



مجلة جامعة شقراء

مجلة علمية دورية محكمة



العدد الأول محرم ١٤٣٥ هـ - نوفمبر ٢٠١٣ م

الآراء الواردة في المجلة تعبر عن أصحابها
وليس بالضرورة عن رأي الجامعة

حقوق الطبع محفوظة
جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

عنوان المراسلة
مجلة جامعة شقراء، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

Sujournal@su.edu.sa



المشرف العام

الاستاذ الدكتور خالد بن سعد بن سعيد

مدير جامعة شقراء

رئيس التحرير

الدكتور عاصم بن محمد السعيد

مدير التحرير

الدكتور عمر محمد صلاح الدين

هيئة التحرير

الدكتور طلال بن مسلط الشريف

الاستاذ الدكتور أحمد عبد الحميد أبوباشا

الدكتور عبد الله بن محمد السبيعي

الاستاذ الدكتور جمال محمود نزال

الدكتور محمد بن عبد العزيز السليمان

الاستاذ الدكتور مازن عبد القادر رشيد

الدكتور نايف بن عبد العزيز المطوع

الدكتور فاروق عبد السلام

الدكتور محمد رضا محمد راشد

رقم الإيداع : ١٤٣٤ / ٨٢٢٠ بتاريخ : ٢٣ / ٨ / ١٤٣٤ هـ

الرقم الدولي المعياري (ردمد) : ٦٥٤٩ / ١٦٥٨

المحتويات

الأبحاث العربية

دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالملكة العربية السعودية

..... د. علي بن سعد الحربي

الجامعات العربية: تحديات وطموح للنهوض بالتعليم المبني على المعرفة

..... د. عيسى محمود شهابات

استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات لكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود

..... د. عبد الله بن عبد العزيز مناحي المناحي

درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

..... أسماء بنت عبد الله بن عبد الرحمن الداود

اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية

..... د. نايف بن عبد العزيز المطوع

أثر الاختلافات بين الذكور والإناث على التحيزات السلوكية للمستثمرين في سوق الأسهم المصرية

..... أ.د. عبد العاطي لاشين محمد منسى

تأثير تبني منظمات الأعمال للمسؤولية الاجتماعية على اتجاه العملاء نحو المنظمة ونية شراء منتجاتها : دراسة تطبيقية على عملاء المراكز التجارية بالقاهرة الكبرى

..... د. أميرة فؤاد أحمد مهران

الأبحاث الانكليزية

الخصائص الفيزيائية للسبيكة المتسلسلة $Al_3Ni_2B_x$ ($0 \leq x \leq 1$)

..... د. معاوية الهادي، د. محمد المسلمي، د. راوول راب، د. فافيو شفيز، د. أمال الزبير، د. هيروكي تاكيه

دارسة مدى استعداد شركات تصنيع الأدوية المصرية لتبني نظم إدارة الموارد البشرية الإلكترونية الحديثة

..... د. جمال محمد محمد شحاتة

دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهه نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية

د. علي بن سعد الحربي

استاذ مساعد بقسم العلوم التربوية بكلية التربية بشقراء بجامعة شقراء
المملكة العربية السعودية

دراسة تشخيصية لمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بالمملكة العربية السعودية

د. علي بن سعد الحربي

استاذ مساعد بقسم العلوم التربوية بكلية التربية بشقراء بجامعة شقراء
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى محاولة التنبؤ بالمهارات التي ينبغي توافرها لدى معلم القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الدراسة أسلوب دلفي Delphi لوضع إطار تنبؤي لمهارات المعلم المتوقعة في القرن الحادي والعشرين، وأعقب ذلك استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأراء المعلمين والمشرفين حول تقدير أهمية المهارات التي تم التنبؤ بها، وتكونت عينة الدراسة من ١٥ خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتكونت عينة التطبيق الميداني من ٢٢٣ معلماً ومشرفاً، واستخدمت قائمة المهارات المتوقعة ضرورة إكسابها للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والخبراء المتخصصين.

وأشارت النتائج فيما يخص المهارات المتوقعة للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين إلى أن مهارة إدارة مهارات التفكير العليا، ومهارة إدارة منظومة التقويم جاءت في المرتبة الأولى تلاها مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم ثم مهارة إدارة المهارات الحياتية، ومهارة دعم الاقتصاد المعرفي، وجاءت مهارة إدارة فن عملية التعلم، ومهارة إدارة قدرات الطلاب في المرتبة الأخيرة.

وفيما يتعلق بوجهه نظر المشرفين فيما يخص المهارات المتوقعة إكسابها للمعلم في القرن الحادي والعشرين وجد أن: مهارة دعم الاقتصاد المعرفي، ومهارة إدارة مهارات التفكير العليا جاءت في المرتبة الأولى تلاها مهارة إدارة المهارات الحياتية، ثم مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم، ومهارة إدارة فن عملية التعلم، ومهارة إدارة منظومة التقويم، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة إدارة قدرات الطلاب.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين من حيث النوع، أما من حيث الخبرة وجدت فروق بين المشرفين والمشرفات في تقدير المهارات المتوقعة من المعلمين في القرن الحادي والعشرين.

A Diagnostic Study of the Twenty-First Century's Teachers from the Perspective of Teachers and Supervisors in Saudi Arabia

D. Ali Bin Saad Al-Harbi

Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education,
Shaqra, Shaqra University

Abstract

This study aims at predicting the skills which a 21st century teacher should have. The study adopted the Delphi Method to formulate a framework to predict the skills needed for the 21st century teacher. It then employs the descriptive method to analyze the views of teachers and supervisors evaluating the importance of the skills. The studied sample included 15 experts from university teaching staff. The practical sample also included 323 teachers and supervisors. The study used the skill list expected to be necessary for the 21st century teacher according to the views of teachers, supervisors and experts.

This study traces the expected skills of the 21st century teacher to show that the first skill from a teacher's point of view was the skill of high thinking skills management and the skill of managing evaluation systems. The second skill was the management of education technology and life skills, in addition to the skill of supporting knowledge economy. As to the third place, it was shared by the skill of managing the educational process and that of managing students' potentials.

As to the supervisors' points of view regarding the expected skills of the 21st century teacher, the study showed that the first skill was that of supporting knowledge economy and managing high thinking skills. The second skill was that of managing life skills. And the third skill was shared by the management of education technology, the management of the educational process and the management of evaluation systems. The fourth place was for the skill of managing students' potentials.

The results on the expected skills of the 21st century teacher also showed that there were no variations from a teacher's point of view based on gender or experience. And while the same results of the supervisors, on the other hand, showed no variations based on gender; there were some variations for the expected skills of the 21st century teacher based on the experience factor.

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطوراً معرفياً وتكنولوجياً متسارعاً ، وأصبح إعداد الأفراد لتمكينهم من التفاعل مع معطيات العصر أمراً حتمياً؛ ونظراً لما يمثله المعلم والمتعلم من أهمية باعتبارهما ركنين أساسيين من أركان النظام التربوي فإن أهم الدعائم التي تركز عليها فلسفه التربيه تكمن في تهيئه المعلمين والمتعلمين وإعدادهم وتطويرهم بصورة مستمرة لتلبيه حاجات المجتمع الضرورية والارتقاء بالمستوي التعليمي وتزويدهم بالخبرات والمهارات التي يحتاجونها في القرن الحادي والعشرين .

وأصبح أحد أهداف المؤسسات المعنية بالتعليم في القرن الحادي والعشرين جعل المدرسة هي الحياة، وبذلك ينبغي أن تتغير وظيفتها السابقة التي كانت إعداد المتعلم للحياة، ومن هنا أصبح واجب مؤسسات التعليم اطلاق القدرات الذاتية للمتعلم في الاستطلاع والفهم والاستيعاب واستنباط الحقائق بنفسه، ومن ثم عُقدت مؤتمرات وندوات عديدة على المستوى العربي كان محورها الأساسي بيان دور المعلم، والمهارات التي ينبغي توافرها في القرن الحادي والعشرين، ومن بينها: المؤتمر الثالث لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في التعليم ٢٠٠٢ بجامعة إيجه ، ومؤتمر إعداد المعلم للألفية ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت ٢٠٠٣، ومؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة ٢٠٠٣ بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ومؤتمر ندرة العولة وأولويات التربية ٢٠٠٤ بجامعة الملك سعود (أبو جاموس، ٢٠٠٦). وبناءً على تلك المؤتمرات والندوات التفت الأنظمة التربوية العربية إلى مسألة المعلم وإعداده وتدريبه، إيماناً منها بالدور الجوهرى للمعلم في العملية التعليمية، وأنشأت لهذا الغرض إدارات وأجهزة ومراكز فنية متخصصة للتدريب، واعتمدت على الجامعات وكليات التربية في إعداد المعلمين وتكوينهم، ويبلغ إجمالي المعلمين في الدول العربية قرابة ٣٠٠٠٠٠٠ مدرس، ولا توجد إحصائيات مستمرة حول أوضاعهم ومؤهلاتهم ومهاراتهم، وبالرجوع إلى ما هو متوفر في التقرير الإقليمي حول التعليم للجميع (زيتون، ٢٠٠٧).

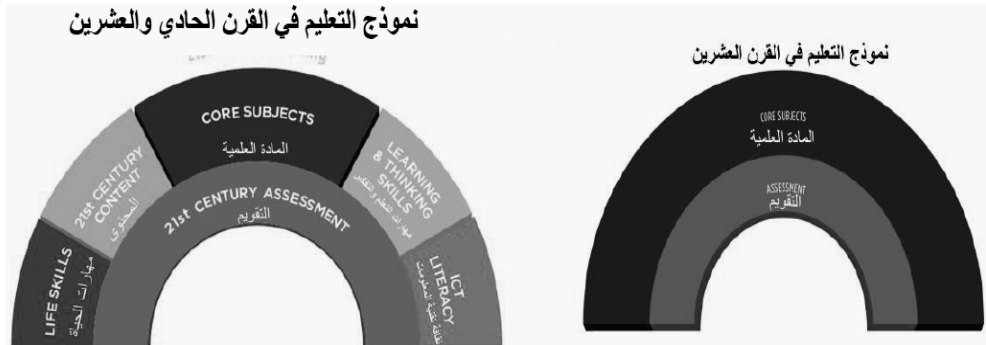
وإجمالاً يمكن القول أن تبني المؤسسات التعليمية لبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم وتنمية مهاراتهم، أحدثت تطوراً كبيراً في إعداد معلمي مراحل التعليم العام، وفي تدريبهم أثناء الخدمة، ويظهر هذا بوجه خاص في العناية بإعداد مدرسي ومعلمي المراحل التعليمية الثلاثة، وفي تطوير شروط انتقاء الراغبين في دخول معاهد المعلمين، وفي العناية بتأهيل

وتدريب المعلمين الذين يتولون التعليم في ميادين خاصة (كمعلمي التعليم الريفي ومعلم المدرسة الوحيد) ، وبرامج تدريبية متخصصة (كدورات التجديد، ودورات الترقية، ودورات إعداد القادة، ودورات التخصص في تدريب مواد محددة) ، ويبدو هذا التطوير كذلك في تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية بالمستوى الجامعي في قليل من البلدان العربية وفي اعتماد مبدأ التدريب القائم على الكفايات التعليمية سواء كانت عامة أو تخصصية، وفي البدء باستخدام التقنيات الحديثة في التربية العلمية، وفي محاولات بعض الدول العربية التنسيق والتكامل بين برامج الإعداد وبرامج التدريب وبرامج الإشراف التربوي (السنبلي، ٢٠٠٢).

مشكلة الدراسة:

تهدف التربية في القرن الحادي والعشرين إلى تأهيل المتعلمين بقدرات غير نوعية تمنحهم الفرصة للمنافسة في عالم متطور بشكل متسارع، وأصبح واجب مؤسسات التربية إطلاق القدرات الذاتية للمتعلم في الاستطلاع والفهم والاستيعاب، وتوظيف المعرفة بكافة مجالات التطبيق الحياتية، وهو ما فرض على المعلم ضرورة أن يكون مالكا لأزمة ثقافة هذا العصر حتى يستطيع أن يؤدي رسالته بكفاءة واقتدار.

وما بين القرن العشرين وأعتاب القرن الحادي والعشرين تعدلت النظرة إلى التعليم بصورة كاملة، فقد شهد جُل القرن العشرين الإغلاء من جانبي المادة العلمية والتقويم، ونالاً حظاً كبيراً من جهد المعلم والتربية قاطبة ، ويبدو أن القرن الحادي والعشرين له نظرة مختلفة إن لم تكن شديدة الاختلاف ، ولقد قامت منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن Partnership for 21th Century Skills وهي منظمة أمريكية ترعى منظومة الاستعداد للقرن الـ ٢١ من خلال العمل على استمرار الولايات المتحدة في التنافس الاقتصادي العالمي ، ويعمل أعضاؤها على توفير الأدوات والموارد اللازمة لمساعدة نظام التعليم في الولايات المتحدة على مواصلة التقدم من خلال أربع اهتمامات هي (التفكير النقدي وحل المشكلات ، والاتصال ، والتعاون ، والإبداع والابتكار) ، بتلخيص المقارنة بين التعليم بالقرن العشرين ، والقرن الحادي والعشرين بصورة نمذجة كالتالي:



(الزهراني وآخرون، ٢٠١٢)

ويمكن أن نستقرأ من خلال الأنموذجين السابقين أنه تم إدخال بعض التعديلات علي النموذج الذي يمثل الإطار العام للتعليم في القرن الحادي والعشرين ، بحيث يصبح النموذج أكثر تمثيلاً للعمليات المهنية المرتبطة بالتعليم كما نلاحظ أن نموذج القرن ركز على تذكر المتعلمين لما يتعلمونه ، بينما يعيد نموذج التعليم القرن الحادي والعشرين إعادة توزيع عادل لما ينبغي أن يؤخذ عين الاعتبار واستحدثت عناصر جديدة مثل (المهارات الحياتية / مهارات التعلم والتفكير / ثقافة تقنية المعلومات) .

وبناءً على التطور في نموذج التعليم في القرن الحادي والعشرين، وتغير دور المعلم وما يتمتع به من مهارات، فإن محاولة تحديد تلك المهارات يُعد ضرورة حتمية، فبناءً على تلك المهارات يتم وضع السياسات والأنظمة التعليمية، خاصة وأن نتائج الدراسات تشير إلى أن المعلمين غير مؤهلين بصورة مناسبة للمهارات التدريسية للقرن الحادي والعشرين فتشير دراسة (سليم، ٢٠٠٠) لوجود قصور لدى المعلمين في إدراكهم لأدوارهم التربوية بالقرن الحادي والعشرين ، وتبين دراسة (بكار وآخرون، ٢٠٠١) لضعف مهارات المعلمين في الجوانب الخاصة بآدوات التقييم الحديث بالقرن الحادي والعشرين ، وتشير دراسة (المجادي وآخرين، ٢٠١١) لتباعد برامج إعداد المعلمين بكليات التربية لمتطلبات الجودة التربوية في القرن الحادي والعشرين، و ومن ثم تهدف الدراسة الحالية إلى محاولة التنبؤ بتلك المهارات التي ينبغي توافرها لدى معلم القرن الحادي والعشرين، من خلال استقراء نتائج الدراسات والبحوث في المجال التربوي ، واستطلاع رأي الخبراء المختصين؛ للخروج

بتصور عن المهارات المطلوبة من معلم القرن الحادي والعشرين ، ومن ثم استطلاع رأى المعلمين والمُشرفين حول هذه المهارات موضع التنبؤ.

ويصوغ الباحث مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما المهارات المتوقع ضرورة إكسابها لمعلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين؟
٢. هل توجد فروق في تقدير أهمية المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير النوع؟
٣. هل توجد فروق في تقدير أهمية المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المُشرفين وفقاً لمتغير النوع؟
٤. هل توجد فروق في تقدير أهمية المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير مستوى الخبرة؟
٥. هل توجد فروق في تقدير أهمية المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المُشرفين وفقاً لمتغير مستوى الخبرة؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

١. المساهمة في تطوير برامج كليات التربية في إعداد المعلمين بما يتلائم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.
٢. بناء البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة التي تساهم في رفع كفاءتهم التدريسية.
٣. المساهمة في تطوير محتوى المقررات الدراسية من قبل المتخصصين في مجال التعليم.
٤. تطوير برامج تقويم المعلمين أثناء الخدمة.
٥. عمل الدراسات المتخصصة حول واقع ممارسة المعلمين لمهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين.
٦. تطوير البيئات التعليمية بالمدارس من تقنيات ووسائل وتجهيزات، بما يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

٧. توفير قائمة بالمهارات المتوقع إكسابها لمعلمي القرن الحادي والعشرين، والتي يجب وضعها في الاعتبار في برامج إعداد المعلم، والبرامج التدريبية أثناء الخدمة.

حدود الدراسة :

تحدد حدود الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

الحد البشري: أجريت الدراسة الحالية على عينة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس (١٥ عضو هيئة تدريس بالجامعات)، وعينة من المعلمين والمشرفين بلغت ٣٢٣.

الحد الجغرافي: تم اختيار العينة التي أجريت عليها الدراسة من الجامعات السعودية ومكاتب التربية والتعليم التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية .

الحد المنهجي: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليل Delphi Method .
الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ.

الإطار النظري للدراسة

تتناول الدراسة الحالية أربعة روافد أساسية كنمطلاقات للتنبؤ بمهارات معلمي القرن الحادي والعشرين

الرافد الأول: التوجهات العالمية في مجال بحث مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين بالرجوع إلى التوجهات العالمية لتحديد مواصفات معلم القرن الحادي والعشرين يتلمسها الباحث في :

١. تقدم منظمة إعادة التشكيل المهني لمعلم القرن الحادي والعشرين Teachers 21 Reshaping the Profession of Teaching بولاية ماساشوستس الأمريكية توصيف للتوجه نحو إعداد معلم القرن الحادي والعشرين يركز على التمهين الذي يُعطى المعلم الحرية في الإدارة داخل مجموعة من المعايير الحاكمة التي تصف الأداء فعلي سبيل المثال يكون المعلم هو الخبير المهني في إدارة عمليات التقويم وليس المختص بإعداد ورقة الاختبار فقط ، وتندرج هذه المهنية في كافة المهارات التدريسية التي يديرها معلم القرن الحادي والعشرين (Rizvanov et al., 1998).

٢. يشير مشروع ٢١ (Things for the 21st Century Project) بالولايات المتحدة الأمريكية والقائم على المعايير الوطنية للتكنولوجيا التعليمية للمعلمين National Educational Technology Standards for Teachers إلى الدور المتوقع لمعلم القرن الحادي والعشرين متمثلاً في أن يكون المُصمّم والمقيم والمشارك في إنتاج تكنولوجيا التعليم بما تشمله من استخدام شبكة الأنترنت والتعليم عن بعد وإنتاج البرامج التعليمية وبرامج المحاكاة (www.emeraldinsight.com).

٣. ركز مشروع المعهد الوطني السنغافوري لتأهيل المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين (21st Century teachers call for 21st Century Teacher Education: A Singapore Model) على مجموعة من المهارات تمثلت في مهارات فن التدريس (فن التعليم)، ومهارات إدارة البشر، ومهارات إدارة الذات، ومهارات إدارية وتنظيمية، ومهارات التواصل، ومهارات التيسير، ومهارات تكنولوجيا، ومهارات التفكير، ومهارات الابتكار وروح المبادرة، ومهارات اجتماعية وذكاء وجداني (www.emeraldinsight.com).

٤. تقدم منظمة educational-origami المهتمة بالتعليم القائم على دمج المعرفة بالتكنولوجيا تحديداً لأهم خصائص معلم القرن الحادي والعشرين متمثلة في: مُتفادي المخاطر، والمتضامن، والنموذجي، والقائد، والمستبصر، والمتعلم، والمُحاور، والمهيأ (دونا وآخرون، ٢٠٠٤).

الرافد الثاني: التوجهات التربوية في مجال مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين
تقدم التوجهات القائمة على دمج المعرفة بالتواصل والتكنولوجيا Information and Communication Technologies نموذجاً لهرم التعلم في فصول الدراسة بالقرن الحادي والعشرين، والذي يبين أن قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالتعلم: تتحقق بنسبة ٥٪ في البيئة التعليمية القائمة على التلقين والمحاضرة التقليدية من قبل المعلم، وترتفع النسبة إلى ١٠٪ حين تنصب البيئة على عمليات القراءة غير التفاعلية، وتبلغ النسبة ٢٠٪ خلال البيئة التي تكتفى بالخبرات المسموعة أو المشاهدة، وتبلغ النسبة مداها فتصل إلى ٩٠٪ من خلال التواصل مع الآخرين بغرض الاستخدام الفوري للمعرفة المكتسبة في مواقف حياتية، وفي سبيل تحقيق المعلم لنسب متقدمة من احتفاظ المتعلمين بتعلمهم وبالتالي إمكانية استخدامه

بصورة أكثر ديمومة لابد أن يقوم معلم القرن الحادي والعشرين بدوره في إدارة عملية التعليم وإدارة التكنولوجيا المستخدمة وإدارة استخدام المتعلمين للمعرفة وإدارة المهارات الحياتية وإدارة قدراتهم (Yelland et al., 2010) وفي هذا السياق يتناول الباحث بعض النظريات التربوية الحديثة والتي عنت بمهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين:

أولاً: النظرية البنائية

تشير أدبيات البحث إلى أن التعليم البنائي قد تم قبوله على نطاق واسع في العلوم والرياضيات في بداية ثمانينيات القرن العشرين، وقد قدم علم النفس المعرفي، إسهامات وقواعد أساسية للتعليم البنائي، وفي هذا كان بياجيـه Piaget، من أوائل الذين قدموا إسهامات كبيرة في هذا البحث، إنه أول بنائي واضح للبنات الأولى للبنائية، إذ اقترح أن الخبرات الجديدة، يتم استقبالها من خلال المعرفة الموجودة في عمليتي التمثيل والمواءمة، وتبني المعرفة في عقل الفرد (الطالب) المتعلم وتتطور بالطريقة التي تتطور بها البيولوجية، ولذلك لا عجب أنه استخدم بعض المفاهيم والمصطلحات البيولوجية، مثل التمثيل، والمواءمة، والتنظيم الذاتي (الاتزان/ الموازنة)، (زيتون، ٢٠٠٧). ومن أبرز منظري البنائية جلاسيرفيلد Glasserfeild، الذي يعتبر واضح البنات الأساسية للبنائية كنظرية معرفية تمثل (جوهرياً)، المعتقدات حول المعرفة التي تبدأ من الحقيقة ثم المفاهيم وكيفية بنائها، ويحدد جلاسيرفيلد Glalserfeild عدة أمور حول ممارسة التعليم حسب النظرية البنائية منها: أن التعليم يهدف إلى فهم الطالب للمعرفة وتركيزها وليس إلى السلوكيات الظاهرة، بمعنى أنها تركز على العمليات المفاهيمية، كما أن المعرفة شبكة من الأبنية المفاهيمية التي يفترض أن تكون مبنية في داخل عقل الفرد المتعلم، وحسب البنائية فإن التعليم نشاط اجتماعي تبني فيه المعرفة والفهم من خلال الحوار والنقاش مع الآخرين، في حين أن التعلم نشاط عقلي خاص يأخذ مكانه في عقل المتعلم، وحتى يحدث التعلم لدى الطالب، على المعلم أن يمتلك بعض المعلومات عن الأفكار والخبرات التي يمتلكها الطالب حول المحتوى قبل البدء بالتعلم (خطابية، ٢٠٠٥).

ثانياً: التعلم النشط

يقصد به مجموعة الإجراءات والاستراتيجيات والسلوكيات التي يخطط لها المعلم بهدف دمج المتعلمين في مهام ونشاطات مقصودة تحثهم على التفاعل الإيجابي والتعاون مع أقرانهم

أو بمفردهم بحيث لا يكونون مجرد مستمعين، بل يطبقون المعرفة ويحللونّها ويقيمونها عن طريق المناقشات وطرح الأسئلة والكتابة والرسم وغيرها من المهام (شاهين، ٢٠٠٩).

ويضيف اوسبورن (Osborne, 2001) أن التعلم النشط يشجع المتعلمين على المشاركة في الحوار سواء مع المعلم أو المتعلم أو مع الآخرين، كما يشجع على المناقشة وإعطاء المتعلمين أسئلة تفكير مفتوحة. كما أكدت نتائج دراسة (Anderman et al., 2012) أن نموذج التعلم النشط الذي ابتكره طبقاً لأساسيات التصميم العملي والبنائية عمل على تسهيل الفهم وبقاء المادة العلمية لأكبر فترة ممكنة، كما ساعد المتعلمين على تنمية مهاراتهم الأكاديمية، ويرى دروكي (Drueke, 1992) أن استخدام التعلم النشط يتطلب تعديل بعض تقنيات التعلم وإدراج عدة استراتيجيات لتحقيقه، وأن هناك عدة استراتيجيات للتعلم النشط منها: استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، واستراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية دائرة التعلم، واستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة، وخريطة الشكل، ونموذج نوافك البنائي الإنساني.

واستراتيجيات التعلم النشط يشترط أن تكون الأفكار الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وأن يدركها المتعلم بنفسه وأن يدرك التعارضات المعرفية التي تواجهه عن طريق المشاركة والحوار والتفاعل الصفّي في مجموعات منتظمة ومن خلال أنشطة تعليمية موجهة نحو مستويات عليا من التفكير، فمن المعروف أن الطلاب يفضلون دائماً الاستراتيجيات التعليمية التي تسمح بمناقشتهم ومحاوراتهم حول المحتوى والقضايا المقررة عليهم (سعيد وآخرون، ٢٠٠٦).

ثالثاً: التعلم المدمج

هو المزج بين التعلم باستخدام تقنيات التعلم الإلكتروني والتعلم المفتوح عن بعد والكلاسيكي على مجموعات صغيرة من الدارسين لمقررات دراسية ومنهجية محددة، بهد تمهيد الطريق للتوظيف الموسع للتعليم الإلكتروني في التدريس المنهجي الرسمي (الجبريني، ٢٠١٠).

ويشير (فرانك وآخرون، ٢٠٠٨) إلى أن التعلم المدمج يمكن أن يشمل على المكونات الخمسة الأساسية الآتية:

١. الأحداث الحية المتزامنة: تعد مكوناً أساسياً للتعليم الإلكتروني المدمج فلا شيء يمكن أن يحل محل التواصل المباشر مع المعلم.
٢. أحداث التعلم الذاتي غير المتزامن: وهي تضيف قيمة كبيرة للتعلم المدمج ويجب أن تعتمد على التوظيف الفعال للمبادئ الحديثة والتقليدية للتصميم التعليمي مثل استخدام الوسائط المتعددة ، وصفحات الانترنت والتعلم الشبكي ومجموعات النقاش.
٣. التعاون: حيث يكتسب التعليم قوة كبيرة عندما يتم من خلال تعاون منظم ذي معنى سواء كان التعاون بين المتعلمين وبعضهم وبين المتعلمين والمعلم.
٤. التقييم: وهو يمكن المتعلمين من التأكد من المحتوى الذي يتعلموه بالفعل ويحسن من تجربتهم الخاصة بالتعلم المدمج.
٥. أدوات دعم الأداء: وهي المكون الأكثر أهمية حيث يضمن بقاء التعلم وانتقال أثره في بيئة التعلم.

و يذكر فالياثان (Valiathan , 2002) ثلاثة نماذج للتعليم المدمج وهي:
نموذج تطوير المهارة :وهو يجمع بين التعلم الذاتي ومدرب أو معلم ليسر دعم وتطوير المهارة.

نموذج تطوير الموقف : وهو يمزج بين مختلف الأحداث ووسائل تقديمها المختلفة من أجل تطوير سلوكيات معينة.

نموذج تطوير الكفاءة: وهو يمزج بين الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه، من أجل تطوير الكفاءات في مكان العمل، وذلك من أجل التقاط ونقل المعرفة ويتطلب ذلك التفاعل مع الخبراء ومراقبتهم.

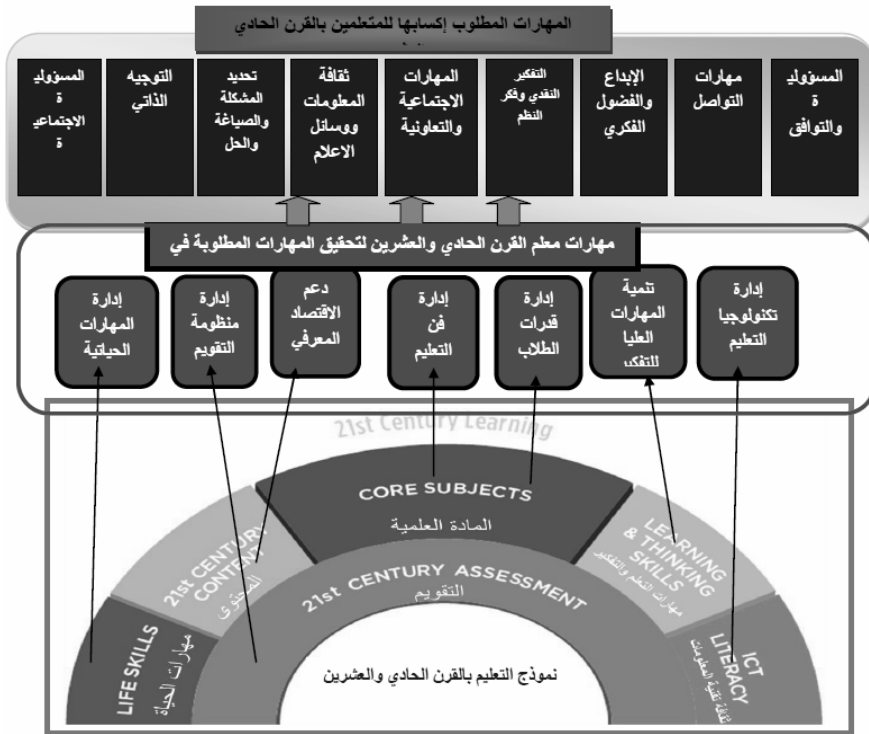
والتعلم المدمج يمكن المعلم من التدريب في أي وقت، ويمكن أيضاً تطبيق التعليم المدمج على إدماج التعلم الإلكتروني مع نظام إدارة التعلم (Redman et al., 2008)، باستخدام أجهزة الكمبيوتر في أحد الفصول، جنباً إلى جنب مع التعليم تسمى أيضاً الدورات المختلطة، ويرى بيرسين (Bersin, 2005) أن التعليم المدمج هو التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني داخل برنامج تعليمي متكامل فيه الوسائط المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية بالطريقة

المثلث، ويعتقد أن أي برنامج تعليمي إلكتروني ناجح إما يكون هو بالفعل برنامج تعلم مدمج أو أنه سيتحول في المستقبل إلى تحول مدمج.

الرافد الثالث: مهارات المتعلم المطلوبة في القرن الحادي والعشرين
استناداً لما قدمته منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن Partnership for Century 21st Skills من توقعات مستقبلية للمهارات التي يفترض أن يمتلكها الطالب كي يتمكن من التكيف مع الطبيعة المعقدة وسريعة التغير للقرن الحادي والعشرين www.P21.org، يُمكن استخلاص المهارات المطلوبة لمتعلم القرن الحادي والعشرين في: المسؤولية والتوافق، والإبداع والفضول الفكري، ومهارات التواصل، والتفكير النقدي وفكر النظم مهارات ثقافة المعلومات ووسائل الإعلام، و المهارات الاجتماعية والتعاونية، والمسؤولية الاجتماعية.

الرافد الرابع: الدراسات والبحوث في مجال مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين
تنوعت الدراسات التي تناولت مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين حيث أشارت دراسة كل من (Verdi, 2011) و (لوزيانا، ٢٠٠٤) و (خريشة، ٢٠٠١) مجموعة من المهارات التي ينبغي على المعلم في القرن الحادي والعشرين امتلاكها وهي: التمكن من التخطيط لمصفوفة التقييم، وتطبيق الوسائل التكنولوجية، وتنمية المستوى العلمي للطلاب مع الطلاب الضعاف، والتعاون مع أولياء الأمور، والتعلم الإلكتروني. والإسهام في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وتنمية مهارات الاتصال لدى المتعلمين، وأشارت دراسة (جعفني، ٢٠٠٠) و (البنعلي، ٢٠٠٥) و (محمود، ٢٠٠٣) إلى فاعلية تلك المهارات على تحصيل الطلاب الأكاديمي.

الخلاصة: في ضوء ما تقدم لمصادر اشتقاق مهارات المعلم المتوقعة في القرن الحادي والعشرين يمكن تحديد المهارات في النقاط التالية: مهارة إدارة فن عملية التعليم، مهارة تنمية المهارات العليا للتفكير، مهارة إدارة قدرات الطلاب، مهارة إدارة المهارات الحياتية، مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم، مهارة دعم الاقتصاد المعرفي، مهارة إدارة منظومة التقويم.
ويمكن تمثيل تلك المهارات في النموذج الآتي:



(الزهراني وآخرون، ٢٠١٢)

وفيما يلي توضيح لمهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين:

أولاً: مهارة إدارة تكنولوجيا المعلومات

يقصد بها: قدرة المعلم على تطوير الوسائل والأدوات التكنولوجية الحديثة في خدمة العملية التعليمية. حيث تطور دور المعلم في القرن الحادي والعشرين عن ذي قبل، فقديمًا كان المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، وحديثاً صار الطالب هو المحو الأساسي، وبناءً على ذلك تحول الاهتمام من المعلم الذي كان مهيمناً على العملية التعليمية إلى الطالب الذي تتمحور حوله العملية التعليمية، وذلك عن طريق تفاعله في إعداد الدروس وشرح بعض الموضوعات الدراسية، فضلاً عن استخدام الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة.

ويمكن للباحث استخلاص مجموعة من المهارات المعينة للمعلم على إدارة تكنولوجيا المعلومات وهي:

- الانتقاء: حيث قدرة المعلم على الاطلاع على الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم وانتقاء الملائم والمناسب منه لطلابه.
- التصميم: حيث مقدرة المعلم على إعداد المواد التعليمية التكنولوجية التي تحقق الأهداف التربوية التي ينشدها.
- التطوير: ويبدأ بامتلاك المعلم لرؤية نقدية موضوعية للوسائل التكنولوجية التعليمية ومن ثم تطويرها.

ثانياً: مهارة تنمية مهارات التفكير العليا

يقصد بها الدور الذي يقوم به المعلم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب و مساعدتهم في تعلم الكيفية التي يؤدون فيها مجموعة متنوعة من إجراءات التفكير (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٥)، فالمعلم أصبح مطالباً في القرن الحادي والعشرين بشكل أو بآخر بتنمية مهارات التفكير العليا لتلاميذه، ومن ثم عليه مراعاة عند تصميم أي نشاط تعليمي أن يرتبط بمهارات التفكير العليا ويسهم في تنمية التفكير الابتكاري عند التلاميذ وجوانبه المختلفة مثل الإدراك، والانتباه، والتنظيم، والتذكر، والاستبصار، والاسترجاع، فتتميه مهارات التفكير العليا تظهر لدى التلميذ كما يرى وودز (Woods, 1996) إذا كانت البيئة التعليمية التي يعيش فيها تتفهم قدراته وإمكانياته، وبها مساحات مرنة من الحرية الأكاديمية والتي تحترم حرية التلميذ في التفكير والتعبير عن الذات.

و يتمثل دور المعلم في تنمية المهارات العليا للتفكير للطلاب في:

١. التهيئة: حيث تهيئة البيئة الصفية التي تتسم بالانخراط المستمر من قبل المعلم والطلبة في النشاطات الفكرية، وكذلك المظاهر المادية كترتيب المقاعد الذي يسمح بتشكيل المجموعات والتفاعل، والمواد التعليمية المستخدمة والمهمات التعليمية الحافزة على التفكير وتأمين الوقت الكافي لها.
٢. تجهيز وتحضير المواد التعليمية: إذ تشير الدراسات إلى أن تعلم وتنمية مهارات التفكير تتطلب أن يكون مضمون المواد الدراسية ذا معنى للطلبة وأن المواد التعليمية المستخدمة تكون مناسبة لمهمات تعلم مهارات التفكير المقصودة.
٣. عمليات واستراتيجيات التعليم، وتشير أدبيات البحث التربوي إلى أن استراتيجيات

التدريس التي تستخدم عادة في تعزيز قدرات الطلبة العقلية تشمل استراتيجيات موجهة تساعد على اكتساب الحقائق والأفكار، واستراتيجيات وسيطة تساعد على تطوير مهارات التعليل والاستقصاء وفهم المفاهيم وحل المشكلات، واستراتيجيات مولدة وتساعد على تطوير الاستبصار لاكتشاف العلاقات أو إضفاء معان جديدة، واستراتيجيات تعاونية وتساعد على أساليب ومتطلبات العمل التعاوني في مجموعات (النهار، ١٩٩٦).

ثالثاً: مهارة إدارة قدرات الطلاب

تعتمد طريقة إدارة المعلم لقدرات الطلاب على فكرة التدريس التشخيصي العلاجي وهي مقتبسة ابتداءً من بعض ممارسات الطبيب المعالج مع المريض، إذ تبدأ هذه الممارسات بقيامة أي الطبيب بعملية تشخيص Diagnosis، يتعرف من خلالها على المرض وتحديد أسبابه ثم تأتي مرحلة العلاج.

ويرى (عبد المعطي، ١٩٩٩) أن دور المعلم في القرن الحادي والعشرين سيصبح وعياً وتفهماً لما يعينه على ازدهار قدرات التلاميذ، فيركز على تنمية الشخصية المتكاملة للتلميذ وتنمية قدراته، وهو ما يؤكد كوفمان (Kaufman, 1995)، وجراند (Grant, 1995) حيث أهمية دور المعلم في تنمية مهارات الطلاب وإدارتها وتنميتها إيجابياً، وأن عليه أن يفهم قدرات التلاميذ ويتعرف على حاجاتهم وميولهم.

ويمثل دور المعلم في إدارة قدرات الطلاب في:

- التشخيص: حيث يقوم المعلم بتحديد مواطن القوة والضعف لدى طلابه، بهدف تحديد الإجراء المطلوب في علاج مواطن الضعف، وتنمية مواطن القوة.
- البحث والاستقصاء: حيث يقوم المعلم بدراسة العوامل التي تؤثر بشكل سلبي على تطور مهارات الطلاب، ومعرفة العوامل التي تؤثر فيها، بحث يتمكن من تحديد طرق معالجتها.
- العلاج: وهي مرحلة التدخل وحل المشكلة حيث يقوم ببدأ في التعرض للمشكلة، ومحاولة حلها، ويلاحظ أنه في هذه المرحلة كلما زادت قدرة ومهارة المعلم على تشخيص المشكلة وتحليلها كلما كانت زادت إمكانية التصدي لها ومعالجتها،

ويتطلب معالجه القدرات وإدارة قدرات الطلاب من قبل المعلم القيام بوضع البرامج الإرشادية العلاجية للطلاب.

رابعاً : مهارة إدارة فن عملية التعليم

تتمثل مهارة المعلم في القرن الحادي والعشرين في إدارة عملية التعلم في مهارته وقدرته على التخطيط: حيث يمكن التخطيط المعلم من وضوح الرؤية أمامه وبخاصة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التعليمية ومحتوى هذه الأهداف والأنشطة والإجراءات التعليمية المناسبة لها واختيار أساليب التقويم الملائمة وتحديد الزمن المناسب مما يساعد في تحقيق أهداف عملية التعليم بسهولة ويسر، ويجب أن تربط الإجراءات والأساليب والوسائل والمواد التعليمية التي تتضمنها الخطة بالأهداف التعليمية المحددة وبالخبرات والنشاطات التعليمية وأن تتناسب هذه الإجراءات مع الأهداف والخبرات.

خامساً : مهارة دعم الاقتصاد المعرفي

يقصد بها مهارة المعلم في تنمية قدرة المتعلمين على التعلم واكتساب المعرفة وإنتاجها وتبادلها، وقدرته على تمكين المتعلمين من توظيف تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، ويتم ذلك من خلال تنمية القدرة على الفهم المتعمق والتفكير الناقد والتحليل والاستنباط.

ويتمثل دور المعلم في القرن الحادي والعشرين في دعم الطلاب نحو مجتمع الاقتصاد المعرفي في : تحقيق التعلم الفعال بأقصى مشاركة للطلبة، و التنوع في أساليب التعلم لتوائم الحاجات المتنوعة للطلبة، وتراعي الفروق الفردية بينهم، و استخدام تطبيقات من الحياة اليومية بحيث تربط ما يتعلمه الطلبة بحياتهم العملية، وبما يمكن البناء عليه مستقبلاً، و الاستجابة لمستويات عليا من الأسئلة (مثل: التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وقضاء وقت أكبر في مناقشة النشاطات التي ينخرطون فيها بأفكارهم، و تطوير أنشطة لتنمية روح العمل الجماعي واستخدام المهارات البين شخصية إضافة إلى أنشطة التعلم الفردية، و توفير العروض التمثيلية المرئية والشفوية والمجسمة (جيروم بيندي ، ٢٠٠٠).

سادساً : مهارة إدارة منظومة التقويم

يقصد بمهارة إدارة منظومة التقويم مجموعة الإجراءات العملية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع

من تخطيط سابق والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها في التنفيذ بقصد الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف.

وتستند سياسية المجلس القومي للتعليم في الولايات المتحدة إلى خمس قضايا محورية عن المعلمين:

١. المعلمون مسئولون عن الطلاب وتعليمهم، وأن عليهم أن يكرسوا جهودهم لتيسير حصول جميع الطلاب على المعرفة.

٢. المعلمون يعرفون الموضوعات والمواد الدراسية التي يدرسونها وكيف يقدمونها للطلاب.

٣. المعلمون مسئولون عن إدارة تعلم الطالب من خلال الأساليب التعليمية المتنوعة، ويعرفون التوقيت المناسب لاستخدام كل منها.

٤. يفكر المعلمون تفكيراً نقدياً عن مهماتهم ويتعلمون من الخبرة. (زيتون، ٢٠٠٧).

سابعاً: مهارة إدارة المهارات الحياتية

يقصد بها الرغبة والمعرفة والقدرة على حل مشكلات حياتية شخصية أو اجتماعية، أو مواجهه تحديات يومية، أو إجراءات تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع، وهذه المهارات تضم: المهارات البيئية، والمهارات الغذائية، والمهارات الصحية، والمهارات الوقائية، والمهارات اليدوية.

وتناولت الأدبيات التربوية في توصيفها لمناهج المستقبل، المنهج الخفي والذي يركز على ما يكتسبه المتعلم دون تخطيط من قبل المنهج الرسمي المعلن، ولعل من أكثر الأمور التي يشير إليها المنهج الخفي هو التنظيم الخفي للمهارات الحياتية التي يكتسبها المتعلم من قبل المعلم، فصحيح أن المعلم يدخل إلى الحجرة الدراسية ليعلم طلابه أكاديميات تتعلق باللغة أو الرياضيات أو العلوم، ولكن في ذات الوقت يصيب المتعلم من المعلم أموراً تتعلق بطريقة التواصل وإدارة التعامل ومهارات الذات، ومن هنا تؤكد أدبيات القرن الحادي والعشرين على الكثير من المهارات الحياتية التي ينبغي على المعلم أخذها بعين الاعتبار في تعليمه لطلابها، بحيث تخرج من حيز المنهج الخفي إلى حيز المنهج المعلن، بل تذهب بعض

الاتجاهات إلى ما هو أبعد من ذلك بأن يكون ضمن المناهج الدراسية مقررات مستقلة تحت مسمى المهارات الحياتية، وفي هذا السياق أشار تقرير اليونسكو للتربية في القرن الواحد والعشرين للمهارات الحياتية من الدعائم الأربع للتعليم وهي التعلم للمعرفة، و التعلم للعمل، و التعلم لتحقيق الذات، و التعلم للعيش معاً (www.Ibe.unesco.org).

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً : منهج الدراسة

استخدم الباحث أسلوب دلفي Delphi لوضع إطار تنبؤي لمهارات المعلم المتوقعة في القرن الحادي والعشرين ، و اعقب ذلك استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأراء المعلمين والمُشرفين حول تقدير أهمية المهارات التي تم التنبؤ بها وفق أسلوب دلفي Delphi

ثانياً : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٥ خبيراً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مجال المناهج وطرق التدريس بهدف الوصول للصورة النهائية لقائمة المهارات المتوقع إكسابها للمعلم في القرن الحادي والعشرين ، كما تكونت عينة التطبيق الميداني من ٣٢٣ معلماً ومشرفاً، موزعين إلى ١٧٦ معلماً (١٣٦ ذكراً ، ١١٨ أنثى) ، و ٧٨ مشرفاً (٥٠ ذكراً ، ٢٨ أنثى) ، وتم إنتقاء العينة من مكاتب التربية والتعليم التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض.

ثالثاً : أدوات الدراسة :

تم إعداد قائمة مبدئية لقائمة المهارات المتوقع إكسابها للمعلم في القرن الحادي والعشرين خماسية التدرج شمل سبعة محاور هي : مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم ، ومهارة إدارة فن عملية التعلم ، ومهارة إدارة قدرات الطلاب ، ومهارة إدارة المهارات الحياتية ، ومهارة إدارة مهارات التفكير العليا ، ومهارة دعم الاقتصاد المعرفي، ومهارة إدارة منظومة التقويم.

وتمت صياغة فقرات المحاور بالرجوع إلى مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين ، إضافة إلى الدراسات المشابهة في مجال مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين مثل دراسة (Dooly et al., 2011) و (Frye, 2010) و (Cramer, 2007) ، وقام الباحث باتباع أسلوب دلفي (Delphi) ، في إعداد القائمة حيث تم إرسال القائمة في صورتها الأولى

لمجموعة من الخبراء والمتخصصين في المجال التربوي بلغ عددهم ١٥ خبيراً من أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق التدريس، وفي ضوء مقترحاتهم على القائمة تم إعادة تصنيف وترتيب العبارات حسباً لتوافق الآراء والمقترحات، تم إعادة إرسالها كجولة ثانية إلى جميع المشاركين من الخبراء والمتخصصين وتم إظهار نسب تقدير الأهمية، وطلب من الخبراء إعادة التقييم في جولتين متتاليتين بفاصل زمني قدره شهر بين كل جولة والجولة التالية لها، وتم أخذ العبارات التي حصلت على تقدير للأهمية تفوق نسبته ٦٦٪، وبلغ العدد النهائي للمهارات ٣٦ مهارة، حيث تم حذف ٩ مهارات طبقاً لرأي الخبراء كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

يوضح توزيع عبارات قائمة المهارات المتوقعة على الأبعاد

م	المحور	عدد العبارات
١	مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم	٦
٢	مهارة إدارة فن عملية التعلم	٥
٣	مهارة إدارة قدرات الطلاب	٥
٤	مهارة إدارة المهارات الحياتية	٥
٥	ومهارة إدارة مهارات التفكير العليا	٥
٦	ومهارة دعم الاقتصاد المعرفي	٥
٧	مهارة إدارة منظومة التقويم	٥

وللتحقق من صلاحية القائمة للتطبيق في الدراسة، قام الباحث بحساب الصدق والثبات على عينة مكونة من ١٠٠ من المعلمين والمدرسين كالتالي:

١. الصدق

تم التحقق من الصدق بحساب التجانس الداخلي للمقياس، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٦٩ و ٠,٨٥، على جميع أبعاد المقياس، مما يدل على أن مؤشرات التجانس الداخلي للمقياس عاليه، مما يجعلها مقبولة علمياً.

٢. الثبات

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس ككل وبلغت قيمة معامل الفا كرونباخ (α) للمقياس ككل (٠,٩٧)، كما تم حساب قيم معامل ثبات الفا كرونباخ (α) للمقياس ككل بعد استبعاد درجة كل مفردة على حدة وتراوح بين ٠,٩٦ و ٠,٩٧، وعند مقارنة قيمة معامل الثبات الفا (α) بعد حذف كل مفردة على حدة بقيمة الفا (α) الكلية للمقياس، كانت قيمة الفا (α) الكلية للمقياس أكبر من، أو تساوي جميع قيم الفا (α) بعد حذف كل مفردة؛ مما يدل على توافر شرط الثبات بدرجة مقبولة عملياً في قائمة المهارات المتوقعة.

رابعاً : نتائج الدراسة ومناقشتها

التساؤل الأول: ما المهارات المتوقعة ضرورة إكسابها لمعلمي القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات المرجحة والنسبة المئوية لأبعاد قائمة المهارات المتوقعة، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (٢)

يوضح النسبة المئوية للمتوسط لدرجات المعلمين والمُشرفين على أبعاد قائمة المهارات المتوقعة

المعلمون ن = ٢٥٤		المشرفون ن = ٧٨		الأبعاد
المتوسط المرجح	النسبة المئوية	المتوسط المرجح	النسبة المئوية	
٣,٧	٪٧٤	٣,٦	٪٧٣	المهارة الأولى: إدارة تكنولوجيا التعليم
٣,٦	٪٧٣	٣,٦	٪٧٣	المهارة الثانية: إدارة فن عملية التعلم
٣,٧	٪٧٣	٣,٥	٪٧١	المهارة الثالثة: إدارة قدرات الطلاب
٣,٧	٪٧٤	٣,٧	٪٧٤	المهارة الرابعة: إدارة المهارات الحياتية
٣,٦	٪٧٢	٣,٦	٪٧٢	المهارة الخامسة: إدارة مهارات التفكير العليا
٣,٧	٪٧٤	٣,٧	٪٧٥	المهارة السادسة: دعم الاقتصاد المعرفي
٣,٧	٪٧٥	٣,٧	٪٧٣	المهارة السابعة: إدارة منظومة التقويم

ويتضح من الجدول (٢) فيما يخص المهارات المتوقعة للمعلم في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين أن مهارة إدارة مهارات التفكير العليا، ومهارة إدارة

منظومة التقويم جاءت في المرتبة الأولى بنسبة مئوية ٧٥٪، في حين جاءت مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم، ومهارة إدارة المهارات الحياتية، ومهارة دعم الاقتصاد المعرفي في المرتبة الثانية بنسبة ٧٤٪، ومتوسط مرجح ٣,٧، وجاءت مهارة إدارة فن عملية التعلم، ومهارة إدارة قدرات الطلاب في المرتبة الثالثة بنسبة ٧٣٪، ومتوسط مرجح ٣,٧، وبشكل عام نجد هناك تقارباً كبيراً بين المهارات التي جاءت في المرتبة الأولى والثانية والثالثة، وهو ما يشير إلى اتفاق المعلمين حول أهمية تلك المهارات للمعلمين.

وبالنظر إلى وجهه نظر المشرفين فيما يخص المهارات المتوقع إكسابها للمعلم في القرن الحادي والعشرين نجد أن: مهارة دعم الاقتصاد المعرفي، ومهارة إدارة مهارات التفكير العليا جاءت في المرتبة الأولى بنسبة ٧٥٪، ومتوسط مرجح ٣,٧، ٣,٨، ٣ على التوالي، وفي المرتبة الثانية جاءت مهارة إدارة المهارات الحياتية بنسبة ٧٤٪، وبمتوسط مرجح ٣,٧، وفي المرتبة الثالثة جاءت مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم، ومهارة إدارة فن عملية التعلم، ومهارة إدارة منظومة التقويم بنسبة ٧٣٪، وبمتوسط مرجح ٣,٦، ٣,٧، ٣ على التوالي، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة إدارة قدرات الطلاب بنسبة ٧١٪، وبمتوسط مرجح ٣,٥.

وللتعرف وبشكل أكثر تفصيلاً على ترتيب العبارات في كل بعد من أبعاد قائمة المهارات المتوقعة للمعلم في القرن الحادي والعشرين، سيقوم الباحث بعرضها بشكل مفصل كالآتي:

أولاً: مهارة إدارة تكنولوجيا المعلومات كانت كالآتي:

جدول (٣)

يوضح النسبة المئوية للمتوسط لدرجات المعلمين والمشرفين على عبارات بعد إدارة تكنولوجيا المعلومات

م	الفقرات	المعلمون ن = ٢٥٤		المشرفون ن = ٧٨	
		المتوسط المرجح	النسبة المئوية	المتوسط المرجح	النسبة المئوية
١	تصميم المواد التعليمية الالكترونية.	٣,٧	٧٣٪	٣,٥	٧١٪
٢	تقييم جودة المواد التعليمية الالكترونية المتاحة.	٣,٧	٧٣٪	٣,٩	٧٧٪
٣	تطوير المواد التعليمية الالكترونية.	٣,٦	٧٣٪	٣,٧	٧٣٪
٤	إدارة بيئة التعلم القائمة على التعليم المدمج.	٣,٩	٧٨٪	٣,٧	٧٤٪
٥	تنمية مهارات المعلمين ذات الصلة باستخدام المواد التعليمية الالكترونية.	٣,٦	٧٢٪	٣,٥	٧١٪
٦	ربط العملية التعليمية بوسائط الإعلام الجديد Face book, Twitter, Netlog	٣,٨	٧٦٪	٣,٥	٧١٪

وبالنظر إلى جدول (٣) والمتضمن تحليل استجابات المعلمين على عبارات بعد: مهارة إدارة تكنولوجيا التعليم نجد أن جميع استجابات المعلمين للعبارات جاءت بدرجة عالية من الأهمية حيث جاءت عبارة إدارة بيئة التعلم القائمة على التعليم المدمج بنسبة ٧٨٪، ربط العملية التعليمية بوسائل الإعلام الجديد Face book, Twitter, Netlog في المرتبة الثانية بنسبة ٧٦٪، وفي المرتبة الثالثة تقييم جودة المواد التعليمية الإلكترونية المتاحة، تطوير المواد التعليمية الإلكترونية بنسبة ٧٣٪، وفي الترتيب الأخير جاءت تنمية مهارات المتعلمين ذات الصلة باستخدام المواد التعليمية الإلكترونية بمتوسط مرجح ٦، ٣، ونسبة مئوية ٧٢٪.

وفيما يخص المشرفين جاءت عبارة تقييم جودة المواد التعليمية الإلكترونية المتاحة في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح ٩، ٣، ونسبة مئوية ٧٧٪، وجاءت عبارة إدارة بيئة التعلم القائمة على التعليم المدمج في المرتبة الثانية بمتوسط مرجح ٧، ٣، ونسبة مئوية ٧٤٪، وفي المرتبة الثالثة جاءت عبارة تطوير المواد التعليمية الإلكترونية بمتوسط مرجح ٧، ٣، ونسبة مئوية ٧٣٪، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارات تصميم المواد التعليمية الإلكترونية، تنمية مهارات المتعلمين ذات الصلة باستخدام المواد التعليمية الإلكترونية، وربط العملية التعليمية بوسائل الإعلام الجديد Face book, Twitter, Netlog بمتوسط مرجح ٥، ٢، ونسبة مئوية ٧١٪.

ثانياً: مهارة إدارة فن عملية التعليم كانت كالآتي:

جدول (٤)

يوضح النسبة المئوية للمتوسط لدرجات المعلمين والمشرفين على عبارات بعد إدارة فن عملية التعليم

م	الفقرات	المعلمون ن = ٢٥٤		المشرفون ن = ٧٨	
		المتوسط المرجح	النسبة المئوية	المتوسط المرجح	النسبة المئوية
١	تشخيص البنيات المعرفية السابقة لدى المتعلمين.	٣، ٦	٪٧٢	٣، ٥	٪٧٠
٢	تحديد المتطلبات التعليمية اللازمة لاكتساب المعرفة الجديدة.	٣، ٧	٪٧٣	٣، ٨	٪٧٦
٣	إثراء المواقف التعليمية بالمتناقضات المعرفية اللازمة لإثارة المتعلمين.	٣، ٧	٪٧٣	٣، ٧	٪٧٥
٤	تصميم المواقف التعليمية القائمة على التعلم النشط.	٣، ٦	٪٧٣	٣، ٥	٪٧٠
٥	إعادة التوازن المعرفي لدى المتعلمين في نهاية المواقف التعليمية.	٣، ٦	٪٧٣	٣، ٧	٪٧٤

ويتضح من الجدول (٤) فيما يخص المعلمين جاءت جميع العبارات على درجة عالية من الأهمية حيث جاءت العبارات تحديد المتطلبات التعليمية اللازمة لاكتساب المعرفة

الجديدة، وإثراء المواقف التعليمية بالمتناقضات المعرفية اللازمة لإثارة المتعلمين، وتصميم المواقف التعليمية القائمة على التعلم النشط، وإعادة التوازن المعرفي لدى المتعلمين في نهاية المواقف التعليمية في المرتبة الأولى ونسبة ٧٣٪، وجاءت تشخيص البنات المعرفية السابقة لدى المتعلمين في المرتبة الثانية بمتوسط مرجح ٦، ٣، ونسبة مئوية ٧٢٪.

وفيما يخص المشرفين جاءت عبارة تحديد المتطلبات التعليمية اللازمة لاكتساب المعرفة الجديدة في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح ٨، ٣، ونسبة مئوية ٧٦٪، وفي المرتبة الثانية جاءت عبارة إثراء المواقف التعليمية بالمتناقضات المعرفية اللازمة لإثارة المتعلمين بمتوسط مرجح ٨، ٣، ونسبة مئوية ٧٥٪، وفي المرتبة الثالثة جاءت إعادة التوازن المعرفي لدى المتعلمين في نهاية المواقف التعليمية بمتوسط مرجح ٧، ٣، ونسبة مئوية ٧٤٪، وفي المرتبة الرابعة جاءت عبارتي تشخيص البنات المعرفية السابقة لدى المتعلمين، وتصميم المواقف التعليمية القائمة على التعلم النشط بمتوسط مرجح ٥، ٣، ونسبة مئوية قدرها ٧٠٪.

ثالثاً: مهارة إدارة قدرات الطلاب كانت كالآتي:

جدول (٥)

يوضح النسبة المئوية للمتوسط لدرجات المعلمين والمشرفين على عبارات بعد إدارة قدرات الطلاب

م	الفقرات	المعلمون ن = ٢٥٤		المشرفون ن = ٧٨	
		المتوسط المرجح	النسبة المئوية	المتوسط المرجح	النسبة المئوية
١	تصميم البرامج الإثرائية الموجهة للطلاب الموهوبين.	٣، ٥	٪٧١	٣، ٤	٪٦٩
٢	تصميم البرامج العلاجية الموجهة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣، ٧	٪٧٣	٣، ٢	٪٦٥
٣	تشخيص قدرات المتعلمين باستخدام أدوات القياس المقننة.	٣، ٧	٪٧٤	٣، ٧	٪٧٥
٤	تصميم البرامج التعليمية القائمة على التفريد طبقاً لقدرات المتعلمين المتباينة.	٣، ٧	٪٧٤	٣، ٦	٪٧٢
٥	تنفيذ برامج تدريبية لتنمية قدرات خاصة لدى الطلاب.	٣، ٧	٪٧٣	٣، ٧	٪٧٣

ويتضح من الجدول (٥) فيما يخص المعلمين جاءت جميع العبارات على درجة عالية من الأهمية، حيث جاءت عبارتي تشخيص قدرات المتعلمين باستخدام أدوات القياس المقننة، وتصميم البرامج التعليمية القائمة على التفريد طبقاً لقدرات المتعلمين المتباينة في المرتبة الأولى

بمتوسط مرجح ٣,٧، ونسبة مئوية ٧٤٪، وفي المرتبة الثانية جاءت عبارتا تصميم البرامج العلاجية الموجهة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وتنفيذ برامج تدريبية لتنمية قدرات خاصة لدى الطلاب، بمتوسط مرجح ٣,٧، ونسبة مئوية ٧٣٪، وفي المرتبة الثالثة جاءت عبارة تصميم البرامج الإثرائية الموجهة للطلاب الموهوبين بمتوسط مرجح ٣,٥، ونسبة مئوية ٧١٪.

وفيما يخص المشرفين جاءت عبارة تشخيص قدرات المتعلمين باستخدام أدوات القياس المقننة في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح ٣,٧، ونسبة مئوية ٧٥٪، وفي المرتبة الثانية جاءت عبارة تنفيذ برامج تدريبية لتنمية قدرات خاصة لدى الطلاب بمتوسط مرجح ٣,٧ ونسبة مئوية ٧٣٪، وفي المرتبة الثالثة جاء تصميم البرامج التعليمية القائمة على التفريد طبقاً لقدرات المتعلمين المتباينة بمتوسط مرجح قدره ٣,٦، ونسبة مئوية ٧٢٪، وفي الترتيب الرابع جاءت عبارة تصميم البرامج الإثرائية الموجهة للطلاب الموهوبين بمتوسط مرجح ٣,٤، ونسبة مئوية ٦٩٪، وفي الترتيب الخامس والأخير جاءت عبارة تصميم البرامج العلاجية الموجهة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمتوسط مرجح قدره ٣,٢، ونسبة مئوية ٦٥٪.

رابعاً: مهارة إدارة المهارات الحياتية كانت كالآتي:

جدول (٦)

يوضح النسبة المئوية للمتوسط لدرجات المعلمين والمُشرفين على عبارات بعد إدارة المهارات الحياتية

م	الفقرات	المعلمون ن = ٢٥٤		المُشرفون ن = ٧٨	
		المتوسط المرجح	النسبة المئوية	المتوسط المرجح	النسبة المئوية
١	تصميم أدوات قياس الجوانب النفسية والشخصية للطلاب.	٣,٦	٧٢٪	٣,٦	٧٢٪
٢	تشخيص المشكلات النفسية والشخصية لدى الطلاب.	٣,٥	٧١٪	٣,٧	٧٤٪
٣	تصميم الأنشطة التعليمية الجماعية لتنمية المهارات الحياتية.	٣,٧	٧٥٪	٣,٨	٧٧٪
٤	إدارة مجموعات طلابية في سياقات أنشطة اجتماعية (مثل العمل التطوعي).	٣,٨	٧٥٪	٣,٦	٧٣٪
٥	تقديم البرامج التدريبية المتخصصة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب.	٣,٦	٧٣٪	٣,٩	٧٧٪

ويتضح من الجدول (٦) بالنسبة للمعلمين جاءت عبارتا تصميم الأنشطة التعليمية الجماعية لتنمية المهارات الحياتية، وإدارة مجموعات طلابية في سياقات أنشطة اجتماعية

(مثل العمل التطوعي) في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ٧, ٣, ٨, ٢ على التوالي، ونسبة مئوية ٧٥٪، وفي الترتيب الثاني جاء تقديم البرامج التدريبية المتخصصة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب بمتوسط مرجح ٦, ٣، ونسبة مئوية ٧٣٪، وفي الترتيب الثالث جاءت تصميم أدوات قياس الجوانب النفسية والشخصية للطلاب بمتوسط مرجح ٦, ٢، ونسبة ٧٢٪، وفي الترتيب الرابع جاءت عبارة تشخيص المشكلات النفسية والشخصية لدى الطلاب بمتوسط مرجح ٥, ٣، ونسبه مئوية ٧١٪.

وفيما يخص المشرفين جاءت عبارتا تصميم الأنشطة التعليمية الجماعية لتنمية المهارات الحياتية، وتقديم البرامج التدريبية المتخصصة لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ٨, ٣, ٩, ٢ على التوالي، ونسبه مئوية ٧٧٪، وفي الترتيب الثاني جاءت عبارة تشخيص المشكلات النفسية والشخصية لدى الطلاب بمتوسط مرجح ٧, ٢، ونسبه ٧٤٪، وجاءت عبارة إدارة مجموعات طلابية في سياقات أنشطة اجتماعية (مثل العمل التطوعي) في الترتيب الثالث بمتوسط مرجح ٦, ٣، ونسبه ٧٣٪، وفي الترتيب الرابع جاءت عبارة تصميم أدوات قياس الجوانب النفسية والشخصية للطلاب بمتوسط مرجح ٦, ٣، ونسبه مئوية ٧٢٪.

خامساً: مهارة إدارة مهارات التفكير العليا كانت كالآتي:

جدول (٧)

يوضح النسبة المئوية للمتوسط لدرجات المعلمين والمشرفين على عبارات بعد مهارات التفكير العليا

م	الفقرات	المعلمون ن= ٢٥٤		المشرفون ن= ٧٨	
		المتوسط المرجح	النسبة المئوية	المتوسط المرجح	النسبة المئوية
١	تصميم أدوات قياس القدرات العليا للتفكير.	٦, ٣	٧٢٪	٨, ٣	٧٦٪
٢	تصميم البرامج التعليمية المتخصصة لتنمية أنواع معينة في التفكير.	٧, ٣	٧٤٪	٨, ٣	٧٦٪
٣	تصميم الأنشطة التعليمية التدريسية لتنمية مهارات التفكير.	٦, ٣	٧٢٪	٥, ٣	٧٠٪
٤	تقديم دورات تدريبية متخصصة لتنمية مهارات التفكير.	٦, ٣	٧٢٪	٤, ٣	٦٨٪
٥	التخطيط للتكامل بين المجالات الدراسية المختلفة لتنمية المهارات العليا للتفكير.	٧, ٣	٧٣٪	٦, ٣	٧٢٪

وللمزيد من التفصيل وبالنظر إلى جدول (٧) والمتضمن توضيح النسب المئوية لعبارات بعد مهارة إدارة التفكير العليا نجد أن جميع العبارات جاءت بدرجة عالية من الأهمية من قبل المعلمين ، وهى على الترتيب تصميم البرامج التعليمية المتخصصة لتنمية أنواع معينة في التفكير بنسبة ٧٤٪، التخطيط للتكامل بين المجالات الدراسية المختلفة لتنمية المهارات العليا للتفكير بنسبة ٧٣٪، و تصميم أدوات قياس القدرات العليا للتفكير، تصميم الأنشطة التعليمية التدريسية لتنمية مهارات التفكير، وتقديم دورات تدريبية متخصصة لتنمية مهارات التفكير بنسبة ٧٢٪.

وفيما يخص المشرفين حصلت جميع العبارات على درجة عالية من الأهمية، حيث جاءت في المرتبة الأولى عبارة تصميم أدوات قياس القدرات العليا للتفكير وتصميم البرامج التعليمية المتخصصة لتنمية أنواع معينة في التفكير. بنسبة ٧٦٪، و التخطيط للتكامل بين المجالات الدراسية المختلفة لتنمية المهارات العليا للتفكير بنسبة ٧٢٪، و تصميم الأنشطة التعليمية التدريسية لتنمية مهارات التفكير بنسبة ٧٢٪، و تقديم دورات تدريبية متخصصة لتنمية مهارات التفكير بنسبة ٧٠٪.

سادساً : مهارة إدارة دعم الاقتصاد المعرفي كانت كالاتي:

جدول (٨)

يوضح النسبة المئوية للمتوسط لدرجات المعلمين والمُشرفين على عبارات بعد دعم الاقتصاد المعرفي

م	الفقرات	المعلمون ن = ٢٥٤		المُشرفون ن = ٧٨	
		المتوسط المرجح	النسبة المئوية	المتوسط المرجح	النسبة المئوية
١	تصميم المواقف التعليمية ذات الصلة بتنمية الطلاب لمعارفهم.	٣,٧	٧٥٪	٣,٨	٧٥٪
٢	تصميم المواقف التعليمية المتمركزة حول المتعلم في إدارة اكتسابه للمعرفة.	٣,٧	٧٤٪	٣,٨	٧٦٪
٣	ربط المعرفة المكتسبة بالتطبيقات الحياتية المعاصرة.	٣,٧	٧٤٪	٣,٨	٧٦٪
٤	تصميم المواقف التعليمية القائمة على الربط بين عدة مجالات تعليمية مختلفة.	٣,٦	٧٣٪	٣,٢	٦٧٪
٥	إدارة المشروعات التعليمية ذات القيمة التطبيقية الحياتية.	٣,٦	٧٣٪	٣,٩	٧٨٪

ويتضح من الجدول (٨) فيما يخص المعلمين جاءت عبارة تصميم المواقف التعليمية ذات الصلة بتنمية الطلاب لمعارفهم في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ٣,٧، وبنسبة مئوية ٧٥٪، وفي الترتيب الثاني جاءت عبارتا تصميم المواقف التعليمية المتمركزة حول المتعلم في إدارة اكتسابه للمعرفة، وربط المعرفة المكتسبة بالتطبيقات الحياتية المعاصرة بمتوسط مرجح ٣,٧، وبمتوسط مرجح ٧٤٪، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارتي تصميم المواقف التعليمية القائمة على الربط بين عدة مجالات تعليمية مختلفة، وإدارة المشروعات التعليمية ذات القيمة التطبيقية الحياتية، بمتوسط مرجح ٣,٦، وبنسبة مئوية ٧٢٪.

وفيما يخص المشرفين جاءت عبارة إدارة المشروعات التعليمية ذات القيمة التطبيقية الحياتية في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ٣,٩، وبنسبة مئوية ٧٨٪، وفي الترتيب الثاني جاء عبارتي تصميم المواقف التعليمية المتمركزة حول المتعلم في إدارة اكتسابه للمعرفة، وربط المعرفة المكتسبة بالتطبيقات الحياتية المعاصرة بمتوسط مرجح ٣,٨، وبنسبة مئوية ٧٦٪، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة تصميم المواقف التعليمية ذات الصلة بتنمية الطلاب لمعارفهم بمتوسط مرجح ٣,٨، وبنسبة مئوية ٧٥٪.

سابعاً : مهارة إدارة منظومة التقويم كانت كالآتي:

جدول (٩)

يوضح النسبة المئوية للمتوسط لدرجات المعلمين والمشرفين على عبارات بعد إدارة منظومة التقويم

م	الفقرات	المعلمون ن = ٢٥٤		المشرفون ن = ٧٨	
		المتوسط المرجح	النسبة المئوية	المتوسط المرجح	النسبة المئوية
١	التصميم الشامل لأدوات التقويم (التشخيصية، البنائية، التجميعية)	٣,٧	٧٤٪	٣,٧	٧٤٪
٢	تصميم ملفات الانجاز للمتعلم.	٣,٧	٧٥٪	٣,٧	٧٣٪
٣	استخدام ملفات الانجاز الإلكترونية E. Portfolio للمتعلم.	٣,٨	٧٦٪	٣,٧	٧٣٪
٤	بناء خطط الجودة التعليمية في ضوء نتائج ملفات الانجاز.	٣,٨	٧٦٪	٣,٧	٧٤٪
٥	تصميم أدوات التقويم الذاتي للمعلم.	٣,٧	٧٤٪	٣,٦	٧١٪

ويتضح من الجدول (٩) فيما يخص المعلمين جاءت عبارتي استخدام ملفات الانجاز الإلكترونية E. Portfolio للمتعلم، وبناء خطط الجودة التعليمية في ضوء نتائج ملفات

الانجاز، بمتوسط مرجح ٨, ٣، وبنسبة مئوية ٧٦٪، وفي الترتيب الثاني جاءت عبارة تصميم ملفات الانجاز للمتعلم بمتوسط مرجح ٧, ٣، وبنسبة مئوية ٧٥٪، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارتي التصميم الشامل لأدوات التقييم (التشخيصية، البنائية، التجميعية)، و تصميم أدوات التقييم الذاتي للمعلم بمتوسط مرجح ٧, ٣، وبنسبة مئوية ٧٤٪.

وفيما يخص المشرفين جاءت عبارتا التصميم الشامل لأدوات التقييم (التشخيصية، البنائية، التجميعية)، و بناء خطط الجودة التعليمية في ضوء نتائج ملفات الانجاز بمتوسط مرجح ٧, ٣، وبنسبة مئوية ٧٤٪، وفي الترتيب الثاني جاءت عبارتي تصميم ملفات الانجاز للمتعلم، و استخدام ملفات الانجاز الإلكترونية E. Portfolio للمتعلم بمتوسط مرجح ٧, ٣، وبنسبة مئوية ٧٣٪، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارة تصميم أدوات التقييم الذاتي للمعلم بمتوسط مرجح ٦, ٣، وبنسبة مئوية ٧١٪.

التساؤل الثاني: هل توجد فروق في تقدير أهمية المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير النوع؟
وللإجابة عن التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة «ت»، وذلك بين المعلمين والمعلمات، كما يتبين في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

يوضح نتائج المقارنات من حيث النوع على أبعاد قائمة المهارات من وجهة نظر المعلمين

م	المهارات المتوقعة	ذكور (ن=١٣٦)		إناث (ن=١١٨)		قيمة ت	القرار
		م	ع	م	ع		
١	إدارة تكنولوجيا التعليم	٢٢,٣٢	٣,٦٥٧	٢٢,١٤	٣,٨١	٠,٣٨	لاتوجد فروق دالة إحصائية
٢	إدارة فن عملية التعلم	١٨,١٠	٢,٧٣٩	١٨,٢٧	٢,٦١١	٠,٥٠	لاتوجد فروق دالة إحصائية
٣	إدارة قدرات الطلاب	١٨,٣٣	٢,٩٨٩	١٨,١٧	٣,٢١٧	٠,٤١	لاتوجد فروق دالة إحصائية
٤	إدارة المهارات الحياتية	١٨,٤٦	٣,٠٢٦	١٨,٠٣	٢,٨٦٩	١,١٨	لاتوجد فروق دالة إحصائية
٥	إدارة مهارات التفكير العليا	١٨,٣١	٣,٠٠٥	١٧,٨٩	٣,٢٣٤	١,٠٧	لاتوجد فروق دالة إحصائية
٦	دعم الاقتصاد المعرفي	١٨,٤١	٣,٠٣٢	١٨,٤٠	٣,٠٥٠	٠,٠٤	لاتوجد فروق دالة إحصائية
٧	إدارة منظومة التقويم	١٨,٤٧	٣,١٩٥	١٨,٩٤	٣,٣١٤	١,١٥	لاتوجد فروق دالة إحصائية
	المجموع الكلي	١٢٢,٤١	١٩,١٧٢	١٢١,٨٤	١٩,٥٩٠	٠,٢٤	لاتوجد فروق دالة إحصائية

أشارت النتائج كما يتضح بجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقدير مهارات المعلمين في القرن الحادي والعشرين ترجع لمتغير النوع (ذكور، و إناث) على جميع أبعاد القائمة والدرجة الكلية والمتمثلة في إدارة تكنولوجيا التعليم، وإدارة فن عملية التعلم، وإدارة قدرات الطلاب، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة مهارات التفكير العليا، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة منظومة التقويم.

ويرجع الباحث السبب في عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات إلى وجود درجة كبيرة من الوعي لدى المعلمين والمعلمات على السواء بأهمية تلك المهارات للمعلمين في القرن الحادي والعشرين، ومرجع ذلك اهتمام وزارة التربية والتعليم الكبير بتطوير المقررات الدراسية والتركيز على تطوير مهارات المعلم، سواء في استراتيجيات التدريس أو التقويم أو في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، وعقد برامج تدريبية تتبناها وزارة التربية والتعليم، وهو ما يؤكدته (Anderman et al., 2012) و (Annetta et al., 2010) من أن ارتفاع اهتمام المعلمين بمهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين يرجع بدرجة كبيرة إلى توجه الدولة والجهات المعنية بالتعليم، حيث تطوير المناهج الدراسية، والاهتمام بتطوير المعلمين وتنمية مهاراتهم التدريسية، وتبني الجهات التعليمية لسياسات حديثة في التعليم، كل هذا ينعكس على درجة تقدير واهتمام المعلمين بطبيعة أدوارهم المستقبلية.

التساؤل الثالث: هل توجد فروق في فروق في تقدير أهمية المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين وفقاً لمتغير النوع؟
وللإجابة عن التساؤل قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، وحساب قيمة «ت»، وذلك بين المشرفين والمشرفات، كما يتبن في الجدول الآتي:

جدول (١١)

يوضح نتائج المقارنات من حيث النوع على أبعاد قائمة المهارات من وجهة نظر المشرفين

م	الأبعاد	ذكور (ن=٥٠)		إناث (ن=٢٨)		قيمة ت	القرار
		م	ع	م	ع		
١	إدارة تكنولوجيا التعليم	٢١, ٦٨	٢, ٧٦٠	٢١, ٨٩	٢, ٧٥٥	٠, ٣٢	لا توجد فروق دالة إحصائية
٢	إدارة فن عملية التعلم	١٨, ١٥	٢, ٣٢٤	١٨, ٣٢	٢, ٣٧٠	٠, ٣٢	لا توجد فروق دالة إحصائية
٣	إدارة قدرات الطلاب	١٧, ٥٩	٢, ١٤٨	١٧, ٧٠	٢, ٢٤٧	٠, ٢٣	لا توجد فروق دالة إحصائية
٤	إدارة المهارات الحياتية	١٨, ٦٥	٢, ٨٣٨	١٨, ٥٩	٢, ٩٥٢	٠, ٠٩	لا توجد فروق دالة إحصائية
٥	إدارة مهارات التفكير العليا	١٨, ٠٩	٢, ٢٧٥	١٨, ١١	٢, ٣٦٥	٠, ٠٥	لا توجد فروق دالة إحصائية
٦	دعم الاقتصاد المعرفي	١٨, ٥٣	٢, ٥٧٣	١٨, ٧٠	٢, ٦١١	٠, ٣٠	لا توجد فروق دالة إحصائية
٧	إدارة منظومة التقويم	١٨, ٢٦	٢, ٨٥٣	١٨, ٣٤	٢, ٨٢٨	٠, ١٢	لا توجد فروق دالة إحصائية
	المجموع الكلي	١٣٠, ٩٤	١٤, ٩٩٩	١٣١, ٦٦	١٥, ٤٢٤	٠, ٢١	لا توجد فروق دالة إحصائية

أشارت النتائج كما يتضح بجدول (١١) إلى عدم وجود فروق بين المشرفين والمُشرفات في تقدير المهارات المتوقعة من المعلمين في القرن الحادي والعشرين ترجع لمتغير النوع (ذكور، و إناث) على جميع أبعاد القائمة والدرجة الكلية والمتمثلة في إدارة تكنولوجيا التعليم، وإدارة فن عملية التعلم، وإدارة قدرات الطلاب، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة مهارات التفكير العليا، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة منظومة التقويم.

ويرجع الباحث السبب في عدم وجود فروق بين المشرفين والمُشرفات إلى نفس الأسباب في التساؤل السابق والخاص بعدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات، إلى السياسات التعليمية التي تتبناها وزارة التربية والتعليم سواء في المناهج الدراسية، أو في تأهيل وتطوير المعلمين والمُشرفين في المدارس، فالسياسات التعليمية واحدة وتمارس بشكل موحد على المعلمين والمُشرفين، وبالتالي فإن التساوي في التقدير يرجع إلى السياسات التعليمية والتي في ضوءها يحدد المُشرف أو المُشرفة درجة الاهتمام والتقدير للمهارات تعد واحد، وبالتالي فإن عدم وجود فروق بين المُشرفين والمُشرفات ترجع للنوع تعد منطقية.

وهوما أكده كل من (Dooly, 2011) و (Frye, 2010) من أنه في ظل السياسات التعليمية الموحدة، وتبني المدارس لنظم واستراتيجيات تعليمية، ورؤية موحدة تنعكس بشكل

كبير، على اتجاهات العاملين في المجال التربوي أيًا كان الدور الذي يقوم به في المنظومة التعليمية.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق في تقدير أهمية المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين وفقًا لمتغير مستوى الخبرة؟
للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بإجراء تحليل التباين لحساب دلالة الفروق، وحساب قيمة "ف"، كما يتبين في الجدول الآتي:

جدول (١٢)

يوضح نتائج المقارنات بحسب مستوى خبرة المعلمين على أبعاد قائمة المهارات باستخدام ANOVA

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	نسبة ف	القرار
إدارة تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	١٩,٠٦٨	٢	٩,٥٣٤	٠,٦٨٧	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	٣٤٨٥,٢٨٣	٢٥١	١٣,٨٨٦		
	المجموع الكلي	٣٥٠٤,٣٥٠	٢٥٣			
إدارة فن عملية التعلم	بين المجموعات	٢٤,٧٥٧	٢	١٢,٣٧٨	١,٧٣٩	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	١٧٨٦,٩١٢	٢٥١	٧,١١٩		
	المجموع الكلي	١٨١١,٦٦٩	٢٥٣			
إدارة قدرات الطلاب	بين المجموعات	٣٤,٩٢٠	٢	١٧,٤٦٠	١,٨٣٩	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	٢٣٨٣,٤٤٦	٢٥١	٩,٤٩٦		
	المجموع الكلي	٢٤١٨,٣٦٦	٢٥٣			
إدارة المهارات الحياتية	بين المجموعات	١٠,٠٨٤	٢	٥,٠٤٢	٠,٥٧٥	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	٢٢٠٠,٧٦٦	٢٥١	٨,٧٦٨		
	المجموع الكلي	٢٢١٠,٨٥٠	٢٥٣			
إدارة مهارات التفكير العليا	بين المجموعات	٢١,٥٩٣	٢	١٠,٧٩٦	١,١١٤	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	٢٤٣٢,٠٩٦	٢٥١	٩,٦٩٠		
	المجموع الكلي	٢٤٥٣,٦٨٩	٢٥٣			

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	نسبة ف	القرار
دعم الاقتصاد المعرفي	بين المجموعات	١٩,٢٧٨	٢	٩,٦٣٩	١,٠٤٧	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	٢٣٠٩,٩٥٥	٢٥١	٩,٢٠٣		
	المجموع الكلي	٢٣٢٩,٢٣٢	٢٥٣			
إدارة منظومة التقويم	بين المجموعات	٤٣,٥٣١	٢	٢١,٧٦٦	٢,٠٧٥	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	٢٦٣٢,٨٩٨	٢٥١	١٠,٤٩٠		
	المجموع الكلي	٢٦٧٦,٤٢٩	٢٥٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٩٤٠,٢٨٩	٢	٤٧٠,١٤٥	١,٢٦١	لا توجد دلالة
	داخل المجموعات	٩٣٦٠٥,٣٢١	٢٥١	٣٧٢,٩٣٠		
	المجموع الكلي	٩٤٥٤٥,٦١٠	٢٥٣			

أشارت النتائج كما يتضح بجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تقدير المهارات المتوقعة من المعلمين في القرن الحادي والعشرين ترجع لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، وأكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) على جميع أبعاد القائمة والدرجة الكلية والمتمثلة في إدارة تكنولوجيا التعليم، وإدارة فن عملية التعلم، وإدارة قدرات الطلاب، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة مهارات التفكير العليا، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة منظومة التقويم، وتشير تلك النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات على السواء العاملين في التدريس، يدركون أهمية مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين بصرف النظر عن سنوات الخبرة.

التساؤل الخامس: هل توجد فروق في فروق في تقدير أهمية المهارات المتوقعة للمعلمين في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين وفقاً لمتغير مستوى الخبرة؟
للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث بإجراء تحليل التباين لحساب دلالة الفروق، وحساب قيمة " ف " ، كما يتبين في الجدول الآتي:

جدول (١٣)

يوضح نتائج المقارنات بحسب مستوى خبرة المشرفين على أبعاد قائمة المهارات باستخدام ANOVA

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	القرار
إدارة تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	٨٣,٩٣٩	٢	٤١,٩٦٩	٦,٣٦٢××	توجد فروق لصالح سنوات الخبرة من ١٠ - ٥
	داخل المجموعات	٤٩٤,٧٧٩	٧٥	٦,٥٩٧		
	المجموع الكلي	٥٧٨,٧١٨	٧٧			
إدارة فن عملية التعلم	بين المجموعات	٨,٧٥٥	٢	٤,٣٧٧	٠,٧٩٨	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٤١١,٦١٧	٧٥	٥,٤٨٨		
	المجموع الكلي	٤٢٠,٣٧٢	٧٧			
إدارة قدرات الطلاب	بين المجموعات	٨,٨٣٠	٢	٤,٤١٥	٠,٩١٨	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٣٦٠,٨٢٤	٧٥	٤,٨١١		
	المجموع الكلي	٣٦٩,٦٥٤	٧٧			
إدارة المهارات الحياتية	بين المجموعات	٩٥,٤٤٨	٢	٤٧,٧٢٤	٦,٥٦٧××	توجد فروق لصالح سنوات الخبرة من ١٠ - ٥
	داخل المجموعات	٥٤٥,٠١٤	٧٥	٧,٢٦٧		
	المجموع الكلي	٦٤٠,٤٦٢	٧٧			
إدارة مهارات التفكير العليا	بين المجموعات	٤٥,٨٥٥	٢	٢٢,٩٢٨	٤,٧٠٧××	توجد فروق لصالح سنوات الخبرة من ١٠ - ٥
	داخل المجموعات	٣٦٥,٣٢٤	٧٥	٤,٨٧١		
	المجموع الكلي	٤١١,١٧٩	٧٧			
دعم الاقتصاد المعرفي	بين المجموعات	٢٢١.	٢	١١١.	٠,٠١٦	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٥١١,٩٩٧	٧٥	٦,٨٢٧		
	المجموع الكلي	٥١٢,٢١٨	٧٧			
إدارة منظومة التقويم	بين المجموعات	١١,١٤٦	٢	٥,٥٧٣	٠,٦٩٥	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٦٠١,٤٦٩	٧٥	٨,٠٢٠		
	المجموع الكلي	٦١٢,٦١٥	٧٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٠٧٢,٢٧١	٢	٥٣٦,١٣٦	٢,٤٢٤	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	١٦٥٩١,٣٨٣	٧٥	٢٢١,٢١٨		
	المجموع الكلي	١٧٦٦٣,٦٥٤	٧٧			

أشارت النتائج كما يتضح بجدول (١٣) إلى وجود فروق بين المشرفين والمشرفات في تقدير المهارات المتوقعة من المعلمين في القرن الحادي والعشرين ترجع لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، وأكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) على الأبعاد الثلاثة: إدارة تكنولوجيا التعليم ، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة مهارات التفكير العليا لصالح المشرفين ذوي الخبرة أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات، وذلك بحسب نتائج استخدام اختبار توكي Tukey لدلالة الفروق، في حين لم توجد فروق على الأبعاد: إدارة فن عملية التعلم، وإدارة قدرات الطلاب، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة منظومة التقويم، كذلك الدرجة الكلية للأبعاد.

وربما يرجع السبب في وجود فروق بين المشرفين في الأبعاد الثلاثة: إدارة تكنولوجيا التعليم ، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة مهارات التفكير العليا لصالح المشرفين ذوي الخبرة أكثر من ٥ سنوات وأقل من ١٠ سنوات إلى وسطية الخبرة التي تتمتع بها هذه الفئة، تجعلهم يجمعون بين التطور في النظرة للمعلم باعتبار هذه المهارات حديثة نسبياً وزاد الحديث عنها في السنوات العشر الأخيرة، وفي نفس الوقت الخبرة التي اكتسبوها من خلال عملهم في الإشراف التربوي، وهو ما يعني أن المشرفين ذوي الخبرة الوسطية تتولد لديهم قناعة أكبر بأهمية إدارة تكنولوجيا التعلم ، و المهارات الحياتية، ومهارات التفكير العليا، بصورة أفضل من تقديرات المشرفين الأقل من ٥ سنوات، والأكثر من ١٠ سنوات ، وهو ما أشارت إليه دراسة (Cramer et al., 2007) فكلما زادت خبرة المشرفين التربويين المهنية، كلما زادت توجهاتهم الإيجابية نحو أهمية المهارات الحياتية. وتنمية مهارات التفكير.

توصيات الدراسة :

١. في ضوء النتائج التي تم عرضها في الدراسة الحالية يوصي الباحث بـ:
 ضرورة الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين والمعلمات وإعادة تأهيلهم، وتهيئتهم لأدوارهم التربوية الجديدة في القرن الحادي والعشرين.
٢. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول واقع ممارسة المعلمين لمهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين.

٢. تطوير البرامج التي تقدمها كليات التربية، مما يساهم في تمكين معلمي المستقبل بالمهارات التي يحتاجونها.
٤. ضرورة تركيز المشرفين على تنمية مهارات المعلم، وتزويدهم بالمهارات التي تعمل على تطوير وتحسين أدائهم، وبما يناسب القدرات المعرفية للطلاب.
٥. التركيز في تدريب المعلمين أثناء الخدمة على مهارات المعلم في القرن الحادي والعشرين .
٦. الاهتمام ببرامج التعلم الذاتي لتنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ وتمكين المعلمين من الأساليب والاستراتيجيات التي تحقق تلك الأهداف.

المراجع

المراجع العربية :

- أبوجاموس، عبد الكريم (٢٠٠٦) مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، القاهرة: عالم الكتب.
- بكار، نادية أحمد، البسام، منيرة محمد (٢٠٠١) البورتفوليو : كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين، العلوم التربوية، مصر، ٩، ١٤١، ٢، ١٦٤.
- البنعلي، غدنانة (٢٠٠٥) مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير في تدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة رسالة الخليج العربي، قسم العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر العدد (٩٦).
- الجبريني، إنشراح (٢٠١٠) تجربة التعلم المدمج في مقرر التكيف ورعاية الصحة النفسية، المؤتمر الدولي الخامس (مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى)، مصر، ١، ٧٢٥ - ٧٣٣.
- جيروم، بيندي (تعريب) سعاد التريكي، عبد الرازق الحليوي، وحمادي الساحلي (٢٠٠٠) مفاتيح القرن الحادي والعشرين، لبنان: دار النهار للنشر.
- خريشة، علي (٢٠٠١) مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩، ١٠، ١٣-٤٢.
- خطايبة، عبد الله (٢٠٠٥) تعليم العلوم للجميع، عمان: دار المسيرة.
- دونا أوتشيدا، ومارفين سيترون، وفلوريتا ماكينزي (ترجمة) محمد نبيل نوفل (٢٠٠٤) إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الزهراني، أحمد، الحربي، علي (٢٠١٢) معلمي القرن الحادي والعشرين، رؤية أستشرازية (تحت النشر).

- زيتون، عايش (٢٠٠٧) النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، الاردن: دار الشروق.
- سعيد ، عاطف، عيد، رجا (٢٠٠٦) أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، ع ١١١، ١٠٠ - ١٤١.
- سليم ،محمد الإصمعي محروس (٢٠٠٠) إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين، المؤتمر العلمي الثاني - الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد. رؤية عربية - مصر ، ٢، ٦٣٨، ٦٧١ -
- السنبلي، عبد العزيز (٢٠٠٢) التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- شاهين، نجاه (٢٠٠٩) أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة التربية العلمية، ٢، ١٢.
- الطنطاوي، رمضان (١٩٩٧) مناهج العلوم بمراحل التعليم العام وتحديات القرن الحادي والعشرين والتي يمكن لمناهج العلوم أن تعالجها: دراسة مستقبلية، مجلة كلية التربية، جامعة الرقازيق.
- عبد المعطي، يوسف (١٩٩٩) ماذا أعدنا لتربية أبنائنا في القرن الحادي والعشرين، المجلة التربوية. مجلس النشر العلمي. ٥١، ١٣، ٥٤ - ٨٩.
- عبيدات، ذوقان ، وأبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥) استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرّف التربوي، الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- فرانك وثر واخلرن (ترجمة) محمد نبيل موفل (٢٠٠٨) إعداد المدارس ونظم التعليم للقرن الحادي والعشرين، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- المجادي ، حياة عبدالرسول (٢٠١٢) تأثير بعض الأنشطة التعليمية على إكساب الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة للحس الرقمي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ١٢٦، ١٩٠ - ٤٣٠.

محمود، صلاح الدين (٢٠٠٣) أثر استخدام الصور والأشكال التوضيحية في الدراسات الاجتماعية لتنمية عمليات التفكير لدى تلاميذ الصف الرابع والصف الخامس الابتدائي وميولهم نحو المادة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة عين شمس، ٨٥.

النهار، تيسير (١٩٩٦) الممارسات المدرسية وتنمية التفكير والابتكار. ندوة: دور المدرسة والأسرة والمجتمع في تنمية الابتكار، كلية التربية، جامعة قطر، ٢٥-٢٨ مارس

المراجع الأجنبية :

Anderman, Eric M., Sinatra, Gale M., Gray, DeLeon L. (2012) **The Challenges of Teaching and Learning about Science in the Twenty-First Century: Exploring the Abilities and Constraints of Adolescent Learners**, Studies in Science Education, 48 ,1 ,89- 117.

Annetta, Leonard A., Cheng, Meng-Tzu; Holmes, Shawn (2010) **Assessing Twenty-First Century Skills through a Teacher Created Video Game for High School Biology Students**, Research in Science & Technological Education, 28 ,2 ,101 -114.

Bersin, J. et al. (2005) **Blended learning : What Works**, <http://www.Bersin.com/tips.techniques>.

Cramer, Susan R., Clearing House (2007) **Classroom with Learning Objects and Twenty-First-Century Skill**, A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 8 ,3 ,126- 132 .

Dooly, Melinda Ann (2011) **Crossing the Intercultural Borders into 3rd Space Culture(s): Implications for Teacher Education in the Twenty-First Century**, Language and Intercultural Communication, 11 ,4 319 -337 .

Drueke,J (1992) **Active learning in the university library instruction classroom**, Research Strategies, 10 (spring).

Frye, Elizabeth M., Trathen, Woodrow, Koppenhaver, David A. (2010) **Internet Workshop and Blog Publishing: Meeting Student (and Teacher) Learning Needs to Achieve Best Practice in the**

- Twenty-First-Century**, Social Studies Classroom., 101 ,2 ,46 -53.
- Grant, B. (1995) **The place of achievement in life of spirit and the education of gtsdents**, Students Roper- Review, 18, 2, 132- 134.
- Gray, H. (2004) **B,ended Learning**, <Http://WWW.grayhaaaiman.com/blendedlearning.htm>.
- Kaufiman, F.A. (1995) **On gifted education: What do we really know?** **Roeper- Review**, 18, 2, 134 -135.
- Osborn, A, (2001) **applied Imagination Prin Ciples And ProceD Ures of Creative problem solving**, 3rd Edition, Charles Scribnerls Some,United States of America.
- Redman, Tom & Wilkinson, Adrian (2008) **Contemporary Human Resource Management: Text and Cases**, 3rd Edition, Pearson.
- Rizvanov, F.& Lizotte, R. (1998) **Active learning model for the effective hybrid courseware development**, Northern Essex Community College, Conference, October.
- Teacher Education for the 21st Century: A Singapore Model (2010) Avalibale in (<http://books.google.com/books>)
- Valiathan, P. (2002) **Blended Learning Models**, Learning Circuits.
- Woods, D.R. (1996) **Reaching thinking Problem- solving, Transference and context**, Journal of College Science Teaching, 26, 1, 74- 67.
- [www. Ibe.unesco.org/ international/ docservices/000037](http://www.Ibe.unesco.org/international/docservices/000037).
- www.emeraldinsight.com (2010) **Teachers 21 Reshaping the Profession of Teaching**.
- Yelland, Nicola, Kilderry, Anna (2010) **Becoming Numerate with Information and Communications Technologies in the Twenty-First Century**, International Journal of Early Years Education, 18 , 2 , 91 -106.

الجامعات العربية : تحديات وطموح للنهوض بالتعليم المبني على المعرفة

د. عيسى محمود شهابات

استاذ مساعد، هندسة الحاسب الالى بكلية المجتمع بحريملاء بجامعة شقراء

الجامعات العربية : تحديات وطموح للنهوض بالتعليم المبني على المعرفة

د. عيسى محمود شهابات

استاذ مساعد، هندسة الحاسب الالى بكلية المجتمع بحريملاء بجامعة شقراء

الملخص

مما لا يختلف عليه اثنان، أن كافة الاستراتيجيات والخطط والمناهج التي يسعى العاملون على تطوير التعليم الجامعي والعالي لوضعها وتنفيذها ما هي إلا لتحقيق هدف واحد واضح، ألا وهو جودة المنتج، وهو الطالب الخريج. وفي جميع الحالات لا يمكن إعداد خريج كفاء وجاهز ما لم يتم تزويده بالمهارات (Skills) الأساسية اللازمة لممارسته لعمله الذي يتطلب منه أن يكون مزودا بالمعارف الأساسية. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن أنواع المعارف الأساسية تدخل ضمن الإطار التالي: معرفة-كيف (Know-How) ومعرفة-ماذا (Know-What) ومعرفة-أين (Know-Where) وغيرها. وهذا بدوره يساعد على القدرة على التعلم مدى الحياة (Life-Long Learning). وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار الدور الأساسي الذي تلعبه الجامعات في تنمية المجتمعات، فهذا النوع من التعليم يمكن المتعلم من تطوير ما يلزمه من مهارات إضافية، يحتاجها وهو في مرحلة الإنتاج، ودون العودة للدروس أو الدورات التدريبية. وهنا يبرز دور الجامعة في إعداد وتأهيل جيل قادر على التعامل مع المستجدات التقنية في مختلف مجالات المعرفة.

يهدف هذا البحث إلى توضيح أهمية تحول الجامعات العربية إلى منظومة تتبنى سياسات التعليم المبني على المعرفة، الذي يهدف إلى رفع سوية التعليم ليتناسب مع تحديات المرحلة المقبلة. وهذا سيسهم في بناء معارف متينة للخريج العربي، وتكوين المجتمع العربي المعرف الذي بدوره سيسهم في بناء الاقتصاد العربي المعرف. ومن خلال ذلك يمكن تعزيز القدرة على البحث والتعلم وتوظيف التقنية، إضافة إلى الإسهام في بناء اقتصاد متجدد يسهم في تحقيق تنمية شاملة مستدامة، توظف فيه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (Teaching) والتعلم (Learning) بفاعلية.

كلمات مفتاحية: إدارة المعرفة، التعليم المبني على المعرفة، جودة التعليم، رأس المال الذكي.

Universities in the Arab World: Challenges and Ambitions to Promote Knowledge-Based Education

Dr. Issa Mahmoud Shehabat

Assistant Professor, Computer Networks Dept.,
Huraimla Community College, Shaqra University
Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

There is no doubt that all higher education strategies and plans were set to achieve one goal in mind; namely the quality of the product which is the graduate students. In all cases it is not possible to produce a qualified and reliable graduate without providing them with the basic skills needed to perform their job that requires the basic knowledge. Here we should notice that basic knowledge includes the following different types: “know-how”, “know-what”, “know-where”... etc.

This will help to have the ability for “life-long learning”. If we consider the basic role played by universities in development; this kind of education helps the learner to develop the additional skills he needs in his professional life, without returning to training lessons or courses. And that underlines the role of the university in preparing and qualifying a generation able to deal with the technology innovations in all knowledge domains.

This research paper aims to stress the importance of changing Arab universities to embrace the knowledge-based education policies that aims to improve education in order to keep up with future challenges. This will help to form a solid basis of knowledge for the Arab graduates and build the Arab knowledge community which in turn will help build the Arab knowledge economy.

This environment will enhance the ability to research, learn and employ technology as well as contribute to building a renewed economy that will achieve comprehensive sustainable development where information and communication technology can be employed in teaching and learning effectively.

Keywords: Knowledge Management, Knowledge-Based Education, Quality of Education, Intellectual Capital.

المقدمة :

يوصف هذا العصر بأنه عصر المعرفة (Knowledge age). فبعد أن كانت الأرض والعمالة ورأس المال هي العوامل الأساسية في الإنتاج والاقتصاد، أصبحت المعرفة والإبداع والذكاء هي الأصول المهمة في الاقتصاد الحديث. وهذا دون أدنى شك يدل على مدى أهمية توفر الأيدي العاملة الماهرة والمبدعة والتي هي نتاج مرحلة تعليمية يجب أن تتميز بمناهج تعليمية تزود الدارسين بالمهارات الإبداعية والقدرة على التعلم مدى الحياة، إضافة إلى القدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل. وهذا سيؤدي إلى زيادة الإنتاج والنمو، وكذلك خلق المنافسة على الأيدي العاملة الذكية (Knowledge Workers) في السوق العالمي. وكم يصعب على الإنسان العيش في عصر لا يمتلك أدواته، فالإنسان منذ عدة عقود تسلح بالمعلومات لمواجهة التحديات اليومية. وهذه التحديات تزداد يوما بعد آخر، إلى أن جاءت الثورة المعلوماتية لتساعدنا على البقاء على اطلاع - فقط على اطلاع - على ما يدور في العالم من حولنا في زمن وصف بأنه زمن العولمة (Globalization). فالمعلومة (Information) متوفرة والوصول إليها سهل للغاية فهو ممكن بكبسة زر، والحقيقة أنه لا توجد مشاكل اليوم تتعلق بالمعلومات، وإنما بالقدرة على وضع هذه المعلومات في حيز التنفيذ وتحويلها إلى منتج ذي قيمة. ولذلك انقسم العالم إلى قسمين من حيث خلق واستخدام المعلومات، منتجين قادرين على إيجاد ما يلزم من المعلومات والاستفادة منها، وآخرين مستهلكين لا يهمهم إلا المعلومة الخاصة بمواصفات المنتج الذي يرغبون فيه، ونعتقد أننا في الوطن العربي من هذا الصنف الثاني.

فالجامعات في الدول الصناعية المتقدمة تصنف على أنها مراكز خلق المعلومات والمعارف، والتي أسهمت بشكل أساسي ومباشر إلى تقدم هذه الدول علميا واقتصاديا. فمخرجات الجامعات تصب في تنمية صناعات واقتصاديات هذه الدول. إذا فالتحدي الرئيس الذي تواجهه جامعاتنا العربية هو كيف تتحول إلى مراكز إنتاج للمعرفة بكافة أشكالها الضمنية والمدونة التي بدورها تؤدي إلى تنمية الاقتصاد العربي لتكون قادرة على المنافسة في عصر عولمة الاقتصاد.

ففي الصين على سبيل المثال تجد هناك اهتماما متزايدا وبشكل متسارع في مسائل تطوير التعليم العالي. حيث يعد تطوير التعليم العالي شرطا مسبقا للتطور الاقتصادي،

ولا يقل عن ذلك الاهتمام بتوسيع دائرة التعليم وتنوع أشكاله (Hongyu, 2005:755)، فوجود الانترنت وتنوع خدماتها تزيد من فرص الحصول على التعليم العالي ويمكن من التمتع بالجودة العالية لوسائل التعليم وبنفس الكفاءة، وتبرز هنا أهمية تشريع الضوابط اللازمة لكافة أنواع التعليم والتعلم المباشر والمرتبط بتقنيات الانترنت والاتصالات.

وإذا ما حاولنا مقارنة الجامعات العربية بمثيلاتها في دول العالم فانه يوجد فقط خمس جامعات عربية - جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن وجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية بالإضافة الى جامعة القاهرة - في قائمة أفضل ٥٠٠ جامعة عالمية الصادرة عام ٢٠١٣ عن مركز الجامعات العالمية - جامعة جياو تونغ في شنجهاي، وتجدر الإشارة هنا إلى أن جامعة القاهرة استطاعت أن تخترق هذه القائمة في مرتبة متأخرة عام ٢٠٠٧ ولكن لم تتمكن من الحفاظ عليها في العام ٢٠٠٨ وها هي تعود للقائمة بعد ٥ سنوات، وهذا التقرير يرتب الجامعات وفقا لمعايير دقيقة تشمل جودة التعليم، جودة الهيئات التدريسية، جودة البحوث المنشورة، تناسب حجم الأداء الأكاديمي مع حجم الجامعة، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه في إسرائيل وحدها يوجد سبع جامعات ضمن هذا التصنيف (Shanghai Ranking 2013).

ومما يؤسف له أيضا أن الدول العربية سجلت أدنى المستويات والدرجات على مؤشر اقتصاد المعرفة (Knowledge Economy Indicator) الذي يقيس درجة نجاح البلدان في الانخراط في اقتصاد المعرفة حسب تقرير البنك الدولي عام ٢٠٠٧ حول إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (البنك الدولي، ٢٠٠٧).

يقول فيليب ألتباتش، مدير مركز التعليم العالي الدولي بكلية بوسطن: «لكي تنجح، لا بد لك أيضاً من قيادات ملهمة ومتابرة، ورؤية استراتيجية قوية للهدف الذي تريد للمؤسسة أن تصل إليه، وفلسفة للنجاح والتميز، وثقافة من التأمل المستمر، والتعلم التنظيمي، والتغيير. وفوق ذلك كله، لا يمكنك إلا أن تتحلى بالصبر» (البنك الدولي، ٢٠١١).

ولهذا وجب على جامعاتنا أن تبادر إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة لرفع سوية التعليم وأن تسعى لأن تصل إلى مستوى منافس وذلك من خلال:

- إجراء دراسات تفصيلية شاملة مستقلة ومحايدة لتقييم واقع التعليم والوقوف على أدق التفاصيل المتعلقة باحتياجات المرحلة (Department of Education - USA, 1983).
- تحديث الأنظمة التعليمية لتتواءم مع هذه المستجدات بما يتيح لناقل المعرفة - الأستاذ الجامعي - تعزيز الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا في غرفة الصف ليتمكن من إعداد متلقي المعرفة - الطلبة - لدخول سوق العمل مسلحين بالمهارات الإنتاجية والتكنولوجية (CEC, 2007).
- تعميق العمليات الإدراكية وإدماج المتعلمين في مواقف تعليمية تعليمية تتسم بالتحدي والتميز.
- إتاحة الفرصة لأساتذة الجامعات لفتح آفاق متعددة للمعرفة.
- بناء بيئات جديدة حافزة للتعليم و تطوير نماذج جديدة للتعليم مثل التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد.
- تعزيز معايير جودة التعليم وتبادل أفضل الخبرات والتجارب التربوية.

إذا الهدف هو إيجاد منظومة تعليم جامعي مبني على المعرفة، شاملة لجميع طرق التعليم والتعلم، والاستثمار في تحسين جودة التعليم للوصول به إلى المعايير العالمية المقبولة للجودة والتي تصنف الجامعات على أساسها، وكسب الوقت واستثماره في تحسين نوعية التعليم والتعلم بدلا من الخوض في الجدال حول قبول أو رفض التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد والتعلم المستمر.

١- التحديات التي تواجه الجامعات العربية :

- تواجه الجامعات العربية في هذه المرحلة العديد من التحديات، نود هنا أن نلفت الانتباه إلى الآتي:
- عدم وجود معيار موحد للاعتماد وضمان جودة التعليم. فمعايير الاعتماد والجودة تختلف من بلد إلى آخر وفي معظمها مأخوذة من نماذج غربية ولا تعكس الاحتياجات المحلية أو لا تتناسب مع الإمكانيات المتوفرة، عوضا عن القصور الذي يشوبها حيث ما برحت تتعامل مع الهيئات التدريسية كرقم مثلما هي المباني والمساحات والغرف الصفية والمختبرات التي تمتلكها، وأهملت كون الهيئات التدريسية هي رأس المال الذكي الحقيقي الذي تمتلكه والذي يجب أن تسعى إلى الاهتمام به وتطوير أدائه.

- عدم وجود التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي - حيث إن السياسات سرعان ما تتغير بتغير الأشخاص القائمين على الجامعات والتعليم العالي.
- الإدارة الارتجالية - الفردية - وضعف عاملي الشفافية والمساءلة. فلا زالت الإدارات الجامعية تنهج نهجا تقليديا - إدارة تعتمد على الأفراد وليس على المنظومة- مما يؤثر على القدرة على استيعاب التغيرات الجدية والسريعة وتؤثر كذلك على منهجية استيعاب واستخدام التقنيات المستحدثة. فإذا نظرنا نظرة سريعة على الهيكل الإداري للجامعات لا نكاد نرى فيها سوى الإدارات التنفيذية التقليدية من نواب الرؤساء والعمداء ورؤساء الأقسام وغيرهم ولا وجود لإدارات تختص بالمعلومات (Chief Information Officer - CIO) مثلا أو بالمعرفة (Chief Knowledge Officer - CKO) وهذا النقص يشكل عاملا مؤثرا في قصور الإدارات الجامعية في هذه المرحلة.
- الاستقلالية الإدارية والمالية - ففي التقرير العربي الثاني للتنمية الثقافية تناول ملف التعليم قضية «التمويل واستقلالية الإدارة في التعليم العالي»، أكد أن مشكلة التمويل تترك آثاراً على أداء الجامعات: نمو المؤسسة بمعدل لا يتناسب مع معدل نمو مخصصاتها، تقلص عدد الأساتذة الذين يجري تأهيلهم في الجامعات الغربية المرموقة واللجوء إلى إعدادهم محلياً، عجز الجامعات عن تمويل الإجازات التدريسية والبحثية لأعضائها خارج البلاد... والأبرز الذي طرحه التقرير كان حول معدلات الإنفاق على التعليم العالي في البلدان العربية وإذا ما حقق الجودة التعليمية المنشودة، وأشار التقرير إلى أن الإنفاق الحكومي السنوي على الطالب الجامعي لا يتجاوز ٨٠٠ دولار في كل من مصر والأردن وسوريا والمغرب، ويصل إلى نحو ١,٨٠٠ دولار في لبنان وتونس، ويبلغ ٨,٠٠٠ دولار في السعودية، في حين يصل في كل من إسرائيل وفرنسا إلى أكثر من ١٠,٠٠٠ دولار، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يبلغ ٢٢,٠٠٠ دولار. ويقدم التقرير نماذج عالمية عن «الوقفيات» الجامعية، وإسهامها في تحقيق أعلى مستويات الجودة التعليمية ارتباطاً بتوفير استقلالية الجامعة الإدارية والمالية في دول مثل الولايات المتحدة وبريطانيا وكندا وأستراليا وتركيا (مؤسسة الفكر العربي، ٢٠٠٩)

- عدم ربط سياسات القبول باحتياجات السوق مما يؤدي إلى زيادة نسبة البطالة بين المتعلمين. ففي الحقيقة، الأمر هنا مرتبط بالسوق وحاجياته وقد يجوز إلقاء اللوم على السوق نفسه، لكن لا يجب أن نركن لذلك ولا ننسى أن المؤسسات التعليمية هي التي توجه سوق العمل وبنسبة مماثلة أو أقل يكون العكس.
- وكذلك لم تول الجامعات العربية نظم الحوكمة الادارية التي اصبحت مؤخرا محور تركيز عملية إصلاح التعليم العالي في جميع أنحاء العالم الاهتمام الكافي، الذي قد يمكن الجامعات من القيام بإصلاحات تمكنها من أن تصبح مصدرا للمعرفة والابتكار للذين يدفعان عجلة النمو في المستقبل (البنك الدولي، ٢٠١٢).
- ضعف التعاون بين مؤسسات التعليم العالي العربية - لا يشك المحقق هنا بأن هذا الضعف ليس مقصورا على التعاون بين مؤسسات التعليم العربية بل يتعداها إلى مستوى التعاون بين مؤسسات التعليم العالي في البلد الواحد.

٢. للتغلب على هذه المعوقات يجب السعي إلى:

تحقيق التوافق بين نظم الادارة الجامعية المبتكرة وطرق التدريس الحديث بحيث تدمج فيه تقنيات ادارة المعرفة في السياق الإداري والأكاديمي السليم، يكون العنصر البشري فيه هو العنصر الفاعل، لأنه الأكثر موهبة والأكثر قدرة على خلق المعرفة وتوظيفها لتحقيق اهداف المؤسسات التعليمية (Shehabat et al., 2013).

- تحقيق توازن نسبي بين التوسع بالقبول وتحقيق الجودة.
- الالتزام بتحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي المحلية والدولية.
- الاهتمام بنوعية وجودة الإدارات والهيئات التدريسية والنخب العلمية العاملة في الجامعات.
- تطوير أدوات إدارة الجودة من خلال استخدام آليات إدارة المعرفة.

ويكون ذلك من خلال ما يلي:

- تحديد الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية (Strategic Planning) في ضوء حاجة سوق العمل.
- تصميم الخطط والمناهج الدراسية (Curriculum and Course Design) بما ينسجم وحاجيات سوق العمل.

- طرق وأساليب توصيل المعلومات للطلبة (Course Delivery) باستخدام الوسائل التعليمية الحديثة في أصول التدريس المبني على الأساس «كيف نتعلم» (How to Learn).
- توفير مصادر دعم الهيئات التدريسية (Staff Support) كتوفير مراكز تطوير الهيئات التدريسية بما ينسجم مع احتياجات المرحلة.
- توفير مصادر الدعم اللازم للطلبة (Student Support)

٣- ما هي المعرفة؟

في الحقيقة لا يوجد تعريف واحد ثابت للمعرفة، فلقد تم تعريفها من قبل البعض على أنها الخبرات التي يحصل عليها الفرد العامل من خلال التجربة، وعرفها آخرون بالتعليم المتراكم، وكذلك يمكن تعريفها بتحويل المعلومة إلى عمل في الوقت والمكان المناسبين (Shehabat et al., 2007:569).

اختلف الباحثون كذلك في تحديد أهمية المعرفة للأفراد والمؤسسات، ولمن تعود ملكية المعرفة، لذا برز العديد من التساؤلات منها:

- هل المعرفة شي ذو قيمة؟ وما هي هذه القيمة؟
- ما أنواع المعرفة التي يمكن للمؤسسات أن تملكها؟ وهل المعرفة جزء من رأس مال المؤسسة؟
- هل تعود ملكيتها للشخص الذي أنتج المعرفة؟ أم للمؤسسة التي استثمرت أموالها في سبيل حصول بعض العاملين فيها على المعرفة؟
- هل يمكن بيع وشراء المعرفة؟
- هل من الممكن أو من الضروري إدارة المعرفة؟ كيف يكون ذلك؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات نرى أنه من المناسب إجمالها فيما يلي:
يمكن الحصول على المعرفة من المعلومات أو البيانات لحظة تطبيقها في المكان والزمان والسياق المناسب، وإذا كان الحصول على المعرفة يتطلب جهدا واثمنا فان هذا يعني أن لها قيمة كأى سلعة أخرى، فهي بالتالي ممتلك يباع ويشترى ومن الضروري احتساب المعرفة من ضمن رأس مال المؤسسة والسعي للمحافظة عليها وتنميتها.

٣.١. أنواع المعرفة

يوجد هناك العديد من التصنيفات الشائعة لأنواع المعرفة، إلا أننا في هذا البحث سنتناول المعرفة على أنها تصنف إلى نوعين (Nonaka, 1994:14) هما:

١. معرفة صريحة (Explicit Knowledge) أي مدونة وموثقة ومخزونة بأشكال مختلفة من كتب ومذكرات ووسائط الكترونية أو قواعد ومستودعات بيانات.

٢. معرفة ضمنية (Tacit Knowledge) ، تكون موجودة بصيغة حصرية واحدة في أدمغة وعقول الخبراء، وأصحاب التجارب والخبرات الأكاديمية والإدارية على حد سواء.

وكلا من هذين النوعين تتعدد أشكاله نحو:

- المهارات (Skills)
- الخبرات (Experiences)
- التجارب (Expertise)
- التعلم المتراكم (Cumulative Learning)
- معرفة كيف (Know-How)
- معرفة ماذا (Know-What)
- معرفة أين (Know-Where)
- معرفة متى (Know-When)
- معرفة من (Know-Who)
- وغيرها

٢.٣. تحول المعرفة من نوع إلى آخر

من أهم ما يميز المعرفة عن غيرها من المصادر بأنها غير مستنفذة، بل على العكس فإنه كلما زاد عدد مستخدميها زاد احتمال أن يتمكن أحدهم من توليد المزيد منها (Toffler et al., 2007) بالإضافة إليها. ولعل الكثير من وسائل إيجاد وابتكار المعرفة تتعلق بطرق نقل وتحول المعارف من شكل إلى آخر والقدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في هذا التحول. وبناء عليه فإنه من الممكن أن تتحول المعرفة من شكل إلى آخر، كما هو مبين في شكل ١ أدناه، وعلى النحو التالي (Nonaka, 1994:14):

من ضمنية إلى ضمنية (Tacit to Tacit) من خلال نقل وتبادل المعرفة وتعاون العاملين في التعليم – هيئات تدريسية وإداريين – دون الحاجة إلى المرور بمرحلة التدوين

والتحول إلى معرفة صريحة. تجدر الإشارة هنا إلى أن هذا النوع من التحول قد لا يتطلب استخدام اللغة والتخاطب، فعلى سبيل المثال فالمتدربون على حرفة ما يتعلمون من مدربيهم من خلال الملاحظة والتقليد والمحاكاة والتنفيذ العملي. هذا يدعو إلى التنوع في طرق تقديم المادة العلمية للطلبة والتخلي عن أسلوب التلقين المباشر المتبع غالباً من خلال المحاضرات.

من ضمنية إلى صريحة (Tacit to Explicit) - من خلال النقاشات المباشرة (وجها لوجه)، أو الاتصال باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات يمكن الوصول إلى معارف ضمنية وتحويلها إلى أعمال مباشرة، كأن يصف لك شخص ما طريقة تشغيل معالج النصوص عبر الهاتف مثلاً. وهذا النوع من التحول يحتاج إلى القدرة على التعبير عن المعرفة التي يمتلكها الفرد وصياغتها بأشكال يمكن فهمها وإدراكها من قبل الآخرين. عملياً يمكن القول بأن هذا التحول يتم دعمه بعاملين رئيسيين هما:

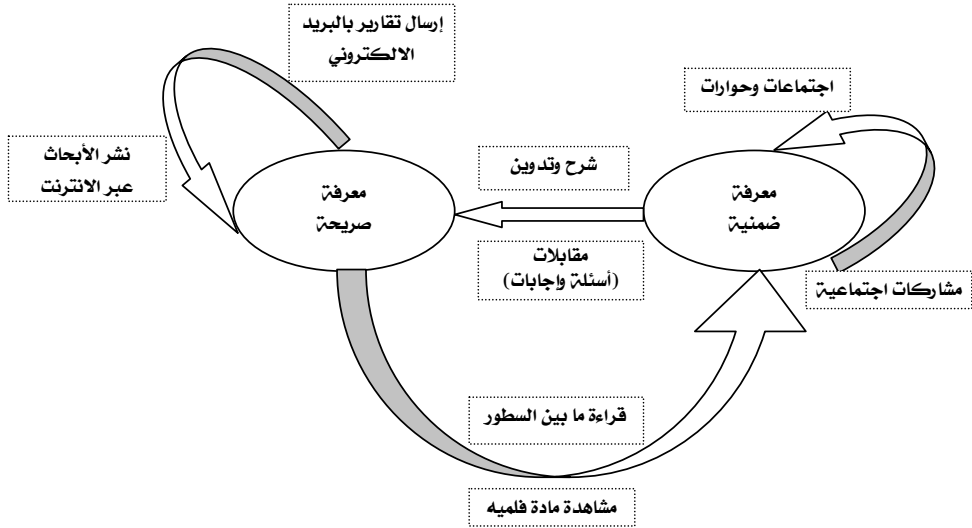
أولاً: صياغة وعرض المعرفة الضمنية المراد تحويلها إلى صريحة باستخدام تقنيات فاعلة في التعبير الواضح عن الأفكار والتخيلات بكلمات واضحة ومفهومة.

ثانياً: تحويل المعارف الضمنية إلى صيغ سهلة الفهم. مما قد يتطلب الاستنتاج مع بعض الزيادة أو النقصان، أو ربما عن طريق الإبداع في الاستدلال.

من صريحة إلى ضمنية (Explicit to Tacit) - عن طريق الاستبطان وقراءة ما بين السطور في تقرير ما، يستطيع القارئ أن يستنتج معرفة إضافية، أو ابتكار فكرة جديدة يمكن تحويلها إلى واقع عملي، وربما هذا ما يقوم به العاملون في شتى مجالات البحث العلمي. وهذا يتطلب من المستفيد أن يحدد بدقة ما يحتاجه من المعارف التي تمتلكها المؤسسات التعليمية والشروع في التعلم عبر محاولة تطبيق ما يتعلمه. في هذه الحالة نرى أنه من المفيد جداً اتباع مختلف طرق التدريب والتمرين من أجل الوصول إلى عالم المعرفة الذي تمتلكه المؤسسة والأفراد العاملون فيها.

من صريحة إلى صريحة (Explicit to Explicit) - هذا النوع من التحول يعد من أسهل ما يكون، حيث إنه من الممكن نقل المعارف المدونة إلى عدد كبير من المستفيدين وبأقل وقت ممكن، فعلى سبيل المثال، عملية إرسال معادلة لمركب كيميائي إلى مئات بل آلاف وعشرات الآلاف من المستفيدين قد تتم بكبسة زر واحدة بالبريد الإلكتروني أو عن طريق

نشرها على مواقع الانترنت. من الواضح في هذه المرحلة أهمية توفر تقنيات الاتصال التي تدعم عمليات تنظيم ونشر المعرفة على أوسع نطاق.



الشكل ١ . طرق تحول المعرفة من نوع إلى آخر

وبالتأكيد لا بد من إدارة المعرفة بطرق علمية نظامية لكي نتمكن من الحصول على الفوائد المرجوة منها.

٤. إدارة المعرفة والتعليم المبني على المعرفة

الرواج الكبير الذي لاقته إدارة المعرفة في الصناعة والاقتصاد وكذلك المشاريع، يدفع للتفكير جدياً إلى السعي لطرح فكرة توظيف هذه الإمكانيات في المجالات الأكاديمية، وتحويل المعرفة التي يمتلكها الأفراد إلى معرفة مؤسسية تحتفظ بذاكرة للمؤسسة يضيف إليها كل من يمر بها ويستعملها، واستخدام كافة فعاليات ومراحل إدارة المعرفة في تطوير أداء الجامعات العربية لتصبح قادرة على:

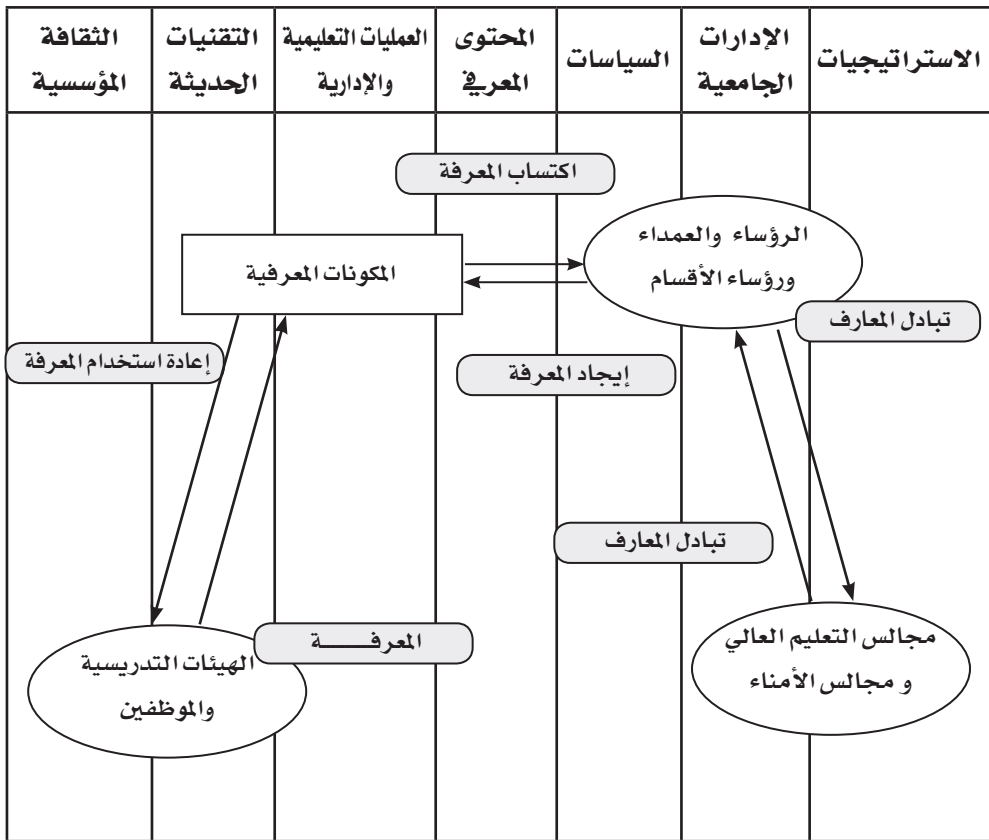
- خلق قوى عاملة مزودة بالمعرفة والمهارات المختلفة والقدرة الفاعلة على تزويد وتوظيف مستجدات العلوم للطلبة.
- إيجاد نظم تعليم قادرة على دعم واستدامة استخدام المستجدات بكفاءة وفعالية.

- إيجاد البنى التحتية اللازمة لإدارة هذا التغيير وتطبيق المستجدات وإدماجها في العمليات الأكاديمية اليومية.
- التعليم والتدريب المبني على المعرفة بحاجة إلى الأدوات والوسائل المناسبة وأدوات تطبيق المعرفة في كافة السياقات المرتبطة بتحقيق الاعتماد والتميز والجودة وفقا لدورة إدارة المعرفة وعلى النحو التالي:

١. **ابتكار المعرفة (Knowledge Creation):** ويكون ذلك من خلال الهيئات التدريسية المؤهلة القادرة على حسن استخدام ما تحصلوا عليه من التعليم العالي في إيجاد معارف جديدة تتعلق بالمادة العلمية المتخصصة، وهنا تواجه الهيئات التدريسية أكبر التحديات في ابتكار المعارف التعليمية كل في تخصصه من حيث جودة المعارف المبتكرة وربما نقص الموارد اللازمة للبحث، وربما تكون مرتبطة بسياسات التعيين في الوظائف التعليمية التي قد تكون مبنية على الوساطة وليس الكفاءة في معظم الجامعات العربية، ولعل أكثر ما يلفت الانتباه أن بعض أساتذة الجامعات يهتمون لنشر الأبحاث - لغايات الترقية فقط - في المرحل الأولى من عملهم وحتى الحصول على رتبة الأستاذية، وبعدها بالكاد ينشر بحثا مع أن المطلوب منه يفترض أن يكون أكثر في هذه المرتبة، ولا ننسى أيضا ضعف البحث في مجالات تطوير وتحسين نوعية التعليم (تطوير طرق التعليم، بناء القدرات، ضبط الجودة) التي قد تواجه معارضة من البعض ورفضاً من البعض الآخر بحجة أن من له في ميدان التعليم الجامعي عدة سنوات ليس بحاجة للتدريب والتطوير أو ما تمليه الطبيعة البشرية بمقاومة كل جديد.

٢. **تدوين المعرفة (Knowledge Codification):** وذلك باستخدام الوسائل التعليمية المناسبة التي تمكن الهيئة التدريسية من تحويل المعارف الضمنية الكامنة إلى معارف مدونة وصريحة تتيح المجال للعدد الأكبر من المتلقين الحصول عليها وبذلك تتم عملية إضافة المعارف الشخصية للأفراد إلى معرفة مؤسسية يستطيع الرجوع إليها من يحتاجها في أقصر وقت ودون الحاجة إلى الاتصال بالشخص الذي ابتكر هذا النوع من المعرفة، ومجموع المعارف المخزونة بهذه الطريقة تشكل في حقيقة الأمر ذاكرة المؤسسة بالإضافة إلى المعارف الضمنية الأخرى التي يمتلكها العاملون في الجامعات والتي بمجموعها تشكل رأس المال الذكي للجامعة (University Intellectual Capital-UIC).

٣. **تقييم ومعالجة وتنقيح المعرفة (Assessing, Processing, and Filtering):** مرحلة هامة جدا قبل وضع المعرفة في حيز التنفيذ إذ يلزم التقييم والتصنيف لما هو مفيد وإزالة المعارف غير المناسبة قبل تخزينها وإعادة استخدامها، إذ أنه لا بد من إزالة المعارف غير المفيدة ولا نقصد هنا بالمعرفة غير المفيدة التجارب الفاشلة لأن التجارب الفاشلة كثيرا ما يستفاد منها في تحقيق نجاح لاحق، أو تلك التي مر عليها فترة زمنية لأن بعضها قد يكون مفيدا فعلا، بل المقصود تلك المعارف التي لا تتناسب مع مرحلة زمنية معينة بغض النظر عن الفترة التي استحدثت فيها هذه المعرفة.
٤. **حفظ وتخزين المعرفة (Storage):** وهنا نقصد إيجاد مراجع معرفية واضحة يسهل الوصول إليها، تمكن المعلم والمتعلم من الوصول إلى أنواع المعرفة المختلفة، الصريحة منها بحفظها في قواعد البيانات وقواعد المعرفة العصرية التي تجعل مهمة استرجاعها سهلة، والضمنية بتوفير سبل الوصول واستخلاص هذا النوع من المعرفة عبر تقنيات الاتصال الحديثة كأن يتم تخزين وحفظ أرقام الهواتف عناوين البريد الإلكتروني الخاصة بالأشخاص الذين يملكون المعرفة أو عن طريق المنتديات والبرامج التفاعلية.
٥. **نشر وتطبيق المعرفة (Dissemination and application):** هذه هي مرحلة الحصاد والإفادة من المعارف المخزنة المتراكمة عبر نقلها من خلال الوسائل التعليمية الحديثة للطلبة واستخدام أفضل الوسائل داخل الصف عبر حلقات النقاش والتحاوور وتعدد وتنوع التمارين الصفية والواجبات البيتية والأعمال المخبرية وخارجه استخدام شبكات الانترنت والانترانت، وهنا تكمن أهمية خصائص المعرفة التي تجعل منها مصدرا لا ينضب بل على العكس من جميع أنواع المستهلكات الأخرى فالمستهلك للمعرفة يمكنه الإضافة إليها وليس الإنقاص منها الأمر الذي يؤدي إلى خلق معارف جديدة وإعادة دورة إدارة المعرفة، وهكذا تزداد وتتراكم المعارف التي تملكها جامعاتنا مع مرور الوقت، وتصبح مراجع مهمة للأجيال القادمة والتي تليهم، ومن الطبيعي أن يواجه تطبيق المعرفة بعض العقبات التي تتمثل في استخدام المعرفة في تقوية الأداء الأكاديمي الذي يعتمد على إثبات الأدلة والتي تؤدي إلى جودة التعليم. فمؤسسات التعليم العالي هي بعينها المعنية بالاهتمام بهذه الدورة لتحقيق استخدام أمثل لإمكانات وطاقت العاملين فيها من



الشكل ٢. آليات إيجاد وتبادل المعارف في مؤسسات التعليم العالي

قد تواجه هذه الآليات بعض المعوقات عند محاولة تطبيقها، منها:

- عدم توفر الوقت الكافي لدى بعض العاملين.
- عدم توفر الكفاءات اللازمة.
- عدم إدراك أهمية فوائد نشر وتبادل المعرفة.
- عدم كفاية الوسائل التقنية اللازمة.
- عدم الالتزام من الإدارات العليا.
- عدم توفر الموارد المالية اللازمة.
- القصور في ثقافة المؤسسات التعليمية والمتعلقة بتشجيع تبادل ونقل المعرفة.

من أهم العوامل التي تسهم في التغلب على هذه المعوقات ووضع هذه المقترحات حيز التنفيذ، تبني منهجيات حديثة ومجربة تمتزج فيها قدرات القائمين على التعليم العالي بالإضافة إلى وضع السياسات المناسبة وتوظيف التقنيات الحديثة من خلال نشر ثقافة مشاركة وتبادل ونقل المعارف الموضحة أعلاه، ومن الممكن التأكد من نجاح هذه المنهجية عندما نرى أن معظم العاملين في التعليم يفكرون ايجابيا وليس سلبيا، ودائما ما ينظرون إلى مستقبل التعليم وليس إلى ماضيه، مما يساهم في تهيئة بيئات تعليمية فاعلة ومتفاعلة يكون ابرز ما فيها تحسين العمليات التعليمية، وتحسين نوعية الخريجين، والاستمرار في التحسين من خلال الإبداع والابتكار - بدلا عن الاجترار - للقائمين على التعليم والتي لها اكبر الأثر على نوعية العمليات التعليمية ونوعية الخريجين. وهنا لابد من التأكيد على الدور الفاعل الذي قد يلعبه توظيف تكنولوجيا المعلومات وشبكات الاتصالات في كافة عمليات نقل وتبادل وتطوير المعارف لدى المؤسسات الأكاديمية.

٥. إدارة ومراقبة الجودة في الجامعات العربية

بناء على ما تقدم فإن عملية إدارة ومراقبة الجودة ممكنة بتطبيق مراحل إدارة المعرفة مع الأخذ بعين الاعتبار التحديات التي تواجه أساتذة الجامعات بين مرحلتى الابتكار والتطبيق، التي تتعلق بتبادل ومعالجة مخرجات الأبحاث المتعلقة بالتعليم، حيث إن كل عضو هيئة تدريس يعتبر أن التعليم فن شخصي ولا يوجد داع لاستخدام نتائج أبحاث الآخرين لزيادة المخزون المعرفي الشخصي، لذلك وجب على جامعاتنا تهيئة الظروف الإدارية المناسبة لعمليات إدارة المعرفة من أجل الوصول لتطبيق المعرفة المبتكرة في جامعاتنا ضمن محاور إدارة الجودة التالية:

١. تصميم الخطط والمناهج بما يتناسب مع رسالة الجامعة والكلية والقسم الأكاديمي، وإيلاء المحتوى أهمية قصوى من أجل تحقيق أهداف الخطة الدراسية وطرق تحقيقها، بالإضافة إلى وضوح أساليب تحقيق مخرجات التعليم لتناسب مع المواصفات الدولية في مجال التخصص ومتضمنة وسائل إكساب الطالب مهارات الذكاء والمهارات العملية اللازمة.
٢. دعم وإرشاد الطلبة: تحديد سياسة واضحة لدعم الطلبة من خلال تقديم الخدمات الإرشادية خلال الساعات المكتبية أو عبر البريد الإلكتروني، وكذلك الخدمات الأخرى من قبل عمادات شؤون الطلبة كالرعاية والتأمين الصحي والدعم المادي للطلبة المحتاجين والمتفوقين، وأيضا مناقشة مشاكل الطلبة وحلها في الاجتماعات الدورية للجان ارتباط الطلبة وأعضاء الهيئات التدريسية.
٣. التعليم والتعلم والتقييم: تتنوع الآن الوسائل التعليمية من وسائل عرض متفوقة وألواح ذكية وربما يتم الآن تزويد القاعات الدراسية بوسائل الحقيقة الافتراضية، إلى أدوات التعلم الإلكتروني مما يجعل مكونات المقررات الدراسية متوفرة للطلبة طيلة الوقت من خلال المواقع الإلكترونية للجامعات على الشبكة العنكبوتية على مدار الساعة، ومن المهم بمكان توجيه مشاريع الطلبة ومقررات التدريب الميداني لتناسب مع احتياجات السوق، أما فيما يتعلق بالتقييم لا بد من اتباع سياسات تحددها الأقسام الأكاديمية تأخذ بعين الاعتبار ورقة الامتحان والإجابات النموذجية لضمان تحقيق أهداف المقرر وذلك بمتابعة من الممتحن الداخلي واخذ التغذية الراجعة من الممتحن الخارجي.
٤. مصادر التعليم والتعلم: ويشمل هذا المحور ضرورة استثمار الجامعات في تطوير المختبرات والمعامل والمكتبات ولا يقل عن ذلك أهمية الاستثمار في تطوير مهارات وقدرات الهيئات التدريسية من خلال مراكز التدريب والتطوير الأكاديمي في الجامعات وبالتعاون مع مؤسسات التدريب في القطاع الخاص.
٥. تحسين إنجاز الطلبة: يتم ذلك من خلال مراكز دعم الطلبة وتقديم الحوافز للطلبة المبدعين والمتفوقين كأن يتم إيفادهم لإكمال دراساتهم أو تعيينهم كمعيدين في جامعاتهم.

٦. تعزيز إدارة الجودة: وذلك بتشكيل فرق عمل متكاملة تضع السياسات وتتابع تنفيذها على مستوى القسم الأكاديمي والكلية والجامعة، ويلزم وجود هرم إداري للجودة يعرف فيه جميع أعضاء الهيئات التدريسية مهامهم وواجباتهم وبإشراف مباشر من رؤساء الجامعات ونوابهم وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام وصولاً إلى الهيئة التدريسية، ووضع استراتيجيات ملائمة للبحث العلمي وربط مخرجاته بالصناعة، وإيجاد الحوافز المشجعة مثل تقديم الجوائز السنوية لأفضل مدرس وأفضل باحث وما سواه.
٧. ومن الضروري أيضاً المحافظة على استدامة كافة المناحي السابقة من أجل امتلاك الميزة التنافسية مع جامعات المنطقة والعالم.
٨. تشجيع ودعم نقل وتبادل المعارف من خلال ابتكار آليات وتشريعات تحفز وتكافئ كل من يسهم في هذه العملية.

الخلاصة

إن التطور الهائل في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي رافق ثورة أشباه الموصلات جعلت من العالم مكانا صغيرا نعيش فيه مع منافسين أقوى مسلحين بتعليم يتميز بالجودة وينافسوننا في كل شيء، وأشد التنافس الآن يدور حول المعرفة والتعلم، والمعلومات التي تشكل حاليا المواد الخام للتجارة العالمية.

يشهد التعليم الجامعي في الوطن العربي نموا مضطربا فأعداد الشباب في تزايد والطلب على التعليم يتسارع بشكل هائل بسبب التغيرات الاجتماعية والثقافية، والتحديات تتنامى، وها هي الجامعات العالمية تفتح لها فروعاً في العواصم العربية ولا بد لنا من اتخاذ القرار الملائم.

من الممكن لإدارة المعرفة أن تسهم بفاعلية في تطوير أداء الجامعات العربية مما يسهم في تطوير التعليم والتدريب ويساعد الجامعات كذلك في تقوية مهارات وخبرات مدرسيها وموظفيها وتطوير المستوى المعرفي للجامعات ليتناسب كل ذلك مع احتياجات السوق والاقتصاد المعرفي.

العالم يتغير بسرعة فائقة والدول تحت الخطى في إحداث تغييرات سياسية واقتصادية واجتماعية وتعليمية والتنافس على أشده والاندماج والتكامل بشتى أنواعه على مستوى الدول في أوجه ونحن نعتقد بان الوقت قد حان فعلا للتغيير.

عمليات نقل المعرفة، سواء كانت وجها لوجه، أو من خلال قواعد المعرفة الالكترونية، أو من خلال فرق العمل لا بد من أن يرافقها دعم الإدارات الأكاديمية. وأي عملية نقل للمعرفة يجب أن تتوافق مع الأهداف العامة للمؤسسة التعليمية. ومن الممكن القول بان عمليات نقل وتبادل المعرفة مرتبطة بالقناعات الشخصية للهيئات التدريسية في المؤسسات التي لا تمتلك ثقافة وآليات إدارة المعرفة حيث يتعامل الأفراد مع المعرفة كأى ممتلك شخصي غير قابل للنقل أو حتى المشاركة مع الآخرين.

المراجع

المراجع العربية :

الطريق غير المسلوک، إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (٢٠٠٧) تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، البنك الدولي، واشنطن.

التقرير العربي الثاني للتنمية الثقافية (٢٠٠٩) مؤسسة الفكر العربي.

بناء جامعات بارزة أشد تعقيداً مما يظن كثيرون (٢٠١١) تقرير بعنوان، البنك الدولي.

الجامعات من منظور شفاف في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (٢٠١٢) تقرير خارطة طريق لتحديث التعليم العالي في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، البنك الدولي.

المراجع الأجنبية :

Hongyu, Xing (2005) **University Management Innovation and Reform of Teaching Structure under the Context of E-business**, Proceedings of the ICEC'05, August 15 2005 ,17- Xi'an, China.

<http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>, visited on Tuesday, 2413:00 2013/09/.

A Nation at Risk (1983) **The Imperative for Educational Reform, A Report to the Nation and the Secretary of Education**, United States Department of Education, by The National Commission on Excellence in Education.

Commission Of The European Communities (2007) **Towards More Knowledge-Based Policy and Practice in Education and Training**.

- Shehabat, ISSA, et al. (2007) **Knowledge Management And Intellectual Capital At The University Environment**, Proceedings of the 1st International Conference On Digital Communications And Computer Applications (DCCA 2007), JUST-Jordan.
- Nonaka, Ikujiro (1994) **A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation**, Organization Science, Vol. 5, no. 1.
- Toffler, Alvin, Toffler, Heidi (2007) **Revolutionary Wealth**, Random House, Inc.
- <http://web.worldbank.org/>, visited on Wednesday, 2515:00 2013/09/.
- <http://www.albankaldawli.org/ar/news/press-release/201231/05/universities-through-the-looking-glass>, visited on Saturday, 2811:30 2013/09/ am.
- Shehabat, Issa, Berrish, Mohammed (2013) **E-Learning Content Enhanced by Active Knowledge Management Techniques**, Proceedings of the 63rd International Conference On We-Learning: Content, Community & Collaboration (ICEM 2013), Nanyang Technological University, Singapore 2013.

**استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات لكل من الدافع
للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب
جامعة الملك سعود**

د. عبد الله بن عبد العزيز مناحي المناحي

**استاذ مساعد علم النفس الارشادي قسم علم النفس بجامعة شقراء بكلية التربية
المملكة العربية السعودية**

استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم كمنبئات لكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود

د. عبد الله بن عبد العزيز مناحي المناحي

استاذ مساعد علم النفس الارشادي قسم علم النفس بجامعة شقراء بكلية التربية
المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين، وإمكانية التنبؤ بالدافع للإنجاز وفاعلية الذات من خلال تلك الاستراتيجيات، ومعرفة الفروق - إن وجدت - بين متوسطات درجات الطلاب (ذكور/ إناث) في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، وتكونت العينة من (١٢٥ طالباً و ١٢٥ طالبة) من كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتم تطبيق المقاييس التالية: مقياس التنظيم الذاتي، ومقياس فاعلية الذات، ومقياس الدافع للإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى: وجود ارتباط دال إيجابي بين استراتيجيات التنظيم الذاتي (المعرفية - السلوكية - البيئية) وكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات، ووجد أن متغير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم متغير قادر على التنبؤ لكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى الطلاب، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم - الدافع للإنجاز - فاعلية الذات - التحصيل الأكاديمي.

Strategies of Self-Regulation of Learning as Predictors of Achievement Motive, Self-Efficacy and Academic Achievement of King Saud University Students

Dr. Abdullah Abdul Aziz M. Almunahi

Assistant Professor of Psychology indicative,

Department of Psychology, College of Education, University shaqra

Abstract

This study aims to (1) explore the relationship between strategies of self-regulation of learning, achievement motivation, self-efficacy, and academic achievement of university students, (2) test the possibility of predicting achievement motivation and self-efficacy by self-regulation strategies, and (3) investigate gender differences, if any exists, in the study variables. Participants are 250 students (125 male and 125 female students) from the Faculty of Education, King Saud University. Three scales are used to collect the required data on self-regulation, self-efficacy and achievement motivation. A significant positive correlation is found between the strategies of Self-Regulation (cognitive, behavioral, environmental), and each of the variables of self-efficacy, achievement motivation and academic achievement. Self-Regulation Strategies are found to predict Self-Efficacy and Achievement Motivation. No significant differences are found between male and female students in any of the study variables.

Keywords: Strategies of Self-Regulation of Learning, Achievement Motive, Self-Efficacy, Academic Achievement.

المقدمة

احتل التنظيم الذاتي للتعليم مساحة كبيرة في الدراسات النفسية والتربوية، وتركز الاهتمام على التنظيم الذاتي لشخصية الطلاب، والذي يتحدد بتبني الطالب لاستراتيجيات شخصية وسلوكية وبيئية معينة كجزء مهم من إنجازه الأكاديمي، يسهم في تحسين المخرجات التربوية المتوقعة وجودة التعليم.

ويؤكد زيمرمان وشين (Zimmerman, 1990) و (Chen, 2002) أن فعالية الذات للطلاب الجامعيين تتضمن اعتقادهم بكفاءتهم، في تنظيم وتنفيذ المهارات المعرفية والسلوكية والاجتماعية اللازمة للتحصيل والإنجاز. وتبعاً لذلك فإن التنظيم الذاتي للتعليم لا يكفي وحده بل لابد من توافر البيئة الأكاديمية والمجهودات الشخصية ونتائج الأداء السلوكي (Woltes, 2004) و (خليفة، ٢٠٠٦).

ويشير (محمد، ٢٠٠٤) إلى أهمية تغيير طريقة تفكير المتعلمين في المراحل المبكرة لتطوير تفكيرهم العلمي المتمثل في التأمل والفهم العميق والتفسير والتعبير والاستكشاف، فالمتعلمون ذوو المهارات المرتفعة لما وراء المعرفة هم الأكثر فعالية في التنظيم الذاتي لشخصياتهم، وأكثر قدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد أهدافهم وهذا يتفق مع كثير من نتائج الدراسات كدراسة (Yen et.al 2005) و (Dixon & Kurpius, 2008) و (Pandita, 2010)

كما أن استقلال المتعلمين ذاتياً يقدم تغذية راجعة فعّالة للوصول بهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم الأكاديمية (Hamachek, 1990) و (Wang et al., 2008).

وتشمل استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم النشاطات المعرفية للطلاب، كالتنظيم والترميز واستخدام المصادر العلمية بفعالية والتركيز على كمية التعلم والمعتقدات الإيجابية حول الكفاءات الإدراكية وقيمة التعلم وما يؤثر عليها، والشعور بالرضا للأداء أكاديمياً (Schunk, 1989) و (Eshel et al., 2003).

مشكلة الدراسة

تُعد استراتيجيات التنظيم الذاتي لدى الطلاب وإدراكهم لذاتهم الأكاديمية واختيار الاستراتيجيات الأكثر فعالية للتعلم واللازمة لتحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز،

والتي تتميز بالدقة والأكثر توظيفاً مع التقدم في العمر قوة دافعة لتنظيم سلوكهم وبيئة التعلم وفي تعزيز الأنشطة المعرفية العقلية كمعالجة المعلومات وتحسين الذاكرة (فليفل، ١٩٨٥) و (Tuckman, 2003) و (رزق، ٢٠٠٩).

فالمتعلم المنظم ذاتياً لديه القدرة على نقل انتباهه من تطبيق الاستراتيجية المعرفية (العمليات الآلية) إلى التوجه التأملي الذاتي (مستوى الوعي) خاصة عند توفر المعالجة التعليمية في الموقف التعليمي (Zimmerman, 1989). ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات كدراسة كوب (Cobb, 2003) و (Woltes, 2004) و (خليفة، ٢٠٠٦) في ارتفاع المستوى التحصيلي للطلاب المنظمين ذاتياً عند توظيف البيئة الملائمة تعليمياً.

ويشير كل من (Reis et al., 2000) و (مرزق، ٢٠٠٩) إلى أن الدراسات التربوية أولت اهتماماً بدراسة عمليات التعلم وعلاقتها بتحصيل وإنجاز الطلاب، ومنها دراسة الفروق الفردية في العمليات التي يستخدمها الطلاب لتهيئة وتوجيه جهودهم لاكتساب المعرفة والمهارة والتنظيم الذاتي.

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يكون منظماً ذاتياً، حيث يكون الطالب مسؤولاً عن تعلمه خاصة في التعلم الجامعي، والتي ينشط فيها مستوى اعتماد المتعلمين على ذاتهم ويصبحون مسؤولين عن تعلمهم (رزق، ٢٠٠٩) و (Garavalia et al., 2002) و (Schunk, 2008).

وعليه فقد يمكن التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب في ضوء توظيفهم لاستراتيجيات ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم، كما أسفرت عن ذلك نتائج الدراسات السابقة كدراسة (ردادي، ٢٠٠٢) و (Woltes, 2004) و (Garavalia et al., 2002) و (Yen et.al, 2005).

ويؤكد (Reiff et al., 2001) و (Garavalia et al., 2002) على العلاقة الإيجابية بين استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم والتحصيل الأكاديمي في المراحل التعليمية المختلفة، خاصة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

فمعرفة الطلاب المنظمون ذاتياً يخططون وينظمون ومستقلون في تعلمهم وتقديراتهم للذات مرتفعة، أما انفعالياً فهم منظمين ذاتياً ويعتقدون بتأثيرهم الذاتي ويمتلكون دافعية ذاتية، ومن الناحية السلوكية يختارون ويكيفون التركيب البيئي والاجتماعي لاكتساب أكبر

قدر من المعلومات. ولذلك يتميزون بإدراكهم لأنماط تفكيرهم وأدائهم والنتائج المترتبة على ذلك (Zimmerman, 1989) و (Bassi, 2007) و (Dixon et al., 2008).

وتوصلت الدراسات التربوية في هذا المجال إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulated Learning من الأساليب الحديثة المؤثرة في تحسين الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسمات الوجدانية والمعرفية والسلوكية المهمة لتحقيق الأهداف التربوية (Cobb, 2003) و (Zimmerman et al., 1992) و (Catherine, 2002) و (Tuckman, 2003).

ومن ناحية أخرى فقد كشفت نتائج بعض الدراسات عن تدني مستوى الأداء التحصيلي لدى الطلاب الجامعيين لعوامل متعلقة بهم مباشرة وبمهارات تنظيمهم الذاتي للتعلم، كانهخفاض الدافعية للتعلم والتقدير الإيجابي للذات (Tella, 2007) و (Yong, 2010).

كما كشفت بعض الدراسات عن عدم وجود تأثير دال لنوع الجنس على مستوى توظيف استراتيجيات التعلم الذاتي كدراسة (ردادي، ٢٠٠٢) و (Woltes, 2004) و (رشوان، ٢٠٠٥) و (خليفة، ٢٠٠٦) و (الطيب ومرزوق، ٢٠٠٧) و (رزق، ٢٠٠٩) في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق لصالح الطالبات كدراسة (فريز، ١٩٩٥) و (إبراهيم، ١٩٩٦) أما دراسة (العنزي، ٢٠١١) فأشارت نتائجها إلى وجود فروق لصالح الذكور وهذا التباين يتطلب مزيداً من الاستقصاء والدراسات.

وانطلاقاً من دور استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية أداء الطلاب أكاديمياً وإسهامها في إنجازهم للمهام، اختار الباحث موضوع الدراسة الحالية الذي يتناول التنظيم الذاتي للتعلم كمحدد نفسي لكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات كمحكين أساسيين لتحديد مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين. على اعتبار كونها دافعاً ومحفزاً لتنشيط المهارات الذاتية والإسهام في اكتساب المعلومات.

وفي حدود ما تيسر للباحث الاطلاع عليه - لا توجد دراسة نفسية أو تربوية محلياً أو عربياً تصدت لهذا الموضوع. خاصة وأن المرحلة الجامعية تُعد منعطفاً للانتقال من التخصص الأكاديمي إلى مزاولة المهنة لسد حاجات المجتمع، وفيها يصبح الفرد مسؤولاً مباشراً عن نفسه. وبناءً على ما سبق فإن الدراسة الحالية ما هي إلا محاولة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم وكل من الدافع للإنجاز وفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة؟.
٢. هل تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بكل من الدافع للإنجاز وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة؟.
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم والدافع للإنجاز وفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي؟.

أهمية الدراسة :

- ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى الاعتبارات الآتية:
١. مفهوم استراتيجيات تنظيم الذات لدى المتعلمين من المفاهيم الحديثة التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي وذلك للإفادة منها في البيئة المحلية والعربية.
 ٢. الإثراء النظري عن استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم، والعمليات التي يوظفها الطلاب الجامعيين لتعلمهم، مما يساعد على الوصول بالطلاب إلى أكبر قدر من الأداء الأكاديمي.
 ٣. تمثل الدراسة الحالية إضافة جديدة للدراسات النظرية التربوية والنفسية داخل الجامعات السعودية لتطوير تكنولوجيا التعليم المتاحة لفعالية العملية التعليمية داخل الجامعات السعودية.
 ٤. قلة البحوث والدراسات النفسية التربوية- في حدود علم الباحث- التي تناولت العلاقة بين التنظيم الذاتي والدافع للإنجاز وفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي محلياً أو عربياً.
 ٥. عينة الدراسة تمثل مرحلة هامة من مراحل النمو الإنساني والأكاديمي التي ينشط فيها تشكيل عمليات التنظيم الذاتي للتعليم.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى مايلي:

١. معرفة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات الجامعة.
٢. الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافع للإنجاز وفاعلية الذات من خلال استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة.
٣. معرفة الفروق - إن وجدت - بين متوسطات درجات الطلاب الجامعيين (ذكور/ إناث) في عملية التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي.

حدود الدراسة :

تحدد الدراسة بما يأتي:

١ - الحدود الموضوعية :

دراسة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي وكل من الدافع للإنجاز وفعالية الذات لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.

٢ - الحدود المكانية :

تتمثل في مدينة الرياض باختيار عشوائي لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٣ - الحدود الزمنية :

طبقت الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

مصطلحات الدراسة :

- ١ - استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم : Self-regulation strategies for learning يُعرفها (Roeser et al., 2009) بأنها مشاركة المتعلم الفعالة في تعلمه من خلال قدرته على إدارة سلوكه، وانفعالاته، وبيئته، لتحقيق أهدافه التعليمية المرجوة.
- ويعرفها الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس التنظيم الذاتي للتعلم للدراسة الحالية.

٢- الدافع للإنجاز: Achievement- motive

يعرفها (الزيات، ١٩٩٦) بأنها دافع مركب يتمثل في حرص الفرد على إنجاز المهام التي يرى الآخرون أنها صعبة والتغلب على العقبات، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم.

ويُعرفه الباحث إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الدافع للإنجاز في الدراسة الحالية.

٣- فاعلية الذات: Self-Efficacy

يعرفها (عبدالجواد، ٢٠٠٦) بأنها أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه وانعكاس هذه التوقعات على اختياره للأنشطة، والجهد المبذول في إنجازها ومواجهة الصعاب.

ويُعرفها الباحث إجرائياً: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس فاعلية الذات للدراسة الحالية.

٤- التحصيل الأكاديمي: Academic-Achievement

هو المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب/ الطالبة والذي يتراوح ما بين (٢ إلى ٥) بمعنى حصوله على تقدير عام من جيد إلى ممتاز.

الإطار النظري

أولاً / التنظيم الذاتي للتعليم: Self-regulation of learning

يرى زيمرمان (Zimmerman et al., 1992) أن استراتيجيات التنظيم الذاتي ومعقدات الطلاب المرتبطة بفاعلية الذات والأهداف الشخصية على الدافع للإنجاز ترتبط إيجابياً وتؤثر بفعالية على عمليات التعلم والتحصيل الأكاديمي بتوظيفهم للاستراتيجيات المحققة لأهدافهم، ويؤيد ذلك الكثير من الدراسات كدراسة (فريز، ١٩٩٥) و (Garavalia et.al., 2002) و (Woltes, 2004) و (Yen et.al., 2005).

ويؤكد (عبد العزيز، ٢٠٠٥) أن المرحلة الجامعية مهمة للطلاب فمن خلالها تنمو خبراتهم ومعارفهم وتتوجه جهودهم إلى محاولة تحقيق أعلى مستوى من التحصيل الأكاديمي، ومع ذلك فمعظمهم يفتقدون إلى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي تعينهم على التعلم بفاعلية.

فاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم يتضمن مدى تمكن الطلاب من الاستخدام الأمثل للمكونات المعرفية وما وراء المعرفية، كما يذكرها (إبراهيم، ١٩٩٦) و (النقيب، ٢٠٠٧)

أ-فعالية الذات (الأكاديمية) الاعتقاد الذاتي للطلاب بثقتهم في مهاراتهم ومعلوماتهم وإمكانية الوصول إلى الحد الأعلى من التحصيل مقارنة بنظرائهم.

ب-التخطيط ووضع الأهداف: المراجعة وتنظيم وربط المعلومات وتكرارها واستظهارها والبحث عنها، والاهتمام بالواجبات، انتقاء الحلول المناسبة، الدافعية للتعليم، مراقبة الأداء ومسئوليتهم عنه، الوعي المعرفي الذاتي، تعديل المسار التعليمي، ضبط الانفعالات والشعور بالرضا.

كما أن من سمات المنظمين ذاتياً الرؤية الإبداعية والتكيف مع الظروف الاجتماعية والمكانية والزمانية المناسبة للأداء، ويطلبون المساعدة من الآخرين للاستفادة من خبراتهم التعليمية أو بالرجوع للمصادر العلمية (Bassi, 2007) و (Kitsantas, 2000).

١ - مفهومه :

يعرفه زيمرمان (Zimmerman, 1989) بأنه الدرجة التي يمكن للمتعلم أن يكون فيها مشاركاً فعالاً في تعلمه على المجال لما وراء المعرفي، والدافعي، والوجداني والسلوكي.

ويرى شنك (Schunk, 2008) أن مفهوم التعلم المنظم يؤكد أن المتعلم باحث ذاتي عن المعلومات وأن معارفه تؤثر في دافعيته ومثابرته وتوجيهه لسلوكه.

ويعرفه كل من (الطيب وآخرون، ٢٠٠٧) بأنه مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوك التي يستخدمها المتعلم لضبط وتنظيم العمليات التعليمية بغرض إنجاز مهامه التعليمية بكفاءة ودقة.

ويعرفه الباحث بأنه مجموعة من الاستراتيجيات الذاتية التي يضبط بها الطلاب تعلمهم وانفعالاتهم، ويوظفونها بمرونة لتحقيق أهدافهم التعليمية وتدعيم إنجازهم الأكاديمي لأقصى حد ممكن.

٢ - مراحل التعلم المنظم ذاتياً :

يحدد زيمرمان (Zimmerman, 2002) طريقة توظيف الطالب لعملياته التعليمية الذاتية ومعتقداته الدافعية ليكون منظماً ذاتياً، وفق المراحل التالية:

١. التفكير والتخطيط ووضع الأهداف.
٢. الأداء بتنفيذ الاستراتيجيات المنتقاة في مرحلة التفكير.
٣. الضبط والتنظيم للجوانب المعرفية والسلوكية والدافعية والبيئة لتحقيق الأهداف.
٤. التقويم الذاتي وإصدار الأحكام على ما تم إنجازه، ومقارنة الأداء بالمعايير أو الأهداف التعليمية التي وضعها.

ثانياً : الدافع للإنجاز : Achievement Motive

الدافع للإنجاز أحد الجوانب الرئيسية المميزة في ديناميات الشخصية والسلوك، ويرى علماء النفس والاجتماع أن الدوافع النفسية ومنها الدافع للإنجاز تتأثر بالمعايير الثقافية والاجتماعية السائدة في المجتمع (موسى، ١٩٩٠).

وهو مفهوم يتضمن سعي الفرد بأقصى جهده للوصول إلى مستوى من التفوق والامتياز، ومن ثم فالطلاب المنظمون ذاتياً أكثر دافعية للإنجاز وجهداً ومثابرة دون مراقبة خارجية، ويتحملون المسؤولية المباشرة عن أداائهم، كما أنهم أكثر واقعية في المواقف الصعبة وأكثر استقلالا وثقة بأنفسهم في عملية التحصيل الأكاديمي، كما أشارت إلى ذلك معظم الدراسات كدراسة (ردادي، ٢٠٠٢) و (Woltes, 2004) و (Bassi, 2007).

كما وجد أن دعم الوالدين وأساليب التنشئة الأسرية والاجتماعية تسهم في إكساب الدافع للإنجاز لطلاب الجامعة (المحمدي، ٢٠٠٨).

وتتمثل مظاهر الدافعية للإنجاز في: الشعور بالمسؤولية، وأهمية الوقت، والسعي إلى التفوق وتحقيق مستوى طموح عال والمثابرة والتخطيط للمستقبل (خليفة، ٢٠٠٠) و (عجوه، ١٩٩٣).

ويتضمن الدافع للإنجاز أنواعاً مختلفة من السلوك يشكل التحدي والمنافسة عنصرين أساسيين فيها، كما يؤدي دوراً ذا أهمية كمحفز لحل المشكلات بتوليد الحلول الابتكارية (mark, 2002) و (الملاحه وآخرون، ٢٠١١).

١ - مفهومه :

تعرفه (الجندي، ٢٠١٠) بأنه رغبة ملحة داخل الفرد تدفعه للوصول إلى مستوى مرتفع من الامتياز والتفوق، يدفعه إلى تخطي العقبات والسيطرة على التحديات والتفوق على الذات.

كما يعرفه (يوسف، ٢٠٠٢) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والرغبة المستمرة في النجاح، وأداء المهام الصعبة على أفضل مستوى، والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد.

ويعرفه الباحث بأنه رغبة ذاتية تحفز الفرد باستمرار على المثابرة والاجتهاد، لتحقيق مستويات مرتفعة من التفوق والأداء رغم المشكلات التي قد تعترضه بانتقاء حلول ملائمة لها.

٢- خصائص ذوي الدافعية الإنجاز المرتفعة :

تظهر خصائص لدى الأفراد ذوي المستوى العالي من الدافعية للإنجاز (Kitsantas, 2000) و (Z00, 2003) و (الشامي، ٢٠١٢) ومن أهمها:

١. الثقة بالنفس والكفاءة في المسؤولية الفردية
٢. الميل إلى التفوق والامتياز.
٣. التكيف مع الظروف الاجتماعية.
٤. التخطيط ووضع الأهداف.
٥. الاستقلالية بتوظيف قدراتهم الذاتية.
٦. الاهتمام بالوقت وإدارته.
٧. قيمة الإنجاز نابعة من داخلهم، ويفضلون الأعمال التي يؤدونها.
٨. التحدي مع الذات.

ثالثاً: فعالية الذات Self-Efficacy

تعتبر بعداً من أبعاد الشخصية، تتشكل من خلال الإنجاز الشخصي، التعلم بالملاحظة، والإقناع، ويشير كل من (Bandura, 1989) و (صبري، ١٩٩٥) إلى أن فعالية الذات التعليمية تتمثل في التنبؤات التي يعتقدها الطلاب عن طريقة أدائهم لمهامهم الأكاديمية، وثقتهم في أنفسهم وإمكاناتهم وشعورهم بالاعتزاز بذواتهم لتنظيمهم ومراقبتهم لمسارات أدائهم اللازمة لتحقيق إنجازات ما. حيث توجد علاقة إيجابية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل كما اتفق ذلك مع ما أشارت إليه معظم الدراسات كدراسة (ردادي، ٢٠٠٢) و (Eshel et al., 2003) و (Bassi, 2007).

١ - مفهومها :

يعرف باندورا (Bandura, 1997) فاعلية الذات على أنها سمة شخصية للفرد يمكن من خلالها التنبؤ بإمكانية نجاحه في موقف ما ، بتقييمه للسلوك المطلوب منه لتحقيق النجاح .

ويرى بونج (Bong, 1997) أن فاعلية الذات الأكاديمي هي القدرة المدركة للطلاب ليؤدوا مهاماً أكاديمية مطلوبة عند مستويات تحصيلية مرتفعة، وتؤثر إيجابياً في أنماط التفكير لديهم، حيث يكونون أكثر كفاءة وواقعية وضبطاً للانفعالات الوجدانية السلبية.

ويعرفها الباحث بأنها إحدى خصائص الشخصية التي تكتسب من خلال الخبرة والتدريب، وتتمثل في إدراك الطلاب لتوجهاتهم الدافعية للتعليم، وثقتهم بقدرتهم على إنجازهم لمهامهم التحصيلية الصعبة بالكيفية التي يفضلونها، من خلال تقييمهم للسلوكيات المتاحة للأداء.

ويشير (عجوه، ١٩٩٣) و (Woltes, 2004) و (Christopher, 2006) إلى أن المتعلمين ذوي المستوى المرتفع من فاعلية الذات يُظهرون قدراتهم التعليمية، بخلاف منخفضي فاعلية الذات.

٢ - أبعادها :

حدد باندورا (Bandura, 1997) ثلاثة أبعاد تؤثر على فاعلية الذات هي:
أ/ قدرة الفاعلية: وترتبط إيجابياً بالإتقان والدقة والإنتاجية والتنظيم الذاتي في أداء المهام.
ب/ العمومية: وتعني امتداد شعور الفرد بالفاعلية في المواقف المتشابهة.
ج/ القوة: وتعبر عن الإمكانات العالية التي بواسطتها ينتقي الطالب المهام التي سينجزها بنجاح وترتبط إيجابياً بالثابرة والحماس وتشكل تبعاً للخبرة وملائمة الموقف.

٣- مصادر فاعلية الذات الأكاديمية: ويمكن تلخيصها كما ذكرها (Banadura, 1989) كمايلي:

١ - الإنجازات الأكاديمية الأدائية :

تدعم الشعور بالفاعلية الذاتية وذلك عن طريق البرامج التدريبية لتحسين معتقدات الطلاب عن ذواتهم الأكاديمية باستخدام فنيات كالنمذجة الذاتية التعليمية أو الإقناع للتحفيز على أداء مهام محددة، أو من خلال الخبرة الشخصية للإنجازات المسبقة، فالاعتقاد بأن مرد الإنجاز مصدره داخلي أكثر من أن يكون خارجياً متغير مهم في

فعالية الذات الأكاديمية كما أيد ذلك معظم الدراسات التي أكدت أهمية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والمعتقدات الدافعية كدراسة (Dixon et al., 2008) و (الملاحه وآخرون، ٢٠١١).

٢- الخبرات الأكاديمية البديلة :

ترجع التنبؤات إلى الخبرات البديلة في المواقف التعليمية، أو من خلال أداء الآخرين للمهام الأكاديمية الصعبة، مما يُنمي الثقة الشخصية المرتبطة إيجابياً بفعالية الذات وعموميتها، وذلك يتفق مع ما ذكره (Bassi, 2007) و (Pandita, 2010).

٣- الاستثارة الانفعالية :

تظهر جلياً في المواقف التعليمية الصعبة، كما أنها تعتمد على مدى إدراك الطالب الجامعي لقدراته الشخصية والدافعية المرتفعة للتعلم، وتُعد متغيراً نفسياً إيجابياً في إمداده بإشارات الإنجاز والتفوق، وهذا ما سعت إليه بعض الدراسات في هذا المجال للتحقق منه كدراسة (فليفل، ١٩٨٥) و (عجوه، ١٩٩٣) و (Dixon et al., 2008).

الدراسات السابقة :

أجرى (فليفل، ١٩٨٥) دراسة تناولت البناء العاملي لدافعية الإنجاز وعلاقته بالمستوى التعليمي، بهدف فحص الفروق الفردية في البناء العاملي لمتغيرات الدافعية للإنجاز على عينة من طلاب الجامعة والتعليم الثانوي، وتم تطبيق مقياس الدافع للإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في الدافع للإنجاز بين طلاب الجامعة وطلاب التعليم الثانوي لصالح طلاب الجامعة.

وتناولت دراسة (عجوه، ١٩٩٣) فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح والدافعية للإنجاز، لدى عينة من (٩٧) طالباً جامعياً، وطُبق مقياس كل من (فاعلية الذات، الدافع للإنجاز، مستوى الطموح) وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين فاعلية الذات وكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة.

أما دراسة (فرير، ١٩٩٥) فهدفت إلى كشف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء، لدى عينة من (١٣٥ طالباً و ١٣٥ طالبة) من المرحلة المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين درجات أفراد العينة في

مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي ودرجاتهم في اختبار الذكاء، كما أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الطالبات في معظم استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم أعلى من متوسط درجات الطلاب.

كما أيدت ذلك دراسة (إبراهيم، ١٩٩٦) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي وتحمل الفشل الأكاديمي، لدى عينة من (٦١ طالباً و ٥٦ طالبة) من المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح الإناث.

كما هدفت دراسة (عطية، ٢٠٠٠) إلى معرفة العلاقة بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً وكل من الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، لدى عينة من (١٢٢) طالباً جامعياً، وأسفرت النتائج عن ارتباط موجب دال بين أبعاد التعلم المنظم ذاتياً ومتغيرات الدراسة (الدافعية للتعلم، التحصيل).

وقام (ردادي، ٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المعتقدات الدافعية وكل من استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي ومعرفة أثر الجنس والصف الدراسي على المعتقدات الدافعية وتلك الاستراتيجيات، لدى عينة من (١٤١ طالباً، و ٩٨ طالبة) في الصف الثالث من المرحلتين المتوسطة والثانوية. وبيّنت الدراسة وجود أثر إيجابي للمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على المستوى التحصيلي، وعدم وجود تأثير للجنس والصف الدراسي على فاعلية الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

كما أجرى جارفاليا وآخرون (Garavalia et al., 2002) دراسة للكشف عن الفروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف تبعاً للمستوى الدراسي، لدى عينة من (٣٢ طالباً، و ٦٠ طالبة) جامعياً. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين طلاب المستوى الأول وطلاب المستوى الثالث في استراتيجيات التعلم، ووجود ارتباط بين استراتيجيات التعلم المنظم والتحصيل الأكاديمي.

وهدف دراسة ولتز (Woltes, 2004) إلى تحديد أثر المتغيرات المعرفية والنفسية (المعتقدات الدافعية، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بيئة الدراسة) في المستوى

التحصيلي لدى عينة من (٢٥٣ طالباً، ٢٧٢ طالبة) من المرحلة المتوسطة. وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين المعتقدات الدافعية (فاعلية الذات والدافعية للإنجاز) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي، بينما لا يوجد لنوع الجنس أثر على تلك الاستراتيجيات.

أما دراسة (رشوان، ٢٠٠٥) فهدفت إلى الكشف عن علاقة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بنوع الجنس والتخصص الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بتلك الاستراتيجيات من خلال وجهة أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية، لدى عينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من الجامعيين. وبيّنت النتائج أنه ليس للنوع تأثير على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، بينما يوجد تأثير للتخصص لصالح التخصصات العلمية.

وقام ين وآخرون (Yen et.al., 2005) بدراسة هدفت إلى إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال المعتقدات الدافعية للطلاب، وبحث أثر تلك الاستراتيجيات على التحصيل الدراسي لدى عينة من (٤٠٩) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية. وكشفت النتائج عن إمكانية التنبؤ باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من خلال المعتقدات الدافعية (فاعلية الذات، قيمة المهمة، توجه الهدف الداخلي)، ووجود ارتباط دال موجب بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الدراسي.

وحاولت دراسة (خليفة، ٢٠٠٦) فحص العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى عينة من (٣٢٥) طالباً وطالبة من الجامعة الأمريكية وجامعة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بينهما في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لصالح طلاب الجامعة الأمريكية، وعدم وجود تأثير لمتغير الجنس على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

أما دراسة باسي (Bassi, 2007) فسعت إلى الكشف عن أثر معتقدات فعالية الذات الأكاديمية على تحسين الخبرة في التعلم، لدى عينة من (٣١) طالباً جامعياً، وطُبق مقياسي فعالية الذات الأكاديمية وجودة الخبرة في التعلم. وبيّنت النتائج وجود فروق في جودة الخبرة التعليمية لصالح مرتفعي معتقدات فعالية الذات الأكاديمية.

وتناولت دراسة ديكسون وكورييوس (Dixon et al., 2008) أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على تقدير الذات وتحمل الضغوط الدراسية، لدى عينة من

(١٩٩) طالباً و (٢٥٦) طالبة من الجامعيين، وأشارت الدراسة إلى الأثر الإيجابي للتدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات، وخفض الضغوط الدراسية، كما كشفت عن تميز الإناث بارتفاع تقدير الذات وقلة الضغوط لديهن مقارنة بالذكور.

وقام (رزق، ٢٠٠٩) بدراسة لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على فاعلية الذات لدى عينة من (١٢٩) طالباً و (١٥٢) طالبة من الجامعيين المتفوقين والعاديين، وأسفرت النتائج عن ارتباط إيجابي دال بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات، وعدم وجود فروق في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأبعاد فاعلية الذات بين الجنسين، كما لا يوجد تأثير دال للمستوى الدراسي على استراتيجيات التعلم وفاعلية الذات.

وهدف دراسة بانديتا (Pandita, 2010) إلى فحص تأثير فاعلية الذات والدافعية للإنجاز في تحسين المهام المدرسية والتوجه الإيجابي لدى عينة من (١٦٥) طالباً، ١٥٠ طالبة) أعمارهم ما بين (١٢-٢٠) وتم تطبيق مقياسي الدافعية للإنجاز وفاعلية الذات. وأسفرت النتائج عن علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات وجودة المهام التحصيلية والتوجه الإيجابي للطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة :

بعد تناول الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية وعرضها في ضوء التسلسل الزمني لها يتضح مايلي:

١- تباين نوع العينات في الدراسات السابقة، إلا أن معظمها ركز على عينات من طلاب الجامعة كدراسة (عجوه، ١٩٩٣) و (Garavalia et al., 2002) و (رشوان، ٢٠٠٥) و (خليفة، ٢٠٠٦) و (Bassi, 2007) و (Dixon & Kurpius, 2008) و (رزق، ٢٠٠٩)، وبعضها كانت العينة من طلاب الثانوية كدراسة (فيلفيل، ١٩٨٥) و (إبراهيم، ١٩٩٦) و (Yen et.al., 2005) و (ردادي، ٢٠٠٢)، وبعضها كانت من طلاب المرحلة المتوسطة (فريير، ١٩٩٥) و (Woltes, 2004) وتميزت دراسة (Pandita, 2010) بتناول عينتها الطلاب المراهقين من جميع المراحل الدراسية.

٢- تنوع حجم العينات في الدراسات السابقة ما بين (٣١-٥٢٥ طالباً) إلا أن معظمها كان كبيراً كدراسة (Woltes, 2004) و (Yen et.al., 2005) و (Dixon et al., 2008)

و (Pandita, 2010)، فيما عدا القلة من الدراسات كان حجم العينة صغيراً كدراسة (عجوه، ١٩٩٣) و (Garavalia et al., 2002) و (Bassi, 2007) ولعل ذلك يرجع إلى المقاييس والأدوات المستخدمة في تلك الدراسات، إلا أن أهم ما يميز تلك العينات أنها تناولت متغير النوع (الجنس).

٢- اتفقت نتائج الدراسات على وجود أثر إيجابي لفاعلية الذات والمعتقدات الدافعية على كل من مستوى الطموح والدافعية للإنجاز كدراسة (عجوه، ١٩٩٣)، والمستوى التحصيلي كدراسة (ردادي، ٢٠٠٢) و (Woltes, 2004)، وجودة الخبرة التعليمية كدراسة (Bassi, 2007) والمهام التحصيلية كدراسة (Pandita, 2010).

٤- هدفت بعض الدراسات السابقة إلى دراسة استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها مع متغيرات أخرى، كتقدير الذات وخفض الضغوط الدراسية كدراسة (Dixon et al., 2008) أو التخصص كدراسة (رشوان، ٢٠٠٥) أو المعدل التراكمي كدراسة (رزق، ٢٠٠٩) أو بيئة التعلم كدراسة (خليفة، ٢٠٠٦) أو جودة الخبرة التعليمية كدراسة (Bassi, 2007).

٥- بالنسبة للدراسات التي اهتمت بفحص الفروق بين الطلاب من الجنسين في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والمعتقدات الدافعية فقد تباينت نتائجها، ففي حين توصل بعضها إلى وجود فروق لصالح الإناث كدراسة (فريير، ١٩٩٥)؛ (إبراهيم، ١٩٩٦) كشفت نتائج دراسة (العنزي، ٢٠١١) عن اتجاه الفروق لصالح الذكور، بينما أيدت نتائج معظم الدراسات عدم وجود تأثير دال في مستوى الاستراتيجيات والتوجهات الدافعية تبعاً لمتغير النوع كدراسة (ردادي، ٢٠٠٢) و (Garavalia et al., 2002) و (Woltes, 2004)؛ (رشوان، ٢٠٠٥) و (خليفة، ٢٠٠٦) و (رزق، ٢٠٠٩).

٦- على اختلاف الفئات العمرية والمراحل الدراسية للعينات إلا أن نتائج الدراسات بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وكل من فاعلية الذات والمعتقدات الدافعية، وهذا ما كشفت عنه دراسة (إبراهيم، ١٩٩٦) و (عطية، ٢٠٠٠) و (Woltes, 2004) و (Yen et.al., 2005) و (مرزق، ٢٠٠٩).

٧- توصلت بعض الدراسات إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والمعتقدات الدافعية (فاعلية الذات) تنمو وتتطور مع التقدم في العمر كما أشارت إلى ذلك نتائج دراسة (إبراهيم، ١٩٩٦) و (فليفل، ١٩٨٥) و (رزق، ٢٠٠٩)، إلا أن بعضها أسفرت نتائجها عن عدم وجود تأثير دال للمستوى الدراسي على تلك الاستراتيجيات كدراسة (ردادي، ٢٠٠٢) و (Garavalia et al., 2002).

٨- ركزت معظم الدراسات على تناول استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي كمتغير أساسي كدراسة (فريز، ١٩٩٥) و (عطية، ٢٠٠٠) و (Garavalia et al., 2002) و (Woltes, 2004) و (Yen et al., 2005) حيث توصلت جميع نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة بينهما، مما يمكن معه التنبؤ بارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي من خلال مدى توظيف تلك الاستراتيجيات.

٩- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت تأثير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم على الدافعية للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي، وإمكانية التنبؤ بتلك المتغيرات من خلال استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم.

فروض الدراسة :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تم صياغة فروض الدراسة، وذلك على النحو التالي:

١. توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة.
٢. تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي.

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً / منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، فهي تسعى لاكتشاف

العلاقات الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم وفعالية الذات والدافع للإنجاز، كما تهدف إلى دراسة الفروق بين الطلاب والطالبات في هذه المتغيرات.

ثانياً/ مجتمع الدراسة:

يتكون من جميع طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٨-٢٤) سنة للعام الجامعي (١٤٣٣-١٤٣٤هـ).

ثالثاً/ العينة:

أجريت الدراسة على (٢٥٠) طالباً وطالبة من المستويين الثالث والرابع في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، وتم اختيارهم عشوائياً، وذلك على النحو التالي:

أ- عينة الذكور: تكونت من (١٢٥) طالباً بمتوسط عمري (١٩,٨٥) عاماً، وانحراف معياري مقدراه (٢,٦٥) من الأقسام التالية: علم النفس، التربية الخاصة، الثقافة الاسلامية، التربية البدنية.

ب - عينة الإناث: تكونت من (١٢٥) طالبة بمتوسط عمري (١٩,٢٠) وانحراف معياري (٢,٢٣) من الأقسام التالية: علم النفس، التربية الخاصة، الثقافة الاسلامية، التربية ورياض الأطفال.

رابعاً/ أدوات الدراسة:

- أ- مقياس التنظيم الذاتي إعداد (النقيب، ٢٠٠٧)
يتكون المقياس من (٧٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية:
 ١. الاستراتيجيات المعرفية وتتضمن: استراتيجيات التنظيم- التحويل - التخطيط - وضع الأهداف - التسميع- الاستظهار - المراقبة - حفظ السجلات.
 ٢. الاستراتيجيات السلوكية وتتضمن: استراتيجيات التقويم الذاتي - مكافأة الذات.
 ٣. الاستراتيجيات البيئية والتركيب البيئي وتتضمن: استراتيجيات البيئة- الفيزيائية - طلب المساعدة - بيئة اجتماعية - مراجعة السجلات - طلب المعلومات كبيئة مادية.

طريقة تصحيح المقياس: يوجد لكل عبارة ثلاثة اختيارات للإجابة عنها (تنطبق تماماً، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق تماماً)، وفي حالة اختيار المفحوص ينطبق تماماً يحصل على ثلاث درجات، ودرجتين إذا اختار تنطبق إلى حد ما، أما إذا لا تنطبق تماماً فيحصل على درجة واحدة، وبذلك تكون (٢٢٨) أعلى درجة، و(٧٦) حد أدنى والدرجة المتوسطة على المقياس (١٥٢).

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية بالطرق التالية:

١- معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت (٨٣, ٠) والأبعاد الرئيسية:

(بُعد الإستراتيجية المعرفية = ٠, ٧٤) (بُعد الإستراتيجية السلوكية = ٠, ٥٣) (بُعد الإستراتيجية البيئية = ٠, ٧٩).

٢- معادلة سبيرمان/ براون: وجد أن قيمة معامل الثبات بلغت (٨٢, ٠) وهي قيمة مرتفعة، مما يؤكد على ثبات المقياس.

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين:

١- الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط لكل بعد فرعي من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس (بُعد الإستراتيجية المعرفية = ٠, ٨٦) (بُعد الإستراتيجية السلوكية = ٠, ٧٤) (بُعد الإستراتيجية البيئية = ٠, ٨٥). ووجد أنها دالة إحصائياً عند مستوى (٠, ٠١).

٢- صدق المقارنة الطرفية: وذلك من خلال مقارنة متوسط مجموعة الإربعاء الأعلى (١٧٨, ٢) مع متوسط مجموعة الإربعاء الأدنى (١٤٠, ١) باستخدام اختبار (ت) حيث كشفت النتيجة عن قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين، أي وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (٠, ٠١) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- مقياس فعالية الذات إعداد (خطاب، ٢٠١١)

يتكون المقياس من (٧٥) فقرة، صيغت في صورة تقرير ذاتي عن فعالية الذات، كما وضع مقياس متدرج للإجابة عن هذه الفقرات كما يلي: (لا = ١، قليلاً = ٢،

متوسط = ٣، كثير = ٤، كثيراً جداً = ٥) فيكون الحد الأعلى للدرجة على المقياس = (٣٧٥) درجة، والحد الأدنى يساوي (٧٥) درجة، وأن ارتفاع الدرجة هو مؤشر على فعالية الذات.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس في الدراسة الحالية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (٠,٩١ - ٠,٩٥) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس في الدراسة الحالية باستخدام الصدق الذاتي حيث بلغ معامل الصدق = ٠,٨٧، وكذلك باستخدام الاتساق الداخلي للمقياس تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٢٩ - ٠,٧٧) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) و(٠,٠١).

ج- مقياس الدافع للإنجاز إعداد (موسى، ١٩٨١)

استخدم في صياغة عبارات المقياس الصفات العشر التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل، وهي مستوى الطموح المرتفع، القابلية للتحرك إلى الأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل. ويتكون المقياس من (٢٨) فقرة اختيار متعدد تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ، ب، ج، د، هـ) وأمام كل عبارة زوجان من الأقواس على المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة.

طريقة تصحيح المقياس:

البنود الموجبة تُعطى الاختيارات (أ.ب.ج.د.هـ) الدرجات (١.٢.٣.٤.٥) على الترتيب، أما البنود السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تُعطى الاختيارات (أ.ب.ج.د.هـ) الدرجات (٥.٤.٣.٢.١) على الترتيب وكذلك الحال في البنود التي تليها أربعة اختيارات، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار (١٣٠) درجة، وأدنى درجة (٢٨) درجة.

صدق المقياس: تم حسابه بطريقتين:

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على (٨) من المتخصصين في علم النفس حيث كان الحد الأدنى للاتفاق ٨٠٪.

٢- حساب الصدق التجريبي الذاتي حيث بلغ معامل الصدق = ٠,٨٨، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات المقياس:

باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان و براون (٠,٧٧, ٠) و (٠,٨٩) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق.

رابعاً/ الأسلوب الإحصائي: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الملائمة لمتغيرات وفروض الدراسة وهي:

١. معامل الارتباط.
٢. المتوسطات.
٣. الانحرافات المعيارية.
٤. اختبار(ت) لاختبار دلالة الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً / نتائج الفرض الأول:

والذي ينص على أنه (توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة).

جدول (١)

يبين العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي
وكل من الدافع للإنجاز وفعالية الذات والتحصيل الأكاديمي

م	المتغيرات التابعة	استراتيجيات التنظيم الذاتي		معاملات الارتباط	
		أ	ب	ذكور	إناث
١	فاعلية الذات	أ	الاستراتيجيات المعرفية	٠,٦٥ (**)	٠,٥١ (**)
		ب	الاستراتيجيات السلوكية	٠,٧١ (**)	٠,٥٩ (**)
		ج	الاستراتيجيات البيئية	٠,٧٤ (**)	٠,٤٤ (**)
٢	الدافع للإنجاز	أ	الاستراتيجيات المعرفية	٠,٨٧ (**)	٠,٦٨ (**)
		ب	الاستراتيجيات السلوكية	٠,٨٣ (**)	٠,٦٢ (**)
		ج	الاستراتيجيات البيئية	٠,٧٢ (**)	٠,٦٥ (**)
٣	التحصيل الأكاديمي	أ	الاستراتيجيات المعرفية	٠,٤٩ (**)	٠,٤٥ (**)
		ب	الاستراتيجيات السلوكية	٠,٦٩ (**)	٠,٥١ (**)
		ج	الاستراتيجيات البيئية	٠,٦١ (**)	٠,٥٣ (**)

(**) دالة عند (٠,٠٠١)

بالنظر إلى الجدول رقم (١) يتضح الآتي:

وجود ارتباط دال إيجابي بين استراتيجيات التنظيم الذاتي (المعرفية - السلوكية - البيئية) وكل من فعالية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب والطالبات، بمعنى أن تمتع طلاب الجامعة (ذكور - إناث) باستراتيجيات التنظيم الذاتي (المعرفية - السلوكية - البيئية) يصاحبه ارتفاع وقوة في كل من فعالية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لديهم.

ثانياً / نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على: (تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بكل من الدافع للإنجاز وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة).

جدول (٢)

يبين تحليل الانحدار للمتغير المنتبأ به

لاستراتيجيات التنظيم الذاتي والمتغيرات التابعة فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى الطلاب.

م	المتغير المنتبأ	المتغيرات التابعة	قيمة الثابت	معامل الانحراف (β)	بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	استراتيجيات	فاعلية الذات	٧٨,٤٦	٠,٤٥	٠,٥٢	٤,١٩	٠,٠٠١
٢	التنظيم الذاتي	الدافع للإنجاز		٠,٥٧	٠,٦١	٥,١١	٠,٠٠١

علماً بأن قيمة $F = ٥٤,٢٩$ دالة عند مستوى $(٠,٠٠١) R^2 = ٥٦,١٣$

يتضح من جدول رقم (٢) أن تحليل الانحدار يؤكد على أن متغير استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم متغير قادر على التنبؤ لكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة وبمستويات مرتفعة وعالية، وبأن استراتيجيات التنظيم الذاتي فسرت ٤٠٪ من التباين في متغيرات الدراسة لدى الطلاب.

ويمكن صياغة معادلتى الانحدار التنبؤية كما يأتي:

استراتيجيات التنظيم الذاتي = $٧٨,٤٦ + ٠,٤٥$ فاعلية الذات + $٠,٥٧$ الدافع للإنجاز.

ثالثاً / نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي).

جدول (٣)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث

في استراتيجيات التنظيم الذاتي وفاعلية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي

م	المتغيرات	الطلاب		الطالبات		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	استراتيجيات التنظيم الذاتي	٣٧,٣٥	١,٢٢	٣٥,٢٢	١,١٥	٤,٣٢	٠,٦٧
٢	فاعلية الذات	٣٩,٤٣	١,٢٣	٣٤,٢٥	١,٢٤	٥,٤١	٠,٦٣
٣	الدافع للإنجاز	٤٩,٣٤	١,٤٤	٣٨,١٤	١,٣٢	٦,٥٥	٠,٧٢
٤	التحصيل الأكاديمي	٤٥,٣٢	١,٢٤	٤٢,١١	١,٢٣	٧,٦٦	٠,٥٨

يتبين من الجدول السابق رقم (٣) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذكور والإناث في استراتيجيات التنظيم الذاتي وفاعلية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

مناقشة وتفسير النتائج:

سنناقش فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وذلك في ضوء اتساقها أو تعارضها مع فروض الدراسة ونتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى ربطها بالأطر النظرية لمفاهيم الدراسة.

أولاً / مناقشة نتائج الفرض الأول:

والذي ينص على أنه (توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة).

تبين من نتائج معامل الارتباط وجود ارتباط دال إيجابي بين استراتيجيات التنظيم الذاتي (المعرفية - السلوكية - البيئية) وكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود، بمعنى امتلاك الطلاب لاستراتيجيات التنظيم الذاتي يصاحبه ارتفاع في كل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لديهم.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (عجوة، ١٩٩٣) و (فريز، ١٩٩٥) و (عطية، ٢٠٠٠) و (ردادي، ٢٠٠٢) و (Garavalia et al., 2002) و (Woltes, 2004) و (Yen et.al., 2005) و (رزق، ٢٠٠٩) والتي أشارت جميعها إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من التنظيم الذاتي وفاعلية الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب، فالطلاب الذين يوظفون استراتيجيات تنظيم ذاتي مرتفعة تتطور لديهم فاعلية الذات والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالب الذي يتمتع باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً يشعر بالثقة في نفسه، وفي قدرته على الابتكار والتخطيط والمثابرة لتحقيق أهدافه واتخاذ القرارات المناسبة وإدارة وقته وغيرها من الأمور التي تمكنه من إنجاز المهام الأكاديمية بكفاءة واستقلالية، وكل ذلك يساهم في زيادة فاعلية الذات والدافعية للإنجاز لديه، الأمر الذي يرفع من مستواه الأكاديمي.

وهذا يأتي كمحصلة لاستخدام استراتيجيات التنظيم والتخطيط الملائم ووضع الأهداف وتهيئة مكان الاستذكار، واختيار الوقت المناسب له، وطلب المساعدة إذا لزم الأمر، والتقييم الذاتي للتعليم، مما يكفل الوصول إلى أداء مرتفع في الامتحان.

وهذا ما توصلت إليه الدراسات التربوية في هذا المجال في أن التنظيم الذاتي للتعليم من الأساليب الحديثة المؤثرة في تحسين الانجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسمات الوجدانية والمعرفية والسلوكية المهمة لتحقيق الأهداف التربوية. (Cobb, 2003) و (Zimmerman et al., 1992) و (Catherine, 2002) و (Tuckman, 2003).

ويمكن تفسير ذلك أيضاً من خلال النظرية المعرفية الاجتماعية والتي أكدت أن التفاعل بين مضامين التعلم المنظم ذاتياً (المعرفية، والسلوكية، والبيئية) يجعل الطلاب منظمين معرفياً وسلوكياً وبيئياً بصورة مستقلة، قادرين على توظيفها إيجابياً مما يرفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي.

ثانياً / مناقشة نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على (تسهم استراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بكل من الدافع للإنجاز وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة).

وتتسق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من (إبراهيم، ١٩٩٦) و (عطية، ٢٠٠٠) و (Woltes, 2004) و (Yen et.al., 2005) و (مرزق، ٢٠٠٩) والتي كشفت نتائجها عن دور استراتيجيات التنظيم الذاتي في التنبؤ بكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى الطلاب.

كما أنها جاءت مؤيدة لنتائج دراسة (Bassi, 2007) و (Pandita, 2010) والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بجودة الخبرة التعليمية والمهام التحصيلية من خلال الأثر الإيجابي للمعتقدات الدافعية.

وهذا ما أكدته زيمرمان (Zimmerman, 1989) على أن الطلاب المنظمين ذاتياً مشاركون إيجابيون في مواقف التعلم الأكاديمي ونشيطون من ثلاث نواح (السلوك، الدافعية، وما وراء المعرفة).

كما أكد ذلك دراسة (Dixon et al., 2008) عن العلاقة المؤثرة بين التنظيم الذاتي للتعلم الأكاديمي وارتفاع تقدير الذات وخفض الضغوط الدراسية.

ويمكن تفسير ذلك أيضاً من خلال ما تطرق إليه كل من (Zimmerman, 1989) و (Bassi, 2007) و (Dixon et al., 2008) في أن الطلاب المنظمين ذاتياً معرفياً يخططون ومستقلون في تعلمهم وتقديراتهم للذات مرتفعة، أما انفعالياً فهم منظمين ذاتياً ويعتقدون بتأثيرهم الذاتي ويمتلكون دافعية ذاتية، ومن الناحية السلوكية يختارون ويكيفون التركيب الاجتماعي لاكتساب أكبر قدر من المعلومات، ولذلك يتميزون بإدراكهم لأنماط تفكيرهم وأدائهم والنتائج المترتبة على ذلك.

ومع توفر هذه الصفات يمكن التنبؤ بالدافع للإنجاز وفعالية الذات لديهم، حيث يرى الباحث أنه يمكن تفسير هذه العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وكل من فاعلية الذات والدافع للإنجاز في ضوء أن مرتفعي فاعلية الذات غالباً ما يتوقعون النجاح بإدراكهم لأنماط تفكيرهم وطريقة توظيفها بشكل ملائم، مما يزيد من مستوى دافعتهم والرغبة في الإنجاز لتحقيق أفضل مستوى تحصيلي ممكن وانتقاء حلولاً فعالة لما قد يعترضهم من مشكلات، فيشعرون بتقدير لذواتهم اجتماعياً وأكاديمياً.

ولا يأتي ذلك إلا باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مما يحفزهم على الالتزام بتوظيف تلك الاستراتيجيات وابتكار طرق أخرى لتحسين أدائهم بشكل مستمر لأقصى حد تسمح به قدراتهم ويدعم ذلك نتائج دراسات (عجوة، ١٩٩٣) و (Bassi, 2007) و (Dixon et al., 2008) و (Pandita, 2010).

وهذا ما أيدت نتائج بعض الدراسات والتي أسفرت عن تدني مستوى الأداء التحصيلي لدى الطلاب الجامعيين لعوامل متعلقة بهم مباشرة وبمهارات تنظيمهم الذاتي للتعلم، كانهض الدافعية للتعلم والتقدير الإيجابي للذات (Tella, 2007) و (Yong, 2010).

ويتسق ذلك مع ما أشار إليه كل من (Reis et al., 2000) و (رزق، ٢٠٠٩) في أن الفروق الفردية في عمليات التعلم لدى الطلاب لاكتساب المعرفة والمهارة والتنظيم الذاتي تؤثر في أدائهم وتحصيلهم.

وتؤكد هذه النتيجة أيضاً من خلال ما ذكره كل من (Zimmerman, 1990) و (Chen, 2002) حيث أكدوا على أن فعالية الذات للطلاب الجامعيين تتضمن اعتقادهم بكفاءتهم، في تنظيم وتنفيذ المهارات المعرفية والسلوكية والاجتماعية اللازمة للتحصيل والانجاز.

كما وجد أن الطلاب مرتفعو فاعلية الذات يستخدمون استراتيجيات تعلم على مستوى عال (Woltes, 2004) و (Yen et al., 2005) و (Wang et al., 2008) و (مرزق، ٢٠٠٩). ويمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء طبيعة المرحلة الجامعية لعينة الدراسة التي تتسم باستقلال المتعلمين ذاتياً مما يُقدم تغذية راجعة فعّالة للوصول بهم إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم الأكاديمية (Hamachek, 1990) و (Wang et al., 2008).

فالتعلم يكون أكثر فاعلية عندما يكون منظماً ذاتياً، حيث يكون الطالب مسؤولاً عن تعلمه خاصة في التعلم الجامعي، والتي ينشط فيها مستوى اعتماد المتعلمين على ذاتهم (رزق، ٢٠٠٩) و (Garavalia et al., 2002) و (Schunk, 2008).

فاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم لازمة لتحقيق مستوى عالي من الانجاز، والتي تتسم بالدقة والأكثر توظيفاً مع التقدم في العمر قوة دافعة لتنظيم السلوك وبيئة التعلم وفي تعزيز الأنشطة المعرفية العقلية (فيلف، ١٩٨٥) و (Tuckman, 2003) و (رزق، ٢٠٠٩).

ثالثاً: مناقشة نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم والدافع للإنجاز وفاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي).

ونتيجة هذا الفرض تتفق مع نتائج دراسات كل من (ردادي، ٢٠٠٢) و (Garavalia et al., 2002) و (Woltes, 2004) و (رشوان، ٢٠٠٥) و (خليفة، ٢٠٠٦) و (الطيب وآخرون، ٢٠٠٧) و (رزق، ٢٠٠٩) في عدم وجود تأثير دال في مستوى استراتيجيات التعلم الذاتي والتوجهات الدافعية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

كما تتفق مع دراسة (الشعراوي، ٢٠٠٠) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد فاعلية الذات والفاعلية العامة.

وتتعارض نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من (فريز، ١٩٩٥) و (إبراهيم، ١٩٩٦) والتي توصلت إلى وجود فروق لصالح الإناث، وكذلك تختلف مع دراسة (العنزي، ٢٠١١) والتي كشفت عن وجود فروق لصالح الذكور.

ويمكن تفسير ذلك في أن الطالب أو الطالبة في المرحلة الجامعية يصبح أكثر وعياً وطموحاً وتحملاً للمسؤولية وفهماً لمتطلبات الحياة كما يصبح أكثر إدراكاً وضبطاً والتزاماً لطرق النجاح مما يجعله يعتمد على ذاته في تعلمه واكتسابه للخبرات وإنجازه للمهام وفي تطوير قدراته لمستقبل أكاديمي ومهني أفضل. مما يحفز الطلاب (ذكوراً وإناثاً) على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بدرجات قريبة من بعضها البعض.

علاوة على أن هناك من أعضاء هيئة التدريس (من الجنسين) من يشجع على توظيف الطالب لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ليكون مسؤولاً عن تعلمه ومعتمداً على نفسه في اكتساب المعلومات، مع إرشاده في تحديد الأهداف وتقديم التغذية الراجعة، مما يطور من تفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب والطالبات وبالتالي تزداد لديهم فاعلية الذات والدافعية للإنجاز مما يرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

التوصيات:

١. تصميم البرامج التدريبية لتنمية استراتيجيات التنظيم الذاتي، ومعالجة المعلومات لكافة الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
٢. تطوير أهداف تعلم المناهج الدراسية بما يتلاءم مع الحاجة إلى تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتياً.
٣. تكثيف البرامج المعتمدة على التنظيم الذاتي الموجه لتنمية الدافعية للإنجاز والاستقلالية في التعلم.
٤. تحفيز المعلمين على توظيف أساليب بديلة في تقييم الطلاب، عوضاً عن الاختبارات التقليدية كتقديم المشاريع والتقارير والعروض.. الخ.

٥. تطوير الدورات التدريبية للمعلمين بهدف مساعدة الطلاب في اختيار وتطبيق استراتيجيات تعلمهم الملائمة.
٦. إعداد الدورات التي تهدف إلى رفع الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة.
٧. تهيئة مناخ تعليمي متكامل يساعد الطلاب على الوصول لأقصى ما يمكن من الإنجاز الأكاديمي.
٨. تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين والمتعلمين المتعلقة بوعي المعرفة وضبطها لتأثير النماذج العقلية للتعلم كالتعلم التعاوني، على توظيف الطلاب لاستراتيجيات تجهيز المعلومات.

الدراسات والبحوث المقترحة :

١. دراسة علاقة التنظيم الذاتي للتعلم بالأساليب المعرفية والقدرة على حل المشكلات.
٢. أثر التدريب على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم.
٣. تنمية المهارات الاجتماعية من خلال فاعلية الذات والدافعية للإنجاز.
٤. دراسة أثر برنامج تدريبي لتنمية فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى مرضى الاكتئاب.
٥. دراسة فاعلية التدريب على استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

المراجع العربية

ردادي، زين حسن (٢٠٠٢) المعتقدات المعرفية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٤١)، ص ص ١٧١-٢٢٨.

إبراهيم، لطفي عبد الباسط (١٩٩٦) مكونات التعلم المنظم ذاتياً في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (١٠)، ص ص ١٩٩ - ٢٢٨.

الجندي، إيمان عبد المقصود (٢٠١٠) ضغوط الوالدية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.

خليفة، جيهان قرني (٢٠٠٦) علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم بفاعلية الذات وتصورات التعلم لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

خليفة، عبد اللطيف محمد (٢٠٠٠) الدافعية للإنجاز، ط(١)، القاهرة: دار غريب.

رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٧١)، الجزء (١)، ص ص ٢-٤٤.

رشوان، ربيع عبده (٢٠٠٥) توجهات أهداف الإنجاز والمعتقدات الذاتية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الجامعة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، مصر.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٦) سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والنظور المعرفي، ط (١)، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشامي، عبد الواحد محمد (٢٠١٢) العلاقة بين الدافع للإنجاز وفاعلية الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم من طلاب الثانوية الأزهرية، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد (١٢)، ص ص ٨٤٩-٨٧٠.

الشعراوي، علاء محمود (٢٠٠٠) فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (٤٤)، ص ص ٢٨٦-٣٢٥.

صبري، أحمد محمد (١٩٩٥) أثر نموذجين للتعلم التعاوني على فاعلية الذات الأكاديمي وفاعلية الذات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

الطيب، عصام ومرزوق، راشد (٢٠٠٧) النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (٢١)، العدد (١)، ص ص ١٢٧-٢٨٠.

عبد الجواد، أحمد السيد (٢٠٠٦) فاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الفيوم.

عبد العزيز، صالح (٢٠٠٥) اتجاهات معاصرة في علم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. عجوة، عبد العال حامد (١٩٩٣) فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، مجلة كلية التربية، العدد (١٨)، جامعة طنطا.

العنزي، يوسف محيلان (٢٠١١) أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الكويت.

فريز، فاطمة حلمي (١٩٩٥) استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٢٢)، ص ص ١٥٨-١٩١.

فليفل، محمد عبد الحميد (١٩٨٥) البناء العاملي لمتغيرات الدافعية للإنجاز وعلاقته بالمستوى التعليمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية.

محمد، وائل عبد الله (٢٠٠٤) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩٦)، ص ص ١٩٣ - ٢٦٤.

المحمدي، عفاف سالم (٢٠٠٨) علاقة استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية ودعم الوالدين بالتحصيل الدراسي لطالبات الثالث الثانوي بالمدينة المنورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

الملاحه، حنان، أبوشقة، سعد (٢٠١١) أثر التدريب على بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في فعالية الذات وحل المشكلات والتحصيل لدى عينة من التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (٨٧)، الجزء (٢)، ص ص ٢٦٤-٣٣١.

موسى، رشاد عبد العزيز (١٩٩٠) دراسة أثر بعض المحددات السلوكية على الدافعية للإنجاز، مجلة علم النفس، العدد (١٥).

موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١) اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

موسى، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١) كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

النقيب، إيناس فهمي (٢٠٠٧) مقياس استراتيجيات التنظيم الذاتي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بور سعيد.

يوسف، محرز عبده (٢٠٠٢) فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر السادس، الإسماعيلية.

المراجع الأجنبية

- Bandura, A. (1989) **Human Agency in Social Cognitive Theory**, American Psychologis, VoL.14, No.9, PP.1175- 1184.
- Bandura, A. (1997) **Self-efficacy, The exercise of control**, New York, NY: W.H.Freeman. Evidence Level VI: Expert Opinion.
- Bassi, M. (2007) **Academic Self- Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning**, Journal Youth Adolescence, 36, 301- 312
- Bong, M.C. (1997) **Generality of Academic Self- Efficacy Judgments; Evidence of Hierarchical Relations**, Journal of Educational Psychology, Vol.89, No.4, PP.696 -709.
- Catherine, S. (2002) **Self-Regulated Learning .Strategies and Achievement in An introduction to Information Systems Course** , Information Technology , Learning and Performance Journal, V. 20 , No. 1-y Spring , P.P. 11- 25 .
- Chen, C. (2002) **Self- Regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course**, **Information Technology**, Learning and performance Journal, 20, (1), PP 11 -25.
- Christopher, W. (2006) **Academic Achievement Goal Orientation, Talking another look**, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, Vol.4(3), No.10, PP.529- 550 .
- Cobb, R. (2003) **The relationship between self-regulated Learning behaviors and academic performance in web-based course**,

- Unpolished doctoral dissertation, the Faculty. Of Virginia Polytechnic Institute and State University Virginia.
- Dixon, A. & Kurpius, C. (2008) **Self regulation of self efficacy and attributions**, American Educational Research Journal, Vol. (33), PP 356 -360.
- Eshel. Y & Kahavi, R. (2003) **Perceived classroom control, Self-regulated learning strategies, and academic achievement**, Education Psychology, 23,(4),PP 249- 260.
- Garavalia, L., Scheuer, D., & Carroll, C. (2002) **Comparative analysis of first-and Third- Year Pharmacy student is perceptions of student- regulated learning strategies and motivation**, American Journal of pharmaceutical Education, 66, PP 219- 223.
- Hamachek, A. (1990) **Memory and study strategies for optimal learning**, Paper Presented at the Conference of the Learning Disabilities Association of America, Anaheim, CA. February, 21- 24.
- Kitsantas, A. (2000) **The role of self-regulation strategies and self- efficacy perception in successful weigh loss maintenance**, Journal of Psychology and Health, 15, PP 811 -820.
- Mark, H. (2002) **Student engagement in situational activity, patterns in the elementary, middle and high school years**, American educational research Journal, 37, PP 153- 184.
- Pundita, H. (2010) **Across sectional study of development of achievement task and success orientations among adolescent deaf, Indian**, Journal of pyschometry and eduction. Vol (12), PP 66 – 69.
- Reis, S., Mc guire, J. Neu, T. (2000) **Compensation Strategies used by high ability students with learning strategies**, New York
- Roeser, R & PecK, S (2009) **An education in awareness: self, motivation, and self-regulated Learning in contemplative Perspective**, Educational Psychologist, Vol.44, N.(2), PP 119- 136.

- Schunk, D. (1989) **Self-Efficacy and achievement behaviors**, Educational Psychology Review, Vol. (6), N.(1) PP173- 208.
- Schunk, D. (2008) **Met cognition Self- regulation and self- Regulated learning**, Research recommendations, Educational Psychology, Vol.(81), N.(2), P P 155- 163.
- Tell, A. (2007) **The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in Eurasia**, Journal of Mathematics, Science & Technology Education, Vol.(3),N.(2),PP 149 -156.
- Tuckman, B. (2003) **The strategies-for- achievement approach for teaching study skills**, Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.
- Wang, S. & Wu, P.(2008) **The role of feedback and self-efficacy on Web-based Learning**, The social cognitive perspective Computers and Education, Vol.(51), N. (4), PP 1589- 1598.
- Wolters, C. (2004) **Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal Orientations to predict students motivation, Cognition and achievement**, Journal of Educational Psychology, Vol.(96),N.(21), PP 236 -250.
- Yen, N., Abu Bakar, K., Roslan, S., Luan,W., & Abd El-Rahman, P. (2005) **Predictors of self-regulated learning in Malaysian smart schools**, International Education Journal, Vol.(6),N.(3), PP 343- 353.
- Yong, F. (2010) **A study on the self-efficacy and expectancy for success of pre-university students**, European Journal of Social sciences, Vol.(31),N.(4),PP 514- 524.
- Zimmerman, B. (1989) **Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement**, In Zimmerman, B & Schunk, D (EDS) Self-Regulated Learning and Academic Achievement, Theory, Research and Practice, New York , Inc, PP 1- 25 .

- Zimmerman, B. (1990) **Self-Regulated Academic Achievement: An overview**, Journal of Educational Psychology , Vol. (25), No. (1), PP. 3 -14.
- Zimmerman, B. (2002) **Becoming a self-regulated learner: An overview, Theory into Practice**, Vol.(4),N.(2),PP 64- 71.
- Zimmerman, B., Martinez- Pons, M. (1992) **Construct Validation of Strategy model of student self-regulated learning**, Journal of Educational Psychology, 80, PP 284- 290.
- Zoo, C. (2003) **Creativity and work: The monitor on Psychology**, The American Psychological Association.

درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. أسماء بنت عبد الله بن عبد الرحمن الداود

درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أ. أسماء بنت عبد الله بن عبد الرحمن الداود

ملخص الدراسة

هدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والفروق بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، النوع) والمقترحات التي تساهم في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي التي تم اعتمادها لهذه الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بحريملاء جاءت بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي (٩٨, ٢)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠, ٠٥) بين إجابات مجتمع الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي والرتبة العلمية، لصالح من مؤهلهم العلمي دكتوراه ومن رتبته العلمية أستاذ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠, ٠٥) بين إجابات مجتمع الدراسة على محوري (رسالة الكلية وأهدافها، والسلطات والإدارة) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠, ٠٥) على محور (إدارة ضمان الجودة) لصالح من عدد سنوات خبرتهم (من عشر إلى أقل من خمس عشرة سنة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠, ٠٥) بين إجابات مجتمع الدراسة تعزى لمتغير النوع.

أما أبرز توصيات الدراسة فهي: وضع أهداف واستراتيجيات خاصة بالاعتماد الأكاديمي في الكلية، بحيث تكون واضحة وقابلة للتنفيذ وبمتناول الجميع، وتشجيع وزارة التعليم العالي للكليات الناشئة على إجراءات التقويم الذاتي لمعايير الاعتماد الأكاديمي لكشف أوجه القصور وتحديد السبل الكفيلة بالتغلب عليها، وكشف جوانب القوة وتعزيزها ودعمها. وتقديم دورات تدريبية من قبل خبراء مختصين في مجال الاعتماد الأكاديمي بإشراف من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لتوعية أعضاء هيئة التدريس في الكلية بإجراءات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي..

The Application Degree of Academic Accreditation Standards at the Community College in Hurimla from the Perspective of Faculty Members.

Asma Abdullah Abdulrahman Aldawood

Abstract

The aim of this study is to identify closely the application degree of academic accreditation standards at the Community College in Hurrymila'a from the perspective of faculty members and to know the differences between the average responses of the study group members about the application degree of academic accreditation standards, which is attributed to the study variables such as (Academic Qualification, Academic Rank, Years of Experience , type) and proposals that contribute in the application degree of academic accreditation standards at the Community College in Hurrymila'a from the perspective of faculty members.

This research work has used survey and descriptive method. Most results show that the application degree of academic accreditation standards that have been adopted for this study from the perspective of faculty members at the Community College in Hurrymila'a has come up with degree of (medium) and arithmetic average of (2.98) There are statistical significant differences at the level of significance (0.05) between the responses of the study society. Those differences are attributed to the academic rank and academic qualification variable for the benefit of Ph.D. and scientific rank of Professor, There are no statistical significant differences at the level of significance (0.05) between the responses of the study society upon (the College message and its aims) and (the authorities and management). That state is attributed to the variable of experience years. But there are statistical significant differences at the level of significance (0.05) upon (management of Quality Assurance) for the benefit of who has experience of years (from ten up to less than fifteen years), and There are not statistical significant differences at the level of significance (0.05) between the responses of the study society which are attributed to the variable type.

The most significant recommendations of the study are: Setting aims and strategies for academic accreditation at the Colleges in order to be clear and workable and accessible to everyone, Higher Education Ministry of colleges should encourage teenagers to perform the procedure of self- assessment for the academic accreditation standards to detect deficiencies and to identify ways to overcome them, and detect the strength sides in order to promote and support, and Experts in the field of academic accreditation should present training courses under supervision of the National Commission of Assessment and Academic Accreditation. Faculty members should be aware of those training courses in order to know the application procedure of academic accreditation standards at the College.

المقدمة

يواجه التعليم العالي في معظم البلدان العربية بصفة عامة والمملكة العربية السعودية بصفة خاصة عدداً من التحديات في هذا العصر الذي يتصف بالعمق والسرعة والشمول ومن هذه التحديات انخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية، والافتقار إلى نظم التوجيه، وضعف الصلة مع مؤسسات المجتمع، وتقليدية أساليب التعليم والتعلم وافتقار الهيئة التعليمية للمهارات المهنية (العنقري، ٢٠٠٥: ٣).

ويشير (العريمي، ٢٠٠٥: ٥) إلى أن التعليم العالي في البلاد العربية بصفة عامة، وفي دول الخليج العربية بصفة خاصة يمر بمرحلة من أشد مراحل التغيير والتجديد التربوي، متأثراً بالتحويلات والاتجاهات العالمية، حيث تفاعل التعليم العالي مع عصر الإنتاج الجماعي. كما أن الطموحات الواسعة للأفراد والمجتمعات قد حداً بالمسؤولين عن تطوير التعليم العالي بالبحث عن وسائل مناسبة لتحسين جودته وفاعلية عملياته التعليمية برمتها. لذا فإن الاعتماد الأكاديمي لبرامج ومؤسسات التعليم العالي الذي انبثق عن الجهود التي بذلها المسؤولون عن تطوير التعليم بمثابة الخيار الأمثل الذي يضمن -إلى حد بعيد- التأكد من أن التعليم يتجه الوجهة الصحيحة، وأنه يحقق غاياته بفاعلية واقتدار.

ونظراً لأن التعليم العالي يمثل المرحلة التخصصية من التعليم والمناطق بها إعداد الكوادر المؤهلة على النهوض بالتنمية يرى (صائغ، ٢٠٠٧: ١) أن تجويد مؤسسات التعليم العالي والبرامج المقدمة فيها خياراً لا بديل له وهو الطريق الوحيد للارتقاء بمستوى الأداء، ويمثل الاعتماد الأكاديمي أحد الأساليب الأكثر شيوعاً واستخداماً للحكم على مؤسسات التعليم العالي بأنها تحقق الجودة وفق المعايير العالمية.

ويعد الاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية حديث العهد ويعود ذلك إلى قلة خبرتها في هذا المجال، إضافة أن العديد من الجامعات لم تعط اهتماماً للاعتماد الأكاديمي إلا بعد إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، فالجامعات السعودية لا تزال متأخرة في مجال التقييم المؤسسي مقارنة بالتجربة الغربية (الحربي، ٢٠١٠: ٢٠).

ولكي تستطيع جامعاتنا مواجهة التحديات المقبلة في هذا القرن الحادي والعشرين يجب أن تهتم بمعايير الجودة والاعتماد المؤسسي والتخصصي، حيث يعد برنامج الاعتماد

الأكاديمي أحد الأدوات المهمة لدعم وتعزيز برامج التعليم العالي وتحقيق التميز على المستوى العالمي؛ فمن خلال الاعتماد الأكاديمي تتم عملية المقايسة للمعايير العالمية المتبعة في الجامعات المرموقة من خلال مؤسسات الاعتماد الأكاديمي والتعرف على مواضع الضعف في البرامج الأكاديمية لإصلاحها، ومواضع القوة لتعزيزها وتنفيذ ما تصبوا إليه الجامعات في المستقبل القريب، ولتحقيق أهداف الخطط الأكاديمية الاستراتيجية (الثقفي، ٢٠٠٩: ٥).

مشكلة الدراسة:

حضي موضوع تطوير التعليم العالي وضمان جودته اهتماماً رسمياً كبيراً، تمثل ذلك الاهتمام في إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بناء على الموافقة السامية رقم ٦٠٢٤/ب/٧ بتاريخ ١٤٢٤/٢/٩ هـ على قرار مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٤/٢٨/٣ هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ ١٤٢٤/١/١٥ هـ، لتتحمل مسؤولية وضع المعايير واعتماد المؤسسات والبرامج في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي.

وأصبح الاعتماد الأكاديمي اتجاهاً عالمياً يُعَوَّل عليه كثيراً في شتى الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بإنشاء المؤسسات والبرامج التعليمية، نظراً للارتباط الوثيق بين نظام الاعتماد الأكاديمي ونظام الجودة في التعليم الجامعي، حيث يعتبر الاعتماد الأكاديمي مقياساً للجودة (داود، ٢٠٠٨: ٥٤).

وتؤكد دراسة (الباطين، ١٩٩٨: ٢) إلى أهمية قياس المستوى النوعي للبرامج الأكاديمية في التعليم العالي الذي يستهدف تطوير هذه البرامج وانهاج الآليات المناسبة للتقويم الذي يسبق التطوير.

وتشير دراسة (الهيم، ٢٠١٠: ١٤٥) إلى ضرورة إعادة النظر في مدى كفاءة وكفاية مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي في ظل ظروف العولمة التي تمر بها المجتمعات العربية بما يحقق لها مواءمة الشروط العالمية من حيث الجودة وبالتالي ضمان الاعتماد لتساير مثيلاتها في الدول المتقدمة من حيث الكفاءة والنوعية.

وتعد كلية المجتمع بحريملاء من الكليات الناشئة الطموحة، فقد عملت على تهيئة الظروف الملائمة لتحسين نوعية التعليم والأداء الأكاديمي المتميز، ونظراً لحدثة إنشاء كلية المجتمع بحريملاء لوحدة الاعتماد الأكاديمي وضبط الجودة في مطلع العام الجامعي

١٤٢٩/١٤٣٠ هـ والتي تهدف إلى الحصول على الاعتماد البرنامجي والمؤسسي على المستويين الدولي والوطني، تظهر الحاجة إلى معرفة ما قامت به الكلية من جهود لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وصولاً للمقترحات التي تساعد على تطبيق المعايير بشكل أفضل للحصول على الاعتماد الأكاديمي.

أسئلة الدراسة :

١. ما درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي كلية المجتمع بحريملاء تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، النوع)؟
٣. ما المقترحات لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة :

- تهدف هذه الدراسة إلى معرفة:
١. درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
 ٢. الفروق بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، النوع).
 ٣. المقترحات التي تسهم في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة :

- تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:
١. تطوير كلية المجتمع بحريملاء من حيث إدارتها وأهدافها وبرامجها في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

٢. نشر ثقافة الاعتماد الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بحريملاء.
٣. قلة الدراسات التي تناولت الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على معرفة درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من حيث (الرسالة والغايات والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة).

الحدود الزمنية: تم تطبيق وإجراء الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٣٢/١٤٣٣ هـ).

مصطلحات الدراسة :

المعيار:

هي نقاط مقارنة تستخدم لتحديد المقاييس من أجل تقييم الأداء، وقد تشير إلى مستويات الأداء الحالية في المؤسسة (العريمي، ٢٠٠٥: ١٠).

المعيار إجرائياً: المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، وتحقيق قدر منشود من الجودة أو التميز من خلال إجراءات قياس ذلك المعيار.

الاعتماد الأكاديمي:

استراتيجية لضمان الجودة في التعليم يؤدي إلى قبول المستوى التعليمي والعلمي للمؤسسة التعليمية، والاعتراف بالمؤسسة التعليمية وبرامجها الأكاديمية من قبل هيئة خارجية شرعية رسمياً والتأكد بأن هذه المؤسسة تقي بالمعايير التي تم تحديدها والاتفاق عليها (صائع، ٢٠٠٧: ٢).

الاعتماد الأكاديمي إجرائياً: مجموعة من الإجراءات التي يتم عن طريقها تقييم كلية المجتمع بحريملاء من حيث (الرسالة والغايات والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة) في ضوء معايير تصدرها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي التابعة

لوزارة التعليم العالي، للوقوف على نقاط القوة والضعف من أجل الوصول إلى توصيات يُعمل بها لتحسين الأداء الإداري وتحقيق الأهداف بالصورة المنشودة.

كلية المجتمع بحريملاء :

مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم العالي تتبع لجامعة شقراء، تقدم مجموعة من البرامج المتنوعة الأكاديمية والمهنية التطبيقية، لمدة أربعة فصول دراسية أو خمسة باختلاف التخصص، وتتصف بالشمولية والمرونة وتتناسب مع حاجات ورغبات الأفراد والمجتمع، وتهدف إلى إعداد الطلاب أكاديمياً لإكمال الدراسة في الجامعة أو إعدادهم مهنيًا لسوق العمل.

منهج الدراسة :

بما أن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء فإن المنهج الوصفي المسحي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة، والمنهج الوصفي المسحي كما يعرفه (العساف، ٢٠٠٣: ١٩١) هو: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منها، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب".

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس (ذكوراً وإناثاً) ممن درجتهم العلمية (معيد، محاضر، أستاذ) في كلية المجتمع بحريملاء والبالغ عددهم (٦٠) عضواً. وطُبقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة وقد تم توزيع (٦٠) استبانة على أفراد مجتمع الدراسة والصالح للتحليل (٤٢) استبانة أي ما يمثل (٧٠٪) من إجمالي مجتمع الدراسة المستهدف. والجدول التالي رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة:

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير الرتبة العلمية

م	الرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
١	معيد	٥	٩,١١٪
٢	محاضر	١٨	٩,٤٢٪
٣	أستاذ مساعد	١٤	٣,٣٣٪
٤	أستاذ مشارك	٤	٥,٩٪
٥	أستاذ	١	٤,٢٪
	المجموع	٤٢	١٠٠٪

أداة الدراسة:

بما أن هذه الدراسة قد اتبعت المنهج الوصفي المسحي فقد تم اختيار الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس حول درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

وتكونت الاستبانة من الأقسام التالية:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، وسرية التعامل مع المعلومات المقدمة من المفحوصين، بالإضافة إلى تعريف الاعتماد الأكاديمي للدراسة.

القسم الثاني: يحتوي على المتغيرات المستقلة للدراسة، والتي تتضمن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة المتمثلة في (المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، النوع، عدد سنوات الخبرة).

القسم الثالث: يحتوي على (٣٩) عبارة مقسمة على ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: درجة تطبيق معيار رسالة الكلية وأهدافها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بحريملاء ويشتمل هذا المحور على (١٣) عبارة.

المحور الثاني: درجة تطبيق معيار السلطات والإدارة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بحريملاء ويشتمل هذا المحور على (١٣) عبارة.

المحور الثالث: درجة تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بحريملاء ويشتمل هذا المحور على (١٣) عبارة.

ويقابل كل فقرة من فقرات المحاور قائمة تحمل العبارات التالية:
(غير مطبقة، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جداً)

وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة لتتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي: غير مطبقة درجة واحدة، ضعيفة (٢) درجتان، متوسطة (٣) درجات، عالية (٤) درجات، عالية جداً (٥) درجات

القسم الرابع: يحتوي على السؤال المفتوح التالي: ما المقترحات المناسبة لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء؟

صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق الاستبانة كما عرفه (العساف، ٢٠٠٣: ٤٢٩) "التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه" وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على (١٩) محكماً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وذلك للاستفادة من توجيهاتهم حول صياغة العبارات، وارتباط كل عبارة بمحورها.

وفي ضوء توجيهات المحكمين تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل معيار من معايير أداة الدراسة، ومدى ارتباطها مع بعضها البعض من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)، ويوضح الجدول التالي رقم (٢) الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة.

جدول (٢)
الاتساق الداخلي لكل عبارة في أداة الدراسة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	***٠,٦٢٨	١	***٠,٦٧٣	١	***٠,٧١١
٢	***٠,٥٩٧	٢	***٠,٦٧١	٢	***٠,٦٩٧
٣	***٠,٦٩٠	٣	***٠,٥٣٦	٣	***٠,٧١٥
٤	***٠,٧١٣	٤	***٠,٥٤٥	٤	***٠,٧٨٣
٥	***٠,٥٠٥	٥	***٠,٧٢٥	٥	***٠,٤٨٣
٦	***٠,٦٢٤	٦	***٠,٥٤٥	٦	***٠,٥٢١
٧	***٠,٥٥٨	٧	***٠,٥٣١	٧	***٠,٥١٤
٨	***٠,٦٥٤	٨	***٠,٦٦٧	٨	***٠,٦٧٢
٩	***٠,٦١٥	٩	***٠,٤٥٠	٩	***٠,٧٠٢
١٠	***٠,٥٧٤	١٠	***٠,٧٠٩	١٠	***٠,٥١٥
١١	***٠,٦٠٣	١١	***٠,٤٦٢	١١	***٠,٦٣٨
١٢	***٠,٦٢٠	١٢	***٠,٥٩٧	١٢	***٠,٦٧٨
١٣	***٠,٥٦٩	١٣	***٠,٥٦٩	١٣	***٠,٥٤٦

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات بمحورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة، وإمكانية الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة :

يقصد بثبات أداة الدراسة أن تكون الإجابة واحدة تقريباً إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم (العساف، ٢٠٠٣: ٤٢٩).

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cranach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، حيث طبقت المعادلة على مجتمع الدراسة لقياس قيمة الثبات الكلي لجميع العبارات، ويوضح الجدول التالي رقم (٢) قيم معاملات الثبات لمعايير الاعتماد الأكاديمي، والثبات الكلي لأداة الدراسة.

جدول (٣)

قيم معاملات الثبات لمعايير الاعتماد الأكاديمي، والثبات الكلي لأداة الدراسة

م	محاور الاستبانة	ثبات المحور
١	رسالة الكلية وأهدافها	٠,٩٣٦
٢	السُّلطات والإدارة	٠,٨٩٧
٣	إدارة ضمان الجودة	٠,٩٢٥
	الثبات الكلي لأداة الدراسة	٠,٩٦١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معامل الثبات للاستبانة عالٍ حيث تراوح ما بين (٠,٨٩٧ - ٠,٩٣٦) وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٦١) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

الدراسات السابقة:

دراسة ولكر (walker, 1993) بعنوان « اتجاهات كليات المجتمع في ولاية بنسلفانيا نحو الاعتماد الأكاديمي لولايات وسط أمريكا» هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات كلية المجتمع ذات الخبرات والتجارب المختلفة في عملية الاعتماد، وتحديد العوامل المرتبطة باختلافات وجهات النظر حول الموضوع. وتبنت الدراسة الفرض التالي: لا توجد فروق في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بالنظر إلى حداثة التجربة، وحجم الخبرة وعدد سنوات الخبرة في التدريس، وحجم الدعم المقدم للكلية، وخدمات الدراسة الذاتية، والخبرة في مجال التقويم بالنسبة لوكالات الاعتماد الإقليمية. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٣) عضواً من (١٣) كلية بولاية بنسلفانيا. وخلصت الدراسة إلى أن حداثة التجربة في هذا المجال قد جعلت أعضاء هيئة التدريس أكثر إيجابية نحو الدراسة الذاتية، وتزيد الإيجابية كلما توفر الدعم لذلك. كما أن العمل في فريق ولد اتجاهات إيجابية

لدى أعضاء هيئة التدريس، كما كان هناك اتجاه ايجابي لدى أعضاء هيئة التدريس نحو هيئة الاعتماد الأكاديمي في ولايات الوسط الأمريكي.

دراسة بروا (Brua, 2003) بعنوان "مشروع تطوير الاعتماد الأكاديمي بكلية المجتمع بشرق ولاية ايوا" هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات إدارة الكلية وهيئة التدريس بكليات المجتمع بشرق مقاطعة ايوا عن مشروع تحسين الجودة الأكاديمية كصيغة جديدة للاعتماد بكلية المجتمع وذلك بالمقارنة مع التجارب المعاصرة، وهل يتماشى مشروع التحسين مع سمات الكلية وأعرافها؟ وهل يتماشى ويرتبط المشروع مع طرائق التعليم والتعلم بالكلية؟ وقد استخدم الباحث أداتي الاستبانة والمقابلة مع الهيئات الإدارية والتدريسية لثلاث كليات متماثلة. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة هو موافقة أغلبية أفراد العينة على مشروع التطوير ونتائج خلال السنوات الثلاث الأولى للتطبيق، مع الإشارة إلى ضعف المشروع فيما يتعلق بالتدريب.

دراسة سايكس (Sykes, 2003). "رؤية إدارات كليات المجتمع نحو برامج الاعتماد الأكاديمي بكليات مقاطعة النوى" هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات مديري كليات المجتمع بولاية النوى نحو عمليات الاعتماد، وقد شمل المسح لهذه الدراسة الهيئات الإدارية لمائة وخمسين كلية بالولاية وذلك بهدف معرفة آرائهم وتجاربهم فيما يختص ببرامج الاعتماد الأكاديمي بالولاية، وقد تكونت أداة الدراسة الاستبانة من (٣٦) فقرة مقفلة وثمانية أسئلة مفتوحة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ٧٨٪ من أفراد العينة أشادوا بفكرة الدراسة وأهميتها، و٦٩٪ رأوا أن مثل هذه الدراسات تساعد في تحسين مخرجات ومستقبل هذه الكليات، بينما يرى ١٣٪ عكس ذلك، وأن أكثر من ٥٠٪ يوافقون بشدة على أهمية التقويم المتزامن مع برامج الاعتماد الأكاديمي. كما يرى أفراد العينة أنه لا بد من مضي عشر سنوات للحكم على مثل هذه البرامج، ويرى ٤٨٪ من أفراد العينة أهمية طول الفترة التي يجب أن يحكم بعدها على برامج الاعتماد الأكاديمي. كما توصلت الدراسة إلى أهمية مواصلة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لتصحيح الطريقة المتبعة والمؤثرة في التطوير والمحاسبة، مع توسيع رؤية وإطار هذا العمل. وأوصت الدراسة بتوسيع مثل هذه الدراسات عبر الولايات المتحدة، وبواسطة وكالات متخصصة، لتشمل جميع المؤسسات التعليمية للمقارنة بينها.

دراسة (العريمي، ٢٠٠٥) بعنوان "تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون" هدفت

الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كليات التربية في سلطنة عمان. وتحديد الاختلافات في تقديرات درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون في ضوء بعض المتغيرات مثل (الجنس، والوظيفة، والكلية، والخبرة). واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) أكاديمي وإداري، وتكونت الاستبانة من (١٠٠) فقرة موزعة على المجالات التالية: رسالة الكلية وأهدافها، البرامج التعليمية، الهيئة التدريسية، الخدمات الطلابية، مصادر التعلم، خدمة المجتمع، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أوساط تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع، والمؤهل العلمي

دراسة (البدر، ٢٠٠٨) بعنوان "تطوير أداء كليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي" دراسة تطبيقية على كليات التربية للبنات بجامعة جازان هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الأداء الحالي لكليات البنات بمنطقة جازان في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، والتعرف على متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي والصعوبات المتوقعة التي يمكن أن تواجه تطبيقه. واتبعت الدراسة المنهج المقارن، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة، وطبقت الدراسة على مجتمع الدراسة بأكمله والذي تألف من (١٧٢) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى أن مجتمع الدراسة يرون أن ممارسة الأنشطة التي تمثل الواقع الحالي لأداء كليات التربية للبنات تتم بدرجة متوسطة، أما أبرز الأنشطة التي يتم ممارستها بدرجة متوسطة تتمثل في عمل الكلية وفق لوائح وتنظيمات إدارية واضحة، ومنح الكلية رئيسات الأقسام تفويضاً واضحاً في أداء مهامهن.

دراسة (الثقفي، ٢٠٠٩) بعنوان "مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب" هدفت الدراسة إلى محاولة وضع قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة ومؤشراتها الخاصة بأقسام الرياضيات في كليات العلوم في الجامعات السعودية من حيث (البرنامج التعليمي، والبيئة التعليمية، والهيئة التدريسية)، والتعرف على مناسبة وتوافر هذه المعايير، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة وتكونت العينة من (٧٧) عضواً و(١٢٨) طالباً. وتوصلت

الدراسة إلى أن جميع معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة للبرنامج التعليمي والبيئة التعليمية مناسبة ودرجة توفر معظم هذه المعايير كان بدرجة عالية.

دراسة (المقاطي ، ٢٠١١) بعنوان "متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس" هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة وتحديد الاختلافات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات مثل (المؤهل العلمي، والرتبة العلمية، والنوع، وعدد سنوات الخبرة). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة وتكونت عينة الدراسة من (٦١) عضواً. وتوصلت الدراسة إلى أن توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي التي تم اعتمادها في هذه الدراسة جاء بدرجة متوسطة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والرتبة العلمية، والنوع، وعدد سنوات الخبرة.

دراسة (القرني ، ٢٠١١) بعنوان "متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية: تصور مقترح" هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى تحديد أهم المتطلبات اللازمة لتهيئة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية للاعتماد الأكاديمي، والتعرف على درجة توافر هذه المتطلبات كواقع هذه البرامج، واستهدفت كذلك إلى تقديم تصور مقترح لتهيئة هذه البرامج للوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة، وطبقت الدراسة على مجتمع الدراسة بأكمله والذي تألف من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وعددهم (١٢٠) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المتطلبات الواردة في أبعاد الدراسة العشرة جاءت بدرجة عالية جداً من الأهمية، أما درجة التوافر فقد تراوحت بين متوسطة وضعيفة، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتهيئة برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية للاعتماد الأكاديمي تتضمن: خطة إجرائية مقترحة لمتطلبات التهيئة وإجراءات تنفيذها ومؤشرات نجاحها، ومقترحات لمواءمة بنية هذا البرنامج لمطالب جهات الاعتماد، والصعوبات المتوقعة مواجهتها وسبل تذليلها.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:
تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في كونها بحثت في مجال الاعتماد الأكاديمي،
وضرورة الاستفادة من الخبرات والتجارب المتوافرة في مجال الاعتماد الأكاديمي وتطبيقاته.
تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة (الاستبانة)، وتتفق مع
أغلب الدراسات في استخدام المنهج الوصفي المسحي.

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تركيزها على آراء أعضاء هيئة التدريس
في كلية المجتمع بحريملاء حول درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وعدم وجود دراسات
سابقة تناولت هذا الموضوع.

أهم نتائج الدراسة :

تتلخص نتائج الدراسة الحالية في الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:
الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع
بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري
لإستجابات أفراد مجتمع الدراسة على العبارات التي تقيس درجة تطبيق معايير الاعتماد
الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء وذلك لكل معيار من المعايير التالية: (رسالة الكلية
وأهدافها، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة).

وأوضحت نتائج الدراسة الحالية أن تطبيق معيار رسالة الكلية وأهدافها من وجهة
نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بحريملاء جاء بدرجة (متوسطة) حيث جاء
المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق معيار رسالة الكلية وأهدافها (٢,٩٥).

وقد يكون سبب حصول معيار رسالة الكلية وأهدافها على درجة (متوسطة) هو وجود
رسالة واضحة للكلية تستخدم كمرجع للتخطيط الاستراتيجي، إلا أن هذه الرسالة لا تتم
مراجعتها بصورة منتظمة لتعديل صياغتها، وكذلك أهداف الكلية لا تتم مراجعتها بصورة
دورية بناءً على أحدث المستجدات.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (المقاطي، ٢٠١١) التي توصلت إلى
أن درجة توافر معيار رسالة الكلية وأهدافها في كلية التربية بجامعة الباحة (متوسطة).

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (العريمي، ٢٠٠٥) والتي توصلت إلى أن مجال رسالة الكلية وأهدافها حاز على درجة (كبيرة) من وجهة نظر القادة الإداريين والأكاديميين في كليات التربية في سلطنة عمان.

أما تطبيق معيار السلطات والإدارة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بحريملاء جاء بدرجة (متوسطة) حيث جاء المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق معيار رسالة الكلية وأهدافها (٢,٩٩).

وقد يكون سبب حصول معيار السلطات والإدارة على درجة (متوسطة) هو أن جهود إدارة الكلية في تحقيق التطوير والتحسين للكلية ليس بمستوى كافٍ، وعدم توفير إدارة الكلية برنامج تدريبي لأعضاء الجهاز الإداري لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (البدر، ٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن درجة عمل الكلية وفق لوائح وتنظيمات إدارية واضحة، ومنح الكلية رئيسات الأقسام تفويضاً واضحاً في أداء مهامهن متوسطة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (المقاطي، ٢٠١١) التي توصلت إلى أن درجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية بجامعة الباحة قليلة.

أما تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بحريملاء جاء بدرجة (متوسطة) حيث جاء المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق معيار رسالة الكلية وأهدافها (٣).

وقد يكون سبب حصول معيار إدارة ضمان الجودة على درجة (متوسطة) هو عدم اهتمام الكلية بعملية التقويم الذاتي، وأهمية ذلك التقويم في عمليات التحسين والتطوير المستمر، وكذلك عدم وجود نظام حوافز لتقدير الإنجازات البارزة والمميزة فيما يتصل بتطوير الكلية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة كل من: دراسة (المقاطي، ٢٠١١) التي توصلت إلى أن درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة في كلية التربية بجامعة الباحة قليلة، ونتيجة دراسة (القرني، ٢٠١١) والتي توصلت إلى أن درجة توفر مطلب بُعد إدارة ضمان

الجودة وتحسينها عالية جداً ، ونتيجة دراسة سايكس (Sykes, 2003) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق ضمان الجودة كبيرة جداً، ونتيجة ولكر (walker, 1993) التي بينت وجود اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة حول ضمان الجودة.

وبناء على ما سبق يمكن ترتيب درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لدرجة تطبيق هذه المعايير ومرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي للمعيار، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (٤).

جدول (٤)

ترتيب درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي للمعيار

م	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
١	إدارة ضمان الجودة	٣	٠,٨٢٣	متوسطة
٢	السلطات والإدارة	٢,٩٩	٠,٧٤٢	متوسطة
٣	رسالة الكلية وأهدافها	٢,٩٥	٠,٨٢٧	متوسطة
	المجموع الكلي	٢,٩٨	٠,٧٩٧	متوسطة

وقد يكون سبب حصول هذه المعايير على درجة (متوسطة) هو أن تجربة الاعتماد الأكاديمي للكلية لازالت في مراحلها الأولى باعتبارها كلية ناشئة، وأن الجهود المبذولة من قبل الكلية في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي غير كافية، حيث يلزم تكثيف الجهود بشكل أكبر ورفعها لدرجة أعلى، باعتبار مدخل الاعتماد الأكاديمي مدخل أساسي لتطوير وتحسين التعليم الجامعي.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، النوع)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسط استجابات

مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة)، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T Test) لمتغير (النوع)، وفيما يلي نتائج ذلك:

أولاً: متغير المؤهل العلمي؛

جدول (٥)

تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
رسالة الكلية وأهدافها	بين المجموعات	٥,٤٢١	٢	٢,٧١٠	٤,٦٦٧	٠,٠١٥ دالة
	داخل المجموعات	٢٢,٦٥٠	٣٩	٠,٥٨١		
	المجموع	٢٨,٠٧١	٤١			
السُّلطات والإدارة	بين المجموعات	٥,٨٩١	٢	٢,٩٤٦	٦,٨٧٩	٠,٠٠٣ دالة
	داخل المجموعات	١٦,٧٠٠	٣٩	٠,٤٢٨		
	المجموع	٢٢,٥٩١	٤١			
إدارة ضمان الجودة	بين المجموعات	٥,٧١٤	٢	٢,٨٥٧	٥,٠٣٨	٠,٠١١ دالة
	داخل المجموعات	٢٢,١١٩	٣٩	٠,٥٦٧		
	المجموع	٢٧,٨٣٣	٤١			

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والتي تعزى لمستويات متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، لصالح من مؤهلهم العلمي دكتوراه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن حملة الدكتوراه أكثر مشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بأهداف الكلية، ووضوح المعايير والإجراءات التي تتخذ بشأن الاعتماد الأكاديمي بالنسبة لهم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (العريمي، ٢٠٠٥) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول

تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح من مؤهلهم العلمي دكتوراه.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة كل من: دراسة (المقاطي، ٢٠١١)، ونتيجة دراسة (علاونة، ٢٠٠٨) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات مجتمع الدراسة حول مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي، ودرجة إدراك المتطلبات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: متغير الرتبة العلمية:

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير الرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
رسالة الكلية وأهدافها	بين المجموعات	١١,٥٥٨	٤	٢,٨٨٩	٠,٤٧٥	٠,٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	١٦,٥١٢	٣٧	٠,٤٤٦		
	المجموع	٢٨,٠٧٠	٤١			
السُّلطات والإدارة	بين المجموعات	٨,٨٧٩	٤	٢,٢٢٠	٠,٩٩٠	٠,٠٠١ دالة
	داخل المجموعات	١٣,٧١٢	٣٧	٠,٣٧١		
	المجموع	٢٢,٥٩١	٤١			
إدارة ضمان الجودة	بين المجموعات	٩,٤٣٥	٤	٢,٣٥٩	٤,٧٤٣	٠,٠٠٣ دالة
	داخل المجموعات	١٨,٣٩٩	٣٧	٠,٤٩٧		
	المجموع	٢٧,٨٣٤	٤١			

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والتي تعزى لمستويات متغير الرتبة العلمية (معيد، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، لصالح من رتبته العلمية أستاذ.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الأساتذة أكثر إماماً ومعرفة بمعايير الاعتماد وضمان الجودة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (المقاطي، ٢٠١١) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات مجتمع الدراسة حول مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

ثالثاً: متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (٧)

تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
رسالة الكلية وأهدافها	بين المجموعات	١,٦٣٩	٣	٠,٥٤٦	٠,٧٨٦	٠,٥٠٩ غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦,٤٣١	٣٨	٠,٦٩٦		
	المجموع	٢٨,٠٧٠	٤١			
السُّلطات والإدارة	بين المجموعات	٣,٩٥٦	٣	٠,٣١٩	٢,٦٨٩	٠,٠٦٠ غير دالة
	داخل المجموعات	١٨,٦٣٥	٣٨	٠,٤٩٠		
	المجموع	٢٢,٥٩١	٤١			
إدارة ضمان الجودة	بين المجموعات	٥,٩٩٨	٣	١,٩٩٩	٣,٤٧٩	٠,٠٢٥ دالة
	داخل المجموعات	٢١,٨٣٦	٣٨	٠,٥٧٥		
	المجموع	٢٧,٨٣٤	٤١			

يتضح من الجدول رقم (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على محوري (رسالة الكلية وأهدافها، والسُّلطات والإدارة) والتي تعزى لمستويات متغير عدد سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى أقل من عشر سنوات، من عشر إلى أقل من خمس عشرة سنة، خمس عشرة سنة فأكثر). بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات مجتمع الدراسة من أعضاء التدريس لدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي على محور (إدارة ضمان الجودة) لصالح من عدد سنوات خبرتهم (من عشر إلى أقل من خمس عشرة سنة).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كل من: نتيجة دراسة (المقاطي، ٢٠١١)، ودراسة (علاونة، ٢٠٠٨)، ودراسة (العريمي، ٢٠٠٥)، ودراسة ولكر

(walker, 1993) ، التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

رابعاً: متغير النوع:

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير النوع

المحور	النوع	العدد	درجات الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
رسالة الكلية وأهدافها	ذكر	١٧	٤٠	٣,٢٢	٠,٨٠٤	١,٨٨٣	٠,٠٦٧ غير دالة
	أنثى	٢٥		٢,٧٩	٠,٨٠١		
السلطات والإدارة	ذكر	١٧	٤٠	٣,١٧	٠,٧٠٢	١,٣٠٨	٠,١٩٨ غير دالة
	أنثى	٢٥		٢,٨٧	٠,٧٥٧		
إدارة ضمان الجودة	ذكر	١٧	٤٠	٣,٢٩	٠,٧٣٧	١,٩٨٠	٠,٠٥٥ غير دالة
	أنثى	٢٥		٢,٨٠	٠,٨٣٢		

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات مجتمع الدراسة من أعضاء التدريس لدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي والتي تعزى لمستويات متغير النوع (ذكر - أنثى)، وهذا يدل على توافق وجهات نظر أفراد مجتمع الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (المقاطي، ٢٠١١) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات مجتمع الدراسة حول مدى توفر متطلبات الاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغير النوع.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (العريمي، ٢٠٠٥) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط استجابات عينة الدراسة حول تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما المقترحات لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ؟

- أوضحت نتائج الدراسة الحالية بعض المقترحات التي اقترحها أعضاء هيئة التدريس لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء ومن أهمها:
١. توفير الكادر الأساسي من أعضاء هيئة التدريس في كافة التخصصات.
 ٢. وجود نظام حوافز لأعضاء هيئة التدريس.
 ٣. التطوير المستمر لأعضاء هيئة التدريس بما يرفع من إنتاجيتهم في مجال التدريس والبحث العلمي وذلك بإقامة دورات تدريبية وورش عمل.
 ٤. إعلان رسالة الكلية وأهدافها في وحدات الكلية لجميع أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري والطلبة، ومراجعة رسالة الكلية وأهدافها وتعديلها في ضوء الظروف المتغيرة.
 ٥. التحديد الواضح للمهام والواجبات لجميع العاملين بالكلية.
 ٦. تحديد أهداف ومهام لجنة الجودة وإعلانها لجميع أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري والطلبة، وتشجيع التعاون بين أعضاء هيئة التدريس ولجنة الجودة بالكلية.

توصيات الدراسة :

أظهرت نتيجة الدراسة الحالية أن أهداف ومهام لجنة الجودة لم تكن واضحة للجميع، لذلك تظهر أهمية وضع أهداف واستراتيجيات خاصة بالجودة والاعتماد الأكاديمي في الكلية، بحيث تكون واضحة وقابلة للتنفيذ وبمتناول الجميع.

أظهرت نتيجة الدراسة الحالية أن إصدار الكلية تقرير عن التقويم الذاتي جاء بدرجة تطبيق متوسطة، ولأهمية التقويم الذاتي لا بد أن تشجع وزارة التعليم العالي الكليات الناشئة على إجراءات التقويم الذاتي لمعايير الاعتماد الأكاديمي لكشف أوجه القصور وتحديد السبل الكفيلة بالتغلب عليها، وكشف جوانب القوة وتعزيزها ودعمها.

أظهرت نتيجة الدراسة الحالية أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عمليات التقويم الذاتي جاء بدرجة متوسطة لذلك لا بد من تقديم دورات تدريبية من قبل خبراء مختصين في مجال الاعتماد الأكاديمي بإشراف من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لتنوعية أعضاء هيئة التدريس في الكلية بإجراءات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

المراجع

المراجع العربية :

الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي (٢٠١١) دليل قرارات مجلس التعليم العالي، وزارة التعليم العالي، الرياض.

البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (١٩٩٨) أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، رؤية مستقبلية. في الفترة من ٢٢-٢٥ فبراير، الرياض.

البدرى، أميمة منور (٢٠٠٨) تطوير أداء كليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، دراسة تطبيقية على كليات التربية للبنات في جامعة جازان. رسالة ماجستير. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الثقفي، أحمد سالم (٢٠٠٩) مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، رسالة دكتوراه. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الحربي، محمد (٢٠١٠) الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في التعليم العالي، جامعة الملك سعود، الرياض.

الخطيب، محمد شحات (٢٠٠٢) الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

داود، عبد العزيز أحمد (٢٠٠٨) إستراتيجية مقترحة للاعتماد الأكاديمي بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة مستقبل التربية العربية. العدد ٥٢ المجلد ١٤، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، مصر.

صائغ، عبد الرحمن (٢٠٠٧) الاعتماد الأكاديمي وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية مع الإشارة للتجربة السعودية، دراسة مقدمة للمؤتمر العربي الثاني تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة وورشة عمل متطلبات التأهيل للتقدم نحو مسارات العمل الأكاديمي. شرم الشيخ، مصر.

العريمي، حليس محمد (٢٠٠٧) تقدير درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في سلطنة عمان كما يتصورها القادة الإداريون والأكاديميون، رسالة دكتوراه. قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العساف، صالح حمد (٢٠٠٣) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.

العنقري، عبد العزيز محمد (٢٠٠٨) تطوير التعليم العالي على ضوء بعض المستجدات التكنولوجية، دراسة مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الخامس عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي نحو خطة إستراتيجية للتعليم الجامعي العربي، جامعة عين شمس، القاهرة.

القرني، صالح علي (٢٠١١) متطلبات الاعتماد الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، تصور مقترح. رسالة دكتوراه. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٠) المعجم الوجيز، الهيئة العامة لحقوق المطابع الأميرية، القاهرة.

المقاطي، وضحي رافي (٢٠١١) متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير. قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الهيم، عيد صقر (٢٠١٠) آليات الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي العربي في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة، مجلة الثقافة والتنمية، العدد ٣١ المجلد ٢، كلية التربية، جامعة سوهاج.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٨) دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، الرياض.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩) معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي
للمؤسسات التعليمية العالي، وزارة التعليم العالي، الرياض.

المراجع الأجنبية :

- Brua-Behrens, Nicole Susan (2003) **Academic Quality Improvement Project (AQIP), a New Form of Accreditation at Eastern Iowa Community College District: A Qualitative Analysis**, Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Texas at Austin. Pro-quest Document ID: 765405141. Ann Arbor: Pro-quest Information and Learning Company.
- Sykes, Charles Edward (2003) **Community College Administrators Perceptions of the Accreditation Process in the State of Illinois**, Dissertation Abstracts International, A64,(11), 3939.
- Walker, Doris Lorraine (1993) **Attitudes of Pennsylvania Community College Faculty Regarding Middle States Accreditation**, Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University. ProQuest Document ID: 745252421. Ann Arbor: Pro-quest Information and Learning Company.

أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

المكرم عضو هيئة التدريس حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد...

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها «درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس» كبحث تكميلي للحصول على درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي.

وتهدف الدراسة إلى التعرف على ما يلي:

- درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من حيث (الرسالة والغايات والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة)
- الفروق بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الرتبة العلمية، عدد سنوات الخبرة، النوع)
- مقترحاتكم التي تساهم في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

لذا آمل منكم أن تتفضلوا بالإجابة على جميع عبارات هذه الاستبانة من وجهة نظركم بكل موضوعية وأمانة، لتحقيق أهداف هذه الدراسة وللخروج منها بالنتائج والتوصيات المأمولة، علماً بأن معلومات هذه الاستبانة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا وافر الشكر والتقدير..

ملحوظة :

يقصد بالاعتماد الأكاديمي لهذه الدراسة: مجموعة من الإجراءات التي يتم عن طريقها تقييم كلية المجتمع بحريملاء من حيث (الرسالة والغايات والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة) في ضوء معايير تصدرها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي التابعة لوزارة التعليم العالي، للوقوف على نقاط القوة والضعف؛ من أجل الوصول إلى توصيات يُعمل بها لتحسين الأداء الإداري، وتحقيق الأهداف بالصورة المنشودة.

الاستبانة أولاً: المعلومات الأولية

الاسم (اختياري) :

يرجى قراءة الفقرات التالية ووضع إشارة (✓) في الموضع المناسب:

• المؤهل العلمي :

- () بكالوريوس
() ماجستير
() دكتوراه

• الرتبة العلمية :

- () معيد
() محاضر
() أستاذ مساعد
() أستاذ مشارك
() أستاذ

• النوع :

- () ذكر
() أنثى

• عدد سنوات الخبرة :

- () أقل من خمس سنوات
() من خمس إلى أقل من عشر سنوات
() من عشر إلى أقل من خمس عشرة سنة
() خمس عشرة سنة فأكثر

ثانياً: عبارات الاستبانة:

فيما يلي مجموعة من العبارات المتعلقة بدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء، فإلى أي درجة تطبق إدارة الكلية مضمون تلك العبارات. الرجاء الإجابة من وجهة نظركم بوضع إشارة (✓) في الخلية المناسبة لاختياركم بعد كل عبارة:

م	العبارة	درجة التطبيق				
		غير مطبقة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً
		١	٢	٣	٤	٥
المحور الأول: درجة تطبيق معيار رسالة الكلية وأهدافها						
١	توجد رؤية واضحة تحدد الطموحات المستقبلية للكلية.					
٢	تتسم رسالة الكلية بإمكانية التحقيق.					
٣	تستخدم رسالة الكلية كمرجع للتخطيط الاستراتيجي.					
٤	تؤثر رسالة الكلية في عمليات صنع القرار.					
٥	تتم المراجعة المنتظمة لتعديل صياغة رسالة الكلية بناءً على أحدث المستجدات.					
٦	ترتبط رسالة الكلية بالاحتياجات المهنية والعلمية للطلبة.					
٧	توجد وسائل لنشر رسالة الكلية وأهدافها من (أدلة- نشرات- موقع إلكتروني)					
٨	تتسم رسالة الكلية بالشمولية.					
٩	تتسم أهداف الكلية بالوضوح.					
١٠	تتسم أهداف الكلية بالواقعية.					
١١	تسعى رسالة الكلية إلى تحقيق أهدافها الموضوعة.					
١٢	تتم صياغة أهداف الكلية بعبارات قابلة للقياس.					
١٣	تتم مراجعة الأهداف من فترة إلى أخرى بمشاركة جميع أعضاء الكلية					
المحور الثاني: درجة تطبيق معيار السُّلطات والإدارة						
١٤	تمتلك الكلية هيكلًا إداريًا عالي الكفاءة لتيسير الإجراءات الإدارية.					
١٥	تحدد مسؤوليات القيادة الإدارية بشكل واضح في تحديد المهام الوظيفية في الكلية.					
١٦	توفر الإدارة آليات تقويم معتمدة لقياس أداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية.					
١٧	توفر الإدارة آليات تقويم معتمدة لقياس أداء أعضاء الجهاز الإداري بالكلية.					
١٨	تتم متابعة تطبيق الخطط والأهداف من قبل الكلية.					
١٩	تلتزم الكلية ببرنامج منظم لمراجعة جميع اللوائح التنظيمية.					
٢٠	كفاية عدد أعضاء الجهاز الإداري نسبة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.					
٢١	تقوم إدارة الكلية بإشعار هيئة التدريس بصورة منتظمة بالتطورات التي تحدث في الكلية.					

م	العبارة	درجة التطبيق				
		غير مطبقة	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جداً
		١	٢	٣	٤	٥
٢٢	لدى الكلية دليل إرشادي واضح للسياسات واللوائح التنظيمية					
٢٣	تحرص إدارة الكلية على الأخذ بأراء هيئة التدريس في عمليات التطوير.					
٢٤	توفر إدارة الكلية برنامج تدريبي لأعضاء الجهاز الإداري لتنمية قدراتهم ومهاراتهم.					
٢٥	تحرص الكلية على رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس فيها.					
٢٦	تحرص إدارة الكلية على توفير مناخ تنظيمي إيجابي بشكل دائم.					
	المحور الثالث: درجة تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة					
٢٧	تقدم إدارة الكلية دعماً إيجابياً لأنشطة ضمان الجودة.					
٢٨	تقدم الكلية الموارد اللازمة لإدارة عمليات الجودة.					
٢٩	تضع الكلية مؤشرات لقياس الأداء حسب المعايير المعتمدة.					
٣٠	تتمحور عمليات تحسين الجودة في الكلية حول أولويات التطوير الملحة.					
٣١	يتم الاعتراف بالأخطاء ونقاط الضعف من قبل المسؤولين.					
٣٢	يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية في عمليات التقويم الذاتي.					
٣٣	يتم تكوين لجنة للجودة تشمل أعضاء من جميع الأقسام في الكلية.					
٣٤	يتم تحديد مهام لجنة الجودة بصورة واضحة من قبل إدارة الكلية.					
٣٥	تتخذ الكلية القرارات التصحيحية لأدائها في ضوء نتائج التقويم الذاتي.					
٣٦	وجود نظام حوافز لتقدير الإنجازات البارزة والمميزة فيما يتصل بتطوير الكلية.					
٣٧	تتسم عمليات تقويم الجودة في الكلية بالشفافية.					
٣٨	تجرى عمليات التقويم في الكلية بشكل منتظم.					
٣٩	يتم إصدار تقرير عن التقويم الذاتي للكلية نهاية كل عام جامعي.					

ثالثاً: برأيك ما المقترحات المناسبة لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء؟

.....

.....

.....

.....

.....

**اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية
بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية**

د. نايف بن عبد العزيز المطوع

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة شقراء المملكة العربية السعودية

اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية

د. نايف بن عبد العزيز المطوع

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة شقراء المملكة العربية السعودية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق أداة القياس (الاستبانة) بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة، وقد اشتملت الأداة على (٢٦) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) دارساً، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، كذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONEWAY ANOVA) للمقارنة بين استجابات عينة الدراسة على أداة القياس تبعاً لمتغير مقرر تنفيذ الدبلوم، في حين تم استخدام قيم اختبار «ت» Ttest لمجموعتين مستقلتين للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري التخصص والوظيفة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم تبعاً لمتغيرات الدراسة (مقرر التنفيذ والوظيفة والتخصص) مع وجود بعض القصور في تنفيذ البرنامج. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها رفع مستوى تنفيذ برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء.

The Attitudes of Learners Towards The General Diploma Program in Education at the University of Shaqra in Saudi Arabia

Dr. Naif Abdulaziz Al Mutawa

Associate Professor of Curricula and teaching methods at Shaqra University, Saudi Arabia

Abstract

The main objective of this study is to investigate the learners' attitudes towards the General Diploma Program in Education at the University of Shaqra in Saudi Arabia. In order to achieve the objectives of the study a (questionnaire), a tool of measurement is implemented after the verification of its psychometric properties. The questionnaire is made up of (26) items, whereas the sample consists of (115) learners. Means and standard deviations of the learners' ratings are calculated, and the (ONEWAYANOVA) is implemented to compare the responses of the sample on the tool of measurement according to the variation of the location of Diploma, while the Ttest for two independent groups is carried out to compare the ratings of the sample depending on the variables of specialization and occupation. The results of the study show no statistically significant differences in the learners' attitudes towards the Diploma Program, depending on the variables of the study (location, specialization and occupation). This study also concludes a set of recommendations; the most important of which is raising the level of implementation of General Diploma Program in Education at the University of Shaqra.

المقدمة

تعتبر مهنة التعليم من أشرف المهن التي تؤدي مهمة رئيسية في تقدم ورقى المجتمع لما تضعه من حلول ومقترحات لمعالجة مشكلاته ، حيث أورد (فتحي وآخرون ، ٢٠٠٦) أهمية الأخذ بالنظم التعليمية والاهتمام بها وتطويرها والعمل على تطوير مخرجاتها من خلال الاهتمام بالمعلمين والسعي لتزويدهم بالمهارات والخبرات اللازمة لكي تكون مخرجاتهم من الطلاب متوائمة مع متطلبات المجتمع الذي يعيشون فيه.

إن إعداد المعلم الإعداد الشخصي والتربوي يعتبر من الجزئيات المهمة فمهنة التعليم تتطلب فرد ذو صفات شخصية وسلوكية وتربوية تختلف عن المهن الأخرى ، فالمعلم قدوة لطلابه وتتبع تصرفاته وسلوكياته جلياً على تلاميذه وقد أكدت بعض الدراسات كدراسة (Exstrom, 1976) ودراسة (Soar, 1976) أن ما يحمله المعلم من سمات وصفات وتأهيل علمي وتربوي ينعكس على تلاميذه إيجاباً أو سلباً وبصورة جلية وواضحة.

وقد كان للمملكة العربية السعودية ممثلة في وزارتي التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي دور بارز في إعداد المعلمين حيث مر ذلك بعدة مراحل فمن معلم الضرورة إلى معاهد المعلمين ثم الكليات المتوسطة ومراكز العلوم والرياضيات وصولاً لكليات المعلمين وكليات التربية التي تؤهل المعلمين علمياً وتربوياً.

وقد أدرك القائمين على إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية أهمية إعداد وتأهيل المعلمين في التخصصات الأدبية والعلمية من غير خريجي كليات التربية في المجالات التربوية والنفسية قبل أو بعد التحاقهم بمهنة التدريس. من خلال إلحاقهم ببرامج تربوية ونفسية كالدبلوم العام في التربية والذي ينفذ في كثير من الجامعات. وهذا يتوافق مع ما ذكره (Chisholm , 1996) في (العمري ، ٢٠١٢) من أن التعليم والتدريب يؤديان إلى إيجاد أفراد مؤهلين وقادرين على التعامل مع المتغيرات المجتمعية ولديهم الاستعدادات النفسية والمهنية.

كما أكدت كثير من الدراسات السابقة مثل دراسة (فتحي وآخرون ، ٢٠٠٦) ، ودراسة (قادي ، ٢٠٠٧) ، ودراسة (الشطناوي وآخرون ، ٢٠٠٨) ، ودراسة (الشرعي ، ٢٠٠٩) ، ودراسة (الفقلاوي ، ٢٠١١) ، ودراسة (العمري ، ٢٠١٢) والتي تتعلق بالدبلوم العام في

التربية وبرامج إعداد المعلم وجود بعض المشاكل في تنفيذ هذه البرامج مما قد يؤدي إلى قصور في تحقيق الأهداف المرجوة منها.

كما أن الباحث ومن خلال خبرته السابقة كمعلم ومدير مدرسة ومشرف تربوي ثم أستاذ جامعي يقوم بتدريس الطلاب في كليات التربية وبرنامج الدبلوم العام في التربية ويشرف عليهم أكاديمياً قد لاحظ وجود بعض المعوقات ورصد بعض المشاكل في تنفيذ هذا البرنامج على مستوى الجامعة ورغبة في الحصول على معلومات علمية موثقة من خلال دراسة مستوفية لشروط البحث العلمي السليم تتمخض عنها توصيات علمية بهدف تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية على وجه العموم وفي جامعة شقراء على وجه الخصوص، وحيث أن من أقرب الناس لهذه البرامج هم الدارسين بها فقد رأى الباحث القيام بهذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة اتجاهات الدارسين في برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء نحو تنفيذ البرنامج فيما يخص أعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية واستخدام التقنية في التدريس ومدى مناسبة مقر تنفيذ البرنامج.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال التالي: ما اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة

تشتمل الدراسة على السؤال الرئيس التالي:

ما اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير مقر التنفيذ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الوظيفة؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير التخصص؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء آراء الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية التي تنفذها جامعة شقراء في عدد من الكليات.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

١. ستسهم هذه الدراسة بإذن الله في توضيح اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية مما سيساعد المسؤولين في جامعة شقراء على تطوير البرنامج وتحسينه.

٢. تعد هذه الدراسة (حسب علم الباحث) من أوائل الدراسات والأبحاث التي تناولت اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة شقراء بمحافظات عفيف، والدوادمي، والقوية، فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، واستخدام التقنية في التدريس، ومقر تنفيذ البرنامج .

الحدود الزمانية

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤ هـ.

الحدود المكانية

طبقت هذه الدراسة على الدارسين في برنامج الدبلوم العام في التربية في محافظات عفيف، والدوادمي، والقوية بالمملكة العربية السعودية.

فروض الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير مقرر تنفيذ البرنامج؟ (عفيف، الدوادمي، القويعة)
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الوظيفة؟ (معلم، غير معلم)
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير التخصص؟ (علمي، أدبي)

مصطلحات الدراسة

برنامج الدبلوم العام في التربية :

التعريف الإجرائي

هو برنامج تدريبي يقدم لخريجي الكليات غير التربوية ويسعى إلى تأهيلهم تربوياً ونفسياً للقيام بأعباء مهنة التدريس ومن ثم فتح المجال الوظيفي لهم للانخراط في مهنة التدريس.

الاتجاهات

عرّفها (نشوان، ٢٠٠١) بأنها مواقف تتصف بالقبول أو الرفض تجاه الأشياء أو الموضوعات المختلفة.

التعريف الإجرائي

يعرف الباحث الاتجاهات إجرائياً بأنها الدرجة العاطفية الايجابية أو السلبية نحو برنامج الدبلوم العام في التربية لدى الدارسين في جامعة شقراء.

أدبيات الدراسة

أولاً: برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء. (وفق وثيقة الدبلوم الصادرة من جامعة شقراء، ١٤٢٣)

أهداف البرنامج

الأهداف العامة

تأهيل الخريجين والخريجات من التخصصات التعليمية الأكاديمية من حملة البكالوريوس تربوياً للقيام بأعباء مهنة التدريس ومن ثم فتح المجال الوظيفي لهم للانخراط في مهنة التدريس.

الدبلوم التربوي يعتبر وسيلة هامة لكثير من خريجي الجامعة الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس وإيجاد فرص العمل لهم في قطاع التعليم ، وهذا ينطبق بطبيعة الحال على خريجات الجامعة في نفس التخصصات حيث يؤدي برنامج الدبلوم التربوي بقسم الدارس نفس المهام التي يؤديها في قسم الدارس من تأهيل للخريجات للوظائف التعليمية .

الأهداف الخاصة

التعرف على أهم الاتجاهات والنظريات الحديثة في التربية وعلم النفس وأثرها في النمو المهني للمعلم وتحسين عملية التعليم والتعلم.

تنمية القدرة لدى الدارسين على تصور المنهج المدرسي بعناصره الأربعة الرئيسية المتمثلة في الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم ، والاطلاع على الأسس التي تبنى عليها والعوامل التي تؤثر في تخطيطها وبنائها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها .

التعرف على التقنيات الحديثة والوسائل المعنية في عملية التعليم والتعلم وكيفية استخدامها وتطبيقها .

التعرف على الاتجاهات والأساليب الحديثة في التخطيط والإشراف التربوي وأثرها في النمو المهني للموجه والمعلم.

الرؤية

الطموح بأن تكون جامعة شقراء أفضل مكان لتقديم برنامج الدبلوم التربوي .
السعي لحصول برنامج الدبلوم العام بكلية التربية بشقراء للاعتماد الأكاديمي الوطني .

الرسالة

تتضمن رسالة البرنامج تعليمياً وتدريباً تربوياً مختلف التخصصات التعليمية لممارسة مهنة التدريس وإعداد كوادر تدريسية مؤهلة لسوق العمل.

شروط الالتحاق بالبرنامج

١. أن يكون المتقدم حاصلاً على شهادة البكالوريوس أو ما يعادلها بتقدير عام لا يقل عن (جيد) في التخصصات التعليمية .
٢. أن يكون المتقدم حسن السيرة والسلوك وملتزماً بالآداب الإسلامية .
٣. أن يكون المتقدم سليم الجسم والنطق والحواس .
٤. أن يجتاز المقابلة الشخصية، والاختبار الشخصي .

منح الدرجة العلمية

يمنح الدارس درجة الدبلوم العام في التربية بعد استكمال متطلبات التخرج بدراسة جميع مواد الدبلوم التربوي واجتيازها وإنهاء جميع متطلباتها دون عوائق ويقوم المركز بعمل الإجراءات اللازمة والتوصية بالتخرج ليتم منح الدرجة العلمية من قبل عمادة كلية التربية بعد إقرارها من مجلس الجامعة

لغة البرنامج : اللغة العربية .

الخطة الدراسية للبرنامج

يتطلب الحصول على درجة الدبلوم العام في التربية إكمال الدارس بنجاح (٣٢) وحدة دراسية.

مقررات الفصل الدراسي الأول

الوحدات المقررة	عدد الوحدات			اسم المقرر	رمز المقرر	رقم المقرر
	ن	ت	ع			
٢	٠	٠	٢	سياسة ونظام التعليم في المملكة العربية السعودية	د ب ت	٤٢٩
٢	٠	٠	٢	أسس المناهج	د ب ت	٤٣٠
٢	٠	٠	٢	طرق تدريس (١)	د ب ت	٤٣١
٢	٠	٠	٢	القياس والتقويم التربوي	د ب ت	٤٣٢
٢	٠	٠	٢	علم نفس النمو	د ب ت	٤٣٣
٢	٠	٠	٢	وسائل وتقنيات التعليم	د ب ت	٤٣٤
٢	٠	٠	٢	أصول التربية الإسلامية	د ب ت	٤٣٥
٢	٠	٠	٢	مناهج البحث في التربية	د ب ت	٤٠٨
١٦ وحدة				المجموع		

مقررات الفصل الدراسي الثاني

الوحدات المقررة	عدد الوحدات			اسم المقرر	رمز المقرر	رقم المقرر
	ن	ت	ع			
٢	٠	٠	٢	علم النفس التربوي	د ب ت	٤٠٣
٢	٠	٠	٢	الإدارة المدرسية والإشراف التربوي	د ب ت	٤٣٦
٢	٠	٠	٢	اجتماعيات التربية	د ب ت	٤٣٧
٢	٠	٠	٢	التربية وقضايا المجتمع المعاصر	د ب ت	٤٣٨
٢	٠	٠	٢	التوجيه والإرشاد الطلابي	د ب ت	٤٣٩
٢	٠	٠	٢	قضايا ومواقف تدرسية (حسب التخصص)	د ب ت	٤٤٠
٢	٠	٠	٢	إدارة الصف وبيئة التعلم	د ب ت	٤٤١
٢	٠	٠	٢	التربية العملية	د ب ت	٤٤٢
١٦ وحدة				المجموع		

ثانياً: الاتجاهات

تحتل الاتجاهات مكانة بارزة في نظريات علم النفس، وعلم الاجتماع، والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة، إذ تعد دراسة الاتجاهات ذات قيمة خاصة؛ لاهتمامها بدوافع السلوك الإنساني، وهذه الاتجاهات تعد محددات موجهة، وضابطة، ومنظمة للسلوك الاجتماعي. (ملحم، ٢٠٠١).

وقد اختلف كثير من علماء النفس في تحديد مفهوم موحد للاتجاهات حتى أن نلسون (Nelson) عرض في قائمة له ما يزيد عن عشرين تصوراً كما عرض أولبورت (Allport) تعاريف مختلفة لهذا المفهوم استقاها من علماء عدة مثل تشيف (Chave) ووارين (Warren) وكانترل (Cantril) ولندبرج (Lundberg) إلا أن هناك اتفاقاً بينهم جميعاً يتمثل في أن الاتجاه متغير وسيط أو تكويني فرضي. (داوود، ١٩٩٠).

خصائص الاتجاهات

١. توصل كثير من المهتمين بالاتجاهات إلى تحديد عدد من خصائصها، ومنها:
 ١. الاتجاهات متعلمة وليست وراثية، ويتم تعلمها من خلال ما يواجهه الفرد من خبرات، وأنشطة، ومواقف، سبق أن مر بها (العميان، ٢٠٠٥)، ومن هنا تتضح أهمية دور المعلم في تكوينها وتنميتها لدى المتعلم.
 ٢. الاتجاهات استعدادات للاستجابة عاطفياً؛ لذلك يعتبر المكون الوجداني أهم مكونات الاتجاه.
 ٣. الاتجاهات لها صفة الثبات وقابلة للتعديل والتغيير تحت ظروف معينة.
 ٤. الاتجاهات قابلة للملاحظة والقياس، من خلال مقاييس الاتجاهات عن طريق الاستجابات اللفظية للمتعلمين، أو عن طريق قياس الاستجابات الملاحظة لهم. (الراشد وآخرون، ٢٠٠٢).
 ٥. الاتجاهات قد تتحدد نحو موقف أو موضوع معين بشكل دقيق، أو تكون نحو مجال عام، أي يكون منها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض. (شرف، ١٩٩٦)
 ٦. توضح الاتجاهات وجود علاقة بين الفرد وموضوع الاتجاه.
 ٧. يصعب التعبير عنها لأنها مواقف عقلية ونفسية جاءت نتيجة نزاعات إنسانية، وردود أفعال عاطفية نحو الأشياء أو الأشخاص.

٨. تكون فردية تجاه مثيرات معينة سواء إيجابية أو سلبية.
٩. الاتجاهات عبارة عن نزاعات فردية، ولا تشكل جزءاً من ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد. (ملحم، ٢٠٠١).

أهمية دراسة الاتجاهات

لكل علم من العلوم أهميته، يأخذ من خلالها مكانته بين العلوم الأخرى، وقد حدد (العبيد، ١٩٩٣: ١١) أهمية دراسة الاتجاهات كما يلي:

١. تساعد دراسة الاتجاهات في بناء الخطط وتنظيم الخبرة.
٢. تساعد دراسة الاتجاهات في توجيه السلوك الاجتماعي للفرد في كثير من مواقف الحياة الاجتماعية.
٣. تساعد دراسة الاتجاهات في التنبؤات الصادقة عن سلوك الفرد في مواقف الحياة المختلفة.
٤. تساعد دراسة الاتجاهات في تنظيم العمليات الانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
٥. تساعد دراسة الاتجاهات في ثبات سلوك الفرد وأقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين.

بينما يرى (حريم، ٢٠٠٠) أن أهمية دراسة الاتجاهات تكمن في النقاط التالية:

١. تساعد في التنبؤ بالسلوك الأدائي للفرد.
٢. تساعد الأفراد على التأقلم والتكيف مع الأحداث والمواقف والأشخاص.
٣. تساعد في الدفاع عن ذات الفرد ومصالحه.
٤. توفر أساساً يستطيع الأفراد من خلاله التعبير عن قيمهم ومثلهم وثقافتهم.
٥. تساعد في تنظيم معارف الفرد ومدرجاته للأشياء وتفسيرها.

الدراسات السابقة

في هذا الجزء يعرض الباحث بعض الدراسات المتعلقة بالدبلوم العام في التربية أو برامج إعداد المعلم، وقد التزم الباحث بترتيب هذه الدراسات حسب تسلسل تاريخ تنفيذها.

هدفت دراسة قام بها (فتحي وآخرون، ٢٠٠٦) إلى تحليل وتقويم مدى فعالية برنامج الدبلوم العام في التربية جامعة السلطان قابوس في ضوء المنظور الفكري والعالمي لهذا

البرنامج، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت العينة من ثلاث مجموعات عينة الطلاب المعلمين، عينة المعلمين الخرجين ويعلمون بالمدارس، وعينة مديري المدارس، وتوصلت الدراسة إلى أن محتوى البرنامج لم يشتمل على موضوعات يرغب في دراستها الطلاب. كما أن أسلوب المحاضرة من أكثر الأساليب استخداماً في تدريس المقررات، وأن الاختبار النهائي واختبار منتصف الفصل من أكثر الأساليب السائدة في تقييم المقررات، كما أن أبرز المظاهر السلبية للبرنامج تتمثل في تكرار موضوعات في أكثر من مقرر وقلة التطبيقات، وقدم الكتب المرجعية.

وفي دراسة (الشطناوي وآخرون، ٢٠٠٨) والتي هدفت إلى معرفة مدى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة مكونة من (٣٠) فقره موزعة على أربعة مجلات، تم توزيعها على (١٨٨) طالباً وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحقيق برامج دبلوم التربية للكفايات التربوية بدرجة كبيرة، كذلك بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية في مدى تحقيق الكفايات التربوية تعزى لمتغير الجامعة والقسم.

وفي دراسة قامت بها (الشرعي، ٢٠٠٩) حيث هدفت إلى معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلمات بكلية التربية بجامعة قابوس بسلطنة عمان بناءً على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٠٠) طالباً وطالبة، وقامت الباحثة بإعداد استبانة كأداة للدراسة وتوصلت إلى أن هناك تفاوتاً بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مجالات الدراسة، وتراوحت بين المستوى الكبير والمتوسط، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

أما دراسة (عطيات، ٢٠١٠) حيث هدفت إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (٢٩) فقرة موزعة على ثلاثة مجلات، تم توزيعها على (١٢١) طالباً وطالبة في برنامج الدبلوم العام في التربية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إن تقييم الطلبة لأهداف، ومحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية، والبرنامج بشكل عام

كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم الطلبة لأهداف، ومحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم الطلبة لأهداف، ومحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم الطلبة لأهداف برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وجود فروق دالة إحصائية في تقييم الطلبة لمحتوى، ومخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

كما نفذت (الفقعاوي، ٢٠١١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية بجامعة قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بإعداد استبانتيين لتقويم برامج التربية العملية من الناحيتين النظرية والعملية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٩) طالباً وطالبة من طلاب الجامعات في قطاع غزة للعام ٢٠١١م، وقد توصلت الدراسة: إلى إن توفر معايير تقويم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة في الإعداد النظري والعملي كان بنسبة ٨٠,٦٩٪، وإن درجة رضا الطالب عن أداء المشرف الجامعي، المدرس المتعاون، المدير المتعاون في التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة، في الإعداد العملي كان بنسبة ٦٧,٢٪.

وأخيراً هدفت دراسة قامت بها (العمرى، ٢٠١٢) إلى معرفة درجة ملائمة برنامج الدبلوم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدراسات حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل إجابات عينة الدراسة والتي تكونت من الدراسات في الدبلوم العام في التربية وقد توصلت الدراسة إلى اكتساب الدراسات للمهارات المطلوبة في الدبلوم وكذلك إمكانية تحقيق المهام المنتظرة من الدراسة وإمكانية تحقيق السمات الشخصية التي تم اعتمادها في البرنامج.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة : تم استخدام المنهج الوصفي عن طريق الحصول على المعلومات وتحليلها من عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين للدبلوم العام في التربية في المحافظات والمراكز التابعة لجامعة شقراء (شقراء، حريملاء، الدوادمي، عفيف، القويعة) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٣ / ١٤٣٤ هـ.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع الدارسين ١١٥ دارساً في كليات التربية في محافظة عفيف، ومحافظة الدوادمي، وكلية المجتمع في محافظة القويعة وقد تم اختيارهم على مرحلتين هما:

١. اختيار ثلاث كليات من كليات مجتمع الدراسة التي يقام فيها البرنامج بالطريقة العشوائية البسيطة.
٢. اختيار جميع الدارسين في الكليات الثلاثة .

الجدول (١)

يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير مقر التنفيذ

النسبة المئوية	التكرار	مقر التنفيذ
٪٣٣	٣٨	عفيف
٪٣٢,٣	٣٧	الدوادمي
٪٢٤,٧	٤٠	القويعة
٪١٠٠	١١٥	المجموع

الجدول (٢)

يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة.

النسبة المئوية	التكرار	المكان
٪٧٤,٨	٨٦	معلم
٪٢٥,٢	٢٩	غير معلم
٪١٠٠	١١٥	المجموع

الجدول (٣)

يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص البرنامج.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	٥٠	٤٣,٥٪
أدبي	٦٥	٥٦,٥٪
المجموع	١١٥	١٠٠٪

أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة تم تطويرها لأغرض الدراسة بعد الرجوع لعدد من الدراسات السابقة مثل دراسة (الشرعي، ٢٠٠٩)، ودراسة (الفقعاوي، ٢٠١١)، ودراسة (العمرى، ٢٠١٢) وقد اشتملت على (٢٦) فقرة موزعة على أربعة محاور هي: أعضاء هيئة التدريس (٧ فقرات)، المقررات الدراسية (٧ فقرات)، استخدام التقنية في التدريس (٦ فقرات)، مقرر تنفيذ الدبلوم (٦ فقرات).

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة جلهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات السعودية وعددهم (٧) محكمين، ومن خلال ملاحظاتهم وآرائهم تم تعديل بعض فقرات الاستبانة وكذلك استبعاد عدد من الفقرات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٢٦) فقرة.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٨٦٪) وهي قيمة تفي بأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغير المستقل: برنامج الدبلوم العام في التربية.
٢. المتغير التابع: آراء الدارسين نحو البرنامج.
٣. المتغيرات الوسيطة:

- التخصص، وله مستويان (أدبي، علمي).
- المقرر الذي ينفذ فيه البرنامج وله ثلاثة مستويات (محافظة عفيف، محافظة الدوادمي، محافظة القويعية).
- الوظيفة ولها مستويان (معلم، غير معلم)

إجراءات تطبيق الدراسة

١. تم تحديد أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.
٢. تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وقد تابع الباحث بنفسه إجراءات تطبيق الأداة على عينة الدراسة.
٣. تم تجميع الاستبانات المسترجعة، حيث بلغت نسبة المسترجع منها (٩٦٪).
٤. تم تغريغ البيانات في ذاكرة الحاسب الآلي، وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.
٥. استخراج النتائج ومناقشتها.
٦. التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة :

- ١ ما اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة .

للإجابة عن السؤال الثاني:

- ٢ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير مقر التنفيذ ؟ (محافظة عفيف ،محافظة الدوادمي ، محافظة القويعية)

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONEWAY ANOVA) للمقارنة بين تقديرات عينة الدراسة حول اتجاهاتهم نحو الدبلوم تبعاً لمتغير مقر التنفيذ .

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة الدراسة:

٢ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الوظيفة؟ (معلم، غير معلم)

٤ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير التخصص؟ (علمي، أدبي).

تم استخدام اختبار (Ttest) للمقارنة بين العينات المستقلة حول اتجاهاتهم نحو الدبلوم تبعاً لمتغيري الوظيفة، والتخصص على الترتيب.

عرض النتائج

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

ما اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وترتيبها ترتيباً تنازلياً كما يتضح من الجدول (٤).

جدول (٤)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أحرص على الجلوس في صالة الانتظار أثناء وقت الفراغ	٤,٣٠٤٣	٠,٧٠٣٠٥
٢	المقررات الدراسية في الدبلوم تجعلني قادراً على اكتساب مهارات التعامل مع الطلاب.	٤,٢٩٨٢	٠,٧٠٣٠٩
٣	أعتقد أن أعضاء هيئة التدريس في الدبلوم قادرون على تدريس المقررات بكفاءة عالية.	٤,١٨٤٢	٠,٧٧٠٧٧
٤	يستخدم الحاسب الآلي في التدريس.	٤,١٨٢٦	٠,٧٦٧٥٧
٥	لا أعتقد أن محتوى المقرر الدراسي يتعارض مع مقررات أخرى ضمن برنامج الدبلوم.	٤,١٤٩١	٠,٦٦٨٢٨
٦	قرب المكتبة يجعلني أستفيد منها في تنفيذ التكاليف المطلوبة.	٤,٠٩٥٧	٠,٧٢٥١٦
٧	المقررات الدراسية في الدبلوم تساعدني على اكتساب المهارات الأساسية لتقويم الطلاب.	٤,٠٨٧٠	٠,٧٦٧٣٧
٨	لا يحرص أعضاء هيئة التدريس على التنوع في أساليبهم التدريسية.	٤,٠٧٨٩	٠,٩٦٩٨٥
٩	أعتقد أن فترة الدراسة في الدبلوم طويلة.	٤,٠٦١٤	٠,٨٢٣١٧

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٠	أعتقد أن أعداد الطلبة متوافق مع إمكانيات المقر المادية والبشرية.	٤,٠٤٣٥	٠,٨٤١٨
١١	أعتقد أن المبنى يساعدني في زيادة تحصيلي الدراسي في المجال التربوي.	٣,٩٩١٣	٠,٩٣١٨٥
١٢	يشجع أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على البحث عن المعلومات من خلال استخدام الأساليب التقليدية.	٣,٩٤٧٨	٠,٩١٦١٧
١٣	المقررات الدراسية في الدبلوم تساعدني على اكتساب المهارات الأساسية في تدريس الطلاب.	٣,٩٣٠٤	٠,٩٢٤٥٤
١٤	يشجعني أعضاء هيئة التدريس على الدراسة بجد ونشاط.	٣,٩١٢٣	٠,٩٣٦٥٩
١٥	أعتقد أن الدبلوم يقدم مقررات دراسية متوافقة مع احتياجات الدارسين غير التربويين.	٣,٨٩٤٧	٠,٨٨٦١٦
١٦	تساعدني التقنيات المتوافرة في الرفع من مستوى اكتساب المهارات التربوية.	٣,٨٧٨٣	٠,٨٨٠٠٧
١٧	ضيق بعض القاعات الدراسية لا يساعدني على التعلم بالطريقة الصحيحة.	٣,٨٥٢٢	٠,٨١٩١١
١٨	مدة الدراسة في الدبلوم تتناسب مع المقررات الدراسية لكل فصل دراسي.	٣,٨٢٤٦	٠,٧٧٨٥٤
١٩	أعضاء هيئة التدريس يجعلونني أشعر بالاعتزاز والفخر لانضمامي لهذا البرنامج.	٣,٧٠١٨	٠,٧٨٦٢٧
٢٠	يشجع أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على البحث عن المعلومات من خلال استخدام التقنيات الحديثة.	٣,٦٢٦١	٠,٧٧٧٥٥
٢١	أستمتع بإرسال التكاليفات إلى عضو هيئة التدريس من خلال الإنترنت.	٣,٥٢٩١	٠,٨١٩٥٧
٢٢	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تقويم مناسبة لقياس تحصيل الدارسين.	٣,٤٨٢٥	٠,٨٧٤٧٤
٢٣	يساعد أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على التواصل عبر الرسائل الإلكترونية فيما يخص المقرر الدراسي.	٣,٢٣٤٨	٠,٩٣٠٢٩
٢٤	من خلال مساعدة أعضاء هيئة التدريس أصبح لدي دور فاعل في عملية تعلم مهارات التدريس.	٣,١٥٧٩	٠,٩٣٦٧٥
٢٥	يزعجني أن التدريس في الدبلوم يتم دون استخدام وسائل تعليمية إلكترونية مناسبة.	٢,٨٣٤٨	٠,٩١٧٠٠
٢٦	يساعدني أعضاء هيئة التدريس في معرفة أهداف التعلم المطلوب تحقيقها.	٢,٨١٥٨	٠,٨٦٧٩٧
	الكلي	٣,٨٠٩٨٢٥	٠,٣٣٠٣٧٥

يظهر من النتائج الموضحة أعلاه أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة محصورة بين (٢,٨١٥٨) و (٤,٣٠٤٣)، حيث حصلت الفقرة "أحرص على الجلوس في صالة الانتظار أثناء وقت الفراغ" على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٠٤٣) وبانحراف معياري (٠,٧٠٣٠٥)، وجاءت الفقرة "المقررات الدراسية في الدبلوم تجعلني قادراً على اكتساب مهارات التعامل مع الطلاب" في المرتبة الثانية وبوسط حسابي مقداره (٤,٢٩٨٢) وانحراف معياري (٠,٧٠٣٠٩)، كذلك يظهر من النتائج أن الفقرة "يساعدني أعضاء هيئة التدريس في معرفة أهداف التعلم المطلوب تحقيقها". قد حصلت على أقل

متوسط حسابي (٢, ٨١٥٨)، وانحراف معياري مقداره (٠, ٨٦٧٩٧)، ويعزو الباحث ذلك إلى حداثة برنامج الدبلوم، ولأن الخطة الدراسية لمقررات البرنامج تطبق للمرة الأولى، ولم يتم أخذ تغذية راجعة بعد حول هذه الخطط من قبل الطلاب في ضوء نتائج تقويم الطلاب لخطط المقررات الدراسية عند الحصول على درجاتهم. بينما جاءت الفقرة "يزعجني أن التدريس في الدبلوم يتم دون استخدام وسائل تعليمية إلكترونية مناسبة". في المرتبة قبل الأخيرة حيث حصلت على وسط حسابي مقداره (٢, ٨٣٤٨)، وانحراف معياري (٠, ٩١٧٠٠). ويعزو الباحث ذلك إلى حداثة برنامج الدبلوم وعدم وجود قاعات دراسية مناسبة لاستخدام الوسائل التعليمية الإلكترونية بشكل مناسب. ويتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات الطلاب على الاستبانة يساوي (٣, ٨٠٩٨٢٥) من (٥)، والانحراف المعياري الكلي (٠, ٣٣٠٣٧٥).

وبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الاستبانة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحور
٠, ٣٤٧٩٦	٣, ٦١٤٩	١. أعضاء هيئة التدريس
٠, ٢٧٤٧٥	٤, ٠٣٦٠	٢. المقررات الدراسية
٠, ٣٦٦٩٧	٣, ٥٦٠٩	٣. استخدام التقنية في التدريس
٠, ٣٣١٨٢	٤, ٠٢٧٥	٤. مقرر تنفيذ الدبلوم
٠, ٣٣٠٣٧٥	٣, ٨٠٩٨٢٥	الكلي

يظهر من الجدول (٥)، أن المحور الثاني "المقررات الدراسية" قد حصل على أعلى متوسط حسابي (٤, ٠٣٦٠)، وانحراف معياري (٠, ٢٧٤٧٥)، بينما جاء المحور الرابع "مقرر تنفيذ الدبلوم" في المرتبة الثانية وبوسط حسابي مقداره (٤, ٠٢٧٥)، وانحراف معياري (٠, ٣٣١٨٢)، وفي المرتبة الثالثة جاء المحور الأول "أعضاء هيئة التدريس" وبوسط حسابي (٣, ٦١٤٩)، وانحراف معياري (٠, ٣٤٧٩٦)، وحصل المحور الثالث "استخدام التقنية في التدريس" على أقل متوسط حسابي (٣, ٥٦٠٩)، وانحراف معياري (٠, ٣٦٦٩٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير مقرر تنفيذ برنامج الدبلوم؟ (عفيف، الدوامي، القويعة)

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل محور من محاور الاستبانة حسب متغير المرحلة مقرر تنفيذ برنامج الدبلوم وعلى الأداة ككل، كما يتضح من الجدول رقم (٦):

جدول (٦)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الأداة وعلى الأداة ككل، حسب متغير مقرر تنفيذ برنامج الدبلوم

الرقم	المحور	مقرر تنفيذ برنامج الدبلوم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أعضاء هيئة التدريس	عفيف	٣٨	٣,٦٢٩١	٠,٣٥٥٥٩
		الدوامي	٣٧	٣,٤٩٤٢	٠,٣٠٩٧٠
		القويعة	٤٠	٣,٧٢١٤	٠,٣٧٨٥٩٠
		المجموع	١١٥	٣,٦١٤٩	٠,٣٤٧٩٦
٢	المقررات الدراسية	عفيف	٣٨	٤,٠٨٢٧	٠,٣٠٣٧٤
		الدوامي	٣٧	٣,٩٧٦٨	٠,٢٤١٦٧
		القويعة	٤٠	٤,٠٤٦٤	٠,٢٧١٤١
		المجموع	١١٥	٤,٠٣٦٠	٠,٢٧٤٧٥
٣	استخدام التقنية في التدريس	عفيف	٣٨	٣,٥٧٤٦	٠,٣١٤٠٨
		الدوامي	٣٧	٣,٣٥١٤	٠,٣٣٩٧٢
		القويعة	٤٠	٣,٧٤١٧	٠,٣٤٣٧٥
		المجموع	١١٥	٣,٥٦٠٩	٠,٣٦٦٩٧
٤	مناسبة مكان البرنامج	عفيف	٣٨	٤,١٥٣٥	٠,٣٥٨٠٥
		الدوامي	٣٧	٣,٩٩٥٥	٠,٢٩٣٦٢
		القويعة	٤٠	٣,٩٣٧٥	٠,٣١٠٥٢
		المجموع	١١٥	٤,٠٢٧٥	٠,٣٣١٨٢٠
	الأداة ككل	عفيف	٣٨	٤,١٥٣٥	٠,٣٥٨٠٥٠
		الدوامي	٣٧	٣,٩٩٥٥	٠,٢٩٧٦٢٠
		القويعة	٤٠	٣,٩٣٧٥	٠,٣١٠٥٢٠
		المجموع	١١٥	٤,٠٢٧٥	٠,٣٣١٨٢

يتبين من الجدول السابق وجود تباين ظاهري بين المتوسطات الحسابية لمحاو الاستبانة، حسب متغير مقر تنفيذ برنامج الدبلوم، ولإيجاد دلالة هذه الفروق، قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي (ONEWAYANOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (٧):

جدول (٧)

يبين تحليل التباين الأحادي لمجالات الدراسة حسب متغير مقر تنفيذ برنامج الدبلوم

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	٠,٩٩٤	٢	٠,٤٩٧	٤,٣٤٦	٠,١٥٠
	داخل المجموعات	١٢,٨٠٩	١١٢	٠,١١٤		
	المجموع	١٣,٨٠٣	١١٤			
المقررات الدراسية	بين المجموعات	٠,٢١٧	٢	٠,١٠٨	١,٤٤٧	٠,٢٤٠
	داخل المجموعات	٨,٣٨٩	١١٢	٠,٠٧٥		
	المجموع	٨,٦٠٦	١١٤			
استخدام التقنية في التدريس	بين المجموعات	٢,٩٣٩	٢	١,٤٦٩	١٣,٢٥٨	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٢,٤١٣	١١٢	٠,١١١		
	المجموع	١٥,٣٥٢	١١٤			
مناسبة مقر التنفيذ	بين المجموعات	٠,٩٦٥	٢	٠,٤٨٣	٤,٦٦٥	٠,١١
	داخل المجموعات	١١,٥٨٦	١١٢	٠,١٠٣		
	المجموع	١٢,٥٥٢	١١٤			
الأداة ككل	بين المجموعات	١,٢٧٨٧٥	٢	٠,٦٣٩٢٥	٥,٩٢٩	٠,٠٦٦٥
	داخل المجموعات	١١,٢٩٩٢٥	١١٢	٠,١٠٠٧٥		
	المجموع	١٢,٥٧٨٢٥	١١٤			

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور الأول من محاور الاستبانة «أعضاء هيئة التدريس» تعزى لمتغير مقر تنفيذ البرنامج. وهذه الفروق لصالح مقر القويعة بوسط حسابي (٣,٧٢١٤)، تليها عفيف بوسط حسابي مقداره (٣,٦٢٩١)، وأخيراً مقر الدوامي بوسط حسابي (٣,٤٩٤٢).

كذلك يظهر من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور الثاني من محاور الاستبانة «المقررات الدراسية» تعزى لمتغير مقر تنفيذ البرنامج.

ويتبين أيضاً من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور الثالث من محاور الاستبانة « استخدام التقنية في التدريس » تعزى لمتغير مقرر تنفيذ البرنامج. وهذه الفروق لصالح مقرر القويعة بوسط حسابي (٣,٧٤١٧)، تليها عفيف بوسط حسابي مقداره (٣,٥٧٤٦)، وأخيراً الدوامي بوسط حسابي (٣,٣٥١٤).

وكذلك يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على فقرات المحور الرابع من محاور الاستبانة « مناسبة مكان تنفيذ البرنامج » تعزى لمتغير مقرر تنفيذ البرنامج. وهذه الفروق لصالح مقرر عفيف بوسط حسابي (٤,١٥٣٥)، تليها الدوامي بوسط حسابي مقداره (٣,٩٩٥٥)، وأخيراً القويعة بوسط حسابي (٣,٩٣٧٥).

كذلك يظهر من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على الأداة ككل تعزى لمتغير مقرر تنفيذ البرنامج.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الوظيفة؟ (معلم، غير معلم)

وقد انبثقت عن السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الوظيفة. ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول رقم (٨) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير الوظيفة.

جدول (٨)

يبين نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير الوظيفة

الدلالة	قيمة ت	غير معلم (ن = ٢٩)		معلم (ن = ٨٦)	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٠,٤٩٣	٠,٤٥٥٦٢٥	٠,٣٤١٣٧	٣,٧٨٧٣٥	٠,٣٢١٩٥٥	٣,٨١٧٤٢٥

يتبين من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير الوظيفة. ويعزو الباحث إلى أهمية دبلوم التربية بالنسبة للجميع سواء أكانوا معلمين أو غير ذلك. وذلك لتنوع مقررات هذا البرنامج الدراسية والتي تشمل مواضيع متعلقة بالوسائل التعليمية، والبحث العلمي والمناهج والإدارة والاتصال وغيرها من الموضوعات التي تهم الجميع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير التخصص؟ (علمي، أدبي)

وقد انبثقت عن السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير التخصص. ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لمتغير التخصص.

جدول (٩)

يبين نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمتغير التخصص

الدلالة	قيمة ت	أدبي (ن = ٢٩)		علمي (ن = ٨٦)	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
٠,٢٧٥٢٥	٠,٥٦٤٢٥	٠,٣٢٣٧٧	٣,٧٩٤٠٥	٠,٣١٩١٧٣	٢,٨٦٣١١٥

يتبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية تعزى لمتغير التخصص. ويعزو الباحث إلى أهمية دبلوم التربية بالنسبة بالنسبة للتخصصين الأدبي والعلمي. وذلك لتنوع المقررات الدراسية لهذا البرنامج والتي تشمل مواضيع متعلقة بالمناهج وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والبحث العلمي والإدارة والاتصال وغيرها من الموضوعات التي تهم التخصصين العلمي والأدبي.

التوصيات والمقترحات

- في ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:
١. رفع مستوى تنفيذ برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء بشكل عام.
 ٢. الاهتمام بتوضيح أهداف البرنامج للدارسين قبل بدء دراسته.
 ٣. التأكيد على أهمية استخدام وسائل تعليمية إلكترونية مناسبة، والتنوع في أساليب وطرق التدريس.
 ٤. إعادة النظر في عدد الساعات المعتمدة في البرنامج حيث تشير نتائج الدراسة إلى طول مدة الدراسة.
 ٥. اختيار القاعات التدريسية المجهزة بالوسائل التقنية الحديثة.
 ٦. إجراء المزيد من الدراسات حول برامج إعداد المعلم سواء أثناء دراسة المرحلة الجامعية أو بعد التخرج.

المراجع

المراجع العربية

- حريم، حسين (٢٠٠٠) السلوك التنظيمي، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- داوود، عزيز وحسين، تحسين (١٩٩٠) علم تغيير الاتجاهات النفسية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الراشد، علي والنجدي، أحمد وعبد الهادي، منى (٢٠٠٢) المدخل في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩) دراسة تقويمية لإعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. مجلد ٢ (٤)، ص ١٥٠، الأردن: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية
- شرف، محمود محمد (١٩٩٦) العلاقة بين الاتجاهات والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلاب الصف الثالث الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، البحرين.
- شطناوي، نواف، عمليات، صالح (٢٠٠٨) مدى تحقيق برامج الدبلوم للكفايات التربوية في ظل اقتصاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثالث، ص ص ٣٣-٥٧ جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
- العبيد، سلمان ناصر، اتجاهات معلمي العلوم نحو العلوم وتدريسها بالمرحلة المتوسطة بمدارس الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عطيات، إيمان إبراهيم (١٩٩٤) تقويم الحاجات التربوية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية الأكاديمية في تربية عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

العمرى، مهرة سعدي (٢٠١٢) درجة ملائمة برنامج البلم التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى لاحتياجات الدارسات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

العميان، محمد سلمان (٢٠٠٥) السلوك التنظيمي، دار وائل للنشر، عمان.

فتحي، شاكر محمد؛ الشنفرى، عبدالله؛ حافظ، هنداي؛ إبراهيم، محمود (٢٠٠٦) تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، المجلد الرابع، العدد الثالث، ص ص ٥٥ - ٧٥، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس

الفقعاوي، أحلام محمد إبراهيم (٢٠٠١) تقييم برامج التربية العملية لإعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في جامعات قطاع غزة، الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص مناهج وطرق تدريس، غزة، فلسطين.

قادي، منال عمار (٢٠٠٧) مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس الفصل الأول جامعة أم القرى كلية التربية مكة المكرمة.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠١) سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

نشوان، يعقوب حسين (٢٠٠١) الجديد في تعليم العلوم، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.

وتيقة إقرار الدبلوم العام في التربية الصادرة عن جامعة شقراء (١٤٣٤ هـ).

المراجع الأجنبية

Ekstrom, R. b. (1976) **Teacher Aptitudes, Knowledge, Attitudes Cognitive Style As Predictors of Teaching Behavior**, Journal of Teacher Education.

Sora, R. (1976) **An Attempt to Identify Measures of Teacher Effectiveness from four Studies**, Journal of Teacher Education.

أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

المحترم

أخي الدارس /

وبعد

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة علمية تهدف إلى معرفة اتجاهات الدارسين نحو برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة شقراء.

وحيث إن نتائج هذه الدراسة تتوقف على إجاباتكم، ولما لرأيكم من أهمية؛ لذا نرجو التكرم بتعبئة الجزء الأول الخاص بالمعلومات الأولية، وقراءة الاستبانة المرفقة، والإجابة عن جميع فقراتها وذلك بوضع علامة (✓) في الحقل المناسب، علماً بأن كافة معلومات ونتائج هذه الدراسة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم تعاونكم وإسهامكم في إنجاز هذه الدراسة.

الجزء الأول

المعلومات الأولية

مقر تنفيذ الدبلوم

١ () عفيف

٢ () الدوامي

٣ () القويعة

الوظيفة

١ () معلم .

٢ () غير معلم .

التخصص

١ () علمي .

٢ () أدبي .

الجزء الثاني :

المحور الأول : أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
١	أعتقد أن أعضاء هيئة التدريس في الدبلوم قادرون على تدريس المقررات بكفاءة عالية.					
٢	أعضاء هيئة التدريس يجعلونني أشعر بالاعتزاز والفخر لانضمامي لهذا البرنامج.					
٣	من خلال مساعدة أعضاء هيئة التدريس أصبح لدي دور فاعل في عملية تعلم مهارات التدريس.					
٤	يساعدني أعضاء هيئة التدريس في معرفة أهداف التعلم المطلوب تحقيقها.					
٥	يشجعني أعضاء هيئة التدريس على الدراسة بجد ونشاط.					
٦	يستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تقييم مناسبة لقياس تحصيل الدارسين.					
٧	لا يحرص أعضاء هيئة التدريس على التنوع في أساليبهم التدريسية.					

المحور الثاني : المقررات الدراسية

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
٨	أعتقد أن الدبلوم يقدم مقررات دراسية متوافقة مع احتياجات الدارسين غير التربويين.					
٩	مدة الدراسة في الدبلوم تتناسب مع المقررات الدراسية لكل فصل دراسي.					
١٠	لا أعتقد أن محتوى المقرر الدراسي يتعارض مع مقررات أخرى ضمن برنامج الدبلوم.					
١١	أعتقد أن فترة الدراسة في الدبلوم طويلة.					
١٢	المقررات الدراسية في الدبلوم تجعلني قادراً على اكتساب مهارات التعامل مع الطلاب.					
١٣	المقررات الدراسية في الدبلوم تساعدني على اكتساب المهارات الأساسية لتقويم الطلاب.					
١٤	المقررات الدراسية في الدبلوم تساعدني على اكتساب المهارات الأساسية في تدريس الطلاب.					

المحور الثالث : استخدام التقنية في التدريس

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
١٥	يستخدم الحاسب الآلي في التدريس.					
١٦	يشجع أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على البحث عن المعلومات من خلال استخدام التقنيات الحديثة.					
١٧	يساعد أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على التواصل عبر الرسائل الإلكترونية فيما يخص المقرر الدراسي.					
١٨	يزعجني أن التدريس في الدبلوم يتم دون استخدام وسائل تعليمية إلكترونية مناسبة.					
١٩	يشجع أعضاء هيئة التدريس طلبتهم على البحث عن المعلومات من خلال استخدام الأساليب التقليدية.					
٢٠	أستمتع بإرسال التكاليفات إلى عضو هيئة التدريس من خلال الإنترنت.					

المحور الرابع : مقرر تنفيذ الدبلوم

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أدري	أعارض	أعارض بشدة
٢١	أعتقد أن المبنى يساعدني في زيادة تحصيلي الدراسي في المجال التربوي.					
٢٢	تساعدني التقنيات المتوفرة في الرفع من مستوى اكتساب المهارات التربوية.					
٢٣	ضييق بعض القاعات الدراسية لا يساعدني على التعلم بالطريقة الصحيحة.					
٢٤	قرب المكتبة يجعلني أستفيد منها في تنفيذ التكاليفات المطلوبة.					
٢٥	أعتقد أن أعداد الطلبة متوافق مع إمكانيات المقر المادية والبشرية.					
٢٦	أحرص على الجلوس في صالة الانتظار أثناء وقت الفراغ.					

أثر الاختلاف بين الذكور والإناث على التحيزات السلوكية للمستثمرين في سوق الأسهم المصرية

أ.د. عبد العاطى لاشين محمد منسى

استاذ الادارة المالية والاستثمار كلية التجارة بجامعة السويس بجمهورية مصر العربية

أثر الاختلاف بين الذكور والإناث على التحيزات السلوكية للمستثمرين في سوق الأسهم المصرية

أ.د. عبد العاطى لاشين محمد منسى

استاذ الادارة المالية والاستثمار كلية التجارة بجامعة السويس بجمهورية مصر العربية

ملخص الدراسة

يهتم التطبيقيون والاكاديميون بالاختلافات بين الإناث و الذكور فى عملية اتخاذ القرار الاستثمارى بما يمكن من فهم اعمق للمتعاملين فى السوق، حيث تهتم الدراسة بالاختلافات بين الذكور و الإناث على مفردات من مستثمرين حقيقيين من خلال مجموعة عريضة من التحيزات السلوكية المؤثرة على قرارات الاستثمار، هذا وقد تم تطوير ستة مؤشرات تعبر عن تحيزات سلوكية هي الثقة بالنفس، الألفة، التماثل، الحالة المزاجية، إعادة ترتيب الوضع، وأخيراً مؤشر عن تجنب الخسارة، واستخدمت الدراسة عينة تتكون من ٣٦٥ مفردة ممثلة لمجتمع المستثمرين الأفراد بالقاهرة الكبرى. وقد خلصت الدراسة لنتائج منها أن درجة التعليم مؤثر أكثر أهمية لتفسير الاختلافات فى التحيزات الاستثمارية بدرجة أكبر من اختلاف النوع، وأمكن التمييز بين الإناث و الذكور فى عوامل التماثل و الحالة المزاجية و تجنب الخسارة، بينما لا يمكن التمييز بين الذكور و الإناث فى كل من الثقة بالنفس و الاعتقاد و إعادة ترتيب الوضع. وكان من أهم التطبيقات لإزالة أثر التحيزات السلوكية الاستثمارية هو التركيز على تعليم المستثمرين ووضع مقاييس عالمية للتحيزات السلوكية الاستثمارية و من أهم التوصيات ببحوث مستقبلية هو المقارنة بين مستثمرين حقيقيين فى العديد من دول العالم.

Gender Effects on the Investors' Behavioral Bias in the Egyptian Stock Market

Prof. Dr. Abdelaty Lashen Mohamed Mansi

Professor of finance and investment
Faculty of Commerce, Suez University, A. R. E.

Abstract

A literature gap exists in studying the effects of investors' gender on the investors' decision-making behavioral bias. Literature limited the gender effects comparisons to loss averse and self-confidence. This study aims to extend the comparisons to be in a framework containing the prevailing classification of cognitive and emotional bias affecting actual traders in the financial market, in addition to the relative importance of the gender effects comparing with some other demographic factors. A sample of 365 real Egyptian individual investors in greater Cairo is used to collect data through a questionnaire in the Arabic language. Results documented that education level is the most important explanation of differences in investors' behavioral bias; meanwhile, age is the lowest explanatory. Significant differences according to gender biases existed for disposition effect, mood and loss aversion, but did not exist for familiarity and overconfidence. Future research work is recommended for modifying and validating the measurement framework used for investors' behavioral bias.

المقدمة

تحاول المؤسسات المالية فى الأسواق الناشئة القيام بحملات تثقيف وتوعية للمستثمرين، غير أنه و من ناحية أخرى بدون فهم التحيزات السلوكية للفئات موضوع الاتصال فلن تصل الرسالة الى الفئات المستهدفة بالشكل المرغوب وبما يؤثر بالسلب على عملية الاستثمار فى الأسواق المالية. وتحتاج أسواق المال أن تكون أكثر كفاءة من خلال فهم أعمق للسلوك الاستثماري لأطراف السوق ولتقييم أفضل لعملية اتخاذ القرار من قبل المستثمرين، منها الاختلافات بين الجنسين فى اتخاذ قراراتهم الاستثمارية وأسباب تلك الاختلافات. وتعمل هذه الدراسة للربط بين مجموعتين من الدراسات: الأولى اهتمت باختلافات محدودة بين الجنسين من حيث درجة تحمل الخطر والثقة بالنفس فقط، إذ أظهرت الدراسات الأولية منها أن النساء أكثر تجنباً للخطر وأقل ثقة بالنفس في قرارات الاستثمار، بينما وجدت الأحدث منها أن الاختلافات بين الجنسين تختفى عند تحييد عنصر التعليم؛ المجموعة الثانية تناولت عدداً أوسع من عوامل التحيزات السلوكية للمستثمرين الأفراد مثل الثقة بالنفس، الألفة، التماثل، الحالة المزاجية، إعادة ترتيب الوضع، وتجنب الخسارة لكن دون الاهتمام بأثر اختلاف النوع على تلك التحيزات.

تحاول الدراسة الربط بين مجموعتي الدراسة بحيث تهدف إلى دراسة الاختلافات بين الجنسين من خلال عينة من المستثمرين الحقيقيين من الأفراد فى البورصة المصرية و مستخدمة عوامل التحيزات السلوكية الواردة فى المجموعة الثانية. وللوصول الى الأهداف سيتم تنظيم باقى هذه الدراسة من خلال استعراض الدراسات السابقة فى مجال التحيزات الإدراكية والعاطفية والاختلافات بين الجنسين فى تلك التحيزات، ثم مشكلة وأهداف وفروض الدراسة، وكذلك منهجية الدراسة، ومن ثم استعراض نتائج تحليل البيانات واختبار الفروض، وأخيراً نتائج الدراسة والتوصيات المقترحة والبحوث المستقبلية.

مشكلة الدراسة

بمراجعة الدراسات السابقة والواقع العملي لسوق الأسهم المصرية يتضح أنه توجد حاجة ملحة لإدراك اهم المتغيرات المؤثرة على نشاط التداول. كما أن التعامل مع سوق الاستثمار، سواء فى السوق الاولي أو الثانوي، دون فهم عميق للتحيزات السلوكية لكل قطاع

من المستثمرين في السوق من الإناث و الذكور، مما يؤدي الى ابتعاد السوق عن الكفاءة. وتتحصر مشكلة الدراسة في مجموعة من التساؤلات على النحو التالي:

- هل يوجد لدى المستثمر المصري مجموعة التحيزات السلوكية الاستثمارية الواردة بالدراسات السابقة؟
- وإن وجدت هذه التحيزات، فما هي التحيزات السلوكية و الاستثمارية التي يتجانس فيها الإناث و الذكور و تلك التي يتنافرون فيها؟
- هل يمكن النظر إلى المستثمرين المصريين كمجتمع واحد متجانس أم قطاعين من الإناث و الذكور مختلفين من حيث التحيزات السلوكية الاستثمارية؟

إن الاجابة عن هذه التساؤلات من المتوقع أن تساعد أطراف السوق المصري و الأسواق الأخرى في الربط بين كل تذبذبات السوق من جانب و التحيزات السلوكية الاستثمارية من جانب آخر.

ثالثاً: أهمية الدراسة

- إن فهم الأنماط السلوكية و معرفة أهم المتغيرات المؤثرة و تحيزاتهم السلوكية المؤثرة على قرار الاستثمار له العديد من المنافع لجميع الأطراف العاملة في السوق كما يلي :

أ- يساعد المؤسسات المالية في تحديد أكثر العوامل المؤثرة على قرارات عملائها من المستثمرين الأفراد ووضع خططها المستقبلية لخدمة عملائها بشكل افضل .

ب- يساعد شركات السمسرة في فهم كيف يستجيب المستثمر لحركات السوق، وبالتالي يساعدها في تقديم النصائح لعملائها ، وفي رسم استراتيجيات سليمة لتخصيص الأصول.

ج- يساعد الشركات المصدرة للأسهم في تحديد أكثر العوامل المؤثرة على سلوك المستثمرين و تحديد طبيعة و نوع و توقيت الاتصالات التي يجب أن تجريها الشركات مع المستثمرين و كيفية تنشيط الطلب على أسهمها ، وما لذلك من انعكاس على استراتيجياتها المستقبلية.

د - إن دراسة الاختلافات بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور من حيث التحيزات السلوكية الاستثمارية تعطى صورة أوضح للسوق ، و يساعد إدارة السوق على اتخاذ قرارات تتناسب مع كل جنس بدلا من التعامل مع المستثمرين كمجتمع واحد متجانس بما يؤدي الى اتخاذ قرارات أفضل.

هـ - وضع تشريعات وضوابط حكومية من شأنها إرضاء حاجات ورغبات المستثمرين وتدعيم أكثر لكفاءة السوق، وذلك فى ضوء أكثر العوامل المؤثرة على سلوك المستثمر.

و - يعد البحث من الدراسات التطبيقية المبكرة التى تهتم بدراسة المستثمر المصرى بشكل عام وتحيزاته السلوكية الاستثمارية.

رابعاً : أهداف الدراسة

- دراسة معنوية الاختلافات بين الذكور و الإناث من المستثمرين المصريين من حيث التحيزات السلوكية الاستثمارية فى العوامل المستخدمة للتعبير عن التحيزات الناتجة عن: الثقة المبالغ فيها بالنفس، الألفة، التماثل، الحالة المزاجية، إعادة ترتيب الوضع، وأخيرا مؤشرا عن تجنب الخسارة.

- محاولة الوصول إلى معايير التحيز السلوكي الاستثمارى التى تميز بين الإناث و الذكور.

- محاولة تحديد أهمية النوع كمتغير ديموجرافى بالمقارنة ببعض المتغيرات الديموجرافية الأخرى مثل العمر و الحالة الاجتماعية و المهنة و الدخل و درجة التعليم.

خامساً : فروض الدراسة

بناء على مشكلة وأهداف البحث تمت صياغة الفروض التالية:

ف١: «لا يوجد اختلاف معنوي بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور فى التحيز الناشئ من عامل الثقة بالنفس المبالغ فيها.

ف٢: «لا توجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور فى التحيز الناشئ من عامل الحالة المزاجية.

ف٣: «لا توجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل درجة الألفة.

ف٤: «لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل درجة التماثل.

ف٥: «لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل تأثير إعادة ترتيب الوضع الاستثماري .

ف٦: «لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل تجنب الخسارة.

سادساً : الإطار النظري للدراسة :

ترجع التحيزات السلوكية الاستثمارية إلى بعض المتغيرات التي ينتج عنها التحيزات الإدراكية ومنها محدودية كل من: الوقت، الإدراك، سهولة التذكر. وتجبر هذه القيود العقلية العقل البشري الى انتقاء معلومات لها خصائص معينة من بين فيض المعلومات الوارد للمستثمر، ويضطر المستثمر إلى وضع قواعد إرشادية خاصة به تساعده في سرعة اتخاذ القرار، إلا أن هذه القواعد قد تكون مبنية على التحيز فتعطي نتائج متحيزة (Hirshleifer, 2001) . في نفس المجال أشارت بعض الدراسات إلى بعض القيود الفكرية التي ينتج عنها التحيزات الإدراكية، منها على سبيل المثال القدرة على تشغيل المعلومات، والتفكير الضيق Narrow Framing و الحساب العقلي Mental Accounting و المرجعية Reference التي تؤثر على التحيز الإدراكي.

يؤثر التفكير الضيق على المستثمر في شكل معالجة المشكلات بشكل منعزل دون وجود إطار يجمعها. كما ينبع التفكير الضيق أيضاً من محدودية الوقت و الإدراك (Read et al., 1999) و (Kahneman et al., 1993) أما الحساب العقلي كجزء من التفكير الضيق فيجعل المستثمر يحسب المكاسب والخسائر لقرارات سابقة بمعزل عن بعضهما، ومعاودة الحساب مرة أخرى عند وقوع حدث ذي صلة (Thaler, 1985) وقد يلجأ المستثمر لنقطة مرجعية غير منطقية (Tversky et al., 1974). وتعتبر قاعدة التماثل The Representativeness Heuristic، والاعتماد Familiarity، من نتائج التحيزات الإدراكية. و يعتبر كل من خداع النفس

Self deception، و الثقة المبالغ فيها Overconfidence، وإعادة ترتيب الموقف الاستثماري Disposition، وتجنب الخسارة Loss aversion، والخوف من المجهول، وسلوك القطيع Herd behavior، والتقارب السلوكي Behavioral convergence، والتعلم الاجتماعي Social Learning، واستخدام المعلومات السائدة Cascading من التحيزات العاطفية المؤثرة على إدراك المستثمر عند اتخاذ القرارات المالية التي ينتج عنها سوء التسعير فى سوق الأوراق المالية. يقصد بخداع النفس اعتقاد بعض المستثمرين أنه أفضل من الآخرين في جميع النواحي، وبالتالي تخلق ثقة مبالغ فيها فى النفس. تكمن مشكلة الثقة المبالغ فيها بالنفس لدى المستثمر في التأثير على الآخرين. (Odean, 1998).

كما تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباط بين الثقة المبالغ فيها بظواهر مثل وهم المعرفة Knowledge illusion، واعتقاد المستثمر بأن توافر المعرفة يعنى الوصول الى قرار سليم، والتحكم الوهمي Illusion of control فى موقف ما ونتائجه، في حين أن تلك النتائج تعود الى الصدفة (Kahneman et al., 1998).

وقد يؤدي التفاؤل إلى زيادة الثقة بالنفس وبالتالي يؤثر على تحيز المستثمر في شكل عدم الدقة في التحليل واتخاذ قرارات بالمضاربة بمبالغ أكبر وعدد عمليات أكثر، مما قد يؤدي إلى زيادة تكلفة المتاجرة لتفوق الأرباح المحققة (Barber et al., 1999).

تؤثر الألفة والاعتیاد على التحيز، ومن أهم أنواع تحيز الألفة والاعتیاد هو عدم قبول الاستثمار في أسواق أجنبية رغم توافر فرص ربح جيدة (Fromlet 2001).

كما يؤدي إعادة ترتيب الموقف الاستثماري الى التحيز في شكل بيع الاستثمارات الربحية والإبقاء على الخسارة في كثير من الأحيان. فجنى الأرباح يعطى شعورا بالفخر، أما إذا أغلق الموقف الاستثماري على خسارة فهذا يعطى شعورا بالألم (Barberis et al., 2001). وحيث إن المستثمر يتجنب الشعور بالألم، ويحب الشعور بالفخر، فقد يبيع الاستثمارات التي حققت مكاسب على الرغم من أنها قد تكون أقل خطرا، بينما قد يحتفظ بالاستثمارات الخاسرة خوفا من تحقيق خسائر على الرغم من كونها استثمارا أعلى خطرا (Shefrin et al., 1985).

ويعنى سلوك القطيع فى الاستثمار أن يتخذ المستثمر قرارات تشابه القرارات الاستثمارية لقطاعات كبيرة من المستثمرين في السوق. يساعد كل من التقارب السلوكي المعتمد على التعلم الاجتماعي ظاهرة سلوك القطيع. كما يعد تجنب الشعور بالألم عند الخسارة من أسباب قيام كثير من المستثمرين باتباع القطيع Herding أيضا حتى تكون قراراتهم مماثلة لقرارات الآخرين. ولأن تجنب الخسارة يفوق انجذاب المستثمر للأرباح، لذلك فهو يطلب علاوة خطر عالية بجانب العائد الخالي من الخطر عند الاستثمار (Stout, 2003).

سابعاً : الدراسات السابقة

ركزت الدراسات في هذا المجال على تجنب الخطر والثقة بقرارات الاستثمار، وبدأت عندما لاحظ الأكاديميون والممارسون اختلافات بين الجنسين في عدد من الأبعاد منها والاستثمار وسوق العمل، ويفترض أن الاختلافات ناتجة لعدد من التفضيلات بين الجنسين.

هناك العديد من الدراسات ذات الصلة التي توصلت لفروق جوهرية بين الرجال والنساء فيما يتعلق بالمخاطرة، منها (Sunden et al., 1998) حيث وجد علاقة بين النوع وتخصيص الأصول. النساء غير المتزوجات أقل ميلا للمخاطرة بالمقارنة بالرجال. واستخدمت دراسات مثل

(Hinz et al., 1997) و (Jianakoplos et al., 1998) و (Finucane et al., 2000) قواعد بيانات عن عملاء ودائع التوفير ووجدوا أن النساء يستثمرن أموال المعاشات في أصول أكثر تحفظاً مقارنة بالرجال، وأن نسبة كبيرة من النساء استثمرن في محافظ استثمارية أقل مخاطرة، والنساء المتزوجات استثمرن أيضاً في الأسهم العادية بنسبة أقل من الرجال (Bajtelmsmit et al., 1997)، وكانت العقبة الأساسية لهذه الدراسة أنها لم تستطع في حالة النساء المتزوجات تحديد أي من الزوجين هو متخذ قرار الاستثمار. تغلبت دراسة (Bernasek et al., 2001) على هذه المشكلة من خلال الحصول على بيانات تفصيلية عن جنس فرد الأسرة متخذ القرار وفرد الأسرة من الجنسين متخذ القرار المالي، باستخدام عينة من موظفي الكليات الجامعية ووجدوا أن النساء أكثر ميلا لتجنب الخطر. وأيد ذلك (Barber et al., 2001) عندما توصل في نتائج دراسته أن النساء أكثر تجنباً للخطر عن الرجال.

التفسير الأول لاختلافات الجنسين في تحمل المخاطرة يعتمد على الاختلافات في ردود الأفعال العاطفية في المواقف الخطرة. وفي دراسة (Loewenstein et al., 2001) تم تطوير مجموعة من المعايير تعبر عن الإحساس بالمخاطر، ويرى (Slovic et al., 2002) أن ردود الأفعال الفعلية عن الإحساس بالمخاطر تعد مؤشر أفضل عن المداخل الإدراكية والسببية عما نفعه عند مواجهة اتخاذ قرار مخاطر. وقد أوضحت بحوث سابقة في مجال علم النفس أن النساء يشعرن بالعاطفة أقوى من الرجال (Harshman et al., 1987). وأن العاطفة الأقوى قد تؤثر على اتخاذ قرار به خطر. وتوصلت دراسات (Fujita et al., 1991); (Brody, 1993) إلى أن النساء يسجلن اضطرابا عصبيا و خوفا أكثر من الرجال عند مواجهة نتائج سلبية، فلورأت المرأة أن النتائج سلبية لقرار ما بدرجة أعلى من الرجال سيكون بالطبيعة أكثر كرها للمخاطرة عند مواجهة ذلك القرار. لذلك فالاختلافات بين الجنسين التي ترجع إلى طبيعة النتائج العاطفية للموقف، يمثل ذلك أحد التفسيرات لزيادة كره الخطر عند النساء بصفة خاصة عند انخفاض المنفعة الناتجة ووجود عوائد سلبية.

العواطف تؤثر أيضا على فهم الاحتمال، فقد توصلت دراسات سابقة إلى أنه في المواقف المتطابقة، تميل النساء إلى الشعور بالخوف و الرجال يشعرون بالغضب (Grossman et al., 1993). ويرى (Lerner et al, 2003) أنه لا يوجد دليل على أن الأفراد عندما يغضبون يقيمون القرار بأنه أقل خطرا كما يفعلون عندما يكونون خائفين. لذلك إذا كانت النساء أكثر ميلا للخوف من الخسارة (بزيادة وزن احتمال الخسارة) بالمقارنة بالرجال، فإنهن يقيمن قرارا ما بأنه أكثر خطرا، و سوف يتصرفن بطريقة أكثر تجنباً للمخاطرة. تمثل وجهة النظر تلك اتجاها حديثا يقدم اختبارا جيدا للأثر كل من الخوف و الغضب في تقدير الاحتمالات و سلوك تحمل المخاطر الناتج.

بحث (FehrDuda et al., 2004) الانفعالات العاطفية فيما تلا ١١ سبتمبر على عينة من المواطنين الأمريكيين ووجدوا أن الرجال أكثر غضبا من النساء و مما يرتب اعتقادات متفائلة لدى الرجال عن احتمالات مستقبلية، بينما النساء كن أكثر خوفا وكن أكثر تشاؤما، بما يفتح المجال لبحوث مستقبلية عن علاقة تقدير الاحتمالات بالانفعالات العاطفية.

سبب ثانٍ للاختلافات بين الجنسين في ميلهم نحو المخاطرة قد يرجع إلى عنصر الثقة. وقد أوضحت الدراسات السابقة أن كلا من الرجال و النساء في الغالب لديهم ثقة بالنفس. وبينت دراسات كل من (Lundeborg et al., 1994) و (Deaux et al., 1977) و (Lichtenstein et al., 1982) أن الرجال أكثر ثقة بالنفس في نجاحاتهم في مواقف معينة أكثر من النساء، وقام كل من (Estes et al., 1988) بدراسة تأثير متغيرات معينة وتوصلت إلى أن النساء كن أقل ثقة من الرجال في قراراتهم الاستثمارية. وفي دراسة (Soll et al., 2004) وجدوا أن الرجال أكثر تحيزاً. كما وجد كل من (Niederle et al., 2007) أن الرجال يشعرون بثقة أعلى عن أدائهم في العمل (حل المشكلات الرياضية) مع ملاحظة أن قياس الثقة بالنفس (مدى تأكد الفرد من قراراته) يختلف عن سوء تقدير الاحتمالات. ويرى (Graham et al. 2002) أن المستثمرين شديدي الثقة يتاجرون بإفراط. وبدراسة تلك الفرضية وجدوا أن زيادة الثقة بالنفس لدى الرجال يؤدي إلى الإفراط في عمليات التداول بما يؤدي إلى أن تكلفة السمسرة المصاحبة تؤدي إلى أن تحقق المرأة عائداً صافياً أعلى رغم عدد عمليات المتاجرة الأقل.

قدم (Arch, 1993) تفسيراً لاختلاف الجنس في تحمل المخاطرة على أسس الاعتقاد بالاستجابة المناسبة، حيث وجد أن الرجال أكثر ميلاً لتفسير موقف مخاطر كتحدٍ يدعو للمواجهة، بينما النساء يرون الموقف المخاطر كتهديد بما يدعو إلى تجنبه. كما يرى Arch أن الاختلافات في سلوك المخاطرة لا ينتج من اختلاف القدرات أو الإصرار أو الحرص لأداء مهمة، لكن الاختلافات ناتجة من اختلاف الدوافع بين الجنسين، ويرى (Block, 1983) أن الرجال أكثر إثارة بالتحدي وأكثر ارتباطاً بالذات، بينما لا تتأثر النساء بنفس العوامل وقد يضعفن بسببها. واستثناء من القاعدة، المديرين والمهنيين، فالاختلافات في أداء المخاطر المالية قليلة وقد تختفى، وقد أيد ذلك كل من (Atkinson et al., 2003) عندما قارنوا أداء و سلوك الاستثمار بين النساء والرجال من مديري صناديق الاستثمار ذات العائد الثابت، وجدوا أن طريقة أداء الرجال والنساء لا تختلف بمعايير الأداء والمخاطر والمعايير الأخرى للصناديق. وتشير هذه النتائج إلى أن الاختلافات في سلوك الاستثمار التي تم التوصل إليها قد لا تعود لاختلاف الجنس ولكن قد تعود إلى عوامل مثل درجة التعليم والمعرفة بالاستثمار وكذلك بالثروة.

أيضا قارن كل من (Johnson et al., 1994) بين خصائص اتخاذ القرارات للنساء والرجال (فى مجتمع لم يتلق غالبية أى تعليم فى مجال الادارة) لمديرين حقيقيين تلقوا مثل ذلك التعليم. الرجال والنساء من المديرين ممن حصلوا على ذلك التعليم أظهروا نفس طريقة مواجهة الخطر وبنفس الجودة ، بينما المديرون غير الحاصلين على تعليم إدارى وجدوا أن النساء أكثر تجنباً للمخاطر من الرجال. سجلت نفس النتائج بواسطة (Master et al., 1988) مع عينة من أصحاب المشروعات الصغيرة ومديرها. و بحث (Birley, 1989) رواد المشروعات ووجد عدم وجود اختلافات بين الجنسين فى تفضيلات المخاطر، وقد يفسر ذلك بأن المناصب الإدارية تجذب متحملي المخاطر بشكل أكبر، بينما نساء أقل يخترن مثل تلك الوظائف، وقد تكون خاصية لازمة للوظيفة، ولعل هذه النتائج توضح استثناء للمديرين عن بقية المجتمع للتفرقة بين الرجال والنساء فى تحمل المخاطرة.

ملاحظة إضافية وهي أن (Dwyer et al., 2002) أستخدموا بيانات من ٢٠٠٠ من مستثمرى صناديق الاستثمار ووجدوا أن النساء يأخذن مخاطر أقل من الرجال فى استثماراتهم بتلك الصناديق. من ناحية أخرى أوضح الباحثون أن الاختلاف المشاهد فى تحمل المخاطر يضعف جوهريا عندما يتم أخذ مستوى المعرفة الاستثمارية كعنصر رقابى فى نموذج الانحدار (Gysler et al., 2002) يتضح من مراجعة الدراسات السابقة وجود فجوة بين مجموعتى الدراسات، فالأولى يعتمد بشكل أساسى على عينات إما من مديري الوظائف المالية أو قواعد بيانات عن عملاء الادخار لدراسة الثقة بالنفس وتجنب الخطر فقط، و الثانية تعتمد على دراسات تجريبية من عينات ميسرة من طلاب الجامعات وخريجها لدراسة مجموعة عريضة من التحيزات السلوكية فى الاستثمار دون دراسة الاختلافات بين الذكور والإناث.

وتهدف الدراسة إلى الربط بين مجموعتي الدراسات من خلال دراسة الاختلافات بين الجنسين فى عينة من المستثمرين الحقيقيين من الأفراد فى البورصة المصرية ومستخدمه أبعاد ومعايير التحيزات السلوكية فى شكل مؤشرات لعوامل الثقة بالنفس، الألفة، التماثل، الحالة المزاجية، إعادة ترتيب الوضع، وتجنب الخسارة. وتعد الدراسة من الدراسات المبكرة فى هذا المجال التي تساعد على فهم أعمق لسلوكيات طرقة السوق من المستثمرين الأفراد الإناث والذكور.

وفى مجال التعليق على الدراسات السابقة نجد أن الدراسات السابقة ذات الصلة تصنف إلى مجموعتين من الدراسات، المجموعة الأولى اهتمت بالاختلافات بين الجنسين من حيث درجة تحمل المخاطر والثقة بالنفس، حيث انقسمت بدورها إلى دراسات مبكرة ترى أن النساء أكثر تجنباً للخطر وأقل ثقة بالنفس في القرارات الاستثمارية المخاطرة، ودراسات أحدث ترى أن تلك الاختلافات بين الجنسين تختفى عند تحييد عنصر التعليم الاستثماري الإداري. أما المجموعة الثانية من الدراسات تهتم بسلوك المستثمرين الأفراد بالتحيزات السلوكية الاستثمارية بشكل عام دون دراسة الاختلافات فيها بين الذكور والإناث، فقد اهتم بعضها بالعوامل المؤثرة على سلوك المستثمر بشكل عام ومنها ما اهتم بتصنيف التحيز السلوكي للمستثمر إلى مجموعة من العوامل هي الثقة بالنفس، الألفة، التماثل، الحالة المزاجية، إعادة ترتيب الوضع، وتجنب الخسارة، ومنها ما قسم التحيزات السلوكية إلى التحيز الإدراكي والعاطفي، بينما صنفت دراسات أخرى أسباب التحيز إلى مجموعة من العوامل هي قاعدة التماثل وخداع النفس والعاطفة والتفاعلات الاجتماعية (Hirshleifer, 2001). و سلوك القطيع والاندفاع (Hirshleifer et al., 2003).

ثامناً : منهج البحث وجمع وتحليل البيانات

أ-محددات الدراسة

- تم التركيز على التحيزات السلوكية الاستثمارية الأكثر انتشاراً في الكتابات السابقة وهى الثقة بالنفس المبالغ فيها ، والحالة المزاجية ، ودرجة الألفة ، ودرجة التماثل ، وتأثير إعادة ترتيب الوضع الاستثماري ، وتجنب الخسارة.
- اقتصر البحث على المستثمرين المتواجدين بشركات السمسرة ولم يشمل البحث المستثمرين الذين تقوم شركة السمسرة بإدارة محافظهم.
- تركز شركات السمسرة بالقاهرة الكبرى و لذلك اقتصرت الدراسة على المستثمرين الأفراد المترددين على شركات السمسرة بها.

- رغم تفاوت شركات السمسرة من حيث الحجم وعدد العمليات إلا أن ذلك لا يعبر بالضرورة عن تعاملات المستثمرين الأفراد، فكلما ارتفع حجم شركة السمسرة كلما دل على اعتمادها بشكل أكبر على العملاء من المؤسسات. ولعدم وضوح تلك العلاقة بين حجم شركة

السمسرة و عملائها تم افتراض تساويها فى الوزن من حيث عدد العملاء من المستثمرين الأفراد. تم توزيع حجم العينة بالتساوى على شركات السمسرة داخل عينة الدراسة.

ب- متغيرات وبيانات الدراسة :

لاختبار مدى صحة الفروض تم تحديد متغيرات البحث والتي تضمنت التحيزات السلوكية للمستثمر ، والخصائص الديموجرافية ، وتم تجميع البيانات المرتبطة بها كما يلي :

- بيانات ثانوية تمثلت فى البحوث والدراسات التي تم الاستعانة بها وهى تمثل الأساس النظري للبحث وتصميم قائمة الاستقصاء .

- بيانات أولية : وتضمنت ما يلي :

- التحيزات السلوكية الاستثمارية وتتضمن المبالغة فى ثقة المستثمر بنفسه ، والحالة المزاجية للمستثمر ، والتحيز الناشئ عن الألفة أو الاعتياد ، والتحيز الناشئ عن التماثل ، وتأثير إعادة ترتيب الوضع الاستثماري ، وتجنب الخسارة .
- الخصائص الديموجرافية: الحالة الاجتماعية، المهنة، العمر، الدخل، النوع، درجة التعليم.

ج- طرق جمع البيانات :

تم الاعتماد على أسلوب الاستقصاء من خلال المقابلة الشخصية مع المستثمرين الأفراد المترددين على شركات السمسرة بصفة منتظمة . وتم تصميم قائمة الاستقصاء لتوفير بيانات البحث من واقع الدراسات السابقة ، وتم اختبار القائمة قبل البدء بجمع البيانات على عينة ميسرة من مستثمرين فعليين بالبورصة المصرية.

د- مجتمع الدراسة وعينة البحث :

يتمثل مجتمع البحث فى جميع المستثمرين الأفراد فى بورصة الأوراق المالية المصرية داخل القاهرة الكبرى الذين يقومون بتدوير محافظهم الاستثمارية بأنفسهم، وتم الاعتماد على عينة عشوائية بسيطة ، حيث تم سحب عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة من شركات السمسرة (٥٥ من ١١٠ شركة) ورفضت ١٥ شركة التعاون، ونظرا لصعوبة الحصول على إطار لعملاء هذه الشركات لسرية البيانات فقد تم سحب عينة عشوائية من المستثمرين الذين يترددون ويتابعون الجلسة بشكل يومي فى الشركة.

تم تحديد حجم العينة بـ ٣٨٦ مفردة ، وتحدد هذا العدد على أساس درجة ثقة ٩٥٪ ، وعلى اعتبار أن نسبة توافر الخصائص المطلوب دراستها في مجتمع البحث تبلغ ٥٠٪ وحدود الخطأ في العينة تبلغ ٥٪ . وتم توزيع العينة بالتساوي على عدد الشركات. وتم تحليل اجابات ٣٦٥ قائمة بعد استبعاد غير المستكمل و المعيب.

هـ- أساليب تحليل البيانات واختبار الفروض :

تم اختيار الأساليب الإحصائية في ضوء طبيعة البيانات، وعدد المتغيرات، ومستوى القياس ، وحجم العينة ، كما يلي :

- معامل ارتباط الفا Cronbach's Alpha لقياس الاعتمادية والصلاحية للمقاييس المستخدمة.
- اختبار independent sample t test و One Way ANOVA لاختبار معنوية الاختلافات بين الإناث و الذكور من حيث التحييزات السلوكية الاستثمارية.
- اختبار Discriminant analysis المدعوم ب Step wise للوقوف على التحييزات المميزة بين الإناث و الذكور من بين مؤشرات العوامل التي تم تطويرها في الدراسة في ضوء مراجعة الدراسات السابقة.
- اختبار Cross tab. Chi-Square لتوصيف الخصائص الديموجرافية للإناث و الذكور.
- اختبار Neural networks لدراسة ترتيب أهمية تفسير المتغيرات الديموجرافية للاختلافات في التحييزات السلوكية الاستثمارية.

و-تحليل البيانات والنتائج

تمهيدا لتحليل البيانات تم استخدام أسلوب تحليل الاعتمادية للوقوف على درجة الثقة في البيانات و الناتجة من إجابات المستثمرين على الاسئلة الواردة بقائمة الاستقصاء ، و اختبار مستوى الاعتمادية على المقاييس التي تم تطويرها بالدراسة وهى الثقة بالنفس، الألفة، التماثل، الحالة المزاجية، تجنب الشعور بالندم، وتجنب الخسارة، ولما تم قبول درجة الاعتمادية عند ٨,٠ بمقياس كرومباخ الفا في كل منها و بناء عليه تم الاستمرار في تحليل البيانات.

ز- الاختلافات بين الإناث و الذكور من حيث عوامل التحيزات السلوكية.

تم استخدام تحليل independent sample t test مع استخدام متغير النوع (إناث و ذكور) كمتغير تجميعى grouping variable و تم عرض نتائج التحليل فى جدول رقم (١) و يتضح منه أنه لا توجد اختلافات معنوية فى متوسطات متغيرات الدراسة المستخدمة للتعبير عن تحيزات الثقة بالنفس و الاعتياد و إعادة ترتيب الوضع الاستثمارى، بينما توجد اختلافات معنوية فى مؤشرات التماثل و الحالة المزاجية و تجنب الخسارة بين نوعي المستثمرين المصريين فى سوق الأسهم المصرية من الإناث و الذكور.

المصدر: نتائج تحليل البيانات الواردة من إجابات مفردات عينة الدراسة

كما يتضح من الجدول رقم (٢) ارتفاع متوسط عوامل التماثل و الحالة المزاجية و تجنب الخسارة لدى الإناث بدرجة أعلى من الذكور، بمعنى أن النساء أكثر تحيزا فى سلوكهم الاستثمارى بدرجة أكبر من الرجال فى المؤشرات المعبرة عن التماثل و الحالة المزاجية و تجنب الخسارة.

فى ظل تلك النتائج و بدافع الوقوف على عوامل التمييز بين الذكور و الإناث من حيث تحيزات السلوك الاستثمارى تم إجراء تحليل التمايز التدريجي و يلخص الجدول رقم (م١) بملاحق الدراسة تلك النتائج حيث يوضح أن الارتباط القانونى للنموذج هى ٢٨٨, ٠ كما فى جدول رقم (٢) و هى درجة ارتباط ضعيفة رغم معنويتها و بالرغم من معنوية النموذج وإمكانية التمييز بين الإناث و الذكور و أن المؤشرات المستخدمة تستطيع التمييز بين ٨, ٧١٪ من الحالات كما فى الجدول رقم (٤) ، يمكن تفسيرها مبدئيا بأن النوع كمتغير ديموغرافى ليس سببا هاما لتفسير الاختلافات بين تحيزات المستثمرين السلوكية. و بناء على النتائج الواردة فى الجدول التالى يمكن الحكم على فروض الدراسة كما يلى:

الفرص	النص	الحكم
١	لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل الثقة بالنفس المبالغ فيها.	قبول
٢	لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل الحالة المزاجية	قبول
٣	لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل الاعتماد.	رفض
٤	لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل درجة التماثل.	رفض
٥	لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل تأثير إعادة ترتيب الوضع الاستثماري .	قبول
٦	لا يوجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من عامل تجنب الخسارة.	رفض

تتفق نتيجة اختبار الفرض الاول مع نتائج بعض الدراسات السابقة حيث أوضحت عدم وجود اختلافات جوهرية بين الذكور و الإناث في عنصر الثقة بالنفس، وتتفق ايضا نتيجة اختبار الفرض السادس التي اوضحت وجود اختلافات جوهرية بين الذكور و الإناث في تجنب الخسارة مع ما توصلت دراسات سابقة لوجود اختلافات جوهرية بين الذكور و الإناث في تجنب الخطر.

على جانب آخر لا يمكن مقارنة نتائج اختبار بقية فروض الدراسة التي انتهت إلى وجود اختلافات معنوية بين الذكور و الإناث في كل من الحالة المزاجية و درجة التماثل، أو عدم وجود اختلافات جوهرية بين الذكور و الإناث في كل من الاعتماد و إعادة ترتيب الوضع، و ذلك لعدم وجود دراسات سابقة في حدود علم الباحث تناولت اختبار تلك العوامل على مستثمرين فعليين.

ح- جوهرية الاختلافات في التحيزات الفرعية

بسبب انخفاض درجة الارتباط القانوني الناتج من تحليل التمايز ، تم استخدام تحليل independent sample t test على المتغيرات التفصيلية لعوامل الدراسة مع استخدام متغير النوع (إناث و ذكور) كمتغير تجميعي grouping variable و تم عرض نتائج التحليل في جدول رقم (٥) الذي يوضح انه لا توجد اختلافات معنوية في متوسطات غالبية متغيرات

الدراسة المستخدمة للتعبير عن التحيزات السلوكية بين نوعى المستثمرين المصريين من الإناث و الذكور. وعلى الرغم من ذلك يمكن التعليق على النتائج الواردة بالجدول رقم (٥) فيما يلى:

- الإناث متوسط اجابتهن على متغيرات الدراسة أعلى بصفة عامة من الرجال.
- تكمن الاختلافات بين الاناث و الذكور فى عامل الثقة بالنفس فى أن الاناث أعلى من الذكور فى متغيرات: تفضيل الإقبال على التداول الالكتروني وتنفيذ عملياتهن بأنفسهن، كما تعتقد الإناث بدرجة أعلى من الرجال ان ما يمتلكه من أسهم هو أفضل ما فى السوق، و عندما تتوافر لديهن معلومات كثيرة عن السهم يدفعنه ذلك لإجراء تعامل عليه بدرجة أكبر من الرجال.
- إن الاختلافات بين الإناث و الذكور فى عامل التماثل تكمن فى: الاعتقاد بدرجة أكبر من الرجال بأن الشركة التى تتمتع بإدارة جيدة وزيادة فى مبيعاتها وتحقق أرباح هى استثمار جيد يفضلن شراء أسهمها، و أن الشركات التى تحقق أرباح عالية يتوقعن لها الاستمرار بنفس الأداء مستقبلا بدرجة أعلى من الرجال.
- إن الاختلافات بين الإناث و الذكور فى عامل الحالة المزاجية تكمن فى: أن حالتهن المزاجية تؤثر على قراراتهن الاستثمارية فى الأسهم، و كونهن متفائلات (أو متشائمات) يؤثر على قراراتهن الاستثمارية فى الأسهم بدرجة أكبر من الرجال.
- إن الاختلافات بين الإناث و الذكور فى عامل تجنب الندم تكمن فى: اطمئنان الإناث لقراراتهن الاستثمارية فى الأسهم عندما تتماثل مع قرارات الآخرين وبدرجة أعلى من الرجال.
- كما يتضح أن الاختلافات بين الإناث و الذكور فى عامل تجنب الخسارة تكمن فى: إذا حققن خسائر كبيرة من استثماراتهن فى الأسهم تقررن بيع الأسهم الحالية بدرجة أعلى من الرجال.

- ولمزيد من التعمق في تحليل البيانات تم إجراء تحليل التمايز التدريجي لتحديد أهم المتغيرات المميزة للرجال عن النساء وتوضيح النتائج الواردة بالجدول رقم (٦) مايلي:
 - تتميز النساء بدرجة أعلى من الرجال في: عامل الثقة في اعتقادهن دائماً بأن ما يمتلكه من أسهم هو أفضل ما في السوق وعندما تتوافر لديهن معلومات كثيرة عن السهم يدفعنهن ذلك لإجراء تعامل عليه، وكذلك في عامل الشعور بالفخر وتجنب الألم، حيث يشعرن بدرجة أعلى من الاطمئنان لقراراتهن الاستثمارية في الأسهم عندما تتماثل مع قرارات الآخرين بالمقارنة بالرجال، وفي عامل الحالة المزاجية حيث تؤثر حالتهم المزاجية على قرارات الاستثمار في الأسهم.
 - تتميز النساء بدرجة أقل من الرجال في: عامل الاعتماد عند وجود أسهم بديلة جيدة يفضلن البقاء على الوضع الحالي لصعوبة الاختيار والابتعاد عن الاستثمار في البورصات الأجنبية بالرغم من إمكانية تحقيق عائد مرتفع بها، وفي عامل تجنب الخسارة إذا حققن مكاسب كبيرة من استثماراتهم في الأسهم تقررن المزيد منها.
- ويوضح الجدول رقم (٧) معنوية نموذج التمايز والمتغيرات الداخلة في التحليل والتي من الممكن أن تميز بين النساء والرجال من حيث تحيزاتهم السلوكية الاستثمارية، كما يوضح نفس الجدول ارتفاع نسبة التفسير إلى ٥٠٪ تقريباً عند استخدام المتغيرات التفصيلية للتحيزات السلوكية الاستثمارية بالمقارنة بالتحليل على مستوى العوامل.
- ويوضح الجدول رقم (٨) أن المتغيرات السبعة المعبرة عن سلوك الاستثمار في الدراسة الناتجة من تحليل التمايز قادرة على تمييز الحالات بنسبة ١، ٧٥٪، بما يعطى ثقة في القدرة التمييزية لهذه المتغيرات بين المستثمرين الرجال والنساء.
- إن النتائج السابقة غير متوقعة وبصفة خاصة أن المستثمرات المصريات يعشن في مجتمع أكثر تحفظاً، فكيف تكون النتائج إنه لا فرق تقريباً بين النساء والرجال المصريات في أغلب التحيزات السلوكية محل الدراسة، متماشية مع عدد من الدراسات الحديثة التي أجريت في بلاد أكثر تقدماً وكيف تكون بدرجة أعلى من الرجال في الثقة بالنفس وفي العديد من المتغيرات المستخدمة في التعبير عن التحيزات العاطفية والإدراكية؟

قد يكون الأمر كذلك، وقد يكون التفسير تحيزا من المستقصى منهن على أساس أن أغلبهن يقعن في الفئة العمرية الشبابية وأن قطاعا كبيرا منهن غير متزوجات، والتفسير أن الدراسة اعتمدت على مستثمرات حقيقيات خرجن إلى شركات السمسرة لإصدار أوامرهن للبيع والشراء والتسويات، وأن مجرد اختيار المرأة للاستثمار في البورصة قد يكون نتيجة وليس سببا، أي أن العينة احتوت على نساء يشعرن بالاستقلالية والثقة بالنفس بشكل يفوق جوهريا المرأة المصرية بصفة عامة ولأن المستثمر في البورصة له خصائص تختلف عن بقية المستثمرين فكانت خصائصهن سببا في اختيار البورصة للاستثمار وليس الاستثمار في البورصة هو الذى جذبهن.

ط- أهمية المتغيرات الديموجرافية في تفسير التحيزات
يوضح الجدول رقم (٩) نسبة تمثيل مفردات العينة مقسمين وفقا لخصائصهم الديموجرافية، ولقد تم تحليل الاختلافات بين الإناث والذكور من حيث بقية خصائصهم الديموجرافية ويتضح من الجدول رقم (١٠) معنوية الاختلافات بين الجنسين من المستثمرين في كافة المتغيرات الديموجرافية محل الدراسة ماعدا درجة التعليم .

توضح النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠) وجود اختلافات معنوية بين المستثمرين من الجنسين في كافة المتغيرات الديموجرافية محل الدراسة إلا في درجة التعليم، لذلك تم إجراء تحليل إضافي باستخدام neural network لمتغيرات الدراسة المعبرة عن التحيزات السلوكية في الاستثمار كمتغيرات تابعة وإدخال المتغيرات الديموجرافية كمتغيرات مستقلة لتحديد أي من هذه المتغيرات الديموجرافية أكثر تفسيراً للاختلافات في التحيزات السلوكية للمستثمرين بشكل عام، ويوضح الجدول رقم (١١) الأهمية النسبية لتأثير المتغيرات الديموجرافية على التغير في التحيزات السلوكية الاستثمارية.

يتضح من الجدول رقم (١١) أن أهم متغير ديموجرافى يفسر الاختلافات في المتغيرات السلوكية الاستثمارية لمفردات كل عينة الدراسة هو التعليم ثم الدخل ثم الحالة الاجتماعية ثم المهنة ثم النوع ثم العمر. أي أن النوع هو من أقل المتغيرات الديموجرافية تفسيراً للاختلافات السلوكية للمستثمرين. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات الحديثة في المجال. ولعل هذا الجدول يوضح أن التعليم هو العامل الأكثر أهمية ويفسر النتائج السابقة، وأن مستوى التعليم هو الذى يحدد الفروق بين الإناث والذكور.

تاسعاً : مناقشة النتائج .

أ- ملخص النتائج

- لا توجد فروق معنوية بين المستثمرين المصريين من الأفراد الإناث و الذكور في التحيز الناشئ من: عامل الثقة بالنفس المبالغ فيها، الحالة المزاجية، تأثير إعادة ترتيب الوضع الاستثماري. بينما توجد معنوية بينهما في الاعتقاد ودرجة التماثل وتجنب الخسارة
- تتميز النساء بدرجة أعلى من الرجال في: عامل الثقة في اعتقادهن دائماً بأن ما يملكنه من أسهم هو أفضل ما في السوق و عندما تتوافر لديهن معلومات كثيرة عن السهم يدفعنهن ذلك لإجراء تعامل عليه ، وكذلك في عامل الشعور بالفخر و تجنب الألم، حيث يشعرون بدرجة أعلى من الاطمئنان لقراراتهن الاستثمارية في الأسهم عندما تتماثل مع قرارات الآخرين بالمقارنة بالرجال، وفي عامل الحالة المزاجية حيث تؤثر حالتهم المزاجية على قرارات الاستثمار في الأسهم.
- تتميز النساء بدرجة أقل من الرجال في: عامل الاعتقاد عند وجود أسهم بديلة جيدة يفضلن البقاء على الوضع الحالي لصعوبة الاختيار و الابتعاد عن الاستثمار في البورصات الأجنبية بالرغم من إمكانية تحقيق عائد مرتفع بها، وفي عامل تجنب الخسارة إذا حققن مكاسب كبيرة من استثماراتهم في الأسهم تقررن المزيد منها.
- تقع أغلبية الإناث في عينة البحث في الفئة العمرية الشبابية و أن قطاعاً كبيراً منهن غير متزوجات.
- وجود اختلافات معنوية بين المستثمرين من الجنسين في كافة المتغيرات الديموجرافية إلا في درجة التعليم، و هو أهم متغير ديموجرافي يفسر الاختلافات في المتغيرات السلوكية الاستثمارية لمفردات كل عينة الدراسة .
- الإناث متوسط اجابتهن على متغيرات الدراسة أعلى بصفة عامة من الرجال.

ب- مناقشة النتائج بالمقارنة بالدراسات السابقة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي تتفق أو تتعارض مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة كما يلي:

تتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة من حيث عدم وجود اختلافات جوهرية بين الذكور والإناث في عنصر الثقة بالنفس (Atkinson et al., 2003) و (Maxfield et al., 2010)

و اتفقت نتائج الدراسة كذلك في وجود اختلافات جوهرية بين الذكور والإناث في تجنب الخسارة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة ، منها (Sunden et al., 1998) و (Jianakoplos et al., 1998) و (Finucane et al., 2000) (Similarly et al., 1997) و (Bajtelsmit et al., 1997) و (Bernasek et al., 2001) (Barber et al., 2001) التي توصلت إلى أن النساء أكثر تجنباً للخطر عن الرجال. تتفق نتيجة الدراسة المتمثلة في أن عامل مستوى التعليم أكثر تفسيراً للاختلافات في التحيزات السلوكية بدرجة أكبر من النوع كما في دراسات (Gysler et al., 2002) و (Dwyer et al., 2002)

على جانب آخر لا يمكن مقارنة نتائج اختبار بقية فروض الدراسة التي انتهت إلى وجود اختلافات معنوية بين الذكور والإناث في كل من الحالة المزاجية و درجة التماثل، أو عدم وجود اختلافات جوهرية بين الذكور والإناث في كل من الاعتياد وإعادة ترتيب الوضع، و ذلك لعدم وجود دراسات سابقة في حدود علم الباحث تناولت اختبار تلك العوامل على مستثمرين فعليين.

عاشراً : التوصيات والمقترحات

أ- مقترحات تطبيقات النتائج

- تفضل الإناث التداول الإلكتروني وتنفيذ عملياتهن بنفسهن و بناء عليه يقترح على شركات السمسرة التي تقدم خدمة التداول الإلكتروني أن تركز اتصالاتها التسويقية على النساء.

- تشعر الإناث أن ما يمتلكنه من أسهم هو أفضل ما فى السوق، عندما تتوافر لديهن معلومات كثيرة عن السهم يدفعنهن ذلك لإجراء تعامل عليه بدرجة أكبر من الرجال، وبصفة خاصة عن إدارة جيدة وزيادة فى مبيعاتها وتحقيق أرباح، و يقترح ان تقوم الشركات المساهمة بتدعيم تواصلها مع مساهميها وبصفة خاصة من النساء حتى يكن تدعيما لاسهم الشركة فى أوقات الأزمات مع إزالة مخاوفهن عن المستقبل حتى يطمأنن على قراراتهن الاستثمارية.

ب- توصيات بدراسات مستقبلية

- تحتاج مؤشرات التحيزات السلوكية الاستثمارية التى تطويرها فى هذه الدراسة إلى اختبارها فى عدة اسواق مختلفة، لتعديلها والوصول إلى معايير عالمية لقياس التحيزات السلوكية الاستثمارية.
- مازالت الأسواق المالية المصرية والعربية بحاجة إلى مزيد من الدراسات فى مجال التحيزات السلوكية الاستثمارية بشكل عام وتحليل مدى وجود قطاعات متجانسة بداخلها أم لا بما يمكن من زيادة فهم أطراف السوق لطبيعة السوق.

المراجع

المراجع الأجنبية :

- Arch, Elizabeth (1993) **Risk Taking: A Motivational Basis for Sex Differences**, Psychological Reports 73 (3), pp. 6-11.
- Ashraf, Nava, Bohnet, Iris, Piankov, Nikita Evgenjevich (2006) **Is Trust a Bad Investment? Working Paper**, Kennedy School, Harvard University.
- Atkinson, Stanley M, Baird, Samantha Boyce, Frye, Melissa B. (2003) **Do Female Fund Managers Manage Differently?** Journal of Financial Research 26, pp. 118.
- Bajtelsmit, Vickie L., VanDerhei, Jack L. (1997) **Risk Aversion and Pension Investment Choices. in Positioning Pensions for the Twenty First Century**, Michael S. Gordon (ed.), Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 45-66.
- Barber, B., Odean, T. (1999) **Boys will be boys: overconfidence and common stock investment**, working paper, University of California at Davis, Davis, CA.
- Barber, B. M., Odean T. (2001) **Boys Will be Boys: Gender, Overconfidence, and Common Stock Investment**, The Quarterly Journal of Economics 116, 261-292.
- Barber, B.M., Odean, T. (2000) **Trading is hazardous to your wealth: the common stock investment performance of individual investors**, Journal of Finance, Vol. 55 No. 2, pp. 773-806.
- Barberis, Nicholas, Ming Huang (2001) **Mental accounting, loss aversion, and individual stock returns**, Journal of Finance 56, 1247-1295.

- Bernasek, Alexandra, Shwiff, Stephanie (2001) **Gender, Risk, and Retirement**, Journal of Economic Issues 2, pp. 345-356.
- Birley, Sue (1989) **Female Entrepreneurs: Are They Really Any Different?** Journal of Small Business Management, pp. 32-37
- Blau, Francine, Lawrence, M. Kahn (2000) **Gender Differences in Pay**. Journal of Economic Perspectives, XIV, pp. 75-99.
- Block, J.H. (1983) **Differential premises arising from differential socialization of the sexes—some conjectures**, Child Development, 1335-1354.
- Brody, L. R. (1993) **On understanding gender differences in the expression of emotion**. In S. L. Ablon, D. Brown, E. J. Khantzian, & J. E. Mack (Eds.), Human feelings: Explorations in affect development and meaning, Hillsdale, NJ: Analytic Press, pp. 871-21.
- De Long, J., Bradford, Andrei Shleifer, Lawrence, H. Summers, Robert, J. Waldmann (1990) **Noise trader risk in financial markets**, Journal of Political Economy 98, 703-738.
- Deaux, Kay, Farris, Elizabeth (1977) **Attributing Causes for One's Own Performance: The Effects of Sex, Norms, and Outcome**, Journal of Research in Personality 11, pp. 59-72.
- Dwyer, Peggy D., Gilkeson, James H., List, John A. (2002) **Gender Differences in Revealed Risk Taking: Evidence from Mutual Fund Investors**, Economics Letters 76, pp. 151-158
- Estes, Ralph, Hosseini, Jinoos (1988) **The Gender Gap on Wall Street: an Empirical Analysis of Confidence in Investment Decision making**, The Journal of Psychology 122: 6, pp. 577-590.
- FehrDuda, Helga, Gennaro, Manuele, Schubert, Renate (2004) **Genders, Financial Risk, and Probability Weights**, Mimeo.
- Finucane, Melissa L., Slovic, Paul, Mertz, C. K.; Flynn, James, Satterfield,

- Theresa A. (2000) **Gender, race, and perceived risk: the ‘white male’ effect** *Health, Risk & Society* 2, pp. 159-172
- Formlet, H. (2001) **Behavioral Finance Theory and Practical Application**, *Business Economics*, July 36, 3, pp. 63-69.
- Fromlet, H. (2001) **Behavioral Finance Theory and Practical Application**, *Business Economics*, July 36, 3, pp. 63-69.
- Fujita, F., Diener, E., Sandvik, E. (1991) **Gender differences in negative affect and wellbeing: The case for emotional intensity**, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, pp. 427-434.
- Graham, J. et al. (2002) **Gender Differences In Investment Strategies: an Information Processing Perspective**, *The International Journal of Bank Marketing* 20-1, 17-26.
- Grossman, M., Wood, W. (1993) **Sex differences in intensity of emotional experience: A social role interpretation**, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 1010–1022.
- Gysler, Matthias, Kruse, Jamie Brown, Schubert, Renate (2002) **Ambiguity and Gender Differences in Financial decision Making: An Experimental Examination of Competence and Confidence Effects**, working paper, Center for Economic Research, Swiss Federal Institute of Technology.
- Harshman, R.A., Paivio, A. (1987) **Paradoxical. Sex Differences in Self-Reported Imagery**, *Canadian Journal of Psychology*, pp. 287-302.
- Hinz, Richard P, McCarthy, David O., Turner, John A. (1997) **Are Women Conservative Investors? Gender Differences in Participant-directed Pension Investments**, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 91-103
- Hirshleifer, D., Shumway, T. (2001) **Good Day Sunshine: Stock Returns and The Weather**, *Journal of Finance* 58, 1009-1032.

- Hirshleifer, D., Teoh, S. H. (2003) **Limited attention, information disclosure, and financial reporting**, Journal of Accounting & Economics 36, 337-86.
- Hirshleifer, David (2001) **Investor Psychology and Asset Pricing**, Journal of Finance 56, 1533-1597.
- Jianakoplos, Nancy Ammon, Bernasek, Alexandra (1998) **Are Women More Risk Averse?** Economic Inquiry 36, pp. 620-630.
- Johnson, Blair T., Eagly, Alice (1989) **Effects of Involvement on Persuasion: A MetaAnalysis**, Psychological Bulletin 106, pp. 290314.
- Johnson, J. E. V., P. L. Powell (1994) **Decision Making, Risk and Gender: Are Managers Different?** British Journal of Management 5, pp. 123-138.
- Kahneman, D., Piepe, M. W. (1998) **Aspects of Investor Psychology**, Journal of Portfolio Management 24, 52-65.
- kahneman, D., Tversky. A. (1979) **Prospect Theory : an Analysis of Decision Under Risk**, Econometrica. Vol.47, No.2, pp.263-291.
- Kahneman, D., Piepe, M. W. (1998) **Aspects of Investor Psychology**, Journal of Portfolio Management, 24, 4. 52-65.
- Kahneman, D., Piepe, M. W. (1998) **Aspects of Investor Psychology**, Journal of Portfolio Management, 24, 4. pp052-65.
- Kahneman, D., Riepe, M. (1998) **Aspects of Investor Psychology**, Journal of Portfolio Management, 24, 4. pp.52-65.
- Lakonishok, Josef, Edwin Maberly (1990) **The Weekend Effect: Trading Patterns of Individual and Institutional Investors**, The Journal of Finance, 45, 231-244.
- Lerner, J. S., Gonzalez, R. M., Small, D. A., Fischhoff, B. (2003) **Emotion and perceived risks of terrorism: A national field experiment**, Psychological Science, 14(2), 144150.

- Lichtenstein, S., Fischhoff, B., Phillips, L. D. (1982) **Calibration of probabilities: State of the art to 1980. In D. Kahneman, P. Slovic, and A. Tversky (Eds.),** Judgment under uncertainty: Heuristics and biases, New York: Cambridge University Press, pp. 306-334.
- Loewenstein, G. F., Weber, E.U., Hsee, C.K., Welch, E. (2001) **Risk as feelings**, Psychological Bulletin, 127, 267–286.
- Lundeberg, Mary A; Fox, Paul W., Puncochar, Judith (1994) **Highly Confident but Wrong: Gender Differences and Similarities in Confidence Judgments**, Journal of Educational Psychology 86, pp. 114–121.
- Master, Robert, Meier, Robert (1988) **Sex Differences and Risk Taking Propensity of Entrepreneurs**, Journal of Small Business Management, January, pp. 31-35
- Niederle, Muriel, Vesterlund, Lise (2007) **Do women shy away from competition? Do men compete too much?** Quarterly Journal of Economics, forthcoming.
- Odean, T. (1999) **Do Investors Trade Too Much?** American Economic Review, 89, 5, pp. 1279-1298.
- Odean, Terrance (1998) **Volume, Volatility, Price and Profit When All Traders Are Above Average**, Journal of Finance, Vol. 53, No. 6, December, pp. 1887-1934.
- Olsen, R. A., C. M. Cox (2001) **The Influence of Gender on the Perception and Response to Investment Risk: The Case of Professional Investors**, The Journal of Psychology and Financial Markets 2, 29-36.
- Shefrin, H., Statman, M. (1985) **The Disposition to Sell Winners Too Early and Ride Losers Too Long: Theory and Evidence**, Journal of Finance 40(3), 777–790.

- Shefrin, H. (2000) **Beyond greed and fear: Understanding the behavioral finance and the psychology of investing**, Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Shefrin, H., M. Statman (2000) **Behavioral Portfolio Theory**, Journal of Financial and Quantitative Analysis 35, 127-151.
- Shleifer, Andrei, Robert W. Vishny (1990) **Equilibrium short horizons of investors and firms**, American Economic Review 80, 148–153.
- Shleifer, Andrei, Robert W. Vishny (1997) **The limits of arbitrage**, The Journal of Finance 52, 35–55.
- Soll, Jeck, Klayman, Josh (2004) **Overconfidence in Interval Estimates**, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 30, pp. 299-314.
- Stout, L. (2003) **The Mechanisms of Market Inefficiency : an Introduction To The New Finance**, Journal Of Corporation Law ,Summer,28,4,pp.635-669.
- Thaler, Richard (1985) **Mental accounting and consumer choice**, Marketing Science 4(3), 199–214.
- Thaler, Richard (1999) **Mental Accounting Matters**, Journal of Behavioral Decision Making 12(3), 183-206.
- Tversky, A., Kahneman, D. (1974) **Judgment under uncertainty: heuristics and biases**, Science 185, 1124–1131.

الجداول

جدول (١)

تحليل التباين فى متوسطات عوامل التحيزات السلوكية الاستثمارية بين الذكور والاناث

t-test for Equality of Means				المتوسط		عدد		
Mean Difference	Sig. ((2-tailed	df	t	اناث	ذكور	اناث	ذكور	
٠,١٢٢٩١ -	٠,٠٧٩	٣٤٥	١,٧٦١-	٣,٧٣١٢٤	٣,٦٠٩٥	٧٤	٢٧٣	الثقة
٠,١٩٩٧٠ -	٠,٠٨١	٣٥٦	١,٧٥٢	٢,٩٨٠٣	٣,١٨٠٠	٧٦	٢٨٢	الاعتیاد
٠,٢٢٦٥٢ -	٠,٠٣٥	٣٥٧	٢,١١٤-	٣,٩٤٧٤	٣,٧٢٠٨	٧٦	٢٨٣	التماثل
٠,٢٦١٥٦ -	٠,٠٢٩	٣٥٧	٢,١٩٩-	٣,١٩٧٤	٢,٩٣٥٨	٧٦	٢٨٣	الحالة المزاجية
٠,١٨٥٤٦ -	٠,٠٨٥	٣٥٣	١,٧٢٦-	٣,٧٣٠٣	٣,٥٤٤٨	٧٦	٢٧٩	اعادة ترتيب الوضع
٠,٢٢٩١٣ -	٠,٠٠٣	٣٥٤	٣,٠٦٤-	٣,٠٨٨٨	٢,٨٥٩٧	٧٤	٢٨٢	تجنب الخسارة

المصدر: نتائج تحليل البيانات الواردة من اجابات مفردات عينة الدراسة باستخدام

استخدام تحليل independent sample t test

جدول (٢)

التحليل الوصفي لعوامل الدراسة Descriptives

-Between Component Variance	Maximum	Minimum	95% Confidence Interval for Mean		Std. Error	Std. Deviation	Mean	N		
			Upper Bound	Lower Bound						
	5.00	2.20	3.6720	3.5470	0.03175	0.52453	3.6095	273	Male	النقطة بالنفس
	4.50	2.20	3.8625	3.6024	0.06525	0.56134	3.7324	74	Female	
	5.00	2.20	3.6921	3.5793	0.02867	0.53414	3.6357	347	Total	
			3.6920	3.5795	0.02859	0.53253			Fixed Effects	Model
0.00512			4.4609	2.8105	0.06494				Random Effects	
	5.00	1.00	3.2785	3.0815	0.05004	0.84033	3.1800	282	Male	الاعتقاد
	5.00	1.00	3.2138	2.7467	0.11724	1.02206	2.9803	76	Female	
	5.00	1.00	3.2295	3.0457	0.04674	0.88429	3.1376	358	Total	
			3.2292	3.0459	0.04660	0.88174			Fixed Effects	Model
0.01345			4.4775	1.7976	0.10546				Random Effects	
	5.00	1.00	3.8210	3.6207	0.05090	0.85619	3.7208	283	Male	التعامل
	5.00	2.33	4.1119	3.7828	0.08261	0.72019	3.9474	76	Female	
	5.00	1.00	3.8553	3.6823	0.04399	0.83348	3.7688	359	Total	
			3.8549	3.6827	0.04378	0.82947			Fixed Effects	Model
0.01991			5.3345	2.2031	0.12322				Random Effects	
	5.00	1.00	3.0469	2.8247	0.05642	0.94921	2.9358	283	Male	الاحالة الزاجية
	5.00	1.17	3.3812	3.0135	0.09228	0.80448	3.1974	76	Female	
	5.00	1.00	3.0873	2.8951	0.04885	0.92562	2.9912	359	Total	
			3.0867	2.8956	0.04859	0.92070			Fixed Effects	Model
0.02713			4.8077	1.1747	0.14296				Random Effects	
	5.00	1.00	3.6465	3.4431	0.05167	0.86304	3.5448	279	Male	إعادة الترتيب
	5.00	2.50	3.8893	3.5712	0.07985	0.69614	3.7303	76	Female	
	5.00	1.00	3.6714	3.4976	0.04420	0.83271	3.5845	355	Total	
			3.6712	3.4978	0.04407	0.83039			Fixed Effects	Model
0.01143			4.8245	2.3446	0.09759				Random Effects	
	4.43	1.57	2.9158	2.8036	0.02849	0.47837	2.8597	282	Male	تجنب الغشارة
	4.00	1.86	3.2266	2.9510	0.06914	0.59478	3.0888	74	Female	
	4.43	1.57	2.9607	2.8539	0.02716	0.51240	2.9073	356	Total	
			2.9599	2.8547	0.02674	0.50458			Fixed Effects	Model
0.02408			4.5573	1.2573	0.12986				Random Effects	

جدول (٣)

أ- معامل الارتباط القانونى للعوامل المميزة للتحيزات النفسية بين الاناث و الذكور ومعنوية النموذج

Function	Eigen value	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation	Wilks> Lambda	Chi-square	df	Sig.
dimension0	1	.098 ^a	100.0	298	.911	30.207	4	.000

ب- معاملات دول التمييز بين الذكور و الاناث وفقا لعوامل التحيزات السلوكية

Classification Function Coefficients

النوع		
أنثى	ذكر	
٢,٢٣٧	٢,٧٧٨	الاعتیاد
٤,٧٢٢	٤,٢١٨	التمائل
٢,٦٤٩	٢,٢٢٢	الحالة المزاجية
١٣,٦٥٥	١٢,٧٦٦	تجنب الخسارة
٣٩,٤٤٠-	٣٣,٩٦١-	(Constant)

Fisher>s linear discriminant functions

تم طرد عاملى الثقة بالنفس و اعادة ترتيب الوضع الاستثمارى حيث لا تميز بين الاناث و الذكور المصدر: نتائج تحليل البيانات الواردة من اجابات مفردات عينة الدراسة باستخدام تحليل التمايز

جدول (٤)

مدى قدرة النموذج الناتج من تحليل التمايز فى التفرقة بين الاناث و الذكور من حيث التحيزات الناتجة من تجنب الخسارة و الحالة المزاجية و الاعتیاد و التماثل

		النوع	Predicted Group Membership		Total
			٠	١	
Original	Count	ذكور	٢٠٧	٦٦	٢٧٣
		إناث	٣٢	٤٢	٧٤
	%	ذكور	٧٥,٨	٢٤,٢	١٠٠,٠
		إناث	٤٣,٢	٥٦,٨	١٠٠,٠

a. 71.8% of original grouped cases correctly classified.

المصدر: نتائج تحليل البيانات الواردة من اجابات مفردات عينة الدراسة باستخدام تحليل التمايز

جدول (٥)

الاحصاء الوصفي وتحليل التباين للمتغيرات التفصيلية للتحيزات السلوكية الاستثمارية بين الذكور والإناث independent sample t test

t-test for Equality of Means		الإناث		الذكور		الثقة بالنفس
Sig. (2-tailed)	t	متوسط	عدد	متوسط	عدد	
٠,٩٧٣	٠,٠٣٤	٤,٠٣	٧٦	٤,٠٣	٢٨٦	- لديك معرفة عالية بسوق الأسهم
٠,٨٤٤	٠,١٩٧	٣,٨٢	٧٦	٣,٨٥	٢٨٥	-لديك الخبرة والمهارة الكافية لتحليل البيانات المتعلقة بالأسهم
٠,٧١٥	٠,٣٦٥ -	٣,٥٥	٧٦	٣,٤٨	٢٨٦	- لديك ثقة كبيرة في مصادر معلوماتك عن سوق الأسهم
٠,٦٣٦	٠,٣٩١ -	٤,١٦	٧٤	٤,٠٩	٢٨٦	- تحليل المعلومات التي ترد إليك يساعدك غالباً في اتخاذ قرارات سليمة عند الاستثمار في الأسهم
٠,٠٢٤	٢,٢٦٧-	٣,٨٩	٧٦	٣,٣٥	٢٨٦	- تقضل الإقبال على التداول الالكتروني وتنفيذ عملياتك بنفسك
٠,٠٠٢	٣,١٠٢-	٣,٧٩	٧٦	٣,١٦	٢٨٤	-تعتمد دائماً بأن ما تمتلكه من أسهم هو أفضل ما في السوق
٠,٠٠٣	٣,٠٣٩-	٤,٥٨	٧٦	٤,١١	٢٨٤	- عندما تتوافر لديك معلومات كثيرة عن السهم يدفعك ذلك لإجراء تعامل عليه
٠,٩٠١	٠,١٢٤ -	٣,٦٨	٧٦	٣,٦٦	٢٨٤	- في كثير من الأحيان قمت باستبدال أسهمك بأخرى حققت ربح أقل
٠,٦٦٧	٠,٤٣١	٢,٩٥	٧٦	٣,٠٤	٢٨٣	- تنفذ كثير من العمليات التي تؤدي لزيادة تكلفة العمولة بدرجة كبيرة
٠,٠٩٨	١,٦٦٠	٢,٩٧	٧٦	٣,٣٣	٢٨٢	-تؤثر عادة على قرارات الاستثمار في الأسهم للآخرين
						الاعتقاد
٠,٢٠٢	١,٢٧٩	٣,٥٨	٧٦	٣,٨٦	٢٨٦	-تبتعد عن الاستثمار في البورصات الأجنبية بالرغم من إمكانية تحقيق عائد مرتفع بها
٠,٧١٦	٠,٣٦٥ -	٢,٩٧	٧٦	٢,٨٩	٢٨٣	- قد تقوم بشراء أسهم بمجرد سماعك عنها من الآخرين
٠,٢٣٢	١,٣٢٩	٢,٦٣	٧٦	٢,٩٢	٢٨٦	- تفضل شراء أسهم الشركات التي تعمل بها أو التي يعمل بها احد معارفك
٠,٢١٢	١,٢٥١	٢,٧٤	٧٦	٣,٠٤	٢٨٥	-عند وجود أسهم بديلة جيدة تفضل البقاء على الوضع الحالي لصعوبة الاختيار
						التماثل
٠,٠٨٣	٢,٢٦١-	٤,٥٥	٧٦	٤,٢٤	٢٨٥	-الشركة التي تتمتع بإدارة جيدة وزيادة في مبيعاتها وتحقق أرباح هي استثمار جيد يفضل شراء أسهمها
٠,٠١٤	٢,٤٧٨-	٤,٣٧	٧٦	٣,٨٧	٢٨٥	- الشركات التي تحقق أرباح عالية يتوقع لها الاستمرار بنفس الأداء مستقبلاً

t-test for Equality of Means		الاناث		الذكور		الثقة بالنفس
Sig. (2-tailed)	t	متوسط	عدد	متوسط	عدد	
٠,٦٣١	٠,٤٨٠	٢,٩٢	٧٦	٣,٠٤	٢٨٥	-يفضل شراء السهم الذى ارتفع سعره فى الفترة القصيرة السابقة لان هذا مؤشر لمزيد من الارتفاع
						الحالة المزاجية
٠,٠٠٣	٣,٧٩٤-	٣,٩٧	٧٦	٣,٢٧	٢٨٦	- يؤثر حالتك المزاجية على قرارات الاستثمار فى الأسهم
٠,٣٦٤	٠,٩٠٩ -	٢,٩٥	٧٦	٢,٧٤	٢٨٤	- عندما تكون حالتك المزاجية جيدة لا تهتم بتحليل التفصيلى لبيانات الأسهم
٠,٩٢٠	٠,١٠٠	٢,٧٦	٧٦	٢,٧٩	٢٨٦	-عندما تكون حالتك المزاجية جيدة تكون مندفعاً فى قراراتك الاستثمارية فى الأسهم
٠,٦١٠	٠,٥١١	٣,٣٩	٧٦	٣,٥٠	٢٨٥	-تهتم بتحليل البيانات المتعلقة بسوق الأسهم وبنفس الدرجة أيا كانت حالتك المزاجية
٠,٠٦١	٢,٠٩٤-	٣,٦٨	٧٦	٣,٢٦	٢٨٦	-كونك متفائلاً (أو متشائماً) يؤثر على قرارات الاستثمار فى الأسهم
٠,٥٢٦	٠,٦٣٥ -	٣,٢١	٧٦	٣,٠٧	٢٨٦	- كونك متفائلاً (أو متشائماً) يؤثر على تحليل اى معلومات عن سوق الأسهم
						الاحساس بالفخر و تجنب الالم
٠,١٣٦	١,٤٩٣-	٣,٩٧	٧٦	٣,٦٥	٢٨٦	- تبيع السهم بعد تحقيق اى ربح منه خوفاً من الانتظار وتحقيق خسارة
٠,٢١١	١,٢٥٤	٣,٠٠	٧٦	٣,٢٩	٢٨٥	- اذا حقق سهم ما خسارة فأنت تبقى عليه فترة طويلة أملاً فى الارتفاع
٠,٨٦٩	٠,١٦٥ -	٣,٦١	٧٦	٣,٥٧	٢٨٢	- تحتفظ بالسهم الذى حقق خسارة ، وتبيع الذى حقق ربح فى اغلب الأحوال
٠,٠٠١	٣,٢٤٨-	٤,٣٤	٧٦	٣,٧٠	٢٨١	- تطمئن لقراراتك الاستثمارية فى الأسهم عندما تتماثل مع قرارات الآخرين
						تجنب الخسارة
٠,٢٦٢	١,١٢٤	٢,٧٩	٧٦	٣,٠٥	٢٨٦	- إذا حققت مكاسب كبيرة من استثماراتك الحالية فى الأسهم تقرر الدخول فى استثمارات ذات مخاطرة عالية
٠,٠٩٧	١,٤٨٠-	٢,٩٢	٧٦	٢,٥٣	٢٨٦	- إذا حققت مكاسب كبيرة من استثماراتك الحالية فى الأسهم تقرر الدخول فى استثمارات منخفضة المخاطرة (ودائع بنوك - أذون خزانه - سندات حكومية)
٠,١٧٧	١,٥٧٣	٣,٧٤	٧٦	٤,٠٥	٢٨٦	-إذا حققت مكاسب كبيرة من استثماراتك الحالية فى الأسهم تقرر المزيد منها

t-test for Equality of Means		الإناث		الذكور		الثقة بالنفس
Sig. (2-tailed)	t	متوسط	عدد	متوسط	عدد	
٠,٢٦٧	١,١١١	٢,٨٢	٧٦	٣,٠٧	٢٨٥	- إذا حققت خسائر كبيرة من استثمارك في الأسهم تتجنب الاستثمار بها فيما بعد
٠,٤٤٥	٠,٧٦٤ -	٢,٦٣	٧٦	٢,٤٧	٢٨٦	- إذا حققت خسائر كبيرة من استثمارك في الأسهم تقرر الدخول في استثمارات ذات مخاطرة أعلى إعمالاً لمبدأ (مضاعفة الأرباح أو لا شيء)
٠,٩١٣	٠,١٣٠	٢,٥٣	٧٦	٢,٥٥	٢٨٦	- إذا حققت خسائر كبيرة من استثمارك في الأسهم تقرر بيع الأسهم الحالية
٠,٣٨٦	٠,٨٦٨ -	٣,٨٩	٧٤	٣,٧٠	٢٨٣	- خوفك من الخسارة أكثر من حبك للمكسب
٠,٦١٨	٠,٥٠٠ -	٤,٤٤	٧٢	٤,٣٦	٢٧٣	- تهتم باعتبارات تنوع استثمارك في الأسهم
٠,٠٠١	٦,٠٤٩	٢,٨٣	٦٠	٥,٥٤	٢٢٥	منذ متى تم الدخول للاستثمار في البورصة

المصدر: نتائج تحليل البيانات الواردة من اجابات مفردات عينة الدراسة

جدول (٦)

معاملات دالة التمييز بين الاناث و الذكور في متغيرات تفصيلية للتحييزات السلوكية الاستثمارية

النوع		
أنثى	ذكر	
١,٨٣٨	١,٤١٥	-تعتقد دائماً بان ما تملكه من أسهم هو أفضل ما في السوق
٤,٩٠٢	٤,٢٥٩	- عندما تتوافر لديك معلومات كثيرة عن السهم يدفعك ذلك لإجراء تعامل عليه
١,٤١٦	١,٧٧٣	-تبتعد عن الاستثمار في البورصات الأجنبية بالرغم من إمكانية تحقيق عائد مرتفع بها
٠,٤٦٣ -	٠,١٩٢ -	-عند وجود أسهم بديلة جيدة تفضل البقاء على الوضع الحالي لصعوبة الاختيار
١,٣٤٣	١,٠٩٨	- تؤثر حالتك المزاجية على قرارات الاستثمار في الأسهم
١,٩٥٤	١,٤٣٠	- تطمئن لقراراتك الاستثمارية في الأسهم عندما تتماثل مع قرارات الآخرين
٢,٦٥٤	٣,٠٠٥	-إذا حققت مكاسب كبيرة من استثمارك الحالية في الأسهم تقرر المزيد منها
٢٩,٢١٣ -	٢٥,٤٣٠ -	(Constant)
Fisher's linear discriminant functions		

المصدر: نتائج تحليل البيانات الواردة من اجابات مفردات عينة الدراسة باستخدام
تحليل التمايز التدريجي .

جدول (٧)

معامل الارتباط القانونى للنموذج الناتج من تحليل التمايز ومعنوية النموذج الناتج من تحليل التمايز للمتغيرات التفصيلية للتحيزات السلوكية الاستثمارية المميزة بين الذكور والاناث

Test of Function(s)	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
dimension0 1	.256 ^a	100.0	100.0	.452	.796	71.036	7	.000

المصدر: مخرجات تحليل التمايز التدريجى

جدول (٨)

مدى قدرة النموذج الناتج من تحليل التمايز فى التفرقة بين الاناث و الذكور من حيث متغيرات التحيزات التفصيلية^a Classification Results

		النوع	Predicted Group Membership		Total
			٠	١	
Original	Count	ذكر	٢١١	٦٦	٢٧٧
		أنثى	٢٢	٥٤	٧٦
	%	ذكر	٧٦,٢	٢٣,٨	١٠٠,٠
		أنثى	٢٨,٩	٧١,١	١٠٠,٠
.a. 75.1% of original grouped cases correctly classified					

المصدر: مخرجات تحليل التمايز التدريجى

جدول (٩)

التالى نسبة تمثيل مفردات العينة مقسمين وفقا لخصائصهم الديموجرافية

الذكور					الإناث				
المنهنة	مهن حرة	موظف ق ح	موظف ق خ	متقاعد	بدون عمل	مهن حرة	موظف ق ح	موظف ق خ	متقاعد
المنهنة	٩, ٣٠ %	٨, ١٨ %	٨, ٤١ %	٧, ٥ %	٨, ٢ %	٦, ٢١ %	٢, ٦٣ %	٣, ٥ %	٩, ٧ %
التعليم	متوسط و اقل	متوسط	جامعى أو أعلى		متوسط و اقل	متوسط	جامعى أو أعلى		
الدخل	٨, ١ %	٧, ٦ %	٦, ٩١ %		٠, ١٥ %	٨, ١٥ %	٢, ٨٤ %		
الحالة الاجتماعية	أقل من ٢٠٠٠	من ٢٠٠٠ - ٤٠٠٠	أكبر من ٤٠٠٠	أكبر من ٦٠٠٠	أقل من ٢٠٠٠	من ٢٠٠٠ - ٤٠٠٠	من ٤٠٠٠ إلى ٦٠٠٠	أكبر من ٦٠٠٠	
العمر	٨, ٤٥ %	٨, ٣٥ %	٩, ٨ %	٦, ٩ %	٤, ٦٨ %	٣, ٢٦ %	٦, ٢ %	٦, ٢ %	
	أعزب	متزوج	متزوج ويعمل	أخرى	أعزب	متزوج	متزوج ويعمل	أخرى	
	١, ٢١ %	٧, ٢٧ %	٨, ٤٩ %	٥, ١ %	١, ٤٢ %	٦, ٣١ %	٧, ٢٣ %	٦, ٢ %	
	من ٢٠ إلى ٣٥ أقل من ٣٥	من ٣٥ إلى ٥٠ أقل من ٥٠	٥٠ فأكثر		من ٢٠ إلى ٣٥ أقل من ٣٥	من ٣٥ إلى ٥٠ أقل من ٥٠	٥٠ فأكثر		
	٧, ٥٠ %	٨, ٣٨ %	٤, ١٠ %		٨, ٨٦ %	٩, ٧ %	٣, ٥ %		

المصدر: نتائج تحليل البيانات الواردة من اجابات مفردات عينة الدراسة

جدول (١٠)

معنوية الاختلافات بين الجنسين من المستثمرين فى كافة المتغيرات الديموجرافية

Asymp. Sig. (2-sided)	df	Value	Pearson Chi-Square
0.000	5	31.697 ^a	المنهنة
0.052	3	7.744 ^a	التعليم
0.003	3	14.227 ^a	الدخل
0.000	4	21.345 ^a	الحالة الاجتماعية
0.000	3	33.046 ^a	العمر

المصدر: نتائج تحليل البيانات الواردة من اجابات مفردات عينة الدراسة

جدول (١١)

التحيزات السلوكية فى الاستثمار كمتغيرات تابعة و ادخال المتغيرات الديموجرافية
كمتغيرات مستقلة

Normalized Importance	Importance	
٥١,٢ %	٠,١٢٥	النوع
٥٩,٣ %	٠,١٤٥	المهنة
١٠٠,٠ %	٠,٢٤٤	التعليم
٨٥,٤ %	٠,٢٠٩	الدخل
٧٥,٩ %	٠,١٨٥	الحالة الاجتماعية
٣٧,٧ %	٠,٩٢٠	العمر

**تأثير تبني منظمات الأعمال للمسئولية الاجتماعية على
اتجاه العملاء نحو المنظمة ونية شراء منتجاتها : دراسة
تطبيقية على عملاء المراكز التجارية بالقاهرة الكبرى**

د. أميرة فؤاد أحمد مهران

أستاذ مشارك بقسم إدارة الأعمال بكلية التجارة بجامعة القاهرة

تأثير تبني منظمات الأعمال للمسؤولية الاجتماعية على اتجاه العملاء نحو المنظمة ونية شراء منتجاتها : دراسة تطبيقية على عملاء المراكز التجارية بالقاهرة الكبرى

د. أميرة فؤاد أحمد مهران

أستاذ مشارك بقسم إدارة الأعمال بكلية التجارة بجامعة القاهرة

ملخص الدراسة

ملخص البحث: يهدف هذا البحث إلى تحديد مدى اهتمام العملاء المصريين بالأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال، والتي تتضمن المسؤولية الخيرية، والبيئية، والأخلاقية. وتحديد أي من هذه المسؤوليات هي الأكثر أهمية من وجهة نظر العملاء. وقد تم تطوير نموذج لكل مسؤولية لتحديد تأثير مدى اهتمام العملاء بتبني منظمات الأعمال لهذه المسؤوليات على الاتجاه نحو هذه المنظمات ونية شراء منتجاتها، وتم الاعتماد على طريقة الاستقصاء باعتراض العملاء في مراكز التسوق، وسحب عينة قوامها ٢٨٤ مفردة كعينة منتظمة من المترددين على هذه المراكز. كما تم اختبار النماذج المقترحة من خلال أسلوب نمذجة المعادلات الهيكلية SEM. وتوصلت النتائج لوجود تأثير معنوي لمدى اهتمام العملاء بتبني المنظمات لمسؤولياتها الخيرية والأخلاقية على الاتجاه نحو المنظمات التي تتبناها، ولكن لم تؤثر معنوياً مباشرة على نية شراء منتجاتها، وكان التأثير غير مباشر من خلال الاتجاه. أما الاهتمام بالمسؤولية البيئية فكان يؤثر معنوياً على نية شراء المنتجات ولم يؤثر معنوياً على الاتجاه نحو المنظمة، كما توصلت النتائج -أيضاً- لوجود تأثير معنوي للاتجاه نحو المنظمات التي تتبنى أيًا من هذه المسؤوليات على نية شراء منتجاتها. ويمكن أن تساعد هذه النتائج في تحديد المسؤوليات الاجتماعية التي يمكن أن تهتم بها المنظمات المصرية كإحدى أدوات تحقيق ميزة تنافسية لها، فضلاً عن المساعدة في تنمية المجتمع ككل.

The Influence of Corporate Social Responsibility on Consumer Attitudes Towards the Company and Intention to buy Its Products. A Practical Study on the Customers of Cairo Shopping Centers

Dr.Amira Fouad Ahmed Mahran

Associate Professor, Business Administration department, Faculty of Commerce, Cairo University

Abstract

This research paper aims to determine the extent of the Egyptian customer attention to different types of corporate social responsibility of organizations, including philanthropic, environmental and ethical responsibilities, moreover, to find out which of these responsibilities are most important from the customers' point of view. Three models are developed to determine the effect of customer's interest of the adoption level of organizations for each of these responsibilities on the attitude towards these organizations and intention to buy their products. Using a structured questionnaire, data were collected from 384 customers as a systematic sample from shopping centers. The proposed models are tested through SEM method. Main findings indicate an influence of the customers' interest the organizations' adoption level of philanthropic and ethical responsibilities on their attitudes towards these organizations, and indirectly affect buying intention through the customer's attitudes. However interest in environmental responsibility significantly influences buying intention but influences insignificantly the attitude towards the organization. Findings also point out that the attitude towards the organizations' adoption of these responsibilities affect the intention to buy their products. These results can help in determining the kind of social responsibilities that the Egyptian organizations adopt as tools to achieve competitive advantages as well as develop society as a whole.

المقدمة

أصبحت للمسؤولية الاجتماعية أهمية استراتيجية للعديد من المنظمات وأصبحت من الاستراتيجيات التسويقية العامة للمنظمة (Lee, 2010) و (Pirsch et al., 2007) (Poolthong et al., 2009).

وذلك في ظل ما تتسم به البيئة الحالية من تنافسية عالية وفي ضوء تزايد ضغوط أصحاب المصالح لتبني منظمات الأعمال لمسئولياتها الاجتماعية، وظهور معايير عامة للأداء الاجتماعي لمنظمات الأعمال وبعض المؤشرات التي تهتم بترتيب الشركات وفقاً لمسئولياتها الاجتماعية (Pirsch et al., 2007)، باعتبارها أحد متطلبات التزام المنظمات بالمواصفات العالمية عند التعامل مع الأسواق الخارجية، فتبني المنظمات للمسؤولية الاجتماعية مؤشر لجودة منتجاتها في الأسواق الخارجية، ويفتح أمامها فرص شراكة واستثمارات على نطاق أوسع، وهذا يؤكد على ضرورة التزام المنظمات المصرية أيضاً بمسئولياتها الاجتماعية خاصة في ضوء أهمية الالتزام بالاتفاقيات الدولية بعد انضمام مصر للميثاق العالمي للأمم المتحدة والبرنامج الإنمائي لها والذي يحث على تبني المنظمات للمسؤوليات الاجتماعية، هذا فضلاً عن ظهور المؤشر المصري لمسئولية الشركات المقيدة في البورصة والذي ينعكس إدراجها في هذا المؤشر على قوة أسهمها، وحصولها على إعفاءات ضريبية. وبالرغم من هذه المبررات السابقة فإن هناك قصوراً شديداً في اهتمام المنظمات المصرية بتبني مسؤولياتها الاجتماعية التي قد تساعدها في تحقيق ميزة تنافسية. ويعد استجابة العملاء لمبادرات المسؤولية الاجتماعية أحد المجالات البحثية المهمة في التسويق (Sean et al., 2001). وبالرغم من تعدد الدراسات السابقة عن المسؤولية الاجتماعية، إلا أن هناك قصوراً في الدراسات التطبيقية التي اهتمت بدرود أفعال العملاء نحوها وتأثيرها على اتجاهاتهم وسلوكهم (Anselmsson et al., 2007) (Poolthong et al., 2009)، فضلاً عن وجود نتائج متعارضة لهذا التأثير (Walsh et al., 2012) وقد يرجع ذلك لعدم إدخال متغيرات وسيطة بين المسؤولية الاجتماعية وسلوك العملاء، أو لاختلاف مجال التطبيق، أو لاختلافات الثقافية بين الدول محل التطبيق (Luo et al., 2006) و (Walsh et al., 2012).

ويمكن أن تستفيد المنظمات جيداً من تبنيها للمسؤولية الاجتماعية إذا استطاعت فهم تأثيرها على قرارات وسلوك العملاء (Poolthong et al., 2009).

فى ضوء ذلك تم صياغة مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وفروضه على النحو التالى :

١ - مشكلة البحث

توصلت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود تأثير إيجابي للمسئولية الاجتماعية على الصورة العامة للمنظمة وعلى قيمة علامتها التجارية وعلى الولاء الاتجاهي والسلوكي للمنظمة ومنتجاتها وتقبل منتجاتها الجديدة، وفي المقابل يترتب على الأداء السيئ لها اتجاهات سلبية قد تصل لحد مقاطعة منتجاتها، واتباع سلوك غير أخلاقي نحوها. بالرغم من هذه الأهمية فإن هناك قصورًا شديدًا في اهتمام المنظمات المصرية بتبني هذه المسئوليات التي قد تساعدها في تحقيق ميزة تنافسية؛ وذلك من واقع الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة^(١) والتي تبين منها عدم اهتمام كثير من منظمات الأعمال المصرية بتبني برامج للمسئولية الاجتماعية لأسباب متعددة منها : عدم وجود استعداد للالتزام بالشفافية التي تفرضه برامج المسئولية الاجتماعية عليها، عدم توافر الخبرات اللازمة لتطبيق هذه البرامج بشكل فعال، ارتفاع تكلفة تنفيذ هذه البرامج وعدم توافر الموارد المالية الكافية لتغطيتها، عدم وضوح مفهوم المسئولية الاجتماعية والخلط بينه وبين العمل الخيري، تبني هذه البرامج بشكل مؤقت لتحقيق أغراض سياسية (تأييد الناهخين عند الترشح، ...) (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١١) . فضلا عن طول فترة الإجراءات والتصاريف اللازمة لإقامة المشروعات التي تتولى تنفيذ هذه البرامج، ووجود صعوبة في التعرف على الجمعيات الجادة التي يمكن أن تتولى هذه المسئوليات (برنامج تنمية المشاركة، ٢٠٠٧) . فضلا عن عدم إدراك رجال الأعمال لأهمية تأثير تبني هذه المسئوليات الاجتماعية على اتجاهات العملاء نحو المنظمات التي تتبناها أو على تفضيل العملاء لمنتجات تلك المنظمات وذلك من واقع مقابلة تمت مع بعض من رجال الأعمال بهذه المنظمات. على الجانب الآخر

(١) تمت الدراسة الاستطلاعية خلال شهر ١ عام ٢٠١٢ حيث تم إجراء مقابلة مع عدد من العملاء المصريين للتعرف على مدى إدراكهم لتبني المنظمات المصرية للمسئولية الاجتماعية وهل يوجد لذلك دور في تشكيل اتجاهاتهم نحو هذه المنظمات وفي تفضيل منتجاتها ، ومدى وجود تباين في اهتمامهم بالأنواع المختلفة للمسئولية الاجتماعية التي يمكن أن تتبناها المنظمات. كما تم مراجعة تقارير مركز المعلومات ودعم القرار (٢٠١١) حول المسئولية الاجتماعية للشركات في مصر ، وبرنامج تنمية المشاركة (٢٠٠٧) الذي قام باستطلاع للرأي عن المسئولية الاجتماعية في مصر، فضلا عن إجراء مقابلات مع المسئولين في بعض المنظمات المصرية، وتركز الحوار حول ما تقوم به هذه المنظمات من دعم لأنشطة المسئولية الاجتماعية سواء خيرية أو أخلاقية أو بيئية .

اتضح من الدراسة الاستطلاعية أيضا اهتمام العملاء المصريين بتبنى المنظمات المصرية لهذه المسؤوليات ووجود تفضيل لمنتجاتها، بل أظهر البعض رغبتهم لدفع سعر أعلى لمنتجات المنظمات التي تتبنى هذه المسؤوليات خاصة المسؤوليات البيئية، وفي نفس الوقت أبدوا استعدادهم لمقاطعة منتجات المنظمات التي تضر البيئة أو تخدع عملاءها. ومن ثم فقد أصبح من المهم التعرف على مدى اهتمام العملاء المصريين بالمسؤولية الاجتماعية للمنظمات الأعمال والتعرف على أهم المسؤوليات التي يفضلون أن تتبناها المنظمات على وجه التحديد حتى يترتب عليها استجابة اتجاهية وسلوكية إيجابية منهم نحوها، وبذلك يصبح تبني المسؤوليات الاجتماعية أكثر فعالية وكفاءة للمنظمة. ويمكن أن تسهم نتائج هذا البحث في تغيير طبيعة إدراك رجال الأعمال لأهمية تأثير المسؤولية الاجتماعية على نتائج وأداء المنظمة، وعدم النظر إليها على أنها تمثل تكلفة فقط للمنظمة.

في ضوء ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث فيما يلي: «في ضوء الكثير من الضغوط الحالية التي تتطلب ضرورة تبني منظمات الأعمال المصرية للمسؤولية الاجتماعية، وفي ضوء كثير من المنافع التي تتحقق للمنظمة من وراء تبنيها لهذه المسؤوليات، وفي ظل انخفاض اهتمام المنظمات المصرية بتبني هذه المسؤوليات على الرغم من هذه الضغوط والمنافع، فإن نقطة البدء لدفع المنظمات لتبني مسؤوليات محددة هي التعرف أولاً على الأهمية النسبية التي يوليها العملاء المصريون للأنواع المختلفة لهذه المسؤوليات سواء الخيرية أو الأخلاقية أو البيئية، والتعرف على مدى تأثيرها على اتجاه العملاء نحو المنظمات التي تتبناها وعلى نية شراء منتجاتها، بما يساعد في تحديد المسؤوليات التي يجب توجيه الاهتمام لها؛ ومن ثم رفع كفاءة وفعالية تبني هذه المسؤوليات وتحقيق ميزة تنافسية لهذه المنظمات وتحقيق أهداف التنمية المستدامة للمجتمع ككل».

٢- أهمية البحث

١/٢- تم دراسة مبادرات أو برامج المسؤولية الاجتماعية في أغلب الدراسات السابقة بشكل منفصل لكل نوع على حدة تحت مسميات مختلفة منها: التسويق المهتم بالعمل الخيري، التسويق الأخضر، وأخلاقيات منظمات الأعمال، على حين اهتم البعض الآخر بالمسؤولية الاجتماعية بشكل عام دون التركيز على نوع محدد منها. ويحاول هذا البحث دراسة كل مسؤولية على حدة بشكل تفصيلي، وتحديد تأثير كل منها على اتجاه العملاء نحو المنظمة ونية شراء منتجاتها.

٢/٢- أغلب دراسات ردود أفعال العملاء نحو المسؤولية الاجتماعية تمت في دول متقدمة، وهذا البحث يطبق على العملاء المصريين كعملاء إحدى الدول النامية لتحديد مدى حساسيتهم لها.

٢/٣- يساعد معرفة مدى الاختلاف في استجابة العملاء للأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية في تحديد المسؤوليات التي يمكن أن تتبناها منظمات الأعمال. حتى يمكن تبني مسؤوليات يترتب عليها منافع أكثر من تكاليف تبنيها. وهذا لن يتحقق إلا بتحديد المسؤوليات التي يهتم بها العملاء وهذا ما سيحدد نمط استجاباتهم لها، بما يساعد في تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة.

٣- أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تقديم إطار لفهم تأثير المسؤولية الاجتماعية كاستراتيجية تسويقية للمنظمات على الاستجابة الاتجاهية والسلوكية للعملاء المصريين كعملاء إحدى الدول النامية، حيث تم إجراء أغلب الدراسات السابقة التي اهتمت بردود أفعال العملاء نحو المسؤولية الاجتماعية في دول متقدمة. ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال ما يلي:

١/٣- التوصل إلى مفهوم للمسؤولية الاجتماعية وأنواعها المختلفة من واقع مراجعة الدراسات السابقة.

٢/٣- تحديد مدى اهتمام العملاء المصريين بالمسؤولية الاجتماعية للمنظمات، وسيتم في هذا البحث تناول ثلاثة أنواع للمسؤولية الاجتماعية، وهي الأنواع التي يوجد اتفاق عليها بالدراسات السابقة وهي المسؤولية البيئية (كيف تستخدم وتحافظ المنظمة على الموارد الطبيعية) والمسؤولية الاجتماعية (كيف تسهم وتربط المنظمة نفسها بالمجتمع)، والمسؤولية الأخلاقية (مقابلة توقعات المجتمع لأبعد من الإطار القانوني). وتحديد مدى وجود فروق معنوية في اهتمام العملاء بالأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية وأي منها أكثر أهمية من وجهة نظرهم.

٣/٣- تطوير نموذج مقترح لتحديد تأثير مدى اهتمام العملاء بالأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية على اتجاهاتهم نحو المنظمات التي تتبناها ونية شراء منتجاتها. ويمكن أن تساعد نتائج هذا البحث في تحديد أفضل المسؤوليات التي يمكن للمنظمات

المصرية الاهتمام بها لتعزيز الاستفادة من المجهودات والتكاليف المنفقة على مبادرات وبرامج المسؤولية الاجتماعية كإحدى أدوات تحقيق ميزة تنافسية لها.

٤- فروض البحث والنماذج المقترحة للبحث: اتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن التأثيرات الإيجابية للمسؤولية الاجتماعية للمنظمات على ردود أفعال العملاء - تمثلت بالبحث في كل من اتجاه العملاء نحو المنظمة ونية شراء منتجاتها - ما زالت محل خلاف. فالبعض توصل لعدم وجود تأثير والآخر توصل لوجود تأثير إيجابي، ولكن نتائج الدراسات السابقة تميل إلى وجود تأثيرات إيجابية لكل من المسؤولية الخيرية والأخلاقية والبيئية على كل من الاتجاه نحو المنظمة وعلى نية شراء منتجاتها، ووجود تأثير إيجابي للاتجاه نحو المنظمة على نية شراء منتجاتها. في ضوء ذلك تم تطوير الفروض التالية التي تم منها صياغة النماذج المقترحة للبحث الموضحة بشكل (١):

ف١: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية الخيرية للمنظمة تأثيراً إيجابياً معنوياً على الاتجاه نحوها.

ف٢: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية الخيرية للمنظمة تأثيراً إيجابياً معنوياً على نية شراء منتجاتها.

ف٣: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية الأخلاقية للمنظمة تأثيراً إيجابياً معنوياً على الاتجاه نحوها.

ف٤: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية الأخلاقية للمنظمة تأثيراً إيجابياً معنوياً على نية شراء منتجاتها.

ف٥: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية البيئية للمنظمة تأثيراً إيجابياً معنوياً على الاتجاه نحوها.

ف٦: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية البيئية للمنظمة تأثيراً إيجابياً معنوياً على نية شراء منتجاتها.

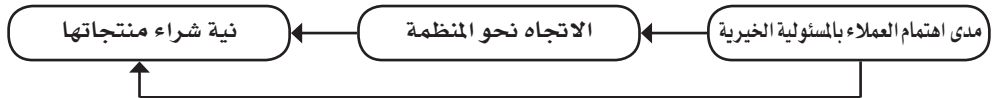
ف٧: يؤثر الاتجاه نحو المنظمات التي تتبنى المسؤولية الاجتماعية تأثيراً إيجابياً معنوياً على نية شراء منتجاتها. وينقسم هذا الفرض الرئيسي إلى الفروض الفرعية التالية:

ف٧/١: يؤثر الاتجاه نحو المنظمات التي تتبنى المسؤولية الخيرية تأثيراً إيجابياً معنوياً على نية شراء منتجاتها.

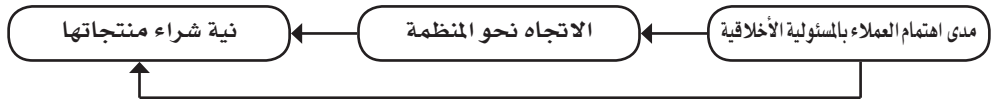
ف٧/٢: يؤثر الاتجاه نحو المنظمات التي تتبنى المسؤولية الأخلاقية تأثيراً إيجابياً معنوياً على نية شراء منتجاتها.

ف٧/٣: يؤثر الاتجاه نحو المنظمات التي تتبنى المسؤولية البيئية تأثيراً إيجابياً معنوياً على نية شراء منتجاتها.

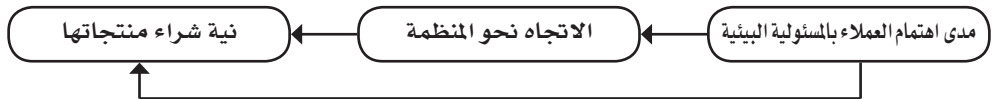
وفيما يلي النماذج المقترحة للبحث والتي تعكس فروض البحث .



النموذج المقترح للمسؤولية الخيرية



النموذج المقترح للمسؤولية الأخلاقية



النموذج المقترح للمسؤولية البيئية

شكل (١) النماذج المقترحة للبحث.

كذلك سيتم في هذا البحث اختبار مدى وجود تباين في اهتمام العملاء بالمسؤوليات الاجتماعية المختلفة، وهو ما لا تهتم بها أي من الدراسات السابقة، ومن المتوقع وجود اختلاف في اهتمام العملاء بالأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية، كما اتضح من الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة. في ضوء ذلك تم صياغة الفرض التالي:

٨: توجد اختلافات معنوية في مدى اهتمام العملاء بالأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية.

ثانياً: الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة

١- مفهوم المسؤولية الاجتماعية : بدأ الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية منذ الخمسينيات (Bowen, 1953)، وقد لاقى هذا المفهوم اهتماماً كبيراً في كثير من المجالات ومنها التسويق، ونقطة الالتقاء بين التسويق والمسؤولية الاجتماعية هو أن كلا منهما يركز على التفاعل بين المنظمة والمجتمع فكثير من المفاهيم المرتبطة بالتسويق مثل: مفاهيم التسويق الاجتماعي، التسويق المهتم بالعمل الخيري Caused Related Marketing، التسويق البيئي أو الأخضر، جودة الحياة، والشراء المسئول اجتماعياً جميعها مفاهيم تتداخل مع أنواع المسؤولية الاجتماعية (Benoit et al., 2011).

ولا ينبغي النظر إلى المسؤولية الاجتماعية على أنها قيد أو تكلفة ولكنها فرصة وميزة تنافسية (Porter et al., 2006) حيث يترتب عليها بناء اتجاه إيجابي نحو المنظمة، وتحقق ثقة وولاء العملاء (Larson et al., 2008)، فضلاً عن زيادة الرضا الوظيفي (Brammer et al., 2007) كما أنها بمثابة حماية للمنظمات في أوقات الأزمات التي قد تحدث بالسوق (Pirsch et al., 2007).

ولكن هناك تحديات تواجه هذا المفهوم، منها أنه مفهوم واسع ولا يوجد اتفاق على تعريف محدد له، كما لا يوجد اتفاق على الأنواع التي تتضمنها فهي ما زالت محل خلاف (Benoit et al., 2011) و (Alniacik et al., 2011) و (Brunk 2010) و (Tuker 2009)

يعد (Friedman, 1970) أن المسؤولية الأساسية للمنظمة هي تعظيم الربحية في إطار قانوني، وأن أداء أي مسؤوليات أخرى يؤدي إلى زيادة التكاليف ويقلل من الكفاءة الاقتصادية وتنافسية المنظمة ومن ثم ربحيتها، وبذلك فقد ركز على الجانب الاقتصادي والقانوني فقط للمسؤولية الاجتماعية. في حين ركز (Manne et al., 1972) على الجانب الخيري وضرورة الابتعاد عن الجانب الاقتصادي والقانوني. بينما قام (Carroll, 2000, 1999, 1979) بتقسيم المسؤولية الاجتماعية إلى جانبين، الأول: اقتصادي وهو ما تفعله المنظمة لنفسها، والثاني: هو ما تفعله المنظمة للآخرين وتتضمن المسؤولية الأخلاقية والقانونية والخيرية.

وقد عرفها (Petkus et al., 1992) على أنها التزام لتخفيض أي تأثيرات ضارة وتعظيم التأثيرات النافعة طويلة الأجل على المجتمع، واعتبر أن الأخلاقيات هي مبدأ يسترشد به عند ممارسة المسؤوليات الاجتماعية، في حين يعرفها (Sen et al., 2001) بأنها تحقيق النجاح التجاري بطرق تعظم من القيم الأخلاقية واحترام الأفراد والمجتمع والبيئة، وهذا التعريف يتعلق بالتسويق الاجتماعي، وأخلاقيات منظمات الأعمال، والتسويق الأخضر. في حين عرفها (Perrini et al., 2006) بأنها تحقيق ممارسات شفافة بالاعتماد على قيم أخلاقية واحترام العاملين والمجتمع والبيئة وتحقيق قيمة مستدامة لأصحاب المصالح وللمجتمع ككل. وعرفها (Savitz et al., 2006) بأنها تحقيق الربح لأصحاب المصالح مع مراعاة حماية البيئة وتحقيق جودة الحياة مع هؤلاء الذين تتعامل معهم المنظمة. وعرفها (Turker, 2009) بأنها سلوكيات عامة للمنظمة تهدف للتأثير إيجابياً على أصحاب المصالح المختلفة وهي أبعد من مجرد الاهتمام بالجانب الاقتصادي.

يتضح مما سبق اتساع وتعدد مفاهيم وأنواع المسؤولية الاجتماعية. ومن واقع مراجعة المفاهيم والأنواع المختلفة لها، فقد تم الاعتماد على تعريف (Turker, 2009) وذلك لسببين:

الأول: أهمية التركيز على أصحاب المصالح عند تعريف المسؤولية الاجتماعية ولهذا أهميته حيث إنه وفقاً للنظرية العامة لأصحاب المصالح لـ (Freeman, 1984) والتي ترى أن أي طرف يؤثر على أهداف المنظمة أو يتأثر بها يعد من أصحاب المصالح، وأن أنشطة المنظمة تؤثر وتتأثر بشكل مباشر وغير مباشر بالعديد من هذه الأطراف مثل: حملة الأسهم، العاملين، العملاء، الموردين، البيئة، منظمات المجتمع المدني والحكومة، وكل طرف منهم له توقعاته من المنظمة، وردود أفعال المنظمة لهذه التوقعات يؤثر على نجاحها الحالي والمستقبلي. هذا يعني أن المنظمات المسؤولة اجتماعياً يجب أن تدار وفقاً لنظرية أصحاب المصالح ويجب أن تراعي تأثير تصرفاتها على جميع أصحاب المصالح (Vaaland et al., 2007) و (Alniacik et al., 2011).

الثاني: هو عدم تضمين المسؤولية الاجتماعية للجانب الاقتصادي كأحد أنواع المسؤولية الاجتماعية، وهو ما تتفق معه الباحثة، وقد أضافت الباحثة للتعريف أن المسؤولية الاجتماعية تتضمن كلاً من المسؤولية الخيرية والبيئية والأخلاقية، وذلك للأسباب التالية: بالنسبة للجانب الخيري والبيئي هناك اتفاق عليهما في الدراسات السابقة كأنواع للمسؤولية

الاجتماعية، ولكن ما يوجد خلاف عليه هو المسؤولية الأخلاقية، فالبعض ينظر إليها كعنصر مستقل والبعض ينظر إليها على أنها جوهر جميع مبادرات المسؤولية الاجتماعية (Brunk, 2010)، وتتفق الباحثة مع البعض الذي يرى أن المسؤولية الأخلاقية نوع من المسؤولية الاجتماعية مثلها مثل باقي الأنواع الأخرى، حيث إن المنظمة قد تقبل على مبادرات خيرية أو بيئية ومع ذلك تفتقد الجانب الأخلاقي، والعكس صحيح؛ ومن ثم لا يمكن افتراض أن الجانب الأخلاقي هو جوهر المسؤولية الاجتماعية وأن أي نشاط مرتبط بأداء المسؤوليات الاجتماعية يجب أن يكون أخلاقياً كما يرى البعض. لذلك تم اعتبار المسؤولية الأخلاقية أحد أنواع المسؤولية الاجتماعية. أما الجانب الاقتصادي فيوجد خلاف عليه، حيث يرى البعض مثل (Carroll, 1979) أن من مسؤولية المنظمة تقديم المنتجات والخدمات التي يحتاج لها المجتمع؛ ومن ثم فهي أحد أنواع المسؤولية الاجتماعية، ولكن تتفق الباحثة مع آخرين باستبعاد المسؤولية الاقتصادية؛ وذلك لأنها السبب الأساسي لوجود المنظمة ولا يمكن اعتبارها أحد أنواع مسؤولياتها العامة (Turker, 2009).

كما تم دمج بعض الأبعاد القانونية مع المسؤولية الأخلاقية؛ نظراً لوجود كثير من تلك الأبعاد التي يجب التزام المنظمات بها، ولكن نتيجة لعدم تفعيل كثير من القوانين في مجال الأعمال في الدول النامية مثل مصر فقد أصبح اتباعها مجرد جانب أخلاقي قد يلتزم به البعض أو لا يلتزم به، وأصبح معيار الالتزام به القيم وليس القانون.

٢- تأثير المسؤولية الاجتماعية على الاتجاه نحو المنظمة ونية شراء منتجاتها: من التحديات الأخرى التي تواجه هذا المفهوم بجانب عدم وجود اتفاق محدد على تعريفه، هو أن مبادرات المسؤولية الاجتماعية تلقى مزيداً من الأعباء على كاهل الإدارة التي لا تجد وقتاً إلا لإنجاز مهامها؛ ومن ثم فإن جدوى هذه المبادرات وتأثيرها يجب أن يبرر التكاليف والجهد المنفق، ومدى تأثير أصحاب المصالح المتعددة بهذه المبادرات. ومن الأطراف التي لم تلقَ اهتماماً كبيراً بها إلى الآن هم العملاء الذين ازداد تأثيرهم وأصبحوا من جماعات الضغط المحورية القوية تحت تأثير حركات العملاء والمنظمات غير الحكومية، وجماعات الدفاع عن حقوق الإنسان وعن البيئة، ومع تزايد وسرعة الاتصالات بين هذه الجماعات وبين العملاء، أدى ذلك إلى أن أصبحت المنظمات في موقف دفاعي ضد الانتقادات التي توجه إليها؛ نظراً لأن الاتجاه السلبي يتسبب في مقاطعة المنتجات أو اتباع سلوك غير أخلاقي

نحوها من العملاء (Carrigan et al., 2001) وهذا ما يبرر اهتمام المنظمات في حملاتها الترويجية حالياً بمسؤولياتها الاجتماعية (Benoit et al., 2011).

وقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن عدم اهتمام المنظمة بالمسؤولية الاجتماعية يكون له تأثير سلبي على الاتجاه نحوها وعلى تفضيل منتجاتها، وأن التأثير في حالة المعلومات السلبية يكون أقوى من التأثير في حالة المعلومات الإيجابية عندما يتخذ العملاء قراراتهم الشرائية. (Benoit et al., 2011) و (Sen et al., 2001).

كذلك فإن عدم تبني المنظمات لمسؤولياتها الاجتماعية تكون تأثيراته السلبية واضحة على سلوك العملاء، أما التأثيرات الإيجابية فهي ما زالت محل جدال (Mohr et al., 2005) و (Sen et al., 2001). فقد توصلت بعض الدراسات السابقة إلى أن المسؤولية الاجتماعية تلعب دوراً كبيراً في تقييم المنتجات والعلامة العامة للمنظمة أكبر من الاعتبار الاقتصادية الرشيدة (Klein et al., 2004)، ويترتب على الأداء الجيد للمسؤولية الاجتماعية للمنظمة كثير من المنافع فهي تؤثر إيجابياً على الجوانب العاطفية والإدراكية مثل: اتجاه العملاء نحو المنظمة وتحسين صورتها (Luo et al., 2006) و (Mohr et al., 2001) و (Brown et al., 1997) و (McWilliams et al., 2000).

كما يكون لها تأثير إيجابي على السلوك مثل نية الشراء أو الولاء (Swaen et al., 2005) و (Mandhachitara et al., 2011) و (Han et al., 2011) و (Creyer et al., 1997).

في حين توصلت دراسات أخرى إلى أن إدراك العملاء لتبني المسؤولية الاجتماعية لا يعني أن العملاء يفضلون شراء منتجات هذه المنظمات، فالعملاء قد يعبرون عن ميلهم لتفضيل منتجات المنظمات التي تراعي مسؤولياتها الاجتماعية، ولكن وقت الشراء الفعلي لا يكون ذلك هو المحدد الأساسي الحاكم للقرار (Sen et al., 2001) و (Anselmsson et al., 2007). اتضح -أيضاً- من الدراسات السابقة وضوح اتجاهات العملاء فيما يتعلق بالمنظمة التي تتبنى المسؤولية الاجتماعية ولكنها غير واضحة لنية شراء منتجاتها (Sen et al., 2001) و (Mohr et al., 2005).

كما اتضح -كذلك- تزايد اهتمام الدراسات السابقة باتجاهات العملاء نحو المنظمة غير الأخلاقية، ولكن لم يوجد اهتمام كافٍ بالمسؤولية الخيرية

والبيئية (Shaw et al., 2003) ومدى تأثيرها على القرارات الشرائية للعملاء (Vaaland et al., 2007). هذا بالإضافة إلى محدودية الدراسات التي اهتمت بتأثير تبني المسؤولية الاجتماعية على سلوك العملاء من حيث الاتجاه نحو المنظمة وصورة المنظمة ونية شراء منتجاتها (Brown et al., 1997) و (Sen et al., 2001) و (Perez 2008)

وكذلك لم تتناول أي من الدراسات السابقة تأثير الأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية بشكل منفصل كل على حدة، فقد كان التركيز على إحدى المسؤوليات فقط الأخلاقية أو البيئية أو الخيرية (Lee, 2010)، أو على المسؤولية الاجتماعية بشكل عام

(Walsh et al., 2012) و (Marin, 2007)؛ وبالتالي الوصول لنتائج عامة، في حين قد يكون هناك استجابات وردود أفعال متباينة من العملاء للأنواع المختلفة للمسؤوليات الاجتماعية.

وهذا البحث سيتناول مدى اهتمام العملاء بكل نوع على حدة ودراسة تأثير كل منهم على ردود أفعال العملاء من حيث الاتجاه نحو المنظمة ونية شراء منتجاتها كما يتضح مما يلي:

٢/١- المسؤولية الخيرية: هي إحدى أنواع المسؤولية الاجتماعية، وتعني التطوع والتبرع بالمال والوقت، مباشرة أو لمنظمات خيرية كوسيط، للمساعدة بشكل فعال في تحسين المجتمع وذلك في جوانب أبعد من المسؤوليات القانونية والاقتصادية والأخلاقية (Maignan et al., 2001). أي أنها تشير إلى الدور التطوعي الذي يمكن أن تقوم به المنظمة وكيف تربط نفسها بالمجتمع (Corroll, 1999) وذلك مثل القيام برعاية ودعم المنظمات الخيرية، دعم المؤسسات التعليمية والتدريبية، دعم المؤسسات الصحية، ومساعدة الحكومة في أي مشروعات تنمية بالمجتمع (Ness, 1992). وقد توصلت بعض الدراسات إلى تأثير تبني المنظمة لهذه المسؤولية إيجابياً على قرارات الاختيار لدى العميل (Lichtenstein et al., 2004) فهي تؤدي لخلق صورة ذهنية جيدة عن المنظمة الأمر الذي ينعكس على شراء منتجاتها (Nan et al., 2007) (Cornwell et al., 2005)، كما توصل (Ross et al., 1990) إلى أن نصف مفردات عينة بحثه كان سبب شرائهم لمنتجات منظمة ما هو رعايتها لأحداث خيرية، فضلاً عن وجود ميل لديهم لتجربة العلامات والمنتجات الجديدة للمنظمة بسبب المسؤولية الخيرية التي تتبناها. اتضح -أيضاً- من دراسة

(Smith et al., 1996) أن نصف مفردات عينة بحثه كانت على استعداد للتحويل إلى المنظمات التي تتبرع لمنظمات خيرية. كما ينعكس تبني المنظمة لهذه المسؤوليات على تحسين الصورة العامة للمنظمة وبناء اتجاهات إيجابية نحوها (Sen et al., 2001) و (Brown et al., 1997) و (Lee et al., 2009) و (d'Aston et al., 1995) و (Webb et al., 1998) كما توصلت دراسات (Mohr et al., 2005) و (Becker et al., 2006) إلى أن المسؤولية الخيرية للمنظمة تؤدي إلى خلق اتجاهات إيجابية نحوها وتؤثر على نية شراء منتجاتها، وعلى النقيض اتضح من بعض الدراسات أن تبني هذه المسؤولية يكون له تأثير إيجابي على الصورة العامة للمنظمة ولكن لا يمتد لتقييم العلامات التجارية لمنتجاتها أو نية الشراء (Lee, 2010). وبالتالي من المتوقع تأثير المسؤولية الخيرية على الاتجاه نحو المنظمة وتفضيل منتجاتها.

٢/٢- المسؤولية الأخلاقية: تم دراسة المسؤوليات الأخلاقية والقانونية كمسؤوليات واجبة التطبيق وفي حالة تجاوز أي منها فهذا يؤدي إلى ردود أفعال سلبية (Carroll, 2000). و فرق البعض بين المسؤولية القانونية والأخلاقية (Lantos, 2001). فالمسؤولية القانونية لا تتم بشكل تطوعي من المنظمة وهي تتضمن وجود تقارير واضحة عن أداء المنظمة، ومقابلة المنتجات للمعايير القانونية، وتجنب التمييز في سياسات التعيين والتعويض للعاملين، ومقابلة الاشتراطات البيئية ... إلخ. أما المسؤولية الأخلاقية فلا يوجد بها هذا القيد (Maignan et al., 2001).

كذلك عرف (Carroll, 1999) المسؤولية الأخلاقية بأنها تمثل السلوك والقيم الأخلاقية التي يتوقع المجتمع أن تتبعها منظمات الأعمال وهي ممارسات أبعد من تلك التي يفرضها القانون، ومن أمثلتها: توفير معلومات كاملة وشفافة عن المنتجات للعملاء، العدالة في تقييم أداء العاملين، تنظيم برامج تدريب للعاملين تتعلق بأخلاقيات التعامل، وتطبيق ميثاق للأخلاق داخل المنظمة (Maignan et al., 2001).

وفي هذا البحث لن يتم التفرقة بين المسؤولية الأخلاقية والقانونية، وتم دمج بعض الاعتبارات القانونية ضمن المسؤولية الأخلاقية، الأمر الذي يتفق مع كثير من الدراسات السابقة (Lantos, 2001). كما تزداد أهمية عدم التفرقة بينهما في المجتمع المصري؛ نظراً لوجود كثير من الجوانب القانونية التي يجب الالتزام بها، ولكن

نتيجة لعدم تفعيل كثير من القوانين في مجال الأعمال فقد أصبح اتباعها مجرد جانب أخلاقي يلتزم به البعض دون الآخر، وأصبح معيار الالتزام به ليس القانون، ولكن السلوك الأخلاقي والذي لا يوجد اتفاق في الدراسات السابقة على ماهية هذا السلوك الأخلاقي، فهو يعتمد على مبادئ أخلاقية لا يوجد اتفاق عليها (Creyer et al., 1997)، ويرتبط بكثير من المتغيرات منها درجة التدين (Vitell et al., 2007)، الميل للمادية (Muncy et al., 1998) و (Lu et al., 2010)، والايولوجية الأخلاقية للفرد (Swaidan et al., 2003) و (Rawwas et al., 1995). ومن أمثلة الجوانب القانونية التي لا تلتزم بها المنظمات بحكم القانون ولكن الالتزام بها هو مجرد سلوك أخلاقي: تجنب التمييز في التعيين والتعويض للعاملين، ومقابلة الاشتراطات البيئية، والوضوح والشفافية في المعلومات.

يجب التمييز أيضا بين المسؤولية الأخلاقية للمنظمة ومشاعر الرضا عن ما تقدمه المنظمة من منتجات وخدمات، فعلى سبيل المثال عدم ملاءمة مكان الانتظار بأحد المتاجر لا يعد عملا غير أخلاقي من المنظمة إلا في حالة وجود وعود صريحة من المتجر بملاءمة وكفاية أماكن الانتظار (Tsalikis et al., 2008).

ويؤدي السلوك غير الأخلاقي من المنظمة إلى خلق اتجاهات سلبية نحوها وافتقاد الثقة، بما يؤدي إلى قيام أصحاب المصالح بعدة ممارسات سيئة منها زيادة التشريعات والقيود الحكومية المفروضة على المنظمة، سوء العلاقات مع الموردين، والأهم هو إدراك العملاء بوجود خداع من المنظمة وهو ما قد يترتب عليه مقاطعة منتجاتها للرد على هذه التصرفات غير الأخلاقية (Creyer et al., 1997). وقد ركزت الكثير من الدراسات السابقة على الممارسات غير الأخلاقية وغير القانونية التي يمارسها العميل وتسبب ضرراً للمنظمة (Vital et al., 2005). وتلك المحددات المسؤولة عنها، واتضح أن الاتجاه السلبي نحو المنظمة من العملاء قد يكون سبباً أساسياً في تلك الممارسات (Vitell et al., 2007) و (Muncy et al., 1992).

كما أوضحت بعض الدراسات أهمية المسؤولية الأخلاقية للمنظمة عند اتخاذ العميل لقراراته الشرائية، ومدى تأثيرها على الالتزام نحو المنظمة وشراء منتجاتها (Lung et al., 2010)، ونية معاقبة المنظمات التي لا تعمل وفقاً لقواعد أخلاقية، فالعملاء

يتوقعون من المنظمات أن تتصرف بشكل أخلاقي، وهو يمثل لهم نقطة مرجعية لا يجوز عدم التزام المنظمات بها؛ وذلك لأسباب متعددة منها طموح العملاء ورغباتهم، والخبرة السابقة في التعامل مع المنظمات، وغالباً ما يكون طموح ورغبات العملاء أساس تكوين هذه النقطة المرجعية (Creyer et al., 1997). يعني ذلك أن السلوك الأخلاقي للمنظمات لن يكون له قيمة عالية لدى العملاء ولن يكافئوا المنظمات عليه؛ ومن ثم فإن المعلومات عن السلوك الأخلاقي للمنظمة ليس من الضروري أن يقنع العملاء بشراء منتجاتها ودفع هامش سعر عالٍ، وعلى النقيض يمكن للعملاء أن يشتروا من المنظمات غير الأخلاقية ولكن يعاقبونها بعدم دفع سعر مرتفع لمنتجاتها، أو قد يصل الأمر لمقاطعة منتجاتها (Lung et al., 2010) و (Carrigan et al., 2001) و (Creyer et al., 1997)

كما توصل (Thomas et al., 2002) إلى أن السلوك غير الأخلاقي عادة ما يسبب ضرراً للمنظمة ولكن وجوده لا يحسن كثيراً من رضا العميل، كما توصل البعض إلى وجود ارتباط قوي بين نية شراء المنتجات ودفع هامش سعر مرتفع للمنتجات التي تلتزم منظماتها أخلاقياً ويدرك العملاء هذا الالتزام. في حين يرى البعض الآخر أن بعض المعايير مثل الجودة والسعر والقيمة ما زالت أكثر أهمية من المسؤولية الأخلاقية (Carrigan et al., 2001). ويرى البعض وجود خلاف في تأثير نتائج المسؤولية الأخلاقية على ردود أفعال العملاء سواء الاتجاه نحو المنظمة أو نية شراء منتجاتها (Vaaland et al., 2007).

٢/٢- المسؤولية البيئية: من المبادرات المهمة -أيضاً- التي تطلقها المنظمات هي المبادرات البيئية، وهي تشير إلى كيف تستخدم المنظمة مواردها الطبيعية وتتعامل مع البيئة (Benoit et al., 2011). وهي تجد اهتماماً كبيراً من الحكومة ومنظمات الأعمال ومنظمات المجتمع المدني في الآونة الأخيرة، وأصبحت تركز عليها منظمات الأعمال في رسائلها الترويجية مع عملائها بدرجة كبيرة (Lee, 2010). وقد أوضح (Banerjee et al., 2003) أن هناك حساسية عالية للمنظمات للاعتبارات البيئية عند صياغة أولوياتها ويرجع ذلك إلى التزام الإدارة أولاً، ثم ضغوط القوانين، وأخيراً الميزة التنافسية.

وتوصل البعض إلى أن السوق يعوض المنظمات التي لها مسؤوليات بيئية واضحة حيث ينعكس ذلك على القيمة السوقية للمنظمة (Wahba, 2008)، كما توصلت بعض الدراسات إلى تأثير الاهتمام البيئي للمنظمة على الاتجاهات الإيجابية للمنظمات الخضراء ونية شراء منتجاتها ودفع هامش سعر أعلى لمنتجاتها وخدماتها (Mendleson et al., 1995) و (Manaktola et al., 2007)، كما أن تركيز الحملات الترويجية للمنظمة على مسؤوليتها البيئية تنعكس على قيمة وحقوق إسهامات علاماتها (Benoit et al., 2011)، بالإضافة إلى أنها تؤثر بدرجة كبيرة على تكوين اتجاهات إيجابية للمنظمة التي لها اهتمام عال بالبيئة (Papadopoulos et al., 2009) و (Creyer et al., 1997) و (Sen et al., 2001)، وكما أوضح (Manaktola et al., 2007) أن أغلب العملاء الأمريكيين مستعدون لدفع هامش سعر لا يقل عن ٥ ٪ للمنتجات الخضراء لتزايد الاهتمام بالحفاظ على البيئة. كما توصل (Lafferty et al., 1999) و (Moher et al., 2005) إلى تأثير المسؤولية البيئية إيجابياً على تقييم المنظمة ونية شراء منتجاتها بشكل مباشر. وفي ضوء ذلك من المتوقع وجود تأثير إيجابي للمسؤولية البيئية على اتجاه العملاء نحو المنظمة وتفضيل منتجاتها

٢- تأثير الاتجاه نحو المنظمات التي تراعى المسؤولية الاجتماعية على نية شراء منتجاتها: اهتمت الدراسات السابقة بقياس الاتجاه نحو منظمات الأعمال والصورة الذهنية لها أكثر من تأثير وذلك على استجابة وردود أفعال عملائها (Brown et al., 1997). وقد اختلفت نتائج الدراسات التي اهتمت بتناول هذا التأثير. فالبعض توصل لوجود تأثير إيجابي لسمعة المنظمة على تقييم منتجاتها (Keller et al., 1998)، والبعض توصل لعدم وجود تأثير لسمعة المنظمة على استجابة العملاء (Shimp et al., 1982).

كما توصلت بعض الدراسات إلى تأثير الاتجاه نحو المنظمات التي تتبنى المسؤولية الاجتماعية إيجابياً على نية شراء منتجاتها (Lee et al., 2009)، كما أوضح (Brown et al., 1997) أن المسؤولية الاجتماعية تؤثر على سلوك العملاء متمثلاً في نية شراء منتجاتها، وتفضيل المنتجات الجديدة للمنظمة التي تتبنى مسؤولية اجتماعية بشكل مباشر ومن خلال متغير وسيط وهو التقييم العام للمنظمة. كما أوضح

(Sen, et al., 2004) أن المسؤولية الاجتماعية للمنظمة مع القدرة المدركة لها تؤدي إلى سلوك إيجابي مربح من العملاء.

وتم الاعتماد على نية الشراء كمؤشر للشراء الفعلي في هذا البحث وذلك لسبب نظري هو وجود علاقة قوية معنوية بين نية السلوك والسلوك الفعلي فهو مؤشر قوي ومفضل، ويمكن اعتبار نية السلوك بديلاً للسلوك الفعلي (Venkatesh et al., 2000) و (Zeithaml et al., 1996) و (Qingfei, et al., 2008) و (Mathieson, 1991)

وسبب تطبيقي وهو أنه للاعتماد على سلوك فعلي كان لابد من وجود تبين فعلي لمسؤوليات اجتماعية محددة، بحيث يتم قياس اتجاهات العملاء ونية شراء منتجات المنظمة قبل وبعد تبني هذه المسؤولية، وهي دراسات ممتدة وخارج نطاق هذا البحث.

وقد تم الاعتماد في الدراسات السابقة على عدة مقاييس لنية الشراء منها: التزام العملاء بنية التحول إلى شراء هذه المنتجات (Mittal et al., 1999)، الميل لدفع هامش سعر مرتفع (Zeithaml et al., 1996)، والتوصية للآخرين والكلمة الإيجابية المنطوقة (Perez et al., 2009) (Berens et al., 2005)، وتم الاعتماد على جميع هذه المقاييس في هذا البحث.

ثالثاً : منهج البحث وتحليل البيانات: تشير فيه الباحثة إلى : المنهج المستخدم، مجتمع البحث والعينة، أداة البحث وطريقة جمع البيانات، قياس متغيرات البحث، اختبار صدق وثبات المقاييس، الإحصاء الوصفي لمفاهيم نماذج المسؤولية الاجتماعية، ثم اختبار فروض البحث . وتوضح الباحثة ذلك على النحو التالي :

١- المنهج المستخدم : يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي، وفي هذا المنهج يتم جمع البيانات ثم إخضاعها للتحليل الإحصائي والمقارنة والتفسير واستخلاص العلاقات، ثم اقتراح الحلول لمشكلة البحث (الأمام، ٢٠١١: ٧٣)

٢- مجتمع وعينة البحث : يتمثل مجتمع البحث في جميع المواطنين المصريين في مدينة القاهرة الكبرى، وقد تم الاعتماد على أسلوب الاستقصاء من خلال المقابلة الشخصية «باعتراض العملاء في المراكز التجارية» بالقاهرة الكبرى Mall-intercept survey (Bush et al., 1985)، ولتقليل التحيز الجغرافي والاقتصادي

تم تحديد مناطق أو مدن كل محافظة أولاً، ثم تحديد مراكز التسوق الكبرى في كل مدينة أو منطقة واختيار مركز تسوق عشوائي من مراكز التسوق الموجودة في كل مدينة أو منطقة، بحيث يتم تمثيل المدن والمناطق المختلفة. وبذلك تم اختيار ٤ مراكز للتسوق في مدن ومناطق مختلفة جغرافياً واقتصادياً بما يضمن عدم التحيز الجغرافي والاقتصادي. وبلغ حجم العينة ٣٨٤ مفردة من المترددين على هذه المراكز على أساس أن مجتمع البحث يزيد عن ١٠٠ ألف مفردة، وتحدد هذا العدد على أساس أن مجتمع البحث غير محدود، وعند معامل ثقة ٩٥٪، ونسبة توافر الخصائص المطلوب دراستها في مجتمع البحث تبلغ ٥٠٪ وحدود الخطأ في العينة ٥٪ (بازرعة، ١٩٨٩). وتم توزيع العينة بالتساوي على المراكز، وتم الاعتماد على عينة مرورية منتظمة من المترددين على هذه المراكز وتمثيل الأيام المختلفة للأسبوع والأوقات المختلفة باليوم؛ لتقليل التحيز الذي قد ينشأ بسبب اختلاف خصائص المستجيبين باختلاف توقيت التردد.

٣- أداة البحث وطريقة جمع البيانات: الأداة المستخدمة في هذا البحث هي قائمة الاستقصاء وتم جمعها عن طريق المقابلة الشخصية خلال شهرى ٢، ٣ عام ٢٠١٢. وتم تصميم هذه القائمة واختبارها على عينة ميسرة من العملاء وتم تعديلها حتى وصلت إلى شكلها النهائي.

وتنقسم هذه القائمة إلى ثلاثة مجموعات من الأسئلة: تغطي المجموعة الأولى مدى تبني المنظمات للمسؤولية الخيرية، واتجاه العملاء نحو المنظمات التي تتبنى المسؤولية الخيرية، ثم نوايا قيام العملاء بالشراء من تلك المنظمات، وتغطي المجموعة الثانية المسؤولية الأخلاقية واتجاهات العملاء نحو المنظمات التي تتبناها وتفضيلهم لمنتجاتها، كما تغطي المجموعة الثالثة المسؤولية البيئية واتجاهات العملاء نحو المنظمات التي تتبناها وتفضيلهم لمنتجاتها. وتم الاعتماد على مقابلين لجمع البيانات، وتم تجميع القوائم حتى تم الوصول إلى ٣٨٤ قائمة صالحة للتحليل.

وعن مدى تمثيل العينة للخصائص الديموجرافية لمجتمع البحث، نجد أن خصائص العينة تمثلت فيما يلي: بالنسبة للنوع تقاربت نسبة الذكور والإناث معاً في العينة ٥٠٪ لكل فئة. بالنسبة لمستوى الدخل ٤٢٪ (أقل من ١٠٠٠ جنيه)، ٥١٪ (من ١٠٠٠ لأقل من ٣٠٠٠)،

٦٪ فقط (أعلى من ٣٠٠٠). بالنسبة للعمر ٧٪ (أقل من ٢٠)، ٥٨٪ (من ٢٠ لأقل من ٣٥)، ٣٠٪ (من ٣٥ لأقل من ٥٠)، ٥٪ فقط (أكبر من ٥٠). أما مستوى التعليم ٢٧٪ (مؤهل متوسط فأقل)، ٥٣٪ (مؤهل جامعي)، ١٥٪ (فوق الجامعي). وبالتالي، فيما يتعلق بالنوع والعمر تقترب النسب الخاصة بها في العينة مع النسب في المجتمع، وبالنسبة للتعليم تتحاز العينة لذوي التعليم العالي مقارنة بالنسب في المجتمع.

٤- قياس متغيرات البحث : لا يوجد مقياس محدد للمسؤولية الاجتماعية ولكن كان مقياس (Turker, 2009) من أهم المقاييس التي تم تطويرها، وقد قام بتطويره في ضوء مراجعة أغلب مقاييس الدراسات السابقة. وقد قامت الباحثة أولاً باختبار المقياس على عينة من طلاب الدراسات العليا في إحدى المجموعات البؤرية، وتم حذف بعض العبارات غير المعبرة حتى تم الوصول إلى المقياس النهائي، وهذا المقياس يركز على قياس المسؤولية الاجتماعية من أبعادها الثلاثة (الخيرية - البيئية - الأخلاقية) على سبيل المثال للمسؤولية الخيرية: إسهام المنظمة في دعم التعليم والصحة، والتدريب المهني، والمشاركة في معالجة الكوارث، إلى جانب الإسهام في مشروعات التنمية الاجتماعية داخل الدولة. وللمسؤولية الأخلاقية على سبيل المثال: عدم وجود خداع إعلاني، توفير معلومات كاملة وشفافة للعملاء، عدم التمييز بين العاملين، عدم الخداع والتحايل الضريبي. وللمسؤولية البيئية على سبيل المثال: حماية المصادر والموارد البيئية للمجتمع، تقديم منتجات خضراء للبيئة، التعامل مع مخلفات الإنتاج بطريقة آمنة. وبالنسبة للاتجاه نحو المنظمة فقد تم الاعتماد على مقاييس دراسات (Berens et al., 2004) و (Fombrun et al., 2000) و (Marin et al., 2007)، ويركز هذا المقياس على مدى اعتقاد العملاء في جودة منتجات المنظمة، والثقة في المسؤولين عنها، وسمعة هذه المنظمة، إلى جانب الكلمة الإيجابية المنطوقة... الخ. أما مقاييس نية الشراء فتم الاعتماد على مقاييس دراسات (Zeithamel et al., 1996) و (Creyer et al., 1997) والتي تضمنت وضع منتجات المنظمة في الاختيار الأول، التوصية للآخرين بشرائها، الاستعداد لدفع سعر أعلى، فضلاً عن التمسك بالتعامل مع هذه المنظمات حتى لو تطلب الأمر وقت وجهد أكبر... الخ.

٥- اختبار صدق وثبات المقاييس: تم إجراء التحليل العاملي التأكيدي Confirmatory Factor Analysis لقياس الصلاحية أو الصدق البنائي للمقياس، وتم استبعاد عبارة من المسؤولية الخيرية وعبارتين من المسؤولية الأخلاقية وعبارة من نية الشراء (راجع ملحق البحث)، وذلك لعدم ارتباطها معنويًا مع المفاهيم التي تقيسها. وأثبت التحليل العاملي التأكيدي معنوية جميع نماذج البيانات، وأن جميع مؤشرات جودة توفيق بيانات النموذج جيدة في ضوء المؤشرات المعيارية (Schmidt et al., 2006: 523) والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مؤشرات جودة توفيق بيانات نماذج القياس

المؤشرات	نموذج المسؤولية الخيرية	نموذج المسؤولية الأخلاقية	نموذج المسؤولية البيئية
Chi2-df	٧٤/٣٠٨	١٤٩/٥١٤,٢	٧٤/٢٧٢,٩
.Sig	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
CFI	٠,٨٦	٠,٨٩	٠,٩٣
TLI	٠,٨١	٠,٨٥	٠,٩٠
IFI	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٩٣
RFI	٠,٧٦	٠,٨١	٠,٨٦
NFI	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٩٠
RMSEA	٠,٠٩	٠,٠٨	٠,٠٨

وتم حساب الصدق التقاربي Convergent Validity واتضح أن قيم Average Variance Extracted (AVE) لكل مفهوم من مفاهيم النماذج عالية فهي تقترب أو تزيد على ٠,٥٠ كقيمة معيارية، واتضح أيضًا أن الصلاحية التمييزية عالية Discriminate Validity فقيم AVE لكل مفهوم أكبر من قيم Shared Variance

(Fornell et al., 1981) و (Bagozzi et al., 1991) (جدول ٢). كذلك تم اختبار الثبات أو الاعتمادية من خلال معامل ارتباط ألفا، وتراوحت قيمته للمفاهيم المختلفة من ٧٢٪- ٨٧٪ (جدول ٢) وهي قيم جيدة في العلوم الاجتماعية (Schmidt et al., 2006: 128).

جدول (٢)

الصلاحية التمييزية للمقاييس المستخدمة واختبار الاعتمادية

ألفا		الصلاحية التمييزية		المفاهيم	
نموذج المسؤولية الخيرية					
		الاهتمام بالمسؤولية الخيرية		المفاهيم	
نية الشراء		الاتجاه نحو المنظمة		الاهتمام بالمسؤولية الخيرية	
٠,٧٢		٪٤٦		٠,٠٣	
٠,٧٨		٪٥٤		٠,٠٤	
٠,٨١	٪٦٢	٠,٣٥		نية شراء منتجاتها	
نموذج المسؤولية الأخلاقية					
		الاهتمام بالمسؤولية الأخلاقية		المفاهيم	
نية الشراء		الاتجاه نحو المنظمة		الاهتمام بالمسؤولية الأخلاقية	
٠,٨٦		٪٤٥		٠,٠٣	
٠,٨٥		٪٤٧		٠,٠٤	
٠,٨٦	٪٥٢	٠,٣٩		نية شراء منتجاتها	
نموذج المسؤولية البيئية					
		الاهتمام بالمسؤولية البيئية		المفاهيم	
نية الشراء		الاتجاه نحو المنظمة		الاهتمام بالمسؤولية البيئية	
٠,٨٥		٪٥٤		٠,٠٠٥	
٠,٨٥		٪٥٤		٠,٠٢	
٠,٨٧	٪٦٣	٠,٤٤		نية شراء منتجاتها	

القيم على الخط القطري هي قيم AVE (مجموع قيم مربع الارتباط المتعدد لكل مفهوم/عدد عبارات كل مفهوم)، وباقي القيم الأخرى تمثل Shared Variance (مربع قيمة الارتباط بين المفهوم والمفاهيم الأخرى) لكل نموذج.

٦- الإحصاء الوصفي لمفاهيم نماذج المسؤولية الاجتماعية: يوضح الجدول رقم (٢) هذا الإحصاء، ويتبين منه تزايد اهتمام العملاء بدرجة كبيرة بتبني منظمات الأعمال لجميع المسؤوليات الخيرية والأخلاقية والبيئية، وكان اتجاه العملاء نحو المنظمات التي تتبنى هذه المسؤوليات اتجاهًا إيجابيًا متوسطًا، أما نية شراء منتجاتها فهي -أيضًا- نية متوسطة، بمعنى أن الاتجاه نحو المنظمة التي تتبنى مسؤوليات اجتماعية ونية شراء منتجاتها لا تتناسب مع قوة تفضيل العملاء لتبني المنظمات لهذه المسؤوليات.

جدول (٣)

الإحصاء الوصفي لمفاهيم النماذج المقترحة للبحث

مفاهيم	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	معامل الاختلاف %
مدى الاهتمام بالمسؤولية الخيرية	٤,٣	٠,٥٦	٠,٠٢	١٣
الاتجاه نحو المنظمة المتبنية للمسؤولية الخيرية	٣,٤	٠,٧٠	٠,٠٣	٢٠
نية شراء منتجات المنظمات المتبنية للمسؤولية الخيرية	٣,٣	٠,٨٥	٠,٠٤	٢٥
مدى الاهتمام بالمسؤولية الأخلاقية	٤,٦	٠,٤٧	٠,٠٢	١٠
الاتجاه نحو المنظمة المتبنية للمسؤولية الأخلاقية	٣,٧	٠,٧٥	٠,٠٤	٢٠
نية شراء منتجات المنظمات المتبنية للمسؤولية الأخلاقية	٣,٤	٠,٨٧	٠,٠٤	٢٥
مدى الاهتمام بالمسؤولية البيئية	٤,٧	٠,٤٤	٠,٠٢	٩
الاتجاه نحو المنظمة المتبنية للمسؤولية البيئية	٣,٧	٠,٧٥	٠,٠٣	٢٠
نية شراء منتجات المنظمات المتبنية للمسؤولية البيئية	٣,٥	٠,٨٦	٠,٠٤	٢٤

٧- اختبار الفروض:

١/٧- اختبار النماذج المقترحة للبحث: تم اختبار الفروض من الأول حتى السابع اعتماداً على نموذج المعادلات الهيكلية (SEM) باستخدام برنامج Amos18، واتضح معنوية جميع النماذج، وارتفاع قيم مؤشرات جودة توفيقها، وفي ضوء عدم معنوية بعض المسارات تم إلغاؤها لتحسين النماذج (شكل ٢)، واتضح بالفعل جودة أعلى لمؤشرات جودة توفيق النماذج (جدول ٤).

جدول (٤)

مؤشرات جودة توفيق النماذج المقترحة بالبحث

المؤشرات	نموذج المسؤولية الخيرية	نموذج المسؤولية الأخلاقية	نموذج المسؤولية البيئية
Chi2/df	٧٥/٣٨٠	١٥٠/٥١٥	٧٥/٢٧٤,٥
.Sig	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
CFI	٠,٨٦	٠,٨٩	٠,٩٣
TLI	٠,٨١	٠,٨٦	٠,٩٠
IFI	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٩٣
RFI	٠,٧٦	٠,٨١	٠,٨٦
NFI	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٩٠
RMSEA	٠,٠٩	٠,٠٨	٠,٠٨

وفي ضوء معنوية بعض المسارات تم قبول الفروض المقابلة لها، ورفض الفروض المقابلة للمسارات غير المعنوية، وفيما يلي جدول يلخص نتائج اختبار الفروض (جدول ٥):

جدول (٥)

نتائج اختبار الفروض في ضوء تحليل SEM

الفرض	المتغيرات المؤثرة	المتغيرات المتأثرة	قيمة ت	مستوى المعنوية*	نتيجة الاختبار
نموذج المسؤولية الخيرية					
١	المسؤولية الخيرية	الاتجاه نحو المنظمة	٢,٩	٠,٠٠٣	قبول الفرض
٢	المسؤولية الخيرية	نية الشراء	٠,٥٧	٠,٥٦٣	رفض الفرض
١/٧	الاتجاه نحو المنظمة	نية الشراء	٩,٦٣	٠,٠٠٠	قبول الفرض
نموذج المسؤولية الأخلاقية					
٣	المسؤولية الأخلاقية	الاتجاه نحو المنظمة	٣,٨٢٩	٠,٠٠٠	قبول الفرض
٤	المسؤولية الأخلاقية	نية الشراء	٠,٩٧	٠,٣٢٩	رفض الفرض
٢/٧	الاتجاه نحو المنظمة	نية الشراء	١١,٨٣	٠,٠٠٠	قبول الفرض
نموذج المسؤولية البيئية					
٥	المسؤولية البيئية	الاتجاه نحو المنظمة	١,٤٠	٠,١٦٠	رفض الفرض
٦	المسؤولية البيئية	نية الشراء	٢,٢٩	٠,٠٠٢	قبول الفرض
٣/٧	الاتجاه نحو المنظمة	نية الشراء	١٢,٩	٠,٠٠٠	قبول الفرض

*مستوى المعنوية $\geq ٥\%$

في ضوء ما سبق تم قبول الفرض الأول والثالث والسادس والسابع، ورفض الفرض الثاني والرابع والخامس. وبالإضافة إلى معنوية المسارات التي تم قبول الفروض وفقاً لها، فإن هناك مؤشرات أخرى مثل: حجم التأثير، ونسب التفسير للنماذج المختلفة فهي مهمة أيضاً لفهم وتفسير النتائج. وفيما يلي سيتم توضيح نسب تفسير النماذج المختلفة لنية الشراء، والتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمفاهيم المختلفة بالنماذج كما يتضح من قيم المعاملات المعيارية المقدرة الموضحة بجدول (٦) وشكل (٢) جميعها قيم معنوية عند ٥% أو أقل وذلك على النحو التالي:

- نموذج المسؤولية الخيرية: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية الخيرية مباشرة على الاتجاه نحو المنظمة ب ٢١% ، ويؤثر بشكل غير مباشر على نية شراء منتجاتها من خلال الاتجاه ب ١٥% . أما الاتجاه نحو المنظمة فيؤثر مباشرة ب ٧٥% على نية شراء منتجاتها. كما يفسر النموذج ٥٦% من التباين في نية الشراء.

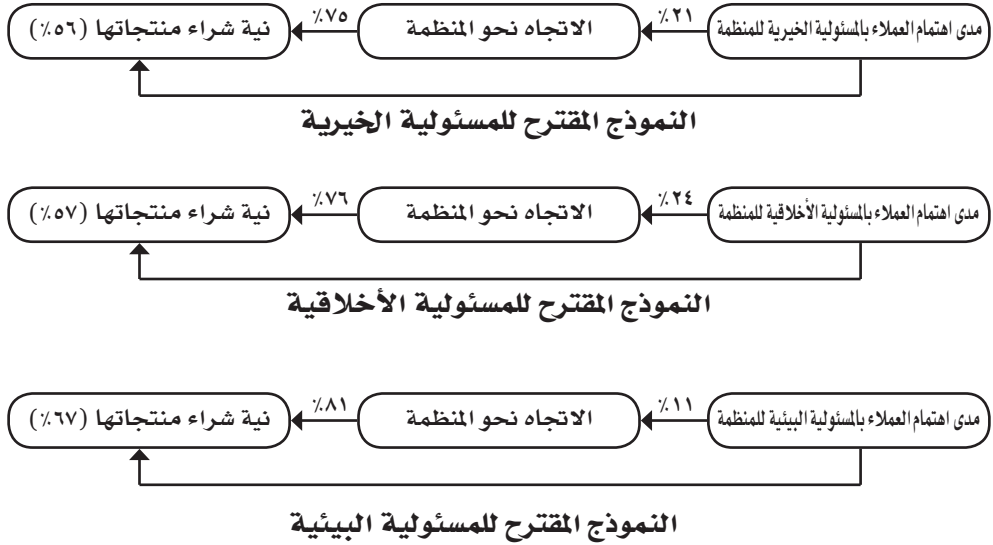
- نموذج المسؤولية الأخلاقية: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية الأخلاقية مباشرة على الاتجاه نحو المنظمة بـ ٢٤٪ ويؤثر على نية شراء منتجاتها بشكل غير مباشر من خلال الاتجاه بـ ١٨٪، أما الاتجاه نحو المنظمة فيؤثر مباشرة بـ ٧٦٪ على نية شراء منتجاتها. كما يفسر النموذج ٥٧٪ من التباين في نية الشراء.

- نموذج المسؤولية البيئية: يؤثر مدى اهتمام العملاء بالمسؤولية البيئية للمنظمة مباشرة على نية شراء منتجاتها بـ ١١٪، أما الاتجاه نحو المنظمة فيؤثر مباشرة على نية الشراء بـ ٨١٪ ولا يوجد بالنموذج أي تأثيرات غير مباشرة. كما يفسر النموذج ٦٧٪ من التباين في نية الشراء.

جدول (٦)

التأثيرات الكلية والمباشرة وغير المباشرة في نماذج المسؤولية الاجتماعية

نموذج المسؤولية الخيرية				
المفاهيم	نوع التأثير	المسؤولية الخيرية	الاتجاه نحو المنظمة	نية الشراء
الاتجاه نحو المنظمة	تأثير مباشر	٠,٢١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	تأثير غير مباشر	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	تأثير كلي	٠,٢١	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
نية شراء منتجاتها	تأثير مباشر	٠,٠٠٠	٠,٧٥	٠,٠٠٠
	تأثير غير مباشر	٠,١٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	تأثير كلي	٠,١٥	٠,٧٥	٠,٠٠٠
نموذج المسؤولية الأخلاقية				
المفاهيم	نوع التأثير	المسؤولية الأخلاقية	الاتجاه نحو المنظمة	نية الشراء
الاتجاه نحو المنظمة	تأثير مباشر	٠,٢٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	تأثير غير مباشر	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	تأثير كلي	٠,٢٤	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
نية شراء منتجاتها	تأثير مباشر	٠,٠٠٠	٠,٧٦	٠,٠٠٠
	تأثير غير مباشر	٠,١٨	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	تأثير كلي	٠,١٨	٠,٧٦	٠,٠٠٠
نموذج المسؤولية البيئية				
المفاهيم	نوع التأثير	المسؤولية البيئية	الاتجاه نحو المنظمة	نية الشراء
نية شراء منتجاتها	تأثير مباشر	٠,٨١	٠,١١	٠,٠٠٠
	تأثير غير مباشر	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
	تأثير كلي	٠,٨١	٠,١١	٠,٠٠٠



شكل (٢) النماذج المقترحة للمسؤولية الاجتماعية بعد الاختبار.

يتضح مما سبق أن المسؤولية الأخلاقية والخيرية تؤثران على تكوين اتجاه إيجابي نحو المنظمات التي تتبناها بدرجة مقبولة ولكن لا تؤثر على نية شراء منتجاتها، وتأثير تبني هذه المسؤوليات على نية الشراء يقوى بالاتجاه الإيجابي للمنظمة. أما المسؤولية البيئية فهي لا تؤثر على الاتجاه نحو المنظمة التي تتبناها ولكن تؤثر على نية شراء منتجاتها بدرجة ضعيفة. وقد يرجع ذلك لأن الاهتمام بهذه المسؤولية قد يكون دليلاً لجودة منتجات المنظمة من وجهة نظر العملاء وبالتالي يدفعهم ذلك لشراء منتجاتها. بمعنى أن اهتمام العملاء المرتفع بتبني المنظمات للمسؤولية الخيرية والبيئية والأخلاقية لا يترجم ذلك في تكوين اتجاهات إيجابية قوية أو نية عالية لشراء منتجاتها ولكن يترجم بدرجة مقبولة، وأن هناك عوامل أخرى تؤثر على اتجاهات ونية سلوك العملاء غير تبني المنظمات للمسؤولية الاجتماعية. كذلك يؤثر الاتجاه نحو المنظمة التي تتبنى المسؤولية الاجتماعية على نية شراء منتجاتها بدرجة عالية جداً، وهذا يعنى أهمية بناء اتجاهات إيجابية عن المنظمة التي تتبنى هذه المسؤوليات والتركيز على بناء ارتباط قوى بين تبني المنظمة لهذه المسؤوليات وانطباعات ذهنية أخرى هامة عن المنظمة مثل ارتفاع جودة منتجاتها، عدم إقبالها على خداع عملائها، وإظهار تميز القائمين على إدارة هذه المنظمات. وقد نجحت جميع النماذج في تفسير نسبة

عالية من التباين في المتغير التابع بالنماذج وهونية الشراء وقد يرجع ذلك للمتغير الوسيط بالبحث وهو الاتجاه نحو المنظمة.

٢/٧- مدى اختلاف العملاء في اهتمامهم بالأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية: بالرغم من تزايد اهتمام العملاء بكافة أنواع المسؤولية الاجتماعية، كما اتضح من واقع الإحصاء الوصفي الموضح بجدول (٣)، إلا أن نتائج اختبار Paired Sample-T test اتضح منها تزايد اهتمام العملاء بالمسؤولية البيئية بدرجة أعلى معنوياً من المسؤولية الأخلاقية والخيرية، والاهتمام بالمسؤولية الأخلاقية بدرجة أعلى معنوياً من الاهتمام بالمسؤولية الخيرية، ثم يأتي أخيراً الاهتمام بالمسؤولية الخيرية (جدول ٧). في ضوء ذلك تم رفض الفرض الثامن لوجود فروق معنوية في مدى اهتمام العملاء بالأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية.

جدول (٧)

الفروق المعنوية بين اهتمام العملاء بالأنواع المختلفة للمسؤولية الاجتماعية

أنواع المسؤوليات الاجتماعية	الوسط الحسابي	قيمة ت	مستوى المعنوية
المسؤولية الخيرية	٤,٣	١١,٤	٠,٠٠٠
المسؤولية البيئية	٤,٧		
المسؤولية الأخلاقية	٤,٥	٥,٣	٠,٠٠٠
المسؤولية البيئية	٤,٧		
المسؤولية الخيرية	٤,٣	٧,٩٩-	٠,٠٠٠
المسؤولية الأخلاقية	٤,٥		

رابعاً: مناقشة نتائج الدراسة:

١- توصلت نتائج الدراسة إلى أنه بالرغم من تزايد اهتمام العملاء بجميع أنواع المسؤولية الاجتماعية التي يمكن أن تتبناها منظمات الأعمال، إلا أن هذا الاهتمام لا يصاحبه نفس الدرجة من الاتجاهات الإيجابية نحو المنظمات التي تتبناها، ولا يصاحبه - كذلك - نية مرتفعة لشراء منتجاتها. فقد يكون هناك عوامل أخرى أكثر أهمية للعملاء، وقد اتفقت نتائج البحث بذلك مع نتائج دراسات (Anselmsson et al., 2007) و (Sen et al., 2001) التي توصلت لتفضيل العملاء لتبني المنظمات للمسؤولية الاجتماعية، ولكن السلوك الفعلي قد لا يتسق مع قوة التفضيل.

٢- تم تطوير واختبار ثلاثة نماذج نظرية، كل نموذج يتضمن اختبار أحد أنواع المسؤولية الاجتماعية وتأثيرها على الاتجاه نحو المنظمة ونية شراء منتجاتها. وتم اختبار هذه النماذج واتضح ارتفاع جودة توفيق مؤشرات جميع النماذج. وتوصلت نتائج اختبارها إلى أن اهتمام العملاء بكل من المسؤولية الأخلاقية والخيرية يؤثر معنوياً على تكوين اتجاه إيجابي نحو المنظمات التي تتبنى هذه المسؤوليات بنسب مقبولة، إلا أنهما لا يؤثران معنوياً على نية الشراء، ويأتي تأثيرهما على نية الشراء بشكل غير مباشر من خلال الاتجاه بنسب ضعيفة، بمعنى أن تأثير تبني المسؤولية الأخلاقية والخيرية على نية الشراء يقوى لحد ما من خلال تكوين اتجاه إيجابي نحو المنظمة. أما اهتمام العملاء بتبني المنظمات للمسؤولية البيئية فله تأثير عكس المسؤوليات الأخرى، فهو لا يؤثر على الاتجاه نحو المنظمة بشكل إيجابي ولكنه يؤثر على نية الشراء بنسبة ضعيفة وقد يرجع ذلك إلى أن العملاء يرون أن اهتمام المنظمة بالمسؤولية البيئية هو دليل على جودة منتجاتها وسلامتها. كما توصلت النتائج إلى أن وجود اتجاهات إيجابية عن المنظمات التي تتبنى هذه المسؤوليات تؤثر معنوياً على نية شراء منتجاتها بنسب عالية، وهذا يؤكد على أهمية توجيه مجهودات المنظمة نحو بناء اتجاهات إيجابية عنها في حالة تبنيها لمسؤولية اجتماعية؛ لأن ذلك سوف يسهم بشكل مباشر في نية شراء منتجاتها، وبشكل غير مباشر في تقوية العلاقة بين تبني المنظمة لمسؤوليتها الاجتماعية ونية شراء منتجاتها. كما نجحت النماذج في تفسير نسبة كبيرة من التباين في نية شراء منتجات المنظمات التي تتبنى جميع أنواع المسؤوليات.

٣- توصلت نتائج البحث كذلك إلى تزايد اهتمام العملاء بالمسؤولية البيئية، يليها اهتمامهم بالمسؤولية الأخلاقية، وأخيراً المسؤولية الخيرية.

٤- اتفقت نتائج البحث مع العديد من الدراسات السابقة مثل (d'Astous et al., 1995) و (Webb et al., 1998) و (Lee et al., 2009) و (Becker et al., 2006) و (Moher et al., 2005) في تأثير المسؤولية الخيرية على الاتجاه نحو المنظمة، ولكنها اختلفت مع نتائج العديد من الدراسات مثل (Moher et al., 2005) و (Ross et al., 1990) و (Becker et al., 2006) في عدم التأثير المباشر للمسؤولية الخيرية على نية الشراء. وقد اتفقت في هذه النتيجة الأخيرة بعدم امتداد تأثير المسؤولية الخيرية على نية شراء المنتجات مع دراسات محدودة مثل دراسة (Lee, 2010).

٥- اختلفت نتائج البحث التي توصلت لعدم وجود تأثير مباشر للمسؤولية الأخلاقية على نية الشراء بشكل مباشر مع دراسات (Auger et al., 2003) و (Creyer et al., 1997) التي توصلت للتأثير القوي للجانب الأخلاقي على نية الشراء، حيث لم تتناول العديد من الدراسات الانعكاسات الإيجابية للمسؤولية الأخلاقية، ولكن اهتمت بالتأثيرات السلبية التي قد تحدث مع عدم تبني هذه المسؤوليات ولم يتناول هذا البحث تلك التأثيرات السلبية.

٦- اتفقت نتائج البحث كذلك مع دراسات (Moher et al., 2005) و (Manaktola et al., 2007) و (Lefferty et al., 1999) في تأثير المسؤولية البيئية على نية شراء منتجات المنظمات التي تتبناها، في حين اختلفت نتائج البحث في عدم تأثير المسؤولية البيئية على الاتجاه نحو المنظمة مع نتائج دراسات (Sen et al., 2001) و (Papadopoulos et al., 2009) و (Creyer et al., 1997) .

٧- وأخيرا اتفقت نتائج البحث من حيث تأثير الاتجاه نحو المنظمة التي تتبنى المسؤوليات الاجتماعية على نية شراء منتجاتها مع دراسات (Lee et al., 2009) و (Brown et al., 1997).

يتضح كنتيجة عامة للبحث أن العملاء المصريين يرغبون في تبني منظمات الأعمال لجميع أنواع المسؤولية الاجتماعية خاصة البيئية تليها الأخلاقية ثم الخيرية، ولكن لا يترجم ذلك في تكوين اتجاهات إيجابية قوية أو نية سلوك عالية لشراء منتجاتها ولكن يترجم بدرجة مقبولة، وأن هناك عوامل أخرى تؤثر على اتجاهات ونية سلوك العملاء . كذلك يؤثر الاتجاه نحو المنظمة التي تتبنى كافة أنواع المسؤوليات على نية شراء منتجاتها بدرجة عالية جداً، وهذا يؤكد على أهمية بناء اتجاهات إيجابية عن المنظمة التي تتبنى هذه المسؤوليات والتركيز على بناء ارتباط قوى بين تبني المنظمة لهذه المسؤوليات وانطباعات ذهنية أخرى هامة مثل ارتفاع جودة منتجاتها، وعدم خداع عملائها، وإظهار تميز القائمين على إدارة هذه المنظمات. وإذا استطاعت المنظمات أن توفر اتجاهات إيجابية للمنظمة عند تبنيها للمسؤولية الاجتماعية فسوف يؤثر ذلك بدرجة كبيرة جدا على نية شراء منتجاتها، فقد نجحت جميع النماذج في تفسير نسبة عالية من التباين في المتغير التابع (نية الشراء) وذلك لوجود متغير وسيط (الاتجاه نحو المنظمة).

خامسا :التوصيات والمقترحات :في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، تقدم الباحثة التوصيات التالية :

١- بناء ثقافة المسؤولية الاجتماعية لدى القائمين على منظمات الأعمال وضرورة تحقيق التوازن بين مصالح أصحاب الأعمال ومصالح المجتمع؛ وذلك استجابة لكثير من الضغوط الحالية التي تدفعهم إلى تبنيها، وتحقيقاً لكثير من المنافع في نفس الوقت. كما أن بناء وعي العملاء بأهمية المسؤولية الاجتماعية للمنظمات واعتبارها من المعايير المهمة لجودة المنتجات لا يقل أهمية عن بناء هذه الثقافة لدى رجال الأعمال، وقد اتضح بالفعل وجود درجة جيدة من الوعي حيث ترتفع نية مقاطعة المنتجات عند وجود خلل أخلاقي أو بيئي. ولكن هناك حاجة لتعميق إدراك التأثيرات الإيجابية التي يمكن تحقيقها للعميل وللمجتمع ككل من تبني المنظمات لمسئولياتها الاجتماعية.

٢- ضرورة قيام منظمات الأعمال بإنشاء إدارة داخل المنظمة للمسؤولية الاجتماعية تهتم بقياس حساسية العملاء واستجابتهم للمبادرات المختلفة للمسؤولية الاجتماعية قبل اختيار أي مبادرة؛ لأن هذه المسؤوليات تختلف في تأثيرها على سلوك العملاء. فليس من المهم بناء برامج للمسؤولية الاجتماعية ولكن الأهم بناء برامج تتسم بالفعالية والكفاءة، ويترتب عليها منافع أكثر من التكاليف. وهذا لن يتحقق إلا بفهم ماهية المبادرات التي يهتم بها عملاء المنظمة والتي يمكن أن يدعموها ويكونوا أكثر حساسية لها، وهذا ما سيحدد نمط استجابتهم، ويضمن تحقيق ميزة تنافسية للمنظمة. فالوصول لتعاطف العملاء لا يكفي ولكن من المهم -أيضاً- الأداء المالي للمنظمة. أيضاً يعهد لهذه الإدارة مسؤولية تخطيط وتنفيذ البرامج الترويجية والاتصالية والتي يدرك العملاء من خلالها هذه المبادرات ومدى مسؤولية المنظمات عنها. والتركيز في الحملات الترويجية على الوسائل الأكثر وصولاً وإدراكاً من العملاء، ولكي تكون أساساً تعتمد عليه لتمييز منتجاتها مقارنة بالمنافسين، والتركيز على أن هذا التبنى لن يؤدي إلى رفع السعر بدرجة مبالغ فيها، فقد أوضح العملاء أنهم على استعداد لدفع هامش سعر أعلى لمنتجات المنظمات التي تتبنى مسؤوليتها الاجتماعية، ولكن ليس بدرجة كبيرة.

٣- في ضوء النتائج التي أظهرت عدم وجود تأثير قوى مباشر أو غير مباشر لتبني المسؤولية الاجتماعية للمنظمة على نية شراء منتجاتها، في حين كان هناك تأثير قوى للاتجاه نحو المنظمة التي تتبنى هذه المسؤوليات على نية شراء منتجاتها. وهذا يعني ضرورة صياغة منظمات الأعمال لاستراتيجيات وسياسات تؤدي لبناء اتجاهات إيجابية عنها عند

تبنيها للمسؤولية الاجتماعية، والتركيز على وجود ارتباط قوى لتبنى المنظمة لهذه المسؤوليات بانطباعات ذهنية أخرى هامة في أذهان عملائها مثل الجودة العالية للمنتجات، عدم إقبال المنظمة على أى نوع من أنواع خداع العملاء، فضلا عن إظهار تميز واحتراف القائمين على إدارة هذه المنظمات، وأن المنظمة التى تتبنى مسؤولية اجتماعية لا يمكن أن تقدم منتجات منخفضة الجودة أو غير آمنة لعملائها ولا يمكن أن تخدع عملاءها، وستحقق أعلى قيمة لهم من خلال إدارتها المحترفة.

٤- يمكن لمنظمات الأعمال الاختيار من بين مبادرات المسؤولية الاجتماعية التي وجدت قبولاً لدى العملاء من واقع نتائج البحث، وهي تلك المبادرات البيئية ثم الأخلاقية ثم الخيرية التالية:

أ- من المبادرات البيئية: حماية الموارد الطبيعية للمجتمع (استخدام تكنولوجيا توفر استهلاك الطاقة والمياه- تقليل التلوث- تقليل العوادم الضارة..إلخ)، تقديم منتجات خضراء صديقة للبيئة، التعامل مع مخلفات الإنتاج بطريقة آمنة دون الإضرار بالبيئة، ورعاية أحداث بيئية معينة. كما أظهر نسبة كبيرة أيضاً من العملاء (٣٠٪) أهمية وجود توعية بيئية بدرجة كبيرة في وسائل الإعلام ولدى طلاب المدارس والجامعات من المنظمات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني ومنظمات الأعمال.

ب- من المبادرات الأخلاقية: التزام المنظمات بعدم وجود أي نوع من خداع العملاء مثل: الخداع الإعلانى وتوفير معلومات تتسم بالشفافية للعملاء، وكذلك عدالة المرتبات وفرص العمل التي يتم توفيرها للعاملين، وتوفير مناخ عمل آمن لهم، والالتزام بالممارسات الأخلاقية تجاه المنافسين، عدم التحايل الضريبي، عرض التقارير المالية بشفافية، عدم التلاعب بأسعار أسهم المنظمة في البورصة، وعدم إقبال القائمين عليها بتصرفات مسيئة للسمعة.

ج- من المبادرات الخيرية: تقديم مساهمات ودعم تعليمي، مساهمات ودعم صحي، تقديم برامج لتدريب العاطلين، المساهمة في معالجة الكوارث والأزمات بالمجتمع. كما أظهر نسبة كبيرة من مفردات عينة البحث مبادرات خيرية أخرى يهتمون بها وهي تطوير العشوائيات (٤٠٪)، رعاية أطفال الشوارع (٣٥٪)، ورعاية المدن الفقيرة الريفية (١٠٪).

٥- التزام منظمات الأعمال بعدم وجود أي إخلال بأي من الجوانب الأخلاقية والقانونية، أو البيئية، حيث اتضح حساسية العملاء بدرجة عالية لهذا الإخلال، ووجود نية عالية لمقاطعة منتجات المنظمات التي لا تلتزم أخلاقياً أو بيئياً.

سادساً : محددات البحث والدراسات المستقبلية :

١- محددات البحث: اقتصر البحث على محافظة القاهرة الكبرى فقط للعديد من الحدود المادية؛ ومن ثم ينبغي الحذر لمن يريد تعميم النتائج على محافظات أخرى.

٢- الدراسات المستقبلية : تتمثل في دراسة تأثير متغيرات وسيطة بين المسؤولية الاجتماعية للمنظمة ونية شراء منتجاتها مثل: التوافق بين نوع المسؤولية وطبيعة عمل المنظمة، بعض خصائص العملاء مثل: الايدولوجيا الأخلاقية أو نمط الحياة. أيضا إجراء دراسة ممتدة Longitudinal Study لدراسة تأثير مسؤولية محددة قبل وبعد تبنيها على الاتجاه نحو المنظمة والسلوك الشرائي الفعلي للعملاء. وأخيرا دراسة تأثير المعلومات السلبية عن عدم اتباع المسؤولية الاجتماعية مثل: الإضرار بالبيئة أو وجود مخالفات قانونية وأخلاقية على سلوك العملاء. كما أن تطبيق نماذج المسؤولية الاجتماعية فى مجالات مختلفة محددة (صناعية - خدمية) ومقارنة النتائج بينها يمكن أن يثرى البحث فى هذا الميدان.

المراجع

المراجع العربية :

الإمام، وفقى السيد (٢٠١١) البحث العلمى : إعداد مشروع البحث وكتابة التقرير النهائى، المنصورة : المكتبة العصرية.

بازرعة، محمود صادق (١٩٨٩) بحوث التسويق للتخطيط والرقابة واتخاذ القرارات التسويقية، دار النهضة العربية، القاهرة .

برنامج تنمية المشاركة، (٢٠٠٧) المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص : الشراكة بين القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية فى مصر، الوكالة الكندية للتنمية الدولية، وزارة التضامن الاجتماعى، ٢٧-١٤.

المسؤولية الاجتماعية للشركات ودورها فى التنمية، (٢٠١١) مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٥٧، ٢٧-١.

المراجع الأجنبية :

Alcaniz, E. B. , Herrera, A. A. (2009) **The Role of Self-Definitional Principles in Consumer Identification with a Socially Responsible Company**, Journal of Business Ethics, 89, 547-564.

Alniacik, U., Alniacik, E., Genc, N. (2011) **How Corporate Social Responsibility Information Influences Stakeholders' Intentions**, Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 18,234-245.

Anselmsson, J. Johansson, U. (2007) **Corporate social responsibility and the positing of grocery brands. an exploratory study of retailer and manufacturer brands at point of purchase**, International Journal of Retail &Distribution Management,35 (10),835-856.

- Auger, P., Burke P., Devinney, T. M., Louviere, J. J. (2003) **What will consumers pay for social product features?**, Journal of Business Ethics, 42(3), 281-304.
- Bagozzi,R. ,Yi, Y., Phillips,W. (1991) **Assessing Construct validity in organizational research**, Administrative Science Quarterly ,36, 421-58.
- Banerjee, S. B. ,Iyer,E. S., Kashyap,R. K. (2003) **Corporate environmentalism: antecedents and influence on industry type**, Journal of Marketing, 67(2), 106-122.
- Becker-Olsen, K. L., Cudmore, B. A., Hill, R. P. (2006) **The impact of perceived corporate social responsibility on consumer behavior**, Journal of Business Research, 59(1), 46-53.
- Benoit-Moreau, F. Parguel, B.(2011) **Building brand equity with environmental communication: an empirical investigation in France**, EuroMed Journal of Business, 6(1),100-116
- Berens, G. van Riel C. B. M. (2004) **Corporate associations in the academic literature: three main streams of thought in the reputation measurement literature**, Corporate Reputation Review,7(2),161-78.
- Bowen,H. R. (1953) **Social Responsibilities of the Businessman**.
- Tuker, D. (2009) **How corporate social responsibility influences organizational commitment**, Journal of Business Ethics, 89,189-204.
- Brammer, S. Millington, A., Rayton, B. (2007) **The contribution of corporation social responsibility to organizational commitment**, International Journal of Human Resource Management, 18(10), 1701-1719.

- Brown, T. J. Dacin, P. A. (1997) **The company and the product: corporate associations and consumer product responses**, Journal of Marketing, 61,68–84.
- Bruggen, van G.H. (2005) **Corporate associations and consumer product responses: the moderating role of corporate brand dominance**, Journal of Marketing, 69, 35-48.
- Brunk, K. H. (2010) **Exploring origins of ethical company/ brand perceptions-a consumer perspective of corporate ethics**, Journal of Business Research,63,255-262.
- Bush, A. J. and Hair, J. F. (1985) **An assessment of the mall intercept as a data collection method**, Journal of Marketing Research ,22, 158-167.
- Carrigan, M. , Attalla, A. (2001) **The myth of the ethical consumer – do ethics matter in purchase behavior?**, Journal of Consumer Marketing, 18(7), 560-577.
- Carroll, A. B. (1979) **A three-dimensional conceptual model of corporate social performance**, Academy of Management Review, 4, 497-505.
- Cornwell, T. B. Coote, L. V. (2005) **Corporate sponsorship of a cause: the role of identification in purchase intent**, Journal of Business Research, 58, 268-276.
- Corporate social responsibility, **evolution of a definitional construct**, Business & Society, 38, 268-295, 1999.
- Creyer,E. H. Ross Jr,W. T. (1997) **The influence of firm behavior on purchase intention: do consumers really care about business ethics?**, Journal of Consumer Marketing,14(6),421-432.
- d'Astous, A. Bitz,P. (1995) **Consumer evaluations of sponsorship programs**, European Journal of Marketing ,29(12),6-22.

- Fombrun, C. J. , Gardberg, N. A., and Sever, J. M. (2000) **The reputation quotient: a multi-stakeholder measure of corporate reputation**, Journal of Brand Management, 7(4), 241-255.
- Fornell, C. Larker, D. (1981) **Evaluating Structural equation models with unobservable variances and measurement error**, Journal of Marketing Research, 18, 39-50.
- Freeman, R. (1984) **Strategic management: A stakeholder perspective**, Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Friedman, M. (1970) **The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits**, In Lee, S. (2010) A study of customers' attitudinal and behavioral intentions toward lodging companies' corporate social responsibility initiatives. Ph. D. , Oklahoma State University.
- Han, H. Hsu, L. , Lee, J., Sheu, C. (2011) **Are lodging customers ready to go green? An examination of attitudes, demographics, and eco-friendly intentions**, International Journal of Hospitality Management, 30, 345-355.
- Keller, K. L. Aker, D. A. (1998) **The impact of corporate marketing on a company's brand extensions**, Corporate Reputation Review, 1(4), 356-378.
- Klein, J. Dawar, N. (2004) **Corporate social responsibility and consumers' attributions and brand evaluations in a product-harm crisis**, International Journal of Research in Marketing, 21, 203-217.
- Lafferty B. A. , Goldsmith R. E. (1999) **Corporate credibility's role in consumers' attitudes and purchase intentions when a high versus a low credibility endorser is used in the ad**, Journal of Business Research, 44(2), 109-116.

- Lantos, G. P. (2001) **The boundaries of strategic corporate social responsibility**, Journal of Consumer Marketing, 18(7), 595-630.
- Larson, B. V. , Flaherty, K. E. , Zablah, A. R. , Brown, T. J., Wiener, J. L. (2008) **Linking cause-related marketing to sales force responses and performance in a direct selling context**, Journal of the Academy of Marketing Science, 36, 271-277
- Lee, H. ,Park, T. ,Moon, H. K., Yang, Y., and Kim, C. (2009) **Corporate philanthropy, attitude towards corporations, and purchase intentions: a South Korea study**, Journal of Business Research, 62,939-46.
- Lee, S. (2010) **A Study of Customers' Attitudinal and Behavioral Intentions toward lodging Companies' Corporate Social Responsibility Initiatives**, Ph.D. , Oklahoma State University.
- Lee, S. (2010) **The four faces of corporate citizenship, A study of customers' attitudinal and behavioral intentions toward lodging companies' corporate social responsibility initiatives.**
- Lichtenstein, D. R., Drumwright, M. E., Braig, B. M. (2004) **The effect of corporate social responsibility on customer donations to corporate-supported nonprofits**, Journal of Marketing, 68(4), 16-32.
- Lu, L. and Lu, C. (2010) **Moral philosophy, Materialism, and consumer ethics: an exploratory study in Indonesia**, Journal of Business Ethics, 94,193-210.
- Lung,C. Chi,L. (2010) **Attitude towards business ethics: examining the influence of religiosity, gender and education levels**, International Journal of Marketing Studies,2(1),225-231

- Luo, X. Bhattacharya, C. B. (2006) **Corporate social responsibility, customer satisfaction, and market share value**, Journal of Marketing, 70, 1-18.
- Maignan, I. Ferrell, O. C. (2001) **Corporate Citizenship as a Marketing Instrument**, European Journal of Marketing, 35(3/4), 457-484.
- Manaktola, K. Jauhari, V. (2007) **Exploring Consumer Attitude and Behavior towards Green Practices in the Lodging Industry in India**, International Journal of Contemporary Hospitality Management, 19(5), 364-377.
- Mandhachitara, R. Poolthong, Y. (2011) **A model of customer loyalty and corporate social responsibility**, Journal of Services Marketing, 25(2), 122-133.
- Manne, H. G. Wallich H. C. (1972) **The Modern Corporation and Social Responsibility**, In Brunk, K. H. (2010) Exploring origins of ethical company/ brand perceptions-a consumer perspective of corporate ethics. Journal of Business Research, 63, 255-262.
- Marin, R. L. Ruiz, S. (2007) **"I need you too!" Corporate identity attractiveness for consumers and the role of social responsibility**, Journal of Business Ethics, 71, 245-260.
- Mathieson, K. (1991) **Predicting user intention: Comparing the technology acceptance model with theory of planned behavior**, Information Systems Research, 2(3), 173-191.
- McWilliams, A. Siegel, D. (2000) **Corporate social responsibility and financial performance: Correlation or misspecification?**, Strategic Management Journal 21(5), 603-610.
- Mendleson, N. Polonsky, M. J. (1995) **Using strategic alliances to develop credible green marketing**, Journal of Consumer Marketing, 12 (2), 4-18.

- Mittal, V., Kumar, P., Tsiros, M. (1999) **Attribute-level performance, satisfaction, and behavioral intentions over time**, Journal of Marketing, 63(2), 88-101.
- Mohr, L. A. , Webb, D. J., Harris, K. E. (2001) **Do consumers expect companies to be socially responsible? The impact of corporate social responsibility on buying behavior**, The Journal of Consumer Affairs, 35 (1), 45-72.
- Muncy, J. A. Eastman, J. K. (1998) **Materialism and consumer ethics: an exploratory study**, Journal of Business Ethics , 171, 137-145.
- Muncy, J. A. Vitell, S. J. (1992) **Consumer ethics: an investigation of the ethical beliefs of the final consumer**, Journal of Business Research, 24(4), 297-312.
- Nan, X. Heo, K. (2007) **Consumer responses to corporate social responsibility (CSR) initiatives: Examining the role of brand-cause fit in cause related marketing**, Journal of Advertising, 36(2), 63-74.
- Ness, M. R. (1992) **Corporate social responsibility**, British Food Journal, 94 (7), 38-45.
- Papadopoulos, I., Karagouni, G., Trigkas, M. and Platogianni, E. (2009) **Green marketing. The case of timber certification, coming from sustainable forests management promotion**, In , Han, H. Hsu, L., Lee, J., and Sheu, C. (2010) **Are lodging customers ready to go green? An examination of attitudes , demographics, and eco-friendly intentions**. International Journal of Hospitality Management , 30, 345-355.
- Perez, R. C. (2008) **Effects of perceived identity based on corporate social responsibility: the role of consumer identification with the company**, Corporate Reputation Review, 12(1), 177-191.

- Perrini, F., Pogutz S., Tencati, A. (2006) **Corporate social responsibility in Italy: state of the art**, Journal of Business Strategies, 23(1), 65-91.
- Petkus, Jr E. Woodruff, R. B. (1992) **A model of the socially responsible decision-making process**, In, Brunk,K. H. (2010) Exploring origins of ethical company/ brand perceptions-a consumer perspective of corporate ethics. Journal of Business Research,63,255-262.
- Pirsch, J. ,Gupta, S., Grau, S. L.(2007) **A framework for understanding corporate social responsibility programs as a continuum: an exploratory study**, Journal of Business Research,70, 125-140.
- Poolthongm,Y. Mandhachitara,R. (2009) **Customer expectations of CSR, perceived service quality and brand effect in thai retail banking**, International Journal of Bank Marketing, 26(6), 408-427.
- Porter, M. E., Kramer, M. R. (2006) **The Link between competitive advantage and corporate social responsibility**, Harvard Business Review, 84(12), 78-92.
- Qingfei, M. Shaobo, J., Gang, Q. (2008) **Mobile commerce user acceptance study in China: A revised UTAUT model**, Tsinghua Science and Technology, 13(3),257-264.
- Rawwas, M. Y. A., Patzer, G., Klassen, M. (1995) **Consumer Ethics in Cross Cultural Settings**, European Journal of Marketing, 29(7), 62-78.
- Ross, J. K. , Stutts, M. A. , Patterson, L. (1990-91) **Tactical considerations for the effective use of cause-related marketing**, Journal of Applied Business Research, 7(2), 58-65

- Savitz A.W. Weber K. (2006) **The Triple Bottom Line: How Today's Best-run Companies Are Achieving Economic, Social and Environmental Success – And How You Can Too**, In, Brunk,K. H. (2010) Exploring origins of ethical company/ brand perceptions - a consumer perspective of corporate ethics. *Journal of Business Research*,63,255-262.
- Schmidt ,M. J. Hollensen,S. (2006) **Marketing Research and International Approach**, Bell& Bain Ltd. , Glasgow, England.
- Sen, S. Bhattacharya, C. B. (2001) **Does doing good always lead to doing better? Consumer reactions to corporate social responsibility**, *Journal of Marketing Research*, 38(2), 225-43.
- Shaw, D. Shiu, E. (2003) **Ethics in consumer choice: a multivariate modeling approach**, *European Journal of Marketing*, 37(10), 1485-1498.
- Shimp,T. A. Beardn, W. O. (1982) **Warranty and other extrinsic cue effects on consumers' risk perceptions**, *Journal of Consumer Research*,9,38-46.
- Singh, J. J. Paolillo,J. (2007) **Consumers ethical beliefs: the roles of money, religiosity and attitude toward business**, *Journal of Business Ethics*,73, 369-379.
- Smith,S. M. Alcorn,D. S. (1996) **Cause marketing: a new direction in the marketing of corporate responsibility**, *The Journal of Consumer Marketing*,8(3),19-35.
- Swaen,V. Vanhamme,J. (2005) **The use of corporate social responsibility arguments in communication campaigns: does source credibility matter?**, *Advances in Consumer Research*, 32(1),590-1.

- Swaiden, Z. , Vitell, S. J., Rawwas, M. Y. A. (2003) **Consumer Ethics: Determinants of Ethical Beliefs of African Americans**, Journal of Business Ethics, 46, 175–186
- The effects of corporate social responsibility and price on consumer responses**, Journal of Consumer Affairs, 39(1), 121-47, 2005.
- The pyramid of corporate social responsibility: toward the moral management of organizational stakeholders**, Business Horizon , 34(4),39–48, 1991.
- Thomas,J. L. ,Vitell,S. J. ,Gilbert,F. W., Ross, G. M. (2002) **The impact of ethical cues on customer satisfaction with service**, Journal of Retailing,78(3),167-173.
- Tsalikis,J. Seaton, B. (2008) **Consumer perceptions of business ethical behavior in former eastern block countries**, Journal of Business Ethics,82,919-928.
- Turker,D. (2009) **Measuring corporate social responsibility: a scale development study**, Journal of Business Ethics, 85,411-427.
- Vaaland,T. I. ,Heide,M., Grønhaug,K. (2007) **Corporate social responsibility: investigating theory and research in the marketing context**, European Journal of Marketing, 42(9/10),927-953.
- Venkatesh,V. Morris,M. (2000) **Why don't men ever stop to ask for directions? Gender, social influence and their role in technology acceptance**, Management Science, 2, 205-215.
- Vitell,S. G. Muncy,J. ,(2005) **The Muncy- Vitell consumer ethics scale: a modification and application**, Journal of Business Ethics,62,267-275.

- Wahba, H. (2008) **Does the market value corporate environmental responsibility? An empirical examination**, Corporate Social Responsibility and Environmental Management 15(2), 89–99.
- Walsh, G. Bartikowski, B. (2012) **Exploring corporate ability and social responsibility associations as antecedents of customer satisfaction cross-culturally**, Journal of Business Research, Available online 31 December, 2011.
- Webb, J. D. Mohr, L. A.(1998) **A typology of consumer responses to cause-related marketing: from skeptics to socially concerned**, Journal of Public Policy Marketing, 17(2), 226-238.
- Zeithaml, V. A. , Berry, L. L., and Parasuraman, A. (1996) **The behavioral consequences of service quality**,. Journal of Marketing, 60, 31-46.

ملحق البحث

المتغيرات المستخدمة في القياس والإحصاء الوصفي لها

المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المسؤولية الخيرية	٤,٣	٠,٥٦	٠,٠٢
تقديم إسهامات ودعم تعليمي (منح علمية للطلاب - دعم البنية التحتية للتعليم،	٤,٦	٠,٧٦	٠,٠٣
تقديم إسهامات ودعم صحي	٤,٥	٠,٧٠	٠,٠٣
تقديم برامج لتدريب وتأهيل العاطلين	٤,٤	٠,٨١	٠,٠٤
التبرع للمنظمات الخيرية بالمجتمع	٤	٠,٩٢	٠,٠٤
الإسهام في معالجة الكوارث والأزمات	٤,٣	٠,٩٢	٠,٠٤
مساعدة الحكومة بشكل عام في مشروعات اجتماعية تنموية*	٤	٠,٩٩	٠,٠٥
الاتجاه نحو المنظمة التي تتبنى المسؤولية الخيرية	٣,٤	٠,٧٠	٠,٠٣
تعنقد أن هذه المنظمات عادة ما تنتج منتجات عالية الجودة	٣,٣	٠,٩٣	٠,٠٤
تعنقد أن القائمين عليها هم محل ثقة ولا يمكن أن يخدعوا عملاءهم	٣,٢	٠,٩٩	٠,٠٥
تعنقد أنها منظمات تتمتع بسمعة جيدة في السوق	٣,٥	٠,٨٩	٠,٠٤
تعنقد أنها منظمات تتمتع بأداء مالي قوي	٣,٦	٠,٩٨	٠,٠٥
يمكن أن تتحدث عن هذه المنظمات بشكل إيجابي للآخرين	٣,٦	٠,٩٧	٠,٠٥
نية شراء منتجات المنظمات التي تتبنى المسؤولية الخيرية	٣,٣	٠,٨٥	٠,٠٤
يمكن أن توصي للآخرين بشراء منتجات هذه المنظمات	٣,٦	٠,٩٢	٠,٠٤
يمكن أن تكون منتجات هذه المنظمات هي اختيارك الأول	٣,٤	١,٠	٠,٠٥
يمكن أن تدفع سعراً أعلى لمنتجات هذه المنظمات	٣,١	١,٠	٠,٠٥
يمكن أن تبذل وقتاً وجهداً كبيراً في البحث عن منتجاتها حتى تجدها	٣,٢	١,٠	٠,٠٥
يمكن أن تقاطع منتجات المنظمات التي لا تتبنى أية مبادرات خيرية*	٣,٣	١,٠	٠,٠٦
الممارسات الأخلاقية	٤,٦	٠,٤٦	٠,٠٢
تنظيم برامج لتدريب العاملين على أخلاقيات التعامل مع العملاء	٤,٧	٠,٥٩	٠,٠٣
عدم وجود خداع إعلاني في الحملات الإعلانية للمنظمة	٤,٦	٠,٦٨	٠,٠٣
توفير معلومات كاملة وشفافة للعملاء	٤,٦	٠,٦٧	٠,٠٣
عدالة المرتبات وفرص العمل التي يتم توفيرها للعاملين	٤,٦	٠,٧٠	٠,٠٣
توفير مناخ عمل آمن للعاملين	٤,٥	٠,٦٩	٠,٠٣

الخطأ المعياري	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المتغيرات
٠,٠٤	٠,٩١	٤,٤	عدم التمييز بين العاملين بسبب النوع أو الثقافة أو الجنسية.. إلخ*
٠,٠٤	٠,٧٥	٤,٤	الالتزام بالممارسات الأخلاقية تجاه المنافسين
٠,٠٣	٠,٧٢	٤,٦	عدم الخداع والتحايل الضريبي
٠,٠٣	٠,٦٧	٤,٦	عرض التقارير المالية بشفافية وعدم وجود خداع بالبيانات
٠,٠٤	٠,٨٠	٤,٥	عدم التلاعب بأسعار أسهم المنظمة في البورصة
٠,٠٤	٠,٧٥	٤,٥	عدم إقبال القائمين عليها بتصرفات مسيئة للسمعة
٠,٠٤	٠,٨٢	٤,٥	الالتزام بعدم تقليد علامات تجارية معروفة*
٠,٠٤	٠,٧٥	٣,٧	الاتجاه نحو المنظمة التي تتبنى المسؤولية الأخلاقية
٠,٠٥	٠,٩٨	٣,٦	تعتقد أن هذه المنظمات عادة ما تقدم منتجات عالية الجودة
٠,٠٥	٠,٩٩	٣,٦	تعتقد أن القائمين عليها هم محل ثقة ولا يمكن أن يخدعوا عملاءهم
٠,٠٤	٠,٩٤	٣,٧	تعتقد أنها منظمات تتمتع بسمعة جيدة في السوق
٠,٠٤	٠,٩٤	٣,٧	تعتقد أنها منظمات تتمتع بأداء مالي قوي
٠,٠٤	٠,٩٤	٣,٨	يمكن أن تتحدث عن هذه المنظمات بشكل إيجابي للآخرين
٠,٠٤	٠,٨٧	٣,٤	نية شراء منتجات المنظمات التي تتبنى المسؤولية الأخلاقية
٠,٠٤	٠,٨٩	٣,٨	يمكن أن توصي للآخرين بشراء منتجات هذه المنظمات
٠,٠٥	١,٠	٣,٥	يمكن أن تكون منتجات هذه المنظمات هي اختيارك الأول
٠,٠٥	١,٠	٣,٢	يمكن أن تدفع سعراً أعلى لمنتجات هذه المنظمات
٠,٠٥	١,٠	٣,٢	يمكن أن تبذل وقتاً وجهداً كبيراً في البحث عن منتجاتها حتى تجدها
٠,٠٥	٠,٩٩	٤,٢	يمكن أن تقاطع منتجات المنظمات التي لا تتبنى أية مبادرات أخلاقية*
٠,٠٢	٠,٤٤	٤,٧	المسؤولية البيئية
٠,٠٢	٠,٤٩	٤,٨	حماية المصادر والموارد الطبيعية للمجتمع (استخدام تكنولوجيا توفر استهلاك الطاقة والمياه-تقليل التلوث- تقليل العوادم الضارة.. إلخ)
٠,٠٢	٠,٥٢	٤,٧	تقديم منتجات خضراء صديقة للبيئة (استخدام مواد آمنة وصحية في الإنتاج، والتعبئة.. إلخ)
٠,٠٣	٠,٥٦	٤,٧	التعامل مع مخلفات الإنتاج بطريقة آمنة دون الإضرار بالبيئة
٠,٠٣	٠,٦٢	٤,٦	تخصيص استثمارات لخلق حياة نظيفة للجيل الحالي والقادم
٠,٠٣	٠,٦١	٤,٦	رعاية أحداث بيئية معينة
٠,٠٣	٠,٧٥	٣,٧	الاتجاه نحو المنظمة التي تتبنى المسؤولية البيئية
٠,٠٥	٠,٩٥	٣,٧	تعتقد أن هذه المنظمات عادة ما تقدم منتجات عالية الجودة
٠,٠٥	٠,٩٧	٣,٦	تعتقد أن القائمين عليها هم محل ثقة ولا يمكن أن يخدعوا عملاءهم

المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
تعتقد أنها منظمات تتمتع بسمعة جيدة في السوق	٣,٧	٠,٩٣	٠,٠٥
تعتقد أنها منظمات تتمتع بأداء مالي قوي	٣,٧	٠,٩٤	٠,٠٥
يمكن أن تتحدث عن هذه المنظمات بشكل إيجابي للآخرين	٣,٨	٠,٩٢	٠,٠٥
نية شراء منتجات المنظمات التي تتبنى المسؤولية البيئية	٣,٥	٠,٨٦	٠,٠٤
يمكن أن توصي للآخرين بشراء منتجات هذه المنظمات	٣,٨	٠,٩١	٠,٠٥
يمكن أن تكون منتجات هذه المنظمات هي اختيارك الأول	٣,٦	١,٠	٠,٠٥
يمكن أن تدفع سعراً أعلى لمنتجات هذه المنظمات	٣,٣	١,٠	٠,٠٥
يمكن أن تبذل وقتاً وجهداً كبيراً في البحث عن منتجاتها حتى تجدها	٣,٤	١,٠	٠,٠٥
يمكن أن تقاطع منتجات المنظمات التي لا تتبنى أية مبادرات بيئية*	٤,٢	١,٠	٠,٠٥

* متغيرات تم استبعادها؛ وفقاً لنتائج التحليل العاملي التأكيدي

