

فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها

إعداد

د/ مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود

١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها

د/ مختار عبد الخالق عبد اللاه عطية^١

ملخص البحث:

استهدف البحث الحالي التعرف على فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً بالمستوى الثالث من طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (٣٠) طالباً، وضابطة وعددها (٣٠) طالباً، وقد أعد الباحث المواد التعليمية وأدوات البحث التي تمثلت في: قائمة مهارات التواصل الشفوي المناسبة لطلاب المستوى الثالث، كما أعد الباحث المادة التعليمية للتدريس باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية، واختباراً لقياس مهارات الاستماع، وبطاقة لملاحظة مهارات التحدث، وقد تأكد الباحث من صدق وثبات هذه الأدوات بالطرق الإحصائية الملائمة، وقد أسفرت نتائج البحث عن فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى الطلاب أفراد عينة البحث؛ حيث كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية، كما أوضحت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بعدة توصيات، منها: إنشاء مسرح تعليمي لتفعيل استخدام الدراما الحوارية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على توظيف هذه الإستراتيجية في تعليم اللغة العربية، وتوجيه المزيد من الاهتمام والعناية بمهارات التواصل الشفوي التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية الدراما الحوارية، مهارات التواصل الشفوي، مهارات الاستماع، مهارات التحدث.

^١ - أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود.

المقدمة:

يعد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أحد أهم الأنشطة التعليمية للقائمين على خدمة اللغة العربية داخل البلدان العربية وخارجها؛ فتعليمها لغير أبنائها يمثل الخطوة الأولى لنشر الثقافة العربية على المستوى العالمي في محاولة لردم الفجوة الحضارية بين الشعوب من ناحية، وتصحيح الصورة المغلوطة عن العرب التي تصفهم في كثير من الأحيان بالتخلف والعنوانية ورعاية الإرهاب من ناحية أخرى.

ويحتاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى إستراتيجيات وطرق وأساليب جاذبة ومشوقة تحفز اهتمامات متعلم اللغة الثانية وتثير طاقاته وتطلق مواهبه وإمكاناته وتكفل له المرور بخبرات عملية مباشرة يوظف من خلالها خبراته السابقة في تعلمه وتنمية مهاراته، ولعل إستراتيجية الدراما الحوارية هي أحد أهم هذه الإستراتيجيات التي تحقق له ذلك.

فإستراتيجية الدراما الحوارية هي طريقة لتنظيم المحتوى التعليمي للمادة الدراسية وأساليب تدريسها، وهي تتضمن إعادة تنظيم المادة التعليمية وتشكيلها في مواقف عملية، والتركيز على العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها، ويقوم الطلبة بتمثيل الأدوار المتضمنة للمواقف، وذلك لخدمة المادة التعليمية وتفسيرها وتوضيحها تحت إشراف المعلم (الكخن وهنية، ٢٠٠٩، ٢٠٤).

وهي إستراتيجية لها أثر فاعل في تحسين قدرات المتعلم لغوياً وتحصيلياً وسلوكياً، وتدعم مهارات التواصل الشفوي للتعبير عن النفس والمتطلبات والحاجات والميول من خلال تنمية القدرة على التحدث بلباقة وحسن التعبير والبيان ومهارة التواصل لفظياً مع الآخرين، كما أنها تكسر جمود وملل التدريس التقليدي وتضفي الحيوية والمرونة والمرح على العملية التعليمية، وتعمل على إزالة التوتر والقلق، بالإضافة إلى أنها تساعد على اكتشاف المواهب وتنميتها وتوجيهها (خصاونة والعكل، ٢٠١٢، ١٩٧-١٩٨).

وتعد الدراما الحوارية إستراتيجية تربوية مرنة وبسيطة لا يحتاج استخدامها بشكل فاعل في الصف إلى معرفة مسبقة وخبرة معينة، ولا يشترط توفر وسائل كثيرة أو مسرح خاص لتنفيذ المشاهد الدرامية، ويكتفى فقط بإجراء بعض التعديلات البسيطة في الغرفة الصفية، بحيث تسمح بحرية الحركة للممثلين (الفيومي، ٢٠١١، ٣٩).

وباستقصاء الدراسات والبحوث السابقة لاحظ الباحث أن الدراما الحوارية أصبحت ميداناً خصباً لتعليم وتعلم اللغة وتنمية مهارات التواصل اللغوي في كثير من بلدان العالم، ومن هذه الدراسات: دراسة (Gradut, 1990) طلاع رأي (٣٠٠) معلم من معلمي

المرحلة الثانوية في ماليزيا استخدم ر ... ر ... نوارية في تدريس مهارتي الاستماع

والتحدث، وخلصت النتائج إلى أن التدريس بإستراتيجية الدراما الحوارية كان فعالاً في تنمية هاتين المهارتين، وأن المعلمين اكتسبوا قدرات متنوعة من خلال التدريس بالدراما، وأن الأنشطة الدرامية أفادت في تحفيز الطلاب وجذب انتباههم وإطلاق إبداعاتهم.

ودراسة (Dudin, 1994) التي هدفت إلى بيان أثر أسلوب التمثيل الدرامي في تعليم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية على تحسين القدرة على التعبير الشفوي لدى طلاب الصف العاشر في الأردن وقد تكونت العينة من (١٦٢) طالباً وطالبة، وتمثلت المادة التدريسية في مجموعة من المواقف الحياتية شملت أهم التراكيب التي تستخدم وظيفياً للتعبير والتواصل، وطبقت هذه الأنشطة الدرامية كالحوار ولعب الأدوار على المجموعة التجريبية، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطرق المعتادة، وقد كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب الدراما.

ودراسة (Flynn, 1997) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الدراما الإبداعية في تعليم اللغة والقراءة لدى طلاب الصف الخامس في ولاية نيوجيرسي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٤٧) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى ضابطة تكونت من (٢٥) طالباً تم تدريبها بالطريقة الاعتيادية والأخرى تجريبية تكونت من (٢٢) طالباً تم تعليمها القراءة واللغة باستخدام الدراما التعليمية، واستمر تطبيق تجربة البحث لمدة شهرين كاملين، وقد أسفرت نتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام أسلوب الدراما، وطلاب المجموعة الضابطة الذين تعلموا القراءة بالأسلوب المعتاد لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة (Ballou, 2000) التي هدفت إلى التعرف على أثر المعالجة الدرامية في مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف السادس في مدينة جرينفيل في ولاية ساوث كارولينا الأمريكية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن المعالجة الدرامية لها آثار إيجابية كبيرة جداً في تنمية مهارات التواصل اللغوي، واتجاهات التلاميذ نحو المدرسة والتعلم.

ودراسة عزازي (٢٠٠٠) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف المسرح التعليمي في تنمية بعض مهارات القراءة الجهرية وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية تدربت على القراءة الجهرية من خلال أسلوب المسرح التعليمي، وضابطة تدربت على القراءة الجهرية بالطرق التقليدية المعتادة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة على حدة، وفي المجموع الكلي للمهارات، مما يدل على فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية.

ودراسة جاب الله (٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان، وتم اختيار عينة البحث من بين طلاب الصف الأول الإعدادي وبلغ عددهم (٥٠) طالباً وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أعد الباحث قائمة مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ، ودليل المعلم لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود دور فعال للنشاط التمثيلي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ودراسة (Macy, 2002) وهي دراسة حالة لإحدى معلمات الصف الرابع الابتدائي في مدينة إدمنتون في مقاطعة ألبرتا الكندية، التي كانت تدرس تلميذاتها مهارات وفنون اللغة الإنجليزية من خلال تمثيلها على المسرح، وقد كشفت النتائج أن المسرح يمثل نشاطاً فعالاً للأطفال لاكتشاف وتجريب أفكار ومفاهيم وقيم متنوعة، وأنه يملك تأثيراً إيجابياً كبيراً لدعم وتطور تعلم فنون اللغة ومهارات التواصل اللغوي، ويستطيع أن يخلق مدى واسعاً من فرص التفاعل اللغوي.

ودراسة العمري (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تعريف معلمي اللغة العربية بأسلوب الدراما في تدريس اللغة العربية وكيفية تنفيذه مع تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد استخدم الباحث لذلك بعض الأدوات منها الدروس التطبيقية واللقاءات التربوية وأفلام الفيديو، وكشفت نتائج الدراسة عن أنه يمكن استخدام أسلوب الدراما في جميع فنون اللغة العربية، وأن هذا الأسلوب يصلح استخدامه في جميع الصفوف والمراحل التعليمية بشرط أن يتناسب طول المسرحية ولغتها مع عمر الطالب ومستواه العقلي.

ودراسة رجب (٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام المدخل الدرامي في تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلاب إدارة حلمية الزيتون بالقاهرة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست فصول القصة باستخدام المدخل الدرامي وضابطة درست بالطريقة المعتادة، وقد أعد الباحث قائمة مهارات الفهم الاستماعي ومحتوى فصول القصة باستخدام المدخل الدرامي ودليل المعلم واختبار مهارات الفهم الاستماعي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم الاستماعي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ودراسة اللوح (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح باستخدام المسرح التعليمي في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى عينة من طلاب الصف السابع الأساسي في ضوء مدخل التواصل
 حيث قائمة مهارات التواصل الشفوي
 وبرنامجاً لتنمية مهارات التواصل الشفوي باستخدام المسرح التعليمي واختبار مهارات التواصل

الشفوي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى الطلاب عينة البحث.

ودراسة الشنطي (٢٠١٠) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع بمدرسة مصعب بن عمير بمديرية غرب غزة بلغت (٧٤) تلميذاً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة بلغت (٣٦) تلميذة، وتجريبية بلغت (٣٨) تلميذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية اللاتي درسن بالنشاط التمثيلي، والضابطة اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من الدراسات السابقة أنه على الرغم من تنوع المنهجيات المتبعة، واختلاف العينات في تلك الدراسات، إلا أن معظمها اتفق على الآثار الإيجابية لأشكال الدراما التعليمية في تحصيل التلاميذ للغة، وتنمية مهارات التواصل اللغوي، وتتميز هذه الدراسة عن غيرها بمحاولتها البحث في أثر الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ومع ذلك فقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحويل الدروس التعليمية إلى مشاهد مسرحية باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية.

يحظى التواصل اللغوي باهتمام كبير من جانب المتخصصين في تدريس اللغات؛ ويعود ذلك إلى أن التواصل اللغوي له أهمية كبيرة للمتعلمين الناطقين بلغات مختلفة إذ يحقق لهم التفاعل مع معلمهم وزملائهم وأفراد مجتمعهم من أجل تلبية حاجاتهم وقضاء مصالحهم وتحقيق أهدافهم، كما أنه يسهم في تعلم الطلاب للمهارات اللغوية الأخرى.

وإذا كان التواصل اللغوي بعناصره الأربعة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) هو العملية التي يتم بمقتضاها نقل المعاني والأفكار بين الناس، فإن التواصل الشفوي (الاستماع والتحدث) يعد العنصر الأهم في هذه العملية التواصلية؛ فهو العملية الأساسية والأولية لإتمام العلاقات الاجتماعية وتحقيق التفاعل بين الأفراد؛ فاللغة سمعية شفوية في المقام الأول، وذلك يعني بالضرورة أن تكون الأولية في دراسة اللغة وتدريسها للجانب الشفوي دون منازع (الصعيد، ١٩٩٤، ٢٧٤).

ولأهمية التواصل الشفوي من ناحية، وضعف الطلاب والمتعلمين في مهاراته من ناحية أخرى فقد أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي قدمت محاولات متنوعة لتنمية مهاراته لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذه الدراسات: دراسة Krampien (1990)، ودراسة Evans (1994)، دراسة العيسوي وموسى (٢٠٠٣)، ودراسة صواوين (٢٠٠٦)، ودراسة سعيد (٢٠٠٧)، ودراسة سليمان (٢٠١٠)، ودراسة

راشد (٢٠١٠)، ودراسة Garcia (2010)، ودراسة عبد العظيم (٢٠١١)، ودراسة زيد (٢٠١٢).

وفي ضوء ما تقدم وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة يرى الباحث أن الحاجة ماسة إلى إجراء دراسة علمية للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

مشكلة البحث:

لاحظ الباحث من خلال عمله في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود ضعف وقصور مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ويتجلى ذلك بوضوح في كثير من المواقف اللغوية التي يعجزون فيها عن استعمال اللغة المنطوقة أو فهمهم للمسموع.

وقد أكدت الدراسات والبحوث السابقة على هذا الضعف والقصور في مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، كدراسة سليم (٢٠٠٩) التي أشارت إلى ضعف اكتساب طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها للمهارات اللغوية اللازمة للاتصال الجيد في المواقف اللغوية المختلفة، ودراسة إبراهيم (٢٠٠٩) التي أكدت على قصور مستوى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها في الاتصال اللغوي في المواقف التي يحتاجون فيها إلى استعمال اللغة، ودراسة سليمان (٢٠١٠) التي أكدت على قصور مهارات التواصل الشفوي لأغراض أكاديمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها.

وقد أجرى الباحث دراسة استطلاعية على (٢٠) طالباً من طلاب المستوى الرابع من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م؛ حيث طبق الباحث عليهم اختباراً في التواصل الشفوي بلغ عدد مفرداته (٣٠) مفردة بهدف الوقوف على مدى إتقانهم لمهارات التواصل الشفوي التي درسوها خلال المستويات الثلاثة السابقة، وقد أسفرت نتائج الاختبار عن وجود ضعف واضح في مهارات التواصل الشفوي لديهم حيث بلغ متوسط إجابات الطلاب (٣١%)، مما يؤكد الحاجة إلى مزيد من الدراسات العلمية التي تعنى بتنمية مهارات الطلاب في مجالات التواصل الشفوي.

كما أجرى الباحث بعض المقابلات الشخصية مع عدد (١٢) من مدرسي اللغة لمناقشة أسباب هذا الضعف وهذا القصور في مهارات التواصل الشفوي لدى الطلاب، وخلص الباحث من تحليل نتائج هذه المقابلات إلى أن اعتماد مدرسي اللغة على الطرق التقليدية في إكساب الطلاب لهذه المهارات يأتي في مقدمه زال تعليم مهارات اللغة العربية لغير

الناطقين بها بصفة عامة، ومهارات التواصل الشفوي على وجه الخصوص يعتمد على الترجمة والتلقين والحفظ وغيرها من الطرق التقليدية.

أما الاستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل إستراتيجية الدراما الحوارية فتسهم في تنمية قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب، وإكسابه خبرات تعليمية تتسم بالإيجابية، وتعمل على تقليص دوره التقليدي القائم على الحفظ والاستنكار الآلي للمعلومات (رجب، ٢٠٠٤، ٣٥).

ويرى الباحث أن إستراتيجية الدراما الحوارية يمكن- إن أحسن توظيفها- أن تسهم في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب اللغة العربية من غير الناطقين بها؛ لأن الدراما الحوارية من الفنون المحببة إلى نفوس الطلاب، كما أن العرض الدرامي يعتمد على طرفين أساسيين وهما المؤدي (المتحدث)، والمتلقي (المستمع)، مع إمكانية تبادل الأدوار بين الطرفين، وهي نفس مكونات التواصل الشفوي، ومن ثم فإن التدريب على الدراما الحوارية هو تدريب على مهارات التواصل الشفوي في الوقت ذاته.

وقد أوصت دراسات عديدة بتوظيف إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية المهارات اللغوية عامة ومهارات التواصل الشفوي خاصة، ومن هذه الدراسات دراسة (Ballou, 2000)، ودراسة (Macy, 2002)، ودراسة (رجب، ٢٠٠٤)، ودراسة (المصري، ٢٠١٠)، ودراسة (العماري، ٢٠٠٩)، ودراسة (خصاونة والعكل، ٢٠١٢)، ودراسة (محمد، ٢٠١٢).

وقد تحددت مشكلة البحث في العبارة الآتية: يوجد ضعف وقصور في مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب اللغة العربية غير الناطقين بها، ولا يتم استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة كالدراما الحوارية لعلاج هذا الضعف.

أسئلة البحث:

ما فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

وتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات التواصل الشفوي المناسبة لطلاب المستوى الثالث من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

٢- ما فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

٣- ما فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

فرضا البحث:

حاول البحث الحالي بعد تنفيذ تجربة البحث التحقق من صحة الفروض الآتية:

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع.
- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة مهارات التحدث.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي المتضمنة في كتاب (العربية للعالم- الكتاب الثالث) وهو كتاب تعليم اللغة العربية المقرر على طلاب المستوى الثالث؛ وذلك لأن طلاب المستوى الثالث اكتسبوا قدراً معقولاً من اللغة يؤهلهم لفهم المطلوب منهم أثناء تدريبهم على لعب الأدوار في إستراتيجية الدراما الحوارية؛ حيث إنهم قد أمضوا عاماً كاملاً (مستويين دراسيين) في تعلم اللغة العربية قبل هذا المستوى.
- عينة من طلاب المستوى الثالث لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود؛ وذلك لأنه مقر عمل الباحث، حيث يقوم الباحث نفسه بالتدريس لمجموعتي البحث.
- تطبيق تجربة البحث على الطلاب عينة البحث في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

منهج البحث:

تبعاً لطبيعة البحث وأهدافه، استخدم الباحث في هذا البحث المنهج شبه التجريبي، واستخدم من تصميمات هذا المنهج طريقة المجموعات المتكافئة، وبالتحديد أبسط هذه التصميمات وهي طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة.

مصطلحات البحث:

١- الدراما الحوارية:

عرف الحداد، والعبد (٢٠١٠، ٥٣) الدراما الحوارية بأنها أسلوب يقوم على تجسيد المنهج في صور شخصيات من خلال تمثيل الطلاب لمواقف معينة، بحيث يوظفون فيها التعبير اللفظي والحركي، وتعد الشخصيات والجمهور من الطلاب أحد مكوناته الأساسية. وعرفها خصاونة والعكل (٢٠١٢، ١٨٤) بأنها النشاط الدرامي الذي يؤدي داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ويستخدم عدة ألوان من الفنون والآداب لتوصيل مفاهيم وأهداف تعليمية معينة.

ولأغراض البحث الحالي تعرف الدراما الحوارية بأنها مشاهد تعليمية قصيرة يؤديها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها، تعتمد على الحوار من خلال التعبير اللفظي والملمحي وتقوم مقام المحتوى التعليمي.

٢- المهارة Skill:

جاء في لسان العرب أن "المهارة" لغة هي: الحذق في الشيء (ابن منظور، د.ت، ٤٢٨٦) وعرفها شحاتة، والنجار (٢٠٠٤، ٣٠٢) بأنها أي شيء تعلمه الفرد ليؤدي به بسهولة ودقة، وهي بوجه عام السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال.

ولأغراض البحث الحالي تعرف المهارة بأنها قدرة الطالب على ممارسة أنشطة الاستماع والتحدث بدقة، وبسرعة، وبأقل جهد ممكن، بمساعدة الاستراتيجيات والطرق التدريسية المعينة على ذلك (مثل إستراتيجية الدراما الحوارية).

٣- التواصل الشفوي:

عرف سليمان (٢٠١٠، ٨٧) مهارات التواصل الشفوي بأنها مجموعة من المهارات الكلية التي تعكسها الأداءات المتمثلة في آليات التواصل الشفوي، والكفاءة النحوية، والمستويات العقلية العليا للأداء المهاري في التحدث والاستماع، واتجاهات التواصل الشفوي وقيمه، والفهم الثقافي، وطلاقة التحدث.

وعرفه زيد (٢٠١٢، ١٢٧) بأنه عملية تفاعل بين طرفين، يتم خلالها نقل الرسالة عبر قناة اتصالية، تقوم بدور أساسي ومحوري في عملية التواصل، وقناة الاتصال هي مجموعة الرموز المستخدمة في نقل المعاني التي تتضمنها الرسالة.

ولأغراض البحث الحالي يعرف التواصل الشفوي بأنه الأداء اللغوي الذي يستخدم فيه متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها مهارات الاستماع والتحدث لتبادل الأفكار والمشاعر وقضاء الحاجات من خلال سياق لغوي سليم يعكس جوانب الكفاءة الاتصالية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فرضيه قام الباحث بإعداد ما يأتي:

أولاً: الجانب النظري وتناول محورين:

- المحور الأول: إستراتيجية الدراما الحوارية: مفهومها، وأهميتها، وخطواتها، وأهم عناصرها.
- المحور الثاني: التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مفهومه، وأهميته، ومهاراته، وأهداف تعليمه في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ثانياً: الجانب الإجرائي وشمل الخطوات:

- ١- إعداد المواد التعليمية وأدوات

✓ قائمة مهارات التواصل الشفوي المناسبة لطلاب المستوى الثالث من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

✓ المادة العلمية لتنمية مهارات التواصل الشفوي باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية.

✓ اختبار مهارات الاستماع.

✓ بطاقة ملاحظة مهارات التحدث.

٢- التأكد من صدق وثبات أدوات البحث.

٣- اختيار عينة البحث وتقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بطريقة عشوائية.

٤- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٥- تطبيق تجربة البحث عن طريق تدريس مقرر "العربية للعالم" للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية، في حين تدرس المجموعة الضابطة المقرر بالطرق المعتادة.

٦- التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث على المجموعتين التجريبية والضابطة.

٧- تحليل النتائج وتفسيرها.

٨- تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

أهمية البحث:

يمكن للبحث أن يسهم في:

١- تطوير أساليب تعليم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها بصفة عامة ومهارات التواصل الشفوي بصفة خاصة؛ حيث تناول البحث تنمية مهارات التواصل الشفوي باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية، وتبعاً لذلك يضع أنموذجاً يمكن الاستفادة منه في تطوير تعليم وتعلم هذه المهارات.

٢- توجيه أنظار مصممي مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها إلى ضرورة تضمين هذه المناهج أنشطة جاذبة للطلاب كأنشطة الدراما الحوارية لتنمية المهارات اللغوية المختلفة.

٣- مساعدة معلمي اللغة الثانية على تأدية مهامهم التدريسية من خلال تقديم وحدات دراسية باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية؛ حيث تهئ هذه الطريقة مناخاً أكثر إيجابية لكل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي.

٤- مساعدة الباحثين والمهتمين في مجال تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها على إعداد مواد تعليمية لتنمية مهارات لغوية
ية الدراما الحوارية.

٥- مساهمة روح العصر، وما ينادى به التربويون من ضرورة الاهتمام بالإستراتيجيات التدريسية الفاعلة لتنمية مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٦- تزويد المكتبة العربية بأدوات بحثية جديدة يمكن أن تكون عوناً للباحثين ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، تتمثل في قائمة مهارات التواصل الشفوي، واختبار الاستماع وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث.

الجانب الأول: الإطار النظري للبحث

المحور الأول: الدراما الحوارية .. مفهومها، وأهميتها، وخطواتها، وأهم عناصرها
هدف هذا المحور إلى تحديد مفهوم الدراما الحوارية والكشف عن أهميتها والخطوات التي تسير فيها ثم تحديد عناصرها. وتحقيقاً لهذا الهدف تم تناول الآتي:

- مفهوم الدراما الحوارية.
 - أهمية الدراما الحوارية.
 - خطوات إستراتيجية الدراما الحوارية.
 - عناصر الدراما الحوارية.
 - الدراما الحوارية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: مفهوم الدراما الحوارية وأهميتها:

تعددت تعريفات الدراما الحوارية، ولعل من أهم هذه التعريفات ما يأتي:
ذكر العناني (١٩٩٣، ٤) أن الدراما هي شكل من أشكال الفن القائم على تصور الفنان لقصة تدور حول شخصيات تدخل في أحداث وتحكي هذه القصة نفسها عن طريق الحوار المتبادل بين الشخصيات.

وأوضح حمادة (١٩٩٤، ١١٣) أن كلمة "دراما" يونانية الأصل وتعني حرفياً يفعل، أو عمل يقام به، ولفظ دراما يعني النص المستهدف عرضه فوق المسرح، أيا كان جنسه أو مدرسته أو نوعية لغته ويتقلد أدوار شخصياته ممثلون يقومون بتأدية الفعل ونطق الكلام.

وذكر سليمان (٢٠٠٥، ٢١٢) أن الدراما هي شكل فني من أشكال الأدب، ارتبطت من حيث اللغة بالرواية والقصة، واختلفت عنها في تصوير الصراع وتجسيد الحدث وتكثيف العقدة وقد تأخذ شكل النثر، وهي لفظة مشتقة من اليونانية وتعني الحركة أو العمل، ومعناها الاصطلاحي مرادف لكلمة المسرحية.

وأشار الكخن، ولينا (٢٠٠٩، ٢٠٠٤) إلى أن الدراما التعليمية هي طريقة لتنظيم المحتوى التعليمي للمادة الدراسية وأسلوب تد

تنظيم المادة التعليمية وتشكيلها في

مواقف عملية، والتركيز على العناصر والأفكار المهمة المراد توصيلها، ويقوم الطلاب بتمثيل الأدوار المتضمنة للمواقف، لخدمة المادة التعليمية وتفسيرها وتوضيحها تحت إشراف المعلم.

وأوضح الحداد، والعبد (٢٠١٠، ٥٣) أن الدراما الحوارية هي أسلوب يقوم على تجسيد المنهج في صور شخصيات من خلال تمثيل الطلاب لمواقف معينة، بحيث يوظفون فيها التعبير اللفظي والحركي، وتعد الشخصيات والجمهور من الطلاب أحد مكوناته الأساسية.

وذكر خصاونة والعكل (٢٠١٢، ١٨٤) أن الدراما التعليمية تعني النشاط الدرامي الذي يؤدي داخل الفصل الدراسي أو خارجه، ويستخدم عدة ألوان من الفنون والآداب لتوصيل مفاهيم وأهداف تعليمية معينة.

ولأغراض الدراسة الحالية فإن الدراما الحوارية عبارة عن مشاهد تعليمية قصيرة يؤديها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها، تعتمد على الحوار من خلال التعبير اللفظي والملمحي وتقوم مقام المحتوى التعليمي.

ثانياً: أهمية الدراما الحوارية:

تكمن أهمية الدراما الحوارية في أنها تتيح الفرص للطلاب للتعبير عن أنفسهم من خلال عمل يثير اهتمامهم ويحقق التوافق النفسي لديهم، وتسهم في تبسيط المناهج الدراسية وتجعلها أكثر حيوية وإقناعاً، وتدريب الطلاب على ممارسة آداب الاستماع والحديث، وتحقيق الخبرة المباشرة للمؤدي والمتلقي على حد سواء وتجعل المتعلم جوهر العملية التعليمية وهو ما تنادي به التربية غير التقليدية (رجب، ٢٠٠٤، ٣٥).

كما يمكن اعتبار الدراما وسيطاً للتعليم يتضمن بداخله أساليب متعددة ومتنوعة لكل منها أهمية خاصة، فهي تساعد على إخراج المتعلم من جو التعليم الرتيب، وباستخدام المرئي والمسموع لإيصال فكرة تعليمية إلى الطالب يتم كسر حالة الجمود الصفي وتعميق فهم المتعلم للأفكار في حياته الطبيعية (العسود، ٢٠٠٦، ٩٦).

وتعد الدراما الحوارية من الطرق التدريسية الفاعلة التي تسهم في جعل البيئة التعليمية مكاناً جذاباً للطالب؛ لأنها تعمل على استثارة دافعية الطلاب نحو تعلم مهارات الاتصال اللغوية من خلال توظيفها لغة حوارية سليمة مليئة بالمعاني والإحياءات، لا تجذب الانتباه لذاتها، بل تحاول أن توجد تياراً من الإشعاعات المتتابعة التي تعمق قدرتها على التعبير (Gungor, 2008, 12).

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن الدراما الحوارية بما تمتلكه من مميزات عديدة يمكن أن تسهم في نمو اللغة لدى المتعلمين، حيث تتيح لهم التعامل مع اللغة في مواقف تشبه مواقف الحياة الطبيعية، كما أنها تتيح للمتعلمين فرص المشاركة الحقيقية في ممارسة اللغة في جو من المرح والبهجة، فضلاً عن أنه تثير اهتمامهم، وتخلصهم من عيوب النطق والكلام.

ثالثاً: خطوات إستراتيجية الدراما الحوارية:

ذكر رجب (٢٠٠٤، ٣٦)، وأبو لحية (٢٠١١، ٤٥-٤٩)، والحراشة (٢٠١١، ١٠٤١-١٠٤٢) أن إستراتيجية الدراما الحوارية تعتمد على المراحل الثلاث الآتية:

المرحلة الأولى: مرحلة التخطيط، وتشمل:

- ١- تحديد الدرس المراد مسرحته.
- ٢- قراءة موضوع الدرس قراءة متعمقة ومتأنية.
- ٣- صياغة أهداف الدرس.
- ٤- تحديد الأدوار والشخصيات المطلوب تمثيلها.
- ٥- معالجة المحتوى بطريقة درامية.
- ٦- تحديد الأدوات والوسائل المساعدة.
- ٧- تحديد الأنشطة التعليمية المكملة للعمل الدرامي.

٨- تحديد أساليب التقويم

المرحلة الثانية: مرحلة التنفيذ، وتشمل:

- ١- تهيئة وتنشيط الطلاب لعملية التمثيل.
- ٢- عرض موضوع الدرس وتوزيع الأدوار على الطلاب.
- ٣- إعداد المكان الذي سيجرى فيه التمثيل.
- ٤- إعطاء التوجيهات للطلاب المشاركين والمشاهدين.
- ٥- القيام بعملية التمثيل.

المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم، وتشمل:

تقويم الطلاب بصورة متتابعة وموازية لجميع خطوات إستراتيجية الدراما الحوارية بمعنى ضرورة مناقشة أكبر عدد ممكن من الطلاب فيما قاموا بتمثيله عقب كل موقف تمثيلي.

رابعاً: عناصر الدراما الحوارية:

ذكر عبد النبي (١٩٩٣، ١١-١١٣)، ومرعي (٢٠٠٠، ٣٢-٣٦)، وعقيل (٢٠٠١، ٧١-٧٣)

أن الدراما الحوارية في الميدان التربوي تقوم على عناصر متعددة، أهمها:

- العنصر الدرامي: ويتمثل في تحقيق الدراما التربوية للقواعد والشروط الفنية المتعارف عليها عند كتابة العمل الدرامي.
- العنصر التربوي: ويتمثل في النتائج التعليمية، والمتعلم واستعداداته، والمعلم وقدراته، والبيئة التعليمية وإمكاناتها.
- عنصر الوحدة: ويتمثل في توالي بث تعطي صورة قريبة من الواقع.

- عنصر الموضوع: ويتمثل في وجود حدث رئيس محدد وواضح للعمل الدرامي ومجموعة من الأحداث المكملّة، مع ضرورة الابتعاد عن الأحداث المعقّدة والمصطنعة.

خامساً: أهمية الدراما الحوارية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

يمكن أن تؤدي الدراما الحوارية دوراً مهماً في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ فهي من ناحية توفر مناخاً جاذباً وبيئة محفزة لتعلم اللغة الثانية، ومن ناحية ثانية تسهم في إكساب متعلمي اللغة الثانية مفردات وتركيب ومهارات لغوية جديدة، ومن ناحية ثالثة تسهم في تنمية عمليات التواصل اللغوي لدى المتعلمين وذلك من خلال استعمال اللغة في سياقها الطبيعي، واستخدام الإشارات والتعبيرات الملحمية ولغة الجسد التي تعين على فهم اللغة واستيعابها من غير الناطقين بها.

فقد أكدت دراسة (Hamilton, 1992) على أن استخدام الدراما في الغرفة الصفية يعمل على تعزيز القدرات اللغوية للمتعلّم، وتعميق إدراكه للغة الآخر، من خلال الحوار الذي تقوم عليه.

وكشفت دراسة (Dodson, 2002) أن الدراما من أهم المداخل الملائمة لتدريس اللغات، كما أوضحت دراسة (Kempe, 2003) أنه يمكن اكتساب عدة فوائد من خلال استخدام الدراما في تدريس اللغات داخل الفصل مثل: اكتساب وممارسة مفردات جديدة، وتركيب لغوية نحوية، والتقليل من الأخطاء اللغوية وتنقيتها، وتعلم اللغة من خلال أنشطة تواصلية في سياق حقيقي. وأشارت دراسة أبولحية (٢٠١١، ٣٨) إلى أنه عن طريق الدراما التعليمية، يكتسب المتعلم ثروة لغوية كبيرة، وتتفتح أمامه أسرار اللغة وما في تعبيراتها من جمال، والقدرة على التعبير السليم والنطق السليم واكتساب مهارات لغوية عديدة مع القدرة على التحكم في الصوت ومخارج الحروف الصحيحة، والنهوض بالذوق الأدبي والتعبير الحر الصادق.

وبينت دراسة عبد الحميد (٢٠١٣، ٩) أن استخدام الدراما في تعليم اللغة العربية يعمل على الحد من الرتابة والملل اللذين هما من نتائج الطرق التقليدية في التدريس؛ حيث إنها تدخل البهجة والمتعة في نفوس الطلاب وتجعلهم أكثر قابلية للتعلّم، كما أنها تمنح الطلاب الفرص والمشاركة والعمل في جماعات صغيرة أو كبيرة لتمثيل المشاهد، الأمر الذي يؤدي إلى توفير جو من الصداقة والود والتفاهم الذي يجمع بين المعلم وطلابه أثناء قيامهم بالمشاركة في تخطيط وتنفيذ جميع مراحل العمل الدرامي، مما يزيد من مستوى تحصيلهم الدراسي ويساعدهم على تكوين اتجاهات إيجابية تجاه المعلم والمادة بشكل عام.

بالإضافة إلى ما سبق، فإن الدراما الحوارية تسهم بشكل فعال في تعليم اللغة الثانية من حيث إنها تعكس ثقافة اللغة المسد

والملابس والأدوات والتجهيزات في

العمل الدرامي هي صورة لثقافة اللغة، ومن المعروف أنه من أهداف تعليم اللغة الثانية بجانب المعرفة اللغوية إكساب المتعلم النواحي الثقافية والاجتماعية للغة المستهدف تعلمها.

المحور الثاني: التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

هدف هذا المحور إلى تحديد دور الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها. ولتحقيق ذلك تم تناول ما يأتي:

- مفهوم التواصل الشفوي وأهميته.
- مكونات التواصل الشفوي ومهاراته.
- أهداف تعليم التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الدراما الحوارية وتنمية مهارات التواصل الشفوي.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: مفهوم التواصل الشفوي وأهميته:

يعود مصطلح التواصل Communicate إلى اللغة الإنجليزية، وهو مشتق من الكلمة اللاتينية Communicare وتعني: ينقل أو يفصح عن، فالفرد حينما يتصل بغيره Commonness يوجد جواً من الألفة والاتفاق مع هذا الشخص، أي أنه يحاول أن يشارك الآخرين معلوماته وأفكارهم واتجاهاتهم (Webster, 1997, 81).

وقد ذكر يونس (٢٠٠١، ١٨٥) أن التواصل الشفوي هو ذلك النشاط اللغوي الذي يتطلب تفاعلاً بين اثنين أو أكثر، وتستخدم فيه اللغة المنطوقة لإبلاغ الرسالة أو نقلها من المتحدث إلى المستمع.

وأوضح راشد (٢٠٠٧، ١٦٤) أن مهارات التواصل الشفوي هي الأداءات التي تستخدم فيها الرموز اللفظية المنطوقة والرموز غير اللفظية في تبادل الأفكار والمشاعر بهدف دفع عملية التعلم.

وذكر مذكور وآخرون (٢٠١٠، ٣٩٥) أن التواصل الشفوي هو عبارة عن موقف يتم فيه نقل معلومات معينة لتحقيق التقارب المعرفي بين الأفراد.

وأشار زيد (٢٠١٢، ١٢٧) إلى أن التواصل الشفوي هو عملية تفاعل بين طرفين، يتم خلالها نقل الرسالة عبر قناة اتصالية، تقوم بدور أساسي ومحوري في عملية التواصل، وقناة الاتصال هي مجموعة الرموز المستخدمة في نقل المعاني التي تتضمنها الرسالة.

ولأغراض الدراسة الحالية فإن التواصل الشفوي يعني الأداء اللغوي الذي يستخدم فيه متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها مهارات الاستماع والتحدث لتبادل الأفكار والمشاعر وقضاء الحاجات من خلال سياق لـ الكفاءة الاتصالية.

وتأتي أهمية التواصل الشفوي من أنه يعد أقدم عمليات التواصل وأكثرها فاعلية، فاللغة بجانبها الصوتي الشفوي المنطوق أكثر استعمالاً من الجانب التحريري المكتوب، وأكثر شيوعاً من ذلك الجانب (والترنج، ١٩٩٤، ٥٨). كما أن التواصل الشفوي يمثل أقصر الطرق وأيسرها للتواصل مع الآخرين، بالإضافة إلى أنه مبني على الصراحة والوضوح، ويتسم بالبعد عن التكلف والأمور الرسمية (حجاب، ١٩٩٩، ١١).

كما يستمد التواصل الشفوي أهميته من أنه يتيح للمتعلم أموراً وثيقة الصلة بحياته ومجتمعه، وتزيد من قدرته على تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين، وعلى التعبير عن مشاعره مما يكون له أكبر الأثر في إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية؛ لذا فإن تنمية التواصل الشفوي تعد هدفاً من الأهداف الرئيسة في برامج تعليم اللغة (عامر، ٢٠٠٠، ٤١).

وإذا كان للتواصل الشفوي أهمية كبيرة في تعليم اللغة العربية لأبنائها، فإنه يكتسب أهمية خاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى؛ ويعود ذلك إلى كونه الوسيلة الأساسية والمباشرة للتواصل مع المعلم والتفاعل مع الزملاء، بل والاندماج مع مجتمع اللغة الثانية لقضاء الحاجات والتعبير عن المشاعر والأفكار، بالإضافة إلى كونه أداة مهمة للإنجاز الأكاديمي بهذه اللغة.

ثانياً: مكونات التواصل الشفوي ومهاراته:

يعد التواصل الشفوي أحد الثمرات المرجوة من تعليم اللغة للناطقين بغيرها، خاصة مع تعالي صيحات اللغويين في عصرنا الحاضر بضرورة تعليم اللغة لأغراض تواصلية، وهو من المهارات اللغوية المركبة التي ينبغي دراستها بعناية وتحليلها والوقوف على مكوناتها ومهاراتها الفرعية؛ وذلك بهدف تتميتها وإعطائها الأولوية في عملية تعليم اللغة.

ويتكون التواصل الشفوي من شقين: الاستماع والتحدث، حيث ينبغي العناية بهما في مجال تدريس اللغة وتنمية فنونها ومهاراتها، فالاستماع والتحدث شيان متلازمان والعلاقة بينهما علاقة تأثير وتأثر؛ إذ لا استماع بدون تحدث، ولا تحدث بدون استماع، مما يعني أن كلا منهما يكمل الآخر والتأثير بينهما متبادل (العيسوي، ١٩٩١، ٧٧).

ويعد الاستماع المهارة الأساس لاكتساب وتعلم اللغة الثانية، فالطالب يستمع إلى نصوص من لغة غير لغته الأم، ويحتاج ذلك منه القيام بعمليات عقلية متعددة تمكنه من التمييز بين عادات لغته الأم وعادات اللغة التي يتعلمها، وباستمرار استماعه لنصوص متعددة من اللغة الهدف فإنه يكتسب مهارات وعادات تجعله يألف أصوات اللغة الثانية ويتعلم مفرداتها وتراكيبها وتعبيراتها ودلالة هذه التعبيرات (عثمان؛ وإبراهيم، ٢٠١٣، ١٠٤).

وللاستماع مهارات فرعية كـ
١ المتحدث - فهم الكلمات والجمل
والتعبيرات فهماً دقيقاً - تحديد الفكرة العامة للنص المسموع - تحديد الأفكار الرئيسة في النص

المسموع - تحديد علاقات السبب والنتيجة في النص المسموع - التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المسموع - تذوق النص المسموع - استخلاص القيم المتضمنة في النص المسموع - نقد النص المسموع - تلخيص النص المسموع (سعيد، ٢٠٠٧، ٥٣)، (إبراهيم، ٢٠١٢، ٣٩-٤٠).

أما التحدث فهو وثيق الصلة بالاستماع وهو الوجه الآخر للتواصل الشفوي، لذا ينبغي الاهتمام به وإعطاؤه الأولوية التي تتناسب مع أهميته التي يستمدّها من حيث إنه جزء رئيس في ممارسة اللغة واستخدامها، كما أنه يعد من أهم أهداف تعليم اللغات؛ إذ يهدف تعليم اللغات إلى تكوين شخصية قادرة على التعبير عما يجول بخاطرّها من الأفكار والمشاعر والاتجاهات ومواجهة مواقف التواصل اليومي بإيجابية وفاعلية ويسر (سعيد، ٢٠٠٧، ٥٢)، (راشد، ٢٠٠٧، ١٦٩-١٧٠).

وللتحدث أيضاً مهارات فرعية منها: تحديد الأفكار التي يود التحدث عنها - ترتيب الأفكار وتسلسلها - اختيار الألفاظ والتراكيب بدقة - نطق الأصوات والكلمات نطقاً صحيحاً - استخدام جمل وعبارات تامة توضح المعنى - امتلاك ثروة لغوية مناسبة - التحدث بصوت عالٍ مسموع - تنويع طبقات الصوت حسب مضمون الكلام - الطلاقة في التعبير - استخدام التعبير الملمحي (سعيد، ٢٠٠٧، ٥٣)،

والاستماع والتحدث يربطهما الوسط السمعي؛ حيث إن اللغة تنتقل من خلال هذا الوسط، ومعظم الحديث المنطوق يأخذ شكل التبادل؛ حيث يتبادل من يشارك في التواصل التحدث والاستماع، ومحور هذا التواصل يتم من خلال رسالة لغوية منطوقة، وذلك يدل على التكامل والتأثير والتأثر بين الفنين (عبد العظيم، ٢٠١١، ٢٨١).

ثالثاً: أهداف تعليم التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تتمثل أهداف تعليم التواصل الشفوي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بشكل عام في: (سليمان، ٢٠١٠، ٨٨)

أولاً: استعمال اللغة لأغراض التواصل الاجتماعي، وتتحدد معايير الحكم على مدى تحقق الهدف في: تحقيق التفاهم بوصفه شكلاً من أشكال التواصل الاجتماعي - التعبير عن النفس بصورة واضحة فكرياً ومعنى ولغة - الوصول إلى مستوى يعكس تطبيق الإستراتيجيات المتعلمة في اللغات الأم للدارسين.

ثانياً: استعمال اللغة في الإنجاز الأكاديمي من خلال مسارين: النجاح في تعلم المحتوى وتحقيق توقعات التعلم؛ مما يخلق بيئة صافية تنافسية بين الدارسين في التعبير اللغوي طلاقة ودقة من خلال: التعبير اللغوي في قاعة الدرس بشكل تفاعلي - توظيف استراتيجيات التعلم البناء وتطبيق المعايير الأكاديمية.

- ثالثاً: استعمال اللغة بما يتلاءم مع السياقات الثقافية والاجتماعية، فتعليم التواصل الشفوي يستلزم التخطيط لأنشطة يتحقق من خلالها التواصل بين الدارس ونظرائه في قاعة الدرس، وبين الدارس ومن يتحدثون العربية كلغة أم - حيث يختلفون معه ثقافياً ولغوياً- وهنا تجدر الإشارة إلى ضرورة استهداف الوصول بالدارس إلى مستوى يؤهله للفاهم بشكل واضح، وبما يتوافق مع الوسط الثقافي في السياقات الاجتماعية المختلفة، وتضبط إمكانية تحقق هذا الهدف معايير هي:
- اختيار اللغة المناسبة للغرض من الحديث، والمتلقي، والمكان الذي يتحدث فيه.
 - توظيف الاتصال اللاشفوي في نقل الرسالة.
 - التخطيط لاستعمال إستراتيجيات التعلم لتمديد الجوانب اللاشفوية، والقدرات الاجتماعية والثقافية.

رابعاً: الدراما الحوارية وتنمية مهارات التواصل الشفوي:

إن الناظر المدقق يجد ثمة علاقة قائمة بين الدراما الحوارية بوصفها نشاطاً تعليمياً، والتواصل الشفوي بوصفه مهارة مركبة، وتكمن هذه العلاقة في أن كلا منهما يعد عاملاً موجهاً نحو التفاعل الاجتماعي والاتصال بين الأفراد.

فالدراما الحوارية تعمق فهم المتعلم للحياة الاجتماعية، وتساعد على بناء وعي اجتماعي من خلال لعب الأدوار وتمثيل أنماط حياة الناس ومعايشة الحدث واستحضار شعور الشخصية التي يمثلها، وذلك يحقق للمتعم فهماً عميقاً ووعياً بالسلوك الإنساني في أشكاله الاجتماعية المختلفة (الفيومي، ٢٠١١، ٣٤-٤٠).

والتواصل الشفوي هو الوسيلة الأساسية لتحقيق التفاعل بين الأفراد وإتمام العلاقات الاجتماعية، ويمثل استعمالاً للغة بشكل ملائم في التفاعلات الاجتماعية (عبد العظيم، ٢٠١١، ٢٦٣) (Magill, 1999, 31).

وترى أولبرايت (Albright & et al, 2001, 21) أن السبب المنطقي وراء إخفاق الطلاب في تعلم مهارات الاتصال اللغوية هو عدم استخدام معلم اللغة لإستراتيجيات السرد القصصي والدراما في تنفيذ المنهج، واقترحت الدراسة لفك عزلة الطلاب وانهمكهم في عمليات تعلم مهارات الاتصال التركيز في التدريس على استخدام القصة والدراما.

وترى Siks (سيكس، ٢٠٠٣، ٣١) أن مخرجات استخدام الدراما في التدريس تتمثل في: اكتساب الطلاب للخبرات التعليمية تبعاً للأدوار التي يقومون بها، وتنمية قدراتهم على الأداء، وتنويع القيم الجمالية، والتواصل مع الآخرين، وتقييم جهودهم، ونمو مهارات التواصل اللغوي لديهم.

ويرى خصاونة، والعكل (٢) ما الحوارية تدعم مهارات التواصل

الشفوي للتعبير عن النفس من خلال تنمية القدرة على التحدث بلباقة وحسن التعبير والبيان

ومهارة التواصل لفظيا مع الآخرين عند الانخراط في العمل المسرحي وممارسة مايسند إليه من أدوار أو مهام.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تسهم إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التواصل الشفوي من خلال ما يأتي:

- توظيف اللغة في مواقف تشابه الاستعمال الواقعي لها.
- إدماج المتعلم في أنشطة جاذبة لملاحظة الأشكال اللغوية المراد تدريسها.
- التركيز على أداء الدور يوفر تدريباً مستمراً على الأداء اللغوي السليم.
- ارتباط مهام الاستماع بمهام التحدث يوفر ظروفاً جيدة لملاحظة الاستعمال اللغوي بالصورة التي استعمل بها في النص المسموع.
- توزيع الأدوار وتبادلها في العمل الدرامي يوسع فرص التواصل الشفوي.
- استخدام التعبيرات الملحمية ولغة الجسد في تعزيز التواصل الشفوي.

الجانب الثاني: الإجراءات التجريبية للبحث

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية بعض مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد بعض المواد التعليمية والأدوات البحثية، ثم تم تنفيذ تجربة البحث.

المحور الأول: إعداد المواد التعليمية وأدوات البحث

أولاً: قائمة مهارات التواصل الشفوي:

أ- هدف بناء القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات التواصل الشفوي المناسبة لطلاب المستوى الثالث لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها التي يسعى البحث الحالي إلى تنميتها.

ب- مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث في بناء القائمة على الآتي:

- الاطلاع على بعض الكتب والمراجع ذات الصلة بالموضوع.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع.
- آراء بعض المتخصصين في اللغة العربية وآدابها وطرق تدريسها.

ج- ضبط القائمة:

بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والمتخصصين في اللغة العربية وآدابها، وذلك لإبداء الرأي في القائمة من حيث:

- انتماء المهارة للمجال الواردة فيه.

- مناسبة المهارة للطلاب عينة البحث.
 - إضافة أو حذف أو تعديل صياغة المهارة.
- وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

د- الصورة النهائية للقائمة:

تكونت القائمة في صورتها النهائية من محورين رئيسيين هما: المجال الأول: مهارات الاستماع، والمجال الثاني: مهارات التحدث، ويندرج تحت كل مجال مجموعة من المهارات الفرعية، وبلغ عدد المهارات في القائمة (٢٠) مهارة. (انظر ملحق ١)

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه:

ما مهارات التواصل الشفوي المناسبة لطلاب المستوى الثالث من متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

ثانياً: المادة التعليمية المعالجة بإستراتيجية الدراما الحوارية:

أ- الهدف من إعداد المادة التعليمية:

هدفت المادة العلمية المختارة من كتاب "العربية للعالم ج٣" والمصاغة وفقاً لإستراتيجية الدراما الحوارية، إلى تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى الطلاب عينة البحث.

ب- محتوى المادة التعليمية:

تم اختيار المادة التعليمية من كتاب "العربية للعالم ج٣" المقرر على طلاب المستوى الثالث وفقاً للخطة الزمنية الموضوعية من قبل قسم اللغة والثقافة بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود، وكان عددها ستة دروس من دروس الاستماع والتحدث في الوحدات الست الأولى من وحدات الكتاب، وهذه الوحدات هي:

الوحدة الأولى: التعليم عن بعد، الوحدة الثانية: ثورة الاتصالات، الوحدة الثالثة: الكساد والبطالة، الوحدة الرابعة: إدارة الوقت، الوحدة الخامسة: أزمة المياه، الوحدة السادسة: الأمراض.

ج- معالجة المحتوى درامياً:

تم تحويل المادة التعليمية السابقة إلى حوارات، وتقسيم كل حوار إلى مشاهد يختلف عددها حسبما يقتضيه النص، وقد روعي أثناء هذه المعالجة ما يأتي:

- تتاغم محتوى النصوص مع الأهداف، بشكل متسلسل ومنظم.
- التدريب على مهارات التواصل الشفوي من خلال الحوار دون تصنع أو تكلف.
- ارتباط هذه النصوص بثقافة من قبل الطلاب.
- تتناسب لغة الحوار مع مستوى الطلاب الأجانب في اللغة العربية.

- تعزيز محتوى النصوص بالقيم والاتجاهات الإيجابية.
- أن يكون عدد المؤدين لهذه النصوص مناسباً لمساحة العرض في الغرفة الصفية ويضمن اشتراك أكبر عدد من الطلاب.
- أن تكون الأدوات والديكورات المطلوبة لكل نص بسيطة ومتوفرة دون تكاليف مادية.

د- صدق المحتوى المعد باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية:

تم عرض المحتوى بعد إعداده بصورة مبدئية باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في تعليم اللغة الثانية، والمتخصصين في الدراما والمسرح، لإبداء رأيهم في مدى صلاحيته للتطبيق، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون.

هـ- إعداد دليل المعلم للتدريس باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس المادة التعليمية باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية، وقد تضمن هذا الدليل ما يأتي:

١- الأهداف الإجرائية لكل درس من الدروس المعالجة درامياً.

٢- المحتوى المعد باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية.

٣- خطوات التدريس باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية.

٤- الشخصيات والأدوار.

٥- الأنشطة المصاحبة.

٦- الأدوات والوسائل المعينة.

٧- أساليب التقويم.

٨- الزمن المناسب لكل معالجة درامية.

وقد تم عرض الدليل على مجموعة من السادة المحكمين الذين أقرروا صلاحيته للتطبيق.

ثالثاً: اختبار مهارات الاستماع:

أ- هدف الاختبار:

تحدد هدف الاختبار في قياس مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ب- مصادر بناء الاختبار:

تم اختيار قطعتين من خارج كتاب "العربية للعالم" المقرر على طلاب المستوى الثالث، وقد روعي فيهما مناسبتها للمستوى التعليمي والثقافي لطلاب المستوى الثالث.

ج- تحديد نوع أسئلة الاختبار: تم إعداد أسئلة الاختبار من نوعي الاختيار من متعدد والمقال،

وقد روعي في صياغتها الاعتبار صياغة هذين النوعين من الأسئلة.

د- إعداد جدول المواصفات: تم تحديد الأوزان النسبية لاختبار مهارات الاستماع، كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١) الأوزان النسبية لاختبار مهارات الاستماع

م	المهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
١	معرفة غرض المتحدث.	٢	١٠٪
٢	فهم الكلمات والجمل والتعبيرات المسموعة فهماً دقيقاً.	٢	١٠٪
٣	تحديد الفكرة العامة للنص المسموع.	٢	١٠٪
٤	تحديد الأفكار الرئيسة في النص المسموع.	٢	١٠٪
٥	تحديد علاقات السبب والنتيجة داخل النص المسموع.	٢	١٠٪
٦	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المسموع.	٢	١٠٪
٧	تذوق النص المسموع.	٢	١٠٪
٨	نقد النص المسموع.	٢	١٠٪
٩	استخلاص القيم المتضمنة في النص المسموع.	٢	١٠٪
١٠	تلخيص النص المسموع.	٢	١٠٪
	المجموع	٢٠	١٠٠٪

هـ- صياغة تعليمات الاختبار: تم صياغة مجموعة من التعليمات لتحديد الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته، والتأكيد على الإجابة في المكان المخصص من ورقة الإجابة.

و- طريقة تصحيح الاختبار: تم توزيع درجات الاختبار على الأسئلة بإعطاء ثلاث درجات للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وحيث إن الاختبار يتكون من (٢٠) سؤالاً، فإن الدرجة الكلية للاختبار تساوي (٦٠) درجة.

ز- صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم عرض جدول المواصفات مع فقرات الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي القياس والتقويم، وذلك بهدف التأكد من قياس كل فقرة من فقرات الاختبار للمهارة المستهدف قياسها، ومدى سلامة الفقرة لغوياً، والتعرف على إضافاتهم ومقترحاتهم، وقد تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات السادة المحكمين، وبذلك يكون الاختبار صادقاً في قياس ما وضع لقياسه.

ح- التجربة الاستطلاعية للاختبار: أحدثت التحدة الاستطلاعية على عينة من طلاب المستوى الثالث بلغ عددها (٢٠) طالباً، به

ية الاختبار للتطبيق، وتحديد زمن

الاختبار، ومعامل السهولة والصعوبة، والتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وذلك كما يأتي:

- **حساب معامل ثبات الاختبار:** تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخراج معامل ألفا (α) كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل ٠.٨٩، وهي نسبة عالية من الثبات.
- **حساب معاملات السهولة والصعوبة للأسئلة:** باستخدام معادلة حساب معاملات السهولة والصعوبة تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، وقد تبين أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تراوحت ما بين (٠.٢١-٠.٨٧)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار ما بين (٠.١٣-٠.٧٩) وهي معاملات سهولة وصعوبة ذات نسب متفاوتة.
- **حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:** تم حساب معاملات التمييز للأسئلة باستخدام معادلة جونسون (Johnson)، حيث تراوحت هذه المعاملات ما بين (٠.٢٩ - ٠.٧٤).
- **حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبار:** تم حساب زمن تطبيق الاختبار باستخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ متوسط زمن التطبيق (٦٦) دقيقة، بواقع (٥) دقائق لسماع القطعة و (٢٨) دقيقة للإجابة عن أسئلتها، بالإضافة إلى (٤) دقائق لإلقاء تعليمات الاختبار، وبذلك يبلغ الزمن الكلي لتطبيق الاختبار (٧٠) دقيقة.

ط- الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق ٣) مكوناً من (٢٠) سؤالاً موزعة بواقع (١٠) أسئلة على كل قطعة استماع؛ منها سبعة أسئلة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، وثلاثة أسئلة من نوع أسئلة المقال.

رابعاً: بطاقة ملاحظة مهارات التحدث:

أ- هدف البطاقة:

تحدد هدف البطاقة في قياس مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

ب- مصادر بناء البطاقة:

تم الاعتماد في بناء مفردات بطاقة الملاحظة على قائمة المهارات التي تم التوصل إليها مسبقاً، لذا فقد تم بناء المفردات وفق مفردات القائمة دون إغفال أي منها.

ج- إعداد جدول المواصفات: تم تحديد الأوزان النسبية لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢) الأوزان النسبية لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث

م	المهارة	عدد المفردات	الوزن النسبي
١	تحديد الأفكار التي يود التحدث عنها.	١	١٠٪
٢	ترتيب الأفكار وتسلسلها.	١	١٠٪
٣	اختيار الألفاظ والتراكيب بدقة.	١	١٠٪

٤	نطق الأصوات والكلمات نطقاً صحيحاً.	١	١٠٪
٥	استخدام جمل وعبارات تامة توضح المعنى.	١	١٠٪
٦	امتلاك ثروة لغوية مناسبة.	١	١٠٪
٧	التحدث بصوت عالٍ مسموع.	١	١٠٪
٨	تنويع طبقات الصوت حسب مضمون الكلام.	١	١٠٪
٩	الطلاقة في التعبير.	١	١٠٪
١٠	استخدام التعبير الملمحي.	١	١٠٪
	المجموع	١٠	١٠٠٪

د- صدق البطاقة:

- **صدق المحتوى:** تم تحليل المهارات المتضمنة بالقائمة والتأكد من مطابقة المفردات بين القائمة وبطاقة الملاحظة.

- **الصدق الظاهري:** تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وفي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفي القياس والتقويم، للتأكد من مدى قياس كل مفردة للمهارة المستهدفة، ومدى سلامة المفردة لغوياً، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار بها السادة المحكمون.

هـ- **ثبات البطاقة:** تم حساب معامل ثبات البطاقة باستخراج معامل ألفا (α) كرونباخ، وقد بلغ معامل ثبات البطاقة ككل ٠.٩٢ وهو معامل ثبات مرتفع.

و- **حساب الزمن المناسب لتطبيق البطاقة:** تم حساب زمن تطبيق البطاقة؛ حيث كان متوسط زمن التطبيق (٢٥) دقيقة.

و- **طريقة تطبيق البطاقة:** استعان الباحث بأحد الزملاء لتطبيق بطاقة الملاحظة، بحيث يستمع الاثنان ويقيمان المفحوص، ثم يؤخذ متوسط التقييمين.

ز- **الصورة النهائية للبطاقة:** أصبحت البطاقة في صورتها النهائية (ملحق ٤) مكونة من (١٠) مهارات مصاغة في صورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس وروعي في صياغتها استخدام العبارات القصيرة المحددة التي تصف الأداء المطلوب، وقد وضعت هذه المهارات في مقياس خماسي متدرج (ممتاز-جيد جداً-جيد-مقبول-ضعيف) لقياس الأداء في كل مهارة على حدة، وأعطيت المستويات السابقة الدرجات الآتية على التوالي (٥-٤-٣-٢-١)، وبذلك تصبح الدرجة الكلية للبطاقة تساوي (٥٠) درجة.

المحور الثاني: إجراء تجربة البحث

أولاً: اختيار عينة البحث:

تم اختيار مجموعتي البحث التجريبية والضابطة من طلاب معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بطريقة عشوائية؛ حيث تم اختيار شعبتين من شعب المستوى الثالث عشوائياً، وكذلك تم تعيين إحدى الشعبتين عشوائياً لتصبح مجموعة تجريبية وبلغ عدد طلابها (٣٠) طالباً، وأصبحت الشعبة الأخرى هي المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (٣٠) طالباً.

ثانياً: التطبيق القبلي لأدوات البحث:

١- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع:

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات الاستماع على طلاب مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة في يوم الاثنين الموافق ١٨/١٠/١٤٣٤هـ، وذلك للوقوف على مدى تمكن طلاب المجموعتين بمهارات التواصل الشفوي، ويوضح الجدول الآتي دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع. جدول (٣). دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة عند ٠,٠١
التجريبية	٣٠	٤.٤٦	٢.٨٠	٠.٦	غير دالة
الضابطة	٣٠	٤.٨١	٢,٦٩		

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الاستماع، حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤.٤٦) بانحراف معياري قدره (٢.٨٠)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٤.٨١) بانحراف معياري قدره (٢,٦٩)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (٠.٦)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠١)، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في تدني مهارات الاستماع.

٢- التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث:

قام الباحث بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التحدث على طلاب مجموعتي البحث؛ التجريبية والضابطة في أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس الموافق ١٨-٢٠/١٠/١٤٣٤هـ، وذلك للوقوف على مدى تمكن طلاب المجموعتين من مهارات التحدث، وقد حدد الباحث للمتعلمين ستة موضوعات يختار أحدها للتحدث فيه، وهي: تعلم اللغة العربية عن بعد، ووسائل الاتصال الحديثة، ومشكلة البطالة، وأهمية الوقت، والمياه، والأمراض.

ويوضح جدول (٤) دلالة الفروق بين

في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهـر— —.

جدول (٤). دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة عند ٠,٠١
التجريبية	٣٠	٥.٧٤	٢.١٤	٠.٥	غير دالة
الضابطة	٣٠	٥.٥٢	٢,١٨		

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥.٧٤) بانحراف معياري قدره (٢.١٤) ، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٥.٥٢) بانحراف معياري قدره (٢,١٨)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (٠.٥)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠,٠١)، وذلك يشير إلى تكافؤ طلاب المجموعتين في الضعف الشديد لمهارات التحدث.

ثالثاً: تدريس المادة التعليمية للمجموعتين التجريبية والضابطة:

تم البدء في تدريس المادة التعليمية لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية من السبت الموافق ٢٣/١٠/١٤٣٤هـ، حيث استغرق تدريسه حوالي ٩٠ يوماً، وقد استغرق تدريس كل موضوع من الموضوعات الستة أسبوعين متتاليين بواقع ساعتين أسبوعياً. أما طلاب المجموعة الضابطة فقد درسوا هذه الموضوعات بالطريقة المعتادة. وقد قام الباحث نفسه بتطبيق تجربة البحث على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد وجد الباحث صعوبة في تدريب طلاب المجموعة التجريبية على أدوارهم في خلال العرض الدرامي الأول نظراً لمحدودية مفردات اللغة العربية لديهم، لكن في المرات اللاحقة تعودوا على الأمر.

رابعاً: التطبيق البعدي لأدوات البحث:

تم تطبيق اختبار مهارات الاستماع وبطاقة ملاحظة مهارات التحدث تطبيقاً بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة عقب الانتهاء من عمليات التدريس، وذلك في يومي الأحد والاثنين الموافق ٢٩-٣٠/١٠/١٤٣٤هـ، وقد تم تصحيح الاختبار والبطاقة، ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً.

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته

يهدف هذا المحور إلى رصد إجمالي للنتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، وتفسير هذه النتائج، ثم تقديم عدد من التوصيات في ضوء النتائج التي أظهرها البحث، وكذلك تقديم عدد من الموضوعات البحثية المقترحة الذ رض لها من خلال هذا البحث.

أولاً: نتائج البحث، وتفسيرها:

- للتأكد من صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالي، ونصه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع، قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، وجدول (٥) يوضح نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع.

جدول (٥). دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة عند ٠,٠١
التجريبية	٣٠	٥٠,٤٢	٤,٢٦	١٦,٢٠	دالة
الضابطة	٣٠	١٩,١١	٦,٠٩		

يتضح من جدول (٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥٠,٤٢) بانحراف معياري قدره (٤,٢٦)، في حين كان متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٩,١١) بانحراف معياري قدره (٦,٠٩)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (١٦,٢٠)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، وبذلك تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة وتعديله بحيث يصبح على النحو الآتي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستماع لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه:

ما فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية

غير الناطقين بها؟

تم حساب حجم التأثير لاستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات الاستماع، وذلك بحساب مربع إيتا (η^2)، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦). حجم تأثير استخدام إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات الاستماع

البيان	t	η^2	حجم التأثير
اختبار مهارات الاستماع	١٦.٢٠	٠.٧٦	كبير

ندام إستراتيجية الدراما الحوارية بلغ

يتضح من الجدول السابق أن حد

(٠,٧٦) وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث هذا النمو الواضح في مهارات الاستماع لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى:

- أن أنشطة الدراما الحوارية ممتعة وجذابة للطلاب وذلك يجعلهم ينتبهون ويركزون انتباههم، والتركيز والانتباه يمثلان المرحلة الأولى من مراحل الاستماع الجيد.
- أن إستراتيجية الدراما الحوارية تتيح فرصاً واسعة للتدريب على مهارات الاستماع، سواء من خلال التعليمات التي يتم إلقاؤها على الطلاب قبل النشاط الدرامي، أو أثناء أداء المشاركين لأدوارهم، أو أثناء المناقشات التي تلي العرض الدرامي.
- أن إستراتيجية الدراما الحوارية تتيح لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها تبادل الأدوار مستمعين ومتحدثين، ومن ثمّ ترسخ لديهم مهارات الاستماع.
- أن الدراما الحوارية تجذب المشاهدين وتجعلهم يتابعون المتحدث باهتمام، فيتتبعون كلماته وحركاته وإشاراته وإيماءاته، وكل ذلك يساعد على تنمية مهارات الاستماع لديهم.
- أن المناقشة التي تتضمنها الإستراتيجية عقب العرض الدرامي تفرض على الجميع المشاركة وإبداء الرأي، ومن ثمّ تجعلهم يركزون في عملية الاستماع حتى يستطيعوا التفاعل مع المعلم ومع زملائهم.

وقد اتفقت النتيجة السابقة للبحث الحالي مع نتائج كل من دراسة (Ballou, 2000)، ودراسة (Macy, 2002)، ودراسة (العمرى، ٢٠٠٤)، ودراسة (رجب، ٢٠٠٤)، ودراسة (اللوحي، ٢٠٠٥)، ودراسة (الشنطي، ٢٠١٠)، ودراسة (زيد، ٢٠١٢)، ودراسة (محمد، ٢٠١٢).

- وللتأكد من صحة الفرض الثاني من فروض البحث الحالي، ونصه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، قام الباحث بحساب متوسط درجات الطلاب بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة "ت"، والجدول الآتي يوضح نتائج التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث.

جدول (٧). دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيق البعدي مهارات التحدث

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدالة عند ٠,٠١
القبلي	٥٢,٣١	٧,٨٤	١٥,٩٧	دالة
البعدي	٢٠,٠٤	٩,٢٧		

يتضح من جدول (٧) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٢,٣١) بانحراف معياري قدره (٧,٨٤)، في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٠,٠٤) بانحراف معياري قدره (٩,٢٧)، وبحساب قيمة "ت" وجد أنها تساوى (١٥,٩٧)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، وبذلك تم رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة وتعديله بحيث يصبح على النحو الآتي: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التحدث لصالح المجموعة التجريبية.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه:

ما فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها؟

تم حساب حجم التأثير لاستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التحدث، وذلك بحساب مربع إيتا (η^2)، و جدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨). حجم تأثير استخدام إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التحدث

البيان	t	η^2	حجم التأثير
بطاقة ملاحظة مهارات التحدث ككل	١٥.٩٧	٠.٧٣	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير التدريس باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية بلغ (٠,٧٣) وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية التدريس باستخدام إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث هذا التحسن الملحوظ في مهارات التحدث لدى طلاب المجموعة التجريبية إلى:

- أن إستراتيجية الدراما الحوارية تتيح فرصاً واسعة للتدريب على مهارات التحدث سواء من خلال تدريب الطلاب المشاركين في هذه الدراما، أو من خلال النقاشات والحوارات التي تدور عقب انتهاء النشاط الدرامي

- أن أسلوب الدراما الحوارية يعوّد متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على الإلقاء الجيد

وإتقان التعبير وجرأة التحدث.

- أن نشاط الدراما الحوارية يضيف جواً من البهجة والسرور في الصف، ويكسب الطلاب خبرات جديدة من خلال المشاركة في النشاط الدرامي، ويفسح المجال أمامهم لكي يعبروا عما بداخلهم دون خوف، وذلك بالطبع ينعكس إيجاباً على مهارات التحدث لديهم.
 - أن الدراما الحوارية جعلت متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها يعتمدون على أنفسهم في إدارة الحوار والمناقشة داخل الصف.
 - أن إستراتيجية الدراما الحوارية تساعد متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها على تنمية مهارات التحدث، لأنها تضمن أن يتحدث الجميع سواء الذين يلعبون الأدوار أو المستمعين.
- وقد اتفقت النتيجة السابقة للبحث الحالي مع نتائج كل من دراسة (Dudin, 1994)، ودراسة (Ballou, 2000)، ودراسة (جاء الله، ٢٠٠١)، ودراسة (Macy, 2002)، ودراسة (اللو، ٢٠٠٥)، ودراسة (خصاونة، والعك، ٢٠١٢)، ودراسة عبد الحميد (٢٠١٣).

ثانياً: توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ١- اعتماد الدراما الحوارية إستراتيجية تدريسية لتنمية المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- ٢- إنشاء مسرح تعليمي لتفعيل استخدام إستراتيجية الدراما الحوارية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ٣- عقد ورش عمل ودورات تدريبية لأساتذة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لتدريبهم على توظيف إستراتيجية الدراما الحوارية بشكل فاعل.
- ٤- تضمين إستراتيجيات التدريس الحديثة ومنها إستراتيجية الدراما الحوارية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- ٥- الاستعانة بمتخصصين في الدراما الحوارية للمشاركة في تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتطويرها.
- ٦- توجيه المزيد من الاهتمام والعناية بمهارات التواصل الشفوي التي يحتاج إليها متعلمو اللغة العربية غير الناطقين بها.

ثالثاً: مقترحات البحث:

بحوث الآتية:

في ضوء نتائج البحث الحال

- ١- دراسة فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية المهارات اللغوية الأخرى (القراءة - الكتابة) لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- ٢- دراسة فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية الوعي الثقافي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- ٣- دراسة فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية دافعية الطلاب الأجانب لتعلم اللغة العربية.
- ٤- دراسة فاعلية إستراتيجية الدراما الحوارية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- ٥- مقارنة بين توظيف إستراتيجية الدراما الحوارية وإستراتيجيات تدريسية أخرى وأثرها في التحصيل المعرفي لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.

المراجع:

- ١- إبراهيم، هداية هداية (٢٠١٢). إستراتيجية مقترحة في ضوء المدخل التواصلية لتنمية مهارات الفهم السمعي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع(٢٤)، ٩٥-١٣.
- ٢- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي (د.ت). لسان العرب، مج (٦)، القاهرة، دار المعارف.
- ٣- أبوصواوين، راشد محمد (٢٠٠٦). تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع، ط٢، القاهرة، دار إيتراك للنشر.
- ٤- الحداد، عبد الكريم سليم ؛ والعيد، الخامسة صالح (٢٠١٠). أثر تدريس النصوص الشعرية بأسلوب التمثيل الدرامي في التذوق الأدبي لدى تلميذات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض بالملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية، ع(١٧)، ٩٢ - ٤٧.
- ٥- الحراحشة، عادل عبود. (٢٠١١). أثر تدريس التربية الإسلامية باستخدام المدخل الدرامي على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن، مجلة البحث العلمي في التربية، ع(٢)، ١٠٣١-١٠٥٢.
- ٦- الشنطي، أميرة (٢٠١٠). أثر استخدام النشاط التمثيلي لتنمية بعض مهارات الاستماع في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بـفلسطين.
- ٧- الصعيد، منيرة (١٩٩٤). مدا اللغة الفرنسية، حولية كلية البنات، ع(١)، ٢٨٩-٢٥٢.

- ٨- العسود، عبير (٢٠٠٦). تجربة في التعلم عبر الدراما، مجلة رؤى تربوية، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، ع(٢٢)، ٩٦-٩٨.
- ٩- العماوي، جيهان أحمد (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- ١٠- العناني، حنان (١٩٩٣). الدراما والمسرح في تعليم الطفل - منهج وتطبيق، ط٣، عمان، دار التفكير للنشر والتوزيع.
- ١١- العيسوي، جمال (١٩٩١). بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- ١٢- العيسوي، جمال مصطفى ؛ وموسى، محمد محمود (٢٠٠٣). مدى تمكن طالبات كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة من بعض مهارات الاتصال اللغوي الشفهي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٢٨)، ٢٠-٧٠.
- ١٣- الفيومي، خليل عبد الرحمن (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية التمثيل الدرامي التعليمية للنصوص الشعرية على الاستيعاب القرائي لطلاب المرحلة الأساسية العليا في الأردن، تونس، المجلة العربية للتربية، مج (٣١)، ٣٣ - ٧٠.
- ١٤- الكخن، أمين ؛ وهنية، لينا (٢٠٠٩). أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الابتدائي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ع(٣)، مج(٥)، ٢٠١-٢١٦.
- ١٥- اللوح، أحمد (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح باستخدام المسرح التعليمي لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في ضوء مدخل التواصل اللغوي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس بالاشتراك مع جامعة الأقصى بفلسطين.
- ١٦- المصري، رينا جمال (٢٠١٠). أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- ١٧- جاب الله، علي سعد (٢٠٠١). أثر النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس-مصر، ع(٦٨)، ٣٦-٦٨.
- ١٨- حجاب، محمد (١٩٩٩). مهين والتربويين والدعاة، القاهرة، دار الفجر.

- ١٩- حمادة، إبراهيم (١٩٩٤). معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، ط٣، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢٠- خصاونة، نجوى أحمد ؛ والعكل، إيمان أحمد (٢٠١٢). فاعلية الدراما المسرحية في تنمية مهارات المحادثة الشفوية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مج (١)، ع(٤)، ٢٠٦-١٨٢.
- ٢١- راشد، حازم (٢٠٠٧). برنامج لتنمية بعض مهارات التواصل الشفوي اللازمة للتدريس وخفض القلق منه لدى الطالبات المعلمات، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٦٣)، ١٥٨ - ٢١٠.
- ٢٢- راشد، حنان مصطفى (٢٠١٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل الشفوي والوعي بعمليات الاستماع والتحدث لدى الطالبات المعلمات وأثره في أدائهن التدريسي، التربية (جامعة الأزهر) - مصر، ع (١٤٤)، ج (٦)، ٣٣٩ - ٤٠٥.
- ٢٣- رجب، ثناء عبد المنعم (٢٠٠٤). أثر استخدام المدخل الدرامي على تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٣٠)، ١٣-٥٨.
- ٢٤- زيد، محمد عبدالقادر (٢٠١٢). برنامج قائم على المواقف الحوارية لتنمية مهارة التواصل الشفوي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مادة اللغة العربية، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع(١٣٢)، ١١٨ - ١٣٨.
- ٢٥- سعيد، محمد السيد (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي، مجلة القراءة والمعرفة، ع(٦٣)، ١١٦-٤٦.
- ٢٦- سليمان، محمود جلال الدين (٢٠١٠). تنمية مهارات التواصل الشفوي لأغراض أكاديمية خاصة لدى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع (١٠١)، ٧٨ - ١٤٥.
- ٢٧- سليمان، نايف (٢٠٠٥). تعلم الأطفال الدراما، المسرح والفنون التشكيلية، الموسيقى، عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٢٨- سيكس، جبر الدين (٢٠٠٣). الدراما والطفل، ترجمة إملي ميخائيل، القاهرة، عالم الكتب.
- ٢٩- عامر، فخر الدين (٢٠٠٠). طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
- ٣٠- شحاتة، حسن ؛ والنجار، زينب (٢٠٠٤). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- ٣١- عبد الحميد، أحمد صلاح (٣) :تربوي قائم على فنية الدراما التمثيلية في تنمية مهارات التحدث لدى عينة من الطلاب الموهوبين بمدارس الملك عبد العزيز

- النموذجية بتبوك، المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ١٦-١٧ نوفمبر، ١-٩.
- ٣٢- عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١١). أنشطة مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لعلاج صعوبات التواصل الشفوي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع(١٤٦)، ج(١)، ٢٦١-٣٣٦.
- ٣٣- عبدالنبي، رزق (١٩٩٣). المسرح التعليمي للأطفال، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٣٤- عثمان، خلف الديب ؛ وإبراهيم، هداية هداية (٢٠١٣). أثر التفاعل بين إستراتيجية التدريس واللغة الأم في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع(٤٢)، مج (١)، ١٠١-١٤٥.
- ٣٥- عزازي، سلوى (٢٠٠٠). فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- ٣٦- محمد، كمال طاهر موسى (٢٠١٢). كفاءة برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي و البصري للغة العربية بمرحلة رياض الأطفال. مجلة القراءة والمعرفة، ع ١٢٤، (٢٠١٢)، ١٩٩ - ٢٣٠.
- ٣٧- مذكور، علي ؛ وطعيمة، رشدي ؛ وهريدي، إيمان (٢٠١٠). المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣٨- مرعي، حسن. (٢٠٠٠). المسرح التعليمي، بيروت، دار ومكتبة الهلال.
- ٣٩- والترنج -أونج. (١٩٩٤). الشفاهية والكتابة، ترجمة حسن البنا عز الدين، الكويت، عالم المعرفة.
- ٤٠- يونس، فتحي علي. (٢٠٠١). استراتيجيات تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

39-Albright, J. ; Nicholson, MD. & Wojckiewicz, S. (2001). The Logic of our failures in literacy practices and teaching, Journal of Adolescent and Adult literacy, 44(7), 644- 667.

40-Ballou, K. (2000). The Effects of a Drama Intervention on Communication Skills and Learning Attitudes of At-risk Sixth Grade Students. Unpublished doctoral dissertation, Clemson University, South Carolina.

- 41- Dodson, Sarah (2000). FAQs: Learning Languages Through Drama. Texas Papers in Foreign Language Education, Vol.(5), N(1), 129-141.
- 42-Dudin, Nadida. (1994). The Effect of using drama in teaching EFL on The development of oral skills of tenth grade students in Jordan. Unpublished Master Thesis, University of Jordan.
- 43-Evans, D. (1994). The Effect of speech communication skills on writing achievement and critical thinking ability of college students, EDD thesis, Estate Texas university, Dis. Abs. Int., Vol. (65), No.(8-A).
- 44- Flynn, Rosalinda (1997). Developing And Using Curriculum Based Creative Drama In Fifth Class Reading And language Arts Instruction : A Drama Specialist and a Classroom Teacher Collaborate. http://www.researchgate.net/publication/232824752_Developing_and_Using_Curriculum.
- 45-Garcia, C. (2001). Development of oral communication skills abroad, Illinois Wesleyan University.
- 46-Gaudart, H. (1990). Using Drama Techniques in Language Teaching. ERIC Document Reproduction Service No. ED 366197.
- 47- Gungor, A. (2008). Effects of drama on the use of reading comprehension strategies and on attitudes toward reading, Journal for Learning through the Arts, Vol.(4), N(1), 1-30.
- 48-Hamilton, J. (1992). Drama And learning: A Critical review, Geelong, Victoria, Deakin University Press.
- 49-Krampien, P. (1990). Speech makes a difference, Paper Presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association, Chicago.
- 50- Kempe, Andy(2003). The Role of Drama in the Teaching of Speaking and Listening as the Basis for Social Capital. Research in Drama Education, Vol. (8), N (1), 14 -65.
- 51- Macy, L. (2002). A Case Study: Integrating Language Across Curriculum Through Drama Unpublished Doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada.
- 52-Magill, K.(1999). English as a second language handbook for teachers administrators, Office of Secondary Instructional Service Virginia Department of Education Richmond, Virginia.
- 53- Webster (1997). Seventh Edition Dictionary "Communication" Helicon, Publishing Ltd

درجة امتلاك الموظفين الإداريين بكلية
التربية الأساسية
بدولة الكويت للكفايات التكنولوجية
دكتور / خالد محمد المريفع
استاذ مساعد تكنولوجيا التعليم
كلية التربية الأساسية
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - دولة الكويت

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت مع التعرف على الفروق في هذه الكفايات طبقاً لمتغير الجنس، وتكونت مجموعة الدراسة من (٥١) إدارياً من العاملين بكلية التربية الأساسية وشملت العينة (١٥) إدارياً من الذكور و (٣٦) إدارية من الإناث، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت إدارة الدراسة في استبانة من تصميم الباحث، تضمنت ثلاث كفايات وهي (الكفايات المتعلقة باستخدام الأوفيس، الكفايات المتعلقة باستخدام الإنترنت، الكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات الاجتماعية) وتوصلت النتائج إلى تباين الكفاءات التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين، إلا أن الكفايات المتعلقة باستخدام برنامج معالجة النصوص كان في مقدمة الكفايات المتعلقة بالأوفيس، في حين كانت الكفايات المتعلقة بالإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي مرتفعة، ووجدت فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بكفايات الأوفيس لصالح الإناث، بينما لم تكن هناك فروق فيما يتعلق بكفايات الإنترنت والشبكات الاجتماعية.

مقدمة

يتطلب أداء العاملين في الوظائف المختلف امتلاكهم لبعض المهارات والكفايات التي تتعلق بإنجاز العمل، وهذه الكفايات تختلف من عمل إلى آخر، ولكن هناك كفايات تُعد مشتركة في كل الأعمال، ويُشترط توافرها لأجل إنجاز العمل على الوجه الأكمل، ومن أهم هذه الكفايات الكفايات التكنولوجية، فالتطورات السريعة في مجالات تقنيات الكمبيوتر والوسائط المتعددة وشبكة الإنترنت والتكامل بينهما، أدى إلى ظهور ما يسمى اليوم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي أصبح لا غنى عنها لكافة الأفراد العاملين في مختلف المجالات، نظراً لأنها الإداة الأهم في إتقان العمل بسرعة وفاعلية.

فلقد أدى الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع في هذا العصر إلى تغيرات جذرية شملت جميع جوانب حياة الإنسان الاقتصادية والثقافية والاجتماعية، مما وضع التربويين أمام تحد حقيقي حول مفهوم التكنولوجيا وأهميتها وأفضل الأساليب للاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية التعليمية (بني دومي، ٢٠١٠).

و متلاك الكفايات التكنولوجية يساعد في حل الكثير من المشكلات التربوية مثل مواجهة تزايد المعرفة الهائل، وتعليم أعداد كبيرة من المتعلمين في وقت واحد، كذلك من خلال الوسائل التكنولوجية كالتلفزيون والأفلام والإذاعة والإنترنت والوسائل التعليمية الأخرى يستطيع الدارسون الحصول على تعليم أكثر تميزاً من التعليم التقليدي (العجومي، ٢٠١٢).

ومن ثم فقد اهتمت الهيئات التعليمية في جميع أرجاء العالم بالاستفادة من الوسائل التكنولوجية والتفاعل معها من أجل إحداث التغير المرغوب في سلوك الأفراد، والعمل على إيجاد مفاهيم حديثة تتفق مع التقدم العلمي والانفجار المعرفي الهائل، لإثراء خبرات ومهارات القائمين على التعليم حتى يتمكنوا من التأثير إيجابياً في سلوكيات المتعلمين. ولما كانت استحالة حدوث مثل هذا التغير إلا بتعليم جيد ونوعي، فقد سعت التربية الحديثة للاهتمام بالهيكل التعليمي ليصبح أكثر مرونة واستجابة للتغيرات السريعة، وتدريب المعلمين على قبول هذا التغير، وهذا يتطلب التجديد المستمر لمعلومات المدرسين والطلبة والإداريين في مختلف مستويات التعليم ومراحلها، ولقد سعت التربية الحديثة أيضاً إلى إدخال التقنيات التربوية في نظمها، وخصوصاً تلك التي توصلت بالبحوث العلمية إلى كفايتها، وفعاليتها، إضافة إلى تركيز الجهود لإرساء مبدأ أكثر شمولاً ووضوحاً للفكر التربوي عن طريق صياغة الأهداف، وتقديم الأنشطة المناسبة لدعم الاتجاه المعاصر للتعليم وتطوره المستقبلي (كنساره، ٢٠٠٧).

ومع تطور وسائل التكنولوجيا الحديثة وعلى رأسها الإنترنت وتكنولوجيا المعلومات وأساليب الاتصال ICT وتحويل معظم الوظائف ، ومع زيادة التحول التكنولوجي الرقمي للمنظمات، أصبح من الضروري تحويل

بين العاملين والمستفيدين تتم عن طريق الشبكات الداخلية والخارجية وكذلك من خلال الإنترنت (العنبي، ٢٠١٠).

وفي هذا الصدد يرى المحمدي (٢٠١١) أن امتلاك الإداريين للكفايات التكنولوجية في الحقل التربوي يُعد من الأهمية بمكان؛ لأن ذلك يساهم في النهوض بالعملية التعليمية بشكل كامل، ويتيح المعلومات بشكل فوري وسريع، مما يجعل العملية التربوية تسير في نسق تكاملي وتقل فيها الأخطاء الإدارية إلى أدنى مستوياتها.

ومن ثم فإن البحث الحالي يحاول التعرف على درجة امتلاك الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التكنولوجية
مشكلة الدراسة:

لقد شهدت السنوات الأخيرة تطورات سريعة وغير مسبقة في كافة مناحي الحياة، وأبرز هذه التطورات والتي ميزت وقتنا الحالي الديناميكية التي عرفها المجال التكنولوجي، خاصة تلك المتعلقة بمعالجة المعلومات وبثها، أو بما أصبح يعرف بتكنولوجيا المعلومات والاعتماد المتزايد والمكثف نحو استعمالها وتوظيفها بقوة في معظم الأنشطة البشرية، والتي من المتوقع أن تفرض سيطرتها لعقود لاحقة (العنبي، ٢٠١٠).

وتقوم فكرة استخدام التكنولوجيا على توفير بيئة على شبكة الإنترنت تتيح للموظف والعاملين إمكانية الوصول إلى مصادر المعرفة، والتفاعل معها في أي وقت ومن أي مكان دون عوائق زمانية أو مكانية. (Moras, 2000).

وغير أن الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بحاجة إلى الكفايات التكنولوجية لتسهيل الحصول على البيانات والمعلومات وإنجاز الأعمال وتقديم الخدمات للمستفيدين بكفاءة في أسرع وقت ممكن.

وتوفير بيئة عمل متطورة غير تقليدية قائمة على الإمكانيات المتميزة للإنترنت وشبكة الأعمال من أجل تحقيق الأهداف بدون أوراق أو زمان أو متطلبات جامدة حيث إنها تعتمد على الأرشيف الإلكتروني والبريد الإلكتروني والأدلة والمفكرات الإلكترونية والرسائل الصوتية (الغراب، ٢٠٠٣).

ولقد غزى التطور التكنولوجي جميع المجالات الحياتية، وكان المجال التربوي من أهم المجالات التي غزاها المجال التكنولوجي، وأصبح لزاماً على جميع العاملين امتلاك الكفايات التكنولوجية؛ ولذا فقد اهتمت دراسات عديدة بالتعرف على درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية في المجال التربوي، ولكن كان تركيز معظم هذه الدراسات على أعض

دراسات كل من المعمري والمسروري

(٢٠١٣)، العجرمي (٢٠١٢) ، بني دومي (٢٠١٠) ولا توجد دراسات في حدود علم الباحث اهتمت بالتعرف على درجة امتلاك الإداريين لهذه الكفايات.

ويرى المحمدي (٢٠١١) أن: الاهتمام بالكفايات التكنولوجية لدى الإداريين بالحقل التعليمي يتم الاهتمام بها بشكل ضعيف ولا ترقى لأهمية امتلاك الإداريين لهذه الكفايات خاصة في عصر الثورات التكنولوجية والتي تفرض على جميع العاملين أيا كان موقعهم امتلاك الحد الأدنى من الكفايات التكنولوجية والتي تساهم بشكل كبير في اتقان وسرعة الأداء.

ويرى عبد الخالق (٢٠١٠) أن: الإداريين لا يمتلكون القدر الكافي من المهارات التكنولوجية والذي يمكنهم من أداء أعمالهم بكفاءة، وذلك في ضوء نقص البرامج التدريبية لهم، والاعتماد في تدريبهم على النظام الروتيني وبشكل يفند للمهنية.

ولهذا سعت الدراسة الحالية لمحاولة تعرف درجة امتلاك الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية للكفايات التكنولوجية ، وتحدد مشكلة الدراسة في :

" درجة امتلاك الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التكنولوجية "

وبالتحديد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

سؤالا البحث :

- ما درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟
- ما درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التي تعزى لمتغير الجنس لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ؟

هدفا البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تعرف :-

- درجة امتلاك الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت للكفايات التكنولوجية .
- درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التي تعزى لمتغير الجنس لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث في النقاط التالية :-

- حيوية موضوع البحث والندرة النسبية في البحوث والدراسات في مجال الكفايات التكنولوجية، خاصة في أدبيات الإدارة العربية.
- أهمية مجموعة التي يتضمنها البحث والمتمثلة في الموظفين الإداريين، والذين نادراً ما يتم الاهتمام بهم في البحوث والدراسات العلمية.
- محاولة سد بعض النقص في أدبيات الكفايات التكنولوجية في دولة الكويت.
- يمكن أن يكون البحث الحالي نواة لبحوث أخرى في دولة الكويت فيما يتعلق بالكفايات التكنولوجية.
- يمكن أن تساهم النتائج التي يتم التوصل لها في إعداد برامج تدريبية لزيادة الكفايات التكنولوجية للموظفين الإداريين.

حدود الدراسة :

١- حدود موضوعية :

تقتصر الدراسة على إمكانية قياس جوانب الكفايات التكنولوجية والتي تتمثل في : الكفايات المتعلقة باستخدام الأوفيس ، والكفايات المتعلقة باستخدام الإنترنت ، والكفايات المتعلقة بالتواصل الاجتماعي لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت.

٢- حدود زمانية:

طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤ م .

٣- حدود بشرية:

اقتصرت عينة الدراسة على القائمين بوظائف إدارية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، ولا يتم تكليفهم بأعمال فنية أو تخصصية.

مصطلحات البحث:

الكفايات التكنولوجية:

يعرف باخداق (٢٠١٠) الكفايات التكنولوجية بأنها: " المعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بتكنولوجيا التعليم، والالزمة للعنصر البشري؛ ليصل إلى درجة الإتقان في أداءه لمهام وظيفته".

بينما يعرفها الوحيد (٢٠٠٩) على أنها: " كفايات التعليم الإلكتروني، وتشمل المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم بعد مروره في برنامج ينعكس أثره على أدائه".

ويعرفها الباحث إجرائياً على إنها: " د كلية التربية الأساسية لكفايات الأوفيس والإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي.

الموظفين الإداريين :

ويقصد بهم الموظفين الذين يقومون بالأعمال الإدارية بكلية التربية بدولة الكويت، ولا يتم تكليفهم بأعمال فنية أو تخصصية.

كلية التربية الأساسية :

هي إحدى الكليات التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت.

الإطار النظري :

الكفايات التكنولوجية :

يرتكز الولوج في عصر المعرفة على استغلال التقنيات الحديثة في شتى مناحي الحياة المعاصرة وقد غدت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وسيلة حياة، وليست مجرد أدوات رفاهية مقتصرة على مجال معين أو نخبة اجتماعية، وفي ظل التوجه العالمي نحو اقتصاديات المعرفة التي تعتمد بشكل أساسي على التقنيات الحديثة لاستغلال المعرفة في رفع مستوى الرفاهية الاجتماعية واستغلال الموارد المختلفة خير استغلال، أصبحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وسيلة بقاء وأداة لا يمكن الاستغناء عنها، في ظل عالم مفتوح يعتمد على القدرة التنافسية كمعيار للتقدم والازدهار.

فلقد شهدت هذه الحقبة من الزمن تطورات متلاحقة في المعلومات والاتصالات الإلكترونية وتكنولوجيا المعلومات وتكنولوجيا الحاسوب، مما جعل خدمة الإنترنت تغزو المنازل ليستعملها الصغير قبل الكبير، وهنا تطورت المناهج الحديثة تبعاً لتطور العلم والتكنولوجيا، مما أدى إلى إدخال مصطلحات ومفاهيم جديدة في الميدان التربوي، وبالتالي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وإدخال أنماط جديدة وأساليب مستحدثة خلال العملية التربوية، والتي أصبح لزاماً عليها مواكبة التطورات الحادثة، وذلك أدى إلى انطلاق مفهوم التعلم الإلكتروني الذي تتردد أصداءه في الإطار التعليمي (الوحيدي، ٢٠٠٩)

ونتيجة لذلك ظهر إلى الوجود مصطلحات جديدة مثل الإدارة الإلكترونية والأعمال الإلكترونية والتسويق الإلكتروني وإدارة الموارد البشرية والاستقطاب الإلكتروني والتعليم الإلكتروني والحكومة الإلكترونية والعديد من المسميات الجديدة التي تتعلق كلها بهذا التطور (العتيبي، ٢٠١٠).

ومفهوم الكفاية نظر إليه التربويون ام ومكوناتها، فالكفاية لها شكلان الكامن منها والظاهر، فالكفاية في شكلها الكامن مفهوم، ومن هنا فهي إمكانية القيام بالعمل نتيجة إلمام بالمهارات

والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي تؤهل إلى القيام بالعمل، وفي شكلها الظاهر عملية، ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل، وهذا لا يعني فقط مجرد إلمام المعلم بالمعارف والمهارات التي تتضمنها الكفاية، بل لابد من أن يكون قادراً على القيام بهذه المهارات وتطبيقها بطرق صحيحة وطبقاً للمعايير المتفق عليها في الأداء (الطاهر ومصطفى، ٢٠١٣).

وعموماً يمكن الجزم بأن إدخال تقنيات المعلومات والاتصالات هو ثورة حقيقية في الإدارة، وذلك لما تحدثه هذه التقنيات من تغيير في أسلوب العمل الإداري وفعاليته وأدائه، وبالتالي فإن تكنولوجيا المعلومات تساهم في الانتقال من العمل التقليدي إلى تطبيقات معلوماتية، بما فيها شبكات الكمبيوتر لربط الوحدات التنظيمية مع بعضها لتسهيل الحصول على البيانات والمعلومات وهذا يساهم في اتخاذ القرارات المناسبة وإنجاز الأعمال، وتقديم الخدمات للمستفيدين بكفاءة وبأقل تكلفة وأسرع وقت ممكن (حسان، ٢٠١١).

وبمعنى أدق أن تكنولوجيا المعلومات تُعد منظومة رقمية متكاملة تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من النمط اليدوي إلى النمط الإلكتروني، وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وبأقل التكاليف الممكنة، وهذا بطبيعة الحال يترتب عليه فوائد كثيرة، كالسرعة في إنجاز العمل والمساعدة في اتخاذ القرار بالتوفير الدائم للمعلومات بين يدي متخذي القرار، مع خفض تكاليف العمل الإداري ورفع أداء الإنجاز وتجاوز مشكلة البعدين الجغرافي والزمني ومعالجة البيروقراطية والرشوة، أي أحداث إصلاحات في الهيكل الإداري بالمجتمع، وتطوير آلية العمل ومواكبة التطورات، إضافة لتجاوز مشاكل العمل اليومية مع وجود بنية تحتية معلوماتية آمنة وقوية ومتوافقة فيما بينها (الكبيسي، ٢٠٠٨).

تصنيف الكفايات التكنولوجية:

هناك تصنيفات متعددة للكفايات التكنولوجية ومن هذه التصنيفات ما أشار إليه آل محياً (٢٠٠٨) والمتمثل فيما يلي :-

أولاً :- الكفايات العامة:

هناك كفايات عامة ينبغي الإلمام بها، وتتمثل فيما يلي:

كفايات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية:

مثل معرفة المكونات المادية للكمبيوتر وملحقاته، مع تعرف برمجيات التشغيل والوسائط التي يعمل بها الكمبيوتر، والاستخدامات المختلفة للكمبيوتر في العملية التعليمية والحياتية المختلفة، والفيروسات وطرق الوقاية منها، معرفة المصطلحات كمبيوتر.

كفايات متعلقة بمهارات استخدام الكمبيوتر:

مثل استخدام لوحة المفاتيح والفأرة، كيفية التعامل مع وحدات الإدخال و الإخراج وكيفية التعامل مع سطح المكتب والملفات والبرامج سواء بالحفظ أو النقل أو الحذف أو التعديل، وكذلك التعامل مع وحدات التخزين، واستخدام مجموعة برامج الأوفيس، والتغلب على المشكلات الفنية التي تواجهه أثناء الاستخدام.

كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية:

مثل تعرف مصادر المعلومات الإلكترونية، واستخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية من بحث وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليمية، مع القدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، ومعرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، وكذلك تصميم الصفحات التعليمية ونشرها على الإنترنت، إضافة إلى استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات.

خصائص تكنولوجيا المعلومات:

لقد تميزت تكنولوجيا المعلومات عن غيرها من التكنولوجيات الأخرى بمجموعة من الخصائص، وأهمها ما يلي (نومار، ٢٠١٢):

- تقليص الوقت: فالتكنولوجيا تجعل كل الأماكن - إلكترونيا - متاحة.
- تقليص المكان: تتيح وسائل التخزين التي تستوعب حجما هائلا من المعلومات المخزنة والتي يمكن الوصول إليها ببسر وسهولة.
- اقتسام المهام الفكرية مع الآلة : نتيجة حدوث التفاعل والحوار بين الباحث والنظام.
- قليلة الكلفة والسرعة : وتلك هي وتيرة تطور منتجات تكنولوجيا المعلومات.
- الذكاء الاصطناعي : فأهم ما يميز تكنولوجيا المعلومات هو تطوير المعرفة وتقوية فرص تدريب المستخدمين من أجل الشمولية والتحكم في عملية الإنتاج.
- تدريب شبكات الاتصال : حيث تتوحد مجموعة التجهيزات المستندة على تكنولوجيا المعلومات من أجل تشكيل شبكات الاتصال، وهذا ما يزيد من تدفق المعلومات بين المستعملين والصناعيين، وكذا منتجي الآلات، مما يسمح بتبادل المعلومات مع بقية النشاطات الأخرى.
- التفاعلية : أي أن المستعمل لهذه التكنولوجيا يمكن أن يكون مستقبل ومرسل في نفس الوقت، فالمشاركين في عملية الاتصال يستطيعون تبادل الأدوار ، وهو ما يسمح بخلق نوع من التفاعل بين الأنشطة.
- اللاتزامنية : وتعني إمكانية استغلال وقت يناسب المستخدم، فالمشاركون غير مطالبين باستخدام النظام في نفس

- اللامركزية : وهي خاصية تسمح باستقلالية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فشبكة الإنترنت مثلا يتمتع باستمرارية عملها في كل الأحوال، فلا يمكن لأي جهة أن تعطل الإنترنت على مستوى العالم بأكمله.
- قابلية التوصيل : وتعني إمكانية الربط بين الأجهزة الاتصالية المتنوعة الصنع، أي بغض النظر عن الشركة أو البلد الذي تم فيه الصنع.
- قابلية التحرك والحركية : أي أنه يمكن للمستخدم أن يستفيد من خدماتها أثناء تنقلاته، أي من أي مكان عن طريق وسائل اتصال كثيرة مثل الكمبيوتر النقال (لابتوب) .
- قابلية التحويل: وهي إمكانية نقل المعلومات من وسيط إلى آخر، كتحويل الرسالة المسموعة إلى رسالة مطبوعة أو مقروءة.
- اللاجماهيرية: وتعني إمكانية توجيه الرسالة الاتصالية إلى فرد واحد أو جماعة معينة بدل توجيهها بالضرورة إلى جماهير ضخمة، وهذا يعني إمكانية التحكم فيها حيث تصل مباشرة من المنتج إلى المستهلك.
- الشبوع والانتشار: وهي قابلية هذه الشبكة للتوسع ؛ لتشمل أكثر فأكثر مساحات واسعة غير محدودة من العالم بحيث تكتسب قوتها من هذا الانتشار المنهجي لنمطها المرن.
- العالمية والكونية: وهو المحيط الذي تنشط فيه هذه التكنولوجيات، حيث تأخذ المعلومات مسارات مختلفة ومعقدة تنتشر عبر مختلف مناطق العالم .

آثار استخدام تكنولوجيا المعلومات:

لتكنولوجيا المعلومات آثار إيجابية فيما يتعلق بالأداء الوظيفي؛ وذلك لأنها تساهم بشكل إيجابي في سرعة إنجاز العمل وجودته، ولكن مع ذلك هناك آثار سلبية، وفيما يلي عرض لأهم هذه الآثار سواء الإيجابية أو السلبية:-

الآثار الإيجابية:

- تتعدد الآثار الإيجابية لتكنولوجيا المعلومات، حيث إنها تقدم خدمات متعددة في مجالات التعليم، والطب، والتجارة، والاتصالات، ولقد زادت هذه التكنولوجيا من شعور الإنسان بالحرية، وأزاحت عن كاهله قيود إيقاع الزمن، ومن الآثار الإيجابية لتكنولوجيا المعلومات ما يلي :
- ساهمت تكنولوجيا المعلومات في تعزيز العمل الأكاديمي، وفتح آفاق جديدة أمام البحث العلمي في مختلف مجالاته.

- تقدم تكنولوجيا المعلومات موارد غنية، وتوفر المعلومات في مختلف مجالات الحياة ، كاللهم والسفر والسياحة، فضلا عن منتديات الحوار والنقاش الإلكترونية التي تساهم في تشجيع التفاعل والتواصل بين البشر.
- لتكنولوجيا المعلومات دور كبير في مساعدة الأنظمة والحكومات، وكذلك مساعدة المعارضة في التواصل وتنظيم نفسها.
- لها أثر كبير على النشاط التجاري لمختلف المؤسسات التجارية، ومن آثارها نمو التجارة الإلكترونية وتوفير السلع والخدمات للجمهور الكبير.
- نشر المعلومات والتثوير والتواصل بين الشعوب.
- الترويج وبيع مختلف أنواع الكتب، والمساهمة في الاطلاع على الأدبيات التي تحظرها بعض المكتبات.

الآثار السلبية:

- تكنولوجيا المعلومات مثلها مثل العديد من أنماط التكنولوجيا لها سلبيات، قد تتعلق بها ذاتها أو بالمستخدم لها، ومن أهم هذه السلبيات :
- استمرار وجود التفاوت الاجتماعي والمعرفي بين الناس سواء داخل الدولة الواحدة، أو بين الدول ووجود فئات المهمشين الأميين من عالم ثورة المعلومات.
- أدخلت تكنولوجيا المعلومات في حياة البشر ما يسمى بالواقع الافتراضي، والذي يسمح للمنتفعين والمستثمرين لهذه الثورة أن يتلاعبوا مع الحقائق التاريخية.
- تأثير شبكة الإنترنت على الأطفال ونشأتهم بل وعلى الكبار أيضا، فالجلوس لساعات طويلة أمام شبكة الإنترنت، والانتقال من موقع لآخر بعيدا عن العالم الواقعي الذي يعيشون فيه، والكم الهائل من المعلومات التي يحصلون عليها يفرز ضغوطا نفسية وعصبية عليهم.
- خرق حرمة الاشخاص والتنظيمات عن طريق الدخول في ملفاتهم الخاصة بهم، ومعرفة أدق التفاصيل عن حياتهم الخاصة، وهذه الاختراقات قد تطل في بعض الأحيان الرؤساء والشخصيات البارزة.
- يرى فيها البعض تهديدا للأمن القومي للدول والمجتمعات، فضلا عن تدشينها نوع جديد من الحروب هي حروب المعلومات، كذلك ساهمت في ظهور الجرائم المعلوماتية.
- الموجات الكهرومغناطيسية التي تنشرها هذه التكنولوجيات، لها آثار سلبية على صحة الأفراد كمرض الأعصاب والديسك والسرطان الناتج لخ؛ لذا يجب أن تلازم عملية استخدامها مع فترات رياضية وصحية.

- السرقات العلمية وعدم الحفاظ على حقوق المؤلف والناشر، إذ تزداد عمليات النسخ والتقليد (العتيبي، ٢٠١٠).

المهارات الحاسوبية:

- إن الثقافة الرقمية أو الحاسوبية هي من أهم عناصر النجاح في هذا العصر المعتمد على التكنولوجيا. فبغض النظر عن أهدافك التعليمية أو وظيفتك المهنية فإن اكتساب مهارات حاسوبية هو أمر بغاية الأهمية. ومع بداية الألفية الجديدة أطلقت شركة سيرتبيورت (Certiport) الاحترافية تخصصات احترافية (Internet and Core Computing Certification (IC3
- وهي عبارة عن ثلاث شهادات أما المجالات الثلاثة فهي :
 - أساسيات الكمبيوتر وتشمل: أجهزة وبرامج الكمبيوتر، كذلك استخدام أحد نظم التشغيل .
 - التطبيقات الرئيسية وتشمل: وظائف البرنامج العادية ومعالجة الكلمات والجداول .
 - شبكات العمل والبريد الإلكتروني والآثار الاجتماعية للكمبيوتر والإنترنت .
- وهذه الاختبارات الثلاث تتوافق والمفهوم الجديد لتكنولوجيا المعلومات ICT أى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات Information And Communication Technology . وعليه فقد صيغت أسئلة الاستبانة لتتوافق والمفهوم الجديد .

أهمية الكفايات التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية:

تتيح الكفايات التكنولوجية للموظفين الإداريين وفرة هائلة في مصادر المعلومات والاتصال المباشر وغير المباشر والتواصل فيما بينهم من خلال البريد الإلكتروني والتخاطب الكتابي وسرعة وسهولة وصول المعلومات وتبادلها وضمان انتشارها والسرعة في تبادل المعلومات (الكبيسي ، ٢٠٠٨) .

وتزود الموظفين بأحدث التطورات في مجال اختصاصهم من خلال المقالات العلمية وخطط العمل ، وتزود العاملين بمصادر غير محدودة المعلومات تعزز عملية تعلمهم واكتسابهم المعلومات. (Donatti,2000).

حيث نجد أن عمل الموظفين الإداريين بالكلية يتحدد في توفير كافة المطبوعات التي تتطلبها عمليات القبول والتسجيل ، وتنظيم ملفات وسجلات الطلبة والخريجين اليدوية والآلية واستكمال وتحديث بياناتها أول بأول ، واستخراج وإعلان قوائم بأسماء الطلبة المقبولين قبل موعد الدراسة بوقت كاف ، وتعديل البيانات الشخصية للطلاب المقيدون بالكلية ، وإعداد الجداول الدراسية في ضوء الموجهات العامة لإعداد الجداول ، وإعداد وتوفير كافة المطبوعات والنماذج التي تتطلبها عمليات التسجيل والسحب والإضافة ورصد النتائج ، وإخطار الطلبة بما يطرأ على وضعهم الدراسي ، وإعداد قوائم بأسماء الخريجين والتأكد من استيفائهم لشروط ومتطلبات الـ

(التسجيل ، ٢٠١٤) .

قائمة الكفايات التكنولوجية اللازمة للموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت

لقد مر بناء قائمة الكفايات بعدد من الخطوات يمكن استعراضها على النحو التالي:

- قام الباحث باشتقاق قائمة الكفايات المطلوبة توافرها في الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت وذلك من خلال الآتي:

- تحليل الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التكنولوجية في المجال التربوي.
- الأدبيات ذات العلاقة بالكفايات التكنولوجية للإداريين في المجال التعليمي.
- بعد جمع ما تم الحصول عليه من كفاءات تبين للباحث أنه أمام عدد كبير من الكفايات ، يتوجب عليه تصنيفها وصياغتها ، مع مراعاة الآتي:

١- أن تكون الصياغة بلغة بسيطة بعيد عن التعقيد.

٢- أن تكون العبارة سهلة وميسرة.

٣- ألا تحمل العبارة أكثر من معنى.

٤- أن تكون العبارة متصلة بالمجال الذي صيغت من أجله.

- تم عرض القائمة بعد ذلك على عدد من المحكمين من أقسام مختلفة في كلية التربية : كعلم النفس و اللغة العربية ، بغرض الحكم على القائمة ومما تتمتع به من صدق.

- تم التأكد من ثبات قائمة الكفايات من خلال معامل ألفا كروتياخ وثبت أنها تتمتع بمعدلات ثابتة عالية تتراوح بين (٠.٦٩ : ٠.٨٠) .

قائمة الكفايات التكنولوجية اللازمة للموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت في صيغتها النهائية :

أولاً : كفايات الأوفيس :

١. القدرة على استخدام برنامج معالج النصوص.

٢. القدرة على استخدام برنامج العروض التقديمية.

٣ . القدرة على استخدام برنامج الجداول الحسابية.

٤. القدرة على استخدام برنامج قواعد البيانات.

ثانياً : كفايات الإنترنت :

٥. القدرة على فتح حسابات النت مثال (Hotmail) .

٦. القدرة على استخدام محركات البحث.

٧. القدرة على استخدام خدمات (Google Docs و Gmail و Google).

ثالثاً : كفايات شبكات التواصل الاجتماع

٨. التمكن من استخدام الشبكات الاجتماعية.
٩. استخدام الشبكات الاجتماعية في التواصل مع الآخرين بشكل عام.
١٠. استخدام الشبكات الاجتماعية في أداء الأعمال الوظيفية.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث في الدراسات السابقة تم التوصل إلى أن معظم الدراسات التي تناولت الكفايات التكنولوجية تناولتها لدى المعلمين أو أعضاء هيئة التدريس، في حين اختفت الدراسات التي تهتم بالكفايات التكنولوجية لدى الإداريين في المجال التربوي، وفيما يلي إشارة إلى بعض هذه الدراسات :-

هدفت دراسة **ديفز (٢٠٠٣) Davies** إلى تعرف الكفايات التكنولوجية لدى معلمي المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من معلمي وتلاميذ المرحلة الثانوية الأساسية في ثلاث دول وهي بريطانيا وجنوب أفريقيا وأستراليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المساق التدريسي لتحسين كفايات معالجة البيانات واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات له دور كبير في تعزيز التطوير التربوي للمعلمين، بالإضافة إلى زيادة الوعي بين المعلمين والحاجة المستمرة لتطوير الكفايات التقنية لديهم، وأوصت الدراسة بضرورة تحسين مستوى استخدام كفايات التكنولوجيا الحديثة للمعلمين، وضرورة التقييم الشامل لكفايات استخدام تكنولوجيا التعليم لدى المعلمين بين الحين والآخر.

بينما هدفت دراسة **هوي (2004) Hou** إلى تحديد أهم الكفايات التكنولوجية التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الثانوية لممارسة مهنة التدريس بشكل فعال، ومدى ممارستهم لها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة للمرحلة الثانوية في كوريا، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (49) كفاية توزعت على أربعة مجالات هي : تحفيز المتعلمين للتعلم، وتوظيف الوسائل التكنولوجية وتفعيلها داخل الغرفة الصفية، وإنتاج الوسائل التكنولوجية من خلال المواد الخام المتوفرة في البيئة المحلية، وتخزينها وإجراء الصيانة الدورية لها . توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون الكفايات المعرفية بنسبة كبيرة، واحتل مجال تحفيز المتعلمين للتعلم المرتبة الأولى، واحتل مجال تخزين الوسائل التكنولوجية وصيانتها المرتبة الثانية . كما بينت النتائج أن معلمي الموضوعات العلمية أكثر استخداماً للكفايات التكنولوجية من معلمي الموضوعات الأدبية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى توظيف المعلمين لتلك الكفايات تعزى لمتغير الجنس.

وتمثل الهدف من دراسة **بني دومي (٢٠١٠)** في معرفة درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التكنولوجية التعليمية، من وجهة نظرهم . تكونت عينة الدراسة من (92) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة له في محافظة الكرك ؛ ولتحقيق أهداف

الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من (116) فقرة شملت سبعة مجالات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يمتلكون (84) كفاية بدرجة كبيرة، و (31) كفاية بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية لصالح الإناث في أربعة مجالات هي : تصميم التدريس، واختيار الوسائل التعليمية، والاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية، ومختبرات العلوم .وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق دالة إحصائية في درجة الامتلاك تعزى لمتغير الخبرة في خمسة مجالات وعلى مستوى الأداة ككل.

في حين هدفت دراسة العجرمي (٢٠١٢) إلى تعرف مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات ؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (٦٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٨٢) معلم، تم اختيارها بطريقة عينة عشوائية طبقية، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين تتوافر لديهم كفايات التعلم الإلكتروني في مجال أساسيات استخدام الكمبيوتر بنسبة (٨٢%)، وفي خدمات الشبكة (٧٦%)، وفي تصميم المقررات الإلكترونية وبنائها (٦٦%)، وفي إدارة المقررات الإلكترونية (٦٤%)، ولم تظهر النتائج فروقا ذات دالة إحصائية في درجة توافر الكفاية تعزى لمتغير التخصص العلمي، أو سنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية على جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال أساسيات استخدام الكمبيوتر، ولصالح أصحاب الخبرة (٥) سنوات فأكثر، مقابل أصحاب الخبرة أقل من (٥) سنوات، وقد أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية في تخطيط وإدارة وتطبيق التعلم الإلكتروني لمعلمي التكنولوجيا لإكسابهم كفايات التعلم الإلكتروني.

وكان الهدف من دراسة الطاهر ومصطفى (٢٠١٣) تعرف درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية التعليمية، ودرجة ممارستهم لها، وتم تصميم استبانة للكفايات التكنولوجية، وتم التطبيق على عينة من أساتذة العلوم الاجتماعية بلغ عددهم (٩٤) أستاذًا، وتوصلت النتائج إلى أن درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية للكفايات التكنولوجية تعد منخفضة، وكذلك درجة الممارسة تعد منخفضة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في ضوء متغيري الجنس والمؤهل، بينما وجدت فروق في ضوء متغير الخبرة لمن يمتلك خبرة (١٠ سنوات فأكثر).

أما دراسة المعمرى والمسرورى (٢٠١٣) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، بالإضافة إلى معرفة أثر متغيرات النوع والتخصص والخبرة التدريسية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، حيث قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من (47) عبارة موزعة على (4) محاور هي :
١- الكمبيوتر، وكفايات استخدام مصادر الشبكة العالمية (الإنترنت)، وكفايات توصيف مسوحات ومسوحات والاتصالات في تدريس الدراسات

الاجتماعية وتقويمها، وبعد التأكد من صدق الأدلة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (142 معلم ومعلمة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بالمحافظات الآتية :مسقط، شمالي الباطنة، جنوب الشرقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وبين مستويات التخصص في جميع المحاور، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة التدريسية في جميع المحاور ما عدا محور " الكفايات الأساسية لتشغيل الكمبيوتر "الذي ظهرت به فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الفئة (١-١٠ سنوات).

وكان الهدف من دراسة يوسف (٢٠١٣) تعرف درجة تقدير أمناء المكتبات المدرسية لأهمية مجموعة من الكفايات التكنولوجية في ضوء بعض المتغيرات .وتمثل مجتمع الدراسة في جميع أمناء المكتبات المدرسية العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الأردن، وهي مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية، ومديرية التربية والتعليم لمنطقة الرصيفة، وتكونت العينة من (131) من الأمناء بنسبة ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث استبياناً تكون من (42) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وقد توصلت الدراسة إلى حصول (33) كفاية من بين الاثنين والأربعين كفاية الواردة في الاستبيان بدرجة أهمية كبيرة، وأعطيت تسع كفايات درجة أهمية متوسطة ، ولم يكن من بينها ما هو بدرجة قليلة الأهمية. كما تم التوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرهم لأهمية الكفايات التكنولوجية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية في تقديرهم لأهمية الكفايات تبعا لمتغير التحاق أمين المكتبة بدورات في مجال الحوسبة وكانت الفروق لصالح من التحقوا بدورات الكمبيوتر.

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتلاءم وطبيعة الدراسة الحالية، والذي يُعد من أكثر مناهج البحث التربوي استعمالاً، والذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل بياناتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها.

حيث يشير مطاوع (١٩٩٧) إلى أن المنهج الوصفي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كما هي موجودة في بيئات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها و تحليلها وإخضاعها

مجموعة البحث:

تكونت مجموعة البحث من (٥١) موظفا إداري من موظفي كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وشملت المجموعة كلا الجنسين الذكور والإناث بواقع (٣٦) موظف من الإناث و (١٥) موظف من الذكور.

أداة البحث:

تكونت أداة البحث من استبانة من تصميم الباحث، تضمنت (١٠) فقرات موزعة على (٣) محاور، حيث تضمن المحور الأول (٤) أسئلة لقياس الكفايات المتعلقة باستخدام الأوفيس، بينما تضمن المحور الثاني (٣) أسئلة لقياس الكفايات المتعلقة باستخدام الإنترنت، في حين شمل المحور الثالث (٣) أسئلة لقياس الكفايات المتعلقة بالشبكات الاجتماعية.

ثبات الأداة:

تم حساب الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (١) معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والاستبانة ككل

المحور	عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
الكفايات المتعلقة باستخدام الأوفيس	4	.69
الكفايات المتعلقة باستخدام الإنترنت	3	.72
كفايات التواصل الاجتماعي	3	.80
الاستبانة ككل	10	.73

من خلال الجدول السابق يتضح تمتع مجالات الاستبانة بمعاملات ثبات عالية، حيث تراوحت بين (0.69 : 0.80)، وهو ما يشير إلى أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة ومقبولة لغايات البحث. إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب النظري المتصل بموضوع الدراسة، وكذلك عدد من الدراسات السابقة، وهو ما ساعد في بلورة مشكلة الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة في صورتها النهائية.
- قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة وتطبيقها على عينة الدراسة، بلغ عددها (٦٠) موظفا إداريا، وتم استرجاع (٥١) استبانة، وبعد البدء بتفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة نحو فقرات أداة الدراسة، وجدت بأن هناك (٩) استبانات لم تكن استجابات أفراد عينة الدراسة عليها بشكل كامل، بحيث تم رصد العديد من الفقرات دون استجابة، بالإضافة لعدم اكتمال البيانات الشخصية؛ لذلك تم حذفها لتصبح العينة في صورتها النهائية مكونة من (٥١) موظفا.
- تم جمع الاستبانات وإدخال بيانات أفراد عينة الدراسة إلى جهاز الكمبيوتر باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss).
- وتم تحليل أسئلة الدراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري ، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تم تقديم عدد من التوصيات ذات الصلة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي لبيانات هذه الدراسة من خلال الكمبيوتر وذلك باستخدام برنامج SPSS ، والمعروف اختصاراً بحزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية.
- وقد تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية :

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.

اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات في حالة العينات الصغيرة والمختلفة العدد وتكون معادلة (ت) كالآتي :

$$t = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_1}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right) \frac{s_p^2}{2}}}$$

$\bar{x}_1 = \frac{\sum x_1}{n_1}$ $\bar{x}_2 = \frac{\sum x_2}{n_2}$ $s_p^2 = \frac{\sum x_1^2}{n_1} + \frac{\sum x_2^2}{n_2} - \frac{(\sum x_1)^2}{n_1} - \frac{(\sum x_2)^2}{n_2}$

حيث م ١ متوسط المجموعة الأولى ، ع ١ الانحراف المعياري لها ، ن ١ عدد أفرادها ، م ٢ متوسط المجموعة الثانية ، ع ٢ الانحراف المعياري لها ، ن ٢ عدد أفرادها .
وبعد حساب قيمة (ت) ، تحدد درجات الحرية للمجموعتين وهي تساوي $ن١ - ١ + ن٢ - ١ =$
 $ن١ + ن٢ - ٢$ (جابر ، كاظم ، ١٩٩٦ ، ص ٣١٨)

عرض وتفسير نتائج البحث:

عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على " ما هي درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟ "
للتعرف عن إجابة هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محاور البحث الثلاث، وذلك على النحو التالي :

النتائج المتعلقة بالمحور الأول :- الكفايات المتعلقة بالأوفيس

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محاور الكفايات المتعلقة بالأوفيس

م	البند	موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة		الانحراف المعياري
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
١	لدي القدره على استخدام برنامج معالج النصوص	41.2	21	33.3	17	9.8	5	5.9	3	9.8	5	1.285
٢	لدي القدره على استخدام برنامج العروض التقديمية	29.4	15	17.6	9	25.5	13	11.8	6	15.7	8	1.424
٣	لدي القدره على استخدام برنامج الجداول الحسابية	13.7	7	7.7	8	-	-	15.7	-	27.5	14	1.387

٤	لدي القدره على استخدام برنامج قواعد البيانات	2	3.9	6	11.8	8	15.7	9	17.6	26	51.0	2.00	1.233
المتوسط والانحراف المعياري العام													1.036
													2.99

من الجدول السابق يتضح أن هناك تباين في امتلاك الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية للكفايات المتعلقة بالأوفيس، حيث حصلت الكفايات المتعلقة ببرنامج معالج النصوص على الرتبة الأولى بنسبة بلغت (٧٣.٥%) بينما جاءت الكفايات المتعلقة ببرنامج العروض التقديمية على الرتبة الثانية بنسبة موافقات بلغت (٤٣.١%)، في حين حصلت الكفايات المتعلقة ببرنامج الجداول الحسابية على الرتبة الثالثة وبنسبة موافقات منخفضة بلغت (٢٩.٤%)، وفي الرتبة الأخيرة حلت الكفايات المتعلقة ببرنامج قواعد البيانات بأقل نسبة موافقات، حيث بلغت (١٥.٧%).

وهذه النتائج قد تكون متفقة مع واقع عمل الموظفين الإداريين، والذين يكون عملهم الأساسي متعلق ببرنامج معالجة النصوص، حيث ينصب معظم عملهم على الكتابة وإعداد التقارير، والتي تتطلب إتقان التعامل مع برنامج معالجة النصوص، وقد يتطلب الأمر في بعض الأحيان استخدام برنامج العروض التقديمية، أما فيما يتعلق ببرنامج الجداول الحسابية وقواعد البيانات فيقل استخدامها من قبل الموظفين الإداريين، حيث يندر العمل في ضوءهما، والمهام المتعلقة باستخدامهما يندر تواجدها.

وقد يكون السبب في ذلك اهتمام القائمين على تدريب الإداريين بالبرامج التي ينتشر استخدامها، وعلى رأسها معالج النصوص مع إهمال باقي البرامج، وقد يكون السبب في ذلك متعلقاً بعدم اهتمام الموظفين الإداريين بالاشتراك في الدورات التدريبية التي تهتم بتطوير القدرات المتعلقة بالأوفيس بشكل عام.

النتائج المتعلقة بالمحور الثاني :- الكفايات المتعلقة بالإنترنت

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور الكفايات المتعلقة بالإنترنت

الانحراف المعياري	المتوسط	غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
		2.0	1	3.9	2	7.8	4	11.8	6	74.5	38	لدي القدره على فتح حسابات على النت مثال: (Hotmail)
		2.0	1	2.0	1				4	80.4	41	لدي القدره على استخدام محركات البحث
.946	4.53	2.0	1	3.9	2	7.8	4	11.8	6	74.5	38	
.871	4.63	2.0	1	2.0	1				4	80.4	41	

1.577	3.59	17.6	9	11.8	6	9.8	5	15.7	8	45.1	23	لدي القدره على استخدام خدمات (Google) مثل (Google Docs)
0.935	4.25	المتوسط والانحراف المعياري العام										

من الجدول السابق يتضح أن درجة امتلاك الموظفين الإداريين للكفايات المتعلقة بالإنترنت تعد مرتفعة، حيث تراوحت نسب الموافقات على امتلاك الكفايات الثلاث المتعلقة بالإنترنت بين (٦٠.٨ - ٨٨.٢ %) وجاء في الرتبة الأولى الكفاية المتعلقة بالقدرة على استخدام محركات البحث بنسبة موافقات بلغت (٨٨.٢ %) ، تلى ذلك الكفاية المتعلقة بالقدرة على فتح حسابات على النت وذلك بنسبة موافقة بلغت (٨٦.٣ %) في حين كانت أقل الموافقات على الكفايات المتعلقة باستخدام خدمات جوجل بنسبة موافقات بلغت (٦٠.٨ %).

وهذه النتائج تعكس الواقع الذي نستخدم فيه الإنترنت كوسيلة أساسية من أساسيات الحياة، حيث يمثل الإنترنت الوسيلة الأساسية للتواصل وإنجاز الأعمال المختلفة والحصول على المعلومات، وهذا يتطلب امتلاك الكفايات الأساسية والمتمثلة في القدرة على البحث عن المعلومات، من خلال محركات البحث المختلفة، والتي من شأنها التوصل إلى المعلومات بأقل التكاليف وبأقل وقت وجهد ممكن، كذلك فإن امتلاك الكفاية لفتح الحسابات على النت يمثل ضرورة كبيرة ليس فقط في مجال العمل ولكن في مجال الحياة بشكل عام ؛ لأنه يتيح الاشتراك في مواقع كثيرة والحصول على خدمات كثيرة دون بذل مجهود، كذلك فإن وجود حسب على النت يساهم للاشتراك في شبكات التواصل المختلفة؛ لذا يعد ضرورة من ضرورات الحياة المعاصرة، أما حصول الكفاية المتعلقة باستخدام خدمات جوجل على الترتيب الأخير، فقد يكون راجعاً إلى تعدد خدمات البحث على شبكة الإنترنت، ومن ثم تختلف التفضيلات لمواقع البحث باختلاف الأفراد، فضلا عن أن العامة من الموظفين والإداريين قد لا يبالون بامتلاك كفايات تتعلق بمحرك بعينه لأن اهتمامهم الأكبر يكون منصبا في البحث عن المعلومة بغض النظر عن المحرك المستخدم، كذلك فقد يكون اهتمام برامج التدريب للموظفين الإداريين يهتم بتدريبهم على أساسيات استخدام البحث وليس على التركيز على محرك بعينه.

النتائج المتعلقة بالمحور الثالث :- الكفايات المتعلقة بشبكات التواصل الاجتماعي

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لبنود محور الكفايات المتعلقة بشبكات التواصل الاجتماعية

		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		
الانحراف المعياري	المتوسط	النسبة	التكرار	النسبة	ر				الذ	التكرار	النسبة	التكرار

1.038	4.63	5.9	3	2.0	1	0	0	7.8	4	84.3	43	١. ما درجة تمكنك من استخدام الشبكات الاجتماعية؟
1.208	4.31	7.8	4	2.0	1	7.8	4	15.7	8	66.7	34	٢. ما مدى استخدامك للشبكات الاجتماعية في تواصلك مع الآخرين بشكل عام؟
1.429	3.27	13.7	7	19.6	10	21.6	11	15.7	8	29.4	15	٣. ما مدى استخدامك للشبكات الاجتماعية في أداء أعمالك الوظيفية
1.038	4.07											

يتضح من الجدول السابق أن الكفايات المتعلقة بالتمكن من استخدام الشبكات الاجتماعية تأتي في الترتيب الأول وبنسبة مرتفعة بلغت (٩٢.١%)، في حين بلغت نسبة الكفايات التي يمتلكها الموظفون فيما يتعلق باستخدامهم للشبكات الاجتماعية في التواصل مع الآخرين بشكل عام على نسبة (٨٢.٤%) وهي نسبة مرتفعة كذلك، أما فيما يتعلق بالكفايات المتعلقة باستخدام الشبكات الاجتماعية في أداء الأعمال الوظيفية فقد بلغت (٤٥.١%) وجاءت في الترتيب الأخير.

وبعد حصول الكفاية المتعلقة بالتمكن من استخدام الشبكات الاجتماعية على الترتيب الأول وبنسب مرتفعة أمراً منطقياً، خاصة في ظل الانتشار الواسع للشبكات الاجتماعية، واعتبارها الوسيلة الأولى للتواصل وسهولة الاستخدام، ومن ثم سهولة التمكن من استخدامها والتواصل عبرها، فإن شبكات التواصل الاجتماعي أصبحت جزء من حياتنا اليومية، ومن ثم فإن الممارسة لها يؤدي إلى إتقانها من قبل الجميع، وخاصة الموظفين لما لها من دور كبير في إنجاز كثير من الأعمال والتواصل بين عدد كبير في توقيت واحد.

أما حصول الكفاية المتعلقة باستخدام الشبكات الاجتماعية في التواصل مع الآخرين بشكل عام على نسب موافقات مرتفعة فيعد أمراً منطقياً، وذلك لأنها الطريقة السهلة للتواصل مع الآخرين خاصة في ظل تعدد الشبكات الاجتماعية وسهولة الاستخدام لها من قبل الجميع، واشتراك معظم أفراد المجتمع في هذه الخدمات، فضلاً عن اتاحتها فرص التواصل من وإرسال واستقبال رسائل وفيديوهات واتصال صوتي، مما يجعلها أكثر جاذبية من أساليب التواصل التقليدية.

وحصول الكفاية المتعلقة باستخدام الشبكات الاجتماعية في أداء الأعمال الوظيفية على الترتيب الأخير بنسب منخفضة نسبياً، فقد يكون دافعاً إلى أن العمل الإداري ما زال قائماً على الأساليب التقليدية، والتي تتطلب التواصل المباشر مثل تحديد المطلوب القيام به أو الحصول على البيانات، أو الأعمال الإدارية كتحديد الموعد وغيرها من

الأعمال التي لا تكون ملزمة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الأعمال الإدارية، ومن ثم فإن منظومة العمل هي التي تحدد مدى استخدام الشبكات الاجتماعية من غيرها في مجال العمل.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على " هل توجد فروق في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء متغير الجنس؟

للتعرف عن إجابة هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح ذلك :-

جدول (٥)

نتائج اختبار ت للفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الجنس

الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدالة
مجموعة برامج الأوفيس	ذكر 15	2.53	1.021	-	49	0.04
	أنثى 36	3.18	0.994	2.102		
شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)	ذكر 15	4.04	1.188	-	49	0.32
	أنثى 36	4.33	0.813	1.005		
الشبكات الاجتماعية	ذكر 15	3.64	1.336	-	49	0.06
	أنثى 36	4.25	0.845	1.951		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالكفايات المتعلقة باستخدام برامج الأوفيس لصالح الإناث، $p < 0.05$ (2.10) وهذه القيمة تعد دالة إحصائياً.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بكفايات (شبكة المعلومات العالمية) (الإنترنت - الشبكات الاجتماعية) حيث كانت قيمة ت لهاتين الكفائتين (1.005- ، - 1.951) وهذه القيمة تعد غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير النتائج المتعلقة بوجود فروق لصالح الإناث فيما يتعلق بالكفايات المرتبطة ببرامج الأوفيس إلى أن الإناث هن أكثر توجهاً للعمل الإداري من الذكور، كذلك فهن يجدن الفنون المتعلقة بالطباعة والكتابة، والتي تتطلب منهن التواجد على أجهزة الكمبيوتر لفترات طويلة بعكس الذكور والذين يبعدون بشكل كبير عن الأعمال الإدارية ولا يكون لديهم الرغبة في التواجد بشكل كبير أمام شاشات الكمبيوتر لإنجاز الأعمال المطلوبة من خلال برامج الأوفيس.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة بني دومي (٢٠١٢) والتي أكدت على وجود فروق فيما يتعلق بالكفايات التكنولوجية لصالح الأنثى.

أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين الذكور والآنثى في الكفايات المتعلقة بشبكات التواصل الاجتماعي واستخدام شبكة الإنترنت، فقد يكون راجعاً إلى أن استخدام شبكات التواصل والإنترنت يعد من الأمور التي لا يمكن الاستغناء عنها لنسب كبيرة من العاملين الإداريين وغير الإداريين، نظراً لأنها تسهل من التواصل مع أطراف متعددة وتوفر الوقت والجهد والقيام بأعمال كثيرة في مدد قليلة، ومن ثم فمن المنطقي ألا يوجد فروق فيما يتعلق بهذه الكفايات خاصة وأنها غير مرتبطة فقط بالعمل ولكنها مرتبطة بكافة مناحي الحياة.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسات كل من هوي (2004) Hou ، الطاهر ومصطفى (٢٠١٣)، المعمري والمسروري (٢٠١٣)، يوسف (د.ت) والتي أكدت على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالكفايات التكنولوجية.

التوصيات :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن اقتراح عدد من التوصيات وأهمها :

١- ضرورة تقييم الكفايات التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين بكلية التربية الأساسية بطريقة موضوعية .

٢- ضرورة تحسين الكفايات التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين من خلال برامج ودورات تدريبية متخصصة .

٣- ضرورة أن تشمل البرامج والدورات التكنولوجية الإدارية علي توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمل

- ٤- تزويد المؤسسات التربوية بالإمكانات التي تساعد علي استخدام التقنية التربوية .
- ٥- ضرورة توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العمل الإداري .
- ٦- توظيف خدمات الإنترنت (البريد الإلكتروني) في العمل الإداري لإرسال التعليمات وتقارير المتابعة والمستجدات الإدارية والتعليمية إلي الطلاب والدارسين في أي وقت والي أي مكان .
- ٧- ضرورة إنشاء قوائم بريدية لكل إدارات كلية التربية الأساسية لتداول أهم المعلومات والأخبار بين زملاء التخصص الواحد .

قائمة المراجع والمصادر

المراجع العربية

١. آل محيا، يحي حسن (٢٠٠٨). أثر استخدام الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها، رسالة دكتوراي غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٢. باخدلق، رؤى بنت فؤاد محمد (٢٠١٠). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٣. بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة.
٤. بني دومي، حسن علي (٢٠١٠). مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التكنولوجية التعليمية، مجلة دراسات، العلوم التربوية، ٣٧ (١) : ٢٥٢-٢٧٢.
٥. حسان، حسين أحمد (٢٠١١) الاتصال ونظرياته المعاصرة. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٦. الطاهر، مجاهدي و مصطفى، بعلي (٢٠١٣). درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية التعليمية كمطلب للجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٦ (٢) : ١٩-٣٤.
٧. عبد الخالق، سيد محمد (٢٠١٠). المهام التكنولوجية لدى الموظفين الإداريين، المؤتمر الدولي الثاني، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
٨. العتيبي، عزيزة عبد الرحمن (٢٠١٠). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على أداء الموارد البشرية" دراسة ميدانية على الأكاديمية الدولية الأسترالية، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة العربية، بيروت.
٩. العجرمي، سامح (٢٠١٢). مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية - المجلد ٢٦، عدد ٨.
١٠. الغراب ، إيمان محمد (٢٠٠٣) . خل إلى التدريب غير التقليدي ، المنظمة العربية للتنمية ، جام

١١. الكبيسي ، كلثم محمد (٢٠٠٨) : متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مركز نظم المعلومات التابع للحكومة الإلكترونية في دولة قطر رسالة ماجستير منشورة ، إدارة أعمال ، الجامعة الافتراضية الدولية.

<http://www.abaha.co.ule/Research-papess/abahaob-pdf>.

١٢. الكبيسي، محسن السيد (٢٠٠٨). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التكنولوجية، مجلة المعلومات، ٢٢ (٢) : ١٧٩ - ٢١٤.

١٣. عبد الحميد ، جابر ، كاظم ، خيرى : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

١٤. عمادة القبول والتسجيل ، ٢٠١٤

www.paaet-edu-Kw/mysite/Delait.aspx?Tabid=1852--ar-Kw.

١٥. كنسارة، إحسان بن محمد (٢٠٠٧). مدى امتلاك أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها، سلسلة البحوث التربوية، ٢٢ (٢) : ٥٤-٦٥.

١٦. المحمدي، أحمد عبد الجليل (٢٠١١). تكنولوجيا المعلومات " الواقع والتحديات " ، القاهرة : مكتبة مدبولي.

١٧. المعمري، سيف بن ناصر والمسروري، فهد (٢٠١٣). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية / جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣٤ : ٦٠-٩٢.

١٨. نومار، مريم نريمان (٢٠١٢) استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية وتأثيره في العلاقات الاجتماعية " دراسة عينة من مستخدمي موقع الفيس بوك في الجزائر"، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر.

١٩. الوحيدي، أروى وضاح درعان (٢٠٠٩). أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات الإلكترونية لاكتساب بعض مهاراتها لدى طالبات تكنولوجيا التعليم في الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، كلية التربية

٢٠. يوسف، عاطف (٢٠١٣). الكفايات التكنولوجية اللازمة لأمناء المكتبات المدرسية من وجهة نظرهم، أعمال المؤتمر الرابع والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات، جامعة الزرقاء، الأردن.

المراجع الأجنبية

- 21- Davies, L (2003). Communication and technology competencies of high school Teachers. *Dissertation, Abstracts International*, 23 (160): 56-32.
- 22- Donatti, steve (2000): Internet in Curriculum, (in) Technology, in caell Journal, Vol,6 No 4, 1996.
- 23- Hou, K. (2004). The important technological competencies need by secondary schools teachers and their applying them, *Dissertation Abstract International*, 62 (1): 657- 658.
- 24- Moras, Solange, (2000): Computer-Assisted Language Learning (CALL) and the internet, Brazil, Culture Ingles a Ds ao carols.
- 25- Yagesh Malhorta, (2004): Knowledge Management For E-Business Performance : Advancing, information strategy to “ internet time” *The Executives Journal*, V16(4).

**إستراتيجية مقترحة في ضوء التحليل الإستراتيجي
SWOT لتفعيل دور كلية التربية في تحقيق أهدافها
(دراسة على كلية التربية جامعة أسوان)**

د. عماد محمد محمد عطية
أستاذ مساعد بكلية التربية - جامعة أسوان

إستراتيجية مقترحة في ضوء التحليل الإستراتيجي SWOT لتفعيل دور كلية التربية في تحقيق أهدافها (دراسة على كلية التربية جامعة أسوان)

د. عماد محمد محمد عطية
أستاذ مساعد بكلية التربية - جامعة أسوان

مقدمة البحث:

أن الأزمات العالمية التي ظهرت خلال عقد التسعينات وزيادة العولمة والتنافس الشديد على التطور والجودة وخاصة تسارع الدول في تنمية قدرات مؤسساتها العامة دفعت الكثير من المنظمات إلى تبني أفضل الممارسات للوصول إلى تحقيق أهدافها ،

واحتاجت إدارة المؤسسات التعليمية أمام التحديات المعاصرة إلى السير قدماً سعياً للتميز والمنافسة ، وأمام تلك التحديات المحمومة أضحت الإدارة التقليدية بعملياتها ووسائلها غير قادرة على مواجهة متطلبات الاضطراب البيئي الذي يعد السمة المميزة لتلك التحديات لذلك أصبحت الخطط الإستراتيجية ضرورة حتمية وملحة. (١)

ولكي تتمكن الجامعات من معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته، واستيعاب التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة ، فإن عليها أن تخوض عملية تغيير شامل وجذري يتعدى الشكل إلى المضمون ، بحيث يحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر ، وتتطلب عملية التغيير هذه تحقيق الأهداف الإستراتيجية ، والمبادئ الهادية للمنظومة القومية للتعليم

وتعد كلية التربية من أهم المؤسسات التربوية في التعليم الجامعي لأنها يقع عليها عبء تعليمي واجتماعي، فترتبط بتكوين المعلم الذي هو بدوره أساس تكوين المجتمع، ولذلك فإن تحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع يعتمد على قدرة النظام التربوي في هذه المؤسسة على تحقيق أهدافه، وإذا كان النظام التربوي والتعليمي في هذه المؤسسة قادراً على تأسيس المعارف والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فإن تحقيق ذلك لا يكون إلا من خلال توجيه وتخطيط استراتيجي يحقق التميز والتنمية لها . أي تستند هذه التطورات إلى إستراتيجية تراعي طبيعة الدور

الخطير الذي يلعبه التعليم الجامعي في نمو الأمم والشعوب (٢)، وهذا بدوره يعتمد على التحليل الاستراتيجي الذي هو أداة التخطيط لتحقيق تلك الأهداف.

والواقع أن الهدف الأساسي من قيام المؤسسات بعملية التحليل الاستراتيجي يتمثل باتجاه دراسة وتحليل العوامل المؤثرة تجاه مسار المؤسسة لتعليمية الحالي والمستقبلي، وبما يضمن الاختيار السليم للإستراتيجية حيث يتطلب التطور المؤسسي أن يكون هناك استراتيجيات فاعلة ، وإيجاد هذه الإستراتيجيات يتطلب مجموعة من المراحل المتسلسلة والمتلاحقة تهدف إلى دراسة وتحليل العوامل المؤثرة في اتجاهات ومستقبل المنظمة لتحليل تأثيرات هذه العوامل ضمن إطار البيئة الداخلية إلى البيئة الخارجية، ودراسة طبيعة العلاقات الداخلية والتفاعلية بين هذه العوامل بما يحدد طبيعة الخيار الاستراتيجي الملائم للمنظمة، وهذا ما يطلق عليه " التحليل الاستراتيجي "،

فقد برهن بأن تطبيق التحليل الاستراتيجي في المؤسسة التعليمية قد زاد من فاعلية الإدارة، ويرجع السبب في ذلك إلى دوره الحيوي والعملي، فبالنسبة للغرض الأول فإن التحليل الاستراتيجي يحتوي على نوعين من التحليلات هما: التحليل الداخلي والتحليل الخارجي، وبواسطتهما يمكن الوصول إلى أية نقطة تقع داخل أو خارج بيئة المؤسسة فهو تحليل شامل.

وبالنسبة للدور الثاني فإن هذا التحليل لديه القدرة على الكشف لمواطن القوة والضعف للجامعة، بالإضافة إلى الفرص والمخاطر المحيطة بها. لذلك فإن تلك المؤسسة ستكون قادرة على اختيار البديل الاستراتيجي المناسب حتى تستطيع تحقيق أهدافها.

وعلى ذلك فكلية التربية تعد من أكثر البيئات التي تتطلب إستراتيجيات لتفعيل أدوارها، إذ هي البيئة الخصبة التي تؤثر وتتأثر بعوامل داخلية وعوامل خارجية، فينعكس ذلك على كفاءتها سلباً أو إيجاباً، الأمر الذي يتطلب البحث عن إستراتيجية علمية مناسبة من شأنها مواجهة تلك العوامل ، والذي يتطلب بدوره استخدام وسيلة تقنية جديدة من وسائل هذا التحليل والمسماة "SWOT". إن هذه الوسيلة ستقود الإدارة في المؤسسة التربوية باعتبارها مؤسسة إستراتيجية لأن تكون أكثر فاعلية في أدائها باتجاه تحقيق أغراضها.

وبناء على ذلك فإن هذه الدراسة جاءت لتستخدم التحليل الاستراتيجي "SWOT". في التوصل لإستراتيجية مقترحة لتفعيل دور كلية التربية في تحقيق أهدافها.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم تغيرات هائلة في معظم مفاصل الحياة الاقتصادية، والسياسية، الثقافية، الاجتماعية والتكنولوجية، والتي عقدت من بيئة المؤسسات خصوصاً الجامعة وجعلها أكثر تعقيداً، الأمر الذي يتطلب استخدام وسيلة تقنية جديدة والمسماة "SWOT". إن هذا يقود الإدارة الجامعية باعتبار الجامعة مؤسسة إستراتيجية لأن تكون أكثر فاعلية في أدائها باتجاه تحقيق أغراضها.

وكلية التربية جامعة أسوان من المؤسسات التعليمية التي تتولى مسئولية إعداد المعلم الذي هو محور بناء المجتمع، وبالرغم من جهودها الكثيرة التي تبذلها في هذا المجال منذ زمن إلا أن هناك شعور يكاد يكون يقينا لدى منسوبي هذه المؤسسة ببعض المتاعب في عملهم بالإضافة إلى عدم قدرة الكلية على تحقيق الجودة الاعتماد ، وقد يرجعها الباحث العديد من نواحي القصور التي تؤثر في قدرتها على تحقيق أهدافها الأساسية مثل العمل التدريسي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ولهذا جاءت ضرورة البحث عن سبل تشخيص هذه المشكلات في تلك النواحي والبحث عن نواحي العلاج.

كما اتضح للباحث من خلال الاستطلاع الأولي أن الكلية تعاني قصوراً كبيراً في تحليل بيئتها، وكذا في تحديد نقاط قوتها وضعفها، وكذا في تحديد الفرص والتهديدات الماثلة أمامها مما كان له الأثر الكبير في ضعف قدرتها في تكوين عدد من البدائل الإستراتيجية وتقييمها واختيار أفضلها لتحقيق أهدافها.

ونتيجة لذلك يرى الباحث ضرورة اللجوء للتحليل الاستراتيجي SWOT الذي من شأنه البحث في العوامل الداخلية من حيث: نواحي الضعف التي تؤثر سلباً على أداء الكلية في تحقيق أهدافها، أو نواحي قوة يمكن أن تفيد في تحقيق تلك الأهداف. وكذلك العوامل الخارجية من حيث: المخاطر أو التهديدات التي تواجه تلك المؤسسة وتعوق تحقيق دورها ، أو فرص يمكن أن تستغلها لتحقيق تلك الأهداف، و كذلك الكشف عن أداء الكلية (واقع موقفها) نحو تلك العوامل،... وهل يمكن التوصل لإستراتيجية مناسبة لتحقيق أهداف كلية التربية بالنسبة لإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع؟ ... فإن المنظمة التي تضع خطة ولم تأخذ بعين الاعتبار أهمية العناصر المذكورة التي يشملها هذا التحليل سوف تعرض نفسها للخطر ، كما أن اختيار الإستراتيجية يستمد أساساً من نتائج هذا التحليل الاستراتيجي (SWOT) (٣)

ولذلك جاءت مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية .

- ١- ما العوامل الداخلية (نواحي القوة والضعف) التي يكشفها التحليل الاستراتيجي SWOT والتي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان في

تحقيق أهدافها المتعلقة بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع .

٢- ما واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية (القوة والضعف) التي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان في تحقيق أهدافها ؟

٣- ما العوامل الخارجية (الفرص والتهديدات) التي يكشفها التحليل الاستراتيجي SWOT والتي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان في تحقيق أهدافها المتعلقة بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع ؟

٤- ما واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الخارجية (الفرص والتهديدات) التي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان في تحقيق أهدافها ؟

٥- ما الإستراتيجية المقترحة التي يمكن التوصل إليها في ضوء تحليل SWOT لتحقيق أهداف كلية التربية بالنسبة لمجالات التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

- ١- تفيد المسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي في كلية التربية، بل والجامعة ، وأصحاب القرار في التعرف على نقاط الضعف المؤثرة على أداء الكلية ، والعمل على تلافيها
- ٢- تفيد المسؤولين عن التخطيط الاستراتيجي في قطاع التعليم العالي في مصر من خلال دراسة واقع الأداء للمؤسسة التربوية كحالة يمكن أن تنطبق على باقي كليات التربية بمختلف الجامعات المصرية.
- ٣- تفيد في طرح سياسة SWOT في تفكير المسؤولين بمؤسسات التعليم العالي، وفي سلوكهم الإداري لإيجاد أفضل الخطط الإستراتيجية لحل مشكلات المؤسسات الجامعية وتحقيق أهدافها.

٤- تكمن أهمية الدراسة في كونها إضافة جديدة من حيث الدراسات التي تبحث موضوع التحليل الاستراتيجي لوضع إستراتيجية مقترحة لمؤسسة تربوية في جامعة بالصعيد المصري الذي تندرج فيه مثل هذه الدراسات.

حدود الدراسة :

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالحدود التالية :

- الحدود الموضوعية:

تتناول الدراسة موضوع تحليل SWOT كأحد أدوات التخطيط الاستراتيجي من حيث المفهوم والأهمية و مكوناته ودوره في تطوير المؤسسات.

- الحدود الميدانية والتحليلية:

تناولت الدراسة الميدانية حول الكشف عن العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على أداء كلية التربية في تحقيق أهدافها، كما شملت الدراسة التحليلية المكمل لها حول استخدام موضوع تحليل SWOT لتحليل أداء كلية التربية نحو إستراتيجية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والتوصل لوضع إستراتيجية مناسبة لتفعيل دور هذه المؤسسة في تحقيق أهدافها المتعلقة بهذه المجالات (إستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع).

- الحد البشري :

تقتصر الدراسة على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كلية التربية جامعة أسوان يمثلون رؤساء الأقسام الأكاديمية ، وأعضاء وحدة الجودة وعددهم ١٢٥ عضوًا والمسؤولين الإداريين ومديري الإدارات ، بكلية التربية بأسوان.

مصطلحات الدراسة:

١- التحليل الاستراتيجي SWOT Analysis

يُعرف التحليل الاستراتيجي، بأنه تحليل للعوامل المهمة التي تحدد أي من الخصائص أعلاه أكثر ملائمة للمؤسسة، وتصنف إلى: عوامل خارجية أي خارج سلطة المؤسسة، وهى عوامل خاصة ببيئتها الخارجية، وهو ما يعنى أن الهدف من أى تحليل لهذه العوامل هو حصر الفرص، والتهديدات التى يمكن أن تتعرض لها المؤسسة، وعوامل داخلية تخضع لسلطانها لحصر نقاط ضعف، وقوة المؤسسة، أى أن تحليل الموقف، والتحليل الاستراتيجي(٤)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه " الأسلوب الذي يركز على التحليل الداخلي للمؤسسة من خلال نقاط القوة والضعف، وعلى المتغيرات الخارجية وهى الفرص والتهديدات مما يمكن من استشراف المستقبل، والإعداد له بصياغة مجموعة من

البدائل الإستراتيجية التى تقود المنظمة لتحقيق أهدافها ، وتوفير شروط وظروف أفضل تساهم فى تسهيل تحقيق هذه الأهداف .

٢- مفهوم الإستراتيجية (Strategy)

وهو الأسلوب الذي تختاره الإدارة للاستفادة من الموارد المتاحة لها وتحقيق أفضل النتائج. (°)

والتعريف الإجرائي للإستراتيجية في الدراسة الحالية هو " (الأسلوب الأكثر ملاءمة بين مجموعة من البدائل الإستراتيجية التي تقود المنظمة لتحقيق أهدافها، والذي يتم التوصل إليه عن طريق التحليل الاستراتيجي SWOT Analysis للعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المؤسسة ، للاستفادة من الموارد المتاحة وتحقيق أفضل النتائج.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

جاءت دراسة وفيق مهدي (٢٠١٢) (٦) هي دراسة بعنوان " التحليل البيئي وأثره في تحديد الخيار الاستراتيجي للمنظمة دراسة ميدانية في عينة من الشركات الصناعية في محافظة عدن" ، وتدور الدراسة حول فكرة الربط بين التحليل البيئي (التحليل الاستراتيجي) والخيار الاستراتيجي ، ولهذا تسعى الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف الأساسية من بينها الآتي:

١- التعريف بالتحليل البيئي (التحليل الاستراتيجي) والخيار الاستراتيجي وذلك من حيث مفاهيمها ومحتوياتها وغيرها من المضامين الأخرى المتعلقة بها وتقديمها لصناع القرار الاستراتيجي ومتخذيها في منظمات القطاع الصناعي اليمني بوجه عام، وكذا المهتمين من الأكاديميين والباحثين في حقل الإدارة الإستراتيجية بوجه خاص لإتاحة الفرصة أمامهم للاستفادة منها.

٢- تحديد مدى مستوى ممارسة المديرين لتطبيقات الإدارة الإستراتيجية في المنظمات المبحوثة ومن ثم معرفة قدرة هؤلاء المديرين على فهم طبيعة العلاقة بين التحليل البيئي (التحليل الاستراتيجي) والخيار الاستراتيجي واستيعابه من خلال الإجابة عن فقرات الاستبانة.

٣- معرفة مدى قدرة المديرين في كشف نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات والتعامل معها في النشاطات المختلفة لمنظمتهم، ومن ثم في قدرتهم على تبني الخيار الاستراتيجي الملائم الذي سيمكن من تحقيق النجاح الاستراتيجي لها.

٤- اختبار أثر التحليل البيئي (التحليل الاستراتيجي) في تحديد الخيار الاستراتيجي المناسب للمنظمة الصناعية.

وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها:

- أن هناك علاقة تأثير معنوية بين التحليل البيئي الخارجي وإستراتيجية النمو وإستراتيجية الاستقرار ، و عدم علاقة التأثير المعنوية بين التحليل البيئي الخارجي وإستراتيجية التراجع.

- كان للتحليل البيئي بشقيه (الداخلي،الخارجي) أثر واضح في كل من إستراتيجية النمو والتوسع وإستراتيجية الاستقرار ولم يؤثر في إستراتيجية التراجع.

- أن هناك اهتماماً كبيراً من جانب المديرين في الإدارات العليا للشركات الصناعية عينة الدراسة بمتغيرات إستراتيجية الاستقرار واهتماماً نسبياً ببعض متغيرات إستراتيجية النمو. وضعف الاهتمام بمتغيرات إستراتيجية التراجع.

- أن هناك تفاوتاً نسبياً بين المتغيرات البيئية الداخلية من حيث أهميتها النسبية وذلك يتيح بترتيب المتغيرات البيئية الداخلية من حيث أولويات الاهتمام في وضع الخيار الإستراتيجي الملائم للمنظمة.

- أن هناك تفاوتاً نسبياً بين المتغيرات البيئية الخارجية من حيث أهميتها النسبية وذلك يتيح بترتيب المتغيرات البيئية الخارجية من حيث أولويات الاهتمام في وضع الخيار الاستراتيجي الملائم للمنظمة.

وتأتي دراسة علي بشار بكر اغوان (٢٠١١) (٧) بعنوان "

التحليل الاستراتيجي للبيئة والعوامل المؤثرة على صناع القرار" ، وهدفت التعرض لتحليل بيئة الخطة الإستراتيجية عن طريق عرض لمفهوم البيئة الداخلية و مفهوم البيئة الخارجية - وعملية التحليل الاستراتيجي للبيئة الداخلية ، وعملية التحليل الاستراتيجي للبيئة الخارجية وأهميتها ، و بتحليل المتغيرات الداخلية والخارجية ، العوامل المؤثرة على صانع القرار في عملية التحلل الاستراتيجي ، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج جديدة تلك العوامل المؤثرة على صانع القرار في عملية التحلل الاستراتيجي ومن أهمها:

- ميوله واتجاهاته الشخصية.

- رؤيته لمصالح دولته وطبيعة تقييمه لها.

- إدراكه للموقف الخارجي، وكذلك إدراكه لمدى ما يتضمنه من خطورة أو تهديد.

- ثقافة صانع القرار وطبيعة إدراكه للمحيط الذي وله .
- انتماءاته المذهبية أو ميوله العقائدية.
- التركيبية الفكرية التي تؤثر على صانع القرار في عملية تحليله لبيئة الخطة الإستراتيجية.
- تقييمه للنتائج التي يحتمل أن تقود إليها مشاريع القرارات البديلة.
- الظروف الخاصة بالبيئة الداخلية.
- الضغوط النابعة من تقيده بارتباطات وتعهدات سابقة.
- التقاليد والأعراف.
- الاتجاهات الشعبية في دولته.
- توقعاته عن السلوك الذي يحتمل أن يصدر عن الأطراف أو القوى ذوى العلاقة بالموقف.
- الاعتبارات الاقتصادية والتكنولوجية.

وفى دراسة أخرى قام بها أحمد محمد عبيد (٢٠١١)^(٨) ، استهدفت تعرف كيفية تطوير علاقة الجامعة بالمجتمع فى ضوء الاستفادة من إعادة هندسة بعض العمليات الجامعية الرئيسة عبر إدخال تغيرات جذرية بتلك العمليات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى الذى يتلاءم وطبيعة هذه الدراسة، وتم تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بمختلف الجامعات المصرية، وقدمت الدراسة فصلاً تحليلياً عن واقع العلاقة بين الجامعات المصرية ومجتمعها من خلال استخدام أسلوب سوات (Swot) ، وتعرف أوجه القصور فى تلك العلاقة، وتحليل بيئة التعليم الجامعي المصري بغية تعرف نقاط القوة ، والضعف، والفرص، والمخاطر التي تحيط ببيئة التعليم الجامعي المصري، وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج ، أهمها أن العلاقة بين الجامعات المصرية والمجتمع لا تزال يشوبها نوع من عدم الوضوح، وضعف القدرة على إقامة علاقة تفاعلية بينهما ، وقدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتطوير علاقة الجامعة بالمجتمع في ضوء إعادة هندسة عمليات التعليم الجامعي.

وقام عبد الغفار عبد العزيز قرشي (٢٠١٠)^(٩) بدراسة هدفت التعرف على واقع التحليل الاستراتيجي في جامعة الطائف ، ومدى وضوح مفهومه لدى إدارة الجامعة، والتعرف على أشكال ومضامين ممارسة إدارة الجامعة لعمليات التخطيط الاستراتيجي ، وإلقاء الضوء على SWOT ونماذج عالمية أخرى، والتعرف على جوانب القوة والضعف في الخطة الإستراتيجية لجامعة الطائف في ضوء تحليل SWOT ، واقتراح مجموعة من الصنعة الهات صبات المناسبة لعلاج جوانب الضعف،

واستخدمت الدراسة استبانة وزعت على عينة من أعضاء مجلس إدارة الجامعة، وعمداء ووكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية، وأعضاء وحدة الجودة وعمادة التطوير الجامعي، وفريق التخطيط في الجامعة، ومثلت العينة ٦٥ فرداً. واستخدمت الدراسة البرنامج الإحصائي SPSS، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- أن أفراد العينة لديهم ميل بدرجة مرتفعة نحو المفهوم الذي يربط التخطيط الاستراتيجي بتحليل SWOT
- أن ٣٧.٩٥ من مجتمع الدراسة يوافقون على أن المسؤولين عن إدارة الجامعة يمارسون عملية التخطيط الاستراتيجي بدرجة مرتفعة. ومن أهم ما أوصت به الدراسة :
 - مشاركة أكبر قطاع من العاملين في إعداد الخطة الإستراتيجية في ضوء تحليل SWOT.
 - تعزيز اتجاهات العاملين نحو ممارسة التخطيط الاستراتيجي في ضوء تحليل SWOT.

وجاءت دراسة أنعام حسن زويلف (١٠) بعنوان " دور التحليل

الاستراتيجي لأبعاد بيئة التحكم المؤسسي في استمرارية المنظمة وتجنب الأزمات المالية"، وهدفت تشخيص جوانب القوة والضعف، و البيئة الخارجية لاكتشاف الفرص والتهديدات، للتحكم المؤسسي وبيان مساهمتها في استمرارية المنظمة و تفادي الأزمات المالية،

ولتشخيص هذه الأبعاد أستخدم التحليل الاستراتيجي باعتباره مجموعة من الأدوات التي يتم من خلالها مراقبة البيئة الداخلية لتشخيص جوانب القوة والضعف، و البيئة الخارجية لاكتشاف الفرص والتهديدات، لتحديد أثر التغير فيها على اتخاذ القرارات الخاصة بصياغة وتعديل الأهداف والمركز الاستراتيجي، و ذلك باستخدام منهج التحليل الوصفي.

وخلصت الدراسة إلى أن جميع الأبعاد التي تم تحديدها تساهم في فاعلية التحكم المؤسسي واستمرارية المنظمة و تجنبها الوقوع في الأزمات المالية، و أن أبعاد البيئة الداخلية أكثر مساهمة من أبعاد البيئة الخارجية، كما أن نظم الرقابة الداخلية أكثر عوامل البيئة الداخلية مساهمة، وان المتغيرات القانونية والسياسية أكثر عوامل البيئة الخارجية مساهمة.

ودراسة عبد السلام إبراهيم عبيد (٢٠٠٨) (١١) بعنوان "

التحليل الاستراتيجي والأداء التنافسي دراسة تحليلية في صناعة الخدمات المصرفية "

، واهتمت بقضية التحليل الاستراتيجي وتأثيراته المحتملة في الأداء التنافسي للصناعة المصرفية وفي قدرتها على تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في بيئة الأعمال، ولذلك هدفت الدراسة اختبار وتحليل محددات كثافة التحليل الاستراتيجي في صناعة الخدمات المصرفية، واختبار وتحليل العلاقات السببية بين كثافة التحليل الاستراتيجي والأداء التنافسي للصناعة، وتم تطوير واختبار نموذجاً تكاملياً للعلاقات السببية بين العوامل البيئية والتنظيمية والإدارية وكثافة التحليل الاستراتيجي والأداء التنافسي باستعمال بيانات لعينة من أربعة مصارف خاصة.

وتم توزيع أداة القياس على عينة ضمت ٤٢ مديراً مفوضاً ومدير فرع من أربعة مصارف وقد أخضعت البيانات الأولية إلى عدة اختبارات إحصائية وصولاً إلى اختبار العلاقات السببية بين متغيرات نموذج البحث عبر عدة برمجيات جاهزة منها LISREL Model، SPSS

وأكدت نتائج البحث أن كثافة استخدام المصارف لعمليات التحليل الاستراتيجي لها أثر إيجابي على الأداء التنافسي للمصارف، كذلك أشارت نتائج التحليل الإحصائي أن العلاقة بين الأداء التنافسي والتحليل الاستراتيجي هي علاقة تبادلية، فالتحليل الاستراتيجي يسبب الأداء الأفضل، وبالمقابل أن التفوق في الأداء يتطلب المزيد من التحليل الاستراتيجي للبيئة التنافسية والقدرات الاستراتيجية.

وهدف دراسة عادل محمود عبد الله حبشي (٢٠٠٦) (١٢) الكشف عن

الجوانب التي تعرقل تفعيل الجامعة في تحقيق أهدافها عن طريق التحليل الاستراتيجي، والكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة معنوية بين آراء الإداريين الأكاديميين والتدريسيين فيما يتعلق بضعف وقوة نشاطات جامعة عدن في تحقيقها للهدفين التدريسي والبحثي، والتوصل إلى الاستراتيجيات التي ينبغي أن تتخذها إدارة جامعة عدن لتفعيل دورها في تحقيق الأهداف الأساسية للجامعة؟

لتحقيق الأهداف السابقة فقد استخدمت المنهجية السببية المنطقية وتصميم

نوعين من البحوث هما:

أولاً: تصميم البحث الاستكشافي والذي يتلاءم مع طبيعة التحليل الاستراتيجي.
ثانياً: تصميم البحث التفسيري للكشف عن نواحي القوة والضعف للإدارة الجامعية في قيادتها للعملية التربوية ونحو انجاز أهدافها المطلوبة، بالإضافة إلى ذلك فقد سعت الدراسة للكشف عن التهديدات التي تواجه الجامعة في بيئتها الخارجية، بالإضافة إلى الفرص المتاحة والتي ستساهم في تطوير الجامعة حينما تستثمر بطريقة مباشرة.

تكونت عينة البحث من (٢٤) عمداء ونوابهم، (١٦٩) عضواً تدريسياً اختيرت بطريقة عشوائية باعتبارها عينات احتمالية للبحث، بينما (١٨) من الإدارات العامة و(١٨) ممثلاً للمؤسسات الاجتماعية اختيروا كعينة غرضية، و(٢٢) خبيراً من مصر واليمن تمت مقابلتهم من أجل قياس صدق استراتيجيات البحث.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- لقد أهملت جامعة عدن تطبيق التحليل الاستراتيجي SWOT في اختيار البديل الاستراتيجي.
- يوجد غياب في استخدام التخطيط الاستراتيجي من قبل الجامعة من أجل تحقيق أهدافها ضمن السقف الزمني المحدد.
- إن الجامعة لم تقم بإعادة هيكلتها التنظيمية لتصبح ملائمة مع متطلبات الجامعة الحديثة.
- يوجد اتفاق بين عينتي البحث بأن هنالك جوانب ضعف تتعلق بإستراتيجية التدريس ، ومن أهمها: غياب استراتيجيات تدريسية واضحة على مستوى الكليات والأقسام العلمية.
- يوجد اتفاق بين آراء عينتي البحث بأن هناك جوانب ضعف تتعلق بإستراتيجية البحث وأهمها أن أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية لم تهتم بإنتاج البحوث السائدة للحركة التنموية في اليمن.
- يوجد اتفاق بين أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية وممثلي المؤسسات الاجتماعية بأن هنالك جوانب ضعف متعلقة بغياب التعاون بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية.
- وقد ختمت الدراسة البحثية باقتراح عدة استراتيجيات اعتقاداً من الباحث بأنها ستعلب دوراً حيوياً في جعل أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية أكثر فاعلية في أدائهم في اتجاه تحقيق أهداف الجامعة.

وتعد دراسة إنعام الشهابي (١٩٩٣) (١٣) دراسة استكشافية لموضوع التحليل الاستراتيجي وعلاقته بتحديد الأهداف الاجتماعية للوحدات الخدمية ، وقد حاولت التركيز على أهمية التحليل الاستراتيجي في تحديد الأهداف من خلال الموازنة بين مواقع القوة والضعف والفرص والتهديدات وبين تحديد الأهداف الخدمية لرسالة الوحدة.

ووضعت الدراسة هدفاً رئيساً يتضمن تحديد أبعاد متغيرات التحليل الاستراتيجي وأثرها في تحديد أهداف المؤسسات الاجتماعية في العراق ، وذلك من خلال تحليل متغيرات البيئة الخارجية الاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية ، والتشريعية لتشخيص الفرص والتحديات التي تواجهها في تحديد الأهداف الاجتماعية ،

وتحليل متغيرات البيئة الداخلية من خلال تحليل الموارد والإمكانات والهيكل التنظيمي لتشخيص مواقع القوة والضعف التي تؤثر في تحديد الأهداف الاجتماعية ، واستندت الدراسة إلى فرضية رئيسة مفادها " تتأثر عملية تحديد الأهداف الاجتماعية بطبيعة ونتائج التحليل الاستراتيجي لمتغيرات البيئة الداخلية والخارجية ، وقد توصلت إلى جملة من الاستنتاجات تركزت في أهمية التحليل الاستراتيجي للوحدات عموماً وللوحدات الخدمية بشكل خاص كما أظهرت نتائج تحليل متغيرات البيئة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى برنارد (Bernard M ٢٠٠٧)^(١٤) دراسة بعنوان:

"Managing Strategic Analysis in Banks and Financial Service"

(إدارة التحليل الاستراتيجي في البنوك والخدمات المالية).

ودارت الدراسة حول العلاقة بين التحليل الاستراتيجي والأداء التنافسي للمصارف تحديداً ومنظمات الخدمات المالية بشكل عام، ودرس الباحث ١٥ منظمة رائدة في مجال الخدمات المالية في المملكة المتحدة بضمنها مصارف تجزئة واستثمار ومصارف شاملة، أكدت الدراسة أن العديد من منظمات الخدمات المالية تواجه تحديات وضغوطاً تنافسية أدت إلى تقليص هامش الربحية وولاءات الزبائن ، وأن عمل تلك المنظمات في بيئة ذات مخاطر عالية (High Risk Environment) جعل التحليل الاستراتيجي هو الخيار الأنسب لتعقب التغيرات المتسارعة في البيئة التنافسية ، كما أن تحقيق التمايز والإبداع يقف عند قدرة تلك المنظمات على مرونة وسرعة استجابتها لتغيرات السوق وطلبات الزبائن . توصلت الدراسة إلى أن التحليل الاستراتيجي أحد أهم المؤشرات الفعالة للتنبؤ بالأداء التنافسي للمصارف تحديداً ومنظمات الخدمات المالية بشكل عام.

ودراسة كلية مدينة لوس أنجلوس (دوريس Dooris ، ٢٠٠٦ ، مترجم)

^(١٥) حول تطبيق التخطيط الاستراتيجي لتحسين عملية التطوير وإصلاح البنية التنظيمية للكلية وحل المسائل المالية ، ومن خلال تشكيل فريق مكون من المعنيين بالعملية وأعضاء الهيئة التدريسية والموظفين والإداريين ، بالإضافة إلى الطلاب ، تم رسم التصور المستقبلي للكلية، وشملت الرؤية والرسالة والأهداف، ووضعت خطة التنفيذ والمتابعة والتقويم، وحققت عملية الخطة الرئيسية في كلية مدينة لوس أنجلوس في السنة الثانية نجاحاً واضحاً .

وأجرى هانج (Hung 2004) (^(١٦)) دراسة بعنوان

Using Strategic Analysis To Understand The Institutional Environment

(استخدام تحليل سوات SWOT لفهم البيئة المؤسسية)

وسعت الدراسة إلى توظيف تحليل سوات SWOT لتحليل البيئة المؤسسية لمنظمات التعليم العالي ، بعد أن شهدت تطورات متسارعة أفرزتها ثورة المعلومات وتقنيات التعلم الشبكي والإلكتروني ، وأكدت نتائج الدراسة التي شملت عدد من الجامعات الفيتنامية أن التحليل الاستراتيجي للبيئة المؤسسية لمنظمات التعليم العالي مؤشر فعال للتنبؤ بالتوجهات الإستراتيجية للجامعات وفي تحديد قدرتها على الاستجابة للتحديات الإستراتيجية المعاصرة.

وتأتي دراسة (Hopkins & Hopkins 1997) (١٧) بعنوان:

(Strategic Management, Strategic Planning and Financial Performance)

حيث قدم الباحثان أنموذجاً مفاهيمياً لتحليل العلاقات السببية بين التخطيط الاستراتيجي والتفوق المالي بدلالة مؤشرات صافي الدخل ونمو الودائع ومعدل العائد على حق الملكية ، وشملت الدراسة ٣٥٠ مصرفاً تجارياً في الولايات المتحدة الأمريكية وتوظيف أنموذج LISREL Model قدمت الدراسة الأدلة الإحصائية والتجريبية لصحة الافتراضات الخاصة بتزامن التخطيط الاستراتيجي في المصارف عينة البحث مع مؤشرات التفوق المالي في بيئة الصناعة المصرفية

التعليق على الدراسات السابقة:

- ١- ركزت بعض الدراسات السابقة على دور التحليل البيئي للعوامل الداخلية والخارجية للمنظمة وربطه بتحديد الخيار الاستراتيجي للشركات الصناعية ، مثل دراسة (دراسة وفيق مهدي ٢٠١٢) . أو بحث أثره على صناع القرار " كما في دراسة (علي بشار بكر اغوان ٢٠١١) ،
- ٢- وركزت بعض الدراسات السابقة على دور التحليل الاستراتيجي في الجامعات لتحديد العلاقة بين الجامعات ومجتمعها كما جاء في دراسة (أحمد محمد عبيد ٢٠١١) ، والتعرف على جوانب القوة والضعف في الخطة الإستراتيجية للجامعة في ضوء تحليل SWOT كما في دراسة عبد الغفار عبد العزيز قرشي (٢٠١٠) ، ودراسة (أنعام حسن زويلف) ، ودراسة عادل محمود عبد الله حبيشي (٢٠٠٦) ودراسة (2004) (Hung) ، كما ركزت بعض الدراسات على دور التحليل الاستراتيجي في كليات معينة بالجامعات في المدن الموجودة بها مثل دراستي (دوريس

٢٠٠٦)، وجاء من الدراسات ما يهتم بأثر التحليل الاستراتيجي في تحديد أهداف المنظمات الاجتماعية كما جاء في دراسة إنعام الشهابي (١٩٩٣)

٣- كان استخدام التحليل الاستراتيجي في مختلف الدراسات بهدف تحسين الأداء المصرفي وإثبات أن التحليل الاستراتيجي أحد أهم المؤشرات الفعالة للتنبؤ بالأداء التنافسي كما في دراسة عبد السلام إبراهيم عبيد (٢٠٠٨)، ودراسة أنعام حسن زويلف، ودراسة برنارد (Bernard M ٢٠٠٧) ودراسة (Hopkins & Hopkins 1997)

٤- وقد خلصت الدراسات السابقة إلى مجموعة من النتائج أهمها :

أ. أن هناك توجهاً إيجابياً وقناعة راسخة بتطبيق التحليل الاستراتيجي للوصول إلى تطوير الأداء.

ب. وجود علاقة طردية بين مستوى التميز وبين السلوك الإداري الاستراتيجي .

ج. مؤسسات التعليم العالي هي الأكثر حاجة للتخطيط الاستراتيجي والأكثر قدرة على ممارسته عملياً .

د. كما اتضح من نتائج الدراسات السابقة أن منهجية التحليل الاستراتيجي مستخدمة في معظم القطاعات المختلفة ، ولكن تطبيق تلك المنهجية والاستفادة منها ما زال محدوداً.

٥- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بالتحليل الاستراتيجي كأداة لتحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات في مؤسسة جامعية، كما تتفق مع معظمها في استخدام المنهج المتبع في الدراسة

٦- تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف من استخدام تلك الأداة حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على بيان أثر تلك الأداة على جانب معين مثل الأداء، في حين استخدمت الدراسة الحالية التحليل الاستراتيجي لتحليل العوامل الداخلية والخارجية لكلية التربية للتوصل لإستراتيجية مناسبة لتحقيق أهداف تلك المؤسسة.

٧- يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة في دعم موضوع الدراسة الحالية من حيث الإطار النظري المقدم عن التحليل الاستراتيجي، وما تم استخدامه من أساليب كأسلوب SWOT، منهج الدراسة، وأيضاً في بناء أدوات الدراسة الحالية، وتفسير النتائج.

يتناول الإطار النظري طبقاً لأهداف الدراسة عرضاً حول كلية التربية مقصد الدراسة من حيث النشأة والرؤية والرسالة والأهداف ، ووصف الإستراتيجية والتحليل الاستراتيجي الرباعي SWOT (فوائده و آلية العمل في تحليل SWOT والمراحل العملية للوصول إلى صياغة الإستراتيجية)، وتفصل تلك المحاور فيما يلي:

- كلية التربية بأسوان - نشأتها ودورها ، والرؤية والرسالة: (١٨)

أنشئت كلية التربية بأسوان عام ١٩٧٣ تابعة لجامعة أسيوط بموجب القرار الجمهوري رقم 34 لسنة ١٩٧٣، و تستهدف كلية التربية بأسوان إعداد معلم كفاء لديه المعارف و المهارات الأساسية التي تمكنه من التعامل مع المتغيرات الحالية و المستقبلية و تجعله قادراً على تطوير نفسه ذاتياً و المشاركة في الارتقاء بالمجتمع الذي يعيش فيه، و يسهم بفعالية في تنشئة جيل نافع لنفسه و لمجتمعه، وقادر على التعامل مع متغيرات العصر. و انطلقت فلسفة نظام إعداد المعلم بكلية التربية بأسوان من منطلق إيمان الكلية بضرورة تقديم نوع من الإعداد الأكاديمي و التربوي و الثقافي لطلاب الكلية الذين لديهم طاقات و إمكانيات و مهارات يمكن أن ترتقي بها الكلية لمستوى التمكن و التميز، و يستهدف الإعداد الأكاديمي تزويد الطالب المعلم بمقررات تخصصية تتلاءم و طبيعة المرحلة التعليمية التي سيقوم بالتدريس فيها، و خصائص المجال الذي تنتمي إليه، و دراسة أسسها و نظرياتها و المستحدث فيها، و كذلك دراسة علوم المستقبل و مستجداته، بالإضافة إلى تنمية قدرة الطالب على البحث و الإطلاع و التعلم الذاتي فيما يخص مجال تخصصه و علي صعيد الإعداد التربوي (المهني) للطلاب المعلم تقوم كلية التربية بأسوان بتقديم مجموعة من المقررات التربوية تزود الطالب المعلم بمجموعة من الخبرات و المعارف التربوية و النفسية و المهارات المهنية اللازمة لمهنة التدريس، هذا بالإضافة إلي التدريب الميداني (التربية العملية) والتي يمارس فيها الطالب على مدار سنتين دراسيتين التدريب علي مهام التدريس و فعالياته في مدارس مدينة أسوان و هذا ما يصقل القدرات المهنية لدى طلاب الكلية، و يكسبهم أساسيات مهنة التدريس و مهاراتها.

رؤية الكلية

كلية التربية مؤسسة تربوية أكاديمية تسعى إلى التميز لتحقيق المعايير القياسية للجودة لإعداد المعلم والبحث التربوي والعلمي وتطبيقاته ، والريادة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي في مجالات التعليم والتعلم والتنمية المهنية المستمرة وخدمة المجتمع.

رسالة الكلية

إعداد معلم مبدع مؤهل للمنافسة ومواكبة التطورات التكنولوجية والاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم ، وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بالكلية من خلال الارتقاء ببرامج الكلية ووحداتها المختلفة وتشجيع البحث التربوي والعلمي ، تلبية لاحتياجات المجتمع والمشكلات التربوية المتنوعة ، وذلك بتوفير الخدمات والاستشارات الفنية المتخصصة لمؤسسات المجتمع المختلفة.

أهداف الكلية:

- في ضوء ما جاء في نشأة كلية التربية – جامعة أسوان ودورها، فقد حددت أهدافها فيما يلي: (١٩)
- إعداد الخريج الذي يتمتع بالمواصفات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين من خلال تنمية مهارات التعليم الذاتي المستمر والتكوين المتكامل علمياً وفكرياً.
- تزويد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالبرامج الأكاديمية المتطورة.
- نشر ثقافة الجودة بين جميع المستفيدين.
- إنشاء قاعدة بيانات حديثة لخدمة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والكوادر الإدارية لرفع كفاءة التعليم والبحث العلمي والإدارة.
- رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم وتدريبهم على التكنولوجيا الحديثة في مهارات التدريس والبحث العلمي والإدارة.
- بناء البرامج ومحتوى المقررات في ضوء المستويات المعيارية والأطر النظرية للتطوير.
- الانفتاح على المجتمع المحلي ، وتقديم الاستشارات والاحتياجات.
- تطوير نظم القياس وتقويم الأداء.

نلاحظ من خلال عرض أهداف الكلية وأدوارها أن أهم أهدافها تتحدد في عدة مجالات رئيسة تتفق مع وظيفة ورسالة الجامعة وهي:

- ١- مجال التدريس لإعداد المعلم المستنير.
- ٢- مجال البحث العلمي.
- ٣- مجال خدمة المجتمع.

وتلك الأهداف هي ما تقوم عليه هذه الدراسة حيث استخدام التحليل الاستراتيجي لتفعيل دور الكلية في تحقيق تلك الأهداف عن طريق وضع إستراتيجية مناسبة لهذا الغرض.

مفهوم الإستراتيجية والتحليل الاستراتيجي الرباعي (SWOT)

إن تحليل (SWOT) يعتبر من الأدوات المهمة التي تستخدمها الإدارة الإستراتيجية لتحديد اتجاهاتها واستراتيجيات المستقبل. وهنا لابد لنا من التعرض لمفهوم الإستراتيجية. وترجع بعض المصادر أصل كلمة إستراتيجية (Strategy) مشتق من الكلمة اليونانية (Strategos) والتي تعني فن القيادة أو فن الجنرال (Threat of Generalship) لارتباطها بالجوانب العسكرية^(٢٠).

لقد اختلف الباحثين في تعريف الإستراتيجية فمنهم من يرى أنها الغايات الأساسية للمؤسسة الاقتصادية وآخرون يرون أنها الأهداف المحددة للمؤسسة والبدائل المتاحة وتبني البديل المناسب لتنفيذه خلال فترة زمنية محددة. وفيما يلي مجموعة من التعاريف للإستراتيجية:

١. عملية التوافق التي تقوم بها مؤسسة ما بين مواردها الداخلية والمهارات والإمكانات التي تملكها، وبين الفرص الخارجية والمخاطر والتحديات التي قد تواجهها معاملاتها المختلفة^(٢١). ويمكن تنفيذ مرحلة التوافق بين الإستراتيجية وصياغة الإطار العام، باستخدام بعض الآليات والتقنيات سابقة لذلك.

٢. إنها تحديد المنظمة لأهدافها وغاياتها على المدى البعيد وتخصيص الموارد لتحقيق هذه الأهداف والغايات^(٢١).

٣. إنها تصور المنظمة عن طبيعة العلاقة المتوقعة مع البيئة الخارجية وفي ضوءها تحدد نوعية الأعمال التي ينبغي القيام بها على المدى البعيد، وتحديد الأفق الذي تسعى المنظمة من ورائه تحقيق غاياتها وأهدافها^(٢٢).

٤. إنها وضع الخطط المستقبلية للمنظمة وتحديد غاياتها على المدى البعيد، واختيار النمط الملائم من أجل تنفيذها^(٢٣) أي أنها " الوسيلة التي تمكن من تحقيق الأهداف طويلة الأجل^(٢٤) "

٥. إنها تلك الفعاليات والخطط التي تضعها المنظمة على المدى البعيد بما يكفل تحقيق التلاؤم بين المنظمة ورسالتها، وبين الرسالة والبيئة المحيطة بها بطريقة فاعلة وكفؤة. (٢٥).

٦. إنها الأنموذج أو الخطة التي تتكامل الأهداف الرئيسية والسياسات، الإجراءات، ومتابعة أنشطتها للتأكد من تحقيق الترابط التام (Quinn) (٢٦).

٧- الإستراتيجية هي عملية مستمرة لتنظيم وتنفيذ القرارات الحالية وتوفير المعلومات اللازمة وتنظيم الموارد والجهود الكفيلة لتنفيذ القرارات وتقييم النتائج بواسطة نظام معلومات متكامل وفعال. (٢٧)

٨- تعرف بأنها نمط الأهداف والأغراض والبرامج، وأعمال السياسات والقرارات والخطط وتخصيص المصادر التي يمكن من خلالها معرفة ما هي النظم التربوية؟ ولماذا تعمل؟ وماذا تريد أن تعمل؟. (٢٨)

٩- ويعرفها الشمري (٢٠٠٧) بأنها مجموعة الأفكار والمبادئ التي تتناول ميدانا من ميادين النشاط الإنساني بصورة شاملة ومتكاملة، وتكون ذات دلالة على وسائل العمل، ومتطلباته واتجاهات مساره لغرض الوصول إلى أهداف محددة مرتبطة بالمستقبل (٢٩)

١٠- هي الخطة بعيدة المدى التي تنفذ بعد أعوام طويلة متى ما توفرت الظروف المناسبة لتنفيذها. (٣٠)

١١- من الناحية اللغوية يمكن تعريف كلمة إستراتيجية بأنها خطة أو سبيل للعمل، والذي يتعلق بجانب عمل يمثل أهمية دائمة للمنظمة ككل وبطبيعة الحال فإن هذا المفهوم لا يعكس المضمون العلمي للإستراتيجية حيث لا يمكن دائما تحديد تلك الأعمال ذات الأهمية الدائمة للمنظمة ككل، وعليه فقد ازداد الاهتمام بتحديد مفهوم الاستراتيجية بحيث يمكن أن تساعد في تطبيقها واستخدامها من قبل القائمين على ممارسة العمليات الإدارية للمنظمة ووفقا لوجهة النظر هذه فإن الإستراتيجية هي خطط وأنشطة المنظمة التي يتم وضعها بطريقة تضمن خلق درجة من التطابق بين رسالة المنظمة وأهدافها وبين هذه الرسالة والبيئة التي تعمل فيها بصورة فعالة وذات كفاءة عالية (٣١)

إن التعاريف السابقة للإستراتيجية ركزت جميعها على تفاعل المنظمة مع بيئتها الخارجية وصياغة غاياتها وخططها بعيدة المدى وإن هذه العملية مستمرة وليست آتية أو دورية، أي أن عملية فحص البيئة الخارجية بصورة دائمة تعتبر ضرورية لتحديد الفرص التي يمكن استغلالها والتهديدات التي ستواجهها، والأداة التي توفر ذلك هي تحليل الاستراتيجية (SWOT).

وظهر تحليل swot نتيجة للبحث الذي تم بمعهد ستانفورد من عام ١٩٦٠ إلى عام ١٩٧٠ وقام به البرت همفري وآخرون بالمعهد، وكان الغرض من إجراء هذا البحث هو معرفة أسباب فشل التخطيط المشترك corporate planning وما نتج عنه من مشاكل اقتصادية وكيفية تلافيه.

وعلى ذلك يستخدم التحليل الرباعي (بالإنجليزية: SWOT) كأداة تحليل استراتيجي عامة في عدة مجالات كإدارة الأعمال والتسويق والتنمية البشرية وغيرها. ويرى (Mondey & Permeaux، 1995) أن التحليل الاستراتيجي يشكل ضمن الرؤية الشاملة المستقبلية أحد الأركان الرئيسة للخطط الإستراتيجية معبرا عنه بتقييم البيئة الداخلية لتحديد قوة واقتدار المنظمة و ضعفها من جانب وتقييم البيئة الخارجية وتحديد الفرص والتهديدات من جانب آخر (٣٢)

ويرى الحسيني (٢٠٠٦) أن التحليل الاستراتيجي يمثل مجموعة من المراحل المتسلسلة والمتلاحقة تهدف إلى دراسة وتحليل العوامل والتغيرات المؤثرة في اتجاهات ومستقبل الوحدة الاقتصادية، وتحديد تأثيرات تلك التغيرات ضمن إطار البيئة الداخلية والبيئة الخارجية ودراسة طبيعة العلاقات الداخلية والتفاعلية بين هذه التغيرات. (٣٣)

ويتفق الدوري (٢٠٠٣) مع المفهوم السابق فيشير إلى أن التحليل الاستراتيجي هو مجموعة الأدوات التي تستخدمها الإدارة الإستراتيجية لتشخيص مدى التغير الحاصل في البيئة الخارجية وتحديد الفرص والتهديدات وتشخيص السمات أو المميزات في الوحدة الاقتصادية من أجل السيطرة على بيئتها الداخلة وبشكل يساعد الإدارة في تحقيق العلاقة الايجابية بين التحليل الاستراتيجي للبيئة وتحديد أهداف الوحدة الاقتصادية والإستراتيجية المطلوبة (٣٤)

ويشير الخفاجي (٢٠٠٤) إلى أغراض التحليل الاستراتيجي بأنه الخطوة الأولى للإدارة الإستراتيجية لمراقبة بيئة المنظمة عبر زاويتين تحدد الأولى الفرص والتهديدات الحالية والمستقبلية، وتقدر الثانية ما تملكه المنظمة من جوانب قوة وضعف، وينبغي أن يكون غرض المدراء من التحليل هو بتشخيص بيانات متعددة تؤدي المنظمة عملياتها فيها، فضلا عن ضرورة أن تمكن نتائج التحليل من إنشاء جوانب قوة الوحدة واستعداداته لتأمين ما يجب القيام به وتمكينها من رؤية أية مشكلات مستقبلية. (٣٥)

مكونات التحليل الرباعي (سوات SWOT)

مما سبق فإن التحليل الرباعي أو تحليل سوات هو أحد أشهر أدوات التخطيط الاستراتيجي ويتكون من تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات والمعروف باسم SWOT اختصاراً للكلمات:

(Strengths , Weaknesses, Opportunities and Threats)

ويمكن تعريفها كما يلي:

- **عنصر القوة:** يمثل العوامل والجوانب الإيجابية الداخلية بالمؤسسة التي تعطي المؤسسة ميزة إستراتيجية في تحقيق أهدافها في مجالات معينة. (٣٦)
- **عنصر الضعف:** وهي ترجمة لكلمة Weaknesses ، وتمثل مجموعة من جوانب القصور والمعوقات الداخلية بالمؤسسة التي ينتج عنها عجز هذه المؤسسة عن تحقيق الأهداف المرسومة لها، وهي عكس عوامل القوة (٣٧).
- **عنصر الفرص:** وهي ترجمة لكلمة Opportunities ، ويتضمن العوامل الخارجية المفضلة والمشجعة للمؤسسة والتي يمكن استغلالها والاستفادة منها لتحقيق أهدافها أو تجاوزها أهداف جديدة. (٣٨)
- **عنصر المخاطر أو التهديدات :** وهي ترجمة لكلمة Threats، و تمثل العوامل الخارجية المحيطة بالمؤسسة التي تشكل مخاطر وتحديات غير مشجعة وحرارة أحياناً قد تواجه المؤسسة. وقد تتمثل بظهور مؤسسة جديدة منافسة، أو بطء في نمو السوق وقلة فرص التسويق، أو زيادة في حدة المساومة من قبل الجهات المستفيدة المشتريّة و/أو الموردّة، أو تحولات وتغييرات تكنولوجية رئيسية، أو حتى تغير القوانين واللوائح التي تحكم العمل في هذا المجال. (٣٩)

سوات SWOT وتحليل بيئة العمل

يقوم تحليل SWOT بتحليل أوضاع بيئة العمل الداخلية والخارجية من خلال عواملها. تلك الأداة تصنف تلك العوامل إلى عوامل سلبية أو إيجابية. إن كانت سلبية عالجتها وإن كانت إيجابية استغلّتها.

ومن حيث تقسيم الجوانب الأربعة طبقاً لكونها عوامل داخلية أو خارجية والأسئلة التي تطرح بشأنها فيمكن النظر إليها كما يلي:

- ١- نقاط القوة التي تمثل أية إمكانيات داخلية ذاتية موجودة فعلاً تساعد على استغلال الفرص المتاحة والممكنة وعلى مكافحة التهديدات. فبشأنها يمكن التطرق للأسئلة التالية:

- أ. ما هي نقاط القوة؟
 ب. ما هي الحسنات والمميزات الإيجابية (مواهب، مهارات، تصرفات، أقوال)؟
 ج. ما هي مصادر القوة؟.

- ٢- نقاط الضعف التي تمثل أية ظروف وعوامل نقص داخلية موجودة فعلاً تعيق من القدرة على استغلال الفرص. فبشأنها يمكن التطرق للأسئلة التالية:
 أ. ما هي نقاط الضعف؟
 ب. ما هي الأمور المزعجة أو المخلة بالاتزان؟
 ج. ما هي الأمور التي تحتاج إلى معالجة، متابعة، دعم وتقوية؟

- ٣- الفرص التي هي أية ظروف أو اتجاهات خارجية ذات أثر إيجابي تمكن أو مكنت فرصة للتطور والنمو. فيمكن التطرق للأسئلة التالية:
 أ. ما هي التغيرات أو الظروف الخارجية التي ساعدت؟
 ب. ما هي الأمور التي تم استغلالها أو يمكن استغلالها للتقدم والنمو؟
 ج. ما هي الأمور التي ساهمت في عملية التطور والتقدم؟

- ٤- التهديدات التي تعبر عن أية ظروف أو اتجاهات خارجية قد تؤثر سلباً أو أثرت بشكل سلبي وهي عامل مهدد أو قد تسبب خسارة وضرر. يمكن التطرق للأسئلة التالية:

- أ. ما هي التهديدات والمخاطر المحيطة؟
 ب. ما هي التغيرات التي أثرت أو قد تؤثر بشكل سلبي؟
 ج. كيف تم التعامل مع هذه التهديدات؟

وبذلك فإن تحليل SWOT هو أسلوب تحليلي لمعرفة نقاط الضعف ونقاط القوة في المنظمة (ويمكن استخدامه لتحليل مقومات شخص أو مجموعة) ومعرفة الفرص والتهديدات التي تواجه بيئة العمل. يعتبر هذا النظام من أفضل النظم لبناء استراتيجيات الأعمال (خطط طويلة المدى وخطط قصيرة المدى) وخطط الأعمال للوصول إلى الأهداف المرجوة لنجاح المنظمة، وذلك بتحليل الوضع الداخلي والخارجي من خلال البنود الأربعة التالية كما يلي:

SWOT ANALYSIS



شكل (١) نموذج التحليل الاستراتيجي SWOT

وبذلك يتكون هذا الأسلوب من جانبين:

١. تحليل البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات):

إن البيئة الخارجية للمنظمة هي البيئة التي تقع خارج حدود المنظمة وخارج نطاق سيطرتها ورقابتها^(٤٠) ، وعوامل البيئة الخارجية تتمثل بعوامل البيئة الاقتصادية ، وعوامل البيئة الاجتماعية والثقافية ، وعوامل البيئة التكنولوجية ، والعوامل الديموغرافية ، وعوامل البيئة السياسية والقانونية ، عوامل البيئة الدولية والعالمية .

ويؤخذ تحليل البيئة الخارجية بعين الاعتبار لأنه يبين الوضع الفعلي والحقيقي حيث التهديدات الموجودة والفرص غير المستغلة من ناحية، كما يحلل التغيير المحتمل في كل منهما من ناحية أخرى. كما يفيد تحليل البيئة في تصميم الأهداف الإستراتيجية للمنظمة.^(٤١)

والحقيقة أن عملية التحليل لبيئة الخطة الإستراتيجية الخارجية هي عملية غاية في الصعوبة . ولذلك فإن عملية التحليل الاستراتيجي للبيئة الخارجية تتضمن اختيار المتغيرات البيئية الرئيسية. (الدول ، المنظمات الدولية والشركات العابرة للحدود)، و

اختيار المصادر الرئيسية للمعلومات البيئية، وكذلك التنبؤ بالمتغيرات البيئية الرئيسية.^(٤٢)

وفيما يلي وصف للعوامل المؤثرة في البيئة الخارجية:

أ - العوامل الاقتصادية :

تعتبر العوامل الاقتصادية إحدى العوامل البيئية الكلية الهامة المؤثرة على منظمات الأعمال . وتتمثل العوامل الاقتصادية في تعظيم قيمة أسهم المنظمات وتدعيم تنافسيتها في أسواق المال العالمية وخاصة في ظل استحداث أدوات وآليات مالية جديدة وحدوث الاندماجات، وضمان قدر ملائم من الطمأنينة للمستثمرين والمساهمين على تحقيق عائد مناسب لاستثماراتهم^(٤٣) كما تشمل معدل الفائدة ، مقدار النمو الاقتصادي الميزان التجاري ، معدلات التضخم ، السياسات المالية والنقدية للدولة والخاصة بالضرائب على الدخل والضرائب على الأرباح ، والرسوم الجمركية المفروضة على المواد المستوردة وغيرها.^(٤٤)

ب - العوامل الاجتماعية والثقافية :

تتضمن العوامل الاجتماعية التقاليد ، والقيم ، واتجاهات وثقافة المجتمع، الأعراف الاجتماعية ، الثقافة والتعليم والتدريب والخبرات ، أنماط السلوك الإنساني^(٤٥).

ج - العوامل التكنولوجية :

نتيجة التطورات التكنولوجية السريعة والمتلاحقة ، أصبح لزاماً على المنظمات متابعة التغيرات التكنولوجية في البيئة الخارجية وخاصة تلك التغيرات والتطورات التكنولوجية التي ترتبط بأعمال المنظمة.^(٤٦) إن الرغبات المتغيرة للمستهلكين ، وتزايد المنافسة ، وظهور تقنيات جديدة تدعو الإدارة العليا إلى تقديم منتجات جديدة بتقنيات حديثة ، وإلا فإنها سوف تعرض نفسها للمخاطرة بسبب الإبقاء على تقديم المنتجات الحالية ، مما قد يعرضها للفشل والخروج من السوق.^(٤٧)

د - العوامل الديموغرافية :

إن العوامل الديموغرافية تؤثر بشكل كبير جداً على المنظمات ، فزيادة السكان مثلاً تؤدي إلى زيادة الطلب على المنتجات أو الخدمات ، كما أن تناقص السكان يؤدي إلى تناقص حجم الطلب على المنتجات أو الخدمات التي تقدمها المنظمات . وبالمثل فإن حركة السكان من الأرياف إلى المدن ، أو تغير مستوى الدخل ، أو تغير التركيبة العمرية للسكان ، يفرض على الإدارة العليا للمنظمة اختيار إستراتيجية تتلاءم والبيئة الديموغرافية المحيطة بالمنظمة.^(٤٨)

هـ - العوامل السياسية والقانونية :

تؤثر القرارات الحكومية في الاختيارات الإستراتيجية للمنظمات ، فقد تتيح لها في بعض الأحيان فرص عمل ، أو تحد منها لتمثل تهديداً لأعمالها في أحيان أخرى . فقد تصدر قوانين حماية المنتج الوطني؛^(٤٩) ففي حال فرض الحكومات ضرائب على المنتجات المستوردة قد يعود بفائدة على المصانع الوطنية ، كما قد يعود بضرر في نفس الوقت على المنظمات المستوردة . فالتغير في القرارات السياسية قد يخلق فرصاً لبعض المنظمات ، أو قد يؤدي إلى زيادة التهديدات لمنظمات أخرى .^(٥٠)

وتعتبر الجماعات والمنظمات والأفراد الذين يمتلكون قوة تأثير على قرارات المنظمة من ضمن نطاق البيئة السياسية والقانونية . وتعتبر تحليل البيئة السياسية من الأمور المهمة التي ينبغي أخذها في الاعتبار ، ومن أهم هذه العوامل: نمط السلطة السياسي، والوعي السياسي والديمقراطي، ودرجة الاستقرار السياسي^(٥١))

و - عوامل البيئة الدولية والعالمية :

تلعب التغيرات في البيئة الدولية والعالمية دوراً هاماً ومؤثراً على منظمات الأعمال بسبب قدرتها على إتاحة الفرص وخلق التهديدات في نفس الوقت . وتعتبر التكتلات الاقتصادية الدولية ، التحالفات السياسية الدولية ، الحروب والمنازعات الدولية ، المنازعات الاقتصادية الدولية ، الكوارث الطبيعية ، الأزمات الاقتصادية والسياسية الدولية ، التطورات التكنولوجية السريعة ، كل ذلك يعتبر من عوامل البيئة الدولية والعالمية .

٢ - تحليل البيئة الداخلية (مناطق القوة ومناطق الضعف) :

البيئة الداخلية هي التي تستطيع الدولة التحكم فيها والتأثير عليها وتغييرها وفق ما تحتاجه لصياغة إستراتيجيتها والتي من خلالها تتمكن القيادة الإستراتيجية من تسيير دولتها بفعالية أكبر وأدق ، ولا يمكن للدولة صياغة إستراتيجية بدون تحليل كاف وجيد لبيئتها الداخلية وإمكانياتها.^(٥٢)

أي أن عملية تحليل البيئة الداخلية للمنظمة لها أهمية خاصة نظراً لما تحققه من تحديد للإمكانيات المتوفرة لدى المنظمة سواء كانت مادية أم بشرية ، وهي تحدد مناطق القوة ومناطق الضعف في المنظمة ، مما يساعد في معرفة موقع المنظمة في السوق مقارنة بالمنظمات المنافسة ، وهذا يساعد المنظمة على معرفة كيفية استغلال الفرص المتوفرة في البيئة المحيطة ، كما يساعد في تجنب المنظمة للمخاطر والتهديدات المتوقعة .^(٥٣)

كما تسهم عملية التحليل البيئي الداخلي في تكامل عملية التحليل الإستراتيجي ، حيث أن اجتماع التحليل البيئي الداخلي مع الخارجي يوفر التكامل لعملية تحليل الإستراتيجي .

فوائد وأهمية التحليل الاستراتيجي SWOT

تمر عملية تصميم الإستراتيجية بعدة مراحل من بينها دراسة البيئة الداخلية والخارجية مما يحتم استقراء البيئة بجانبها، والاستعداد بدائلها الإستراتيجية للمتغيرات المتوقعة، وسنحاول ذكر مدى الأهمية النسبية لتحليل SWOT التي يمكن حصرها فيما يلي:

١- توفير المعلومات: وهي أهم الأهداف التي تسعى الإدارة الإستراتيجية إلى توفيرها وذلك بتحليلها وتمحيصها وعلى ضوء هذه المعلومات تستطيع الدولة بالتحكم في عدة أنشطة وتوجيهها حسب تلك المعلومات وعلى الدولة أن تكون لديها أسلوب لتأكد من صحة المعلومات الواردة لأن الأخطاء غير مسموحة قط. (٥٤)

٢- تحديد الفرص المتاحة إمام المؤسسة، وبالنظر إلى إمكانات وخبرات وموارد هذه الأخيرة تتم المفاضلة بين الفرص التي يمكن استغلالها وأي الفرص الممكنة استبعادها. فنستطيع من خلال هذا التحليل أن نفهم الفرص المتوفرة لنا والتي يمكن أن تكون على شكل تكنولوجيا جديدة أو تطوير البنية التحتية التي يمكن أن توسع قاعدة العمل.. فهو يسمح ببناء قوة المنظمة وخلق فرص جديدة للوصول لمزيد من النمو. وهو مهم أيضا لأخذ المخاطر بعين الاعتبار مثل الـ "Feed-back" التي تأتي من البيئة الخارجية. ويجابو على كثير من الأسئلة حول ما هي المخاطر الكبرى التي سوف تواجهها المنظمة الآن وخلال الأعوام القادمة؟ وهنا نعرف أننا يجب مراقبة هذه المخاطر التي سوف تواجهها المنظمة بشكل مستمر للتوصل إلى الاستراتيجيات المناسبة للتعامل معها لتحقيق أهداف المنظمة. (٥٥)

٣- يساعد التحليل الإستراتيجي على تخصيص الموارد المتاحة وتحديد طرق استخدامها. (٥٦)

٣- تحديد ما يسمى بـ: القدرة المميزة للمؤسسة والتي تعرف على أنها القدرات والموارد التي تمتلكها المؤسسة والعمليات التنفيذية المستخدمة في توظيف تلك القدرات والإمكانات لإنجاز الهدف.

٤- يعد التحليل الإستراتيجي ضرورة ملحة، نظرا لأنه يؤدي إلى الكفاءة في الأداء، وهذا ما تجمع عليه كل الشركات العالمية التي تستخدم التحليل الإستراتيجي.

٥- الهدف الرئيسي من التحليل الإستراتيجي هو معرفة أربع مفاهيم أساسية؛ نقاط القوة والضعف الداخلية، الفرص والتهديدات الخارجية وهذا التحليل يبني على دراسة المؤسسة من جوهرها والمحيط الذي هو حولها. (٥٧)

٦- ويساعد هذا الأمر في الوصول إلى الإستراتيجيات العامة التي يمكن اتخاذها وتطبيقها في المنظمة.

٧- يتوقف نجاح المؤسسة إلى حد كبير على مدى دراستها للعوامل البيئية المؤثرة، ومدى الاستفادة من اتجاهات هذه العوامل، وبدرجة تأثير كل منهما، حيث تساعد هذه الدراسة على تحديد الأهداف التي يجب تحقيقها، وبيان الموارد المتاحة ونطاق السوق المرتقب، وأنماط القيم والعادات والتقاليد السائدة... (٥٨)

٨- سعي الكثير من المؤسسات إلى التأقلم مع عوامل بيئتها المتغيرة وجعلها تؤثر بشكل إيجابي على هذه البيئة، وبالتالي القيام بدور فعال تجاه نمو وتطور الاقتصاد. (٥٩)

٩- كما يساعد تحليل SWOT على اتخاذ القرار على أساس منطقي دون الاعتماد على مجرد الحدس.

آلية العمل في تحليل SWOT

يُعمل SWOT استناداً على منهج ورشة العمل مع تصوّر نظامي يستخدم أيضاً في ورش العمل الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي (٦٠)، أي يعتبر SWOT جزءاً من ورش عمل إستراتيجية تضم أناساً من أقسام مختلفة للمنظمة وأشخاص من مصادر خارجية مثل الفئات المستهدفة ويجب ضمهم لهذه المجموعة. ويمكن أن يأخذ ذلك وقتاً يصل إلى ٤ ساعات أو أكثر وذلك يعتمد على عمق التحليل. فمن الضروري وقف ورشة العمل ليتسنى جمع معلومات أكثر.

إن تطبيق طريقة العصف الذهني لتقصي أوضاع البيئة الخارجية والداخلية للمؤسسة سيقود إلى مجموعة من العناصر التحليلية التي تمثل ما يسمى بمصفوفة التحليل الرباعي (SWOT). وقد لا يكون بين العناصر التحليلية أي رابط أو عامل مشترك أو علاقة ظاهرة. لذا، فإنه ما لم يكن هناك جهد منظم وحرص على ربط هذه العناصر ببعضها البعض، فلن تكون لها أهمية وجدوى خاصة في تحديد وتوضيح خيارات السياسات والاستراتيجيات الأساسية التي تواجه المؤسسة.

شروط نجاح تحليل swot

- يلزم لنجاح التحليل الاستراتيجي توفر الشروط التالية:
- الواقعية في تحليل الوضع الراهن للتنبؤ بالوضع المستقبلي
- الواقعية في تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف
- بساطة التحليل والبعد عن التعقيد

التحليل الاستراتيجي SWOT ومراحل عملية صياغة الإستراتيجية

لصياغة الإستراتيجية والتقنيات تضم عملية التحليل الرباعي عدة خطوات تتمثل في تلك الإجراءات التي تهدف إلى تحقيق الأهداف والأغراض العامة للمؤسسة. وتبين الخطوات التالية مراحل عملية صياغة الإستراتيجية :

- الخطوة الأولى: تحليل المعامل الاستراتيجي الخارجي (external strategic factor) وتحديد الموقف الإستراتيجي

يتيح تحليل المعامل الاستراتيجي الخارجي لواقعي الاستراتيجيات تلخيص وتقييم المعلومات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحضاري الديموغرافية والبيئية والسياسية والحكومية والقانونية والتكنولوجية والتنافسية لتحديد الفرص والمخاطر.

وهناك خطوات يجب وضعها بالاعتبار عند استخدام تحليل العامل الاستراتيجي الخارجي: (٦١)

- تحديد المعامل الخارجي الرئيسي كما وردت في عملية المراجعة الخارجية وإجمالي من ١٠ - ٢٠ معامل تتضمن كل من الفرص والمخاطر المؤثرة على المؤسسة أو الصناعة بحيث يتم أولاً تحديد الفرص ثم المخاطر بما أمكن من الدقة والتحديد وباستخدام نسبة مئوية ومعدلات وأرقام مقارنة ما أمكن.
- إعطاء كل معامل درجة أو وزن يتراوح بين ٠.٠ (غير مهم) إلى ١.٠ (هام جداً) ليشير إلى الأهمية النسبية للمعامل في نجاح المؤسسة. وغالباً ما يحصل معامل الفرص على درجات أعلى من معامل المخاطر إلا أنها أي المخاطر تستطيع أيضاً الحصول على درجات عالية إذا ما كانت شديدة. ويمكن تحديد الدرجات أو الأوزان المناسبة بمقارنة المتنافسين الناجحين وغير الناجحين أو بالمناقشة والاتفاق بالإجماع على وزن المعامل. ويجب أن تكون أوزان كل المعامل المحددة ١.٠.
- إعطاء كل معامل استراتيجي درجة من القياس (١-٥) ليشير إلى مدى استجابة الاستراتيجيات الحالية بالمؤسسة إلى المعامل حيث أن الدرجة ٥ تعني أن الاستجابة ممتازة في حين تشير الدرجة ١ إلى ضعف الاستجابة أما الرقم الأوسط ٣ فيدل فعالية إستراتيجية المؤسسة بهذا تكون المعدلات معتمدة على المؤسسة في حين أن الأوزان في الخطوة الثانية تعتمد على الأنشطة التجارية.

• يتم ضرب درجة الأهمية أو الوزن النسبي لكل معامل بالمعدل لتحديد درجة الوزن المرجح.

• يؤدي جمع درجات الأوزان المرجحة لكل متغير إلى تحديد الدرجة الكلية للمؤسسة (أو تحديد الموقف الإستراتيجي للمؤسسة من العوامل الخارجية التي تمثل الفرص والتهديدات).

وأياً كان عدد الفرص و التهديدات أو المخاطر الرئيسية التي يتم تحديدها في جدول تحليل المعامل الاستراتيجي الخارجي فإن أعلى درجة وزن إجمالية ممكنة للمؤسسة تكون ٥ وأقل درجة هي ١ والمتوسط يكون ٣. والدرجة ٥ تعني أن المؤسسة تستجيب بشكل ممتاز للفرص الراهنة والمخاطر التي تواجهها في عملها. وبعبارة أخرى، فإن إستراتيجية المؤسسة تستفيد بشكل فعال من الفرص الموجودة وتقلل إلى أقصى حد ممكن من تأثير المخاطر الخارجية المحتملة. أما الإجمالي ١ فيشير إلى ان استراتيجيات المؤسسة لا تستثمر الفرص المتاحة ولا تتجنب المخاطر الخارجية التي تهددها.

- الخطوة الثانية: تحليل المعامل الاستراتيجي الداخلي (internal strategic factor) وتحديد الأداء الإستراتيجي.

هذه الأداة تتيح لوضعي الاستراتيجيات تلخيص وتقييم عوامل القوة والضعف الرئيسية بالمجالات الوظيفية بالعمل، كما توفر أساساً لتحديد وتقييم العلاقات بين هذه المجالات، وهنا يتطلب الأمر استخدام الحكم الحدسي أو البديهي في تطوير أو وضع ملخص لتحليل المعامل الاستراتيجي الداخلي بالإضافة إلى فهم عميق للمعامل التي هي أهم بكثير من الأرقام الحقيقية.

• إعداد قائمة بمعامل النجاح كما جاء تحديدها في عملية المراجعة الداخلية واستخدام مقياس درجات من ٥- ١٠ للمعامل الداخلية التي تتضمن عوامل القوة والضعف على أن يتم تحديد معامل القوة أولاً يليه معامل الضعف ويجب تحري الدقة واستخدام الأرقام والنسب المئوية والمعدلات والأرقام المقارنة ما أمكن.

• تحديد معامل درجة أو وزن يتراوح بين ٠.٠ (غير مهم) إلى ١.٠ (هام جداً) ليشير إلى أهميته النسبية في نجاح المؤسسة. وبغض النظر أن كان المعامل الرئيسي هو معامل ضعف أو قوة داخلية فأن المعاملات التي تحصل على أكبر تأثير على أداء

المؤسسة يجب ان تأخذ أعلى الدرجات. ويجب أن يكون مجموع كل المعاملات المحددة ١.٠.

- إعطاء كل معامل استراتيجي درجة من مقياس (١-٥) ليشير إلى ما إذا كان المعامل يمثل ضعف رئيسي (١) أو معامل قوة رئيسي (٥). بهذا تكون المعدلات معتمدة على المؤسسة في حين أن الأوزان في الخطوة الثانية تعتمد على إدارة الأعمال.

- يتم ضرب درجة الأهمية أو الوزن النسبي لكل معامل بالمعدل لتحديد درجة الوزن المرجح لكل متغير.

- جمع درجات الأوزان المرجحة لكل متغير لتحديد الدرجة الكلية للمؤسسة (أو تحديد الموقف الاستراتيجي للمؤسسة من العوامل الداخلية التي تمثل نقاط القوة ونقاط الضعف)).

وبغض النظر عن عدد المعاملات الرئيسية التي يتم تحديدها في جدول تحليل المعامل الاستراتيجي الداخلي فإن أعلى درجة وزن إجمالية ممكنة للمؤسسة تكون ٥ وأقل درجة هي ١ والمتوسط يكون ٣. أما الأرقام من ٣ فما فوق إلى موقف داخلي قوي ومثل المعامل الاستراتيجي الخارجي يجب أن يضم المعامل الاستراتيجي الداخلي من ٨-١٠ معاملات رئيسية وليس لعدد المعاملات أي تأثير على الدرجة أو الوزن الإجمالي لأن مجموعها في النهاية دائماً يكون مساوياً ١ ، وعندما يكون المعامل الداخلي مزدوج أي يعني ضعفاً وقوة بنفس الوقت فإنه يجب تمثيله مرتين في جدول التحليل، في كل مرة يتم تحديد الوزن أو الدرجة التي يسجلها المعامل. وفي المؤسسات المتعددة الأقسام والإدارات يجب أفراد جدول تحليل منفصل لكل قسم أو وحدة عمل على حدة ثم يتم دمجها في جدول واحد ليمثل وضع المؤسسة ككل أو يتم استخدام هذه الجداول المنفصلة للمقارنة بين الأقسام أو الإدارات.

وقد تتضمن عملية صياغة التحليل الرباعي (SWOT) بعض الأخطاء، ومن بينها افتراض أن التحليل لا بد وأن يكون صحيحاً إذا غطى كل قضية أو جانب في عمل المؤسسة أي أن يكون شاملاً حقاً. وهذا ليس بصحيح إذ انه يعكس قلة الاهتمام الجاد وقصور الحكم الاستراتيجي.

- الخطوة الثالثة: تكوين مصفوفة التحليل الاستراتيجي: SWOT

Analysis matrix للوصف، الاستراتيجية المناسبة

تُعد مصفوفة التحليل الاستراتيجي الأداة الرئيسية التي تستخدم أثناء عملية التخطيط الإستراتيجي لتحقيق التوافق بين العوامل الداخلية، والخارجية، وبعد الانتهاء من تحليل البيئتين الخارجية والداخلية، يتم التعرف على نقاط القوة والضعف ورصدها، وكذلك كشف الفرص والتهديدات، وتدوينها، يتم إفراغ النتائج في المصفوفة التالية: (٦٢)

نقاط القوة	نقاط الضعف	تقييم البيئة الداخلية
		تقييم البيئة الخارجية
(١) استعمال نقاط القوة واستثمار الفرص المتاحة (إستراتيجية النمو والتوسع)	(٢) معالجة نقاط الضعف واستثمار الفرص المتاحة (إستراتيجية علاجية) أو (التطوير والتحسين)	الفرص ----- -----
(٣) استعمال نقاط القوة وتقليل التهديدات (إستراتيجية الثبات والاستقرار)	(٤) تقليل نقاط الضعف وتقليل التهديدات (إستراتيجيات انكماشية)	التهديدات ----- -----

شكل (٢) نموذج استراتيجيات تحليل مصفوفة SWOT

وبهذا فإن تحليل المتغيرات الأربعة للمصفوفة يساعد على تحليل الموقف الإستراتيجي عبر دمج تقييم عناصر البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات) مع أنشطة الإدارة الداخلية (القوة والضعف) ، وفي ضوء النتائج يتبين لنا الإستراتيجيات التي يتوجب العمل بها .

ويمكن تلخيص هذه الإستراتيجيات طبقاً للآتي :

- إستراتيجية (SO) : وهى استراتيجيات (النمو والتوسع) ، وعادة يحدث الموقف المرغوب عندما تستخدم المؤسسة جوانب القوة في بيئتها الداخلية

لتأخذ ميزة من الفرص المتاحة في بيئتها الخارجية ، وفي الواقع يكون هدف هذه الإستراتيجية هو التحرك من الجوانب الأخرى في المصفوفة الإستراتيجية التي تجعل المؤسسة لديها القدرة على التغلب على جوانب الضعف وتحولها إلى جوانب قوة ، وعلى الاستفادة من الفرص المتاحة للتغلب على التهديدات .

- **إستراتيجية (WO) :** وهى إستراتيجية (تحسين وتطوير) تهدف إلى تقليل جوانب الضعف وزيادة الفرص ، فالمؤسسة بالطبع بها بعض ضعف، وربما تقوم بتطوير هذه الجوانب داخل عملياتها أو تكتسب بعض الكفاءات مثل: (التكنولوجيا أو الأفراد الذين تتوافر فيهم المهارات المطلوبة) من الخارج تمكنها من الاستفادة من الفرص المتاحة .
- **إستراتيجية (ST) :** وهى استراتيجيات (ثبات واستقرار) ، وتهتم باستخدام جوانب القوة للتعامل مع التهديدات، أو تجنبها، فعند تنمية هذه البدائل يجب التأكد من أنها تقود التنظيم المؤسسي إلى تحقيق أهدافه، وأن تكون في حدود الموارد الحالية والممكنة، وأن تتوافق مع مقتضيات نتائج التحليل لأوضاع البيئة الخارجية، بالإضافة إلى نتائج العوامل الداخلية للتنظيم.
- **إستراتيجية (WT) :** وهى استراتيجيات انكماشية تهدف إلى تقليل جوانب الضعف في البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية، وما تفرزه البيئة الخارجية من تهديدات، ويتطلب الأمر من المسؤولين عن تنفيذ الخطة الإستراتيجية كيفية الاستفادة من جوانب القوة في البيئة الداخلية للمؤسسة للتقليل من جوانب الضعف، والاستفادة من الفرص المتاحة في البيئة الخارجية للحد من تأثير هذه التهديدات .

الخطوة الرابعة: إيجاد مصفوفة التحليل الإستراتيجي الكمي (لتحديد الإستراتيجية الرئيسية و الإستراتيجية البديلة)

في هذه الخطوة يتم تحليل الاستراتيجيات التي تم التوصل إليها في ضوء مجالات القوة و الضعف والفرص والتهديدات عن طريق التحليل الكمي للوقوف على الإستراتيجية المناسبة الرئيسة التي يجب أن تتبعها المؤسسة لتحقيق أهدافها. مما سبق يتضح أن مصفوفة التحليل الرباعي هي وسيلة تساعد على تقييم وأحداث التوافق بين عناصر البرنامج والإدارة وأوليات التشغيل. كما أنها وسيلة

ناجحة لتوضيح وتحديد بعض الجوانب والعوامل الهامة التي تؤثر على الخيارات الإستراتيجية التي تتبعها المؤسسة. وبتعبير آخر، أنها إطار عام مفاهيمي التحليل المنظم الذي يسهل عملية التوفيق بين الفرص والتحديات الخارجية من جهة وبين مكامن الضعف والقوة في البيئة الداخلية للمؤسسة من جهة أخرى.

الدراسة الميدانية :

يمكن تحديد أهداف الدراسة الميدانية التحليلية في ضوء التحليل الاستراتيجي SWOT

في هذه الدراسة كما يلي :

- ١ - الكشف عن العوامل الداخلية (القوة والضعف) المؤثرة في كلية التربية فيما يتعلق بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع؟
 - ٢ - بيان مدى الأداء الاستراتيجي للكلية واستجابتها للعوامل (الداخلية) ؟
 - ٣ - الكشف عن العوامل الخارجية (الفرص والتهديدات) المؤثرة على كلية التربية فيما يتعلق بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع؟؟
 - ٤ - بيان مدى الأداء الاستراتيجي للكلية واستجابتها لهذه العوامل (الخارجية) ؟
 - ٥ - التوصل من خلال تحليل SWOT إلى الإستراتيجية المناسبة التي تفعل دور كلية التربية في تحقيق أهدافها المتعلقة بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع؟
- ولذلك فإن الباحث قد اعتمد على ما جاء في الدراسات و التجارب العالمية والمحلية وجلسات التحليل الاستراتيجي SWOT في تحديد أهم العوامل (القوة والضعف والفرص والمخاطر) المؤثرة على كلية التربية في تحقيق أهدافها.

الخطوات الإجرائية للمسير في التحليل الإستراتيجي:

أولاً: انعقاد الجلسات المبدئية

تم عقد جلسات لمناقشة وتحديد العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على كلية التربية- جامعة أسوان فيما يتعلق بإستراتيجية التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف وفق هذه المحاور ، وكذلك الفرص والتهديدات فيها، وكشرط مسبق لجلسة SWOT، كان من الضروري أن يكون هناك تفاهم وتصور مشترك لدى المشاركين في الجلسة حول ماهية تلك العوامل. وسارت تلك العملية وفق الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: بدأت بالعصف الذهني على عوامل القوى والضعف في المؤسسة (الكلية) فيما يتعلق بإستراتيجية التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وتم توزيع الأوراق والبطاقات ، وطلب من المشاركين كتابة فكرة على كل بطاقة عن الأشياء التي يعتبرها قوى أو ضعف وفق تلك المحاور ، وأعطى لكل شخص أكبر قدر

ممکن من المدخلات. وتم جمع البطاقات وعرضها على لوح. كما تم جمع الأفكار وإزالة أية مدخلات غير مناسبة.

الخطوة الثانية: تم إعادة الخطوة الأولى وجمعت المدخلات الخاصة بنقاط الضعف وفق نفس المحاور، وهو ما يناقض القوة التي تم تعريفها في الخطوة الأولى.

الخطوة الثالثة: تم توجيه الجلسة نحو تحليل الفرص. و توجيه المشاركين للبحث عن فرص واقعية وليست فرص افتراضية.

الخطوة الرابعة: تم توجيه الجلسة نحو تحليل التهديدات، مع مراعاة التمييز بين التهديدات الواقعة والافتراضية.

ثانيا: إعداد أداة الدراسة (الاستبانة)

في ضوء نتائج الجلسات السابقة لتحليل البيئة الداخلية تم تحديد بعض نقاط القوة التي تتميز بها الكلية و التي يمكن استثمارها على النحو الذي يحقق رسالة الكلية ؛ كما أظهرت بعض نقاط الضعف التي قد تؤثر على كفاءة وفاعلية الكلية في تحقيق أهدافها، وجمعت هذه النقاط في استبانة تحوي ثلاث محاور، على النحو التالي:

المحور الأول: يشتمل على (٢٢) عبارة تعبر عن العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية التدريس

المحور الثاني: يشتمل على (٢١) عبارة تعبر عن العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي

المحور الثالث: يشتمل على (١١) عبارات حول العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف بالنسبة لخدمة المجتمع

صدق أداة الدراسة

نظرا لطبيعة موضوع البحث وطبيعة العينة فقد استخدم في التحقق من صدق أداة هذه الدراسة أكثر من طريقة كما يلي :

أ- صدق المحتوى أو المضمون :

ويعرف بالصدق الافتراضي أو الظاهري ويهتم بالمحتوى ويتضمن فحص أسلوب القياس من حيث المضمون أو المحتوى بعد أن يكون فكرة عن الميادين التي ينبغي أن تتناولها ثم القيام بفحص أسلوب القياس لبيان ما إذا كانت وحداته أو بنوده

تعطى الجوانب المختلفة للمادة أو الموضوع المطلوب تغطيته تغطية ملائمة أو يمثله تمثيلاً صحيحاً .

وقد تحقق هذا الصدق حيث لم يبدأ الباحث في وضع بنود أداة القياسي إلا بعد الرجوع إلى الدراسة النظرية حول هذا الموضوع لتحديد نواحي القوة والضعف بالنسبة لعملية التحليل الإستراتيجي SWOT لكلية التربية فيما يتعلق بإستراتيجية التدريس و البحث العلمي وخدمة المجتمع.

ب- الصدق المنطقي:

يعتمد هذا النوع على أحكام أو آراء الخبراء الذين يقررون بعد فحص محتوى أسلوب القياس ما يظنون أن هذا الأسلوب يقيسه. (٦٣)

ولهذا عرضت الصورة الأولية للأداة على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية لبحث مدى صلاحيتها للتأكد من صدقها، وللتأكد من مدى تمثيل عبارات الاستبانة لمحاورها وشمولها لنواحي القوة والضعف بالنسبة لعملية التحليل الإستراتيجي لكلية التربية فيما يتعلق بإستراتيجية التدريس و البحث العلمي وخدمة المجتمع.

وبعد إرشادات وتوجيهات هؤلاء الخبراء وتعديل بعض العبارات اتفقوا على صلاحية الأداة وصدقها وأصبحت هذه الأداة في صورتها النهائية تتكون من عدة محاور هي :

المحور الأول : يشتمل على (٢١) عبارة تعبر عن العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية التدريس

المحور الثاني : يشتمل على (٢٠) عبارة تعبر عن العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي

المحور الثالث : يشتمل على (١١) عبارات حول العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية خدمة المجتمع

(ج) صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة :

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين بنود محاور نواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع والدرجة الكلية للمجالات المنتمية إليها باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وكان عدد أفراد العينة الاستطلاعية (٣٤) .

وجاءت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ مما

يشير إلى الاتساق الداخلي بين كل بند (فقرة) من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه .
و في ضوء ما سبق تأكد للباحث صدق أداة الدراسة.

ثبات الأداة (الاستبانة):

تم حساب الثبات لأداة الدراسة باستخدام معامل (ألفا كرونباخ)
لمحاور الاستبانة وأبعادها .

جدول رقم (١) معاملات ثبات أداة الدراسة

المجالات	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
نواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية التدريس	٢١	٠.٩٠
نواحي القوة والضعف بالنسبة للبحث العلمي	٢٠	٠.٨٤
نواحي القوة والضعف بالنسبة لخدمة المجتمع	١١	٠.٨٧

يوضح الجدول السابق أن معامل الثبات في الاستبانة الأولى بالنسبة لمحاور واقع التكامل ما بين ٠.٨٤ ، ٠.٩٠ وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يدل على ثبات أداة الدراسة الذي من شأنه أن يرفع درجة الثقة في نتائج التحليل الإستراتيجي (SWOT)

عينة الدراسة :

اقتصرت إجراءات الدراسة الميدانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس وقدامى المسؤولين بإدارات كلية التربية جامعة أسوان وبلغ عددها ١٢٥ عضوا من منسوبي هذه الكلية ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد هذه العينة .

جدول (٢)

توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كلية التربية جامعة أسوان

الكلية	عدد أفراد العينة			
	أستاذ	أستاذ مساعد	مدرس	المسؤولين الإداريين
كلية التربية جامعة أسوان	١٢	١٢	٤٣	٥٨
المجموع				١٢٥

خطوات التحليل الاستراتيجي SWOT في الدراسة :

هناك عدة خطوات متتابعة يجب وضعها في الاعتبار عند استخدام تحليل العامل الاستراتيجي الداخلي، وقد جاءت تلك الخطوات كما يلي :

- الخطوة الأولى: تحليل المعامل الاستراتيجي الداخلي (internal strategic factor):

وتأتي تلك الخطوة للإجابة عن التساؤل الثاني " ما واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية (القوة والضعف) التي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان في تحقيق أهدافها ؟ " ..، ويتم ذلك عن طريق الخطوات التالية:

أولاً: حساب أوزان العوامل الداخلية

١- إعداد قائمة بمعامل النجاح كما جاء تحديدها في عملية المراجعة الداخلية واستخدام مقياس درجات للعوامل الداخلية التي تتضمن عوامل القوة والضعف.

٢- تحديد معامل درجة أو وزن يتراوح بين ٠.٠ (غير مهم) إلى ١.٠ (هام جداً) ليشير إلى أهميته النسبية في نجاح المؤسسة. و المعاملات التي تحصل على أكبر تأثير على أداء الكلية يجب أن تأخذ أعلى الدرجات. ويجب أن يكون مجموع كل المعاملات المحددة ١.٠.

ثانياً: للكشف عن أداء الكلية واستجابتها للعوامل الداخلية

١- إعطاء كل معامل استراتيجي درجة أو معدل من مقياس (١-٥) ليشير إلى ما إذا كان المعامل يمثل ضعف رئيسي (١) أو معامل قوة رئيسي (٥) ..

٢- يتم ضرب درجة الأهمية أو الوزن النسبي لكل معامل بالمعدل لتحديد درجة الوزن المرجح لكل متغير.

٣- جمع درجات الأوزان لكل متغير لتحديد الدرجة الكلية للمؤسسة.

وتكون أعلى درجة وزن إجمالية ممكنة للمؤسسة هي ٥ وأقل درجة هي ١ والمتوسط يكون ٣. أما الأرقام من ٣ فما فوق إلى موقف يزداد قوة كلما أتجه للرقم ٥

- الخطوة الثانية: تحليل المعامل الاستراتيجي الخارجي (external strategic factor)

تأتي هذه الخطوة للإجابة عن التساؤل الرابع، الا اع في الدراسة وهو: " ما واقع

الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الخارجية (الفرص والتهديدات) التي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان في تحقيق أهدافها ؟ " وهناك عدة خطوات متتابعة يجب وضعها في الاعتبار عند استخدام تحليل العامل الاستراتيجي الخارجي، وقد جاءت تلك الخطوات كما يلي :

أولاً: حساب أوزان العوامل الخارجية

١- تحديد المعامل الخارجي الرئيسي وتتضمن كل من الفرص والمخاطر المؤثرة على المؤسسة باستخدام نسبة مئوية ومعدلات وأرقام مقارنة ما أمكن.

٢- إعطاء كل معامل درجة أو وزن يتراوح بين ٠.٠ (غير مهم) إلى ١.٠ (هام جداً) ليشير إلى الأهمية النسبية للمعامل في نجاح المؤسسة.

ثانياً: الكشف عن الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية

١- إعطاء كل معامل استراتيجي درجة من القياس (١-٥) ليشير إلى مدى استجابة الاستراتيجيات الحالية بالمؤسسة إلى المعامل حيث أن الدرجة ٥ تعني أن الاستجابة ممتازة في حين تشير الدرجة (١) إلى ضعف الاستجابة أما الرقم الأوسط (٣) فيدل على أن فعالية إستراتيجية المؤسسة للعوامل متوسطة

٢- يتم ضرب درجة الأهمية أو الوزن النسبي لكل معامل بالمعدل لتحديد درجة الوزن.

٣- جمع درجات الأوزان لكل متغير، حيث يؤدي مجموع درجات هذه الأوزان إلى تحديد الدرجة الكلية للمؤسسة.

- الخطوة الثالثة: استراتيجيات وأساليب إعداد مصفوفة التحليل الرباعي (SWOT):

وهذه الخطوة تأتي للإجابة عن التساؤل الخامس في الدراسة وهو : " ما الإستراتيجية المقترحة التي يمكن التوصل إليها في ضوء تحليل SWOT لتحقيق أهداف كلية التربية بالنسبة لمجالات التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع؟ "

فبعد إعداد معاملات البيئة الداخلية والخارجية يمكن إنشاء مصفوفة نظام التحليل الرباعي وهذه المصفوفة ذات أهمية كبيرة في مطابقة الفرص المتاحة والمخاطر من جهة مع جوانب الضعف والقوة من جهة أخرى بغية استنباط أربعة أنواع من الاستراتيجيات المطلوبة: استراتيجيات القوة والفرص، استراتيجيات الضعف والفرص، استراتيجيات الضعف والمخاطر واستراتيجيات القوة والمخاطر. وهذه المصفوفة تحدد العلاقة بين المعاملات الداخلية والخارجية والتحليل الاستراتيجي.

المعالجة الإحصائية :

بالنسبة لنتائج السؤال الأول الذي يكشف العوامل الداخلية (نواحي القوة والضعف) التي تؤثر في دور كلية التربية في تحقيق أهدافها المتعلقة بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع ... فقد اعتمد التحليل الإحصائي للبيانات علي استخدام برنامج (spss)، والذي يفيد في إعداد البيانات بشكل يساعد في فهمها، واستخدام المعالجة الإحصائية التي تؤكد صحة النتائج التي يتم التوصل إليها، حيث تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

أولاً:- دلالات الإحصاء الوصفي

- حساب التكرارات لاستجابات أفراد العينة.
- حساب النسبة المئوية (%) لتكرار كل عبارة، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{النسبة المئوية لتكرار الـ} \frac{\text{عدد تكرار الاستجابات لهذه العبارة}}{\text{عدد العينة الكلى}}$$

- حساب الوزن النسبي لكل عبارة من عبارات الاستبانة :
- وتم ذلك بإعطاء الاختيار الأول (يتحقق بدرجة كبيرة) الدرجة (٣)، والاختيار الثاني (يتحقق بدرجة قليلة) الدرجة (٢)، والاختيار الثالث (لا يتحقق) الدرجة (١).

وتم حساب الوزن النسبي (و) من المعادلة:

$$\text{الوزن النسبي (و)} = \frac{س٣ + ٢س٢ + س١}{ن٣}$$

حيث: س١ تكرار استجابات الأفراد عن "يتحقق بدرجة كبيرة"
س٢ تكرار استجابات الأفراد عن "يتحقق بدرجة قليلة"

س٣ تكرار استجابات الأفراد عن "لا يتحقق" .
ن: عدد أفراد العينة

• وقد اتبعت نفس الخطوات لحساب الأوزان النسبية في الكشف عن العوامل الخارجية (الفرص والتهديدات) التي تؤثر في دور كلية التربية في تحقيق أهدافها المتعلقة بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع.

ثانياً:- تعيين حدود الثقة في استجابات أفراد العينة على عبارات الاستجابة وفق الآتي :

أ - تقدير نسبة متوسط درجات الاستجابة (الموافقة) لكل عبارة من عبارات الاستبانة من المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة متوسط الموافقة} = \frac{\text{أكبر درجة موافقة} - \text{أقل درجة موافقة}}{\text{عدد الاختيارات}} = \frac{2}{3} = 0.67$$

ب- تقدير الخطأ المعياري بالنسبة لمتوسط درجة الاستجابة لكل عبارة (٦٤).

ج- تم حساب الثقة لنسبة متوسط درجة الاستجابة لكل عبارة : (٦٥)

وجاء الحد الأعلى للثقة مساويا ٠.٧٠٥ ، و الحد الأدنى للثقة مساويا ٠.٥١٥ . وعلى ذلك تكون العبارة إيجابية إذا كانت نسبة متوسط درجة الاستجابة أكبر من الحد الأعلى للثقة (٠.٧٠٥) ، وتكون العبارة سلبية إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة أقل من الحد الأدنى للثقة (٠.٥١٥) .

نتائج دراسة تحليل SWOT بالنسبة
لكلية التربية :

أولاً: الكشف عن العوامل الداخلية

يأتي ذلك للإجابة عن التساؤل الأول في الدراسة وهو : " ما العوامل الداخلية (نواحي القوة والضعف) التي يكشفها التحليل الاستراتيجي SWOT والتي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان في تحقيق أهدافها المتعلقة بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع " .

وللكشف عن نقاط القوة التي تتميز بها الكلية بالنسبة لإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع و التي يمكن استثمارها على النحو الذي يحقق رسالة الكلية وأهدافها ؛ و بعض نقاط الضعف لنفس العوامل التي قد تؤثر على كفاءة و فاعلية الكلية في تحقيق أهدافها، فقد تم حساب الأوزان النسبية لاستجابات العينة ودلالة تلك الاستجابات بالنسبة للعوامل المذكورة حسب المحاور تباعا كما يلي:

(أ) بالنسبة لإستراتيجية التدريس

يتناول الجدول التالي العوامل المؤثرة على تحقيق أهداف الكلية فيما يتعلق بإستراتيجية التدريس من خلال استجابات أفراد العينة:

جدول (٣)

استجابات أفراد العينة حول العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية التدريس

م	العبارات	الوزن النسبي للتحقيق %	دلالة العبرة
١	وجود استراتيجيات تدريسية واضحة على مستوى الأقسام العلمية.	٤٠%	٠٠
٢	وجود برامج للدراسات العليا تحقق بنسبة كبيرة رسالة الكلية و أهدافها.	٩٠%	٠.٠٠١
٣	توافق البرامج الدراسية و احتياج سوق العمل.	٣٥%	٠٠
٤	كفاءة أعضاء هيئة التدريس	٩٠%	٠.٠٠١
٥	وجود مكتبة مجهزة تحتوي على أحدث الكتب و المجالات العلمية متاحة لكل الطلاب و أعضاء هيئة التدريس .	٨٥%	٠.٠٠١
٦	توزيع خطط تطويرية لأساليب التدريس على أعضاء هيئة التدريس	٣٥%	٠٠
٧	توافر التوصيف الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة للتدريس في التخصصات المختلفة	٨٥%	٠.٠٠١
٨	وجود خطط تقويم مستمر لأساليب التدريس	٣٥%	٠٠
٩	وجود التزام بالواجبات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة تجاه عملية التدريس	٩٥%	٠.٠٠١
١٠	تنوع عملية تقويم أساليب التدريس	٣٠%	٠٠
١١	استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المقررات الدراسية.	٨٥%	٠.٠٠١
١٢	وجود موقع للكلية على شبكة الانترنت باللغة العربية والانجليزية يساعد في تعليم الطلاب	٩٠%	٠.٠٠١
١٣	اهتمام أساليب التدريس بتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب.	٣٠%	٠٠

١٤	٩٠%	٠.٠٠١	ملائمة التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس للمقررات التي يكلفون بتدريسها .
١٥	٩٥%	٠.٠٠١	الأسلوب الديمقراطي و العدالة والأمانة والحيادية أثناء التدريس.
١٦	٣٠%	٠٠	اهتمام أساليب التدريس بتنوع عملية تقييم الطلاب..
١٧	٣٥%	٠٠	ملائمة قاعات التدريس بالكلية من حيث التجهيزات و المساحة بالنسبة لعدد الطلاب.
١٨	٣٠%	٠٠	توفر الأجهزة و المعدات ومناسبة حالة المعامل.
١٩	٣٠%	٠٠	وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات و المعامل اللازمة للتدريس.
٢٠	٣٠%	٠٠	توفر وسائل الأمان والحماية ووجود المناخ الصحي بقاعات التدريس.
٢١	٣٥%	٠٠	كفاية العمال بالنسبة لقاعات ومتطلبات العمل التدريسي.

أظهرت نتائج تحليل البيئة الداخلية بعض نقاط القوة التي تتميز بها الكلية و التي يمكن استثمارها على النحو الذي يحقق أهداف الكلية المتعلقة بإستراتيجية التدريس ، وقد حققت تلك العوامل نسب تتراوح بين ٨٥% و ٩٥% ، كما أظهرت بعض نقاط الضعف التي قد تؤثر على كفاءة وفاعلية الكلية في تحقيق تلك الأهداف، وجاءت بنسب تتراوح بين ٣٠% و ٤٠% .
وجاءت تلك العوامل كما يلي:

مجالات القوة:

- وجود برامج للدراسات العليا تحقق بنسبة كبيرة رسالة الكلية و أهدافها.
- كفاءة أعضاء هيئة التدريس.
- توافر التوصيف الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة للتدريس في التخصصات المختلفة.
- ملائمة التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس للمقررات التي يكلفون بتدريسها .
- وجود التزام بالواجبات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة تجاه عملية التدريس
- وجود مكتبة مجهزة تحتوى على احدث الكتب و المجالات العلمية متاحة لكل الطلاب و أعضاء هيئة التدريس .
- استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المقررات الدراسية.
- وجود موقع للكلية على شبكة الانترنت باللغة العربية والانجليزية يساعد في تعليم الطلاب.
- الأسلوب الديمقراطي و العدالة والأمانة والحيادية أثناء التدريس.
- **مجالات الضعف**
- عدم وجود استراتيجيات تدريسية واضحة على مستوى الأقسام العلمية.

- عدم توافق البرامج الدراسية و احتياج سوق العمل.
- القصور توزع خطط تطويرية لأساليب التدريس على أعضاء هيئة التدريس.
- القصور في وجود خطط تقويم مستمر لأساليب التدريس.
- القصور في تنوع عملية تقويم أساليب التدريس
- قلة اهتمام أساليب التدريس بتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب.
- عدم ملائمة قاعات التدريس بالكلية من حيث التجهيزات و المساحة بالنسبة لعدد الطلاب.
- عدم توفر الأجهزة و المعدات وسوء حالة المعامل
- القصور في وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات و المعامل
- القصور في وسائل الأمان والحماية ووجود المناخ الصحي بقاعات التدريس.
- عدم كفاية العمال بالنسبة لقاعات ومتطلبات العمل التدريسي.

* الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية (مجالات القوة و الضعف) المتعلقة بإستراتيجية التدريس ،

- يتم التعرف على ذلك عن طريق التحليل البيئي الكمي للعوامل الإستراتيجية الداخلية لكلية التربية في هذا المجال (التدريس) ، وذلك من خلال خطوتين هما:
- حساب أوزان هذه العوامل
 - الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية نحوها.

وفيما يلي نتائج هاتين الخطوتين:

١- حساب أوزان العوامل الإستراتيجية الداخلية

تتناول المصفوفة التالية حساب أوزان العوامل التي تمثل مجالات القوة و مجالات الضعف بالنسبة لإستراتيجية التدريس كما يلي:

جدول (٤)

مصفوفة حساب أوزان العوامل الإستراتيجية الداخلية
بالنسبة لإستراتيجية التدريس

الوزن	حاصل الضرب	احتمال بقاء المؤسسة	التأثير (الوزن النسبي)	مجالات القوة والضعف
(أ) مجالات القوة				
			٩٠%	وجود برامج للدراسات العليا تحقق بنسبة كبيرة رسالة الكلية وأهدافها.
٠.٠٩	٠.٧٧	٨٥%		

٠.٠٩	٠.٨١	%٩٠	%٩٠	كفاءة أعضاء هيئة التدريس.
٠.٠٩	٠.٧٧	%٩٠	%٨٥	توافر التوصيف الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة للتدريس في التخصصات المختلفة.
٠.١٠	٠.٨٦	%٩٥	%٩٠	ملائمة التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس للمقررات التي يكلفون بتدريسها .
٠.٠٨	٠.٧٦	%٨٠	%٩٥	وجود التزام بالواجبات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة تجاه عملية التدريس
٠.٠٩	٠.٧٧	%٩٠	%٨٥	وجود مكتبة مجهزة تحتوى على احدث الكتب و المجالات العلمية متاحة لكل الطلاب و أعضاء هيئة التدريس .
٠.٠٨	٠.٧٢	%٨٥	%٨٥	استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المقررات الدراسية.
٠.٠٩	٠.٧٧	%٨٥	%٩٠	وجود موقع للكلية على شبكة الانترنت باللغة العربية والانجليزية يساعد في تعليم الطلاب.
٠.١٠	٠.٩٠	%٩٥	%٩٥	الأسلوب الديمقراطي و العدالة والأمانة والحيادية أثناء التدريس.
(ب) مجالات الضعف				
٠.٠٢	٠.١٨	%٤٥	%٤٠	عدم وجود استراتيجيات تدريسية واضحة على مستوى الأقسام العلمية.
٠.٠١	٠.١٤	%٤٠	%٣٥	عدم توافق البرامج الدراسية و احتياج سوق العمل.
٠.٠٢	٠.١٦	%٤٥	%٣٥	القصور في توزيع خطط تطويرية لأساليب التدريس على أعضاء هيئة التدريس.
٠.٠٢	٠.١٧	%٥٥	%٣٠	القصور في وجود خطط تقويم مستمر لأساليب التدريس.
٠.٠٢	٠.١٥	%٥٠	%٣٠	القصور في تنوع عملية تقويم أساليب التدريس
٠.٠٢	٠.١٦	%٥٥	%٣٠	قلة اهتمام أساليب التدريس بتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب.
٠.٠٢	٠.١٨	%٥٠	%٣٥	عدم ملائمة قاعات التدريس بالكلية من حيث التجهيزات و المساحة

				بالنسبة لعدد الطلاب.
٠.٠٢	٠.١٧	%٥٥	%٣٠	عدم توفر الأجهزة و المعدات وسوء حالة المعامل
٠.٠١	٠.١٢	%٤٠	%٣٠	القصور في وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات و المعامل
٠.٠١	٠.١٢	%٤٠	%٣٠	القصور في وسائل الأمان والحماية ووجود المناخ الصحي بقاعات التدريس.
٠.٠٢	٠.١٦	%٤٥	%٣٥	عدم كفاية العمال بالنسبة لقاعات ومتطلبات العمل التدريسي.
١.٠٠	٨.٨٤	المجموع		

يتضح من الجدول السابق :

- أن تقديرات بقاء أو نجاح المؤسسة (الكلية) لعوامل القوة تتراوح بين ٨٠% و ٩٥% ، وأنها حققت أوزان تتراوح من ٠.٨ - ٠.١٠
- أن تقديرات بقاء أو نجاح المؤسسة (الكلية) لعوامل الضعف تتراوح بين ٤٠% و ٥٥% ، وأنها حققت أوزان تتراوح من (٠.٠١ - ٠.٠٢)
- أن إجمالي حواصل ضرب الأوزان النسبية (درجة التأثير) و نجاح المؤسسة (الكلية) مساويا ٨.٨٤
- كما أن إجمالي أوزان العوامل (١.٠) وهذا يدل على صحة خطوات التحليل الإستراتيجي.

٢- الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية.

للكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية بالنسبة لإستراتيجية التدريس يتم ذلك من خلال حساب أوزان العوامل التي تمثل مجالات القوة و مجالات الضعف كما توضحها المصفوفة التالية:

جدول (٥)

مصفوفة توضح واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية بالنسبة لإستراتيجية التدريس

النقاط المرجحة (الأوزان المرجحة)	الترتيب	الوزن	العوامل الإستراتيجية الداخلية
(أ) مجالات القوة			
٠.٢٧	٣	٠.٠٩	وجود برامج للدراسات العليا تحقق بنسبة كبيرة رسالة الكلية و أهدافها.
٠.٢٧	٣	٠.٠٩	كفاءة أعضاء هيئة التدريس.
٠.٢٧	٣	٠.٠٩	توافر التوصيف الوظيفي لأعضاء هيئة

			التدريس والهيئة المعاونة للتدريس في التخصصات المختلفة.
٠.٤٠	٤	٠.١٠	ملائمة التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس للمقررات التي يكلفون بتدريسها .
٠.١٦	٢	٠.٠٨	وجود التزام بالواجبات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة تجاه عملية التدريس
٠.٢٧	٣	٠.٠٩	وجود مكتبة مجهزة تحتوى على احدث الكتب و المجالات العلمية متاحة لكل الطلاب و أعضاء هيئة التدريس .
٠.١٦	٢	٠.٠٨	استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المقررات الدراسية.
٠.٢٧	٣	٠.٠٩	وجود موقع للكلية على شبكة الانترنت باللغة العربية والانجليزية يساعد في تعليم الطلاب.
٠.٥٠	٥	٠.١٠	الأسلوب الديمقراطي و العدالة والأمانة والحيادية أثناء التدريس.
(ب) مجالات الضعف			
٠.٠٢	١	٠.٠٢	عدم وجود استراتيجيات تدريسية واضحة على مستوى الأقسام العلمية.
٠.٠١	١	٠.٠١	عدم توافق البرامج الدراسية و احتياج سوق العمل.
٠.٠٢	١	٠.٠٢	القصور توزع خطط تطويرية لأساليب التدريس على أعضاء هيئة التدريس .
٠.٠٢	١	٠.٠٢	القصور في وجود خطط تقويم مستمر لأساليب التدريس.
٠.٠٢	١	٠.٠٢	القصور في تنوع عملية تقويم أساليب التدريس.
٠.٠٢	١	٠.٠٢	قلة اهتمام أساليب التدريس بتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب.
٠.٠٢	١	٠.٠٢	عدم ملائمة قاعات التدريس بالكلية من حيث التجهيزات و المساحة بالنسبة لعدد الطلاب .
٠.٠٢	١	٠.٠٢	عدم توفر الأجهزة و المعدات وسوء حالة المعامل
٠.٠١	١	٠.٠١	القصور في وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات و المعامل
٠.٠١	١	٠.٠١	القصور في وسائل الأمان والحماية ووجود المناخ الصحي بقاعات التدريس.
٠.٠٢	١	٠.٠٢	عدم كفاية العمال بالنسبة لقاعات و متطلبات

العمل التدريسي.			
إجمالي النقاط المرجحة	١.٠٠		٢.٧٦

تبين من المصفوفة السابقة أن إجمالي درجات الأوزان المرجحة ٢.٧٦، وذلك يدل على أن أداء الكلية واستجابتها للعوامل الداخلية (نقاط القوة والضعف) بالنسبة لإستراتيجية التدريس أقل من المتوسط.

أي أن إستراتيجية الكلية تستغل مجالات القوة الحالية لديها والمتعلقة بإستراتيجية التدريس بدرجة أقل من المتوسط ، كما أنها لا تعالج نواحي الضعف بالدرجة المطلوبة ، تلك التي تمثل مجموعة من جوانب القصور والمعوقات الداخلية بالكلية التي ينتج عنها عجز هذه المؤسسة عن تحقيق الأهداف المرسومة لها في هذا الجانب. وهناك تشابه بين هذه النتائج وما ما توصلت إليه دراسة عادل محمود عبد الله حبيشي (٢٠٠٦) من حيث وجود جوانب ضعف في ممارسة إستراتيجية التدريس كجانب غياب استراتيجيات تدريسية واضحة.

(ب) بالنسبة للبحث العلمي

يتناول الجدول التالي الكشف عن العوامل الداخلية (نقاط القوة والضعف) المؤثرة على الكلية فيما يتعلق بإستراتيجية البحث العلمي من خلال استجابات أفراد العينة .

جدول (٦)

استجابات أفراد العينة حول العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي

م	العبارات	الوزن النسبي للتحقيق %	دلالة العبرة
١	تتوفر في الكلية شبكة الاتصالات للحصول على المعلومات لأحدث الانجازات البحثية من الجامعات المحلية والأجنبية.	١٤ %	٠٠
٢	يتوفر بالكلية مركز للنقل المباشر لوقائع المؤتمرات البحثية المحلية والأجنبية.	٠٠	٠٠
٣	المكتبة الكترونية بالكلية تتضمن نقل وقائع المؤتمرات البحثية بالصوت والصورة.	٠٠	٠٠
٤	توفر الكلية للباحثين الخدمات البحثية من الأجهزة و المعدات المعامل التكنولوجية المناسبة.	٥٣ %	٠.٠٠٠٥
٥	تسهم الكلية في توفير سبل النشر الميسرة في دوريات علمية بحثية في المجال -	١٥ %	٠٠

٦	تتوفر المكتبة الالكترونية داخل الكلية لتيسير الوصول إلى المراجع والدوريات بأقل جهد وأقل وقت.	٧٤%	٠.٠٠١
٧	تدعو الكلية الأساتذة والخبراء من جامعات ومراكز علمية أجنبية متميزة في البرامج البحثية.	١٥%	٠٠
٨	عقد دورات تدريبية لصقل خبرات الأعضاء في المجال البحثي.	٦٩%	٠.٠٠٥
٩	إمداد الأعضاء بنشرات دورية بتفاصيل موجزة للبحوث في التخصص.	٦١%	٠.٠٠٥
١٠	يتوفر في الكلية مركز متخصص للخدمات البحثية مثل طبع البحوث للأعضاء.	١٩%	٠٠
١١	تقديم التسهيلات للأعضاء المعارين لتجاوز عقبات حضور النورات التدريبية والمؤتمرات.	١٢%	٠٠
١٢	يهتم أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية بإنتاج البحوث الداعمة لتطوير المؤسسة (الكلية).	١٠%	٠٠
١٣	توافر مفهوم العمل الجماعي وأسلوب أبحاث الفريق بأقسام الكلية المختلفة.	٢٠%	٠٠
١٤	وجود سياسة محددة واضحة لربط الخريجين بحثيا بالكلية بعد التخرج.	١٥%	٠٠
١٥	وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات اللازمة للبحوث .	٦٥%	٠.٠٠٥
١٦	دعم الكلية لأعضائها ماليا لإجراءات التنقل من أجل البحث العلمي وحضور المؤتمرات العلمية	٧٢%	٠.٠٠١
١٧	تقديم تسهيلات مالية أكبر للأعضاء للحصول على الأدوات والخامات اللازمة لإجراء البحوث	٦٢%	٠.٠٠٥
١٨	تتكفل الكلية بقيمة نشر البحوث في المجالات والدوريات العلمية المحكمة	٠٠	٠٠
١٩	تشجيع الأعضاء بتقديم مكافآت مالية لهم مقابل كل بحث علمي يتم نشره	٣%	غير دالة
٢٠	عدم تحصيل أية أموال من الأعضاء مقابل حضورهم الدورات التدريبية التي تعقد لتنميتهم مهنيا بل تشجيعهم بالمكافآت المادية	٠٠	٠٠

أظهرت نتائج تحليل البيئة الداخلية المتعلقة بإستراتيجية البحث العلمي بعض نقاط القوة التي تتميز بها الكلية و التي يمكن استثمارها على النحو الذي يحقق أهداف

الكلية ، وقد حققت تلك العوامل نسب تتراوح بين ٥٣% و ٧٤% ، كما أظهرت بعض نقاط الضعف التي قد تؤثر على كفاءة وفاعلية الكلية في تحقيق تلك الأهداف، وجاءت بنسب تتراوح بين ٠٠% و ٢٠% .
وجاءت تلك العوامل حسب تصنيفها كما يلي:

(أ) مجالات القوة

- توفر الكلية للباحثين الخدمات البحثية من الأجهزة و المعدات المعامل التكنولوجية المناسبة.
- تتوفر المكتبة الالكترونية داخل الكلية لتيسير الوصول إلى المراجع والدوريات بأقل جهد وأقل وقت.
- عقد دورات تدريبية لصقل خبرات الأعضاء في المجال البحثي.
- إمداد الأعضاء بنشرات دورية بتفاصيل موجزة للبحوث في التخصص
- وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات اللازمة للبحوث .
- دعم الكلية لأعضائها ماليا لإجراءات التنقل من اجل البحث العلمي وحضور المؤتمرات العلمية
- تقديم تسهيلات مالية أكبر للأعضاء للحصول على الأدوات والخامات اللازمة لإجراء البحوث.

(ب) مجالات الضعف Weaknesses

- لا تتوفر في الكلية شبكة الاتصالات للحصول على المعلومات لأحدث الانجازات البحثية من الجامعات المحلية والأجنبية.
- لا يتوفر بالكلية مركز للنقل المباشر لوقائع المؤتمرات البحثية المحلية والأجنبية.
- المكتبة الكترونية بالكلية لا تتضمن تنقل وقائع المؤتمرات البحثية بالصوت والصورة.
- تقصير الكلية في توفير سبل النشر الميسرة في دوريات علمية بحثية في الخارج.
- قصور دور الكلية في دعوة الأساتذة والخبراء من جامعات ومراكز علمية أجنبية متميزة في البرامج البحثية .

- قصور دور الكلية في تقديم التسهيلات للأعضاء المعارين لتجاوز عقبات حضور الدورات التدريبية والمؤتمرات .
- لا يهتم أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية بإنتاج البحوث الداعمة لتطوير المؤسسة (الكلية).
- لا يتوافر مفهوم العمل الجماعي وأسلوب أبحاث الفريق بأقسام الكلية المختلفة.
- القصور في عمل سياسة محددة واضحة لربط الخريجين بحثيا بالكلية بعد التخرج.
- لا تتكفل الكلية بقيمة نشر البحوث في المجالات والدوريات العلمية المحكمة
- عدم تشجيع الأعضاء بتقديم مكافآت مالية لهم مقابل كل بحث علمي يتم نشره
- عدم تحصيل أية أموال من الأعضاء مقابل حضورهم الدورات التدريبية التي تعقد لتنميتهم مهنيا بل تشجيعهم بالمكافآت المادية

وهناك تشابه بين هذه النتائج وما توصلت إليه دراسة دوريس Dooris, (٢٠٠٦) بكلية مدينة لوس انجلوس من حيث جوانب الضعف في البنية التنظيمية للكلية والمسائل المالية ، ودراسة عادل محمود عبد الله حبشي (٢٠٠٦) من حيث وجود جوانب ضعف في ممارسة إستراتيجية البحث وأهمها أن أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية لم تهتم بإنتاج البحوث السائدة للحركة التنموية

*** الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية (مجالات القوة و الضعف) المتعلقة بإستراتيجية البحث العلمي**

ويتم ذلك بواسطة التحليل البيئي الكمي للعوامل الإستراتيجية الداخلية لكلية التربية بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي، وذلك من خلال خطوتين هما : حساب أوزان هذه العوامل، ثم الكشف عن أداء الكلية واستجابتها لها ، وفيما يلي نتائج هاتين الخطوتين:

١- حساب أوزان العوامل

تتناول المصفوفة التالية حساب أوزان العوامل التي تمثل مجالات القوة و مجالات الضعف بالنسبة للبحث العلمي كما يلي:

جدول (٧)

مصفوفة حساب أوزان العوامل الإستراتيجية الداخلية (مجالات القوة والضعف)
بالنسبة للبحث العلمي

الوزن	حاصل الضرب	احتمال بقاء المؤسسة	التأثير (الوزن النسبي)	مجالات القوة والضعف
(أ) مجالات القوة				
٠.١١	٠.٤٠	%٧٥	%٥٣	توفر الكلية للباحثين الخدمات البحثية من الأجهزة و المعدات المعامل التكنولوجية المناسبة.
٠.١٦	٠.٥٩	%٨٠	%٧٤	تتوفر المكتبة الالكترونية داخل الكلية لتيسير الوصول إلى المراجع والدوريات بأقل جهد وأقل وقت.
٠.١٤	٠.٥٢	%٧٥	%٦٩	عقد دورات تدريبية لصقل خبرات الأعضاء في المجال البحثي.
٠.١١	٠.٤٣	%٧٠	%٦١	إمداد الأعضاء بنشرات دورية بتفاصيل موجزة للبحوث في التخصص
٠.١٢	٠.٤٦	%٧٠	%٦٥	وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات اللازمة للبحوث
٠.١٤	٠.٥٤	%٧٥	%٧٢	دعم الكلية لأعضائها ماليا لإجراءات التنقل من أجل البحث العلمي وحضور المؤتمرات العلمية
٠.١١	٠.٤٣	%٧٠	%٦٢	تقديم تسهيلات مالية أكبر للأعضاء للحصول على الأدوات والخامات اللازمة لإجراء البحوث
(ب) مجالات الضعف Weaknesses				
٠.٠١	٠.٠٤	%٣٠	%١٤	لا تتوفر في الكلية شبكة الاتصالات للحصول على المعلومات لأحدث الانجازات البحثية من الجامعات المحلية والأجنبية.
٠٠	٠٠	%٢٠	٠٠	لا يتوفر بالكلية مركز للنقل المباشر لوقائع المؤتمرات البحثية المحلية والأجنبية.
٠٠	٠٠	%٢٠	٠٠	المكتبة الالكترونية بالكلية لا تتضمن تنقل وقائع المؤتمرات البحثية بالصوت والصورة.
٠.٠١	٠.٠٥	%٣٠	%١٥	تقصير الكلية في توفير سبل النشر الميسرة في دوريات علمية بحثية في الخارج.
٠.٠١	٠.٠٥	%٣٥	%١٥	قصور دور الكلية في دعوة الأساتذة والخبراء من جامعات ومراكز علمية أجنبية متميزة في البرامج البحثية.
			%١٢	قصور دور الكلية في تقديم التسهيلات

٠.٠١	٠.٠٤	%٣٥		للأعضاء المعارين لتجاوز عقبات حضور الدورات التدريبية والمؤتمرات .
٠.٠١	٠.٠٢	%٢٠	%١٠	لا يهتم أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية بإنتاج البحوث الداعمة لتطوير المؤسسة (الكلية).
٠.٠٢	٠.٠٦	%٣٠	%٢٠	لا يتوافر مفهوم العمل الجماعي وأسلوب أبحاث الفريق بأقسام الكلية المختلفة.
٠.٠١	٠.٠٥	%٣٠	%١٥	القصور في عمل سياسة محددة واضحة لربط الخريجين بحثيا بالكلية بعد التخرج.
٠٠	٠٠	%٢٠	٠٠	لا تتكفل الكلية بقيمة نشر البحوث في المجالات والدوريات العلمية المحكمة
٠.٠٢	٠.٠٩	%٣٠	%٣	عدم تشجيع الأعضاء بتقديم مكافآت مالية لهم مقابل كل بحث علمي يتم نشره.
٠٠	٠٠	%٣٥	٠٠	عدم تحصيل أية أموال من الأعضاء مقابل حضورهم الدورات التدريبية التي تعقد لتنميتهم مهنيا بل تشجيعهم بالمكافآت المادية .
١.٠٠	٣.٧٧	المجموع		

تبين من الجدول السابق :

- أن تقديرات بقاء أو نجاح المؤسسة (الكلية) لعوامل القوة تتراوح بين ٧٠% و ٨٠% ، وأنها حققت أوزان تتراوح من ٠.١١ - ٠.١٦ .
- أن تقديرات بقاء أو نجاح المؤسسة (الكلية) لعوامل الضعف تتراوح بين ٢٠% و ٣٥% ، وأنها حققت أوزان تتراوح من (٠.٠٠ - ٠.٠٢)
- أن إجمالي حاصل الأوزان النسبية (درجة التأثير) و نجاح المؤسسة (الكلية) مساويا ٣.٧٧

٢- الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية.

للكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي يكون من خلال حساب أوزان العوامل التي تمثل مجالات القوة و مجالات الضعف كما توضحها المصفوفة التالية:

جدول (٨)

مصفوفة توضح الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي

العوامل الإستراتيجية الداخلية بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي	الوزن	الترتيب	النقاط المرجحة (الأوزان المرجحة)
(أ) مجالات القوة			
توفر الكلية للباحثين الخدمات البحثية من الأجهزة و المعدات المعامل التكنولوجية المناسبة.	٠.١١	٢	٠.٢٢
تتوفر المكتبة الالكترونية داخل الكلية لتيسير الوصول إلى المراجع والدوريات بأقل جهد وأقل وقت.	٠.١٦	٥	٠.٨٠
عقد دورات تدريبية لصقل خبرات الأعضاء في المجال البحثي.	٠.١٤	٤	٠.٥٦
إمداد الأعضاء بنشرات دورية بتفاصيل موجزة للبحوث في التخصص	٠.١١	٢	٠.٢٢
وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات اللازمة للبحوث .	٠.١٢	٣	٠.٣٦
دعم الكلية لأعضائها ماليًا لإجراءات التنقل من أجل البحث العلمي وحضور المؤتمرات العلمية	٠.١٤	٤	٠.٥٦
تقديم تسهيلات مالية أكبر للأعضاء للحصول على الأدوات والخامات اللازمة لإجراء البحوث	٠.١١	٢	٠.٢٢
(ب) نقاط الضعف Weaknesses			
لا تتوفر في الكلية شبكة الاتصالات للحصول على المعلومات لأحدث الانجازات البحثية من الجامعات المحلية والأجنبية.	٠.٠١	١	٠.٠١
لا يتوفر بالكلية مركز للنقل المباشر لوقائع المؤتمرات البحثية المحلية والأجنبية.	٠.٠	٠.٠	٠.٠
المكتبة الكترونية بالكلية لا تتضمن تنقل وقائع المؤتمرات البحثية بالصوت والصورة.	٠.٠	٠.٠	٠.٠
تقصير الكلية في توفير سبل النشر الميسرة في دوريات علمية بحثية في الخارج.	٠.٠١	١	٠.٠١
قصور دور الكلية في دعوة الأساتذة والخبراء من جامعات ومراكز علمية أجنبية متميزة في البرامج البحثية .	٠.٠١	١	٠.٠١
قصور دور الكلية في تقديم التسهيلات للأعضاء المعارين لتجاوز عقبات حضور الدورات التدريبية والمؤتمرات .	٠.٠١	١	٠.٠١
لا يهتم أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية بإنتاج البحوث الداعمة لتطوير المؤسسة (الكلية).	٠.٠١	١	٠.٠١
لا يتوافر مفهوم العمل الجماعي وأسلوب أبحاث الفريق بأقسام الكلية المختلفة.	٠.٠٢	١	٠.٠٢
القصور في عمل سياسة محددة واضحة لربط	٠.٠١	١	٠.٠١

		٠.٠١	الخريجين بحثيا بالكلية بعد التخرج.
٠٠	١	٠٠	لا تتكفل الكلية بقيمة نشر البحوث في المجالات والدوريات العلمية المحكمة
٠.٠٢	١	٠.٠٢	عدم تشجيع الأعضاء بتقديم مكافآت مالية لهم مقابل كل بحث علمي يتم نشره
٠.٠١	١	٠.٠١	عدم تحصيل أية أموال من الأعضاء مقابل حضورهم الدورات التدريبية التي تعقد لتنميتهم مهنيًا بل تشجيعهم بالمكافآت المادية
٣.٠٥		١.٠٠	إجمالي النقاط المرجحة

تبين من المصفوفة السابقة أن إجمالي درجات الأوزان المرجحة ٣.٠٥، وذلك يدل على أن الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية (مجالات القوة و الضعف) بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي فوق المتوسط.

أي أن إستراتيجية الكلية تستغل مجالات القوة الحالية لديها المتعلقة بإستراتيجية البحث العلمي بدرجة متوسطة أو تتعدها قليلا، كما أنها لا تعالج نواحي الضعف بالدرجة المطلوبة، تلك التي تمثل مجموعة من جوانب القصور والمعوقات الداخلية بالكلية التي ينتج عنها عجز هذه المؤسسة عن تحقيق الأهداف المرسومة لها في هذا الجانب.

(ج) بالنسبة لخدمة المجتمع

يتناول الجدول التالي العوامل المؤثرة على الكلية فيما يتعلق بإستراتيجية خدمة المجتمع من خلال استجابات أفراد العينة.

جدول (٩)

استجابات أفراد العينة حول العبارات الممثلة لنواحي القوة والضعف المتعلقة بخدمة المجتمع

م	العبارات	الوزن النسبي للتحقيق %	دلالة العبارة
١	توجد لدى الكلية خطة معتمدة لخدمة المجتمع و تنمية البيئة من ٢٠١٤ إلى ٢٠١٨	١٥%	٠٠
٢	مساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الكلية في برامج التعليم ومحو الأمية.	٧٤%	٠.٠٠١

٣	كفاية وفاعلية نظم المعلومات و الاتصالات لربط الكلية بالمجتمع	٦٢%	٠.٠٠٥
٤	تفعيل سياسات تسويق الخدمة التي تقدمها الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.	١٢%	٠٠
٥	وجود إدارة تابعة لوكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.	٥٣%	٠.٠٠٥
٦	اتساع دور البحوث الأكاديمية في مواجهة المشكلات المجتمعية.	١٤%	٠٠
٧	المشاركة فى المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي بين الكلية وقطاع رجال الأعمال في المجتمع .	١٥%	٠٠
٨	وجود نظام لمراجعة اللوائح و القواعد وإجراءات العمل و تحديد كيفية تحسينها للتفاعل مع المجتمع	٢٠%	٠٠
٩	إن خدمة المجتمع من خلال التخصص احد مبادئ برامج التنمية المهنية بالكلية لأعضاء هيئة التدريس.	٦١%	٠.٠٠٥
١٠	رسالة برامج التنمية للأعضاء بالكلية توجه فعليا لخدمة البيئة في ضوء فلسفة الجودة في العمل الجامعي.	١٤%	٠٠
١١	تمكين عضو هيئة التدريس من الاتصال بالمسؤولين في المجتمع.	١٠%	٠٠

أظهرت نتائج تحليل البيئة الداخلية بعض نقاط القوة التي تتميز بها الكلية و التي يمكن استثمارها على النحو الذي يحقق أهداف الكلية المتعلقة بخدمة المجتمع ، وقد حققت تلك العوامل نسب تتراوح بين ٥٣% و ٧٤% ، كما أظهرت بعض نقاط الضعف التي قد تؤثر على كفاءة وفاعلية الكلية في تحقيق تلك الأهداف، وجاءت بنسب تتراوح بين ١٠% و ٢٠% .
وجاءت تلك العوامل حسب تصنيفها كما يلي:

(أ) مجالات القوة

- مساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الكلية في برامج التعليم ومحو الأمية.
- كفاية وفاعلية نظم المعلومات و الاتصالات لربط الكلية بالمجتمع
- وجود إدارة تابعة لوكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- إن خدمة المجتمع من خلال التخصص احد مبادئ برامج التنمية المهنية بالكلية لأعضاء هيئة التدريس.

(ب) مجالات الضعف Weaknesses

- لا توجد لدى الكلية خطة معتمدة لخدمة المجتمع و تنمية البيئة من ٢٠١٤ إلى ٢٠١٨

- القصور في تفعيل سياسات تسويق الخدمة التي تقدمها الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.

- قصور دور البحوث الأكاديمية في مواجهة المشكلات المجتمعية.

- قصور دور الكلية من حيث المشاركة في المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي بين الكلية وقطاع رجال الأعمال في المجتمع .

- لا يوجد نظام لمراجعة اللوائح و القواعد وإجراءات العمل و تحديد كيفية تحسينها للتفاعل مع المجتمع

- لا توجه رسالة برامج التنمية للأعضاء بالكلية فعليا لخدمة البيئة في ضوء فلسفة الجودة في العمل الجامعي.

- عدم تمكين عضو هيئة التدريس من الاتصال بالمسؤولين في المجتمع.

وهناك تشابه بين هذه النتائج وما ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة كدراسة عادل محمود عبد الله حبيشي (٢٠٠٦) خاصة من حيث وجود جوانب ضعف في التعاون بين المؤسسة التعليمية العالية والمؤسسات الاجتماعية.

* الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية (مجالات القوة و الضعف) المتعلقة بإستراتيجية خدمة المجتمع

ويتم بواسطة التحليل البيئي الكمي للعوامل الإستراتيجية الداخلية لكلية التربية بالنسبة لإستراتيجية خدمة المجتمع ، وذلك من خلال خطوتين هما : حساب أوزان هذه العوامل، ثم الكشف عن أداء الكلية واستجابتها لها ، وفيما يلي نتائج هاتين الخطوتين:

١- حساب أوزان العوامل

تتناول المصفوفة التالية حساب أوزان العوامل التي تمثل مجالات القوة و مجالات الضعف بالنسبة لخدمة المجتمع كما يلي:

جدول (١٠)

مصفوفة حساب أوزان العوامل الإستراتيجية الداخلية (مجالات القوة والضعف)
بالنسبة لخدمة المجتمع

الوزن	حاصل الضرب	احتمال بقاء المؤسسة	التأثير	مجالات القوة والضعف
(أ) مجالات القوة				
٠.٢٧	٠.٥٩	%٨٠	%٧٤	مساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الكلية في برامج التعليم ومحو الأمية.
٠.٢٠	٠.٤٣	%٧٠	%٦٢	كفاية وفاعلية نظم المعلومات و الاتصالات لربط الكلية بالمجتمع
٠.١٩	٠.٤٠	%٧٥	%٥٣	وجود إدارة تابعة لوكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
٠.٢٠	٠.٤٣	%٧٠	%٦١	إن خدمة المجتمع من خلال التخصص احد مبادئ برامج التنمية المهنية بالكلية لأعضاء هيئة التدريس.
(ب) مجالات الضعف Weaknesses				
٠.٠٢	٠.٠٥	%٣٥	%١٥	لا توجد لدى الكلية خطة معتمدة لخدمة المجتمع و تنمية البيئة من ٢٠١٤ الى ٢٠١٨
٠.٠٢	٠.٠٤	%٣٥	%١٢	القصور في تفعيل سياسات تسويق الخدمة التي تقدمها الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.
٠.٠٢	٠.٠٤	%٣٠	١٤ %	قصور دور البحوث الأكاديمية في مواجهة المشكلات المجتمعية.
٠.٠٢	٠.٠٥	%٣٠	%١٥	قصور دور الكلية من حيث المشاركة في المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي بين الكلية وقطاع رجال الأعمال في المجتمع .
٠.٠٣	٠.٠٦	%٣٠	%٢٠	لا يوجد نظام لمراجعة اللوائح و القواعد وإجراءات العمل و تحديد كيفية تحسينها للتفاعل مع المجتمع
٠.٠٢	٠.٠٤	%٣٠	١٤ %	لا توجه رسالة برامج التنمية للأعضاء بالكلية فعليا لخدمة البيئة في ضوء فلسفة الجودة في العمل الجامعي.
٠.٠١	٠.٠٢	%٢٠	%١٠	عدم تمكين عضو هيئة التدريس من الاتصال بالمسؤولين في المجتمع.
١.٠٠	٢.١٥	المجموع		

تبين من الجدول السابق ما يلي :

- أن تقديرات بقاء أو نجاح المؤسسة (الكلية) لعوامل القوة تتراوح بين ٧٠% و ٨٠% ، وأنها حققت أوزان تتراوح من ٠.١٩ - ٠.٢٧ .
- أن تقديرات بقاء أو نجاح المؤسسة (الكلية) لعوامل الضعف تتراوح بين ٢٠% و ٣٥% ، وأنها حققت أوزان تتراوح من (٠.٠١ - ٠.٠٢)
- أن إجمالي حواصل ضرب الأوزان النسبية (درجة التأثير) و نجاح المؤسسة (الكلية) مساويا ٢.١٥

٢- الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية.

للكشف عن أداء الكلية واستجابتها للعوامل الداخلية التي تتعلق بخدمة المجتمع يكون من خلال حساب أوزان العوامل التي تمثل مجالات القوة و مجالات الضعف كما توضحها المصفوفة التالية:

جدول (١١)

مصفوفة توضح واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الداخلية المتعلقة بخدمة المجتمع

م	مجالات القوة والضعف	الوزن	الترتيب	النقاط المرجحة (الوزن المرجح)
١	مساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الكلية في برامج التعليم ومحو الأمية.	٠.٢٧	٥	١.٣٥
٢	كفاية وفاعلية نظم المعلومات و الاتصالات لربط الكلية بالمجتمع	٠.٢٠	٤	٠.٨٠
٣	وجود إدارة تابعة لوكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.	٠.١٩	٢	٠.٣٨
٤	إن خدمة المجتمع من خلال التخصص احد مبادئ برامج التنمية المهنية بالكلية لأعضاء هيئة التدريس.	٠.٢٠	٣	٠.٦٠
	(ب) نقاط الضعف Weaknesses			
٨	لا توجد لدى الكلية خطة معتمدة لخدمة المجتمع وتنمية البيئة من ٢٠١٤ الى ٢٠١٨	٠.٠٢	١	٠.٠٢
٩	القصور في تفعيل سياسات تسويق الخدمة التي تقدمها الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.	٠.٠٢	١	٠.٠٢
١٠	قصور دور البحوث الأكاديمية في مواجهة			

٠.٠٢	١	٠.٠٢	المشكلات المجتمعية.	
٠.٠٢	١	٠.٠٢	١١ قصور دور الكلية من حيث المشاركة في المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي بين الكلية وقطاع رجال الأعمال في المجتمع .	
٠.٠٣	١	٠.٠٣	١٢ لا يوجد نظام لمراجعة اللوائح و القواعد وإجراءات العمل و تحديد كيفية تحسينها للتفاعل مع المجتمع	
٠.٠٢	١	٠.٠٢	١٣ لا توجه رسالة برامج التنمية للأعضاء بالكلية فعليا لخدمة البيئة في ضوء فلسفة الجودة في العمل الجامعي.	
٠.٠١	١	٠.٠١	١٤ عدم تمكين عضو هيئة التدريس من الاتصال بالمسؤولين في المجتمع.	
٣.٢٧		١.٠٠	إجمالي النقاط المرجحة	

في المصنوفة السابقة جاء إجمالي درجات الأوزان المرجحة ٣.٢٧، وذلك يدل على أن الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه مجالات القوة والضعف المتعلقة بإستراتيجية خدمة المجتمع فوق المتوسط .

أي أن إستراتيجية الكلية تستغل مجالات القوة الحالية لديها المتعلقة بإستراتيجية خدمة المجتمع بدرجة متوسطة أو تتعدها قليلا، كما أنها لا تعالج نواحي الضعف بالدرجة المطلوبة ، تلك التي تمثل مجموعة من جوانب القصور والمعوقات الداخلية بالكلية التي ينتج عنها عجز هذه المؤسسة عن تحقيق الأهداف المرسومة لها.

ثانيا: تحليل البيئة الخارجية

يأتي تحليل البيئة الخارجية للإجابة عن التساؤل الثالث في الدراسة وهو " ما العوامل الخارجية (الفرص والتهديدات) التي يكشفها التحليل الاستراتيجي SWOT والتي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان والمتعلقة بإستراتيجية التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع ؟

وللكشف عن أهم الفرص التي تتوفر أمام كلية التربية و التي يمكن استثمارها على النحو الذي يحقق رسالة الكلية ؛ و أهم التهديدات التي قد تؤثر على كفاءة وفاعلية الكلية في تحقيق رسالتها، فقد تم حساب الأوزان النسبية لاستجابات العينة ودلالة تلك الاستجابات بالنسبة للعوامل المذكورة ، والجدولين التاليين يوضحان ذلك.

جدول (١٢)

الآراء حول أهم الفرص التي تتوفر أمام كلية التربية

م	العبارات	الوزن النسبي للتحقيق %	دلالة العبارة
١	إنشاء الهيئة القومية للجودة.	٨٥%	٠.٠٠١
٢	قلة فرص العمل أمام خريجي الكليات الأخرى مع تفضيل خريجي كلية التربية في مجال التدريس.	٨٠%	٠.٠٠١
٣	النمو المتزايد في أعداد الطلاب من خريجي كليات وجامعات مختلفة وبالأخص في الدراسات العليا.	٨٧%	٠.٠٠١
٤	الزيادة في الطلب الاجتماعي على الدورات التدريبية بمقابل مادي.	٥٣%	٠.٠٠٥
٥	الطلب المتزايد على تخصصات معينة للخريج مثل تخصص المكتبات والتاريخ والاقتصاد والتخطيط التربوي لزيادة كفاءة المجال التربوي.	٧٥%	٠.٠٠١
٦	الطلب المتزايد من الجهات التعليمية الخاصة في الاستعانة بكلية التربية لتطوير العملية التربوية فيها.	٧٤%	٠.٠٠١

جدول (١٣)
الآراء حول أهم التهديدات التي تواجه كلية التربية

م	العبارات	الوزن النسبي للتحقيق %	دلالة العبارة
١	الزيادة المستمرة و المتتالية في قبول أعداد الطلاب الملحقين بكليات التربية وهذا يمثل عبئا على الكلية.	٨٠%	٠.٠٠١
٢	قبول الطلاب في كلية التربية يعتمد فقط على مكتب التنسيق بناءا على معيار واحد فقط وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة أو الاستعداد لديه.	٨٥%	٠.٠٠١
٣	إلحاق الطلاب القادمين من التعليم الثانوي في الشعب أو الأقسام بالكلية حسب المجموع يضعف من مستوى بعض الشعب والأقسام.	٨٥%	٠.٠٠١
٤	عدم قبول طلاب وافدين من الخارج من الدول العربية وبالأخص في الدراسات العليا.	١٢%	٠٠
٥	المستوى المادي المتدني لعضو هيئة التدريس بالنسبة لبعض المهن الأخرى الأقل في مستوى الدرجة العلمية أو الوظيفية.	٧٠%	٠.٠٠١
٦	سياسات الإعارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.	٦٦%	٠.٠٠٥
٧	إحجام أصحاب الأعمال و الشركات عن تدعيم البحث العلمي على مستوى الكلية.	٨٥%	٠.٠٠١

		التطبيقية.	
٠.٠٠٥	%٦٩	٨	قلة فرص العمل حالياً أمام خريجي كلية التربية في مجال التدريس .
٠.٠٠١	%٧٨	٩	القصور في عقد الاتفاقيات الدولية التي تنمي الكلية وأعضاء هيئة التدريس.
٠.٠٠٥	%٦٥	١٠	جذب المؤسسات التعليمية الخاصة و الحكومية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الانتداب.
٠٠	%١٤	١١	لا يوجد نظام التعليم المتميز بمقابل مادي و صفات معينة للخريج مثل الطالب المبتكر.

أوضحت نتائج التحليل البيئي - في الجدولين السابقين - الفرص المتاحة التي يمكن الاستفادة منها في تحقيق غايات وأهداف الكلية ؛ كما أظهرت مجموعة من التهديدات التي يتحتم على الكلية أن تتعامل معها في سبيل تحقيق رسالتها وغاياتها، وقد حققت الفرص المتاحة نسب وزنية من ٥٣% إلى ٨٧% ، وهي ذات دلالة ، كما جاءت التهديدات بنسب ذات دلالة، وتتراوح هذه النسب من ٦٥% إلى ٨٥% .

وكانت تلك الفرص والتهديدات على النحو التالي:

الفرص المتاحة Opportunities:

- إنشاء الهيئة القومية للجودة.
- قلة فرص العمل أمام خريجي الكليات الأخرى مع تفضيل خريجي كلية التربية في مجال التدريس.
- النمو المتزايد في أعداد الطلاب من خريجي كليات وجامعات مختلفة وبالأخص في الدراسات العليا.
- الزيادة في الطلب الاجتماعي على الدورات التدريبية بمقابل مادي.
- الطلب المتزايد على صفات معينة للخريج مثل تخصص المكتبات والتاريخ والاقتصاد والتخطيط التربوي لزيادة كفاءة المجال التربوي.
- الطلب المتزايد من الجهات التعليمية الخاصة في الاستعانة بكلية التربية لتطوير العملية التربوية فيها.

التهديدات Threats:

- الزيادة المستمرة و المتتالية في قبول أعداد الطلاب الملحقين بكليات التربية وهذا يمثل عبئاً على الكليات .

- قبول الطلاب في كلية التربية يعتمد فقط على مكتب التنسيق بناءً على معيار واحد فقط وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة أو الاستعداد لديه.
- إلحاق الطلاب القادمين من التعليم الثانوي في الشعب أو الأقسام بالكلية حسب المجموع يضعف من مستوى بعض الشعب الأقسام.
- جذب المؤسسات التعليمية الخاصة و الحكومية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الانتداب.
- المستوى المادي المتدني لعضو هيئة التدريس بالنسبة لبعض المهن الأخرى الأقل في مستوى الدرجة العلمية أو الوظيفية.
- سياسات الإغارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.
- إحجام أصحاب الأعمال و الشركات عن تدعيم البحث العلمي على مستوى البحوث التربوية و التطبيقية.

* الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الخارجية (الفرص والتهديدات)

وذلك للإجابة عن التساؤل الرابع في الدراسة وهو: " ما واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الخارجية (الفرص والتهديدات) التي تؤثر في دور كلية التربية بجامعة أسوان في تحقيق أهدافها ؟ "

ويتم بواسطة التحليل البيئي الكمي للعوامل الإستراتيجية الخارجية، وذلك من خلال خطوتين هما : حساب أوزان هذه العوامل، ثم الكشف عن أداء الكلية واستجابتها لها ، وفيما يلي نتائج هاتين الخطوتين:

١- حساب أوزان العوامل

نتناول المصفوفة التالية حساب أوزان العوامل الإستراتيجية الخارجية التي تمثل الفرص والتهديدات كما يلي:

جدول (١٤)

مصفوفة حساب أوزان العوامل الإستراتيجية الخارجية (الفرص والتهديدات)

الفرص والتهديدات	التأثير (الوزن النسبي) %	احتمال بقاء المؤسسة %	حاصل الضرب	الوزن
(أ) الفرص				
إنشاء الهيئة القومية للجودة.	٨٥%	٩٠%	٠.٧٧	٠.١٤
قلة فرص العمل أمام خريجي الكليات الأخرى مع تفضيل خريجي كلية التربية في مجال التدريس.	٨٦%	٧٥%	٠.٦٥	٠.١٢
النمو المتزايد في أعداد الطلاب من	٨٩%	٧٠%	٠.٦٢	٠.١١

				خريجي كليات وجامعات مختلفة وبالأخص في الدراسات العليا.
٠.٠٧	٠.٣٧	%٧٠	%٥٣	الزيادة في الطلب الاجتماعي على الدورات التدريبية بمقابل مادي.
٠.١٠	٠.٥٦	%٨٠	%٧٠	الطلب المتزايد على صفات معينة للخريج مثل تخصص المكتبات والتاريخ والاقتصاد والتخطيط التربوي لزيادة كفاءة المجال التربوي.
٠.١٠	٠.٥٢	%٧٠	%٧٤	الطلب المتزايد من الجهات التعليمية الخاصة في الاستعانة بكلية التربية لتطوير العملية التربوية فيها.
(ب) التهديدات				
٠.٠٤	٠.٢٤	%٣٠	%٨٠	الزيادة المستمرة و المتتالية في قبول أعداد الطلاب الملحقين بكليات التربية وهذا يمثل عبئا على الكلية.
٠.٠٤	٠.٢١	%٢٥	%٨٥	قبول الطلاب في كلية التربية يعتمد فقط على مكتب التنسيق بناءا على معيار واحد فقط وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة أو الاستعداد لديه.
٠.٠٤	٠.٢١	%٢٥	%٨٥	إحاق الطلاب القادمين من التعليم الثانوي في الشعب أو الأقسام بالكلية حسب المجموع يضعف من مستوى بعض الشعب والأقسام .
٠.٠٥	٠.٢٥	%٣٠	%٧٠	المستوى المادي المتدني لعضو هيئة التدريس بالنسبة لبعض المهن الأخرى الأقل في مستوى الدرجة العلمية أو الوظيفية.
٠.٠٤	٠.٢٣	%٣٥	%٦٦	سياسات الإعارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.
٠.٠٣	٠.١٧	%٢٠	%٨٥	إحجام أصحاب الأعمال و الشركات عن تدعيم البحث العلمي على مستوى البحوث التربوية و التطبيقية.
٠.٠٤	٠.٢١	%٣٠	%٦٩	قلة فرص العمل حاليا أمام خريجي كلية

				التربية في مجال التدريس .
٠.٠٤	٠.٢٠	%٢٥	%٧٨	القصور في عقد الاتفاقيات الدولية التي تنمي الكلية وأعضاء هيئة التدريس.
٠.٠٤	٠.٢٠	%٤٠	%٦٥	جذب المؤسسات التعليمية الخاصة و الحكومية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الانتداب.
١.٠٠	٥.٤١	المجموع		

تبيين من الجدول السابق ما يلي :

- أن تقديرات بقاء أو نجاح المؤسسة (الكلية) للفرص المتاحة تتراوح بين ٧٠% و ٩٠% ، وأنها حققت أوزان تتراوح من ٠.٠٧ إلى ٠.١٤
- أن تقديرات بقاء أو نجاح المؤسسة (الكلية) للتهديدات تتراوح بين ٢٠% و ٣٥% ، وأنها حققت أوزان تتراوح من (٠.٠٣ - ٠.٠٥)
- أن إجمالي حاصل ضرب درجة التأثير أو الأوزان النسبية ٥.٤١

٣- الكشف عن واقع الأداء الاستراتيجي للكلية تجاه العوامل الإستراتيجية الخارجية :

للكشف عن أداء الكلية واستجابتها للعوامل الإستراتيجية الخارجية التي تمثل الفرص والتهديدات من خلال حساب أوزان تلك العوامل كما توضحها المصفوفة التالية:

جدول (١٥)

مصفوفة توضح الأداء الاستراتيجي للكلية الكلية تجاه العوامل الإستراتيجية الخارجية (الفرص والتهديدات)

الوزن المرجح	الترتيب	الوزن	العوامل الإستراتيجية الخارجية
(أ) الفرص			
٠.٧٠	٥	٠.١٤	إنشاء الهيئة القومية للجودة.

٠.٤٨	٤	٠.١٢	قلة فرص العمل أمام خريجي الكليات الأخرى مع تفضيل خريجي كلية التربية في مجال التدريس.
٠.٤٤	٤	٠.١١	النمو المتزايد في أعداد الطلاب من خريجي كليات وجامعات مختلفة وبالأخص في الدراسات العليا.
٠.١٤	٢	٠.٠٧	الزيادة في الطلب الاجتماعي على الدورات التدريبية بمقابل مادي.
٠.٣٠	٣	٠.١٠	الطلب المتزايد على صفات معينة للخريج مثل تخصص المكتبات والتاريخ والاقتصاد والتخطيط التربوي لزيادة كفاءة المجال التربوي.
٠.٣٠	٣	٠.١٠	الطلب المتزايد من الجهات التعليمية الخاصة في الاستعانة بكلية التربية لتطوير العملية التربوية فيها.
(ب) التهديدات			
٠.٠٤	١	٠.٠٤	الزيادة المستمرة و المتتالية في قبول أعداد الطلاب الملتحقين بكليات التربية وهذا يمثل عبئا على الكلية.
٠.٠٤	١	٠.٠٤	قبول الطلاب في كلية التربية يعتمد فقط على مكتب التنسيق بناءا على معيار واحد فقط وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة أو الاستعداد لديه.
٠.٠٤	١	٠.٠٤	إحاق الطلاب القادمين من التعليم الثانوي في الشعب أو الأقسام بالكلية حسب المجموع يضعف من مستوى بعض الشعب والأقسام.
٠.٠٥	١	٠.٠٥	المستوى المادي المتدني لعضو هيئة التدريس بالنسبة لبعض المهن الأخرى الأقل في مستوى الدرجة العلمية أو الوظيفية.
٠.٠٤	١	٠.٠٤	سياسات الإعارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.
٠.٠٣	١	٠.٠٣	إحجام أصحاب الأعمال و الشركات عن تدعيم البحث العلمي على مستوى البحوث التربوية و التطبيقية.
٠.٠٤	١	٠.٠٤	قلة فرص العمل حاليا أمام خريجي كلية التربية في مجال التدريس .
٠.٠٤	١	٠.٠٤	القصور في عقد الاتفاقيات الدولية التي تنمي الكلية وأعضاء هيئة التدريس.
٠.٠٤	١	٠.٠٤	جذب المؤسسات التعليمية الخاصة و الحكومية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الانتخاب.
٢.٧٢		١.٠٠	إجمالي النقاط المرجحة

يتضح من المصفوفة السابقة أن إجمالي درجات الأوزان المرجحة ٢.٧٢، وذلك يدل على أن الأداء الاستراتيجي للكلية أو استجابتها للعوامل الخارجية (الفرص والتهديدات) أقل من المتوسط .

أي أن إستراتيجية الكلية لا تستغل الفرص الحالية بشكل كاف، كما أنها لا تقلل من الأثر السلبي للتهديدات الخارجية بالدرجة المطلوبة.

ثالثاً: تحليل SWOT للوصول الى الإستراتيجيات المختلفة

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو " ما الإستراتيجية المناسبة التي يمكن التوصل إليها من تحليل SWOT لتحقيق أهداف كلية التربية بالنسبة لمجالات التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع؟"، فيتم استخدام تحليل SWOT للعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على أداء الكلية وذلك بالنسبة لهذه المجالات، والجدول: (١٦)، (١٧)، (١٨)، (١٩) توضح ذلك.

جدول (١٦)

مصفوفة تحليل SWOT للعوامل الداخلية والخارجية
وعرض الاستراتيجيات المختلفة

نقاط القوة (S)	نقاط الضعف (W)
أ- إستراتيجية التدريس	
- وجود برامج للدراسات العليا تحقق بنسبة كبيرة رسالة الكلية و أهدافها. - كفاءة أعضاء هيئة التدريس. - توافر التوصيف الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة للتدريس في التخصصات المختلفة. - ملائمة التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس للمقررات التي يكلفون بتدريسها. - وجود التزام بالواجبات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة تجاه عملية التدريس - وجود مكتبة مجهزة تحتوي على أحدث الكتب و المجالات العلمية متاحة لكل الطلاب و أعضاء هيئة التدريس . - استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المقررات الدراسية. - وجود موقع للكلية على شبكة الانترنت باللغة العربية والانجليزية يساعد في تعليم الطلاب. - الأسلوب الديمقراطي و العدالة والأمانة والحيادية أثناء التدريس.	- عدم وجود استراتيجيات تدريسية واضحة على مستوى الأقسام العلمية. - عدم توافق البرامج الدراسية و احتياج سوق العمل. - القصور توزع خطط تطويرية لأساليب التدريس على أعضاء هيئة التدريس . - القصور في وجود خطط تقويم مستمر لأساليب التدريس. - القصور في تنوع عملية تقويم أساليب التدريس - قلة اهتمام أساليب التدريس بتنمية مهارات التعلم الذاتي للطلاب. - عدم ملائمة قاعات التدريس بالكلية من حيث التجهيزات و المساحة بالنسبة لعدد الطلاب. - عدم توفر الأجهزة و المعدات و سوء حالة المعامل - القصور في وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات و المعامل - القصور في وسائل الأمان

تحليل SWOT للكلية
حسب محاور الدراسة
(إستراتيجية التدريس -
للبحث العلمي - خدمة
المجتمع)

والحماية ووجود المناخ الصحي بقاعات التدريس.		
• عدم كفاية العمال بالنسبة لقاعات ومتطلبات العمل التدريسي.		
ثانياً: بالنسبة للبحث العلمي		
لا تتوفر في الكلية شبكة الاتصالات للحصول على المعلومات لأحدث الانجازات البحثية من الجامعات المحلية والأجنبية.	• توفر الكلية للباحثين الخدمات البحثية من الأجهزة و المعدات المعامل التكنولوجية المناسبة.	
لا يتوفر بالكلية مركز للنقل المباشر لوقائع المؤتمرات البحثية المحلية والأجنبية.	• تتوفر المكتبة الالكترونية داخل الكلية لتيسير الوصول إلى المراجع والدوريات بأقل جهد وأقل وقت.	
المكتبة الكترونية بالكلية لا تتضمن تنقل وقائع المؤتمرات البحثية بالصوت والصورة.	• عقد دورات تدريبية لفصل خبرات الأعضاء في المجال البحثي.	
تقصير الكلية في توفير سبل النشر الميسرة في دوريات علمية بحثية في الخارج.	• إمداد الأعضاء بنشرات دورية بتفاصيل موجزة للبحوث في التخصص	
قصور دور الكلية في دعوة الأساتذة والخبراء من جامعات ومراكز علمية أجنبية متميزة في البرامج البحثية .	• وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات اللازمة للبحوث .	
قصور دور الكلية في تقديم التسهيلات للأعضاء المعارين لتجاوز عقبات حضور الدورات التدريبية والمؤتمرات .	• دعم الكلية لأعضائها ماليا لإجراءات التنقل من أجل البحث العلمي وحضور المؤتمرات العلمية	
لا يهتم أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية بإنتاج البحوث الداعمة لتطوير المؤسسة (الكلية).	• تقديم تسهيلات مالية أكبر للأعضاء للحصول على الأدوات والخامات اللازمة لإجراء البحوث	
لا يتوافر مفهوم العمل الجماعي وأسلوب أبحاث الفريق بأقسام الكلية المختلفة.		
القصور في عمل سياسة محددة واضحة لربط الخريجين بحثياً بالكلية بعد التخرج.		
لا تتكفل الكلية بقيمة نشر البحوث في المجالات والدوريات العلمية المحكمة		
عدم تشجيع الأعضاء بتقديم مكافآت مالية لهم مقابل كل بحث علمي يتم نشره		
• عدم تحصيل أية أموال من		

الأعضاء مقابل حضورهم الدورات التدريبية التي تعقد لتنميتهم مهنيًا بل تشجيعهم بالمكافآت المادية		
ثالثًا: بالنسبة لخدمة المجتمع		
لا توجد لدى الكلية خطة معتمدة لخدمة المجتمع و تنمية البيئة من ٢٠١٤ الى ٢٠١٨	مساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الكلية في برامج التعليم ومحو الأمية.	
القصور في تفعيل سياسات تسويق الخدمة التي تقدمها الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.	كفاية وفاعلية نظم المعلومات و الاتصالات لربط الكلية بالمجتمع	
محدودية دور البحوث الأكاديمية في مواجهة المشكلات المجتمعية.	وجود إدارة تابعة لوكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.	
قصور دور الكلية من حيث المشاركة في المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي بين الكلية وقطاع رجال الأعمال في المجتمع .	إن خدمة المجتمع من خلال التخصص احد مبادئ برامج التنمية المهنية بالكلية لأعضاء هيئة التدريس.	
لا يوجد نظام لمراجعة اللوائح و القواعد وإجراءات العمل و تحديد كيفية تحسينها للتفاعل مع المجتمع		
لا توجه رسالة برامج التنمية للأعضاء بالكلية فعليا لخدمة البيئة في ضوء فلسفة الجودة في العمل الجامعي.		
عدم تمكين عضو هيئة التدريس من الاتصال بالمسؤولين في المجتمع.		
إستراتيجية (W + O) (تحسين وتطوير)	إستراتيجية (S + O) (نمو وتوسع)	الفرص (O)
الاستفادة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في رفع كفاءة الجهاز الإداري والفني بالكلية. مراجعة وتطوير برامج الدراسات العليا الحالية تطوير منظومة البحث العلمي تحسين البنية التحتية لمبنى	البحث في تعزيز صور الشراكة مع الجامعات العربية والأجنبية وقطاعات المجتمع المدني. الاستفادة من برامج الهيئة القومية للجودة والاعتماد في تعزيز ثقافة الجودة والدعم الفني. التوسع والاستمرار في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ، معاه نهم	إنشاء الهيئة القومية للجودة. قلة فرص العمل أمام خريجي الكليات الأخرى مع تفضيل خريجي كلية التربية في مجال التدريس. النمو المتزايد في أعداد طلاب الدراسات العليا من خريجي كليات وجامعات مختلفة.

الكلية والمعامل. تطوير ربط برامج التدريب والتطبيقات العملية باحتياجات المجتمع وتنمية البيئة. توظيف نتائج البحث العلمي في تطوير البرامج التربوية. الارتقاء بمهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في العملية التعليمية. تمكين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من استخدام التكنولوجيا في العمليات التعليمية. تطوير عمليات التقويم المختلفة.	التوسع في برامج الدراسات العليا. الاستفادة من تنوع برامج الدراسات العليا بأنواعها المختلفة في قبول وجذب طلاب من الدول العربية والأفريقية كوافدين. الاستفادة من الاتفاقيات الدولية في زيادة أقسام وأنشطة الكلية.	الزيادة في الطلب الاجتماعي على الدورات التدريبية بالكلية بمقابل مادي. الطلب المتزايد على صفات معينة للخريج مثل تخصص المكتبات والتاريخ والاقتصاد والتخطيط التربوي لزيادة كفاءة المجال التربوي. الطلب المتزايد من الجهات التعليمية الخاصة في الاستعانة بكلية التربية لتطوير العملية التربوية فيها.
إستراتيجية (W + T) (انكماش وتقليل)	إستراتيجية (S + T) (ثبات واستقرار)	التحديات (T)
١. خفض أعداد المقبولين بالكلية. ٢. خفض نسبة الانتدابات من أعضاء هيئة التدريس لكليات أخرى. ٣. خفض نسبة الإعارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.	١- الاستمرار في برامج الدراسات العليا. ٢- التعاون مع المؤسسات والشركات والبحث عن صور للشراكة معها. ٣- استمرار برامج لخدمة المجتمع وتنمية البيئة. ٤- الاستمرار في قبول الطلاب وفق النظام الحالي للقبول مع استحداث نظم تتعلق بالقدرات. ٥- تنظيم عملية انتدابات وإعارات أعضاء هيئة التدريس بما لا يؤثر على سير العمل بالكلية. ٦- حث أصحاب الأعمال والشركات على تدعيم البحوث التربوية والتطبيقية	• الزيادة المستمرة و المتتالية في قبول أعداد الطلاب الملتحقين بكليات التربية وهذا يمثل عبئا على الكلية . • قبول الطلاب في كلية التربية يعتمد فقط على مكتب التنسيق بناءا على معيار واحد فقط وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة أو الاستعداد لديه. • إحاق الطلاب القادمين من التعليم الثانوي في الشعب أو الأقسام بالكلية حسب المجموع يضعف من مستوى بعض الشعب الأقسام. • جذب المؤسسات التعليمية الخاصة و الحكومية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الانتداب.

		المستوى المادي المتدني لعضو هيئة التدريس بالنسبة لبعض المهن الأخرى الأقل في مستوى الدرجة العلمية أو الوظيفية.
		سياسات الإعارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.
		إحجام أصحاب الأعمال و الشركات عن تدعيم البحث العلمي على مستوى البحوث التربوية و التطبيقية.
		قلة فرص العمل حالياً أمام خريجي كلية التربية في مجال التدريس .
		القصور في عقد الاتفاقيات الدولية التي تنمي الكلية وأعضاء هيئة التدريس.

تبين من الجدول السابق أن التحليل الاستراتيجي قد توصل إلى بعض الاستراتيجيات التي يمكن الانتقاء منها بعد عملية التحليل الاستراتيجي الكمي – التي ستنم في الخطوة القادمة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هانج (Hung 2004) التي بينت أن التحليل الاستراتيجي للبيئة المؤسسية لمنظمات التعليم العالي مؤشر فعال للتنبؤ بالتوجهات الإستراتيجية المؤسسة (الجامعات) ، وفي تحديد قدرتها على الاستجابة للتحديات الإستراتيجية المعاصرة.

* مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي (لإختيار الاستراتيجية الرئيسية و الاستراتيجية البديلة)

أولاً: بالنسبة لإستراتيجية التدريس

يشمل الجدول التالي (١٧) مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي (لإختيار الإستراتيجية الرئيسية و الإستراتيجية البديلة) بالنسبة لمجال التدريس، وذلك لتحديد أي من الاستراتيجيات أكثر مناسبة لهذا الغرض.
مع ملاحظة ما يلي:

- تحديد أوزان لكل عنصر وتكون مطابقة للأوزان المدرجة في مصفوفة حساب أوزان العوامل الإستراتيجية الداخلية و مصفوفة حساب أوزان العوامل الإستراتيجية الخارجية

- أن درجات الجاذبية (التي هي القيم الكمية التي تشير إلى الجاذبية الكمية لكل إستراتيجية ضمن مجموعة معينة من البدائل)، تتراوح درجاتها من ١ إلى ٤ منظره للتدرج (غير جذاب – جذاب نسبيا – جذاب بدرجة معقولة – جذاب للغاية)

جدول (١٧)

مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي بالنسبة لإستراتيجية التدريس

البدائل الإستراتيجية								الوزن	العناصر الرئيسية
إستراتيجية (W) + (T) (انكماش)		إستراتيجية (S) + (T) (ثبات واستقرار)		إستراتيجية (W) + (O) (تحسين وتطوير)		إستراتيجية (S) + (O) (نمو وتوسع)			
جملة الدرجة	درجة الجاذبية	جملة الدرجة	درجة الجاذبية	جملة الدرجة	درجة الجاذبية	جملة الدرجة	درجة الجاذبية		
الفرص									
٠.١٤	١	٠.٤٢	٣	٠.٤٢	٣	٠.٢٨	٢	٠.١٤	إنشاء الهيئة القومية للجودة.
									قلة فرص العمل أمام خريجي الكليات الأخرى مع تفضيل خريجي كلية التربية في مجال التدريس.
٠.١٢	١	٠.٢٤	٢	٠.٣٦	٣	٠.١٢	١	٠.١٢	
٠.١١	١	٠.٢٢	٢	٠.٣٣	٣	٠.٣٣	٣	٠.١١	النمو المتزايد

								في أعداد الطلاب من خريجي كليات وجامعات مختلفة وبالأخص في الدراسات العليا.
٠.٠٧	١	٠.١٤	٢	٠.٢١	٣	٠.١٤	٢	الزيادة في الطلب الاجتماعي على السدورات التدريبية بمقابل مادي. ٠.٠٧
٠.١٠	١	٠.٢٠	٢	٠.٣٠	٣	٠.٢٠	٢	الطلب المتزايد على صفات معينة للخريج مثل تخصص المكتبات والتاريخ والاقتصاد والتخطيط التربوي لزيادة كفاءة المجال التربوي. ٠.١٠
٠.٢٠	٢	٠.١٠	١	٠.٣٠	٣	٠.٣٠	٣	الطلب المتزايد من الجهات التعليمية الخاصة في الاستعانة بكلية التربية لتطوير العملية التربوية فيها. ٠.١٠
التهديدات								
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	الزيادة المستمرة و المتتالية في قبول أعداد الطلاب الملتحقين بكليات التربية وهذا يمثل عبئا على الكلية. ٠.٠٤
٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	قبول الطلاب في كلية التربية يعتمد فقط على مكتب التنسيق ٠.٠٤

								بناءً على معيار واحد فقط وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة أو الاستعداد لديه.
٠.٠٨	٢	٠.٠٤	١	٠.٠٤	١	٠.٠٤	١	إلحاق الطلاب القادمين من التعليم الثانوي في الشعب أو الأقسام بالكلية حسب المجموع يضعف من مستوى بعض الشعب الأقسام.
٠.١٠	٢	٠.١٠	٢	٠.١٥	٣	٠.٠٥	١	جذب المؤسسات التعليمية الخاصة والحكومية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الانتداب.
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	المستوى المادي المتدني لعضو هيئة التدريس بالنسبة لبعض المهن الأخرى الأقل في مستوى الدرجة العلمية أو الوظيفية.
٠.٠٦	٢	٠.٠٦	٢	٠.٠٩	٣	٠.٠٩	٣	سياسات الإعارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	إحجام أصحاب الأعمال والشركات عن تدعيم البحث العلمي على مستوى البحوث التربوية والتطبيقية.
٠.٠٤	١	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	قلة فرص العمل حالياً أمام خريجي كلية التربية في مجال

									التدريس .
٠.٠٤	١	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	٠.٠٤	القصور في عقد الاتفاقيات الدولية التي تنمي الكلية وأعضاء هيئة التدريس.
نقاط القوة									
٠.١٨	٢	٠.١٨	٢	٠.٢٧	٣	٠.٢٧	٣	٠.٠٩	وجود برامج للدراسات العليا تحقق بنسبة كبيرة رسالة الكلية و أهدافها
٠.٠٩	١	٠.٠٩	١	٠.٢٧	٣	٠.١٨	٢	٠.٠٩	كفاءة أعضاء هيئة التدريس.
٠.٠٩	١	٠.٠٩	١	٠.١٨	٢	٠.٢٧	٣	٠.٠٩	توافر التوصيف الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعونة للتدريس في التخصصات المختلفة.
٠.١٠	١	٠.١٠	١	٠.٣٠	٣	٠.٣٠	٣	٠.١٠	ملائمة التخصص العلمي لأعضاء هيئة التدريس للمقررات التي يكلفون بتدريسها
٠.١٦	٢	٠.٠٨	١	٠.٢٤	٣	٠.٢٤	٣	٠.٠٨	وجود التزام بالواجبات الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعونة تجاه عملية التدريس
٠.٠٩	١	٠.١٨	٢	٠.٢٧	٣	٠.٢٧	٣	٠.٠٩	وجود مكتبة مجهزة تحتوي على أحدث الكتب و المجالات العلمية متاحة لكل الطلاب و أعضاء هيئة التدريس .

٠.٠٨	٢	٠.١٦	٣	٠.٢٤	١	٠.٠٨	١	٠.٠٨	اســـتخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس المقـــررات الدراسية.
٠.٠٩	٣	٠.٢٧	٢	٠.١٨	١	٠.٠٩	١	٠.٠٩	وجود موقع للكلية على شبكة الانترنت باللغة العربية والانجليزية يساعد في تعليم الطلاب.
٠.١٠	٣	٠.٣٠	٣	٠.٣٠	١	٠.١٠	٢	٠.٢٠	الأســـلوب الديمقراطي و العدالة والأمانة والحيادية أثناء التدريس.
نقاط الضعف									
٠.٠٢	٢	٠.٠٤	٣	٠.٠٦	٣	٠.٠٦	١	٠.٠٢	عدم وجود استراتيجيات تدريسية واضحة على مستوى الأقسام العلمية.
٠.٠١	٢	٠.٠٢	٣	٠.٠٣	٣	٠.٠٣	٢	٠.٠٢	عدم توافق البرامج الدراسية و احتياج سوق العمل.
٠.٠٢	٢	٠.٠٤	٣	٠.٠٦	٣	٠.٠٦	١	٠.٠٢	القصور توزع خطط تطويرية لأساليب التدريس على أعضاء هيئة التدريس .
٠.٠٢	١	٠.٠٢	٢	٠.٠٤	٢	٠.٠٤	٢	٠.٠٤	القصور في وجود خطط تقويم مستمر لأساليب التدريس.
٠.٠٢	١	٠.٠٢	٢	٠.٠٤	٢	٠.٠٤	١	٠.٠٢	القصور في تنوع عملية تقويم أساليب التدريس
٠.٠٢	١	٠.٠٢	٢	٠.٠٤	٢	٠.٠٤	١	٠.٠٢	قلة اهتمام أساليب التدريس بتنمية مهارات

									التعلم الذاتي للطلاب.
٠.٠٢	٢	٠.٠٤	٢	٠.٠٤	٢	٠.٠٤	٢	٠.٠٢	عدم ملائمة قاعات التدريس بالكلية من حيث التجهيزات و المساحة بالنسبة لعدد الطلاب.
٠.٠٢	٢	٠.٠٤	٣	٠.٠٦	١	٠.٠٢	١	٠.٠٢	عدم توفر الأجهزة والمعدات وسوء حالة المعامل
٠.٠١	٢	٠.٠٢	٣	٠.٠٣	٢	٠.٠٢	٢	٠.٠٢	القصور في وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة والمعدات والمعامل
٠.٠١	٢	٠.٠٢	٣	٠.٠٣	٢	٠.٠٢	١	٠.٠١	القصور في وسائل الأمان والحماية ووجود المناخ الصحي بقاعات التدريس.
٠.٠٢	٢	٠.٠٤	٣	٠.٠٦	٢	٠.٠٤	١	٠.٠٢	عدم كفاية العمال بالنسبة لقاءات ومتطلبات العمل التدريسي.
٢.٧٣		٣.٤٠		٥.٦٦		٤.٧٣		٢.٠٠	الإجمالي

وبناء على هذه النتائج تم اختيار إستراتيجية تحسين وتطوير كإستراتيجية رئيسة حيث حققت ٥.٦٦ ، واختيار إستراتيجية نمو وتوسع كإستراتيجية بديلة إذ حصلت على ٤.٧٣

ثانياً: بالنسبة للبحث العلمي

يشتمل الجدول التالي على مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي (لاختيار الإستراتيجية الرئيسية و الإستراتيجية البديلة) بالنسبة لإستراتيجية البحث العلمي.

جدول (١٨)
مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي بالنسبة للبحث العلمي

البدائل الإستراتيجية								الوزن	العناصر الرئيسية
استراتيجية (W + T) (انكماش)		استراتيجية (S + T) (ثبات واستقرار)		استراتيجية (W + O) (تحسين وتطوير)		استراتيجية (S + O) (نمو وتوسع)			
جملة الدرجة	درجة الجاذبية	جملة الدرجة	درجة الجاذبية	جملة الدرجة	درجة الجاذبية	جملة الدرجة	درجة الجاذبية		
الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة	الدرجة		
الفرص									
٠.١٤	١	٠.٤٢	٣	٠.٤٢	٣	٠.٢٨	٢	٠.١٤	إنشاء الهيئة القومية للجودة.
٠.١٢	١	٠.٢٤	٢	٠.٣٦	٣	٠.١٢	١	٠.١٢	قلة فرص العمل أمام خريجي الكليات الأخرى مع تفضيل خريجي كلية التربية في مجال التدريس.
٠.١١	١	٠.٢٢	٢	٠.٣٣	٣	٠.٣٣	٣	٠.١١	النمو المتزايد في أعداد الطلاب من خريجي كليات وجامعات مختلفة وبالأخص في الدراسات العليا.
٠.٠٧	١	٠.١٤	٢	٠.٢١	٣	٠.١٤	٢	٠.٠٧	الزيادة في الطلب الاجتماعي على الدورات التدريبية بمقابل مادي.
٠.١٠	١	٠.٢٠	٢	٠.٣٠	٣	٠.٢٠	٢	٠.١٠	الطلب المتزايد على صفات معينة للخريج مثل تخصص المكتبات والتاريخ والاقتصاد والتخطيط التربوي لزيادة كفاءة المجال التربوي.
٠.٢٠	٢	٠.١٠	١	٠.٣٠	٣	٠.٣٠	٣	٠.١٠	الطلب المتزايد من الجهات التعليمية الخاصة في الاستعانة بكلية التربية لتطوير العملية التربوية فيها.
التحديات									
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	٠.٠٤	الزيادة المستمرة والمتتالية في قبول أعداد الطلاب

								الملتحقين بكلليات التربية وهذا يمثل عبنا على الكلية .
٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	قبول الطلاب في كلية التربية يعتمد فقط على مكتب التنسيق بناءً على معيار واحد فقط وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة أو الاستعداد لديه.
٠.٠٨	٢	٠.٠٤	١	٠.٠٤	١	٠.٠٤	١	إحاق الطلاب القادمين من التعليم الثانوي في الشعب أو الأقسام بالكلية حسب المجموع يضعف من مستوى بعض الشعب الأقسام.
٠.١٠	٢	٠.١٠	٢	٠.١٥	٣	٠.٠٥	١	جذب المؤسسات التعليمية الخاصة و الحكومية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الانتخاب.
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	المستوى المادي المتدني لعضو هيئة التدريس بالنسبة لبعض المهن الأخرى الأقل في مستوى الدرجة العلمية أو الوظيفية.
٠.٠٦	٢	٠.٠٦	٢	٠.٠٩	٣	٠.٠٩	٣	سياسات الإعارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	إحجام أصحاب الأعمال و الشركات عن تدعيم البحث العلمي على مستوى البحوث التربوية و التطبيقية.
٠.٠٤	١	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	قلة فرص العمل حالياً أمام خريجي كلية التربية في مجال التدريس .
٠.٠٤	١	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	القصور في عقد الاتفاقيات الدولية التي تنمي الكلية وأعضاء

هيئة التدريس.									
نقاط القوة									
٠.٢٢	٢	٠.٢٢	٢	٠.٣٣	٣	٠.٢٢	٢	٠.١١	توفر الكلية للباحثين الخدمات البحثية من الأجهزة و المعدات المعامل التكنولوجية المناسبة.
٠.١٦	١	٠.٣٢	٢	٠.٤٨	٣	٠.٤٨	٣	٠.١٦	تتوفر المكتبة الالكترونية داخل الكلية لتيسير الوصول إلى المراجع والدوريات بأقل جهد وأقل وقت.
٠.١٤	١	٠.١٤	١	٠.٤٢	٣	٠.٤٢	٣	٠.١٤	عقد دورات تدريبية لصفاء خبرات الأعضاء في المجال البحثي.
٠.١١	١	٠.١١	١	٠.٣٣	٣	٠.٢٢	٢	٠.١١	إمداد الأعضاء بنشرات دورية بتفاصيل موجزة للبحوث في التخصص
٠.١٢	١	٠.١٢	١	٠.٣٦	٣	٠.٣٦	٣	٠.١٢	وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات اللازمة للبحوث .
٠.١٤	١	٠.٢٨	٢	٠.٤٢	٣	٠.٢٨	٢	٠.١٤	دعم الكلية لأعضائها ماليًا لإجراءات التنقل من أجل البحث العلمي وحضور المؤتمرات العلمية.
٠.١١	١	٠.١١	١	٠.٣٣	٣	٠.٢٢	٢	٠.١١	تقديم تسهيلات مالية أكبر للأعضاء للحصول على الأدوات والخامات اللازمة لإجراء البحوث
نقاط الضعف									
٠.٠١	١	٠.٠٣	٢	٠.٠٣	٣	٠.٠٢	٢	٠.٠١	لا تتوفر في الكلية شبكة الاتصالات للحصول على المعلومات لأحدث الانجازات البحثية من الجامعات المحلية والأجنبية.
٠٠	٢	٠٠	٣	٠٠	٣	٠٠	٠٠	٠٠	لا يتوفر بالكلية مركز للنقل المباشر لوقائع المؤتمرات البحثية المحلية والأجنبية.
٠٠	١	٠٠	٣	٠٠	٣	٠٠	٠٠	٠٠	المكتبة الالكترونية بالكلية لا تتضمن تنقل وقائع المؤتمرات البحثية بالصوت والصورة.
٠.٠٣	٣	٠.٠٢	٢	٠.٠٢	٢	٠.٠١	١	٠.٠١	تقصير الكلية في توفير سبل النشر الميسرة في

									دوريات علمية بحثية في الخارج.
٠.٠٢	٢	٠.٠٢	٢	٠.٠٢	٢	٠.٠٢	٢	٠.٠١	قصور دور الكلية في دعوة الأساتذة والخبراء من جامعات ومراكز علمية أجنبية متميزة في البرامج البحثية .
٠.٠١	١	٠.٠١	١	٠.٠٣	٣	٠.٠٢	٢	٠.٠١	قصور دور الكلية في تقديم التسهيلات للأعضاء المعارين لتجاوز عقبات حضور الدورات التدريبية والمؤتمرات .
٠.٠٢	٢	٠.٠٢	٢	٠.٠٣	٣	٠.٠٢	٢	٠.٠١	لا يهتم أعضاء الهيئة الإدارية الجامعية بإنتاج البحوث الداعمة لتطوير المؤسسة (الكلية).
٠.٠٢	١	٠.٠٢	١	٠.٠٦	٣	٠.٠٤	٢	٠.٠٢	لا يتوافر مفهوم العمل الجماعي وأسلوب أبحاث الفريق بأقسام الكلية المختلفة.
٠.٠١	١	٠.٠٢	٢	٠.٠٣	٣	٠.٠٢	٢	٠.٠١	القصور في عمل سياسة محددة واضحة لربط الخريجين بحثيا بالكلية بعد التخرج.
٠٠	١	٠٠	٢	٠٠	٣	٠٠	٢	٠٠	لا تتكفل الكلية بقيمة نشر البحوث في المجالات والدوريات العلمية المحكمة
٠.٠٢	١	٠.٠٤	٢	٠.٠٦	٣	٠.٠٤	٢	٠.٠٢	عدم تشجيع الأعضاء بتقديم مكافآت مالية لهم مقابل كل بحث علمي يتم نشره
٠.٠١	١	٠.٠٢	٢	٠.٠٣	٣	٠.٠٢	٢	٠.٠١	عدم تحصيل أية أموال من الأعضاء مقابل حضورهم الدورات التدريبية التي تعقد لتنميتهم مهنيًا بل تشجيعهم بالمكافآت المادية
٢.٥٧		٣.٥٠		٥.٩٠		٤.٥٦		٢.٠٠	الإجمالي

وبناء على هذه النتائج تم اختيار إستراتيجية تحسين وتطوير كإستراتيجية
رئيسية حيث جملة الدرجات التي حققتها ٥.٩٠ ، واختيار إستراتيجية نمو
وتوسع كإستراتيجية بديلة بمجموع درجات ٤.٥٦ .

ثالثاً: بالنسبة لخدمة المجتمع

يشمل الجدول التالي مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي (لاختيار الإستراتيجية الرئيسية و الإستراتيجية البديلة) بالنسبة لخدمة المجتمع.

جدول (١٩)

مصفوفة التخطيط الإستراتيجي الكمي بالنسبة لخدمة المجتمع

البدائل الإستراتيجية								الوزن	العناصر الرئيسية
إستراتيجية (W + T) (انكماش)		إستراتيجية (S) + T (ثبات واستقرار)		إستراتيجية (W) + O (تحسين وتطوير)		إستراتيجية (S) + O (نمو وتوسع)			
جملة	درجة	جملة	درجة	جملة	درجة	جملة	درجة		
الدرجة	الجاذبية	الدرجة	الجاذبية	الدرجة	الجاذبية	الدرجة	الجاذبية		
الفرص									
٠.١٤	١	٠.٤٢	٣	٠.٤٢	٣	٠.٢٨	٢	٠.١٤	إنشاء الهيئة القومية للجودة.
٠.١٢	١	٠.٢٤	٢	٠.٣٦	٣	٠.١٢	١	٠.١٢	قلة فرص العمل أمام خريجي الكليات الأخرى مع تفضيل خريجي كلية التربية في مجال التدريس.
٠.١١	١	٠.٢٢	٢	٠.٣٣	٣	٠.٣٣	٣	٠.١١	النمو المتزايد في أعداد الطلاب من خريجي كليات وجامعات مختلفة وبالأخص في الدراسات العليا.
٠.٠٧	١	٠.١٤	٢	٠.٢١	٣	٠.١٤	٢	٠.٠٧	الزيادة في الطلب الاجتماعي على الدورات التدريبية بمقابل مادي.
٠.١٠	١	٠.٢٠	٢	٠.٣٠	٣	٠.٢٠	٢	٠.١٠	الطلب المتزايد على صفات معينة للخريج مثل تخصص المكتبات والتاريخ والاقتصاد والتخطيط التربوي لزيادة كفاءة

								المجال التربوي.
٠.٢٠	٢	٠.١٠	١	٠.٣٠	٣	٠.٣٠	٣	الطلب المتزايد من الجهات التعليمية الخاصة في الاستعانة بكلية التربية لتطوير العملية التربوية فيها.
التحديات								
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	الزيادة المستمرة و المتتالية في قبول أعداد الطلاب الملتحقين بكليات التربية وهذا يمثل عبئا على الكلية .
٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	قبول الطلاب في كلية التربية يعتمد فقط على مكتب التنسيق بناءا على معيار واحد فقط وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة أو الاستعداد لديه.
٠.٠٨	٢	٠.٠٤	١	٠.٠٤	١	٠.٠٤	١	إحاق الطلاب القادمين من التعليم الثانوي في الشعب أو الأقسام بالكلية حسب المجموع يضعف من مستوى بعض الشعب الأقسام.
٠.١٠	٢	٠.١٠	٢	٠.١٥	٣	٠.٠٥	١	جذب المؤسسات التعليمية الخاصة و الحكومية لأعضاء هيئة التدريس عن طريق الانتداب.
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	المستوى المادي المتدني لعضو هيئة التدريس بالنسبة لبعض المهن الأخرى الأقل في مستوى الدرجة

									العلمية أو الوظيفية.
٠.٠٦	٢	٠.٠٦	٢	٠.٠٩	٣	٠.٠٩	٣	٠.٠٣	سياسات الإعارة لأعضاء هيئة التدريس إلى كليات خارج الوطن.
٠.٠٨	٢	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	٠.٠٤	إحجام أصحاب الأعمال و الشركات عن تدعيم البحث العلمي على مستوى البحوث التربوية و التطبيقية.
٠.٠٤	١	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.٠٨	٢	٠.٠٤	قلة فرص العمل حاليا أمام خريجي كلية التربية في مجال التدريس .
٠.٠٤	١	٠.٠٨	٢	٠.١٢	٣	٠.١٢	٣	٠.٠٤	القصور في عقد الاتفاقيات الدولية التي تنمي الكلية وأعضاء هيئة التدريس.

نقاط القوة

٠.٥٤	٢	٠.٥٤	٢	٠.٨١	٣	٠.٥٤	٢	٠.٢٧	مساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الكلية في برامج التعليم ومحو الأمية.
٠.٢٠	١	٠.٤٠	٢	٠.٦٠	٣	٠.٤٠	٢	٠.٢٠	كفاية وفاعلية نظم المعلومات و الاتصالات لربط الكلية بالمجتمع
٠.١٩	١	٠.١٩	١	٠.٥٧	٣	٠.٥٧	٣	٠.١٩	وجود إدارة تابعة لوكيل شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
٠.٢٠	١	٠.٤٠	٢	٠.٦٠	٣	٠.٤٠	٢	٠.٢٠	إن خدمة المجتمع من خلال التخصص أحد مبادئ برامج التنمية المهنية بالكلية لأعضاء هيئة التدريس.

نقاط الضعف									
٠.٠٢	١	٠.٠٤	٢	٠.٠٦	٣	٠.٠٤	٢	٠.٠٢	لا توجد لدى الكلية خطة معتمدة لخدمة المجتمع و تنمية البيئة من ٢٠١٤ الى ٢٠١٨
٠.٠٤	٢	٠.٠٦	٣	٠.٠٦	٣	٠.٠٦	٣	٠.٠٢	القصور في تفعيل سياسات تسويق الخدمة التي تقدمها الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.
٠.٠٢	١	٠.٠٦	٣	٠.٠٦	٣	٠.٠٤	٢	٠.٠٢	قصور دور البحوث الأكاديمية في مواجهة المشكلات المجتمعية.
٠.٠٦	٣	٠.٠٤	٢	٠.٠٤	٢	٠.٠٢	١	٠.٠٢	قصور دور الكلية من حيث المشاركة في المشاريع التي تتيح التعاون الاقتصادي بين الكلية وقطاع رجال الأعمال في المجتمع .
٠.٠٦	٢	٠.٠٦	٢	٠.٠٦	٢	٠.٠٦	٢	٠.٠٣	لا يوجد نظام لمراجعة اللوائح و القواعد وإجراءات العمل و تحديد كيفية تحسينها للتفاعل مع المجتمع
٠.٠٢	١	٠.٠٢	١	٠.٠٦	٣	٠.٠٦	٣	٠.٠٢	لا توجه رسالة برامج التنمية للأعضاء بالكلية فعليا لخدمة البيئة في ضوء فلسفة الجودة في العمل الجامعي.
٠.٠٢	٢	٠.٠٢	٢	٠.٠٣	٣	٠.٠٢	٢	٠.٠١	عدم تمكين عضو هيئة التدريس من الاتصال بالمسؤولين في المجتمع.
٢.٧٩		٣.٨٣		٥.٨٧		٤.٣٦		٢.٠٠	الإجمالي

وبناء على هذه النتائج تم اختيار إستراتيجية تحسين وتطوير كإستراتيجية رئيسية بالنسبة لخدمة المجتمع بمجموع درجات ٥.٨٧ ، واختيار إستراتيجية نمو وتوسع كإستراتيجية بديلة بمجموع درجات ٤.٣٦ .

وبناء على نتائج الجداول (١٧) ، (١٨) ، (١٩) تكون نتائج التحليل الاستراتيجي لاختيار الإستراتيجية المناسبة والإستراتيجية البديلة مجملة كما بالجدول (٢٠):

جدول (٢٠)

نتائج التحليل الاستراتيجي لاختيار الإستراتيجية المناسبة والإستراتيجية البديلة بالنسبة لمجالات التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع

إستراتيجية (S) + O (نمو وتوسع)	إستراتيجية (W) + O (تحسين وتطوير)	إستراتيجية (S) + T (ثبات واستقرار)	إستراتيجية (W) + T (انكماش)	
٤.٧٣	٥.٦٦	٣.٤٠	٢.٧٣	إستراتيجية التدريس
٤.٥٦	٥.٩٠	٣.٥٠	٢.٥٧	إستراتيجية البحث العلمي
٤.٣٦	٥.٨٧	٣.٨٣	٢.٧٩	إستراتيجية خدمة المجتمع

يتضح من الجدول السابق أن الإستراتيجية الرئيسة المناسبة لتفعيل دور كلية التربية لتحقيق أهدافها ورسالتها في مجمل المجالات (مجالات التدريس والبحث العلمي و خدمة المجتمع) هي إستراتيجية W + O (تحسين وتطوير) ، واختيار إستراتيجية S + O (نمو وتوسع) كإستراتيجية بديلة.

وفيما يلي عرض تصور لهاتين الإستراتيجيتين الرئيسة والبديلة:

تصور للإستراتيجية الرئيسة
W + O (تحسين وتطوير)

لصياغة الإستراتيجية وتكوينها، فإن ذلك يتطلب اتخاذ قرارات حول الآتي^(٦٦))

٣- تحديد فلسفة المؤسسة، وغرضها، ورسالتها.

٤- وضع أهداف لتحقيق الرسالة.

٥- اختيار الإستراتيجية لتحقيق الأهداف .

وفي ضوء نتائج الدراسة التي أثبتت مناسبة إستراتيجية تحسين وتطوير (W + O) كإستراتيجية رئيسة لتفعيل دور كلية التربية لتحقيق أهدافها ورسالتها فيما يتعلق بمجالات التدريس و البحث العلمي و خدمة المجتمع، فقد اقترح الباحث تصورا لهذه الإستراتيجية كما يلي:

أولاً: رؤية الكلية

كلية التربية مؤسسة تربوية أكاديمية تسعى إلى التميز لتحقيق أهدافها وفق المعايير القياسية للجودة بتحقيق الريادة في مجالات التعليم والتعلم والبحث العلمي التربوي على المستوى المحلي والإقليمي والدولي وبما يفيد خدمة المجتمع.

ثانياً: رسالة الكلية

إعداد معلم مبدع مؤهل للمنافسة عن طريق مواكبة التطورات التكنولوجية والاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم ، وتشجيع البحث التربوي والعلمي ، تلبية لاحتياجات المجتمع والمشكلات التربوية المتنوعة ، وذلك بتوفير الخدمات و الاستشارات الفنية المتخصصة لمؤسسات المجتمع المختلفة.

ثالثاً: أهداف الاستراتيجية (Objectives)

-(:

١- الاستفادة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في رفع

كفاءة الجهاز الإداري والفني بالكلية.

٢- رفع مستوى البحث العلمي وتطبيقاته

٣- رفع الكفاءة الأكاديمية والبحثية والوظيفية لعضو هيئة التدريس

- ٤- رفع كفاءة عضو هيئة التدريس للمنافسة العلمية الشريفة بين زملائه بالكلية.
- ٥- التعاون والتكامل التدريسي والبحثي من الأقسام العلمية المختلفة داخل الكلية وخارجها.
- ٦- تشجيع عضو هيئة التدريس على نشر أبحاثه العلمية داخل مصر وخارجها.
- ٧- توجيه البحث العلمي للتخصصات التطبيقية .
- ٨- تطوير خطط وبرامج الدراسات العليا لخريجي الكلية والكليات الأخرى و الوافدين .

رابعاً: الغايات النهائية لكلية التربية جامعة أسوان ومنهجية إعدادها :

- ١- تم الاعتماد على ثلاث عناصر رئيسية عند صياغة الغايات والأهداف الإستراتيجية للكلية وهذه العناصر هي:
 - أ- التحليل البيئي للكلية (تحليل العوامل الداخلية والخارجية).
 - ب- رؤية ورسالة الكلية.
 - ت- التوافق بين الغايات والأهداف الإستراتيجية للكلية مع الغايات والأهداف الإستراتيجية للجامعة (خاصة فيما يتعلق بوظائف الجامعة).
- ٢- عقد ورشة عمل لصياغة مقترح للغايات والأهداف الإستراتيجية للكلية وتم فيها عملية عصف ذهني للحضور.
- ٣- المقابلة مع بعض المستفيدين من داخل وخارج الكلية لعرض ومناقشة مقترح الغايات والأهداف الإستراتيجية للكلية ، وفيما يلي جدول يوضح فئة ونسبة المشاركين في هذا الاجتماع

الفئة المشاركة	١١٠ المشاركين	نسبة

المشاركة		
أعضاء هيئة تدريس	١٩	٦٥%
معاونو أعضاء هيئة تدريس	٤	١٤%
مسؤولي المؤسسات البيئية	٢	٧%
رؤساء الأقسام الإدارية بالكلية	٤	١٤%

وبناء على تلك الإجراءات تحددت الغايات النهائية لكلية كما يلي:

١. تطوير دور الكلية كمؤسسة تعليمية في مجال إعداد المعلم.
٢. رفع كفاءة وفاعلية البحث العلمي بالكلية و تنمية المشاركة الفعالة والتعاون مع المؤسسات البحثية في المجتمع المحلي والإقليمي والدولي.
٣. زيادة قدرة الكلية على المساهمة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ؛ وتفعيل الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية .
٤. توفير مناخ جامعي ملتزم بالقيم و المبادئ الاجتماعية و الأخلاقية السليمة.

خامسا : منهجية اعتماد الخطة

الإستراتيجية المقترحة

- إنه لاعتماد الإستراتيجية الحالية (التحسين والتطوير W + O) تتخذ الإجراءات التالية:
- تشكيل فريق عمل من داخل المؤسسة "فريق التخطيط الاستراتيجي" برئاسة المدير التنفيذي لمشروع CIQAP ورئيس وأعضاء فريق التخطيط الاستراتيجي .
 - تنظيم ورشة عمل لمناقشة الخطة الإستراتيجية المقترحة من حيث:
 - ١- تشخيص الوضع الحالي للكلية من خلال متابعة تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتحديات (التحليل البيئي).

٢- تنظيم ورشة عمل لدراسة رؤية ورسالة الكلية بما يضمن التعبير عن هذه الرؤية ويمثل أبعاد البيئة الملائمة والآليات الكفيلة والمناسبة للانتقال من الوضع الحالي إلى الوضع المستهدف .

٣- مناقشة الغايات و الأهداف الإستراتيجية للكلية وربطها بالأهداف الإستراتيجية للجامعة من خلال اجتماعات متكررة للجنة التخطيط الاستراتيجية .

- تعميم الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية داخل الكلية (على مستوى الأقسام العلمية و الإدارية) وخارجها (للمستفيدين الخارجيين) للاستفادة من التغذية الراجعة .

- اعتماد كل من الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية من مجلس الكلية.

- مناقشة البرامج التي سيتم تنفيذها في إطار الخطة الإستراتيجية المقترحة وتحديد مراحلها الزمنية والجهة المسؤولة عن التنفيذ .

- اعتماد الخطة الإستراتيجية المقترحة من قبل مجلس الكلية .

سادسا : الإجراءات التنفيذية

لإستراتيجية (Action plan)

تعد عملية تنفيذ الإستراتيجية من المراحل المهمة في ترجمة الرؤى والأهداف العامة إلى واقع عملي، ويعرف تنفيذ الإستراتيجية بأنه " عبارة عن سلسلة من الأنشطة المترابطة مع بعضها البعض، والتي تتضمن تكوين متطلبات الإستراتيجية التي يتم اختيارها. (٦٧)

وفي ضوء نتائج الدراسة كما جاءت في الجدول (١٦) من حيث مجالات إستراتيجية التحسين والتطوير (W + O) فقد تحددت الإجراءات التنفيذية لهذه الإستراتيجية في ضوء محاورها كما يلي:

١- الاستفادة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في رفع كفاءة الجهاز الإداري والفني بالكلية.

يكون ذلك عن طريق:

- اطلاع الجهاز الإداري على مؤشرات الهيئة القومية للجودة والاعتماد.
- إعداد دورات تدريبية متطورة طبقاً لمؤشرات الجودة لزيادة مهارات الجهاز القيادي بالكلية
- إعداد دورات تدريبية متطورة في إطار الجودة لزيادة مهارات الجهاز الإداري للموظفين
- تطبيق عمليات التقويم المستمر للجهاز الإداري والفني بالكلية.

٢- تحسين البنية التحتية لمبنى الكلية ومحتوياته.

يكون ذلك عن طريق:

- توافر استراتيجيات تدريسية واضحة على مستوى الأقسام العلمية بالكلية.
- زيادة مساحات الممكنة لمباني الكلية الخاصة بقاعات التدريس والمعامل وغيرها.
- إنشاء معامل متنوعة لخدمة التخصصات المختلفة.
- تجهيز غرف لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والإداريين (تتناسب مع مكانتهم وتناسب الأعداد المتزايدة لهم) بوسائل الاتصالات والإنترنت والحاسبات الإلكترونية وتكيف الهواء حتى تضمن تحسين الأداء في العمل التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع.
- توفير وسائل الأمان والحماية ووجود المناخ الصحي بقاعات التدريس.
- توفير العمالة الكافية بالنسبة لعدد القاعات ومتطلبات العمل التدريسي.
- بناء وتجهيز معامل مركزية لخدمة الكلية والمجتمع الخارجي.
- وجود نظام لتشغيل وصيانة الأجهزة و المعدات و المعامل

- تطوير معمل الكمبيوتر وزيادة مساحة شبكة الاتصالات.
- توفير الدعم المالي اللازم لتنفيذ خطة تطوير مباني الكلية.
- تطوير المكتبة وإمدادها بأحدث وسائل العرض والاتصالات لنقل التطورات البحثية والمؤتمرات العلمية.

٣- تطوير منظومة البحث العلمي

إن تطوير البحث العلمي يأتي وفق المحور الأساسية والفرعية

الآتية:

أ- التطوير الدائم لخطة البحث التربوي العلمي بالكلية وربطها
برؤية الكلية واحتياجات المجتمع.

وذلك عن طريق:

- توجيه البعثات البحثية الداخلية والخارجية لخدمة رؤية الكلية.
- رفع مستوى البحث العلمي وتطبيقاته ذات العائد المباشر على خطط التنمية وخدمة المجتمع
- تحفيز شباب الباحثين للمشاركة الفعالة في المشروعات البحثية.
- عقد مؤتمر علمي للكلية في نهاية العام الدراسي لعرض ما تم انجازه وتنفيذه في الخطة البحثية في مشروعات الماجستير والدكتوراه
- إعطاء فرص للدارسين بعرض المشاكل التي تعوق البحث ويوثق ذلك في مجالس الأقسام.
- تقديم تقرير إلى عميد الكلية ، ومن ثم نائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث عن البحوث التي تم نشرها في دوريات محلية أو عالمية في نهاية كل عام دراسي من قبل الأقسام وعمل نشرة بملخصات الأبحاث المنشورة.

ب- المشاركة الفعالة للبحث التربوية في خدمة المجالات التعليمية والتطبيقية

وذلك بواسطة:

- مشاركة الكلية والمركز البحثية في إنتاج البحوث وتقييمها والاستفادة منها.
- توجيه الأبحاث التربوية لخدمة حل المشكلات التعليمية.
- توجيه نقاط البحث بالكلية إلى الأبحاث التطبيقية.

٤- الارتقاء بمهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في العملية البحثية والتعليمية.

وذلك عن طريق:

- تطبيق دورات تدريبية تتعلق بفنيات وتطوير البحث العلمي لرفع الكفاءة الأكاديمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم للمنافسة العلمية الشريفة بين زملائهم بالكلية.
- التعاون والتكامل بين الأقسام العلمية المختلفة داخل الكلية وخارجها.
- تشجيع عضو هيئة التدريس على نشر أبحاثه العلمية داخل الدولة وخارجها مع تقديم التسهيلات اللازمة.
- تسهيل نشر الأبحاث العلمية في دوريات ومجلات علمية محكمة دولية و ذو تأثير عالي (Impact Factor)

- التقييم العلمي لعضو هيئة التدريس عن مجمل نشاطه العلمي والبحثي من قبل اللجان العلمية.

٥- مراجعة وتطوير برامج الدراسات العليا الحالية..

عن طريق:

- إعداد برامج دراسات عليا متميزة تخدم السمة المميزة للكلية
- الارتقاء بالدراسات العليا لتمكينها من الإسهام بفاعلية فى تعزيز كفاءة العملية التعليمية العليا
- الارتقاء بنوعية تأهيل خريجي الدراسات العليا بما يحقق درجة رفيعة لمستوى الكفاءة الخارجية لها
- تطوير أساليب وأهداف الدراسات العليا والرسائل البحثية والعلمية في خدمة العلم والعملية التعليمية ورفق المجتمع.
- تشجيع الالتحاق بالدراسات العليا لخريجي الكلية و الكليات الأخرى و الوافدين وذلك بفتح باب التقدم للقيـد بالدراسات العليا من داخل وخارج الكلية، وعلى المستويين المحلي والدولي.
- البحث الدائم عن مصادر تمويل للأبحاث من خارج الجامعة.

٦- تطوير برامج التدريب والتطبيقات العملية لربطها باحتياجات المجتمع وتنمية البيئة.

وذلك عن طريق :

أ-المساهمة الفعالة للكلية في خدمة المجتمع والعملية التعليمية

وهذا يكون عن طريق:

- الاستشارات المقدمة في مختلف مجالات التطبيقات التربوية من خلال السادة أعضاء هيئة التدريس وذوي الخبرة بالكلية
- الوحدات المتخصصة مثل وحدة الجودة ووحدة محو الأمية
- دورات تدريبية في مجالات المهارات الوظيفية لكوادر العملية التعليمية والإدارية بمؤسسات المجتمع

- إصدار نشرة دورية تتبع شئون البيئة خدمة المجتمع بالكلية
توضع الخدمات والاستشارات التي يمكن تقديمها للمجتمع.

ب- رفع كفاءة الرعاية التربوية والتعليمية في المجتمع. وذلك عن طريق

- محاولة إيجاد حلول للمشاكل التربوية والنفسية من خلال
القنوات البحثية المشتركة.
- محاولة مكافحة المشكلات المجتمعية من خلال عمل
حملات توعية و ندوات مثل اليوم العالمي لمكافحة
المخدرات واليوم العالمي لمكافحة الإرهاب.
- تقديم خدمة رعاية النفسية والتربوية لذوي الاحتياجات
الخاصة بالمجتمع.
- إقامة شراكة مع بعض المؤسسات والشركات
المجتمعية المهمة بتطوير تقديم الرعاية التربوية والتعليمية.

٧- تمكين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم من استخدام التكنولوجيا في العمليات التعليمية. وهذا يكون بواسطة:

- توفير الأجهزة التكنولوجية اللازمة للعملية التعليمية مثل أجهزة
العرض الحديثة والحاسب الآلي وغيرها .
- تدريب أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على استخدام
التكنولوجيا في التدريس.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على إنتاج
واستخدام المقررات الالكترونية وفق التخصصات المختلفة.

٨- تطوير عمليات التقويم المختلفة.

عن طريق:

- وجو خطط لتقويم مهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بشكل
دوري.

- الاهتمام بعملية التقويم الذاتي لأساليب لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.
- اهتمام أساليب التدريس بتنمية مهارات التقويم الذاتي للطلاب.

سابعاً: آليات مراجعة الرؤية والرسالة:

- ١ - تقييم سنوي لإنجازات الكلية مع رؤية ورسالة الكلية وذلك من خلال استبيانات واجتماعات مع الأقسام العلمية المختلفة والطلاب والخريجين وهيئات المجتمع المدني.
- ٢ - تقييم كل أربع سنوات لمعرفة ما تم تحقيقه من رؤية الكلية ورسالتها.

ثامناً : أصحاب الاهتمام:

تراعي الخطة الإستراتيجية متطلبات أصحاب الاهتمام من أجل رفع جودة العملية التعليمية والبحثية، وخدمة البيئة، حيث أن مقابلة متطلبات واحتياجات هؤلاء الأطراف تعتبر أحد الدعامات التي توضح إمكانية تطبيق هذه الخطة بنجاح وتؤكد واقعيته، ويمكن تحديد أصحاب الاهتمام فيما يلي:

- ١ . اللجنة القومية لإدارة مشروع الجودة والاعتماد.
- ٢ . مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد
- ٣ . مجلس الكلية والأقسام العلمية.
- ٤ . الوحدات ذات الطابع الخاص.
- ٥ . أعضاء هيئة التدريس.
- ٦ . الطلاب والخريجين.
- ٧ . المشاركين أولياء أمور الطلاب.
- ٨ . الجهاز الإداري بالكلية.
- ٩ . مجتمع الأعمال الخاصة والحكومية.

تاسعا: القيم التي تتبناها الكلية في تحقيق الاستراتيجية

١. احترام العمل.
٢. الولاء والانتماء.
٣. التعاون والعمل بروح الفريق.
٤. الأمانة والمصداقية والشفافية.
٥. الالتزام والمسئولية والمحاسبة.
٦. تواصل الأجيال.

عاشرا: يراعى أخذ القيم الآتية فى الاعتبار عند وضع الخطة الإستراتيجية :

- ١- قيم الطلاب: (الالتزام- الجدية- الاحترام)
- ٢- قيم العاملين: (الالتزام- احترام العمل-الأمانة)
- ٣- قيم المجتمع: (الوعي - التعاون)

حادي عشر : الخطة الزمنية للإستراتيجية:

يتم تنفيذ الإستراتيجية على وفق الفترة زمنية كما يلي(مع إمكانية تمديد الفترة الزمنية):

النشاط	الفترة الزمنية	المسؤولون
١- الاستفادة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في رفع كفاءة الجهاز الإداري والفني بالكلية.	٢٠١٦/٢٠١٥	

عميد الكلية + وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة + رؤساء الأقسام العلمية بالكلية + رؤساء الوحدات ذات الطابع الخاص		
	٢٠١٧/٢٠١٥	٣- تحسين البنية التحتية لمبنى الكلية ومحتوياته.
	/٢٠١٥ ٢٠١٧	٤- تطوير منظومة البحث العلمي
	٢٠١٩/٢٠١٥	الارتقاء بمهارات أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم في العملية البحثية والتعليمية.
	٢٠١٩/٢٠١٥	٥- مراجعة وتطوير برامج الدراسات العليا الحالية..
	/٢٠١٥ ٢٠١٩	٦- تطوير برامج التدريب والتطبيقات العملية لربطها باحتياجات المجتمع وتنمية البيئة.
	٢٠١٦/٢٠١٥	٧- تمكين أعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم من استخدام التكنولوجيا في العمليات التعليمية.
	/٢٠١٥ ٢٠١٦	٨- تطوير عمليات التقويم المختلفة

ثاني عشر: السياسات الادارية

١- ترسيخ ثقافة العمل استناداً إلى المصداقية والشفافية والمسائلة والمحاسبة وروح العمل الجماعي

٢- الدعم والمساندة للجهات والإدارات المختلفة داخل الكلية بما يكفل توفير المستلزمات اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية.

٣- تعزيز الكفاءة الإدارية للمسؤولين وتأسيس عمل مؤسسي يستند إلى الكفاءة

ثالث عشر : العقوبات المحتملة أمام تطبيق الإستراتيجية :

- من العقوبات المحتملة التي تواجه تطبيق الإستراتيجية ما يلي:
١. عدم كفاية الموارد المالية اللازمة لتنفيذ الخطة الإستراتيجية.
 ٢. عدم تفرغ أعضاء هيئة التدريس بشكل كامل
 ٣. جمود اللوائح والقوانين
 ٤. تغيير اتجاهات وأولويات الإدارة العليا للكلية

رابع عشر : وسائل التغلب على العقوبات :

في ضوء العقوبات المحتملة السابقة فإنه للحد من تلك العقوبات يتم

العمل على:

١. دعم الدولة ورجال الأعمال والمجتمع المدني للكلية.
٢. زيادة الموارد المالية اللازمة لتنفيذ الخطة وخصوصاً في مجال المباني

و الإنشاءات ، وذلك عن طريق:

- ميزانية الكلية.
- الوحدات ذات الطابع الخاص التابعة للكلية.
- ميزانية برامج الدراسات العليا.
- إيرادات الدورات المشاريع.
- رجال الأعمال.
- المصانع والشركات وقطاع الأعمال العام.

**** تصور للإستراتيجية البديلة (S + O) (نمو وتوسع)**

في ضوء نتائج الدراسة جاءت إستراتيجية (S + O) (نمو وتوسع) كإستراتيجية بديلة لتفعيل دور كلية التربية لتحقيق أهدافها ورسالتها فيما يتعلق بمجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فقد اقترح الباحث تصورا لهذه الإستراتيجية كما يلي:

أولاً: رؤية الكلية

كلية التربية مؤسسة تربوية أكاديمية تسعى إلى التميز لتحقيق أهدافها وفق المعايير القياسية للجودة بتحقيق الريادة في مجالات التعليم والتعلم والبحث العلمي التربوي على المستوى المحلي والإقليمي والدولي وبما يفيد خدمة المجتمع.

ثانياً: رسالة الكلية

إعداد معلم مبدع مؤهل للمنافسة عن طريق مواكبة التطورات التكنولوجية والاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم ، وتشجيع البحث التربوي والعلمي ، تلبية لاحتياجات المجتمع والمشكلات التربوية المتنوعة ، وذلك بتوفير الخدمات والاستشارات الفنية المتخصصة لمؤسسات المجتمع المختلفة.

ثالثاً: أهداف الاستراتيجية البديلة (S+ O) (نمو وتوسع) :

- ١- البحث في تعزيز صور الشراكة مع الجامعات العربية والأجنبية وقطاعات المجتمع المدني.
- ٢- الاستفادة من برامج الهيئة القومية للجودة والاعتماد في تعزيز ثقافة الجودة والدعم الفني.
- ٣- الاستمرار في رفع الكفاءة الأكاديمية والبحثية والوظيفية لعضو هيئة التدريس
- ٤- التوسع في برامج الدراسات العليا.

٥-التعاون والتكامل التدريسي والبحثي من الأقسام العلمية المختلفة داخل الكلية وخارجها.

٦-التعاون والتكامل التدريسي والبحثي من الأقسام العلمية المختلفة داخل الكلية وخارجها.

٧- رفع كفاءة عضو هيئة التدريس للمنافسة العلمية الشريفة بين زملائه بالكلية.

٨- التعاون والتكامل التدريسي والبحثي مع الجامعات العربية والأجنبية. .

٩- تشجيع عضو هيئة التدريس على نشر أبحاثه العلمية داخل مصر وخارجها.

١٠- توجيه البحث العلمي للمستوى العالمي.

١١- تطوير خطط وبرامج الدراسات العليا لخريجي الكلية و الكليات الأخرى و الوافدين .

رابعاً : منهجية اعتماد الخطة الإستراتيجية

البديلة S + O (نمو وتوسع)

إنه لاعتماد الإستراتيجية البديلة S + O (نمو وتوسع) تتخذ الإجراءات التالية:

- تشكيل فريق عمل من داخل المؤسسة "فريق التخطيط الاستراتيجي" برئاسة المدير التنفيذي لمشروع CIQAP ورئيس وأعضاء فريق التخطيط الاستراتيجي .

- تنظيم ورشة عمل لمناقشة الخطة الإستراتيجية البديلة من حيث:

١- تشخيص الوضع الحالي والمستقبلي للكلية من خلال متابعة تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات (التحليل البيئي).

٢- تنظيم ورشة عمل لدراسة رؤية ورسالة الكلية بما يضمن مناسبتها للإستراتيجية البديلة والتعبير عن هذه الرؤية،

وبحث أبعاد الآليات الكفيلة والمناسبة للانتقال من تطبيق
الخطة الرئيسية إلى الخطة البديلة إذا لزم الأمر.

٣- في حالة تطبيق الإستراتيجية البديلة $S + O$ (نمو
وتوسع) يتم مناقشة الغايات و الأهداف الإستراتيجية
للكلية وربطها بالأهداف الإستراتيجية للخطة البديلة
وأهداف لجامعة من خلال اجتماعات متكررة للجنة التخطيط
الإستراتيجي .

- تعميم الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية داخل الكلية (على مستوى
الأقسام العلمية و الإدارية) وخارجها (للمستفيدين الخارجيين) للاستفادة من
التغذية الراجعة .

- مناقشة البرامج التي سيتم تنفيذها في إطار الخطة الإستراتيجية البديلة وتحديد
مراحلها الزمنية والجهة المسؤولة عن التنفيذ .

- اعتماد كل من الرؤية والرسالة والأهداف الإستراتيجية و الإستراتيجية البديلة
 $S + O$ (نمو وتوسع) من مجلس الكلية.

خامسا : الإجراءات التنفيذية

لإستراتيجية (Action plan)

في ضوء نتائج الدراسة كما جاءت في الجدول (١٦) من حيث مجالات
إستراتيجية ($S + O$) (نمو وتوسع) ، فقد تحددت الإجراءات التنفيذية لهذه الإستراتيجية
في ضوء محاورها كما يلي:

١. البحث في تعزيز صور الشراكة مع الجامعات العربية والأجنبية
وقطاعات المجتمع المدني.
وذلك عن طريق:

- عقد مؤتمرات علمية بالتعاون مع كليات منازرة بجامعة داخل الوطن وخارجه.
- عقد دورات تدريبية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني.
- تسويق الخدمات التنموية على مستوى الجامعات العربية والأجنبية وقطاعات المجتمع المدني وذلك من خلال الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.
- التوسع في فرص البعثات والمهام العلمية لجامعات أجنبية ذات مستوى جودة مرموق.

٢. الاستفادة من برامج الهيئة القومية للجودة والاعتماد في تعزيز ثقافة الجودة والدعم الفني. يكون ذلك عن طريق:

- اطلاع الجهاز الإداري على مؤشرات الهيئة القومية للجودة والاعتماد.
- إعداد دورات تدريبية متطورة طبقاً لمؤشرات الجودة لزيادة مهارات الجهاز القيادي بالكلية
- إعداد دورات تدريبية متطورة في إطار الجودة لزيادة مهارات الجهاز الإداري للموظفين
- تطبيق عمليات التقييم المستمر للجهاز الإداري والفني بالكلية.

٣. التوسع والاستمرار في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. وذلك عن طريق:

- تطبيق دورات تدريبية تتعلق بفنيات وتطوير التدريس و البحث العلمي وخدمة المجتمع لرفع الكفاءة الأكاديمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

- التوسع في تطبيق الدورات تدريبية، وإجراء دورات خارج الكلية والجامعة والدولة.
- رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم للمنافسة العلمية الشريفة بين زملائهم بالكليات المناظرة.
- التوسع في التعاون والتكامل بين الأقسام العلمية المختلفة داخل الكلية وخارجها.
- إنشاء دار نشر بالكلية تحت إشراف الجامعة لتكون مقرا لنشر المؤلفات وإعداد البحوث.
- تشجيع عضو هيئة التدريس على نشر أبحاثه العلمية داخل الدولة وخارجها مع تقديم التسهيلات اللازمة.
- تسهيل نشر الأبحاث العلمية في دوريات ومجلات علمية محكمة دولية و ذو تأثير عالي (Impact Factor)
- التقييم العلمي لعضو هيئة التدريس عن مجمل نشاطه العلمي والبحثي من قبل اللجان العلمية.

٤. التوسع في برامج الدراسات العليا . وذلك عن طريق:

- التوسع في إعداد برامج دراسات عليا متميزة بالكلية.
- التوسع في فتح المزيد من الأقسام في الدراسات العليا لتمكينها من الإسهام بفاعلية تلبيبة متطلبات العملية.
- تحقيق النمو والزيادة في أساليب وأهداف الدراسات العليا فيما يتعلق بحجم الإنتاج العلمي، وتوظيفه في خدمة العلم والعملية التعليمية وتنمية المجتمع.
- التوسع في إعداد مصادر تمويل للبحوث من خارج الجامعة سواء من الجهود الأهلية والتمويل من دول عربية وأجنبية.

٥. الاستفادة من تنوع برامج الدراسات العليا بأنواعها المختلفة في قبول و جذب طلاب من الدول العربية والأفريقية كطلاب وافدين.

وذلك عن طريق:

- التوسع في إتاحة الفرص للالتحاق بالدراسات العليا للطلاب المصريين و الوافدين من دول عربية وإفريقية وآسيوية.
- إدخال برامج للدراسات العليا (الدبلومات) ناطقة بلغات أجنبية لتناسب الطلاب الوافدين.
- قبول طلاب وافدين من دول أخرى في برامج الماجستير والدكتوراه

٦. الاستفادة من الاتفاقيات الدولية في زيادة أقسام و أنشطة الكلية.

وذلك عن طريق:

- استحداث أقسام متخصصة بالشراكة مع كليات بجامعة عربية وأجنبية.
- تنفيذ برامج لأنشطة متنوعة (علمية- رياضية-ترفيهية.....) بالاتفاق مع جامعات بدول أخرى.
- نقل تجارب لأنشطة وأقسام تعليمية متخصصة من كليات مناظرة بجامعة عربية وأجنبية بما يلائم العصرية وثقافة مجتمعنا المصري.
- الاستعانة بخبراء في المجال التربوي من دول أخرى لتنمية أقسام وشعب الكلية وتحسين العملية التعليمية بما يلائم المتطلبات المعرفية العصرية.

سادساً: آليات مراجعة الرؤية والرسالة:

- ٤- تقييم سنوي لإنجازات الكلية في ضوء الإستراتيجية البديلة + S
O (نمو وتوسع) مع رؤية ورسالة الكلية، وذلك من خلال

استبيانات واجتماعات مع الأقسام العلمية المختلفة والطلاب والخريجين وهيئات المجتمع المدني.
٥- تقييم كل ٥ سنوات وذلك لمعرفة ما تم تحقيقه من رؤية ورسالة الكلية في ضوء الإستراتيجية البديلة.

سابعاً: أصحاب الاهتمام في الإستراتيجية البديلة S + O (نمو وتوسع):

تراعي الإستراتيجية البديلة S + O (نمو وتوسع) متطلبات أصحاب الاهتمام من أجل رفع جودة العملية التعليمية والبحثية، وخدمة البيئة، ويمكن تحديد أصحاب الاهتمام فيما يلي:

- ١- اللجنة القومية لإدارة مشروع الجودة والاعتماد.
- ٢- مشروع التطوير المستمر والتأهيل للاعتماد
- ٣- مجلس الكلية والأقسام العلمية.
- ٤- الوحدات ذات الطابع الخاص.
- ٥- أعضاء هيئة التدريس.
- ٦- الطلاب والخريجين.
- ٧- المشاركين أولياء أمور الطلاب.
- ٨- الجهاز الإداري بالكلية.
- ٩- مجتمع الأعمال الخاصة والحكومية.

ثامناً: القيم التي تتبناها الكلية في تحقيق الإستراتيجية البديلة S + O (نمو وتوسع):

- ١- احترام العمل.
- ٢- الولاء والانتماء.
- ٣- التعاون والعمل بروح الفريق.
- ٤- الأمانة والمصداقية والشفافية.
- ٥- الالتزام والمسئولية والمحاسبة.
- ٦- تواصل الأجيال.

تاسعاً : الخطة الزمنية للاستراتيجية

البديلة S + O (نمو وتوسع) ::

يتم تنفيذ الإستراتيجية البديلة S + O (نمو وتوسع) في حالة استخدامها عوضاً عن الخطة الرئيسة وفق الفترة زمنية التي تتحدد في حينها، و كما يلي :

النشاط	الفترة الزمنية	المسؤولون
١- البحث في تعزيز صور الشراكة مع الجامعات العربية والأجنبية وقطاعات المجتمع المدني.	على مدى عامين من بداية الخطة	عميد الكلية + وكيل الكلية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة + رؤساء الأقسام العلمية بالكلية + رؤساء الوحدات ذات الطابع الخاص
٢- الاستفادة من برامج الهيئة القومية للجودة والاعتماد في تعزيز ثقافة الجودة والدعم الفني.	على مدى نفس العام	
٣- التوسع والاستمرار في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.	مدة الخطة (استمرارية)	
٤- التوسع في برامج الدراسات العليا .	ثلاث أعوام من بداية الخطة	

	مدة الخطة (استمرارية)	٥- الاستفادة من تنوع برامج الدراسات العليا بأنواعها المختلفة في قبول و جذب طلاب من الدول العربية والأفريقية كطلاب وافدين.
	مدة الخطة	٦- الاستفادة من الاتفاقيات الدولية في زيادة أقسام و أنشطة الكلية.

عاشراً: السياسات الإدارية

تقوم السياسات الإدارية في الإستراتيجية البديلة S + O (نمو وتوسع) على الآتي:

١- ترسيخ ثقافة العمل التنموي التوسعي استناداً إلى الخبرة الإدارية ، والمصادقية والمحاسبة وروح العمل الجماعي.

٢- الدعم والمساندة للجهات والإدارات المختلفة داخل الكلية بما يكفل توفير المستلزمات اللازمة لتنفيذ الخطوات التوسعية وفق الإستراتيجية.

حادى عشر: العقبات المحتملة أمام تطبيق الإستراتيجية البديلة:

من العقبات المحتملة التي تواجه تطبيق الإستراتيجية ما يلي:

- ١- عدم كفاية الموارد المالية اللازمة لخطة النمو والتوسع.
- ٢- الصعوبة في إيفاد أعضاء هيئة التدريس بالقدر الكافي إلى الجامعات الأجنبية.

٣- جمود اللوائح والقوانين المتعلقة باتفاقيات التعاون والشراسة مع الجامعات الأجنبية.

ثاني عشر : وسائل التغلب على العقبات:

في ضوء العقبات المحتملة السابقة فإنه للحد من تلك العقبات يتم العمل على:

١. دعم الدولة ورجال الأعمال والمجتمع المدني للكلية.
٢. زيادة الموارد المالية اللازمة لتنفيذ خطة النمو والتوسع ، خصوصاً في مجال البعثات والمهمات العلمية، والأنشطة الخارجية وذلك عن طريق:

- ميزانية الكلية.
- الوحدات ذات الطابع الخاص التابعة للكلية.
- ميزانية برامج الدراسات العليا.
- إيرادات الدورات والمشاريع.
- رجال الأعمال.
- المصانع والشركات وقطاع الأعمال العام.

بحوث مقترحة:

- التحليل الاستراتيجي SWOT لتفعيل دور التعليم العام في تحقيق أهدافه.
- إستراتيجية مقترحة في ضوء تحليل SWOT لتطوير التعليم الفني في مناطق جنوب الصعيد.
- التحليل الاستراتيجي SWOT لتفعيل دور جامعة أسوان نحو تحقيق رسالتها.

هوامش ومراجع الدراسة

- ١- زكريا الدوري، الإدارة الإستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية، الأردن ، دار البازوري العلمية للنشر ، ٢٠٠٥، ص١٧.
- ٢- علي السلمي ، خواطر الإدارة المعاصرة، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر، ٢٠١٠، ص ٢٧٠.
- ٣- زكريا الدوري، مرجع سابق، ص١٥٧.
- ٤- عبد الغفار عبد العزيز قرشي دراسة لواقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة الطائف في ضوء تحليل SWOT ومقترحات علاجية لجوانب الضعف، مجلة كلية التربية بأسوان، العدد ٢٤، ديسمبر ٢٠١٠، ص١٨.
- ٥- علي السلمي ، مرجع سابق ، ص ١٢٠.
- ٦- وفيق مهدي، التحليل البيئي وأثره في تحديد الخيار الاستراتيجي للمنظمة - دراسة ميدانية في عينة من الشركات الصناعية في محافظة عدن ، رسالة ماجستير غير منشورة، العلوم الإدارية، جامعة عدن، ٢٠١٢.
- ٧- علي بشار بكر أغوان ، التحليل الاستراتيجي للبيئة والعوامل المؤثرة على صناع القرار، ورقة بحثية، الحوار المتمدن-العدد: ٢٠١١ - ٣٤٤١

- ٨- أحمد محمد عبيد مكي: " تطوير علاقة الجامعة بالمجتمع بجمهورية مصر العربية فى ضوء إعادة هندسة عمليات التعليم الجامعي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي، ٢٠١١.
- ٩- عبد الغفار عبد العزيز قرشي دراسة لواقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة الطائف في ضوء تحليل SWOT ومقترحات علاجية لجوانب الضعف، مجلة كلية التربية بأسوان، العدد ٢٤، ديسمبر ٢٠١٠.
- ١٠- أنعام حسن زويلف، دور التحليل الاستراتيجي لأبعاد بيئة التحكم المؤسسي في استمرارية المنظمة وتجنب الأزمات المالية مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة العدد ٢٠، ٢٠٠٥
- ١١- عبد السلام إبراهيم عبيد ، التحليل الاستراتيجي والأداء التنافسي دراسة تحليلية في صناعة الخدمات المصرفية "، مجلة مركز دراسات الألوقة، العدد العاشر ٢٠٠٨.
- ١٢- عادل محمود عبد الله حبيشي التحليل الإستراتيجي لتفعيل دور الإدارة الجامعية اليمينية في تحقيق أهدافها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة عدن، ٢٠٠٦.
- ١٣- إنعام عبد اللطيف الشهابي، التحليل الاستراتيجي وأثره في تحديد أهداف المنظمات الاجتماعية، دراسة تطبيقية في دائرة الرعاية الاجتماعية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، ١٩٩٣.
- 14- Bernard M ,Managing Strategic Analysis in Banks and Financial Service, 2007 : See (<http://www.knowledsystem.com>)
- 15- Dooris, Michael, J Kelley, John, Trainer, James F " StrateGic Planning In Highe Education "Fall,2006,
- 16- Hung L Using Strategic Analyses to Understand the InstitutionalEnvironment,2004

- 17- Hopkins & Hopkins, Strategic Planning and Financial Performance ,Strategic Management Journal, Vol 18, No 8, (1998) , PP.634- 653
- ١٨- كلية التربية - الصفحة الرئيسية موجود على:
edu.aswu.edu.eg/Arabic/Pages/default.aspx
- ١٩- نفس المرجع.
- ٢٠- ياسين، سعد غالب: "الإدارة الإستراتيجية"، ط١، عمان: دار اليازوري العلمية، ٢٠٠٩، ٤٩.
- 21- Chandler, A.D., "Strategy and Structure": Chapters In The History of The Industrial Enterprise, MIT Press.,2009
- 22- Ansoff, H.T, "Corporate Strategy: An Analytic Approach To Growth and Expansion", McGraw-Hill, New York.. 2001,P201
- 23- Strikland, A.J., and Tomson, J.R., "Strategic Management", 9th ed, Irwin Company . 2005,P112.
- ٢٤- نادية العارف، التخطيط الاستراتيجي والعولمة، مصر الدار الجامعية، ٢٠٠٣، ص ٢٤.
- 25- Thomas, R.E., "Business Policy" Philip Allan Publishers Limited, Oxford, UK ,2003,P 93.
- 26- Quinn, J.B., , "Strategy For Change: Logical Instrumentalism" Honnewood Hill, Irwin, Company,1980 .
- 27- Drucker, P.F., "Management: Tasks and Responsibilities" Heinman, 2002,P 221
- ٢٨- محمد غنيم، التخطيط التربوي، ط١، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩، ص ٤٥٩.

٢٩- عيد الشمري نقلا عن موقع منتديات طلاب الجامعة العربية المفتوحة،
٢٠٠٧

<http://www.aoua.com/vb/showthread.php?t=9838>

٣٠- سلسلة الإدارة المثلى، التفكير الاستراتيجي، لبنان، مكتبة لبنان
ناشرون، ٢٠٠٨، ص ٦.

٣١- عبد القادر قرّوش نقلا عن مجلة المعلم، ٢٠٠٧

<http://www.almualem.net/maga/a1024.html>

32- Mondey,R.W., & Permeaux ,S.R. Management
Concepts Practical and Skills , 8 Th .,
New Ger sey,2007, P.175.

٣٣- فلاح حسن عداي الحسيني، الإدارة الإستراتيجية المعاصرة، مفاهيمها،
مداخلها، عملياتها ، عمان ، دار وائل للنشر، ٢٠٠٦،
ص ١٢٠

٣٤- زكريا الدوري، الإدارة الإستراتيجية ، مفاهيم وعمليات وحالات دراسية
،، المكتبة الوطنية، دار الكتب والوثائق، ٢٠٠٣، ص
١٠٧.

٣٥- عباس خضير الدوري، الإدارة الإستراتيجية، المدخل والمفاهيم
والعمليات ، عمان، الثقافة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤،
ص ١١٣

٣٦- راضي عدلي كامل، التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتطوير الدور التربوي
للجمعيات الأهلية المعنية بالمعوقين، رسالة دكتوراه
غير منشورة، كلية التربية جامعة أسوان، ٢٠١١،
ص ٨٠

٣٧- الهاللي الشربيني الهاللي، التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغير في
النظم التعليمية، المنصورة، المكتبة العصرية، ٢٠٠٦،
ص ٢٨٣.

٣٨- عبد الرحمن توفيق، مرجع سابق، ص ٧٣.

٣٩- أحمد الخطيب و عادل معاينة ، الإدارة الإبداعية للجامعات، نماذج
حديثه، جدار للكتاب العالمي ، ٢٠٠٩، ص ١٠.

- ٤٠- أحمد سيد مصطفى ، الإدارة الإستراتيجية- دليل المدير العربي للتفكير و التغيير الاستراتيجي، القاهرة، ٢٠٠٥، ص١٥٨.
- ٤١- حسن مختار حسين، تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد السادس، مارس ٢٠٠٢، ص ١٨٠.
- ٤٢- عبد الملوك مزهوده ، التسيير الاستراتيجي للمؤسسات – مقارنة مفهومية وتحديات التنافسية ، جامعة بسكرة ، مجلة الباحث ، عدد ٢٠٠٦ / ٤ ، ص ٩٠.
- ٤٣- نرمين أبو العطار ، حوكمة الشركات، سبيل التقدم مع إلقاء الضوء على التجربة المصرية ، مجلة الإصلاح الاقتصادي ، العدد الثامن ، يناير، ٢٠٠٣، ص ٤٨.
- ٤٤- أحمد سيد مصطفى، تحيات العولمة والتخطيط الاستراتيجي، ط٣، القاهرة دار الكتب، ٢٠٠٨، ص ص ١٢٦-١٢٧.
- ٤٥- عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، الإدارة الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، القاهرة، مجموعة النيل العربية، ١٩٩٩، ص ١١٣- ١١٤.
- ٤٦- عبد الرحيم محمد عبد الرحيم، التخطيط الاستراتيجي كمدخل لتطوير المنظمات العالمية في مصر، رسالة ماجستير ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ، ٢٠٠١، ص ٥٣.
- ٤٧- عبد الرحمن توفيق ، التخطيط الاستراتيجي للجمعيات الأهلية، ط٢، القاهرة، مركز الخبرات المهنية للإدارة، ص ص ٧٧- ٧٨.
- ٤٨- الإستراتيجية وخطط الأعمال ، بحث منشور في الشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت) على موقع مركز الإدارة والتنمية ، ابريل، ٢٠١٠،
www.kantakji.com/fiqh/strategy
planning.asp

- ٤٩- عبد الغفار عبد العزيز قرشي، دراسة لواقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة الطائف في ضوء تحليل SWAT ومقترحات علاجية لجوانب الضعف، مجلة كلية التربية بأسوان، العدد الرابع والعشرون، ديسمبر ٢٠١٠، ص ٣٦.
- ٥٠- محمد أحمد عوض، الإدارة الاستراتيجية، الأصول والأسس العلمية، الإسكندرية، الدار الجامعية، ٢٠١٠، ص ص ١٠١-١٠٢.
- ٥١- مدحت محمد عبد العزيز، الدور الاستراتيجي لمجالس الإدارات، رسالة ماجستير بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨، ص ٦٦.
- ٥٢- محمد حسام سعد، اثر البيئة الداخلية والخارجية في صياغة الاستراتيجيات، بحث منشور في الشبكة الدولية للمعلومات، يونيو ٢٠١٠.
- ٥٣- عبد الرحمن توفيق، التخطيط الاستراتيجي للجمعيات الأهلية، ص ٨٤.
- ٥٤- الطيب داودي، أثر تحليل البيئة الخارجية والداخلية في صياغة الإستراتيجية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ٢٠٠٩، ص ص ٣٩، ٤٤.
- ٥٥- أحمد القطامين، الإدارة الإستراتيجية - مفاهيم وحالات تطبيقية، عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢-٢٠٠٣، ص ٧٣.
- ٥٦- نادية العارف، الإدارة الإستراتيجية - إدارة الألفية الثالثة -، الإسكندرية، الدار الجامعية، ٢٠٠٠، ص ٢٠.
- ٥٧- علي رحال، مقياس الإستراتيجية، تخصص التسيير العمومي، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ٢٠٠٤.
- ٥٨- محمد جمال الدين المرسي وآخرون، التفكير الاستراتيجي والإدارة الإستراتيجية - منهج تطبيقي-، الإسكندرية، الدار الجامعية، ٢٠٠٢، ص ص: ١٥٣ - ١٥٤.

- ٥٩- عثمان حسن عثمان، المؤسسات الاقتصادية والمحيط، مجلة العلوم الإنسانية، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة منتوري، قسنطينة، ٢٠٠٣.
- ٦٠- عزيز دعيم، أسلوب تحليل سوات SWOT ، ٢٠١١
- ٦١- نادية العارف، التخطيط الاستراتيجي والعولمة، الإسكندرية، الدار الجامعية، ٢٠٠٣، ص ص ١٦٢-١٦٤
- ٦٢- عماري عمارة، مقياس الإستراتيجية المؤسسية، جامعة المسيلة، ٢٠٠٨، ص ٢٥
- ٦٣- أحمد حسين الصغير، "بعض مشكلات أعضاء هيئة التدريس التي تؤثر على أدائهم المهني"، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، مجلة جامعة قناة السويس، العدد العاشر، يناير ٢٠٠٨م، ص ٧.
- ٦٤- فؤاد البهي السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣ القاهرة : دار الفكر العربي ، ١٩٧٩، ص ٤٣١ .
- ٦٥- ج ملتون سميت : الدليل إلى الإحصاء في التربية وعلم النفس ، ترجمة إبراهيم سيونى عميرة ، القاهرة : دار المعارف بمصر ؛ ١٩٨٧ ؛ ص ٨٠ .
- ٦٦- ماجد الفراء، الإدارة المفاهيم والممارسات، غزة مكتبة الجامعة الإسلامية، ط١، ٢٠٠٥، ص٨.
- ٦٧- زكريا الدوري، ص ٢٩٣

جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، دراسة على عينة من طلاب
جامعة المجمعة

د. ابراهيم بن عبدالله الحسينان

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بجامعة المجمعة

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى المكونات العملية لمفهوم جودة حياة الطالب الجامعية لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة، وكذا التعرف إلى مستوى جودة حياة الطالب الجامعية، والفروق في جودة حياة الطالب الجامعية وأبعادها المختلفة والتي ترجع إلى اختلاف الجنس، والتحصيل والمستوى الدراسي، وكذا التخصص. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٢٨) طالب وطالبة من الكليات النظرية والكليات العلمية في الجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى أنّ البناء العاملي لجودة حياة الطالب الجامعية ينتظم في مكونين هما: جودة الحياة الذاتية، وجودة إدارة الذات. وأنّ مستوى جودة حياة الطالب فوق المتوسط في الدرجة الكلية وكذلك في أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية. كما أبرزت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية، وأبعاده المختلفة، والتي ترجع إلى اختلاف الجنس فيما عدا بُعدين هما جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية، وكانت الفروق فيهما لصالح الإناث. كما أبرزت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية فيما عدا بُعداً واحداً هو جودة الحياة الأكاديمية وكان لصالح طلاب الكليات العلمية. بينما وجدت الدراسة فروقاً دالة في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف التحصيل الدراسي (منخفض/مرتفع) لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل، ويستثنى من ذلك أبعاد: التخطيط، والرضا عن الحياة، وجودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية. كما وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف المستوى الأكاديمي (الأدنى/الأعلى) وكان لصالح الطلاب في المستويات الأعلى، فيما عدا بُعدين هما: جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الأكاديمية.

The Quality of University Students' Life in Relation to Demographic Variables (An Investigation Based on Students' Samples at Majmaah University)

By Dr. Ibrahim Abdulah Alhusaynan

Assistant Professor of Educational Psychology, Majmaah University

The main objective of the study is threefold; (i) to pinpoint the factors that govern university students' life quality, (ii) to identify the level of the university students' life quality, (iii) and to determine differences, if

any, between students due to various dimensions as: gender, academic achievement, field of study, and academic level. A life quality measure was designed and tested on a sample of 228 students of Majmaah university, who are studying in different fields. The results revealed that the main components of the university students' life quality are: the quality of students' self-life and the quality of self-management. The level of the students' life quality at Majmaah University is above average, and this was the case for the different components of the students' life quality. There are no significant statistical differences between the mean scores of the students' life quality according to gender. However, there are differences in the students' quality life in respect of females, especially the quality of both religious and social life. There are no significant statistical differences between the mean scores of the students' life quality at Majmaah University in terms of field of study. However, there are differences in the quality of academic life of students, particularly the students who are studying in scientific fields. There are significant statistical differences between the mean scores of the students' life quality at Majmaah University based on different academic achievement and scores, specifically in respect of students with higher scores. However, the following dimensions have no effect on students' life quality: planning, life satisfaction, quality of religious life and quality social of life. There are significant statistical differences between the mean scores of the students' life quality at Majmaah University due to academic level, in respect of students in higher levels. However, the following dimensions have no effect on students' life quality - the quality of religious life, and the quality of academic life.

Keywords: Life quality, Majmaah University, self-management, academic life, social life

مقدمة الدراسة:

في الآونة الأخيرة من مراحل تطور علم النفس، بدأ التحول من التركيز على الجوانب المرضية من شخصية الإنسان، إلى تحديد الجوانب الإيجابية. وقد كان ذلك واضحًا بشكل جلي من خلال بزوغ فجر علم النفس الإيجابي، ذلك الفرع من فروع علم النفس الذي يهتم بالحياة الهادفة ذات المعنى، وبكيفية بناء حياة ذات طبيعة إيجابية للفرد؛ ولذلك يركز هذا العلم على الدور المهم الذي يمكن أن تؤديه بعض المتغيرات الإيجابية من قبيل جودة الحياة والرضا عنها، وغيرها من المتغيرات في تفعيل نقاط القوة لدى الفرد.

ويذكر الغندور (١٩٩٩) أنّ علم النفس له السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة في جودة حياة الإنسان ، وقد يرجع ذلك لكون جودة الحياة عبارة عن الإدراك الذاتي لنوعية الحياة ؛ حتى إنّ تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل والعمل والتعليم ، يمثل في أحد مستوياته انعكاس مباشر لإدراك هذا الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات على هذا المستوى، والذي يتوقف بدرجة ما على مدى أهمية كل متغير من هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد ، وذلك في وقت محدد وفي ظل ظروف معينة ، ويظهر ذلك بوضوح في مستوى السعادة أو الشقاء الذي يكون عليه، والذي يؤثر بدوره في تعاملات الإنسان مع كافة المتغيرات الأخرى التي تدخل في نطاق تفاعلاته بما في ذلك أسلوبه في حل المشكلات ومواجهة المواقف الضاغطة .

ويُعد مفهوم الجودة "Quality" من المفاهيم الحديثة التي نالت اهتمام الكثير من الباحثين في العديد من المجالات المختلفة، وقد جذب هذا المفهوم اهتمام العديد من الباحثين في العقدين الأخيرين، بخاصة في مجالات الصحة، والإعاقات، والخدمات الاجتماعية، والطب، والتربية، والذي يعبر عن الدرجة التي يستمتع بها الفرد بالإمكانات المتاحة في حياته، وهذه الإمكانات هي نتيجة الفرص والحدود ، والتي تعكس التفاعل بين الفرد وعوامل بيئته؛ ليصبح من أهم الموضوعات في العقود الأخيرة (مصطفى، ٢٠٠٩).

ويرى الأشول (٢٠٠٥): أنّه نادرًا ما يحظى مفهوم ما بالتبني الواسع على مستوى الاستخدام العلمي أو الاستخدام العملي العام في حياتنا اليومية، وبهذه السرعة مثلما حدث لمفهوم جودة الحياة. غير أنّ مستخدمي هذا المفهوم لم يتفقوا بعد على مدى محدد لهذا المصطلح، وقد يعود ذلك لحداثة تناوله ، أو لاستخدامه في العديد ثر من مجال من مجالات الحياة.

وعلى الرغم من تعدد البحوث التي أجريت في البيئات الأجنبية عن جود الحياة ومكوناتها وأساليب قياسها وتنميتها ، والتي أخذت شكل البحوث الفردية وبحوث المشروعات التي تتناول مؤشرات جودة الحياة في العديد من الدول كتلك التي أجريت في دول الاتحاد الأوروبي ، إلا أنه على المستوى العربي ما زالت البحوث التي تناولت جودة الحياة من المنظور النفسي قليلة على الرغم من أهمية هذا الميدان؛ ولذلك تأتي هذه الدراسة في محاولة لسد هذه الثغرة من جهة، ومن جهة أخرى؛ لتواكب الدراسات الحديثة في مجال جودة الحياة (عبد الله، ٢٠٠٨). كما إن تحقيق مستويات عالية من الجودة الإنتاجية كماً وكيفاً تقتضي جودة الأداء الإنساني ، أي لا بد أن يلازمها بناء الإنسان ؛ بمعنى جودة الانسان من داخله والتي تنعكس على انتاجيته وأدائه، والنجاح في مواجهة أعباء ومتطلبات الحياة اليومية التي تتسم بالتعقيد المتزايد ، بحيث يتم تحويل كل ما لدى الفرد من معلومات واتجاهات وقيم ومعتقدات إلى سلوكيات تحقق فعاليتها وشعوره بالرضا والتوافق والنجاح في الحياة في إطار ما يطلق عليه "جودة الحياة النفسية" (مشري ، ٢٠١٤)

ويمثل التعليم الجامعي قمة الهرم التعليمي ، ليس لكونه آخر مراحل النظام التعليمي وحسب ، بل لما يقوم به من دور خطير في حياة الأمم ورفعة شأنها ، إذ إنه يقوم بدور بارز في إعداد القوى العاملة بمختلف المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والإدارية والثقافية ، فالعنصر البشري هو أساس التخطيط والتنفيذ في جميع مؤسسات المجتمع. وتركز مؤسسات التعليم الجامعي على ثلاث ركائز : أعضاء هيئة التدريس ، والطلاب ، والمباني والتجهيزات. ويعد تكيف الطالب وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية الحياة الجامعية أحد أهم مظاهر جودة الحياة للطالب الجامعي، والذي يفرض على الجامعة قياسه وتحقيقه من أجل تمكين الطالب من الأداء الجيد الذي ينعكس على إنتاجيته وتحصيله . كما إن مفهوم جودة الحياة يرتبط بأسلوب حياة الفرد ، وبما يقوم به من نشاطات وقدرات للتحكم فيما يدور حوله ومستقبله ، كما أن هناك العديد من المعوقات التي تمنع الفرد من الوصول إلى الإحساس بجودة الحياة ، منها ضغوط الحياة التي يواجهها الفرد ، والصراع الداخلي الذي يشعر به من جراء ضعف الإنجاز ، وعدم القدرة على التحكم ، وأكثر ما يحتاجه الطلاب هو القدرة على الإنجاز والتحصيل الدراسي ، ومواكبة المسيرة العلمية ، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة إحساسهم بجودة الحياة (إبراهيم و صديق، ٢٠٠٦).

تحديد المشكلة :

من المتعارف عليه أن مفهوم جودة الحياة يتأثر بالمتغيرات الثقافية لكل مجتمع ؛ مما يجعل هناك فروقاً في التعريف بين الثقافات المختلفة لهذا المفهوم ، وقد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية البُعد الثقافي والقيمي في تحديد مؤشرات جودة الحياة في كل مجتمع (Schmidt & Power, 2006 ; Lwasaki, 2007). ويشير روجرسون إلى أنّ جودة الحياة ترتبط ببيئة الفرد. فالعوامل البيئية تُعد من المحددات الرئيسة لإدراك الفرد لجودة الحياة. وهذا يبدو في تركيز كثير من الدراسات على جودة الحياة في بيئات محددة.(في: المالكي ، ٢٠١١). وعلى هذا الأساس فإنّ أبعاد جودة الحياة في البيئة التعليمية تختلف عنها في بيئات أخرى ، وقد لاحظ الباحث ذلك من خلال استعراضه الأدب النفسي المتعلق بمفهوم جودة الحياة ، حيث إنّ هناك صعوبة في صياغة مفهوم واحد يمكن أن ينسحب على كل فرد ؛ و ذلك لأن مفهوم جودة الحياة نسبي ويختلف من فرد إلى آخر ، ومن بيئة إلى بيئة أخرى، وأنّ ما يهتم به الطبيب لا يماثل ما يهتم به الاقتصادي وكذلك التربوي . وعليه فإنّ دراسة هذا المفهوم داخل المؤسسات التعليمية يجب أن يركز على محددات وأبعاد معينة، وهو ما لم توضحه بعض الدراسات التي تناولت مفهوم جودة الحياة للطلاب داخل المؤسسات التعليمية. وعبر استعراض عدد من المقاييس التي اهتمت بقياس جودة الحياة للطلاب ، يمكن أن نلاحظ عليها عدم التعرض لمفهوم جودة حياة الطالب بصورة مباشرة ، واستخدم بدلاً من ذلك بدائل للمفهوم بشكل عام.

هذا وعلى الرغم من أهمية التعرف إلى جودة حياة الطالب الجامعي فإنّ الواقع يعكس قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ، خصوصاً من حيث جانبه النفسي والذاتي ، والذي يعكس إحساس الطالب الخاص به تجاه حياته وجوانبها المختلفة داخل البيئة الجامعية . ومن الملاحظ أيضاً وبشكل محدد قلة الدراسات خصوصاً على المستوى المحلي، حيث لم يجد الباحث سوى دراسة واحدة فقط تناولت جودة الحياة للطالب الجامعي، وهي دراسة سليمان(٢٠١٠). ويبدو أن الدراسات التي استهدفت تحديد المكونات العاملة لجودة الحياة قليلة جداً ؛ على الرغم من أنّه وسيلة علمية؛ لتوضيح المفاهيم النفسية(عبدالله،٢٠٠٨؛ عبد المنعم توفيق،٢٠١٠).

وقد ظهر الاهتمام بدراسة جودة الحياة في الأوساط التعليمية عبر إجراء عدد من الدراسات التي تناولت هذا المفهوم وعلاقته بعدد من المتغيرات ، والتي تشمل : الجنس، والتحصيل الدراسي ، والتخصص ، والعمر ، والمستوى الدراسي . س ي - س - س - ي (٢٠٠٦)، ليندفورس وبيرنفسون

ولونديبيرج (٢٠٠٦) Lindfors ; Bernfsson and Lundberg ،البهادلي
وكاظم(٢٠٠٧)، سعيد حسن ، وسيف المحرزي ، ومحمد إبراهيم(٢٠٠٧)، الشرييني منصور
(٢٠٠٧) ، صفاء عجاجة(٢٠٠٧)،أرنوط (٢٠٠٨)، ساكس وكرن(٢٠٠٨) Sacks and
Kern، عبدالله(٢٠٠٨)،رجيعة(٢٠٠٩)، بنهان (٢٠١٠) ، سليمان (٢٠١٠)، محمد
السيد(٢٠١٠) ، المالكي(٢٠١١)، السيد بخيت(٢٠١٢) ، الفرا و النواجحة (٢٠١٢) ،جميل
وعبد الوهاب (٢٠١٢) ، وكذلك تم تناوله من حيث علاقته ببعض جوانب الشخصية كالفعالية
الذاتية ، والاكتئاب والمعنى الشخصي ، والضغط النفسي وإستراتيجيات مقاومتها، والذكاء
الوجداني، والسعادة، والذكاء الروحي، والكمالية السوية، والرضا النفسي، والذكاءات المتعددة ، كما
في دراسة سعيد حسن ، وسيف المحرزي ، ومحمد إبراهيم(٢٠٠٧)، صفاء عجاجة(٢٠٠٧)،
هيجس (٢٠٠٧) Higgs،أرنوط (٢٠٠٨)،جيلسون وآخرون (٢٠٠٨) Gillison, et al. ،
بنهان (٢٠١٠)، المالكي(٢٠١١)،جميل وعبد الوهاب (٢٠١٢). وعلى الرغم من هذا التناول
لجودة الحياة في علاقته بتلك المتغيرات إلا أنّ نتائجها تبدو متناقضة وغير متسقة خصوصاً فيما
يتعلق بعلاقته بالجنس، والتحصيل الدراسي، والتخصص، والمستوى الدراسي ؛ مما يبرر دراسة ذلك
في محاولة لتحديد تلك العلاقة والتي يظهر أثر معرفتها في توجيه العمل الأكاديمي والإرشادي
لطلاب الجامعة.

وإذ إنّ جامعة الجمعية من الجامعات الناشئة حديثاً، فقد تواجه بعضاً من المشكلات
والصعوبات المختلفة، والتي قد تنعكس على رضا الطلاب، وسعادتهم، وجودة حياتهم؛ ومن ثم فإنّ
تناول هذا الموضوع يعدّ جديراً بالاهتمام والبحث.

أسئلة الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ١- ما طبيعة البناء العاملي لجودة حياة الطالب الجامعية لطلاب وطالبات جامعة الجمعية؟
- ٢- ما مستوى جودة حياة الطالب الجامعية لدى طلاب وطالبات جامعة الجمعية؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجمعية في الدرجة
الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الجنس
(ذكر/أنثى) ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجموعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية (كلية نظرية /كلية علمية)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجمعية في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف التحصيل الدراسي (منخفض/مرتفع) ؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجموعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف المستوى الدراسي (الأدنى / الأعلى) ؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى المكونات العملية لمفهوم جودة حياة الطالب الجامعية لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة ، وكذلك تحديد مستوياتهم على مقياس جودة حياة الطالب الجامعية المستخدم في الدراسة فضلاً عن معرفة الفروق في جودة حياة الطالب الجامعية وأبعادها المختلفة والتي ترجع إلى اختلاف الجنس ، والتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي، والتخصص. كما تهدف الدراسة إلى بناء مقياس لجودة حياة الطالب الجامعية تتوافر فيه الخصائص السيكمومترية المناسبة.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة على المستوى النظري فيما ما يلي:

١- إثراء المعرفة حول جودة الحياة لدى طلاب الجامعة عمومًا، وطلاب جامعة المجمعة خصوصًا.

٢- تبرز أهمية الدراسة عبر الشريحة العمرية التي تتناولها ، وهي المرحلة الجامعية التي تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة ، فهي مرحلة لها أثر بالغ الأهمية على تكوين شخصية المراهق ، وفي هذا العمر يحدث استقرار للهوية ولها أثر بالغ في مستقبله ، ومن ثم يمكن دراسة متغيرات الدراسة بدرجة عالية من الثقة في النتائج.

٣- إنّ الجامعة كمؤسسة تربوية اجتماعية تهتم بالاهتمام بالطالب الجامعي وتنمية حاجاته ورغباته ونشاطه الذاتي في ا لجودة حياته ، كما تهتم أيضًا وإلى

حد كبير بالجانب الأكاديمي للطلاب عن طريق زيادة المعرفة والمعلومات، ورفع المستوى التحصيلي، وتدريب الطالب على التفكير العلمي، وكل ذلك من شأنه أن يكسب الطالب الجامعي مهارة فائقة في مواجهة مشكلات العصر .

وتتمثل أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية في كونها ستسهم في:

١- توجيه أنظار المهتمين بالعملية التربوية إلى رعاية طلاب الجامعة بتصميم برامج إرشادية توجيهية نفسية مناسبة؛ لرفع مستوى جودة حياتهم على النحو الذي ينعكس على سلوكهم الدراسي الفعال.

٢- يعتمد تحقيق معنى الجودة للطلاب الجامعي على توقع الأفضل من أي طالب، والعمل على تحقيق التحسن المستمر لأدائه ، وذلك عبر ربط التعلم بالمجتمع، وربط العلم بالحياة، وتنمية كل جوانب شخصية المتعلم ، والاستفادة من كل طاقاته ، وإشباع رغباته وحاجاته ، وتبني المعلم لاتجاهات جديدة في التدريس والتقييم (حسانين، ٢٠٠٩). كم تؤكد حسانين (٢٠٠٩) أنّ من أهم أهداف التعليم الجامعي التركيز على تحقيق مستوى جودة أفضل لحياة المتعلمين.

٣- إعداد مقياس جودة حياة الطالب الجامعية تتوافر فيه الخصائص السيكمترية المناسبة ، ويمكن استخدامه في دراسات مستقبلية .

مصطلحات الدراسة :

١- جودة الحياة : يوجد كثير من التعريفات لهذا المفهوم، ولكن الباحث يتبنى تعريف منسي وكاظم (٢٠١٠) نظرًا لتوافقه مع أهداف الدراسة ، حيث يعرفان جودة الحياة : بأنها مدى شعور الفرد بالرضا والسعادة وقدرته على إشباع حاجاته عبر نوعية البيئة التي يعيش فيها ، والخدمات التي تُقدّم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية ، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه (ص ، ٦٥).

ويعرّف الباحث جودة الحياة للطلاب الجامعي : بأنها مجموعة تقييمات الطالب لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة ، ورضاه عن حياته وعلاقاته الأسرية والاجتماعية، ونجاحه الأكاديمي، وشعوره بالسعادة أثناء ممارساته الدينية، واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته ، وتتضمن الأبعاد الآتية :

أ- جودة التخطيط للمستقبل: وتعني : إدراك الطالب لقدرته على التخطيط لمستقبله وفق احتياجاته الحالية والمستقبلية ، وقدرته على مواجهة المشكلات وحلها.

ب- جودة الكفاءة الذاتية : وتعني : إدراك الطالب لقدرته الشخصية من خلال إنجاز الأداء ، وتنوع الخبرات البديلة التي يمر بها، واقتناعه بقدراته على إنجاز المهام بنجاح .

ج- الرضا عن الحياة : ويعني: إدراك الطالب برغبته في الحياة بكل ما فيها، وقناعته بما لديه ، وإقباله على الحياة بحب وتفاؤل وحماس ، ويرى أنّ الحياة لها معنى وقيمة عنده فضلاً عن تمتعه بحالة نفسية جيدة .

د- جودة الحياة الدينية : وتعني: إدراك الطالب بأنه يتمسك بعقيدته ، ويلتزم بتعاليم دينه، وشعوره بالسعادة والطمأنينة أثناء تأدية الشعائر الدينية، والسعي إلى فعل الخيرات .

هـ- جودة العلاقات الاجتماعية : وتعني: إدراك الطالب برضاه عن تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين، واستمتاعه بالوقت الذي يقضيه معهم، ورضاه عن أصدقائه لأنهم مصدر للثقة، والحب ، والانسجام، والمساندة، والسعادة .

و- جودة العلاقات الأسرية : وتعني : إدراك الطالب بأنه يتمتع بحياة أسرية مترابطة ومستقرة يسودها الحب ، والود ، والتفاهم ، والثقة، والمساندة، والشعور بالسعادة، وحرصه على التواجد في المنزل الذي يتوافر فيه التوافق الأسري، والتفاعل الاجتماعي بين أفراد.

ز- جودة الصحة النفسية : وتمثل بدرجة رضا الفرد عن حالته النفسية، أو التوافق مع المرض ، والشعور بالسعادة والرضا .

ح- جودة الحياة الأكاديمية : ويعني : إدراك الطالب برضاه عن دراسته ، وعن مستواه التحصيلي، وبما وصل إليه في التعليم، وسعادته أثناء تواجده في الكلية مع زملائه ، وعلاقته بأساتذته، ورضاه عن ما يحققه من أهداف ، ورضاه عن الخدمات المختلفة التي تقدمها الكلية .

ط- شغل أوقات الفراغ : ويعني : إدراك الطالب بسعادته عند ممارسته لهواياته وشغل أوقات فراغه بممارسة الأنشطة المختلفة بما يعود عليه بالنفع .(منسي وكاظم، ٢٠١٠ ؛ محمود والجمالي ٢٠١٠).

ويمكن تعريف جودة حياة الطالب الجامعية إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب عبر إجابته على فقرات مقياس جودة حياة الطالب الجامعية المعدة؛ لتحقيق أهداف الدراسة.

حدود الدراسة :

تحدد بما يلي :

الحدود الموضوعية : تتحدد الدراسة في ضوء أبعاد جودة الحياة للطلاب الجامعي، والتي تم قياسها في الدراسة باستخدام مقياس جودة حياة الطالب الجامعية الذي أعده الباحث .

الحدود المكانية : جامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ .

كما تتحدد الدراسة بعينة من الطلاب والطالبات المنتظمين في جامعة المجمعة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

جودة الحياة : المفهوم والتصورات والنماذج المفسرة:-

إنّ تعريف جودة الحياة ليس مهمة سهلة؛ نظرًا لما يحمله من جوانب متعددة ومتفاعلة بعضها مع البعض الآخر. وعلى الرغم من أنّ هذا المفهوم "جودة الحياة" أصبح مألوفًا في الأوساط العلمية، إلا أنّ استخدامه لم يتفقوا بعد على معنى محدد له، ولعل السبب في ذلك حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي، أو أنّ هذا المفهوم يتم تناوله بأشكال متنوعة تعكس تنوع التخصصات العلمية التي تستخدمه وتخضعه للبحث والدراسة، فالمتخصصون في المجالات العلمية المختلفة عدّوا دراسة هذا المفهوم مفهومًا خاصًا بمجالهم، وعرفوه من وجهة نظرهم المتخصصة.

وعادةً ما يتم تعريف جودة الحياة في ضوء بعدين رئيسيين لكل منهما مؤشرات معينة ، وهما البعد الموضوعي، والبعد الذاتي، إلا أنّ غالبية الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة . ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل: أوضاع العمل الأكاديمية، ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية، والاقتصادية، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية ، والتعليم، ومع ذلك أظهرت نتائج البحوث أنّ التركيز على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين الكلي لجودة الحياة.(Diener, Suh, Lucas, and Smith, 1999)

وتُعد منظمة اليونسكو جودة الحياة مفهوم شاملاً يضم كل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاج والمعنوي الذي يحقق التوافق النفسي

ويُعد تعريف منظمة الصحة العالمية (١٩٩٥) أشهر وأبرز التعاريف في هذا المجال، والذي يشتمل على المضامين العامة لمفهوم جودة الحياة، إذ ينظر فيه إلى جودة الحياة بوصفها " إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق أو عدم تطابق ذلك مع: أهدافه، توقعاته، قيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته البدنية، حالته النفسية، مستوى استقلالته، علاقاته الاجتماعية، اعتقاداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة، وبالتالي فإن جودة الحياة بهذا المعنى تشير إلى تقييمات الفرد الذاتية لظروف حياته".

وبذلك فمنظمة الصحة العالمية تعد جودة الحياة مفهوم واسع يؤثر بطريقة معقدة في الصحة الجسمية للفرد، والحالة النفسية، والروحية، والعلاقات الاجتماعية، وعلاقتها بمظاهر الاستقرار البيئي؛ ولذلك وضعوا نموذجًا لجودة الحياة يتكون من ستة مجالات هي: (الصحة الجسمية، السعادة النفسية، مستوى الاستقلالية، العلاقات الاجتماعية، البيئة والمعتقدات الشخصية / الدينية / الروحية) في النسخة الكاملة. أما النسخة المختصرة، فهي في (الصحة الجسمية، السعادة النفسية التي تشتمل على الروحانية، العلاقات الاجتماعية، الدينية) (WHOQOL Group, 1995)

ويرى فاركوهار (١٩٩٥) Farquhar أنّ تعريفات جودة الحياة تقع في واحد من ثلاثة أنماط أساسية لتعريف جودة الحياة هي :

- ١- تعريفات عامة وواسعة.
- ٢- تعريفات تقسّم المصطلح إلى سلسلة من الأجزاء والعناصر والمكونات والأبعاد.
- ٣- تعريفات تركز فقط على واحد أو اثنين من الأجزاء المكونة التي تم تحديدها في النمط الثاني من التعريفات.

ويكمن توضيح كل نمط من هذه التعريفات وخصائصه في الجدول التالي :

جدول (١) الأنماط الأساسية لتعريفات جودة الحياة

م	النمط	الوصف
١	التعريفات العامة	هي الأكثر شيوعًا ، وعمومية ، وترى عادة أنّ مصطلح جودة الحياة يتكون من عدد من العناصر والمكونات القليلة، وتتضمن عادة أفكارًا عن الرضا والسعادة/ عدم السعادة
٢	تعريفات المكونات أو العناصر، وتنقسم هذه التعريفات إلى نوعين هما: أ. غير محددة بالبحث ب. محددة بالبحث	تقسم جودة الحياة إلى سلسلة من العناصر والأبعاد/المجالات، وتحدد الخصائص الجوهرية لأي مقياس لجودة الحياة.
		أ.تحدد عدد من الأبعاد لجودة الحياة العامة، وقد لا يكون من الضروري أن تكشف عن جميع الأبعاد الممكنة.
		ب.تكشف عن أبعاد محددة لجودة الحياة ترتبط بأهداف البحث.
٣	تعريفات موجّهة(مركزة). وتنقسم إلى: أ. صريحة وواضحة explicit ب. ضمنية implicit	تشير فقط إلى واحد أو عدد صغير من أبعاد جودة الحياة.
		أ.تركز على عدد صغير من أبعاد جودة الحياة التي تُعد أساسية لجودة الحياة ولكنها واضحة.
		ب.تركز على واحد أو اثنين من تعريف جودة الحياة الواسع، ولكنها ضمنية، دون أن توضح ذلك
٤	التعريفات المترابطة/ الجامعة	تعريفات عامة (مثل: النوع الأول) ولكنها ذات أبعاد محددة (مثل: النمط الثاني)

(Farquhar, 1995، في:أرنوط، ٢٠٠٨، ص ٣٣٤)

ويرى الباحث أنّ جودة الحياة هي انعكاس لحالة الرضا والسعادة والطمأنينة والراحة النفسية، والتي تنتظم في إدراكات الفرد حول قدراته في إشباع حاجاته المختلفة عبر ثراء البيئة، ورفي الخدمات التي تقدّم له، في المجالات الصحية، والاجتماعية، والتعليمية، والنفسية، مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه. ويمكن للفرد أن يعبر عنها عبر تقريره الذاتي في المؤشرات السلوكية الدالة على ذلك.

جدول (٢) نماذج جودة الحياة من منظور نيلفير وآخرون (٢٠٠٣)

م	النموذج	الوصف
١	النموذج التصوري (النموذج المفاهيمي)	أنموذج يحدد الخصائص والأبعاد الأساسية لجودة الحياة، ويعد أقل النماذج تصوراً.
٢	الهيكل التصوري (الإطار المفاهيمي)	أنموذج يصف ويفسر ويتنبأ بطبيعة العلاقة بين أبعاد وعناصر جودة الحياة.
٣	الإطار النظري	أنموذج يتضمن بناء العناصر وعلاقتها بعضها البعض الآخر داخل نظرية تفسر تلك العلاقات. ويعد أكثر النماذج تطوراً.

(Taillefer, et, al.,2003)

النماذج المفسرة لجودة الحياة :

يشير تيلفير وآخرون (٢٠٠٣) إلى أنّ هناك ثلاثة أنواع من النماذج لجودة الحياة ، تتضح من خلال الجدول رقم (٢) أعلاه.

واقترح إيفانسن (١٩٩٤) Evans أنموذجاً بني على الوجهة التكاملية للأطر النظرية ، حيث يتضمن خصائص الشخصية (تقدير الذات ، التفاؤل ، العصائية ، الانبساطية) وهي خصائص نابعة من الداخل ، وتشتمل على الأبعاد المعرفية والانفعالية . والهناء الشخصي يتضمن : (الانفعال الإيجابي أو السلبي ويكون داخلي المصدر ، ومكون انفعالي ، والرضا العام عن الحياة ويكون داخلي المصدر ، ومكون معرفي). ومحصلة جودة الحياة (جودة الحياة السلوكية، وتكون خارجية المصدر ومكون معرفي ، وجودة الحياة المتصلة بالصحة وتكون داخلية، أو خارجية المصدر ، وتمثل الجوانب المعرفية والوجدانية).

وقدم فينوهوفن (٢٠٠٠، ص ٦-٨) Veenhoven أنموذجًا من أربعة مفاهيم هي كما يلي:

يلي:

١- فرص الحياة Life Chance وتنقسم إلى بعدين (أ) Livability (الجودة في البيئة الخارجية outer qualities) وهي تشير إلى الظروف البيئية الجيدة ، وغالبًا مصطلح جودة الحياة والهناء يستخدمان بهذا المعنى المحدد . (ب) Life-ability (الجودة المنبثقة من الداخل وهي تشير إلى البيئة الداخلية للفرد من إمكانيات وقدرات تعدده المشكلة الحياتية بطريقة أفضل ، وجودة الحياة والهناء يستخدمان للإشارة إلى معنى محدد من قبل الأخصائيين والأطباء النفسيين .

٢- نتائج الحياة Life result وتنقسم إلى قسمين (أ) الفائدة أو المنفعة Utility of life (الجودة في البيئة الخارجية) وهي تشير إلى جودة الحياة من خلال المحصلة، ويمكن الحكم عليها في ضوء قيم الفرد والبيئة، أي استغلال البيئة الخارجية ، وهي تمثل رؤية الحياة على أنها جيدة أكثر من كونها كذلك. (ب) تقويم أو تقدير الحياة (الجودة المنبثقة من الداخل) ويشير إلى جودة الحياة كما يراها الفرد حيث التقدير الذاتي لها مثل الهناء الشخصي ، الرضا عن الحياة ، والسعادة.

وتعد تصورات فينتيجودت وآخرين (٢٠٠٣، ص ١٠٣٤-١٠٣٧) Ventegodt, et, al. من أهم التصورات التي طرحت؛ لتحديد أبعاد جودة الحياة في إطار التوفيق بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي، إذ إنهم صاغوا ما يعرف بمتصل جودة الحياة quality-of-life spectrum وطرخوا في ضوءه ما يعرف بالنظرية التكاملية لجودة الحياة the integrative quality-of-life (IQOL) theory . ووفق هذا النموذج فإنَّ جودة الحياة أو ما يطلق عليه حسب مضامين هذا التصور "جودة الحياة الوجودية Existential Quality of Life" وفقًا لرؤية فينتيجودت وآخرون (٢٠٠٣) تتضمن:

(أ) البعد الذاتي Subjective Quality of Life

ويتضمن أبعاد فرعية تتمثل في: الهناء أو الرفاهية الشخصية، والإحساس بحسن الحال، الرضا عن الحياة، السعادة، معنى الحياة.

(ب) البعد الموضوعي Objective Quality of Life

ويتضمن أبعاد فرعية تتمثل في: رغبة (مثل: المعايير الثقافية، إشباع الاحتياجات، تحقيق الإمكانيات، السلا

فالهناء والمعايير الثقافية تكون مرتبطة بالقدرة الخارجية؛ للتكيف مع الثقافة ، أما الرضا عن الحياة ، وإنجاز الحاجات ترتبط إلى حد ما بجوانب أعمق ، والسعادة وإدراك الإمكانيات الحياتية تتضمن وجودنا بطريقة أكثر عمقاً .

(ج) الوجهة البيولوجية التي تشير إلى وجودنا البشري، وتبني جودة الحياة في إطار التناغم بين البيئة التي تحياها وما يتم بعمق داخلنا.

وفي النموذج الذي قدمه ستلز و ونز (٢٠٠٢) Steel and Ones ، حاولا أن يفصلا فيه بين الأبعاد الفرعية لكل من البعد الذاتي والبعد الموضوعي لجودة الحياة، ففيما يتعلق بالبعد الذاتي نجد أنّ ستلز و ونز يقدمان نموذجاً نظرياً يربط بين جودة الحياة من المنظور الذاتي، وفكرة السعادة والرضا عن الحياة والوصول في نهاية الأمر إلى ما يعرف بالوجود الذاتي الأفضل. ويوضح النموذج محددات جودة الحياة المرتكزة على التقييم الذاتي لهذه الجودة، ويلحظ أن جودة الحياة من المنظور الذاتي (وليس الموضوعي أو الواقعي) دالة لتفاعل ثلاثة محددات تأخذ ترتيباً معيناً من حيث درجة التأثير وهي على النحو التالي:

(١) المحددات من الرتبة الأولى: (طبيعة الشخصية من حيث المكونات والخصائص).

وتتضمن بعدين رئيسيين هما:

(أ) الانبساطية في مقابل الانطوائية.

(ب) العصائية في مقابل الاتزان الانفعالي.

(٢) المحددات من الرتبة الثانية: المرشحات الداخلية الخاصة بالفرد، وتتضمن مجموعة

من الأبعاد الشخصية مثل:

(أ) وجهة الضبط أو مركز التحكم.

(ب) تقدير الذات.

(ت) التفاؤل في مقابل التشاؤم.

(٣) المحددات من الرتبة الثالثة: المدخلات الخيرية (البيئية) وتتضمن كافة المكونات

والأبعاد البيئية سواء المادية، أم الاجتماعية، وما تتضمنه من مصادر إشباع ومساندة.

وجودة الحياة في التحليل النهائي تصور أو صورة ذاتية للحياة الشخصية التي يود الفرد أن يعيشها، وبالتالي تختلف من فرد إلى آخر. وتتأسس رؤيتنا لمعنى الجودة على الطريقة التي نترجم بها عددًا من الأبعاد الأساسية إلى أهداف - - - - - بانية ذات طابع مادي يمكن قياسه وملاحظته، وبالتالي السعي النشط إلى تحييدها.

وقد سعت الدراسات العلمية على تقصي مفهوم جودة الحياة وعلاقته بعدد من المتغيرات النفسية والاكاديمية والديموجرافية ، حيث هدفت دراسة العادلي (٢٠٠٦) إلى معرفة مستوى إحساس طلاب كلية التربية بالرس تاق بجودة الحياة، ومعرفة طبيعة الفروق في متغيري الجنس والتخصص الدراسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٥١) طالبًا و (١٤٧) طالبة ، ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أنّ مستوى إحساس جميع أفراد العينة بجودة الحياة يفوق المتوسط النظري للمقياس الأمر الذي يعكس مستوى مرتفع من الإحساس بجودة الحياة لديهم، كما أوضحت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وفروقًا دالة إحصائية في التخصص الأكاديمي.

وقام ليندفورس، وآخرون (٢٠٠٦). Lindfors, et, al. بدراسة الفروق بين الجنسين في جودة الحياة، وتكوّنت العينة من (١٣٣٨) فرداً بواقع (٥٩٥) من الذكور، و (٧٤٣) من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين (٣٢-٥٨) عامًا من العاملين بالسويد. وكشفت نتائجها عن وجود فروق بين الجنسين بعد السيطرة على البيئة والحياة الهادفة، والاستقلالية لصالح الذكور، وعلى بعد العلاقات الاجتماعية لصالح الإناث، وعدم وجود فرص على بعد التطور الشخصي.

وفي دراسة قام بها البهادلي وكاظم (٢٠٠٧) هدفت إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب الجامعة في كل من سلطنة عمان والجمهورية الليبية، حيث بلغت عينة الدراسة ٤٠٠ طالب وطالبة بواقع (١٨٢ من ليبيا ، و٢١٨ من عمان). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى جودة الحياة كان مرتفعاً في بعدين من أبعاد الجودة هما : جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم والدراسة ، ومتوسط في بعدين ، هما : جودة الصحة العامة ، وجودة شغل وقت الفراغ ، ومنخفض في بعدين هما : جودة الصحة النفسية وجودة الجانب العاطفي. كما أشارت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً في متغير البلد ، والنوع. وقد كان الذكور أعلى في جودة الصحة العامة، وجودة العواطف ، وجودة شغل وقت الفراغ وإدارته.

وفي الدراسة التي قام بها كل من سعيد حسن ، وسيف المحرزي ، ومحمد إبراهيم(٢٠٠٧) لدراسة جودة الحياة وعلاقتها بالضغوط النفسية وإستراتيجيات مقاومتها لدى طلبة جامعة السلطان قابوس، وتكوّنت عينة الدراسة من(٨٣) طالب جامعة السلطان قابوس. ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة - - - - - . حياة مرتفع إلى حد ما لدى طلاب

الجامعة. كما خرجت الدراسة بوجود اختلاف في مستوى أبعاد جودة الحياة. وكان من بين النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائية في مستوى جودة الحياة بين الجنسين لصالح الذكور، وفروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات الإنسانية والكليات العلمية لصالح طلاب الكليات العلمية.

وهدفنا دراسة الشربيني منصور (٢٠٠٧) إلى تحديد الفروق بين النوع، والتخصص، والسن كل على حدة في أبعاد مقياس جودة الحياة، وفحص الفروق بين منخفضي ومرفعي جودة الحياة في متغيرات الدراسة، وتحديد العلاقات الارتباطية بين أبعاد مقياس جودة الحياة وأبعاد متغيرات الدراسة. ومدي إسهام هذه المتغيرات في تفسير مقياس جودة الحياة، وقد أجريت الدراسة علي عينة بلغ قوامها (٤٠٣) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بالعريش - جامعة قناة السويس من السنة الثانية إلى الرابعة، في القسمين العلمي والأدبي، وبلغ عدد الطلاب في السنة الثانية (١١٥)، و في السنة الثالثة (١٢٣)، وفي السنة الرابعة (١٦٥). وتم تطبيق عدد من أدوات الدراسة، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج منها :

١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب الإناث والذكور في أبعاد مقياس جودة الحياة :علاقات إيجابية مع الأسرة، علاقات إيجابية مع الآخرين، الرضا الأكاديمي، والدرجة الكلية .

٢- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي طلاب القسم العلمي، والقسم الأدبي في أبعاد مقياس جودة الحياة :الدقة والاستمتاع بالحياة، والرضا الأكاديمي، والدرجة الكلية.

٣- وجود فروق دالة إحصائية بين درجات مجموعات الطلاب تبعاً لاختلاف أعمارهم الزمنية في بُعدي الرضا عن الحياة، وعلاقات إيجابية مع الآخرين.

٤ - تباين الإسهامات النسبية لأبعاد متغيرات الدراسة في أبعاد مقياس جودة الحياة، وكذلك لأبعاد متغيرات الدراسة في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة.

وأجرت صفاء عجاجة (٢٠٠٧) دراسة تناولت النموذج السببي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، وقد تكوّنت العينة من (٦٦٣) طالب وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الكليات لجودة الحياة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفرق الأولى والرابعة في جوده احياءه.(بي: المالكي، ٢٠١١).

وتناولت دراسة هيجس (Higgs ٢٠٠٧) السعادة كمنبئ لجودة الحياة لدى عينة من الراشدين في جنوب أفريقيا بلغت (٣٥٠٠) فرد، طبق عليهم قائمة جودة الحياة اليومية (EQOLI) ومقياس آخر للسعادة، وقد أظهر التحليل العاملي أنّ جودة الحياة تتشعب بعامل عام واحد في جميع الأبعاد.

وكانت دراسة أرنوط (٢٠٠٨) بهدف معرفة العلاقة بين الذكاء الروحي وجودة الحياة على عينة مكونة من (١٦٣) فرد من موظفي بعض الدوائر الحكومية بمحافظة الشرقية في مصر، وكان من بين نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في جودة الحياة لصالح الإناث

وبحث جيلسون وآخرون (Gillison, et al. ٢٠٠٨) التغيرات في جودة الحياة والحاجة إلى الرضا النفسي بعد الانتقال إلى المدرسة الثانوية ، وتكوّنت العينة من (٦٣) طالبًا ، وتوصّلت النتائج إلى تسجيل تحسن في جودة الحياة ، كما أسفرت النتائج عن أن الدعم لتلبية الاحتياجات للحكم الذاتي والقدرة على الاتصال من شأنه أن يوفر الطريق الأكثر نجاحًا؛ لتعزيز جودة الطالب للانتقال إلى المدارس العليا . وتشير هذه الدراسة إلى أنّ جودة الحياة تتأثر بانتقال الطلاب إلى المراحل التعليمية الأعلى.

ووازن ساكس وكرن (Sacks and Kern ٢٠٠٨) جودة الحياة لدى المراهقين المضطربين انفعاليًا وسلوكيًا والمراهقين العاديين في متغيرات جودة الحياة، وشملت العينة (١١٥) مراهق من المضطربين، و (١٢١) من المراهقين العاديين، واستخدم الباحثان مقياس لجودة الحياة من إعدادهما، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى الإحساس بجودة الحياة لدى المراهقين المضطربين انفعاليًا وسلوكيًا موازنة بالمراهقين العاديين، كما أظهرت الدراسة وجود فروق في بعض أبعاد جودة الحياة وفقًا للنوع (ذكور - إناث) ، والعمر، والفروق لصالح الذكور والأكبر سنًا من المراهقين العاديين.

وفي دراسة عبد الله (٢٠٠٨) التي استهدفت فحص البناء العاملي لجودة الحياة في البيئة العربية، وأثر متغير النوع ، والحالة الاجتماعية ، والحالة المهنية، والعمر والتفاعل بينها على درجات جودة الحياة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٧٣) طالب وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية، وكلية الآداب، والعلوم الإنسانية، والدبلوم العام في التربية، والدبلوم العالي في التوجيه والإرشاد التربوي ، والدبلوم العالي في التربية الخاصة في جامعة الملك عبد العزيز، وكان من بين نتائج الدراسة وجود عامل عام واحد تنتظم عليه أبعاد جودة

نح وجود تأثير للنوع (ذكور، إناث)

على درجة بعض أبعاد جودة الحياة لدى الراشدين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتزوجين وغير المتزوجين ، ومتوسطات درجات العاملين وغير العاملين من الطلاب في إدراك جودة الحياة بأبعادها المختلفة. كما خرجت الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير العمر في بعض أبعاد جودة الحياة.

وتناولت دراسة يجرس ولي (٢٠٠٨) Yu, Grace and Lee جودة الحياة الجامعية لدى عينة من الطلاب الكوريين بلغت (٢٢٨) طالب في الجامعة ، طَبَّق عليهم مقياس جودة الحياة الجامعية ، وقد أسفرت النتائج عن وجود عدة عوامل ذات أثر قوي على جودة الحياة لدى طلاب الجامعة منها الخدمات التربوية ، والإدارية ، والعلاقات السائدة ، والتسهيلات المقدمة أثناء الدراسة.

و أجرى رجيعه (٢٠٠٩) دراسة بهدف الكشف عن الفروق بين الطلاب (مرتفعي - منخفضي) الذكاء في التحصيل الأكاديمي، وإدراك جودة الحياة النفسية، والكشف عن الفروق بين الطلاب في الذكاء الاجتماعي وإدراك جودة الحياة النفسية باختلاف النوع والتخصص الأكاديمي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٥١) من طلاب كلية التربية بالسويس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي في التحصيل الأكاديمي، بينما وجدت فروق لصالح مرتفعي الذكاء الاجتماعي في إدراك جودة الحياة النفسية، كما أسفرت نتائج الدراسة عن تأثير الجنس على إدراك جودة الحياة النفسية، بينما لم يكن هناك تأثير للذكاء الاجتماعي على إدراك جودة الحياة النفسية، ولم يكن هناك تأثير للتخصص الأكاديمي، أو للتفاعل بين الذكاء، والتخصص الأكاديمي .

وهدف دراسة بنهان (٢٠١٠) إلى تحديد أثر الفروق في النوع، والتخصص، كل على حدة في أبعاد مقياس جودة الحياة، وتحديد العلاقة الارتباطية بين أبعاد مقياس جودة الحياة وكل من أبعاد مقاييس: الذكاء الانفعالي، والكمالية السوية، وكذلك تحديد الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والكمالية السوية في التنبؤ بمستوى جودة الحياة لطلاب الجامعة الموهوبين، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٢) طالباً وطالبة من الموهوبين، من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية -جامعة قناة السويس- وقد تم اختيارهم في ضوء عدد من الخصائص المشتركة، وكان من بين نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي مجموعتي الإناث والذكور في مقياس جودة الحياة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ؛

الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة.

مجموعتي القسم العلمي والأدبي في

وهدف دراسة سليمان (٢٠١٠) إلى معرفة مستوى جودة الحياة لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيري التخصص (إنساني، علمي) ، والتقدير الدراسي للطلاب (جيد جدًا فأكثر، جيد ، مقبول) ، وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة، وكل من دخل الأسرة الشهري ، وتطوير مقياس جودة الحياة وما يتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبّق مقياس جودة الحياة الذي يتكون من خمسة أبعاد على (٦٤٩) طالب (٣١٩ أدبي ، ٣٣٠ علمي)، وقد أشارت النتائج بشكل عام إلى أنّ مستوى جودة الحياة كان مرتفعًا في بعدين من أبعاد جودة الحياة هما : جودة الحياة الأسرية ، وجودة الحياة النفسية ، ومنخفض في بُعدين ، هما : جودة الحياة التعليمية وجودة إدارة الوقت ، ومتوسط في بُعد جودة الصحة العامة ، كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائيًا في متغير التخصص على جميع أبعاد جودة الحياة ما عدا بُعد جودة إدارة الوقت، لصالح التخصصات العلمية في أبعاد جودة الحياة التالية: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة الحياة النفسية ، وجودة التعليم ، بينما كان التأثير لصالح التخصصات الأدبية في بُعد جودة الصحة العامة. أما في متغير التقدير التراكمي، فكان التأثير دالًا إحصائيًا في بُعدين من أبعاد جودة الحياة هما: جودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير تراكمي أعلى.

وهدف دراسة محمد السيد (٢٠١٠) إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة واتجاهات الطلبة نحو التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل بالأحساء، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث والصفوف الدراسية المختلفة في كل من جودة الحياة والاتجاهات نحو التربية الخاصة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٧٢) طالب وطالبة بقسم التربية الخاصة في كلية التربية جامعة الملك فيصل، طُبّق عليهم مقياس جودة الحياة ، ومقياس الاتجاهات نحو التربية الخاصة (من إعداد الباحث)، وأسفرت بعض نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على كل من مقياسي جودة الحياة والاتجاهات نحو التربية الخاصة، كذلك لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلاب عينة الدراسة في الصفوف الدراسية المختلفة (الصف الدراسي الثاني، والثالث، والرابع) على كل من مقياسي جودة الحياة والاتجاه نحو التربية الخاصة فيما عدا بُعد العلاقات الاجتماعية على مقياس جودة الحياة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجودة فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب الصف الدراسي الثاني والرابع لصالح طلاب الصف الدراسي الرابع في ،

واستهدفت دراسة منسي وكاظم (٢٠١٠) تصميم مقياس لجودة الحياة لدى طلاب الجامعة، واشتمل المقياس على ستة محاور هي: جودة الصحة العامة، وجودة الحياة الأسرية والاجتماعية، وجودة التعليم، وجودة العواطف، وجودة الصحة النفسية، وجودة شغل الوقت وإدارته، وتم تطبيق المقياس على (٢٢٠) طالب وطالبة من مختلف كليات جامعة السلطان قابوس، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وقد تم اشتقاق الميئونات كمعايير للدرجات الخام لكل محور من محاور المقياس، هذا وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات المتعلقة باستخدامات المقياس وفوائده.

وهدف دراسة المالكي (٢٠١١) إلى استكشاف طبيعة وأبعاد العلاقة بين الاكتئاب والمعنى الشخصي من جهة، وجودة الحياة النفسية من جهة أخرى لدى طالبات كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات (المستوى الأكاديمي، العمر، الحالة الاجتماعية)، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبة من كلية التربية من المستوى الأول والثامن. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة بين أبعاد الاكتئاب وجودة الحياة النفسية، كما أظهرت الدراسة تبايناً في طبيعة العلاقة بين أبعاد استبيان المعنى الشخصي للحياة، وأبعاد جودة الحياة النفسية، كما اتضح من خلال نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات على مقياس جودة الحياة تبعاً لمتغير العمر، والمستوى الأكاديمي، والحالة الاجتماعية.

وقامت السيد بجيت (٢٠١٢) بدراسة استهدفت معرفة العلاقة بين جودة الحياة لدى طالبات الدبلوم بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بمستوى الرضا عنها، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبة، وطبقت الباحثة مقياس جودة الحياة من إعدادها، مقياس الرضا عن الحياة من إعداد مجدي محمد الدسوقي (١٩٩٩)، وخرجت الدراسة بأنّ هناك فروقاً جزئية وذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الحياة ترجع إلى التخصص.

وهدف دراسة نجوين وسكولتز و ويستبورك (٢٠١٢) Nguyen; Shultz and Westbrook إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة الجامعية وكلاً من الصلابة النفسية والدافعية للتعلم وإدراك القيمة الوظيفية لتخصص إدارة الأعمال، وتكونت العينة من ١٠٢٤ طالباً من الطلاب الفتنامين المنتظمين في كلية إدارة الأعمال في فيتنام، وخرجت الدراسة بأن الصلابة النفسية في التعلم والدافعية للتعلم لهما تأ

طلاب لجودة الحياة الجامعية.

وهدفت دراسة الفراء والنواحة (٢٠١٢) إلى التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي، لدى عينة مكونة من (٣٠٠) دارس من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، وقام الباحثان بإعداد مقياسي الدراسة وهما: مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس جودة الحياة، وبيّنت النتائج وجود علاقة بين الذكاء الوجداني، وجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض، في الذكاء الوجداني، وجودة الحياة لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

وفي دراسة جميل وعبد الوهاب (٢٠١٢) والتي تكوّنت فيها عينة الدراسة من (٢٦٤) طالب وطالبة والمقيدين بالصف الثاني الثانوي، واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة الأكاديمية، واختبار الذكاءات المتعددة، من إعداد الباحثين، وكان من بين نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث، لصالح الذكور، وطلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، لصالح طلاب القسم العلمي.

وفي الدراسة التي قام بها عبد المنعم توفيق (٢٠١٤) بهدف دراسة المكونات العاملية لمقياس نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، وبلغ إجمالي العينة (٥٠٠) طالب وطالبة في المرحلة الجامعية من كليات مختلفة بواقع (٢٣٥) ذكر، و (٢٦٥) أنثى بمدى عمري تراوح ما بين (١٩-٢١) عامًا. اقتصرت أدوات الدراسة على أداة واحدة هي مقياس كيومنز لجودة حياة الراشدين، وقد استطاعت الدراسة الوصول إلى المكونات العاملية لمقياس نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة، وأسفر التحليل العامل عن وجود ثلاثة عوامل لنوعية الحياة هي: عامل جودة الحياة الذاتية، وعامل جودة الحياة الموضوعية، وعامل حسن المرام الانفعالي الموضوعي والجودة الذاتية للصحة والأمان.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد كثيرًا من الملاحظات المهمة التي تخدم توجه الدراسة الحالية، وهي على النحو التالي:

١. استخدمت معظم الدراسات عينة من طلاب الجامعة كما في (دراسة العادلي، ٢٠٠٦، والشربيني منصور، ٢٠٠٧، صفاء عجاجة، ٢٠٠٨، الله، ٢٠٠٨، ورجيع، ٢٠٠٩، وبنهان، ٢٠١٠، وسليمان، ٢٠١٠، ومنسي وكاظم، ٢٠١٠، والسيد

نجيت ، ٢٠١٢ ، والمالكي ، ٢٠١١ ، والفرا والنواجحة ، ٢٠١٢) . وهذا يؤكد أهمية هذه الفئة ، حيث تُمثّل المرحلة الجامعية مرحلة فاصلة في حياة الإنسان .

٢. تُعد الدراسات العملية التي تستهدف دراسة البنية العاملية لجودة الحياة وفق توجه الدراسة الحالية نادرة ، ومن هذه الدراسات ، دراسة هيچس (٢٠٠٧) Higgs ، ودراسة عبدالله (٢٠٠٨) ، ودراسة عبد المنعم توفيق (٢٠١٤) ، وهذا ما يميّز الدراسة حيث تهدف إلى تحديد البناء العاملي لجودة حياة الطالب الجامعية .

٣. أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة تعود إلى اختلاف الجنس ومن تلك الدراسات ، دراسة عبد الله (٢٠٠٨) ، ودراسة بنهان (٢٠١٠) ، ودراسة محمد السيد (٢٠١٠) ، بينما وجدت بعض الدراسات فروق دالة إحصائية ، ومن تلك الدراسات دراسة ليندفورس وبيرنفسون ولونديبرج (٢٠٠٦) Lindfors ; Bernfsson and Lundberg والتي كانت فيها الفروق لصالح الذكور فيما عدا بُعد العلاقات الاجتماعية حيث كانت الفروق لصالح الإناث ، ودراسة البهادلي وكاظم (٢٠٠٧) ، ودراسة صفاء عجاجة (٢٠٠٧) ، ودراسة الشريبي منصور (٢٠٠٧) ، ودراسة سعيد حسن ، وسيف المحرزي ، ومحمد ابراهيم (٢٠٠٧) والتي ظهرت فيها الفروق لصالح الذكور ، ودراسة أرنوط (٢٠٠٨) والتي ظهر فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الدرجة الكلية وجميع أبعاد جودة الحياة ، ودراسة ساكس وكرن (٢٠٠٨) Sacks and Kern ، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) والتي برزت فيها فروقاً دالة إحصائية في الدرجة الكلية لجودة الحياة لصالح الذكور ، وكذلك الأمر نفسه بالنسبة لدراسة جميل و عبد الوهاب (٢٠١٢) .

٤. أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة تعود إلى اختلاف نوع الكلية ومن تلك الدراسات ، دراسة بنهان (٢٠١٠) ، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) . بينما وجدت دراسة الشريبي منصور (٢٠٠٧) فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التخصصات ، وكذلك دراسة سعيد حسن ، وسيف المحرزي ، ومحمد إبراهيم (٢٠٠٧) والتي ظهر فيها فروقاً ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لصالح طلاب الكليات العلمية ، ودراسة سليمان (٢٠١٠) التي جاءت فيها الفروق دالة فيما عدا بُعد جودة إدارة الوقت ، وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية فيما عدا بُعد الح طلاب التخصصات الأدبية ،

ودراسة السيد بجيت (٢٠١٢) والتي أبرزت فروقاً جزئية وذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الحياة ترجع إلى التخصص . وكذلك دراسة جميل وعبد الوهاب (٢٠١٢).

٥. أظهرت بعض الدراسات وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة تعود لاختلاف التحصيل الدراسي (مرتفع / منخفض) ومن تلك الدراسات ، دراسة الشرييني منصور (٢٠٠٧) ، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) ، ودراسة الفراء والنواجحة (٢٠١٢) حيث كانت الفروق لصالح المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة . وكذلك دراسة سليمان (٢٠١٠) في بعدين هما جودة الحياة الأسرية وجودة التعليم حيث كانت الفروق لصالح مرتفعي التحصيل .

٦. أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائية في جودة الحياة تعود لاختلاف المستوى الأكاديمي (الأدنى / الأعلى) ومن تلك الدراسات ، دراسة صفاء عجاجة (٢٠٠٧) ، ودراسة محمد السيد (٢٠١٠) والتي لم يظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية (الثاني ، والثالث ، والرابع) فيما عدا بُعد العلاقات الاجتماعية والتي كانت فيه الفروق لصالح طلاب المستوى الأعلى وهو المستوى الرابع . ومن الدراسات التي وجدت فروقاً دالة إحصائية دراسة المالكي (٢٠١١).

٧- يلحظ -من خلال ما سبق- أنّ هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة في كونها تجمع أهدافاً متنوعة؛ حيث تسعى إلى إيضاح البناء العاملي لجودة الحياة ، وفي نفس الوقت تبحث الفروق الإحصائية في جودة حياة الطالب الجامعية والتي تعود لكل من الجنس، والتحصيل، والتخصص، والمستوى الدراسي، بالإضافة إلى تحديد مستوى طلاب جامعة المجمعة على مقياس جودة حياة الطالب الجامعية.

فروض الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة، تمّ صوغ فروض هذه الدراسة على النحو التالي :

١- تتشعب أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية على عامل كامن عام تنتظم حوله العوامل المشاهدة التسعة.

٢- مستوى جودة حياة الطالب الجامعية لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة متوسطة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الجنس (ذكر / أنثى).

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية (كلية نظرية / كلية علمية).

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية، وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف التحصيل الدراسي (منخفض / مرتفع).

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية، وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف المستوى الدراسي (الأدنى / الأعلى).

منهج الدراسة والإجراءات:

منهج الدراسة : استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي، وذلك باستخدام إحدى طرقه وهي الطريقة الارتباطية، حيث تتناول هذه الطريقة دراسة العلاقة بين متغير معين ومتغير آخر أو أكثر (القرشي، ٢٠٠١).

مجتمع الدراسة : جميع طلاب وطالبات جامعة الجامعة المنتظمين في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ . والبالغ عددهم (١٩٢٩٦) طالب وطالبة (التقرير السنوي الثالث لجامعة الجامعة، ١٤٣٥هـ)

عينة الدراسة : تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات جامعة الجامعة باستخدام طريقة العينة العشوائية العنقودية ، حيث تم اختيار خمس كليات بطريقة عشوائية (كليتان في التخصصات العلمية ، وثلاث كليات في التخصصات النظرية)، وبحكم أنّ هذه الكليات موزعة إلى أقسام متعددة فقد تم اختيار قسم واحد لكل كلية بشكل عشوائي، بعد ذلك تم اختيار عشوائي لمستويين دراسيين (مستوى واحد يمثل المستويات الدنيا ، ومستوى واحد يمثل المستويات العليا) لكل قسم وقع الاختيار عليه ، وتم ا

من الجنسين، وفي حال كان المستوى مُقسّم إلى عدد من الشعب فقد تم اختيار شعبة واحدة، مع العلم أنّ بعض الكليات-بحكم حداثة النشأة- لا يوجد بها طالبات ككلية الهندسة وكلية إدارة الأعمال، وفي هذه الكليات تم التطبيق فقط على عينة من الطلاب . وقد وقع الاختيار على كل من كلية العلوم الطبية التطبيقية وكلية الهندسة؛ لتمثيلان التخصصات العلمية ، وكلية التربية بالجامعة، وكلية إدارة الأعمال ، وكلية إدارة الأعمال والإنسانية بحوطة سدير، وتمثّل التخصصات النظرية . وقد بلغت عينة الدراسة (٢٢٨) طالباً وطالبة ، بعد استبعاد (١٢٥) لم يكملوا الإجابة عن كافة فقرات المقياس أو لم يستكملوا بياناتهم .

جدول (٣) خصائص أفراد العينة من طلاب وطالبات جامعة المجمعة وفق

متغيرات الدراسة (ن = ٢٢٨ طالب وطالبة)

المتغيرات	المجموعات	العدد	النسبة %
التحصيل الدراسي	مرتفع	١٤٦	٦٤%
	منخفض	٨٢	٣٦%
الجنس	ذكر	١٣١	٥٨.٥%
	أنثى	٩٧	٤٣.٥%
نوع الكلية	نظري	١٢٤	٥٤.٤%
	علمي	١٠٤	٤٥.٦%
المستوى الدراسي	الأدنى	٦٧	٢٩.٤%
	الأعلى	١٦١	٧٠.٦%
المجموع		٢٢٨	١٠٠%

جدول (٤) خصائص أفراد العينة من طلاب وطالبات جامعة المجمعة وفق متغير

نوع الكلية (ن = ٢٢٨ طالب وطالبة)

نوع الكلية	العدد	النسبة %	أسم الكلية	العدد	النسبة %
نظرية	١٢٤	٥٤.٤	كلية التربية بالمجمعة	٥٤	٢٤
			كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحوطة سدير	٣٨	١٧
			كلية إدارة الأعمال	٣٢	١٤
علمية	١٠٤	٤٥.٦	كلية الهندسة	٢٧	١١
			كلية العلوم الطبية والتطبيقية	٧٧	٣٤
المجموع	٢٢٨			٢٢٨	١٠٠%

أداة الدراسة :

مقياس جودة حياة الطالب الجامعية (من إعداد الباحث) :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة لجودة الحياة، وبعد الاطلاع على كثيرٍ من مقاييس جودة الحياة، مثل : منسي وكاظم (٢٠١٠)، وأرنوط (٢٠٠٨)، وبنهان (٢٠١٠) ، وسليمان (٢٠١٠)، ومحمود والجمالي (٢٠١٠)، تمكّن الباحث من صياغة فقرات متعددة (٧٤ فقرة) موزّعة على (٩) أبعاد، هي: جودة التخطيط للمستقبل، و جودة الكفاءة الذاتية، والرضا عن الحياة، وجودة الحياة الدينية ، وجودة العلاقات الاجتماعية، وجودة العلاقات الأسرية ، وجودة الصحة النفسية ، وجودة الحياة الأكاديمية، وشغل أوقات الفراغ. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي :

أولاً- حساب الاتساق الداخلي للمقياس:

أ) ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس المتبقية والدرجة الكلية بعد حذف الفقرة، وذلك بالتطبيق على عينة الدراسة الأساسية. وعلى أثر ذلك تم استبعاد بعض الفقرات التي كان ارتباطها ضعيفاً مع الدرجة الكلية (٠.٢٠ فأقل). وبلغ عدد هذه الفقرات (١٠) فقرات، وهي الفقرات التي تحمل الأرقام التالية: ٣٢،٣١ ، ٣٤،٣٧،٤٢،٤٣،٥٠،٥٦،٦٥،٧٠. أما الفقرات المتبقية فبلغ عددها (٥١) فقرة ، وهي التي تم اعتمادها؛ لتكون الفقرات المكونة للمقياس في صورته النهائية .

(ب) حساب الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية في صورته النهائية (٥١ فقرة): ويوضح الجدول (٥) معاملات الارتباط تلك.

وقد أبرزت النتائج في الجدول (٥) أنّ جميع الفقرات كان ارتباطها بالدرجة الكلية دال عند (٠.٠١) ، وهذا يدل على أن الفقرات تقيس ما يقيسه المقياس عند التعبير عنه بالدرجة الكلية.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين فقرات المقياس في صورته النهائية والدرجة الكلية (مستوى

الدلالة ٠.٠١)

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
١.	٠.٤٥	١٢.	٠.٣٦	٢٣.	٠.٥٦	٣٤.	٠.٣٦	٤٥.	٠.٤٤
٢.	٠.٤١	١٣.	٠.٤٠	٢٤.	٠.٣٨	٣٥.	٠.٣٣	٤٦.	٠.٤٨
٣.	٠.٣٩	١٤.	٠.٤٠	٢٥.	٠.٤٢	٣٦.	٠.٢٨	٤٧.	٠.٤٩
٤.	٠.٤٠	١٥.	٠.٣٦	٢٦.	٠.٥٣	٣٧.	٠.٤١	٤٨.	٠.٤٢
٥.	٠.٣٦	١٦.	٠.٤١	٢٧.	٠.٥٢	٣٨.	٠.٤٣	٤٩.	٠.٤٩
٦.	٠.٣٤	١٧.	٠.٣٦	٢٨.	٠.٤٨	٣٩.	٠.٣٨	٥٠.	٠.٤٨
٧.	٠.٤٥	١٨.	٠.٤١	٢٩.	٠.٤٦	٤٠.	٠.٣٣	٥١.	٠.٤٠
٨.	٠.٤٧	١٩.	٠.٣٦	٣٠.	٠.٤٢	٤١.	٠.٣١		
٩.	٠.٤٦	٢٠.	٠.٤٣	٣١.	٠.٣٨	٤٢.	٠.٣٩		
١٠.	٠.٤٨	٢١.	٠.٥٦	٣٢.	٠.٣٦	٤٣.	٠.٤٣		
١١.	٠.٣٤	٢٢.	٠.٥٠				٠.٤١		

ويتضح من الجدول (٦) أنه يوجد ارتباط دال وموجب بين أبعاد المقياس فيما عدا الارتباط بين جودة الحياة الاجتماعية، وجودة إدارة الوقت حيث تبين أنه لا يوجد بينهما ارتباط. أما الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية فكان جميع معاملات الارتباط دالة. وهذا يوضح أن المقياس يتمتع باتساق داخلي على مستوى الأبعاد المكونة له .

ثانياً: للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس ، قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولى على (٨) من أعضاء هيئة التدريس في قسم العلوم التربوية في كلية التربية بجامعة المجمعة ، في تخصص علم النفس التربوي والمقياس النفسي والمناهج وطرق التدريس ، وطلب منهم الحكم على مدى ملائمة تعليمات الإجابة لطلاب الجامعة ، وانتماء الفقرات للبُعد الذي تنتمي له ، ومدى جودة الصياغة ووضوحها ، وكذلك الحكم على بدائل الإجابة ومدى مناسبتها لصياغة الفقرات ، وقد كان المقياس في صورته المبدئية مكوناً من (٧٤) فقرة. وبعد إجراء التعديلات المقترحة من السادة المحكمين أصبح في صورته الجديدة يتكون من (٦١) فقرة ، حيث تم حذف (١٣) فقرة لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها لـ ٨٧,٥ % (٧ من ٨ محكمين)، حيث تم الحكم عليها بأنها غير مناسبة أو أنها ذات فكرة مكررة في فقرات أخرى. وحملت الفقرات المستبعدة الفقرات التالية: ١١، ١٦، ٢٦، ٣٣، ٤٧، ٤٩، ٥٣، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٧٢، ٧٣، ٧٤. كما قام الباحث بتعديل عدد من الفقرات وفق آراء السادة المحكمين ، حيث تم تعديل الفقرات التالية : ٨، ١٢، ٣٦، ٣٧.

ثالثاً - ثبات المقياس : تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ ، وبلغ الثبات (٠.٩٠) وهو يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات .

رابعاً- فقرات المقياس : مقياس جودة حياة الطالب الجامعية من نوع التقرير الذاتي ، حيث تم صياغة عباراته بصورة يطلب فيها من الطالب تحديد مدى انطباقها عليه وفق أسلوب متدرج من ثلاثة اختيارات هي: دائماً ، وأحياناً، ونادراً . وتم صياغة الفقرات بصورة إيجابية أو سلبية، والجدول (٧) يوضح فقرات المقياس حسب أبعاده التسعة. مع العلم أن الفقرات السلبية هي:

٣٠، ٣٣، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٧، ٤٨

جدول (٧) أبعاد مقياس جودة حياة الطالب الجامعية وفقرات كل بُعد وعددتها

أبعاد المقياس	الفقرات	عدد الفقرات
التخطيط	١٨.١٧.١٦.٣.٢.١	٦
الكفاءة الذاتية	٧.٦.٥.٤	٤
الرضا عن الحياة	٢١.٢٠.١٩.١٠.٩.٨	٦
جودة الحياة الدينية	١٣.١٢.١١	٣
جودة الحياة الاجتماعية	٢٣.٢٢.١٥.١٤	٤
جودة الحياة الأسرية	٣١.٣٠.٢٩.٢٨.٢٧.٢٦.٢٥.٢٤	٨
جودة الحياة النفسية	٥٠.٤٩.٤٨.٤٧.٤٤.٤٣.٤٢.٣٣.٣٢	٩
جودة الحياة الأكاديمية	٤٦.٤٥.٤١.٤٠.٣٧.٣٦.٣٥.٣٤	٨
جودة إدارة الوقت	٥١.٣٩.٣٨	٣

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

في ضوء تساؤلات الدراسة وفروضها قام الباحث بتحليل النتائج عن طريق استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد استخدم الباحث أساليب متعددة إحصائية لمعالجة نتائج الدراسة ، هي كما يلي :

- ١- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمجمل إجابات أفراد عينة الدراسة.
- ٢- معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة وتحليل نتائج الدراسة.
- ٣- اختبار ت "T test" لحساب الفروق بين متوسطي عيتين مستقلتين .
- ٤- التحليل العاملي .

٥- استخدام معامل الفا كرونباخ (Alpha Cronpach) لحساب ثبات أدوات الدراسة .

وفيما يلي استعراض لنتائج الدراسة:

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١-التحقق من صحة الفرض الأول : تتشعب أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية على عامل كامن عام تنظم حوله العوامل المشاهدة التسعة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مجموع درجات أبعاد مقياس جودة حياة الطالب الجامعية (٩ أبعاد)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية Principal Components، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax . وباعتبار أنَّ العامل الذي قيمة جذره الكامن واحد فأكثر هو عامل دال (كايزر ، ١٩٦٠) فإنَّ التحليل العاملي قد أنتج عاملين دالين .

جدول (٨) نتائج تحليل المكونات الرئيسية لأبعاد مقياس جودة حياة الطالب الجامعية

المكونات	(الجذر الكامن)	نسبة التباين المفسر %	النسبة التراكمية للتباين الكلية %
١	٣.٧	٤١.١١٣	٤١.١١٣
٢	١.١٦٧	١٢.٩٦٣	٥٤.٠٧٥

ومن جدول (٨) يتضح أنَّ العامل الأول يبلغ جذره الكامن (٣.٧) ويفسّر (٤١.١١٣%) من التباين الكلي، والعامل الثاني ويبلغ جذره الكامن (١.١٦٧) ويفسر (١٢.٩٦٣%) من التباين الكلي ، وفسر العاملان مجتمعين (٥٤.٠٧٥%) من التباين الكلي .

ويوضّح الجدول (٩) تشبّعات العوامل بعد التدوير على أبعاد مقياس جودة حياة الطالب

الجامعية. وكما هو ملاحظ من جدول ١
د تشبّع عليه ستة أبعاد تشبّعاً دالاً
(٠.٣٠ فأكثر) موجباً ، وهي : الرضا عن الحياة ، وجودة الحياة الدينية ، وجودة الحياة

الاجتماعية، وجودة الحياة الأسرية ، وجودة الحياة النفسية ، وجودة الحياة الأكاديمية. ويمكن تسمية هذا العامل بجودة الحياة الذاتية على أساس أنّ العوامل التي تشبعت عليه تقيس ما يشعر به الفرد تجاه حياته في مجالاتها المختلفة. وتشبّع على العامل الثاني ثلاثة أبعاد تشبّع دال وموجب ، وهي : التخطيط ، والكفاءة الذاتية ، وجودة إدارة الوقت. ويمكن تسمية هذا العامل جودة إدارة الذات على أساس أن العوامل التي تشبعت على هذا العامل تقيس الطرق الفعالة التي يستخدمها الفرد لتنظيم حياته.

جدول(٩) تشبّعات العوامل بعد التدوير على أبعاد مقياس جودة حياة الطالب الجامعية

الاشتراكات	التشبّعات		أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية
	العامل الأول	العامل الثاني	
٠.٥٠	٠.٦٢		التخطيط
٠.٥٥	٠.٧٢		الكفاءة الذاتية
٠.٥٥		٠.٥٥	الرضا عن الحياة
٠.٣٢		٠.٤٦	جودة الحياة الدينية
٠.٦٢		٠.٧٨	جودة الحياة الاجتماعية
٠.٦٤		٠.٧٨	جودة الحياة الأسرية
٠.٥٣		٠.٥٦	جودة الحياة النفسية
٠.٤٦		٠.٦٣	جودة الحياة الأكاديمية
٠.٦٨	٠.٨٣		جودة إدارة الوقت

وتتحقق هذه العوامل المعنى الذي ذكره دادسون(١٩٩٤) في تعريفه لجودة الحياة ، حيث يعتقد بأنّها الشعور الشخصي بالكفاءة الذاتية وإجادة التعامل مع التحديات.(في سليمان،٢٠١٠) . كما تعكس العوامل أنّ جودة الحياة شعور ذاتي من قبل الفرد، وهو بذلك خاضع لرؤية الفرد وانطباعاته الشخصية وتقييمه لمدى ثراء بيئته ورفي في المجالات الصحية والاجتماعية

والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه. وعلى أساس هذه النتيجة يتضح عدم تحقق الفرض الأول ، حيث لم تتشعب المشاهدات التسع على عامل واحد كامن.

وتختلف نتائج هذه الدراسة من حيث عدد العوامل مع نتائج دراسة أرنوط (٢٠٠٨) والتي تم فيها استخلاص أربعة عوامل كامنة ، كما تختلف مع دراسة عبد الله (٢٠٠٨) والتي تم فيها استخراج عامل عام واحد لجودة الحياة للراشدين تنتظم عليه أبعاد جودة الحياة، كما تختلف مع دراسة هيجس (٢٠٠٧) المشار إليها في دراسة عبد الله (٢٠٠٨) والتي لم يظهر فيها سوى عامل عام واحد. كما تختلف عن دراسة عبد المنعم توفيق (٢٠١٤) والتي ظهر فيها ثلاثة عوامل مع ملاحظة اختلاف أبعاد جودة الحياة المستخدمة مع الأبعاد المستخدمة في الدراسة الحالية. ومن نتائج هذه الدراسة يتبين اختلاف طبيعة جودة الحياة من دراسة إلى أخرى مما يفتح المجال واسعاً لمزيد من الدراسات لاستجلاء وتوضيح البنية العاملية لجودة الحياة. وربما يعود الاختلاف في البناء العاملي إلى اختلاف توجهات الباحثين لجودة الحياة.

وبناء على ما تقدّم يمكن أن يتم صياغة الإجابة عن التساؤل الأول كما يلي:

تشعب أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية على عاملين كامينين تنتظم حولهما العوامل المشاهدة التسعة، وهما جودة الحياة الذاتية ، وجودة إدارة الوقت .

٢-التحقق من صحة الفرض الثاني: مستوى جودة حياة الطالب الجامعية لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة فوق المتوسطة.

وللتحقق من صحة هذه الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي للدرجات والوزن النسبي لكل بُعد من أبعاد مقياس جودة حياة الطالب الجامعية والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول (١٠).

ومن الجدول (١٠) يتبين اختلاف مستويات أبعاد جودة الحياة، وكان متوسط جودة حياة الطالب الجامعية بشكل عام ١٢٢.٠٧٨ بوزن نسبي ٧٩.٧٨٩، وكان بُعد جودة الحياة الاجتماعية الأعلى بوزن نسبي ٨٨.٨٥ ، بينما كان بُعد جودة الحياة النفسية الأدنى بوزن نسبي ٥٨.١٧٥. كما تشير النتائج إلى أنّ مستوى جودة الحياة لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة كان فوق المتوسط حيث بلغ الوزن النسبي ٩.٧٨٩

جدول (١٠) متوسط الدرجات والوزن النسبي لمعدل انتشار جودة حياة الطالب الجامعية

أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية	عدد الفقرات	الدرجة الكلية للبعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي*	رتبة البعد
التخطيط	٦	١٨	١٤.٠٦١	٢.٣٩٤	٧٨.١١٦	٦
الكفاءة الذاتية	٤	١٢	٩.٠٩٦٥	١.٨٠٠٤	٧٥.٨٠٤	٧
الرضا عن الحياة	٦	١٨	١٤.١٤٤	٢.٦٠٣	٧٨.٥٧٧	٥
جودة الحياة الدينية	٣	٩	٧.١٢٧	١.٢٩٦٠	٧٩.١٨٨	٤
جودة الحياة الاجتماعية	٤	١٢	١٠.٦٦٢	١.٦٥١	٨٨.٨٥	١
جودة الحياة الأسرية	٨	٢٤	٢١.١٧١	٢.٨٧٨	٨٨.٢١٢	٢
جودة الحياة النفسية	٩	٣٦	٢٠.٩٤٣	٣.٤٢٠٧	٥٨.١٧٥	٩
جودة الحياة الأكاديمية	٨	٢٤	١٩.١٠٥	٣.٢٥٣	٧٩.٦٠٤	٣
جودة إدارة الوقت	٣	٩	٥.٧٦٧	١.٤٠٥٩	٦٤.٠٧٧	٨
الدرجة الكلية	٥١	١٥٣	١٢٢.٠٧٨	٥-١٣.٦٧	٧٩.٧٨٩	

*يتم حساب الوزن النسبي بقسمة الوسط الحسابي لكل بُعد على الدرجة الكلية للبُعد ثم ضرب الناتج في ١٠٠

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من أن الجامعة لا تزال في طور النشأة وعلى الرغم من الصعوبات التي يواجهها الطلاب إلا أنهم راضون عن حياتهم الجامعية، وربما يعود ذلك إلى كون الجامعة تعني للطلاب الخطوة الأولى لرسم مستقبله المهني والحياتي، وما يصاحبه من آمال بمستقبل مشرق يساعد على خوض غمار الحياة متسلحين بشهادة الجامعة التي تؤهلهم للبحث عن فرص عمل أو وظيفة تمكنهم من تحقيق ذاتهم ؛ وهذا بلا شك يساعد الطالب في رؤية ذاته في المكان الآمن نفسياً. وبناء على هذه النتيجة يتضح تحقق الفرض الثاني. كما أنه من خلال العينة التي وقع عليها الاختيار فإن ٧٠% منهم هم من المستويات العليا، وهذا ربما يفسر التحسن في جودة الحياة حيث تنحدر العينة من الطلاب الذين أمضوا وقتاً داخل الجامعة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة العادلي (٢٠٠٦) و دراسة الب

العينة بجودة الحياة يفوق المتوسط النظري مما يشير إلى أن مستوى مرتفع من الإحساس

بجودة الحياة لديهم ، كما تتفق مع دراسة سليمان (٢٠١٠) حيث أبرزت تفاوت مستويات جودة الحياة، كما تتفق معها في كون جودة الحياة الأسرية ذات مستوى مرتفع، وتختلف معها في مستوى جودة الحياة النفسية حيث جاء مرتفعاً بينما هو في الدراسة الحالية في أدنى مستوى مقارنة بالأبعاد الأخرى. كما أنّ هناك اختلاف بينهما في تحديد مستوى جودة الحياة الأكاديمية حيث جاء في مستوى منخفض بينما هو مرتفع في الدراسة الحالية. وتتفق الدراستين في مستوى جودة إدارة الوقت إذ ظهر في كلاهما منخفضاً. كما تتفق مع دراسة البهادلي وكاظم (٢٠٠٧) في ارتفاع جودة الحياة الاجتماعية وجودة الحياة الأسرية وجودة الحياة الأكاديمية ، وكذلك تشابه معها في انخفاض جودة الصحة النفسية .وبالنسبة لارتفاع جودة الحياة الاجتماعية وجودة الحياة الأسرية يعكس واقع الطلاب في جامعة المجمعة إذ إنّهم ينتمون إلى بيئة تشجع على التقارب والانتماء والمساندة الاجتماعية والتعامل السهل مع الآخرين. وهذا يعكس ما يشعر به الطلاب من جوانب في الحياة الأسرية والاجتماعية تتمثل في التقارب من أسرهم ووالديهم وأصدقائهم وجيرانهم، والافتخار بهذا الانتماء والاعتزاز به. بينما انخفاض جودة الحياة النفسية ربما يعود إلى كون الجامعة لا تزال في طور النشأة؛ وعليه فإنّ الاهتمام بالخدمات النفسية لدعم الصحة النفسية للطلاب متأخرة نوعاً ما، حيث لا توجد في الجامعة مراكز علمية متخصصة لتقديم هذا الدعم الضروري

و بناء على ما تقدم من نتائج يمكن أن يتم صياغة الإجابة عن التساؤل الثاني كما يلي:
مستوى جودة حياة الطالب الجامعية في جامعة المجمعة فوق المتوسط في الدرجة الكلية و كذلك في أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية .

٣-التحقق من صحة الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجمعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الجنس (ذكر/أنثى).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت "T test" لحساب الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين وذلك؛ لتحديد الفروق ومدى دلالتها الإحصائية، وقد استعرض الباحث تلك النتائج في الجدول (١١)

ويتضح من الجدول (١١) أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية وكذلك ؛
س، فيما عدا بعدي جودة الحياة

الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية حيث توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث. ويتضح من النتائج تحقق الفرض الثالث بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك في أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية فيما عدا بعدي جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية حيث توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله (٢٠٠٨)، و دراسة بنهان (٢٠١٠)، ودراسة محمد

السيد (٢٠١٠)، بينما تختلف مع دراسة ليندفورس وآخرون (٢٠٠٦). Lindfors, et al.

والتي كانت فيها الفروق لصالح الذكور، و تتفق معها فقط في بُعد العلاقات الاجتماعية حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وتختلف مع دراسة البهادلي وكاظم (٢٠٠٧) والتي كان فيها الذكور أعلى في بعض أبعاد جودة الحياة، كما تختلف نتائج الدراسة مع دراسة صفاء عجاجة (٢٠٠٧)، و دراسة الشرييني منصور (٢٠٠٧)، ودراسة سعيد حسن، وسيف المحرزي، ومحمد إبراهيم (٢٠٠٧) والتي ظهرت فيها الفروق لصالح الذكور، ودراسة أرنوط (٢٠٠٨) والتي ظهر فيها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الدرجة الكلية، وجميع أبعاد جودة الحياة. ودراسة ساكس وكرن (٢٠٠٨) Sacks and Kern والتي ظهر فيها فروق في بعض أبعاد جودة الحياة لصالح الذكور، كما تختلف مع دراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) والتي ظهر فيها فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لجودة الحياة لصالح الذكور، وكذلك الأمر نفسه بالنسبة لدراسة جميل و عبد الوهاب (٢٠١٢).

وقد يعود عدم وجود فروق جوهرية في جودة الحياة بين الجنسين نظراً؛ لأن كلا الجنسين من الذكور والإناث يعيشون بيئة مشتركة لا تختلف في طبيعتها ولا ما يُقدم فيها من خدمات لكلا الجنسين، وأنّ الجميع يحض بالقدر نفسه من الاهتمام تعليمياً وإدارياً.

وقد يعود وجود فروق دالة إحصائية في الدراسة الحالية بين الذكور والإناث في بعدي جودة الحياة الدينية وجودة الحياة الاجتماعية لصالح الإناث؛ نظراً لطبيعة الأنثى في كونها أكثر ارتباطاً بالخالق وأكثر التزاماً بالأعمال الدينية والممارسات والمناسبات والاحتفالات كما أنّها تسعى دائماً إلى البحث عن الترابط الأسري والاجتماعي

جدول (١١) اختبار ت "T test" لحساب الفروق ودلالاتها الإحصائية في جودة حياة الطالب الجامعية وفقاً لمتغير الجنس

الدلالة الإحصائية	قيمة اختبار ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية	
غير دالة	١.٥٧٤-	٢.٦٧٦	١٣.٧٦	ذكور	التخطيط
		٢.١٤٥	١٤.٢٨	إناث	
غير دالة	٠.٧٢	١.٧٢٣	٩.١٩	ذكور	الكفاءة الذاتية
		١.٨٥٨	٩.٠٢	إناث	
غير دالة	٠.٨٨-	٢.٤٥٩	١٣.٩٦	ذكور	الرضا عن الحياة
		٢.٧٠٦	١٤.٢٧	إناث	
٠.٠٠١	٢.٧٣-	١.٣٣١	٦.٨٥	ذكور	جودة الحياة الدينية
		١.٢٣٦	٧.٣٢	إناث	
٠.٠٠٥	٢.١٦-	١.٥٩١	١٠.٣٩	ذكور	جودة الحياة الاجتماعية
		١.٦٧٢	١٠.٨٦	إناث	
غير دالة	٠.٦٨-	٢.٧٨٧	٢١.٠٢	ذكور	جودة الحياة الأسرية
		٢.٩٤٨	٢١.٢٨	إناث	
غير دالة	٠.١٧-	٣.٢٩٦	٢٠.٩٨	ذكور	جودة الحياة النفسية
		٣.٥٢٢	٢٠.٩٧	إناث	
غير دالة	٠.١٥٥	٣.٢٨٥	١٩.١٤	ذكور	جودة الحياة الأكاديمية
		٣.٢٤٣	١٩.٠٧	إناث	
غير دالة	١.٠٢	١.٣٢٤	٥.٨٧	ذكور	جودة إدارة الوقت
		١.٤٥٢	٥.٦٨	إناث	
غير دالة	٠.٩١٧-	١٣.٦٨	١٢١.١١	ذكور	الدرجة الكلية
		١٣.٦٧	١٢٢.٧٩	إناث	

ومن ثم يمكن أن يتم صياغة الإجابة عن التساؤل الثالث كما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الجنس (ذكر / أنثى) فيما عدا بعدين هما جودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية، والتي كان فيهما الفروق لصالح الإناث .

٤-التحقق من صحة الفرض الرابع : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية (كلية نظرية / كلية علمية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت "T test" لحساب الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين؛ وذلك لتحديد الفروق ومدى دلالتها الإحصائية، وقد استعرض الباحث تلك النتائج في الجدول (١٢).

ويتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات النظرية وطلاب الكليات العلمية في الدرجة الكلية لجودة حياة الطالب الجامعية، وجميع أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية فيما عدا جودة الحياة الأكاديمية. ومن هذه النتيجة يتضح تحقق الفرض الرابع حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية (كلية نظرية / كلية علمية) فيما عدا بعد جودة الحياة الأكاديمية لصالح طلاب الكليات العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بنهان (٢٠١٠)، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠) ، وتختلف مع دراسة الشرييني منصور (٢٠٠٧) ، و دراسة سعيد حسن ، وسيف المحرزي ، ومحمد إبراهيم (٢٠٠٧) والتي ظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لصالح طلاب الكليات العلمية ، و دراسة سليمان (٢٠١٠) التي جاءت فيها الفروق دالة فيما عدا بُعد جودة إدارة الوقت، وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية فيما عدا بُعد جودة التعليم فكان لصالح طلاب التخصصات الأدبية ، ودراسة السيد بحيت (٢٠١٢) والتي أبرزت أن هناك فروقاً جزئية وذات دلالة إحصائية في مقياس جودة الحياة ترجع إلى التخصص. كما تختلف مع دراسة جميل وعبد الوهاب (٢٠١٢).

جدول (١٢) اختبار ت "T test" لحساب الفروق ودلالاتها الإحصائية في جودة حياة الطالب الجامعية وفقاً لمتغير الكلية

أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	الدلالة الاحصائية
التخطيط	كلية نظرية	١٤.٠٤	٢٠.٢٨	٠.٠٨٩-	غير دالة
	كلية علمية	١٤.٠٧	٢٠.٥٣		
الكفاءة الذاتية	كلية نظرية	٩.٢٦	١٠.٦٦	١.٥٣	غير دالة
	كلية علمية	٨.٨٩	١٠.٩٤		
الرضا عن الحياة	كلية نظرية	١٤.٢٥	٢٠.٤٧	٠.٦٥٩	غير دالة
	كلية علمية	١٤.٠١	٢.٧٥		
جودة الحياة الدينية	كلية نظرية	٧.١٣	١.٢٨	٠.١٢٦	غير دالة
	كلية علمية	٧.١١	١٠.٣٠		
جودة الحياة الاجتماعية	كلية نظرية	١٠.٦١	١٠.٧٦	٠.٤٩٩-	غير دالة
	كلية علمية	١٠.٧٢	١.٥١		
جودة الحياة الأسرية	كلية نظرية	٢١.٣٩	٢.٨٨	١.٢٨٧	غير دالة
	كلية علمية	٢٠.٩٠	٢.٨٦		
جودة الحياة النفسية	كلية نظرية	٢١.٢٦	٣.٤٣	١.٥٦٢	غير دالة
	كلية علمية	٢٠.٥٥	٣.٣٨		
جودة الحياة الأكاديمية	كلية نظرية	١٩.٦٦	٣.٠٣٨	٢.٨٣٤	٠.٠٠١
	كلية علمية	١٨.٤٤	٣.٣٨٩		
جودة إدارة الوقت	كلية نظرية	٥.٨٨	١.٣٦	١.٣٩٧	غير دالة
	كلية علمية	٥.٦٢	١.٤٤٩		
الدرجة الكلية	كلية نظرية	١٢٣.٥٢	١٣.٤٩	١.٧٤٨	غير دالة
	كلية علمية	١٢٠.٣٥	١٣.٧٤		

وربما يرجع عدم وجود فروق بين طلاب الكليات النظرية وطلاب الكليات العلمية إلى أن جميع الخدمات الصحية، والتربوية، والاجتماعية المقدمة يستفيد منها الجميع بشكل متساو سواء أكانوا في الكليات النظرية أم الكليات العلمية، وأن جميع الطلاب يتعايشون مع نفس الظروف داخل الحرم الجامعي فضلاً عن الأعباء الأكاديمية؛ مما يؤدي إلى اختفاء الفروق بينهم في جودة حياة الطالب الجامعية.

و على أساس ذلك يمكن أن يتم صياغة الإجابة عن التساؤل الرابع كما يلي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجمع في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف الكلية (كلية نظرية / كلية علمية) فيما عدا بعداً واحداً هو جودة الحياة الأكاديمية و لصالح طلاب الكليات العلمية.

٥-التحقق من صحة الفرض الخامس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجمع في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف التحصيل الدراسي (منخفض / مرتفع).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت "T test" لحساب الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين وذلك؛ لتحديد الفروق ومدى دلالتها الإحصائية، وقد استعرض الباحث تلك النتائج في الجدول (١٣).

ويتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي التحصيل ومرتفعي التحصيل في بعد الكفاءة الذاتية، وبعد جودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة النفسية، وجودة الحياة الأكاديمية، وجودة إدارة الوقت، والدرجة الكلية للمقياس لصالح المتفوقين. بينما لم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد التالية: التخطيط، والرضا عن الحياة، وجودة الحياة الدينية، وجودة الحياة الاجتماعية. ومن هذه النتيجة يتضح أنّ هذا الفرض لم يتحقق إلا بشكل جزئي.

جدول (١٣) اختبار ت "T- test" لحساب الفروق ودلالاتها الإحصائية في جودة حياة الطالب الجامعية وفقاً لمتغير التحصيل الدراسي (منخفض / مرتفع)

أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	الدلالة الإحصائية
التخطيط	منخفض	١٣.٦٨	٢.٥١٨	١.٧٥٣-	غير دالة
	مرتفع	١٤.٢٧	٢.٣٠٢		
الكفاءة الذاتية	منخفض	٨.٦٧	١.٨٨٥	٢.٦٤٠-	٠.٠٠١
	مرتفع	٩.٣٣	١٠.٧١١		
الرضا عن الحياة	منخفض	١٣.٧١	٢.٥٧٣	١.٨٦٣-	غير دالة
	مرتفع	١٤.٣٨	٢.٥٩٧		
جودة الحياة الدينية	منخفض	٦.٩٥	١.٤٤٧	١.٤٦١-	غير دالة
	مرتفع	٧.٢٢	١.١٩٦		
جودة الحياة الاجتماعية	منخفض	١٠.٤٥	١.٨٨٦	١.٣٦٠-	غير دالة
	مرتفع	١٠.٧٨	١.٤٩٧		
جودة الحياة الأسرية	منخفض	٢٠.٤٨	٣.٢٥١	٢.٥٥٤-	٠.٠٠٥
	مرتفع	٢١.٥٥	٢.٥٧٨		
جودة الحياة النفسية	منخفض	٢٠.٢٦	٣.٣٩٩	٢.٢٤٩-	٠.٠٠٥
	مرتفع	٢١.٣٢	٣.٣٨٥		
جودة الحياة الأكاديمية	منخفض	١٨.٣٤	٣.٣٤١	٢.٦٤٤-	٠.٠٠١
	مرتفع	١٩.٥٣	٣.١٣٤		
جودة إدارة الوقت	منخفض	٥.٥٠	١.٣٩٠	٢.١٧٤-	٠.٠٠٥
	مرتفع	٥.٩١	١.٣٩٧		
الدرجة الكلية	منخفض	١١٨.٠٧٣	١٤.٧٥٤	٣.٢٤٠-	٠.٠٠١
	مرتفع	١٢٤.٣٢٨	١٢.٥٢١		

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشرييني منصور (٢٠٠٧) ، ودراسة محمود والجمالي (٢٠١٠)، ودراسة الفرا والنواجحة (٢٠١٢) في وجود فروق لصالح المتفوقين في الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة . كما تتفق هذه النتائج مع دراسة سليمان (٢٠١٠) في بعدين هما جودة الحياة الأسرية وجودة التعليم حيث كانت الفروق لصالح مرتفعي التحصيل، وتختلف معها في الأبعاد الأخرى ، حيث لم تجد فروقاً جوهرية .

وهذه النتيجة تتفق مع المنطق إلى حد كبير؛ إذ إنّ التفوق الأكاديمي ينعكس على إدراك الفرد لذاته وللواقع الذي يعيشه ومكانته في الحياة، وهذا يدعم ثقته في نفسه ويعزز مفهومه الإيجابي عن ذاته مما يرفع من معدلات رضاه عن نفسه في الجوانب المختلفة لجودة الحياة. كما أنّ المتفوق دراسياً يدرك دعم، وتشجيع ، ومساندة ، وتأييد أسرته والتي يمكن أن تسهم في نجاحه و توجيهه وإرشاده، وتحفيزه ، ورضاه عن حياته فيشعر بأن حياته لها قيمة ومعنى . وهذا بعكس الطالب المتأخر دراسياً الذي يشعر بالقلق أثناء دراسته وفي شؤون حياته المختلفة مما يجعله ذلك غير قادر على تنظيم العمل داخل الجامعة . وقد أكد جلاسر على أنّ إتقان الطلاب لما تعلموه وارتفاع مستوى تحصيلهم يؤدي إلى إحساسهم بالكفاءة الذاتية والسعادة والرضا عن الذات.(في: حسانين، ٢٠٠٩)

ومن ثم يمكن أن يتم صياغة الإجابة عن التساؤل الخامس كما يلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجمع في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف التحصيل الدراسي (منخفض / مرتفع) لصالح الطلاب مرتفعي التحصيل ، فيما عدا الأبعاد التالية : التخطيط ، والرضا عن الحياة ، وجودة الحياة الدينية ، وجودة الحياة الاجتماعية .

٦-التحقق من صحة الفرض السادس : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات المجمع في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف المستوى الأكاديمي (الأدنى / الأعلى).

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت "T test" لحساب الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين وذلك؛ لتحديد الفروق ومدى دلالتها الإحصائية، وقد استعرض الباحث تلك النتائج في الجدول (١٤).

ويتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائية في المستوى الأكاديمي (الأدنى/الأعلى) في الدرجة الكلية لجودة حياة الطالب الجامعية، و جميع أبعاد المقياس وذلك لصالح المستويات الأعلى، ماعدا بُعد جودة الحياة الدينية، وبُعد جودة الحياة الأكاديمية. ويتضح من هذه النتيجة عدم تحقق الفرض السادس فيما عدا النتيجة المتعلقة ببُعد جودة الحياة الدينية ، وبُعد جودة الحياة الأكاديمية . وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة صفاء عجاجة (٢٠٠٧) ، ودراسة محمد السيد (٢٠١٠) والتي لم يظهر فيها فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية (الثاني ، والثالث، والرابع) فيما عدا بعد العلاقات الاجتماعية، والتي كانت فيه الفروق لصالح طلاب المستوى الأعلى وهو المستوى الرابع. كما تختلف مع دراسة المالكي (٢٠١١). ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس عامل الخبرة المكتسب لدى طلاب المستويات الأعلى ، مما يحسّن من أسلوب إدراكهم لجودة الحياة وأبعادها المختلفة، إذ إنّ زيادة الخبرة تؤدي إلى تنمية التفكير العقلاني والرؤية الموضوعية لجوانب الحياة مقارنة بالمستويات الأدنى، والتي يفتقد طلابها الخبرة الناضجة .

وبذلك يمكن أن يتم صياغة الإجابة عن التساؤل السادس كما يلي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الطالب الجامعية وأبعاده المختلفة ترجع إلى اختلاف المستوى الدراسي (الأدنى/الأعلى) و لصالح الطلاب من المستويات الأعلى ، فيما عدا بعدين هما: جودة الحياة الدينية ، وجودة الحياة الأكاديمية.

مناقشة النتائج :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة نجد أن المكونات العاملية لمفهوم جودة حياة الطالب الجامعية تتحدد بعاملين هما : جودة الحياة الذاتية ، وجودة إدارة الذات، وهذين المكونين يعكسان البُعد الذاتي لجودة الحياة ، وقد أشار الغندور (١٩٩٩) أنّ جودة الحياة عبارة عن الإدراك الذاتي لنوعية الحياة ؛ حتى أنّ تقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل والعمل والتعليم ، يمثّل في أحد مستوياته انعكاس مباشر لإدراك هذا الفرد لجودة الحياة في وجود هذه المتغيرات على هذا المستوى، والذي يتوقف بدرجة ما على مدى أهمية كل متغير من هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد .

جدول (١٤) اختبار ت "T- test" لحساب الفروق ودلالاتها الإحصائية في جودة حياة الطالب الجامعية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأدنى / الأعلى)

أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية	المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	الدلالة الإحصائية
التخطيط	الأدنى	١٣.١٠٤	٢.٢٠٢	٤.١٤-.	٠.٠٠١
	الأعلى	١٤.٤٥٩	٢.٣٦٣		
الكفاءة الذاتية	الأدنى	٨.٦١١	١.٩٠٦	٢.٥٤-	٠.٠٠٥
	الأعلى	٩.٢٩٨	١.٧٢٠		
الرضا عن الحياة	الأدنى	١٣.٤١٧	٢.٤٢٥	٢.٨٤-	٠.٠٠١
	الأعلى	١٤.٤٤٧	٢.٦٢١		
جودة الحياة الدينية	الأدنى	٦.٧٦٥	١.٣٣٥	١.٩٣-	غير دالة
	الأعلى	٧.٢٣٦	١.٢٦٧		
جودة الحياة الاجتماعية	الأدنى	١٠.١٣٤	١.٨٦٥	٢.٩٠-	٠.٠٠١
	الأعلى	١٠.٨٨٢	١.٥٠٥		
جودة الحياة الأسرية	الأدنى	٢٠.٥٦٧	٢.٧٠٩	٢.١٢-	٠.٠٠٥
	الأعلى	٢١.٤٢٢	٢.٩١٦		
جودة الحياة النفسية	الأدنى	١٩.٨٥٠	٣.٣١٧	٣.١٩-	٠.٠٠١
	الأعلى	٢١.٣٩٧	٣.٣٦٩		
جودة الحياة الأكاديمية	الأدنى	١٨.٨٢٠	٣.١١٨	٠.٨٧-	غير دالة
	الأعلى	١٩.٢٢٣	٣.٣١٠		
جودة إدارة الوقت	الأدنى	٥.٤٣٢	١.٤٣٧	٢.٢٩-	٠.٠٠٥
	الأعلى	٥.٩٠٦	١.٣٧٢		
الدرجة الكلية	الأدنى	١١٦.٨٠٦	١٢.٦٤٨	٣.٩٧-	٠.٠٠١
	الأعلى	١٢٤.٢٧٣	١٣.٥١٥		

أما الاختلاف في عدد المكونات العاملة لجودة الحياة في هذه الدراسة عن الدراسات السابقة فقد وضعه الباحث على أساس اختلاف توجهات الباحثين في تعريفهم لجودة الحياة، كما أنّ جودة الحياة تتأثر بالمتغيرات الثقافية لكل مجتمع؛ مما يجعل هناك فروقاً في التعريف بين الثقافات المختلفة، وقد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية البعد الثقافي والقيمي في تحديد مؤشرات جودة الحياة في كل مجتمع (Schmidt & Power, 2006 ; Lwasaki, 2007). ويشير روجرسون (Rogerson, 1999) إلى أنّ جودة الحياة ترتبط ببيئة الفرد . فالعوامل البيئية تُعد من المحددات الأساسية لإدراك الفرد لجودة الحياة. وهذا يبدو في تركيز كثيرٍ من الدراسات على جودة الحياة في بيئات محددة. (في المالكي، ٢٠١١) .

وعلى أثر نتائج الدراسة ظهر أنّ مستوى جودة حياة الطالب الجامعية في جامعة المجمعة تبدو في مستويات فوق المتوسط ، كما تختلف مستويات الأبعاد المكونة له، وربما يعود ذلك؛ لكون الجامعة تعني لدى الطالب الخطوة الأولى في رسم مستقبله المهني والحياتي ، وما يصاحبه من آمال بمستقبل مشرق يساعد على خوض غمار الحياة متسلحاً بشهادة الجامعة التي تؤهله للبحث عن فرص عمل أو وظيفة تمكنه من تحقيق ذاته؛ وهذا بلا شك يساعد الطالب في رؤية ذاته في المكان الآمن نفسياً.

كما أبرزت نتائج هذه الدراسة أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية لجودة حياة الطالب الجامعية تعود إلى اختلاف الجنس ونوع الكلية ، وقد فسّر الباحث ذلك في ضوء تساوي الخدمات التي يتلقاها طلاب الجامعة سواء أكان ذلك في كليات الطلاب أم كليات الإناث، وبالمثل تماماً في لكليات النظرية والكليات العلمية ، وأنّه على مستوى الدرجة الكلية فقد لا تظهر فروقٌ جوهرية ، ولكن من الممكن أن تظهر الفروق على مستوى الأبعاد و لصالح أصحاب الخصائص الشخصية المميزة ، وهذا ظهر واضحاً على بعدي جودة الحياة الدينية ، وجودة الحياة الاجتماعية لصالح الإناث؛ لأنهن أكثر حرصاً على السلوك الديني بحكم عاطفتهم ، وكذلك هن أحرص على تقوية العلاقات الاجتماعية والأسرية . وأما بُعد جودة الحياة الأكاديمية فقد كان لصالح طلاب الكليات العلمية على حساب طلاب الكليات النظرية؛ نظراً لما يتميز به الطلاب في الكليات العلمية من الدافعية المرتفعة والاهتمام بكل ما يتعلق بشؤون حياتهم الدراسية، فهم يدركون أنّهم بالدراسة الجادة وحدها يستطيعون اجتياز الكلية بنجاح.

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في الدرجة الكلية، وعدد من أبعاد جودة حياة الطالب الجامعية تعود إلى التحصيل الدراسي، وكذلك المستوى الأكاديمي، وهذا يبدو متوافقاً مع المنطق؛ إذ إنّ المتفوقين ينظرون إلى أنفسهم بثقة وعدم توتر؛ لذا فإنّهم يتفوقون على منخفضي التحصيل في جودة الحياة. وبالمثل فإنّ الطلاب في المستويات العلا قد اكتسبوا الخبرة اللازمة التي تهيئهم؛ لتنظيم وإدارة حياتهم في جوانبها المختلفة.

التوصيات : في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة فإنّ الباحث يوصي بما يلي:

١. كان من نتائج هذه الدراسة أنّ أهم مكونين يفسران جودة حياة الطالب الجامعية هما: جودة الحياة الذاتية، وجودة إدارة الذات؛ لذا فإنّ الباحث يؤكد على ضرورة الاهتمام بتدعيم هذين المكونين عبر الاهتمام ببناء برامج إرشادية لمساعدة الطلاب في الرفع من جودة حياتهم النفسية؛ لما للجوانب النفسية من أثر بالغ على أدائهم الأكاديمي.
٢. يؤكد الباحث على أهمية تدريب الطلاب على إستراتيجيات إدارة الوقت، وكيفية استثمار أوقاتهم عبر تكثيف الدورات التدريبية، والمحاضرات التوعوية، والندوات الحوارية.
٣. الاهتمام بتدعيم الجوانب المتعلقة بجودة الحياة الأكاديمية لطلاب التخصصات النظرية، وكذلك للطلاب منخفضي التحصيل الدراسي، فضلاً عن طلاب المستويات الدنيا؛ وذلك من خلال تفعيل دور الإرشاد الأكاديمي في الجامعة؛ مما يساهم في تخفيف العبءات التي تواجههم أثناء مسيرتهم التعليمية، ولبناء مزيد من الثقة والعلاقة الطيبة بين الطلاب وأساتذتهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة فإنّ الباحث يقترح ما يلي:

- ١ - إجراء دراسة بهدف تحديد المكونات العملية لجودة حياة الطالب الجامعية مع التوسع في عينة الدراسة.
- ٢ - إجراء دراسة بهدف تحديد العلاقة بين جودة حياة الطالب الجامعية والسلوك الدراسي الفعّال.
- ٣ - إجراء دراسة بهدف تحديد واقع الإرشاد الأكاديمي في الجامعات السعودية، وأثره على جودة حياة الطالب الجامعية.

المراجع العربية :

إبراهيم ، عبد الله إبراهيم ؛ صديق ، سيدة عبد الرحيم (٢٠٠٦). دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة السلطان قابوس ، ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط ١٧-١٩ ديسمبر.

أرنوط ، بشر با إسماعيل أحمد (٢٠٠٨). الذكاء الروحي وعلاقته بجودة الحياة ، مجلة رابطة التربية الحديثة ، السنة الأولى ، ع٢، ص ص ٢٤٣-٢٨٧

بنهان ، بديعة حبيب (٢٠١٠). الاسهام النسبي لكل من الكمالية السوية والذكاء الانفعالي في التنبؤ بجودة الحياة المدركة لدى طلاب الجامعة الموهوبين أكاديميًا ، المؤتمر العلمي-اكتشاف ورعاية الموهوبين الواقع والمأمول - مصر ، ص ٦٤٧ - ٧٣٢ .

البهادلي ، عبد الخالق ؛ كاظم ، علي (٢٠٠٧). جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين "دراسة ثقافية مقارنة " ، مجلة العلوم الإنسانية ، السنة الثانية، ع٣١، ص ٢٤-٥٢.

جامعة الجمعة (١٤٣٥هـ). التقرير السنوي الثالث لجامعة الجمعة، الإدارة العامة للتخطيط والتطوير الإداري، جامعة الجمعة .

جميل ، سميه طه ؛ عبد الوهاب ، داليا خيري (٢٠١٢). جودة الحياة في ضوء بعض الذكاءات المتعددة لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٢، ج ١، ص ص ٦٩-١٠٦

حسانين ، اعتدال عباس (٢٠٠٩). إتقان تعلم علم النفس وتأثيره على ادراك جودة الحياة لدى طلاب كلية التربية جامعة قناة السويس ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، مج ١٩، ع٣، ص ص ٢٢٨-٢٧٢.

رجيعه ، عبد الحميد عبد العظيم (٢٠٠٩). التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس ، مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، مج ٩، ع (١)، ص ص ١٧٢-٢٢٧.

سليمان ، شاهر خالد (٢٠١٠). قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها ، رسالة الخليج العربي ، السعودية ، س ٣١ ، ع ١١٧، ص ١١٧ - ١٥٥

السيد بخيت ، خديجة أحمد (٢٠١٢). جودة الحياة لدى طالبات الدبلوم العام بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بمستوى الرضا عنها ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ع ٢٧، ج ١ ص ١٣-٣٣

الشرييني منصور ، السيد كامل (٢٠٠٧) : جودة الحياة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي وسمة ما وراء المزاج والعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية والقلق ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج ١٧، ع ٥٧، ص ٣-٨٠.

العادي ، كاظم كريدي (٢٠٠٦). مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرتقارب جودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان، ١٧-١٩ ديسمبر، ص ٣٧-٤٧.

عبد الله ، هشام إبراهيم (٢٠٠٨). جودة الحياة لدى عينة من الراشدين في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج ١٤، ع ٤٤، ص ١٣٧ - ١٨٠.

عبد المنعم توفيق (٢٠١٤). المكونات العاملية لمقياس نوعية الحياة لدى طلاب الجامعة. دراسة في الخصائص السيكمومترية والفروق بين الجنسين، مجلة السلوك البيئي، مج ٢، ع ١٤، ص ١-٣١.

الغندور، العارف بالله (١٩٩٩). أسلوب حل المشكلات وعلاقته بنوعية الحياة ، دراسة نظرية ، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي ، جودة الحياة توجيه قومي للقرن الحادي والعشرين ، جامعة عين شمس.

الفرا ، اسماعيل صالح ؛ النواجحة ، زهير عبد الحميد (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس ، المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية ، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة ١، ع ٢، ص ٥٧-٩٠.

القرشي ، عبدالفتاح ابراهيم(٢٠٠١).تصميم البحوث في العلوم السلوكية، ط١، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.

الأشول ، عادل عز الدين (٢٠٠٥). نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي . وقائع المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة ، جامعة الزقازيق ، مصر، ص ص ٣-١١.

المالكي حنان عبد الرحيم عبد الله (٢٠١١). الاكتئاب ، والمعنى الشخصي ، وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية / جامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، ع١٤٥، ج٣، ص ص ٢٤٥-٢٨٧

محمود ، هويدة حنفي ؛ الجمالي ، فوزية عبد الباقي (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً، أماراباك، مج١، ع١، ص ص ٦١-١١٥.

محمد السيد ، أحمد رجب (٢٠١٠). جودة الحياة وعلاقتها باتجاهات الطلبة نحو التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل بالإحساء، مجلة البحث العلمي في التربية ، ع ١١، ص ص ٥٦٧-٥٩٢.

مشري، سلاف(٢٠١٤). جودة الحياة من منظور علم النفس الايجابي(دراسة تحليلية)، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع ٨، ص ص (٢١٥-٢٣٧).

مصطفى ، هانم مصطفى (٢٠٠٩). بناء مقياس جودة حياة الطالب للمرحلة الثانوية ، مجلة كلية التربية بالإسماعلية ، ع ٣، ص ص ٢٢٥-٢٥٤.

منسي ، محمود عبدالحليم ؛ كاظم ، علي مهدي(٢٠١٠). تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان ، أماراباك ، مج ١ ، ع ١، ص ص ٤١-٦٠.

- Bishop, M., & Feist-Price, S. (2001). Quality of life in rehabilitation counseling: Making the philosophical practical. Rehabilitation Education, Vol. 15 (3), 201–212.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E., & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. Psychological Bulletin, Vol.125 (2),276–302.
- Evans, D.(1994). Enhancing quality of life in population at large .Social Indicators Research, 33,47–88.
- Gilman, R., Easterbrooks, S., & Frey, M. (2004). A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard of hearing youth across environmental settings. Social Indicators' Research, 66,143–166.
- Gillison F., Standage M. & Skevington, S.,(2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school, British Journal of Educational Psychology, 78,149–162.
- Higss, N. T.(2007). Measuring and understanding the well-being of south Africans : Everyday Quality of life in south Africa, Social Indictors Research, Vol.81(2),331–356 .
- Lindfors, B., Bernfsson, L. & Lundberg, U.(2006). Factor structure of Ryff's Psychological well-being scale in Swedish female and male white color workers. Personality and Individual Differences,40,1213–1222.

- Lwasaki, Y.(2007). Leisure and quality of life in an international and multicultural context : what are major pathways linking leisure to quality of life,Social Indicators Research, Vol.82,(2),233–264
- Nguyen, T. , Shultz, C. & Westbrook, M.(2012). Psychological Hardiness in Learning and Quality of College Life of Business Students: Evidence from Vietnam, Journal of Happiness Studies, Vol.13,(6),1091–1103.
- Schmidt, S. & Power, M.(2006).Cross-cultural analyses of determinants of quality of life and mental health, Results from the eurohis study, Social Indicators Research, Vol 80,(2),393–410.
- Steel, P. & Ones, D.S. (2002).Personality and happiness: a national-level analysis.', Journal of Personality and Social Psychology, 83, 767–781
- Stewart-Brown, S.(2000).Parenting, well-being, health and disease,In Buchanan, A., &Hudsen, B(eds).Promoting Children's Emotional Well-being. Oxford:Oxford University Press.
- Taillefer,M., Dupuis, G, Roberge,M. & Lemay, S.(2003). Health-Related Quality of Life Models: Systematic Review of the Literature, Social Indicators Research, V.64,(2),293–323

- Sacks, G., & Kern, L.,(2008). A Comparion of quality of life variables for student's with emotional and Behavioral disorders and students without disabilities , Journal of Behavioral Education , Vol.17,(1),111-127.
- Vreeke, G.J., Janssen, S., Resnick, S., &Stolk J. (1997). The quality of life of people with mental retardation: in search of an adequate approach. International Journal of rehabilitation Research. 20,280-301.
- Veenhoven, R.,(2000). The four qualities of life ordering concepts and measure of the good life, Journal of Happiness studies, 1,1-39.
- Ventegodt, S., Merrick, J. & Andersen, NJ. (2003). Quality of life theory I. The IQOL theory: an integrative theory of the global quality of life concept, Scientific World Journal. ,Vol.13,(3),1030-1040.
- WHOQOL Group (1995). The World Health Organisation Quality of Life Assessment.
- Yu, Grace, B. & Lee, D.(2008). A model of quality of college life (QCL) of students in Korea, Social Indicators Research, Vol.(2), 269-285.S.

العدالة التنظيمية كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة كفرالشيخ

إعداد

د/ عبد العزيز أحمد محمد داود

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد

كلية التربية- جامعة كفرالشيخ

العدالة التنظيمية كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة كفرالشيخ

د/ عبد العزيز أحمد محمد داود (*)

الملخص :

يهدف البحث إلى التعرف على العدالة التنظيمية وأبعادها ، والتعرف على الأداء الوظيفي وأبعاده. والوقوف على مستوى العدالة التنظيمية و مستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفرالشيخ ، والتعرف على العلاقة بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ، والتوصل إلى مقترحات لتفعيل العدالة التنظيمية وتحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

وأتبع البحث المنهج الوصفي ، ويسير البحث على النحو التالي :

- جمع المعلومات والبيانات عن العدالة التنظيمية بهدف التعرف على ماهيتها وأبعادها.
- جمع المعلومات والبيانات عن الأداء الوظيفي بهدف التعرف على ماهيته وأبعاده.
- القيام بدراسة ميدانية تهدف إلى الكشف عن مستوى ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفرالشيخ، وواقع العلاقة بينهما.
- تحليل وتفسير البيانات التي تسفر عنها الدراسة الميدانية، بهدف التوصل إلى مقترحات لتفعيل العدالة التنظيمية وتحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

ويتناول البحث الحالي العدالة التنظيمية من حيث العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية والعدالة التفاعلية والعدالة التقييمية. والأداء الوظيفي من حيث الأداء التدريسي والأداء البحثي والأداء المجتمعي. وإقتصر تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفرالشيخ.

وتوصل البحث إلى عدد من المقترحات منها :

- وضع معايير محددة وواضحة للحوافز المادية والمعنوية بحيث تتناسب مع الجهد المبذول من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- الإلتزام بمبدأ الإنصاف والمساواة في تطبيق القرارات.
- العمل على نشر ثقافة التعاون وروح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس.
- أن يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومنتظم.
- مشاركة عضو هيئة التدريس في إعداد الخطط الدراسية، وتصميم المناهج وتطويرها.
- ضرورة وجود خريطة للبحوث اللازم إجراؤها داخل القسم والكلية والجامعة.

المبحث الأول : الاطار العام للبحث

(*) أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمي. - - - - - ربي - جامعة كفرالشيخ .

مقدمة :

تلعب الجامعات دوراً هاماً وأساسياً في تنمية المجتمعات البشرية وتطويرها، فهي التي تصنع حاضرها، وتخطط معالم مستقبلها، باعتبارها تشكل القاعدة الفكرية والفنية للمجتمعات البشرية، ولن يتسنى لجامعة المساهمة في تطوير الإنسان وتحقيق التنمية والتقدم للمجتمعات، إلا إذا كانت ذات كفاءة عالية وفعالية عميقة ومسؤولية صادقة في أداء رسالتها والقيام بوظائفها وتحقيق أهدافها على الوجه الأكمل.

ويتجلى دورها في التنمية البشرية من خلال القيام بوظائف الجامعة الثلاث وهما: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذه الوظائف الثلاث مترابطة ومتشابكة ويصعب فصل إحداها عن الأخرى، ويتولى تنفيذ هذه الوظائف أعضاء هيئة التدريس (السعود وسلطان، ٢٠٠٩، ص ١٩٤).

ويمثل عضو هيئة التدريس في الجامعة أحد أهم مدخلات العملية التربوية فيها، وتتوقف قدرة الجامعة على تحقيق وظائفها الثلاث بالدرجة الأولى على توافر الأستاذ الجامعي الكفاء، حيث يمثل محوراً أساسياً من محاور الإرتكاز في العمل الجامعي، وعليه تتوقف مدى كفاية التعليم الجامعي وجودته، إذ من خلال سمعته ومكانته وأدائه تقاس سمعة الجامعة وقوتها (الصرايرة، ٢٠١١، ص ٦٠٢).

والأداء الوظيفي يعني مجموعة من السلوك الإداري ذو العلاقة المعبرة عن قيام الموظف بأداء مهامه، وتحمل مسؤولياته، وهو يتضمن جودة الأداء، وكفاءة التنفيذ، والخبرة الفنية المطلوبة في الوظيفة، فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع باقي أعضاء هيئة التدريس، وقبول مهام جديدة، والإبداع، والإلتزام بالنواحي الإدارية في العمل، والسعي نحو الإستجابة لها بكل حرص وفاعلية (الدهشان والسيسي، ٢٠٠٤، ص ١٩٨).

ولا يقتصر أداء عضو هيئة التدريس على الممارسات النظرية والتطبيقية والعملية فقط، بل يشمل أيضاً الممارسات الإدارية التي يقوم بها، لذلك فإداء عضو هيئة التدريس يشمل كل الجهود التي يقوم بها سواء في التدريس أو في البحث العلمي أو في خدمة المجتمع أو في الإدارة الجامعية وفي كل ما يتعلق بالعمل الجامعي ويسهم في تحقيق أهداف الجامعة (محمد، ٢٠٠٥، ص ٢٧٦).

ولقد أصبح مفهوم العدالة التنظيمية محط إهتمام العديد من الباحثين والتنفيذيين في مجال الإدارة بمختلف المؤسسات الإنتاجية منها أو الخدمية، وينظر إلى العدالة التنظيمية على أنها أحد المتغيرات التنظيمية الهامة ذات التأثير المحتمل على كفاءة وفاعلية الأداء الوظيفي للعاملين من جانب، وعلى إنتاجية وكفاءة المؤسسة من جانب آخر (محمود وبركات، ٢٠٠٦، ص ٤).

وتعتبر العدالة التنظيمية إحدى أهم سمات الإدارة التنظيمية، نظراً لعلاقتها المباشرة بمجموعة كبيرة من المتغيرات التنظيمية.

جاءت المؤسسات وتنظيرها وقدرتها

على تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، لأن العدالة التنظيمية تعكس الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على المستوى الوظيفي والإنساني الذي يعامل به من قبل رئيسه في العمل (زايد، ٢٠٠٦، ص ١٦).

ومع تعدد أهداف الجامعات وتطورها من مؤسسة تعليمية تلعب دوراً رئيساً في سد احتياجات المجتمع المهنية بإعداد المختصين للوظائف المختلفة إلى دورها القيادي بالإسهام في عمليات دعم التنمية والتقدم في كافة أوجه الحياة فيه، ازدادت المهام والمسؤوليات الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس، الأمر الذي تطلب ضرورة توافر الإمكانيات المناسبة والظروف الملائمة التي تساعد في القيام بالمهام والأدوار المطلوبة منه على أكمل وجه وفي تحديد مستوى أدائه الوظيفي (حمزة، ٢٠١١، ص ٣).

ويعد عضو هيئة التدريس أهم ركيزة تعتمد عليها الجامعة في تحقيق أهدافها، فهو الذي يكسب جميع المدخلات الجامعية الفاعلية المطلوبة لتحقيق الأهداف المنشودة، ومن ثم تتوقف على كفاءته وحسن أدائه مدى قدرة الجامعة على القيام بوظائفها وتحقيق أهدافها المختلفة، وعلى ذلك فقد ارتبطت مكانة الجامعة منذ نشأتها بمكانة أستاذها، وأصبحت سمعة وقوة الجامعات اليوم تقاس بارتفاع أو انخفاض أداء علمائها .

مشكلة البحث :

تشكل الجامعة نظاماً يقوم بوظائف متكاملة ولذلك فإن درجة التفاعل التربوي بداخلها يعتبر مؤشراً لمدى تأديتها لوظيفتها على نحو سليم، ويعنى التفاعل التربوي درجة التوافق والإنسجام والتكامل بين أطراف العملية التعليمية داخل الجامعات، سواء كان هذا التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس أو بينهم وبين الطلاب ومدى رضاهم عن المقررات الدراسية وطرق التدريس، ونظم الامتحانات، والأنشطة والخدمات التي تقدمها الجامعة، ونمط الإدارة السائد (مرجان، ٢٠١٠، ص ٧١٦).

وقد إحتل أداء أعضاء هيئة التدريس بجوانبه المختلفة مكانة بارزة في مؤسسات التعليم الجامعي، خاصة بعد أن أصدر المجلس الأعلى للجامعات تقرير عن تقويم الأداء الجامعي وقد أثبت التقرير وجود العديد من المشكلات وأوجه القصور في جميع جوانب الأداء الجامعي من إدارة وتمويل وتدريب للطلاب وبحث علمي وخدمة مجتمع وتنمية البيئة (سليم، ٢٠٠٨، ص ٦٩١).

ومن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس ما يلي (نصار، ٢٠٠١، ص ٢٩١-٢٩٢) :

- صعوبة الاستعانة ببعض الوسائل التعليمية المتوفرة في التدريس.
- إزدحام الطلاب داخل قاعات الدراسة، مما يقلل من فرص المناقشة والتفاعل.
- ضعف مستوى الإمكانيات والتجـ
- عامل.

ومن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والتي تتعلق بالبحث العلمي ما يلي (الفيومي، ٢٠٠٤، ص ص ٢٧٥، ٢٧٦) :

- ضعف التقدير لقيمة البحث العلمي من حيث الأخذ بنتائجه والإسترشاد به.
- غياب الخرائط البحثية الواضحة للبحوث العلمية التي يتطلبها المجتمع.
- قلة الموارد المالية المتاحة لإجراء البحوث العلمية، وضعف مستوى إعداد التجهيزات اللازمة لإجراء هذه البحوث.
- إفتقار الأقسام للأجهزة التكنولوجية الحديثة مما يؤدي إلى إضاعة الوقت والجهد والمال.
- ومن المعوقات التي تؤثر على الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس ما يلي (منصور، ٢٠١١، ص ص ٩، ١٠) :

- اعتماد عضو هيئة التدريس على استخدام طرائق تدريس تقليدية وعدم الإستعانة بطرائق ومداخل حديثة.
- إزدیاد الأعباء الملقة على أعضاء هيئة التدريس، وذلك لسد العجز القائم بالجامعات.
- ضعف التخطيط السليم للبحوث والدراسات بالجامعات المصرية، مما أدى إلى الخط والتكرار.
- قلة عقد ندوات ومؤتمرات علمية متبادلة بين الجامعات ومواقع العمل والإنتاج.
- قلة وجود حوافز تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في خدمة المجتمع.
- ندرة مصادر تمويل البحوث العلمية من المؤسسات والأجهزة التي تستفيد من نتائجها.
- ومن المعوقات التي تؤثر على الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ (جامعة كفر الشيخ ، ٢٠١٢ ، ص ١٨)

- محدودية التعاون بين الجامعة والمجتمع المحلى .
- لوائح بعض الكليات لا تلبي احتياجات سوق العمل .
- ضعف آليات التواصل مع الخريجين .
- ضعف مشاركة الاطراف المجتمعية داخل الجامعة .
- نقص قدرة الجامعة على خدمة المجتمع وحل مشاكلة .
- ضعف الجانب التسويقي للبحوث خارج الجامعة .
- عدم توافر العناصر البشرية المدربة على الإدارة بالقدر الكافى .
- ضعف نظام المعلومات بالجامعة ، وصعوبة نقل المعلومات ووصولها إلى صانعى القرار فى الوقت المناسب .

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيسى التالي :

كيف يمكن تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ في ضوء مدخل العدالة التنظيمية؟

وينبثق عن هذا السؤال الرء

١- ما العدالة التنظيمية وما أبعاده

وينبثق عن هذا السؤال الرء

على النحو التالي :

- ٢- ما الأداء الوظيفي وما أبعاده؟
- ٣- ما مستوى العدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ؟
- ٤- ما مستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ؟
- ٥- ما العلاقة بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ ؟
- ٦- ما مقترحات تفعيل العدالة التنظيمية وتحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ ؟

أهداف البحث :

- يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :
- ١- التعرف على العدالة التنظيمية وأبعادها.
 - ٢- التعرف على الأداء الوظيفي وأبعاده.
 - ٣- الوقوف على مستوى العدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ.
 - ٤- الوقوف على مستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ.
 - ٥- التعرف على العلاقة بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ.
 - ٦- التوصل إلى مقترحات لتفعيل العدالة التنظيمية وتحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في كونه يتناول أحد المفاهيم الإدارية الهامة، وهو العدالة التنظيمية، والذي يرتبط بالعديد من المتغيرات التنظيمية والسلوكية، وفي مقدمتها الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. ومن المؤمل أن تفيد نتائج البحث في تقديم تغذية راجعة للقيادات الجامعية عن مستوى ممارسة العدالة التنظيمية، وما لهذه الممارسة من آثار على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

حدود البحث ومحاوره :

(أ) يتناول البحث الحالي المحاور التالية :

- ١- العدالة التنظيمية من حيث :

- العدالة التوزيعية.
- العدالة الإجرائية.
- العدالة التفاعلية.
- العدالة التقييمية.

٢- الأداء الوظيفي من حيث :

- الأداء التدريسي.
- الأداء المجتمعي.
- الأداء البحثي.

(ب) إقتصر تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ ، وتم اختيار جامعة كفر الشيخ حيث أن إنشاء الجامعة جاء استجابة لما تقتضيه متطلبات عملية التنمية المستدامة في مصر من حيث الاستغلال الامثل لمواردها البشرية والمادية ، وللاحتياج المتزايد لتوسيع القدرة الاستيعابية للتعليم الجامعي .

منهج البحث :

يتبع البحث المنهج الوصفي والذي يتم من خلاله "وصف الظاهرة موضوع الدراسة إعتماًداً على جمع الحقائق، والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لإستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، كما أنها ما تتعدى الوصف إلى التفسير" (الرشيدي، ٢٠٠٠، ص ٥٩) ويسير البحث الحالي على النحو التالي :

- جمع المعلومات والبيانات عن العدالة التنظيمية بهدف التعرف على ماهيتها وأبعادها.
- جمع المعلومات والبيانات عن الأداء الوظيفي بهدف التعرف على ماهيته وأبعاده.
- القيام بدراسة ميدانية تهدف إلى الكشف عن مستوى ممارسة العدالة التنظيمية ومستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ، وواقع العلاقة بينهما.
- تحليل وتفسير البيانات التي تسفر عنها الدراسة الميدانية، بهدف التوصل إلى مقترحات لتفعيل العدالة التنظيمية وتحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات البحث :

١- العدالة التنظيمية : Organizational Justice

تعددت التعريفات التي تناولت العدالة التنظيمية، ومنها :

- "الطريقة التي يحكم من خلالها الفرد على عدالة الاسلوب الذي يستخدمه المدير في التعامل معه على المستويين الوظيفي والإنساني" (Karriker & Williams, 2009, P. 114).
- "مدى إدراك العاملين للمعاملة العادلة في وظائفهم، وتأثير ذلك على العديد من المخرجات التنظيمية" (Tatum et al., 2003, P. 10).
- "المعاملة العادلة والأخلاقية للأفراد"

- "ما يدركه الموظف من نزاهة وموضوعية في الإجراءات التنظيمية والمخرجات" (Saal & Moore, 1993, P. 105).

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف العدالة التنظيمية إجرائياً بأنها : المعاملة المنصفة والنزاهة من قبل القيادات الجامعية (وعلى وجه الخصوص عميد الكلية ورئيس القسم) عند توزيع الموارد والمكافآت وعند استخدام الإجراءات المتصلة بالعمل، والشعور بالموضوعية عند إتخاذ القرارات وعند التعامل الإنساني الوظيفي.

٢- الأداء الوظيفي Job performance :

من معاجم اللغة يتضح أن الأداء مصدر الفعل أدى ويقال أدى الشيء أوصله والاسم الأداء : أدى الأمانة، وأدى الشيء قام به (ابن منظور، ٢٠٠٣، ص٢٦).

يعرف الأداء اصطلاحياً بأنه "القيام بأعباء الوظيفة من مسئوليات وواجبات وفقاً للمعدل المفروض أدائه من العامل الكفاء والمدرّب" (بدوي، ١٩٩٤، ص٣٣٥).

أما الأداء الوظيفي فيعرف على أنه "الجهد الذي يقوم به الفرد لإنجاز عمل ما حسب قدرته وإمكاناته" (Good, 1973, P. 573).

ويعرف كذلك بأنه "الإنجاز الذي يتحقق نتيجة ما يبذله الفرد في عمله من مجهود بدني وذهني، وبالتالي فهو إنعكاس لمدى نجاح الفرد أو فشله في تحقيق الأهداف المتعلقة بوظيفته" (السلمي، ١٩٩٢، ص٧٥).

ويعرف أيضاً بأنه "سلوك وظيفي هادف لا يظهر نتيجة قوى أو ضغوط نابعة من داخل الفرد فقط، ولكنه نتيجة تفاعل وتوافق بين القوى الداخلية للفرد والقوى الخارجية المحيطة به" (هلال، ١٩٩٩، ص٢٠).

ومن التعريفات السابقة يمكن تعريف الأداء الوظيفي بأنه : قدرة عضو هيئة التدريس على القيام بواجباته ومسئولياته الوظيفية والتي تتمثل في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، شريطة توفير المتطلبات اللازمة لإنجاز العمل بكفاءة، ومن ثم تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها.

الدراسات السابقة :

تم تصنيف الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث إلى المحاور التالية :

أ- دراسات مرتبطة بالعدالة التنظيمي

ب- دراسات مرتبطة بالأداء الوظيفي.

أولاً : دراسات مرتبطة بالعدالة التنظيمية :

١- "العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر" (المهدي، ٢٠٠٦)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقييم المعلمين للعدالة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر، والوقوف على مستوى أداء المعلمين لسلوك المواطنة. اعتمدت الدراسة على مدخل النمذجة بالمعادلة البنائية في إطار المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى نموذج مقترح لتعزيز العدالة التنظيمية وتنمية أداء المعلمين لسلوك المواطنة، وتوصلت إلى مجموعة من الإجراءات التي تساعد على تفعيل العلاقة بين العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة.

٢- "الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية" (الجندي والبناء، ٢٠٠٧).

هدفت الدراسة إلى التعرف على طرق وأساليب الرقابة على تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية، والتعرف على مدى إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية. وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لتفعيل دور مديري المؤسسات التعليمية الرقابي في التأثير على إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية.

٣- "المواطنة التنظيمية والعدالة التنظيمية في المدارس الابتدائية التركية" (Yilmaz & Tasdan, 2009).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك معلمي المدارس الابتدائية التركية للمواطنة والعدالة التنظيمية، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد إدراك موجب للمواطنة والعدالة التنظيمية لدى المعلمين، وكذلك هناك علاقة موجبة بين إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية.

٤- "درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها" (السعود وسلطان، ٢٠٠٩).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وبيان علاقته بالولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية. وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كانت مرتفعة، وأن مستوى الولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية كان مرتفعاً.

٥- "تأثير إدراك المعلمين العدالة التنظيمية والثقافة التنظيمية على الإلتزام التنظيمي" (Yavuz, 2010).

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير حصول المعلمين على العدالة التنظيمية والثقافة التنظيمية في الإلتزام التنظيمي. وإعتمدت على المنهج الوصفي، وتم إستخدام مقاييس للعدالة التنظيمية والثقافة التنظيمية والإلتزام التنظيمي، وتم تطبيق الاستبانة على المعلمين في مدينة قونيا بتركيا. وتوصلت الدراسة إلى أن العدالة التنظيمية والثقافة التنظيمية تؤثران في التزام المعلمين وجدانياً وإنفعالياً، وفي إلتزام المعلمين تجاه المدرسة.

٦- "النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس" (العمرى وعيسى، ٢٠١٠).

هدفت الدراسة إلى التعرف على النماذج التنظيمية (البيروقراطية- الرفاقي- السياسي) السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية والعدالة التنظيمية.

٧- "العدالة التنظيمية وإتجاهات العمل لدى العاملين، الحالة الفيدرالية" (Choi, 2011).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير العدالة التنظيمية على الإتجاهات الوظيفية المتعلقة بالعمل لدى الموظفين بما في ذلك الرضا الوظيفي والثقة تجاه المشرف والإدارة، ودوران العمل. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباط إيجابية بين العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي والثقة في المشرف والإدارة، في حين أن العدالة التنظيمية ترتبط عكسياً مع معدل دوران العمل.

٨- "درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية" (الحراشة، ٢٠١٢).

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية، وأثر بعض المتغيرات مثل الجنس والمؤهل العلمي والخبرة على درجة إحساسهم بالعدالة التنظيمية. وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة إتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة في صنع القرارات، والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم وتقديم مقترحاتهم.

٩- "أثر مدركات العدالة التنظيمية على الإلتزام التنظيمي لدى العاملين : الجامعة نموذجاً" (Turgut et al., 2012).

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر مدركات العاملين للعدالة التنظيمية على إلتزامهم التنظيمي بجامعة أنقرة في تركيا، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن الإلتزام التنظيمي يتأثر إيجابياً بالعدالة التوزيعية والعدالة التفاعلية، وكذلك يتأثر الإلتزام الإستمراري إيجابياً بالعدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية.

ثانياً : دراسات مرتبطة بالأداء الوظيفي :

١- "معوقات أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، دراسة ميدانية" (نصار، ٢٠٠١).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في أداء أدوارهم الجامعية، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من المعوقات التي تواجه الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس، وهي معوقات الأداء في العملية التعليمية، وفي مجال البحث العلمي، وفي مجال خدمة المجتمع، وفي مجال الإدارة الجامعية.

٢- "مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات الجامعية وأثرها على أداء الجامعة" (Brown, 2001).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات وأثر ذلك على الأداء الجامعي، وإعتمدت الدراسة على الاستبانة لمعرفة مدى مشاركة هيئة التدريس في اتخاذ القرارات داخل الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية إتخاذ القرار ترتبط بإنخفاض مستويات الأداء داخل الجامعة.

٣- "تصورات القيادة وتأثيرها على أداء مديري المدارس" (Gaziel, 2003).

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى إدراك مديري المدارس لمسئولياتهم، ومدى إدراكهم لتأثير سلوكهم في الأداء، ومعرفة مدى إختلاف تصوراتهم لعملهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مديراً من المدارس الأساسية، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المجالات تأثيراً على فاعلية مديري المدارس كان نموذج الهيكل التنظيمي، والمصادر البشرية.

٤- "بعض العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، دراسة ميدانية" (أحمد، ٢٠٠٤).

لأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس، هدفت الدراسة إلى الكشف : ومدى توفر تلك العوامل، ومعرفة - تلك العوامل بمتغيرات التخصص

والدرجة الوظيفية ومكان الحصول على الدكتوراه. وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى ضعف توفر العوامل المرتبطة بمحور الإمكانيات والتجهيزات اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس، وأن توفر الجامعة لعضو هيئة التدريس الحرية الأكاديمية.

٥- "المهام الإدارية وعلاقتها بأداء عضو هيئة التدريس في جامعة الزقازيق" (شوقي، ٢٠٠٤).

هدفت الدراسة إلى تحديد وظائف الجامعة، وتحدد مهام أعضاء هيئة التدريس، ودراسة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في أدائهم لمهامهم الوظيفية. وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن عضو هيئة التدريس في الكليات النظرية هو الأكثر علاقة بالمهام الإدارية من أقرانه في الكليات العملية، وأن المهام الإدارية تختلف تبعاً لنوع عضو هيئة التدريس.

٦- "العلاقة بين الظروف الوظيفية والرضا الوظيفي وأداء المعلمين في المدارس المهنية في ولاية كيرالا" (Joseph, 2004).

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الأداء الوظيفي لدى المعلمين، وتحديد المجالات الوظيفية التي تعمل على خفض الرضا الوظيفي لديهم، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (١٢٠) معلماً ومعلمة اختيروا بشكل عشوائي من (١٠) مدارس مهنية في الهند، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين النمط الإداري المتبع في هذه المدارس والعلاقة مع الزملاء، وعبء العمل، وظروف العمل مع الأداء الوظيفي للمعلمين.

٧- "دراسة تقويمية للأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة حلوان على ضوء مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها" (سليم، ٢٠٠٨).

هدفت الدراسة إلى التعرف على الجودة الشاملة وفلسفتها ومعاييرها وتطبيقاتها في بعض الدول الأجنبية، والتعرف على المهام الوظيفية ومتطلبات الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة حلوان. وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى أداء عضو هيئة التدريس لتحقيق الجودة الشاملة في التدريس ضعيفة، وضعف قدرة عضو هيئة التدريس على تقويم نفسه والتعرف على أوجه القصور في أدائه التدريسي.

٨- "المناخ الجامعي وعلاقته بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ببورسعيد- جامعة قناة السويس، دراسة حالة" (مرجان، ٢٠١٠).

هدفت الدراسة إلى التعرف على جوانب الأداء لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ببورسعيد، والوقوف على واقع المناخ الجامعي السائد بكلية التربية ببورسعيد. وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن المناخ الجامعي السائد بكلية التربية ببورسعيد لا يتواءم مع متطلبات أعضاء هيئة التدريس.

التدريس بعضهم البعض أو بينهم وبين الطلاب أو الإداريين تؤثر بشكل إيجابي على أداء أعضاء هيئة التدريس.

٩- "العوامل المؤثرة على تقييمات أعضاء هيئة التدريس للأداء الوظيفي لأقرانهم في الجامعات البحثية في الولايات المتحدة الأمريكية" (Burke & Jamas, 2010).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة على تقييمات أعضاء هيئة التدريس للأداء الوظيفي لأقرانهم في الجامعات البحثية في الولايات المتحدة الأمريكية، وإعتمدت الدراسة على أسلوب تقييم الأقران في عملية جمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدة عوامل تؤثر في تقييم أعضاء هيئة التدريس للأداء الوظيفي لأقرانهم منها الرضا الوظيفي والعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس الأقران والوضع الأكاديمي.

١٠- "التراخي التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين فيها" (السعود وأبو حمدة، ٢٠١٢).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التراخي التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين في المدارس. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التراخي التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين مرتفع، وأن مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين متوسط.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال إستقراء الدراسات السابقة المرتبطة بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي يمكن الخروج بعدد من المؤشرات والنتائج العامة التي قد تمثل نقطة إنطلاق للبحث الحالي، وهي على النحو التالي :

- أهمية توفير كل ما من شأنه تحقيق العدالة التنظيمية داخل المؤسسات التعليمية لما لها من نتائج إيجابية على الأداء والإنتاجية وجودة العمل.
- أن العدالة التنظيمية تمثل أقوى المحددات أو المؤثرات على أداء العاملين في المؤسسات التعليمية.
- لم تتناول أي من الدراسات السابقة موضوع العدالة التنظيمية بأبعادها (التوزيعية- الإجرائية- التفاعلية- التقييمية) والأداء الوظيفي بأبعاده (التدريسي- البحثي- المجتمعي) لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- اتفاق الدراسات السابقة على الأهمية القصوى لموضوع الأداء الوظيفي باعتباره الطريق الذي من خلاله يمكن للجامعة ت

- أوضحت الدراسات السابقة أن موضوع العدالة التنظيمية من الموضوعات التي لاقت إهتماماً من الباحثين في مجال الإدارة العامة، وإن كانت لم تلق نفس الإهتمام من الباحثين في مجال الإدارة الجامعية.
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في محاولته الوقوف على واقع العدالة التنظيمية بجامعة كفر الشيخ ومستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس فيها، وهذا لم يكن هدفاً لأي من الدراسات السابقة.

المبحث الثاني : العدالة التنظيمية

تمثل العدالة ظاهرة تنظيمية، ويرجع ذلك إلى أهمية الأثر الذي يمكن أن يحدثه إحساس العاملين بالعدالة أو عدم العدالة في بيئة العمل، حيث إن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يمكن أن يؤدي إلى حدوث طفرة كبيرة في مستويات الأداء التنظيمي، وعلى العكس فإن إحساس العاملين بعدم العدالة يمكن أن يؤدي إلى تراجع مستويات الأداء التنظيمي. ويتناول هذا المبحث مفهوم العدالة التنظيمية، وأهمية العدالة التنظيمية، وأبعاد العدالة التنظيمية.

أولاً : مفهوم العدالة لتنظيمية :

تعود فكرة العدالة التنظيمية إلى نظرية المساواة أو الإنصاف التي دعا إليها آدمز (1963) Adams حيث تتضمن قيام الفرد بمقارنة معدل مخرجاته نسبة إلى مدخلاته مع معدل مخرجات الزملاء الآخرين نسبة إلى مدخلاتهم، وعندما يتساوى المعدلان تتحقق العدالة، وعندما لا يتساوى المعدلان يشعر الفرد بعدم العدالة.

وتشير الأدبيات إلى تعدد تعريفات العدالة التنظيمية، ومنها :

- "المعاملة العادلة والمنصفة للعاملين في بيئة العمل" (Tatum, 2006, P. 66).
- "المعاملة المنصفة والنزيهة من قبل السلطات التعليمية عند توزيع النواتج المدرسية، وعند استخدام الإجراءات المتصلة بالعمل، وعند التعامل أو التفاعل الاجتماعي" (المهدي، ٢٠٠٩، ص ١٥).
- "ميل الأفراد العاملين لمقارنة حالتهم مع حالة زملائهم الآخرين في العمل، أو إدراكات العاملين للعدالة في مكان العمل المنظمي، أي إدراك العدالة في مكان العمل من خلال علاقاتهم بالمنظمة أو برئيسهم المباشر والتي تؤثر في النهاية على مواقفهم وسلوكياتهم في العمل" (Alotaibi, 2003, P. 343).

مما سبق يتضح أن العدالة التنظيمية * ر عضو هيئة التدريس بالإنصاف
والمساواة والعدالة في توزيع المهام
الأنين والأنظمة دون تحيز، والشفافية

والموضوعية في نظام تقييم الأداء، ويتم ذلك من خلال مقارنة ما يقدمه عضو هيئة التدريس من جهد في عمله بجهود أقرانه.

ويتضح كذلك أن هناك عدة جوانب للعدالة التنظيمية هي :

- تشير إلى المعاملة العادلة والمنصفة والأخلاقية للمرؤوسين.
- تتم في بيئات العمل المختلفة.
- تشمل كافة جوانب الحياة التنظيمية.
- تعتبر من المفاهيم النسبية والتي تتحدد في ضوء عملية الإدراك.
- هي إدراك المرؤوسين لمدى معاملتهم بصورة موضوعية خالية من التحيز.

وكذلك نجد أن العدالة التنظيمية تشتمل على :

- مشاركة الأفراد بعملية صنع وإتخاذ القرار.
- إتخاذ القرار بناء على معلومات دقيقة وسليمة.
- وجود فرص حقيقية لمراجعة القرارات وتعديلها.
- توزيع المصادر بناء على أسس ومعايير.
- الحيادية والابتعاد عن المصالح الشخصية والمحسوبيات عند إتخاذ القرار.
- عدالة تطبيق إجراءات الثواب والعقاب على جميع الأفراد.

ثانياً : أهمية العدالة لتنظيمية :

لقد حظيت العدالة التنظيمية على إهتمام العديد من الباحثين في السلوك التنظيمي، لإحتوائها على قيم العدل والمساواة، إذ تعد من المتغيرات التنظيمية التي تساعد على فهم سلوك لأفراد داخل المؤسسات. حيث أن لسلوك الإدارة القائم على العدل والإنصاف والديمقراطية تأثيراً إيجابياً على أخلاقيات الأفراد في المؤسسة وإختفاء ظاهرة الصراع التنظيمي، وسيادة العلاقات الإنسانية الطيبة بالشكل الذي يساعد على ظهور المناخ الصحي بالمؤسسة (عواد، ٢٠٠٣، ص١٢).

وتتضح أهمية العدالة التنظيمية من خلال (زايد، ٢٠٠٦، ص١٦) :

- تؤدي إلى تحقيق السيطرة الفعلية والتمكن في عملية اتخاذ القرار.
- تسلط الضوء على الأجواء التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المؤسسة.
- تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم.
- إيجاد القدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة، والقدرة على إعادة تصميم التنظيم في الوظائف والأدوار التنظيمية وتصحيح الانحرافات.

- تبرز منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية عند الأفراد وتحدد طرق التفاعل والنضج الأخلاقي لدى الأعضاء.

وكذلك تتبع أهمية العدالة التنظيمية للعديد من الأسباب منها (الفهداوي والقطاونة، ٢٠٠٤، ص ١٦، ١٧) :

- تحسين المواقف الإيجابية لدى الأفراد لتحسين فعالية الأداء، حيث تصبح العدالة وسيلة لغاية.
- تحسين التعاون لضمان الشعور بالانتماء إلى المجتمع، وكذلك زيادة شعور الأفراد بالتوحد مع المؤسسة والانتماء إليها، لضمان الشعور بالكرامة والإنسانية للأفراد.

وتتبع أهمية العدالة التنظيمية أيضاً من أنها إحدى المتغيرات التنظيمية التي لها بالغ الأثر على غيرها من المتغيرات، وأنها تقدم التفسيرات للعديد من أشكال السلوك التنظيمي والذي يكون ناتجاً عن انعكاس بيئة العمل العادلة على الأفراد وبالتالي على العمل ذاته.

وبالتالي فالعدالة التنظيمية تسعى لسد الفجوة بين أهداف الأفراد وأهداف المؤسسة من أجل توفير مناخ تنظيمي إيجابي يتفاعل فيه الأفراد لتحقيق أعلى إنتاجية، ولذا نجد أن تحسين أداء الفرد وإنتاجيته يتوقف على قدرة إدارة المؤسسة على تحقيق العدالة التنظيمية وترسيخها داخل المؤسسة بالشكل الذي يحقق رضا الأفراد والتزامهم نحو مؤسساتهم.

ثالثاً : أبعاد العدالة التنظيمية :

تطور مفهوم العدالة التنظيمية، فمع بداية إهتمام الباحثين بظاهرة العدالة في بيئات العمل المختلفة- منذ أوائل عقد الستينيات من القرن العشرين- كان محور الإهتمام ينصب على عدالة توزيع النواتج (العدالة التوزيعية)، وفي منتصف عقد السبعينات بدأ إهتمام الباحثين يتحول نحو دراسة عدالة الإجراءات المستخدمة في تحديد تلك النواتج (العدالة الإجرائية)، وشهد عقد الثمانينات ظهور العدالة التفاعلية، وهناك من أضاف بُعداً رابعاً وهو العدالة التقييمية، وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد :

أ- العدالة التوزيعية (Distributive Justice) :

تشير العدالة التوزيعية إلى مدركات الأفراد عن مدى الإنصاف في توزيع الموارد (القريوني والعجمي، ٢٠٠٩، ص ١١). وهناك من عرفها بأنها درجة الشعور المتولدة لدى العاملين إزاء عدالة القيم المادية وغير المادية التي يحصلون عليها من المؤسسة (Ishak & Alam, 2009, P. 326). كما تعكس شعور العاملين بالعدالة بخصوص ما يحصلون عليه من مخرجات قد تكون على شكل أجور وترقية وحوافز، مقابل جهودهم في العمل، فالعاملون لا يركزون على كمية المخرجات التي يستفيدون منها، بل يهتمون كذلك بعدالة هذه المخرجات (جودة، ٢٠٠٧، ص ١٣٣).

مما سبق يتضح أن العدالة التوزيعية لها جانبين أساسيين هما :

- جانب مادي : ويعبر عن حجم أو مضمون ما يحصل عليه الفرد من مكافآت.
- جانب اجتماعي : ويعبر عن المعاملة الشخصية التي يتعامل بها الرئيس أو المدير مع الأفراد الذين يحصلون على المكافآت.

وهناك ثلاث قواعد لعدالة التوزيع في المؤسسات هي (Yilmaz & Tasdan, 2009,

: P. 113)

- قاعدة الإنصاف : حيث ينبغي أن يتناسب ما يحصل عليه الأفراد مع مساهماتهم، فالمكافآت التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس نظير مساهماتهم ينبغي أن تعكس التوازن، حيث يجب ألا يشعرون أن مساهماتهم لا يتم مكافأتها أو لا يتم تقديرها التقدير المناسب.
- قاعدة الحاجة : وتعتمد على توزيع العوائد وفقاً لمبدأ الحاجة، حيث يتم تقديم الأفراد ذوي الحاجة الملحة على الآخرين بإفترض تساوي جميع الظروف الأخرى.
- قاعدة المساواة : وتعنى أن يتساوى جميع الأفراد في فرص الحصول على المكافآت بغض النظر عن خصائصهم الشخصية، وأن يأخذ الجميع فرصاً متساوية والتوزيع يكون على أساس المعرفة والمهارة والإنتاجية.

ويلاحظ أن هناك إختلافاً بين الأفراد في مدى حساسيتهم للعدالة إذ يمكن تقسيم الأفراد إلى ثلاث مجموعات طبقاً لحساسيتهم للعدالة (Miles et al., 1989, P. 585) :

أ – المؤثرون أو المعطاءون (Benevolents) : وهم مجموعة من الأفراد الذين يستمدون رضاهم من تغليب إسهاماتهم على ما يستحقون من عوائد ذلك مقارنة بالآخرين. أي أنهم يفضلون الحصول على دخل أقل مما يستحقونه.

ب- الوسطيون أو المساوون (Equity sensitivities) : وهم مجموعة من الأفراد تتحقق لديهم أقصى حالات الرضا فقط عندما يتساوى معدل العدالة لديهم مع معدلات العدالة عند الآخرين.

ج- الذاتيون أو الأنانيون (Entitled) : وهم مجموعة من الأفراد يحبون الأخذ بطبيعتهم لا يرضون إلا في حالة كون معادلة العدالة في صالحهم، وهم يشعرون بالإضطراب والقلق وعدم التوازن في حالة تساوي هذه المعادلة أو كونها في غير صالحهم.

ويرتبط إحساس العاملين بعدالة التوزيع إلى حد كبير بأن قرارات التوزيع تمت وفقاً لطرق وقواعد عادلة ذات موضوعية، ولذا يجب أن تكون العلاقات داخل المؤسسة التربوية قائمة على الثقة والإحترام المتبادل.

ومما سبق يمكن القول أن العدالة التوزيعية تعنى مدى توزيع النواتج مثل (الدخل، المكافآت، المهام، المسؤوليات، المبر

بصورة عادلة طبقاً لتقدير أعضاء

هيئة التدريس، وبمعنى آخر هي العدالة المدركة للنواتج والمخرجات أو المخصصات التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس.

ب- العدالة الإجرائية (Procedural Justice) :

تتعلق العدالة الإجرائية بعدالة الإجراءات المستخدمة في تحويل المدخلات إلى مخرجات ومحصلات نهائية يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس، مما يمكننا من الحكم على القواعد والإجراءات المطبقة في الكلية والقسم من حيث نزاهتها وعدم تحيزها (جودة، ٢٠١٠، ص ١٨٦).

وتعني العدالة المدركة عن الإجراءات والسياسات المستخدمة في إتخاذ القرارات في مكان العمل (سلطان والسعود، ٢٠٠٦، ص ١٣٢). وتشير إلى "انعكاس لمدى إحساس العاملين بعدالة الإجراءات التي تتبع في إتخاذ القرارات المتصلة بتوزيع النواتج" (العطوي، ٢٠٠٧، ص ١٥٠).

وترتبط درجة العدالة الإجرائية مع مدى وجود الثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرؤوسين، فكلما كانت هناك ثقة متبادلة أكبر بينهم كلما شعر العاملون بالعدالة الإجرائية بشكل أكبر (جودة، ٢٠١٠، ص ١٨٦).

ومما سبق يتضح أن إحساس الفرد بالعدالة الإجرائية يكون حسب درجة المشاركة في إتخاذ القرارات، وأن عدم مشاركة الأفراد في إتخاذ القرارات يعتبر من معوقات العدالة الإجرائية.

ويرى البعض أن العدالة الإجرائية تتضمن جانبين هما (Stephen, 1998, P. 279) :

- ١- الجانب الهيكلي : وهو يتعلق بالكيفية التي يتم من خلالها صنع القرارات، ويقصد به خصائص الإجراءات الرسمية ذاتها.
 - ٢- الجانب الاجتماعي : وهو يعبر عن احترام متخذي القرارات للأفراد، وذلك عن طريق إخبارهم بكيفية إتخاذ القرارات، ونوعية المعاملة التي يلقاها الفرد من قبل متخذي القرارات.
- ويوجد نوعين لعدالة الإجراءات (الحراشة، ٢٠١٢، ص ٥٠) :

- ١- العدالة المنظماتية : وهي تعتمد على قواعد منهجية واضحة ومحددة للإجراءات المستخدمة في إتخاذ القرارات الخاصة بتوزيع المخرجات مرتكزة على القواعد الأساسية للعدالة الإجرائية.
 - ٢- العدالة المعلوماتية : وتتضمن توفير معلومات واضحة للعاملين حول الإجراءات التي أدت إلى إتخاذ القرار، وهي وسيلة اجتماعية لتحقيق عدالة الإجراءات.
- وهناك مجموعة من القواعد الخاصة بالعدالة الإجرائية يمكن أن تستخدمها المؤسسة (حسن، ٢٠١١، ص ٥٢١) :

- قاعدة الاتساق أو المطابقة : وتعني تطبيق المعايير بشكل موحد، وأن الإجراءات يجب أن تتسم بالثبات مع جميع الأفراد وفي كل الأوقات، دون إعطاء أي إمتياز لأي منهم دون الآخر، تحقيقاً لمبدأ تساوي الفرص.
 - قاعدة عدم التحيز : حيث يجب ألا تتأثر الإجراءات بالمصالح الشخصية.
 - قاعدة الدقة : حيث تعتمد الإجراءات على معلومات صحيحة ودقيقة وأراء واضحة قدر الإمكان.
 - قاعدة القابلية للتصحيح : وتعني ضرورة وجود فرص لمراجعة وتقييم القرارات الخاصة بالإجراءات عبر جميع مراحلها مع إمكانية الاعتراض عليها وتعديلها.
 - قاعدة التمثيل : وتعني أن الإجراءات يجب أن تعكس الإهتمامات الأساسية والتوقعات للأفراد الذين تخصهم عملية إتخاذ القرار.
 - قاعدة المبادئ الأخلاقية : وتعني أن الإجراءات يجب أن تركز على أساس من القيم الأخلاقية والمعايير المقبولة عند الأفراد.
- ويلاحظ من هذه القواعد أنها لا تتمتع بأثقال وأوزان متساوية في أغلب الأحوال، بل إن الأفراد ينزعون بصورة انتقائية إلى تفضيل قواعد معينة دون الأخرى وفقاً لمقتضيات الموقف (حواس، ٢٠٠٣، ص ٥٠).

ويتأثر إدراك الفرد للعدالة الإجرائية بمجموعة من العوامل، منها ثبات الإجراءات وعدم تحيزها ودقتها وصحة الإجراءات، وواقعية الإجراءات وأخلاقيتها، وعليه فإن الأفراد عندما يتلقون مخرجات غير مرغوبة، فإنهم يقيمونها بإيجابية عندما يعتقدون أن الأسس والإجراءات التي حددت تلك المخرجات تتسم بالعدالة (محارمة، ٢٠٠٠، ص ٣٢٦).

ولكي تكون الإجراءات التنظيمية التي صممت عادلة وموضوعية، فلا بد من توافر شرطين هما (زايد، ٢٠٠٦، ص ٢٢) :

- ١- إتفاق الطرف الأول الذي يضع الإجراءات التنظيمية (الإدارة)، والثاني الذي يتأثر بتلك الإجراءات (الموظفين) على الأسس الموضوعية التي يتم بناءً عليها صياغة تلك الإجراءات.
- ٢- تزويد الطرف الأول (الإدارة) للطرف الثاني (الموظف) بالمعلومات الكافية عن كيفية تطبيق تلك الإجراءات.

ومما سبق يتضح أن هناك فروقاً بين العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية : حيث يعني العدالة التوزيعية حصول الفرد على المردود المجزي لجهوده في العمل أو المكافأة المجزية التي سيحصل عليها، بينما العدالة الإجرائية تعني عدالة المعايير والآليات المتبعة لتوزيع المكافآت.

ويتضح كذلك أن العدالة الإجرائية لها دور كبير في تحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، حيث يعمل على زيادة الإنتاجية من خلال إتباع أسلوب المصارحة والشفافية في تطبيق الإجراءات كاتخاذ إدارة الكلية ورئيس القسم للقرارات الوظيفية بأسلوب غير متحيز، والحرص على الاستماع لآراء أعضاء هيئة التدريس قبل إتخاذ قرار خاص بالعمل، فهذا يؤدي إلى حد كبير إلى شعور أعضاء هيئة التدريس بعدالة الإجراءات.

جـ العدالة التفاعلية (Interactional Justice) :

تعد العدالة التفاعلية البعد الثالث للعدالة التنظيمية، وهي "مدى إحساس العاملين بعدالة المعاملة التي يحصلون عليها عند تطبيق الإجراءات" (حامد، ٢٠٠٣، ص ١٠). وتهتم عدالة التعاملات بسلوك إدارة المؤسسة عند تعاملها مع جميع العاملين فيها، ويتعلق بمدى إحساس العاملين بعدالة تعاملهم مع إدارة المؤسسة التي يعملون فيها (جودة، ٢٠٠٧، ص ١٣٤).

وتعرف العدالة التفاعلية بأنها "نوعية المعاملات البينشخصية التي يتلقاها الفرد خلال تفعيل الإجراءات التنظيمية" (Bies, 1986, P. 44).

وتتعلق عدالة التعاملات بمدى إدراك الفرد لعلاقته مع الإدارة من خلال العوامل الاجتماعية، حيث يتم ذلك من خلال معاملة الإدارة مع الفرد باحترام ومودة، ومن خلال مناقشة القرارات التي تخص وظيفته بشفافية، وأن تأخذ الإدارة بعين الاعتبار مطالب الفرد الشخصية، والذي يجب على الإدارة أن تبدي اهتماماً بمصلحة الأفراد وتقدر أفكارهم ومقترحاتهم، وتبني علاقات طيبة معهم، وتعمل على تكوين مجتمع تعلم يؤمن بالعدالة والمساواة والتعاون والتشاور وتبادل الرأي.

ومن الخصائص التي تجسد السمات الأساسية للمعاملة العادلة ما يلي (الفضلي والعنزي، ٢٠٠٧، ص ٤٨) :

- المصادقية : حيث يجب على الإدارة أن تلتزم بالصدق والصراحة والنزاهة عند تطبيق إجراءات صنع القرار.
- تقديم تبريرات : حيث لابد من تقديم مبررات وتفسيرات لنتائج عمليات صنع القرارات.
- الاحترام : حيث تتعامل الإدارة مع الأفراد بكرامة، وأن تلتزم بحدود اللياقة وتجنب إستخدام الألفاظ غير الملائمة.
- توصيل القرارات: حيث يجب على الإدارة توصيل القرارات إلى من يهمهم الأمر.

وبالتالي فالعدالة هي التفاعل بين مصدر التوزيع وبين الأفراد الذين سوف يتأثرون بقرارات التوزيع، والأفراد يهتمون بالمعاملة التي يحصلون عليها، والتعليقات التي يواجهونها في وقت ممارسة الإجراءات، ولا ي

الأسلوب الذي يتم استخدامه في التعامل مع الأفراد عند تطبيق الإجراءات يؤثر بشكل كبير على الشعور بالعدالة التنظيمية.

وتتكون العدالة التفاعلية من بعدين أساسيين هما (العطوي، ٢٠٠٧، ص ١٦٠) :

- العدالة البينشخصية (Interpersonal Justice) : وتشير إلى مدى الإحترام والتقدير الذي يتعامل به الرئيس مع المرؤوسين خلال تنفيذ الإجراءات.
- العدالة المعلوماتية (Informational Justice) : وتركز على التفسيرات المقدمة للأفراد، والتي تتضمن معلومات عن أسباب استخدام الإجراءات بطريقة معينة، أو مبررات توزيع النواتج بشكل معين فالتبرير المقبول للقرارات يؤدي إلى إدراك أعلى للعدالة من جانب الأفراد.

ويتضح مما سبق أن تطبيق إدارة الكلية ورؤساء الأقسام للعدالة التفاعلية هو بمثابة المعاملة الشخصية التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس، ويتم إدراكهم لها بناء على التعامل معهم بإحترام وكرامة، وتقديم مبررات واضحة للقرارات المتخذة.

د- العدالة التقييمية :

تشير العدالة التقييمية إلى عمليات وإجراءات واضحة وأنظمة محددة تسمح بالتأكيد من أن حقوق جميع الأفراد ومستويات أدائهم يتم تقييمها بطريقة عادلة ونزيهة، والتي تؤمن لهم الاستقرار والأمن الوظيفي (سلطان والسعود، ٢٠٠٦، ص ١٣٢). وهي "درجة شعور الموظف بنزاهة التقييم الإداري الصادر بحقه في الأداء والسلوك والعمل، مما يعزز رضاه عن نظم العمل وإطمئنانه إزاء ترقيته ونموه الوظيفي وتقييم أدائه" (الفهداوي والقطاونة، ٢٠٠٤، ص ١١).

ويعد تقييم الأداء أمر مهم لضمان استمرار نجاح المؤسسة إذ أن نتائجه تمكن المؤسسة من الحفاظ على الأفراد ذوي الأداء المتميز وتحسين الأفراد ذوي الأداء المنخفض، ولأهمية نتائج تقييم الأداء في التأثير في سلوك المرؤوسين، فإنه لابد من تحسين مستوى عدالة عملية تقييم الأداء الوظيفي ودقتها وموضوعيتها وفعاليتها حتى يكن الحصول على نتائج موضوعية وعادلة وذلك لوجود علاقة بين الإحساس بفاعلية نظام تقييم الأداء والأداء الوظيفي.

وفيما يلي بعض الإجراءات الخاصة بالعدالة التقييمية منها (الحوامدة، ٢٠٠٤، ص ٦٦-٧٠) :

- تدريب الرؤساء على الطريقة التي يتم بها التقييم.
- تطبيق الموضوعية على جميع الأفراد دون تحيز، بعيداً عن العلاقات الشخصية.
- إطلاع الأفراد على نتائج التقييم، (شوا، ١٩٩٧، ص ١٠٠) في عدالة التقييم.
- السماح بالتظلم إذا شعر الفرد أن

- أن تتميز المعايير التي يتم من خلالها تقييم الأداء : بالصدق، والدقة، والقدرة على التمييز.
- وتؤدي العدالة التقييمية إلى (الفهداوي والقطاونة، ٢٠٠٤، ص ص ١٦، ١٧) :
- تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم.
- إيجاد القدرة على تفعيل أدوار التغذية الراجعة.
- القدرة على إعادة تصميم التنظيم في الوظائف والأدوار التنظيمية.
- تصحيح الانحرافات بشكل يكفل وجود إستدامة العمليات التنظيمية والإنجازات عند أعضاء المؤسسة.

وبالتالي يتضح أن إدراك عدالة تقييم الأداء تنقسم إلى إدراك عدالة كل من :

- إدراك عدالة معايير التقييم وعدالة القائمين على تنفيذه.
- إدراك عدالة إجراءات عملية تنفيذه وتطبيقه.
- إدراك عدالة نتائج تقييم الأداء وعدالة القرارات المبنية على تلك النتائج.
- إدراك المساواة في تطبيقه على الجميع.

وتطبيق إدارة الكلية للعدالة التقييمية داخل الجامعة يتطلب معرفة جوانب القوة والضعف لدى أعضاء هيئة التدريس، وذلك بطريقة عادلة ونزيهة، ومن خلال اعتماد معايير محددة للتقييم، والتي تعتمد على الجهد المبذول منهم، بعيداً عن التحيز والعلاقات الشخصية، وإتاحة الفرصة لهم بالنظم عند الشعور بأن التقييم غير عادل.

ويتضح مما سبق ثمة ترابطاً بين عدالة التوزيع وعدالة الإجراءات، حيث أن إحساس الفرد بعدالة التوزيع مرتبط إلى حد كبير بإحساسهم بأن قرارات التوزيع تمت وفقاً لطرق وقواعد عادلة ذات موضوعية، كما أن العدالة التوزيعية والعدالة الإجرائية هما الأساس في العدالة التنظيمية الذي يؤدي إلى عدالة التعاملات والعدالة التقييمية.

وبالتالي يجب أن يتم توزيع النتائج بصورة منصفة وعادلة (العدالة التوزيعية)، وأن تكون العملية المتضمنة لهذه القرارات ذات جودة عالية (العدالة الإجرائية)، وأن يتم التعامل باحترام وتقدير أثناء تطبيق العدالة التوزيعية (العدالة التفاعلية)، وعدالة نظام تقييم الأداء التي أدت نتائجه إلى عدالة توزيع المخرجات (العدالة التقييمية).

المبحث الثالث : الأداء الوظيفي

تعتبر الجامعات من أهم المؤسسات التعليمية حيث تقوم بإعداد وتأهيل الموارد البشرية في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي، وتعتمد الجامعة في تحقيق أهدافها على مجموعة من العناصر من أهمها عضو هيئة التدريس فهو يعد محور الارتكاز فيما تقدمه الجامعة للمجتمع من تدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع، وفيما يلي نتناول مفهوم الأداء الوظيفي، والعوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي، وأبعاد الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

أولاً : مفهوم الأداء الوظيفي :

يشير مصطلح الأداء Performance إلى "الفعل الممارس أو الفعل المبذول أو النشاط المنجز" (العلبي، ١٩٩٦، ص ٤٣)، وهو "القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقاً للمعدل المفروض من العامل الكفاء والمدرّب" (بدوي، ١٩٩٤، ص ٣٣٥)، كما يعرف بأنه "السلوك العملي الذي يؤديه فرد أو مجموعة من الأفراد والمتمثل في أعمال وتصرفات، وحركات مقصودة من أجل تحقيق هدف محدد" (المبيضين وجرادات، ٢٠٠١، ص ٣٠).

ويعرف الأداء الوظيفي Job Performance على أنه "الجهد الذي يقوم به الفرد لإنجاز عمل ما حسب قدرته وإمكاناته" (Good, 1973, P. 573). ويعرف أيضاً بأنه "حجم التأثير الإيجابي للأفراد تجاه أعمالهم في المؤسسات التي يعملون فيها" (Arnold & Pablick, 2008, P. 58). وكذلك يعرف بأنه "قيام عضو هيئة التدريس في الجامعات بالواجبات الموكلة إليه بموجب الأنظمة والتعليمات المعمول بها في الجامعة التي يعمل فيها بكفاءة وبفاعلية" (السعود ورحيم، ٢٠١٤، ص ٤٣).

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن القول أن الأداء الوظيفي يتضمن ما يلي :

- جهد منسق من أجل إنجاز العمل بدقة، وأقصر وقت، وأقل تكلفة.
- جودة العمل وحسن التنفيذ والخبرة الفنية المطلوبة.
- السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام عضو هيئة التدريس بأداء مهامه وتحمل مسؤوليته.
- ممارسات وأفعال وأنشطة لقيام عضو هيئة التدريس بالأداء المتوقع في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- محصلة التفاعل بين كل من الجهد والقدرات وإدراك الدور.
- سلوك يحقق نتيجة.
- محصلة التفاعل بين كل من الدافعية، وبيئة العمل، والقدرة على الإنجاز.
- الناتج الذي يحققه عضو هيئة التدريس ،

وتوجد مكونات أساسية للأد

- ١- المعرفة بمتطلبات العمل : وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية والمهنية والقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء، وما يمتلكه عضو هيئة التدريس من خبرات عن العمل.
- ٢- كمية العمل المنجز : أي مقدار العمل الذي يستطيع عضو هيئة التدريس إنجازه في الظروف العادية للعمل ومقدار سرعة هذا الإنجاز.
- ٣- المثابرة : وتشمل الجدية والتفاني في العمل، وقدرة عضو هيئة التدريس على تحمل المسؤولية وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة.

ثانياً : العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي :

يعد الأداء الوظيفي بطبيعته محصلة لبعض العوامل منها ما يتعلق بالفرد وقدراته ومهاراته، ومنها ما يتصل بالمؤسسة وبيئة العمل وطبيعة المهام والمسئوليات (السلمي، ١٩٩٨، ص ٢٦٦). ويعتبر أداء الفرد محصلة لثلاثة عوامل هي المقدرة والرغبة وبيئة العمل، فالمقدرة تعبر عن درجة تمكن الفرد فنياً من الأداء متمثلة في المعلومات اللازمة للعمل والتمكن من أداء العمل، أما الرغبة فهي حاجة تدفع الفرد ليسلك باتجاه إشباعها، أما بيئة العمل فهي تتمثل في التهوية والإضاءة وساعات العمل والعلاقات (السعود ورحيم، ٢٠١٤، ص ٤٣).

ويمكن تقسيم العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي إلى :

- أ - عوامل أداء الفرد، وتشمل (الخزامي، ١٩٩٦، ص ص ٦٠، ٦١) :
 - إدراك الفرد للعمل المطلوب أدائه من حيث الفهم الواضح للأهداف وإدراك احتمالات الموقف الأدائي ومعرفة دوره بوضوح وتوقعات الآخرين منه حتى يستطيع تقييم قدراته الذاتية.
 - قدرة الفرد على أداء العمل بتوفير خلفية معرفية عن كيفية الأداء والتدريب المناسب له.
 - إرتباط العمل بحاجات الفرد حتى يتوافر الدافع الداخلي للأداء.
 - زيادة الأعباء على الأفراد لكي يتمكنوا من تلبية مطالب التكيف مع المتغيرات السريعة.
- ب- عوامل أداء المؤسسة، وتشمل (مرجان، ٢٠١٠، ص ٧٤١) :
 - الضغط المستمر من قبل عملاء المؤسسة لإيجاد حلول سريعة لرغباتهم ونجاحات مرئية في الوقت الذي تتطلب فيه هذه الرغبات وقتاً أطول من قبل إدارة المؤسسة.
 - التحديات والرغبات المتلاحقة من أجل الحصول على الموارد والطاقات البشرية المتميزة والمتعددة الإهتمامات، بما يتناسب مع التغير السريع في العمل وأساليبه المختلفة.
 - تحديد رسالة المؤسسة بصورة واضحة ومتسقة مع قدراتها.
 - تحديد خطوات التنفيذ وإعداد خدائهم والتقويم.
 - تنظيم المهام المساندة لعملياتها نية والمختبرات.

- تحديد مستويات عمليات الأداء مع توضيح الأدوار في إطار لوائح وقوانين محددة.

ج- بيئة العمل :

يمكن القول بأن أية مؤسسة لا تنعزل عن البيئة المحيطة، فهي تعيش ضمن بيئة تؤثر فيها وتتأثر بها، والبيئة يكون لها بالغ الأثر في بلوغ المؤسسة غاياتها وإستمرارها بما ينعكس على سلوك وأداء ومهارة الأفراد.

والتغير المتسارع في البيئة المحيطة يؤدي إلى إضعاف الروابط التنظيمية، ويضيف أدوراً جديدة إلى أدوار المؤسسة بما يدعم النضج الوظيفي والنفسي للأفراد (السعود ورحيم، ٢٠١٤، ص ٤٤).

وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي، وهي (عبد المحسن، ٢٠٠٦، ص ٦، ٧) :

- إنجاز العمل المتأخر أو المؤجل بطريقة أكثر من المعتاد يمكن أن يسبب تسرعاً ومعدلاً أعلى للإنتاج، ومثل هذا التسرع في إنجازه يتولد عنه انخفاض في نوعية المنتج النهائي.
- حجم العمل قد يؤثر في الأداء الوظيفي للأفراد، حيث أن المؤسسة التي تعالج حجماً كبيراً من العمل قد تحتاج إلى موارد لكل وحدة عمل أقل مما تحتاج إليه أخرى لديها حجم أقل من نفس العمل.
- التحسينات التنظيمية والإجرائية ذات أثر مباشر على الأداء، حيث يتوقف معدل الإنتاج على عوامل عدة منها ملائمة الترتيبات التنظيمية والإجرائية، فالتعديل التنظيمي الذي يغير من تدفق وتتابع العمل عادة ما يترتب عليه تغييراً في معدل الإنجاز، وميكنة العملية اليدوية تؤدي إلى إرتفاعاً واضحاً في معدل الإنتاج.
- العوامل الفنية، وهي المتابعة والإستمرار في إدخال التكنولوجيا الحديثة من أجهزة ومعدات تقييم وبرمجيات، لأن أداء العاملين يتحدد بمستوى التكنولوجيا المتوافرة ونوعيتها.

ومما سبق يتضح أن التباين في الأداء الوظيفي ناتج عن متغيرات عديدة منها الفسيولوجية والمادية والتنظيمية والاجتماعية والبيئية والتكنولوجية، وهو تفاعل لسلوك الفرد، وأن هذا السلوك يتحدد بتفاعل جهده وقدراته، وهناك مجموعة أخرى تتبع إتمام العمل ولها أثر رجعي على الجهود والأداء اللاحق، حيث أن جهد الفرد وأدائه يحدث إستجابة لمؤثرات بيئية وجوانب شخصية ودوافع وقدرات وترتبط جميعاً ببعضها ببعض إرتباطاً وثيقاً وتؤثر على السلوك والأداء.

ثالثاً : أبعاد الأداء الوظيفي :

تعتمد الجامعة في تحقيق وظائفها الثلاث الأساسية على عضو هيئة التدريس، لما له من أثر كبير وفعال في تحسين نوعية و
والمثل الأعلى لطلابه، ويشتمل أداء
الجامعي، لأنه يعتبر القدوة الحسنة
لى كل الجهود التي يقوم بها سواء

في التدريس أو في البحث العملي أو في خدمة المجتمع، وفي كل ما يتعلق بالعمل الجامعي ويسهم في تحقيق أهدافه الجامعة (محمد، ٢٠٠٥، ص ٢٧٦).

وفيما يلي نتناول هذه الوظائف على النحو التالي :

١- الأداء التدريسي :

يعد التدريس الجامعي لعضو هيئة التدريس من أهم العوامل التي تساعد مختلف المؤسسات التعليمية على تحقيق أهدافها التربوية، فهو يمارس التدريس كمتطلب أساسي لدوره ووظيفته في الجامعة، حيث لا تزال عملية التدريس تحتل المساحة الأكبر من اهتمامات الجامعة، كما أن لأعضاء هيئة التدريس دور جوهري في تعلم الطالب ومواصلته الدراسة (كثيم وجونسون، ٢٠٠٥، ص ١٠٥).

ونتيجة للتطورات السريعة وإدخال أساليب حديثة في الجامعة إلى جانب إستخدام تكنولوجيا العصر من معدات وأجهزة متطورة مثل الحاسبات الإلكترونية وشبكات المعلومات وغيرها من التقنيات الحديثة، أصبحت هناك ضرورة إلى تطوير أساليب تدريس المقررات الدراسية بالجامعة (الशल، ٢٠٠٣، ص ٩). ومن خلال ذلك نجد أن عضو هيئة التدريس يمثل أهم المدخلات في العملية التعليمية، ويتوقف مدى ما يمتلكه من قدرات ومعارف ومهارات على نجاح العملية التعليمية.

ولكي يقوم عضو هيئة التدريس بهذه الوظيفة يجب عليه القيام بالأدوار التالية (العجمي، ٢٠٠٠، ص ٩٢) :

- القيام بإعداد وتأليف المادة العلمية للمقرر الذي يقوم بتدريسه.
- تحديد أساليب التدريس المناسبة وتنفيذها بشرط تنوعها بين المحاضرة للأعداد الكبيرة والتعليم المبرمج والتدريس المصغر للأعداد الصغيرة بالإضافة إلى المناقشات وورش العمل والتطبيقات والتعلم الفردي.
- إعداد وتصميم واختيار الوسائل التعليمية المناسبة وتوظيفها مع الإستعانة بالتكنولوجيا المتطورة كمعينات تدريسية.
- إعداد قائمة بأهم وأحدث المراجع والكتب في التخصص وتوجيه الطلاب لقراءتها.
- تعليم الطلاب كيفية التعلم الذاتي، وإكسابهم الرغبة في الإستمرار في التعليم وتنمية قدراتهم الابتكارية والإبداعية.
- التدريس العلاجي للطلاب المتعثرين دراسياً وذوي الإعاقات البسيطة.

ويسهم التدريس الفعال في تقديم وإنتاج تعليم هادف ومفيد للطلاب، ولكي يكون التدريس الجامعي فعالاً يجب أن يحتوى على جانبين : الجانب الأول مهارة المدرس الجامعي وبراعته في الإثارة الفكرية والتواصل الإيجابي مع الطلبة، والجانب الثاني أنماط تعلم الطلبة ومستويات مشاعرهم وانفعالاتهم ود

ب، ٢٠٠٩، ص ١٢٨).

وبالتالي تضطلع الجامعات من خلال القيام بوظيفة التدريس إلى إعداد وتنمية القوى البشرية المؤهلة والمدرّبة للنهوض بالمجتمع وتطويره، ومن ثم تسهم الجامعات بشكل مباشر في إعداد رأس المال البشري، الذي يضطلع بدور فعال في تنمية إقتصاد المجتمع وتنشيط مؤسسات الصناعية، وهو ما يؤكد أن الجامعة من أهم دعائم التقدم في المجتمع، لأنها تعتني بالطالب تعليمًا وتأهيلًا وتدريبًا للعمل في المؤسسات المختلفة (الصغير، ٢٠٠٥، ص ٢٤).

ولابد من توافر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس لكي يؤدي دوره بفاعلية منها (هاشم، ٢٠٠٨، ص ٣٢٣) :

- أن يكون قادرًا على إيضاح وتقديم المعرفة المتعمقة والمتعلقة بالمادة الدراسية.
- أن يكون متحمسًا للمادة العلمية التي يقوم بتدريسها.
- أن يكون ميسرًا داخل قاعات الدراسة ومتعاونًا مع طلابه.
- أن تكون لديه القدرة على إدارة وقت المحاضرة بفاعلية.
- أن يكون قادرًا على حفز وإثارة دافعية الطلبة.
- أن يكون واعيًا بإستراتيجيات التعامل الشخصي والمهني.
- أن يكون قادرًا على مسايرة التطورات الجديدة في التدريس.

٢- الأداء البحثي :

يُعد البحث العلمي ذو أهمية بالغة في شتى مجالات الحياة العملية والعلمية، حيث يُعد من أهم وسائل تحقيق التنمية الشاملة للمجتمعات. ويقع على عاتق الجامعة مهام التخطيط للأبحاث العلمية والقيام بها في المجالات المختلفة، ويرجع ذلك لسببين (مكروم، ١٩٩٦، ص ١٥) :

- تتوافر لدى الجامعة الموارد الفكرية والبشرية القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث المرتبطة بحاجات التنمية.
- تعد الجامعة أحد المؤسسات التي يمكن عن طريقها تقديم الخدمات الإستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة.

ويشكل البحث العملي أحد أهم واجبات أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى التدريس وخدمة المجتمع، حيث يعتبر شرط لترقية عضو هيئة التدريس وحصوله على الدرجات الأكاديمية الأعلى، ويعد احد المعايير المهمة عند المفاضلة لتولى مناصب قيادية سواء داخل الجامعة أو خارجها (النعيم، ٢٠٠١، ص ١٤٢).

ومن هنا فإن أداء عضو هيئة التدريس للبحث العلمي ليس بمعزل عن أدائه لأدواره الأخرى المنوطة به، حيث توجد علاقة تكاملية بين الأداء البحثي وكل من الأداء التدريسي والخدمي، فالأداء البحثي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس يساعده على تحسين وتطوير مستواه العلمي والمعرفي، وهذا ينعكس بشك

عية المعلومات التي يدرسها للطلبة،

كما أن ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أبحاث تطبيقية ودراسات توجه مباشرة للتغلب على المشكلات القائمة وتطوير مؤسسات المجتمع (أحمد ، ٢٠٠٨ ، ص ١٠٦).

- ويتضمن الأداء البحثي مجموعة من الأدوار الفرعية التالية (العجمي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٩) :
- استقراء وتحديد أولويات موضوعات البحوث، وذلك من خلال وضع الجامعة أو الكلية أو القسم لإستراتيجية بحثية مع تحديد دور كل عضو هيئة تدريس فيها.
- القيام بالأبحاث الفردية والمشاركة في الأبحاث الجماعية مع تنوعها بين أساسية وتطبيقية وتجريبية.
- التواصل العلمي مع المراكز العلمية بجامعة الدول المتقدمة، وذلك لنقل التكنولوجيا والنظريات العلمية الحديثة.
- المشاركة في إعداد دراسات بحثية لحل المشكلات التي تعاني منها مؤسسات المجتمع المحلي المحيط بالجامعة، مع ضرورة تحقيق التوازن بين ما تقرره الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس من حقوق وما تفرضه عليه من واجبات والتزامات تجاه المجتمع وهيئاته ومؤسساته الإنتاجية.
- تدريب الطلاب في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا على بعض مهارات البحث العلمي وخطواته ومشاركتهم في إعداد الخطط البحثية.
- المشاركة في مناقشة وتقييم بحوث الطلاب في مرحلتي الماجستير والدكتوراه والإشراف عليهم.

ولكي يقوم عضو هيئة التدريس بهذه الأدوار لابد أن يمتلك مهارة البحث العلمي والتفكير العلمي المنظم، وجمع المادة العلمية وتحليلها ونقدها وإجراء البحوث العلمية والميدانية، وتشخيص جوانب القوة لتدعيمها والتعرف على نقاط الضعف في عملية التعلم لدى الطلاب وعلاجها، وغرس التفكير الناقد.

٣- الأداء المجتمعي :

يعتبر التعليم الجامعي من أهم أنواع التعليم التي ترتبط بالمجتمع، حيث تتيح الفرصة للتيارات الفكرية والآراء المتباينة للإلتقاء، مما ينتج عنه نمو الطاقة الإبداعية والقدرات الخلاقة ومن ثم حدوث التغيير والتطوير (الصغير ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٩). كما تصبح مشكلات المجتمع ومطالبة مادة علمية يستطيع عضو هيئة التدريس إستخدامها لإجراء البحوث العلمية.

ويقصد بخدمة المجتمع ما تقوم به الجامعة من أدوار مختلفة بقصد تشجيع أعضاء هيئة التدريس، من خلال القيام بالبحوث التطبيقية التي تعالج قضايا المجتمع ومشكلاته، وتسهم في خطط التنمية وفي الأنشطة المجتمعية المختلفة كتنظيم الإستشارات العلمية والفنية (الملا وآخرون ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٠٦).

وقد ظهر مفهومان لعلاقة الجامعة بالمجتمع، أحدهما قديم والآخر حديث، أما عن المفهوم القديم للجامعة فكان سلبياً، بمعنى أنها كانت تنتظر أن يتحرك المجتمع إليها في حين أن المفهوم الحديث لمسئولية الجامعة يتطلب منها أن تتحرك باتجاه تنوير المجتمع بمستجدات الحياة المعاصرة (رشاد، ٢٠٠٤، ص ٨٨).

وترجع أهمية خدمة المجتمع بالنسبة للجامعة في أنها تركز على بعد فلسفي، يرتبط بمسئولية الفرد نحو مجتمعه، ومشاركته في خدمته، وبالنسبة للمجتمع فهو يركز على إستغلال كل الموارد البشرية والفكرية والمادية المتاحة في المجتمع ويعد أعضاء هيئة التدريس في الجامعة نخبة علمية متميزة، تصبح أقدر من غيرها من فئات المجتمع الأخرى على القيام بخدمة المجتمع بصورة متميزة، وتكون قادرة على جعل المجتمع أكثر تواءماً مع العصور (بهنسي، ٢٠٠٦، ص ٦٨).

ولما كانت خدمة المجتمع تعد الوظيفة الثالثة للجامعة ومن أهم وظائفها ، فإن الجامعة يمكن لها أن تؤدي هذه الوظيفة من خلال إمداد المجتمع بالكوادر البشرية المسؤولة عن دفع عجلة التنمية، كما يمكن للجامعة أن تخدم المجتمع من خلال تبادل الخبرات والمعلومات بين أعضاء هيئة التدريس بها وبين الخبراء في مواقع العمل المختلفة، وتوجيه البحث العلمي والتكنولوجي لحل مشكلات المجتمع ومعالجة قضايا المستقبل، ورصد ومتابعة أداء الخريجين في سوق العمل ومدى رضا أصحاب الأعمال عن مهارات الخريجين وقدراتهم، ومن ثم إمكانية التعديل والتطوير السريع والايجابي لتتلافى أوجه القصور في مستويات الجودة والوصول إلى الأداء المطلوب (شريف، شريف محمد والزكى ، أحمد عبد الفتاح ، ٢٠٠٦ ، ص ٤٢) .

وحيث أن عضو هيئة التدريس هو المحور الرئيسي في الجامعة، فيقع على عاتقه القيام بالأداء المجتمعي الذي يتطلب منه النهوض ببعض الأدوار الفرعية الآتية (العجمي، ٢٠٠٠، ص ٩٣) :

- تأليف المراجع والكتب العلمية المتخصصة مع ضرورة تحقيق الرؤية الشاملة من خلال العلوم البيئية والإنسانيات والتقائهما حول موضوعات مشتركة.
- إعداد وتقديم دراسات بحثية بسيطة لنشرها لعامة الناس، مع تأكيد ارتباطها بالبيئة والمجتمع المحيط بالجامعة.
- الترجمة لكل ما هو جديد في مجال التخصص العام والدقيق.
- كتابة المقالات في الصحف والمجلات العامة عن بعض القضايا التي ينشغل بها الرأي العام.
- المساهمة في تدعيم المؤسسات الأهلية، وذلك بتلبية الدعوة للمحاضرات والندوات المتصلة بالتخصص.
- ممارسة دور حيوي في مناقشة مشكلات المجتمع وقضاياها في المحافل العامة أو من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

وكذلك المشاركة في أعمال التدريب والتعليم المستمر، وتقديم الإستشارات والإسهام في مشروعات التنمية والخدمات الاجتماعية، وإقامة المعسكرات والمناشط الطلابية لخدمة المجتمع في المجالات الصحية والاقتصادية والتربوية (عزب والطهطاوي، ٢٠٠٦، ص ١٣٧).

ولكي يتمكن عضو هيئة التدريس من أداء الأدوار السابقة، فإن هناك بعض الإجراءات التي تسهم في تنمية سلوكه تجاه خدمة المجتمع بما يحقق في النهاية رؤية ورسالة الجامعة، ومنها (محمود، ٢٠٠٩، ص ٢٤٧) :

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في أنشطة خدمة المجتمع.
- توفير الدعم المادي والمعنوي للزمين للمشاركة في أنشطة خدمة المجتمع والأنشطة الطلابية.
- إنشاء قاعدة بيانات للوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة، ليتعرف عليها عضو هيئة التدريس.
- إنشاء قاعدة بيانات بالمشروعات القائمة وجهات التمويل، ليستفيد منها عضو هيئة التدريس.
- حصر الجهات المستفيدة، واستطلاع آرائهم في تحديد احتياجاتهم من الكلية أو الجامعة سواء في الإستشارات أو التدريب أو البحث.

ولكي يستطيع عضو هيئة التدريس تحقيق التكامل بين الأدوار الثلاثة فإنه لابد أن يكون ملم ببعض المعايير لتحسين جودة أدائه، ويمكن إجمالها فيما يلي (فهيم، ٢٠٠٤، ص ١٣) :

- القدرة على إنتاج وإدارة المعرفة.
- القدرة على تحديد المفاهيم الأساسية في مجال تخصصه وإيجاد علاقة منظومية بينها.
- القدرة على إيجاد علاقات بين تخصصه والتخصصات الأخرى.
- التمكن من طرق البحث العلمي المختلفة في مجال تخصصه.
- العمل بروح الفريق.
- التمكن من مهارات الكمبيوتر، واستخدام التكنولوجيا الحديثة.
- القدرة على تخطيط الأهداف المرتبطة بإحتياجات الحاضر والمستقبل.
- تشجيع البحوث التطبيقية التي تساعد على حل المشاكل البيئية والمجتمع.

ويتضح مما سبق أن الأدوار الثلاثة التي يقوم عضو هيئة التدريس بأدائها تتسم بأنها متكاملة، حيث أن قيام عضو هيئة التدريس بالأداء التدريسي فإنه بذلك يخدم المجتمع ولكن بطريقة غير مباشرة عن طريق تأهيل القوة البشرية اللازمة لتحقيق تنمية المجتمع، كما أن قيامه بالأداء البحثي ينصب على خدمة المجتمع بطريقة مباشرة من خلال إسهام هذه الأبحاث العلمية في تقديم حلول لبعض المشكلات التي يتعرض لها المجتمع.

المبحث الرابع : الدراسة الميدانية

يتناول هذا المبحث إجراءات الدراسة الميدانية وتشمل أهداف الدراسة الميدانية، والأداة التي استخدمت لتحقيق هذه الأهداف من حيث كيفية بنائها وصياغتها، ومدى إستيفائها لشروط الإستبيان الجيد. وكذلك يتناول نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها.

أولاً : إجراءات الدراسة الميدانية :

أ- أهداف الدراسة الميدانية :

- ١- الوقوف على مستوى العدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ.
- ٢- الوقوف على مستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ.
- ٣- التعرف على العلاقة بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

ب- أداة الدراسة :

تعتبر الإستبانة من أنسب الأدوات ملائمة لطبيعة البحث الحالي، بإعتبارها وسيلة للحصول على معلومات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، وإجراء البحوث التي تتعلق بالإتجاهات والآراء الراصدة للواقع الفعلي الموجود.

ولتصميم الإستبانة تم الإعتماد على ما يلي :

- مراجعة الأدب المرتبط بالعدالة التنظيمية والأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.
- تحليل الدراسات السابقة.
- الإطار النظري للدراسة الحالية.

وعلى ضوء ما سبق تم إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي في مدى مناسبة المفردات تحت كل محور، وكذلك مدى مناسبة الصياغة ودقة المفردات التي يتضمنها كل محور. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم فقد أجريت التعديلات، حيث تم حذف بعض المفردات وإضافة أخرى وتعديل صياغة بعض المفردات.

ج- صدق الإستبانة :

١- صدق المحكمين :

حيث تم إعداد الإستبانة في صورتها الأولية وعرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك لمعرفة مدى صدقها من حيث المحتوى ومدى تغطيتها لجوانب موضوع الدراسة، وتم اعتبار إتفاق المحكمين على عبارات الإستبانة بعد تعديلها في ضوء ما اقترح من آراء بمثابة صدق الأداة.

٢- صدق الإتساق الداخلي :

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجداول التالية توضح معاملات ارتباط بيرسون.

جدول (١)

يوضح معاملات ارتباط أبعاد "العدالة التنظيمية"

العدالة التوزيعية		العدالة الإجرائية		العدالة التفاعلية		العدالة التقييمية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٧١	١	٠.٧٦٦	١	٠.٦٦٤	١	٠.٧٠٥
٢	٠.٧٨١	٢	٠.٧٢٨	٢	٠.٧٠٦	٢	٠.٦٢٧
٣	٠.٧١١	٣	٠.٧٢٠	٣	٠.٦٨٨	٣	٠.٥٣٤
٤	٠.٧٣٥	٤	٠.٦٥٨	٤	٠.٧٤٣	٤	٠.٥٩١
٥	٠.٧٣٥	٥	٠.٦٠١	٥	٠.٦٢٠	٥	٠.٦٥١
٦	٠.٨٠٤	٦	٠.٧٩٥	٦	٠.٧٥٩	٦	٠.٦٤٦
٧	٠.٧٦٠	٧	٠.٦٤٦	٧	٠.٦٣٢	٧	٠.٥١٢
٨	٠.٧٠٨	٨	٠.٧٠٩	٨	٠.٧٠٤	٨	٠.٦٠٨
٩	٠.٧٦٤			٩	٠.٥٢٢	٩	٠.٦٨٥
				١٠	٠.٧٥١		

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، وبذلك تعتبر جميع المفردات صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (٢)

يوضح معاملات إرتباط أبعاد "الأداء الوظيفي"

الأداء التدريسي		الأداء البحثي		الأداء المجتمعي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٢١	١	٠.٣٩١	١	٠.٧٠٤
٢	٠.٦٣٢	٢	٠.٧٦١	٢	٠.٧٦٠
٣	٠.٥١٧	٣	٠.٧٢٩	٣	٠.٦٨٠
٤	٠.٦٣٧	٤	٠.٨٢٠	٤	٠.٥٨٣
٥	٠.٦٨٨	٥	٠.٧٥٨	٥	٠.٧٦٤
٦	٠.٦٤٠	٦	٠.٧٧٢	٦	٠.٧٢١
٧	٠.٥٩٣	٧	٠.٧٠١	٧	٠.٦٤٧
٨	٠.٦٥٢	٨	٠.٧٨١	٨	٠.٥٧٥
٩	٠.٦١٨	٩	٠.٦٤٦		
١٠	٠.٥٦٨	١٠	٠.٥٧٦		
١١	٠.٥٩٥	١١	٠.٧٦٢		
١٢	٠.٥٣٩	١٢	٠.٦٥٩		
١٣	٠.٧١٧				
١٤	٠.٧٦٦				
١٥	٠.٥٥٢				
١٦	٠.٦٥١				

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، وبذلك تعتبر جميع المفردات صادقة لما وضعت لقياسه.

د- ثبات الإستبانة :

لحساب ثبات الإستبانة تم حساب معامل الثبات عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور الإستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي :

جدول (٣)

يوضح نتائج معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد الإستبانة

م	المحور	البعد	عدد المفردات	معامل الثبات
١	العدالة التنظيمية	العدالة التوزيعية	٩	٠.٩٦٩
٢		العدالة الإجرائية	٨	٠.٩٣١
٣		العدالة التفاعلية	١٠	٠.٩٠٦
٤		العدالة التقييمية	٩	٠.٨٦٢
معامل الثبات لمحور العدالة التنظيمية				
١	الأداء الوظيفي	الأداء التدريبي	١٦	٠.٩٤٣
٢		الأداء البحثي	١٢	٠.٩٢٨
٣		الأداء المجتمعي	٨	٠.٨٩٤
معامل الثبات لمحور الأداء الوظيفي				
معامل الثبات الكلي				
			٧٢	٠.٩٧٥

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (٠.٩٧٥) وهذا يدل على أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق.

و- عينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ والبالغ عددهم (٧٧٨) عضو هيئة تدريس. وقد تم إختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ، وبلغ عدد أفراد العينة (١٥٠) عضو هيئة تدريس.

ثانياً : نتائج الدراسة الميدانية :

الجدول التالي يوضح تصنيف استجابات أفراد العينة :

جدول (٤)

م	المتوسط الحسابي	التقدير في الأداة	التقدير
١	(٥ - ٤.٢)	دائماً	كبيرة جداً
٢	(٤.١٩ - ٣.٤)	غالباً	كبيرة
٣	(٣.٣٩ - ٢.٦)	أحياناً	متوسطة
٤	(٢.٥٩ - ١.٨)	نادرًا	ضعيفة
٥	(١.٧٩ - ١)	أبدًا	ضعيفة جدًا

أ- محور العدالة التنظيمية :

ويهدف هذا المحور التعرف على مستوى العدالة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ، ويندرج تحت هذا المحور أربعة أبعاد، وفيما يلي عرض النتائج لكل بعد من هذه الأبعاد.

* البعد الأول : العدالة التوزيعية :

ويندرج تحت هذا البعد (٩) مفردات، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات بعد العدالة التوزيعية.

جدول (٥)

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	أشعر أن أعبائي وواجباتي الوظيفية مناسبة جدًا.	٢.٨٦	١.٢٣	٧
٢	أشعر أن مسؤوليات عملي عادلة.	٣.٠٤	١.١٦	٤
٣	تخضع عملية توزيع الإشراف على الرسائل العلمية للتخصص الدقيق.	٢.٨٤	١.٢٠	٨
٤	توزيع المهمات العلمية دون تحيز بين أعضاء هيئة التدريس.	٣.٢٠	١.١٩	٢
٥	توزع أعمال الكنترول بطريقة عادلة بين أعضاء هيئة التدريس.	٢.٨١	١.٠٦	٥
٦	تناسب ساعات العمل مع ظروفى الخاصة.	٣.٣١	١.١٨	١
٧	يضع رئيس القسم مع الأعضاء رؤية واضحة للعمل داخل القسم.	٢.٦٨	١.٣٢	٩
٨	يخصص جداول دراسية لأعضاء القسم تتيح الوقت أمامهم للبحث والإبداع	٣.١٥	١.١٣	٣
٩	تقدم إدارة الكلية الحوافز المعنوية بما يتلاءم مع الجهد المبذول.	٢.٧١	١.٢٥	٦

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات استجابات أفراد العينة حول بعد العدالة التوزيعية تراوحت بين (٢.٦٨ - ٣.٣١)، مما يدل على أن مفردات هذا البعد قد إندرجت تحت المستوى متوسط، حيث أن المفردة رقم (٦) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٣١) وهذا يؤكد أن ساعات العمل تتناسب إلى حد ما مع الظروف الخاصة لعضو هيئة التدريس، وجاءت في المرتبة الثانية المفردة رقم (٤) بمتوسط حسابي (٣.٢٠) وهذا يدل أن توزيع المهمات العلمية يتم بصورة عادلة بين أعضاء هيئة التدريس، وجاء في المرتبة الثامنة المفردة رقم (٣) بمتوسط حسابي (٢.٨٤) وهذا يدل على أن عملية توزيع الإشراف على الرسائل العلمية داخل الأقسام لا تخضع للتخص

المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.٦٨) وهذا يؤكد أن هناك قصور لدى رئيس القسم في وضع رؤية للعمل داخل القسم بالاشتراك مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

*** البعد الثاني : العدالة الإجرائية :**

ويندرج تحت هذا البعد (٨) مفردات، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات بعد العدالة الإجرائية.

جدول (٦)

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يتخذ رئيس القسم قرارات العمل بأسلوب عادل.	٢.٦٩	١.١٤	٦
٢	يتم تطبيق القرارات الإدارية على الأعضاء بلا إستثناء.	٢.٨١	١.١٢	٥
٣	يحرص رئيس القسم على أن يبدي كل عضو رأيه قبل إتخاذ القرار.	٣.٠١	١.٠٥	٣
٤	يلتزم رئيس القسم بالمعايير الأخلاقية عند إتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.	٢.٨٦	٠.٩٦	٤
٥	تتيح إدارة الكلية المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.	٢.١٥	١.١٧	٨
٦	يجمع رئيس القسم المعلومات الكافية قبل إتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.	٣.١٤	٠.٩٨	١
٧	تتيح إدارة الكلية الإطلاع على جميع اللوائح والإجراءات التي تحكم العمل.	٢.٥٢	١.٠٨	٧
٨	تسمح إدارة الكلية بعدم قبول أو معارضة القرارات التي تصدرها.	٣.١٢	١.١٥	٢

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات استجابات أفراد العينة حول بعد العدالة الإجرائية تراوحت بين (٢.١٥ - ٣.١٤)، مما يدل على أن مفردات هذا البعد قد اندرجت تحت المستوى متوسط وضعيف، حيث أن المفردة رقم (٦) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.١٤) مما يدل على أن رئيس القسم يهتم بجمع المعلومات الكافية قبل اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل ولكن هناك قصور في مصادر المعلومات أو أن المعلومات يتم تجميعها بصورة غير دقيقة. وجاءت المفردة رقم (٥) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٢.١٥) مما يدل على أن هناك قصورًا في مشاركة أعضاء هيئة التدريس داخل الكليات في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، وهذا يؤدي إلى انخفاض روح التعاون لدى أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ هذه القرارات، بل المعارضة أحياناً. وانخفاض الروح المعنوية لديهم.

* البعد الثالث : العدالة التفاعلية :

ويندرج تحت هذا البعد (١٠) مفردات، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات بعد العدالة التفاعلية.

جدول (٧)

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يعتبر النمط الديمقراطي أساسي في التعامل مع الأعضاء في القسم.	٣.٠٣	٠.٩٦	٢
٢	يسهم رئيس القسم في تنمية المهارات القيادية والإدارية لدى أعضاء هيئة التدريس.	٢.٢٣	١.١٤	٩
٣	يهتم رئيس القسم بالحقوق الوظيفية لأعضاء القسم.	٢.٣٤	١.٠٤	٧
٤	يوظف رئيس القسم إمكانيات كل عضو لإنجاز أهداف القسم.	٢.١٤	١.١٥	١٠
٥	يحفز رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي والنشر.	٢.٤٧	١.٢٤	٦
٦	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على الإشتراك في الجمعيات العلمية والمهنية.	٢.٥١	١.١٨	٥
٧	يعمل رئيس القسم على تنمية العلاقات الإنسانية مع جميع الأعضاء.	٢.٠٦	١.١١	١١
٨	يعزز رئيس القسم روح التعاون والمبادرة والشعور بالمسئولية بين الأعضاء.	٢.٢٥	٠.٨٦	٨
٩	تتيح إدارة الكلية فرص التواصل والحوار مع جميع الأعضاء.	٢.٧١	١.٢٢	٤
١٠	تتفاعل إدارة الكلية بكل احترام عند إتخاذ أي قرار متعلق بوظيفتي.	٣.٥٦	١.١٢	١
١١	يحافظ رئيس القسم على سمعة جيدة للقسم داخل الجامعة وخارجها.	٢.٨٦	٠.٩٩	٣

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات استجابات أفراد العينة حول بعد العدالة التفاعلية تراوحت بين (٣.٥٦ - ٢.٠٦)، مما يدل على أن مفردات هذا البعد قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط وضعيف، حيث جاءت المفردة رقم (١٠) في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (٣.٥٦)، وهذا يؤكد أن إدارة الكلية تهتم ببناء وتطوير علاقتها بأعضاء هيئة التدريس ونشر أجواء الاحترام عند اتخاذ قرارات متعلقة بالوظيفة. وجاءت المفردات (١، ٩، ١١) بدرجة متوسطة مما يدل على قصور في فرص التواصل والحوار مع أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الأهداف، وأن بعض رؤساء الأقسام لا يحافظون على سمعة القسم سواء داخل الجامعة أو خارجها، وقلة قنوات إدارات الكليات ورؤساء الأقسام بإتباع النمط الديمقراطي كأساس للتعامل داخل الكليات والأقسام. وجاءت المفردات (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) بدرجة ضعيفة مما يدل على غياب دور رئيس القسم في تنمية المهارات القيادية والإدارية والعلاقات الإنسانية لأعضاء القسم، وعدم توظيف قدرات كل عضو، وعدم تحفيز أعضاء القسم على النشر والبحث العلمي، وعدم الإهتمام والمبادرة والشعور بالمسئولية لدى

أعضاء القسم، وهذا يؤكد أن رؤساء الأقسام بجامعة كفر الشيخ بحاجة إلى دورات تدريبية للتعرف على المهام المطلوبة منهم تجاه أعضاء هيئة التدريس.

* البعد الرابع : العدالة التقييمية :

ويندرج تحت هذا البعد (٩) مفردات، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات بعد العدالة التقييمية.

جدول (٨)

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	يحرص رئيس القسم على جمع كافة المعلومات والحقائق عند تقييم أداء الأعضاء.	٣.١١	١.٠٧	٤
٢	يناقش رئيس القسم مع الأعضاء التوقعات المتعلقة بأدائهم الوظيفي.	٢.٥١	١.٠٤	٦
٣	تقدر إدارة الكلية جهود الأعضاء وفق أدائهم.	٢.٦٨	٠.٩٦	٥
٤	توفر إدارة الكلية فرص الترقية للأعضاء بحسب أدائهم المتميز.	٢.٤٣	١.٠١	٧
٥	تتسم المعايير المستخدمة في تقييم أدائي بأنها ملائمة لوظيفتي.	٣.٢٣	٠.٨٩	٣
٦	يتم تقييم أداء هيئة التدريس بشكل دوري ومنتظم.	٢.١٢	٠.٩١	٩
٧	يغطي نظام تقييم الأداء المتبع في الجامعة جميع أبعاد وظيفتي.	٣.٤٥	٠.٨٧	٢
٨	يساعد نظام تقييم الأداء على رفع كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس.	٢.٣٢	١.١٩	٨
٩	تتصف المعايير المستخدمة في تقييم الأداء بالعدالة والموضوعية.	٣.٥٥	١.١١	١

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات استجابات أفراد العينة حول بعد العدالة التقييمية تراوحت بين (٣.٥٥ - ٢.١٢)، مما يدل على أن مفردات هذا البعد قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط وضعيف، حيث أن المفردة رقم (٩) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٥) وهذا يؤكد أن المعايير المستخدمة في تقييم الأداء تتصف بالعدالة والموضوعية، وجاءت كذلك المفردة رقم (٧) بدرجة كبيرة مما يدل على أن نظام التقييم يغطي جميع أبعاد وظيفة عضو هيئة التدريس. وجاءت المفردات (١، ٣، ٥) بدرجة متوسطة مما يدل على أن المعايير المستخدمة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ملائمة لوظائفهم، وكذلك قلة حرص رئيس القسم على جمع كافة المعلومات والحقائق عند تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس. وأيضاً جاءت المفردات (٢، ٤، ٦) بدرجة ضعيفة، وهذا يدل على عدم إهتمام رؤساء الأقسام بالتوقعات المتعلقة بالأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك لا يعد الأداء المتميز المعيار للحصول على المناصب الإدارية داخل الكلية أو الجامعة، ولا يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومنتظم. بل أ

الأداء والمعمول به منذ مارس ٢٠١٣م، وإذا تم تعيّنّه فإنّه يكون تقييم ذاتي بالرغم أنّها تعتبر وسيلة مهمة لرؤساء الأقسام وإدارة الكليات لإعطاء تغذية راجعة لأداء أعضاء هيئة التدريس.

ب- محور الأداء الوظيفي :

ويهدف هذا المحور التعرف على مستوى الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ، ويندرج تحت هذا المحور ثلاثة أبعاد، وفيما يلي عرض النتائج لكل بعد من هذه الأبعاد.

* البعد الأول : الأداء التدريسي :

ويندرج تحت هذا البعد (١٦) مفردة، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات بعد الأداء التدريسي.

جدول (٩)

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تلتزم بموعد المحاضرات والساعات المكتبية.	٢.٦٧	١.٠٤	١٠
٢	تستغل وقت المحاضرات بشكل فعلي.	٣.٤٥	١.٠٢	١
٣	تلتزم بمعايير الجودة في وضع الامتحانات.	٢.٥٦	١.٠٥	١٢
٤	تستخدم وسائل تعليمية وتقنية حديثة خلال المحاضرة.	٣.٢٢	٠.٩٤	٥
٥	تستخدم أساليب متعددة للتقويم.	٣.٣٤	١.٠٧	٣
٦	تناقش وتحلل الأسئلة التي تطرحها للطلبة أثناء المحاضرة.	٣.١١	١.١٦	٧
٧	تهتم بإعداد خطة قبل دخول قاعة المحاضرة.	١.٩٦	٠.٩٦	١٦
٨	تعمل على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.	٢.٨٥	١.١٢	٨
٩	تحرص على تنوع طرق التدريس لجذب انتباه الطلبة.	٢.٣٢	١.١٥	١٤
١٠	تعتمد في التدريس على عناصر الإثارة والتشويق.	٣.١٧	٠.٩٧	٦
١١	تعتمد على بنك الأسئلة أثناء وضع الامتحانات.	٢.٥١	٠.٨٩	١٣
١٢	تشجع الطلبة على العمل التعاوني من خلال تكليفهم بعمل أبحاث.	٢.١٤	١.٠٩	١٥
١٣	تحتفظ بالإنجازات المتميزة لأداءات بعض الطلبة.	٣.٣١	١.٢٢	٤
١٤	تشجع الطلبة على التعلم الذاتي.	٣.٤١	١.٠٧	٢
١٥	تعمل على إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد.	٢.٨١	١.١٠	٩
١٦	تساهم مع أعضاء القسم في تطوير المقررات الدراسية.	٢.٦٥	١.١٨	١١

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات استجابات أفراد العينة حول بعد الأداء التدريسي تراوحت بين (٣.٤٥ - ١.٩٦)، مما يدل على أن مفردات هذا البعد قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط وضعيف، حيث أن

ي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي

(٣.٤٥)، وهذا يدل على استغلال وقت المحاضرات بشكل فعال. وكذلك المفردة رقم (١٤) جاءت في المرتبة الثانية، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس لديهم وعي بأهمية غرس فلسفة التعلم الذاتي لدى الطلاب. وجاءت المفردات (٥، ١٣، ٤، ١٠، ٦، ٨، ١٥، ١، ١٦) بدرجة متوسطة، مما يدل على مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس بأهمية تقويم الطلبة ولكن لا يستخدمون أساليب متعددة للتقويم، وكذلك قلة حرص أعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل التعليمية والتقنية الحديثة خلال المحاضرة، وأيضاً قلة إهتمام أعضاء هيئة التدريس بتطوير المقررات الدراسية، والطلاب الجامعي لا يعد محور العملية التعليمية، ويفضل غالبية أعضاء هيئة التدريس أسلوب المحاضرة ويقل استخدام أساليب المناقشة والحوار والعصف الذهني التي تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد. وجاءت المفردات (١، ٣، ٧، ٩، ١١، ١٢) بدرجة ضعيفة، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس لا يضعون جدولاً بالساعات المكتبية وكذلك لا يلتزمون بموعد دخول المحاضرات، وعدم استخدام معايير الجودة في وضع الامتحانات، وعدم إعداد خطة للدرس قبل دخول المحاضرة، وقلة تنوع أساليب التدريس بل الاقتصاد على أسلوب المحاضرة، وعدم إدراك أعضاء هيئة التدريس بأهمية بنوك الأسئلة.

* البعد الثاني : الأداء البحثي :

ويندرج تحت هذا البعد (١٢) مفردة، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات بعد الأداء البحثي.

جدول (١٠)

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تحرص على إنجاز بحث علمي على الأقل سنوياً.	٣.٥٧	١.٢٢	٣
٢	تحرص على حضور المؤتمرات والندوات العلمية.	٤.١١	١.١٨	١
٣	تجري دراسات وبحوث علمية وتطبيقية تسهم في خدمة المجتمع.	٣.٤١	١.١٧	٦
٤	تسهم في الحلقات النقاشية والسمينار.	٢.٨٥	١.٠٢	٨
٥	تواكب التطور العلمي في مجال اختصاصك.	٢.٩٧	٠.٩٧	٧
٦	تهتم بحضور دورات تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.	٢.٥١	٠.٨٥	١١
٧	تشارك في مناقشة الرسائل العلمية داخل الجامعة وخارجها.	٢.٤٧	١.٢٠	١٢
٨	تستفيد من الفرص التي تقدمها الجامعة لتمويل بعض البحوث.	٢.٣٥	١.١٢	١٣
٩	تشارك بأبحاثك في الجوائز العلمية التي تقدمها الجامعة.	٣.٤٦	١.٠٦	٥
١٠	تشارك في عمل خريطة بحثية للقسم وفقاً للتوجهات البحثية العالمية.	٢.٧٢	٠.٩٦	٩
١١	تسهم في تطوير برامج الدراسات العليا بالقسم.	٣.٥٦	١.٠١	٤
١٢	تمتلك الرغبة في النمو الأكاديمي والمهني.	٣.٨٧	٠.٩٧	٢

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات استجابات أفراد العينة حول بعد الأداء البحثي تراوحت بين (٤.١١ - ٢.٤٧)، مما يدل على أن مفردات هذا البعد قد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط وضعيف، حيث أن المفردة (٢) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.١١)، وهذا يدل على حرص أعضاء هيئة التدريس على الحضور والمشاركة في المؤتمرات والندوات. وجاءت المفردات (١، ٣، ٩، ١١، ١٢) بدرجة كبيرة أيضاً مما يدل على حرص أعضاء هيئة التدريس على إنجاز البحوث العلمية التي تسهم في تقدم المجتمع ورقية، واقتناع عضو هيئة التدريس بالمشاركة في الجوائز التي تقدمها الجامعة لما لها من أثر في رفع الروح المعنوية، ووعي أعضاء هيئة التدريس بالنمو الأكاديمي والمهني. وجاءت المفردات (٤، ٥، ١٠) بدرجة متوسطة مما يدل على قلة حرص أعضاء هيئة التدريس على حضور الحلقات النقاشية والسمينار وأن هناك قصور لدى أعضاء هيئة التدريس في مواكبة التطور العلمي في مجال تخصصاتهم وكذلك قلة القنوات لدى أعضاء هيئة التدريس في عمل خريطة بحثية للقسم في ضوء التوجهات البحثية العالمية. وجاءت المفردات (٦، ٧، ٨) بدرجة ضعيفة مما يدل على عدم إقتناع أعضاء هيئة التدريس بجدوى دورات تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس حيث أنها لا تلبى احتياجاتهم، وكذلك قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس مناقشة الرسائل العلمية حيث أن قانون تنظيم الجامعات يقتصر مناقشة الأساتذة على الأساتذة والمساعدون فقط، وكذلك قلة التمويل الذي تقدمه الجام

* البعد الثالث : الأداء المجتمعي :

ويندرج تحت هذا البعد (٨) مفردات، والجدول التالي يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات بعد الأداء المجتمعي.

جدول (١١)

م	المفردة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	تسهم في تلبية حاجات المجتمع المحلي.	٣.١٤	١.٢٤	٤
٢	تشارك في المحاضرات العامة وورش العمل.	٣.٣٥	١.١٩	٢
٣	تشارك في جمعيات وهيئات مهنية.	٣.٥٧	١.٠٦	١
٤	تحرص على التواصل مع المجتمع المحيط بالجامعة.	٢.٨٨	١.١٣	٥
٥	تنمي في الطلبة ثقافة وقيم خدمة المجتمع.	٣.٢٢	١.١٠	٣
٦	تشارك في تنظيم قوافل توعية لأفراد المجتمع المحلي.	٢.٤٣	٠.٩٨	٦
٧	تحرص على المشاركة في الفرق البحثية التي تشكلها الكلية لحل مشكلات المجتمع.	٢.٢١	١.١٢	٧
٨	تساعد في إعداد نشرات توضح ما يقوم به القسم من خدمات مجتمعية.	١.٧١	٠.٩٨	٨

يتبين من الجدول السابق أن متوسطات إستجابات أفراد العينة حول بعد الأداء المجتمعي تراوحت بين (٣.٥٧ - ١.٧١)، مما يدل على أن مفردات هذا البعد اندرجت تحت المستوى كبير ومتوسط وضعيف وضعيف جداً، حيث أن المفردة (٣) جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٥٧) وهذا يدل على وعي أعضاء هيئة التدريس بالاشتراك في الجمعيات والهيئات المهنية. وجاءت المفردات (١، ٢، ٤، ٥) بدرجة متوسطة، مما يدل على حرص أعضاء هيئة التدريس على المشاركة في تلبية حاجات المجتمع والمساهمة في حل مشكلات مجتمعهم، وحرص أعضاء هيئة التدريس على تنمية مجتمعهم والعمل على تطويره من خلال المشاركة في المحاضرات العامة، وجاءت المفردات (٦، ٧) بدرجة ضعيفة، مما يدل على عدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في قوافل التوعية لأفراد المجتمع، وكذلك عدم المشاركة في الفرق البحثية التي تشكلها الكلية أو الجامعة لحل مشكلات المجتمع، وجاءت المفردة (٨) بدرجة ضعيفة جداً، ومما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس لا يشاركون في إعداد نشرات توضح ما يقوم به القسم من خدمات للمجتمع المحيط، ويرجع ذلك إلى عدم اهتمام رؤساء الأقسام بإعداد مثل هذه النشرات.

جـ العلاقة بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين العدالة التنظيمية بجميع أبعادها والأداء الوظيفي بجميع أبعاده، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢)

الأبعاد	الأداء التدريسي	الأداء البحثي	الأداء المجتمعي	الأداء الوظيفي
العدالة التوزيعية	٠.٨٥١	٠.٨٦٠	٠.٨٦٠	٠.٨٨١
العدالة الإجرائية	٠.٨٠٥	٠.٨٦٣	٠.٨٥٩	٠.٨٦٠
العدالة التفاعلية	٠.٨٤٣	٠.٨٧٥	٠.٨٧٣	٠.٨٢٣
العدالة التقييمية	٠.٧٤٣	٠.٥٢١	٠.٧٨٩	٠.٧٧٦
العدالة التنظيمية	٠.٨٥٤	٠.٧٤٧	٠.٨٤١	٠.٨٧٥

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة إيجابية بين العدالة التنظيمية وبين أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفر الشيخ، وتعد هذه النتيجة واقعية ومنسجمة مع الافتراضات النظرية التي تشير إلى وجود ارتباط قوي بين العدالة التنظيمية والأداء الوظيفي، حيث تعد العدالة التنظيمية أساس العمل والدافعية نحو الأداء العالي لأعضاء هيئة التدريس.

المبحث الخامس : نتائج الدراسة ومقترحاتها

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية سواء من خلال إطارها النظري أو الميداني، فإن الدراسة الحالية تقدم فيما يلي بعض الإجراءات المقترحة لتفعيل العدالة التنظيمية، وتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة كفرالشيخ.

أولاً : مقترحات تفعيل العدالة التنظيمية :

١- العدالة التوزيعية :

- وضع معايير محددة وواضحة للحوافز المادية والمعنوية بحيث تتناسب مع الجهد المبذول من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- ضرورة مراعاة الدرجة العلمية والخبرة عند توزيع مهام العمل بين أعضاء هيئة التدريس.
- إعداد دليل يتضمن تعليمات وإرشادات لكيفية توزيع مهام ومسؤوليات العمل بشكل عادل.
- توزيع الأنشطة والأعمال التطوعية بموضوعية بين أعضاء هيئة التدريس.
- تعديل نظام الترقية والرواتب بما يحقق العدالة بين أعضاء هيئة التدريس.
- العمل على أن تخضع عملية توزيع الإشراف على الرسائل العلمية للتخصص الدقيق لعضو هيئة التدريس.
- ضرورة تطبيق مبدأ الإنصاف عند توزيع أعمال الكنترول بين أعضاء هيئة التدريس.
- توزيع المهام والمسؤوليات على أعضاء هيئة التدريس حسب قدراتهم وإمكاناتهم وتخصصاتهم.

٢- العدالة الإجرائية :

- أن تتيح إدارة الكلية لأعضاء هيئة التدريس فرص الاعتراض على القرارات المتخذة، وتعديل القرارات التي يتضح عدم صحتها.
- الالتزام بمبدأ الإنصاف والمساواة في تطبيق القرارات.
- الحرص على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية صنع القرارات وخاصة القرارات المتعلقة بالعمل.
- ضرورة إرتكاز القرارات على معلومات دقيقة، أي التأكد من أن القرارات التي يتم إتخاذها بناءً على معلومات دقيقة وموضوعية.
- تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات على جميع أعضاء هيئة التدريس داخل الأقسام دون تحيز، مما يزيد من إستقرارهم النفسي.
- الحرص على تبادل إدارة الكلية ورؤساء الأقسام لوجهات النظر مع أعضاء هيئة التدريس، وذلك للوصول إلى قرارات منط

- أن تتيح إدارة الكلية الإطلاع على جميع اللوائح والإجراءات التي تحكم العمل.
- إلزام إدارة الكلية ورؤساء الأقسام بالمعايير الأخلاقية عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.

٣- العدالة التفاعلية :

- أن تراعي إدارة الكلية قدر الإمكان ظروف أعضاء هيئة التدريس الخاصة عند اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم بما لا يتعارض مع الأنظمة واللوائح.
- أن تسعى إدارة الكلية لمناقشة النتائج المترتبة على القرارات التي يمكن أن تؤثر على وظيفة أعضاء هيئة التدريس.
- ضرورة إتباع المعايير الأخلاقية السائدة مع أعضاء هيئة التدريس.
- تطبيق مبدأ الشفافية الإدارية، والإستماع لأراء أعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى الثقة في الإدارة.
- الإهتمام ببناء علاقات عمل إيجابية تتسم بحسن المعاملة بين إدارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس، وبالتالي تحسين الإنتاجية.
- ضرورة عقد دورات تدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية الجدد، وذلك من أجل تزويدهم بآليات التعامل مع الزملاء.
- العمل على نشر ثقافة التعاون وروح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس.
- الإهتمام بحاجات وظروف أعضاء هيئة التدريس والمرونة في تطبيق القواعد واللوائح.
- تحسين نمط القيادة والإشراف والعمل على سيادة العلاقات الإنسانية داخل الكليات.
- أن تسهم إدارة الكلية ورؤساء الأقسام في تنمية المهارات القيادية والإدارية لدى أعضاء هيئة القسم.
- أن يعمل رئيس القسم على تحفيز أعضاء القسم على البحث العلمي والنشر.
- الإهتمام ببناء وتطوير علاقة إدارة الكلية بأعضاء هيئة التدريس ونشر أجواء التقدير والإحترام والثقة.

٤- العدالة التقييمية :

- التأكيد على الإلتزام بمعايير تقييم أعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى التخلص من الوساطة والمحسوبية.
- منح أعضاء هيئة التدريس الحق في التظلم بشأن نتائج تقييمهم وإطلاعهم عليها، حتى يتسنى لهم تحسين أدائهم.
- تطوير معايير تقييم الأداء الوظيفي بحيث تتضمن نواحي تتعلق بالتميز والإبداع والإبتكار.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على وضع خطط عمل لأنفسهم يحددون فيها الأهداف التي يرون تحقيقها، ومستوى الأداء الذي يرغبون في تحقيقه.

- عقد دورات تدريبية لتعريف رؤساء الأقسام بأهمية تقييم الأداء الوظيفي وأهدافه المتمثلة في تحسين الأداء الوظيفي وليس تصيد الأخطاء.
- أن يساهم تقييم الأداء الوظيفي التعرف على جوانب القوة والضعف في أداء أعضاء هيئة التدريس لكي يتم تعزيز عناصر القوة، وتحسين عناصر الضعف.
- أن يتم تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس بشكل دوري ومنتظم.
- أن يناقش رئيس القسم مع الأعضاء التوقعات المتعلقة بأدائهم الوظيفي.

ثانياً : مقترحات تحسين الأداء الوظيفي :

١- الأداء التدريسي :

- ضرورة وجود حوافز لأعضاء هيئة التدريس تحتم عليهم تخصيص وقت كاف لتحسين التدريس.
- وضع آليات لمراجعة البرامج وتقييمها وإعادة النظر في المناهج والمقررات، بحيث تتسق مع التطور السريع في إيقاع حركة الحياة المعاصرة.
- ضرورة تمكن عضو هيئة التدريس من طرق وإستراتيجيات التدريس المتطورة والفعالة.
- مشاركة عضو هيئة التدريس في إعداد الخطط الدراسية، وتصميم المناهج وتطويرها.
- تمكن عضو هيئة التدريس من تحسين أداء طلبته وإثارة المنافسة المشروعة بينهم، وتقبل الحوار والرأي الآخر.
- مراعاة ملائمة الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس لمتطلبات الأداء الفعال.
- الإلتزام بوقت المحاضرة والساعات المكتبية وإستغلال وقت المحاضرة بشكل فعال، وضرورة إعداد خطة قبل دخول المحاضرة.
- الإعتماد على أساليب متعددة للتقويم، وإستخدام بنك الأسئلة أثناء وضع الامتحانات، والالتزام بمعايير الجودة.
- ضرورة إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد، وتشجيعهم على التعلم الذاتي.

٢- الأداء البحثي :

- توافر التمويل اللازم للبحث العلمي، والإستفادة من الفرص التي تقدمها الجامعة لتمويل البحوث.
- ضرورة توفير المناخ المحفز على البحث سواء داخل أو خارج الجامعات.
- تفعيل اتفاقيات التعاون العلمي والتكنولوجي بين الباحثين المصريين ونظرائهم في الدول الصناعية المتقدمة.

- وضع ميثاق أخلاقي لنشاط البحث العلمي في الجامعات، يوضح القيم الجامعية والمعايير الأخلاقية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ضرورة وجود خريطة للبحوث اللازم إجراؤها داخل القسم والكلية والجامعة.
- توافر مراكز لتسويق البحوث والخدمات الجامعية.
- ضرورة المشاركة الفعالة لعضو هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات الإقليمية والعالمية في مجال تخصصه.
- ضرورة العمل في فريق بحثي ونشر الأبحاث في الدوريات المتخصصة على المستويين المحلي والدولي.
- توفير حوافز تشجع أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي.
- تطوير برامج الدراسات العليا، والرغبة في النمو الأكاديمي والمهني لدى عضو هيئة التدريس.

٣- الأداء المجتمعي :

- توافر الإتصال بين الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها وبين أفراد ومؤسسات المجتمع.
- ضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس بالقيم والأعراف الإجتماعية والدينية والقيم السائدة في المجتمع.
- المساهمة في تقديم الخبرة والرأي والاستشارات لمؤسسات المجتمع المدني.
- توظيف النشاط البحثي لخدمة البيئة وحل المشكلات التي تعترض البيئة المحلية والجامعية.
- المشاركة في الفرق البحثية التي تشكلها الكلية والجامعة لحل مشكلات المجتمع.
- المشاركة في قوافل التوعية لأعضاء المجتمع المحلي التي تقوم بها الجامعة والكلية.
- الإشتراك في الجمعيات والهيئات المهنية، والمحاضرات العامة وورش العمل.
- ضرورة التواصل بين الجامعة والمجتمع المحيط بها.

المراجع

أولاً : المراجع باللغة العربية :

- ١- ابن منظور (٢٠٠٣) : لسان العرب- دار صادر- بيروت- المجلد (١٤).
- ٢- أحمد ، نجم الدين نصر (٢٠٠٨) : "تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بين رصد الواقع ورؤى التطوير"- مجلة التربية- جامعة الزقازيق- العدد (٦١)- أكتوبر ٢٠٠٨.
- ٣- أحمد، ربيع عبد المحسن (٢٠٠٤) : "بعض العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، دراسة ميدانية"- رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية- جامعة الأزهر.
- ٤- بدوي، أحمد زكي (١٩٩٤) : معجم مصطلحات العلوم الإدارية- ط٢- دار الكتاب المصري- القاهرة
- ٥- البعلبكي، منير (١٩٩٦) : قاموس المورد- دار المعارف للملايين- بيروت.
- ٦- بهنسي، فاطمة عبد القادر (٢٠٠٦) : "تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق جودة التعليم الجامعي في عصر المعلومات"- مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق- ع(٥٣)- مايو ٢٠٠٦.
- ٧- الجندي، عادل السيد والبناء، عادل السعيد (٢٠٠٧) : "الإحساس بالعدالة التنظيمية وعلاقته بأساليب تقييم الأداء الوظيفي وإدراك الأبعاد النفسية للبيئة التعليمية"- مجلة مستقبل التربية- العدد (٤٧)- يوليو ٢٠٠٧.
- ٨- جامعة كفر الشيخ (٢٠١٢) : الخطة الاستراتيجية لجامعة كفر الشيخ ٢٠١٢/٢٠١٧ - " بناء الكيانات التعليمية والبحثية لخدمة التنمية "
- ٩- جودة، محفوظ أحمد (٢٠٠٧) : "أثر العدالة التنظيمية على الإبداع، دراسة ميدانية على شركات الأدوية الأردنية"- مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين- ع(٦٩)، ج(٢).
- ١٠- جودة، محفوظ أحمد (٢٠١٠) : إدارة الموارد البشرية- دار وائل للنشر- عمان.
- ١١- حامد، سعيد (٢٠٠٣) : "أثر علاقة الفرد برئيسه وإدراكه للدعم التنظيمي كمتغيرين وسيطين على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوك المواطن التنظيمي، دراسة ميدانية"- مجلة المحاسبة والإدارة والتأمين- كلية التجارة- جامعة القاهرة- م(٤٢)- ع(٦١).
- ١٢- الحراشة، محمود عبود (٢٠١٢) : "درجة إحساس العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة المفرق بالعدالة التنظيمية"- مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية- المجلد (٢٤)- العدد (١).
- ١٣- حسن، أحمد على محمد (٢٠١١) : "العلاقة بين أبعاد المناخ الأخلاقي ومدرجات العاملين للعدالة التنظيمية في الخاصة بمحافظة القاهرة"- المجلة

- العلمية للاقتصاد والتجارة- كلية التجارة- جامعة عين شمس- ع(٣)- م(٢)- يولييه ٢٠١١.
- ١٤- حمزة، أحمد إبراهيم (٢٠١١) : "التخطيط لمواجهة المشكلات المؤثرة على الأداء الوظيفي لعضو هيئة التدريس"- **مجلة دراسات في الخدمة الإجتماعية والعلوم الإنسانية**- ع(٣١)- ج(١).
- ١٥- حواس، أميرة محمد (٢٠٠٣) : أثر الإلتزام التنظيمي والثقة التنظيمية على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية- رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التجارة- جامعة القاهرة.
- ١٦- الحوامدة، نضال (٢٠٠٤) : "العلاقة بين مستوى إدراك فاعلية وعدالة نظام تقويم الأداء وكل من الأداء الوظيفي والولاء التنظيمي والثقة التنظيمية لدى الموظفين في الوزارات الخدمية الأردنية"- **مجلة العلوم الإدارية**- جامعة الملك سعود- م(١٦)- ع(١).
- ١٧- الخزامي، عبد الحكيم أحمد (١٩٩٦) : **تكنولوجيا الأداء من التقييم إلى التحسن، تقييم الأداء**- المجلد الأول- مكتبة ابن سينا- القاهرة.
- ١٨- دره، عمر محمد (٢٠٠٨) : العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة- **دار الرضوان للطباعة والنشر والتوزيع**- حلب.
- ١٩- الدهشان، جمال على والسيسي، جمال أحمد (٢٠٠٤) : "تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال آرائهم"- **مجلة البحوث النفسية والتربوية**- كلية التربية- جامعة المنوفية- العدد (٣)- السنة(١٩).
- ٢٠- رشاد، عبد الناصر محمد (٢٠٠٤) : أداء الجامعات في خدمة المجتمع وعلاقته باستقلالها، دراسة مقارنة في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية والنرويج- رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة عين شمس.
- ٢١- الرشدي، بشير صالح (٢٠٠٠) : **مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة**- دار الكتاب الحديث- القاهرة.
- ٢٢- رواشدة، إبراهيم فيصل ويعقوب، إبراهيم محمد (٢٠٠٩) : "فعالية التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك من وجهة نظر طلبتها"- **مجلة إتحاد الجامعات العربية**- المجلد السابع- العدد الثاني.
- ٢٣- زايد، عادل (٢٠٠٦) : **العدالة التنظيمية المهمة القادمة لإدارة الموارد البشرية**- المنظمة العربية للتنمية الإدارية- القاهرة.
- ٢٤- السعود، راتب وأبو حمدة، عائشة (٢٠١٢) "التراخي التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى المعلمين فيها"- **مجلة دراسات في العلوم التربوية**- عمادة البحث العلمي- الجامعة الأردنية- المجلد(٣٩)- العدد (١).

- ٢٥- السعود، راتب ورحيم، نظمة أحمد (٢٠١٤) : "درجة تفويض السلطة لدى عمداء الكليات الأكاديمية لدى رؤساء الأقسام فيها"- **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**- م(١٢)- ع(٣).
- ٢٦- السعود، راتب وسلطان، سوزان (٢٠٠٩) : "درجة العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها"- **مجلة جامعة دمشق**- المجلد (٢٥)- العدد (٢٠١).
- ٢٧- سلطان، سوزان والسعود، راتب (٢٠٠٦) : "العدالة التنظيمية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها"- **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**- م(٢١)- ع(٤).
- ٢٨- السلمي، على (١٩٩٢) : **إدارة الموارد البشرية**- دار غريب للطباعة والنشر- القاهرة.
- ٢٩- السلمي، على (١٩٩٨) : **إدارة الموارد البشرية**- ط٢ - دار غريب للطباعة والنشر - القاهرة.
- ٣٠- سليم، منه عفت (٢٠٠٨) : "دراسة تقييمية للأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة حلوان على ضوء مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها"- **مجلة دراسات تربوية وإجتماعية**- مج (١٤)- ع(٢)- إبريل ٢٠٠٨م.
- ٣١- النشال، محمود مصطفى (٢٠٠٣) : "الأستاذ الجامعي، إحتياجاته التدريبية الإدارية، دراسة ميدانية على جامعة الإسكندرية"- **مجلة مستقبل التربية**- م(٩)- ع(٣٠).
- ٣٢- شريف ، شريف محمد والزكى ، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٦) : " تطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات فى ضوء المتغيرات العالمية والاتجاهات الحديثة "- **مجلة التربية** - ع (١٣٠) - الجزء الثانى - كلية التربية - جامعة الأزهر
- ٣٣- شوقي، عبد الله محمد (٢٠٠٤) : "المهام الإدارية وعلاقتها بأداء عضو هيئة التدريس في جامعة الزقازيق"- **مجلة التربية والتنمية**- السنة (١٢)- ع (٣٠)- أبريل ٢٠٠٤م.
- ٣٤- الصرايرة، خالد أحمد (٢٠١١) : "الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها"- **مجلة جامعة دمشق**- المجلد (٢٧)- العدد (٢٠١).
- ٣٥- الصغير، أحمد حسين (٢٠٠٥) : **التعليم الجامعي في الوطن العربي، تحديات الواقع ورؤى المستقبل**- عالم الكتب- القاهرة.
- ٣٦- عبد المحسن، توفيق محمد (٢٠٠٥) : "تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول الغربية والعربية"- **مجلة التربية- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**- العدد (١٥)- مايو ٢٠٠٥.
- ٣٧- عبد المحسن، توفيق محمد (٢٠٠٦) : **أثر التقييم والتميز في الأداء**- دار الفكر العربي- القاهرة.

- ٣٨- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٠) : "الإعداد للمهنة الأكاديمية بالجامعات المصرية لمواجهة تحديات المستقبل ومتطلباتها كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة"- **مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة**- ع(٤٢)- يناير ٢٠٠٠م.
- ٣٩- عزب، محمد والطهطاوي، سيد أحمد (٢٠٠٦) : تقويم وترقية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء بعض المتغيرات الواقع والمنشود"- **مجلة كلية التربية- جامعة الزقازيق**- ع(٥٢)- يناير ٢٠٠٦.
- ٤٠- العطوي، عامر على (٢٠٠٧) : "أثر العدالة التنظيمية في الأداء السياقي"- **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية- جامعة القادسية**-م(٩)- ع(٣).
- ٤١- العمري، أيمن أحمد وعيسى، زيد قاسم (٢٠١٠) : "النماذج التنظيمية السائدة في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالعدالة التنظيمية كما يدركها أعضاء الهيئة التدريسية"- **مجلة إتحاد الجامعات العربية- العدد (٥٦)**.
- ٤٢- عواد، عمرو محمد (٢٠٠٣) : "تحليل أبعاد العدالة التنظيمية" - **مجلة البحوث والمعلومات- أكاديمية السادات للعلوم الإدارية**- م(٢١)- ع(١).
- ٤٣- الفضيلي، فضل والعنزي، عوض (٢٠٠٧) : "العلاقة بين العدالة التنظيمية وبعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية في الأجهزة الحكومية في دولة الكويت"- **المجلة العربية للعلوم الإدارية**- م(١٤)- ع(١).
- ٤٤- الفهداوي، فهمي خليفة والقطاونة، نشأت أحمد (٢٠٠٤) : "تأثير العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي، دراسة ميدانية"- **المجلة العربية للإدارة**- م(٢٤)- ع(٢)- ديسمبر ٢٠٠٤م.
- ٤٥- فهمي، أمين فاروق (٢٠٠٤) : "الأداء الجامعي، المدخل المنظومي وإدارة الجودة الشاملة في منظومة الأداء الجامعي"- **ندوة الأداء الجامعي- جامعة المنيا**- ١٢ مايو ٢٠٠٤.
- ٤٦- الفيومي، ميسون يوسف (٢٠٠٤) : "تصور مقترح لتنمية الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في مصر"- رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية البنات- جامعة عين شمس.
- ٤٧- القريوني، محمد قاسم والعجمي، راشد شبيب (٢٠٠٩) : "تأثير عدالة الإجراءات وعدالة التوزيع وعلاقات العمل والعوامل الشخصية على الشعور بالولاء التنظيمي للموظفين في الوزارات الخدمية في دولة الكويت"- **مجلة البحوث التجارية- كلية التجارة- جامعة الزقازيق**- العدد الأول- المجلد (٣١)- يناير ٢٠٠٩م.
- ٤٨- كثيم ، هارولد وجونسون، سينفيا (٢٠٠٥) : **إتجاهات وقضايا التعليم العالي للقرن الواحد والعشرين، رؤى من** غنايم، وسمير جاد)- **الدار العالمية للنشر والتوزيع- القاهرة**.

- ٤٩- المبيضين، عقلة محمد وجرادات، أسامة محمد (٢٠٠١) : **التدريب الإداري الموجه بالأداء**- المنظمة العربية للتنمية الإدارية- القاهرة.
- ٥٠- محارمة، تامر محمد (٢٠٠٠) : "مدى إحساس موظفي الدوائر الحكومية الأردنية في محافظتي الكرك والطفيلة بالعدالة التنظيمية"- **مجلة الإداري**- معهد الإدارة العامة- الرياض- م(٤٠)- ع(٢).
- ٥١- محمد، عبد المحسن (٢٠٠٥) : "تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول الغربية والعربية"- **مجلة التربية**- السنة(٨)- العدد(١٥)- مايو ٢٠٠٥م.
- ٥٢- محمود، حسن عبد المالك وبركات، سمير حسنين (٢٠٠٦) : "العلاقة بين ثقة مديري ومعلمي مدارس التعليم العام في دقة وموضوعية وفعالية نظام تقويم الأداء الوظيفي وإحساسهم بالعدالة التنظيمية، دراسة ميدانية"- **مجلة العلوم التربوية**- العدد الثاني- إبريل ٢٠٠٦م.
- ٥٣- محمود، مديحة فخري (٢٠٠٩) : "تصور مقترح لتنمية ثقافة الجودة لدى أعضاء هيئة التدريس"- المؤتمر العلمي السنوي الرابع/ الدولي الأول- "الإعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي (الواقع والمأمول)"- من (٨-٩) أبريل ٢٠٠٩- كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة.
- ٥٤- مرجان، رانيا قدري أحمد (٢٠١٠) : "المناخ الجامعي وعلاقته بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ببورسعيد- جامعة قناة السويس، دراسة حالة"- مؤتمر كلية التربية ببورسعيد- "معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي"- المجلد الثاني- من (٢٧-٢٨) مارس ٢٠١٠م.
- ٥٥- مكروم، عبد الودود (١٩٩٦) : "التعليم العالي في مواجهة تحديات المستقبل، في القرن الحادي والعشرين"- **مجلة كلية التربية بدمياط**- ع(٧)- مارس ١٩٩٦.
- ٥٦- الملا، بدرية سعيد وآخرون (٢٠٠٧) : "دور جامعة قطر في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بها"- **مجلة العلوم التربوية**- كلية التربية- جامعة قطر- ع(١٣)- يوليو ٢٠٠٧م.
- ٥٧- منصور، فيولا منير عبده (٢٠١١) : تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة التعليم الجامعي المصري وبعض الخبرات الأجنبية- رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية- جامعة الزقازيق.
- ٥٨- المهدي، ياسر فتحي (٢٠٠٦) : العدالة التنظيمية وأداء المعلمين لسلوك المواطنة بالمدارس الثانوية العامة في مصر- رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة عين شمس.

- ٥٩- المهدي، ياسر فتحى (٢٠٠٩) : إدارة المدرسة وإدارة الفصل- المجموعة العربية للتدريب والشر- القاهرة.
- ٦٠- نصار، على عبد الرؤوف (٢٠٠١) : "معوقات أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، دراسة ميدانية"- رسالة دكتوراه غير منشورة- كلية التربية- جامعة الأزهر.
- ٦١- النعيم، عبد اللطيف صالح (٢٠٠١) : "مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس بالصعوبات التي تعوقهم عن إجراء بحوث الترقية والعوامل المؤثرة فيه، دراسة ميدانية على بيئة بعض الجامعات السعودية"- **المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية**- كلية التجارة- جامعة حلوان العددان الأول والثاني- السنة الخامسة عشر.
- ٦٢- هاشم، نهلة عبد القادر (٢٠٠٨) : "تطوير أداء الجامعات المصرية في ضوء إدارة الجودة الإستراتيجية"- **مجلة التربية- الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**- العدد (٢٣)- سبتمبر ٢٠٠٨.
- ٦٣- هلال، محمد عبد الغني حسن (١٩٩٩) : **مهارات إدارة الأداء**- ط٢- مركز تطوير الأداء والتنمية- القاهرة.

ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية :

- 64- Alotaibi, A.G. (2003) "The influence of organizational Justice on employee attitudes in public organizations in the state of Kuwait", **Arab Journal of administrative Sciences**, Vol. 10, No. 3.
- 65- Arnold, Edwin & Pablick, Marcia, (2008): "Managing Effectively in the Downsized organization", **Health Care Manager**, Vol. 22, No. 1.
- 66- Bies, R.J & Moag, J.S. (1986): "Interactional Justice: Communication Criteria of fairness", In R.J. Lewicki (et. al.), (Eds.), **Research on Negotiations in organizations**, Greenwich, JAI Press.
- 67- Brown, William O. (2001): "Faculty Participation in University Governance and the effects on University Performance", **Journal of Economic Behavior & organization**, Vol. 44, No. 2.
- 68- Burke, L. & James, K. (2010) "What Factors Influence peer ratings of Faculty research Performance in the United States", **Higher Education Management and Policy**, Vol. 22, No. 2.
- 69- Choi, Sungjoo (2011) "Organizational justice and employee work attitudes: the federal case", **the American Review of public Administration**, Vol. 41, No. 2.

- 70- Gaziel, H. (2003): "Images of leadership and their effect up on school principals performance", **International review of education**, Vol. 49, No. 5.
- 71- Good, C.V. (1973): **Dictionary of Education**, 3rd Edition, New York: Mc, Graw- Hill Book Company.
- 72- Ishak, N. A. & Alam, S.S., (2009): "the effects of leader- member exchange on organizational justice and organizational citizenship behavior: empirical study", **European Journal of Social Sciences**, Vol. 8, No. 2.
- 73- Joseph, K. (2004): "The Relationship among Working Conditions, Job satisfaction and Teachers Performance in Vocational Schools Under Kerala", **Educational Administration Quarterly**, Vol. 29, No. 3.
- 74- Karriker, J. H. & Williams, M.L., (2009): "Organizational Justice and organizational citizenship behavior: a mediated multifoci model", **Journal of Management**, Vol. 35, No. 1.
- 75- Miles, E.W. (et, al.); (1989): "The equity sensitivity construct: Potential Implication for worker performance", **Journal of Management**, Vol. 15, No. 4.
- 76- Saal F.E. & Moore S.C. (1993) "Perception of promotion fairnees and promotion candidates qualification", **Journal of applied Psychology**, Vol. 78, No. 1.
- 77- Stephen P. Sehappe, (1998): "Influence of Job satiafaction and organizational commitment and Fairness perceptions on organizational citizenship Behavior", **Journal of Psychology**, Vol. 132, No. 3.
- 78- Tatum, B. Charles (et al.); (2003) "Leadership, decision making and organizational justice", **Management Decision**, Vol. 41, No. 10.
- 79- Tatum, B. Charles & Eberlin, R.J. (2006): "organizational Justice and Conflict management styles Teaching notes, role playing instructions and Scenarios", **International Journal of Conflict Management**, Vol. 17, No. 1.
- 80- Turgut, H. (et al.); (2012): "The effect of employees' organizational justice perceptions on their organizational commitment: a university sample", **International Journal of Business and management**, Vol. 4, No. 2.

- 81- Yavuz, Mustafa (2010): "The effect of teachers perception of organizational Justice and culture on organizational commitment", **African Journal of Business Management**, Vol. 4, No. 5.
- 82- Yilmaz, K. & Tasdan, M. (2009): "Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary school", **Journal of Educational Administration**, Vol. 47, No. 1.

ملحق رقم (١)

"إستبيان موجه إلى أعضاء هيئة التدريس بجامعة كفرالشيخ"

السيد الأستاذ الدكتور/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان "العدالة التنظيمية كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة كفرالشيخ".

أرجو قراءة فقرات الإستبيان بدقة، علماً بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم جزيل الشكر وعظيم التقدير

الباحث

د/ عبد العزيز أحمد داود

أستاذ التربية المقارنة والإدارة

التعليمية المساعد

كلية التربية- جامعة كفرالشيخ

المحور الأول : العدالة التنظيمية :

البعد الأول : العدالة التوزيعية :

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر أن أعبائي وواجباتي الوظيفية مناسبة جداً.					
٢	أشعر أن مسؤوليات عملي عادلة.					
٣	تخضع عملية توزيع الإشراف على الرسائل العلمية للتخصص الدقيق.					
٤	توزيع المهمات العلمية دون تحيز بين أعضاء هيئة التدريس.					
٥	توزع أعمال الكنترول بطريقة عادلة بين أعضاء هيئة التدريس.					
٦	تتناسب ساعات العمل مع ظروفى الخاصة.					
٧	يضع رئيس القسم مع الأعضاء رؤية واضحة للعمل داخل القسم.					
٨	تخصص جداول دراسية لأعضاء القسم تتيح الوقت أمامهم للبحث والإبداع					
٩	تقدم إدارة الكلية الحوافز المعنوية بما يتلاءم مع الجهد المبذول.					

البعد الثاني : العدالة الإجرائية :

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يتخذ رئيس القسم قرارات العمل بأسلوب عادل.					
٢	يتم تطبيق القرارات الإدارية على الأعضاء بلا إستثناء.					
٣	يحرص رئيس القسم على أن يبدي كل عضو رأيه قبل إتخاذ القرار.					
٤	يلتزم رئيس القسم بالمعايير الأخلاقية عند إتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.					
٥	تتيح إدارة الكلية المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.					
٦	يجمع رئيس القسم المعلومات الكافية قبل إتخاذ القرارات الخاصة بالعمل.					
٧	تتيح إدارة الكلية الإطلاع على جميع اللوائح والإجراءات التي تحكم العمل.					
٨	تسمح إدارة الكلية بعدم قبول أو معارضة القرارات التي تصدرها.					

البعد الثالث : العدالة التفاعلية :

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يعتبر النمط الديمقراطي أساسى في التعامل مع الأعضاء في القسم.					
٢	يسهم رئيس القسم في تنمية المهارات القيادية والإدارية لدى أعضاء هيئة التدريس.					
٣	يهتم رئيس القسم بالحقوق الوظيفية لأعضاء القسم.					
٤	يوظف رئيس القسم إمكانات كل عضو لإنجاز أهداف القسم.					
٥	يحفز رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على البحث العلمي والنشر.					
٦	يشجع رئيس القسم أعضاء هيئة التدريس على الإشتراك في الجمعيات العلمية والمهنية.					
٧	يعمل رئيس القسم على تنمية العلاقات الإنسانية مع جميع الأعضاء.					
٨	يعزز رئيس القسم روح التعاون والمبادرة والشعور بالمسئولية بين الأعضاء.					
٩	تتيح إدارة الكلية فرص التواصل والحوار مع جميع الأعضاء.					
١٠	تتفاعل إدارة الكلية بكل احترام عند إتخاذ أي قرار متعلق بوظيفيتي.					
١١	يحافظ رئيس القسم على سمعة جيدة للقسم داخل الجامعة وخارجها.					

البعد الرابع : العدالة التقييمية :

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	يحرص رئيس القسم على جمع كافة المعلومات والحقائق عند تقييم أداء الأعضاء.					
٢	يناقش رئيس القسم مع الأعضاء التوقعات المتعلقة بأدائهم الوظيفي.					
٣	تقدر إدارة الكلية جهود الأعضاء وفق أدائهم.					
٤	توفر إدارة الكلية فرص الترقية للأعضاء بحسب أدائهم المتميز.					
٥	تتسم المعايير المستخدمة في تقييم أدائي بأنها ملائمة لوظيفيتي.					
٦	يتم تقييم أداء هيئة التدريس بشكل دوري ومنظم.					
٧	يغطي نظام تقييم الأداء المتبع في الجامعة جميع أبعاد وظيفيتي.					
٨	يساعد نظام تقييم الأداء على رفع كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس.					
٩	تتصف المعايير المستخدمة في تقييم الأداء بالموضوعية.					

المحور الثاني : الأداء الوظيفي :

البعد الأول : الأداء التدريسي :

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	تلتزم بموعد المحاضرات والساعات المكتبية.					
٢	تستغل وقت المحاضرات بشكل فعلي.					
٣	تلتزم بمعايير الجودة في وضع الامتحانات.					
٤	تستخدم وسائل تعليمية وتقنية حديثة خلال المحاضرة.					
٥	تستخدم أساليب متعددة للتقويم.					
٦	تناقش وتحلل الأسئلة التي تطرحها للطلبة أثناء المحاضرة.					
٧	تهتم بإعداد خطة قبل دخول قاعة المحاضرة.					
٨	تعمل على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.					
٩	تحرص على تنوع طرق التدريس لجذب انتباه الطلبة.					
١٠	تعتمد في التدريس على عناصر الإثارة والتشويق.					
١١	تعتمد على بنك الأسئلة أثناء وضع الامتحانات.					
١٢	تشجع الطلبة على العمل التعاوني من خلال تكليفهم بعمل أبحاث					
١٣	تحتفظ بالإنجازات المتميزة لأداءات بعض الطلبة.					
١٤	تشجع الطلبة على التعلم الذاتي.					
١٥	تعمل على إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد.					
١٦	تساهم مع أعضاء القسم في تطوير المقررات الدراسية.					

البعد الثاني : الأداء البحثي :

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	تحرص على إنجاز بحث علمي على الأقل سنوياً.					
٢	تحرص على حضور المؤتمرات والندوات العلمية.					
٣	تجري دراسات وبحوث علمية وتطبيقية تسهم في خدمة المجتمع.					
٤	تسهم في الحلقات النقاشية والسيمنار.					
٥	تواكب التطور العلمي في مجال اختصاصك.					
٦	تهتم بحضور دورات تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.					
٧	تشارك في مناقشة الرسائل العلمية داخل الجامعة وخارجها.					
٨	تستفيد من الفرص التي تقدمها الجامعة لتمويل بعض البحوث.					
٩	تشارك بأبحاثك في الجوائز العلمية التي تقدمها الجامعة.					
١٠	تشارك في عمل خريطة بحثية للقسم وفقاً للتوجهات البحثية العالمية.					
١١	تسهم في تطوير برامج الدراسات العليا بالقسم.					
١٢	تمتلك الرغبة في النمو الأكاديمي والمهني.					

البعد الثالث : الأداء المجتمعي :

م	المفردة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	تسهم في تلبية حاجات المجتمع المحلي.					
٢	تشارك في المحاضرات العامة وورش العمل.					
٣	تشارك في جمعيات وهيئات مهنية.					
٤	تحرص على التواصل مع المجتمع المحيط بالجامعة.					
٥	تنمي في الطلبة ثقافة وقيم خدمة المجتمع.					
٦	تشارك في تنظيم قوافل توعية لأفراد المجتمع المحلي.					
٧	تحرص على المشاركة في الفرق البحثية التي تشكلها الكلية لحل مشكلات المجتمع.					
٨	تساعد في إعداد نشرات توضح ما يقوم به القسم من خدمات مجتمعية.					



كلية التربية
المجلة التربوية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تنمية مهارات البحث التربوي لطلبة الدراسات العليا بكليات التربية في
مصر في ضوء خبرات بعض الدول

إعداد

دكتورة/ إيمان حمدي محمد عمار

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية النوعية - جامعة المنوفية

المجلة التربوية - العدد الواحد والأربعون - يوليو ٢٠١٥م

مقدمة البحث:

يُعد البحث العلمي من أهم الوظائف الأساسية للجامعة، كما أنه أحد أهم المقاييس الدالة على الدور القيادي للجامعات في المجالات العلمية والمعرفية، بل إن سمعة الجامعات ومكانتها ترتبط إلى حد كبير بالأبحاث العلمية التي تنتجها وتنتشرها.

ويُشير (Brimoh&Alade, 2005, 5) إلى أن البحث العلمي أحد الأركان الأساسية التي تُشكل دعامة نشاط الجامعة كإحدى مؤسسات التعليم العالي حيث يحتل مرتبة وسيطة ومهمة بين الركنتين الآخرين: التدريس وخدمة المجتمع، فتحسين التدريس يتطلب مزيداً من البحوث الميدانية بهدف إنتاج قاعدة المعرفة، وتحسين مستوى الأداء الأكاديمي، ورفع مكانة الجامعة وتأثيرها في المجتمع.

كما يتنبأ البحث العلمي مكاناً بارزاً في تقدم وتطور المعرفة من خلال إسهام الباحثين بما يضيفونه من ابتكارات إلى رصيد المعرفة الإنسانية. والجامعات بسعيها لتشجيع البحث العلمي وتنشيطه من خلال برامج الدراسات العليا، تُعد مؤسسات أكاديمية عالية المستوى لإنتاج المعرفة واستدامتها (Metcalf & Fenwick, 2009, 214).

وتعتبر الدراسات العليا من أهم مجالات تأهيل الكوادر المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، لهذا يفترض أن يُعد الطلبة الملتحقون بالدراسات العليا إعداداً جيداً ليصبحوا علماء الغد، وإن تكون أطروحاتهم حلاً لمشاكل يعاني منها المجتمع.

ومع انتهاء القرن العشرين أصبح من الواضح أنه لم يعد يكفي لطلبة الدراسات العليا أن يكونوا على معرفة بالموضوع الذي يتعلمونه، بل يجب أن يكونوا قادرين على امتلاك مهارات بحثية في مجال مناهج البحث وأساليبه، فمن الضروري دعمهم عملياً ومعرفياً في دراستهم لاكتساب ذلك، وإتباع إجراءات إشرافية على رسائلهم وأطروحاتهم ذات جودة عالية، كما ويتطلب ذلك وضع معايير لاختيار الطلبة، وإعداد برامج لتدريبهم على مهارات البحث الأساسية (Ashwin, 2005, 12).

ويُساهم البحث التربوي في حل المشكلات وتطوير المعرفة التربوية، والتغلب على المشكلات التربوية، وكذلك مساعدة صانعي السياسة التعليمية وتزويدهم برؤية شاملة للقضايا والمشكلات والأولويات والتحديات المطروحة، بالإضافة إلى تكوين نظرة مستقبلية تؤخذ في الحسبان عند وضع السياسة التعليمية، وعند التخطيط ووضع البرامج التعليمية،

وعلى ذلك ترتبط فعالية أي نظام تربوي بجودة البحث العلمي فيه وتمكن الباحثين من مهاراته (حنان رزق، ١٠١، ٢٠٠٤).

والبحث التربوي سواء كان رسالة للماجستير أو الدكتوراه يتطلب توافر العديد من المهارات الأساسية لصناعة البحث التربوي لدى الباحثين؛ ليتمكنوا من إنجاز بحوثهم العلمية بنجاح.

ورغم تعدد الأدبيات التربوية التي أشارت إلى خطوات البحث العلمي وحددت مهاراته إلا أن الواقع يُشير إلى تذبذب واختلاف مستويات الباحثين من طلبه الدراسات العليا بمرحلتَي الماجستير والدكتوراه في الأخذ بها والسير على هداها؛ فالواقع يكشف عن أن الكثير من رسائل الماجستير أو الدكتوراه^(١) تصل إلى مرحلة المناقشة وهي مُحملة بالعديد من الملاحظات؛ التي ترهق كاهل المناقشين أثناء القراءة والمناقشة بهدف تعديلها.

وقد أجملت (كوثر كوجك، ٢٠٠٧) جملة من الأخطاء الشائعة في البحوث التربوية، والمتعلقة بكل من: مشكلة البحث واختيارها، وكتابة خطة البحث وصياغة مشكلته وأسئلته وفرضياته وحدوده وتحديد مصطلحاته، واختيار وتصميم منهج البحث، وتجميع المعلومات والأدبيات والدراسات السابقة للإطار النظري، واختيار عينة البحث، وتصميم أدواته، وتحليل البيانات واستنتاج النتائج، وأخطاء في سلوك وأخلاقيات الباحث منها: انعدام الشفافية والصراحة والوضوح، وعدم احترام المشاركين، وعدم مراعاة تنوع واختلاف الثقافات، وأخطاء في كتابة الرسالة أو إخراجها.

كما أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أُجريت في بيئات مختلفة (مصرية وعربية وأجنبية) إلى عدم تمكن طلاب وطالبات الدراسات العليا من المهارات الأساسية اللازمة للبحث العلمي، كدراسة: (عادل عجيز، ١٩٩٦، ١٦١-١٩٣) والتي أشارت نتائجها إلى أن (١٢%) من عينة قوامها (٢٥) طالب و(٢٥) طالبة بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنوفية هم فقط الذين حصلوا على درجة التمكن لمهارة الإلمام بالمنهج

١ - سوف يتم الإشارة إلى نتائج هذه الرسائل عند عرض الإطار النظري المتعلق بمهارات البحث العلمي التربوي الواجب تنميتها عند طلبة برامج الدراسات العليا.

العلمي في البحث أو معرفة خطوات البحث العلمي، وكذلك المهارة المتعلقة بالاتجاهات العلمية المتضمنة في التفكير العلمي، ومهارة بعض الإحصائيات الأساسية في البحث.

وأشارت نتائج دراسة تيداساد وشريداد (Tadasad&Shreedhar, 2006, 13-

21) إلى عدم تمكن (٧٥%) من عينة قوامها (٣٤ طالب، و ١٥ طالبة) من طلبة الدراسات العليا بجامعة جلوبرجا Gulbrga الهندية في تخصصات العلوم الاجتماعية، والعلوم البحتة، والعلوم الإنسانية والفنون من مهارات التعامل مع الانترنت للبحث عن معلومات مرتبطة بالمقررات الدراسية.

كما أشارت نتائج دراسة سالكو وتياميو (Salako&Tiamiyu, 2007, 107-

121) إلى أن: (٧٥%) من عينة قوامها (٣٢٧) من طلبة الدراسات العليا في جامعة آبيادان University of Ibadan بنيجيريا لا يمتلكون مهارات استخدام محركات البحث والأدلة الموضوعية.

كما أظهرت نتائج دراسة (أحمد آل عواض، ١٤٢٨هـ) تدنياً واضحاً في مدى تمكن عينة قوامها (٢٧١) طالب وطالبة في مرحلة الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة أم القرى من الكفايات الأساسية في الإحصاء التربوي.

كما أشارت نتائج دراسة مهرداد ورهيمي (Mehrad& Rahimi , 2009, 1-13)

إلى أن استخدام عينة قوامها (٢١٤) طالب و (١٣٣) طالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية وبعض الكليات العلمية والإنسانية بجامعة شيراز بإيران لمهارات البحث على الانترنت جاءت في المدى الضعيف.

وأكدت نتائج دراسة (أسعد عطوان، وجمال الفليت، ٢٠١١، ٢٥٣-٢٨١) على أن

درجة توافر كفايات البحث العلمي لدى عينة قوامها (٦٤) طالباً وطالبة بالدراسات العليا بكليتي التربية في جامعة الأزهر والجامعة الإسلامية بغزة ، جاءت في المدى المتوسط.

كما أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات عربية وأجنبية إلى

حاجة طلبة الدراسات العليا (خاصة الجدد) إلى اكتساب مهارات البحث العلمي التي تجعلهم أكثر قدرة على تنفيذ وإنجاز رسائلهم العلمية وفق أسس منهج البحث العلمي، من حيث الاختيار السليم لمشكلة معينة لأبحاثهم، وتحديد أهدافها وصياغة فروضها، واختيار وتحديد أنسب الأساليب لدراساتها والتوصل إلى نتائج يوثق في صحتها، وكذلك حاجتهم إلى تنمية قدراتهم

على فهم أنواع البحوث والإلمام بالمفاهيم والأسس والأساليب التي يقوم عليها البحث العلمي، ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة ماكفارلاند (MacFarland, 1990) والتي أشارت إلى حاجة طلبة الماجستير بجامعة فلوريدا إلى التدريب على بعض مهارات البحث العلمي، مثل: تحديد مصطلحات البحث، وتحديد المشكلة، وصياغة الفرضيات، ومحددات البحث، وعرض النتائج، وتصميم البحث، واختيار العينات، وإعداد الاختبارات والمقاييس، وتحويل البيانات الكيفية إلى بيانات كمية، والوعي بأخلاقيات البحث العلمي، بالإضافة إلى حاجتهم إلى التدريب على مهارة استخدام الحاسب في الإحصاء وفي تصميم البحث التربوي.

وكذلك أشار كل من: رولستن وزميليه (Roulston&et.al, 2003, 643-668) وسارجنت وزميليه (Sargeant&et.al, 2005, 497-504) إلى أن الباحثين وخاصة الجدد لا يستندون في إجراء بحوثهم إلى تدريب منهجي منظم بل يعتمدون على المحاولة والخطأ، ومن ثم فإن هؤلاء الباحثين غالباً ما يجدون أنفسهم غير قادرين على التعامل مع التحديات غير المتوقعة التي تفرضها أسئلة ونتائج البحث.

وأشارت دراسة كيرلنجر ولي (Kerlinger&Lee, 2000, ١٦-١٧) إلى حاجة طلبة مرحلة الماجستير/الدكتوراه إلى اكتساب مهارات البحث العلمي الآتية: مهارة التفكير الناقد التي تتطلب المنطق والخيال والإبداع والتفكير التصوري والتغذية الراجعة، ومهارة حل المشكلات التي تتطلب القدرة على تحديد وتعريف وتحليل المشكلات لإيجاد حلول مبتكرة لها، ومهارة التحليل العلمي الذي يتطلب أساليب رياضية لمعالجة البيانات، مثل: الرسوم والاختبارات الإحصائية لدراسة الفروق بين مجموعة من البيانات، ومهارة الاتصال بما تتضمنه من قدرة على تلخيص المعلومات وشرح الأهداف والنتائج التي توصل إليها البحث.

كما أشارت نتائج عدة دراسات أجريت في بعض الجامعات الأوربية، كدراسة: بيتروسكي وزملائه (Piotrowski et al., 2002)، وميللز (Mills, 2003)، وامفيزوزو (Mvududu, 2003)، وانوقبزي (Onwuegbuzie, 2004) عن حاجة طلبة الدراسات العليا بمرحلة الماجستير/الدكتوراه إلى التدريب على اكتساب مهارات الإحصاء التربوي.

كما أشارت نتائج دراسة موور (Moore, 2008) إلى حاجة طلبة مرحلة الدكتوراه إلى اكتساب مهارات البحث العلمي الآتية: أخلاقيات البحوث، والاتصال العلمي بالأقران (من خلال اكتساب مهارات العرض الفعال، ونشر البحوث)، وإدارة الوقت، والبحث في المكتبة،

وإدارة المشروع البحثي، وكتابة خطة مشروع بحثي ، ومهارة الاتصال، وكيفية الحصول على وظيفة.

أما دراسة كايونجي وهيلم (Kayongo&Helm,2010,341-349) فقد أشارت إلى أن حاجة طلاب الدراسات العليا بجامعة نوتردام the University of Notre Dame بولاية إنديانا الأمريكية إلى التدريب على استخدام قواعد البيانات في الحصول على المراجع المختلفة.

ودراسة تشابمان (Chapman,2010) التي أجريت على عينة قوامها (٨٣٥٣) طالب وطالب بمرحلة الماجستير/الدكتوراه أختيروا من (٢٥) جامعة أمريكية، أشارت نسبة (٨٤%) منهم إلى أنهم يواجهون صعوبات كثيرة لإتمام بحوثهم، وأنهم بحاجة إلى اكتساب المهارات الأساسية للبحث العلمي، وعبروا عن رغبتهم في التدريب على اكتساب تلك المهارات.

وقد أشارت دراسة (تركي المطلق، ٢٠١٢، ١٧٩-٢١٩) إلى موافقة عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة حائل (بدرجة كبيرة جداً) على ضرورة توافر مجموعة من المعايير العلمية في بناء وتصميم البحوث التربوية تتعلق بعدة محاور: خطة وأدبيات البحث، وبناء وتصميم منهج البحث وإجراءاته، وعرض النتائج وتحليلها، وملخص البحث، والتوصيات، والتوثيق، والمراجع، والملاحق.

أما دراسة (محسن المحسن، ٢٠١٣، ٩٧-١٣٢) فقد أعدت أداة لقياس المهارات الأساسية في البحث التربوي مكونة من (٧٠) فقرة صُنفت إلى خمس مجالات رئيسية: (الكفايات الشخصية للباحث، وتحديد مشكلة البحث وتوصيفها، والإطار النظري والدراسات السابقة، ومنهجية البحث وأدواته، وتحليل وتفسير النتائج وكتابة توصيات الدراسة) وبعد التحقق من صدق وثبات الأداة أوصت الدراسة باستخدام هذه الأداة وتوظيفها في تجويد منظومة البحث التربوي.

كما أكدت دراسة (ريما الجرف، ٢٠١٣) على أهمية التدريب على استخدام قواعد المعلومات المتخصصة والتي تزود طلاب الدراسات العليا بمصادر معلومات متنوعة وحديثة لأبحاثهم حيث أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية لتعريف طلبة الدراسات العليا بقواعد المعلومات التربوية والنفسية العربية المتوفرة في العالم العربي، وتزويدهم بكتيبات ومطويات

بها معلومات عن كل قاعدة مع روابط للوصول إلى القواعد، حتى يتحقق لهم أكبر استفادة ممكنة.

وكذلك أشارت نتائج دراسة (حمزة الرياشي، وعلي الصغير، ٢٠١٤، ١١٩-١٤١) إلى احتياج عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد (بدرجة كبيرة جداً) إلى تنمية مهارات: التحليل الإحصائي الاستدلالي، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات البحث، والتحليل الإحصائي الوصفي. واحتياجهم (بدرجة كبيرة) إلى تنمية مهارات البحث العلمي لديهم بوجه عام، وكذلك بعض المهارات البحثية الأخرى، مثل: إجراء المعالجات الإحصائية، وبناء أدوات البحث، واختبار صحة الفروض، وكيفية ضبط المتغيرات البحثية، وصياغة فرضيات البحث صياغة علمية.... والاستخدام الجيد للمراجع العربية والأجنبية، وصياغة أسئلة البحث صياغة علمية، وتحديد أدوات البحث تحديداً دقيقاً، وتوثيق المراجع بشكل علمي وفق النظام المتبع في الجامعة، وتحديد مصادر المعلومات وجمعها، وتحديد متغيرات البحث، وتعرف أدوات جمع البيانات، وتعرف عناصر خطة البحث حسب الترتيب العلمي المتفق عليه، وتحديد مصطلحات البحث وتعريفها إجرائياً، والبحث في المكتبات.

مشكلة البحث:

تضافرت جملة من الأسباب دعت لتناول موضوع " تنمية مهارات البحث التربوي لطلبة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة" للدراسة، أهمها:

(١) ما أشارت إليه نتائج الدراسة الاستطلاعية (٢) التي طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم في خمس عشرة جامعة مصرية (عين شمس، حلوان، المنوفية، طنطا، السادات، بنها، المنصورة، بورسعيد، دمياط، كفر الشيخ، بني سويف، أسيوط، سوهاج، قنا، الأزهر) من فئة الأساتذة والأساتذة المساعدين، والتي أشارت إلى وجود أخطاء شائعة في جميع مراحل إعداد الرسائل العلمية في كافة التخصصات التربوية، كما يلي: أشارت نسبة قوامها (٨٩,١ %) من عينة الدراسة إلى وجود أخطاء في مرحلة كتابة المراجع والتوثيق، يليها مرحلة تصميم البحث وتطبيقه بنسبة (٨٧,١ %)، يليها

مرحلة عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها ووضع التوصيات والمقترحات بنسبة (٨٢,٥%)، يليها مرحلة تحديد مشكلة البحث وتوصيفها بنسبة (٧٤,٢%)، يليها مرحلة كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة بنسبة (٧٣,٧%)، مما يُشير إلى افتقار طلبة الدراسات العليا إلى العديد من المهارات التي تمكنهم من القيام بالبحث التربوي.

(٢) وجود الكثير من "جوانب القصور والضعف" في رسائل الماجستير والدكتوراه الجامعية- والتي لاحظتها الباحثة من خلال الاطلاع على بعض تلك الرسائل- فيما يتعلق بي: الصياغة الدقيقة لعنوان البحث، وتحديد وصياغة مشكلة البحث وأهدافه، والتعريف الإجرائي لمصطلحات البحث، واختيار البحوث والدراسات السابقة وكيفية الاستعانة بها، وصياغة فرضيات البحث، وإجراءات البحث وتصميمه، والمعالجات الإحصائية وتحليل البيانات، وتوثيق المراجع العلمية.... الخ من الأخطاء، الأمر الذي يستلزم العمل على تجنبها وعدم تكرار الوقوع فيها. ويؤكد ذلك بعض نتائج الدراسات السابقة- والتي اهتمت بتقييم رسائل الماجستير والدكتوراه والتي أُجريت في جميع التخصصات التربوية في البيئة المصرية على مدار ثلاثة عقود -حيث أشارت إلى وجود الكثير من جوانب القصور والضعف والتي تؤثر على كفاءة البحث التربوي كدراسة: (حمدي عفيفه، ١٩٨٦، ١-٥٠)، (تودري حنا، ١٩٨٩، ٦١-٦٥)، و(لورنس زكري، وسليمان محمود، ١٩٩٤، ١٨٤-٢١٨)، و(عادل عجيز، ١٩٩٦، ١٦١-١٩٣)، و(مصطفى باهي، ١٩٨٥، ٢٠٠٤-٥٠٤)، و(وائل عبد القوي، ٢٠٠٧)، و(أشرف الشافعي، ٢٠٠٩)، و(جورجيت جورج، ٢٠٠٩)، و(محمد إسماعيل، ٢٠١١، ٢٧٣-٢٩٨)، وكذلك الدراسات التي أُجريت على البيئة المصرية والعربية كدراسة: (علي الصبيحي، وعبد الله إبراهيم، ٢٠٠٩، ١٨٩-٢٢٠)، و(جمال الخطيب، ٢٠١٠، ٢٨٥-٣٠٢).

(٣) أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة التي أُجريت على البيئة المصرية إلى حاجة طلبة الدراسات العليا بصفة عامة، وطلبة الماجستير والدكتوراه بوجه خاص إلى اكتساب بعض مهارات البحث العلمي، الأمر الذي استلزم بناء وتطبيق برامج لتنمية أحد هذه المهارات مثل: دراسة (زين شحاتة، ١٩٩٢، ٣٧٩-٤٢٦) والتي قامت بوضع وتطبيق برنامج لمعالجة الأخطاء اللغوية (النحوية والصرفية والإملائية) الشائعة في كتابة الأبحاث العلمية على عينة من طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنيا، ودراسة (عبد الله

سلامة، ١٩٩٢) والتي قامت ببناء وتطبيق برنامج لطلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات المصرية لإكسابهم مهارات استخدام الأساليب الإحصائية في أبحاثهم الميدانية، ودراسة (سلوى المصري، ٢٠١٠، ١٢٢٧-١٣٤٠) والتي وضعت تصور مقترح لبرنامج قائم على استخدام مصادر المعلومات الرقمية، ودراسة (جمال الشرقاوي، ٢٠١٢، ٢٥٩-٣١٧) التي قامت بتصميم قاعدة بيانات لتنمية مهارات التحليل الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية جامعة دمياط.

(٤) الملاحظات التي كنت أقوم بتدوينها أثناء حضوري مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه الجامعية على مدار عامين سابقين (٢٠١٣ و ٢٠١٤) في بعض كليات التربية بالجامعات المصرية للوقوف على نقاط القوة والضعف في الإنتاج العلمي لطلاب وطالبات الدراسات العليا، وكذلك ما لاحظته من خلال عملي في الجامعة وقيامي بالتدريس لطلبة الدراسات العليا ومعايشتي لهم خلال الإشراف عليهم في مرحلتي الماجستير والدكتوراه من الميل لديهم إلى الأخذ والاقتباس من رسائل زملائهم بشكل غير واعي مما أدى إلى تكرار نفس الأخطاء في الرسائل العلمية واحدة بعد الأخرى.

(٥) ويضاف إلى خبرة الباحثة الشخصية خبرة زملائي من أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات التربوية الذين أتواصل معهم باستمرار والتي تعكس شعوراً بعدم الرضا عن نوعية البحوث والدراسات التي يتم تنفيذها من قبل طلبة الماجستير والدكتوراه، فضلاً عن تأكيدهم افتقاد الكثير من هؤلاء الطلبة للكثير من مهارات البحث العلمي التربوي، وعدم تمكنهم من تطبيق ما تعلموه في طرق البحث في رسائلهم العلمية والذي انعكس في وجود أخطاء كثيرة من جانبهم في مضمون رسائلهم العلمية.

وتأسيساً على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تنطلق من أنه ينبغي توافر مهارات البحث التربوي لدى الباحثين، والتي يتحتم عليهم امتلاكها ومحاولة تطبيقها في بحوثهم، وذلك لأنه بقدر ما يمتلك الباحثين من مهارات بقدر ما تسهل مهمتهم في إنجاز رسائلهم بوقت وجهد وتكاليف أقل؛ فالاهتمام بإكساب طلبة الدراسات العليا المهارات البحثية الأساسية لإعداد الباحث القادر على الإنتاج العلمي أصبح من الضروري بمركان جزءاً لا يتجزأ من تحقيق رسالة الجامعة العلمية بالإضافة لكونهم يشكلون النواة الأولى لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.

ومن المعلوم أن من أهم العوامل المؤثرة على صلاحية البحث التربوي هو أهلية الباحث للقيام بالبحث التربوي ، ويرتبط بهذا العامل كفاية معرفته النظرية والتطبيقية لمفاهيم ومبادئ وطرق وأدوات وتخطيط وتنفيذ البحث ، وميوله وأخلاقياته العامة نحو البحث عموماً والمحافظة على دقة نتائجه بوجه خاص؛ والتي تُمثل تحدٍ مهم يهدد صدق نتائج البحث. ولذلك فقد أولت جامعات الدول المتقدمة اهتمام كبير بتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا، كما سعت إلى تأهيل وإعداد كوادر القائمين على التعليم العالي بمرحلة الدراسات العليا وكذلك طلابه، من خلال التدريب على كافة مهارات البحث التربوي.

وفي هذا الصدد تُشير (نادية جمال الدين، ٢٠٠٦، ٣٦) إلى أن حصول الجامعات على مكانة مرموقة في العصر الحالي بين الجامعات العالمية، لا يكون إلا عن طريق البحث العلمي الجاد، ومن خلال قيام المؤسسات الجامعية على تدريب طلابها على البحث العلمي ومهاراته المختلفة.

وعلى ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر في ضوء خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة وذلك لمواجهة جوانب القصور في رسائل الماجستير والدكتوراه. وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- (١) ما مهارات البحث التربوي الواجب تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية؟
- (٢) ما أبرز خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة في مجال تنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا؟
- (٣) ما التصور المقترح لتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر في ضوء خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة ؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى وضع تصور مقترح لتنمية مهارات البحث التربوي لدى الطلبة المنتظمون في برامج الدراسات العليا بكليات التربية في مصر بالاستفادة من خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية هذا البحث من خلال المنطلقات الآتية:

- (١) أهمية المرحلة التي يتناولها وهي مرحلة إعداد الرسائل الجامعية حيث تُعد من المراحل الهامة والأساسية في الدراسات العليا؛ إذ تُشكل الجزء العملي التطبيقي لما درسه الباحث نظرياً وتلقاه خلال دراسته، ويُمارس الباحث خلال إعداد رسالته مختلف المهارات البحثية التي تعلمها.
- (٢) أهمية الموضوع الذي يتناوله، وهو موضوع مهارات البحث التربوي التي يجب أن يمتلكها الباحث الجاد والتي تُمكنه من القيام ببحثه، الأمر الذي يعكس صدق المسعى البحثي من جهة ويعكس جودة البحث العلمي من جهة ثانية.
- (٣) أهمية الفئة الموجه إليها الموضوع، وهم طلبة الدراسات العليا الذين يمثلون الجماعة التربوية الصاعدة والجيل الجديد في المجتمع التربوي المصري الذي يقع على عاتقه استكمال المسيرة التربوية والأكاديمية بخطى راسخة حيث يُشكلون النواة الأولى لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.
- (٤) يتوقع أن يستفيد من هذا البحث متخذي القرارات المتعلقة بالخطط الدراسية لطلبة الجامعات بشكل عام وطلبة الدراسات العليا بشكل خاص في ضرورة التخطيط لوضع مقررات دراسية إجبارية في البحث العلمي تُثمي المهارات البحثية لديهم، الأمر الذي سينعكس على ممارسات الطلبة أثناء إعدادهم لأي جهد بحثي.
- (٥) يُشكل هذا البحث إضافة إلى الأدب التربوي المتعلق بالدراسات العليا في مصر، الذي يمكن الرجوع إليه والبناء عليه، كما يُمهّد هذا البحث لدراسات وبحوث أخرى في المستقبل.

تحديد مصطلحات البحث:

(١) البحث التربوي Educational Research :

يُقصد به (إجرائياً) في هذا البحث: جميع البحوث والدراسات في مجالات التربية المختلفة سواء تلك التي يُجريها أعضاء هيئة التدريس أو تلك التي يقوم بها طلبة الدراسات العليا من رسائل الماجستير والدكتوراه في المجالات التربوية بكلّيات التربية في مصر.

(٢) مهارات البحث التربوي Educational Research Skills :

يُعرف البحث الحالي مهارات البحث التربوي (إجرائياً) بأنها: مجموعة من الأداءات أو القدرات التي يجب أن يمتلكها طلبة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر، والتي تساعدهم على إجراء الخطوات المطلوبة في البحث التربوي بطريقة صحيحة ودقيقة في أقل ما يمكن من الوقت والجهد، وكذلك التطبيق في إعداد الرسائل والأطروحات العلمية، والتي تنقسم إلى: مهارات كتابة أساسيات البحث العلمي، والمهارات التقنية، ومهارات تنظيم وإدارة البحث، ومهارات الاتصال، ومهارات الإدارة الذاتية.

والمهارة يمكن ملاحظتها وقياسها في أداء الفرد ويختلف مستوى الأداء باختلاف درجة إتقان الفرد لهذه المهارة، بل إنها تتطلب من الفرد امتلاك قدرًا من المعلومات والمفاهيم والمعارف والاتجاهات التي تلزم الفرد وتوجه سلوكه الأدائي المطلوب، ولا بد أن يكون هذا الأداء قوي حتى نحكم على الفرد بالمهارة.

٣) الدراسات العليا Post-Graduate Studies :

يُعرف البحث الحالي الدراسات العليا (إجرائياً) بأنها: برامج دراسية تقدمها كليات التربية في مصر في تخصصاتها المختلفة: أصول التربية، والتربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعلم النفس والصحة النفسية، والمناهج وطرق التدريس، ورياض الأطفال تؤدي إلى الحصول على درجة الماجستير/الدكتوراه.

٤) منهج البحث:

حسب ما تقتضيه الإجابة عن أسئلة البحث والهدف الذي يسعى إليه تم استخدام المنهج الوصفي لتحديد مهارات البحث التربوي التي أشارت إليها الأدبيات النظرية والدراسات السابقة الواجب تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا، وكذلك التعرف على خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة في هذا المجال.

٥) حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: تقتصر على دراسة خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة في مجال تنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا.
- الحدود الجغرافية (المكانية): تقتصر على خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة في المملكة المتحدة، وأستراليا، والولايات المتحدة الأمريكية.

وحسب هذا الإطار المنهجي فسوف يتضمن البحث الأطر الآتية :

الإطار النظري للبحث (٣) :

سوف يتم تناول الإطار النظري للبحث على محورين، وفيما يلي توضيح ذلك:

المحور الأول - مهارات البحث التربوي الواجب تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا بكليات التربية :
اختلف المختصون في تجزئة مراحل البحث التربوي؛ فالبعض حصرها في (عدة) مراحل، والبعض لم يشأ أن يدخل في جدلية التقسيم وتكلم مباشرة عن منهج البحث العلمي، ورغبة من الباحثة في عدم الدخول في فلسفة تقسيم مراحل البحث التربوي والجدلية القائمة بين المهتمين بمنهج البحث لضيق المقام سيتم اعتبار البحث التربوي يمر (بخمسة) مراحل أساسية تفصلها فواصل مرنة لا تمنع العلاقة التفاعلية الداخلية مع بعضها البعض بحيث تسمح بتأثر كل مرحلة بالتي قبلها وتأثيرها في التي بعدها، وهذه المراحل مرتبة ترتيباً عُرْفياً غير مُلزم في بعض الأحيان، وهي: مرحلة تحديد مشكلة البحث وتوصيفها، ومرحلة كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة، ومرحلة تصميم البحث وتطبيقه، ومرحلة تحليل وتفسير النتائج ووضع التوصيات والمقترحات، ومرحلة كتابة المراجع والتوثيق. وكل مرحلة من هذه المراحل تستلزم إتقان الباحث مجموعة من مهارات كتابة أساسيات البحث التربوي، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً - مهارات مرحلة تحديد مشكلة البحث وتوصيفه؛ وتتضمن: اختيار عنوان البحث وصياغته بطريقة سليمة، وكتابة المقدمة، وكتابة مشكلة البحث وأسئلته، وصياغة أهداف البحث، وتحديد أهمية البحث، وصياغة فرضيات البحث، وتحديد حدود البحث، وتحديد مصطلحات البحث.

ثانياً - مهارات مرحلة كتابة الإطار النظري والدراسات السابقة؛ وتتضمن: عرض الإطار النظري بشكل كامل ومناسب، والكتابة العلمية، وكتابة الأرقام والتواريخ وأسماء الدول، وعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها والمقارنة بينها وبين البحث الحالي.

ثالثاً- مهارات مرحلة تصميم البحث وتطبيقه؛ وتتضمن: اختيار المنهج المناسب للبحث، تحديد مجتمع البحث، اختيار العينة، تحديد متغيرات البحث، تحديد وبناء أدوات البحث، قياس صدق وثبات الأدوات المستخدمة بالطرق العلمية، تحديد الأساليب الإحصائية في معالجة بيانات البحث.

رابعاً- مهارات مرحلة تحليل وتفسير النتائج ووضع التوصيات والمقترحات؛ وتتضمن: مهارة عرض نتائج البحث ومناقشتها وتحليلها، وكتابة التوصيات والمقترحات، وكتابة ملخص ومستخلص البحث، وكتابة ملاحق البحث.

خامساً- مهارتي مرحلة كتابة المراجع والتوثيق ؛ وتتضمن: استخدام الاقتباسات، والتوثيق وكتابة وتنظيم المصادر والمراجع بطريقة صحيحة.

المحور الثاني - خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة في مجال تنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا :

سوف يقتصر البحث الحالي على خبرات بعض جامعات ثلاث دول متقدمة، هم: المملكة المتحدة، استراليا، الولايات المتحدة الأمريكية.

أولاً - خبرة المملكة المتحدة:

سوف يتم تناول خبرة كل من: مجالس البحوث، وكلية الدراسات المتقدمة في جامعة لندن، وكلية دبلن، وفيما يلي توضيح ذلك:

(أ) مجالس البحوث The United kingdom Research Councils :

تضع مجالس البحوث في المملكة المتحدة (The United kingdom Research Councils, 2014) قائمة بمهارات البحث العلمي الواجب تنميتها لدى طلبة مرحلة الدكتوراه في تخصصات العلوم الإنسانية ، وفقاً للاحتياجات التدريبية للطلبة. وفي البيان المشترك الصادر عن مجالس البحوث في المملكة المتحدة، تم تحديد سبعة مجالات للمهارات الأساسية للبحث العلمي، وهي كالتالي:

- ١- مهارات البحث وتقنياته.
- ٢- مهارات معرفة البيئة البحثية وفهمها.
- ٣- إدارة البحث.
- ٤- الفعالية الشخصية للباحث.
- ٥- مهارات الاتصال.
- ٦- مهارات العمل الجماعي.
- ٧- الإدارة المهنية.

(ب) كلية الدراسات المتقدمة في جامعة لندن :

يتم تدريب طلبة الدكتوراه في كلية الدراسات المتقدمة للعلوم الإنسانية والاجتماعية في جامعة لندن على مجموعة من المهارات، أهمها (School of Advanced Study, 2012, 5-6):

- ١- مهارة تمويل البحوث.
- ٢- مهارة تنظيم وإدارة المشروعات.
- ٣- مهارة الكتابة العلمية السليمة.
- ٤- مهارة كيفية إجراء المقابلات بنجاح.
- ٥- مهارة الحصول على المراجع العلمية من المستودعات الرقمية.

- ٦- مهارة أخلاقيات البحث العلمي.
- ٧- مهارة العرض الفعال.
- ٨- مهارة تنظيم المؤتمرات.
- ٩- مهارة نشر البحوث العلمية.
- ١٠- مهارة الاستعداد لمناقشة أطروحة الدكتوراه.
- ١١- مهارة استخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

(ج) كلية جامعة دبلن:

يتم تدريب طلبة الماجستير والدكتوراه في كلية جامعة دبلن على مجموعة من المهارات، أهمها (University College Dublin Graduate Studies, 2014):

- ١- مهارة العرض الفعال.
- ٢- أخلاقيات البحث العلمي.
- ٣- مهارة إدارة المشروع البحثي.
- ٤- مهارة البحث في المكتبة.
- ٥- مهارة التعامل مع هيئة الإشراف.
- ٦- مهارة التوجيه المهني.
- ٧- مهارة التواصل الاجتماعي.

ثانياً - الخبرة الاسترالية:

سوف يتم تناول خبرة كل من: جامعة جريفيث، وجامعة ولونجونج ، وفيما يلي توضيح ذلك:

(أ) جامعة جريفيث:

في معهد جريفيث للتعليم العالي بجامعة جريفيث الأسترالية يتم تدريب طلبة الدراسات العليا على اكتساب مجموعة من مهارات البحث العلمي، والتي تتمثل في Webb & (et.al, 2011):

- ١- المهارات المتعلقة بالتخصص، وتشمل عدة مهارات فرعية.

- ٢- مهارة الاتصال الفعال، وتشمل عدة مهارات فرعية.
- ٣- مهارة التجديد والإبداع مع الرؤية النقدية، وتشمل عدة مهارات فرعية.
- ٤- مهارة المسؤولية والمشاركة الاجتماعية، وتشمل عدة مهارات فرعية.

(ب) جامعة ولونجونج :

في جامعة ولونجونج الاسترالية (University of Wollongong) تقدم الجامعة تدريباً مكثفاً لأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خلال دورات تدريبية (لا يزيد عدد المتدربين عن عشر مشتركين) تُدعم التطبيقات ذات الصلة باستخدام الكمبيوتر بجميع مستوياته، وتقدم تدريبات عملية في معامل حاسب آلي مخصصة لهذا الغرض مع إمكانية تقديم مقررات تدريبية ترتبط بمهارات متخصصة لتأدية وظائف محددة في مجال الدراسات العليا لها علاقة بكلية أو تخصص لقسم معين في كل كلية في مجال تكنولوجيا المعلومات ومصادرها.

ثالثاً - الخبرة الأمريكية :

سوف يكتفي البحث هنا بالإشارة إلى تركيز الخبرة الأمريكية على ضرورة إكساب طلبة الماجستير والدكتوراه المبادئ والاعتبارات الأخلاقية التي تحكم النشاط البحثي. وفيما يلي توضيح لخبرة الولايات المتحدة الأمريكية في هذا المجال:

(أ) الجمعية الأمريكية للبحث التربوي :

وضعت الجمعية الأمريكية للبحث التربوي (American Educational Research Association, 2011, 147-156) مجموعة من المبادئ والاعتبارات الأخلاقية التي تحكم النشاط البحثي.

(ب) الجمعية الأمريكية لعلم النفس :

أشارت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (American Psychological Association, 2010) إلى مسؤولية الباحثين عن الأداء الأخلاقي في بحوثهم أو تلك التي تجري تحت إشرافهم ، كما وضعت مجموعة من المبادئ والاعتبارات الأخلاقية التي تحكم النشاط البحثي، وخاصة المتعلقة بالمشاركين في البحث والواجب على الباحث مراعاتها.

خلاصة نتائج البحث والتصور المقترح:

يتناول هذا المحور خلاصة نتائج البحث، والتصور المقترح لتنمية مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بالاستفادة من خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة من حيث مبرراته وأهدافه ومكوناته وآليات تنفيذه وعوامل نجاح تنفيذه:

أ - خلاصة نتائج لبحث:

- ١- البحث التربوي جزء من البحث العلمي والجامعي يُسهم في نشر المعرفة، ويتمثل ذلك في التدريس والتدريب، وتنمية المعرفة ويتمثل ذلك في إنتاج البحوث التي تضيف الجديد إلى ميدان التربية، ثم تطبيق المعرفة ويتمثل ذلك في خدمة البحوث التربوية للمؤسسات التعليمية ووضع الحلول للمشكلات التربوية المطروحة على الساحة التعليمية والتربوية.
- ٢- يتطلب البحث التربوي العديد من المهارات الأساسية لصناعته لدى الباحثين للتمكن من انجاز بحوثهم العلمية بنجاح.
- ٣- هناك ندرة في البحوث والدراسات التي أُجريت في البيئة المصرية بالمقارنة بمثيلاتها التي أُجريت في بيئات عربية وأجنبية والتي عملت في جانب تقييم رسائل الماجستير والدكتوراه من خلال التعرف على الأخطاء الشائعة بها والتي تؤثر على كفاءة البحث التربوي، ومن أمثلتها، دراسة: (حمدي عطيفه، ١٩٨٦، ١-٥٠)، و(تودري حنا، ١٩٨٩، ٦١-٦٥)، و(لورنس زكري، وسليمان محمود، ١٩٩٤، ١٨٤-٢١٨)، و(مصطفى باهي، ٤٨٥، ٢٠٠٤-٥٠٤)، و(وائل عبد القوي، ٢٠٠٧)، و(أشرف الشافعي، ٢٠٠٩)، و(جورجيت جورج، ٢٠٠٩)، و(محمد إسماعيل، ٢٠١١، ٢٧٣-٢٩٨)، أو التي عملت في جانب قياس مدى تمكن طلبة الدراسات العليا من المهارات الأساسية التي تلزمهم لكي يُعدوا رسائلهم العلمية (عادل عجيز، ١٩٩٦، ١٦١-١٩٣)، أو التي عملت في جانب وضع برامج لتنمية أحد مهارات البحث العلمي، مثل: دراسة (زين شحاتة، ١٩٩٢، ٣٧٩-٤٢٦) والتي قامت بوضع وتطبيق برنامج لمعالجة الأخطاء اللغوية (النحوية والصرفية والإملائية) الشائعة في كتابة الأبحاث العلمية على عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنيا، ودراسة (عبد الله سلامة، ١٩٩٢) والتي قامت ببناء وتطبيق برنامج لطلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات المصرية لإكسابهم مهارات استخدام الأساليب

الإحصائية في أبحاثهم الميدانية، ودراسة (سلوى المصري، ٢٠١٠، ١٢٢٧-١٣٤٠) والتي وضعت تصور مقترح لبرنامج قائم على استخدام مصادر المعلومات الرقمية، ودراسة (جمال الشرقاوي، ٢٠١٢، ٢٥٩-٣١٧) التي قامت بتصميم قاعدة بيانات لتنمية مهارات التحليل الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية النوعية جامعة دمياط.

٤- أوصت نتائج معظم الدراسات السابقة بإيلاء المزيد من الاهتمام بموضوع تدريب طلبة الدراسات العليا بصفة عامة، وطلبة مرحلة الماجستير والدكتوراه بوجه خاص على مهارات البحث التربوي.

ب- التصور المقترح:

أولاً- مبررات التصور المقترح:

يأتي هذا التصور المقترح انطلاقاً من عدة مبررات، والتي تتمثل فيما يلي:

- المبرر الأول: أن الباحث أهم عنصر بشري في إدارة البحث العلمي، وإعداد الرسائل الجامعية، بل هو الركن الأساسي في ذلك، الأمر الذي يتوجب معه ضرورة توافر مهارات البحث التربوي لدى الباحثين، والتي يتحتم عليهم امتلاكها ومحاولة تطبيقها في بحوثهم، وذلك لأن عملية البحث العلمي تعتمد في كفاءتها على مهارة الباحث أكثر من اعتمادها على أي شيء آخر، فلو توفرت الإمكانيات وغابت المهارة لدى الباحث فإن كفاءة البحث العلمي ستتأثر بشكل كبير؛ فالمهارة مطلوبة في كل مرحلة من مراحل البحث وفي كل جزئية من جزئياته، وبقدر ما يمتلك الباحثين من مهارات بقدر ما تُسهل مهمتهم في إنجاز رسائلهم بوقت وجهد وتكاليف أقل؛ فالاهتمام بإكساب طلبة الدراسات العليا المهارات البحثية الأساسية لإعداد الباحث القادر على الإنتاج العلمي أصبح من الضروري بمرور الزمن لا يتجزأ من تحقيق رسالة الجامعة العلمية بالإضافة لكونهم يشكلون النواة الأولى لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الجامعي.
- المبرر الثاني: البحث العلمي الجاد وامتلاك الباحثين لمهاراته المختلفة يُعد أحد المعايير العالمية التي تحتل أي جامعة مكانة مرموقة بين الجامعات العالمية.
- المبرر الثالث: الواقع الذي يكشف عن أن الكثير من رسائل الماجستير أو الدكتوراه تصل إلى مرحلة المناقشة وهي مُحملة بالعديد من الملاحظات؛ التي ترهق كاهل

المناقشين أثناء القراءة والمناقشة بهدف تعديلها وهو ما أكدت عليه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس التربويين بمؤسسات إعداد المعلم في خمس عشرة جامعة مصرية، والتي أشارت إلى وجود أخطاء شائعة في جميع مراحل إعداد الرسائل العلمية في كافة التخصصات التربوية.

- المبرر الرابع : نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة - والتي اهتمت بتقييم رسائل الماجستير والدكتوراه والتي أجريت في جميع التخصصات التربوية في البيئة المصرية على مدار ثلاثة عقود - والتي أشارت إلى عدم تمكن طلبة الدراسات العليا من المهارات الأساسية اللازمة للبحث التربوي.

ثانياً - أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح إلى وضع قائمة بمهارات البحث التربوي لمساعدة طلبة الدراسات العليا على إعداد رسائل الماجستير/الدكتوراه على أكمل وجه، بالاستفادة من خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة.

ثالثاً - مضمون ومكونات التصور المقترح :

يشتمل التصور المقترح على مهارات البحث التربوي الواجب تنميتها لدى طلبة الدراسات العليا بالاستفادة من خبرات بعض جامعات الدول المتقدمة.

رابعاً - آليات تنفيذ التصور المقترح :

توجد آليات متعددة لتنفيذ التصور المقترح، ومن بينها على سبيل المثال لا الحصر :
(١) تدريب طلبة الدراسات العليا من خلال مقرر "مناهج البحث" المعتمد ضمن مقررات مرحلتي الماجستير والدكتوراه في جميع التخصصات التربوية لمدة فصل دراسي بواقع ساعتين نظرياً وساعة تطبيقياً، بحيث يتم ربط الجانب المعرفي النظري بالجانب العملي التطبيقي كما يلي:

(١-١) الجانب النظري: يتضمن بنية معرفية عن البحث التربوي، ومفهومه، وأنواعه، وأهميته ومناهجه، وخطواته، وكذلك الوقوف على أحدث الدراسات والأبحاث التي تمت في مجال التخصص، ومهارات كتابات أساسيات البحث التربوي والتي تتمثل

في: كيفية اختيار عنوان البحث وصياغته بطريقة سليمة، وكتابة المقدمة، وكتابة مشكلة البحث وأسئلته، وصياغة أهداف البحث، وتحديد أهمية البحث، وصياغة فرضيات البحث، وكتابة حدود البحث، وتحديد مصطلحات البحث، وعرض الإطار النظري بشكل كامل ومناسب، والكتابة العلمية، وكتابة الأرقام والتواريخ وأسماء الدول، وكتابة الدراسات السابقة بطريقة سليمة، واختيار المنهج المناسب للبحث، وتحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، وتحديد متغيرات البحث، وتحديد وبناء أدوات البحث، وقياس صدق وثبات الأداة بالطرق العلمية، وتحديد الأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات البحث، وعرض نتائج البحث ومناقشتها وتحليلها، وكتابة التوصيات والمقترحات، وكتابة ملخص ومستخلص البحث، وكتابة ملاحق البحث، واستخدام الاقتباسات، والتوثيق وكتابة وتنظيم المصادر والمراجع بطريقة صحيحة، ويتم تدريسه من خلال الأساليب الآتية: المحاضرة، والمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، وحلقات البحث، والعروض التقديمية باستخدام Power Point ، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التفصيلية الناقدة لبحوثهم وتقاريرهم وتوجيه انتباههم إلى الأخطاء التي يقعون فيها ومناقشة هذه الأخطاء، والاستفادة من مواقع الانترنت المرتبطة بموضوعات المقرر، وإعطاء أمثلة تطبيقية، وتحفيز الطلبة على التفكير المبدع ، مع تنويع الأنشطة مثل: تكليف الطلبة بقراءات فردية ومشروعات فردية وجماعية ، ومناقشة خطط البحوث المقترحة وتقويمها.... الخ.

(٢-١) الجانب التطبيقي: يتم من خلال عقد ورش عمل تدريبية - والتي تمثل مجالاً خصباً

للعصف الذهني وتُمثل فرصة لاختبار المهارات - لتدريب الطلبة على مهارات كتابات

أساسيات البحث التربوي، من خلال إنجاز مهارة واحدة فقط في كل (ورشة عمل).

(٢) استحداث مقرر دراسي ضمن خطط البرامج الأكاديمية المطروحة في كليات إعداد المعلم

يربط الجانب المعرفي بالجانب العملي التطبيقي، أو تحديث محتوى بعض المقررات

المتعلقة بمنهجية البحث العلمي، مثل: مناهج البحث التربوي، ومناهج البحث في علم

النفس، وأساليب البحث التربوي ، وتصميم البحث وأساليبه الإحصائية، وحلقة بحث

بحيث يشتمل على المهارات الآتية :

٢-١) المهارات التقنية (استخدام تكنولوجيا المعلومات، واستخدام محركات البحث والأدلة الموضوعية، والبحث في قواعد المعلومات والمكتبات الإلكترونية، والمهارات الإحصائية).

٢-٢) مهارات تنظيم وإدارة البحث (تنظيم البحث، وإدارة المشروع البحثي، وتمويل البحوث، وكتابة ورقة علمية للنشر).

٢-٣) مهارات الاتصال (الكتابة الأكاديمية، والعرض الفعال، وإجراء المقابلات مع المشاركين في البحث بفعالية، والتعامل مع هيئة الإشراف، والعمل في فريق، والتواصل الاجتماعي).

٢-٤) مهارات الإدارة الذاتية (المقومات الشخصية والمهنية، والإبداع في اختيار موضوع للدراسة، المعايير والممارسات الأخلاقية في البحوث العلمية، والتطوير المهني المستمر، وتقديم الباحث نفسه لأصحاب العمل، والتسويق الأكاديمي والتجاري للبحث).

٣) تقييم طلبة الدراسات العليا بصفة دورية لتعرف احتياجاتهم التدريبية في مجال مهارات البحث التربوي.

٤) التنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم على إصدار دليل موحد إرشادي يُلخص أبرز مهارات البحث التربوي التي يحتاج إليها طلبة الدراسات العليا بحيث يُقدم كمرشد لهم في إعداد رسائلهم العلمية (الماجستير/الدكتوراه).

٥) عقد ندوات خاصة يدعى إليها الطلبة الحاصلين على درجة الماجستير والدكتوراه للتحدث عن تجربتهم في كتابة الرسالة، وأكثر المهارات التي ساعدتهم على إنجاز رسائلهم العلمية.

٦) مناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه من الناحية المنهجية في بعض مقررات الدراسات العليا مثل "حلقة بحث" وتشجيع الطلبة على تحليلها ونقدها.

٧) إلزام طلبة الدراسات العليا بحضور المؤتمرات والندوات العلمية؛ فهي تمثل مكاناً مناسباً لتبادل الخبرات مع الباحثين والتعرف على التجارب المختلفة، كما يُشكل حضور المؤتمرات والندوات العلمية فرصة للطلاب بأن يطور من مستوى مهاراته وإنجازاته في مجال البحث التربوي.

- (٨) تكليف طلبة الدراسات العليا بحضور مناقشات الرسائل العلمية للوقوف على الأخطاء البحثية التي يتناولها أعضاء لجان المناقشة والحكم.
- (٩) متابعة طلبة برامج الدراسات العليا أثناء إعدادهم لرسائلهم العلمية للوقوف على أهم العقبات التي تحول دون إنجاز تلك الرسائل بالشكل المطلوب وفي الوقت المناسب والناجزة عن عدم امتلاكهم لبعض مهارات البحث التربوي الأساسية.

خامساً- عوامل نجاح تنفيذ التصور المقترح:

يوجد العديد من العوامل التي تساعد في نجاح تنفيذ التصور المقترح، منها:

- (١) أن تقوم كل جامعة بإنشاء "وحدة تطوير مهارات البحث العلمي" تابعة لقطاع "الدراسات العليا والبحوث العلمية" لتصميم برامج تدريبية وتنفيذها، تهدف إلى تنمية كافة مهارات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا.
- (٢) أن تشترك مكتبات الجامعات المصرية في مجال إعداد دورات تدريبية لطلبة الدراسات العليا لتنمية مهارات البحث عن المعلومات واستخدام الإنترنت ومحركات البحث وقواعد البيانات المتوفرة فيها، مع تزويدهم بكتيبات ومطويات بها معلومات عن كل قاعدة مع روابط للوصول إلى القواعد، حتى يتحقق لهم أكبر استفادة ممكنة.
- (٣) عقد سيمينار لكل طالب يتقدم للدراسات العليا لقياس مدى تمكنه من مهارات البحث التربوي.
- (٤) عدم قبول أي طالب يثبت عدم تمكنه من مهارات البحث التربوي.
- (٥) الاهتمام بتدريس مقرر "مناهج البحث التربوي" في المرحلة الجامعية الأولى.
- (٦) إلزام طلبة الدراسات العليا بحضور عدد من السمينارات ومناقشة الخطط البحثية والرسائل العلمية المتعلقة بتخصصاتهم.
- (٧) الاهتمام بتدريب المشرفين ومساعدتهم على تنمية قدراتهم الإشرافية والبحثية والتدريسية من خلال إقامة ورش العمل، والدورات التدريبية.
- (٨) تشجيع طلبة برامج الدراسات العليا على تطوير مهاراتهم بشكل دائم ومستمر.

"مراجع البحث"

أولاً- المراجع العربية:

- (١) أحمد علي عبد الله آل عواض (١٤٢٧/١٤٢٨ هـ). الكفايات الأساسية في الإحصاء التربوي ومدى التمكن منها لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: كلية التربية
- (٢) أحمد مختار عمر (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. مجلد (1). ط1. القاهرة: عالم الكتب.
- (٣) أسعد حسين عطوان، وجمال الفليت (٢٠١١). كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية. (في) "مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه بالجامعة الإسلامية في الفترة من ١٠-١١ مايو ٢٠١١". الجامعة الإسلامية- غزة، ص ص ٢٥٣-٢٨١.
- (٤) أشرف عبد الرازق السيد الشافعي (٢٠٠٩). المعالجات الإحصائية في البحوث النفسية (رسائل الدكتوراه والماجستير المجازة ببعض كليات التربية): دراسة تقويمية. رسالة ماجستير. جامعة المنصورة: كلية التربية.
- (٥) تركي علي حمود المطلق (٢٠١٢). المعايير العلمية في بناء وتصميم البحوث التربوية: دراسة ميدانية في كلية التربية. مجلة اتحاد الجامعات العربية. عمان: الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية. العدد (٦٢). ديسمبر، ص ص ١٧٩-٢١٩.
- (٦) تودري مرقص حنا (١٩٨٩). ملخص أهم الأخطاء الشائعة في بحوث أصول التربية (ماجستير ودكتوراه) - دراسة حالة بكلية التربية جامعة المنصورة. مجلة كلية التربية بالمنصورة. جامعة المنصورة: كلية التربية. العدد (١٠). الجزء (٢). أبريل، ص ص ٦١-٦٥.
- (٧) جمال الخطيب (٢٠١٠). البحوث العربية في التربية الخاصة ١٩٩٨-٢٠٠٧: تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك. المجلد (٦). العدد (٤). ديسمبر، ص ص ٢٨٥-٣٠٢.
- (٨) جمال مصطفى عبد الرحمن الشراوي (٢٠١٢). تصميم قاعدة بيانات وإدارتها لتنمية مهارات التحليل الإحصائي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. القاهرة: رابطة التربويين العرب. العدد (٢٤). الجزء (٣). أبريل، ص ص ٢٥٩-٣١٧.
- (٩) جورجيت دميان جورج (٢٠٠٩). معالجة الأخطاء الشائعة مدخل لتحقيق الجودة في البحث التربوي (ملخص). (في) المؤتمر الدولي الثاني لتطوير التعليم العالي "اتجاهات معاصرة في تطوير الأداء الجامعي في الفترة من ١-٢ نوفمبر ٢٠٠٩". جامعة المنصورة: مركز تطوير الأداء الجامعي.

- ١٠) حمدي أبو الفتوح عطيفه (١٩٨٦). دراسة تحليلية ناقدة لتطبيقات المنهج العلمي في بحوث ومناهج طرق تدريس العلوم، وتصورات مقترحة لزيادة فاعلية تلك البحوث من الناحية المنهجية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. جامعة المنصورة: كلية التربية. العدد (٨). الجزء الأول (أ). ديسمبر، ص ص ١-٥٠.
- ١١) حمزة الرياشي، وعلي الصغير (٢٠١٤). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحوث العلمية لدى طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. عمان: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب. المجلد (٣). العدد (١). يناير، ص ص ١١٩-١٤١.
- ١٢) حنان عبد الحليم رزق (٢٠٠٤). واقع ومعوقات البحث التربوي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالمنصورة: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة: كلية التربية. العدد (٥٥). الجزء الأول. مايو، ص ص ١٠١-٢٠٤.
- ١٣) ريماء سعد الجرف (٢٠١٣). قواعد المعلومات العربية التربوية: الواقع والمأمول. (في) مؤتمر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية وشبكة المعلومات العربية التربوية (شمعة) " الماجستير والدكتوراه في التربية في الجامعات العربية - الجودة والقيمة المضافة في الفترة من ١-٢ نوفمبر ٢٠١٣ ". بيروت: الجامعة الأمريكية اللبنانية.
- ١٤) زين محمد شحاتة (١٩٩٢). برنامج علاجي مقترح في بعض الأخطاء اللغوية الشائعة في كتابة الأبحاث العلمية بكلية التربية جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا: كلية التربية. مجلد (٦). عدد (٢). أكتوبر، ص ص ٣٧٩-٤٢٦.
- ١٥) سعد عوض العمري (٢٠١٢). دراسة تقييمية مقارنة لاستخدام الأساليب الإحصائية في رسائل الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى للأعوام ١٤٢٠-١٤٣٠ هـ. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: كلية التربية.
- ١٦) سلوى فتحى محمود المصري (٢٠١٠). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام المصادر الرقمية لطلاب الدراسات العليا. (في) المؤتمر الدولي السابع "التعليم في مطلع الألفية الثالثة: الجودة- الإتاحة- التعلم مدى الحياة في الفترة من ١٥-١٦ يوليو ٢٠٠٩". منشور في: مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية. المجلد (١٨)، ص ص ١٢٢٥-١٣٤٠.
- ١٧) عادل أحمد عجيز (١٩٩٦). مدى تمكن طلاب الدراسات العليا من المهارات الأساسية اللازمة للبحث التربوي. (في) المؤتمر القومي السنوي الثالث "البحث العلمي في الجامعات وتحديات المستقبل" في الفترة من ٥-٧ نوفمبر ١٩٩٦. مركز تطوير التعليم الجامعي: جامعة عين شمس، ص ص ١٦١-١٩٣.
- ١٨) عبد الله السيد عزب سلامة (١٩٩٢). برنامج مقترح لإكساب طلاب الدراسات العليا مهارة استخدام الأساليب الإحصائية. رسالة دكتوراه. جامعة بنها: كلية التربية.

١٩) عزو إسماعيل عفانة (٢٠١١). أخطاء شائعة في تصاميم البحوث التربوية لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. (في) "مؤتمر البحث العلمي: مفاهيمه.... مرجع سابق، ص ٣٠٥-٣٣٦.

٢٠) علي أحمد الصبيحي، وعبد الله إبراهيم (٢٠٠٩). دور ووضع الفرضية في البحوث التربوية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة: كلية التربية. العدد (٧١). الجزء (٢). سبتمبر، ص ١٨٩ - ٢٢٠.

٢١) فيصل علي الحارثي (٢٠٠٨) مدى تمكن طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى من المعارف الأساسية في إعداد خطة البحوث التربوية. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى: بكلية التربية.

٢٢) كوثر حسين كوجك (٢٠٠٧). الأخطاء الشائعة في البحوث التربوية. القاهرة: عالم الكتب.

٢٣) لورنس بسطا زكري، وسليمان محمد محمود. (١٩٩٤). دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه في المجالات النفسية بكليات التربية بالجامعات المصرية في الفترة من (١٩٨٦-١٩٩٠). مجلة كلية التربية ببنها. جامعة بنها: كلية التربية. مج (٥). ع (١٦). الجزء الأول. أكتوبر، ص ١٨٤-٢١٨.

٢٤) محسن عبد الرحمن المحسن (٢٠١٣). بناء أداة لقياس المهارات الأساسية في البحث التربوي لدى طلاب برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة مستقبل التربية العربية. القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية. مج (٢٠). ع (٨٧). أكتوبر، ص ٩٧-١٣٢.

٢٥) محمد المُرّي محمد إسماعيل (٢٠١١). تقييم بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية في مجال العلوم النفسية. مجلة دراسات تربوية ونفسية. جامعة الزقازيق: كلية التربية. العدد (٧٠). الجزء (الثاني). يناير، ص ٢٧٣ - ٢٩٨.

٢٦) محمد عبد الله السردى (٢٠١٢). تقويم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحوث التربوية بالجامعة الإسلامية والحلول البديلة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية- غزة: كلية التربية.

٢٧) محمد معيض الوديناني (٢٠٠٧). المهارات البحثية المكتسبة لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية. جامعة قناة السويس: كلية التربية- الإسماعيلية. العدد (٩). أغسطس، ص ٢٤-٩٦.

٢٨) مصطفى حسين إبراهيم باهي (٢٠٠٤). تأثير الأساليب الإحصائية على نتائج البحوث العلمية- دراسة تحليلية. (في) "المؤتمر السنوي الثاني عشر التعليم الجامعي التربية وأفاق جديدة في تعليم الفئات المهمشة في الوطن العربي في الفترة من ٢٨-٢٩ مارس ٢٠٠٤". جامعة حلوان: كلية التربية، ص ٤٨٥-٥٠٤.

- ٢٩)نادية جمال الدين (٢٠٠٦). نحن والعالم والمستقبل وحتمية تجديد البحث التربوي. (في) في إدارة المعرفة التربوية: اجتهادات في البحث التربوي محاولة للخروج عن المؤلف. نادية جمال الدين (فكرة وتحرير). ط١. القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع، ص ص ٢٣-٥٤
- ٣٠)وائل محمد حشمت عبد القوي.(٢٠٠٧).دراسة تقويمية لرسائل الماجستير والدكتوراه في التربية المقارنة.رسالة دكتوراه.جامعة بنها:كلية التربية.

ثانياً- المراجع الأجنبية:-

- 31)American Educational Research Association (Apr., 2011). Code of Ethics. Educational Researcher.Vol:40. No: 3, PP: 145–156.
- 32)American Psychological Association (Jun.,2010). Ethical principles of psychologists and code of conduct,18 Pages .
- 33)Ashwin, P. (Oct., 2005). Changing Higher Education: The Development of Learning and Teaching (SEDA Series). Routledge. London and New York.
- 34)Braimoh, D.& Alade, E. B.(Sep., 2005). Research and Publishing in Academia: A Prerequisite for Assuring Quality in Higher Education. US-China Education Review. Vol:2. N0: 9, PP:5-13.
- 35)Chapman ,P.(Nov.,2010). Students Lack Basic Research Skills, Study Finds, at: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/students-lack-basic-research-skills-study-finds/28112>
- 36)Kayongo, J. & Helm,C.(2010).Graduate Students and the Library: A Survey of Research Practices and Library Use at the University of Notre Dame. Reference & User Services Quarterly.Vol:49.No:4, PP:341–349.
- 37)Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000).Foundations of behavioral research .4th Edition .Holt, New York: Harcourt College Publishers.
- 38)MacFarland, T. W.(1990). Computer-based Research and Statistics (IS 7100). Study Guide. Nova University Center for Computer and Information Sciences. Florida. ERIC Number: ED352023,74 Pages, at:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352023.pdf>
- 39)Mehrad , J. & Rahimi, F.(Jan., /Jun., 2009). Online Search Skills of Shiraz University Post Graduate Students: A Survey. International Journal of Information Science and Management. Vol:7. No: 1, PP:1-13.
- 40)Metcalf ,A.S. & Fenwick,T.(Feb.,2009). Knowledge for whose society? Knowledge production, higher education, and federal policy in Canada. Higher Education.Vol:57. Issue: 2, PP: 209-225.

- 41) Mills ,J. D.(Sept.,2004). Students' attitudes toward statistics: implications for the future. College Student Journal . Vol: 38. Issue: 3,PP: 349 – 361.
- 42) Moore, A.(2008). Transferable skills for life scientists. Proofreading: Bendiscioli,S. European Molecular Biology Organization (EMBO),at: http://www.embo.org/documents/science_policy/EMBC_skills_for_life_scientists_2008.pdf
- 43) Mvududu , N.(2003). A Cross-Cultural Study of the Connection between Students' Attitudes toward Statistics and the Use of Constructivist Strategies in the Course. Journal of Statistics Education. Vol: 11. No: 3.
- 44) Onwuegbuzie, A.(Feb.,2004). Academic procrastination and statistics anxiety. Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol:29. No:1,PP:3-19.
- 45) Piotrowski , C. , Bagui , S.C. & Hemasinha , R.(Jun.,2002). Development of a measure on statistics anxiety in graduate-level psychology students. Journal of Instructional Psychology . Vol: 29 . Issue: 2, PP: 97 – 100.
- 46) Roulston, K., de Marrais, K., & Lewis, J. B. (Aug.,2003). Learning to interview in the social sciences. Qualitative Inquiry. Vol: 9. No :4 ,PP: 643-668.
- 47) Salako, O. A. & Tihamiyu, M. A .(Oct., 2007). Use of Search Engines for Research by Postgraduate Students of the University of Ibadan, Nigeria. African Journal of Library, Archives & Information Science. Vol :17. Issue: 2, PP:107-121.
- 48) Sargeant J., Mann, K.& Ferrier, S.(May.,2005). Exploring family physicians' reactions to multisource feedback: perceptions of credibility and usefulness. Medical Educational.Vol:39 Issue:5, PP: 497-504.
- 49) School of Advanced Study , University of London. (2012).Research Training and Skills 2012–13, 32 Pages, at: http://ials.sas.ac.uk/study/docs/Research_Training_Handbook_2012-13.pdf
- 50) Tadasad,P.G.& Shreedhar.S.(Nov.,2006).User Behaviour on the Web in a University Environment: A Case Study. DESIDOC Journal of Library & Information Technology.Vol: 26. No: 6,PP:13-21.
- 51) The United kingdom Research Councils.(2014). Research Skills required by PhD students, at: <http://cloudworks.ac.uk/cloudscape/view/2014>
- 52) University College Dublin Graduate Studies(2014).Colleges and Schools / Transferable Skills Training, at: <http://www.ucd.ie/graduatestudies/collegesandschools/transferable-skills-training/>

- 53) University of Wollongong. it training for staff and postgraduate students, IT Resource Centre , at:
<http://www.uow.edu.au/its/training/UOW001552.html>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

دراسة مقارنة لرياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج
وإمكان الإفادة منها في مصر

إعداد

د/ أحمد عبد النبي عبد العال خلاف

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
بكلية التربية بسوهاج أستاذ التربية المقارنة والإدارة
التعليمية المساعد بكلية التربية بسوهاج

المجلة التربوية - العدد الواحد والأربعون - يوليو ٢٠١٥م

مقدمة الدراسة :

شهد القرن الحادي والعشرين تطوراً هائلاً في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة ؛ حيث أُعتبر الاستثمار في مرحلة الطفولة المبكرة استثماراً جيداً للفرد مدى الحياة فأكدت المنظمات الدولية والتوجهات العالمية على أهمية العناية بخدمات الطفولة المبكرة ضماناً لصون حقوق الطفل، ولهذا ظلت رعاية وتربية طفل ما قبل المدرسة محور اهتمام جميع العلماء والمتخصصين، خاصةً بعد أن شهد العالم من حولنا تغيرات متلاحقة أحدثتها ثورة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الأمر الذي ألقى العبء على المجتمعات الدولية في التفكير الجدي السريع في إعداد وتأهيل الفرد منذ طفولته المبكرة ليساير ويحاكي تلك المتغيرات.

ولما كانت الطفولة المبكرة هي بؤرة اهتمام كثير من برامج وسياسات التنمية البشرية سعت الدول خاصةً المتقدمة في التخطيط لجودة برامج مؤسسات خدمات الطفولة المبكرة نظراً لأن مرحلة الطفولة المبكرة خاصة مرحلة رياض الأطفال من المراحل المهمة في حياة الفرد، فضلاً عما أكد عليه علماء النفس والتربية على دور رياض الأطفال في تحقيق النمو الشامل لشخصية الطفل وتكوين الاتجاهات الإيجابية لديه للتعلم ومساعدته في الانتقال التدريجي الهادئ من جو الأسر إلى المدرسة الابتدائية؛ حيث يزداد من خلالها اعتماد الطفل على نفسه واكتساب مهارات التعلم الذاتي والتعاوني والمعارف والخبرات التعليمية المتنوعة واستكشاف العالم المحيط من حوله واكتساب مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع أقرانه ومع البيئة الخارجية والمحيط به، ومن ثم مساعدته على الاستقلال الذاتي، ففي هذه المرحلة تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية واكتساب القيم والعادات السلوكية والاجتماعية والصحية السليمة وتبدأ شخصية الطفل بالظهور بشكلها الأساسي حيث ترسم ملامحها.

لهذا كله تعتبر مرحلة رياض الأطفال الفترة التكوينية الأولية من حياة الطفل نظراً لما تتميز به من نمو وتطور متسارع في الميول والانفعالات وتكوين الاتجاهات ذات التأثير في شخصيته مستقبلاً الأمر الذي يستوجب رعايتها وصون حقوقها كمكون أساس من مكونات التنمية الاجتماعية.

فالاهتمام بتربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة هو اهتمام بحاضر ومستقبل الأمة كلها، وتنشئته التنشئة السليمة هو المواجهة الضرورية لتحديات المستقبل ومواكبة عصر

التقدم العلمي، وباعتبارهم طاقة بشرية إذا أحسن تنميتها، أسهمت في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع (٦: ١١٣)

ويدعم ذلك أن النظرة لرياض الأطفال لم تُعد نوعاً من الخدمات الترفيهية كما كانت النظرة إليها قديماً، بل أصبحت البداية الأساسية للسلم التعليمي في كثير من دول العالم لكونها حق من حقوق الطفل، وصارت العناية بها نوعاً من تحقيق ديمقراطية التعليم، وتعميمها يحقق نوعاً من تكافؤ الفرص التعليمية ومطلباً ملحاً من مطالب النمو والتنشئة السليمة.

فأطلق عليها العديد من المسميات المهمة التي من بينها: الفترة الحاسمة، والسنوات التكوينية، وعمر الذاكرة الذهبية، بل والعمر الأمثل لاكتساب المهارات، وسنوات الشدح والتنشيط للحواس الإنسانية. (٩: ٣٣). ولهذا كله تُولي معظم الدول المتقدمة اليوم اهتماماً بارزاً وملحوظاً بخدمات الطفولة المبكرة على ، ففي الولايات المتحدة أصبحت رياض الأطفال في أغلب الولايات جزءاً من نظام التعليم العام لمدة سنة دراسية واحدة من سن الخامسة إلى السادسة إذ تعتبر السنة الأولى من التعليم الرسمي وتنقسم لنوعين من الروضات: روضات اليوم الكامل وروضات نصف اليوم (١٨٤: ٣-٤)

وفي تشيلي تسمى مرحلة رياض الأطفال بمرحلة الحضانة والتعليم Education Parvularia أو مرحلة تعليم ما قبل المدرسة Education Prescolar وتشكل جزءاً من المرحلة الأولى من النظام التعليمي (١٣٣: ٦-٨). كما أولت كندا اهتماماً كبيراً لتوفير الرعاية المتكاملة لطفل ما قبل المدرسة وذلك بتبني سياسة التوسع في نشر رياض الأطفال بل إنشاء مستويان لرياض الأطفال كما هو في ولاية أنتاريو Ontario هما : الروضة الدنيا ويطلق عليها Junior Kindergarten (JK) والروضة العليا Senior Kindergarten (SK) وفي ولاية كيبيك Quebec تسمى الروضة الدنيا Prematernelle والروضة العليا تسمى Maternelle وهي إلزامية تقبل الأطفال من الخامسة للسادسة حيث توجد مدمجة مع مدارس التعليم الأساسي، كما في ولاية نيوفونلاند ولابرادور Newfoundland and Labrador وولاية نوفا سكوتيا Nova Scotia ويطلق عليها اسم المرحلة الابتدائية Primary. (١٤٥: ٤-١٥)

وفي كوريا الجنوبية فتقبل رياض الأطفال من سن الثالثة أو الرابعة إلى السادسة أو السابعة من العمر وتسمى الروضة في كوريا الجنوبية بالكورية اسم (يوتشي وون) ووضعت تربية طفل ما قبل المدرسة من أولويات الخطة الإستراتيجية للتعليم وتبلور اهتمام الحكومة الكورية بالطفولة المبكرة في انتشار رياض الأطفال لتحقيق الاستيعاب شبه الكامل للأطفال في سن الروضة (١٣٨ : ٨٦-٨٧)

وفي المملكة المتحدة يطلق عليها اسم مدارس الحضانة **Nursery School** أو مجموعات اللعب **Play groups** وهي اختيارية تقبل الأطفال من سن الثالثة (١١٥ : ٣-٥)، (١٠٨ : ١-٣)

وفي اليابان يطلق عليها باليابانية اسم (يوتشين) وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم والثقافة وتعتبر رياض الأطفال ضمن السلم التعليمي، وتعتبر اليابان من الدول المتميزة في برامج رياض الأطفال (١٤٩ : ١٣٣-١٣٥)، وفي ألمانيا يطلق عليها بالألمانية (كيندقارتن) وتعرف أيضاً باسم (كيتا) **Kita** وتقبل الأطفال من سن الثالثة وحتى السادسة من العمر (٢١ : ٥٦١-٥٦٦)

وفي فرنسا تعرف بالحضانة (إيكول ميتيرنال) **Ecole Maternelle** وتديرها المجالس البلدية وهي مجانية تقبل الأطفال من الثالثة للخامسة من العمر (١٥٨ : ٣-١) وفي البرتغال تبنت وزارة التربية والتعليم سياسة دمج رياض الأطفال في المدارس الابتدائية **Child Education is Integrated into Official Ensino Primario**، أي أصبح تعليم ما قبل المدرسة جزءاً لا يتجزأ من التعليم الابتدائي (١٥١ : ٣-٢)

ومن مؤشرات اهتمام دول أوروبا بالتعليم قبل المدرسي، نجد أنه من بين أهداف التعليم قبل المدرسي في النمسا تهيئة الطفل للتعليم في المدرسة الابتدائية؛ حيث يقضي الطفل قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية عاماً يسمى بعام ما قبل الابتدائي **Pre-Primary Year**، ويعد هذا العام جزءاً من نظام المدرسة الإلزامية وفي قبرص، تزايد الاهتمام بنشر رياض الأطفال حتى أصبحت من الدول التي تحقق فيها الاستيعاب الكامل للأطفال برياض الأطفال (١٠٧ : ٤٢-٤٣) وفي استراليا تتعدد مسمياتها وتتنوع ويطلق عليها أحياناً التحضيري/ الإعدادية، التمهيدية، الاستقبالية، الانتقالية وغالباً يطلق عليها رياض الأطفال وتقبل الأطفال من الرابعة إلى السادسة وأحياناً من الخامسة إلى السادسة وتعد جزءاً من

التعليم الابتدائي في بعض الولايات وتحقق الاستيعاب الكامل للأطفال ١٠٠% وتتسم بالجودة العالية. (١١٩: ٧) وفي هونج كونج تقبل الأطفال من سن الثالثة للسادسة وهي مجانية للروضات الحكومية وتقدم الحكومة دعماً كبيراً لأسر الأطفال الملحقين بالروضات الخاصة وتتسم بالجودة والتميز وحقت أيضاً نسب الاستيعاب الكامل ١٠٠% (١٨٢: ١-٣)

وفي ضوء ما سبق يتضح بجلاء اهتمام معظم دول العالم بمرحلة رياض الأطفال انطلاقاً من كونها الدعامة الأساسية في التنشئة الاجتماعية والنفسية من منظور علمي لكافة المراحل التعليمية للأطفال بصفة عامة؛ وسعيًا لمسايرة مصر هذه التوجهات الدولية تسعى الدراسة الحالية في تطوير رياض الأطفال بمصر في ضوء الاستفادة من خبرات كل من استراليا وهونج كونج باعتبارهما من الدول الناجحة والمتميزة في تحقيق الجودة الشاملة لخدمات الطفولة المبكرة وتحقيق نسب الاستيعاب الكامل بمؤسساتها .

مشكلة الدراسة :

على الرغم من الجهود التي بذلتها مصر في التوسع في نشر رياض الأطفال في الآونة الأخيرة، إلا أنه ما زالت تعاني العديد من المشكلات التي تعوقها عن تحقيق أهدافها ومنها يتعلق بالكم ومنها ما يتعلق بالكيف، وذلك على النحو التالي :

- ضعف نسب الاستيعاب والقبول بمؤسسات رياض الأطفال على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في التوسع في إنشاء مؤسسات وفصول رياض الأطفال وهذا ما يبرزه الجدول التالي والذي يوضح انخفاض القيد الإجمالي للأطفال بمؤسسات رياض الأطفال خلال السنوات الأخيرة في الفترة من ٢٠١١/٢٠١٢ م إلى الوقت الراهن للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥ م أي خلال أربع سنوات متتالية .

جدول (١) يوضح نسب الاستيعاب الصافي والإجمالي لتعليم ما قبل المدرسة للأعوام من ٢٠١١/٢٠١٢م - ٢٠١٤/٢٠١٥م (١٦ : ٦)، (١٧ : ٥)، (١٨ : ٨)، (١٩ : ٣٣)

السنوات	عدد الأطفال الملتحقين	عدد الأطفال في الفئة العمرية من ٤-٦	القيد الإجمالي
٢٠١١/٢٠١٢م	٨٧٤٧٣٠	٣٦٠٢١٦٢	٢٤,٣%
٢٠١٢/٢٠١٣م	٩٧٢٠٧٨	٣٦٦٠٠٩٥	٢٦,٦%
٢٠١٣/٢٠١٤م	١١١٠٣١٨	٣٧٥١٦٩٦	٢٩,٦%
٢٠١٤/٢٠١٥م	١١٧٦٧٦٤	٣٧٥٥٧١٨	٣١,٣%

- وتشير البيانات الموجودة بالجدول إلى أن معدلات القيد برياض الأطفال منخفضة جداً فبلغت نسبة القيد الإجمالي عام ٢٠١٢/٢٠١١م ٢٤,٣% ، حيث إن إجمالي عدد الأطفال الملتحقين برياض الأطفال (حكومي وخاص) بلغ ٨٧٤٧٣٠ طفلاً وطفلةً مقارنة بإجمالي عدد السكان (عدد الأطفال في الفئة العمرية من ٤-٦ سنوات على مستوى الجمهورية) والبالغ إجمالي عددهم ٣٦٠٢١٦٢ أي أن نسبة القيد الإجمالي لم تتعد سوى ٢٤,٣% ، وكان أكثر من ٧٥% من الأطفال خارج مؤسسات رياض الأطفال .
- ومع التوسع غير الكافي في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال في السنوات من ٢٠١٢/٢٠١٣م - ٢٠١٤/٢٠١٥م ارتفعت معدلات القيد الإجمالي ببطء شديد لا يتناسب مع الرغبة في تحقيق الاستيعاب المقصود فوصلت إلى ٣١,٣% العام الدراسي الحالي ٢٠١٤/٢٠١٥م ، حيث تم قبول ١١٧٦٧٦٤ طفلاً وطفلةً فقط من إجمالي ٣٧٥٥٧١٨ وظل حوالي أكثر من ٦٩% من إجمالي عدد الأطفال في سن الالتحاق خارج نطاق مؤسسات رياض الأطفال لم يشملهم القبول لعجز الوزارة عن توفير الأماكن اللازمة لتحقيق الاستيعاب الكامل .
- الأمر الذي يعكس ضعف نسب القيد الإجمالي برياض الأطفال في مصر .
- أما من حيث الكيف فتواجه رياض الأطفال في مصر مشكلات عديدة ومتنوعة توصلت إليها نتائج بعض الدراسات والتي من بينها: (١ : ٥) ، (٢ : ٩-٦) ، (٣ : ٢١٧) ، (٤ :

١٦-١٣)، (٨: ٤-٦)، (١٠: ٣-٤)، (١٢: ٦٥٥-٦٥٦)، (١٣: ٦٨-١٥٤)، (١٤: ٦-٥)، (١٥: ٥).

- ما زالت الأسس الفكرية لجهود رياض الأطفال في مصر تتسم بنوع من الضبابية سواء على مستوى الوزارات أو على مستوى المؤسسات .
- على الرغم من الاحتواء الرسمي لرياض الأطفال داخل المدارس الابتدائية، إلا أنه مازالت رياض الأطفال تغط في سُبُات التقليدية والنمطية وتعاني تحديات كثيرة منها: .
- **ما يتعلق بسياسة القبول:** وجود تباينات واختلافات واضحة في سياسة القبول بين رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم والأخرى التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والقطاع الخاص، واقتصار شروط القبول على بلوغ سن الالتحاق فقط دون اعتبارات الكشف عن استعدادات وقدرات الطفل العقلية وعدم الاكتراث بمعرفة الحالة الصحية للطفل .
- **ما يتعلق بأهداف رياض الأطفال:** تعاني رياض الأطفال من الاختلاف الواضح في الأهداف نتيجة : لعدم وجود فلسفة واضحة لرياض الأطفال، فضلاً عن غموض وتداخل مفاهيم ومسميات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، فتارةً تسمى دور الحضانة وتارةً أخرى تسمى رياض الأطفال الأمر الذي أدى إلى اختلافات في أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال، كما أن صياغة أهداف رياض الأطفال في التشريعات غير واضحة ولا تتسم بالإجرائية مما يصعب ترجمتها إلى أنشطة تعليمية في الواقع الميداني ومن ثم صعوبة قياسها، إن ما يتحقق من أهداف رياض الأطفال تمثل نسبته ٥٥,٩% من مجموع الأهداف التي نصت عليها القرارات الوزارية، فضلاً عن إغفال أهداف الرياض لدور اللعب التربوي في تربية الطفل ولطبيعة بيئة التعلم .
- **ما يتعلق بمناهج رياض الأطفال :** تعاني المناهج من القصور الواضح المتمثل في إغفالها بعض جوانب نمو شخصية الطفل وضعف تنمية المواهب لدى طفل الروضة، نظراً لغموض الرؤية نتيجة لاختلاف تبعيتها الإشرافية، فضلاً عن الفجوة البارزة بين أهداف رياض الأطفال المحددة والبرامج نتيجة القصور الواضح في الإمكانيات المادية والبشرية والمعلمات غير المتخصصات، فضلاً عن إغفال المنهج الحالي أساليب ملاحظة وتقييم الطفل، تكرار المفاهيم في كتب الأنشطة، وتباين الفلسفة التي بنيت عليها كتب الأطفال عنها في كتب المعلمة ؛ حيث قامت الأولى على المواد المنفصلة بينما اعتمدت الثانية

على فلسفة الروضة، عدم مرونة الأنشطة التي حددتها برامج مناهج رياض الأطفال، وإغفال أنشطة اللعب بها وعدم المشاركة الوالدية في الأنشطة والبرامج والممارسات اليومية بالروضات .

- **ما يتعلق بالمباني:** تعاني مباني رياض الأطفال في مصر من عدة مشكلات منها: عدم مطابقتها للمواصفات والشروط من حيث الموقع أو المساحة أو الشكل والمرافق الواجب توافرها، فمعظمها عبارة عن بيوت قديمة مستأجرة أو فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية ولهذا تنقصها المرافق والتجهيزات اللازمة فضلاً عن ضيق المساحات المخصصة للمبنى والمرافق والقاعات ، كما أن فصول رياض الأطفال الراهنة والملحقة بالمدارس الابتدائية غير مطابقة للمواصفات الهندسية، ولا تُراعي طبيعة وخصائص نمو طفل الروضة، نظراً لإغفال القرارات الوزارية لتحديد شروط تحديد الموقع ومرافق المبنى الواجب توافرها ومواصفاتها كالمطابخ أو دورات المياه حيث أغفلت القرارات الوزارية ذلك .

- **ما يتعلق بإدارة رياض الأطفال :** تعاني إدارة رياض الأطفال في مصر من العشوائية والارتجالية نظراً للتخبط الناتج من تعدد الجهات المسئولة والمشرقة عليها، ما بين وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم، والقطاع الخاص والجمعيات الخيرية والدينية، وباختلاف هذه التبعية تختلف الرؤى والفلسفة والأهداف وسياسة القبول والمناهج والإمكانات المتاحة ونظم الإشراف، فضلاً عن المركزية المطلقة في إدارتها على جميع المستويات الإدارية، كما أن معظم القائمين على إدارة مؤسسات رياض الأطفال الخاصة ليسو من أهل الخبرة الإدارية أو التربوية، كذلك انعدام المشاركة المجتمعية في إدارة وصنع القرارات بتلك المؤسسات، إغفال التشريعات المنظمة للعمل برياض الأطفال والمهام التي تقوم بها مديرة الروضة واقتصرت دورها فقط في الإشراف على الروضة، وكذلك افتقار القرارات الوزارية الشروط الواجب توافرها في مديرة الروضة.

- **ما يتعلق بتمويل رياض الأطفال :** نقص التمويل الموجه لرياض الأطفال فضلاً عن ضعف الإمكانيات نظراً لاعتمادها على التمويل الذاتي؛ حيث فرض الرسوم والمصروفات على الأطفال المستفيدين، ومساعدات الجمعيات الخيرية والدينية والمعونات الأجنبية، الأمر الذي يؤكد أنه لا توجد ميزانية خاصة لرياض الأطفال في التشريعات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، فما هي إلا ميزانية ضمنية لميزانية التعليم الابتدائي تخصص معظمها

للتعليم الابتدائي على حساب رياض الأطفال، وهذا التمويل الضعيف يهدد استقرار مؤسسات رياض الأطفال، انعدام دور وزارة التربية والتعليم في تقديم الدعم اللازم لمشاركة الأطفال الفقراء المحرومين من خدمات رياض الأطفال .

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن هناك قصوراً كبيراً من حيث الكم والكيف في كافة أبعاد نظام رياض الأطفال، الأمر الذي ينعكس سلباً على كفاءة مؤسسات رياض الأطفال في القيام بوظيفتها التربوية والاجتماعية، أي أن هناك فجوة كبيرة بين ما هو قائم في رياض الأطفال وبين ما ينبغي أن تكون عليه، من حيث بنائها وتجهيزاتها وإدارتها وأهدافها وبرامج العمل بها ، ولهذا تحاول الدراسة الحالية دراسة نظام رياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج بغية الاستفادة منهما في وضع تصور مقترح لنظام رياض الأطفال في مصر بما يتماشى مع طبيعة وظروف المجتمع المصري ومتطلباته المستقبلية بعد ثورة يناير ٢٠١١م التي تُعد انطلاقة حقيقية للتغير والتطوير .

أسئلة الدراسة :

- ١- ما ملامح رياض الأطفال في استراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه ؟
- ٢- ما ملامح رياض الأطفال في هونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه؟
- ٣- ما أوجه التشابه والاختلاف في رياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في كل منهما ؟
- ٤- ما ملامح التصور المقترح لتطوير رياض الأطفال في مصر في ضوء خبرتي استراليا وهونج كونج في مجال رياض الأطفال ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- إلقاء الضوء على خبرتي استراليا وهونج كونج في رياض الأطفال من حيث نشأتها ومسمياتها أهدافها وسياسة القبول بها والمناهج والبرامج الدراسية ومبانيها وإدارتها وتمويلها في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها .
- الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف في ملامح رياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها.
- الاستفادة من خبرات دولتي المقارنة في وضع تصور مقترح لرياض الأطفال في مصر بما يتوافق مع ظروف المجتمع المصري المحلية.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية على النحو التالي :

- أنها تُعد استجابة حقيقية لما توصلت إليه نتائج الدراسات والمؤتمرات العلمية في مجال الطفولة ورياض الأطفال، والتي تؤكد على ضرورة الاهتمام بتلك المرحلة العمرية لما لها من أهمية كبيرة على تنشئة الأطفال وتربيتهم ورعايتهم وصون حقوقهم .
- أنها تُعد موطن اهتمام المسؤولين عن تربية ورعاية طفل ما قبل المدرسة من الآباء والأمهات والباحثين والمعلمين اللاتي يعملن في رياض الأطفال .
- تقدم الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً لرياض الأطفال في مصر من خلال الاستفادة من خبرات كل من استراليا وهونج كونج في ضوء محاور الدراسة الحالية ليكون دليلاً مرشداً أمام راسمي السياسات التعليمية يفيد في تطوير نظام رياض الأطفال في مصر.

مبررات اختيار دولتي المقارنة :

مبررات اختيار استراليا: (٣٨ : ١٣-١٧)، (٤٠ : ٢) (١٢١ : ٢٦)، (١٨٥ : ١٤)

- تتبنى استراليا سياسة جودة تعليم في مرحلة الطفولة المبكرة التي تُعد جزءاً لا يتجزأ من التنمية التعليمية والاجتماعية والمادية والمعنوية للأطفال .

- يؤكد تقرير اليونسكو أن استراليا من الدول التي أبرزت تقدماً ملحوظاً في اهتمامها بتربية طفل ما قبل المدرسة الأمر الذي أصبحت بموجبه رياض الأطفال متكاملةً مع النظام المدرسي .

- تطبق استراليا المعايير السبعة الوطنية لضمان جودة خدمات الطفولة المبكرة .
- حققت استراليا نسب الاستيعاب الكامل للأطفال بجميع مؤسسات رياض الأطفال ومؤسسات تعليم ما قبل المدرسة الابتدائية وصلت إلى ١٠٠% في بعض الولايات والأقاليم .

مبررات اختيار هونج كونج:

- تُعد هونج كونج من الدول المتميزة التي تمتلك نظاماً تعليمياً مميزاً مماثلاً لنظام التعليم في المملكة المتحدة، حيث يتمتع بالقدرة على التنافسية في مجال التعليم والطفولة المبكرة.
- تتبع هونج كونج نظام الجودة العالية في برامج رياض الأطفال حيث التنوع والدقة والشمول، وتطبيق معايير الجودة في مباني رياض الأطفال ومرافقها، لضمان توفر سبل الأمان والسلامة .
- يتميز نظام رياض الأطفال بهونج كونج بوجود نظام مشروع السندات المالية التي تقديم الدعم المالي للأسر التي تحتاج إلى مساعدات مالية من خلال وكالة المساعدات المالية للأطفال .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية :

الحدود الموضوعية: حيث الدراسة التحليلية لرياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج من حيث: نشأتها ومسمياتها أهدافها وسياسة القبول بها والمناهج والبرامج الدراسية ومبانيها وإدارتها وتمويلها في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في كل منهما ، بُغية وضع تصور مقترح لرياض الأطفال في مصر .

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على دولتين للمقارنة هما استراليا وهونج كونج لأنهما من الدول التي أثبتت نجاحاً فائقاً في الاستيعاب الكامل للأطفال ممن بلغوا سن الالتحاق .

الحدود الزمنية: جاءت هذه الدراسة استجابة لمطالب الإصلاح التعليمي والمجتمعي التي اندلعت من شأنها شرارة ثورة يناير عام ٢٠١١ م .

مصطلحات الدراسة:

رياض الأطفال:

تُعرف الروضة في اللغة بأنها البستان وجمعها رُوض ، ورياض (١١ : ٢٨٢) .

وفي الاصطلاح تُعرف رياض الأطفال كما جاء في قانون الطفل : بأنها "نظام تربوي يحقق التنمية الشاملة لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية وتهيئهم للالتحاق بها ، وهي كل مؤسسة تربوية للأطفال قائمة بذاتها، وكل فصل أو فصول ملحقة بمدرسة ابتدائية رسمية ، وهي كل دار تقبل الأطفال بعد سن الرابعة، وتهدف إلى مساعدة أطفال ما قبل المدرسة على تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والبدنية والحركية والوجدانية والاجتماعية والخلقية. (٥ : ٥٦ - ٥٧).

التعريف الإجرائي لرياض الأطفال :

هي مؤسسة تربوية يلتحق بها الأطفال من سن الرابعة إلى السادسة من العمر بهدف تهيئتهم للانتقال التدريجي الهادئ إلى التعليم الابتدائي وإكسابهم المهارات الأساسية للتعلم من خلال الخبرات والأنشطة التعليمية المتنوعة وأساليب اللعب الحر لتحقيق النمو الشامل المتوازن لجوانب شخصياتهم في بيئة تربوية مصممة لذلك .

الدراسات السابقة:

- الدراسات العربية :

دراسة انتصار محمد علي (٢٠٠٤م) (٣)

وهدفَت الدراسة إلى تحديد أهم متطلبات وحاجات طفل ما قبل المدرسة والخدمات التي تقدم له والتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في تربية طفل ما قبل المدرسة،

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لرصد واقع رعاية وتربية طفل ما قبل المدرسة وتقييمه في مصر، وأسفرت نتائج الدراسة وجود فجوة بين الواقع المصري والمستويات العالمية في مجال تربية الطفل

دراسة هاني العزب (٢٠٠٤م): (١٥)

وهدفَت الدراسة إلى: التعرف على المشكلات التي تعوق مسار التطور في مستقبل رياض الأطفال، الاستفادة من خبرة بعض الدول لمواكبة تطوير رياض الأطفال في مصر، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود رياض الأطفال داخل المدارس الابتدائية تتناقض مع فلسفة تربية الطفل التي ترى في الروضة مكاناً آمناً مناسباً لممارسة الأنشطة التربوية الهادفة.

دراسة شرين فرحات (٢٠٠٨م): (٨)

هدفت إلى التعرف على الوضع الراهن للواقع الإداري في رياض الأطفال بمحافظة الدقهلية ومحاولة الاستفادة من مدخل الإدارة الإستراتيجية في تطوير إدارة رياض الأطفال، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأسفرت نتائج الدراسة وجود فجوة في الواقع الإداري الحالي لرياض الأطفال بالدقهلية .

دراسة أسماء على المتولي (٢٠١٢م): (١)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع المشاركة المجتمعية والقوى والعوامل الثقافية والاقتصادية المؤثرة في المشاركة المجتمعية في مرحلة رياض الأطفال في مصر ، رصد معوقات المشاركة المجتمعية بمرحلة رياض الأطفال واستخدمت الباحثة المنهج الفينومينولوجي والوصفي وأسفرت نتائج الدراسة عن وضع تصور مقترح لتفعيل دور المشاركة المجتمعية بمرحلة رياض الأطفال في مصر .

دراسة نصر شهاب وإيناس أحمد (٢٠١٢م): (١٣)

هدفت الدراسة إلى إبراز الإستراتيجيات المعاصرة عالمياً / محلياً في تربية طفل الروضة، الوقوف على الأبعاد الداخلية والخارجية لإستراتيجية تطوير رياض الأطفال في مصر، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، أسفرت نتائج الدراسة عن مازالت الأسس الفكرية لجهود رياض الأطفال في مصر تتسم بنوع من الضبابية سواء على مستوى الوزارات أو على

مستوى المؤسسات، لا يزال ما يقرب من ٨٥% في سن الروضة خارج نطاق مؤسسات رياض الأطفال، وأن المعلمات غير المتخصصات بلغت نسبتهم ٧٩,٧٨% من إجمالي عدد معلمات رياض الأطفال .

- الدراسات الأجنبية :

دراسة نيل هالفون وآخرون (2009: Neal Halfon and Others (١٤٠)

بعنوان: " مقارنة دولية لمبادرات الطفولة المبكرة "وتهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على مبادرات الطفولة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وأستراليا وكندا، والقيام بدراسة تحليلية مقارنة للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما وأسفرت النتائج عن وجود تشابه كبير من حيث الجهود المبذولة للطفولة المبكرة بين دول المقارنة.

دراسة ميي لام Mei Seung Lam (٢٠٠٩م) (١٣٥: ١٢٥ - ١٤٥)

بعنوان : "عبور الحدود الثقافية من البيت إلى الروضة في هونج هونج: دراسة حالة " هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية رياض الأطفال في تحقيق الانتقال التدريجي للمدرسة الابتدائية في هونج كونج وعبور الحدود الثقافية من البيت إلى الروضة واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لدراسة الحالة لاستكشاف إستراتيجيات تكيف الأطفال مع أقرانهم من بيئات ثقافية متنوعة في الروضات باللعب من خلال التركيز على البرامج اليومية للروضات لأول أسبوعين .

دراسة لاري بروشنير: (2010 Larry Prochner (١٢٥)

بعنوان: "تاريخ التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في كندا وأستراليا ونيوزيلندا " وتهدف الدراسة إلى : التعرف على نشأة وتطور تعليم ما قبل المدرسة ورياض الأطفال في ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية ، وإبراز دور مؤسسات الرعاية النهارية ورياض الأطفال في تربية الأطفال ودور الطفولة المبكرة والتعليم في الرعاية والتنمية .

دراسة مكتب التربية بهونج كونج (Education Bureau, 2011). (٩٧)

بمعنوان : " التربية والتعليم : رياض الأطفال في هونج كونج" وكان من بين أهداف الدراسة ما يلي: دراسة تحليلية عن نظام رياض في هونج كونج ، والتعرف على دور وزارة الرعاية الاجتماعية في دعم المبادرات الجديدة في مجال رياض الأطفال فضلاً عن دراسة الوضع الراهن لرياض الأطفال ونظام القبول والأهداف والمناهج والبرامج لرياض الأطفال وإدارة وتمويل رياض الأطفال بهونج كونج .

دراسة كرس هاس وجريج (٢٠١٤م) : Chris Haas & Greg Ashman (٥٧: ٢١ - ٣١)

بمعنوان : استدامة أطفال رياض الأطفال من خلال اللعب الطبيعي والتحويلي في ولاية تسمانيا" ، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور رياض الأطفال في ولاية تسمانيا في تنمية المواطنة، وغرس القيم التربوية، والكشف عن دور اللعب الحر في تعليم الأطفال وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم والآخرين، تقديم مجموعة من التوصيات لمعلمات الروضة لتفعيل اتصال الأطفال بالعالم الطبيعي في البرامج اليومية لرياض الأطفال. وتوصلت الدراسة إلى أن اللعب الإيهامي ومشاهدة الأطفال للطيور والحشرات وأحواض المياه وفروع الأشجار يزيد دافعية التعلم لديهم واستكشاف العالم المحيط بهم .

دراسة ميلينا وسولفاك (٢٠١٤م) Milena Lipnická & Slovak (١٣٧: ٥٧ - ٧٣)

بمعنوان : الفرص والقيود وآفاق الشاملة لأطفال ما قبل التعليم الابتدائي من الجماعات المهمشة (الفقيرة) في روما ، هدفت الدراسة تحليل الفرص والمعوقات في تعليم أطفال ما قبل الابتدائي من المجتمعات المهمشة في روما والكشف عن دور التعليم الشامل في رياض الأطفال في توفير الرعاية البديلة للأطفال المحرومين من الرعاية من الفئات المجتمعية ودمج هؤلاء الأطفال مع الأطفال الآخرين، وأسفرت نتائج الدراسة أن برامج رياض الأطفال تلعب دوراً حيوياً في تعزيز التواصل الاجتماعي لدى الأطفال مع أقرانهم من خلال اللعب الحر والتعاون وتوفير التربية التعويضية البديلة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء تحليل الدراسات السابقة العربية استطاع الباحث أن يستفيد من نتائجها في تأصيل وصياغة مشكلة الدراسة الحالية، وتقاربت هذه الدراسة مع هذه الدراسات السابقة من حيث تناولها موضوع الدراسة الحالية من حيث العموم والتي تناولت تعليم طفل ما قبل المدرسة ورياض الأطفال في مصر مثل دراسة انتصار محمد وهاني العزب وشيرين فرحات وأسماء المتولي ونصر شهاب وإيناس أحمد، وعلى الرغم من التشابه العام إلا أن الدراسة الحالية اختلفت معها جميعاً في انفراد الدراسة الحالية بخبرتين جديدتين لرياض الأطفال بكل من استراليا وهونج كونج فضلاً عن اختلاف منهج الدراسة المتبع إذ اتبعت الدراسة الحالية أحد مداخل المنهج المقارن (مدخل جورج بيردي) الملائم لطبيعة وأهداف الدراسة الحالية، فضلاً عن تميز الدراسة الحالية في معالجتها لنظام رياض الأطفال حيث نشأتها ومسمياتها وسياسة وإجراءات القبول بها وأهدافها ومناهجها ومبانيها وإدارتها وتمويلها في كل من استراليا وهونج كونج في حين تناولت الدراسات السابقة أحد هذه المحاور مثل إدارة رياض الأطفال كما في دراسة شرين فرحات، المشاركة المجتمعية كما في دراسة أسماء المتولي، وإستراتيجيات التطوير كما في دراسة نصر شهاب وإيناس أحمد، ومتطلبات تربية طفل ما قبل المدرسة تناولتها دراسة هاني العزب، أما فيما يتعلق بالدراسات الأجنبية فتشابهت بعضها مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع الطفولة المبكرة في بعض الدول مثل استراليا وكندا والولايات المتحدة وتناولتها دراسة نيل هلتون وآخرون، وهونج كونج التي تناولتها دراسة مي لام، وكندا واستراليا ونيوزيلاندا التي تناولتها دراسة لاري بروشنير، وتسمانيا التي تناولتها دراسة كرسى هاس وجريج ، وتعليم ما قبل المدرسة في روما وتناولتها دراسة ميلنيا وسولفاك ، فعلى الرغم من تشابه هذه الدراسات في موضوع الدراسة إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها جميعها في أنها دراسة مقارنة لنظام رياض الأطفال في ضوء محاور الدراسة الحالية فضلاً عن اختلاف منهج الدراسة فانفردت الدراسة الحالية وحدها في استخدام مدخل بيردياي كأحد مداخل المنهج المقارن .

منهج الدراسة وخطواته : (٧:١٤١ - ١٤٣)**- الوصف : Description**

حيث يقوم الباحث في هذه الخطوة برصد وجمع المعلومات والبيانات عن رياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة ، وذلك من خلال المصادر الأولية والثانوية الأجنبية المنظمة لرياض الأطفال بكل منهما.

- التفسير : Interpretation

وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بتفسير وتحليل المادة العلمية التي قام بوصفها في الخطوة الثانية، وفي هذا التفسير يهتم الباحث بتفسير وتحليل رياض الأطفال بدولتي المقارنة في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيهما من حيث نشأتها ومسمياتها وسياسة وإجراءات القبول بها وأهدافها ومناهجها وبرامجها اليومية ومبانيها وإدارته وتمويلها من واقع المصادر الأولية المتمثلة في القوانين والتشريعات المنظمة لها وكذلك المصادر الثانوية التي تفسر رياض الأطفال بدولتي المقارنة بـغية تحقيق الفهم العميق لملاح نظام رياض الأطفال فيهما.

- المناظرة أو المقابلة : Juxtaposition

وفي هذه الخطوة يقوم الباحث بوضع المادة العلمية المتعلقة بملاح رياض الأطفال بدولتي المقارنة والعوامل المؤثرة فيهما ليتوصل الباحث إلى الفروض الحقيقية للدراسة .

- المقارنة : Comparison

حيث تتم المقارنة بين ملاح رياض الأطفال بدولتي المقارنة في ضوء القوى والعوامل المؤثرة وفقاً لمحاور الدراسة الحالية ، لإظهار أوجه الشبه والاختلاف فيما بينهما، ثم تفسير ذلك في ضوء التحليل الثقافي للقوى والعوامل الثقافية المؤثرة، بهدف وضع تصور مقترح لتطوير رياض الأطفال في مصر.

وتتمثل خطوات الدراسة فيما يلي:

- دراسة تحليلية لرياض الأطفال في استراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.
- دراسة تحليلية لرياض الأطفال في هونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.
- دراسة تحليلية مقارنة لرياض الأطفال بكل من استراليا وهونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة .
- وضع تصور مقترح لرياض الأطفال في مصر في ضوء الاستفادة من خبرات كل من استراليا وهونج كونج بما يتوافق مع أيديولوجية المجتمع المصري وظروفه المحلية.

أولاً ملامح رياض الأطفال في استراليا في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة

تُعد أستراليا من الدول المتقدمة التي يشهد لها بجودة التعليم في كل مجالاته، إذ أن الأسلوب الأسترالي في التعليم معترف به الآن كواحد من أفضل الأساليب وأكثرها ابتكاراً في العالم، وقد لعب دوراً مهماً في أداء أستراليا الاقتصادي، حيث تشهد استراليا اقتصاداً قوياً ومستوى المعيشة بها مرتفع جداً وينعم السكان بدرجة كبيرة من الرخاء. (٤١: ١٢-١٤).

وأستراليا إحدى دول الكومنولث البريطاني، وترتبط بإنجلترا حتى الآن في كثير من الجوانب وخاصة التعليمية، وتتكون من ست ولايات هي: نيو ساوث ويلز New South Wales وفكتوريا Victoria وكوينزلاند Queensland وجنوب أستراليا South Australia وغرب أستراليا Western Australia وتسمانيا Tasmania، وإقليم العاصمة

الأسترالية Northern Territory (ACT) وإقليم الشمال Australia Capital Territory (NT)، وتتكون منها الكومنولث الأسترالي وعاصمتها كانبرا Canberra، وبرغم مساحتها التي تربع على مساحة الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن خمسة أسداس القارة على إجمالها صحراء قاسية، ويتكس غالبة السكان على طول الساحل من برسبان Brisbane إلى أدلید Adelaide، حيث عواصم الولايات الست وهي أدلید وبرسبان وهوربارت Horbart وميلبورن Melbourne وبييرث Perth وسيدني Sydney ويمثلون ٦٠٪ من السكان، ويعيش ثلثهم في نيو ساوث ويلز وربعمهم في فيكتوريا حيث المناخ أقل قسوة، أما سكان الريف فهم أقل من

١٥٪ من جملة السكان البالغ عددهم ٢٢,٥٩٦,٠٠٠ نسمة وفقاً لتعداد مارس ٢٠١٢ م (٣٠: ٢-١)

ويُعد التعليم في أستراليا مسئولية الولايات الأسترالية الست والإقليمان الأستراليان كل في حدودها، حيث لا توجد سيطرة للحكومة الفيدرالية المركزية على إدارة وتنظيم التعليم بأستراليا، ويقتصر دورها في تقديم بعض الإعانات المالية للولايات على هيئة منح حتى تتمكن الولايات من تنفيذ برامجها التعليمية بصورة أفضل، ولهذا فأستراليا ليس لها نظاماً تعليمياً واحداً، فهي في إطار السياسة الفيدرالية أصبح التعليم هو مسئولية حكومات الولايات والأقاليم، فضلاً عن المشاركات الاجتماعية في رسم السياسة التعليمية والذي تشهده المحليات بجميع أنحاء أستراليا. (١٦٠: ٧-١١)

ولا مركزية التعليم التي يشهدها المجتمع الأسترالي هي التي جعلت المؤسسات التعليمية الأسترالية هي الرائدة في العالم من حيث تطوير تقنيات التعليم، وثقافة الإبداع والبحث العلمي والتي تعمل على جذب المتعلمين الطلاب والباحثين من جميع دول العالم لأستراليا، فضلاً عن ما يحرزه طلاب المدارس الأسترالية من نتائج ممتازة في المنافسات الدولية مثل: برنامج تقييم الطلاب الدولي الخاص بمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية للقراءة والعلوم والرياضيات Organization for Economic Co- Operation and Development (OECD- PIAS) (١٤٧: ١٢٠)

وقد اقتضت طبيعة توزيع السكان في وسط أستراليا - حيث الكثافة السكانية قليلة إلى انتشار نظام المدارس ذات المعلم الواحد في بعض المجتمعات النائية ونظام التعليم عن بُعد الذي اعتمد على التقدم التقني والتكنولوجي الذي تشهده أستراليا حالياً (٣٤: ٣-١) التعليم إجباري في أستراليا بين السادسة والخامسة عشرة ويسبق دخول المدرسة الابتدائية مؤسسات رياض الأطفال ومراكز رعاية الطفولة بكل ولاية ويلتحق بها الأطفال من سن الرابعة وحتى السادسة من عمرهم، وتقوم كل ولاية من الولايات الأسترالية الست والإقليمان الأستراليان بالإشراف والرقابة على التعليم بها (١٠٤: ٢-١)

١- نشأة وتطور رياض الأطفال في استراليا :

طبقت استراليا تجربة مدارس الأطفال التي انتشرت في أوروبا infant schools خاصة في بريطانيا عام ١٨٣٥م وطبقته الجمعيات التبشيرية في شمال كندا وبعض المدن الاسترالية مثل سيدني باستراليا (١٢٥: ٢) ومع نهاية القرن التاسع عشر خاصة عام ١٨٩٠ م بدأت تظهر فكرة رياض الأطفال استجابةً لأفكار السائدة لها في أوربا مع المربي الألماني فريدريك فروبل Fredrick Frobel وبستالوزي Pestalozzi في الولايات المتحدة ونظريات التعليم لجان بياجيه Piaget (١٨٩٦م-١٩٨٠م) وعالم النفس السويسري وفوجوتسكي Vygotsky (١٨٩٦م-١٩٣٤م) السوفيتي، وماريا مانستوري Mariab Manstory (١٨٧٠م-١٩٥٢م) وبرونر Broner ، واستجابةً لانتشار هذه الفلسفات ظهرت حركة رياض الأطفال الخيرية a philanthropic kindergarten movement وذلك عام ١٨٩٥م كأول روضات باستراليا كما أنشئت روضات أخرى في نهاية هذا العام بالقرب من سيدني Sydney، وأنشئت روضات خاصة بالفقراء لتلبية حاجاتهم بولاية فيكتوريا Victoria بواسطة الكنائس بين عامي ١٩٠١م إلى ١٩٠٦م. ويكوينزلاند Queensland عام ١٩٠٧م وانتشرت فكرة إنشاء مؤسسات رياض الأطفال في جميع ولايات استراليا Australia مع عام ١٩١١م. وتشكل اتحاد رياض الأطفال بنيو ساوث ويلز the Kindergarten Union of New South Wales في ذات العام ١٩١١م وأخذت الكليات والجامعات مع عام ١٩١٦م في التفكير لإعداد معلمات لتلك المرحلة المهمة بكل الولايات ماعدا ولاية تسمانيا Tasmania، وكل حكومات الولايات وفرت التمويل اللازم لهذه المؤسسات منذ نشأتها وخاصة منذ العقد الثاني من القرن العشرين. (١١٦: ٥-٦)، (١١١: ١٧-١٩)، (١٤١: ٢)

وفي عام ١٩٣٨م، أصبح الكومنولث لديه دور في المشاركة في توفير مرافق الطفولة المبكرة، وكان أول إسهام من حكومة الكومنولث في خدمات الطفولة مع بداية عام ١٩٤٠م استجابةً للاهتمامات القومية لصحة الأطفال الصغار ومنذ هذا الحين بدأت حكومة الكومنولث بإمداد التمويل اللازم لمؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة بكل ولاية، وبعد الحرب العالمية الثانية، خلال عقدي الأربعينيات والخمسينيات (١٩٤٠م-١٩٥٩م) ازداد الوعي بأهمية رياض الأطفال، وبدأت في الظهور في ضواحي الطبقة المتوسطة وكثيراً ما كانت تدار من قبل الآباء المحليين local parents خلال عقدي الستينيات والسبعينيات

(١٩٦٠م ، ١٩٧٠م) وعلى الرغم من التوسع في إنشاء مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة إلا أن تزايد خروج المرأة أوجد الحاجة الملحة لفتح مزيد من هذه المؤسسات لرعاية الأطفال للعمل، فبدأت بعض حكومات الولايات تركز كل اهتمامها في إنشاءها تلبيةً لحاجات الأسر والأطفال الملحة لها، ومع بداية السبعينيات عمل قسم التربية والتعليم بولاية تسمانيا Tasmania على ضم مؤسسات رياض الأطفال بالمدارس النظامية (١٤١ : ٢)، (١١١ : ١٨) ودعمًا لهذا التوجه الجاد من قبل الولايات أصدر وزير الكومنولث للعمل والخدمة الوطنية the Commonwealth Minister for Labor and National Service قانون رعاية الطفل عام ١٩٧٢م the Child Care Act 1972 والذي بموجبه ازدادت مشاركة الكومنولث في تمويل برامج رعاية الأطفال لتلبية الاحتياجات التنموية للأطفال. وضمت كل من ولاية كوينزلاند Queensland وغرب استراليا Western Australia رياض الأطفال إلى المدارس الابتدائية كجزء منها مكملتها وكذلك ولاية نيو ساوث ويلز New South Wales على أن تظل هذه المؤسسات اختيارية. (١٤١ : ٦)، ومع عام ١٩٧٧م بلغت إسهامات حكومة الكومنولث للإنفاق على مؤسسات رياض الأطفال وخدمات تربية طفل ما قبل المدرسة حوالي ٧٠% من جملة مصادر التمويل. وزيدت هذه النسبة عام ١٩٨٥م. (١٤١ : ٦-٧)، (٣٩ : ٣-٤)، وفي ظل عمل حكومة الكومنولث في الفترة من ١٩٨٣-١٩٩٠م اعتبرت الحكومة توفير الرعاية للأطفال جزءاً من الأجر الاجتماعي as part of the social wage حيث كان التركيز على زيادة عدد الأماكن المتاحة لرعاية الطفل وزيادة الإنفاق على رعاية الأطفال، وكان التوسع في قطاع رعاية الطفل يعتمد على تعاون الولايات والأقاليم والمحلية الحكومات التي قدمت التمويل المناسب ، ومساحات الأراضي والمساهمة في التخطيط للخدمات، وكانت هذه الخدمات غير هادفة للربح و تُدار من قبل جمعيات الآباء parent associations، ومجموعات الكنائس church groups، والمنظمات organizations مثل اتحاد رياض الأطفال the Kindergarten Union، والحكومة المحلية local government. (١١١ : ١٨)

وفي عام ١٩٩٠م وجهت حكومة الكومنولث العمل لتوفير الدعم المالي للأسر التي يلتحق أطفالها بالروضات الخاصة الربحية، لتحفيز الاستثمار في رعاية الأطفال من القطاع الخاص، وطبقت استراليا نظام الجودة والاعتماد في خدمات الطفولة المبكرة Quality Improvement and Accreditation System (QIAS) في عام ١٩٩٤م. (١١١ : ١٩) ، ثم

قدمت حكومة الكومنولث وقتها تحولاً في سياستها نحو خدمات الرعاية عندما ألغت الدعم المباشر للمؤسسات الخدمية والمعروف باسم الدعم التشغيلي **operational subsidies** واستبداله بتقديم الدعم والإعانات غير المباشرة لأسر الأطفال لمساعدتهم على رعاية أطفالهم. (١١١ : ١٩).

وفي عام ٢٠٠٤ م تبنت حكومة الكومنولث الاستراتيجية الجديدة لخدمات الطفولة المبكرة في استراليا (١٢١ : ٢٦)، وفي نوفمبر ٢٠٠٨ م أقر مجلس الحكومات الاسترالية **the Council of Australian Governments (COAG)** اتفاق شراكة حول التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة **Partnership Agreement on Early Childhood Education** **the National (NP ECE)** على أن تحقق حكومة الكومنولث وجميع حكومات الولايات والأقاليم الأسترالية حصول جميع الأطفال على خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة بحلول عام ٢٠١٣ م كجزء من الشراكة الوطنية **National Partnership** (١١٩ : ٢-١)

وفي عام ٢٠١٣ م قامت الحكومة الاسترالية بمبادرة تطبيق المعايير الوطنية للجودة **The National Quality Standard (NQS)**، وذلك بوضع شراكة مع حكومات الولايات لتعميم هذه المعايير القومية والالتزام بتطبيقها، بهدف تجويد خدمات الطفولة المبكرة في جميع مراكز ومؤسسات خدمات التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة ؛ حيث: مراكز الرعاية اليومية، ومراكز الرعاية النهارية ورياض الأطفال بجميع أنحاء أستراليا. (١٠٤ : ٢-١)، (١٤١ : ١-٢٠٠)

وقد عقدت ولاية غرب أستراليا لتنفيذ المعايير الوطنية للجودة في المدارس العديد من ورش العمل للتدريب المهني في عام م ٢٠١٤ م لمديري المدارس والمعلمين العاملين في رياض الأطفال، بهدف تمكين المشاركين من اكتساب فهم أوسع لمعايير الجودة السبعة الوطنية **NQS**، ليكون لديهم شعور أكثر وضوحاً في تطبيق معايير الجودة الوطنية في وما يلزم من تطوير المعرفة العملية واستخدام المواد الداعمة. (١١٤ : ٢-١) ولهذا شهدت استراليا جودة عالية في مجال التعليم والرعاية مرحلة الطفولة المبكرة **High quality Early Childhood Education and Care (ECEC)** (١٧٠ : ٢)

تتعدد مسميات مؤسسات رعاية وتربية طفل ما قبل المدرسة في استراليا تعدداً وتنوعاً فريداً يعكس سياسة الحكومة الاسترالية نحو توجيه العناية الفائقة بطفل ما قبل المدرسة في مرحلة الطفولة المبكرة وتتجلى مظاهر هذه العناية في انتشار مراكز ومؤسسات خدمات رعاية طفل الطفولة المبكرة (ECEC) بجميع أنحاء استراليا تحت مسميات عديدة من بينها: (١١١ : ٨-٩)، (٣٧ : ٢)، (١٩٥ : ٢-٤)، (٣٩ : ٦-٧)

- **الرعاية الأسرية النهارية: (Family Day Care (FDC)** وهي مراكز توفر الرعاية المنزلية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٠-١٢ عاماً)، وتشرف عليها السلطات المحلية وتنتشر بولاية جنوب استراليا تحت إشراف ورعاية قسم/ وزارة الولاية للتعليم والتدريب والتوظيف.

- **الرعاية المنزلية: Home Based Care** وهي مراكز تقدم خدمة الرعاية المنزلية، تبعاً لعدد الأطفال الذين هم بحاجة إلى الرعاية (١٠٢ : ٣-٤)، (٣٧ : ٢)

- **مراكز الرعاية النهارية (طول النهار): Long Day Care Centers (LDC)** ظهرت تلبيةً لحاجات الأطفال منذ ميلادهم وحتى سن المدرسة، وهي مراكز مفتوحة لمدة ثماني ساعات على الأقل يومياً طول اليوم، وتعمل خمسة أيام في الأسبوع ولمدة ٤٨ أسبوعاً في العام . (١٩٥ : ١٧)، (٣٧ : ٢)

- **الخدمات متعددة الوظائف للطفولة للسكان الأصليين: Multifunctional Aboriginal Children's Services (MACS)** تلبي احتياجات أطفال السكان الأصليين الذين تتراوح أعمارهم بين (٠-١٢ سنوات) وتدار من قبل السلطات المحلية، توفر مجموعة من الخدمات المختلفة للأطفال. (٣٧ : ٢)

- **خدمات الأطفال متعددة الوظائف: Multifunctional Children's Services (MCS)** وتلبي احتياجات الأطفال في الفئة العمرية (٠-١٢ سنة) في المناطق الريفية rural areas ومن بين الخدمات المقدمة : الرعاية النهارية الطويلة long day care ، الرعاية خارج ساعات الدراسة outside school hours والحضانة العائلية family day care. (١١١ : ٨-٩)

- **خدمات الأطفال المحمولة (المتنقلة): Mobile Children's Services (Mobiles)** وهي مراكز خدمية متنقلة تقدم خدمات للأطفال في المناطق الريفية والنائية، وتقدم مجموعة واسعة

من الخدمات لرعاية الأطفال من خلال تعليم ما قبل المدرسة preschool ، ملاعب الأطفال playgroups ومكتبات اللعب toy libraries. (٣٧: ٢)

- **مراكز العناية العرضية (OCC) Occasional Care Centers** وهي مراكز رعاية تلبي احتياجات الأطفال في الفئة العمرية من الولادة حتى سن المدرسة (٣٧: ٢)
- **مراكز الرعاية خارج فترة ساعات الدراسة: Outside School Hours Care (OSHC)** وهي مراكز تقدم خدمات الرعاية في خارج ساعات الدراسة وتوفر الأنشطة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-١٢ سنة) قبل وبعد ساعات الدوام المدرسي وخلال العطل المدرسية *before and after school hours and during school vacations* وعموماً تقدم هذه المراكز رعايتها خارج أوقات الدراسة في الأوقات التالية:

- أ- قبل المدرسة. ب- بعد المدرسة. ج- في أوقات فراغ الطفل. د- أثناء الإجازة المدرسية للأطفال مقابل بعض المصروفات الرمزية (١٤١: ٢)
- **مراكز الرعاية في أوقات الطوارئ: Emergency care** ويلتحق بها الأطفال عندما يضطر أولياء الأمور لإلحاق أطفالهم بها عندما يتعرضون لظروف مرضية وهي لفترة محدودة تنتهي بانتهاء الحدث العارض للوالدين. (٦٦: ١٨-١٩)
- **مجموعات اللعب: Playgroups** توفر ملاعب الأطفال أنشطة للعائلات مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم منذ الميلاد حتى سن دخول المدرسة وتكون عادة ملتحنة بشركات عمل الوالدين لتقدم خدمات الرعاية للأطفال فترة عمل الوالدين .
- **مكتبات لعبة: Toy Libraries** وهي تضم العديد من وسائل اللعب كما أن تجهيزاتها وأدواتها مختارة بحيث تساعد الأطفال على النمو السليم وزيادة سعة الخيال لدى الأطفال.
- **مراكز اللعب أو اللهو: Play Center** وهي مخصصة للأطفال الذين هم فوق سن الخامسة والذين يقطنون في المناطق الريفية وهي تستقبل الأطفال لمدة ثلاثة أو أربعة أيام في الأسبوع وتدار هذه المراكز بواسطة المجالس المحلية والحكومة وهي بمصروفات رمزية تتراوح بين دولار أو اثنين في الأسبوع. (٦٩: ١-٤)
- **رياض الأطفال: Kindergarten** يطلق على رياض الأطفال أيضاً مؤسسات ما قبل المدرسة *Pre-School* تنتشر رياض الأطفال بأنحاء استراليا لتلبي احتياجات

الأطفال التربوية والتنموية لمدة عامين في أغلب الولايات ويلتحق بها الأطفال من سن الثالثة إلى الخامسة أو الرابعة إلى السادسة وهي نوعان : حكومية لا تستهدف الربح وخاصة وهي ربحية استثمارية ، وتنقسم من حيث فترة الدوام إلى نوعين أيضاً : رياض أطفال بدوام كامل *Full Time* ، وأخرى بدوام جزئي لبعض الوقت *Part Time* والحكومية منها إما في مباني مستقلة أو ملتحقة بالمدارس الابتدائية، ويلاحظ الباحث أن هناك اختلافاً بارزاً ومتنوعاً وفريداً بين الولايات والأقاليم فيما يختص برياض الأطفال من حيث سن الدخول ومدة الدراسة والبرامج اليومية والدوام والإدارة (١٨٦ : ١-٢) وفيما يلي يعرض الباحث جدول يوضح بعض المسميات لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة مصنفاً وفقاً للولايات والأقاليم الاسترالية

جدول(٢) يوضح خصائص نماذج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، حسب الولايات والأقاليم الاسترالية

(١١٩ : ٧)

خصائص نماذج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، حسب الولايات والأقاليم الاسترالية		
مسميات تعليم ما قبل المدرسة وسن القبول بها		الولايات والأقاليم
رياض الأطفال kindergarten	ما قبل المدرسة pre- school	نيو ساوث ويلز NSW
وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٥ سنوات في نهاية يوليو	وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٤ سنوات في نهاية يوليو	
التحضيرية preparatory	رياض الأطفال kindergarten	فيكتوريا VIC
وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٥ سنوات في نهاية أبريل	وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٤ سنوات في نهاية أبريل	
التحضيرية preparatory	رياض الأطفال kindergarten	كوينزلاند QLD
وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٥ سنوات في نهاية يونيه	وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٤ سنوات في نهاية يونيه	
الاستقبالية reception	رياض الأطفال kindergarten	جنوب استراليا SA
وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٥ سنوات	وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٤ سنوات	
ما قبل المدرسة pre- school	رياض الأطفال kindergarten	غرب استراليا WS
وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٥ سنوات	وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٤ سنوات	

سنوات بنهاية يونيه	سنوات بنهاية يونيه	
التحضيرية preparatory	رياض الأطفال kindergarten	TAS تسمانيا
وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٥ سنوات في أول يناير	وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٤ سنوات في أول يناير	
انتقالية transition	ما قبل المدرسة pre- school	الإقليم الشمالي NT
وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٥ سنوات بنهاية يونيه	وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٤ سنوات	
رياض الأطفال kindergarten	ما قبل المدرسة pre- school	إقليم العاصمة الأسترالية ACT
وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٥ سنوات بنهاية أبريل	وتقبل الأطفال عند بلوغهم ٤ سنوات بنهاية أبريل	

إذ يلاحظ من الجدول السابق تعدد مسميات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة في الولايات الأسترالية وارتبط مسماه بسن القبول وذلك على النحو التالي :

يطلق على مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة ما يلي:

- رياض الأطفال: Kindergarten

تنتشر في ولاية نيو ساوث ويلز NSW وفيكتوريا VIC وجنوب استراليا SA وغرب استراليا WA وتسمانيا TAS وإقليم العاصمة ACT وغالباً تقبل الأطفال عند بلوغهم سن الرابعة في معظم الولايات وأحياناً في سن الخامسة كما هو الحال في نيوساوث ويلز والإقليم الشمالي وإقليم العاصمة.

- ما قبل المدرسة : Pre- School

وتقبل الأطفال عند بلوغهم سن الرابعة كما هو الحال في نيوساوث ويلز، والإقليم الشمالي وإقليم العاصمة الأسترالية، وتقبل الأطفال في سن الخامسة كما هو الحال في غرب استراليا والتي يطلق عليها Pre - Primary .

- التحضيرية / التمهيدية الإعدادية : Preparatory

وغالباً تقبل الأطفال عند بلوغهم سن الخامسة ولمدة عام واحد قبل دخول المدرسة الابتدائية كما هو الحال في فيكتوريا وكوينزلاند وتسمانيا.

- الفترة الانتقالية : Transition

وتقبل الأطفال من سن الخامسة ولمدة عام كما هو الحال في الإقليم الشمالي فقط.

- الاستقبالية : Reception

وتقبل الأطفال من سن الخامسة ولمدة عام كما هو الحال في جنوب استراليا فقط .
ويلاحظ مما سبق أنه على الرغم من الاختلاف في المسميات إلا أن هناك حرص شديد على أهمية الطفولة المبكرة والعناية بها نظراً لخطورة هذه المرحلة والإيمان الكامل بأهمية هذه السنوات في نمو الطفل وتحديد ملامح شخصيته في المستقبل وليس هذا فحسب بل انعكس ذلك كله على وجود العديد من مراكز خدمة ورعاية الأطفال في سن ما قبل المدرسة الابتدائية حيث تعددت أنواع وأشكال الرعاية باستراليا، كما انتشرت مؤسسات الرياض داخل الولايات المختلفة انتشاراً واسعاً بسبب وعى الاستراليين بأهمية هذه المرحلة . ويؤكد تقرير اليونسكو أن استراليا من الدول التي أبرزت تقدماً ملحوظاً في اهتمامها بتربية طفل ما المدرسة الأمر الذي أصبحت بموجبه نظام رياض الأطفال متكامل مع النظام المدرسي كما في جنوب استراليا وتسمانيا والإقليم الشمالي وإقليم العاصمة الأسترالية وأصبحت تُعد من بدايات السلم التعليمي فيها . (١٨٥ : ١٤)

٢- أهداف رياض الأطفال في استراليا :

تبدو أهمية رياض الأطفال والدور الذي تلعبه في تنشئة طفل ما قبل المدرسة من خلال البرامج التربوية ذات الجودة العالية بُغية تحقيق الأهداف التربوية والتنموية والاجتماعية والصحية الشاملة والتي من شأنها أن تساعد الطفل على الانتقال الهادئ من بيئة الأسرة إلى

بيئة المدرسة وتكوين الاتجاه الإيجابي للتعلم، وهذا ما يبرزه الباحث من خلال العرض التالي لأهداف رياض الأطفال في بعض الولايات والأقاليم الاسترالية ومن ثم عرضها إجمالاً.

أهداف رياض الأطفال في ولاية فيكتوريا :

- تتسم ببرامج رياض الأطفال في فيكتوريا بأنها عالية الجودة تقدم للأطفال مجموعة من الخبرات التعليمية والأنشطة السارة ، مثل استكشاف العالم الطبيعي، والتعرض لأفكار جديدة وتنمية مهارات حل المشاكل، حتى يكون الطفل قادراً على: (١٩١ : ١)، (١٩٢ : ٢-٤)
- التعامل مع الآخرين، وتكوين الأصدقاء من خلال الأنشطة الجماعية واللعب التعاوني.
- التعبير عن إبداعهم، من خلال الرقص والحركة والفن.
- بناء مهارات التواصل من خلال الاستماع وتكوين محادثات مع المربين وغيرهم من الأطفال.
- تطوير المهارات التي يحتاجون إليها للقراءة والكتابة والرياضيات.

أهداف رياض الأطفال في ولاية تسمانيا: (١٦٧: ١- ٢)

- دعم الأسر وتعليم الأطفال للانتقال إلى المدرسة .
- التعلم من خلال اللعب والأنشطة المخطط لها من قبل المعلم.
- اللعب مع الأطفال الآخرين واكتشاف، وتنمية القدرة على التعبير والتخيل.
- اكتشاف أفكار الأطفال، وطرح الأسئلة، وتوسيع تفكيرهم .
- قضاء الوقت في اللعب والتعلم كجزء من مجموعات صغيرة أو كبيرة أو بمفردهم. بناء الاستقلال والثقة والمهارات اللازمة للحصول جنباً إلى جنب مع الآخرين.
- تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب ومعرفة العالم من حولهم.
- اكتساب المهارات الاجتماعية وتنمية الثقة بالنفس والتعلم من الأطفال الآخرين ومن الكبار.

أهداف رياض الأطفال في كوينزلاند :

تهدف مؤسسات رياض الأطفال في ولاية كوينزلاند أن يكون طفل الروضة قادراً

على: (١٥٤ : ٧١)

- يكتسب مهارات التواصل ويستكشف ويوسع طرق لاستخدام اللغة مع الآخرين.
- تنمية الشعور بالهوية وبالأمن والثقة بالذات والمشاركة في التعلم .
- يستكشف الأدوات والتقنيات وتكنولوجيات الاتصالات وكيفية استخدامها.
- تنمية الدافعية الإيجابية نحو التعلم وتنمية الشعور القوي بالرفاهية.
- يستكشف طرق لإظهار الرعاية والاهتمام والتفاعل الإيجابي مع الآخرين .
- يستكشف سبل تعزيز الرفاهية المادية والصحة والسلامة الخاصة بالآخرين .
- تنمية مهارات التواصل والترابط وتكوين العلاقات الإيجابية مع الآخرين.
- خلق بيئات تعلم مرنة لتعزيز المشاركة في التعلم والتفاعل .
- استخدام مجموعة متنوعة من المواد والمهارات اللازمة لتعزيز التعلم في سياقات مختلفة .

- معرفة استخدام مناطق اللعب المفضلة الطفل من أجل تعزيز فعالية التعلم .
 - تحديد السمات البيئية (من صنع الإنسان أو الطبيعية) .
- وبوجه عام قد حددت الولايات والأقاليم من خلال أقسام التربية والتدريب والتعليم وخدمات الطفولة المبكرة أهداف رياض الأطفال وتعليم ما قبل المدرسة على النحو التالي:
- (١٤١ : ٣-١)، (١٥٣ : ٤-١)، (١٩٦ : ٤-٢)، (١١٣ : ٨-٢)، (١٨٦ : ٢-١)

- تطوير مهارات الاتصال ومحو الأمية لدى الطفل .
- تطوير الاستقلال لدى طفل الروضة والمسؤوليات لكسب الثقة والشعور بقيمة الذات.
- تعلم المهارات الاجتماعية مثل الاستماع واحترام آراء الآخرين وبناء الوعي الذاتي .
- التعلم ليكون مبدعاً في استخدام التكنولوجيا واكتشاف متعة التعلم وتكوين صداقات

جديدة

- اكتساب الخبرة في الرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم.

- تنمية وتربية الأطفال تربية شاملة متكاملة جسمياً وعقلياً ووجدانياً واجتماعياً وانفعالياً وذلك من خلال ما يقدم للأطفال بداخل وخارج ساحة الرياض من أنشطة وخبرات تعليمية متنوعة.
- مساعدة الطفل على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم المدرسي من خلال تنمية ميوله واستعداداته لمجالات التعلم التي تدرس بالرياض من خلال الأنشطة اليومية.
- إكساب الطفل المهارات المعرفية والحركية والعادات الصحية السليمة وذلك من خلال الخبرات التعليمية المتعددة والأنشطة الحركية المختلفة.
- مساعدة الأطفال على الانتقال التدريجي الهادئ من جو الأسرة إلى جو المدرسة وذلك من خلال تهيئة جو من الحب والأمان في بيئة الرياض وإتاحة الفرص المتنوعة للتعلم.
- تنمية مفهوم الذات لدى الطفل وإكسابه الثقة بالنفس والاعتماد عليها واحترام الآخرين.
- تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية وتكوين العلاقات الإيجابية مع الآخرين من خلال المشاركة والتفاعل الاجتماعي مع الأقران في أنشطة اللعب بالرياض وإكساب الطفل مهارات التواصل .
- إكساب الطفل خبرات تعليمية متنوعة وإكسابه رؤية واضحة عن العالم المحيط به وذلك من خلال الأنشطة والممارسات اليدوية لبعض الأعمال اليسيرة ومن خلال إثارة اهتماماته ودوافعه الداخلية بالبيئة الطبيعية المحيطة به.
- تلبية الحاجات النمائية الضرورية للأطفال وخاصة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
- تنمية المهارات اللازمة للأطفال للتعلم المدرسي مثل: مهارة القراءة والكتابة والاستماع والحساب وغيرها من المهارات المعرفية اللازمة والضرورية للتعلم المدرسي المقبل.
- العمل على غرس القيم والعادات الاجتماعية المفيدة للطفل مثل: الطاعة والنظام والضبط والإصغاء للآخرين وكذلك العادات الصحية السليمة.
- تنمية الإدراك الحسي من خلال التصنيف من خلال الشكل واللون ومقارنة الأشياء بعضها ببعض والتمييز بين الطويل والقصير والأشكال الهندسية مثل: الفرق بين المستطيل والمربع والمثلث والدائرة والتعرف على وحدات الزمن مثل الساعة واليوم والأسبوع والشهر والسنة.

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا أن رياض الأطفال باستراليا تهدف في مجملها إلى تهيئة مواطن استرالي واعي ومنتج من خلال غرس الأهداف السابقة فيه، وتحقيقاً لهذه الأهداف المختلفة تتنوع الأنشطة والبرامج التربوية المقدمة للأطفال في رياض الأطفال كما أن الطفل عندما يقضى مدة الدراسة بالرياض خلال فترة التحاقه بها يكون قد يتمكن من كتابة وقراءة اسمه وكتابة وقراءة بعض الكلمات والجمل البسيطة وذلك من خلال ارتباط الكلمة بالصورة ومن هنا يبرز لنا جلياً الدور التربوي والاجتماعي والنفسي لرياض الأطفال كما أنها توفر للطفل الخبرات التعليمية والأنشطة المتنوعة المناسبة لسنهم وميولهم والتي من خلالها يستطيع الطفل من اكتشاف ذاته والتكيف معها ومع الآخرين وتعلم المهارات وتطوير قدرتهم على التفكير، واستخدام اللغة ومهاراتهم الحركية الدقيقة من خلال اللعب والفن والرقص والموسيقى والحركة والتفاعل مع الآخرين، وتساعدهم ليصبحوا متعلمين فعالين لأنها تساهم في تنمية مهارات الاتصال لديهم، وبناء الثقة بالنفس، وتطوير المهارات التي تساعد في القراءة والكتابة والرياضيات. (١٨٦ : ٢-١)

٣- سياسة وإجراءات القبول برياض الأطفال في استراليا :

تحدد سياسة القبول بمؤسسات رياض الأطفال باستراليا من خلال أقسام التربية والتدريب Department of Education and Training بالولايات التابعة لها وأقسام خدمات الطفولة Children's Services Office (١٦٧ : ٨-١).

شروط القبول:

وعليه تضع أقسام التربية وخدمات الطفولة المبكرة بالولايات والأقاليم الاسترالية شروط القبول للالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال حيث تقبل، الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسادسة من العمر كما يمكن قبول الأطفال في سن الخامسة من العمر، ومن بين شروط القبول التي تحددها رياض الأطفال ما يلي: (٥٦ : ٤-١)، (١٦٦ : ٣-١)، (١٦٥ :

(٣-١)

- أن يبلغ الطفل السن القانوني لدخول الروضة وهو غالباً ما بين الرابعة والخامسة وفقاً لكل ولاية.

- أن يكون الطفل من بين سكان الولاية وعلى ولي أمر الطفل تقديم ما يثبت ذلك.

- أن تكون حالة الطفل الصحية سليمة ليس به أمراض مُعدية.
- أن يكون قد حصل على التطعيمات اللازمة .

ونظراً لذلك فنجد هناك تبايناً واضحاً في شروط وسياسة القبول بتلك المؤسسات بين

الولايات والأقاليم الاسترالية وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٣) يوضح برامج رياض الأطفال وتعليم ما قبل المدرسة ومسمياتها وسن القبول بها

وفقاً للولايات والأقاليم الاسترالية لعام ٢٠١٤م (٢٨ : ١)

الولايات	مرحلة ما قبل المدرسة عام قبل (التفرغ للتعليم)		السنة الأولى من المدرسة (عام قبل الصف الأول)	
	اسم البرنامج	شروط سن القبول	اسم البرنامج	شروط سن القبول
نيو ساوث ويلز	ما قبل المدرسة	عموماً سن ٤ و ٥	رياض الأطفال	٥ سنوات في ٣١ يوليو
فيكتوريا	رياض الأطفال	٤ سنوات في ٣٠ أبريل	الإعدادية / التمهيدية	٥ سنوات في ٣٠ أبريل
كوينزلاند	رياض الأطفال	٤ سنوات في ٣٠ يونيو	الإعدادية / التمهيدية	٥ سنوات في ٣٠ يونيو
جنوب استراليا	ما قبل المدرسة	٤ سنوات في ١ مايو	الاستقبالية	٥ سنوات في ١ مايو
غرب استراليا	رياض الأطفال	٤ سنوات في ٣٠ يونيو	ما قبل المدرسة	٥ سنوات في ٣٠ يونيو
تسمانيا	رياض الأطفال	٤ سنوات في ١ يناير	الإعدادية / التمهيدية	٥ سنوات في ١ يناير
الإقليم الشمالي	ما قبل المدرسة	٤ سنوات في ٣٠ يونيو	الانتقالية	٥ سنوات في ٣٠ يونيو
إقليم العاصمة الاسترالية	ما قبل المدرسة	٤ سنوات في ٣٠ أبريل	رياض الأطفال	٥ سنوات في ٣٠ أبريل

في ضوء الجدول السابق يتضح التنوع الفريد الذي تشهده استراليا في برامج رياض الأطفال ومؤسسات تعليم ما قبل المدرسة التي تتغير مسمياتها من ولاية لأخرى، فضلاً عن اختلاف متطلبات القبول (سن القبول) بهذه المؤسسات عبر الولايات والأقاليم على النحو التالي :

- يقبل الطفل بمؤسسات رياض الأطفال عندما يبلغ سن الرابعة من العمر في ايناير كما في ولاية تسمانيا ، و ٣٠ أبريل كما في ولاية فيكتوريا وإقليم العاصمة الاسترالية ،

١ مايو كما في ولاية جنوب استراليا ، ٣٠ يونيه كما في ولاية كوينزلاند وغرب استراليا والإقليم الشمالي .

- كما يجوز قبول الأطفال عندما يبلغوا سن الخامسة في ايناير كما في ولاية تسمانيا ، و ٣٠ أبريل كما في ولاية فيكتوريا وإقليم العاصمة الاسترالية، ١ مايو كما في ولاية جنوب استراليا، ٣٠ يونيه كما في كوينزلاند وغرب استراليا والإقليم الشمالي ، ٣١ يوليو كما في نيوساوث ويلز.

- يقبل الطفل بمؤسسات رياض الأطفال عندما يبلغ سن الرابعة من العمر كما هو الحال في ولاية فكتوريا وكوينزلاند وغرب استراليا وتسمانيا .

- يختلف مسمى وسن القبول برياض الأطفال التي يطلق عليها (الإعدادية/ التحضيرية، الانتقالية، الاستقبالية، ما قبل المدرسة) ليكون سن الخامسة هو شرط القبول كما هو الحال في فيكتوريا، كوينزلاند، جنوب استراليا، غرب استراليا، الإقليم الشمالي وإقليم العاصمة الاسترالية ، وهذا يعكس لامركزية إدارة مؤسسات رياض الأطفال ؛ حيث تُدير الولايات هذه المؤسسات كل وفقاً لتوجهاتها وعلى الرغم من أنها مرحلة اختيارية إلا أن الباحث يجد أن الغالبية العظمى من الأطفال ملتحقين بمثل هذه المؤسسات، وذلك يرجع لانتشار الوعي بأهمية هذه الرياض للظروف الاجتماعية والاقتصادية هناك و مرونة القبول بها. وفيما يلي يعرض الباحث معدلات القبول بمؤسسات تعليم ما قبل المدرسة ومراكز خدمات الطفولة التي تعمل برامجها أقل من ١٥ ساعة في الأسبوع .

جدول (٤) يوضح معدلات قبول الأطفال بمؤسسات تعليم ما قبل المدرسة بالولايات الاسترالية للعام

٢٠١٠ م (١١٩ : ٧)

معدلات الالتحاق بالتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الولايات والأقاليم تقرير عام ٢٠١٠ م		
الولايات والأقاليم الاسترالية	نسب معدلات الالتحاق ببرامج جميع مؤسسات الطفولة المبكرة	معدلات الالتحاق في برامج الطفولة المبكرة المتاحة لأقل من ١٥ ساعة في الأسبوع (%)
نيو ساوث ويلز NSW	٨٦,٢ %	٤١ %
فيكتوريا VIC	٩٩,٩ %	١٨,٤ %

كوينزلاند QLD	%٤٠	%٥٥
جنوب استراليا SA	%٨٧,٧	%٢٨,٨
غرب استراليا WS	%٩٧,٥	%٢٦,٢
تاسميا TAS	%٩٧	%٣٣,٤
الإقليم الشمالي NT	%٨٨,٤	%٣٦
إقليم العاصمة الأسترالية ACT	%٩٥,٤	%٢٧,٢

ويتضح من الجدول ارتفاع نسب الالتحاق بمؤسسات تعليم ما قبل المدرسة وفقاً لإحصاء عام ٢٠١٠م والتي بلغت مداها في فيكتوريا التي بلغت نسبة الالتحاق بها ٩٩,٩% وتلتها تسمانيا التي بلغت نسبة الالتحاق بها ٩٧,٥% ثم إقليم العاصمة الأسترالية التي بلغت نسبة الالتحاق بها ٩٥,٤% والتي تدل على اهتمام سياسة الحكومة الأسترالية. وهذا ما أكدته التقارير الحكومية والتي تتضمن المؤشرات الإحصائية لنسب الالتحاق بمؤسسات تعليم ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) على النحو التالي : (١٢١ : ٢٢ - ٥٠)

بلغت نسبة التحاق الأطفال ١٠١% بولاية كوينزلاند؛ حيث إن معظم رياض الأطفال جزء من المدرسة الابتدائية، فيكتوريا ٩٩,٨% ، تسمانيا ٩٩,٦% ، جنوب استراليا ٩٥,١%، الإقليم الشمالي ٨٢,٦%، إقليم العاصمة الأسترالية ٧٩,٢%، غرب استراليا ٧١,٧% في حين بلغت نسبة الالتحاق في نيوساوث ويلز ٦١,٩% . ونظراً للاهتمام الشديد في السنوات القليلة الأخيرة في استراليا بخدمات الطفولة المبكرة والتوسع في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال زاد عدد الإقبال على تلك المؤسسات نظراً للوعي بأهمية هذه المؤسسات في رعاية وتربية الطفل، وفيما يلي يعرض الباحث أعداد الأطفال الملتحقين بمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) لمدة عام بجميع ولايات استراليا وفقاً لتعداد عام ٢٠١٤م.

جدول (٥) يوضح عدد الأطفال الملتحقين بمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) لمدة عام بجميع ولايات استراليا وفقاً لتعداد عام ٢٠١٤م (٣١: ١)

الولايات الاسترالية									السنوات
البحر	البحر	البحر	البحر	البحر	البحر	البحر	البحر	البحر	
٢٩٩١١٣	٥١٤٢	٣٦٣٦	٦١٩٤	٣٣٦٣٣	١٩٧٣٦	٦٢٤٥٦	٧٢٣٦٩	٩٦٤٢٥	٣ سنوات
٣٠٤٧٩٢	٥٢١٣	٣٧٢٦	٦٢٥٤	٣٤٠٠٤	٢٠٠٩١	٦٣٧٨٥	٧٤٠٩٧	٩٧٥٩٠	٤ سنوات
٣٠٣٤٩٧	٥٠٢٨	٣٥٨٧	٦٥٠٥	٣٣٦٠٩	٢٠٢٤٣	٦٤٣٠٤	٧٣٢٢٠	٩٦٩٧٢	٥ سنوات
٣٠٢١١٠	٤٨٠٠	٣٦٧٩	٦٥٠٩	٣٣٩٤٠	٢٠٠٨٤	٦٤٠١٥	٧٢٧٩٣	٩٦٢٥٨	٦ سنوات

في ضوء الجدول السابق يتضح تزايد أعداد الأطفال الملتحقين بمؤسسات رياض الأطفال وتعليم ما قبل المدرسة من سن الثالثة حتى السادسة وفقاً لكل ولاية وإقليم باستراليا، حيث سجلت ولاية نيوساوث ويلز أعلى تقدير لمعدلات القبول تلتها فيكتوريا ثم كوينزلاند فجنوب استراليا وغربها وتسمانيا في حين سجلت الأقاليم الاسترالية أقل نسب في الالتحاق ويرجع الباحث ذلك إلى التعداد السكاني لكل ولاية، ونظراً لتعدد هذه المؤسسات وتنوع الهيئات التابعة لها من حيث كونها حكومية وغير حكومية تنوعت سياسة القبول وفقاً للجهات المشرفة عليها، وفيما يلي عرض الباحث عدد مؤسسات مقدمي خدمات الطفولة المبكرة من ٣ - ٦ سنوات (حكومية وغير حكومية) وفقاً للولايات والأقاليم الاسترالية.

جدول (٦) يوضح عدد مؤسسات مقدمي خدمات الطفولة المبكرة من ٣ - ٦ سنوات (حكومية وغير حكومية) وفقاً للولايات والأقاليم الاسترالية للعام ٢٠١٤ م (٣٣: ١)

الولايات الاسترالية										مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة ومراكز الرعاية النهارية
أستراليا الغربية	أستراليا الغربية الشمالية	أستراليا الغربية الجنوبية	أستراليا الغربية الشمالية الغربية	أستراليا الغربية الشمالية الشرقية	أستراليا الغربية الجنوبية الغربية	أستراليا الغربية الجنوبية الشرقية	أستراليا الغربية الجنوبية الغربية الشرقية	أستراليا الغربية الجنوبية الشرقية	أستراليا الغربية الجنوبية الغربية الشرقية	
تعليم ما قبل المدرسة										
١٨٦٦	٨٠	١٢٦	١٥٥	٦٤٩	٣٥٠	١١٤	٢٢٩	١٦٦	١٦٦	حكومي
١٩٩٠	-	-	-	-	٣	٤٠٦	٨٤٠	٦٧٩	٦٧٩	غير حكومي
١٩	-	-	-	-	-	-	١٠	٣	٣	اجتماعي
٢٨٢	٥	٥	٢٧	١٢٠	١٩	٢٧	٦٦	١٣	١٣	خاص
١٩٩	-	٤	٣٩	١٣٩	٨٠	٢٠	-	٥	٥	مدارس مستقلة
٢٤١٤	٥	٩	٥٨	٢٥٩	٣٠	٤٥٣	٩٩٦	٦٩٢	٦٩٢	مدارس كاثوليكية
٤٢٨٠	٨٥	١٣٥	٢١٣	٩٠٠	٣٨٠	٥٦٧	١١٤	٨٥٣	٨٥٣	إجمالي غير حكومي
٢١٤	٦	-	-	١٥	٤٧	٦	٧٤	٢١٤	٢١٤	إجمالي ما قبل المدرسة
مراكز الرعاية النهارية										
٢٦٥	٦	-	-	١٥	٤٧	٦	٧٤	٢١٤	٢١٤	حكومي
٤٣٤٤	٧٦	٤٨	١٥	٢٢٩	١٦٨	١٣٠٨	٩٨٨	١٥٩٨	١٥٩٨	غير حكومي
٤٧٠٩	٨٢	٤٨	١٥	٢٤٤	٢١٥	١٣١٧	١٠٦	١٧٢٢	١٧٢٢	إجمالي الرعاية النهارية
٨٩٨٩	١٦٧	١٧٧	٢٢٨	١١٤٤	٥٩٥	١٨٨٤	٢٢٠	٢٥٨٥	٢٥٨٥	إجمالي ما قبل المدرسة
١٦٩٨	٢٩	٢٠	٩٧	٢٧٢	١٢٢	٦٢	١٧٦	٨٩٢	٨٩٢	والرعاية النهارية
١٠٦٨٩	٢٠٦	٢٠٧	٢٢٥	١٢٩٧	٧١٧	١٩٤٦	٢٢٨	٢٤٧٨	٢٤٧٨	رعاية نهارية بدون ما قبل المدرسة
										إجمالي مراكز الرعاية النهارية وما قبل المدرسة

وفي ضوء الجدول السابق يتضح أن مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة (رياض الأطفال ومراكز الرعاية النهارية) متعددة ومتنوعة فمنها ما هو حكومي ومنها ما هو خاص وتتسع المؤسسات الخاصة لتشمل المؤسسات المجتمعية والدينية والخاصة والمستقلة والتي تنتشر بدورها في جميع الولايات والأقاليم وهذا يعكس مدى اهتمام استراليا بالطفولة المبكرة الأمر الذي انعكس على تحقيق الاستيعاب الكامل ١٠٠% خاصة بمؤسسات رياض الأطفال بمعظم الولايات والأقاليم.

إجراءات القبول:

تتم إجراءات القبول وفقاً لما حددته السلطات التعليمية المحلية بكل ولاية حيث يتقدم ولي أمر الطفل بملء استمارة قيد أعتها أقسام خدمات الطفولة التابعة لأقسام التربية بكل ولاية حيث تملأ فيها البيانات التالية: (١٩٤: ١-٤)، (٦٤: ٣-١)، (٦٥: ٢-١)، (١٠١: ٦)، (٢٢: ٣-١)، (٥٦: ٢)،

- اسم الطفل وعائلته، تاريخ ميلاد الطفل، تاريخ القيد.
 - اللغة الرسمية المتداولة في محيط أسرة الطفل.
 - ترتيب الطفل وموقعه في الأسرة، أسماء أفراد الأسرة.
 - المسافة بين منزل أسرة الطفل إلى الرياض هل ٥ كم أو ١٠ كم للتعرف على مدى استخدام الأتوبيس أو استلام الطفل عن طريق والديه، ورقم تليفون الأسرة.
 - وترفق مع هذه الاستمارة المعدة للقيد تقرير طبيب العائلة عن حالة الطفل الصحية
- medical health**

- شهادة التطعيم الطبي **immunization status**
- تقرير كتابي من ولي أمر الطفل يقر فيه على التعاون الإيجابي مع الهيئة الإدارية للرياض .
- صور شخصية للطفل لم يحدد عددها

- يقدم دليلاً على تاريخ ولادة طفلهم **provide proof of their child's birth date**
- كما يتقدم أولياء أمور الأطفال بتسجيل أسماء أبنائهم في كشوف الانتظار عندما يبلغون في ٣٠ من شهر أبريل سن الثالثة من العمر وهذا من أجل عمل الترتيبات اللازمة من قبل السلطات التعليمية بالولاية سواء الإقليمية أو المحلية لاستقبال الأطفال في العام التالي أي عندما يبلغون الرابعة من العمر (٢٢ : ٣-١)، (١٧١ : ٣-١)

وفي ضوء ما سبق يتضح أن نظام القبول برياض الأطفال باستراليا مرن ومناسبة لجميع الأطفال الاستراليين منذ وصولهم إلى سن الرابعة من العمر وحتى السادسة سن دخول المدرسة الابتدائية ويُراعى عند تطبيق شروط الالتحاق ظروف الأطفال ذوى الحاجات الخاصة والأطفال الذين يعيشون في مناطق ريفية نائية وذلك حرصاً على أن ينال جميع الأطفال ممن بلغوا سن الرياض الرعاية التربوية والاجتماعية والترفيهية الفعالة والهادفة تأكيداً لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والذي يهدف إليه نظام التعليم الاسترالي.

٤- المناهج والبرامج اليومية لرياض الأطفال في استراليا :

إن المناهج التي تُعد لطفل الرياض باستراليا ليس الهدف منها التدريس كما هي الحال في المراحل التعليمية الأخرى بل التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله

واتجاهاته واكتشاف مواهبه وتربيته تربية شاملة ومتكاملة صحياً وعقلياً واجتماعياً ووجدانياً وتهيئته للمرحلة الابتدائية التالية، ولذلك فبرنامج العمل اليومي برياض الأطفال هو عبارة عن مجموعة من الخبرات والأنشطة المتتالية السارة التي تهدف إلى تحقيق النمو الشامل للطفل، ولهذا حرص استراليا على التخطيط لبرامج رياض الأطفال؛ إذ توصى أقسام التربية بالولايات والأقاليم الاسترالية بالحرص الشديد عند التخطيط لبرامج هذه المرحلة المهمة، فأجمعت على عدة اعتبارات لا بد من مراعاتها عند التخطيط لبرامج رياض الأطفال، ومن بينها ما يلي:

(٧٢: ٣-٢)، (١٦٣: ٧)، (١٥٤: ٨-٦)، (١٤٣: ١٢)، (١٠١: ٢-٣)

- ١- أن تساعد هذه البرامج على تلبية الحاجات النمائية الخاصة بالأطفال في تلك المرحلة المهمة.
- ٢- مراعاة أن هذه البرامج تقدم فقط للطفل ما بين الرابعة والسادسة من العمر فقط.
- ٣- أن تلبي البرامج احتياجات الأطفال للاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كالحاسب الآلي.
- ٤- أن تدعم البرامج الأنشطة البدنية والترفيهية والفنية في الممارسات اليومية.
- ٥- أن تسهم البرامج في بناء الثقة بالنفس لدى الأطفال والتعاون فيما بينهم.
- ٦- يراعى عند التخطيط لبرامج الرياض التنوع في مجالاتها وأنشطتها.
- ٧- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال واعتبار أن كل طفل فريد في نموه وله خلفيته الثقافية.
- ٨- الوضع في الاعتبار أن الطفل يحتاج إلى فرص اللعب الحر والتفكير والاتصال.
- ٩- ضرورة مشاركة كل من أولياء الأمور والمعلمات والمتخصصين في تصميم البرامج .
- ١٠- ضرورة مشاركة المعلمات وأولياء الأمور في تصميم محتوى البرامج اليومية، فالآباء ومقدمي الرعاية شركاء مهمين في تعليم أبنائهم. وتبنت الحكومة الأسترالية بالتعاون مع حكومات الولايات والأقاليم المعايير القومية لجودة خدمات الطفولة المبكرة في جميع أنحاء استراليا وهي على النحو التالي:

المعايير القومية السبعة لجودة خدمات الطفولة في استراليا: (٣٦: ١ - ٢٠٠)

المعيار الأول: البرنامج التعليمي والممارسة Educational program and practice

المعيار الثاني: الصحة والسلامة للطفولة Children's health and safety

المعيار الثالث: البيئة الفيزيائية Physical environment

المعيار الرابع: إجراءات التوظيف Staffing arrangements

المعيار الخامس: العلاقات مع الأطفال Relationships with children

المعيار السادس: الشراكات التعاونية مع الأسر والمجتمعات المحلية Collaborative partnerships with families and communities

المعيار السابع: القيادة وإدارة الخدمات Leadership and service management

وفيما يتعلق بمعايير البرامج التعليمية بمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة

فاشترطت أن تتوافق برامج رياض الأطفال مع المعيار التالية:

جدول (٧) يوضح المعايير القومية لجودة برامج خدمات الطفولة المبكرة في استراليا (٣٦: ١٠-١١)

المعيار الأول	البرنامج التعليمي والممارسة Educational program and practice
١. ١	الموافقة على تطوير المناهج الدراسية التي تعزز تعلم وتنمية كل طفل.
١، ١، ١	أن تسهم نواتج التعلم في تحقيق تنمية كل طفل فيما يتعلق بهويته ورفاهيته، وأن يشارك في صنع القرار والاتصال مع المجتمع ، والثقة بالنفس.
١، ١، ٢	أن يكسب كل طفل المعارف والأفكار والثقافة وتنمية القدرات والاهتمام بأساسيات البرنامج
١، ١، ٣	أن يتم تنظيم البرنامج بتعظيم فرص التعلم لكل طفل.
١، ١، ٤	أن تتوافر وثائق عن تقدم الطفل في البرنامج الدراسي تكون متاحة للأسرة
١، ١، ٥	أن يدعم كل طفل للمشاركة في البرنامج.
١، ١، ٦	أن تتاح الفرصة للطفل لاتخاذ قرارات وخيارات في المواقف اليومية والإلمام بعالمه المحيط
١، ٢	أن يركز المعلمين والمنسقين على الأنشطة الفعالة عند تصميم برامج الأطفال.
١، ٢، ١	أن يتم تقييم التعلم والنمو لكل طفل كجزء من دورة مستمرة من التخطيط والتوثيق والتقييم.
١، ٢، ٣	أن يستجيب المعلمين لأفكار وحاجات الأطفال من اللعب وتوسيع مدارك تعلم كل طفل.
١، ٢، ٣	أن يلبي المنهج تنمية التفكير النقدي لدى الأطفال كأفراد وجماعات.

وهذا ما أكدت على بعض جوانبه وزارة الصحة والشيخوخة من قبل Department of Health and Ageing، فيما يتعلق بأهمية الأنشطة البدنية في برامج رياض الأطفال والتي تسهم بفاعلية في تحقيق النمو المنشود لدى الطفل في الجوانب التنموية التالية : (١٥١ : ٧-٨)، (١٤٣ : ١٣) المهارات الاجتماعية مع الأطفال الآخرين، اللغة والتواصل، مهارات الحركة، العضلات والعظام وصحة القلب، التوازن والمرونة، المواقف الجيدة، احترام الذات والثقة بالنفس وكذلك ما قام به مجلس المناهج بغرب استراليا الذي حدد المبادئ السبعة لتطوير المناهج وهي على النحو التالي:

المبادئ السبعة لخطة تطوير المناهج في غرب استراليا : (١٦ : ١٧ - ١٧)

- أن تتضمن المناهج رؤية واضحة *An encompassing view of curriculum*

فينبغي أن يراعى فيه تحديد المحتوى بوضوح والخبرات التعليمية التي يقدمها والمعارف والمهارات والقيم التربوية ويرتبط ببيئة التعلم والموارد المتاحة وأساليب وطرق التدريس وطبيعة وحاجات المتعلمين وقدراتهم والفروق الفردية بينهم ونظم التقييم والعلاقات بين الطالب والمعلمين.

- الاعتراف الصريح بقيم الناس الأساسية التي تؤثر في سلوكهم وتعطي معنى وهدف لحياتهم : *An explicit acknowledgment of core values People's values influence their behavior and give meaning and purpose to their lives* ومن بين هذه القيم المشتركة ما يلي : الالتزام بالسعي وراء المعرفة لفهم العالم وتحقيق التميز، قبول واحترام الذات والآخرين، التي تنمي القدرات المادية والعاطفية والجمالية والروحية، الفكرية والأخلاقية والاجتماعية، المسؤولية الاجتماعية، وتعزيز الصالح العام، العدالة الاجتماعية والتنوع الثقافي، المسؤولية البيئية.

- الشمولية : *Inclusivity*

الشمولية تعني تزويد جميع فئات الأطفال، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية والعرقية والاجتماعية والجنس بما يضمن تمكين المعرفة والمهارات والقيم.

- المرونة: Flexibility

بأن يكون المنهج مرناً قابلاً للتكيف مع الاحتياجات الخاصة لبيئات التعلم المختلفة، كما يجب أن يكون متجاوباً مع التغير الاجتماعي والتكنولوجي والوفاء باحتياجات الأطفال والتغيرات العلمية والتكنولوجية وثورة الاتصالات .

- التكامل، والاتساع والتوازن : Integration, breadth and balance

التعليم الفعال يتيح للأطفال/ الطلاب إجراء الاتصال بين الأفكار والأشخاص والأشياء، وربط الأحداث والظواهر المحلية والوطنية والعالمية. وتشجعهم لمعرفة مختلف أشكال المعرفة وإدراك العلاقات بين الكل والجزء، وتوفير فرص مناسبة لتنمية قدرات الموهوبين منهم .

- النهج التنموي: A developmental approach

بحيث يلبي المنهج الفروق الفردية بين الأطفال/الطلاب وتطوير التعلم بمعدلات مختلفة وبطرق مختلفة، وبناء المعرفة الجديدة.

- التعاون والشراكات: Collaboration and partnerships

التعليم مسؤولية مشتركة بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع ؛ لذا يتطلب التنفيذ الناجح لخطة المنهج ضمان مشاركة جميع الأطراف عند التخطيط . وبالنسبة للبرامج اليومية لرياض الأطفال باستراليا فهي متنوعة ومتباينة فيما بينها وتختلف من روضة إلى أخرى في ذات الولاية أو الإقليم، وتختلف البرامج وفقاً لما تقدمه الروضات من برامج اليوم الكامل Full Time أو لبعض الوقت Part Time ولكن في الغالب تقدم الروضات برامج ذات الخمسة عشر ساعة (١٥) في الأسبوع ، وتبدأ البرامج اليومية على سبيل المثال من الساعة التاسعة صباحاً وحتى الساعة الثانية عشر ظهراً أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس من كل أسبوع في حين يخصص يوم الاثنين للعب الجماعي الحر Playgroup والذي يسمح لأولياء الأمور فيه بمشاركة أطفالهم أنشطة اللعب الجماعي (١٨٨ : ٢-١)

أما البرنامج اليومي للأيام الباقية فتبدأ الروضة في تمام الساعة الثامنة والنصف باستقبال المعلمات للأطفال في الصباح بالترحاب ثم يقوم بعد ذلك الأطفال مع المعلمات بالصلاة لله والشكر له على نعمه، وفي هذا غرس للقيم الدينية الحميدة في نفوسهم ، وتجهز وجبة الإفطار في حدود الساعة ٨,٤٥ صباحاً وهي مكونة من كوب من اللبن مع بعض الفطائر بعدها تبدأ ممارسة الأنشطة بداية من الساعة التاسعة وحتى الساعة ١١,٣٠ حيث يتم توزيع الأطفال خلال هذه الفترة على الأنشطة بعد تقسيمهم المجموعات بداخل حجرة الدراسة والتي تتسم بالاتساع الذي يتيح للأطفال حرية الانتقال من ركن إلى ركن آخر بلا قيود، حيث يحتوى كل ركن على نشاط أو مجموعة من الأنشطة المختلفة عن غيرها من الأركان الأخرى بداخل الحجرة المجهزة بالأدوات والخامات واللعب والمتطلبات الضرورية لممارسة الأنشطة المختلفة والخبرات التعليمية المتنوعة. (١٨٨ : ١-٢)، (١٠١ : ٣)

وفيما يلي جدول يوضح الممارسات اليومية لإحدى الروضات الاسترالية :

جدول (٨) يوضح الجدول الزمني للبرنامج اليومي لإحدى الروضات ذات اليوم الكامل (١٥٢ : ١)

الجدول الزمني للبرنامج اليومي لإحدى الروضات ذات اليوم الكامل Timetable for the program daily for a full-day kindergarten	
النشاط	الوقت
طابور الصباح	٨,٢٠ - ٨,٠٥
الجلسة الصباحية	٨,٣٠ - ٨,٢٠
تعلم الحروف	٨,٤٥ - ٨,٣٠
التقويم اليومي أيام الأسبوع	٩,٠٠ - ٨,٤٥
ركن الرياضيات	٩,٢٥ - ٩,٠٠
الرياضيات	٩,٤٥ - ٩,٢٥
القراءة الجهرية بصوت عال	١٠,٠٠ - ٩,٤٥
ركن اللغة	١٠,٣٠ - ١٠,٠٠
فنون اللغة	١١,٠٠ - ١٠,٣٠
الاستعداد للغذاء	١١,٢٥ - ١١,٠٠
وجبة الغذاء	١٢,٠٠ - ١١,٣٠
ركن آداب اللغة	١٢,٣٠ - ١٢,٠٠
الحاجات الخاصة	١٢,٣٠ - ١٢,٣٠
ورشة عمل للكتابة	٢,٠٠ - ١,٣٠
العلوم والدراسات الاجتماعية	٢,٢٥ - ٢,٠٠
ركن اللعب والاختيار الحر	٢,٥٥ - ٢,٢٥
الاستعداد للعودة للمنزل	٣,٠٠ - ٢,٥٥

ويتضح من الجدول السابق تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات زمنية وأنشطة متنوعة ومتعددة يكتسب من خلالها الأطفال المعارف والمهارات والعادات السلوكية الصحية وإقامة علاقات طيبة مع أقرانه وكذلك المعلمين، وفي الجدول التالي يوضح أحد المعايير القومية لجودة خدمات الطفولة المبكرة .

جدول (٩) يوضح معايير العلاقات مع الأطفال (٣٦: ١٠-١١)

المعيار الخامس	العلاقات مع الأطفال <i>Relationships with children</i>
٥,١	يتم تطوير علاقات محترمة ومنصفة مع كل طفل.
٥,١,١	أن تتسم التعاملات بالدفء مع كل طفل ، وداعمة لبناء علاقات الثقة.
٥,١,٢	أن يكون كل طفل قادراً على التعامل مع المعلمين من خلال، التفاعلات المفتوحة التي تدعم اكتساب مهارات التعلم والحياة .
٥,١,٣	أن يدعم كل طفل ليشعر بالأمان والثقة بالنفس.
٥,٢	أن يدعم لكل طفل بناء العلاقات الطيبة مع الأطفال والبالغين الآخرين.
٥,٢,١	أن يدعم كل طفل للعمل ومساعدة الآخرين من خلال توفير فرص التعلم التعاوني.
٥,٢,٢	أن يدعم كل طفل لإدارة سلوكه الخاص، والتعاون مع الآخرين في حل المشكلات.
٥,٢,٣	أن يدعم الكرامة والاحتراف بحقوق كل طفل في جميع الأوقات.

ويتضح من هذا المعيار مدى حرص الحكومة الاسترالية على جودة أداء الخدمة داخل مؤسسات رياض الأطفال ومراكز تربية طفل ما قبل المدرسة وتقنين العلاقات مع الأطفال وإكسابهم مهارات التعاون والتعامل مع الآخرين وأن تتسم العلاقات بالدفء .

ومن بين الأركان التربوية بقاعة الروضة برياض الأطفال الاسترالية ما يلي (١٤١: ٢٣)

- ركن القراءة والاستماع: وفيه تسرد المعلمة على مسامع الأطفال بعض القصص التي تجذب انتباههم لها بهدف إكسابهم مجموعة من القيم والخبرات المفيدة .
- ركن الألعاب: ويتضمن العديد من اللعب المختلفة التي تخاطب خيال الطفل وتثري تفكيره.
- ركن المنزل "المطبخ": وهو يشبه المطبخ في المنزل حيث يحتوى على مائدة كبيرة وحولها مجموعة من الكراسي ومزود أيضاً بأدوات المطبخ حيث الأطباق والملاعق والشوك والفواكه وحوض للغسيل بوتاجاز ودولاب مطبخ وفيه يكتسب الأطفال خبرة تقسيم العمل

وخدمة أنفسهم وكيفية إعداد الطعام وتقديمه وفوائده للجسم وأنواعه وكيفية تناوله وتنسيق الفاكهة وتنظيمها.

- ركن الفن: ويشتمل على العديد من أدوات الرسم والتلوين حيث الأقلام الملونة والألوان الشمعية وفرش التلوين والأوراق الملونة والمواد اللاصقة والمقصات الصغيرة والصور المختلفة وتترك الفرصة للأطفال ليعبروا عما يجول بخاطرهم، وفي هذا تنمية للذوق الحسي والخيالي والإبداعي للطفل، كما أن لهذا الركن ملابس خاصة يرتديها الطفل قبل الممارسة اليدوية.

- ركن الكتابة: وفيه يتعلم الأطفال كتابة الحروف والأسماء المقترنة بالصور مستخدمين في ذلك أدوات الكتابة لرسم وكتابة الحروف وأسماء بعض الطيور والحيوانات.

- ركن الموسيقى: وفيه يسترخي الأطفال لسماع الموسيقى وفي هذا النشاط تنمية للذوق السمعي ويعتبر هذا النشاط آخر الأنشطة التي يعبر عليها الأطفال وهو بمثابة الراحة.

وبعد الانتهاء من هذه الأنشطة السابقة تبدأ فترة تناول الغداء في تمام الساعة الثانية عشرة بعد الظهر وفيها يتناول الأطفال وجبة الغداء وتشاركهم في ذلك المعلمة حيث تحدثهم عن الطعام وأنواعه وفوائده للجسم، وبعد الانتهاء من ذلك تأخذهم المعلمة لغسل أيديهم بعد الأكل ولكل طفل فوطة خاصة به تحفظ له بالرياض في أماكن خاصة (١٠١: ٥-٢)، (١٠٢: ٣٦-٣٨)

وبعد وجبة الغداء تصحب المعلمة الأطفال إلى حجر النوم بالطابق العلوي من مبنى الروضة ذات البرنامج الكامل Full Time ويسترخون مدة ساعة من الزمن وينزلون بعدها لاستكمال برنامجهم اليومي حيث العودة للأنشطة والتجول في حديقة الرياض المجهزة بوسائل الترفيه، من صناديق الرمال والأراجيح وأماكن التزحلق والتسلق وأماكن القفز والجري وأماكن خاصة مزودة بإشارات المرور يتعلم الأطفال من خلالها قواعد وعلامات المرور. وبعد زيارة الحديقة وممارسة أنشطتها لمدة ساعة ونصف يتجمع الأطفال على شكل دائرة ويشكرون المعلمة ويحمدون الله ويختتمون برنامجهم اليومي بالصلاة لله كما بدعوه ويودعون المعلمة حيث العودة إلى المنزل في تمام الساعة الثالثة بعد الظهر تقريباً (٩١: ٣٩) كما أن هناك أندية ملحقة بمؤسسات رياض الأطفال باستراليا يبقى فيها الأطفال حتى عودة آبائهم الذين يعملون طوال فترة النهار. وهذه الأندية مزودة بمشرفين مؤهلين تربوياً لرعاية الأطفال خارج

نطاق البرنامج اليومي للروضة كما تقدم بها وجبات غذائية ممتازة مقابل مصروفات إضافية ويستمر ذلك حتى عودة أولياء أمور الأطفال التي تضطربهم الظروف لذلك (١٤١ : ٣٩) وفي ضوء ما سبق تتعدد الأنشطة والخبرات التعليمية المتنوعة والتي تتضمن في مجملها

مجالات التعليم التالية: (٤:١٠٣)، (١٧:١٤١ - ٢٠)، (٧١:١٥٤)، (١٠١:٤ - ٥)

❖ اللغة الإنجليزية: Language

ويتعلم الأطفال من خلالها نطق الحروف وكتابتها وقراءة بعض القصص القصيرة وكتابة وقراءة أسماء بعض الحيوانات والطيور، ويتدرب الطفل على المحادثة والاستماع.

❖ الرياضيات (الحساب): Mathematics

حيث يتعلم الأطفال من خلالها العد من رقم ١ إلى رقم ٢٠ ويتعلم كتابة الأعداد من رقم ١ إلى رقم ١٠ كما يتعرف على الأشكال الهندسية مثل المثلث والمربع والمستطيل والدائرة... الخ، كما يكتسب بعض العمليات الحسابية البسيطة مثل الجمع والطرح.

❖ الدراسات الاجتماعية: Social Studies

ومن خلالها يتعرف الأطفال على بعض القيم الاجتماعية ويكتسب من خلالها الانتماء لوطنه كما يكتسب من خلال التفاعل مع الأطفال العلاقات الاجتماعية والشعور بأنه فرد في مجموعة.

❖ العلوم: Science

ومن خلال أنشطة العلوم يتعرف الطفل على العالم المحيط به حوله ويكتسب بعض المفاهيم والأسماء الموجودة في الطبيعة مثل الأرض والسماء والبحار والأنهار كما يكتسب العادات الصحية السليمة من خلال أنشطة النظافة والنظام وأهمية التغذية السليمة للجسم.

❖ الفنون: Arts

وذلك من خلال ممارسة الأنشطة الفنية والموسيقية التي أوضحتها سابقاً وتهدف إلى تنمية التذوق الجمالي لدى الطفل وتنمية روح الإبداع والابتكار والتعبير عن ذاته.

❖ التربية البدنية والصحية: Physical Education and Health

وهي التي يمارسها الأطفال من خلال الأنشطة الحركية في أثناء البرنامج اليومي سواء في حجرة الدراسة أو في خارج نطاقها حيث حديقة الرياض، وتهدف إلى تنمية الطفل بدنياً وصحياً في الاتجاه الإيجابي السليم.

❖ التكنولوجيا واستخدام الكمبيوتر والوسائل التعليمية الأخرى (١٠٢:٤)

ويمارس الأطفال خلال الأنشطة اليومية الوسائل التعليمية كاللعب والمثلثات والمكعبات البلاستيكية، كذلك يتعلمون مبادئ تعلم الكمبيوتر. وفي ضوء ما سبق يتضح أن البرنامج اليومي للرياض ينعكس على احتياجات الأطفال واهتماماتهم ورغباتهم من خلال الأنشطة وخاصة أنشطة اللعب التي تتيح لهم الفرص المتنوعة للتعلم من خلال الخبرات التعليمية في المواقف المتتالية بيوم الرياض وأن البيئة بالرياض مجهزة ومعدة بالأدوات والتجهيزات اللازمة لمزاولة جميع الأنشطة المتنوعة والتي تساعد بدورها على تحقيق الأهداف.

٥- مباني رياض الأطفال في استراليا :

مباني الروضات في استراليا إما تكون مستقلة في مبناها أو تكون بمواقع المدارس وتحدد السلطات التعليمية بالولايات صلاحيات وتراخيص فتح الروضات بشرط يكون المبنى جيد التهوية وأن يحتوي المبنى على فناء للعب في الهواء الطلق وغيرها من المرافق المخصصة لذلك، والحقيقة تطبق السلطات في استراليا شروطاً صارمة على مباني رياض الأطفال وتطبق عقوبات شديدة على المباني المخالفة لشروط الصحة والسلامة؛ حيث أغلقت العديد من الروضات لعدم مطابقتها للمواصفات . ففي ولاية فيكتوريا حددت تشريعات الطفولة Children's services legislation ومنها قانون خدمات الطفولة لعام ١٩٩٦ م The Children's Services Act 1996 ولائحة خدمات الطفولة الصادرة عام ٢٠٠٩ م The Children's Services شروط الترخيص للمباني بمراقبة مباشرة من قبل وزارة التربية والتعليم

وتنمية الطفولة المبكرة، كما تنظم القوانين ضمان كفاية وصيانة المباني لتوفير الحد الأدنى من المعايير التي يتعين على كافة المؤسسات أن تطبقها.

(١٨٩ : ١-٢)، (١٩٠ : ١)، (١٨٧ : ١-٤)

حيث تؤكد الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة على ضرورة الاهتمام بالبيئة والمناخ الذي يتم فيه التعلم، فبقدر ما يكون من ثراء البيئة مما تقدمه من مثيرات وتحديات يكون ما تستثيره الرغبة لدى الأطفال من الاستكشاف والبحث وحب الاستطلاع والتصنيف والتجربة والابتكار وحل المشكلات، ومن ذلك يتضح أن التخطيط والتنظيم لروضة الأطفال يعتبر أولى الخطوات في تأسيس منهاج الروضة حيث يتطلب ذلك خلق بيئة تعليمية مناسبة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها برامج هذه الرياض. (١٢١ : ٢٢)

وتحقيقاً لضمان تطبيق معايير الجودة وفيما يختص بشروط الجودة في مباني رياض الأطفال انفراد المعيار الثالث من معايير الجودة الوطنية بما يلي :

جدول (١٠) بوضوح معايير البيئة الفيزيائية (المادية) لروضة الأطفال (٣٦ : ١٠-١١)

المعيار الثالث	البيئة الفيزيائية <i>Physical environment</i>
٣,١	تصميم الموقع والمقر المناسب لتشغيل الخدمة.
٣,١,١	أن يكون الموقع في الهواء الطلق مزوداً بالقاعات والمساحات والمباني والأثاث والمعدات والمرافق والموارد المناسبة لهذا الغرض.
٣,١,٢	أن تكون المباني والأثاث والمعدات آمنة ونظيفة ومصانة جيداً.
٣,١,٣	أن يتم تصميم المرافق وتكييفها لضمان وصول ومشاركة كل طفل والسماح بالاستخدام المرن، والتفاعل بين الفضاء الداخلي والخارجي.
٣,٢	أن تحقق البيئة ، تعزيز الكفاءة والاستكشاف المستقل والتعلم من خلال اللعب.
٣,٢,١	أن تصمم المساحات في الهواء الطلق وأن تكون القاعات، منظمة لإشراك كل طفل في خبرات ذات الجودة في كل من المبنى والبيئات الطبيعية.
٣,٢,٢	أن تكون الموارد والمواد والمعدات كافية من حيث العدد، ومنظمة بطرق مناسبة وفعالة لتنفيذ البرنامج والسماح لاستخدامات متعددة.
٣,٣	أن تتسم الخدمة بالدور الفعال في رعاية البيئة وتسهم في تحقيق مستقبل مستدام.
٣,٣,١	أن تكون الممارسات اليومية جزء لا يتجزأ في عمليات الخدمة.
٣,٣,٢	أن يدعم الأطفال لتصبحوا مسئولين بيئياً وإظهار الاحترام للبيئة.

وتطبيقاً لهذه المعايير حرصت كل ولاية على تحديد المواصفات والشروط اللازم توافرها في مبنى الرياض، على النحو التالي:

- من حيث الموقع: (١٩٥:٣٠ - ٣٣)

- أن يكون موقع مبنى الروضة في الهواء وأن يكون بعيداً عن الازدحام والضوضاء .
- أن يكون مبنى الرياض في مكان صحي بعيداً عن مصادر التلوث.
- أن تتوفر الأشجار حول سور الروضة بحيث تضفي منظراً جميلاً للروضة

- من حيث المبنى والمرافق:

فقد حدد قانون البناء الاسترالي للمباني التعليمية The Building Code of Australia (BCA) الشروط الواجب توافرها في مباني الروضات بهدف تحقيق الاتساق الوطني، والحد الأدنى من المعايير اللازمة للسلامة كما ورد في اللائحة الوطنية the National Regulations وهي على النحو التالي: (٦٨:٥)، (١٥٦:١)، (١٥٤:٣٩)، (٧٠:١) - (٤)، (١٥٥:١-٣).

١- أن يتوفر بالمبنى سُبُل الحماية من المخاطر والآفات، وأن يكون المبنى مزوداً بمداخل ومخارج آمنة في حالات الطوارئ وأن يتوافر بالمبنى أدوات السلامة من الحريق، والصحة، *including structural safety and safety from fire, health, amenity*

٢- اشترطت المادة ١٠٣ أن يتوافر في المباني الأثاث والمعدات الآمنة وأن تكون بحالة جيدة

٣- اشترطت المادة ١٠٤ ضرورة أن يُحاط المبنى بالأسوار

٤- اشترطت المادة ١٠٦ ضرورة توافر مرافق الغسيل والنظافة

٥- حددت المادة ١٠٧ شروط الفضاء الداخلي على أن تخصص مساحة ٣,٢٥ م^٢ لكل طفل .

٦- حددت المادة ١٠٨ أن تخصص مساحة ٧ م^٢ لكل طفل في الهواء الطلق متطلبات الفضاء

٧- اشترطت المادة ١٠٩ - ضرورة توافر النظافة في دورات المياه .

٨- اشترطت المادة ١١٠ - شرط التهوية والضوء الطبيعي في المبنى

٩- يجب على صاحب المبنى المراجعة التنظيمية وأن يخضع لإعادة تقييم المبنى لضمان الصحة والسلامة ورفاهة الأطفال وحمايتهم.

١٠- اشترطت المادة ١١٦ (ب) - ضرورة ملائمة المبنى للإقامة .

١١- اشترطت المادة ١١٦ (د) - أن يكون المبنى بعيداً عن وجود مخاطر المياه .

١٢- كما اشترطت المادة ١١٦ (هـ) - أن يكون المبنى بعيداً عن المخاطر .

١٣- أن يتوافق مبنى الروضة مع متطلبات التنمية التي فرضتها السلطات المحلية .

١٤- أن يتسم مبنى رياض الأطفال بالاتساع حيث يتضمن بداخله حديقة الروضة وملاعب للأطفال وحجرات للدراسة وحجرات للعاملين بها وحجرات لاستقبال أولياء الأمور وحجرات للفحص الطبي وقاعات لعقد الاجتماعات الدورية لإداراتها والفيروانات والأفنية وأماكن للتسلق والقفز والتزحلق وغيرها من التجهيزات الضرورية الأخرى.

١٥- كما تتوفر فيها المرافق الصحية مثل الحمامات وتكون مزودة بالأحواض المناسبة الارتفاع ومرافق الغسيل ، كما تتوفر أماكن خاصة لنوم الأطفال وهي غالباً ما تكون بالطابق العلوي.

١٦- كما يجب أن تتسم حجرات الدراسة بالاتساع الذي يتناسب مع سهولة الانتقال والحركة للأطفال في أثناء مزاولة الأنشطة من ركن لآخر كما تزود حجرات الدراسة بالأركان الأساسية للأنشطة المتنوعة والتي سبق عرضها.

١٧- توافر مكان أو مطعم لتناول الوجبات الغذائية وهو يشبه المطبخ في المنزل .

١٨- كما تتوفر في مؤسسات الرياض التجهيزات التكنولوجية الحديثة مثل ألعاب التسلق والتزحلق وأدوات للأنشطة الفنية والعلمية والوسائل التعليمية المعينة مثل الكاسيت والفيديو والكمبيوتر وغيرها من الوسائل التكنولوجية المعاصرة والآلات الموسيقية.

١٩- وتتوافر بالرياض مكتبة مليئة بالقصص المثيرة والأدوات التي تثير رغبة الأطفال للتعلم. وفي ضوء ما سبق يتضح أن بيئة رياض الأطفال التعليمية باسترااليا مصممة لتتمشى مع طبيعة المرحلة النمائية للأطفال، فنلاحظ أنها تتميز بجودة مرتفعة ومجهزة بالإمكانات والتجهيزات التكنولوجية الحديثة والتي من شأنها مساعدة مؤسسات رياض الأطفال على تحقيق أهدافها، فهي بيئة تربوية واجتماعية تتقارب مع أوصافها لبيئة المنزل الذي يعيش فيه الطفل بالإضافة إلى أنها بيئة للتعليم يتاح فيها المناخ المناسب لكي يتم فيها هذا التعلم

وبحيث يجد كل طفل كافة احتياجاته دون ملل أو رتابة كما أنها بيئة غنية بالمشيرات التي تعمل على إثارة دوافع الطفل باستمرار.

٦- إدارة رياض الأطفال في استراليا :

تنقسم إدارة مؤسسات رياض الأطفال بأستراليا إلى ثلاثة مستويات إدارية هي:

أ - **المستوى القومي:** يعتبر النظام التعليمي في استراليا نظاماً فريداً من نوعه إذ تتكون استراليا من ست ولايات تمثل كل ولاية منها السلطة العليا الوحيدة للإشراف والرقابة على التعليم بها دون أن تسمح بأي مشاركة أو تعاون فيدرالي في هذه الناحية، فالحكومة الفيدرالية لا تلعب دوراً يذكر في عمليات الإشراف الفني والإداري على شئون التعليم بأستراليا فيما عدا الإشراف على بعض المقاطعات والمناطق الريفية النائية والقوات المسلحة والتعليم العالي، ويرجع ذلك النمط الإداري إلى التقسيم الجغرافي والاقتصادي الذي تتسم به استراليا كقارة كبيرة بها كثير من المناطق غير المأهولة

(٦٦ : ٧-٨)، (٢٩ : ١)

وفي ضوء ذلك يتضح أنه لا يوجد مكتب فيدرالي قومي للتربية والتعليم إذ تنحصر مسؤولية الإشراف الفني والإداري على شئون التعليم على مستوى كل ولاية بموجب أقسام التربية والتعليم ، وأقسام خدمات التربية والطفولة والتي تمثل السلطة التعليمية العليا بكل ولاية وهي التي تقوم بتوزيع المسؤوليات الإدارية والفنية الإشرافية على السلطات التعليمية المحلية بالأقاليم وفقاً لسياستها التعليمية التي ترسمها مثل سياسة وشروط القبول بمؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة الأخرى والشروط والمواصفات التي ينبغي توافرها بمباني تلك المؤسسات وتخطط برامجها التربوية. وبذلك يتضح عدم قيام الحكومة الفيدرالية بنشاط مباشر ملحوظ في التعليم وتقسيمها للقارة إلى ولايات تقوم كل ولاية منها بالإشراف والرقابة على التعليم فيها إشرافاً مركزياً.

ب- **المستوى الإقليمي والمحلي :** تقوم حكومات الولايات والأقاليم الاسترالية بالإشراف الإداري والفني على شئون إدارة رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة المبكرة والتعليم ممثلاً ذلك في وزارات التربية والتعليم وخدمات الطفولة، فتقع مسؤولية إدارة شئون التعليم ورياض الأطفال على عاتق السلطات التعليمية المحلية بأقاليم الولاية فتقوم بإدارة ودعم النواحي الإدارية

والمالية لنظامها التعليمي الخاص بها وذلك على النحو التالي: (٦٦ : ٧-٦)، (١٢١ : ٢٢ : ٥٠)، (٢٩ : ١)

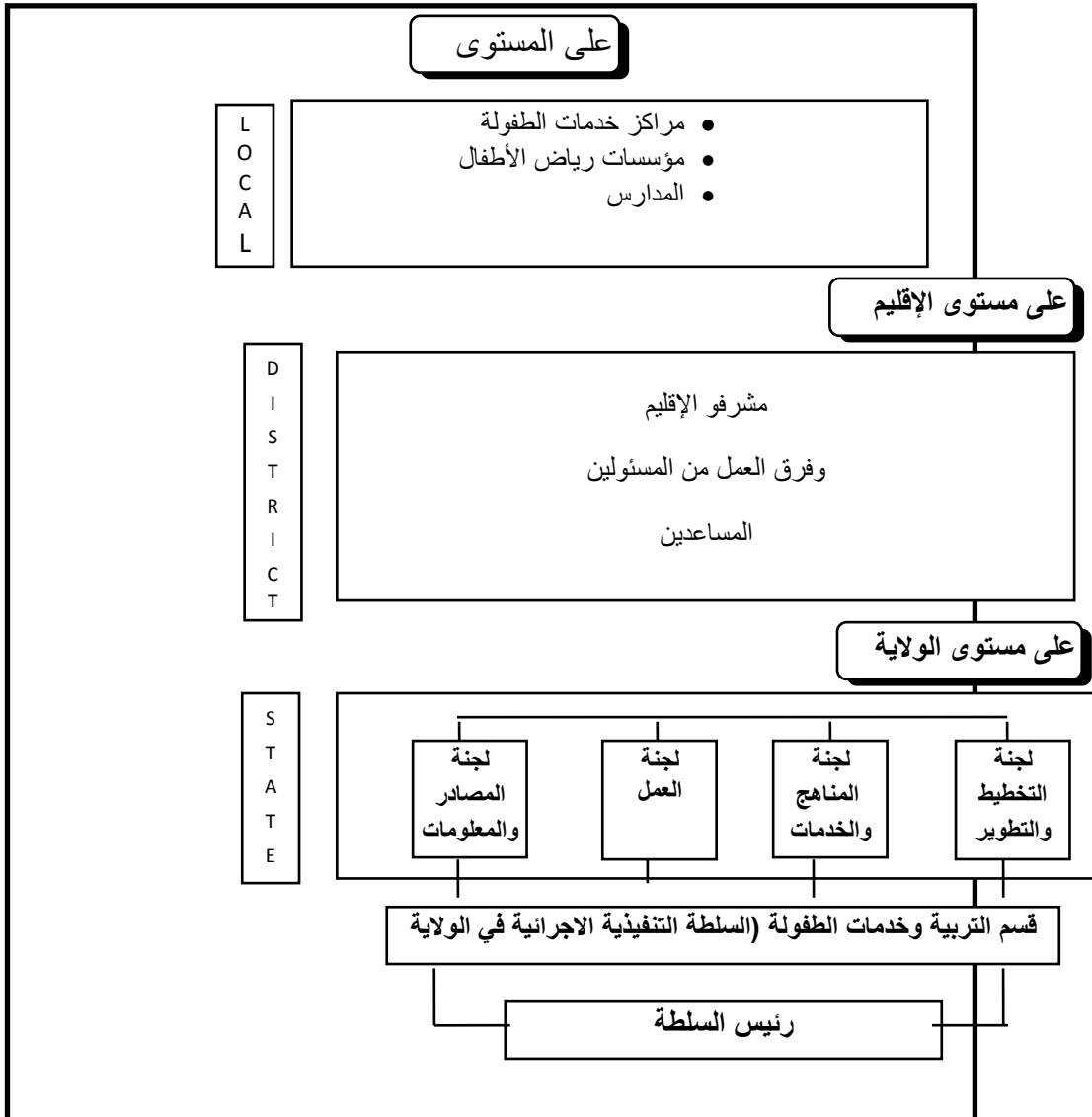
جدول (١١) يوضح الجهات الحكومية المسؤولة عن إدارة رياض الأطفال ومؤسسات تعليم ما قبل المدرسة بالولايات الاسترالية (٢٩ : ١)

الولايات	القسم/الوزارة الحكومية المسؤولة عن الإدارة
الحكومة الاسترالية (المركزية)	وزارة الحكومة الأسترالية للتعليم والتدريب Australian Government Department of Education and Training
نيوساوث ويلز	وزارة التربية والتعليم والمجتمعات بنيو ساوث ويلز New South Wales Department of Education and Communities
فيكتوريا	وزارة التربية والتعليم وفيكتوريا وتنمية الطفولة المبكرة Victoria Department of Education and Early Childhood Development
كوينزلاند	وزارة التربية والتعليم بولاية كوينزلاند والتدريب والتوظيف Queensland Department of Education, Training and Employment
جنوب استراليا	وزارة جنوب أستراليا للتعليم وتنمية الطفل South Australia Department for Education and Child Development
غرب استراليا	وزارة التربية والتعليم بغرب أستراليا Western Australia Department of Education
تسمانيا	وزارة التربية والتعليم ولاية تسمانيا Tasmania Department of Education
الإقليم الشمالي	وزارة التربية والتعليم بالإقليم الشمالي Northern Territory Department of Education
إقليم العاصمة الاسترالية	مديرية التربية والتعليم والتدريب بإقليم العاصمة الاسترالية Australian Capital Territory Education and Training Directorate

كما يوجد هناك لجان إدارية على مستوى الولاية تتحمل الإشراف الفني والإداري على شؤون التعليم المختلفة، ومن بين هذه اللجان ما يلي: لجنة التخطيط والتطوير ، لجنة خدمات المناهج ، لجنة العمليات، ولجنة التجهيزات. وتدار هذه اللجان برئاسة وزارات التربية والتعليم وخدمات الطفولة بكل ولاية والتي تعتبر السلطة الإجرائية لتنفيذ السياسات التربوية، ويساعد هذه اللجان على مستوى الأقاليم مشرفو الأقاليم للشؤون التعليمية واللجان الاستشارية

لرياض الأطفال (Kindergarten Subject Advisory Committees (K-SAC) وفرق العمل المساعدة في الإشراف على مراكز خدمات الطفولة بالمحليات والعمل على متابعة شئونها التربوية والتخطيط لبرامجها وسن التشريعات التي تنظمها ومتابعة تنفيذها على مستوى المؤسسات التعليمية عن طريق مجالس السلطات التعليمية المحلية بالولاية، ويمكن أن نشير إلى ذلك من خلال الشكل التالي: (٦٦: ٩-١١)، (١٤٣: ٥)

شكل (١) أنموذج مخطط إداري لخدمات الطفولة بولاية جنوب استراليا



والشكل السابق يوضح أن إدارة خدمات الطفولة (رياض الأطفال) تسير على النسق

التالي:

- على مستوى الولاية يقوم رؤساء قسم التربية والتعليم وخدمات الطفولة وقسم خدمات الطفولة بالإشراف على كل مؤسسات رياض الأطفال ومراكز الخدمات الأخرى في مجال الطفولة ويعاونه في ذلك أربع لجان إدارية مساعدة منها لجان التخطيط والتطوير ولجان المناهج والخدمات، لجان العمل، لجان التجهيزات والمصادر والموارد.
- أما على المستوى الإقليمي والمحلي فيقوم مشرفو الإقليم بالإشراف على التعليم وخدمات الطفولة بوجه خاص ويساعده في ذلك فريق من العمل للإشراف والمتابعة على مؤسسات الرياض ومراكز الخدمات الأخرى.

- فضلاً عن الشراكة مع الحكومة المحلية Partnership with local government فالحكومة المحلية ممثلة في المجالس المحلية تلعب دوراً رئيسياً في تطوير التخطيط لخدمات الطفولة المبكرة على المستوى المحلي ، وتلعب الحكومة المحلية أيضاً دوراً مهماً في دعم وصول الأطفال لرياض الأطفال ، فالحكومة المحلية تُعد مزود كبير لخدمات الطفولة المبكرة (١٩٢ : ١٦)

ج- على مستوى الروضة

- فيتكون الجهاز الإداري بمؤسسات رياض الأطفال من: (١٥٤ : ١٨-١٩)
- مديرة الروضة: ولابد أن تكون حاصلة على مؤهل تربوي عالٍ ولها خبرة طويلة في مجال الطفولة المبكرة وأن تتمتع بالسمات القيادية.

ومن بين مهام مديرة الروضة ما يلي: (١٥٤ : ١٨-١٩)

- الإشراف المباشر على الشؤون الإدارية والمالية والفنية والخدمية بالروضة
- تبني رؤية ورسالة خاصة للروضة والمشاركة في صياغة الأهداف الإستراتيجية للروضة
- توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين والمعلمات بالروضة .
- تحديد الميزانية السنوية للروضة وتلبية الاحتياجات المادية والبشرية للروضة .
- متابعة تطبيق المعايير القومية السبعة لخدمات الطفولة المبكرة .

- متابعة تنفيذ سياسة وإجراءات قبول الأطفال بالروضة وفقاً للمعايير والشروط المحددة
- التواصل مع أولياء الأمور فيما يختص برعاية وخدمة أطفالهم وحل مشاكلهم .
- رئاسة اجتماعات مجلس إدارة الروضة وإدارة جلساته.
- المشاركة في صناعة القرارات المتعلقة برعاية وتقديم الخدمات للأطفال مع أصحاب المصلحة الحقيقية من الرعاية مثل المعلمات وأولياء الأمور .
- توجيه ونصح المعلمات ومتابعة تقييم أدائهم بصفة مستمرة .

معلومات الرياض:

ويشترط فيهن أن يكن حاصلات على مؤهل تربوي في مجال الطفولة المبكرة وأن يكن محبات للأطفال وللعمل من أجلهم. (١٥٤ : ١٩)

ومن بين مهامها :التخطيط للبرامج والممارسات والأنشطة اليومية ،إكساب الأطفال الاتجاهات الإيجابية للتعلم لدى الأطفال، رعاية وتربية الأطفال والحفاظ على أمنهم وسلامتهم، تنظيم بيئة التعلم والأركان التعليمية بالروضة ، تنمية مهارات الاتصال الشفهي والكتابي لدى الأطفال، المشاركة في صنع القرارات المهمة المرتبطة بجودة العملية التعليمية وتطوير البرامج والمناهج والمجالات الدراسية بالروضة، العمل على تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية برياض الأطفال، دعم التواصل بين أسرة الروضة وأسر الأطفال وتوطيد التعاون بينهم.

المعاونات : (١٥٤ : ١٩)

يشترط فيهن حصولهن على مؤهل متوسط لا تقل إحداهن عن حصولها على شهادة التعليم الإلزامي وأن تكون لديهن خبرة سابقة في خدمات الطفولة المبكرة، وأن تمتعن بالدفع والحنان وحب العمل .

طبيب الرياض : (١٥٤ : ٢٠)

وتعاونه ممرضة وهو القائم على متابعة الحالات الصحية للأطفال بصفة دورية ضماناً لسلامة الأطفال الصحية ووقايتهم من الأمراض .

المرضات : (٢٠ : ١٥٤)

ويشترط فيهن الحصول على بكالوريوس التمريض ولديهم خبرة سابقة في مجال خدمات الطفولة المبكرة وتطعيم الأطفال .

الأخصائية النفسية والاجتماعية : ولابد أن تكون حاصلة على درجة البكالوريوس في علم النفس أما الأخصائية الاجتماعية فيشترط أن تكون حاصلة على بكالوريوس الخدمة الاجتماعية ومن بين مهامها: دعم الأطفال نفسياً واجتماعياً والعمل على حل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية ودعم روابط التواصل مع أسر الأطفال . (١٥٤ : ٢٠)

القائمين بالأعمال الإدارية والفنية والخدمية بالرياض : (١٥٤ : - ٢٢٢٠)

السكرتارية :

المسؤولون عن حفظ سجلات قيد الأطفال ويقومون بالشئون الإدارية الأخرى مثل الحسابات وغيرها .

الخدمات :

ويشترط فيهن الخبرة السابقة بالعمل مع خدمات الطفولة المبكرة والعطف والحنان والدفع في التعامل مع الأطفال الصغار والنظافة .

الطباخين :

ويشترط فيهن الحصول على بكالوريوس التغذية والأطعمة ومن مهامهم الإشراف على المطبخ بالروضة وتقديم الوجبات الغذائية للأطفال .

قائدي الحافلات :

ويتم اختيارهم بدقة حيث يشترط فيهم السمعة الطيبة والمهارة في القيادة والصبر على خدمة ونقل الأطفال واللياقة الطبية والصحية، ويشترط فيهم عدم التدخين أو تناول العقاقير المخدرة وألا يكون مسجل عليهم مخالفات مرورية سابقة.

أولياء أمور الأطفال :

ويُنتخب منهم عضو أو أكثر للمشاركة والتعاون في إدارة الروضة.

اللجنة الإدارية للروضة :

ومن هذا الجهاز تتكون اللجنة الإدارية للروضة والتي تعقد باستمرار لمناقشة أمورها. ولضمان جودة العلاقات والتعاملات الإدارية بالروضات أكدت المعايير الوطنية لجودة خدمات الطفولة المبكرة في المعيار الرابع طبيعة العلاقات بالجدول التالي :

جدول (١٢) يوضح معايير إجراءات التوظيف وطبيعة العلاقات المهنية (٣٦: ١٠-١١)

المعيار الرابع	إجراءات التوظيف وطبيعة العلاقات المهنية <i>Staffing arrangements</i>
٤,١	إجراءات التوظيف تساعد في تعزيز تعلم الأطفال وضمان سلامتهم ورفاهتهم.
٤,١,١	أن يحدد المعلم للطفل معدلات وشروط التأهيل وتكون ثابتة في جميع الأوقات.
٤,٢	أن يتعامل المربين والمنسقين والموظفين باحترام و أخلاق.
٤,٢,١	أن توضح المعايير المهنية الممارسة، والتفاعلات والعلاقات.
٤,٢,٢	أن يعمل المربين والمنسقين والموظفين بشكل تعاوني وحرصون على مواصلة تطوير مهاراتهم، لتحسين الممارسة والعلاقات.
٤,٢,٣	أن يضمن التعامل الاحترام المتبادل والمساواة ودعم نقاط القوة وتنمية مهارات بعضهم البعض.

ويتضح من معايير الجدول الرابع طبيعة المعاملات والعلاقات المهنية التي ينبغي أن يتحلى بها الإداريون والمعلمون مع بعضهم البعض ومع إدارة الروضات ومع أولياء أمور الأطفال من جهة أخرى والتي يحرصون فيها على الاحترام المتبادل والمساواة في العمل وإعلاء الأخلاقيات المهنية والحرص على التطوير المستمر، وتحقيقاً لتجويد إدارة رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة المبكرة تضمنت المعايير القومية لجودة خدمات الطفولة المبكرة معايير القيادة والإدارة والشاركة المجتمعية في إدارة مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة وذلك على النحو المبين في الجدول التالي :

جدول (١٣) يوضح معايير الإدارة والقيادة والشراكة المجتمعية المحلية (٣٦: ١٠-١١)

المعيار السادس	الشراكات التعاونية مع الأسر والمجتمعات المحلية <i>Collaborative partnerships with families and communities</i>
٦,١	أن يدعم علاقات قائمة على الاحترام مع عائلاتهم والمحافظة عليها.
٦,١,١	أن تتضمن عملية الالتحاق والتسجيل على التوجيه الفعال للعائلات.
٦,١,٢	أن تتاح فرص المشاركة للأسر في الخدمة المقدمة والمشاركة في صنع القرارات .
٦,١,٣	أن تتاح للأسر المعلومات الكافية حول الخدمة .
٦,٢	أن تدعم دور الأسر في قيمهم ومعتقداتهم حول تربية الأطفال.
٦,٢,١	أن يكون للأسر دور في المشاركة في صنع القرار بشأن تعليم ورفاهة أطفالهم.
٦,٢,٢	أن توفر المعلومات والموارد اللازمة لدعم الأسرة في تربية الأطفال ورفاهيتهم.
٦,٣	أن يكون هناك تعاون مع المنظمات المجتمعية في تعزيز تعلم الأطفال.
٦,٣,١	أن يتم وضع الروابط ذات دعم الصلة والمحافظة عليها مع وكالات المجتمع.
٦,٣,٢	أن يضمن استمرارية التعلم لكل طفل من خلال تبادل المعلومات وتوضيح المسؤوليات.
٦,٣,٣	أن يسهل الحصول على المساعدة والدعم.
٦,٣,٤	أن تبني الخدمة على العلاقات والمشاركة مع المجتمع المحلي.
المعيار السابع	القيادة وإدارة الخدمات <i>Leadership and service management</i>
٧,١	أن تتوافر القيادة التي تعزز الثقافة التنظيمية الإيجابية في مجتمع التعلم.
٧,١,١	أن تكون ترتيبات الإدارة المناسبة في مكانها الصحيح لإدارة الخدمة.
٧,١,٢	أن يحث المعلمين والمنسقين والموظفين المشاركة الفعالة في صنع القرار في الخدمة.
٧,١,٣	أن يرصد كل جهد ممكن لتعزيز استمرارية المعلمين والمنسقين في الخدمة.
٧,١,٤	أن يتم توفير معلمين منسقين مؤهلين من ذوي الخبرة لتطوير المناهج وتحديد الأهداف
٧,١,٥	أن يدرك العاملين في إدارة الخدمة أو المقيمين في المبنى مسؤولياتهم .
٧,٢	أن يكون هناك التزام بالتحسين المستمر.
٧,٢,١	أن يتم تطوير جميع جوانب عمليات الخدمة.
٧,٢,٢	أن يتم تقييم أداء المعلمين والموظفين وخطط التنمية الفردية لدعم تحسين الأداء.
٧,٢,٣	إن عملية التقييم الذاتي وتحسين جودة فعالة في مكان.
٧,٣	أن تتوافر الأنظمة الإدارية التي تمكن الإدارة الفعالة من جودة الخدمة.
٧,٣,١	أن يتم تخزين السجلات والمعلومات بشكل مناسب لضمان السرية.
٧,٣,٢	أن يتم وضع النظم الإدارية وصيانتها لضمان التشغيل الفعال للخدمة.
٧,٣,٣	أن يتم إخطار الإدارة بأي تغييرات تتعلق بالخدمة (المخاطر والمخالفات القانونية)
٧,٣,٤	أن يتم التعامل مع جميع التظلمات والشكاوى ومعالجتها، في الوقت المناسب.
٧,٣,٥	أن تستند ممارسات الخدمة على السياسات والإجراءات المتوفرة على نحو فعال بانتظام.

ومن خلال الجدول يتضح أن معايير الجودة القومية لإدارة خدمات الطفولة تتلخص في المعيارين السادس والسابع وتلتزم بها جميع مؤسسات رياض الأطفال وخدمات الطفولة بجميع الولايات والأقاليم وتحث جميعها على إعطاء مساحة واسعة لأسر الأطفال في المشاركة في صنع القرارات ذات الصلة برعاية وتربية أطفالهم من خلال التأكيد على تمثيل أولياء الأمور في عضوية مجالس الإدارة على مستوى الروضة وكذلك تفعيل دور المشاركة المجتمعية المحلية من خلال المنظمات المجتمعية والمجالس المحلية في النهوض بمستوى جودة الرعاية التي تقدمها مؤسسات الرعاية.

٧- تمويل رياض الأطفال في استراليا :

يعتمد تمويل التعليم بوجه عام وتعليم ما قبل المدرسة بوجه خاص على عدة مصادر متنوعة على رأسها حكومات الولايات و الأقاليم الاسترالية والمحليات ومساعدات حكومة الكومنولث ثم الرسوم الدراسية والتبرعات والعوائد من الاستثمارات ، وتعتمد مؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفل قبل المدرسة الابتدائية في تمويلها على المصادر التالية:

- تمويل الكومنولث الاسترالي *Common Wealth Funding*

حيث إنه منذ عام ١٩٧٢م وحكومة الكومنولث الاسترالي هي التي تتحمل معظم أعباء تمويل مؤسسات رياض الأطفال ومراكز الرعاية النهارية والمؤسسات الأخرى التي تقوم على تربية طفل ما قبل المدرسة ؛ إذ تحملت وحدها ٧٢% من جملة تمويل خدمات الطفولة المبكرة بجميع أنحاء استراليا ولكن مع عام ١٩٩٧م تم نقل مسؤولية تعليم ما قبل المدرسة على الولايات والأقاليم الاسترالية وانتقل معها مسؤوليات التمويل فألقت على عاتق حكومة الولايات مسؤوليات كبيرة تتعلق بالإدارة والتمويل (١٢١ : ١٩) وعلى الرغم من هذا التحول إلا أن حكومة الكومنولث تلعب دوراً أساسياً وجوهرياً في تمويل مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة من خلال تزويدها بالإمدادات والإمكانات والتجهيزات اللازمة والضرورية لمؤسسات الرياض، فهي تتحمل أيضاً أعباء المصروفات التي تعجز الأسر الفقيرة عن أدائها مقابل إلحاق أطفالهم للتمتع بهذه الخدمات التربوية والاجتماعية والترفيهية. (١١٦ : ٧) وفي هذا تأكيدٌ وحرصٌ على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الأفراد، وتسعى حكومة الكومنولث أيضاً لتقديم كل التسهيلات المادية لهذه الخدمات من أجل تحسين وجودة خدمات الطفولة المبكرة التي شغلت اهتمام الحكومة الاسترالية (١٩٥ : ١٨)، (٥٨ : ٦)

فضلاً عن الدعم المالي المباشر الذي تقدمه حكومة الكومنولث في صورة مساعدات مالية لأسر الأطفال حتى يتحقق الاستفادة من خدمات مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة لجميع الأطفال الاستراليين بجميع الولايات والأقاليم وضمان تحقيق الاستيعاب الكامل الذي تشهده حالياً استراليا بمؤسسات رياض الأطفال، ففي عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م أكثر من ٢ مليار دولار كمساعدات لأسر الأطفال لتتحمل عنهم الرسوم الدراسية مقابل الالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال الخاصة، أما الحكومية فهي بالمجان وتتشارك حكومة الكومنولث بمساعدات مالية كبيرة في تأسيس البنية التحتية لتعليم ما قبل المدرسة بجميع الولايات، وقد ارتفع الإنفاق النهائي على التعليم الوطني في استراليا في الفترة من ٢٠٠٦/٢٠٠٧ م - ٢٠١٠/٢٠١١ م من ٦٤ مليار دولار إلى ٩٤ مليار دولار أمريكي تقريباً أي بنسبة ٥,٣% من إجمالي الناتج المحلي في استراليا إلى ٧,١% حيث تم مضاعفة الإنفاق الحكومي في هذه الفترة على التعليم ليرتفع من ٥,٥ مليار دولار في عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م إلى ١١ مليار دولار في العام ٢٠١٠/٢٠١١ م وتحقيق نفس الاستقرار حول معدل الإنفاق في عام ٢٠١٠/٢٠١١ م وارتبطت زيادة الإنفاق مع حكومة الكومنولث وهذا ما يفسره الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح معدل الإنفاق العام بالمليون دولار على التعليم الوطني باستراليا (٣: ٣٢)

السنة	٢٠٠٦/٢٠٠٧ م	٢٠٠٧/٢٠٠٨ م	٢٠٠٨/٢٠٠٩ م	٢٠٠٩/٢٠١٠ م	٢٠١٠/٢٠١١ م
الإنفاق	٦٣,٨٠١	٦٨,٠٣٨	٧٥,٥٤٧	٨٨,٣٤٦	٩٣,٩٦٥

ويتضح من الجدول مدى الزيادة في معدلات الإنفاق العام على التعليم وما يشمله رياض الأطفال وخدمات الطفولة المبكرة خلال الفترة من ٢٠٠٦ م - ٢٠١١ م والذي ارتفع بزيادة ٣٠,١٦٤ مليار بنسبة زيادة كبيرة اقتربت من ثلث إجمالي الإنفاق لسنة الثبات عام ٢٠٠٦ م لهذه الفترة .

هذا فضلاً عن الإعانات التي تقدمها حكومة الكومنولث للأسر حتى تستطيع إلحاق أطفالها بمؤسسات تعليم ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وفيما يلي توضيح لهذه الإعانات

جدول (١٥) يوضح معدل المنح السنوية والشهرية للطفل الواحد لعام ٢٠١٤ م (١٩٢: ٤٨)

نوع الروضة والمنح الممنوحة للطفل	معدل المنحة السنوية للطفل الواحد في يناير ٢٠١٤ م	معدل المنحة السنوية للطفل الواحد في يوليو ٢٠١٤ م
معدل منحة الريف	٣٨٢١ دولاراً سنوياً بمعدل	٣٩١٧ دولاراً سنوياً بمعدل

٣٢٦ دولاراً شهرياً	٣١٨ دولاراً شهرياً	
٥٧٨٠ دولاراً سنوياً بمعدل	٥٦٣٩ دولاراً سنوياً بحوالي	معدل المنحة الريفية الصغيرة
٤٨٢ دولاراً شهرياً	٤٧٠ دولاراً شهرياً	

وفيما يلي جدول (١٦) يوضح إجمالي المساعدات السنوية والشهرية التي تقدم لكل

طفل مقابل التحاقهم بالروضات غير الحكومية (١٩٢ : ٤٩)

نوع رياض الأطفال وفقاً للمساعدات الممنوحة للطفل	معدل المساعدات السنوية للطفل الواحد في يناير ٢٠١٤م	معدل المساعدات السنوية للطفل الواحد في يوليو ٢٠١٤م
رياض الأطفال غير الحكومية التي تعمل لمدة ١٥ ساعة أسبوعياً و ٦٠٠ ساعة في السنة	١,٦٣٣ دولاراً سنوياً بمعدل ١٣٦ دولاراً شهرياً	١,٦٧٤ دولاراً سنوياً بمعدل ١٤٠ دولاراً شهرياً

وعلى مستوى نطاق وحجم التمويل الحكومي Scope and scale of government funding

(٣٩ : ١٠) حكومة الكومنولث، وحكومات الولايات والأقاليم لها أدوار ومسؤوليات مختلفة في تمويل خدمات الأطفال و توجيه التمويل الحكومي الأسترالي في المقام الأول لرعاية الأطفال من الميلاد وحتى الثانية عشر من العمر ؛ حيث بلغ مجموع الإنفاق على رياض الأطفال ومراكز خدمات الأطفال عام ٢٠٠٢/٢٠٠٣م حوالي ٢٤٠٠٠٠٠٠٠٠ دولار، وارتفع إلى ٢٤٨٢٠٠٠٠٠٠٠ دولار عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤م وبلغ أقصاه عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م ٢٤٨٧٠٠٠٠٠٠ دولار ، وازدادت النفقات المخصصة لرياض الأطفال وخدمات الطفولة المبكرة عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م ٣٣٣٢٠٠٠٠٠ دولار نتيجة لزيادة الدعم الموجه لأسر الأطفال (٣٩ : ١٠)

وتقدم حكومة الكومنولث المساعدات المالية والمادية للولايات والأقاليم الأسترالية لتحقيق تكافؤ فرص فيما بينهم في توفير الخدمات العامة ومنها الخدمات التعليمية وخدمات الطفولة المبكرة ، فعلى سبيل المثال التزمت حكومة الكومنولث بدعم خدمات الطفولة بولاية نيوساوث ويلز بمبلغ قيمته ٢٧٨,٦ مليون دولاراً على مدى خمس سنوات منذ عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م ، وهذا يمثل نسبة عالية من الإنفاق الجاري على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الولاية .

فكانت نسبة تمويل حكومة الكومنولث لخدمات الطفولة المبكرة بولاية نيوساوث ويلز من ٢٧,٤ مليون دولار عام ٢٠١٠/٢٠١١ م ، وتزايدت جملة مساعداتها لذات الولاية عام ٢٠١٢/٢٠١١ م ٨٢,٥ مليون دولار بزيادة قدرها ٥٥,١ مليون دولار في عام واحد فقط وتزايد الأمر عام ٢٠١٢/٢٠١٣ م لتبلغ جملة تمويل حكومة الكومنولث لخدمات الطفولة المبكرة في نفس الولاية ١٤٢ مليون دولار بزيادة قدرها ٥٩,٥ دولار عن عام ٢٠١٢/٢٠١١ م نتيجة زيادة المساعدات المالية التي تقدمها الحكومة الفيدرالية للأسر الأطفال لتحمل نفقات الرسوم التي يدفعها الأطفال الملحقين بالروضات الخاصة والمراكز الخدمية الخاصة فضلاً عن المساعدات المالية المباشرة التي تتفق على تأسيس البنية التحتية لبرامج خدمات الطفولة المبكرة داخل الولاية . (٢٧ : ١١)

وهناك شراكة بين حكومة الكومنولث والولايات في النواحي المالية حيث تحصل حكومات الولايات على تحويلات كبيرة من الكومنولث لتغطية نفقاتها جزئياً بغية تحقيق التوازن بين السيطرة الفيدرالية والاستقلال الذاتي للولايات في توفير الخدمات العامة ومنها التعليمية وخدمات الطفولة المبكرة وتمويلها . (١٤٤ : ١-٦) وتدلل المؤشرات الإحصائية الأخيرة لعام ٢٠١٤ م أن حكومة الكومنولث تشارك في تحمل الدعم المالي سواء في صورة مساعدات مالية مباشرة أو الإنفاق على البنية التحتية للخدمات العامة والتعليمية ومراكز خدمات الطفولة المبكرة ورياض الأطفال أو في صورة مساعدات للأسر إذ تحملت مؤخراً ٤٥% من نفقات التعليم الإجمالية لعام ٢٠١٤ م مقابل تحمل الولايات والأقاليم الجزء الأكبر الذي بلغ ٥٥% من إجمالي نفقات التعليم ومن بينها رياض الأطفال وخدمات الطفولة المبكرة (٢٧ : ١) تتحمل حكومة الكومنولث حوالي ربع التمويل المالي المباشر والعام للمدارس الخاصة غير الحكومية (١٤٤ : ١٧).

- تمويل الولاية State Funding

تتحمل حكومات الولايات والأقاليم الاسترالية العبء الأكبر في تمويل برامج ومؤسسات الطفولة المبكرة نظراً للتوجه اللامركزي في إدارة وتمويل التعليم الاسترالي؛ حيث تقوم الولايات والأقاليم ببناء مؤسسات رياض الأطفال ومراكز تعليم ما قبل المدرسة ومراكز الرعاية النهارية فعلي سبيل المثال بلغت جملة ما أنفقتة حكومة ولاية كوينزلاند على مؤسسات رياض الأطفال تحديداً ٩١ مليون دولار عام ٢٠١١/٢٠١٢م واستثمرت مبلغ ٣٢١ مليون دولار في بناء ٢٤٠ روضة أطفال بأنحاء الولاية، و حكومة جنوب استراليا بلغت جملة ما أنفقتة على رياض الأطفال بالولاية ٩٣,٣ مليون دولار للعام ذاته ٢٠١١/٢٠١٢م ، في حين بلغت جملة ما أنفقتة حكومة ولاية فيكتوريا مبلغ ١٠١ مليون دولار لذات العام ٢٠١١/٢٠١٢م . (٦٣ : ٦٣-٦٧)

فمنذ عام ٢٠١٠م خصصت حكومة فيكتوريا ١٢٠ مليون دولاراً لدعم جودة برامج ومرافق الطفولة المبكرة، وفقاً لما أطلق عليه برنامج تسهيلات رأس المال للطفولة التمويل والمنح (١٩٣ : ١٥) .

حيث ساعد هذا التمويل زيادة خدمات التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في المجتمعات عبر فيكتوريا وبناء منشآت جديدة أو توسيع المرافق القائمة، بينما زيادة فرص الحصول على برامج رياض الأطفال تبليغ من العمر أربع سنوات، أما ولاية نيوساوث ويلز فقد فاقت الولايات الأخرى في مجال تمويل خدمات لطفولة المبكرة ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (١٧) يوضح تمويل برامج خدمات الطفولة المبكرة خلال الفترة من ٢٠١٠/٢٠١١م - ٢٠١٢/٢٠١٣م وفقاً للمصدر بالمليون دولار (٦٣: ١١)

برامج تربية الطفولة المبكرة	مصدر التمويل	٢٠١٠/٢٠١١م	٢٠١١/٢٠١٢م	٢٠١٢/٢٠١٣م
دعم ما قبل المدرسة	الولاية	٧٩,٩	٧٩,٩	٧٩,٩
خطة الاستثمار والإصلاح		٢٢,٥	٢٢,٥	٢٢,٥
لمرحلة ما قبل المدرسة				
مراكز الرعاية النهارية		١٥,٩	١٥,٩	١٥,٩
مراكز الرعاية العرضية		٤,٠	٤,٠	٤,٠
دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة		١٣,١	١٣,١	١٣,١
برنامج دعم التدخل		١٢,٨	١٢,٨	١٢,٩
رياض الأطفال الحكومية	الكومنولث	٢٩,٤	٢٩,٨	
الشراكة الوطنية		٢٧,٤	٨٢,٥	١٤٢,٠
إجمالي تمويل الولاية والكومنولث		٢٠٥	٢٦٠,٥	٢٩٠,٣

وفي ضوء الجدول السابق يحلل الباحث نسب التمويل ليستخرج المؤشرات التالية :

- معدل زيادة إجمالي الإنفاق تزايدت بمعدل زيادة ٨٤,٧ مليون دولار خلال السنوات من ٢٠١٠/٢٠١١م - ٢٠١٢/٢٠١٣م وهذا يعكس مدى الاهتمام من لخدمات الطفولة بنيوساوث ويلز .
- أن حكومة الولاية تتحمل العبء الأكبر في تمويل خدمات الطفولة المبكرة والتي بلغت ١٧٧,٦ مليون دولار عام ٢٠١٠/٢٠١١م بنسبة ٨٦,٦٣% من إجمالي الإنفاق لذات العام .، في حين بلغت نسبة تمويل حكومة الكومنولث ١٣,٣٧% .
- وفي العام ٢٠١١/٢٠١٢م بلغت نسبة ما أنفقته حكومة الولاية على خدمات الطفولة المبكرة ٦٨,٣٣% من إجمالي الإنفاق لذات العام في حين تزايدت نسبة مساعدات حكومة الكومنولث إلى لترتفع عن العام السابق لتصل إلى ٣١,٧٧% بزيادة قدرها ٥٥,١ مليون دولار .
- وفي العام ٢٠١٢/٢٠١٣م انخفضت نسبة تمويل حكومة الولاية إلى ٥١% من إجمالي الإنفاق على خدمات الطفولة في ذات العام وذلك مقابل ارتفاع وتزايدت نسب التمويل الفيدرالي (الكومنولث) لتبلغ ٤٨,٩١% بزيادة قدرها ٥٩,٥ مليون دولار.

وهكذا يتضح أن حكومات الولايات والأقاليم الاسترالية يقع على كاهلها العبء الأكبر في تمويل برامج خدمات الطفولة المبكرة .

- المصروفات :

ويقوم الأطفال بدفع بعض المصروفات مقابل التمتع بهذه الخدمات؛ حيث المواصلات والوجبات الغذائية وهذه المصروفات رمزية بالنسبة لارتفاع دخل الأسرة باستراليا. كما يعني من المصروفات الأطفال الفقراء وتخفيض لأبناء المناطق الريفية النائية، وتختلف المصروفات من ولاية لولاية حيث تكون هذه المؤسسات في بعض الولايات مجانية ومن بين هذه الولايات كوينزلاند Queensland (١٥٤ : ٣) "كما تختلف من مكان إلى مكان سواء كانت هذه الرياض موجودة بالمناطق الموجودة في العاصمة أو بالقرب منها أو في المناطق الريفية (٧٣ : ١ - ٤)

ويرى الباحث أن مؤسسات رياض الأطفال باستراليا لا تعتمد اعتماداً كلياً على المصروفات التي يدفعها الأطفال مقابل التمتع بتلك الخدمات التربوية والاجتماعية والنفسية ولكن تعتمد في تمويلها بشكل أساسي وجوهري على مصدرين مهمين هما حكومة الكومنولث الاسترالي وحكومة الولاية، الأمر الذي ساعد على انتشار هذه المؤسسات بصورة واضحة؛ إذ يوجد في كل حي أكثر من روضة وأكثر من خدمة لتربية طفل ما قبل المدرسة، وأن سياسة التمويل هذه لم تحرم أي طفل من التمتع بالالتحاق بمؤسسة رياض الأطفال تأكيداً لمبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الأطفال الاستراليين بالإضافة إلى توافر الإمكانيات والتجهيزات المختلفة واللازمة لهذه المؤسسات مما يساعد على تحقيق الأهداف التي تسعى إليها، كما يلاحظ الباحث أن سياسة التمويل أدت إلى ارتفاع نسبة الأطفال الذين يبلغون سن الرابعة وحتى السادسة من العمر للالتحاق بمؤسسات الرياض حيث بلغت نسبة الملحقين بمؤسسات رياض الأطفال ومؤسسات تعليم ما قبل المدرسة إلى ١٠٠% في معظم الولايات والأقاليم الاسترالية ، وهذه الإحصاءات مؤشر واضح لمدى الوعي المنتشر بين الشعب الاسترالي والهيئات الحكومية والسلطات التعليمية بأهمية مؤسسات رياض الأطفال للآباء قبل الأطفال بل وللمجتمع بأسره ، كما يتضح أن عبء التمويل كله أو معظمه يقع على كاهل حكومات الولايات والأقاليم الاسترالية والدعم المالي المباشر وغير المباشر من الحكومة الفيدرالية (حكومة الكومنولث) .

٨- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في رياض الأطفال في استراليا :

لقد لعبت العوامل الثقافية لاستراليا أدواراً مباشرة أثرت بشكل أو بآخر على رياض الأطفال في استراليا على النحو التالي :

٩- العامل الجغرافي :

استراليا هي أصغر قارة في العالم وسادس أكبر بلدان العالم تقع بين المحيطين الهندي والهادي تقع في الجزء الجنوبي من الكرة الأرضية، مساحتها ٧,٦١٧,٩٣٠ كيلو متر مربع، يحدها المحيط الهندي غرباً والهادي شرقاً ويفصلها عن آسيا بحر تيمور وعن نيوزيلندا بحر تسمان (٤٣ : ١-٣).

وتأسست استراليا عام ١٧٨٨م باعتبارها مستعمرة بريطانية حصلت على استقلالها عام ١٩٠١م وهي إحدى دول الكومنولث البريطاني، وترتبط بإنجلترا حتى الآن في كثير من الجوانب وخاصة التعليمية، وتتكون من ست ولايات هي : نيو ساوث ويلز New South Wales وفيكتوريا Victoria وكوينزلاند Queensland وجنوب أستراليا South Australia وغرب أستراليا Western Australia وتسمانيا Tasmania، وإقليم العاصمة الأسترالية Australia Capital Territory (ACT) والإقليم الشمالي Northern Territory (NT)، وتتكون منها الكومنولث الأسترالي وعاصمتها كانبرا Canberra (وأكبر ولايتين بالكومنولث فيكتوريا ونيو ساوث ويلز) ، وبرغم مساحتها التي تربو على مساحة الولايات المتحدة الأمريكية، إلا أن خمسة أسداس القارة على إجمالها صحراء قاسية، ويتكدس غالبية السكان على طول الساحل من برسبان Brisbane إلى أدلبد Adelaide، حيث عواصم الولايات الست وهي أدلبد وپرسبان وهوربارت Horbart وميلبورن Melbourne وپيرث Perth وسيدني Sydney ويمثلون ٦٠٪ من السكان، ويعيش ثلثهم في نيو ساوث ويلز وربعمهم في فيكتوريا حيث المناخ أقل قسوة، أما سكان الريف فهم أقل من ١٥٪ من جملة السكان البالغ عددهم ٢٢,٥٩٦,٠٠٠ نسمة وفقاً لتعداد مارس ٢٠١٢م (٣٠ : ١-٢) والذي تزايد ليصبح ٢٣,٠٣٢,٧ مليون نسمة وفقاً لإحصاء مارس عام ٢٠١٣م، ويتمركز معظمهم في المدن الساحلية، واللغة الرئيسية باستراليا هي الإنجليزية و المستخدمة من معظم السكان، وحوالي ٤ مليون نسمة يتكلمون لغات غير الإنجليزية .

انعكس ذلك على تركز معظم السكان في المنطقة الجنوبية الشرقية للبلاد؛ حيث يقطن ٥٠٪ من السكان في المدن الثلاثة الكبرى (سيدنى وملبورن وپرسبان) (١٣٢: ٢١١-٢١٤).

وانعكس هذا التقسيم الجغرافي للولايات والأقاليم الاسترالية على أن أصبح التعليم في أستراليا مسئولية الولايات الأسترالية الست والإقليمان الاستراليان كل في حدودها، حيث لا توجد سيطرة للحكومة الفيدرالية المركزية على إدارة وتنظيم التعليم بأستراليا، ويقتصر دورها في تقديم بعض الإعانات المالية للولايات على هيئة منح حتى تتمكن الولايات من تنفيذ برامجها التعليمية بصورة أفضل. ولتحقيق تكافؤ الفرص بين الولايات في توزيع الخدمات ومنها التعليمية؛ ولهذا فأستراليا ليس لها نظاماً تعليمياً واحداً. (١٦٠: ١-٧)

وانعكس هذا التقسيم أيضاً على تعدد الوزارات المسئولة عن إدارة رياض الأطفال بكل ولاية وإقليم وتعدد السياسات المتعلقة بتوفير خدمات الطفولة المبكرة مما أدى إلى تنوع وتعدد مسميات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة ومن ثم تعدد أغراضها وأهدافها وسياسات وإجراءات القبول بها بل ونسب الالتحاق بها ف لوحظ أن نسب قبول الأطفال برياض الأطفال في ولاية نيوتاوث ويلز بلغت ٨٦,٢٪ وفي ولاية فيكتوريا بلغت نسبة القبول ٩٩,٩٪ وفي ولاية تسمانيا بلغت نسبة القبول ٩٧٪ وفي غرب أستراليا ٩٧,٥٪ وفي إقليم العاصمة الأسترالية كانبرا بلغت النسبة ٩٥,٤٪ وكوينزلاند ٩٩,٤٪ والإقليم الشمالي ٨٨,٤٪ وجنوب أستراليا بلغت نسبة القبول ٨٧,٧٪ (١٢٩: ٧).

كما أدى وقوع أستراليا في نصف الكرة الجنوبي إلى تعاكس الفصول الأربعة فيها مع فصول النصف الشمالي مما كان له عظيم الأثر على مناخها، فأستراليا تقع جنوبي خط الاستواء، ويتراوح المناخ فيها بشكل عام بين جاف وشبه جاف، ومعتدل في الجنوب والشرق، وشبه مداري في الشمال، مما انعكس ذلك على بداية العام الدراسي وأوقات القبول بمؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة فيقبل الطفل برياض الأطفال عندما يبلغ سن الرابعة من العمر في ١ يناير كما في ولاية تسمانيا ، و ٣٠ أبريل كما في ولاية فيكتوريا وإقليم العاصمة الأسترالية ، ١ مايو كما في ولاية جنوب أستراليا ، ٣٠ يونيو كما في ولاية كوينزلاند وغرب أستراليا والإقليم الشمالي ، كما أثر العامل الجغرافي على تكثيف جهود الحكومة الأسترالية في توفير مباني رياض الأطفال بشروط ومعايير خاصة حيث اشترطت أن يكون موقع الروضة جيد التهوية ومزود بجميع سبل الحماية والسلامة والأمان .

العامل التاريخي:

كان السكان الأوائل من شعوب السكان الأصليين الأبوريجين الذين هاجروا القارة منذ ٦٠ ألف سنة من جنوبي شرق آسيا، عندما كانت المياه حولها ضحلة وتسمح للأفراد بالهجرة إليها بحراً، ثم ارتفعت المياه المحيطة مما عزلت هؤلاء الوافدين إليها من الاتصال بموطنهم الأصلي وأصبحوا معزولين داخل قارتهم الجديدة، وكانت هذه القارة مجهولة وكان هؤلاء المهاجرون من جامعي الثمار للعالم الخارجي حتى القرن ١٧ وصاندي الحيوانات والأسماك، ورغم أنه شعب بدوي حينئذ إلا أنه كان يتسارع في التغيير مرتبطاً بأرضه مستخدماً آلاته الحجرية، وتوائمو مع العوامل البيئية وكانت لهم سماتهم الثقافية والحضارية عندما اكتشفت من قبل الأوروبيين في أواخر القرن ١٧؛ حيث كان يوجد بالقارة وقتئذ أكثر من ٢٥٠ لغة متداولة، وهذا يعكس أنها مجتمع متنوع الثقافات منذ اكتشافها، وانقرضت هذه اللغات مع مطلع القرن ١٩ وأصبحت اللغة ثنائية أو متعددة، ومع مجئ المستوطنين الأجانب قلت أعداد الشعب الأصلي نتيجة للتطهير العرقي والإبادة الجماعية التي تعرضوا لها ووفد أول المستوطنين الأوروبيين عام ١٧٨٨م عندما أقاموا مستوطنة بريطانية (١٥٠ : ١-٨)، (١١٠ : ٣١-٣٣):

أصبحت أستراليا دولة واحدة عندما دخلت المستعمرات المنفصلة في اتحاد فيدرالي عام ١٩٠١م، وأصبح الكومنولث الأسترالي رسمياً كدولة داخل المملكة البريطانية، ودخلت أستراليا مع القوات البريطانية في الحرب العالمية الأولى والثانية، وبعد الحرب العالمية الثانية وفد إليها أعداد كبيرة من المهاجرين مما أثر ذلك على زيادة التنوع الثقافي بأستراليا والانتعاش الاقتصادي (٢٠ : ١-٩) .

وانعكس ذلك على اهتمام الدولة بالطفولة المبكرة عندما نقلت آراء المفكرين الأجانب إلى أستراليا فيما يختص بأهمية السنوات الأولى من عمر الطفل ونقلت إلى أستراليا فكرة إنشاء رياض الأطفال؛ حيث يرجع اهتمام أستراليا بخدمات الطفولة المبكرة منذ عام ١٨٣٥م مع نهاية القرن التاسع عشر خاصةً عام ١٨٩٠م وبدأت تظهر فكرة رياض الأطفال استجابةً لأفكار السائدة لها في أوروبا مع المربي الألماني فريدريك فروبل Fredrick Frobel وبستالوزي Pestalozzi في الولايات المتحدة ونظريات التعليم لجان بياجيه Piaget وعالم النفس السويسري وفوجوتسكي Vygotsky السوفيتي، وماريا مانستوري Mariab Manstory

وبرونر Broner ، واستجابةً لانتشار هذه الفلسفات ظهرت حركة رياض الأطفال الخيرية a philanthropic kindergarten movement وذلك عام ١٨٩٥م كأول روضات باستراليا كما أنشئت روضات أخرى في نهاية هذا العام بالقرب من سيدني Sydney، كما أنشئت روضات خاصة بالفقراء لتلبية حاجاتهم بولاية فيكتوريا Victoria بواسطة الكنائس بين عامي ١٩٠١م إلى ١٩٠٦م. وبكوينزلاند Queensland عام ١٩٠٧م وانتشرت فكرة إنشاء مؤسسات رياض الأطفال في جميع ولايات استراليا Australia مع عام ١٩١١م. وتشكل اتحاد رياض الأطفال بنيو ساوث ويلز the Kindergarten Union of New South Wales في ذات العام ١٩١١م وكانت هذه البدايات التاريخية لمؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة وتوالت التوسعات في إنشاء هذه المؤسسات مع تزايد خروج المرأة الاسترالية للعمل (١٢١: ١٩-١٧)، (١٤١: ٥-٦)

فبدأت بعض حكومات الولايات تركز كل اهتمامها في إنشاءها تلبيةً لحاجات الأسر والأطفال الملحة لها، ومع بداية السبعينيات عمل قسم التربية والتعليم بولاية تسمانيا Tasmania على ضم مؤسسات رياض الأطفال بالمدارس النظامية . (١٤١: ٦)

وتوالت الجهود من قبل حكومات الولايات من جهة وحكومة الكومنولث من جهة أخرى على التوسع في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة الأخرى لزيادة الإقبال عليها لارتفاع الوعي بأهمية هذه المؤسسات في تحقيق التنمية الشاملة للطفل في تلك المرحلة النمائية الحرجة الأمر الذي ساعد على تحقيق نسب الاستيعاب الكامل حالياً في استراليا وجعلها من الدول الرائدة في مجال جودة التعليم ورياض الأطفال وخدمات الطفولة المبكرة .

• العامل الاقتصادي:

تمتلك أستراليا نموذجاً ناجحاً من الاقتصاد الرأسمالي الغربي، ولهذا تُعد من الدول المتقدمة، التي أخذت المركز الثالث عشر في التقدم الاقتصادي وتحتل المركز السادس عشر في تصنيف مؤشر التنافس العالمي عام ٢٠١٠ - ٢٠١١م للمنتدى الاقتصادي العالمي (١٩٨: ٧٣-٧٤).

فضلاً عن تصنيف استراليا في مراكز عالية في العديد من التصنيفات العالمية مثل : التنمية البشرية وجودة الحياة والرعاية الصحية والعمر المتوقع والتعليم العام والحرية الاقتصادية

وحماية الحريات المدنية والحقوق السياسية إذ تعتبر استراليا الأولى في معيار جودة المعيشة خارج أوروبا، وبلغ الناتج المحلي لاستراليا ١,٥٢١ تريليون دولار أمريكي لعام ٢٠١٢م وفقاً لمؤشرات البنك الدولي ، ولهذا تُعد استراليا الدول عالية الدخل وفقاً لتصنيف منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبلغ نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي ٥٩,٥٧٠ دولار عام ٢٠١٢م (٤٣ : ١-٣).

حيث أضحت استراليا سوق اقتصادي غربي مزدهر يهيمن عليه قطاع الخدمات ٦٨% من إجمالي الدخل القومي ، فهي دولة غنية بثروتها الحيوانية حيث تشتهر بسهولة الوسطى بأنها من أكثر الأقاليم في العالم تربيةً للأغنام وكذلك تقوم بتربية الأبقار مما ترتب عليه ازدهار في جميع الصناعات الخاصة بالإنتاج الحيواني فتنجح استراليا للحم والألبان والجلود ، فضلاً عن شهرتها بالثروات المعدنية العديدة مثل الذهب والرصاص والحديد والفحم ، كما يوجد بها عدد من الصناعات الثقيلة والتي تتركز في نيوساوث ويلز مثل صناعة السيارات وبناء السفن وأصبح معدل البطالة في استراليا عند ٥,٨ وفقاً لإحصاء نوفمبر ٢٠١٣م (٢٤ : ١-٢)، (٢٥ : ١).

فأصبحت استراليا من أعلى دول منظمة التعاون في الميدان الاقتصادي، ويرجع الأداء الاقتصادي القوي لأستراليا إلى العوامل التالية: (١٤٨ : ٤-٧)

- تعد استراليا في السوق العالمية مصدراً للخامات والمنتجات الحيوانية والزراعية .
- أستراليا دولة غنية بالموارد الطبيعية ومزدهرة اقتصادياً في مجال السلع الأساسية.
- القوى العاملة الأسترالية مدربة ومتعلمة تعليماً جيداً ذا جودة عالية.
- الإصلاحات الهيكلية التي كانت سبباً في افتتاح الاستثمار والمنافسة أمام الاقتصاد الأسترالي و زيادة الإنتاجية واستقرار الاقتصاد الكلي.

وساعد هذا الانتعاش الاقتصادي الأسترالي على تقدم التعليم الذي أدى بدوره إلى الإسهام بفاعلية في إدارة عجلة التنمية الاقتصادية والاتجاه نحو توسيع قادة الشراكة المجتمعية في التعليم التي تساعد بدورها في التعرف على احتياجات ومتطلبات سوق العمل من التعليم و صناعة القرارات التعليمية التي تخدم النمو الاقتصادي الأسترالي(٣٥ : ٣٠-٣١).

واحتلت استراليا المكانة الأولى في قائمة الصادرات وهي غنية بأنواع مختلفة من مصادر الطاقة ويعد الفحم والنفط المصدرين الرئيسيين لتوليد الطاقة مما جعلها من الدول الرأسمالية في العالم نظراً لنموها الاقتصادي الذي انعكس بالضرورة على تمويل التعليم ومؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة وجعلها من الدول التي تولي عناية فائقة لتربية طفل ما قبل المدرسة وتنفق بسخاء على إنشاء مؤسسات رياض الأطفال بجميع أنحاء استراليا بل وتقدم الدعم المالي للولايات والأقاليم لإحداث التوازن فيما بينهم حتى يلقي الطفل الرعاية الكافية فتعددت مسميات وأنواع مؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة وانتشرت مؤسسات الرياض بشكل كبير لتستوعب جميع الأطفال ممن هم في سن الرياض وساعد ذلك على تحقيق نسب الاستيعاب العالية التي وصلت إلى ١٠٠% في معظم الولايات، بل وساعد هذا الاقتصاد القوي على زيادة المخصصات المالية لخدمات الطفولة المبكرة وإنفاق مبالغ باهظة لتجويد هذه الخدمات وتبنيها لمعايير الجودة القومية السبعة لخدمات الطفولة وتحرص على تطبيقها بعناية بالتعاون مع حكومات الولايات والأقاليم ، فضلاً عن تقديم حكومة الكومنولث الدعم المالي لأسر الأطفال الملتحقين بمؤسسات رياض الأطفال الخاصة بصورة مباشرة فبلغ إجمالي المساعدات المالية للرسوم بالمليون دولار حيث كانت جملة المساعدات عام ٢٠١٠/٢٠١١ م ٢٣٩,٠ مليون دولار وبلغت أقصاها العام الحالي ٢٠١٤/٢٠١٥ م ٣٥٤,٤ مليون دولار بمعدل زيادة قدرها ١١٥,٤ مليون دولار بنسبة ٣٢,٥٦% من إجمالي المساعدات، وقد أعلن مجلس التنمية الاقتصادية بموجب المذكرة رقم ١٠٦/٢٠١٤ م بتاريخ ٥ أغسطس ٢٠١٤ م أن معدل المنحة لكل طفل سنوياً تم تعديلها من ٣٢٨٩ دولار إلى ٣٤٠٧ دولار في المرحلة الابتدائية ومن ٤٨٧٤ دولار إلى ٥٠٤٩ دولار في المرحلة الثانوية للعام ٢٠١٤/٢٠١٥ م المدرسة (٨٧: ١-٢)

العامل الاجتماعي:

تُعد أستراليا مجتمع شمولي ومتسامح يتألف من مواطنين ذوي خلفيات متعددة، فأستراليا مجتمع متعدد الثقافات وهي مجتمع منسجم متطور مفتوح على العالم الخارجي بحكم تكوينه؛ لذا فهو مجتمع متعدد العرقيات؛ حيث يرجع أصل السكان إلى السكان الأصليون الأبورجينيال Aboriginal والذي وصل عددهم وفقاً لإحصاء عام ٢٠٠٦ م إلى ٥١٧,٢٠٠ نسمة من جملة السكان (٢٦: ١-٢).

ويرجع التنوع الثقافي واللغوي والعرقي الذي في استراليا حالياً إلى الهجرات المتتالية إلى القارة الأسترالية منذ اكتشافها من إندونيسيا وإيطاليا واليابان وآسيا وتركيا والصين وبريطانيا وأيرلندا؛ حيث شهدت أستراليا التوسع في الهجرات إليها من بلدان العالم المختلفة خاصة بعد تخليها عن سياسات التمييز العنصري في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، الأمر الذي ساعد على تعدد الأجناس واللغات والديانات والذي كان له أثر مباشر على التعليم الأسترالي (٦٢: ١٧٤)، (١٢٤: ١١٢).

الذي لم يفرق بين جنس وآخر في توفير فرص التعليم؛ حيث حرصت السياسة التعليمية الأسترالية على إتاحة فرص التعليم لجميع السكان سواء الأصليين أو المهاجرون، وانتشرت مجالس الآباء والمواطنين لخدمة الطلاب بجميع جنسياتهم، فلا توجد ديانة رسمية في استراليا وإنما يمكن القول: أن الديانة المسيحية تحتل المرتبة الأولى لمعظم السكان إذ يدين بها حوالي ٦٤% من الأستراليين أما باقي السكان فيدينون بديانات أخرى غير المسيحية مثل الإسلامية واليهودية والبوذية والهندوسية ويمثلون حوالي ٦% من جملة السكان والنسبة الباقية من السكان لا ديانة لهم (٢٤: ٢-٣)

ويتضح من ذلك أن عدد المسيحيين بالمجتمع الأسترالي كبيراً جداً فهي الديانة الأولى في استراليا وللكنائس فيها دوراً بارزاً في رسم ملامح السياسة التعليمية وإنشاء العديد من مراكز خدمات رعاية الطفولة المبكرة ورياض الأطفال ، ويشهد المجتمع الأسترالي تسامحاً دينياً ملحوظاً الأمر الذي انعكس على التعليم وإدارته، فلا يوجد بالمجتمع الأسترالي تحيز ديني في المؤسسات التعليمية أو السلطات التعليمية على مستوى الولايات والمحليات كما تلعب اللغة بالمجتمع الأسترالي دوراً بارزاً في تحقيق التنوع الثقافي الذي يتسم به ذلك المجتمع، واللغة الإنجليزية هي اللغة الأكثر استخداماً بين الشعب الأسترالي؛ إذ يتحدث بها أكثر من ٧٩% من جملة السكان وفقاً لتقدير عام ٢٠١٠م، في حين يتحدث النسبة الباقية من السكان لغات أخرى (٢٤: ٢-٣)، (٢٣: ٢-١). واللغة الإنجليزية هي لغة التعلم في رياض الأطفال في جميع الولايات الأسترالية ويفرد لها منهج خاص بمؤسسات رياض الأطفال يطلق عليه اللغة الإنجليزية .

ويتميز المجتمع الأسترالي بالتحضر والتميز يسعى إلى تكثيف الجهود لرفع جودة التعليم وتحقيق الفرص التعليمية المتكافئة أمام جميع الأفراد بغض النظر عن الخلفية الثقافية أو

الدينية أو العرقية للأفراد وينعكس ذلك في الدعم الذي تقدمه حكومة الكومنولث للولايات لتحقيق تكافؤ الفرص فيما بينها للإنفاق على خدمات الطفولة المبكرة فضلاً عما تقدمه حكومة الكومنولث وحكومات الولايات من دعم مالي لأسر الأطفال نظير المصروفات التي يتم دفعها مقابل الالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال ومراكز الطفولة المتنوعة فلا يحرم من مؤسسات رياض الأطفال أي فئة من الأطفال.

ويبذل المجتمع الاسترالي جهوداً مضمّنة لتوفير الرعاية والتربية السليمة لطفل ما قبل المدرسة وانعكس ذلك واضحاً في تبني جميع الولايات المعايير القومية السبعة لجودة خدمات الطفولة المبكرة.

ونظراً لخروج المرأة للعمل في استراليا ظهرت الحاجة الملحة للرعاية البديلة التي لا تتوافر إلا من خلال مراكز رعاية وتعليم طفل ما قبل المدرسة والتي انتشرت في جميع الولايات وتعددت وتنوعت مسمياتها من ولاية لأخرى على النحو الذي أوضحه الباحث تحت محور مسميات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة مما ساعد في نهاية الأمر على تحقيق الاستيعاب الكامل بمؤسسات تعليم ما قبل المدرسة ورياض الأطفال .

• العامل السياسي:

أستراليا دولة فيدرالية ديمقراطية برلمانية تقسم إدارياً وفقاً لقانون التقسيمات الإدارية إلى ست ولايات وهي: نيوساوث ويلز، وكوينزلاند، وجنوب أستراليا، وتسمانيا، وفيكتوريا، وأستراليا الغربية إضافة إلى إقليمين هما: إقليم العاصمة الأسترالية، والإقليم الشمالي، فضلاً عن المناطق التابعة لأستراليا، فأستراليا دولة تعتمد على النظام التشريعي Legal System الذي يتفق مع القانون الإنجليزي العام، فتتولى الملكة إليزابيث الثانية رئاسة الدولة ويكفل لها الدستور تعيين الحاكم العام وله اختصاصات واسعة في صنع القرارات التعليمية من خلال تعيينه لأعضاء المجلس التنفيذي وتعيين الوزراء ومنها وزراء التعليم بالولايات وإقرار القوانين العامة للتعليم بعد موافقة البرلمان عليها؛ حيث ترسم السياسة العامة لأستراليا من خلال الهيئة التنفيذية والهيئة التشريعية.

* الهيئة التنفيذية :

تضم الهيئة التنفيذية في أستراليا ما يلي: (٤٢ : ١-٧)

- أ- رئيس الدولة: ملكة المملكة المتحدة ويمثلها في أستراليا الحاكم العام.
- ب- رئيس الحكومة: هو رئيس مجلس الوزراء
- ج- مجلس الوزراء: يختار الحاكم العام أعضاء مجلس الوزراء، من أعضاء البرلمان
- د -الانتخابات: نظم الحكم في أستراليا ملكي وراثي، وتعين الملكة الحاكم العام في أستراليا عقب الانتخابات التشريعية، ويعين الحاكم العام عادة زعيم الأغلبية، سواء كان حزباً أو ائتلافاً، رئيساً للوزراء لفترة ثلاث سنوات.

الهيئة التشريعية :

- يتكون البرلمان الفيدرالي من مجلسين تشريعيين : (٥٩ : ١-٢)، (٦٠ : ١٢٤).
- أ - مجلس الشيوخ **The Senate**: والذي يتكون من ٧٦ مقعداً ويتم تعيين عضوان من كل ولاية، وعددهم ١٢ عضواً واثنان من كل إقليم يتم اختيارهم كل ثلاث سنوات بالتصويت المباشر لكي يكملوا ست سنوات.

- ب- مجلس النواب **House of Representatives**: ويتم انتخاب أعضاؤه بالتصويت المباشر على أساس التمثيل النسبي ليكمل ثلاث سنوات، ويمثل كل ولاية على الأقل خمس أعضاء ويتكون من مجلس النواب من ١٤٨ مقعداً .

كما تلعب الأحزاب السياسية **Political Parties** دوراً مهماً في رسم ملامح السياسة التعليمية وصناعة القرارات التعليمية، ومن بين هذه الأحزاب: الحزب الديمقراطي الاشتراكي، حزب العمال، حزب الخضر، الحزب الليبرالي وهو حزب الأغلبية في مجلس النواب، الحزب الأحادي القومي، فضلاً عن مجموعات الضغط السياسي المتمثلة في حزب العمال الديمقراطي الأسترالي وحركة السلام ونزع السلاح النووي.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن النظام السياسي الأسترالي يمنح لحكومات الولايات والأقاليم الاستقلال الإداري التام دون أي تدخل في الشؤون الداخلية من قبل حكومة الكومنولث، ويقتصر دورها في تقديم الدعم المالي والفني وتوفير الخدمات للولايات، فضلاً عن اهتمامها بالشؤون الخارجية والعامة للبلاد وانعكس هذا النظام على التنوع الفريد في تعدد

مسميات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة واختلاف سن القبول بها من ولاية لأخرى فضلاً عن تنوع البرامج والمناهج الدراسية لرياض الأطفال والأهداف الخاصة لرياض الأطفال واختلاف حصص التمويل والإعانات والمنح المقدمة لأسر الأطفال الأمر الذي يجعلنا أما أكثر من نظام تعليمي للاستقلال الإداري والتعليمي للولايات والأقاليم الاسترالية ولا مركزية الإدارة التعليمية وبالتالي إدارة رياض الأطفال وخدمات الطفولة فكل ولاية وإقليم وزارة للتعليم ولخدمات الطفولة تتغير مسمياتها بتغير الولايات على النحو الذي أبرزه الباحث في محور إدارة رياض الأطفال .

ثانياً ملامح رياض الأطفال في هونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة

تعد هونج كونج من الدول المتميزة التي تمتلك نظاماً تعليمياً مميزاً مماثلاً لنظام التعليم في المملكة المتحدة، حيث يتمتع بالقدرة على التنافسية في مجال جودة التعليم ومجال رياض الأطفال، فتتبع نظام الجودة عند تصميم برامج رياض الأطفال، الأمر الذي ساعد على إيجاد نظام فريد لرياض الأطفال يعمل بنظام الدوريتين في اليوم؛ حيث برامج رياض الأطفال الصباحية والمسائية (١٠٦ : ٣) ، (١٤٢ : ٢٣٣ - ٢٣٤).

أصبحت هونج كونج منذ ١ يوليو ١٩٩٧ م تعرف باسم "منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة الصين".

تتميز هونج كونج بالتنوع الثقافي التي تعرضت عبر تاريخها فأصبح نظام التعليم في هونج كونج يتميز بالطابع البريطاني الإنجليزي نظراً لتأثره بفلسفة بريطانيا التعليمية؛ حيث أطلق فيها شعار (بلاد واحدة ونظامان) . (١٧٨ : ٣) تمتع هونج كونج باقتصاد قوي مزدهر انعكس على جودة التعليم والخدمات المقدمة لرعاية الطفولة والتوسع الواضح في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال لتحقيق ارتفاع بارز بين دول العالم في الاستيعاب الكامل للأطفال ممن بلغوا سن الالتحاق برياض الأطفال الأمر الذي انعكس بدوره لأطفال المرحلة الابتدائية الذي وصل ١٠٢% عام ٢٠١٠ م بالمدارس الابتدائية .

ولقد أثرت التغيرات السياسية التي شهدتها هونج كونج بعد استقلالها عام ١٩٩٧ م على دعم مبدأ اللامركزية والديمقراطية في إدارة شئون التعليم على المستويات المحلية والمدرسية وظهور مبادرات الإدارة الذاتية للمدرسة SBM لتعزيز فعالية المدارس والمؤسسات

التعليمية ومن بينها مؤسسات رياض الأطفال لضمان جودة الأداء حيث إنها اتخذت التدابير اللازمة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس بجميع أنحاء هونج كونج وتعزيز الشراكة المجتمعية في صنع القرارات التعليمية على المستوى الإداري للمؤسسات التعليمية منذ ١٩٩٩م (١٣٩ : ١-٣).

الأمر الذي جعل القرن الحادي والعشرين في هونج كونج بداية فترة إصلاح التربوي، فكان تحسين برامج التعليم والمدارس ورياض الأطفال ومراكز الرعاية النهارية واحدة من الإستراتيجيات التي تبنتها حكومة هونج كونج وذلك من أجل التغيير وضمان الجودة وجعل المؤسسات التربوية والتعليمية مسئولة أمام أولياء الأمور والمجتمع وتبنى مشروع التنمية المستدامة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة استجابة لما تبناه معهد هونج كونج للتعليم The Hong Kong Institute of Education، وما يؤكد مركز البحوث والتنمية في مرحلة الطفولة The Centre for Early Childhood Research and Development of the Hong Kong Institute of Education (٢٠١ : ٣-١). فمع نشر مقترحات لإصلاح التعليم في عام ٢٠٠٠م أكد الرئيس التنفيذي لهونج كونج في خطابه - بعد عودة هونج كونج إلى الصين بعد مائة عام من الحكم الاستعماري البريطاني - التزامه بتعزيز جودة التعليم في هونج كونج من خلال تزويده بالقوى البشرية المدربة من ذوى المهارات العالية (١١٨ : ٣).

ولهذا دخلت الطفولة المبكرة في هونج كونج مرحلة التحدي والإثارة للمرة الأولى في تاريخ التعليم؛ إذ أقرت مرحلة رياض الأطفال رسمياً من قبل حكومة هونج كونج، وذلك لتوفير الأسس المهمة للتنمية الشاملة للأطفال والتعليم مدى الحياة وذلك من خلال إستراتيجية التربية والتعليم لإصلاح التعليم التي تم تحديدها في خمسة مجالات هي: (٩٩ : ٣٠).

- تعزيز وتوفير تعلم ما قبل المدرسة في هونج كونج.
- ضمان الكفاءة المهنية وتعزيز المعلمين المتخصصين في مجال الطفولة المبكرة.
- تحسين ضمان الجودة وتوحيد قطاعات الرعاية في رياض الأطفال.
- تعزيز التعاون بين رياض الأطفال والتعليم الابتدائي من جهة وبين البيت والروضة من جهة أخرى الأمر الذي ساعد على تحقيق الاستيعاب شبه الكامل لجميع الأطفال ممن هم في سن رياض الأطفال يلتحقون بمؤسسات رياض الأطفال في هونج كونج، فهناك أكثر

من ٩٥٪ من عدد الأطفال ممن هم في سن الروضة يلتحقون بهذه المؤسسات (١٤٢: ٢٤٢-٢٤٣).

١- نشأة وتطور رياض الأطفال في هونج كونج:

يُعد نظام التعليم في هونج كونج نظاماً مماثلاً لما هو في المملكة المتحدة وبخاصة نظلم تعليم اللغة الإنجليزية الذي أخذ من قبل البريطانيين في عام ١٨٦١م، حيث أصبح نظام التعليم في هونج كونج يتسم بالتنافسية والجودة العالية وفقاً لتمشيه مع المعايير العالمية في نظام الجودة والاعتماد، ويرجع تاريخ وصول البريطانيين إلى أرض هونج كونج إلى عام ١٨٤٣م عندما فتحوا مدارس لتربية الأطفال في القرى الصغيرة مثل: تشونتشيك، وشيك باي، وهيونج تساي كونج، ونج تشونج هاي على جزيرة هونج كونج. كما لعبت المسيحية دوراً كبيراً في نشر التعليم في هونج كونج، حيث جاء المبشرون البروتستانت والكاثوليك الذين قدموا خدمات لرعاية الأطفال في عام ١٨٤٣م، ولهذا يرجع تاريخ إنشاء رياض الأطفال في هونج كونج إلى نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين (١٤٩: ١-٤)، (١٥٧: ٩-١١).

وفي عام ١٨٦١م جاء فريدريك ستيوارت مؤسس التعليم في هونج كونج الذي يرجع إليه الفضل في دمج نموذج التعليم الحديث على النمط الغربي. وفي عام ١٩١٩م بدأ الوعي الاجتماعي بأهمية تربية ورعاية الأطفال يأخذ مداه في جميع أنحاء هونج كونج كما أخذ التعليم للفقراء الأولوية الكبيرة، الأمر الذي ساعد على انتشار مؤسسات تربية ورعاية الأطفال الفقراء والأيتام عام ١٩٣٤م. وفي سبتمبر ١٩٧١م بدأت حكومة هونج كونج تمنح المدارس الابتدائية ورياض الأطفال المجانية في الأقاليم، كما قامت حكومة هونج كونج عام ١٩٨١م بإنشاء معاهدة خاصة لتدريب معلمات رياض الأطفال في أثناء الخدمة لمدة عامين لمنحهم شهادة QKT وكذلك مديرات رياض الأطفال، ولزيادة الوعي بأهمية تربية الطفل ورعايته في مؤسسات كرياض الأطفال ومراكز الرعاية التربوية للأطفال قامت حكومة هونج كونج منذ الثمانينيات من القرن العشرين بطباعة ونشر أدلة وكتيبات تضم معلومات عن الطفولة المبكرة وأهمية تربية الطفل في مرحلة رياض الأطفال وكيفية تشغيل رياض الأطفال من خلال مناهج خاصة وذلك عام ١٩٨٥م، ثم نشر دليل لرياض الأطفال بعد تطويره عام ١٩٩٦م، وبدأت حكومة هونج كونج في عقد الثمانينيات التوسع في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال

ومراكز رعاية الأطفال الخاصة لتقديم الرعاية والخدمات للأطفال، وفي عام ١٩٩٥م وحرصاً من حكومة هونغ كونج على تدريب وتأهيل معلمات رياض الأطفال أعدت برنامج تدريبي أثناء الخدمة لبعض الوقت ليعادل شهادة رياض الأطفال في التربية (بكالوريوس التربية تخصص رياض الأطفال) (A 2 year part Time Training Program Leading to the Certificate in Kindergarten Education (CE-KG).

واستجابة لذلك بدأ معهد التربية في هونغ كونج منذ عام ١٩٩٥م The Hong Kong institute of education (HKIE) يقدم برنامج شهادة التربية تخصص رياض الأطفال (A certificate of education kindergarten education (CE-KG)، بدلاً من شهادة (QKT) التي كانت موجودة في عقد الثمانينيات من القرن العشرين، وفي عام ١٩٩٨م أعدت الحكومة برنامج للتدريب كل الوقت للحصول على شهادة التربية في الطفولة المبكرة - 3 Year Full Time Training Program Leading to the Conferment of the Certificate of Early Childhood Education (CE-ECE) لخريجي مرحلة الثانوية الذين يأملون في العمل برياض الأطفال (١٨١ : ١).

ومع عودة السيادة على الصين في عام ١٩٩٧م بذلت حكومة هونغ كونج جهوداً كبيرة في دعم ونشر مؤسسات رياض الأطفال وتدريب المعلمات على شهادة الكفاءة في رياض الأطفال، وفي عام ١٩٩٩م أعلن السيد تونج Mr. Tung الرئيس التنفيذي لإدارة منطقة هونغ كونج The chief executive of the Hong Kong special administrative region بأنه يتعين على جميع مدراء رياض الأطفال الجدد أن يحصلن على شهادة (CE-KG) (التربية - رياض الأطفال) مع بداية سبتمبر ٢٠٠٢م (٧١ : ١)، (١٣٠ : ١).

وفي عام ٢٠٠١م أكد السيد تونج الرئيس التنفيذي أنه يتعين على الحكومة فحص شهادة رياض الأطفال للمعلمات العاملات في مؤسسات رياض الأطفال ولهذا استجابت الحكومة للتوسع في برامج تدريب معلمات رياض الأطفال وأصبحت كل المعاهد والكلية المتخصصة في رياض الأطفال تقدم برامج لتدريب وتأهيل المعلمات ومن ضمن الجهود التي بذلتها الحكومة في مجال دعم التوسع في نشر رياض الأطفال وتمويلها بالتجهيزات اللازمة وحرصاً منها على تقديم الدعم المالي للآباء لإلحاق أطفالهم برياض الأطفال بدأت الحكومة في تقديم المساعدات لرياض الأطفال من خلال مشروع السندات المالية (٤٥ : ٢-١). وفي

عام ١٩٩٩م تم تطبيق السندات المالية لدعم حوالي ٢٨٦ روضة من إجمالي ٧٦٩ روضة في هونج كونج (١٢٩: ٢)، الأمر الذي ساعد على التحاق معظم الأطفال ممن هم في سن الرياض بمؤسسات رياض الأطفال بنسب كبيرة تزيد عن ٩٥٪ من عدد الأطفال ممن هم في سن ما قبل المدرسة الابتدائية، فبلغ عدد الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧م ١٤٠,٨٠٠ طفلاً وطفلة، ومع بداية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م ازداد هذا العدد ليصل إلى ١٥٠,٥٠٠ طفلاً وطفلة، وارتفع هذا العدد العام الدراسي الحالي ٢٠١١/٢٠١٢م ١٥٩,٥٠٠ طفلاً وطفلة (١١٤: ٤٤). وفي سبتمبر ٢٠١٤، تم تسجيل حوالي ١٧٦ ٤٠٠ طفل في ٩٧٨ روضة وتقديم الحكومة دعماً مالياً للأسر الغير قادرة على دفع الرسوم الخاصة بالالتحاق (١٨٢: ١-٣) ويرجع ذلك إلى تكريس جهود حكومة هونج كونج لتقديم الدعم المالي المناسب لأولياء الأمور لإلحاق أطفالهم بمؤسسات رياض الأطفال نظراً لأهمية تلك المرحلة المهمة في حياة الأطفال في ذلك السن المبكرة.

٢- مسميات وأنواع مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) :

تتعدد ومسميات مراكز رعاية وتعليم ما قبل المدرسة في هونج كونج لتشمل ما يلي:

(١٧٩: ١-٦)

مركز رعاية الطفل : Child Care Centre

تقدم خدمات الرعاية والتعليم للأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٣ سنوات.

روضة بوضعه للأطفال ومركز الرعاية : Kindergarten-cum-Child Care Centre

تقدم خدمات الرعاية والتعليم للأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات.

مراكز خدمة ورعاية الطفل (المفاجأة) الاضطرارية في بعض الأحيان : Occasional Child Care

Service تقدم جلسات رعاية لمدة يوم كامل أو لمدة نصف يوم أو لمدة ساعتين في بعض

مراكز رعاية الأطفال للأطفال في بعض الأحيان نظراً لمختلف الالتزامات المفاجئة لأولياء

الأمر.

مراكز الخدمة لساعات طويلة : Extended Hours Service

تقدم هذه المراكز الرعاية للأطفال لتلبية الاحتياجات الاجتماعية للأسر والآباء العاملين الذين يحتاجون الرعاية لأطفالهم لساعات أطول نظراً لانشغالهم بأعمالهم لمدة أطول .

مركز رعاية الطفل السكني : Residential Child Care Centre

يوفر للأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٦ سنوات الذين لا يمكن رعايتهم بشكل كاف لأسرهم لأسباب مختلفة مثل المشاكل السلوكية والعاطفية، أو الأزمات الأسرية الناجمة عن المرض والموت والفرار.

مركز رعاية الطفل الخاص : Special Child Care Centre

يوفر تدريباً خاصاً ورعاية الأطفال المعوقين ذوي الإعاقة المعتدلة والشديدة دون سن ٦ سنوات لتسهيل نموهم وتطورهم، مما يساعد على الاستعداد للتعليم الابتدائي.

مركز العناية المتبادل لمساعدة الطفل : Mutual Help Child Care Centre

تهدف إلى تعزيز المساعدة المتبادلة على رعاية الأطفال داخل الحي، تم إنشائها من قبل المنظمات غير الهادفة للربح لتوفير الرعاية لمدة لا تزيد عن ١٤ ساعة للأطفال الرضع والصغار.

رياض الأطفال :

وتقبل الأطفال من سن الثالثة إلى الخامسة وأحياناً إلى السادسة .

٣- أهداف رياض الأطفال في هونج كونج :

تنبثق أهداف رياض الأطفال في هونج كونج من الأهداف الشاملة للمناهج والأهداف السبعة Seven learning Goals العامة للتعليم التي ينبغي أن تحقق وتنجز خلال العشر سنوات التالية، وهي على النحو التالي: (١٨٠ : ٢-٤)

- تعريف الأطفال أدوارهم ومسؤولياتهم كأعضاء في الأسرة والمجتمع والأمة.
- فهم هويتهم الوطنية التي تكون ملتزمة بالمساهمة/ المشاركة في الأمة والمجتمع.
- تنمية عادة القراءة بشكل مستقل.
- المشاركة بنشاط في المناقشات وبثقة باللغتين الصينية والإنجليزية.

- تنمية التفكير الإبداعي ومهارات التعلم المستقل الرئيس (مثل التفكير النقدي وتكنولوجيا المعلومات - والإدارة الذاتية).
 - امتلاك مجموعة واسعة وأساس المعرفة في مجالات التعلم الثمانية الأساسية.
 - ممارسة نمط حياة صحي وتنمية الاهتمام والتقدير من الأنشطة المادية والجمالية.
- ولهذا تسعى رياض الأطفال في هونج كونج في ضوء أهداف التعليم السبعة سالفة الذكر إلى رعاية الأطفال من أجل تحقيق التنمية الشاملة في مجالات اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية والجمالية والأخلاقية والفكرية وذلك بهدف إعدادهم للحياة وكذلك تحفيز الأطفال نحو التعلم وغرس المواقف والاتجاهات الإيجابية للتعلم في نفوس الأطفال من أجل إرساء الأساس للتعلم في المستقبل بحيث يكون كل طفل قادراً على التعلم مدى الحياة وقادراً على التفكير النقدي والاستكشاف والابتكار والتكيف ، وتحدد أهداف المناهج في رياض الأطفال بهونج كونج في أربعة أهداف تنموية للأطفال الصغار في إطار المناهج الدراسية، هي :
- التنمية البدنية، التنمية المعرفية واللغوية، التنمية العاطفية والاجتماعية والتنمية الجمالية، ويمكن تحقيق هذه الأهداف من خلال ستة مجالات التعلم، وهي: اللياقة البدنية والصحة، "اللغة"، الرياضيات في وقت مبكر، العلوم والتكنولوجيا ، الفرد والمجتمع "والفنون وتتكون كل أنواع التعلم من ثلاثة عناصر رئيسة هي "المعرفة" ، "مهارات" والاتجاهات " (٦٦ : ٤) ؛ ولهذا تسعى رياض الأطفال إلى تحقيق التنمية الشاملة في مجالات الأخلاق والفكر، اللياقة البدنية، والمهارات الاجتماعية وعلم الجمال، وذلك لإعدادهم للحياة وإرساء الأساس للتعلم في المستقبل على النحو التالي:

أهداف رياض الأطفال فيما يتعلق بالنمو الجسمي: (١٦١: ٣ - ١٧٢: ٣ - ٤)

تشجيع الأطفال على استخدام الحواس الخمس ، تنمية المهارات الحركية وتطبيق القدرة الحسية، غرس العادات الجيدة في نفوس الأطفال وتنمية القدرة على الرعاية الذاتية، تنمية قدرة الأطفال الحسية وقدرات التركيز والملاحظة، تنمية مهارات الطفل الحركية وتمكين الأطفال من فهم حدود قدراتهم الجسمية وتنمية الوعي لحماية الذات.

أهداف رياض الأطفال فيما يتعلق بالنمو اللغوي والمعرفي : (١٨:١٧٥)

إثارة الفضول والوفاء لدى الأطفال وغرس الاستكشاف والتطلع في نفوسهم عن العالم والأشياء من حولهم، تنمية مفاهيم منطقية بسيطة للأطفال في مجال محو الأمية الرياضية وذلك لمساعدتهم في تحليل الحكم والتفكير وحل المشكلات و تنمية قدرات الأطفال في اللغة والتفكير

أهداف رياض الأطفال في النمو الاجتماعي والعاطفي: (١٩:١٧٥)، (٢٠:٨٦ - ٢٣)

تشجيع ومساعدة الأطفال على فهم طريقة تفكيرهم وعواطفهم، والتعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم من خلال الاستخدام السليم للوسائل اللغوية وغير اللغوية، تنمية مفهوم الذات الإيجابي وبناء احترام الذات والثقة بالنفس والشعور بالإنجاز والتفاؤل، إثراء تجاربهم في الحياة وتعزيز مهاراتهم الشخصية والإنصات و تحقيق التوازن بين مصالحهم الشخصية ومصالح المجتمع لمعرفة كيفية إقامة علاقات جيدة من خلال التفاوض والتعاون وقبول القيم والقواعد الاجتماعية، وتشجيع الأطفال في المواقف الإيجابية تجاه الناس وفهم وأدوار ومسؤوليات الأفراد في الأسرة والمجتمع والمدرسة والدولة.

أهداف رياض الأطفال فيما يتعلق بالنمو الجمالي: (٢٠:١٧٥)، (٢١:٥٥ - ٥).

السماح للأطفال لاستكشاف وسائل الإعلام المختلفة، ورموز الفن في بيئة غنية ومتنوعة جمالياً، إثراء الخبرات الحسية للأطفال وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، تحفيز القوى الإبداعية للأطفال والخيال وتشجيعهم على المشاركة في التمتع بالأعمال اليدوية.

* والهدف من التعليم رياض الأطفال في هونج كونج رعاية الأطفال لتحقيق التنمية الشاملة في جوانب الأخلاق، والفكر، واللياقة البدنية، والمهارات الاجتماعية والجمالية لتطوير العادات الجيدة وذلك لإعدادهم للحياة، وحفز اهتمام الأطفال في التعلم وتنمية مواقف تعليمية إيجابية، من أجل إرساء الأساس للتعلم في المستقبل (١: ٧٩)

* وفي ضوء ما سبق، تتبلور أهداف رياض الأطفال في هونج كونج على النحو الذي أعلنته الحكومة في العام ٢٠١١/٢٠١٢ م، كما يلي: (٨٨ : ٢)، (٢٠٢ : ٣)، (٨٦ : ٣-٤)، (١٢٦ : ٢).

* تعزيز التنمية المتوازنة لمختلف الجوانب اللازمة لنمو الطفل في جميع الجوانب الجسمية والفكرية واللغوية والاجتماعية والعاطفية والجمالية.

* إرساء ثقافة التقييم الذاتي في رياض الأطفال و تحفيز قدرات الأطفال وتنمية وتشجيع مواهبهم.

* تعزيز تنمية الطفولة المبكرة وجودة التربية التعليم و في رياض الأطفال.

* توفير بيئة تربوية لرعاية الأطفال توفر لهم الجو المناسب للنمو السليم.

* إشباع فضول الأطفال من خلال اللعب ومساعدتهم على الإبداع وتنمية مهارات الأطفال الاجتماعية.

* العمل على تثقيف الأطفال من مختلف الثقافات والخلفيات الثقافية.

* تشجيع الأطفال على التعليم من خلال التدريب العملي على التجارب والممتعة.

* تربية الأطفال على الثقافة واللغة الصينية.

* تقديم برامج تعليمية وتربوية عالية الجودة لتحقيق النمو الشامل للأطفال .

* دعم برامج الاستكشاف والاكتشاف للأطفال من خلال برامج الروضة.

* تنمية مهارات الفهم والمعرفة لدى الأطفال.

* تقديم خبرات تعليمية تنموية موجهة لإكساب الأطفال الكفاءة والثقة بالنفس.

* توفير بيئة الهواء الطلق يمكن للأطفال اللعب مع الآخرين في مجموعة صغيرة والانخراط في اللعب.

٤ - سياسة وإجراءات القبول برياض الأطفال في هونج كونج:

ظلت رياض الأطفال تقبل الأطفال من سن ٣-٥ سنوات لفترات طويلة وامتدت حالياً خدمات الطفولة لتبدأ من سن ثلاث سنوات إلى ست سنوات، ومعظم الأطفال يكملون السنة الثانية في رياض الأطفال قبل أن يلتحقوا بالمدارس الابتدائية، والسياسة التعليمية تشجع الأطفال في هذا السن على الالتحاق برياض الأطفال لمدة عامين (٨٨ : ٣)، (٩٦ : ١)

معايير القبول بمؤسسات رياض الأطفال:

من بين معايير القبول التي يتم قبول الأطفال من خلالها بمؤسسات رياض الأطفال

ما يلي: (٨٨ : ٤-٣)، (٧٥ : ٤-١)، (٥٥ : ٥-١)، (٨٤ : ٥-٣).

- * تعطى الأولوية للقبول للأطفال الذين لهم أشقاء (أخوة) برياض الأطفال.
- * يقبل الأطفال الذين يعمل أبائهم بدوام كامل. ويتم القبول في أول أغسطس من كل عام.
- * لن يكون الطفل قادراً على حضور رياض الأطفال قبل عامهم الدراسي المخصص لهم وفقاً لعمرهم والسن المحدد للقبول.
- * يراعى في اختيار روضات الأطفال التوزيع الجغرافي وإقامة الأسرة ذاتها.
- * يتم فحص جميع الطلبات المقدمة بغرض الالتحاق برياض الأطفال خلال شهر أكتوبر وفريزها وفقاً لتصنيف الأولويات عن طريق الكمبيوتر من خلال تزويد رقم عشوائي لكل طلب من أجل تحديد الترتيب الذي سيتم عرض الأماكن ويوضع في الاعتبار تخصيص الدورة سواء صباحاً أو مساءً (بعد الظهر) بالنسبة للأطفال الأخوة الأشقاء أو التوائم في نفس الفترة.

إجراءات القبول:

يتم قبول طلبات الالتحاق برياض الأطفال بداية من شهر أكتوبر وحتى نهايته من كل عام، وتتاح فرص القبول من خلال تقديم وتسجيل الطلبات عبر الإنترنت، وعند التقدم بطلب الالتحاق يمكن للآباء وأولياء الأمور تقديم الاستفسارات والأسئلة لتقديم المشورة لهم سواء لطفلهم إذا كانت لديه أي حاجة تنموية أو تعليمية خاصة، ويتم فحص الطلبات المقدمة للأطفال الراغبين في الالتحاق بعد نهاية شهر أكتوبر من كل عام، وبعد ذلك تخصص في نهاية شهر أكتوبر مكاناً على قائمة الانتظار وفقاً لتصنيف الأولويات ضمن فئة KG1 أطفال الصف الأول بالروضة، وعلى هذا الأساس يتم قبول الأطفال بروضات الأطفال في أغسطس.

جدول (١٨) يوضح تواريخ بدء القبول برياض الأطفال (٨٨: ٣-٤).

الأطفال الذين ولدوا بين عامي	تقديم طلب الالتحاق في الفترة من إلى	تاريخ البدء في الصف الأول بالروضة KG1
(١) ديسمبر - يناير ٢٠٠٩	من ١ - ٣١ أكتوبر ٢٠١١	أغسطس ٢٠١٢م
(٢) ديسمبر - يناير ٢٠١٠	من ١ - ٣١ أكتوبر ٢٠١٢	أغسطس ٢٠١٣م
(٣) ديسمبر - يناير ٢٠١١	من ١ - ٣١ أكتوبر ٢٠١٣	أغسطس ٢٠١٤م

وعند تقديم طلب الالتحاق يملأ ولي أمر الطفل استمارة القبول التي تتضمن البيانات التالية: ١- اسم الطفل كاملاً. ٢- عنوان الطفل. ٣- تاريخ ميلاد الطفل. ٤- تواريخ إعطاء التطعيمات والأمصال الواقية. ٥- معلومات عن أفراد الأسرة. ٦- ترتيب الطفل داخل الأسرة. ٧- مهنة الأب والأم. ٨- معلومات عامة عن اهتمامات الطفل، وتتضمن إجراءات القبول تقديم أولياء أمور الأطفال ما يلي: (٩٤: ١-٢)، (٧٦٦٤: ١)، (٨٥: ١).

Certified Birth

- تقديم شهادة ميلاد الطفل.
- تقديم صور شخصية للطفل.
- شهادة التطعيمات الخاصة بالطفل مثبت فيها تواريخ التطعيم **Certificate of Immunization**.

- تقديم وثيقة لعنوان إقامة الطفل من خلال الحي الذي يعيشون فيه من الحكم المحلي التابع له.
- شهادة الفحص الطبي تثبت خلو الطفل من الأمراض المعدية بعد توقيع الكشف الطبي عليهم.
- ملء استمارة الالتحاق بالروضة المدون بها معلومات عن اسم الطفل وعنوانه وتاريخ ميلاده وأرقام التليفونات التي يمكن التواصل من خلالها مع أسرة الطفل، مهنة الوالدين، ميول الطفل ورغباته واهتماماته، تاريخ تقديم الطلب (٧٦: ١-٣)، (١٦١: ١-٥)، (٨٥: ١).

وبعد تقديم هذه الطلبات مع استمارة الالتحاق يتم فحص هذه الطلبات بعد إعطاء كل طلب رقم يتم فحصه من خلاله وفقاً لمعايير القبول السابقة بحيث يتم القبول وفقاً لهذه الأولويات والمعايير المحددة سلفاً عن طريق الحاسب الآلي، ويتم تسجيل الأسماء التي تم قبولها على الإنترنت مع توزيعهم على الروضات المناسبة لهم حيث التوزيع الجغرافي لهذه الروضات وأماكن إقامة الأطفال، ويتم إعلان ذلك في قوائم انتظار تعلن على الإنترنت، ويوضع في الاعتبار تخصيص الدورة التي يراد الالتحاق بها سواء كانت صباحية أم مسائية وفقاً لرغبات أولياء الأمور على أن تبدأ السنة الدراسية في منتصف شهر أغسطس من كل عام وأن تراعى سياسة القبول متوسط عدد الأطفال في الفصل الواحد أن لا يزيد عن ٢٢ طفلاً في الفصل الواحد. ونتيجة لسياسة القبول وحرص الدولة على الاهتمام بطفل الروضة افتتحت العديد من الروضات وتم التوسع في قبول الأطفال بمؤسسات الرياض ففي سبتمبر ٢٠١٤، تم تسجيل حوالي ١٧٦ ٤٠٠ طفل في ٩٧٨ مركزاً لرياض الأطفال / روضة وتقدم الحكومة دعماً مالياً للأسر الغير قادرة على دفع الرسوم الخاصة بالالتحاق. (١٨٢: ٣-١)

٥ - المناهج والبرامج اليومية لرياض الأطفال في هونج كونج:

تصاغ المناهج الدراسية لرياض الأطفال ومركز الرعاية تلبيةً لطبيعة الطفل وخصائصه النمائية بهدف تمكين الأطفال من تنمية اتجاهاتهم للمواقف التعليمية الإيجابية والعادات المعيشية الجيدة وكذلك لتعزيز التنمية الشاملة والمتوازنة (٨٠: ٣-١) لهذا تسعى مؤسسات رياض الأطفال في هونج كونج إلى تحقيق أهدافها من خلال مجموعة من مجالات التعليم الستة التالية:

- اللياقة البدنية والصحة Physical Fitness and Health.

- اللغة Language.

- الرياضيات (مبادئ الرياضيات) 'Early Mathematics'.

- العلوم والتكنولوجيا Science and Technology.

- الفرد والمجتمع Self and Society.

- الفنون Arts.

وتحرص مجالات التعليم برياض الأطفال في هونج كونج على تناول الأهداف الإنمائية لأطفال الرياض في مجالات المناهج الدراسية المختلفة والتي توفر إطاراً لاستعراض مختلف عناصر التعليم، وهي مصممة لبناء المعرفة، وتزويد الأطفال مع سياقات لتطوير/ لتنمية وتطبيق القيم والمهارات الأساسية والاتجاهات. وهذه مجالات التعلم تسهم في توفير وسيلة مهمة وكمراجع سهل للمعلمات في تخطيط المناهج وضمان التنفيذ الشامل والمتوازن من حيث التخطيط للمناهج عبر مناهج تعليمية متكاملة من خلال مجالات التعليم المختلفة، كما تسمح بمعرفة أكبر في وضع المعلمين لاستراتيجيات التدريس بمؤسسات رياض الأطفال وهذا يعزز الشمولية والمرونة والتنوع في تعليم الأطفال برياض الأطفال، وتستند مجالات التعليم برياض الأطفال على عدة عوامل مهمة هي: (١٧٥: ١٧-١٨).

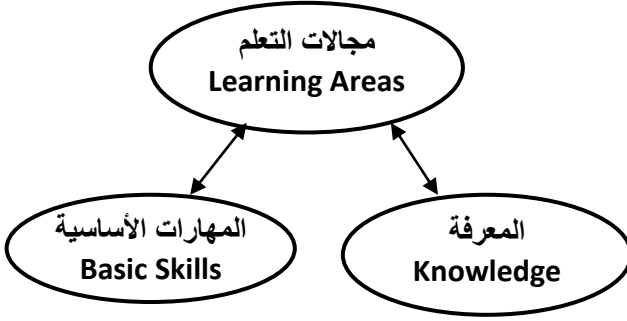
○ المعرفة Knowledge حيث تشير المعرفة إلى فهم العالم من حولنا وتكتسب عادة من خلال التلقين أو فهم الحقائق والمعلومات أو من خلال تنظيم وتجميع الأشياء معاً أو الأحداث ذات الخصائص المتشابهة لتشكيل مفاهيم محددة، ومن هنا كان لزاماً الأخذ بعين الاعتبار قدرات الأطفال على الفهم.

○ المهارات الأساسية: بحيث يمكن تنمية المهارات الأساسية للأطفال من خلال أنشطة التعلم والخبرات في مختلف مجالات التعلم، وهذه المهارات تساعد على اكتساب الأطفال للمعرفة وإمكانية تطبيقها في حل المشكلات، ولهذا ينبغي في رياض الأطفال تصميم بيئة مناسبة للتعلم التي يمكن من خلالها تنمية قدرات الأطفال .

○ القيم والاتجاهات Values and Attitudes: فالقيم والاتجاهات مترابطة مع بعضها البعض، وتضم الصفات الشخصية الأساسية في التعامل مع الناس والمواقف الإيجابية من خلال الانضباط الذاتي والمثابرة والاحترام وتحمل المسؤولية، ويتم تنمية القيم والمواقف من خلال: (التعلم في الروضة، الأسرة والحياة، الاتصال الاجتماعي).

والشكل التالي يوضح تداخل هذه العوامل مع مجالات الدراسة برياض الأطفال: (١٧٥: ١٧-١٨).





ويتضح من الشكل السابق أن جميع مجالات نمو الأطفال تتفاعل مع بعضها البعض، وأن مجالات الدراسة مترابطة وتتأثر وتتأثر بعوامل أخرى من بينها القيم والاتجاهات والمعرفة والعالم المحيط والمهارات الأساسية المراد إكسابها للأطفال. وفيما يلي نود عرض مجالات الدراسة الستة بمؤسسات رياض الأطفال في هونج كونج (١٧٥ : ٢٣-٣٥)، (٥٢ : ٣)، (٥٣ : ٣-١).

اللياقة البدنية والصحة: هي الأساس للنمو الصحي، فيتم النمو الصحي للأطفال من خلال المشاركة في أنشطة الروضة، فالتربية البدنية تعزز اللياقة البدنية للأطفال وتنمي عواطفهم وتنمي تكيفهم مع البيئة المحيطة والتفاعل مع الأطفال الأكبر سناً وتنمية روح الفريق فيما بينهم ومساعدتهم على تعلم مبدأ اللعب النظيف وتعزيز المهارات الشخصية والاجتماعية وتدعم اللياقة البدنية ما يلي:

- أ- الصحة والمعرفة : حيث تنمية نمط الحياة الصحية عند الطفل بإكسابه العادات الجيدة والتوعية بالنظافة الشخصية والعامة.
 - ب- التنمية الحسية: حيث يهدف مجال اللياقة البدنية والصحة إلى تحقيق النمو الحسي عند الأطفال من خلال: (١٧٥ : ٢٤): تحديد وظائف الحواس الخمس لاستكشاف البيئة.
 - ج- تنمية المهارات الحركية: حيث التعرف على خصائص ووظائف أعضاء الجسم المختلفة، تنمية القدرات الإدراكية والحسية، تنمية الثقة بالنفس (١٧٥ : ٢٤).
- وينبغي مراعاة عدة عوامل عند تطبيق مجال اللياقة البدنية والصحة في الروضات من بينها: (١٧٥ : ٢٤)، (١٩٧ : ٣-١)، (١٢٢ : ٥) .

مراعاة الأوضاع الصحية للأطفال عند ترتيب الأنشطة البدنية، تصميم الأنشطة المناسبة لخصائص نمو الأطفال واحتياجاتهم، إكساب الأطفال عادات الأكل الجيد والنظافة

الجيدة من خلال الروتين اليومي في وقت تناول وجبة الطعام، بحيث تكون العادات الجيدة جزءاً من حياتهم اليومية، الاتصال الدائم مع أولياء أمور الأطفال للتعرف على عادات الأطفال في منازلهم وإصلاح العادات السيئة مع الصبر وفقاً لقدراتهم، إثارة وعي الأطفال في القضايا الصحية والسلامة وتعزيز قدراتهم على حماية الذات، تمكين الأطفال من تعلم وإتقان المهارات والمفاهيم الأساسية لإجراءات الجسم بما في ذلك التوازن والتحرك والسيطرة على الجسم، تجنب الممارسة الطويلة والمكثفة للأنشطة لتجنب المخاطر وتوخي المرونة عند تصميم الأنشطة بحيث ينبغي مراعاة عناصر الوقت والمكان والفراغ (الفضاء) لتمكين الأطفال من المشاركة في الأنشطة البدنية مع احتياطات الأمن والسلامة.

اللغة: Language

يولد الأطفال ولديهم عوامل فطرية للاتصال مع الآخرين حتى قبل اكتساب المهارات اللغوية فنجدهم يستخدمون لغة الجسد Body Language أو تعبيرات الوجه Facial Expressions للتواصل مع والديهم ، وتعد مرحلة الطفولة المبكرة هي فترة ذهبية لتعلم اللغة (١٧٥ : ٢٦)، (٩٠ : ٥-٦).

فهناك علاقة وثيقة بين تنمية القدرة اللغوية والتفكير بشكل فعال إذا كانوا يجيدون اللغة في التواصل فينبغي أن يهدف منهج اللغة في رياض الأطفال إلى خلق بيئة اللغة الغنية في التعليم التي تمكن الأطفال من تنمية كفاءاتهم اللغوية والتفاعل مع الآخرين. وتمكين الأطفال من ممارسة مهارات اللغة الأربعة وهي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وتمكين الأطفال من استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة بشكل مناسب وفقاً لتسلسل نمو الأطفال الطبيعي.

وتحرص هونج كونج على الأخذ في الاعتبار عند تصميم المناهج الدراسية السياق المحلي لتعلم اللغة واللغة المنطوقة في هونج كونج تشير إلى اللغة الأم (الكانتونية)، وتنقسم مهارات اللغة في رياض الأطفال إلى: (١٧٥ : ٢٦-٢٩).

أ- الاستماع والتحدث Listening and Speaking: حيث الاستماع إلى فهم الأحاديث والقصص التي تثرى مفردات حياتهم اليومية، استخدام المفردات والعبارات القصيرة التي تعلموها من أجل التعبير عن أفكارهم واحتياجاتهم، التحدث بأدب وبوضوح وبطلاقة في

حوارات مع الآخرين، السؤال والإجابة على الأسئلة وتقديم استنتاجات بسيطة، حل المشكلات والتنبؤ بنتائج الأحداث .

ب- القراءة Reading : حيث تنمية عادات القراءة من خلال قراءة الملصقات Posters والإعلانات Advertisements والمجلات Magazines والصور Pictures، ويشترط في هونج كونج في كتب رياض الأطفال أن تكون رسومها التوضيحية بسيطة وملونة وجذابة.

ج- الكتابة Writing : حيث التواصل مع الآخرين باستخدام الورقة وأقلام الرصاص عما يشاهدونه من خلال الأشكال والصور والكلمات ،المهارات الحركية الدقيقة وتشكيل وتدريب اليد اليمنى أو اليسرى من خلال تنمية شعورهم على الاتصال بالعين واليد والتنسيق بينهما واستخدام أدوات الكتابة

اللغة الإنجليزية (اللغة الثانية) (English) Second Language

تعتبر مرحلة الطفولة المبكرة مهمة جداً لأنها يتم فيها تنمية الكفاءة في اللغة الكانتونية (اللغة الأم) التي تعد هي لغة معظم الأطفال، واللغة الإنجليزية تُعد لغة ثانية في هونج كونج لإثراء تجربة الأطفال وفهم الثقافات الأخرى، وتهدف رياض إلى تحقيق الأهداف التالية : (١٧٥ : ٣٠)

تنمية الاهتمام في تعليم اللغة الإنجليزية: للاستماع وقراءة قصص وأناشيد الأطفال والاستفادة والتعرف من المفردات المتعلقة بالحياة اليومية، الاستماع وفهم المحادثات البسيطة المتداولة في الحياة اليومية و الاهتمام بمفاهيم اللغة الإنجليزية .

الأطفال لديهم العديد من الفرص لتعلم المفاهيم الرياضية الأولية في الحياة اليومية، ولهذا تقدم رياض الأطفال بالأنشطة المتنوعة والخبرات المعرفية والتي تساعد الأطفال على الاستفادة من خبراتهم الحياتية واستيعاب المفاهيم الرياضية وتحقيق التنمية المعرفية، وقدرات التفكير لتعلم الرياضيات.

وتهدف مناهج الرياضيات إلى تحقيق ما يلي: (١٧٥: ٣٠-٣٢)، (١٥٩: ٨) :

تنمية اهتمام الأطفال بالمفاهيم الرياضية والقدرات المعرفية من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة، تطبيق المفاهيم الرياضية البسيطة الأولية مثل العد، الترتيب، التسلسل، الفرز والمقارنة، التعرف على خصائص الأشكال والكائنات مثل لونها وحجمها وشكلها، وبناء المفاهيم الأساسية للمكان والزمان.

العلوم والتكنولوجيا :

حيث التعرف على الظواهر الطبيعية والكائنات مثل الرياح والمطر والرعد والبرق والزهور والديدان والطيور والأسماك التي تقابل الأطفال في حياتهم اليومية، والتعرف على الاختراعات الحديثة مثل (التلفزيون، المسجلات، الفيديو، أجهزة الكمبيوتر) والوسائل المتطورة للنقل التي يمكن الوصول إليها بسهولة إلى الأطفال مثل (المراوح الكهربائية ولعب الأطفال) وتطبيقات العلوم في الحياة اليومية.

والعلاقة وثيقة بين العلم والتكنولوجيا وأساليب الحياة المعيشية وتنمية الأطفال على تنمية وعيهم بالبيئة المحيطة ونوعية وأساليب الحياة المعيشية بهدف تنمية القدرة على حل المشكلات وفهم العلاقة بين البشر والطبيعة واستكشاف العلاقة بين التكنولوجيا والحياة المعيشية .

وهناك عدة اعتبارات ينبغي مراعاتها عند التدريس من بينها: (١٧٥: ٣٢-٣٣).

ينبغي على المعلمات تشجيع الأطفال على تنمية الوعي بالبيئة المحيطة بهم من خلال الملاحظة والتحليل والاستدلال، ينبغي أن تكون الأنشطة بسيطة، ينبغي على المعلمات إجراء التجارب أولاً قبل أن يقوم بها الأطفال لضمان جدية وأمان الأنشطة ويمكن أن تلبى احتياجات

الطفل التنموية وتحقيق أهداف التعليم، ينبغي تشجيع الأطفال على التعلم من الأخطاء، تشجيع الأطفال على الملاحظة والمشاركة في مناقشة النتائج.

الفرد والمجتمع : Self and Society؛ ففي مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ النمو العاطفي والاجتماعي في تلك المرحلة المهمة، وفيها تبدأ أيضاً عملية فهم المشاعر الخاصة للأطفال وتشكيل ملامح الصورة الذاتية الخاصة بهم، واكتساب الخبرات التي تمكنهم من فهم قيمة المواقف وفهم العلاقات الشخصية والمهارات الاجتماعية بين الأفراد، وتأثير الآباء المعلمين على نمو الأطفال من الناحية الشخصية والاجتماعية وتأثير القيم والعادات على نمو الأطفال. ويساعد هذا المجال الدراسي أيضاً فهم مشاعر الآخرين واحتياجاتهم من خلال التفاعل مع الأقران ومجموعات اللعب وهذا يُعزز مهاراتهم الشخصية والاتصالات، فالتفاعل الاجتماعي هو مصدر للتعلم. ويهدف هذا المجال إلى أن : يتعرف الأطفال على أنفسهم وتعزيز قدراتهم حول مفهوم الذات، بناء الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية وتنمية قدراتهم على الاتصال والتفاعل الاجتماعي وتنمية الهوية الوطنية من خلال فهم الثقافة الصينية وتوسيع دائرتهم الاجتماعية (١٧٥ : ٣٢-٣٤) .

الفنون : Arts؛ في هذا المجال الدراسي يمكن استغلال الفنون في تنمية الخبرات الحسية للأطفال ومساعدتهم على اكتشاف وإدراك العالم المحيط من خلال وسائل الإعلام المختلفة، ويهدف هذا المجال إلى: (١٦٢ : ٣٥-٣٦) : تعزيز التعبير والاتصال من خلال الخيال وتكوين الجمعيات، التعبير عن أنفسهم من خلال وسائل الإعلام المختلفة والمواد، تقدير جمال الطبيعة والأعمال الفنية و تنمية روح الإبداع، تنمية الرؤى المتنوعة في مختلف الثقافات، وفيما يلي نعرض البرنامج اليومي لرياض الأطفال ذات نصف اليوم في هونج كونج: (١٠٠ : ٤٣)، (١٧٣ : ١).

جدول (١٩) يوضح نموذج البرنامج اليومي لرياض الأطفال ذات نصف اليوم

Sample Time- Table for Half-day Kindergarten

السبت / الجمعة / الاثنين	أيام الأسبوع الوقت (صباحي/مساء)
الترحيب (التفتيش الصحي/ المحادثة: المعارف العامة، رواية القصص، تبادل الخبرات)	من الساعة ٩ صباحاً إلى ٩,٣٠ صباحاً ،أما الروضات المسائية من الساعة ١,٠٠ إلى الساعة ١,٣٠ مساءً
مجموعات التعلم الصغيرة/ الأنشطة التعليمية/ اختيار الأنشطة الحرة.	من الساعة ٩,٣٠ إلى الساعة ١٠,١٥ صباحاً،أما الروضات المسائية من الساعة ١,٣٠ إلى الساعة ٢,١٥
الوجبات الغذائية	من الساعة ١,١٥ إلى ١٠,٣٠ صباحاً أما الروضات المسائية من الساعة ٢,١٥ إلى ٢,٣٠ مساءً
النشاط البدني/ الأنشطة المفيدة النافعة/ الأنشطة الفنية والحرفية، الأنشطة الموسيقية.	من الساعة ١٠,٣٠ إلى الساعة ١١,٤٥ صباحاً، أما الروضات المسائية من الساعة ٢,٣٠ إلى ٣,٤٥ مساءً
الاستعداد للذهاب للمنزل.	من الساعة ١١,٤٥ إلى الساعة ١٢ صباحاً،أما الروضات المسائية من الساعة ٣,٤٥ إلى ٤,٠٠ مساءً

تقدم هذه الروضات برنامج لنصف اليوم فهناك روضات تعمل إما صباحاً أو مساءً، و الروضات ذات نصف اليوم الصباحية تعمل من الساعة التاسعة صباحاً إلى الساعة ١٢ ظهراً، أما الروضات التي تقدم برنامج نصف اليوم المسائية فتبدأ العمل من الساعة الواحدة بعد الظهر إلى الساعة الرابعة.

جدول (٢٠) يوضح البرنامج اليومي لرياض الأطفال ذات اليوم الكامل (١٧٣: ٢).

Sample Time-Table for Full-day Kindergarten

الوقت	أيام الأسبوع	السبت / الجمعة / الاثنين
من الساعة ٩ إلى ٩,٣٠	الترحيب/ التعليم داخل الفصل ويشمل التفتيش الصحي، المحادثة، رواية القصص، تبادل الخبرات اليومية.	
من الساعة ٩,٣٠ إلى ١٠,١٥	مجموعات التعلم الصغيرة/ الأنشطة التعليمية واختيار الأنشطة الحرة.	
من الساعة ١٠,١٥ إلى ١٠,٣٠	الوجبات	
من الساعة ١٠,٣٠ إلى ١٢	اللعب البدني/ الأنشطة المفيدة/ رواية القصص/ الأناشيد (يوم السبت فقط يتم الاستعداد للذهاب للمنزل).	
من الساعة ١٢,٠ إلى ١,٠٠	تناول الغذاء (بما في ذلك الإعداد لوقت الغذاء) يومي الجمعة والاثنين.	
من الساعة ١,٠٠ إلى ٣,٠٠	قيلولة بعد الظهر يومي الجمعة والاثنين.	
من الساعة ٣,٣٠ إلى ٣,٤٥	الأنشطة المفيدة واللعب البدني يومي الجمعة والاثنين.	
من الساعة ٣,٤٥ إلى ٤,١٥	الوجبات يومي الجمعة والاثنين.	
من الساعة ٤,١٥ إلى ٤,٣٠	الأنشطة الموسيقية يومي الجمعة والاثنين.	
من الساعة ٤,٣٠ إلى ٤,٤٥	الاستعداد للذهاب للمنزل يومي الجمعة والاثنين.	

جدول (٢١) يوضح الأوقات المخصصة للأنشطة في رياض الأطفال (١٧٤ : ١)

Time Allocation of Activities in Day Kindergarten

الوقت التقريبي المخصص بالدقائق		الأنشطة
طول اليوم	نصف اليوم	
١٥ - ٣٠ دقيقة	١٥ - ٣٠ دقيقة	الترحيب (التفتيش الصحي) / المحادثة: المعارف العامة / رواية القصص / وتبادل الخبرات).
٤٠ - ٦٠ دقيقة	٤٠ - ٦٠ دقيقة	مجموعة الأنشطة
٣٠ - ٤٥ دقيقة	٤٥ - ٩٠ دقيقة	اللعب البدني
٣٠ دقيقة فقط	٤٠ - ٦٠ دقيقة	الأنشطة الإبداعية على سبيل المثال (الموسيقى) / الفنون / الأنشطة الحرفية... إلخ).
٢٠ - ٣٠ دقيقة	٣٠ - ٤٠ دقيقة	الأنشطة المفيدة (مجموعة الألعاب / إعداد الوجبات الخفيفة / العلوم والتجارب)
١٥ - ٢٠ دقيقة	٦٠ دقيقة	الوجبة وقت تناول وجبة خفيفة
- لا يوجد	٩٠ - ١٢٠ دقيقة	وقت القيلولة

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن رياض الأطفال في هونج كونج تؤكد على أن كل دقيقة تمضي في رياض الأطفال لها تأثيرها المباشر أو غير المباشر على تربية وتنمية الأطفال؛ بحيث تكون الأنشطة موجهة لتلبية الاحتياجات التنموية والسلوكية للأطفال، وتحرص الروضات على استخدام الوقت بشكل مرن، وهناك مجموعة من المبادئ عند استخدام الجداول الزمنية للممارسات اليومية منها:

- الحفاظ على التوازن بين الأنشطة الهادئة والأنشطة التي تحتاج إلى جهد و طاقة أكبر .
- ينبغي السماح للأطفال للتحرك بحرية وسعادة وممارسة درجة من الاختيار الحر للأنشطة والمشاركة في الأنشطة الإبداعية و الترفيهية وأنشطة اللعب وأن يتضمن الجدول الزمني أنشطة الفن والأنشطة الحرفية والموسيقى والتدريب على المهارات الحياتية.
- تنظيم الأنشطة الجماعية اليومية وتقديم عدد من الأنشطة المتنوعة للاختيار الحر.
- لا يشترط التقيد التام بفترة من فترات اليوم الدراسي.

- أوقات الذهاب للحمام تترك حسب الاحتياجات الفردية للأطفال أو قد يذهبون في مجموعات بعد تناول وجبتي الإفطار أو الغذاء.
- ينبغي أن يتم ترتيب الجدول الزمني اليومي للأنشطة بشكل يتسم بالمرونة بغرض الاستفادة الفعالة والمتاحة لتعليم الأطفال من خلال التجربة الشخصية.
- وتقسم قاعة الروضة إلى مجموعة من الأركان التعليمية التي تتعدد وتتنوع بتنوع المجالات الدراسية والأنشطة المصاحبة على سبيل المثال، قد يكون هناك ركن القراءة Reading Corner، ركن الرياضيات Mathematics Corner ركن الطبيعة Nature Corner ركن الفنون والحرف اليدوية Art and Crafts Corner ، ركن الموسيقى Music Corner ركن المنزل.. الخ Home Corner etc وتجهز هذه الأركان بشكل جيد مع الوسائل التعليمية لتسهيل التعلم الذاتي. (٧٨: ١-٢)
- ولتشجيع رياض الأطفال لإجراء التقييم الذاتي بشكل مستمر، عزز مكتب التربية والتعليم في إطار ضمان الجودة في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م the Education Bureau has enhanced the Quality Assurance Framework in the 2012/13 school year. ورياض الأطفال قد لا تزال تشير إلى مجموعة من مؤشرات الأداء في تقييم مستوى جودة رياض الأطفال. وقد بدأت دورة جديدة من مراجعة الجودة في العام الدراسي نفسه لمواصلة تعزيز تطوير جودة التعليم في رياض الأطفال في هونغ كونج . promote the development of quality kindergarten education of Hong Kong ومع بداية العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨م بدأت هونغ كونج في تطبيق نظام مراجعة الجودة بجميع رياض الأطفال للتأكد من جودة التقييم الذاتي للمدارس ورياض الأطفال (٧٧: ١-٥٦)

أهداف مراجعة الجودة : Objectives of Quality Review (٩١: ٦)

- للتحقق من صحة نتائج التقييم الذاتي SSE وتعزيز التنمية المستدامة في رياض الأطفال
- لتوفير الحكم المهني للتحقق من أهلية رياض الأطفال في الانضمام.
- لتزويد الجمهور بمعلومات عن التنمية الحالية ونوعية التعليم ما قبل الابتدائي .

- لتعزيز جودة تعليم ما قبل الابتدائي من خلال نشر فعالة الممارسات بين رياض الأطفال .

٦- مباني رياض الأطفال في هونج كونج:

تحرص هونج كونج على تطبيق معايير الجودة العالمية في مباني رياض الأطفال ومرافقها، بحيث توفر سبل الأمان والسلامة والنظافة لتوفير بيئة تعليمية ملائمة لاحتياجات نمو الأطفال ورعايتهم في هذه المرحلة العمرية، وتحرص أيضاً حكومة هونج كونج على تزويد هذه المباني بالتجهيزات والوسائل اللازمة لتحقيق أهداف برامج رياض الأطفال بما يتفق مع الأهداف التعليمية والتربوية والنمائية العامة لرياض الأطفال، فقد حددت الشروط والمعايير اللازمة لمباني رياض الأطفال على النحو التالي: (٤٨ : ١٠-١٤)، (٤٩ : ٢-٥)، (٥١ : ١-٥)، (١٧٨ : ١-٦).

أ- شروط موقع الروضة:

يشترط عند فتح رياض الأطفال اختيار موقع مناسب للروضة تتوافر فيه السلامة والأمان والصحة والنظافة، فيشترط في موقع رياض الأطفال ما يلي:

- أن يكون موقع الروضة بعيداً عن مصادر الضوضاء والمخاطر.
- أن تكون بعيدة عن المناطق الصناعية ومحطات الطاقة الكهربائية.
- أن يكون الموقع بعيداً عن مصادر التلوث والحرائق، وازدحام المرور .
- أن يكون مبنى الروضة قريباً من المناطق السكنية للأطفال.
- أن تكون المساحة كبيرة وكافية ومحاطة بالأشجار والزهور والمساحات الخضراء.

ب- شروط مبنى الروضة:

يشترط في مبنى الروضة في هونج كونج ما يلي: (٤٧ : ٢-٥)، (٤٨ : ١٠-١١).

- أن يكون مبنى الروضة مصمماً تصميماً جيداً.
- أن يكون مبنى الروضة مزوداً بخدمات الكهرباء والصرف الصحي والإضاءة.
- أن يتوافر في المبنى شروط السلامة والأمان من المخاطر الإشعاعية والكهربائية.
- أن يتسم مبنى الروضة بالاتساع وبحرية الحركة والممرات الكافية بين الفصول .

- أن يزود المبنى بدليل إرشادي (لوحات مضيئة توضح مرافق المبنى).
- أن تكون السلالم وجميع المخارج خالية من العوائق.
- تقسيم مبنى الروضة إلى مرافق شاملة ومتنوعة تتناسب مع الدور التربوي المتوقع من الروضة وأن يتناسب مع العدد الكلي للأطفال بالروضة.

ج- مرافق الروضة:

يضم مبنى الروضة العديد من المرافق اللازمة لسير العملية التربوية داخل الروضة، فتضم الروضة المرافق التالية: (٤٧ : ٢-٥)، (٩٣ : ٣-١)

* غرف للإدارة Administration Rooms

يضم مبنى الروضة غرفة كبيرة خاصة للإدارة وتخصص لمدير الروضة مزودة بمكتب كبير لمديرة الروضة وطاولة مستديرة للاجتماعات وتزود هذه الغرفة بتليفون ثابت وآخر جوال وفاكس وكمبيوتر، وتحتل هذه الغرفة مقدمة المبنى بالقرب من المدخل الرئيس للروضة بالطابق الأرضي.

* **غرف أخرى للسكترارية:** مزودة بمكاتب ودواليب خاصة لحفظ الملفات وأجهزة الكمبيوتر وماكينات التصوير الورقية والطاولات الصغيرة وهي أيضاً مزودة بتليفون ثابت وآخر جوال.

* **وغرف خاصة للمعلمات:** تستريح فيها المعلمات وقت الفراغ وهي مزودة بمكاتب خاصة للمعلمات ودواليب وأدراج خاصة تحفظ فيها المعلمات ملفاتهن الخاصة والوسائل التعليمية المعنية وهي مزودة بتليفون ثابت وعدد اثنين جوال.

* **غرفة خاصة للفحص الطبي:** تحرص مؤسسات رياض الأطفال في هونج كونج على توفير غرفة خاصة للفحص الطبي والإسعافات الأولية لحالة الطوارئ وهي مزودة بأسرة خاصة للفحص الطبي للأطفال بصفة دورية، ودواليب خاصة مزودة بأدوات الإسعافات الأولية والأدوية اللازمة.

* **قاعات الأطفال:** لابد أن يزود مبنى الروضة بقاعات خاصة لممارسة الأنشطة المختلفة والتي يشترط فيها الشروط التالية: (١٠٠ : ٣٠-٣٨)، (١٧٢ : ٥٩-٦٤)

- أن تكون ذات مساحة كبيرة كافية للحركة ومناسبة لعدد الأطفال .

- أن تكون القاعة مقسمة إلى ممرات تسهل فيها الحركة دون إعاقة.
- أن تقسم الغرفة إلى أركان تعليمية متنوعة لتضم ركن الفن مزودة بطاولة خاصة لممارسة الأنشطة الفنية وركن آخر للحاسب الآلي، وركن المطبخ، ركن القصص، وركن الرياضيات وآخر للعلوم وأركان أخرى يسهل تصميمها وينبغي أن تتسم جميعها بالمرونة، أن تتوفر بها الوسائل والأدوات والتجهيزات اللازمة.
- أن تتوفر في هذه القاعات مصادر الأمن والسلامة والأمان من الأخطار.
- أن تخصص أماكن ومساحات لعمل الممرات بين الطاولات والمقاعد.
- أن تكون حوائط القاعات مزينة بألوان تبعث البهجة في نفوس الأطفال.
- أن تكون جميع الأثاثات آمنة خالية من الحواف والمسامير المعدنية.
- أن تكون جميع الألعاب والخامات المستخدمة غير سامة وخالية من الرصاص.
- أن تتضمن قاعات الأنشطة على مكتب للمعلمة وأن تزود بأرفف ودواليب ومنضدة للألعاب.

- * **المطبخ:** لا توجد روضة أطفال في هونج كونج خالية من مطبخ خاص ضمن مرافق مبنى الروضة، يُعد فيه الوجبات الغذائية التي تقدم للأطفال سوءاً وجبات خفيفة أو وجبات ساخنة، ويشترط في مطبخ الروضة ما يلي: (٥٠ : ٣-٤)، (١٠٠ : ٢٨-٢٩).
- أن يكون متسع من حيث المساحة وأن يتناسب من حيث المساحة مع العدد الكلى للأطفال بالروضة، أن يكون جيد الإضاءة والتهوية ومزوداً بالتجهيزات اللازمة مثل الأفران، وأدوات المطبخ، الدواليب والأرفف والطاولات والمقاعد الكافية، الأحواض، الثلاجات، غسالة الأطباق، فريزر كبير لتخزين وحفظ الطعام ومنتجات الألبان، أدوات مناسبة لاستخدام الأطفال عند تناول الطعام في فترة الوجبات الخاصة بالإفطار والغداء.
 - أن تتوفر فيه شروط الصحة والسلامة والأمان من المخاطر.
 - أن يكون مزوداً بأحواض خاصة لغسيل الأيدي تتناسب مع أطول الأطفال.
 - أن يكون بالمطبخ طباخين يتمتعون بالجودة في إعداد الأطعمة لدى نفوس الأطفال.
 - أن تكون جدران المطبخ مزينة بدهانات جميلة وملونة بألوان زاهية ورسومات توضيحية للعادات الصحية السليمة عند تناول الأطعمة.
 - أن يخصص لكل طفل أدواته والخاصة من الملاعق والأطباق والفوط.

- أن يزود المطبخ بمصادر الإضاءة الجيدة والمكيفات الهوائية التي تساعد على تهوية المكان وامتصاص الروائح الغير مرغوب فيها.

* الحمامات والأحواض:

- يشترط في مبنى رياض الأطفال في هونج كونج أن يتضمن مرفق حيوي ومهم مثل الحمامات والأحواض المناسبة لاستخدام الأطفال وأطوالهم، ولهذا يشترط في حمامات رياض الأطفال الشروط التالية : (٤٩ : ٥-٧).
- أن تكون الحمامات مناسبة للأطفال وأطوالهم ، وأن تكون جيدة الإضاءة والتهوية.
 - أن تكون الحمامات والأحواض مزودة بالأدوات السهلة الاستخدام والمناسبة.
 - أن تكون المراحيض مناسبة الارتفاع لأطوال الأطفال.
 - أن تزود الحمامات بأبواب ومقابض سهلة الفتح والغلق بالنسبة للأطفال.
 - أن تتوفر بالحمامات مناشف ورقية كافية لاستخدام الأطفال لها.
 - أن تزود الحمامات بسخانات كهربائية لضمان وجود الماء الدافئ.
 - أن تتوفر في الحمامات جميع أنواع المنظفات الشخصية كالصابون والمطهرات.
 - أن تتوفر بالحمامات مرآة خاصة فوق الأحواض مناسبة لأطوال الأطفال.
 - أن تزود الحوائط والأرضيات بالسيراميك الملون الجذاب.

* حديقة الروضة (فناء الروضة):

- يشترط في مبنى رياض الأطفال في هونج كونج أن يتضمن المبنى حديقة لروضة ومكان خاص للعب وللمرح والجري والقفز وممارسة الأنشطة الحركية بحرية وأمان، ويطلق عليها أحيانا فناء الروضة Out Door Space وهو مكان ينطلق فيه الأطفال للجري واللعب، ويشترط فيه ما يلي: (٤٧ : ٤-٥).
- أن تكون مجهزة بوسائل اللعب والقفز والتزحلق والأراجيح المناسبة لطبيعة طفل الروضة وأن تكون مزودة بالألعاب الآمنة والمواد اللازمة للتعلم مثل صناديق الرمال والنباتات والزهور وأدوات التسلق والجري وخزانات المياه.

- أن تتوفر فيها النباتات والزهور والحشائش الجميلة الخضراء ،أن تخصص فيها مكان خاص للجري وآخر للترحلق ومكان آخر للتسلق ،أن يخصص مكان لتعلم قواعد وإشارات المرور،أن تكون آمنة وجزء لا يتجزأ من مبنى الروضة.

* الحوائط والأرضيات Wall and Floor

- يشترط أن تكون الحوائط مطلية بألوان ناعمة مريحة زاهية الألوان التي تجذب انتباه الأطفال وتساعدهم على الراحة النفسية.
- أن تكون الحوائط مزودة باللوحات الإعلانية المصنوعة من البلاستيك والسيراميك التي يسهل تنظيفها من آن لآخر.
- أن تبطن الحوائط بمواد عازلة للصوت أي قادرة على امتصاص الصوت.
- أن تكون الأرضيات مغطاة بالسيراميك المسطح الآمن.(٤٧ : ٥)،(١٣١ : ٢).

٧- إدارة رياض الأطفال في هونج كونج :

تنقسم إدارة مؤسسات رياض الأطفال في هونج كونج إلى المستويات الإدارية التالية :

أ- إدارة رياض الأطفال على المستوى القومي :

حيث تُدار مؤسسات رياض الأطفال على المستوى القومي من خلال هئتين هما : (٧٨ : (١)،(٦٩ : ١-٣)،(١٢٠ : ٧-١٦)

- مكتب التربية والتعليم *Education Bureau* ويشرف على الروضات الحكومية غير الربحية.

- وزارة الرعاية الاجتماعية *the Social Welfare Department* والتي تحدد مؤشرات الجودة و الأداء وأهداف الروضات كما ورد في دليل مناهج تعليم ما قبل المدرسة الابتدائية

- المنظمات الطوعية والهيئات الخاصة وتشرف على جميع الروضات الخاصة بهونج كونج .

ب- إدارة رياض الأطفال على المستوى الإقليمي والمحلي :

إذ تشرف السلطات الإقليمية والمحلية على مؤسسات رياض الأطفال بالأقاليم والمحليات حيث توجد هيئة التفيتش على مؤسسات رياض الأطفال التابعة لمكتب التربية

والتعليم بموجب قانون التعليم والمفتشين *Inspectors* يقومون بزيارة الروضات بانتظام لإعطاء المشورة لمديري الروضات والمعلمين فيما يتعلق بالمناهج الدراسية، وطرق التدريس والإدارة المدرسية.

ج- إدارة الروضات على مستوى الروضة :

إذ يتكون الجهاز الإداري في الروضة بهونج كونج من مديرة الروضة والمعلمات والمشرفات ومشرفات التغذية والإداريين والسكرتارية والطبيب والممرضة وقائدي الحافلات والعاملات والذين يديرون العمل داخل الروضة وخارجها وهم :

* مديرة الروضة Kindergarten Principal

تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة في هونج كونج على ضرورة أن تكون مديرة الروضة سيدة، فمعظم مديري الروضات في هونج كونج من السيدات. (١٤٦ : ٢٧-٥١) وينبغي أن يتوفر في مديرة الروضة عدة مواصفات وشروط، من بينها: (٩٨ : ٣)، (٨٢ : ١-٢)، (٤٤ : ٩٥١-٩٦٨).

- أن تكون حاصلة على درجة البكالوريوس الماجستير أو في التربية تخصص الطفولة المبكرة حيث صدر مرسوم قانون في أكتوبر ٢٠٠٩ م يلزم جميع مديرات رياض الأطفال أن يحصلن على شهادة الطفولة المبكرة (ECE).
- الحصول على شهادة إتمام دورة الجودة للمديرين، أن يكون لديها خبرة كبيرة في مجال تربية الطفل، أن تكون حاصلة على دورات في القيادة والإدارة التربوية، أن يشهد لها بالأخلاق الحميدة والمرونة في التعامل مع الآخرين وأن يتوافر فيها صفات القائد التربوي الناجح.

* مهام مديرة الروضة:

- تتعدد المهام والأدوار التي تقوم بها مديرة الروضة في هونج كونج لتشمل المهام التالية: (٧٦ : ٧-٣)، (١٢٨ : ٣)، (٤٥ : ٣٤٩-٣٧٨)، (٤٦ : ١٤-٢١)، (١٠٩ : ٢٣-٣٧)، (٥٤ : ٢٠٧-٢٢٥)
- توجيه العاملين والمعلمات في الاتجاه الإيجابي السليم ودعم الاتصال الإداري في الروضة.

- التخطيط والتنظيم للشئون التربوية والإدارية والبرامج والأنشطة داخل الروضة ورسم الخطط والبرامج السنوية والدورية ومتابعة التقييم الذاتي للروضة.
 - دعم بناء بيئة تربوية جيدة وملائمة لحاجات الأطفال النمائية ومتابعة تطبيق معايير الجودة والأداء بالروضة وفقاً للمعايير القومية لضمان الجودة.
 - دعم التواصل الحميم مع أولياء الأمور ودعم العلاقات الإنسانية الطيبة بين الأفراد داخل وخارج الروضة والروضات الأخرى وتعزيز تبادل الخبرات والزيارات التبادلية مع الروضات الأخرى.
 - تحديد أهداف وأولويات التنمية المهنية للمعلمات داخل الروضة وإدارة الموارد وتعزيز الشفافية في توزيعها والعمل على إزالة المعوقات والحواجز التي تعيق الروضة لأهدافها العمل على حل المشكلات التي تعوق تحقيق الروضة لأهدافها.
 - متابعة أداء المعلمات داخل القاعات فيما يتعلق بالبرامج والخطط والأنشطة ومتابعة الفحوصات الطبية الدورية على الأطفال والموظفين داخل الروضة.
 - توفير سبل الأمن والأمان داخل الروضة ومراقبة فحص طفايات الحريق.
 - اتخاذ القرارات السليمة والرشيطة لإنجاح العمل التربوي داخل الروضة.
 - تطوير الأهداف للمستقبل وفقاً لاستراتيجيات التغيير لضمان الجودة في الأداء.
 - إدارة الاجتماعات في الروضة مع المعلمات وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة.
 - تلقي التليفونات والفاكسات والرد عليها.
 - دعم المشاركة في صنع واتخاذ القرار الإداري والتربوي في الروضة.
- ولهذا تتعدد أساليب القيادة عند كوتر Kotter لمديرة الروضة في هونج كونج لتشمل

الأساليب التالية: (١٢٣ : ٢-٣)، (١٨٣ : ٢٤-٢٥)

- الأسلوب العمدى المقصود *Intentionally*
- الأسلوب غير العمدى (غير المقصود) *Unintentionally*
- أسلوب القيادة الداعمة *A Supportive Style*
- أسلوب المشاركة *A Participative Style*
- أسلوب الإنجاز *Achievement- Oriented Style*

وفي ضوء ما سبق، يتضح حرص حكومة هونج كونج والسياسة التعليمية وتحقيق ضمان الجودة، فحرصت الحكومة بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م في طلبها من جميع مدراء رياض الأطفال من ضرورة إكمالهم لدورات تدريبية في القيادة والإدارة التربوية وضرورة حصولهن على شهادة بكالوريوس التربية في الطفولة المبكرة أو ما يعادلها حتى يتسنى لهن القيام بأدوارهن وواجباتهن المتوقعة في ضوء تطبيق معايير الجودة لرياض الأطفال في جميع أنحاء هونج كونج (٩٤: ١-٢)

* معلومات رياض الأطفال Teachers

ألزمت حكومة هونج كونج معلمات رياض الأطفال بضرورة الحصول على شهادة في التربية تخصص الطفولة المبكرة (ECE) في غضون الخمس سنوات من العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٦م لتشجيع جميع المعلمات في رياض الأطفال لترقية أنفسهن، ولهذا تشترط حكومة هونج كونج في تعيين معلمات رياض الأطفال الشروط التالية: (١٨٣: ١٢-١٧)، (٨٢: ٤)، (١٨١: ٣):

أن تكون حاصلة على بكالوريوس الطفولة المبكرة ورياض الأطفال، أن تكون صحتها الجناية سليمة وسمعتها الأخلاقية طيبة، تجيد التعامل مع الأطفال ومحبة لهم وأن تكون مدربة على العمل معهم وتتمتع بالذكاء والإدارة الجيدة للمواقف والأنشطة التربوية.

مهام معلمة رياض الأطفال: من بين مهام معلمة رياض الأطفال في هونج كونج ما يلي: (٥٤: ١٦٣-١٧١)، (١٣٤: ٢٤٣-٢٤٤)، (٧٤: ٣-١)، (٩٤: ٣).

- التخطيط للبرامج والأنشطة والممارسات اليومية بالروضة، إدارة قاعة الروضة بمرونة وإبداع وتعزيز جودة بيئة التعلم بالأساليب والسوائل والخامات اللازمة
- مواكبة أحدث التطورات في مجال تربية ورعاية الطفل.
- تعزيز قدرات الأطفال على التعلم الذاتي وروح الإبداع عند الأطفال.
- تقديم البرامج النافعة التي من شأنها مساعدة الأطفال على التعلم الجيد إتباع التعليمات والإرشادات الموجودة بدليل البرامج والأنشطة .
- متابعة برامج التنمية المهنية للمعلمات وحضور الدورات التدريبية اللازمة.
- تقديم الرعاية التربوية للأطفال من خلال المجالات الدراسية والممارسات اليومية.

* **المشرفة:** لابد وأن يكون بكل روضة مشرفة أو أكثر ويكون لديها خبرة سابقة في مجال الإشراف التربوي، ومن بين مهامها ما يلي: (١٣٤ : ٢٤٥):

الإشراف اليومي على الأطفال خاصة أثناء ممارسة الأطفال للأنشطة الحركية، أخذ التدابير اللازمة لرعاية الأطفال من المخاطر التي قد تحدث لهم، رعاية الأطفال وتلبية احتياجاتهم الضرورية والحفاظ على أمنهم وسلامتهم.

* **طبيب الروضة:** يشترط في فتح رياض الأطفال في هونج كونج أن يكون من بين هيكلها الإداري الطبيب وهو المسئول عن توقيع الكشف الطبي والفحوصات الدورية على الأطفال داخل الروضة وكذلك الموظفين العاملين .

وهو طبيب متخصص في طب الأطفال ورعايتهم صحياً من خلال المهام التالية:

- توقيع الكشف الطبي الدوري على الأطفال لضمان سلامتهم من الأمراض.
- توفير الرعاية الطبية والصحية اللازمة للأطفال لحمايتهم من الأمراض.
- السماح للأطفال المرضى بالإجازة والتغيب عن الروضة للراحة والعلاج.
- تقديم الإسعافات الأولية إذا لزم الأمر (١٨٣ : ٢٥).

* **الممرضة:** وهي التي تعاون الطبيب في تقديم الرعاية الصحية والخدمات الطبية اللازمة للأطفال ومتابعة أحوال الأطفال الصحية بعد العلاج، ومتابعة الأطفال بشكل يومي، واكتشاف الحالات المرضية على الأطفال من خلال أعراض المرض إذا كان يعاني الطفل من شيء، متابعة إجراءات السلامة من العدوى داخل الروضة، وإرشاد الأطفال بالعيادات الصحية السليمة. (١٨٣ : ٢٥ - ٢٦).

* **السكترارية:** يوكل إليهم الأعمال الفنية والإدارية المتعلقة بالشئون المكتبية؛ حيث حفظ الملفات والسجلات الخاصة بالأعمال الإدارية للروضة، وتسلم استمارات قبول الأطفال ومتابعة إجراءات قبولهم، وكتابة سجلات المتابعة الخاصة بكل طفل التي يسجل فيها البيانات المهمة عن كل طفل واهتماماته وميوله واستعداداته التعليمية. (٧٦ : ٥ - ٧)

* **أخصائية (مشرفة) التغذية:** وهي متخصصة في علوم التغذية وحاصل على شهادة في هذا المجال (علم التغذية والعلوم) له خبرة من ٣-٥ سنوات، وتعد مسؤولة عن مراقبة جميع أنواع التغذية التي تقدمها الروضة للأطفال (١٨٣ : ٢٥ - ٢٧).

* **الطباخ:** وهو الذي يتولى عملية تجهيز وتقديم الوجبات الغذائية الصحية السليمة والمتكاملة للأطفال في الروضة، ويشترط أن يكون حاصلاً على شهادة معتمدة في فن الطبخ من إحدى المعاهد المتخصصة في هذا المجال، وأن يكون سليماً صحياً غير مريض بأيّة أمراض معدية، وعليه تقديم شهادة صحية من الحي بذلك ولا بد أن يكون حسن المظهر حريصاً على نظافته الشخصية، ماهراً في فنون الطبخ، ملماً بأنواع وأساليب التغذية السليمة. (٩٥ : ٦) ، (١٩١ : ٥-٧).

* **العمال:** يشترط في عمال النظافة بالروضة توقيع الكشف الطبي عليهم للتأكد من سلامتهم من الأمراض المعدية، أن يشهد لهم بالأمانة وحسن المظهر والنظافة الشخصية، وتقع عليهم مسؤولية نظافة الروضة بجميع مرافقها. (١٢٩ : ٥-٧) .

* **السائقون: Drivers** يشترط في السائق أن يكون متمكناً من القيادة ولديه رخصة قيادة لهذا الغرض أن يكون متزناً انفعالياً، خالياً من الأمراض، تقديم شهادة صحية تثبت سلامة حاسة الإبصار والسمع غير متعاطياً للمخدرات والكحولات، تقديم صحيفة جنائية من القسم التابع له تثبت عدم مخالفته للقانون، وليس عليه أي جرائم أو مخالفات قانونية، وأن يكون حسن التعامل مع الأطفال وأطباء الأمور متحملاً للأمانة والمسئولية التي تقع عليه لنقل الأطفال من بيوتهم إلى الروضة والعكس بسلام وأمان في المواعيد المحددة. (٩٥ : ٧) ، (١٢٨ : ٥-٧).

* **أمناء المكتبة Librarians**

بكل روضة في هونج كونج مكتبة خاصة للأطفال يقوم على إدارتها أمين/ أمانة المكتبة، ومن بين أدوارها ما يلي: (١٢٩ : ٥).

التخطيط والتنسيق لإدارة جميع المسائل المتعلقة بالموارد المكتبية ودعم تنفيذ جميع أنواع القراءة وإثراء المناهج المدرسية، إدارة فترات المكتبة وأنشطة القراءة ومتابعة الأطفال ورعايتهم وتنقيفهم من خلال سرد القصص القصيرة والقصص المصورة.

٨- تمويل رياض الأطفال في هونج كونج:

تقدم حكومة هونج كونج المزيد من المساعدات المالية لدعم تربية ورعاية طفل ما قبل المدرسة إيماناً منها بأهمية رياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال والدور الذي تقدمه هذه

المؤسسات في المرحلة العمرية المهمة، ولهذا تسعى الحكومة في التوسع في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال ومراكز رعاية الطفولة لتربية ورعاية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية، وليس هذا فحسب، بل تنفق الحكومة قدراً كبيراً من الأموال لرفع مستوى معلمات رياض الأطفال مهنيّاً وتأهيل مديرات الروضات من خلال برامج تدريبية مكثفة، فحرصت حكومة هونج كونج وتعهّدت على أنه بقدم عام ٢٠١١/٢٠١٢ م أن تكون جميع المعلمات حاصلات على شهادة التأهيل في مجال الطفولة المبكرة (بكالوريوس التربية تخصص الطفولة المبكرة). ومن أهم الانجازات في هذا المجال عندما زادت نسبة الاستثمار في تعليم ما قبل المدرسة من خلال السندات المالية المدفوعة، في العام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م؛ حيث قدمت الحكومة الدعم المالي لأولياء أمور الأطفال من خلال السندات المالية من خلال برنامج الدعم المالي الذي تم الاستفادة منه لحوالي ٨٥٪ من جملة الأطفال الملتحقين بمؤسسات رياض الأطفال في هونج كونج، والذي يوفر الدعم المالي المباشر لدفع رسوم الالتحاق برياض الأطفال (٩٢: ٤)، (١٢٧: ١-٢).

فكان كل طفل يقدم له دعماً مالياً حوالي ١٠,٠٠٠ دولار هونج كونج منذ بداية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ م ووصل هذا الدعم إلى ١٦,٠٠٠ دولار هونج كونج بداية العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ م. ومن هنا بدأت المساعدات المالية من حكومة هونج كونج عام ٢٠٠٧ م من خلال ما عرف باسم السندات المالية/ القسيمة للأسر الفقيرة الذين يحتاجون إلى مساعدات مالية من خلال وكالة المساعدات المالية للطلاب/ للأطفال والتي حددت الإجراءات والشروط التي يستحقها المستفيدين من الدعم المالي ومن بينها: (١٢٧: ١-٢).

أن يكون الطفل المستفيد من هذه السندات المالية من سكان هونج كونج، ومن المقيمين فيها إقامة دائمة وأن يبلغ الطفل سن الروضة التي تحدده الحكومة والحصول على موافقة من إدارة الرعاية الاجتماعية لمساعدة الضمان الاجتماعي وتقديم طلب لاستمارة المساعدة المالية بداية كل عام دراسي جديد على أن يكون مقدم الطلب أحد الوالدين للطفل وتملاً الاستمارة بالحبر الأسود أو الأزرق بشكل واضح وتفحص الطلبات وتخفيض الرسوم وفقاً لتقرير الفحص على النحو التالي تخفيض إما ٥٠٪ أو ٧٥٪ أو ١٠٠٪ من الرسوم الفعلية، تم زيادة مبلغ المساعدة المالية من PEVS ليكون ١٦,٠٠٠ دولار هونج كونج للطفل الواحد

سنوياً بدءاً من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م وتحدد مستويات لمساعدة المالية للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م على النحو التالي بالجدول التالي : (٨٢ : ٢-١)
جدول (٢٢) يوضح مستويات الدعم المقدمة لأسر الأطفال (٨٩ : ١)

مستويات الدعم (المساعدة)	المبالغ المخفضة تتراوح بين...
دعم كامل يمثل نسبة ١٠٠٪ Hull Remission	يصل من صفر إلى ٢٩,٧٣٨ دولار هونج كونج.
دعم أكثر من النصف يمثل ٧٥٪ 3/4 Remission	يصل من ٢٩,٧٣٩ إلى ٣٦,٤٢٧ دولار
دعم النصف يمثل ٥٠٪ 1/2 Remission	من ٣٦,٤٢٨ إلى ٥٧,٥٠٢ دولار
لا يوجد دعم No Remission	أكثر من ٧٥,٥٠٢ دولار

- يوجد نوعان من مصروفات رياض الأطفال في هونج كونج وفقاً لنوع البرامج المقدمة سواء كان لنصف اليوم أو ليوم كامل، ويتضح ذلك على النحو التالي:
- تقدر مصروفات الأطفال بالروضة ذات نصف اليوم ١٩,٥٠٠ دولار سنوياً.
Half-day class: \$19.500 per child per annum
 - وتقدر مصروفات الطفل بالروضة ذات اليوم الكامل ٣١,٥٠٠ دولار سنوياً. -Whole
day class: 31.500 per child per annum
 - ويقدر الحد الأقصى لبدل الوجبة ٤٢٠ دولار لكل طفل شهرياً. Maximum meal allowance (whole-day class only) 420 child per month
 - وتخفف الحكومة هذه المصروفات من خلال ما تتكفل به من السندات المالية المدفوعة والتي بلغت قيمتها للسند المالي الواحد ١٦,٠٠٠ دولار مع بداية العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م ودعماً لرعاية وتربية الطفل تقدم الحكومة سندات الدعم بنسب مختلفة ٥٠٪، ٧٥٪ و ١٠٠٪.
 - الرسوم الفعلية التي يدفعها الطفل مقابل التحاقه برياض الأطفال.

جدول (٢٣) يوضح مصروفات الروضات ذات نصف اليوم (٨٩: ١)

الحد الأقصى السنوية (أ) A ١٩,٥٠٠	قيمة السند المالي المخصص للدعم (ب) (B)	نسبة ومستوى المساعدة (س) (C)	الحد الأقصى للرسوم س(أ-ب)
١٩,٥٠٠ دولار	١٦,٠٠٠ دولار	١٠٠٪ دعم كلي (كامل)	٣,٥٠٠ دولار
١٩,٥٠٠ دولار	١٦,٠٠٠ دولار	٧٥٪ دعم من قيمة المصروفات	٢,٦٢٥ دولار
١٩,٥٠٠ دولار	١٦,٠٠٠ دولار	٥٠٪ من قيمة المصروفات	١,٧٥٠ دولار

وفي ضوء استقرار الجدول السابق يتضح أن الحد الأقصى للمصروفات التي يدفعها الطفل للروضات التي تعمل ببرنامج نصف اليوم ١٩,٥٠٠ دولار هونج كونج تقوم الحكومة بالتكفل بحوالي ١٦,٠٠٠ دولار بنسبة ١٠٠٪ ويطلق عليه السند الكامل ليصبح الحد الأقصى للرسوم ٣,٥٠٠ دولار فقط، وهناك دعماً يمثل نسبة ٧٥٪ ليصبح الحد الأقصى للرسوم ٢,٦٢٥ دولار، وأما نصف الدعم الذي يمثل نسبة ٥٠٪ ليصبح الحد الأقصى للرسوم ١,٧٥٠ دولار.

جدول (٢٤) يوضح مصروفات الروضات ذات اليوم الكامل (٨٢: ٢).

الحد الأقصى السنوية (أ)	قيمة السند المالي المخصص للدعم (ب)	نسبة ومستوى المساعدة (س)	الحد الأقصى للرسوم س(أ-ب)
٣١,٥٠٠ دولار	١٦,٠٠٠ دولار	دعم كامل ١٠٠٪	١٥,٥٠٠ دولار
٣١,٥٠٠ دولار	١٦,٠٠٠ دولار	دعم ٧٥٪	١١,٦٢٥ دولار
٣١,٥٠٠	١٦,٠٠٠ دولار	دعم ٥٠٪	٧,٧٥٠ دولار

في ضوء بيانات الجدول السابق يتضح أن مصروفات رياض الأطفال ذات اليوم الكامل تقدر بـ ٣١,٥٠٠ دولار هونج كونج وتقدم الحكومة دعماً من خلال سندات الدعم المالي يقدر بـ ١٦,٠٠٠ دولار ويطلق على سندات الدعم الكامل بنسبة ١٠٠٪ ليصبح الفرق بين الحد الأقصى وقيمة السند المالي ١٥,٥٠٠ دولار. وتقدم الحكومة نوعاً آخر من

السندات المالية يقدر بنسبة ٧٥٪ ليصبح الفرق بين الحد الأقصى للمصروفات والحد الأقصى للرسوم (أ-ب) يقدر بـ ١١,٦٢٥ دولار، والنوع الثالث يقدر بنسبة ٥٠٪ من الدعم ليصل الفرق ٧,٧٥٠ دولار.

وفي الجدول التالي يتضح مدى المساعدات المالية والدعم المقدم لرسوم رياض الأطفال ومراكز الرعاية النهارية رعاية طفل ما قبل المدرسة للأعوام ٢٠١١/٢٠١٠م - ٢٠١٤/٢٠١٥م.

جدول (٢٥) يوضح ملخص إحصائي لدعم رسوم رياض الأطفال ومراكز رعاية الطفل للأعوام ٢٠١١/٢٠١٠م - ٢٠١٤/٢٠١٥م (١:١٦٩)

٢٠١٥/٢٠١٤	٢٠١٤/٢٠١٣م	٢٠١٣/٢٠١٢م	٢٠١٢/٢٠١١م	٢٠١١/٢٠١٠م	
٤١٧٩٤	٤٣٥٩١	٤٣٣١١	٣٨٩٧٢	٩٤٠ ٤٢	عدد الطلبات الواردة
٤١٠٥٦	٤٣٥٩١	٤٣٣١١	٣٨٩٧٢	٩٤٠ ٤٢	طلبات التي تم دعمها
٣٦٩٣٩	٣٩٢٣٢	٣٨٧٣٥	٣٦١١٧	٢٨٢٥٤	عدد التطبيقات الناجحة
١١٥٣٤	١١٤٦٤	١٠٣١٨	٨٨٧١	٧١٧٥	دعم نصف الرسوم
٢٨٢٣	٢٩٨٧	٢٨٤٤	٢٦٨١	٧١٣٧٤	عم ٧٥٪ من الرسوم
٢٢٥٨٢	٢٤٧٨١	٢٥٥٨٣	٢٤٥٦٥	١٣٧٠٥	دعم كامل للرسوم

سقف دعم الرسوم

٢٦,٥٠٠ دولار	٢١,٣٠٠ دولار	٢٠,٣٠٠ دولار	١٩,٥٠٠ دولار	١٨,٧٠٠ دولار	صف اليوم ملاحظة ١
٤٠,٥٠٠ دولار	٣٤,٥٠٠ دولار	٣٢,٨٠٠ دولار	٣١,٥٠٠ دولار	٣٠,٢٠٠ دولار	ليوم الكامل ملاحظة ١

أقصى حد لدعم الرسوم ملاحظات ٣ و ٢

٦,١١١	٥,٨١٠	٥,٢١٣	٤,٩٦٥	٤,٧٣٥	مجموعة التي أعمارهم أقل من ٢
٤,٦٣٣	٤,٠٣١	٣,٦١٧	٣,٤٥٠	٣,٣٣٢	مجموعة التي أعمارهم أقل من ٢-٣
٣٥٤,٤ m	٤٧٣,٣ m	٤٤٨,٢ m	٣٩٩,٥ m	٢٣٩,٠ m	مبلغ الإجمالي للرسوم بالمليون دولار

في ضوء الجدول السابق يتضح مدى المساعدات الحكومية لحكومة هونج كونج المقدمة من لمكتب التربية والتعليم ووزارة الرعاية الاجتماعية وهناك أنواع من الدعم النصفى ٥٠٪ ودعم ٧٥٪ والدعم الكلي ١٠٠٪ ، ويتضمن الجدول إجمالي الطلبات المقدمة للدعم

وعدد المقبول منها والحد الأقصى للمساعدات شهرياً لكل طفل شهرياً وسنوياً كما هو مبين في الملاحظات التالية :

- ملاحظة ١ سقف دعم الرسوم لكل طفل في الشهر بالإشارة إلى متوسط الرسوم المرجح لرياض الأطفال غير ربحية المقدمة من مكتب التربية والتعليم.
- ملاحظة ٢ دعم الرسوم من وزارة الرعاية الاجتماعية لمراكز رعاية الأطفال لكل طفل في الشهر.
- ملاحظة ٣ تنفيذها اعتباراً من ١ سبتمبر ٢٠٠٥ م.
- ملاحظة ٤ الحد الأقصى لدعم الرسوم لكل طفل سنوياً.

بلغ إجمالي المساعدات المالية للرسوم بالمليون دولار حيث كانت جملة المساعدات عام ٢٠١١/٢٠١٠ م ٢٣٩,٠ مليون دولار وبلغت أقصاها العام الحالي ٢٠١٤/٢٠١٥ م ٣٥٤,٤ مليون دولار بمعدل زيادة قدرها ١١٥,٤ مليون دولار بنسبة ٣٢,٥٦% من إجمالي المساعدات.

وقد أعلن مجلس التنمية الاقتصادية بموجب المذكرة رقم ١٠٦/٢٠١٤ م بتاريخ ٥ أغسطس ٢٠١٤ أن معدل المنحة لكل طفل سنوياً تم تعديلها من ٣٢٨٩ دولار إلى ٣٤٠٧ دولار في المرحلة الابتدائية ومن ٤٨٧٤ دولار إلى ٥٠٤٩ دولار في المرحلة الثانوية للعام ٢٠١٤/٢٠١٥ م المدرسة (٨٧: ١-٢)

في ضوء ما سبق يتضح ارتفاع جملة الإنفاق الحكومي على قطاع التعليم بوجه عام وقطاع تربية الطفل والطفولة المبكرة بوجه خاص في هونج كونج تأكيداً من الحكومة على الدور الذي يلعبه التعليم في مجال التنمية لبشرية بدءاً من تربية ورعاية الطفل في مؤسسات رياض الأطفال ومراكز رعاية الأطفال في سن الطفولة المبكرة وسعى الحكومة الدائم للتوسع في نشر مؤسسات رياض الأطفال وتخصيص ميزانيات ضخمة للإنفاق على برامج التنمية المهنية لمعلمات ومديرات رياض الأطفال، حيث بلغت نسبة ميزانية التعليم عام ٢٠١٢/١١ م ١٧,١% من ميزانية الدولة (٨٧: ١-٢).

ومن خلال تحليل ميزانية هونج كونج للعام ٢٠١٢/٢٠١١ م يتضح أن قطاع التعليم في هونج كونج يعتلي المرتبة الأولى في تخصيص الحكومة النصيب الأكبر من الميزانية،

حيث تقدر جملة ميزانية هونج كونج عام ٢٠١٣/١٢ م ٣٩٣,٧ بليون دولار هونج كونج، وتبلغ جملة النفقات الحكومية ٢٦٤,٣ بليون دولار، كان نصيب التعليم منها يبلغ ٥٩,٧ بليون دولار هونج كونج بنسبة ٢٢,٦٪ من جملة النفقات الحكومية للعام ٢٠١٣/٢٠١٢ م يليه قطاع الصحة الذي احتلت المرتبة الثانية خُصص له ١٦,٩٪ من الميزانية (١١٧ : ٦). وبلغ مجموع الإنفاق الحكومي على التعليم في السنة المالية الحالية عام ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م ٧٩٣.٠٠٠.٠٠٠ \$، وهو ما يمثل ١٨٪ من إجمالي الإنفاق الحكومي لهذا العام ، ووسعت الحكومة التعليم المجاني في مدارس القطاع العام من تسع سنوات إلى ١٢ سنة تبدأ من عام ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م. بالإضافة إلى تقديم إعانات كاملة للفقراء (٨٢ : ١ - ٣) وهذا يعكس أولويات حكومة هونج كونج للتعليم بالدرجة الأولى ثم يليه قطاع الصحة والاتجاه الإيجابي لحكومة هونج كونج الدول المتقدمة لتخصيص أكبر النفقات الحكومية لمجالي التعليم والصحة، كما استثمرت الحكومة أكثر من ١٠ مليار دولار منذ العام الدراسي ١٩٩٨ - ١٩٩٩ في تنفيذ ثلاث إستراتيجيات لدمج تكنولوجيا المعلومات في التعليم ومبادرات التعليم الإلكتروني لجميع المدارس في القطاع العام منذ العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥ م لمدة ثلاث سنوات "الخطة التجريبية على التعلم في المدارس" في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ م ودعم مخطط التعلم الإلكتروني بالمدارس ومؤسسات رياض الأطفال منذ يناير ٢٠١٤ م فضلاً عن دعم تمويل نحو ١,٩ مليارات دولار من صندوق جودة التعلم الإلكتروني في مؤسسات ومراحل التعليم المختلفة (١٨٢ : ١ - ٣)

٩- القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في رياض الأطفال في هونج كونج :

لقد لعبت العوامل الثقافية لهونج كونج أدواراً مباشرة أثرت بشكل أو بآخر على رياض الأطفال على النحو التالي :

العامل الجغرافي :

تقع هونج كونج على الساحل الجنوبي الشرقي للصين على ضفاف نهر اللؤلؤ الذي يواجه بحر جنوب الصين، مساحتها ١٠٤ كم^٢ وتتكون من جزيرة هونج كونج ، شبه جزيرة كاولون والأراضي الجديدة ، التي وتضم ٢٦٢ جزيرة أيضاً من بينها لانتاو؛ حيث يقع مطار هونج كونج الدولي ، وعلى الرغم من بيئتها الحضرية الكثيفة إلا أن أكثر من ٧٠٪ من هونج

كونج هي مناطق ريفية يسهل الوصول إليها جميعاً، ويعتبر مناخها شبه استوائي ، وتحيط بها المياه العميقة والموانئ وتحميها الجبال في الشمال والجنوب وهي نقطة مرور للسفن وموقعها الجغرافي المتميز بين مضيق تايوان Taiwan Straits وبحر الصين الجنوبي The South China Sea والمحيط الهادي جعلها قناة إستراتيجية مهمة لحركة المرور البحرية في آسيا والعالم، وأصبح ميناء هونج كونج الرائع مفتاح تطورها كميناء تجاري ومخزن للصين (١٨٧ : ٢-١)

وموقعها المتميز جعلها مطمعاً للاستعمار البريطاني تارة والياباني تارة أخرى مما انعكس ذلك على التنوع الثقافي الذي تتميز به حالياً وأثر ذلك بالضرورة على نظام التعليم بها فأصبح نظام التعليم في هونج كونج نظاماً مماثلاً لما هو في المملكة المتحدة وانعكس ذلك على جودة التعليم وخدمات الطفولة ورياض الأطفال في هونج كونج وفقاً للمعايير العالمية ففتح البريطانيون مدارس للأطفال في القرى الصغيرة عام ١٨٤٣م وأصبح نظام التعليم في هونج كونج صورة مطابقة لنظام التعليم في إنجلترا بسبب الاستعمار البريطاني لمدة تفوق ١٥٥ عاماً ، ويُعد ميناء هونج كونج مفتاح تطورها كميناء تجاري ومخزن للصين ومركز خدماتي ومالي رائد في آسيا، حيث أصبح لميناء هونج كونج دوراً رئيساً في التبادلات التجارية بين الصين والعالم الأمر الذي ساعد على تدفق الاستثمارات في هونج كونج، وأصبحت الجزيرة مركزاً لعبور المنتجات الصينية عام ١٩٩٥م . (١٨٧ : ٢-٣)

وبالنسبة للسكان فقد شهدت الثلاثة عقود الأخيرة انخفاضاً في معدل التزايد السكاني؛ حيث هبطت نسبة زيادة السكان في الفترة من ٢,٧% (١٩٧٥-١٩٨٠م) إلى ٠,٥% (١٩٩٠-١٩٩٥م) فيما هبط معدل الخصوبة من ٢,٣% إلى ١,٢% خلال نفس الفترة كما يعتبر معدل الحياة والمقدر بـ ٧٨,٦% سنة من بين أعلى المعدلات في العالم، وتبلغ الكثافة السكانية لهونج كونج أكثر من ٧,٢ مليون نسمة وفقاً لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي World economic forum لعام ٢٠١٤/٢٠١٥م (٢٠٠ : ٣-١)، (١٧٦ : ٢-١) ويشكل الصينيون حوالي ٩٧% من نسبة السكان ثم الهنود والباكستانيون والفلبينيون وأقلية من جنسيات أخرى واللغتان الرسميتان في هونج كونج هما الإنجليزية والصينية. (٧٩ : ٣-١) وساعدت كثافتها السكانية هذه على اهتمام حكومة هونج كونج بالسكان منذ الطفولة حيث

تبذل قصارى جهدها تقديم كل صور الرعاية والتربية للأطفال من خلال توفير المؤسسات الخاصة بذلك فتعددت وتنوعت تنوعاً فريداً في أغراضها ومسمياتها.

العامل التاريخي:

يرجع تاريخ هونج كونج إلى أنها لم تكن سوى مجموعة من القرى اشتهرت بصيد الأسماك ضمتها بريطانيا إليها بعد حرب الأفيون الأولى في الفترة من (١٨٤٠-١٨٤٢) التي كانت بين الصين وبريطانيا بسبب محاولة الصين الحد من زراعة واستيراد الأفيون مما حدا ببريطانيا أن تقف في وجهها بسبب خسارتها للأرباح التي كانت تجنيها من تجارة الأفيون ، وكان من نتائج هذه الحرب استعمار بريطانيا لهونج كونج ومع إصرار الصين لتحريم زراعة وتجارة الأفيون قامت كل من بريطانيا وفرنسا بالضغط عسكرياً على الصين فيما عُرف بحرب الأفيون الثانية في الفترة من (١٨٥٦-١٨٦٠م) أبرمت اتفاقية نانكين بين الصين وبريطانيا بموجبها تنازلت الصين عن جزيرة كايلون عام ١٨٦٠م بعد الحرب الثانية وتم إيجار الأراضي الجديدة لمدة ٩٩ عاماً منذ عام ١٨٩٨م. (١١٤ : ٣) ، (١٧٨ : ١-٣) ولم تكن إمبراطورية اليابان بمعزل عن مسرح الأحداث في هونج كونج فبدأ الاحتلال الياباني لهونج كونج أثناء الحرب العالمية الثانية بعد أن استسلمت هونج كونج بأمر من حاكمها آنذاك إلى اليابان في ٢٥ ديسمبر ١٩٤١م بعد ١٨ يوم من قتال عنيف بين قوات الدفاع البريطانية والكندية ضد اليابان واستمر الاحتلال لمدة ثلاث سنوات وثمانية أشهر وحولت اليابان في تلك الفترة السيطرة على عقول سكان هونج كونج لإحكام السيطرة عليه من خلال المدارس ؛حيث فرضت تدريس اللغة اليابانية ، وكان الأطفال الذين يحصلون على علامات متدنية في اللغة اليابانية يتلقون عقاب بدني كما افتتحت سلطة الاحتلال مراكز لتدريب المعلمين لتدريبهم على اللغة اليابانية كما تم تقديم الثقافة اليابانية في أنظمة التعليم بهدف إحكام السيطرة على السكان المحليين ،وبعد اتفاق بين جمهورية الصين الشعبية والحكومة البريطانية أُبرم في ديسمبر ١٩٨٤م أصبحت هونج كونج ومنذ ١ يوليو ١٩٩٧م تعرف باسم "منطقة هونج كونج الإدارية الخاصة لجمهورية الصين (١٧٨ : ٣) في ضوء التتابع التاريخي لهونج كونج يتضح تميزها الفريد في التنوع الثقافي التي تعرضت عبر تاريخها فأصبح نظام التعليم في هونج كونج يتميز بالطابع البريطاني الإنجليزي نظراً لتأثره بفلسفة بريطانيا التعليمية ؛حيث أطلق فيها شعار (بلاد واحدة ونظامان) . (١١٤ : ٣) .

الأمر الذي انعكس على جودة النظام التعليمي الذي تشهده حالياً هونج كونج خاصة في مجال الطفولة المبكرة فشهدت توسعاً واضحاً في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال لتحقيق ارتفاعاً بارزاً في تحقيق الاستيعاب شبه الكامل للأطفال الذين هم في سن الرياض نتيجةً لانتقال أفكار العلماء والمربين الغربيين بأهمية السنوات المبكرة في تنمية شخصية الطفل وأهمية رياض الأطفال في تعزيز هذه التنمية؛ ولهذا دخلت الطفولة المبكرة في هونج كونج مرحلة التحدي والإثارة للمرة الأولى في تاريخ التعليم؛ إذ أقرت مرحلة رياض الأطفال رسمياً من قبل حكومة هونج كونج، وذلك لتوفير الأسس المهمة للتنمية الشاملة للأطفال والتعليم مدى الحياة وذلك من خلال إستراتيجية التربية والتعليم لإصلاح التعليم التي تم تحديدها في خمسة مجالات هي: (٩٩: ٣٠).

- تعزيز وتوفير تعلم ما قبل المدرسة في هونج كونج.
- ضمان الكفاءة المهنية وتعزيز المعلمين المتخصصين في مجال الطفولة المبكرة.
- تحسين ضمان الجودة وتوحيد قطاعات الرعاية في رياض الأطفال.
- تعزيز التعاون بين رياض الأطفال والتعليم الابتدائي من جهة وبين البيت والروضة من جهة أخرى الأمر الذي ساعد على تحقيق الاستيعاب شبه الكامل لجميع الأطفال ممن هم في سن رياض الأطفال يلتحقون بمؤسسات رياض الأطفال في هونج كونج، فهناك أكثر من ٩٥٪ من عدد الأطفال ممن هم في سن الروضة يلتحقون بهذه المؤسسات (١٤٢: ٢٤٣-٢٤٢). الأمر الذي انعكس على التوسع في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال بهونج كونج حيث تم تسجيل حوالي ١٧٦ ٤٠٠ طفلاً وطفلةً في ٩٧٨ روضة. وذلك وفقاً لإحصاء عام ٢٠١٤ م .

العامل الاقتصادي :

تُعد هونج كونج واحدة من المراكز الاقتصادية الرائدة في العالم ، إذ تمتاز باقتصاد رأسمالي مزدهر يقوم على الضرائب المنخفضة والتجارة الحرة حيث أصبحت أثناء فترة الإدارة البريطانية من ركائز النظام الرأسمالي العالمي بعد الحرب العالمية الثانية ؛ حيث أطلق عليها المستودع العالمي للبضائع والمنتجات الأمر الذي جعلها من أقطاب الصناعة والمال والتجارة في العالم ويُعد ميناء هونج كونج مفتاح تطورها كميناء تجاري ومخزن للصين ومركز خدماتي ومالي رائد في آسيا حيث ولعب هذا الميناء دوراً رئيساً في التبادلات التجارية بين

الصين والعالم الأمر الذي ساعد على تدفق الاستثمارات في هونج كونج، وأصبحت الجزيرة مركزاً لعبور المنتجات الصينية عام ١٩٩٥م، وبلغ إجمالي الناتج المحلي وقتها ١٥١,٣ مليار دولاراً ويُعد إجمالي الناتج المحلي لها ربع إجمالي الناتج المحلي للصين الشعبية ولهذا يُعد مستوى دخل الفرد في هونج كونج من أعلى المعدلات في العالم . وتعتبر هونج كونج عضواً في منتدى التعاون الاقتصادي لدول آسيا والمحيط الهادي و يبلغ حجم الأصول المالية في بورصة هونج كونج للأسهم ٣٠٤ مليار دولاراً وهو ما يمثل ستة أضعاف ما لدولة مثل فرنسا، كل هذه العوامل الاقتصادية أفتتت الحكومة المركزية في الصين على ترك يد المبادرة لها، فتقرر الإبقاء على النظام الرأسمالي حتى بعد خروجها من السيادة البريطانية ، وفي عام ١٩٩٤م بلغت نسبة العاملين في قطاع الخدمات الـ ٧١,٩% من مجموع القوى العاملة وفي العام التالي بلغت نسبة الواردات الإجمالية ١٩٢,٢ مليار دولاراً فيما بلغت الصادرات ١٧٣,٣% دولار مما جعلها تحتل صدارة الشريك التجاري الأول للصين واليابان وتايوان وأمريكا وسنغافورة وكوريا الجنوبية وكندا فيما تأتي منطقة أوروبا ثانياً ألمانيا وبريطانيا .

وتعتبر العملة الرسمية لها دولار هونج كونج HKD العملة الثامنة الأكثر تداولاً في لعالم ، وتتميز بمراتب دولية متقدمة في مجالات عديدة أخرى مثل الحرية الاقتصادية وجودة الحياة ومكافحة الفساد والتنمية البشرية وغيرها (١٩٩ : ١٣)

وهي مركزاً للسياحة نظراً للمزيج الفريد للتأثيرات الشرقية والغربية بالإضافة إلى المواقع السياحية وريفها المذهل جعلها المقصد السياحي الأول في آسيا، وكل هذه الامتيازات جعلها عبر تاريخها غرضه للسيطرة البريطانية وللاحتلال الياباني لفترة من الزمن . ونظراً لنشاطها الاقتصادي المتميز ساعدها على توقيع الاتفاقيات الدولية بين الصين وبريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، وانعكس هذا النمو الاقتصادي على ارتفاع إجمالي الناتج المحلي GDP ليبلغ ٢٧٣,٢ مليار دولار أمريكي وفقاً لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي World economic forum لعام ٢٠١٤/٢٠١٥ م ، وانعكس أيضاً على ارتفاع الناتج المحلي الإجمالي للفرد GDP per Capital والذي بلغ ٣٧٧٧٧,١٩ دولار أمريكي ولهذا يُعد مستوى دخل الفرد في هونج كونج من أعلى المعدلات في العالم الأمر الذي انعكس على ارتفاع مؤشر التنمية البشرية الذي وصل إلى ٨٩,٨% في نفس العام وهو مؤشر عالي جداً . وتعتبر هونج كونج عضواً في منتدى التعاون الاقتصادي لدول آسيا والمحيط الهادي وبلغ

حجم الأصول المالية في بورصة هونج كونج للأسهم ٣٠٤ مليار دولار وهو ما يمثل ستة أضعاف ما لدولة مثل فرنسا، كل هذه العوامل الاقتصادية أفتتت الحكومة المركزية في الصين على ترك يد المبادرة لها ، فتقرر الإبقاء على النظام الرأسمالي حتى بعد خروجها من السيادة البريطانية (٢٠٠: ١-٣)

وفي ضوء ما سبق يتضح تمتع هونج كونج باقتصاد قوي مزدهر انعكس على جودة التعليم والخدمات المقدمة لرعاية الطفولة والتوسع الواضح في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال لتحقيق ارتفاع بارز بين دول العالم في الاستيعاب الكامل للأطفال ممن بلغو سن الالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال الأمر الذي انعكس بدوره لأطفال المرحلة الابتدائية الذي وصل ١٠٢% عام ٢٠١٠م بالمدارس الابتدائية، وساعد الرخاء الاقتصادي على توفير الدعم المباشر لأسر الأطفال الملحقين بمؤسسات رياض الأطفال الخاصة . فحرصت الحكومة على تقديم الدعم المالي لأولياء أمور الأطفال من خلال السندات المالية من خلال برنامج الدعم المالي الذي تم الاستفادة منه لحوالي ٨٥٪ من جملة الأطفال الملحقين بمؤسسات رياض الأطفال في هونج كونج، والذي يوفر الدعم المالي المباشر لدفع رسوم الالتحاق برياض الأطفال (٩٢: ٤)، (١٢٧: ١-٢).

فكان كل طفل يقدم له دعماً مالياً حوالي ١٠,٠٠٠ دولار هونج كونج منذ بداية العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م ووصل هذا الدعم إلى ١٦,٠٠٠ دولار هونج كونج بداية العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م. ومن هنا بدأت المساعدات المالية من حكومة هونج كونج عام ٢٠٠٧م من خلال ما عرف باسم السندات المالية/ القسيمة للأسر الفقيرة الذين يحتاجون إلى مساعدات مالية من خلال وكالة المساعدات المالية للطلاب/ للأطفال والتي حددت الإجراءات والشروط التي يستحقها المستفيدين من الدعم المالي ومن بينها: (١٢٧: ١-٢).

أن يكون الطفل المستفيد من هذه السندات المالية من سكان هونج كونج، ومن المقيمين فيها إقامة دائمة وأن يبلغ الطفل سن الروضة التي تحدده الحكومة والحصول على موافقة من إدارة الرعاية الاجتماعية لمساعدة الضمان الاجتماعي وتقديم طلب لاستمارة المساعدة المالية بداية كل عام دراسي جديد على أن يكون مقدم الطلب أحد الوالدين للطفل وتملاً الاستمارة بالحبر الأسود أو الأزرق بشكل واضح وتفحص الطلبات وتخفف الرسوم وفقاً لتقرير الفحص على النحو التالي تخفيض إما ٥٠٪ أو ٧٥٪ أو ١٠٠٪ من الرسوم الفعلية

،تم زيادة مبلغ المساعدة المالية من PEVS ليكون ١٦,٠٠٠ دولار هونج كونج للطفل الواحد سنوياً بدءاً من العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢ م

وبلغ إجمالي المساعدات المالية للرسوم بالمليون دولار حيث كانت جملة المساعدات عام ٢٠١١/٢٠١٠ م ٢٣٩,٠ مليون دولار وبلغت أقصاها العام الحالي ٢٠١٤/٢٠١٥ م ٣٥٤,٤ مليون دولار بمعدل زيادة قدرها ١١٥,٤ مليون دولار بنسبة ٣٢,٥٦% من إجمالي المساعدات. وقد أعلن مجلس التنمية الاقتصادية بموجب المذكرة رقم ١٠٦/٢٠١٤ م بتاريخ ٥ أغسطس ٢٠١٤ أن معدل المنحة لكل طفل سنوياً تم تعديلها من ٣٢٨٩ دولار إلى ٣٤٠٧ دولار في المرحلة الابتدائية ومن ٤٨٧٤ دولار إلى ٥٠٤٩ دولار في المرحلة الثانوية للعام ٢٠١٤/٢٠١٥ م المدرسة (٨٧: ١-٢)

ويتضح من ذلك أن الاقتصاد القوي لهونج كونج ساعدها على الاهتمام بجودة مؤسسات رياض الأطفال والتوسع في نشرها والتحاق جميع الأطفال ممن هم في سن الرياض برياض الأطفال .

العامل الاجتماعي :

يتميز المجتمع في هونج كونج بالتحضر نظراً للتنوع الثقافي والعرقي الذي شهده المجتمع خلال تاريخه الطويل ؛ حيث كان لظاهرة الهجرة -أثناء فترة السيادة البريطانية - دور مؤثر على التركيبة السكانية، فبلغت نسبة المهاجرين ٤٠% من مجموع السكان ،وكانت الصين المصدر الأول للمهاجرين، فيما جاءت موجات أخرى من دول شرق آسيا، وحددت الحكومة المحلية آنذاك عدد المهاجرين التي يمكن استقبلهم ب ٢٥,٠٠٠ مهاجر سنوياً إلا أن العدد خُفض ابتداءً من عام ١٩٩٥ م ، ومع اقتراب موعداً استلام الصين لهونج كونج عام ١٩٩٧ م غادر هونج كونج العديد من السكان حوالي ٤٣,٠٠٠ في عام ١٩٩٥ م ، ويشكل الصينيون حوالي ٩٧% من نسبة السكان ثم الهنود والباكستانيون والفلبينيون وأقلية من جنسيات أخرى مختلفة . (١٧٨ : ١-٤)

واللغتان الرسميتان في هونج كونج هما الإنجليزية والصينية القديمة الكلاسيكية وتستعمل الإنجليزية في المجالين القضائي والسياسي، ومن بين اللهجات الصينية السائدة اللهجة الكنتونية ولهذا تحرص وزارة التربية والتعليم على الأخذ في الاعتبار عند تصميم المناهج

الدراسية السياق المحلي لتعلم اللغة واللغة المنطوقة في هونج كونج تشير إلى اللغة الأم (الكانتونية). (١٧٥ : ٢٦-٢٩).

ويُصعب تحديد الديانة التي يتبعها أهل الجزيرة ؛ حيث يجمع أهل الجزيرة في معتقداتهم بين تعاليم البوذية والفلسفة الكنفوشية ، ويوجد في هونج كونج حوالي ٥٠٠,٠٠٠ مسيحي وأغلبهم من الكاثوليكين بالإضافة إلى ٢٥٠,٠٠٠ مسلم تقريباً وبعض الجاليات المتفرقة من أتباع الديانات الأخرى الهندوسية والبوذية، ولعبت الكنائس الكاثوليكية دوراً مهماً في إنشاء العديد من مؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة المبكرة ورياض الأطفال الخاصة الدينية؛ حيث جاء المبشرون البروتستانت والكاثوليك الذين قدموا خدمات لرعاية الأطفال في عام ١٨٤٣م، ولهذا يرجع تاريخ إنشاء رياض الأطفال في هونج كونج إلى نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين (١٤٩ : ١-٤) ، (١٥٧ : ٩-١١).

كما تطغى الثقافية الصينية على الحياة الفكرية في الجزيرة وتشتهر هونج كونج اليوم بثقافتها العالمية الأمر الذي انعكس مباشرة على تقديس المجتمع بدور الأم في تربية أطفالها، ونظراً لخروجها للعمل بادرت الحكومة منذ بدايات القرن العشرين بالاهتمام برعاية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وأنشأت العديد من رياض الأطفال على غرار أفكار فريدريك فروبل لتعويض الأطفال للرعاية والخدمات التربوية والنفسية البديلة من خلال رياض الأطفال، وأصبح نظام التعليم في هونج كونج صورة مطابقة لنظام التعليم في إنجلترا بسبب الاستعمار البريطاني لمدة تفوق ١٥٥ عاماً (١٧٨ : ٢-٤)

العامل السياسي :

تتمتع هونج كونج بطابع سياسي خاص بعد أن حصلت على استقلالها عن الاستعمار البريطاني في ١ يوليو عام ١٩٩٧م، فهي وفقاً لأحكام المادة ٣١ من الدستور تعمل بمبدأ " دولة واحدة ونظامان "؛ ولهذا فهي جزءاً لا يتجزأ عن الصين، وفي ذات الوقت فهي منطقة إدارية وإقليمية خاصة للصين وهي على درجة عالية من الحكم الذاتي فهي تطبق نظاماً اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وثقافياً يختلف عما هو في الصين، كما أنها تتمتع بالاستقلال القضائي مما جعلها تنفرد بأنظمتها السياسية والاقتصادية والقضائية الفريدة من نوعها ولديها الصلاحية الإدارية والتشريعية والقضائية وصلاحيات الحكم النهائي وتدير شؤون

الحزب والسياسة والجيش والاقتصاد والمالية وغير ذلك وتوقع اتفاقيات تجارية وثقافية مع البلدان الأجنبية ولديها جيشها الخاص (١٧٧: ٣-١).

ويُعد المسئول التنفيذي لهونج كونج وهو مسئول أمام الحكومة المركزية والمنطقة الإدارية الخاصة، يتم اختياره بالانتخاب أو التشاور وتعيينه الحكومة المركزية لمدة خمس سنوات ويمكن تولي هذا المنصب دورتين متتاليتين ومن صلاحياته: قيادة حكومة هونج كونج، ومسئول عن تنفيذ القانون الأساسي والقوانين الأخرى، وتوقيع مشروعات القوانين التي يجيزها المجلس التشريعي وإعلان القوانين ، وتوقيع مشروع الميزانية الذي يجيزه المجلس التشريعي، وتعين أو عزل القضاة والموظفين . (١٣٦: ٢-٧). ولهونج كونج جهازها الإداري ومجلسها التشريعي ونظامها القضائي والذي يتشكل من المواطنين الصينيين المقيمين الدائمين ويتشكل أعضائه بالانتخاب المباشر وغير المباشر؛ حيث ينتخب كل المنتخبين مباشرةً وتنتخب الوحدات الوظيفية ومجالس الانتخاب غير مباشرةً أعضاء المجلس التشريعي لمدة أربع سنوات (١٣٦: ٢-٧).

ويوجد أربعة أحزاب رئيسة في هونج كونج هي: الحزب الديمقراطي وهو المعسكر المؤيد لسياسة الحكومة، الحزب المدني، الحزب الليبرالي، الحزب الاشتراكي الديمقراطي؛ إذ تلعب جميعها أدواراً رئيسة في رسم السياسة العامة والتعليمية لهونج كونج ودعم اللامركزية والديمقراطية التي يشهدها المسرح السياسي لهونج كونج. ولقد أثرت التغيرات السياسية التي شهدتها هونج كونج بعد استقلالها عام ١٩٩٧م على دعم مبدأ اللامركزية والديمقراطية في إدارة شئون التعليم على المستويات المحلية والمدرسية وظهور مبادرات الإدارة الذاتية للمدرسة SBM لتعزيز فعالية المدارس والمؤسسات التعليمية ومن بينها مؤسسات رياض الأطفال في التقرير السابع عن التعليم والجودة الصادر في نهاية عام ١٩٩٧م ويمقتضاه وضعت لجنة التعليم توصيات لتحسين الإدارة المدرسية من خلال ضمان جودة الأداء والتعليم في المدارس ومؤسسات رياض الأطفال بهدف إعداد الأطفال والطلاب في هونج كونج لمواجهة التحديات والمنافسة في اقتصاد عالمي قائم على المعرفة ودعم اللامركزية في صنع القرار في مكتب التربية والتعليم للمدارس في كل الشئون المالية والإدارية والتعليمية وتصميم المناهج الدراسية . (١٣٩: ٣-١)

ومنذ عام ١٩٩٩م اتخذت التدابير اللازمة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدارس بجميع أنحاء هونغ كونج بما في ذلك ترتيبات التمويل لتكون أكثر مرونة وفاعلية وتبسيط الإجراءات الإدارية ونقل المزيد من المسؤوليات إلى المدارس ومؤسسات رياض الأطفال وذلك لمنحها مساحة أكبر للتطوير وجودة التعليم من خلال المرونة في استخدام الأموال العامة لتمكين المدارس من الإدارة العملية لمواردها بطريقة فعالة لرفع مستوى التعليم وتعزيز الشراكة المجتمعية في صنع القرارات التعليمية على المستوى الإجرائي للمؤسسات التعليمية (١٥٧: ٣-١).

وفي عام ٢٠٠٠م أكد الرئيس التنفيذي لهونغ كونج في خطابه - بعد عودة هونغ كونج إلى الصين بعد مائة عام من الحكم الاستعماري البريطاني - التزامه بتعزيز جودة التعليم في هونغ كونج من خلال تزويده بالقوى البشرية المدربة من ذوى المهارات العالية (١١٨: ٣).

وأصبح القرن الحادي والعشرين في هونغ كونج بداية فترة الإصلاح التربوي، فكان تحسين برامج التعليم والمدارس ورياض الأطفال ومراكز الرعاية النهارية واحدة من الإستراتيجيات التي تبنتها حكومة هونغ كونج وذلك من أجل التغيير وضمان الجودة وجعل المؤسسات التربوية والتعليمية مسئولة أمام أولياء الأمور والمجتمع وتبنى مشروع التنمية المستدامة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة استجابة لما تبناه معهد هونغ كونج للتعليم The Hong Kong Institute of Education، وما يؤكده مركز البحوث والتنمية في مرحلة الطفولة The Centre for Early Childhood Research and Development of the Hong Kong Institute of Education (١٢٧: ٣-١).

ثالثاً الدراسة التحليلية المقارنة لرياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج في ضوء

القوى والعوامل الثقافية المؤثرة

من العرض السابق لنظام رياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج اتضح أن هناك جوانب اتفاق واختلاف بين النظامين في كثير من المحاور التي تركزت حولها الدراسة ؛ ولهذا تحاول الدراسة الحالية عقد مقارنة بين نظام رياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج في ضوء القوى والعوامل الثقافية لكل منهما بهدف الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما بغية الاستفادة من خبراتهما في وضع بعض المقترحات والبدائل التي تفيد وضع تصور مقترح لتطوير نظام رياض الأطفال في مصر بما يتناسب مع طبيعة المجتمع المصري بعد ثورة الإصلاح والتغير والتحول الديمقراطي الذي يشهده المجتمع المصري الآن.

١ - نشأة وتطور رياض الأطفال :

تشابهت نشأة رياض الأطفال في كل من استراليا وهونج كونج، ففي استراليا أنشئت مدارس الأطفال في سيدني باستراليا عام ١٨٣٥م وأنشئت مدارس الأطفال في هونج كونج في عام ١٨٤٣م والتي ارتبطت بوصول البريطانيين لأرض هونج كونج ثم توالى وتعاقبت نشأة رياض الأطفال في الدولتين مع نهاية القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين استجابةً للأفكار السائدة لها في أوروبا مع المربي الألماني فريدريك فرويل وبستالوزي في الولايات المتحدة ، فمع نهاية القرن التاسع عشر خاصةً عام ١٨٩٠م انتشرت فكرة رياض الأطفال في استراليا وذلك عام ١٨٩٥م كأول روضات باستراليا، كما أنشئت روضات خاصة بالفقراء لتلبية حاجاتهم بولاية فيكتوريا Victoria بواسطة الكنائس بين عامي ١٩٠١م إلى ١٩٠٦م. وبكوينزلاند عام ١٩٠٧م وانتشرت فكرة إنشاء مؤسسات رياض الأطفال في جميع ولايات استراليا مع عام ١٩١١م. وتشكل اتحاد رياض الأطفال بنيو ساوث ويلز في ذات العام ١٩١١م وأخذت الكليات والجامعات مع عام ١٩١٦م في التفكير لإعداد معلمات لتلك المرحلة المهمة بكل الولايات ماعدا ولاية تسمانيا ، وكل حكومات الولايات وفرت التمويل اللازم لهذه المؤسسات منذ نشأتها وخاصة منذ العقد الثاني من القرن العشرين، وفي هونج كونج بدأ الوعي الاجتماعي بأهمية تربية ورعاية الأطفال حيث أنشئت رياض الأطفال

للأطفال الفقراء والأيتام في الفترة من ١٩١٩م-١٩٣٤م. وانتشرت رياض الأطفال في هونج كونج استجابةً لحركة الإصلاح التعليمي التي ساعدت على أن جعلت رياض الأطفال واحدة من الإستراتيجيات التي تبنتها الحكومة على إثر ما هو معمول به في بريطانيا التي استعمرت هونج كونج لفترات طويلة من الزمن جعلت من النظام التعليمي في هونج كونج نظاماً تعليمياً مميزاً ومماثلاً لنظام التعليم في المملكة المتحدة .

كما شهد عقدي السبعينيات والثمانينيات بدولتي المقارنة اهتماماً بالغاً بإنشاء مؤسسات ومعاهد خاصة لإعداد معلمات رياض الأطفال وبرامج تأهيل وتدريب معلمات ومديرات رياض الأطفال أثناء الخدمة للحصول على شهادة معادلة لبيكالوريوس التربية تخصص رياض الأطفال للارتقاء بمستوى الأداء المهني لهن، كما تزايد إنشاء مؤسسات رياض الأطفال نتيجة تزايد الوعي بأهمية تلك المؤسسات بدولتي المقارنة وخروج المرأة للعمل الأمر الذي ساعد على تحقيق نسب الاستيعاب الكامل والتي وصلت إلى ١٠٠% برياض الأطفال بدولتي المقارنة وفي ذلك دلالة واضحة على تقدم ونجاح دولتي المقارنة في التوسع في إنشاء رياض الأطفال التي تحقق الاستيعاب الكامل نتيجة وضع خدمات الطفولة ورياض الأطفال على مائدة التخطيط واهتمام الحقيبة السياسية بهما.

ويرج الباحث هذا التشابه إلى الظروف و العوامل التاريخية التي مرت بها دولتي المقارنة والتي أثرت بشكل مباشر على اهتمام الدولتين بالاهتمام بالطفولة المبكرة باعتبارها القاعدة الأساسية في نمو الفرد وتكوين ملامح شخصيته فتشابهت كل من استراليا وهونج كونج في تأثرهما بنظام التعليم الغربي وخاصة البريطاني نتيجة الاستعمار البريطاني لكل من استراليا وهونج كونج ففي استراليا تكونت أول مستعمرة بريطانية عام ١٧٨٨م وأصبح الكومنولث الاسترالي رسمياً كدولة داخل المملكة البريطانية وكذلك الأمر في هونج كونج التي استعمرتها بريطانيا أكثر من ١٥٥ عاماً والذي انعكس بالضرورة بدولتي المقارنة على نقل الأفكار الأوروبية لإنشاء رياض الأطفال فيهما فتضافرت جهود كل منهما في إنشاء رياض الأطفال وانتشار مراكز خدمات الطفولة فيهما .

٢- مسميات وأنواع مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة الابتدائية :

تتعدد مسميات مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة الابتدائية بدولتي المقارنة نظراً لاهتمامهما بتربية ورعاية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة واحتلال خدمات الطفولة اهتمام الحكومات نظراً لخروج الأمهات للعمل والضرورة الملحة لإيجاد التربية والرعاية البديلة، ولهذا تعددت مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة وتنوعت مسمياتها وتعددت أغراضها وتشابهت دولتي المقارنة في بعض مسميات تلك المؤسسات على النحو التالي : حيث انتشرت في كل منهما مراكز الرعاية النهارية، مراكز رعاية الطفل، رياض الأطفال. في حين اختلفت استراليا وتميزت بتعدد وتنوع مسميات مؤسسات تعليم ما قبل المدرسة لتشمل ما يلي: مراكز الرعاية المنزلية، مراكز خدمات الطفولة متعددة الوظائف، خدمات الأطفال المتنقلة ، مراكز الرعاية العرضية، مراكز الرعاية خارج فترة ساعات الدراسة، مراكز الرعاية في أوقات الطوارئ ، مجموعات اللعب، مراكز اللهو أو اللعب ، فضلاً عن رياض الأطفال والتي أطلق عليها العديد من المسميات داخل استراليا ذاتها من ولاية لأخرى حيث أطلقت عليها الاستقبالية reception في ولاية جنوب استراليا، والتحضيرية preparatory في ولاية تسمانيا وولاية فيكتوريا وولاية كوينزلاند ، الانتقالية transition في الإقليم الشمالي الاسترالي، ما قبل المدرسة pre-school في ولاية غرب استراليا وولاية نيوساوث ويلز وإقليم العاصمة الاسترالية، وارتبطت هذه المسميات بسن القبول .

ويرجع الباحث هذا التشابه إلى تشابه الظروف التاريخية لدولتي المقارنة حيث ساعد موقعهما المتميز إلى أن جعلهما ملتقى الثقافات والعرقيات والأجناس ومطمع للقوى الاستعمارية حيث استعمرت هونج كونج كل من بريطانيا لأكثر من ١٥٥ عاماً واليابان لمدة ثلاث سنوات وثمانية أشهر الأمر الذي ساعد على التنوع الثقافي ونقل خبرات هذه الدول في مجال الطفولة المبكرة فتعددت المسميات وتنوعت المؤسسات الخدمية للطفولة ، في حين يرجع الباحث تميز استراليا عن هونج كونج في التنوع الزائد في هذه المؤسسات نظراً لأن استراليا بحكم تكوينها الجغرافي المكون من ست ولايات وإقليمان وما تتمتع به هذه الولايات من استقلال ذاتي في إدارة شؤون خدماتها ومنها التعليم والطفولة ساعد انعكس هذا التنوع على التنوع والتعدد في مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة ويرجع ذلك أيضاً إلى أن المجتمع الاسترالي مجتمع شمولي متنوع ومتعدد الثقافات هاجر إليه الشعوب من أجناس

وأصول عرقية مختلفة مما ساعد على هذا التباين في نظم التعليم ومن ثم مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة .

٣- أهداف رياض الأطفال :

- تشابه كل من استراليا وهونج كونج في الخطوط العريضة لأهداف رياض الأطفال؛ إذ تتفق وتسعى كل منهما في تحقيق الأهداف التالية :
- تحقيق النمو الشامل لشخصية طفل الروضة جسدياً وعقلياً ووجدانياً وخلفياً واجتماعياً وانفعالياً.
 - مساعدة الأطفال على الانتقال التدريجي الهادئ من جو الأسرة إلى جو المدرسة وذلك من خلال تهيئة جو من الحب والأمان في بيئة الرياض وإتاحة الفرص المتنوعة للتعلم.
 - تنمية مفهوم الذات لدى الطفل وإكسابه الثقة بالنفس والاعتماد عليها واحترام الآخرين.
 - تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية وتكوين العلاقات الإيجابية مع الآخرين من خلال المشاركة والتفاعل الاجتماعي مع الأقران في أنشطة اللعب بالرياض وإكساب الطفل مهارات الاتصال بالآخرين.
 - إكساب الطفل خبرات تعليمية متنوعة وإكسابه رؤية واضحة عن العالم المحيط به وذلك من خلال الأنشطة والممارسات اليدوية لبعض الأعمال اليسيرة ومن خلال إثارة اهتماماته ودوافعه الداخلية بالبيئة الطبيعية المحيطة به وبناء الوعي الذاتي واحترام الآخرين
 - اكتساب المهارات الاجتماعية و تنمية الثقة بالنفس وتنمية الدافعية الإيجابية نحو التعلم
 - اكتساب الخبرة في الرياضيات والدراسات الاجتماعية تنمية المهارات اللازمة للتعلم المدرسي مثل: مهارة القراءة والكتابة والاستماع والحساب وغيرها من المهارات المعرفية .
 - غرس القيم والعادات الاجتماعية المفيدة للطفل مثل: الطاعة والنظام والضبط والإصغاء للآخرين وكذلك العادات الصحية السليمة.
 - تنمية الإدراك الحسي من خلال التصنيف من خلال الشكل واللون ومقارنة الأشياء بعضها ببعض والتمييز بين الطويل والقصير والأشكال الهندسية مثل: الفرق بين المستطيل والمربع والمثلث والدائرة والتعرف على وحدات الزمن مثل الساعة واليوم والأسبوع والشهر والسنة.

- دعم برامج الاستكشاف والاكتشاف للأطفال وتنمية التفكير الإبداعي وتنمية الذوق الجمالي لدى أطفال الروضة .
- تقديم خبرات تعليمية لإكساب الأطفال الكفاءة والثقة بالنفس و تنمية مهارات الفهم والمعرفة .
- دعم النمو الشخصي والاجتماعي للطفل والتربية من أجل المواطنة .
- تحقيق تكافؤ الفرص للحصول على التعلم الناجح من خلال توفير بيئة تربوية آمنة لرعاية الأطفال .
- إشباع فضول الأطفال من خلال اللعب ومساعدتهم على الإبداع .
- تنمية الاستعداد لدى الأطفال للتعليم المدرسي من خلال إكسابهم المعرفة والمهارات والمفاهيم في مجالات التعلم المختلفة .
- دمج الأطفال في مجموعات متنوعة من الطبقات الاجتماعية المختلفة مع احترام مختلف الثقافات .

ويرجع الباحث هذا التشابه بين كل من استراليا وهونج كونج إلى التنوع الثقافي الذي يتميز به كل من المجتمع في استراليا وهونج كونج نظراً للمزيج الفريد للتأثيرات الشرقية والغربية خلال تاريخهما الطويل نتيجة تعرض هونج كونج للاستعمار البريطاني والغزو الياباني وتأثر التعليم بالثقافة اليابانية والبريطانية وما شهدته المجتمع الاسترالي من تنوع ثقافي أيضاً الذي كان له عظيم الأثر في تجويد التعليم خاصة في مرحلة رياض الأطفال و جعل مرحلة رياض الأطفال بهما جزءاً لا يتجزأ من الكيان التعليمي فضلاً عن الاهتمام السياسي والمجتمعي بدولتي المقارنة بإرساء معايير الجودة والأداء في خدمات الطفولة المبكرة ورياض الأطفال خاصة بعد خروج المرأة في كل الدولتين إلى ميدان العمل وظهور الحاجة الماسة إلى توفير الرعاية البديلة من خلال مؤسسات تربوية خاصة تهدف إلى تحقيق التنمية الشاملة والمتوازنة لشخصية طفل الروضة .

في حين تنفرد هونج كونج من خلال التشريعات القانونية المنظمة للعمل برياض الأطفال على تخصيص أهداف نمائية محددة خاصة بكل جانب من جوانب نمو شخصية طفل الروضة، فهناك أهداف خاصة تتعلق بجانب النمو الجسمي وأهداف خاصة ترتبط بجانب النمو اللغوي وأهداف خاصة بالنمو الاجتماعي والعاطفي وأهداف أخرى تتعلق بجانب النمو

الجمالي، فهي في مجملها أهداف واضحة محددة تتسم بالإجرائية بعيدة عن العمومية وتُسهّل بفاعلية في تحقيق التوازن في جوانب النمو المختلفة لشخصية طفل الروضة وتتسم بالشمول وتكسب جميعها الأطفال المفاهيم والمعلومات والمهارات والخبرات التعليمية المتنوعة التي تؤهلهم للانتقال التدريجي إلى جو المدرسة الابتدائية؛ ولهذا تتسم أهداف رياض الأطفال في هونج كونج وكذلك استراليا بأنها أهداف إجرائية .

هذا وتختلف استراليا فيما بين ولاياتها وأقاليمها في انفراد كل منها في تحديد الأهداف الخاصة برياض الأطفال فتصميم المناهج والبرامج وتحديد صياغة الأهداف ليست عملية مركزية وإنما هي من مسؤوليات الولايات والسلطات التعليمية المحلية ولهذا نجد تنوعاً فريداً ملحوظاً في صياغة وتحديد الأهداف الخاصة برياض الأطفال وعلى الرغم من هذا التنوع إلا أن جميع الولايات والأقاليم الاسترالية لا تخرج عن الأهداف العامة التنموية والتربوية لرياض الأطفال . ويرجع الباحث ذلك إلى التركيب المجتمعي لدولة استراليا عن هونج كونج إذ أن استراليا تركزت فيها العديد من الأجناس حيث السكان الأصليون الذين هاجروا إلى استراليا من أكثر من ٦٠ ألف سنة وما تعاقب عليهم من المهاجرين الأوروبيين الذي انعكس على التعدد الثقافي والعرقى في هذا المجتمع والتي تنوعت معها الأهداف الخاصة برياض الأطفال وفقاً لثقافة كل ولاية .

٤ - سياسة وإجراءات القبول برياض الأطفال :

تختلف سياسة القبول بمؤسسات رياض الأطفال استراليا وهونج كونج نظراً لاختلاف السياسة التعليمية بهما واختلاف سن القبول برياض الأطفال واختلاف السلطات التعليمية الإقليمية والمحلية بدولتي المقارنة فعلى مستوى الدولة الواحدة يوجد تبايناً ملحوظاً في سياسة وشروط وسن القبول ومدة الدراسة بهذه المؤسسات .

ففي استراليا تضع أقسام التربية وخدمات الطفولة المبكرة بالولايات والأقاليم الاسترالية شروط القبول للالتحاق بمؤسسات رياض الأطفال حيث تقبل مؤسسات الرياض، الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الرابعة والسادسة من العمر كما يمكن قبول الأطفال في سن الخامسة من العمر، ومن بين شروط القبول التي تحددها رياض الأطفال ما يلي:

- أن يبلغ الطفل السن القانوني لدخول الروضة وهو غالباً ما بين الرابعة والخامسة وفقاً لكل ولاية.

- أن يكون الطفل من بين سكان الولاية وعلى ولي أمر الطفل تقديم ما يثبت ذلك.

- أن تكون حالة الطفل الصحية سليمة ليس به أمراض معدية.

- أن يكون قد حصل على التطعيمات اللازمة .

ونظراً لذلك فنجد هناك تبايناً واختلافاً واضحاً في شروط وسياسة القبول بتلك

المؤسسات بين الولايات والأقاليم الاسترالية على النحو التالي :

- يقبل الطفل بمؤسسات رياض الأطفال عندما يبلغ سن الرابعة من العمر في ايناير كما في ولاية تسمانيا ، و ٣٠ ابريل كما في ولاية فيكتوريا وإقليم العاصمة الاسترالية ، ١مايو كما في ولاية جنوب استراليا ، ٣٠ يونيه كما في ولاية كوينزلاند وغرب استراليا والإقليم الشمالي .

- كما يجوز قبول الأطفال عندما يبلغوا سن الخامسة في ايناير كما في ولاية تسمانيا ، و ٣٠ ابريل كما في ولاية فيكتوريا وإقليم العاصمة الاسترالية ، ١مايو كما في ولاية جنوب استراليا ، ٣٠ يونيه كما في كوينزلاند وغرب استراليا والإقليم الشمالي ، ٣١ يوليو كما في نيوساوث ويلز .

أما في هونج كونج فيختلف الأمر في تحديد سن القبول بمؤسسات رياض الأطفال التي تفتح أبوابها لقبول الأطفال عند سن الثالثة إلى الخامسة أو السادسة ويتم تسجيل الأطفال في الفترة من ١ - ٣١ أكتوبر من كل عام على أن تبدأ الدراسة الفعلية في أغسطس من العام الذي يليه .

ويرجع الباحث هذا الاختلاف إلى اختلاف العوامل الجغرافية لدولتي المقارنة التي تتحدد في ضوئها الجغرافية السياسية للمؤسسات التعليمية لسن القبول والتي تتحدد من خلالها سن القبول وبدء العام الدراسي ونظام الدراسة فنظراً لأن استراليا تقع جغرافياً في الجزء الجنوبي من الكرة الأرضية مما أدى إلى تعاكس الفصول الأربعة فيها مع فصول النصف الشمالي مما كان له عظيم الأثر على مناخها، فاستراليا تقع جنوبي خط الاستواء، ويتراوح المناخ فيها بشكل عام بين جاف وشبه جاف، ومعتدل في الجنوب والشرق، وشبه مداري في الشمال، مما انعكس ذلك على بداية العام الدراسي وأوقات القبول بمؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات

الطفولة كما اتضح، فضلاً عن لامركزية إدارة مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة بدولتي المقارنة فالأمر متروك للولايات والأقاليم والسلطات التعليمية المحلية، فضلاً عن اختلاف الجهات الإدارية لخدمات الطفولة من ولاية لأخرى بدولتي المقارنة.

كما تختلف هونج كونج في الانفراد بوضع عدة اعتبارات لقبول الأطفال بالرياض

على النحو التالي :

تُعطى الأولوية للأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية نظراً لغياب أحد الوالدين أو كلاهما، تفضل أولوية القبول للأطفال الذين تعمل أمهاتهم بدوام كامل، كما تعطى الأولوية للأطفال الذين لهم أخوة سابقين بالروضات وتعطى الأولوية للأطفال الأكبر سناً حتى لا تضيق عليهم فرص القبول، التوزيع الجغرافي لمؤسسات رياض الأطفال ومطابقته بأماكن إقامة الأطفال ووضعها في الاعتبار عند توزيع وقبول الأطفال بمؤسسات الرياض القريبة من أماكن إقامة الأطفال، فضلاً عن معيار الدوام الكلي أو الجزئي للروضات وفقاً لدوام الوالدين ومناسبة ذلك لحاجات الأطفال.

وعلى الرغم من الاختلاف في اعتبارات وسن القبول إلا أن هناك تشابهاً في إجراءات القبول بمؤسسات رياض الأطفال بدولتي المقارنة؛ إذ تتضمن إجراءات القبول ما يلي:

- ملء استمارة القبول التي تتضمن مجموعة من البيانات : (اسم الطفل كاملاً ولقب العائلة، تاريخ ميلاد الطفل، عنوان إقامة الطفل، عنوان إقامة الطفل، هويات الطفل، ترتيب الطفل داخل الأسرة، وظيفة الأب والأم وعنوان العمل، أرقام تليفونات الأسرة والأب والأم، الفاكس، البريد الإلكتروني)، صورة إثبات الهوية، صور من جواز سفر الطفل، صور شخصية للطفل، شهادة التطعيمات مثبت فيها تواريخ كل طعم، ويعد تقديم هذه الوثائق يتم فحصها ومطابقتها بمعايير القبول.

تختلف تواريخ إجراءات القبول بدولتي المقارنة، نظراً لاختلاف العوامل الجغرافية لدولتي المقارنة التي تختلف معه بالضرورة بداية ونهاية العام الدراسي فكما يرجع هذا الاختلاف كنتيجة طبيعية للنظام اللامركزي للتعليم بدولتي المقارنة الذي جعل سياسة وإجراءات القبول برياض الأطفال مسندة إلى السلطات التعليمية المحلية والتي تختلف من إقليم لأخر.

كما تختلف شروط السن ومدة الدراسة بمؤسسات رياض الأطفال بدولتي المقارنة، ففي هونج كونج يتم قبول الأطفال ابتداءً من بلوغ الطفل سن الثالثة من العمر إلى سن السادسة ولمدة ثلاث سنوات ويجوز قبول الأطفال في سن الرابعة أو الخامسة في حين يختلف الأمر في رياض الأطفال باستراليا الذي يتم قبول الأطفال بداية من سن الرابعة وحتى سن السادسة من العمر أي لمدة عامين ويجوز القبول بسن الخامسة ولمدة دراسة عام واحد في بعض الولايات .

وتشابهت دولتي المقارنة في تحقيق نسب الاستيعاب الكامل أو شبه الكامل في بعض الولايات والأقاليم بدولتي المقارنة بمؤسسات رياض الأطفال والتي بلغت في السنوات الأخيرة إلى ١٠٠% ويرجع الباحث هذا التشابه إلى انتشار الوعي بالمجتمعات بدولتي المقارنة بأهمية رعاية الأطفال في السنوات المبكرة والتوسع في انتشار مؤسسات رياض الأطفال بربوع وأنحاء كل من استراليا وهونج كونج نظراً لخروج المرأة للعمل وازدياد الحاجة إلى توفير الرعاية البديلة التي تتوافر من خلال مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة ورياض الأطفال .

٥- المناهج والبرامج اليومية لرياض الأطفال :

تتشابه كل من استراليا وهونج كونج من حيث الجهود التي بذلت من أجل العناية والتخطيط لبرامج ومناهج رياض الأطفال من خلال تفعيل المشاركة الفعلية لأصحاب المصلحة (المعلمات، أولياء الأمور، المديرات، جمعيات الآباء ..) في تصميم المناهج لرياض الأطفال.

على الرغم من التشابه في الخطوط العريضة في تصميم المناهج والمجالات الدراسية برياض الأطفال بدولتي المقارنة إلا هناك اختلافاً واضحاً في محتوى تلك المناهج التي تستند عند تصميمها في المقام الأول لأيديولوجية المجتمع الذي توجد فيه، فمحتوى المناهج هو انعكاساً طبيعياً للأوضاع السياسية والاجتماعية والدينية والثقافية بكل مجتمع

ففي هونج كونج تستند عملية تصميم مناهج رياض الأطفال على عدة عوامل مؤثرة ورئيسة هي : (المعرفة - المهارات الأساسية - القيم والاتجاهات)؛ حيث أكد مكتب التربية بهونج كونج أنه ينبغي عند تصميم مناهج رياض الأطفال أن تُعد البيئة التعليمية برياض الأطفال

لتكون بيئة تعليمية ملائمة ومناسبة لتطبيق هذه المناهج ، كما ينبغي على المعلم أن يكن على اتصال دائم مع الأطفال لدعم الجهود التعاونية لرياض الأطفال والأسر والتي تشكل عاملاً حاسماً في مساعدة الأطفال في تنمية هذه القيم والاتجاهات الإيجابية ومراعاة المعرفة والمهارات الأساسية لدى الأطفال، ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة وأيديولوجية المجتمع في هونج كونج التي تجعل القيم الاجتماعية والاتجاهات الإيجابية نحو الوطن والتماسك الاجتماعي محاور أساسية تدور حولها المناهج التعليمية برياض الأطفال .

وفي استراليا تستند عملية تصميم المناهج على المعايير القومية السبعة لجودة خدمات وبرامج الطفولة ؛ حيث تبنت الحكومة الأسترالية بالتعاون مع حكومات الولايات والأقاليم المعايير القومية لجودة خدمات الطفولة المبكرة في جميع أنحاء استراليا وهي على النحو التالي:

المعيار الأول : البرنامج التعليمي والممارسة، المعيار الثاني: الصحة والسلامة للطفولة، المعيار الثالث: البيئة الفيزيائية ، المعيار الرابع: إجراءات التوظيف، المعيار الخامس: العلاقات مع الأطفال، المعيار السادس: الشراكات التعاونية مع الأسر والمجتمعات المحلية، المعيار السابع: القيادة وإدارة الخدمات. فضلاً عن الاختلافات البارزة والمتباينة من ولاية لأخرى في تحديد محتوى المناهج برياض الأطفال فلم توجد مناهج محورية ثابتة بجميع استراليا وإنما هي تترك لطبيعة كل ولاية وإقليم وإنما التشابه في مسمى المجالات الدراسية برياض الأطفال، كما تختلف بعض الولايات في مرجعية تصميم المناهج ففي ولاية نيو ساوث ويلز تستند عند تصميمها للمناهج على المبادئ السبعة لخطة تطوير المناهج في غرب استراليا : أن تتضمن المناهج رؤية واضحة ، الاعتراف الصريح بقيم الناس الأساسية التي تؤثر في سلوكهم وتعطي معنى وهدف لحياتهم ، أن تتسم : بالشمولية، المرونة، التكامل، والاتساع والتوازن ، النهج التنموي ، التعاون والشراكات .

وتتشابه المجالات والمناهج الدراسية برياض الأطفال بدولتي المقارنة تارةً وتختلف تارةً أخرى ، فتتشابه كل منهما في المجالات الدراسية التالية: التربية البدنية والصحية، الفنون، الرياضيات، اللغة الإنجليزية ، في حين تختلف فيما يلي : الدراسات الاجتماعية في استراليا والتي تسمى بالفرد والمجتمع في هونج كونج ، اللغة الصينية في هونج كونج ،

العلوم في استراليا وتسمى العلوم والتكنولوجيا في هونج كونج ، في حين تخصص مادة التكنولوجيا والحاسب الآلي كمنهج منفرد بذاته

وتختلف البرامج اليومية برياض الأطفال بكل من هونج كونج واستراليا نظراً لاختلافها من روضة لأخرى ومن محلية لأخرى وبالتالي من ولاية لأخرى داخل الدولة الواحدة فضلاً عن اختلاف البرامج من روضة لأخرى وفقاً لنظام الدراسة فهناك برامج ذات اليوم الكامل وبرامج أخرى لنصف اليوم أو الدوام الجزئي .

ويرجع الباحث ذلك إلى اختلاف إلى العوامل الخاصة باللغة إذ تعد اللغة القومية في استراليا اللغة الإنجليزية في حين تتسم هونج كونج بأنه دولة ثنائية اللغة حيث اللغة الصينية واللغة الإنجليزية نظراً لخضوعها تحت الاستعمار البريطاني لأكثر من ١٥٥ عاماً فضلاً عن تعدد اللهجات في هونج كونج ومن بين اللهجات الصينية السائدة اللهجة الكنتونية ولهذا تحرص وزارة التربية والتعليم في هونج كونج على الأخذ في الاعتبار عند تصميم المناهج الدراسية السياق المحلى لتعلم اللغة واللغة المنطوقة في هونج كونج تشير إلى اللغة الأم (الكنتونية). (١٧٥ : ٢٦-٢٩).

ففي استراليا البرامج اليومية لرياض الأطفال متنوعة ومتباينة فيما بينها وتختلف من روضة إلى أخرى في ذات الولاية أو الإقليم، وتختلف البرامج وفقاً لما تقدمه الروضات من برامج اليوم الكامل Full Time أو لبعض الوقت Part Time ولكن في الغالب تقدم الروضات برامج ذات الخمسة عشر ساعة (١٥) في الأسبوع ، وتبدأ البرامج اليومية على سبيل المثال من الساعة التاسعة صباحاً وحتى الساعة الثانية عشر ظهراً أيام الثلاثاء والأربعاء والخميس من كل أسبوع في حين يخصص يوم الاثنين للعب الجماعي الحر Playgroup والذي يسمح لأولياء الأمور فيه بمشاركة أطفالهم أنشطة اللعب الجماعي بما تضمنه الأنشطة من الرقص والغناء والعب القفز والجري والتسلق والتمثيل واللعب بالرمال وركب الدرجات في يوم تسوده المتعة والرفاهية للأطفال والكبار. أما البرنامج اليومي لأيام الباقية فتبدأ الروضة في تمام الساعة الثامنة والنصف باستقبال المعلمات للأطفال في الصباح بالترحاب ثم يقوم بعد ذلك الأطفال مع المعلمات بالصلاة لله والشكر له على نعمه، وفي هذا غرس للقيم الدينية الحميدة في نفوسهم .

ويرجع ذلك التنوع في البرامج إلى التنوع الثقافي واللغوي والعرقى الذي يشهده المجتمع الأسترالي والذي يرجع إلى الهجرات المتتالية إلى القارة الأسترالية منذ اكتشافها من إندونيسيا وإيطاليا واليابان وآسيا وتركيا والصين وبريطانيا وأيرلندا؛ حيث شهدت أستراليا التوسع في الهجرات إليها من بلدان العالم المختلفة خاصة بعد تخليها عن سياسات التمييز العنصري في منتصف السبعينيات من القرن العشرين، الأمر الذي ساعد على تعدد الأجناس واللغات والديانات والذي كان له أثر مباشر على التعليم الأسترالي وتعدد وتنوع برامج مؤسسات رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة. (٦٢ : ١٧٤)، (١٢٤ : ١١٢). الذي لم يفرق بين جنس وآخر في توفير فرص التعليم؛ حيث حرصت السياسة التعليمية الأسترالية على إتاحة فرص التعليم لجميع السكان سواء الأصليين أو المهاجرون.

وفي هونج كونج تحدد البرامج اليومية برياض الأطفال وفقاً لنظام اليوم الكامل أو نصف اليوم؛ إذ يوجد هناك نموذجين لبرنامج نصف اليوم : برنامج نصف اليوم للفترة الصباحية يبدأ من الساعة الثامنة صباحاً وحتى الثانية عشر ظهراً ، وبرنامج نصف اليوم للفترة المسائية يبدأ من الساعة الواحدة ظهراً وحتى الساعة الرابعة عصراً ، ونموذج برنامج اليوم الكامل يبدأ من الساعة التاسعة صباحاً وحتى الساعة الرابعة والنصف عصراً.

وتتشابه كل من دولتي المقارنة في تخصيصهما لأوقات خاصة للأنشطة اليومية برياض الأطفال الأمر الذي يعكس مدى حرصهما على استثمار وإدارة الوقت بالبرامج والممارسات والأنشطة اليومية من أجل تحقيق التنمية المتوازنة للأطفال، فالأنشطة موجهة بطريقة مباشرة لتلبية الاحتياجات التنموية والسلوكية للأطفال، كما تحرص الروضات بهما على استخدام الوقت بشكل مرن ؛ حيث يوجد هناك مجموعة من المبادئ عند استخدام الجداول الزمنية للأنشطة والممارسات اليومية بالروضات منها: الحفاظ على التوازن بين الأنشطة الهادئة والأنشطة التي تتطلب جهد وحركة و طاقة أكبر، توفير الفرص الكافية للأطفال للاستكشاف وتنمية العلاقات الاجتماعية بشكل مستقل، لا يشترط التقيد التام بفترة من فترات اليوم الدراسي ، تنظيم الأنشطة الفردية والجماعية للاختيار الحر للأطفال، تترك أوقات الذهاب للحمام عند الحاجة.

ويرجع ذلك التشابه إلى استناد مناهج رياض الأطفال وتأثرها بآراء وفرويل في تربية الطفل ونظرية النمو لبياجية والتي تتناسب مع التعلم النشط والتعلم الجماعي والتعاوني

ومتفقة مع آراء فيوجستي التي تؤكد على أهمية التعلم من خلال اللعب لتنمية الإبداع والأفكار والتفكير الناقد .

كما تتشابه دولتي المقارنة في تقسيم قاعات الدراسة بالروضات إلى أركان تعليمية متعددة ومتنوعة بتعدد مجالات الدراسة والأنشطة التعليمية بكل مجال دراسي ، فتتعدد الأركان على النحو التالي :

ركن القراءة والكتابة والاستماع ، ركن الرياضيات ، ركن الألعاب، ركن المنزل، المطبخ ، ركن الحاسب الآلي ، ركن الفنون والحرف اليدوية ، ركن الموسيقى ، ركن العلوم والتكنولوجيا، وتجهز هذه الأركان بشكل جيد مع الوسائل التعليمية لتسهيل التعلم الذاتي. وبوجه عام يرجع الباحث التشابه الموجود أحياناً بين دولتي المقارنة في المناهج والبرامج الدراسية إلى طبيعة المرحلة النمائية ذاتها والتي تعد ثابتة وموحدة بين جميع الدول. في حين يرجع الاختلاف بدولتي المقارنة في معظم الأحيان إلى اختلاف أيديولوجية وطبيعة المجتمع بكل من استراليا وهونج كونج والتوجهات الاجتماعية والدينية والثقافية والتركيب المجتمعي من السكان وأجناسهم العرقية وخلفياتهم الثقافية والدينية .

٦- مباني رياض الأطفال :

تتشابه كل من استراليا وهونج كونج في حرصهما الشديد على تطبيق معايير الجودة في مباني رياض الأطفال؛ إذ تخضع هذه المباني إلى رقابة هندسية عالية فلا تمنح روضة تراخيص التشغيل إلا بعد التأكد من مطابقتها للشروط والمعايير المحددة سلفاً .

فمن حيث موقع الروضة تتشابه دولتي المقارنة فيما يلي :

أن يكون موقع الروضة مميزاً وبعيداً عن مصادر المخاطر والتلوث والضوضاء والزحام، أن يكون موقع الروضة قريباً من الخدمات الأخرى اللازمة كالمستشفيات والمدارس، وأن يكون قريباً من المناطق السكنية للأطفال، وأن تكون المساحة واسعة وكبيرة ومحاطة بالأشجار .

ومن حيث مبنى الروضة ومرافقه فيشترط فيها :

أن يكون مصمماً تصميماً جيداً ، أن يكون المبنى مزوداً بخدمات الكهرباء والصرف الصحي والإضاءة ، أن يتوافر في المبنى شروط السلامة والأمان من المخاطر الإشعاعية والكهربائية، أن يتسم المبنى بالاتساع وبحرية الحركة والممرات الكافية خالياً من العوائق التي تعوق الحركة .

وأن يشتمل مبنى الروضة على المرافق التالية :

الفناء الخارجي : إذ يشترط لترخيص مبنى الروضة بدولتي المقارنة ما يلي :

أن تخصص مساحة واسعة كفناء خارجي للروضة ويكون ملحقاً بالمبنى يستخدم لاستقبال أولياء الأمور والأطفال ، وممارسة الأنشطة الحرة كالجري والقفز واصطفاف الأطفال به كل صباح ، وأن يكون خالياً من الحواجز والعوائق التي قد تعترض حرية الحركة .
غرف للإدارة : يشترط أن يشتمل المبنى على غرفة خاصة لمديرة الروضة وأخرى للمساعدين وغرفة ثالثة للاجتماعات تكون مجهزة جميعها بالأدوات المكتبية اللازمة .

غرفة للمعلمات : مجهزة بالإمكانات اللازمة من حيث مكاتب ومقاعد ودواليب لحفظ السجلات .
قاعات الأطفال : ينبغي أن تتوافر فيها الشروط التالية : أن تتناسب مساحتها مع كثافة الأطفال ويسهل تقسيمها إلى أركان تعليمية ، أن تكون مكيّفة وجيدة التهوية والإضاءة ، أن تكون نوافذها مظلّة على حديقة الروضة ، أن تطلّى حوائطها بألوان زاهية محببة إلى نفوس الأطفال ، ومجهزة بالوسائل والأدوات اللازمة ، أن تكون قريبة من الحمامات وأحواض الغسيل .

غرفة للفحص الطبي : تتشابه دولتي المقارنة في شرط احتواء روضة الأطفال على غرفة مستقلة للفحص الطبي ، مزودة بالإسعافات الأولية والتجهيزات اللازمة لتوقيع الكشف الطبي الدوري .

المطبخ : يشترط فيه الاتساع المناسب ليستوعب الثلاثجات والأفران والدواليب والأرفف والمقاعد والطاولات وأحواض الغسيل وأماكن لحفظ الوجبات .

الحمامات : لا تمنح روضة الأطفال ترخيص بالتشغيل إلا إذا كان المبنى مشتملاً على الحمامات التي تتناسب مع طبيعة الأطفال إذ يشترط فيها ما يلي :

أن تكون مزودة بأحواض ومراحيض مناسبة الارتفاع للأطفال ، أن تكون مزودة بالمناشف الورقية والمنظفات والمطهرات الخاصة ، أن تكون صنابير المياه من الفولاذ سهل الفتح والغلق بما يتناسب مع طبيعة الطفل الجسمية .

المكتبة : بأن تتضمن مرافق الروضة على مكتبة خاصة للأطفال تشتمل على العديد من قصص الأطفال وأدوات اللعب والألغاز .

ويرجع الباحث التشابه الكبير في هذا الجانب بين دولتي المقارنة إلى التوافق السياسي بينهما حيال كون مرحلة رياض الأطفال جزءاً لا يتجزأ من الكيان التعليمي بكل منهما، والتوافق المجتمعي والتربوي بأهمية تلك المؤسسات في تربية ورعاية الأطفال وكون مباني رياض الأطفال لا تقل أهمية عن تصميم المناهج وصياغة الأهداف وإعداد المعلمات وإيمانها بأنه لا تتحقق الأهداف التربوية للروضة إلا من خلال بيئة تعليمية منظمة مزودة بكافة التجهيزات محددة الشروط والمواصفات . فضلاً عن استناد كل منهما على تطبيق معايير الجودة في البيئة الفيزيائية (المادية) للروضة.

كما يرجع الباحث التشابه أيضاً إلى طبيعة العوامل والظروف الجغرافية التي تنعكس على طبيعة المباني الخاصة بمؤسسات رياض الأطفال من حيث الشكل والتجهيزات الداخلية للروضة حيث التدفئة وقت الشتاء والتهوية وقت الصيف ؛ حيث اشترطت أن يكون موقع الروضة جيد التهوية ومزود بجميع سُبُل الحماية والسلامة والأمان .

٧- إدارة رياض الأطفال :

تختلف إدارة مؤسسات رياض الأطفال بدولتي المقارنة نظراً لاختلاف الجهات المشرفة على إدارتها سواء على المستوى القومي أو الإقليمي والمحلي وذلك نظراً لاختلاف الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم بالدولتين ففي هونج كونج تدار رياض الأطفال على المستوى القومي من خلال الهيئات التالية :

- مكتب التربية والتعليم ويشرف على الروضات الحكومية غير الربحية
- وزارة الرعاية الاجتماعية والتي تحدد مؤشرات الجودة و الأداء وأهداف الروضات كما ورد في دليل مناهج تعليم ما قبل المدرسة الابتدائية
- المنظمات الطوعية والهيئات الخاصة وتشرف على جميع الروضات الخاصة بهونج كونج

وفي استراليا يختلف الأمر على المستوى القومي؛ حيث إنه لا يوجد مكتب فيدرالي قومي للتربية والتعليم إذ تنحصر مسؤولية الإشراف الفني والإداري على شئون التعليم على مستوى كل ولاية بموجب أقسام التربية والتعليم ، وأقسام خدمات التربية والطفولة والتي تمثل السلطة التعليمية العليا بكل ولاية وهي التي تقوم بتوزيع المسؤوليات الإدارية والفنية الإشرافية على السلطات التعليمية المحلية بالأقاليم وفقاً لسياستها التعليمية التي ترسمها مثل سياسة وشروط القبول برياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة الأخرى والشروط والمواصفات التي ينبغي توافرها بمباني تلك المؤسسات وتخطط برامجها التربوية، وبذلك يتضح عدم قيام الحكومة الفيدرالية بنشاط مباشر ملحوظ في التعليم وتقسيمها للقارة إلى ولايات تقوم بالإشراف والرقابة على التعليم فيها إشرافاً مركزياً. وعلى المستوى المحلي والإقليمي في هونج كونج فتشرف السلطات الإقليمية والمحلية على رياض الأطفال بالأقاليم والمحليات حيث توجد هيئة التفتيش على رياض الأطفال التابعة لمكتب التربية والتعليم بموجب قانون التعليم والمفتشين Inspectors يقومون بزيارة الروضات بانتظام لإعطاء المشورة لمديري الروضات والمعلمين فيما يتعلق بالمناهج الدراسية، وطرق التدريس والإدارة المدرسية.

وفي استراليا يختلف الأمر فتقوم حكومات الولايات والأقاليم الاسترالية بالإشراف الإداري والفني على شئون إدارة رياض الأطفال ومراكز خدمات الطفولة المبكرة والتعليم ممثلاً ذلك في وزارات التربية والتعليم وخدمات الطفولة، فتقع مسؤولية إدارة شئون التعليم ورياض الأطفال على عاتق السلطات التعليمية المحلية بأقاليم الولاية فتقوم بإدارة ودعم النواحي الإدارية والمالية لنظامها التعليمي الخاص بها ويختلف مسمى الوزارة المشرفة على إدارة رياض الأطفال من ولاية لأخرى على النحو التالي : وزارة التربية والتعليم والمجتمعات بنيو ساوث ويلز، وزارة التربية والتعليم بفيكتوريا وتنمية الطفولة المبكرة، وزارة التربية والتعليم بولاية كوينزلاند والتدريب والتوظيف ، وزارة جنوب استراليا للتعليم وتنمية الطفل ، وزارة التربية والتعليم بغرب أستراليا، وزارة التربية والتعليم ولاية تسمانيا، وزارة التربية والتعليم بالإقليم الشمالي مديرية التربية والتعليم والتدريب بالإقليم العاصمة الاسترالية ، كما يقوم مشرفو الإقليم بالإشراف على التعليم وخدمات الطفولة بوجه خاص ويساعده في ذلك فريق من العمل للإشراف والمتابعة على مؤسسات الرياض ومراكز الخدمات الأخرى. فضلاً عن الشراكة مع الحكومة المحلية فالحكومة المحلية ممثلة في المجالس المحلية تلعب دوراً رئيسياً

في تطوير التخطيط لخدمات الطفولة المبكرة على المستوى المحلي ، وتلعب الحكومة المحلية أيضاً دوراً مهماً في دعم وصول الأطفال لرياض الأطفال ، فالحكومة المحلية تُعد مزود كبير لخدمات الطفولة المبكرة.

وتتشابه دولتي المقارنة في إدارة رياض الأطفال على المستوى الإجرائي للروضة وذلك على النحو التالي :

مديرة الروضة: ويشترط لشغل هذه الوظيفة: أن تكون حاصلة على بكالوريوس أو ماجستير الطفولة ورياض الأطفال، أن يكون لديها خبرة واسعة في مجال الطفولة لا تقل عن خمس سنوات، أن تتمتع بصفات القيادة الناجحة ، أن يشهد لها بالأخلاق الحميدة والدبلوماسية في التعامل مع الآخرين

ومن بين مهامها : تجمع كل من استراليا وهونج كونج على المهام التالية :

الإشراف المباشر على الشؤون الإدارية والمالية والفنية والخدمية بالروضة ، تبني رؤية ورسالة خاصة للروضة والمشاركة في صياغة الأهداف الإستراتيجية للروضة ، التخطيط والتنسيق للبرامج الدراسية بالروضة، توزيع المهام والمسؤوليات على العاملين بالروضة كل في تخصصه ، إتاحة فرص المشاركة المجتمعية من أصحاب المصلحة في صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بتربية الطفل ، توجيه العاملين والمعلمات في الاتجاه السليم وفقاً للخطة المرسومة سلفاً، مراقبة وتقييم أداء العاملين بالروضة في ضوء مؤشرات الجودة والأداء ، الإشراف على مدى تطبيق معايير الجودة والأداء بالروضة ، تعزيز ودعم تبادل الخبرات والزيارات التبادلية مع الروضات الأخرى ، إدارة الاجتماعات بأسلوب ديمقراطي قائم على المشاركة .

المعلمات : تحرص دولتي المقارنة على أن تكون معلمة رياض الأطفال متخصصة في رياض الأطفال وحاصلة على درجة البكالوريوس في الطفولة ورياض الأطفال ، وأن تكون سمعتها طيبة وصحتها الجناية سليمة ، وتجيد التعامل مع الأطفال ، وأن تتمتع بالذكاء والإدارة الجيدة للمواقف .

ومن مهام معلمة الروضة بدولتي المقارنة : التخطيط للبرامج والممارسات والأنشطة اليومية، إكساب الأطفال الاتجاهات الإيجابية للتعلم لدى الأطفال، رعاية وتربية الأطفال والحفاظ على أمنهم وسلامتهم، تنظيم بيئة التعلم والأركان التعليمية بالروضة ، تنمية مهارات الاتصال الشفهي

والكتابي لدى الأطفال، المشاركة في صنع القرارات المهمة المرتبطة بجودة العملية التعليمية وتطوير البرامج والمناهج والمجالات الدراسية بالروضة، العمل على تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية برياض الأطفال، دعم التواصل بين أسرة الروضة وأسر الأطفال وتوطيد التعاون بينهم.

مساعدات الملمات (المعاونات): يشترط فيهن حصولهن على مؤهل متوسط لا تقل إحداهن عن حصولها على شهادة التعليم الإلزامي وأن تكون لديهن خبرة سابقة في خدمات الطفولة المبكرة، وأن تمتعن بالدفع والحنان وحب العمل مع الأطفال .

ومن بين أدوارهن : توفير الخدمات والأدوات اللازمة لقيام الملمات بأدوارهن ، الإشراف على الأطفال ومراقبتهم لتأمين سلامتهم أثناء ممارستهم اليومية ، تجهيز بيئة التعلم بقاعات الروضة من الأدوات والخامات وتهيئة الأركان التعليمية للممارسات اليومية ، استقبال الأطفال وتسليمهم لأولياء الأمور بعد انتهاء البرنامج اليومي .

الأخصائية النفسية والاجتماعية : ولابد أن تكون حاصلة على درجة البكالوريوس في علم النفس أما الأخصائية الاجتماعية فيشترط أن تكون حاصلة على، بكالوريوس الخدمة الاجتماعية ومن بين مهامها: دعم الأطفال نفسياً واجتماعياً والعمل على حل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية ودعم روابط التواصل مع أسر الأطفال .

الطبيب : ويكون متخصص في طب الأطفال يقوم بزيارة الروضة أيام محددة في الأسبوع لمراقبة الأحوال الصحية لأطفال الروضة وتوقيع الكشف الطبي ،والإشراف المباشر على التطعيمات اللازمة للأطفال ومراقبة الأجواء الصحية بالروضة .

الممرضة : وتكون حاصلة على شهادة متخصصة في التمريض تعاون الطبيب في القيام بمهامه ،كما تقدم الإسعافات الأولية اللازمة للأطفال .

الطباخ : يشترط أن يكون حاصلاً على بكالوريوس التغذية والأطعمة وأن يكون لائقاً طبياً خالياً من الأمراض المعدية ، وأن يكون لديه خبرة واسعة في مجال التغذية .

السائقين : يشترط فيهم حصولهم على رخصة القيادة من الدرجة الأولى ، اللياقة البدنية والصحية وتقديم شهادة صحية تثبت خلوهم من الأمراض وضعف البصر وعدم تناولهم للكحولات أو تعاطي المخدرات ، وأن يتسموا بالاتزان الانفعالي والبشاشة وحسن الخلق .

العوامل : يشترط فيهن حصولهن على شهادة التعليم الإلزامي ، سلامتهن من الأمراض المعدية، حسن المظهر ، أن يكون لديهن خبرة كافية في مجال الأطفال .

ويرجع هذا التشابه في الهيكل الإداري للروضة إلى طبيعة النمط الديمقراطي التي تدين به كل من استراليا وهونج كونج إذ توكل مهمة صناعة واتخاذ القرارات التعليمية إلى الجهاز الإداري بالروضة وفتح باب المشاركة المجتمعية وتفعيل دور أصحاب المصلحة الحقيقية من تربية طفل الروضة مثل أولياء الأمور المعلمات والمهتمين بشؤون الطفولة المبكرة في رسم سياسة تربية الطفل بكل منهما .

في الوقت الذي تختلف فيه هونج كونج عن استراليا في وجود وظيفة أخصائية التغذية بين أفراد الهيكل الإداري برياض الأطفال ويشترط أن تكون حاصلة على بكالوريوس التغذية وعلوم الأطعمة، وتقوم بالإشراف على صلاحية جميع الوجبات والأطعمة المقدمة بالروضة، وتسعى لتحقيق التوازن في تقديم أغذية متنوعة تتفق مع حاجات طفل الروضة وطبيعة نموه، كما تنفرد هونج كونج في وجود وظيفة أمين المكتبة وتشترط فيه أن يكون حاصلاً على بكالوريوس الوثائق والمكتبات ، ويشرف على مكتبة الروضة وينسق العمل بها ويقدم التسهيلات اللازمة للأطفال للاستفادة من المكتبة سواء من خلال تيسير الاستعارة للأطفال للقصص والاسطوانات والمشاركة مع المعلمات للاستمتاع بالأنشطة.

٨- تمويل رياض الأطفال :

تشابه كل من استراليا وهونج كونج في رصدهما لميزانية خاصة بتربية طفل ما قبل المدرسة حرصاً منهما على تفعيل الدور الذي تقوم به رياض الأطفال ومراكز رعاية الطفولة من أدوار إيجابية حيال تربية ورعاية طفل الروضة، والعمل على التوسع في إنشاء رياض الأطفال بكل منهما .

في حين تختلف كل منهما في منهج التمويل وآليات الدعم لهذه المؤسسات ففي استراليا تقدم حكومة الكومنولث وحكومات الولايات والأقاليم الاسترالية دعماً مالياً لأسر الأطفال الملتحق أطفالهم برياض الأطفال غير الحكومية يقدر ب ١,٦٣٣ دولاراً سنوياً بمعدل ١٣٦ دولاراً شهرياً للطفل الواحد وفقاً لتمويل العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م، وتنفرد استراليا بأن حكومة الكومنولث تقدم دعماً مالياً لحكومات الولايات والأقاليم لتحقيق تكافؤ الفرص في

خدمات الطفولة المبكرة، وتختلف قيمة الدعم من ولاية لأخرى، فكانت نسبة تمويل حكومة الكومنولث لخدمات الطفولة المبكرة بولاية نيوساوث ويلز من ٢٧,٤ مليون دولار عام ٢٠١٠/٢٠١١ م، وتزايدت جملة مساعداتها لذات الولاية عام ٢٠١٢/٢٠١١ م ٨٢,٥ مليون دولار بزيادة قدرها بزيادة قدرها ٥٥,١ مليون دولار في عام واحد فقط وتزايد الأمر عام ٢٠١٢/٢٠١٣ م لتبلغ جملة تمويل حكومة الكومنولث لخدمات الطفولة المبكرة في نفس الولاية ١٤٢ مليون دولار بزيادة قدرها ٥٩,٥ دولار عن عام ٢٠١٢/٢٠١١ م نتيجة زيادة المساعدات المالية التي تقدمها الحكومة الفيدرالية للأسر الأطفال لتحمل نفقات الرسوم التي يدفعها الأطفال الملتحقين بالروضات الخاصة والمراكز الخدمية الخاصة فضلاً عن المساعدات المالية المباشرة التي تنفق على تأسيس البنية التحتية لبرامج خدمات الطفولة المبكرة داخل الولاية.

ودلت المؤشرات الإحصائية الأخيرة لعام ٢٠١٤ م أن حكومة الكومنولث تشارك في تحمل الدعم المالي سواء في صورة مساعدات مالية مباشرة أو الإنفاق على البنية التحتية للخدمات العامة والتعليمية ومراكز خدمات الطفولة المبكرة ورياض الأطفال أو في صورة مساعدات للأسر؛ إذ تحملت مؤخراً ٤٥% من نفقات التعليم الإجمالية لعام ٢٠١٤ م مقابل تحمل الولايات والأقاليم الجزء الأكبر الذي بلغ ٥٥% من إجمالي نفقات التعليم ومن بينها رياض الأطفال وخدمات الطفولة المبكرة.

في حين تتحمل حكومات الولايات والأقاليم الاسترالية العبء الأكبر في تمويل برامج ومؤسسات الطفولة المبكرة نظراً للتوجه اللامركزي في إدارة وتمويل التعليم الاسترالي؛ حيث تقوم الولايات والأقاليم ببناء مؤسسات رياض الأطفال ومراكز تعليم ما قبل المدرسة ومراكز الرعاية النهارية فعلي سبيل المثال بلغت جملة ما أنفقته حكومة ولاية كوينزلاند على مؤسسات رياض الأطفال تحديداً ٩١ مليون دولار عام ٢٠١٢/٢٠١١ م واستثمرت مبلغ ٣٢١ مليون دولار في بناء ٢٤٠ روضة أطفال بأنحاء الولاية، و حكومة جنوب استراليا بلغت جملة ما أنفقته على رياض الأطفال بالولاية ٩٣,٣ مليون دولار للعام ذاته ٢٠١١/٢٠١٢ م، في حين بلغت جملة ما أنفقته حكومة ولاية فيكتوريا مبلغ ١٠١ مليون دولار لذات العام ٢٠١٢/٢٠١١ م. فمنذ عام ٢٠١٠ م خصصت حكومة فيكتوريا ١٢٠ مليون دولاراً لدعم جودة برامج ومرافق الطفولة المبكرة، وفقاً لما أطلق عليه برنامج تسهيلات

رأس المال للطفولة التمويل والمنح Children's Facilities Capital Program. Funding and Grants Children's Facilities Capital Program) ؛ حيث ساعد هذا التمويل زيادة خدمات التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة في المجتمعات عبر فيكتوريا وبناء منشآت جديدة أو توسيع المرافق القائمة. ويختلف الأمر في هونج كونج عن النظام المعمول به في استراليا ويرجع ذلك لطبيعة القوى والعوامل الاقتصادية لكل منهما، فتتبع هونج كونج نظام السندات المالية المدفوعة لأولياء أمور الأطفال الذي تم الاستفادة منها لأكثر من ٨٥% من جملة الأطفال الملحقين برياض الأطفال ، فكان يقدم لكل دعماً مالياً يقدر بحوالي ١٠,٠٠٠ دولاراً منذ بداية العام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م ووضعت شروطاً محددة لاستحقاق هذه المساعدات والتي من بينها ما يلي:

أن يكون الطفل المستفيد من السندات المالية من سكان هونج كونج المقيمين إقامة دائمة ، أن يبلغ الطفل سن الروضة المحدد سلفاً ، الحصول على موافقة من إدارة الرعاية الاجتماعية لمساعدة الضمان الاجتماعي الشامل ، ملء استمارة المساعدة المالية بداية العام الدراسي وتقديمها لوكالة المساعدة المالية للأطفال ، فحص الطلبات وتخفيض الرسوم وتقديم المساعدات بناءً على تقرير الفحص والذي يشمل ثلاثة مسارات هي : دعم بنسبة ٥٠% وثاني بنسبة ٧٥% ودعماً ثالثاً بنسبة ١٠٠% وفقاً لدخل كل أسرة ، وأن يكون المتقدم (طالب الدعم) أحد الوالدين .

ويصل الدعم الكامل بنسبة ١٠٠% من صفر إلى ٢٩,٧٣٨ دولاراً، والدعم شبه الكامل بنسبة ٧٥% يصل من ٢٩,٧٣٩ إلى ٣٦,٤٢٧ دولاراً ، والدعم النصف بنسبة ٥٠% يصل من ٣٦,٤٢٨ إلى ٥٧,٥٠٢ دولاراً ، أما الأسر التي يكون دخلها ٧٥,٥٠٢ دولاراً فلا يقدم لها دعماً.

وتختلف أيضاً هونج كونج عن استراليا بأنها تتميز بأنها تخصص ثلاثة مسارات للدعم المالي و نوعين من الرسوم لرياض الأطفال تبعاً لنوع البرامج اليومية المقدمة سواء برنامج يومي بدوام كامل أو بدوام نصف اليوم صباحي أم مسائي . فتقدر المصروفات برياض الأطفال التي تعمل بدوام نصف اليوم ١٩,٥٠٠ دولاراً سنوياً وتقدم الحكومة دعماً مالياً لمنتسبي هذا النوع من أسر الأطفال ؛ حيث تتكفل الدولة بتقديم الدعم من خلال السندات المالية ويقدر الدعم المقدم بـ ١٦,٠٠٠ دولار هونج كونج للسند المالي الواحد ليكون الفرق

بين الحد الأقصى للرسوم لبرامج نصف اليوم والدعم المقدم بنسبة ١٠٠% ٣,٥٠٠ دولاراً ، و ٢,٦٢٥ دولاراً كفرق بين الحد الأقصى والدعم المقدم بنسبة ٧٥% ، و ١,٧٥٠ دولاراً كفرق بين الحد الأقصى للرسوم والدعم المقدم بنسبة ٥٠% . أما الروضات التي تعمل بنظام اليوم الكامل يصل الحد الأقصى للرسوم بها ٣١,٥٠٠ دولاراً تتكفل الدولة بتقديم الدعم المالي وفقاً للمسارات الثلاثة السابقة ليكون الفرق على التوالي بين الحد الأقصى للرسوم والدعم المقدم هو : ١٥,٥٠٠ دولاراً ، ١١,٦٢٥ دولاراً و ٧,٧٥٠ دولاراً .

فضلاً عن اختلاف مقدار ما يخصص لميزانية رياض الأطفال ومؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة بدولتي المقارنة نظراً لاختلاف الموازنة العامة لكل دولة واختلاف القوى والعوامل الاقتصادية بكل منهما ، ولوحظ في استراليا أن حكومات الولايات تتحمل العبء الأكبر في تمويل خدمات الطفولة المبكرة والتي بلغت ١٧٧,٦ مليون دولار عام ٢٠١١/٢٠١٠م بنسبة ٨٦,٦٣% من إجمالي الإنفاق لذات العام ، في حين بلغت نسبة تمويل حكومة الكومنولث ١٣,٣٧% ، وفي العام ٢٠١٢ / ٢٠١١م بلغت نسبة ما أنفقته حكومات الولايات على خدمات الطفولة المبكرة ٦٨,٣٣% من إجمالي الإنفاق لذات العام في حين تزايدت نسبة مساعدات حكومة الكومنولث إلى لترتفع عن العام السابق لتصل إلى ٣١,٧٧% بزيادة قدرها ٥٥,١ مليون دولار ، وفي العام ٢٠١٣/٢٠١٢م انخفضت نسبة تمويل حكومة الولاية إلى ٥١% من إجمالي الإنفاق على خدمات الطفولة في ذات العام وذلك مقابل ارتفاع وتزايدت نسب التمويل الفيدرالي (الكومنولث) لتبلغ ٤٨,٩١% بزيادة قدرها ٥٩,٥ مليون دولار .

وهكذا يتضح أن حكومات الولايات والأقاليم الاسترالية يقع على كاهلها العبء الأكبر في تمويل برامج خدمات الطفولة المبكرة ، في حين أوضحت مؤشرات ميزانية التعليم بهونج كونج لعام ٢٠١٢/٢٠١٣م أن قطاع التعليم يعتلي المرتبة الأولى فيما خُصص له من ميزانية التعليم التي بلغت ٥٩,٧ بليون دولار وينسبة ٢٢,٦% من إجمالي النفقات الحكومية لجميع القطاعات الأخرى من الموازنة العامة للدولة والتي بلغت ٣٩٣,٧ بليون دولار الأمر الذي يعكس قوة الاقتصاد في البرتغال وهونج كونج ومدى تقدم هونج كونج لأن الدول المتقدمة هي التي تعطي جُل اهتمامها لقطاع التعليم أولاً ثم قطاع الصحة ثم باقي القطاعات

الأخرى اعترافاً منها بأن التعليم عملية استثمارية وليست عملية استهلاكية وأن تقدم الأمم يقاس بما تقدمه لأطفالها من خدمات .

ويرجع ذلك التشابه في تمويل رياض الأطفال إلى القوى والعوامل الاقتصادية بدولتي المقارنة فأستراليا تمتلك نموذجاً ناجحاً من الاقتصاد الرأسمالي الغربي، ولهذا تُعد من الدول المتقدمة، التي أخذت المركز الثالث عشر في التقدم الاقتصادي وتحتل المركز السادس عشر في تصنيف مؤشر التنافس العالمي عام ٢٠١٠ - ٢٠١١ م للمنتدى الاقتصادي العالمي (١٩٨ : ٧٣ - ٧٤). فضلاً عن تصنيف أستراليا في مراكز عالية في العديد من التصنيفات العالمية مثل : التنمية البشرية وجودة الحياة والرعاية الصحية والعمر المتوقع والتعليم العام والحرية الاقتصادية وحماية الحريات المدنية والحقوق السياسية إذ تعتبر أستراليا الأولى في معيار جودة المعيشة خارج أوروبا، وبلغ الناتج المحلي لأستراليا ١,٥٢١ تريليون دولار أمريكي لعام ٢٠١٢ م وفقاً لمؤشرات البنك الدولي ، ولهذا تُعد أستراليا الدول عالية الدخل وفقاً لتصنيف منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبلغ نصيب الفرد من إجمالي الدخل القومي ٥٩,٥٧٠ دولار عام ٢٠١٢ م ، وكذلك تُعد هونج كونج واحدة من المراكز الاقتصادية الرائدة في العالم ، إذ تمتاز باقتصاد رأسمالي مزدهر؛ حيث أصبحت أثناء فترة الإدارة البريطانية من ركائز النظام الرأسمالي العالمي بعد الحرب العالمية الثانية؛ حيث أطلق عليها المستودع العالمي للبضائع والمنتجات الأمر الذي جعلها من أقطاب الصناعة والمال والتجارة في العالم ويُعد ميناء هونج كونج مفتاح تطورها كميناء تجاري ومخزن للصين ومركز خدماتي ومالي رائد في آسيا؛ حيث لعب هذا الميناء دوراً رئيساً في التبادلات التجارية بين الصين والعالم الأمر الذي ساعد على تدفق الاستثمارات في هونج كونج حيث ارتفع إجمالي الناتج المحلي GDP ليبلغ ٢٧٣,٢ مليار دولار أمريكي وفقاً لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي World economic forum لعام ٢٠١٤/٢٠١٥ م ، مما أدى إلى ارتفاع الناتج المحلي الإجمالي للفرد GDP per Capital والذي بلغ ٣٧٧٧٧,١٩ دولار أمريكي ولهذا يُعد مستوى دخل الفرد في هونج كونج من أعلى المعدلات في العالم الأمر الذي انعكس على ارتفاع مؤشر التنمية البشرية الذي وصل إلى ٠.٨٩٨ % في نفس العام وهو مؤشر عالي جداً مما انعكس على ضخ ميزانيات ضخمة للتعليم مما ساعد على تقديم الحكومة للمساعدات المالية لأسر الأطفال مقابل التحاقهم برياض الأطفال ، وفي ضوء

الدراسة التحليلية المقارنة لنظام رياض الأطفال بكل من البرتغال وهونج كونج يمكن عرض أهم أوجه التميز التي تتسم بها دولتي المقارنة في رياض الأطفال على النحو التالي :

نقاط القوة التي يتسم بها نظام رياض الأطفال في استراليا :

- * تعد نشأة رياض الأطفال باستراليا قديمة نسبياً إذ ترجع إلى منتصف القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين استجابةً لأراء المربين أمثال فروبل وبستالوزي
- * تُعد مرحلة رياض الأطفال جزءاً لا يتجزأ من التعليم الابتدائي في بعض الولايات والأقاليم.
- * إقرار نصوص القوانين الاسترالية ذات العلاقة بالتعليم بضرورة إتاحة الفرصة للمشاركة المجتمعية بين أصحاب مصلحة تربية طفل الروضة مع مؤسسات رياض الأطفال في تحديد الأهداف التربوية الإجرائية لضمان تحقيق الإنماء الشامل والمتوازن لجوانب شخصية الطفل .
- * التنوع الفريد في سياسة القبول بمؤسسات رياض الأطفال ، إذ أقرت نصوص القوانين المنظمة لرياض الأطفال بأنه يمكن قبول الأطفال من سن الرابعة إلى السادسة أو قبول أطفال في سن الخامسة واعتبار العام الواحد هذا جزءاً لا يتجزأ من التعليم الابتدائي في بعض الولايات .
- * تحقيق الاستيعاب الكامل بمؤسسات رياض الأطفال باستراليا التي وصلت نسبتها ١٠٠% عام في العام الدراسي الحالي ٢٠١٤/٢٠١٥ م .
- * تتسم استراليا بتبني المعايير القويمة السبعة لجودة خدمات الطفولة المبكرة والتي تحرص على تطبيقها جميع الولايات والأقاليم الاسترالية ضماناً لجودة البرامج والخدمات التي تقدمها رياض الأطفال ومؤسسات تعليم ما قبل المدرسة .
- * أهداف رياض الأطفال الاسترالية تتسم بالدقة والخصوصية والمعاصرة والإجرائية في التطبيق حيث إنها تشتق من طبيعة وخصائص المرحلة وخصائص وطبيعة نمو الأطفال في السنوات من ٤-٦ سنوات والتوافقية مع الاتجاهات التربوية المعاصرة ومحركاتها للتغيرات التكنولوجية المعاصرة .
- * عملية تصميم المناهج والبرامج الدراسية لرياض الأطفال في استراليا عملية مرنة غير جامدة تتيح بمشاركة جميع الأطراف وأصحاب المصلحة الحقيقية من تعليم ورعاية الطفل في تلك المرحلة المهمة، نظراً لحرص وزارة التربية والتعليم على ضمان لامركزية تصميم

المناهج والبرامج الدراسية التي تعد من مسئولية الولايات ومؤسسات رياض الأطفال والمعلمات والمدراء والآباء وممثلي القطاع الخاص المهتمين بتربية طفل الروضة ورعايته وفقاً للسياسة العامة للدولة، ومطابقتها لمعايير الجودة لخدمات الطفولة المبكرة وتنوعها بتنوع الولايات والأقاليم الاسترالية.

* تخضع مباني رياض الأطفال في استراليا لمعايير الجودة السبعة لخدمات الطفولة المبكرة فيما يتعلق بمعايير الجودة في البيئة الفيزيائية لمباني ومرافق رياض الأطفال وتخضع المباني للرقابة الهندسية لهيئة المباني التعليمية بسلطات الولايات والأقاليم .

* تتسم إدارة مؤسسات رياض الأطفال في استراليا باللامركزية والديمقراطية المطلقة التي تدعم المشاركة المجتمعية وأطراف أصحاب المصلحة الحقيقية لرعاية وتربية طفل ما قبل المدرسة في صنع القرارات ذات الصلة برعاية وخدمة الأطفال وتصميم البرامج الدراسية برياض الأطفال .

* تنوع وتعدد مصادر تمويل مؤسسات رياض الأطفال في استراليا وتقدم حكومة الكومنولث دعماً مالياً مباشراً لأسر الأطفال مقابل إلحاق أطفالهم بمؤسسات رياض الأطفال الخاصة غير الحكومية ، فضلاً عن الدعم الكلي لمؤسسات رياض الأطفال الحكومية المجانية .

نقاط القوة التي يتسم بها نظام رياض الأطفال في هونج كونج :

* تُعد هونج كونج من الدول المتميزة التي تمتلك نظاماً تعليمياً مميزاً مماثلاً لنظام التعليم في المملكة المتحدة، حيث يتمتع بالقدرة على التنافسية في مجال التعليم والطفولة المبكرة.

* تنبثق أهداف رياض الأطفال في هونج كونج من الأهداف السبعة للمناهج *Seven learning Goals* العامة للتعليم، وتتسم بالدقة والخصوصية والشمول .

* تتم عملية القبول بمؤسسات رياض الأطفال بالمرونة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لجميع الأطفال، الأمر الذي ساعد على تحقيق نسب الاستيعاب الكامل .

* تتبع هونج كونج نظام الجودة العالية في برامج رياض الأطفال حيث التنوع والدقة والشمول ، الأمر الذي ساعد على إيجاد نظام فريد لرياض الأطفال يعمل بنظام الدوريتين في اليوم، فتوجد برامج رياض الأطفال الصباحية والمسائية.

- * تحرص مجالات التعليم برياض الأطفال في هونج كونج على تناول الأهداف الإنمائية لأطفال الرياض في مجالات المناهج الدراسية المختلفة والتي توفر إطاراً لاستعراض مختلف عناصر التعليم، وهي مصممة لبناء المعرفة، وتزويد الأطفال مع سياقات لتنمية وتطبيق القيم والمهارات الأساسية والاتجاهات الإيجابية.
- * أن جميع مجالات نمو الأطفال برياض الأطفال تتفاعل مع بعضها البعض، وأن مجالات الدراسة مترابطة وتتأثر وتتأثر بعوامل أخرى من بينها القيم والاتجاهات والمعرفة والعالم المحيط والمهارات الأساسية المراد إكسابها للأطفال.
- * تحرص هونج كونج على تطبيق معايير الجودة العالمية في مباني رياض الأطفال ومرافقها، بحيث توفر سبل الأمان والسلامة والنظافة لتوفير بيئة تعليمية ملائمة لاحتياجات نمو الأطفال.
- * معظم القائمين على إدارة مؤسسات رياض الأطفال بهونج كونج من السيدات المتخصصات في مجال الطفولة المبكرة ورياض الأطفال؛ حيث يشترط عليهن على شهادة (ECE).
- * تتسم رياض الأطفال بأنها تدعم المشاركة في صنع واتخاذ القرار الإداري والتربوي في الروضة.
- * يتميز نظام رياض الأطفال بهونج كونج بوجود نظام مشروع السندات المالية التي تقديم الدعم المالي للأسر الذين يحتاجون إلى مساعدات مالية من خلال وكالة المساعدات المالية للأطفال لإلحاق أطفالهم بمؤسسات رياض الأطفال نظراً لظروفهم الاقتصادية والاجتماعية .
- هذا في الوقت الذي تعاني فيه مؤسسات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية من نقاط ضعف تعوقها عن تحقيق أهدافها التربوية التي يمكن عرضها على النحو التالي :
- نقاط الضعف التي يعاني منها نظام رياض الأطفال في مصر:**
- * ضعف نسب الاستيعاب والقبول، فقد أشارت معدلات القيد برياض الأطفال الانخفاض الشديد، فبلغت نسبة القيد الإجمالي عام ٢٠١١/٢٠١٢ م ٢٤,٣ % ، وارتفعت ترتفع ببطء شديد إلى أن وصلت إلى ٣١,٣ % العام الدراسي الحالي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م .

- * وجود تباين واختلافات واضحة في سياسة القبول بين رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم والأخرى التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والقطاع الخاص.
- * تعاني رياض الأطفال من الاختلاف الواضح في الأهداف نتيجة : لعدم وجود فلسفة واضحة لرياض الأطفال في مصر تستقي منها أهدافها، فضلاً عن غموض وتداخل مفاهيم ومسميات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة بوجه عام .
- * تشهد مناهج رياض الأطفال قصوراً واضحاً لإغفالها لبعض جوانب نمو شخصية الطفل وضعف تنمية المواهب نظراً لغموض الرؤية وعدم وجود فلسفة وأهداف واضحة ومحددة نتيجة لاختلاف تبعيتها الإشرافية، فضلاً عن الفجوة البارزة بين أهداف رياض الأطفال المحددة والبرامج نتيجة القصور الواضح في الإمكانيات المادية والبشرية والمعلمات غير المتخصصات .
- * تعاني مباني رياض الأطفال في مصر من عدة مشكلات منها: عدم مطابقتها للمواصفات والشروط، فمعظمها عبارة عن بيوت قديمة مستأجرة أو فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية، كما أن فصول رياض الأطفال الراهنة والملحقة بالمدارس الابتدائية غير مطابقة للمواصفات الهندسية، ولا تراعي طبيعة وخصائص نمو طفل الروضة، فمساحاتها ضيقة محدودة ولا تتناسب مع كثافة الفصول فهي غير مجهزة كما ينبغي، لعدم توافر احتياطات الأمن والسلامة بالمباني لقدمها وتخلفها وعدم مطابقتها للمعايير .
- * تعاني إدارة رياض الأطفال في مصر العشوائية والارتجالية لغياب التخطيط السليم نظراً للتخبط الناتج من تعدد الجهات المسؤولة والمشرقة عليها، وباختلاف هذه التبعة تختلف الرؤى والفلسفة والأهداف وسياسة القبول والمناهج والإمكانيات المتاحة ونظم الإشراف، فضلاً عن نمطية إدارة رياض الأطفال وانغلاقها على نفسها وضعف المشاركة المجتمعية في إدارتها.
- * تعاني رياض الأطفال من مشكلات نقص التمويل وضعف الإمكانيات .

رابعاً التصور المقترح لتطوير رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية

وفي هذه الخطوة من الدراسة يحاول الباحث وضع تصور مقترح لرياض الأطفال في مصر كمنطلق لمحاولة تقديم بعض سبل تطوير رياض الأطفال في مصر من خلال تقديم بعض الحلول والبدائل لمحاولة علاج بعض المشكلات التي تعوق تقدم هذه المؤسسات، وذلك

من خلال الاستفادة من خبرات كل من استراليا وهونج كونج، وذلك في ضوء محاور الدراسة الحالية، انطلاقاً من أن الطفولة صانعة المستقبل، ومن ثم فإن الاهتمام بمستقبل أي أمة يبدأ بحاضر وواقع أطفالها اليوم وخاصةً في الوقت الذي نعيشه اليوم المزدهم بالتحديات التكنولوجية والعلمية وثورة المعرفة والاتصالات والتي تتطلب إعداد جيلاً جديداً قادراً على التعايش مع هذه التغيرات العلمية الحديثة المتلاحقة.. ولهذا ينطلق التصور المقترح الحالي من خلال الخطوات التالية :

- ١ - الأسس الفلسفية للتصور المقترح .
- ٢ - أهداف التصور المقترح
- ٣ - المتطلبات التحليلية للتصور المقترح ويتضمن ما يلي :
 - أ- نقاط القوة
 - ب- نقاط الضعف
 - ج- الفرص المتاحة
 - د- المخاطر والتهديدات
- ٤ - ملامح ومحاور التصور المقترح لتطوير رياض الأطفال في مصر وآليات تنفيذه
- ٥ - الجهات الفاعلة في دعم وتنفيذ التصور المقترح ، وذلك على النحو التالي :

١ - الأسس الفلسفية للتصور المقترح :

تهتم الأمم بأطفالها باعتبارهم مصدر ثروتها الحقيقية فهم الأمل واستثمار المستقبل فالاهتمام برعاية الطفل وتنشئة وتوفير حاجاته وتحقيق أمنه أمور حيوي تتحدد على ضوءه معالم مستقبل الأمة وقوتها في تنفيذ خططها وتجمع مدارس علم النفس رغم اختلافها على أهمية السنوات الست الأولى من حياة الإنسان تحديد مفهومه عن ذاته وعن الكون المحيط به من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة المادية والبشرية ، ويمر الطفل في هذه الفترة بعملية تربية من خلال التنشئة الاجتماعية التي بها من الآثار ما يفوق أي عملية تربية في فترة لاحقة حيث يتم في هذه المرحلة وضع الأسس ذات الأثر في تشكيل حياة الفرد فيما يلي ذلك من مراحل ويقول العالم الألماني فروبل أول من أسس رياض الأطفال في العالم في هذا الشأن: أن السنوات السبع الأولى من حياة

الإنسان هي أهم مرحلة في تشكيل شخصيته فيما بعد فهي فترة نمو وتعلم وبناء حقيقي لقدرات الإنسان الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية، وهي الفترة التكوينية الحاسمة من حياة الإنسان، حيث يتم فيها وضع البذور الأولى للشخصية والتي تتبلور وتظهر ملامحها في مستقبل حياة الطفل، وإن ما يحدث في هذه الفترة من تصور يصعب تقويمه أو تعديله في مستقبل حياة الفرد. لذلك فقد ساهم كثير من التربويين في العصر الحديث مثل ، جون ديوي، جان جاك روسو، ماريا منتسوري، بياجيه في وضع إستراتيجيات ونظريات لتربية وتعليم الطفل في هذه المرحلة المهمة" فإن أحسنت التنشئة فيها وسارت في اتجاهها الإيجابي لأنتجت شخصية سوية وإن سارت في اتجاه سلبي فالعكس صحيح فخبرات الطفل في هذه المرحلة لها تأثير كبير على حياته المستقبلية ففي ضوء ما يلقي الفرد من خبرات أثناء تنشئته وتطبيعته الاجتماعي في مرحلة الطفولة المبكرة خاصة مرحلة رياض الأطفال يتحدد على ضوءها ملامح شخصيته، وهكذا تنعكس آثار التنشئة في تكوين شخصية الفرد إما إيجاباً أو سلباً بناءً على ما تلقها في طفولته المبكرة ، ولهذا تتحدد أهمية مرحلة رياض الأطفال من خلال الحقائق التربوية التالية :

- مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة نمو معرفي عقلي سريع وكبير وقد أكد عالم النفس " بلوم" أن ما يقارب من ٥٠% من نمو الإنسان العقلي يتم فيما بين الميلاد والعام الرابع، و ٣٠% من النمو العقلي يتم فيما بين أربع وثمان سنوات و ٢٠% من النمو العقلي يتم فيما بين العام الثامن والسابع عشر من حياة الإنسان أي ما يقرب ٨٠% من النمو العقلي يتم بصورة نهائية خلال فترة الطفولة المبكرة والتي تقابل مرحلة رياض الأطفال.
- تعتبر رياض الأطفال مرحلة تكوين الاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والتعلم الذاتي، ويسهل تخزين المعلومات والخبرات ورموز الأشياء لاستخدامها في اكتساب الخبرات في المستقبل وتفسيرها والتعامل معها لذلك تتكون المفاهيم الأساسية للطفل خلال هذه المرحلة .
- يطلق على مرحلة الطفولة المبكرة بفترات النمو الحاسمة والدرجة فهي فترات تتفتح فيها استعدادات الطفل ويصبح مهياً للنمو في جانب معين، فإذا لم تقدم له فيها المثيرات أو التدريبات والبيئة المنظمة التي تساعد على الاستثمار لتحقيق هذا الجانب من جوانب

النمو في هذه الفترات بالذات ، فينطفئ الاستعداد لعدم الإشباع وبالتالي تمر هذه الفترة وتنتهي دون إشباع .

لذلك كله ينبغي أن يركز التصور الحالي على الأسس التالية :

- توفير فرص النمو الشامل والمتكامل لجوانب شخصية طفل الرياض وإشباع حاجاته النمائية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وإكسابه المهارات المعرفية والخبرات التعليمية.
- التوسع في نشر رياض الأطفال على كافة أنحاء مصر الحضريّة منها والريفية الأمر الذي يؤدي إلى زيادة نسب الاستيعاب للأطفال الذين بلغوا سن الرياض .
- توفير الخدمات التربوية والاجتماعية والنفسية لأطفال الرياض لما لهذه المؤسسات من أهمية.
- توفير فرص متكافئة لجميع الأطفال الذين هم في سن القبول بالرياض تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع الأطفال للالتحاق برياض الأطفال بغض النظر عن مستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية وخلفياتهم الثقافية.
- الوعي التام بالخصائص النمائية لأطفال هذه المرحلة المبكرة من النمو والأدوار التربوية والنفسية التي تؤديها مؤسسات رياض الأطفال لديهم.
- أن تكون بيئة الرياض مخططاً لها ومنظمة بطريقة تسمح للطفل أن يكون فعالاً ونشطاً وأن تثير رغبته في التعلم وتساعد على اكتشاف العالم الطبيعي المحيط به، كما تعمل على ربط الأطفال بمحيطهم الاجتماعي والثقافي.
- تشجيع وزارة التربية والتعليم على عمليات تأسيس التعليم فيما قبل المدرسة الابتدائية وتوسيعه وتطويره من أجل الارتقاء بمكانته لمواكبة الدول المتقدمة في هذا المجال.
- تحجيم دور الإشراف الفني والإداري على هذه المؤسسات وجعله في سلطة وزارة التربية والتعليم للتخلص من مشكلة التبعية الإشرافية المتعددة وما ينجم عنها من مشكلات خطيرة أخرى.
- تعدد قنوات تمويل هذه المؤسسات وعدم الاعتماد التام في التمويل على الرسوم والمصروفات التي يدفعها أولياء أمور الأطفال مقابل إلحاقهم بتلك المؤسسات ولابد من تدخل عاجل مباشر للدولة في عمليات التمويل هذه مع التنسيق مع الشركات والهيئات

الصناعية الكبرى والشركات الإنتاجية للدعم المالي لهذه المؤسسات وتفعيل دور المشاركة المجتمعية في تمويلها

- وفي ضوء ما سبق واتساقاً مع التطورات العلمية المتلاحقة والتقدم التكنولوجي وانتشار الثقافة الإلكترونية واستخدامات الإنترنت أصبح من الضروري التدخل السريع لتطوير برامج رياض الأطفال بما يتوافق مع هذه المستجدات المعاصرة في الوقت الذي فاقت فيه قدرات أطفالنا للتعامل مع أجهزة الحاسب الآلي وما يتصل به من مواقع التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت .
- أصبح لزاماً علي جميع أفراد المجتمع (أباء وأمهات) ومؤسسات ومسؤولين تغيير النظرة التقليدية لرياض الأطفال ودفع المزيد من الجهود الرامية للاهتمام بطفل هذه المرحلة باعتباره ثروة قومية تعود بالنفع على المجتمع في المستقبل .

٢- أهداف التصور المقترح :

يشترك التصور المقترح الحالي أهدافه من المصادر التالية :

طبيعة مرحلة رياض الأطفال كمرحلة نمائية مهمة ، خصائص طفل مرحلة رياض الأطفال، أيديولوجية المجتمع المصري في ظل التغيرات الحادثة على ساحة المجتمع خاصة بعد ثورة التغيير ثورة يناير ٢٠١١ م، التوجهات العالمية المعاصرة حيال تعليم طفل ما قبل المدرسة وفي ضوء ذلك تتبلور أهداف التصور المقترح لتطوير رياض الأطفال في مصر على النحو التالي:

- نشر الوعي بأهمية الطفولة المبكرة بوجه عام ورياض الأطفال بوجه خاص ولما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في تحقيق النمو الشامل للطفل وما يعود عليه من تحديد ملامح شخصيته ونضجه العقلي والمعرفي والاجتماعي واتزانه الانفعالي .
- الاستفادة من خبرتي كل من استراليا وهونج كونج في مجال رياض الأطفال ومدى تقدمهما في تحقيق جودة خدمات الطفولة المبكرة وتحقيق الاستيعاب الكامل برياض الأطفال.
- الوقوف على نقاط الضعف التي تواجه رياض الأطفال في مصر والمشكلات التي تعوق تقدمها ، ومن ثم تقديم البدائل المقترحة للعلاج من خلال عناصر التصور المقترح الحالي .

- إبراز نقاط القوة في مجال رياض الأطفال في مصر والاستفادة منها في دعم التصور المقترح الحالي لتكون نقاط انطلاق حقيقية للتطوير .
- الكشف عن المخاطر والتهديدات التي قد تعرقل تنفيذ هذا التصور والعمل على تجنب الوقوع فيها بوضع البدائل والمقترحات التي تسهم بفاعلية في تنفيذ وتحقيق التصور المقترح .

- تحديد الفرص المتاحة لتطوير رياض الأطفال في مصر سعياً لتحقيق نسب الاستيعاب الكامل للأطفال بمؤسسات الرياض وتجويد برامجها ومبانيها .

٣- المنطلقات التحليلية للتصور المقترح ويتضمن ما يلي :

- أ- نقاط الضعف بنظام رياض الأطفال في مصر .
- ب- نقاط القوة بنظام رياض الأطفال في مصر .
- ج- الفرص المتاحة بنظام رياض الأطفال في مصر .
- د- المخاطر والتهديدات التي تقابل تطوير نظام رياض الأطفال في مصر .

يستند التصور المقترح على تحليل الوضع الراهن لرياض الأطفال في مصر من حيث، الكشف عن نقاط الضعف والقصور التي تعوق تقدمها، وإبراز نقاط القوة الداعمة للتطوير، والاستفادة من الفرص المتاحة البارزة على ساحة المجتمع المصري في ظل الظروف والمتغيرات الحالية ، وكذلك استشعار المخاطر والتهديدات التي قد تعوق تنفيذ المقترح الحالي وذلك على النحو التالي :

أ- نقاط الضعف بنظام رياض الأطفال في مصر :

لقد أصلت الدراسة الحالية نقاط الضعف التي تعاني منها رياض الأطفال في مصر في مشكلة الدراسة والتي استقاها الباحث من نتائج الدراسات السابقة والمؤشرات التربوية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في مجال رياض الأطفال والتي يمكن بلورتها على نقاط ضعف إحصائية تتعلق بالكم ونقاط ضعف تتعلق بالكيف وذلك على النحو التالي :

- عجز مؤسسات رياض الأطفال الحالية عن قبول كل الأطفال ممن بلغو سن الالتحاق برياض الأطفال نظراً لضعف نسب الاستيعاب والقبول بمؤسسات رياض الأطفال على الرغم من الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم في إنشاء مؤسسات وفصول رياض الأطفال ويتضح ذلك من خلال الجداول التالية :

جدول (٢٦) يوضح تطور إجمالي رياض الأطفال (حكومي وخاص) وأعداد الأطفال في السنوات من

٢٠١١/٢٠١٤ م

٢٠١١/٢٠١٢ م		٢٠١٢/٢٠١٣ م		٢٠١٣/٢٠١٤ م		٢٠١٤/٢٠١٥ م	
روضات	أطفال	روضات	أطفال	روضات	أطفال	روضات	أطفال
٨٩٢٨	٨٧٤٧٣٠	٩٢٠٩	٩٧٢٠٧٨	١٠٢٢٧	١١١٠٣١٨	١٠٦٣٠	١١٧٦٧٦٤

ويتضح من ذلك الجدول أنه على الرغم من تزايد عدد الروضات في مصر خلال الفترة من ٢٠١١ م إلى ٢٠١٥ م من ٨٩٢٨ روضة عام ٢٠١١ م إلى ١٠٦٣٠ روضة عام ٢٠١٥ م بمعدل زيادة ١٧٠٢ روضة ونسبة قدرها ١٦,٠١ % ، وتزايد عدد الأطفال نتيجة زيادة عدد الروضات فبعد أن كان إجمالي عدد الأطفال عام ٢٠١١ م ٨٧٤٧٣٠ طفلاً وطفلةً ارتفع عدد القبول عام ٢٠١٥ م إلى أن بلغ عدد الأطفال ١١٧٦٧٦٤ طفلاً وطفلةً بمعدل زيادة بلغ ٣٠٢٠٣٤ أي بنسبة قدرها ٢٥,٦٧ % .

جدول (٢٧) يوضح نسب الاستيعاب الصافي والإجمالي لتعليم ما قبل المدرسة للأعوام من

٢٠١١/٢٠١٢ م - ٢٠١٤/٢٠١٥ م (١٦ : ٦) ، (١٧ : ٥) ، (١٨ : ٨) ، (١٩ : ٣٣)

السنوات	عدد الأطفال	أطفال السن الرسمي	السكان	القيد الصافي	القيد الإجمالي
٢٠١١/٢٠١٢ م	٨٧٤٧٣٠	٧٧١٢٦٨	٣٦٠٢١٦٢	٢١,٤ %	٢٤,٣ %
٢٠١٢/٢٠١٣ م	٩٧٢٠٧٨	٨٦٦٤١٥	٣٦٦٠٠٩٥	٢٣,٧ %	٢٦,٦ %
٢٠١٣/٢٠١٤ م	١١١٠٣١٨	٩٩٠٠٨٨	٣٧٥١٦٩٦	٢٦,٤ %	٢٩,٦ %
٢٠١٤/٢٠١٥ م	١١٧٦٧٦٤	١٠٣٨٧٤٤	٣٧٥٥٧١٨	٢٧,٧ %	٣١,٣ %

- وتشير هذه النسب إلى أن معدلات القيد برياض الأطفال منخفضة جداً فبلغت نسبة القيد الإجمالي عام ٢٠١١/٢٠١٢ م ٢٤,٣ % ، فبدأت ترتفع ببطء إلى أن وصلت إلى ٣١,٣ % العام الدراسي الحالي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م ، هذا من حيث الكم.
- أما من حيث الكيف فتواجه رياض الأطفال في مصر مشكلات عديدة ومتنوعة توصلت إليها نتائج بعض الدراسات والتي من بينها:
- ما زالت الأسس الفكرية لجهود رياض الأطفال في مصر تتسم بنوع من الضبابية سواء على مستوى الوزارات أو على مستوى المؤسسات .
- على الرغم من الاحتواء الرسمي لرياض الأطفال داخل المدارس الابتدائية ، إلا أنه مازالت رياض الأطفال تغط في سُبُات التقليدية والنمطية وتعاني تحديات كثيرة منها :

- ما يتعلق بسياسة القبول: وجود تباينات واختلافات واضحة في سياسة القبول بين رياض الأطفال التابعة لوزارة التربية والتعليم والأخرى التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والقطاع الخاص، واقتصار شروط القبول على بلوغ سن الالتحاق فقط دون اعتبارات الكشف عن استعدادات وقدرات الطفل العقلية وعدم الاكتراث بمعرفة الحالة الصحية للطفل .
- ما يتعلق بأهداف رياض الأطفال: تُعاني رياض الأطفال من الاختلاف الواضح في الأهداف نتيجة : لعدم وجود فلسفة واضحة لرياض الأطفال، فضلاً عن غموض وتداخل مفاهيم ومسميات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة، فتارةً تسمى دور الحضانة وتارةً أخرى تسمى رياض الأطفال الأمر الذي أدى إلى اختلافات في أهداف دور الحضانة ورياض الأطفال، كما أن صياغة أهداف رياض الأطفال في التشريعات غير واضحة ولا تتسم بالإجرائية مما يصعب ترجمتها إلى أنشطة تعليمية في الواقع الميداني ومن ثم صعوبة قياسها، إن ما يتحقق من أهداف رياض الأطفال تمثل نسبته ٥٥,٩% من مجموع الأهداف التي نصت عليها القرارات الوزارية، فضلاً عن إغفال أهداف الرياض لدور اللعب التربوي في تربية الطفل وإغفالها أيضاً لطبيعة بيئة التعلم .
- ما يتعلق بمناهج رياض الأطفال : تعاني المناهج من القصور الواضح المتمثل في إغفالها بعض جوانب نمو شخصية الطفل وضعف تنمية المواهب لدى طفل الروضة، نظراً لغموض الرؤية نتيجة لاختلاف تبعيتها الإشرافية، فضلاً عن الفجوة البارزة بين أهداف رياض الأطفال المحددة والبرامج نتيجة القصور الواضح في الإمكانيات المادية والبشرية والمعلمات غير المتخصصات، فضلاً عن إغفال المنهج الحالي أساليب ملاحظة وتقييم الطفل، تكرار المفاهيم في كتب الأنشطة، وتباين الفلسفة التي بنيت عليها كتب الأطفال عنها في كتب المعلمة؛ حيث قامت الأولى على المواد المنفصلة بينما اعتمدت الثانية على فلسفة الروضة، عدم مرونة الأنشطة التي حددتها برامج مناهج رياض الأطفال ، وإغفال أنشطة اللعب بها وعدم المشاركة الوالدية في الأنشطة والبرامج والممارسات اليومية بالروضات .
- ما يتعلق بالمباني: تعاني مباني رياض الأطفال في مصر من عدة مشكلات منها: عدم مطابقتها للمواصفات والشروط من حيث الموقع أو المساحة أو الشكل والمرافق الواجب توافرها للقيام بالدور التربوي لها، فمعظمها عبارة عن بيوت قديمة مستأجرة أو فصول

ملحقة بالمدارس الابتدائية ولهذا تنقصها المرافق والتجهيزات اللازمة فضلاً عن ضيق المساحات المخصصة للمبنى والمرافق والقاعات ، كما أن فصول رياض الأطفال الراهنة والملحقة بالمدارس الابتدائية غير مطابقة للمواصفات الهندسية، ولا تراعي طبيعة وخصائص نمو طفل الروضة، نظراً لإغفال القرارات الوزارية لتحديد شروط تحديد الموقع ومرافق المبنى الواجب توافرها ومواصفاتها كالمطابخ أو دورات المياه حيث أغفلت القرارات ذلك .

- ما يتعلق بإدارة رياض الأطفال : تعاني إدارة رياض الأطفال في مصر من العشوائية والارتجالية نظراً للتخبط الناتج من تعدد الجهات المسؤولة والمشرقة عليها، ما بين وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم، والقطاع الخاص والجمعيات الخيرية والدينية، وباختلاف هذه التبعية تختلف الرؤى والفلسفة والأهداف وسياسة القبول والمناهج والإمكانات المتاحة ونظم الإشراف، فضلاً عن المركزية المطلقة في إدارتها على جميع المستويات الإدارية، كما أن معظم القائمين على إدارة مؤسسات رياض الأطفال الخاصة ليسو من أهل الخبرة الإدارية أو التربوية، كذلك انعدام المشاركة المجتمعية في إدارة وصنع القرارات بتلك المؤسسات، إغفال أو افتقار التشريعات المنظمة للعمل برياض الأطفال المهام التي تقوم بها مديرة الروضة واقتصرت دورها فقط في الإشراف على الروضة ، وكذلك افتقار القرارات الوزارية الشروط الواجب توافرها في مديرة الروضة
- ما يتعلق بتمويل رياض الأطفال : نقص التمويل الموجه لرياض الأطفال فضلاً عن ضعف الإمكانيات نظراً لاعتمادها على التمويل الذاتي؛ حيث فرض الرسوم والمصروفات على الأطفال المستفيدين، ومساعدات الجمعيات الخيرية والدينية والمعونات الأجنبية، الأمر الذي يؤكد أنه لا توجد ميزانية خاصة لرياض الأطفال في التشريعات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، فما هي إلا ميزانية ضمنية لميزانية التعليم الابتدائي تخصص معظمها للتعليم الابتدائي على حساب رياض الأطفال، وهذا التمويل الضعيف يهدد استقرار مؤسسات رياض الأطفال، انعدام دور وزارة التربية والتعليم في تقديم الدعم اللازم لمشاركة الأطفال الفقراء المحرومين من خدمات رياض الأطفال .
- ما زالت رياض الأطفال خارج السلم التعليمي واعتبارها مرحلة تمهيدية للالتحاق بالتعليم الأساسي

- وفي ضوء ما سبق، يتضح أن هناك قصوراً كبيراً من حيث الكم والكيف في كافة أبعاد نظام رياض الأطفال، الأمر الذي ينعكس سلباً على كفاءة مؤسسات رياض الأطفال في القيام بوظيفتها التربوية والاجتماعية، أي أن هناك فجوة كبيرة بين ما هو قائم في رياض الأطفال وبين ما ينبغي أن تكون عليه، من حيث بناؤها وتجهيزاتها وإدارتها وأهدافها وبرامج العمل من حيث الأنشطة والممارسات اليومية فيها على الأسس التربوية والحقائق الاجتماعية والنفسية والعلمية والإعداد المهني والأكاديمي للمعلمات.

ب- نقاط القوة بنظام رياض الأطفال في مصر :

- على الرغم من نقاط الضعف التي تواجه رياض الأطفال في مصر إلا أن هناك عدة مؤشرات تبرز الاهتمام بالطفولة المبكرة ورياض الأطفال وتربية طفل ما قبل المدرسي في مصر وتمثل نقاط قوة للتصور المقترح من بينها :
- أصبح الطفل حالياً محور اهتمام جميع العلماء والمختصين حيث يُعد الاستثمار في الطفولة استثماراً جيداً للفرد مدى الحياة يرفع من مستواه الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والمعرفي.
- اهتمام القوى السياسية بالطفل والطفولة المبكرة الأمر الذي ساعد على إصدار وثيقتي عقدي حماية الطفل ، العقد الأول كان في الفترة من ١٩٨٩-١٩٩٩ م ، والعقد الثاني من ٢٠٠٠-٢٠١٠ م ، وقرار رئيس الجمهورية بشأن اتفاق قرض مشروع تحسين التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة بين حكومة جمهورية مصر العربية والبنك الدولي لإنشاء والتعمير بتاريخ ٢٠٠٥/٢/١٨ م ، الأمر الذي ترتب عليه الاهتمام بقضايا الطفولة المبكرة على الصعيد السياسي باعتبار الطفولة المبكرة والاهتمام بتربية الطفل استثمار بشري ووضعت له الأولويات في الخطط القومية للتعليم ومنها الخطة الإستراتيجية للتعليم ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م - ٢٠١١/٢٠١٢ م وتضمن رياض الأطفال من بين عناصرها .
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بإصدار اللوائح والتشريعات المنظمة للعمل برياض الأطفال خلال السنوات الأخيرة ومن بين هذه التشريعات على سبيل المثال وليس الحصر ما يلي:

- القرار الوزاري رقم (١٥٤) لسنة ١٩٨٨م الصادر بتاريخ ١٩٨٨/٧/٦م بشأن تنظيم رياض الأطفال بالمدارس الرسمية.
- القرار الوزاري رقم (١٥٠) لسنة ١٩٨٩م الصادر بتاريخ ١٩٨٩/٧/٤م بشأن تنظيم رياض الأطفال التابعة أو الملحقة بالمدارس الرسمية والخاصة .
- القرار الوزاري رقم (٢٠٨) لسنة ١٩٨٩م بتاريخ ١٩٨٩/٩/٥م بشأن الخدمات الإضافية والتأمينات المقررة في رياض الأطفال التابعة أو الملحقة بالمدارس الرسمية.
- القرار الوزاري رقم (١٩٧) لسنة ١٩٩٠م بتاريخ ١٩٩٠/٣/٢٢م بشأن تشكيل واختصاص اللجنة العليا لتطوير رياض الأطفال .
- القرار الوزاري رقم (٣٩) لسنة ١٩٩٦م بشأن اختصاص اللجنة العليا لتطوير رياض الأطفال
- القرار الوزاري رقم (٣٩٨) لسنة ١٩٩٨م بتاريخ ١٩٩٨/٧/١٦م بشأن القبول في رياض الأطفال بالمدارس الرسمية والخاصة .
- إصدار قانون الطفل رقم (١٢) لسنة ١٩٩٦م ولائحته التنفيذية بقرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٥٢ لسنة ١٩٩٧م والذي نصت المادة (١٢٧) منه على أن تكون المدرسة الابتدائية التي يلحق بها فصول للروضة من المدارس التي تعمل بنظام اليوم الكامل .
- صدور قانون الطفل المعدل (١٢٦) لسنة ٢٠٠٨م ونصت المادة الأولى منه على أن تكفل الدولة حماية الطفولة والأمومة وتهيئ الظروف المناسبة لتنشئة الأطفال التنشئة السليمة .
- ترسيخ مشروع الطفولة المبكرة و *ECEEP* الدليل الإرشادي للمشروع ٢٠٠/٢٠١٠م لوزارة التربية والتعليم .
- التزام اليونسكو بمشروع التعليم للجميع بالقاهرة في نوفمبر ٢٠٠٧م لتوسيع فرص التعليم المبكر وإعداد إستراتيجية تنمية الطفولة المبكرة في مصر ليتطابق مع الأهداف العالمية للجميع المستهدف تحقيقه بنهاية عام ٢٠١٥م .
- إنشاء المجلس العربي للطفولة والتنمية واهتمامه بتنمية الطفل في الدول العربية ومشاركة مصر في هذا المشروع .
- إنشاء المجلس القومي للطفولة والأمومة بموجب القرار رقم (٥٤) لسنة ١٩٨٨م

- انضمام مصر للميثاق الإفريقي لحقوق الطفل بالقرار الجمهوري رقم (٣٣) لسنة ٢٠٠١م .
- إنشاء الإدارة العامة لرياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم كإدارة قومية متخصصة .
- اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتوسع في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال في السنوات الأخيرة وإنشاء فصول لرياض الأطفال ملحقة بالمدارس الابتدائية كما هو مبين بالجدول السابقة .
- تأكيد العديد من المؤتمرات العلمية والدراسات التربوية والنفسية على أهمية رياض الأطفال وتربية طفل ما قبل المدرسة الداعمة لضرورة تطوير رياض الأطفال في مصر وفقاً للمستجدات التربوية.
- افتتاح كليات رياض الأطفال وشعب رياض الأطفال بكليات التربية بالجامعات المصرية لإعداد المعلمات المتخصصة للعمل بمؤسسات رياض الأطفال .
- تعدد أنواع رياض الأطفال في مصر فمنها رياض الأطفال الحكومية الملحقة بالمدارس الابتدائية ، ورياض الأطفال الملحقة بالمدارس التجريبية الرسمية للغات، ورياض الأطفال الخاصة .
- ما يحصل من رسوم مقابل التحاق الأطفال برياض الأطفال الحكومية مبالغ زهيدة تكاد تكون مجانية مما يدعم تكافؤ الفرص التعليمية بين الأطفال في الاستمتاع بخدمات رياض الأطفال .

ج- الفرص المتاحة لتطوير نظام رياض الأطفال في مصر :

- في ضوء استقراء نقاط القوة لنظام رياض الأطفال في مصر يمكن التعرف على الفرص المتاحة لهذا النظام والتي يمكن استغلالها والارتكاز عليها والانطلاق من خلالها لتنفيذ هذا التصور المقترح لتطوير رياض الأطفال في مصر وذلك على النحو التالي:
- الاستجابة الفورية لمتطلبات ثورة التغيير التي اندلعت في يناير ٢٠١١م وكانت الشرارة الأولى للتغيير والتطوير في جميع المجالات وفي جميع أنحاء المعمورة ومن بينها التعليم .
 - اهتمام الدستور المصري الجديد بحقوق الطفل وأفردت له مجموعة من النصوص التي تضمن حقه في التعليم والصحة والرعاية الاجتماعية .
 - توجه القوى السياسية حالياً للاهتمام بالصحة والتعليم وجعلهما من أولى الاهتمامات في الأجندة الداخلية للتخطيط القومي لمصر .
 - التوجهات المحلية والعالمية للاهتمام بتربية طفل ما قبل المدرسة واعتبار الاهتمام بتربية الطفل استثمار بشري مستقبلي .
 - دعم المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية للاهتمام بتربية طفل ما قبل المدرسة في مصر ومن بين هذه المنظمات منظمة اليونسكو ومنظمة اليونيسيف والبنك الدولي والمجلس العربي للطفولة والمجلس القومي للطفولة والأمومة .
 - جهود وزارة التربية والتعليم في التوسع في إنشاء مؤسسات رياض الأطفال سواء كانت روضات مستقلة بذاتها أو فصول ملحقة بالمدارس الابتدائية .
 - توجه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي للاهتمام بتخريج معلمات متخصصات في مجال رياض الأطفال، والتعاون الوثيق بين هذه المؤسسات ووزارة التربية والتعليم .
 - إنشاء الإدارة العامة لرياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم كإدارة قومية متخصصة، وانبثاق اللجنة العليا منها لتطوير رياض الأطفال والتي تسهم بشكل مباشر في تقديم الرؤى والمقترحات الخاصة بالتطوير .
 - تأكيد العديد من المؤتمرات العلمية والدراسات التربوية والنفسية على أهمية رياض الأطفال وتربية طفل ما قبل المدرسة الداعمة لضرورة تطوير رياض الأطفال في مصر

وفقاً للمستجدات التربوية المعاصرة والاطلاع على أفضل الخبرات الدولية في مجال تطوير رياض الأطفال وخدمات الطفولة.

- محاولة الاستفادة من خبرتي الدراسة الحالية استراليا وهونج كونج في تطوير رياض الأطفال باعتبارهما من الدول التي حققت نجاحاً ملحوظاً على الصعيد الدولي في خدمات الطفولة وتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال بمؤسسات رياض الأطفال ومراكز رعاية الطفولة .

د- المخاطر والتهديدات التي تقابل تطوير بنظام رياض الأطفال في مصر .

- وعلى الرغم من توافر نقاط القوة والفرص المتاحة لتطوير رياض الأطفال في مصر إلا أن الباحث يستشعر بعض المخاطر والتهديدات التي قد تعوق أو تعطل تنفيذ التصور المقترح ومن بين هذه التهديدات ما يلي :
- الظروف الاقتصادية التي تمر بها مصر حالياً ونقص الموازنة العامة للدولة خاصة خلال السنوات الأربع الماضية نتيجة الأحداث التي شهدتها البلاد من فوضى وتدمير واضطرابات وانعكس على ضعف ميزانية التعليم وما يخصص منها لرياض الأطفال يتم إدراجه تحت بند التعليم الابتدائي؛ حيث يسمح بالإنفاق على التعليم الابتدائي على حساب رياض الأطفال ، فضلاً عن أن معظم ميزانية التعليم تنفق على باب الأجور والباقي لا يتناسب مع متطلبات التطوير .
- تضخم المشكلة السكانية في مصر وما يعقبها من زيادة أعداد الأطفال في سن الالتحاق برياض الأطفال وما يترتب عليه زيادة مشكلات القبول والالتحاق .
- عدم الوعي الكافي بين أفراد المجتمع المحلي بأهمية رياض الأطفال بالنسبة لتنشئة أبنائهم التنشئة الاجتماعية السليمة في بيئة تربوية غنية بالمشيرات تنعكس بالإيجاب على تحقيق النمو.
- انعدام المشاركة المجتمعية في تطوير رياض الأطفال في مصر والاهتمام بالطفل والطفولة المبكرة واعتبارها قضية مجتمعية تستوجب تكاتف الجهود للحل .

- التغيرات العلمية المتلاحقة وما تطالعنا به الصحف اليومية ووسائل الإعلام عن التقدم التكنولوجي وانتشار الثقافة الإلكترونية في جميع المجالات وما زالت المناهج بعيدة عنها .
- مركزية الإدارة التعليمية في مصر وما يترتب عليها من بطء صناعة القرارات وانفراد سلطة اتخاذ القرارات في يد وزارة التربية والتعليم دون السماح بفتح قنوات للمشاركة المجتمعية من أصحاب المصلحة الحقيقية من رعاية وتربية طفل الروضة من آباء وأمهات ومعلمين ومتخصصين.

٤ - ملامح ومحاوالتصور المقترح لتطوير رياض الأطفال في مصر وآليات تنفيذه :

يستند التصور المقترح لرياض الأطفال في مصر على محاور الدراسة الحالية والتي تشكل نظام رياض الأطفال في مصر وهي : مسميات تربية طفل ما قبل المدرسة ، أهداف رياض الأطفال ، سياسة القبول، المناهج وبرامج العمل برياض الأطفال ، مباني رياض الأطفال ، إدارة وتمويل رياض الأطفال وذلك على النحو التالي :

❖ سبل التطوير المقترحة فيما يختص بمسميات مؤسسات تربية طفل ما قبل المدرسة :

- يقترح التصور الحالي نشر الوعي للجمهور بالفرق بين مؤسسات دور الحضانة ورياض الأطفال حتى يفض الخلط بين هذه المفاهيم وما يترتب عليها من أخطاء .
- يقترح التصور الحالي فتح مراكز رعاية للأطفال كمراكز الرعاية النهارية والمسائية وأندية ومراكز اللعب، ومراكز الرعاية الاضطرارية لبعض الوقت على غرار ما جاء في خبرتي استراليا وهونج كونج وذلك من أجل الاهتمام برعاية الطفل في هذه السنوات المبكرة .
- يقترح إنشاء رياض الأطفال لليوم الكامل وأخرى لنصف اليوم في جميع أنحاء الجمهورية.

❖ سبل التطوير المقترحة فيما يختص بأهداف رياض الأطفال في مصر :

ينبغي أن تنبثق أهداف مؤسسات رياض الأطفال في مصر من فلسفة المجتمع وأهداف التعليم به بوجه عام، بحيث تهدف التربية الحديثة إلى تنمية شخصية الفرد وبشكل متكامل ولا تتأتى هذه الشخصية المتكاملة إلا إذا تناولت الأهداف جميع جوانبها الجسمية

والعقلية والانفعالية والاجتماعية والوجدانية ، كما ينبغي أن تراعى أهداف مؤسسات رياض الأطفال خصائص نمو أطفال هذه المرحلة المهمة حتى تسعى إلى تلبية هذه الحاجات وفقاً لجوانب النمو المختلفة لشخصية الطفل كما يلي:

١- أهداف تتعلق بمجال النمو العقلي:

- ينبغي أن تهدف مؤسسات رياض الأطفال بمصر إلى تنمية قدرة الطفل العقلية من خلال تنشيط فكره وخياله وتنمية مهارات الانتباه والتذكر والإدراك وذلك من خلال:
- * مساعدة الطفل على إثارة حب الاستطلاع والاستكشاف وتنمية قدرة الطفل على تصنيف الأشياء.
- * تنمية قدرة الطفل لاستخدام الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات .
- * تنمية قدرة الطفل على التفكير وحل المشكلات و تنمية قدرة الطفل على إدراك العلاقات بين الأشياء المتشابهة.
- * تنمية قدرة الطفل على إدراك المفاهيم الخاصة بالمقاسات والأوزان والأحجام مثل (أكبر - أصغر - خفيف - ثقيل .. إلخ).
- * تنمية القدرة الحسية لدى الطفل من خلال استخدام حواسه البصرية والسمعية والحسية والتذوق وملاحظة العالم المحيط به.
- * تنمية قدرة الطفل على إدراك المفاهيم الخاصة بالوقت والزمن مثل: الساعة، اليوم، الأسبوع، الشهر، السنة، الخريف، الشتاء، الربيع، الصيف، الصباح، الظهر، المساء، الليل، النهار.
- * تنمية قدرة الطفل على إدراك الأعداد والعد حتى رقم ٣٠ وكتابة الأعداد من رقم ١ إلى رقم ١٠.
- * إثراء الثروة اللفظية لدى الطفل من خلال تعلمه للحروف وبعض الكلمات والجمل ذات التراكيب البسيطة وحفظ بعض الأغاني والأناشيد التي تجلب السعادة له.

٣- أهداف تتعلق بمجال النمو الجسمي:

- كما يجب أن تراعى أهداف مؤسسات رياض الأطفال خصائص النمو الجسمي لطفل هذه المرحلة وما يتصل بها من أنشطة ومهارات حركية وتحقيق ما يلي:
- * تنمية قدرة الطفل على التوازن الجسمي وإكسابه العادات السلوكية الصحيحة السليمة.
 - * تنمية المهارات الحركية للعضلات الكبيرة مثل المشي والجري والوثب والقفز والتسلق والتزحلق.
 - * تنمية المهارات الحركية للعضلات الدقيقة وذلك من خلال استخدام المقص الصغير والورق وأدوات التلوين والقص واللصق بما يمكن كل طفل من تحقيق التوافق العضلي العصبي ما بين الأصابع.
 - * إكساب الطفل الثقة بالنفس والاعتماد على ذاته من خلال أنشطة اللعب والأنشطة المختلفة .
 - * اكتساب العادات الصحية السليمة التي تساعد الطفل على النمو الجسمي السليم.

٣- أهداف تتعلق بمجال النمو الاجتماعي:

- ينبغي أن تسعى مؤسسات رياض الأطفال إلى إكساب الطفل مهارات النمو الاجتماعي، ويتحقق هذا الهدف من خلال الأهداف الفرعية التالية:
- * إكساب الأطفال العادات الاجتماعية السليمة وكذلك العادات الصحية وذلك من خلال الأنشطة المتنوعة بالروضة وخاصة في أثناء تناول وجبة الغذاء.
 - * أن يتعلم الطفل مشاركة الآخرين في العمل ومجموعات اللعب والانخراط معهم.
 - * تنمية حب الآخرين لدى الطفل واحترامهم وفهم وإدراك شعور الآخرين.
 - * مساعدة الطفل على الاستقلال الذاتي وتحمل المسؤولية بأن يصبح مسئولاً عن نفسه وممتلكاته
 - * تنمية قدرة الطفل على إدراك المفاهيم الاجتماعية مثل الفرد، والأسرة والمجتمع وتنمية اعتزازه وانتمائه للوطن ومساعدة الطفل على تطبيق قيم مجتمعا في علاقاته مع الآخرين وذلك باحتفالاتهم بالأعياد الدينية والمناسبات الاجتماعية في بيئة الروضة.

* إكسابه المفاهيم الخاصة بالخطأ والصواب والحلال والحرام من خلال مواقف البرنامج اليومي.

٤- أهداف تتعلق بالنمو الانفعالي والوجداني:

- * تشجيع طفل الرياض على الانخراط مع أقرانه والتفاعل معهم ومشاركتهم في أنشطة اللعب المختلفة والأنشطة الفنية وباقي الأنشطة الأخرى.
- * مساعدة الطفل على إبراز شخصيته المستقلة وإكسابه الثقة بالنفس.
- * مساعدة الطفل على إدراك مفهوم الذات وفرديته وإدراكه لكل فرد ذاته واحترامه لذوات الآخرين.
- * تنمية الإدراك الحسي لدى الطفل من خلال تنمية إحساسه بالألوان والصور والشكل واللون.
- * تنمية الشعور بحب الوطن والانتماء له والاعتزاز بالقومية العربية.
- * تنمية العادات السليمة في المحافظة على نظافة ونظام البيت.
- * تنمية الميول الفنية والجمالية التي تظهر في تجانس الألوان وتنسيق الزهور.
- * تنمية مفاهيم الصدق والصبر والأمانة وحب الغير والوطن والشجاعة والإقدام.
- * التمكن من ضبط النفس والالتزان الانفعالي.

٥- أهداف تتعلق بالجانب اللغوي:

- كما ينبغي أن تسعى مؤسسات رياض الأطفال بمصر إلى تنمية قدرة الطفل اللغوية واستعمال اللغة كأداة من أدوات الاتصال وتنمية الاستعداد للقراءة والكتابة وذلك من خلال ما يلي :
- * تنمية مهارة الاستماع لدى الطفل من خلال الإصغاء للأكبر عند الحديث وعند الاستماع للمعلمة.
- * تنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة من خلال أنشطتها.
- * مساعدة الطفل على إبراز مهارة التعبير والطلاقة اللفظية لديه.
- * تكوين الاتجاه المرغوب فيه للكتب من خلال التعامل معها وكذلك القصص.

- * إثراء الثروة اللفظية بالمحيط اللغوي لدى الطفل باكتساب العديد من المفاهيم والأسماء والمفردات
- * تنمية الرغبة في حب التعلم من خلال اكتساب مهارات النمو اللغوي.

٦- أهداف تتعلق بالجانب الإبداعي لدى الطفل :

- * تنمية قدرة الطفل على الإبداع من خلال الأنشطة الفنية كالرسم والموسيقى والفك والتركيب .
- * اكتشاف مواهب الأطفال والعمل على تنميتها من خلال الأنشطة الفنية الداعمة .
- * تنمية خيال الطفل من خلال القصص الخيالية التي تنمي هذا الجانب .
- ولكي تتحقق هذه الأهداف كلها يقترح الباحث بعض الأنشطة والممارسات اليومية لبرنامج الرياض اليومي عند الحديث عن هذا المحور.
- ويقترح الباحث لكي تتحقق هذه الأهداف السابقة لابد وأن نخطط لبرامج هذه المؤسسات التخطيط السليم الذي يتناسب مع طبيعة طفل هذه المرحلة وخصائصه النمائية المميزة، كما يجب أن تتنوع الأنشطة المقدمة والخبرات التعليمية حتى تتيح فرصاً عديدة لتحقيق هذه الأهداف. وينبغي أن تُعد بيئة الرياض إعداداً مناسباً من أجهزة وأدوات وأماكن تستطيع بها تحقيق هذه الأهداف المرجوة.

❖ سبل التطوير المقترحة فيما يختص بسياسة القبول برياض الأطفال في مصر :

- يقترح الباحث أن يتم قبول الأطفال على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم ومستوياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية دون أن يحرم منها أي طفل أو دون تمييز طبقي، وذلك تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وإتاحة الفرصة للأطفال الفقراء الذين يحرمون من التمتع بهذه المؤسسات وما تقدمه من خدمات ورعاية تربوية واجتماعية ونفسية.
- ويقترح الباحث أن يكون سن الرابعة من عمر الطفل هو سن القبول بهذه المؤسسات وأن تكون مدتها عامين. كما يجوز إلحاق أطفال من عمر الخامسة بأن يُمكن من الالتحاق بالسنة الثانية من عامي الرياض وذلك إذا لم تمكنه الظروف من الالتحاق في عمر الرابعة، وبذلك تكون هذه السن موحدة في جميع مؤسسات رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية.

كما يقترح الباحث أن تفتح مؤسسات رياض الأطفال أبوابها أمام الأطفال ذوى الحاجات الخاصة الذين حرموا من هذه المؤسسات وفقاً لنصوص الشروط السابقة، أو فتح فصول خاصة بهم تلبي احتياجاتهم الخاصة وتكون ملحقة بمؤسسات الرياض الأصلية، وتكون مدة الدراسة لجميع الأطفال عامين فقط بدلاً من عامين ونصف أو ثلاث، كما ذكرنا في الفصول السابقة، وينتقل الطفل بعدها إلى المدرسة الابتدائية النظامية. ويقترح الباحث أيضاً حفاظاً على النظام والتنسيق أن تُعد قوائم انتظار يسجل فيها أولياء أمور الأطفال أسماء أبنائهم عندما يبلغون سن الثالثة على أن يلحقوا أطفالهم بمؤسسات الرياض العام التالي لكشوف الانتظار وعندما يبلغون سن الرابعة من العمر سن القبول المقترح. وذلك حتى تترك الفرصة الكافية لوزارة التربية والتعليم لعمل التخطيط اللازم والتدابير المطلوبة لاستقبال تلك الأفواج الراغبة في الالتحاق من الأطفال والاستعداد اللازم لهم.

وبعدها يقبل الطفل بالروضة وفقاً لرغبة ولي أمره وقربها من إقامته بعد تقديم المستندات التالية:

- * شهادة ميلاد رسمية أو مستخرج رسمي منها يثبت عمر الطفل وتاريخ ميلاده.
- * صورة شخصية للطفل.
- * شهادة صحية أو تقرير طبي يبين حالة الطفل الصحية وخلوه من الأمراض السرية والمعدية.

* استمارة قيد مسجل بها بيانات عن الطفل يقوم ولي أمره بإملائها وتحتوى على ما يلي:

اسم الطفل، اسم ولي أمر الطفل، الحالة الاجتماعية للطفل (ترتيبه في الأسرة)، عنوان إقامة الطفل وأسرته والمسافة التي يبعدها عن مبنى الروضة، رقم التليفون، تعهد كتابي من ولي أمر الطفل بالتعاون التام مع الهيئة الإدارية للروضة وإجراءات تسليم وتسلم الطفل في مواعيد العمل الرسمية للروضة. ويقترح الباحث أن تكون كثافة الفصل ما بين ٢٥ إلى ٣٠ طفلاً ولا يزيد عن ذلك ضماناً للارتفاع بجودة العملية التربوية داخل مؤسسات رياض الأطفال. ويشير الباحث إلى ضرورة الإشراف الفني والإداري من قبل وزارة التربية والتعليم على هذه المؤسسات بحيث يضمن أن تكون عملية القيد والقبول متسمة بالطابع الموحد والمحدد ولا تجرى هذه العملية كما كانت ارتجالية وعشوائية لا تنظمها فلسفة واضحة نتيجة

لتعدد الهيئات المشرفة عليها. ولذلك يقترح الباحث أن تكون وزارة التربية والتعليم هي الجهة الوحيدة التي تنظم وتشرف على هذه المؤسسات.

❖ سبل التطوير المقترحة فيما يختص بمناهج وبرامج رياض الأطفال في مصر :

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل في حياة الإنسان حيث تتشكل فيها الصفات الأولية للشخصية، ففيها يبدأ اعتماد الطفل على نفسه والتكيف مع البيئة الاجتماعية فيها، ويكتسب الخبرات التعليمية المتعددة والمتنوعة، فطفل الرياض في حاجة إلى مواقف مليئة بمصادر الخبرة المنظمة وما تحتاج إليه من بيئة تعليمية تربوية غنية بالمشيرات المتنوعة. ولكي ينمو الطفل نمواً متكاملاً شاملاً من حيث النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية والوجدانية. ولتحقيق هذه الأهداف المرجوة من مؤسسات رياض الأطفال في مصر كان من اللازم أن تتفق برامج تلك المؤسسات مع حاجات الطفل النمائية وميوله ورغباته واستعداداته وقدراته.

ولذا يقترح الباحث عدة أمور لابد وأن توضع في الاعتبار عند التخطيط لبرامج رياض الأطفال، ومن بين هذه الأمور ما يلي:

* أن هذه البرامج يجب أن تختص بالطفل والعناية به وتعمل على رعايته تربوياً واجتماعياً ونفسياً.

* ينبغي على هذه البرامج أن تشبع الحاجات الأساسية والنمائية للأطفال كالحاجة إلى التغذية والحاجة للأمن والحاجة إلى الاكتشاف والانضباط لإشباع رغبة حب الاستطلاع لديه والحاجة إلى التوجيه بالإضافة إلى الحاجات الضرورية الأخرى.

* ينبغي أن تراعى هذه البرامج الفروق الفردية بين الأطفال والتأكيد على أن كل طفل فريد في نموه وله خصائصه النمائية التي تميزه عن غيره.

* لابد من التعاون والتنسيق التام بين الجهات المشرفة على مؤسسات رياض الأطفال بل وتوحيدها وتركيزها في سلطة واحدة وهي وزارة التربية والتعليم بحيث تضمن توحيد برامج تلك المؤسسات وتوحيد مصدرها وتتبع من فلسفة محددة وواضحة.

* كما يجب أن تكون الروضة في مبنى مناسب معد إعداداً كافياً ومزود بالأدوات والتجهيزات والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيق الأهداف التي تسعى إليها هذه البرامج لتحقيقها. فإن البرنامج الذي يعقد في بناء متميز لهو أكثر إفادة وقدرة وإمكانية على

تحقيق أهدافه، فلا يمكن أن يحقق البرنامج أهدافه بدون معلمات مؤهلات تربوياً وتجهيزات وإمكانات ومباني خاصة مزودة بأدوات ووسائل تربوية تساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من هذه البرامج.

* ضرورة أن تكون هذه البرامج نابعة من فلسفة وأيديولوجية المجتمع المصري العربي.
* ضرورة تعاون كل من المتخصصين في مجال الطفولة بالجامعات والمعلمات وأولياء أمور الأطفال مع وزارة التربية والتعليم عند التخطيط لبرامج مؤسسات رياض الأطفال.
* يجب أن يتسم البرنامج اليومي للروضة بالتنوع والمرونة والابتكارية وإتاحة الفرص الكافية ليتفاعل الطفل مع الخبرات التعليمية والأنشطة المتنوعة المقدمة سواء بمفرده أو في مجموعات.

* التأكيد على إعداد معلمة الروضة إعداداً تربوياً خاصاً يمكنها من فهم خصائص النمو في تلك الفترة لأطفال الرياض وحاجاتهم الأساسية الضرورية .
* التركيز على أنشطة اللعب الحر فهي محور الأنشطة اليومية لما لها من أهمية وفوائد تربوية.

* أن برامج رياض الأطفال يجب أن تقوم على أساس أن الهدف منها ليس هو التدريس كما هو الحال في المراحل التعليمية الأخرى بل التنمية الشاملة لطفل الرياض وتنمية حواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته واكتشاف مواهبه وتربيته التربية الشاملة والمتكاملة .

ويقترح الباحث مجموعة من الأنشطة والبرامج تدرج تحت مجالات التعلم التي يجب أن تمارس خلال مواقف التعلم بالبرنامج اليومي للروضة مراعيًا في ذلك أن تتفق هذه المجالات مع جوانب النمو المختلفة لشخصية الطفل، ومن بين هذه المجالات ما يلي:

• المجال اللغوي:

ويتعلم الأطفال بموجب هذا الجانب الحروف الأبجدية وكيفية نطقها وكتابتها حيث يتعرف الطفل على كتابة حروف اسمه وبعض أسماء الطيور والحيوانات ونطق بعض الجمل ذات التراكيب البسيطة، ويكتسب الطفل خبرات تعليمية متنوعة من خلال هذا المجال مثل مهارات الاستماع والتعبير والاستعداد للقراءة والكتابة ومهارات الاتصال وتعلم نقل ورسم الحروف،

وهذا الجانب في غاية الأهمية لأن الفترة الحساسة والحاسمة لتطور اللغة لدى الطفل عادة ما تكون بين الرابعة وحتى السادسة .

• مجال العلوم والحاسب الآلي :

ويكتسب الأطفال الخبرات المتنوعة في هذا المجال من خلال المواقف والأنشطة المختلفة لبرنامج الروضة اليومي، فمن خلال أنشطة هذا المجال يكتسب الأطفال ثروة معرفية مهمة عن العالم الطبيعي المحيط ببيئة الطفل، ويكتسب مجموعة من المفاهيم التي ترتبط بالطبيعة مثل الظواهر الطبيعية والتي تتمثل في المفاهيم التالية: الليل، النهار، الأنهار، البحار، الأرض، السماء، الهواء، الشمس، القمر، النجوم، الماء، الأمطار، وما يتصل بالكائنات الحية من الإنسان والحيوانات والطيور والنباتات والزهور وما يتصل بالأطعمة الغذائية وأنواعها وفوائدها للجسم كما يكتسب الطفل مهارات استخدام الكمبيوتر.

• مجال الرياضيات (الحساب والأشكال الهندسية)

ويكتسب الطفل خبرات هذا المجال في ركن الرياضيات بقاعة الأنشطة، فدور رياض الأطفال يجب أن تزوده بالخبرات الرياضية من خلال مجموعة من الأنشطة الحسابية لتنمية قدرته على التصنيف ومقارنة المقاسات والأحجام والأوزان والإحساس بالأرقام والأشكال الهندسية كالمستطيل والدائرة والمربع والمثلث والأشكال الهندسية الأخرى بحيث يكتسب الطفل القدرة على التمييز بين هذه الأشكال ويدرك مفهوم الزمن مثل: الصباح، الظهر، المساء، الليل، النهار. وتنمو لديه القدرة على التفكير والبحث والاستقصاء مما يزيد من تأكيد الثقة بالنفس على حل المشكلات البسيطة ويستطيع الطفل أن يتوصل إلى النتائج وأن يناقش مع أقرانه الأسباب المبنية على النتائج. ويمكن أن تتحقق هذه الخبرات من خلال مجموعة الأنشطة والممارسات خلال البرنامج اليومي للروضة.

د - مجال الدراسات الاجتماعية:

ويجب أن يهتم هذا المجال من مجالات التعلم برياض الأطفال بتنمية المفهوم الاجتماعي من خلال مجموعة من الأنشطة والممارسات، ومن خلال خبرات التفاعل الاجتماعي بين الأطفال. ومن الضروري والمهم التركيز في هذه الخبرات على تنمية حب الوطن والولاء له والاعتزاز بالقومية المصرية العربية، ويكتسب المفاهيم الاجتماعية المناسبة

لعمره مثل الأسرة والبيت والجيران والمجتمع، واكتساب القيم والعادات الاجتماعية وتنمية المفاهيم الجغرافية والمكانية مثل البحار والأنهار والأرض والسماء والجبال والهضاب والهواء والشمس والقمر والنجوم. والمفاهيم الزمنية مثل اليوم والأسبوع والشهر والسنة والفصول الأربعة: الخريف، الشتاء، الربيع، الصيف. وفي الحقيقة إن هذا المجال التعليمي يساعد على تلبية حاجات النمو الاجتماعي لدى طفل الرياض.

• مجال التربية الدينية الروحية:

وتمارس أنشطة وخبرات هذا المجال خلال الممارسات اليومية لبرنامج الرياض اليومي، حيث يكتسب الطفل القيم الأخلاقية الدينية الحميدة والخشوع والتعظيم في أثناء تلاوة القرآن الكريم وكذلك الخشوع لله في أثناء ملاحظة مخلوقات الله ومعرفة أن الله هو خالق الكون لا شريك له. كما ينمو تعظيم حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم عند الأطفال لما له من أهمية في بيان القرآن الكريم.

ويحفظ الأطفال بعض الأدعية قبل الأكل وبعده والمدائح والأشعار الدينية، كما يكتسب الطفل من خلال هذا المجال الديني بعض المفاهيم المهمة مثل الحلال والحرام والخطأ والصواب من خلال مواقف معينة في أثناء ممارسة أنشطة البرنامج اليومي للروضة.

• مجال التربية البدنية (الجسمية):

من الجدير بالذكر أن الأنشطة الجسمية والحركية من أهم الأنشطة التي تساعد على البناء الجسمي لأطفال الرياض. إذ تهدف هذه الأنشطة الحركية إلى تنمية الناحية الجسمية لشخصية الطفل وتنمية المهارات الحركية للعضلات الكبيرة من خلال التوازن الجسمي وتنمية عضلات جذعه وأطرافه نمواً معتدلاً، وكذلك العضلات الدقيقة من خلال التدريبات التي تساعد الطفل على تقوية عضلات وأصابع يده وإشباع الحاجات النمائية الخاصة بمجال النمو الجسمي لطفل الرياض في أثناء ممارسة أنشطة اللعب والأنشطة الحركية الأخرى.

• مجال الفنون:

يجب أن توفر الروضة الأنشطة الفنية الإبداعية لما لهذه الأنشطة من أهمية بالغة في تنمية قدرة الإبداع والابتكار لدى الطفل والتعبير بحرية عن أفكاره وشعوره في أثناء ممارسة العمل الفني الذي يقوم به الطفل سواء بمفرده أو في مجموعة عمل تساعد على

خلق جو من الحب والتعاون على التفكير النقدي، فهم يستخدمون حواسهم في التعرف على العالم المحيط والأشياء المتشابهة. ويوصى العلماء والتربويون - كما ذكرنا سابقاً - على ضرورة تزويد الأطفال بالأدوات والخامات الفنية التي تساعد على الابتكار والإبداع وإخراج طاقاتهم في أعمال إبداعية وفنية مثل: الفرش والألوان، وخامات التلوين والأقلام الفلوماستر والشمع والطباشير، وضرورة أن تناقش المعلمة الطفل فيما رسمه. ويحقق هذا المجال الفني تنمية الإحساس بالألوان والتذوق الجمالي والفني وتنمية الخبرة في استخدام وسائل وخامات مختلفة لعمل النماذج من الأشياء والرسم والتلوين لدى الطفل، لأن الأطفال في هذه المرحلة المهمة من النمو لديهم ميل فطري للأنشطة الفنية، ومن هنا كان يجب استغلال هذا الميل لإفادة الطفل. كما يرجى أن يزود ركن الأنشطة الفنية خاصة بملابس خاصة مثل جاكيت أبيض أو ملون يرتديه الأطفال عند ممارسة هذه الأنشطة حفاظاً على ملابسهم الأصلية من الألوان وغيرها من خامات الأنشطة الفنية.

• مجال الأنشطة الموسيقية:

وهي مجموعة الأنشطة التي تدخل على الطفل السرور والسعادة في وسط الأنشطة الأخرى والخبرات التعليمية المتنوعة المقدمة للطفل ببرنامج الرياضة، وتساعد هذه الأنشطة الموسيقية على تنمية التذوق السمعي عند الأطفال والاستمتاع بالأصوات والنغمات الموسيقية. ومن هنا كان من الضروري واللازم توفير عدد متنوع وكبير من الأدوات والآلات الموسيقية بداخل ركن الموسيقى بقاعة الأنشطة بروضة الأطفال لتوفير فرص متعة ومتنوعة للأطفال للاستمتاع بالأصوات والنغمات الموسيقية التي تنتج عن كل آلة موسيقية. ويجب إتاحة فرص متنوعة للغناء والأنشيد الوطنية والموسيقية الجميلة.

❖ سُبُل التطوير المقترحة فيما يختص بمباني رياض الأطفال في مصر :

لكي تقوم مؤسسات رياض الأطفال بمصر بالدور التربوي والاجتماعي والنفسي لأطفال تلك المرحلة النمائية المهمة. ولكي تسعى إلى تحقيق أهدافها كان لابد من أن تتوافر بعض المواصفات والشروط في مبنى روضة الأطفال كما لابد من تنظيم البيئة التعليمية سواء داخل قاعات الأنشطة أو خارجها، لذا يقترح الباحث من خلال هذا التصور المقترح من توافر بعض الشروط والمواصفات التالية:

- من حيث الموقع :

لابد وأن يكون المبنى بعيداً عن مصادر التلوث والضوضاء وبعيداً عن أماكن المصانع والشوارع الرئيسية حيث الازدحام بالمواصلات وأصوات العربات وعوادمها. وأن يكون المبنى في مناطق آهلة بالسكان حيث التجمعات السكنية بحيث تكون الروضة قريبة من مسكن الطفل حتى لا يشعر بالغربة والبعد عن أسرته، يجب أن تحاط الروضة بأسوار مشجرة بنباتات متسلقة ذات أزهار متنوعة وأشجار كبيرة لتحجب التلوث عنها وتكون الروضة قريبة من المساحات الخضراء ليبعث ذلك البهجة والسرور في نفوس الأطفال، ضرورة وجود المبنى في مكان صحي حيث الشمس والهواء الطلق بحيث يكون المبنى في مأمن من الأمراض الخفية والمعدية.

- من حيث المبنى:

ويجب أن تكون مساحة المبنى واسعة مناسبة لعدد الأطفال به، بحيث يكون متفقاً مع حاجات الأطفال النمائية ويلبي حاجاتهم الحركية وأن يكون مكوناً من طابق واحد إذا كانت مساحته كبيرة تتناسب مع مكوناته ومرافقه أو يكون من طابقين إذا كانت المساحة صغيرة بشرط أن تكون درجات السلم واسعة ومنخفضة الارتفاع بالنسبة لأقدام الأطفال ومتناسبة مع خصائصهم النمائية ويفضل أن تكون الروضة مستقلة في مبناها. وإن كانت ملحقة بالمدارس الابتدائية يجب أن تخصص لها مساحة خاصة ولها حديقته المستقلة وإمكاناتها وتجهيزاتها الخاصة بها، توفير الإضاءة والتهوية اللازمة للمبنى بحيث تكون الغرف جيدة التهوية وتطل على المساحة الخضراء بحديقة الرياض، أن يكون مظهر الروضة الخارجي والداخلي جميلاً ومزيناً بألوان الطلاء الزاهية الجذابة والمحبة إلى نفوس الأطفال والتي تبعث في قلوبهم الراحة والأمان، كما ينبغي أن يكون مبنى الروضة بعيداً عن المخاطر الكهربائية ومصادر الحريق وأسبابها. وأن يكون المبنى مزوداً بحديقة وفناء للروضة وتجهيزات أخرى كما يلي:

- مكونات ومرافق المبنى:

ويوصى الباحث بأن مبنى الروضة يجب أن يكون مشتملاً على الأجزاء التالية:

مكاتب الهيئة الإدارية :

مكتب للمديرة ، ومكتب للمعلمات وقاعة انتظار، ومكتب للسكربتيرة ، غرفة للفحص الطبي وأن تزود جميعها بالأثاثات اللازمة كالمكاتب والمقاعد والدواليب والإسعافات الأولية.

قاعة الأنشطة وحجرات الدراسة:

وينبغي أن تكون عبارة عن حجرة واسعة مقسمة إلى أركان عديدة متنوعة كل ركن منها مجهز بأدوات وخامات وأجهزة ووسائل تربوية تختص بمجال معين من مجالات التعلم. ويؤكد الباحث على أن تكون قاعة الأنشطة معدة ومجهزة بتخطيط واعٍ يراعى فيه أن هذه القاعة لطفل عمره بين الرابعة والسادسة بحيث تراعى حاجاته النمائية والفروق الفردية بين الأطفال واهتماماتهم المختلفة، كما يجب أن تكون حجرة الدراسة هذه مزودة بالنوافذ المنخفضة التي تعمل على تهوية القاعة وبابيين أحدهما يفتح على حديقة الرياض والثاني على الملاعب والأفنية الخارجية وأن تتوافر لها ظروف السلامة والأمان والتدفئة والتهوية اللازمة، ومن الضروري جداً أن تقسم قاعة الأنشطة إلى أركان ومساحات واسعة وممرات بين كل ركن وآخر ومساحات بين كل منضدة وأخرى بحيث يسهل التحرك بينها ومن ركن إلى ركن بسهولة. ويوصى الباحث بضرورة تجهيز هذه القاعة بالأدوات والوسائل التربوية والخامات والإمكانات اللازمة والأجهزة المعينة كالكاسيت والتلفزيون أو الكمبيوتر إن أمكن ذلك بالإضافة إلى ضرورة تزويدها بالأرفف والدواليب اللازمة ويفضل أن تكون مصنوعة من الخشب والبعد عن الزجاج حتى لا يتعرض الأطفال للجروح إذا كسرت. ومناضد وكراسي مناسبة الارتفاع لطول الأطفال والضرورات والمتطلبات التربوية بكل ركن من أركان الأنشطة، ومن بين هذه الأركان التي يؤكد الباحث على وجودها بقاعة الأنشطة ما يلي: ركن القراءة والكتابة، ركن الاستماع والقصص، ركن الرياضيات (الحساب والهندسة)، ركن العلوم، ركن الموسيقى، ركن الفن، ركن المطبخ أو يُستعاض عنه بحجرة خاصة للمطبخ، منضدة كبيرة مستطيلة للألعاب الحرة .

حديقة الروضة:

حديقة الروضة من الأجزاء المهمة المتممة والمكملة لأنشطة البرنامج اليومي للروضة، فهي عبارة عن بيئة تربوية واجتماعية ونفسية وصحية وترفيهية لا تقل أهمية عن باقي أجزاء مبنى الروضة، وينبغي أن تكون مثيرة وجذابة لانتباه واهتمامات الأطفال بحيث تتيح لهم الفرص لاكتساب الخبرات المتنوعة والمعلومات المختلفة وإشباع رغبة حب الاستطلاع والاستكشاف لديهم، ويسهل فيها الحركة واللعب والجري والتسلق والقفز والتزلق والتأرجح واللعب بالرمال وأن تكون مزودة بالأدوات اللازمة للأنشطة الحركية مثل أجهزة التزلق والتسلق والقفز وأدوات اللعب الأخرى

فناء الروضة:

ويجب أن تزود الروضة بفناء مناسب الاتساع بحيث يمارس فيه العديد من الأنشطة الحركية في حالة ضيق حديقة الرياض ويجب أن يتناسب هذا الفناء مع مساحة الروضة، ويمكن أن يمارس في هذا الفناء الأنشطة والألعاب الرياضية وقواعد المرور.

المرافق الصحية :

ضرورة تزويد دورات المياه الخاصة بالأطفال ببابين أحدهما يفتح على حديقة الروضة والآخر يفتح على قاعة الأنشطة ، وأن تكون مزودة بالأحواض والمراحيض الصغيرة المنخفضة الارتفاع لتناسب الأطفال، ومزودة بالمنظفات الصحية المناسبة.

❖ سبل التطوير المقترحة فيما يختص بإدارة رياض الأطفال في مصر :

نظراً للمشكلات الإدارية التي تواجه رياض الأطفال في مصر يقترح التصور الحالي إلى ما يلي :

- أن تقع مسؤولية الإشراف الفني والإداري لمؤسسات رياض الأطفال بمصر على وزارة التربية والتعليم. ولعل صدور قانون الطفل رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦م ولائحته التنفيذية رقم ٣٤٥٢ لسنة ١٩٩٧م، والذي نص على أن وزارة التربية والتعليم هي السلطة التعليمية التي تشرف فنياً وإدارياً على مؤسسات رياض الأطفال بمصر .

- أن تكون هناك وزارة لخدمات الطفولة المبكرة على غرار ما هو موجود بدولتي المقارنة تختص بإدارة شؤون خدمات الطفولة المبكرة في مصر وتتعاون مع وزارة التربية والتعليم في إدارة مؤسسات رياض الأطفال في مصر
- أن يكون هناك مجال للتنسيق والتكامل بين الجهات والهيئات المعنية برعاية الأطفال قبل المدرسة بما يضمن توحيد فلسفة وأهداف وبرامج تلك المؤسسات.
- **الإدارة على المستوى القومي** أن تكون هناك لجنة متخصصة على المستوى القومي، لجنة إدارية عليا لرياض الأطفال وأن تتكون هذه اللجنة من:

رئيساً - وزير التربية والتعليم

عضواً - وزير خدمات الطفولة المبكرة

عضواً - وكيل وزارة التربية والتعليم للرعاية التربوية

عضواً - وكيل وزارة التربية والتعليم للشئون المالية والإدارية

عضواً - ممثل لوزارة الشئون الاجتماعية يختاره وزيرها

عضواً - ممثل لوزارة الصحة يختاره وزيرها

عضواً - ممثل لوزارة الإسكان للإدارة الهندسية

عضواً - ممثل لوزارة الأوقاف يختاره وزيرها

- خمس أعضاء من هيئة التدريس بالجامعات المصرية المتخصصين أعضاء

وتختص هذه اللجنة العليا برسم السياسة العامة لرياض الأطفال في مصر ومتابعة تنفيذها وتقويمها، وهذه اللجنة تمثل الإدارة على المستوى القومي.

• أما على المستوى الإقليمي المحلي:

فيقترح الباحث أن تكون بكل محافظة لجنة إدارية إقليمية تسمى لجنة رياض الأطفال وتكون برئاسة المحافظ أو من ينوب عنه ورؤساء الأجهزة التنفيذية التالية: نائب عن مديرية التربية والتعليم بالمحافظة متمثلاً في وكيل الوزارة بالمديرية أو نائبه، وكيل وزارة الشئون الاجتماعية بالمحافظة، وكيل وزارة الصحة أو من ينوب عنهم ورؤساء مديريات الإسكان والثقافة أو من ينوب عنهم وعضوين من أعضاء المجلس الشعبي المحلي بالمحافظة، وعضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية شعبة رياض الأطفال، ومديرة لأحدى مؤسسات رياض الأطفال لها خبرة طويلة في مجال الطفولة وتختار بالانتخاب،

وتناقش هذه اللجنة الإقليمية كل ما يتعلق بمؤسسات رياض الأطفال على مستوى المحليات بالمحافظة ومتابعة وتقويم خطط وبرامج العمل بها ومطابقة المباني للمواصفات والشروط الهندسية بمساعدة الإدارات الهندسية بالمحليات.

• الإدارة على المستوى الإجرائي للروضة:

يقترح الباحث بالنسبة للإدارة على مستوى الروضة أن يتكون الهيكل الإداري للروضة من: مديرة الروضة : ويشترط أن تكون حاصلة على مؤهل عالٍ تربوي متخصص في فلسفة تربية طفل ما قبل المدرسة، ولديها خبرة كبيرة في مجال الطفولة المبكرة وأن تتوافر لديها خبرة طويلة في، وأن تكون ملمة بفنون الإدارة وسياساتها وأن يكون لديها مرونة كافية في التعامل مع معلمات الروضة وأولياء أمور الأطفال تساعد على تحقيق النجاح في إدارة الروضة من منطلق الديمقراطية والمشاركة في صنع القرارات .

معلمات الروضة : ويشترط فيهن: أن يكن من خريجات كليات التربية شعبة رياض الأطفال أو كليات رياض الأطفال، وعقد دورات تدريبية أو برامج تأهيلية للمعلمات غير المتخصصات اللاتي يعملن بمؤسسات الرياض لتأهيلهن تربوياً لتلك المهنة، كما يجب أن تتسم بسعة الأفق والثقافة والصحة النفسية، والالتزان النفسي والانفعالي، والصبر، والمرونة، سرعة البديهة، مهارة الإبداع، النشاط والحيوية، والدفء والحنان وحب التعامل مع الأطفال.

الأخصائية الاجتماعية والنفسية :

يوصى الباحث بضرورة توافر أخصائية اجتماعية وأخرى نفسية بمؤسسة الروضة ويشترط فيهما أن تكونا من خريجات كليات الخدمة الاجتماعية والمعاهد العليا المتخصصة في مجال الخدمة الاجتماعية وعلم النفس.

طبيب أو طبيبة الروضة :

كما يؤكد الباحث على ضرورة توافر طبيب أو طبيبة للروضة تخصص أطفال ولو لفترة بسيطة من اليوم لتوقيع الكشف الطبي على الأطفال الذين تظهر عليهم أعراض المرض وذلك بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة من خلال الإدارات الصحية بالمحليات.

ممرضة للروضة:

وتقوم بمساعدة طبيب أو طبيبة الروضة في أعماله ومتابعة الحالات الخاصة بحجرة العزل ويقترح الباحث أن تكون هذه الممرضة دائمة العمل بالروضة ولا غنى عنها في أي وقت وتنوب عن طبيب أو طبيبة الروضة في حالة عدم وجودها تقوم بزيارات دورية للروضة .

سكرتيرة الروضة:

ويشترط فيها أن تكون حاصلة على مؤهل متوسط أو فوق المتوسط لتنظيم أعمال السكرتارية بالروضة مثل حفظ سجلات وملفات قيد الأطفال والمستندات المالية والإدارية مثل النشرات واللوائح والقوانين والقرارات المنظمة للعمل بالروضة وأن تجيد العمل على الحاسب الآلي.

العاملات:

ويشترط فيهن الأمانة والنظافة والصحة الجيدة وخلوهن من الأمراض المعدية، ويشترط فيهن إلمامهن بالقراءة والكتابة والرحمة والحنان.

ويقترح الباحث أن تشكل لجنة من العناصر الإدارية الموجودة بالروضة وتكون برئاسة مديرة الروضة ومعلمتين يتم اختيارهما بالانتخاب وطبيب الروضة وممرضة الروضة والأخصائيات الاجتماعيات والنفسيات، وأربعة من أولياء أمور الأطفال يتم اختيارهم بالانتخاب أيضاً، وتقوم هذه اللجنة برسم السياسة التربوية على مستوى الروضة وتنفيذها ومناقشة الأمور التربوية فيها وكل ما يتعلق بالروضة ، ويؤكد الباحث على ضرورة انعقاد مجالس للآباء بكل روضة كل شهر أو كلما اقتضت الضرورة لذلك لمناقشة الأمور المتعلقة بالأطفال ورعايتهم.

❖ سبل التطوير المقترحة فيما يختص بتمويل رياض الأطفال في مصر :

* يعد تمويل التعليم من أهم المدخلات المهمة في أي نظام تعليمي، فهو الذي يمد التعليم بالقوة الشرائية اللازمة للحصول على الأجهزة والوسائل التعليمية المتعددة، وتوفير

الخدمات التربوية، بل ويحدد أيضاً كفاءة هذه الخدمات وكفاءة توزيع الموارد التربوية وعدالة توزيعها.

* وإذا ما نظرنا إلى الوضع الحالي لمؤسسات رياض الأطفال في مصر نجد أنها تعتمد اعتماداً كلياً وكبيراً على التمويل الذاتي بفرض رسوم ومصروفات على الأطفال مقابل الخدمات التربوية المقدمة لهم إذ تمثل هذه المصروفات المصدر الرئيس والأساسي في التمويل.

* كما تتفاوت المصروفات والرسوم التي يدفعها الأطفال الملحقون بهذه لمؤسسات من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتختلف الرسوم التي يدفعها الأطفال في الرياض الملحقة بمدارس اللغات الخاصة عن مثيلاتها الملحقة بالمدارس الرسمية لغات، فضلاً عن التفاوت الواضح في هذه المصروفات من مؤسسة لأخرى.

* وهذا التمويل بوضعه الراهن يهدد استقرار مؤسسات رياض الأطفال وليس هذا فحسب، بل تقتصر هذه الخدمات على أبناء بعض الفئات القادرة على الدفع للحصول على هذه الرعاية الاجتماعية والتربوية والنفسية المهمة، وحرمان الأغلبية العظمى منها من أبناء الشعب واختلاف مستويات التمويل هذه يؤدي بالضرورة إلى اختلاف جودة الرعاية والخدمة التربوية المقدمة للأطفال.

* وفي ضوء ما سبق يتضح جلياً عدم كفاية مصادر تمويل مؤسسات رياض الأطفال بمصر، ولهذا يقترح الباحث أن تتعدد مصادر تمويل هذه المؤسسات الأمر الذي يؤدي إلى إتاحة الفرص لإنشاء العديد من هذه المؤسسات على كافة أنحاء الجمهورية سواء كانت مناطق حضرية أم ريفية لضمان وصول هذه الخدمات إلى المناطق الريفية لتحقيق التوازن بين الريف والحضر في هذا المجال، وإتاحة الفرصة إلى الأغلبية العظمى من الأطفال ممن بلغوا سن الرياض للالتحاق بهذه المؤسسات لما لها من فوائد تربوية واجتماعية ونفسية بالغة الأهمية.

* والأمر الذي يؤدي أيضاً إلى ارتفاع جودتها التربوية من خلال إمدادها بالتجهيزات والوسائل والأدوات والخامات والمتطلبات التربوية اللازمة لسير العملية التربوية بشكل جيد لهذه المؤسسات حتى تستطيع أن تحقق أهدافها على أكمل وجه وتحويل الآمال

والطموحات إلى واقع فعلى. ويقترح الباحث أن تتعدد قنوات مصادر التمويل على النحو التالي:

• إسهامات الحكومة المصرية في الدعم المالي لمؤسسات رياض الأطفال :

لكي تحقق مصر تقدماً مقصوداً لمجال الطفولة المبكرة لمواكبة الدول المتقدمة في هذا المجال كان من اللازم والضروري أن تسهم الحكومة بنصيب وافر في تمويل مؤسسات رياض الأطفال بها وإمدادها بالتجهيزات والأدوات والوسائل التربوية المساعدة وتخصيص مساحات واسعة لإنشاء مؤسسات الرياض عليها وتخصيص ميزانية خاصة للصرف على إنشاء ونشر مثل هذه المؤسسات لإتاحة فرص أكبر لاستقبال الأغلبية العظمى ممن يحرمون من الاستمتاع بالالتحاق بها تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

الإعانات المقدمة من المنظمات الدولية :

قبول المساعدات المالية والعينية من المنظمات الدولية المهمة بالطفولة المبكرة مثل البنك الدولي ، ومنظمة اليونسكو، واليونيسيف، والمجلس العربي للطفولة ، الجمعية الأمريكية للطفولة المبكرة .

- تخصيص طابع باسم الطفولة بمبلغ بسيط تقدر قيمته بخمس جنيهاً كمصدر ثابت للتمويل
- إنشاء صندوق خاص باسم الطفولة تتلقى فيه التبرعات المالية لدعم خدمات الطفولة في مصر ورعاية الأطفال .

٥- الجهات الفاعلة في دعم وتنفيذ التصور المقترح لرياض الأطفال في مصر :

- تتنوع وتتعدد الجهات المختصة والفاعلة التي يمكن أن تشارك في تنفيذ هذا التصور ومن بين هذه الهيئات ما يلي :
- وزارة التربية والتعليم الراعي الرسمي لرياض الأطفال في مصر وأجهزتها التابعة للإدارة العامة لرياض الأطفال بالوزارة والمديريات والإدارات التعليمية والمجالس المحلية ومؤسسات رياض الأطفال ذاتها .

- وزارة المالية، استحداث وزارة جديدة لخدمات الطفولة المبكرة، وزارة الشؤون الاجتماعية
- المجلس القومي للأمومة والطفولة ، المجلس العربي للطفولة والتنمية .
- هيئة الميثاق الأفريقي لحقوق الطفل ، هيئة مشروع تحسين التعليم بالطفولة المبكرة
- مركز تنمية الطفولة الكائن بمدينة نصر، معهد دراسات الطفولة،
- الجامعات المصرية، وكليات رياض الأطفال ، وأقسام رياض الأطفال بكلّيات التربية .
- المشاركة المجتمعية من أفراد المجتمع المحلي (الآباء والأمهات والأوصياء والمهتمين بتربية ورعاية الطفل بالمجتمع ، هيئات القطاع الخاص بالمجتمع المصري .
- كل هذه الهيئات يمكن أن تلعب دوراً حيوياً فاعلاً في تنفيذ التصور المقترح الحالي بتضافر الجهود فيما بينها باعتبار خدمات الطفولة المبكرة قضية أمن قومي .

قائمة المراجع

١. أسماء على المتولي ، تفعيل دور المشاركة المجتمعية في تطوير مرحلة رياض الأطفال ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٠١٢م .
٢. أمل فتحي عبد الرسول ، تطوير إدارة مؤسسات رياض الأطفال بمصر في ضوء مدخل الإدارة الإستراتيجية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة سوهاج، ٢٠١٢م .
٣. انتصار محمد علي ، " الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة " ، المؤتمر العلمي السنوي الخامس بعنوان : تربية طفل ما قبل المدرسة : الواقع وطموحات المستقبل في الفترة من ١٩-٢١ أبريل ٢٠٠٤م ، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٤م.
٤. جابر محمود طلبة ، "مستقبل مؤسسات رياض الأطفال في مصر في ضوء تربية الطفل : تصور مقترح" ، المؤتمر العلمي الخامس لكلية التربية بعنوان: المدرسة في القرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية في الفترة من ٢-٣ مايو ٢٠٠٠م ، كلية التربية : جامعة طنطا، ٢٠٠٠م .
٥. جمهورية مصر العربية ، قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٣٤٥٢) لسنة ١٩٩٧م بإصدار اللائحة التنفيذية لقانون الطفل الصادر بقانون رقم ١٢ لسنة ١٩٩٦م، الجريدة الرسمية ، العدد ٤٨ في ٢٧ نوفمبر ١٩٩٧م، القاهرة : مجلس الوزراء، ١٩٩٧م.
٦. سعاد بسيوني عبد النبي وآخرون، التربية المقارنة منطلقات فكرية ودراسات تطبيقية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٤م.
٧. شاكر فتحي أحمد وهمام بدر اوي زيدان ، التربية المقارنة : المنهج، الأساليب، التطبيقات ، ط١، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٣م.
٨. شيرين عبد الباقي فرحات ، "متطلبات استخدام مدخل الإدارة في مؤسسات الطفولة بالدقهلية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة المنصورة :كلية التربية النوعية ، ٢٠٠٨م.
٩. عايدة عباس أبو غريب ،"اتجاهات تربية طفل ما قبل المدرسة في بعض دول العالم " ، المؤتمر العلمي السنوي الخامس تربية طفل ما قبل المدرسة : الواقع وطموحات المستقبل في الفترة من ١٩-٢١ أبريل ٢٠٠٤م ، القاهرة :المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ط٢٠٠٧م.
١٠. عبد الرحيم حسين شحاته ، "التخطيط لتربية طفل ما قبل المدرسة من منظور إستراتيجي في محافظ الدقهلية " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنصورة: كلية التربية ، ٢٠٠٦م.
١١. مجمع اللغة العربية ،المعجم الوجيز، القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٩م.

١٢. مها إبراهيم بسيوني ، "منهج الروضة بين التحليل والتقييم من أجل التطوير" ، المؤتمر الإقليمي الأول للطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة في الفترة من ٢٤-٢٥ يناير ٢٠٠٤ م ، القاهرة : عالم الكتب ، ٢٠٠٤ م.

١٣. نصر الدين عبد لرافع شهاب وإيناس أحمد عبد العزيز ، " أبعاد إستراتيجية تطوير رياض الأطفال في مصر بين المحلية والعالمية " مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد الرابع ، العدد الأول ، يناير ٢٠١٢ م .

١٤. نيرمين نايل محمدي ، الإشراف التربوي في رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية دراسة تقييمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، ٢٠٠٤ م .

١٥. هاني السيد محمد العزب ، متطلبات تطوير رياض الأطفال في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة : رؤية مستقبلية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المنصورة : كلية التربية ، ٢٠٠٤ م.

١٦. وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ م ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٢ م .

١٧. وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ م : المؤشرات التعليمية ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٣ م

١٨. وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ م : المؤشرات التعليمية ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٤ م.

١٩. وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار ، كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ م : المؤشرات التعليمية ، القاهرة : وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٥ م

20. Andrew Barnett, The Australian History Summit: Biographical Details of Summate Participants, Australia: The History Council of Victoria, 2008.
21. Antje von Suchodoletz and Others, "Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation" , Learning and Individual Differences Journal, 19 2009.
22. Australia Capital Territory Government, Department of Education, Training, Children's and Services Bureau, Preschool Registrations and Enrolments in the Act, Australia Capital Territory Government, 2013.

23. Australian Bureau of Statistics , " Australian Overall Claim More Than 250 Ancestries , Speak 400 Language at Home: Census", Celebrating the International Year of Statistics 2013, Australian Bureau of Statistic,2013.
24. Australian Bureau of Statistics , Australian Demographic Statistics, MAR.2013, Australian Bureau of Statistics, 2013.
25. Australian Bureau of Statistics , Australia's Unemployment Rate in November 2013,Australian Bureau of Statistics, 2013.
26. Australian Bureau of Statistics , Category : Australian Aboriginals , Australian Bureau of Statistics, 2007.
27. Australian Bureau of Statistics , Expenses by government level in health and education in selected federations, Australian Bureau of Statistics , 2014.
28. Australian Bureau of Statistics Program Terminology and Age Entry Requirements, by State and Territory, 2014 (a), Australian Bureau of Statistics, 2014.
29. Australian Bureau of Statistics, Government Departments Responsible for ECEC, 2014 , Australian Bureau of Statistics, 2014.
30. Australian Bureau of Statistics, Australian Demographic Statistic, March Quarter 2012 Cat., No. 3101, Australian: Canberra: ABS, 2012.
31. Australian Bureau of Statistics, Estimated Resident Population (a), Single Year of Age, as at June 2014, Australian Bureau of Statistics, 2014.
32. Australian Bureau of statistics, Financing Education: Final Expenditure on Education , Australian Bureau of statistics,2012.
33. Australian Bureau of Statistics, Number of Service Providers Delivering an ECEC Program to Children Aged 3 to 6 Years (a), Sector ,Australian Bureau of Statistics, 2014.
34. Australian Bureau of Statistics, Year Book Australia 2012, Australia, Canberra: ABS, 2012.
35. Australian Bureau of Statistics, Year Book of Australia 2005, Australia, Canberra: ABS, 2005.
36. Australian Children's Education &Quality Authority , Guide to the National Quality Standard, Australian Children's Education, September 2013.
37. Australian Community Children's Services(ACCS), Australian Community Children's Services Submission 16 January 2015: About (ACCS), Australian Community Children's Services, Australia, 2015.
38. Australian Council for Educational Research (ACER), Features of the School System, Australia: Australian Council for Education Research, 2007.

39. Australian Council for Educational Research, Early Childhood Education Pathways to quality and equity for all children , Australian Council for Educational Research, Camberwell, Victoria, 2006.
40. Australian Education Union ,Submission Early Childhood Development Workforce Study February, Australian Education Union, 2011.
41. Australian Government, Australian Trade Commission, Australia Study Middle East: A guide to Australian Education Providers for the Middle East, Australia, Canberra: ARC, 2008.
42. Australian Government, D F A T, About Australia: System of Government, Canberra: 2007.
43. Australian Government, Geosciences Australia, Australia's Size Compared, Commonwealth of Australia ,2006.
44. Avolio, B. J., Zhu, W. K., Koh, W., & Bhatia, P., "Transformational Leadership and Organizational Commitment: Mediating Role of Psychological Empowerment and Moderating Role of Structural Distance", Journal of Organizational Behavior, 2004.
45. Blasé, J. & Blasé, J., "Principals Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers", Perspectives, Educational Administration Quarterly, 35 (3), 1998.
46. Bradley, P., The Roles That Principals Play, Educational Leadership, 61 (7), 2004.
47. Building Department, General Design Requirements, Hong Kong: The Government of the Hong Kong Special Administrative Region, 2011.
48. Buildings Department, Code of Practice for Fire Safety in Building, Hong Kong: The Government of the Hong Kong ,2011.
49. Buildings Department, Kindergarten and Buildings Design to Foster a Quality and Sustainable Built Environment, Hong Kong: The Government of the Hong Kong Special Administrative Region, 2012.
50. Buildings Department, Kitchens in Kindergartens Requirements, The Government of the Hong Kong Special Administrative Region, 2001.
51. Buildings Department, Modular Kindergarten Buildings and Kindergarten Classrooms, Hong Kong: The Government of the Hong Kong Special Administrative Region, 2012.
52. Chan Lai Foon and Lam Chuk Fan, "Development of Health Education in a Kindergarten", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 6, No. 2. 2007.
53. Chan Mei Sheung Christine, "The Assessment of Preschool Health Curriculum", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 6, No. 2., 2007.

54. Cheng, Y. C., Cultural Factors in Educational Effectiveness: A Framework for Comparative Research, School Leadership and Management, 2000.
55. Cheung Hun Ping, "Effectiveness of Creative Movement Activity in Promoting Children's Creativity", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 7, No. May, 2008.
56. Children's Services Office, Preschool Enrollment Policy Guidelines for Principals, Directors and Staff of Department Education Children's Services Pre School Services, Bulletin, No. 1, South Australia March, 2014.
57. Chris Haas and Greg Ashman," Kindergarten children's introduction to sustainability through transformative, experiential nature play", Australian Journal of Childhood of Early Childhood, Vol. 39 No. 2 June 2014.
58. Common Wealth Department of Health and Family Services, The Right Child Care: Support for Children with Special Needs, Common Wealth Child Care Program, Australia, 1998.
59. Commonwealth of Australia, Australia Votes 2010 for Coverage of the 2010 Federal , Commonwealth of Australia, 2010.
60. Commonwealth of Australia, Parliament of Australia, Australian Electoral Commission 2013, Commonwealth of Australia, 2013.
61. Curriculum Council, Western Australia, Curriculum Framework for Kindergarten to Year 12 Education in Western Australia, Curriculum Council, Western Australia, 2014.
62. David Hampshire, Living and Working in Australia, 3rd edition, London: Survival Book Ltd., 2005.
63. Deborah Brennan, Review of NSW Government Funding for Early Childhood Education, NSW Government, 2013.
64. Department Education of Western Australia, Early Childhood Education, When Child Start School?: A guide for Parents / Caregivers and Families to the Changes to the Starting Age for Education in Government Schools, Western Australia, 2014.
65. Department for Education and Children's Services, A Copy of Revised Preschool Enrolment Form, South Australia, 2014.
66. Department for Education and Children's Services, Annual Report for Children's Services, South Australia, 2011-2012.
67. Department of Education Services, Non-government schools, A guide for parents Non-government schools, Western Australia 2014.
68. Department of Education Training and Employment, Library and Information Service: Document Supply Service, South Australia, 2008.

69. Department of Education Training and Employment, Children's Services in South Australia, D.E.T.E., South Australia, July 2011.
70. Department of Education Training and Employment, National Quality Framework : Guide for Approved Providers ,Australian Government, 2014.
71. Department of Education, The 1999 Policy Address by the Chief Executive, Hong Kong: The Hong Kong Government Press, 1999.
72. Department of Education, Training and Children's Services Youth, Family Services Bureau, Early Childhood Education, Australian Capital Territory, 2009.
73. Department of Human Services, Children is Services in Victoria Policy and Procedures: Preschool Program Supplement, October 2009.
74. Education and Manpower Bureau, Preschool Education, Hong Kong: Hong Kong Government Press, 2009.
75. Education and Manpower Bureau, Quality Assurance Inspection: Annual Report: 2002/2003 Kindergartens, Hong Kong: Education Bureau, 2003.
76. Education Bureau , School Administration Guide (2012-2013 School Year), Hong Kong : Education Bureau, 2012.
77. Education Bureau , Self – Evaluation Manual , Education Bureau ,Hong Kong, January 2013.
78. Education Bureau , the Government of the Education Hong Kong Special Administrative Region, Overview of Kindergarten Education in Hong Kong , Education Bureau ,2015.
79. Education Bureau , the Information Services Department Hong Kong the Facts: Education, Hong Kong: Education Bureau, March 2015.
80. Education Bureau ,Kindergarten : Curriculum planning, Education Bureau ,Hong Kong, 2015.
81. Education Bureau ,Quality Assurance Division, Inspection Annual Report 2009/10, Hong Kong: Education Bureau, 2010.
82. Education Bureau, "Legislative Council, Panel on Education Update Background Brief Prepared by the Legislative Council Secretariat for the Meeting on 13 June 2001", Review of the Primary Education Voucher Scheme, Hong Kong, 2011.
83. Education Bureau, A Brief Introduction on Kindergarten and Child Care Center Fee Remission Scheme 2011/2012, Education Bureau, 2012.
84. Education Bureau, Admissions for Kindergartens: Admission Criteria, Hong Kong, 2012.
85. Education Bureau, Application for Access to Information, Hong Kong: Education Bureau, 2012.

86. Education Bureau, Development Objectives for Young Children, Hong Kong: Education Bureau, 2011.
87. Education Bureau, Education Bureau Circular Memorandum NO. 126/2014: School-Based Support Scheme Grant for Schools with Intake of Newly Arrived Children (NAC), Education Bureau, 2015.
88. Education Bureau, Educational Services, International Kindergartens in Hong Kong, Hong Kong: Educational Services, 2011.
89. Education Bureau, Government of the Hong Kong, Special Administrative Region, Kindergarten and Child Care Center fee Remission Ceilings 2011/12, Education Bureau: Hong Kong, 2012.
90. Education Bureau, Guide to the Pre-primary Curriculum: Parent Booklet, Hong Kong: Curriculum Development Institute, 2007.
91. Education Bureau, Handbook on Quality Review for Pre-primary Institutions, Education Bureau, August 2012.
92. Education Bureau, Key Achievements in 2007: in Creased Investment in Pre-Primary Education, Education Bureau: Hong Kong, 2008.
93. Education Bureau, Kindergarten : Facilities and Environment , - Education Bureau, 2015.
94. Education Bureau, Kindergarten Education in Hong Kong: Teacher Qualifications and Statutory Requirement, The Government of the Hong Kong, 2012.
95. Education Bureau, of Hong Kong, School Administration Guide 2011/2012 School Year, Education Bureau: Hong Kong, 2012.
96. Education Bureau, Profile of Kindergartens and Kindergarten- Cum – Child Care Centers 2014L2015 School Year: Admission , - Education Bureau, 2015.
97. Education Bureau, The Government of the Hong Kong Special Administrative Region, Kindergarten Education in Hong Kong , The Government of the Hong Kong: Education Bureau ,September 2011.
98. Education Bureau, " Leg Co Panel on Education Review of the Pre-Primary Education Voucher Scheme", Lc Paper. No. CB (2) 55, Hong Kong, December 2010.
99. Education Commission, Learning for Life, Learning Through Life: Reform Proposals for the Education System in Hong Kong, Hong Kong: the Government of Hong Kong Press, 2004.
100. Education Department and the Social Welfare Department of Hong Kong, Guide to the Pre-primary Curriculum, the Curriculum Development Council, Hong Kong, 1996.
101. Education Department of Western Australia, A Guide to the Early Childhood Education Programs, Western Australia, 2014.

102. Education Department of Western Australia, Early Childhood Education Directorate, What is Good Early childhood Education, A statement for Schools and Communities on the Education of Children 3-8 years, 2013.
103. Education Department of Western Australia, Early Childhood Education: The Importance of Play in Schools, E.D: Western Australia, 2014.
104. Education Department of Western Australia, Government School of Western Australia, A Guide for Parents, Education Department of Western Australia, 2014.
105. Education Department of Western Australia: Early Childhood Education Office of Early Childhood Development and Learning , National Quality Standard Government of Western Australia, 2015.
106. Educational Services, International Kindergartens in Hong Kong, Educational Services: Hong Kong, 20110.
107. European Commission Eurybase the Information System in Europe, Database on Education System in Europe, the Education System in Cyprus, Paris :Directorate General for Education and Culture, 2012.
108. Family and Childcare Trust, Creating a Family Friendly UK, Election Fact Sheet: Childcare in England, 2015.
109. Fidler, B., "School Leadership: Some Key Ideas", School Leadership and Management, 16 (1), 1997.
110. Frances Peters, "Exchanging Histories Aboriginal History", Special Education, Volume 30, Australia, Canberra: Aboriginal Studies, 2005.
111. Frances Press and Alan Hayes, Institute of Early Childhood, Division of Early Childhood and Education, OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy: Australian Background Report, Macquarie University, Sydney: Department of Education Training and Youth Affairs, & Department of Family and Community Services , 2000.
112. Government of South Australia , Department for Education Child Development, Preschool Enrolment Policy , Government of South Australia, October 2014.
113. Government of South Australia, Department for Education and Child Development , Annual Report 2013: Kindergarten A Great Place to Play& Learn, Government of South Australia, 2013.
114. Government of the Hong Kong, Special Administrative Region, Hong Kong in Figure 20/2 Edition, Hong Kong: The Government of Hong Kong Press, 2012.

115. Hackney Family Information Service, Choosing a nursery, playgroup or nursery class in a primary school , Hackney Family Information Service: UK, Sep. 2014.
116. Helen Moyle and Others, Children's Services in Australia Services for Children Under School Age, Australia: Australian Institute of Health and Welfare Canberra, 1996.
117. Hong Kong Legislative Council, The 2012/2013 Budget, 2012/13 Recurrent Expenditure Estimates, Hong Kong, February 2012.
118. Honig A. S & Lim S. E, "Early Childhood Education in Hong Kong: New Directions", Early Childhood Development and Care, 173 (1), 2003.
119. Jennifer Baxter and Kelly Hand, Australian Government , Access to early childhood education in Australia: Research Report No.24, Australian Institute of Family Studies , Commonwealth of Australia , April 2013.
120. Jessie MS Wong and Nimala Rao, " the Evolution of Early Childhood Education Policy" International of Child Care , Vol.9, No.3, 2015.
121. Kathy Walker, National Preschool Education Inquiry Report for all Our Children , Australian Education Union: Victoria, 2004,
122. Kay Kwan, "Play and Children's Holistic Development", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 6, No. 2, 2007.
123. Kotter, J. P. Leading Change, Boston, MA: Harvard Business Press, 1996.
124. Lan Keeby, Aboriginal Economy and Society: Australia at the Threshold of Colonization, Oxford: Oxford University Press, 2004, pp112
125. Larry Prochner, A History of Early Childhood Education in Canada , Australia, and New Zealand, University of British Columbia Press, 2010.
126. Lau Grace & Cheng Pui Wah Doris, "Learning Through Play in the Early Childhood Classroom: Myth or Reality", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 9, No. 2, December, 2010.
127. Lau Yin King, "Voucher and Parent Support for Early Childhood Education in Hong Kong", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 8, No. 2, January, 2000.
128. Le Floch , Kerstin Carlson, The Politics of pre School in The Education and Manpower Bureau of Hong Kong, Guide to the Pre-primary Framework, Hong Kong: Education Bureau, 2012.
129. Legislative Council, Information on Kindergarten Education, Hong Kong: The Hong Kong Government Press, 2004.

130. Li Hui & Lau Yi Hung, "Curriculum Reforms and Kindergarten Teacher's Quality: Challenges and Solutions", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 9, No. 1, 2010.
131. Li Yuem Ling and Lai Kwok Chan, "Review of the Classroom Settings in Hong Kong Kindergartens", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 6, No. 2, 2007.
132. Lydia Mihelic Publisher, World Regional Geography: Global Patterns, Local Lives, 3rd edition, New York: W. H. Freeman, 2005.
133. Mami Umayahara, Early Childhood Education Policies in Chile: From pre-Jomtien to post-Dakar, UNESCO, April 2006.
134. Margartwing Chi Lau, "Strategies Kindergarten Teachers use to Enhance Children's Musical Creativity: Case Studies of three Hong Kong Teachers", Bphil (Ed.) M.Ed University of Hong Kong, 2006.
135. Mei Seung Lam, "Crossing the cultural boundary from home to kindergarten in Hong Kong: a case study of a child's strategic actions", European Early Childhood Education Research Journal, Vol. 17, No. 1, March 2009.
136. Miceal F. Martin, Hong Kong: Ten Years After the Handover: Analyst in Asian Political Economics, Hong Kong : Foreign Affairs, Defense and Trade Division , 2007.
137. Milna Lipnpcka & Slovak Republic, Opportunities, Constraints and Prospects of Inclusive Pre-Primary Education for Children from Marginalized Roma Communities ,The New Educational Review, 2014.
138. Na, J.,& Jang, M., Development of Early Childhood Education Indicators, Korea: Educational Development Institute, 2001.
139. Na, J.,& Jang, M., Development of Early Childhood Education Indicators, Korea: Educational Development Institute, 2001.
140. Neal Halfon and Others , An International Comparison of Early Childhood Initiatives: From Services to Systems, Washington D .C: National Academics Press, May 2009.
141. New South Wales Department of School Education, Starting kindergarten, New South Wales Department of School Education, 2014.
142. Nirmala Rao & Huili, "Quality matters: Early Childhood Education Policy in Hong Kong", Early Child Development and Care, Vol. 179, 2009.
143. Northwest Territories, Integrated Kindergarten Curriculum : Approach to Children's Early Learning, Northwest Territories, 2014.
144. OECD , Economics Department Working Papers No.1198: Federal – State Relations in Australia, OECD, March 2015.

145. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Early Childhood Education Report 2014, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2014.
146. Oppen, S, Early Childhood Education Hong Kong, New York: Garland Publishing, 1992.
147. Organization for Economic Co- Operation and Development, PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Paris: OECD, 2007.
148. Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD), Economic Surveys: Australia, Paris: OECD, 2006.
149. Pearson, Emma & Rao, Nirmala, "Early Childhood Education Policy Reform in Hong Kong: Challenges in Effecting Change in Practices", Childhood Education International, Vol. 82, Issue 6, August 2006.
150. Peter Reynders, Australian Discovery, Australia, Canberra: The History Council of Victoria, 2006.
151. Portugal Ministry of Education, Law No. 85.2009, Portugal : Ministry of Education, 27 August, 2009.
152. Queensland Government , Queensland Studies Authority, Queensland and Kindergarten : Timetable for the program daily for a full-day kindergarten, Queensland Studies Authority, 2013.
153. Queensland Government ,Department of Education ,Training and Employment , Q Kindy :Edition 1,2014, Queensland Government, 2014.
154. Queensland Government ,The State of Queensland (Queensland Studies Authority) , Queensland kindergarten learning guideline , Queensland Studies Authority, 2010.
155. Queensland Government, Early Childhood Education and Care, Building Standards and physical environment, Queensland, 29 July 2014.
156. Queensland Government, The National Construction Code: the Building Code of Australia , Queensland Government, 29 July 2014, p.1
157. Rao, N. & Koong, M., "Enhancing Preschool Education in Hong Kong", International Journal of Early Childhood, 32, 2000.
158. Shanny Peer and Others, "Focus on Early Learning: Lessons from the French Écoles Maternelles", Economic Opportunity Institute, January 2004.
159. Sharon S. N. & Nirmala Rao, "Mathematics Teaching During the Early Years in Hong Kong: a Reflection of Constructivism with Chinese Characteristics", Early Years: An International Journal of Research and Development, Vol. 28, Issue 2, 2008.

160. Skibek, M. & Connell, H., Attracting Developing and Retaining Effective Teachers: Australian Country Background Report, Australia, Canberra: DEST, 2003.
161. Student Financial Assistance Agency, Guidance Notes on Application for Assessment of Eligibility for the Pre-Primary Education Voucher Scheme, Hong Kong, 2012.
162. Symposium. Cultural Perspectives on Social Competence in Early Childhood, Early Childhood and Development , Vol.13, No.2, April, 2002.
163. Tasmania Department of Education , Kindergarten : Getting Ready for School, Tasmania Department of Education, 2014.
164. Tasmania Department of Health and Human Services, Being Active Matters : physical Activity , Tasmania Department of Health , 2012.
165. Tasmanian Catholic Education, Frequently Asked Questions about Early Entry to Kindergarten (Cross Sectoral Information for Parents), Tasmanian Catholic Education, 2015.
166. Tasmanian Department of Education, Admission Guidelines for Kindergarten and Preparatory (Prep), Tasmanian 2014.
167. Tasmanian Department of Education, Starting Kindergarten and Preparatory (Prep), Tasmanian Department of Education, 2015.
168. Tasmanian Government, Department of Education , Starting Kindergarten in Tasmanian Government School , Tasmanian, 2015.
169. The Government of the Hong Kong Special Administrative Region , Kindergarten and Child Care Centre Fee Remission Scheme Summary of Statistics, The Government of the Hong Kong Special Administrative Region, 10 April 2015.
170. The Australian Education Union (AEU), The National Quality Framework Regulation Impact Statement Consultation, Australian Education Union, South Melbourne Vic, 16 January 2015p.
171. The Australian Government Department of Education, Employment and Workplace, My Time, Our Place Framework for School Age Care in Australia, Commonwealth of Australia 2011.
172. The Curriculum Development Council, Guide to the Kindergarten Curriculum, The Education Department: Hong Kong, 2009.
173. The Curriculum Development Council, Sample Time-Table for Half-day Kindergartens, Hong Kong: The Curriculum Development Council, 2012.
174. The Curriculum Development Council, Time Allocation of Activities in Day Kindergartens, The Curriculum Development Council, 2012.

175. The Education and Manpower Bureau HKSAR, Guide to the Pre-Primary Curriculum, The Curriculum Development Council, Hong Kong: Department of Education, 2006.
176. The Government of Hong Kong special Administrative Region , Census and Statistics Department, The Hong Kong Population 2015, The Government of Hong Kong special Administrative Region, 2015.
177. The government of Hong Kong Special Administrative Region, the Legal System in Hong Kong, Hong Kong : Department of Justice, 2012.
178. The Government of Hong Kong Special Administrative Region, Wuhan Office, General Information : Hong Kong , Wuhan Office, 2015..
179. The Government of the Hong Kong Special Administrative Region , Social Welfare Department, Child Care Services : Types of Services , The Government of the Hong Kong, 2015.
180. The Government of the Hong Kong Special Administrative Region, Seven Learning Goals, Education Bureau, Hong Kong, 2011.
181. The Hong Kong Institute of Education, Three- Year Full Time Certificate in Early Childhood Education (Chinese) Course, the Hong Kong Institute, of Education, 2010.
182. The Information Services Department, Education Bureau , Hong Kong the Facts: Education, Hong Kong: Education Bureau, March 2015.
183. Tricia Kwok Sai Wong, "A Case Study of Leadership of Kindergarten, Principals in Hong Kong", Thesis for Doctor of Philosophy, B.SS: University of East Asia, 2006.
184. U.S. Department of Education , Full-day and Half-day Kindergarten in the United States Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998–99 , National Center for Education Statistics, June 2004.
185. UNESCO , World Data on Education 7th Edition, 2010-2011: Australia, UNESCO, May 2011.
186. Victoria Department of Education & Training, About Kindergarten , Victoria Government : V D E T, 2015.
187. Victoria Department of Education & Training, Children's Services Legislation , Victoria Government : V D E T, 2015.
188. Victoria Department of Education & Training, Fee or Low Cost Kindergarten for Children in the Year Before School , Victoria Government : V D E T, 2015.
189. Victoria Department of Education & Training, The Children's Services Regulations 2009 , Victoria Government : V D E T, 2009.
190. Victoria Department of Education & Training, The Children's Services Act 1996 , Victoria Government : V D E T, 1996.

191. Victoria Department of Education & Training, What Happens at a Kindergarten , Victoria Government : V D E T, 2015.
192. Victoria Department of Education and Early Childhood Development , The Kindergarten Guide 2014, Victoria Department of Education and Early Childhood Development ,2014.
193. Victoria Department of Education and Early Childhood Development , Children's Facilities Capital Grants Guidelines 2014-2015, Victoria Department of Education, 2014.
194. Victoria Department of Education& Training , Enrolling and Starting Kindergarten, Victoria Department of Education& Training ,2015.
195. Victorian Auditor General's Office, Child Care and Kindergartens: Caring About Quality, Victorian Auditor General's Office , April 2014.
196. Western Australia Government, Education Department of Western Australia, Early Childhood Education Directorate, Kindergarten Guide 2015, Western Australia Government ,2015.
197. Wong Snu Sing Paul, "The Strategies for Implementing Preschool Physical Education Curriculum", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 7, No. ,May 2003.
198. World Economic Forum, , the Global Competitiveness Report 2010, Committed to Improving the State of the World, Geneva, Switzerland, 2010.
199. World Economic Forum, The Global Competitiveness Report 2012-2013: Competitiveness Index, World Economic Forum, Geneva : Switzerland ,2012.
200. World Economic Forum, The Global Competitiveness Report 2014-2015: Competitiveness Ranking , World Economic Forum, Geneva : Switzerland 2014.
201. Wu Siu Wai, Choi Cheong Ben and Wong Lai Kuen, "School Improvement Practice: An Experience from a Kindergarten in Hong Kong", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 7, May 2009.
202. Zhao Oi & Ho Choi Wa Dora, "Exploring the Issues of Implementing Integrated Curriculum: A case Study of Hong Kong Kindergartens", Hong Kong Journal of Early Childhood, Vol. 9, No. 2, December, 2010.