المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الثلاثون
محرم ١٤٣٥هـ
نوفمبر ٢٠١٣م

- المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية

د. أحمد بن محمد بن سعد الحسين

- أثر استراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية السليمة وتعديل المفاهيم البديلة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي

د. فريال محمد أبو عواد – د. إلهام علي الشلبي

- أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان في ضوء متغيري العمر والجنس

د. أحمد محمد عوض الغرايبة – د. سلامة عقيل سلامة المحسن

- اتجاهات الأكاديميين في كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية العربية المفتوحة

د. هند عبد الرحمن إبراهيم الغانم

- أثر الضرائب على الاستثمارات الأجنبية المباشرة وعلى إيرادات الدولة في الأردن خلال الفترة (2000 – 2010)

د. حسن محمود محمد العمري

- The Use of the Whole Language Approach to Sharpen EFL Learners' Writing Skill at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University
Dr. Omar N'eem Muhammed Bani Abdelrhman



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

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

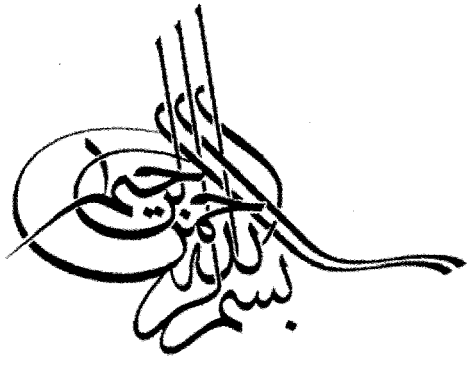
مجلة علمية فصلية محكمة

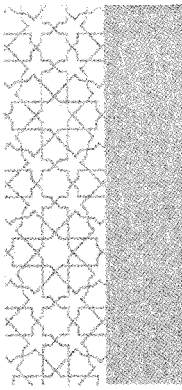
العدد الثلاثون
محرم ١٤٣٥هـ

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم



المشرف العام

معالي الأستاذ الدكتور / سليمان بن عبد الله أبا الخيل

مدير الجامعة

نائب المشرف العام ورئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / فهد بن عبد العزيز العسكر

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

مدير التحرير

الدكتور / عبد الرحمن بن عبد العزيز المقبل

وكيل عمادة البحث العلمي للنشر العلمي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. ذياب موسى البداينة

أستاذ الاجتماع في جامعة مؤته بالأردن

أ.د. سالم بن محمد السالم

الأستاذ في قسم دراسات المعلومات بكلية علوم الحاسب والمعلومات

أ.د. مرعي زايد مدكور

أستاذ الإعلام في أكاديمية أخبار اليوم بالقاهرة

د. عبد الرحمن بن محمد السلطان

الأستاذ المشارك في قسم الاقتصاد بكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية

د. محمود بن سليمان المحمود

الأستاذ المشارك في كلية اللغات والترجمة

د. هشام عبدالعزيز محمد الشرقاوي

أمين تحرير مجلات الجامعة ـ عمادة البحث العلمي

قواعد النشر

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

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة :

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

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

٣- أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق والتخريج .

٤- أن يتسم بالسلامة اللغوية .

٥- ألا يكون قد سبق نشره .

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

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث :

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

٢- ألا تزيد صفحات البحث عن (٥٠) صفحة مقاس (A 4) .

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

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

ثالثاً: التوثيق :

١- توضع هوامش كل صفحة أسفلها على حدة .

٢- تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث .

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

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

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

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

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

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

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

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

عنوان المجلة :

جميع المراسلات باسم:

رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية و عميد البحث العلمي

الرياض ١١٤٣٢- ص ب ٥٧٠١

هاتف : ٢٥٨٢٠٥١ - ناسوخ (فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

www. imamu.edu.sa

E.mail: journal@imamu.edu.sa

المحتويات

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية ١٣

د. أحمد بن محمد بن سعد الحسين

أثر استراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية السليمة وتعديل المفاهيم البديلة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي ٩٣

د. فريال محمد أبو عواد – د. إلهام علي الشلبي

أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان في ضوء متغيري العمر والجنس ١٣٧

د. أحمد محمد عوض الغرايبة – د. سلامة عقيل سلامة المحسن

اتجاهات الأكاديميين في كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية العربية المفتوحة ١٧١

د. هند عبد الرحمن إبراهيم الغانم

أثر الضرائب على الاستثمارات الأجنبية المباشرة وعلى إيرادات الدولة في الأردن خلال الفترة (٢٠٠٠ – ٢٠١٠) ٢٣٣

د. حسن محمود محمد العمري

The Use of the Whole Language Approach to Sharpen EFL Learners' Writing Skill at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University ١

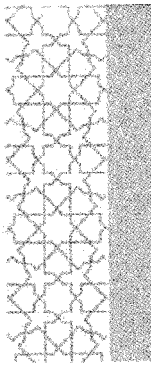
Dr. Omar N'eem Muhammed Bani Abdelrhman

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية

د. أحمد بن محمد بن سعد الحسين

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية

د. أحمد بن محمد بن سعد الحسين

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض من خلال آراء المعلمين والمشرفين التربويين، وتقديم تصوراً مقترحاً لعلاجها. وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٩) معلماً للمواد الاجتماعية الذين يدرسون المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، وكذلك من (١٩) مشرفاً تربوياً للمواد الاجتماعية. ومن أبرز نتائج الدراسة مايلي:

١. أن معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي والمشرفين التربويين المتابعين له في مدينة الرياض، يرون أن هناك مشكلات تدريسية بدرجة كبيرة وبمتوسط يبلغ (٣,٦٤).
٢. بلغ عدد المشكلات التي يعاني منها معلمو المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض بدرجة كبيرة جداً (٤) مشكلات بنسبة (٥,٨٩%)، وبدرجة كبيرة (٤٤) مشكلة بنسبة (٦٤,٧٠%).
٣. تركز أغلب المشكلات التدريسية في المحاور التالية:(الوسائل والتقنيات التعليمية، الكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية، التقويم، معلمي المواد الاجتماعية، الطلاب، استراتيجيات التدريس، إدارة الصف، المحتوى، تخطيط وإعداد الدروس، الأهداف).

الكلمات الدالة:

المشكلات التدريسية . معلمو المواد الاجتماعية . نظام المقررات الثانوي . المشرفون التربويون للمواد الاجتماعية

تمهيد

يعد التعليم الأسلوب الوحيد الذي يمكن الأمم المختلفة من تطوير نفسها وإعدادها الإعداد العلمي السليم الذي يؤهلهم للتعامل مع إفرازات ونتاجات العالم المختلفة، وهذا لن يتيسر دون أن يتمكن المعنيون به من القضاء على أية مشكلات تعترض مسيرته وفق الأساليب العلمية الصحيحة، وتلعب الدراسات التربوية دوراً مهماً في حل كثير من القضايا التي تواجه الميدان التربوي بعامة، وقطاع التعليم بخاصة.

ويمثل المعلم أحد مقومات العملية التربوية والتعليمة الأساسية، إلا أنه يعتبر في نظر كثير من المتخصصين في المجال التربوي، أهم مقوم فيها لماله من تأثير فعال على الطلاب، داخل وخارج الصف.

ومع تعدد أدوار المعلم وتشعبها، وتعدد ما يصنعه من قرارات، والتي تؤكد بعض الدراسات التربوية: "أنه يصنع ما يزيد على ثلاثة الآف قرار في اليوم الواحد"، (دانيلسون، ٢٠٠١م، ص ٣٠)، تبرز بعض المشكلات التدريسية التي تواجه المعلمين عامة، ومعلمي المواد الاجتماعية خاصة في النظام الثانوي، إلا أن هذه المشكلات قد تكون أكبر وأكثر في العدد، كون نظام المقررات الثانوي حديث نسبياً.

وقد ذكرت رابطة معلمي شيكاغو في (الولايات المتحدة الأمريكية) من خلال دراسة استطلاعية، أن أهم مصادر إجهاد المعلم هي: "قسوة النظام المدرسي وصرامته، ومشكلات إدارة النظام وضبطه داخل الفصل الدراسي، بالإضافة إلى زيادة كثافة الفصول، ونقص الإمكانات، وعيوب في بعض الكتب"، (يحي والمنوفي، ١٤٢٩هـ، ص ٢٧٨).

وبالرغم من وجود بعض الجهود البسيطة لحل المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية، فإن هناك العديد من المشكلات، التي لها آثار سلبية على تعلم المواد الاجتماعية، ومنها على سبيل المثال: مشكلات عدم وضوح الأهداف والخلط بينها، ومشكلات عدم وضوح المفاهيم، وكذلك مشكلات تتعلق بإدارة الصف، وتخطيط الدروس، واستراتيجيات التدريس، واستخدام تقنيات التعليم وأساليب التقويم.

وقد أكدت بعض الدراسات التربوية ضعف المتعلمين فيها بمختلف مراحل التعليم، كما أكدت على أهمية تدريب المعلمين على كثير من المهارات كمهارات استراتيجيات التدريس الحديثة وحل المشكلات والحوار والتفكير، والتدريس التبادلي وتشجيعهم على المشاركة في المناشط التربوية المختلفة، مما يجعل موقفهم أكثر إيجابية، ومن تلك الدراسات التي تتعلق بالمواد الاجتماعية دراسة (شقير ٢٠٠٤م، والرواحي ٢٠٠١م، والرواضية ٢٠٠١م) حيث تناولت مشكلات تدريس المواد الاجتماعية، وكذلك تعزز تلك الدراسات دراسات أخرى تتعلق بالمواد الدراسية كدراسات: (السليتي ٢٠١٢م، والجهيمي ١٤٣٠هـ، والبكر ٢٠٠٦م، والمشاري ١٤٢٥هـ).

كما أكدت توصيات ندوة التعليم الثانوي الواقع والاتجاهات الجديدة (١٤٣١هـ)، على وجود عدد من المشكلات التي تتطلب الحل السريع، ومن تلك المشكلات مايلي:

(١) وجود فجوة بين ما يُدرس في التعليم الثانوي، والمعارف والمهارات المطلوبة في سوق العمل ومؤسسات التعليم، وهو ما يستدعي النظر إلى التعليم الثانوي على أنه مجال ديناميكي يحتاج إلى التطوير المستمر.

(٢) أهمية البحث عن وسائل لإغناء المناهج بموضوعات البحث والمعارف الجديدة، دون إثقالها بمزيد من الأحمال.

(٤) إعطاء أولوية للمهارات والمؤهلات، وتقليص حدود الفوارق الفاصلة بين التعليم الثانوي العام والتعليم المهني والتقني.

(٥) ضرورة إيجاد التوازن بين المعرفة والمهارات والمواقف السلوكية (attitudes) بما يمكّن من إعداد جيل قادر على التعامل مع الحياة والعمل.

(٦) التركيز على أساليب التدريس، وعلى تأهيل المعلمين وإشراكهم في تطوير المناهج .

إن هذه الدراسات والندوات العلمية، تظهر الحاجة الماسة إلى أهمية وضرورة تشخيص وحل المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية، ومعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية خصوصاً، حيث تتضح الحاجة إلى معرفة الواقع الحالي بصور دقيقة، وتقديم تصوراً مقترحاً لعلاج تلك المشكلات.

إن مشكلة الدراسة تنبع من خبرة الباحث في العمل الميداني، من خلال ممارسته التدريس والإشراف التربوي، حيث لاحظ الباحث الضعف الشديد في مخرجات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، كما لاحظ الضعف في ممارسات المعلمين الصفية، الأمر الذي شعر فيه الباحث بضرورة معرفة واقع ممارسة تدريس معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وكون نظام المقررات يمثل التطوير الثالث في وزارة التربية والتعليم، وجديد في التطبيق مما يجعله يحتاج إلى مزيد من الدراسات والتقصي لتلافي عيوبه وتطوير إمكاناته لتحقيق الأهداف المرجوة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تأسياً على ما تقدم، سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض من وجهه نظر عينة الدراسة؟
٢. ما ترتيب المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي حسب الأهمية النسبية من وجهه نظر عينة الدراسة؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمشرفين التربويين في رأيهم حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض؟
٤. ما التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي؟

أهداف الدراسة:

ستسعى هذه الدراسة – بإذن الله – إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض من خلال وجهه نظر عينة الدراسة.
٢. ترتيب المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي حسب الأهمية النسبية من خلال وجهه نظر عينة الدراسة.

٣. التعرف على الفروق بين المعلمين والمشرفين التربويين في رأيهم حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض.

٤. تقديم تصور مقترح لعلاج المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من:

١. أهمية المرحلة الثانوية، كونها قاعدة أساسية للتعليم، ومنطلقاً إلى الحياة الجامعية ومن ثم الوظيفية.

٢. من أهمية المواد الاجتماعية كون أحد أهم أهدافها، إعداد المواطن الصالح، وهذا الإعداد لن يتأتى دون حل جميع المشكلات التدريسية التي تواجهها المادة.

٣. من كون نظام المقررات – التطوير الثالث – في تعليم البنين، وهذا يضفي أهمية خاصة في معرفة مدى جودة تطبيق النظام.

٤. دراسة المشكلات التدريسية بجميع محاورها، لما لها من تأثير سلبي على أداء معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية سوف يسهم بإذن الله في اتخاذ القرار السليم حيال التوسع في تطبيقه، وتقويم جوانب الضعف فيه.

٥. مساهمتها في الرقي بمستوى تعليم المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

٦. ما تتيحه من فرصة أمام المختصين بإعداد المناهج لوضع مقرر المواد الاجتماعية في ضوء علاج مشكلات تعلمها.

٧. ما تقدمه من أداة بحثية تساعد على التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي.

٨. النتائج التي تفيد المعنيين في مجال الإشراف على المعلمين في وزارة التربية والتعليم، وكذلك المشرفين التربويين في الميدان التربوي، وخصوصا مشرفي المواد الاجتماعية.

٩. النتائج التي تساعد على تطوير بعض كفايات معلمي المواد الاجتماعية التدريسية المرتبطة بالمشكلات.

١٠. النتائج التي تساعد على تطوير القائمين على برامج إعداد معلمي المواد الاجتماعية في أقسام التاريخ والجغرافيا في كليات العلوم الاجتماعية والتربية، وكليات إعداد المعلمين. وما تقدمه من أدبيات تفتح المجال أمام دراسات وبحوث مستقبلية.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة الحالية على مايلي:

- الحدود الموضوعية: معرفة أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض من خلال وجهه نظر معلمي ومشرفي المواد الاجتماعية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي: ١٤٣١هـ.
- الحدود المكانية: المدارس الثانوية التي تطبق نظام المقررات، التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين)، وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

- **المشكلات التدريسية:**

هي:" كل ما يعوق المتعلم عن التعلم " (Borg, 1997, p 36)، أو هي" أيه صعوبة أو موقف معقد أو غيره، يكون من شأنه عدم تحقيق الأهداف المرجوة ". (مقلد، ١٩٩١م، ص ٢٠٠).

ويعرف الباحث المشكلات التدريسية تعريفا إجرائيا: بكل عقبة تواجه معلمي المواد الاجتماعية ومتعلميها من الطلاب عند تعلم المواد الاجتماعية، وتؤثر على تحصيلهم الدراسي.

- **المواد الاجتماعية:**

تعرف اللجنة الوطنية الأمريكية للدراسات الاجتماعية، المواد الاجتماعية بمجموعة المقررات الدراسية التي يتضمن محتواها التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية

وعلم الاقتصاد وعلم الأنساب وعلم الاجتماع وعلم النفس (National Commission On the Social in the Schools. 1989).

ويعرف الباحث المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية تعريفا إجرائيا: بالمقررات التي يتم تدريسها في الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية، والتي تتناول الإنسان والمجتمع والبيئة المحيطة به بكل مكوناتها بهدف إعداد المواطن الصالح وتشمل مقرري (التاريخ، والجغرافيا).

- **نظام المقررات الثانوي:**

تعرفه وزارة التربية والتعليم: " بهيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب ومسارين تخصصيين أحدهما للعلوم الأدبية والآخر للعلوم الطبيعية"، (http://www.moe.gov.sa/openshare/moe/default.aspx).

- **المرحلة الثانوية:**

هي "المرحلة التي يلتحق بها الحاصلون على الشهادة المتوسطة وفق الأنظمة التي تضعها الجهات المختصة، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، ولها طبيعتها الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم"، (آل الشيخ، ١٤١٠هـ ص ٧٩)، ويتفق الباحث مع هذا التعريف إجرائياً.

- **معلم المواد الاجتماعية:**

هو:" المعلم الذي يعهد إليه تدريس التاريخ أو الجغرافيا والتربية الوطنية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم"، (الجبر، ١٩٩١م، ص ٥٣)، ويتفق الباحث مع هذا التعريف إجرائياً.

- **مشرف المواد الاجتماعية التربوي:**

تعرف الإدارة العامة للإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم، مشرف المواد الاجتماعية التربوي " بالخبير الفني، وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية، لتحسين أساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة"، (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠هـ، ص ٩٩)، ويتفق الباحث مع هذا التعريف إجرائياً.

الإطار النظري و الدراسات السابقة:

تعد المشكلات التدريسية من أبرز عوائق نجاح معلمي المواد الاجتماعية، ذلك أن نجاح معلمي المواد الاجتماعية يأتي بالدرجة الأولى في تحقيق أهداف المادة وإيصال الطلاب إلى بر الأمان، وتوفير جميع السبل لجعل عملية التعليم سلسة ومشوقة ومفيدة، ولاشك أن القضاء على المشكلات التدريسية أمر حيوي وضروري، لتجنب الصعوبات التي قد تواجه الطالب والمعلم.

الإطار النظري:

أولاً: المشكلات التدريسية:

- **مفهوم المشكلات التدريسية.**

يمكن تعريف المشكلات التدريسية بكل "ما يعوق المتعلم عن التعلم". (Borg, 1997, p 36)، أو هي" تلك الصعوبات ونواحي القصور التي تواجه المعلمين وتحول بينهم وبين تحقيق الأهداف التعليمية أثناء تدريسهم". (الديحان،١٤٢٠هـ ص ٢٤)، أو هي كل صعوبة تواجه المعلم المبتدئ أثناء أدائه لعمله بحيث تعيقه عن تحقيق أهداف دورة .

والباحث فيما تقدم عرف المشكلات التدريسية تعريفا إجرائيا في هذه الدراسة: بكل عقبة تواجه معلمي المواد الاجتماعية ومتعلميها من الطلاب عند تعلم المواد الاجتماعية، وتؤثر على تحصيلهم الدراسي.

وتكاد تتفق التعاريف السابقة التي تم استعراضها على أن المشكلة:

- نوع من العوق.
- صعوبة وقصور.
- عقبة تتطلب الحل.

- **أبرز العوامل التي تؤدي إلى المشكلات التدريسية.**

تحاول الدراسات التربوية جاهدة تحديد أبرز العوامل التي تؤدي إلى المشكلات التدريسية، ورغم قله تلك الدراسات وندرتها في بعض المواد الدراسية، يواجه الباحثون مشكلة أخرى تتمثل في تشعب تلك المشكلات وتنوعها بتنوع المواد والموضوعات والأجناس، إلا أنه يمكن تصنيف تلك المشكلات تحت عدد من المحاور للوصول إلى أبرز العوامل التي تؤدي إليها، ومن تلك المحاور مايلي:

١. مشكلات تتعلق بالأهداف.

٢. مشكلات تتعلق بالمحتوى.

٣. مشكلات تتعلق بإدارة الصف.

٤. مشكلات تتعلق بتخطيط وإعداد الدروس.

٥. مشكلات تتعلق باستراتيجيات التدريس.

٦. مشكلات تتعلق بالوسائل والتقنيات التعليمية.

٧. مشكلات تتعلق بالتقويم.

٨. مشكلات تتعلق بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية.

٩. مشكلات تتعلق بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم.

١٠. مشكلات تتعلق بالطلاب.

- **دور معلمي المواد الاجتماعية في القضاء على المشكلات التدريسية.**

لا يمكن أن ينظر إلى أدوار معلمي المواد الاجتماعية بمعزل عن متطلبات الحياة، والتقدم التكنولوجي والمتسارع للعلوم والمعارف، ذلك أن أدوار معلمي المواد الاجتماعية تنبثق من تلك التطورات، ولم يعد نقل المعرفة وإيصال المعلومات الدور المؤمل، بل إن التطلعات المستقبلية توجه هذه الأدوار، وتخط لها الطريق والمسار، وقد أجمل كل من (محمود وآخرون ١٩٦٦م، والكثيري والنصار١٤٣٠هـ، ويحي وآخرون ١٤٣٢هـ) بعض هذه الأدوار فيما يلي:

١. منفذ للمواقف التدريسية.

٢. ناقل للقيم والمثل والعادات التي يرتضيها المجتمع.

٣. مرشد وموجه لطلابه من الناحية النفسية والاجتماعية.

٤. موجه للتعليم.

٥. ناقل للتراث الثقافي.

٦. عضو في جماعة المدرسة.

٧. عضو في المهنة التي ينتمي إليها.

٨. مطور لمهنة التدريس.

٩. مواطن في المجتمع.

١٠. منمٍ لمهارات الطلاب.

ويذكر المنوفي (٢٠٠٧م) أنه كي تكون معلماً ناجحاً يجب " أن تحرص على التفاعل والإيجابية داخل مدرستك وأن تكون علاقاتك مع أطراف العملية التعليمية قائمة على الود، يحكمها التعاون بلا حدود". (ص٩٠).

- **دور مشرفي المواد الاجتماعية في القضاء على المشكلات التدريسية.**

للمشرف التربوي دور مهم ومفيد في القضاء على المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية، ويستطيع بما لديه من قوة وصلاحية - يستمدها بحكم عمله - في التأثير على المعلمين للقضاء على المشكلات التدريسية، ويمكن أن يحقق ذلك بالعديد من الأساليب الإشرافية التي يأتي التدريب في أثناء الخدمة في مقدمتها.

ومن الأساليب التي يمكن أن يتبعها المشرف التربوي من أجل القضاء على المشكلات التدريسية للمواد الاجتماعية ما يلي:

- الدروس التطبيقية أو التعليمية.
- الزيارة الصفية.
- المداولات الإشرافية.
- الورش التربوية.
- القراءات الموجهة.
- الاجتماعات الدورية.
- البحث التربوي وأوراق العمل المتخصصة والمركزة في موضوعات محددة.

إن جميع الأساليب الإشرافية، وعمليات التثقيف الدوري سواء قدمت مجتمعة أو منفردة، هدفها النهائي تطوير وتنمية أداء معلمي المواد الاجتماعية، والقضاء على المشكلات التدريسية التي تواجههم.

والباحث في هذا الصدد يرى من واقع خبرته الشخصية في مجالي الإشراف والتدريب التربوي، أن أسلوبي الدروس التطبيقية والتعليمية، والورش التربوية محببة من قبل المعلمين، وتحدث أثراً ونتائج إيجابية سريعة عندما يتم اختيارها وتنفيذها بشكل منظم ودقيق.

ثانياً: المواد الاجتماعية:

- مفهوم المواد الاجتماعية.

يعرف يحي والأهدل (٢٠٠٩م) المواد الاجتماعية بأنها "مجموعة الخبرات التعليمية التي تقدم للطالب في مراحل التعليم العام وتتضمن مقررات الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية"، (ص ٢٩٥).

ويعرفها الأكلبي (٢٠٠٠م) بكل "ما يقر تدريسه في مدارس التعليم قبل الجامعي من موضوعات تتعلق بدراسة تفاعل المجتمعات الإنسانية ونظمها ومراحل تطورها، والعلاقات التي تربط تلك المجتمعات بعضها مع بعض، والعلاقات التي تربطها بالبيئة، والسبل التي سلكها الإنسان في تعامله مع مجتمعه ومع بيئته في الماضي والحاضر والمشكلات التي اعترضت أو تعترض سبيل الإنسان كفرد أو سبيل المجتمع كوحدة متكاملة في الماضي والحاضر، وكيفية التعامل مع تلك المشكلات، وكيف يمكن تلافيها، وتلافي غيرها من المشكلات التي يمكن أن تواجه الفرد والمجتمع في المستقبل"، (ص ١٧).

كما يعرفها اللقاني ورضوان (١٩٨٨م) "بالمناهج المدرسية في التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، وكلها مواد بحكم طبيعتها، تعالج المجتمع وواقعة وآماله وتطلعاته وماضيه وحاضره ومستقبله، وهي تعنى بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية وعلاقته بيئته من ناحية أخرى والمشكلات والمواقف التي تبدو كرد فعل تلك العلاقات"، (ص ١).

ومن الملاحظ رؤية ما يشوب تعريف المواد الاجتماعية في مراحل التعليم العام من غموض واختلاف في وجهات النظر بين المختصين في مجال الدراسات الاجتماعية، ذلك السبب الذي يعزوه كل من الشعوان و الجبر (١٤١٠هـ) إلى "عدم وضوح العلاقة بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الاجتماعية، إلا أن معظم المربين المهتمين بتدريس المواد الاجتماعية يتفقون على أن الهدف المهيمن على تلك المواد هو إعداد المواطن الصالح"، (ص ٢).

ومن خلال العرض السابق يلاحظ أنه يمكن أن يستعمل مصطلح المواد الاجتماعية للدلالة على الدروس ذات الصبغة الاجتماعية التي توجه أساساً للأغراض التعليمية التي يتعلمها الطالب، ضمن منهج المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية. وتستخدم وزارة

التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية اصطلاح المواد الاجتماعية للدلالة على المواد التي تدرس في المرحلة الثانوية في الصفوف (الأول، والثاني، والثالث)الثانوي، ضمن سلسلة المواد الدراسية في مناهج التعليم العام للبنين والبنات.

- **أهداف منهج المواد الاجتماعية.**

الأهداف العامة للمواد الاجتماعية:

حددت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية (١٤٢٨هـ) عدداً من الغايات العامة لمنهج المواد الاجتماعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، هذه الغايات تتمثل في الآتي:

١. يزداد إيماناً بالله رباً وبالإسلام ديناً ومنهجاً للحياة وبمحمد صلى الله عليه وسلم رسولاً ونبياً.
٢. يدرك التصور الإسلامي والسنن الربانية للكون والإنسان والحياة .
٣. يتعرف على تاريخ بعض الرسل والأنبياء عليهم السلام .
٤. يفهم سيرة النبي محمد صلى الله عليه وسلم ويتخذه قدوة في الحياة، ويستفيد من سير أسلافنا الصالحين في جوانب الحياة المختلفة .
٥. يرتبط بتاريخ أمته الإسلامية وحضارتها ويثق بمقوماتها والاعتزاز بها ، ويؤمن بوحدتها على اختلاف أجناسها وقدرتها على استعادة أمجادها.
٦. يعمق الإيمان بمبدأ الشورى والحوار في ضوء الشريعة الإسلامية .
٧. يدرك ما له من حقوق وما عليه من واجبات .
٨. يلتزم بآداب الإسلام وتعاليمه وقيمه في أخلاقه ومعاملاته.
٩. يتعرف على تاريخ وطنه (المملكة العربية السعودية).
١٠. يعتز بوطنه (المملكة العربية السعودية) والانتماء إليه ويحرص على أمنه واستقراره والدفاع عنه.
١١. يتعرف على جغرافية وطنه (المملكة العربية السعودية) وخصائصه الطبيعية والبشرية ، وكيفية استثمارها والمحافظة عليها.
١٢. يعي مشكلات المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، ويسهم في حلها.
١٣. يتعرف على المجتمعات العربية والإسلامية والعالمية، والعلاقات الدولية

والتعاون بين الأمم.

١٤. يعي حجم التحديات التي تواجه الأمتين العربية والإسلامية.

١٥. يتزود بحقائق الدراسات الاجتماعية ومفاهيمها الملائمة التي تساعده على التكيف مع المجتمع والبيئة والحياة المستقبلية.

١٦. يعي أهمية التفاعل المتوازن بين الإنسان والبيئة ويدرك دوره تجاهها.

١٧. يكتسب المهارات الأساسية للدراسات الاجتماعية وينميها.

١٨. ينمي قدراته على التفكير العلمي و التحليل المنطقي والإبداع والابتكار.

١٩. يقدّر قيمة العمل بأنواعه المختلفة، وحاجة بلاده إلى القوى العاملة المدربة.

٢٠. يعي أهمية التقنيات العلمية والاتصالات الحديثة وأثرها على الإنسان، والتعامل معها بوعي.

٢١. يعزز السلوك الإيجابي نحو قضايا المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. (ص ص ٥٩ ـ ٦٠).

أهداف المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية:

تشارك المواد الاجتماعية غيرها من المواد الدراسية في تحقيق الأهداف العامة للتربية، ومع ذلك فلها دور مهم تضطلع به وتجتهد في تحقيقه، ومن أهم الأهداف التي حددتها وزارة التربية والتعليم للمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية (١٤٠٨هـ)، الأهداف التالية:

١. تدعيم وتأكيد التصور الإسلامي عن الكون والإنسان والحياة، وتعميق مختلف المفاهيم التي يقررها الإسلام، وتعزيز المشاعر التي تقتضيها، وذلك لتتحقق في نفس الفرد والجماعة العبودية الخالصة لله وإسلام الوجه له وحده.

٢. تذوق واعتناق الفضائل الخلقية التي يبدو دورها الفعال على الدوام من خلال الدراسات الاجتماعية على اختلاف أنواعها.

٣. تزويد الطالب بقدر من المعلومات والحقائق وتعريفه بسنن الله في الكون والإنسان فرداً أو جماعة.

٤. التعريف بآيات الله والدلائل على قدرته وحكمته وعظمته في عالم الكون أو في عالم الذات الإنسانية.

٥. التعريف بنعم الله في البيئة التي يعيش فيها الطالب ونعمه في الأرض وفي الكون كله.

٦. تساعد على تذوق الإبداع الإلهي والشعور بالجميل من الأفعال الإنسانية والأشياء التي بثها الله في سمائه وأرضه، في القمر والنجوم، وفي البحار والأنهار، والجبال والسهول، وفي الشجر والثمر.

٧. معرفة قيمة الذات البشرية في كون الله العظيم، وفي مجرى الأحداث التاريخية والتغيرات الاجتماعية وأن تغير الأحوال في الأمم والشعوب والحضارات والدول مرتبط بتغيرها في الأنفس.

٨. المساعدة على إدراك أن الله خلق الإنسان في عالم لا بد فيه من المكابدة وبذل الجهد .

٩. تكوين المقدرة لدى الطالب على التمييز بين الثابت والمتطور.

١٠. تعريف الطالب بمصادر قوة أمته الإسلامية وثرواتها المعنوية والمادية ومواطن عزتها وكرامتها مع دراسة مشكلاتها الفكرية والاجتماعية والاقتصادية بدقة وفهم ووعي وإدراك .

١١. تعريف الطالب بدوره في مجتمع أمة الإسلام من حيث هو عضو فيه، له حقوق وعليه واجبات، يكفل النفع الخاص كما يرعى الصالح العام، فضلاً عن تهيئته لتحمل مسئوليات الأسرة والاضطلاع بأعبائها وأداء واجباته نحوها.

١٢. تعريف الطالب بقواعد التعامل الاجتماعي وأصول العلاقات بين الناس والتكافل والعمل الجماعي حتى تتأصل في نفسه هذه الاتجاهات وتصبح جزءاً من المقومات السلوكية لشخصيته المسلمة .

١٣. إشعار الطالب بحقيقة التأثير المتبادل بين الفرد والمجتمع، إذ الفرد يؤثر في المجتمع ويتأثر به، وذلك للإسراع بالنهوض ولجعل هذا التأثير يسمو في المسالك التي تعود على الفرد والأمة بالخير والتقدم .

١٤. تعريف الفرد بقدراته واستعداداته التي أنعم الله بها عليه وتنميتها وتوجيهها الوجهة المفيدة المثمرة للفرد وللمجتمع على السواء .

١٥. تعريف الطالب بجوانب الصحة النفسية وشروطها حتى يخرج إلى المجتمع على

مستوى مناسب من الاستقرار والاتزان والاطمئنان النفسي.

١٦. تنمية قدرة الطالب على عادات التفكير السليم التي تعتمد على الملاحظة والتحليل والمقارنة والربط والاستنباط والتجريد والتركيب، وتبث فيه روح السبق والتجريب والابتكار.

١٧. تنمية قدرة الطالب على أسلوب البحث العلمي.

١٨. إكساب الطالب الموازين الصحيحة ليزن بها الأمة الإسلامية ومنجزات الأمم الأخرى في الحاضر.

١٩. تبصير الطالب بالكوارث التي حاقت بأجزاء العالم الإسلامي .

٢٠. تعريف الطالب بمقومات النهضة في مجتمعه الخاص وفي العالم الإسلامي .

٢١. تعريف الطالب بميادين العمل المختلفة في بيئته ومجتمعه ودراسة إمكانياتها وحاجتهما إلى القوى العاملة والكفايات الفنية .

٢٢. إتاحة الفرصة للطالب للتدريب على الخدمة المحلية في المجتمع .

٢٣. تنمية شعور الطالب بالانتماء الحي لأمة الإسلام.

٢٤. معرفة عظمة التراث الإسلامي.

٢٥. تنمية الشعور بتكامل الأمة الإسلامية.

٢٦. غرس ووضع أسس فكرية للتكافل العملي بين أجزاء العالم الإسلامي مع إدراك وحدة مصير أمة الإسلام.

٢٧. الانتفاع بما يقتضيه الإسلام اليوم مما وصل إليه الفكر البشري في ميدان هذه العلوم من كل ما يتفق مع الإسلام.

٢٨. وعي المشكلات التي تتصل بالمجتمع الخاص وبأمة الإسلام عامة وتشخيصها ومعرفة طرق علاجها وحفز الهمة للسير في طريق إيجابي نجتاز به الحاضر بسلام إلى المستقبل العظيم لأمة الإسلام.

وقد لاحظ الباحث على ما تقدم، قدم الأهداف الخاصة بالمواد الاجتماعية التي تم صياغتها عام (١٤٠٨هـ) أو قبل ذلك، وافتقاد وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية طبعة (١٤٢٨هـ) ـ وهي الأخيرة ـ أهدافاً خاصة للمرحلة الثانوية، واقتصارها فقط على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة حتى وقت إعداد الدراسة الحالية (١٤٣١هـ)، وقد أثار ذلك

استغراب الباحث، على أن كل ما تقدم من أهداف: (الأهداف العامة للمواد الاجتماعية، وأهداف المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية)، يمثل مصدراً مهماً لمحتوى المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، وقد استفاد الباحث من بعض هذه الأهداف الآنفة الذكر في الدراسة الحالية.

ثالثاً: نظام المقررات الثانوي للمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية:

يمكن النظر إلى التعليم الثانوي، على أنه مرحلة من التعليم التي تشغل قمة التعليم العام، ويلتحق بها الطلاب الذين نجحوا من الصف التاسع (الثالث المتوسط)، وتمتد الدراسة بها على مدى ثلاث سنوات كاملة، ويدرس الطلاب في هذه المرحلة دراسة أكثر تخصصاً، تتيح لهم قدراً أوفى من التثقيف العام والتمهير، وتؤهلهم للالتحاق بالجامعات في داخل المملكة العربية السعودية أو خارجها في البلدان المتقدمة، أو لسوق العمل.

- **مفهوم نظام المقررات الثانوي.**

يأتي نظام المقررات الثانوي كمرحلة نهائية في التعليم العام بعد المرحلة المتوسطة وهو "هيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب ومسارين تخصصيين أحدهما للعلوم الأدبية والآخر للعلوم الطبيعية"، (http://www.moe.gov.sa/openshare/moe/default.aspx).

كما يمكن تعريفه "بخطة دراسية جديدة تعتمد على نظام المقررات، ومتطلب ساعات التخرج من المرحلة الثانوية ١٩٠ساعة، منها ١٣٠ساعة للبرنامج المشترك، و٥٥ساعة للبرنامج التخصصي بمساريه علوم أدبية وعلوم طبيعية، و٥ ساعات للبرنامج الاختياري"الحر"، (الشامخ وآخرون، ١٤٢٨هـ، ص ٦).

- **أهداف نظام المقررات الثانوي.**

يهدف نظام المقررات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم ١٠(١٤٣٠هـ)، إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم الثانوي، بأهدافه وهياكله وأساليبه ومضامينه، ويسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. المساهمة في تحقيق مرامي سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من التعليم الثانوي، ومن ذلك، الأهداف التالية:

- تعزيز العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب للكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة.
- تعزيز قيم المواطنة والقيم الاجتماعية لدى الطالب.
- المساهمة في إكساب المتعلمين القدر الملائم من المعارف والمهارات المفيدة، وفق تخطيط منهجي يراعي خصائص الطلاب في هذه المرحلة.
- تنمية شخصية الطالب شمولياً، وتنويع الخبرات التعليمية المقدمة له.

٢. تقليص الهدر في الوقت والتكاليف، وذلك بتقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة وما يترتب عليهما من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية ، وكذلك عدم إعادة العام الدراسي كاملا.

٣. تقليل وتركيز عدد المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي الواحد.

٤. تنمية قدرة الطالب على اتخاذ القرارات الصحيحة بمستقبله، مما يعمق ثقته في نفسه، ويزيد إقباله على المدرسة والتعليم، طالما أنه يدرس بناءً على اختياره ووفق قدراته، وفي المدرسة التي يريدها.

٥. رفع المستوى التحصيلي والسلوكي من خلال تعويد الطالب للجدية والمواظبة.

٦. إكساب الطالب المهارات الأساسية التي تمكنه من امتلاك متطلبات الحياة العملية والمهنية من خلال تقديم مقررات مهارية يتطلب دراستها من قبل جميع الطلاب.

٧. تحقيق مبدأ التعليم من أجل التمكن والإتقان باستخدام استراتيجيات وطرق تعلم متنوعة تتيح للطالب فرصة البحث والابتكار والتفكير الإبداعي.

٨. تنمية المهارات الحياتية للطالب، مثل: التعلم الذاتي ومهارات التعاون والتواصل والعمل الجماعي، والتفاعل مع الآخرين والحوار والمناقشة وقبول الرأي الآخر، في إطار من القيم المشتركة والمصالح العليا للمجتمع والوطن.

٩. تطوير مهارات التعامل مع مصادر التعلم المختلفة و التقنية الحديثة والمعلوماتية وتوظيفها إيجابيا في الحياة العملية.

١٠. تنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج، والإخلاص في العمل والالتزام به، (ص ص ١-٢).

- **الأسس التي يقوم عليها نظام المقررات الثانوي.**

لتحقيق أهداف نظام المقررات الثانوي الآنفة الذكر، نجد نظام المقررات الثانوي يقوم على عدد من الأسس، كما يشير دليل المدرسة (وزارة التربية والتعليم ١٤٣٠هـ)، التي تساعد على تنمية شخصية الطالب بشكل شمولي: معرفي، وجسدي، ونفسي، ومهاري، هذه الأسس تتمثل فيما يلي:

١) التكامل بين المقررات: يقوم النظام على طرح خطة دراسية توزع على شكل مقررات دراسية إجبارية كل مقرر عبارة عن خمس ساعات، بحيث يدرس الطالب في كل فصل دراسي سبعة مقررات كحد أقصى، تتضمن عدداً من المقررات الاختيارية التي تثري دراسته، وتساعده على إبراز طاقاته وتنمية ميوله ومواهبه.

٢) المرونة: يتيح النظام للطالب فرصة تسجيل عدد من الساعات التي يرغب في دراستها خلال الفصل الدراسي الواحد، كما يتيح فرص الحذف والإضافة من بين المقررات المقدمة كما يعطي الطالب فرصاً للدراسة بالفصل الصيفي لإتمام عدد من الساعات بحسب قدراته و في حدود ما تتيحه المدرسة.

٣) الإرشاد الأكاديمي والتوجيه: حق للطالب لمساعدته في توجيه قدراته وميوله، لاختيار التخصص الذي يناسبه، ولتحقيق ذلك يخصص النظام لكل طالب مرشدا أكاديمياً يمتلك عدداً من المعارف والاتجاهات والمهارات الإرشادية والقيادية والتواصلية التي تمكنه من القيام بأدواره المطلوبة.

٤) التقويم: عملية التقويم وظيفة تربوية على جانب كبير من الأهمية وأساس مهم في نظام المقررات تتضمن أساليباً وأنواعاً متعددة، فإلى جانب كونها أداة لقياس مدى تحصيل الطالب وتحديد مستواه العلمي يعتبر التقويم عملية تشخيص وعلاج ووقاية وتحسين تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في المنظومة التعليمية لإيجاد الحلول المناسبة لتحسين عمليات التعلم ونمو المتعلم بالطريقة الصحيحة. كما يعتمد نظام التقويم لنتائج الطلاب في النظام على فك الارتباط الأفقي بين المقررات الدراسية ؛ فالرسوب في مقرر معين لا يتطلب إعادة السنة، وإعادة دراسة جميع

المقررات التي درسها، والجلوس للامتحان فيها مرة أخرى، فالنظام يسمح للطالب بدراسة مقررات أخرى، ودراسة المقرر الذي رسب فيه في فصل آخر، أو قد يدرس مقرراً آخر بدلاً عنه، ،وتم توزيع درجات التقويم وفق متطلبات كل مجال وتخصص وحسب أهداف كل مقرر، كما تخضع بعض المقررات للتقويم المستمر.

٥) المعدل التراكمي: يقوم نظام المقررات على أساس المعدل التراكمي الذي يحسب في ضوء المعدلات الفصلية، ويمثل متوسط جميع الدرجات للمقررات الدراسية التي درسها الطالب خلال الفصول الدراسية بالمرحلة الثانوية، (ص ص ٥-٦).

- **الخطة الدراسية لنظام المقررات**

يتكون الهيكل الجديد للتعليم الثانوي نظام المقررات (وزارة التربية والتعليم - ١٤٣٠هـ)، من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب، ومسارين تخصصيين أحدهما للعلوم الأدبية والآخر للعلوم الطبيعية، يتجه الطالب للدراسة في أحدهما، وتتبنى هذه الخطة في هيكلها الجديد جوانب عديدة من أهمها:

١) نظام الساعات الدراسية المقننة التي يسجلها الطالب في كل فصل دراسي.

٢) نظام المعدلات الفصلية والتراكمية.

٣) المنهج فيها يعتمد مقررات جديدة ذات بعد تكاملي تهتم بالجوانب المهارية والإعداد للحياة والتهيئة لسوق العمل، وتعتني جميع هذه المقررات بالجوانب التطبيقية والوظيفية،ويتبع ذلك تطوير في أساليب التعليم والتعلم، والتقويم، وفيما يلي توضيح عام لذلك.

البرنامج المشترك:

برنامج عام يدرسه جميع الطلاب، ومجموع ساعاته (١٣٠) ساعة، ويمثل ٦٨,٤٢% من مجموع الساعات المخصصة للدراسة بالمرحلة الثانوية، والجدول التالي رقم (١) يوضح محتويات هذا البرنامج وفقاً لعدد الساعات الخاصة بدراسة كل مقرر دراسي.

جدول رقم (١)

المقررات الخاصة بالبرنامج المشترك لنظام المقررات الثانوي

المجال	عدد الساعات	عدد المقررات	أسماء المقررات
١. العلوم الشرعية	٢٥	٥	قرآن كريم١، توحيد١، تفسير، حديث١، فقه١.
٢. اللغة العربية	٢٠	٤	لغة عربية١، لغة عربية٢، لغة عربية ٣ ، لغة عربية ٤
٣. الرياضيات	١٠	٢	رياضيات ١، إحصاء واحتمال .
٤. العلوم	٢٠	٤	كيمياء١، فيزياء١، أحياء١، علم البيئة .
٥. اللغة الإنجليزية	٢٠	٤	English1, E2 ,E3, E4
٦. الاجتماعيات	٥	١	اجتماعيات.
٧. التربية المهنية	٥	١	تربية مهنية.
٨. المهارات الحياتية والتربية الأسرية	٥	١	مهارات حياتية وتربية أسرية .
٩. المهارات الإدارية	٥	١	مهارات إدارية.
١٠. الحاسب وتقنية المعلومات	١٠	٢	حاسب١، حاسب٢.
١١. التربية الصحية والبدنية (بنين)	٥	١	تربية صحية وبدنية.
١٢. التربية الصحية والنسوية (بنات)			تربية صحية ونسويه.
المجموع	١٣٠	٢٦	

البرنامج التخصصي:

برنامج يتضمن مسارين أحدهما للعلوم الأدبية، والآخر للعلوم الطبيعية، يختار الطالب منهما المسار الذي يرغب دراسته ويتوافق مع إمكاناته وميوله، ومجموع ساعات كل مسار (٥٥) ساعة، منها ساعات إجبارية وأخرى اختيارية، ويمثل البرنامج التخصصي ٢٩% من مجموع الساعات المخصصة للدراسة بالمرحلة الثانوية، ويتفرع هذا البرنامج إلى مسارين رئيسين:

(١) مسار العلوم الأدبية:

يركز هذا المسار على مجالات العلوم الشرعية واللغة العربية والاجتماعيات والعلوم الإدارية، إضافة إلى تقنية المعلومات واللغة الإنجليزية، وتقدم المدرسة في هذا المسار أحد عشر مقرراً يدرسها الطالب إجبارياً وأربعة مقررات اختيارية في العلوم الشرعية واللغة العربية وتقنية المعلومات، والجدول التالي رقم (٢) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٢)

المقررات الخاصة بمسار العلوم الأدبية بنظام المقررات الثانوي

المجال	عدد الساعات	إجباري تخصص	اختياري
العلوم الشرعية	٢٠	توحيد٢، تفسير٢، حديث ٢، فقه٢	قرآن كريم٢، فقه٣
اللغة العربية	١٠	اختيار مقررين من ثلاثة مقررات: لغة عربية ٥ ، لغة عربية ٦ ، لغة عربية ٧	المقرر المتبقي من المقررات الثلاثة
اللغة الإنجليزية	٥	English 5A	ــ ــ ــ ــ ــ
الاجتماعيات	١٠	تاريخ . جغرافيا	ــ ــ ــ ــ ــ
العلوم الإدارية الحاسب وتقنية المعلومات	١٠	اختيار مقررين من ثلاثة مقررات: علوم إدارية ١، علوم إدارية ٢، تقنية معلومات	المقرر المتبقي من المقررات الثلاثة
المجموع	٥٥ ساعة	١١ مقررًا	٤

(٢) مسار العلوم الطبيعية:

يركز هذا المسار على المجالات الرئيسية في العلوم الطبيعية كالرياضيات والكيمياء والفيزياء والأحياء إضافة إلى اللغة الإنجليزية، وتقدم المدرسة في هذا المسار أحد عشر مقرراً يدرسها الطالب إجبارياً وثلاثة مقررات اختيارية في العلوم الطبيعية (كيمياء٤ – فيزياء٤ – أحياء ٣) والمهارات الرياضية، والجدول التالي رقم (٣) يوضح تفاصيل ذلك.

جدول رقم (٣)

المقررات الخاصة بمسار العلوم الطبيعية بنظام المقررات الثانوي

المجال	عدد الساعات	إجباري تخصص	اختياري
الرياضيات	٢٠	رياضيات ٢، رياضيات٣، رياضيات ٤، رياضيات ٥.	مهارات رياضية.
العلوم الطبيعية	٣٠	كيمياء٢، كيمياء٣، فيزياء ٢، فيزياء٣، أحياء ٢ + مقرر من المقررات: فيزياء ٤، كيمياء ٤، أحياء ٣.	المقرران المتبقيان من كيمياء ٤، فيزياء ٤، أحياء ٣.
اللغة الإنجليزية	٥	English 5B	
المجموع	٥٥ ساعة	١١ مقررا	٣

البرنامج الاختياري (الحر):

يتطلب النظام دراسة مقرر دراسي واحد حر، من (٥) ساعات كحد أدنى، وأربعة مقررات (٢٠) ساعة كحد أقصى. وتقدم المدرسة المقررات التخصصية والمقررات العامة الحرة في مساري العلوم الطبيعية والأدبية بالمقررات المطلوبة لإعداده للدراسة الجامعية وفق المجال الذي يختاره لتعزيز ميول الطالب وقدراته، وتدعم تخصصه كما تتيح له فرصة رفع معدله التراكمي. والجدول التالي رقم (٤) يوضح بعض المقررات في البرنامج الاختياري:

جدول رقم (٤)

المقررات الخاصة بالبرنامج الاختياري بنظام المقررات الثانوي

المسار	المقررات الاختيارية التخصصية	المقررات الاختيارية العامة	ملاحظات
مسار العلوم الطبيعية	• فيزياء ٤، كيمياء ٤ • أحياء ٣، حاسب ٣ • مهارات رياضية.	• التدريب العملي، البحث ومصادر المعلومات، • التربية الفنية، مقرر لغة انجليزية (متقدم)، مقرر حاسب آلي (متقدم)، أخرى* تعتمد من الإدارة العامة للمناهج وفق معايير البرنامج الاختياري.	للمرشد الأكاديمي دور هام في توجيه الطالب نحو تسجيل ودراسة المقررات المناسبة وتضمنها للخطة الدراسية للطالب.
مسار العلوم الأدبية	• القرآن الكريم ٢، لغة عربية ٧، المحاسبة.		
* يوصى بالمقررات التخصصية للطلاب الراغبين بمواصلة الدراسة الجامعية في المسارين.			

❑ بعض مزايا خطة نظام المقررات الثانوي:

لاشك في أن هناك عدداً من المزايا التي تتصف بها خطة (نظام المقررات) المطبق في بعض المدارس الثانوية (وزارة التربية والتعليم.١٤٣٠هـ)، ومن هذه المزايا مايلي:

١) اتجاه هذه الخطة نحو الأخذ بمنحى التكامل الرأسي بين المقررات، من خلال تقديم مقررات يكافئ الواحد منها مقررين أو أكثر من المقررات المجزأة التي يدرسها الطالب حالياً حسب النظام القائم وبالتالي التقليل من عدد المقررات التي يدرسها الطالب.

٢) تقليل حالات الرسوب والتعثر في الدراسة، وما يترتب عليهما من مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية، إذ يتيح النظام الفرصة أمام الطالب الذي يرسب في مقرر أو أكثر أن يختار غيره، أو أن يعيد دراسته في فصل لاحق، دون أن يعيد سنة دراسية كاملة، مما يقلل من الهدر التربوي ويزيد من كفاءة التعليم.

٣) الاهتمام بالجانب التطبيقي المهاري من خلال تقديم مقررات مهارية ضمن البرنامج المشترك في الخطة مع مراعاة خصائص الجنسين.

٤) إتاحة الفرصة للطالب ليختار بعض المقررات التي يرغب في دراستها، في ضوء محددات وتعليمات تراعي رغباتهم وقدراتهم، والإمكانات المتاحة.

٥) تسريع تخرج الطالب وفق قدراته (يمكنه التخرج في سنتين ونصف).

٦) تقليل العبء الكمي عن المعلم ويقابله تحسن نوعي في الأداء التعليمي والتربوي.

٧) إعطاء مزيد من الأدوار الجديدة للمدرسة الثانوية ومزيد من الصلاحيات لمديري المدارس والوكلاء والمرشدين والمعلمين.

٨) يمكن معادلة بعض المقررات الدراسية بالاختبارات الدولية والشهادات والإجازات العالمية في القرآن الكريم، واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي مما يوفر الجهد والوقت لطلاب المرحلة الثانوية، وذلك وفق الضوابط المعتمدة بهذا الخصوص.

٩) يتوافق نظام المقررات مع أنظمة البرامج الدولية باعتبار نظام الساعات المطبق في النظامين مثل الدبلوما الأمريكية، وعليه يمكن المعادلة والتحويل بين النظامين وفق ضوابط محددة.

- **التقويم في نظام المقررات الثانوي:**

يقدم (نظام المقررات) المطبق في بعض المدارس الثانوية (وزارة التربية والتعليم ـ ٢ (١٤٣٠هـ)، عدداً من أساليب التقويم والتي لا تتوافر في المدارس العامة. ومن هذه الأساليب ما أشار له الدليل الإرشادي لتقويم المتعلم:

- الملاحظة سواء أكانت موضوعية أم تفسيرية، ويستخدم فيها الأساليب التالية: السجلات الوصفية، قوائم التقدير، سلالم التقدير.
- الواجبات والمهام الأدائية.
- التجارب والتقارير العملية.
- ملف الأعمال (Portfolio)، على أن يشتمل على قوائم المصادر التي اطلع عليها الطالب والمواد التي استخدمها، صحائف التأمل الذاتي، أوراق العمل، المشروعات، حلول مسائل رياضية، تقارير مخبريه، تقديرات، أنشطة جماعية، تقارير عن ندوات ومقابلات، صور ضوئية، مواد سمعية وبصرية، درجات الاختبارات التحصيلية.
- المشروعات.
- البحوث والأوراق البحثية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات والبحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية – رغم شحها – في هذا الجانب، من أجل التعرف على القضايا والمشكلات التي تناولتها، والأساليب والإجراءات التي اتبعتها، والنتائج التي توصلت إليها، ومدى الاستفادة منها في ثنايا هذه الدراسة، وسوف يتم تناول هذه الدراسات بدءاً من أحدثها وأقربها إلى الدراسة الحالية ما أمكن، وهي على النحو التالي:

دراسات تخص المشكلات التدريسية للمواد الاجتماعية:

١- دراسة شقير (٢٠٠٤م):

بعنوان: (مشكلات تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية في القطر السوري)، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن عدد من المشكلات الخاصة بتدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية في الجمهورية السورية، وإلى أي مدى تساعد أهداف تدريس مادة

التاريخ في المرحلة الإعدادية على تدريس المادة بالشكل المناسب وقابليتها تحقيق هذه الأهداف وإلى مدى ترابطها بالجغرافيا والتربية الوطنية، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- ضعف الترابط بين الأهداف الخاصة والعامة.
- عدم دقة الصياغة للأهداف الخاصة.
- عدم كفاية الأهداف.
- عدم الترابط بينها وبين الجغرافيا والتاريخ.
- عدم قدرة مقرر التاريخ على تحقيق الأهداف الخاصة.

٢- دراسة الرواحي (٢٠٠١ م):

بعنوان: (تقويم مهارات استخدام معلمي الجغرافيا للوسائل التعليمية بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان)، حيث هدفت الدراسة إلى تقويم مهارات استخدام الوسائل التعليمية لدى معلمي الجغرافيا وبيان مدى تمكنهم من أداء تلك المهارات أثناء التدريس، والكشف عن صعوبات استخدام الوسائل التعليمية لدى معلمي الجغرافيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- ضعف كفاءة معلمي الجغرافيا عند استخدامهم للوسائل التعليمية، وعدم امتلاكهم لتلك المهارة بالشكل الصحيح.
- قلة توافر المهارات اللازمة لاستخدام الوسائل التعليمية لديهم.

٣- دراسة الرواضية (٢٠٠١ م):

بعنوان: (معوقات استخدم الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن)، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدم معلمي الدراسات الاجتماعية للطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وذلك في ضوء المتغيرات التالية: الجنس، والدرجة العلمية، والخبرة، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- تعد العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي المعوقات الأكثر خطورة التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة تعزى إلى الجنس وذلك لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين على أداة الدراسة تعزى إلى التفاعلات التالية: (الجنس × الدرجة العلمية)، (الجنس × الخبرة)، (الجنس × الدرجة العلمية× الخبرة).

٤- دراسة العلي (١٩٩٦م):

بعنوان: (مشكلات طلبة معلم مجال الدراسات الاجتماعية في جامعة اليرموك كما قدرها الطلبة أنفسهم)، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مشكلات طلبة معلم مجال الدراسات الاجتماعية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- إن أكثر المشكلات تكراراً هي المشكلات المتعلقة بتخصص المناهج وطرق التدريس.
- نقص الوسائل التعليمية.

٥- دراسة ملحم والصباغ (١٩٩١م):

بعنوان: (برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية في المملكة العربية السعودية)، حيث هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية في المملكة العربية السعودية، يسعى إلى رفع مستوى كفاءة المعلمات من أجل أداء دورهن الفاعل المتصل بالتعليم الصفي وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- تقديم نموذج لبرنامج تدريبي يهدف إلى تنمية كفايات معلمات المواد الاجتماعية المتصلة بتقويم تعليم الطالبات،وتم تنظيم البرنامج بحيث يشتمل على أكثر أنماط التنظيم شيوعاً في المنحى القائم على الكفايات.

- عدم وضوح فكرة المفاهيم في أذهان بعض معلمات المواد الاجتماعية.

- ضرورة تدريب المعلمات على المنحى القائم على الكفايات.

- ضرورة تدريب المعلمات على المفاهيم الدراسية الخاصة بالمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

دراسات تخص المشكلات التدريسية للمواد الدراسية المختلفة:

١- دراسة الجهيمي (١٤٣٠هـ):

بعنوان: (معوقات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية)، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي العلوم الشرعية لإستراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الثانوية، في ضوء متغيرات الدرجة العلمية و سنوات الخبرة، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة كأداة للدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- أظهر المعوق المتصل بالمناخ المدرسي أنه الأكثر صعوبة دون استخدام معلمي العلوم الشرعية لإستراتيجيات التدريس الحديثة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في درجة وجود المعوقات التالية (تنظيم المناخ المدرسي، المعلم، المتعلم، المقرر).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في درجة وجود المعوقات التالية (إستراتيجيات التدريس الحديثة) تعود لاختلاف مؤهلاتهم الدراسية.

٢- دراسة البكر (٢٠٠٦م):

بعنوان: (المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية ومقترحات علاجها)، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، وتقديم بعض الحلول

المقترحة والتوصيات لتلافي هذه المشكلات، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- عدم تدريب معلمي البلاغة على استخدام وسائل تعليمية حديثة تيسر فهم المعلومات.
- عدم وجود كتاب (دليل المعلم) لتدريس البلاغة.
- قلة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة العربية لتحديث أساليب تدريس البلاغة.
- شعور كثير من الطلاب بصعوبة البلاغة وجفافها.

٣- دراسة المشاري (١٤٢٥هـ):

بعنوان: (أهم مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين)، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، وسبل معالجتها، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي المسحي معتمداً على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- قلة الدورات التدريبية المتخصصة.
- عدم تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء التدريب.
- عدم توافر معامل اللغة الإنجليزية المتطورة لتدريس المادة.
- قلة الحوافز التشجيعية للمعلمين الملتحقين بدورات التدريب وتطوير الأداء.
- ضيق مساحة الفصول الدراسية التي لا تساعد على تطبيق الإستراتيجيات الحديثة للتدريس.
- ضعف اتجاه الطلاب نحو تعلم المادة.
- قدم الوسائل التعليمية.

٤- دراسة الهمزاني (١٤٢٣هـ):

بعنوان: (معوقات تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بنين - بنات)، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه تدريس القرآن الكريم في المرحلة الثانوية (بنين - بنات) بمدينة حائل من وجهة نظر مشرفي ومعلمي القرآن الكريم من

الجنسين، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- ضعف الإعداد العلمي لمعلمي ومعلمات القرآن الكريم.
- ضعف بعض الطلاب في قراءة القرآن الكريم، وكثير من الطلاب والطالبات في مادة التجويد.
- عدم وجود مكان مخصص (معمل) لتدريس القرآن الكريم.
- عدم اعتبار السلوك الديني من المعايير المهمة في عمليات التقويم.
- قلة الحصص المخصصة لتدريس القرآن الكريم.
- عدم وجود معلم ومعلمة متخصص في تدريس القرآن الكريم.

دراسات تخص المشكلات التدريسية العامة في المرحلة الثانوية:

١- دراسة الدوسري (١٤٢٨هـ):

بعنوان: (مشكلات المعلم السعودي في التعليم الثانوي الأهلي بمدينة الرياض)، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه المعلم السعودي في التعليم الثانوي الأهلي، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أبرزها:

- أن المعلمين لا يقومون بالتدريس وفق تخصصاتهم في المدارس الأهلية.
- الضعف الواضح في خبرات المعلمين.
- قلة الاهتمام بالتدريب الميداني، وعقد الدورات التدريبية.

٢- دراسة الكثيري (١٤٢٦هـ):

بعنوان: (آراء طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي في المدارس المطبقة للنظام في مدينة الرياض للفصل الدراسي الأول لتطبيق النظام من حيث: الاتجاه نحو منهج التعليم الثانوي الجديد)، هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي في المدارس المطبقة للنظام في مدينة الرياض للفصل الدراسي الأول لتطبيق النظام من حيث الاتجاه نحو منهج التعليم الثانوي الجديد، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أبرزها:

- أن هناك اتجاهاً إيجابياً نحو منهج التعليم الثانوي لدى أفراد العينة.
- أن المنهج الجديد يتيح الفرصة لإكساب الطلاب والطالبات مهارات التفكير ومناقشة المعلمين والعمل التعاوني مع زملائهم.
- أن تحديد خمس حصص في الأسبوع للمقرر الواحد طريقة مناسبة.
- أن تتابع المادة يوميا على الطالب قد يقلل من نسيان موضوعاتها ويحفزه للحرص على دراستها.
- أن آراء عينة الدراسة إيجابية حول التحصيل الدراسي فقد أعربوا عن حرصهم واهتمامهم في أداء الأعمال الفصلية من واجبات ومشاركة والحضور وعدم الغياب وهم مهتمين بتحقيق درجات عالية في كل المواد.
- معظم الآراء إيجابية نحو الإرشاد والتوجيه وتعكس استفادة معظم الطلاب في معرفة النظام وخطط الدراسة الجديدة.
- من أبرز المشكلات صعوبة فهم ودراسة الكتب المدرسية، والاستعانة بمدرسين خصوصيين لبعض المواد.

التعليق على الدراسات السابقة

تعددت الدراسات السابقة التي تناقش المشكلات التدريسية لعدد من المواد الدراسية، غير أنه يلاحظ ندرتها وشحها في مجال الدراسات الاجتماعية عامة.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة التي تم تناولها في الفصل الثاني من هذه الدراسة، في تكوين نظرة عامة وإتجاهاً يساعد في بناء تصور واضح لدراسته، سواء أكان ذلك في تحديد المشكلة أم في صياغة الأهداف، أم في طريقة بناء أداة الدراسة، والمعالجات الإحصائية المتنوعة.

وقد اتخذت جل الدراسات التي تم مناقشتها المنهج الوصفي منهجاً للدراسة.

كما كانت الاستبانة .كما لاحظ الباحث .الأداة الرئيسة لدى كافة الدراسات السابقة، وقد تفاوتت في محاورها وعباراتها، وكان المقياس الخماسي بأسلوب (ليكرت) هو السائد فيها.

وقد أثبتت الدراسات السابقة التي تناولت المشكلات التدريسية تأثير كل من الطالب والمعلم والأهداف والمحتوى وإستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم.

وقد لوحظ قدم طرق التدريس المستخدمة، وقلة استخدام إستراتيجيات التدريب وضعف برامجه، وضعف استخدام الوسائل التعليمية ومعينات التعليم.

كما لوحظ أيضاً تركيز معظم التوصيات المنبثقة من هذه الدراسات على أهمية العناية بإعداد المعلم وفق أحدث الأساليب والاستراتيجيات الحديثة، وضرورة توفير المتطلبات المدرسية التي تواكب اتجاهات العصر، وتقدم التقنية.

الإجراءات المنهجية للدراسة

١. منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي التحليلي الذي يشيع استخدامه في الدراسات التي "تصف الوضع الراهن للظاهرة وتفسيرها". (فان دالين، ٢٠٠٧م، ص٣٣٠).

ولعل من أسباب اختيار هذا المنهج، ما اطلع عليه الباحث من أدبيات ذات صلة بالدراسة، والتي أكدت في مجملها مناسبته لهذه الدراسة وشبيهاتها.

٢. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من:

- جميع مشرفي المواد الاجتماعية، المتابعين للمدارس الثانوية المطبقة لنظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض، حسب إحصاء مركز المعلومات، في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، للعام الدراسي ١٤٣٠هـ – ١٤٣١هـ وعددهم (١٩) مشرفاً.
- جميع معلمي المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية المطبقة لنظام المقررات الثانوي، في مدينة الرياض حسب إحصاء مركز المعلومات، في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض، للعام الدراسي ١٤٣٠هـ – ١٤٣١هـ وعددهم (١٩) معلماً.

جدول رقم (٥)

توزيع مجتمع الدراسة وفق نوع العمل

العمل	التكرار	النسبة المئوية
معلم المواد الاجتماعية	١٩	٥٠,٠
مشرف تربوي متابع للنظام	١٩	٥٠,٠
المجموع	٣٨	%١٠٠,٠

يمثل الجدول رقم (٥) توزيع مجتمع الدراسة، ويتضح أن عدد معلمي المواد الاجتماعية بلغ ١٩ معلماً، وكذلك ١٩ مشرفاً متابعاً للمواد الاجتماعية داخل المدارس المطبقة لنظام المقررات الثانوي بمدينة الرياض.

جدول رقم (٦)

توزيع مدارس وطلاب التعليم الثانوي (نظام المقررات – الحكومية والأهلية)

في مدينة الرياض للعام الدراسي / ١٤٣٠هـ

م	الثانويات الحكومية	عدد الطلاب	م	الثانويات الأهلية	عدد الطلاب
١	الشفاء	١٢٧٠	١	الملك فيصل بن عبد العزيز	١٢٧
٢	السليمانية	٤٦٤	٢	المملكة	٢٢١
٣	بلاط الشهداء	٨٥٠	٣	المنارات	٣٢٥
٤	مجمع الفهد	١٢٤	٤	ابن خلدون	٨٣
٥	عبد الرحمن بن مهدي	٧٣٠	٥	الرياض	١٠٦
–	المجموع	٣٤٣٨	–	المجموع	٨٦٢

يوضح الجدول رقم (٦) توزيع أعداد الطلاب في المدارس المطبقة لنظام المقررات الثانوي، ويتضح زيادة أعداد الطلاب في المدارس الحكومية مقارنة بالأهلية، مع تساوي أعداد المدارس المطبقة لنظام المقررات الثانوي في المرحلة الأولى.

جدول رقم (٧)

توزيع مجتمع الدراسة وفق الدرجة العلمية ونوع المؤهل

الدرجة العلمية			المؤهل التربوي		
الدرجة العلمية	المؤهل	المؤهل	المؤهل	التكرار	%
بكالوريوس	٣٥	٩٢,١	تربوي	٢٥	٦٥,٨
ماجستير	١	٢,٦	غير تربوي	٦	١٥,٨
دكتوراه	٢	٥,٣	لم يحدد	٧	١٨,٤
المجموع	٣٨	%١٠٠,٠	المجموع	٣٨	%١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (٧) توزيع مجتمع الدراسة وفق الدرجة العلمية ونوع المؤهل، والملاحظ ارتفاع نسبة الحاصلين على درجة البكالوريوس بنسبة ٩٢,١ مقابل الدرجات العلمية الأخرى، وكذلك ارتفاع نسبة الحاصلين على مؤهل تربوي بنسبة ٦٥,٨ مع ملاحظة وجود عدد من المؤهلين غير التربويين.

جدول رقم (٨)

توزيع مجتمع الدراسة وفق سنوات الخبرة

الخبرة لدى مجتمع الدراسة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	٥	١٣,٢
من خمس سنوات إلى عشر سنوات	١٠	٢٦,٣
من عشر سنوات إلى خمس عشرة سنة	–	–
من خمس عشرة إلى عشرين سنة	١٢	٣١,٦
أكثر من عشرين سنة	١١	٢٨,٩
المجموع	٣٨	%١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (٨) توزيع مجتمع الدراسة وفق سنوات الخبرة، والملاحظ تنوع الخبرات لدى أفراد مجتمع الدراسة من معلمين ومشرفين، وهذا أمر محمود وذو عائد تربوي جيد لدى الطلاب.

٣. أداة الدراسة:

نوع الأداة المستخدمة في هذه الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة، وتمشياً مع منهجيتها، والإجابة عن تساؤلاتها، وللتعرف على أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات

الثانوي في مدينة الرياض من وجهه نظر عينة الدراسة، تم استخدام الأداة الرئيسة: الاستبانة، حيث تم توزعها على جميع أفراد مجتمع الدراسة، كأداة رئيسة لجمع المعلومات.

وقد أشرف الباحث بنفسه على توزيع وتطبيق هذه الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، للوصول إلى النتائج.

وقد اعتمد الباحث في بناء الاستبانة بصورتها الأولية، على بعض المصادر التي من أهمها: الدراسات السابقة، وعدد من الأدبيات التربوية التي عنيت بالمشكلات والصعوبات التدريسية، والخبرة الأكاديمية والميدانية للباحث، والانطباعات التي تكونت لدى الباحث من خلال تدريسه لمقررات ذات علاقة بالدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا). وقد استفاد الباحث مما تقدم في تحديد محاور أداة الدراسة، واشتقاق العبارات الخاصة بكل محور، وتصميم الاستبانة تصميماً أولياً في عشرة محاور رئيسة، هي على النحو التالي:

١. المشكلات المتعلقة بالأهداف
٢. المشكلات المتعلقة بالمحتوى
٣. المشكلات المتعلقة بإدارة الصف
٤. المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس
٥. المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس
٦. المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية
٧. المشكلات المتعلقة بالتقويم
٨. المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية
٩. المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم
١٠. المشكلات المتعلقة بالطلاب.

وتحتوي الاستبانة على (٧٥) عبارة في الصورة الأولية، و(٦٨) عبارة في الصورة النهائية، وفق أسلوب ليكرت كالتالي: (موافق تماماً، موافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

صدق المقياس:

لتحقيق الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية، وقد راعى الباحث تنوع المحكمين، لمعرفة رأيهم في (مدى مناسبة العبارة للمحور، وكذلك مدى وضوحها وجودة صياغتها اللغوية)، وقد أيد المحكمون على وجه العموم صلاحية أداة الدراسة، واعتبارها صادقة تقيس ما أعدت من أجل قياسه.

وقد جرى تعديل وحذف بعض العبارات التي لم تحصل على موافقة (٧٥ %) فأكثر من قبل المحكمين، كما تم إجراء بعض التعديلات الصياغية بما يتلاءم وملاحظاتهم، لتصبح الاستبانة بشكلها النهائي مكونة من (٦٨) عبارة.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معاملات (ارتباط بيرسون) الارتباط بين درجة المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد الاستبانة، بالدرجة الكلية والجدول رقم (٩) ورقم (١٠) يوضح ذلك الاتساق.

أولاً: صدق الأداة: صدق الاتساق الداخلي:

١-١- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول رقم (٩)

معاملات ارتباط بنود المحاور بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المشكلات المتعلقة بالأهداف	١	**٠,٦٩٣٨	٥	**٠,٧٢٧٥	٩	**٠,٦٧٤٩
	٢	**٠,٤٩٧٠	٦	**٠,٧٥٥٤	١٠	**٠,٨٢٥١
	٣	**٠,٦٧٤١	٧	**٠,٧٥٥٢	١١	**٠,٧٧٨٠
	٤	**٠,٨١١٨	٨	**٠,٧٨٨٦		
المشكلات المتعلقة بالمحتوى	١	**٠,٥٣٤٨	٤	**٠,٦٨١٧	٧	**٠,٤٥٤٧
	٢	**٠,٥٣١٠	٥	**٠,٧٥٨٠	٨	**٠,٤٤٨٨
	٣	**٠,٨٣٦٩	٦	**٠,٧٣٢٨		
المشكلات المتعلقة بإدارة الصف	١	**٠,٨٤٨٣	٢	**٠,٨٩١١	٣	**٠,٨١٧٣
المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس	١	**٠,٧٩٣٣	٣	**٠,٨٧٤٢		
	٢	**٠,٧٨١٥	٤	**٠,٦٨٧٥		
المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس	١	**٠,٨٠٨٤	٣	**٠,٨٧٥٨	٥	**٠,٤٥٦٤
	٢	**٠,٧٨٦٢	٤	**٠,٧٠٤٤		
المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية	١	**٠,٨١٦٢	٤	**٠,٧٧٧٧	٧	**٠,٩٢٠٠
	٢	**٠,٨٨٨٢	٥	**٠,٨٥٢٦	٨	**٠,٧٢٩٢
	٣	**٠,٩٠٠٧	٦	**٠,٨٥٠١	٩	**٠,٨٢٧٧
المشكلات المتعلقة بالتقويم	١	**٠,٨٣٨٢	٣	**٠,٨٧٨١		
	٢	**٠,٧١٣٠	٤	**٠,٧٨٥٩		
المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية	١	**٠,٤١٨٩	٦	**٠,٥١٨٠	١١	**٠,٦٦٩٥
	٢	**٠,٦٥٦٤	٧	**٠,٦٣٠٥	١٢	**٠,٦٦٠٥
	٣	**٠,٦٨٧٢	٨	**٠,٦٨٤٢	١٣	**٠,٦١٥١
	٤	**٠,٥٣٤٨	٩	**٠,٦٦٨١		
	٥	**٠,٥٣٣٧	١٠	**٠,٧٢٦٢		
المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم	١	**٠,٧٨٦٥	٣	**٠,٨٢٢٥	٥	**٠,٧٨٩٢
	٢	**٠,٨٣٠٢	٤	**٠,٨٥٧٥		
المشكلات المتعلقة بالطلاب	١	*٠,٤١٢٤	٣	**٠,٤١٦٩	٥	**٠,٧٧٠٢
	٢	**٠,٧٢٢٤	٤	**٠,٧٨٠٩	٦	**٠,٧٢٢١

يوضح الجدول رقم (٩) معاملات الارتباط ومستوى دلالتها الإحصائية (*دالة عند مستوى٠,٠٥ و** دالة عند مستوى٠,٠١)، ويتضح من المعاملات ارتفاعها وبالتالي فهي مقبولة ودالة إحصائيا.

١-٢- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين أبعاد الاستبانة، بالدرجة الكلية:

جدول رقم (١٠) معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط
- المشكلات المتعلقة بالأهداف	**٠,٦٢٥٥
- المشكلات المتعلقة بالمحتوى	**٠,٥٩٤٧
- المشكلات المتعلقة بإدارة الصف	**٠,٧٠٠٦
- المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس	**٠,٦٥٨٧
- المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس	**٠,٨٣١١
- المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية	**٠,٦٤٦٠
- المشكلات المتعلقة بالتقويم	**٠,٧٨٨٨
- المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية	**٠,٧٧٠٦
- المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم	**٠,٥٩٠٦
- المشكلات المتعلقة بالطلاب	**٠,٧٩٠٩

يوضح الجدول رقم (١٠) معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية ومستوى دلالتها الإحصائية (**دالة عند مستوى٠,٠١)، ويتضح ارتفاع معامل الارتباط وبالتالي فهي دالة ومقبولة إحصائيا.

ثانياً: ثبات الأداة:

جدول رقم (١١) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١/ المشكلات المتعلقة بالأهداف	١١	٠,٩١
٢/ المشكلات المتعلقة بالمحتوى	٨	٠,٧٤
٣/ المشكلات المتعلقة بإدارة الصف	٣	٠,٧٧
٤/ المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس	٤	٠,٧٦
٥/ المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس	٥	٠,٧٧
٦/ المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية	٩	٠,٩٥
٧/ المشكلات المتعلقة بالتقويم	٤	٠,٨١
٨/ المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية	١٣	٠,٨٨
٩/ المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم	٥	٠,٨٩
١٠/ المشكلات المتعلقة بالطلاب	٦	٠,٧٦
الثبات الكلي	٦٨	٠,٩٦

يوضح الجدول رقم (١١) معاملات ارتباط أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية ومستوى دلالتها الإحصائية، ويتضح ارتفاع معامل الارتباط وبالتالي فهي دالة ومقبولة إحصائيا، ومناسبة لإجراء الدراسة.

٤ . المعالجة الإحصائية:

جمع الباحث المعلومات اللازمة، ثم قام بتحليلها من خلال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (s.p.s.s)، وقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة كما يلي:

- حساب معامل الثبات باستخدام (ألفا كرونباخ Cronbach Alpha).
- حساب معامل الصدق باستخدام (معامل بيرسون Pearson Coefficient – الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية)، وارتباط العبارات بالدرجة الكلية..
- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

وقد استخدم الباحث التدرج الخماسي، وفق الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود محاور الدراسة حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق تماماً = ٥، موافق = ٤، محايد = ٣، لا أوافق = ٢، لا أوافق إطلاقاً = ١)، ومن ثم تم استخدام التدرج التالي في (تحديد أوزان العبارات) والجدول التالي رقم (١٢) يوضح تفاصيل ذلك:

جدول رقم (١٢)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

توزيع الفئات	الدرجة	مدى المتوسطات
موافق تماماً	٥	٤,٢١ – ٥,٠٠
موافق	٤	٣,٤١ – ٤,٢٠
محايد	٣	٢,٦١ – ٣,٤٠
لا أوافق	٢	١,٨١ – ٢,٦٠
لا أوافق إطلاقاً	١	١,٠٠ – ١,٨٠

وبالاستعانة بعدد من الدراسات العلمية السابقة ذات العلاقة بموضوع ومنهج الدراسة، وتعزيزاً برأي متخصص في الإحصاء من قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، تم تقدير من حصل على متوسط يتراوح بين:

١. (٤,٢١ – ٥,٠٠) بأن مشكلته كبيرة جداً.

٢. (٣,٤١ – ٤,٢٠) بأن مشكلته كبيرة.

٣. (٢,٦١ ـ ٣,٤٠) بأن مشكلته متوسطة.

٤. (١,٨١ ـ ٢,٦٠) بأن مشكلته قليلة.

٥. (١,٠٠ ـ ١,٨٠) بأن مشكلته قليلة جدا، والجداول التالية توضح تفاصيل ذلك.

تحليل النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض، وترتيب المشكلات التدريسية التي تواجههم حسب الأهمية النسبية، من خلال وجهه نظر عينة الدراسة، وتقديم تصور مقترح لعلاج المشكلات التدريسية.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها ابتداء بالسؤال الأول:

٤-١- السؤال الأول: ما أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض من وجهة نظر عينة الدراسة؟

جدول رقم (١٣)

أبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية مرتبة حسب وجهة عينة الدراسة

المشكلة	المتوسط الحسابي	الدرجة	الترتيب
١. ضعف التأهيل في مجال الخرائط الرقمية.	٤,٢٩	كبيرة جداً	١
٢. ضعف صيانة الأجهزة وقلة توفر قطع الغيار.	٤,٢٩	كبيرة جداً	٢
٣. قدم الأفلام الوثائقية، وندرتها في بعض الموضوعات.	٤,٢٦	كبيرة جداً	٣
٤. كثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية.	٤,٢٦	كبيرة جداً	٤
٥. قلة الاستفادة من الخواص الحديثة للتقنية كالبلوتوث والوسائط المتعددة.	٤,١٨	كبيرة	٥
٦. ضعف القدرة على التعامل مع البرامج الحديثة الخاصة بالخرائط ك(إيرث قوقل).	٤,١٦	كبيرة	٦
٧. قلة وجود الأطالس الجغرافية والتاريخية والخرائط الحديثة في المدرسة.	٤,١١	كبيرة	٧
٨. طول مقرر المواد الاجتماعية وكثرة الحشو والإطالة بدون فائدة.	٤,١١	كبيرة	٨

المشكلة	المتوسط الحسابي	الدرجة	الترتيب
٩. عدم وجود كتاب معلم يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.	٤,٠٨	كبيرة	٩
١٠. اعتماد مقرر المواد الاجتماعية على الإنشائية وبالذات في جانب التاريخ.	٤,٠٨	كبيرة	١٠
١١. عدم ملاءمة قاعات الدرس لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة.	٤,٠٥	كبيرة	١١
١٢. عدم ربط الأحداث الجارية وتوظيفها.	٤,٠٠	كبيرة	١٢
١٣. ضعف التأهيل في مجال القياس والتقويم بشكل عام.	٤,٠٠	كبيرة	١٣
١٤. ضعف مواكبة الوسائل التعليمية المتاحة لمتطلبات العصر الحديث.	٣,٩٧	كبيرة	١٤
١٥. قلة الوسائل التعليمية المتاحة للمواد الاجتماعية.	٣,٩٥	كبيرة	١٥
١٦. وجود المعوقات المكانية لاستخدام الوسائل التعليمية.	٣,٩٥	كبيرة	١٦
١٧. التركيز على الأحداث السابقة وعدم التطرق للأحداث المعاصرة.	٣,٩٥	كبيرة	١٧
١٨. قلة استخدام أساليب التقويم الحديثة في دروس المواد الاجتماعية	٣,٩٢	كبيرة	١٨
١٩. ضعف جوانب التجديد في مقرر المواد الاجتماعية.	٣,٩٢	كبيرة	١٩
٢٠. ضعف الاتجاه الإيجابي نحو الإبداع والابتكار والتجديد.	٣,٩٢	كبيرة	٢٠
٢١. قدم المعلومات الموجودة لدى بعض معلمي المواد الاجتماعية.	٣,٩٢	كبيرة	٢١
٢٢. قلة تزويد بعض الدروس بالرسوم التخطيطية والخرائط.	٣,٨٩	كبيرة	٢٢
٢٣. ضعف حرص الطلاب على المشاركة في النشاطات المعدة لهم.	٣,٨٩	كبيرة	٢٣
٢٤. شعور الطلاب بالملل أثناء دروس المواد الاجتماعية.	٣,٨٧	كبيرة	٢٤
٢٥. ضعف الترابط والبناء في مقرر المواد الاجتماعية.	٣,٨٤	كبيرة	٢٥
٢٦. قلة اطلاع معلمي المواد الاجتماعية على الجديد في مجال المادة.	٣,٨٢	كبيرة	٢٦
٢٧. قدم الخرائط والصور والأشكال وضعف الشروحات المقدمة عليها	٣,٧٩	كبيرة	٢٧
٢٨. صعوبة تحقيق الملاءمة بين موضوع الدرس والإستراتيجية المناسبة له.	٣,٧٨	كبيرة	٢٨
٢٩. ضعف القدرة على تصنيف الأسئلة التي	٣,٧٤	كبيرة	٢٩

المشكلة	المتوسط الحسابي	الدرجة	الترتيب
تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم.			
٣٠. كثرة المواضيع والأحداث على حساب المادة العلمية.	٣,٧١	كبيرة	٣٠
٣١. ضعف الرضا الوظيفي.	٣,٧١	كبيرة	٣١
٣٢. إهمال الواجبات المنزلية.	٣,٧١	كبيرة	٣٢
٣٣. ضعف إلمام معلمي المواد الاجتماعية بالإستراتيجيات التدريسية الحديثة.	٣,٦٦	كبيرة	٣٣
٣٤. التركيز في كتاب النشاط على المستويات الدنيا من جوانب المعرفة.	٣,٦٦	كبيرة	٣٤
٣٥. الإحجام عن البرامج التدريبية التخصصية.	٣,٦٦	كبيرة	٣٥
٣٦. ضعف الاهتمام بتحقيق الأمن الفكري في المحتوى.	٣,٦٣	كبيرة	٣٦
٣٧. ضعف جوانب التكامل مع المقررات الدراسية المختلفة.	٣,٦٣	كبيرة	٣٧
٣٨. عدم القدرة على توفير الجو التعليمي في غرفة الصف.	٣,٦٣	كبيرة	٣٨
٣٩. اقتصار تقويم الطلاب على الاختبارات فقط.	٣,٦٣	كبيرة	٣٩
٤٠. ضعف القدرة على تطوير مهارات الطلاب في المحتوى.	٣,٦١	كبيرة	٤٠
٤١. ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب.	٣,٥٨	كبيرة	٤١
٤٢. افتقار المحتوى إلى قائمة بالمفاهيم والتعميمات وتعريفات واضحة لها.	٣,٥٥	كبيرة	٤٢
٤٣. إغفال التخطيط الجيد للدروس.	٣,٥٥	كبيرة	٤٣
٤٤. استخدام المنحى التكاملي بشكل شكلي فقط دون تحقيقه بشكل حقيقي.	٣,٥٥	كبيرة	٤٤
٤٥. عدم مناسبة الزمن المقرر لتدريس المواد الاجتماعية للمحتوى المقدم في المقرر.	٣,٥٠	كبيرة	٤٥
٤٦. عدم القدرة على استخدام الأساليب المتنوعة لتصحيح سلوك الطلاب.	٣,٤٥	كبيرة	٤٦
٤٧. الاعتماد على التحضيرات الجاهزة.	٣,٤٥	كبيرة	٤٧
٤٨. عدم الموازنة بين موضوعات المواد الاجتماعية والخطة الدراسية للمادة.	٣,٤٢	كبيرة	٤٨

من الجدول السابق رقم (١٣) يتضح وجود عدد كبير من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث نلاحظ وجود (٤) مشكلات بدرجة كبيرة جداً بنسبة (٥,٨٩%)، و(٤٤) مشكلة بدرجة كبيرة بنسبة (٦٤,٧٠%)، وتوزع (٢٠) مشكلة بدرجة أقل على باقي المستويات، وهذا يمثل مؤشراً

خطير يجب تداركه، كون هذا النظام يمثل نقلة وتطويراً ثالثاً، وبالتالي يؤمل منه إحداث نقلة نوعية في التعليم، ولا يمكن أن يستمر بوجود هذه المشكلات التدريسية.

٤-٢- السؤال الثاني: ما ترتيب المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي حسب الأهمية النسبية من وجهه نظر عينة الدراسة؟

٤-٢-١- المشكلات المتعلقة بالأهداف:

جدول رقم (١٤)

المشكلات المتعلقة بالأهداف التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٠	صعوبة صياغة الأهداف التي تعزز مهارات الحوار والمناقشة.	ت	٦	١٧	٤	٨	٣	٣,٣٩	١,٢٢	١
		%	١٥,٨	٤٤,٧	١٠,٥	٢١,١	٧,٩			
١١	صعوبة صياغة الأهداف التي تنمي فهم قضايا حقوق وواجبات الإنسان	ت	٤	١٨	٥	٩	٢	٣,٣٤	١,١٢	٢
		%	١٠,٥	٤٧,٤	١٣,٢	٢٣,٧	٥,٣			
٦	صعوبة صياغة الأهداف التي تساعد على فهم المشكلات البيئية	ت	٧	١٣	٥	١١	٢	٣,٣٢	١,٢٣	٣
		%	١٨,٤	٣٤,٢	١٣,٢	٢٨,٩	٥,٣			
٨	صعوبة صياغة الأهداف التي تساعد على حل المشكلات.	ت	٤	١٧	٣	١٣	١	٣,٢٦	١,١٣	٤
		%	١٠,٥	٤٤,٧	٧,٩	٣٤,٢	٢,٦			
٢	الخلط بين الأهداف السلوكية (المعرفية والوجدانية والمهارية)، والأهداف العامة للمواد الاجتماعية	ت	٢	٢٠	١	١٣	٢	٣,٢٢	١,١٣	٥
		%	٥,٤	٥٤,١	٢,٧	٣٢,٤	٥,٤			
٥	صعوبة صياغة الأهداف التي تنمي فهم طبيعة الكوارث الطبيعية	ت	٥	١٣	٤	١٤	٢	٣,١٣	١,٢١	٦
		%	١٣,٢	٣٤,٢	١٠,٥	٣٦,٨	٥,٣			
٧	صعوبة صياغة الأهداف التي تنمي المهارات الحياتية.	ت	٤	١٥	٣	١٣	٣	٣,١١	١,٢٣	٧
		%	١٠,٥	٣٩,٥	٧,٩	٣٤,٢	٧,٩			
٩	صعوبة صياغة الأهداف	ت	٥	١٤	٢	١٤	٣	٣,١١	١,٢٧	٧

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التي تنمي مهارات التفكير.	%	١٣,٢	٣٦,٨	٥,٣	٣٦,٨	٧,٩			
٣	عدم القدرة على صياغة الأهداف السلوكية التي تجعل التعليم ذا معنى.	ت	٣	١١	٥	١٧	٢	٢,٨٩	١,١٣	٩
		%	٧,٩	٢٨,٩	١٣,٢	٤٤,٧	٥,٣			
٤	عدم القدرة على ربط الأهداف بمحتوى الدرس.	ت	٢	١٤	٢	١٧	٣	٢,٨٧	١,١٧	١٠
		%	٥,٣	٣٦,٨	٥,٣	٤٤,٧	٧,٩			
١	عدم وجود أهداف لمقرر المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.	ت	٤	٩	٢	١٨	٥	٢,٧١	١,٢٧	١١
		%	١٠,٥	٢٣,٧	٥,٣	٤٧,٤	١٣,٢			
المتوسط العام للمحور								٣,١٣		

من الجدول السابق رقم (١٤) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة " صعوبة صياغة الأهداف التي تعزز مهارات الحوار والمناقشة" كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٣٩)، في حين جاءت العبارة " عدم وجود أهداف لمقرر المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية" كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٢,٧١)، أما المتوسط لجميع المشكلات المتعلقة بالأهداف التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,١٣) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة متوسطة.

٤-٢-٢- المشكلات المتعلقة بالمحتوى:

جدول رقم (١٥)

المشكلات المتعلقة بالمحتوى التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٦	ضعف الاهتمام بتحقيق الأمن الفكري في المحتوى.	ت	٧	١٩	٣	٩		٣,٦٣	١,٠٥	١
		%	١٨,٤	٥٠,٠	٧,٩	٢٣,٧				
٨	ضعف جوانب التكامل مع المقررات الدراسية المختلفة.	ت	٦	١٩	٦	٧		٣,٦٣	٠,٩٧	١
		%	١٥,٨	٥٠,٠	١٥,٨	١٨,٤				
٧	ضعف القدرة على تطوير مهارات الطلاب في المحتوى.	ت	٧	٢٠	٢	٧	٢	٣,٦١	١,١٥	٣
		%	١٨,٤	٥٢,٦	٥,٣	١٨,٤	٥,٣			
٣	افتقار المحتوى إلى قائمة بالمفاهيم والتعميمات وتعريفات واضحة لها.	ت	١١	١٤	١	٩	٣	٣,٥٥	١,٣٥	٤
		%	٢٨,٩	٣٦,٨	٢,٦	٢٣,٧	٧,٩			
٢	عدم مناسبة الزمن المقرر لتدريس المواد الاجتماعية للمحتوى المقدم في المقرر.	ت	٩	١٥	٢	١٠	٢	٣,٥٠	١,٢٧	٥
		%	٢٣,٧	٣٩,٥	٥,٣	٢٦,٣	٥,٣			
٤	عدم وضوح المفاهيم في المواد الاجتماعية.	ت	٦	١٤	٢	١٦		٣,٢٦	١,١٨	٦
		%	١٥,٨	٣٦,٨	٥,٣	٤٢,١				
٥	ضعف الاهتمام بقيم المواطنة والانتماء في المحتوى.	ت	٥	١٦	٢	١٣	٢	٣,٢٤	١,٢٢	٧
		%	١٣,٢	٤٢,١	٥,٣	٣٤,٢	٥,٣			
١	ضعف الجوانب التأصيلية للكون والإنسان والحياة في المواد الاجتماعية.	ت	٤	١٥	٣	١٤	١	٣,١٩	١,١٥	٨
		%	١٠,٨	٤٠,٥	٨,١	٣٧,٨	٢,٧			
المتوسط العام للمحور								٣,٤٥		

من الجدول السابق رقم (١٥) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة "ضعف الاهتمام بتحقيق الأمن الفكري في المحتوى"، وعبارة "ضعف جوانب التكامل مع

المقررات الدراسية المختلفة " كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٦٣)، في حين جاءت العبارة " ضعف الجوانب التأصيلية للكون والإنسان والحياة في المواد الاجتماعية " كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,١٩)، أما المتوسط لجميع المشكلات المتعلقة بالمحتوى التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,٤٥) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة.

٤-٢-٣- المشكلات المتعلقة بإدارة الصف:

جدول رقم (١٦)

المشكلات المتعلقة بإدارة الصف التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	عدم القدرة على توفير الجو التعليمي في غرفة الصف.	ت	٩	١٧	٣	٧	٢	٣,٦٣	١,٢٠	١
		%	٢٣,٧	٤٤,٧	٧,٩	١٨,٤	٥,٣			
٣	عدم القدرة على استخدام الأساليب المتنوعة لتصحيح سلوك الطلاب.	ت	٥	١٨	٤	١١		٣,٤٥	١,٠٦	٢
		%	١٣,٢	٤٧,٤	١٠,٥	٢٨,٩				
٢	قلة استخدام أساليب التعزيز أثناء إدارة الصف.	ت	٧	١٣	٣	١٣	٢	٣,٢٦	١,٢٧	٣
		%	١٨,٤	٣٤,٢	٧,٩	٣٤,٢	٥,٣			
المتوسط العام للمحور								٣,٤٥		

من الجدول السابق رقم (١٦) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة " عدم القدرة على توفير الجو التعليمي في غرفة الصف " كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٦٣)، في حين جاءت العبارة " قلة استخدام أساليب التعزيز أثناء إدارة الصف " كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٢٦)، أما المتوسط لجميع

المشكلات المتعلقة بإدارة الصف التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,٤٥) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة .

٤-٢-٤- المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس:

جدول رقم (١٧)

المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	إغفال التخطيط الجيد للدروس.	ت	٧	١٩	١	١٠	١	٣,٥٥	١,١٦	١
		%	١٨,٤	٥٠,٠	٢,٦	٢٦,٣	٢,٦			
٤	الاعتماد على التحضيرات الجاهزة.	ت	١٣	١٠	٢	٧	٦	٣,٤٥	١,٥٢	٢
		%	٣٤,٢	٢٦,٣	٥,٣	١٨,٤	١٥,٨			
٣	عدم الموازنة بين موضوعات المواد الاجتماعية والخطة الدراسية للمادة.	ت	٧	١٥	٥	٩	٢	٣,٤٢	١,٢٠	٣
		%	١٨,٤	٣٩,٥	١٣,٢	٢٣,٧	٥,٣			
٢	عدم مراعاة تسلسل عناصر الدرس اليومي بما يتناسب مع التوقيت الزمني لسير الحصة الدراسية.	ت	٤	١٦	٥	١١	١	٣,٣٠	١,١٠	٤
		%	١٠,٨	٤٣,٢	١٣,٥	٢٩,٧	٢,٧			
المتوسط العام للمحور								٣,٤٣		

من الجدول السابق رقم (١٧) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة " إغفال التخطيط الجيد للدروس " كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٥٥)، في حين جاءت العبارة " عدم مراعاة تسلسل عناصر الدرس اليومي بما يتناسب مع التوقيت الزمني لسير الحصة الدراسية " كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٣٠)، أما المتوسط لجميع المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس

التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,٤٣) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة.

٤-٢-٥- المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس:

جدول رقم (١٨)

المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	عدم ملاءمة قاعات الدرس لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة.	ت	١٩	١١	٢	٣	٣	٤,٠٥	١,٢٧	١
		%	٥٠,٠	٢٨,٩	٥,٣	٧,٩	٧,٩			
٢	صعوبة تحقيق الملاءمة بين موضوع الدرس والإستراتيجية المناسبة له.	ت	٩	١٧	٥	٦		٣,٧٨	١,٠٠	٢
		%	٢٤,٣	٤٥,٩	١٣,٥	١٦,٢				
١	ضعف إلمام معلمي المواد الاجتماعية بالإستراتيجيات التدريسية الحديثة.	ت	١٣	١٢	٤	٥	٤	٣,٦٦	١,٣٦	٣
		%	٣٤,٢	٣١,٦	١٠,٥	١٣,٢	١٠,٥			
٣	صعوبة التدريس بواسطة المداخل التدريسية للمواد الاجتماعية.	ت	٨	١٠	٧	١٢		٣,٣٨	١,١٦	٤
		%	٢١,٦	٢٧,٠	١٨,٩	٣٢,٤				
٤	صعوبة ربط عناصر الدرس بالأحداث الجارية.	ت	٦	٨	٣	١٥	٦	٢,٨٢	١,٣٧	٥
		%	١٥,٨	٢١,١	٧,٩	٣٩,٥	١٥,٨			
المتوسط العام للمحور								٣,٥٣		

من الجدول السابق رقم (١٨) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة " عدم ملاءمة قاعات الدرس لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة " كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٤,٠٥)، في حين جاءت العبارة " صعوبة ربط عناصر الدرس بالأحداث الجارية " كأقل عبارة تسبب

مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٢,٨٢)، أما المتوسط لجميع المشكلات المتعلقة بإستراتيجيات التدريس التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,٥٣) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة.

٤-٢-٦- المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية:

جدول رقم (١٩)

المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٥	ضعف التأهيل في مجال الخرائط الرقمية.	ت	٢٢	١٠	٣	١	٢	٤,٢٩	١,٠٩	١
		%	٥٧,٩	٢٦,٣	٧,٩	٢,٦	٥,٣			
٩	ضعف صيانة الأجهزة وقلة توفر قطع الغيار.	ت	٢١	١١	٣	٢	١	٤,٢٩	١,٠١	١
		%	٥٥,٣	٢٨,٩	٧,٩	٥,٣	٢,٦			
٨	قدم الأفلام الوثائقية، وندرتها في بعض الموضوعات.	ت	١٨	١٦	١	٢	١	٤,٢٦	٠,٩٥	٣
		%	٤٧,٤	٤٢,١	٢,٦	٥,٣	٢,٦			
٧	قلة الاستفادة من الخواص الحديثة للتقنية كالبلوتوث والوسائط المتعددة.	ت	٢٠	١١	٣	٢	٢	٤,١٨	١,١٤	٤
		%	٥٢,٦	٢٨,٩	٧,٩	٥,٣	٥,٣			
٦	ضعف القدرة على التعامل مع البرامج الحديثة الخاصة بالخرائط كـ (إيرث قوقل).	ت	١٨	١٤	٢	٢	٢	٤,١٦	١,١٠	٥
		%	٤٧,٤	٣٦,٨	٥,٣	٥,٣	٥,٣			
٤	قلة وجود الأطالس الجغرافية والتاريخية والخرائط الحديثة في المدرسة.	ت	١٨	١٣	١	٥	١	٤,١١	١,١٣	٦
		%	٤٧,٤	٣٤,٢	٢,٦	١٣,٢	٢,٦			
٢	ضعف مواكبة الوسائل التعليمية المتاحة لمتطلبات العصر الحديث	ت	١٧	١٣	١	٤	٣	٣,٩٧	١,٢٨	٧
		%	٤٤,٧	٣٤,٢	٢,٦	١٠,٥	٧,٩			
١	قلة الوسائل التعليمية المتاحة للمواد	ت	١٨	٩	٢	٦	٢	٣,٩٥	١,٣١	٨
		%	٤٨,٦	٢٤,٣	٥,٤	١٦,٢	٥,٤			

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الاجتماعية.									
٣	وجود المعوقات المكانية لاستخدام الوسائل التعليمية.	ت	١٥	١٥	١	٥	٢	٣,٩٥	١,٢١	٨
		%	٣٩,٥	٣٩,٥	٢,٦	١٣,٢	٥,٣			
المتوسط العام للبعد								٤,١٣		

من الجدول السابق رقم (١٩) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة "ضعف التأهيل في مجال الخرائط الرقمية"، وعبارة "ضعف صيانة الأجهزة وقلة توفر قطع الغيار"، كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٤,٢٩)، في حين جاءت العبارة "قلة الوسائل التعليمية المتاحة للمواد الاجتماعية"، وعبارة "وجود المعوقات المكانية لاستخدام الوسائل التعليمية"، كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٩٥)، أما المتوسط لجميع المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٤,١٣) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة.

٤-٢-٧- المشكلات المتعلقة بالتقويم:

جدول رقم (٢٠)

المشكلات المتعلقة بالتقويم التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٤	ضعف التأهيل في مجال القياس والتقويم بشكل عام.	ت	١٤	١٥	٤	٥		٤,٠٠	١,٠١	١
		%	٣٦,٨	٣٩,٥	١٠,٥	١٣,٢				
١	قلة استخدام أساليب التقويم	ت	١٤	١٤	٣	٧		٣,٩٢	١,١٠	٢
		%	٣٦,٨	٣٦,٨	٧,٩	١٨,٤				

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الحديثة في دروس المواد الاجتماعية									
٣	ضعف القدرة على تصنيف الأسئلة التي تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم من قبل معلمي المواد الاجتماعية.	ت	١٤	١١	٢	١١		٣,٧٤	١,٢٥	٣
		%	٣٦,٨	٢٨,٩	٥,٣	٢٨,٩				
٢	اقتصار تقويم الطلاب على الاختبارات فقط.	ت	١٠	١٤	٤	١٠		٣,٦٣	١,١٥	٤
		%	٢٦,٣	٣٦,٨	١٠,٥	٢٦,٣				
المتوسط العام للبعد								٣,٨٢		

من الجدول السابق رقم (٢٠) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة "ضعف التأهيل في مجال القياس والتقويم بشكل عام" كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٤,٠٠)، في حين جاءت العبارة "اقتصار تقويم الطلاب على الاختبارات فقط" كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٦٣)، أما المتوسط لجميع المشكلات المتعلقة بالتقويم التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,٨٢) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة.

٤-٢-٨- المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية:

جدول رقم (٢١)

المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	طول مقرر المواد الاجتماعية وكثرة الحشو والإطالة بدون فائدة.	ت	١٤	١٨	٢	٤		٤,١١	٠,٩٢	١
		%	٣٦,٨	٤٧,٤	٥,٣	١٠,٥				
٦	عدم وجود كتاب معلم يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.	ت	١٨	١١	٣	٦		٤,٠٨	١,١٠	٢
		%	٤٧,٤	٢٨,٩	٧,٩	١٥,٨				
٩	اعتماد مقرر المواد الاجتماعية على الإنشائية وبالذات في جانب التاريخ.	ت	١٣	١٩	٣	٢	١	٤,٠٨	٠,٩٤	٢
		%	٣٤,٢	٥٠,٠	٧,٩	٥,٣	٢,٦			
١٣	عدم ربط الأحداث الجارية وتوظيفها.	ت	١٤	١٧	١	٥	١	٤,٠٠	١,٠٩	٤
		%	٣٦,٨	٤٤,٧	٢,٦	١٣,٢	٢,٦			
١٠	التركيز على الأحداث السابقة وعدم التطرق للأحداث المعاصرة.	ت	١٢	١٨	٢	٦		٣,٩٥	١,٠١	٥
		%	٣١,٦	٤٧,٤	٥,٣	١٥,٨				
٨	ضعف جوانب التجديد في مقرر المواد الاجتماعية.	ت	١٢	١٧	٣	٦		٣,٩٢	١,٠٢	٦
		%	٣١,٦	٤٤,٧	٧,٩	١٥,٨				
٧	قلة تزويد بعض الدروس بالرسوم التخطيطية والخرائط.	ت	١٣	١٦	١	٨		٣,٨٩	١,١١	٧
		%	٣٤,٢	٤٢,١	٢,٦	٢١,١				
٢	ضعف الترابط والبناء في مقرر المواد الاجتماعية.	ت	١٣	١٣	٣	٨		٣,٨٤	١,١٤	٨
		%	٣٥,١	٣٥,١	٨,١	٢١,٦				
١٢	قدم الخرائط والصور والأشكال وضعف الشروحات المقدمة عليها	ت	١٣	١٤	٢	٨	١	٣,٧٩	١,٢١	٩
		%	٣٤,٢	٣٦,٨	٥,٣	٢١,١	٢,٦			
٣	كثرة المواضيع والأحداث على	ت	١٠	١٦	٣	٩		٣,٧١	١,١١	١٠
		%	٢٦,٣	٤٢,١	٧,٩	٢٣,٧				

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	حساب المادة العلمية.									
١١	التركيز في كتاب النشاط على المستويات الدنيا من جوانب المعرفة.	ت	١١	١٣	٥	٨	١	٣,٦٦	١,١٩	١١
		%	٢٨,٩	٣٤,٢	١٣,٢	٢١,١	٢,٦			
٥	استخدام المنحى التكاملي بشكل شكلي فقط دون تحقيقه بشكل حقيقي.	ت	٥	١٧	١٠	٦		٣,٥٥	٠,٩٢	١٢
		%	١٣,٢	٤٤,٧	٢٦,٣	١٥,٨				
٤	الاختصار المخل في بعض المواضيع والأحداث.	ت	٩	١٢	١	١٦		٣,٣٧	١,٢٦	١٣
		%	٢٣,٧	٣١,٦	٢,٦	٤٢,١				
المتوسط العام للمحور								٣,٨٤		

من الجدول السابق رقم (٢١) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة " طول مقرر المواد الاجتماعية وكثرة الحشو والإطالة بدون فائدة " كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٤,١١)، في حين جاءت العبارة " الاختصار المخل في بعض المواضيع والأحداث " كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٣٧)، أما المتوسط لجميع المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية، التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,٨٤) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة.

٤-٢-٩- المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم:

جدول رقم (٢٢)

المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ضعف الاتجاه الإيجابي نحو الإبداع والابتكار والتجديد.	ت	١٥	١٢	٤	٧		٣,٩٢	١,١٢	١
		%	٣٩,٥	٣١,٦	١٠,٥	١٨,٤				
٣	قدم المعلومات الموجودة لدى بعض معلمي المواد الاجتماعية.	ت	١١	١٩	٢	٦		٣,٩٢	١,٠٠	١
		%	٢٨,٩	٥٠,٠	٥,٣	١٥,٨				
٢	قلة إطلاع معلمي المواد الاجتماعية على الجديد في مجال المادة.	ت	١٥	١٢	١	٩	١	٣,٨٢	١,٢٧	٣
		%	٣٩,٥	٣١,٦	٢,٦	٢٣,٧	٢,٦			
٥	ضعف الرضا الوظيفي.	ت	١٢	١١	٧	٨		٣,٧١	١,١٤	٤
		%	٣١,٦	٢٨,٩	١٨,٤	٢١,١				
٤	الإحجام عن البرامج التدريبية التخصصية.	ت	١١	١١	٨	٨		٣,٦٦	١,١٢	٥
		%	٢٨,٩	٢٨,٩	٢١,١	٢١,١				
المتوسط العام للبعد								٣,٨١		

من الجدول السابق رقم (٢٢) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة "ضعف الاتجاه الإيجابي نحو الإبداع والابتكار والتجديد"، وعبارة "قدم المعلومات الموجودة لدى بعض معلمي المواد الاجتماعية" كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٩٢)، في حين جاءت العبارة "الإحجام عن البرامج التدريبية التخصصية" كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,٦٦)، أما المتوسط لجميع المشكلات التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية أنفسهم في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,٨١) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة.

٤-٢-١٠- المشكلات المتعلقة بالطلاب:

جدول رقم (٢٣)

المشكلات المتعلقة بالطلاب التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

م	العبارة		موافق تماماً	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	كثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية.	ت	٢١	١٠	٣	٤		٤,٢٦	١,٠٠	١
		%	٥٥,٣	٢٦,٣	٧,٩	١٠,٥				
٥	ضعف حرص الطلاب على المشاركة في النشاطات المعدة لهم.	ت	٩	٢٣	١	٣	٢	٣,٨٩	١,٠٣	٢
		%	٢٣,٧	٦٠,٥	٢,٦	٧,٩	٥,٣			
٢	شعور الطلاب بالملل أثناء دروس المواد الاجتماعية.	ت	١٦	١٠	٤	٧	١	٣,٨٧	١,٢٣	٣
		%	٤٢,١	٢٦,٣	١٠,٥	١٨,٤	٢,٦			
٣	إهمال الواجبات المنزلية.	ت	٩	١٨	٢	٩		٣,٧١	١,٠٩	٤
		%	٢٣,٧	٤٧,٤	٥,٣	٢٣,٧				
٦	ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب.	ت	٩	١٦	٢	١٠	١	٣,٥٨	١,٢٠	٥
		%	٢٣,٧	٤٢,١	٥,٣	٢٦,٣	٢,٦			
٤	شغب الطلاب في الصف الدراسي.	ت	٧	٩	٦	١٤	٢	٣,١٣	١,٢٦	٦
		%	١٨,٤	٢٣,٧	١٥,٨	٣٦,٨	٥,٣			
المتوسط العام للمحور								٣,٧٤		

من الجدول السابق رقم (٢٣) يتضح وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث جاءت عبارة " كثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية " كأعلى عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٤,٢٦)، في حين جاءت العبارة " شغب الطلاب في الصف الدراسي " كأقل عبارة تسبب مشكلات لمعلمي المواد الاجتماعية في هذا المحور، بمتوسط حسابي يبلغ (٣,١٣)، أما المتوسط لجميع المشكلات المتعلقة بالطلاب التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، فبلغ (٣,٧٤) مما يعني أن لديهم مشكلات بدرجة كبيرة .

٤-٢-١١- ترتيب المشكلات حسب محاور الدراسة:

يمثل الجدول التالي رقم (٢٤) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية.

جدول رقم (٢٤)

المحور	المتوسط الحسابي*	الترتيب
١. المشكلات المتعلقة بالأهداف	٣,١٣	١٠
٢. المشكلات المتعلقة بالمحتوى	٣,٤٥	٧
٣. المشكلات المتعلقة بإدارة الصف	٣,٤٥	٧
٤. المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس	٣,٤٣	٩
٥. المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس	٣,٥٣	٦
٦. المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية	٤,١٣	١
٧. المشكلات المتعلقة بالتقويم	٣,٨٢	٣
٨. المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية	٣,٨٤	٢
٩. المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم	٣,٨١	٤
١٠. المشكلات المتعلقة بالطلاب	٣,٧٤	٥
الدرجة الكلية للمشكلات	٣,٦٤	

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لأبرز المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٤) المتوسطات الحسابية الكلية وترتيبها لإجابات مجتمع الدراسة عن رأيهم في المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حيث أظهر أن المتوسط العام للدرجة الكلية لجميع المحاور يساوي (٣,٦٤) وهو يمثل مشكلات بدرجة كبيرة، وعند النظر إلى كافة المحاور نجد أن أعلاها تقديراً هو محور: (المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات

التعليمية) بمتوسط حسابي عام يبلغ (٤,١٣)، وهذا يشير إلى أهمية هذا المحور، ولا يخفى أهمية الوسائل والتقنيات التعليمة في عصرنا الحاضر.

أما أدنى المحاور تقديراً فهو محور: (المشكلات المتعلقة بالأهداف)، بمتوسط حسابي عام يبلغ (٣,١٣)، رغم عدم وجود أهداف للمواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية.

٤-٣- السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمشرفين التربويين في رأيهم حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض؟

للإجابة على السؤال الثالث، ونظراً لصغر حجم المجموعات فقد قام الباحث باستخدام اختبار (مان - وتني) كبديل لاختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وذلك للتعرف على الفروق بين آراء المعلمين والمشرفين التربويين حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض، حسب الجدول التالي:

جدول رقم (٢٥)

اختبار (مان - وتني) لدلالة الفروق بين المعلمين والمشرفين في رأيهم حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض

المحور	العمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
المشكلات المتعلقة بالأهداف	معلم	١٩	١٤,٥٨	٢٧٧,٠٠	٨٧,٠٠	٠,٠٠٦	دالة عند مستوى ٠,٠١
	مشرف	١٩	٢٤,٤٢	٤٦٤,٠٠			
المشكلات المتعلقة بالمحتوى	معلم	١٩	١٦,٢٤	٣٠٨,٥٠	١١٨,٥٠	٠,٠٧٠	غير دالة
	مشرف	١٩	٢٢,٧٦	٤٣٢,٥٠			
المشكلات المتعلقة بإدارة الصف	معلم	١٩	١٣,٩٧	٢٦٥,٥٠	٧٥,٥٠	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	مشرف	١٩	٢٥,٠٣	٤٧٥,٥٠			
المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس	معلم	١٩	١٦,٣٤	٣١٠,٥٠	١٢٠,٥٠	٠,٠٨٠	غير دالة
	مشرف	١٩	٢٢,٦٦	٤٣٠,٥٠			

المحور	العمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس	معلم	١٩	١٣,٧٦	٢٦١,٥٠	٧١,٥٠	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	مشرف	١٩	٢٥,٢٤	٤٧٩,٥٠			
المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية	معلم	١٩	١٦,٦٣	٣١٦,٠٠	١٢٦,٠٠	٠,١١٦	غير دالة
	مشرف	١٩	٢٢,٣٧	٤٢٥,٠٠			
المشكلات المتعلقة بالتقويم	معلم	١٩	١٤,٥٠	٢٧٥,٥٠	٨٥,٥٠	٠,٠٠٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
	مشرف	١٩	٢٤,٥٠	٤٦٥,٥٠			
المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية	معلم	١٩	١٦,٩٥	٣٢٢,٠٠	١٣٢,٠٠	٠,١٦٣	غير دالة
	مشرف	١٩	٢٢,٠٥	٤١٩,٠٠			
المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم	معلم	١٩	١٧,١٣	٣٢٥,٥٠	١٣٥,٥٠	٠,١٩١	غير دالة
	مشرف	١٩	٢١,٨٧	٤١٥,٥٠			
المشكلات المتعلقة بالطلاب	معلم	١٩	١٧,٦١	٣٣٤,٥٠	١٤٤,٥٠	٠,٢٩٧	غير دالة
	مشرف	١٩	٢١,٣٩	٤٠٦,٥٠			
الدرجة الكلية للمشكلات	معلم	١٩	١٤,١١	٢٦٨,٠٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	مشرف	١٩	٢٤,٨٩	٤٧٣,٠٠			

يتضح من الجدول السابق رقم (٢٥) أن قيم (U) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأبعاد التالية: (المشكلات المتعلقة بالأهداف، والمشكلات المتعلقة بإدارة الصف، والمشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس، والمشكلات المتعلقة بالتقويم)، وفي الدرجة الكلية للمشكلات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمشرفين حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض في تلك الأبعاد، وكذلك في الدرجة الكلية للمشكلات، وكانت تلك الفروق لصالح المشرفين التربويين.

كما يتضح أن قيم (U) غير دالة في الأبعاد التالية: (المشكلات المتعلقة بالمحتوى، والمشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس، والمشكلات المتعلقة بالوسائل

والتقنيات التعليمية، والمشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية، والمشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم، المشكلات المتعلقة بالطلاب)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمشرفين حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض في تلك الأبعاد.

٤-٤- السؤال الرابع: ما التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي؟

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، حسب الجدول التالي.

جدول رقم (٢٦)

التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي

١/ المشكلات المتعلقة بالمحتوى:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
ضعف الاهتمام بتحقيق الأمن الفكري في المحتوى.	- بناء مصفوفة المدى والتتابع لتعزيز الأمن الفكري وتحقيقه لدى الطلاب.
ضعف جوانب التكامل مع المقررات الدراسية المختلفة.	- رفع مستوى التكامل بين المقررات الدراسية.
افتقار المحتوى إلى قائمة بالمفاهيم والتعميمات وتعريفات واضحة لها.	- إرفاق قائمة بالمفاهيم والتعميمات في نهاية المقرر.
عدم مناسبة الزمن المقرر لتدريس المواد الاجتماعية بالمحتوى المقدم في المقرر.	- الوزن النسبي للموضوعات بالحصص الفعلية للتدريس.

٢/ المشكلات المتعلقة بإدارة الصف:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
عدم القدرة على توفير الجو التعليمي في غرفة الصف.	- إقامة الورش التعريفية والتطبيقية بإدارة الصف، على أن تكون في جو مماثل للصف.
عدم القدرة على استخدام الأساليب المتنوعة لتصحيح سلوك الطلاب.	- نشر الوعي حول الأساليب العلمية لتصحح سلوك الطلاب.

٣/ المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
إغفال التخطيط الجيد للدروس.	- إقامة الورش التعريفية بالتخطيط الجيد للدروس، وأهميته في القضاء على المشكلات التدريسية.
الاعتماد على التحضيرات الجاهزة.	- وضع درجات في بطاقة الأداء خاصة بتحضير وإعداد الدروس.
عدم الموازنة بين موضوعات المواد الاجتماعية والخطة الدراسية للمادة.	- مراجعة خطط المعلمين قبل بدء الدراسة.

٤/ المشكلات المتعلقة بإستراتيجيات التدريس:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
عدم ملاءمة قاعات الدرس لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة.	- إعداد مواصفات معيارية للقاعات الدراسية.
صعوبة تحقيق الملاءمة بين موضوع الدرس والإستراتيجية المناسبة له.	- إقامة الورش التطبيقية لتحقيق الملاءمة. - تقديم نماذج تطبيقية.
ضعف إلمام معلمي المواد الاجتماعية بالإستراتيجيات التدريسية الحديثة.	- تكثيف الدورات التدريبية حول الاستراتيجيات الحديثة. - إيفاد المعلمين لدورات قصيرة في مدارس متميزة.

٥/ المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
ضعف الترابط والبناء في مقرر المواد الاجتماعية.	- التقويم المستمر لمقرر المواد الاجتماعية.
قلة إطلاع معلمي المواد الاجتماعية على الجديد في مجال المادة.	- إقامة اللقاءات الدورية، والقراءات الإثرائية وحلقات النقاش.
قدم الخرائط والصور والأشكال وضعف الشروحات المقدمة عليها.	- تحديث الخرائط عبر الأطالس المعتمدة الحديثة الطبع. - الاستعانة بالحديث من الصور والأشكال . - تكليف لجان تأليف المناهج بالتعليق وتقديم الشروحات.
ضعف القدرة على تصنيف الأسئلة التي تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم.	- تكثيف دورات القياس والتقويم.
كثرة المواضيع والأحداث على حساب المادة العلمية.	- العناية بمصفوفة المدى والتتابع.

ضعف الرضا الوظيفي.	- زيادة الحوافز للمعلمين. - تلمس احتياجات المعلمين.
ضعف مواكبة الوسائل التعليمية المتاحة لمتطلبات العصر الحديث.	- توفير الوسائل الحديثة.
قلة الوسائل التعليمية المتاحة للمواد الاجتماعية.	- حصر الوسائل الخاصة بالمواد الاجتماعية.
وجود المعوقات المكانية لاستخدام الوسائل التعليمية.	- تجهيز معامل خاصة بالمواد الاجتماعية.

٦/ المشكلات المتعلقة بالتقويم:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
ضعف التأهيل في مجال القياس والتقويم بشكل عام.	- تكثيف الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم.
قلة استخدام أساليب التقويم الحديثة في دروس المواد الاجتماعية	- تنويع وسائل التقويم بدلا من حصرها في الاختبارات.
ضعف القدرة على تصنيف الأسئلة التي تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم.	- تدريب المعلمين على المستويات العليا.
اقتصار تقويم الطلاب على الاختبارات فقط.	- تنويع وسائل التقويم بدلا من حصرها في الاختبارات.

٧/ المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
طول مقرر المواد الاجتماعية وكثرة الحشو والإطالة بدون فائدة.	- التقويم المستمر للمقرر.
عدم وجود كتاب معلم يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.	- تأليف دليل للمعلم.
اعتماد مقرر المواد الاجتماعية على الإنشائية وبالذات في جانب التاريخ.	- مراجعة المقرر على يد المختصين.
عدم ربط الأحداث الجارية وتوظيفها.	- توظيف هذا المدخل في المقرر عبر الإشارة إليه في الهوامش.
التركيز على الأحداث السابقة وعدم التطرق للأحداث المعاصرة.	- توظيف هذا المدخل في المقرر عبر الإشارة إليه في الهوامش.
ضعف جوانب التجديد في مقرر المواد الاجتماعية.	- تحديث المقررات دورياً حسب خطة خمسيه.
قلة تزويد بعض الدروس بالرسوم التخطيطية والخرائط.	- تزويد الدروس بالرسوم التخطيطية والخرائط.
ضعف الترابط والبناء في مقرر المواد الاجتماعية.	- مراجعة المقرر على يد المختصين.
قدم الخرائط والصور والأشكال وضعف الشروحات المقدمة عليها	- تحديث الخرائط والصور والأشكال والتعليق عليها.

كثرة المواضيع والأحداث على حساب المادة العلمية.	- الوزن النسبي للمادة العلمية.
التركيز في كتاب النشاط على المستويات الدنيا من جوانب المعرفة.	- رفع الأنشطة إلى المستويات العليا من جوانب المعرفة.
استخدام المنحى التكاملي بشكل شكلي فقط دون تحقيقه بشكل حقيقي.	- تحقيق التكامل بشكل حقيقي.

٨/ المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
ضعف الاتجاه الإيجابي نحو الإبداع والابتكار والتجديد.	- وضع بعض الحوافز.
قدم المعلومات الموجودة لدى بعض معلمي المواد الاجتماعية.	- إلحاق معلمي المواد الاجتماعية بالدورات التدريبية.
قلة إطلاع معلمي المواد الاجتماعية على الجديد في مجال المادة.	- عقد الورش واللقاءات مع المتخصصين من الأكاديميين.
ضعف الرضا الوظيفي.	- قياس مستوى الرضا الوظيفي ووضع بعض الحلول المساعدة.
الإحجام عن البرامج التدريبية التخصصية.	- إلحاق معلمي المواد الاجتماعية بالدورات التدريبية بقوة النظام.

٩/ المشكلات المتعلقة بالطلاب:

النتيجة	التصور المقترح لعلاج المشكلات التدريسية
كثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية.	- الالتزام بالمعايير الدولية.
ضعف حرص الطلاب على المشاركة في النشاطات المعدة لهم.	- تنويع الأنشطة لضمان المشاركات الطلابية.
شعور الطلاب بالملل أثناء دروس المواد الاجتماعية.	- تنويع الأنشطة لضمان المشاركات الطلابية.
إهمال الواجبات المنزلية.	- المتابعة الدورية، وربط ذلك بالرسائل النصية لولي الأمر.
ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب.	- تنويع إستراتيجيات التدريس المقدمة.

خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات

خلاصة النتائج:

تشير نتائج الدراسة بوضوح إلى وجود عدد من المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي، وتختلف درجة حدة تلك المشكلات التدريسية من محور لآخر من محاور الدراسة.

ولقد جاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج دراسة شقير ٢٠٠٤م في وجود مشكلات تتعلق بصياغة الأهداف أو عدم كفايتها أو ضعف الترابط بينها وبين المحتوى المقدم.

كما جاءت متفقة مع دراسة الجهيمي ١٤٣٠هـ في وجود مشكلات تدريسية تتعلق باستراتيجيات التدريس، واستخدام المعلمين إستراتيجيات تقليدية في التدريس.

وكذلك دراسة الرواضية ٢٠٠١م في كون العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي من جداول وتجهيزات من أبرز الأسباب لظهور المشكلات التدريسية في هذا الجانب.

وكذلك جاءت الدراسة متفقة - ولا غرابة في ذلك - مع كل من دراسات الرواحي ٢٠٠١م والهمزاني ١٤٢٣هـ والمشاري ١٤٢٥هـ والبكر ٢٠٠٦م في وجود مشكلات تدريسية تتعلق بالوسائل التعليمية، تتمثل في ضعف التأهيل وقلة توافر المهارات اللازمة لمعلمي المواد الاجتماعية، وكذلك قلة توافر وتنوع وجودة الوسائل التعليمة المتوفرة في المدارس.

وكذلك جاءت الدراسة متفقة مع دراسة البكر ٢٠٠٦م في وجود مشكلات تتعلق بأساليب التقويم، ومشكلات تتعلق بالكتاب المدرسي.

ودراسة الدوسري ١٤٢٨هـ في وجود مشكلات تتعلق بالمعلمين أنفسهم.

وأخيراً جاءت الدراسة الحالية متفقة مع دراسة البكر ٢٠٠٦م في تدني المستوى التحصيلي للطلاب وما يسببه من مشكلات تدريسية.

وفي ضوء ما تقدم من عرض، فإنه يمكن إيجاز أبرز نتائج الدراسة فيما يلي:

١. إن معلمي ومشرفي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض، يرون أن هناك مشكلات تدريسية بدرجة كبيرة بمتوسط عام يبلغ (٣,٦٤).

٢. بلغ عدد المشكلات التي يعاني منها معلمو المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض بدرجة كبيرة جداً (٤) مشكلات بنسبة (٥,٨٩%)، وبدرجة كبيرة (٤٤) مشكلة بنسبة (٦٤,٧٠%).

٣. تركز أغلب المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في المحاور التالية:

- المشكلات المتعلقة بالوسائل والتقنيات التعليمية.
- المشكلات المتعلقة بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية.
- المشكلات المتعلقة بالتقويم.
- المشكلات المتعلقة بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم.
- المشكلات المتعلقة بالطلاب.
- المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس.
- المشكلات المتعلقة بإدارة الصف.
- المشكلات المتعلقة بالمحتوى.
- المشكلات المتعلقة بتخطيط وإعداد الدروس.
- المشكلات المتعلقة بالأهداف.

٤. حصلت المشكلات التدريسية التالية على أعلى المتوسطات:

- ضعف التأهيل في مجال الخرائط الرقمية، بمتوسط ٤,٢٩، وبدرجة كبيرة جداً.
- ضعف صيانة الأجهزة وقلة توفر قطع الغيار، بمتوسط ٤,٢٩، وبدرجة كبيرة جداً.
- قدم الأفلام الوثائقية، وندرتها في بعض الموضوعات، بمتوسط ٤,٢٦، وبدرجة كبيرة جداً.
- كثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية، بمتوسط ٤,٢٦، وبدرجة كبيرة جداً.
- قلة الاستفادة من الخواص الحديثة للتقنية كالبلوتوث والوسائط المتعددة، بمتوسط ٤,١٨، وبدرجة كبيرة.

- ضعف القدرة على التعامل مع البرامج الحديثة الخاصة بالخرائط كـ (إيرث قوقل)، بمتوسط ٤,١٦ ، وبدرجة كبيرة.
- قلة وجود الأطالس الجغرافية والتاريخية والخرائط الحديثة في المدرسة، بمتوسط ٤,١١، وبدرجة كبيرة.
- طول مقرر المواد الاجتماعية وكثرة الحشو والإطالة بدون فائدة، بمتوسط٤,١١، وبدرجة كبيرة.
- عدم وجود كتاب معلم يمكن الرجوع إليه عند الحاجة، بمتوسط ٤,٠٨، وبدرجة كبيرة.
- اعتماد مقرر المواد الاجتماعية على الإنشائية وبالذات في جانب التاريخ، بمتوسط ٤,٠٨، وبدرجة كبيرة.
- عدم ملاءمة قاعات الدرس لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة، بمتوسط ٤,٠٥، وبدرجة كبيرة.
- عدم ربط الأحداث الجارية وتوظيفها، بمتوسط ٤,٠٠، وبدرجة كبيرة.
- ضعف التأهيل في مجال القياس والتقويم بشكل عام، بمتوسط ٤,٠٠، وبدرجة كبيرة.
- ضعف مواكبة الوسائل التعليمية المتاحة لمتطلبات العصر الحديث، بمتوسط ٣,٩٧، وبدرجة كبيرة.

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمشرفين حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض في الأبعاد التالية: (الأهداف، وإدارة الصف، واستراتيجيات التدريس، والتقويم)، وكذلك في الدرجة الكلية للمشكلات، وكانت تلك الفروق لصالح المشرفين التربويين.

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمشرفين حول المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض في الأبعاد التالية: (المحتوى، وتخطيط وإعداد الدروس، والوسائل والتقنيات التعليمية، والكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية، ومعلمي المواد الاجتماعية، والطلاب).

توصيات الدراسة:

وفي ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يلي:

١. تأهيل معلمي المواد الاجتماعية التأهيل الكافي قبل إشراكهم في نظام المقررات الثانوي.

٢. تجهيز المدارس بمتطلبات العمل التربوي قبل إقرار الانضمام لنظام المقررات الثانوي.

٣. تدريب معلمي المواد الاجتماعية على إستراتيجيات التدريس الحديثة وإدارة الصف وتخطيط وإعداد الدروس والأهداف.

٤. تحديث الوسائل التعليمية وتطوير أنظمة الصيانة المساندة.

٥. تطوير وتحديث المقررات بصورة مغايرة عما يوجد في التعليم الثانوي العام.

٦. التركيز على التقنية الحديثة وخصوصاً الخرائط الرقمية، وما يتوفر على الشبكة العنكبوتية من أجهزة رصد حي، واستشعار.

٧. توفير المكتبات الرقمية التي تخدم المقرر.

مقترحات الدراسة:

وفي ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات، يقترح الباحث إجراء الدراسات التربوية التالية، والتي يرى الباحث أنها استكمالٌ لدراسته الحالية، هذه الدراسات المقترحة تتمثل في الآتي:

١. إجراء دراسات تربوية تستهدف التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه معلمات المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي في مدينة الرياض، ومقارنتها بهذه الدراسة.

٢. إجراء دراسات تربوية تستهدف دراسة الفروق بين المدارس الثانوية الحكومية والأهلية المطبقة لنظام المقررات الثانوي.

٣. إجراء دراسات تربوية تستهدف التعرف على المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي ومعلمات المواد الأخرى في نظام المقررات الثانوي، ومقارنتها بهذه الدراسة في ضوء معايير تكاملية.

* * *

قائمة المراجع

أولاً: قائمة المراجع العربية:-

١. الأكلبي، فهد عبد الله (١٤٢١هـ)، طرق تدريس المواد الاجتماعية، الرياض: دار أشبيليا.

٢. آل الشيخ، حصة محمد وآخرون (١٤١٠هـ)، " تقويم بعض جوانب منهج الجغرافيا في المرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات من وجهة نظر المعلمات والموجهات بمدينة الرياض"، بحث مقدم للاجتماع السنوي، أبحاث تعليم الجغرافيا في المملكة العربية السعودية، الرياض: الجمعية الجغرافية السعودية.

٣. البكر، فهد عبد الكريم (٢٠٠٦م)، المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية ومقترحات علاجها، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، العدد (٦١) الجزء الثاني .

٤. الجبر، سليمان محمد (١٩٩١م)، " المعايير الواجب توفرها في كتب الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية "، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، جمهورية مصر العربية، المجلد (٦).

٥. الجهيمي، أحمد عبد الرحمن (١٤٣٠هـ)، معوقات استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس مقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الرياض، العدد (١٢).

٦. دانيلسون، شالوتي (٢٠٠١م)، مهنة التدريس ممارستها وتعزيزها (إطار نموذجي)، ترجمة: عبد العزيز سعود العمر، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٧. الدوسري، راشد ظافر (١٤٢٨هـ)، مشكلات المعلم السعودي في التعليم الثانوي الأهلي بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

٨. الديحان، محمد عبد الرحمن (١٤٢٠هـ)، مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض، السنة العشرون، العدد (٧١).

٩. الرواحي، حنان أحمد (٢٠٠١م)، تقويم مهارات استخدام معلمي الجغرافيا للوسائل التعليمية بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

١٠. الرواضية، صالح محمد (٢٠٠١ م). "معوقات استخدم الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، الدوحة، قطر، العدد (٢٤).

١١. السليتي، فراس (٢٠١٢م). التدريس والقراءة النافذة، اربد: عالم الكتب الحديث.

١٢. الشامخ، هيا سليمان وآخرون (١٤٢٨هـ). واقع تطبيق تجربة التعليم الثانوي العام نظام المقررات في المدارس الثانوية العامة المطبقة للتجربة على مستوى المملكة العربية السعودية "دراسة مسحية".

١٣. الشعوان، عبد الرحمن محمد وسليمان محمد الجبر (١٤١٠هـ). أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية، سلسلة مركز البحوث التربوية كلية التربية جامعة الملك سعود.

١٤. شقير، فيصل (٢٠٠٤م). مشكلات تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية في القطر السوري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

١٥. شلبي، أحمد إبراهيم (١٩٩٧م). تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام، القاهرة: الدار العربية للكتاب.

١٦. العلي، بسمة حسن (١٩٩٦م). مشكلات طلبة معلم مجال الدراسات الاجتماعية في جامعة اليرموك كما قدرها الطلبة أنفسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

١٧. فان دالين، ديوبولد ب (٢٠٠٧م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٨. الكثيري، راشد حمد، وصالح عبد العزيز النصار (١٤٣٠هـ). المدخل للتدريس، ط٢، الرياض.

١٩. الكثيري، سعود ناصر (١٤٢٨هـ). آراء واتجاهات طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض حول تجربة منهج التعليم الثانوي الجديد، ورقة عمل مقدمة للملتقى الأول للتعليم الثانوي – استشراف مستقبل التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.

٢٠. اللقاني، أحمد حسين، وبرنس رضوان (١٩٨٨م). تدريس المواد الاجتماعية، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

٢١. محمود، صباح وآخرون (١٩٩٦م). طرائق تدريس الجغرافيا، الأردن: دار الأمل.

٢٢. المشاري، عبد العزيز عبد الله (١٤٢٥هـ)، أهم مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

٢٣. مقلد، محمد محمود (١٩٩١م)، " مشكلة تدريس البلاغة بالمدارس الثانوية تشخيص وعلاج "، مجلة رسالة التربية، مسقط، العدد (٨).

٢٤. مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٤٣١هـ)، ندوة التعليم الثانوي الواقع والاتجاهات الجديدة، ٢٤-٢-٢٠١٠م، دبي: الإمارات العربية المتحدة.

٢٥. ملحم، سامي وميازالصباغ (١٩٩١م)." برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية في المملكة العربية السعودية "، مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية، المجلد الثالث.

٢٦. المنوفي، زكي إبراهيم (٢٠٠٧م)، نحو مفهوم جديد لتدريس المواد والأنشطة: تدريس الدراسات الاجتماعية، القاهرة: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٢٧. الهمزاني، خالد غنيم (١٤٢٣هـ)، معوقات تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية (بنين – بنات)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٨. وزارة (المعارف) التربية والتعليم (١٤٠٨هـ)، منهج المرحلة الثانوية العامة، الرياض: الإدارة العامة للمناهج.

٢٩. وزارة التربية والتعليم (١٤٣٠هـ)، دليل المشرف التربوي، الرياض: إدارة لإشراف التربوي.

٣٠. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨هـ)، وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم العام، الرياض: مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

٣١. وزارة التربية والتعليم .١ (١٤٣٠هـ)، نظام المقررات في المرحلة الثانوية (نشرة تعريفية لطلاب التعليم الثانوي)، الرياض: إدارة مشروع التعليم الثانوي.

٣٢. وزارة التربية والتعليم .٢ (١٤٣٠هـ)، الدليل الإرشادي لتقويم المتعلم التعليم الثانوي (نظام المقررات)، الرياض: وكالة التخطيط والتطوير.

٣٣. وزارة التربية والتعليم .٣ (١٤٣٠هـ)، الدليل الإجرائي الإرشادي لإدارات مدارس نظام المقررات، الرياض: إدارة مشروع التعليم الثانوي.

٣٤. وزارة التربية والتعليم . ٤ (١٤٣٠هـ). دليل المدرسة التعليم الثانوي . نظام المقررات الإصدار الثالث. الرياض: وكالة التخطيط والتطوير.

٣٥. يحي، حسن عايل وسعيد جابر المنوفي (١٤٢٩هـ). المدخل إلى التدريس الفعال، ط ٥، الرياض: الدار الصولتية للتربية.

٣٦. يحي، حسن عايل وأسماء زين صادق الأهدل (٢٠٠٩م). خطة مقترحة لتدريس مفاهيم حقوق الإنسان ضمن مناهج المواد الاجتماعية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور ضمن مؤتمر حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية، القاهرة: جامعة عين شمس.

٣٧. يحي، حسن عايل وآخرون (١٤٣٢هـ). رؤية معاصرة في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية (جـ ٢،١)، جدة: خوارزم العلمية.

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية

38 - Borg, W. M.& Gale, M. D., (1997) Educational Research, Third Edition, New York, Longman.

39 - National Commission On the Social in the Schools. (1989), Charting a course;

40 -Social Studies for The 21st century. Washington, DC; National Commission On The Social Studies in the Schools.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية

41. - http://www.moe.gov.sa/openshare/moe/default.aspx41 -

42 - http://www.hasaedu.gov.sa/home.

* * *

الملحق رقم (١)

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية. إعداد د. أحمد بن محمد بن سعد الحسين

قائمة المحكمين لأداة الدراسة

م	المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
١	عبد الله سليمان الفهد	أستاذ	مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢	محمود حسن كامل الناقة	أستاذ	مناهج وطرق تدريس عامة	عين شمس– مصر
٣	حسن عايل أحمد يحي	أستاذ	مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية	الملك عبد العزيز – جدة
٤	أحمد إبراهيم شلبي	أستاذ	مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية	عين شمس– مصر
٥	عبد السلام محمد الصلاحي	أستاذ	مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية	صنعاء – اليمن
٦	رضوان فضل الرحمن الشيخ	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس التاريخ	طيبة – المدينة المنورة
٧	عبد الرؤف الفقي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس التاريخ	عين شمس – مصر
٨	على راجح القديمي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس التاريخ	عمران – اليمن
٩	محمد شديد البشري	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٠	أحمد عبد الرحمن الجهيمي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١١	إيمان العباس	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا	وزارة التربية والتعليم
١٢	خميس محمد خميس	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا	قناة السويس– مصر
١٣	عبد العزيز محمد كابلي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا	طيبة – المدينة المنورة
١٤	سليمان عبد الله الدويش	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٥	سالم مزلوة العنزي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الملحق رقم (٢)



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

كلية العلوم الاجتماعية

قسم المناهج وطرق التدريس

المشكلات التدريسية التي تواجه

معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية

د. أحمد بن محمد الحسين

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ العزيز معلم المواد الاجتماعية: سلمه الله

الأخ العزيز مشرف المواد الاجتماعية: سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ...

فإن الباحث بصدد القيام بدراسة تهدف إلى التعرف على " المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي كما يراها المعلمون والمشرفون التربويون للمواد الاجتماعية"، ولهذا الغرض تم استخدام الاستبانة التي بين يديك والمتضمنة (٦٨) فقرة، والتي حددت كل فقرة منها بالدرجات التالية: (موافق تماماً، موافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، والمطلوب منك أخي العزيز أن تقرأ كل عبارة قراءة متأنية ثم تختار واحداً فقط، من الاختيارات الخمسة المذكورة، بوضع إشارة (✓) تحت الاختيار المناسب، وتأكد أخي العزيز من:

١. أن إجابتك تمثل فعلاً اتجاهك نحو العبارة، فلا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

٢. أن لا تترك أي عبارة دون الإجابة عنها.

٣. أن إجابتك سوف تعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

مع فائق شكري وتقديري، والله يحفظكم.

أخوكم د.أحمد الحسين

بسم الله الرحمن الرحيم

- المعلومات الأولية:

- ❑ العمل: [ ] معلم. [ ] مشرف تربوي.
- ❑ المدرسة: [ ] حكومية. [ ] أهلية.
- ❑ سنوات الخبرة: [ ]١- ٥ [ ] ٥-١٠ [ ] ١٠-١٥ [ ] ١٥-٢٠ [ ] ٢٠ فأكثر.
- ❑ المؤهل: [ ] تربوي. [ ] غير تربوي.
- ❑ نوع المؤهل: [ ] بكالوريوس. [ ] ماجستير. [ ] دكتوراه.

المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي المواد الاجتماعية في نظام المقررات الثانوي:

العبارة	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أولاً: مشكلات تتعلق بالأهداف					
١/ عدم وجود أهداف لمقرر المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.					
٢/ الخلط بين الأهداف السلوكية (المعرفية والوجدانية والمهارية)، والأهداف العامة للمواد الاجتماعية.					
٣/ عدم القدرة على صياغة الأهداف السلوكية التي تجعل التعليم ذا معنى.					
٤/ عدم القدرة على ربط الأهداف بمحتوى الدرس.					
٥/ صعوبة صياغة الأهداف التي تنمي فهم طبيعة الكوارث الطبيعية.					
٦/ صعوبة صياغة الأهداف التي تساعد على فهم المشكلات البيئية.					
٧/ صعوبة صياغة الأهداف التي تنمي المهارات الحياتية.					
٨/ صعوبة صياغة الأهداف التي تساعد على حل					

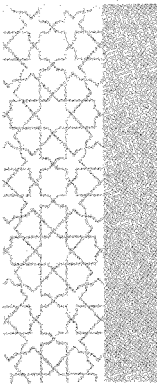
العبارة	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
المشكلات .					
٩/ صعوبة صياغة الأهداف التي تنمي مهارات التفكير .					
١٠/ صعوبة صياغة الأهداف التي تعزز مهارات الحوار والمناقشة .					
١١/ صعوبة صياغة الأهداف التي تنمي فهم قضايا حقوق وواجبات الإنسان.					
ثانياً: مشكلات تتعلق بالمحتوى					
١/ ضعف الجوانب التأصيلية للكون والإنسان والحياة في المواد الاجتماعية.					
٢/ عدم مناسبة الزمن المقرر لتدريس المواد الاجتماعية للمحتوى المقدم في المقرر.					
٣/ افتقار المحتوى إلى قائمة بالمفاهيم والتعميمات وتعريفات واضحة لها .					
٤/ عدم وضوح المفاهيم في المواد الاجتماعية.					
٥/ ضعف الاهتمام بقيم المواطنة والانتماء في المحتوى.					
٦/ ضعف الاهتمام بتحقيق الأمن الفكري في المحتوى.					
٧/ ضعف القدرة على تطوير مهارات الطلاب في المحتوى.					
٨/ ضعف جوانب التكامل مع المقررات الدراسية المختلفة.					
ثالثاً: مشكلات تتعلق بإدارة الصف					
١/ عدم القدرة على توفير الجو التعليمي في غرفة الصف .					
٢/ قلة استخدام أساليب التعزيز أثناء إدارة الصف.					
٣/ عدم القدرة على استخدام الأساليب المتنوعة لتصحيح سلوك الطلاب.					
رابعاً: مشكلات تتعلق بتخطيط وإعداد الدروس					
١/ إغفال التخطيط الجيد للدروس.					
٢/ عدم مراعاة تسلسل عناصر الدرس اليومي بما يتناسب مع التوقيت الزمني لسير الحصة الدراسية .					
٣/ عدم الموازنة بين موضوعات المواد الاجتماعية والخطة الدراسية للمادة.					

العبارة	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٤/ الاعتماد على التحضيرات الجاهزة.					
خامساً: مشكلات تتعلق باستراتيجيات التدريس					
١/ ضعف إلمام معلمي المواد الاجتماعية بالإستراتيجيات التدريسية الحديثة.					
٢/ صعوبة تحقيق الملاءمة بين موضوع الدرس والإستراتيجية المناسبة له.					
٣/ صعوبة التدريس بواسطة المداخل التدريسية للمواد الاجتماعية.					
٤/ صعوبة ربط عناصر الدرس بالأحداث الجارية .					
٥/ عدم ملاءمة قاعات الدرس لتطبيق الإستراتيجيات الحديثة.					
سادساً: مشكلات تتعلق بالوسائل والتقنيات التعليمية					
١/ قلة الوسائل التعليمية المتاحة للمواد الاجتماعية.					
٢/ ضعف مواكبة الوسائل التعليمية المتاحة لمتطلبات العصر الحديث .					
٣/ وجود المعوقات المكانية لاستخدام الوسائل التعليمية .					
٤/ قلة وجود الأطالس الجغرافية والتاريخية والخرائط الحديثة في المدرسة.					
٥/ ضعف التأهيل في مجال الخرائط الرقمية.					
٦/ضعف القدرة على التعامل مع البرامج الحديثة الخاصة بالخرائط ك (إيرث قوقل).					
٧/ قلة الاستفادة من الخواص الحديثة للتقنية كالبلوتوث والوسائط المتعددة.					
٨/ قدم الأفلام الوثائقية، وندرتها في بعض الموضوعات.					
٩/ ضعف صيانة الأجهزة وقلة توفر قطع الغيار .					
سابعاً: مشكلات تتعلق بالتقويم					
١/ قلة استخدام أساليب التقويم الحديثة في دروس المواد الاجتماعية.					
٢/ اقتصار تقويم الطلاب على الاختبارات فقط.					
٣/ ضعف القدرة على تصنيف الأسئلة التي تقيس مستويات التحليل والتركيب والتقويم من قبل معلمي المواد الاجتماعية.					

العبارة	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
٤/ ضعف التأهيل في مجال القياس والتقويم بشكل عام.					
ثامناً: مشكلات تتعلق بالكتاب المقرر لتدريس المواد الاجتماعية					
١/ طول مقرر المواد الاجتماعية وكثرة الحشو والإطالة بدون فائدة.					
٢/ ضعف الترابط والبناء في مقرر المواد الاجتماعية.					
٣/ كثرة المواضيع والأحداث على حساب المادة العلمية .					
٤/ الاختصار المخل في بعض المواضيع والأحداث .					
٥/ استخدام المنحى التكاملي بشكل شكلي فقط دون تحقيقه بشكل حقيقي.					
٦/ عدم وجود كتاب معلم يمكن الرجوع إليه عند الحاجة.					
٧/ قلة تزويد بعض الدروس بالرسوم التخطيطية والخرائط.					
٨/ ضعف جوانب التجديد في مقرر المواد الاجتماعية.					
٩/ اعتماد مقرر المواد الاجتماعية على الإنشائية وبالذات في جانب التاريخ .					
١٠/ التركيز على الأحداث السابقة وعدم التطرق للأحداث المعاصرة .					
١١/ التركيز في كتاب النشاط على المستويات الدنيا من جوانب المعرفة.					
١٢/ قدم الخرائط والصور والأشكال وضعف الشروحات المقدمة عليها.					
١٣/ عدم ربط الأحداث الجارية وتوظيفها.					
تاسعاً: مشكلات تتعلق بمعلمي المواد الاجتماعية أنفسهم					
١/ ضعف الاتجاه الإيجابي نحو الإبداع والابتكار والتجديد					
٢/ قلة اطلاع معلمي المواد الاجتماعية على الجديد في مجال المادة .					
٣/ قدم المعلومات الموجودة لدى بعض معلمي المواد الاجتماعية .					
٤/ الإحجام عن البرامج التدريبية التخصصية.					
٥/ ضعف الرضا الوظيفي					

العبارة	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة
عاشراً: مشكلات تتعلق بالطلاب					
١/ كثرة عدد الطلاب في الصفوف الدراسية.					
٢/ شعور الطلاب بالملل أثناء دروس المواد الاجتماعية.					
٣/ إهمال الواجبات المنزلية.					
٥/ شغب الطلاب في الصف الدراسي.					
٥/ ضعف حرص الطلاب على المشاركة في النشاطات المعدة لهم.					
٦/ ضعف التحصيل الدراسي لدى الطلاب.					
أسأل الله الكريم لي ولكم التوفيق والسداد...					

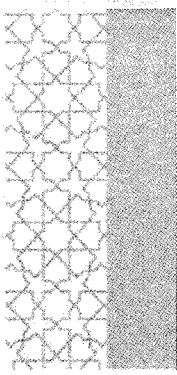
* * *



أثر استراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية السليمة وتعديل المفاهيم البديلة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي

د. فريال محمد أبو عواد
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية والآداب
الأنروا - المملكة الأردنية الهاشمية

د. إلهام علي الشلبي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



أثر استراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية السليمة وتعديل المفاهيم البديلة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي

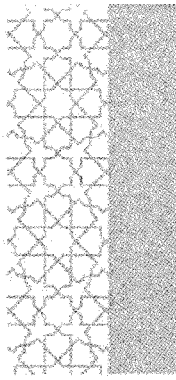
د. فريال محمد أبو عواد
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية والآداب
الأنروا – المملكة الأردنية الهاشمية

د. إلهام علي الشلبي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية السليمة، وتعديل المفاهيم البديلة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، تكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة من طالبات الصف الثالث في مدرسة إناث مخيم عمان الابتدائية التابعة لوكالة الغوث في الأردن، موزعة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، طبق عليهما الاختبار القبلي في المفاهيم العلمية بعد التحقق من الخصائص السيكومترية له للكشف عن المفاهيم البديلة، وتم تدريس وحدة "المادة وتغيراتها" لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية البورتفوليو، وفي نهاية الوحدة تم تطبيق الاختبار البعدي في المفاهيم العلمية على طالبات المجموعتين. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستراتيجية البورتفوليو في أداء الطالبات على اختبار المفاهيم العلمية، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية البورتفوليو لطلبة المراحل الدراسية المختلفة، وإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول هذه الاستراتيجية على المواد الدراسية الأخرى.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية البورتفوليو، المفاهيم العلمية، طالبات الصف الثالث.



مقدمة :

برزت الحاجة في السنوات الأخيرة إلى التقويم الواقعي كتوجه حديث يعالج إشكاليات التقويم الحالية في العملية التعليمية- التعلمية، فالتقويم في المنظور الحديث يقوم على أساس دمج التقويم في عمليتي التعلم والتعليم، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية ويجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية، ويمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي Reflective Thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، كما أنه يهدف إلى: تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية العليا والأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة، والتركيز على العمليات والنتاجات في عملية التعلم، وتنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل، وتعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، وجمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم، واستخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم. أما استراتيجيات التقويم فتشمل: التقويم المستند إلى الأداء Performance-based Assessment والتقويم بالقلم والورقة Paper and Pencil Strategy، والملاحظة Observation Strategy، والتواصل Communication Strategy، ومراجعة الذات Self Review[1]

وتتضمن استراتيجية مراجعة الذات استخدام استراتيجيات فرعية متنوعة، ومن أهمها ملف الطالب (ملف الانجاز) أو ما يسمى بالبورتفوليو Portfolio. ويعد ملف الطالب (البورتفوليو) إحدى الاستراتيجيات التقويمية الجديدة والتي أصبحت تستخدم بكثرة في العديد من الدول في الآونة الأخيرة سواءً في المؤسسات التعليمية أو المجالات الاقتصادية أو الفنية، إذ يعود استخدام البورتفوليو إلى فترات قديمة من قبل أصحاب

١- (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

حرف معينة مثل الرسامين، والمهندسين، والمصورين وغيرهم، ممن كانوا يحتفظون بملفات تظهر أفضل أعمالهم لعرضها على المختصين أو المعنيين عندما يتقدمون إلى وظيفة جديدة أو عند الحاجة للمنافسة أو المقارنة بغيرهم، وفي نهاية الثمانينيات تطورت الفكرة حتى وصلت إلى المؤسسات التربوية وصارت من إحدى الوسائل البديلة والهامة لعملية تقييم تعلم الطالب حيث انتشرت خلال العقد الأخير في العديد من دول العالم الغربي خاصة في الولايات المتحدة وبرزت في التربية الخاصة والعامة، وقد جاءت تلك الفكرة كرد فعل على الطرق التقليدية المألوفة كالامتحانات المعرفية وانطباعات المعلم الذاتية، إذ يشعر الطلبة أن التقييم من قبل المعلم غير منطقي ولا يعكس عمله وأداءه الفعلي[1].

وقد تعددت تعريفات البورتفوليو، فقد عرفه بولسون وماير Paulson & Meyer بأنه تجميع منظم ومنهجي لمختلف الإنجازات التي توثق النمو والتقدم المهني الأصيل، والأهداف والجهود والمواقف التربوية، والممارسات والإنجازات والمواهب، وذلك عبر فترات زمنية، وهو عملية تقوم على خطوات إنتاجية وبنائية، حيث يجب القيام بها من قبل المعنيين لاختيار وجمع هذه الوثائق من مصادر متعددة من المعرفة، ويمكن النظر إليه على أنه تجميع متنوع من أفضل الأعمال والإنجازات على مر الزمن وعبر مجموعة متنوعة من السياقات، وهو استراتيجية للتقييم الذاتي وتقييم البرامج التعليمية للطلبة، كما ينظر إليه باعتباره الأداة التي تعكس مستوى التقدم ومواطن القوة والقدرات والإبداع في تطبيق المعرفة وتجميع الأفكار واختيار الأعمال الفكرية الفريدة من نوعها، مما يشجع المتعلم على التأمل في تجاربه وخبراته وإنجازاته الذاتية، ويؤدي الى تسليط الضوء على مدى تحقيق أهداف أو معايير الإنجاز، فملفات الأعمال أو البورتفوليو هي مجموعة هادفة من أعمال الطلبة التي تحققت في واحد أو أكثر من مجالات المناهج الدراسية، وتقوم على أساس مشاركة الطلبة في اختيار محتويات الملف، ومعايير الاختيار، ومعايير التحكيم والتقييم، والأدلة على ممارسة عملية التأمل الذاتي[2].

١- (الزهراني، ٢٠٠٩، ٢٥٦).

2 - (Paulson & Meyer, 1991).

ويؤكد نيزاكاتو[1] أن البورتفوليو هو تجمع من أعمال الطلبة، يوثق جهودهم ودرجة تقدمهم ومستوى تحصيلهم، وتأملاتهم الشخصية فيما حققوه من إنجازات، إذ يتلخص الهدف الأساسي من البورتفوليو في زيادة مستوى دافعية الطلبة ومنحهم الشعور بالقدرة على التعلم الذاتي. وهو كاستراتيجية من استراتيجيات التقويم القائمة على مراجعة الذات يغير من الطريقة التقليدية في تقدير الدرجات، وبموجبها يقوم المعلم بالتعاون مع الطالب بالعمل معاً في التصحيح والتقويم، ويستخدم البورتفوليو كأداة مراجعة لمدى تقدم الطالب ونموه، ويتم تحديد مكونات البورتفوليو ايضاً بالاتفاق بين المعلمين والطلبة.

ويمر بناء ملف الإنجاز أو ما يعرف بالبورتفوليو بثلاث مراحل أساسية، هي: التخطيط، وبناء محتوى الملف، والتقويم، ففي التخطيط يؤخذ في الاعتبار عدة عوامل، أبرزها: الهدف من بناء الملف، وفلسفة المعلم، ونوعية إعداده، ومستوى تدريبه، والإمكانات المتوافرة، وشكل البورتفوليو، وكيفية بنائه، واستراتيجيات تقويمه. ويشمل بناء محتوى الملف الخطوات الآتية: تصنيف البيانات التي تصف نمو الطالب وتقدمه، وترتيب هذه البيانات وترميزها، وعرض جمل التأملات الفكرية حول إنجازات الطلبة، وعرض الملف ومناقشته، أما من حيث تقويم الملف فلا بد من الاهتمام بالدرجة التي يعطي فيها الملف صورة صادقة عن أداء المتعلمين، ودوره في تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في أدائه، ومدى تنوع مفردات الملف وكفايتها، ودرجة فاعلية الجمل التأملية التي كتبها الطالب[2].

ويتطلب إعداد البورتفوليو قيام المتعلم بتوثيق أعماله، وعملية التوثيق هذه تخضع لاختيار المتعلم مما يجعله متأملاً لما قام بإنجازه، ويتضح جهد المتعلم وشخصيته من خلال قدرته على تحليل الخبرات التي يمر بها في غرفة الصف وفهمها، وربط عملية التدريس بالاستقصاء التعليمي الذي يقوم المتعلم بممارسته أثناء إعداد البورتفوليو، ولهذا يمكن القول أن البورتفوليو من أفضل الطرق لتقديم وصف وصورة واضحة لجهد

1- (Nezakatgoo, 2011, 232)

2 – (السميري، ٢٠٠٤، ص ١١٩).

المتعلم وإنجازاته من خلال اختياره للمادة التي جمعها من عدة مصادر خلال فترة من الزمن وهذا ما يعزز التفكير التأملي[1].

وتضم ملفات الأعمال مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها لتعكس مستوى معرفة المتعلم وخبراته ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته، وذلك أثناء انخراط هذا المتعلم ومشاركته فى إنجاز مهمات تعلمية، ويمكن فى ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدراته، وإصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكنه من تحقيق النتاجات التعلمية.

ويعتمد نجاح ملفات الإنجاز (بالبورتفوليو) على عوامل متعددة، من أهمها تطوير مهارات المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو أساليب التعلم التى تركز على الحفظ والتلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب، ومنحه الثقة فى أهمية تحليله لأدائه وتقويمه الذاتي وتوثيق إنجازاته وتتبع نموه بنفسه، ومشاركة المعلمين والآباء والطلبة فى لقاءات دورية لمناقشة محتويات الملف، وتصميم إجراءات التقييم الشامل من حيث كيفية جمع المعلومات والبيانات، وتحليل محتوى الوثائق، وتحديد محكات تقييمها والحكم على نوعيتها، والإفادة من نتائجها، وبذلك تصبح هذه الملفات والسجلات الوثائقية أداة فاعلة فى التعليم والتقويم، فالبورتفوليو يعتبر ملفاً للأعمال الشخصية للطالب وهو بمثابة الوعاء الذى يحفظ فيه أعماله، ومن ثم يعد المحك الحقيقى لمعرفة مدى تقدمه فى الأعمال التى قام بها، والعمل على تحسين الأداء بصورة مستمرة، وإصلاح الخطأ فى أساليب التعلم والتعليم، وبيان قيمة ما تم تحقيقه من خلال تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية بإصدار الأحكام الموضوعية التى يمكن عن طريقها بيان الأخطاء، ومن ثم بناء البرامج العلاجية التى تكفل وضع المتعلم فى مساره الصحيح[2].

ومن أبرز المزايا التي يوفرها التقويم باستعمال البورتفوليو ما يلي: أنه يعمل على تحقيق التكامل بين عمليتي التدريس والتقويم، ويتيح الفرصة أمام المعلمين والطلبة للتعاون والعمل معاً، ويوفر أدلة ملموسة يمكن الاستناد إليها في عملية التقويم، كما

١- (الزهراني، ٢٠٠٩، ٢٥٩).

٢- (أبو هاشم، ٢٠٠٧).

يوفر التغذية الراجعة الفردية لكل طالب على حدة، ويضاف إلى ذلك أنه يوفر أدلة كافية تساعد في تقديم التقارير لأولياء أمور الطلبة عن أداء أبنائهم. ومن جهة أخرى يساعد البورتفوليو على تطوير مهارات الطالب في التنظيم والترتيب واتخاذ القرارات، ويعزز مسؤوليته الشخصية عن تعلمه[1].

ويجدر الإشارة إلى أن البوتفوليو يتضمن مكونين، هما: العملية Process والمنتج Product، وللحصول على أكبر درجة ممكنة من الفائدة في استخدام البورتفوليو يتحتم على المربين أن يحققوا فهماً كاملاً للعلاقة بين العملية والمنتج، فالبورتفوليو هو الناتج الفعلي لعملية الجمع الأولي للوثائق واختيارها وتنظيمها ومراجعتها والتأمل فيها[2].

ولعل المربين والمعلمين الذين يدرّسون أطفال المدارس الابتدائية أصبحوا اليوم أكثر إحباطاً واستياء من استخدام الاختبارات المقننة كوسيلة من وسائل التقييم، وقد اتضحت حالة عدم الرضا هذه عن الاختبارات الموحدة بسبب تغيير وجهات النظر والتناقضات بين الكيفية التي نعلّم بها والكيفية التي يتعلم بها الأطفال، فالاختبارات المعيارية في كثير من الأحيان لا تعكس قدرة الطالب ومهاراته، وإنما تعكس مجموعة محدودة من المهارات الفرعية، كما أن ضغط المساءلة الذي يتعرض له المعلمون يشجعهم على التركيز في تعليمهم على إعداد طلبتهم ليكونوا مستعدين لهذه الاختبارات (تعليم من أجل الاختبار). ولكن مع تغير وجهات النظر في عملية التعلم فقد أصبح التركيز على التقييم المتمركز حول الطالب بحيث يتم التأكد من أن جميع الطلبة من مختلف المدارس ينمون أكاديميا ويحققون معايير الأداء المطلوب[3].

المفاهيم العلمية:

للمفاهيم أهمية كبيرة في كل العلوم والمعارف، فهي من ناحية تعد أساس هذه العلوم والمفتاح الأول لتعلُّمها، ومن ناحية أخرى تساعد المفاهيم البسيطة المتعلِّم على تعلُّم مفاهيم أكثر عمقاً، كما تساعده على الأداء الصحيح للتفكير بكل أشكاله.

---

1 (Ministry of Education, 1994, 2).

2 (Lucas, 2007, 24).

3 (Thomas, 2005, 2).

لذا، فإن تعلُّم المفاهيم الصحيحة بشكل سليم مطلب ضروري للتربويين. ويؤكِّد هذا المبدأ عدد من علماء التربية والتعليم، من هؤلاء العلماء برونر[1]، حيث يشير إلى ضرورة امتلاك المتعلِّم مفاهيم أساسية تساعده على فهم المادة الدراسية، وتنقله من معرفة بسيطة إلى أخرى أوسع وأكبر؛ لأن قدرة الفرد على تعلُّم مفاهيم جديدة يعتمد على فهمه للمفاهيم التي تعلَّمها من قبل، وهذا يتطلب من المعلِّم ضرورة الربط بين المفاهيم السابقة واللاحقة حتى تندمج المفاهيم الجديدة في البنية المعرفية عند المتعلِّم. ومن الكتَّاب الذين أكدوا أهمية تعلُّم المفاهيم وتدريسها بشكل علمي سليم: سعادة وإبراهيم[2] اللذان يشيران إلى أن تعلُّم المفاهيم بشكل سليم يفيد في الاحتفاظ بالمعرفة وتسهيل انتقال أثرها، ويساعد على فهم طبيعة المادة الدراسية وتنمية التفكير لدى المتعلِّمين.

إن تعلُّم أية مفاهيم خاطئة يكتسبها المتعلِّم أثناء تكوين المفهوم يؤدي إلى بناء تصورات تحتوي على فهم خاطئ ليس للمفهوم الذي تم تكوينه فقط، بل أيضاً لما بُني عليه وما يرتبط به من مفاهيم ومعارف جديدة. وتشير عبد الفتاح[3] إلى أن وجود بعض التصورات الخاطئة للمفاهيم لدى المتعلِّم يؤثر على تعلُّمه لمفاهيم جديدة صحيحة، نظراً لتشبثه بتلك المفاهيم الخاطئة وقناعته بسلامتها. من هنا، يتعيَّن على المعلِّمين التعرف إلى التصورات الخاطئة في البنية المعرفية لدى المتعلِّم والعمل على تصويبها، لأن هذه التصورات البديلة تؤدي إلى انخفاض في مستوى تحصيله لمفاهيم المادة العلمية، وتجعله يعيش حالة من القلق النفسي وعدم الاتزان، بسبب التعارض بين البنية المعرفية الخاطئة التي يمتلكها والمعارف الجديدة التي تقدم له.

ولأهمية المفاهيم، كمكون رئيس في البنية المعرفية، في جميع التخصصات أوصى عدد من الدراسات بضرورة الكشف عن المفاهيم البديلة لدى المتعلِّمين والعمل على

١- (المشار إليه في جابر ٢٠٠٥، ١٥٠).

٢- (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤)

٣- (عبد الفتاح، ٢٠١٠، ١٥٧)

تصحيحها، ومن هذه الدراسات دراسة عبده[1] في العلوم، ودراسة ضهير[2] في الرياضيات، ودراسة طنطاوي[3] في العلوم الشرعية.

ويشهد البحث التربوي في الوقت الحالي تحولاً رئيسياً في رؤيته لعمليتي التعليم والتعلم، نتيجة لظهور وجهات نظر مختلفة عن المعرفة، وطبيعتها، وكيفية اكتسابها، ومضمون ذلك التحول أن نغير رؤيتنا من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر على تعليم التلميذ إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في التلميذ، وخاصة ما يحدث داخل عقله، من حيث معرفته السابقة، وسعته العقلية، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وأسلوبه المعرفي، وكيفية تكوين البناء المعرفي لديه، وبالتالي الانتقال من التعلم السطحي الذي يركز على السلوك الظاهري إلى التعلم النشط الذي يقوم على التفاعل المستمر بين العقل والحواس في بناء المعرفة[4].

لقد جاءت هذه الدراسة لاستقصاء فاعلية استخدام البورتفوليو كاستراتيجية تقويم في بناء المفاهيم العلمية لدى طلبة الحلقة الأساسية الأولى وتعديل المفاهيم البديلة، وتحديداً لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

مشكلة الدراسة وفرضيتها:

يمكن تحديد مشكلة البحث في الشعور بالحاجة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية وتعديل المفاهيم البديلة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في مادة العلوم، وتتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي :

ما أثر استراتيجية البورتفوليو في بناء المفاهيم العلمية وتعديل المفاهيم البديلة، لدى طالبات الصف الثالث الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم اشتقاق الفرضية الصفرية الآتية:

١- (عبده، ٢٠٠٠).

٢- (ضهير، ٢٠٠٩).

٣- (طنطاوي، ٢٠٠٠).

٤ - (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣، ١٧).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى استراتيجية التقويم باستخدام البورتفوليو ومتوسط المجموعة الضابطة التي تعرضت للطريقة الاعتيادية في التقويم، وذلك على اختبار المفاهيم العلمية.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول استراتيجية حديثة في التقويم، وهي إحدى استراتيجيات التقويم البديل التي تعمل على تنمية مهارة التقويم الذاتي، وتؤكد على دور الطالب في تقييم أدائه بنفسه، ومن هنا فإنه من المتوقع أن تثري هذه الدراسة الأدبيات التربوية المتعلقة باستراتيجيات التقويم، وتحديداً استراتيجية البورتفوليو، كما يتوقع أن يفيد منها المعلمون والمربون والطلبة أنفسهم الذين يطبقون هذه الاستراتيجية، وتعمل هذه الدراسة على تطوير التطبيقات العملية للرؤية الجديدة في التقويم والاستراتيجيات المنبثقة عنها. ولا شك أن نتيجة هذه الدراسة تسهم في دفع عجلة البحث العلمي باتجاه استقصاء فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في التقويم ومدى تأثيرها في الجوانب الشخصية والمعرفية والنفسية للمتعلمين.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- توظيف استراتيجية البورتفوليو كاستراتيجية تقويم في مادة العلوم.
- تصويب المفاهيم البديلة لدى الطلبة بطرق مباشرة وغير مباشرة.

التعريفات الإجرائية:

البورتفوليو: إحدى الفعاليات التقويمية التي تندرج ضمن استراتيجية مراجعة الذات، وتقوم على تجميع نماذج من أعمال الطلبة واهتماماتهم التي يتم انتقاؤها بعناية لتظهر مدى تقدمهم عبر الزمن في واحد أو أكثر من مجالات المنهاج الدراسي، ويتطلب استخدامه كاستراتيجية تقويم ما يلي: مشاركة الطلبة في اختيار المحتويات ومعايير الاختيار، بالإضافة إلى معايير للحكم على المحتويات، وأدلة على ممارسة الطالب للتأمل الذاتي، ويتوقع أن يعبر البورتفوليو عن أفضل أعمال الطلبة أو جهودهم، من خلال عينات

مختارة من الوثائق والاعمال، وتوظف في إطار هذه الدراسة في تدريس وحدة "المادة وتغيراتها" في مادة العلوم.

الطريقة الاعتيادية: طريقة التقويم القائمة على استخدام الأسئلة والأجوبة والاختبارات الكتابية المعتادة وهي الطريقة السائدة والمتعارف عليها في التقويم.

المفاهيم العلمية: هي الصور الذهنية التي ترتبط بالألفاظ من كلمات أو عبارات أو عمليات علمية، وتعد اللبنات الأساسية في بنية العلم، ويعبر عنها بالاسم أو المصطلح أو الرمز الذي يعطى لمجموعة الصفات أو السمات أو الخصائص المشتركة، ويقصد بها في هذه الدراسة قدرة الطالبة على تعرف المفاهيم العلمية الواردة في وحدة (المادة وتغيراتها) من خلال سماتها المميزة، مقاسة بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار المفاهيم العلمية المعد في هذه الدراسة.

المفاهيم البديلة: يعرفها كامبرس وأندريه[1] بأنها المعارف والأفكار الموجودة في الأبنية المعرفية للطلبة عن المفاهيم المرتبطة بالمادة الدراسية، والتي لا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة وتعوق التحصيل لديهم.

كما يعرفها عطيو ومحمود[2] بأنها: "الأفكار غير السليمة لمفهوم ما، والتي تحمل معنى عند الطلبة، وتكون غير متفقة مع المعاني السليمة التي يقرها العلماء".

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها ما يوجد في البنية المعرفية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي من تصورات غير صحيحة عن بعض المفاهيم العلمية المرتبطة بمقرر العلوم، وتتعارض مع التصور العلمي الصحيح، وتعوق الفهم السليم، وبالتالي توثر على مستوى اكتساب الطالبات لتلك المفاهيم.

محددات الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث الأساسي من منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في مدرسة إناث مخيم عمان الابتدائية.

1- (Chambers& Andre, 1997).

2- (عطيو ومحمود، ٢٠٠٩، ١١٩).

- اقتصرت هذه الدراسة على تدريس وحدة دراسية واحدة من كتاب العلوم العامة للصف الثالث الأساسي (الجزء الأول) وهي وحدة (المادة وتغيراتها).
- اقتصرت الدراسة على المستويات التالية من اختبار المفاهيم العلمية: المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

تنطلق الدراسة الحالية من النظرة الحديثة للتقويم والتي تتفق مع ما أفرزته النظرية المعرفية البنائية، ولإلقاء الضوء على هذه النظرية فإنه يجدر الإشارة إلى تعريف المعجم الدولي التربية البنائية بأنها "رؤية حول نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة "[1].

وقد توصلت العديد من الدراسات مثل الخليلي[2]، والمومني[3]، والجندي[4]، والخطيب[5] إلى أن النظرية البنائية تقوم على ثلاثة مبادئ:

الأول: أن البنية المعرفية يتم بناؤها ذاتياً من قبل المتعلم ولا يتم نقلها إليه، وهذا يعني أن تكون المعرفة أساسية في ذهن المتعلم، ولا يتم نقلها من قبل المعلم بالسرد مثلا أو الحفظ. والثاني: أن التعلم عملية نشطة تحتاج إلى جهد عقلي متزن من قبل المتعلم حتى يكون هناك توافق بين الخبرة السابقة والخبرة اللاحقة. والثالث: أن البنية العرفية عند المتعلم تقاوم التغيير ولذلك يجب على المعلم اختيار الأنشطة والتجارب التي تساعده على التخلص من الفهم غير الصحيح.

من خلال ما سبق يتبين دور النظرية البنائية في عملية التعلم، وأنها تسعى إلى جعل التعلم أكثر نفعية، وأن يكون التلميذ قادراً على التفكير والتحليل والاستنتاج. والعمل على الربط السليم بين معارفه وخبراته السابقة واللاحقة وتوظيف ما تعلمه في حياته العملية، ومعالجة سلبية الطالب في الموقف التعليمي وجعله أكثر نشاطاً وفاعلية في

١- (أبو عودة، ٢٠٠٦، ١٦).

٢- (الخليلي، ١٩٩٦).

٣- (المومني، ٢٠٠٢).

٤- (الجندي، ٢٠٠٢).

٥- (الخطي، ٢٠٠٧).

اكتساب المعرفة بصورة جيدة تساعده على الاهتمام بالمادة الدراسية وكذلك تنمية اتجاهاته نحوها .

ومن خلال استعراض مبادئ التعلم البنائي نستنتج أن المتعلم يؤدي دوراً نشطاً في العملية التعليمية، وأنه يسهم بدور أساسي في تقويم مدى تعلمه بنفسه، فالمعرفة تبنى داخل العقل، وتعتمد على المعارف والخبرات السابقة، فالمتعلم ليس سلبياً تُسكب في عقله المعلومات ليكررها ويحفظها. وبالتالي فدور المعلم يكون مرشداً وموجهاً وميسراً للتعلم، ليكتشف الطلبة الأفكار بأنفسهم ويطبقوها، ويقوم بدور الوسيط في عمليات بناء المعنى، والتفاوض حول هذه المعارف، فإذا كان التعلم قائماً على معرفة سابقة، فإنه يقع على عاتق المعلم أن يوفر بيئة تعليمية تبرز الاختلاف بين الخبرات الحالية للطلبة والخبرات الجديدة التي يتعرضون لها، وتمثل تلك البيئة تحدياً للمتعلم يدفعه للتعلم، وبالتالي يجب على المعلم البنائي أن يقوم بما يلي:

- مساعدة التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية .
- إعطاء الفرصة للتلاميذ من أجل فهم ما يواجههم من صعوبات وإجراء الأنشطة التي تساعد على بناء معارفهم .
- تشجيعهم على الاستقصاء، والاستفسار، والتساؤل.
- العمل على نقد أدائهم بطريقة موضوعية مع تقديم التغذية الراجعة المستمرة.
- مساعدتهم على التخلص من المفاهيم الخطأ وبناء مفاهيم سليمة .
- النظر إلى نفسه باعتباره أحد مصادر التعلم وليس المصدر الوحيد.

ومن جهة أخرى فقد تناولت العديد من الدراسات استخدام المدخل البنائي في تعديل التصورات العلمية البديلة واكتساب المفاهيم السليمة، فمن أهمها : دراسة ترامبر[1] التي اقترحت استخدام المدخل البنائي لتعديل التصورات البديلة لدى المتعلمين بالمرحلة الثانوية والجامعية حول مفهوم الطاقة، ودراسة مصطفى[2] التي توصلت إلى

1- (Trumper, 1991).

٢- (مصطفى، ١٩٩٥).

فاعلية استراتيجية بنائية مقترحة في تعديل التصورات البديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية حول مفاهيم المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة، ودراسة زيتون[1] التي اتضح من خلالها فاعلية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة حول مفاهيم القوة والحركة لدى طلبة الصف الأول الثانوي، ودراسة عبد الباقي[2] التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج التعليم والتعلم البنائي (دورة التعلم) في تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة صبري وتاج الدين[3] التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة.

وجاءت دراسة عبده[4] والتي طبقت على البيئة المصرية في مقرر العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس، بهدف الكشف عن التصورات البديلة لدى التلاميذ في بعض المفاهيم العلمية ومعالجة تلك التصورات باستخدام نموذج ميرل ودورة التعلم البنائية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى استمرار حالة الاحتفاظ ببعض التصورات البديلة لدى التلاميذ، وأوصت الدراسة بأهمية إعادة تنظيم المحتوى الدراسي وعرض المفاهيم استناداً إلى خبرات التلاميذ السابقة، وتضمين دليل المعلم بعض التصورات البديلة وكيف يمكن للمعلم التعامل معها وحل تناقضات الصراع المعرفي لديهم، والاهتمام بتدريب المعلمين على كيفية تشخيص التصورات البديلة لدى التلاميذ والاستفادة من نماذج التدريس في تعديل تلك التصورات.

١- (زيتون، ١٩٩٨).

٢ - (عبد الباقي، ١٩٩٩).

٣- (صبري وتاج الدين، ٢٠٠٠).

٤- (عبده، ٢٠٠٠).

ويلخص براون[1] الأنشطة الصفية التي تعكس البنائية فيما يلي :

- Curriculum Practices	– ممارسات المنهج
• Applied Learning design	• التصاميم التعلمية التطبيقية
• Interdisciplinary integration	• التكامل بين فروع المعرفة
• Field-related experiences	• الخبرات المرتبطة بالمجال
• School- Community Linkages	• الترابط بين المجتمع والمدرسة
– Instructional Practices	– ممارسات التدريس
• Experiential Learning	• التعلم التجريبي
• Problem-based Learning	• التعلم القائم على المشكلة
• Studnt-directed Learning	• التعلم الموجه من قبل المتعلم
• Mentoring	• المعلم الخصوصي
– Assessment Practices	– ممارسات التقويم
• Journal writing	• الكتابة الصحفية
• The Scoring rubric	• قاعدة التصحيح
• Portfolios	• حقائب العمل (ملفات شخصية)
• Observation checklists	• قوائم الملاحظة

ويرى كولبوم[2] أنه ينبغي البدء بتقويم المعلومات السابقة للمتعلمين ومساعدتهم على تقويم معلوماتهم. حيث يبدأ التدريس القائم على البنائية من التقويم الواقعي بمعنى أن المعلم يقوّم معلومات المتعلم وتعلمه القائم على الخبرات الواقعية بحيث يحل المتعلم مشكلات حقيقية لا نظرية، وكذلك فإنه من المفاهيم المهمة في التدريس البنائي استخدام التقويم المستمر، حيث يجمع المعلمون المعلومات باستخدام الملاحظة والأسئلة واستخدام مخطط KWL وغيرها من الوسائل.

استراتيجية البورتفوليو:

حظي موضوع البورتفوليو كنوع من أنواع التقويم الواقعي واستخدامه في التقويم على اهتمام عدد من الباحثين وفيما يلي عرض لما أمكن التوصل إليه من دراسات:

---

1 (Brown, 1998).

2 (Colbum, 1998).

أجرى كل من تافاكولي وأميريان[1] دراسة هدفت إلى استقصاء استراتيجية التقويم بالبورتفوليو في تنمية الوعي بما وراء النص الخطابي في كتابات المتعلمين للغة الثانية في السياق الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة تخصص الأدب الإنجليزي المسجلين في المساقات التي يدرسها الباحثان، وقد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين بعد التأكد من أنهم متجانسون، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتم توظيف استراتيجية البورتفوليو مع المجموعة التجريبية، وقد كشفت نتائج تحليل البيانات أن المشاركين في المجموعة التجريبية تفوقوا على المجموعة الضابطة فيما يتعلق بتحصيلهم في الكتابة بشكل عام، كما كان أداؤهم في النصوص ما وراء الخطابية أكثر كفاءة وصحة مقارنة مع أداء المجموعة الضابطة.

وأجرى نيزاكاتو[2] دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التقويم باستخدام البورتفوليو على مهارة الكتابة لدى الطلبة الدارسين لمادة اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٠ طالباً جامعياً من الطلبة الملتحقين بمساق التعبير باللغة الإنجليزية، وقسموا عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمد الباحث على تصميم البحث شبه التجريبي في هذه الدراسة، وطبق على الطلبة في بداية التجربة اختبار شامل في اللغة الإنجليزية، وفي نهاية التجربة طبق اختبار بعدي على كلتا المجموعتين، وكشفت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تم تقييم تعلمهم باستخدام ملف الإنجاز تحسنت كتاباتهم وحصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار النهائي البعدي بالمقارنة مع الطلبة في المجموعة الضابطة الذين كان يتم تقييم أدائهم باستراتيجيات التقويم التقليدية مما يشير إلى إمكانية استخدامه كبديل تكميلي جنباً إلى جنب مع طرق التقويم التقليدية.

وأجرى يورداباكان وإردوغان[3] دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التقويم بالبورتفوليو في تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع لدى طلبة المدارس الثانوية التحضيرية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تم اختيارهما عشوائيا، إحداهما

---

1 (Tavakoli & Amirian, 2012).

2 (Nezakatgoo, 2011).

3 (Yurdabakan & Erdogan, 2009).

تجريبية والأخرى ضابطة من الطلبة الملتحقين بالمدارس الثانوية في إزمير في تركيا، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٥ و ١٦ سنة، إذ تعرضت المجموعة الضابطة لاستراتيجيات التقويم التقليدية في حين تم توظيف أنشطة التقويم باستخدام البورتفوليو مع المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أن استخدام استراتيجية البورتفوليو كان له تأثير كبير على مهارات الكتابة لدى الطلبة، ولكن لم تكن النتائج مماثلة فيما يتعلق بمهارتي القراءة والاستماع. كما بين تحليل إجابات الطلبة عن الأسئلة المفتوحة أن البورتفوليو طريقة عادلة مقارنة بالتطبيقات التقليدية للتقويم، بل هو نهج واقعي يزيد من مسؤولية الطلبة ويحفزهم، ومن جهة أخرى فقد كشفت بعض النتائج أن تطبيق البورتفوليو يستغرق وقتا طويلاً، كما أن تقويم الذات ومراجعة العمل وتصحيحه ذاتياً مهمة صعبة على الطلبة.

وهدفت الدراسة التي أجراها العبسي[١] إلى دراسة أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن في مادة الرياضيات، ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير ملف تقويمي وتطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (١٣٧) طالباً وطالبة (٦٦ طالباً و ٧١ طالبة)، وزعوا على مجموعتين: تجريبية تعرضت للتقويم باستخدام البورتفوليو وضابطة تعرضت للتقويم بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتطبيق طريقة التقويم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتقويم باستخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو)، فيما لم توجد فروق ذات دلالة تعزى للجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

كما أجرى أوزترك وسيسن[٢] بحثاً إجرائياً هدف إلى استقصاء أثر البورتفوليو في تخفيض مستوى قلق الكتابة لدى الطلبة الذين يتعلمون لغة ثانية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً في المرحلة التحضيرية لتعليم اللغة الإنجليزية في إحدى جامعات إسطنبول في تركيا. تم جمع البيانات عن طريق قائمة قلق الكتابة في اللغة الثانية، واستبانة معلوماتية وجلستين تأمليتين، وقد كشفت نتائج الدراسة أن الاحتفاظ

١- (العبسي، ٢٠٠٩).

2 (Ozturk & Cecen, 2007).

بملفات الإنجاز (البورتفوليو) مفيد في التغلب على قلق الكتابة. كما أشارت النتائج أيضا إلى أن خبرة البورتفوليو قد تؤثر على ممارسات المشاركين في التدريس في المستقبل بشكل إيجابي.

وأجرى قحوف[1] دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرستين أساسيتين بإدارة العجوزة التعليمية بمحافظة الجيزة، وتم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية تدرس باستخدام الأنشطة من خلال ملفات الإنجاز، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وتضمنت أدوات الدراسة قائمتين إحداهما خاصة بمهارات الفهم القرائي والأخرى بمهارات الكتابة المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي ولاختبار الكتابة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أنشطة القراءة بملف الإنجاز ودرجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، وبين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في أنشطة الكتابة بملف الإنجاز ودرجاتهم في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة.

وأجرى الأحمد[2] دراسة بهدف وضع معايير لبناء الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو)، ومعايير لتقويمها، من خلال استقصاء أهمية الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) للمتعلم، ودورها فى التأمل الفكري، والدراسات التي اهتمت ببنائها وتوظيفها، والمعايير الأساسية لبنائها وتقويمها، ولتحقيق هذه الأهداف عرضت الدراسة إطاراً نظرياً حول الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) ومواصفاتها وأهميتها ومعاييرها ومجالات استخدامها ودورها فى التأمل الفكري، وانتهت الدراسة بوضع مجموعة من المعايير لبناء وتقويم الحقيبة

١- (قحوف، ٢٠٠٧).

٢- (الأحمد، ٢٠٠٦).

الوثائقية (البورتفوليو)، وقد تحققت الدراسة من صدق هذه المعايير ثم انتهت باقتراح بعض النماذج لما تحويه الحقيبة الوثائقية للمتعلم من مكونات مثل: أفضل الأعمال، والتدرج في النمو والتقدم، وتجميع الخبرات.

وأجرى الأحمد[1] دراسة هدفت إلى فحص الحقيبة الوثائقية أو البورتفوليو كأداة لقياس كفاءة المعلمين، يبنيها المعلم بتجميع وثائق تصف ما يفعله بدءاً من خبرات ما قبل الخدمة ثم طوال وجوده بالخدمة، وتهدف الدراسة إلى التمهيد لإدخال أسلوب الحقيبة الوثائقية في برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية، وهي دراسة تجريبية، تم خلالها تدريب عينة من ٢٢ طالبة من طالبات جامعة الملك سعود، وقياس النتائج المترتبة على التدريب، ومقارنتها مع نتائج عينات من ٣٠ طالبة من طالبات جامعة تورنتو بكندا وجامعة كاليفورنيا، وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المضمون، لتقييم محتوى الحقيبة الوثائقية التي قامت الطالبات ببنائها، وعلى استبيان يتكون من سؤالين مفتوحين عما استفادته الطالبة المعلمة من إعداد الحقيبة الوثائقية، والصعوبات التي واجهتها أثناء بنائها. وبينت نتائج الدراسة أن الطالبات المعلمات السعوديات نجحن في تجميع الخبرات اللازمة لبناء حقائبهن الوثائقية، وفي اختيار أفضل الأعمال كانت اختياراتهن منطقية، وارتبطت أعلى تقديراتها بعناصر مهنة التدريس. وفي قياس نمو الخبرات ظهرت تقديرات عالية ومتوسطة وضعيفة وكانت النتيجة النهائية تحقق قدراً من النمو لدى أغلبيتهن. وبهذا تحقق أغراض بناء الحقيبة. وبعد تحليل الاستجابات لسؤالي الاستبيان تم استخلاص ثمانية مجالات للاستفادة تضمنت اثنين وخمسين بنداً. وكانت الصعوبات التي ظهرت إما صعوبات عامة في بناء الحقيبة ككل، أو صعوبات مرحلية في بداية بنائها.

تعقيب على الدراسات السّابقة

في ضوء مراجعة وتمحيص الدراسات السّابقة، يمكن استخلاص مجموعة من النتائج لعلّ أكثرها وضوحاً هو قلّة الدّراسات التي تناولت استخدام استراتيجيات التقويم البديل بشكل عام واستراتيجية البورتفوليو بشكل خاص، في ظل حداثة هذه

١- (الأحمد، ٢٠٠٣).

التوجهات في القياس والتقويم التربوي، كما أن الدراسات التي تناولت استراتيجية البورتفوليو اقتصرت عيناتها على الطلبة من مراحل دراسية عليا، مثل دراسة تافاكولي وأميريان (Tavakoli & Amirian, 2012) التي أجريت على طلبة جامعيين، وكذلك دراسة نيزاكاتو (Nezakatgoo, 2011)، ودراسة يورداباكان وإردوغان (Yurdabakan & Erdogan, 2009) التي أجريت على طلبة المدارس الثانوية التحضيرية، وأجري عدد قليل منها على طلبة المرحلة الأساسية، مثل الدراسة التي أجراها العبسي (٢٠٠٩) التي طبقت على طلبة الصف السابع الأساسي، ودراسة قحوف (٢٠٠٧) التي أجريت على طلبة الصف السادس الابتدائي، ولم تُجر أي منها على طلبة الحلقة الأساسية الأولى، وهذا ما تميزت به الدراسة الحالية.

كما يلاحظ من الدراسات السابقة تركيز جزء منها على المهارات اللغوية، مثل دراسة تافاكولي وأميريان (Tavakoli & Amirian, 2012) التي هدفت إلى استقصاء استراتيجية التقويم بالبورتفوليو في تنمية الوعي بما وراء النص الخطابي في كتابات المتعلمين، ودراسة نيزاكاتو (Nezakatgoo, 2011) التي هدفت إلى استقصاء أثر التقويم باستخدام البورتفوليو على مهارة الكتابة، ودراسة يورداباكان وإردوغان (Yurdabakan & Erdogan, 2009) التي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية التقويم بالبورتفوليو في تنمية مهارات القراءة والكتابة والاستماع، ودراسة قحوف (٢٠٠٧) التي هدفت إلى استقصاء أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة، وتناولت الدراسة التي أجراها العبسي (٢٠٠٩) التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، أما دراسة أوزترك وسيسن (Ozturk & Cecen, 2007) فتناولت قلق الكتابة. ولم تقع بين يدي الباحثتين أية دراسة ربطت التقويم البديل بشكل عام والبورتفوليو بشكل خاص باكتساب المفاهيم العلمية وتصحيح المفاهيم البديلة. وتأتي هذه الدّراسة للتقليل من النقص الحاصل في الدّراسات العربية بشكل خاص في هذا المجال، كما أنها تقدم تطبيقاً عملياً لهذه الاستراتيجية في تدريس العلوم لطالبات الحلقة الأساسية الأولى، وتحديداً طالبات الصف الثالث الأساسي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث الملتحقات في مدرسة إناث مخيم عمان الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠ (الفصل الأول)، والبالغ عددهن (١٦٨) طالبة موزعات على خمس شعب حسب إحصاءات المدرسة.

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية وتمثلت في شعبتين من الشعب الخمس التي تشكل مجتمع الدراسة، ومن ثمّ تمّ تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة. ويبين الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة حسب عدد الطالبات.

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة حسب عدد الطلبة

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
٣٥	٣٥

أدوات الدراسة:

لأغراض الدراسة الحالية ، تمّ إعداد اختبار المفاهيم العلمية، والذي يشتمل في صورته النهائية على ٢٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس إتقان الطالبات للمفاهيم العلمية الواردة في وحدة "المادة وتغيراتها" وهي: (المادة : الكتلة والحجم)، و(حالات المادة : الحالة الصلبة، والحالة السائلة، والحالة الغازية)، و(تغيرات المادة : الانصهار والتجمد، والتبخر والتكاثف)، و(التغيرات الطبيعية والتغيرات الكيميائية)، و(التغيرات المفيدة والتغيرات الضارة)، وقد توزعت الفقرات على المفاهيم العلمية بالتساوي كما هو مبين في جدول مواصفات الاختبار (ملحق رقم ١)، وتم التحقق من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين في تخصصات مناهج وأساليب تدريس العلوم وفي القياس والتقويم بالإضافة إلى مجموعة من المعلمين (٢ معلمين، ومعلمة)، كما تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، ومن المجتمع نفسه عدد أفرادها ٣٠ طالبة، وتم الاستفادة من هذه التجربة في تحديد الصعوبات التي واجهت

الطالبات في التعامل مع الاختبار والتحقق من مدى ملاءمته لهذه الفئة من الطالبات، كما تم قياس الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وتحديده بحصة دراسية واحدة (٤٠ دقيقة).

كما تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون رقم ٢٠ وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (٠,٧٤)، وهو مقبول لأغراض الدراسة الحالية.

تصميم الدراسة :

يعد تصميم هذه الدراسة من التصاميم شبه التجريبية حيث تم اختيار عينة الدراسة من مدرسة إناث مخيم عمان الابتدائية في منطقة جنوب عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً كشعبة تجريبية والأخرى كشعبة ضابطة، وقد طبق اختبار المفاهيم العلمية في وحدة المادة وتغيراتها كاختبار قبلي، ثمّ تمّ تطبيق استراتيجية البورتفوليو مع المجموعة التجريبية وتدريس الوحدة ذاتها للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية في التقويم، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة لكلتا المجموعتين تم تطبيق اختبار المفاهيم العلمية كاختبار بعدي على عينة الدراسة. ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة شبه التجريبي كما يلي :

G1 : O1 X O1

G2 : O1 - O1

G1 : المجموعة التجريبية.

G2 : المجموعة الضابطة.

O : اختبار المفاهيم العلمية في وحدة (المادة وتغيراتها).

X : المعالجة التجريبية (استخدام استراتيجية البورتفوليو في التقويم).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية :

- المتغير المستقل : طريقة التقويم، ولها مستويان : التقويم باستخدام البورتفوليو، والطريقة الاعتيادية.
- المتغير التابع: المفاهيم العلمية.

- المتغير الضابط: الصف (الثالث)، والجنس (إناث).

إجراءات تنفيذ البحث:

تم السير في هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- تم تعيين إحدى شعب الصف الثالث في مدرسة إناث مخيم عمان في الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٩/٢٠١٠ عشوائياً كمجموعة تجريبية وشعبة أخرى كمجموعة ضابطة.

- تم إعداد أداة الدراسة وتحكيمها وتجريبها على عينة استطلاعية والتحقق من صدقها وثباتها.

- تم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق التجربة، من خلال تطبيق اختبار المفاهيم العلمية تطبيقاً قبلياً عليهما، ثم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على الاختبار القبلي، كما تم اجراء مقابلات مع طالبات المجموعتين وسؤالهن عن المفاهيم المتضمنة في الاختبار للتأكد من المفاهيم البديلة الموجودة لديهما.

- تم تزويد المعلمة المنفذة لعملية التدريس بتفاصيل عن البورتفوليو كاستراتيجية تقويم والاتفاق معها على المتطلبات الإجبارية التي ستطلبها من التلميذات والمتمثلة في أوراق الاختبارات، وأوراق العمل، والأشكال والرسومات، ولا سيما أن هذه المعلمة هي إحدى خريجات الكلية وطبقت معها هذه الاستراتيجية في التدريس الجامعي من قبل الباحثة.

- تمت زيارة المعلمة بشكل مستمر على مدار التجربة للتأكد من حسن التطبيق والتنفيذ كما هو مخطط له، ومتابعة إجراءات الاتفاق مع طالبات المجموعة التجريبية على فكرة الاحتفاظ بملف للإنجازات والأعمال والأنشطة التي تقوم بتنفيذها كل منهن خلال تدريس الوحدة "المادة وتغيراتها"، وتم شرح المقصود بذلك وعرض نماذج وأمثلة توضح المقصود به.

- تم تعريف الطالبات بالمكونات المقترحة للبورتفوليو، من مثل: أوراق العمل، وصور ذات علاقة بالموضوع، ونتائج الاختبارات الفترية، وملخصات أو تقارير، ووسائل أو

رسومات وأشكال، وصور ونماذج، بالإضافة إلى ملاحظاتهن الشخصية وانطباعاتهن وآرائهن مهما كانت طريقة التعبير عنها، سواء بكلمة أو بصورة، أو بجملة.

– تم متابعة ملفات الطالبات طوال فترة التجربة، وكان يطلب منهن عرض إنتاجهن من وقت لآخر والحديث عن كل منها شفوياً، كما تم تزويدهن ببطاقات تأملية مختصرة يمكنهن التعبير من خلالها عن شعورهن تجاه كل منجز من الإنجازات وفهم الأخطاء التي وقعن فيها وما تعلمنه.

– تم تطبيق اختبار المفاهيم العلمية تطبيقاً بعدياً ورصد درجات الطالبات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، كما تم عمل مقابلات بعدية مع طالبات المجموعتين للتأكد من المفاهيم التي تم اكتسابها.

المعالجة الإحصائية :

لفحص فرضية الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاختبار القبلي والاختبار البعدي، كما تم إجراء تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية وفقا لفرضية الدراسة الصفرية وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة :

فرضية الدراسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى استراتيجية التقويم باستخدام البورتفوليو ومتوسط المجموعة الضابطة التي تعرضت للطريقة الاعتيادية في التقويم، وذلك على اختبار المفاهيم العلمية.

لفحص فرضية الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين على اختبار المفاهيم العلمية قبلياً وبعدياً ويبين الجدول (٢) هذه النتائج.

جدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار المفاهيم العلمية القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	٣٥	9.29	3.31	13.83	2.09
الضابطة	٣٥	12.89	2.61	12.14	2.43

يلاحظ من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية في نتائج طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم العلمية القبلي والبعدي، وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخراج نتائج تحليل التباين المشترك ANCOVA لدلالة الفروق بين المتوسطات في اختبار المفاهيم العلمية، ويبين الجدول (٣) هذه النتائج.

جدول رقم (٣)

تحليل التباين المشترك لدلالة الفروق بين المتوسطات على اختبار المفاهيم العلمية البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	0.01	1	0.01	0.00	0.97
طريقة التقويم	36.75	1	36.75	*7.05	0.01
الخطأ	349.25	67	5.21		
المجموع	398.99	69			

* دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نتائج طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار المفاهيم العلمية تعزى لطريقة التقويم، ولصالح طلبة المجموعة التجريبية، فقد بلغت قيمة (ف) المرتبطة بطريقة التقويم (٧,٠٥) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا المطلوب.

مناقشة النتائج والتوصيات :

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي تفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت لاستراتيجية التقويم باستعمال البورتفوليو على زميلاتهن في المجموعة الضابطة اللواتي تم تقويم أدائهن بالطريقة الاعتيادية، وذلك على اختبار المفاهيم العلمية،

وللتأكد من ذلك تم عقد مقابلات بعدية مع طالبات المجموعتين والتي تبين من خلالها تعديل معظم المفاهيم الخاطئة القبلية، وخاصة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ويرجع ذلك لكون أساليب التقويم الاعتيادية تركز على إبراز الفروق الفردية بين الطلبة في التحصيل والأداء، بينما تركز أساليب التقويم البديلة على تحسين جودة نتائج عمليتي التعلم والتعليم، والارتقاء بأداء الطلبة إلى أعلى درجة ممكنة، وأدى استخدام استراتيجية البورتفوليو إلى زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن وممارستهن لمهارات التقويم الذاتي ومقارنة أدائهن بأنفسهن بأداء أقرانهن، وهذه العوامل جميعاً ساهمت في تنمية التفاعل والتعاون والتنافس الشريف بين الطالبات، كما أزالت مشاعر القلق والخوف اللذين يرافقان أساليب التقويم التقليدية . ولذلك نجد أن التقويم بالطريقة الاعتيادية يجعل المعلمين يهتمون بالعلامة التي حصل عليها الطالب بغض النظر عن مهاراته الشخصية والاجتماعية وصقل شخصيته كعضو فاعل في المجتمع، أما استراتيجيات التقويم البديلة ومنها البورتفوليو فإنها تجعل المعلمين ينوعون في المواقف والأنشطة التعليمية التي يستخدمونها في تدريس الوحدة الدراسية وتقويمها وإيجاد بدائل وخيارات أمام الطلبة، وإتاحة الحرية لهم للإبداع والابتكار فيما يقدمونه من إنجازات وأعمال وأنشطة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة التي أكدت جميعها على فاعلية استراتيجية البورتفوليو في فهم الطلبة للمفاهيم القرائية والتحصيل العلمي في المواد المختلفة، ومنها دراسة تافاكولي وأميريان (Tavakoli & Amirian, 2012) التي كشفت عن تفوق المجموعة التجريبية في الكتابة وفي النصوص ما وراء الخطابية، ودراسة نيزاكاتو (Nezakatgoo, 2011) التي بينت أن الطلبة الذين تم تقييم تعلمهم باستخدام ملف الإنجاز تحسنت كتاباتهم وحصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار النهائي البعدي بالمقارنة مع الطلبة في المجموعة الضابطة، ودراسة يوردا باكان وإردوغان (Yurdabakan & Erdogan, 2009) التي أظهرت أن استخدام استراتيجية البورتفوليو كان له تأثير كبير على مهارات الكتابة لدى الطلبة، ودراسة العبسي (٢٠٠٩) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتطبيق طريقة التقويم لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للتقويم باستخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو).

التوصيات:

بناء على نتائج هذه الدراسة، توصي الباحثتان بما يلي:

١. تنويع استراتيجيات التقويم المتبعة في العملية التعليمية بما يتناسب مع إمكانات الطلبة ومستوياتهم ومهاراتهم.

٢. التركيز على استراتيجية البورتفوليو لما لها من أثر في تنمية ثقة الطالب بنفسه وزيادة إحساسه بمسؤوليته عن تعلمه.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم حول استراتيجيات التقويم البديل، والبورتفوليو بشكل خاص.

٤. إعداد المزيد من الدراسات لاستخدام البورتفوليو في مواد دراسية أخرى ومع مستويات تعليمة مختلفة، ومن البحوث المقترحة في هذا المجال:

- أثر استراتيجية البورتفوليو في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصفوف الأساسية العليا.
- أثر استراتيجية البورتفوليو في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة الصفوف الأساسية.
- فاعلية استراتيجية البورتفوليو في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصفوف الأساسية.

المراجع العربية :

١- أبا حسين، وداد (٢٠٠٧). استخدام ملفات الأعمال (البورتفوليو) كأداة بديلة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. حلقة نقاش في المناهج، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. www.gulfkids.com.

٢- أبو هاشم، محمد (٢٠٠٧). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى وتطبيقاتها فى مجال التربية الخاصة. المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد (١١) http://www gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=3&id=353 .

٣- أبوعودة، سليم محمد (٢٠٠٦). أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة الإسلامية، فلسطين .

٤- الأحمد، نضال (٢٠٠٣). تجريب الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) في برنامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية ومقارنة فوائدها وصعوباتها بالبرامج المماثلة في الدول المتقدمة، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، العدد (٣)، ١٣٣- ١٧٤.

٥- الأحمد، نضال (٢٠٠٦). معايير بناء الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) لتلاميذ الصف الثالث المتوسط كمدخل للاختيار الحقيقي بالمرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس، العدد (٥). faculty.ksu.edu.sa

٦- جابر، جابر عبدالحميد (٢٠٠٥) .التدريس والتعليم الاسس النظرية. القاهرة: دارالفكر العربي.

٧- الجندي، أمينة محمد (٢٠٠٢). إسراع النمو المعرفي من خلال تدريس العلوم وأثره على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي والناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي .المؤتمر العلمي السادس التربية العلمية وثقافة المجتمع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر المجلد الثاني، ٥٦٣- ٦٠٤.

٨- الخطيب، منى فيصل (٢٠٠٧) . تأثير إستراتيجية خرائط التعارض في تصحيح المفاهيم البديلة وتغيير أساليب التعلم وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس .

٩- الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٦). مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ١١٦.

١٠- الزهراني، محمد بن راشد (٢٠٠٩). تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

١١- زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٣). التعليم والتدريس من منظور البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

١٢- زيتون، كمال عبدالحميد (١٩٩٨). فعالية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي أساليب التعلم المختلفة. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١(٤): ٨٣ – ١٤٠.

١٣- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (٢٠٠٤). المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر العربي.

١٤- السميري، لطيفة (٢٠٠٤). استخدام ملف (بورتفوليو) الطفل الإلكتروني في تقويم أدائه بمرحلة الطفولة المبكرة. مجلة كلية التربية / جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد (٢١)، ١٠٩- ١٤٧.

١٥- صبري، ماهر إسماعيل وإبراهيم محمد تاج الدين (٢٠٠٠). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٧٧، ٤٩ – ١٣٧.

١٦- ضهير، خالد سلمان (٢٠٠٩). أثر استخدام التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

١٧- طنطاوي، مصطفى عبد الله (٢٠٠٠). تصورات تلاميذ المرحلة الإعدادية للقضايا الجدلية حول العقيدة ودور مناهج التربية الدينية الإسلامية فى مواجهتها. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣-٨٥.

١٨- عبد الباقي، إيمان سعيد (١٩٩٩). أثر استخدام دورة التعلم في تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات جامعة عين شمس.

١٩- عبدالفتاح، آمال جمعة (٢٠١٠). فاعلية استخدام نموذج بايبي للتعلم البنائي في تعديل التصورات الخاطئة لبعض مفاهيم الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحو المادة. مجلة

دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٦)، ١٥٥-٢١٥.

٢٠- عبده، فايز محمد (٢٠٠٠). تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية، ٣ (٣): ١٢٩-١٦٣.

٢١- العبسي، محمد (٢٠٠٩). أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. المجلة التربوية، قطر ٢٣.

٢٢- عطيو، محمد نجيب، ومحمود، عبد الرازق مختار (٢٠٠٩). إستراتيجيات تصويب أنماط الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٣- الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري). عمان: وزارة التربية والتعليم.

٢٤- قحوف، أكرم (٢٠٠٧). أثر الأنشطة اللغوية المرتبطة بملفات الإنجاز (البورتفوليو) في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

٢٥- المحيسن، ابراهيم عبد الله (٢٠١٠). التقويم البديل. مسترجع في الخامس من يناير ٢٠١١ من: http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t=6611

٢٦- مصطفى، عبدالسلام (١٩٩٥). تصورات تلاميذ المرحلة الإعدادية عن المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة وفعالية استراتيجية بنائية مقترحة في تغيير تصوراتهم عنها. مجلة كلية التربية، الزقازيق، (٢٣)، ٢٨٣ - ٣٤٣.

٢٧- المومني، إبراهيم (٢٠٠٢). فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. كلية التربية: الجامعة الأردنية، المجلد (٢٤)، العدد (١).

المراجع غير العربية

- Chambers. S.& Andre, T.(1997): Gender ,Prior Knowledge, Interest,and Experience in Electricity Conceptual Change Text Manipulation in Learning about direct Current ,Journal of Research in Science Teaching, 34 (2), 107-123

- Colburn, Alan. (1998). Constructivism and science Teaching. Fastback 435. Phi Delta kappa Educational Foundation, Bloomington, IN.
- Brown, B. L. (1998). Applying constructivism in Vocational and Career Education". Eric clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, OH.
- Lucas, R. (2007). A Study on Portfolio Assessment as an Effective Student Self-Evaluation Scheme. The Asia Pacific Education Researcher, 16(1). 22-31.
- Ministry of Education, (1994). Portfolio Assessment. Assessment handbooks series, British Columbia Press.
- Nezakatgoo, B. (2011). The Effects of Portfolio Assessment on Writing of EFL Students. Canadian Center of Science and Education, 4(2), 231- 241.
- Ozturk, H. & Cecen, S. (2007). The Effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Students. Journal of Language and Linguistic Studies. 3 (2), 218- 236.
- Paulson, F., Paulson, P. and Meyer, C. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Educational Leadership, 60-63.
- Tavakoli, M. & Amirian, Z. (2012). The Effect of Portfolio Assessment on the Development of Metadiscourse Awareness in EFL Learners' Writing in the Academic Context. Sheikhbahaee EFL Journal, 1 (1), 1- 22.
- Thomas, C. (2005). Portfolio Assessment: A Guide For Teachers And Administrators. National forum of educational administration and supervision journalelectronic, 23 (4), 1- 8.
- Trumper, R. (1991). Being constructive: An Alternative Approach to the Teaching of the Energy concept - Part two" . Inrernational Journal of science Education, 13(1), 1-10.
- Yurdabakan, I. & Erdogan, T. (2009). The effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of secondary school prep class students. The Journal of International Social Research, 2 (9), 526- 538.

ملاحق الدراسة

تحديد أهداف الوحدة ومستوياتها

المستوى / المحتوى	المعرفة	الفهم والاستيعاب	التطبيق
الفصل الأول	– أن يذكر الطالب ٣ خصائص المادة .	– أن يستدل الطالب بدقة على أنّ المادة موجودة في كل مكان . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ الحواس تستخدم لمعرفة خواص المادة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ لكل مادة حيز خاص بها في ضوء تجربة الحجر والكأس . – أن يستقرئ الطالب بدقة مفهوم المادة . – أن يستقرئ الطالب بدقة مفهوم الكتلة .	– أن يجد الطالب بدقة حجم حجر في ضوء معرفة مستوى السائل في المخبار المدرج قبل وبعد وضع الحجر .
الفصل الثاني	– أن يذكر الطالب حالات المادة الثلاثة . – أن يذكر الطالب أنّ وحدة قياس الكتلة هي الكيلو غرام . – أن يُعرف الطالب خاصية الجريان بدقة .	– أن يستدل الطالب بدقة على أنّ المادة الصلبة لها حجم وشكل ثابتان . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ وزن المادة يزداد بازدياد حجمها . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ كتل المواد تختلف بحسب نوعها . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ السائل يأخذ شكل الوعاء الذي يحويه . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ حجم السائل ثابت . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ السوائل تختلف في خاصية الجريان . – أن يفسر الطالب بدقة سبب اختلاف شكل السائل . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ حجم الغاز متغير في ضوء تجربة المحقن . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ شكل الغاز متغير . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ للغاز كتلة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ الغاز يشغل حيزاً .	– أن يعطي الطالب ٣ أمثلة لكل حالة من حالات المادة . – أن يقيس الطالب كتلة مجموعة من الحجارة بدقة مستخدماً ميزان الكفتين . – أن يجد الطالب كتلة جسم من رسم بياني بدقة وإتقان . – أن يتنبأ الطالب بكتلة مادة ما إذا ما أعطي كتل حجوم مختلفة من المادة نفسها .
الفصل الثالث	– أن يُعرف الطالب الانصهار بدقة .	– أن يستدل الطالب بدقة على أثر التسخين في تغيير حالة المادة الصلبة . – أن يستدل الطالب بدقة على أثر التبريد	– أن يحدد الطالب بدقة أي المواد أكثر سخونة في ضوء

المستوى / المحتوى	المعرفة	الفهم والاستيعاب	التطبيق
	– أن يُعرف الطالب التجمد بدقة . – أن يُعرف الطالب التكاثف بدقة . – أن يُعرف الطالب التبخر بدقة . – أن يذكر الطالب اسم الأداة المستخدمة لقياس درجة الحرارة .	في تغيير حالة المادة السائلة . – أن يفسر الطالب سبب تكون قطرات الماءً على الزجاج في الأيام الباردة . – أن يستدل الطالب بدقة على أثر التسخين في تغيير حالة المادة السائلة . – أن يستدل الطالب بدقة على أثر التبريد في تغيير حالة المادة السائلة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ الزئبق في ميزان الحرارة يتغير موقعه بتغير درجة حرارة المادة المقيسة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ المواد الصلبة تختلف في درجة انصهارها .	مشاهدة موازين حرارة موضوعة في تلك المواد . – أن يستخدم الطالب كلمتي تجمد وانصهار في جملة علمية مفيدة .
الفصل الرابع	– أن يُعرف الطالب التغيرات الطبيعية بدقة . – أن يُعرف الطالب التمدد بدقة . – أن يُعرف الطالب التقلص بدقة .	– أن يستدل الطالب بدقة على أنّ تغيرات حالة المادة لا ينتج عنها مواد جديدة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ تغير شكل المادة لا ينتج مواد جديدة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ تغير حجم المادة لا ينتج مواد جديدة . – أن يوضح الطالب كيف يمكن حماية الحديد من الصدأ بدقة وإتقان . – أن يستقرئ الطالب مفهوم التغيرات الكيميائية بدقة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ الصدأ ينتج مادة جديدة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ الاحتراق ينتج عنه مواد جديدة . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ المواد تتقلص بالتبريد . – أن يستدل الطالب بدقة على أنّ المواد تتمدد بالتسخين .	– أن يعطي الطالب مثالا واحدا على كل من التغيرات المفيدة والضارة . – أن يستخدم الطالب كلمتي تمدد وتقلص في جملتين علميتين مفيدتين .

جدول المواصفات

المستوى / المحتوى	المعرفة ٣٠%	رقم الفقرة	الفهم ٥٠%	رقم الفقرة	التطبيق ٢٠%	رقم الفقرة	المجموع
الفصل الأول ٢٠%	-أن يذكر ٣ خصائص للمادة.	١	- أن يستدلّ بدقة على أنّ لكل مادة حيز خاص. -أن يستقرئ الطالب بدقة مفهوم الكتلة.	٢ ٣	- أن يجد بدقة حجم حجر في ضوء معرفة مستوى السائل في المخبار المدرج قبل وبعد وضع الحجر.	٤	٤ فقرات
الفصل الثاني ٣٠%	- أن يعرف خاصية الجريان. - أن يذكر حالات المادة الثلاثة.	٥ ٦	- أن يستدلّ بدقة على أنّ كتلة المواد تختلف باختلاف نوعها. - أن يفسر سبب تغير شكل السائل. - أن يستدلّ بدقة على أنّ للغاز كتلة.	٧ ٨ ٩	- أن يجد كتلة جسم من رسم بياني.	١٠	٦ فقرات
الفصل الثالث ٢٠%	- أن يعرف الانصهار بدقة.	١١	- أن يفسر سبب تكون قطرات الماء صباحا على الزجاج. - أن يستدلّ بدقة على أثر التبريد في تغيير حالة المادة السائلة.	١٢ ١٣	- أن يحدد أي المواد أكثر سخونة في ضوء مشاهدة موازين حرارة كانت قد وضعت في تلك المواد.	١٦	٤فقرات
الفصل الرابع ٣٠%	-أن يعرف التغيرات الطبيعية بدقة. - أن يعرف	١٤ ١٥	- أن يوضح كيفية حماية الحديد من الصدأ. - أن يستدلّ بدقة على أنّ المواد تتقلص	١٧ ١٨ ١٩	- أن يعطي مثالا واحدا على التغيرات المفيدة.	٢٠	٦ فقرات

المستوى / المحتوى	المعرفة ٣٠%	رقم الفقرة	الفهم ٥٠%	رقم الفقرة	التطبيق ٢٠%	رقم الفقرة	المجموع
	التمدد بدقة.		بالتبريد. - أن يستقرئ بدقة مفهوم التغيرات الكيميائية.				
المجموع	٦ فقرات		١٠فقرات		٤ فقرات		٢٠ فقرة (العدد الكلي)

دائرة التربية والتعليم .

وكالة الغوث الدولية .

كلية العلوم التربوية .

اختبار المفاهيم العلمية لوحدة المادة وتغيراتها

تعليمات الاختبار .

عزيزي الطالب :

الاختبار التالي يتألف من ٢٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، و تتألف كل فقرة من عبارة رئيسية متبوعة بأربعة بدائل (إجابات مقترحة)، واحدة فقط منها هي الصحيحة، وما عليك إلا أن تحدد هذا البديل وتضع دائرة ( ) حول رمز البديل الذي اخترته . والمثال التالي يوضح لك الأمر بوضوح :

* أي من المواد التالية هي مادة سائلة ؟

أ- الحديد .

ب- الخشب .

ج- الماء .

د- الهواء .

إنّ الإجابة الصحيحة للسؤال السابق هي الماء ، ولذلك تمّ وضع دائرة على الرمز ج .

ملاحظات :

١- تأكد من توافر المواد اللازمة للاختبار من قلم رصاص جيد، وممحاة ، ومبراة .

٢ - معلمك موجودٌ لمساعدتك فلا تتردد في الاستفسار عن أيّ مشكلة تواجهك في قراءة الاختبار وتوضيحه .

٣- عدد صفحات الاختبار(٥) صفحات، تأكّد من توافرها كلّها بين يديك .

٤- مدة الاختبار ٤٠ دقيقة.

اسم الطالب :

العلامة الكلية (٢٠)

١) عندما تَصِفُ المادّة من حيث لونها وحجمها وشكلها فإنّك تصفُ --------

أ- حالات المادّة .

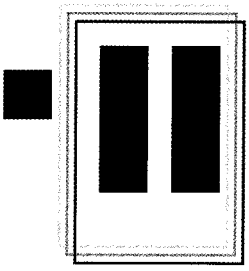
ب- خصائص المادّة .

ج- أنواع المادّة .

د- أشكال المادّة .

---

٢) في الشّكل المجاور لوحٌ خشبيٌّ موضوعٌ فوقه مكعبات حديدية ، يُحاول طالبٌ وضعَ مكعبٍ حديديٍّ إضافي ولكنّه لا يستطيع .إنّ تفسير ذلك هو أنّ---



أ- لكلّ مادة كتلةً ثابتةً .

ب- لكلّ مادة لوناً مميزاً .

ج- لكلّ مادة حيزاً خاصاً .

د- المادّة توجد في حالات ثلاثة.

---

٣) أي مما يلي تُعدّ خاصيةً موجودةً في جميع المواد ؟

أ- اللون . ب- الطّعم . ج- الرّائحة . د- الكتلة .

---

٤) إنّ انتقال الدّم من مكان داخل جسمك يُسمى ----------

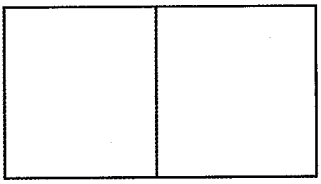
أ- ذوباناً .

ب- انصهاراً .

ج- تبخراً .

د- جرياناً .

٥) الشّكل المُجاور يُوضّحُ مستوى الماء في مخبارٍ مدرج قبل وضع الحجر فيه وبعد وضعه من تفحّص الشّكل



نتوصل إلى أنّ حجم

الحجر يساوي ---------- سم٣ تقريباً .

أ- (١٠) ب- (١٠٠) ج- (٢٠٠) د- (٣٠٠)

---

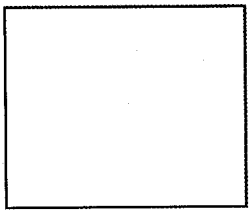
٦) عندما تصفُ الجليد بأنّه صلبٌ والماء بأنّه سائلٌ وبخار الماء بأنّه غازٌ،

فإنّك تتحدث عن ----------

أ- حالات المادّة . ب- قساوة المادّة . ج- ملمس المادّة . د- عمليات المادّة.

---

٧) في الشّكل المجاور سبب رُجحان الكفّة اليمنى على اليسرى هو أنّ------



أ- المادّة في الكفة اليمنى أكبر حجماً من المادّة في الكفّة اليسرى.

ب- المادّة في الكفّة اليسرى أكبر كتلةً من المادّة في الكفّة اليمنى.

ج- المادّة في الكفة اليسرى هي مادة صلبةٌ و المادّة في الكفّة اليمنى هي مادة سائلةٌ.

د- المادّة في الكفّة اليسرى تَختلفُ في مكوناتها عن المادّة في الكفّة اليمنى .

---

٨) السّبب الذي يجعل السّائل يأخذ شكل الوعاء الذي يحويه هو أنّ السّائل---

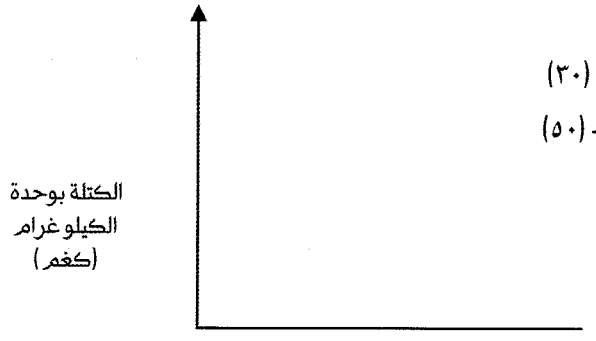
أ- ليس له حجمٌ ثابتٌ .ب- ليس له كتلةٌ . ج- له ملمسٌ ناعمٌ . د- يمتلكُ خاصية الجريان.

٩) قام رجل بقياس كتلة كرة قبل نفخها بالهواء فوجدها تساوي (١) كغم ، وبعد نفخها بالهواء قاس كتلتها مرة اخرى فَوَجَدَ زيادةً في كتلة الكرة . إنّ ذلك يدلُّ على أنّ----

أ- حجم الهواء ثابتٌ . ب- للهواء كتلةٌ . ج- الهواءَ لا لون له . د- حجم الهواء متغيرٌ.

---

١٠) المُتأمِّل للشّكل السفليّ يتوصل إلى أنّ كتلة خالد بوحدة الكيلو غرام تساوي -------

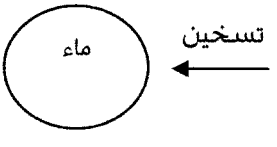


أ- (٢٠) ب- (٣٠)

ج- (٤٠) د- (٥٠)

---

١١) يمثل الشّكل المجاور مفهوم ----------



أ- التّجمّد . ب- الانصهار.

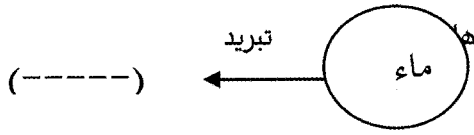
ج- التّبخر. د- التّكاثف .

١٢) إنّ سبب تكون قطرات ماءٍ على زجاج النّوافذ داخل المنازل في الأيّام الباردة يعود إلى ظاهرة ----------

أ- تبخر الماء. ب- تكاثف بخار الماء. ج- تجمّد الماء. د- انصهار الثلوج.

---

١٣) أيّ الكلمات التّالية تضعها في الشّكل المجاور؟



أ- جليد. ب- بخار ماء ج- ماء. د- ماء سائل.

---

١٤) ينتج عن التّغيرات الطّبيعية ---------

أ- مواد صلبة دائماً ب- مواد سائلة دائماً

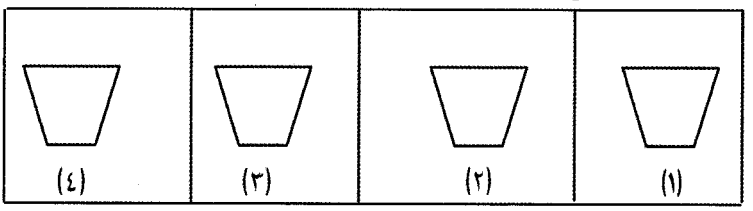
ج- مواد جديدة دائماً د- نفس المواد الأصلية دائماً.

١٥- إنّ ازدياد طول المادّة الصلبة بسبب تسخينها يُسمّى --------

أ- تمدداً. ب- تقلصاً. ج- تجمداً. د- انصهاراً.

---

١٦) الشّكل المجاور يُوضّح ٤ موازين حرارة موضوعة في ٤ سوائل



أ- (١)

مختلفة في درجة حرارتها من دراسة الشّكل نتوصل إلى أنّ السّائل الأكثر سخونةً من السّوائل الأخرى هو السائل رقم ------

أ- (١) ب- (٢) ج- (٣) د- (٤)

---

١٧) لحماية الحديد من الصّدأ نقوم بـ ----------

أ- تسخينه جيداً .

ب- وضعه تحت الشّمس لمدّة ٣ أيام .

ج- طلائه بمادة محددة قبل دهنه .

د- تعريضه للرطوبة .

---

١٨) عند تبريد سلكٍ نحاسيٍّ فإنّنا نتوقع أن ----------

أ- يزداد طوله .

ب- يبقى طوله كما هو .

ج- يزداد حجمه .

د- يقلّ طوله .

---

١٩) أيّ من التّغيرات التّالية يُعدّ تغيراً كيميائياً ؟

أ- تجمّد الماء .

ب- تَعفُّن الفواكه

ج- قصُّ الورقة .

د- تقطيع البندورة .

---

٢٠) أيّ من التغيرات التالية يُعدّ تغيراً مفيداً ؟

أ- تسوّس الأسنان .

ب- صدأ الحديد .

ج- تَعَفُّنُ الفواكه .

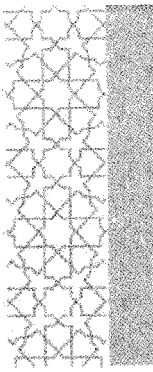
د- تحويل الطّحين إلى خبزٍ.

* * *

أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان في ضوء متغيري العمر والجنس

د. أحمد محمد عوض الغرايبة
قسم علم النفس
كلية التربية بجامعة الملك سعود

د. سلامة عقيل سلامة المحسن
قسم علم النفس
جامعة حائل



أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان في ضوء متغيري العمر والجنس

د. أحمد محمد عوض الغرايبة
قسم علم النفس
كلية التربية بجامعة الملك سعود

د. سلامة عقيل سلامة المحسن
قسم علم النفس
جامعة حائل

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لهيرمان، وهل يختلف كل منهما تبعا لمتغيري الجنس والفئة العمرية؟ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار أساليب التعلم والتفكير المستندة الى نظرية الدماغ الكلي، وللتأكد من ملاءمة الاختبار لخصائص السمة المقاسة والمرحلة العمرية تم إجراء صدق المحكمين، وحساب معامل ثبات الاختبارات. تكونت عينة الدراسة من ٧٥٣ طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية التابعة لمديرية اربد الأولى. كشفت نتائج الدراسة أن أساليب التعلم والتفكير الأكثر سيادة لدى أفراد عينة الدراسة هو أسلوب التعلم والتفكير الأيسر العلوي (Q-A) بنسبة مئوية قدرها(٥٩,٠%)، تلاه أسلوب التعلم والتفكير الأيسر السفلي (Q-B) بنسبة مئوية قدرها(٥٢,٦%). كما جاء كل من Q-A و Q-B دالاً لصالح الذكور. كما بينت أن Q-A دالا لصالح المرحلة العمرية (١٢-١٣) سنة.

(الكلمات المفتاحية: نظرية الدماغ الكلي، اساليب التعلم والتفكير)..

خلفية الدراسة: تشكل المعارف عملية التفكير لدى الإنسان، أي أنها تشكّل الطريقة التي يستخدمها الإنسان في مواجهة المواقف والمثيرات، والتي كان قد استخدمها في مواقف سابقة مشابهة ثبتت صحتها وفاعليتها، ومن ثَمَّ أصبح يميل إلى تكرار استخدامها حتى أصبحت سلوكا دائما لديه وأسلوبا للتعلم والتفكير. فأسلوب التعلم والتفكير هو الطريقة التي ينظّم بها المتعلم المعلومات ويعالجها ويتمثلها لاستيعاب ما يعرض عليه من خبرات تعليمية. فهو طريقة التعلّم والتفكير والتي قد تكون مرتبطة بشكل أو بآخر بأحد نصفي الدماغ (الأيمن أو الأيسر) أو النصفين معا.

يميل الأفراد إلى الاعتماد على أحد جانبي الدماغ أكثر من الآخر أثناء معالجة المعلومات، وهو ما يشار إليه بالجانب المسيطر (السائد). إن سيطرة أحد جانبي الدماغ لدى الأفراد يمكن أن يُعبَّر عنه بالأسلوب الذي يتبناه الفرد في عملية التعلم والتفكير. ويرجع مفهوم سيطرة أحد نصفي الدماغ إلى عالم الأعصاب "جون جاكسون" (John Jackson) بفكرته عن الجانب صاحب القيادة من الدماغ (The Leading Hemispheres) ويعتبر هذا المفهوم الأصل الذي اشتق منه مفهوم السيطرة الدماغية من هنا يُلاحظ اهتمام المربين على اختلاف مستوياتهم التعليمية، سواء في المدارس الأساسية منها أم الثانوية، أو حتى في المستوى الجامعي، بهذه الظاهرة المهمة في عملية التعلم والتفكير عن طريق دراسة الارتباط بين أساليب التعلم والتفكير والوظائف التي يقوم بها النصفان للدماغ (كامل والصافي، ١٩٩٥).

وجاءت نظرية الدماغ الكلي لهيرمان (Whole Brain Theory) لتقدم مفهوماً أخر لفهم وظائف الدماغ من خلال النموذج الرباعي للدماغ (Four Quadrant Model)، حيث يعرض النموذج أربعة أساليب للتعلم للتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي حسب هيرمان (Herrmann, 1995) على النحو الآتي: عمليات التفكير في الجانب الأيسر من الدماغ Left Made Thinking Processes، ويقسم هذا الجانب إلى قسمين: الاول: الربع الأيسر العلوي من الدماغ (Upper Left Brain)، ويرمز له بالرمز (Q-A). يعني هذا الأسلوب أن الشخص يفضل نشاطات تتضمن التحليل والفحص الدقيق والتخمين وحل المشكلات منطقيا والوصول إلى الحقائق، كما أنه يتخذ القرارات معتمدا على افتراضات منطقية معينة. كما يفضل أشخاص Q-A تبسيط المعقّد، وإيضاح غير الواضح. كما

أنهم يهتمون بالوقت لذلك فهم يرغبون دائما بانجاز المهام بأسرع وقت وأقصر طريق. كما أنهم يتجنبون العواطف بشكل كامل، فهم منعزلون ومتكبرون ويميلون دوما إلى التقليل من أهمية المشاعر الإنسانية. إنهم ذو تفكير خطي لكنهم أذكياء بطريقتهم. والثاني:الربع الأيسر السفلي من الدماغ (Lower Left Brain)، ويرمز له بالرمز (Q-B). يعني هذا الأسلوب أن الشخص يعتمد على القوانين، لذلك فهو محافظ عليها وما هو مجرب منها. إلا أنه يحارب التقدم ولا يقبّل الجديد. إن كفاءة Q-B مرتبطة بانجاز المهام، دون اختصارات، في وقتها، وبشكل صحيح، فهو يركز على شيء واحد حتى يتم انجازه، ثم ينتقل إلى آخر. كما تعتبر الدقة أمر مقدس بالنسبة له، انهم عباقرة في تحقيق النظام.

أما عمليات التفكير في الجانب الأيمن Right Made Thinking Brocesses ويتضمن هذا الجانب الجزأين الآتيين: الاول:الجزء الأيمن السفلي من الدماغ Lower Right Brain ويرمز له بالرمز (Q-C). يوصف أسلوب التعلم والتفكير الأيمن السفلي بالإسفنجة التي تتشرب الخبرة المتعلقة بالمزاج. إنه مقياس حساس ودقيق للأمور لحظة بلحظة. فهو منشغل بالحقيقة، مثلما هي شخصية Q-A، إلا أنها حقيقة مرتبطة بالتيارات العاطفية، إنّه يدرك فورا لحظة تغير المزاج، ويستجيب لها بطريقة هادئة. إن العاطفة والروحانية تعطينا الإحساس بالانتماء لهذا العالم. فهو، أي شخص Q-C يملك إحساسا داخلياً غريزياً، إننا ننتمي إلى أسرة روحانية، وما وجودنا على الأرض إلا لأغراض إنسانية كأن نكون حنونين وعاطفيين، فلا أهمية للأهداف إذا تعارضت مع فكرة إنسانيتنا التي توحدنا كمجموعات. والثاني:الجزء الأيمن العلوي من الدماغ Upper Right Brain ويرمز له بالرمز (Q-D). يعني هذا الأسلوب أن شخصية Q-D غامضة، فحديثه مبني على التشبيهات دون تقديم ترجمة للكيفية التي تساعد فيها التشبيهات في توضيح ما يقول. تتميز هذه الشخصية بالاستماع إلى الأفكار الجديدة، والمتضادات، والأسئلة التي تبدو بديهية أو سطحية، لكنها في الحقيقة تذهب إلى قلب الموضوع. فهو خيالي فني ومثير للحيرة من وقت إلى آخر.

بناء على ما سبق يمكن القول بأن أسلوب التعلم والتفكير هو السلوك المفضل الذي يعمل كمؤشر على كيفية تعلم الفرد من بيئته والتكيّف معها، ويعطي تلميحات عن كيفية عمل الدماغ (دي بونو، ١٩٩٧).

وقد ركّزت الدراسات التي بحثت في الفروق بين أدمغة الذكور والإناث على حجم الدماغ الكلي؛ إذ ان هناك فرق في حجم الدماغ بين الجنسين عند الولادة، فدماغ الذكر عند الولادة أكبر من دماغ الأنثى عند الولادة، ومحيط رأس الذكور أكبر أيضاً بما يقرب من (2%) من دماغ الإناث كما ان النصف الكروي الأيسر يتطور في زمن أبكر من النصف الأيمن لدى الإناث، في حين يتطور النصف الأيمن في زمن أبكر من الأيسر لدى الذكور، وهذه الفروق تلعب دوراً في الانضباط الصفي والتفضيلات الرياضية. كما ان وظائف التفكير: تنتشر لدى الإناث في منطقة واسعة من الدماغ، أما لدى الذكور فهناك محدودية في مساحة انتشار وظائف التفكير ذلك بسبب ضيق الجسم الجاسئ لديهم. وتزيد نسبة السيروتونين: لدى الإناث، عما هو لدى الذكور بنسبة (٢٠-٣٠%)، حيث ترتبط زيادة نسبة السيروتونين بالخوف والخجل وانخفاض الثقة بالنفس، ويرتبط انخفاض هذا المستوى بالعدوان وسلوك التهور والانتحار والإدمان على الكحول والاكتئاب والتهيج الانفعالي. كذلك تقلبات هرمون البروجيستيرون Progesterone و والإيستروجين (Estrogen) لدى الإناث نسبتها أكبر عما هي عند الذكور، إذ يتبع انخفاض مستوى هذا الهرمون تحسنٌ في درجات اختبارات الرياضيات والفضائيات، أما المستويات المرتفعة لمستوى هذا الهرمون فيتبعها تحسن في المهارات اللغوية والمهارات الحركية الدقيقة(Jensen,1998).

ولا يزال علماء النفس غير متفقين حول العمر الذي يكون فيه التخصص الدماغي متطوراً ونامياً هل هو عند الولادة أم ينمو بعد ذلك؟ (علاونة، ٢٠٠٤) ويرى بعض الباحثين الذين يعتقدون بالنظرية التطورية أنّ مراحل تكوين مادة المايلين على المحاور الناقلة تتوافق مع مراحل تطور الطفولة التي نادى بها بياجيه، وفيما يأتي مقارنة بين مراحل بياجيه وترسب المايلين على المحاور الناقلة (الحارثي، ٢٠٠٨).

١. المرحلة الحسيّة – الحركيّة من (٠ – ٢) سنة: يتفاعل الطفل مع الأشياء المحيطة به حسياً، ويكوّن مجموعة من الأفكار عن الواقع وطريقة التعامل معه، وفي هذه المرحلة يترسب المايلين على جهاز الحركة وجهاز الإبصار في الدماغ.

٢. مرحلة ما قبل العمليات من (٢-٧) سنوات: لا يستطيع الطفل أن يفكرّ في الأشياء المجرّدة، فهو يحتاج إلى بيئة مادية حسيّة للقيام بالتعلم، وفي هذه المرحلة يترسب المايلين على المناطق المخصصة للغة.

٣. مرحلة العلميات المادية من (٧-١١) سنة: يستطيع الطفل فهم بعض القضايا المجردة وحل بعض المشكلات، ولكنه بحاجة إلى البيئة المادية والتعلم من خلال العمل، وفي هذه المرحلة يترسب المايلين على المناطق المخصصة للتفكير والإدراك.

٤. مرحلة التفكير المجرد من (١١-١٥) سنة: يستطيع إجراء عمليات التفكير المجرّدة، ويصبح مستوى إدراكه قريبا من الكبار الناضجين، وفي هذه المرحلة يترسب المايلين على المناطق المعنية بعمليات التفكير العليا وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

ويبدو أن دراسة أسلوب التعلم والتفكير المستند إلى نصفي الدماغ ما زال قليلا، إذا ما افترضنا أيضا أن هناك فرقا بين الجنسين(الذكور، والاناث) في طريقة التفكير ولا سيما ان فسيولوجية الدماغ مختلف بينهما، ففي هذا المجال قدم فاننغ (Fanning, 1983)، دراسة هدفت بشكل رئيسي، إلى البحث في التفضيل النصف دماغي، والجنس. وقد تكونت عيّنة الدراسة من ٤٨ معلماً و٦٨٤ طالباً في الصفوف: الرابع والخامس والسادس من ولاية بنسلفانيا، امريكيا(Pennsylvania- USA) . ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث اختبار التفضيل النصف دماغي (Hemispheric Preference). وقد أظهرت النتائج أنّ العلاقة بين التفضيل الدماغي النصفي والجنس لم تكن ذات دلالة إحصائية.

وأجرى هوك (Hauck, 1985) دراسة هدفت إلى تحديد إذا كان مستخدم نصف الدماغ الأيمن لديه نفس درجة إتقان الموضوع، كما هو الحال لدى مستخدمي نصف الدماغ الأيسر لكلا الجنسين. تكونت العينة من ١٩٩ طالبا وطالبة من طلاب الصف الثامن من ولاية بنسلفانيا، الولايات المتحدة (Pennsylvania- USA)، استخدم الباحث اختبار أساليب التعلم والتفكير لتحديد السيادة الدماغية: أيمن أو أيسر. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين لصالح الذكور، في علامات اختبار أساليب التعلم والتفكير التعلم. كما أظهرت النتائج أنّ ذوي الأسلوب الأيمن أعلى علامة من ذوي الأسلوب الدماغي الأيسر.

وهدفت دراسة فونتن (Fountain, 1986) إلى بحث العلاقة بين الأسلوب الدماغي المفضل والعمر والجنس. وقد خضع لهذه الدراسة ١٣١ طالبا من الصف الرابع والسابع وقد استخدم الباحث اختبار أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ، وقد كشفت نتائج التحليل عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تفضيل احد نصفي الدماغ يعزى للعمر (الصف) في حين أنّ الجنس أظهر دلالة إحصائية في استخدام الأسلوب التكاملي ولصالح الإناث. كما أظهر التحليل وجود تفاعل بين الجنس ونصف الدماغ المفضل لطلاب الصف السابع، ولم يظهر النتيجة نفسها لطلاب الصف الرابع.

وهدف سليمان (Soliman,1989) في دراسته إلى التعرف على أسلوب التعلم والتفكير في ضوء متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالب (٢٠٠ ذكورا، ٢٠٠ إناثا) جميعهم من جامعة الكويت. تم تطبيق مقياس تورانس لأساليب التعلم والتفكير المعتمدة على نصفي الدماغ. أشارت النتائج الى ووجود فروق دالة بين الجنسين في الأسلوبين الأيمن والأيسر لصالح الذكور، وعلى الأسلوب المتكامل لصالح الإناث.

وأجرى لوه (Luh, 1990) دراسة هدفت إلى تحديد أسلوب التعلم والتفكير والتفضيل الدماغي وعلاقته بالجنس، لتخصصات تعليم المعلمين، تكونت عينة الدراسة من ٦١ مدرساً في جامعة دارك – أيوا، (Iowa-USA) وقد قام الباحث باستخدام اختبار أسلوب التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ. وقد أجاب على الاستبانة ٩٥% من أفراد العينة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود أثر دالٍّ إحصائيا في أسلوب التعلم والتفكير يعزى للجنس.

وهدفت دراسة شلنت ومدلتون وبوش ولمسدين (Shelnutt, Middleton, Buch, & Lumsdain, 1996) إلى اكتشاف أساليب التعلّم والتفكير لمجموعة من الطلبة في جامعة شمال كارولينا، استخدم الباحث فيها اختبار هيرمان للسيادة الدماغية كأداة للوعي الذاتي. وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالبا وطالبة، اشارت نتائج التحليل ان متوسط درجات كل ربع من أرباع الدماغ جاءت كما يأتي:(QA:86، وQB:78 ،و QC:54، و QD:69). ويلاحظ من النتائج سيادة الربع QA ويليه الربع QB.

وأجرى مهدي وحسن (١٩٩٩) دراسة هدفت لبحث النصف المستخدم في التعلم وعلاقته بالجنس على طلبة كلية التربية بجامعة قار يونس. تكونت عينة الدراسة

من ١٣١ طالباً وطالبة. استخدم الباحثان اختبار تورانس لأسلوب التعلم والتفكير المعتمد على نصفي الدماغ. أظهرت النتائج سيطرة دالة للأسلوب الأيسر، ولم توجد أية فروق دالة حسب متغيرات الجنس.

وأجرى دي بور وبيرج (De Boer., & Berg, 2001) دراسة تقصت أساليب التعلّم والتفكير وكيفية توزيعها على أجزاء الدماغ الأربعة حسب نظرية هيرمان للسيادة الدماغية. وقد تكونت عيّنة الدراسة من ٦٨ طالباً مسجلين في مادة الجرائم في جامعة بريتوريا، وتم استخدام أداة هيرمان للسيادة الدماغية لتحديد أساليب التعلّم والتفكير لديهم، وأشارت نتائج تحليل التباين إلى أن الطلبة يتوزعون على أساليب التعلّم والتفكير التعلّم الأربعة بشكل متوازن Q-D = Q-A= Q-B Q-C.

وسعت دراسة زينال وشويب وعثمان (Zainal., Shuib., & Othman, 2004) إلى استقصاء أساليب التعلّم والتفكير الأكثر والأقل تفضيلاً لدى مجموعة من طلبة جامعة ساينز (Sains) في ماليزيا. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالباً من طلبة تخصصي العلوم والفنون. واستخدمت أداة هيرمان للسيادة الدماغية لتحديد أساليب التعلّم والتفكير التعلّم المفضلة لديهم. وأشارت نتائج التحليل إلى أنّ الطلبة، بشكل عام، يستخدمون النصف الأيسر من الدماغ في تعلّمهم أكثر من النصف الأيمن، وخاصة في الربع QA إذ يفضّلون التفكير التحليلي والمنطقي، أما في الربع QD فقد أظهروا تفضيل التفكير الإبداعي والحدسي.

وهدفت دراسة نوفل وأبو عواد (٢٠٠٧) إلى استقصاء الخصائص السيكومترية لاختبار هيرمان للسيادة الدماغية الذي استخدماه للكشف عن أسلوب السيطرة الدماغية لدى طلبة الكليات الجامعية، إذ تمّ تطوير اختيار هيرمان للسيطرة الدماغية على البيئة الأردنية على عينة من طلبة الجامعات الأردنية مكونة من ٥٠٠ طالب وطالبة، وتمّ التحقق من الصدق والثبات. وأشارت نتائج التحليل إلى شيوع أسلوب السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر السفلي من الدماغ QB يليه أسلوب السيطرة الدماغية المرتبط بالجزء الأيسر العلوي من الدماغ.

وأجرى مينوتي (Minotti,2009) دراسة هدفت إلى اختبار استخدام وصف واجبات منزلية (Homework) فردية مبنية على أساس أسلوب التعلم والتفكير وأثرها على

التحصيل. تكوّنت العينة من ١٨١ طالباً من الصفوف السادس والسابع والثامن من طلاب مدرسة أبرشية حضرية في مدينة نيويورك (Newyourk-USA). تمّ إعطاء جزء منهم واجبات منزلية مبنية على أساس أسلوب التعلم والتفكير والآخرين تعليمات حول استراتيجيات الدراسة التقليدية. أظهرت المجموعة التي أعطيت واجبات مبنية على أساس أسلوب التعلم والتفكير تحصيلاً وتوجها أعلى مع التقدم بالعمر.

بالنظر إلى الدراسات التي بحثت أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي وعلاقته بالجنس، نجد أنها اتفقت على أنّ السيادة، في غالبها، كانت لأسلوب التعلم والتفكير الأيسر العلوي Q-A (Shelnut, middleton, Buch& Lumsdain, 1996; Zainal, Shuib, &Othman, 2004.). وأحيانا لنمط التعلم الأيسر السفلي Q-B (De Boer & steyn,1999 ; نوافلة وابو عواد، ٢٠٠٧). و جاءت دراسة واحدة بسيادة الأساليب الأربعة Q-A, Q-B, Q-C, Q-D أي أنّ هذه الأساليب تسير بشكل متوازن (DeBoer& Berg; 2001).

أمّا الدراسات التي تناولت نصفي الدماغ، فقد خلصت إلى أنّ أسلوب التعلم والتفكير السائد لدى الطلاب هو تكاملي، ولصالح الإناث (Florey, 1985; Fountain, 1986; Soliman, 1989;). أو "تكاملي وأيمن" (Hauck,1985)، أو "أيمن وأيسر" (Soliman, 1989) ولصالح الذكور. وأيسر(مهدي وحسن، ١٩٩٩) بغض النظر عن الجنس. أو عدم وجود فروق دالة في أسلوب التعلم والتفكير(الأيمن، والأيسر، والتكاملي) تعزى للجنس (مهدي وحسن، ١٩٩٩; Luh,1990; Fanning, 1983).

أما الدراسات التي تناولت العمر، فقد أشارت إلى أن هناك أثراً لأسلوب التعلم والتفكير بتقدم العمر(Minotti, 2009).

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة غياب استقصاء التركيز على اسلوب التعلم والتفكير المتعلق بارباع الدماغ وذلك في حدود علم الباحث، كما أن هناك غيابا كليا لاستخدام اختبار أسلوب التعلم والتفكير المستند إلى نظرية الدماغ الكلي في الدراسات العربية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة مستخدمة اختبار أسلوب التعلم والتفكير المستند إلى نظرية الدماغ الكلي بهدف الكشف عن مستوى اسلوب

التعلم والتفكير وهل يختلف هذا المستوى باختلاف العمر والجنس لدى عينة من طلبة مدارس مديرية إربد الأولى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تتحدد مشكلة هذه الدراسة بمحاولتها الكشف عن الربع المفضل من الدماغ وهل يختلف تبعا لاختلاف المرحلة العمرية، والجنس، حيث إن هذا الدور ما زال غامضا، وتشوبه المفارقات والجدل. وفي حدود علم الباحث، لا توجد دراسات تتناول الجانب المتعلق بمستوى التعلم والتفكير لكلا الجنسين وعلاقته بنصفي الدماغ بأرباعه الأربعة. وعلى وجه الخصوص ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

أولا: ما أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي لدى أفراد عينة الدراسة؟"

ثانيا: "هل يختلف أسلوب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي باختلاف متغيري الدراسة المستقلين: الجنس والفئة العمرية؟"

أهمية الدراسة: تعدُّ دراسة أساليب التعلم والتفكير المستند إلى نظرية الدماغ الكلي للأفراد، خاصة أسلوب الفرد في التعامل مع مختلف المواقف، من أقوى الاتجاهات التي تفرض نفسها؛ إذ إنّ نجاح الفرد وتقدمه في حياته يعتمد على نوع التفضيلات المعرفية التي يستخدمها (Farrell, 1992). ان تحديد نوع التفضيل قد يساعدنا اتخاذ العديد من القرارات المهمة، على الصعيد التربوي، سواء أكان القرار متعلقاً بإمكانية انتقال الطالب للصف الأعلى أم لا. إن تسريع التعليم، أو ترفيع الطالب، أو حتى دخوله للمدرسة مبكرا، قد لا ينصح به إذا كان التطور الدماغي بطئا. ومن الجانب الآخر فمن الممكن تقديم مؤشرات واضحة حول نوع التدريب الذي يحتاجه إليه الطالب.

إن ازدياد المعرفة في آلية عمل الدماغ الكلي، يساعد المعلمين التربويين على تحسين نوعية تعلم التلاميذ، من خلال إعادة النظر في تخطيط المناهج، كما أن التعرف على الفروق بين الإناث والذكور في أفضلية استخدام أرباع الدماغ وتحديدا في المرحلة العمرية (١٢-١٦) سنة التي تشكل فترة المراهقة المبكرة وما تتضمنه من خصائص كالرغبة في الاستقلال والتخلص من القيود والبحث عن الهوية إضافة إلى التغيرات الجسمية والتقلبات العاطفية، يمكن أن يساهم في البحث عن أسباب هذه الفروق،

ووضع البرامج التعليمية والنفسية المناسبة لكل منهما، ومن هنا تبين أهمية إجراء المزيد من الدراسات، للخروج بنتيجة أكثر وضوحا حول طبيعة هذه العلاقة.

التعريفات الإجرائية

أسلوب التعلم والتفكير المستند إلى نظرية الدماغ الكلي: هو استخدام الفرد لأحد أجزاء الدماغ الأربعة في العمليات العقلية، ويقاس بدرجة المفحوص الكلية التي يحصل عليها من خلال أدائه على اختبار أساليب التعلم والتفكير.

أسلوب التعلم والتفكير Q-A: هو ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الربع الأيسر العلوي من الدماغ أثناء معالجة المعلومات، ويقاس بعدد الاستجابات على فقرات اختبار اسلوب التعلم والتفكير المستندة الدماغ الكلي.

أسلوب التعلم والتفكير Q-B: هو ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الربع الأيسر السفلي من الدماغ أثناء معالجة المعلومات، ويقاس بعدد الاستجابات على فقرات اختبار أساليب التعلم والتفكير المستندة الدماغ.

أسلوب التعلم والتفكير Q-C: هو ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الربع الأيمن العلوي من الدماغ أثناء معالجة المعلومات، ويقاس بعدد الاستجابات على فقرات اختبار أسلوب التعلم والتفكير المستندة الدماغ الكلي.

أسلوب التعلم والتفكير Q-D: هو ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف الربع الأيمن السفلي من الدماغ أثناء معالجة المعلومات، ويقاس بعدد الاستجابات على فقرات اختبار أسلوب التعلم والتفكير المستندة الدماغ الكلي.

متغيرات الدراسة: لقد اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- الفئات العمرية (١٢–١٣، ١٤–١٥، ١٦–١٧) سنة.
- الجنس: وله مستويان (ذكور، إناث)
- اسلوب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ويقسم إلى أربعة أرباع: Q-A, Q-B, Q-C, Q-D.

محددات الدراسة: تقتصر هذه الدراسة على طلبة المراحل العمرية (١٢–١٣، ١٤–١٥، ١٦–١٧) سنة من المرحلة الأساسية في مديرية إربد الأولى من كلا الجنسين. كما تتحدد هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لاختبار أسلوب التعلم والتفكير المستندة الى

نظرية الدماغ الكلي. ومن ثمّ سوف تكون نتائج الدراسة الحالية صالحة للتعميم على المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة والمجتمعات المماثلة إحصائيا.

عينة الدراسة: تكونت عيّنة الدراسة من ٧٥٣ طالباً وطالبة، اختيروا من ١٣ مدرسة، منها ٧ مدارس ذكور، و ٦ مدارس إناث – باعتبار المدرسة وحدة للاختيار– بغض النظر عن احتوائها للمراحل العمرية مجتمعة ١٢، ١٤، ١٦ سنة. وقد تمّ اختيار العيّنة بالطريقة الطبقية العنقودية العشوائية. وباستخدام الطريقة الطبقية العشوائية تم اختيار ١٣ مدرسة. كما تمّ اختيار الشعب من كل مدرسة بالطريقة العنقودية العشوائية، حيث تمثِّل كلّ شعبة مرحلة عمرية. ويبين الجدول ١ توزيع العينة الدراسية حسب الجنس والعمر.

جدول ١: توزيع أعداد الطلبة في عينة الدراسة حسب الجنس والعمر

الجنس	الإحصائي	العمر			الكلي
		١٢–١٣	١٤–١٥	١٦–١٧	
ذكر	العدد	123	132	115	370
	النسبة المئوية من الكلي	16.3	17.5	15.3	49.1
أنثى	العدد	130	124	129	383
	النسبة المئوية من الكلي	17.3	16.5	17.1	50.9
الكلي	العدد	253	256	244	753
	النسبة المئوية من الكلي	33.6	34.0	32.4	100.0

أداة الدراسة: هو اختبار مبني على اختبار هيرمان للسيادة الدماغية Herrmann Brain Dominance Instrument "HBDI"، والذي يتكون من ١٢٠ فقرة قائمة على نظرية الدماغ الكلي. وقد عدِّل الاختبار وطوّر من قبل شي "She" باللغة الصينية، ليتكون من ٦٠ فقرة تصف سلسلة من النشاطات التعلّمية التي يمكن أن يفضلها الطلبة في تعلّمهم، مقسّمة على الدماغ بأجزائه الأربعة، لكل ربع ١٥ فقرة، ويقسم الاختبار كما ورد في هيرمان (Herrmann,1995) إلى أربعة أساليب هي:

١.Q-A: أسلوب التعلّم والتفكير الذي يمكن أن يفضله طلبة ربع الدماغ A "الجزء الأيسر العلوي".

Q-B.٢: أسلوب التعلّم والتفكير الذي يمكن أن يفضله طلبة ربع الدماغ B "الجزء الأيسر السفلي".

Q-C:.٣ أسلوب التعلّم والتفكير الذي يمكن أن يفضله طلبة ربع الدماغ C "الجزء الأيمن السفلي".

Q-D.٤: أسلوب التعلّم والتفكير الذي يمكن أن يفضله طلبة ربع الدماغ D "الجزء الأيمن العلوي".

وقد نقل هذا الاختبار إلى العربية نوافله (٢٠٠٨)، ثم طوّره لأغراض الدراسة التي قام بها. أمّا الأداة

التي استخدمت في هذه الدراسة، فهي مطورة ومعدلة من أداة شي She، وتمّ تطويرها ونقلها إلى العربية حسب الخطوات الآتية:

- تمّ ترجمة اختبار أسلوب التعلّم والتفكير المستند إلى نظرية الدماغ الكلي من اللغة الصينية إلى اللغة العربية، باستخدام الموقع المترجم Google.
- تمّ إرسال اختبار أسلوب التعلّم والتفكير المستند إلى نظرية الدماغ الكلي باللغة الصينية إلى الصين، حيث تمّت ترجمته إلى اللغة العربية وكذلك الانجليزية.
- تمّ عرض الاختبار باللغة الصينية على مجموعة من الطلبة العرب والصينيين في مركز اللغات في الجامعة الأردنية، حيث تمت ترجمته إلى اللغتين من العربية إلى الصينية ومن الصينية إلى العربية.
- تمّ ترجمة الاختبار من اللغة الصينية إلى العربية من قبل السيدة جميلة الصينية، أثناء زيارتها للأردن، وهي تجيد اللغة العربية الفصيحة كتابة وقراءة.
- تم صياغة فقرات الاختبار بصورتها النهائية.
- دُرست هذه الفقرات جيدا، وقورنت فقرات كل ربع من أرباع الدماغ مع خصائص ذلك الجزء.
- عُدّلت بعض الفقرات، كما بقي عدد الفقرات كما هو ٦٠ فقرة تصف سلسلة من نشاطات التعلم بالاعتماد على نموذج هيرمان Herrmann.

إجراءات الصدق والثبات: تمّ التحقق من الصدق المنطقي لمحتوى الاختبار في هذه الدراسة، بعرض الاختبار بصورته النهائية (قبل التطبيق) على ثمانية محكمين،

جميعهم أعضاء هيئة تدريس. وقد تمّ الأخذ بما أشار إليه المحكمون. كما أشار المحكمون إلى أن الاختبار مناسب لأغراض الدراسة. وبلغت نسبة اجماع المحكمين على صلاحية الاختبار ٨٥%.

وللتحقق من ثبات الأداة تمّ تطبيق الاختبار على ثلاث شعب دراسية من طلبة المراحل العمرية ١٢-١٣، ١٤-١٥، ١٦-١٧بواقع شعبة لكل مرحلة عمرية من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة. وتكوّنت عيّنة الثبات من ١٩٢ طالبا وطالبة. وتمّ تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره اسبوعين. وتم حساب معامل الثبات للاختبار باستخراج معامل ارتباط (بيرسون)، حيث كانت قيمة معامل الثبات للاختبار الكلي86.، وللأبعاد على النحو الآتي (Q-A:.736؛ Q-B:.700؛ Q-C:.776؛ Q-D:.794). كما تمّ حساب الاتساق الداخلي للاختبار بحساب معادلة كرونباخ الفا، حيث بلغت قيم معاملات الثبات للاختبار الكلي ٠,٨٧٢ وللأبعاد على النحو الآتي (Q-A:0.744 Q-B: 0.720؛ Q-C:0.676؛ Q-D:0.773)

تصحيح الأداة: تم حساب عدد الفقرات التي أجاب عليها المفحوصون ضمن كل ربع من أرباع الدماغ ثم تم تصنيف علامات كل ربع وفقا للأسلوب الأتي (قليل: ٠ - ٤,٩٩) (متوسط ٥- ٩,٩٩) (كبير ١٠-١٥).

إجراءات الدراسة: تم الحصول على تصريح رسمي من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، لتمكين الباحث من تطبيق أداة الدراسة في المدارس التابعة للمديرية، كما تم زيارة المدارس التي تقع ضمن عينة الدراسة، ومن تم تطبيق اختبار أسلوب التعلّم والتفكير المستند إلى نظرية الدماغ الكلي.

التحليلات الإحصائية: تم حساب الأعداد والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات سيادة أرباع الدماغ. كما تمّ حساب النسب المئوية المشاهدة، ضمن مستويات سيادة كل أسلوب من أساليب التعلّم والتفكير، والنسب المئوية من التكرار الكلي والباقي المعياري لأفراد عينة الدراسة المصنفين ضمن مستويات سيادة كل أسلوب من أساليب التعلم والتفكير، تبعا لاختلاف فئتي متغير الجنس وحساب قيمة كا٢ لها. ومستويات متغير الفئة العمرية وحساب قيمة كا٢.

نتائج الدراسة: فيما يلي عرض لنتائج الدراسة من خلال الإجابة عن سؤاليها.

للإجابة عن السؤال الأول: "ما أسلوب التعلم والتفكير المستند إلى نظرية الدماغ الكلي لدى أفراد عينة الدراسة؟" تم حساب التكرارات المشاهدة والمتوقعة والنسبة المئوية من الكلي، ثم حُسِبت قيمة كا٢ لحسن المطابقة لكل ربع من أرباع الدماغ على حدةٍ عند مستوى الدلالة α=٠.٠٥ وفقاً لمتغير الدراسة (مستوى سيادة الربع) وفي ضوء الدلالة الإحصائية لكلٍّ منها، تم حساب الباقي المعياري المعدل، وذلك كما في الجدول ٢

الجدول ٢: التكرارات المشاهدة والمتوقعة والنسبة المئوية من الكلي ونتائج كا٢ والباقي المعياري لكل ربع من أرباع الدماغ وفقاً لمتغير الدراسة (مستوى سيادة الربع)

مستوى سيادة الربع	الإحصائي	Q-A	Q-B	Q-C	Q-D
قليل	التكرار المشاهد	124	157	141	154
	التكرار المتوقع	251	251	251	251
	النسبة المئوية من الكلي	16.5	20.8	18.7	20.5
	الباقي المعياري	-8.02	-5.93	-6.94	-6.12
متوسط	التكرار المشاهد	444	396	371	379
	التكرار المتوقع	251	251	251	251
	النسبة المئوية من الكلي	59.0	52.6	49.3	50.3
	الباقي المعياري	12.18	9.15	7.57	8.08
كبير	التكرار المشاهد	185	200	241	220
	التكرار المتوقع	251	251	251	251
	النسبة المئوية من الكلي	251	251	251	251
	الباقي المعياري	-4.17	-3.22	-0.63	-1.96
الكلي	التكرار المشاهد	753	753	753	753
	التكرار المتوقع	753	753	753	753
	النسبة المئوية من الكلي	100	100	100	100
كاي تربيع		230.016	129.331	105.976	106.590
درجة الحرية		2	2	2	2
الدلالة الإحصائية		0.000	0.000	0.000	0.000

يتضح من الجدول ٢، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين التكرارات المشاهدة وبين التكرارات المتوقعة لكل ربع من أرباع الدماغ وفقاً لمتغير الدراسة (مستوى سيادة الربع)، وذلك على النحو الآتي: ١) بالنسبة لربع الدماغ Q-A تتجه العلاقة نحو سيادة متوسطة على حساب بقية مستويات السيادة له، ٢) بالنسبة لربع الدماغ Q-B تتجه العلاقة نحو سيادة متوسطة على حساب بقية مستويات السيادة له، ٣) بالنسبة لربع الدماغ Q-C تتحو العلاقة نحو سيادة متوسطة على حساب سيادة قليلة له، ٤) بالنسبة لربع الدماغ Q-D تتجه العلاقة نحو سيادة متوسطة على حساب سيادة قليلة له.

بالإضافة إلى ما تقدم، تم حساب التكرارات المشاهدة والمتوقعة والنسبة المئوية من الكلي، ثم حُسِبت قيمة اختبار كا٢ للاستقلالية لأرباع الدماغ عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ وفقاً لمتغير الدراسة (مستوى سيادة الربع) وفي ضوء الدلالة الإحصائية له، تم حساب الباقي المعياري المعدل لكل خلية تقاطعية بين أرباع الدماغ وبين مستويات متغير الدراسة (مستوى سيادة الربع)، وذلك كما في الجدول ٣

الجدول ٣: التكرارات المشاهدة والمتوقعة والنسبة المئوية من الكلي ونتائج كا٢ للاستقلالية والباقي المعياري لأرباع الدماغ وفقاً لمتغير الدراسة (مستوى سيادة الربع)

الربع	الإحصائي	مستوى سيادة الربع			الكلي
		قليل	متوسط	كبير	
Q-A	التكرار المشاهد	124	444	185	753
	النسبة المئوية داخل الربع	16.5	59.0	24.6	100.0
	النسبة المئوية من الكلي	4.1	14.7	6.1	25.0
	الباقي المعياري المعدل	-2.14	3.92	-2.48	
Q-B	التكرار المشاهد	157	396	200	753
	النسبة المئوية داخل الربع	20.8	52.6	26.6	100.0
	النسبة المئوية من الكلي	5.2	13.1	6.6	25.0
	الباقي المعياري المعدل	1.39	-0.13	-1.08	
Q-C	التكرار المشاهد	141	371	241	753
	النسبة المئوية	18.7	49.3	32.0	100.0

الربع	الإحصائي	مستوى سيادة الربع			الكلي
		قليل	متوسط	كبير	
	داخل الربع				
	النسبة المئوية من الكلي	4.7	12.3	8.0	25.0
	الباقي المعياري المعدل	-0.32	-2.23	2.76	
Q-D	التكرار المشاهد	154	379	220	753
	النسبة المئوية داخل الربع	20.5	50.3	29.2	100.0
	النسبة المئوية من الكلي	5.1	12.6	7.3	25.0
	الباقي المعياري المعدل	1.07	-1.56	0.80	
الكلي	التكرار المشاهد	576	1590	846	3012
	النسبة المئوية داخل الربع	19.1	52.8	28.1	100.0
	النسبة المئوية من الكلي	19.1	52.8	28.1	100.0

قيمة كا٢ المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
21.183	6	0.002

يتضح من الجدول ٣، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α=٠,٠٥ بين التكرارات المشاهدة وبين التكرارات المتوقعة لأرباع الدماغ وفقاً لمتغير الدراسة (مستوى سيادة الربع)، بحيث في حال الا نتقال من مستوى السيادة المتوسط لربع الدماغ Q-A يطرأ ارتفاع كبير في مستوى سيادة ربع الدماغ Q-C.

الجدول ٤: التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة، وفقاً لمستويات استخدام أساليب التعلم والتفكير

مستوى الاستخدام	Q-A		Q-B		Q-C		Q-D	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
قليل	124	16.5	157	20.8	141	18.7	154	20.5
متوسط	444	59.0	396	52.6	371	49.3	379	50.3
كبير	185	24.6	200	26.6	241	32.0	220	29.2
الكلي	753	100.0	753	100.0	753	100.0	753	100.0

يلاحظ من الجدول ٤، أنّ (٢٤,٦%) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر العلوي Q-A بصورة كبيرة، وكذلك (٢٦,٦%) من

أفراد عينة الدراسة يستخدمون أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر السفلي Q-B بصورة كبيرة، في حين (٣٢,٠%) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيمن السفلي Q-C بصورة كبيرة، وأخيراً فإن (٢٩,٢%) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر العلوي Q-D بصورة كبيرة.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل يختلف مستوى الاستخدام لأساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي باختلاف متغيري الدراسة المستقلين: الجنس والفئة العمرية؟" تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة ضمن مستويات الاستخدام لأساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي وفقاً لمتغير الجنس، وحساب قيمة χ^2 لدلالة الفرق بين توزيع الذكور وتوزيع الإناث على مستويات استخدام أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ويبين الجدول ٥ التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.

الجدول ٥: التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس ومستوى سيادة كل أسلوب تعلم وتفكير مستند الى نظرية الدماغ الكلي

أساليب التعلم	الجنس	الإحصائي	مستوى سيادة أساليب التعلم			الكلي	كا٢	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
			قليل	متوسط	كبير				
Q-A	ذكر	التكرار المشاهد	66	194	110	370	13.981	2	0.001
		النسبة وفقاً للجنس	17.8	52.4	29.7	100.0			
	أنثى	التكرار المشاهد	58	250	75	383			
		النسبة وفقاً للجنس	15.1	65.27	19.6	100			

أساليب التعلم	الجنس	الإحصائي	مستوى سيادة أساليب التعلم: قليل	مستوى سيادة أساليب التعلم: متوسط	مستوى سيادة أساليب التعلم: كبير	الكلي	كا٢	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
Q-B	ذكر	التكرار المشاهد	73	175	122	370	15.574	2	0.000
		النسبة وفقاً للجنس	19.7	47.3	33	100			
	أنثى	التكرار المشاهد	84	221	78	383			
		النسبة وفقاً للجنس	21.9	57.7	20.4	100			
Q-C	ذكر	التكرار المشاهد	78	172	120	370	3.341	2	0.188
		النسبة وفقاً للجنس	21.1	46.49	32.4	100			
	أنثى	التكرار المشاهد	63	199	121	383			
		النسبة وفقاً للجنس	16.4	51.96	31.6	100			
Q-D	ذكر	التكرار المشاهد	74	180	116	370	1.617	2	0.446
		النسبة وفقاً للجنس	20	48.65	31.4	100			
	أنثى	التكرار المشاهد	80	199	104	383			
		النسبة وفقاً للجنس	20.9	51.96	27.2	100			

يلاحظ من الجدول ٥، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات ضمن مستويات استخدام أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر العلوي (Q-A) يعزى لمتغير الجنس، حيث يلاحظ أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث في

الاستخدام العالي لأسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر العلوي (Q-A)، في حين أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور

في الاستخدام المتوسط لربع الدماغ الأيسر العلوي (Q-A).

كما يتبين من الجدول ٥، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات ضمن مستويات استخدام أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر السفلي (Q-B) يعزى لمتغير الجنس، حيث يلاحظ أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث في الاستخدام العالي لربع الدماغ الأيسر السفلي (Q-B)، في حين أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في الاستخدام المتوسط لأسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر السفلي (Q-B). وكذلك تبين من الجدول ٣، عدم وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات، ضمن مستويات استخدام أسلوبي التعلم والتفكير في ربعي الدماغ الأيمن العلوي والسفلي (Q-D, Q-C) يعزى لمتغير الجنس.

هذا وقد حُسبت التوزيعات التكرارية لأفراد عينة الدراسة المصنفين ضمن مستويات الاستخدام لأساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي وفقاً لمتغير الفئة العمرية، وحساب قيمة χ^2 لدلالة الفروق بين توزيع الفئة العمرية (١٢–١٣) سنة، وتوزيع الفئة العمرية (١٤–١٥) سنة وتوزيع الفئة العمرية (١٦–١٧) سنة على مستويات استخدام أساليب التعلم والتفكير المستندة إلى نظرية الدماغ الكلي ويبين الجدول ٤ التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الفئة العمرية.

الجدول ٦: التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الفئة العمرية ومستوى سيادة لأساليب التعلم والتفكير المستند الى نظرية الدماغ الكلي

أساليب التعلم	العمر	الإحصائي	مستوى سيادة أساليب التعلم			الكلي	كا٢	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
			قليل	متوسط	كبير				
Q-A	من ١٢ إلى ١٣ سنة	التكرار المشاهد	49	125	79	253	22.498	4	0.000
		النسبة وفقاً للعمر	19.4	49.4	31.2	100			
	من ١٤ إلى ١٥ سنة	التكرار المشاهد	28	165	63	256			
		النسبة وفقاً للعمر	10.9	64.5	24.6	100			
	من ١٦ إلى ١٧ سنة	التكرار المشاهد	47	154	43	244			
		النسبة وفقاً للعمر	19.3	63.1	17.6	100			
Q-B	من ١٢ إلى ١٣ سنة	التكرار المشاهد	57	116	80	253	11.349	4	0.023
		النسبة وفقاً للعمر	22.5	45.8	31.6	100			
	من ١٤ إلى ١٥ سنة	التكرار المشاهد	47	138	71	256			
		النسبة وفقاً للعمر	18.4	53.9	27.7	100			
	من ١٦ إلى ١٧ سنة	التكرار المشاهد	53	142	49	244			
		النسبة وفقاً للعمر	21.7	58.2	20.1	100			
Q-C	من ١٢ إلى ١٣ سنة	التكرار المشاهد	59	109	85	253	8.315	4	0.081
		النسبة وفقاً للعمر	23.3	43.1	33.6	100			
	من ١٤	التكرار	40	139	77	256			

أساليب التعلم	العمر	الإحصائي	مستوى سيادة أساليب التعلم			الكلي	كا٢	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
			قليل	متوسط	كبير				
Q-D	إلى ١٥ سنة	المشاهد النسبة وفقاً للعمر	15.6	54.3	30.1	100	3.070	4	0.546
	من ١٦ إلى ١٧ سنة	التكرار المشاهد	42	123	79	244			
		النسبة وفقاً للعمر	17.2	50.4	32.4	100			
	من ١٢ إلى ١٣ سنة	التكرار المشاهد	54	119	80	253			
		النسبة وفقاً للعمر	21.3	47.0	31.6	100			
	من ١٤ إلى ١٥ سنة	التكرار المشاهد	46	137	73	256			
		النسبة وفقاً للعمر	18.0	53.5	28.5	100			
	من ١٦ إلى ١٧ سنة	التكرار المشاهد	54	123	67	244			
		النسبة وفقاً للعمر	22.1	50.4	27.5	100			

يلاحظ من الجدول ٦، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات ضمن مستويات استخدام أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر العلوي (Q-A) يعزى لمتغير الفئة العمرية، حيث يلاحظ أن نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٢–١٣) سنة تفوق نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٤–١٥) سنة وتفوق نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٦–١٧) سنة في الاستخدام العالي لربع الدماغ الأيسر العلوي (Q-A)، في حين أن نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٤–١٥) سنة تفوق نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٦–١٧) سنة وهي بدورها تفوق نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٢–١٣) سنة في الاستخدام المتوسط لربع الدماغ الأيسر العلوي (Q-A).

كما ويلاحظ من الجدول ٦، وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات ضمن مستويات استخدام أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر السفلي (Q-B) يعزى لمتغير الفئة العمرية، حيث يلاحظ أن نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٢–١٣) سنة تفوق نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٤–١٥) سنة وتفوق نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٦–١٧) سنة في الاستخدام العالي لربع الدماغ الأيسر السفلي (Q-B)، في حين أن نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٦–١٧) سنة تفوق نسبة الطلبة من الفئة العمرية (15-14) سنة وهي بدورها تفوق نسبة الطلبة من الفئة العمرية (١٢–١٣) سنة في الاستخدام المتوسط لربع الدماغ الأيسر السفلي (Q-B). وكذلك تبين من الجدول 11، عدم وجود فروق جوهري عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين التكرارات، ضمن مستويات استخدام أسلوبي التعلم والتفكير في ربعي الدماغ الأيمن العلوي والسفلي (Q-D, Q-C) يعزى لمتغير الفئة العمرية.

مناقشة النتائج الدراسة: أظهرت نتائج السؤال الأول أنّ اعلى نسبة لاستخدام أساليب التعلم والتفكير جاء بنسبة (٣٢,٠%) لأسلوب التعلم والتفكير Q-C وبصورة كبيرة، تلاه أسلوب التعلم والتفكير Q-D وبنسبة(٢٩,٢%).

يمكن القول: إنّ جميع أجزاء الدماغ الطبيعي جاهزة للاستخدام في جميع الأحوال، ولكنّ الأفراد يختلفون في الطريقة التي تعوّدوا عليها في التفكير، بسبب خبراتهم الحياتية التي عاشوها، وأساليب التعلّم والتفكير التي اعتادوها (Petty& Haliman, 1991) لذا فقد نجد بعض الأفراد يستخدمون بعض أجزاء الدماغ بوتيرة أكبر من الأفراد الآخرين، ممّا يعكس دور البيئة في عملية استخدام نصفي الدماغ.

يعتبر ربع الدماغ الأيمن السفلي (Q-C) والعلوي (Q-D) مركزان للشعور العاطفي، وتعتبر المشاعر ضرورية للتفكير والتعلم والتفكير مهم للمشاعر (جولمان، ٢٠٠٠). فلكل نصف من نصفي الدماغ وظائف محددة، ففي مجال النواحي الانفعالية نجد أن النصف الأيمن من الدماغ مسؤولٌ عن معالجة المظاهر الانفعالية كالضحك والتسامح (Bruck, 1979) ومن نتائج الدراسة الحالية يلاحظ درجة استخدام مرتفعة لأسلوب التعلم والتفكير الأيمن السفلي (Q-C) والعلوي (Q-D) وهما يمثلان النصف الدماغي الأيمن، والمعروف بتخصصه في الجانب الانفعالي. كما انه مرتبط بالحدس، والانفعال،

والإبداع، والخيال، كما يقوم بتشغيل المعلومات والمواد المصورة، والموسيقية، بالإضافة إلى الاستجابة للمثيرات العاطفية، (Annett, 1998). كما أنّه النصف الذي يتعرف على الوجوه بدرجة أعلى، ولديه حس بالمرح (تمبل،٢٠٠٢).

وما يفسّر استخدام النصف الدماغي الأيسر (Q-A,Q-B) ايضا أنه مركز للمهارات اللغوية (Annett,١٩٨٥). فالطلبة ضمن الفئة العمرية (١٢-١٦) سنة يتعاملون مع كثير من الخبرات الدراسية التي تتطلب استخدام اللغة بصورة أساسية ومكثفة، وعليه فإنّ نشاط نصفي الدماغ يعتمد على طبيعة المهمات والنشاطات التي يعالجها الفرد (الطحان وخالد ومحمود، ١٩٨٩). ولعلّ اعتماد أفراد العينة على استخدام اليد اليمنى جعل النصف الدماغي الأيسر أكثر فاعلية من النصف الأيمن إذ إنّ نتائج الدراسات غير حاسمة فيما يتعلق بهذا التفسير. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ما يتضمنه هذا النصف من خصائص، والتي يطلق على مجملها " التحليل والعقلانية " إذ إنّه من المثبت أنّ النصف الدماغي الأيسر يتحكم في التفكير التحليلي ويعد التحليل من أهم مهارات التفكير (كحلّ المشكلات وترتيب الأولويات والإبداع)، عوضا عما تتضمنه هذه الخاصية من مهارات كتحديد السمات والصفات، وتحديد الخواص، وإجراء الملاحظات، والتفرقة بين المتشابه والمختلف، والمقارنة، والمقابلة والتجميع، والتبويب والتصنيف، وبناء المعايير، ورؤية العلاقات، والتنبؤ والتوقع والتخمين، وتحديد السبب والنتيجة، وإجراء القياس (Herrmann, 1995) هذه المهارات جميعها من خصائص التعليم للمرحلة العمرية المستهدفة في الدراسة الحالية (١٢-١٦) سنة(واردزورث، ١٩٩٠).

إنّ طرائق التعليم السائدة في المدارس تعزّز نمط السيطرة الدماغية اليسرى لدى الطلبة، إذ إنّ كثيراً من المدرسين والمدرسات يركّزون في تعليمهم لطلبتهم على تنمية وظائف الجانب الأيسر، والمتمثلة في معالجة المعلومات بشكل خطي تتابعي، ورمزي، ومنطقي، ولفظي، إضافة إلى ذلك فإنّ الجانب الأيسر للدماغ يستند أثناء معالجته للمعلومات إلى قوانين المنطق والحقيقة. إذ إنّ مراجعة متعمقة لما يجري من تعليم وتعلّم في المدرسة، بدءاً من مرحلة الحضانة وحتى نهاية المرحلة الثانوية، تبيّن أنّ معظم المعلمين يعترفون بأنّ المدارس هي ذات تصنيف دماغي أيسر، (Sousa, 2001). فاستراتيجيات التلقين والتأكيد على المنطق تلعب دوراً كبيرا في التعلم والتعليم اضافة

الى استراتيجيات الإبداع والمبادرة والمرونة والانفعال والتخيّل والتصور، والنشاطات العملية والمرئية، والتفكير الحر، أثناء العملية التعليمية (Crawford, Saul, & Mathew, 2005) والتي هي من وظائف النصف الأيمن والايسر من الدماغ.

إنّ استخدام اساليب التعلم والتفكير بشكل كبير هو نتاج منظومة العلاقات الإدارية والنفسية والإجرائية بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية، ولا سيّما على مستوى المدرسة كوحدة واحدة. اذ يعتبر تركيز المدرسة والمعلم وأهداف التعليم، على عملية نقل وتوصيل المعلومات وتوليدها واستمالتها، إضافة إلى دور الطالب النشط في العملية التعليمة، وإتاحة الفرص الملائمة أمام الطلبة لممارسة التعلم والتفكير، وحفزهم وإثارتهم عليه وتعليمهم كيف ينفذون استراتيجياته كالتطبيق والتحليل والاستنباط والاستقراء، جميعها استراتيجيات فعالة لتنشيط انماط التعلم.

لقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Shelnut,Middletion, Buch & lumsdain, 1996; Zainal,Shuib,& Othman 2004، مهدي وحسن، ١٩٩٩، نوافلة وأبو عواد، ٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أنّ نمط التعلم المستند الى النصف الأيسر العلوي (Q-A) والأيسر السفلي (Q-B) هو السائد. ونتائج دراسة (DeBoer & Berg, 2001) والتي أشارت إلى أنّ اساليب التعلم والتفكير الأربعة (Q-D، Q-C، Q-B، Q-A) تسير بشكل متوازن.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α= ٠.٠٥) بين التكرارات ضمن مستويات أساليب التعلم والتفكير في نصف الدماغ الأيسر العلوي (Q-A) ونصف الدماغ الأيسر السفلي (Q-B) وهو فرق يعزى لاختلاف فئتي متغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور ممن كان أسلوب التعلم والتفكير في الربع الأيسر العلوي والسفلي كبير.

ليس جسم الذكر فقط أكبر من جسم الأنثى، لكنّ حجم الدماغ أيضاً لدى الذكر أكبر من حجمه لدى الأنثى. كما أنّ الذكور يميلون إلى أن يكونوا مستخدمين لـ "أماكن محددة" من الدماغ عند معالجة المعلومات، في حين أنّ النشاط الدماغي لدى الإناث منتشر في كلا النصفين من الدماغ، مما فسر اختلافا ملحوظا في سلوك كلٍّ من الذكور والإناث (كامل، ١٩٩٣). وإذا ما استندنا إلى حقيقة أنّ أدمغة الذكور تميل إلى تحديد اللغة

في النصف الأيسر من الدماغ، بينما أدمغة الإناث تستخدم كلا النصفين الدماغين (Govier,1998). وإلى حقيقة أنّ ربع الدماغ الأيسر العلوي (Q-A) والسفلي (Q-B) مركزان في القدرة على حلّ المشكلات، وملاحظة الخواص الهندسية للكلمات، والذكاء اللفظي، وتكوين العادات والمواظبة عليها، والإيمان بصحة افتراض تفوّق الذكور على الإناث في هذا الجانب وتفحّصنا إستراتيجيات التعليم والتعلم التي يستخدمها المعلمون، والتي تركّز غالبا على وظائف ترتبط بالجانب الأيسر من الدماغ، كالترتيب والتنظيم والتسلسل وإجراء الحسابات، إذ إنّها جميعا من وظائف الجانب الأيسر من الدماغ، بإلاضافة إلى توجّه الذكور إلى توظيف المنطق والعقلانية في التعامل مع القضايا المختلفة (AL-Biali, 1993). فإنّ المحصلة هي تفوق الذكور على الإناث في الجانب الأيسر من الدماغ. إنّ المناهج الدراسية المستندة إلى حلّ المسائل المعقدة في الرياضيات والعلوم تناسب الذكور أكثر من الإناث، إذ يبدأ العمل بها مع بداية طفرة النمو الممتدّ (١٤-١٦) سنة، والتي تعدّ فترة نموٍّ حرجة عند الذكور لبلوغها ثلاثة أضعاف ما هي عند الإناث، وعليه تصبح هذه المرحلة متأخرة عند الإناث إذ أريد لهن استخدام الدماغ بأقصى طاقاته (Sylwester, 1997).

إنّ منظومة العوامل الاجتماعية والثقافية للمجتمع الأردني تلعب دورا بارزا في عملية التنشئة الاجتماعية، وفي تشكيل اهتمامات وأنشطة كلٍّ من الجنسين، إذ يتفق هذا مع ما أشار إليه كينسبورن (Kinsburne, 1975) من أن الطريقة التي يتعلّم بها الفرد، ويتعوّد عليها في خبراته الحياتية التي مرّ بها وعاشها على مدى سنوات، يمكن أن تنمي مهارات نصف الدماغ المسؤول من هذه الأساليب.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Soliman, 1989) حيث أشارت إلى أن اسلوب التعلم والتفكير السائد عند الذكور هو الأيسر. واختلفت مع نتائج عديد من الدراسات مثل دراسة (Fanning, 1983; Hauck,1985; Soliman, 1989;Luh,1990) والتي أشارت إلى أن اسلوب التعلم والتفكير هو أيمن أو تكاملي أو أيمن وأيسر أو تكاملي وأيمن، ولصالح الذكور أحيانا والإناث أحيانا أخرى، في حين جاءت نتائج بعضها تؤكد عدم وجود فروق دالة لصالح الجنس.

كما أشارت النتائج إلى وجود فرق جوهري عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين التكرارات ضمن مستويات أسلوب التعلم والتفكير في ربع الدماغ الأيسر العلوي (Q-A) والأيسر السفلي (Q-B) وهو فرق يعزى لاختلاف مستويات متغير الفئة العمرية، لحساب الطلبة من ذوي الفئات العمرية (١٢–١٣) سنة، وضمن مستوى سيادة كبير.

يتضح من هذه النتيجة أنّ أسلوب التعلم والتفكير المستند إلى ربع الدماغ الأيسر العلوي(Q-A) والأيسر السفلي (Q-B) دالة لصالح المرحلة العمرية (١٢–١٣) سنة، اذ أنّه من المتوقع أن يكون لطلاب المرحلة العمرية(١٢–١٣) سنة خصوصية في القدرة على التفكير التحليلي، والتي هي خاصية لأسلوب التعلم والتفكير المستند إلى النصف الأيسر العلوي(Q-A)) والأيسر السفلي (Q-B)، أكثر من الفئات العمرية الأكبر.

إنّ عوامل مثل: الاستعداد للتعلم، والارتقاء المعرفي، والخبرة، تسهم في الفروق الفردية، وبالتالي في الارتقاء المعرفي (واردزورث، ١٩٩٠). من المحتمل ان يكون تفضيل هذه الفئة لأسلوب التعلم والتفكير الأيسر العلوي والسفلي لا يعبر عن الكفاءة في أداء ذلك النشاط، فقد استطيع القيام بعمل المحاسب ومسك الدفاتر بشكل جيد لكني لا أحب هذا العمل. وقد أحب الغناء لكني لست قادراً على الغناء. كما من المتوقع ان تفضيل شكل معين للمعرفة هو مجرد انجذاب، أما الكفاءة في أداء مهمة ما فتأتي عن طريق الخبرة والتدريب ويمكن تطويرها إلى مستويات معقولة (Herrmann, 1995).

إنّ الفترة الواقعة بين (١٢–١٤) سنة، هي فترة نمو البراعة اللغوية، إذ إنّها تنتهي عند نهاية السنة الخامسة عشرة. كما أنّ الذكاء السائل في القدرات اللفظية والعددية والتفكيرية تصل إلى قمتها في السنة الثانية عشرة من العمر، أي أنّها متلازمة مع طفرة نمو الدماغ الخاص بهذا العمر، أما في العمر (١٤–١٥) سنة فيصل عامل الذكاء السائل إلى أدنى أشكاله في القدرات الثلاثة: اللفظية، والعددية، والتفكيرية، أي أنّها مرحلة استقرار وركود في نمو الدماغ (Cattel, 1971). إن أساليب التعلم والتفكير عند الأطفال تتأثر بالعوامل البيئية والوراثية، وتزداد تعقيداً وتشابكا مع التقدم في مستوى النضج والتعلم، ويلاحظ أحياناً عدم اكتمال النضج عند بعض الأطفال نظرا لتأخر النضج في عناصر الجهاز العصبي، وقد يكون ذلك مرتبطا وناتجاً عن عوامل مختلفة كسوء التغذية(Herrmann, 1995).

ومن جانب آخر فإن النظريات تتسم في نظرتها إلى النمو إلى نماذج مرحلية وغير مرحلية، فالمرحلية تصوّر نمو الطفل على أنّه سلسلة من الخطوات المحددة، فالطفل في عمر محدد يتغير بشكل ملحوظ وكأنه شخص آخر، وبمعنى آخر ينتقل من شكل إلى آخر. أما النموذج غير المرحلي فهو يصوّر النمو على أنّه عملية تدريجية ولا تظهر على نحو واضح إلا بشكل ضئيل، لأنّ النمو لا يظهر على شكل قفزات فجائية. فالنظريات المرحلية استندت إلى الوراثة كونها تلعب الدور الأكبر في التطور (جدول الجينات)، في حين استندت النظريات غير المرحلية إلى البيئة باعتبارها تلعب الدور الأكبر، وهذه تتفق مع نظرية (سكنر) الذي وصف التطور بأنّه سلسلة متواصلة متزايدة من السلوكات المشروطة المحددة. ويؤكد (سكنر) أنّه من غير المفيد التركيز فقط على: ماذا حدث في مرحلة معينة؟ وإهمال السؤال: لماذا حدث؟. وبشكل أوضح لم ينظر (سكنر) للنمو على أنّه قفزات كبيرة ملحوقة بمراحل طويلة، تعزى لنضج داخلي يخضع لتوقيت جيني، إلا أنّ اهتمامه انصب على الإرادة والسيطرة على التطور، فالتطور شكلٌ من أشكال المعاملة البيئية للطفل، والتي تحدد التطورات المثلى، وقد دلّل سكنر على هذه الفكرة بروايته حول قرية"Walden tow" التي تناولت طرق العناية بالأطفال في المجتمع المثالي (Thomes, 2000).

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Fauntain, 1986) والتي أشارت إلى عدم وجود دلالة تعزى للعمر.ت

توصيات الدراسة: ينبثق من نتائج هذه الدراسة عدد من التوصيات إبرزها:

١. البحث في أسباب الفروق بين الذكور والإناث ووضع البرامج النفسية المناسبة لكل منهما.

٢. إجراء المزيد من الدراسات لأسلوب السيطرة الدماغية مع متغيرات ذات علاقة بالجانب السيكولوجي لمختلف الأعمار.

٣. التعاون بين علماء الأعصاب والباحثين التربويين في تصميم برامج تدريبية تخدم العملية التعلمية بالاستناد إلى نتائج أبحاث الدماغ.

المصادر والمراجع

تمبل، كرستين. (٢٠٠٢). المخ البشري (احمد عاطف، مترجم). الكويت: عالم المعرفة.

جولمان، دانييل. (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي (ليلي الجبالي، مترجم). الكويت: عالم المعرفة.

*دي بونو،إدوارد. (١٩٩٧). التفكير العلمي (خليل الجيوسي، مترجم). أبو ظبي: منشورات المجمع الثقافي.

علاونة، شفيق.(٢٠٠٤). سيكولوجية التطور الإنساني "الطفولة". عمان: دار الفرقان.

*كامل، محمد والصافي، عبد الله. (١٩٩٥). تأثير التفاعل بين أسلوب التعلم والتفكير وحالة القلق على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٧ (٢): ٢٧٥-٣١٣.

كامل، مصطفى. (١٩٩٣). أساليب التعلم والتفكير لدى طلاب الجامعة: دراسة مقارنة عبر ثقافية في ست دول عربية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ١٢: ١-٢٦.

مهدي، علي وحسن، عامر. (١٩٩٩). أنماط السيطرة المخية لدى طلبة كلية التربية في جامعة قار يونس. مجلة علم النفس، ٤٩: ٦-١٧.

نوافلة، وليد. (٢٠٠٨). اثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الأتي والمؤجل في الكيميا لدى طلبة الصف التاسع. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

نوفل، محمد وأبو عواد، فريال.(٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية ٣ (٢): ١٤٣-١٦٣.

واردزورت، بي. جي. (١٩٩٠). نظرية بياجيه في الارتقاء المعرفي (ط١). (سعد الاسدي وصالح حميد وفاضل الازيرجاوي، مترجمون). (مكان ودار النشر غير متوفران)

Al-Biali, M.(1993). Inferred Hemispheric Thinking Style Gender and Academic Major among United Arab Emirates College Students. Perceptual and Motor Skills, 76: 971-977.

Annett, M. (1985). Left, Right, Hand Brain: The Right Shift Theory. London: Lawerencc Erlbanm Associates Ltd.

Bruck, K.(1979). Introduction to Human Anatomay. New York: Harper& Row

Cattel, R. (1971). The Stracture of Inrelligence in Relation to the Nature-Nature Controversy. New york: Grune and Stratton.

De Boer, A.,& Berg, D.(2001). The Value of the Herrmann Brain dominance instrument in Facilating effective teaching and Learning of Criminology. Acta Criminological, 14 (1), 119-129.

De Boer, A.,& Steyn, T.(1999). Thinking Style Preferences of Under Repared First Year Students in the Natural Science. South Africa Journal Ethnol, 22 (3), 97-102.

Fanning, C. (1983). A Study Of The Relative Effectiveness Of Reading Level, Iq, Sex, Handedness And Hemispheric Preference In The Prediction Of Reading Achievement. Proquest Dissertation, 207B.(AAT NO. 8321257).

Farrell, M. (1992). The Relationship Between Learning Style and Academic Achievement. Proquest Dissertation, 185B.(AAT NO8649834).

Fountain, J. (1986). The Relationship Among Hemispheric Brain Preference, Gender, And Academic Achievement Of Fourth And Seventh Grade Pupils. Proquest Dissertation,213B. (AAT 8715993).

Govier, E.(1998). Gender and choice in education and Occupation. London: Routledge.

Hauck, L.(1985). Differences In Information Mapping Strategies In Left And Right Brain Learners (Lateral, Hemispheric Dominance, Solat). Proquest Dissertation, 171B.(AAT NO. 8516030).

*Herrmann, N.(1995). The Creative Brain. United States of America: Quebecor Printing Book.

Herrmann, N.(1995). The Creative Brain. United States of America: Quebecor Printing Book.

*Jensen, E. (199٨). Teaching With the Brain in Mind. Alexanderia, Rerginia: ASCD.

Kinsbunrne, M. (1975). The Ontogeny of Cerebral Dominance. New York: Academy of Sciences.

Luh, S. (1990). A Study of Learning Styles, Personality Types, and Brain Hemispheric Preferences of Teacher Education Majors. Proquest Dissertation, 129B.(AAT 9104024).

Minotti, J. (2009). Achievement And Attitudes Of Middle School Students Effects Of Learning-Style-Based Homework Prescriptions On the. Published By: Nassp Bulletin, 89 (642): 67-89. Retrived 02.05.2009, From SAGEpub Masterfile Database.

Petty, G. C., & Haliman, F. (1991). Learning style and brain hemisphcricity of technical in stitute students. Journal of Studies in Technical Careers, 13 (1): 79-91.

Shelnutt, J., Middleton, S., Buch, K., & Lumsdain, M.(1996). Forming Student Project Teams Based on Herrmann Brain Dominance (HBDI) Results. ASEE Annual Conference, Session 630, paper no.3.

Soliman, A. (1989). Sex differences in the Styles of Thinking of College Students in Kuwait. Journal Creative Behavior, 22 (1): 38-45.

Sylwester, R. (1997). Applying Brain Stress Research to Classroom Management. Alexanderia, VA: ASCD.

Zainal, Z., Shuib, M., & Othman, M.(2004). Thinking styles: US:Malay

* * *

اتجاهات الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية العربية المفتوحة

د. هند عبد الرحمن إبراهيم الغانم

قسم دراسات المعلومات- كلية علوم الحاسب و المعلومات

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

اتجاهات الأكاديميين في كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية العربية المفتوحة

د. هند عبد الرحمن إبراهيم الغانم

قسم دراسات المعلومات– كلية علوم الحاسب و المعلومات

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في تناولها لإحدى القضايا الحيوية وهي إثراء المحتوى الرقمي العربي بإنشاء المستودعات الرقمية المفتوحة العربية التي بدورها تساهم في ردم الفجوة الرقمية اللغوية وكذلك تزيد من دور اللغة العربية في البحث والاتصال العلمي بين الباحثين العرب والمساهمة في الوصول الحر لهذا المحتوى، كما تكمن أهميتها أيضاً في أنها تتماشى مع العديد من المبادرات والمؤتمرات التي تدعو إلى إتاحة المحتوى العربي الرقمي وتنميته على شبكة الإنترنت و التي من أبرزها مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي و تتمثل رؤية هذه المبادرة في "تعزيز المحتوى العربي الرقمي إنتاجاً واستخداماً لدعم التنمية والتحول إلى المجتمع المعرفي والحفاظ على الهوية العربية والإسلامية. وقد انتهجت الدراسة في سبيل الوصول إلى تحقيق نتائجها المرجوة المنهج الوصفي لأنها تهدف إلى دراسة واقع ظاهرة معاصرة وهي التعرف على اتجاهات الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية العربية المفتوحة، لذلك يعد المنهج الوصفي من أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة.

المقدمة:

أصبح الوصول إلى المعلومات أمراً أساسياً لكافة أنشطة المجتمع العلمية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية و غيرها، وشبكة الإنترنت لا قيمة لها إلا بقيمة محتواها من المعلومات، ويتسم المحتوى العربي الرقمي بأهمية بالغة تبرز في عدة جوانب أهمها نمو مجتمع المعلومات العالمي، لذا لابد للمعلومات أن تكون دقيقة ومحدثة ومفهومة وتناسب الجمهور الموجه إليه، فكمية ونوع المحتوى واستخداماته في لغة ما مؤشر لمدى التقدم الذي تحرزه المجتمعات التي تستخدم هذه اللغة في الانتقال إلى مجتمع المعلومات.(الأسكوا، ٢٠٠٥م)

كما أن تنمية المحتوى العربي وسيلة للحفاظ على الهوية الثقافية واللغوية للعرب، وهي مسئولية مجتمعية، وهو ما نادى به إعلان مبادئ القمة العالمية لمجتمع المعلومات في جنيف ٢٠٠٣م، فمن المبادئ التي تضمنها تعزيز إنتاج المحتوى بشتى أنوع اللغات والنفاذ إليها (عبد الهادي، ٢٠٠٩م)، ومن المؤسف أن هناك العديد من الدراسات التي تؤكد بأن الاهتمام باللغة الإنجليزية في البيئة الأكاديمية الإلكترونية يتضاعف بشدة لذلك هناك مسؤولية على كل باحث عربي تتمثل في إنقاذ اللغة العربية ومساعدتها على استرجاع مكانتها كلغة علمية فكرية مؤثرة وفاعلة في إتاحة وإثراء المعرفة (العوفي و الحراصي، ٢٠١٠م).

وللمحتوى دور هام ضمن الجهود الرامية إلى ردم الفجوة الرقمية فكما يشير تقرير الأسكوا (٢٠٠٣م) فإنه لا يمكن ردم الفجوة الرقمية دون العمل على ردم الفجوات الأخرى مثل الفجوة الاقتصادية والفجوة الاجتماعية وغيرها، و إقامة صناعة محتوى شرط لا بديل له لدخول المجتمعات العربية عصر المعلومات و لردم الفجوة الرقمية و المساعدة في عملية التنمية الاقتصادية و الاجتماعية، وهي كذلك وسيلة لتحقيق الغايات التي صاغها تقرير اليونسكو لتربية عصر المعلومات وتتمثل في تعلَم لتعرف، تعلَم لتعمل، تعلَم لتكون، تعلَم لتشارك الآخرين، ولا سبيل لذلك إلا بمحتوى تعليمي علمي متجدد ومستمر ومتدفق ومتنوع، كما أن صناعة المحتوى القائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات من أهم الصناعات في الاقتصاد المبني على المعرفة من حيث المردود المادي والثقافي والعلمي والتنموي، وأنه فرصة للدول العربية لزيادة حصصها

من السوق العالمية بإنتاج المعرفة وتسويقها، وإن صناعة المحتوى هو عامل رئيس لاقتصاد المعرفة.

وتكمن الفرصة الرئيسية لتطوير المحتوى الرقمي العربي في وحدة اللغة بين الدول العربية، فهي تتيح فرصاً لإيجاد سوق واسعة بالإضافة إلى جهود المغتربين العرب في مختلف إنحاء العالم ممن لهم جهود في هذا المجال، وذلك يخلق فرصة في سوق أكبر من سوق الدول العربية وحدها بالمقارنة مع إستراتيجيات المحتوى للاتحاد الأوروبي التي تركز على تخطي عائق تعدد اللغات في أوروبا للحصول على سوق أكبر (الأسكوا، ٢٠٠٧م).

ولا يخفى على الجميع ما لتقنية المعلومات والاتصالات من فوائد وخاصة بالنسبة للتطبيقات الهامة في مجال التعليم والثقافة والخدمات الحكومية والبحث العلمي، هذه التطبيقات القابلة للتحقيق لها دورها في إثراء المحتوى العربي الرقمي مثل المدونات والمستودعات الرقمية والمواقع الشخصية وغيرها.

وتقع مسؤولية المبادرة في تفعيل هذه التطبيقات الإلكترونية على الجهات العلمية كالجامعات و مراكز البحوث و الجمعيات العلمية و غيرها لأنها من أبرز الجهات التي يفترض أن لها دور بارز في إثراء المحتوى الرقمي من عدة جوانب أهمها إعداد الطاقات البشرية المؤهلة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، وكذلك إجراء الدراسات الخاصة بالمعالجة الآلية للغة العربية و كذلك المحتوى الرقمي العربي، والمساهمة في إثراء المحتوى الرقمي العربي عن طريق تشجيع منسوبيها على أرشفة إنتاجهم العلمي سواء في المواقع الشخصية أو المستودعات الرقمية وغيرها.

مشكلة الدراسة:

من الأمور التي تساهم بدور فاعل في تعزيز الأرصدة المعلوماتية والمعرفية باللغة العربية وزيادة حجمها تفعيل التطبيقات الإلكترونية، و من التطبيقات الهامة في المجال العلمي والبحثي إنشاء المستودعات الرقمية المؤسسية العربية المفتوحة و للجامعات دور رائد في هذا المجال وذلك للمحافظة على اللغة العربية ودروها الراسخ كلغة علمية وأكاديمية، كذلك للحد من لجوء الباحثين العرب إلى الكتابة والتأليف باستخدام اللغة الإنجليزية خصوصاً في العلوم التطبيقية مما يؤثر سلباً على إثراء المحتوى العربي الرقمي

و الاتصال العلمي العربي، كما يؤدي إلى توسيع الفجوة الرقمية اللغوية بين العالم العربي والغربي.

ولا يخفى على الجميع دور الجامعات الفاعل والمبادر في هذا المجال، فهي من أبرز الجهات إنتاجاً للمعلومات و من الأطراف الفاعلة في نظام الاتصال العلمي و كذلك من الأطراف الرئيسية في عملية النشر ذي الوصول الحر، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية العربية المفتوحة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على مدى معرفة الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بمفهوم الوصول الحر إلى المعلومات.
٢. التعرف على مدى معرفة الأكاديميين في الكلية بالمستودعات الرقمية المفتوحة.
٣. معرفة مدى استخدامهم للمستودعات الرقمية المفتوحة.
٤. التعرف على مدى توفر الخبرة في الإيداع بالمستودعات الرقمية المفتوحة وتطبيقات الإنترنت المختلفة.
٥. بيان المعوقات التي تحول دون المشاركة في هذه المستودعات الرقمية.
٦. معرفة موقفهم نحو المستودع الرقمي المؤسسي للجامعة في حالة إنشائه.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

١. ما مدى معرفة الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بمفهوم الوصول الحر إلى المعلومات؟
٢. ما مدى معرفة الأكاديميين في الكلية بالمستودعات الرقمية المفتوحة؟
٣. ما مدى استخدامهم للمستودعات الرقمية المفتوحة؟
٤. ما مدى توفر الخبرة في الإيداع بالمستودعات الرقمية المفتوحة وتطبيقات الإنترنت المختلفة؟

٥. ما المعوقات التي تحول دون المشاركة في هذه المستودعات الرقمية ؟

٦. ما موقفهم نحو المستودع الرقمي المؤسسي للجامعة في حالة إنشائه ؟

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في تناولها لإحدى القضايا الحيوية وهي إثراء المحتوى الرقمي العربي بإنشاء المستودعات الرقمية المفتوحة العربية التي بدورها تساهم في ردم الفجوة الرقمية اللغوية وكذلك تزيد من دور اللغة العربية في البحث والاتصال العلمي بين الباحثين العرب والمساهمة في الوصول الحر لهذا المحتوى، فرغم توفر نظم و برامج إنشائها بالمجان لا يتوفر في العالم العربي سوى خمسة عشر مستودعاً رقمياً فقط خمسة منها في السعودية و ذلك وفقاً لدليل المستودعات الرقمية المفتوحة DOAR حتى فبراير عام ٢٠١٢م.(OpenDOAR,2012)، و صدور هذا الدليل العالمي يعد من مظاهر الاهتمام العالمي بالمستودعات الرقمية و متابعتها مما يدلل على أهمية هذه الدراسة.

كما تكمن أهميتها أيضاً في أنها تتماشى مع العديد من المبادرات والمؤتمرات التي تدعو إلى إتاحة المحتوى العربي الرقمي وتنميته على شبكة الإنترنت و التي من أبرزها مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي و تتمثل رؤية هذه المبادرة في "تعزيز المحتوى العربي الرقمي إنتاجاً واستخداماً لدعم التنمية والتحول إلى المجتمع المعرفي والحفاظ على الهوية العربية والإسلامية"(مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي، ٢٠٠٩م)، وكذلك المبادرات في مجال الوصول الحر إلى المعلومات، كما تتماشى مع حملة جمعية مكتبات البحث Association of Research Libraries (ARL,2009) لرصد وتقييم الاتجاهات المتعلقة بالمستودعات الرقمية.

كما يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة بإمداد صانعي القرار في البيئات الأكاديمية و البحثية بمعلومات يمكن أن تساهم في إعداد تخطيط إستراتيجي مدعوم بقوة من القطاع الحكومي والخاص لإثراء المحتوى العربي الرقمي المفتوح وتحسين تدفق المعلومات باللغة العربية في البيئة الرقمية.

مصطلحات الدراسة:

اتجاهات الباحثين نحو المستودعات الرقمية المؤسسية: هي اعتقادات الباحثين و آراؤهم حول إيجابيات هذا النمط من النشر العلمي و سلبياته و مدى استعدادهم للمشاركة في و دوافعهم وراء ذلك.

المستودع الرقمي: قاعدة بيانات على شبكة الإنترنت لجمع وحفظ ونشر الإنتاج الفكري العلمي للباحثين بشكل رقمي بهدف توفير الوصول الحر لهذا الإنتاج، و تتعدد أنواع المستودعات الرقمية منها المستودعات الوطنية و المستودعات الموضوعية و المستودعات المؤسسية و غير ذلك.

المستودع الرقمي المؤسسي المفتوح: قاعدة بيانات على شبكة الإنترنت لجمع وحفظ ونشر الإنتاج الفكري لمؤسسة بشكل رقمي لا سيما المؤسسة البحثية مثل الجامعات، بهدف توفير الوصول الحر لهذا الإنتاج، و تشمل بالنسبة للجامعة الإصدارات الرقمية للرسائل الجامعية ومقالات مجلة البحوث قبل المراجعة وبعدها و غير ذلك من الإنتاج الرقمي الذي تنتجه الحياة الأكاديمية مثل المقررات والكيانات التعليمية.

الوصول المفتوح أو الحر: يعني إتاحة الإنتاج الفكري الرقمي للمستفيدين عبر شبكة الإنترنت مجاناً و دون معظم القيود ذات الصلة بحقوق التأليف و الترخيص، بحيث يتمكن المستفيدون من مختلف أنماط الإفادة من هذا الانتاج مع ضرورة نسبة العمل إلى مؤلفه الأصلي و ضمان وحدة العمل و عدم المساس به.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي لأنها تهدف إلى دراسة واقع ظاهرة معاصرة وهي التعرف على اتجاهات الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية العربية المفتوحة، لذلك يعد المنهج الوصفي من أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بمختلف مستوياتهم في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددهم ١٢١ عضواً بعد استبعاد المبتعثين منهم و ذلك بناء على الإحصاءات التي تم الحصول عليها

من إدارة الكلية، وقد تم اختيار هذه الكلية نظراً لأهمية الدراسات العلمية التي تجريها في مجال الاقتصاد الإسلامي وأهمية هذا الإنتاج العلمي لشريحة كبيرة من الباحثين في العالم العربي والإسلامي، كما أن شريحة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس قد حصلوا على شهاداتهم العلمية من جامعات خارجية ولدى البعض فكرة عن موضوع الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية وقد تم التوصل إلى حجمها باستخدام جدول تحديد العينة عند معرفة حجم مجتمع الدراسة الذي طوره كاراجاي و مورجان عام ١٩٧٠م (Krejeie &Morgan,1970)، فإذا كان حجم مجتمع الدراسة ١٢١ عضواً يكون حجم العينة حسب الجدول العالمي المعياري هو ٩٢ عضواً.

وقد تم إرسال الاستبانات إلى المشاركين في الدراسة، حيث تم إرسال (٩٢) استبانة لأعضاء هيئة التدريس بمختلف مستوياتهم في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكان العائد منها (٤٨) استبانة فقط أي بنسبة (٥٢%) من مجموع العينة، وتم إرفاق خطاب رسمي مع كل استبانة للدعوة إلى المشاركة ولتوضيح أهدافها، ونظراً لقلة الاستجابات فقد تم الإرسال عدة مرات باستخدام البريد الإلكتروني الذي تم الحصول عليه من عمادة الكلية بمختلف أقسامها. و يوضح الجدول رقم (١) وصف لعينة الدراسة حسب الرتبة العلمية.

جدول رقم (١)

وصف عينة الدراسة حسب الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	العدد
أستاذ	١
أستاذ مشارك	٨
أستاذ مساعد	١٩
محاضر	٧
معيد	١٣
المجموع	٤٨

أداة الدراسة:

لتجميع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها تم تصميم استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بمختلف مستوياتهم في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد تم الاعتماد عليها لجمع المعلومات الضرورية لإجراء هذه الدراسة. وقد تم الاستفادة عند تصميم الاستبانة من النماذج المستخدمة في دراسات سابقة مع إجراء بعض التعديلات عليها لتناسب أهداف الدراسة، وقد تم عرضها على مجموعة من الأساتذة في المجال للتأكد من مدى وضوحها وصدق محتواها، وقد كان هناك بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار، وقد تم تعزيز الأداة الرئيسية لجمع المادة العلمية بأدوات أخرى تتمثل في المقابلات الشخصية والاتصالات الهاتفية.

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الباحثة حزمة المجموعة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لعرض وتحليل بيانات الدراسة، وقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية فقط.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم المستودعات الرقمية المؤسسية:

المستودع الرقمي المؤسسي عبارة عن أرشيف أو محفوظات رقمية للإنتاج الفكري للمؤسسة العلمية، يتيح للمستفيدين على حد سواء داخل وخارج المؤسسة الوصول إليه مع عدد قليل من العوائق، و هو يجمع المواد الرقمية سواء باستضافتها أو تملكها و يقوم بضبطها و حفظها وإتاحتها، ويمكن أن تنفذها كلية أو جامعة بغض النظر عن الهدف أو المصدر، ويمكن لأنواع أخرى من المؤسسات تنتج عدداً كبيراً من البحوث أو غيرها من الإنتاج الفكري إنشاء مثل هذه المستودعات مثل المتاحف والإدارات الحكومية والمنظمات الدولية ومراكز البحوث والجمعيات العلمية المهنية وغير ذلك. (Johnson,2002)

كما يعرّف بأنه موقع على شبكة الإنترنت لجمع وحفظ ونشر الإنتاج الفكري لمؤسسة بشكل رقمي لا سيما المؤسسة البحثية، و تشمل بالنسبة للجامعة الإصدارات الرقمية للرسائل الجامعية والأطروحات ومقالات مجلة البحوث قبل

المراجعة وبعدها و غير ذلك من الإنتاج الرقمي الذي تنتجه الحياة الأكاديمية العادية مثل والمقررات والكيانات التعليمية. (Wikipedia,2010)

و يعرف Lynch المستودع المؤسسي التابع للجامعة بأنه مجموعة من الخدمات التي تقدمها الجامعة لمنسوبيها من أعضاء هيئة التدريس و غيرهم لإدارة و بث المواد الرقمية التي تم إنتاجها من قبل هذه المؤسسة، و هناك التزام من قبلها بالأشراف على هذه المواد الرقمية و الحفاظ عليها على المدى الطويل فضلاً عن تنظيمها و إتاحتها و بثها و توفير الخدمات المتعلقة بالمستودع. (Lynch,2003)

أما Anbuk فيعَرفها بأنها أرشيفات رقمية للإنتاج الفكري لمنسوبي المؤسسة من أعضاء هيئة التدريس و الباحثين و الطلاب، متاحة للمستفيدين داخل المؤسسة و خارجها، و الوظيفة الأساسية للمستودع الرقمي هو حفظ و اختزان الإنتاج الفكري للمؤسسة و بثه على المدى الطويل.(Anbuk,2006)

و قد أورد قاموس أودليس ODLIS المتاح على الإنترنت تعريفاً للمستودع الرقمي المؤسسي بأنه مجموعة من الخدمات التي تقدمها الجامعات لمنسوبيها لإدارة إنتاجهم الفكري الرقمي و نشره،و من أمثلة ذلك الإنتاج الرسائل العلمية و الدراسات و التقارير الفنية و مجموعات البيانات و مواد التدريس و غيرها، و تقع مسؤولية الأشراف على هذه المواد و تراكمها و إتاحتها دون قيود و التعهد بالحفظ طويل المدى لها على المؤسسة (Retiz,2010)

ويعرفه فراج (٢٠٠٩ م: ١٥٤) " أنه المستودع الذي يتم إنشاؤه من قبل إحدى المؤسسات بهدف توفير الوصول الحر للإنتاج الفكري المنشور أو غير المنشور من قبل هذه المؤسسة ومنسوبيها، ويعد للتعريف بتلك المصادر بوصفها أصولاً أو ممتلكات رقمية والتأكيد على الحفظ طويل المدى لها وإتاحتها لأجل الوصول إليها حاضراً ومستقبلاً ".

ويطلق عليها عدة مصطلحات أخرى منها:

- ندل الطبعات المبدئية Pre-Print servers .
- أرشيفات الطبعات الإلكترونية E-Print Archives.
- الأرشيفات الحرة Open Archives.

- المستودعات ذات الوصول الحر Open Access Repositories.

وأصل فكرة المستودع المؤسسي ذا شقين:

١. أنها ترتبط جزئياً بمفهوم التوافق الرقمي الذي يرتبط بدوره بمبادرات الأرشيف المفتوح وبروتوكول الميتاداتا للأرشيف المفتوح، ومبادرة الأرشيف المفتوح ترتبط جذوره بفكرة خدمة قبل النشر العالمية التي حلت محلها حركة الوصول الحر.

٢. أنها ترتبط جزئياً بمفهوم المكتبة الرقمية أي جمع وتخزين وتصنيف وفهرسة وتنسيق والحفاظ على المحتوى الرقمي وتوفير إمكانية الوصول لهذا المحتوى وهو شبيه بالوظيفة التقليدية للمكتبة. (Wikipedia,2010)

و تتعدد أنواع المستودعات الرقمية فهناك بالإضافة إلى المستودعات المؤسسية المستودعات الوطنية و الموضوعية و المستودعات ذات النمط الواحد من مصادر المعلومات. و لابد من التمييز بين المستودعات المؤسسية التي قد تكون متخصصة في مجال معين تبعاً لتخصص المؤسسة و بين المستودعات المتخصصة موضوعياً فرغم أن كلاهما يخدم الهدف نفسه إلا أن المستودعات المؤسسية تعد كذاكرة للمؤسسة، أما المستودع المتخصص في موضوع معين فهو يمثل مؤسسات متعددة.-Abad) Garcia et al,2008)

و الإيداع في المستودعات الرقمية يدخل ضمن ما يسمى بالأرشفة ذات الوصول الحر Open Access Archiving، وهو ما يعرف أحياناً بالطريق الأخضر Road Green، و في هذا الأسلوب كما يذكر فراج (٢٠٠٩م) يقوم الباحثون بنشر بحوثهم في الدوريات التقليدية بالإضافة إلى ذلك يقومون بإتاحة الوصول إليها مجاناً عن طريق الإنترنت.

وهو متاح مجاناً عن طريق الاتصال المباشر لأي فرد في أي مكان في العالم دون مقابل مادي، وبشكل عام هناك اتفاق على مبادئ الإتاحة الحرة تتلخص في أنها تسمح للمستفيدين بالإطلاع والتحميل والنسخ والطباعة والتوزيع والبحث، فضلاً عن الروابط links التي تقود للنصوص الكاملة للأعمال، و يحق للمؤلفين الاحتفاظ بحق إيداع أبحاثهم وإنتاجهم الفكري من خلال الخادم Server الخاص بمؤسساتهم (حافظ، ٢٠٠٨م).

فمبدأ الإتاحة الحرة (OA) Open Access يتضمن العديد من الملامح الأساسية وهي أنه يعتمد على الشكل الرقمي Digital، والاتصال المباشر Online، و الإتاحة دون مقابل Free of charge، و الإتاحة عند أدنى حد من القيود.

و يمكن الوصول إلى المصادر الرقمية المتاحة في المستودعات عن طريق:

- محركات البحث.
- اويستر OAister: و يعد بمثابة فهرس موحد لمحتويات المستودعات الرقمية.(فراج،٢٠٠٩م)

و المستودعات المؤسسية إضافة إلى أنها تركز و تحافظ على رأس المال الفكري للمؤسسة فإنها في الوقت نفسه ستشكل جزءاً من نظام عالمي للمستودعات موزع قابل للتشارك الذي يوفر الأساس لنموذج جديد للنشر العلمي، هذا النموذج يوفر الوظائف الرئيسية للاتصال العلمي، و طبقاً لدليل المستودعات الرقمية المفتوحة Open DOAR حتى أكتوبر ٢٠١١م فأن عددها وصل إلى ٢١٠٠ مستودع رقمي.(Open DOAR,2011)

أهدافها:

هناك عدة أهداف رئيسية للمستودعات المؤسسية الرقمية هي:

- توفير الوصول الحر لمخرجات المؤسسة البحثية بالأرشفة الذاتية لها.
- توفير رؤية عالمية للبحوث العلمية في المؤسسة بالتداول السريع للمعلومات العلمية بين الباحثين و زيادة فرص التواصل العلمي بينهم.
- جمع المحتوى في مكان واحد.
- تخزين وحفظ الإصدارات الرقمية المؤسسية الأخرى وتشمل المنشورة و غير المنشورة أو محدودة التداول أو ما يسمى بالإنتاج الرمادي مثل الرسائل والتقارير الفنية.(Wikipedia,2010)
- أنها وسيلة للجامعة لتعزيز نفسها من خلال جمع ونشر أعمال أعضاء هيئة التدريس بها.
- أنها وسيلة للتغلب على القصور أو الجمود الذي يكتنف النشر العلمي التقليدي ووسيلة لمواجهة الأسعار المتزايدة بشكل كبير لاشتراكات الدوريات العلمية.

- أنها مرادفة للحفاظ على مخزون المؤسسة الفكري حيث أن معظم العمل التنظيمي هو الإشراف على هذه المواد الرقمية والحفاظ عليها على المدى الطويل ما دام ذلك مناسباً وكذلك تنظيمه و إتاحته أو توزيعه (Repository applications , 2008)

العناصر الأساسية للمستودع المؤسسي:

يتضمن مفهوم المستودع المؤسسي عدة عناصر هي (Johnson,2002):

١.المعرفة المؤسسية:

تمثل المستودعات الرقمية تجسيداً تاريخياً ملموساً للحياة الفكرية للمؤسسة ومخرجاتها، وهذا المستودع يصبح مؤشراً هاماً لجودة هذه المؤسسة الأكاديمية. و يمكن للعديد من الكليات والجامعات و غيرها من المؤسسات أن تنفذ المستودع معاً، مثل هذا التعاون يحقق جانباً اقتصادياً في الحجم ويساعد المؤسسة على تجنب التكرار الذي لا لزوم له للنظم التقنية، ويساعد في انتشار وزيادة هذه المستودعات وتحقيق تكتل من المحتوى مفتوح للجميع.

٢.المحتوى العلمي:

يمكن أن يحتوي المستودع المؤسسي على أي إنتاج لطلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها والباحثين والموظفين، هذه المواد قد تشمل مواد التدريس والتقارير السنوية للمؤسسة والكيانات التعليمية وأوراق المؤتمرات و الأطروحات الالكترونية وتسجيلات الفيديو وبرامج الحاسب ومجموعة البيانات والصور الفوتوغرافية و تقريباً أي مادة رقمية ترغب المؤسسة في الحفاظ عليها فالهدف منها جمع وحفظ ونشر المحتوى، و لابد من وجود سياسة مناسبة تتضمن نظم إدارة المحتوى و نظم التحكم في نص الوثيقة، و في إطار سياسة المستودع والبنية التحتية التقنية لابد أن يتميز مسؤولو المؤسسة بالمرونة اللازمة لتوجيه الأشخاص الذين يمكنهم المساهمة والموافقة والوصول والتحديث للمحتوى الرقمي المقدم من مجموعة متنوعة من أقسام المؤسسة بما في ذلك الأقسام الأكاديمية ومركز البحوث والبحوث الفردية و المكتبات و المعامل و غيرها، وهناك العديد من أنظمة البنية التحتية الحديثة

للمستودعات المؤسسية لديها القدرة التقنية لحظر أو منع الوصول لبعض المواد حتى تتم الموافقة على المحتوى المقدم.

٣.التراكمية والديمومة:

الأساس لدور المستودع المؤسسي التراكمية والحفاظ على المضمون على الدوام، فيفترض أن محتوى المستودع المؤسسي لا يمكن سحبه إلا في حالات نادرة مثل التعدي على حق المؤلف والانتحال، وهذا لا يعني بالضرورة أن كل محتوى سيكون في متناول الجميع إلى الأبد،و الطبيعة التراكمية للمستودعات المؤسسية تعني أيضاً أن البنية التحتية للمستودع تعتمد على الحجم، فيجب أن تكون نظم المستودعات المؤسسية قادرة على استيعاب الآلاف من الوثاق سنوياً وتكون قادرة على الحفاظ على الملايين من الكيانات الرقمية المودعة فيها.

المستودعات المؤسسية تهدف إلى الحفاظ على المحتوى الرقمي والوصول إليه على أساس طويل الأمد، فهناك ارتباط متين بين الحفظ الرقمي والوصول على المدى الطويل، وتحقيق ذلك يتطلب التخطيط للموارد المتعلقة بذلك، ولابد من تحقيق التوازن بين قبول الإنتاج الفكري لأعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات.

٤. الوصول الحر:

توفير الوصول الحر للإنتاج الفكري للمؤسسة يساهم في زيادة الوعي والإحاطة بالمساهمات البحثية لها، فهدف المؤسسة من إنشاء المستودع الرقمي و الحفاظ عليه و صيانته هو إتاحة محتوى المستودع للمستفيدين من داخل و خارج المؤسسة وإتاحة الوصول إلى مجتمع البحث الأوسع نطاقاً، فالمستفيدون من خارج الجامعة يجب أن يكونوا قادرين على البحث واسترجاع المعلومات من المستودع الرقمي، ولذلك يجب أن تكون المستودعات المؤسسية قادرة على دعم العمل المشترك لتوفير إمكانية الوصول عن طريق محركات البحث المتعددة و غيرها من أدوات التكشيف.

و لابد من وجود سياسة وآلية للوصول وإدارة لحقوق الملكية الفكرية للسماح أو تقييد الوصول للمحتوى وتوضيح بعض المعايير لذلك تتضمن نوع المستخدم والانتماء المؤسسي و المجتمع المستخدم وغيرها.

خدمات المستودعات الرقمية المؤسسية:

هناك العديد من الخدمات التي يقدمها المستودع الرقمي المؤسسي، فبالإضافة إلى الخدمات الأساسية و التي تتمثل في الإيداع و البحث و التصفح و الإتاحة و الحفظ على المدى الطويل يوجد خدمات أخرى تقدمها هذه المستودعات للباحثين و المؤلفين.

و فيما يتعلق بالإيداع هناك مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى تسهيل عملية إيداع المحتوى على الباحثين أما بوجود وسيط يقوم بهذه المهمة و ذلك بإرسال المحتوى بالبريد الإلكتروني لموظفي المكتبة الذين يقومون بإيداع المواد،وأما باستخدام بروتوكول SWORD الذي أصبح معتمداً من قبل العديد من المستودعات و غير ذلك من الخدمات التي تخفف عبء عملية الإيداع.

و بالنسبة لخدمات البحث و التصفح حيث يمكن للمستفيدين العثور على المحتوى من خلال عدة خيارات كالتاريخ و المؤلف و الموضوع و نوع الوثيقة، و تشمل الحصول على النص الكامل أو البيانات الوصفية و غير ذلك. و من الخدمات المتعلقة بالإتاحة و الوصول ينبغي على المستودعات جعل محتواها سهل الوصول عن طريق محركات البحث مثل جوجل لأن معظم المستفيدين يصلون إلى محتوى المستودعات عن هذا الطريق.

و من الخدمات الأخرى التي تقدمها المستودعات إحصائيات الاستخدام و صفحة شخصية لكل باحث و كذلك خدمة الإحاطة الجارية بالبريد الالكتروني و خدمة خلاصة المواقع RSS.(OASIS,2009)

و تذكر إيمان فوزي(٢٠١١م) أن خدمة إعداد إحصائيات بمرات الإطلاع على المصادر من الخدمات المهمة لأنها تدعم رغبة الباحثين في مد نطاق الإتاحة لإنتاجهم الفكري، كما أنها من الخدمات التي تروج للمستودع لدى الباحثين و المسؤولين في الجامعة و أحد المحفزات لتشجيع الباحثين على الإيداع، و كذلك خدمة إتاحة صفحة شخصية لكل مؤلف مشارك في المستودع بحيث تعطي نبذة عنه و مؤهلاته العلمية و خبراته و دراساته و روابط النصوص الكاملة لبحوثه و مشاركاته في المستودع.

و من الخدمات الأخرى التي تقدمها المستودعات كذلك صفحة مخصصة للتوعية بحقوق النشر، صفحة مخصصة للتوعية بمفهوم الوصول الحر للمعلومات، إعداد صفحة

للمشاركة و المناقشة عبر الشبكات الاجتماعية، و كذلك إمكانية مشاركة المصادر عبر هذه المواقع.

فوائد أو ميزات المستودعات المؤسسية:

تعد المستودعات الرقمية أسلوباً للتحول في مسؤولية حفظ الدراسات العلمية من المستوى الفردي إلى المستوى المؤسساتي، وهي أكثر أساليب الأرشفة الذاتية معيارية ومنهجية كما يشير إلى ذلك فراج (٢٠٠٩م)، نظراً لإدارتها وفقاً لأحد نظم إدارة المحتوى و كذلك تدعيمها لتطبيقات تبادل البيانات Data Exchange بما يسمح لمحركات البحث الوصول إلى محتوياتها بسهولة.

وفقاً لبيانات دليل المستودعات الرقمية المفتوحة فإن أغلبية المستودعات الرقمية تم إنشاؤها باستخدام برمجيات المصدر المفتوح التي تعتبر أساساً لتطوير تطبيقات المحتوى الرقمي نظراً لانخفاض التكلفة وقابلية التعديل والتكيف مع احتياجات المستثمرين ورغباتهم وأهمية البعد التعليمي بالنسبة للجامعات، ومراكز البحوث لذلك يلاءم استخدامها تطوير المحتوى الرقمي في العالم العربي. (الاسكوا،٢٠٠٧م)

وتبرز أهمية المستودعات المؤسسية بالتقاطها وحفاظها ونشرها لرأس المال الفكري للجامعات و غيرها من المؤسسات، و أنها تكون بمثابة مؤشرات ذات مغزى عن جودة المؤسسة الأكاديمية ويجعل من السهل إثبات قيمتها العلمية والاجتماعية، وهي تكمل المقاييس الأخرى لقياس الإنتاجية المؤسسية ومكانتها حيث تعكس هذه الرؤية زيادة عالية في الجودة لهذه المؤسسة العلمية، ومنافع أخرى ملموسة مثل زيادة التمويل، كما تؤدي إلى زيادة الوعي والإحاطة بالإنتاج الفكري للجامعة أو المؤسسة العلمية بشكل متزايد. (Johnson,2002)

وأهم فوائد المستودعات التي تعود على المؤسسات ما يلي (Wikipedia,2010):

١. كشف مخرجات المؤسسة للجمهور على نطاق العالم.
٢. التعريف بالمؤسسة إلى الدوائر المعنية مثل الموظفين المحتملين أو الطلاب المحتملين، وغيرهم من أصحاب المصلحة.
٣. إدارة وقياس أنشطة البحث والتدريس.

٤. تيسير تطوير وتقاسم المواد التعليمية الرقمية والأفكار والإفادة منها في عملية التعليم والتعلم.

٥. دعم مساعي الطلاب وإتاحة الوصول إلى الرسائل والأطروحات وتوفير موقع لتطوير الملفات الإلكترونية.

٦. جمع وتنسيق المخرجات الرقمية أو الكيانات الرقمية.

٧. تمكين وتشجيع البحوث في مختلف التخصصات، فالجامعة بإتاحة أصولها الفكرية في هذه المستودعات وفقاً لأسلوب الوصول الحر تدعم عملية البحث العلمي وتزيد من فعاليتها.

٨. تعزيز الرؤية والتأثير لمخرجات المؤسسة.

٩. توفير مساحة للمشاريع التعاونية على نطاق واسع.

أهمية المستودعات لأعضاء هيئة التدريس:

١. أن محور سياسات المحتوى وخطط التنفيذ الخاصة بالمستودعات المؤسسية هو استيعاب احتياجات أعضاء هيئة التدريس خاصة فيما يتعلق بالاتصال العلمي بين الأكاديميين والنشر بغرض الاعتراف العلمي والتقدم الوظيفي، فأكبر عقبة تواجه الاتصال العلمي بين الباحثين تكمن في الجمود أو القصور في نموذج النشر التقليدي.

٢. تعزيز الرؤية المهنية وذلك من فوائد الوصول الحر لأبحاثهم المتاحة على شبكة الإنترنت، هذه الرؤية والإحاطة تنتج من نشرها على نطاق واسع وزيادة استخدامها، فلا يمكن لأي مكتبة تحمّل الاشتراك في كل مجلة بغض النظر عن جودة المنشور مما جعل الكثير من الدراسات غير متاحة للباحثين، هذا النوع من الرؤية والإحاطة والوعي ذا فائدة وإيجابية بالنسبة للباحثين والمؤسسة المضيفة للمستودع.

٣. خدمات القيمة المضافة مثل تعزيز تكشيف الاستشهادات و سيطرة وقوة ومكانة اسم المؤسسة مما يتيح تحليل نوعي أقوى لأداء أعضاء هيئة التدريس و قياس تأثيرهم في مجال من المجالات.

٤. يمكن للمستودعات المؤسسية أن تخدم وظيفة أخرى وهي تسجيل الأولوية للأفكار و الملكية الفكرية عن طريق إزالة القيود المادية المتعلقة بالطباعة، فالنشر الرقمي يوسع مقدار البحوث التي يمكن أن تكون متاحة للمراجعة، وبهذه الطريقة توفر

المستودعات المؤسسية مكاناً لنسبة أكبر من الباحثين لتسجيل بحوثهم وأعمالهم في منتدى معترفاً به مما يؤدي إلى تحسين الاتصالات العلمية والنهوض بالبحث العلمي.

٥. إلى جانب الفوائد التي تعود على الباحثين كأفراد فهناك فوائد للمستودعات المؤسسية على التدريس فهي بمثابة مورد دعم للتدريس بما تحتويه من مواد داعمة للتدريس متاحة بشكل دائم مثل الرسوم التوضيحية والنماذج وأشرطة الفيديو والكيانات التعليمية الرقمية و غير ذلك. (Johnson,2002)

المعوقات التي تحول دون المشاركة في المستودعات الرقمية:

أجريت العديد من الدراسات المسحية التي تهدف إلى التعرف على توجهات الباحثين نحو المستودعات الرقمية المفتوحة و السلبيات التي تحول دون مشاركتهم في الإيداع في هذه المستودعات، و قد وضحت نتائج هذه الدراسات كما تشير إلى ذلك إيمان فوزي (٢٠١١م) أن أهم السلبيات تكمن في بعض المخاوف و الاعتقادات لدى الباحثين و تتمثل فيما يلي:

- أن مشاركتهم في الإيداع قد تعوقهم عن النشر في الدوريات العلمية في المجال سواء بعد أو قبل النشر.
- ثقل عبء إرسال البحوث للمستودعات من قبل الأكاديميين.
- الخوف من انتحال الأعمال العلمية و سرقتها.
- الخوف من التعدي على حقوق النشر و يرجع ذلك إلى عدم الوعي الكافي بقضايا حقوق الملكية الفكرية.
- الاعتقاد بتدني جودة الإنتاج الفكري المتاح في المستودعات أو انخفاضها نظراً لعدم التفريق و التوضيح بين مسودات المقالات غير المحكمة و المقالات المحكمة، رغم أن سياسات المحتوى بأغلب المستودعات الرقمية المفتوحة أصبحت تضع علامات توضح ذلك مما يسهم في التحكم في عملية الجودة.
- معوقات تقنية تتمثل في عدم إلمام الباحثين بمهارات تطبيقات الإنترنت.

برمجيات المستودعات الرقمية:

هناك عدد من حزم البرمجيات لتشغيل المستودعات الرقمية منها:

- Dspace.

- Eprints.
- Fedora.
- Digital Commons.
- Simple DL.
- Greenstone

معظم النظم المتاحة وتشمل Dspace, Eprint's , Fedora هي تطبيقات للمستودعات الرقمية مصممة لجمع ونشر الإنتاج الفكري لجامعة أو أي مؤسسة أكاديمية أخرى، وهي التطبيقات المهنية في المستودعات المؤسسية، و هذه التطبيقات تدعم الوصول الحر بتصدير الميتاداتا الخاصة بها في المجموعات الأخرى.

و معظم نظم المستودعات المؤسسية تدعم المهام الأساسية التالية (Kim,2005) فهي:

- توفر آلية للمتقدمين للتسجيل وآلية للمسجلين للدخول.
- توفر آلية لتحميل المواد الرقمية لإدخال البيانات الوصفية و الميتاداتا سواء من قبل المؤلف أو أي طرف آخر.
- أنها تتيح الخضوع للمراجعة والتحرير قبل الموافقة على إيداعها.
- أنها تستوعب وتخزن وتوفر مستوى معين من إدارة المحتوى للمواد الرقمية.
- أنها توفر الوصول للمواد باستخدام ملامح بحث واسترجاع محلية وتدعم بعض أساليب التحكم في الوصول.
- القدرة على الكشف عن الميتاداتا المتوافقة مع مبادرات الوصول الحر للاستفادة من ما في المجموعات الأخرى.

الدراسات السابقة:

يتوفر الكثير من الدراسات الأجنبية التي تتناول المستودعات الرقمية و ذلك من عدة نواح فمنها ما يتناول اتجاهات الباحثين نحو هذه المستودعات من حيث استخدامها و الإيداع فيها و موقفهم من الوصول الحر للمعلومات، و منها ما يتطرق إلى

ماهية المستودعات الرقمية و سماتها و خدماتها و تقييمها و غير ذلك، و الدراسات العربية في هذا المجال قليلة .

الدراسات العربية:

أغلب الدراسات العربية تركز على التعرف على اتجاهات الباحثين العرب نحو الوصول الحر للمعلومات و الأرشيفات المفتوحة بشكل عام، و حسب علم الباحثة ليس هناك إلا دراسة واحدة تركز على التعرف على اتجاهات الباحثين نحو المستودعات المؤسسية و هي عبارة عن رسالة دكتوراه و سيتم ذكرها بداية عند استعراض الدراسات العربية السابقة بحكم علاقتها الوثيقة بالدراسة الحالية.

دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) وتهدف إلى تقييم المستودعات الرقمية المفتوحة، والكشف عن مدى إفادة الباحثين المصريين منها، والكشف عن مدى إفادة المكتبات البحثية المصرية من هذه المستودعات، و وضع تصور لمستودع مؤسسي جامعي مفتوح، وقد استخدمت الدراسة المنهج المسحي ولجمع المعلومات اللازمة للدراسة استخدمت الاستبانة وقائمة المراجعة، وقد شملت الدراسة ٧٧ باحثاً في مختلف الجامعات المصرية، ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن نسبة ٥٥,٨% من الباحثين لديهم معرفة بمفهوم الوصول الحر للمعلومات ونسبة ٢٥% منهم ليس لديهم معرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة، وتعد كلاً من شبكة الإنترنت والزملاء مصدرين أوليين في إحاطة الباحثين بمفهوم الوصول الحر، والمستودعات الرقمية المفتوحة، ويمثل الحصول على الإنتاج الفكري بالمجان والإنتاج الفكري الذي يصعب العثور عليه في قنوات النشر التقليدية من أهم أسباب استخدام المستودعات الرقمية المفتوحة، وتعد المقالات المنشورة المحكمة أكثر المصادر استخداماً من قبل الباحثين يليها مسودات المقالات، وتمثل الفترة الزمنية من عام إلى عامين بدء الغالبية العظمى من الباحثين في استخدام هذه المستودعات، و أن معظم الباحثين يعتمدون عليها في البحث بشكل متوسط أو مكثف، وأن ٣٢,٤% من أفراد العينة الذين يستخدمون المستودعات لهم إسهامات في إتاحة بحوثهم في أحد تطبيقات الويب و تحتل الدوريات المجانية و المدونات المرتبة الأولى من بين تطبيقات الإنترنت، لكن ١٦,٢% فقط يودعون في المستودعات الرقمية المفتوحة، وتعد المقالات المنشورة المحكمة هو أكثر الأنواع

إيداعاً، وأن الدافع الأول الذي أجمع عليه الباحثين هو التعريف بالإنتاج الفكري على نطاق واسع، و يعد الخوف من التعدي على حقوق النشر أحد الأسباب الرئيسية في امتناع الباحثين عن المشاركة في هذه المستودعات، ويوافق الغالبية العظمى على المشاركة عند إنشاء جامعاتهم مستودعاً رقمياً مفتوحاً، وأن تكون هذه المشاركة تطوعية، وأن يكون أسلوب المشاركة باستخدام استمارة على موقع المستودع أو البريد الإلكتروني، وتمثل خدمة الإحاطة الجارية عن طريق البريد الإلكتروني أهم الخدمات التي يرغبها الباحثون، وأهم المزايا التي تحفز على الإيداع في هذا المستودع توافر نوع من الرقابة على جودة ما يودع فيه.

أما دراسة قدوره (٢٠٠٦م) فتهدف إلى التعرف على اتجاهات الباحثين التونسيين نحو الأرشيف المفتوح والدوريات المتاحة مجاناً من خلال شبكة الإنترنت، وقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام الاستبانة و قد كانت نسبة الردود ٣٢,٠٨%، شملت الدراسة الباحثين في مجال العلوم الأساسية والتطبيقية الذين يعملون في خمسة كليات علمية، ومن نتائج الدراسة أن ٥٦,٨٦% من الباحثين مطلّعون على مفهوم الوصول الحر للمعلومات، وأن نسبة المؤلفين الذين نشروا بحوثهم في الدوريات الإلكترونية المتاحة مجاناً على الإنترنت ١١,٧٦% فقط، و أن ٧٨,٤٠% من الباحثين يرغبون في نشر دراساتهم العلمية في هذه الدوريات، كما أظهرت الدراسة أن ٩,٠٩% من الباحثين فقط أودعوا بحوثهم في أرشيفات مفتوحة، و عبر ٣٥,٢٩% من الباحثين عن نيتهم في إيداع بحوثهم في أرشيفات مفتوحة قبل نشرها في الدوريات العلمية الورقية.

و هناك دراسة بوعزة (٢٠٠٧م) وتناولت اتجاهات الباحثين العرب بجامعة السلطان قابوس نحو الوصول الحر إلى المعلومات المنشورة على شبكة الويب، وتهدف إلى التعرف على ممارسات الباحثين بوصفهم مؤلفين لدى تعاملهم مع الدوريات العلمية، ودرجة إطلاعهم على مفهوم الوصول الحر ومدى تقبلهم لنموذج الوصول الحر وسيلة لنشر أعمالهم العلمية، واتجاهاتهم نحو الأرشفة الإلكترونية المفتوحة لأعمالهم البحثية قبل النشر وبعده، ومدى استعدادهم للانخراط في المبادرات الدولية للوصول الحر، و قد تألف مجتمع الدراسة من ٦٠ باحثاً، ومن نتائج الدراسة أن الباحثين لم يتبلور إدراكهم لمفهوم الوصول الحر إلى المعلومات العلمية بما فيه الكفاية، وأن تقبلهم

لنموذج الوصول إلى الحر ما يزال ضعيفاً، وعبروا عن رفضهم للنشر في الدوريات المتاحة مجاناً وأنهم غير مستعدين لدفع رسوم لنشر مقالاتهم العلمية في الدوريات المتاحة مجاناً، و أظهرت النتائج أن ٦٠% لم يودعوا مقالاتهم في أرشيفات مفتوحة، وأبدى ٨٨,٩% عدم رغبتهم في الانضمام إلى مبادرات الوصول الحر.

و كذلك دراسة الشوابكة و بوعزة (٢٠٠٧م) وتهدف إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمارات نحو الوصول الحر إلى المعلومات العلمية، ومدى الوعي بمفهوم الوصول للمعلومات، ودوافع النشر في دوريات الوصول الحر واستخدام الأرشيفات الرقمية المفتوحة، وممارسة الأرشفة الذاتية، وقد شملت الدراسة ٧٠ عضواً، ومن نتائج الدراسة أن نسبة وعي الباحثين في جامعة الإمارات بمفهوم الوصول الحر للمعلومات بلغت ٦٢,٩%، ونسبة من قام بالإيداع في الأرشيفات الرقمية ١٧,١% فقط، وأهم دوافع الإيداع في هذه الأرشيفات قبل النشر في الدوريات المحكمة هي سرعة النشر والتعريف بالنتائج الأولية للبحوث، يلي ذلك الحصول على تعليقات القراء قبل النشر النهائي، أما دوافع الإيداع بعد النشر في الدوريات المحكمة فهي زيادة نسبة الإطلاع، يلي ذلك التبادل السريع للمعلومات، ومن النتائج أيضاً أن ٨٠% من الباحثين غير مطلّعين على مبادرات الوصول الحر.

و هناك أيضاً دراسة أماني السيد (٢٠٠٩م) وتهدف إلى التعرف على اتجاهات الباحثين بأقسام المكتبات والمعلومات العربية نحو الأرشفة الذاتية لإنتاجهم العلمي بمواقعهم الشخصية المؤسسية وغير المؤسسية، ورصد المعوقات التي تحول دون الأرشفة الذاتية في الوطن العربي، والكشف عن اتجاهات ناشري الدوريات الإلكترونية العربية المتخصصة في مجال المكتبات والمعلومات نحو الأرشفة الذاتية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ولجمع المعلومات استخدمت الاستبانة وقد شملت الدراسة ٤٢ باحثاً، ومن نتائج الدراسة أن فئة المدرسين هي أكثر الفئات أرشفة ذاتية بنسبة ٤٠%، وأن المساهمة في الوصول الحر للمعلومات من أهم دوافع الأرشفة الذاتية، يليها زيادة الإطلاع على الإنتاج العلمي للباحث والاستشهاد المرجعي به، و أن عدم توافر الوقت اللازم من أهم أسباب عزوف الباحثين عن إتاحة إنتاجهم

العلمي بصفحاتهم الشخصية، يلي ذلك المعوقات المالية، ثم الخوف من السرقات العلمية والإتلاف العمدي، وأن نسبة ٨٦% من الباحثين قاموا بالأرشفة الذاتية بأنفسهم.

ودراسة فراج (٢٠٠٩م) وتهدف إلى التعرف على الاتجاهات العامة للباحثين نحو الوصول الحر إلى المعلومات وذلك اعتماداً على الدراسات الصادرة في هذا الموضوع على مستوى العالم، وذلك بإجراء مراجعة منهجية شاملة لهذه الدراسات باستخدام أسلوب التحليل اللاحق وذلك للتعرف على أهم النتائج ومن ثم استخلاص أهم الدلالات، وقد شملت الدراسة ٥٧ دراسة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن اتجاهات الباحثين نحو النشر وفقاً لنمط الوصول الحر اتجاهات محايدة، وتتأثر بمدى تقدم الدولة التي يعيشون فيها وتقدم البنية الأساسية للمعلومات، وأن نسبة الباحثين الذين لديهم معرفة كافية عن الوصول الحر أقل نسبة من الذين ليس لديهم معرفة عن ذلك، وأن اتجاهات الباحثين نحو النشر في دوريات الوصول الحر حيادية أيضاً، وأن أغلب الباحثين لديهم رغبة في الأرشفة الذاتية لأعمالهم العلمية.

الدراسات الأجنبية:

دراسة ميرسير و روسنبلوم و ايميت (Mercer ,Rosenblum &Emmett,2007). وتهدف هذه الدراسة إلى وصف تاريخ الأعمال العلمية لجامعة كنساس والمستودع المؤسسي فيها والإستراتيجيات المختلفة المستخدمة للترويج له والإيداع فيه، والأنشطة المستخدمة للتعريف بالمستودع ولتشجيع أعضاء هيئة التدريس لإيداع أعمالهم فيه، بالإضافة إلى ذلك تناقش الدراسة العقبات التي أعرب عنها أعضاء هيئة التدريس التي تحول دون مشاركتهم في المستودع وكذلك استخدامهم له، ومن النتائج أن هناك اعتماد على نموذج الأرشفة الذاتية التي تتطلب الاتصال المنتظم مع أعضاء هيئة التدريس، وأن محتويات المستودع المؤسسي تنمو بشكل ثابت، ولكن استيعاب المشاركة فيه بين أعضاء حقبة التدريس بطئ نظراً لغياب الإستراتيجيات التي تتطلب منهم إيداع أعمالهم.

وهناك دراسة كيم (Kim,2007) وتشير هذه الدراسة إلى أن المستودعات المؤسسية مبينة على مساهمات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأن مساهمتهم يعتبر واحداً من أهم عوامل نجاح المستودع الرقمي، ويذكر Kim أن العديد من

الدراسات توصلت إلى انخفاض مشاركات أعضاء هيئة التدريس في المستودعات المؤسسية، وتهدف هذه الدراسة إلى معالجة هذه المشكلة والتعرف على العوامل التي تحفز أو تعوق مشاركة أعضاء هيئة التدريس في هذا المستودعات، وهي دراسة استقصائية أجريت على عينة بلغت ٦٧ عضواً، وقد أجاب عن الاستبانة ٣١ منهم فقط، وتشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين خططوا للإسهام في المستودع المؤسسي في المستقبل موافقين بشدة على أن إمكانية الوصول المفتوح و الترويج للمواد المودعة وجعل أعمالهم العلمية متاحة لجمهور أكبر من أهم العوامل المحفزة ، وأن أعضاء هيئة التدريس الذين يرون أن يكون هناك منح مقابل الأرشفة الذاتية لأعمالهم أقل بكثير من غيرهم.

ثم تأتي دراسة استقصائية أجراها ابريزاه (Abrizah, 2009) للتعرف على مدى استخدام الأكاديميين في جامعة ماليزيا للمستودعات المؤسسية المفتوحة، ومبررات المساهمة أو عدم المساهمة في هذه المستودعات، ومدى توفر الوعي لديهم في الأرشيف المفتوح، ومدى توفر الخبرة في الإيداع فيها، والموقف من الأرشيفات المفتوحة، والموقف في حالة إنشاء الجامعة لمستودع مفتوح ومدى الرغبة في المساهمة فيه ونوع المواد الرقمية التي ستتاح فيه، وقد وردت ردود من ١٣١ باحثاً وذلك من ١٤ كلية في الجامعة، ومن نتائج الدراسة أن هناك موافقة من الأغلبية لإيداع الأعمال البحثية، و يرى ٦٠% من الأكاديميين أن يقتصر الإيداع على الرسائل الجامعية ووثائق المؤتمرات، و أن لديهم الاستعداد للمشاركة في الإيداع في المستودع المؤسسي، ولديهم الرغبة في دعم مبدأ الوصول الحر وأن تكون أعمالهم العلمية في متناول الجمهور من أكثر الدوافع لإيداع أعمالهم في هذه المستودعات، يلي ذلك زيادة في الاطلاع على أعمالهم، أما مبررات عدم المشاركة فتتعلق بحقوق الملكية الفكرية وحقوق المؤلف والخوف من الانتحال.

وهناك دراسة كنان و كنجسلي (Kennan&Kingsley,2009) و هي دراسة استقصائية للتعرف على الوضع الحالي للمستودعات الرقمية المؤسسية في استراليا، و قد شملت الدراسة ٣٩ جامعة استرالية من بينها ٣٢ جامعة لديها بالفعل مستودع رقمي لذلك يعد مستوى تنفيذ هذه المستودعات على المستوى الوطني مرتفع جداً، و قد

أشار تقرير الدراسة إلى أنه منذ عام ٢٠٠٦م لوحظ زيادة في عدد الكيانات الرقمية المودعة في هذه المستودعات، و أن الإيداع إلزامي فيما يتعلق بنتائج البحوث الأكاديمية و ذلك في خمس جامعات و أن هناك خطة لتنفيذ ذلك في ثمان جامعات أخرى، و أن أطروحات الدكتوراه تأتي في المقام الأول بالنسبة للمواد المودعة في هذه المؤسسات يأتي بعدها المقالات ثم الكتب و فصول الكتب ثم أوراق العمل.

و كذلك هناك دراسة مليرو و آخرين(Melero et al,2009) و تهدف إلى تحليل الوضع الحالي للمستودعات الرقمية المؤسسية في أسبانيا، و قد ورد في تقرير هذه الدراسة أن مشاركة الباحثين في الجامعات الاسبانية التي شملتها الدراسة في إيداع أعمالهم العلمية في هذه المستودعات منخفضة، و أن من أهم عوامل نجاح المستودعات المؤسسية الخدمات ذات القيمة المضافة و الإيداع و التحقق من المؤلف و إعداد صفحة شخصية لكل مؤلف، و أغلب المواد المودعة هي رسائل الدكتوراه و بحوث المؤتمرات، و من نتائج الاستطلاع أن المشاركة بالإيداع في ٤٤% منها تطوعياً و في البعض إلزامياً على الاطروحات فقط و تطوعياً على بقية المواد، و من أهم الخدمات التي تقدمها المستودعات المؤسسية تعزيز الوصول الحر و مؤشر الاستشهاد و تقييم البحوث و الاحصائيات، و من أهم دوافع المشاركة فيها زيادة وضوح الرؤية و الاستشهاد لمنشورات الجامعة و سهولة الإيداع و التكامل مع المستودعات المؤسسية الأخرى وسياسة الحفظ على المدى الطويل للمواد المودعة و وضوح حقوق الملكية الفكرية وغيرها.

و دراسة نووكيدي (Nwokedi, 2010) و تهدف إلى تقييم موقف أعضاء هيئة التدريس في جامعة جوس للمعرفة تجاه المستودع المؤسسي للجامعة، والتعرف على مدى الوعي بوجود هذا المستودع المؤسسي، ومدى استعداداهم للمشاركة بالإيداع فيه، والتحديات التي يواجهونها واستخدامهم لهذه المستودعات. وقد شملت الدراسة ١٤٨ عضواً، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي ولغرض جمع البيانات استخدمت الاستبانة والمقابلة، ومن النتائج التي تم التوصل إليها أن معظم أعضاء هيئة التدريس لم يكن لديهم فكرة عن مبدأ الوصول الحر والمستودعات الرقمية المفتوحة، وكذلك ليسوا على علم بوجود مستودع مؤسسي في الجامعة، وأن معظمهم لديهم تردد في

المشاركة في إيداع بحوثهم في هذا المستودع، و أشار معظمهم إلى أن عدم العلم بوجود هذا المستودع في الجامعة هو السبب الرئيسي لعدم المشاركة في هذا المستودع، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تواصل إدارة الجامعة بالتعاون مع المكتبة بتنظيم محاضرات ورسم عمل وحلقات دراسية لتثقيف أعضاء هيئة التدريس على أهمية المستودعات المؤسسية المفتوحة للمجتمع الأكاديمي وأنه بإثراء معرفتهم في هذا المجال سيكون لديهم الاستعداد للإسهام والمشاركة في هذا المستودع وتنميته.

أما دراسة كراسير (Creaser, 2010) فتعرض نتائج اثنين من المسوح التي أجريت عام ٢٠٠٨م للتحقق من تأثير الوصول الحر لمعلومات البحوث في المملكة المتحدة، وتعد دراسة استقصائية لمقارنة تصورات أمناء المكتبات الأكاديمية وتصورات الباحثين وممارساتهم، ومدى معرفة الباحثين بسياسة مؤسساتهم فيما يتعلق بالوصول الحر للمعلومات، وما إذا كان لدى المؤسسة مستودع رقمي بهذا الشأن، وكذلك مبررات إتاحة مخرجاتها من البحوث حسب مفهوم الوصول الحر. وأظهرت الدراسة أن الباحثين لديهم تردد وعدم وضوح في إتاحة البحوث العلمية حسب مفهوم الوصول الحر كمؤلفين ومستخدمين، و أن هناك جهل كبير بين الباحثين حول مفهوم الوصول الحر للمعلومات وكذلك دور المستودعات الرقمية المؤسسية، وقد شمل المسح ١٦٨ من مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، وهناك اختلافات ملحوظة بين التخصصات المختلفة وأن هناك تخصصات تدرك أكثر من غيرها الوصول المفتوح للمعلومات خاصة في مجال الطب الحيوي، وأن الكثير من الباحثين لا يعلمون عن توفر مستودعات رقمية لدى مؤسساتهم وكذلك الدعم الذي تقدمه لهم لإيداع دراساتهم، وأن ٢٣% من الباحثين فقط قد قاموا بالإيداع في هذه المستودعات في السنوات الخمس الماضية، وأن أكثر المؤسسات قد قامت بتكليف الأكاديميين بالإيداع في هذه المستودعات.

وأجرى كراسير وآخرون (Creaser et al ,2010) دراسة تهدف إلى التعرف على مدى وعي الباحثين بحركة الوصول الحر للمعلومات و كذلك موقفهم تجاه المستودعات المؤسسية المفتوحة، ومدى الوعي والإحاطة بهذه المستودعات واستخدامها والعوامل التي تحفز على استخدام هذه المستودعات والعقبات التي تحول دون ذلك. وقد

استخدم المنهج المسحي ولجمع البيانات استخدمت الاستبانة، وقد شملت الدراسة حوالي ٣٠٠٠ مشارك، ثم استخدمت منهج جماعة التركيز و عددها أربع جماعات هي العلوم الطبية، والعلوم الاجتماعية، والإنسانيات، والفنون، ومن النتائج التي تم التوصل إليها أنه على الرغم من أن هناك فهم جيد وتقدير بشكل عام لمبدأ الوصول الحر إلا أن هناك اختلافات واضحة بين الباحثين بمختلف خلفياهم العلمية في فهمهم للمستودعات المؤسسية المفتوحة وكذلك دوافعهم لإيداع دراساتهم فيها، وأن ٤٦% من الباحثين أعربوا عن تفضيلهم لإيداع أعمالهم في المستودعات الموضوعية خاصة في مجال علم الفيزياء والرياضيات، و ٢٢% منهم في المستودعات المؤسسية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، وأشار ٣٧% أنهم على علم أن المستودعات الموضوعية مناسبة أكثر للإيداع والاستخدام، وأن أكثر من نصف الباحثين التي شملتهم الدراسة قد أودعوا دراساتهم في مستودعات خلال السنوات الخمس الماضية، و بالنسبة لطريقة المشاركة أفاد ٧٠% من الباحثين أن يكون ذلك تطوعياً، أما بالنسبة لدوافع الإيداع فكان من أهمها اقتراح من زميل، دعوة من ناشر، دعوة من المستودع المعني، تكليف من المؤسسة، وأهم الفوائد هي إتاحة النواتج للجمهور، أما أهم العقبات فهي المخاوف المتعلقة بالتعدي على حق المؤلف، وعدم الرغبة في إيداع الأعمال قبل تحكيمها، عدم المعرفة بكيفية الإيداع.

و أخيراً دراسة كولين وتشاونير (Cullen & Chawner,2011) و تشير هذه الدراسة إلى أن حركة الوصول الحر ظهرت خلال هذا العقد وأن المستودعات المؤسسية نشأت في الجامعة والمكتبات الأكاديمية كجزء من تلك الحركة وهي تعد تحدياً للاتصال العلمي التقليدي، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على موقف الأكاديميين تجاه هذه المستودعات المؤسسية، وقد أجريت الدراسة في ثمان جامعات في نيوزلندا يتوفر لديهم مستودعات مؤسسية، في معظم هذه المؤسسات كانت المستودعات تدار من قبل المكتبة الجامعية، وتهدف إلى التعرف على مدى معرفة الأكاديميين لمفهوم المستودعات المؤسسية المفتوحة ومدى دعمهم لها، ومعرفة الحوافز التي تشجع على إيداعهم لأعمالهم فيها، والمعوقات التي تمنع ذلك، وهي دراسة استقصائية استناداً إلى عينة عشوائية طبقية مستمدة من ثمان جامعات نيوزيلندية واثنا عشر من

أكبر معاهد الفنون التطبيقية، وقد شملت الدراسة ٥٤٦ عضواً. ومن نتائج الدراسة ارتفاع مستوى الوعي بمفهوم المستودعات المؤسسية المفتوحة، وأشار نسبة أكثر من ٥٥% أن لديهم علم بتوفر مستودع مؤسسي في جامعتهم، وأشارت ٣٥,٥% منهم أنهم بالفعل استخدموا هذه المستودعات، ٢٨% عن طريق جوجل، وأن ٢٤% منهم قد أودعوا في مستودع مؤسستهم أنواع مختلفة من المواد، ومن أهم الدوافع نشر الأعمال على نطاق واسع و إتاحة العمل بالمجان و تلبية متطلبات المؤسسة، و الأغلبية ترى أن يكون الإيداع تطوعياً، والأغلبية تدعم إيداع بحوث المؤتمرات والأطروحات فقط، وأهم العقبات ما يتعلق بحقوق الملكية الفكرية والخوف من الانتحال، وأن من أهم الحوافز للإيداع في هذه المستودعات تعزيز المنافع للباحثين والمؤسسة والحفظ لهذه الأعمال العلمية ولم يشر أحد إلى المكافأة الشخصية.

من استعراض الدراسات السابقة يتبين أن البداية كانت في الدراسات التي تناولت موضوع الوصول الحر للمعلومات و الكشف عن مدى وعى الباحثين بآليات الوصول الحر للمعلومات وإفادتهم منها سواء بشكل عام أو فى نطاق مجال معين أو دولة معينة.

ثم تطرقت الدراسات الأجنبية إلى التعرف على اتجاهات الباحثين نحو المستودعات الرقمية المؤسسية المفتوحة، أما الدراسات العربية فيركز أغلبها على دراسة اتجاهات وإفادة الباحثين من آليات الوصول الحر للمعلومات.

وتشترك الدراسة الحالية مع الدراسات الأجنبية السابقة و دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) فى محاولة التعرف على الاتجاهات الحالية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية المفتوحة، ومدى وعى الأكاديميين بها وإفادتهم منها، لكنها تنفرد في أنها تكشف عن اتجاهات الأكاديميين السعوديين ممثلين في الأكاديميين في كلية الاقتصاد و العلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

فعلى الرغم من تزايد الدراسات المنشورة عن المستودعات الرقمية إلا أنه يلاحظ عدم وجود الدراسات التي تناولت اتجاهات الأكاديميين السعوديين من المستودعات الرقمية المؤسسية المفتوحة ، و هو الأمر الذي تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عنه بما يسهم في إضافة تراكم معرفي جديد.

و قد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة المناسب و هو المنهج الوصفي، و كذلك في بناء أداة البحث التي تتلاءم مع الدراسة الحالية، و كذلك ربط نتائج الدراسات السابقة بالدراسة الحالية.

عرض تحليل البيانات:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرض اتجاهات الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو المستودعات الرقمية المؤسسية المفتوحة من خلال البيانات التي تم التوصل إليها من الاستبانة التي تمت الإجابة عليها من قبل عينة الدراسة، و سيخصص جدولاً لكل سؤال في الاستبانة.

١. الإحاطة بمفهوم الوصول الحر للمعلومات:

للتعرف على مدى إحاطة الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمفهوم الوصول الحر للمعلومات. تم سؤال الأكاديميين في هذا الشأن في السؤال الأول في الاستبانة، و يوضح الجدول رقم (٢) مدى معرفتهم بهذا المفهوم.

جدول رقم (٢)

مدى إحاطة الأكاديميين بمفهوم الوصول الحر للمعلومات

الإجابة	ت	%
نعم	٢٩	%٦٠,٤٢
لا	١٩	%٣٩,٥٨
المجموع	٤٨	%١٠٠

ويوضح الجدول أن معظم الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية لديهم إحاطة بمفهوم الوصول الحر للمعلومات وقد بلغت نسبة الأكاديميين ٦٠,٤٢% و هذا مؤشر جيد، يلي ذلك نسبة ٣٩,٥٨% التي ذكرت أنه ليس لديها معرفة بهذا المفهوم، وهذا يتفق مع نتائج أغلب الدراسات في هذا المجال مثل دراسة قدوره (٢٠٠٦م) ودراسة بوعزه (٢٠٠٦م) و دراسة الشوابكه و بوعزه (٢٠٠٧م) ودراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) و دراسة كراسير و آخرين (Creaser et al,2010)، و لا يتفق مع دراسة كراسير

(Creaser,2010) و كذلك دراسة نووكيدي (Nwokedi,2010) التي أشارتا إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس لم يكن لديهم فكرة عن مبدأ الوصول الحر.

٢. مصادر الإحاطة بمفهوم الوصول الحر للمعلومات:

هناك نسبة كبيرة من الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لديها إحاطة بمفهوم الوصول الحر للمعلومات، وللتعرف على مصادر إحاطة هؤلاء الأكاديميين بهذه الحركة تم سؤالهم في الاستبانة في السؤال الثاني بهذا الخصوص، ويوضح الجدول رقم (٣) هذه المصادر.

جدول رقم (٣)

مصادر إحاطة الأكاديميين بمفهوم الوصول الحر للمعلومات

العبارة	ت	%
• أحد الزملاء	٦	%٢٠,٦٩
• التصفح على شبكة الإنترنت	٢٥	%٨٦,٢١
• أحد الندوات أو المؤتمرات	١٢	%٤١,٣٨
• أخصائي المكتبة	٦	%٢٠,٦٩
• أخرى(تذكر	–	–

كما يتبين من الجدول تتعدد مصادر التعرف على مفهوم وحركة الوصول الحر للمعلومات للباحثين في الكلية، وتأتي في مقدمتها التصفح عبر شبكة الإنترنت حيث بلغت نسبة ذلك ٨٦,٢١%، بعد ذلك الندوات أو المؤتمرات وقد بلغت نسبة الأكاديميين ٤١,٣٨%، وأخيرا تتساوى نسبة الأكاديميين الذين ذكروا أخصائي المكتبة و أحد الزملاء كمصدرين للمعرفة بمفهوم وحركة الوصول الحر للمعلومات، و يتضح قصور دور أخصائي المكتبة الجامعية في مجال توعية المستفيدين من الأكاديميين في الجامعة بالتطورات في مجال الوصول إلى المعلومات و إتاحتها.

مما سبق يتضح أن أهم مصدر للمعرفة بحركة الوصول الحر للمعلومات للباحثين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية هو التصفح عبر شبكة الإنترنت وقد بلغت نسبة الأكاديميين الذين أشاروا بذلك ٨٦,٢١%، وهذه نتيجة منطقية لأن شبكة الإنترنت أهم المصادر الأساسية للحصول على المعلومات في هذا العصر، يلي ذلك نسبة بلغت

٤١,٣٨% الندوات والمؤتمرات و هذا أمر ليس بمستغرب لأن المؤتمرات تشكل وسيلة هامة للتواصل العلمي بين الأكاديميين و تبادل المعلومات و الخبرات و غير ذلك، و هذا لا يتفق بشكل تام مع دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) التي أشارت إلى أن التصفح عبر شبكة الإنترنت و الزملاء هما المصدران للمعرفة بحركة الوصول الحر.

٣. المعرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة:

تمثل المستودعات الرقمية المفتوحة أحد قنوات إتاحة الإنتاج الفكري، وللتعرف على مدى معرفة الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الزاوية بهذه المستودعات الرقمية تم سؤالهم عن ذلك في الاستبانة في السؤال رقم الثالث، ويوضح الجدول رقم (٤) مدى توفر هذه المعرفة لدى هؤلاء الأكاديميين.

جدول رقم (٤)

مدى معرفة الأكاديميين بالمستودعات الرقمية المفتوحة

الإجابة	ت	%
نعم	٢٥	%٥٢,٠٨
لا	٢٣	%٤٧,٩٢
المجموع	٤٨	%١٠٠

كما يوضح الجدول أن أكثر من نصف الأكاديميين لديهم معرفة بهذه المستودعات الرقمية وقد بلغت نسبة ذلك ٥٢,٠٨% وهي نسبة جيدة، يليها نسبة ٤٧,٩٢% من الأكاديميين أشاروا بعدم معرفتهم بهذه المستودعات، وهذا يتفق مع دراسة كولين و تشاونير(Cullen&Chawner,2011)، و لا يتفق مع دراسة فوزي (٢٠١١م) حيث أشار معظم الأكاديميين بعدم معرفتهم للمستودعات الرقمية المفتوحة و كذلك دراسة كراسير (Creaser,2010) و دراسة نووكيدي (Nwokedi,2010).

مما سبق نجد أن نسبة الأكاديميين الذين تتوافر لديهم معرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة بلغت ٥٢,٠٨% وهي بشكل عام تعد نسبة جيدة نتيجة لقلة عمليات توعية أعضاء هيئة التدريس بالتطورات الحديثة في مجال المعلومات و مصادرها وغير ذلك من قبل الجهات المعنية بهذا الأمر في الجامعة مثل المكتبة.

٤. مصادر المعرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة:

تتوافر لدى نسبة من الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية معرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة بلغت ٥٢,٠٨%، وقد تم سؤالهم عن مصادر هذه المعرفة وذلك في السؤال الرابع في الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٥) مصادر تعرف الأكاديميين على هذه المستودعات الرقمية.

جدول رقم (٥)

مصادر تعرّف الأكاديميين على المستودعات الرقمية المفتوحة

العبارة	ت	%
• أحد الزملاء	٧	%٢٨
• التصفح على شبكة الإنترنت	٢٢	%٨٨
• أحد الندوات أو المؤتمرات	٨	%٣٢
• أخصائي المكتبة	٧	%٢٨
• أخرى(تذكر	–	–

كما يتضح من الجدول يأتي التصفح عبر شبكة الإنترنت في المرتبة الأولى من مصادر تعرف الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية على المستودعات الرقمية المفتوحة، وقد بلغت نسبة من أشار بذلك ٨٨% وهي نسبة كبيرة ولكنها ليست مستغربة لأن شبكة الإنترنت هي الأساس في حركة الوصول الحر للمعلومات وهي تعد في الوقت الحاضر أهم المصادر الأساسية للحصول على المعلومات، يأتي بعد ذلك أحد الندوات والمؤتمرات بنسبة بلغت ٣٢%، يأتي بعدها بالتساوي أحد الزملاء وأخصائي المكتبة بنسبة بلغت ٢٨%، و هذا لا يتفق بشكل تام مع دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) التي أشارت إلى أن التصفح عبر شبكة الإنترنت و الزملاء هما المصدران للمعرفة بحركة الوصول الحر.

٥. استخدام المستودعات الرقمية المفتوحة:

للتعرف على مدى استخدام الأكاديميين الذين تتوافر لديهم معرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة فقد تم سؤالهم عن هذا الأمر في السؤال الخامس من الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٦) مدى الاستخدام لهذه المستودعات الرقمية.

جدول رقم (٦)

استخدام الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة

الإجابة	ت	%
نعم	٢٤	%٩٦
لا	١	%٤
المجموع	٢٥	%١٠٠

يوضح الجدول أن جميع الأكاديميين تقريباً ممن تتوافر لديهم معرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة يستخدمون هذه المستودعات، وقد بلغت نسبة ذلك ٩٦% مما يدل على أهمية المستودعات الرقمية المفتوحة كمصدر هام للحصول على المعلومات من أنواع متعددة من الإنتاج الفكري لهؤلاء الأكاديميين، وهذا لا يتفق مع دراسة كولين و تشاونير(Cullen&Chawner,2011) التي أشارت إلى أن ٣٥,٥% من الأكاديميين يستخدمون هذه المستودعات.

٦. أسباب استخدام المستودعات الرقمية المفتوحة :

هناك نسبة مرتفعة من الأكاديميين تستخدم المستودعات الرقمية المفتوحة، وقد تم سؤالهم عن أسباب استخدامهم لهذه المستودعات في السؤال السادس الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٧) مبررات هذا الاستخدام.

جدول رقم (٧)

أسباب استخدام الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة

العبارة	ت	%
الحصول على الإنتاج الفكري بالمجان	١٩	%٧٩,١٧
الحصول على الإنتاج الفكري الذي يصعب العثور عليه في قنوات النشر التقليدية	١٧	%٧٠,٨٣
الحصول على أنواع متعددة من الإنتاج الفكري في مكان واحد	١١	%٤٥,٨٣
الإحاطة الجارية بالجديد في المجال من خلال	٩	%٣٧,٥

العبارة	ت	%
إتاحة مسودات المقالات		
الاستفادة من المواد التعليمية المتاحة لأغراض التدريس والتعليم	١٠	%٤١,٦٧
عدم توفر مصادر أجنبية حديثة بالمكتبة	١١	%٤٥,٨٣

يتضح من الجدول السابق تعدد أسباب استخدام الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة،و تأتي في مقدمتها الحصول على الإنتاج الفكري بالمجان وقد بلغت نسبة الأكاديميين الذين ذكروا ذلك ٧٩,١٧%، يأتي بعدها نسبة من الأكاديميين بلغت ٧٠,٧٣% التي أشارت إلى أن من أسباب استخدامها لهذه المستودعات الحصول على الإنتاج الفكري الذي يصعب الحصول عليه من قنوات النشر التقليدية و هذا يتفق مع دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م)، وقد تساوت نسبة من أشار من الأكاديميين إلى الحصول على أنواع متعددة من الإنتاج الفكري في مكان واحد وعدم توافر مصادر أجنبية حديثة بالمكتبة وذلك بنسبة ٤٥,٨٣%، يلي ذلك الاستفادة من المواد التعليمية المتاحة لأغراض التدريس والتعليم بنسبة ٤٥,٨٣% يلي ذلك الاستفادة من المواد التعليمية المتاحة لأغراض التدريس والتعليم بنسبة بلغت ٤١,٦٧%، وأخيراً نسبة من أشار من الأكاديميين إلى الإحاطة الجارية بالجديد في المجال من خلال إتاحة مسودات المقالات.

٧. بداية استخدام المستودعات الرقمية المفتوحة:

من العرض السابق يتضح أن نسبة من الأكاديميين تستخدم المستودعات الرقمية المفتوحة لأسباب عديدة و للتعرف على بداية هذا الاستخدام تم سؤال المشاركين في الدراسة عن ذلك في السؤال السابع من الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٨) بداية هذا الاستخدام.

جدول رقم (٨)

بداية استخدام الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة

العبارة	ت	%
• منذ عام فأكثر	١١	٤٥,٨٣%
• منذ ثلاثة أعوام فأكثر	٨	٣٣٠٣٣%
•منذ خمسة أعوام فأكثر	٥	٢٠,٨٣%
المجموع	٢٤	١٠٠%

يتبين من الجدول أن النسبة الأكبر من الأكاديميين الذين يستخدمون المستودعات الرقمية المفتوحة وقد بلغت ٤٥,٨٣% كانت بداية استخدامهم منذ عام فأكثر، يلي ذلك الذين يستخدمون المستودعات الرقمية المفتوحة منذ ثلاثة أعوام فأكثر وقد بلغت نسبتهم ٣٣,٣٣%، وأخيراً نسبة من يستخدمون هذه المستودعات منذ خمسة أعوام فأكثر وقد بلغت ٢٠,٨٣%، وهذا يتفق مع دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م).

وإذا قارنا هذه البدايات في استخدام المستودعات الرقمية المفتوحة ببدايات ظهور حركة الوصول الحر للمعلومات وظهور المستودعات الرقمية المفتوحة سنلاحظ أن هناك قصوراً من قبل الأكاديميين في مواكبة التطورات الحديثة، كما أن هذا أمر مستغرب في البيئات الأكاديمية.

٨. مدى استخدام المستودعات الرقمية المفتوحة:

للتعرف على مدى استخدام الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية على المستودعات الرقمية المفتوحة في إنجاز دراساتهم تم سؤالهم عن ذلك في السؤال الثامن في الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٩) مدى استخدامهم لهذه المستودعات.

جدول رقم (٩)

مدى استخدام الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة

العبارة	ت	%
• مكثف	١١	٤٥,٨٣ %
• متوسط	١٢	٥٠%
• ضعيف	١	٤,١٧ %
المجموع	٢٤	١٠٠%

ويوضح الجدول أن نصف الأكاديميين يستخدمون عند إجراء دراساتهم المستودعات الرقمية المفتوحة بشكل متوسط، يلي ذلك نسبة ٤٥,٨٣% يستخدمونها بشكل مكثف وهذا مؤشر جيد، وأخيراً نسبة من يستخدمونها بشكل ضعيف وهي نسبة ضئيلة جداً تبلغ ٤,١٧%.

مما سبق نجد أن هناك استخداماً كبيراً من قبل الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة في بحوثهم سواء بشكل متوسط أو مكثف مما يوضح أهمية هذه المستودعات في التواصل العلمي بين الأكاديميين وكذلك وعي الأكاديميين بأهمية هذه المستودعات الرقمية المفتوحة في مجال البحث العلمي، و هذا يتفق مع دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م)

٩. مصادر المعلومات التي تم الحصول عليها من المستودعات الرقمية المفتوحة:

من المعروف أن المستودعات الرقمية تتيح أنواعاً عديدة من مصادر المعلومات، ولمعرفة مصادر المعلومات التي الحصول عليها من قبل الأكاديميين من المستودعات الرقمية المفتوحة تم سؤالهم عن ذلك في السؤال التاسع من الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (١٠) هذه المصادر.

جدول رقم (١٠)

مصادر المعلومات التي تم الحصول عليها من المستودعات الرقمية المفتوحة

العبارة	ت	%
• مسودات المقالات	٥	%٢٠,٨٣
• المقالات المنشورة المحكمة	٢٢	%٩١,٦٧
• الرسائل الجامعية	١٦	%٦٦,٦٧
• أعمال المؤتمرات	٢١	%٨٧,٥
• الكتب	١٤	%٥٨,٣٣
• فصول الكتب	٥	%٢٠,٨٣
• العروض التقديمية	٥	%٢٠,٨٣
• الكيانات التعليمية	٦	%٢٥
• الصور	١	%٤,١٧
• ملفات الفيديو	٢	%٨,٣٣
• ملفات الصوت	٣	%١٢,٥
• براءات الاختراع	–	–

يوضح الجدول تنوع مصادر المعلومات التي يحصل عليها الاكاديميون من المستودعات الرقمية المفتوحة و تأتي المقالات المحكمة المنشورة في مقدمتها بنسبة مرتفعة بلغت ٩١,٦٧%، يليها أعمال المؤتمرات بنسبة بلغت ٨٧,٥%، ثم الرسائل الجامعية وقد بلغت نسبة من أشار إليها من الأكاديميين ٦٦,٦٧%، يأتي بعدها الكتب وقد بلغت النسبة ٥٨,٣٣%، يلي ذلك الكيانات التعليمية بنسبة ٢٥%، ثم تأتي مسودات المقالات وفصول الكتب والعروض التقديمية وقد تساوت نسبة الأكاديميين الذين أشاروا إليها وقد بلغت ٢٠,٨٣%، ثم تأتي ملفات الصور ثم ملفات الفيديو وأخيراً الصور.

يلاحظ أن تركيز أغلب الأكاديميين في نوعية مصادر المعلومات التي يتم الحصول عليها من المستودعات الرقمية المفتوحة على المقالات المنشورة المحكمة وأعمال

المؤتمرات والرسائل الجامعية والكتب وقد يعود ذلك إلى أهمية هذه المصادر في مجال البحث العلمي والدراسات العليا.

مما سبق نجد أن هناك تنوعاً في مصادر المعلومات التي يتم الحصول عليها من المستودعات المفتوحة وذلك بنسب متفاوتة يأتي في مقدمتها المقالات المنشورة المحكمة بنسبة مرتفعة بلغت ٩١,٦٧% ثم أعمال المؤتمرات بنسبة ٨٧,٥%، ثم الرسائل الجامعية وقد بلغت نسبتها ٦٦,٦٧%، ثم الكتب بنسبة ٥٨,٣٣%.

١٠. توفر الخبرة في إتاحة أحد البحوث على شبكة الإنترنت:

للتعرف على مدى توفر خبرات سابقة لدى الأكاديميين في إتاحة بحوثهم ودراساتهم العلمية على إحدى تطبيقات الويب تم سؤالهم عن ذلك في السؤال العاشر في الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (١١) مدى توفر هذه الخبرة لديهم.

جدول رقم (١١)

مدى توفر الخبرة في إتاحة البحوث على شبكة الإنترنت

الإجابة	ت	%
نعم	١٦	%٦٤
لا	٩	%٣٦
المجموع	٢٥	%١٠٠

من الجدول السابق يتضح أن نسبة كبيرة من الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية الذين يستخدمون المستودعات الرقمية المفتوحة لديهم خبرات سابقة في إتاحة دراساتهم وبحوثهم على الويب وقد بلغت هذه النسبة ٦٤%، يلي ذلك نسبة من الأكاديميين الذين أشاروا بعدم توفر الخبرة لديهم في إتاحة بحوثهم على الويب وقد بلغت النسبة ٣٦%.

مما سبق نجد توفر خبرات سابقة لدى أغلبية الأكاديميين المستخدمين للمستودعات الرقمية المفتوحة في مجال إتاحة بحوثهم ودراساتهم عبر شبكة الإنترنت وقد بلغت نسبة ذلك ٦٤% وهي تعد مؤشراً جيداً على توفر الوعي لدى الأكاديميين على أهمية إتاحة دراساتهم وبحوثهم على الويب لأهمية ذلك في التواصل العلمي بين الأكاديميين على مستوى العالم، وهذا يتفق مع دراسة كراسير و آخرون

(Creaser et al,2010)، و لا يتفق مع دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) حيث أشار فقط ٣٢% من الأكاديميين بتوفر هذه الخبرة.

١١. تطبيقات الإنترنت التي تم إتاحة البحوث عليها:

أشار أغلبية الأكاديميين الذين يستخدمون المستودعات الرقمية المفتوحة أن لديهم خبرات سابقة في إتاحة بحوثهم على الويب، وقد تم سؤالهم في السؤال الحادي عشر في الاستبانة عن تطبيقات الإنترنت التي تم إتاحة بحوثهم عليها، ويوضح الجدول رقم (١٢) هذه التطبيقات.

جدول رقم (١٢)

تطبيقات الإنترنت التي تم إتاحة البحوث عليها

العبارة	ت	%
• الدوريات المجانية	٢	%١٢,٥
• الموقع الشخصي	١١	%٦٨,٧٥
• المدونات	٢	%١٢,٥
• المنتديات	٢	%١٢,٥
• الموسوعات الحرة	١	%٦,٢٥
• الشبكات الاجتماعية (الفيس بوك)	١	%٦,٢٥

كما يتضح من الجدول أن النسبة الغالبة من الأكاديميين قد استخدمت المواقع الشخصية لإتاحة بحوثهم العلمية ودراساتهم وقد بلغت هذه النسبة ٦٨,٧٥%، يليها بالتساوي الدوريات المجانية والمدونات والمنتديات وقد بلغت النسبة ١٢,٥%، ثم الموسوعات الحرة والشبكات الاجتماعية وهي نسبة ضئيلة بلغت ٦,٢٥% فقط.

نلاحظ أن المواقع الشخصية للباحثين قد احتلت المرتبة الأولى من غير منازع من بين التطبيقات التي توفرها شبكة الإنترنت في إتاحة بحوثهم على الويب وقد بلغت نسبة ذلك ٦٨,٧٥%، و قد يرجع ذلك إلى حرص جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على حث أعضاء هيئة التدريس بمختلف مستوياتهم على إنشاء هذه المواقع و ضرورة تحديثها بشكل مستمر و تكليفهم بذلك، و هذا لا يتفق مع دراسة إيمان

فوزي (٢٠١١م) حيث احتلت الدوريات المجانية و المدونات المرتبة الأولى من بين تطبيقات الإنترنت.

١٢. توفر الخبرة في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة:

للتعرف على مدى إسهام الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية الذين لهم خبرات سابقة في إتاحة بحوثهم على الويب في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة تم سؤالهم عن مدى توفر خبرات سابقة لهم في الإيداع في هذه المستودعات في السؤال الثاني عشر من الاستبانة، و يوضح الجدول رقم (١٣) مدى توفر هذه الخبرة لديهم.

جدول رقم (١٣)

مدى توفر الخبرة في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة

الإجابة	ت	%
نعم	٦	%٣٧,٥
لا	١٠	%٦٢,٥
المجموع	١٦	%١٠٠

يبين الجدول أن إسهام الأكاديميين الذين لديهم خبرات سابقة في إتاحة بحوثهم على تطبيقات الإنترنت في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة مقبول إلى حد ما وتبلغ نسبة الأكاديميين ٣٧,٥%، في حين تبلغ نسبة الأكاديميين الذين ليس لديهم خبرة سابقة في الإيداع المستودعات الرقمية المفتوحة مع توفر الخبرة في إتاحة البحوث في إحدى تطبيقات الويب ٦٢,٥% وهي نسبة كبيرة إلى حد، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود حوافز من قبل الجامعة وغيرها من الجهات العلمية تدفع الأكاديميين وتشجعهم على الإيداع في هذه المستودعات لتعزيز مكانة الجامعة أو المؤسسة العلمية وزيادة قنوات الاتصال العلمي بين الأكاديميين.

و هذا يتفق مع العديد من الدراسات منها دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) و دراسة كولين و تشاونير(Cullen&Chawner,2011) و دراسة كراسير (Creaser ,2010) و دراسة مليرو(Melero et al,2009)، و لا يتفق مع دراسة كراسير و آخرون (Creaser et al,2010) حيث أشار أكثر من نصف الأكاديميين بالإيداع في هذه المستودعات.

١٣. أشكال الإنتاج الفكري المودع في المستودعات الرقمية المفتوحة:

أشار نسبة من الأكاديميين تبلغ ٣٧,٥% أن لديهم خبرة في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة. وللتعرف على أشكال الإنتاج الفكري الذي تم إيداعه من قبلهم في هذه المستودعات تم سؤالهم عن ذلك في السؤال الثالث عشر في الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (١٤) هذه الأشكال.

جدول رقم (١٤)

أشكال الإنتاج الفكري المودع في المستودعات الرقمية

العبارة	ت	%
• مسودات المقالات	٣	%٥٠
• المقالات المنشورة المحكمة	٣	%٥٠
• الرسائل الجامعية	٣	%٥٠
• أعمال المؤتمرات	٢	%٣٣,٣٣
• الكتب	٢	%٣٣,٣٣
• فصول الكتب	–	–
• العروض التقديمية	–	–
• الكيانات التعليمية	–	–
• الصور	–	–
• ملفات الفيديو	–	–
• ملفات الصوت	–	–
• براءات الاختراع	–	–

يتضح من الجدول أن أهم أشكال الإنتاج الفكري الذي تم إيداعه من قبل الأكاديميين يتمثل في مسودات المقالات والمقالات المنشورة المحكمة و الرسائل الجامعية وقد تساوت نسبة الأكاديميين الذين تم الإيداع من قبلهم لهذه الأشكال وبلغت ٥٠%، يلي ذلك أعمال المؤتمرات والكتب وقد تساوت أيضاً نسبة الأكاديميين

المودعين لهما وبلغت ٣٣,٣٣%، أما بقية أشكال مصادر المعلومات فلم يشر إليها أحد الأكاديميين.

١٤. تقييم عملية الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة:

أشار نسبة مقبولة إلى حد ما من الأكاديميين إل توفر خبرة في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة، ولتقييم عملية الإيداع تم سؤالهم عن ذلك في السؤال الرابع عشر في الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (١٥) تقييمهم لعملية الإيداع في هذه المستودعات.

جدول رقم (١٥)

تقييم الأكاديميين لعملية الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة

العبارة	ت	%
• سهلة جدا	–	–
• سهلة	٦	١٠٠%
• صعبة	–	–
• صعبة جدا	–	–

يتبين أن جميع الأكاديميين الذين تتوافر لديهم خبرة في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة يرون أن عملية الإيداع في هذه المستودعات سهلة فقد بلغت النسبة ١٠٠%، ويرجع ذلك إلى أنه عند تأسيس هذه المستودعات يتم إعداد إجراءات وملفات مساعدة وتعليمات لتسهيل عملية الإيداع فيها.

١٥. دوافع إتاحة البحوث في المستودعات الرقمية المفتوحة:

هناك العديد من الدوافع لقيام الأكاديميين بإيداع بحوثهم في المستودعات الرقمية المفتوحة، وللتعرف على دوافع الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية الذين يقومون بإيداع بحوثهم في هذه المستودعات فقد تم سؤالهم في السؤال الخامس عشر في الاستبانة عنها، يوضح الجدول رقم (١٦) هذه الدوافع.

جدول رقم (١٦)

دوافع إتاحة الأكاديميين لبحوثهم في المستودعات الرقمية المفتوحة

العبارة	ت	%
ا لتعريف بالإنتاج الفكري على نطاق واسع	٥	%٨٣,٣٣
للحصول على أراء وتعليقات من الزملاء والأكاديميين	٣	%٥٠
زيادة التأثير المتوقع للبحث	٢	%٣٣,٣٣
زيادة قاعدة قراء البحث	٢	%٣٣,٣٣
الرغبة في التواجد على الساحة العالمية	٢	%٣٣,٣٣
للمشاركة في دعم حركة الوصول الحر للمعلومات	٤	%٦٦,٦٧

كما يتضح من الجدول أن أغلبية الأكاديميين أشاروا إلى التعريف بالإنتاج الفكري على نطاق واسع وقد بلغت نسبتهم ٨٣,٣٣%، يلي ذلك نسبة منهم بلغت ٦٦,٦٧% أشارت إلى أن من دوافعهم المشاركة في دعم حركة الوصول الحر للمعلومات، بعد ذلك يأتي الحصول على آراء وتعليقات من الزملاء والأكاديميين وقد بلغت نسبتهم ٥٠%، وأخيراً تتساوى نسبة من أشار إلى زيادة التأثير المتوقع للبحث وزيادة قاعدة القراء للبحث والرغبة في التواجد على الساحة العالمية وقد بلغت هذه النسبة ٣٣,٣٣%.

مما سبق يتضح أن دوافع الأكاديميين للإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة متفاوتة ولكن الدافع الأول هو التعريف بالإنتاج الفكري على نطاق واسع وهذه نتيجة متوقعة لأن ذلك من الأهداف الرئيسية للمستودعات الرقمية المفتوحة ، يليه المشاركة في دعم حركة الوصول الحر للمعلومات، ثم الحصول على آراء وتعليقات من الزملاء والأكاديميين و هذا يدعم ويعزز الاتصال العلمي بين الأكاديميين و يعد الهدف الأساس لإنشاء هذه المستودعات، و تتفق أغلب هذه الدوافع مع العديد من الدراسات منها دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) و دراسة كولين و تشاونير(Cullen&Chawner,2011) ودراسة كراسير (Creaser ,2010) و دراسة ابريزاه (Abrizah,2009) و دراسة جيهيون كيم (kim,2007).

١٦. معوقات إيداع البحوث في المستودعات الرقمية المفتوحة:

أشارت نسبة من الأكاديميين ممن تتوفر لديهم خبرة في إتاحة بحوثهم في أحد تطبيقات الإنترنت بعدم توفر خبرة الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة لديهم، و للتعرف على الأسباب التي تحول دون مشاركتهم في هذا الأمر تم سؤالهم عن ذلك في السؤال السادس عشر في الاستبانة، و يوضح الجدول رقم (١٧) هذه المعوقات من وجهة نظر الأكاديميين.

جدول رقم (١٧)

معوقات إيداع البحوث في المستودعات الرقمية المفتوحة

العبارة	ت	%
الخوف من السرقة والسطو على البحوث	٧	%٤٣,٧٥
عدم توفر الوقت الكافي للمساهمة بالبحوث بالمستودعات	٢	%١٢,٥
عدم معرفة كيفية المساهمة	٩	%٥٦,٢٥
قصر استخدام البحوث على مجموعة معينة من الأكاديميين	٣	%١٨,٧٥
الخوف من التعدي على حقوق الطبع للناشر	٣	%١٨,٧٥
القلق من أن تبدو البحوث قليلة الجودة بإتاحتها مجانا	١	%٦,٢٥
لتعقد عملية وضع البحوث بالمستودعات الرقمية المفتوحة	٥	%٣١,٢٥

أشرنا فيما سبق أن نسبة ٦٢,٥% من الأكاديميين لا يقومون بإيداع بحوثهم في المستودعات الرقمية المفتوحة، و يوضح الجدول السابق أن أسباب الامتناع عن إيداع البحوث متفاوتة بين الأكاديميين، فقد أشار نسبة تعدت النصف وتبلغ ٥٦,٢٥% عدم المعرفة بكيفية المساهمة في هذه المستودعات، ونسبة منهم بلغت ٤٣,٧٥% أشارت إلى أنه من المعوقات التي تحول دون مشاركتهم في هذه المستودعات الخوف

من سرقة البحوث والسطو عليها، يلي ذلك تعقد عملية وضع البحوث بالمستودعات الرقمية المفتوحة وبلغت نسبة من أشار إلى ذلك ٣١,٢٥%، ثم قصر استخدام البحوث على مجموعة معينة من الأكاديميين والخوف من التعدي على حقوق الطبع للناشر وقد تساوت نسبة من أشاروا إلى ذلك السببين وبلغت ١٨,٧٥%، يأتي بعد ذلك عدم توفر الوقت الكافي للمساهمة بالبحوث في المستودعات وبلغت النسبة ١٢,٥%، وأخيراً نسبة ضئيلة بلغت ٦,٢٥% أشارت إلى القلق من أن تبدو البحوث قليلة الجودة بإتاحتها مجاناً.

مما سبق نجد أن أهم معوقات المشاركة في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة من وجهة نظر الأكاديميين عدم المعرفة بكيفية المشاركة وقد بلغت النسبة ٥٦,٢٥%، وهذا يتفق مع دراسة مليرو(Melero et al,2009)، ثم الخوف من سرقة البحوث والسطو عليها وتبلغ النسبة ٤٣,٧٥%، يتفق مع دراسة مليرو et (Melero al,2009) و دراسة كولين و تشاونير(Cullen&Chawner,2011) و دراسة ابريزاه (Abrizah,2009)، ثم تعقد عملية وضع البحوث في المستودعات الرقمية المفتوحة بنسبة ٣١,٢٥%، ويتبين أن هذه المعوقات ترجع إلى قلة الإحاطة والوعي من قبل الأكاديميين بحركة الوصول الحر للمعلومات وكذلك بالإجراءات التي توفرها المستودعات الرقمية المفتوحة ولتسهيل عملية الإيداع فيها.

١٧. مدى توفر الرغبة بالمشاركة في مستودع الجامعة:

للتعرف على موقف الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية ومدى رغبتهم في المشاركة في المستودع الرقمي المفتوح عند قيام الجامعة بإنشائه تم سؤالهم في هذا الشأن في السؤال السابع عشر في الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (١٨) مدى توفر الرغبة لديهم للمشاركة في الإيداع في هذا المستودع المؤسسي.

جدول رقم (١٨)

مدى الرغبة في المشاركة في مستودع الجامعة المؤسسي

الإجابة	ت	%
نعم	٤٨	%١٠٠
لا	–	–

من الجدول السابق يتضح أن جميع الأكاديميين لديهم الرغبة في المشاركة بإيداع البحوث في المستودع الرقمي المفتوح عند قيام الجامعة بإنشائه، وهذا مؤشر مرتفع على وعي الأكاديميين بأهمية وفوائد هذه المستودعات الرقمية المفتوحة للجامعة ولهم كأعضاء هيئة تدريس بها، وهذا يتفق مع دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) ودراسة ابريزاه (Abrizah,2009)، ولا يتفق مع دراسة نووكيدي(Nwokedi,2010).

١٨. أسلوب المشاركة:

مما سبق يتضح أن هناك إجماع من قبل الأكاديميين المشاركين في الدراسة على رغبتهم في المشاركة بالإيداع في المستودع الرقمي المؤسسي للجامعة في حال إنشائه، وللتعرف على وجهة نظرهم من حيث طريقة المشاركة في الإيداع في هذا المستودع فهناك المشاركة الإلزامية بتكليف من الجامعة وهناك المشاركة التطوعية فقد تم سؤالهم في السؤال الثامن عشر في الاستبانة عن أسلوب هذه المشاركة، ويوضح الجدول رقم (١٩) أسلوب المشاركة من وجهة نظر الأكاديميين.

جدول رقم (١٩)

أسلوب المشاركة في المستودع المؤسسي للجامعة

العبارة	ت	%
تطوعي	٣٠	%٦٢,٥
تكليف من الجامعة	١٨	%٣٧,٥
أخرى(تذكر)	–	–
المجموع	٤٨	%١٠٠

يوضح الجدول أن النسبة الأكبر من الأكاديميين يرون أن تكون المشاركة تطوعية وقد بلغت هذه النسبة ٦٨,٧٥%، بينما ترى نسبة منهم بلغت ٣١,٢٥% أن تكون المشاركة إلزامية بتكليف من الجامعة، وهذا يتفق مع دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م) و دراسة كراسير و آخرون (Creaser et al,2010)، أما دراسة كولين و تشاونير(Cullen&Chawner,2011) فقد أشارت أن تكون المشاركة تطوعية ما عدا الأطروحات و بحوث المؤتمرات فتكون إلزامية و كذلك دراسة مليرو(Melero et al,2009) و قد ذكرت أن تكون المشاركة إلزامية فيما يتعلق بالأطروحات و تطوعياً لبقية المواد و كذلك الحال بالنسبة لدراسة كنان و كنجسلي (Kennan&Kingsley,2009)، أما دراسة كراسير (Creaser,2010) فقد ذكرت أن يكون هناك تكليف من قبل الجامعات للمشاركة في هذه المستودعات المؤسسية.

١٩. وسائل الإيداع :

لمعرفة الوسائل التي يرغب الاكاديميون عن طريقها إيداع بحوثهم بالمستودع الرقمي المؤسسي للجامعة في حال إنشائه تم سؤالهم عن ذلك في السؤال التاسع عشر في الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٢٠) الوسائل المرغوبة من قبل الأكاديميين لإيداع بحوثهم.

جدول رقم (٢٠)

وسائل الإيداع في المستودع المؤسسي للجامعة

العبارة	ت	%
• البريد الالكتروني	٢٨	%٥٨,٣٣
• استمارة على موقع المستودع	٣١	%٦٤,٥٨
• أخصائي المكتبة	١٢	%٢٥
• أخرى تذكر	–	–

كما يتضح من الجدول السابق أن الإيداع باستخدام استمارة على موقع المستودع (Web form) هو الوسيلة التي يفضلها أغلب الأكاديميين وقد بلغت نسبة ذلك ٦٤,٥٨%، يلي ذلك الإيداع من خلال البريد الإلكتروني وقد بلغت نسبة الأكاديميين الذين

أشاروا بذلك ٥٨,٣٣%، وأخيراً عن طريق أخصائي المكتبة وقد بلغت النسبة ٢٥%، و هذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة إيمان فوزي (٢٠١١م).

وقد يرجع تفضيل الأكاديميين للاستمارة على موقع المستودع نظراً لأن ذلك عادة يصاحبه تعليمات وإجراءات مبسطة لإيداع البحوث وغيرها.

٢٠. الخدمات المرغوب تقديمها من قبل المستودع الرقمي المؤسسي:

تقدم المستودعات الرقمية المفتوحة الكثير من الخدمات للباحثين المستفيدين، وللتعرف على الخدمات التي يرغب الاكاديميون أن يقدمها المستودع الرقمي المؤسسي الجامعي تم سؤالهم عن ذلك في السؤال العشرين في الاستبانة، و يوضح الجدول رقم (٢١) هذه الخدمات.

جدول رقم (٢١)

خدمات المستودع المؤسسي للجامعة

العبارة	ت	%
الإحاطة الجارية بكل ما يستجد عن طريق البريد الالكتروني	٣٧	%٧٧,٨٠
احصائيات عدد مرات الإطلاع على المصادر	٢٣	%٤٧,٩٢
احصائيات عدد مرات الاستشهاد المرجعي للمصادر	٣٤	%٧٠,٨٣
إتاحة التعليق من قبل المستفيدين	٢٧	%٥٦,٢٥
إعداد صفحة شخصية لكل مؤلف	٢٤	%٥٠
إعداد قائمة بمؤلفات الباحث آليا	٣١	%٦٤,٥٨

يبين الجدول السابق أن أكثر الخدمات التي يرغب الاكاديميون أن يقدمها المستودع الجامعي هي الإحاطة الجارية بكل ما يستجد عن طريق البريد الإلكتروني وقد بلغت النسبة ٧٧,٠٨% وهذا ليس بمستغرب لأن الإحاطة بالمستجدات في مجال التخصص ضرورة للباحثين، يلي ذلك إحصائيات عدد مرات الاستشهاد المرجعي للمصادر وقد بلغت نسبة ذلك ٧٠,٧٣% ويرجع ذلك لأنه دليل على اتساع نطاق إتاحة البحث، ثم إعداد قائمة بمؤلفات الباحث آلياً وتبلغ نسبة من أشار بذلك من الأكاديميين ٦٤,٥٨%، يلي ذلك إتاحة التعليق من قبل المستفيدين بنسبة ٥٦,٢٥%، يأتي بعدها

إعداد صفحة شخصية لكل مؤلف وقد بلغت النسبة ٥٠%، وأخيراً نسبة ٤٧,٩٢% وتتعلق بإحصائيات بعدد مرات الإطلاع على المصادر ويدل ذلك على اتساع قاعدة القراء للبحث، و أغلب هذه الخدمات تتفق مع توصلت إليه دراسة فوزي (٢٠١١م) و دراسة مليرو (Melero et al,2009).

٢١. حوافز إيداع البحوث بالمستودع الرقمي المؤسسي للجامعة:

أن وجود حوافز للباحثين من أعضاء هيئة التدريس وغيرهم للمشاركة والإيداع في المستودع الرقمي المؤسسي تشجع الأكاديميين على المساهمة في هذا المستودع الرقمي وبالتالي تساعد على استمراريته، وقد تم سؤال الأكاديميين عن المزايا التي يرونها و التي تحفزهم على الإيداع والمشاركة في المستودع الرقمي المنشأ من قبل الجامعة في السؤال الحادي والعشرين من الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (٢٢) هذه الحوافز.

جدول رقم (٢٢)

حوافز إيداع البحوث في المستودع المؤسسي للجامعة

العبارة	ت	%
• توافر نوعا من الرقابة على جودة الإنتاج الفكري المتاح بالمستودع	٤٠	%٨٣,٣٣
• منح مكافآت مالية	٢٤	%٥٠
• أن يكون الإيداع في المستودع شرطا من شروط الترقية	٣٠	%٦٢,٥

يوضح الجدول السابق أن أغلبية الأكاديميين أشاروا إلى أن توافر نوعاً من الرقابة على جودة الإنتاج الفكري المتاح بالمستودع يعد من أهم الحوافز التي تشجع على الإيداع في هذا المستودع وذلك بنسبة بلغت ٨٣,٣٣%،و هذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة فوزي (٢٠١١م)، يلي ذلك أن يكون الإيداع في المستودع شرطاً من شروط الترقية وتبلغ نسبة من أشاروا بذلك ٦٢,٥%، وأخيراً منح مكافأة مالية للمودع وتبلغ النسبة ٥٠%، و هذا لا يتفق مع دراسة كولين و تشاونير(Cullen&Chawner,2011) حيث لم

يشر أحد إلى المكافأة الشخصية و كذلك دراسة جيهيون كيم (kim,2007) حيث أشار إلى ذلك نسبة قليلة من الأكاديميين.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أن هناك إحاطة بشكل عام من قبل الأكاديميين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بمفهوم الوصول الحر للمعلومات وقد بلغت نسبة الأكاديميين التي لديها إحاطة بهذا المفهوم ٦٠,٤٢%، و نسبة الأكاديميين التي ليس لديها إحاطة ٣٩,٥٨%.

٢. أن أهم مصدر للمعرفة بحركة الوصول الحر للمعلومات للباحثين في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية هو التصفح عبر شبكة الإنترنت وقد بلغت نسبة الأكاديميين الذين أشاروا بذلك ٨٦,٢١%، يلي ذلك نسبة بلغت ٤١,٣٨% الندوات والمؤتمرات، و أن دور أخصائي المكتبة محدود في هذا المجال حيث بلغت نسبة من أشار إليه ٢٠,٦٩% فقط.

٣. أن نسبة الأكاديميين الذين تتوافر لديهم معرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة بلغت ٥٢,٠٨% وهي بشكل عام تعد نسبة جيدة، و نسبة الأكاديميين الذين لا تتوافر لديهم هذه المعرفة ٤٧,٩٢%، و أن نسبة الأكاديميين الذين لديهم معرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة أقل من الأكاديميين الذين لديهم معرفة بحركة الوصول الحر للمعلومات.

٤. أن أهم مصادر معرفة أغلبية الأكاديميين بالمستودعات الرقمية المفتوحة التصفح عبر شبكة الإنترنت وقد بلغت نسبة من أشار إليها ٨٨%، يليها أحد الندوات والمؤتمرات و قد بلغت النسبة ٣٢%، و أن دور أخصائي المكتبة محدود في هذا المجال حيث بلغت نسبة من أشار إليه ٢٨%.

٥. أن جميع الأكاديميين تقريباً ممن تتوافر لديهم معرفة بالمستودعات الرقمية المفتوحة يستخدمون هذه المستودعات، وقد بلغت نسبة ذلك ٩٦%.

٦. تتفاوت أسباب استخدام الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة، و أهمها مرتبة تنازلياً هي:

- الحصول على الإنتاج الفكري بالمجان بنسبة بلغت ٧٩,١٩% وتعد نسبة مرتفعة.
- الحصول على الإنتاج الفكري الذي يصعب العثور عليه في قنوات النشر التقليدية بنسبة بلغت ٧٠,٨٣%.
- الحصول على أنواع متعددة من الإنتاج الفكري في مكان واحد و كذلك عدم توافر مراجع أجنبية حديثة بالمكتبة بنسبة بلغت ٤٥,٨٣%
- الاستفادة من المواد التعليمية المتاحة لأغراض التدريس و التعليم و قد بلغت النسبة ٤١,٦٧%.
- الإحاطة الجارية بالجديد في المجال من خلال إتاحة مسودات المقالات بنسبة بلغت ٣٧,٥%.

٧. أن بدايات استخدام أغلب الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة كانت منذ عام فأكثر حيث بلغت النسبة٤٥,٨٣% يلي ذلك ثلاثة فأكثر وقد بلغت النسبة ٣٣,٣٣%، و أن النسبة الأقل ٢٠,٨٣% كانت منذ خمسة فأكثر.

٨. أن هناك استخدام كبير من قبل الأكاديميين للمستودعات الرقمية المفتوحة في بحوثهم سواء بشكل متوسط أو مكثف، ٥٠% من الأكاديميين يستخدمونها بشكل متوسط، و ٤٥,٨٣% منهم يستخدمونها بشكل مكثف وهذا مؤشر جيد، وأخيراً نسبة من يستخدمونها بشكل ضعيف وهي نسبة ضئيلة جداً تبلغ ٤,١٧%.

٩. أن هناك تنوع في مصادر المعلومات التي يتم الحصول عليها من المستودعات المفتوحة وذلك بنسب متفاوتة يأتي في مقدمتها المقالات المنشورة المحكمة بنسبة مرتفعة بلغت ٩١,٦٧% ثم أعمال المؤتمرات بنسبة ٨٧,٥%، ثم الرسائل الجامعية وقد بلغت نسبتها ٦٦,٦٧%، ثم الكتب بنسبة ٥٨,٣٣%.

١٠. توفر خبرات سابقة لدى أغلبية الأكاديميين المستخدمين للمستودعات الرقمية المفتوحة في مجال إتاحة بحوثهم ودراساتهم عبر شبكة الإنترنت وقد بلغت نسبة ذلك ٦٤% وهي تعد مؤشراً جيداً.

١١. أن المواقع الشخصية للباحثين قد احتلت المرتبة الأولى من غير منازع من بين التطبيقات التي توفرها شبكة الإنترنت في إتاحة بحوثهم على الويب وقد بلغت نسبة ذلك ٦٨,٧٥% ، و نسب ضئيلة أشارت إلى التطبيقات الأخرى مثل الدوريات المجانية و المدونات و المنتديات وغيرها.

١٢. أن إسهام الأكاديميين الذين لديهم خبرات سابقة في إتاحة بحوثهم على تطبيقات الإنترنت في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة مقبول إلى حد ما وتبلغ نسبة الأكاديميين ٣٧,٥%، في حين تبلغ نسبة الأكاديميين الذين ليس لديهم خبرة سابقة في الإيداع المستودعات الرقمية المفتوحة مع توفر الخبرة في إتاحة البحوث في إحدى تطبيقات الويب ٦٢,٥% وهي نسبة كبيرة إلى حد.

١٣. أن أهم أشكال الإنتاج الفكري المودع من قبل الأكاديميين في المستودعات الرقمية المفتوحة هو مسودات المقالات و المقالات المنشورة المحكمة و الرسائل الجامعية يلي ذلك أعمال المؤتمرات و الكتب.

١٤. أن جميع الأكاديميين الذين تتوافر لديهم خبرة في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة يرون أن عملية الإيداع في هذه المستودعات سهلة فقد بلغت النسبة ١٠٠%.

١٥. أن دوافع الأكاديميين للإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة متفاوتة، وهي مرتبة تنازلياً:

- التعريف بالإنتاج الفكري على نطاق واسع وقد بلغت النسبة ٨٣,٣٣%.
- المشاركة في دعم حركة الوصول الحر للمعلومات بنسبة ٦٦,٦٧%.
- الحصول على آراء وتعليقات من الزملاء والأكاديميين بنسبة ٥٠%.
- زيادة التأثير المتوقع للبحث،وزيادة قاعدة القراء للبحث، والرغبة في التواجد على الساحة العالمية وقد بلغت هذه النسبة ٣٣,٣٣%.

١٦. أن أهم معوقات المشاركة في الإيداع في المستودعات الرقمية المفتوحة من وجهة نظر الأكاديميين مرتبة تنازلياً هي:

- عدم المعرفة بكيفية المشاركة وقد بلغت النسبة ٥٦,٢٥%.
- الخوف من سرقة البحوث والسطو عليها وتبلغ النسبة ٤٣,٧٥%.

- تعقد عملية وضع البحوث في المستودعات الرقمية المفتوحة بنسبة ٣١,٢٥%.
- قصر استخدام البحوث على مجموعة معينة من الأكاديميين، والخوف من التعدي على حقوق الطبع للناشر وتبلغ النسبة ١٨,٧٥%.
- عدم توفر الوقت الكافي للمساهمة بالبحوث في المستودعات وبلغت النسبة ١٢,٥%.
- القلق من أن تبدو البحوث قليلة الجودة بإتاحتها مجاناً وهي نسبة ضئيلة بلغت ٦,٢٥%.

١٧. أن جميع الأكاديميين لديهم الرغبة في المشاركة بإيداع البحوث في المستودع الرقمي المفتوح المنشأ من قبل الجامعة.

١٨. أن النسبة الأكبر من الأكاديميين يرون أن تكون المشاركة تطوعية وقد بلغت هذه النسبة ٦٨,٧٥%، بينما ترى نسبة منهم بلغت ٣١,٢٥% أن تكون المشاركة إلزامية بتكليف من الجامعة.

١٩. أن الإيداع باستخدام استمارة على موقع المستودع (Web form) هو الوسيلة التي يفضلها أغلب الأكاديميين وقد بلغت نسبة ذلك ٦٤,٥٨%، يلي ذلك الإيداع من خلال البريد الإلكتروني وقد بلغت نسبة الأكاديميين الذين أشاروا بذلك ٥٨,٣٣%، وأخيراً عن طريق أخصائي المكتبة وقد بلغت النسبة ٢٥%.

٢٠. أن أكثر الخدمات التي يرغب الاكاديميون أن يقدمها المستودع الجامعي مرتبة تنازلياً هي:

- الإحاطة الجارية بكل ما يستجد عن طريق البريد الإلكتروني وقد بلغت النسبة ٧٧,٠٨%.
- إحصائيات عدد مرات الاستشهاد المرجعي للمصادر وقد بلغت نسبة ذلك ٧٠,٧٣%.
- إعداد قائمة بمؤلفات الباحث آلياً وتبلغ نسبة من أشار بذلك من الأكاديميين ٦٤,٥٨%.
- إتاحة التعليق من قبل المستفيدين بنسبة ٥٦,٢٥%.

- إعداد صفحة شخصية لكل مؤلف وقد بلغت النسبة ٥٠%.
- إحصائيات بعدد مرات الإطلاع على المصادر بنسبة ٤٧,٩٢%.

٢١. أن أهم الحوافز التي تشجع على الإيداع في المستودع مرتبة تنازلياً هي:

- توافر نوعاً من الرقابة على جودة الإنتاج الفكري المتاح بالمستودع بنسبة بلغت ٨٣,٣٣%.
- أن يكون الإيداع في المستودع شرطاً من شروط الترقية بنسبة ٦٢,٥%.
- منح مكافأة مالية للمودع وتبلغ النسبة ٥٠%.

التوصيات:

١. قيام الجامعات السعودية بالمبادرة بإنشاء مستودعاتها الرقمية المؤسسية تمهيداً لربطها محلياً ثم دولياً لتتكامل مع الشبكة الدولية للمستودعات الرقمية.

٢. أن يكون للجامعات سياساتها المكتوبة عند إنشائها لمستودعاتها الرقمية و ذلك فيما يتعلق بالوصول الحر للمعلومات و المستودعات الرقمية المؤسسية و ضوابط المشاركة فيها و طريقة ذلك و خدماتها و غير ذلك.

٣. أن تتولى أقسام المكتبات و المعلومات إعداد مقررات دراسية في مجال المستودعات الرقمية بأنواعها المختلفة و إدارتها و أهميتها و خدماتها و غير ذلك.

٤. نشر الوعي بين الأكاديميين في الجامعات بأهمية المستودعات الرقمية المؤسسية و الوصول الحر للمعلومات في تعزيز مكانة الجامعة دولياً و كذلك في مجال التفاعل بين الأكاديميين و تعزيز التواصل العلمي بينهم، و ذلك بإقامة الندوات و ورش العمل و المحاضرات و غير ذلك.

٥. نشر ثقافة الإيداع و المشاركة في هذه المستودعات الرقمية بين الأكاديميين، فنجاح هذه المشروعات في أية مؤسسة يعتمد بصورة قوية على الأكاديميين فيها و مدى استعدادهم لدعم هذه المشروعات.

٦. توعية أخصائي المكتبات بحركة الوصول الحر و المستودعات الرقمية المفتوحة و إحاطتهم بما يستجد في مجال مصادر المعلومات و الاتصال العلمي عن طريق الدورات التدريبية و غيرها من الأنشطة العلمية، و بيان دورهم في نشر الوعي في البيئة الأكاديمية بما يستجد في مجال مصادر المعلومات و ذلك بإيجاد قنوات اتصال بين الأكاديميين في الجامعة و أخصائي المكتبة.

المراجع:

- الاسكوا (٢٠٠٣). مبادرة المحتوى العربية. المجلس الاقتصادي والاجتماعي – اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا – الأمم المتحدة.
- الاسكوا (٢٠٠٥). تعزيز وتحسين المحتوى العربي في الشبكات الرقمية. المجلس الاقتصادي والاجتماعي – اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا – الأمم المتحدة.
- الاسكوا (٢٠٠٧م). المحتوى الرقمي العربي: الفرص والأولويات والتوجهات. المجلس الاقتصادي والاجتماعي – اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا – الأمم المتحدة.
- بوعزة، عبد المجيد (٢٠٠٧م). اتجاهات الأكاديميين العرب نحو الأرشيف المفتوح والدوريات المتاحة مجاناً من خلال شبكة الإنترنت ٠– أعلم، (١)٠–١٤١–١٦٢.
- حافظ، سرفيناز (٢٠٠٨م). تأثير الوصول الحر للمعلومات على البحث والأكاديميين العرب في مجال المكتبات والمعلومات. مجلة المكتبات، والمعلومات العربية، ٢٨ (٢) ١٠٥– ١٣٦.
- السيد، أماني (٢٠٠٩م). الأرشفة الذاتية Self Archiving كقناة للاتصال المعرفي على شبكة الويب.– مجلة المكتبات و المعلومات العربية،٢٩(٢).
- الشوابكه، يونس و بوعزه، عبد المجيد(٢٠٠٧م). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمارات نحو الوصول الحر إلى المعلومات العلمية.– المؤتمر ١٨ للاتحاد العربي للمكتبات و المعلومات – جدة ١٧–٢٠نوفمبر.
- عبد الهادي، محمد (٢٠٠٩م)، صناعة المحتوى.– الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات، ١٦ (٣١). – ٧–٨.
- العوفي، علي و الحراصي، نبهان (٢٠١٠م). الفجوة الرقمية اللغوية. –دراسات المعلومات (٨).– ١٦٣–١٩٠.
- فراج، عبد الرحمن (٢٠٠٩م). التحليل اللاحق Meta-analysis أسلوباً للبحث في مجال المكتبات و علم المعلومات.–دراسات عربية في المكتبات و علم المعلومات،١٤(١).– ١٠–٨٩.
- فراج، عبد الرحمن (٢٠٠٩م). الوصول الحر للمعلومات طريق المستقبل في الأرشفة والنشر العلمي.– أعلم، (٤، ٥) ٠–١٣٥– ١٥٦.
- فراج، عبدا لرحمن والشهري، سليمان (٢٠١٠م). الجامعات السعودية ودورها في دعم الوصول الحر.– مجلة المكتبات والمعلومات العربية، ٣٠ (١) ٠–٥–٣٢.

- فوزي، إيمان (٢٠١١م). المستودعات الرقمية المفتوحة كمصدر من مصادر الاقتناء بالمكتبات البحثية.– رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: قسم المكتبات و المعلومات – كلية الآداب – جامعة حلوان.
- قدوره، وحيد (٢٠٠٦م). الاتصال العلمي و الوصول الحر للمعلومات العلمية: الاكاديميون و المكتبات العربية. تونس: المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.
- مبادرة الملك عبدالله للمحتوى العربي (٢٠٠٩م).[٣-٢-٢٠١٢] متاح في:

http://www.econtent.org.sa/AboutInitiative/Pages/AboutInitiative.aspx

المراجع الأجنبية:

- Abad-García, M., González-Teruel, A., Martínez-Catalán, C., & Giménez-Martínez, F. (2008). Viabilidad de iomedicine de iomedicine y ciencias de la salud en la Comunidad Valenciana. (Spanish). El Profesional de la Información, 17(2), 165-173 [15-8-2011]. Available at:
- http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=32504459&site=ehost-live
- Abrizah, A. A. (2009). The cautious faculty: their awareness and attitudes towards institutional repositories. Malaysian Journal Of Library & Information Science, 14(2), 17-37 [15-8-2011].Available at:
- http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=48872054&site=ehost-live
- Anbu K,John(2006). Institutional Repositories:Time for African universities to consolidate the digital divide[9-10-2011]. Available at:
- www.ascleiden.nl/Pdf/elecpublconfanbu.pdf
- ARL (2009). The Research Library's role in digital repository services, final report of the ARL digital repository issues task force[9-2-2012]. Available at:
- www.arl.org/bm~doc/repository-services-report.pdf

- Becker, C., Kulovits, H., Guttenbrunner, M., Strodl, S., Rauber, A., & Hofman, H. (2009). Systematic planning for digital preservation: evaluating potential strategies and building preservation plans. International Journal on Digital Libraries, 10(4), 133-157. Doi:10.1007/s00799-009-0057-1[2-11-2011].Available at:
- http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=52020909&site=ehost-live
- Creaser, C., Fry, J., Greenwood, H., Oppenheim, C., Probets, S., Spezi, V., & White, S. (2010). Authors' Awareness and Attitudes Toward Open Access Repositories. New Review of AcademicLibrarianship,16145-161.Doi:10.1080/13614533.2010.51885[20-10-2011].Available at:
- http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=54531761&site=ehost-live
- Creaser, C. (2010). Open Access to Research Outputs—Institutional Policies and Researchers' Views: Results From Two Complementary Surveys. New Review of Academic Librarianship, 16(1), 4-25. Doi:10.1080/13614530903162854[20-10-2011].Available at:
- http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=49142531&site=ehost-live
- - Cullen,Rowena & Chawner, Brenda (2011). Institutional Repositories, Open Access, and Scholarly Communication: A Study of Conflicting Paradigms. Original Research Article The Journal of Academic Librarianship, 37(6).- 460-470[20-10-2011].Available at:
- http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S009913311001 56X
- Kennan,Mary&Kingsley,Danny(2009). The state of the nation: a snapshot of Australian institutional repositories[23-9-2011]. Available, at:
- http://www.webcitation.org/5k01hP3yX

- Kim, Jihyun (2005). Finding documents in digital institutional repository. In 68th annual meeting of the American Society for information science and technology (ASIST), Charlotte (US), 28 October – 2 November 2005, Richard B, Hill[15-9-2011]. Available, at:
- http://eprints.rclis.org/handle/10760/6964
- Kim, Jihyun (2007). Motivating and Impeding Factors Affecting Faculty Contribution to Institutional Repositories. JODI: Journal Of Digital Information, 8(2), 7[7-9-2011].Available at:
- http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=43633526&site=ehost-live
- Krejcie , Robert & Morgan , Daryle (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and psychological measurement, 30 (Autumn)608.
- Johnson, Richard (2002). Institutional Repositories. D-Lib magazine, 8 (11)[12-8-2011]. Available at:
- http://www.dlib.org/dlib/november02/johnson/11johnson.html
- Johnston , Lesile (2005). Development and assessment of a public discovery and delivery interface for a Fedora Repository. D-Lib magazine , 11 (10)[14-8-2011]. Available at:
- http://www.dlib.org/dlib/october05/johnston/10johnston.html
- Lynch,CliffordA(2003). Institutional Repositories: Essential Infrastructure for Scholarship in the Digital Age. ARL, 226.- 1-7[3-10-2011]. Available at:
- http://www.arl.org/resources/pubs/br/br226/br226ir.shtml
- Mercer, H., Rosenblum, B., & Emmett, A. (2007). A multifaceted approach to promote a university repository. The University of Kansas' experience. OCLC Systems & Services, 23(2), 190-203. Doi:10.1108/10650750710748496[4-11-2011].Available at:

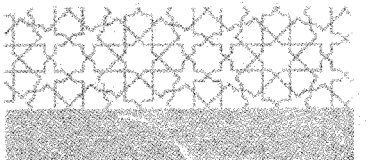
- http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=lxh&AN=25780646&site=ehost-live
- Melero, R., Abadal, E., Abad, F., Rodríguez-Gairín, J.M. (2009). "The situation of open access institutional repositories in Spain: 2009 report.Information Research, 14(4) 415[16-9-2011]. Available at:
- http://informationr.net/ir/14-4/paper415.html
- Nwokedi, V. (2010). Nigerian university academics and institutional repository: A case study of university of jos, faculty of natural sciences lecturers. Information Technologist,7(2)[21-10-2011].Available at: http://search.proquest.com/docview/902064716?accountid=30641;http://www.ajol.info/journal_index.php?jid=217&tran=0&ab=0 View this document in ProQuest
- OASIS(2009).Repository services[23-10-2011]. Available at:
- http://www.openoasis.org/index.php?option=com_content&view=article&id=167&Itemid=358
- Open DOAR(2011). Growth of the Open DOAR Database – Worldwide[18-9-2011]. Available at:
- http://www.opendoar.org/onechart.php?cID=&ctID=&rtID=&clID=&lID=&potID=&rSoftWareName=&search=&groupby=r.rDateAdded&orderby=&charttype=growth&width=600&height=350&caption=Growth%20of%20the%20OpenDOAR%20Database%20-%20Worldwide
- Repository Applications(2008).- Library Technology Reports,44(2).-26-32[14-9-2011]. Available at:
- http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=3646850b-9d3e-4474-a401-379100a1b404%40sessionmgr15&vid=6&hid=10&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=29439257

- Retiz,Joan(2010). ODLIS Online Dictionary for Library and Information Science[20-9-2011]. Available at:
- http://www.abc-clio.com/ODLIS/odlis_i.aspx
- Wikipedia (2010). Institutional repository[5-9-2011]. Available at:
- http://en.wikipedia.org/wiki/Institutional_repository

* * *

أثر الضرائب على الاستثمارات الأجنبية المباشرة وعلى إيرادات الدولة في الأردن خلال الفترة (٢٠٠٠ – ٢٠١٠م)

د. حسن محمود محمد العمري
كلية الإدارة والأعمال- قسم الاقتصاد
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن



أثر الضرائب على الاستثمارات الأجنبية المباشرة وعلى إيرادات الدولة في الأردن خلال الفترة (٢٠٠٠ - ٢٠١٠)

د. حسن محمود محمد العمري
كلية الإدارة والأعمال– قسم الاقتصاد
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

ملخص الدراسة:

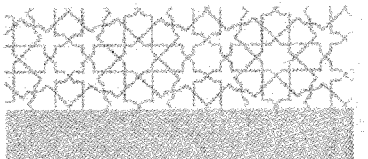
هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الضرائب المباشرة في تعزيز إيرادات الدولة في الموازنة العامة، والكشف عن أثر الضرائب في الأردن على الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الفترة (٢٠٠٠–٢٠١٠).

قام الباحث باستخدام البيانات الخاصة بإيرادات الدولة، وقيمة الضرائب المباشرة، وقيمة الاستثمارات الأجنبية المباشرة الصادرة عن البنك المركزي الأردني خلال الفترة (٢٠٠٠–٢٠١٠).

وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج كان من أهمها:

١. ليس هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للضرائب المباشرة على إيرادات الدولة.
٢. ليس هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للضرائب المباشرة على الاستثمارات الأجنبية المباشرة.

الكلمات المفتاحية: الضرائب، الاستثمارات الأجنبية المباشرة.



المقدمة:

بعد أن شهد العالم انفتاحاً واسعا في الأسواق العالمية جراء عولمة الاقتصاد، ازدادت حدة المنافسة في أمور كثيرة على المستوى الدولي[1]. إذ أثر الانفتاح على اقتصاديات دول العالم من خلال بعدين أساسيين، هما: البعد الأول، تحرير تجارة السلع والخدمات، وركز على دور حرية التجارة الخارجية في الاقتصاد، من خلال بندي التجارة الخارجية: الصادرات والمستوردات، أما البعد الثاني: حرية انتقال عناصر الإنتاج بين الدول، وركز بشكل خاص على حرية انتقال رأس المال، والذي تمثل بشكل أساس بالاستثمار الأجنبي المباشر[2].

ولعب الاستثمار الأجنبي المباشر – كأحد مصادر التمويل الخارجي – دوراً مهماً وحيوياً، نظراً لما يقدمه من خدمات للتنمية الاقتصادية، وتخفيف أعبائها، ومساهمته في توليد الادخار، كما ساهم في توظيف العمالة الوطنية، وقلل من معدلات البطالة، علاوة على أنه ساهم بشكل كبير في نقل التقنية الحديثة، ونظراً لأهمية الاستثمار الأجنبي المباشر، فقد اتجهت معظم الدول سواء المتقدمة أم النامية إلى فتح أبوابها أمام الاستثمار الأجنبي المباشر، وأصبح هذا النوع من الاستثمارات مجالاً للتنافس بين الدول، وتوقف اتجاه الاستثمار الأجنبي المباشر إلى دولة معينة، على عوامل جذب هذا الاستثمار، والضرائب المفروضة على هذا الاستثمار[3].

وتؤدي الضرائب دوراً – اقتصادياً، واجتماعياً، وسياسياً – مهماً في جميع بلاد العالم على اختلاف أنظمتها، كما تستخدم كأداة مهمة في عملية التنمية الاقتصادية

---

(١): زغدار، أحمد، الاستثمار الأجنبي المباشر كشكل من أشكال دعم التحالفات الإستراتيجية لمواجهة المنافسة، جامعة الجزائر، مجلة الباحث، العدد الثالث، (٢٠٠٤)، ص١٥٩.

(٢): مشعل، زكية، وأبو ليلى، زياد، أثر الاستثمار الأجنبي المباشر على النمو الاقتصادي: دراسة تطبيقية على الأردن، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد ٢٣ (١)، (٢٠٠٧)، ص١.

(٣): محمد، طالبي، أثر الحوافز الضريبية وسبل تفعيلها في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد السادس، (٢٠٠٨)، ص ٣١٣.

والإجتماعية، ويتوقف نجاح السياسة الضريبية على النظام الضريبي، وسلامة مقوماته المختلفة[١].

مصطلحات الدراسة:

الاستثمارات الأجنبية المباشرة: كافة المشروعات التي يقوم بإنشائها المستثمرون الأجانب ويمتلكونها، أو يشاركون المستثمر الوطني فيها، أو يسيطرون فيها على الإدارة [٢].

الضريبة المباشرة: عبارة عن مبلغ نقدي تفرضه الدولة، أو إحدى المؤسسات الرسمية فيها جبراً، ويتم تحصيلها من المكلف بشكل نهائي ودون مقابل، وفق قانون أو تشريع محدد. ويكون الهدف من فرضها، المساهمة في تغطية نفقات الدولة المختلفة، وتحقيق بعض الأهداف الاقتصادية والإجتماعية التي تسعى الدولة الوصول إليها[٣].

الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد كان لتدفق رؤوس – الأموال الدولية – مظهر بالغ الأهمية في بروز العولمة على وجه أوسع وأشمل، وأهم ما ميز ذلك هو التنافس الشديد بين الدول، لاستقطاب أكبر قدر ممكن من هذه التدفقات، ويعد الاستثمار الأجنبي المباشر أحد أشكال هذه التدفقات، وللاستثمار الأجنبي المباشر تعريفات متعددة، لتعدد مصادره وأشكاله وآثاره في الدول المضيفة له، فمؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية[٤]، يعرفها بأنها: توظيفات لأموال أجنبية – غير وطنية – في موجودات رأسمالية ثابتة في بلد معين، وأنه استثمار ينطوي على علاقة طويلة الأمد، تعكس منفعة لمستثمر في بلد آخر، يكون له الحق في إدارة موجوداته، والرقابة عليها من بلده الأجنبي، أو من بلد الإقامة، أياً كان هذا المستثمر

---

(١): بدوي، محمد وعثمان، الأميرة، دراسات في قضايا ومشاكل محاسبية معاصرة، (٢٠٠٠)، الإسكندرية: منشأة المعارف للنشر، ص٣٣.

(٢): زغدار، أحمد، مرجع سابق.

(١) : Murphy, Kevin E. Concept in Federal Taxation. West Publishing Company, U.S.A, Ed.٨, ١٩٩٤, p٤.

(٢) : UNCTD (٢٠٠٠) ١, world Investment report ٩٩٩, New York, USA, p٢٧٦.

فرداً أو شركة أو مؤسسة. وتعرف منظمة التجارة العالمية (WTO) الاستثمار الأجنبي المباشر، بأنه: الاستثمار الذي يحصل عندما يقوم مستثمر في بلد ما (بلد الأم Home Country) بامتلاك أصل موجود في بلد آخر (بلد المضيف host country) مع وجود النية لإدارة ذلك الأصل. ويعرفه صندوق النقد العربي للإنتاج، أو لأي نوع آخر (٢٠٠١)، بأنه: التملك الجزئي أو المطلق للطرف الأجنبي لمشروع استثماري، سواء أكان مشروعاً للتسويق أو للبيع أو للنشاط الإنتاجي والخدمي، وفي الاقتصاد غالباً ما يقصد بالاستثمار الأجنبي: استغلال الموجودات المادية الموجودة في الدول الأخرى، بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف، لذلك ينظر الاقتصاديون إلى توظيف أو استثمار الأموال على أنه: مساهمة في الإنتاج، والإنتاج هو ما يضيف منفعة، أو يخلق منفعة، تكون على شكل سلع أو خدمات، ولابد أن تتوافر له عناصر مادية، وبشرية، ومالية[١]. لذلك يمكن التعرف على شكلين للاستثمار الأجنبي المباشر، هما:

الشكل الأول: الاستثمار الأجنبي المملوك بالكامل للمستثمر الأجنبي [٢].

الشكل الثاني: الاستثمار المشترك.

ويكون الشكل الأول مملوكا بالكامل للمستثمر الأجنبي، أما الشكل الثاني فتختلف نسب مساهمة المستثمر المحلي فيه من بلد لآخر.

ويذكر صبري أن الاستثمار الأجنبي لا يقتصر دوره على كونه مصدراً من مصادر تكوين رأس المال وزيادة الإنتاجية، وأحد روافد الاستثمار، بل يلعب دوراً مهماً في رفع كفاءة عوامل الإنتاج، فضلاً عن دوره في زيادة أصول المعرفة، والحصول على التكنولوجيا الحديثة المتطورة، وزيادة القابلية على الابتكار، وعمله على رفع مهارات استخدام الأساليب الحديثة في الإدارة، ورفع حصيلة الدولة من الضرائب، بالإضافة إلى مساهمته في الوصول إلى الأسواق العالمية، وتعزيز دوره في المنافسة في الأسواق المحلية. لذلك ليس من الغريب أن تتسابق بلدان العالم المختلفة، سعيا للحصول على مزيد من الاستثمارات الأجنبية، فالدول النامية غيرت من دساتيرها وقوانينها، لغرض

---

(١): عبد، أونيس، الاستثمار الأجنبي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة- واقع وأفاق، (٢٠٠٦)، ص٢٥٢.

(٢): صندوق النقد العربي، التقرير الاقتصادي الموحد، (٢٠٠١)، ص١١.

جذب مزيد من الاستثمارات الأجنبية إليها، فعلى سبيل المثال لا الحصر، غيرت الصين العديد من فقرات دستورها عام ٢٠٠٤، وسنت العديد من القوانين، وقدمت لوائح تشجيعية لجذب مزيد من الاستثمارات الأجنبية[١].

أما بالنسبة للأردن فقد كان من الدول التي أدركت أهمية الاستثمارات الأجنبية كأداة رئيسة للتصحيح والانفتاح الاقتصادي، ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الاستثمارات الأجنبية قامت الحكومة الأردنية باتخاذ الكثير من الإجراءات التصحيحية، وسن القوانين والتشريعات من أجل توفير المناخ الاستثماري المناسب، كما نجح الأردن إلى حد ما باستقطاب الاستثمارات الأجنبية في ظل المنافسة الشديدة من قبل دول الجوار، وتقوم الحكومة الأردنية حالياً بالعمل على تكييف الاقتصاد الأردني مع المستجدات العالمية من أجل مواجهة آثار العولمة وتحدياتها[٢].

وتعتبر الاستثمارات الأجنبية المباشرة استثمارات طويلة الأجل إلى حد ما، وتتمتع بقدر كبير من الاستقرار، وهي غالباً ما تتم عن طريق شركات عالمية تساهم في نقل التكنولوجيا الحديثة والخبرة، وتطوير الإدارة، وفتح أسواق جديدة لمنتجاتها ويتم ذلك عن طريق إنشاء مصانع حديثة، أو شراء مصانع بغرض التحديث، والتطوير، ورفع الإنتاجية [٣]. والمساهمة في خلق مزيد من فرص العمل في الدولة المضيفة، وكسب العمالة الوطنية مهارات فنية، وتقنية، وإدارية حديثة، تساهم بشكل مباشر في تحسين مستوى أداء العمالة الوطنية[٤].

---

(١): صبري، محمود، مناخ الاستثمار في جمهورية مصر العربية، مصر، القاهرة، دار النهضة، (٢٠٠٢)، ص٢٠.

(٢): قدومي، ثائر، العوامل المحددة لجذب الاستثمار في الأردن، دراسة تحليلية للفترة من (١٩٩٦-٢٠٠٣)، الأردن، عمان، جامعة العلوم التطبيقية، (٢٠٠٩)، ص١٩.

(٣): المجالس القومية المتخصصة. "تمويل النمو الاقتصادي". (١٩٩٧)، تقرير المجلس القومي للإنتاج والشؤون الاقتصادية، القاهرة، ١٩٩٧، ص١.

(٤): الزهراني، بندر، الاستثمارات الأجنبية المباشرة ودورها في النمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية (دراسة قياسية للفترة ١٩٧٠-٢٠٠٠)، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، (٢٠٠٤)، ص١١١.

ويعد الاستثمار أداة تعمل على زيادة الطاقة الإنتاجية للدولة المضيفة، ففي الأردن مثلا، ومنذ بداية الخمسينيات صدرت مجموعة من التشريعات والقوانين المنظمة لعملية الاستثمار تتناسب مع الأهداف المرجوة منها، لدعم الاقتصاد الوطني، ورفده بالعملة الأجنبية، وتوفير فرص العمل، وقد شخص تلك القوانين والتشريعات الأردنية، الاستثمار الأجنبي منذ تلك الفترة، التي كانت تواكب التطور الاقتصادي والإجتماعي الذي مر به الأردن، ومن هذه القوانين والتشريعات ما يلي:

١- قانون تشجيع الاستثمار وتوجيه الصناعة رقم (٢٧) لسنة ١٩٥٥.

٢- قانون تشجيع وتوظيف رؤوس الأموال الأجنبية رقم (٢٨) لسنة ١٩٥٨.

٣- قانون تشجيع الاستثمار رقم (١) لسنة ١٩٦٧.

٤- قانون تشجيع الاستثمار المؤقت رقم (٥٣) لسنة ١٩٧٣.

٥- قانون تشجيع الاستثمار رقم (١١) لسنة ١٩٨٧.

٦- القوانين المعدلة لقانون رقم (٥٣) لسنة ١٩٩٥.

وقد اشتملت هذه القوانين على عدد كبير من التسهيلات المقدمة للمستثمرين، للعمل على توفير المناخ الاستثماري الملائم دون عوائق، ومن هذه التسهيلات: إعفاءات ضريبية، وجمركية تختص بالدخل، والأرباح، وضرائب الخدمة الاجتماعية، والأبنية، والأراضي، بالإضافة إلى حوافز تتعلق بتحويل رأس المال، والرواتب، وأجور العاملين الأجانب، وعوائد رأس المال. إلا أن هذه القوانين لم تلبي حاجة المستثمرين إلا بشكل محدود، وأن الاستثمارات الأجنبية لم تكن ضمن المستوى المأمول. لذلك عملت الحكومة الأردنية على صدور قانون جديد يلبي حاجات المستثمرين أكثر من السابق، ليكن له الأثر الأكبر في تشجيع الاستثمار الأجنبي، وبناء عليه تم سن قانون تشجيع الاستثمار رقم (١٦) لسنة ١٩٩٥، وقانون تشجيع الاستثمارات العربية والأجنبية رقم (٢٧) لسنة ١٩٩٥، كمحاولة للعمل على سد وتغطية نقاط الضعف التي عانت منها القوانين السابقة، حيث منح القانون الجديد إعفاءات جمركية وضريبية بحجم أكبر، لمدة زمنية أطول، كما أعطى المستثمر حق التملك للمشروع وإدارته بالشكل الذي يريد دون قيد أو شرط، وفي عام ٢٠٠٣ صدر القانون المؤقت رقم (٦٨)، فكان من أهم ملامحه أحقية أي أجنبي أن يستثمر في الأردن عن طريق المشاركة، أو المساهمة على

أن تحدد القطاعات الاستثمارية، والنسبة التي يحق للمستثمر الأجنبي المشاركة أو المساهمة في حدودها، ويعامل المستثمر الأجنبي معاملة المستثمر الأردني، وللمستثمر الأجنبي الحق في إدارة المشروع بالطريقة التي يراها مناسبة، وبوساطة الأشخاص الذين يختارهم، وللمستثمر الأجنبي الحق في إخراج رأسماله الذي أدخله إلى الأردن لأغراض الاستثمار، وتحويل عوائد وأرباح استثماره إلى خارج الأردن، وتصفية استثماره، أو بيع مشروعه، أو حصته، أو أسهمه دون تأخير، شريطة أن يكون قد أوفى جميع التزاماته تجاه الغير، ويحق للعاملين الفنيين والإداريين الأجانب في أي مشروع، تحويل رواتبهم إلى خارج الأردن ووفق التشريعات النافذة [1].

أشكال الاستثمار الأجنبي المباشر:

عند تتبع تدفق الاستثمارات الأجنبية المباشرة في عالم اليوم، نجد أنها لم تعد مقيدة من الناحية الجغرافية، فالاستثمارات الأجنبية المباشرة تتدفق مع وجود الفرص الجذابة، والمناخ المشجع على تدفقها، خاصة ما يتعلق بالاستقرار السياسي، ويكون الجزء الأكبر منها استثمارات خاصة [2].

ويتخذ الاستثمار الأجنبي المباشر عدة صور، من أبرزها:

١- الاستثمار الثنائي:

هو شكل من أشكال التعاون، يتجسد في شكل مشروعات مشتركة، يقوم ما بين طرفين: أحدهما وطني، والآخر أجنبي، أما بما يتعلق بالطرف الوطني قد يكون فرداً، أو شركة خاصة، أو حكومة الدولة المضيفة ذاتها، أو خليطاً منها، في حين قد يكون الطرف الأجنبي مستثمراً خاصاً، أو حكومة دولة أجنبية، أو منظمة دولية، وغالباً ما يكون مستثمراً خاصاً.

٢- الاستثمارات الأجنبية المباشرة متعددة الجنسيات (شركات متعددة الجنسيات):

---

(١): التشريعات السنوية لمؤسسة تشجيع الاستثمار في الأردن، ١٩٩٦-٢٠٠٣.

(٢): الأمم المتحدة، تقرير الاستثمار العالمي: الشركات غير الوطنية، والقدرة التنافسية التصديرية، (٢٠٠٢)، ص٢٦.

تعتبر الشركات متعددة الجنسيات أهم رموز الاقتصاد العالمي، إذ اكتسبت ذلك من حجمها الكبير الذي يسمح لها بإنتاج وتسويق كميات كبيرة من سلع وخدمات عبر أسواق متعددة، تنتمي إلى جنسيات ومناطق جغرافية مختلفة، كما تتميز هذه الشركات بتفوقها التكنولوجي، وانتمائها إلى اقتصاديات السوق المتقدمة صناعياً.

٣- المناطق الحرة وتطور الاستثمار المباشر:

هي نوع خاص من الاستثمارات الأجنبية المباشرة، تكون على شكل مشاريع مشتركة، أو مملوكة بالكامل للمستثمر الأجنبي، أو مشاريع مملوكة للمستثمرين المحليين[١].

الآثار الإيجابية والسلبية للاستثمار الأجنبي المباشر:

للاستثمار الأجنبي المباشر عدد من الآثار الإيجابية والسلبية، وفيما يأتي إيجازاً لأهم تلك الآثار:

- **الآثار الإيجابية:**

يعمل الاستثمار الأجنبي المباشر على دعم المدخرات المحلية كمصدر رئيس للتنمية الاقتصادية، ويساهم مع الاستثمار المحلي في زيادة رصيد رأس المال، وزيادة نسبة التوظيف في الناتج المحلي الإجمالي (GDP) إلى الاستثمار الأجنبي المباشر (FDI)، حيث تضاعف رصيد العالم مع تضاعف الناتج المحلي الإجمالي العالمي بسبب الاستثمارات الأجنبية[٢]. كما تساعد الشركات الأجنبية في توفير الفرص المناسبة للشركات المحلية، لدخول الأسواق العالمية، إذا ما أدت إلى زيادة صادرات الشركات المحلية عن طريق منتجاتها التي تدخل ضمن المنتج النهائي للشركات الأجنبية، وبزيادة حجم الصادرات، وتقليل حجم الاستيرادات، سيتوفر للبلد المضيف زيادة في الاحتياطي من النقد الأجنبي[٣]. كما تسهم الاستثمارات الأجنبية في زيادة الإنتاجية من خلال نقلها للتقنية الحديثة، والخبرات الفنية، والإدارة التي تعمل على تحسين كفاءة استخدام

---

(١): الأمم المتحدة، مرجع سابق، ص٢٦.

(٢): U.N., Word Investment Report, ١٩٩٦, New York, ١٩٩٦, p١٧.

(٣): العريان، محمد والجمال، محمود، جذب الاستثمار الأجنبي المباشر إلى الدول العربية، ندوة الحوافز الممنوحة- للاستثمار الأجنبي المباشر في الدول العربية، تونس، (١٩٩٧)، ٢٥ مارس، ص٤٦.

الموارد، وتؤدي بالتالي إلى زيادة متوسط دخل الفرد، ويكون أثر ذلك مباشراً إذا كانت المشاريع أكثر إنتاجية من المشاريع المحلية المنافسة لها، وغير مباشر إذا عززت من إنتاجية المشاريع المحلية، حيث تولد آثاراً محفزة للنشاط الاقتصادي، كما يمكن أن تحقق الشركات الأجنبية نمواً عن طريق استيعاب عوامل الإنتاج المحلية العاطلة، وذلك بزيادة الطاقة الاستيعابية، وخلق طاقة إنتاجية جديدة، وفرصاً للعمل، لتكون محفزة للاستثمار الخاص[1].

- **الآثار السلبية:**

قد يفوق رأس المال المستورد، والمدخلات الأخرى مستوى التخفيض في الاستيرادات، والزيادة في الصادرات للسلع النهائية، وهو ما يؤدي إلى اختلال في هيكل الميزان التجاري للبلد المضيف، ويزداد هذا الأثر إذا هبطت قيمة العملة المحلية نسبة إلى عملة الدولة المصدرة لرأس المال، وقد يظهر تحسناً في حركة رأس المال مسبباً زيادة مديونية البلد المضيف، وهذا يعني أن الاستثمار الأجنبي المباشر قد يظهر تحسناً في البلد المضيف، وفي الوقت نفسه يظهر تراجعاً في الحساب الجاري، أو التجاري للميزان نفسه. كما أن تحويلات الأرباح والفوائد المترتبة على الاستثمار الأجنبي المباشر قد تقلل من الادخارات المحلية الإجمالية، خاصة وأن عمل هذه الشركات يتضمن استخداماً لموارد مالية محلية من خلال الاقتراض من المصارف التابعة للبلد المضيف، لتواصل هذه الشركات عملها مولدة عجزاً في موارده المالية [2]. بالإضافة إلى منافسة المشاريع المحلية وربما القضاء عليها، بسبب المنافسة غير المتكافئة بين المشروعات المحلية والأجنبية، فضلاً عن سيطرتها على الشركات المحلية، والتغلغل في القطاعات الاقتصادية المختلفة الأمر الذي قد يهدد الأمن الاقتصادي للبلد المضيف، ويؤثر سلباً على نمو اقتصاده[3].

---

(1): U.N, Ibid, p١٧.

(٢): سعيد، محمد السيد، الشركات متعددة الجنسية وآثارها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (١٩٧٨)، ص١٨.

(٣): مطر، محمد حسين، نموذج مقترح: سياسة جذب الاستثمارات الأجنبية بالتطبيق على المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد التاسع والخمسون، (١٩٨٩)، ص٩٦.

أهمية الاستثمار الأجنبي المباشر:

إن تنمية الاستثمار الأجنبي يمثل قاسماً مشتركاً للدول الغنية والفقيرة على حد سواء، فالدول الغنية تهتم به رغبة في الحفاظ على مستوى تطورها الاقتصادي، أما الدول الفقيرة فتهتم به رغبة في التخلص من الفقر، ورفع مستويات النمو الاقتصادي، لهذا فإن عملية الاستثمار الأجنبي تستحوذ على اهتمام زائد من قبل جميع دول العالم [١].

إن جميع دول العالم – غنية كانت أو فقيرة – تتنافس على جذب تدفق رؤوس الأموال الخارجية نحو أسواقها، فالدول النامية تهدف إلى تغطية نقص التمويل لديها، وتأسيس مشاريع تغطي حاجة السوق، وزيادة الصادرات، ودعم ميزان المدفوعات، والعمل على إدخال تكنولوجيا، وتقنيات، وأساليب إنتاج، وإدارة حديثة[٢]. لذا يمكن القول بأن الاستثمارات الأجنبية تستحوذ على اهتمام الدول المضيفة التي تعمل على زيادة فرص العمل، ورفع مستوى المعيشة، وتنمية المهارات الفنية، والخبرات العملية، ورفد الدولة المضيفة بالعملات الأجنبية، وإدخال التكنولوجيا والتقنية الحديثة إلى أسواقها، والعمل على إحلال المنتجات المحلية بدلاً من المستوردة، وتحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة والشاملة[٣].

وتشير الأدبيات السابقة إلى سعي دول العالم لجذب الاستثمار الأجنبي المباشر، مستخدمة في أساليب عدة من بينها الضرائب[٤]، كما تعتبر الضرائب أهم مصادر الإيرادات العامة، التي ترتكز عليها السياسة المالية للدولة في تحقيق أهدافها، نظراً لما يترتب على تكيفها كماً ونوعاً من آثار تلحق بمختلف قطاعات الاقتصاد القومي، فالنظم الضريبية لها آثارها البالغة في دفع عجلة التنمية، وإشاعة الاستقرار في ربوع الاقتصاد الوطني، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وإتاحة الفرص المتكافئة لجمهور المواطنين بإزالة

---

(١): قدومي، مرجع سابق، ص٢٠.

(٢): المالكي، عبد الله، الاستثمارات الخارجية في الأردن: مناخ الاستثمار، ماهر؟، مجلة الاقتصاد المعاصر، العدد الأول، (٢٠٠١)، ص٢١-٢٢.

(٣): قدومي، مرجع سابق، ص١٩.

(٤): محمد، مرجع سابق، ص٣١٦.

الفوارق بين طبقات المجتمع، والتخفيف من حدة فجوة التفاوت في توزيع الدخول والثروات بين الأفراد [١].

ومن جهة أخرى، فإن عملية تحديد النظام الضريبي بشكل عام، والنسب الضريبية بشكل خاص، تؤثر على معظم المتغيرات الاقتصادية الكلية، لذا أصبح من الضروري تحديد النظام الضريبي، والنسب الضريبية بشكل يتناسب والوضع الاقتصادي، ومراحل تطوره ومتطلبات التنمية في الأردن.

أنواع الضرائب:

يمكن تقسيم الضرائب على نوعين، هما [٢]:

النوع الأول: الضرائب المباشرة

هي ضريبة مالية إجبارية تفرض وتحصل بصفة نهائية (IRS) من المكلفين دون مقابل معين، لأغراض معينة.

النوع الثاني: الضريبة غير المباشرة

هي القيمة المضافة إلى التكلفة، التي يضيفها مؤدو الخدمة، (منتجون، أو تجار جملة، أو تجار تجزئة، أو وكلاء خدمات، ...الخ). على تكلفة الصفقة، سواء أكانت مواد خام مشتراه بقصد التصنيع، أم إعادة البيع، مضافا إليها تكاليف الأجور والخدمات التي ساهمت بشكل مباشر، أو غير مباشر في جعل السلعة سلعة نهائية قابلة للبيع.

نلاحظ مما سبق أن العلاقة الضريبية تتكون من طرفين، هما: المكلف والإدارة الضريبية، حيث يكون المكلف، مطالباً ومديناً وملتزماً بدفع الضرائب، أما الطرف الثاني من هذه العلاقة، الإدارة الضريبية الذي يمثلها مأمور التقدير الذي يطلب ويفحص ويراقب وينفذ. ويمكن القول أنه إذا ما وجد الأشخاص في أي نظام، لا بد أن يكون هناك طرفان: أحدهما ضعيف، والآخر قوي، أو أن يكون الطرفان في القوة متعادلين، هذا إذا تحددت العلاقة بالقانون جبراً وقهراً، أما إذا لم تحدد تلك العلاقة بين الطرفين بالقانون،

---

(١): الحاج، طارق، أثر قانون ضريبة الدخل الأردني الجديد على تحصيل ضريبة الدخل في الأردن، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، (٢٠٠٣)، ص٩٨.

٢) (Shoup, C. and Others, (١٩٨٥). Report on Japanese Taxation by the Shoup Mission. General Head : quarters, Kassoumi Publishing Co., Tokyo, p ١.

فإن علاقة التعادل تنتفي، ويصبح أحد الطرفين قوي والآخر ضعيف. أما الضعيف فهو المكلف، لأنه يكون دائماً ملتزماً ومطالباً بدفع المبالغ الضريبية المستحقة عليه[1].

الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحث على الأدب المكتوب حول موضوع الدراسة، استطاع الحصول على عدد من الدراسات ذات العلاقة، وفيما يأتي عرضاً لهذه الدراسات مقسمة إلى دراسات تناولت الضرائب، ودراسات تناولت الاستثمار الأجنبي المباشر مرتبة تصاعدياً من الأقدم للأحدث:

- الدراسات التي تناولت الضرائب:

قام الخرابشة (١٩٩٧)[2] بإجراء بحث في "الطاقة والعبء الضريبي دراسة تحليلية مع التطبيق على الأردن"، فوضع مجموعة من الأهداف منها: التعرف على حجم العبء الضريبي والطاقة الضريبية لعينة من الدول النامية بما فيها الأردن، وبين أن الإيرادات الضريبية في الأردن لا تستجيب مباشرة للتغيرات الاقتصادية وأنها تتأثر كثيراً بالأهداف والتوجهات الاقتصادية. كما بين الأسباب التي أدت إلى زيادة الرقم القياسي للعبء الضريبي في فترة التسعينات، وأرجأها إلى انحسار المساعدات العربية، وانخفاض المعروض من القروض الخارجية، مما كان له دور بارز في تقديم مشروع قانون ضريبة الدخل الجديد لعام ١٩٩٥ الذي شمل تغييراً في شرائح ونسب الضرائب، وبالتالي تخفيض ضريبة الدخل على المكلفين، لذلك اعتمدت الموازنة العامة على القروض، والمعونات الخارجية بنسب متفاوتة، ومع تغير الظروف اضطر الأردن إلى زيادة اعتماد الموازنة العامة على الموارد المحلية، لتمويل النفقات الحكومية الجارية عن طريق تطوير وتحسين أساليب تحصيل الرسوم والضرائب، وإعادة النظر في التشريعات الضريبية.

---

(١): سعد، محيي محمد، الإطار القانوني للعلاقة بين الممول والإدارة الضريبية، مصر، الإسكندرية مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، ص١٥.

(٢): الخرابشة، عبد المجيد، الطاقة والعبء الضريبي "دراسة تحليلية مع التطبيق على الأردن"، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الرابع والعشرين، العدد الأول، كانون ثاني ، (١٩٩٧).

أجرى لارز فيلد و برونو فري (Lars P- Feld, & Bruno S. Frey. ٢٠٠٢)[١] دراسة هدفت إلى بحث الالتزام الضريبي من خلال النظر إلى كيفية تعامل سلطة الضرائب مع هذه دافعي الضرائب، وتوصلت هذه الدراسة إلى أنه من أجل الحصول على الإلتزام الضريبي من دافع الضريبة، يجب على سلطة الضرائب أن تعامل دافع الضرائب باحترام، أما إذا استخدمت أسلوب الإجبار على التزامه بالدفع، فإن هذا سيولد لديه رد فعل، ويجعله يتهرب من دفع الضريبة بأي طريقة كانت. وبينت الدراسة من خلال استخدام البيانات الإحصائية على أقاليم سويسرا التي غطت خمس فئات مختلفة من السنوات (١٩٧٠-١٩٩٥)، أن هناك علاقة معينة بين كيفية معاملة مسؤولي الضرائب لدافعي الضرائب، وبين الحافز على الالتزام الضريبي، وأن العلاقة السيكولوجية (النفسية) بينهما تفسر المدى العالي للروح المعنوية الضريبية، التي تساعد على حل غموض الالتزام الضريبي، بمعنى أنه كلما كانت هناك علاقة إيجابية بين سلطة الضرائب ودافعي الضرائب مبنية على الثقة والاحترام المتبادل، ساعد ذلك على حل المشاكل والصعوبات التي تواجه العملية الضريبية.

وأجرى صندوق النقد الدولي (International Monetary Fund-Fiscal, Affairs Department, ٢٠٠٢)[٢] دراسة تركزت على إصلاح الإدارة الضريبية، وهدفت إلى بحث أهم التحديات التي تواجه الإدارة الضريبية في الصين، وتوضح أهم المساهمات التي قدمتها لحل المشاكل الجادة في الصين، ومن ثم تقديم أفضل الطرق التي يمكن استخدامها لمواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهها الإدارة الضريبية في الصين. حيث أوضحت أن هناك تحديات واجهت الإدارة الضريبية في الصين، منها: الزيادة السريعة في أعداد

---

(١): Lars P- Feld & Bruno S. Frey. (٢٠٠٢). THE TAX AUTHORITY AND THE TAXPAYER An Exploratory Analysis, From: http://crereg.eco.univ-rennes١.fr/seminaire-pages-interieures/TAXEAUTHORITY.pdf

(٢): International Monetary Fund-Fiscal Affairs Department.(٢٠٠٢).Tax Administration Reform in East Asia: The Case of China (١٩٩٤-٩٩).from:http://www.iadb.org/INT/Trade/١_english/٤_SpecialInfo/Conference/٢٠٠٢/D_Jun١٠٢-Tax-Compliance/IMF-China.ppt

دافعي الضرائب، وتحول هيكل الإنتاج، إضافة إلى واقع العلاقة بين دافعي الضرائب والإدارة الضريبية، إضافة إلى القوانين المطبقة التي أصبحت غير ملاءمة لاقتصاد السوق المعدل، أضف إلى ذلك المساحة الجغرافية الشاسعة للبلاد، وقد كان لهذه العقبات أثر ملحوظ في انخفاض نسبة الإيرادات الضريبية إلى إجمالي الناتج المحلي، مما يقابله زيادة في عدم الالتزام بين دافعي الضرائب وانخفاض إنتاجية موظفي الضرائب، وقد أظهرت الدراسة بأن الصين عملت على معالجة هذه العقبات، وذلك من خلال إعادة تصميم وتسهيل النظام الضريبي، حيث قامت بإدخال طريقة جديدة للضرائب، وعملت على تحديث نظام إدارة الضرائب من خلال إجراءات منظمة وميسرة، وكذلك عملت على تعزيز فهم واقع الضرائب من خلال نشر الوعي الضريبي وتحقيق العدالة، وقد استفادت الصين حسب ما أظهرت هذه الدراسة من هذه العملية، حيث خرجت بمجموعة من النتائج الهامة، مثل: زيادة الجباية الضريبية، وأن الإدارة الضريبية أصبحت أكثر ملاءمة مع اقتصاد السوق الحر.

وقام الحاج (٢٠٠٣)[١] بإجراء بحث هدف إلى معرفة أثر قانون ضريبة الدخل الأردني رقم (١٤) لعام ١٩٩٦ المعدل للقانون رقم (٤) لعام ١٩٩٢ المعمول به اعتباراً من ١٩٩٥/١/١ على تحصيل ضريبة الدخل في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف فقد تم جمع البيانات من دائرة ضريبة الدخل في الأردن لعام ١٩٩٧ المتعلقة بالكشوف المستلمة، وملفات المكلفين، والضرائب المفروضة، والتحصيل الضريبي. كما تم توزيع ١٩٠ استبانة على عينة عشوائية من محصلي ضريبة الدخل في كافة مديريات دائرة ضريبة الدخل في الأردن، أعيد منها ١٨٠ نسخة، وتم توزيع ٢٥٣٧٠ استبانة على عينة عشوائية من المكلفين من مختلف مناطق الأردن، أعيد منها ٢٥٠٣٠ نسخة، لمعرفة إجاباتهم حول أثر تقسيط الضريبة، والخصم التشجيعي، وغرامات تأخير الدفع، والزيارات الدورية لمحصلي الضريبة، على تحصيل ضريبة الدخل في ضوء القانون الجديد، وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (t). وقد توصل الباحث إلى عدم وجود أثر إيجابي للقانون الجديد على

---

(١): الحاج، طارق، مرجع سابق.

تحصيل ضريبة الدخل في الأردن، وأوصى بضرورة إعادة النظر في بنود القانون الجديد بما يخدم تحصيل الضرائب.

وأجرى رابي (٢٠٠٣)[١] دراسة هدفت إلى التعرف على الأسباب التي توجب القيام بعملية الإصلاح للضرائب غير المباشرة في فلسطين، وذلك من خلال التعرف على تلك الضرائب، ومدى ملاءمتها للاقتصاد الفلسطيني، والوقوف على تطور تلك الضرائب منذ عهد الانتداب البريطاني، وفترة الحكم الأردني، ومن ثم فترة الاحتلال الإسرائيلي وصولاً إلى فترة السلطة الوطنية الفلسطينية، حيث تم مناقشة دور الإيرادات من الضرائب غير المباشرة بتقسيماتها: (ضريبة القيمة المضافة، وضريبة الشراء والجمارك) في الإيرادات الضريبية، والإيرادات المحلية، والناتج المحلي الإجمالي من حيث مدى مساهمتها بالقيم المطلقة والنسبية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ١- وجود أكثر من نظام ضريبي يحكم مناطق السلطة الوطنية (الضفة الغربية، وقطاع غزة). ٢- اختلاف الأهداف التي وضعت من أجلها القوانين عن أهداف التنمية في فلسطين. ٣- انخفاض العبء الضريبي للضرائب المباشرة في فلسطين.

٤- ارتفاع العبء للضرائب غير المباشرة، بحيث أن وعاءها استغل بأكثر من طاقته. وقد أكد ارتفاع السعر المعياري لضرائب التجارة أن وعائها قد استغل بأكثر من طاقته، بحيث وصل الإرهاق الضريبي لهذه الضرائب (ضرائب التجارة) بما يساوي ١٠٠%، وهو ما دعم النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة من أن الضرائب غير المباشرة بنسبها الحالية لا تتلاءم بالضرورة مع مستوى الاقتصاد الفلسطيني.

وأجرى صبري (٢٠٠٣)[٢] دراسة حول مدى علاقة النسب والإعفاءات الضريبية في نظام ضريبة القيمة المضافة، التي استهدفت المقارنة بين نسب الإيرادات من الضرائب المباشرة إلى كل من إجمالي الإيرادات العامة، وإجمالي الإيرادات الضريبية، وقد تضمنت

---

(١): رابي، ماجد محمد يوسف، الأسباب الموجبة لإصلاح قوانين الضرائب غير المباشرة في فلسطين، رسالة ماجستير،
، فلسطين ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية ، (٢٠٠٣).

(٢): صبري، أسامة، مدى عدالة النسب والإعفاءات الضريبية في نظام ضريبة القيمة المضافة المطبق في فلسطين: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير ، فلسطين ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية ، (٢٠٠٣).

الدراسة دراسة ميدانية طبقت من خلال استبانة على عينة من التجار والمدققين وموظفي الضريبة، بلغ عدد أفرادها (٤٠٠)، وقد بينت نتائج الدراسة النظرية إن نسبة الضرائب المباشرة إلى إجمالي الإيرادات في فلسطين تعتبر الأقل بين دول العالم، بينما تبين أن نسبة الضرائب غير المباشرة إلى إجمالي الإيرادات في فلسطين تعتبر من أعلى النسب بين الدول التي شملتها الدراسة، مما يدل على وجود خلل في النظام الضريبي المطبق في فلسطين، أما نتائج الدراسة الميدانية فأشارت إلى أن القوانين والتشريعات الضريبية المطبقة في فلسطين هي قوانين وتشريعات قديمة مفروضة من قبل الاحتلال الإسرائيلي، وقد رفضها المكلف بشتى السبل، وذلك بسبب عدم ملاءمتها لواقعه وظروفه الخاصة.

وأجرى منصور (٢٠٠٣)[١] دراسة عن العقوبات الضريبية ومدى فاعليتها في مكافحة التهرب من ضريبة الدخل في فلسطين "،وقد هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على طبيعة التهرب من ضريبة الدخل في فلسطين، كما حاولت الكشف عن الأسباب التي تكمن وراء ذلك، وقد طبقت الدراسة على عينة مثلت (٥%)، من مجتمع الدراسة الذي ضم موظفي الضرائب والمنشآت الكبيرة والمحاسبين والمهنيين (أطباء، وأطباء أسنان، ومهندسين، ومحاميين)، وتم ذلك من خلال استبانة صممت لهذه الغاية، وكذلك إجراء العديد من المقابلات، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى التهرب الضريبي، وقسمها على ثلاثة أقسام، هي: ١- عوامل مهمة جدا. ٢- عوامل مهمة. ٣- عوامل ضعيفة الأهمية. أما العوامل المهمة جدا فمن أبرزها: النفور الطبيعي من الضرائب، والخلفية التاريخية لسياسة الاحتلال الضريبية، وانعدام الاستقرار السياسي والاقتصادي. وأما العوامل المهمة فكان من بينها: غياب الوعي الضريبي، وغياب القوانين الضريبية الحديثة، أضف إلى ذلك سوء تطبيق سياسة الإنفاق العام، وأما العوامل ضعيفة الأهمية فتمثلت بانعدام الثقة بين المكلف والإدارة الضريبية، والغموض في القانون الضريبي، وضعف كفاءة مأمور التقدير. وقد أوصى الباحث بضرورة إقرار مشروع قانون

---

(١): منصور، إيهاب، العقوبات الضريبية ومدى فاعليتها في مكافحة التهرب من ضريبة الدخل في فلسطين، رسالة ماجستير، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٣).

ضريبة الدخل الفلسطيني، وضرورة قيام الإدارة الضريبية باتخاذ مواقف متشددة بحق المتهربين ضريبياً، والعمل على درء أسباب التهرب الضريبي، وعلى تنمية الوعي الضريبي.

كما قام دقة (٢٠٠٣)[١] بدراسة العدالة الضريبية في مشروع قانون ضريبة الدخل الفلسطيني، التي هدفت إلى تحقيق ونشر الوعي الضريبي بين المكلفين، ومناقشة مفهوم العدالة الضريبية التي تسعى فلسطين إلى تحقيقها من خلال سن التشريعات الضريبية، ودراسة أثرها على الاستقرار النفسي لدى المكلفين، ورفع مستوى الثقة بينهم وبين الدولة، وذلك من خلال وضع إطار نظري "دراسة تحليلية"، تمكن الباحث من الوصول إلى عدة نتائج منها: أن ظاهرة التهرب الضريبي تضر بمبدأ العدالة الضريبية، وأنه يمكن الحد منها من خلال تنمية الوعي الضريبي. وخلص الباحث إلى أن مشروع قانون ضريبة الدخل الفلسطيني قد جاء بالعديد من المصطلحات الفضفاضة التي قد تكون موضع خلاف بين المكلف والإدارة الضريبية، وقد نص مشروع القانون على إجراءات تكفل تحقيق العدالة الضريبية للمكلف، وذلك عندما عالج سرية المعلومات المتعلقة به، وأتاح للمكلف السماع لأقواله والدفاع عن نفسه، ومنحه حق الاعتراض والطعن إدارياً وقضائياً، وفي الوقت نفسه راعى ظروف المكلف من حيث تقسيط مبلغ الضريبة. كما توصل الباحث إلى إجراءات تكفل حق الخزينة، فأعطى مشروع القانون الضريبة حق تعديل الإقرار، وحق الحصول على المعلومات اللازمة للوصول إلى الدخل الحقيقي، وفي نهاية الدراسة أوصى الباحث بضرورة وضع نص قانوني يقضي بالأخذ بمبدأ السلفيات، واستحداث محكمة استئناف قضايا ضريبة الدخل.

أما الخطيب (٢٠٠٣)[٢] فقد أجرى دراسة بعنوان: (دور الإيرادات الضريبية في تمويل الموازنة العامة في (٢٠٠٣)، هدفت إلى التعرف على أهم ملامح النظام الضريبي – فلسطين ١٩٩٦– المطبق في فلسطين، منذ استلام الصلاحيات المالية سنة ١٩٩٤، وإلى التعرف على حجم الإيرادات الضريبية ومكوناتها، ودورها في تمويل النفقات العامة

---

(١): دقة، عبد الرحمن، العدالة الضريبية في مشروع قانون ضريبة الدخل الفلسطيني، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية ، (٢٠٠٣).

(٢): الخطيب، كمال أحمد، دور الإيرادات الضريبية في تمويل الموازنة العامة في فلسطين (١٩٩٦– ٢٠٠٣)، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية ، (٢٠٠٣).

خلال الفترة (١٩٩٦-٢٠٠٣)، بالإضافة إلى استخلاص أهم التوجهات في السياسة الضريبية، وأثرها على الاقتصاد الفلسطيني من خلال تمويل الإنفاق العام، وقام الباحث بوضع إطار نظري "دراسة تحليلية"، مكنته من الوصول إلى عدة نتائج، منها: أن القوانين الضريبية في فلسطين هي قوانين قديمة وموروثة، وأن نسبة الإيرادات من الضرائب المباشرة تشكل (١١%) من مجموع الإيرادات الضريبية أما الضرائب غير المباشرة فإنها تشكل (٨٩%) من مجموع الإيرادات الضريبية، وقد أوصى الباحث بضرورة تعديل شريحة السلم الضريبي في قانون ضريبة الدخل الفلسطيني رقم ١٧ لسنة ٢٠٠٤، لتخفيض الفئة الأولى من الشريحة، ورفع الشريحة الأخيرة، والعمل على توعية جمهور المكلفين، وإيقاع أشد العقوبات على من يخالف أحكام نصوص القوانين الضريبية.

وأكد سيمون وكلينتون (Simon & Clinton, ٢٠٠٤)[١] في دراسة له عن الالتزام الضريبي، والتقدير الذاتي والإدارة الضريبية، ووصف هدف الالتزام الضريبي، وأهم العوامل التي تؤثر في رغبة دافعي الضرائب للالتزام، والامتثال للنظام الضريبي، كما أظهرت هذه الدراسة أن هناك طريقتان لفرض الالتزام الضريبي، هما: الطريقة الاقتصادية، والطريقة السلوكية (الأخلاقية)، وهاتان الطريقتان تستخدمان لتشجيع المكلفين للالتزام على دفع الضرائب، كما خرجت هذه الدراسة بعدد من التوصيات، منها: القساوة والتشدد في فرض العقوبات تقلل من رغبة المكلفين الالتزام بالدفع، وبالتالي يعد هذا نظاماً غير عادل، وبناء عليه كان لا بد من الموازنة بين تشجيع المواطنين على الالتزام، والردع القاسي لعدم الالتزام، وخلص الباحث في نهاية دراسته إلى تقديم حوافز داعمة لدافعي الضرائب تؤثر في سياسات الالتزام بالدفع المختلفة، وطالما أنّ بيئة دافعي الضرائب متغيرة، فإن الدراسات عن سلوك دافعي هذه الضرائب سوف تستمر.

---

(١): Simon James& Clinton Alley,(٢٠٠٤), Tax Compliance, Self-Assessment and Tax Administration in New Zealand. Journal of Finance and Management in Public Services, Volume ٢, Number ٢, http://www.cipfa.org.uk/acipfal/download/jour_vol٢_no٢_c.pdfrom:

وأجرى سليم (٢٠٠٥)[١] دراسة عن أثر الإعفاءات الضريبية على حجم الأسرة في فلسطين "الشخصية والعائلية"، هدفت إلى معرفة أثر الإعفاءات الضريبية الشخصية والعائلية على حجم الأسرة في فلسطين من وجهة نظر المكلفين، مع بيان أثر الخصائص الاقتصادية والاجتماعية للمكلفين على آرائهم تجاه الإعفاءات الضريبية. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية من المكلفين من الأفراد والموظفين الذين يشكلون مجتمع الدراسة، وتم ذلك من خلال استبانة صممت لهذا الغرض. وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج، أهمها: الأثر الواضح للإعفاءات الضريبية الشخصية والعائلية التي يمنحها قانون ضريبة الدخل على حجم الأسرة في فلسطين، وتبين أن هذه العلاقة تتغير في ضوء الحالة الاجتماعية، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري للمكلف. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة أن يأخذ المشرع الفلسطيني بعين الاعتبار أثر الاعفاءات الضريبية الشخصية والعائلية على سياسة الإنجاب والنسل في فلسطين، خاصة بعد ظهور نتائج هذا البحث، وكذلك معالجة أسباب التهرب الضريبي حتى يكون للإعفاءات الشخصية والعائلية دور في السياسة السكانية.

وأجرى ميشيل (Michael, ٢٠٠٥)[٢] دراسة له بعنوان: (العلاقة بين الإدارة الضريبية ووكلاء الضرائب ودافعي الضرائب، وأهم العوامل التي تؤثر على هذه العلاقة). وخرجت هذه الدراسة بالعديد من النتائج كان من أهمها: إن العلاقة بين الإدارة الضريبية، ووكلاء الضرائب، ودافعي الضرائب يجب أن تكون تبادلية، بحيث تكون هناك ثقة واحترام متبادل، وعليه يجب على الإدارة الضريبية أن تعمل على كسب ثقة واحترام دافعي الضرائب، وحتى تتمكن من ذلك يجب أن يقوم النظام الضريبي بداية على العدالة والكفاءة والفاعلية، وكذلك خرجت الدراسة بأن وكلاء الضرائب يلعبون دوراً حاسماً

---

(١): سليم، إياد، أثر الإعفاءات الضريبية على حجم الأسرة في فلسطين "الشخصية والعائلية"، رسالة ماجستير، فلسطين ، نابلس ، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٥).

(٢): Michael D'Ascenzo.(٢٠٠٥), Relationships between Tax Administrations and Tax Agents/Taxpayers. The Asia-Oceania Consultants Association (AOTCA) general meeting, Manila, ١١ November, ٢٠٠٥. from: http://www.ato.gov.au/large/content.asp?doc=/content/٦٦٢١٥.htm .

في عملية كفاءة وفاعلية النظام الضريبي، من خلال التأثير الذي يملكونه على زبائنهم، فهناك منافع للإدارة الضريبية من وكلاء الضرائب، من خلال تعاملها مع وكيل ضرائب واحد يمكنها التأثير على العديد من دافعي الضرائب، وكذلك هناك منافع لدافعي الضرائب، حيث إن وكيل الضرائب تقع على عاتقه مهمة نشر الوعي، والثقافة الضريبية بين صفوف المكلفين الذين يمثلهم، وذلك من خلال تعريفهم بحقوقهم وواجباتهم الضريبية. وقد أوصى الباحث من خلال هذه الدراسة، أنه حتى يتم تحسين التحصيل والجباية يجب غرس الثقة بين أفراد المجتمع بالنظام الضريبي، ويجب تقديم المساعدة لدافعي الضرائب من خلال مراعاة قواعد العدالة في التشريعات الضريبية، ويجب على وكلاء الضرائب القيام بواجباتهم القانونية والأخلاقية تجاه دافعي الضرائب، والمتمثلة بمساعدتهم على فهم حقوقهم وواجباتهم الضريبية، وحثهم على الالتزام الضريبي، وعلى الإدارة الضريبية أن تقوم بتبسيط إجراءاتها وتقديم الخدمة الممتازة والجيدة للمواطنين، معتمدا في ذلك على بناء وكسب ثقة المجتمع، وأن تعمل على زيادة كفاءة وتأهيل العاملين فيها حتى تتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة.

وقدم باترك ودافينا (Patrick and Davina, ٢٠٠٧)[١] دراسة عن أكثر الفساد انتشارا في الإيرادات الضريبية في الشرق الأوسط، هدفت إلى تقييم أثر الفساد على التحصيلات الضريبية في الشرق الأوسط، وتوصلت إلى نتيجة مفادها أنّ السبب في انخفاض التحصيلات الضريبية هو انتشار الفساد الإداري داخل الدولة، وإن هذا الأمر جعل المكلفين لا يثقون بهذه الحكومات، مما دفعهم إلى عدم الالتزام الضريبي، وخلصت هذه الدراسة إلى أن هناك بعض أنواع من الضرائب تأثرت بهذا العامل أكثر من غيرها، وهذه الضرائب هي التي تتطلب التفاعل والإتصال المتكرر بين سلطات الضرائب والأفراد (ضريبة الدخل)، كما خرجت هذه الدراسة بتوصية مفادها: أنه إذا أرادت الحكومات أن ترفع من معدل الإيرادات الضريبية فإن ذلك يتم من خلال معالجة الفساد، وزيادة الرفاه

---

(١): Patrick A. Imam and Davina F. Jacobs,(٢٠٠٧), Effect of Corruption on Tax Revenues in the Middle East. International Monetary Fund, from: http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/٢٠٠٧/wp٠٧٢٧٠.pdf.

الاجتماعي للمواطنين عن طريق تحقيق العدالة الخاصة بالمكلفين من خلال نصوص التشريعات والقوانين الضريبية المطبقة والسارية المفعول داخل الدولة نفسها.

وقام الخصاونة (٢٠٠٨)[١] بدراسة هدفت إلى بحث العامل الأخلاقي الكامن وراء ظاهرة التهرب الضريبي، من خلال استقصاء أراء المكلفين من أصحاب المهن الحرة، ممن كانوا يعتقدون أن التهرب الضريبي أخلاقي أم لا ؟ وإلى أي درجة ؟. وقامت هذه الدراسة باستقراء آراء مجتمع الدراسة المكون من أصحاب المهن الحرة في الأردن، ممثلين بالأطباء، والصيادلة، وأطباء الأسنان، والمهندسين، والمحامين من خلال دراسة حالة العاصمة (عمان)، التي يتركز حوالي ٨٠% من النشاط الاقتصادي المحلي فيها، وبأخذ عينة عشوائية من أصحاب المهن الحرة فيها، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٤٢) فردا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد أصحاب المهن الحرة في الأردن بأخلاقية التهرب الضريبي في حالات معينة مثل: وجود فساد حكومي، أو عدم عدالة النظام الضريبي، كما أشارت الدراسة إلى نتيجة هامة تمثلت بانخفاض درجة ثقة المكلفين من أصحاب المهن الحرة في الأردن بمقدري ضريبة الدخل.

– الدراسات التي تناولت الاستثمار الأجنبي:

أجرى النقلي (١٩٨٨)[٢] دراسة عن الأثر غير المباشر للاستثمارات الأجنبية المباشرة على تفاقم مديونية الدول النامية، فبينت هذه الدراسة كيفية تمويل الاستثمارات الأجنبية المباشرة للتوسعات في البلدان النامية، وذلك عن طريق رأس المال المتاح محلياً، الأمر الذي أسهم وبشكل كبير في حرمان الاستثمارات الوطنية من فرصة التمويل المحلي، ولجوئها إلى الاقتراض الخارجي، لتمويل استثماراتها، مما نتج عنه تبعية الدول النامية للدول الصناعية، وتفاقم مشكلة مديونيتها.

---

(١): خصاونة، أحمد، أخلاقيات التهرب الضريبي من وجهة نظر أصحاب المهن الحرة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، إربد، جامعة اليرموك، (٢٠٠٨).

(٢): النقلي، عاطف، أثر تحويل أرباح الاستثمارات الأجنبية المباشرة على تفاقم مديونية الدول النامية، الرياض، المعهد الدبلوماسي، مجلة الدراسات الدبلوماسية، العدد الخامس، (١٩٨٨).

وأجرى سنقه وجون (Singh and Jun, ١٩٩٥)[١] دراسة عن بعض الشواهد الجديدة على محددات الاستثمار الأجنبي المباشر في الدول النامية، استخدم فيها تحليلات تطبيقية لعدد من المؤثرات، منها: الاستقرار السياسي (المخاطر السياسية)، والوضع الاقتصادي، وبعض متغيرات الاقتصاد الكلي التي لها تأثير على تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر للبلدان النامية. وقامت الدراسة باستخدام طريقة دمج البيانات المقطعية والسلاسل الزمنية لبيانات الدول النامية، وتم اختبار المؤثرات المذكورة على متغير الاستثمار الأجنبي المباشر، و توصلت إلى أن متغير الاستقرار السياسي يعد محدداً له أهمية في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر في الدول التي تتمتع بالاستقرار السياسي، بينما الدول التي تعاني من عدم الاستقرار السياسي، فإنها لا تجذب الاستثمار الأجنبي المباشر. كما أوضحت الدراسة أن النمط التصديري هو المتغير القوي لتفسير سبب جذب دولة ما للاستثمار الأجنبي المباشر.

وقام كاتراكيليدي (Katrakilidi, ١٩٩٧)[٢] بإجراء دراسة تطبيقية على كلٍّ من: ألمانيا، وفرنسا وإيطاليا، وإيرلندا، والبرتغال، وأمريكا، واليابان ؛ لبيان العلاقة بين صافي تدفق الاستثمار الأجنبي ومجموعة من المتغيرات الاقتصادية في هذه الدول. وقد استخدمت الدراسة السلاسل الزمنية لمتغيرات التضخم والتغير في الناتج الحقيقي، والتغير في الأجور الإسمية، والتغير في سعر الصرف باستخدام اختبارات الاستقرار والتكامل المشترك على المتغيرات. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اختلافا كبيرا في نتائج النماذج المستخدمة، على الرغم من التقارب الكبير بين اقتصادات هذه الدول. ففي مجموعة الدول الأقل تقدماً كإيرلندا، والبرتغال، أظهرت الدراسة أن متغيرات التضخم، ونمو الناتج المحلي، والأجور شكلت دوراً هاماً في تحديد حجم الاستثمار الأجنبي. أما في الدول الأكثر تقدماً كأمريكا، واليابان، وفرنسا، وألمانيا، فإنها أظهرت اختلافاً في نتائج نماذج هذه الدول، لكنها تشترك في تأثير أسعار الصرف على الاستثمار الأجنبي.

---

١ Direct _(١): Singh, H, and Jun, W. (١٩٩٥). "Some New Evidence of Determinations of Foreign Investment in Developing Countries". World Bank, Working Paper.

(٢): Katrakilidi, C.P., (١٩٩٧), "Macroeconomic Environment and Foreign Direct Investment Nrt Flow: An Empirical Approach", RISEC, I (٤٤), pp (٣٧٥-٣٨٩).

وقام مالامبلي وسوفانت (Mallampally and Sauvant, ١٩٩٩)[١] بإجراء دراسة عن الاستثمار الأجنبي المباشر في البلدان النامية. أوضحت مدى اهتمام البلدان النامية بتحسين المتغيرات المؤثرة على المستثمرين من حيث تفضيلهم لبعض المواقع دون بعضها الآخر. ثم قسمت محددات الاستثمار الأجنبي المباشر إلى قسمين، هما: سياسات الاستثمار الأجنبي المباشر نحو سياسات الخصخصة، والسياسة الضريبية، والاستقرار السياسي والاقتصادي. والمحددات الاقتصادية، والتي قسمت إلى ثلاث مجموعات، هي: المحددات المتصلة بتوافر الموارد، والمحددات المتصلة بحجم أسواق السلع والخدمات، والمحددات المتصلة بمزايا التكلفة في الإنتاج. وتوصلت الدراسة إلى أن الأسواق العالمية الخاصة بالاستثمار الأجنبي المباشر أصبحت تنافسية للغاية، حيث أن السياسات التقليدية لم تعد قادرة على جذب الاستثمار، مما شكل معضلة أمام البلدان النامية الساعية إلى تطوير حزمة ملاءمة من المحددات الجاذبة للاستثمار.

وأجرى الزهراني (٢٠٠٤)[٢] دراسة تناولت ماهية الاستثمار الأجنبي المباشر وأنواعه، ودوافعه، وأثره على الدول المضيفة، والآراء المؤيدة لأثره على اقتصادات الدول المضيفة، والحوافز التي تقدمها حكومة المملكة العربية السعودية لتشجيع الاستثمار الأجنبي المباشر بشكل عام، والمقومات التي تمتلكها المملكة لتهيئة المناخ المناسب للاستثمار، وأنظمة الاستثمار الأجنبي المباشر في المملكة من بدايتها وحتى وقتنا الحاضر. واعتمدت الدراسة على التحليلين الوصفي والكمي للاستثمار الأجنبي. وكان من نتائج التحليل الوصفي ازدياد حجم الاستثمار الأجنبي المباشر، في وقت اكتشاف النفط في بداية ثلاثينات القرن الميلادي الماضي، وكذلك تمركزت الاستثمارات الأجنبية من حيث إجمالي التمويل في المنطقة الشرقية، ومنطقة المدينة المنورة حيث توجد المناطق الصناعية، وتمركزت المشروعات المرخصة بموجب نظام استثمار رأس المال الأجنبي في النشاط الخدمي والصناعي من حيث عدد

---

(١): Mallampally, P. and Sauvant. K, (١٩٩٩). "Foreign Direct Investment in Developing Countries", Finance and Development Magazine, March.

(٢): الزهراني، بندر، مرجع سابق.

المشروعات وإجمالي حجم التمويل، وتبين من خلال التحليل الكمي ـ الذي تم بتقدير ا نموذج الدراسة باستخدام الاختبارات القياسية ـ أن جميع متغيرات الدراسة مستقرة سواء في المستوى، أو بعد أخذ الفروق الأولى أو الثانية، وتبين أنه توجد علاقة طويلة الأجل بين الاستثمار الأجنبي المباشر والنمو الاقتصادي، وأن الاستثمار الأجنبي المباشر يساهم في الأجل القصير بشكل ضعيف في النمو الاقتصادي، ويرجع هذا إلى ضعف تدفقات الاستثمارات الأجنبية إلى المملكة، وعدم الاستفادة منها على الوجه المطلوب من خلال انعكاسها على بعض المؤشرات الاقتصادية، إضافة إلى حداثة تجربة حكومة المملكة في الاستثمار الأجنبي المباشر.

وأجرى مشعل وأبو ليلى (٢٠٠٧)[١] دراسة تهدف إلى قياس وتحليل أثر الاستثمار الأجنبي المباشر والمستوردات على النمو الاقتصادي الأردني، بالاعتماد على سلاسل زمنية للفترة من ١٩٧٦-٢٠٠٣، واعتمدت الدراسة على متجه الانحدار الذاتي (VAR) لتحقيق هذا الهدف، حيث تبين وجود علاقة سببية متبادلة بين كلا من الاستثمار الأجنبي المباشر، والمستوردات، وبين الناتج الإجمالي. كما توجد العلاقة السببية المتبادلة نفسها بين الاستثمار الأجنبي والمستوردات. وقد دلت النتائج على وجود أثر غير مباشر للاستثمار الأجنبي على رأس المال البشري من خلال الإنتاج الإجمالي، كما أن أثر رأس المال البشري على الاستثمار الأجنبي غير مباشر من خلال رأس المال المحلي والمستوردات. وتؤيد النتائج فرضية دعم الاستثمار الأجنبي للنمو، كما تؤيد أيضاً فرضية دعم المستوردات لنمو الاقتصاد الأردني.

وقام الجائفي (٢٠٠٧)[٢] بدراسة هدفت إلى قياس وتحليل العلاقة بين الاستثمار الأجنبي المباشر، وبين إنتاجية القطاعات (الصناعي، والزراعي، والسمكي، والخدمي) في الاقتصاد اليمني، وصادرات هذه القطاعات، بالاعتماد على بيانات سنوية من عام ١٩٩٢ وحتى عام ٢٠٠٥م، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية جرانجر للسببية (Granger

---

(١): مشعل، زكية وأبو ليلى، زياد، مرجع سابق.

(٢): الجائفي، حمدان، أثر الاستثمار الأجنبي المباشر على الإنتاجية والصادرات في اليمن للفترة (١٩٩٢-٢٠٠٥)، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، إربد، جامعة اليرموك، (٢٠٠٧).

causality methodology)، ولفحص العلاقة المستهدفة، تم عمل اختبار للعلاقة السببية بين القطاعات كلاً على حدة اعتماداً على متجه الانحدار الذاتي (VAR)، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سببية أحادية الاتجاه من الصادرات باتجاه الاستثمار الأجنبي المباشر في القطاع الصناعي، كما تبين وجود علاقة سببية ثنائية الاتجاه بين الاستثمار الأجنبي المباشر والصادرات، وعلاقة أحادية الاتجاه من الاستثمار الأجنبي المباشر باتجاه الإنتاجية في القطاع الزراعي. أما في القطاع السمكي، فقد تبين وجود علاقة أحادية الاتجاه من الاستثمار الأجنبي المباشر باتجاه الإنتاجية، وأخيرا في القطاع الخدمي لم يتبين وجود أي علاقة سببية، وتم أيضاً عمل تقدير الأنموذج الجمعي، أي دمج السلاسل الزمنية مع البيانات المقطعية لمتغيرات الدراسة، باستخدام طريقة المربعات الصغرى المعممة، فأظهرت النتائج بناءً على اختبار (Wald Twst)، أن هناك علاقة سببية ثنائية الاتجاه بين الاستثمار الأجنبي المباشر والصادرات، وتبين أيضاً وجود علاقة سببية أحادية الاتجاه من الإنتاجية باتجاه الاستثمار الأجنبي المباشر.

وقام العمري (٢٠٠٩)[1] بدراسة هدفت إلى دراسة الاستثمار الأجنبي المباشر، وتحرير التجارة، ودورهما في قطاع الصناعة الأردني، كمتغيرين هامين يؤثران على حجم الإنتاج فيه، واستهدفت الدراسة الفترة (١٩٨٥-٢٠٠٦)، حيث وقع خلالها تطورات عديدة في الاستثمار الأجنبي المباشر وتحرير التجارة، وهدفت إلى افتراض أن للاستثمار الأجنبي المباشر، وتحرير التجارة، أثر إيجابي على حجم إنتاج قطاع الصناعة الأردني، وتحديد اتجاه العلاقة السببية بين هذين المتغيرين، والإنتاج الصناعي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة واختبار االفرضيات المذكورة ، تم استخدام أنموذج معدل من قبل الباحث عن دالة الإنتاج لـ كوب دوغلاس، وبعد أن تم توظيف الاختبارات الإحصائية اللازمة، تم تقدير الأنموذج باستخدام طريقة المربعات الصغرى (OLS)، وتوصلت الدراسة إلى أن للاستثمار الأجنبي المباشر تأثير إيجابي على إنتاج القطاع الصناعي، وقد كانت مرونته (٠,٠٦)، ولم يكن ذو دلالة إحصائية بعد إسقاط متغير رأس المال المحلي من الأنموذج، وكانت

---

(١): العمري، معن، أثر الاستثمار الأجنبي المباشر وتحرير التجارة على إنتاج القطاع الصناعي الأردني للفترة (١٩٨٥-٢٠٠٦)، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن ، إربد، جامعة اليرموك ، (٢٠٠٩).

مرونته (٠,١٢٢)، أما تحرير التجارة فكان تأثيره إيجابي، حيث كانت مرونته (٠,٤)، كما أظهرت الدراسة بأن الإنتاج الصناعي الأردني، وتحرير التجارة، سبب في جذب الاستثمارات الأجنبية المباشرة، في حين أن هذه الاستثمارات ليست سبباً في خلق كل من الإنتاج الصناعي، وتحرير التجارة ، ولم تكن هناك علاقة تربط تحرير التجارة بالإنتاج الصناعي.

وأجرى المجالي والدروبي (٢٠١١)[١] دراسة، تناولت العوامل المؤثرة في حجم صافي الاستثمار الأجنبي في بورصة عمان للأوراق المالية، واعتمد متغير حجم صافي الاستثمار الأجنبي مؤشراً على حجم الطلب على الاستثمار في أسهم السوق، وبينت الدراسة أثر كل من متغير أسعار الصرف الحقيقية، ومتغير عرض النقد، ومتغير سعر سهم السوق، ومتغير حجم الإنفاق المحلي والأجنبي، في حجم صافي الاستثمار الأجنبي خلال الفترة من (١٩٩٤-٢٠٠٩)، وهدفت هذه الدراسة إلى تحليل أثر تلك العوامل باستخدام أنموذج (Vector Auto regression) (VAR)، وأنموذج تصحيح متجهات الخطأ (Error Correction Mechanism) (ECM)، واستخدام اختبار ديكي فولر (Dicky-Fuller)، لمعرفة هل كانت متغيرات الدراسة مستقرة مع مرور الزمن؟ واختبار جوهانس للتكامل المشترك، لبيان وجود علاقة توازنية في المدى الطويل بين المتغيرات، كما طبق اختبار جرينجر (Granger Causality Test)، لتحديد اتجاه العلاقة السببية بين المتغيرات، كذلك استخدمت أداتان رئيستان للتحليل، هما: مكونات التباين، ودالة الاستجابة لردة الفعل. وأظهرت النتائج أن متغيرات الدراسة ليست مستقرة عند المستوى، إلا أنها تستقر بعد أخذ الفرق الأول، وأنها متكاملة من الدرجة الأولى، الأمر الذي يدلُّ على عدم إمكانية استخدام طريقة المربعات الصغرى العادية لتقدير العلاقة بين المتغيرات، كونها تعطي نتائج مضللة. وأشارت نتائج اختبار تحليل التكامل المشترك إلى وجود علاقة توازنية بين المتغيرات في المدى الطويل، وبينت

---

(١): المجالي، إياد والدروبي، رانيا، أثر المتغيرات الاقتصادية في حجم الاستثمار الأجنبي في بورصة عمان للأوراق المالية خلال الفترة (١٩٩٤-٢٠٠٩)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد ٢٧ (٤)، (٢٠١١)، ص ٣٣٣-٣٦١.

نتائج اختبار جرينجر للسببية وجود علاقة سببية بين المتغيرات، بعضها علاقة أحادية الاتجاه، وبعضها الآخر علاقة تبادلية، كما أظهرت نتائج تطبيق اختبار تصحيح متجهات الخطأ معنوية متفقة مع فرضيات VAR الأنموذج القياسي، وعدم وجود مشكلة ارتباط ذاتي.

– الدراسات التي تناولت أثر الضرائب على الاستثمارات الأجنبية المباشرة:

أجرى بيكير وفوست (Becker and Fuest, ٢٠٠٧)[١] دراسة، هدفت إلى دراسة الضرائب المفروضة على الشركات في قالب الاستثمارات الأجنبية للشركات، التي قد تؤثر على ربحية الأنشطة المحلية لشركة المستثمر. وفي هذا الإطار، تعمل الضرائب المفروضة على الشركات على تشويه جودة المنتج، وليس فقط على كمية تدفقات الاستثمار الأجنبي المباشر. فقد لاحظت الدول ذات الضرائب المرتفعة، أن عائدات ضرائبها منخفضة بالنسبة إلى الاستثمارات الأجنبية المباشرة المتجهة نحو الداخل. كما أشارت النتائج أن الدراسات التجريبية حول موضوع تحويل الأرباح الدولية قد تقلل من دور تحويل الأرباح، وقد يكون سبب الفروق الربحية الملحوظة بين البلدان ذات الأرباح العالية، أو المنخفضة راجعاً إلى عملية اختيار المشاريع.

وأجرى دجانكوف وآخرون (Djankov, et al., ٢٠٠٨)[٢] دراسة، حول العلاقة بين معل الضريبة المفروض على الشركات، والنمو الاقتصادي، إذ قدمت بيانات جديدة عن معدلات ضريبة الدخل للشركات الفعالة في ٨٥ دولة في عام ٢٠٠٤. وتم الحصول على البيانات من الاستطلاع الذي أجري بالتعاون مع برايس ووترهاوس كوبرز، على جميع الضرائب المفروضة على الشركة المحلية متوسطة الحجم، والموحدة "نفسها". وفي المقطع العرضي للبلدان، تبين وجود تأثيرات سلبية كبيرة لمعدل ضريبة الشركات الفعالة على الاستثمار الكلي، والاستثمار الأجنبي المباشر، والنشاط التجاري. فعلى

---

(١): Becker, Johannes and Fuest, Clemens. (٢٠٠٧). Quality Versus Quantity – The Composition Effect of Corporate Taxation on Foreign Direct Investment. CESifo Working Paper No. ٢١٢٦.

(٢): Djankov, Simeon & Ganser, Tim & McLiesh, Caralee & Ramalho, Rita & Shleifer, Andrei. (٢٠٠٨). The Effect of Corporate Taxes on Investment and Entrepreneurship. NBER Working Paper Series ١٣٧٥٦.

سبيل المثال، فإن الزيادة بنسبة ١٠% في معدل ضريبة الشركات الفعالة، ستقلل من نسبة الاستثمار الكلي إلى الناتج المحلي الإجمالي بمعدل نقطتين مئويتين. كما أن معدل الضريبة المفروضة على الشركات ترتبط عكسياً مع النموالاقتصادي، وترتبط إيجاباً مع حجم الاقتصاد غير الرسمي. وقد كانت النتائج قوية في شمولية الضوابط لمعدلات الضرائب الأخرى، ونوعية إدارة الضرائب، وأمن حقوق الملكية، ومستوى التطور الاقتصادي، والتنظيم، والتضخم، والانفتاح على التجارة.

وأجرى عبد الحكيم وبوجانق (Abdul Hakim and Bujang, ٢٠١١)[١] دراسة، هدفت إلى اختبار ما إذا كانت مكونات العائدات الضريبية، ومعدل التضخم، وإجمالي الادخار، وتدفق الاستثمارات الأجنبية المباشرة، مرتبطة بالنمو الاقتصادي في (١٢٠) دولة، استناداً إلى مستوى الدخل المختلف في الفترة من (١٩٦٠ – ٢٠٠٩). وتم اختبار تأثير المكونات الضريبية مثل : إجمالي الإيرادات الضريبية، والضرائب على الدخل، والأرباح، ورأس المال، والضرائب على السلع والخدمات، والضرائب على التجارة الدولية، ومجموع الضريبة الإجمالي، والضرائب المفروضة على التصدير، بالإضافة إلى اختبار المؤشرات الاقتصادية، التي تعتبر هامة جداً للقواعد الضريبية في الدولة. إذ إن التغيير في عائدات الضرائب أو السياسة الضريبية لكل ضريبة، سيؤدي إلى تغيير في نمو الناتج المحلي الإجمالي، والادخار الإجمالي، والاستثمار الأجنبي المباشر. وتشير نتائج الدراسة إلى وجود آثار وعواقب مختلفة لأنواع الضرائب للمجموعات الأربع في الدولة. كما تبين أن لمعدل التضخم أهمية في التأثير على سياسة الضرائب، والمؤشرات الاقتصادية في الدولة.

مشكلة الدراسة:

لقد تزايد دور الاستثمارات الأجنبية المباشرة على الساحة الدولية في السنوات الأخيرة، وأصبحت تلك الاستثمارات من أهم مصادر التمويل في الدول النامية، خاصة في ظل تزايد حجم المديونية الخارجية، التي أدت إلى انحسار حركة الإقراض الدولية بعد

---

(١): Abdul Hakim, Taufik and Bujang, Imbarine. (٢٠١١). The Impact and Consequences of Tax Revenues' Components on Economic Indicators: Evidence from Panel Group Data. International Research Journal of Finance and Economics, ISSN ١٤٥-٢٨٨٧ Issue ٦٣, P ٨٢-٩٥.

أن لعبت دوراً هاماً في تمويل الاستثمارات بالدول النامية، وأصبح الاستثمار الأجنبي المباشر بديلاً عن القروض الأجنبية في عمليات التمويل الدولية. ويتميز الاستثمار الأجنبي بأهمية كبرى بالنسبة لسياسات التنمية والإصلاح الاقتصادي في الدول النامية خاصة في الأردن الذي يعتبر من البلدان العربية غير النفطية. والذي يعتمد بشكل كبير على المساعدات، والقروض من الدول الأخرى، والذي يعاني من نقص شديد في الموارد الاقتصادية اللازمة لسد حاجة الطلب المحلي، وزيادة معدلات النمو السكاني، وهذا أدى إلى حصول اختلالات مالية جسيمة في الاقتصاد الأردني تمثلت في بعض جوانبها بارتفاع مؤشرات الدين الخارجي، والتضخم، وعجز الموازنة العامة، ويمكن توضيح مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما دور الضرائب المباشرة في تعزيز إيرادات الدولة، والموازنة العامة؟

السؤال الثاني: ما أثر الضرائب المباشرة في الأردن على الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الفترة من (٢٠٠٠ – ٢٠١٠)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

الهدف الأول: بيان دور الضرائب المباشرة في تعزيز إيرادات الدولة في الموازنة العامة.

الهدف الثاني: الكشف عن أثر الضرائب في الأردن على الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الفترة (٢٠٠٠ – ٢٠١٠).

فرضيات الدراسة

تقوم الدراسة على الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الضرائب المباشرة وإيرادات الدولة.

الفرضية الثانية: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الضرائب المباشرة، والاستثمارات الأجنبية المباشرة.

أهمية الدراسة:

تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالاستثمارات الأجنبية المباشرة، وتوجه اقتصاديات دول العالم نحو المزيد من التحرر الاقتصادي، وتراجع دور الدولة في المجال الاقتصادي لصالح القطاع الخاص، وزيادة التكتلات الاقتصادية العملاقة، أدى إلى تزايد جذب الاستثمارات كأحدى الآليات الأساسية، لتحقيق النمو الاقتصادي، والإصلاح، والتوظيف. وقد لعبت الضرائب دوراً هاماً وجوهرياً في رسم السياسات الاقتصادية الرامية إلى تحقيق الأهداف الاقتصادية للدولة العصرية، من خلال تأثيرها على إنتاجية القطاعات الاقتصادية، وقدرتها على المنافسة، بالإضافة إلى كونها مصدراً أساسياً لإيرادات الدولة التي تستخدم لتمويل النفقات العامة من خلال الموازنة السنوية.

ومما لا شك فيه أن إصلاح قوانين الضرائب المباشرة هو ثمرة الإصلاح الضريبي المقصود والمنشود، وذلك لأسباب كثيرة أهمها: مساهمة الضرائب المباشرة في الإيرادات الحكومية، وآثارها المباشرة على القطاعات الاقتصادية الإنتاجية والخدماتية[1].

وتبرز أهمية هذه الدراسة في الكشف عن أثر الضرائب المباشرة في الأردن على الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الفترة (٢٠٠٠ – ٢٠١٠).

منهجية الدراسة:

استندت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في تغطية المادة النظرية، وعرض الدراسات السابقة، فضلاً عن إجراء المسح المكتبي إزاء الطروحات النظرية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وإجراء التحليل الإحصائي للبيانات لاستخراج النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

قام الباحث بمراجعة التقارير السنوية للفترة من (٢٠٠٠–٢٠١٠م) الصادرة عن البنك المركزي الأردني، وتم استخراج البيانات الخاصة بإيرادات الدولة، وقيمة الضرائب المباشرة، وقيمة الاستثمارات الأجنبية المباشرة خلال هذه الفترة.

---

(١): رابي، ماجد محمد يوسف، الأسباب الموجبة لإصلاح قوانين الضرائب غير المباشرة في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٣)، ص٢.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة وفق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وتشمل فوائد الاستثمارات الأجنبية المباشرة على اقتصاديات الدولة، ودور الضرائب المباشرة في تعزيز إيرادات الدولة في الموازنة العامة، وأثر الضرائب المباشرة في الأردن على الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الفترة من (٢٠٠٠ – ٢٠١٠).

متغيرات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على متغيرين أساسيين، هما:

أولا: المتغير المستقل: الضرائب المباشرة في الأردن للفترة من (٢٠٠٠–٢٠١٠م).

ثانيا: المتغير التابع: الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الأردن للفترة من (٢٠٠٠–٢٠١٠م).

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- تحليل الانحدار البسيط (Simple Linear Regression).
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

عرض نتائج التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات:

يتضمن هذا الجزء عرض النتائج من خلال اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الضرائب المباشرة وإيرادات الدولة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين البيانات الخاصة بالضرائب المباشرة، وإيرادات الدولة في الفترة (٢٠٠٠–٢٠١٠)، والجدولان التاليان: (١ و٢) يوضحان ذلك.

جدول رقم (١)

البيانات المستخدمة في الدراسة للفترة من (٢٠٠٠ – ٢٠١٠م)

السنة	إيرادات الدولة	الضرائب المباشرة	الاستثمارات الأجنبية المباشرة
٢٠٠٠	١٨٥٠٠٠,٣٠	٩٦١٠٠٠,٩٠	١٤٠٢٩٤,٠٠
٢٠٠١	١٩٦٨٠٠,٠٠	٩٩٦٠٠٠,٤٠	١٤٠٥٠٣,٠٠
٢٠٠٢	٢٠٢٠٠٠,٨٠	١٠٠٠٠٠,٣٠	١٣١٠٠٠,٤٠
٢٠٠٣	٢١٢٥٠٠,٠٠	١٠٨٣٠٠,٢٠	٨٣٠٠٠٠,٧٠
٢٠٠٤	٢١٤٧٠٠,٢٠	١٤٢٨٠٠,٨٠	٤٠٠٠٠٠,٦٠
٢٠٠٥	٢٥٦١٠٠,٨٠	١٧٦٥٠٠,٨٠	٤٠٠٠٠٠,٧٠
٢٠٠٦	٣١٦٤٠٠,٤٠	٢١٣٣٠٠,٥٠	٢٥١٢٠٠,٧٠
٢٠٠٧	٣٦٢٨٠٠,١٠	٢٤٧٢٠٠,١٠	١٨٥٩٠٠,١٠
٢٠٠٨	٤٣٧٥٠٠,٤٠	٢٧٥٨٠٠,٠٠	٢٠٠٥٠٠,٧٠
٢٠٠٩	٤١٨٧٠٠,٨٠	٢٨٧٩٠٠,٩٠	١٧٢٢٠٠,٩٠
٢٠١٠	٤٦٩٥٠٠,١٠	٢٩٨٥٠٠,١٠	١٢٠٨٠٠,٠٠

المصدر: نشرات البنك المركزي الأردني من (٢٠٠٠– ٢٠١٠).

جدول رقم (٢)

معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين البيانات الخاصة بالضرائب المباشرة، وإيرادات الدولة للفترة من (٢٠٠٠–٢٠١٠م)

المتغير	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الضرائب المباشرة	-٠,٣٥	٠,٢٩
إيرادات الدولة		

يظهر من جدول رقم (٢) أن قيمة معامل الارتباط بين (الضرائب المباشرة، وإيرادات الدولة) بلغ (-٠,٣٥)، وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضرائب المباشرة، وإيرادات الدولة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

وللتعرف على نسبة تأثير الضرائب المباشرة على إيرادات الدولة، تم تطبيق تحليل الانحدار البسيط (Simple Linear Regression)، التي ظهرت نتائجه في الجدول التالي، رقم (٣).

جدول رقم (٣)

نتائج تطبيق تحليل الانحدار الأحادي لدراسة أثر الضرائب المباشرة على إيرادات الدولة للفترة من(٢٠٠٠-٢٠١٠م)

المتغيرات	β	T	R	R-square	F	الدلالة الإحصائية*
الضرائب المباشرة	-٠,٢٣	-٠,١,١٢	٠,٣٥١	٠,١٢	١,٢٦٢	٠,٢٩
إيرادات الدولة						

* غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

يظهر من جدول رقم (٣)، أن قيمة (R) بلغت (٠,٣٥١)، وهي قيمة تدل على وجود درجة ارتباط ضعيفة بين الضرائب المباشرة، وإيرادات الدولة، وبلغت قيمة (R-Square) (٠,١٢)، وهي قيمة تفسر قدرة الضرائب المباشرة في التأثير على إيرادات الدولة، وبلغت نسبة تأثير الضرائب المباشرة على إيرادات الدولة التي تمثل قيمة (β) (-٠,٢٣)، وبلغت قيمة (F) (١,٢٦٢)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين حجم الضرائب المباشرة ، وإيرادات الدولة، كما بلغت قيمة (T) (-١,١٢)، وهي قيمة سالبة وغير دالة إحصائياً، وهذا يدل على وجود أثر عكسي غير دال إحصائياً للضرائب المباشرة على إيرادات الدولة، وبالتالي ترفض الفرضية الأولى للدراسة، لتصبح ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الضرائب المباشرة، وإيرادات الدولة.

الفرضية الثانية: هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الضرائب المباشرة والاستثمارات الأجنبية المباشرة.

ومن أجل اختبار صحة هذه الفرضية تم استخراج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين البيانات الخاصة بالضرائب المباشرة، والاستثمارات الأجنبية المباشرة للفترة من (٢٠٠٠-٢٠١٠م)، والجدول التلي رقم (٤)، يوضح ذلك.

جدول رقم (٤)

معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) يبين البيانات الخاصة بالضرائب المباشرة، والاستثمارات الأجنبية المباشرة للفترة من (٢٠٠٠-٢٠١٠م)

المتغيرات	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الضرائب المباشرة	٠,٣٣	٠,٣٢
الاستثمارات الأجنبية المباشرة		

يظهر من جدول رقم (٤) أن قيمة معامل الارتباط بين الضرائب المباشرة والاستثمارات الأجنبية المباشرة بلغت (٠,٣٣) وهي قيمة موجبة، ولكنها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود علاقة قوية (العلاقة ضعيفة) بين الضرائب المباشرة، والاستثمارات الأجنبية المباشرة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). وبهدف التعرف على نسبة تأثير الضرائب المباشرة على الاستثمارات الأجنبية المباشرة، تم تطبيق تحليل الانحدار البسيط (Simple Linear Regression)، والجدول التالي رقم (٥)، يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

نتائج تطبيق تحليل الانحدار البسيط لدراسة أثر الضرائب المباشرة على الاستثمارات الأجنبية المباشرة للفترة (٢٠٠٠- ٢٠١٠م)

المتغير	β	T	R	R-square	F	الدلالة الإحصائية
الضرائب المباشرة	٠,٥٩	١,٠٤	٠,٣٣	٠,١٠	١,١٠	٠,٣٢
الاستثمارات الأجنبية المباشرة						

يظهر من جدول رقم (٥) أن قيمة (R) بلغت (٠,٣٢)، وهي قيمة تدل على وجود درجة ارتباط ضعيفة بين الضرائب المباشرة والاستثمارات الأجنبية المباشرة، وقد بلغت قيمة (R-Square) (٠,١٠)، وهي قيمة تفسر قدرة الضرائب المباشرة في التأثير على الاستثمارات الأجنبية المباشرة، وبلغت نسبة تأثير الضرائب المباشرة على الاستثمارات الأجنبية المباشرة التي تمثل قيمة (β) (٠,٥٩)، وبلغت قيمة (F) (١,١٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، وهذا يدل على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين حجم الضرائب المباشرة، والاستثمارات الأجنبية المباشرة، كما بلغت قيمة (T) (١,٠٤)، وهي قيمة موجبة غير دالة إحصائياً، وهذا يدل على وجود أثر طردي، غير دال إحصائياً للضرائب المباشرة على الاستثمارات الأجنبية المباشرة، وبالتالي ترفض الفرضية الثانية للدراسة، ليصبح ليس هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الضرائب المباشرة، والاستثمارات الأجنبية المباشرة.

مناقشة النتائج:

– أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الضرائب المباشرة، وإيرادات الدولة، ويعود السبب في ذلك إلى أن الضرائب المباشرة انخفضت بشكل ملحوظ في الفترة (٢٠٠٢ – ٢٠٠٥م)، إلا أن إيرادات الدولة قد زادت، وهذه الزيادة جاءت نتيجة سياسة الخصخصة لبعض الشركات والمؤسسات التابعة للدولة، ونتيجة لبيع بعض المنشآت التي تعود ملكيتها للدولة، كما أن إيرادات الدولة تتأثر بجميع المتغيرات الاقتصادية التي ترفد الخزينة بالأموال، وتعد الضرائب المباشرة جزء من هذه المتغيرات، ولكن عمدت الحكومة إلى خفض الضرائب المباشرة في تلك الفترة، نتيجة للظروف المادية الصعبة التي يمر بها المواطنون، وتعد الضرائب أهم مصدر من مصادر الإيرادات العامة، وتعد أيضاً في طليعة الأدوات التي ترتكز عليها السياسة المالية للدولة في تحقيق أهدافها، فالنظم الضريبية لها آثارها البالغة في زيادة التنمية وإشاعة الاستقرار في الاقتصاد المحلي، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وإتاحة الفرص المتكافئة لجمهور المواطنين بتقليل حجم الفجوة المادية بين طبقات المجتمع، وإزالة التشوهات التي تواجه عملية توزيع الدخول والثروات بين الأفراد، ولكن نتيجة للظروف

الصعبة التي مرت بها المنطقة، والعالم من أزمة مالية، وارتفاع للأسعار في تلك الفترة، قامت الحكومة بتخفيض نسبة الضرائب للتقليل من الآثار المترتبة على المواطنين، وتعويض ذلك بشكل ملحوظ من خلال سياسة الخصخصة، لذلك جاءت النتائج مغايرة للمنطق الاقتصادي ومعطيات العلاقة بين الضرائب المباشرة وإيرادات الدولة، كما أن ارتفاع نسبة التهرب الضريبي أو عدم التزام المواطنين بدفع الضريبة أدى إلى انخفاض واضح في إيرادات الضريبة.

وأظهرت نتائج دراسة الخرابشة (١٩٩٧)، أن الإيرادات الضريبية في الأردن لا تستجيب مباشرة للتغيرات الاقتصادية، وتتأثر كثيراً بالأهداف والتوجهات الاقتصادية، كما بينت الأسباب التي أدت إلى زيادة الرقم القياسي للعبء الضريبي في فترة التسعينات إلى انحسار المساعدات العربية، وانخفاض المعروض من القروض الخارجية. وأكد باترك ودافينا (Patrick and Davina, ٢٠٠٧) في دراسة عن أكثر الفساد في الإيرادات الضريبية في الشرق الأوسط، أنّ السبب في انخفاض التحصيلات الضريبية هو وجود الفساد الإداري داخل الدولة، وأن هذا الأمر جعل المكلفين لا يثقون بهذه الحكومات، مما دفعهم إلى عدم الالتزام بدفع الضريبة، وخلصت هذه الدراسة أيضاً إلى أن هناك بعض أنواع من الضرائب تأثرت بهذا العامل أكثر من غيرها، وهذه الضرائب هي التي تتطلب التفاعل والإيصال المتكرر بين سلطات الضرائب والأفراد (ضريبة الدخل)، وخلصت هذه الدراسة بتوصية إلى أنه إذا أرادت الحكومات أن ترفع من معدل الإيرادات الضريبية فإن ذلك يتم من خلال معالجة الفساد.

- كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للضرائب المباشرة على الاستثمارات الأجنبية المباشرة، وما من شك في أن فترة هذه الدراسة شهدت تحولات اقتصادية، عملت على اختلال الموازين الاقتصادية في الأردن مما انعكست نتائجها على المواطنين، وبناء على ذلك لجأت الحكومة إلى استخدام أساليب ومتغيرات أخرى -غير الضرائب التي تم تخفيضها في تلك الفترة- لحل تلك الأزمة، والتخفيف على المواطنين من الانعكاسات المترتبة على الأزمة المالية العالمية التي كان الأردن جزء منها، لذلك جاءت نتائج هذه الدراسة مغايرة للتوقعات المنطقية في دراسة العلاقة بين الضرائب المباشرة، والاستثمارات الأجنبية

المباشرة التي حاولت الحكومة زيادتها وتشجيعها من خلال سن قوانين ميسرة على المستثمرين الأجانب، حيث صدر القانون المؤقت رقم (٦٨) لعام ٢٠٠٣م، وكان من أهم ملامحه يحق لأي شخص أجنبي أن يستثمر في الأردن عن طريق المشاركة، أو المساهمة على أن تحدد القطاعات، والنسبة التي يحق للمستثمر غير الأردني المشاركة أو، المساهمة في حدودها، ويعامل المستثمر الأجنبي معاملة المستثمر الأردني، وللمستثمر الحق في إدارة المشروع بالطريقة التي يراها مناسبة، وبواسطة الأشخاص الذين يختارهم، وللمستثمر الأجنبي الحق في إخراج رأسماله الذي أدخله إلى الأردن لأغراض الاستثمار، وتحويل عوائد وأرباح استثماره إلى خارج الأردن، وخاصة أن هناك تنافسا شديدا بين الدول، لزيادة فرص الاستثمار الأجنبي عن طريق توفير فرص أفضل للاستثمار، وسن قوانين وتشريعات ميسرة، وهذا ما خلصت إليه دراسة مالامبي وسوفانت (Mallampally and Sauvant, ١٩٩٩) إلى أن الأسواق العالمية الخاصة بالاستثمار الأجنبي المباشر أصبحت تنافسية للغاية، حيث أن السياسات التقليدية لم تعد قادرة على جذب الاستثمار، مما يشكل معضلة أمام البلدان النامية الساعية إلى تطوير حزمة ملاءمة من المحددات الجاذبة للاستثمار.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

١. دراسة العوامل الاقتصادية التي أدت إلى ارتفاع نسبة الإيرادات العامة للأردن للفترة من (٢٠٠٢ – ٢٠١٠م)، في حين أن مؤشر الضريبة قد انخفض في الفترة نفسها.

٢. دراسة أثر التشريعات والقوانين، لتوفير فرص أفضل للاستثمار في زيادة معدلات الاستثمار الأجنبي في الأردن، وخاصة من عام ٢٠٠٠م، وما بعد.

٣. دراسة أثر الخصخصة وانحصار المساعدات الخارجية للأردن للفترة من (٢٠٠٠ – ٢٠١٠م) على الإيرادات العامة للدولة.

٤. دراسة مستوى التهرب الضريبي في الأردن، وأسباب عدم الالتزام بدفع الضريبة من قبل المواطنين للفترة من (٢٠٠٠ – ٢٠١٠م).

٥. دراسة مستوى الاستثمارات الأجنبية المباشرة في الأردن، والعوامل المساعدة على زيادتها أو تفضيلها من قبل المستثمرين، وحاجات المستثمرين ورغباتهم في الاستثمار أو الاستمرارية في الأردن.

٦. إعادة النظر في القوانين والتشريعات الخاصة بالضرائب، بحيث تعمل على جذب أكبر عدد ممكن من المستثمرين الأجانب إلى الأردن.

* * *

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المراجع العربية

- الأمم المتحدة، تقرير الاستثمار العالمي: الشركات عبر الوطنية والقدرة التنافسية التصديرية، (٢٠٠٢).
- بدوي، محمد، وعثمان، الأميرة، دراسات في قضايا ومشاكل محاسبية معاصرة، مصر، الإسكندرية، منشأة المعارف للنشر، (٢٠٠٠).
- التشريعات السنوية لمؤسسة تشجيع الاستثمار في الأردن للفترة من (١٩٩٦-٢٠٠٣).
- الجائفي، حمدان، أثر الاستثمار الأجنبي المباشر على الإنتاجية والصادرات في اليمن للفترة من (١٩٩٢-٢٠٠٥)، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، إربد، جامعة اليرموك، (٢٠٠٧).
- الحاج، طارق، أثر قانون ضريبة الدخل الأردني الجديد على تحصيل ضريبة الدخل في الأردن، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، (٢٠٠٣).
- الخرابشة، عبد المجيد، الطاقة والعبء الضريبي "دراسة تحليلية مع التطبيق على الأردن"، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد الرابع والعشرين، العدد الأول، كانون ثاني، (١٩٩٧).
- خصاونة، أحمد، أخلاقيات التهرب الضريبي من وجهة نظر أصحاب المهن الحرة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، إربد، جامعة اليرموك، (٢٠٠٨).
- الخطيب، كمال أحمد، دور الإيرادات الضريبية في تمويل الموازنة العامة في فلسطين (١٩٩٦-٢٠٠٣)، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٣).
- دقة، عبد الرحمن، العدالة الضريبية في مشروع قانون ضريبة الدخل الفلسطيني، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٣).
- رابي، ماجد محمد يوسف، الأسباب الموجبة لإصلاح قوانين الضرائب غير المباشرة في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٣).
- زغدار، أحمد، الاستثمار الأجنبي المباشر كشكل من أشكال دعم التحالفات الإستراتيجية لمواجهة المنافسة، جامعة الجزائر، مجلة الباحث، العدد الثالث، (٢٠٠٤).
- الزهراني، بندر، الاستثمارات الأجنبية المباشرة ودورها في النمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية (دراسة قياسية للفترة ١٩٧٠-٢٠٠٠)، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، (٢٠٠٤).

- سعد، محيي محمد، الإطار القانوني للعلاقة بين الممول والإدارة الضريبية، مصر، الإسكندرية، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، (١٩٨٩).
- سعيد، محمد السيد، الشركات متعددة الجنسية وآثارها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (١٩٧٨).
- سليم، إياد، أثر الاعفاءات الضريبية على حجم الأسرة في فلسطين "الشخصية والعائلية"، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٥).
- صبري، أسامة، مدى عدالة النسب والإعفاءات الضريبية في نظام ضريبة القيمة المضافة المطبق في فلسطين: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٣).
- صبري، محمود، مناخ الاستثمار في جمهورية مصر العربية، مصر، القاهرة، دار النهضة، (٢٠٠٢).
- صندوق النقد العربي، التقرير الاقتصادي الموحد، (٢٠٠١).
- عبد، أونيس، الاستثمار الأجنبي في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة- واقع وأفاق، (٢٠٠٦).
- العريان، محمد والجمال، محمود، جذب الاستثمار الأجنبي المباشر إلى الدول العربية، ندوة الحوافز الممنوحة- للاستثمار الأجنبي المباشر في الدول العربية، (١٩٩٧). ٢٥ مارس، تونس، ص ص ٤٦ - ٢٤.
- العمري، معن، أثر الاستثمار الأجنبي المباشر، وتحرير التجارة على إنتاج القطاع الصناعي الأردني للفترة (١٩٨٥-٢٠٠٦)، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، إربد، جامعة اليرموك، (٢٠٠٩).
- قدومي، ثائر، العوامل المحددة لجذب الاستثمار في الأردن، دراسة تحليلية للفترة من (١٩٩٦-٢٠٠٣)، الأردن، عمان، جامعة العلوم التطبيقية، (٢٠٠٩).
- المالكي، عبد الله، الاستثمارات الخارجية في الأردن: مناخ الاستثمار، ماهر؟، مجلة الاقتصاد المعاصر، العدد الأول، (٢٠٠١).
- المجالس القومية المتخصصة، "تمويل النمو الاقتصادي"، تقرير المجلس القومي للإنتاج والشؤون الاقتصادية، القاهرة، (١٩٩٧).
- المجالي، إياد والدروبي، رانيا، أثر المتغيرات الاقتصادية في حجم الاستثمار الأجنبي في بورصة عمان للأوراق المالية خلال الفترة (١٩٩٤-٢٠٠٩)، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد ٢٧ (٤)، (٢٠١١).

- محمد، طالبي، أثر الحوافز الضريبية وسبل تفعيلها في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد السادس، (٢٠٠٨).
- مشعل، زكية وأبو ليلى، زياد، أثر الاستثمار الأجنبي المباشر على النمو الاقتصادي: دراسة تطبيقية على الأردن، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، المجلد ٢٣ (١)، (٢٠٠٧).
- مطر، محمد حسين، أنموذج مقترح: سياسة جذب الاستثمارات الأجنبية بالتطبيق على المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد التاسع والخمسون، (١٩٨٩).
- منصور، إيهاب، العقوبات الضريبية ومدى فاعليتها في مكافحة التهرب من ضريبة الدخل في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، فلسطين، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، (٢٠٠٣).
- النقلي، عاطف، أثر تحويل أرباح الاستثمارات الأجنبية المباشرة على تفاقم مديونية الدول النامية، الرياض، المعهد الدبلوماسي، مجلة الدراسات الدبلوماسية، العدد الخامس، (١٩٨٨).

ثانيا: المراجع الأجنبية

- Abdul Hakim, Taufik and Bujang, Imbarine. (٢٠١١). The Impact and Consequences of Tax Revenues' Components on Economic Indicators: Evidence from Panel Group Data. International Research Journal of Finance and Economics, ISSN ١٤٥-٢٨٨٧ Issue ٦٣, P ٨٢-٩٥.
- Becker, Johannes and Fuest, Clemens. (٢٠٠٧). Quality Versus Quantity – The Composition Effect of Corporate Taxation on Foreign Direct Investment. CESifo Working Paper No. ٢١٢٦.
- Djankov, Simeon & Ganser, Tim & McLiesh, Caralee & Ramalho, Rita & Shleifer, Andrei. (٢٠٠٨). The Effect of Corporate Taxes on Investment and Entrepreneurship. NBER Working Paper Series ١٣٧٥٦.
- International Monetary Fund-Fiscal Affairs Department.(٢٠٠٢).Tax Administration Reform in East Asia: The Case of China (١٩٩٤-٩٩).from:http://www.iadb.org/INT/Trade/٨_english/٤_SpecialInfo/Conference/٢٠٠٢/D_Jun١١٠٢-Tax-Compliance/IMF-China.ppt
- Katrakilidi, C.P., (١٩٩٧), "Macroeconomic Environment and Foreign Direct Investment Nrt Flow: An Empirical Approach", RISEC, I (٤٤), pp (٣٧٥-٣٨٩).

- Lars P- Feld & Bruno S. Frey. (٢٠٠٢). THE TAX AUTHORITY AND THE TAXPAYER An Exploratory Analysis, From: http://crereg.eco.univ-rennes١.fr/seminaire-pages-interieures/TAXEAUTHORITY.pdf
- Mallampally, P. and Sauvant. K, (١٩٩٩). "Foreign Direct Investment in Developing Countries", Finance and Development Magazine, March.
- Michael D'Ascenzo.(٢٠٠٥), Relationships between Tax Administrations and Tax Agents/Taxpayers. The Asia-Oceania Consultants Association (AOTCA) general meeting, Manila, ١١ November, ٢٠٠٥. from: http://www.ato.gov.au/large/content.asp?doc=/content/١١٢١٥.htm.
- Murphy, Kevin E. Concept in Federal Taxation. West Publishing Company, U.S.A, Ed.٨, ١٩٩٤, P (٤).
- Patrick A. Imam and Davina F. Jacobs,(٢٠٠٧), Effect of Corruption on Tax Revenues in the Middle East. International Monetary Fund, from: http://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/٢٠٠٧/wp٠٧٢٧٠.pdf
- Shoup, C. and Others, (١٩٨٥). Report on Japanese Taxation by the Shoup Mission. General Head quarters, Kassoumi Publishing Co., Tokyo, P (١).
- Simon James& Clinton Alley,(٢٠٠٤), Tax Compliance, Self-Assessment and Tax Administration in New Zealand. Journal of Finance and Management in Public Services, Volume ٢, Number ٢, from: http://www.cipfa.org.uk/acipfal/download/jour_vol٢_no٢_c.pd
- Singh, H, and Jun, W. (١٩٩٥). "Some New Evidence of Determinations of Foreign_١ Direct Investment In Developing Countries".World Bank, Working Paper.
- U.N., Word Investment Report, ١٩٩٦, New York, ١٩٩٦, p (١٧).
- UNCTD (٢٠٠٠) ١, world Investment report ٩٩٩, New York, USA, p (٢٦٧).

* * *

- 1/8 (one-eighth) mark is deducted for each mistake in spelling
- Zero for many mistakes in spelling (8 or more)

(b) Punctuation (1 mark)

- 1 mark for a composition free from mistakes in punctuation
- 1/8 (one-eighth) mark is deducted for each mistake in punctuation
- Zero for many mistakes in punctuation (8 or more)

(c) Capitalization (1 mark)

- 1 mark for a composition free from capitalization mistakes
- 1/8 (one-eighth) mark is deducted for each mistake in capitalization
- Zero for many mistakes in capitalization (8 or more)

Instructions for Using the Scale

1. If the content is irrelevant, no marks should be given to the other components.

2. Repeated errors in lexical items, spelling and capitalization should be ignored.

3. Criteria of marking grammatical structures, word choice and mechanics are based on the length of composition expected from students. If a student produces a shorter composition than the length required (13-15 lines), the criteria of marking these components should be changed as shown in the following table:

Length of composition	Criteria for marking grammatical structures	Criteria for markingword choice, spelling, punctuation and capitalization
From 9 to 12 lines	1/2 mark is deductedfor each mistake. Zero is given for four mistakes or more.	1/4 mark is deducted for each mistake. Zero is given for four mistakes or more.
From 5 to 8 lines	1 mark is deducted foreach mistake. Zero is given for two mistakes or more.	1/2 mark is deducted for each mistake. Zero is given for two mistakes or more.
From 1 to 4 lines	2 marks are deducted for one mistake. Zero is given for one mistake or more.	1 mark is deducted for one mistake. Zero is given for one mistake or more.

* * *

Appendix I

Write a composition of about fifteen lines on amusement parks. Have you ever been to an amusement park? Why are they so popular? Why do you think people like amusement parks so much? Do you like them? With whom do you usually go to an amusement park? Have you ever been to an amusement park in another country? How do you feel when you go to an amusement park?

Appendix II

El-Koumy's Scale for Marking EFL Students' Writing

1. Content (3 marks)

- 3 marks for adequate information (From 15 to 13 lines)
- 2 marks for fairly adequate information (From 12 to 9 lines)
- 1 mark for little information (From 8 to 5 lines)
- 1/2 mark for very little information (From 4 to 1 lines)
- Zero for no/irrelevant information

2. Organization (1 mark)

- 1 mark for well-arranged and coherent sentences/paragraphs.
- 1/2 mark for well-ordered but not completely coherent sentences/paragraphs
- Zero for disorganized and incoherent sentences/paragraphs

3. Grammatical structures (2 marks)

- 2 marks for grammatical accuracy in the entire composition
- 1/4 (one-fourth) mark is deducted for each grammatical mistake
- Zero for many grammatical mistakes (8 or more)

4. Word choice (1 mark)

- 1 mark for fully-acceptable choice of lexical items (vocabulary and idioms) in the entire composition.
- 1/8 (one-eighth) mark is deducted for each unacceptable choice of lexical items
- Zero for many mistakes in choosing the appropriate words (8 or more)

5. Mechanics (3 marks)

(a) Spelling (1 mark)

- 1 mark for a composition free from spelling mistakes (eliminating structural mistakes)

Waver, C. (1990). Understanding whole language: From principles to practice. Portsmouth, NH: Heinemann.

Ya-Chen, S. (2003). How the whole language approach using predictable strategies motivates bilingual children learning to read and write. Search. ebscohost. com.

Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. TESOL Quarterly, 21(4), 679–715.

Zhang, X. and Jin, C. (1989). Techniques to teaching writing. English Teaching Forum, Vol. XXVII, No. 02, 34- 36.

Moghadam, J. and Adel, S. (2011). The importance of the whole language approach in teaching English to intermediate Iranian EFL learners. Theory and Practice in Language Studies, 1(11), 1643-1654.

Murray, D. (1985). A writer teaches writing. Boston: Houghton Mifflin.

Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/ EFL. Available at: www.cal.org/ resources/ digest 0105 oxford. Html.

Peregoy, S. F. and Boyle, O. F. (2001). Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for K-12 teachers. New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Raimes, A. (1985). What unskilled writers do as they write: A classroom study of composing. TESOL Quarterly, 19(2), 229–258.

Schwarzer, D. (2001). Whole language in a foreign language class: From theory to practice. Foreign Language Annals, 34, 52-59.

Shang, H. (2000). A comparative analysis on alternative approaches to literacy instruction. International Journal of lifelong Education, 19(4), 35-40.

Silva, T. (1990). Second language composition instruction: Development, issues, and directions in ESL. In B. Kroll (Ed.), Second language writing: Research insights for the classroom (pp. 11–23). Cambridge: Cambridge University Press.

Smadi, O. and Al- Abed Al-Haq, F. (1995). An analysis of AFL expository discourse. Al-Arabiya 28, 95-114.

Stahl, S.A. (1999). Why innovations come and go (and mostly go): The case of whole language. Educational Researcher, 28(8), 13-22.

Strickland, R. (1969). The language Arts in the language school. Lexington, MA: Raytheon Education Company.

Vygotsky, L. (1978). Problems of General Psychology. New York: Longman.

Waddle, H. (1994). The effect of whole language on the reading language arts achievement of tow ability fourth grade students. DAI- MAI- 32/03, p. 771.

Edelsky, C., Altwerger, B., and Flores, B. (1991). What's whole language: What's the difference. Portsmouth, NH: Heinemann.

Edelsky, C. (1986). Writing in a bilingual program: Habia una vez. Norwood, NJ: Ablex.

El-Koumy, A. (2004). Language performance assessment: Current trends in theory and research. Available at: http//www.eric.ed.gov [ED490574].

Engelhart, R. (2000). Whole language and traditional reading instruction. DAI- A 61/ 05, p. 1785.

Freeman, Y. (1988). Do Spanish methods and materials reflect current understanding of the reading process? The Reading Teacher, 41, 654-662.

Goodman, K. (1989). Whole language research: Foundation and development. Elementary School Journal. 90, 207- 221.

Goodman, K. (1986). What's whole in whole Language. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hamayan, E. (1989). Teaching writing to potentially English proficient students. Available at: www.Ncela.gwu.Edu/publs/classics/page11 writing.Htm.

Harman S, and Edelsk, A. (1989). The risk of whole language literary: alienation and connection. Language Arabs, 66, 392- 406.

Harste, J., Woodward, V. and Burke, C. (1984). Language stories and literacy lessons. Portmouth, NH: Heinemann.

Holmes, N. (2001). The use of process-oriented approach to facilitate the planning and production of writing for adult students of English as a foreign language. Available at:www.developingteachers.com/articles_tchtraining/processw1_nicola.htm

Kupall, Y. E. & Peck, S. (2010). The effect of whole language instruction on the writing development of Spanish-speaking and English-speaking kindergartners. Bilingual Research Journal, 21 (2-3), 103-121.

Miller, J. & Cohen, R. (2001). Reason to write: strategies for success in academic writing. Oxford: Oxford University Press.

References

Abdelhamid, A. (2006). The Effect of Using the Whole Language Approach on Developing Some Composition Writing Skills in English for Experimental Secondary Students in Egypt. Available at: http:www // search.ebscohost.com.

Agnew, N. (1995). Improving student writing skills by using whole language instruction. Search. ebscohost.com.

Barras, R. (1996). Students must write. London: Routledge.

Baylard, E. (1993). Evaluation of Meramec Valley R-111 whole language pilot program. DAI-54/0/, p.69.

Bixer, G. (1980). A child learns to write and read. Cambridge MA: Harvard University Press.

Brooks-Harper, G. and Shelton, P. W. (2003). Revisiting whole language development: A transactional approach to learning. Research for Educational Reform, 81, 35-42.

Connor, U. (1987). Research frontiers in writing analysis. TESOL Quarterly, 21(4), 677–696.Holmes, N. (2001). The use of process-oriented approach to facilitate the planning and production of writing for adult students of English as a foreign language. Availableat:www.developingteachers.com/articles_tchtraining/processw1_nicola.htm.

Dahl, K. and Frepon, P. (1992). Leaning to read and write in inner- city schools. U.S.A. Department of Education. Grant Award No. R117 E11134.

Davies, S. (1998). Creative writing. English Teaching Forum, 36(1), 26–31.

Dornbos, D. (1991). The long term effect of whole language instruction on kindergarten students reading comprehension. DAI- A.52/10, p. 3546.

Dwyer, T. and Karen, H. (2007). The Effects of Integrated Reading and Writing Strategy Instruction on Struggling Middle School Students Expository Reading and Writing. DAI, 68, No. 09A: P. 3713.

4. Instructors are advised to teach language as a whole and not as fragmented components which runs counter to the holistic spirit.

5. Try to be creative and innovative in the use of various EFL teaching techniques. EFL instructors should try to be up-to-date in their knowledge of EFL teaching techniques and activities in dealing with writing activities.

6. Instructors should believe in the usefulness of the whole language approach in the syllabus, because such an approach builds students' personalities and confidence, which in turn help them to be better writers of the language outside the class. Learners in whole language classrooms develop greater independence in the four skills in general and in the writing skill in particular.

form of writing and adapt whole language instruction to meet learners' individual needs and interest in writing. Moreover, higher education institutions in Saudi Arabia should encourage EFL instructors to adapt the whole language approach in their writing classes.

Suggestions for Future Research

Depending on the results of this study, future researchers are recommended to:

1. Carry out further research concerning the effect of the whole language approach on other language skills.

2. Conduct further studies concerning the effect of the whole language approach in teaching writing, but with more subjects of different levels of different schools and colleges in different districts in Saudi Arabia.

Pedagogical Implications

In light of the study's findings, EFL instructors are recommended to do the following:

1. Accept the new role in which the teacher is no more a complete controller of the class, but rather an organizer who offers help when needed. Teachers should encourage students engage actively in the learning task, not merely to go through the process of completing assignments. As Waver (1990) points out, " the teacher should best facilitate learning by providing learning opportunities in which students choose to engage and invest themselves" (p. 10).

2. Instructors are advised to enable their students to listen, to speak, to read then to write as a logical order for presenting language skills.

3. Instructors are advised to intensively use cooperative learning while teaching the writing skill. They should create learning climates in which students can take risks without fear of failure.

Conclusion

The findings of the study showed that the whole language approach has an effect on the process of teaching and learning the skill of writing. EFL learners have a facility that provides a chance for self-learning, which helps them to be more independent on teachers. They are also able to discover and correct their errors because the whole language approach enhances language learning through cooperation. By using the whole language approach, it has become possible to practice the sub-skills of writing in convenient contexts. The researcher believes that the steps implemented while teaching writing according to the whole language approach made it easier for students to write and improve both of their writing quality and quantity. The researcher who got involved in teaching the experimental group for the whole semester according to the whole language approach stressed this point saying that his students worked seriously and reacted positively to the concessive activities lead by the researcher, and they felt happy and proud to have clear progress in their writing ability by the end of the semester. Finally, it can be concluded that EFL learners' performance in writing improves a lot through using the whole language approach compared with the traditional procedures, techniques, activities, and methods used by EFL teachers. Thus, the improved performance of the experimental group is logically justified and accepted.

Recommendations

In light of the results of the study, the researcher recommends that EFL writing skills should be taught through the whole language approach. The integration of the four language skills (listening, speaking, reading and writing) promotes growth in students' language abilities in general and writing ability in particular and that EFL instructors should emphasize the content rather than the

items to compose their essays or compositions. Fourth, Listening to what the instructor says about the topic, talking and interacting to what is raised in a discussion about the same topic, then reading a preview might enhance students' background and might present a clear picture about what students were supposed to write (Waver,1999). Thus, activating the prewriting phase by utilizing the whole language approach has probably improved and enhanced the quality of the students' writing. Agnew (1995: 17) states: "Prewriting is what students do to get ready to write. This stage of writing requires talking, reading, thinking and trying ideas on paper." Harman and Edelsky (1985) indicate that the whole language approach is more able to engender true readers and writers than the traditional approaches. Fifth, Freeman (1988) mentions that the whole language approach might have helped the teacher address specific needs, current knowledge and learning style of each student in the experimental group. Moreover, this whole language instruction might have helped the teacher diagnose the writing difficulties of each student and suggest remedies for overcoming these difficulties. Sixth, the teacher's tolerance of mistakes might have built students' self-confidence and self-esteem, which could in turn encourage them to express their own points of view. In support of this interpretation, Agnew's (1995) observation during his study revealed that the whole language instruction encouraged EFL students to write without fear of making mistakes and to pay more attention to idea development. Finally, the whole language approach might have developed the relationship between the teacher and the students which could in turn make writing an enjoyable activity. In support of this interpretation, Agnew (1995) found that whole language instruction improved the rapport between the instructor and the students.

indicated no significant differences in favor of the students of the experimental group.

The disagreement between the last three studies and the current study might have resulted from their different purposes due to a variety of factors such as the design of studies, their duration of data collection, the length of time during which students were exposed to the whole language approach, as well as improving students' reading skill was the purpose of those studies which means that the reading skill was utilized and activated before commencing writing.

The high scores of the experimental group could be attributed to many reasons. First, the excitement of using the whole language approach combined with intimate and genuine communication might have built students' motivation to write in English as a foreign language, which could in turn make EFL writing a motivating activity. In support of this interpretation, Strickland (1999) has demonstrated that the whole language approach enhances EFL learners' opportunity for language development and increases their motivation for learning. Second, the interaction between the teacher and students might have improved students' critical thinking skills which are necessary for writing because writing is putting thoughts on paper. Moreover, this interaction might have motivated students to broaden their linguistic competence to meet its requirements. In support of this interpretation, Murray (1985) states that when students interact with each other through the whole language instruction, they develop their critical thinking skills, explore their ideas, strengthen and develop greater imaginative powers, and gain self confidence through original writing. Third, Agnew (1995) states that utilizing the whole language approach in teaching writing might contribute a lot to arousing students' interests, activating their background knowledge and providing them with basic ideas and vocabulary

methods of teaching writing skills. This notion is supported by Vygotsky's (1978) ideas about the significance of social interaction and cooperative learning. He supports the dynamic social process of learning where the teacher in social dialogue with students can focus on the integrated skills and abilities of language learning. It also supports the premise that the whole language method is far more important than the normal traditional teaching techniques employed in the teacher's book. Therefore, with using the null hypothesis, the study's hypothesis ought to be rejected and the alternative one should be accepted.

To sum up, it is clear from the findings of the study that the whole language procedure was very effective in improving the students' writing performance. That performance will definitely help them use the English language more properly and effectively, especially in an age where the main goal of learning English is to equip learners for better communication in all walks of life; because of more interdependence among countries, an increase in international travel and the chance to meet people from other countries rises.

Discussion of the Findings

The findings of the study showed that there were statistically significant difference between the achievement of the experimental group and that of the control group on the writing achievement test due to the whole language method. This result is in line with the findings of Edelsky (1986); Baylard-Eidson (1993); Agnew (1995); Ya-Chen (2003); Abdelhamid (2006); Dwyer and Karen (2007); Kupall and Peck (2010) ; and Moghadam and Adel (2011).This finding is also in harmony with the several views raised by different writers such as Hamayan (1989); Baylard-Eidson (1993); Shang (2000), and Oxford (2001). However, this result is incongruent with the findings of some other studies such as Dornbos (1991); Wadle (1994); and Engelhart (2000) and whose results

significant at (t = 0.64, p = 0.53). Therefore, it could be assumed that there was no statistically significant difference with reference to writing ability between the groups.

After conducting the experiment, a posttest was administered to the two groups of the study on the students' writing proficiency. The results of the analysis of the post-test scores are shown in table (2) below.

Table 2
The t-Value of the Difference in the Mean Scores Between the Experimental group and the Control Group on the Post-Test

GROUP	N	Mean	Std. Deviation	t	DF	Sig. (2-tailed)
Experimental	25	8.64	1.16	4.36	48	.000
Control	25	6.96	1.54			
* Significant at $\alpha = 0.05$						

Table (2) shows that the mean score of the experimental group was 8.64 with a standard deviation of 1.16, while the control group's mean score was 6.96 with a standard deviation of 1.54. It shows that the difference in the mean scores between the experimental group and the control group was statistically significant (t= 4.36, p= 0.00).Table 2 also shows that the treatment had a significant effect on EFL students' writing performance between the experimental group and the control group and in favor of the experimental one. This means that the students in the experimental group, who were instructed according to the whole language procedure, achieved better results than those in the control group who were instructed according to the normal traditional

whole language approach for many applications in writing like doing exercises, checking and correcting errors and getting feedback, editing texts, and making linguistic interaction through group discussion, peer tutoring, and group work.

Members of the control group studied the components of the paragraph in a traditional manner, and received training on how to write different kinds of paragraphs like narrative, and descriptive paragraphs. They were also provided with a checklist to edit peers' writing. They were also asked to analyze paragraphs into their components, and find and correct errors. Moreover, they were trained on how to use capitalization and punctuation marks correctly. Members of the control group also used different strategies in writing such as freewriting, and brainstorming.

Findings of the Study

A pretest was used in order to ensure the equivalence of the two groups in their writing proficiency at the beginning of the experiment. The results of the pretest concerning the mean scores of the two groups are shown in Table 1.

Table 1
The t-Value of the Difference in the Mean Scores Between the Experimental Group and the Control Group on the Pre-Test

GROUP	N	Mean	Std. Deviation	t	DF	Sig. (2-tailed)
Experimental	25	6.08	1.63	-0.64	48	0.53
Control	25	5.98	1.69			

Table (1) shows that the mean score of the experimental group was 6.08 with a standard deviation of 1.63, and the mean score of the control group was 5.98 with a standard deviation of 1.69. It also shows that the difference in the mean scores between the experimental group and the control group was not statistically

introductory lesson about the use of the whole language approach for learning the skill of writing to the experimental group. He explained the main characteristics of the whole language approach to the experimental group as follows: (1) It is a learner-centered activity empowering students to direct their own learning by integrating the four language skills for teaching writing skills in a meaningful context. It is based on students' strengths, background knowledge, and experience focusing on content rather than form. (3) It is mainly fostered on social interaction and cooperative learning. (4) It encourages students to discuss, share ideas, and work together to solve problems in a cooperative manner. (5) Group discussion, peer tutoring, and group writing activities are common components of the whole language instruction (Waver,1999). Then, the researcher divided the experimental group into with four students in each group. The researcher provided the groups with a list of topics and asked each group to choose a topic to write on. The students in each group were encouraged to brainstorm and generate ideas for the pro and con sides of the topic. After that, the researcher asked each group to record together the information that they brainstormed on charts. Students of the experimental group practiced writing after listening to what the instructor says about the topic. Then they started speaking, reading, and interacting with each other to what is raised in a discussion about the assigned topic. By listening to what the instructor says , and interacting with each other on the topic, they enhanced their background knowledge and gave them a clear picture about what they were supposed to write. Then, the researcher encourages experimental students to discuss, share ideas, and work together in an organic way to write about that topic. During classroom sessions, they were also allowed to move around the classroom to assist their classmates. Besides, members of the experimental group used the

reliability, the writing achievement test was administrated to a sample of twenty-five EFL students (level 1) out of the sample of the study during the first semester of the academic year 2011/2012 and was repeated ten days later on the same sample to assess its stability over time. Pearson correlation coefficient was found to be 0.87 which indicated that the test scores were stable over time.

II. A scale for marking EFL students' writing

The researcher adopted El-Koumy's (1991) scale for marking EFL students' writing as well as its instructions (see Appendix II). This scale is divided into five major components: content, organization, word-choice, grammar and mechanics. It was proved to be valid and reliable.

III. The Instructional Material

Reason to Write: Strategies for Success in Academic Writing by Miller & Cohen (2001) which is taught for the first level of EFL students was used. The researcher overviewed the prescribed book and its supplementary materials. Then, he developed a list of eight open ended writing topics (see Appendix III). These topics were used with both the experimental group and the control group, and each group learned them in a different way. The experimental group was taught these topics by using the whole language process. On the other hand, the control group was taught them by employing the traditional procedures (i.e. guided by the Teacher's book). To ensure the validity of these topics, a jury of three EFL professors was consulted. This jury suggested that two of the topics should be reworded to be understandable for the students. Their suggestions were taken into consideration and the topics were changed accordingly.

Procedure

To investigate the effect of using the whole language approach on developing first year EFL students' writing skill, the researcher gave an

approach as a tool conducted among EFL students in writing classrooms. Therefore, this study aimed at filling this gap.

Methodology

The Subjects

The sample of the study consisted of 50 students enrolled in two sections. The two sections were randomly selected out of five English writing sections available in the English department at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University during the first semester of the academic year 2011/2012. The two sections were randomly assigned to the experimental and control groups. The experimental group consisted of 25 male students, while the control group consisted of 25 male students.

Research design

This study utilized a pretest-posttest control group experimental design. The experimental and control groups took a pre-test during the third week of October 2011 to measure their writing abilities before conducting the experiment. Instructions began from the first week of November 2011 to the end of January 2012. A post-test was administered at the end of January 2012.

Instruments of the study

The following instruments were used:

I. A writing performance test

A writing test was developed by the researcher to measure the students' writing abilities before and after conducting the experiment (see appendix I). This test required students to write about fifteen lines on the qualities of good parents. To ensure the validity of this test, a jury of three EFL professors was consulted. All members of the jury agreed that the topic was suitable for the first level of EFL students to measure their writing proficiency. To ensure its

speaking children in a whole language-based program developed as well as the writing skills of the English-speaking children.

Moghadam and Adel (2011) examined the effect of the whole language approach on developing mainly the two primary skills of reading and writing in varying degrees and combinations. Based on a language proficiency test, out of 150 senior Iranian EFL learners from Azad University of Torbat Heydariye, 90 were chosen and defined as intermediate learners. Two expository reading and writing tests were taken and the results were compared with four reading and four writing scores which were defined as their general reading and writing scores. The results were analyzed using the SPSS software and some correlation and ANOVA analyses were run. The correlation coefficients along with the scatter plot matrix showed strong, weak and in some cases partial correlations among the scales. The results of the post hoc tests of the repeated measures of ANOVA and the pairwise comparison of the measures also showed that the Iranian EFL learners performed almost equally well on the skills of reading and writing, but with expository writing and expository reading texts the performance was quite different. The concept of language proficiency was reconsidered in respect to the integrative approach's principles and some pedagogical implications in the field of language teaching were suggested.

As indicated from the previous literature, the researcher found out that few studies have been conducted on the usage of the whole language approach as a tool to teach writing in EFL classrooms. Nevertheless, there are few experimental studies that focus on the whole language approach as such possibility or technique is quite new to language instructors and researchers. This is especially so in Saudi Arabia as there seems to be no experimental studies at all (to the best knowledge of the researcher) on the usage of the whole language

students' ability to write summaries of expository texts. The research was conducted in the literacy support classes in fifth and sixth grade in a suburban middle school in the Northeastern United States. The teacher/researcher conducted an intervention in the integration of reading and writing strategies to struggling middle school readers and writers. Data were collected for five writing tasks, three of which were collaborative. The first and last were written independently. The teacher/researcher examined the students' writing samples through both quantitative and qualitative methods. In addition to the pre- and post-study writing by the participants, data from the Gates-MacGinitie vocabulary and comprehension tests were collected before and after the study. Findings indicated that struggling middle school readers and writers benefited from a comprehensive approach to building their literacy skills. Ninety percent of the fifth and 83% of the sixth grade participants improved either their reading or writing achievement or both.

Kupall and Peck (2010) investigated the comparative effects of whole language-based instruction upon the writing development of eight Spanish-speaking kindergarten and eight English-speaking kindergarten children. Writing development was divided into three subsets of assessment: self-concept of students as writers, compositional literacy, and grapho-phonemic literacy. The study provided descriptive information to answer the following questions: (1) Will the use of whole language-based instruction have the same effects upon the writing development of Spanish-speaking kindergarten children as it will for English-speaking kindergarten children? (2) If the writing development of the Spanish group does differ from the writing development of the English group, to what extent does it differ? and (3) In what areas of the writing development are the differences evident? Findings indicated that the writing skills of Spanish-

differences between the pilot-based reader group and the control whole language group. Achievement scores of students who were in the basal reader group and the whole language group did not show any significant differences.

Ya-Chen (2003) investigated the effects on four American-born Chinese children when the researcher, as an instructor, employed whole language instruction with predictable materials in teaching Chinese as a second language. The teaching tenets and strategies were based on the principles of the whole language. Three types of data were collected: (1) classroom observation, (2) interviews with the children and (3) content analysis of children's written work during the study work. Results showed that predictable materials and a whole language approach could be effective in teaching bilingual children to read, write, speak and listen in their second language, Chinese.

Abdelhamid (2006) explored the effectiveness of the whole language based program to develop the composition writing of the first experimental secondary students during the school year 2006/2007. The study was conducted at Salah Salem Experimental Secondary School located in Giza, Egypt. The sample of the study consisted of seventy experimental secondary students, is randomly assigned to an experimental group which studied composition writing via the whole language based program and a control group which studied the same skill in the traditional method. Two types of data were collected (1) Skills Checklist, and (2) Pre-post composition writing test during the study work. The results of the study revealed that the experimental group achieved better results in their composition writing skills due to the use of the suggested program based on the whole language approach than the control group did.

Dwyer and Karen (2007) investigated the effect of integrated teaching of vocabulary and main ideas and supporting details on struggling middle school

students' scores on the holistic writing assessments went up as long as they were in the whole language classrooms.

Wadle (1994) tried to find out if using whole language reading instruction could better the scores received by fourth grade students on Missouri Mastery Achievement Test. The study was conducted using a literature-based reading approach with anecdotal records kept to inform the teacher of mastery of test objectives. Teacher-made tests were also administered at the teacher's discretion. Results showed that whole language did not significantly affected the reading and language arts scores on the MMAT, but did show some practical significance.

Agnew (1995) examined the effectiveness of a program for improving students' writing skills by using whole language. Targeted population was a fifth grade class of 30 students in a stable middle class, suburban community located in Rockford. Writing deficiencies were documented through data gathered from norm- referenced tests, quality and quantity of assignments completed, reviews of students' portfolios, and a student survey. The quantity, quality and variety of writing increased as evidenced by improved test scores on standardized tests and teacher observation of writing samples. The amount of writing that students produced increased as measured by counting the number of completed pieces in students' collection of their written ability.

Engelhart (2000) assessed the effects of a pilot program using the basal reader approach to teach reading compared to the whole language approach. The sample of the study consisted of ninety-five first grade pupils during the 1996/1997 school year. Seventy six pupils were taught reading using the whole language approach and nineteen were taught reading using the basal reader approach. A T-test was performed to determine if there were significant

when considering the language genre "label quest" there were no instances of children substituting "thing" or "cosa" for a noun that was required. She discovered that many features of writing had been acquired by the children through means other than direct instruction. Furthermore, she found, despite phonics instruction, the children still used a variety of techniques for inventing spelling when encountering an unfamiliar word. The results of her study revealed that Whole Language instruction would (1) integrate listening, speaking, reading and writing; (2) teach skills as part of a whole; and (3) allow students to work together cooperatively. Such instruction benefited bilingual students in their language acquisition and writing.

Dornbos (1991) investigated the effect of whole language instruction during kindergarten on students' achievement in reading comprehension, as measured by a standardized norm- referenced test at the end of the second grade. The researcher examined the Stanford Achievement Test reading comprehension scores of second- grade pupils who began their kindergarten experience in either a whole- language or a non-whole language classroom. All students received two years of instruction. Analysis of the data at the end of the second grade indicated that there was no significant difference between the average mean scores of the experimental group (whole-language), and the control (non-whole- language).

Baylard- Eidson (1993) examined the impact of Meramec Valley R-III whole language program on students' achievement in written language. An exploratory and descriptive program evaluation study was undertaken using qualitative research methods to answer questions concerning the effectiveness of Meramec valley R-111 whole language program. Results indicated that whole language showed students that reading and writing are interrelated and that the basic skills are dependent on one another to produce communication. Moreover,

language classrooms, language skills should support one another and should be integrated for instructional purposes. When this happens, students will get engaged in meaningful listening, speaking and writing skills. This will surely result in steady improvement in students' writing abilities.

B. Experimental Studies

The effect of the whole language approach on students' writing composition has not been studied extensively on the international and local levels, mainly for EFL students. The following research studies differ widely from the current study, due to a variety of factors such as the design of studies, the sample of the study, and the length of time during which students were exposed to the whole language approach. All the research studies have been conducted on different samples such as middle and upper school students, whereas the current study has been conducted on college EFL students. Besides, few experimental studies on the use of the whole language approach have addressed the issue of teaching writing skills in EFL environments. Accordingly, the present study investigated the effect of the whole language approach on students' writing skill, aiming to find out if using the whole language approach would improve the students' quality of writing, when training is provided and when the participants were exposed to the whole language approach over a period of time.

Edelsky (1986) examined the effect of the whole language instruction on the writing development of Spanish-speaking children. The children were first, second, and third graders. Her research indicated that there was a significant positive effect upon the writing development of Spanish-speaking children in a whole language classroom, when compared to the skill-based group. She showed that Spanish-speaking children do not need skill-based programs. Her data revealed no language deficiencies in language minority children. For example,

Review of Literature

This section is divided into two parts. The first part is devoted to the theoretical studies on the whole language approach and the second part deals with the research studies conducted in this area.

A. Theoretical Studies

Whole language advocates, such as Bixer (1980), Zhang & Jin,1989, Goodman (1986), Weaver (1990), Edelsky, Altwerger & Flores (1991), Baylard (1993), Davies,1998, Schwarzer (2001), and Brooks-Harper and Shelton (2003), state that language (oral and written) functions to serve authentic purposes by facilitating meaningful communication. No language process should be separated from the whole teaching task. Harste, Woodward, and Burke (1984) explain that each time someone reads, writes, speaks, or listens, this language encounter feeds into a common data pool. In subsequent encounters with language, the person can draw on this pool. Peregoy and Boyle (2001) suggest that reading and writing as well as speaking and listening should be integral parts of all language classroom activities because all these processes interact with one another. In addition, they stressed that the whole language approach improves the skill of writing and facilitates meaningful communication and interaction between teachers and learners. Shang (2000) and Oxford (2001), for instance, asserted that the basic tenet of the whole language approach is that language should be taught and learned as a whole. Any attempt to break it into parts (i.e. vocabulary lists, phonics patterns, grammar exercises) destroys the spirit of language. This means that the four language modes- listening, speaking, reading and writing support each other and must not be artificially-separated.

To conclude, the systems of language should not be separated in language learning, neither should listening, speaking, reading and writing. In whole

Having reviewed related literature about the use of the whole language approach for teaching and learning the skill of writing, the researcher notes that there is a dearth of investigation studies and lack of research oriented articles. Few studies are also based on applied work; others are theoretically oriented and glorify the use of the whole language approach for teaching EFL skills such as writing. This study, however, is based on an experimental work to test the effect of using the whole language approach on the development of students' performance in writing. Furthermore, it is the first study about the use of the whole language in Saudi Arabia for teaching the skill of writing to EFL learners.

Smadi (1986: 35) noted that "the students' inability to write a comprehensive, acceptable English passage is due to the method used in EFL teaching in general and composition in particular." This remark is supported by the researcher's observation that Al-Imam University EFL learners face serious problems and difficulties in writing due to utilized inappropriate and ineffective teaching methods. It is the researcher's belief, that if students are taught through communicative activities, such as the whole language approach, in writing classes their writing abilities will improve, and they will be better English writers.

The study aims at exploring the effect of using the whole language approach on the development of EFL learners' performance in writing. The study would pose the following main question: What is the effect of the method of teaching on the achievement of students in the writing tasks? The major null hypothesis of the study would be that there would be no statistical significant difference in the EFL learners' writing performance between the experimental exposed to the whole language approach and the control group taught according to the traditional method in favor of the experimental group.

communication. Besides, the whole language approach also facilitates cooperative learning which is essential in second language (L2) writing. Furthermore, the whole language approach stimulates students' interest in communicating as they feel they have an authentic audience who will respond to their writing. In short, the whole language approach promotes opportunities for communication, cooperation, collaboration and information.

Engelhart (2000) mentions that the use of the whole language approach in EFL classrooms may provide EFL learners with a practical opportunity to experience the mechanical and formal challenges of writing in a foreign language classroom. Furthermore, it creates opportunities for EFL learners to involve themselves in a more process-oriented writing practice that creates chances for interaction and autonomy in a social context. Ideally, the whole language approach may integrate all these aspects of product, process and post-process approaches into a unified whole. Teachers who become involved in the whole language approach may also find that similarly multifaceted teaching opportunities are available to them.

Barras (1995) indicates that the use of the whole language approach into EFL writing pedagogy may provide teachers and learners with a practical, flexible and theoretically rich opportunity for engagement in writing as an integrated and holistic practice. It creates possibilities for EFL literacy practices through which learners can engage with the linguistic and communicative challenges of writing in a foreign language, while they experience written language as a socially relevant and personally meaningful activity. While many mainstream EFL writing activities are based on the fragmentation of skills and components of language, the whole language approach can defragment EFL writing practices into a meaningfully unified and integrated whole.

texts are usually incomprehensible and incorrect to their instructors. In fact, to them writing is a great problem and they exhibited low writing performance. A very important reason that causes such a problem is the fact that English writing courses lack both effective strategies and free interaction among the teacher and students. Thus, students do not have enough chances to practice writing strategies and techniques.

Consequently, investigating the effect of the whole language approach may lead to fruitful conclusions and pedagogical implications for EFL instructors and students. Goodman (1989) refers to the whole language approach as creating learning experiences that are not simply confined to writing but can be easily and coherently integrated with other language skills and even oral language learning experiences in the wider context of EFL education. In addition it provides a learning practice that can be meaningfully related to the lives of EFL learners beyond the classroom. Agnew (1995) refers to the whole language movements as a grass-root movement among teachers to build better, more effective, and more satisfying experiences for their pupils and themselves. Bixer (1980) asserts that integrating the language skills means providing natural learning situations in which listening, speaking, reading and writing can be developed together for real purposes and real audiences.

Benefits of Using the Whole Language Approach in EFL Learning

A number of researchers have noted several benefits of using the whole language approach in language classrooms. Agnew (1995) presents three benefits of the whole language approach. He states that the whole language instruction can promote real and natural communication inside the classroom. Through the whole language approach, students are able to cooperate with each other easily and comfortably. This provides authentic context for

it possible for students to respond freely in their own and may draw even a timid child into the circle of participation" (p.190). The processes of reading, writing, speaking, and listening are interrelated and interdependent. It is impossible to separate out one language process from the teaching task. (Freeman, 1988). When students engage in the complex processes of reading, writing, discussing, and thinking, they simultaneously develop language and literacy, and learn about language through these processes (Waver, 1990).

The whole language process is learner-centered, "empowering students to direct their own learning" (Stahl, 1999, p.18). Goodman (1986) indicates that in whole language classrooms, language development is empowering. The learners "control" the language learning process, make the decisions about when to use it, and determine their goals. Freeman (1988) suggests that the learners' needs and interests be considered first. Materials should be centered on topics that are familiar to the learners and build upon their background knowledge and interests.

Murray (1985) states that when students interact with each other through whole language instruction, they develop their critical thinking skills, explore their ideas, strengthen and develop greater imaginative powers, and gain self confidence through original writing. At the same time, teachers benefit from such an approach by gaining knowledge of students, by helping students become better learners, by stimulating collaborative learning experiences, by motivating students to learn more, and by creating a more stimulating, exciting environment for learning.

The researcher has noticed that English instructors usually complain that the majority of EFL learners in the college of languages and translation face great difficulty in their writing abilities and they are unable to produce well- organized and coherent writing texts which are free from various types of errors. These

as persons with intellectual or emotional interests in what they wrote (Raimes 1985).

This paper is a call for the introduction of the whole language approach into EFL education as an integrated and holistic writing practice for teaching EFL learners the skill of writing. It explores the whole language approach as a procedure based on sound theoretical foundations that can be very flexibly adopted, adapted and practiced in almost all educational contexts. Involving EFL learners in functional communicative experiences via the whole language approach motivates them to learn and use English in their daily lives (Holmes 2001).

By employing the whole language approach, EFL teachers and learners can move towards an authentic and integrated writing practice that simultaneously incorporates formal aspects of language, communicative and discursive purposes, and higher order personal and social concerns(Zamel 1987). Moreover, Hamayan,(1989); Dahl and Frepon (1992); and Goodman (1989) pointed out that students who use the whole language approach in learning the skill of writing are usually able to improve their writing skills more significantly than other learners do because they have an access to feedback about their errors in grammar, style and spelling. Thus, when the whole language approach is utilized properly, it will surely expose English language learners to authentic language and encourage them to interact naturally in the language as a whole, and as a result, to write a reasonable and appropriate piece of writing.

A major characteristic of the whole language approach that learning is often fostered through social interaction. Strickland (1999) has demonstrated that social contact and experiences "enlarge learners' opportunity for language development and increase their motivation for learning. Group discussion makes

Introduction

Writing pedagogy has consistently been a major concern in EFL education. Although writing in academic and English for specific purpose contexts is widely discussed, the practice of teaching writing in wider contexts of EFL education tends to pose a two-sided challenge. On the one hand, theoretical approaches seem to be too decontextualised and forbidding to find their way into the teaching of writing. On the other hand, the mainstream practice of EFL writing pedagogy appears to be based on loose theoretical foundations and largely confined within traditional skill-based views of language teaching (Zamel 1987).

Traditionally, writing was viewed as a one-dimensional activity in which linguistic accuracy was all important and context and self-expression were not priorities. It was a way to reinforce grammatical patterns and lexical items. Writing pedagogy was a habit-formation exercise and the writer was supposed to merely manipulate the previously learned structures into longer stretches of language. This produced a collection of words and sentence patterns not necessarily representing meaningful written language (Silva 1990). A basic characteristic of this approach was a focus on a strongly worded, well-structured and neatly styled product. At the most sophisticated level, product-oriented views of writing were concerned with style and arrangement, or fitting sentences into paragraphs and paragraphs into texts (Connor 1987). This focus on minimal mechanical writing skills was based on positivist assumptions about language that viewed language as fragmentable elements that could be linearly presented (Zamel 1987). Product oriented approaches were also influenced by behaviourist psychology and structural linguistics. The lack of real purpose and audience resulted in artificial writing practices, with learners unable to engage in writing

ملخص البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اثر استخدام الطريقة الكلية (تكامل المهارات الأربعة) في تنمية مهارة الكتابة بين طلاب السنة الأولى لمتعلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من خمسين طالب مسجلين في شعبتين تم اختيارهما عشوائيا من بين شعب الكتابة الخمس المتوفرة في قسم اللغة الانجليزية. و بالطريقة ذاتها تم تحديدهما كمجموعتين تجريبية و ضابطة. خضعت المجموعتان عند بدء الدراسة لامتحان قبلي للقدرة الكتابية للتأكد من كونهما متساويتان و متجانستان. و قد أعطي نفس الامتحان للمجموعتين عند انتهاء التجربة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح المجموعة الأولى.

The Use of the Whole Language Approach to Sharpen EFL Learners' Writing Skill at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr. Omar N'eem Muhammed Bani Abdelrhman
Assistant Professor: Faculty of Languages and Translation
Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Abstract

This paper supports the implementation of the whole language approach in EFL classrooms as a theoretically rich and practically feasible procedure. It aims at investigating the effect of using the whole language approach on developing the writing ability of first-year English majors at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. The sample of the study consisted of 50 male students, randomly selected from five groups and assigned to either an experimental or control group. A writing ability pretest was administered to both groups at the beginning of the study to ensure that they were equivalent and homogenous. The same test was given as a writing ability posttest at the end of the experiment. The results revealed significant differences between the experimental and control groups in favor of the experimental one.

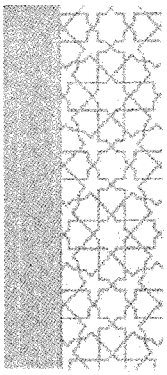
Key Words: whole language approach, integrated-skill approach, integration of language skills, writing ability, language proficiency.

The Use of the Whole Language Approach to Sharpen EFL Learners' Writing Skill at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr. Omar N'eem Muhammed Bani Abdelrhman

Assistant Professor: Faculty of Languages and Translation

Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University



VOLUME 30
November - 2013

JOURNAL OF HUMANITIES AND SOCIAL STUDIES

KINGDOM OF SAUDI ARABIA

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION
AL-IMAM MUHAMMAD IBN SAUD
ISLAMIC UNIVERSITY



- Teaching Problems Facing Teachers of Social Subjects in the System of Secondary School Courses From The Point of View of Teachers and Pedagogical Supervisors of Social Subjects
  Dr. Ahmad bin Muhammad bin Saad Al-Hussain

- The Impact of Portfolio Strategy in Building Sound Scientific Concepts and Modifying Alternative Concepts for Third Grade Female Students
  Dr. Feryal Muhammad Abu-Awaad
  Dr. Elham Ali Al-Shalabi

- Learning And Thinking Approaches Based on Herrmann's Whole Brain Theory in Terms of two Variables: Age and Gender
  Dr. Ahmad Muhammad Awad Al-Garaybah
  Dr. Slamah Ageel Slamah Al-Muhsen

- Academics' Trends in The College of Economics and Management Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Towards Digital Institutional Arab Open Repositories
  Dr. Hind Abdulrahmman Ibrahim AlGanem

- The Impact of Taxes on Direct Foreign Investments and Country Revenues in Jordan (2000-2010)
  Dr. Hassan Mahmmod Muhammad Amri

- The Use of the Whole Language Approach to Sharpen EFL Learners' Writing Skill at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University
  Dr. Omar N'eem Muhammed Bani Abdelrhman

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

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research