



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

(دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان .. وغيرها)

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد المائة وأربعة .. ديسمبر ٢٠١٨م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

<http://aae2018.org> : الموقع الإلكتروني

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ. د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

((هيئة تحرير المجلة))

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها) رئيس هيئة التحرير
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا) نائب رئيس التحرير
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود) مدير التحرير
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمي (جامعة بنى سويف) عضواً
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد) عضواً
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)
أ.م.د/ شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)
أ.م.د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها) عضواً (مراجعة عامة)
د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)
أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة) عضواً (مشرفاً تقنياً)
أ/ أماني محمد عزت عبد الكريم (جامعة المنوفية) سكرتيرة التحرير

((أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم)) :

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتان بولندا
Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland

أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا
Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).

أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا
Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Professor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY

أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانينج التكنولوجية، سنغافورة
Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education. Nanyang Technological University. Singapore

أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص
Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.

Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.

Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).

أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.

Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا

Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة، إسبانيا

Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

((الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي)) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

- | | |
|-------------------------------------|---------------------|
| أ.د / السيد شحاته المراضى - | جامعة أسسيوط |
| أ.د / السيد على شهدة - | جامعة الزقازيق |
| أ.د / أمال ربيع كامل - | جامعة الفيوم |
| أ.د / أمينة السيد الجندي - | جامعة عين شمس |
| أ.د / بدرية محمد محمد حسنين - | جامعة سوهاج |
| أ.د / حمد بن خالد الخالدي - | جامعة الأميرة نورة |
| أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة - | جامعة المنصورة |
| أ.د / حمدي عبد العظيم البنا - | جامعة الطائف |
| أ.د / خليل يوسف الخليلى - | جامعة البحرين |
| أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي - | جامعة دمياط |
| أ.د / صفية محمد أحمد سلام - | جامعة المنيا |
| أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي - | جامعة السلطان قابوس |
| أ.د / عبد الله على إبراهيم - | جامعة نجران |
| أ.د / عبد الله محمد الخطايب - | جامعة اليرموك |
| أ.د / عبد الملك طه الرفاعي - | جامعة طنطا |
| أ.د / عبد المنعم أحمد حسن - | جامعة الأزهر |
| أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي - | جامعة دمياط |
| أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف - | جامعة سوهاج |
| أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادى - | جامعة المنصورة |
| أ.د / فايز محمد عبده - | جامعة بنها |
| أ.د / لىلى إبراهيم معوض - | جامعة عين شمس |

- أ.د / ماجدة إبراهيم البايوي - جامعة بغداد
 أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر
 أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم
 أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات
 أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد

مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :

- أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية
 أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية
 أ.د / محب محمود كامل الرفاعي - معهد البحوث البيئية
 أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن
 أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ

مناهج وطرق تدريس الرياضيات :

- أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا
 أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها
 أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط
 أ.د / رضا مسعود السعيد عصر - جامعة دمياط
 أ.د / سمير عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للاختبارات
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانبار
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس
 أ.د / محمود احمد محمد نصر - جامعة بني سويف
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط
 أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة

مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة
 أ.د / إبراهيم محمد المتولى عطا - جامعة القاهرة
 أ.د / إيمان احمد هريدي - جامعة القاهرة
 أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس

- أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس
 أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق
 أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط
 أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان
 أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة
 أ.د / عبد الرزاق مختار محمود - جامعة أسيوط
 أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها
 أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة
 أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش
 أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط
 أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :
 أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد
 أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر
 أ.د / نادية علي مسعود أبو سكينتة - جامعة طنطا
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر
 أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر
مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :
 أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس
 أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي
 أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج
 أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم
 أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان
 أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر
 أ.د / فوزي عبد السلام الشرييني - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية
 أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس التاريخ :
 أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها
 أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان
 أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان
 أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم
 أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور

- أ.د / عاطف محمد احمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا
 أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس
 أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها
 أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس
مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :
 أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بنى سويف
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية
 أ.د / ماجدة راشد محمد بلابل - جامعة بيبيشتا
 أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق
مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :
 أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية
 أ.د / السيد محمد السيد دعديور - جامعة دمياط
 أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها
 أ.د / ريماء سعود الجعفر - جامعة الملك سعود
 أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان
 أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس
 أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهاللي - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس
 أ.د / علي عبد السميع قورة - جامعة المنصورة
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة
 أ.د / عياد عبد الواحد علي - جامعة المنيا
 أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها
 أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا
 أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس
 أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا
 أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها
مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :
 أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس
 أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق
 أ.د / صبري عياد جواد - جامعة حلوان
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات

- أ.د / نوسيل نوييس برسوم وهبتة - جامعة المنيا
مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :
- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس
أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس
أ.د / نبيل أبو الفتح قاسم - جامعة عين شمس
أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر
مناهج وطرق تدريس التجاري :
- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة
أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان
أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس
أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان
أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان
أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا
مناهج وطرق تدريس الصناعات :
- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية
أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق
أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان
أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس
أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسوط
مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :
- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان
أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز
أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر
أ.د / عزة محمد جاد - جامعة حلوان
مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :
- أ.د / أمل محمد القديح - جامعة المنصورة
أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القرى
أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية
أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف
أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة
أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدممام
أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان
أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية
أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس
أ.د / منى محمد علي جاد - جامعة القاهرة

أ.د / ناصر فـؤاد علي غبيش - جامعة المنيا
التربية الفنية :

أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس

أ.د / سريته عبد الرزاق صدقي - جامعة حلوان

أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة ٦ أكتوبر

أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان

أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان

أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرباس - جامعة حلوان

التربية الموسيقية :

أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان

أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان

أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان

أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان

أ.د / محسن سيد أحمد مرسى - جامعة حلوان

أ.د / محمد حيدر اليماني الناضي - جامعة حلوان

أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

التربية الرياضية :

أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق

أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان

أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية

أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا

أ.د / محمود عبد الحلیم عبد الكريم أحمد - جامعة أسسيوط

أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

تكنولوجيا التعليم :

أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية

أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة

أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان

أ.د / حمدي إسماعيل شومان - جامعة طنطا

أ.د / حنان محمد الشامر - جامعة عين شمس

أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان

أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان

أ.د / سعاد أحمد شاهين - جامعة طنطا

أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس

أ.د / عادل السيد سرايا - جامعة العريش

- أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة
 أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القري
 أ.د / عمر جلال الدين عالم - جامعة الأزهر
 أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان
 أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان
 أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق
 أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان
 أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا
 أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان

أصول التربية :

- أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط
 أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية
 أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق
 أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد
 أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة
 أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس
 أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا
 أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية
 أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس
 أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان
 أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا
 أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة
 أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط
 أ.د / محمد إبراهيم المنوفي - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة
 أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسو
 أ.د / ناديّة يوسف كمال - جامعة عين شمس
 أ.د / وضيقة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبدي - جامعة الإسكندرية

- أ.د / جابر محمود طلبة - جامعة المنصورة
- التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:**
- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس
- أ.د / مجدي محمد صابر يونس - جامعة المنوفية
- أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها
- تعليم الكبار:**
- أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة
- أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة
- علم النفس التعليمي:**
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط
- أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق
- أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا
- أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان
- أ.د / حمدي علي أحمد الضرماوي - جامعة المنوفية
- أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها
- أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية
- أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية
- أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة
- أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها
- أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها
- أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق
- أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان
- أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر
- أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمهور
- أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية عبده عواض أبودنيا - جامعة حلوان
- علم نفس الطفل:**
- أ.د / أشرف محمد عبد الغني شريت - جامعة الإسكندرية
- أ.د / إيمان عباس علي الخفاف - جامعة المنوفية
- أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس
- أ.د / صديقة علي أحمد يوسف - جامعة عين شمس
- أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة
- الصحة النفسية والإرشاد النفسي:**
- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظت - جامعة كفر الشيخ

- أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية
 أ.د / امينته محمد مختار - جامعة بنها
 أ.د / بدريته كمال أحمد شرابيته - جامعة المنصورة
 أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج
 أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق
 أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية
 أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس
 أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق
 أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس
 أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا
 أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

التربية الخاصة :

- أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا
 أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان
 أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود
 أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود
 أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية
 أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر
 أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط
 أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن
 أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرياح ورقلة الجزائر

التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان
 أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها
 أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بوسعيد
 أ.د / تريمز الهاشم طريته - جامعة اللبنانية
 أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت
 أ.د / سعاد بسيوني محمد عياد - جامعة عين شمس
 أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس
 أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ
 أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج
 أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان
 أ.د / هنداوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (١٠٤):

الصفحات	بحوث ودراسات محكمة :	م
٣٧ - ٢١	مراجعة نقدية لكتاب الفكر التربوي العربي الحديث للأستاذ الدكتور: سعيد إسماعيل علي .. سلسلة عالم المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت) العدد ١١٣ مايو ١٩٨٧م...إعداد: أ/ عائشة ذياب المطيري.	(١)
١٠٤ - ٣٩	استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض عادات العقل الهندسية EHOM لدى أطفال الروضة..إعداد: د/ راندا عبد العليم أحمد المنير.	(٢)
١٣٤ - ١٠٥	واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب لطلاب المرحلة المتوسطة في تبوك..إعداد: أ/ وليد بن عواد العطوي ، أ.د/ أحمد بن زيد آل مسعد.	(٣)
١٦٤ - ١٣٥	استخدام المحطات التعليمية لتنمية بعض عادات العقل والذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية..إعداد: د/ هاني أبو النضر عبد الستار محمد.	(٤)
٢١٠ - ١٦٥	فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة..إعداد: د/ نهلة فرج على الشافعي.	(٥)
٢٣٤ - ٢١١	دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص في خدمة المجتمع وتنمية البيئة..إعداد: أ/ ميادة السيد على عوض ركه ، أ.د/ السيد سلامة الخميسي ، أ.م.د/ رانيا وصفي عثمان	(٦)
٢٦٦ - ٢٣٥	تصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه فاعلية البيئات التمكينية لنقل المعرفة وتوطينها .. إعداد : د/ إبراهيم السيد عيسى غنيم.	(٧)
٣٣١ - ٢٦٧	صيغ تربوية مقترحة لتنفيذ أدوار كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف (دراسة حالة) .. إعداد : د / نشوة سعد محمد بسطويس .	(٨)
٣٥٣ - ٣٣٣	تحسين المستوى الاقتصادي للمعلم كمدخل لمواجهة الأزمات التعليمية .. إعداد : أ / مروى محمد السيد سخسوخ ، أ . د / السيد سلامة الخميسي ، أ . د / مها عبد الباقي جويلى.	(٩)

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- ◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- ◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- ◀ تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- ◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفه ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ أمستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .
- قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :**
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- ◀◀ تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- ◀◀ كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
- ◀◀ كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
- ◀◀ كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة، وبين الفقرات مرة ونصف.
- ◀◀ كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- ◀◀ كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- ◀◀ كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- ◀◀ توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر.

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry2121@yahoo.com:

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2018.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المائة وأربعة من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد تسعة بحوث:

أولها بعنوان: "مراجعة نقدية لكتاب الفكر التربوي العربي الحديث للأستاذ الدكتور: سعيد إسماعيل علي .. سلسلة عالم المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت) العدد ١١٣ مايو ١٩٨٧م...إعداد: أ/ عائشة ذياب المطيري.

وثانيها بعنوان: "استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة..إعداد: د/ راندا عبد العليم أحمد المنير.

وثالثها بعنوان: "واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب لطلاب المرحلة المتوسطة في تبوك..إعداد: أ/ وليد بن عواد العطوي، أ.د/ أحمد بن زيد آل مسعد.

ورابعها بعنوان: "استخدام المحطات التعليمية لتنمية بعض عادات العقل والذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية..إعداد: د/ هاني أبو النضر عبد الستار محمد.

وخامسها بعنوان: "فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة..إعداد: د/ نهلة فرج على الشافعي.

وسادسها بعنوان: "دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص في خدمة المجتمع وتنمية البيئة..إعداد: أ/ ميادة السيد على عوض ركه، أ.د/ السيد سلامة الخميسي، أ.م.د/ رانيا وصفي عثمان

وسابعها بعنوان: "تصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه فاعلية البيئات التمكينية لنقل المعرفة وتوطينها .. إعداد: د/ إبراهيم السيد عيسى غنيم.

وثامنها بعنوان: صيغ تربوية مقترحة لتنفيذ أدوار كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف (دراسة حالة) .. إعداد: د / نشوة سعد محمد بسطويسي .

وتاسعها بعنوان: تحسين المستوى الاقتصادي للمعلم كمدخل لمواجهة الأزمات التعليمية ..إعداد: أ / مروى محمد السيد سخسوخ، أ. د / السيد سلامة الخميسي، أ. د / مها عبد الباقي جويلي.

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،

رئيس تحرير المجلة

البحث الأول:

مراجعة نقدية لكتاب الفكر التربوي العربي الحديث
للأستاذ الدكتور: سعيد إسماعيل علي
سلسلة عالم المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة
والفنون والآداب بالكويت) العدد ١١٣ مايو ١٩٨٧م

إعداد :

أ/ عائشة ذياب المطيري
باحثة دكتوراه تخصص أصول تربية
جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية

مراجعة نقدية لكتاب الفكر التربوي العربي الحديث للأستاذ الدكتور: سعيد إسماعيل علي ..

سلسلة عالم المعرفة (سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة
والفنون والآداب بالكويت) العدد ١١٣ مايو ١٩٨٧ م

أ / عائشة ذياب المطيري

باحثة دكتوراه تخصص أصول تربية بجامعة القصيم

• المقدمة :

التربية هي العمل الإنساني الدائم الذي يحقق للمجتمع تجديد نفسه للارتقاء على مستويات أفضل باستمرار، وهي الوسيلة إلى نهضة الأمم ورفيها، فالأمة التي تهتم بالنشء الذي يمثل مستقبلها وتعمل على تنميته هي أمة متحضرة تسعى إلى بناء مجتمع متطور ومتجدد.

ولهذا يهتم بها جميع أطراف المجتمع بأفراده وأنظمتها ومؤسساتها، فهي تهتم الآباء والأبناء ورجال السياسة والاقتصاد ورجال الدين، كما تهتم المفكرين والفلاسفة والقادة، وهي مسؤولية مركبة متعددة الجوانب، تشترك فيها مع المؤسسات التعليمية مؤسسات المجتمع وأنظمتها المختلفة.

ولذلك كانت التربية محل اهتمام الفكر التربوي بمستوياته المتعددة ومضامينه المتنوعة ونظرياته المتتابعة وغاياته المضمرة والمعلنة يتواصل ويتحرك ويتواتر عبر الزمن، فيرتسم في صورة تأمل عقلي يمتلك هويته الخاصة ووحدته النقدية المتميزة. هذا ويتنامى الفكر التربوي - في العادة - مع ظهور مشكلات تربوية خاصة بالمجتمع ذاته، ومن ثم فإنه يأتي استجابة لعوامل النمو والتعقيد اللذين تشهدهما العملية التربوية ذاتها عبر تاريخها الطويل.

وانطلاقاً من حتمية تزويد الباحث التربوي نفسه بمعرفة نقدية شمولية لمختلف الاتجاهات الفكرية ومصادرها وأصولها كي يكتسب صفته التربوية ويمتلك قدرته على البحث التربوي الذي يتميز بالإصالة والمعاصرة، تأتي هذه المحاولة النقدية التي تسعى إلى قراءة الإرث التربوي النظري لمساهمة نقدية مهمة، هي كتاب الفكر التربوي العربي الحديث للأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل علي، أحد أهم إصدارات عالم المعرفة ضمن سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالكويت في عددها رقم ١١٣ الصادر في شهر رمضان ١٩٨٧ م، والذي جاء في ٣٩٨ صفحة.

هذا وتبرر أهمية تناول هذا الكتاب بالنقد والتحليل لسببين جوهريين هما:
« أن الكتاب يطرح مسألة مهمة في توضيح التربية في الفكر العربي الحديث، عبر دراسة شملت بلدان العالم العربي كله، وعبر فترة زمنية طويلة امتدت

إلى ما يربو على قرنين من الزمان؛ ذلك أن الموضوعات الفكرية بطبيعتها لا تتضح حقيقة اتجاهاتها ومساراتها من خلال بقع جغرافية صغيرة، وعبر فترة زمنية قصيرة، وفضلاً عن ذلك فإن الكتاب يرصد مجموعة من الاتجاهات الفكرية والتربوية في العالم العربي، ومن المعروف أن الأدبيات في هذا المقام قليلة أو شحيحة، ومن ثم فالكتاب، أياً كان الرأي بخصوصه، يعد مهماً وجديراً بالمراجعة والنقد والتحليل.

◀ أن مؤلف الكتاب من رواد الفكر التربوي العربي المعاصر، يسطع اسمه في حياتنا الفكرية والتربوية على حد سواء، ويعمل أستاذاً بأعرق أقسام أصول التربية في الوطن العربي، فضلاً عن أن له باع وذراع في العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية والثقافية في شتى مجالات التربية، وربما كان من أكثر التربويين نشاطاً في مجال التأليف والنشر.

هذا من جهة الكتاب وكاتبة، أما من جهة طلبة الدراسات العليا والباحثين، فإنه يتعين عليهم . من بين ما يتعين . أن يستطلعوا الإرث النظري في مجال تخصصاتهم العلمية ويقضون عندها بالنقد والتحليل بغية نماء فكرهم واستنارته وتقويمه، بما ينعكس على المجتمع العام، ومجتمعهم الخاص في مجال عملهم بالتحسين والتطوير، وهذا ما أشار إليه كثير من العلماء منهم مصطفى محسن (٢٠١٣) الذي أكد في كلمته في خطاب الانتماء للدورة الثالثة للمنتدى الوطني للفكر السوسيوولوجي بالمغرب، أنه على "المرء الباحث في ظل أوضاعنا الفكرية والتربوية والسوسيوحضارية الراهنة، يجب عليه أن ينتهج نقداً أستمولوجياً واجتماعياً عقلانياً وهادفاً إلى مقاومة مجموعة لا يستهان بها من القيم والرؤى والمواقف وأساليب البحث والتكوين والتدريس والممارسات المختلة التي قد تنزاح بالعمل العلمي الجاد عن الأصيل من قواعده وأعرافه وأخلاقياته وأغراضه المنشودة"، كما شدد محسن البوعزيزي (٢٠١٤) في مداخلة بمؤتمر مستقبل العلوم الاجتماعية في الوطن العربي على وجود النزعة النقدية كوجه أساسي لالتزام الباحث المعاصر. وهذا يتطلب النظر إلى تاريخ الفكر التربوي كما نظر هيجل إلى التاريخ الإنساني باعتباره مساراً عقلياً أو أن ننظر إليه من منظور نمائى، فالفكر التربوي الراهن امتداد للفكر التربوي الماضي.

وبناء على ذلك تشتمل الورقة بعد المقدمة . على ثلاثة محاور رئيسية: الأول عرض لفصول الكتاب وملخص لمحتوياته، والثاني يتناول وجهة نظر الباحثة في الكتاب وذلك على مستويين الكتاب ككل، وأحد فصول الكتاب وهو الفصل الثاني المعنون بـ "الاتجاه السلفي" بالنقد والتحليل، والثالث خاتمة تقدم نظرة عامة على الكتاب من حيث أهميته وإمكانية الاستفادة منه.

• منهجية الورقة النقدية:

تعتمد الورقة الراهنة على منهجية النقد كأحد مناهج البحث العلمي المهمة، حيث تُعتبر أساساً لبناء المعرفة الصحيحة، وأداة لتقويمها، وأحد أساليب تطور العلوم، ووسيلة لإصلاح الخلل الحاصل في كل جوانب المعرفة.

ويعرف الأنصاري (١٩٩٧، ص ٦٥) منهجية النقد بأنها: "عملية رصد لمواطن الخطأ والصواب، في موضوع علمي معين، بعد دراسته وفحصه، استناداً إلى الأصول والثوابت العلمية المقررة في مجال العلم الذي ينتمي إليه هذا الموضوع، وذلك من أجل تقويم وتصحيح بعض المفاهيم المتعلقة بذلك الموضوع".

كما عرفتها العاجل (٢٠١٣، ص ٤٥) بأنها: "بيان أوجه الحسن والعيب في شيء من الأشياء بعد فحصه ودراسته". في حين يعرفها الطحان (٢٠١٥) بأنها: "دراسة الأعمال وتفسيرها وتحليلها وموازنتها بغيرها المشابه لها، والكشف عما فيها من جوانب القوة والضعف، والجمال والقبح، ثم الحكم عليها ببيان قيمتها ودرجتها".

وتأسيساً على ما سبق يعتبر النقد عملية مركبة تقوم على أساس الملاحظة والفحص الدقيق لموضوعات الكتاب، وما يتبعها من تحليل وتفسير وتركيب، ثم تقييم هذه الموضوعات للوصول إلى جوانب الخلل والصواب، ثم الحكم عليه بطريقة منطقية سليمة.

• المحور الأول: عرض فصول الكتاب:

الكتاب في مجمله يحاول أن يوضح الأبعاد الحضارية لحركة الفكر التربوي الحديث، كما يرصد عدة اتجاهات تمثلت في: الاتجاه السلفي، الاتجاه القومي العربي، اتجاه التغريب، الإقليمية، الاتجاه الاشتراكي. ناقشها الكتاب في مقدمة وستة فصول، وخاتمة جاءت تحت مسمى وماذا .. بعد .

ويسعى هذا الكتاب لتوضيح التربية في الفكر العربي الحديث، وفق تحليل ضمن السياقات السياسية والاجتماعية والثقافية التي لم تنعزل عنها. وهو النهج والفلسفة الذي يؤمن بها مؤلف هذا الكتاب والتي تتلخص في أن الفكر التربوي؛ باعتباره صورة من صور الفكر على وجه العموم، إنما هو وليد حركة المجتمع في بنيتة الأساسية، وعلى صفحاته تنعكس ظروفه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. وتشكل اتجاهاته ومساراته بما تتخذه هذه الظروف من مسارات واتجاهات، كما انه يؤثر ويتأثر بها.

والمؤلف في دراسته لحركة الفكر التربوي العربي الحديث لم يرغب في دراستها بأسلوب صور شخصيات، أو فترات زمنية، بل اتبع أسلوب الدراسة في صورة اتجاهات و ايدولوجيات فكرية تعددية تتيح للقارئ فرصة الرؤية الكلية لجزئيات قد تتناثر هنا وهناك، رغم أن هذا أشق وأكثر عسراً على المؤلف. أوضحها المؤلف في مقدمة كتابه والتي جاءت في ثلاث صفحات ونصف.

• الفصل الأول: الأبعاد الحضارية لحركة الفكر التربوي حيث تناول المؤلف الأبعاد الحوابة للفكر العربي في العصر الحديث والتي انحصرت في ثلاثة أبعاد:

« تراث الماضي حيث يعرض المؤلف سمات عامة للتربية العربية الإسلامية تمثلت في أربعة سمات هي كالتالي: الموسوعية، حيث أشار المؤلف لعدد من

المفكرين المسلمين الموسوعيين الذين جمعوا بين تخصصات مختلفة وكان ذلك واضحا في كتاباتهم وإنتاجهم مثل ابن حزم، الغزالي، ابن سينا، نصير الدين الطوسي، ابن جماعة، السمعاني. وسمة الاجتماعية: والتي قصد بها المؤلف بيان أن التربية العربية الإسلامية قد تشكلت وفقا لاحتياجات الناس ومتطلباتهم في الحياة الدنيا والآخرة، وأن التربية العربية الإسلامية كانت تدعو للعلم من أجل العمل والممارسة لا من أجل العلم ذاته فقط. وسمة الأقليمية: التي توضح أن الإنتاج الفكري الذي شهدته المنطقة العربية لم يكن جهدا قام به العرب وحدهم، وإنما شاركهم فيه علماء ومفكرون من مختلف البلدان التي انضوت تحت لواء الإسلام، فهناك فرس وهنود وأتراك وغيرهم. فضلا عن أن المفكرين المسلمين ذاتهم كان يتنقلون بين البلدان والبقاع المختلفة ويتعايشون معهم فكانت مؤلفاتهم وكتاباتهم تتأثر بذلك وتعبير عن تلك البلاد أيضا مثل ابن خلدون، الغزالي. وسمة الصراع الفكري والإظلام الفكري: وأشار فيه المؤلف كيف أن لاتساع الرقعتين الجغرافية والمكانية للفكر التربوي العربي دورا كبيرا في ظهور العديد من الاتجاهات والتيارات إلى درجة التناقض الشديد، كما أوضح ذلك في شيوع مذهب الجبر والتصاقه بالإسلام والدعوة إلى نبذ التفلسف بحجة حماية الدين واستشهد المؤلف بعدة مقولات وكتابات لبعض المفكرين.

◀ المتغيرات السياسية والاجتماعية: وفي هذا الجزء حاول المؤلف استقراء بعض المتغيرات السياسية والاجتماعية التي شهدتها المجتمع العربي منذ القرن السادس عشر على سبيل الأمثلة لا الحصر. وقد جاءت كالتالي ١ - السيطرة العثمانية. ٢. زحف الاستعمار الغربي. ٣ - السرطان الصهيوني. ٤. حركات التحرير والثورة. ٥. التجزئة. ٦ - الوحدة. ٧_ النفط. ٨. التخلف الاقتصادي.

◀ المؤثرات الأجنبية حيث أنها لعبت دورا هاما. وما زالت كيبيرا في تشكيل وتوجيه عدد غير قليل من الافكار والاتجاهات والمواقف التربوية، ومن هنا فقد أوضح المؤلف فكرة خطيرة روج لها المؤرخون الغربيون ومن جازاهم من مؤرخي العرب بتلخص بأن العالم العربي قبل الوجود الغربي كان في سبات عميق حضاريا، وأن أوضاعه السياسية والاجتماعية كانت على درجة عالية من الاستقرار نتيجة تسلط سياسي واجتماعي لفئات معينة. كما حاول المؤلف حصر عددا من المسالك التي عبرت من خلالها الثقافة الغربية إلى العالم العربي: ١- التبشير، ٢- دور النشر، ٣- المدارس الأجنبية، ٤- البعثات، ٥- وسائل الإعلام. ٦. الترجمة.

وجاء الفصل الثاني من الكتاب ليتعرض للاتجاه السلفي، من خلال توضيح مفهومه، وتياراته التي تمثلت في تيارين رئيسين: سلفية محافظة، وسلفية

مستنيرة. وقد انتقى المؤلف بعض التيارات والجهود التي كان لها إسهام واضح في مجال بناء الإنسان العربي المسلم سواء على الصعيد العملي أو النظري وقد ناقش ذلك من خلال استعراضه لجهود وآراء محمد بن عبد الوهاب في شبه الجزيرة العربية، والشيخ حسن العطار، ومحمد علي السنوسي، وجمال الدين الأفغاني، والشيخ محمد عبده، وعبد الحميد بن باديس، وجماعة الإخوان المسلمين. كذلك قام المؤلف بعملية استقراء وتحليل علمي للجهود البحثية والإنتاج التربوي العربي الحديث الذي تصدى لدراسة التربية الإسلامية باعتبار تلك الجهود تعبيرا عن مدى انتشار الاتجاه السلفي. وقد تم تصنيف كتابات هؤلاء لرصد مناهجها ونظراتها ومفاهيمها الأساسية، إلى أربعة أنواع رئيسية هي: ١. كتابات منهجية، ٢. كتابات أصولية، ٣. كتابات فلسفية، ٤. دراسات تاريخية.

الفصل الثالث: الاتجاه القومي العربي، وفيه يتعرض المؤلف لمفهوم الاتجاه القومي العربي إيمانا منه بأهمية وجوب وضوح المفاهيم حيث إن الغموض فيها كثيرا ما يؤدي إلى العديد من الخلافات التي لا تتجه إلى الأبعاد الحقيقية للموضوع بقدر ما تقع في سوء الفهم والتقدير والخلط. وقد سعى المؤلف لإعطاء صورة عن تطور هذا الاتجاه تاريخيا وكيف أن هناك اختلاف في الآراء حوله وأنه بعد مزيدا من البحث في أسباب اختلاف التفسيرات التي سبقت بحثا عن وقت نشوء الفكرة القومية، أن السبب في رأيه مرتبط بالخلط بين حقيقة الوجود القومي، وبين التعبير عن هذه الحقيقة في فكر سياسي، وهو مرتبط بالخلط بين تاريخ تكون الأمة العربية وتاريخ ظهور القومية العربية. وقد أوضح المؤلف مراحل تطور القومية في ثلاثة فترات. وبعد ذلك أورد المؤلف عددا من الظواهر التي تكشف عن الاتجاه القومي في عالم التربية والتعليم وناقشها في صفحات كتابه وقد تمثلت في: التوجيه القومي العربي للتربية، وكذلك العمل التربوي الواحدوي، الذي يبحث عن دور التعليم من الناحية التشريعية في توحيد الأمة العربية وذلك من خلال الجهود التي بذلت من أجل إيجاد الوحدة الثقافية التي هي تجسيد حقيقي للفكرة القومية. وقضية تعريب التعليم، التي احتلت مكانا أساسيا في دراسة المؤلف كما يشير لذلك، والتي تنطلق من فلسفة مؤداها «التعليم للعرب بالعرب من أجل استمرار ثقافة العرب».

الفصل الرابع: يناقش المؤلف في هذا الفصل اتجاه التعريب من حيث إيضاح معناه والتفرقة بين مصطلحي التعريب والتحديث. فالتعريب هو ذلك الاتجاه الذي يعبر فيه أصحابه عن ضرورة جعل الغرب الحضاري هو المنبع الرئيس الذي يجب أن تعب منه الثقافة العربية المعاصرة ولا نبع سواه. ونضيف إلى هؤلاء أيضا شريحة أخرى قريبة لا ترى مانعا من السماح بهامش صغير يستفاد فيه

من التراث العربي الإسلامي عن طريق عملية انتقاء ونقد تخضع للمنهج العلمي دون ما خوف من محافظين أو تقليديين. أما التحديث فهو اتجاه يعبر عن قبول أصحابه للتراث العربي الإسلامي كله مع تطعيمه ببعض العناصر المنتقاة من الحضارة الغربية أو قبولهما معا. مع إجراء تعديل وتحليل ونقد في كليهما من حيث العناصر المختارة.

وقد أوضح هذا الفصل الأسانيد التي اعتمد عليها دعاة التغريب، وبعضاً من القضايا التي حاول المؤلف من خلالها بيان مظاهر التغريب والتحديث والتي تمثلت في ت تعليم العلوم الحديثة - تعليم اللغات الأجنبية والتعلم بها - تعليم المرأة - تكنولوجيا التعليم - التجديد التربوي.

الفصل الخامس: الإقليمية، والذي قصد بها المؤلف ذلك الاتجاه الذي انطلق أصحابه من الكتاب والمفكرين يؤكدون على خصوصية الشعب الذي ينتمون إليه في نطاق حيز جغرافي معين مثل دعاة الفرعونية والفينيقية وما شابه ذلك من دعوات قد تستند إلى خواص تاريخية أو عرقية أو جغرافية. ويشير المؤلف إلى أن الاتجاهات الإقليمية التي ظهرت في العالم العربي تختلف قوة وضعفاً باختلاف العهود التاريخية وتختلف من حيث التأثير باختلاف الوزن الذي تمثله. ويستعرض المؤلف أهم الدعوات والاتجاهات الإقليمية في العالم العربي والتي تناولها بالإيضاحات والشروحات، وهي كالتالي: الدعوة إلى المصرية ومثل لذلك بعدد من الكتابات لبعض مفكري مصر تؤكد على الطابع الخاص المميز لمصر في صيغ مختلفة ولدوافع قد تتعدد وفي ضوء ظروف متفاوتة. وكذلك ما ظهر لدى مفكرين آخرين من تأكيد على رابطة الوطنية المصرية وارتفاع شعار مصر للمصريين، ثم تلك النزعة إلى الفرعونية التي تبدت عند البعض والدور الذي قام به أقباط مصر في تدعيم المصرية، ثم اتجاه مصرية توفيقية والنظر إلى المصرية كوعاء يضم كافة العناصر التي امتزجت وتفاعلت بالتاريخ المصري منذ أقدم العصور كالفرعونية والمسيحية والإسلام والعروبة والغرب.

ثم في محاولة من المؤلف للكشف عن الأصداء التربوية للمصرية، درسها في التاريخ الوطني - التربية الوطنية - مسؤولية التعليم بين الدولة والشعب - قيام جامعة أهلية. وقد اختار المؤلف الأرض اللبنانية لأنها كانت وما زالت مسرحاً لبعض الدعوات الإقليمية سواء من الناحية السياسية والفكرية أو التعليم الطائفي، وأثر هذا وذاك على التربية الوطنية والمواد الاجتماعية.

وقد تعرض المؤلف أيضاً لجنوب السودان كأحد المناطق العربية التي تعرضت للدعوة الإقليمية حيث بين الدور الذي لعبه الاستعمار البريطاني في ذلك وإرساليات التبشير.

الفصل السادس: الاتجاه الاشتراكي والذي تناوله المؤلف من حيث نشأته وتطوره لأنه يرى أنه قد يقع في ذهن البعض حداثة هذا الاتجاه فكان من الضروري أن يبدأ بإرهاصاته الأولى منذ منتصف القرن التاسع عشر في كتابات الرواد الأوائل مثل الطهطاوي وشبلي شميل وسلامة موسى وغيرهم. ثم عرض المؤلف لانتظام هذا الاتجاه في بعض التنظيمات الحزبية التي كان كثير منها سريا في أول أمره حيث لم يكن مسموحا به في بعض البلدان إلى أن تغيرت ظروف كثيرة فبدأت نظم سياسية تتبناه بل وتجعله أساسا عقيدا لها، وقد تعرض المؤلف لتلك النظم السياسية بشئ من التفصيل.

كما درس المؤلف المظاهر التربوية للاتجاه الاشتراكي من خلال: المفهوم الاشتراكي للتربية والتعليم كسلاح طبقي . التعليم الخاص . التعليم للتنمية . تخطيط التعليم . محو الأمية . رفض التبعية .

خاتمة الكتاب تمثلت في مسمى أطلق عليه المؤلف، وماذا .. بعد ؟

جاءت في ثمانية عشر صفحة، اشتملت على صورة كلية موجزة لفصول الدراسة الستة، ثم وقفة لإبداء رأي قد يحتمل الصواب أو الخطأ كما يشير لذلك المؤلف حول الاتجاهات والتيارات الفكرية التي عرضها الكتاب، والتي تمثلت في الاتجاه السلفي، الاتجاه القومي العربي، اتجاه التغريب، الإقليمية، الاتجاه الاشتراكي. ثم أوضح المؤلف بعض الملاحظات العامة حول منهجية الدراسة وسيرها .

بعد ذلك كله يختم المؤلف كتابه بماذا بعد ؟ وفي هذا الجزء يريد المؤلف أن يُشرك القارئ في هذه الحيرة، ويشير بأنه لا يريد خداع القارئ إذا وعده بالإجابة الوافية، ماذا بعد ؟ لأنه يحتاج إلى علم آخر قائم بذاته، وغاية ما يستطيعه هو القول بأن العلاج الحقيقي لمواجهة تفتت الفكر التربوي، وضعف قدرته على التغيير الفعال، إنما هو في العمل الدؤوب على محاربة كل صور القهر والاستغلال أينما كانت وأينما وجدت. والتي قد تتمثل في الاستبداد وكبت الرأي الآخر ومصادرته ومحاربته سواء من قوى خارجية أو داخلية.

• المحور الثاني: وجهة نظر الباحثة في الكتاب:

اعتماداً على منهجية النقد السالف ذكرها، وعلى الأسلوب العقلي الاستدلالي والذي أوضحه خرمشاهي (٢٠١٤) في قوله "بأن تدوين الكتب كغيره من فعاليات العقل الإنساني وأنشطته، ولذلك لا بد من أن يكون بعيداً عن الوقوع في التناقض والخلف، وأن يتوفر على ترابط بين المقدمات والنتائج، وفي هذا المجال على الناقد أن يلاحظ مدى دقة المؤلف في استدلاله لإثبات أي فكرة يتبناها، فهل يعتمد التمثيل - الذي هو أضعف الأدلة من الناحية المنطقية - أم غيره من البراهين وإذا استند إلى الاستقراء فما هي درجة استيعاب استقرائه".

تقدم الباحثة ايجابيات هذا الكتاب وما قد يعثره من ملاحظات، وذلك وفق مستويين هما:

« المستوى العام وتناول الكتاب ككل.

« المستوى الخاص ويتناول أحد فصول الكتاب وهو الفصل الثاني " الاتجاه السلفي؛ وذلك لأنه لا يمكن فهم الجزء إلا من خلال الكل الذي يحتويه وفي سياقه، وجاء الوقوف على اتجاه السلفية دون غيرها لأنها أكثر الاتجاهات الفكرية المطروحة في الكتاب التي لامست مجتمع المملكة العربية السعودية بكافة انساقه السياسية والاجتماعية والتربوية وغيرها.

وقد تم مراعاة حفظ منزلة المؤلف، وبيان ما تميز به من العلوم، وما تميزت به مؤلفاته. وتحديد موضع النقد سواء في المنهج أو موضوع معين حتى لا يطلق الكلام على عمومة.

وبعد استقراء هذا الإرث النظري تلاحظ الباحثة عدة أمور تركز على ثلاث أركان رئيسة هي:

« الجانب الشكلي.

« الجانب المنهجي.

« الجانب الموضوعي.

وقد جاءت كما يلي:

• المستوى الأول : الكتاب ككل

• أبرز الإيجابيات في الكتاب:

« التأسيس لحوار متناغم بين الاتجاهات والايديولوجيات الفكرية بنظرة بانورامية للخطوط الرئيسية للمتغيرات والأبعاد الحضارية في المجتمع العربي منذ القرن السادس عشر بصفة عامة، والتاسع عشر بصفة خاصة.

« تنقل المؤلف عبر هذا الحوار المتناغم بين الاتجاهات الفكرية، فلم يعتمد على تقسيمات مزدوجة للاتجاهات كالقول بتيار قومي يقابل تيار إقليمي وهكذا.

« جاء عرض المؤلف عرضاً تحليلياً دقيقاً للاتجاهات الفكرية المختلفة، فالمؤلف يرصد الاتجاهات العامة والمسارات الرئيسية بحيث يمكن إسقاط الجزئيات، واختيار وانتقاء الأمثلة والنماذج ذات الدلالة على الحدث أو الاتجاه أو المسار موضع الدراسة.

« تكمن أهمية هذه المحاولة الجادة للمؤلف في تقديمها لصورة كلية شاملة للجهود التي بذلها المفكرون، وقامت بها هيئات وتنظيمات ومؤسسات على الصعيد الكلي لمناقشة ودراسة وتحليل عدد من القضايا والمشكلات والمفاهيم والاتجاهات التي حفل بها عالم التربية والتعليم في العالم العربي على مدى القرنين التاسع عشر والعشرين. والتي كان من الصعب أن تتم من خلال عمليات فحص واستقراء جزئي سواء بالنسبة للأقطار أو الأشخاص في عمل علمي واحد يقوم به فرد واحد في فترة زمنية محددة.

◀ يتميز أسلوب المؤلف بالموسوعية، فهو يعود لتأكيد أفكاره بالعديد من الأحداث التاريخية وبكم هائل من المصادر والمراجع، مما يشعر القارئ بالأمن والتقبل للمواضيع والأفكار المطروحة.

◀ يُعد هذا الكتاب إضافة ثرية للأعمال الفكرية التي صدرت عن عالم المعرفة، وإضافة أيضاً للمكتبة العربية.

◀ القارئ لهذا الكتاب يلمس بوضوح نقاء الصياغة والديباجة العربية الأصيلة دون تكلف.

• أبرز الملاحظات على الكتاب:

◀ بما أن الكتاب يتناول الفكر التربوي العربي فكان من الأجدر أن يعرض المؤلف في بداية كتابه فصلاً يتناول فيه مفهوم الفكر التربوي بصفة عامه وأبرز سماته ومجالاته ومتطلباته وأنواعه، ثم ينتقل بعد ذلك لواقع الفكر التربوي العربي في ضوء اتجاهاته المختلفة حتى يكون القارئ على بينة من أمره.

◀ ركز المؤلف كثيراً على عرض تاريخ الفكر التربوي العربي أكثر من تركيزه على مفهوم الفكر التربوي ذاته ومظاهره في الوطن العربي وتقويمه.

◀ دأب المؤلف على الخروج عن موضوع الكتاب أكثر من مرة، واشغل بعرض أحداث سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية، بإسهاب وتوسع شديدين، وكان من الممكن قبول ذلك الخروج لو تم توظيفه في تبرير تولد تلك الاتجاهات الفكرية، فالحق أن الكتاب يؤرخ للتربية في العصر الحديث فهو ليس للتنظير؛ حيث أن فصوله تُعنى بالتتبع التاريخي للاتجاهات الفكرية أكثر من المعالجة النظرية للمظاهر التربوية آنذاك، مما يجعل المحتوى غير متوافق مع عنوان الكتاب.

◀ لم يوضح المؤلف في مقدمته الهدف العام من الكتاب وإبراز أهميته، ولا الفئات الموجه لها، وبالعموم فهو لم يوفق في كتابته للمقدمة فقد استهلها بالتبرير لمنهجيته في عرض الاتجاهات الفكرية واستغراقه في الحديث عن الموضوعات السياسية والتاريخية في تلك الحقبة؛ مما جعلها تخرج بصورة غير سلسلة من شأنها شد انتباه القارئ.

◀ يتضمن الكتاب الكثير من الاستطرادات التي ربما تشعر القارئ بالملل أو تسبب له الشرود الذهني، وعلى سبيل المثال استطراد المؤلف في التمهيد للاتجاه الاشتراكي من خلال نشأته وتطوره وإرهاصاته الأولى.

◀ كثرة الانتقالات المفاجأة بين موضوعات الكتاب دون ترابط أو تسلسل منطقي بينها، فالقارئ بعدما ينسجم في قراءته لأبعاد حركة الفكر العربي يفاجئه المؤلف بالانتقال إلى اتجاهات الفكر العربي، وبعد أن ينسجم في هذا الاتجاه يفاجئه مرة أخرى بالانتقال إلى قضية الإقليمية ثم يعود مرة أخرى للاتجاهات وهكذا.

- ◀ ناقش المؤلف بعضاً من القضايا بعيداً عن الفكر التربوي، التي ينبغي معالجتها ضمن إطار ونسق الفكر التربوي العربي، دون الإسهاب في الخروج للموضوعات السياسية، كما حدث في تناوله للاتجاه الاشتراكي والإقليمية.
- ◀ في عرض المؤلف للاتجاهات الفكرية العربية اكتفى بعرض الاتجاه السلفي كنموذج لمدرسة الفكر الإسلامي، بينما أغفل اتجاهات أخرى لا تقل أهمية كالالاتجاه الفقهي والاتجاه الحديثي واتجاه علماء الكلام والفلاسفة، وكان الأجدر عرض جميع هذه الاتجاهات لتعطي صورة كلية عن اتجاه الفكر الإسلامي مع تقديم النقد وبيان جوانب القوة والضعف وأوجه القصور.
- ◀ وعموماً عند عرض المؤلف للاتجاهات الفكرية كان تناوله مجرد عرض وتحليل لهذه الاتجاهات، وحتى تكتمل الفائدة كان يؤمل منه أن يقدم رؤية نقدية لكل اتجاه من هذه الاتجاهات على أن تكون هذه الرؤية مكتملة وعميقة يتبعها مقترحات النهوض والتطوير.
- ◀ تناول المؤلف بعض القضايا غير العربية، والتي لم يقدم مسوغاً أو مبرراً في تناوله لها، مثل القضايا التي وردت في التغريب.
- ◀ لم يتناول الكتاب جزئيات تتعلق بمؤسسات الفكر العربي أو أساليبه وكيفية إعداد رواده والمصادر التي استقوا منها فكرهم وشكلوا بها الفكر التربوي العربي.
- ◀ لم يتبع المؤلف منهجية معينة في كتابه فتارة تجده يتبع المنهجية التاريخية وأحياناً تجده يتبع المنهجية الوصفية في عرضه لبعض الوقائع والأحداث، وهكذا.
- ◀ كان يجدر بالمؤلف أن يعقد مقارنة لبعض جوانب الفكر العربي مع الفكر الغربي خاصة فيما يتعلق ببعض القضايا الفكرية المعاصرة وموقف الفكر العربي منها مقارنة بالفكر الغربي خاصة فيما يتعلق بقضايا التربية والتعليم وما يتصل به من مستجدات ومستحدثات معرفية وتكنولوجية.
- ◀ غاب عن المؤلف أن يلقي الضوء على المظاهر التربوية لكل اتجاه فكري أورده بصورة جلية، موضحاً مفهوم هذا الاتجاه للتربية، لكن هذا بدأ واضحاً في آخر الكتاب عندما تطرق المؤلف للاتجاه الاشتراكي فبين المفهوم الاشتراكي للتربية والمظاهر التربوية للاتجاه الاشتراكي، لكنه لم يفعل ذلك مع سائر الاتجاهات.
- ◀ في جزء وماذا بعد أورد المؤلف ملخص للكتاب أشار فيه أنه عند تناوله لمحور تراث الماضي استعرض مصادر التربية التي تمثلت في القرآن الكريم والسنة النبوية والصحابة والعادات والتقاليد والفكر الفلسفي. والمدارس التي تمثلت في المدرسة الفلسفية والكلامية والصوفية والفقهية. والحقيقة أن المؤلف لم يتعرض لذلك في هذا الكتاب إنما جاء ذلك في كتاب آخر للمؤلف وهو كتاب اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي.

◀ يؤخذ على المؤلف عدم تقسيم الفصول تقسيماً حديداً يشمل العناوين الفرعية، ولم يراعي الفصل بين الأجزاء المختلفة مما زاحم بين المحتوى، هذا ولا سيما عن التكرار الواضح في الأفكار، فضلاً عن عدم الفصل بين المحتوى بعناوين واضحة واعتماده على السرد.

◀ يؤخذ على المؤلف عدم تقديم كل فصل بما يوضح أهم النقاط التي سوف يسردها وهذه الطريقة التي تتبع في أغلب الكتب كتمهيد أو مقدمة للفصل، كما أن المؤلف في طريقة كتابته داخل الفصول يغفل عن التقديم للأفكار والعناوين الجانبية، حيث تأتي مفاجئة للقارئ دون سابق تمهيد وتوضيح، فضلاً عن عدم محاولته جمعها في خاتمة وخلاصة محكمة نهاية الفصل توضح وجهة نظره وتبقى في ذهن القارئ.

◀ لم يستخدم المؤلف في شرح أي من موضوعاته الأشكال والرسوم والجداول التوضيحية وذلك كوسيلة من وسائل إيصال المعلومة للقارئ.
◀ إن الكتاب رغم قيمته العلمية فإنه لم يخلو من بعض الأخطاء الإملائية واللغوية.

• **المستوى الثاني : الفصل الثاني " اتجاه السلفية "**

• **أبرز الإيجابيات في الفصل:**

◀ الصفة الشمولية لهذا الفصل فقد أجاد الباحث في رصد جميع الاتجاهات الدينية في الوطن العربي التي برزت في تلك الفترة الزمنية، وإن كان وسماً بأنها جميعاً سلفية وهذا محل نظر.

◀ حضور فكر المؤلف في تناوله واستعراضه لحركات الاتجاه السلفي، من خلال الربط بين الاقتباسات.

◀ من الواضح أن المؤلف يولي هذا الفصل أهمية كبيرة من حيث الشكل والمضمون؛ فقد جاء اتجاه السلفية كأول اتجاه طرحه المؤلف في كتابه تجاوز الخمس والأربعون صفحة تضمن استعراض لجملة من الحركات السلفية وانتهى برصد الجهود البحثية في التربية الإسلامية من قبل المفكرين المسلمين.

◀ تُشيد بالمؤلف في تناوله لحركة بن باديس تركيزه على المظاهر التربوية للحركة دون الخروج باستطرادات طويلة كما عهدناه في أغلب موضوعات الكتاب.

◀ قدم المؤلف مفهوم الزاوية عند السنوسي بطريقة ميسرة لفهم القارئ، كما تعرض لمؤلفات السنوسي واستشهد بكتاباته.

• **أبرز الملاحظات على هذا الفصل:**

◀ في تعرض المؤلف لمفهوم السلفية لم يبلور لها تعريفاً واضحاً كما ورد في كثير من الأدبيات والكتب، وهو كما جاء في كتاب تعريف الخلف بمنهج

السلف (١٤١٨، ص ١٨) أن السلفيين هم "الذين ساروا على منهاج السلف من اتباع الكتاب والسنة والدعوة إليهما والعمل بهما فكانوا بذلك أهل السنة والجماعة"، وكذلك الحال في بقية الاتجاهات، وقد أوقعه ذلك في ضمه إليها مجموعات وأشخاص غير سلفيين فعلى مستوى الأشخاص ذكر بأن حسن العطار وابن باديس وغيرهم، وهم ليسوا بسلفين وفق المفهوم المعتبر للسلفية عند أهل العلم، وعلى مستوى الجماعات عد جماعة الاخوان المسلمين جماعة سلفية، وهي بعيدة كل البعد عن السلفية اعتقاداً ومنهجاً وسلوكاً، بل إن ثمة عداً وخلاف محتدم بينهما في الوقت الراهن. وقد بات ذلك واضحاً عندما استعرض المؤلف حركة حسن العطار فقد كان هناك لبس واضح عند المؤلف في تضمينه كأحد السلفيين أو اعتباره من المحدثين، وحاول أن يستجليه للقارئ رغم انه لم ينجح بذلك.

◀ في تقسيم المؤلف لتيارات السلفية في التاريخ الثقا في الحديث كما يرى لتيارين من السلفية، سلفية محافظة وأخرى مستنيرة، وفي هذا اسقاط على فئة السلفية المحافظة بأنها يعترتها عيب وهو فقدان الاستنارة والتنوير.

◀ لم يناقش المؤلف الظاهرة الإحيائية الإسلامية بشكل واف كما أنه لم يكن موضوعياً في ذلك، حيث جاءت وجهة نظره سلبية تجاهها وأنها شكلية تمثلت بشكل سلوكي في أنماط خاصة للملبس والممارسات الطقوسية والعبادية وبشكل سياسي في انخراط الافراد في جماعات دينية ذات طابع سياسي؛ رغم أن هذه الظاهرة لها أبعاد كثيرة ناقشها العديد من الباحثين والمفكرين في رسائلهم وكتبهم، على سبيل المثال كتاب فلسفة المشروع الحضاري بين الإحياء الإسلامي والتحديث الغربي لأحمد محمد عبدالرزاق عام ١٩٨١م الصادر عن المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

◀ في سياق عرض المؤلف لدعوة محمد بن عبدالوهاب لم يوضح المظاهر التربوية لها رغم أنه أشار في حديثه أنه مربى وليس مفكر والتربية عنده تربية عملية وليست تربية نظرية.

◀ وفي تقصي للكتابات حول ذلك نجد من أبرز الانعكاسات التربوية لدعوة ابن عبدالوهاب إلزامية التعليم وشموليته ومحو الأمية وتعليم العامة، وتعليم المرأة، وتربية الطفل وتعليمه، والحرص على التعليم الحرى والمهني، وتشجيع التعليم والإنفاق عليه، وهذه جميعاً وغيرها غفل عنها المؤلف في كتابه هنا.

◀ وقد تناولتها العديد من المراجع على سبيل المثال: كتاب الوهابية حركة الفكر والدولة الإسلامية لعبدالرحمن الرويشد عام ١٣٩٨هـ إصدار دارالعلوم بالقاهرة، وكتاب الأساليب التربوية المستمدة من دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب لعبدالرحمن علي العربي. وتأسيساً على ذلك نرفض الحكم على دعوة ابن عبدالوهاب بأنها غير مستنيرة أو محافظة لا تبتكر شيئاً كما صرح بذلك المؤلف.

« اقتصر المؤلف على حوالي مرجعين فقط عند تناوله لدعوة محمد بن عبد الوهاب رغم أن الكتابات حوله كثيرة ما بين موجز وما بين مطول، حتى المستشرقون كتبوا عنه، وكتب عنه آخرون في أثناء كتاباتهم عن المصلحين، وفي أثناء كتاباتهم في التاريخ، وقد وصفه المنصفون منهم بأنه مصلح عظيم، وبأنه مجدد للإسلام، ومن جملتهم أبو بكر الشيخ حسين بن غنام الإحسائي، فقد كتب عن هذا الشيخ فأجاد وأفاد، ومنهم أيضا الشيخ عثمان بن بشر في كتابه عنوان المجد، فقد كتب عن هذا الشيخ أيضا، وعن دعوته، وعن سيرته، وعن تاريخ حياته، وعن غزواته وجهاده، ومنهم خارج الجزيرة الدكتور أحمد أمين في كتابه زعماء الإصلاح، ومنهم الشيخ مسعود الندوي، فقد كتب عنه وسماه: المصلح المظلوم، وكتب عن سيرته وأجاد في ذلك، وكتب عنه أيضا آخرون، منهم الشيخ الأمير محمد بن إسماعيل الصنعاني، فقد كان في زمانه وقد كان على دعوته. وكذلك كتب عنه العلامة الشيخ محمد بن علي الشوكاني، صاحب نيل الأوطار وورثاه بمرثية عظيمة.

« المؤلف في عناوينه الفرعية يميل لكتابه عبارات إنشائية محاولاً التعبير بها عن ما بعدها من محتوى، ومن الأفضل أن تكون العناوين واضحة ومحددة أمام القارئ، على سبيل المثال: عندما تناول حسن العطار كأحد السلفيين عبر عن العنوان بـ "الدعوة إلى التجديد تنبت من تربة التعليم"، وعند التعرض لأبن باديس تحت عنوان إنشائي هو "الحفاظ على الهوية الإسلامية العربية للجزائر عن طريق التعليم".

« قدم المؤلف لمحة سريعة عن التعليم في ظل الطريقة السنوسية في الزوايا السنوسية التي كانت حراماً مقدساً أعلنها صاحبها في كتاباته تمحورت في التنفيذ العملي لأحكام الإسلام ومبادئه عن طريق تربية الإخوان وإعداد الدعاة وتدريبهم على حمل السلاح. وفي إنشاء مدارس لتحفيظ القرآن الكريم ومساجد، وإلحاق الطلاب الممتازون من الحفظة للزوايا، والتركيز على العلوم الدينية في تعليم الزوايا، وقد كانت زاوية الجغبوب جامعة دينية عالية يدرس فيها أقدر العلماء وأشهرهم.

« في تناول المؤلف لدروس الأفغاني العلمية النظامية واللانظامية استرسل في النقول والاقتراسات الطويلة، كان الأحرى اختصارها والتركيز على الجانب التربوي منها، كما لم تتضح الانعكاسات التربوية لحركة جمال الدين الأفغاني في صفحات الكتاب.

« في استعراض المؤلف لجهود محمد عبده لتطوير التعليم الديني ركز على جهوده في إصلاح الأزهر وكيف أنه رفع تقريراً بوسائل إصلاحه على الخديوي توفيق رفض حينها، ثم أعاده على عباس الثاني حين توليه الحكم وكيف أنه لاقى قبولا وانعكست هذه الإصلاحات على أنظمة الأزهر وعلومه، لكن جاء ذلك على حساب إهمال تطرق المؤلف لباقي جهوده التربوية.

« عنوان (الحفاظ على الهوية الإسلامية العربية للجزائر عن طريق التعليم) لم يأتي دقيقاً فقد حصر المؤلف الجهود التي اتبعتها الجزائريين في مقاومة

الاستعمار الفرنسي في التعليم، بيد أنه بعد ذلك أشار لجهود جبارة تمثلت في تأسيس الهيئات والمنظمات الجزائرية التي تقف في وجه الاستعمار الأوروبي كجمعية العلماء المسلمين الجزائريين وإسهامات ابن باديس فيها.

◀ في تناول المؤلف لجماعة الاخوان ركز جُل اهتمامه على إيضاح النشاطات التربوية لها وانعكاساتها على التعليم وكان موفق في ذلك، رغم أنه أشار بأن الجماعة لها نشاطات سياسية لكنه لم يتعرض لها بحكم طبيعة الكتاب وموضوعه بحيث لم يُخرج القارئ من السياقات التربوية لحركة جماعة الاخوان، ومهما يكن الرأي بالنسبة للجماعة في كونها سلفية أم غير ذلك خاصة في الوقت الراهن والصورة الذهنية التي تشكلت لدى المواطن العربي عنها؛ فلا بد أن نعلم أنها احدى الحركات التي كان لها تأثيراتها ومظاهرها التربوية على الأنظمة التربوية عامة والتعليمية خاصة في تلك الحقبة الزمنية التي شملتها دراسة المؤلف.

◀ كما أنه في تناول اتجاه السلفية بعمومه لم يُقدّم المؤلف الانعكاس التربوي لاتجاه السلفية ومظاهره في البلدان العربية الذي هو سمة عنوان الكتاب، واكتفى بحصر الجهود البحثية في التربية الإسلامية، والتي أجملها في خمسة مجالات هي: كتابات منهجية صنف كتاباته من ضمنها وأشاد بها، وكتابات أصولية، وفلسفية، وتاريخية، وكتابات متنوعة، في حين أشار المؤلف لإمكانية زيادة مجالين لم نلاحظها فيما بعد.

◀ لم يناقش المؤلف عرص الاتجاه السلفي بطريقة نقدية بل اكتفى ببعض السرد التاريخي للوقائع، والاقتباسات المتتابعة أحياناً كثيرة.

• المحور الثالث: الخاتمة :

يُعد هذا الكتاب من الكتب ذات القيمة الكبيرة في مجال الفكر العربي بصفة عامة والإسلامي بصفة خاصة، باعتبار مضمون الكتاب، وباعتبار أن مؤلفه من رواد مدرسة الفكر التربوي الإسلامي. والقارئ العربي المتخصص وغير المتخصص على السواء في حاجة فكرية ملحة للإحاطة بمثل هذه الاتجاهات الفكرية التي اجتاحت الفكر التربوي العربي الحديث، والكتاب يشكل مصدراً من مصادر المعرفة التربوية، ونأمل أن يجد المربون والطلاب فيه ما يمكنهم من فهم أبعاد هذا العلم وميطلباته، ومن إدراك أشمل للفكر التربوي العربي الحديث واتجاهاته، وأن يشكل أحد منطلقات وعيهم التربوي الشامل والمعمق بأبعاد العملية التربوية.

وتأتي خصوصية هذا الكتاب في تناوله المعمق لاتجاهات الفكر التربوي العربي الحديث، ومراعاته للمنهج العلمي في تناول مختلف القضايا التي استعرضها. ومهما يكن فإننا نعتقد أن الكتاب يشكل مسنداً مرجعياً يثري أفهام الباحثين والمربين، ويمكنهم من إدراك أعمق لمختلف قضايا التربية وإشكالياتها ومصادرها وأصولها.

وأخيراً، يجب ملاحظة أن الكتاب صدر عام ١٩٩٨م رغم أن المؤلف انتهى من كتابته عام ١٩٨٧م وفي كل الأحوال فإنه يتناول الفكر العربي الحديث ومعظم قضاياها التي يعرضها ويناقشها كانت في حدود نهاية القرن الماضي ونحن الآن في عام ٢٠١٨م أي مضى عليها ما يقارب الثلاثين عاماً فهل يعقل أن يكون مرجعاً دراسياً للطلاب وقد مرت عليه هذه الفترة خاصة ونحن في عصر يتسم بالسرعة والتغيرات المتلاحقة في شتى المجالات وعلى رأسها مجال المعرفة والفكر، وإذا كانت الحياة تتغير وتتجدد باستمرار فإن الفكر يتغير ويتجدد باستمرار هو الآخر ويتخذ صوراً متنوعة تبعاً للنشاط البشري (يونس، ٢٠١٥، ص ١٨)، صحيح أن معظم هذه القضايا ربما تكون حديثة من وجهة نظر المؤلف ولكن هذا في وقت تأليفه للكتاب وليس الآن.

ورغم ذلك فإنه يُصح بتدريس هذا الكتاب المرجعي لمرحلة الدراسات العليا في تخصص أصول التربية، والتربية الإسلامية؛ لأهمية التتبع التاريخي لتطور الفكر التربوي خاصة الفكر العربي والاطلاع على مظاهره. وتجدر الإشارة هنا أنه بالفعل تم تدريسه كمقرر في إحدى كليات التربية بجامعة القصيم لمرحلة البكالوريوس وك مادة مشتركة؛ وهو ما لا تتفق معه الباحثة حيث أن المحتوى الفكري للكتاب يحتاج لتحليل ونقد قد لا يتناسب مع هذه الفئة العمرية ويترك التخصصات.

• المراجع:

- الأنصاري، فريد (١٩٩٧). أبجديات البحث في العلوم الشرعية. المغرب: دار الفرقان.
- البريكان، إبراهيم محمد عبدالله (١٤١٨). تعريف الخلف بمنهج السلف. الرياض: دار ابن الجوزي.
- خرمشاهي، بهاء الدين (٢٠١٤). النقد العلمي والأدبي ضوابطه وأصوله - قراءة في أساسيات القراءة والمراجعة. ترجمة محمد حسن زراقات، مركز البحوث المعاصرة في بيروت نصوص معاصرة، تم استرجاعه بتاريخ ٢٨ سبتمبر ٢٠١٨م من <http://nosos.net> -النقد -العلمي -الأدبي -ضوابطه -وأصوله -قر
- الطحان، أحمد خالد (٢٠١٥). النقد العلمي - الأهمية والضوابط والأدب والآثار. تم استرجاعه بتاريخ ٢٧ سبتمبر ٢٠١٨م من http://www.alukah.net/literature_language/0/82427
- العاجل، عائشة (٢٠١٣). النقد وحكاية الذات، مجلة الرافد، دائرة الثقافة بالشارقة، الامارات العربية المتحدة، ع ١٩٥.
- يونس، مجدي محمد (٢٠١٥). رؤية نقدية للأوضاع التربوية الراهنة في مصر في ضوء الفكر التربوي المعاصر. مجلة نقد وتنوير، العدد الأول، مايو، ص ص ١٧ -٤٤.



البحث الثاني :

استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية
بعض عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة

إعداد :

د/رانيا عبد العليم أحمد المنير
أستاذ مناهج الطفل المساعد
كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض عادات العقل الهندسية EHOM لدى أطفال الروضة

د/رانداء عبد العليم أحمد المنير

أستاذ مناهج الطفل المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية-جامعة قناة السويس

• المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي في تنمية بعض عادات العقل الهندسية لدى أطفال الروضة. واشتملت عينة الدراسة على (٦٥) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال (٥-٦) سنوات، بالروضتين الملحقتين بمدرستي دوحة الزمان الابتدائية، والزهور الابتدائية بمدينة الإسماعيلية، مقسمين إلى مجموعتين: ضابطة قوامها (٣٢) طفلاً وطفلة، وتجريبية قوامها (٣٣) طفلاً وطفلة. واستخدمت الدراسة عدداً من الأدوات تمثلت في: إستبيان حول قائمة عادات العقل الهندسية ومعاييرها ومؤشراتها المناسبة لأطفال الروضة (إعداد الباحثة)، إستبيان حول قائمة الخطوات/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي ومعاييرها المناسبة لتدريب أطفال الروضة على عادات العقل الهندسية (إعداد الباحثة)، إستبيان حول الإطار العام للاستراتيجية المقترحة القائمة على عملية التصميم الهندسي لتنمية عادات العقل الهندسية لدى أطفال الروضة (إعداد الباحثة)، مقياس تقدير عادات العقل الهندسية لدى طفل الروضة (إعداد الباحثة)، كما تم استخدام أداتين للضبط التجريبي، وهما إختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (تقنين/ على، ٢٠١٦)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد الشخص، ٢٠٠٦). وتمثلت مادة المعالجة التجريبية في برنامج قائم على الاستراتيجية المقترحة، اشتمل على (٣٠) نشاطاً لتنمية عادات العقل الهندسية لدى أطفال الروضة (إعداد الباحثة). وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية على كل بعد (تفكير النظم، وإيجاد المشكلات، والتصور البصري، والتحسين، والابتكار، والتفائل، والتكيف، والتعاون، والتواصل، والانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية) ومجموع الأبعاد لصالح أطفال المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية (على كل بعد ومجموع الأبعاد) لصالح التطبيق البعدي. وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، في القياسين البعدي والتبعي لعادات العقل الهندسية. الكلمات المفتاحية: إستراتيجية مقترحة، عملية التصميم الهندسي، عادات العقل الهندسية، أطفال الروضة.

A suggested Strategy based on Engineering Design Process for Developing some Engineering Habits of Mind in Kindergarteners

Dr.Randa Abdelaleem Ahmed Elmonayer

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of a suggested strategy based on Engineering Design Process (EDP) for developing some Engineering Habits of Mind (EHOM) in kindergarteners. The study's sample consisted of (65) children enrolled in the second level of kindergarten (5-6) years old, from Dawhat Al Zaman and Al Zuhur Elementary Schools in

Ismailia city, assigned to a control group ($n = 32$) or an experimental group ($n = 33$). The study used a group of tools as follows: A questionnaire about a list of EHoM, its standards and indicators for kindergarteners (Prepared by the researcher), A questionnaire about a list of EDP steps and its standards that appropriate for training kindergarteners on EHoM (Prepared by the researcher), A questionnaire about the framework of the suggested strategy based on EDP for developing some EHoM in kindergarteners (Prepared by the researcher), Kindergarten EHoM Rating Scale (Prepared by the researcher). Two tools were used for Experimental control: Raven's Colored Progressive Matrices (Standardized by Ali, 2016) and Family Social Economic Level Inventory (Prepared by Elshakhs, 2006). The experimental treatment material is a program based on the suggested strategy, included (30) activities for developing EHoM in kindergarteners (Prepared by the researcher). The study's findings suggested that there is significant statistical difference at (.01) level between the means score of control and experimental groups children in the posttest of EHoM Rating Scale in each domain (systems thinking, problem-finding, visualizing, improving, creativity, optimism, adapting, collaboration, communication, and attention to ethical considerations) and the sum of them in favor of the experimental group children, there is significant statistical difference at (.01) level between the means score of experimental group children in the pretest and posttest of EHoM Rating Scale (in each domain and the sum of them) in favor of the posttest, and there is no significant statistical difference between the means score of experimental group children in the posttest and follow up test of EHoM.

Keywords: Suggested Strategy, Engineering Design Process, Engineering Habits of Mind, kindergarteners.

• مقدمة:

تعد الهندسة Engineering من أهم المجالات التي تعتمد عليها الابتكارات العلمية والتكنولوجية، والتي تعد بدورها قاطرة التقدم للمجتمعات، في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي المتسارع، وبالتالي فإن التعليم الهندسي Engineering Education يمثل أحد الركائز الهامة، لإعداد أفراد قادرين على الإسهام في التطوير التكنولوجي لمجتمعاتهم.

وعلى ذلك تزايد الاهتمام بتفعيل التعليم الهندسي Educationmn Engineering في مراحل التعليم قبل الجامعي، وتم التأكيد على أهمية دمج integration المحتوى الهندسي engineering content، في المناهج الدراسية من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (K-12) (National (1) (Research Council, 2012)

(1) نظام التوثيق المتبع في الدراسة الحالية هو نظام American Psychological Association (APA)، الإصدار السادس، على النحو التالي: (إسم المؤلف/الباحث، سنة النشر، رقم/أرقام الصفحات)، وفقا للدليل التالي:

وفي إطار الاهتمام العالمي المتزايد بتفعيل "تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات" (ستيم) STEM Education (٢) في المناهج الدراسية (English, 2016)، تم التأكيد على ضرورة الاهتمام بتدريب المتعلم على أن يفكر كمهندس (Lucas & Thinking like an engineer Hanson, 2016)، وعلى أن يتعلم ليصبح مهندساً (Royal Learning to be an Engineer Academy of Engineering, 2017)، في إطار ما أطلق عليه عادات العقل الهندسية (Engineering Habits of Mind (EHoM)، والتي تشير إلى طرق التفكير thinking والعمل acting ذات العلاقة related to بالهندسة engineering (Lippard, Lamm, Tank, & Choi, 2018, p.3).

ويعد البدء في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM من خلال منهج رياض الأطفال، ضرورة ملحة لبناء أسس التعلم والتفكير الهندسي (Lippard, Lamm, & Riley, 2017; Lippard et al., 2018)

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى الأطفال، على أهمية استخدام ما يطلق عليه طرق التعليم ذات البصمة signature pedagogies، والتي تشير إلى "أساليب التعليم types of teaching التي تنظم organize الطرق الأساسية fundamental ways التي يتم بواسطتها تعليم ممارسي المستقبل future practitioners من أجل مهنتهم الجديدة their new professions"، في إشارة إلى دور هذه الطرق في إعداد الأطفال ليصبحوا أعضاء members في مجتمع مهني معين professional community، أي إعدادهم لممارسة مهنة الهندسة مستقبلاً (Lucas & Hanson, 2016, pp.8-9).

ويعد استخدام عملية التصميم الهندسي Engineering Design Process (EDP) واحداً من طرق التعليم ذات البصمة signature pedagogies المحورية core التي يمكن أن تكون ذات فاعلية في تنمية developing عادات العقل الهندسية EHoM لدى الأطفال (Besser & Monson, 2014; Kelly and Royal Academy of Engineering, 2017) وتمثل عملية التصميم الهندسي EDP "سلسلة من الخطوات series of steps التي يستخدمها المهندسون engineers لإرشادهم guide them أثناء حلهم للمشكلات solve problems" (NASA, 2011, p.3)

American Psychological Association (2010). Publication manual of the American Psychological Association 6 edition. Washington, DC

(٧) "مدخل متعدد التخصصات interdisciplinary approach للتعلم للتعم حيث تقترن coupled المفاهيم الأكاديمية الصارمة rigorous academic concepts، مع دروس واقعية real world lessons، بينما يقوم الطلاب بتطبيق العلوم science والتكنولوجيا technology والهندسة engineering والرياضيات mathematics، في سياقات contexts تربط بين المدرسة school والمجتمع community والعمل work والمشاريع العالمية (Tsupro's, 2009). "global enterprise" Kohler, & Hallinen, 2009, p.2

ويتطلب التوظيف الفعال لعملية التصميم الهندسي EDP في مجال تنمية عادات العقل الهندسية، استخدام استراتيجيات تساعد على تدريب الأطفال على تلك العادات، في سياق توفير الفرص لهم لتعلم وتطبيق apply العناصر المحورية core elements لعملية التصميم الهندسي EDP بشكل كامل completely في مواقف واقعية realistic situations (Moore, Glancy, Tank, Kersten, Smith, & Stohmann, 2014, p.). وعلى ذلك فإن توظيف عملية التصميم الهندسي EDP في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM من خلال منهج رياض الأطفال، يمثل تدريباً مبكراً للطفل على ممارسة السلوكيات الداعمة للتعلم والتفكير الهندسي، في سياق إيجاد بدائل قابلة للتطبيق لحل المشكلات الهندسية، من خلال عملية التصميم، وهو ما يعد نوعاً من التعزيز للمهارات الهندسية المبكرة، والتي تساعد الطفل مستقبلاً على التطوير والابتكار الهندسي، لدعم مسار التقدم والتنمية في مجتمعه.

وفي ضوء ما سبق، يتحدد دور منهج رياض الأطفال في توفير أنشطة وخبرات، تعتمد على استخدام استراتيجيات للتعليم والتعلم، توظف عملية التصميم الهندسي EDP، في تدريب الأطفال على عادات العقل الهندسية EHoM.

وإذا كان ذلك يمثل ما هو متوقع من المنهج في مجال تنمية عادات العقل الهندسية EHoM، فإن الواقع الفعلي يشير إلى وجود قصور في هذا الجانب. وقد اتضح ذلك من خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، بهدف التعرف على واقع استخدام عملية التصميم الهندسي EDP، في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM بأنشطة منهج رياض الأطفال، وتم فيها:

تحليل محتوى معايير ومؤشرات مجال العلوم (١) في "منهج حقي ألعِب وأتعلّم وأبتكر"، ونواتج التعلم، بوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨) في ضوء قائمة مبدئية بكل من: عادات العقل الهندسية EHoM، العناصر المحورية/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي (٢) EDP.

توجيه استبيانين، أحدهما لعدد (١٥) معلمة، والآخر لعدد (١٠) موجهات بمرحلة رياض الأطفال، بمدينة الإسماعيلية، حول مدى قيام المعلمات

(١) تم الاقتصار على تحليل محتوى مجال العلوم، نظراً لأنه، ووفقاً للتوجهات العالمية المتبعة في دمج المحتوى الهندسي بالمناهج الدراسية، في حالة عدم وجود مجال مستقل للهندسة ضمن مجالات محتوى المنهج-كما في حالة منهج "حقي ألعِب وأتعلّم وأبتكر"- فإن المحتوى الهندسي يكون متضمناً في مجال العلوم، أو مجال التكنولوجيا، ومجال العلوم محور التحليل يتضمن مجال التكنولوجيا أيضاً.
(٢) رغم أن التصميم الهندسي ليس المحتوى المستهدف تعلمه في الدراسة الحالية، وإنما سيتم توظيفه في تعلم المحتوى المستهدف-عادات العقل الهندسية EHoM-من خلال قيام الأطفال بممارسة خطواته/عملياته في سياق الاستراتيجية المقترحة، إلا أنه ادراج ضمن عملية تحليل المحتوى، للتحقق مما إذا كان متضمناً في المحتوى أو نواتج التعلم، بحيث يقوم الأطفال بممارسة خطواته/عملياته الفرعية بشكل أو بآخر.

بالممارسات الملائمة لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM ، المحددة في القائمة المبدئية.

إجراء مقابلات فردية مع (٣٠) طفلاً وطفلة بالمستوى الثاني برياض الأطفال، من (٦) روضات أطفال ملحقة بالمدارس الابتدائية الحكومية (عادية . تجريبية) . بمعاونة عدد من المعلمات من غير اللاتي تم تطبيق استبيان الدراسة الاستطلاعية عليهن . تم فيها طرح بعض المشكلات الهندسية، التي تتطلب إيجاد بدائل تصميمية، بهدف التعرف على مستوى تمكن الأطفال من عادات العقل الهندسية EHoM - المحددة في القائمة المبدئية . اثناء عملية التصميم الهندسي EDP(١).

وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

• نتائج تحليل محتوى معايير ومؤشرات مجال العلوم في ”منهج حقي اللعب وأتعلم وأبتكر“.

• فيما يتعلق بعادات العقل الهندسية:

أوضحت نتائج التحليل أن عادات العقل الهندسية EHoM كمصطلح، غير موجود/ غائب في محتوى المنهج، مع تضمن نواتج التعلم لمؤشرات مرتبطة ببعض هذه العادات، في كل من المجالين الثاني والثالث، بنسب ضئيلة، وكمؤشرات تابعة للمجالات المحددة في الوثيقة، وليست في إطار تلك العادات.

• فيما يتعلق بالتصميم الهندسي:

أوضحت نتائج التحليل أن التصميم الهندسي EDP كمصطلح، غير موجود/ غائب في محتوى المنهج، مع تضمن محتوى المنهج - في مجال العلوم - لمعيار خاص بمعرفة الطفل لتطبيقات التصميم التكنولوجي (المجال الرابع) ، لا تتضمن مؤشرات ما يرتبط بخطوات عملية التصميم الهندسي EDP . مع تضمن نواتج التعلم لمؤشرات مرتبطة بتلك العملية، في المجال الثالث، بنسبة ضئيلة، وكمؤشرات تابعة للمجال المحدد في الوثيقة، وليست في إطار تلك العملية.

• نتائج تطبيق الاستبيانين على معلمات وموجهات مرحلة رياض الأطفال

أوضحت نتائج تحليل استجابات المعلمات والموجهات على الاستبيانين(١)، مايلي:

◀ عدم وضوح مفهوم الهندسة Engineering، ووجود خلط بينه وبين مفهوم الهندسة الفراغية Geometry، كأحد المجالات الفرعية لمجال الرياضيات، واعتبار أن استخدام الأشكال أو المجسمات الهندسية في عمل تصميمات، مرادفا لعملية التصميم الهندسي EDP.

(١) بلغت نسبة اتفاق آراء المعلمات والموجهات (٨٥%).

◀ تقتصر الأنشطة الخاصة بعملية التصميم، على عمل تصميمات فنية ثنائية وثلاثية الأبعاد، والبناء بالمكعبات، دون الاهتمام بعمل تصميمات لإيجاد بدائل قابلة للتطبيق، لحل مشكلات هندسية.

• نتائج المقابلات المفتوحة مع عدد من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال

- أوضحت نتائج المقابلات المفتوحة مع الأطفال ما يلي:
- ◀ ضعف الأطفال في القدرة على إيجاد أو تحديد المشكلات الهندسية.
- ◀ غلبة الطابع الخيالي على الحلول التصميمية التي يقترحها الأطفال، دون الاهتمام بقابلية الحل للتنفيذ أو التطبيق.
- ◀ وجود خلط لدى الأطفال بين رسم الشيء المراد تنفيذه على الورق (الرسم التخطيطي)، وبين تنفيذه فعلياً باستخدام المواد المناسبة، حيث يعتبرون أن كلاهما تصميماً نهائياً.
- ◀ اقتصار مواد التصميم التي اقترحها معظم الأطفال لانجاز التصميم، على المكعبات والصلصال والورق والألوان.
- ◀ تركيز الأطفال الناحية الفنية الشكلية للتصميمات، دون التركيز على المعايير التي يتم تحديدها لهم فيما يتعلق بالمنتج الهندسي النهائي.
- ◀ ضعف الأطفال في القدرة على تحديد مكونات التصميم والعلاقات المتبادلة بينها.
- ◀ ضعف الأطفال في القدرة على تقييم انتاجاتهم التصميمية، وعدم اهتمامهم بتحسينها.
- ◀ ضعف الأطفال في القدرة على وصف طريقة تفكيرهم في انجاز التصميم.

• مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة، من خلال توفير الأنشطة أو الخبرات التي تعمل على تدريب الأطفال على تلك العادات، في سياق حل المشكلات الهندسية Engineering problems، من خلال عملية التصميم Design Process، فإن الواقع الحالي يؤكد وجود قصور في استراتيجيات توظيف عملية التصميم الهندسي EDP، بما يعمل على تنمية عادات العقل الهندسية EHoM من خلال أنشطة منهج رياض الأطفال، وقد اتضح هذا القصور من خلال دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة، وأوضحت نتائجها عدم تضمن عادات العقل الهندسية EHoM والتصميم الهندسي في المنهج، واقتصار أنشطة التصميم على التصميم الفني والبناء بالمكعبات، بالإضافة إلى قيام الأطفال بعمل التصميمات بشكل عشوائي دون الوعي بخطوات محددة لعملية التصميم، مع انخفاض مستوى عادات العقل الهندسية EHoM لديهم. كما تبين من خلال تحليل الدراسات السابقة العربية التي استهدفت تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة - في حدود علم الباحثة - كدراسات (العليمات، ٢٠١٣؛ الدفتار والنجحي وعبد الرحمن، ٢٠١٤؛ توفيق، ٢٠١٤؛ شريف وسيد وعبد العال، ٢٠١٤؛ محمد، ٢٠١٤؛ مصطفى، ٢٠١٤)، تركيز هذه الدراسات على تنمية عادات العقل بصفة عامة، وليس في سياق مجال

التعليم الهندسي Engineering Education، مما يشير إلى وجود ندرة واضحة في الدراسات التي تناولت تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة، باستخدام استراتيجيات قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP .

وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة الدراسة الحالية، في وجود قصور في استراتيجيات توظيف عملية التصميم الهندسي EDP، بما يعمل على تنمية عادات العقل الهندسية EHoM، من خلال أنشطة منهج رياض الأطفال. وعلى هذا فإن الدراسة الحالية سعت للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP في تنمية بعض عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة؟

وقد تفرع من هذا التساؤل الرئيس، التساؤلات الفرعية التالية:

« ما عادات العقل الهندسية EHoM ومعاييرها ومؤشراتها المناسبة لأطفال الروضة؟.

« ما الخطوات/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP ومعاييرها المناسبة لتدريب أطفال الروضة على عادات العقل الهندسية EHoM ؟.

« ما الإطار العام لاستراتيجية قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة؟.

« ما التصور المقترح لبرنامج قائم على الاستراتيجية المقترحة لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة؟.

« ما فاعلية البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة؟.

• أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

« تحديد عادات العقل الهندسية EHoM ومعاييرها ومؤشراتها المناسبة لأطفال الروضة.

« تحديد الخطوات/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP ومعاييرها المناسبة لتدريب أطفال الروضة على عادات العقل الهندسية EHoM.

« تصميم استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة.

« بناء برنامج قائم على الاستراتيجية المقترحة لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة.

« التحقق من فاعلية البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة.

• أهمية الدراسة:

إلقاء الضوء على الدور الذي يمكن أن تلعبه عملية التصميم الهندسي EDP في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة، في ضوء

التوجهات العالمية المعاصرة، مما يفتح المجال لدراسات بحثية أخرى في مجال تفعيل التعليم الهندسي Engineering Education، بمنهج رياض الأطفال.

• أهمية تطبيقية:

◀ مساعدة أطفال الروضة على اكتساب أساسيات التعلم والتفكير الهندسي، وذلك بشكل يتم فيه التركيز على تدريبهم على توليد بدائل تصميمية قابلة للتطبيق، لحل مشكلات هندسية مناسبة عمريا.

◀ تزويد معلمات رياض الأطفال بدليل عملي، يساعدهن في تخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى الأطفال.

◀ مساعدة القائمين على إعداد وتدريب معلمات رياض الأطفال، في الاستفادة من الإستراتيجية المصممة من قبل الدراسة الحالية، في مجال تدريب المعلمات على تنمية عادات العقل لدى الأطفال.

◀ مساعدة المهتمين بدراسة نمو جوانب التعلم لدى الأطفال، بتقديم أداة تساعد على متابعة نمو عادات العقل الهندسية EHoM لدى الأطفال.

◀ مساعدة أولياء أمور الأطفال في القيام ببعض الممارسات الفعالة، في مجال دعم التعلم الهندسي للأطفال، بالاستفادة من الأنشطة المقترحة.

• مصطلحات الدراسة:

• عملية التصميم الهندسي Engineering Design Process (EDP)

يقصد بعملية التصميم الهندسي في الدراسة الحالية: المدخل الهندسي engineering approach لتحديد identifying المشكلات وحلها solving، من خلال سلسلة series من الخطوات steps أو العمليات processes المتكررة iterative، التي تم فيها تطبيق applying المفاهيم الأساسية basic concepts للعلوم science والرياضيات math والتكنولوجيا technology والهندسة engineering، لإيجاد أفضل الحلول التصميمية design solutions للمشكلات، في ضوء معايير criteria وقيود constraints معينة، لتحقيق هدف objective محدد.

• عادات العقل الهندسية Engineering Habits of Mind (EHoM) لدى طفل الروضة

يقصد بعادات العقل الهندسية EHoM في الدراسة الحالية: السلوكيات الذكية intelligent behaviors التي تمكن طفل الروضة من التفكير كمهندس thinking like an engineer، والتعلم ليصبح مهندسا learning to be an engineer، بما يتناسب مع مرحلته العمرية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM للأطفال الروضة.

• حدود الدراسة:

إقتصرت الدراسة الحالية على:

◀ الحدود البشرية: مجموعة قوامها (٦٥) طفلاً وطفلة، من أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال، بمتوسط عمري قدره خمس سنوات وخمسة أشهر، وخمس سنوات وستة أشهر.

◀ الحدود المكانية: روضتان ملحقتان بمدرستي دوحه الزمان الابتدائية والزهور الابتدائية، بمدينة الإسماعيلية.

◀ الحدود الموضوعية: تفكير النظم وإيجاد المشكلات والتصوير البصري والتحسين والابتكار والتفائل والتكيف والتعاون والتواصل والانتباه إلى الاعتبارات الاخلاقية، كعادات عقل هندسية EHoM لدى أطفال الروضة.

◀ الحدود الزمانية:التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول، من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨ م.

• الإطار النظري :

يتناول هذا الجزء عرضاً للخلفية النظرية للمتغيرين الأساسيين في الدراسة الحالية، وأهم الكتابات المرتبطة بكل منهما، ويتضمن المحورين التاليين:

• عادات العقل الهندسية لدى أطفال الروضة:

حاول الباحثون تناول مفهوم عادات العقل Habits of mind، بشكل يوضح دور هذه العادات في التعلم والتفكير، فقد قامت عالمة النفس الأمريكية "لورين ريسنيك" Lauren Resnick، بربط مفهوم عادات العقل بمفهوم "الذكاء المتعلم" Learnable intelligence، حيث أوضحت أن الذكاء هو عادة Habit محاولة trying فهم الأشياء understand things باستمرار، وجعلها تعمل بشكل أفضل make them function better على العمل، وأن الذكاء هو العمل على working varying strategies اكتشاف الأمور figure things out، وتنويع الاستراتيجيات، وحتى يتم العثور على حل عملي workable solution، وأن ذكاء الفرد One's intelligence هو مجموع عادات العقل لديه sum of one's habits of mind (Resnick, 1999,p.39). وقام "جاي كلاكستون" Guy Claxton، أستاذ علوم التعلم Learning Sciences بجامعة "وينشستر" University of Winchester ببريطانيا، بربط عادات العقل بما أطلق عليه "بناء قوة التعلم" Building Learning Power (BLP)، والتي تتضمن مساعدة Helping المتعلمين على مساعدة أنفسهم help themselves أفضل better learners، وتطوير عادات التعلم learning habits لديهم، وإعدادهم للتعلم مدى الحياة lifetime of learning (Claxton,2002,p.15)

وقامت "كارول دويك" Carol Dweck، أستاذ علم النفس بجامعة "ستانفورد" Stanford University بالولايات المتحدة، بربط عادات العقل بما أطلقت عليه "العقلية القابلة للتطور" growth mindset، لأولئك المتعلمين الذين لديهم رؤي views إيجابية فيما يتعلق بقدراتهم abilities، والذين يحاولون من أجل try for فعل أشياء things لا يكونوا قادرين capable of على فعلها (Dweck, 2006, p.11)

وأوضح التربويين الأمريكيين آرثر كوستا Arthur Costa وبيننا كاليك Bena Kalick، أن "عادة العقل Habit of Mind هي نمط a pattern من السلوكيات العقلية intellectual behaviors التي تؤدي إلى leads to أفعال منتجة productive actions" (Costa & Kallick, 2008, p.16)

ويستخلص مما سبق أن عادات العقل تمثل السلوكيات الذكية التي تمكن المتعلمين من التفكير والتعلم بكفاءة.

ومع التوجه نحو المزيد من التنفيع لعادات العقل من خلال المناهج الدراسية، ظهر الاهتمام واضحاً بتنمية عادات العقل ذات العلاقة بمجالات محددة من مجالات محتوى المنهج content-specific habits of mind ، وفي هذا السياق ظهرت مصطلحات مثل عادات العقل الرياضية Mathematical Habits of Mind (Cuoco, 2008)، وعادات العقل العلمية Scientific Habits of Mind (Çalik & Coll, 2012).

ومع تزايد الاهتمام بتنفيع التعليم الهندسي Engineering Education في المناهج الدراسية، واعتبار الهندسة Engineering أحد المجالات الأساسية لمحتوى المناهج، من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية (PreK-12)، ظهر مصطلح عادات العقل الهندسية عام (٢٠٠٩م) Engineering Habits of Mind (EHoM)، ليشير إلى القيم values والاتجاهات attitudes ومهارات التفكير thinking skills المرتبطة بالهندسة associated with engineering (NAE & NRC, 2009, p.5)

وعلى المستوى العالمي، يوجد منظورين أساسيين، لتحديد عادات العقل الهندسية EHoM، في مناهج وبرامج التعليم الهندسي، الموجهة للمتعلمين من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (K-12)، وهما كالتالي:

• منظور الأكاديمية الوطنية للهندسة بالتعاون مع المجلس القومي للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية - National Academy of Engineering and National Research Council- USA

ظهر هذا المنظور عام (٢٠٠٩م)، وحدد ستة عادات عقل هندسية EHoM، هي: تفكير النظم والابتكار والتفؤل والتعاون والتواصل والانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية. ويوضح جدول (١) وصف تلك العادات (NAE & NRC, 2009, pp.5-6)

• منظور الأكاديمية الملكية للهندسة بالتعاون مع مركز التعلم الواقعي بجامعة وينشستر بالمملكة المتحدة - Royal Academy of Engineering and The Centre for Real-World Learning at The University of Winchester -UK

ظهر هذا المنظور عام (٢٠١٤م) تحت شعار "التفكير كمهندس" Thinking like an engineer، وحدد ستة عادات عقل هندسية EHoM، هي: تفكير النظم وإيجاد المشكلات والتصور البصري والتحسين والحل الابتكاري للمشكلات

والتكيف، وقد تم وصف كل عادة من هذه العادات، كما يتضح بجدول (٢) (RAE & CRL, 2014,p.24)، كما تم التأكيد على ما أطلق عليه "العقل الهندسي المحوري" Core engineering mind، والذي يقصد به: "صنع الأشياء التي تعمل وجعل الأشياء تعمل بشكل أفضل" Making things that work and making things work better. مع الربط بين عادات العقل الهندسية، وبين ما أطلق عليه عادات العقل التعليمية (LHoM) Learning Habits of Mind، كما يتضح بشكل (١) (RAE & CRL, 2014,p.29).

جدول (١): عادات العقل الهندسية EHoM ووصفها في ضوء منظور الأكاديمية الوطنية للهندسة NAE بالتعاون مع المركز القومي للبحوث NRC بالولايات المتحدة الأمريكية

الوصف	عادات العقل الهندسية EHoM
يزود equips الطلاب بمعرفة recognize للترابطات الأساسية technological world ويتقدير appreciate لأن الأنظمة systems قد يكون لها تأثيرات غير متوقعة unexpected behavior effects لا يمكن التنبؤ بها predicted من سلوك individual subsystems .	١- تفكير النظم Systems thinking
متأصل Inherent في عملية التصميم الهندسي engineering design process	٢- الابتكار Creativity
يعكس reflects نظرة للعالم world view بحيث يمكن إيجاد الإمكانيات possibilities والفرص opportunities في كل تحد every challenge، كما يعكس فهما understanding لأن كل تكنولوجيا every technology يمكن أن تحسن improved.	٣- التفاؤل Optimism
يعكس Reflect وجهة النظر للهندسة view of engineering كأنها رياضة جماعية team sport، والاستفادة من leveraging من وجهات نظر perspectives ومعرفة knowledge وقدرات capabilities أعضاء الفريق team members، لمواجهة تحديات التصميم address design challenges.	٤- التعاون Collaboration
ضروريا essential للتعاون الفعال effective collaboration، ولفهم understanding الرغبات wants والاحتياجات needs الخاصة particular للعميل customer، ولشرح explaining وتبرير justifying الحل التصميمي النهائي final design solution.	٥- التواصل Communication
لفت الانتباه Drawing attention إلى تأثيرات impacts الهندسة engineering على الناس people والبيئة environment، بما في ذلك العواقب consequences المحتملة possible غير المقصودة unintended للتكنولوجيا technology، والمزايا advantages غير المتناسبة disproportionate أو العيوب disadvantages المحتملة potential لفئات groups أو أفراد individuals معينين certain، وغيرها من القضايا issues.	٦- الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية Attention to ethical considerations

جدول (٢): عادات العقل الهندسية EHoM ووصفها في ضوء منظور الأكاديمية الملكية للهندسة RAE بالتعاون مع مركز التعلم الواقعي CRL بجامعة وينشستر بالمملكة المتحدة

الوصف	عادات العقل الهندسية EHoM
whole parts والأنظمة systems والأجزاء وكيفية اتصالها how they connect ، والتعرف على الأنماط pattern-sniffing ، التعرف على recognizing الاعتمادات المتبادلة interdependencies ، والتأليف بين الأشئات synthesizing	١- تفكير النظم Systems thinking
توضيح الاحتياجات Clarifying needs ، وفحص checking الحلول الحالية existing solutions ، والتحقق في السياقات investigating contexts ، والتحقق . verifying	٢- إيجاد المشكلة Problem finding
الانتقال من مجرد abstract إلى الملموس concrete ، والمعالجة اليدوية المواد manipulating ، وعمل بروفة ذهنية materials ، والفضاء المادي physical space وللحلول التصميمية العملية practical design solutions .	٣- التصور البصري Visualizing
محاولة trying بلا هوادة relentlessly لجعل الأشياء أفضل make things better ، من خلال: التجريب experimenting ، التصميم designing ، الرسم التخطيطي sketching ، التخمين guessing ، الحدس conjecturing ، التجريب الفكري thought-experimenting ، وإعداد النماذج الأولية prototyping .	٤- التحسين Improving
تطبيق Applying تقنيات techniques من تقاليد أخرى other traditions ، وتوليد generating الأفكار ideas والحلول solutions مع الآخرين ، والنقد critiquing ، ورؤية الهندسة seeing engineering كرياضة جماعية team sport .	٥- الحل الابتكاري للمشكلات Creative problem solving
ينضمن الاختبار Testing ، والتحليل analysing ، التأمل reflecting ، وإعادة التفكير re-thinking ، والتغيير Changing (ماديا physically وذهنيا mentally) .	٦- التكيف Adapting

ويستند الاهتمام بتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة . بالإضافة إلى ما تم تناوله في مقدمة الدراسة . إلى عدد من المبررات يمكن تحديد أهمها فيما يلي:

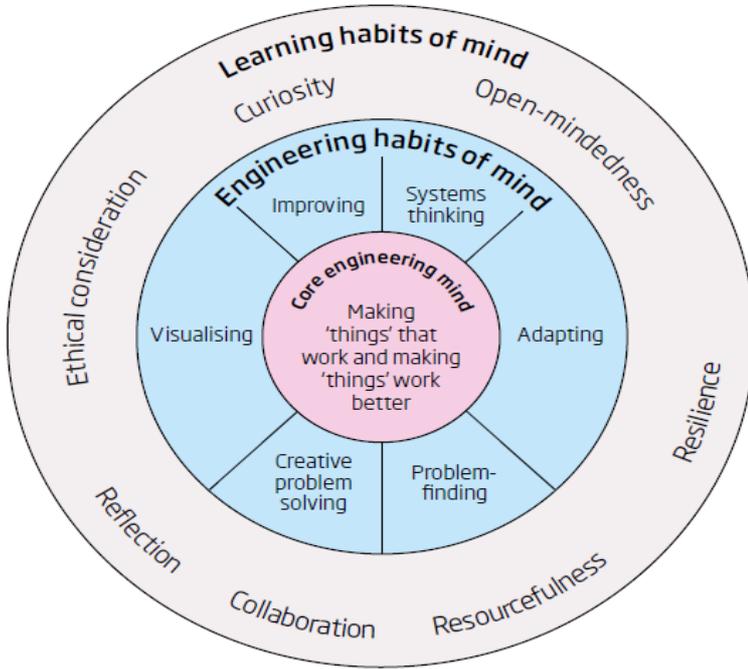
« يمثل الاهتمام بتنميتها تفعيلاً "للمبادئ العامة للتعليم الهندسي من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي" K-12 general principles for engineering education ، حيث ينص المبدأ الثالث منها Principle 3 على أنه: ينبغي أن يعزز التعليم الهندسي من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي عادات العقل الهندسية K-12 engineering education should promote engineering habits of (NAE & NRC, 2009, p.5) .mind

« تمثل تلك العادات مهارات أساسية essential skills لمواطني القرن الحادي والعشرين 21st century (Van Meeteren & Zanm, 2010, p. 2) .

« تحدد عادات العقل الهندسية EHoM كيفية نظر الأطفال إلى المشكلات واستجاباتهم respond لها، مما له أثر على رؤيتهم view

لقدرتهم على تشكيل تعلمهم الخاص ability to shape their own learning وكيفية تعاملهم handle مع المشكلة التالية (Pawlina next problem and Stanford, 2011, p.32)

« تمثل تلك العادات العقلية مؤشرات مسبقية مهمة important pre-cursors للطرق الهندسية في التفكير engineering ways of thinking، والتي ثبت أنها تزيد من دافعية الأطفال (Adams et al. 2013, p.48). »



شكل (١): العلاقة بين عادات العقل الهندسية EHoM وبين عادات العقل التعليمية LHoM في

ضوء منظور الأكاديمية الملكية للهندسة RAE بالتعاون مع مركز التعلم الواقعي CRL

بجامعة وينشستر بالمملكة المتحدة

وتستند تنمية عادات العقل الهندسية EHoM في منهج الروضة، إلى أربعة

مبادئ تعليمية أساسية four pedagogic principles، كالتالي (Lucas & Hanson, 2016, pp.8-10; Royal :Academy of Engineering , 2017, pp.23-26).

• المبدأ الأول: تنمية فهم للعادة Principle 1: Developing understanding of the habit

ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

« تجزئة العادة break the habit down إلى الأجزاء المكونة لها its

component parts، أو حتى تسميتها name it، عندما يستخدمها use it

الأطفال أو يلاحظونها notice it في الآخرين in others .

- ◀ شرح العادة explain the habit، بحيث يتم تطوير developed الفهم understanding على المستوى العملي practical، وكذلك المستوى النظري . theoretical
- ◀ تحدث المعلمون مع الأطفال حول تجاربهم الشخصية الخاصة their own personal experiences باستخدام العادات، أو تقديم أمثلة provide examples عن شخصيات معروفة well-known figures تعرضها . exhibited it
- ◀ تشجيع الأطفال على التقرير الذاتي self-report لمساعدتهم على التعرف على مستويات مهاراتهم الخاصة their own skill levels، قبل المناقشة معهم حول discussing with them كيف يمكن أن تكون . how they might

• المبدأ الثاني: تكوين المناخ لكي تزدهر العادة: Principle 2: Creating the climate for the habit to flourish

من الضروري essential خلق مناخ يشجع encourages ويعزز reinforces العادة لكي تزدهر flourish في داخل المتعلم within the learner، ويمكن تكوين هذا المناخ من خلال:

- ◀ التأكد ensuring من أن العادة تتم ملاحظتها noticed ومكافأتها rewarded .
- ◀ توفير providing فرص opportunities للتكرار repetition .
- ◀ عدم رؤية not seeing عدم النجاح lack of success في المحاولة الأولى first attempt كالفشل as failure، ولكن كفرصة للتعلم opportunity to learn من خلال "المحاولة من جديد having another go .
- ◀ دعم supporting الأطفال في المراقبة الذاتية self monitoring مدى the extent to which استخدامهم لهذه العادة using the habit .
- ◀ الاهتمام بالتعزيز الإيجابي Positive reinforcement كعنصر هام important element في تشكيل العادة habit formation، حيث يحتاج المتعلمون إلى معرفة المكافآت والارتياح satisfaction المرتبطين with بالتنفيذ الناجح للمهمة successful execution of the task .
- ◀ جعل Making التصريحات اللفظية verbal statements التي تُثنى praising على المهارة المعروضة skill exhibited بدلاً من الفرد individual ، وسيلة فعالة effective method للمكافأة reward، تخدم غرضين serves two purposes، وهما: الثناء على الجهد اللازم effort necessary لتغيير العادة habit change ، وتوفير فرصة أخرى further opportunity لتوضيح make explicit ما ينطوي عليه entails السلوك المطلوب desired behavior .
- ◀ أن يعمل work المعلمون teachers مع أولياء أمور الأطفال parents للتأكد من أنهم يدعمون support هذه الأساليب لخلق المناخ creating المناسب right climate .

• المبدأ الثالث: اختيار طرق التعليم التي تيسر ممارسة العادة وانتقال أثرها

Principle 3: Choosing teaching methods that facilitate the practice and transfer of the habit
 وفي هذا السياق يتم التأكيد على التدريس/التعليم محدد المجال Discipline- specific teaching واستخدام ما يطلق عليه "طرق التعليم والتعلم ذات البصمة" Signature pedagogies، والتي تعد المتعلمين learners ليصبحوا ممارسي المستقبل practitioners of the future، وهي تدعم support تشكيل الهوية المهنية professional identity، بما يتماشى مع الافتراض القائل بأن: "المهندسون engineers لديهم طريقة معينة للتفكير specific way of thinking والتي يجب أن تؤثر influence على طرق التعليم والتعلم الهندسي engineering pedagogy". وتكمن قيمة value طرق التعليم والتعلم ذات البصمة في قدرتها على تمكين المتعلم من أن يصبح to become وأن يكون to be مهنيًا محترفًا professional، بالإضافة إلى أنها تضمن جعل عمليات التفكير thought processes الخاصة بالمتعلمين مرئية visible. ويرى الباحثون أن توظيف عملية التصميم الهندسي EDP يعد من أهم طرق التعليم والتعلم ذات البصمة في الهندسة signature pedagogy for engineering.

• المبدأ الرابع: بناء اندماج المتعلم والتزامه بالعادة:

Principle 4: Building learner engagement and commitment to the habit

ويتطلب ذلك أن يكون للتعلم learning أربعة خصائص four characteristics، وهي أن يكون:

- ◀ هادفا Purposeful: يشغل التعلم الطفل في أعمال actions ذات قيمة value عملية practical أو فكرية intellectual، ويعزز fosters الإحساس sense بالقيمة value والسيطرة agency، بحيث يتصرف الأطفال كمهنيين محترفين professionals.
 - ◀ مرتبطا بالمكان Placed: يصل reaches التعلم إلى الأطفال ويكون ذي صلة to relevance بالفضاء space الذي يعيشون فيه inhabit، متصلا مع connecting عائلة family /مجتمع community الطفل، واهتماماتهم خارج المدرسة interests outside school.
 - ◀ منتشرا Pervasive: يمتد extends التعلم إلى ما وراء الاختبارات examinations، ويدعم بواسطة supported by الأسرة family ومقدمو الرعاية carers والأقران peers، ويمكن تمديده extended من خلال التعلم غير الرسمي المستقل independent informal learning.
 - ◀ مبدئيا Principled: يخاطب appeal to التعلم مشاعر الطفل passions أو غرضه الأخلاقي moral purpose.
- ويتضح تأكيد المبدأ الثالث على أن عملية التصميم الهندسي EDP، يمكن أن تلعب دورا في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة، وهو ما سيتم تناوله بالتفصيل في الجزء التالي.

• عملية التصميم الهندسي في أنشطة منهج رياض الأطفال:
 ظهر مصطلح "التصميم الهندسي" engineering design " كبديل
 للمصطلح الأقدم older term وهو "التصميم التكنولوجي" technological
 design، وذلك بما يتماشى مع تعريف الهندسة engineering
 كممارسة منهجية systematic practice لحل المشكلات، والتكنولوجيا
 technology كنتيجة result لتلك الممارسة (National Research Council
 (NRC), 2012, p.2)، ويتفق الباحثون على أن التصميم الهندسي عملية
 Process، تمثل مكوناً محورياً core component للتعليم الهندسي Engineering
 Education (English, 2016, p.1).

وقد تعددت تعريفات عملية التصميم الهندسي (EDP) Engineering
 Design Process، فتعرفها الأكاديمية الوطنية للهندسة بالتعاون مع المركز
 القومي للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية (NAE & NRC, 2009, p.4)
 بأنها: "المدخل الهندسي engineering approach لتحديد المشكلات
 identifying problems وحلها solving، وهي: (١) تكرارية للغاية highly
 iterative، (٢) مفتوحة النهاية open-ended، في أن المشكلة قد يكون لها العديد
 من الحلول الممكنة many possible solutions، (٣) سياق ذو معنى meaningful
 context لتعلم المفاهيم العلمية العلمية scientific والرياضية mathematical
 والتكنولوجية technological، (٤) حافز stimulus لتفكير النظم systems
 thinking، والنمذجة modeling، والتحليل analysis".

ويعرفها مان جولد وروبنسون (Mangold & Robinson, 2013, p.4) بأنها:
 "عملية صنع قرار decision-making process، عادة ما تكون تكرارية typically
 iterative، حيث يتم تطبيق المفاهيم الأساسية basic concepts للعلوم
 science والرياضيات math والهندسة engineering، لتطوير develop الحلول
 المثلى optimal solutions، لتحقيق هدف محدد Established objective".
 أما وزارة التعليم بولاية ساوث كارولينا (South Carolina State Department
 of Education, 2014, p. 7) فتعرفها بأنها: "عملية تشتمل على involves
 سلسلة series من الخطوات المتكررة iterative steps، المستخدمة لحل مشكلة
 ما solve a problem، وغالبا ما تؤدي إلى leads to تطوير development
 تكنولوجيا جديدة new أو محسنة improved". وتعرفها وزارة التعليم بولاية
 نيويورك (The State Education Department, 2015, p.7) بأنها: "عملية
 تكرارية iterative تتضمن النمذجة modeling والتحسين
 optimization (إيجاد أفضل حل best solution ضمن قيود
 constraints معينة)، وتستخدم هذه العملية لتطوير develop حلول تكنولوجية
 technological solutions للمشكلات ضمن قيود معينة". ويعرفها إنجلش
 (English, 2016, pp.1-2) بأنها: "عملية تشتمل على عمليات تكرارية iterative
 processes، تتضمن: (i) تحديد المشكلات defining problems، من خلال
 تحديد معايير criteria وقيود constraints الحلول المقبولة

generating acceptable solutions (ب) توليد الحلول الممكنة possible solutions وتقييمها evaluating لتحديد أي منها determine أفضل best لتلبية meet معايير وقيود المشكلة، (ج) تحسين الحل refining optimizing the solution من خلال الاختبار testing والتنقيح refining المنهجي systematically، بما في ذلك تجاوز overriding السمات الأقل دلالة less significant features للأكثر أهمية more important ."

وتتفق التعريفات السابقة على أن عملية التصميم الهندسي تتضمن سلسلة من الخطوات/ العمليات المتكررة، لإيجاد أفضل الحلول التصميمية للمشكلات. ويستند توظيف عملية التصميم الهندسي EDP في تعليم طفل الروضة إلى فلسفة مؤداها أن: الأطفال يولدون برغبة إبتكارية creative urge في تصميم design وبناء الأشياء build الأشياء، وتمثل مهمة معلمة الروضة في توجيهه channel هذا الميل الطبيعي natural tendency، من خلال مساعدة الأطفال على إدراك أن الطاقة الإبتكارية creative energy يمكن أن تكون وسيلة means لحل المشاكل solve problems وتحقيق الأهداف achieve goals، من خلال عملية منهجية systematic process، يشار إليها باسم التصميم الهندسي (National Academy of Sciences, 2013, p.182).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في مناهج رياض الأطفال على ضرورة الاهتمام بالأنشطة أو الخبرات القائمة على عملية التصميم الهندسي EDP، أو ما يعرف بخبرات التصميم الهندسي engineering design experiences، والتي يمكن أن تلعب دورا كبيرا في تحقيق العديد من أهداف تعليم وتعلم الطفل بمنهج رياض الأطفال، حيث:

« يمثل الاهتمام بها تفعيلاً للمبادئ العامة للتعليم الهندسي من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي " general principles for K-12 engineering education، حيث ينص المبدأ الأول منها Principle 1 على أنه: ينبغي أن يؤكد التعليم الهندسي من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي على التصميم الهندسي K-12 engineering education should emphasize engineering design (NAE & NRC, 2009, p.4).

« تساعد في إحداث تكامل بين التعليم الهندسي engineering education، وبين العديد من مجالات محتوى منهج الروضة، بما يوفر سياق ذو معنى لعملية التعلم، ويدعم ذلك نتائج دراسة بينينسون وستيوارت - دوكينز ووايت (Benenson, Stewart-Dawkins, & White, 2012)، والتي أوضحت أن أنشطة مهارات التصميم الهندسي قد ساعدت في إحداث تكامل بين التعليم الهندسي، ومجالات: العلوم science والرياضيات math واللغة literacy والفنون arts، بمنهج الروضة.

« توفر للأطفال أساسا foundation، يسمح لهم بالمشاركة engage in والتطلع / الطموح aspire to بشكل أفضل، لحل solve التحديات

challenges المجتمعية societal والبيئية environmental الرئيسية major، التي سيواجهونها face خلال العقود القادمة (National Research Council, 2013, p.103)

« تساعد الأطفال على أن يقدرُوا appreciate أن هناك أفكار ideas ومداخل complex problems multiple متعددة لحل المشكلات المعقدة approaches مع أكثر من حل ممكن more than one solution possible ، بالإضافة إلى إمكانية استخدام العديد numerous من الأدوات tools والتمثيلات representations بشكل مختلف، لإنتاج produce منتج نهائي مرغوب desired end product (Lachapelle & Cunningham 2014, p.63) .

« تعد مرحلة رياض الأطفال فترة مثالية ideal time لتقديم introduce واستكشاف explore التحديات الهندسية engineering challenge الملائمة عمرياً age-appropriate ، والتي توظف المهارات المعرفية cognitive والاجتماعية social والحركية motor واللغوية language للمتعلمين الصغار young learners (EiE, 2017b) .

ويتطلب تفعيل دور خبرات التصميم الهندسي في تعليم الطفل بمنهج الروضة، تحديد الخطوات/ العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي، ليتم التركيز على ممارسة الطفل لها من خلال أنشطة المنهج، وعلى ذلك اهتمت العديد من من المنظمات والمؤسسات العالمية المعنية، بوضع معايير لعملية التصميم الهندسي في منهج رياض الأطفال، ومن أبرز هذه المعايير:

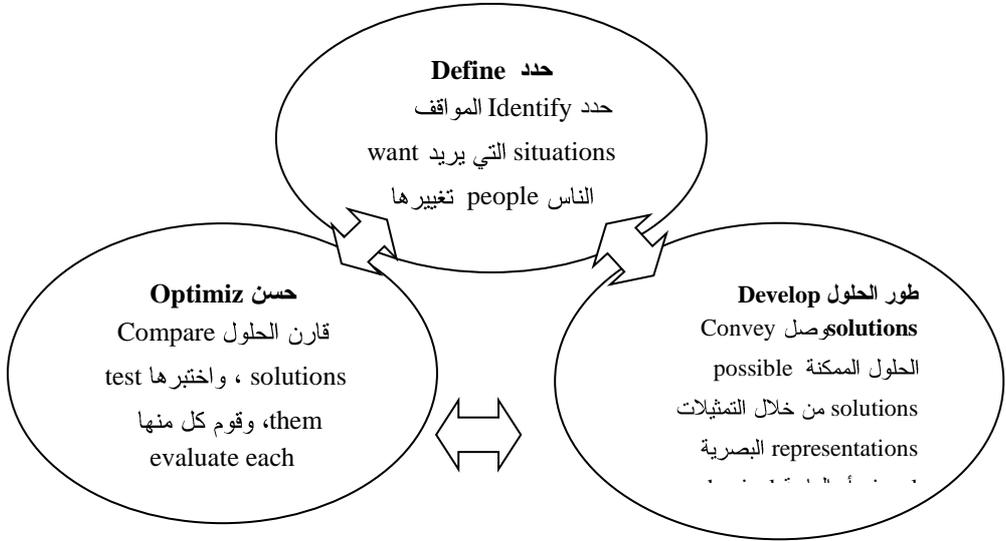
• **معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) The Next Generation Science Standards**

إشتملت معايير العلوم للجيل القادم NGSS على مجال التصميم الهندسي Engineering Design، والذي تم فيه وضع معايير تمثل الخطوات/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP ومؤشراتها، كما يتضح بجدول (٣) (National Academy of Sciences, 2013, p.183).

جدول (٣): معايير ومؤشرات عملية التصميم الهندسي EDP من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (k-2) في معايير العلوم للجيل القادم NGSS

المؤشرات	المعايير
<ul style="list-style-type: none"> - يتعامل مع الموقف الذي يريد الناس تغييره change أو إنشائه أو إنشاءه create كمشكلة تحل من خلال الهندسة، مثل هذه المشكلات قد يكون لها العديد من many الحلول المقبولة acceptable solutions ، ويجري الملاحظات making طرح الأسئلة Asking questions ، وجمع معلومات gathering information مفيدة helpful في التفكير في المشكلات thinking about problems - يفهم المشكلة understand بشكل واضح clearly 	<p>تعريف وتحديد المشكلات الهندسية</p> <p>Defining and Delimiting Engineering Problems</p>
<ul style="list-style-type: none"> يوصل Convey التصاميم designs من خلال التمثيلات representations، مثل الرسوم التخطيطية sketches أو الرسومات drawings أو النماذج المادية physical models، التي تكون مفيدة في توصيل أفكار ideas حل المشكلات problem's solutions للأشخاص الآخرين. 	<p>تطوير الحلول الممكنة</p> <p>Developing Possible Solutions</p>
<ul style="list-style-type: none"> يقارن compare ويختبر test التصاميم. 	<p>تحسين الحل التصميمي</p> <p>Optimizing the Design Solution</p>

كما تم تحديد تلك الخطوات/ العمليات الضمنية، في سياق نموذج لتلك العملية، ويوضح شكل(٢) نموذج عملية التصميم الهندسي EDP للأطفال من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (K-2) في ضوء معايير العلوم للجيل القادم National Academy of Sciences, 2013, NGSS (p.105)



شكل(٢): نموذج عملية التصميم الهندسي EDP للأطفال من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (K-2) في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS

• **معايير المنهج القومي بإنجلترا** National curriculum Standards in England : قامت وزارة التعليم (Department for Education, 2013, p.2) بإنجلترا، بتحديد عناصر عملية التصميم الهندسي ومؤشراتها في مجال التصميم والتكنولوجيا Design and technology بالمنهج القومي، للمرحلة الأساسية الأولى Key stage 1 (٥- ٧) سنوات، كما يتضح بجدول(٤).

• **معايير ولاية نيوجيرسي** New Jersey State Standards **بالولايات المتحدة الأمريكية**: قامت وزارة التعليم بولاية نيوجيرسي (New Jersey Department of Education, 2014, p. 5) بالولايات المتحدة الأمريكية، بوضع معايير لعملية التصميم الهندسي ضمن معايير منهج التكنولوجيا Technology، من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (k-12)، ويوضح جدول(٥) معايير ومؤشرات التصميم الهندسي في منهج التكنولوجيا للأطفال من الروضة وحتى الصف الثاني الابتدائي (k-2).

جدول (٤): عناصر عملية التصميم الهندسي EDP ومؤشراتها في مجال التصميم والتكنولوجيا
للمرحلة الأساسية الأولى Key stage 1 (٥- ٧) سنوات وفقاً للمنهج القومي بالجنزاترا

العناصر	المؤشرات
التصميم Design	<ul style="list-style-type: none"> - يصمم design منتجات purposeful هادفة و عملية functional وجذابة appealing لنفسه وللمستخدمين الآخرين other users بناءً على معايير التصميم design criteria . - يولد generate أفكاره ideas ويطورها develop وينمذجها model ويقوم بإيصالها communicate من خلال الحديث talking والرسم drawing والقوالب templates والنماذج mock-ups، وعند الاقتضاء، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات information and communication technology .
الصنع Make	<ul style="list-style-type: none"> - يختار من select from ويستخدم use مجموعة من الأدوات tools والمعدات equipment لأداء perform المهام العملية practical tasks (على سبيل المثال: القص cutting والتشكيل shaping والتوصيل joining والإتهاء finishing) . - يختار من select from ويستخدم use مجموعة واسعة من المواد materials والمكونات components، بما في ذلك مواد البناء construction materials والمكونات ingredients ، وفقاً لخصائصها Characteristics .
التقويم Evaluate	<ul style="list-style-type: none"> - يستكشف explore ويقوم evaluate مجموعة من المنتجات الحالية existing products . - يقوم evaluate أفكاره ideas ومنتجاته products مقابل معايير التصميم design criteria .
المعرفة الفنية/التقنية Technical knowledge	<ul style="list-style-type: none"> - يبني build الهياكل، ويستكشف exploring كيفية جعلها أقوى stronger وأكثر صلابة stiffer واستقراراً stable . - يستكشف explore ويستخدم آليات mechanisms (على سبيل المثال : أذرع levers، منزلقات sliders، عجلات wheels ، محاور axles)، في منتجاته.

جدول (٥): معايير ومؤشرات عملية التصميم الهندسي EDP في منهج التكنولوجيا للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني الابتدائي (k-2) بولاية نيوجيرسي بالولايات المتحدة الأمريكية

المعايير	المؤشرات
Understand فهم سمات التصميم the attributes of design	<ul style="list-style-type: none"> - يطرح أفكاراً Brainstorm حول كيفية حل مشكلة ما solve a problem، أو بناء منتج build a product . - يكون Create رسماً drawing لمنتج product أو جهاز device ، يقوم بإيصال communicates وظيفته function إلى الأقران peers ويناقش discuss . - يشرح Explain لماذا نحتاج إلى صنع make منتجات جديدة new products .
فهم تطبيق التصميم الهندسي Understand the application of engineering design	<ul style="list-style-type: none"> - يحدد Identify المنتجات المصممة designed products ويطرح أفكاراً brainstorm حول كيفية تحسين improve المنتجات المستخدمة في الفصل الدراسي parts يصف Describe كيف تتفاعل interact أجزاء من لعبة toy أو أداة tool شائعة وتعمل work كجزء من نظام part of a system .
فهم understand دور role استكشاف الأخطاء وإصلاحها troubleshooting والبحث development والتطوير research والاختراع invention والتجريب innovation و experimentation في حل المشكلات.	<ul style="list-style-type: none"> - يتحقق Investigate من منتج product توقف عن العمل stopped working ويطرح أفكاراً brainstorm لإصلاح المشكلة correct the problem .

• **معايير ولاية ساوث كارولينا:** South Carolina State Standards **بالولايات المتحدة الأمريكية:** قامت وزارة التعليم بولاية ساوث كارولينا Department of Education, 2014, p.7) بالولايات المتحدة الأمريكية، بوضع معيار ومؤشرات للتصميم الهندسي ضمن معايير منهج العلوم Science، من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (k-12) ويوضح جدول (٦) معيار ومؤشرات التصميم الهندسي في منهج العلوم لأطفال الروضة.

جدول (٦) معيار ومؤشرات عملية التصميم الهندسي EDP في منهج العلوم لأطفال الروضة بولاية ساوث كارولينا بالولايات المتحدة الأمريكية

المؤشرات	المعيار
ask questions . يطرح أسئلة problems . needs ask questions . يطرح أسئلة constraints . generate . يولد possible solutions . build . يبني determine . يحدد solved the problem . communicate the results .	Construct أجهزة devices أو حلولاً تصميمية design solutions لحل problems أو تلبية needs محددة specific .
identify المشكلات criteria وقيود solutions . communicate الأفكار possible solutions الممكنة test الأجهزة determine ما إذا كانت الأجهزة أو الحلول قد حلت المشكلة communicate the results النتائج	

ويتضح من الجدول أن المؤشرات تعد بمثابة خطوات/ عمليات فرعية لعملية التصميم الهندسي.

• **معايير ولاية نيويورك:** New York State Standards **بالولايات المتحدة الأمريكية:**

قامت وزارة التعليم بولاية نيويورك (The State Education Department , 2015, p.7) بالولايات المتحدة الأمريكية، بوضع معايير للتصميم الهندسي. ضمن معايير منهج العلوم Science، من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (k-12). ويوضح جدول (٧) معايير ومؤشرات التصميم الهندسي في منهج العلوم للأطفال من الروضة وحتى الصف الرابع الابتدائي (k-4).

ويتضح من الجدول (٧) أن المعايير تعد بمثابة خطوات/ عمليات فرعية لعملية التصميم الهندسي.

• **معايير هيئة المعايير والمناهج المدرسية (SCSA) باستراليا:**

قامت هيئة المعايير والمناهج المدرسية (School Curriculum and Standards Authority (SCSA), 2017, pp.41-42) باستراليا، بتحديد خطوات/ العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي ومؤشراتها في منهج التصميم والتكنولوجيا Design and Technologies Curriculum لمرحلة ما قبل المدرسة Pre-primary، كما يوضح جدول (٨).

جدول (٧): معايير ومؤشرات عملية التصميم الهندسي EDP في منهج العلوم للأطفال من رياض الأطفال وحتى الصف الرابع الابتدائي (k-4) بولاية نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية

المؤشرات	المعايير
<p>١- ١ يحدد Identify شيء object بسيط /simple شائع common يمكن تحسينه improved وتحديد الغرض purpose من التحسين improvement .</p> <p>٢- ١ يحدد Identify ميزات features شيء ما يساعد help أو يعوق hinder أداء performance الشيء.</p> <p>٣- ١ يقترح Suggest طرقاً ways يمكن بها جعل الشيء مختلفاً differently أو ثابتاً fixed أو محسناً improved ضمن قيود constraints معينة.</p>	<p>١ - وصف Describe الأشياء objects، سواء كانت خيالية imaginary أو حقيقية real، والتي يمكن أن تتم نمذجتها modeled أو تصنع بشكل مختلف made differently، واقتراح suggest الطرق ways التي يمكن بها تغيير changed الأشياء، أو إصلاحها fixed ، أو تحسينها improved.</p>
<p>١- ٢ يحدد Identify الأسئلة questions المناسبة appropriate للطرح ask حول تصميم design شيء ما.</p> <p>٢- ٢ يحدد Identify المصادر resources المناسبة appropriate للاستخدام، لمعرفة find out تصميم design شيء ما.</p> <p>٣- ٢ يصف Describe التصميمات السابقة prior designs للشيء.</p>	<p>٢ - التحقيق Investigate في الحلول solutions والأفكار ideas السابقة prior من الكتب books والمجلات magazines والعائلة family والأصدقاء friends والجيران neighbors وأعضاء المجتمع community members.</p>
<p>١- ٣ يضع قائمة List بالحلول الممكنة possible solutions ، ويطبق مهارات الرياضيات والعلوم المناسبة للمعلم.</p> <p>٢- ٣ يطور Develop ويطبق apply معايير criteria لتقييم evaluate الحلول الممكنة possible solutions.</p> <p>٣- ٣ يختار Select حلاً متوافقاً مع consistent with قيود constraints معينة، ويشرح explain سبب اختياره.</p>	<p>٣ - توليد Generate الأفكار للحلول الممكنة possible solutions بشكل فردي individually ومن خلال النشاط الجماعي group activity ، وتطبيق apply مهارات الرياضيات mathematics والعلوم science المناسبة للعمر age-appropriate ، وتقييم evaluate الأفكار وتحديد determine أفضل الحلول best solution، وشرح explain أسباب reasons الاختيارات choices .</p>
<p>١- ٤ يكون Create رسماً graphic أو خطة plan مناسبة، واضعاً قائمة listing بجميع المواد المطلوبة all materials ، مشيراً needed fit إلى كيفية تناسب الأشياء مع بعضها together ، و موضحاً تفاصيل detailing خطوات التجميع steps for assembly.</p> <p>٢- ٤ يبني Build نموذجاً model للشيء، معدلاً modifying الخطة حسب الضرورة as necessary .</p>	<p>٤ - تخطيط Plan وبناء build - تحت إشراف under supervision نموذجاً model للحل ، وذلك باستخدام المواد والعمليات processes والأدوات اليدوية hand tools المألوفة familiar .</p>
<p>١- ٥ يحدد Determine طريقة لاختبار الحل solution أو النموذج model النهائي finished .</p> <p>٢- ٥ يجري الاختبار Perform the test ، ويسجل النتائج record the results ، صديداً numerically و / أو بيانياً graphically.</p> <p>٣- ٥ يحلل النتائج Analyze results ويقترح suggest كيفية تحسين الحل improve solution أو النموذج model ، باستخدام أشكال formats شفوية oral أو رسومية graphic أو مكتوبة written .</p>	<p>٥ - مناقشة Discuss أفضل الطرق لاختبار الحل solution ، وإجراء الاختبار perform the test تحت إشراف المعلم teacher ، وتسجيل record وتصوير portray النتائج من خلال الوسائل العديدة numerical والرسومات graphic، والمناقشة الشفوية orally discuss ، وتعمل الأشياء أو لا تعمل، وتلخيص النتائج summarize results ، واقتراح suggesting طرق لحل الحل أفضل better .</p>

جدول (٨): خطوات عملية التصميم الهندسي EDP ومعاييرها في منهج التصميم والتكنولوجيا
لمرحلة ما قبل المدرسة وفقا لهيئة المعايير والمناهج المدرسية (SCSA) باستراليا

المعايير	خطوات عملية التصميم الهندسي
استكشاف Explore احتياجات التصميم needs for design	البحث والتحديد Investigating and defining
توليد Generate وتسجيل record أفكار للتصميم design ideas من خلال الوصف describing ، الرسم drawing ، النمذجة modelling و / أو تتابع sequence من الخطوات المكتوبة written أو المنطوقة spoken .	التصميم Designing
استخدام Use المكونات components والمعدات equipment المعطاة given لصنع make حلول بسيطة simple solutions بأمان safely .	الإنتاج والتنفيذ Producing and implementing
استخدام Use التفضيلات الشخصية personal preferences لتقويم evaluate نجاح solutions البسيطة simple solutions.	التقويم Evaluating
العمل Work بشكل مستقل independently – أو مع الآخرين with others إذا تطلب الأمر required – لإيجاد حلول.	التعاون والإدارة Collaborating and managing

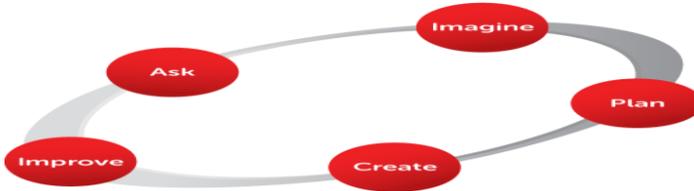
ويستند تصميم خبرات/ أنشطة التصميم الهندسي في منهج الروضة، إلى مجموعة من الأسس، التي تصنف إلى أربع فئات رئيسة (Cunningham, Lachapelle, 2016, p.4)، يوضحها جدول (٩).

جدول (٩): الأسس التي يستند إليها تصميم خبرات/ أنشطة التصميم الهندسي
في منهج الروضة وفئاتها

الأسس Principles	الفئة Category
<ul style="list-style-type: none"> إستخدام القصص narratives لتنمية develop وتحفيز motivate فهم understanding الأطفال لمكان الهندسة engineering's place في العالم. توضيح Demonstrate كيفية مساعدة المهندسين engineers للناس people أو الحيوانات animals أو البيئة environment أو المجتمع society . تقديم Provide نماذج يحثى بها role models ، مع مجموعة من الخصائص الديموجرافية demographic characteristics . 	<p>(١) وضع التعلم Set learning في سياق العالم الواقعي real world context</p>
<ul style="list-style-type: none"> التأكد Ensure من أن تحديات التصميم design challenges مفتوحة النهاية open-ended ، مع أكثر من more than one correct answer . إنتاج Produce تحديات التصميم design challenges يمكن تقويمها بكل من المقاييس measures النوعية qualitative والكمية quantitative . تعزيز Cultivate التعاون collaboration والعمل في فريق teamwork ، إشراك Engage الأطفال في الهندسة النشطة active ، العملية hands-on ، القائمة على الاستقصاء.inquiry-based 	<p>(٢) تقديم Present تحديات تصميم design أصيلة / authentic challenges للممارسات الهندسية engineering practice</p>
<ul style="list-style-type: none"> نمذجة Model وتوضيح make explicit ممارسات الهندسة practices of engineering . افتراض Assume عدم الإلمام السابق no previous familiarity بالمواد materials أو المهام tasks أو المصطلحات terminology . إنتاج Produce أنشطة activities مرنة flexible لاحتياجات needs وقدرات abilities أنواع مختلفة من المتعلمين different kinds of learners 	<p>(٣) تدعيم Scaffold عمل الطفل child work</p>
<ul style="list-style-type: none"> تهيئة Cultivate بيئات التعلم learning environments التي يكون فيها لجميع أفكار ideas الأطفال ومساهماتهم contributions قيمة value . تدعيم Foster الأداء الفعلي agency للأطفال كمهندسين engineers . تطوير Develop التحديات challenges التي تتطلب require مواد materials منخفضة التكلفة low-cost ومتاحة بسهولة readily available . 	<p>(٤) توضيح Demonstrate أن كل شخص everyone يستطيع ممارسة الهندسة can engineer .</p>

وقد اهتمت العديد من البرامج والمشروعات العالمية بتفعيل دور خبرات أو أنشطة التصميم الهندسي، في تحقيق أهداف التعليم الهندسي لطفل الروضة، بشكل تم فيه وضع نماذج تحدد الخطوات/ العمليات الفرعية المتضمنة في عملية التصميم الهندسي EDP، كما وضع البعض منها استراتيجيات لتوظيف تلك العملية، ومن أبرز هذه البرامج والمشروعات:

• مشروع "الهندسة أساسية" Engineering is Elementary (EiE) Project: تم تأسيس هذا المشروع عام (٢٠٠٣م)، بواسطة متحف العلوم بولاية بوسطن Museum of Science in Boston's بالولايات المتحدة الأمريكية، بهدف غرس cultivate الفهم understanding وحل المشكلات problem-solving في الهندسة engineering والتكنولوجيا technology، لدى الأطفال في سن المدرسة الابتدائية elementary school-aged children (Cunningham, 2009.p.11)، ثم تم التوسع في المشروع ليشمل أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال، ويعتمد المشروع على نموذج لعملية التصميم الهندسي EDP، يتضمن خمسة خطوات هي: إسأل Ask، تخيل Imagine، خطط Plan، ابتكر Create، حسن Improve. وذلك كما يتضح بشكل (٣)، وبحيث تتضمن كل خطوة من هذه الخطوات قيام الطفل بطرح تساؤلات asking questions، أو اتخاذ قرارات making decisions، كما يتضح بجدول (١٠) (EiE, 2017a).



شكل (٣): نموذج عملية التصميم الهندسي EDP للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وحتى الصف الخامس الابتدائي (PreK-5) في مشروع "الهندسة أساسية" EiE التابع لمتحف العلوم بولاية بوسطن.

والبرنامج الموجه لمرحلة رياض الأطفال EiE for Kindergarten مصمم تحت شعار "ساعد أطفال اليوم ليصبحوا القائمين بحل مشكلات الغد" Help today's children become the problem solvers of tomorrow، ويتضمن وحدتين، تضع كل منهما سياقاً context وتقدم المشكلة مع مجموعة قصصية غنية rich storybook ترشد guides الأطفال خلال أعمالهم الهندسية engineering work. تحتوي القصص على شخصيات characters تقوم بنمذجة model كيفية العمل بشكل تعاوني work collaboratively، والمثابرة persist خلال الصعوبات difficulties، والاحتفال celebrate بالنجاحات successes. وللتماشى مع مدى انتباه attention spans أطفال الروضة، يطرح كل فصل في القصة نشاطاً عملياً hands-on، يُبقي keeps الأطفال على

ارتباط engaged with بالهدف طويل المدى longer-term goal المتمثل في تصميم designing وتحسين improving الحلول solutions، بحيث يعملون مع أقرانهم peers نحو toward تحقيق هدف مشترك common goal، ويتعلمون كيفية توصيل communicate عمليات التفكير thought processes الخاصة بهم بطرق جديدة (EiE, 2017b).

جدول (١٠): تساؤلات الطفل وقراراته في مراحل نموذج عملية التصميم الهندسي EDP للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال وحتى الصف الخامس الابتدائي (Prek-5) في مشروع "الهندسة أساسية" EiE التابع لمتحف العلوم بولاية بوسطن

مراحل النموذج	تساؤلات الطفل أوقراراته
سؤال Ask	- ما هي المشكلة؟ What is the problem? - ما الذي فعله الآخرون؟ What have others done? - ماهي القيود؟ What are the constraints?
تخيل Imagine	- ما هي بعض الحلول؟ What are some solutions? - إ طرح أفكار Brainstorm ideas - اختر الأفضل Choose the best one
خطط Plan	- ارسم مخططا Draw a diagram - ضع قوائم بالمواد التي ستحتاجها Make lists of materials you will need
إنكر Create	- اتبع خطتك وكونها Follow your plan and create it. - اختبرها! Test it out!
حسن Improve	- تحدث عما ينجح وما لا ينجح وما يمكن أن يعمل بشكل أفضل Talk about what works, what doesn't, and what could work better - عدل التصميم الخاص بك لجعله أفضل Modify your design to make it better - اختبره Test it out!

• برنامج المجتمع : Community Program

تم تصميم هذا البرنامج عام (٢٠١٤م) بواسطة ليا آن كريستنسون Lea Ann Christenson، الأستاذ بجامعة توسون Towson University، وجيني جيمس Jenny James، السفير الإقليمي لمدارس ومراكز التعليم اللوثرية regional ambassador for Lutheran Schools and Learning Centers، بولاية ميريلاند Maryland بالولايات المتحدة الأمريكية. وهو برنامج موجه للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، يركز على تنمية وعي الأطفال بمفهوم المجتمع Community، باستخدام عملية التصميم الهندسي EDP، بشكل يتم فيه توظيف مركز البناء بالبلوكات/الكتل الخشبية block center، بحيث يندمج الأطفال في أنشطة، يتم فيها عمل تصميمات هندسية مرتبطة بالخدمات العامة والخاصة وأدوار الأشخاص في المجتمع، لإثارة وعي الأطفال بأن بناء مجتمع building a community يعني البناء من أجل building for أشخاص لديهم احتياجات متنوعة variety of needs، وبشكل يقوم فيه الأطفال ببناء build واختبار حلول test solutions لمشكلات حياة واقعية real-world problems، وبحيث يتم تدريبهم على مهارات: (أ) تعريف المشكلات define problems، (ب)

البحث عن الحلول research solutions، (ج) بناء واختبار النماذج المبدئية build and test prototypes، (د) مشاركة النتائج مع الأصدقاء والعائلة share the results friends and family. ويحيث يسير تدريب الأطفال على هذه المهارات، وفقا لعدد من الخطوات أو المراحل، كالتالي:

◀ طرح التساؤلات وتعريف المشكلات Asking questions and defining problems ويتم فيها استكشاف exploring موضوع المجتمع the topic of community، من خلال رحلات أو زيارات ميدانية لأماكن الخدمات العامة والخاصة بالمجتمع، بشكل تتم فيه المناقشة حول الأعمال works والوظائف jobs، والمباني التي يعمل بها الأشخاص، وبعد العودة للقاعة يقوم الأطفال بتسجيل record ملاحظاتهم observations، من خلال الكتابة writing أو الرسم drawing pictures، ثم تبدأ المرحلة الأولى من عملية التصميم الهندسي، وهي طرح الأسئلة حيث تقوم المعلمة بنمذجة model طرح الأسئلة، ثم تشجع الأطفال على طرح الأسئلة بأسلوبهم الخاص، وتدور الأسئلة حول موضوعات مثل: المباني التي يعمل بها الأشخاص، وما يحتاجه الأشخاص للوصول إلى أماكن عملهم، بحيث يتم تحديد تحديات هندسية، مثل: تصميم مباني buildings، أو طرق roads، أو كباري bridges.

◀ استخدام البحث الأساسي للتخطيط والتكوين Using background research to plan and Create

◀ وفيها يتم عرض كتاب book وقصة مصورة storybook حول موضوع التصميم، ومناقشة الأطفال حولهما، مع وضعهما في مركز البناء بالبلوكات لإمكانية رجوع الأطفال إليهما.

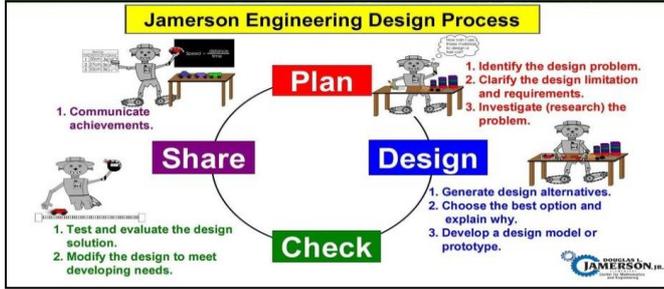
◀ البناء والاختبار وإعادة التصميم Building, testing, and redesigning: يقوم الأطفال بالعمل في مجموعات لبناء التصميم، ويتم طرح أسئلة لتحدي الأطفال challenge the children، لاختبار وإعادة تصميم إنتاجاتهم الهندسية.

◀ مشاركة النتائج Communicating results: يتم تشجيع الأطفال على التحدث عن talking about تصميماتهم، مع تسجيل عروضهم بالفيديو، لعرضها على أولياء الأمور. (Christenson & James, 2015)

• برنامج جيمرسون Jamerson Program :

تم تصميم هذا البرنامج عام (٢٠١٤م) بمدرسة جيمرسون الابتدائية Jamerson Elementary School بسانت بطرسبرج St. Petersburg بولاية فلوريدا Florida بالولايات المتحدة الأمريكية، تحت شعار: "المفكرون الهندسيون المبتكرون من أجل نجاح عالمي" "Engineering innovative thinkers for global success"، وهو برنامج موجه للأطفال من الروضة وحتى الصف الخامس الابتدائي (K-5)، يهدف إلى تنمية المعارف knowledge والمهارات skills وعادات العقل habits of mind للمعلماء والمهندسين الناجحين successful scientists and engineers، لدى الأطفال. وبحيث اشتملت عادات العقل التي

استهدف البرنامج تنميتها على خمسة عادات، هي: حب الاستطلاع curiosity، الابتكار creativity، التفكير الناقد critical thinking، والمثابرة perseverance، التواصل communication، باعتبارها ما يمتلكه possess المخترعين الناجحين successful innovators. ويعتمد البرنامج على توظيف عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية الجوانب المستهدفة، في إطار نموذج لتلك العملية، يتضمن أربعة مراحل يوضحها شكل (٤)، ويمكن تلخيص عمليات التصميم الهندسي الأساسية والفرعية بنموذج جيمرسون كما بجدول (١١).



شكل (٤): نموذج جيمرسون Jamerson لعملية التصميم الهندسي EDP للأطفال من الروضة وحتى الصف الخامس (K-5)

جدول (١١): الخطوات الأساسية والفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP في نموذج جيمرسون Jamerson

الخطوات الفرعية	الخطوات الأساسية لعملية التصميم الهندسي
Identify the design problem Clarify the design limitation and requirements Investigate (research) the problem	التخطيط Plan - تحديد المشكلة التصميمية - توضيح حد ومتطلبات التصميم requirements
Generate design alternatives Choose the best options and explain why Develop a design model or prototype	التصميم Design - توليد بدائل للتصميم - اختيار البديل الأفضل وشرح لماذا why - تطوير نموذج تصميمي أو نموذج مبدئي
Test and evaluate design solution Modify the design to meet developing needs	الفحص Check - اختبار وتقييم الحل التصميمي - تعديل التصميم لتلبية الحاجات المتطورة developing needs
Communicate achievements	المشاركة Share - مشاركة الإنجازات

وتعتمد استراتيجية التعليم والتعلم بأنشطة البرنامج على قيام الأطفال في مجموعات صغيرة، بالتعاون فيما يلي:

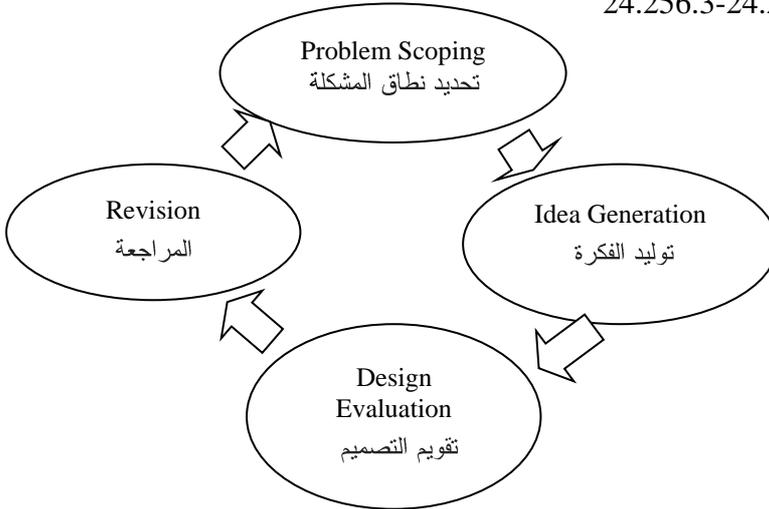
« تحديد identify مشكلات واقعية real-world problems
« التخطيط plan لحلول متعددة multiple solutions واختيار select أكثرها كفاءة efficient

« تصميم design نماذج models ونماذج مبدئية prototypes، للفحص في مقابل قيود التصميم الصارمة check against rigorous design constraints

◀ مشاركة النتائج (Hefty, 2014, pp.56-57)

• برنامج "مواعيد اللعب" Playdates Program

تم تصميم هذا البرنامج عام (٢٠١٤م) بواسطة بريانا دوري Brianna Dorie، ومونيكا كارديلا Monica Cardella، الاستاذان بجامعة بورديو Purdue University، وجينا سفاروفسكي Gina Svarovsky، كبير معاوني التقويم والبحوث Senior Evaluation and Research Associate بمتحف العلوم بولاية مانيسوتا Science Museum of Minnesota، بالولايات المتحدة الأمريكية. وهو برنامج موجه للأطفال من سن (٣-٦) سنوات، يركز على تنمية بعض السلوكيات الهندسية engineering behaviors لدى الأطفال باستخدام عملية التصميم الهندسي EDP، من خلال أنشطة هندسية engineering activities، مفتوحة النهاية open-ended بمشاركة الوالدين، بحيث يندمج engage الأطفال وأولياء أمورهم في أنشطة عملية hands-on activities، يتم فيها طرح تحديات هندسية engineering challenges، ترتبط ببناء أبراج build towers، وفقا لشروط معينة، كبناء برج بدون استخدام مكعبات الفوم الكبيرة out of large foam blocks، وبناء برج بدون استخدام المربعات البلاستيكية المتشابكة out of Dado Squares (plastic interlocking squares). وقد أعد مصممو البرنامج نموذجا لعملية التصميم الهندسي في مرحلة الطفولة المبكرة، يتضمن أربعة مراحل، كما يتضح بشكل (٥)، وقد تم تحديد ماهية هذه المراحل ومؤشرات الأداء بها/ السلوكيات الهندسية للطفل، كما يتضح بجدول (١٢). (Dorie, Cardella, Svarovsky, 2014, pp. 24.256.3-24.256.5)



شكل(٥): نموذج دوري، كارديلا، سفاروفسكي لعملية التصميم الهندسي EDP في مرحلة الطفولة المبكرة

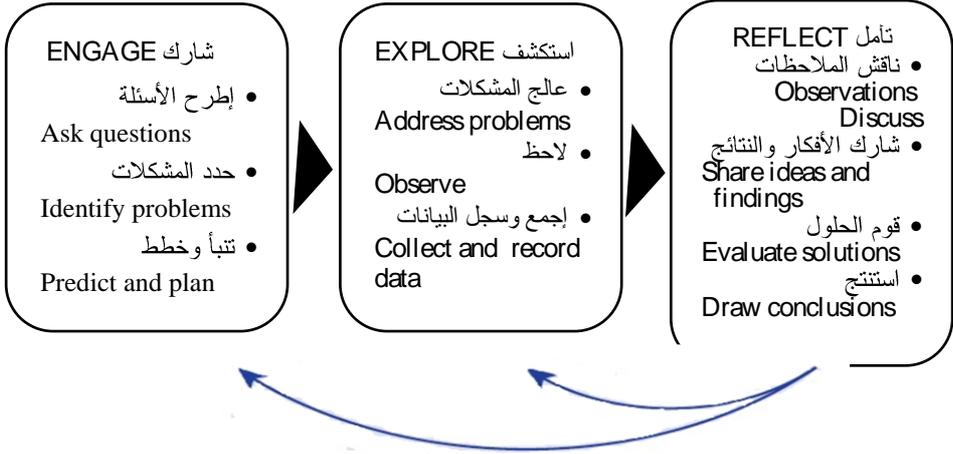
جدول (١٢): مراحل نموذج دوري، كارديلا، سفاروفسكي لعملية التصميم الهندسي EDP في مرحلة الطفولة المبكرة، وماهيتها ومؤشرات الأداء/ السلوكيات الهندسية للطفل بكل مرحلة

المراجعة Revision	تقويم التصميم Design Evaluation	توليد الفكرة Idea Generation	تحديد نطاق المشكلة Problem Scoping
النظري في التغييرات changes في التصميم design كنتيجة result للمتعذية الراجعة feedback.	تقويم التصميم الحالي current design (ليس لبند واحد (single item)	يحتوي Contains على عناصر elements من التخيل imagining ، العصف الذهني brainstorming والتخطيط planning	فهم boundaries of the problem
زيادة الكفاءة من طريق إجراء تغيير فعلي Increase efficiency by making a physical change تكرار استناداً إلى التغذية الراجعة (لفظياً أو مادياً) Iterate base on feedback (verbal or physical) التحسين Optimization	تقويم إكمال الهدف Assess goal Completion	صياغة الأفكار (قبل حدوث الفعل) (طرح الأفكار). Formulation of ideas (before action occurs) (Brainstorm) الالتزام باستراتيجية (التخطيط). Committing to a strategy (Planning) عملية اتخاذ القرار Decision making Process	تحديد القيود Identify constraints تكرار الهدف Restate goal النظر إلى جدوى المشكلة Look at feasibility of problem إضافة السياق Add context فهم الهدف (التعليمات) Understanding goal (instructions) تألف الكلمات/ المواد Familiarize w/ Materials تحديد/ تعيين الأدوار Identify/assign roles

• برنامج "أعطني هندسة" Gimme an E Program

تم تصميم هذا البرنامج عام (٢٠١٥م) بواسطة سينثيا هويتنجتون Cynthia Hoisington، وجيف وينوكور Jeff Winokur، بمركز تطوير التعليم Education Development Center (EDC)، بولاية ماساتشوستس Massachusetts بالولايات المتحدة الأمريكية، وذلك في إطار مشروع "رعاية العلماء الصغار" (١) Cultivating Young Scientists (CYS). والبرنامج موجه للأطفال من سن (٣- ٥) سنوات، في القاعات مختلطة الأعمار mixed-age classrooms، ويركز على تحقيق بعض معايير العلوم للجيل القادم NGSS في مرحلة ما قبل المدرسة PreK، باستخدام دائرة تعلم قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP، أطلق عليها The EER cycle، في إشارة إلى الحرف الأول من مسمى كل مرحلة من المراحل الثلاث المتضمنة فيها، كما يتضح بشكل (٦).

(١) مشروع تنموي من تنظيم المركز القومي للبحوث التربوية National Center for Education Research التابع لمعهد العلوم التربوية 'Institute of Education Sciences'، بالتعاون مع مركز كونينكتك للعلوم Connecticut Science Center بالولايات المتحدة الأمريكية.



Engage-Explore-Reflect Cycle

شكل (٦): دائرة التعلم The EER cycle القائمة على عملية التصميم الهندسي EDP في برنامج "اعطني هندسة" Gimme an E

وتمثل دائرة التعلم The EER cycle استراتيجية قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP، يتم فيها:

« استخدام الدعائم الإنتاجية productive prompts التي تستثير elicited معرفة الأطفال السابقة children's prior knowledge حول هياكل البناء building structures، ودعوة invite الأطفال إلى طرح الأسئلة raise questions، وتحديد المشكلات identify problems، والتنبؤ make predictions (مرحلة المشاركة Engage).

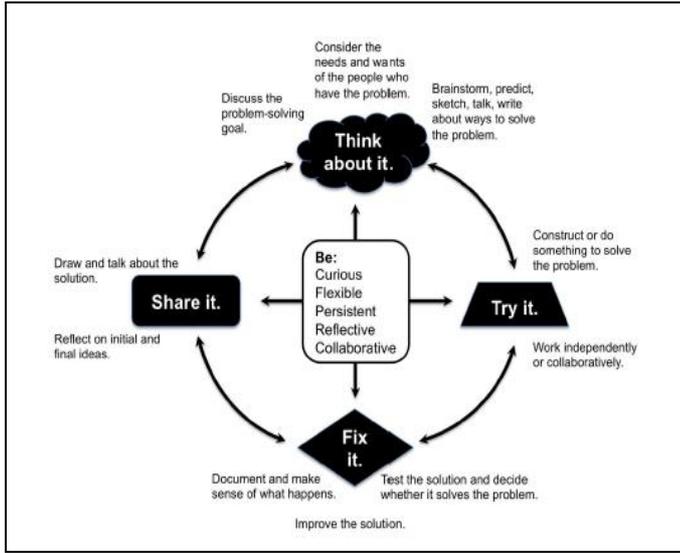
« تشجيع encourage الأطفال على ملاحظة observe مبادئهم، وتحديد identify، وتناول address، وحل تحديات البناء solve building challenges (مرحلة الاستكشاف العملي hands-on Explore).

« مساعدة help الأطفال على وصف describe خبرات البناء building experiences، باستخدام اللغة language، والرسومات drawings، والصور photos، والعرض demonstration والتعبير express عن أفكارهم emerging ideas حول كيفية صنع تركيبات structures قوية strong وثابتة stable (مرحلة التأمل Reflect). (Hoisington, & Winokur, 2015

• برنامج "إشراك المهندسين الصغار" Engaging Young Engineers Program : تم تصميم هذا البرنامج عام (٢٠١٥م) بواسطة إنجي ستون-ماكدونالد Angi Stone-MacDonald، وكريستين ويندل Kristen Wendell، وأن دوجلاس

Anne Douglass، وماري لولاف Mary Lu Love ، بجامعة ماساتشوستس بولاية بوسطن University of Massachusetts Boston، بالولايات المتحدة الأمريكية. وهو برنامج موجه للأطفال من سن (٣ - ٥) سنوات، يركز على تدريب الأطفال على بعض عادات العقل، والتي اعتبرها البرنامج مهارات لحل المشكلات problem-solving skills، من خلال توظيف عملية التصميم الهندسي EDP. واشتملت عادات العقل/ مهارات حل المشكلات على: حب الاستطلاع Curiosity، المثابرة Persistence، المرونة Flexibility، التأمل Reflection، التعاون Collaboration.

وقد أعد مصممو البرنامج نموذجاً لعملية التصميم الهندسي EDP في مرحلة الطفولة المبكرة، يتضمن أربعة مراحل، وبحيث تتم تنمية عادات العقل/مهارات حل المشكلات في سياق هذه المراحل، كما يتضح بشكل (٧)، ويمكن تلخيص مراحل النموذج، كما بجدول (١٣).



شكل(٦):نموذج عملية التصميم الهندسي EDP في برنامج "إشراك المهندسين الصغار"

ومن أهم الاعتبارات التي تمت مراعاتها في أنشطة "برنامج إشراك المهندسين الصغار"، مايلي:

- ◀ أن يعمل الأطفال على work on خطوة واحدة one أو ربما خطوتان two steps في عملية التصميم الهندسي EDP.
- ◀ أن تكون الأنشطة مصممة من أجل تنمية إحدى عادات العقل/ مهارات التفكير one thinking skill، ولكن عادة تؤكد على address عادات عقل/مهارات تفكير متعددة multiple thinking skills .

« تكوين Create بيئات environments حيث يمكن للأطفال أن يعملوا على كل من مشكلات problems مفتوحة النهاية open-ended، ومغلقة النهاية closed-ended.

« أن يكون لجميع الأطفال دور role في التفكير thinking والتخطيط building (Stone-MacDonald, Wendell, أو البناء planning و/ Douglass, & Love, 2015, pp. 3-21)

جدول (١٣): مراحل نموذج عملية التصميم الهندسي EDP الأساسية والفرعية في برنامج "إشراك المهندسين الصغار"

المراحل الفرعية لعملية التصميم الهندسي	المراحل الأساسية لعملية التصميم الهندسي
<p>Discuss the problem - مناقشة هدف حل المشكلة - Discuss solving goal</p> <p>Consider في النظر في احتياجات needs و رغبات wants الناس الذين لديهم المشكلة . who have the problem</p> <p>طرح الأفكار Brainstorm، والتنبؤ predict، والرسم التخطيطي sketch، والتحدث talk، والكتابة write عن طرق لحل المشكلة . ways to solve the problem</p>	<p>فكر فيه Think about it</p>
<p>Construct أو القيام بشيء do something لحل المشكلة</p> <p>العمل Work بشكل مستقل independently أو تعاوني collaboratively</p>	<p>جربه Try it</p>
<p>اختبار الحل Test the solution وتقرير decide ما إذا كان يحل المشكلة.</p> <p>توثيق Document وفهم make sense ما يحدث what happens</p> <p>تحسين الحل Improve the solution</p>	<p>قم بإصلاحه Fix it</p>
<p>الرسم Draw والحديث عن talk about الحل</p> <p>التأمل في Reflect on الأفكار ideas الأولية initial والنهائية final</p>	<p>شاركه Share it</p>

• تعليق على البرامج والمشروعات العالمية:

« أكد برنامج الهندسة أساسية EiE على : توظيف القصص في طرح المشكلات الهندسية على الأطفال، وتقديم شخصيات قصصية تقوم بنمذجة بعض السلوكيات المرغوبة كالتعاون والمثابرة، وتشجيع الأطفال على التساؤل الذاتي واتخاذ القرارات عبر خطوات عملية التصميم الهندسي EDP.

« أكد برنامج المجتمع Community Program على: ربط التحديات الهندسية بالبيئة والمجتمع المحيط، ودور المعلمة في نمذجة طرح التساؤلات المرتبطة بعملية التصميم، والاهتمام بتوظيف الكتب والقصص ذات العلاقة بموضوع التصميم، والعمل في مجموعات تعاونية لإنجاز التصميمات، والتواصل مع أولياء الأمور بشأن إنجازات أطفالهم خلال عملية التصميم.

« اهتم برنامج جيمرسون Jamerson Program بتعريف الأطفال بخطوات عملية التصميم الهندسي باستخدام شخصية رسومية تجذب انتباه الأطفال، وهي - كما يتضح من نموذج عملية التصميم الهندسي EDP بالبرنامج-

شخصية إنسان آلي، كما أكد على العمل في مجموعات تعاونية لإنجاز التصميمات، والدور الذي يمكن أن تلعبه عملية التصميم الهندسي في تنمية بعض عادات العقل وهي: حب الاستطلاع والابتكار والتفكير الناقد والمثابرة والتواصل.

« أوضح برنامج مواعيد اللعب Playdates Program أهمية الأنشطة المنزلية التي يمارس فيها الطفل خطوات عملية التصميم الهندسي EDP بمشاركة الوالدين، في تعزيز السلوكيات الهندسية المستهدفة لدى الأطفال.

« أوضح برنامج "أعطني هندسة" Gimme an E Program بعض التقنيات التي يمكن للمعلمة استخدامها لتوجيه الأطفال عبر مراحل عملية التصميم الهندسي EDP، مثل استخدام الدعائم الانتاجية productive prompts، وتشجيع الأطفال على الملاحظة والمعالجة والوصف.

« أوضح برنامج "إشراك المهندسين الصغار" Engaging Young Engineers أهمية كل من العمل المستقل والتعاوني لحل المشكلات الهندسية، مع طرح كل من المشكلات المفتوحة أو المغلقة النهائية، والدور الذي يمكن أن تلعبه عملية التصميم الهندسي في تنمية بعض عادات العقل وهي: حب الاستطلاع والمثابرة والمرونة والتأمل والتعاون، وإمكانية تخطيط أنشطة التصميم الهندسي بحيث يمكن أن يعمل النشاط الواحد على تنمية أكثر من عادة عقلية هندسية.

وقد دعمت نتائج الدراسات من أهمية استخدام الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية القائمة على عملية التصميم الهندسي في منهج الروضة، فقد أوضحت نتائج دراسة وجيكزاك وكابوبيانكو وديفيز - دو كس

(Wujczyk , Capobianco, & Diefes-Dux, 2010)، والتي أجريت على عينة من أطفال الروضة من (٥ - ٦) سنوات بالولايات المتحدة الأمريكية، فاعلية وحدة مقترحة قائمة على نموذج مشروع "الهندسة أساسية" EIE لعملية التصميم الهندسي EDP، في تنمية قدرة الأطفال على اختراع أفكار جديدة invent new ideas، وتطوير حلول ممكنة develop possible solutions، وإعطاء معنى للعالم من حولهم make meaning of the world around them، والحفاظ على المثابرة أثناء العملية remain persistent throughout the process.

كما أوضحت نتائج دراسة بينينسون وآخرون (Benenson, et al., 2012)، والتي أجريت على عينة من أطفال الروضة من (٥ - ٦) سنوات بالولايات المتحدة الأمريكية، فاعلية وحدة قائمة على نموذج مقترح لعملية التصميم الهندسي EDP ذو ثلاث خطوات هي: التصميم designing والصنع making، والاختبار testing، في مساعدة الأطفال على استخدام أنماط تنظيمية organizational patterns لخطوات صنع إنتاجاتهم الهندسية.

وأوضحت نتائج دراسة بانطويا وأجيري مونوز وهنت (Pantoya, Aguirre-Munoz & Hunt, 2015)، والتي أجريت على عينة من أطفال مرحلة الطفولة من سن (٣-٧) سنوات بالولايات المتحدة الأمريكية، فاعلية استراتيجية قائمة على نموذج مشروع "الهندسة أساسية" EiE لعملية التصميم الهندسي EDP، تعتمد على التكامل بين قراءة الكتب المتمركزة حول الهندسة -engineering-centered books، والرسم التخطيطي للأفكار sketches، في تقديم مفهوم التصميم الهندسي engineering design، وتعزيز الابتكار creativity، لدى الأطفال.

وهدفت دراسة أجيري مونوز وبانتويا (Aguirre-Munoz & Pantoya, 2016) إلى التحقق من فاعلية استراتيجية قائمة على نموذج مشروع "الهندسة أساسية" EiE لعملية التصميم الهندسي EDP، تعتمد على التكامل بين الأدب المتمركز حول الهندسة engineering-centered literature، والمحادثات الأكاديمية academic conversations، في تعزيز الاندماج مع المحتوى الهندسي engagement with engineering content لدى عينة من أطفال الروضة متنوعة اللغة linguistically diverse بالولايات المتحدة، وأوضحت النتائج فاعلية الأنشطة القائمة على الاستراتيجية المقترحة في توفير سياق ذو معنى meaningful context لتعزيز كل من الاندماج السلوكي النشط Active behavioral engagement، والاندماج المعرفي cognitive engagement مع المحتوى الهندسي لدى الأطفال.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة، يتضح وجود ندرة واضحة في الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على عملية التصميم الهندسي، لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة.

• فروض الدراسة

تحدد فروض الدراسة الحالية، كالتالي:

- ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM، لصالح أطفال المجموعة التجريبية.
- ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM، لصالح التطبيق البعدي.
- ◀ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، على مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM، في القياسين البعدي والتبقي.

• أدوات ومواد الدراسة :

استخدمت الباحثة عدداً من الأدوات ومادة للمعالجة التجريبية، كالتالي:

- أدوات استطلاع رأى، واشتملت على ما يلي:
- استبيان حول قائمة عادات العقل الهندسية EHoM ومعاييرها ومؤشراتها المناسبة لأطفال الروضة.
- تم إعداده بهدف الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وفقاً للخطوات التالية:
- ◀ تحديد الهدف من القائمة: وتمثل في تحديد أهم عادات العقل الهندسية EHoM ومعاييرها ومؤشراتها التي يمكن تحقيقها لدى أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال.
- ◀ تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق القائمة بالرجوع لمصدرين أساسيين هما: المنظوران العالميان في تحديد عادات العقل الهندسية EHoM في مناهج وبرامج التعليم الهندسي الموجهة للمتعلمين من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي (K-12)، والبرامج والمشروعات العالمية التي تناولت تنمية عادات العقل لدى أطفال الروضة من خلال توظيف عملية التصميم الهندسي EDP.
- ◀ وضع القائمة في صورتها المبدئية.
- ◀ تضمين الصورة المبدئية للقائمة في استبيان: وذلك بهدف استطلاع الرأي حول الآتي:
- عادات العقل الهندسية EHoM، من حيث: مدى شمولها، العادات التي يمكن إضافتها.
- معايير عادات العقل الهندسية EHoM، من حيث: ارتباط المعيار بعادة العقل الهندسية المحددة (مرتبط / غير مرتبط)، والمعايير التي يمكن إضافتها.
- مؤشرات عادات العقل الهندسية EHoM، من حيث: مناسبة كل مؤشر للطفل (مناسب/ غير مناسب)، درجة أهمية كل مؤشر بالنسبة للطفل (مهم/ متوسط الأهمية/ غير مهم)، ارتباطه بالمعيار المحدد (مرتبط/ غير مرتبط)، دقة الصياغة العلمية واللغوية (دقيقة/ غير دقيقة)، والمؤشرات التي يمكن إضافتها.
- ◀ عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق القائمة: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وتربية الطفل، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على بنود القائمة ما بين ٨٠٪ - ٨٥٪، وتم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في إعادة صياغة بعض المعايير والمؤشرات.
- ◀ وضع القائمة في صورتها النهائية: حيث اشتملت على العادات والمعايير والمؤشرات الموضحة بجدول (١٤).
- استبيان حول قائمة الخطوات/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP ومعاييرها المناسبة لتدريب أطفال الروضة على عادات العقل الهندسية EHoM:
- تم إعداده بهدف الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وفقاً للخطوات التالية:

جدول (١٤): الصورة النهائية لقائمة عادات العقل الهندسية EHoM ومعاييرها ومؤشراتها لدى أطفال الروضة

المؤشرات Indicators	المعايير Standards	عادات العقل الهندسية EHoM
١- ١ يحدد عناصر/ أجزاء الحل التصميمي. ٢- ١ يصف كيفية ارتباط المواد -المستخدمة في عمل نموذج الحل التصميمي - ببعضها البعض، وإسهامها في الحل التصميمي. ٣- ١ يشرح كيف تؤثر إزالة عنصر أو جزء من الحل التصميمي، على الحل التصميمي بأكمله.	تحديد الروابط والتفاعلات بين العناصر التي تشكل الحل التصميمي ، كنظام كلي.	١- تفكير النظم Systems thinking
١- ٢ يطرح تساؤلات لتحديد المشكلة الهندسية. ٢- ٢ يناقش هدف حل المشكلة الهندسية. ٣- ٢ يطرح تساؤلات حول معايير أو قيود (شروط) الحل التصميمي.	استكشاف المشكلات الهندسية.	٢- إيجاد المشكلات Problem-finding
١- ٣ يرسم رسماً تخطيطياً للحل التصميمي المبدئي . ٢- ٣ يستخدم مواداً ملموسة ملائمة، لعمل نموذج يمثل الحل التصميمي. ٣- ٣ يرسم/يصمم خريطة للتعبير عن عمليات تفكيره في الحل التصميمي.	تحويل التصورات العقلية /الصور الذهنية إلى تمثيلات بصرية، لحل المشكلات الهندسية.	٣- التصور البصري Visualizing
١- ٤ يختبر الحل التصميمي، لتحديد ما إذا كان قد حل المشكلة الهندسية المطروحة أم لا . ٢- ٤ يعدل التصميم، في ضوء نتائج عملية الاختبار. ٣- ٤ يعيد اختيار الحل التصميمي المعدل.	جعل الحل التصميمي أكثر كفاءة في حل المشكلة الهندسية المطروحة.	٤- التحسين Improving
١- ٥ يولد بدائلًا متعددة للحلول التصميمية. ٢- ٥ يقترح طرقاً متنوعة لتصميم المنتج الهندسي. ٣- ٥ يتبع طرقاً غير تقليدية في التآليف بين المواد، لتنفيذ الحل التصميمي.	توليد أفكار وحلول متعددة ومتنوعة ومتفرقة لحل المشكلات الهندسية.	٥- الابتكار Creativity
١- ٦ يتنافس مع بعض زملائه، أثناء أداء المهمة/حل المشكلة الهندسية، للوصول إلى مستوى أفضل في الأداء . ٢- ٦ يستمر في الأداء حتى يتجزأ المهمة/حل المشكلة الهندسية، حتى لو انصرف زملائه لعمل أشياء أخرى . ٣- ٦ يعدل في طريقة أدائه، للوصول لمستوى أفضل في أداء المهمة/حل المشكلة الهندسية.	التعامل مع التحديات والمشكلات الهندسية باعتبارها فرصاً للإنجاز.	٦- التفاؤل Optimism
المؤشرات Indicators	المعايير Standards	عادات العقل الهندسية EHoM
١- ٧ يحدد غرض أو أغراض إضافية، يمكن استخدام الحل التصميمي فيها، بخلاف الغرض الأساسي/الأولي. ٢- ٧ يقترح تعديلات يمكن إجراؤها على الحل التصميمي، ليكون مناسباً للغرض أو الأغراض الإضافية التي تم تحديدها. ٣- ٧ يعدل في عناصر الحل التصميمي، ليكون مناسباً للغرض أو الأغراض الإضافية التي تم تحديدها.	جعل شيء مصمم لغرض واحد، مناسباً لغرض آخر.	٧- التكيف Adapting
١- ٨ يتفاوض مع أقرانه حول مشاركة المواد والأدوات المستخدمة في تنفيذ الحل التصميمي. ٢- ٨ يساعد أقرانه في تنفيذ الحل التصميمي، سواء بالأفكار أو بالأداء. ٣- ٨ يقدم التشجيع لأقرانه أثناء تنفيذ الحل التصميمي.	العمل ضمن فريق لحل المشكلات الهندسية.	٨- التعاون Collaboration
١- ٩ يصف الحل التصميمي النهائي بعبارة واضحة. ٢- ٩ يشرح دوره في تنفيذ الحل التصميمي، مع زميله (أو مع مجموعة من أقرانه). ٣- ٩ يشرح طريقة تفكيره في الحل التصميمي النهائي بعبارة واضحة.	مشاركة نتائج التصميم الهندسي، وطرق التفكير فيها مع الآخرين.	٩- التواصل Communication
١- ١٠ يشرح كيف يمكن مراعاة عوامل أمان الآخرين والبيئة، عند حل المشكلة الهندسية من خلال عملية التصميم. ٢- ١٠ يراعي عدم إحاق الضرر بالمنتجات الهندسية لأقرانه، أثناء قيامه بتنفيذ إنتاجه الهندسي. ٣- ١٠ يتوقع التأثيرات المرغوبة وغير المرغوبة لحله التصميمي على الناس والبيئة.	الاهتمام بتأثيرات الحل التصميمي على الناس والبيئة.	١٠- الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية Attention to ethical considerations

◀ تحديد الهدف من القائمة: وتمثل في تحديد أنسب الخطوات/العمليات الفرعية والمعايير لعملية التصميم الهندسي EDP، لتدريب أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال على عادات العقل الهندسية EHoM.

◀ تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق القائمة بالرجوع لعدد من المصادر تمثلت في: المعايير العالمية لعملية التصميم الهندسي في منهج رياض الأطفال، والبرامج والمشروعات العالمية التي اهتمت بتفعيل دور خبرات أو أنشطة التصميم الهندسي في تحقيق أهداف التعليم الهندسي لطفل الروضة، والدراسات السابقة التي استخدمت الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية القائمة على عملية التصميم الهندسي في منهج الروضة، القائمة النهائية لعادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة (جدول ١٤).

◀ وضع القائمة في صورتها المبدئية.

◀ تضمين الصورة المبدئية للقائمة في استبيان: وذلك بهدف استطلاع الرأي حول الآتي:

✓ الخطوات/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP، من حيث: مدى شمولها، الخطوات/العمليات الفرعية التي يمكن إضافتها.

✓ معايير الخطوات/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP، من حيث: ارتباط المعيار بالخطوة/العملية الفرعية المحددة (مرتبط / غير مرتبط)، وما يمكن إضافته للمعيار.

✓ مؤشرات عادات العقل الهندسية EHoM التي يمكن التدريب عليها في كل خطوة/عملية فرعية، من حيث: ارتباط كل مؤشر بالخطوة/العملية الفرعية المحددة (مرتبط/ غير مرتبط)، والمؤشرات التي يمكن إضافتها.

◀ عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق القائمة: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج، وتربية الطفل، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على بنود القائمة ما بين ٨٥% - ٩٠%، وتم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في إعادة صياغة بعض المعايير وإضافة بعض المؤشرات.

◀ وضع القائمة في صورتها النهائية: حيث اشتملت على الخطوات/العمليات الفرعية والمعايير والمؤشرات الموضحة بجدول (١٥).

• استبيان حول الإطار العام للاستراتيجية المقترحة القائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة:

تم إعداد هدف الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وفقاً للخطوات التالية:

◀ تحديد الفلسفة التي تستند إليها الاستراتيجية المقترحة.

◀ تحديد الهدف العام للاستراتيجية المقترحة.

◀ تحديد أسس بناء الاستراتيجية المقترحة.

جدول (١٥): الصورة النهائية لقائمة الخطوات/العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP ومعاييرها المناسبة لتدريب أطفال الروضة على عادات العقل الهندسية EHoM

مؤشرات عادات العقل الهندسية EHoM التي يمكن تدريب الطفل عليها	المعايير	خطوات عملية التصميم الهندسي EDP
إيجاد المشكلات (٢- ١- ٢،٢- ٣) (٧).	طرح الأسئلة وإجراء الملاحظات واستخلاص المعلومات، لصياغة المشكلة بشكل واضح.	تحديد المشكلة "إسأل" (١)
الابتكار (٥- ٥،١- ٢)	طرح الأفكار حول كيفية حل المشكلة، أو تصميم المنتج الهندسي، واختيار أحد الحلول مع التبرير.	اقتراح بدائل للحلول التصميمية "فكر"
التفكير المنظومي (١- ١). التصور البصري (٣- ٣،١- ٣). التفاوض (٦- ٦،١- ٦،٢- ٣). الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية (١٠- ١٠،١- ٣).	تكوين رسم أو خطة مناسبة لحل تصميمي محدد، مع وضع قائمة بجميع المواد المطلوبة، وتوضيح أحجام الأجزاء، والإشارة إلى كيفية تناسب الأشياء مع بعضها، وتوضيح تفاصيل خطوات التجميع، وتوضيح كيفية مراعاة عوامل أمان الآخرين والبيئة.	التخطيط "خطط"
التصور البصري (٣- ٢). الابتكار (٥- ٣). التفاوض (٦- ٦،١- ٦،٢- ٣). التعاون (٨- ٨،٢- ٣). الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية (١٠- ٢).	عمل نموذج مبدئي للحل التصميمي، وفقا لخطة التصميم، وباستخدام المواد والأدوات المعطاة.	التصميم "نفذ"
التصور البصري (٣- ٢). التحسين (٤- ٤،١- ٤،٢- ٣). التفاوض (٦- ٣).	اختبار النموذج المبدئي وتقييمه في ضوء معايير وشروط التصميم، وإجراء التعديلات لعمل النموذج النهائي.	الفحص "جرب"
التفكير المنظومي (١- ١،١- ٢،٢- ٣). التحسين (٤- ٤،١- ٤،٢- ٣). التفاوض (٦- ٦،٢- ٣). التواصل (٩- ٩،١- ٩،٢- ٣). التكيف (٧- ٧،١- ٧،٢- ٣). الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية (١٠- ٢).	عرض التصميم النهائي ووصفه، مع توضيح طريقة التفكير في تنفيذه، وتعديله للتحسين أو لجعله مناسباً لغرض آخر بخلاف الذي صمم من أجله، سواء بالأفكار أو بالأداء، في ضوء التغذية الراجعة.	المشاركة "إعرض"

◀ تحديد مراحل الاستراتيجية المقترحة.

◀ تحديد الخطوات/ العمليات الفرعية لعملية التصميم الهندسي EDP وعادات العقل الهندسية EHoM ومؤشراتها والتساؤلات الذاتية التي يتم تدريب الطفل عليها في مراحل الاستراتيجية المقترحة.

◀ وضع الإطار العام للاستراتيجية المقترحة في صورته المبدئية.

◀ تضمين الصورة المبدئية للإطار العام في استبيان: وذلك بهدف استطلاع الرأي حول عناصر الإطار العام من حيث: مدى شمولها لكل ما يساعد في

(١) مسمى المرحلة كما يُذكر للطفل.

(٢) أرقام المؤشرات كما هو محدد بالصورة النهائية لقائمة عادات العقل الهندسية EHoM ومعاييرها ومؤشراتها لدى أطفال الروضة (جدول ١٤).

استخدام الاستراتيجية بكفاءة، والعناصر الأساسية أو الفرعية التي يمكن إضافتها، ومدى وضوح ودقة الصياغة العلمية واللغوية لكل عنصر.

◀ عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين: تم عرض الاستبيان -مرفقاً به القائمتين الموضحتين بجدولي (١٤ ، ١٥) باعتبارهما متطلبين لتوضيح المفاهيم الأساسية المتضمنة في الاستراتيجية - على مجموعة من المتخصصين في مجالات: المناهج وطرق التدريس، وتربية الطفل، لإبداء رأيهم في عناصر الإطار العام، وإضافة ما يرونه مناسباً، فيما يتعلق بهذه العناصر، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

◀ وضع الإطار العام للاستراتيجية المقترحة في صورته النهائية، وذلك كما يتضح في الجزء التالي:

• الفلسفة التي تستند إليها الاستراتيجية المقترحة:

ممارسة طفل الروضة لعملية التصميم الهندسي Engineering Design Process (EDP)، والتي تمثل سلسلة من الخطوات التي يستخدمها المهندسون لإرشادهم أثناء حلهم للمشكلات، توفر سياقاً ذو معنى لتعليم الطفل أن يفكر كمهندس thinking like an engineer، وأن يتعلم ليصبح مهندساً learning to be an engineer، وهو ما يمثل جوهر عادات العقل الهندسية Engineering Habits of Mind (EHoM).

• الهدف العام للاستراتيجية المقترحة

تدريب أطفال الروضة على عادات العقل الهندسية EHoM، في سياق حل المشكلات الهندسية Engineering problems، من خلال عملية التصميم Design Process .

ولتحقيق الهدف السابق، تم بناء الاستراتيجية في ضوء مجموعة من الأسس.

• أسس بناء الاستراتيجية المقترحة:

تم الاعتماد في بناء الاستراتيجية على الأسس التالية:

- ◀ خصائص واحتياجات أطفال الروضة من سن (٥ - ٦) سنوات.
- ◀ المبادئ العامة للتعليم الهندسي من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي general principles for K-12 engineering education، وفقاً للاتجاهات العالمية المعاصرة.
- ◀ طبيعة عملية التصميم الهندسي EDP، وخطواتها/عملياتها الفرعية، ومتطلبات تفعيل دورها من خلال منهج الروضة.
- ◀ طبيعة عادات العقل الهندسية EHoM، ومعاييرها ومؤشراتها، والمبادئ التعليمية pedagogic principles التي تستند إليها تنميتها.
- ◀ البرامج والمشروعات العالمية في مجال تفعيل دور خبرات أو أنشطة التصميم الهندسي في تحقيق أهداف التعليم الهندسي لطفل الروضة.
- ◀ الدراسات السابقة التي في مجال استخدام الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية القائمة على عملية التصميم الهندسي في منهج الروضة.

وفى ضوء ما سبق؛ تم بناء استراتيجية تتكون من عدد من المراحل.

• مراحل الاستراتيجية المقترحة

تتمثل مراحل الاستراتيجية المقترحة فى ستة مراحل رئيسية، تتحدد فى الآتى:

• **استكشاف المشكلة الهندسية** Exploring the engineering problem :
تهدف هذه المرحلة الى تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة وإجراء الملاحظات واستخلاص المعلومات، لصياغة المشكلة بشكل واضح. وفيها تستخدم عملية التصميم الهندسي EDP لاستثارة تفكير الطفل نحو إيجاد المشكلات الهندسية.

• **العصف الذهني حول الحلول التصميمية الممكنة** Brainstorming possible design solutions
تهدف هذه المرحلة إلى تشجيع الأطفال على طرح الأفكار حول كيفية حل المشكلة، أو تصميم المنتج الهندسي، واختيار أحد الحلول مع التبرير. وفيها تستخدم عملية التصميم الهندسي EDP لاستثارة تفكير الطفل نحو توليد بدائل متعددة للحلول التصميمية، وطرقاً متنوعة لتصميم المنتج الهندسي، وعلى تقييم البدائل والطرق التي تم توليدها وصولاً إلى بديل أو طريقة تحقق معايير معينة، وهو ما يرتبط بالابتكار.

• **التخطيط للحل التصميمي الذي تم اختياره** Planning for the selected design solution :
تهدف هذه المرحلة إلى تشجيع الأطفال تكوين رسم أو خطة مناسبة لحل تصميمي محدد، سواء بشكل مستقل أو في أزواج أو في مجموعات عمل صغيرة، مع وضع قائمة بجميع المواد المطلوبة ، وتوضيح أحجام الأجزاء، والإشارة إلى كيفية تناسب الأشياء مع بعضها، وتوضيح تفاصيل خطوات التجميع، وتوضيح كيفية مراعاة عوامل أمان الآخرين والبيئة. وفيها تستخدم عملية التصميم الهندسي EDP لاستثارة تفكير الطفل نحو عمل رسم تخطيطي للحل التصميمي المبدئي ورسم أو تكوين خريطة للتعبير عن عمليات تفكيره في التصميم (يرتبط بالتصور البصري)، ونحو تحديد عناصر أو أجزاء الحل التصميمي المخطط له (يرتبط بتفكير النظم)، ونحو شرح كيف يمكن مراعاة عوامل أمان الآخرين والبيئة أثناء التخطيط لحل المشكلة الهندسية مع توقع التأثيرات المرغوبة وغير المرغوبة للحل التصميمي المخطط له على الناس والبيئة (وهو ما يرتبط بالانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية).

• **تنفيذ الحل التصميمي** Implementing the design solution :

تهدف هذه المرحلة الى تشجيع الأطفال على عمل نموذج مبدئي للحل التصميمي، وفقاً لخطة التصميم، وباستخدام المواد والأدوات المعطاة، سواء بشكل مستقل أو في أزواج أو في مجموعات عمل صغيرة. وفيها تستخدم عملية التصميم الهندسي EDP لاستثارة تفكير الطفل نحو استخدام مواد ملموسة لعمل النموذج المبدئي للحل التصميمي (وهو ما يرتبط بالتصور البصري)، ونحو اتباع طرقاً غير تقليدية في التأليف بين المواد لتنفيذ الحل التصميمي (وهو ما يرتبط بالابتكار)، ونحو التعامل مع التحديات والمشكلات الهندسية باعتبارها فرصاً للإنجاز (وهو ما يرتبط بالتفاؤل)، ونحو مشاركة المواد مع زملائه ومساعدتهم

بالأفكار أو بالأداء وتشجيعهم (وهو ما يرتبط بالتعاون)، ونحو مراعاة عدم إلحاق الضرر بالانتاجات الهندسية لأقرانه أثناء قيامه بتنفيذ انتاجه الهندسي (وهو ما يرتبط بالانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية).

• **تقويم الحل التصميمي** Evaluating the design solution :

تهدف هذه المرحلة إلى تشجيع الأطفال على التقويم الذاتي لحلولهم التصميمية، من خلال اختبار النماذج المبدئية وتقييمها في ضوء معايير وشروط التصميم، وإجراء التعديلات لعمل النماذج النهائية. وفيها تستخدم عملية التصميم الهندسي EDP لاستثارة تفكير الطفل نحو استخدام مواد ملموسة ملائمة، لتحسين الحل التصميمي النهائي (وهو ما يرتبط بالتصور البصري)، ونحو جعل الحل التصميمي أكثر كفاءة في حل المشكلة الهندسية المطروحة (وهو ما يرتبط بالتحسين)، ونحو تعديل طريقة أدائه للوصول لمستوى أفضل في أداء المهمة/ حل المشكلة الهندسية (وهو ما يرتبط بالتفاؤل).

• **مشاركة النتائج والمراجعة** Sharing the findings and revision :

تهدف هذه المرحلة إلى تشجيع الأطفال على مشاركة نتاجات التصميم الهندسي وطرق التفكير فيها مع المعلمة والأقران، ومراجعة تصاميمهم في ضوء التغذية الراجعة من كلا الجانبين. وفيها تستخدم عملية التصميم الهندسي EDP لاستثارة تفكير الطفل نحو وصف الحل التصميمي النهائي بعبارات واضحة شارحا دوره في تنفيذه (في حالة العمل مع زميل له أو مع مجموعة من أقرانه) وموضحا طريقة تفكيره في تنفيذه (وهو ما يرتبط بالتواصل)، ونحو تحديد الروابط والتفاعلات بين العناصر التي تشكل الحل التصميمي النهائي كنظام كلي (وهو ما يرتبط بتفكير النظم)، وتوقع التأثيرات المرغوبة وغير المرغوبة لحله التصميمي على الناس والبيئة (وهو ما يرتبط بالانتباه للاعتبارات الأخلاقية)، ونحو جعله أكثر كفاءة (وهو ما يرتبط بالتحسين)، أو جعله مصمما لغرض آخر بخلاف الذي صمم من أجله سواء بالأفكار أو الأداء (وهو ما يرتبط بالتكيف)، وذلك في سياق التعامل مع التحديات والمشكلات الهندسية باعتبارها فرصا للإنجاز (وهو ما يرتبط بالتفاؤل).

ويمثل قيام المعلمة بنمذجة التساؤلات الذاتية والتي سيتم تناولها بالتفصيل في الجزء التالي . وتقديم التغذية الراجعة قاسما مشتركا، في جميع مراحل الاستراتيجية.

• **خطوات عملية التصميم الهندسي EDP وعمليات العقل الهندسية EHoM والتساؤلات الذاتية التي يتم تدريب الطفل عليها في مراحل الاستراتيجية المقترحة:**

تم الإعتماد في بناء الاستراتيجية المقترحة، على الانتقال التدريجي بالطفل عبر خطوات عملية التصميم الهندسي EDP، بشكل يتم فيه تدريبه على

التساؤل الذاتي self questioning الذي تقوم المعلمة بنمذجته . لتوجيهه نحو ممارسة السلوكيات المرتبطة بعادات العقل الهندسية EHoM، أثناء تلك العملية. ويوضح جدول(١٦) خطوات عملية التصميم الهندسي EDP وعادات العقل الهندسية EHoM والتساؤلات الذاتية التي يتم تدريب الطفل عليها في مراحل الاستراتيجية المقترحة.

جدول(١٦): خطوات عملية التصميم الهندسي EDP وعادات العقل الهندسية EHoM والتساؤلات الذاتية التي يتم تدريب الطفل عليها في مراحل الاستراتيجية المقترحة

مراحل الاستراتيجية المقترحة	خطوات عملية التصميم الهندسي	عادات العقل الهندسية	التساؤلات الذاتية التي يتم تدريب الطفل عليها
المرحلة الأولى: استكشاف المشكلة الهندسية. Exploring the engineering problem	تحديد المشكلة "إسأل" ^(١)	إيجاد المشكلات (٢-١، ٢-٢، ٢-٣) ^(١)	- ما الذي عرفته/فهمته مما تم عرضه؟ - ما الأشياء التي أريد أن أعرف عنها أكثر؟ - هل هناك أسئلة يجب طرحها لمعرفة أشياء أخرى؟ - لماذا يجب فعل ذلك؟
المرحلة الثانية: العصف الذهني حول الحلول التصميمية الممكنة. Brainstorming possible design solutions.	اقتراح بدائل للحلول التصميمية "فكر"	الابتكار (٥-١، ٥-٢)	- كيف يمكن حل هذه المشكلة بأكثر من طريقة/ حل؟ - ما الحل الأنسب / الأفضل ولماذا؟
المرحلة الثالثة: التخطيط للحل التصميمي الذي تم اختياره. Planning for the selected design solution.	التخطيط "خطط"	- التفكير المنطقي (١-١). - التصور البصري (٣-١). - الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية (١٠-١).	- كيف سيكون شكل الشيء الذي أنوى تنفيذه، هل يمكنني رسمه؟ - ما هي أجزاء الشيء الذي قمت برسمه، وأحجامها، وكيف سيتم التجميع؟ - ما المواد والأدوات التي سأحتاجها؟ - هل يمكنني رسم أو تكوين لوحة توضح كيف فكرت في شكل هذا الشيء، وكأني أحكي قصة عن نفسي؟ - كيف يمكن ألا أتسبب في أضرار لغيري أو للمكان أثناء قيامي بالتنفيذ؟ - ما الذي يمكن أن يستفيد الآخرون مما سأقوم بعمله، وهل يمكن أن يتسبب في أضرار؟

(٣) مسمى المرحلة كما يُذكر للطفل.

(٤) أرقام المؤشرات كما هو محدد بالصورة النهائية لقائمة عادات العقل الهندسية EHoM ومعاييرها ومؤشراتها لدى أطفال الروضة (جدول ١٤).

تابع جدول (١٦): خطوات عملية التصميم الهندسي EDP وعادات العقل الهندسية EHoM والتساؤلات الذاتية التي يتم تدريب الطفل عليها في مراحل الاستراتيجية المقترحة

مراحل الاستراتيجية المقترحة	خطوات عملية التصميم الهندسي	عادات العقل الهندسية	التساؤلات الذاتية التي يتم تدريب الطفل عليها
المرحلة الرابعة: تنفيذ الحل التصميمي Implementing the design solution	- التصميم "نفذ"	- التصور البصري (٣- ٢) - الابتكار (٥- ٣). - التفاؤل (٦- ١، ٦- ٢، ٦- ٣). - التعاون (٨- ١، ٨- ٢، ٨- ٣). - الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية (١٠- ٢).	كيف يمكنني استخدام المواد المتاحة في تحويل الرسم الذي على الورق إلى شيء ملموس/ حقيقي؟ كيف يمكنني استخدام هذه المواد مع بطرق جديدة لعمل تصميم جيد؟ كيف يمكنني الوصول إلى أعلى مستوى وأكون مميزاً في تنفيذي للتصميم؟ كيف يمكن أن أقوم بمشاركة المواد والأدوات مع زملائي دون أن تحدث خلافات؟ كيف يمكنني مساعدة زملائي؟ كيف يمكنني تشجيع زملائي؟ كيف أراعي الآ أقوم بإفساد ما قام زملائي بعمله؟
المرحلة الخامسة: تقييم الحل التصميمي. Evaluating the design solution.	- "جرب وعدل" الفحص	- التصور البصري (٣- ٢). - التحسين (٤- ١، ٤- ٢، ٤- ٣). - التفاؤل (٦- ٣).	هل الشيء الذي تم تنفيذه جيد/ يعمل بشكل جيد، وفقاً للشروط المحددة؟ ما الذي يمكن عمله بشكل أفضل؟ كيف يمكنني تعديل طريقة عملي للنموذج ليصبح أفضل؟
المرحلة السادسة: مشاركة النتائج والمراجعة Sharing the findings and revision	- المشاركة "إعرض"	- التفكير المنظومي (١) - (١١- ١، ٢- ٣). - التحسين (٤- ١، ٤- ٢، ٤- ٣). - التفاؤل (٦- ٢، ٦- ٣). - التواصل (٩- ١، ٩- ٢، ٩- ٣). - التكيف (٧- ١، ٧- ٢، ٧- ٣). - الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية (١٠- ٢).	ما هي أجزاء الشيء الذي قمت بتنفيذه، وأحجامها، وكيف تم التجميع؟ ماذا يحدث إذا حذفنا هذا الجزء؟ فيما كنت أفكر أثناء التنفيذ، وهل اتبعت الخطة التي وضعتها في البداية أم قمت بالتعديل؟ هل يمكن تعديل ما قمت بعمله لجعله أفضل؟ هل يمكن أن استخدم هذا الشيء في أغراض أخرى؟ ما هي؟ وهل يمكنني تنفيذ أحدها.

• مادة المعالجة التجريبية:

تم إعدادها بهدف الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، وتمثلت في "برنامج قائم على استراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض عادات العقل الهندسية EHoM أطفال الروضة"، بعنوان: "المهندس الصغير"، وقد تم بناء البرنامج وفقاً للخطوات التالية:

• تحديد أسس بناء البرنامج

تم تحديد أسس بناء البرنامج في ضوء فلسفة وأهداف منهج "حقي ألعاب وأتعلم وابتكر، ونظريات تعليم وتعلم طفل الروضة، والأسس النظرية، والدراسات السابقة، الخاصة بالمتغيرات ذات العلاقة بالدراسة الحالية.

• **تحديد الأهداف العامة للبرنامج**

تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج في ضوء هدف الدراسة الرئيس، وأسس بناء البرنامج، بحيث تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وفقا لمجالات النمو الثلاثة: العقلي المعرفي Cognitive Domain، النفس الحركي/الحس حركي Psychomotor Domain، الوجداني/ الاجتماعي الانفعالي Affective Domain.

• **تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج**

تحددت معايير ومؤشرات المحتوى التعليمي للبرنامج في ضوء قائمة عادات العقل الهندسية EHoM ومعاييرها ومؤشراتها لطفل الروضة (الموضحة بجدول ١٤)، وفي ضوء معايير ومؤشرات محتوى المنهج في مجالي العلوم والرياضيات، وقد تم الرجوع لمجال نواتج التعلم بوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، لتحديد مؤشرات نواتج التعلم (منت) التي يمكن تفعيل مؤشرات العادات المستهدفة في سياقها، لإمكانية القيام بتحقيق بعض مؤشرات نواتج التعلم . والمحددة في خطة البرنامج المعتاد . في إطار تنمية عادات العقل الهندسية EHoM، على سبيل المثال: في مجال النمو الاجتماعي الوجداني (المجال الثاني) المؤشر الخاص بإظهار مشاعر إيجابية نحو الآخرين (المعيار الأول - المؤشر الثاني) يرتبط بعادة "الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية"، والمؤشر الخاص بإعادة تنظيم الذات في مواجهة مواقف الفشل (المعيار الأول . المؤشر الرابع) يرتبط بعادة "التفاؤل"، والمؤشران الخاصان بتبادل الرأي وتقبل الاختلاف مع الآخرين وتحمل المسؤولية والقيام بدوره في الجماعة (المعيار الثاني - المؤشران الثاني والرابع على الترتيب) يرتبطان بعادة "التعاون"، وفي مجال أساليب التعليم والتعلم (المجال الثالث)، المؤشران الخاصان بإظهار تساؤلات تعبر عن الرغبة في التعرف على الأشياء المحيطة، وإظهار الرغبة في استكشاف الأشياء الجديدة (المعيار الأول - المؤشران الأول والثاني على الترتيب)، يرتبطان بعادة "إيجاد المشكلات"، والمؤشر الخاص بإنتاج أفكار وأعمال تظهر قدرته على الابتكار والتخيل (المعيار الثاني . المؤشر الثالث) يرتبط بعادتي "التصور البصري"، و"الابتكار".

كما تم الرجوع لمؤشرات محتوى المنهج (مهم) في مجالي العلوم والرياضيات، لتحديد بعض المفاهيم العلمية والرياضية والتكنولوجية، التي يمكن توظيفها بشكل تكاملي في عملية التصميم الهندسي EDP.

• **تحديد الأهداف الإجرائية الخاصة بالبرنامج**

تمت صياغة الأهداف الإجرائية الخاصة بالبرنامج بحيث تحقق مؤشرات محتوى المنهج (مهم)، ومؤشرات مجال نواتج التعلم (منت) المكمل، التي تم تحديدها في الخطوة (٣).

• تصميم أنشطة البرنامج

تم تصميم أنشطة البرنامج في ضوء مراحل الاستراتيجية المقترحة، بشكل روعي فيه تدريب الأطفال على عادات العقل الهندسية، في سياق توظيف المفاهيم الرياضية والعلمية والتكنولوجية، في عمل بدائل تصميمية لحل المشكلات الهندسية، بما يثير وعي الطفل بعملية التصميم الهندسي EDP كطريقة لحل المشكلات، وليس كمجرد عمل نماذج لتقليد أشياء واقعية، باستخدام خامات معينة. وقد اشتمل كل نشاط على العناصر الآتية: مربع التكامل (ممم - منت)، بشكل تم فيه تحديد مؤشرات عادات العقل الهندسية EHoM التي تمثل مؤشرات فرعية لمؤشر نواتج التعلم الرئيسي)، عنوان النشاط، الأهداف الإجرائية، مدة النشاط، المكان، المواد والأدوات، المفاهيم الرياضية والعلمية والتكنولوجية المتضمنة في النشاط، خطوات النشاط - التي تسيروا وفقاً لمراحل الاستراتيجية المقترحة - موضحاً بها المدة الزمنية المتوقعة لتنفيذ كل خطوة)، النشاط المنزلي (لتفعيل مشاركة ولي الأمر).

وقد روعي أن يكون النشاط الأول في البرنامج نشاطاً تمهيدياً/تعريفياً، يتم فيه تعريف الأطفال بمهنة الهندسة وأهميتها، وكيف أن الانتاجات الهندسية تدخل في كل مناحي الحياة، بالإضافة إلى تعريفهم بخطوات عملية التصميم الهندسي EDP، بحيث يتم ذلك من خلال شخصية رسومية لإنسان آلي يدعي "نانو" - يمثل الشخصية المحورية في أنشطة البرنامج - والذي يوضح للأطفال أن الذي قام بتصميمه مهندس، وأنه نفسه يعمل مهندساً، ويقوم بتعريف الأطفال بخطوات عملية التصميم الهندسي EDP - المحددة في الدراسة الحالية. باعتبارها الطريقة التي يقوم بها عمل تصميماته الهندسية، بشكل مشوق، وكأنها درجات سلم تصعد عليها - تمثل كل مرحلة درجة من درجات هذا السلم. حتى نصل لهدفنا/نصمم المنتج الهندسي المطلوب.

كما روعي في الأنشطة التدريبية الأولى، أن يتم تقسيم النشاط الواحد على جزأين، ينتهي الجزء الأول بمرحلة "التخطيط للحل التصميمي الذي تم اختياره"، والتي كانت تتم بشكل فردي أو في أزواج أو مجموعات صغيرة، لضمان التدريب الكافي على عملية التخطيط، بما تتضمنه من مؤشرات لعادات العقل الهندسية EDP، تحتاج وقتاً للتدريب والتركيز عليها بشكل مستقل، مثل: الرسم التخطيطي للحل التصميمي المبدئي، رسم أو تكوين للتعبير عن عمليات التفكير في الحل التصميمي (التصور البصري - المؤشران ٣، ١- ٣- على الترتيب). تلي ذلك أنشطة تدريبية يقوم فيها الأطفال بممارسة عملية التصميم الهندسي EDP، وعادات العقل الهندسية EHoM، بشكل متكامل ومتدرج خلال النشاط الواحد، في سياق حل مشكلة هندسية، وقد روعي تنوع موضوعات التصميمات الهندسية/المشروعات التصميمية، في سياق فروع مختلفة للهندسة، وتشمل: الهندسة المعمارية Architectural Engineering) تصميم مباني وأبراج)، والهندسة المدنية Civic Engineering (تصميم طرق

وكباري وأنفاق)، وهندسة المركبات Vehicle engineering (تصميم سيارات وسفن وقطارات وطائرات وصواريخ ومركبات فضائية).

• تصميم الوسائط التعليمية الخاصة بأنشطة البرنامج

وتمثلت في: عروسة مسطحة متحركة تمثل شخصية الإنسان الآلي "نانو"، بطاقات مصورة للتعريف بمراحل عملية التصميم الهندسي (كما يشرحها الإنسان الآلي نانو) ، بطاقات مصورة تستخدم في عرض المهام أو المشكلات الهندسية، قصص مصورة، عروض تقديمية، أوراق عمل، بعض المواد المستخدمة في التصميم الهندسي (البلوكات/الكتل الورقية paper blocks، المربعات المتشابكة interlocking squares ، رسوم هندسية مطبوعة لبعض التصميمات)، نماذج مصغرة لأوجه حزينة وأوجه مبتسمة (النموذج عبارة عن دائرة ورقية تمثل الوجه ملصق خلفها شفاطة صغيرة) تستخدم في التغذية الراجعة.

• إعداد أدوات التقييم

• (٧- أ) تقويم بنائي/مستمر

- تم في كل نشاط من أنشطة البرنامج، من خلال الآتي:
 - ◀ تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة واتخاذ القرارات عبر خطوات النشاط، مع تقديم التغذية الراجعة.
 - ◀ تشجيع الأطفال على عرض ومناقشة الخرائط التي قاموا برسمها أو تصميمها، لتمثيل طريقة تفكيرهم في تنفيذ الحل التصميمي.
 - ◀ تشجيع الأطفال على التقرير الذاتي الشفهي عن الأداء/شرح ما قاموا بعمله لتنفيذ التصميم، بأسلوبهم الخاص.
 - ◀ إعطاء الأطفال تغذية راجعة فيما يتعلق بالسلوكيات الهندسية المرغوبة وغير المرغوبة، أثناء أداء المهام، باستخدام النماذج المصغرة للأوجه الحزينة والأوجه مبتسمة.
 - ◀ أوراق العمل.
 - ◀ التقاط صور ولقطات فيديو لأداءات الأطفال ونتاجاتهم الهندسية، ومناقشتهم حولها بشكل يتم فيه التركيز على السلوكيات الهندسية المستهدفة، مع الاحتفاظ بالصور وCDS الخاص بلقطات الفيديو في ملف إنجاز الطفل (البورتفوليو).

• (٧- ب) تقويم نهائي:

تم بعد الانتهاء من تنفيذ جميع أنشطة البرنامج، وتمثلت أدواته في: مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM لطفل الروضة، والذي سيتم تناوله بالتفصيل، في الجزء الخاص بأداة قياس فاعلية البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة.

• إعداد دليل تنفيذ البرنامج في صورته الميدانية

تم عمل دليل إرشادي في بداية البرنامج، لمساعدة المعلمة في تنفيذ الأنشطة، وإمكانية تصميم أنشطة مشابهة، تم فيه توضيح المفاهيم الأساسية ذات العلاقة

بالأنشطة المقترحة (عادات العقل الهندسية EHoM، وعملية التصميم الهندسي EDP)، والأهداف العامة للبرنامج، والمحتوى التعليمي، والخطة العامة للبرنامج موضحا بها الإطار العام للاستراتيجية المقترحة، وإرشادات عامة للمعلمة قبل وأثناء وبعد الانتهاء من تنفيذ الأنشطة مع الأطفال، بالإضافة إلى عرض لبعض مواقع الانترنت التي يمكن للمعلمة الرجوع إليها لمزيد من التعمق في هذا الموضوع. واعتمادا على ما أقدم تم إعداد دليل تنفيذ البرنامج في صورته المبدئية.

• استطلاع آراء الحكيم حول دليل تنفيذ البرنامج

بعد إعداد دليل تنفيذ البرنامج في صورته المبدئية، تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجالات: المناهج وطرق التدريس، وتربية الطفل، لإبداء رأيهم في عناصر الدليل، وإضافة ما يروونه مناسبا، فيما يتعلق بهذه العناصر، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون.

• التجريب الاستطلاعي للبرنامج

تم تجريب بعض أنشطة البرنامج على مجموعة من أطفال المستوى الثانى، وذلك بهدف: التحقق من وضوح الإجراءات وتسلسلها المنطقى، ومدى تناولها لخطوات عملية التصميم الهندسي EDP، وعادات العقل الهندسية EHoM بما يتناسب مع الطفل، ويستحوذ انتباهه، والتحقق من صلاحية المواد والأدوات الخاصة بالنشاط، والتحقق من ملائمة أساليب التقويم لطبيعة الطفل، وتحديد الزمن المناسب لكل نشاط.

وقد تم تحديد (٥) أنشطة ليتم تجريبيها استطلاعياً، وتم تجريبيها على (٣٧) طفلا وطفلة من أطفال المستوى الثانى، بالروضة الملحقه بمدرسة "عاطف بركات الابتدائية" بمدينة الإسماعيلية، في الفصل الدراسي الثانى من العام الدراسي (٢٠١٦/٢٠١٧م)، على مدار اسبوع، وذلك فى الفترة من الأحد ٢٠١٧/٢/١٨م إلى الخميس ٢٢/٢/٢٠١٧م، بمعدل نشاط واحد يوميا.

وأوضحت نتائج التجريب الاستطلاعي مناسبة الأنشطة لتحقيق الأهداف، وتناولها لخطوات عملية التصميم الهندسي EDP، وعادات العقل الهندسية EHoM بأسلوب مبسط ومشوق للأطفال، وقدرتها على استثارة اهتمام الأطفال ودافعيتهم للمشاركة والتفاعل مع المعلمة والأقران والاحتفاظ بانتباه الأطفال طوال مدة تنفيذ النشاط، أما بالنسبة للزمن المناسب لكل نشاط، فقد تراوح بين (٤٥ - ٦٠) دقيقة.

• وضع دليل تنفيذ البرنامج في صورته النهائية:

فى ضوء ما سبق تم وضع دليل تنفيذ البرنامج في صورته النهائية، بحيث اشتمل على (٣٠) نشاطا.

• أداة قياس فاعلية البرنامج:

وتمثلت في "مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM لدى طفل الروضة" والذي تم إعداده وفقا للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:**
هدف المقياس إلى تحديد مستوى عادات العقل الهندسية EHoM، لدى أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال من (٥-٦) سنوات.
- **تحديد الجوانب الأساسية للتقييم:**
وهي تشمل عادات العقل الهندسية EHoM بما تشمله من مؤشرات، والموضحة بجدول (١٤) من جداول الدراسة.
- **صياغة مفردات المقياس :**
تمت صياغة مفردات المقياس في ضوء مؤشرات كل عادة من عادات العقل الهندسية EHoM، وتمت الصياغة في عبارات سلوكية بسيطة، يمكن ملاحظتها وقياسها، كما تم وضع مقياس تقدير ثلاثي، يمثل ثلاث مستويات للعادة العقلية الهندسية (منخفض، متوسط، مرتفع)، تناظر الدرجات (١، ٢، ٣) على التوالي، لتقدير الدرجات على مفردات المقياس.
- **صياغة تعليمات المقياس:**
تمت صياغة تعليمات المقياس في عبارات بسيطة وواضحة، بما يضمن سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس، وتضمنت التعليمات العناصر الآتية: الهدف من المقياس متضمنا التعريفات الإجرائية لعادات العقل الهندسية EHoM المستهدف قياسها . وصف المقياس . الإعداد لتطبيق المقياس (إرشادات قبل تطبيق المقياس على الطفل) . تطبيق المقياس (إرشادات أثناء تطبيق المقياس على الطفل) . تقدير الدرجات على المقياس
- **ضبط وتقنين المقياس:**
تم ضبط وتقنين المقياس كميًا وكيفيًا، من خلال:
- (١-٥) **التحقق من صدق المقياس:**
قامت الدراسة الحالية بالتحقق من صدق المقياس ، كالتالي:
- (١-٥-أ) **التحقق من صدق المحتوى:**
تم عرض المقياس في صورته المبدئية، على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومجال تربية الطفل، لإبداء الرأي فيما يتعلق بالآتي:
◀ تعليمات المقياس، من حيث: دقة التعريفات الإجرائية لعادات العقل الهندسية EHoM المستهدف قياسها، مدى وضوح ودقة التعليمات، الصياغة السليمة للتعليمات، شمول التعليمات لكل ما يحقق سهولة ودقة استخدام القائم بالتطبيق للمقياس.
◀ مفردات المقياس، من حيث: ملائمة كل مفردة لعادة العقل الهندسية المستهدف قياسها، ملائمة كل مفردة لطفل الروضة من سن (٥-٦) سنوات، مدى قابلية كل مفردة للملاحظة من قبل المعلمة، الصياغة السليمة للمفردة.

وذلك إلى جانب إضافة ما يروونه مناسباً من تعديلات أو مقترحات، فيما يتعلق بكل عنصر من العناصر السابقة. وقد تم إجراء التعديلات التي أشار لها السادة المحكمون، والتي تلخصت في إعادة صياغة بعض المفردات لتصبح أكثر وضوحاً للقائم بالتطبيق، وحذف عدد من المفردات مراعاة لعدم التكرار.

• (٥-١-ب) حساب صدق الاتساق الداخلي

تم تجريب مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM . في صورته المبدئية استطلاعياً، على عينة قوامها (١٥) طفلاً من أطفال المستوى الثاني، بالروضة الملحقة بمدرسة عاطف بركات الابتدائية بمدينة الإسماعيلية، بواسطة معلمتين. بعد تعريفهما بكيفية تطبيق المقياس . على مدار ثلاثة أيام، من الأحد الموافق (٢٠١٧/٢/٢٥) م، وحتى الثلاثاء الموافق (٢٠١٧/٢/٢٧) م. وفي ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقياس، تم حساب صدق الاتساق الداخلي، عن طريق حساب معاملات ارتباط درجة كل عادة عقل هندسية بالدرجة الكلية للمقياس) حيث تم إجراء جميع المعالجات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS (version 18.0 for Windows). وجاءت النتائج كما بجدول (١٧)، لتوضح أن مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM ، يتمتع بمعاملات صدق تجعله صالحاً للاستخدام في الدراسة الحالية.

جدول (١٧): معاملات ارتباط درجة كل عادة عقل هندسية بالدرجة الكلية لمقياس تقدير عادات العقل

الهندسية EHoM

مستوى الدلالة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	عادة العقل الهندسية
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧٠	تفكير النظم
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧١	إيجاد المشكلات
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧٢	التصور البصري
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧٣	التحسين
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧٢	الابتكار
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧١	التفاؤل
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧٠	التكيف
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧٤	التعاون
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧٣	التواصل
دال عند مستوى (٠.٠١).	٠,٧٠	الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية

• (٥-٢) حساب ثبات المقياس:

في ضوء نتائج التجريب الاستطلاعي للمقياس، تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل "ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٧)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

• (٥-٣) التحقق من ملائمة المقياس للاستخدام من جانب المعلمات:

في ضوء تعليقات المعلمتين على المقياس. أثناء التجريب الاستطلاعي. وبعض الاستفسارات التي قامت بتوجيهها للباحثة، تمت إعادة صياغة بعض التعليمات وبعض المفردات.

وفي ضوء ما سبق تم وضع المقياس في صورته النهائية، بحيث بلغ عدد مفرداته (٣٣) مفردة.

• أدوات الضبط التجريبي:

• اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن "Raven" (تقنين/ على، ٢٠١٦) :

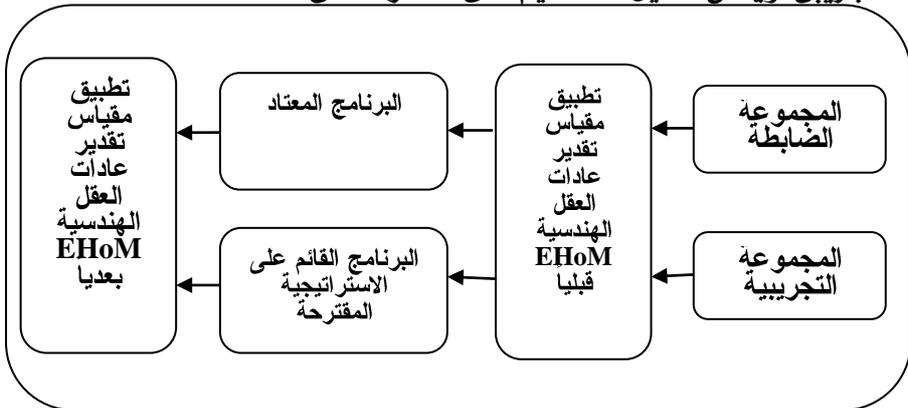
استخدمت الدراسة الحالية الاختبار المشار إليه، لضبط تكافؤ مجموعتي الدراسة من حيث الذكاء، بالإضافة إلى ضبط تكافؤهما فيما يتعلق بالقدرة على إدراك التفاصيل الشكلية، خاصة وأن أنشطة البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة، تتطلب قيام الأطفال بالتمثيل البصري للأفكار، في سياق تنفيذ الحل التصميمي/المنتج الهندسي. وقد قامت الدراسة الحالية بالتحقق من صدق الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية، من خلال حساب دلالة الفرق بين متوسطى درجات الأطفال مرتفعى الدرجات ومنخفضى الدرجات على الاختبار، وبلغت النسبة الحرجة (٥,٠٣)، والفرق دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد صدق الاختبار. كما تم حساب ثبات الإختبار، عن طريق معامل "ألفا كرونباخ" Cronbach's Alpha، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٥)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

• مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد/ الشخص، ٢٠٠٦)

استخدمت الدراسة الحالية المقياس المشار إليه، لضبط التكافؤ بين مجموعتي الدراسة من حيث المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد بلغ معامل صدق وثبات المقياس، وفقاً لما قام بحسابه معد المقياس (٠,٩٦) و (٠,٧٣) على الترتيب.

• التجربة الأساسية للدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية ذا القياس القبلي والبعدى The Pretest Control Design، Posttest Control Design، في إطار المنهج شبه التجريبي، ويمكن تمثيل التصميم على النحو التالي:



شكل (٨): التصميم التجريبي للدراسة

وفى ضوء التصميم السابق، تحددت إجراءات التجربة الأساسية للدراسة، في الإجراءات الرئيسيين التاليين:

• الإعداد لتطبيق تجربة الدراسة

اشتمل هذا الإجراء الرئيس على عدد من الإجراءات الفرعية، كالتالي:

« اختيار عينة الدراسة:

« مجتمع الدراسة: أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال . ٦:٥ سنوات .
المحلقة بالمدارس الرسمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الإسماعيلية.

« عينة الدراسة: مجموعة قوامها (٦٥) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثاني، بالروضتين الملحقين بمدرستي دوحة الزمان الابتدائية، والزهور الابتدائية.

« وقد تم اختيار المدرستين بطريقة عشوائية، ثم تم اختيار إحدى قاعات المستوى الثاني بالمدرسة الأولى لتمثل المجموعة الضابطة (عدد الأطفال: ٣٢: ٣٢ طفلاً وطفلة)، وإحدى قاعات المستوى الثاني بالمدرسة الثانية لتمثل المجموعة التجريبية (عدد الأطفال: ٣٣: ٣٣ طفلاً وطفلة)، وذلك بطريقة عشوائية أيضاً.

• ضبط المتغيرات:

تم ضبط المتغيرات التي أشار الباحثون إلى أن لها تأثير في الفروق بين الأطفال في عادات العقل بوجه عام (Da Ros-Voseles & Fowler, 2013; Haughey, 2007; Wien, 2013)، وهذه المتغيرات هي: العمر الزمني للطفل والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وقد تم ضبط المتغيرات السابق الإشارة إليها بين المجموعتين الضابطة والتجريبية إحصائياً، من خلال استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (t-Test Independent Samples)، وجاءت النتائج كما يتضح بجدول (١٨)، لتوضح تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، فيما يتعلق بالعمر والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

جدول (١٨): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بالعمر والذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي

م	المتغيرات	المجموعة الضابطة ن = ٣٢		المجموعة التجريبية ن = ٣٣		قيمة "ت" ودلالاتها
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	العمر الزمني للطفل بالشهور	٦٥,٩٦	٠,٤٧	٦٦,٠٦	١,٠٣	٠,٤٦ غير دالة
٢	الذكاء	١٥,٥	٠,٥١	١٥,٤٨	٠,٥١	٠,١٢ غير دالة
٣	المستوى الاقتصادي والاجتماعي	٥,٠٣	١,٢٨	٥,٤٥	١,٣٢	١,٣١ غير دالة

• وضع الخطة الزمنية لتطبيق التجربة:

تم تطبيق التجربة الأساسية للدراسة، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨ م)، وقد تم تحديد المدة الزمنية لتطبيق التجربة بثمانية أسابيع، كالتالي:

◀ أسبوعان للتطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM.

◀ ستة أسابيع لتطبيق البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة (٣٠ نشاطاً)، بحيث يتم تطبيق (٥) أنشطة أسبوعياً.

• عقد لقاءات تمهيدية مع المعلمات اللاتي ساعدن الباحثة في تطبيق التجربة الأساسية قامت الباحثة بعقد لقاءات مع المعلمات اللاتي عاونها في تطبيق مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM، ومع معلمة القاعة التي تم فيها تطبيق البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة، قامت فيها الباحثة بشرح مبسط لآليات التطبيق، والخطة الزمنية لها.

• تطبيق تجربة الدراسة:

إشتمل هذا الإجراء الرئيس، على عدد من الإجراءات الفرعية، كالتالي:

• طبق مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM لطفل الروضة على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلياً:

◀ (٥ - أ) قامت المعلمات . السابق تعريفهن بكيفية التطبيق في اللقاءات التمهيدية . بتطبيق المقياس فردياً، على كل طفل في المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد استغرق تطبيق المقياس قبلياً خمسة أيام، إعتباراً من الأحد الموافق (٢٠١٧/١٠/٨ م)، وحتى الخميس الموافق (٢٠١٧/١٠/١٢ م).

◀ (٥ - ب) تم رصد الدرجات، وإجراء اختبار "ت" لعينتين مستقلتين t.Test Independent Samples والتجريبية، في مستوى عادات العقل الهندسية EHoM، قبل تطبيق البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة، وجاءت النتائج كما بجدول (١٩)، لتوضح تكافؤ المجموعتين.

جدول (١٩): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM لطفل الروضة

قيمة "ت" ودلالاتها	المجموعة التجريبية ن=٣٣		المجموعة الضابطة ن=٣٢		عادات العقل الهندسية EHoM
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
تفكير النظم	٠,١٧	٣,٠٣	٠,٢٥	٣,٠٦	
إيجاد المشكلات	٠,١٧	٣,٠٣	٠,٢٥	٣,٠٦	
التصور البصري	٠,١٧	٣,٠٣	٠,٢٥	٣,٠٦	
التحسين	٠,١٧	٣,٠٣	٠,١٨	٣,٠٣	
الابتكار	٠,١٧	٣,٠٣	٠,١٨	٣,٠٣	
التفاؤل	٠,١٧	٣,٠٣	٠,١٨	٣,٠٣	
التكيف	٠,١٧	٣,٠٣	٠,٢٥	٣,٠٦	
التعاون	٠,١٧	٤,٠٣	٠,١٨	٤,٠٣	
التواصل	٠,١٧	٣,٠٣	٠,١٨	٣,٠٣	
الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية	٠,٢٩	٥,٠٩	٠,٣٤	٥,١٢	
مجموع عادات العقل الهندسية	١,١١	٣٣,٣٦	١,١٦	٣٣,٥٣	

• تطبيق البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة على أطفال المجموعة التجريبية :
كان يتم تحديد الأنشطة التي يتم تنفيذها خلال كل أسبوع، ويطلب من المعلمة قراءة دليل التنفيذ، ومناقشة الباحثة حول بعض النقاط الخاصة بالتنفيذ، مع مد المعلمة بالمواد والأدوات التي تحتاجها أثناء تنفيذ الأنشطة أسبوعياً، وقيام الباحثة بمتابعة التنفيذ، وقد تم تطبيق أنشطة البرنامج على مدار (٦) أسابيع، اعتباراً من الأحد الموافق (١٥/١٠/٢٠١٧ م)، وحتى الخميس الموافق (٢٣/١١/٢٠١٧ م).

• تطبيق مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية بعدياً:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة على أطفال المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM على أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، بمعاونة نفس مجموعة العمل التي ساعدت الباحثة في التطبيق القبلي للمقياس. وقد استغرق تطبيق المقياس خمسة أيام، اعتباراً من الأحد الموافق (٢٦/١١/٢٠١٧ م)، وحتى الأحد الموافق (٣/١٢/٢٠١٧ م)، نظراً لأن الخميس الموافق (٣٠/١١/٢٠١٧ م) كان عطلة رسمية بمناسبة المولد النبوي.

• القياس التبعي لعادات العقل الهندسية EHoM:

وذلك بهدف التحقق من بقاء أثر تعلم هذه العادات لدى الأطفال، حيث تمت إعادة تطبيق مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM على أطفال المجموعة التجريبية، بعد مرور ثلاثة أشهر من انتهاء البرنامج، وذلك بمعاونة معلمتا القاعة اللتان ساعدتا الباحثة في التطبيقين القبلي والبعدي للمقياس. وقد استغرق تطبيق المقياس خمسة أيام، اعتباراً من الأحد الموافق (٢٥/٢/٢٠١٨ م)، وحتى الخميس الموافق (١/٣/٢٠١٨ م).

• نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرض ومناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالتحقق من فاعلية البرنامج القائم على النموذج الثلاثي الفائق Super3 Model، والتي تم التحقق منها من خلال مؤشرات كمية، وهي: دلالة الفرق بين متوسطين باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، واختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وحجم التأثير بدلالة مربع إيتا (η^2) للفرق الدال بين المتوسطين، إلى جانب مؤشرات كيفية، تمثلت في تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها فيما يتعلق بردود أفعال الأطفال أثناء تطبيق البرنامج.

• نتائج اختبار صحة الفرض الأول:

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,01$) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق البعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM، لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

◀ وبِحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات كلتا المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Test Independent Samples، t ، ثم حساب حجم التأثير (الدلالة العملية) للفرق الدال باستخدام مربع إيتا (η^2) (منصور، ١٩٩٧، ص٦٩)، جاءت النتائج كما بجدول (٢٠)، لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل عادة ومجموع العادات، دالة عند مستوى (٠,١) لصالح المجموعة التجريبية، وأن للبرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة حجماً تأثيرياً كبيراً ($\eta^2 > 0.14$) في ارتفاع مستويات عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي، وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

جدول (٢٠): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM لطفل الروضة

مقدار حجم التأثير	قيمة مربع إيتا	قيمة "ت" ودلالاتها	المجموعة التجريبية ن=٣٣		المجموعة الضابطة ن=٣٢		عادات العقل الهندسية EHoM
			الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
كبير	٠,٩٧	** ٤٥,٠٣	٠,٤٨	٧,٣٣	٠,٢٥	٣,٠٦	تفكير النظم
كبير	٠,٩٨	** ٥٤,٥٤	٠,٥١	٨,٤٨	٠,٢٥	٣,٠٦	إيجاد المشكلات
كبير	٠,٩٩	** ٦٤,٦٨	٠,٤٤	٨,٧٦	٠,٢٥	٣,٠٦	التصور البصري
كبير	٠,٩٧	** ٤٥,٠٧	٠,٦٢	٨,١٥	٠,١٨	٣,٠٣	التحسين
كبير	٠,٩٨	** ٣٧,٥٨	٠,٧٩	٨,٣٩	٠,١٨	٣,٠٣	الابتكار
كبير	٠,٩٨	** ٥٩,٠٣	٠,٥٠	٨,٥٨	٠,١٨	٣,٠٣	التفائل
كبير	٠,٩٤	** ٣١,٢٦	٠,٨٤	٧,٩١	٠,٢٥	٣,٠٦	التكيف
كبير	٠,٩٩	** ٨٠,٣٣	٠,٥٠	١١,٥٨	٠,١٨	٤,٠٣	التعاون
كبير	٠,٩٧	** ٤٢	٠,٦٧	٨,١٥	٠,١٨	٣,٠٣	التواصل
كبير	٠,٩٩	** ٨٧,٦٧	٠,٥١	١٤,٥١	٠,٣٤	٥,١٢	الانتباه إلى الامتيازات الاخلاقية
كبير	٠,٩٩	** ١١٧,٢٧	٢,٨٢	٩١,٨٤	١,١٦	٣٣,٥٣	مجموع عادات العقل الهندسية

وقد تعزي النتائج السابقة، إلى أن أنشطة البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة، مقارنة بأنشطة البرنامج المعتاد، قد ساعدت على:

◀ تنوع تنظيمات الأطفال أثناء حل المشكلات الهندسية (نمط فردي، زوجي، مجموعات صغيرة)، مما أدى إلى ممارسة خطوات عملية التصميم الهندسي EDP، والتدريب على عادات العقل الهندسية EHoM في سياقات متنوعة.

◀ تشجيع التعاون بين أعضاء المجموعة الواحدة، والتنافس الإيجابي بين مجموعات العمل المختلفة. في حالة العمل في مجموعات. وتعزيز الأداء على مستوى كل طفل في مجموعة العمل، وعلى مستوى مجموعة العمل ككل،

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

مما ساهم في استثارة تفكير الأطفال نحو تطوير تصميماتهم الهندسية، للوصول لأفضل مستوى، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة وجيكزايك وآخرون (Wujczyk , et al., 2010).

- ◀ استخدام التعزيز اللفظي وغير اللفظي لتعزيز السلوكيات المستهدفة المرتبطة بعادات العقل الهندسية EHoM، ساهم في جذب انتباه الأطفال للسلوك المرغوب، وحرصهم على تكراره.
- ◀ شرح عادة العقل التي تتم ممارستها بشكل لفظي، بواسطة الشخصية المحورية "نانو"، وربط ذلك بسلوكيات الأطفال أثناء الأداء العملي، مما ساهم في تعزيز فهم الأطفال للعادة على المستويين النظري والعملي.
- ◀ ربط التحديات أو المشكلات الهندسية بالبيئة والمجتمع المحيط، بشكل روعي فيه إثارة وعي ببعض المشروعات القومية كبناء الطرق والكباري والأنفاق وأهميتها في التغلب على العديد من المشكلات، مما ساهم في تدعيم التعلم ذي المعنى لعادات العقل الهندسية.

• نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,01)$ بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM، لصالح التطبيق البعدي. وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM في التطبيقين القبلي والبعدي، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين *t. Test Paired Samples*، جاءت النتائج كما بجدول (٢١)، لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل عادة ومجموع العادات، دالة عند مستوى $(0,01)$ لصالح التطبيق البعدي، للبرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة حجماً تأثيرياً كبيراً $(\eta^2 > 0.14)$ في ارتفاع مستويات عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال المجموعة التجريبية، في التطبيق البعدي، مقارنة بالتطبيق القبلي، وعلى ذلك فقد تحققت صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

وقد تعزي النتائج السابقة، إلى أن أنشطة البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة قد ساعدت على:

- ◀ إثارة وعي الأطفال بالحلول التصميمية كأنظمة كلية مكونة من أجزاء مترابطة ومتفاعلة، مما ساهم في تنمية عادة "التفكير المنظومي" بصفة خاصة.
- ◀ استثارة تفكير الأطفال لطرح التساؤلات من خلال الشخصية المحورية والقصص والبطاقات المصورة والعروض التقديمية، مع القيام بنمذجة طرح التساؤلات، مما ساهم في تنمية عادة "إيجاد المشكلات" بصفة خاصة، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بانتويا وآخرون (Pantoya, et al., 2015)، ودراسة أجيري مونوز وبانتويا (Aguirre-Munoz & Pantoya, 2016).

جدول (٢١): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM لطفل الروضة (ن=٣٣)

مقدار حجم التأثير	قيمة مربع إيتا	قيمة "ت" ودلالاتها	التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		عادات العقل الهندسية EHoM
			الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
كبير	٠,٩٩	** ٥٢,٩٦	٠,٤٨	٧,٣٣	٠,١٧	٣,٠٣	تفكير النظم
كبير	٠,٩٩	** ٦١,٩٧	٠,٥١	٨,٤٨	٠,١٧	٣,٠٣	إيجاد المشكلات
كبير	٠,٩٩	** ٦٣,٦٧	٠,٤٤	٨,٧٦	٠,١٧	٣,٠٣	التصور البصري
كبير	٠,٩٩	** ٤٩,٠٤	٠,٦٢	٨,١٥	٠,١٧	٣,٠٣	التحسين
كبير	٠,٩٨	** ٣٩,٣٣	٠,٧٩	٨,٣٩	٠,١٧	٣,٠٣	الابتكار
كبير	٠,٩٩	** ٦٣	٠,٥٠	٨,٥٨	٠,١٧	٣,٠٣	التفاوض
كبير	٠,٩٧	** ٣٢,٦٩	٠,٨٤	٧,٩١	٠,١٧	٣,٠٣	التكيف
كبير	١	** ٨٥,٧٢	٠,٥٠	١١,٥٨	٠,١٧	٤,٠٣	التعاون
كبير	٠,٩٨	** ٤٢,٢٥	٠,٦٧	٨,١٥	٠,١٧	٣,٠٣	التواصل
كبير	١	** ٩٦,٥٥	٠,٥١	١٤,٥١	٠,٢٩	٥,٠٩	الانتباه إلى الامتيازات الاخلاقية
كبير	١	** ١٢٠,١٤	٢,٨٢	٩١,٨٤	١,١١	٣٣,٣٦	مجموع عادات العقل الهندسية

◀ إتاحة الفرصة للأطفال لعمل تمثيلات بصرية متنوعة لكل من المنتجات الهندسية وعمليات تفكيرهم في تصميم هذا المنتجات، مما ساهم في تنمية عادة "التصور البصري" بصفة خاصة.

◀ تشجيع الأطفال على تطوير إنتاجاتهم في ضوء التغذية الراجعة الذاتية (في مرحلة تقويم الحل التصميمي)، وفي ضوء التغذية الراجعة من المعلمة والأقران (مرحلة مشاركة النتائج والمراجعة)، مما ساهم في تنمية عادة "التحسين" بصفة خاصة.

◀ طرح مشكلات هندسية مفتوحة النهاية، وتشجيع الطفل على توليد أكبر عدد من الحلول المتنوعة والمتفردة لها، واتباع طرق غير تقليدية في التأليف بين المواد أثناء تنفيذ الحل التصميمي، مما ساهم في تنمية عادة "الابتكار" بصفة خاصة.

◀ توفير مهام تصميمية هندسية تشجع على التنافس الإيجابي، وتستثير دافعية الطفل للاستمرار في الأداء، وتعديله للوصول لمستوى أفضل، مما ساهم في تنمية "عادة التفاوض" بصفة خاصة.

◀ إثارة وعي الأطفال بإمكانية أن يستخدم المنتج التصميمي في أغراض أخرى بخلاف الغرض الأساسي، مع تشجيع الأطفال على الاقتراح والتنفيذ الفعلي، مما ساهم في تنمية "عادة التكيف" بصفة خاصة.

◀ إثارة وعي الأطفال بمجموعة العمل الصغيرة كفريق رياضي، ينبغي أن يقوم أعضائه بمساعدة بعضهم البعض لضمان الفوز، مما ساهم في تنمية "التعاون" بصفة خاصة.

** دالة عند مستوى (٠,٠١).

◀ تشجيع الأطفال على عرض انتاجاتهم ، ووصفها بوضوح، مع إثارة وعيهم بأهمية مشاركة النتائج في مساعدتهم على تحسين حلولهم التصميمية، مما ساهم في تنمية عادة "التواصل".

◀ تشجيع الأطفال على وضع تأثيرات حلولهم التصميمية على الناس والبيئة في الاعتبار، عند تخطيط وتنفيذ الحلول التصميمية، مما ساهم في تنمية عادة "الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية".

• نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

◀ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية، على مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM، في القياسين البعدي والتتبعي.

◀ وبحساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM في القياسين البعدي والتتبعي، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (t. Test Paired Samples)، جاءت النتائج كما بجدول (٢٢)، لتوضح أن: قيمة "ت" المحسوبة لكل عادة ومجموع العادات، غير دالة إحصائياً، وأن لبرنامج الأنشطة القائم على الاستراتيجية المقترحة فاعلية في بقاء أثر تعلم عادات العقل الهندسية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

جدول (٢٢): دلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لعادات العقل الهندسية EHoM (ن=٣٣)

قيمة "ت" ودلالاتها	القياس التتبعي		القياس البعدي		عادات العقل الهندسية EHoM
	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	
١ غير دالة	٠,٤٦	٧,٣٠	٠,٤٨	٧,٣٣	تفكير النظم
١ غير دالة	٠,٥٠	٨,٤٥	٠,٥١	٨,٤٨	إيجاد المشكلات
١ غير دالة	٠,٤٥	٨,٧٣	٠,٤٤	٨,٧٦	التصور البصري
١ غير دالة	٠,٥٩	٨,١٢	٠,٦٢	٨,١٥	التحسين
١ غير دالة	٠,٧٨	٨,٣٦	٠,٧٩	٨,٣٩	الابتكار
١ غير دالة	٠,٥٠	٨,٥٥	٠,٥٠	٨,٥٨	التفاوض
١ غير دالة	٠,٨١	٧,٨٨	٠,٨٤	٧,٩١	التكيف
١ غير دالة	٠,٥٠	١١,٥٥	٠,٥٠	١١,٥٨	التعاون
١ غير دالة	٠,٦٤	٨,١٢	٠,٦٧	٨,١٥	التواصل
١ غير دالة	٠,٥٠	١٤,٤٨	٠,٥١	١٤,٥١	الانتباه إلى الاعتبارات الأخلاقية
١,٥٧ غير دالة	٢,٥٦	٩١,٥٤	٢,٨٢	٩١,٨٤	مجموع عادات العقل الهندسية

وقد تعزي النتائج السابقة، إلى أن أنشطة البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة قد ساعدت على:

◀ تدريب الطفل على مكونات كل عادة -والمثلة في مؤشراتها - وإتاحة الفرصة له للتدريب على كل منها، في سياق ممارسة خطوات عملية

التصميم الهندسي EDP، مع تدريبه على التساؤلات الذاتية ذات العلاقة، مما ساهم في اتقان الطفل للسلوكيات المرتبطة بعادات العقل الهندسية EHOM .

« تشجيع الطفل على أن يوضح لأقرانه سبب حصوله على نموذج الوجه المتسم أو الوجه الحزين، للتأكد من فهمه الشخصي للسلوكيات المرغوبة - المرتبطة بكل عادة من عادات العقل الهندسية EHOM المستهدفة - وغير المرغوبة، وللمساعدة في تدعيم فهم أقرانه لتلك السلوكيات، مما ساهم في تهيئة المناخ لتشجيع وتعزيز عادات العقل الهندسية EHOM داخل الطفل.

« تقديم شخصية محورية جاذبة لانتباه الأطفال، وهي شخصية الإنسان الألي "نانو" - والتي تم تقديمها في شكل عروسة مسطحة متحركة وفي بطاقات مصورة مرتبطة بمراحل عملية التصميم الهندسي تم توزيعها على الأطفال - والتي ساهمت في تهيئة الأطفال واستثارة دافعيتهم للمشاركة في أنشطة البرنامج، وتعريفهم بمراحل عملية التصميم الهندسي، وتشجيعهم على استكشاف المشكلات الهندسية من خلال طرح الأسئلة عليها، وتنمية فهمهم للسلوكيات المرتبطة بعادات العقل الهندسية، وتوجيه سلوكهم أثناء أداء المهام، حيث كانت المعلمة تتابع عمل الأطفال وهي تمسك بالعروسة، والتي تقوم بتوزيع نماذج الأوجه الحزينة أو المتسمة، وفقاً للسلوك الذي كان يقوم به الطفل، مما أدى بدوره إلى تزويد الأطفال بأحد المعينات الفعالة للذاكرة، فيما يتعلق بخطوات عملية التصميم الهندسي EDP، والسلوكيات الذكية المرتبطة بعادات العقل الهندسية EHOM.

« تشجيع الطفل على التقييم الذاتي لكل من العملية التصميمية design process، والمنتج التصميمي design product، مما ساهم في تعزيز قدرة الطفل على التوجيه الذاتي لتعلمه الهندسي، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بينينسون وآخرون (Benenson, et al., 2012).

« تقديم أنشطة منزلية يقوم الطفل بأدائها بمساعدة ولي الأمر، مما ساهم في مساعدة الوالدين على القيام بممارسات ملائمة لدعم تعلم عادات العقل الهندسية EHOM للأطفال داخل المنزل، وأحدث نوعاً من الاتساق والتكامل بين التعلم الهندسي للطفل في الروضة والمنزل.

• بعض نتائج تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء تطبيق البرنامج:

أعطت نتائج تحليل الملاحظات التي تم تسجيلها فيما يتعلق بردود أفعال الأطفال أثناء تطبيق البرنامج، بعض المؤشرات على فاعليته، حيث أوضحت مايلي:

« إهتم بعض الأطفال بالبحث في الانترنت - بمساعدة أولياء الأمور - عن طرق جديدة مختلفة لتنفيذ التصميم الذي سبق ونفذوه أثناء النشاط، أو طلب منهم تنفيذه في النشاط المنزلي، وكانوا يطبعون صور التصاميم التي

حصلوا عليها، أو يقومون بتنفيذها فعلياً، وإحضار ما تم تنفيذه أو صور له، للعرض على المعلمة والأقران.

◀ حرص الكثير من الأطفال على رسم رموز خاصة بهم أو كتابة الأحرف الأولى من أسمائهم، على التصاميم التي قاموا بتنفيذها.

◀ قام بعض الأطفال بمحاولة تعليم إخوتهم الصغار خطوات عملية التصميم الهندسي DDP - بالاستعانة بالبطاقات التي تم توزيعها عليهم والمتضمنة لصورة الإنسان الآلي "نانو" والذي يصعد سلماً يمثل مراحل عملية التصميم الهندسي وصور معبرة عن كل مرحلة من مراحل تلك العملية كما يوضحها "نانو" - وكانوا يحضرون الانتاجات أو صور لها لعرضها على المعلمة والأقران.

◀ قام أحد الأطفال بعمل أغنية قصيرة عن مراحل عملية التصميم الهندسي DDP - كما تم توضيحها للأطفال على لسان العروسة المسطحة الممثلة لشخصية الإنسان الآلي "نانو" - وقام باقي الأطفال بترديدها.

◀ قام أحد الأطفال بإخبار المعلمة أنه قد قام بتجميع العديد من بواقي المواد والخامات لاستخدامها في تصميم أشياء متنوعة في المنزل، مثل التي تعلمها في الأنشطة، وأنه احتفظ بها في صندوق كرتون قام بتزيينه من الخارج بمساعدة والدته، وعرض صورة هذا الصندوق على المعلمة والأقران، وقام الكثير من الأطفال بفعل نفس الشيء فيما بعد.

◀ إهتم بعض الأطفال بأن يرسلوا للمعلمة - عن طريق أولياء الأمور - صور التصاميم التي قاموا بتنفيذها في الأنشطة المنزلية، على "الواتس آب" فور انتهائهم منها، دون الانتظار لليوم التالي.

◀ عدم إكتفاء الأطفال بتفيذ تصميم واحد، كما هو متطلب منهم في النشاط المنزلي، والقيام بعمل أكثر من تصميم، وأحياناً بطرق وبمواد مختلفة من اختيارهم.

◀ طلب بعض الأطفال من المعلمة تصويرهم فيديو أثناء قيامهم بأداءات معينة، وإرسال الفيديو لولي الأمر على "الواتس آب".

◀ إهتم الأطفال بمقارنة أعداد نماذج الأوجه المبتسمة التي حصل عليها كل منهم، وتوضيح أسباب حصولهم عليها لبعضهم البعض.

◀ حرص الأطفال على التقاط صور ذاتية، مع مجموعة العمل، ومع تصميمااتهم الهندسية.

• التوصيات والمقترحات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية:

◀ الإستفادة من دليل تنفيذ البرنامج القائم على الاستراتيجية المقترحة - والمعد في الدراسة الحالية - كدليل عملي للمعلمات، يساعدهن في توظيف عملية التصميم الهندسي EDP ، في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى الأطفال.

- ◀ الاستفادة من مقياس تقدير عادات العقل الهندسية EHoM والمعد في الدراسة الحالية - في متابعة نمو تلك العادات لدى أطفال الروضة .
- ◀ الاهتمام بتفعيل خبرات التصميم الهندسي في منهج رياض الأطفال، وتوظيفها في إحداث التكامل بين العديد من مجالات تعلم الطفل في المنهج.
- ◀ الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة، على استراتيجيات لتوظيف عملية التصميم الهندسي EDP، في أنشطة منهج رياض الأطفال.
- ◀ الاهتمام بتدريب معلمات رياض الأطفال قبل وأثناء الخدمة على الممارسات الملائمة في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى الأطفال.
- ◀ التعاون بين الروضة وبين بعض المؤسسات الأكاديمية المعنية بالتعليم الهندسي Engineering Education، لتعزيز التعلم الهندسي المبكر لدى الأطفال.

في إطار الدراسة الحالية، وفي ضوء النتائج، ظهرت بعض التساؤلات، والتي بدورها تفتح المجال لاقتراح عدة دراسات مستقبلية، من أهمها:

- ◀ إستراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض المفاهيم والسلوكيات الهندسية لدى أطفال الروضة.
- ◀ إستراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري الهندسي لدى أطفال الروضة الموهوبين.
- ◀ إستراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى أطفال الروضة.
- ◀ إستراتيجية مقترحة قائمة على عملية التصميم الهندسي EDP لتنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة.
- ◀ استخدام استراتيجيات الأيدي والعقول Hands on- Minds on في تنمية بعض عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة.
- ◀ فاعلية حقيقية تعليمية في تنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة.
- ◀ التعلم القائم على المشروعات كمدخل لتنمية عادات العقل الهندسية EHoM لدى أطفال الروضة.
- ◀ برنامج تدريبي لتنمية كفايات تعليم عادات العقل الهندسية EHoM لدى معلمات رياض الأطفال.

• المراجع:

• أولاً : المراجع العربية

- الدفتار، خديجة والنجيحي، ثناء وعبد الرحمن، سعد (٢٠١٤). فاعلية استخدام ألعاب إلكترونية في تنمية بعض عادات العقل لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥(٢)، ٨٤١- ٨٦٦.
- الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٦). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- العليمات، علي(٢٠١٣). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل عند طفل الروضة. دراسات في الطفولة، ٤، ٥٥ - ٩٨.
- توفيق، أسماء(٢٠١٤). دور العلوم والاكتشاف في تنمية بعض عادات العقل لدى طفل الروضة. العلوم التربوية، ٢٢(٢)، ٢٢١- ٢٧٨.
- شريف، نادية وسيد، أماني وعبد العال، سميرة(٢٠١٤). الفروق بين أطفال تعرضوا لبرنامج أنشطة متكاملة وأطفال في البرامج التقليدية في بعض عادات العقل (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، جمع البيانات باستخدام جميع الحواس). العلوم التربوية، ٢٢(٢)، ٥٧١ - ٥٩٢.
- على، عماد(٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven". القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، رشا (٢٠١٤). برنامج لتنمية عادات العقل المنتجة لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.
- مصطفى، أماني(٢٠١٤).فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة في تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة.رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- منصور، رشدي(١٩٩٧). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٧، ٥٧ - ٧٥.
- وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٨). المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. القاهرة.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adams, R., Evangelou, D., English, L., De Figueiredo, A., Mousoulides, N., Parley, A., et al. (2013). Multiple perspectives on engaging future engineers. *Journal of Engineering Education*, 100, 48–88.
- Aguirre-Munoz, Z. & Pantoya, M.(2016). Engineering literacy and engagement in kindergarten classrooms. *Journal of Engineering Education*, 105(4), 630–654.
- Benenson, G., Stewart-Dawkins, S., & White, G.(2012). Engineering design of cars and gadgets in K-5 as vehicle for integrating math, science and literacy. *Advances in Engineering Education :A Journal of Engineering Education Applications*, 3(2), 1-25.
- Besser, D.& Monson, D. (2014, June). Engineering in the K-12 Classroom. Paper presented at 121 st ASEE Annual Conference & Exposition , Indianapolis.
- Çalik, M., & Coll, R. (2012). Investigating socioscientific issues via scientific habits of mind: development and validation of the scientific habits of mind survey. *International Journal of Science Education*, 34(12), 1909-1930.
- Claxton, G. (2002). *Building Learning Power: Helping Young People Become Better Learners*. Bristol: TLO Limited.
- Costa, A. & Kallick, B. (2008) *Learning and Leading with Habits of Mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Cunningham, C., & Hester, K. (2007, March). Engineering is elementary: An engineering and technology curriculum for children. Paper presented at American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, Honolulu, HI.
- Cunningham, CM. (2009). Engineering is elementary. *The Bridge*, 39, 11-17.
- Cunningham, M., Lachapelle, C.P. (2016) Designing engineering experiences to engage all students. *Educational Designer*, 3(9), 1-26.
- Cuoco, A. (2008, January). Mathematical habits of mind: An organizing principle for curriculum design. Paper presented at a Project NExT Session on Helping Students Develop Mathematical Habits on Mind, Joint Mathematics Meetings, San Diego, CA.
- Da Ros-Voseles, D., & Fowler-Haughey, S. (2007). Why children's dispositions should matter to all teachers. *Beyond the Journal: Young Children on the Web*, 1(3), 1-7.
- Department for Education (2013). Design and technology programmes of study: key stages 1 and 2 National curriculum in England. UK: Author.
- Dorie, B., Cardella, M., & Svarovsky, N. (2014, June). Capturing the design thinking of young children interacting with a parent. Paper presented at the 121th SEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis.
- Dweck, C (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantyne Books.
- EiE (2017a). The Engineering Design Process. Boston: Museum of Science. Retrieved from <https://www.eie.org/overview/engineering-design-process>
- EiE (2017b). EiE for Kindergarten. Boston: Museum of Science. Retrieved from <https://www.eie.org/kindergarten>
- English, L. (2016, August) .Targeting all of STEM in the primary school: Engineering design as a foundational process. Paper presented at ACER Research Conference Improving STEM Learning: What will it take?, Brisbane, Qld.
- English, L. (2016). STEM education K-12: perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(3), 1-8.
- Hefty, L. (2014). Elephant Trunks and Dolphin Tails. An elephant-trunk design challenge introduces students to engineering for animals *Science and Children*, 52(4), 56.
- Hoisington, C., & Winokur, J. (2015). Seven strategies for supporting the "E" in young children's STEM learning. *Science and Children*, 53(1), 44-51.

- Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3(11), 1–11.
- Lachapelle, CP, & Cunningham, CM. (2014). Engineering in elementary schools. In S Purzer, J Strobel, & M Cardella (Eds.), *Engineering in pre-college settings: research in synthesizing research, policy, and practices* (pp. 61–88). Lafayette, IN: Purdue University Press.
- Lippard, C., Lamm, M. & Riley, K. (2017). Engineering thinking in prekindergarten children: A systematic literature review. *Journal of Engineering Education*, 106, 454–474.
- Lippard, C., Lamm, M., Tank, K., & Choi, J. (2018). Pre-engineering Thinking and the Engineering Habits of Mind in Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.
- Lucas, B., & Hanson, J. (2016). Thinking like an engineer: Using engineering habits of mind and signature pedagogies to redesign engineering education. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 6(2), 4-13.
- Mangold, J., & Robinson, S. (2013, June), *The engineering design process as a problem solving and learning tool in K-12 classrooms* Paper presented at ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia.
- Moore, T., Glancy, A., Tank, K., Kersten, J., Smith, K., & Stohlmann, M. (2014). A framework for quality K-12 engineering education: Research and development. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 4(1), 1-13.
- National Academy of Engineering & National Research Council (NAE & NRC). (2009). *Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Academy of Sciences (2013). *Next Generation Science Standards: For States, By States*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Aeronautics and Space Administration (NASA) (2011). **An educator's guide to the Engineering Design Process :Grades K-2**. USA: Author.
- National Research Council (NRC) (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- New Jersey Department of Education (2014). *New Jersey core curriculum content standards: Technology*. USA: Author
- Next Generation Science Standards (2017). *Get to know*. Retrieved from <https://www.nextgenscience.org>

- Pantoya, M., Aguirre-Munoz, Z. & Hunt, E. (2015). Developing an engineering identity in early childhood. American Journal of Engineering Education,6(2), 61-68.
- Resnick, L. (1999). Making America smarter. Education Week Century Series. 18(40), 38-40.
- Royal Academy of Engineering & The Centre for Real-World Learning (RAE & CRL). (2014). Thinking like an engineer: Implications for the education system. London: Royal Academy of Engineering.
- Royal Academy of Engineering (2017). Learning to be an engineer: Implications for the education system. London: Author.
- School Curriculum and Standards Authority (SCSA)(2017). Design and technologies curriculum : Pre-Primary to year 10. Government of western Australia: Author.
- South Carolina State Department of Education(2014). South Carolina Academic Standards and Performance Indicators for Science. South Carolina: Author.
- Stone-MacDonald, A., Wendell, K., Douglass, A. & Love, M. (2015). Engaging young engineers: Teaching problem-solving skills through STEM. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- The State Education Department (2015). Elementary Science Core Curriculum: Grades K-4. New York: Author.
- Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). STEM education: A project to identify the missing components. Carnegie Mellon University, Pennsylvania: Center for STEM Education and Leonard Gelfand Center for Service Learning and Outreach.
- Van Meeteren, B., & Zan, B. (2010). Revealing the work of young engineers in early childhood education. Early Childhood Research and Practice, 12(2).
- Wien, C. (2013). Making learning visible through pedagogical documentation. Ontario: Ministry of Education.
- Wujczyk , L., Capobianco, B., & Diefes-Dux, H.(2010). Integrating the engineering design process in the kindergarten science classroom: Can kindergartners become engineers?. The Michigan Science Teacher Association Journal, 55,36-45.



البحث الثالث :

واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس
مادة الحاسب لطلاب المرحلة المتوسطة في تبوك

المؤلف :

أ.د/ أحمد بن زيد آل مسعود
أستاذ المناهج وطرق تدريس الحاسب
كلية التربية جامعة الملك سعود

أ/ وليد بن عواد العطوي
طالب دكتوراه في المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك سعود

واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب لطلاب المرحلة المتوسطة في تبوك

د/ أحمد بن زيد آل مسعد
أستاذ المناهج وطرق تدريس
الحاسب الآلي كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ / وليد بن عواد العطوي
طالب دكتوراه في المناهج
وطرق التدريس كلية التربية
جامعة الملك سعود

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب الآلي لطلاب المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع الدراسة وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل على جميع معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك والبالغ عددهم (٦٦) معلماً. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة وتم تصميمها بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة لتخرج بصورتها النهائية في ثلاثة محاور: وهي مدى استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس وأهمية تطبيقات الجيل الثاني في التدريس من وجهة نظر المعلمين وأخيراً معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس من وجهة نظر المعلمين. وأظهرت النتائج أن معلمي الحاسب الآلي يستخدمون تطبيقات الجيل الثاني بدرجة فوق المتوسط وأن هناك أهمية كبيرة لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني في العملية التعليمية وأخيراً وجود بعض المعوقات البشرية والمادية والتدريبية والإدارية التي تقلل من الاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: وضع استراتيجية من قبل الجهات العليا لتعزيز توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم وكذلك تنفيذ البرامج التدريبية لتحسين مستوى المعلمين في استخدام هذه التطبيقات.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الجيل الثاني، الحاسب الآلي، معلمي الحاسب الآلي.

The Reality of Computer Teachers Usage of Web 2.0 Applications in Teaching Computer for Intermediate Students in Tabuk

waled ben awad elatwey, Dr. Ahmed ben zayed Al soad

Abstract

This study aimed to show the reality of computer teachers usage of Web 2.0 applications in teaching computer for intermediate students in Tabuk. The study followed the analytical descriptive approach which is suitable for this kind of study. The study used a comprehensive limitation method for all 66 intermediate teachers in Tabuk. A questionnaire was used as a tool and was designed based on the related literature and previous studies, and the final version of the questionnaire consisted three axes: the extent to which computer teachers used Web 2.0 applications in teaching, the importance of Web 2.0 applications in teaching from teachers' point of view and finally the obstacles of utilizing Web 2.0 applications in teaching from teachers' point of view. The results showed that computer teachers degree of using Web 2.0 applications in teaching was above average and that it is very important to use Web 2.0 applications in the educational field and finally there are some human, physical, training and administrative obstacles that reduce the benefit of Web 2.0 applications. In light of these results, the study provided a

number of recommendations, including: the development of a strategy by the higher authorities to promote the use of Web 2.0 applications in education as well as the implementation of training programs to improve the level of teachers in the use of these applications.

Key words: Web, Application, Computer, Computer teachers.

• مقدمة:

يقول إدوارد تيلر وهو عالم فيزياء أمريكي بأن "علم اليوم هو تقنية الغد" (n.dcom.BrainyQuote). وهذا يوضح حجم التسارع في مجال التقنية وإمكانية تطوير العلوم المختلفة وتحويلها إلى تقنيات يمكن استخدامها في مجالات الحياة المتعددة. فبالأمس كان هناك علم يسمى الذكاء الاصطناعي واليوم نرى نتائج هذا العلم في تحوله إلى آلات ذكية. وحصل التعليم على نصيب وافر من التقدم والتطور التقني، حيث تعد التقنية بما تقدمه من برامج وتطبيقات تعليمية في مجالات متعددة ليست فقط وسائل مساعدة أو ثانوية جاذبة للطلاب للتعلم وإنما أساسية في تدريس المادة التعليمية في كثير من المجالات العلمية والنظرية. وبالحديث عن التقنية والتعليم يذكر (العطار، ٢٠١٤) أن مستحدثات التكنولوجيا تعتبر من أهم الأدوات التي تقدم حلولاً لمشكلات التعليم، وتسهم في إصلاحه، وذلك من خلال ما تقدمه من أدوات حديثة تنمي قدرات المتعلم، وتثير تفكيره، وتقربه من الواقع وتثري بيئة التعلم.

ونظراً للأهمية الكبيرة للتقنية وتوظيفها في التعليم فقد خصصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية هدفاً من أهدافها لتوظيف التقنية في التعليم حيث ينص الهدف الحادي عشر على التوظيف الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات ويندرج تحت هذا الهدف عدد من المبادرات والمشاريع مثل إنشاء المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد والذي يهدف إلى استثمار التقنية وتطوير التعليم التقليدي، والمكتبة الرقمية السعودية والتي تعد أكبر تجمع أكاديمي في العالم العربي وتضم آلاف من قواعد المعلومات العربية والأجنبية (وزارة التعليم، ١٤٣٨هـ).

ومنذ ظهور شبكة الانترنت بدأ التربويون في إجراء الدراسات المستمرة للاستفادة من هذه التقنية في مجال التعليم كمصدر للمعلومات في بداية الأمر وهو ما كان يسمى بالجيل الأول، ولكن ظهور الجيل الثاني من الانترنت (web 2.0) في عام ٢٠٠٥ م أدى إلى تغيير مفهوم شبكة الانترنت من مصدر للمعلومات إلى بيئة معلومات تفاعلية من خلال المجتمعات الافتراضية والخدمات التي تتيح مشاركة الملفات مع الآخرين (سلامة، ٢٠١٤). والجيل الثاني هو فلسفة أو أسلوب جديد في تقديم خدمات من الانترنت تعتمد على الاتصال بين مستخدمي الانترنت من خلال إثراء المحتوى الرقمي والتعاون بين مختلف المستخدمين في بناء مجتمعات تفاعلية إلكترونية (فهيم، ٢٠١٠).

يذكر (عماشة، ٢٠١١) أن تطبيقات الجيل الثاني تقوم على مبدأ المشاركة والتفاعل بين المستخدمين، ومنذ بداية ظهور هذه التطبيقات كان شعارها أنه

إذا كانت تطبيقات الجيل الأول (web 1.0) تأخذ الناس إلى المعلومات فإن تطبيقات الجيل الثاني تأخذ المعلومات إلى الناس وتتيح لهم امكانية تحريرها والتعديل عليها والتخلي عن مبدأ السيطرة على البيانات. وحيث أن هذه التطبيقات أثرت على المجتمع وفي مجالات عديدة وبالتالي فإنها فرضت أهميتها ووجودها كأحد مستحدثات التكنولوجيا المؤثرة في المجال التربوي، وسيكون لهذا أثر كبير على التعليم الذي لا يمكن فصله عن المجتمع، وبالتالي نهضة تعليمية جديدة ومقدمه. حيث يذكر (Hansen & Brodahl, 2014) بأن استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم عزز التفاعل وشجع على التعاون ويمكن التعلم الذاتي الأصيل. وتتميز تطبيقات الجيل الثاني بالتفاعلية والمرونة ويمكن استشعار فاعلية هذه التقنيات بالنظر إلى أمثلة من الخدمات التي تقدمها مثل المدونات والفييس بوك وتويتر وغيرها من التطبيقات (Akbulut & Kiyic, 2007).

وأشارت العديد من الدراسات والبحوث العلمية على أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس ومنها دراسة (الغامدي، ٢٠١٣) و (صبري والرحيلي، ٢٠١٦) حيث أكدتا على أن هناك فاعلية عند استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التدريس، ودراسة (العنزي، ٢٠١٦) والتي من نتائجها بأن هناك أهمية في توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعلم والتعليم، كما أظهرت نتائج دراسة (الصعيد، ٢٠١٧) أنه يوجد عدد من تطبيقات الجيل الثاني يتم توظيفها في التعليم بدرجات متفاوتة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة. مما يعني بأن هناك وعي في الأوساط العلمية بأهمية استخدام هذه التطبيقات في التعليم.

وتتمتع تطبيقات الجيل الثاني بشعبية واسعة في الأوساط الاجتماعية حيث بلغت نسبة مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي في المملكة العربية السعودية ٧٥٪ من إجمالي عدد السكان حسب احصائية موقع Statista في يناير ٢٠١٨. وهذا يعطي دلالة واضحة عن مدى أهمية هذه التطبيقات والتزايد المستمر في استخدامها من قبل شرائح المجتمع المختلفة، وبالتالي ضرورة توظيفها في عملية التعليم والتعلم.

ومن هنا أنطلق هذا البحث في محاولة الكشف عن واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب لطلاب المرحلة المتوسطة في تبوك.

• مشكلة الدراسة:

أشارت دراسة (الباز، ٢٠١٣) إلى أهمية استخدام تطبيقات الجيل الثاني في عملية التدريس وتوظيفها في بناء المحتوى التعليمي وتحقيق أهداف المواد الدراسية وإثراء التفاعل بين الطلاب من جهة والطلاب والمعلمين من جهة أخرى، مما يساعد في رفع كفاءة العملية التعليمية. ومما يؤكد أيضا على أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم ما جاء في توصيات المؤتمر الدولي

الرابع للتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، حيث أكد على ضرورة نشر ثقافة التعلم الالكتروني وتعزيز مفهومه لدى مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات التعليم العالي، وأيضاً أهمية التقنيات التعليمية لتعزيز الإبداع والابتكار في التعليم وأهمية استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم.

وأبرزت العديد من الدراسات والبحوث العلمية أهمية الويب ٢ وتطبيقاتها المختلفة وضرورة الاستفادة منها في العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات: دراسة (البياز، ٢٠١٣) و (الغامدي، ٢٠١٣) و (العنزي، ٢٠١٦) و (صبري والرحيلي، ٢٠١٦) وغيرها من الدراسات والتي تشير إلى فاعلية استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم في الكثير من التخصصات والمراحل الدراسية المختلفة.

وفي ضوء ما سبق ذكره عن أهمية استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم رأى الباحثين ضرورة تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

” ما واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب لطلاب المرحلة المتوسطة في تبوك؟“

• أسئلة الدراسة

- ◀ ما مدى استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي؟
- ◀ ما أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي؟
- ◀ ما معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي؟

• أهداف الدراسة

- ◀ مدى استخدام معلمي الحاسب لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي.
- ◀ أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي.
- ◀ معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي.

• حدود الدراسة

- ◀ الحدود المكانية: جميع معلمي الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك.
- ◀ الحدود الزمانية: سيتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.
- ◀ الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على التعرف على واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الويب ٢ (انستغرام/ الواتس اب/ تويتر/ اليوتيوب/ تطبيقات قوقل) في تدريس مادة الحاسب للمرحلة المتوسطة في تبوك.

• أهمية الدراسة:

- ◀ المساهمة في الكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم وسبل التغلب عليها.

- ◀ المساهمة في تزويد معلمي الحاسب في السعودية بشكل عام وفي تبوك بشكل خاص بأهم المقترحات والتوصيات التي قد تزيد من فعالية استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم.
- ◀ مجارة الاتجاهات العالمية المعاصرة والاستجابة للعديد من توصيات البحوث والمؤتمرات بضرورة توظيف تطبيقات الجيل الثاني في العملية التعليمية.
- ◀ المساهمة في تشجيع المعلمين على استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم.

• مصطلحات البحث

• تطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0)

عرفها (الفار، ٢٠١٢) أنها: "الجيل الثاني من الخدمات المستضافة عبر الإنترنت تركز على خلق ويب أكثر انسانية وأكثر تفاعلاً، فهي تحول الإنترنت من مصدر للمعلومات الجاهزة إلى مصنع للمعلومات التفاعلية بأسلوب سهل، من خلال تصميم مواقع تعزز الإبداع وتبادل المعلومات وإبرازها والتشارك بين المستخدمين".

ويعرفها الباحثان إجرائياً: هي مجموعة من التطبيقات التفاعلية على شبكة الإنترنت يستخدمها معلم الحاسب الآلي في تحسين مستوى تدريس مادة الحاسب الآلي وزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلم.

• مادة الحاسب الآلي:

يعرفها الباحثان إجرائياً: هي مادة دراسية أقرتها وزارة التعليم للمرحلة المتوسطة لتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات النظرية والعملية المتعلقة بجهاز الحاسب الآلي وتطبيقاته.

• الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتم تناول الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا البحث من خلال محورين وهما: استخدام التقنية في التعليم وتطبيقات الجيل الثاني وتوظيفها في التعليم.

• المحور الأول: التقنية في التعليم

تؤكد التحديات المعاصرة على أهمية توظيف التطبيقات التكنولوجية الحديثة في أنشطة التعليم والتعلم، ومن أهم هذه التحديات مواجهة تدفق المعلومات غير المسبوق الذي كون مجتمع المعرفة، وأصبح لدينا ما يطلق عليه بالانفجار المعرفي وهذا ما يدفعنا إلى تبني ونشر التطبيقات التكنولوجية في التعليم وفق مفاهيم التصميم التعليمي، لتيسير دمج التقنية في أنشطة المنهج، وتهيئة المدارس لمواكبة مستجدات العصر برؤى تربوية، ورفع مستوى الجودة في التعليم، والاستفادة من مزايا استخدام التقنية في العمل التربوي (الصعيدي، ٢٠١٧).

وتعد التكنولوجيا عاملاً أساسياً لتحقيق الأهداف المنشودة في المجالات المختلفة كالتعليم والتدريب والإدارة. كما أن المستجدات التكنولوجية لم تعد أدوات للتدريس فقط يمكن استخدامها في بعض الأوقات والاستغناء عنها في أوقات أخرى، إنما توجد علاقة واضحة بينها وبين المتعلم، فأصبح يتأثر بها بشكل واضح في إشباع حاجته للتعلم واهتمامه (سيفين، ٢٠٠٩). ويعتبر توظيف مستحدثات التكنولوجيا في التدريس من الموضوعات الهامة التي تركز عليها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (كامل، ٢٠١٤).

وتؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة تطبيق البرامج الالكترونية في خدمة المناهج التعليمية من أجل تنمية مهارات الفهم والاستنباط والاستنتاج، مع ضرورة تدريب المتعلم على كيفية إدارة تعلمه لدعم قدراته على استخدام البرامج الالكترونية ومن ثم الحصول على المعلومة (طه وعمران، ٢٠١٣).

وعند الحديث عن التقنية في التعليم يتبادر إلى ذهن العديد من الناس أجهزة الكمبيوتر واللوحات البيضاء التفاعلية والأجهزة المحمولة في اليد (Mason, 2016). والتقنية في التعليم كما يعرفها (Bates and Poole, 2003) بأنها أي وسيلة للتواصل مع المتعلمين لا تتضمن التواصل المباشر وجهاً لوجه أو التواصل الشخصي. ومع مرور السنوات بداية من التسعينات الميلادية وحتى يومنا الحالي اتخذ المعلمون العديد من القرارات حول كيفية دمج التقنية في الصف الدراسي لتحسين تعلم الطلاب (Graesser, 2013).

ويفضل التربويون التعلم الالكتروني لأنه يمنح المتعلم فرصة التفاعل مع العملية التعليمية والمشاركة فيها خطوة بخطوة وإبداء الرأي والإجابة على التساؤلات المطروحة وإرسالها والحصول على التعزيز المباشر بكل يسر وسهولة، داخل أسوار البيئة التعليمية وخارجها (القحطاني، ٢٠١٠). وفي العصر التكنولوجي للقرن الحادي والعشرين يمكن اعتبار التعليم الالكتروني أسلوباً من أساليب التعليم يعتمد على تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم بشكل يتيح له التفاعل النشط مع المحتوى ومع المعلم والزملاء بصورة متزامنة وغير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة التي تتناسب مع قدراته، وإدارة كافة الفعاليات العلمية والتعليمية ومتطلباتها بشكل الكتروني من خلال الأنظمة الالكترونية المخصصة لذلك (الزين، ٢٠١٦).

• المحور الثاني: تطبيقات الجيل الثاني (Web 2.0):

ظهر مفهوم الجيل الأول من الانترنت في العام ١٩٩٠ بظهور متصفح (Aol) وظهور موقع (Netscape) ويشير هذا المفهوم إلى صفحات ثابتة للقراءة فقط غير تفاعلية ونادراً ما يتم تحديثها (العريمية، ٢٠١١). ثم بعد ذلك ظهر مفهوم الجيل الثاني من الانترنت (Web 2.0) في العام ٢٠٠٥ في مؤتمر Web 2.0 Conference الذي نظّمته شركة أورابلي حيث تحول الانترنت من مصدر

للمعلومات إلى مصنع للمعلومات التفاعلية من خلال المجتمعات الافتراضية والخدمات التي توفر قدرًا عاليًا من التفاعلية بين المستخدمين، وأصبح المستخدم هو من يصنع الموقع من خلال إدارة المحتوى ومشاركة الملفات مع الآخرين وأصبح الويب للقراءة والكتابة بدلًا من القراءة فقط (O'Reilly, 2005).

وتعتبر تطبيقات الجيل الثاني من الإنترنت فلسفة وأسلوب جديد لتقديم خدمات الإنترنت تعتمد على دعم الاتصال بين مستخدمي الإنترنت وتفعيل دور المستخدم من خلال إثراء المحتوى الرقمي والتعاون في بناء مجتمعات إلكترونية. وتنعكس هذه الفلسفة على عدد من التطبيقات التي تحقق سمات وخصائص الجيل الثاني مثل المدونات والتأليف الحر وفيس بوك وتويتر وغيرها (الرحيلي، ٢٠١٤). ويذكر (Watson & Harber, 2008) أن هذه الفلسفة وهي تبادل المعلومات بشكل تعاوني غيرت نظرة العالم إلى شبكة الإنترنت، فتحول الأفراد من مجرد زائرين إلى المواقع وتصفحها إلى مشاركين في نشر المعلومات وصناعتها.

يذكر (عماشة، ٢٠١١) أن تطبيقات الجيل الثاني أثرت على المجتمعات في مجالات كثيرة، وبدأت تفرض وجودها كأحد المستحدثات التكنولوجية التي تلعب دورًا هامًا في المجال التربوي ولا بد أن يكون لهذا تأثير على التعليم الذي لا ينعزل عن المجتمع مما يؤدي إلى حدوث نهضة تعليمية جديدة. إن ضعف الجانب الإنساني في التعلم الإلكتروني تمت معالجته حسب رأي البعض بدخول تطبيقات الجيل الثاني حيث ساعد ذلك في استقطاب المتعلمين ورفع مستوى الرغبة والدافعية للتعلم ومشاركة وتفاعل العنصر البشري في العملية التعليمية. وتهدف تطبيقات الجيل الثاني إلى بناء مجتمعات تعليمية تجمعها مصالح مشتركة أو أنشطة ذات طابع واحد وتوفر لهم الأدوات التي تساعدهم على ذلك (عبد العظيم، ٢٠١٠).

وأشارت (الباز، ٢٠١٣) بأن رفع كفاءة العملية التعليمية يتطلب بناء محتوى تعليمي وتحقيق أهداف المواد الدراسية وزيادة التفاعل بين الطلاب أنفسهم والطلاب والمعلمين وبالتالي فإن استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التدريس له أهمية كبيرة في تحقيق ذلك. كما يذكر (النجار، ٢٠١٣) أن استخدام تطبيقات الجيل الثاني يساعد الطلاب في تعزيز مهارات الاتصال والتعاون والإبداع والكفاءة التكنولوجية والوعي العالمي. وفي ذات السياق تحدث (عزمي، ٢٠١٤) عن أهمية الاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني على صعيد التعلم التشاركي والتغلب على النمطية في تطبيقات الجيل الأول وإتاحة الحرية للمتعلمين بشكل أكبر في التعبير عن آرائهم والتجديد في الأفكار واكتشاف المعلومات وتحليلها وتقييمها.

يشير (Malhiwsky, 2010) إلى أن احتياجات المتعلمين التعليمية متغيرة باستمرار بناءً على أدوارهم المستقبلية، ومن أحد التطورات الحديثة استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم لتصبح المعرفة لا مركزية، وأن هناك أهمية

كبيرة لاستخدام هذه التطبيقات في عملية التدريس، وتوظيفها في بناء المحتوى التعليمي، وتحقيق أهداف المواد الدراسية، وإثراء التفاعل خلال عملية التدريس، مما يساهم في رفع كفاءة العملية التعليمية. وتوفر تطبيقات الجيل الثاني فرصاً قيمة في صناعة المفاهيم ومعالجتها بالإضافة إلى بناء المعرفة والتعاون الإبداعي (Abulibdeh & Hassan, 2011). ويؤكد (Thompson, 2008) أن ما جعل تطبيقات الجيل الثاني مناسبة لعملية التعليم أنها جعلت المتعلم ينتقل من مرحلة البحث عن المعلومات إلى مرحلة الإبداع والابتكار في المحتوى.

• خصائص تطبيقات الجيل الثاني

- تتصف تطبيقات الجيل الثاني بخصائص أساسية والتي تساعد على توظيفه في العملية التعليمية ومن أهمها: (الشحات، ٢٠٠٩؛ الخليفة، ٢٠١١)
- « بيئة تطوير متكاملة: وذلك يعني أن تطبيقات الجيل الثاني تعامل الانترنت كبيئة تطوير مستقلة بذاتها، فيتم الاستفادة من موارد الشبكة بشكل متكامل بين المطور والمستخدمين.
- « مواقع تفاعلية مع الآخرين: توفر هذه التطبيقات قدراً عالياً من التفاعلية مع المستخدم.
- « الاهتمام بالمحتوى: يعتبر المحتوى هو العصب الرئيس لتطبيقات الجيل الثاني، فالتركيز يكون على المحتوى ونوعيته وطريقة عرضه ودرجة إتاحتها للجميع.
- « التطوير المستمر: حيث تعتبر دورة انتاج وصيانة تطبيقات الجيل الثاني للويب مستمرة وسريعة.
- « مشاركة المستخدم في عملية التطوير: وتتم عملية التطوير من خلال مشاركة المستخدم عن طريقة معرفة آرائه وتصرفاته مع النظام وتعاطيه مع الخصائص التي يقدمها النظام.
- « الثقة الكاملة في المستخدمين: توفر تطبيقات الجيل الثاني أكبر قدر من الثقة في المستخدمين فيعتمد عليهم في إعداد المحتوى والمشاركة الفعالة في بنائه.

• مميزات تطبيقات الجيل الثاني

- تتسم تطبيقات الجيل الثاني بمجموعة من المميزات، ومن أهمها: (Elliott, 2007؛ Gonzalez & Louis, 2008)
- « تقليل تكاليف العملية التعليمية مقارنة بتطبيقات الجيل الأول.
- « السهولة والسرعة النسبية في الوصول إلى المعلومات.
- « استخدام مجموعة متنوعة من تطبيقات الجيل الثاني في أنشطة التعليم والتعلم.
- « إتاحة فرص واسعة للحصول على المعلومات والتعاون بفضل قدرات الخدمات الاجتماعية المتاحة.
- « الطابع الاجتماعي لهذه التطبيقات مما يساهم في تقليل العزلة التي سادت في الجيل الأول.

◀ إمكانية التحكم في الوصول إلى المصادر عن طريق التحقق من هوية المستخدمين.

◀ إمكانية مشاركة الآخرين في الخبرات والمصادر عن طريق الخدمات المتنوعة.

◀ توافق تطبيقات الجيل الثاني مع عناصر المجال التربوي وآلياته الواسعة في الانتشار.

◀ المساعدة في بناء محتوى رقمي للتعليم.

• أهمية استخدام تقنيات الجيل الثاني في التعليم

تشير (الغول، ٢٠١٢) إلى أن أهمية استخدام تطبيقات الجيل الثاني تتلخص فيما يلي:

◀ يساعد المتعلمين في تطوير بيئات التعلم الخاصة بهم إلى جانب أن تقوم على الذكاء الجماعي.

◀ يحقق نوع من التفاعل سواء كان متزامن أو غير متزامن من خلال التواصل مع الآخرين.

◀ تساهم في جعل التعليم تعاوني وتكاملي بين الطلاب فالجميع يتشارك في التحرير والنشر والإضافة والتعليق.

◀ توفر تغذية راجعة اجتماعية.

◀ تحقق استقلالية المستقبل.

◀ تؤدي إلى المساهمة الفعالة من قبل المستخدم والتي تسهم بدورها في التعلم الذاتي.

◀ تتميز خدماتها بالتفاعلية والمرونة.

بينما يرى (الضار، ٢٠١٢) أن أهمية استخدام تقنية الجيل الثاني للويب تبرز من خلال الأوجه الأربع التالية:

◀ أن الوسائل الالكترونية السابقة لم تعد تجذب الطلاب لاتجاههم لما استجد من تقنيات الجيل الثاني.

◀ أن تطبيقات الجيل الثاني تتميز بالتفاعلية والمرونة والتي من شأنها أن تنتقل بالتعليم إلى التعلم وتجعل الطالب متلقي ومرسل ومتفاعل ومشارك ليس فقط مستقبل.

◀ تساعد في رفع الطموح لدى الطلاب وتشجعهم على المشاركة في التعليم والتعلم بشكل أفضل.

◀ تساهم في جعل التعليم تعاوني وتكاملي بين الطلاب.

وفي هذه الدراسة سيتم التطرق لبعض أدوات الجيل الثاني والتي يرى الباحثان سهولة استخدامها في العملية التعليمية وكذلك الشعبية الكبيرة التي تتمتع بها في المجتمع وهي: تويتر، واتس اب، انستغرام، يوتيوب، تطبيقات جوجل. وفيما يلي عرض لماهية هذه التطبيقات:

◀ تويتر (Twitter): هو موقع للتدوين المصغر يمكن استخدامه لمتابعة عدد من المصادر والوصول إلى المعلومات على شبكة الانترنت بشكل سريع. ويذكر

(Kassens-Noor, 2012) أن تويتر يوفر للطلاب منبراً أو مساحة لتبادل الأفكار خارج الصف ويساهم في صنع المعرفة للمجموعة بشكل أفضل من العمل الفردي.

« واتس اب (WhatsApp): من أشهر التطبيقات لإجراء المحادثات ويسمح بعمل مجموعات ومشاركة جميع أنواع الملفات وكذلك إرسال الرسائل بشكل نصي أو صوتي. ويسمح هذا النوع من المراسلة بالاتصال المتزامن بين الطلاب أو بين الطلاب والمعلمين خلال الدراسة (Wang & DeGennaro, 2008; Morgan, 2008).

« انستغرام (Instagram): هو تطبيق لإدارة الصور ومقاطع الفيديو القصيرة ويسمح بمشاركتها على شبكة الانترنت وتحريرها وتنظيمها في مجموعات. « يوتيوب (YouTube): هو أكبر موقع على شبكة الانترنت يسمح للمستخدمين برفع ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني. ويمكن إنشاء قناة خاصة بالمستخدم ورفع مقاطع الفيديو وإتاحة الفرصة للآخرين لمشاهدتها.

« تطبيقات جوجل (Google Apps): هي مجموعة مجانية من أدوات التواصل والتعاون المصممة للمدارس والجامعات تتضمن البريد الإلكتروني والتراسل والتقاويم وحفظ الملفات ومعالجة الكلمات وجدول البيانات والنماذج والعروض التقديمية وغيرها. وتسمح تطبيقات قوئل للمعلمين والطلاب بمشاركة عملهم مع الآخرين، والتعاون في إنجاز المهام، وحفظ المستندات عبر الانترنت للوصول لها في أي مكان ووقت، وكذلك الحصول على تغذية راجعة سريعة من عدة أشخاص في وقت واحد (Hallisey, 2017).

• الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (Hallisey, 2017) النوعية إلى محاولة استكشاف العلاقة بين التقنيات الرقمية وطلاب المدارس الثانوية والمعلمين في عملية التعلم والتدريس. وجاءت العينة المختارة بعناية مكونة من خمسة معلمين وعينة ملائمة من عشرة طلاب من مدرسة صغيرة ذات مستوى عالٍ من الأداء، غنية بالتكنولوجيا. وشمل جمع البيانات مقابلات عميقة، وملاحظات للفصول الدراسية، وفحص للوثائق. وتم ترميز البيانات ومن ثم تنظيم النتائج وفقاً لأسئلة البحث. وأعطت النتائج تصوراً عن مدى الفوائد المرتبطة باستخدام التكنولوجيا الرقمية عن إدخالها في فضاءات التعليم والتعلم. وفي جزء من هذا البحث تم الكشف عن أن الأدوات الرقمية تستخدم في الفصول الدراسية النموذجية كمكمل للتعليم التقليدي وللمساعدة في إعداد الطلاب للحياة خارج المدرسة الثانوية. وأفاد الطلاب أن التكنولوجيا الرقمية توفر لهم وسيلة لتذكر المعلومات والاحتفاظ بها وإمكانية التواصل المباشر والإطلاع على تعليقات المعلمين الفورية. وهناك العديد من الدراسات التي تؤيد استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعليم منها دراسة

(Yusop, 2015) والتي تقول إن استخدام المعلمين لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس ساهم في تحسين الاتجاه نحوها، وأوصت نتائج الدراسة بأهمية تصميم البرامج التدريبية التي تمكن المعلمين من استخدام تطبيقات الجيل الثاني في عملية التدريس. ويتفق معها دراسة (Kale, 2014) و (Kim & Jang, 2015) بأهمية تنمية مهارات المعلمين في استخدام تطبيقات الجيل الثاني مما يسهم في زيادة فعالية المتعلمين وتحسين التعلم وزيادة الدافعية.

وهدفت دراسة (العمري، ٢٠١٨) إلى معرفة أثر استخدام تطبيقات الجيل الثاني في تحسين كفايات المعلمين. حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وبلغ حجم العينة (٥٠) معلماً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. واعتمدت الدراسة على اختبار معري وبطاقة ملاحظة كأداتين للدراسة. وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في صالح المجموعة التجريبية التي تم تدريبها باستخدام تطبيقات الجيل الثاني. وهذا يعني حدوث تحسن لدى المعلمين في المجموعة التجريبية في اكتسابهم للجانب المعرفي للكفايات التعليمية.

وأجرى (الصعيدى، ٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس ودرجة استخدامهم لها. وتم تطبيق الدراسة على (٧٨) عضو هيئة تدريس واختيار (٣٩) تطبيقاً من تطبيقات الجيل الثاني الأكثر استخداماً وفعالية. وكانت النتائج متفاوتة في استخدام التطبيقات ولكنها لم تتجاوز الدرجة المتوسطة لأهم التطبيقات، مما يعني قصوراً عن أعضاء هيئة التدريس في توظيف تطبيقات الجيل الثاني والاستفادة منها في التعليم. ويتفق معها دراسة (معتوق، ٢٠١٢) والتي هدفت إلى قياس استخدام طلاب وطالبات قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى لمواقع التواصل الاجتماعي، وأسفرت النتائج عن أن ٩٤٪ من مجتمع البحث يستخدمون تطبيقات التواصل الاجتماعي ولكن كان الغرض عند الغالبية من الاستخدام هو للتواصل مع الأصدقاء وليس لأغراض تعليمية.

وهدفت دراسة (الرحيلي، ٢٠١٤) إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على تطبيقات الجيل الثاني لإثراء الخيال العلمي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة واختار الباحث ٣ تطبيقات من تطبيقات الجيل الثاني وهي (المدونات، الفيس بوك، اليوتيوب) وتكونت عينة المجموعة التجريبية من (٥٠) طالبة وعينة المجموعة الضابطة من (٤٥) طالبة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث باستخدام التقنيات الحديثة وتطبيقات الجيل الثاني بشكل عام والمدونات والفيس بوك واليوتيوب بشكل

خاص بما يتوافق مع المحتوى العلمي للمناهج الدراسية المختلفة، في مختلف المراحل العلمية.

وأجرى العنزى (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف واتجاهاتهم نحو هذه التطبيقات ومعوقات توظيفها. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقام بتصميم استبانة وتطبيقها على عينة البحث والتي بلغ عددها (٥٦) عضواً، كما قام بتصميم مقياس اتجاه لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تجاه تطبيقات الجيل الثاني واستخداماتها في مقرراتهم، بالإضافة إلى التعرف على دلالة كل من الجنس والدرجة العلمية والتخصص في الاستجابة على محاور الاستبانة. وأسفرت النتائج على أن هناك أهمية لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم والتعلم وهناك اتجاهها ايجابيا لدى العينة حيال توظيف التطبيقات في مقرراتهم وأخيرا وجود بعض الصعوبات والمعوقات في توظيف تطبيقات الجيل الثاني في العملية التعليمية. وفي نفس السياق هدفت دراسة (الغامدي، وعسيري، ٢٠١٦) للتعرف على مدى استخدام معلمات التعليم الأهلي للمرحلة المتوسطة في شمال الرياض لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس ومعرفة المعوقات التي تحول دون استخدامهم للتطبيقات وكذلك ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات التخصص، والخبرة التدريسية، والدورات التدريبية. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وطبقت الدراسة على عينة عددها (٧٠) معلمة وأظهرت النتائج أن هناك ضعف في استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التدريس من قبل معلمات المرحلة المتوسطة وهناك معوقات ادارية واجتماعية وتقنية تحول دون استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التدريس.

وهدف دراسة (مبروك، ٢٠١٦) إلى تحديد واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس والطالبات بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي لتطبيقات الجيل الثاني. وطبقت أداة البحث وهي استبانة على عينة أعضاء هيئة التدريس (١٠) وعينة الطالبات (٣٤) واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة. وأظهرت النتائج عن ضعف أعضاء هيئة التدريس في استخدام تطبيقات الجيل الثاني بشكل عام والمدونة الالكترونية التعليمية بشكل خاص، وكذلك ضعف في المهارات المرتبطة باستخدام تطبيقات الجيل الثاني في تقويم التعلم. كما أظهرت النتائج أيضا ضعف امتلاك الطالبات لمهارات استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعلم. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعة - جامعة حلوان - بتطوير أساليب التعليم والتعلم وكذلك تبني الجامعة لخطة تطوير التعلم الالكتروني والاستفادة من التطبيقات الحديثة.

وفي دراسة (Evans, 2017) وهي دراسة وصفية مختلطة هدفت إلى فحص تصورات الطالب والمحاضر حول مشاركة الطلاب في الصف من خلال تويتر، حيث كان تويتر بالفعل جزءا من ستة فصول دراسية فعلية في برنامج تعليمي

في إحدى الجامعات. تم إعطاء الطلاب المشاركين (٤٥) أداة استطلاعية وهذه الأداة لديها مقياس ليكرت، وتحتوي أيضا على أسئلة مفتوحة. تم أيضا استخدام الملاحظة كأداة من خلال قراءة مشاركات (تغريدات) الطلاب (٤٧) الذين أعطوا موافقتهم، وتسجيل مستوى المشاركة لكل تغريدة بناءً على نموذج تقييم، وحساب التغريدات لكل مشارك كل أسبوع. تمت مقابلة المحاضرين المشاركين (٣) للتعرف على تصوراتهم في مشاركة الطلاب. وكانت النتائج مهمة حيث أن معظم الطلاب المشاركين (٧١.١٪) لا يرغبون في استخدام تويتر للمادة، والسبب في ذلك أن استخدام تويتر الزامي وكذلك استخدامه سيكون لأكثر من مادة. وبالرغم من هذه النتائج، أشار الطلاب المشاركون إلى مستويات تفاعل مرتفعة عند استخدام تويتر في الصف. وتشير النتائج إلى أن تويتر أكثر ملائمة لمشاركة الطلاب خارج الصف الدراسي بدلا من المشاركة داخل الصف. كما أدرك المحاضرون المشاركون قيمة استخدام تويتر من حيث التفاعل بين الطلاب والتفاعل بين الطالب والمادة. ومع ذلك، عبروا عن مخاوفهم بسبب زيادة عبء العمل على المحاضرين، ومدى قدرة المحاضرين على التحقق من صحة المواد التي ينشرها طلابهم. ويمكن القول إن تويتر أداة محتمل أن تساعد في زيادة مشاركة الطلاب إذا ما تم التخطيط بعناية لاستخدامها بشكل مناسب. وهناك دراسات أخرى تتفق مع هذه الدراسة مثل دراسة (Christopher & Laura, 2015) ودراسة (أبابطين، ٢٠١٤) والتي أكدت على أهمية استخدام تويتر في العملية التعليمية وأنه من أفضل التطبيقات في التواصل الدائم مع المعلمين والزملاء في الصف وإطلاعهم على التطورات والمهام التي يجب إنجازها. وكذلك دراسة (العتيبي، ٢٠١٢) التي أكدت على فعالية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (تويتر) في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التعلم التعاوني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال الاستعراض للدراسات السابقة العربية والأجنبية والمهتمة بموضوع الدراسة الحالية يلاحظ أن تلك الدراسات اهتم بعضها بتوظيف مستحدثات التقنية مثل دراسة (Hallisey, 2017) في حين أن البعض الآخر بحث في أهمية تطبيقات الجيل الثاني في التعليم والتعلم مثل دراسة (Yusop, 2015) ودراسة (الرحيلي، ٢٠١٤) بينما اهتم بعضها في دراسة واقع استخدام تطبيقات الجيل الثاني مثل دراسة (الصعيدى، ٢٠١٧) ودراسة (العنزي، ٢٠١٦) ودراسة (معتوق، ٢٠١٢) ودراسة (مبروك، ٢٠١٦) ودراسة (الغامدي وعسيري، ٢٠١٦) وهناك أيضا الدراسات التي اهتمت بدراسة تطبيقات محددة من تطبيقات الجيل الثاني مثل دراسة (Evans, 2017) ودراسة (Christopher & Laura, 2015) ودراسة (أبابطين، ٢٠١٤). وهناك دراسات اهتمت بتنمية مهارات المعلمين وتأثير تطبيقات الجيل الثاني على ذلك ومنها دراسة (Kale, 2014) ودراسة (Kim & Jang, 2015) ودراسة (العمري، ٢٠١٨). وتبرز لنا أهمية الدراسة الحالية كونها من الدراسات الحديثة المهتمة بموضوع تطبيقات الجيل الثاني ولعل ما

يميزها عن غيرها أنها جاءت لمعرفة واقع توظيف تطبيقات الجيل الثاني في مدينة تبوك والتي لم يتم تناولها من قبل -على حد علم الباحثان - كما أنها هدفت لمعرفة مدى أهمية تطبيقات الجيل الثاني لدى معلمي الحاسب ومعرفة المعوقات التي تحول دون الاستفادة من هذه التطبيقات في تدريس مادة الحاسب الآلي.

• منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي وهو كما يشير (عبيدات، ٢٠٠٣) بأنه منهج يعتمد على دراسة الظاهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا ، وتم استخدام هذا المنهج بوصفه أكثر المناهج استخداما وملاءمة لإجراء هذا النوع من الدراسات.

• مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الحاسب الآلي للمرحلة المتوسطة في مدينة تبوك للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٣٨هـ وعددهم (٦٦) معلما (تقنية المعلومات بتعليم تبوك، ٢٠١٨).

• عينة الدراسة:

استخدم الباحثين أسلوب الحصر الشامل، أي دراسة جميع أفراد المجتمع دون أخذ عينة، ووزعت الاستبانة الكترونيا من خلال برنامج الواتس أب وكان عدد الاستجابات النهائية (٦٦)، ولم يستبعد الباحثين أي استبانة، وبذلك يكون عدد الاستبانات التي حللها الباحثين (٦٦).

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة بناءً على متغير سنوات الخبرة

النسبة المئوية	التكرار	الفئة
3.0	2	أقل من 5 سنوات
9.1	6	من 5 إلى أقل من 10 سنوات
87.9	58	أكثر من 10 سنة
100.0	66	المجموع

جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة بناءً على متغير الدورات التدريبية

النسبة المئوية	التكرار	الفئة
37.8	25	أقل من 5 دورات
25.8	17	من 5 إلى 10 دورات
36.4	24	أكثر من 10 دورات
100.0	66	المجموع

• أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وبعد مراجعة الاستبانات المحلقة بالدراسات السابقة، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم تصميم هذه الاستبانة ليعتمد عليها البحث في استطلاع آراء عينة من معلمي الحاسب الآلي حول مدى توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب لطلاب المرحلة المتوسطة وأهمية توظيف هذه التطبيقات وأهم معوقات توظيفها في التعليم. وبلغت عدد فقرات الاستبانة في صورتها الأولية (٣٩) فقرة. وقد تم بناء الاستبانة اعتمادا على الأسس التالية:

- ◀ طبيعة المنهج المتبع في البحث وهو المنهج الوصفي التحليلي.
 ◀ تحديد البيانات المطلوب جمعها بحيث تكون وثيقة الصلة بأهداف البحث.
 ◀ الدراسات السابقة التي تناولت تطبيقات الجيل الثاني في التعليم.
 ◀ وتكونت الاستبانة من جزأين:
 ◀ الجزء الأول: مجموعة من الأسئلة العامة المتعلقة بعدد سنوات الخبرة والدورات التي حصل عليها المعلم.
 ◀ الجزء الثاني: تكون من ثلاثة محاور اندرج تحتها (٣٩) فقرة، وقد توزعت درجات سلم الاستجابات عليها من (١ - ٥) درجات وفق مقياس ليكرت (Likert) على النحو التالي: موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.
 ◀ المحور الأول: مدى توظيف معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس.
 ◀ المحور الثاني: أهمية توظيف معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس.
 ◀ المحور الثالث: معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس.

• صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة، قام الباحثين بعرضها على (٧) محكمين من ذوي الاختصاص للتأكد من الصدق الظاهري وبعدها وضعت الاستبانة في صورتها النهائية، حيث بلغت (٣١) فقرة. ثم تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي ويقصد به مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي له، وتم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور نفسه.

جدول (٣) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل ارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل ارتباط	مستوى الدلالة
1	0.773	دالة عند 0.01	17	0.638	دالة عند 0.01
2	0.836	دالة عند 0.01	18	0.611	دالة عند 0.01
3	0.836	دالة عند 0.01	19	0.464	دالة عند 0.01
4	0.847	دالة عند 0.01	20	0.553	دالة عند 0.01
5	0.895	دالة عند 0.01	21	0.492	دالة عند 0.01
6	0.672	دالة عند 0.01	22	0.522	دالة عند 0.01
7	0.535	دالة عند 0.01	23	0.631	دالة عند 0.01
8	0.785	دالة عند 0.01	24	0.479	دالة عند 0.01
9	0.641	دالة عند 0.01	25	0.592	دالة عند 0.01
10	0.788	دالة عند 0.01	26	0.567	دالة عند 0.01
11	0.741	دالة عند 0.01	27	0.522	دالة عند 0.01
12	0.695	دالة عند 0.01	28	0.665	دالة عند 0.01
13	0.705	دالة عند 0.01	29	0.523	دالة عند 0.01
14	0.751	دالة عند 0.01	30	0.396	دالة عند 0.01
15	0.834	دالة عند 0.01	31	0.558	دالة عند 0.01
16	0.723	دالة عند 0.01	-----	-----	-----

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحاور الثلاثة والدرجة الكلية للمحور، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ وبذلك يعتبر كل محور صادق لما وضع لقياسه.

تم إيجاد الصدق البنائي وهو أحد مقاييس صدق الأداة والذي يقىس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. ويبين الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عن مستوى دلالة $\alpha = 0.01$ وبذلك تعتبر جميع محاور الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه وأن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والاتساق الداخلي.

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون لكل محور

المحاور	معامل ارتباط	مستوي الدلالة
مدى استخدام معلمي الحاسب لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس	0.825	دالة عند 0.01
أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس.	0.785	دالة عند 0.01
معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس	0.466	دالة عند 0.01

• ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها مره أخرى تحت نفس الظروف والشروط وعلى أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وبعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في النتائج وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم تطبيقها مره أخرى. وللتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة معامل (الفا كرونباخ) لكل محور من المحاور والاستبانة ككل.

جدول (٥) معامل الفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المحاور	معامل الفا
مدى استخدام معلمي الحاسب لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس	0.910
أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس.	0.850
معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس	0.807
الدرجة الكلية	0.853

يتضح من النتائج في جدول (٥) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت عالية لكل محور من محاور الاستبانة. كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.853) وهذا يعني أن معامل الثبات ممتاز، وبذلك يكون قد تأكدت من صدق وثبات إستبانة الدراسة مما يجعلنا على ثقة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

• الأساليب الإحصائية:

تم تفرغ وتحليل الاستبانة باستخدام برنامج التحليل الاحصائي SPSS والتي تشمل:

« المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية والتكرارات والترتيب ويستخدم ذلك بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرارات فئات متغير ما وتفيد في وصف عينة الدراسة.

- ◀ معامل الفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
 ◀ معامل ارتباط بيرسون والذي يستخدم لإيجاد صدق الاستبانة الداخلي.

• تحليل النتائج ومناقشتها:

سيتم عرض وتحليل أهم النتائج الاحصائية التي تم الوصول إليها حول مشكلة الدراسة والتي تهدف إلى معرفة واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس في المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك. وبناءً على تحليل النتائج تم مناقشة الأسئلة والتعليق عليها وتفسيرها بما يتناسب مع مشكلة الدراسة.

وحيث أنه قد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدراسة، فقد تبنت الدراسة المعيار الموضع في الجدول (٩)، للحكم على اتجاه كل فقرة، وذلك بالاعتماد بشكل رئيسي على قيمة الوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات ومحاوِر الدراسة.

جدول (٦) سلم المقياس المستخدم في الدراسة

المستوى	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الوسط الحسابي	أكثر من 4.20	3.40 إلى 4.19	2.60 إلى 3.39	١.٨٠ إلى 2.59	أقل من 1.79
الوزن النسبي	أكثر من 84%	68% إلى 83.9	52% إلى 67.9	36% إلى 51.9%	أقل من 35.9%

- ◀ المتوسطات التي تقل عن (1.79) تدل على وجود معارضة شديدة على الفقرة أو فقرات المحور ككل.
 ◀ المتوسطات المحصورة بين (1.80) إلى (2.59) تدل على وجود معارضة على الفقرة أو فقرات المحور ككل.
 ◀ المتوسطات المحصورة بين (2.60) إلى (3.39) تدل على حيادية على الفقرة أو فقرات المحور ككل.
 ◀ المتوسطات المحصورة بين (3.40) إلى (4.19) تدل على الموافقة على الفقرة أو فقرات المحور ككل.
 ◀ المتوسطات التي تزيد عن (4.20) تدل على الموافقة الشديدة على الفقرة أو فقرات المحور ككل.

• الإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى استخدام معلمي الحاسب لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي؟

قام الباحثين بحساب التكرارات والمتوسط والانحراف المعياري لفقرات المحور الأول. وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.74) وانحراف معياري بدرجة (86). وهذا يعني أن درجة استخدام معلمي الحاسب لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي هي درجة موافقة، مما يعني أن معلمي الحاسب الآلي في

جدول (٧) التكرارات والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
1	لدي حسابات في تطبيقات الجيل الثاني مثل (تويتر أو انستغرام أو واتس اب) استخدمهما في التواصل مع الطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية لمقرر الحاسب.	13	24	15	10	4	3.48	1.153
		%	19.7	36.4	15.2	6.1		
2	استخدم تطبيقات الجيل الثاني مثل (تويتر أو انستغرام أو واتس اب) في نشر صور ومقاطع تعليمية لإثراء مقرر الحاسب الآلي الذي أدرسه	18	24	9	9	6	3.59	1.277
		%	27.3	36.4	13.6	9.1		
3	استخدم تطبيقات الجيل الثاني مثل (تويتر أو انستغرام أو واتس اب) في تفعيل الحوار والنقاش مع الطلاب حول مواضيع المقرر.	16	22	13	11	4	3.53	1.205
		%	24.2	33.3	16.7	6.1		
4	استخدم تطبيقات الجيل الثاني مثل (تويتر أو انستغرام أو واتس اب) لنشر أعمال وإنجازات الطلاب بشكل دوري.	21	19	9	14	3	3.62	1.262
		%	31.8	28.8	21.2	4.5		
5	استخدم تطبيقات الجيل الثاني مثل (تويتر أو انستغرام أو واتس اب) لتحفيز الطلاب من خلال المسابقات التعليمية التنافسية وغيرها	13	25	9	14	5	3.41	1.240
		%	31.8	28.8	21.2	7.6		
6	استخدم تطبيقات جوجل المختلفة بما يتناسب مع موضوعات المقرر	17	35	7	6	1	3.92	0.933
		%	25.8	53	9.1	1.5		
7	استخدم مقاطع تعليمية من اليوتيوب في شرح بعض موضوعات المقرر	38	21	3	4	0	4.41	0.841
		%	57.6	31.8	6.1	0		
8	أنشأت قناة على اليوتيوب تحتوي على مقاطع تعليمية ترتبط بالمقرر	21	15	9	15	6	3.45	1.383
		%	31.8	22.7	22.7	9.1		
9	أعمل على تهيئة الطلاب للتعامل مع تطبيقات الجيل الثاني بشكل مناسب.	28	28	9	1	0	4.26	0.751
		%	42.4	42.4	13.6	1.5		
	الدرجة الكلية للمحور الأول						3.74	0.865

تبوك للمرحلة المتوسطة يستخدمون تطبيقات الجيل الثاني في التدريس بدرجة فوق المتوسطة وهذا يختلف مع ما جاء في دراسة (الغامدي وعسيري،

(٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها ضعف استخدام معلمات المرحلة المتوسطة في التعليم الأهلي في شمال الرياض لتطبيقات الجيل الثاني وكذلك دراسة (مبروك، ٢٠١٦) والتي ذكرت ضعف أعضاء هيئة التدريس في كلية الاقتصاد المنزلي بجامعة حلوان في توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس وربما لاختلاف الجنس أو المكان أو نوع المدرسة دور في ذلك.

جاءت العبارة رقم (7) وهي " استخدم مقاطع تعليمية من اليوتيوب في شرح بعض موضوعات المقرر "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.41) وانحراف معياري قدره (.84). وهذا يوضح أن معلمي الحاسب بمدينة تبوك يستخدمون تطبيق اليوتيوب في التدريس أكثر من غيره من تطبيقات الجيل الثاني وهذا يتفق مع دراسة (الصعيدى، ٢٠١٧) حيث أظهرت نتائج دراسته بحصول تطبيق اليوتيوب على المرتبة الثانية كأكثر تطبيقات الجيل الثاني استخداماً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة. وربما أن سهولة استخدام اليوتيوب وتنوع وغزارة محتواه وشعبيته له دور في ظهور هذه النتائج.

وجاءت العبارة رقم (5) وهي " استخدم تطبيقات الجيل الثاني مثل (تويتر أو واتس اب أو انستغرام) لتحفيز الطلاب من خلال المسابقات التعليمية التنافسية وغيرها " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (3.41) وانحراف معياري قدره (1.2) مما يعني أن توظيف معلمي الحاسب لتطبيقات الجيل الثاني في تحفيز الطلاب للتعلم يأتي بدرجة متوسطة ويقتصر استخدامهم لهذه التطبيقات في التدريس والتواصل مع الطلاب. وربما يرى المعلمون صعوبة تنظيم المسابقات التحفيزية من خلال تطبيقات الجيل الثاني والجهد الذي تتطلبه مثل هذه الأنشطة في هذه المرحلة العمرية لدى طلاب المتوسطة.

السؤال الثاني: ما أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي؟
قام الباحثين بحساب التكرارات والمتوسط والانحراف المعياري لفقرات المحور الثاني.

يتضح من الجدول (٨) ما يلي: بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (4.15) والانحراف المعياري (0.56). وهذا يعني أن معلمي الحاسب الآلي بمدينة تبوك يرون أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي بدرجة موافقة عالية، ويدل على أهمية استخدام وتوظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس من وجهة نظر معلمي الحاسب في تبوك ويتفق ذلك مع دراسة (العنزي، ٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم والتعلم. وكذلك تتفق مع دراسة (Christopher & Laura, 2015) ودراسة (أبابطين، ٢٠١٤) والتي أكدت على أهمية استخدام تويتر (وهو أحد

تطبيقات الجيل الثاني المذكورة في هذا البحث) في العملية التعليمية وأنه من أفضل التطبيقات في التواصل الدائم مع المعلمين والزملاء في الصف وإطلاعهم على التطورات والمهام التي يجب إنجازها. وأيضاً دراسة (الرحيلي، ٢٠١٤) التي أوصت باستخدام التقنيات الحديثة وتطبيقات الجيل الثاني على وجه الخصوص في التدريس.

جدول (٨) التكرارات والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف العياري
10	تساهم تطبيقات الجيل الثاني في إثراء مقرر الحاسب الذي أدرسه	N	24	37	5	0	4.29	0.602
		%	36.4	56.1	7.6	0		
11	تساعد تطبيقات الجيل الثاني في سهولة التواصل مع الطلاب.	N	25	35	5	1	4.27	0.669
		%	73.9	53	7.6	1.5	0	
12	تساعد تطبيقات الجيل الثاني في استغلال وقت الحصة بفعالية كمعلم	N	19	23	17	5	3.79	1.045
		%	28.8	34.8	25.8	7.6	3	
13	تساهم تطبيقات الجيل الثاني في تحسين معلوماتي ومهاراتي كمعلم للحاسب.	N	33	26	4	3	4.35	0.794
		%	50	39.4	6.1	4.5	0	
14	تساعد تطبيقات الجيل الثاني في الوصول إلى المعلومات وتبادلها مع الطلاب بطرق مختلفة	N	25	38	3	0	4.33	0.564
		%	37.9	57.6	4.5	0	0	
15	تساعد تطبيقات الجيل الثاني في تحقيق الأهداف التعليمية بوقت وإمكانات أقل	N	27	32	6	1	4.29	0.696
		%	40.9	48.5	9.1	1.5	0	
16	تساعد تطبيقات الجيل الثاني في تزويد الطلاب بتمهنية راجحة مشجعة.	N	23	35	8	0	4.23	0.652
		%	34.8	53	12.1	0	0	
17	تراعى تطبيقات الجيل الثاني الفروق الفردية بين الطلاب	N	21	19	15	8	3.71	1.174
		%	31.8	28.8	22.7	12.1	4.5	
0.560	الدرجة الكلية للمحور الثاني						4.15	

جاءت العبارة رقم (4) وهي " تساهم تطبيقات الجيل الثاني في تحسين معلوماتي ومهاراتي كمعلم للحاسب " في المرتبة الاولى حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.35) وياحرف معياري قدره (0.79)، مما يعني أهمية تطبيقات الجيل الثاني بالنسبة للمعلم في تطوير نفسه ومعلوماته ومهاراته كمعلم للحاسب الآلي ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسة (العمري، ٢٠١٨) والتي أظهرت نتائجها تحسن مستوى المعلمين في الجانب المعرفي للكفايات التعليمية عند استخدام تطبيقات الجيل الثاني. وبالتالي أهمية تنمية مهارات المعلمين في هذا المجال كما أوصت دراسة (Kale, 2014) و (Kim & Jang, 2015) بأهمية تنمية مهارات المعلمين في استخدام تطبيقات الجيل الثاني مما يسهم في زيادة فعالية المتعلمين وتحسين التعلم وزيادة الدافعية.

وجاءت العبارة رقم (8) وهي " تراعي تطبيقات الجيل الثاني الفروق الفردية بين الطلاب " في المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.71) والانحراف المعياري (1.17) ويرى معلمي الحاسب في تبوك أن مراعاة تطبيقات الجيل الثاني للفروق الفردية بين الطلاب تأتي كأقل فائدة وأهمية لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس. وهذا يختلف مع ما ذكرته الأدبيات بأن تطبيقات الجيل الثاني تساعد على تفريد التعلم وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب. ويرى الباحثان أن السبب في ظهور هذه النتيجة هو المرحلة العمرية لطلاب المتوسطة وعد المام جميع الطلاب بإمكانيات تطبيقات الجيل الثاني وكيفية توظيفها في التعلم. فمهارات الاستخدام العام لتطبيقات الجيل الثاني لا تعني بالضرورة الإجابة التامة في استخدامها في التعلم.

السؤال الثالث: ما معوقات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي؟

وقام الباحثين بحساب التكرارات والمتوسط والانحراف المعياري لفقرات المحور الثالث.

يتضح من الجدول (٩) ما يلي: بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.86) وانحراف معياري (0.61) وهذا يعني أن معلمي الحاسب الآلي في تبوك يرون أن هناك معوقات في توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس الحاسب الآلي بدرجة موافق. وهذا يتفق مع دراسة (العنزي، ٢٠١٦) ودراسة (الغامدي وعسيري، ٢٠١٦) والتي نتج عنها وجود معوقات إدارية وبشرية ومادية وتدريبية في توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس. ويرى الباحثان أن السبب يعود ربما للاستخدام المفرط لتطبيقات الجيل الثاني في التواصل والتسلية والترفيه وقلة الوعي الاجتماعي بأهمية وامكانيات هذه التطبيقات في العملية التعليمية. حيث أن من نتائج دراسة (الصعيد، ٢٠١٧) أن ٩٤٪ من مجتمع البحث يستخدمون تطبيقات الجيل الثاني للتواصل ولأغراض غير تعليمية.

جدول (٩) التكرارات والوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث

م	العبارة	موافقة بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط	الانحراف المعياري
18	قلة الحوافز المادية التي تشجع على دمج تطبيقات الجيل الثاني في التعليم	N	32	20	4	9	1	4.11
		%	48.5	30.3	6.1	13.6	1.5	
19	لا يتوفر لدي اتصال انترنت في المعمل أو الفصل	N	40	11	4	5	6	4.12
		%	60.6	16.7	6.1	7.6	9.1	
20	قلة التأهيل لدى الطلاب عن كيفية استخدام تطبيقات الجيل الثاني في التعلم	N	17	25	10	11	3	3.64
		%	25.8	37.9	15.2	16.7	4.5	
21	ضعف الرغبة لدى المعلم في دمج تطبيقات الجيل الثاني في التدريس	N	9	21	15	9	2	3.24
		%	13.6	31.8	22.7	28.8	3	
22	تنظيم تعامل الطلاب مع تطبيقات الجيل الثاني يتطلب جهد كبير من قبل المعلم	N	19	26	3	17	1	3.68
		%	28.8	39.4	4.5	25.8	1.5	
23	قلة الدورات التدريبية للمعلمين في مجالات توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس	N	33	20	5	7	1	4.17
		%	50	30.3	7.6	10.6	1.5	
24	عدم ملائمة المقررات الدراسية للحاسب مع تطبيقات الجيل الثاني	N	15	17	11	19	4	3.30
		%	22.7	25.8	16	28.8	6.1	
25	ضعف الدعم الفني لعمليات الصيانة والتشغيل للفصول والمعامل	N	39	14	8	4	1	4.30
		%	59.1	21.2	12.1	6.1	1.5	
26	ضعف الدعم الإداري من المدرسة لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم	N	36	13	6	10	1	4.11
		%	54.5	19.7	9.1	15.2	1.5	
27	ضعف الإشراف التربوي القادر على توجيه المعلمين لاستخدام تطبيقات الجيل الثاني بشكل فعال	N	22	17	17	8	2	3.74
		%	33.3	25.8	25.8	12.1	3	
28	عدم تجاوب أولياء الأمور مع جدوى تطبيقات الجيل الثاني في التعليم.	N	27	20	12	6	1	4.00
		%	40.9	30.3	18.2	9.1	1.5	
29	خوف المعلمين من بعض الممارسات غير الأخلاقية من قبل الطلاب عند استخدام هذه التطبيقات	N	31	20	5	8	2	4.06
		%	47	30.3	7.6	12.1	3	
30	عدم امتلاك أغلب الطلاب لأجهزة تدعم تطبيقات الجيل الثاني.	N	14	17	14	14	7	3.26
		%	21.2	25.8	21.2	21.2	10.6	
31	كثرة الأعباء الإدارية على المعلم تحول دون الاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني في التدريس	N	39	15	6	6	0	4.32
		%	59.1	22.7	9.1	9.1	0	
0.615	الدرجة الكلية للمحور الثالث							3.86

جاءت العبارتين رقم (٣١) وهي " كثرة الأعباء الإدارية على المعلم تحول دون الاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني في التدريس " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري قدره (0.97)، يليها في المرتبة الثانية العبارة رقم (٢٥) وهي "ضعف الدعم الفني لعمليات الصيانة والتشغيل للفصول والمعامل" بمتوسط حسابي قدره (4.30) وانحراف معياري (1) كأكثر معوقين حصلا على درجة موافقة بشدة. وربما كثرة التكاليف الإدارية والأعباء التي لا تتعلق بالتدريس هي ما يجعل المعلم يتردد في توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التدريس بسبب عدم وجود الوقت الكافي للتأهيل والبحث عما هو مناسب للطلاب ولموضوعات المقرر. ويتفق ذلك جزئيا مع دراسة (Evans, 2017) والتي عبر فيها المحاضرين عن تخوفهم من زيادة عبء العمل عند استخدام تويتر في العملية التعليمية. وعلى الرغم من توفر ميزانيات سنوية مرتفعة لوزارة التعليم إلا أن المعلمين يرون أن هناك ضعف في الدعم الفني لعمليات الصيانة والتشغيل، وربما قلة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين في مجال الصيانة والتشغيل سبب لهذه المشكلة.

وجاءت العبارات رقم (٢١) وهي " ضعف الرغبة لدى المعلم في دمج تطبيقات الجيل الثاني في التدريس " والعبارة رقم (٣٠) وهي "عدم امتلاك أغلب الطلاب لأجهزة تدعم تطبيقات الجيل الثاني" كأقل المعوقات التي تمنع معلمين الحاسب في تبوك من توظيف تطبيقات الجيل الثاني. ويتفق ذلك مع دراسة (العنزي، ٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها أن هناك اتجاها إيجابيا لدى عينة البحث حيال توظيف تطبيقات الجيل الثاني في مقرراتهم ولكن وجود بعض المعوقات يحول دون ذلك. وكذلك دراسة (Yusop, 2015) والتي تقول إن استخدام المعلمين لتطبيقات الجيل الثاني في التدريس ساهم في تحسين الاتجاه نحوها. كما أن ذلك يتفق مع ما جاء في نتائج المحور الأول في هذه الدراسة وأن معلمي الحاسب الآلي في تبوك يستخدمون تطبيقات الجيل الثاني بشكل جيد. وربما أن الرغبة موجودة لدى المعلمين للاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني ولكن كثرة الأعباء الإدارية وضعف الدعم الفني وقلة الدورات التدريبية والحوافز المادية تحول دون توظيفها في التدريس. ولا يرى الكثير من معلمي الحاسب أن عدم امتلاك الطلاب لأجهزة تدعم تطبيقات الجيل الثاني هي معوق وربما انتشار الأجهزة الذكية ورخص ثمن بعضها وسهولة استخدامها له دور في أن تصبح في متناول جميع شرائح المجتمع وأنها ليست عائق أمام توظيفها في العملية التعليمية.

• أهم النتائج:

- توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج منها:
- « أن معلمي الحاسب الآلي في تبوك يستخدمون تطبيقات الجيل الثاني في التدريس بدرجة فوق المتوسطة.
- « أن معلمي الحاسب الآلي في تبوك يرون أهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب الآلي.

- ◀ تساهم تطبيقات الجيل الثاني في تحسين معلومات ومهارات معلم للحاسب.
- ◀ وجود الرغبة لدى معلمي الحاسب الآلي في توظيف تطبيقات الجيل الثاني.
- ◀ استخدام تطبيق اليوتيوب في التدريس من قبل معلمي الحاسب الآلي كأكثر تطبيق من تطبيقات الجيل الثاني.
- ◀ كثرة الأعباء الإدارية على المعلم وضعف الدعم الفني لعمليات التشغيل والصيانة تحول دون الاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني في التدريس.
- ◀ قلة الدورات التدريبية والحوافز المادية أحد المعوقات التي تحول دون الاستفادة من تطبيقات الجيل الثاني.
- ◀ وجود معوقات ادارية ومادية وتدريبية تقلل من توظيف واستخدام تطبيقات الجيل الثاني في التدريس.

• التوصيات:

- ◀ في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالتالي:
- ◀ نشر الوعي بأهمية توظيف تطبيقات الجيل الثاني من خلال الندوات والمؤتمرات العلمية.
- ◀ عقد برامج تدريبية لمعلمي الحاسب الآلي لتحسين ورفع مستوى استخدامهم لتطبيقات الجيل الثاني في العملية التعليمية.
- ◀ دعم إدارت المدارس للمعلمين لتوظيف تطبيقات الجيل الثاني في العملية التعليمية من خلال تقليل العمل الإداري وزيادة الحوافز المادية.
- ◀ ضرورة تحسين البنية التحتية وتوفير دعم فني لعمليات التشغيل والصيانة داخل المدارس.

• المقترحات:

- ◀ وضع استراتيجيات من قبل صناع القرار لتحسين التعليم الالكتروني بشكل عام وتطبيقات الجيل الثاني والثالث واستخداماتها بشكل خاص.
- ◀ العمل على إيجاد الحلول التي تساعد في تحسين توظيف تطبيقات الجيل الثاني في التعليم العام والتعليم العالي.
- ◀ إجراء دراسة تتناول واقع توظيف تطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب الآلي من وجهة نظر الطلاب.
- ◀ إجراء دراسة حول دور تطبيقات الجيل الثاني في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ◀ إجراء دراسة حول فاعلية تطبيقات الجيل الثاني على عدد من المتغيرات مثل الدافعية والتعلم التشاركي وتحسين الاتجاه نحو التعلم وغيرها.

• المراجع:

- أبابطين، أماني (٢٠١٤). الاستخدامات التعليمية لتويتر كأداة من أدوات التواصل الاجتماعي لخدمة المقررات التعليمية في جامعة الملك سعود. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الالكتروني والتعليم عن بعد. الرياض.
- الباز، مروة (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب ٢.٠ في تنمية مهارات التدريس الالكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة التربية العلمية. مجلد ١٦(٢)، ١١٣ - ١٦٠.

- الخليفة، هند (٢٠١١). توظيف تقنيات ويب ٢.٠ في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. ورقة مقدمة في المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني. الرياض.
- الرحيلي، أمينة (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض أدوات الجيل الثاني لإثراء الخيال العلمي في مادة الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٤٦،٥١ - ١٠٦.
- الزين، أميمة (٢٠١٦). التحول للعصر الرقمي تقدم معرّف أم تتهقتر منهجي. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية. طرابلس.
- سلامة، ريهام (٢٠١٤). فاعلية التعلم المدمج التشاركي القائم على أدوات الجيل الثاني من الويب في مقرر شبكات الحاسب في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لطلاب شعبة وعلوم الحاسب. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم تكنولوجيا التعليم، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة: القاهرة.
- سيفين، عماد (٢٠٠٩). الوعي بالمتحدثات التكنولوجية لدى المعلمين المتحقيين بالدبلوم المهنية شعبة تكنولوجيا التعليم : في ضوء بعض المتغيرات. المؤتمر العلمي العربي الرابع: التعليم وتحديات المستقبل. ٥٩٨ - ٦٢٩.
- الشحات، أحلام (٢٠٠٩). تعريف الويب ٢.٠. مجلة التعليم الإلكتروني. ٤.
- صبري، ماهر والرحيلي، أمينة (٢٠١٦). فاعلية استخدام المدونات الإلكترونية في تعليم الفيزياء على تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٣٩، ٦٩ - ٨٤.
- الصعدي، عمر (٢٠١٧). واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لتطبيقات الجيل الثاني للويب (web 2.0) في التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مجلد ١١(١)، ١٤١ - ١٩٤.
- طه، حسين وعمران، خالد (٢٠١٣). أساليب التعليم الذاتي، الإلكتروني، التعاوني: رؤى تربوية معاصرة. ط ٣، كفر الشيخ: العلم والغيان للنشر والتوزيع.
- عبد العظيم، زينب (٢٠١٠). الشبكات الاجتماعية بين الرفض والقبول. مجلة التعلم الإلكتروني. ١٥، ٨.
- عبيدات، ذوقان (٢٠٠٣). البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.
- العتيبي، نورة (٢٠١٢). فاعلية شبكة التواصل الاجتماعي تويتر (التدوين المصغر) على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التعلم التعاوني لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مقرر الحاسب الآلي. ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض.
- العريمية، بدرية (٢٠١١). أدوات التواصل الإلكترونية وتوظيفها تربوياً. مجلة التطوير التربوي. مجلد ١٠(٦٧)، ١ - ١٥.
- عزمي، نبيل (٢٠١٤). بيئات التعلم التفاعلية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العطار، أحمد (٢٠١٤). أثر التفاعل بين نمطي المساعدة وأسلوب التعلم في التعليم الإلكتروني القائم على المشروعات على تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تكنولوجيا تعليم، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية: مصر.
- عماشة، محمد (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي عن تقنيات الويب ٢.٠ للتعلم الإلكتروني على استخدامها في تصميم وبت الدروس الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية. المجلة العلمية للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ٢٧٣ - ٣٢٣.
- العمري، خالد (٢٠١٨). أثر استخدام بعض تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمي الصفوف الأساسية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. ١٢، ١٠ - ١٠٠.

- العنزي، سالم (٢٠١٦). توظيف الويب ٢.٠ وتطبيقاتها في التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مجلد ٥(٩)، ١٩٠- ٢١٦.
- الغامدي، محمد (٢٠١٣). أثر استخدام موقع الكتروني مقترح مبني على الويب ٢ في تنمية مهارات القواعد النحوية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة العقيق. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الباحة: المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، إيمان وعسيري، محمد (٢٠١٦). واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب في تدريس المواد من وجهة نظر معلمات التعليم الأهلي شمال الرياض. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مجلد ٢ (٥)، ٥٣- ٦٤.
- الغول، ريهام (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدى معاوني أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية. ٧٨، ٢٨٧- ٣٢٩.
- الفار، إبراهيم (٢٠١٢). تربيوات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين تكنولوجيا الويب ٢.٠. طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- فهيم، محمد (٢٠١٠). تقنية الويب ٢ تعريفها وأهدافها وأهميتها. الرياض: مكتبة دار القلم.
- القحطاني، محمد (٢٠١٠). واقع استخدام خدمات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني E-learning 2.0 في التدريس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك خالد. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. ١، ٣٣- ٨٢.
- كامل، محمد (٢٠١٤). سياسة التعليم في دول الخليج العربي. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- مبروك، أحلام (٢٠١٦). واقع استخدام تطبيقات الويب ٢ في التدريس لطالبات الاقتصاد المنزلي التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات. مجلة القراءة والمعرفة. ١٧٨، ١٣١- ١٦٠.
- معتوق، خالد (٢٠١٢). اتجاهات استخدام طلاب قسم علم المعلومات بجامعة أم القرى لمواقع التواصل الاجتماعية دراسة تحليلية. مجلة اعلم. ١٢، ١٦٢- ١٩٤.
- المؤتمر الدولي الرابع للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد (تعلم مبتكر: لمستقبل واعد)، ٢- ٥ مارس، ٢٠١٥.
- النجار، محمد (٢٠١٣). استراتيجية مقترحة قائمة على الويب ٢.٠ في تنمية مهارات البرمجة لدى معلمي الكمبيوتر بالحلقة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية. ٤.

• المراجع الأجنبية:

- Abulibdeh, E. & Syed Hassan, S. (2011). E-learning interactions, information technology: Self-efficacy and student achievement at the University of Sharjah, UAE. Australasian Journal of Educational Technology, 27(6), 1014-1025.
- Akbulut, Y. & Kiyic, M. (2007). Instructional use web logs. Turkish Online Journal of Distance Education, 8(3), Pp 6-15.
- Bates, A. W., & Poole, G. (2003, August). The challenge of technology. In A. W. Bates & G. Poole (Eds.), Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success (Part I, Chapter 1, pp. 3-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brodahl, C. & Hansen, N. K. (2014). Education students' use of collaborative writing tools in collectively reflective essay papers.

- Journal of Information Technology Education: Research, 31, 1391-120.
- Christopher, M. & Laura, D. (2015). How and why are students using twitter for #MEDED? Integrating twitter into undergraduate medical education to promote active learning. Vol. 12, 24-52.
 - DeGennaro, D. (2008). Learning designs: An analysis of youth-initiated technology use. Journal of Research on Technology in Education, 41(1), 1-20.
 - Edward Teller Quotes. (n.d.). BrainyQuote.com. Retrieved March 18, 2018, from BrainyQuote.com Web site: https://www.brainyquote.com/quotes/edward_teller_102595
 - Elliott, C. (2007). Lifelong Learning communities with Web 2.0 Synergy. Vol 5, No. 2, pp (18-21).
 - Evans, T. Z. (2017). Twitter in the higher education classroom: Exploring Perceptions of engagement.
 - Gonzalez, D. & Louis, R. (2008). The use of Web 2.0 tools to promote learner autonomy. Retrieved March 18, 2018 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.3536&rep=rep1&type=pdf>
 - Graesser, A. C. (2013). Evolution of advanced learning technologies in the 21st Century. Theory into Practice, 52(Suppl. 1), 93-101.
 - Hallisey, E. J. (2017). High school classroom use of digital tools: A case study approach.
 - Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: The case of sustainable tweets. Active Learning in Higher Education, 13(1), 9-21.
 - Kale, Ugur (2014). Can They Plan to Teach with Web 2.0? Future Teachers' Potential Use of the Emerging Web. Technology, Pedagogy and Education, v23 n4 p471-489.
 - Kim, H. & Jang, H (2015). Motivating Pre-Service Teachers in Technology Integration of Web 2.0 for Teaching Internships. International Education Studies, v8 n8 p21-32.
 - Malhiwsky, Dallas R. (2010). "STUDENT ACHIEVEMENT USING WEB 2.0 TECHNOLOGIES: A MIXED METHODS STUDY" . Open Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. Paper 58.
 - Mason, L. (2016). Are we ready to Web 2.0? Web 2.0 in Higher Education Classrooms.
 - O'Reilly, Tim (2005). What Is Web 2. 0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.

Retrieved March 18, 2018 from <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>

- Thompson, J. (2008). Is Education 1.0 Ready for Web 2.0 Students? *Innovate Journal Of Online education* 3(4).
- Yusop, Farrah Dina (2015). A Dataset of Factors That Influence Preservice Teachers' Intentions to Use Web 2.0 Technologies in Future Teaching Practices, *British Journal of Educational Technology*, v46 n5 p1075-1080 Sep.
- Wang, L. C., & Morgan, W. R. (2008). Student perceptions of using Instant Messaging software to facilitate synchronous online class interaction in a graduate teacher education course. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 15-21.
- Watson, K. & Harper, Ch. (2008). Supporting Knowledge creation using Wikis for group collaboration. *Research bulletin*, 3. Boulder, CO: EDUACAUSE center for applied research.



البحث الرابع :

استخدام المحطات التعليمية لتنمية بعض عادات العقل والذكاء
الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية

إهداء :

د/ هاني أبو النضر عبد الستار محمد
حاصل على دكتوراه الفلسفة في التربية
تخصص المناهج وطرق التدريس

استخدام المحطات التعليمية لتنمية بعض عادات العقل والذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية

د/ هاني أبو النضر عبد الستار محمد

• المستخلص:

الهدف من البحث:هدف البحث الكشف عن أثر استخدام المحطات التعليمية لتنمية بعض عادات العقل والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي في مادة تغذية الأسماك.استخدم الباحث مقياس للعادات العقلية، ومقياس للذكاء الوجداني. وبناءً على ما تقدم فقد أسفر البحث على النتائج التالية:وقد تبين من نتائج البحث قبول فروض البحث حيث أن استراتيجية المحطات العلمية أثرت على عادات العقل وذكاء الطلاب بالإيجاب مما أدى إلى تنمية عادات العقل والذكاء الوجداني في مادة الأسماك لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي.

الكلمات المفتاحية: المحطات العلمية، عادات العقل، الذكاء الوجداني، طلاب المدرسة الثانوية الزراعية.

Using Scientific Stations Strategy on the Development of Habits of Mind and of Agricultural Secondary School Students.

Dr. Hani Abo el Nader Abd elsatar Mohamed.

ABSTRACT

This research aimed at investigating the effect of Mind – Mapping Strategy on the development of visual thinking and the skills of dealing with medicinal and aromatic plants among (3rd year) agricultural secondary school Students. The research sample consisted of (N=112) students chosen randomly and assigned into an experimental group (N=55) which studied physics using Mind – Mapping Strategy in Desouk agricultural secondary school, whereas the control group (N=57) studied the regular set course in Kafr El- Sheikh agricultural secondary school. There is statistically significant differences at The (0.01) level between the control and experimental groups on visual thinking test in favor of the experimental group. Statistically significant differences at The (0.01) level between the control and experimental groups on critical skills of dealing with medicinal and aromatic plants posttest in favor of the experimental group.

Key Words; Scientific Stations –Habits of Mind - .

• مقدمة:

تزداد الحاجة إلى تطبيق فكر علمي، وأساليب تكنولوجية حديثة في تصميم وتنفيذ المناهج التعليمية وأساليب تنفيذها بما يتناسب مع قدرات المتعلمين بالتعليم الثانوي الزراعي وخصائصهم ومقابلة ما بينهم من فروق في قدراتهم ومستوياتهم بما يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية وإيجابية، وحتى يمكن مواجهة ما بعد القرن الحادي والعشرين بكل تحدياته، وتقع المسؤولية على التربية العلمية وتدريب العلوم في إعداد المواطن القادر على فهم العلم وممارسة عملياته، الذي يستطيع التفكير العلمي والناقد والإبداعي، وذلك من خلال

إعادة النظر في تدريس العلوم والبحث عن طرق واستراتيجيات حديثة تشجع على ممارسة الأنشطة التعليمية والتي منها استراتيجية المحطات العلمية.

وترى (كوثر كوجك وآخرون، ٢٠٠٨، ٥٦) أن: هناك حاجة إلى تنويع طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس في أي موقف تعليمي، وفي أي صف دراسي، وفي أي مرحلة تعليمية؛ لأن التلاميذ أو الطلاب الذين يتم تعليمهم لا يتعلمون بطريقة واحدة، ويوجد بينهم اختلافات متعددة تؤثر في قدرتهم و سرعتهم واستعدادهم نحو التعلم، وتؤثر على ما يفضلونه من طرق تعليم وتعلم، ولمساعدة هؤلاء التلاميذ على تحقيق أهداف المناهج والمقررات المخطط لها، كان ولا بد من تنويع التدريس بما يتفق مع خصائص و سمات الفئات المختلفة من التلاميذ.

تُعد الأنشطة التعليمية هي حجر الأساس في التربية العلمية، وتدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة، وتؤكد الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بإعداد معلمي العلوم على تمكين المعلم من امتلاك المهارات العلمية، وممارستها التي تتعلق بقدرة معلم العلوم على تصميم وممارسة وتطوير الأنشطة التعليمية. (عايش زيتون، ٢٠٠١، ٢٣٦)

وعلى هذا ومع تزايد الحاجة إلى تطبيق أساليب حديثة في العصر الحالي لتصميم وتنفيذ المناهج التعليمية وأساليب تطويرها بما يتناسب مع قدرات المتعلمين وخصائصهم ومقابلة ما بينهم من فروق في القدرات تجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية وإيجابية، ونتيجة للتطورات العلمية في استراتيجيات التدريس، فقد ظهرت أساليب واستراتيجيات تدريسية عديدة منها استراتيجية المحطات العلمية.

وتشير (حنان مصطفى: ٢٠١٣، ٥٤) أنه نتيجة لتزايد الحاجة إلى تطبيق أساليب حديثة في التدريس فقد ظهرت أساليب واستراتيجيات تدريسية تدعم فكرة التنوع والتعدد وكان من بينها استراتيجية المحطات العلمية والتي قام بتصميمها "دينيس جونز Denise J. Jones" (1997) من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة نسبياً والتي تمثل أحد أشكال التنوع والتميز لأساليب وطرق التدريس، بل والأنشطة التعليمية المختلفة، حيث يتحول فيها شكل الفصل عن الشكل التقليدي إلى بعض الطاومات التي يطوف حولها مجموعات التلاميذ وفقاً لنظام محدد، وتعتبر كل منها محطة تعليمية مزودة بأدوات ومواد تعليمية وأوراق عمل لممارسة مهمة تعليمية كنوع من أنواع الأنشطة التعليمية المختلفة والمتنوعة.

وهناك العديد من المحطات التعليمية وأشكال مختلفة من تطبيقات المحطات العلمية، تعتمد في تصميمها على طبيعة كل درس، ويمكن الدمج بين هذه

الأنواع المختلفة لتصميم نموذج يتلاءم مع طبيعة المتعلمين، والوقت المتاح في كل محطة، وهناك مهام يضعها المعلم ينبغي أن يجيب عنها الطلاب عند تواجدهم في كل محطة من هذه المحطات، وتؤكد هذه الاستراتيجية على الدور الإيجابي للمتعلم، والتعلم في مجموعات صغيرة، ويمكن للمعلم اختيار عدد المحطات وفقا لطبيعة الدرس وعدد الطلاب داخل الفصل وكذلك وفقا لطبيعة الأنشطة المتضمنة بالمحتوى العلمي.

وتعتبر مهارات العقل وعاداته عمليات تفكير في التفكير، ومكوناً أساسياً في العملية التعليمية والذي يعزز التعلم، وتتضمن أيضاً التفكير في تفكير الآخرين والتواصل والحوار، وكذلك تشمل معرفة الفرد حول معرفته لنفسه معالجا لما حوله من المفاهيم والأفكار. (أماني عبد الحميد: ٢٠١٨، ٢٠١٨)

وتنمية العادات العقلية ضرورة قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب عليها الطلاب، ويؤكد إلين (Ellen, 2001) أن العادات العقلية يجب أن يمارسها المتعلم مرارا وتكرارا، حتى تصبح جزءا من طبيعته، وأن أفضل طريقة لاكتساب وتنمية هذه العادات هي تقديمها إلى الطلاب، وممارستهم لها في مهمات تمهيدية بسيطة، ثم تطبيقها على مواقف أكثر تعقيدا

ظهرت اهتماماً متنامياً في السنوات القليلة الماضية بمفهوم الذكاء الوجداني وتمثل هذا الاهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت الذكاء الوجداني من زوايا مختلفة بالإضافة إلى النماذج التي تباينت في تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم وفي ضوء هذه النماذج ظهرت العديد من المقاييس لقياس بيئة الذكاء الوجداني. (نسرين سعيد: ٢٠٠٨، ٢٨٤)

فالعصر الذي نعيش فيه الآن يتسم بتسارع التغيرات في شتى مجالات الحياة والتي يجعلها في أمس الحاجة إلى الذكاء الوجداني ومهاراته للاستفادة منها في التوافق مع النفس ومع الآخرين، وبمقدار ما يمتلك الفرد من هذه المهارات يكون قادرا على النجاح في هذه الحياة. (سميه عبدالوارث: ٢٠٠٧، ٢)

ونتيجة لما سبق تزداد الحاجة إلى تطبيق أساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم الزراعية بما يتناسب مع قدرات المتعلمين وخصائصهم، ومقابلة الفروق الفردية في القدرات والمستويات تجعل عملية التعليم والتعلم أكثر فاعلية وإيجابية، وتزيد الاهتمام بالأنشطة التعليمية وممارسة عادات العقل وتكامل تدريس الموضوعات العملية والنظرية الزراعية معا، وتنمي الذكاء الوجداني لتنشيط الطلاب وتزيد من التعلم.

• مشكلة البحث:

بالنظر إلى الواقع التربوي لتدريس العلوم الزراعية في مدارسنا وذلك من خلال زيارات الباحث لعدد من المدارس الثانوية الزراعية، كما قام الباحث

باستطلاع آراء عينة قوامها اثنان وستون (٦٢) معلماً من معلمي العلوم الزراعية بمحافظة كفر الشيخ والغربية، ثلاثون (٣٠) معلماً أول، و(٣٢) اثنان وثلاثون معلماً أول أتراوح خبراتهم العملية ما بين (١٠ - ٢٠) عاماً في مجال تدريس العلوم الزراعية.

وجاءت نتائج استطلاع رأى السادة معلمي العلوم الزراعية بمحافظة كفرالشيخ والغربية كما يلي:

- ✓ اتفق ٧٢٪ من المعلمين على أنه: يتواجد نقص في الأدوات والمواد المعملية التي تستخدم في دراسة الجانب العملي من العلوم الزراعية.
- ✓ اتفق ٦٧٪ من المعلمين على أنهم أحياناً يقومون بممارسة الأنشطة التعليمية.
- ✓ اتفق ٦٠٪ من المعلمين على أنهم لا يطلعون على استراتيجيات تدريسية حديثة.
- ✓ كما أوضح السادة المعلمون الأسباب والمعوقات التي تحول بينهم وبين ممارسة الأنشطة التعليمية من خلال تدريس العلوم الزراعية ومنها ما يلي:

◀◀ قلة الإمكانيات المادية المتاحة والتي تسمح للطلاب بممارسة الأنشطة التعليمية.

- ◀◀ كثرة أعداد الطلاب داخل الفصول مما يعوق ممارسة الأنشطة التعليمية.
- ◀◀ تضخم المحتوى العلمي للمقررات الزراعية مع ضيق الوقت المحدد للحصص.
- ◀◀ هناك بعض الدراسات التي أوصت بضرورة الاهتمام بالأنشطة التعليمية مثل دراسة كل من: (ثناء مليجي: ٢٠٠٧؛ صبري محمد: ٢٠٠٨؛ نجوى بدر: ٢٠١١؛ دعاء صادق، ٢٠١٦)، ودراسات اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني كأحد المتغيرات التابعة والتي أوضحت نتائج العديد منها وجود ضعف في مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب مثل دراسة كل من (عادل أبو العز: ٢٠٠٢؛ أميمة أحمد: ٢٠٠٤؛ علياء السيد: ٢٠٠٧؛ خديجة سعيد: ٢٠٠٧).

◀◀ قلة الدراسات التي استخدمت استراتيجية المحطات العلمية، مجال تدريس العلوم وخاصة العلوم الزراعية.

- ◀◀ ما تنادى به الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية وتدريس العلوم من ضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة، وتحددت مشكلة البحث الحالي في: وجود قصور في ممارسة الأنشطة التعليمية وعدم تكامل الجانب النظري مع الجانب العملي لتدريس العلوم الزراعية وخاصة في مادة تغذية الأسماك، أدت لعدم إعمال عادات العقل، وقصور ذكائهم الوجداني.

• أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:
كيف يمكن بناء وحدة وفق استراتيجية المحطات العلمية لتنمية عادات العقل والذكاء الوجداني لدى طلاب اصف الثاني الثانوي الزراعي في مادة تغذية الأسماك؟

- وتقرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
- ◀ ما عادات العقل الواجب إكسابها لطلاب المرحلة الثانوية الزراعية لتوظيفها في العملية التعليمية؟
 - ◀ ما فاعلية استراتيجيات المحطات العلمية في تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي؟
 - ◀ ما فاعلية استراتيجيات المحطات العلمية في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي؟

• أهداف البحث:

- ◀ تنمية عادات العقل في العلوم الزراعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي.
- ◀ تنمية الذكاء الوجداني في العلوم الزراعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي.

• أهمية البحث:

- ◀ يعد البحث استجابة لما تنادى به الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية وتدرّيس العلوم الزراعية، وضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة، كاستراتيجيات المحطات العلمية.
- ◀ قدم البحث دليلاً للمعلم حول كيفية تدريس العلوم الزراعية وفقاً لاستراتيجيات المحطات العلمية.
- ◀ قدم البحث مقياساً لكل من عادات العقل، والذكاء الوجداني نحو تعلم العلوم الزراعية، قد يساعد الباحثين عند القيام بدراسات مشابهة.

• حدود البحث:

- ◀ عينة من الصف الثاني الثانوي الزراعي بمدرستي العمار وكوم دسيس الزراعيتين بمحافظة كفرالشيخ.
- ◀ وحدة (الجهاز الهضمي وتركيبه في الأسماك) المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي تخصص تكنولوجيا الأسماك "مادة تغذية الأسماك"، وذلك نظراً لإثراء هذه الوحدة بالأنشطة التعليمية.
- ◀ بعض عادات العقل التالية: "المثابرة. التفكير بمرونة. التساؤل وطرح المشكلات - الاستجابة بدهشة ورهبة. التفكير والتواصل بدقة ووضوح. التفكير التبادلي"، لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي.
- ◀ الذكاء الوجداني في الأبعاد الخمسة التالية (الوعي بالذات. الدافعية نحو ذاته. التفهم العقلي. المهارات الاجتماعية ضبط الجوانب الوجدانية أو الانفعالية) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي.

• منهج البحث:

- استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي والتصميم التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعديّة من خلال مجموعتين تمثل أحدهما المجموعة التجريبية التي يُدرس لأفرادها الوحدة وفقاً لاستراتيجيات المحطات العلمية.

• **متغيرات البحث:**

◀ المتغير المستقل: استراتيجيات المحطات العلمية.

◀ المتغيرات التابعة: عادات العقل، الذكاء الوجداني.

• **المواد التعليمية وأدوات البحث:**

◀ دليل المعلم للسير في وحدة (الجهاز الهضمي وتركيبه في الأسماك) المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي في مادة تغذية الأسماك وفقا لاستراتيجية المحطات العلمية.

◀ مقياس عادات العقل.

◀ مقياس الذكاء الوجداني. جميعها إعداد الباحث.

• **مصطلحات البحث:**

• **استراتيجية المحطات العلمية:** Scientific station strategy:

عرفها دينيس جونز (Jones, 2007, 16) استراتيجية المحطات العلمية بأنها: طريقة تدريس ينتقل فيها التلاميذ في مجموعات صغيرة عبر سلسلة من المحطات مما يتيح للمتعلمين تأدية كل الأنشطة المختلفة عبر التناوب على المحطات المختلفة، ويمكن للمحطات أن تدعم تدريس المفاهيم المجردة، فضلا عن المفاهيم التي تحتاج إلى قدر كبير من التكرار، ويمكن للمحطات أن تغطي مفهوم واحد، أو عدة مفاهيم. وتُعرف إجرائيا بأنها: استراتيجية تدريسية حديثة تتمثل مرور الطالب بالأنشطة التعليمية وممارسة الموجودة منها، والتي قد تكون استقصائية، استكشافية، أو بصرية صورية، أو إلكترونية.. وغيرها، مما يتيح للطلاب العمل من خلالها في مجموعات صغيرة (٣- ٦) ممارسة بعض عادات العقل، وذكائهم الوجداني.

• **عادات العقل:**

يعرفها (محمد نوفل: ٢٠٠٨، ٦٨) بأنها: مجموعة المهارات والاتجاهات، والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناء على المثبرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمه لمواجهة مشكلة ما أو قضية أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا النهج. ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: مجموعة من المهارات العقلية التي تجعل المتعلم يقوم باستجابات معينة نتيجة الموقف والتي تجعله يقوم بتنظيم ذاته وإيجاد تصرفات موزونة وذكية مدروسة.

• **الذكاء الوجداني:**

يعرفه (إسماعيل بدر: ٢٠٠٢، ٥) على أنه القدرة على خلق نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالأخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، وتشمل النواتج الإيجابية: البهجة والتفاؤل والنجاح في المدرسة والعمل والحياة.

• **إجراءات البحث:**

◀ الاطلاع على بعض الأدبيات العربية والأجنبية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث: استراتيجية المحطات العلمية، وعادات العقل، والذكاء الوجداني.

- ◀◀ بناء المواد التعليمية للبحث: وهي:
 - ◀◀ أوراق عمل الطلاب لممارسة استراتيجية المحطات العلمية.
 - ◀◀ دليل المعلم للسير في وحدة (الجهاز الهضمي وتركيبه في الأسماك) المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي في مادة تغذية الأسماك وفقا لاستراتيجية المحطات العلمية وشمل:
 - ◀◀ شرح طبيعة استراتيجية المحطات العلمية وخطواتها، الأهداف العامة والسلوكية لدروس الوحدة، كيفية تطبيق الاستراتيجية خطوة بخطوة في كل درس من دروس الوحدة، الوسائل والأنشطة التعليمية، وسائل التقويم.
 - ◀◀ عرض المواد التعليمية على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة، بحيث تكون صالحة لإجراء التجربة الاستطلاعية للبحث.
 - ◀◀ إعداد أدوات التقويم:
 - ◀◀ مقياس عادات العقل حول المعلومات المتضمنة في وحدة (الجهاز الهضمي وتركيبه في الأسماك) المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي في مادة تغذية الأسماك.
 - ◀◀ مقياس الذكاء الوجداني.
 - ◀◀ عرض أدوات التقويم على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة.
 - ◀◀ إجراء التجربة الاستطلاعية للبحث لحساب المعاملات الإحصائية اللازمة لأدوات التقويم.
 - ◀◀ اختيار عينة البحث، وإجراء التطبيق القبلي.
 - ◀◀ تطبيق تجربة البحث.
 - ◀◀ إجراء التطبيق البعدي لأدوات التقويم، وإجراء المعالجة الإحصائية للنتائج وتفسيرها.
 - ◀◀ تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.
- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**
- **استراتيجية المحطات العلمية: Scientific station strategy:**
- تعد هذه الاستراتيجية من طرائق التدريس الممتعة في تدريس الدروس العملية والنظرية معا، لكونها تضي على الصف جوا من المتعة، والتغيير، والحركة اللازمة، لتنشيط الطلاب، وزيادة دافعيتهم للتعلم. (عبد الله أمبو سعدي وسليمان البلوشي، ٢٠٠٩، ٢٨٣)

وتعد استراتيجية المحطات العلمية والتي قام بتصميمها " Denise J., Jones, 1997؛ للتغلب على عدم ممارسة الأنشطة التعليمية؛ وذلك لعدم وجود ما يكفي من المعدات والإمكانات لجميع الطلاب وذلك لقلة الموارد المتاحة، وتعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التدريسية التي تهتم بممارسة الأنشطة التعليمية، بصورها المختلفة سواء أكانت هذه الأنشطة معملية أو قراءة واطلاع، أو استكشافية أو بحثية.... وغيرها، كما تحقق هذه الاستراتيجية ممارسة الأنشطة العلمية لكل التلاميذ؛ وكذلك تعمل على توفير الإمكانات المادية التي

تستخدم في ممارسة هذه الأنشطة، ويمكن للمعلم اختيار عدد المحطات وفقاً لطبيعة الدرس وعدد التلاميذ داخل الفصل وكذلك وفقاً لطبيعة الأنشطة الموجودة بالمحتوى العلمي. (Denise J., Jones, 2007)

عرفها (الشمري، ٢٠١١، ٨) بأنها: استراتيجية تدريسية تقوم على مجموعة من الأنشطة العلمية المتنوعة التي يضعها المدرس والتي ينفذها الطلبة دورياً وبالتعاقب على طاولات محددة في الصف أو المختبر بغية تحقيق أهداف معينة على تسلسل زمني يتناسب وطبيعة الأنشطة.

عرفها (Jones, 2007) بأنها: طريقة تدريس تنتقل فيها مجموعة صغيرة من الطلبة عبر سلسلة من المحطات مما يسمح للمعلمين اعتماد وسائل محددة تتيح لكل طالب تأدية كل النشاط عبر التناوب على المحطات المختلفة.

• أنواع المحطات التعليمية:

توجد عدة أنواع للمحطات العلمية يعتمد تصميمها على طبيعة كل درس ومنها:

◀ المحطات الاستكشافية: وتختص بالأنشطة المخبرية التي تتطلب إجراء تجربة معينة لا يستغرق تنفيذها طويلاً.

◀ المحطات القرائية: ويعتمد على مادة قرائية يتم تهيئتها من المعلم بهدف تكوين طلبة مستقلين لديهم القدرة على استخراج المعرفة من مصادرها الأصلية.

◀ المحطات الاستشارية: وتكون مخصصة للخبراء فيقف المعلم خلف تلك المحطة أو أحد الطلبة المتفوقين أو مهندس أو طبيب وعندما يصل الطلبة إلى الخبير يوجهون إليه أسئلة تتعلق بموضوع الدرس.

◀ المحطات الصورية: وتساعد هذه النوعية من المحطات على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة إلى أذهان الطلاب.

◀ المحطات الإلكترونية: وتحتاج في هذه المحطة إلى جهاز حاسب، إذ يطلب من الطلاب مشاهدة عرض تقديمي على البوربوينت له علاقة بموضوع الدرس، بحيث لا يستغرق الطلاب وقتاً طويلاً عند هذه المحطة.

◀ محطات متحف الشمع: وترتبط بشخصيات علمية لها علاقة بموضوع الدرس.

◀ محطات النعم واللالا: وفيها يتم طرح مجموعة من أسئلة من الطلبة وتكون إجابة الخبير بكلمة نعم أو لا حتى يتم التواصل إلى إجابة.

◀ محطات السمع - بصرية: ويتم استعمال جهاز تسجيل أو تلفاز يستمع الطلاب ما حدده المعلم في أوراق العمل أو يشاهد منه، ثم يجيبون على الأسئلة المحددة. (أمبو سعدي، والبلوشي، ٢٠٠٩، ٢٨٦: ٢٨٨)

• طرائق تطبيق استراتيجية المحطات التعليمية:

أوضح أمبوسعدي والبلوشي (٢٠٠٩) طرائق تطبيق استراتيجية المحطات العلمية كما يأتي:

- ◀ التجوال على كل المحطات: وتعتمد عندما تحتاج المحطات إلى وقت قصير .
 ◀ التجوال على نصف المحطات: وتعتمد عندما تحتاج الأنشطة إلى وقت أكثر من (٧) دقائق فيلجأ إلى اختصار المحطات إلى نصف العدد .
 ◀ التعلم الجزأ: وتعتمد عندما يراد اختصار الوقت وفيها يتوزع أعضاء المجموعة الواحدة بين المحطات المختلفة. (أمبوسعيدي، والبلوسي، ٢٠٠٩، ٢٩٢)

• أهمية استخدام المحطات:

- تزيد من اهتمام الطلاب بالمادة التعليمية، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، والقضاء على العديد من المشاكل السلوك أثناء تدريس التلاميذ في مجموعات، كما تساعد الطلاب على تعلم ناجح. ولقد صمم "دينيس جونز" استراتيجية المحطات العلمية لتحقيق عدة أهداف من أهمها: (عبد الله أمبو سعيدي وسليمان البلوشي، ٢٠٠٩، ٢٨٣ - ٢٨٤؛ Denise J., Jones, 2007)
- ◀ التغلب على قلة الموارد المتاحة، أو مشكلة نقص الأدوات، والمواد، والإمكانات المتاحة لممارسة الأنشطة التعليمية، وعلى عدم ممارسة الأنشطة لعدم وجود ما يكفي من المعدات لجميع التلاميذ حيث أنه وفقاً لإستراتيجية المحطات العلمية يتم وضع مواد كل تجربة على طاولة مستقلة تحمل عنواناً معيناً، ويقوم المتعلمون في مجموعاتهم بزيارة هذه المحطة وإجراء التجربة، وهكذا فلا يلزم توفير مواد وأدوات بعدد أفراد المجموعات.
- ◀ التغلب على سلبيات العروض العملية، فقد يلجأ المعلم لاستخدام العروض العملية أمام التلاميذ للتغلب على قلة الإمكانيات المادية المتوفرة لإجراء التجارب، وقد يقوم المعلم بإشراك أحد التلاميذ أو غيره في إجراء العرض العملي وفي كل الأحوال فدور التلاميذ المشاهدة فقط، أما في المحطات العلمية يقوم التلميذ بدور إيجابي في ممارسة التجارب والأنشطة بأنفسهم، مما يساعدهم على اكتساب خبرات حسية مباشرة لا يضاهاها أي نوع آخر من أنواع الخبرات التعليمية.
- ◀ إضفاء جو من المتعة والتغيير والحركة في الفصل، بعد تقسيم التلاميذ في الفصل إلى مجموعات، وتصميم المحطات العلمية وتوزيعها على طاولات متباعدة في الفصل، تقوم كل مجموعة بالمرور على كل محطة علمية، والتفاعل معها وممارسة النشاط المطلوب فيها حسب اسمها وطبيعتها فقد يقوم التلاميذ بإجراء تجربة معينة، أو قراءة مادة علمية معينة، أو مشاهدة مادة تعليمية معينة، وهكذا، ثم الإجابة عن عدد من الأسئلة المطلوبة في كل محطة، مما يضيف جواً من المتعة والتغيير والحركة في الفصل، مما يتيح للتلاميذ تحريك أجسامهم مع عقولهم، وعدم الالتزام بالجلسة المعتادة على الكراسي في الفصول.
- ◀ زيادة جودة المواد التعليمية المعروضة: تتيح استراتيجية المحطات العلمية فرصة لزيادة جودة المواد التعليمية المعروضة في الطريقة التدريسية التقليدية، أو استخدام التعلم التعاوني في مجموعات حيث يقوم المعلم

بتوزيع الأدوات والمواد والعينات على المجموعات فيضطر أحياناً ومع قلة الإمكانيات إلى إنتاج نسخ من الصور وفي أحجام صغيرة حتى يوفر تكاليف إنتاج هذه المواد فلا يستطيع إنتاج صور مكبرة وملونة لكل المجموعات، ولكن في استراتيجية المحطات العلمية يمكن إحضار أو إنتاج العينات الحية أو صور مكبرة وملونة وأصلية ووضعها في محطة واحدة يمر عليها كل التلاميذ في كل المجموعات.

◀ تنوع الخبرات العملية والنظرية: يتم تصميم المحطات العلمية بحيث تتنوع الخبرات فيها بين قراءة واستكشاف وتجريب واستماع وغيرها، فهذه محطة لإجراء تجربة علمية، وهذه لاستخراج معلومات من على الانترنت، وهذه لتصميم نموذج معين، وهكذا يتم تصميم المحطات بحيث تعالج كل محطة جزء من المحتوى العلمي للدرس.

◀ عرض المصادر العلمية الأصلية: تتيح استراتيجية المحطات العلمية استخدام المصادر العلمية الأصلية كالموسوعات، والقواميس، والنشرات العلمية، والتثقيفية، وغيرها، والمراجع الأصلية ويضعه على طاولة المحطة القرائية وتمر كل المجموعات عليها وتتعامل معها مباشرة، واستخراج المعلومات وتصنيفها من مصادرها الأصلية.

◀ تنمية عمليات العلم: تتيح استراتيجية المحطات العلمية من خلال تنوع المحطات من استقصائية / استكشافية، وقرائية، وكترونية، وبصرية صورية ممارسة مهارات عمليات العلم الأساسية لمختلفة من ملاحظة، استنتاج، تصنيف، قياس، اتصال، وتنبؤ وغيرها.

◀ تنمية الذكاءات متعددة: تتيح استراتيجية المحطات العلمية تنمية أنواع عديدة من الذكاءات المتعددة مثل الذكاء البصري، والوجداني، الحركي، اللغوي... وغيره.

◀ تنمية أنواع من التفكير: تتيح استراتيجية المحطات العلمية تنمية أنواع من التفكير مثل التفكير العلمي، الإبداعي، الناقد، اتخاذ القرار.. وغيرها.

ومن الدراسات التي هدفت لاستخدام استراتيجية المحطات التعليمية ما يلي:

◀ دراسة (دعاء صادق، ٢٠١٦): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية المحطات التعليمية في تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، وأشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل المنتجة.

◀ دراسة (ماجدة الباوي وثاني الشمري، ٢٠١٢): والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين، وجاءت نتائج الدراسة: لتظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية المحطات العلمية وبين أفراد المجموعة التجريبية التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

« دراسة بولونز وأولجا (Bulunuz, N. and Olga, J (2010): هدفت الدراسة التعرف على استخدام استراتيجيات المحطات العلمية في إكساب معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بعض المفاهيم العلمية مثل الأرض والفضاء ومدى انعكاس هذا الفهم على إكساب هذه المفاهيم لتلاميذهم عند استخدام المعلمين نفس الاستراتيجيات مع تلاميذهم، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد أن ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات المحطات العلمية كان أكثر فعالية في فهمهم للمفاهيم العلمية وأكثر تأثيراً في إكساب تلاميذهم هذه المفاهيم.

ويحاول البحث الحالي استخدام ما بين أربع محطات من المحطات العلمية وهي: (المحطة الاستكشافية، المحطة الصورية، المحطة الاستشارية، والمحطة الإلكترونية)، وذلك لأن هذه المحطات تتناسب مع طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي، وكذلك مع طبيعة الوحدة المختارة في تنمية عادات العقل والذكاء الوجداني.

ويجب الاهتمام بالجانب العملي للعلوم الزراعية بالمدارس وإعادة القيمة الحقيقية للمهارات العملية التي يجريها الطلاب بأنفسهم، وهذا يبين ضرورة الاهتمام بعادات العقل وممارستها من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة وكذلك الذكاء الوجداني.

• عادات العقل:

هناك الكثير من المفاهيم التي أوردتها البحوث التربوية والدراسات لعادات العقل ونورد منها:

« يعرفها (ياسر الحليواني، ٢٠٠٥، ١١٥) بأنها سلوكيات ذكية، تعمل على إبقاء الأفراد متيقظين، ليعلموا وينتجوا بكفاءة، ويتعرفوا على مواطن القصور لديهم في عملية التفكير.

« ويعرفها (أيمن سعيد: ٢٠٠٦، ٢) بأنها ميل الفرد إلى التعامل بذكاء عندما تواجهه مشكلة ما أو عندما لا تكون إجابة لأي سؤال غير حاضرة في الذهن في التو والحال، أو عندما يكون هناك تناقض في قضية ما، كما تشير أن عادات العقل يمكنها أن تساعد المتعلمين على تنظيم تعلمهم ذاتياً، وكذلك حل مشكلات حياتهم وتنمية معارفهم.

« ويعرفها (ليلى حسام الدين، ٢٠٠٨، ٩) بأنها مجموعة من الأداءات التي تدفع الفرد نحو استخدام المهارات والعمليات العقلية بصورة مستمرة في جمع الأعمال المرتبطة بتنظيم الذات.

« ويعرفها كل من (Costa & Kallick, 2008, P15) بأنها عملية تطويرية متتابعة تؤدي إلى إنتاج الأفراد وحل المشكلات، وتتضمن ميولاً واتجاهات مما يجعل التلميذ انتقائياً في تصرفاته العقلية، كما تساعد على إيجاد تصرفات مختلفة.

« وتعرفها (أماني عبد الحميد: ٢٠١٨، ٩) بأنها السلوك الذكي الذي يستخدمه طالب الصف الأول الإعدادي أثناء القيام بمهارات عملية التواصل إلى المعرفة

الجديدة أو حلول غير متوفرة في أبنيتها المعرفية في وحدة الطاقة وفقاً لنموذج "دورة التقييم المستمر والتدريس والتعلم في العلوم SAIL".

• خصائص عادات العقل:

حدد كل من (Costa & Kallick, 2003, P5- 6) خصائص العادات العقلية في

الآتي:

« تفضيل نمط من السلوكيات الفكرية عن غيره من الأنماط.

« مزيج من الميول والمواقف والمهارات التي يمتلكها الفرد.

« تشتمل على نظرة إلى التفكير والتعلم.

« تدعو إلى التأمّل في استخدام السلوكيات وتقييمها وتعديلها.

« تتطلب مستوى عالٍ من المهارة لتفعيل السلوكيات بصورة فاعلة.

« تتطلب النظر إلى الأفكار القديمة برؤية جديدة وخيال مبدع.

« تتضمن مجموعة من السلوكيات الفكرية التي تدعم الفكر النقدي.

« تتضمن حساسية نحو موقف ما.

• السمات التي تتميز بها عادات العقل:

أشار كل من (Costs & Kallick, 2000, P9) أن عادات العقل تختلف من

مجتمع إلى آخر وفقاً لعادات وتقاليد المجتمع كما يأتي:

« احترام الميول الخاصة بالأفراد: وهو امتلاك الفرد القدرة على التفكير أن

عادات العقل تنظر للذكاء على أنه نزعة طبيعية للسلوك مميزة للأفراد.

« احترام العواطف: وهو امتلاك القدرة على الشعور بالميل نحو التفكير.

« مراعاة الحساسية الفكرية: وهي القدرة على تمييز واحترام الوقت المناسب

للتأمّل وطرح الأسئلة وتتضمن معرفة الفرد متى وكيف يستخدم عادات

العقل تلقائياً.

« النظرة التكاملية للمعرفة: من خلال قدرة الفرد على ربط المعرفة بالواقع.

« ويرى (Perkins, 1991, P5) أن العادات العقلية ليست امتلاك المعلومات بل

معرفة كيفية العمل بها واستخدامها لأنها تقود المتعلم إلى إنتاج المعرفة

وليس إعادة إنتاجها.

• مراحل تكوين العادة:

أشار (منار السواح، ٢٠١١، ٦٤ - ٦٥) إلى أن لتكوين كل عادة عقلية يتطلب

أن تسير ضمن مراحل كالتالي:

« التفكير: وفيها يفكر الشخص في الشيء، ويركز انتباهه عليه، وقد يكون

ذلك بسبب فضوله وأهميته بالنسبة له.

« التسجيل: بمجرد التفكير، ويربطها بجميع الملفات الأخرى التي هي من نفس

نوعها.

« التكرار: في هذه المرحلة يقرر الفرد أ، يكرر نفس السلوك وينفس الأحاسيس

سواء كان إيجابياً أو سلبياً.

« التخزين: بسبب تكرار التسجيل تصبح الفكرة أقوى فيستخدمها العقل بعمق

في ملفاته، ويضعها أمام الفرد كلما واجه موقفاً من نفس النوع، وإذا أراد

الشخص التخلص من السلوك سيجد صعوبة أكبر لأنها مخزنة بعمق في ملفات العقل الباطن.

◀ العادات: بسبب التكرار والمروء بالخطوات السابقة يعتقد العقل البشري أن هذه العادات جزء هام من سلوكيات الفرد، وهنا لن يستطيع الفرد تغييرها بمجرد التفكير في التغيير أو بقوة الإدارة أو بالعالم الخارجي وحده بل يجب عليه أن يغير معناه الذي كونه في الفكرة الأساسية وبرمجة نفسه على الفكر الجديد وتكرار ذلك أثر من مرة.

وهذه المراحل علمية مرتبة منطقياً يبدأها التفكير ثم الربط لجمع المعلومات ثم تنفيذ سلوك معين بناءً على ما سجل من معلومات وبذلك تكون أسهل تذكرًا ويصبح سلوك الفرد عادة عند تكرار الموقف.

• أهمية عادات العقل:

يرى مارزاوونو (Marzano, 2000, P37) أن تنمية عادات العقل هدفًا رئيساً لمراحل التعليم جميعها.

ويرى كل من (أيمن سعيد، ٢٠٠٦، ٤٣٠ - ٤٣١؛ وعلي ريانى، ٢٠١٢، ٢٨؛ Chung & Hew, 2010, 123 - 125) أن أهمية عادات العقل تتلخص التالي:

- ◀ إضافة جو من المتعة على التعلم فكل متعلم يفكر بطريقته الخاصة.
- ◀ مساعدة المتعلم على التعديل في العادات التي يراها غير منتجة أو غير مجدية بالنسبة لحياته.
- ◀ مساعدة المتعلم على اكتساب القدرة على مزج قدرات التفكير الناقد والإبداعي.
- ◀ إتاحة فرص عملية يتمكن المتعلم خلالها من ممارسات عادات العقل بشكل علمي أثناء التعلم.
- ◀ تدريب المتعلمين على العمل في ظروف خاصة كأن يكون عليه إنهاء العمل في زمن قليل.
- ◀ تدريب المتعلم على التخطيط بدقة في ضوء متطلبات المهن التي يقوم بها وفق معايير يقوم المتعلم وضعها بنفسه لتقييم أدائه في ضوءها.
- ◀ تنظر العادات إلى الذكاء نظرة تركز على الشخصية وتؤكد المواقف والعادات وصفات الشخصية إضافة إلى المهارات المعرفية.

ويمكن القول أن عادات العقل تعمل على نقل معرفة طالب التعليم الثانوي الزراعي إلى بناء المعرفة وإنتاجها، وتطوير أنماط التفكير عن طريق سلوكيات مع تسهيل التعامل مع المعلومات وطرق معالجتها.

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت تنمية عادات العقل منها:
 ◀ دراسة (Calik, et al, 2013) هدفت بقياس عادات العقل العلمية لدى الطلاب المعلمين عند مناقشة القضايا الاجتماعية العلمية، ومقارنة ذلك بالأداء الأكاديمي، ونوع البرنامج الذي درسه، وكانت عينة الدراسة ١٦٠٠

طال معلم تخصصات العلوم والرياضيات والتعليم الابتدائي والعلوم الاجتماعية في جامعة تركيا، وأشارت النتائج إلى أن برامج إعداد المعلم في حاجة إلى تطوير لمساعدة الطلاب على تنمية عادات العقل العلمية بشكل أفضل إذا ما أرادت المشاركة بفاعلية أكبر في عملية صنع القرار ومناقشة القضايا الاجتماعية في صفوفهم.

◀ دراسة (على عمر، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التحصيل وبعض عادات العقل في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين على الاختبار التحصيلي ومقياس عادات العقل لصالح المجموعة التجريبية.

◀ دراسة (إيهاب مختار، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية Seven E,S البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأثبت النتائج فاعلية استخدام هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل لدى التلاميذ.

◀ دراسة (تهاني المزيني، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الإمام بالرياض، وتوصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس عادات العقل ومقياس الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

• الذكاء الوجداني:

• مفهوم الذكاء الوجداني:

◀ يرى (Abraham. R. 2000, 169) أنه القدرة على استخدام المعرفة والانفعالات في حل المشكلات من خلال الإيجابية.

◀ تعرفه (فتون خرنوب: ٢٠٠٣، ٥) على أنه القدرة على استخدام الانفعالات في حل المشكلات ويشمل مهارات الإدراك والتعبير عن الانفعال والتمسك للتفكير والفهم الانفعالي وإدراك الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين.

◀ يرى (طه هنداوي: ٢٠٠٧، ١٩) أنه قدرة الفرد على إدراك وتحديد وفهم وتقييم وتنظيم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها، والتعبير عنها، وحسن استخدامها في المواقف المختلفة، وقدرته على إدراك انفعالات الآخرين، والوعي بها، والتفاعل معهم في ضوءها.

◀ يشير (صبحي الكافوري: ٢٠٠٩، ٥٥) إلى أنه قدرة الفرد على الانتباه والوعي بمشاعره وانفعالاته وضبطها وإدارتها واستثمارها في تحفيز ذاته، والوعي بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف معهم، وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وتطوير العالقات الإيجابية التي تحقق للفرد وللآخرين النجاح في شتى جوانب حياتهم.

تتنوع التعريفات السابقة ويتضح منها يأتي:

◀ إدراك الفرد لمشاعر وتقدير الآخرين وتفهمها.

◀ التفاعل والتعاطف والتواصل مع الآخرين.

◀ توظيف الانفعالات لزيادة وتحسين الدافعية وتطوير السلوكيات.

◀ ضبط وتنظيم الفرد لانفعالاته وتوجيهها نحو الآخرين.

• **أبعاد الذكاء الوجداني:**

تباين وجهات النظر للباحثين على أبعاد الذكاء الوجداني ولكنهم اتفقوا فيما بينهم على خمسة أبعاد وإن كان هناك تباين في تفسيرهم لها وهذه الأبعاد هي (التعاطف . الوعي بالذات . التحكم في الانفعالات . المهارات الاجتماعية . دافعية الذات).

وأشار (Furnham, Petrides, K, 2003, 815- 824) إلى أربعة مكونات أساسية

للذكاء الوجداني وهي:

◀ الوعي بالذات: ويتضمن الوعي الانفعالي بالذات، والتقدير الذاتي الدقيق، والثقة في الذات.

◀ إدارة الذات: وتشمل ضبط الذات والتكيفية، والشعور الذاتي، والأمانة أو الوفاء، والمبادأة والاستعداد للإيجاز.

◀ الوعي الاجتماعي: ويشمل التعاطف والاستعداد للخدمة الاجتماعية، والوعي التنظيمي.

◀ المهارات الاجتماعية: وتتضمن القيادة والتأثيرية، وتغيير الحافز، والتواصل وإدارة الصراعات، وإقامة العلاقات، والعمل في فريق والتعاون.

• **أهمية الذكاء الوجداني:**

يشير كل من (Mayer, J, Geher, G, 1997, 18) إلى أن الذكاء الوجداني يعمل على التحكم في الانفعالات واستثمار طاقات الفرد في مواجهة الاحباطات، وتأخير بعض الاشباعات وتنظيم الحالات المزاجية، والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مشكلات الحياة، وتحتاج إلى حل جيد.

ويعمل الذكاء الوجداني على ضبط النفس عند طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي والمثابرة والحماس لديهم مما يعمل على تحسين القدرة العقلية لديهم في أثناء التعلم وأداء الأنشطة التعليمية.

وهناك الكثير من الدراسات السابقة التي سعت لتنمية الذكاء الوجداني ومنها على سبيل المثال:

◀ دراسة موضي البغثر ٢٠٠٨: العلاقة بين المهارات الاجتماعية من منظور إسلامي والذكاء الوجداني، والتحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية والسن وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٣ طالبة من جامعة الملك سعود وكليات الرئاسة العامة لتعليم البنات، واستخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية للإنسان المسلم إعداد الباحثة، ومقياس مايروسالوفي وكارسو للذكاء الوجداني Msceit تقنين الباحثة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود

علاقة ارتباطيه بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية من منظور إسلامي والدرجة الكلية.

« دراسة ديفابيو وبالازيتشي 2009، Difabio & Palazzeschi: هدفت إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال الذكاء الوجداني وسمات الشخصية وتم اختيار عينة مكونة من ١٢٤ طالبا من طلاب المدارس الثانوية من البرازيل وأشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلاب.

« دراسة كوالتر ووايتلي ومورلي ودودياك، Morlay, Whiteley, Qualter, Dudiac. 2009: وهدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني والمثابرة الدراسية والنجاح في الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٦٥ من طلاب إحدى الجامعات الأسترالية، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين يمتلكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم الأكثر قابلية للنجاح والترقية إلى المستوى المثالي، كما تبين أن الطلاب الذين يتطور لديهم مستوى الذكاء الوجداني أصبحوا أكثر مثابرة في دراستهم.

• فروض البحث:

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لمقياس الذكاء الوجداني، والفرق لصالح المجموعة التجريبية.

• إجراءات البحث :

• تحديد عادات العقل الواجب إكسابها لدى طلاب التعليم الثانوي الزراعي:

قام الباحث بدراسة الأدبيات والدراسات السابقة والبحوث المتعلقة بعادات العقل وتصنيفها وتم تحديد مجموعة من عادات العقل التي تناسب طلاب التعليم الثانوي الزراعي وفقا لقدراتهم وطبيعة منهج تغذية الأسماك وهي كالتالي: "المثابرة. التفكير بمرونة. التساؤل وطرح المشكلات. الاستجابة بدهشة ورهبة. التفكير والتواصل بدقة ووضوح. التفكير التبادلي".

• أولاً: إعداد المواد التعليمية:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم إعداد دليل المعلم، وأوراق الطالب، وقد تم تنفيذ ذلك على النحو التالي:

• إعداد دليل المعلم: لإعداد دليل المعلم تم اتباع الخطوات التالية:

إعداد دليل للمعلم يحتوي على صورة متكاملة لأدوار المعلم، ومسئوليته أثناء تطبيق تجربة البحث، وقد روعي في هذا الدليل أن يتضمن ما يلي:

« مقدمة تشمل فكرة عن استراتيجية المحطات العلمية، وشرح لطبيعة كل محطة من المحطات العلمية التي تستخدم في كل درس من الدروس.

◀ الأهداف العامة للوحدة، والأهداف السلوكية الخاصة بكل درس من الدروس.

◀ صياغة الأهداف العامة والسلوكية للوحدة المختارة (الجهاز الهضمي وتركيبه في الأسماك):

◀ تم وضع الأهداف العامة للبرنامج كما هو وارد في تصنيف بلوم "Bloom" للأهداف التربوية إلى: أهداف معرفية، أهداف وجدانية، أهداف مهارية.

◀ عمل وصفاً تفصيلياً لكل درس من الدروس، والدور الذي يقوم به المعلم بكل خطوة وفقاً لخطوات استراتيجية المحطات العلمية ووصف لكل الأنشطة التي سوف يقوم بها الطلاب في كل محطة من المحطات وتحويل ذلك إلكترونياً بطريقة البوربوينت.

◀ إجراءات ضبط دليل المعلم: بعد الانتهاء من عمل الصورة الأولية للدليل، تم إعداد استطلاع رأي السادة المحكمين حول مدى صلاحيته، وتم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، وقد تم مجموعة عبارات لهم عن: الأهداف العامة للوحدة، الأهداف السلوكية، العرض التدريسي لكل درس من الدروس.

واتفق السادة المحكمين على وضوح الأهداف العامة، والسلوكية لكل درس، والعرض التدريسي له وفقاً لاستراتيجية المحطات العلمية، كما جاءت النتائج موضحة اتفاق آراء السادة المحكمين حول ملائمة دليل المعلم للتطبيق على تجربة البحث.

• إعداد أوراق عمل الطالب:

تم صياغة أوراق العمل بما يتناسب مع كل محطة من المحطات التي يمر عليها الطلاب لها متطلبات، ومهام، وأسئلة، وأنشطة يمارسها الطلاب وفقاً لما هو تم وضعه بأوراق العمل.

• التجربة الاستطلاعية:

كان الهدف من التجربة الاستطلاعية: التعرف على المعوقات التي يمكن أن تحول حول تنفيذ التجربة الأساسية للبحث، وكذلك أوجه النقص أو القصور في الوحدة، وتم اختيار عينة من الدروس، وشملت العينة الاستطلاعية (٢٦) ستة وعشرون طالباً من مدرسة العمار الزراعية غير عينة البحث الأساسية.

أصبحت المواد التعليمية في صورتها النهائية صالحة للتطبيق "دليل المعلم ويحتوي على وصفاً تفصيلياً لأوراق عمل الطلاب".

• إعداد أدوات البحث:

• مقياس عادات العقل:

• الهدف من المقياس:

هدف إعداد المقياس إلى تنمية عادات العقل التالية: "المثابرة . التفكير بمرونة . التساؤل وطرح المشكلات . الاستجابة بدهشة ورهبة . التفكير والتواصل بدقة

ووضوح . التفكير التبادلي" لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي في مادة تغذية الأسماك .

• إعداد المقياس:

تم الاطلاع على بعض الدراسات التي اهتمت بإعداد مقياس عادات العقل ضمن أدوات البحث الخاصة ورأى الباحث أن إعداد المقياس يسير وفق نوعين من الأسئلة كالتالي:

◀ النوع الأول: ويتضمن سؤالاً عاماً يليه ٤ سلوكيات مشتقة من مفهوم العادات العقلية المستهدفة، وأن نصف العبارات يقيس العادات الإيجابية والنصف الآخر يقيس العادات السلبية، وعلى الطالب أن يختار درجة امتلاكه لهذا السلوك بوضع علامة أمام الفئة المعيرة عن ذلك من وجهة نظره (يحدث دائماً - يحدث أحيانا - لا يحدث مطلقاً).

◀ النوع الثاني: وتم اختيار هذا النوع حتى نستطيع الحصول على نتائج دقيقة لكل عادة عقلية على حده، وذلك لأن النوع الأول قد يكون به بعض الإجابات الغير دقيقة من قبل الطلاب أو الإجابات العشوائية التي لا تقيس وجود العادة من عدمها لدى الطلاب، ويتضمن إحدى الأنشطة الآتية (لغز - صورة مذهشة - طرح تساؤلات - إيجاد حلول إبداعية) وكل نشاط من هذه الأنشطة يتطلب استجابة مرتبطة بسلوكيات العادة المستهدفة.

• صدق المقياس:

تم التحقق من صدق مقياس عادات العقل من خلال الطرق التالية:

◀ صدق المحتوى: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، بهدف التأكد من صدق محتوى المقياس، وقد قام الباحث بتعديل محتوى المقياس إلى أن أصبح في صورته المعتدلة تربوياً وعلمياً.

◀ صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل ارتباط درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس كما بالجدول التالي:

جدول (١) معامل ارتباط كل عادات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	العادات العقلية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المثابرة	٠.٦٩	٠.٠١
٢	التفكير بمرونة	٠.٦٧	٠.٠١
٣	التساؤل وطرح المشكلات	٠.٦٤	٠.٠١
٤	الاستجابة بدهشة ورهبة	٠.٦٨	٠.٠١
٥	التفكير والتواصل بدقة ووضوح	٠.٧٢	٠.٠١
٦	التفكير التبادلي	٠.٦٣	٠.٠١

وتدل معاملات الارتباط السابقة على معاملات صدق داخلي مقبول إحصائياً.

• التجربة الاستطلاعية لمقياس عادات العقل:

بعد إعداد مقياس العقل في صورته الأولية، تم تطبيقه على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي في ٢٧ / ٢ / ٢٠١٨، وبلغت العينة ٢٦ طالب وكان الهدف من التطبيق حساب ما يأتي:

◀ ثبات مقياس عادات العقل: تم حساب معامل الثبات بمعامل ثبات ألفا كرونباخ وقد بلغت الدرجة الكلية للمقياس ٠.٦١٢، وهو معامل ثبات مناسب لتطبيق المقياس.

◀ زمن المقياس: تم تسجيل زمن كل طالب على حده وحساب المتوسط مع مراعاة إضافة ٥ دقائق إضافية لقراءة التعليمات، فكان الزمن المناسب هو ٤٢ دقيقة.

جدول (٢) جدول مواصفات مقياس عادات العقل

البيد	أرقام المفردات	عدد المفردات	الدرجة	الوزن النسبي
المثابرة	٨ : ١	٨	١٥	%١٦.٦٦
التفكير بمرونة	١٦ : ٩	٨	١٥	%١٦.٦٦
التساؤل وطرح المشكلات	٢٤ : ١٧	٨	١٥	%١٦.٦٦
الاستجابة بدهشة ورهبة	٣٢ : ٢٥	٨	١٥	%١٦.٦٦
التفكير والتواصل بدقة ووضوح	٤٠ : ٣٣	٨	١٥	%١٦.٦٦
التفكير التبادلي	٤٨ : ٤١	٨	١٥	%١٦.٦٦
الدرجة الكلية للمقياس ككل				%١٠٠

• تصحيح مقياس عادات العقل:

◀ النوع الأول: كانت درجات هذا النوع كالآتي:
 ◀ ثلاث درجات للبدل الأول = يحدث دائماً.
 ◀ درجتان للبدل الثاني = يحدث أحياناً.
 ◀ درجة واحدة للبدل الثالث = لا يحدث مطلقاً. وذلك في الفقرات الإيجابية ذلك للفقرات السلبية.

◀ النوع الثاني: قدرت الدرجة الكلية لهذا الموقف بـ (٣ درجات) ويأخذ كل سؤال من أسئلة الموقف درجة واحدة وقد وزعت هذه الدرجة على الاستجابات الصحيحة وفقاً لتمثيلها لسلوكيات العادة المستهدفة، وعلى هذا تكون الدرجة العليا للمقياس ٩٠ درجة والدنيا للمقياس ٢٤ درجة.
 ◀ الصورة النهائية لمقياس عادات العقل: اشتملت الصورة النهائية لمقياس عادات العقل على صفحة التعليمات يليها مفردات المقياس للعادات العقلية الستة، وتم وضع مفردات النوع الأول، يليها مفردات العادات من النوع الثاني مباشرة لكل عادة من العادات ليسهل على الطالب إدراك العلاقة بين النوعين للعادة الواحدة.

• مقياس الذكاء الوجداني:

◀ الهدف من المقياس: تم إعداد المقياس بهدف قياس الذكاء الوجداني من خلال مجموعة من المواقف التي يتعرض لها طالب التعليم الثانوي الزراعي في حياته اليومية بحيث يحدد اتجاهاته وموقفه نحوها.
 ◀ وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٠) بنداً مقسمة على خمسة أبعاد أساسية تتفرد منها المضامين والمكونات التي تظهر في شكل سلوك أو أحكام تقريرية نتيجة الاستجابة للمواقف الاجتماعية سواء في شكل منفرد أو في موقف تفاعل اجتماعي مع الآخرين، وكانت الأبعاد الخمسة هي (الوعي

بالذات . الدافعية نحو ذاته . التفهم العقلي . المهارات الاجتماعية ضبط
الجوانب الوجدانية أو الانفعالية).
◀ تصحيح المقياس بتحديد استجابة المفحوص باختيار فئة من ثلاث فئات
تتدرج في الشدة كالتالي: (تنطبق على . لا تنطبق . غير متأكد) وتعطي
الانطباق درجتين، ولا تنطبق صفر، غير متأكد درجة واحدة.
• صدق المقياس: تم الاعتماد على:

◀ صدق المحكمين: تم عرض مقياس الذكاء الوجداني في صورته الأولية على
مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، وتم
تعديل ما أقره المحكمين حتى أصبح مقياس الذكاء الوجداني في صورته
النهائية صالح للتطبيق، والمقياس على طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي.
◀ صدق المفردات: تم حساب قيم الارتباط لكل فقرة من مفردات مقياس
الذكاء الوجداني والبعد التي تنتمي إليه وكانت قيم معاملات الارتباط قد
تراوحت ما بين (٠.٤٩ - ٠.٩٢).

• ثبات المقياس:

◀ تم الاعتماد على حساب مؤشرات الثبات عن طريق ما يأتي:
◀ طريقة التجزئة النصفية: تم حساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة
التجزئة النصفية (للبنود الفردية في مقابل البنود الزوجية) وكان معامل
الارتباط دال عند (٠.٠١).
◀ طريقة ألفا - كرونباخ: تم حساب معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني
بطريقة ألفا كرونباخ، وتراوحت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ ما بين
(٠.٦١ - ٠.٧٧).

◀ طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك عن
طريق ارتباط الدرجة الكلية للمقياس ومقاييسه الفرعية (الخمسية) وكانت
قيم معامل الارتباط عند مستوى (٠.٠١)، والتي تراوحت ما بين (٠.٤٩ -
٠.٧٥) بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس مما يعد مؤشرا على
صلاحية المقياس، وأنه للتطبيق على طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي.

• إجراءات البحث التجريبية:

كان الهدف من تجربة البحث تدريس وحدة (الجهاز الهضمي وتركيبه في
الأسماك) في مادة تغذية الأسماك وفقا لاستراتيجية المحطات العلمية والتعرف
على أثرها في تنمية عادات العقل والذكاء الوجداني لدى طلاب الصف الثاني
الثانوي الزراعي.

• اختيار مجموعة البحث:

تم اختيار مجموعة البحث من بين طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي
الزراعي، بمحافظة كفر الشيخ، وتكونت مجموعة البحث من (١٢٠) طالبا
وطالبة بواقع (٤) فصول، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية على
النحو التالي:

جدول (٣) أعداد الطلاب بكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة التجريبية (٦٤) طالبا وطالبة من مدرسة العمار الثانوية الزراعية	المجموعة الضابطة (٥٦) طالبا وطالبة من مدرسة كوم ديميس الثانوية الزراعية	م عدد الطلاب والمدرسة العدد الكلي للعينة
١٢٠ طالب وطالبة		

• ضبط المتغيرات غير التجريبية:

وقد أخذ في الاعتبار تحقيق التكافؤ بين أفراد مجموعة البحث على النحو التالي:

◀ تقسيم الطلاب لمجموعة ضابطة وتجريبية حتى يتحقق التجانس والتمثيل.
◀ المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب: تم اختيار مدرسة "كوم ديميس والعمار الثانوية الزراعية" نظرا لأنهما يجمعان طلاب في مستوى اقتصادي واجتماعي قريب إلى حد ما بالإضافة إلى أن تخصص تكنولوجيا الأسماك متواجد في المدرستين فقط.

• إجراءات التطبيق:

◀ تم التطبيق القبلي لكل من مقياس عادات العقل، ومقياس الذكاء الوجداني قبل ميعاد دراسة المحتوى العلمي على كل من مجموعتين التجريبية والضابطة.

◀ تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية خلال (شهري مارس، وأبريل) للعام الدراسي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ خلال الفصل الدراسي الثاني.

◀ استغرقت عملية التطبيق (٦) أسابيع كل أسبوع (٣) حصص لكل مجموعة بواقع (٤٠) دقيقة للحصة الواحدة، كل حصتان في يوم، وحصة في يوم منفردة وذلك بالإضافة إلى القياس القبلي والبعدي.

◀ حساب تكافؤ المجموعتين: لمعرفة تكافؤ أو تجانس أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس عادات العقل ومقياس الذكاء الوجداني قبل إجراء تجربة الدراسة، ثم مقارنة نتائج القياس القبلي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة كما يأتي:

جدول (٤) نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث

ت المحسوبة ومستوى الدلالة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		أدوات البحث
	الاتحراف المعياري	متوسط الدرجات	الاتحراف المعياري	متوسط الدرجات	
١.٤٣ غير دال	٣.١١٦	٢٢.٢٣٦	٢.٨٠٤	٢٣.٢٠١	مقياس عادات العقل
١.٢٦ غير دال	٣.٧٠٦	٢٣.٠٦٧	٣.٠٠٩	٢٤.٤٣١	مقياس الذكاء الوجداني

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في

التطبيق القبلي لكل من مقياس عادات العقل، ومقياس الذكاء الوجداني مما يدل على تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.

« تنفيذ تجربة البحث: بعد تجهيز المكان المناسب لتنفيذ تجربة البحث، وبعد إعطاء طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي عينة البحث فكرة عن كيفية العمل بالمحطات العلمية وطبيعة المجموعات، والزمن المحدد لكل محطة، تم البدء في تنفيذ تجربة البحث.

« التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من جميع مهام البرنامج، تم التطبيق البعدي لأدوات البحث، وهي: مقياس عادات العقل، ومقياس الذكاء الوجداني، للحصول على البيانات الإحصائية اللازمة لمعالجتها؛ لتفسير نتائج البحث.

• نتائج البحث:

« نتائج مقياس عادات العقل: للإجابة عن الفرض الأول والذي ينص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل والفرق لصالح المجموعة التجريبية".

« ولاختبار صحة هذا الفرض تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل للمجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

في مقياس عادات العقل ككل

المجموعة	العدد (ن)	متوسط الدرجات	الانحرافات المعيارية	مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة عند
التجريبية	٦٤	٧٨.٠٠	٣.٨١٢	٠.٠٠	٩.٨٩٧	٥٨	دالة إحصائية
الضابطة	٥٦	٢٦.٣٠	٣.٢٩١				

ويلاحظ من الجدول السابق أن: بمقارنة نتائج التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة قيمة (ت) المحسوبة (٩.٨٩٧) أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢.٠٠) لصالح المجموعة التجريبية، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، ويعني هذا حدوث نمو عادات العقل لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدة (الجهاز الهضمي وتركيبه في الأسماك) وفقاً لاستخدام استراتيجية المحطات العلمية، وعلى هذا تم قبول الفرض البحثي.

مما سبق يتضح أن المتغير المستقل (استراتيجية المحطات العلمية) على المتغير التابع (عادات العقل) ولكن لا يدل على حجم التأثير أو درجة العلاقة القائمة بين المتغيرين، ولإيجاد قوة العلاقة تم حساب حجم التأثير فكانت ٣.٤٢، وهذه القيمة كبيرة مما يدل على قوة تأثير المتغير المستقل (استراتيجية المحطات العلمية) على تنمية عادات العقل ككل وهذا يدل على تأثير الاستراتيجية من الناحية التطبيقية.

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيية والضابطة في مقياس عادات

العقل في مادة تغذية الأسماك

مستوى الدلالة	قيمة ت	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد (ن)	مجموعات البحث	عادات العقل
٠.٠١	٨.٩٧	٥٨	٢.٣٦	١٧.١٣	٦٤	تجريبية	المثابرة
			٢.٨٩	١١.٠١	٥٦	ضابطة	
٠.٠١	٨.٨٦	٥٨	٢.٥٦	١٨.٠٤	٦٤	تجريبية	التفكير بمرونة
			٣.٣٢	١١.٢٦	٥٦	ضابطة	
٠.٠١	٩.٠٤	٥٨	٢.٧٢	١٧.٢٤	٦٤	تجريبية	التساؤل وطرح المشكلات
			٢.٩١	١١.١٢	٥٦	ضابطة	
٠.٠١	٩.٢٦	٥٨	٣.١٢	١٦.٧٩	٦٤	تجريبية	التفكير والتواصل بدقة ووضوح
			٢.٦٣	١٠.٧٦	٥٦	ضابطة	
٠.٠١	٩.٣٤	٥٨	٢.٧٩	١٧.٨٥	٦٤	تجريبية	الاستجابة بدهشة ورهبة
			٢.٦٦	١١.٢٢	٥٦	ضابطة	
٠.٠١	٨.٣٧	٥٨	٣.٠٥	١٨.٠٠	٦٤	تجريبية	التفكير التبادلي
			٣.٠٢	١٠.٩٣	٥٦	ضابطة	
٠.٠١	٨.٩٧	٥٨	١٦.٦٠	١٠٥.٠٥	٦٤	تجريبية	المجموع الكلي
			١٧.٤٣	٦٦.٣٠	٥٦	ضابطة	

وبناءً على ما سبق تم قبول فرض البحث والذي ينص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس عادات العقل والفرق لصالح المجموعة التجريبية". وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام المحطات العلمية وتنمية عادات العقل مثل دراسة كلا من (Bulunuz: 2010؛ Calik: 2013، دعاء صادق: ٢٠١٦؛ إيهاب مختار: ٢٠١٧؛ تهاني المزيني: ٢٠١٧؛ علي عمر: ٢٠١٧).

• نتائج مقياس الذكاء الوجداني:

وللإجابة عن الفرض الثاني والذي ينص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة لمقياس الذكاء الوجداني، والفرق لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار (ت) لمقارنة نتائج التطبيق البعدي لمقياس الذكاء الوجداني للمجموعتين التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول التالي:

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

في مقياس الذكاء الوجداني

حجم التأثير	d	قيمة ت ودلالاتها	المجموعة الضابطة ن = ٥٦		المجموعة التجريبية ن = ٦٤		البعد
			ع	م	ع	م	
كبير	٥.٩	٢٦.٢٩	٢.١٦	٨.٢١	١.٣٤	١٧.٥٦	الوعي بالذات
كبير	٤.٩	٢١.٧٣	٢.٢٥	٨.٢٤	١.٣٩	١٨.٤٥	الدافعية نحو ذاته
كبير	٥.٨	٢٥.٩٨	٢.٠٩	٨.١٧	١.٤١	١٨.١٢	التفهم العقلي
كبير	٤.٢	١٨.٧١	٢.١٤	٧.٨٥	١.١٧	١٦.٢٣	المهارات الاجتماعية
كبير	٥.٩	٢٦.٢٥	٢.٣٧	٨.٧٦	١.٥٩	١٨.٥٨	ضبط الجوانب الوجدانية أو الانفعالية
كبير	١٣.٣٥	٤٧.٦٤	٤.١١	٤١.٢٣	٣.٢١	٨٩.٩٤	المجموع الكلي

ويلاحظ من الجدول السابق ارتفاع متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني ككل وفي أبعاده الفرعية كلا على حده عن متوسطات طلاب المجموعة الضابطة، وقيمة ت المحسوبة لمقياس الذكاء الوجداني ككل ولأبعاده الفرعية دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١، وارتفاع قيمة (d) فتراوح ما بين (٤.٢ - ٥.٩) وتعتبر قيمة كبيرة مما يدل على فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تنمية الذكاء الوجداني ككل وأبعاده الفرعية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي، وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني مثل دراسة: (Difabio& Palazzeschi, 2009، موزي اليغثر، ٢٠٠٨؛ Qualter, 2009).

• مناقشة نتائج البحث:

يتضح مما سبق حدوث تنمية لعادات العقل والذكاء الوجداني لدى طلاب المجموعة التجريبية وقد يعزى ذلك إلى:

◀ دراسة وحدة (الجهاز الهضمي وتركيبه في الأسماك) وفقاً لاستخدام استراتيجية المحطات العلمية أدى إلى نمو عادات العقل وتطور الذكاء الوجداني لدى طلاب المجموعة التجريبية، وهذه الاستراتيجية تعرض الدروس بطريقة ممتعة؛ لذا كانت تمثل بالنسبة للطلاب نوع من الاستمتاع بالعلم، وضبط الجوانب الوجدانية وممارسة التعلم بطريقة شيقة.

◀ المشاركة الايجابية والدافعية نحو الذات، والتفاعل النشط بين طلاب الصف الثاني الثانوي الزراعي جعلهم يقبلون على ممارسة دور العلماء في المحطات التي يمرون عليها مما جعلهم يقبلون على ممارسة الأنشطة بتركيز وانتباه، وتحملهم المسؤولية والإصرار على المثابرة وإنجاز وإنهاء المهمة الموجودة في كل محطة.

◀ تنوع الأسئلة وصياغتها من النوع مفتوح النهائية، وتنوعها من محطة لأخرى، جعل هناك وجود تركيز وزيادة عادات الطلاب والتفهم العقلي مما جعلهم يجتهدون، ويفكرون دائماً على إنهاء أداء المهام الموكلة إليهم في كل محطة من المحطات التي يمرون عليها ويمارسون خلالها الأنشطة، التعليمية التي تساعدهم في زيادة تفكيرهم ورغبتهم، ومثابرتهم على التعلم بحب.

• توصيات البحث:

◀ تدريب معلمي العلوم الزراعية قبل الخدمة على كيفية استخدام استراتيجية التدريس الحديثة ومنهم استراتيجية المحطات العلمية في تدريس العلوم الزراعية.

◀ تدريب معلمي العلوم الزراعية أثناء الخدمة على كيفية استخدام استراتيجية المحطات العلمية؛ للاستفادة منها في مدارس التعليم الثانوي الزراعي ذوى الموارد المحدودة.

◀ عادة النظر في طرائق، وأساليب، واستراتيجيات التدريس المتبعة في تدريس العلوم الزراعية، واستخدام طرق وأساليب واستراتيجيات تدريس حديثة

تشجع على ممارسة الأنشطة التعليمية وتثير عادات العقل وتشجع على التفكير والذكاء الوجداني نحو تعلم العلوم الزراعية.

• البحوث المقترحة:

- ◀ استخدام استراتيجيات المحطات العلمية في تنمية التفكير التأملي، ومهارة اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية الزراعية.
- ◀ استخدام استراتيجيات المحطات العلمية في ضوء التنمية المستدامة، وأثرها على تنمية المهارات العلمية ودافعية الانجاز لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية.
- ◀ استخدام استراتيجيات المحطات العلمية في تنمية الاستقصاء العلمي، والحس العلمي لدى طلاب التعلم الثانوي الزراعي.

• المراجع العربية والأجنبية:

- إسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠٢). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (١٥)، السنة العاشرة ١ - ٥٠.
- أماني محمد عبدالحميد أبو زيد (٢٠٠٨). فاعلية "نموذج دورة التقييم المستمر والتدريسي والتعلم في العلوم SAIL" لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي وبعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٢١) العدد٤ أبريل.
- أميمة أحمد عمور (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان.
- أيمن حبيب سعيد (٢٠٠٦). أثر استراتيجيات (حل - أسأل - استقص) A. A. I على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء. دراسة منشورة بالمؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية، ٣٩١ - ٤٦٤.
- إيهاب أحمد مختار (٢٠١٧). فاعلية استراتيجيات S E Seven البنائية في تنمية المهارات الحياتية وعادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية (٥٥)، مايو، ١٠١ - ١٥٤.
- تهاني عبدالرحمن المزيني (٢٠١٧). فاعلية التعلم التأملي في تنمية عادات العقل والذات الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، جامعة الحدود الشمالية - السعودية ٢ (٢) يوليو، ١٣٣ - ١٦٥.
- ثاني حسين خاجي الشمري (٢٠١١). أثر استراتيجيات المحطات العلمية ومخطط البيت الدائري في تحصيل مادة الفيزياء وتنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغداد.
- ثناء مليجي عودة (٢٠٠٧). فاعلية التدريس بالأنشطة الاستقصائية التعاونية في تنمية عمليات العلم وحب الاستطلاع العلمي والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء "STC"، مجلة التربية العلمية، المجلد العاشر، ع (٣)، سبتمبر، ١٠٧ - ١٦٢.
- حنان مصطفى أحمد زكي (٢٠١٣). أثر استخدام المحطات العلمية في تدريس العلوم على التحصيل المعرفي وتنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة التربية العلمية، ٦ (١٦)، ٥٣ - ١٢٢.
- خديجة محمد سعيد (٢٠٠٧). أثر طريقة العصف الذهني في تدريس مادة العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، مجلة

- البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، المجلد ١٩، ع (١)، يوليو ٨٦ - ١١٤.
- دعاء كمال صادق السعيد (٢٠١٦). فعالية استراتيجية المحطات العلمية في تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الأحياء، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- سمية على عبدالوارث (٢٠٠٧). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة ظفاً بسلطنة عمان، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (١٩)، العدد (١)، يناير.
- صبحي عبدالفتاح الكافوري (٢٠٠٩). بحوث ودراسات في الصحة النفسية والعلاج النفسي، مطبعة السلام للطباعة والنشر، الجزء الثاني.
- صبري محمد عربي (٢٠٠٨). أثر ممارسة الأنشطة العملية في الاكتشاف شبه الموجه على تنمية تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم وميولهم نحوها، مجلة التربية العلمية، المجلد الأول، ع (٤)، ديسمبر، ٣ - ٣٦.
- طه إبراهيم هنداوي (٢٠٠٧). فعالية تدريبات الذكاء الوجداني في تخفيف صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفرالشيخ.
- عادل أبو العز سلامة (٢٠٠٢). فعالية استراتيجيه تدريسية قائمة على تجهيز ومعالجة المعلومات للمفاهيم العلمية لتنمية التفكير الإبداعي في العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، المجلد الخمسون، ٦٥ - ٩٥.
- عايش محمود زيتون (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصر في مناهج العلوم وتدريسها، عمان: دار الشرق.
- عبدالله أمبوسعيد، سليمان البلوشي (٢٠٠٩). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات تعليمية، دار المسيرة ط١: عمان.
- علياء على السيد (٢٠٠٧). فعالية التقويم بملفات التعلم في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري وخفض قلق الامتحان في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية، المجلد العاشر، ع (٤)، ديسمبر، ٨٧ - ١١٤.
- على حمد ريان (٢٠١٢). أثر برنامج إثرائي قائم على عادات العقل في التفكير الإبداعي والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمكة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- على الورداني عمر (٢٠١٧). أثر استراتيجية قائمة على خرائط التفكير في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية عادات العقل المنتجة لمارازانو لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العلمية، ٢٠ (٢)، فبراير، ١٦٣ - ١٦٨.
- فتون محمد خرنوب (٢٠٠٣). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- فؤاد أبو حطب، وسيد أحمد عثمان، وأمال صادق (٢٠٠٨). التقويم النفسي، ط٤؛ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كوثر حسين كوجك (٢٠٠٨). تنوع التدريس في الفصل (دليل المعلم) لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان.
- ماجدة الباوي وثاني الشمري (٢٠١٠). أثر استراتيجية المحطات العلمية في تنمية عمليات العلم لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، ٧ (٣)، ١ - ٢٦.

- محمد بكر نوفل (٢٠٠٨). تطبيقات علمية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، ط١، عمان: دار المسيرة.
- منار عبد الحميد السواح (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض عادات العقل المنتجة لدى مجموعة من الطالبات الملمات برياض الأطفال، مجلة العلوم التربوية، ١٩ (٣)، يوليو، ٥٥ - ٩٧.
- موضي الدغيثر (٢٠٠٨). المهارات الاجتماعية من منظور إسلامي وعلاقتها بالذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية والسن. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ليلى عبدالله حسام الدين (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية (البداية - الاستجابة - التقويم) في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، دراسة منشورة بالمؤتمر العلمي الثاني عشر للتربية العلمية، ١ - ٤٠.
- نجوى بدر خضر (٢٠١١). أثر برنامج قائم على بعض الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل الروضة في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٤٨١، ٢٧ - ٥٢٠.
- نسرين محمد سعيد (٢٠٠٨) بناء مقياس الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة باستخدام نظرية السمات الكاملة، مجلة كلية التربية، الإسماعيلية، العدد (١٢).
- ياسر عبدالله الحيلواني (٢٠٠٥). تكامل العادات العقلية والمحافظه عليها، مجلة شبكة العلوم النفسية (٦)، ١١٤ - ١١٥.
- Abraham, R. (2000). Therode of jopcontrol as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence- outcome relationships, Journal of Psychology, Vol. (134), No (2) Pp169-186.
- Bulunuz ,N. and Olga, Jarrett .(2010). The Effects of Hands on Learning Science Stations on Building American Elementary Teachers Understanding about Earth and Space Science Concepts, Journal of Mathematics Science and Technology Education ,6(2) ,85-99.
- Calik, M., Turan, B. & Coll, R. (2013). "A Cross – Age study of Elementary students teachers" Scientific Habits of Mind concerning Socioscientific Issues", International Journal of Science and Mathematics Education.
- Cheung, W. & Hew, H (2010). Examining facilitators Habits of Mind in an Asynchronous online discussion environment: A Two Cases Study", Australasian Journal of Educational Technology, V. 26 (1), Pp 123- 132.
- Costa, A. Kallick, B. (2000). Discovering and exploring habits of mind, Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum Development (ASCD).
- Costa, A. Kallick, B. (2003). Integrating and sustaining habits of mind, Alexandria, Virginia: Association for supervision and curriculum Development.

- Costa, A& Kallick, B. (2008). Habits of Mind Across the Curriculum, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA.
- Denise Jacques Jones.(2007). The Station Approach: How to Teach With Limited Resources, National Science Teachers Association, p. 16-21,. From : www.nsta.org/main/news/.../science_scope.php.
- Difabio & Palazzeschi, L (2009). An in. depth look at scholastic success: Fluid Intelligences Peronality Traits or Emotional Intelligence? Personality and Individual Differences, 46 (5/6), 581-585.
- Ellen J (2001). Using the science teaching standards to nature habits of the mind in the middle school students, Master of education, The School of Education, Pacific Lutheran University.
- Furnham, A. Petrides, K (2003).Trait emotional intelligence and happiness, scion Behaviorand person ality, Vol. (31) No (8) Pp 815 – 824.
- Marzano, R, (2000). Trans formation classroom grading Alexandria, VA: ASC, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayer, J& Salovey, P. (1997). What is Emtiond Intelligence? Inp. Salovey& D. sluyter (Eds) Emotional Development and Emotional Intelligence, New York, Basic books.
- Perkins, D. N., (1991). Educating for insight, Educational Leader ship, 49 (2), pp, 4- 8.
- Qualter, P., Whiteley, H., Morlay, A.& Dudiac, H., (2009): The Role of Emotronal Intelligence in the Decision to persist with Academic studies in High Education. Research in post – compulsory Education, Vol. 17 (1) 111- 127.



البحث الخامس :

فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة

إعداد :

د/ نهلة فرج علي الشافعي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة المنيا

فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة

د/ نهلة فرج على الشافعي
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة المنيا

• المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية لبناء برنامج إرشادي وفقا لرؤية لينهان في الإرشاد السلوكي الجدلي وتعرف فعاليته في خفض الحساسية الانفعالية السلبية بأبعادها (عدم الاتزان الانفعالي، التفكير اللاعقلاني، الابتعاد العاطفي) لدى طلاب الجامعة، إضافة لمعرفة اختلاف فعالية البرنامج موضع الدراسة لدى المجموعة الإرشادية وفقا للجنس، واستمراره في خفض الحساسية الانفعالية السلبية في التطبيق التتبعي، وكان عدد أفراد المجموعة الإرشادية (١٠) من طلاب جامعة المنيا، كما استخدم مقياس للحساسية الانفعالية السلبية، وبرنامج للإرشاد السلوكي الجدلي (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: إثبات فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم، كما استمرت فعالية البرنامج الإرشادي في فترة المتابعة، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد السلوكي الجدلي، الحساسية الانفعالية السلبية، طلاب الجامعة.
The Effectiveness of Dialectical Behavioral Counseling in reducing Negative Emotional Sensitivity among University students.

Dr. Nahla Farg Ali Al-Shafey

Abstract:

The present study aimed at designing a counseling program according to lineman's vision in dialectical behavioral counseling, identifying its effectiveness in reducing negative emotional sensitivity with its dimensions (Unbalanced Passion, Irrational Thinking, Emotional Distancing), as well as identifying the difference in the effectiveness of the use program for the counseling group according to sex and its continuity in reducing negative emotional sensitivity. The counseling group consisted of (10) university student. The study tools included the negative emotional sensitivity scale and the counseling program designed by the researcher. The study concluded that the dialectical behavioral counseling program is effective in reducing negative emotional sensitivity. There are no statistically significant sex differences in the effectiveness of the used program. In addition, results revealed that the effectiveness of the counseling program continued in the follow-up period relying on the use of proper statistical tests.

Key words: *Dialectical Behavioral Counseling, Negative Emotional Sensitivity, University Student*

• المقدمة:

تموج المجتمعات العالمية بوجه عام ومجتمعنا العربي على وجه الخصوص بعدد من التغيرات الثقافية والنفسية والاجتماعية والخلقية، وعديد من الصراعات المختلفة؛ والتي قد ينعكس تأثيرها على الفرد، مما يسبب له مشكلات كثيرة، حيث تؤثر بوجه خاص على حياته الانفعالية، فللأنفعالات دور حيوي في حياة الفرد اليومية؛ فهي تشكل جزءا مهما في تكوين شخصيته وسلوكياته؛ حيث تؤثر على تحديد وتوجيه سلوك الفرد، وتتدخل إلى حد كبير في سلامته النفسية، كما أن القدرة على ضبط الانفعالات وإدارتها والحفاظ عليها بصورة متزنة والتعبير عنها بإيجابية يعد سمة مهمة من سمات الشخصية الإيجابية ومطلبا مهما لحياة متزنة انفعاليا، بينما إذا اختلت تلك الانفعالات عن وضعها الطبيعي زيادة أو نقصا؛ قد يؤدي ذلك للاضطراب، لذا تمثل الحساسية الانفعالية بصورتها الإيجابية أمرا طيبا ومطلبا أساسيا للحياة الاجتماعية، بينما إذا زادت عن الحد وأخذت الشكل السلبي؛ فقد تتسبب في عديد من الآثار السلبية للفرد، فيصبح معاناته منها عائقا قويا في سبيل تحقيق تكيفه مع ظروف الحياة المختلفة.

وتظهر الحساسية الانفعالية السلبية في تأثر الفرد بصورة شديدة بالعوامل الخارجية المحيطة به والخارجة عنه؛ فقد يحلل الأحاديث أو الكلمات تحليلا غير واقعي وغير معقول، ويفسر النظرة والحركة بأكثر مما تحتمل بحيث يبالغ مبالغة لا معنى أو أساس لها، كما أن ذلك الشخص ذا الحساسية الانفعالية السلبية يتسم في المواقف الضاغطة البسيطة بالجدل والجعجعة والطبع المشاكس والهوائية، كما يفتقر إلى الثبات والنضج الانفعالي فهو سريع التغير من حالة إلى أخرى، واستجاباته الانفعالية تكون غير ملائمة لمثيراتها، إضافة إلى أن علاقته بالآخرين تكون مليئة بالاتجاهات الانفعالية المتذبذبة، لذا قد يفضل البعض منهم التواجد منفردا ومنعزلا حيث يشعره ذلك بالأمن، فوجوده مع الآخرين يوتره ويشعره بالقلق ويدفعه للشك والريبة (حنان خضر أبو منصور، ٢٠١١، ٣)؛ الأمر الذي قد يؤثر سلبا على علاقاته الاجتماعية؛ بل وقد يؤدي إلى فشلها وتدميرها.

هذا، وقد أشار مارتنز (Martens, 2003) في نتائج دراسته إلى أنه قد تظهر الحساسية الانفعالية بصورة مضطربة لدى الفرد نتيجة لما يمر به من فترات إهمال ورفض وسوء معاملة كتعرضه للإهانة، فضلا عما يمر به من تغيرات خارج سيطرته، وما يتعرض له من عقبات وصدمات وعلاقات فاشلة، وفي حالات أخرى قد يرجع إلى معاناته من النرجسية، بينما يرتبط الأداء العاطفي الطبيعي بمدى تمتع الفرد بالعلاقات الدافئة والاهتمام الكافي ومعاشته للأحداث السارة وخبرات النجاح الأكاديمي أو المهني، وتقبله لضغوط الحياة وقدرته على مواجهتها وإمكانية ممارسته للتأمل ووصوله لمرحلة النضج. ومن ثم فإن مشكلة الحساسية الانفعالية السلبية تعد من المشكلات الانفعالية غير

المرغوبة، وبمراجعة الأدب السيكولوجي في هذا المجال، تبين اهتمام بعض الباحثين في مجال علم النفس بدراسته في ضوء بعض المتغيرات، مثل: أساليب المعاملة الوالدية غير السوية، الاكتئاب، القلق، انخفاض الكفاءة الاجتماعية كدراسة كل من (Marston, Hare, & Allen, 2010; Rudolph, & Zimmer-Gembeck, 2014)، اضطراب الشخصية التجنبية، الأفكار اللاعقلانية، سلوك الثرثرة، المهارات الاجتماعية، التلكؤ الأكاديمي كما في دراسة (حنان خضر أبو منصور) (٢٠١١)؛ أكرم فتحي يونس زيدان (٢٠١٥)؛ مصطفى خليل محمود عطا لله (٢٠١٧)؛ مالك فضيل عبد الله (٢٠١٨).

ولما للإرشاد النفسي بصفة عامة من أهمية في العمل مع الفرد للوصول به إلى تحقيق الذات والتوافق الشخصي والاجتماعي والتربوي والمهني ومن ثم الوصول إلى مستوى جيد من الصحة النفسية والسعادة والهناء (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٥، ٤٠-٤٢)، وحيث إن الإرشاد السلوكي الجدلي والذي يعد نمطا من أنماط الإرشاد المعرفي السلوكي يهدف إلى تدريب العميل على تعلم مهارات حياتية جديدة تساعده على إعادة تنظيم انفعالاته وتحمل الضغوط والأزمات وتحسين علاقاته الاجتماعية (Lousie, vanden & Koeter, 2005, 136) كما يركز أيضا على محاولة التعديل من طريقة الفرد الخاطئة والمتناقضة في التفكير؛ ومن ثم يساعده على تغيير سلوكه المشكل، بالإضافة إلى بث القيم والمعتقدات المنطقية للشخصية الإنسانية لدفعها للتوافق والإنتاج ومواصلة الجهد في العمليات العقلية بدلا من المعتقدات اللامنطقية وغير الواقعية (أنسام مصطفى السيد بظاظو، ٢٠١١، ١٢)، لذا فهو يناسب طبيعة مشكلة الدراسة الحالية، والتي تدور حول معاناة الطلاب من الحساسية الانفعالية السلبية.

بالإضافة إلى أن الإرشاد السلوكي الجدلي قد حظي باهتمام كثير من الباحثين والمعالجين النفسيين وذلك ما دفعهم إلى محاولة دراسته، وقد ثبت فعاليته في خفض كثير من الاضطرابات والمشكلات النفسية، وتنمية بعض السلوكيات والمهارات والمشاعر الإيجابية، مثل: إدمان المخدرات، اضطرابات الضغوط التالية للصدمة، فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه، اضطراب التحول، العناد الشارد، السلوك الاندفاعي، العدوان والغضب و السلوك العدائي، الاكتئاب، الميل للانتحار، سلوكيات تشويه الذات، شراهة الأكل، صعوبات التنظيم الانفعالي، مهارات التأقلم، احترام الذات (Trupin, Stewart, Beach & Boesky, 2002; Verheul, Van Den Bosch, Koeter, De Ridder, Stijnen & Van Den Brink, 2003; Nelson-Gray, Keane, Hurst, Mitchell, Warburton, Chok, & Cobb, 2006; Shelton, Sampl, Kesten, Zhang & Trestman, 2009; McMMain, Links, Gnam, Guimond, Cardish, Korman & Streiner, 2009; Rizvi, Dimeff, Skutch, Carroll & Linehan, 2011; Roepke, Schröder-Abé, Schütz, Jacob, Dams, Vater, Rüter, Merkl, Heuser & Lammers, 2011; Shelton, Kesten, Zhang &

Trestman,2011; Ferreira,2012; Mirza,2012; Marco, García-Palacios, & Botella, 2013; Harned, Korslund& Linehan,2014; Fleming, McMahon, Moran, Peterson & Dressen, 2015; Tomlinson,2015, . (Rahmani, Omid, Asemi& Akbari 2018

مما يجعل من الإرشاد السلوكي الجدلي ارشادا فعالاً بنتائج واعدة ، وذات فعالية للاستخدام مع المشكلات التي قد تعوق النمو النفسي والاجتماعي للأفراد . ومن خلال ما سبق يتضح تأثير الحساسية الانفعالية السلبية على شخصية الأفراد ؛ الأمر الذي يتطلب خفضها للمساهمة في إعداد جيل يمتلك القدرة على التحكم في انفعالاته وإدارتها، والتعامل بإيجابية مع الآخرين ، وامتلاك مهارات اجتماعية تساعده على التواصل الفعال، والتصدي للمشكلات والضغوط ؛ ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية لتشكل خطوة في الاتجاه العلمي لتناول مشكلة الحساسية الانفعالية السلبية بأسلوب جديد نسبيا من خلال إتباع الإرشاد السلوكي الجدلي والذي يعتمد على تحسين المهارات الحياتية للفرد ومساعدته على تنظيم انفعالاته من خلال إدراكه لحالته الانفعالية وإمكانية السيطرة عليها وتعلم استراتيجيات أفضل لإدارة ضغوط الحياة ، وذلك في مرحلة لها من الأهمية النفسية والتربوية والاجتماعية ما يجعلها جديرة بأن تكون موضوع اهتمام الباحثين ألا وهي مرحلة المراهقة المتأخرة.

• مشكلة الدراسة:

بدأ إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة من خلال عملها التدريسي وتفاعلها مع طلاب الجامعة ، فقد لاحظت على بعض الطلاب سلوكيات عديدة تصدر عنهم تشير إلى معاناتهم من الحساسية الانفعالية السلبية ؛ حيث بدأ عليهم مظاهر الشك والريبة تجاه المحيطين بهم ، واتسام ردود أفعالهم بالمبالغة، ووضع التفسيرات السلبية لأي موقف، وتحميل أي كلمات أو أفعال أو نظرات من قبل الآخرين بمحمل غير المقصود به وبصورة مبالغ فيها ، فمثلا عند تعرضهم لموقف سخريه مع أحد الزملاء ؛ يقومون بتحليله بأنه تهجم عليهم ، فضلا عن علامات سرعة الانفعال وكذلك التأثير الشديد بأي موقف يتم التعرض له حتى وأن كان تافه وبسيط ، وأيضا كثرة حالات الخصومة المتعددة مع الآخرين وحتى المقربين منهم ، وصعوبة التعبير عن المشاعر ، وسرعة انتقال الحالة الانفعالية من النقيض للنقيض، وهذا ما أشارت إليه أيضا نتائج استطلاع الرأي الذي طبق على عينة عشوائية من طلاب الجامعة، وكذلك ما أكده عماد عبد حمزة العتابي (٢٠١٦) في نتائج دراسته حيث توصل إلى معاناة أفراد العينة من طلاب الجامعة من الحساسية الانفعالية السلبية، وكذلك ما أشار إليه مالك فضيل عبدالله (٢٠١٨) في نتائج دراسته إلى تعدد حالات المعاناة والاتصاف بالحساسية الانفعالية بين طلاب الجامعة. لذا تعتبر الحساسية الانفعالية السلبية من المشكلات المقلقة التي قد يعاني منها بعض الطلاب ، والتي يمتد أثرها ليس على

الطالب فقط بل إلى الأسرة والمجتمع ككل، فقد تهاجم تفكير الفرد ونفسيته وتشعره بالتوتر والاضطراب والرغبة في الانعزال والابتعاد عن الآخرين ، بل وقد يصل الأمر إلى تدمير علاقته معهم ؛ مما يؤثر سلبا على حياة الفرد الاجتماعية ومستوى إنتاجه وقدرته على الإبداع.

وبمراجعة التراث النفسي في هذا المجال، من الملاحظ أن هناك تأكيداً من واقع نتائج الدراسات السابقة على الأثر السلبي لمعاناة الأفراد من الحساسية الانفعالية السلبية سواء على المستوى الشخصي أو المجتمعي فقد أشارت نتائج عدة دراسات، ومنها: نتائج دراسة جورينو (Guarino, 2003) إلى تأثير الحساسية الانفعالية السلبية على الجانب النفسي والصحي للفرد لما تسببه من أعراض مرضية نفسية وجسدية كالشعور بالقلق والاكتئاب بمعدلات مرتفعة، والتحسس الشديد للضغوط، والتأثر الواضح في نشاط الأوعية القلبية أثناء أداء المهام الضاغطة .

كما أكدت نتائج دراسة هيريرا و جورينو (Herrera & Guarino, 2008) على أن الأشخاص ذوي الحساسية الانفعالية السلبية يكونون أكثر عرضة للإجهاد النفسي وبشكل أكثر شدة، وكذلك قد أشار شان (Chan,2014) إلى أن فرط الحساسية الانفعالية قد يؤدي إلى زيادة احتمالات الشعور بالألم النفسي المتواصل، حيث يصل الأمر إلى حد المعاناة من الاكتئاب المتكرر والقلق وغيره من الاضطرابات النفسية.

وحيث إن الانسان في حاجة إلى تهيئة الجو العاطفي والانفعالي السليم وإتاحة الفرصة للتعبير عن انفعالاته بصورة طبيعية، وتدريبه على ضبطها بما يتناسب مع الموقف المثير ؛ تحقيقاً لحالة الاتزان الانفعالي ، وتخلصاً من عدم الاستقرار النفسي (حنان خضر أبو منصور، ٢٠١١، ٢).

لذا تبدو الحاجة ماسة إلى محاولة خفض مشكلة الحساسية الانفعالية السلبية لدى الأفراد ، فقد أشار عماد عبد حمزة العتابي(٢٠١٦، ٣٣٥) إلى أهمية مساهمة المؤسسات المختلفة في معالجتها ، وأن يهتم المتخصصون في الإرشاد والعلاج النفسي بتلك المشكلة من خلال استخدام أساليب إرشادية فعالة في تنمية النضج الانفعالي والحد من فرط الحساسية من أجل مساعدة الطالب على تحقيق ذاته ، وتوافقه الانفعالي ، وصحته النفسية وتحسين حياته وتحقيق طموحاته القريبة والبعيدة ليكون عنصراً قوياً فعالاً .

وحيث إن للإرشاد النفسي دوراً مهماً في التأثير الإيجابي على العميل بقصد إحداث تغيرات جوهرية في شخصيته تساعد على التخلص من معاناته أو تخفف منها، بل ويزيد من كفاءته الشخصية وفعاليتها الاجتماعية (إبراهيم محمود بدر، ٢٠١٢: ١٩٨) . وما للإرشاد السلوكي الجدلي بوجه خاص من أهمية ودور فعال في تحقيق التغيير والتخلص من الأفكار السلبية والوصول إلى معاني جديدة ؛ وذلك من خلال الإقناع الجدلي واستثمار التعارض في العلاقة

الإرشادية (ديفيد هـ. بارلو، ٢٠٠٢، ٩٦٦)، حيث ذكر عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠، ٤٦- ٤٧) أن عملية الإقناع الجدلي التعليمي تعد أحد المكونات الرئيسية والخطوة المهمة في العملية الإرشادية؛ ففيها يحرص المعالج على مساعدة العميل على التعرف على المعتقدات اللاعقلانية والأفكار الأوتوماتيكية السلبية ودورها في إحداث الضيق والاضطراب، مع إمكانية إعادة البناء المعرفي وتصحيح تلك الأفكار بأخرى متوازنة مستخدماً الإقناع اللفظي؛ الأمر الذي يساعد على خفض معاناة العميل، وحل مشكلته، وهذا ما يتفق مع طبيعة مشكلة الدراسة الحالية.

وبالرغم من أهمية موضوع خفض الحساسية الانفعالية السلبية ومناسبة الإرشاد السلوكي الجدلي للتعامل معه من حيث أسسه ومبادئه وفنائه، إلا أنه لا توجد دراسات عربية أو أجنبية - في حدود علم الباحثة - تناولت فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى الطالب الجامعي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ندرة الدراسات الإرشادية - في حدود اطلاع الباحثة - التي هدفت إلى الاهتمام بخفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى الأفراد بشكل عام، وفئة طلاب الجامعة بشكل خاص؛ الأمر الذي يجعل هناك ضرورة لدراسة موضوع الحساسية الانفعالية السلبية، وهذا ما تهتم به الدراسة الحالية.

ومما سبق تثير مشكلة الدراسة الأسئلة الآتية:

- ◀ هل توجد فعالية لبرنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية ؟
- ◀ هل تختلف فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية باختلاف الجنس؟
- ◀ هل تستمر فعالية البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية بعد فترة المتابعة (مرور شهرين من انتهاء البرنامج الإرشادي) ؟

• أهداف الدراسة :

- ◀ فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية.
- ◀ الاختلاف بين الجنسين في فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية.
- ◀ استمرارية فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية بعد فترة المتابعة.

• أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة نظرياً من خلال تقديم إطار نظري يتضمن وجهات النظر المختلفة حول مفهوم الحساسية الانفعالية السلبية كأحد المفاهيم

الحديثة نسبياً في البيئة العربية ، مع تحديد أهم أبعادها لدى طلاب الجامعة ، مما يفتح المجال أمام الدراسات الأخرى ، وكذلك إثراء الجانب المعرفي من خلال تقديم المزيد من المعلومات حول الإرشاد السلوكي الجدلي ، حيث إنه من الملاحظ قلة الدراسات - في حدود علم الباحثة - التي تناولته كطريقة إرشادية ، فضلاً عن أهمية الفئة التي تناولتها الدراسة ، وهي طلاب الجامعة ، وكذلك أهمية المرحلة العمرية التي تتعرض لها ، وهي المراهقة المتأخرة فمن خلال الاهتمام بطبيعة تلك المرحلة ومحاولة مساعدة هؤلاء الطلاب على خفض معاناتهم النفسية ؛ قد ينعكس ذلك على تطور شخصياتهم بصورة إيجابية .

كما تتضح أهمية الدراسة والحاجة إليها تطبيقياً من خلال إعداد أداة لقياس الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة ، والتي يمكن الاستفادة منها في مجال الدراسات النفسية ، وتصميم برنامج إرشادي قائم على نظرية الإرشاد السلوكي الجدلي يساهم في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى عينة من طلاب جامعة المنيا ، يمكن الاستفادة به في العديد من الأغراض البحثية والتطبيقية ، وكذلك في المؤسسات التعليمية والتأهيلية ، وكذلك الاستفادة من نتائج الدراسة حيث إن خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى الفرد يزيد من تواصله الإيجابي مع الآخرين ، مما قد يؤثر إيجابياً على مستوى إنتاجيته .

• مصطلحات الدراسة :

• **إرشاد السلوكي الجدلي** :Dialectical Behavior Counselin :
يمثل الإرشاد السلوكي الجدلي نوع من الإرشاد النفسي ينتمي للإرشاد السلوكي المعرفي يقوم على وجهة نظر " لينهان " في الإرشاد السلوكي الجدلي للتعامل مع الظواهر النفسية ، ويعتمد على فكرة الجدلية حيث إحداث التوازن بين التقبل والرغبة في التغيير ، مسلطاً الضوء على التناقضات في حياة الفرد ومحاولة التوفيق بينها ، مع التغلب على كل ما يشوه البناء المعرفي ويعوق الفرد عن تحقيق التغيير الإيجابي في حياته الشخصية ، والتركيز على تحسين المهارات الحياتية ، مستخدماً في ذلك تكنيكات و فنيات يتم التدريب عليها بما يشجع العملاء على الإقتران المنطقي بضرورة تحمل الأزمات والضغوط ومحاولة تغيير طريقة تفكيرهم في التعامل معها .

ويقصد بالإرشاد السلوكي الجدلي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: شكل من أشكال الإرشاد النفسي قائم على وجهة نظر " لينهان " ، والذي يتم من خلاله خفض الحساسية الانفعالية السلبية للطلاب الجامعي ، وذلك بإعداد وتطبيق مجموعة من الجلسات الإرشادية في ضوء مجموعة من فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي ، مثل : التدريب على اليقظة العقلية ، الفصل بين المتناقضات الظاهرية ، استخدام المجاز ، دفاع الشيطان ... ، بالإضافة إلى مجموعة الأنشطة التي تم إعدادها واستخدامها .

• **الحساسية الانفعالية السلبية** Negative Emotional Sensitivity: هي حالة تأثر الطالب الشديد بالمواقف والأحداث العادية التي لا يعبأ بها الآخرون ، والمبالغة والتهويل بأكثر مما يتطلبه الموقف مع التأويل السلبي للقول والفعل واتسام ردود الأفعال بالغضب والتهور تجاه أفضه الأسباب ، مع افتقاد الطالب للقدره على التحكم بانفعالاته أو السيطرة عليها ، وعدم ملائمة استجاباته الانفعالية لمثيراتها، وتفضيله للانعزال بحثا عن الشعور بالأمن ، وتقاس الحساسية الانفعالية السلبية إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية المستخدم في الدراسة الحالية .

• الإطار النظري :

يركز الإطار النظري في الدراسة الحالية على متغيرين أساسيين هما (الإرشاد السلوكي الجدلي ، الحساسية الانفعالية السلبية)، وفيما يلي تفصيل لذلك:

• مفهوم الإرشاد السلوكي الجدلي:

يُعرف الإرشاد السلوكي الجدلي بأنه نمط إرشادي ينتمي للإرشاد المعرفي السلوكي طورته "مارث لينهان" لعلاج المرضى ذوى اضطرابات الشخصية الحدية اللذين لديهم ميول نحو الانتحار ، ويقوم هذا النمط الإرشادي على إكساب العميل للمهارات الجديدة وتشجيعه على تعميمها في الحياة اليومية ، وإحداث التوازن الجدلي بين التقبل والرغبة في التغيير ، كما يعتمد على الإرشاد الفردي والجماعي ، والتدريب عبر الهاتف. (Bohus, Haaf, Stiglmayr, Pohl,) (Bohme & Linehan, 2000, 876) (Swales, 2009, 164)، وكذلك يركز هذا النمط الإرشادي على تدريب العملاء على المهارات السلوكية التكيفية التي من شأنها مساعدتهم على التخلص من السلوكيات اللاتوافقية واستبدالها بسلوكيات فعالة ، كالتدريب على تنظيم الانفعالات وتحمل الضغوط وحل المشكلات (Neacsiu, Rizvi & Linehan, 2010, 832).

وكذلك يعتبر حسين على فايد (٢٠٠٦، ٣٤٥) الإرشاد السلوكي الجدلي بأنه برنامج علاجي موجز يتضمن تدريبا على المهارات السلوكية الجماعية النفسية التربوية ، ويتكون من مجموعة من تقنيات حل المشكلات التي تشمل تعليم العميل مهارات للمساعدة على تنظيم الانفعالات وتحمل الأسى ، وكذلك مهارات خاصة بالانتباه وزيادة تركيز العميل.

وهو أيضا طريقة تنتمي للإرشاد المعرفي السلوكي مع مزج جوانب من مداخل إرشادية أخرى كالإرشاد العقلاني الانفعالي والمتمركز حول العميل ويعتمد على فكرة الجدلية حيث تحقيق التوازن العقلي والتخلص من المتناقضات والتغلب على كل ما يشوه البناء المعرفي ويعوق الفرد عن تحقيق التغيير الإيجابي في حياته الشخصية؛ ولذلك فإن الجدلية تعنى الموازنة بين التقبل والرغبة في التغيير، وهو يستخدم فنيات تنطلق من فكرة الجدلية وأخرى

مساعدة كالتدريب على المهارات وحل المشكلات(دعاء الصاوي السيد حسن، ٢٠١٦، ٥٤).

كما عرفه أحمد محمد جاد الرب أبو زيد (٢٠١٧، ٨) بأنه مدخل علاجي وضعتة مارث لينهان يستند إلى النظرية الحيوية الاجتماعية ويهدف إلى مساعدة العميل على خفض أو تعديل الانفعالات المتطرفة أو الحادة، وكذلك خفض السلوكيات السلبية المرتبطة بالانفعالات، وزيادة ثقته في انفعالاته وأفكاره وسلوكاته، وذلك من خلال الاستراتيجيات التي تضمن مدى كبير من الفنيات منها العلاج الفردي -العلاج الجماعي - التدريب على المهارات (اليقظة العقلية، تنظيم الانفعالات، تحمل الإحباط، الفاعلية البيئشخصية) وكذلك التدريب على الأزمات، وبناء البيئة، كما ينتمي هذا المدخل للعلاج السلوكي المعرفي ويعد منهاجا متكاملًا في العلاج.

ومن خلال استقراء ما سبق يمكن القول أن الإرشاد السلوكي الجدلي يعد نمطا إرشاديا نفسيا ينتمي لمدخل الإرشاد المعرفي السلوكي، ويقوم على تحسين المهارات الحياتية للعميل ويهدف إلى مساعدته على تحقيق الاتزان الانفعالي وذلك بتخفيف حدة الانفعالات وزيادة انتظامها واستقرارها، وينطوي هذا الإرشاد على فكرة الجدلية من منظور الحوار البناء، والتخلص من المتناقضات بمحاولة التوفيق بينها من خلال الإقناع وتشجيع العميل على دمج الأفكار المتناقضة ورؤية الواقع بوجوهه المتعددة، كما يتضمن مجموعة من الفنيات المعرفية والسلوكية والجدلية، والتي يمكن استخدامها للوصول إلى أهداف الإرشاد.

• أهداف الإرشاد السلوكي الجدلي:

وفيما يخص أهداف الإرشاد السلوكي الجدلي فقد ذكر ديمف ولينهان (Dimeff & Linehan, 2001, 10) أن هناك عدة أهداف أساسية له تتمثل فيما يلي: تحسين القدرات السلوكية للمسترشد في مختلف المواقف الحياتية، مع تنمية دافعيته للتغيير وذلك بتعديل بعض عاداته السلوكية وتعزيزه، وكذلك مساعدته على تعميم ما تعلمه من مهارات سلوكية جديدة خلال العملية الإرشادية في المواقف الحياتية المختلفة، بالإضافة إلى الاهتمام برفع مستوى إمكانات وقدرات المرشد وتنمية دافعيته للقيام بالعملية الإرشادية ومساعدة العميل بفعالية، فضلا عن التركيز على بناء مناخ علاجي إرشادي يدعم كلا من المرشد والمسترشد ويشجعهم على الاندماج والتفاعل خلال الجلسات الإرشادية، وذلك بالاعتماد على الإرشاد الفردي والجماعي، والتدريب على المهارات، والاستشارات التلفزيونية.

كما أضاف عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠١٠، ١١) أن من أهدافه أيضا مساعدة المسترشد على أن يجعل حياته جديرة بأن تعاش، مع تدريبه على التحكم في النفس والسيطرة على السلوك المشكل وخاصة السلوكيات الضارة والمتعلقة بالذات.

- **الأسس النظرية التي يقوم عليها الإرشاد السلوكي الجدلي:**
يرتكز الإرشاد السلوكي الجدلي على ثلاثة أسس هي الإرشاد المعرفي السلوكي، التبرير والتقبل، الجدلية، ويمكن إيضاحها فيما يلي:
◀ الإرشاد المعرفي السلوكي: يعتبر الإرشاد السلوكي الجدلي نمطا إرشاديا معرفيا سلوكيا ، حيث يعتمد في الأسس النظرية على الإرشاد المعرفي السلوكي، فهو معرفي نظرا لاعتماده على أساليب معرفية في تعديل البناء المعرفي والتغلب على أخطاء وانحرافات أساليب الفرد في التفكير، وذلك باستخدام طرق جدلية إقناعية تساعد على تحسين رؤية وتوجهات الفرد نحو الموضوعات الحياتية المختلفة، كما أنه إرشاد سلوكي نظرا لاستخدامه أساليب وفتيات سلوكية كالتدريب على المهارات والتدعيم والتعزيز والنمذجة (دعاء الصاوي السيد حسن، ٢٠١٦، ٦٢).
- ◀ **التقبل:** يعتبر التقبل نقطة محورية في الإرشاد السلوكي الجدلي فقد أوضحت لينهان linehan أنه عندما ينسج المرشد تأكيدا على التقبل بجانب تأكيد مماثل على التغيير يكون المسترشد أكثر ميلا للتعاون وأقل ميلا للغضب والانسحاب، فيركز التقبل على التدريب على فهم الأمور التي يجب تقبلها ، والأمور التي يمكن تغييرها، وللتقبل مستويات هي الانتباه الدائم للمسترشد وهذا يعني الاحترام لما يقوله أو يشعر به أو يفعله، وكذلك مساعدته على استعادة الثقة من خلال افتراض إن سلوكه له مدلول واضح (عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠١٠، ٢٠ - ٢١).
- ◀ **الجدلية:** ويقصد بها الاستبصار العقلي والوعي المنطقي بحقائق الأمور الحياتية وفهم المتناقضات واستخدام طرق متزنة في تحليل المشكلات والكشف عن الأدلة العقلية وإمكانية التوصل لمدرجات منطقية موضوعية بما يساعد على تحقيق التوافق والاستقرار الانفعالي (دعاء الصاوي السيد حسن، ٢٠١٦، ٦٤).
- **مبادئ وافتراضات الإرشاد السلوكي الجدلي:**
أشارت مارث إم. لينهان (٢٠١٤، ١٥٧ - ١٦٠) أن هناك عدة افتراضات للإرشاد السلوكي الجدلي، ومنها ما يلي:
◀ أن العملاء يريدون التحسن، ولهذا لا بد أن يسعوا إلى تحقيق ذلك.
◀ يحتاج العملاء إلى التحسن والمحاولة بجدية وأن يكونوا أكثر تحفزا للتغيير، وذلك يتم من خلال مساعدة المعالج لزيادة جهودهم.
◀ قد لا يكون العميل سببا في كل مشاكله ولكن عليه حلها بأي طريقة ، بمحاولة تغيير استجاباته السلوكية وتعديل بيئته من أجل تغيير الحياة ؛ ومن ثم فاعميل بحاجة للمساعدة ولكن عليه تحمل مسئولية العلاج بالمشاركة مع المعالج بل وقد يقع عليه الجزء الأكبر من العلاج.
◀ يجب على العملاء تعلم سلوكيات جديدة في كل الأحوال ذات الصلة، وعلى المعالج التشجيع وتقديم المساعدة.
◀ لا يمكن أن يفشل العملاء في العلاج مادام هنالك دافعية ورغبة من العميل، وتعزيز كافٍ من المعالج من أجل تحقيق التحسن.

◀ المعالج القائم على علاج الاضطرابات المفترطة يكون في حاجة للدعم.

• **مراحل الإرشاد السلوكي الجدلي:**

يتدرج الإرشاد السلوكي الجدلي في مجموعة من المراحل تشمل ثلاث مراحل فضلا عن المرحلة المبدئية أو التمهيدية والتي تعرف أيضا بمرحلة ما قبل العلاج وفيها يحرص المرشد على ضبط سلوكيات المسترشد والوصول به إلى مرحلة الاستقرار أثناء العملية الإرشادية حيث يتم تدريبه على التكيف مع الإرشاد والالتزام بأهدافه من خلال مناقشة توقعاته وأفكاره حول عملية الإرشاد وكذلك تقديم وصف للإرشاد السلوكي الجدلي وتنميه اتجاهه نحوه مع خفض السلوكيات التي تؤثر على نجاح سير العملية الإرشادية، مثل: الغياب أو التأخر عن حضور الجلسات الإرشادية، وطلب الاستشارات التليفونية في أوقات غير مناسبة.

◀ المرحلة الأولى وتشمل التركيز على السلوكيات التي تؤثر على جودة حياة المسترشد كمشاعر اليأس والاكتئاب والفراغ، والعمل على تدريب المسترشد على خبرات تساهم في علاج وخفض مشكلته حيث يتم تعليمه مهارات جديدة كمهارات (اليقظة العقلية -الفعالية الشخصية، تحمل الضغوط - التنظيم الانفعالي -التفكير المنطقي -إدارة الذات).

◀ المرحلة الثانية وتركز على التعامل مع مشكلات العميل وخبراته الصادمة وإمكانية تعميم المهارات السلوكية التي تدرب عليها في حل المشكلات.

◀ المرحلة الثالثة وتهدف إلى تحقيق هدف احترام الذات والاستقلالية، مع تقييم المسترشد لذاته، والوصول إلى فهم أفضل لنفسه وللآخرين، وإيجاد السعادة (Dimeff & Linehan, 2001, 11): (ديفيد هـ. بارلو، ٢٠٠٢، ٩٧٣، ٩٧٩). ومن ثم يمكن القول إن اتجاه الإرشاد السلوكي الجدلي في البداية يسير نحو جعل السلوكيات والتصرفات تحت السيطرة والضببط، ثم مساعدة المسترشد على الشعور بالتحسن، ثم حل المشكلات، ثم إيجاد المرح والشعور بالاجتياز (عبد الرحمن سيد سليمان، ٢٠١٠، ١٥).

• **فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي:**

◀ اليقظة العقلية Mindfulness: وتهدف إلى تنمية أسلوب حياة العميل بالاعتماد على اليقظة العقلية مما يساعده على التخلص من اندفاعاته وتحسين مزاجه الشخصي، فيتم تدريبه على الوعي بمدركاته وأفكاره الداخلية وما يمر به من خبرات خارجية، ويتم استخدام "ماذا"، "كيف"، فيقصد بمهارة "ماذا" ما المواقف التي يتعرض لها المسترشد وطريقة تقييمه وملاحظته لها، ومهارة "كيف" وتشير إلى كيف يتعامل المسترشد مع تلك المواقف، ويتم تدريبه على عدم إصدار الأحكام، وتجنب التفكير المتطرف، واتسام سلوكياته بالمهارة.

◀ التنظيم الانفعالي Emotion regulation: وفيها يدرب المسترشد على فهم الطبيعة التكيفية للانفعالات، وتميز الأحداث التي تزيد من الاستثارة الانفعالية وفهم الاستجابات السلوكية لبعض الخبرات الانفعالية، وتهدف

تلك الفنية إلى تنمية القدرة على عدم إصدار الأحكام السريعة طبقاً للانفعالات الإيجابية أو السلبية وتقليل القابلية السريعة للتأثر والمعاناة العاطفية.

◀ تحمل الضغوط Distress tolerance: تدريب المسترشد على مزيد من الطرق الفعالة لمواجهة الضغوط والانفعالات السلبية وذلك بتدريبه على عدم انتقاد ظروفه الحياتية التي يعجز سريعا عن تغييرها، وتندرج تحت تلك المهارة عدة مهارات: كتهدئة الذات، وتحسين اللحظة، وتقييم الإيجابيات والسلبيات .

◀ الفعالية البينشخصية Interpersonal effectiveness: تقوم على أساس تدريب المسترشدين على فهم احتياجاتهم الشخصية وتحقيق التوازن بينها، وإقامة علاقات اجتماعية وإدارتها بكفاءة بالتدريب على حل المشكلات ومواجهة التوقعات السلبية عن الذات والآخرين وتقدير الذات.

◀ الجدلية Dialectics: تعريف المسترشد بأن الأفكار التي تبدو متناقضة ظاهريا يمكن تحقيق الترابط بينها (Frederic, 2008, 32-33).

• فنية التعديل المعرفي: ومن أهم أساليبها الجدلية:

◀ الفصل بين المتناقضات الظاهرية Paradoxical inter vention: يقوم المرشد بعرض التناقضات الظاهرية التي يتضمنها مجال السلوك في الواقع بصفة عامة ويطلب من العميل البحث عن المنطق خلف هذه التناقضات وتشجيعه للوصول للفهم والجمع بين النقيضين وحل المأزق.

◀ استخدام المجاز The use of metaphor: وفيها يتم توفير معان بديلة لتعليم التفكير الجدلي، وعادة ما تكون القصص من الأمور الأسهل في التذكر والتطبيق، والأكثر تشويقاً، فهي تساعد المسترشد على إعادة صياغة مشكلاته واكتشاف معان جديدة؛ مما يكسبه طرق جديدة في التفكير ويجعله أكثر اتزاناً.

◀ دفاع الشيطان Devils Advocate: ويستخدم في مواجهة المسترشدين بمعتقداتهم غير السوية، ففيها يقدم المرشد اقتراح متطرف لأحد معتقدات المسترشد غير السوية ويقوم بدور دفاع الشيطان عن هذا المعتقد ليوقف في مواجهة محاولات العميل لدحض هذه الفكرة.

◀ الامتداد Extending: يأخذ المرشد موقفاً يحاول العميل البرهنة عليه، بشكل أكثر جدية من العميل نفسه، وهذه الفنية هي صورة مكافئة لفنية دفاع الشيطان (ديفيد ه. بارلو، ٢٠٠٢، ٩٩١ - ٩٩٣).

• فنية التدريب على حل المشكلات Problem Solving:

يركز حل المشكلات في العلاج السلوكي الجدلي على عمليتين فهم وتقبل المشكلة ثم توليد حلول بديلة، كما أن أولى خطوات مساعدة المسترشد على تغيير أنماط

سلوكه التقليدي في حل المشكلات هو التدريب على التحليل السلوكي وفيه يتم اختيار المشكلة وتحديد أسبابها وما الذي يعوق حلها ، وما المعينات المتاحة لها ثم تقديم الحلول وتقييمها من حيث النتائج المتوقعة ، ثم اختيار الحل السلوكي الملائم (ديفيد هـ. بارلو، ١٩٩٨، ٢٠٠٢، ١٠٠١ -)

• **فنية التعريض: Exposure:**

وتشمل تدريب المسترشد تدريجيا على التعرض لمواقف تثير قلقه والمسببة للمشكلة مع عدم الهروب منها أو تجنبها بل مواجهتها ، وذلك بهدف مساعدة المسترشد على التأثير على الأعراض السلبية للمشكلة التي يعاني منها وإطفائها كمشاعر الغضب والحزن والخزي والذنب ، وذلك بمواجهة المثيرات، وبالتالي مواجهة سلوك التجنب مع مراعاة أن ترتب عملية التعريض بطريقة تتجنب تعزيز الاستجابات الانفعالية السلبية، وكذلك تركز على تنمية شعور المسترشد بالتحكم في مواقف التعريض عن طريق التدرج في المثيرات المقدمة من حيث الشدة والصعوبة والحرص إلا تنتهي مواقف التعريض بهروب المسترشد (Magnavita,2004,231): (دعاء الصاوي السيد حسن ، ٢٠١٦، ٧٢)

• **فنية المراقبة الذاتية:**

وفيها يتم تدريب المسترشد على الملاحظة الذاتية حيث يُطلب منه تسجيل المواقف التي يتعرض لها وتؤثر على سلوكياته وكتابتها في دفتر يومي Diary card ؛ وذلك يساعد كلا من المرشد والمسترشد على مراجعة وتقييم تلك المواقف ، كما يحرص المرشد على الانتظام في متابعته هذه المذكرات اليومية (Lindenboim, Anne&Linehan 2007,149).

• **الحساسية الانفعالية السلبية Negative Emotional Sensitivity:**

• **مفهوم الحساسية الانفعالية السلبية:**

تعددت التعريفات لمصطلح الحساسية الانفعالية ، وفيما يلي سوف تستعرض الباحثة بعض التصورات حول مفهوم الحساسية الانفعالية السلبية، ومنها ما يلي:

نُعرّف الحساسية الانفعالية السلبية اصطلاحا بأنها حالة تشير إلى عدم قدرة الطالب ولاسيما في مرحلة المراهقة على التحكم بانفعالاته وذلك بسبب افتقاده للقدره على التكيف مع البيئة المحيطة والمتمثلة في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع (عبد الله أبو زعيزع، ٢٠٠٩، ٣١٣).

وهي أيضا تأثر الفرد الشديد بأحداث ومواقف عادية لا يعبا بها الآخرون ؛ تجعله يثور لآتفه الأسباب ، ومن ثم قيامه بردود فعل متهورة وعنيفة يفترق للقدرة على التحكم بها ، وتكون هذه الأنماط الانفعالية مزيجا بين انفعالات طفولية وانفعالات راشد كبير في ذات الوقت (حنان خضر أبو منصور، ٢٠١١، ١٠).

ويُعرف أكرم فححي يونس زيدان (٧، ٢٠١٥) الحساسية الانفعالية السلبية بأنها ردود الفعل الغاضبة والمتهورة تجاه آتفه الأسباب ، والأحداث والمواقف الضاغطة البسيطة التي قد يمر بها الفرد والتي لا يستطيع فيها السيطرة على

انفعالاته أو التحكم بها، كما أن الحساسية الانفعالية السلبية لا تتوقف عند انفعالات العدوانية والغضب والحساسية الزائدة فقط ولكنها تتعدى ذلك فقد تصل إلى حد المبالغة في الفرح والسرور لأشياء وأحداث لا تتطلب ذلك القدر من المبالغة .

ومما سبق يلاحظ أن مفاهيم الحساسية الانفعالية السلبية تتفق على أنها حالة التأثير الشديد بالمواقف العادية مع المبالغة والتهويل في رد الفعل، والتأويل السيئ للأمر؛ مما ينتج عنه سوء الظن، بالإضافة إلى الإفراط في الانفعالات مع عدم القدرة على الثبات الانفعالي، وتحاول الدراسة الحالية دراستها لدى طلاب الجامعة مع محاولة خفضها باستخدام برنامج إرشادي سلوكي جذلي، وتقديم مقياسا يعكس أبعادها؛ لما لها من تداعيات على الطالب والمجتمع.

• أنماط الحساسية الانفعالية:

توصل جوارينو (Guarino,2003) في نتائج دراسته إلى وجود بعدين أساسيين للحساسية الانفعالية أحدهما سلبيا والآخر إيجابيا ، وهما (الحساسية الانفعالية السلبية، والحساسية الانفعالية الإيجابية)، ثم أضاف بعدا ثالثا عرف بالابتعاد العاطفي، ويمكن إيضاح كل منهم كما يلي:

◀◀ الحساسية الانفعالية السلبية Negative Emotional Sensitivity: ويقصد بها اتجاه الفرد نحو ردود الفعل السلبية والمتمثلة في مشاعر الخوف والغضب والعدوانية واليأس والنقد الحاد؛ وذلك عند تعرضه لبعض مواقف الضغط النفسي في البيئة المحيطة.

◀◀ الحساسية الانفعالية الإيجابية Positive Emotional Sensitivity: وهي حالة الميل العاطفي لتكوين علاقات مع الآخرين ، مع إمكانية التعرف على مشاعرهم وتفهمها والتعاطف معها ، وخاصة هؤلاء الأفراد اللذين يعانون من بعض الظروف الصعبة (Guarino& Roger,2005,639)، فضلا عن قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته والدفاع عن نفسه مع عدم التهويل وإمكانية التوافق والتكيف مع الضغوط النفسية ، والتعرف بسهولة على انطباعات الآخرين وتعبيراتهم اللفظية وغير اللفظية (أكرم فتحي يونس زيدان ، ٢٠١٥، ٧)، ومن ثم فإن هؤلاء الأفراد ذوي الحساسية الانفعالية الإيجابية يتمتعون بالقدرة على تفسير الحالة الانفعالية للآخرين وفهم تعبيراتهم الجسدية حيث القدرة على استقبال وتحليل رسائل الاتصال غير اللفظية لهم، وبالتالي يمكن القول أن الحساسية الانفعالية من الزاوية الإيجابية تعد الأساس الذي يبني عليه التعاطف والتواد مع الآخرين.

◀◀ الابتعاد العاطفي Emotional Distancing: وهو ميل الأفراد نحو تجنب المواقف الضاغطة والابتعاد عن ردود الفعل العاطفية السلبية للآخرين، وذلك بالابتعاد عن الأشخاص اللذين يمرّون بأوضاع صعبة وسيئة، وكذلك يكون هؤلاء الأفراد أيضا أكثر ميلا للانفصال عن الآخرين (Guarino& Roger,2005,639).

ومن خلال ما سبق يتضح أنه قد تتخذ الحساسية الانفعالية الشكل المقبول والمطلوب وفيها يصبح الفرد متأثر عاطفياً بالآخرين ويحاول تفهم مشاعرهم والحفاظ عليها، وهذا أمر طيب وتلك حالة الحساسية الانفعالية من الزاوية الإيجابية، وأحياناً أخرى قد تكون الحساسية الانفعالية بمعنى المبالغة والتحويل تجاه بعض الأشخاص أو الأحداث؛ فيعاني الفرد من التوتر وضعف التحمل وما يترتب عليه من ردود فعل سلبية تجاههم، وتلك هي حالة الحساسية الانفعالية السلبية، والتي تركز الدراسة الحالية على دراستها لدى طلاب الجامعة ومحاولته خفضها، مع إعداد مقياس لها .

• خصائص الفرد ذو فرط الحساسية الانفعالية السلبية:

من الضروري تمييز الأفراد ذوي الحساسية الانفعالية السلبية حتى يتنى للمهتمين بعلم النفس والقائمين على العملية الإرشادية، تقديم البرامج الإرشادية المناسبة والتي تخفف من حدة هذه المشكلة حتى لا يتعدى تأثيرها إلى الجوانب الأخرى من الحياة ولتفادي آثارها السلبية، وتتجلى هذه الخصائص فيما يلي :

اتصافهم بالمبالغة في تلقى أي حوادث أو سلوكيات أو تصرفات أو في الرد عليها ؛ فهم يتأثرون سريعاً بأتفه الأسباب أو المثيرات الانفعالية ، كما يميلون إلى التأويل المستمر لكلمات وأفعال الآخرين بصورة أكثر مما تتحمل حقيقة هذه الكلمات والأفعال ، ويتأثرون حين ينتقدهم الآخرون لأي سبب ما ؛ مما يتسبب في شعورهم بالغضب والحزن وقد تتكون لديهم بعض الحزازات النفسية التي قد تصل بهم إلى اتخاذ قرار التجنب للآخرين ، وكذلك قد تظهر عليهم بعض الأعراض النفسجسمية كاحمرار الوجه واصفراره لأقل سبب والزيادة في سرعة نبضات القلب ، كما يبدو على هؤلاء الأفراد ذوي الحساسية الانفعالية الزائدة مظاهر اليأس والتمرد (حنان خضر أبو منصور، ٢٠١١، ٩، ١٧).

كما أضاف شان (Chan,2014) أن الأفراد ذوي الحساسية الانفعالية المفرطة يتصفون بالحذر الشديد ؛ فهم شديدو القلق بشأن ما يخفيه الآخرون من مشاعر تجاههم، وكثيراً ما يكونون انطوائيين ويميلون لتجنب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية كالرياضة الجماعية نظراً لاعتقادهم بأنهم مراقبون ممن حولهم ، كما يفضلون بيئات العمل المنفردة، ويستغرقون وقتاً طويلاً في اتخاذ قراراتهم فهم يحرصون على تقييم كل نتيجة ممكنة، ويعانون من الشعور بالاستياء المبالغ فيه عند الخطأ في اتخاذ أي قرار ، وهم أكثر حساسية للضوضاء والفوضى، ولديهم مشاعر مرهفة فهم سريعو البكاء ويصعب عليهم التخلص من مشاعر الحزن بسهولة ، كما أنهم يتجنبون مشاهدة المشاهد المحزنة أو العنيفة فلا يستطيعون تحمل ثقل العواطف التي تؤثر عليهم، بالإضافة إلى أن ردود أفعالهم تجاه النقد تتميز بالحدة والمبالغة.

• دراسات سابقة:

فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة ؛ لذا تم عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة مع

مراعاة أن تكون أقرب الدراسات للدراسة الحالية ، حيث تم تقسيمها إلى دراسات تناولت فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي مع بعض المتغيرات النفسية ، ودراسات تناولت برامج إرشادية أخرى لخفض الحساسية الانفعالية السلبية كما يلي:

• **دراسات تناولت فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي مع بعض المتغيرات النفسية:**

دراسة ريزفي وآخرون (Rizvi, et al. (2011) والتي هدفت إلى تقييم فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من إدمان المخدرات ، وذلك لدى عينة قوامها (٢٢) فردا ، وقد استُخدمَ برنامج للإرشاد السلوكي الجدلي بالاعتماد على الاستشارات التليفونية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى إدمان المخدرات بعد تطبيق البرنامج.

دراسة روبيك وآخرون (Roepke ,et al.(2011) حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في تنمية مفهوم الذات ، وذلك لدى عينة من الأفراد ذوي اضطراب الشخصية الحدية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) سيدة، تنطبق عليهن معايير اضطراب الشخصية الحدية، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة قوام كلٍّ منها (٢٠) سيدة واستخدمت الدراسة برنامجا للإرشاد السلوكي الجدلي؛ ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في تنمية مفهوم الذات.

في حين أجرى شيلتون وآخرون (Shelton, et al.(2011) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض السلوك الاندفاعي والسلوك العدواني، وذلك لدى عينة قوامها (٢٦) من المراهقين الذكور، تراوحت أعمارهم ما بين (١٦- ١٩) سنة ، واستخدمت الدراسة برنامجا للإرشاد السلوكي الجدلي المستخدم لفنية التدريب على المهارات (اليقظة العقلية - تحمل الضغوط -تنظيم الانفعالي -فعالية البينشخصية) كفنية أساسية، واستغرق تطبيق البرنامج (١٦) أسبوع، وقائمة للسلوك الاندفاعي ومقياس السلوك العدواني ، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج : فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض السلوك الاندفاعي والعدواني .

دراسة ميرزا (Mirza(2012) ومما هدفت إليه الدراسة خفض اضطراب التحويل باستخدام برنامج إرشاد جدلي سلوكي، وذلك لدى عينة قوامها (١٣) فردا ، استخدمت الدراسة برنامجا للإرشاد السلوكي الجدلي ، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج : فعالية البرنامج الإرشادي في خفض مستوى اضطراب التحويل لدى عينة الدراسة.

دراسة ماركو وآخرون (Marco, et al. (2013) وهدفت الدراسة إلى بيان فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في دراسة حالة لتخفيف اضطراب العناد الشارد، وذلك لدى حالتين (فتاتين) ، وتبلغ كلٍ منهما من العمر (١٤)،(١٥) عاما بالترتيب ، واستخدمت الدراسة برنامجا للإرشاد السلوكي الجدلي معتمدا على المهارات الجدلية السلوكية، واستغرق تطبيق البرنامج (٢٤) جلسة

، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى: فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض السلوكيات الاندفاعية، وسلوكيات تشويه الذات، وأعراض الاكتئاب والغضب، وأظهرت ارتفاع في مستوى المشاعر الإيجابية.

دراسة هارند وآخرون (Harned, et al. (2014) وكانت بهدف تحرى فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض اضطراب الضغوط التالية للصدمة (PTSD) Post Traumatic Stress Disorder، وذلك لدى عينتين من النساء قوامها (٩)، (١٧)، وأُستخدِمَ برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي، واستغرق تطبيق البرنامج أربعة أشهر؛ ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض المشكلة.

وفى دراسة فليمنج وآخرون (Fleming, et al. (2015) والتي هدفت إلى معرفة فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض فرط الحركة المصحوب بتشتت الانتباه (ADHD) Attention Deficit Hyperactivity Disorder، وذلك لدى عينة قوامها (٣٣) طالبا، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ - ٢٤) عاما، واستخدمت الدراسة برنامجا قائما على الإرشاد السلوكي الجدلي، والذي اعتمد فيه على استخدام فنية التدريب على المهارات كفننية رئيسية، واستغرق تطبيق البرنامج (٨) أسابيع، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: فعالية استخدام برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض المشكلة لدى أفراد العينة.

دراسة توملينسون (Tomlinson (2015) ومما هدفت إليه الدراسة معرفة أثر فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض العدوان والغضب والسلوك العدائي، وذلك لدى عينة قوامها (١٧) طالبا، تضم (١٣) ذكور - (٤) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٢ - ٦١) عاما، واستخدمت الدراسة برنامجا للإرشاد السلوكي الجدلي، ومقياس للعدوان، وقائمة للغضب، ومقياس لاضطراب المزاج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فعالية للإرشاد السلوكي الجدلي في خفض مستوى كل من العدوان والغضب والعدائية .

وقام حسام محمود زكى على (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تنمية بعض مهارات المحاجة، وذلك لدى عينة من طلاب الفرقة الثانية شعبة الأعلام التربوي بكلية التربية النوعية بجامعة المنيا قوامها (٨) طلاب تضم (٤) ذكور - (٤) إناث، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠ - ٢١) سنة، وقد استخدمت الدراسة مقياس مهارات المحاجة وبرنامج علاجي إعداد الباحث، واستغرق تطبيق البرنامج العلاجي (١٢) جلسة، بواقع جلستين أسبوعيا، وتمت المتابعة بعد مرور ٦ أسابيع من انتهاء البرنامج، ومما أسفرت عنه الدراسة من نتائج: فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تنمية مهارات المحاجة موضع الدراسة.

وفى دراسة آلاء على محمد الشمايلة (٢٠١٦) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية الإرشاد الجمعي المستند للعلاج السلوكي الجدلي في خفض الاندفاعية

والسلوك التخريبي ، وذلك لدى عينة قوامها (٢٩) طالبة ، وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية قوامها (١٤) طالبة ، وضابطة قوامها (١٥) طالبة ، وقد تم استخدام مقياس للسلوك الاندفاعي، والسلوك التخريبي ، وبرنامج الإرشاد الجمعي بالاستناد إلى مهارات الإرشاد السلوكي الجدلي وهي: (التأمل"اليقظة العقلية"، فاعلية العلاقة مع الآخرين والتسامح، الحفاظ على العلاقة، تعرف الرابطة العاطفية وتنظيمها) ، والذي استغرق (١٥) جلسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج المستخدم في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي .

ودراسة دعاء الصاوي السيد(٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على فعالية كل من العلاج السلوكي الجدلي والعلاج بالتعقل في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وأثر كل منهما في تحسين التوافق الزواجي، وذلك لدى عينة من المعلمات المتزوجات قوامها(٢١) معلمة ، وتم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات ، مجموعتان تجريبيتان للعلاج السلوكي الجدلي والعلاج بالتعقل ، ومجموعة ضابطة، بحيث تضم كل مجموعة (٧) معلمات، واستخدمت الدراسة مقياس أعراض اضطراب الشخصية الحدية، التوافق الزواجي، وبرنامج العلاج السلوكي الجدلي والذي استغرق (٢٢) جلسة ، وبرنامج العلاج بالتعقل، واستغرق(٢٠) جلسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية، وتحسين مستوى التوافق الزواجي لدى عينة الدراسة .

في حين أجرى أحمد محمد جاد الرب (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب، وذلك لدى عينة قوامها (١٥) طالبة تتراوح أعمارهن ما بين (٢٥- ٣٥) سنة، وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٨) طالبات ، وضابطة قوامها (٧) طالبات ، وقد استخدمت الدراسة قائمة لأعراض الشخصية الحدية واستبيان اليقظة العقلية العوامل الخمسة، مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي ، وبرنامج التدريب على اليقظة العقلية ، واستغرق البرنامج (١٦) جلسة ، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج : فعالية برنامج التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي وأعراض الشخصية الحدية.

وقد أجرى هاجا وآخرون & Tørmoen, Grøholt, Aas, Haga (2018) دراسة للكشف عن فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي لخفض إيذاء الذات ، وذلك لدى عينة قوامها (٧٧) مراهق، وأستُخدمَ برنامج للإرشاد السلوكي الجدلي، واستغرق تطبيق البرنامج (١٩) أسبوع ؛ ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض المشكلة. كما قام رحمانى وآخرون (2018) Rahmani, et al. بدراسة هدفت تحرى فعالية

الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي ، وشراة الأكل وذلك لدى عينة قوامها (٦٠) سيدة، تراوحت أعمارهن ما بين (١٩- ٥٢) عاما ، وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٣٠) سيدة ، وضابطة قوامها (٣٠) سيدة، وأستُخدمَ برنامج للإرشاد السلوكي الجدلي، واستغرق تطبيق البرنامج (١٠) أسابيع ؛ ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج: فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض المشكلة.

مما سبق يمكن ملاحظة أنه لا يوجد . في حدود علم الباحثة دراسات عربية أو أجنبية تناولت فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى الطالب الجامعي، وقد أكدت نتائج بعض الدراسات على فعاليته مع بعض المتغيرات النفسية المتعددة والمختلفة عن المتغير موضع الدراسة الحالية ، كما تم الاستفادة من تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري من خلال توضيح فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي، وكذلك الاستفادة منها في تصميم البرنامج الإرشادي الحالي من حيث تحديد أهدافه وأسسها والفضيات العلاجية الملائمة لموضوع وعينة الدراسة وعدد الجلسات، وكذلك في تفسير نتائج الدراسة الحالية وتأييدها وفي صياغة فروض الدراسة.

• دراسات تناولت برامج إرشادية أخرى لخفض الحساسية الانفعالية السلبية:

قامت جميلة رحيم عبد شذر الوائلي (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي في خفض الحساسية الانفعالية ، وذلك لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعيا بإعاقة متوسطة وكانت قوامها (١٢) طفلا من الذكور والإناث ، وقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٦) أطفال ، وضابطة قوامها (٦) أطفال ، وقد استخدمت الدراسة مقياسا للحساسية الانفعالية ، وبرنامج تدريبي باستخدام التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي ، واستغرق تطبيق البرنامج (٢٠) جلسة ، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا ؛ ومما أسفرت عنه الدراسة من نتائج : وجود فعالية للبرنامج التدريبي في خفض الحساسية الانفعالية.

قد أجرى عماد عبد حمزة العتابي (٢٠١٦) دراسة بهدف الكشف عن فعالية برنامج إرشادي بأسلوب فرض المفهوم الخاطئ في خفض فرط الحساسية السلبية ، وذلك لدى عينة من طلاب قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي قوامها (١٦) طالبا وطالبة ، وقد تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٨) طلاب ، وضابطة قوامها (٨) طلاب ، وقد استخدمت الدراسة مقياسا للحساسية الانفعالية السلبية ، وبرنامج إرشادي بأسلوب فرض المفهوم الخاطئ إعداد الباحث، واستغرق تطبيق البرنامج (١٠) جلسات ، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا ، ويتراوح زمن كل جلسة (٨٠) دقيقة ؛ ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج ارتفاع مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب قسم الإرشاد النفسي ، ووجود فعالية للبرنامج الإرشادي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية.

من خلال العرض السابق يمكن ملاحظة أن الحساسية الانفعالية قد لاقت اهتمام بعض الباحثين في بناء البرامج الإرشادية بهدف خفضها، وبالرغم من ذلك كان هناك ندرة للدراسات في البيئة العربية والأجنبية - في حدود علم الباحثة - التي تناولت خفض الحساسية الانفعالية السلبية بصفة عامة، ومن ناحية أخرى عدم وجود دراسات- في حدود علم الباحثة - تناولت خفض بعض أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية موضع الدراسة الحالية (عدم الاتزان الانفعالي، التفكير اللاعقلاني، الابتعاد العاطفي) لدى طلاب الجامعة، وهذا ما يعطى بعداً لأهمية الدراسة الحالية، كما تم الاستفادة من تلك الدراسات ونتائجها في إعداد الإطار النظري الخاص بالحساسية الانفعالية السلبية، والاطلاع على البرامج العلاجية والإرشادية الخاصة بخفض الحساسية الانفعالية السلبية، وبناء مقياس لها .

• فروض الدراسة:

- في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن صياغة الفروض الآتية:
- ◀ توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية لصالح القياس البعدي.
- ◀ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من الذكور والإناث من أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية في القياس البعدي.
- ◀ لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي (بعد التطبيق مباشرة) والتتبعي (بعد فترة متابعة شهرين) على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية.

• إجراءات الدراسة:

• عينة الدراسة :

تكونت العينة الاستطلاعية من (١٣٠) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة والرابعة بكليات التربية والآداب والعلوم بجامعة المنيا من الجنسين (٥٣ ذكراً، ٧٧ أنثى)، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨ - ٢٢) سنة بمتوسط عمري مقداره (٢٠.٤٩) عاماً، وانحراف معياري مقداره (١.٠٢٤)، وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة البحث الحالي، أما عينة الدراسة الأساسية فقد تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٣٤٥) طالب وطالبة بكليات التربية والآداب والعلوم بجامعة المنيا، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩ - ٢٢) عاماً بمتوسط عمري قدره (٢٠.٠٤) سنة، وانحراف معياري مقداره (٠.٩٠٣)، وقد تم انتقاء أفراد المجموعة الإرشادية من بين أفراد العينة الأساسية ككل، فقد تكونت من (١٠) طلاب روعي أن تكون درجاتهم أعلى الدرجات في الإربعاء الأعلى من الدرجة الكلية للمقياس، حيث تمثل درجاتهم مستوى مرتفعاً من الحساسية الانفعالية السلبية.

• أدوات الدراسة :

• مقياس الحساسية الانفعالية السلبية (إعداد الباحثة):

تم إعداد هذا المقياس بهدف إعطاء صورة متكاملة عن أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة ، وتقدير درجة الشعور بالحساسية الانفعالية السلبية لديهم ، وقد مرّ إعداد المقياس وتبنيته بالخطوات الآتية :

◀ الاطلاع على بعض ما كتبَ عن الحساسية الانفعالية من دراسات وأطر نظرية ومقاييس مثل دراسة كل من : جورينو(2003) Guarino ، حنان خضر أبو منصور (٢٠١١)، عماد عبد حمزة العتابي (٢٠١٦) ، مالك فضيل عبد الله (٢٠١٨) للاستفادة منها في صياغة بنود المقياس .

◀ صُمِّمَتْ استبانته مفتوحة - للاستفادة بها في صياغة بنود المقياس - تضمنت الأسئلة الآتية: ماذا تعنى كلمة حساسية انفعالية بالنسبة لك ؟، ما أهم خصائص الشخص ذو الحساسية الانفعالية المفرطة من وجهة نظرك؟، وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (٧٠) طالبا وطالبة من طلاب جامعة المنيا من كليات مختلفة.

◀ تمَّ عمل تحليل محتوى لمضمون الاستجابات المختلفة لأفراد العينة التي طبقت عليهم الاستبانة.

◀ بناءً على ما سبق من خطوات ، صيغت مجموعة من البنود عددها (٣٦) بنداً، تم عرضها على سبعة مُحكمين بجامعة المنيا اثنين منهم تخصص مناهج وطرق تدريس لغة عربية للتأكد من الصياغة اللغوية لبنود المقياس، وخمسة تخصص علم نفس وصحة نفسية لإبداء آرائهم حول ملائمة هذه العبارات لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية، وقد تم الإبقاء على البنود التي حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠٪)، وتعديل صياغة بعض العبارات، وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (٣٢) بنداً حيث تم حذف (٤) بنود، وتم وضع خمسة بدائل للإجابة عن كل بند من بنود المقياس هي : دائماً (٥) ، غالباً (٤) ، أحياناً (٣) ، نادراً (٢) ، لا (١) .

◀ طبق المقياس في صورته الأولية على عينة قوامها (١٣٠) طالباً من طلاب جامعة المنيا ، ثم صُحِّحَ المقياس طبقاً لتقدير الدرجات السابق ذكره ..

• صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على ما يلي:

• الصدق العاملي:

تمَّ إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس وعددها (٣٢) بنداً ، بطريقة تحليل المكونات الرئيسية Principle Component Method ، كما تمَّ استخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation ، وقد أشارت النتائج إلى وجود ثلاث عوامل، و(٢٨) بنداً ، وذلك بناءً على المعايير الآتية : محك التشعب الجوهرى للبند بالعامل ≤ 0.35 وفقاً لمحك جيلفورد ، محك جوهرية العامل $\leq (3)$ ثلاثة تشعبات جوهرية، العامل الجوهرى ما كان له جذر كامن ≤ 1 ، واعتماداً على هذه المحكات حُذِفَ ثلاث عبارات هي: (١٠،٥٩،٢٢)، وبذلك أصبح عدد بنود المقياس في

صورته النهائية (٢٨) بنداً*، موزعة على ثلاثة عوامل فقط ، واستوعبت ٥٨.٣٠٨٪ من التباين الكلي للمقياس ، ويوضح جدول (١) تشبعات عبارات المقياس على هذه العوامل والجدور الكامنة لها ، ونسب تباينها .

جدول (١) تشبعات عبارات المقياس على العوامل والجدور الكامنة لها ، ونسب تباينها

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
عدم الاتزان الانفعالي		التفكير اللاعقلاني		الابتعاد العاطفي	
رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع	رقم البند	التشبع
١٠	٠,٨٧٦	٨	٠,٧٩٥	٢٣	٠,٧٩٤
٦	٠,٨٧٥	٧	٠,٧٦٩	٣	٠,٧٩٣
٤	٠,٨٦٣	١١	٠,٧٤٢	٩	٠,٧٥٩
١	٠,٨٤٧	١٩	٠,٧٠٥	٢٦	٠,٧٣٧
١٦	٠,٨٣٥	٢	٠,٦٦٣	١٢	٠,٧٣١
٢١	٠,٨١	١٧	٠,٦٥٣	٥	٠,٧١٨
١٣	٠,٧٨٨	٢٥	٠,٦٥	١٥	٠,٦١٢
٢٤	٠,٧٨٥	١٤	٠,٦٤٤	١٨	٠,٥٠٩
٢٨	٠,٧٦٦	٢٢	٠,٦١٩	٢٠	٠,٤٨٢
٢٧	٠,٧٢٤				
الجدر الكامن	٨,٠٢٨	الجدر الكامن	٥,٣٦٥	الجدر الكامن	٥,٢٦٦
نسبة التباين	٢٥,٠٨٧	نسبة التباين	١٦,٧٦٥	نسبة التباين	١٦,٤٥
	%		%		%
عدد العبارات	١٠	عدد العبارات	٩	عدد العبارات	٩

◀ العامل الأول: قد استوعب ٢٥,٠٨٧٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (١٠) بنود، تدور حول سرعة الانفعال والتأثر لأي سبب مع عدم القدرة على ضبط الانفعالات وتنظيمها، والشعور بالقلق من تغير الأحداث اليومية، والتأثر السريع لأي أقوال أو انتقادات من قبل الآخرين ، ... وعليه يمكن تسمية هذا العامل "عدم الاتزان الانفعالي".

◀ العامل الثاني: قد استوعب ١٦,٧٦٥٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (٩) بنود، تدور حول الاعتقادات الخاطئة حول التعاملات مع الآخرين والشك بهم، والتفسيرات اللاعقلانية والمبالغ فيها للمواقف المختلفة وكذلك التركيز بالتفاهات وتضخيمها ،... لذا يمكن تسمية العامل "التفكير اللاعقلاني".

◀ العامل الثالث والأخير ١٦,٤٥٦٪ من التباين الكلي، وتشبع عليه (٩) بنود، تدور حول تفضيل الفرد للعزلة والانطواء والابتعاد عن مشاركة الآخرين للمشكلات الخاصة، وتجنب مواقف التعبير عن المشاعر، والتوتر لمجرد التواجد في المناسبات الاجتماعية وتحاشيها خوفاً من المواقف المحرجة ؛ومن ثمَّ يمكن تسمية هذا العامل "الابتعاد العاطفي".

* أعيد ترقيم بنود المقياس مرة ثانية بعد حذف العبارات (٥، ٩، ١٠، ٢٢).

• ثبات المقياس:

تمَّ حساب معامل الثبات للمقياس على عينة قوامها (١٣٠) طالب ، عن طريق معامل "ألفا كرونباخ"، وتراوح معاملات "ألفا كرونباخ" للأبعاد ما بين (٠,٩٠٢) ، (٠,٩٦٩) ، بينما كان معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٥٧) وهي قيم عالية لمعامل ألفا، مما يشير إلي تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات. ويوضح جدول (٢) ذلك.

جدول (٢) معاملات ثبات ألفا لأبعاد مقياس الحساسية الانفعالية السلبية والمقياس ككل

المتغير	معاملات ألفا	المتغير	معاملات ألفا
عدم الاتزان الانفعالي	٠,٩٦٩	الابتعاد العاطفي	٠,٩٠٢
التفكير اللاعقلاني	٠,٩١	المقياس ككل	٠,٩٥٧

• برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي (إعداد الباحثة):

استندت الدراسة الحالية لبرنامج إرشادي يقوم على وجهة نظر "مارت لينهان" يعرف بالإرشاد السلوكي الجدلي وقد مر إعداد البرنامج بعدة خطوات كما يلي:

• تحديد الهدف من إعداد البرنامج الإرشادي:

◀ الهدف العام: يهدف البرنامج الإرشادي الحالي إلى خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية من طلاب الجامعة باستخدام الإرشاد السلوكي الجدلي.

◀ الأهداف الفرعية: وهي تنفرع من الهدف العام للبرنامج ، حيث يتم تحقيقها من خلال العمل داخل جلسات البرنامج ، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي :

◀ تعرف أفراد المجموعة الإرشادية، ما يلي:

◀ مفهوم الحساسية الانفعالية السلبية.

◀ أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية ، ومفهوم كل منها.

◀ مفهوم الإرشاد السلوكي الجدلي وبعض الجوانب المرتبطة به.

◀ بعض فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي لمساعدتهم على خفض الحساسية الانفعالية السلبية لديهم.

◀ تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إجراء بعض فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي.

◀ تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على تعلم بعض المهارات الحياتية الجديدة التي تساهم في خفض حساسيتهم الانفعالية السلبية من خلال تحقيق الثبات الانفعالي والتفكير المنطقي والاندماج العاطفي.

◀ تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على الاتزان الانفعالي من خلال التقييم الموضوعي للمواقف الحياتية المختلفة وخاصة التي تستثير شعورهم بالشك لخفض حساسيتهم الانفعالية السلبية.

◀ تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على تعديل الأساليب الخاطئة والمشوهة في التفكير كالتطرف في تقييم الأمور وذلك لمواجهة اندفاعاتهم لرؤية الأمور رؤية موضوعية ومرتنة.

◀ مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على التغلب على مشاعر الشك غير المنطقي وإساءة الظن بالآخرين من خلال تحقيق احترام الذات والثقة بهم.

- ◀ تحسين دافعية أفراد المجموعة الإرشادية للتغيير من خلال سلسلة من الاستراتيجيات الداعمة لقدرتهم على التحكم الشخصي وإدارة انفعالاتهم؛ مما يساهم في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لديهم.
- ◀ تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية تعميم قدراتهم الجديدة (ما تم تعلمه من مهارات أثناء الإرشاد) في المواقف المشابهة.
- ◀ تكليف أفراد المجموعة الإرشادية بالواجبات المنزلية أثناء الجلسات الإرشادية وعمل مذكرات يومية لمساعدتهم على تركيب خبراتهم الجديدة والوصول إلى توليفات معرفية وسلوكية أكثر توافقاً في الممارسات الحياتية.

• **بناء البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي:**

• **مصادر بناء البرنامج الإرشادي:**

قامت الباحثة بإعداد البرنامج الإرشادي الحالي في ضوء الاضطلاع على المصادر التالية : الإطار النظري للدراسة ، حيث يتناول المفاهيم والنظريات المختلفة المتعلقة بمتغيرات الدراسة (الإرشاد السلوكي الجدلي ، الحساسية الانفعالية السلبية)، الاطلاع على العديد من الكتابات الخاصة بالإرشاد السلوكي الجدلي ، الاطلاع على بعض الدراسات المرتبطة بالإرشاد السلوكي الجدلي ، وكذلك على الدراسات السابقة التي تناولت الحساسية الانفعالية وكذلك البرامج الإرشادية التي اهتمت بخفض الحساسية الانفعالية السلبية.

• **أسس بناء البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي:**

يقوم هذا البرنامج على مجموعة من الأسس المهمة، وهي:

- ◀ الأسس العامة: حيث يتم مراعاة حق الفرد في الإرشاد والعلاج النفسي ، وكذلك حقه في التقبل دون قيد أو شرط، وقد تم مراعاة الأسس العامة للإرشاد المعرفي بشكل عام وهي قابلية السلوك للتعديل والتغيير.
- ◀ الأسس الفلسفية: استمد البرنامج أصوله الفلسفية من النظرية المعرفية السلوكية، وافترضا "لينهان" في العلاج السلوكي الجدلي الذي اعتمد على فكرة الجدلية ، والمتضادات، والموازنة الجدلية بين التقبل والتغيير، وتعلم مهارات حياتية جديدة لمواجهة الضغوط اليومية، وأيضاً تمت مراعاة الأسس الفلسفية العامة من حيث مراعاة أخلاق الإرشاد وسرية البيانات والعلاقة المهنية القائمة على التقبل والإقناع.
- ◀ الأسس النفسية والتربوية: تم مراعاة الخصائص العامة للنمو في مرحلة المراهقة المتأخرة بصفة عامة، مع مراعاة الفروق بين أفراد العينة.
- ◀ الأسس الاجتماعية: حيث الاهتمام بالفرد ككائن اجتماعي يؤثر ويتأثر في البيئة التي يعيش فيها ، وقد أُسْتُخْدِمَ أسلوب الإرشاد الجماعي أثناء تطبيق جلسات البرنامج؛ لتمتعه بكفاءة عالية في العملية الإرشادية وفقاً لما أوضحته الدراسات.

• **مراحل البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي:**

تم تقسيمها حسب تقسيمات الإرشاد السلوكي الجدلي كما يلي:

◀ المرحلة التمهيديّة (التكيف مع الإرشاد والالتزام): وتضمنت الجلسات من (١-٤) حيث شملت التمهيد والتعارف بين الباحث وأفراد المجموعة الإرشادية وتكوين العلاقة الإرشادية القائمة على التقبل والمودة، وتدريب أفراد العينة على الالتزام حيث تم الاتفاق على تعليمات البرنامج ومناقشة توقعاتهم وأفكارهم، وتعريفهم بالإطار العام للبرنامج وتقديم شرح مختصر عن الإرشاد السلوكي الجدلي والحساسية الانفعالية السلبية.

◀ المرحلة الأولى والثانية (إحراز الإمكانيات الأساسية -التعرض -معالجة الانفعالات): وتضمنت الجلسات من (٥-١٤) حيث تم فيها محاولة خفض الحساسية الانفعالية السلبية من خلال الوقوف على أبعادها (عدم الاستقرار والاتزان النفسي -التفسير اللاعقلاني للأشياء -الابتعاد العاطفي) وذلك بتدريب أفراد المجموعة الإرشادية على بعض المهارات الجديدة واستخدام فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي والأنشطة المناسبة، ومساعدتهم على تطبيق ما تم تعلمه بالجلسات في الحياة اليومية من خلال الواجبات المنزلية.

◀ المرحلة الثالثة (احترام الذات وتحقيق الأهداف): وتضمنت الجلستين (١٥-١٦) وجلسة المتابعة، وفيها تم تشجيع وتدريب أفراد المجموعة الإرشادية على تعميم المهارات السلوكية المتعلمة، والوصول بهم إلى احترام الذات والاستقلالية من خلال مساعدتهم على تقييم الذات والثقة بها باستخدام المراقبة الذاتية والوصول بهم إلى فهم أفضل لأنفسهم وللآخرين، ومن ثم الشعور بالسعادة، إلى أن تم إنهاء جلسات البرنامج والاستمرار في التواصل مع أفراد العينة من خلال الاتصالات التليفونية، وإجراء المتابعة، ومعرفة استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي.

• الفنيات المستخدمة في برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي:

تعتمد الباحثة بصفة أساسية عند بناء جلسات البرنامج على عدد من الفنيات التي يقوم عليها الإرشاد السلوكي الجدلي، إلى جانب بعض الفنيات المساعدة، وهي: فنية الاسترخاء العضلي، التخيل الذاتي، الواجب المنزلي، وفيما يلي عرض موجز للفنيات المستخدمة:

◀ التدريب على اليقظة العقلية Mindfulness: وقد أُسْتُخْدِمَتْ تلك الفنية في مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية في تحديد أهمّ المواقع في حياتهم الجامعية والأسرية والتي تستثير لديهم الشعور بالشك، مع تحديد الطرق التي استخدموها للتعامل مع تلك المواقع، ثم يقيم كل فرد منهم تلك الطرق ونواتجها؛ مما ينمي لديه أسلوب حياة جديد يعتمد على الوعي العقلي، ويتعلم الإدراك الموضوعي للأشياء الحياتية .

◀ دفاع الشيطان Devils Advocate: ويستخدم من أجل التعديل المعرفي لأفكار العميل السلبية عن حياته، وتم استخدام هذه الفنية في مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تقبل الحياة الجامعية والتوقف عن التفكير في محاولة الابتعاد عن الآخرين؛ لأن في حياتهم معهم ما يدعو للتواصل معهم

حتى وإن كان يتخللها مضايقات ومشكلات، فقد كان موقف أفراد العينة أن الحياة الجامعية أصبحت مرهقة ومليئة بالمشكلات ويلزم إيقافها ، فوقفت الباحثة موقف دفاع الشيطان وأخبرتهم بأن معهم حق وأن حياتهم مع أصدقائهم وأساتذتهم تعنى المشقة؛ ومن ثم فإن كل من يعاني من مشكلات مع أصدقائه عليه أن يدير ظهره للجميع ويواصل حياته منفردا أو ربما يترك الجامعة ويتخلى عن التعليم حتى لا يحتك بأحد وينعم بالاستقرار، وهنا يمكن للعميل اكتشاف التناقض بين هذه الأفكار ويدرك أفكاره المتطرفة والوصول للوسيطية في التفكير.

«المجاز The use of metaphor: وقد أُسْتُخْدِمَتْ هذه الفنية بالاعتماد على القصص والحكايات لمساعدتهم على اكتشاف معانٍ جديدة في حياتهم الشخصية.

«الفصل بين المتناقضات الظاهرية Paradoxical inter vention: وتم استخدامها في البرنامج الحالي في تعديل التفكير اللاعقلاني والمتمثل في سوء الظن بالآخرين لدى أفراد المجموعة الإرشادية حيث تم مساعدتهم على إدراك الأمور المتناقضة بصور بها تقبل حتى يصل العميل للتكيف مع الأمور الحياتية وفهمها بطريقة صحيحة ؛ مما يساعد في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي الحالي.

«المراقبة الذاتية: ولقد أُسْتُخْدِمَتْ في البرنامج الحالي من خلال الطلب من أفراد العينة تسجيل مواقفهم اليومية وسلوكياتهم وتقييمها والمراجعة المستمرة لهذه المذكرات مع الباحثة لتقييم أفكارهم ومناقشتها جديلا للوصول بهم لاكتشاف عدم منطقية هذه الأفكار وإعادة تقييمها؛ بما يخفف من حساسيتهم الانفعالية السلبية.

«فنية التعريض Exposure: حيث تم تعريض كل فرد بالعينة لموقف مواجهة يتم فيه التعبير عن مشاعره لكل الأفراد في المجموعة؛ مما قد يساهم ذلك في التأثير على الأعراض السلبية لمشكلة الحساسية الانفعالية السلبية بإطفاؤها، وذلك بمواجهة سلوك التجنب المعزز للمشكلة.

«الاسترخاء العضلي Muscular Relaxation: وتتضمن استرخاء العضلات، والتحكم في التنفس ورؤية مناظر سارة والتأمل بهدف تنمية الوعي بالذات والتأقلم مع حالة القلق ومناقشة الأفكار السلبية وتنمية الإحساس بالتفوق والتحكم في الأعراض (سيد عبد العظيم محمد ، فضل إبراهيم عبد الصمد ، محمد عبد التواب أبو النور، ٢٠١٠، ٢١١)، وهنا تم تدريب أفراد العينة على الاسترخاء التدريجي لكل عضلات الجسم حيث يتم استرخاء جميع عضلات الجسم والتأكيد على التدريب عليها خارج الجلسات بمعدل لا يقل عن مرتين يوميا وذلك لمساعدتهم على التحكم في الانفعالات والسلوكيات الاندفاعية.

«التخيل الذاتي: وتم استخدامها في مساعدة أفراد العينة على التحكم في انفعالاتهم من خلال تدريبهم على تخيل النواتج السلبية المرتبطة بعدم

السيطرة على الانفعالات والغضب الشديد، وكذلك تخيل السلوك الإيجابي لبعض المواقف وتذكر نواتجه؛ وذلك لتحفيزهم على الاستمرار على السلوكيات الإيجابية وضبط الذات.

◀ الواجب المنزلي: وفيها يتم تحديد مجموعة من السلوكيات والمهارات يتعين أدائها من قبل العميل خارج الجلسات، وتحدد في نهاية كل جلسة بما يتناسب مع هدف العلاج، مع الحرص على تقييمها في بداية الجلسة التالية، ولا يتم الانتقال من نمط سلوك معين إلى آخر حتى يتم التأكد من نجاح تنفيذ السلوك السابق (زينب محمود شقير، ٢٠٠٢، ٢٧٤- ٢٧٥)، وقد تم وضع واجبات منزلية بكل جلسة بالبرنامج الحالي وتقييمها في بداية الجلسة التالية.

• إجراءات تنفيذ البرنامج، ويمكن تحديدها كما يلي:

◀ تحديد الفئة المستهدفة: تكونت أفراد المجموعة الإرشادية من طلاب جامعة المنيا .

◀ تحديد الزمن الذي تستغرقه جلسات البرنامج: استغرق تنفيذ البرنامج فترة زمنية قدرها (٨) أسابيع تقريبا .

◀ تحديد مكان جلسات البرنامج: تم إجراء الجلسات بالمكتب الخاص بالباحثة بكلية التربية - جامعة المنيا .

◀ تحديد عدد جلسات البرنامج: (١٦) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً .

◀ الطريقة التي قدم بها البرنامج : تجمع بين الفردية والجماعية .

تلخيص موضوعات جلسات البرنامج*، من خلال الجدول التالي:

جدول(٣) محتوى جلسات البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي

الجلسة/الزمن	العنوان	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	أنشطة الجلسة
الأولى	التمهيد	١- بناء علاقة إرشادية قائمة على التقبل بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية.		نشاط نصف (اجتماعي):
٧٥ دقيقة		٢- تعرف أفراد المجموعة الإرشادية على الإطار العام للبرنامج ومدى أهميته ونواتجه المرجوة على حياتهم.		
		٣- تطبيق أفراد المجموعة الإرشادية لمقياس الحساسية الانفعالية السلبية تطبيقاً قليباً.		
الثانية	المفاهيم الإرشادية السلوكي الأساسية وتطبيقها	١- تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بماهية الإرشاد السلوكي الجدلي.	المناقشة والمحاضرة والحوار	
٦٠ دقيقة		٢- تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بأسس الإرشاد السلوكي الجدلي.		

* جلسات البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي بالتفصيل توجد في متن الدراسة

الجلسة	أنشطة الجلسة	الفنيات المستخدمة	أهداف الجلسة	العنوان	الجلسة/الزمن
		المناقشة و الحوار والمحاضرة	١- تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بمبادئ وافترضات الإرشاد السلوكي الجذلي.	المفاهيم الأساسية للإرشاد السلوكي وتطبيقها	الثالثة
			٢- تعرف أفراد المجموعة الإرشادية فنيات الإرشاد السلوكي الجذلي.		٦٠ دقيقة
نشاط (بطاقات المناقشة)	الحوار الجذلي - المجازي - الواجب المنزلي		١. تعرف أفراد المجموعة الإرشادية مفهوم الحسلية الانفعالية.	تعرف جوانب الحساسية الانفعالية السلبية	الرابعة
			٢. تعرف أفراد المجموعة الإرشادية أنماط الحسلية الانفعالية.		٧٥ دقيقة
	المناقشة و الحوار العضلي - الواجب المنزلي	الاسترخاء العضلي - الواجب المنزلي	١- تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بمفهوم الاتزان الانفعالي.	تتمية الاستقرار والاتزان الانفعالي	الخامسة
			٢- تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على الثبات الانفعالي من خلال التقييم الموضوعي للموقف بما يخفف حساسيتهم الانفعالية.		٧٥ دقيقة
	الاسترخاء العضلي - الواجب المنزلي		٣- تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بفنية الاسترخاء العضلي وشروطها.	تابع تنمية الاستقرار والاتزان الانفعالي	السادسة
			٤- تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على القيام باسترخاء اليدين والكتفين ومنطقة الرأس.		٧٠ دقيقة
نشاط (تحكم في نفسك)	التخيل الذاتي - الواجب المنزلي		١. تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على التدريب على الاسترخاء لتخفيف حدة التوتر والتحكم في الانفعالات والسلوكيات الاندفاعية.	تابع تنمية الاستقرار والاتزان الانفعالي	السابعة
			٢. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على القيام باسترخاء لمنطقة الرقبة والظهر والبطن والساقين والقدمين.		٧٠ دقيقة
			١. تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بالنواتج السلبية لعدم التحكم في الانفعالات والحدة الانفعالية .	تابع تنمية الاستقرار والاتزان الانفعالي	الثامنة
			٢. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إجراء فنية التخيل الذاتي بما يني لديهم الاستقرار والثبات الانفعالي وإمكانية التحكم في الانفعالات.		
			٣. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على الاتزان الانفعالي من خلال التقييم الموضوعي للموقف لخفض الحسلية الانفعالية لديهم.		
			١. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على	٦- ١	

الجلسة / العنوان	أهداف الجلسة	القيادات المستخدمة	أنشطة الجلسة
٩٠ دقيقة	التعامل بإيجابية مع الضغوط والمشكلات الحياتية. ٢. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إجراء فنية التدريب على اليقظة العقلية بما يساعد على التغلب على مشاعر الشك غير المنطقي وإساءة الظن بالآخرين بما يخفف من حساسيتهم الانفعالية السلبية. ٣. تنمية الوعي العقلي لأفراد المجموعة الإرشادية للأمور والخبرات الشخصية التي يتعرضون لها وكيفية تعاملهم معها، مما يخلصهم من اندفاعاتهم ويحسن مزاجهم الشخصي.		
التاسعة ٩٠ دقيقة	١- تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بمفهوم الأفكار اللاعقلانية. ٢- تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على تحديد أنماط التفكير الخاطئ التي تتدرج تحتها الأفكار السلبية المرتبطة بتعاملات الفرد مع الآخرين. ٣- تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إجراء فنية المراقبة الذاتية. ٤- مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على مراقبة الذات لإعادة تقييم أفكارهم ومعتقداتهم بما يخفف من حساسيتهم الانفعالية السلبية.	المراقبة الذاتية - الواجب المنزلي.	نشاط (نموذج الأفكار السلبية) نشاط (التفكير الإيجابي)
العاشرة ٧٥ دقيقة	١. تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بالآثار السلبية المترتبة على سوء الظن بالآخرين. ٢. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إجراء فنية الفصل بين المتناقضات الظاهرية. ٣. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على الوعي بعدم عقلانية سوء الظن المتواصل في الآخرين.	الفصل بين المتناقضات الظاهرية - الواجب المنزلي.	نشاط تعليمي (الشخصية سيئة الظن)
الحادية عشر ٦٠ دقيقة	١. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إجراء فنية دفاع الشيطان. ٢. مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تعديل المفاهيم العقلية الخاطئة والمنطرفة في جميع المواقف الحياتية لمواجهة حكمهم السلبي على الأمور؛ مما يخفف من حساسيتهم الانفعالية السلبية.	دفاع الشيطان - الواجب المنزلي.	
الثانية عشر ٨٠ دقيقة	١. تعرف أفراد المجموعة الإرشادية بمفهوم الابتعاد العاطفي. ٢. تنمية الوعي لأفراد المجموعة الإرشادية بالآثار السلبية المترتبة على التذبذب في معاملة الآخرين. ٣. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على مجموعة من المهارات الاجتماعية والتي يمكنهم من خلالها تحقيق مستوى مقبول من الاندماج العاطفي والاستقرار في	المجاز - التدريب على المهارات - الواجب المنزلي.	نشاط (سلم على) نشاط قصصي (سرد موقف)

الجلسة/ الزمن	العنوان	أهداف الجلسة	القياسات المستخدمة	أنشطة الجلسة
		التواصل الاجتماعي بما يخفف من حساسيتهم الانفعالية السلبية.		
الثالثة عشر ١٠٠ دقيقة	تابع خفض الاعتماد العاطفي	١. تنمية الوعي العقلي لأفراد المجموعة الإرشادية باستخدام أساليب جديدة لخفض الابتعاد العاطفي. ٢. تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إجراء فنية التعريض. ٣. تنمية الوعي العقلي لأفراد المجموعة الإرشادية بقدرتهم على إقامة علاقات اجتماعية فعالة قائمة على الحوار الفعال. ٤. مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على التعبير عن مشاعرهم بفعالية بما يساعد على التقلب على رغبتهم في تجنب الآخرين؛ وبالتالي خفض الحساسية الانفعالية السلبية لديهم.	التعريض - الواجب المنزلي.	نشاط (زن التصرف)
الرابعة عشر ٩٠ دقيقة	تابع خفض الاعتماد العاطفي	١. تنمية دافعية أفراد المجموعة الإرشادية للتغير بالتحكم الشخصي في سلوكياتهم مما يخفف من حساسيتهم الانفعالية السلبية. ٢. تنمية الاندماج العاطفي لدى أفراد المجموعة الإرشادية بطريقة فعالة .	المجاز - الواجب المنزلي.	نشاط (الكرسي الساخن) - نشاط (ماذا يحدث لو)
الخامسة عشر ٩٠ دقيقة	تعميم الخبرات الجديدة وتقدير الذات	١. تشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على اكتشاف أهمية دورهم بالحياة؛ مما ينمي شعورهم بتقدير الذات. ٢. توعية أفراد المجموعة الإرشادية بأهمية ما تعلموه من خبرات جديدة للتقلب على أفكارهم اللاعقلانية ومشاعرهم السلبية. ٣. مساعدة أفراد المجموعة الإرشادية على تأمل حقيقة أفكارهم اللاعقلانية واندفاعاتهم ومدى إمكانية خفض حدتها.	المراقبة الذاتية، الواجب المنزلي.	نشاط كتابي
السادسة عشر ٦٠ دقيقة	الخاتمة والتقييم	١- تطبيق استمارة تقييم جلسات البرنامج للتعرف على مدى استفادتهم من البرنامج المستخدم. ٢- تطبيق مقياس الحساسية الانفعالية السلبية تطبيقاً بعدياً على أفراد المجموعة الإرشادية ٣- إنهاء جلسات البرنامج. ٤- الاتفاق على موعد لقاء المتابعة.		

• منهج الدراسة:

أستُخدم المنهج التجريبي المعتمد على التصميم شبه التجريبي بهدف التعرف على فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة ، وذلك من خلال القياس القبلي، والبعدي، والتتبعي

لقياس الحساسية الانفعالية السلبية المعد والمستخدم في الدراسة الحالية على أفراد المجموعة الإرشادية.

• الأساليب الإحصائية:

استخدمت الأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من صحة فروض الدراسة ، وهي: معاملات الارتباط ، اختبار ويلكوكسون Wilcoxon's Test ، اختبار مان وتني Mann-Whitney's Test.

• نتائج الدراسة وتفسيرها:

• نتائج الفرض الأول . ونصه: " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية لصالح القياس البعدي " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً تم استخدام اختبار ويلكوكسون للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي ، ويوضح جدول (٤) ذلك .

جدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية الدرجة الكلية وأبعاده.

الأبعاد	نوع القياس	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
عدم الاتزان الانفعالي	قبلي	الرتب السلبية	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨١-	٠,٠١
		الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		
	بعدي	الرتب المتساوية	صفر				
		الرتب السلبية	١٠	٥,٥	٥٥		
التفكير اللاعقلاني	قبلي	الرتب السلبية	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨١٢-	٠,٠١
		الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		
	بعدي	الرتب المتساوية	صفر				
		الرتب السلبية	١٠	٥,٥	٥٥		
الابتعاد العاطفي	قبلي	الرتب السلبية	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٠٧-	٠,٠١
		الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		
	بعدي	الرتب المتساوية	صفر				
		الرتب السلبية	١٠	٥,٥	٥٥		
الحساسية الانفعالية السلبية(الدرجة الكلية)	قبلي	الرتب السلبية	١٠	٥,٥	٥٥	٢,٨٠٥-	٠,٠١
		الرتب الموجبة	صفر	صفر	صفر		
	بعدي	الرتب المتساوية	صفر				
		الرتب السلبية	١٠	٥,٥	٥٥		

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الحساسية الانفعالية السلبية ، والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي في الوضع الأفضل، وذلك الفرق يعود لتأثير برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية.

وللتأكد من الدلالة العملية للنتائج التي تم الحصول عليها من معالجة الفرض الأول إحصائياً ، تم حساب حجم تأثير Effect Size البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي (المتغير المستقل) على الحساسية الانفعالية السلبية (المتغير التابع) باستخدام معادلة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام

معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة ، والذي يتم حسابه من المعادلة التالية، وذلك كما أوضحها عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٦، ١٥٤) كالتالي:

$$T_4 = \frac{1 - (1 - n)}{n} = (T ق)$$

حيث (T ق) = قوة العلاقة (معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة)، TI = مجموع رتب ذات الإشارة الموجبة ، n = عدد أزواج الدرجات.

ويتم تفسير قوة العلاقة (T ق) كما يلي : إذا كانت (T ق) > ٠,٤ فتدل على علاقة ضعيفة وحجم تأثير ضعيف، وإذا كانت (T ق) ≥ ٠,٤ > ٠,٧ فتدل على علاقة متوسطة وحجم تأثير متوسط ، وإذا كانت (T ق) ≥ ٠,٧ > ٠,٩ فتدل على علاقة قوية وحجم تأثير قوى ، وإذا كانت (T ق) ≤ ٠,٩ فتدل على علاقة قوية جدا وحجم تأثير قوى جدا (عزت عبدالحميد حسن ، ٢٠١٠، ٢٨٣) ، ويوضح جدول (٥) قيم حجم التأثير التي تم الوصول إليها، كما يلي:

جدول (٥) قيم حجم التأثير للبرنامج الإرشادي على الحساسية الانفعالية السلبية:

المتغيرات	ن	قيمة T	قيمة قوة العلاقة (T ق)	نوعية التأثير
عدم الاتزان الانفعالي التفكير اللاعقلاني الابتعاد العاطفي الحساسية الانفعالية (الدرجة الكلية)	١٠	٥٥	١,٤	قوى جدا
		٥٥	١,٤	قوى جدا
		٥٥	١,٤	قوى جدا
		٥٥	١,٤	قوى جدا

طبقا للجدول (٥) وحيث إن قيم حجم التأثير أكبر من (٠,٩) على كل أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية والدرجة الكلية؛ من ثم يكون حجم التأثير كبيرا وقويا ، مما يدل على حجم تأثير قوى جدا للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع (الحساسية الانفعالية السلبية)، وتبدو هذه النتيجة منطقية ، حيث جاءت متسقة مع ما جاء بالإطار النظري حول دور وأهمية الإرشاد السلوكي الجدلي في تنظيم وضبط الانفعالات وتعديل البناء المعرفي للفرد وإحداث التآلف بين المتناقضات.

ومن ثم بالنظر إلى نتيجة الفرض الأول إجمالاً نجد أن هناك فروقا دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية وأبعاده المختلفة لأفراد المجموعة الإرشادية لصالح القياس البعدي، كما أن البرنامج كمتغير مستقل يتمتع بحجم تأثير كبير في المتغير التابع الحساسية الانفعالية السلبية ، وهذا يعني أن أولئك الأفراد انخفض مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لديهم بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستوى الحساسية الانفعالية السلبية لديهم قبل تطبيق البرنامج؛ مما يؤكد على فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة، وبهذه النتيجة يتم قبول الفرض الأول.

ولعل انخفاض مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمستواها لديهم قبل تطبيق البرنامج قد يرجع إلى ما سعى البرنامج الإرشادي الحالي إلى تحقيقه حيث ركز على زيادة الوعي العقلي لأفراد المجموعة الإرشادية من خلال التركيز على مشاعر كل منهم وانفعالاته وأفكاره وسلوكاته وقت حدوثها داخل الجلسات؛ مما ساهم في رفع قدرتهم على التعامل معها وإدارتها بشكل فعال يمكنهم من التخلص من اندفاعاتهم وتحسين مزاجهم الشخصي، بالإضافة إلى التركيز على مساعدة كل فرد على التخلص من المتناقضات والتغلب على كل ما يشوه البناء المعرفي لديه من خلال تعلم أساليب تفكير جديدة، ومحاولة تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة واستبدالها بأخرى منطقية وذلك باستخدام الإقناع الجدلي؛ مما قد ساهم في تحسين نظرهم للأمور الحياتية والحكم عليها بطريقة صحيحة بعيداً عن التهويل والمبالغة والتأويل الشخصي والتسرع في إصدار الأحكام، وكذلك قد ركز البرنامج الحالي على تعديل العواطف المتطرفة والزائدة عن الحد والمبالغ فيها لدى أفراد العينة؛ مما قد ساهم في تخفيف حدة انفعالاتهم وتنظيمها والسيطرة عليها؛ ومن ثم خفض حساسيتهم الانفعالية السلبية.

وأيضاً فإن مشاركة أفراد المجموعة الإرشادية في جلسات البرنامج يمكن أن تكون قد ساعدت في بث روح المبادرة الإيجابية والمثابرة لديهم، والابتعاد بهم عن السلبية، فقد لاحظت الباحثة أثناء الجلسات أن أفراد العينة كان لديهم اهتمام وتركيز في متابعة جميع الجلسات والحرص على المشاركة فيها، كما أن العلاقة بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية القائمة على الإنسانية والمودة والتشجيع والتقبل غير المشروط حيث فهم دوافع سلوكياتهم واحترام ما يقولونه أو يشعرون به أو يمارسونه، وكذلك إشعارهم بأن لديهم إمكانات وقدرات ذاتية وإنهم بحاجة فقط للتعلم لتحسين سلوكهم، يعد عاملاً أساسياً في نجاح البرنامج، فقد أكدت مارث أم. لينهان (٢٠١٤، ٤٠٩) على أهمية العلاقة الإرشادية في الإرشاد السلوكي الجدلي، وما لتعبيرات المرشد ومعاملته الحسنة للعمل وتدعيمه لتقدمه الإيجابي من دور مهم في العملية الإرشادية، فإن ذلك يشجع العميل على الالتزام بحضور الجلسات ويدفعه إلى مشاركة المرشد في تحمل مسؤولية الإرشاد واستغلال أقصى إمكاناته لتحسين مستوى جوانب حياته.

كما قد تفسر هذه النتيجة في ضوء أن جلسات الإرشاد السلوكي الجدلي وأنشطته هدفت لتشجيع أفراد المجموعة الإرشادية على أن يفكرون ويشعرون ويسلكون بطريقة إيجابية، فقد حقق البرنامج أثراً إيجابياً في خفض عدم الاتزان الانفعالي - كبعد من أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية - لدى أفراد العينة، فقد احتوى البرنامج على جلسات خاصة لتمكين كل فرد بالمجموعة من التعامل مع مشاعر الغضب والتوتر وإدارتها والسيطرة عليها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، فقد تم تدريب أفراد العينة على التقييم

الموضوعي للموقف المثير والتخلص من المشاعر السلبية حيث تم استخدام بعض فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي لمساعدتهم على ذلك ، مثل: المجاز والمدخل القصصي، التدريب على اليقظة العقلية بالإضافة إلى فنياتي الاسترخاء والتخيل الذاتي كفنيات مساعدة والتي من خلالها تم مساعدة كل فرد على التغلب على مشاعر الشك غير المنطقي وإساءة الظن بالآخرين ومواجهة كل منهم لذاته للوصول لمرحلة الاستقرار النفسي والهدوء مع إدراك مدى صحة مشاعره المبالغ فيها ؛ وبالتالي الوعي بها والبدء في محاولة التخلص منها والتدريب على ضبطها ؛ الأمر الذي قد ساعد في خفض حساسيتهم الانفعالية السلبية.

وأيضاً يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى مساعدة البرنامج الحالي لأفراد المجموعة الإرشادية على تعديل تفكيرهم اللاعقلاني كبعد من أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية من خلال اعتماد البرنامج بشكل أساسي على الإقناع الجدلي لتعديل المعتقدات والقناعات الخاصة لدى أفراد العينة بأخرى أكثر منطقية وإيجابية ، فقد تم التركيز خلال جلسات البرنامج على تدريب أفراد العينة وتشجيعهم على إعادة تقييم أفكارهم ومعتقداتهم وتوقعاتهم المرتبطة بعلاقاتهم بالآخرين والعمل على تغييرها، والوعي بعدم عقلانية الشك المتواصل في الآخرين والتطرف والمبالغة والتهويل في تقييم الأمور، ومحاولة تعديل الأساليب العقلية الخاطئة في التفكير ، وذلك من خلال استخدام بعض فنيات التعديل المعرفي (كالفصل بين المتناقضات الظاهرية -دفاع الشيطان) وفنية مراقبة الذات ، وذلك بالإضافة إلى استخدام بعض الأنشطة الكتابية مثل:(نموذج الأفكار السلبية - التفكير الإيجابي - الشخصية سيئة الظن) والتي ركزت على تحديد أنماط تفكيرهم الخاطئ ، وأفكارهم السلبية ومواجهتها .

كما ترجع أيضاً هذه النتيجة إلى أن البرنامج الحالي قد يكون ساعد في خفض الابتعاد العاطفي . أحد أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية . لدى أفراد المجموعة الإرشادية من خلال تقوية الاعتقاد لديهم فيما يمتلكونه من إمكانات وقدرات وإكسابهم الثقة بالنفس حيث تم تدريب أفراد العينة على مجموعة من مهارات الكفاءة الاجتماعية وتطبيقها في الحياة وكيفية تحسين القدرة على التواصل الإيجابي مع الآخرين ومحاولة تكرار الخبرات البناءة للاستفادة منها والتعرف على جوانب القصور لديهم ومواجهتها ، وتدريبهم على إمكانية التعبير عن مشاعرهم بفاعلية والتغلب على رغبتهم في تجنب الآخرين ، فقد تم استخدام بعض فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي مثل: التدريب على المهارات(كمهارة الإصغاء وتقبل النقد والتسامح) - وفنية التعريض والتي جعلت كل فرد بالمجموعة يتحدث ويعبر عن مشاعره بحرية، كما وأُستُخدمت بعض الأنشطة مثل: نشاط (سرد موقف، زن التصرف، الكرسي الساخن،... وغيرها)، والتي قد ساعدت كل فرد من أفراد المجموعة على الوعي بالذات وتقوية اندماجه مع الآخرين، ؛ لذا يكون بتلك النتيجة قد تحقق الفرض كلية.

• نتائج الفرض الثاني، ونصه: " لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات كل من الذكور والإناث من أفراد المجموعة الإرشادية على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية في القياس البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان - ويتنى-Mann Whitney لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث في القياس البعدى على أبعاد مقياس الحساسية الانفعالية السلبية، والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) قيمة (U) ودلالاتها للفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة الإرشادية في القياس البعدى على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية وأبعاده.

الأبعاد	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدالة الإحصائية
عدم الأتران الانفعالي	الذكور	٥	٦,١	٣٠,٥	٩,٥	٢٤,٥	٠,٦٢٩	غير دال
	الإناث	٥	٤,٩	٢٤,٥				
التفكير اللاعقلاني	الذكور	٥	٥,٢	٢٦	١١	٢٦	٠,٣١٦	غير دال
	الإناث	٥	٥,٨	٢٩				
الابتعاد العاطفي	الذكور	٥	٥,٩	٢٩,٥	١٠,٥	٢٥,٥	٠,٤٢	غير دال
	الإناث	٥	٥,١	٢٥,٥				
الحساسية الانفعالية السلبية (الدرجة الكلية)	الذكور	٥	٦,٣	٣١,٥	٨,٥	٢٣,٥	٠,٨٤١	غير دال
	الإناث	٥	٤,٧	٢٣,٥				

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة الإرشادية في القياس البعدى على أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على عدم اختلاف فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم باختلاف الجنس، وهو ما يثبت صحة الفرض الثاني.

وقد يرجع ذلك إلى أن البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي قد قدم بصورة متكافئة لكلا الجنسين من أفراد المجموعة الإرشادية؛ وذلك بغرض خفض الحساسية الانفعالية السلبية لديهم، فكلاهما خضع لنفس الإجراءات التجريبية؛ فما يعرض على الذكور داخل الجلسات تم عرضه أيضا على الإناث، ويتمثل ذلك في تقديم نفس المقالات الإرشادية عن الإرشاد السلوكي الجدلي والحساسية الانفعالية، ونفس الأنشطة داخل الجلسات لكلا الجنسين مثل نشاط: تحكم في نفسك، سرد موقف، زن التصرف، وغيرها من الأنشطة الأخرى، كما أنه قد تم استخدام بعض فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي داخل الجلسات مع الذكور والإناث وتم تدريبهم عليها ومشاركة كل فرد منهم في تطبيقها، فضلا عن أن لهم نفس عدد الجلسات والتي كانت موزعة على مدار كل أسبوع بواقع جلستين أسبوعيا، وكذلك قد طلب من كلا الجنسين أداء نفس الواجبات المنزلية، حيث تساعد هذه الواجبات على استمرار فعالية البرنامج الإرشادي لكل من الذكور والإناث، فهي تساعدهم على الاحتفاظ بما تعلموه من خبرات خلال جلسات البرنامج ومعرفة أثرها الإيجابي ومن ثم الوصول إلى

توليفات معرفية وسلوكية أكثر توافقاً في إطار الحياة اليومية؛ مما يكون قد ساعدهم على تحقيق الهدف العام للبرنامج بغض النظر عن نوع الجنس.

وكذلك قد حرصت الباحثة خلال الجلسات على التعامل مع كلا الجنسين بنفس المعاملة من حيث التشجيع والتقبل، كما لاحظت الباحثة أيضاً مدى حرص أفراد المجموعة الإرشادية سواء من الذكور أو الإناث على الاستفادة من جلسات وأنشطة البرنامج، فقد حضر وانتظم كلا الجنسين في البرنامج وشاركا بإيجابية؛ مما قد ساعد ذلك على عدم وجود فروق دالة بين درجات كل من الجنسين في الاستجابة على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية بعد تطبيق البرنامج.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة أيضاً إلى معاناة أفراد المجموعة الإرشادية ذكور وإناث من حيث المبالغة في رد الفعل نحو أتفه الأمور، التأويل السيئ لأي قول أو فعل، سرعة الانفعال، كثرة الخصومات، عدم تحمل النقد والاهتمام الشديد بأتفه الأمور، صعوبة التعبير عن المشاعر، وسرعة تغير الحالة الانفعالية من حالة إلى أخرى، وذلك قبل تطبيق جلسات البرنامج؛ مما ساعد ذلك على تشابه ظروفهم المتمثلة في: ارتفاع مستوى الحساسية الانفعالية السلبية لديهم، فضلاً عن انتمائهم إلى الفئتين الدراسيتين الثالثة والرابعة فكلاهما يعاني من نفس الضغوط الأكاديمية، كما أنهم من نفس العمر الزمني والمستوى الاجتماعي والاقتصادي تقريبا، مما قد يكون ساعد في عدم وجود فروق بين الجنسين في الاستفادة من البرنامج الإرشادي.

• نتائج الفرض الثالث، ونصه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي (بعد التطبيق مباشرة) والتتبعي (بعد فترته متابعة شهرين) على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية، والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (٧) يوضح ذلك:

ويتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي (بعد التطبيق مباشرة) والتتبعي (بعد فترته متابعة شهرين) على أبعاد مقياس الحساسية الانفعالية السلبية والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى استمرارية تأثير وفعالية البرنامج الإرشادي السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية.

وبالنظر إلى نتيجة الفرض الثالث وُجد أن الحساسية الانفعالية السلبية لدى أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين البعدي والتتبعي لم تختلف، وهو ما يثبت صحة الفرض؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث، وتؤكد هذه النتيجة أن الأنشطة والمهارات الجديدة المتعلمة خلال جلسات البرنامج المختلفة قد

اكتسبت صفة الاستمرارية ، وهنا يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يحتويه البرنامج من أنشطة وتدريبات وواجبات منزلية من واقع بيئة أفراد المجموعة الإرشادية مع الحرص على أدائها والانتظام في تقييمها ؛ وبالتالي من المتوقع انتقال أثر التدريب عليها إلى مواقف حياتية أخرى ، إضافة إلى تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على بعض المهارات الجديدة واستخدامها في المواقف الحقيقية كمهارة تقبل النقد والتسامح؛ ومن ثم فإن الاستخدام المتكرر لتلك المهارات والأساليب المتعلمة داخل جلسات البرنامج جعل من الصعب نسيانها أو التخلي عن ممارستها فقد صارت جزءا من شخصياتهم ؛ الأمر الذي قد ساهم في استمرارية الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي، ومما يدعم ذلك ما أوضحه كلا من (Dimeff& Linehan, 2001, 10; Mirza,2012,10) حيث أشاروا إلى أنه من الوظائف والأهداف الرئيسية للإرشاد السلوكي الجدلي تطوير قدرات العميل من خلال التدريب على المهارات ، وكذلك مساعدته على تعميم قدراته الجديدة في بيئته الحياتية الطبيعية.

جدول (٧) نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة الإرشادية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس الحساسية الانفعالية السلبية الدرجة الكلية وأبعاده.

الأبعاد	نوع القياس	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة الإحصائية
عدم الاتزان الانفعالي	بعدي	الرتب السلبية	٥	٥,٨	٢٩	٠,١٥٥-	غير دال
	تتبعي	الرتب الموجبة	٥	٥,٢	٢٦		
		الرتب المتساوية	صفر				
التفكير اللاعقلاني	بعدي	الرتب السلبية	٦	٥,٨٣	٣٥	٠,٧٨٤-	غير دال
	تتبعي	الرتب الموجبة	٤	٥	٢٠		
		الرتب المتساوية	صفر				
الابتعاد العاطفي	بعدي	الرتب السلبية	٦	٥	٣٠	٠,٢٦٢-	غير دال
	تتبعي	الرتب الموجبة	٤	٦,٢٥	٢٥		
		الرتب المتساوية	صفر				
الحساسية الانفعالية السلبية(الدرجة الكلية)	بعدي	الرتب السلبية	٦	٥,٢٥	٣١,٥	٠,٤١٢-	غير دال
	تتبعي	الرتب الموجبة	٤	٥,٨٨	٢٣,٥		
		الرتب المتساوية	صفر				

كما يمكن أيضا إرجاع تلك النتيجة إلى أن أفراد المجموعة الإرشادية قد تمكنوا من تعلم بعض فنيات الإرشاد السلوكي الجدلي والتي امتد أثرها الإيجابي إلى فترة ما بعد التطبيق ، مثل التدريب على اليقظة العقلية ، الفصل بين المتناقضات الظاهرية ، وكيفية استخدامها وتطبيقها عند تعرضهم لأي موقف ، فقد أدركوا فائدة ممارسة تلك الفنيات ، فهي تساعدهم على إيجاد أسلوب حياة يعتمد على الوعي العقلي والإدراك الموضوعي للأمور المختلفة، وفهم الأحداث بمسارها الصحيح فكل منهم أصبح على وعى بمشكلاته وقادر على إدراك أفكاره ومشاعره وسلوكياته مع إمكانية تقييمها ؛ مما يساعد على ضبط الذات وبالتالي استمرار انخفاض مستوى الحساسية الانفعالية السلبية ، وكذلك فنية دفاع الشيطان التي قد ساعدت أفراد العينة على الوصول لقناعات جديدة أكثر منطقية وإعادة التفكير فيها وتطبيقها في الحياة اليومية

، بالإضافة إلى استخدامهم لفنيتي الاسترخاء والتخيل الذاتي التي اعتادوا على ممارستها مع أنفسهم، وتطبيقها في مواقف القلق والضغط وتعلم كيفية مواجهتها، لما لتعلم الاسترخاء من أهمية في تجديد النشاط وضبط الذات والتحكم في التغيرات الجسمية التي تحدث للفرد ، مما ساعدهم على التحكم في مشاعر التوتر والقلق والشعور بالهدوء والراحة النفسية ، ومن ثم كان لتلك الفنيات الفاعلية في الاستمرارية في استخدامها ؛ الأمر الذي ساعد على تطبيق ما تعلموه داخل الجلسات في حياتهم اليومية .

وكذلك يمكن إرجاع هذه النتيجة أيضا إلى تطبيق أفراد العينة لفنية المراقبة الذاتية حتى بعد انتهاء جلسات البرنامج فعند مقابلة أفراد المجموعة الإرشادية خلال فترة المتابعة أوضحوا مدى استفادتهم من استخدام تلك الفنية ، حيث قام كل منهم بتخصيص مذكرة لتسجيل مواقفهم اليومية ومشكلاتهم وردود أفعالهم وتقييمهم لها ومدى الاستفادة منها، مما ساعد على بقاء أثر التعلم واستمرار التحسن الذي طرأ على أبعاد حساسيتهم الانفعالية السلبية، ومما يدعم أيضا فعالية البرنامج الإرشادي واستمراريته استخدام الاتصالات الهاتفية بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية خلال فترة المتابعة ، فقد أكدت مارث إم. لينهان (٢٠١٤، ٢٦٧) على أهمية الاتصال بين المعالج والعملاء خلال فترة المتابعة وخاصة الاتصال من خلال الهاتف ، فقد يكونون بحاجة إلى المساعدة للتعميم النجاح لما تم تعلمه في الإرشاد السلوكي الجدلي وذلك في حياتهم اليومية .

وكذلك يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى حرص المشاركين على الاندماج في البرنامج والالتزام بأنشطته وفتياته والاستمرار فيه حتى بعد انتهاء جلساته رغبة منهم في الاستفادة الحقيقية والتغلب على حساسيتهم الانفعالية السلبية ، وذلك لما يتناوله البرنامج الإرشادي من جوانب مهمة للفرد ، مثل: خفض عدم الاتزان الانفعالي وهو من أكثر أبعاد الحساسية الانفعالية السلبية أهمية وفقا لما أشار إليه أفراد المجموعة الإرشادية في تقارير المتابعة حيث أدركوا فائدة ممارسة مهارات ضبط الانفعالات والتحكم في الذات؛ مما جعلهم يحرصون على الاستمرار في تطبيق ما تعلموه في حياتهم اليومية، كما أن الفارق الذي لاحظته أفراد العينة بشخصياتهم في جانبي (التفكير اللاعقلاني -الابتعاد العاطفي) وتحسنهم للأفضل بعد تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي وفقا لما ذكروا بتقارير المتابعة؛ قد يكون ساهم في تمسكهم بما تعلموه من سلوكيات وأساليب ومهارات خلال جلسات البرنامج والحرص على المحافظة عليها والانتظام في إتباعها في حياتهم الفعلية ، الأمر الذي اكسب الأثر الإيجابي للبرنامج نوعا من الاستمرارية .

كما لوحظ استمرار تأثير وفعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية، من خلال مقابلة أفراد المجموعة الإرشادية أثناء فترة المتابعة فقد ذكرت إحدى الحالات (أنثى): أنها كانت مستاءة من حياتها؛ فقد كانت دائما تشعر بعدم الرضا عن الآخرين وكثيرا ما تسيء الظن بهم ،

ويثار غضبها لأنفه الأسباب فقد كان رد فعلها بالسلب سريعاً لأي موقف، وكثيراً ما ترغب في جدال الآخرين، وقد استطاعت التغلب على ذلك بعد البرنامج الإرشادي فقد أصبحت أكثر قدرة على التفاعل بإيجابية مع الآخرين وأدركت أن كل فرد يحمل إيجابيات وسلبيات وأن الحياة بها درجات ألوان أخرى غير الأبيض والأسود؛ فأصبحت تشعر بالرضا عما حولها إلى حد ما عن ذي قبل، وتعلمت تحليل المواقف بطريقة صحيحة واستمر معها ذلك، وقد بدأت أثناء جلسات البرنامج بالاشتراك في بعض الأنشطة بالكلية مثلما اتفقت مع المرشدة واستمرت على ذلك بانتظام خلال فترة المتابعة، وهي الآن تشعر بالإيجابية والرضا عما سبق؛ وذلك ما يدعم فعالية البرنامج الإرشادي واستمراريته، وتحقيق أهدافه الموضوعية.

• توصيات الدراسة :

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أمكن صياغة بعض التوصيات كما يلي :
- « ضرورة تنظيم ندوات ومحاضرات تثقيفية تختص بتعليم مفاهيم وقواعد الإرشاد السلوكي الجدلي لطلاب الجامعة.
- « الاهتمام بتفعيل أدوار مركز الإرشاد النفسي بالجامعة لمحاولة التخفيف من حدة المشكلات النفسية التي يتعرض لها الطلاب .
- « ضرورة أن تكون البرامج الإرشادية جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية في الجامعة بحيث يسود الشعور بالأمن النفسي والاطمئنان بين الطلاب .
- « العمل على أن تكون العلاقة بين الطلاب وإدارة الكلية وأعضاء هيئة التدريس قائمة على الألفة والمودة والتفاهم ؛ لتشجيعهم على التعبير عن أنفسهم ومشكلاتهم بصراحة.
- « عمل دورات لتوعية الطلاب بمفهوم الحساسية الانفعالية السلبية والوقوف على أسبابها وآثارها وطرق التغلب عليه.
- « محاولة تطبيق البرنامج الإرشادي موضع الدراسة في العديد من المؤسسات المتخصصة والعيادات النفسية ومراكز الإرشاد النفسي والتربوي مع عينات أخرى من أجل خفض الحساسية الانفعالية السلبية لديهم.

• البحوث المقترحة:

- بناء على ما سبق يمكن اقتراح بعض البحوث التالية :
- « فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية وأثره في تحسين التوافق المهني لدى المعلمين.
- « فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في تخفيف الألكسيثيميا لدى طلاب الجامعة.
- « الحساسية الانفعالية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة.
- « الحساسية الانفعالية وعلاقتها باضطراب المناخ الأسري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

• المراجع:

- آلاء على محمد الشمالية (٢٠١٦). فاعلية الإرشاد الجمعي المستند للعلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- إبراهيم محمود بدر (٢٠١٢). الصحة النفسية وشباب ثورة ٢٥ يناير الأحرار " الأسس النظرية والجواب التطبيقية". القاهرة: دار طبية للطباعة.
- أحمد محمد جاد الرب أبو زيد (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى طالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية وأثره على أعراض هذا الاضطراب. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٥١)، ١- ٦٨.
- أكرم فتحي يونس زيدان (٢٠١٥). سلوك الثرثرة وعلاقته بالحساسية الانفعالية والتوكيدية لدى الجنسين. دراسات الطفولة، ١٨ (٦٩)، ١- ١٠.
- أنسام مصطفى السيد بظاظو (٢٠١١). برامج علاجية في تخفيف حدة اضطراب الشخصية النرجسية لدى الراشدين " النظريات والتطبيقات العلاجية". الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- جميلة رحيم عبد شذر الوائلي (٢٠١٥). أثر التعزيز التفاضلي للنقصان التدريجي في خفض الحساسية الانفعالية لدى الأطفال المعوقين سمعياً. المؤتمر العلمي الرابع لأبحاث المهبة والتفوق في الوطن العربي: الطالب في مدرسة المستقبل، المؤسسة الدولية للشباب والبيئة والتنمية - الأردن، أغسطس، ٢٨٩- ٣١٩.
- حامد عبدالسلام زهران (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- حسام محمود زكي على (٢٠١٥). فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في تنمية بعض مهارات المحاجة لدى طلبة الأعلام التربوي بجامعة المنيا. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٩١)، ٤١٩- ٤٥٨.
- حسين على فايد (٢٠٠٦). العلاج النفسي (أصوله - أخلاقياته - تطبيقاته). القاهرة: مؤسسة طبية.
- حنان خضر أبو منصور (٢٠١١). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظة غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.
- دعاء الصاوي السيد حسن (٢٠١٦). فاعلية كل من العلاج الجدلي السلوكي والعلاج بالتعقل في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحدية وأثر كل منهما في تحسين التوافق الزواجي لدى عينة من معلمات التعليم الأساسي المتزوجات. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- ديفيد هـ. بارلو (٢٠٠٢). مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية دليل علاجي تفصيلي. ترجمة: صفوت فرج ومحمد نجيب الصبوة ومصطفى احمد تركى وجمعة سيد يوسف وهبة إبراهيم الشيشي وحصة عبد الرحمن الناصر وهدي حسن جعفر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٦). علم النفس العيادي (الاكلينيكي): التشخيص النفسي، العلاج النفسي، الإرشاد النفسي، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- سيد عبد العظيم محمد، فضل إبراهيم عبد الصمد، محمد عبد التواب أبو النور (٢٠١٠). فنيات العلاج النفسي وتطبيقاته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشاد.

- عبد الرحمن سيد سليمان(٢٠١٠). العلاج السلوكي الجدلي (الديالكتيكي) كعلاج لسلوك تدمير الذات - إطار نظري. علم نفس، (٨٤، ٨٥، ٨٦، ٨٧)، سنة ٢٣، ٦، ٢٧-.
- عبد الله أبو زعيزع (٢٠٠٩). أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار يافا.
- عبد المنعم أحمد الدردير(٢٠٠٦). الإحصاء البارامترى واللابارامترى فى اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- عزت عبد الحميد حسن(٢٠١٠). حجم التأثير فى بحوث الموهوبين . المؤتمر العلمى الثامن" استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم : الواقع والطموحات"، كلية التربية ، جامعة الزقازيق، ٢١- ٢٢ أبريل، ٢٦١- ٢٩٩.
- عماد عبد حمزة العتابى (٢٠١٦). الحساسية الانفعالية لدى طلبة الجامعة وفعالية الإرشاد بفرض المفهوم الخاطئ رايمى في التقليل من فرط الحساسية السلبية. مجلة آداب ذي قار ، كلية الآداب ، جامعة ذي قار -العراق، (١٩)، ٣٣٤- ٣٧١.
- مارث إم. لينهان(٢٠١٤). العلاج المعرفى السلوكى لاضطلالاب الشخصية الحدية. ترجمة ألفت حسين كحلة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- مالك فضيل عبد الله(٢٠١٨). الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالتكؤ الاكاديمى لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، العراق، (٣٠)، ٧٣٦- ٧٩٤.
- مصطفى خليل محمود عطا لله (٢٠١٧). الأفكار اللاعقلانية وأعراض الشخصية التجنبية كمنبئ بالحساسية الانفعالية لدى المراهقين المكفوفين:دراسة سيكومترية كلينيكية.دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٨٣)، ٤٩٠- ٤٥٩.
- Bohus, M., Haaf, B., Stiglmayr, C., Pohl, U., Bohme, R. & Linehan, M. (2000). Evaluation of inpatient dialectical-behavioral therapy for borderline personality disorder a prospective study. Behaviour Research and Therapy, 38 ,875-887.
- Chan, A. (2014). 16 Habits of highly sensitive people. Wellness, Retrieved from https://www.huffingtonpost.com/2014/02/26/highly-sensitive-people-signs-habits_n_4810794.html.
- Dimeff , L. & Linehan , M. (2001). Dialectical behavior therapy in a nutshell . Journal of California Psychologist , 34, 10-13.
- Ferreira, C. (2012). The effects of a modified dialectical behavior therapy program on male inmates' coping skills. Doctor of Psychology, School of professional psychology, Pacific University, Hillsboro, Oregon.
- Fleming, A., McMahon, R., Moran, L., Peterson A. & Dreesen, A. (2015). Pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy group skills training for ADHD among college students. Journal of Attention Disorders, 19(3), 260-271.
- Frederic , A. (2008) . Effectiveness of dialectical behavior skill group for the treatment of self injurious behavior and eating disorder symptoms in patients with borderline personality disorder. Doctor of Philosophy, The Faculty of Graduate Studies, York University.

- Guarino, L. (2003). Emotional sensitivity: A new measure of Emotional lability and its moderating role in the stress – illness relationship. PHD. University of York. Department of Psychology.
- Guarino, L.& Roger, L.(2005). La diferencia de la sensibilidad emocional entre británicos y venezolanos. *Psicothema* ,17, 639-644.
- Haga,e., Aas, E., Grøholt, B., Tørmoen, A.,& Mehlum, L.(2018). Cost-effectiveness of dialectical behaviour therapy vs. enhanced usual care in the treatment of adolescents with self-harm. *Child & Adolescent Psychiatry& Mental Health*,12(1),12-22.
- Harned,M., Korslund,K.& Linehan,M.(2014). A pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy with and without the dialectical behavior therapy prolonged exposure protocol for suicidal and self-injuring women with borderline personality disorder and PTSD. *Behaviour research and therapy*,55,7-17.
- Herrera,V. & Guarino,L.(2008). Emotional Sensitivity, Stress, and Perceived Health in Venezuelan Marines. *Universitas Psychologica*,7(1), 185-198.
- Lindenboim, N., Anne, K.& Linehan, M. (2007). Skills practice in dialectical behavior therapy for suicidal women meeting criteria for borderline personality disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*. 14 , 147-156.
- Lousie, M., vanden , B. & Koeter, W .(2005). Dialectical behavioral therapy for women with borderline personality disorder , *British journal of Psychiatry* , 182 , 135- 140.
- Magnavita, J (2004). *Hand Book of Personality Disorders : Theory and Practice*. New Jersey- JohnWiely& Sons for Publishing.
- Marco,J., García-Palacios, A.& Botella, C.(2013). Dialectical behavioural therapy for oppositional defiant disorder in adolescents: A case series. *Psicothema*, 25, (2), 158-163.
- Marston, E., Hare, A. &Allen, J.(2010). Rejection sensitivity in late adolescence: Social and emotional sequelae marston, hare, and allen rejection sensitivity in late adolescence. *Journal of Research on Adolescence (Wiley-Blackwell)*, 20 (4), 959-982.
- Martens ,W. (2003). Emotional capacities and sensitivity in psychopaths, *Dynamical Psychology*, Utrecht, Netherlands. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/289292151_Emotional_capacities_and_sensitivity_in_psychopaths.
- McMain,S., Links,P., Gnam, W., Guimond, T., Cardish, R., Korman, L.& Streiner, D.(2009). A randomized trial of dialectical behavior therapy versus general psychiatric management for borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*,166(12):1365-1374.

- Mirza, N.(2012). Dialectical behavior therapy for conversion disorder: A Pilot study. Doctor of Psychology, The Faculty of The PGSP-Stanford, Psychology Department, Palo Alto University, Palo Alto, California.
- Neacsiu,A., Rizvi,S.& Linehan,M.(2010). Dialectical behavior therapy skills use as a mediator and outcome of treatment for borderline personality disorder. Behaviour Research and Therapy, 48 ,832-839.
- Nelson-Gray,R. , Keane,S., Hurst ,R., Mitchell ,J., Warburton, J., Chok, J.& Cobb, A.(2006). A modified DBT skills training program for oppositional defiant adolescents: promising preliminary findings. Behavior Research Therapy, 44(12):1811-1820.
- Rahmani,M., Omidi,A., Asemi,Z.,& Akbari,H(2018). The effect of dialectical behaviour therapy on binge eating, difficulties in emotion regulation and BMI in overweight patients with binge-eating disorder: A randomized controlled trial. Mental Health & Prevention,9,13-18.
- Rizvi,S., Dimeff,L., Skutch,J.,Carroll,D.&Linehan,M.(2011). A pilot study of the DBT coach: an interactive mobile phone application for individuals with borderline personality disorder and substance use disorder. Behavior Therapy,42,589-600.
- Roepke,S. , Schröder-Abé,M., Schütz,A., Jacob,G., Dams,A., Vater,A., Rüter,A., Merkl, A. , Heuser,I.& Lammers,C.(2011). Dialectic behavioural therapy has an impact on self-concept clarity and facets of self-esteem in women with borderline personality disorder. Clinical Psychology and Psychotherapy, 18, 148–158.
- Rudolph, J.& Zimmer-Gembeck, M.(2014). Parent relationships and adolescents' depression and social anxiety: Indirect associations via emotional sensitivity to rejection threat. Australian Journal of Psychology. 66 (2), 110-121.
- Shelton,D., Kesten,K. , Zhang,w. & Trestman,R.(2011). Impact of a Dialectic Behavior Therapy—Corrections Modified (DBT-CM) Upon Behaviorally Challenged Incarcerated Male Adolescents. Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 24 , 105–113.
- Shelton,D., Sampl,S., Kesten ,K., Zhang,W.& Trestman ,R.(2009). Treatment of impulsive aggression in correctional settings. Behavioral Sciences and The Law,27(5):787-800.
- Swales,M.(2009). Dialectical behaviour therapy: Description, research and future directions. International Journal of Behavioral Consultation and Therapy,5(2), 164-177.
- Tomlinson,M.(2015). The impact of dialectical behaviour therapy on aggression, anger, and hostility in a forensic psychiatric

population. Master of Science, The school of graduate and postdoctoral studies, The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

- Trupin,E., Stewart,D., Beach,B.& Boesky,L.(2002). Effectiveness of a dialectical behaviour therapy program for incarcerated female juvenile offenders. Child and Adolescent Mental Health. 7(3) , 121–127.
- Verheul,R., Van Den Bosch,L., Koeter,M., De Ridder,M., Stijnen,T.& Van Den Brink,W.(2003). Dialectical behaviour therapy for women with borderline personality disorder, British Journal of Psychiatry,182, 135- 140.



البحث السادس :

دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص فى خدمة المجتمع وتنمية
البيئة

إعداد :

أ / ميادة السيد على عوض ركه
باحثة ماجستير (أصول التربية)

أ.م.د/ رانيا وصفى عثمان
استاذ مساعد اصول التربية
بكلية التربية جامعة دمياط

أ.د/ السيد سلامة الخميسى
أستاذ أصول التربية المتفرغ
بكلية التربية جامعة دمياط

دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة

أ / ميادة السيد على عوض ركة
باحثة ماجستير (أصول التربية)

أ.م.د/ رانيا وصفي عثمان
استاذ مساعد اصول التربية
بكلية التربية جامعة دمياط

أ.د/ السيد سلامة الخميسي
استاذ اصول التربية المتفرغ
بكلية التربية جامعة دمياط

• المستخلص:

الجامعة هى ضمان تأييد المجتمع ومساندته فإن عليها أن تعمل على خدمته وأن تأخذ التغيرات الاجتماعية فى اعتبارها عند تحديد أهدافها ووظائفها وعند رسم سياساتها وتحديد علاقاتها، ومن خلال الأدوار التى تقوم بها الجامعة يتضح لنا مدى علاقتها بتنمية المجتمع وذلك بما تقدمه الجامعة ووظائفها الثلاث: (التدريس أو التعليم، البحث العلمى، خدمة المجتمع)، فعن طريق التدريس أو التعليم يتم نشر الثقافة بين الأجيال ويتم غرس وقيم مجتمعهم مع مواكبة التغيير للوصول إلى التقدم والحضارة بين الأمم، أما البحث العلمى فيحاول يعرض بعض مشاكل المجتمع مع عرض الحلول المثلى لها ومن خلال هذه الوظائف يتضح لنا أنهم جميعا يسهموا فى خدمة المجتمع فهذين الوظائفين سببا رئيسا فى رقى وتقدم المجتمع، ولقد ظهرت الوحدات ذات الطابع الخاص لكى تخدم وتحقق أهداف هذه الوظيفة. فهذه الوحدات تسهم فى حل الكثير من المشكلات سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية فتعمل على مواجهة قلة الموارد المالية وذلك من أجل النهوض بالعملية التعليمية والبحثية والتى من شأنها خدمة المجتمع.

الكلمات المفتاحية: الوحدات الجامعة ذات الطابع الخاص - خدمة المجتمع - تنمية البيئة

The Role of University of A special Nature in the Service of Society and Environmental Development .

Mayada Elsayed Ali Rekka , Prof.Dr/Elsayed Salama Al-khamisi /Rania Wasfi Osman

Abstract :

The university is to ensure the support of the society and its support, it must work to serve it and take social changes into account when determining its objectives and functions and in the design of its policy and determine its relationship, and through the roles played by the university it is clear to us show it relates to the development of society and what the university offers and its three functions : (or education, scientific research, community service), through teaching or education, culture is disseminated between generations and the values of their society are instilled with the change to achieve progress and civilization among the nations the scientific research attempts to present some problems of society, for these function is clear to us when Alozftin a major cause in the progress of society and promoted, special units have emerged to serve and achieve the objective of this function . these units contribute to the solution of many problems, whether economic or social, working to meet the lack of financial resources in order to promote the process of education and research, which will serve the community

Keywords: *University Special Units . Service of Society , Environmental Development*

• المقدمة

تعتبر الجامعة أساس تقدم المجتمعات لأنها منارة العلم والبحث والثقافة فهي تتبنى فكر المجتمع وثقافته في مختلف المجالات والتخصصات فهي معقل للحضارة والتقدم بين الشعوب ، ومن خلال الأدوار التي تقوم بها الجامعة يتضح لنا مدى علاقتها بتنمية المجتمع وذلك بما تقدمه الجامعة ووظائفها الثلاث : (التدريس أو التعليم ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع) ، فعن طريق التدريس أو التعليم يتم نشر الثقافة بين الأجيال ويتم غرس وقيم مجتمعهم مع مواكبة التغيير للوصول إلى التقدم والحضارة بين الأمم ، أما البحث العلمي فيحاول يعرض بعض مشاكل المجتمع مع عرض الحلول المثلى لها ومن خلال هذه الوظائف يتضح لنا أنهم جميعا يسهموا في خدمة المجتمع فهذين الوظيفتين سببا رئيسا في رقى وتقدم المجتمع .

وتشكل خدمة المجتمع إحدى الوظائف الأساسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالى ، ولذا لا يتوقف دور التعليم العالى عند التعليم والبحث والتطوير ، وإنما يمتد إلى خدمة قضايا المجتمع من خلال وحداته ومراكزه ومنشأته ومختبراته التى تقدم خبراتها واسهاماتها لجميع الهيئات والمؤسسات ، وهى تتجزء من خلال ما تقدمه من استشارات وأبحاث ، ومن خلال الحلول التى تقدمها لمعالجة المشكلات التى تعترض مختلف المؤسسات المجتمعية . ويتمثل الدور الريادى للتعليم العالى فى هذا الإطار فى تقديم خدماته للمجتمع ، من خلال الجامعات ومؤسسات التعليم العالى الأخرى التى تعد منارات إشعاع وفكر للمجتمع ، بما يتوفر لديها من مفكرين ومبدعين وباحثين . ولذا فإن التعليم العالى يسهم فى تنوير المجتمع وتناول المشكلات والتحديات التى يواجهها واقتراح الحلول المناسبة لحلها ، والتصدى للظواهر الدخيلة المؤثرة على قيمة ومعتقداته . (الربيعى : ٢٠٠٨ ، ص ٢٧ : ٢٨)

ولم تظهر وظيفة خدمة المجتمع فى الجامعات المصرية بصورة رسمية إلا بالقانون رقم ٣٤٥ لسنة ١٩٥٦ ، والذى تم استبداله بالقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ والذى ينص على جواز إنشاء وحدات ذات طابع خاص بالجامعات بقرار من مجلس الجامعة، وهذه الوحدات تقوم بتقديم خدمات تدريبية، وبحثية، وبيئية، وإنتاجية لمؤسسات المجتمع المختلفة مقابل الحصول على دخل مناسب. (الشافعى : ٢٠١٠ ، ص ٧٦)

فمفهوم الوحدة ذات الطابع الخاص يظهر فى تحويل الكلية إلى كيان فعال فى الاقتصاد الوطنى ، وتشجع الأجيال القادمة على اقتحام عالم اليوم بفكر عملى ، وعلمى متطورا مما يساعد على خلق مجتمع من المستثمرين الصغار قادرين على سرعة التبدل والتغيير . (شحاته : ٢٠١٤ ، ص ٩٦)

• مشكلة البحث :

باستقراء الوضع الراهن للدور الذى تقوم به الجامعة في خدمة المجتمع نجد أنه لا يزال محدود النطاق ، فهذه الوظيفة تحتل مركزا متدنيا من أولويات الجامعة قياسا إلى وظيفتي " التدريس " ، و"البحث العلمي" . (محمد، حسن : ١٩٩٦، ص٥٥) ، وقد تبين ذلك في بعض الدراسات التى أكدت ضعف أداء الجامعة المصرية في وظيفة خدمة المجتمع لعدة عوامل منها :

« غياب فلسفة واضحة لوظيفة خدمة المجتمع . (مجاهد : ١٩٩٦، ص٤٧١ : ٤٧٢) »
 « نقص التمويل اللازم والمناسب لتحقيق وظيفة الجامعات في خدمة المجتمع . (نصر : ٢٠٠٠، ص١١) »

« ضعف قنوات الاتصال بين الجامعات ومراكزها المتخصصة من جهة ، وبين المؤسسات والهيئات الإنتاجية والخدمية في المجتمع من جهة أخرى . (طلبة : ١٩٩٩، ص١٨٧) »

ومن خلال ما سبق دعت الحاجة الملحة لضرورة الاهتمام والتطوير لوظيفة خدمة المجتمع وذلك من خلال المشاركة الناجحة بين مؤسسات التعليم العالى والمؤسسات المجتمعية المختلفة، وذلك من خلال الأدوار التى تقدمها المراكز والوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص فى خدمة المجتمع سواء انتاجيا عن طريق السلع التى تنتجها هذه المراكز والوحدات أو عن طريق تقديم الاستشارات الفنية والدراسات العلمية فى مختلف المجالات سواء للأفراد أو الشركات أو الجهات الحكومية المختلفة ، فهذه المراكز أداء مهمة لإنتاج العديد من المشاريع الحيوية التى تتصل بالمؤسسة والمجتمع والفرد ، وتعتبر هذه المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص مركزا للإشعاع الحضارى والثقافى بالجامعات لأنها تقوم بأدوار هامة فى مجالات التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع ؛ حيث أنها تستجيب لمطالبه من خلال تطوير عمليات الإنتاج كما وكيفا وتدريب الكوادر الفنية والإدارية وتقديم الاستشارات الفنية وعمل الدراسات الاقتصادية ودراسات الجدوى للمشروعات المختلفة بما يستهدف فى النهاية خدمة المجتمع وتنميته وتحقيق أهدافه القومية . (محمد : ٢٠٠٢ ، ص٧٨)

وفي ضوء ذلك تحددت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تفعيل دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ؟

ويتضرع من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- « ما المقصود بالوحدات ذات الطابع الخاص ، وما أهم وظائفها ؟
- « ما المشكلات والمعوقات التى تواجه الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعات المصرية ؟
- « ما أهم الخبرات الأجنبية للجامعات فى مجال خدمة المجتمع ؟

« ما أهم ملامح التصور المقترح لتفعيل دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة ؟

• **أهداف البحث :**

« تحديد ماهية الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص من حيث المفهوم ،أهم وظائفها .

« التعرف على أهم المشكلات المعوقات التي تواجه الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعات المصرية .

« الوقوف على أهم الخبرات الأجنبية للجامعات فى مجال خدمة المجتمع .

« تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة .

• **أهمية البحث:**

« يسعى البحث الحالى لوضع تصور مقترح لتطوير أداء الجامعات المصرية لوظيفتها فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة وذلك من خلال الأدوار التي تقدمها الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص .

« تفيد نتائج البحث فى مساعدة نواب رؤساء الجامعات لخدمة المجتمع وتنمية البيئة ووكلاء الكليات لخدمة المجتمع وتنمية البيئة ومسؤولى الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص بالجامعات والكليات وتبصيرهم على التعرف والاطلاع على سبل تطوير الأدوار التي تقدمها تلك الوحدات من أجل تحقيق التطوير لأداء الجامعات فى تحقيق وظيفتها فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة .

• **منهج البحث:**

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي بجانبه التحليلي، من خلال رصد أهم آليات وأساليب تطوير الأدوار التي تقدمها تلك الوحدات من أجل تحقيق التطوير لأداء الجامعات فى تحقيق وظيفتها فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة .

• **مصطلحات البحث :**

• **الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص** "Special Units":

هى وحدات ذات نشاط اقتصادى لها رسالة اجتماعية وبيئية ولها بنية إدارية ونظام مالى مستقل عن الوحدات الإدارية حيث يوجد فى الوحدات الحكومية رقابة مالية قبل وبعد الصرف أما الوحدات ذات الطابع الخاص فيوجد بها رقابة مالية محدودة .(هلال : ٢٠٠٥ ، ص٦٥) .وهى وحدات تهدف إلى : (عبد التواب ، زغلول : ٢٠٠٨ ، ص٢٦٢)

« معاونة الجامعة فى القيام برسالتها سواء فى تعليم الطلاب أو تدريبهم . أو فى مجال البحوث .

« (إجراء البحوث العلمية الهادفة إلى حل المشاكل الواقعية التي يواجهها النشاط الانتاجى أو دور . الخدمات أو موقع العمل المختلفة فى المجتمع .

- ◀◀ معاونة النشاط الانتاجى بالأساليب العلمية التى تؤدى إلى تطوير وخلق أساليب جديدة يترتب عليها الإنتاج وتعدده وتحسينه .
- ◀◀ الاسهام فى تدريب : فراد المجتمع مع الجامعات الأخرى والهيئات العلمية والفنية الحديثة وتعليمهم ورفع كفايتهم الانتاجية فى شتى المجالات .
- ◀◀ توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى والهيئات العلمية على الصعيد العربى والعالمى .
- ◀◀ المساهمة فى تنفيذ مشروعات الجامعة وكلياتها ومعاهدها وتزويدها باحتياجاتهم والقيام بأعمال الصيانة والاصلاحات التى تدخل فى اختصاصاتها .
- ◀◀ القيام بالأعمال الإنتاجية للغير .

وسوف تتبنى الباحثة تعريف اجرائى للوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص : بأنها أنظمة إدارية مالية خدمية بكليات الجامعات تسهم بشكل فعال فى خدمة المجتمع والجامعة حيث تقوم بالتمويل الذاتى والاعتماد على مواردها المالية فتحقق فائضا كبيرا يمكن الاعتماد عليه فى المساهمة فى تمويل الموازنة العامة للدولة .

• مفهوم خدمة المجتمع "Society Service"

تعرف خدمة المجتمع بأنها " تلك العملية التي يتم من خلالها تمكين أفراد المجتمع وجماعاته ومؤسساته وهيئاته من تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة بوسائل وأساليب متنوعة تتناسب مع ظروف الاستفادة وحاجاته الفعلية.(عمادة البحث العلمى : ٢٠٠٠، ص:٧٩ :٨٠)

كما تعرف المجالس القومية المتخصصة خدمة المجتمع بأنها " كل ما تقدمه كليات الجامعة ومراكزها من أنشطة وخدمات تتوجه بها إلى غير طلابها النظامين أو أعضاء هيئة التدريس بها ، من أفراد المجتمع ومؤسساته بهدف إحداث تغييرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة .(المجالس القومية المتخصصة : ١٩٩٨، ص:٦٦٩ :٦٧٠)

وتتبنى الباحثة التعريف الإجرائى التالى: هى كل الخدمات التى تقدم من خلال الجامعة وكلياتها عن طريق الوحدات والمراكز والأنشطة الخدمية والشراكة المجتمعية وذلك لتلبية احتياجات المجتمع المحلى ومؤسساته والتعرف على مشكلاته وحلها والسعى لتحقيق أهدافه .

• الإطار النظري والمفاهيمي:

تعد خدمة الجامعة للمجتمع من خلال التفاعل الوثيق والمستمر مع البيئة من بين الأهداف الرئيسية للجامعة، حيث يتطلب الأمر نقل المعرفة والمشاركة التطبيقية فى برامج تطوير وتنمية البيئة المحلية، فالتعرف على مشاكل البيئة المحيطة ووضع الإمكانيات فى سبيل التوصل إلى الحلول المناسبة لعلاجها يجعل

الجامعة مركزاً حضارياً في مجتمعها تشع به على بيئتها المحيطة ويزداد تقدير الدولة والمواطنين لها ولدورها (بهاء الدين : ١٩٩٣، ص٢١). والجامعة مؤسسة تعليمية اجتماعية يعززها الكيان الاجتماعي كآلية فعالة للمحافظة على الهوية الثقافية وصيانة الذات الإنسانية والاجتماعية من ألوان التخلف، فضلا عن تطوير النماذج الثقافية والمعرفية والتقنية والمنهجية التي تنهض بمتطلبات الحياة الإنسانية داخل المجتمع (الخوالدة : ١٩٩٣، ص١١٩).

وبالرغم من أهمية الجامعة لتحقيق وظيفتها في خدمة المجتمع إلا أن هناك تواضعا واضحا لدور الجامعات العربية في تنمية وتعزيز هذه الوظيفة فالجامعات ومنذ تأسيسها كان جل اهتمامها التركيز على الوظائف التدريسية والبحثية ولهذا فإن الغموض وعدم الوضوح ما زال يشوب العلاقة بين الجامعة والمجتمع ، فجامعاتنا ما زالت تعاني عدم المقدرة على بناء علاقة تشاركية مع البيئة التي تعيش فيها علما بأن الروابط القوية بين الجامعة والمجتمع تحتم على الجامعة الاستمرار في عملية تحديث وتطوير برامجها وبحوثها وبما يتناسب مع حركة المجتمع وتطوره ، وهذا يفرض على الجامعة تعميق وتقوية أواصر العلاقة بينها وبين البيئة التي تتواجد فيها وصولا إلى اعتبار الهدف الثالث للجامعة والمتمثل في خدمة المجتمع والنهوض به الهدف الرئيسي للمؤسسة التعليمية ن وهذا ما يحتم على الجامعة أن تكون وثيقة الصلة مع بيئة توطنها تسعى دائما إلى تطوير هذه البيئة وتنميتها وتعمل على حل مشاكلها والنهوض بها إلى أفضل المستويات العلمية والاقتصادية والاجتماعية والصحية عن طريق ربط البحث العلمي باحتياجات هذه البيئة . (الشاروك: moedu.gov.bh/hec/UploadFiles/A3ali6.pdf)

فتعد خدمة المجتمع من أهم الأدوار التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي، فكل ما تقوم به الجامعات من أنشطة تعليمية أو بحثية يجب أن ينصب في النهاية في خدمة المجتمع بمختلف مستوياته وشرائحه ، فاتصال الجامعات بمجتمعاتها المحلية من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة والخدمات المجتمعية لم يعد أمر اختياري يمكن تركه بل أصبح هدفا استراتيجيا تقوم به الجامعات لما تفرضه العديد من المتغيرات في مجالات الحياة المختلفة ، فيعد اهتمام الجامعات بخدمة المجتمع أحد أهم العوامل التي تكسبها ثقة المجتمع والرأي العام ، وحيث أنها تكون عاملا من عوامل رفع الجامعات لمواقع متقدمة في التصنيفات العالمية لمؤسسات التعليم العالي ، وقد صنفت الخدمات التي تقدمها الجامعات للمجتمع من قبل المتخصصين إلى ثلاث مجالات : أولهما البحوث التطبيقية التي تهدف لحل مشكلة معينة تواجه المجتمع ، وثانيهما الاستشارات ممثلة في الخدمات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس في مجالات تخصصاتهم المختلفة ، ثالثهما : تنظيم البرامج التدريبية لمؤسسات الدولة . (سعيد : sustech.edu/files/workshop/20160511050614963.pdf).

• العلاقة بين الجامعة والمجتمع :

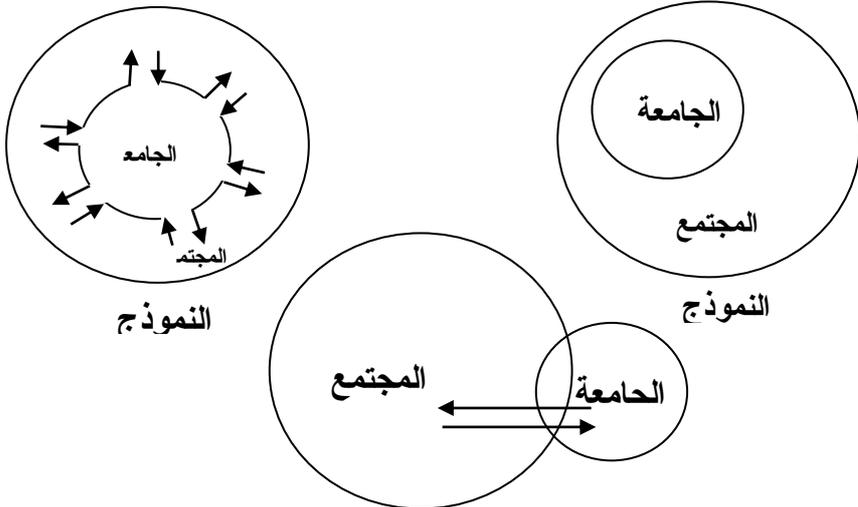
يمكن تحديد نماذج العلاقة بين الجامعة والمجتمع فى النماذج الثلاثة التالية (فهى: ١٩٨٥، ص:٧:٩):

◀ النموذج التوجيهى: ويؤكد على أن الجامعة هى برج عاجى، وأنها القيادة الحقيقية والنزيهة للمجتمع، ففىها تتوفر النخبة من عقول المجتمع، وفىها يجتمع كبار الأساتذة ورجال العلم، وهى لا تسمح بأن تقبل أى فرد فىها، فهى تعزز طلابها وفقا لمستوياتهم التعليمية وتعزز العاملين استنادا إلى إنتاجهم العلمى وخصائصهم الأخلاقية والسلوكية. والجامعة طبقاً لهذا النموذج تؤمن إيماناً عميقاً باستقلاليتها إدارياً وأكاديمياً.

◀ النموذج الوظيفى: ويؤكد على أن وظيفة خدمة المجتمع هى الوظيفة الكبرى للجامعة، وأن الجامعة عليها أن تقدم خدماتها مباشرة للجمهور من خلال مراكز لخدمة البيئات المختلفة تقدم برامج فى اللغة أو الثقافة العامة أو السياسة أو الاقتصاد، أى أن هذا النموذج يربط الجامعة ربطاً عضوياً دقيقاً بحاجات المجتمع.

◀ النموذج الوظيفى التوجيهى: ويحاول هذا النموذج الجمع بين الوظيفة الاجتماعية للجامعة وبين مسئولية الجامعة كجهاز للقيادة والتوجيه والرقابة والتقييم للاتجاهات المختلفة التى يمكن أن تؤثر فى حركة المجتمع وخطوط سيره.

ويمكن إيضاح النماذج الثلاثة السابقة فى الشكل التالى:



النموذج الوظيفى التوجيهى

شكل (١) يوضح نماذج العلاقة بين الجامعة والمجتمع

ومن خلال النماذج الثلاثة السابقة يتضح أن النموذج الوظيفي التوجيهي هو النموذج الأفضل لتحديد العلاقة بين الجامعة والمجتمع، حيث أنه يحفظ للجامعة استقلاليتها ودورها القيادي دون التأثير على دورها في خدمة المجتمع.

• دور الجامعة في تحقيق وظيفة "خدمة المجتمع":

وفي ظل التغيرات والتحولات العالمية المتسارعة، يمثل التعليم العالي أهمية كبيرة على صعيد تقدم المجتمعات ونموها. وثمة اتفاق عام سائد في الأدبيات المرتبطة بالتعليم الجامعي محلياً وعالمياً - على أن الجامعة منوط بها ثلاث وظائف رئيسية، هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وعلى الرغم من أن وظيفة خدمة المجتمع تحتل الرتبة الثالثة في هذا التصنيف، إلا أن ثمة توجهاً عاماً يذهب إلى أنها يجب أن تغدو الوظيفة الأولى بل والقائدة للتعليم الجامعي. (عبد الناصر: ٢٠٠٤، ص١٧٢)

تتعدد أنماط، ومجالات خدمة المجتمع التي تقدمها الجامعات لمجتمعاتها بتعدد حاجات ومشكلات المجتمعات، ودرجة انغماس الجامعات في العمل على تلبية تلك الحاجات ومواجهة هذه المشكلات، كما تتعدد هذه المجالات كذلك بتعدد الجماعات التي توجه إليها الخدمات من جماعات مهنية ومدنية، إلى جانب العاملين في مختلف الأنشطة التجارية، والصناعية، والزراعية وغيرها، كما أن بعض هذه الخدمات تقدمها الجامعات على مستوى المجتمع المحلي وبعضها على المستوى الوطني. (المصري: www.alaqsa.edu.ps/site_resources/aqsa_magazine/136.pdf)

كما تتضح أهمية الدور الذي تقوم به الجامعات لخدمة مجتمعاتها، من خلال أهداف تسعى الجامعة إلى تحقيقها في مجال خدمة المجتمع نذكر منها الآتي:

« تحسين حياة الأفراد يحقق الذات والرضا عن النفس وتطوير الشخصية والتقدم في العمل وإتاحة فرص عمل أفضل للأفراد، في مختلف التخصصات حسب قدراتهم واستعداداتهم. (السيد: ١٩٩٣، ص٨).

« المساعدة على ازدهار الأبحاث التطبيقية سواء التي تقوم بها الجامعة بمفردها أم بالاشتراك مع بعض الهيئات لخدمة المجتمع، وذلك من خلال المعلومات التي يقوم الباحثون بجمعها من المشاريع المنفذة خارج الجامعة أو من مؤسسات المجتمع وبالتالي تحقيق التفاعل بين البحث العلمي ومواقع الإنتاج والاستثمار من أجل الوصول إلى منظومة علمية واقتصادية متكاملة تحقق للمجتمع ما ينشده من ازدهار ورخاء في كل أوجه النشاط فيه (الجنزوري: ١٩٩٨، ص٩).

« توفير قدر من التحويل للجامعات كعائد اقتصادي لتعاون الجامعة مع مؤسسات المجتمع، وبالتالي تمكن الجامعات من تطوير معامل الأبحاث لديها وتشجيع القائمين بتلك الأبحاث (جلال: ١٩٩٣، ص١١).

◀ ربط الجامعة بالمجتمع الذي توجد فيه عن طريق علاقة تبادلية تقوم الجامعة فيها باستنباط برامجها من مشكلات المجتمع وحاجاته ثم تعود هذه البرامج إلى المجتمع مرة ثانية وهي ملبية لحاجات المجتمع مصحوبة بحلول لمشكلاته، وبذلك تتطور الجامعة ويتحسن المجتمع (بدوى: ١٩٩٢، ١٤٢).

• وهناك كثير من الدراسات التي تناولت وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع.

ومنها التعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في دور الجامعة لخدمة المجتمع والأنشطة والبرامج والمشاريع الخدمية التي تقدمها الجامعة للمجتمع من خلال مراكزها ودوائرها المختلفة، وهناك ضرورة لإعلام أعضاء هيئة التدريس بالمجالات التي تقدمها الجامعة للمجتمع، وكذلك ربط الأبحاث العلمية في الجامعات بحاجات المجتمع وقضاياها ومشاكله، وإجراء البحوث والدراسات المخبرية والميدانية التي تحتاجها مؤسسات ودوائر المجتمع المختلفة. (عوض: ٢٠١١، ص١٠٢). وأكد (الخميسي): أهم العقبات التي تواجه الكلية في قيامها بدورها في خدمة المجتمع والبيئة، وأهم النجاحات التي حققتها في خدمة المجتمع، ثم الخيارات المتاحة لتفعيل هذا الدور مستقبلا، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها دراسته هي ضرورة مساهمة الكلية في رفع مستوى كفاءة مدرس وزارة التربية والتعليم ومعاهدها التربوية عن طريق تقديم برامج ودورات تدريبية خاصة فإن كل من الشواهد والوثائق المتاحة لا تفيد عن قيام الكلية بهذا الدور بفاعلية، وأبرزت أهم المشكلات التربوية كيفية التصدي لها أو بحثها. مثل: العنف الأسري مشكلات التربية الأسرية، والوعى المروري والبيئي آثار الاستراحات على سلوكيات الشباب، وباستثناء بعض الأدوار الإيجابية في تفاعل الكلية وتعاونها مع وزارة التربية والتعليم ومؤسساتها. فإن التعاون بين الكلية وبين بعض المؤسسات الأخرى المعنية بالشأن العلمي والتربوي والثقافي ما يزال متواضعا وربما غائبا (الخميسي: ٢٠٠٦، ص٦١٤: ٦٢٠).

وسعى (هلال) إلى التعرف على وظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة، والوقوف على واقع القطاعات الإنتاجية والخدمية في بعض محافظات جنوب الوادي، ودور الجامعة بإمكاناتها المادية والبشرية في تلبية احتياجاتها والتعرف على مدى توافر الأنشطة التي يمكن أن تقدمها جامعة جنوب الوادي لخدمة بعض القطاعات الإنتاجية والخدمية ومحاولة التوصل إلى تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع والبيئة، وقد أبرزت بعض المعوقات التي يمكن أن تحد من دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ويتطلب ذلك إيجاد بعض المعايير المناسبة لتقويم جهود الجامعات في هذا المجال، للتغلب على هذه المعوقات، كما أوضحت بعض مظاهر القصور في الأنشطة التي تقدمها جامعة جنوب الوادي لبعض القطاعات الإنتاجية والخدمية مثل أنشطة التدريب والتعليم المستمر والأنشطة البحثية. (هلال: ١٩٩٩، ص٨٨). كما سعى (باثولا Bathula) إلى التعرف على دور الجامعة في الاقتصاديات الناشئة وأوضحت أن

حاضنات الأعمال تلعب دوراً رئيسياً فى تقديم المساعدة لأصحاب المشاريع الناشئة، ولا سيما فى المراحل الأولى من دورة حياة الشركات من خلال توفير مجموعة من الخدمات وهى خدمات متصلة بالحاضنة، وخدمات متصلة بالجامعة، فالخدمات المتصلة بالحاضنة تتمثل فى توفير الخدمات المكتبية المشتركة، وآلات النسخ والفاكس وخدمات الأمن والاستقبال للعملاء والحصول على مختبرات الأبحاث والمشورة التى تقدمها الجامعات لأصحاب الأعمال، ومن بين الخدمات المتصلة بالجامعة توظيف الطلاب، وخلق المواهب الريادية والقيادية المطلوبة من أجل الاقتصاديات الناشئة استشارات أعضاء هيئة التدريس، وقد تسهم الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص بشكل فعال فى خدمة المجتمع سواء انتاجياً عن طريق السلع التى تنتجها هذه المراكز والوحدات أو عن طريق تقديم الاستشارات الفنية والدراسات العلمية فى مختلف المجالات سواء للأفراد أو الشركات أو الجهات الحكومية المختلفة، فهذه المراكز أذاه مهمة لإنتاج العديد من المشاريع الحيوية التى تتصل بالمؤسسة والمجتمع والفرد، وتعتبر هذه المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص مركزاً للاشعاع الحضارى والثقافى بالجامعات لأنها تقوم بأدوار هامة فى مجالات التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع، حيث أنها تستجيب لمطالبه من خلال تطوير عمليات الانتاج كما وكيفا وتدريب الكوادر الفنية والإدارية وتقديم الاستشارات الفنية وعمل الدراسات الاقتصادية ودراسات الجدوى للمشروعات المختلفة بما يستهدف فى النهاية خدمة المجتمع وتنميته وتحقيق أهدافه القومية (باثولا: ٢٠٠٠، ص٢).

فالهدف العام لمثل هذه الوحدات هو تفعيل دور الجامعة فى حل مشكلات المجتمع والإسهام فى قضايا التنمية، ويمكن إيجاز بعض الأهداف فيما يلى: (جامعة عين شمس ٢٠٠٥، ص٣: ٤)

- ◀ إجراء دراسات متخصصة وتكوين قواعد بيانات.
- ◀ تقديم استشارات فنية وتصميم برامج ومشروعات للجهات والهيئات.
- ◀ إجراء بحوث تطبيقية لحل مشكلات فنية.
- ◀ الإشراف على تنفيذ مشروعات.
- ◀ المشاركة فى تنمية قدرات ومهارات الأفراد.
- ◀ إعداد كوادر عن طريق تنظيم دورات تدريبية وتأهيلية.
- ◀ المشاركة فى رفع الوعى ونشر الثقافة عن طريق عقد المؤتمرات والندوات.

• عرض لبعض الأدوار التى تقوم بها المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص :

• دور الوحدات ذات الطابع الخاص فى مساهمة الموازنة العامة للدولة:
(رضوان، ٢٠٠٥، ٥: ٦) حيث أن الموازنة العامة للدولة هى الأداة الرئيسية التى تستخدمها الحكومة لتوجيه ورقابة أعمال الدولة والترجمة المالية لخطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية لعام مالى قادم، كما أنها تعد الوسيلة الرئيسية لضمان الرقابة المحاسبية والرقابة على الانفاق العام، كما عرفت

حديثاً بأنها النظام الذي يهتم بالأعمال التي تنفذها الحكومة فى صورة البرامج والأنشطة أكثر من الاهتمام بالسلع والخدمات ، فهى تركز اهتمامها على العمل المنجز أكثر من اهتمامها بوسائل الانجاز .

• دور الوحدات ذات الطابع الخاص فى تنمية المجتمع : (سلال : ٢٠٠٥ ، ص ٢٤ : ٢٥)

لقد كانت الجامعات المصرية سباقة فى بلورة مفهوم خدمة المجتمع وتنمية البيئة وذلك من خلال تشجيع إنشاء مراكز الاستشارات والوحدات ذات الطابع الخاص سواء على مستوى الجامعات أو الكليات التابعة لهذه الجامعات ولذلك فالهدف العام للمراكز والوحدات ذات الطابع الخاص هو تفعيل دور الجامعات فى حل مشاكل المجتمع والاسهام فى قضايا التنمية ، فهناك الكثير من الأهداف الفرعية التى يمكن انجازها بصورة شاملة فى عدد من المحاور والتى تشمل :

- ◀ اجراء دراسات متخصصة .
- ◀ تكوين قواعد بيانات .
- ◀ تقديم استشارات فنية .
- ◀ تصميم برامج ومشروعات .
- ◀ اجراء بحوث تطبيقية لحل مشكلات فنية والاشراف على تنفيذ المشروعات .
- ◀ المشاركة فى تنمية قدرات الأفراد وإعداد كوادر عن طريق تنظيم دورات تأهيلية وتدريبية .
- ◀ المشاركة فى رفع الوعى ونشر الثقافة عن طريق عقد المؤتمرات والندوات .

• دور المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص فى تقديم الاحصاء للمجتمع فى عصر تكنولوجيا المعلومات : (محمد ، ٢٠٠٤ ، ص ٨١ : ٨٢) .

- ◀ معالجة البيانات الاحصائية بطريقة علمية سليمة للتغلب على التفاوت فى البيانات ، وذلك يحتاج لمعرفة العاملين فى مجال تجميع البيانات وفى اعداد واستخدام المعلومات .
- ◀ بناء قواعد المعلومات واعداد البرامج على الحاسب بما يتناسب مع كل معلومة مما يسهل حفظها ومعالجتها احصائيا .
- ◀ إقامة دورات تدريبية للعاملين فى مجال الاحصاء ليكونوا على دراية كاملة ووافية بكل ما يتعلق بمجال الأسس الاحصائية والحاسب .
- ◀ معالجة البيانات الاقتصادية فيما يختص بالاستشارات الاحصائية والاقتصادية القياسية .
- ◀ معالجة البيانات الديموجرافية والبيولوجية فيما يختص باجراء الاستشارات العلمية فى مجالات (التجارة . الاقتصاد . الاعلام الطب السكان . العمالة . الصحة . الزراعة)
- ◀ كما تختص هذه المراكز بتدريب العاملين فى مجالات الاستثمار والصحة والاقتصاد على معالجة البيانات الخاصة بهم فعلى سبيل المثال فقد تم تدريب العاملين فى "وزارة القوى العاملة . وزارة الصحة والسكان . والهيئة

العامة للاستثمار" بالإضافة الى تدريب الدارسين والباحثين فى الجامعات المصرية والعربية وكذلك معالجة البيانات وتحليل نتائج البحوث الميدانية ، كما تقوم هذه المراكز بعقد دورات تدريبية للمستويات المختلفة لطلاب (الجامعات ، وخريجي الجامعات والمعاهد العليا والمراحل المتوسطة) مما يفيد فى حل مشكلة البطالة نظرا لأن طلاب الكليات المختلفة بأعدادهم الكثيرة ليس أمامهم فرص عمل فى تخصصاتهم ، وعند تدريبهم على أعمال السكرتارية والحاسب يتمكنون من تحويل التخصص وتكون فرص العمل أمامهم مفتوحة .

• دور المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص فى التوعية الصحية والوقائية للمنتجات الغذائية الحيوانية فى المجتمع وتنمية البيئة والتعليم المستمر: (جوهري: ٢٠٠٤: ٦٧: ٦٩)

المركز الاقليمي لسلامة وجودة المواد الغذائية أنشأ هذا المركز بهدف تقديم الخبرة والمشورة على المستوى القومى والاقليمى فى الرقابة الصحية على الأغذية المختلفة ومن أهم الأدوار التى يقوم بها هذا المركز تنظيم الدورات التدريبية لجميع العاملين بمصانع وشركات الأغذية والمطاعم والفنادق والمستشفيات ودور المسنين .

◀ إعداد وتدريب التعليم المستمر لكوادر الاخصائين فى مجال رعاية الحيوان والدواجن ، كما يقوم المركز بتوفير كميات من البيض واللحوم والدجاج السليم ، كما يوفر المركز احتياجات منسوبي الكلية والجامعة من الخرفان والعجول الحية والسليمة فى عيد الأضحى .

◀ التدريب على عمليات التلقيح الاصطناعى ، كما يعمل على تربية ورعاية العجول وتشخيص الحمل وأسباب نقص الخصوبة ، كما يقوم بتوفير كميات من اللبن الصحى السليم على الجودة .

◀ محاولة نقل الأساليب الحديثة فى مجال الهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوانية من الدول الأجنبية وتطبيقها بالمركز، ويقدم المركز خدماته للمجتمع عن طريق تشخيص كثير من الأمراض باستخدام تقنيات الوراثة ◀ يخدم العديد من المزارع عن طريق تشخيص الأمراض البكتيرية والفطرية والطفيلية فى الحيوانات والدواجن ، وتقديم المشورة الفنية لمشروعات الثروة الحيوانية والدواجن ، واصدار شهادات معتمدة للتحليل والتشخيص ، واقامة الدورات التدريبية والتعليمية لنشر الوعى البيطرى .

• معوقات التنظيمية فتمثل فى :

• المشكلات والمعوقات الداخلية التى تواجه الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص:

◀ إهدار الكثير من الموارد المالية الخاصة بالوحدات، وذلك نتيجة القيام ببعض الأعمال لكليات الجامعة ومعاهدها دون أى مقابل مادى.

◀ إغفال بعض الجوانب والخدمات العلمية والعملية التى يمكن للوحدات أن تسهم من خلالها فى تفعيل وظيفة خدمة المجتمع.

◀ اعتماد الهيكل التنظيمى للوحدات على خطوط السلطة الرأسية القائمة على التقسيم الوظيفى.

- « التفاوت الكبير في أعداد الوحدات بالجامعات المختلفة، وذلك لأن إنشاء هذه الوحدات لم يخضع لدراسة لاحتياجات المجتمع المصري والبيئة المحلية.
- « ضعف الإمكانيات المتاحة، والتغيير المستمر لخطط العمل بالوحدات.
- « وجود ضغوط من داخل الوحدات ذات الطابع الخاص أو من خارجها، بصورة تؤدي إلى تسيير العمل بطريقة تلبى هذه الضغوط.
- « الاتجاه المتزايد نحو ضرورة توفير الجامعات لمصادر التمويل الذاتي.
- « الضغوط المتزايدة لتحرير الجامعة من القيود الإدارية والمالية والتنظيمية.
- « الانفجار المعرفي الهائل، والاعتماد المتزايد على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة، في الوقت الذي لا يوجد فيه أفراد قادرين على التعامل مع مثل هذه التكنولوجيا في الوحدات ذات الطابع الخاص.
- « الاتجاه المتزايد نحو تكامل المعرفة، وضرورة الإلمام بكافة المعلومات عن العمل بالوحدات، في الوقت الذي توجد فيه فجوة كبيرة بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين العاملين بالوحدات. (محمد : ٢٠٠٤، ص ٨٧).
- « نمط الإدارة أي: (عدم وضوح الأهداف ، الدكتاتورية ، قيود زمنية غير منطقية ، التعطيل في اتخاذ القرار) .
- « نمط العمل أي: (التمسك بالإجراءات الرسمية ، البيروقراطية ، احباط الأفكار الجديدة ، عدم التحفيز ، عدم التفويض لعدم الثقة في الآخرين) .
- « مناخ العمل أي: (الخوف من الاخفاق ، سياسة إرضاء الأطراف جميعا ، مقاومة التغيير ، عدم التقييم السليم) .
- « كما يضاف عدم توافر الوقت الكافي للإدارة لممارسة أنشطة وعمليات التخطيط الاستراتيجي بسبب ميلها للمركزية وانشغالها في تصريف الأعمال الروتينية والاجرائية للمؤسسة ، وعدم وضوح المسؤوليات المتعلقة بالتخطيط والاعتقاد الخاطئ بأن التخطيط الاستراتيجي هو مسئولية هيئة مستقلة وليس الادارة في مختلف المستويات .(زيدان : ٢٠١٢، ص ١٦)(١)
- « وأيضا نقص التمويل المطلوب والامكانيات المتاحة ، وعدم مناسبة المرافق والتجهيزات التعليمية والبحثية بالجامعات على المستويين الكمي والكيفي مما يقلل من جدوى تطبيق هذا النوع من التخطيط، وعدم وضع خطة استراتيجية في بعض الجامعات وعدم نشرها لكافة أفراد المجتمع الجامعي ، ضعف ثقافة التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم الجامعي وعموم مفهومه وعدم الاقتناع بأهميته ، والاعتقاد الخاطئ بأن تكاليفه تفوق مزاياه والميل إلى عدم استخدامه إلا عند وجود الأزمات .(زيدان : ٢٠١٢، ص ٢٠)(٢)

(١) أسامة محمود زيدان : "معوقات التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم الجامعي وسبل مواجهتها ، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اللكسو) ، تونس ، أكتوبر ٢٠١٢ ، ص ١٦.

(٢) أسامة محمود زيدان : " تفعيل دور عضو هيئة التدريس في التخطيط الاستراتيجي لتحسين جودة الأداء بالجامعات " ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ديسمبر ٢٠١٢ ، ص ٢٠.

• بعض نماذج للخبرات العالمية في مجال خدمة المجتمع :

- هناك الكثير من جامعات العالم تقوم بتجسيد دور الوظيفة الثالثة ، منها :
- ◀ في فرنسا قامت الجامعات والمعامل البحثية والعالم الاجتماعي والاقتصادي ومهمتها تقوم على تحويل الاكتشافات إلى تطبيقات ملموسة ، وتلبية احتياجات الشركات بما يساهم في إفادة المجتمع ونشاطها يترجم بتسجيل براءات الاختراع وتحويل تقنيات الجامعة والمعامل إلى فرص تجارية .
- ◀ قامت بعض الجامعات الفرنسية مثل : جامعة نانت ، بتطبيق برامج تربوية ثقافية تحمل اسم : مفاهى المواطنين (تهدف إلى توعية المجتمع ومشاركته في مناقشة مواضيع متنوعة وتقام هذه البرامج في وسط المدينة ويديرها مجموعة من أساتذة الجامعة من تخصصات مختلفة مع مجموعة من أفراد المجتمع الراغبين في مناقشة مواضيع تخص البيئة ، والصحة ، والتعليم .
- ◀ في الولايات المتحدة الأمريكية : نجد معهد ماساتسوستس الشهير بـ MIT يقوم بربط التعليم ببناء المعرفة المتزايد مما يساهم في خدمة المجتمع ، حيث نجح المعهد في كثير من الإنجازات : اختراع العملية الحديثة في حفظ الأطعمة والمأكولات ، وتطوير أنظمة التوجيه الملاحة وتطوير الأطراف الصناعية والتصوير الضوئي السريع . (البلادي: ٢٠١٥، ص٣٧)
- ◀ جامعة جنوب الميسيسيبي University of South Mississippi: فقد قامت الجامعة بإنشاء مكتب تعليم الخدمات المجتمعية (ocsl) فهو مركز تطوعي لخدمة المجتمع والتعليم الخدمي لكافة الطلاب والعاملين بالجامعة ، ويتم تشجيع المشاركين في هذه الأنشطة التطوعية عن طريق الوصول بهم للتفوق الأكاديمي عن طريق العمل في الخدمة المجتمعية على المستوى المحلي والقومي والعالمي وهذه الجامعة تعد الجامعة المستضيفة لمركز المشاركة المجتمعية والمدنية بولاية ميسيسيبي الأمريكية . (p1, 2006: Mississipp)
- ◀ في اليابان: تختص الجامعات اليابانية بوظيفتين أساسيتين هما التعليم والبحوث في المناحي الأكاديمية المتخصصة ، أما خدمة المجتمع فتتم من خلال ما يلي : (قرنى : ١٩٩٩، ص٤١).
- ◀ يتيح عدد كبير من الجامعات والكليات الدنيا فرص التعليم للكبار من حيث توفير ترتيبات خاصة لامتحانات القبول وحصص خاصة للطلبة في الفترات المسائية ، وفي بعض الحالات تعتمد الجامعات الساعات المعتمدة التي يتم الحصول عليها في مؤسسات التدريب والتعليم غير النظامي هذه كمعادلة لساعات المعتمدة التي يتم الحصول عليها في مؤسسات التعليم الثانوي والعالي النظامي.
- ◀ تقدم هذه الوظيفة من خلال الكليات المتوسطة Junior Colleges التي تقدم برامج تستغرق عامين في ميادين تتصل بتنمية المجتمع والعمل على خدمته ، وتمثل هذه البرامج في تعليم الأفراد حفظ الطعام ، وتجميل البشرة ، وتصنيف الشعر ، والتربية في رياض الأطفال ، والتصوير. وهذه الكليات تضم

ما بين (٨٥ - ٩٠ ٪) من الملتحقين بها من النساء ، من أجل الاهتمام بإعداد الفتاة للزواج وغرس ما يجعلهن زوجات ممتازات وأمهات صالحات ، وإعداد المرأة اليابانية بهذا الشكل يتفق تماما ومكونات التنمية .

◀ في الصين : تضم جامعة بكين في الصين " بالإضافة إلى مختلف الأقسام العلمية والتخصصات الفريدة عددا كبيرا من المعاهد والمراكز البحثية مثل: مركز مستقبل الصين، الذي يحاول دراسة المستقبل القريب والبعيد لدراسة الصين مع البحث عن بدائل وخيارات مستقبلية، ومركز الدراسات الأفرو - آسيوية، ومركز حماية حيوان الباندا الضخم، ومركز مكافحة الجريمة، ومركز قانون التكنولوجيا، الذي يدرس حقوق الملكية الفكرية والقانون الذي يحكم التجارة الالكترونية والانترنت وغيرها من العلوم الحيوية التي تواكب العصر الحديث. وتعتبر المعامل المتخصصة بجامعة بكين معامل مهمة في دراسة الواقع التطبيقي للعلوم المختلفة، فهناك المعمل القومي للإدراك الآلي، ومعمل طاقة البروتون، وهندسة جينات النبات، ومعامل الإلكترونيات الضوئية والميكروسكوب الإلكتروني، ومركز مكافحة التلوث والدعم البيئي، ومعامل تكنولوجيا الأغشية الحية وغيرها من المراكز والمعامل الفريدة من نوعها على مستوى العالم. (شرف :، ٢٠٠٢، ص١٧٢).

• أوجه الاستفادة من الخبرات السابقة :

من خلال الخبرات العالمية لدور الجامعات في خدمة المجتمع وتنمية البيئة تبين عظم ذلك الدور وذلك من خلال اهتمام الجامعات بالمشاركة المجتمعية ويظهر ذلك في تلبية احتياجات الشركات بما يساهم في إفادة المجتمع ونشاطها وذلك من خلال تسجيل براءات الاختراع وتحويل تقنيات الجامعة والمعامل إلى فرص تجارية كما في (فرنسا) وكذلك التوسع في إنشاء مكاتب للخدمات المجتمعية وتشجيع المشاركين والقائمين عليها كما في (جامعة المسيسيبي وسياتل) كما تبين أهمية دور الجامعات في خدمة المجتمع من خلال الساعات المعتمدة وتعليم الكبار والتعليم المستمر والدورات التدريبية والمؤتمرات كما في (اليابان) . فمن خلال مفهوم الجامعة وأهدافها ووظائفها والخبرات العالمية يتبين لنا دور الجامعة الفعال في خدمة المجتمع ، وعلى الرغم من أن وظائف الجامعة ثلاثية الأبعاد إلا أن الوظيفة الثالثة (خدمة المجتمع) هي الوظيفة الكبرى للجامعة ، ومن هنا بدأت الجامعات تحقيقا لذلك في إنشاء مراكز لخدمة البيئة أو مراكز الخدمة العامة لتقديم برامج تدريبية مفيدة في اللغات والثقافة أو في الاقتصاد والسياسة وبرامج الحاسب الآلي وغيرها . (فهى : ١٩٨٣، ص ١٠) . فقد قامت بعض الجامعات بتكثيف جهودها وإعادة النظر في خططها وبرامجها وتنظيماتها فأنشأت وحدات خاصة لخدمة المجتمع وفي البعض الآخر قسم أو وحدة للدراسات الإضافية أو وحدة للخدمات التعليمية الممتدة أو عمادة لخدمة المجتمع والتعليم المستمر ، وقد تخصص بعض الجامعات كلية خاصة لهذا الغرض ، في حين يترك بعضها هذه الوظيفة لقسم تعليم الكبار ليقوم بها إلى جانب كونه قسما أكاديميا . (عبد الحميد : ١٩٩٦، ص١٨٦)

ويتضح للباحثة من خلال كل ما سبق أن للجامعة ووظيفتيها (التعليم والبحث العلمى) دورهم الهام فى تحقيق وظيفة خدمة المجتمع ، ولذلك توسعت الجامعات المصرية فى انشاء بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص وذلك لخدمة كلا من الجامعة ووظائفها والمجتمع المحلى .

وهكذا يتضح أهمية دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص ، ومن أبرز أدوار هذه الوحدات التعرف على الواقع المجتمعى المحيط بالجامعة ومشكلاته والسعى لحلها وتقديم الخدمات لكل من الجامعة والمجتمع من خلال إقامة الدورات والمشاريع الخدمية التى يستفاد بها المجتمع المحيط كما أن العائد المادى من هذه الخدمات يزيد من موارد الجامعة مما يؤدى إلى تلبية احتياجاتها ، كما أن هذه الوحدات تزيد من اندماج الجامعة بالمجتمع .

وقد خلصت الدراسة للتصور المقترح لتطوير وظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة بالجامعات المصرية وذلك من خلال الأدوار التى تقدمها الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص بالجامعات والكليات :

- أهداف التصور المقترح :
- « تفعيل دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص فى تطوير وظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة بالجامعات .
- « تمكين القيادات الجامعية لوظيفة خدمة المجتمع وتنمية البيئة ومسئولى الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة والكليات التابعة لها من التطوير والوقوف على أهم العقبات التى تحول دون التطوير .
- أسس التصور المقترح لتنفيذ دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص لخدمة المجتمع وتنمية البيئة : وتتمثل فى المحاور التالية :
- الأطر التشريعية وتمثل فى :
 - « ربط الأجر بالعمل .
 - « تبسيط إجراءات الشراء للخامات والأدوات والأجهزة وبيع المنتجات .
 - « تقليل نسب المحصلة لصالح وزارات المالية والجامعة وغيرها من الجهات الحكومية .
 - « تطور التشريعات التى تساعد هذه الوحدات فى التغلب على مشكلاتها ، وتقليل القيود المتبعة للعمل كلما أمكن ذلك .
 - « تفعيل نظام المحاسبية وتقييم الأداء .
 - « وضع معايير واضحة ومحددة للحكم على جودة ما تقوم به الوحدة من أعمال
 - « التوعى بالعوامل البيئية والسياسية والاقتصادية المحيطة بالوحدات .
 - « تحديث اللوائح والقوانين المنظمة للوحدات .
- تطوير أداء الكوادر البشرية بالوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص وذلك من خلال :
 - « إمداد العاملين بالوحدات باللوائح المنظمة وأى تعديلات تدخل عليها .
 - « متابعة تطور الأداء من خلال التطوير فى الناتج المتحصل عليه من هذه الوحدات

- ◀ أهمية وجود خطط استراتيجية لضمان تحسين العمل بالوحدات.
- ◀ متابعة الخطط التدريبية للعاملين والجهاز الإدارى .
- ◀ تطوير أداء العاملين من خلال التنمية المهنية التى تشمل التدريب والتعلم بالإضافة الى زيادة الحوافز .
- ◀ القاعدة العريضة تكون من العمالة الماهرة .
- ◀ ربط الحوافز بمستوى الأداء.
- تطوير أداء الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص لأنشطتها من خلال :
 - ◀ تنفيذ وتقويم خطط تسويق جيدة .
 - ◀ تحديث الأجهزة والأدوات وتقنيات العمل لتواكب التغيرات التكنولوجية والمجتمعية المتسارعة .
 - ◀ تطوير أداء الوحدات برفع كفاءة أداء العاملين بها .
 - ◀ المتابعة المستمرة من جهة الإدارة لمعرفة مسار هذه الوحدات .
 - ◀ دراسة أى موضوع متصل بالوحدة بالتفصيل فى اجتماعات مجلس إدارتها .
 - ◀ المتابعة الدورية لما تم إنجازه خلال نهاية كل عام مع مناقشة الموضوعات المهمة والانجازات ذات الصلة بنشاط الوحدات فى الاجتماعات الدورية.
 - ◀ توجه الدورات التدريبية والأنشطة المقدمة للمشكلات البيئية الواقعية للمجتمع.
 - ◀ التعاون مع الوحدات ذات الأنشطة المشابهة بالجامعات المصرية الأخرى.
 - ◀ القيام بعمل ندوات ومؤتمرات ونشرات إعلانية مستمرة عن أنشطة ومجالات عمل الوحدة.
 - ◀ وجود قنوات اتصال لإفادة قطاعات المجتمع من نتائج الدراسات والبحوث بكليات الجامعة ذات الصلة بنشاط الوحدة .
 - ◀ إجراء الشراكات البحثية مع الجهات والهيئات ذات الصلة بأنشطة الوحدة .
- الإمكانيات المادية للوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص وتمثل ب :
 - ◀ توفير أماكن للإدارة بالإضافة إلى ورش أو قاعات أو معامل حسب نشاط الوحدة .
 - ◀ وجود منافذ للبيع حال وجود منتجات استهلاكية .
 - ◀ اعتماد اللائحة المالية لكل وحدة .
 - ◀ توفير الاعتمادات المالية للوحدات للقيام بأنشطتها.
 - ◀ توفير أمين صندوق متخصص فى الماليةت .
 - ◀ اتباع الطرق القانونية فى التعامل مع الوارد والصادر .
 - ◀ تقييم أداء الوحدات من حيث الدخل (زيادة الدخل المالى) لمعرفة مدى استمراريته فى الإنتاج مقابل التكاليف .
- مقترحات تطوير وتفعيل دور الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة فتوصى الدراسة بما يلى :
 - ◀ وضع خططٍ للعمل واقعية والسعى نحو تنفيذها بمشاركة جميع الأطراف المعنية وفقاً لجداول زمنية .

- ◀ تحديث اللوائح والقوانين الخاصة بإدارة الوحدات بما يواكب متطلبات التغيير .
- ◀ دعم إدارة الكليات لأنشطة الوحدات ذات الطابع الخاص .
- ◀ نشر الثقافة بإدارة الكليات وجميع العاملين بمدى أهمية الوحدات ذات الطابع الخاص .
- ◀ وجود إدارة عامة قوية ونشطة تتميز بالتفكير الغير نمطى .
- ◀ توفير وجود دورات تدريبية لتحسين أداء العاملين بالوحدات .
- ◀ ايجاد آليات التواصل الفعال بين إدارة الكلية وإدارة الوحدة لتيسير مهامها وحل مشكلاتها وتذليل الصعوبات .
- ◀ تحفيز الادارات الجامعية المختلفة للحصول على خدمات هذه الوحدات بدلاً من التعامل والحصول على نفس الخدمة من جهات خارجية .
- ◀ تقديم حوافز مالية ومعنوية لجذب أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة للمشاركة فى أنشطة الوحدات .
- ◀ اقتراح دمج الوحدات الصغيرة وعمل كيانات كبيرة (أى وحدة مركزية ينبثق منها الوحدات الأخرى بالجامعة) لتستطيع الاستمرارية .
- ◀ تفعيل الشراكة المجتمعية مع الجهات الفاعلة أو مؤسسات المجتمع المدنى .
- ◀ التواصل مع طالبى الخدمة عبر وسائل التواصل الالكترونى .
- ◀ دراسة احتياجات السوق المحلى والاقليمى .
- ◀ التواصل مع وزارة المالية لدفع القيود الادارية والمالية التى تحد من نشاط هذه الوحدات .
- ◀ تحديد المكافآت وربطها بالأرباح .

• **متطلبات تنفيذ التصور المقترح :**

- ◀ تطور التشريعات التى تساعد هذه الوحدات فى التغلب على مشكلاتها ، وتقليل القيود المتبعة للعمل كلما أمكن ذلك .
- ◀ تفعيل نظام المحاسبية وتقييم الأداء .
- ◀ وضع معايير واضحة ومحددة للحكم على جودة ما تقوم به الوحدة من أعمال
- ◀ إمداد العاملين بالوحدات باللوائح المنظمة وأى تعديلات تدخل عليها .
- ◀ متابعة تطور الأداء من خلال التطور فى النتائج المتحصل عليه من هذه الوحدات .
- ◀ أهمية وجود خطط استراتيجية لضمان تحسين العمل بالوحدات .
- ◀ دراسة أى موضوع متصل بالوحدة بالتفصيل فى اجتماعات مجلس إدارتها مع المتابعة الدورية
- ◀ لما تم انجازه خلال نهاية كل عام مع مناقشة الموضوعات المهمة والانجازات ذات الصلة بنشاط الوحدات فى الاجتماعات الدورية .
- ◀ توجه الدورات التدريبية والأنشطة المقدمة للمشكلات البيئية الواقعية للمجتمع .
- ◀ التعاون مع الوحدات ذات الأنشطة المشابهة بالجامعات المصرية الأخرى .

- ◀ تقديم الدعم الفنى والمشورة العلمية للأفراد والمؤسسات الحكومية والخاصة بالمجتمع .
- ◀ القيام بعمل ندوات ومؤتمرات مستمرة عن مجالات عمل الوحدة .
- ◀ توفير أماكن للإدارة بالإضافة إلى ورش أو قاعات أو معامل حسب نشاط الوحدة .
- ◀ اعتماد اللائحة المالية لكل وحدة .
- ◀ تقييم أداء الوحدات من خلال زيادة الدخل المالى لمعرفة مدى استمراريته فى الانتاج مقابل التكاليف .

• قائمة المراجع :

- حمد ربيع عبد الحميد : دور الجامعة فى مجال خدمة المجتمع :دراسة مطبقة على جامعة المنصورة، مجلة التربية ، العدد (٥٨) ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٩٦ .
- أسامة محمود زيدان : "تفعيل دور عضو هيئة التدريس في التخطيط الاستراتيجى لتحسين جودة الأداء بالجامعات" ، المجلة الدولية للأبحاث التربوية ، كلية التربية ، جامعة الامارات العربية المتحدة، ديسمبر ٢٠١٢
- أسامة محمود زيدان : "معوقات التخطيط الاستراتيجى لمؤسسات التعليم الجامعى وسبل مواجهتها، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ألكسو) ، تونس ، أكتوبر ٢٠١٢ .
- أسامة محمود قرنى عبد ربه : التخطيط لوحدة جامعية متخصصة فى خدمة المجتمع بمحافظة بنى سويف ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة القاهرة فرع بنى سويف ، ١٩٩٩ .
- أسماء بكر على شحاته : توظيف اتجاهها الخزف الحديث لتطوير منتجات الوحدة ذات الطابع الخاص، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٤ .
- أمانى موسى محمد : دور المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بمعهد الاحصاء فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة فى عصر تكنولوجيا المعلومات ، مركز المؤتمرات بالمدينة الجامعية ، ندوة المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، فى الفترة من ٧/١ إلى ٧/١ ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٤ .
- أيمن أحمد عبد الحميد الشافعى : تطوير إدارة الوحدات الجامعية ذات الطابع الخاص فى ضوء الفكر الإدارى المعاصر ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنى سويف ، ٢٠١٠ .
- إيهاب السيد أحمد: دور بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر فى خدمة المجتمع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٤ .
- إيهاب السيد محمد ، دور بعض المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة الأزهر فى خدمة المجتمع (دراسة تقويمية) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، القاهرة ، ٢٠٠٢ م .
- جابر محمود طلبية : التجديد التربوى من أجل جامعة المستقبل ، آفاق الخطاب التربوي (٣)
- قضايا وبحوث في أصول التربية ، المنصورة ، مكتبة الإيمان للنشر والطبع والتوزيع ، ١٩٩٩ .

- جامعة عين شمس (٢٠٠٥م): المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص، قطاع شئون المجتمع البيئية، ص ه .
- حسين كامل بهاء الدين : التعليم الجامعي والعالي: نظرة إلى المستقبل، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، المجلد الأول ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ١٩٩٣ .
- رشا سعد عبد الشافي شرف، "استراتيجية مقترحة لتطوير التعليم الجامعي في مصر : دراسة مستقبلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان، القاهرة، ٢٠٠٢ .
- رفيق محمود المصري : تقييم الدور التنموي لوظائف جامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية على الرابط :
https://www.alaqsa.edu.ps/site_resources/aqsa_magazine/.../136.pdf التاريخ ٢٠١٧/٢/٢٢ .
- رئاسة الجمهورية: المجالس القومية المتخصصة : دور الأزهر وجامعته في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، موسعة المجالس القومية المتخصصة ، المجلد ٢٤، ١٩٩٨ .
- زهير الشاروك : "دور الجامعة في تطوير بيئة توطنها " ، مجلة الأعلى ، العدد (٦) ، مجلس
- التعليم العالي ، البحرين ، يوليو ٢٠١٤ على الرابط :
- moedu.gov.bh/hec/UploadFiles/A3ali6.pdf التاريخ: ٢٠١٧/٢/٢٥
- زياد بركات ، أحمد عوض : "واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها ، المؤتمر العربي الثالث ، الجامعات العربية – التحديات والآفاق ، المنعقد في الفترة من ٥ إلى ٧ ديسمبر ، ٢٠١١ ، مسقط ، سلطنة عمان .
- سعيد بن حمد الربيعي : التعليم العالي في عصر المعرفة : التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن ، ٢٠٠٨ .
- السيد سلامة الخميسي : دور كليات التربية في خدمة المجتمع والبيئة بين النجاحات والإخفاقات ، وخيارات المستقبل : دراسة حالة لكلية التربية ، جامعة الملك سعود ، اللقاء السنوي الثالث عشر (إعداد المعلم وتطوره في ضوء المتغيرات المعاصرة) ، السعودية ، ٢٠٠٦ .
- عادل عبدالنواب ، ثروت سعد زغلول : " قانون تنظيم الجامعات ولأحتته التنفيذية وفقاً لآخر التعديلات" ، المادة (٣٠٨) ، المعدلة بوزارة التجارة والصناعة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ٢٠٠٨ .
- عبد الرؤوف محمد عبد الرؤوف بدوي : الجامعة والبيئة ، دراسة للدور البيئي لجامعة طنطا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩٢ .
- عبد العظيم السعيد مصطفى السيد : التربية المستمرة في إطار جامعة المنصورة وعلاقتها بتنمية المجتمع في محافظة الدقهلية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، كلية التربية، ١٩٩٣ .
- عبد الفتاح أحمد جلال : جودة مؤسسات التعليم العالي وفعاليتها ، استراتيجيات تحقيق الكفاية والتقييم المستمر ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول ، يوليو ١٩٩٣ .
- عبد الناصر محمد رشاد عبد الناصر : 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 ، ٢٠٠٤ .

- عنتر لطفي محمد ، وفاطمة عبد القادر حسن : دور الجامعة في خدمة المجتمع : دراسة تطبيقية على بعض كليات جامعة الإسكندرية ، التربية والتنمية ، ع ١٠ ، يناير ١٩٩٦ .
- فيصل محمد عبد الوهاب سعيد ، بشرى الفاضل إبراهيم آدم : تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة جازان ، السعودية ، على الرابط: sustech.edu/files/workshop/20160511050614963.pdf، التاريخ ٢٠١٧/٢/٢٣
- كمال الجنزوري : من كلمة ألقيت في المؤتمر القومي الأول لتسويق الخدمات الجامعية ، المجلس الأعلى للجامعات من الفترة ١٨ إلى ١٩ مارس ، ١٩٩٨م .
- محمد إبراهيم مجاهد ، " الوظيفة الثالثة للجامعة بين الفكر والتطبيق " المؤتمر السنوي الثالث عشر لقسم أصول التربية ، من بحوث مؤتمر ، دور كليات التربية في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، في الفترة من ٢٤ - ٢٥ ديسمبر ١٩٩٦ ، المنصورة ، دار المنصورة للطباعة والنشر ، ١٩٩٦ .
- محمد أبو صالح ، محمد الخوالده : تطور مناهج التعليم الجامعي في الوطن العربي ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول ، المجلد الأول ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٣ .
- محمد سيف الدين فهمي : الجامعة والمجتمع ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠١٩٨٣ع .
- محمد سيف الدين فهمي : فكرة الجامعة عند كاردينال جون نيومان ، مجلة التربية ، العدد الرابع ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ١٩٨٥ .
- محمد علي نصر ، " تفعيل دور الجامعة في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع " ، من بحوث مؤتمر الجامعة في المجتمع ، المؤتمر القومي السنوي السابع لمرکز تطوير التعليم الجامعي ، المنعقد بدار الضيافة جامعة عين شمس في الفترة من ٢١ إلى ٢٢ نوفمبر ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .
- محمد عوض رضوان : الاتجاهات الحديثة في تطوير الموازنة العامة للدولة ودورها في إدارة البرامج والأنشطة والمشروعات الحكومية - دراسة مقارنة ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، جامعة المنوفية ، ٢٠٠٥ .
- منى بنت سعد ابن حضيض البلادى : دور الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة (الواقع والمأمول) ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠١٥ .
- ناجي عبد الوهاب هلال : دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة - دراسة ميدانية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي ، ١٩٩٩ .
- هانى جوهر : المراكز الخدمية والانتاجية البيطرية ودورها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة والتعليم المستمر ، مركز المؤتمرات بالمدينة الجامعية ، ندوة المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص في خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، في الفترة من ١/٧ إلى ٧/١ ، جامعة القاهرة ، ٢٠٠٤ .
- هدى إبراهيم هلال : نموذج مقترح لتقييم أداء الوحدات ذات الطابع الخاص (دراسة تطبيقية) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس ، ٢٠٠٥ .

وحدة البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية في عمادة البحث العلمي : توجيه البحوث العلمية لخدمة المجتمع ، دراسة تطبيقية على جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الملتقى الأول لعمداء مراكز خدمة المجتمع في الجامعات السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ٢٠٠٠.

- Hanoku Bathula and et.al :The Role of University Based Incubators in Emerging Economies, Paper Presented at the International Education :Focus on the Learner, working paper, the 5th International Conference of the Center for Research in International Education, Auckland, New Zealand, December 2000, 30 Jun-02 July, No,2 .
- 41- University of S. Mississippi: Office of Community Service Learning, Available at , (2006),p1 <http://www.usm.edu/ocsl/>, p.1.



البحث السابع :

**تصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه فاعلية البيئات التمكينية لنقل
المعرفة وتوطينها**

إعداد :

د/ إبراهيم السيد عيسى غنيم
مدرس أصول التربية
بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة

تصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه فاعلية البيئات التمكينية نقل المعرفة وتوطينها

د/ إبراهيم السيد عيسى غنيم

مدرس أصول التربية

بكلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة

• المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن تصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه فاعلية البيئات التمكينية في نقل المعرفة وتوطينها، ولتحقيق هدف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية بلغت (٧٢٠) من طلاب جامعات عين شمس والأزهر وطنطا وبنى سويف. وأشارت نتائج البحث إلى أن مجمل الاستبانة ذات توفر متوسط من وجهة نظر عينة البحث، وجاء المحور الثاني الخاص بتصورات الطلاب حول آليات نقل وتوطين المعرفة في المرتبة الأولى، يليه المحور الأول الخاص بتصورات الطلاب تجاه فاعلية بعض البيئات التمكينية في نقل وتوطين المعرفة في المرتبة الثانية، حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحورين على الترتيب (1.7236)، (1.6719) من (3). كما أظهرت نتائج البحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب في مجمل الاستبانة، ومحوريها تبعاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى)، بينما أظهرت وجود فروق تبعاً لمتغير التخصص (نظري - عملي)، ولصالح التخصص العلمي.

(الكلمات المفتاحية: البيئات التمكينية نقل المعرفة. توطين المعرفة الجامعات المصرية)

Perceptions of the Egyptian University Students towards the Effectiveness of Empowering Environments for Transferring and Nationalizing Knowledge

Dr. Ibrahim El-Sayed Eissa Ghoneim

Abstract:

This study aimed to identify perceptions of the Egyptian university students towards the effectiveness of empowering environments for transferring and nationalizing knowledge. To achieve the aforementioned goal, descriptive survey research design was adopted. A questionnaire was conducted on a stratified random sample which consisted of (720) students recruited from Ain Shams, Al-Azhar, Tanta and Beni-Suif universities. Results indicated that the whole questionnaire was of moderate availability from the research participants' perspective. The second dimension related to students' perceptions of mechanisms for transferring and nationalizing knowledge was ranked first. The first dimension related to students' perceptions towards the effectiveness of empowering environments for transferring and nationalizing knowledge was ranked second. Mean relative weights of items on both dimensions were (1.7236), (1.6719), respectively. Additionally, there were no statistically significant differences between the mean scores attained by male and female participants on the whole questionnaire or its dimension. However, there were statistically significant differences in this regard in terms of the major factor (literary -scientific) in favor of the scientific majors.

Keywords: Empowering Environments - knowledge transfer - knowledge nationalization - Egyptian universities.

• مقدمة:

يشهد العالم ازدياداً مضطرباً في دور المعرفة وتطبيقاتها التكنولوجية في الاقتصاد؛ فالمعرفة أصبحت محرك الإنتاج والنمو الاقتصادي، وترددت مصطلحات تعكس هذا التوجه مثل؛ مجتمع المعلومات والانفجار المعرفي واقتصاد المعرفة" وغيرها، حتى باتت المعرفة مورداً أساسياً من الموارد الاقتصادية ذات الخصوصية المتفردة، والمكملة للموارد الطبيعية، إضافة إلى أن التقدم العلمي والتقني والتكنولوجي قد فرض كما معرفياً هائلاً حتى أصبحت المعرفة مؤهلة لأن تكون المصدر الرئيس للثروة في العالم. ولم يعد هذا التوجه مقصوداً فقط على الشركات وإنما تعداه إلى الأفراد والمجتمعات والأمم والتي أصبحت هي الأخرى تناضل للمنافسة في الاقتصاد العالمي.

كذلك أصبحت المعرفة وتطبيقاتها التكنولوجية أبرز مظاهر القوة الاقتصادية، وخاصة مع التحولات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي يشهدها العالم؛ فالمعرفة تعد أكثر أنواع الاقتصاد قوة وتأثيراً وفاعلية وإيجابية، كما تمثل المورد الأساسي في اقتصاد مجتمع المعرفة، والتي تعنى بتحليل ومعالجة البيانات والمعلومات، وبناء منظومة ثقافة مجتمع المعرفة، كما تشمل خلق شبكات الأعمال، وتوفير موارد للتدريب والتعليم المستمر" (أحمد، ٢٠٠٧: ٦٧١). كما تعنى المعرفة كذلك بثورة الاتصالات والإنترنت، والتي تؤثر بدورها في تربية الإنسان وتعليمه وتدريبه، وتجعل إمكانية التأقلم مع تلك المتغيرات أمراً ذا صعوبة كبيرة، ومن هنا فإن الإنسان غير القادر على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي يجد نفسه عاجزاً عن ولوج الاقتصاد الجديد أو المساهمة فيه (Ntimi, Fongwa, & Wangenge- Ouma, 2016).

وبناءً على ذلك فإن تعليم وتدريب الموارد البشرية يأتي في أولويات الإنسان والمؤسسات والمجتمعات والتي لا يمكن أن تأسس لبناء مجتمع المعرفة المنشود ببنى بشرية وهيكلية وإدارية عاجزة عن التعلم والابتكار، ومن هنا فإن مساندة مؤسسات الإنتاج والجامعات والهيكل الوطنية والمجتمعية على إدارة وتنظيم واستثمار المعرفة الجديدة من خلال أطر بشرية عالية التأهيل والتدريب، فلم يعد مقبولاً أن يكون هناك أطر بشرية ومنظمات منتجة للمعرفة، وأخرى مستهلكة لها فقط (محي الدين، ٢٠٠٧: ٥٦).

إن عملية نقل المعرفة واستثمارها وتوطينها يعد منظومة متكاملة مع الهياكل التنظيمية والسياسات المعنية بتوليد المعرفة وابتكارها والذي أتاحه التقدم في تطبيقات شبكات الانترنت، والانترانت، والاكسترنات، والتي لا يمكنها وحدها أن تتصدى لعملية نقل المعرفة وتوطينها (Alimohammadlou & Eslamloo, 2016).

والواقع أن المؤسسات والجامعات بحاجة إلى الدعم المالي، والتطوير الاستراتيجي لمنتجاتها، وتطوير الهياكل التنظيمية لها، وامتلاكها لعمال متمكنين من المعرفة وقادرين على تنفيذ مشروعات علمية وبحثية وإنتاجية

تخدم سوق العمل داخل المجتمع (Liu, 2018). ويتطلب ذلك إحداث التكامل مع المجالات الأكاديمية للبحوث والمنح الدراسية، ويتطلب كذلك قوى بشرية مؤهلة ومدربة وبنى تحتية وهياكل تنظيمية وسياسات داعمة لتوطين المعرفة وإبداع الأفكار الجديدة، كما تتيح الشراكات بين الجامعات والمراكز البحثية وبين المستخدمين غير الأكاديميين للمعرفة عوائد واستثمارات مفيدة (Philipsk, 2006, PA, P3).

إن عملية نقل المعرفة وتوطينها تمر بأربع مراحل طبقاً لما أورده كل من (Szulanski, 2000, 13-16) (Levin and Gilbert, 1998: 1-3) كالتالي:

« المبادأة: وتعتمد تلك المرحلة على التنوع في إبداع الأفكار الجديدة وإيجاد سياسات داعمة لها، مما يمكن إتاحة الفرص التي تمكن من نقل المعرفة وتوطينها الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ القرار الخاص بتلك العملية.

« مشاركة المعرفة: وتتطلب التخطيط الجيد الذي يمكن من خلاله تجنب المشكلات الخاصة بنقل المعرفة الجديدة، ويتم خلال عملية المشاركة تمكن الأفراد من تفسير المعرفة وشحن قدرتهم على نشرها بشكل أسهل وخاصة إذا كانت المعرفة رسمية وظاهرة، كما يتم خلالها كذلك إظهار الأفراد المشاركين للمعرفة اهتمامهم المتميز بالأفكار الجديدة وتوافقهم للعمل مع في مجموعات متعاونة في مختلف وحدات العمل والإنتاج.

« تقييم الأفكار الجديدة وتكثيف جهود الدعم لمستخدمي المعرفة: والهدف الأساسي لتلك المرحلة هو تحديد المشكلات المتعلقة بنقل المعرفة المستهدفة والعمل على حلها. وتساعدنا تلك المرحلة على تقديم أوجه الدعم لمن يستخدمون المعرفة الجديدة. ومن هنا فإن المؤسسات معنية بتقييم الأفكار الجديدة والجيدة التي يطرحها العاملون بالمؤسسة، وخاصة إذا ما توفر لهم ممارسة نفس العمل الذي كانوا يمارسونه من قبل مما يتطلب تجديد الممارسات وتجديد أماكن العمل وتوليد الحوافز وتجديد القابلية للعمل والإيمان بشرعية الفكرة الجديدة.

« تكامل الأفكار الجديدة ونشرها: وتؤكد تلك المرحلة على وصول المعرفة الجديدة إلى مستوى مقبول من التكامل والشبوع بين مجموعة العمل، ويعتمد ذلك بشكل أساسي على الجهود المبذولة في إزالة العقبات ومواجهة التحديات الخاصة بنشر المعرفة الجديدة وتوفير قوى بشرية قادرة على استخدام المعرفة الجديدة ونشرها من خلال ما يسمى عملية استهداف المعرفة والتي تتطلب جهوداً تقنية وتنظيمية.

أما طرق نقل المعرفة فمن أهمها المهارات والخبرات التي يكتسبها الخريجين من التعليم العالي، حيث يقوم هؤلاء الخريجين بالاستمرارية في التعليم والنمو الفكري طوال حياتهم المهنية حتى يتمكنوا من تكييف احتياجاتهم لتتناسب مع مؤسساتهم وينمون معها، ومن الطرق أيضاً نقل المعرفة من خلال إعداد عمال المعرفة، ومن خلال إنتاج البحوث وتطبيقها، والشراكات مع قطاع الأعمال، ومن خلال مصادر المعلومات بالجامعة كالمكتبة الجامعية (أحمد، ٢٠٠٧: ٧٠٥-٧١٣).

وفيما يتعلق بالعوامل المؤثرة في عملية نقل المعرفة وتوطينها فقد حدد كل من (Szulanski, Ringov, & Jensen, 2016)، (Paulin & Suneson, 2012)، (goh, 2002)، (Argote, McEvily, & Reagans, 2003) سبعة عوامل رئيسة ذات تأثير كبير في نقل المعرفة وتوطينها ومن بينها طبيعة الهيكل التنظيمي للمؤسسة، ومستوى دافعية عمال المعرفة والتي تتأثر بنظم المكافآت التي تحفز مصدر المعرفة ومستقبلها، والوقت المتاح لدى كل من مصدر ومستقبل المعرفة والذي يتيح استمرار عمليات نقل المعرفة، والطاقة الاستيعابية لمستقبل المعرفة لبعض عناصر المعرفة الشائعة، وقوة الاتصالات الشخصية بين مصدر المعرفة ومستقبلها، ونوع المعرفة المراد نقلها، والقدرة المتميزة لمصدر المعرفة على تحقيق عمليات مشاركة المعرفة. كما يؤكد (Lui, 2018) على أن نقل واستخدام المعرفة يتحدد من خلال البيئة الاجتماعية والثقافية التي يتم تجسيدها أو تضمينها، حيث تتأثر فعالية نقل المعرفة بعوامل بيئية محددة مثل الخبرة السابقة لعمال المعرفة، والفجوة الثقافية والتنظيمية بين مصدر المعرفة ومستقبلها.

ويشير (Ordonez de Pablos, 2004) (Lesser & Fontaine, 2004) إلى أن نقل المعرفة يتفاوت في درجة الصعوبة ولاسيما إذا كانت المعرفة ذات طبيعة ضمنية غير صريحة أو رسمية وشائعة، ويرجع ذلك إلى عديد من الأسباب مثل: الطبيعة المعقدة للمعرفة، وإمكانية الاستحواذ عليها من خلال وسائل الخبرة وطريقة التجربة والخطأ، وطبيعة التعليم والتعلم والتدريب والذي يتم تطويره من خلال التوضيح والملاحظة والتقليد والتغذية العكسية لتلك الأنشطة، ويستلزم كل ذلك الاتصال المباشر بين مصدر المعرفة ومستقبلها لفترة طويلة من الزمن.

ومن هنا فإن عملية نقل المعرفة وتوطينها ليست مسئولية الأفراد فحسب أو المؤسسات؛ إنما أصبحت مسئولية الحكومات والدول كذلك؛ لما لتلك العملية من تأثير بالغ على الأمن القومي للدول وعلى تنوع مكانتها وتباين مستويات قوتها الوطنية سواء تعلق ذلك بمدى ونطاق القدرات الوطنية على إنتاج المعرفة ونقلها وتطويرها والاحتفاظ بها، أو بما يترتب على ذلك من سياسات وقرارات بتخصيص الموارد، وتحديد الأولويات، واختيار البدائل، فضلا عن صياغة استراتيجيات بناء القدرات البشرية، بما في ذلك إعداد الخبراء والباحثين وتشجيع الابتكار وبراءات الاختراع وحماية المتفوقين (Nguyen, 2016). وفي ظل الحاجة إلى تضافر الجهود بين المؤسسات الحكومية والخاصة وتكوين شراكات فاعلة بين الجامعات ومراكز البحوث وبين قطاعات العمل والإنتاج، فإن هذا يسهم إلى حد كبير في ابتكار الأفكار والمعارف الجديدة واحتضانها، ولذلك؛ فإن للجامعات دوراً مهماً في عملية نقل المعرفة وتوطينها بين طلاب الجامعة والمنتسبين إليها والمعنيين بخدماتها باعتبارها جهة أصيلة في إنتاج المعرفة ونقلها وتوطينها. كما أن الجامعات أيضاً معنية بمهمة توفير بيئات تمكينية لاحتضان

المعرفة والأفكار الجديدة وتوظيفها لخدمة المجتمع، مما يسهم بقدر كبير في انخراط طلاب الجامعات وخريجها في عمليات نقل المعرفة وتوطينها، ولا يمكن أن يتم ذلك من خلال الجامعات والمراكز البحثية فحسب، وإنما يحتاج إلى توفير حاضنات ذات طبيعة سياسية واقتصادية واجتماعية وتعليمية وإعلامية وثقافية تعمل جميعها على توفير بيئات للتعلم والابتكار، مما يسهم بقدر كبير في تضيق الفجوة المعرفية بين المجتمعات النامية والمتقدمة (محي الدين، ٢٠٠٧: ٦٣).

وللدلالة على أهمية تمكين طلاب الجامعات العربية من الدخول والاندماج في عمليات نقل المعرفة وتوطينها، يشير تقرير المعرفة العربي (٢٠١٤)، والذي أجرى دراسة ميدانية على عينة من طلبة الفرقة الأخيرة بأربع دول عربية (الإمارات، والأردن، وتونس، والمغرب)، إلى توجه الطلاب نحو "أهمية نقل المعرفة وتوطينها، وأقروا بانعكاساتها الإيجابية على الاقتصاد والمجتمع ودورها في تنشيط حركة الإبداع وتقليل الفوارق الاجتماعية وفتح الحدود والحد من البطالة"، إلا أن دمج طلاب الجامعات في عملية نقل المعرفة وتوطينها يواجه تحديات كثيرة أهمها التعامل مع الفجوة المعرفية، والظفرة الشبابية، وإصلاح البيئات التمكينية الداعمة لتلك العملية بما تشمله من نظم التعليم والتدريب والبحث العلمي، وتضخم القطاع العام الحكومي في التشغيل غير المنتج وبالتالي هدر طاقات الشباب، وضعف ريادة الأعمال، وبطالة الشباب، وهجرة العقول العربية، إضافة إلى فجوة الحريات المشتملة على ضعف المساءلة والشفافية وضعف حوكمة المؤسسات، وضعف الارتباط بين الجامعات والقطاع الخاص، وضعف القوانين المنظمة والحامية للدمج الفاعل للشباب العربي في نقل المعرفة وتوطينها.

• مشكلة البحث وتساؤلاته

لما كانت عملية نقل المعرفة وتوطينها تمثل إحدى أهم التحديات التي تواجه المجتمعات والمؤسسات والأفراد، واستناداً إلى الدور المحوري الذي يمكن أن تضطلع به الجامعات بوصفها واحدة من أهم المؤسسات الاجتماعية والتربوية القادرة على تنمية قدرات الأفراد في مواجهة المتغيرات، والمستحدثات التقنية، وما يتبعها من تحديات، وخاصة بعدما أصبحت عملية نقل وتوطين المعرفة إحدى أهم الآليات التي تحدد قدرة الجامعة على تحقيق المزايا التنافسية محلياً وإقليمياً ودولياً، ولذلك فإن الجامعات مطالبة بتسهيل نقل نتائج البحوث، والممارسة الفعلية لنتائجها، وتطوير السياسات التعليمية الجامعية الحالية، ومن هنا فقد أكدت نتائج كثير من الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث على أهمية العمليات المعنية بنقل وتوطين المعرفة من صيغها النظرية التي عرضت بها في البحوث والدراسات، والترويج لفهم المعرفة واستخدامها، وزيادة استفادة الطلاب بما لدى الجامعات والبيئات السياسية والاجتماعية والاقتصادية القادرة على تمكين الطلاب والخريجين من نقل المعرفة وتوطينها، ولعدة أسباب أبرزها دراسة (Alimohammadlou & Eslamloo, 2016) التي أشارت إلى تزايد نسبة

حصّة المعرفة من مجموع مكونات العدى من الجامعات والمنظمات، فضلاً عن ابتعاد الجامعات عن الطرائق الهرمية للسىطرة والتحكم باتجاه الهياكل التنظيمية غير المركزية، وزيادة مشاركة العاملين في إطار النظم أو المداخل الديمقراطية.

وأشارت نتائج دراسة فاسلي وآخرون (Vasli et al, 2018) إلى أن ثمة عوامل مؤثرة في عملية نقل المعرفة منها؛ المناخ التنظيمي، والخصائص الشخصية، وقدرات مقدمي المعرفة ومكانتهم العلمية، وطبيعة البرامج التربوية المقدمة. وأضافت دراسة عثمان وآخرون (Osman et al., 2015) وعوامل أخرى كالثقافة، وسلوكيات تبادل المعرفة واستخدام التكنولوجيا في التعليم.

وبينت نتائج دراسة فام وهيون (Pham & Huynh, 2017) أهمية التعلم الإلكتروني القائم على تطبيق تكنولوجيا المعلومات والإنترنت في التحصيل الدراسي ونقل المعرفة، وأن نقل المعرفة عبر نظام التعلم الإلكتروني تتأثر بسهولة استخدام الإنترنت والفائدة المدركة جراء هذا الاستخدام، والتفاعل الإلكتروني.

وأسفرت نتائج دراسة جو وآخرون (Ju et al, 2016) عن وجود خمسة أبعاد تمثل المقومات الأساسية لنقل المعرفة وهي؛ امتلاك المعرفة الملائمة، والقدرات التعليمية، وقدرات الترميز والقدرة على التعبير، وقدرات التواصل، وقدرات التكامل. كما كانت القدرات التعليمية بمثابة تعويض عن امتلاك المعرفة المناسبة، وكانت القدرات التواصلية بمثابة البديل عن القدرات الخاصة بالترميز والتعبير، والقدرات التكاملية كبديل عن القدرة التواصلية.

وقدمت نتائج دراسة شيدر (Scheder, 2016) أدلة على فاعلية البرامج الشبابية في نقل العديد من الخبرات المعرفية لطلاب المرحلة الثانوية، وكذلك استمرار الاستفادة من هذه المهارات في المرحلة الجامعية. وأوصت الدراسة بضرورة تكاتف التربويين، وأولياء الأمور، والمؤسسات التعليمية من أجل دعم البرامج التربوية غير الرسمية والتي يمكن من خلالها تجهيز الطلاب لنقل المعرفة وتوطينها.

وأشارت نتائج دراسة جاجنون وآخرون (Gagnon et al, 2016) إلى بروز أربعة عوامل هي الأكثر أهمية في تمكين الطلاب من الدخول في عمليات نقل المعرفة وامتلاكها وهي؛ التواصل ثنائي الاتجاه، واستمرار عمليات الدعم عن بعد أو عن قرب، وتعزيز حرية اكتساب المعلومات الاجتماعية - السياسية، والحرص على التنوع فيما يتعلق ببرامج التدريب وأماكن تلقيها، وتطبيق نموذج دورة ممارسة المعرفة. وأشارت نتائج دراسة نايكر (Naicker et al, 2014) إلى ارتكان الجامعة إلى بعض الآليات الخاصة بها في تسهيل صنع ونقل المعرفة وتطبيقها من أجل تعزيز النمو السوي للشباب، وتنمية مهاراتهم الشخصية سعياً لتحقيق التكامل الاجتماعي، إلا أنها تركز بصفة أساسية على نموذج إدارة المعرفة في صناعة المعرفة ونقلها لدى الطلاب.

إلا أن تقرير المعرفة العربي (٢٠١٤) توصل إلى جملة من النتائج أهمها؛ "وجود فجوة كبيرة بين الدول المتقدمة والدول العربية ومنها مصر خاصة في مستوى التعليم والبحث العلمي، بالإضافة إلى كم براءات الاختراعات، وحجم المشاركة المجتمعية، إضافة إلى اندماج الشباب في نشر ونقل المعرفة، والتحول من مجتمعات مستهلكة إلى مجتمعات منتجة، وهي الأمور التي تشكل مجتمعة منظومة متكاملة لبناء مجتمع المعرفة. كما أشار التقرير إلى أهمية إدماج شباب الجامعات في عمليات نقل المعرفة وتوطينها لما لذلك من فوائد ثقافية واقتصادية واجتماعية وسياسية وبيئية، ويمكن أن يتم ذلك من خلال مراجعة منظومة التعليم الجامعي والبحث العلمي، والعناية بالباحثين في المراكز المتخصصة، ودعم حرية التفكير والتشجيع على الإبداع في العلوم والفنون، والعدالة الاجتماعية بين المواطنين وتعزيز وسائل نقل المعرفة مثل الترجمة إلى اللغة العربية، والتجارب، والبحوث المنهجية، وتبادل الخبرات مع الآخرين، والتعليم المستمر، وحضور الندوات وورش العمل والدورات التدريبية".

وبناءً على ذلك يعد نقل المعرفة وتوطينها محمداً مهماً وحرماً لمقدرة الجامعة على الحصول على ميزة تنافسية مستدامة؛ فهناك تزايد في الحاجة إلى تسهيل نقل نتائج البحوث، إلى الممارسة الفعلية، وتطوير السياسة التعليمية الجامعية الحالية، وتلبية هذه الحاجة فإن كثير من المشغلين بالتعليم، أشاروا إلى أهمية العمليات المعنية بنقل وتوطين المعرفة من صيغها النظرية التي عرضت بها في البحوث والدراسات، والترويج لفهم المعرفة من أجل تقليل الفجوة المعرفية، وزيادة استفادة الطلاب بما لدى الجامعة والجامعات والمنظمات المختلفة من معرفة متراكمة.

ويتضح من العرض السابق أنه على الرغم من أن عمليات نقل وتوطين المعرفة كان موضع بحث واهتمام من قبل المهتمين به في دول العالم الغربي، وقلة نادرة من المؤسسات العربية، إلا أن تصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه البيئات التمكينية لنقل المعرفة وتوطينها لم تكن موضوع اهتمام الكثير من الباحثين - في حدود علم الباحث - وهذا يستدعي دراسة هذه التصورات لما لها من أهمية في معرفة الواقع الحالي لعمليات نقل وتوطين المعرفة بالجامعات المصرية، ومن ثم كان هذا البحث ليقدم وصفاً وتشخيصاً نوعياً ودقيقاً لتصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه فاعلية البيئات التمكينية لنقل المعرفة وتوطينها، وتتحدد مشكلة البحث في السؤالين التاليين:

- ◀ ما أبرز تصورات الطلاب تجاه فاعلية بعض البيئات التمكينية في نقل المعرفة وتوطينها؟
- ◀ ما أبرز تصورات الطلاب حول آليات نقل وتوطين المعرفة؟

• هدف البحث :

هدف البحث الحالي بصفة رئيسة إلى الكشف عن تصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه فاعلية البيئات التمكينية في نقل المعرفة وتوطينها.

• أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من خلال الموضوع ذاته فموضوع البيئات التمكينية المساهمة في دمج طلاب الجامعات في نقل المعرفة وتوطينها قضية حياة ومستقبل فتلك القضية تقدم نقلة مهمة في بناء مجتمع المعرفة التي تمثل طلاب الجامعات عمادها، وذلك من خلال تمكينهم من المشاركة الفاعلة في إيجاد تنمية مستدامة.

يمر المجتمع المصري بفترة حرجة على المستوى الاقتصادي، ويعاني من فجوة معرفية مما يتطلب معها ضرورة الإدماج الفاعل للطلاب في عمليات نقل المعرفة وتوطينها لبناء التنمية في هذا المجتمع مع توفير البيئات التمكينية لهذا الدمج على أسس من العدل الاجتماعي ودعم قيم ومبادئ المواطنة والحرية، خاصة وأن الطلاب من الفئة الشبابية التي تمتلك طاقة ورغبة شديدة للتغيير ونيل الأفضل؛ لذا كانت الحاجة الملحة للبحث الحالي لتسليط الضوء على قضية تمكين طلاب الجامعات وفحص البيئات التمكينية المتاحة لهم، بهدف مساعدة المسؤولين وصانعي القرار التعليمي على وضع الخطط والاستراتيجيات التي تجعل المؤسسة الجامعية أكثر قدرة على الوفاء بمطالب دمج الطلاب بعمليات نقل وتوطين المعرفة للاستفادة منهم في تحقيق مطالب التنمية الاقتصادية والمستدامة.

• مصطلحات البحث :

• البيئات التمكينية:

تُعرف البيئات التمكينية على أنها "شروط الاحتضان والدعم التي يقدمها المجتمع للشباب بمختلف بنياتها وأشكالها من أجل تهيئة بيئة تساعد حصولهم على تكوين يسهل انخراطهم في مجتمع المعرفة". ولا يكون ذلك إلا بأفعال أساسية قادرة على إعداد البيئة للتوطين المنتج. وبذلك يشير التمكين إلى تداخل عمليتين؛ الأولى إكساب الشباب إمكانات القيام بعمل ما من حيث القدرات والمهارات والمعرفة، والثانية البيئات الحاضنة لعملية بناء تلك القدرات والمهارات في مجالات التنشئة المختلفة سياسياً واجتماعياً واقتصادياً. وتتمثل شروط التمكين في الحريات والتواصل مع العصر وبناء المؤسسات والشبكات (تقرير المعرفة العربي، ٢٠١١: ٥ - ٦). ويقصد بالبيئات التمكينية إجراءات تلك البيئات التي يتوفر بها شروط الاحتضان والدعم بمختلف ما لديها من بنى وصيغ من أجل تهيئة مناخ يضمن حصول طلاب الجامعات المصرية على تعليم يسهل إدماجهم في نقل المعرفة وتوطينها.

• نقل المعرفة (Knowledge Transfer):

يعرف ويكسمان وآخرون (Wilkesmann, et al, 2007:5) مصطلح نقل المعرفة "بأنه تحويل الأفكار الجديدة والمهارات بين الجامعات ومؤسسات البحوث الأخرى، وقطاع الأعمال والمجتمع العريض لتمكين منتجات مبتكرة جديدة وخدمات من التطوير".

ويشير إريوت وهيرش (Eraut and Hirsh, 2007:37) إلى أن نقل المعرفة هو "عملية تعلم استخدمت عندما يتعلم الشخص استعمال المعرفة المكتسبة لفترات سابقة، والمهارات، والقدرات، والخبرات، في حالات جديدة".

ويمكن تعريف نقل المعرفة على أنها "الاتصال التوجي هي المركز للمعرفة بين العاملن، والمجموعات، والمنظمات التي يكون استخدام المعرفة فيها على شكل فهم إدراكي يمكن من استقبال هذه المعرفة، ومن ثم استخدامها" (Sönmez, A. 2013)

مما سبق فإن نقل المعرفة لا يفهم منه أنه نقل المعلومات، والبيانات فقط، إذ إنه ليس نقلاً لجزء مادي معين، بل إن المستلم يجب أن يفهم ويفسر ويستخدم هذه المعلومات على وفق سياقه الخاص ووفقاً لمعرفته الخاصة، ومن خلال هذه العملية تتكون المعرفة الجديدة، عبر تبادل المعرفة، والمعلومات، والبيانات.

إن نقل المعرفة عملية ينتقل فيها المعرفة من حامل المعرفة (Knowledge Holder) إلى مستلم المعرفة (Knowledge Recipient) من خلال قنوات الاتصالات. وإن نقطة المغادرة والانتقال تؤثر على كمية ونوعية مشاركة المعرفة، فضلاً عن القدرة على استعمال المعرفة المستلمة، إذ يعتمد المستلم في ذلك على مصادر المعرفة وموافقته، إذ إن الربط بين خصائص حامل المعرفة والمستلم في نقل المعرفة يبرز باختصار القناة الملائمة للنقل (When & Montalvo, 2016).

ويقصد بنقل المعرفة إجرائياً: عملية تحريك العلم والتكنولوجيا بصورة نظامية وغير نظامية من وإلى الجامعات المصرية وتتضمن تلك العملية استخدام المعرفة والتكنولوجيا وتوظيفهما.

• توطين المعرفة (Nationalization of Technology):

يعرف توطين المعرفة على أنه "قدرة مجتمع على امتلاك واستيعاب التكنولوجيا والوصول إلى مرحلة التعامل مع المعارف والأساليب لتنفيذ غرض تطبيقي لهذه المعارف بإضفاء الطابع الخاص لهذا المجتمع طبقاً لطبيعته ومتطلباته مع الأخذ في الاعتبار المتطلبات والتطورات العالمية" (عبد الغني، ٢٠٠٠: ١٢٤)، كما يعرف على أنه "تحول المعرفة إلى فائدة مجتمعية ووطنية فكلما زاد حجم الفائدة على المجتمع، تأكدت فاعلية التوطين" (حسني عبدالحافظ، ٢٠٠٤: ٢٨٢).

من ناحية أخرى يعرف على أنه "تلك السياسات والبرامج والخطط التي تضمن تأهيل المواطنين (حاملي جنسية الدولة) لدعم دمجهم وتوجيههم للالتحاق بسوق العمل، سواء بصفة موظف أو مستثمر، لشغل الوظائف التي تساهم في أمن المجتمع وسلامته وحيويته ورفاهه وتقدمه، وتحقيق للمواطن المستوى المعيشي والقيمة المعنوية المناسبة للمساهمة بفعالية في تقدم

المجتمع" (على محمد الخوري، ٢٠١٣: ١١). ويقصد بتوطين المعرفة إجرائياً إنتاج طلاب الجامعات المصرية للمعرفة وتوظيفها داخل المجتمع المصري للمساهمة بفعالية في تقدمه.

• الطريقة والإجراءات:

• منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ لملائمته أغراض البحث.

• مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات أربع جامعات مصرية هي؛ عين شمس والأزهر وطنطا وبني سويف بلغ عددهم في جامعة عين شمس (171528) طالباً وطالبة، وبلغ عددهم في جامعة الأزهر (296144)، وبلغ عددهم في جامعة طنطا (92902)، أما جامعة بني سويف (55581).

واختيرت عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة بلغ قوامها (720) طالباً وطالبة وذلك بناء على تطبيق معادلة استيفن ثامبسون (-607: 1970 Krejcie, 610) في اختيار حجم العينة من مجتمعات الأصل حيث يمكن سحب عينة عشوائية ممثلة لهذا المجتمع بحيث "لا يقل عدد المفردات المسحوبة عن (385) فرداً بنسبة ثقة (0.95) وبمعنوية (0.05)"، عندما يزيد مجتمع الأصل عن (500000) فرداً.

• أداة البحث:

اعتمد البحث في بناء الاستبانة على دراسة كل من تقرير المعرفة العربي (٢٠١٤)، جاجنون وآخرون (2016, Gagnon et al)، دراسة فاسلي وآخرون (Vasli et al, 2018)، فقد قام الباحث ببناء استبانة لمعرفة تصورات طلاب الجامعات المصرية تجاه فاعلية البيئات التمكينية لنقل المعرفة وتوطينها، وفي ضوء ما جاء في الأدبيات التربوية المتعلقة بمجال البحث والاستعانة بأراء المحكمين، تكونت الاستبانة من (62) عبارة حيث اشتمل الشق الأول من الاستبانة على عنوان البحث وهدفه واشتمل أيضاً على بيانات أولية عن المبحوثين من الطلاب شملت متغيرات البحث؛ النوع والتخصص والجامعة.

أما الشق الثاني من الاستبانة فقد قسم إلى ثلاثة أقسام: محاور الاستبانة وعناصرها وعبارات كل عنصر، على النحو الآتي:

المحور الأول: تصورات الطلاب تجاه فاعلية بعض البيئات التمكينية في نقل وتوطين المعرفة وتضمن (3) عناصر بإجمالي (33) عبارة على النحو التالي:
«العنصر الأول: تصورات الطلاب تجاه منظومة التعليم الجامعي السائدة حالياً وتضمن العبارات (1-19).

«العنصر الثاني: تصورات الطلاب تجاه مساهمات الحكومة والقطاع الخاص والكيانات الاقتصادية والسياسية ودورها في دمج الطلاب في عمليات نقل وتوطين المعرفة وتضمن العبارات (20-27).

◀ العنصر الثالث: تصورات الطلاب تجاه أوضاع الحريات والحقوق في المجتمع وتضمن العبارات (28-33).

المحور الثاني: تصورات الطلاب حول آليات نقل وتوطين المعرفة وتضمن (4) عناصر يجمالي (29) عبارة على النحو التالي:

◀ العنصر الرابع: تصورات الطلاب تجاه البحث العلمي باعتباره عاملاً رئيساً في إنتاج المعرفة وتضمن العبارات (34-37).

◀ العنصر الخامس: تصورات الطلاب حول استخدام التكنولوجيا وتوظيفها داخل البيئة الجامعية وتضمن العبارات (38-44).

◀ العنصر السادس: تصورات الطلاب حول الثقافة والقيم والسلوك المكتسبة من التعليم الجامعي وتضمن العبارات (45-55).

◀ العنصر السابع: تصورات الطلاب حول منظومة التدريب والتنمية المستدامة في المجتمع وتضمن العبارات (56-62).

• صدق الاستبانة:

بعد تحكيم الاستبانة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة ومجموعها ثم حساب الجذر التربيعي لمعامل الارتباط، وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي واضحة بالجدول التالي:

جدول (١) يوضح صدق الاستبانة

المحور	معامل الارتباط	الجذر التربيعي لمعامل الارتباط (الصدق)
الأول	.989	.994
الثاني	.982**	.991

** تعني أن قيمة معامل الارتباط دالة عند 0.01

يتضح من الجدول (١) أن ثمة ارتباطاً طردياً بين محاور الاستبانة ومجموعها الكلي، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد عينة البحث على ارتباط المحاور مع المجموع الكلي، وأن قيمة الجذر التربيعي لمعامل الارتباط تقترب من الواحد الصحيح وهو ما يؤكد صدق الاستبانة.

• ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة Reliability بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، كما بالجدول التالي:

جدول (٢) يوضح درجة الثبات للاستبانة

المحور	عدد العبارات	درجة الثبات
الأول	33	.972
الثاني	29	.956
إجمالي الاستبانة	62	.982

يتضح من الجدول (٢) أن درجة ثبات مجموع الاستبانة ككل ومحوريها مرتفعة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن يسفر عنها البحث الحالي، وقد يكون ذلك مؤشراً جيداً لتعميم نتائجه.

• أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، ومحاورها، ومن أهم الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث: معامل ارتباط بيرسون، النسب المئوية في حساب التكرارات، الوزن النسبي، واختبار التاء لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفيه.

• نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

• النتائج الخاصة بترتيب محاور الاستبانة:

يمكن توضيح استجابات أفراد العينة على المحاور مجملة من خلال الجدول التالي:

جدول (٣) يوضح إجمالي استجابات أفراد العينة على الاستبانة ككل ومحاورها

الدرجة	النسبة المئوية للموافقة على المحور	متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحور	المحور
متوسطة	55.730	1.6719	الأول
متوسطة	57.453	1.7236	الثاني
متوسطة	56.536	1.6961	إجمالي الاستبانة

يتضح من الجدول (٣) أن مجمل الاستبانة ذات موافقة متوسطة من وجهة نظر عينة البحث، وجاء المحور الثاني الخاص بتصورات الطلاب حول آليات نقل وتوطين المعرفة في المرتبة الأولى، يليه المحور الأول الخاص بتصورات الطلاب تجاه فاعلية بعض البيئات التمكينية في نقل وتوطين المعرفة في المرتبة الثانية، حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية لعبارات المحورين على الترتيب (1.7236)، (1.6719) من (3).

• النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالمحور الأول الخاص بتصورات الطلاب تجاه فاعلية بعض البيئات التمكينية في نقل وتوطين المعرفة، والتي يمكن استعراض نتائجها من خلال العناصر التالية:

• العنصر الأول : تصورات الطلاب تجاه منظومة التعليم الجامعي السائدة حالياً:

يتضح من الجدول (٤) أن العبارات (7)، (17)، (15)، (5)، (11) قد وقعت في نطاق الإرباعي الأعلى من عبارات العنصر الأول، بأوزان نسبية على الترتيب: (2.4569)، (1.8611)، (1.8222)، (1.8194)، (1.7042).

ويمكن تفسير كون العبارة (7) (الالتحاق بالتعليم الجامعي يتم عن طريق التنسيق المركزي دون وضع التخصص الذي يميل الطالب إليه في الاعتبار) حاصلة على المرتبة الأولى بوزن نسبي كبير إلى توجيه الطلاب وقبولهم في مختلف الجامعات والتخصصات بطريقة مركزية إلكترونية، خاصة مع زيادة الإقبال الشديد على التعليم الجامعي مع قلة المباني اللازمة الجامعية المتوفرة لاستيعاب تلك الأعداد، ومن جانب آخر تعزى تلك النتيجة إلى إقبال الطلاب على كليات يطلق عليها كليات القمة مثل الطب والصيدلة والهندسة، وتركهم لكليات أخرى مثل التجارة والأدب، ومن ثم فإن الأمر يستدعي إعداد

هؤلاء الطلاب في صورة شرائح وفقا للمجموع الكلي وهذا لا يتم إلا من خلال مكاتب التنسيق.

جدول(4) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالعنصر الأول حسب أوزانها النسبية

م	العبرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يساعد التعليم الجامعي الطالب على ممارسة الخبرات المباشرة	1.64	0.837	10	ضعيفة
٢	يهتم التعليم الجامعي بتصميم مناهج وخطط دراسية تستجيب للتطور العالمي في مجالات المعرفة.	1.617	0.809	13	ضعيفة
٣	يتم تطوير المناهج الجامعية بما يلبي حاجة الطالب إلى التعلم المستمر.	1.614	0.813	14	ضعيفة
٤	توفر المكتبة آلية سهلة للوصول إلى المصادر والوسائل الرقمية لأعضاء مجتمع التعلم المهني	1.651	0.820	9	ضعيفة
٥	يركز التعليم الجامعي على التدريس باللغة الأجنبية مع العربية.	1.819	0.816	4	متوسطة
٦	يتوفر للطالب الحرية في اختيار مصادر المعرفة المرتبطة بمحاور المنهج الدراسي	1.296	0.824	18	ضعيفة
٧	الالتحاق بالتعليم الجامعي يتم عن طريق التنسيق المركزي دون وضع التخصص الذي يميل الطالب إليه في الاعتبار	2.457	0.804	1	كبيرة
٨	يتبنى التعليم الجامعي إجراءات وأساليب تجعل الطالب محور للعملية التعليمية.	1.614	0.795	15	ضعيفة
٩	تتبني الجامعة مشروعاً للترجمة في إطار رؤية لتوطين المعرفة.	1.688	0.813	7	متوسطة
١٠	تقوم منظومة التعليم الجامعي بتطوير المناهج عبر استشراف حاجات المستقبل وابتكار استراتيجيات تلبيتها	1.604	0.772	16	ضعيفة
١١	يتناسب عدد أعضاء هيئة التدريس مع أعداد الطلاب بكل فرقة دراسية	1.704	0.836	5	متوسطة
١٢	ينمي التعليم الجامعي مهارات التفكير العليا لدى طلابه.	1.626	0.792	11	ضعيفة
١٣	تتجاوز أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي ثقافة تلقين وحفظ المعارف.	1.589	0.790	17	ضعيفة
١٤	يعزز التعليم الجامعي إمكانات اللغة العربية في تكوين إمكانات الطالب.	1.671	0.707	8	متوسطة
١٥	تثري الجامعة المكتبات الموجودة بها بمصادر ووسائل متعددة ومتنوعة.	1.822	0.789	3	متوسطة
١٦	يتم تحديث المناهج والخطط الدراسية بالجامعة في ضوء حاجات قطاع العمل والإنتاج بالمجتمع	1.267	0.724	19	ضعيفة
١٧	يتجه التعليم الجامعي إلى تنمية قدرات الطالب على النقاش والحوار والنقد.	1.861	0.782	2	متوسطة
١٨	يقوم الطالب بالاطلاع على ما يترجم من كتب أجنبية.	1.619	0.755	12	ضعيفة
١٩	يعمل التعليم الجامعي حالياً على تمكين الطالب من التعامل مع تغير المعلومات والتجديد المستمر فيها.	1.692	0.717	6	متوسطة
	متوسط الأوزان النسبية لعبارات العنصر الأول	1.6763			متوسطة

كما يمكن تفسير كون العبارة (17) (يتجه التعليم الجامعي إلى تنمية قدرات الطالب على النقاش والحوار والنقد) حاصلة على المرتبة الثانية ويزن نسبي متوسط إلى نظام التدريس بالتعليم الجامعي الذي يعتمد على الدروس وإلقاء المحاضرات دون وجود أي أشكال التفاعل بين الطالب والمحاضر، ويعزز ذلك الكتاب والملخصات الجامعية التي تعد المصدر الأساسي للطالب لحشو دماغه بالمعلومات، وغالباً ما تكون تلك المعلومات ثابتة دون تجديد أو تحديث، لكن لا ينفي هذا ما يقوم به ندرة من الأساتذة الذين يطبقوا طريقة الحوار والمناقشة وتنوع أساليب مشاركة الطلاب في بناء الدروس، مما يساعد على تطوير قدراتهم الذهنية والمهارات البحثية وترسيخ ثقافة الحوار والمناقشة التي تنمي شخصية الطالب الجامعي وتضجر طاقاته الإبداعية. ويمكن تفسير كون العبارة (15) (تثري الجامعة المكتبات الموجودة بها بمصادر ووسائط متعددة ومتنوعة) حاصلة على المرتبة الثالثة ويزن نسبي متوسط إلى تدني البنية التحتية والتجهيزات لكثير من مكتبات كليات التعليم الجامعي، فكثير منها غير معد لاستقبال التكنولوجيا، كما أن كثير منها يعتمد على الأساليب التقليدية، ك فهرست الكتب في أرشيف ورقي، كما تعزى تلك النتائج إلى عدم وجود الكوادر الوظيفية المؤهلة للتعامل مع تلك التقنيات الحديثة، مع قصور نظام تدريب الموظفين المؤهلين للتعامل مع التقنيات. ويمكن تفسير كون العبارة (5) (يركز التعليم الجامعي على التدريس باللغة الأجنبية مع العربية) حاصلة على المرتبة الرابعة ويزن نسبي متوسط إلى أن التعليم بوضعه الحالي يهتم باللغة الإنجليزية، لأنها لغة التعليم في معظم الكليات العلمية والتقنية، ولغة البحث العلمي، وأصبحت ضرورة للتواصل، كما أنها من أهم وسائل الاتصال والتواصل بالثقافات الأجنبية، فضلاً عن أنها لغة عالمية بسبب ظهور التكنولوجيا وشبكات الإنترنت، خاصة مع عدم البدء في تعريب العلوم بمصر. إلا أن ثمة نسبة ليست بالقليلة من الطلاب مستواهم في اللغة الإنجليزية لا يؤهلهم لفهم واستيعاب الكتب المؤلفة بهذه اللغة، إضافة إلى عدم وعي بعض الطلاب بأهمية ما يكتب من علوم ومعارف، وعدم اهتمامهم بالاطلاع على ثقافة مجتمعات أخرى، ويمكن عزو ذلك أيضاً إلى تقصير بعض الكليات في تشجيع الطلاب على البحث والدراسة والتنقيب في ما يكتب باللغة الإنجليزية واعتبار ذلك جزء من العملية التعليمية. ويمكن تفسير كون العبارة (11) (يتناسب عدد أعضاء هيئة التدريس مع أعداد الطلاب بكل فرقة دراسية) حاصلة على المرتبة الخامسة ويزن نسبي متوسط إلى أن زيادة عدد الطلاب بالتعليم الجامعي دون التوسع والزيادة في بناء الجامعات لاستيعاب هذه الأعداد مما يؤدي للتكدس بالجامعات الموجودة خاصة في ظل سياسات القبول المعمول بها.

كما يتضح من الجدول (4) أن العبارات (16)، (6)، (13)، (10)، (8) قد وقعت في نطاق الإرباعي الأدنى من عبارات العنصر الأول حالياً بأوزان نسبية على الترتيب: (1.2666)، (1.2958)، (1.5889)، (1.6042)، (1.6139) وجميعها قيم ضعيفة.

ويمكن تفسير كون العبارة (16) (يتم تحديث المناهج والخطط الدراسية بالجامعة في ضوء حاجات قطاع العمل والإنتاج بالمجتمع) حاصلة على المرتبة التاسعة عشر والأخيرة إلى وجود فجوة بين ما يقدمه التعليم العالي من مناهج ومقررات وبين متطلبات سوق العمل، ونتيجة لعزلة التعليم العالي عن تلبية متطلبات المجتمع ومواجهة مشكلاته تم إغراق سوق العمل بتخصصات لا علاقة لها باحتياجات المجتمع. ويمكن تفسير كون العبارة (6) (يتوفر للطالب الحرية في اختيار مصادر المعرفة المرتبطة بمحاور المنهج الدراسي) حاصلة على المرتبة الثامنة عشر إلى نظام التعليم الجامعي القائم على الأستاذ المنوط به وضع المادة العلمية، وتأليف الكتاب الجامعي، ومن ثم يلجأ إليه الطالب بغرض الإتمام بالمقرر ومن ثم النجاح، دون التعرف على مصادر المعرفة المختلفة التي يمكن أن تتيح له تنوع التعلم. ويمكن تفسير كون العبارة (13) (تتجاوز أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي ثقافة تلقين وحفظ المعارف) حاصلة على المرتبة السابعة عشر إلى غياب رؤية موحدة حول انسجام التقويم ووسائله ومعاييرها وأشكال توظيف نتائجها حتى في صلب الاختصاص الواحد، إضافة إلى ممارسات أعضاء هيئة التدريس التي تركز بالخصوص على تلقين المعارف واسترجاعها أو التدريب على بعض المهارات الأولية وغير القابلة للنقل والتطوير ولا تولي اهتماماً حقيقياً بالأبعاد الشخصية والسلوكية للطلاب. ويمكن تفسير كون العبارة (10) (تقوم منظومة التعليم الجامعي بتطوير المناهج عبر استشراف حاجات المستقبل وابتكار استراتيجيات تليتها) حاصلة على المرتبة السادسة عشر إلى قصور مناهج التعليم الجامعي الحالية واعتمادها على التلقين والحفظ، ومن ثم لاتعمل على ترسيخ مهارات التفكير العلمي. ويمكن تفسير كون العبارة (8) (يتبنى التعليم الجامعي إجراءات وأساليب تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية) حاصلة على المرتبة الخامسة عشر إلى استمرار العلاقة أحادية الاتجاه بين عضو هيئة التدريس بصفته ملقن للمعرفة من خلال المحاضرات والطالب بصفته مستقبل للمعرفة، فهو متلقى سلبي للمعرفة لا يملك أي دور في العملية التعليمية سوى الحفظ والاستظهار بغرض النجاح فقط، ولا يتاح له في أغلب الأحيان الملاحظة والتجريب والبحث، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة فاسلي وآخرون (Vasli et al, 2018).

• **العنصر الثاني: تصورات الطلاب تجاه مساهمات الحكومة والقطاع الخاص والكيانات الاقتصادية والسياسية ودورها في دمج الطلاب في عمليات نقل وتوطين المعرفة**

يتضح من الجدول (٥) أن العبارتين (٢٤)، (٢٥)، قد وقعتا في الإرياعي الأعلى من عبارات العنصر الثاني بوزن نسبي للعبارتين على الترتيب؛ (٢٠٥٢٨) (١٠٧٧٦٤) متوسط.

ويمكن تفسير كون العبارة (٢٤) (تساهم المشاريع الصغيرة في عملية الاندماج الفاعل للطلاب في نقل وتوطين المعرفة) حاصلة على المرتبة الأولى إلى قصور دور كل من الحكومة والقطاع الخاص عن تمويل المشاريع الصغيرة نتيجة للعبء

الاقتصادي التي تمثله تلك المشاريع على خزينة الدولة، إضافة إلى اعتماد منظومة التعليم العالي على المركزية في صرف الميزانية، وفي الغالب لا يكون للجامعات مصادر ثانوية يمكن من خلالها تمويل تلك المشاريع. ويمكن تفسير كون العبارة (٢٥) (تساهم الحكومة في دعم الطلاب في عمليات نقل وتوطين المعرفة) حاصلة على المرتبة الثانية إلى قصور دور الحكومة في تدعيم الشباب وتمويلهم لإقامة مشروعات صغيرة تعتمد على نتائج الأبحاث الجامعية، خاصة مع سياسة مجانية التعليم التي توجه فيها الحكومة معظم الميزانية نحو المرتبات والمباني، وهو ما يعوق عملية توطين المعرفة المنقولة عبر هذه الجامعات.

جدول (٥) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالعنصر الثاني حسب أوزانها النسبية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٠	تساهم المؤسسات الاقتصادية في تمويل البحوث	1.610	0.738	6	ضعيفة
٢١	يساهم القطاع الخاص في النهوض بالبحث العلمي	1.193	0.402	8	ضعيفة
٢٢	تساهم مشاريع الاستثمار الخارجي في نقل وتوطين المعرفة	1.574	0.795	7	ضعيفة
٢٣	يساهم النمط الاقتصادي السائد في مصر في نقل وتوطين المعرفة	1.649	0.849	5	ضعيفة
٢٤	تساهم المشاريع الصغيرة في عملية الإندماج الفاعل للطلاب في نقل وتوطين المعرفة	2.053	0.748	1	متوسطة
٢٥	تساهم الحكومة في دعم الطلاب في عمليات نقل وتوطين المعرفة	1.776	0.850	2	متوسطة
٢٦	تساهم النقابات والجمعيات الأهلية في نقل وتوطين المعرفة	1.721	0.743	4	متوسطة
٢٧	تساهم الأحزاب والحركات السياسية في نقل وتوطين المعرفة	1.729	0.757	3	متوسطة
	متوسط الأوزان النسبية لعبارات العنصر الثاني	1.663			ضعيفة

بينما يتضح من الجدول (5) أن العبارتين (21)، (22) قد وقعتا في الإربعاء الأدنى من عبارات العنصر الثاني بوزن نسبي على الترتيب (1.1931)، (1.5736) ضعيف.

ويمكن تفسير كون العبارة (21) (يساهم القطاع الخاص في النهوض بالبحث العلمي) حاصلة على المرتبة الثامنة والأخيرة إلى انعدام ثقة أصحاب الأعمال الخاصة في مهارات وقدرات معظم خريجي الجامعات المصرية، ويمكن عزو ذلك أيضاً إلى قلة ربط الجامعات بين المعرفة والبحث بأسواق العمل والتنمية الاقتصادية. كما يمكن تفسير كون العبارة (22) (تساهم مشاريع الاستثمار الخارجي في نقل وتوطين المعرفة) حاصلة على المرتبة السابعة؛ إلى عدم ملائمة المهارات المكتسبة من التعليم للاحتياجات الحقيقية لسوق العمل، مما يزيد من احتمالية توجيه رأس المال البشري بعيداً عن الوظائف التي تحفز النمو الاقتصادي، مما يبعد الطلاب في نقل وتوطين المعرفة بحكم قلة فرص التشغيل في القطاعات المهتمة بالمعرفة وإنتاجها وتوظيفها والبحث العلمي. كما يمكن عزو ذلك إلى ارتفاع معدلات البطالة بين المتعلمين وضعف القدرة التنافسية

للعمالة المصرية مقابل العمالة الأجنبية بسبب الفجوة الكبيرة بين التأهيل التعليمي ومتطلبات سوق العمل، وتتفق تلك النتائج مع نتائج تقرير المعرفة العربي (٢٠١٤).

• العنصر الثالث: تصورات الطلاب تجاه أوضاع الحريات والحقوق في المجتمع:

جدول (٦) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالعنصر الثالث حسب أوزانها النسبية

م	العبارات	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢٨	يتم دمج الطلاب في الحياة السياسية العامة	1.611	.783	6	ضعيفة
٢٩	يتسم المجتمع المصري بالتسامح وقبول الآخر	1.819	.925	1	متوسطة
٣٠	المساواة بين الجنسين والعدالة الاجتماعية سمة من سمات المجتمع المصري	1.636	.844	5	ضعيفة
٣١	نشر ثقافة محاربة الفساد والمساءلة في المجتمع	1.643	.811	3	ضعيفة
٣٢	يتسم المجتمع المصري بالمدنية التي تستند إلى قيم ومبادئ الأديان السمحاء وثقافة حقوق الإنسان	1.668	.803	2	متوسطة
٣٣	المشاركة في عمل الأحزاب مباح بلا قيد	1.64	.837	4	ضعيفة
	متوسط الأوزان النسبية لعبارات العنصر الثالث	1.6696			متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن العبارتين (29)، (32)، قد وقعتا في الإربعاء الأعلى من عبارات العنصر الثالث، واللذان تنصان على الترتيب؛ يتسم المجتمع المصري بالتسامح وقبول الآخر، يتسم المجتمع المصري بالمدنية التي تستند إلى قيم ومبادئ الأديان السمحاء وثقافة حقوق الإنسان، بوزن نسبي للعبارتين على الترتيب: (1.8194)، (1.6681) متوسط.

ويمكن عزو ذلك إلى زياد الحديث عن أهمية حرية التعبير وقبول الآخر عقب ثورتي يناير ويونيو، لما أحدثته من خلق تعددية سياسية بتوجهات فكرية مختلفة ليس لديها الخبرة الكافية لممارسة السياسة والديمقراطية وقيم التنوع والاختلاف، ويمكن تفسير ذلك في ضوء قلة تناول المواد التي تدرس لطلاب الجامعات لموضوعات حرية التعبير وقبول الآخر، فالمواطنة والسلام المجتمعي والتسامح وقبول الآخر صفات ليست بين معظم الطلاب رغم ما يدينوا به من أديان سماوية كانت وستظل مصدرا للوئام والمحبة والتسامح والسلام وليست مصدرا للفضوى.

بينما يتضح من الجدول (6) أن العبارتين (28)، (30)، قد وقعتا في الإربعاء الأدنى من عبارات العنصر الثالث، وتشيران على الترتيب؛ يتم دمج الطلاب في الحياة السياسية العامة، المساواة بين الجنسين والعدالة الاجتماعية سمة من سمات المجتمع المصري، بوزن نسبي للعبارتين على الترتيب: (1.6111)، (1.6361) ضعيف.

وتعزى تلك النتائج إلى أنه بعد ثورتي يناير ويونيو ارتفع سقف مطالب الطلاب الجامعيين مع قصور شديد في نظام التربية السياسية في التعليم ومقرراته نتيجة افتقاد التعليم الجامعي إلى الممارسات التي تعمل على تهيئة

الطلاب للعمل السياسي، كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن معظم الشباب لم يجدوا من يشعرهم بالأمن والانتماء والنجاح والتقدير، وإلى من يعطيهم الفرصة ويمتدح الإنجازات التي يقومون بها، وحاجتهم إلى حل مشكلاتهم وتلبية احتياجاتهم وهو ما ينعكس على مشاركتهم في كل قضايا المجتمع؛ ولا يشجعهم على الانخراط في العمل الوطني. ويمكن عزو ذلك إلى قلة الوعي السياسي للطلاب، وضعف ثقافتهم السياسية، وغياب هوية البعض، وفقدان القدرة على الحلم بالمستقبل، والخوف من المشاركة السياسية، وتركيز عملية اتخاذ القرار في يد النخبة الحاكمة، وقلة تواصل الأحزاب السياسية معهم لإقناعهم بالولوج في الحياة السياسية وحل مشكلاتهم، إضافة إلى أن ثمة فقدان للثقة بين الشباب ورجال السياسة، وعدم قدرة بعض الأسر المصرية على توجيهه السليم لأبناءها، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة جاجنون وآخرون (Gagnon et al, 2016).

كما يمكن تفسير كون المساواة بين الجنسين حاصلة على وزن نسبي ضعيف إلى غياب التدابير والإجراءات الكافية التي تحقق فرص متكافئة من ظروف العمل لدى الإناث كما للذكور، مثل توفير دور حضانة أو وسائل مواصلات آمنة، مما يعيق فرص ذهاب الإناث إلى العمل في الأوقات المحددة، أو التأخر لساعات إضافية أو الذهاب إلى مناطق عمل بعيدة فالظروف والمعتقدات الاجتماعية ما زالت تعوق تقدم المرأة في العمل، ويمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء تخلص أصحاب الأعمال من بعض العمالة لخفض التكلفة بعد ثورة يناير، ولاشك أن ذلك جاء على حساب الإناث، كما أن المساواة بين الجنسين في المشاركة السياسية وتقلد المناصب والوظائف العامة، والبرلمان، والمناصب الرفيعة المستوى في الخدمة المدنية وفي القضاء لم يكن بالمستوى المأمول.

• النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالاحور الثاني الخاص بتصورات الطلاب حول آليات نقل وتوطين المعرفة: ويتناول هذا المحور العناصر التالية:

• العنصر الرابع: تصورات الطلاب تجاه البحث العلمي باعتباره عاملاً رئيسياً في إنتاج المعرفة

جدول (٧) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالعنصر الرابع حسب أوزانها النسبية

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣٤	يعتبر تقديم الطالب بحثاً علمياً متطلباً أساسياً في جميع المراحل الدراسية بالجامعة	2.136	.733	1	متوسطة
٣٥	للبحث العلمي مكانة معتبرة في برامج التعليم الجامعي	1.703	.8	3	متوسطة
٣٦	تخصص الجامعة جزءاً كبيراً من ميزانيتها لدعم إنجاز البحوث العلمية	1.843	.61	2	متوسطة
٣٧	يطلب من الطالب في مختلف التخصصات إنجاز أبحاث علمية ترتبط بإحاجات المجتمع المختلفة (الاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية)	1.633	.79	4	ضعيفة
	متوسط الأوزان النسبية لعبارات العنصر الرابع	1.8288			متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن العبارة (34)، قد وقعت في الإربعاء الأعلى من عبارات العنصر الرابع، والتي تشير إلى على يعتبر تقديم الطالب بحثاً علمياً متطلباً أساسياً في جميع المراحل الدراسية بالجامعة، بوزن نسبي (2.1361) متوسط. وتعزى تلك النتائج إلى أن غالبية البحوث المعدة من قبل الطلاب ترتبط بالنظام المعمول به بالجامعات وبطبيعة التخصص، كما أن تلك البحوث أقرب إلى التقارير والملخصات لا ترقى إلى مستوى البحوث العلمية ذات المنهج العلمي المتكامل، فغالبيتها لا تتعدى التجميع من بعض الأبحاث أو الدراسات السابقة سواء من الكتب والمجلات أو من خلال البحث في الإنترنت.

كما يتضح من الجدول (7) أن العبارة (37)، قد وقعت في الإربعاء الأدنى من عبارات العنصر الرابع، والتي تنص على: يطلب من الطالب في مختلف التخصصات إنجاز أبحاث علمية ترتبط بحاجات المجتمع المختلفة (الاقتصادية، الثقافية، الاجتماعية) بوزن نسبي (1.6333) ضعيف. وتعزى تلك النتيجة إلى طبيعة التعليم الجامعي المصري الذي قلما يعتمد على الابتكار والإبداع وإعمال العقل، كما لا يساهم غالباً في تخريج أفراد قادرين على التفكير الحر والبحث عن المعلومات ونقدها وتوظيفها لإنتاج المعرفة وتوظيفها لخدمة المجتمع، كما يمكن عزو تلك النتيجة إلى أن كثير من الجامعات لا يوجد لديها مراكز بحثية للبحث في مشاكل المجتمع والسعي الحثيث نحو حلها، كما لا يوجد رصد واقعي لمشكلات المجتمع المحلي، وبلورتها بغرض الوصول إلى حلول لها، كما أن كثير من مشاريع التخرج تبتعد عن واقع مشكلات المجتمع.

• العنصر الخامس: تصورات الطلاب حول استخدام التكنولوجيا وتوظيفها داخل البيئة الجامعية:

جدول (٨) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالعنصر الخامس حسب أوزانها النسبية

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	العبارة	٢
متوسطة	3	.798	1.683	يُكسب التعليم الجامعي الطالب مهارة استخدام الإنترنت في البحث عن المعرفة	٣٨
متوسطة	4	.764	1.676	يُمكن التعليم الجامعي الطالب من امتلاك مهارات عالية ومتقدمة	٣٩
ضعيفة	7	.723	1.556	يهدف التعليم الجامعي إلى توظيف إبداعي لتكنولوجيا المعلومات في التخصصات المختلفة	٤٠
ضعيفة	6	.731	1.592	يُدمج التعليم الجامعي أنماط التعلم بواسطة الشبكات واستخدام الإنترنت	٤١
متوسطة	2	.783	1.728	يُكسب التعليم الجامعي الطالب مهارة خاصة في اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أساسية في البحث الإلكتروني عن المعرفة	٤٢
متوسطة	1	.794	1.749	ينشر التعليم الجامعي ثقافة التواصل بين أعضاء مجتمع التعلم المهني عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي	٤٣
ضعيفة	5	.763	1.664	توفر الجامعة وسائل التكنولوجيا (مختبرات الحاسوب، الإنترنت، المكتبة الإلكترونية) كأدوات تعلم مساندة ومتاحة للاستخدام	٤٤
متوسطة			1.6763	متوسط الأوزان النسبية لعبارات العنصر الخامس	

يتضح من الجدول (٨) أن العبارتين (43)، (42)، قد وقعتا في الإرياعي الأعلى من عبارات العنصر الخامس وتشيران على الترتيب؛ ينشر التعليم الجامعي ثقافة التواصل بين أعضاء مجتمع التعلم المهني عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي، يُكسب التعليم الجامعي الطالب مهارة خاصة في اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أساسية في البحث الإلكتروني عن المعرفة، بوزن نسبي للعبارتين على الترتيب (1.7486)، (1.7278) متوسط.

ويمكن عزو تلك النتائج إلى قلة توفير البنية اللازمة من وسائل اتصال وتكنولوجيا الاتصالات، وعدم جعلها في متناول الجميع، وعدم توفير شبكة الإنترنت بجميع الكليات، وعدم قدرة بعض المتعلمين على التعامل مع الحاسب الآلي، أو عدم قدرة بعض الطلاب التعامل مع مواقع التواصل الاجتماعي (فيس بوك وتويتر..)، كما تعزى تلك النتائج إلى هيمنة اللغة الإنجليزية، حيث أصبحت لغة الاتصالات العالمية الآن، كما أن التقنية والاتصالات الإلكترونية تخرج باللغة الإنجليزية، ومن ثم أصبح تعلمها ضرورة لمواكبة عصر الاتصالات والتقنيات الحديثة، الأمر الذي أدى إلى إهمال اللغة العربية من الشباب وعدم إتقانها، والتركيز على الإنجليزية، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة جو وآخرون (2016, Ju et al).

كما يتضح من الجدول (8) أن العبارتين (40)، (41)، قد وقعتا في الإرياعي الأدنى من عبارات العنصر الخامس وتنصان على الترتيب؛ يهدف التعليم الجامعي إلى توظيف إبداعي لتكنولوجيا المعلومات في التخصصات المختلفة، يدعم التعليم الجامعي أنماط التعلم بواسطة الشبكات واستخدام الإنترنت، وبلغت الأوزان النسبية للعبارتين على الترتيب (1.5556)، (1.5917) ضعيف.

تعزى تلك النتائج إلى قصور البنية التكنولوجية لكثير من الجامعات المصرية، فكثير من الجامعات المصرية تعاني من افتقارها إلى أبسط الأساليب التكنولوجية، نتيجة لعدم تهيئة بنيتها التحتية للتعامل مع التقنيات الحديثة، كما أن كثير من القائمين على العمل الجامعي غير مؤهلين للتعامل مع التقنيات الحديثة، ويمكن عزو ذلك أيضاً إلى تردّي نوعية التعليم الجامعي، والتكديس المخيف للطلاب بالجامعات، إذ جاء التوسع الكمي في نشر التعليم العالي على حساب نوعيته وجودته. كما يمكن عزو ذلك إلى عدم تطوير المناهج بوصفها مدخلا فعّالا لتحقيق جودة التعليم من خلال إدماج المعلوماتية وتقنياتها ضمن محتوى المناهج بما يضمن الارتقاء بالعملية التربوية، كما يمكن عزوها إلى ضعف امتلاك الطلاب للمهارات التكنولوجية، وضعف توظيفها في الحصول على المعرفة وإدماجها بصفة أساسية في البحث والتطوير والابتكار، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة فام وهيون (2017, Pham & Huynh).

• العنصر السادس: تصورات الطلاب حول الثقافة والقيم والسلوك المكتسبة من التعليم الجامعي:

جدول (٩) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالعنصر السادس حسب أوزانها النسبية

م	العبارات	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤٥	ينمي التعليم الجامعي فلسفة تربوية لدى الطالب منبثقة من فلسفة المجتمع ومنظومته القيمية	1.532	.753	9	ضعيفة
٤٦	يعد التعليم الجامعي الطالب لمواجهة التباين بين ثقافته والثقافة العالمية	1.844	.774	4	متوسطة
٤٧	ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب مفاهيم الانتماء والمواطنة	2.021	.797	1	ضعيفة
٤٨	ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب مفاهيم الشعور بالكرامة والثقة بالنفس	1.876	.795	3	متوسطة
٤٩	ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب مفاهيم الاجتهاد والمثابرة والطموح	1.971	.817	2	متوسطة
٥٠	ينشر التعليم الجامعي ثقافة وقيم المحافظة على البيئة وحمايتها من أخطار التلوث	1.546	.805	8	ضعيفة
٥١	ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب مفاهيم الصدق مع الذات	1.679	.79	7	متوسطة
٥٢	ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب حب المعرفة والاطلاع والانفتاح الفكري لتقبل الجديد	1.236	.495	11	ضعيفة
٥٣	ينمي التعليم الجامعي مفاهيم الديمقراطية لدى الطالب	1.681	.779	6	متوسطة
٥٤	يوفر التعليم الجامعي قوانين وتشريعات للتصدي لحالات الإخلال بالواجبات	1.713	.784	5	متوسطة
٥٥	ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب الإبداع، واتخاذ المبادرات، والاهتمام بالمستجدات العلمية	1.251	.529	10	ضعيفة
	متوسط الأوزان النسبية لعبارات العنصر السادس	1.6681			متوسطة

يتضح من الجدول (٩) أن العبارات (٤٧)، (٤٩)، (٤٨)، قد وقعت في الإربعي الأعلى من عبارات العنصر السادس والتي تنص على الترتيب؛ ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب مفاهيم الانتماء والمواطنة، ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب مفاهيم الاجتهاد والمثابرة والطموح، ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب مفاهيم الشعور بالكرامة والثقة بالنفس، بأوزان نسبية متوسطة بالترتيب (2.0208)، (1.9708)، (1.8764).

تعزى تلك النتائج إلى أن قيام الجامعات بتحفيز الطلاب والتفاعل معهم وتشجيعهم على الابتكار والتفكير النقدي الخلاق ليس بالصورة المطلوبة، كما أن مناهج التعليم الجامعي تقوم بدور شبه فاعل في هذا الصدد، إذ تعتبر عملية نقل المعارف والمفاهيم السياسية عملية على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للمجتمع الجامعي، وتشتمل هذه المعرفة على متطلبات المواطنة من حقوق وواجبات، وتنمية مفاهيم الشعور بالكرامة والثقة بالنفس، كما يمكن عزو تلك النتائج إلى قيام الجامعات بدور شبه فاعل في تدعيم المبادئ والمعايير التي يستهدفها المجتمع لنفسه والتي ترسخ مفاهيم الاجتهاد والمثابرة والطموح، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة نايكر (Naicker et al, 2014).

كما يتضح من الجدول (٩) أن العبارات (52)، (55)، (45)، قد وقعت في الإربعاء الأدنى من عبارات العنصر السادس والتي تنص على الترتيب؛ ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب حب المعرفة والاطلاع والانفتاح الفكري لتقبل الجديد، ينمي التعليم الجامعي لدى الطالب الإبداع، واتخاذ المبادرات، والاهتمام بالمستجدات العلمية، ينمي التعليم الجامعي فلسفة تربوية لدى الطالب منبثقة من فلسفة المجتمع ومنظومته القيمية، بأوزان نسبية ضعيفة على الترتيب (1.2361)، (1.2514)، (1.5319).

وتعزى تلك النتائج إلى طبيعة التعليم المصري الذي يعتمد على التلقين، والاستظهار، وأسلوب المحاضرة الذي يعتمد على نقل الخبرات من المعلم إلى المتعلم بصورة مباشرة، إضافة إلى انتشار مجموعة من القيم السلبية أثرت على الإبداع وأفردت المعرفة من مضمونها التنموي والإنساني حيث ضعفت القيمة الاجتماعية للعالم والمتعلم والمثقف وأصبح الثراء والمال هو القيمة العليا بغض النظر عن وسائل تحقيقه وأدى ذلك كله إلى قتل الرغبة في الإنجاز والسعادة والانتماء وساد الشعور باللامبالاه والاكئاب ومن ثم ابتعاد المواطنين عن المساهمة في إحداث التغيير المنشود في الوطن كما تعزى تلك النتائج إلى قصور التعليم المصري عن مواكبة ركب التقدم العلمي والتقني، وعدم استفادته من نتائج البحوث والتطورات التكنولوجية، وأن مناهجه تبدو كأنها تركز الخضوع والطاعة والتبعية، ولا تشجع على التفكير النقدي الحر. فمحتوى المناهج يتجنب تحفيز التلاميذ على نقد المسلمات الاجتماعية أو السياسية، وتقتل فيهم النزعة الاستقلالية والإبداع، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة عثمان وآخرون (Osman et al, 2014).

• العنصر السابع تصورات الطلاب حول منظومة التدريب والتنمية المستدامة في المجتمع:

جدول (١٠) يوضح ترتيب العبارات الخاصة بالعنصر السابع حسب أوزانها النسبية

م	العبارات	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
56	يتيح التعليم الجامعي فرصاً لتدريب الطلاب بطريقة فاعلة	1.725	.77652	4	متوسطة
57	تقوم الجامعة بدراسات ميدانية لاستطلاع رأي أصحاب سوق العمل حول جودة أداء مخرجاتها في سوق العمل	1.683	.80489	5	متوسطة
58	تقوم الجامعة بفتح مكاتبها ومراكز الحاسوب فيها للعاملين والباحثين من فئات المجتمع المختلفة	1.838	.84550	3	متوسطة
59	يوفر التعليم الجامعي للطالب فرصاً لخبرات واقعية عملية بمواقع العمل أثناء فترة الدراسة	1.881	.76949	2	متوسطة
60	توفر الجامعة برامج دراسية مستمرة لخريجها للتطوير والتجديد المعرفي للخريجين	1.625	.75950	6	ضعيفة
61	تقوم الجامعة بدراسات ميدانية لاستطلاع رأي أصحاب سوق العمل حول البرامج الدراسية التي تقدمها	1.59	.77346	7	ضعيفة
62	تلبى المناهج والمقررات احتياجات المؤسسات الانتاجية في المجتمع	2.331	.74525	1	متوسطة
	متوسط الأوزان النسبية لعبارات العنصر السابع	1.8103			متوسطة

يتضح من الجدول (١٠) أن العبارتين (62)، (59)، قد وقعتا في الإربعاء الأعلى من عبارات العنصر السابع، واللذان تنصان على الترتيب؛ تلمي المناهج والمقررات احتياجات المؤسسات الانتاجية في المجتمع، يوفر التعليم الجامعي للطلاب فرصاً لخبرات واقعية عملية بمواقع العمل أثناء فترة الدراسة، بوزن نسبي للعبارتين متوسط على الترتيب (2.3306)، (1.8806).

وتعزى تلك النتائج إلى اهتمام المناهج بالبناء المعرفي في مجال التخصص للطلاب، كما تعمل على تنمية معارفهم العلمية، كما تعزى تلك النتائج إلى ضعف الفرص التي تفرضها الجامعة للتدريب على العمل الميداني نتيجة صعوبة التواصل مع أصحاب تلك المواقع، ونتيجة عدم توافر الاحتياجات المادية التي تسمح لهؤلاء الطلاب التواصل مع كثير من تلك المواقع.

كما يتضح من الجدول (١٠) أن العبارتين (61)، (60)، قد وقعتا في الإربعاء الأدنى من عبارات العنصر السابع، وتشيران على الترتيب؛ تقوم الجامعة بدراسات ميدانية لاستطلاع رأي أصحاب سوق العمل حول البرامج الدراسية التي تقدمها، توفر الجامعة برامج دراسية مستمرة لخريجها للتطوير والتجديد المعرفي للخريجين، بوزن نسبي للعبارتين ضعيف على الترتيب (1.5903)، (1.625).

وتعزى تلك النتائج إلى غياب التناسق والترابط بين الجامعات وبين متطلبات سوق العمل، كما يمكن عزو تلك النتائج إلى انقطاع علاقة الطلاب بالجامعات فور تخرجهم، إلا إذا سعى هؤلاء الطلاب باجتهدهم الشخصي إلى تكملة مسيرتهم التعليمية بالدراسات العليا، وقد تعزو إلى غياب التمويل من قبل الحكومة للجامعات للمساهمة في تطوير خريجها ومتابعة تطوره المعرفي، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة جاجنون وآخرون (Gagnon et al, 2016).

• النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة في مدى الموافقة على بنود الاستبانة مجملة ومحاورها بحسب متغير النوع (ذكر- أنثى) :

جدول (١١) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع باستخدام اختبار التاء

لعينتين مستقلتين

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
الأول	ذكر	374	7.398	2.321	1.170	.242
	أنثى	346	7.225	2.195		
الثاني	ذكر	374	106.527	33.825	1.089	.277
	أنثى	346	103.679	32.489		
مجموع الاستبانة	ذكر	374	13.487	4.12	.250	1.150
	أنثى	346	13.107	4.101		

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الطلاب على مجمل الاستبانة، ومحورها تبعاً لمتغير النوع (ذكر - أنثى). وتعزى تلك النتائج إلى أن البيئة الجامعية بيئة تهين مناخ جامعي لا يفرق بين الذكور والإناث، كما أن طابع التعليم

الجامعي وقوانينه وأهدافه لا تفرق في التعامل بين الذكور والإناث فالجميع تحت مظلة التعليم الجامعي سواسية لا فرق بينهم، خاصة مع تفشي البطالة في صفوف خريجي الجامعات وضعف اقتران الشهادة العلمية بفرص التشغيل، وتختلف تلك النتائج مع نتائج تقرير المعرفة العربي (٢٠١٤).

• النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة في مدى الموافقة على الاستبانة مجملتها ومحاورها بحسب متغير التخصص (نظري - عملي):

جدول (١٢) يوضح الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص باستخدام اختبار التاء لعينتين مستقلتين

المحور	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة التاء	مستوى الدلالة
الأول	نظري	421	53.002	18.0133	-3.681	♦.000
	عملي	299	58.231	19.8118		
الثاني	نظري	421	49.069	14.2305	-1.986	♦.047
	عملي	299	51.274	15.2904		
مجموع الاستبانة	نظري	421	102.071	31.8107	-2.977	♦.003
	عملي	299	109.505	34.6457		

♦ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على الاستبانة مجملتها، وذلك تبعاً لمتغير التخصص (نظري- عملي)، ولصالح التخصص العلمي حيث بلغ متوسط درجاتهم (109.505) بينما بلغ متوسط درجات التخصص النظري (102.071)، وجاءت قيمة (ت) (-2.977)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص (نظري- عملي) بالنسبة لمحوري الاستبانة، ولصالح التخصص العملي، حيث بلغ متوسط درجاتهم في المحور الأول (58.231) بينما بلغ متوسط درجات التخصص النظري (53.002)، وجاءت قيمة (ت) (-3.681) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبلغ متوسط درجاتهم في المحور الثاني (51.274) بينما بلغ متوسط درجات التخصص النظري (49.0689) وجاءت قيمة (ت) (-1.986) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء طبيعة الدراسة العلمية والتي تعتمد دائماً على تعظيم النتائج العلمية والمعرفة، وتقديرهم للمعلومات والمعارف، وكونهم أكثر التصاقاً بالبيئة المعرفية التي تعظم من نتائج البحث العلمي، وتعظم من أهمية العلم، كما أنهم الأكثر اهتماماً وإلماماً بأليات المعرفة وأكثر احتياجاً إليها لتدعم عملهم وتوثيق نتائج أبحاثهم العلمية، وتتفق تلك النتائج مع نتائج تقرير المعرفة العربي (٢٠١٤).

• النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة في مدى الموافقة على الاستبانة مجملة ومحاورها بحسب متغير الجامعة:

جدول (١٣) يوضح نتائج اختبار التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغير الجامعة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الأول	بين المجموعات	14097.638	3	4699.213	13.793	♦.000
	داخل المجموعات	243929.661	716	340.684		
	المجموع	258027.299	719			
الثاني	بين المجموعات	7916.972	3	2638.991	12.797	♦.000
	داخل المجموعات	147657.860	716	206.226		
	المجموع	155574.832	719			
مجموع الاستبانة	بين المجموعات	42813.690	3	14271.23	13.632	♦.000
	داخل المجموعات	749550.260	716	1046.858		
	المجموع	792363.950	719			

♦ دالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب على الاستبانة مجملة، وكذلك على محورها وذلك تبعاً لمتغير الجامعة، حيث جاءت قيم (ف) على مجموع الاستبانة ومحورها دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ونظراً لوجود دلالة في جدول (١٣) لقيمة (ف) فسوف يستخدم الباحث طريقة اختبار "شيفيه" "Scheffe" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة الدراسة، وذلك للتعرف على اتجاه الدلالة لصالح أي من الجامعات الأربعة (عين شمس - الأزهر - طنطا - بني سويف)، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١٤) يوضح نتائج اختبار "شيفيه" "Scheffe" للمقارنات الثنائية البعدية لعينة البحث تبعاً لمتغير الجامعة وذلك على الاستبانة مجملة.

المحور	المجموعة (أ)	المجموعة (ب)	الفرق بين المتوسطات (ب-أ)	الخطأ المعياري	الدلالة
مجموع الاستبانة	عين شمس	الأزهر	19.17555	3.26879	.0001
		طنطا	18.31420	3.53425	.0001
		بني سويف	11.84453	3.51717	.09

* دال عند مستوى معنوية 0.05

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب من جامعات (عين شمس، الأزهر، طنطا، بني سويف) على إجمالي الاستبانة، حيث توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب جامعة عين شمس، والأزهر ولصالح طلاب عين شمس، وبين متوسطات درجات طلاب عين شمس، وطنطا ولصالح طلاب عين شمس، وبين متوسطات درجات طلاب عين شمس، وبني سويف ولصالح طلاب عين شمس؛ حيث جاءت قيمة الدلالة الإحصائية على الترتيب (0.0001)، (0.0001)، (0.09). وهي قيم أقل من مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وتعزى تلك النتائج إلى اهتمام جامعة عين شمس بتوطين ونقل المعرفة كونها أحد أعرق الجامعات المصرية التي تهتم بخريجيتها بجوار توافر الدعم المادي للجامعة باعتبارها جامعة مركزية، كما يتوفر في جامعة عين شمس كوادر علمية خاصة في التخصصات العلمية على درجة عالية من الكفاءة لا تتوافر في مثلتها من الجامعات المصرية، كما تمتلك جامعة عين شمس بنية تحتية تكنولوجية تمكنها من مواكبة التقدم العلمي والتقني مما يسمح لها بامتلاك آليات عمل تمكنها من نقل وتوطين المعرفة بطريقة سلسلة.

• **توصيات البحث: يوصي البحث بما يلي:**

- ◀ التخطيط قصير وطويل المدى من قبل الدولة للارتقاء بمستوى التعليم الجامعي وذلك بتطوير بيئته وبرامجه ومناهجه واستغلالها لنقل المعرفة وتوطينها داخل بنية المجتمع المصري.
- ◀ بناء منظومة متكاملة للبحث العلمي والتطوير؛ بحيث ترتبط برامج وخطط التنمية الوطنية (الاقتصادية - السياسية - الثقافية - التشريعات) بنظم المعرفة، وأن تتحول مؤسسات البحث العلمي والجامعات من البيروقراطية والبنية الهرمية إلى حوكمة قائمة على المعرفة الكثيفة، وتوفير قيادات لها تتسم بقدرات وإمكانات ونماذج عقلية جديدة، ومهارات تتواصل وتتعاون مع العالم المفتوح، إلى جانب القدرات الشخصية في إدارة المعرفة، وإيجاد مصادر تمويل للتعليم والبحث العلمي في مصر كبديل للإنفاق الحكومي.
- ◀ ضرورة تخطيط المؤسسات البحثية لجهود البحث العلمي، وربطها بالاحتياجات الحالية والمستقبلية لمصر؛ مثل تحلية المياه وبحوث الطاقة والحفاظ على البيئة وذلك بمشاركة الدولة والقطاع الخاص.
- ◀ خلق منظومة معلوماتية ثلاثية الأبعاد تربط التعليم العام بالتعليم العالي والتدريب، إضافة إلى دعم فعالية مؤسسات الإنتاج في تنمية التدريب وإنشاء نظم حوافز للطلاب في البحث والابتكار والتطوير.
- ◀ محاولة الحد من سلبيات الاستثمار الأجنبي المباشر وتعظيم إيجابياته، وبناء معايير واعية للتكامل والتعاون بينه وبين الجهود المحلية في التنمية، وبناء صناعات تكنولوجية متقدمة تحفز توظيف خريجي الجامعات ونشر ثقافة الابتكار وزيادة الأعمال.
- ◀ تشجيع القطاع الخاص ودعمه في خلق فرص عمل للخريجين ونقل وتوطين المعرفة، والانتقال التدريجي من سياسة التوظيف الحكومي إلى التحول في تنمية القدرات الذاتية للطلاب، وبناء الآليات التي تدمج الطلاب في سوق العمل، وإقامة مشاريع تنموية قائمة على المعرفة والتكنولوجيا وتقوم على إرساء ركائز التماسك الاجتماعي دون تهميش أو إقصاء، وتدعم حرية المرأة.
- ◀ وضع برامج تربوية تبين طرق الاستخدام الأمثل للإنترنت والوسائط التكنولوجية، وكيفية استثمارها في نقل وتوطين المعرفة.

- ◀ دعم القطاعين العام والخاص ومؤسسات العمل الأهلي للجامعات لتكون قادرة على المساهمة في بناء برامج التدريب لتأهيل الطلاب للعمل، مع ضمان هذه البرامج لمواصلة إعادة التأهيل وتجديد وبناء المعارف والقدرات لمواكبة التغيرات المتسارعة في سوق العمل المهني.
- ◀ جعل التدريب جزءاً من الاتفاقيات بين شركات القطاع الخاص والجامعات مع وجود مراكز إرشاد للطلاب في كل جامعة تيسر لهم الالتحاق بالتدريب في الشركات الموقعة على الاتفاقيات على أن تكون شهادات التدريب معترفاً بها من القطاع الخاص والحكومي والجامعة.
- ◀ تبني الدولة لنموذج يركز على بناء مجتمع المعرفة، حتى تمتلك القدرة على تحويل الإمكانيات الهائلة والموارد الطبيعية بها إلى قاعدة لتنمية الاندماج والتماسك الاجتماعي، وتعمل على نقل المعرفة وتوطينها.
- ◀ تركيز التدريب والتأهيل على تزويد الطلاب بالمهارات العامة القابلة للتحويل مثل مهارات؛ حل المسائل والتفكير النقدي والمبدع والتأملي، والتفكير المنطقي، والتمتع بالخيال الواسع والمبادرة والمرونة وتحليل المسائل من وجهات نظر مختلفة.
- ◀ توفير الدولة سياسات الحماية والتشريعات التي تكفل إنقاذ الحقوق، وتوفير البنية التحتية الأساسية للتكنولوجيا ونقل المعرفة وتوطينها، ودعم القطاع الخاص ليؤدي دوره في تعزيز تحقيق تنمية شاملة تشجع الجميع، ويشجع التنافسية في استثمار رأس المال البشري في توطين المعرفة.
- ◀ إنشاء مركز يهتم باللغة العربية تعلمًا وتعليمًا ودراسة واقعها وتطوير مناهجها وطرق تدريسها وتأهيل معلميها، ودعم ثقة الطلاب باللغة العربية وقدرتها على استيعاب العلوم الحديثة، والاهتمام بالترجمة العلمية من اللغات العالمية وخاصة الانجليزية الى اللغة العربية.
- ◀ توفير استراتيجيات لتعليم اللغات وتوفير الوسائل المساعدة لذلك مثل؛ تهيئة البنية التحتية اللازمة من أدوات تعليمية ومعامل اللغات، والإعداد الجيد لأعضاء هيئة التدريس.
- ◀ قيام الجامعات بإحداث تنمية ثقافية مستنيرة لطلابها تدعم التفكير العلمي الناقد، وروح البحث والتجديد والإبداع، وقيم الاجتهاد والإلتقان والتميز.
- ◀ تدعيم المناخ الجامعي ليحقق لطلابه مزيد من قيم الحرية والديمقراطية وتربيتهم على احترام حقوق الإنسان.

• مراجع البحث :

- تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٠/٢٠١١ إعداد الأجيال الناشئة لمجتمع المعرفة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية، دبي - الإمارات
- تقرير المعرفة العربي للعام ٢٠١٤ الشباب وتوطين المعرفة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم والمكتب الإقليمي للدول العربية، دبي - الإمارات
- حسانة محي الدين التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة، مجلد (١٢)، العدد (٢)، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية، ٢٠٠٧.

- حنان إسماعيل أحمد (٢٠٠٧). اقتصاد المعرفة واستثمارها في التعليم الجامعي المصري واقع ورؤى مستقبلية، المؤتمر القومي السنوى الرابع عشر العربي السادس، ٢٥ - ٢٦ نوفمبر، القاهرة، ص ٦٧١ - ٧٦٢.
- خالد علي عبد المجيد لورد: "الإطار المفاهيمي وإشكاليات نقل المعرفة عبر المهاجرين" ورقة إظرارية حول: "مدخل إلى نقل المعرفة"، دار المنظومة، ٢٠١٦.
- سناء صليحة: رؤوس أقلام على باب الرئيس، العدد (٤٥٨٥٦)، الأحد ٢٤ يونيو، جريدة الأهرام، ٢٠١٢ م.
- على محمد الخوري (٢٠١٣). التوطين بين العرض والطلب دراسة لواقع التوطين في الدول العربية ومتطلباته، رؤى استراتيجية، هيئة الإمارات للهوية.
- حسني عبد الحافظ (٢٠٠٤). التجربة اليابانية في نقل وتوطين التقنية، مجلة التربية - قطر، مجلد ٣٣، ع (١٥٠).
- عاصم محمد عبد الغني: أزمة توطين التكنولوجيا بمصر، المؤتمر السنوى الخامس لإدارة الأزمات والكوارث، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ٢٠٠٠ م، القاهرة.
- ممدوح عبدالعزيز رفاعي: المعرفة الضمنية، دار المنظومة، ٢٠١٦.
- Albino, V., Garavelli, A. C., & Schiuma, G.(1998). Knowledge transfer and inter-firm relationships in industrial districts: the role of the leader firm. *Technovation*, 19(1), 53-63.
- Alimohammadlou, M., & Eslamloo, F.(2016). Relationship between Total Quality Management, Knowledge Transfer and Knowledge Diffusion in the Academic Settings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230,104-111.
- Alipour, F., Idris, K., & Karimi, R.(2011). Knowledge creation and transfer: Role of learning organization. *International Journal of Business Administration*, 2(3), 61. (بدلا من Elinfoo. K. Harriet 2005)
- Argote, L., & Ingram, P.(2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational behavior and human decision processes*, 82(1), 150-169.
- Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R.(2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management science*, 49(4), 571-582.
- Bröchner, J., Rosander, S., & Waara, F.(2004). Cross- border post- acquisition knowledge transfer among construction consultants. *Construction Management and Economics*, 22(4), 421-427.
- Dougherty, R.(1999). *Industrial and Commercial Training*. M.C.B University Press
- Eliufoo, H. K.(2005). Knowledge creation and transfer in construction organisations in Tanzania (Doctoral dissertation). Royal institute of Technology, Stockholm, Sweden.
- Eraut, M.(2007, August). Theoretical and practical knowledge revisited. In *Papier présenté au XXè colloque EARLI*, Budapest.

- Goh, S. C.(2002). Managing effective knowledge transfer: an integrative framework and some practice implications. *Journal of knowledge management*, 6(1), 23-30.
- Jensen, R. J., & Szulanski, G.(2007). Template use and the effectiveness of knowledge transfer. *Management Science*, 53(11), 1716-1730.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W.(1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Lesser, E. L., & Fontaine, M. A.(2004). Overcoming knowledge barriers with communities of practice: Lessons learned through practical experience. In *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*(pp. 14-23). IGI Global.
- Liu, C. H. S.(2018). Examining social capital, organizational learning and knowledge transfer in cultural and creative industries of practice. *Tourism Management*, 64, 258-270.
- Nguyen, T. H.(2016). Building human resources management capacity for university research: the case at four leading Vietnamese universities. *High. Educ.* 71(2), 231–251.
- Ntimi, N.M., Fongwa, S.N., Wangenge- Ouma, G.(2016). The scholarship of university community engagement: interrogating Boyer’s model. *Int. J. Educ. Dev.* 49, 126–133.
- Ordóñez de Pablos, P.(2004). Measuring and reporting structural capital: Lessons from European learning firms. *Journal of Intellectual Capital*, 5(4), 629-647.
- Panel, E. C.(2006). Independent External Challenge Report to Research Councils UK “Knowledge Transfer in the Eight Research Councils”. April. RCUK, Swindon.
- Paulin, D., & Suneson, K.(2012). Knowledge transfer, knowledge sharing and knowledge barriers—three blurry terms in KM. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 10(1), 81-91.
- Sönmez, A.(2013). *Multinational Companies, Knowledge and Technology Transfer: Turkey's Automotive Industry in Focus*. Springer Science & Business Media.
- Szulanski, G.(2000). The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness. *Organizational behavior and human decision processes*, 82(1), 9-27.
- Szulanski, G., Ringov, D., & Jensen, R. J.(2016). Overcoming stickiness: How the timing of knowledge transfer methods affects transfer difficulty. *Organization Science*, 27(2), 304-322.
- Wehn, U., & Montalvo, C.(2016). Knowledge transfer dynamics and innovation: Behaviour, interactions and aggregated outcomes. *Journal of Cleaner Production*, 171(2018) S56eS68

- Wilkesmann, U., Wilkesmann, M., & Virgillito, A.(2007). Requirements for Knowledge Transfer in Hospitals: How Can Knowledge Transfer be Supported in Hospitals?. Zentrum für Weiterbildung.
- Szulanski, G.(2000). The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 82(1), 9-27.
- Naicker, K., Govender, K. K., & Naidoo, K.(2014). Knowledge creation and transfer amongst postgraduate students. South African Journal of Information Management, 16(1), 1-8.
- Vasli, P., Dehghan-Nayeri, N., & Khosravi, L.(2018). Factors affecting knowledge transfer from continuing professional education to clinical practice: Development and psychometric properties of a new instrument. Nurse education in practice, 28, 189-195.
- Pham, Q. T. & Huynh, M. C.(2017). Impact factor on e-learning achievement and knowledge transfer of students through e-learning system at Bach Khoa University, Vietnam. International Conference on Computing Networking and Informatics(ICCNI). The Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc.
- Ju, H., Zhang, S., Zhao, S., & Ju, X.(2016). Knowledge transfer capacity of universities and knowledge transfer success: evidence from university-industry collaborations in China. International Journal of Technology Management, 71(3-4), 278-300.
- Scheder, C. M.(2016). Perceptions of transition into college through acquisition, transfer and application of knowledge gained in youth programs(Doctoral Dissertation). Edgewood College.
- Gagnon, J., Lapierre, J., Gagnon, M. P., Lechasseur, K., Dupre, S., Gauthier, M.,... & Lazure, G.(2016). Knowledge transfer and appropriation processes of nursing students and African settings of care: a multiple case study. Recherche en soins infirmiers,(124), 53-74.
- Osman, S., Kamal, S. N. I. M., Ali, M. N., Noor, J. M. M., WahiAnuar, M. A., & Othman, R.(2015). Mechanisms of Knowledge Sharing among Undergraduate Students in UiTM Johor. Procedia Economics and Finance, 31, 903-908.
- Philipsk PA(2006).Knowledge Transfer and Australian Universities and Publicly funded Research Agencies Canberra: Department Education Science and Training.



البحث الثامن :

صيغ تربوية مقترحة لتفعيل أدوار كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف (دراسة حالة)

إعداد :

د / نشوة سعد محمد بسطويسي
مدرس بقسم أصول التربية
كلية التربية جامعة قناة السويس

صيغ تربوية مقترحة لتفعيل أدوار كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف (دراسة حالة)

د/ نشوة سعد محمد بسطويس

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية جامعة قناة السويس

• المستخلص :

تسعى كافة المجتمعات الإنسانية إلى تحقيق الأمن والاستقرار والرفاهية لأفرادها، حيث فطنت التربية المعاصرة إلى أهمية الأمن في حياة الفرد والمجتمع فجعلته هدفاً من أهم أهدافها، وراحت تبذل كل جهدها وثرواتها لتحقيقه بالمجتمع خصوصاً بعد تزايد وانتشار بعض الظواهر السلبية مثل ظاهرة التطرف وزعزعة الأمن. وعلى الرغم مما يبذل من جهود سواء على المستويين المحلي، أو العربي في التصدي للتطرف، فإن انتشاره يزداد، ويرجح أن أهم أسباب اخفاق المجتمعات العربية والإسلامية في هذا الصدد هو تجاهل دور التربية أو الإعراض عن هذا الدور الذي يشكل المعادلة الصعبة في حسم المعركة مع هذه الظاهرة، والتي ابتليت بها المجتمعات العربية بشكل عام - والمصرية بشكل خاص. ولما كانت كليات التربية من بين المؤسسات التربوية والتعليمية المنوطة بإعداد الأفراد، وصياغة شخصيتهم، لذلك فقد ظهرت الحاجة الماسة إلى دراسة المشكلات والتحديات الفكرية التي تواجه تلك الكليات في القيام بدورها، حيث تعد كليات التربية بمفهومها الشامل والمتكامل أحد أهم المؤسسات المعنية بالقيام بالعملية التربوية والتعليمية، ومن ثم إعداد الطلبة للقيام بدورهم في بناء النشء وصياغة عقولهم. ولذلك جاءت الدراسة الحالية محاولة دراسة أهم الصيغ التربوية المقترحة للدور التي يمكن أن تقوم بها كلية التربية بجامعة قناة السويس كنموذج لكليات التربية المصرية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة التطرف من خلال دراسة تحليلية موجزة لمفهوم الأمن الفكري، والتأثيرات الخارجية عليه، وما يواجهه من صعوبات وتحديات، بالإضافة إلى أهم السبل لمواجهة ظاهرة التطرف.

الكلمات المفتاحية: الأمن الفكري - التطرف - أدوار كليات التربية

Suggested Educational Formulas to activate the Educational Faculties Roles for Strengthening the Intellectual Security of their Students to Confront the Phenomenon of Extremism (A Case Study)

Dr. Nashwa Saad Mohammed Bastawisy

Abstract

All of the human societies seek to achieve security, stability and well-being of their members. The contemporary education has become so important to the security of the individual and society, making it one of its most important goals and exerting all its efforts to achieve it in society. Despite the efforts exerted at the local and Arab levels to combat extremism, its spread is increasing. It is likely that the most important reasons for the failure of the Arab and Islamic societies in this regard is to ignore the role of education or to refrain from this role, which is the difficult equation in resolving the battle with these Phenomenon, which plagued Arab societies in general - and Egypt in particular. The colleges of education are among the educational institutions entrusted with the preparation of individuals and the formulation of their personality. Therefore, there is an urgent need to study the problems and intellectual challenges facing these faculties in performing their role, The colleges of education, in their comprehensive and integrated sense, are one of the most important institutions involved in carrying out the

educational process, and then preparing students to do their part in building young people and formulating their minds. Therefore, the present study is an attempt to study the most important educational formulas suggested for the roles that the educational faculty of Suez Canal University can perform as a model for the Egyptian educational colleges in strengthening the intellectual security of their students to confront extremism through a brief analytical study of the concept of intellectual security and its external influences, and challenges, in addition to the most important ways to confront the phenomenon of extremism.

Key words: Intellectual Security- Extremism - Educational Faculties Roles

• أولاً: الإطار العام للدراسة

• مقدمة الدراسة:

تسعى كافة المجتمعات الإنسانية إلى تحقيق الأمن والاستقرار والرفاهية لأفرادها، حيث فطنت التربية المعاصرة إلى أهمية الأمن في حياة الفرد والمجتمع، فجعلته هدفاً من أهم أهدافها، وراحت تبذل كل جهدها وثروتها لتحقيقه بالمجتمع، خاصة بعد تزايد وانتشار بعض الظواهر السلبية، مثل: ظاهرة التطرف والإرهاب، التي يعد بمثابة التربة الخصبة، التي تزدهر فيها بغرض تقديم سبل الوقاية والعلاج والتنمية بها؛ نتيجة لما يشهده العصر الحالي من تغيرات متسارعة في كافة مجالات الحياة سواء المجالات السياسية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، وذلك لأن تلك التغيرات يتبعها بصفة دائمة تغيرات في العملية التربوية، من أجل بناء الفرد الصالح في جميع جوانب شخصيته سواء المعرفية، أو الوجدانية، أو الاجتماعية، وذلك من خلال تزويد المتعلمين بمجموعة من المهارات والمعلومات والاتجاهات، التي تجعلهم يقومون بدورهم على أكمل وجه (عبد العليم، ٢٠١٠، ص٢).

ونتيجة لتصدر قضية التطرف والإرهاب، وما تقتربه بعض الفئات من جرائم تخرج عن نطاق التصور، وتخالف الفطرة الإنسانية السليمة، وسيطرة اتجاهات خاطئة، تنم عن لبس شديد، وقصور في الفهم الصحيح لمبادئ الدين الإسلامي الصحيحة ومنهجه، الذي يحثنا على الاستفادة من الطاقات الخلاقة للفكر (العصيمي، ٢٠١٨، ص٢٣٥)، واجه المجتمع خلال العقود الثلاثة الماضية أزمات تتعلق بالتطرف؛ لكونها أزمة فكر وواقع معاً، شملت مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية والسياسية، إذ أن الفكر يمثل أهمية خاصة ضمن تلك الأزمات نظراً لدوره المحوري فيها سواء على صعيد وجودها، أو صياغة سبل الخروج منها (الهماش، ٥١٤٣٠، ص٢).

وعلى الرغم مما يُبذل من جهود سواء على المستويين المحلي أو العربي في التصدي للتطرف والإرهاب، فإن انتشاره يزداد، ويرجح أن أهم أسباب إخفاق المجتمعات العربية والإسلامية في هذا الصدد هو تجاهل دور التربية أو الإعراض عن هذا الدور، الذي يشكل المعادلة الصعبة في حسم المعركة مع هذه الظاهرة، التي ابتليت بها المجتمعات العربية بشكل عام والمصرية بشكل خاص. وبما أن ثروات الأمم لم تعد تتكون فقط من الأصول المادية الملموسة، مثل: الأراضي

والمباني، وإنما أصبح الفرد هو المؤشر الحقيقي في نجاح المؤسسات والمجتمعات، ويؤدي مع الأصول الرأسمالية إلى زيادة قيمة الناتج القومي للدول والمؤسسات بكافة صورها وأشكالها، ومن ثم فقد أصبح الشباب هم أقوى سلاح في صراع المجتمعات المصري من أجل مواجهة الانحرافات الفكرية وصنع مستقبل أفضل، فهم أصحاب المستقبل، وهم الذين سيحملون مسؤوليته على عاتقهم، ويتعايشون معه، إن لم يكونوا قادرين على أن يتحكموا به، لذلك كان الشباب - وما زالوا - المستهدفين أكثر من غيرهم، وإليهم تصوب سهام التحديات الفكرية (نور وآخران، ٢٠١٠، ص ٢١).

فالأفكار أصبحت تشكل خطورة فائقة في التأثير والانتقال، حتى قيل: إن الحرب الحقيقية في هذا العصر هي حرب معلوماتية وفكرية في الدرجة الأولى، فبواسطتها يمكن تدمير أقوى النظم الاجتماعية والأخلاقية، وتفكيك أشد القيم تماسكا، مما قد يؤدي إلى إخضاع الإنسان من خلال السيطرة على تفكيره، والوصول به إلى النتائج التي يريدها الآخرون - دون الحاجة إلى استخدام القوة - وتوصيله إلى مرحلة التسليم لإرادة الآخر، وكأنها الحل الأمثل (الدوسري، ٢٠٠٨، ص ١٠٨).

حيث أصبح التلاعب بالعقول أكثر يسراً وسرعة - وخاصة عندما يتعلق الأمر بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة - إلى الدرجة التي يمكن الادعاء فيها أن العالم يقسم الآن وفق من يملك المعرفة وتقنياتها، ومن لا يملكها، وهذا يعني أن الشباب - وخاصة طلبة الجامعة - إذا لم يكن لديهم التحصين المعرفي الذي يضمن لهم الحماية الفكرية - بعد تزايد أعداد مستخدمي تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات الحديثة - سيصبح فكرهم المجتمعي والمكون الأصيل لهويتهم اللغوية والأمن الفكري والقومي في حالة تهديد (عبد الحميد، ٢٠١٠، ص ١٠٠).

وإذا كان الأمن والاستقرار من المطالب الضرورية للحياة، كما إنه من المقومات الأساسية التي تقوم عليها المجتمعات قديماً وحاضراً، فلا يمكن لأي مجتمع أن يتقدم أو يزدهر دون أن يحقق الأمن لأفراده، حيث يعد الأمن الفكري أحد فروع الأمن، بل يمكن القول: إنه الأساس لأي أمن، على اعتبار أن الفرد إذا ما امتلك فكراً سليماً راشداً، استطاع أن ينعم بالأمن والاستقرار الشامل، الذي ينشده المجتمع من حوله (شلدان، ٢٠١٣، ص ٤).

وقد وضع القرآن الكريم منهجاً متكاملًا في الأمن الفكري، الذي تعد سلامته سبباً في أمن المجتمع واستقراره، حيث دعا إلى صيانة هذا الفكر من الانحراف، ووجهه نحو التفكير في الكون والتأمل في مظاهره، فقال تعالى: "الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ" (آل عمران، آية، ١٩١) كما قال تعالى: "وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ

لَقَوْمٌ يَنْفَكِرُونَ" (الجاثية، آية، ١٣)، كما حصنه بالعقيدة الصحيحة التي توجه سلوكه نحو الإخير فقال تعالى: "لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْزُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا انْفِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ" (البقرة، آية، ٢٥٦).

ويتطلب تحقيق الأمن الفكري المنشود للمجتمع استقامة فكر الفرد، وتخليصه من شوائب الثقافة الزائفة، التي استعمرته، وحالت بينه وبين تحقيق الرخاء والسلام الاجتماعي، وكذلك تحصين هذا الفكر من الانحراف، الذي قد ينعكس بصورة سلبية على السلوك الإنساني، فيشكل خطراً كبيراً على أمن واستقرار المجتمعات.

يتشكل العقل الإنساني -علمياً - نتيجة تأثير عدة مؤسسات، من أهمها المؤسسات التعليمية، فإذا كانت المخرجات والنتائج غير سليمة، ولا تعكس الانتماء، فالسبب حتما يعود إلى فشل هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية، كما أن الطالب يتعرض للانحراف بسبب عدة عوامل، قد ترجع إلى البيئة التعليمية أو إلى الطالب ذاته أو كليهما معاً (الطيبار، ٢٠١٧، ص١٥٦).

ولما كانت كليات التربية من بين المؤسسات التربوية والتعليمية المنوط بها إعداد الأفراد وصياغة شخصيتهم، لذلك فقد ظهرت الحاجة الماسة إلى دراسة المشكلات والتحديات الفكرية، التي تواجه تلك الكليات في القيام بدورها، حيث تعد بمفهومها الشامل والمتكامل أهم المؤسسات المعنية بالقيام بالعملية التربوية والتعليمية، ومن ثم إعداد الطلبة للقيام بدورهم في بناء الناشئة وصياغة عقولهم.

ولذلك جاءت الدراسة الحالية محاولة الكشف عن أهم الصيغ التربوية المقترحة لتفعيل الأدوار، التي يمكن أن تقوم بها كليات التربية بالجامعات المصرية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة التطرف من خلال دراسة تحليلية موجزة لمفهوم الأمن الفكري، والعوامل المؤثرة عليه، وما يواجهه من صعوبات وتحديات، بالإضافة إلى أهم السبل لمواجهة ظاهرة التطرف.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أضحت التحولات العالمية والتطورات المتسارعة - بفضل تكنولوجيا الاتصال - تؤثر في حياة الأفراد، وتغير من عاداتهم وتقاليدهم وقيمهم الأخلاقية، فتنهار في بعض الأحيان، لتحل محلها عادات أخرى وأنماط سلوكية وقيم أخلاقية جديدة، فالثقافات والأفكار الغربية التي يروج لها من خلال الإعلام، تهدف إلى تشكيل وعي الشباب وتغيير أنماط الحياة المتعلقة بهم، وذلك من خلال المظاهر والسلوكيات التي تمارس ضغطاً كبيراً على الأجيال الصاعدة منهم للانخراط فيها، وذلك لكون الشباب يميلون بشكل طبيعي إلى الانفتاح والبحث عن كل جديد، والرغبة في تجربة كل حديث، وكراهية كل

قديم وكل مألوف، وكسر الروتين والجمود، فدائماً هم أكثر تأثراً وانجذاباً إلى الأفكار الحديثة والعادات الجديدة، بغض النظر عما إذا كانت خيراً أو شراً، إيجاباً أو سلباً (اليوسف، ٢٠٠٢، ص ١٦٣ - ١٦٤).

وبناء على ذلك، تأتي قضية الأمن الفكري في المقام الأول من حيث الأهمية والخطورة؛ حيث أن تصرفات الأفراد، تنطلق من قناعاتهم، التي تستند إلى نظرتهم الفكرية والاعتقادية، وبهذا يكون منطلق كل عمل يمارسه الإنسان، ويظهر في سلوكه من خير أو شر مرتكزاً في كيانه الفكري والاعتقادي، ومستقراً داخل ذاته وأعماقه.

لذلك تحتل قضية الأمن الفكري مكانة مهمة في أولويات المجتمع، الذي تتكاتف جهود مؤسساته لتحقيقه تجنباً لتشتت الشعور الوطني أو تغلغل التيارات الفكرية المنحرفة، وبذلك تكون الحاجة إليه ماسة لتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي، الأمر الذي يحمي الفكر ومقومات الهوية الفكرية بل ونمط الحياة، الذي يعبر عن طبيعة الفكر، لأن غياب قدر معين من التحصين الفكري يجعل الفرد متذبذباً، وهو ما يقود تدريجياً إلى حالة من التبعية الفكرية للأخر (عاشور، ٢٠٠٩، ص ٥٣).

وحيث إن التطرف هو أحد مظاهر التعصب للرأي والعقيدة والفكر وعدم الاعتراف بالنقد، كما قد يظهر من خلال الرفض لمجرد المناقشة والحوار، لذلك فهو يعد أحد عقبات التفاعل الاجتماعي، حيث يمثل حاجزاً يصد كل فكر جديد، وبما أن التطرف متعلق بالتفكير، لذلك فهو مشكلة فكرية وثقافية، قبل أن يكون مشكلة سياسية واجتماعية، ومن ثم فهو يعد مشكلة تربوية وتعليمية، على اعتبار أن العملية التربوية والتعليمية تعنى بالفكر كمضمون وكمناهج وأسلوب، لذلك فإن ظاهرة التطرف في المجتمعات العربية تكشف عن قصور الأنظمة التربوية والتعليمية قبل غيرها من الأنظمة المجتمعية الأخرى (الخميسي، ١٩٩٣، ص ٨١).

ومن هنا تأتي أهمية الكشف عن دور كليات التربية - بشكل عام - وكلية التربية بجامعة قناة السويس - كنموذج لكليات التربية بالجامعات المصرية - بشكل خاص، حيث لا يقتصر فقط دورها على تقديم المعارف والمعلومات فحسب، وإنما يجب أن تهتم بإزالة الأفكار والاتجاهات المتطرفة من عقول الطلبة، وتحسينها بالأفكار السليمة، التي ينبثق عنها السلوك الإيجابي، ولذلك فإن تعزيز الأمن الفكري أصبح ضرورة ملحة في ظل التلوث الثقائي والغلو الديني وضعف الوعي السياسي، الذي شاع في المجتمع الإسلامي عامة والمجتمع المصري خاصة، وبالتالي تذوب الهوية المصرية بتأثير ذلك الفكر المتطرف، ومن هنا جاءت الدراسة الحالية محاولة لإجابة عن الأسئلة التالية، متمثلة بسؤالها الرئيس: ما أهم الصيغ التربوية المقترحة لتفعيل أدوار كليات التربية في تدعيم

الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف، وما سبل التجديد لتلك الأدوار؟

- ويتضرع من التساؤل الرئيس السابق عدة أسئلة فرعية على النحو التالي:
- ◀ ما الإطار الفلسفي للأمن الفكري؟
- ◀ ما الإطار الفكري لظاهرة التطرف؟
- ◀ ما أهم التحديات المعاصرة التي تؤدي إلى تهديد الأمن الفكري لدى طلبة كلية التربية؟
- ◀ ما واقع أدوار كلية التربية بجامعة قناة السويس لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابها؟
- ◀ ما أهم الصيغ التربوية المقترحة لما يجب أن تسهم بها كليات التربية لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف؟

• أهداف الدراسة:

لعل من الواضح أن الأمن الفكري يواجه تحديات عصبية بالوقت الحالي على كافة الأصعدة، فمن خلال استقراء التاريخ القديم والمعاصر، يمكن ملاحظة ما يمكن أن يحيط بالوطن من مخاطر، لذلك تتبلور أهم أهداف الدراسة في الآتي:

- ◀ تحديد مفهوم وخصائص الأمن الفكري، وأهم الملامح التي يشكلها، ومقوماته الرئيسية في إطار الواقع المعاصر، بما يزيل كل التباس في المفاهيم، ويرسخ القواعد والأصول الفكرية له.
- ◀ توضيح مفهوم التطرف ومدى خطورته في العصر الحالي، من خلال إلقاء الضوء على تنامي ظاهرة التطرف، باعتبارها أهم مهددات الاستقرار الأمني للدولة، وكذلك أهم الآثار المترتبة على ظهورها بالمجتمع وسبل مواجهتها تربوياً.
- ◀ بيان أثر ومخاطر التحديات المعاصرة على الأمن الفكري استناداً إلى منهجية فكرية وثقافية، تعتمد على التنبؤ الواعي واستشراف المستقبل، وترفض الجمود والتعصب والتشبث بالأفكار القديمة.
- ◀ تحديد طبيعة دور كليات التربية والعمل المؤسسي في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة لمواجهة ظاهرة التطرف، باعتباره مشروعاً وطنياً.
- ◀ وضع رؤية تجديدية لما يجب أن تسهم به كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف.

• أهمية الدراسة:

- ◀ تنبع أهمية الدراسة من أهمية الشباب ودورهم الفاعل في المجتمع، فالشباب هم سند الأمة وثروتها في حاضرها، وذخرها وأملها في مستقبلها، إنهم الأمل المنشود في تجديد بناء الأمة وبعث نهضتها، ويعلق المجتمع عليهم الآمال العريضة، ويستطيعون بما يملكون من إمكانات وطاقت المشاركة الفعالة والإيجابية في أداء الوظائف والأعمال، التي يسندها المجتمع إليهم.

« تتمثل كذلك أهمية الدراسة في الكشف عن الغموض الذي يكتنف مفهوم الأمن الفكري، فهو كمفهوم تناولته علوم عديدة مثل: علم السياسة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والفلسفة والتربية، لذلك كان من الضروري إيضاح حقيقة هذا المفهوم كسبيل لتطوير أية عملية تربوية في ضوء التحديات المعاصرة بالمجتمع.

« قد تفيد الدراسة كذلك في توجيه الاهتمام الى دور كليات التربية باعتبار أنها المسئولة عن إعداد معلمي المستقبل المسئولين عن تشكيل الأمن الفكري لطلبة التعليم قبل الجامعي، ومن ثم يكون ذلك بمثابة إثراء في التعرف على الدور، الذي تقوم به كلية التربية في تأصيل الأمن الفكري لدى طلابها.

« كذلك تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع الأمن الفكري في تنمية المجتمع والارتقاء به، وحاجة الميدان التربوي والثقافي إلى معرفة ذلك المفهوم وتفعيله في المجتمع الجامعي، ومن ثم يمكن أن تمتد فوائد الدراسة إلى كافة المؤسسات التربوية المختلفة، وواقعي المناهج الدراسية والمربين.

« إذا كان الأمن الفكري أحد أهم الاحتياجات الأساسية لطلاب الجامعة، لذلك يبذل التربويون منذ فترات طويلة جهوداً مكثفة لدراسة احتياجات الطالب الجامعي وتكوينه وإعداده كرأس مال بشري، وإشباع احتياجاته التي تعمل على تحويل الكفاءة العلمية إلى أنشطة حياتيه واقتصادية منتجة ومبتكرة.

« يمكن أن تعين نتائج الدراسة القائمين على شؤون العملية التعليمية بضرورة الاهتمام ببرامج التكوين والإعداد - لاسيما الإعداد الثقافي والفكري - التي تقدم داخل الكليات أو الجامعات، وذلك من خلال إعادة النظر في محتوى المقررات الثقافية والتربوية - على وجه الخصوص - وخاصة المقررات التربوية، حيث إنها تكاد تخلو من ذلك.

« قد ترشد الدراسة القيادات العليا بالجامعات المصرية إلى أهمية دور كليات التربية تحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة، باعتبارهم معلمي المستقبل، وعليهم يقع عبء تربية النشء، وتشكيله عقلياً وفكرياً من خلال عمليات التثقيف الفكري والوقوف على العوامل، التي تقف عائقاً أمام تحقيق الأمن الفكري لهم لمواجهة ظاهرة التطرف بالمجتمع.

• منهج الدراسة وأداتها:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي، الذي يهدف إلى وصف الظواهر أو الأحداث، وجمع الحقائق، والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها في الواقع، كما يهدف أيضاً إلى البحث عن الأسباب الحقيقية للظواهر، وكذلك يشتمل على عديد من المداخل الفرعية، مثل: دراسات الحالة، والدراسات المسحية، وتحليل الأنشطة والوظائف، ومن خلاله يتم استخدام البيانات، والأساليب، والوسائل المتعددة، مثل: الملاحظة، والمقابلة، والاختبارات، والاستبيانات، والمقاييس المتدرجة (ضحوي، ٢٠١٠، ص ١٤-١٥). لذلك يعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج مناسبة لطبيعة هذه الدراسة، حيث

يتيح جمع البيانات والمعلومات عن أدوار كلية التربية في تدعيم أمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف (نظرياً)، ثم رصد واقع هذه الأدوار (ميدانياً)، ومن ثم الوصول إلى وضع تصور مقترح لتفعيل تلك الأدوار.

كما يتيح هذا المنهج استخدام أسلوب دراسة الحالة، الذي يمثل نوعاً من البحث المتعمق عن العوامل المعقدة، التي تسهم في فردية وحدة اجتماعية ما، سواء أكانت شخصاً، أم أسرة، أم جماعة، أم مؤسسة اجتماعية، أم مجتمعاً محلياً، عن طريق استخدام عدد من أدوات البحث، تجمع البيانات الملائمة عن الوضع القائم للوحدة وخبراتها الماضية، وعلاقتها مع البيئة، وبعد التعمق في العوامل والقوى التي تحكم سلوكها، وتحليل نتائج تلك العوامل وعلاقتها، نستطيع تكوين صورة شاملة متكاملة للوحدة كما تعمل في المجتمع (فان دالين، ٢٠١٠، ص٣٤٨)، وهو ما ستقوم به الدراسة.

وسوف تستخدم الدراسة (الاستبانة) كأداة لها، وذلك لتقصي واقع الأدوار، التي تقوم بها كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف، وذلك من وجهة نظر الطلبة.

• حدود الدراسة:

• أ[الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة على تناول موضوع حيوي ومهم لقطاع الشباب عامة - والشباب الجامعي خاصة - وهو الأمن الفكري، وخاصة أن المجتمع بكافة مجالاته يواجه تحديات فكرية، تؤثر سلبياً على عقولهم، مما قد يعصف بهويتهم وانتماءاتهم لمجتمعهم، وينشر الفكر المتطرف به، وذلك من خلال دراسة واقع الأدوار التي تقوم بها كلية التربية لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف وسبل تجديدها.

• ب[الحدود المكانية:

يقتصر تطبيق الدراسة الحالية على كلية التربية بجامعة قناة السويس للكشف عن واقع الأدوار التي تقوم بها كلية التربية لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف.

• ج[الحدود البشرية:

تركز الدراسة على استطلاع آراء عينة من طلبة كلية التربية جامعة قناة السويس بكافة الفرق الدراسية بتخصصاتهم المتنوعة، حيث إنهم يمثلون عينة من قطاع طلبة الجامعة، ويقع عليهم عبء حماية وتحصين عقول النشء بالمراحل التعليمية المتنوعة بالتعليم قبل الجامعي من أية اختراقات ثقافية.

• مجتمع وعينة الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة طلبة كلية التربية بجامعة قناة السويس بمحافظة الإسماعيلية للعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨) والبالغ عددهم (٤٤٩٢) طالباً، بحسب إحصائيات الجامعة (جامعة قناة السويس، ٢٠١٧ - ٢٠١٨، ص١).

كما قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من طلبة كلية التربية بجامعة قناة السويس، وقد حرصت على أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصل بكافة تخصصاتهم، وبلغ إجمالي عينة الدراسة (١٣٢٧)، طالباً، أي بنسبة (٢٩.٥٤%) من المجتمع الأصل للدراسة، موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، الفرقة الدراسية).

• مصطلحات الدراسة:

ستتطرق الدراسة إلى معاني بعض المصطلحات المستخدمة من وجهة نظر العلوم الإنسانية، بما يمكن أن يساعد في تحقيق الغاية البحثية، ومن أهم تلك المصطلحات ما يلي:

• [أ] الأمن الفكري:

الأمن: شعور نفسي يتحقق من خلال مجموعة القواعد الموضوعية والإجرائية التي يتم اعتمادها من السلطة التشريعية والتنفيذية بالمجتمع رعاية للمصالح محل الحماية فيه، مما يؤدي إلى طمأنينة النفس بزوال الخوف وعدم توقع مكروه في الوقت الحالي (الحيدر، ٥١٤٢٣، ص ٢٢).

الأمن الفكري: ويعرف بأنه: تأمين خلو أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ، مما قد يشكل خطراً على نظام الدولة وأمنها، وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية (الجحني، ٥١٤٢٠، ص ١٨٥).

ويعرف أيضاً بأنه: حماية وتحصين فكر المجتمع وعقائده، والمحافظة على هويته من أي اختراق أو غزو فكري أو ثقافي يقع عليه بسوء، مما يهدد ويضعف الأمن الفكري لدى الأفراد، ويزعزع ما لديهم من شعور بالهدوء والطمأنينة والاستقرار (المجدوب، ٥١٤٠٨، ص ٥٤).

وتعرفه (الخليوي، ٢٠١٨، ص ٤٣١)، بأنه: تأمين أفكار الطلبة من التأثير بالمهددات المتمثلة في الانحرافات الفكرية، والعقائدية، والأخلاقية، والثقافية، التي تستهدف إفساد المجتمع وتهديد أمنه.

ومن ثم يمكن تعريف الأمن الفكري إجرائياً بأنه: سلامة معتقدات فكر الأفراد من الانحراف، والحفاظ على فكرهم ومدرجاتهم الذهنية من أي غزو ثقافي، بما يعني وضع آليات وضوابط تعمل على توعية الطلبة بمخاطر الثقافات الوافدة في جانبها السالب، وتحصين وصيانة عقولهم جراء هذه الثقافات؛ وذلك لكون الأمن الفكري احتياج رئيس لت تحقيق الأمن والاستقرار داخل المجتمع.

• [ب] مفهوم التطرف:

يعرف التطرف بأنه: موقف عدائي تجاه أي نظام اجتماعي قائم أو سواه، يحدد تغييراً جذرياً عنيفاً لذلك النظام (نجار، ٢٠٠٣، ص ٨٣٢).

والتطرف في جوهره حركة في اتجاه القاعدة الاجتماعية أو الأخلاقية، ولكنها حركة يتجاوز مداها الحدود، التي وصلت إليها القاعدة وارتضاها

المجتمع، ويعرفه (الشبل، ١٤٢٦هـ، ص ٢٣٧)، بأنه: الانحياز إلى أحد طرفي الأمر، وليس فقط مجرد البعد عن الوسطية إلى الأطراف، أي أن كل غلو هو تطرف، ومن ثم فإن ظاهرة التطرف تعتبر نتاج لانتشار الفكر البعيد عن الوسطية والاعتدال.

ويقصد كذلك به: الإفراط وتجاوز الحدود الوسطية في الفكر تجاه مواقف وقضايا معينة، فهو يمثل اتجاهات الفرد نحو تلك القضايا، ومن ثم فهو يعد مدمراً لحياة الأفراد والجماعات بأي مجتمع، مما قد يؤدي إلى عدم استقراره (الأكلبي وأحمد، ٢٠١٠، ص ٨٩).

كما يوضحه (الواوي، ٢٠١٦، ص ١٢)، بأنه: مجاوزة الحد والغلو في فهم مذهب أو فكر ما، والغلو في التعصب لذلك الفهم، سواء بإفراط أو تفريط، مما قد يجعله حاكم لسلوك الفرد أو الجماعة، التي تتصف به، والاندفاع إلى محاولة فرض هذا الفهم والتوجه على الآخرين بشتى الطرق بعيداً عن الموضوعية وإعمال الفكر، ومنها العنف والإكراه.

ومن ثم يمكن تعريف التطرف إجرائياً بأنه: التشدد والغلو في الفكر بما لا يتفق مع فكر الوسطية والاعتدال، التي دعت إلى التزام جانب التوازن في شئون الحياة كلها، دون التساهل أو التفريط في الأركان الأساسية للهوية الثقافية بالمجتمع، فالتفريط يعد أيضاً غلو، وكلاهما تطرف، كذلك اعتناق أفكار غريبة على المجتمع، بما يهدد أمن وسلامة أفراد المجتمع بكافة جوانبهم.

• الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة وغير المباشرة بمتغيرات الدراسة الحالية، منها دراسات تناولت الأمن الفكري، وكذلك دور المؤسسات التربوية في تدعيم الأمن الفكري، ودراسات أخرى تناولت ظاهرة التطرف وآثارها على المجتمعات ودور المؤسسات التربوية في مواجهتها، ولذلك تنقسم الدراسات السابقة إلى محورين، هما على النحو التالي:

- ١) دراسات تناولت الأمن الفكري وأهم العوامل المؤثرة به.
- ٢) دراسات تناولت ظاهرة التطرف، ودور المؤسسات التعليمية والتربوية في مواجهتها.

وسيتيم ترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث زمنياً، واستعراض محتواها من حيث: الهدف، المنهج المستخدم، أدوات الدراسة، وأهم النتائج والتوصيات، وتتمثل أهم تلك الدراسات فيما يلي:

• المحور الأول: الدراسات ذات الصلة بالأمن الفكري وأهم العوامل المؤثرة به:

إن الدور الذي تلعبه المؤسسات التربوية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها، كأحد السبل لمواجهة كثير من التحديات، التي يمكن أن تطرأ على آرائهم الفكرية، نتيجة لما استحدث في المجتمعات من تغيرات عالمية ومحلية، على نحو يستدعي من نظم التعليم المختلفة سواء قبل الجامعي أو الجامعي المحافظة

على الهوية الثقافية للطلبة، باعتبارها المسئولة عن إعداد وتربية النشء، باعتبارهم الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها العملية التعليمية والمجتمع لإحداث التطوير والتحديث على كافة المستويات، لمواكبة العصر الذي نعيش فيه، والذي يتسم بالسرعة والتعقيد نتيجة للتطور الهائل في المعرفة العلمية والتكنولوجية، ومن الدراسات التي أكدت على ذلك دراسة (نور، ١٤٢٨هـ)، التي استهدفت توضيح مفهوم الأمن الفكري وأهميته، وأهم مزاياه، وتوضيح دور التربية الإسلامية في تدعيم الأمن الفكري، مع بيان دور المؤسسات التربوية في ذلك؛ ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذت الباحثة من المنهج الوصفي منهجاً لها.

وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن الأمن بكافة أنواعه وتحديداً الأمن الفكري من المطالب الرئيسية التي جاء الإسلام لتحقيقها في المجتمعات الإنسانية، كذلك أهمية دور المؤسسات التربوية في تدعيم الأمن الفكري لدى الناشئة باختلاف مراحلهم العمرية، إضافة إلى أن فقدان النشء للأمن الفكري يولد لديهم الصراع الاجتماعي، الذي يقسم المجتمع إلى تيارات متناحرة، تقود في النهاية إلى الفكر المتطرف وتمزق الكيان الاجتماعي بالمجتمع، وقد انتهت الدراسة إلى وضع بعض التوصيات من أهمها: ضرورة الاهتمام بالعقيدة الإسلامية وتنميتها في نفوس النشء حتى يتحقق الأمن الفكري لديهم، مع التأكيد على الاهتمام بالجانب التطبيقي للأمن في حياة الأفراد وتوجيههم إلى إدراك أهميته في حياتهم العامة والخاصة من خلال الاستعانة بكافة المؤسسات التربوية سواء الرسمية، أو غير الرسمية لتحقيق الأمن الفكري.

وفي نفس السياق قام كل من (Ryan & Stritch, 2006) بإجراء دراسة استهدفت استعراض أدوار التعليم العالي في تعزيز المواطنة الفعالة لدى الطلبة، وتسييل الضوء على فرص تطوير تلك القيم في التعليم العالي، ولتحقيق ذلك اتخذت الدراسة من المنهج الوصفي منهجاً لها.

وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن مؤسسات التعليم العالي جزء لا يتجزأ من المجتمع، ولها الدور الأكبر في تنمية المجتمع المدني، وتحقيق الاندماج الاجتماعي والحفاظ على الأمن الفكري للأفراد، كما أن مؤسسات التعليم العالي لها دور في تعزيز تكافؤ فرص الحصول على التعليم، وضمان استفادة معظم الأفراد من التعليم العالي، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بأدوارهم في تنمية وعي الطلبة، وحثهم على المشاركة في كافة قضايا المجتمع سواء القضايا الثقافية، أو الاجتماعية، أو السياسية، أو الاقتصادية، ومناقشتها، مع ضرورة توفير سبل الحوار الديمقراطي الحر داخل تلك المؤسسات، لدعم الديمقراطية، والمجتمع المدني، والتنمية المدنية، وكذلك تدريب الطلبة على خدمة مجتمعاتهم المحلية بطرق متعددة للمحافظة عليها من أي مشكلات أو قضايا طرفية.

كما جاءت دراسة (الحيدر، ١٤٢٣هـ)، لتسير في ذات السياق، حيث استهدفت تحليل المؤثرات الفكرية موضحة دور الأمن الفكري في التعامل معها، بما في ذلك أشكال الاتجاهات الفكرية الوافدة ووسائطها وأهدافها، وكذلك التعريف بمفاهيم الغلو في الدين والتطرف والأسباب الرئيسية لذلك، مع توضيح دور الوسطية في الإسلام. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن تحقيق الأمن الفكري يتبعه تحقيق الأمن بكافة صورته، لما يمثله أمن الفكر من حماية سلوك الفرد من أن ينحرف تحت تأثير أي مؤثر خارجي، إذ أنه يعد تحصيلاً له من تلك المؤثرات، كما أكدت الدراسة على دور الأجهزة الأمنية بما لها من مسئوليات في حفظ النظام العام، والوقاية من الانحراف والتطرف من خلال استشعار مصادر الأخطار، التي تهدد الأمن المجتمعي، ومنها التيارات الفكرية المتطرفة التي تمكنت في بعض أفراد المجتمع.. وقد انتهت الدراسة إلى وضع بعض التوصيات من أهمها: أن مواجهة التطرف الفكري والإرهاب تتطلب خططا قصيرة المدى وأخرى طويلة، حيث تبدأ قصيرة المدى بالاهتمام المستمر بالأمن، وتفعيل أجهزته كماً وكيفا، أما طويلة المدى فهي عبارة عن خطط استراتيجية تدور حول بناء ووضع خط مضادة لمحاوَر عمل الإيديولوجيات المتطرفة، والتي من أهمها: التثقيف، والإعلام، والعمل التطوعي، والمشاركة السياسية، مشيراً إلى ضرورة الاهتمام بتنشئة الشباب على قيم المواطنة وتعميق الانتماء والولاء للوطن.

وفي ذات السياق تأتي دراسة (الشهراني، ٢٠٠٩)، التي اسهدفت تقديم تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري، وبإان وظيفة المدرسة الثانوية في تحقيقه في ضوء عناصر العملية التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذت الدراسة من المنهج الوصفي منهجاً لها. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن الأمن الفكري في الإسلام أساس الأمن والاستقرار لجوانب الحياة بكافة صورها، وأن المجتمع بكل مؤسساته تقع علىه مسؤولية تدعيم الأمن الفكري لطلبة المرحلة الثانوية، وذلك بإيجاد منظومة تربية نفسية متكاملة، حيث أن أسباب ضعف الأمن الفكري هي الجهل بالكتاب والسنة، ومقاصد الشريعة، والغلو في الدين، وبعد التربية عن الوسطية، بما يستدعي الاهتمام بها لتحقيق الأمن الفكري والتحصين من التطرف، وقد انتهت الدراسة إلى وضع بعض التوصيات من أهمها: تكثيف البرامج والأنشطة الطلابية، ووسائل الإعلام الموجهة للشباب للعمل على ترسيخ القيم والأخلاقيات الإسلامية الصحيحة والمعتدلة، ضرورة نشر الثقافة الدينية الوسطية، وثقافة التسامح التي أكد عليها الإسلام، والعمل على تحصين الفكر بالعقيدة الصحيحة، وما يتبعه من تحقيق للأمن الفكري، وتعميق لمفاهيم الانتماء للوطن، لتحصين الفكر والحد من التطرف.

كما تؤكد دراسة (أبو حميدي، ٢٠١٠)، التي استهدفت التعرف على الأسس التي يجب أن يبنى عليها الأمن الفكري في التربية الإسلامية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذ الباحث من المنهج التحليلي منهجاً له. وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: تأكيد التربية الإسلامية على تحقيق الأمن الفكري من خلال الأسس العقائدية في ضوء الكتاب والسنة، كذلك أخذ العلم من أهله، حيث تتميز التربية الإسلامية بتحقيق الأمن الفكري من خلال التنشئة الاجتماعية، وتحقيق الحاجات الاقتصادية للأفراد، وقد انتهت الدراسة إلى وضع بعض التوصيات من أهمها: ضرورة تنمية الوعي بأهمية الأمن الفكري عن طريق المؤسسات الاجتماعية، وإيضاح دور كل مؤسسة، مع استثمار الأنشطة المتنوعة في تدعيم الأمن الفكري، وكذلك تدعيم القرارات بمفهومه والدعوة للمحافظة عليه.

كما أجرى (أبو حشيش، ٢٠١٠) دراسة استهدفت التعرف على دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة، من خلال التعرف على دور عناصر البيئة التعليمية الجامعية مثل: المناخ الجامعي، عضو هيئة التدريس، المقررات الدراسية، الأنشطة الطلابية، في تنمية هذه القيم لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذ الباحث من المنهج الوصفي منهجاً له، كما استعان بالاستبيان كأداة رئيسة. ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: ضعف الدور الذي يقوم به المناخ الجامعي في تنمية قيم المواطنة، كما توصلت إلى أن المقررات الدراسية، والأنشطة الطلابية، وكذلك عضو هيئة التدريس، لهم دور كبير في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وقد أوصت بعدة إجراءات لتفعيل دور كل من: المناخ الجامعي، المقررات الدراسية، الأنشطة الطلابية، عضو هيئة التدريس، في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة لتدعيم الأمن الفكري لديهم، والالتزام بمعايير المجتمع ونظمه، والشعور بالانتماء، وإكساب الطلبة الهوية الوطنية والارتباط بالوطن، وتنمية القدرة لديهم على التمسك بحقوقهم.

وتشير دراسة (هوارى وعدون، ٢٠١١)، إلى ذات النتائج السابقة، حيث استهدفت التعرف على دور الجامعات بالجزائر في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري لدى الطلبة من خلال دراسة كافة عناصر العملية التعليمية بالجامعات، والتي من أهمها: عضو هيئة التدريس، الأساليب التربوية، العلاقة مع المجتمع المحلي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذ الباحثان من المنهج الوصفي منهجاً لهما، كما استخدمتا الاستبيان كأداة رئيسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: شعور الطلبة بأهمية تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري لديهم، كذلك ضعف دور بعض عناصر المنظومة الجامعية في تعزيز الوسطية والأمن الفكري، على الرغم من الجهود المبذولة من الجامعات لتفعيل دور تلك العناصر، والتي يأتي على قمتها عضو هيئة التدريس، كما أوصت بمجموعة من التوصيات، من أهمها: أهمية التعاون مع وسائل الإعلام المختلفة؛ لتحقيق

الوسطية والأمن الفكري لدى الطلبة، ضرورة الاستفادة من المؤسسات الدينية في التوجيه الفكري المباشر للطلبة نحو الوسطية والأمن الفكري.

وعن دور الأنشطة الثقافية في تعزيز الأمن الفكري قام (عبد الوهاب، ٢٠١٢) بدراسة استهدفت التعرف إلى مفهوم الأنشطة الثقافية لدى طلبة الجامعة وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لديهم، ولتحقيق ذلك اتخذت الدراسة من المنهج الوصفي منهجاً لها، كما تم الاستعانة بالاستبيان كأداة رئيسية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: ضعف توعية الطلبة بدور الأنشطة الثقافية في تعزيز الأمن الفكري لديهم وقدرتها على دعم متطلباتهم، وتدني ملاءمة المناخ التعليمي الجامعي للطلبة لممارسة تلك الأنشطة على أرض الواقع للوقاية من الأفكار المتطرفة، وقد أوصت بمجموعة من التوصيات، من أهمها: حث المؤسسات الجامعية على الاهتمام بتعزيز الأمن الفكري في نفوس الطلبة، من خلال تنمية الوعي بأهمية الأنشطة الثقافية، ودورها في تعميق الفخر والاعتزاز لديهم بوطنهم، وذلك لضمان مشاركتهم الفاعلة في تحقيق الأمن والاستقرار في كافة أرجاء الوطن، وتوفير العدالة الاجتماعية والمساواة بين الجميع دون استثناء أو تحيز.

وتؤكد دراسة (شلدان، ٢٠١٣)، على ذات النتائج، حيث استهدفت التعرف على دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذ الباحث من المنهج الوصفي منهجاً له، كما استعان بالاستبيان كأداة رئيسية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: وجود ضعف ملحوظ في دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها، حيث بلغت تقديرات الطلبة حول هذا الدور حوالي (٧٢.٣٪)، أي بدرجة متوسطة، وقد انتهت إلى وضع بعض التوصيات من أهمها: تمكين أعضاء هيئة التدريس من القيام بدورهم في توجيه الشباب نحو الأفكار الصحيحة والأمنة، مع ضرورة الاهتمام بالأنشطة الطلابية التي تعزز الفكر الصحيح لديهم، وتشجيعهم على المشاركة فيها، كذلك تمكين الطالبات من التفاعل مع قضاياهم الفكرية والاجتماعية، وتشجيعهن على المشاركة بالأنشطة لتعزيز الأمن الفكري لديهم، بالإضافة إلى تطوير المقررات الدراسية بما يتماشى مع التحديات المجتمعية المعاصرة.

وتأتي دراسة (عدوان، ٢٠١٧) لتسير في ذات السياق، حيث استهدفت التعرف على دور مجالس الطلبة بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لديهم، ثم بناء تصور مقترح لتطوير دور تلك المجالس مستقبلاً، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذ الباحث من المنهج الوصفي منهجاً له، كما استعان بالاستبيان كأداة رئيسية. وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة التي ترجع إلى النوع (ذكور، وإناث)، عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) لدور مجالس الطلبة في تعزيز الأمن الفكري لديهم، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات

أفراد العينة لصالح الكليات العملية في دور مجالس الطلبة في تعزيز الأمن الفكري لديهم، وقد انتهت الدراسة إلى وضع بعض التوصيات من أهمها: تفعيل دور مجالس الطلبة بالجامعات الفلسطينية لتعزيز الأمن الفكري لديهم، لتحسين أفكارهم من الفكر الضال، مع توعيتهم بخطورة الغلو في الدين والتطرف فيما يصلهم من أفكار من الآخرين.

• المحور الثاني: دراسات ذات الصلة بالتطرف، ودور المؤسسات التعليمية والتربوية في مواجهتها:

العنف أحد مظاهر التطرف والإرهاب، ولقد عانت كثير من الدول في الآونة الأخيرة من أحداثه الإرهابية، التي هزت ضمير كل فرد سليم القلب، فمن يقدر قيمة ثقافة السلام، ويستشعر نعمة الأمن والأمان والاستقرار، يدرك بشاعة صدمة الإرهاب وتنامي العنف، ومن ثم فإن التطرف ينكمش ويتمدد حسب المناخ المجتمعي المحيط، وهذه الآفة المظلمة تتشكل بعيدا عن المؤسسات التربوية، وتسبب للمجتمع حالات من الضعف والاضطراب، ولذلك حاولت عديد من الدراسات تناول تلك القضية لدراساتها، وإيجاد السبل لمواجهتها، ومنها دراسة (Saari, 2007)، والتي استهدفت التعرف على دور مؤسسات التعليم العالي الفنلندية _ وعلى رأسها الجامعات _ في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلبة، من خلال تحويل الطالب إلى شريك أساسي بالعملية التعليمية، بحيث يشترك في تطوير المناهج الدراسية، وجودة التدريس، وتطوير الإدارة، عن طريق تدريب الطلبة على المشاركة المدنية، وصنع القرار واتخاذها، حتى يكون على دراية بما يدور من حوله من متغيرات ومؤثرات على العملية التعليمية بكافة أشكالها. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن مؤسسات التعليم الجامعي الفنلندية لها دور إيجابي في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلبة، عن طريق إتاحة الفرصة للمشاركة النشطة لهم في تطوير البيئة الجامعية؛ مما قد يسهم في غرس الثقة في نفوسهم بأهمية دورهم في تطوير الجامعة؛ ومن ثم تحفيزهم على تطوير المجتمع المحيط بهم، والمشاركة في حمايته من الأفكار الهدامة والعناصر السيئة من الأفراد.

كما جاءت دراسة (الأكلبي وأحمد، ٢٠١٠)، لتسير في ذات السياق، حيث التي استهدفت بناء استراتيجيات تدريسية مقترحة لغرس قيم الأمن الفكري لدى الطلبة، لتحسينهم ضد التطرف والإرهاب، مع وضع نموذج تطبيقي لتدريس قيم المواطنة الصالحة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذ الباحثان من المنهج الوصفي التحليلي منهجاً لهما، كما استخدمتا بطاقة تحليل محتوى كأداة رئيسة. وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، منها: أهمية تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة لتحسينهم ضد التطرف والإرهاب، وذلك من خلال غرس قيم: السلام، والمواطنة الصالحة، احترام حقوق الآخرين، التسامح، وكذلك أهمية توظيف الأنشطة الصيفية وغير الصيفية لغرس قيم الأمن الفكري لدى الطلبة.

كما استهدفت دراسة (صالح والقرشي، ٢٠١٣)، إلقاء الضوء على ظاهرة العنف الفكري، وأهم الدوافع التي تكمن وراء انتشارها في المجتمع الجامعي، وكذلك دور الجامعة في مواجهتها، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذ الباحثان من المنهج الوصفي منهجاً لهما، كما استخدمتا الاستبيان كأداة رئيسة. وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: ضعف الأداء المؤسسي للجامعات وخاصة فيما يتعلق بتوعية الشباب ضد مخاطر العنف الفكري، كذلك ضعف قيام الأسرة بتوجيه الأبناء وتوعيتهم ضد العنف الفكري، بالإضافة لاستخدام لغة القمع مع أبنائهم، وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة تفعيل الأنشطة الطلابية بكافة كليات الجامعة، توفير الإمكانيات المادية والفنية لإحداث التوعية ضد مخاطر العنف الفكري، الاهتمام بتأكيد العلاقة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، مع الاهتمام بعمل الندوات، والمناقشات الحوارية بين الطلبة والأساتذة، وإفساح المجال لهم للتعبير عن آرائهم فيما يرغبونه من موضوعات.

وتأتي دراسة (الزهراني، ٢٠١٣) لتسبر في ذات السياق، حيث استهدفت الوقوف على أسباب وعوامل التطرف الفكري في المجتمعات العربية والإسلامية، وكذلك توضيح أهم مظاهره، بالإضافة إلى محاولة الوقوف على الدور الواقعي لمؤسسات التعليم العالي بالسعودية، في مواجهة مظاهر التطرف الفكري، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذت من المنهج الوصفي التحليلي منهجاً لها. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: غياب التطبيق الفعلي للمبادئ والأصول الإسلامية الصحيحة والحاكمة بالمجتمع العربي، وكذلك اختلال العمل القيادي وهو متعلق بمظاهر الفساد السياسي بشكل كبير، وقد أوصت بمجموعة من التوصيات، من أهمها: ضرورة ترسيخ مبدأ المساواة والعدالة بين كافة الأفراد بمؤسسات التعليم العالي بالسعودية، أهمية تعميق مفاهيم الولاء والانتماء لدى الطلبة، وتبصيرهم بحقوقهم وواجباتهم تجاه دينهم، أسرهم، مجتمعهم، أعمالهم.

كذلك استهدفت دراسة (جمعة، ٢٠١٦)، تفعيل دور مؤسسات التعليم الثانوي العام بمصر في التصدي لظاهرة التطرف الفكري، من خلال توضيح الإطار المفاهيمي للتطرف الفكري، وكذلك أهم مظاهره، لوضع رؤية مقترحة لتفعيل دور تلك المؤسسات، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذ الباحث من المنهج الوصفي التحليلي منهجاً له، كما استخدم المقابلات المفتوحة كأداة للدراسة. وقد توصل إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: انتشار معدلات العنف واعتناق الأفكار المتطرفة لدى الطلبة نتيجة لمعاناتهم من الانعزالية، والميل للعدوانية في تعاملاتهم مع الآخرين، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، من أهمها: أهمية دعم وتطوير سياسات التعليم فيما يتعلق بالتعليم الثانوي، وكذلك تبني استراتيجية متكاملة مساندة للاستراتيجية الحالية بالوزارة لضمان الأمن الفكري داخل مؤسسات التعليم الثانوي العام بمصر.

كما قام (الطيبار، ٢٠١٧) بدراسة استهدفت التعرف على مظاهر التطرف الفكري لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية، وبيان كذلك أهم العوامل المؤثرة في دور المدرسة الثانوية لتعزيز الوعي الأمني للوقاية من تلك الظاهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتخذت من المنهج الوصفي منهجاً لها، مع الاستعانة بالاستبيان كأداة رئيسية. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن من أهم أسباب ظهور التطرف لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية هو الميل إلى الإنعزالية، التعامل مع الآخرين بنوع من الغلظة، والميل إلى العدوانية، بالإضافة إلى ضعف دور المعلمين والمناهج الدراسية في تناول الموضوعات المتعلقة بالتطرف، وقد انتهت إلى وضع بعض التوصيات من أهمها: ضرورة الاهتمام بالندوات والأنشطة والممارسات التدريسية، والثقافية لزيادة ترسيخ قيم الانتماء والولاء لتعزيز الأمن الفكري لديهم، كذلك أهمية تعميق مفهوم الوعي الأمني المتعلق بخطورة التطرف الفكري بكافة الأنشطة والمقررات الدراسية.

كما تؤكد دراسة (تريان، ٢٠١٨) ذات النتائج السابقة، حيث استهدفت بيان دور المؤسسات المجتمعية في مكافحة ظاهرة التطرف الفكري، من خلال توضيح دور الأسرة، والمدرسة، والمسجد في توعية الأفراد، وخاصة النشء لمواجهة التطرف الفكري، ولتحقيق أهداف الدراسة استعان الباحث بالمنهج الوصفي التحليلي منهجاً له. وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: التطرف هو تعدي حد الاعتدال والوسطية، وعدم احترام حقوق الآخرين، كذلك تتطرف الأسرة في كثير من تصرفاتها تجاه أبنائها مما يدفعهم نحو العنف والتطرف، وكذلك للمسجد وللمدرسة دور كبير في التحذير من الفتن ومواجهة القضايا والمشكلات، التي يمكن أن تسهم في إثارة مظاهر التطرف بالمجتمع، وقد انتهت الدراسة إلى وضع بعض التوصيات، من أهمها: ضرورة مراعاة الفكر الوسطي والمعتدل بكافة جوانب الحياة، والاهتمام بتعزيز ثقافة الأمن الفكري من خلال تلك المؤسسات المجتمعية، وكذلك إثراء المقررات الدراسية بالقضايا السياسية السليمة والمتعلقة بتعزيز ثقافة الأمن الفكري لدى الشباب.

كما تناولت دراسة (Holdaway & Simpson, 2018)، أهم الأيديولوجيات والأفكار التي أفرزت التطرف بالعالم، كما أكدت على أهمية نشر الديمقراطية، والتربية المدنية، والتسامح، والتثقيف في مجال حقوق الإنسان، وتوفير التعليم للجميع لأنها في نهاية المطاف تصنع ثقافة السلام وتضع الأمور في نصابها الصحيح لأنها في الواقع، عناصر ضرورية لتحقيق التربية من أجل السلام؛ للقضاء على الأسباب الجذرية لجميع أشكال العنف والتطرف، وتحقيق الديمقراطية وحقوق الإنسان، فثقافة السلام لا تزال قضايا مركزية في عالم اليوم للشعوب والحكومات على حد سواء مما قد يؤثر على ممارسات المؤسسات التربوية لوضع أهدافها الأساسية للتعليم، خاصة في ظل - الانعكاسات العالمية - ومحاولة الإصلاح السريع لكافة النظم التعليمية سواء على المستوى المحلي أو العالمي؛ لإحداث نقلة نوعية في محتوى وعمق التربية من خلال العناية

بقضايا الأمن الفكري، وتحقيق المساواة، والعدالة والتفاهم بين الثقافات من خلال تعزيز قيم المواطنة العالمية.

• التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على عديد من الدراسات سواء العربية أو الأجنبية، ذات الصلة بدور كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف الفكري، يمكن توضيح أهم أوجه التشابه والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، من خلال ما يلي:

• أ] أوجه التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

◀ من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة أنها شملت على دراسات نظرية وأخرى تطبيقية عالجت بعض الجوانب محل الدراسة الحالية من زوايا مختلفة، حيث أكد البعض منها على أهمية الأمن الفكري في حياة أفراد المجتمع - وخاصة الشباب - وهو ما تحاول الدراسة الحالية تناوله.

◀ أشارت بعض الدراسات السابقة إلى تعدي مسؤولية ومهمة حفظ الأمن في المجتمع من المؤسسات الأمنية إلى العديد من المؤسسات الاجتماعية كالأُسرة والمدرسة ووسائل الإعلام، وشددت في هذا المجال على أهمية وجود تعاون مستمر وإدراك للمسئولية الأمنية لكافة أفراد المجتمع ومؤسساته.

◀ أوضحت بعض الدراسات الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية ودور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب، ودور الجامعات في مواجهة التطرف الفكري، وأكدت أغلب الدراسات أن الأمن أصبح قضية مشتركة، يجب أن تسهم فيها كافة مؤسسات المجتمع التربوية، من أجل الحفاظ على الأمن الشامل بما فيها الأمن الفكري، ومن ثم تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع الأمن الفكري.

◀ استخدمت معظم الدراسات السابقة (الاستبيان) سواء المفتوح أو المغلق، ومن ثم تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام (الاستبيان) بوصفه أداة رئيسة لجمع البيانات والمعلومات.

• ب] أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

◀ تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث: تناولت بعض الدراسات الإعلام التربوي، الأمن الفكري في المؤسسات التعليمية عامة والتعليم قبل الجامعي خاصة، بينما تناولت بعضها دور التنشئة الاجتماعية، وبعض المؤسسات التربوية، ومن ثم تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على الجامعات وخاصة كليات التربية وأدوارها في كيفية تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف.

◀ تناولت بعض الدراسات دور المؤسسات التعليمية بصفة عامة - والتعليم الثانوي بصفة خاصة - في مقاومة العنف والتطرف، بحكم أن المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات التي ترسخ في النشء القيم الاجتماعية والثقافية، وناقش بعضها دور المؤسسات التربوية غير الرسمية في عملية

التطرف بصفة عامة، وركزت بعض الدراسات على علاقة الانحراف الفكري بالإرهاب، وأهم الأسباب التي أدت إلى ظهور التطرف في التفكير، لذلك تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول المرحلة التعليمية، وهي مرحلة التعليم الجامعي.

• ج [أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، من حيث:
- ◀ بلورة مشكلة الدراسة.
- ◀ صياغة تساؤلات الدراسة.
- ◀ اختيار الأسلوب المنهجي الملائم لطبيعة الدراسة.
- ◀ اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات والمعلومات بالدراسة.
- ◀ صياغة التعريف الإجرائي بالدراسة.
- ◀ تحديد خطوات السير في الدراسة.

• خطة السير في الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على تحليل الأدبيات في مجال دور مؤسسات التعليم الجامعي لتدعيم الأمن الفكري بالمجتمع والبيئة بشكل عام، ثم المسح التحليلي والنقدي لدور كليات التربية موضع الدراسة في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها بشكل خاص، سعياً لوضع ملامح سبل تفعيل القيام بالدور المتوقع لمواجهة ظاهرة التطرف، وتحقيقاً للهدف السابق، والتزاماً بالخط المنهجي، فإن الدراسة الحالية تتضمن المحاور التالية:

- ◀ المحور الأول: الإطار الفلسفي لطبيعة الأمن الفكري.
- ◀ المحور الثاني: الإطار الفكري لظاهرة التطرف.
- ◀ المحور الثالث: الإطار التحليلي عن واقع دور كليات التربية بجامعة قناة السويس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها.
- ◀ المحور الرابع: الخيارات التجديدية وسبل تفعيل أدوار كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف.

• ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

• المحور الأول: الإطار الفلسفي لطبيعة الأمن الفكري:

إن وجود بعض السلوكيات والمظاهر السلبية بالمجتمع العربي وتفشيها نتىجة لإغفال دور التوعية بأهمية الحفاظ على هوية الأفراد الثقافية، وتحصينها ضد كل فكر يحاول هدم عقيدتهم وقيمتهم الأصيلة، يجعل دراسة موضوع الأمن الفكري من الأهمية، إذ أن صلاح الفكر وأمنه مما قد يشوبه من فساد كفىل بصلاح الفرد، ومن ثم صلاح المجتمع ككل.

لذا تحاول الدراسة في المحور الحالي استعراض الإطار الفلسفي لطبيعة الأمن الفكري، من خلال ما جاء بالأدبيات العربية والأجنبية في هذا الموضوع، وذلك من خلال توضيح مفهومه، أبعاده، مقوماته، وأهم وظائفه، وذلك على النحو التالي:

• أولاً: مفهوم الأمن الفكري: Intellectual Security

إذا كان هناك ثمة اختلاف في النظرة إلى الفكر، ليس من حيث طبيعة الفكر ذاته، وإنما لتنوع البيئة الإنسانية والأطر التي تحدد الفكر، والأيدولوجيات التي ترسخه، لذلك فإنه من الأهمية تناول مفهوم الأمن الفكري، وعلاقته بمواجهة ظاهرة التطرف بالمجتمع، وذلك على النحو التالي:

يأتي لفظ الأمن لغوياً من الفعل (أمن) أي اطمأن، ولم يخف، ويقال أمن من الشر، ويكاد يتطابق هذا المعنى في كافة المعاجم اللغوية، حيث تعتمد على مدى تحقق الطمأنينة وعدم الخوف باعتباره نقيض الأمن، وهو جانب يتعلق بالشعور أو الإحساس الذاتي، سواء بالنسبة للمجتمع أو لأفراده (المنجد في اللغة العربية، ٢٠٠٢، ص٤٣).

والأمن هو الأساس والأصل لكل بناء حضاري، وتنمية اقتصادية، ونهضة شاملة، ولهذا قدمه إبراهيم (عليه السلام) في دعائه، كما في قوله تعالى: (وإذ قال إبراهيم رب اجعل هذا بلداً آمناً وارزق أهله من الثمرات..)(البقرة، آية، ١٢٦)، فدعا ربه بأمرين: الأمن، والرزق. فقدم الأمن على الرزق (الغذاء)، وذلك لأن الأمن أساس الرزق، لأن الناس لا يهنئون بالطعام والشراب مع وجود الخوف.

ويقول سبحانه وتعالى: (وضرب الله مثلاً قرية كانت آمنة مطمئنة يأتيها رزقها رغداً من كل مكان فكفرت بأنعم الله فأذاقها الله لباس الجوع والخوف بما كانوا يصنعون) (النحل، آية، ١١٢)

ويقول تعالى: (الذين آمنوا ولم يلبسوا إيمانهم بظلم أولئك لهم الأمن وهم مهتدون) (الأنعام، آية، ٨٢).

وقد عرف (الخطيب، ٢٠١٢، ص ١٢) الأمن بأنه: شعور المجتمع وأفراده بالطمأنينة، من خلال إجراءات كافية، يمكن أن تزيل عنهم الأخطار، أيما كان شكلها وطبيعتها، حال ظهورها، ومن خلال اتخاذ تدابير وقائية، فالأمن لا تستقيم الحياة بدونه، ولا يستغنى عنه فرد أو مجتمع أو دولة، بشقيه الجسدي والفكري.

كما عرف (ابن منظور، ١٩٩٠، مادة فكر) الفكر بأنه إعمال العقل في الشيء، كذلك وضعه (الطبري، ٥١٤٠٥) بأنه: التمييز بين الأمور، والفحص عن حقائق ما يعرض من الشبه في الصدور.

كذلك فإن الإسلام حينما دعا إلى التفكير، في مثل قوله تعالى: ﴿فَأَقْصِبْ قَصَصَ لَهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾. (سورة الأعراف، آية، ١٧٦). وقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا مَثَلُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ النَّاسُ وَالْأَنْعَامُ حَتَّى إِذَا أَخَذَتِ الْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَازْبَيَّتْ وَظَنَّ أَهْلُهَا أَنَّهُمْ قَادِرُونَ عَلَيْهَا أَتَاهَا أَمْرٌ نَلِيبًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَاهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْن بِالْأَمْسِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾، (سورة يونس، الآية، ٢٤). وقوله تعالى: وهو الذي

مَدَّ الْأَرْضِ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا رُؤُوسَ ثَمِينٍ يُعْشَى اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُتَفَكَّرُونَ، (سورة الرعد، آية، ٣).

ومن ثم فإن مفهوم الفكر يعني باستخدام العقل، وتوظيفه للوصول إلى الحقائق، وهو حركة وقوة عقلية مدركة يكتشف الإنسان عن طريقها القضايا المجهولة لديه، والتي يبحث عنها، ويستهدف تحصيلها، فتتمو معارفه وأفكاره في الحياة.

ومن الملاحظ وجود عديد من الآراء المتنوعة حول مفهوم الأمن الفكري، إذ تتباين حسب الإطار الفكري لكل من تناول هذا المفهوم، فقد شاع تداول الأمن الفكري في الأوساط التربوية، بما يعني الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة في مواجهة التغيرات الثقافية العربية والأجنبية وحماية الهوية الثقافية وصيانتها من الغزو والاختراق، فيعرف (نصير، ١٤١٣هـ، ص ١٢)، الأمن الفكري بأنه عبارة عن: التدابير المشتركة بين الدولة والمجتمع لتجنّب الأفراد والجماعات شوائب عقائدية أو فكرية أو نفسية قد تكون سبباً في انحراف الأفكار، والسلوكيات، والأخلاق عن جانب الصواب أو سبباً في انتشار المفسد بالمجتمع.

كما يعرف بأنه: صيانة وحماية الأمة وثقافتها وعقيدتها وقيمها من أخطار الغزو الثقافي ومن أخطار الأفكار الهدامة، التي تستهدف فكر الأمة، وطمس حريتها وإضعاف وسلب شخصيتها، فهو يعني الحفاظ على المكونات الثقافية الأصيلة في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة والأجنبية الغريبة، أي حماية وتحصين الهوية الثقافية من الاختراق أو الاحتواء من الخارج، وعليه فإن الأمن الفكري اطمئنان الأفراد على مكونات ثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكري، إذ يهتم الأمن الفكري بأن يحافظ الإنسان على أفكاره ومعتقداته من الانحراف والتشتت (الحازمي، ٢٠٠٥، ص ١٣).

ويعرف أيضاً بأنه: سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف، والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية وتصوره للكون، بما يؤول به إما إلى الغلو، أو الإلحاد، أو الانفتاح الشامل (الوادعي، ١٤١٨هـ، ص ١٥).

وتسير (نور، ١٤٢٨هـ، ص ١٧)، في ذات السياق فتعرفه بأنه: حماية عقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ، يتعارض مع العقيدة، التي يدين بها المجتمع، وبذل الجهود من كل مؤسسات المجتمع لتحقيق هذه الحماية.

كما يعرف كذلك بأنه: حفظ العقول من المؤثرات الفكرية والثقافية المنحرفة عن طريق الاستقامة سواء في مجال الشهوات أو الشبهات، [و]جمالاً فإن الأمن الفكري يعني بالحفاظ على الفرد والمجتمع من كل انحرافات فكرية أو ثقافات دخيلة، يمكن أن تمس ثوابته، حتى يتمكن من العيش آمناً مطمئناً على مكوناته الشخصية، وتمييزه الثقافي والمعرفي ومنظومته الفكرية (الحارثي، ١٤٢٩هـ، ص ٣٣). ويوضح كذلك بأنه: شعور الدولة والمواطنين

باستقرار القيم والمعارف محل الحماية بالمجتمع، ووحدة السلوك الفردي والجماعي في تطبيقها، والتصدي لكل من يعيث بها (الهماش، ٥١٤٣٠، ص٧).

ويشير (فحجان، ٢٠١٢، ص٢٦) للأمن الفكري بأنه: تأمّن سلامة الفكر ووقاية المبادئ والمعتقدات والثوابت لدى الطلبة، والمحافظة علىها من كافة المؤثرات السلبية والأفكار المنحرفة، من خلال قيام الإدارة المدرسية بدورها في توفير برامج هادفة وأنشطة مناسبة، تسهم في تحقيق الأمن والاستقرار الفكري، وتزويد الطلبة بطرق التفكير السليمة.

كما يوضح (شلدان، ٢٠١٣، ص٣٨) الأمن الفكري بأنه: كافة الأنشطة التي تقوم بها كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لتحصين عقول الطلبة بالأفكار السليمة المتعلقة بالدين والسياسة والثقافة في مواجهة الأفكار، التي تتعارض مع الفكر الصحيح في المجتمع الفلسطيني، بما يهدف إلى إعداد وتكوين الشخصية السوية الفاعلة.

ويقصد (نصر، ٢٠١٦، ص٣٨٥) كذلك بالأمن الفكري بأنه: تقوية وتدعيم الطلبة بالأفكار الصحيحة، وحماية عقيدتهم من أي انحراف، يمثل تهديداً للأمن الوطني بجميع مقوماته، وتحصينهم من التيارات الفكرية المنحرفة.

ويوضحه (الهويش، ٢٠١٧، ص٢٥)، بأنه: سلامة فكر الفرد وخلو عقله من المعتقدات والأفكار الخاطئة التي تؤدي إلى الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في الفهم، والتفكير، سواء في الأمور الدينية، أو الدنيوية.

كما تعرفه (الشهوان، ٢٠١٨، ص٣٧٢)، بأنه توفير مناخ من الانضباط والسلامة والحماية الفكرية لدى الطالب، وتحصينه من المؤثرات السلبية التي تهدد عقيدته، وتصورات، ومبادئه، وثقافته، وقيمه وتراثه على المستويين الشخصي والمجمعي، من خلال اتباع استراتيجية ذات خطوات محددة.

وتتمثل مسؤولية الأمن الفكري في الحفاظ على فكر الفرد من الأفكار الدخيلة عليه، والتي تشوبها بعض الانحرافات، من خلال تفعيل أدوار المؤسسات التربوية والتعليمية ومنها الجامعة للحفاظ على الأمن الفكري، لأن الهدف من التربية والتعليم هو الوصول بالفرد أو المجتمع إلى حالة من الاستقرار الفكري وتأمينه من كل ما من شأنه أن يخرقه، أو يغير الواقع الفكري للأمة والتشكيك في ثوابتها، وهو خروج بدرجة أو بأخرى عن منظومة القيم، وذلك من خلال الانسياق الكلي للمؤثرات الفكرية الغربية وضعف التحصن أمام سلبيات الثقافات الأخرى (الفيضي، ٥١٤٣٧، ص٢٠).

وتأسيساً على ما سبق، يمكن القول: إن الأمن الفكري لا يقصد به إغلاق العقل أمام الثقافات العالمية والقومية والمحلية، لأن التبادل الثقافي أحد خصائص الفكر وأهم عوامل إثرائه، إذ لا بد أن يكون هناك تفاعل ومشاركة، حتى يتحقق التواصل الثقافي بين الشعوب.

ومن ثم فإن معظم المفاهيم السابقة تجمع بين مجالين ، هما: الأمن والفكر، وكيف يمكن للأمن أن يوفر للفكر مناخاً للحرية، الذي من دونه لن يكون الفكر خلاقاً ومبدعاً، أي لا يمكن للفكر أن يبدع ويبتكر ويصقل ويأتي بكل جديد، وينعم بنعم الحرية وإبداء الرأي إلا إذا كان محاطاً بسياج من الأمن، الذي يحتويه أو يحصنه من أي غزو أو اختراق.

ومن ثم يمكن تعريف الأمن الفكري إجرائياً بأنه: سلامة معتقدات فكر الأفراد من الانحراف، والحفاظ على فكرهم ومذركاتهم الذهنية من أي غزو ثقافي، بما يعني وضع آليات وضوابط تعمل على توعية الطلبة بمخاطر الثقافات الوافدة في جانبها السالب، وتحصين وصيانة عقولهم جراء هذه الثقافات؛ وذلك لكون الأمن الفكري رئيس لت تحقيق الأمن والاستقرار داخل المجتمع.

• ثانياً: أبعاد الأمن الفكري:

يعد الأمن الفكري صمام أمان للمجتمع، وأي خلل به في المجتمعات العربية وخاصة الاسلامية يعد من أبرز التحديات الثقافية المعاصرة، لذلك فإن من أهم أبعاد الأمن الفكري ما يلي:

• أ [البعد السياسي:

الأمن الفكري مصدر رئيس للفكر السياسي، بمعنى أن الفرد هو الذي يختار الهيئة الحاكمة، ويكفل استمرارها، من خلال ما يسبغ عليها من قبول أو انصياع طوعي، ويعرب عن احتجاجه بوسائل مختلفة، ولذا فإن السلطة السياسية لا تكتسب شرعيتها إلا من خلال قبول المواطنين الأحرار بها وإجماعهم عليها، وهذا البعد يجعل من الأفراد مصدرًا للسلطة، بما لديهم من الحق في اختيار من يحكمهم، والحق في الاعتراض عليهم، والمطالبة بتغييرهم في حالة عدم قدرتهم على تحقيق العدل والمساواة بين جميع المواطنين، فيما يفرضونه من واجبات والتزامات، وما يمنحونه من حقوق (الكواري، ٢٠١٢، ص ٢٤-٢٥).

• ب [البعد القانوني:

يتمثل البعد القانوني للأمن الفكري في وضع النصوص الدستورية موضع التطبيق، مع الالتزام بحدود الدستور والعمل بمقتضاه، ومن ناحية أخرى فإنه يتمثل أيضاً في التزام السلطة التنفيذية فيما تصدره من لوائح وقرارات تنفيذية بأحكام الدستور والقانون، بعدم التعدي على حقوق المواطنين وحررياتهم، وهذا البعد يوضح ضرورة التزام السلطة التنفيذية بأحكام الدستور والقانون وعدم تعديها (العبودي، ٢٠١٠، ص ١٢٨).

• ج [البعد الثقافي:

يعنى الأمن الفكري بالتسامح، والاحترام، والقبول، والتقدير للتنوع الثقافي؛ وذلك لأن محصلة الاختلاف أكبر من محصلة التشابه، والطاقت والأفكار المختلفة تساوي مجتمعاً أقوى وأغنى، والتسامح لا يعني التنازل أو التساهل، بل يعني اتخاذ موقف إيجابي فيه إقرار بحق الآخرين في التمتع بحقوق الإنسان،

وحرياته الأساسية المتعارف عليها عالمياً، وأولها عدم التعصب للرأي، أو فرضه عليهم بالقوة، بما يضمن إقامة العدل وعدم التحيز، وإتاحة الفرص لأي شخص دون تمييز، لأن أي استبعاد أو تهميش سيؤدي إلى الإحباط والعداونية والتعصب، لذا يجب الدعوة إلى نشر ثقافة التسامح بين أفراد المجتمع (موسى، ٢٠١٢، ص ٩٠).

• [د] البعد الاجتماعي:

يعنى بمنع أي شكل من أشكال التمييز بين المواطنين، من منطلق الاختلاف في الدين أو المذهب أو الطائفة، على اعتبار أنه مادام قام هذا الانتماء على غير السند الديني فلا يجوز المفاضلة بين فرد وآخر، لكون الأول ينتمي إلى دين الأغلبية، بينما ينتمي الآخر إلى دين الأقلية، فالبعد الاجتماعي للأمن الفكري، يؤكد على ضرورة تدعيم وتقوية الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد، وعدم التحيز لفئة دون الأخرى بسبب ديني، أو اجتماعي، أو اقتصادي، بل لأبد من تحقيق وحدة جميع فئات المجتمع، حتى يستطيع الوصول لغاياته المنشودة، بما ينعكس إيجاباً على مختلف جوانب الحياة لهؤلاء الأفراد (الدسوقي، ٢٠١٠، ص ٤٦٥).

• [هـ] البعد المعنوي:

يتمثل البعد المعنوي في شعور الفرد بالاحترام والالتزام الطوعي للقانون، والرغبة في القيام بأعمال تطوعية لخدمة المجتمع، الذي يعيش فيه، حتى لو تطلب الأمر توضيحه بجانب من جوانب مصلحته الخاصة، ويؤكد البعد المعنوي على أن يصبح التزام الفرد بأداء الواجبات نابعاً من شعوره بحبه وانتمائه لمجتمعه، ومن رغبة ذاتية في خدمته والارتقاء به، ولا يكون هذا الالتزام نتيجة لخوفه من التعرض للعقوبة، ومن ثم تتحول رغبة الفرد من تحقيق مصالحه الشخصية إلى رغبته في تقديم المصلحة العامة على أية مصالح شخصية (عامر، ٢٠١٢، ص ٣١).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول: إن الأمن الفكري لا يحمل فقط المضمون السياسي فحسب، بل إنه يتضمن أبعاداً كثيرة ومتنوعة، تمس مختلف جوانب الحياة: السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والقانونية، والمعنوية.

• ثالثاً: أهمية الأمن الفكري:

تتمثل أهمية الأمن الفكري فيما يلي (عدوان، ٢٠١٧، ص ١٨-١٩):
 « توفير عناصر السلامة والاستقرار للأفراد ضد كل الاتجاهات، التي قد تعمل على إحداث خللاً لفكرهم أو تشويشه، خاصة وأن المجتمع كافة يعيش ثقافة ما بعد الحداثة، وما يتعلق بها من آثار سلبية للثقافة المحلية، التي من شأنها أن تعمل على إحلال مبادئ ومفاهيم ثقافية لها تأثير انعكاسي على فكر كافة فئات المجتمع - وفئة الطلبة خاصة، مما قد يؤدي في النهاية إلى تقويض عقلهم وفكرهم، لأنه متى تم استهداف الطلبة فكرياً وعقلياً، فإن ذلك يؤثر على تنمية المجتمع ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً، إذ أن الطلبة يمثلون قيادات المجتمع في المستقبل.

- ◀ غرس القيم والمبادئ الإنسانية التي تعزز روح الانتماء والولاء، لتحصين أفكار الشباب من الأفكار الضالة والتوجهات المشوشة.
- ◀ تربية الفرد على الفكر المعتدل القادر على التمييز بين الصواب والخطأ، مع ترسيخ مبدأ الشعور بالمسئولية تجاه أمن المؤسسة الجامعية.
- ◀ التحصين الفكري ووقاية الطلبة من الأفكار الغريبة وغير معلومة المصدر (الغول، ٢٠١٦، ص١٦).
- ◀ تزويد الطلبة بالخبرات التي تمكنهم من فحص المعلومات، التي تؤثر على فكرهم من خلال بث القيم الأخلاقية والاجتماعية، التي تحصنهم من الانحراف الفكري.
- ◀ حماية المجتمع من علامات التلوث الفكري، الذي ينجم عن البث الفضائي المباشر، الذي أتت به الفضائيات المتنوعة والمفتوحة على كافة المجالات، مما قد يستهدف عقول الشباب وأفكارهم، ويؤثر على ثقافة المجتمع.
- ◀ يعمل الأمن الفكري على إيجاد الذات الثقافية المبدعة الواعية بمشكلات المجتمع المصري وكيفية مواجهة تلك التحديات (المالكي، ٢٠٠٧، ص٦٥).

وبناء على ما سبق، يمكن القول: إنه بدون الأمن الفكري تختل الموازين الفكرية والعقلية، ويصعب على الفرد الحكم على الأمور بشكل صائب، وتضطرب حركة الحياة، وتتوقف عن الانطلاق نحو تحقيق التقدم سواء على مستوى الأفراد أو الجماعات، ومن ثم كان حرص المؤسسات التعليمية على تحقيق الأمن الفكري لطلابها، لأنها هي الركيزة الأساسية للتنمية البشرية الشاملة في أي مجتمع، فهي خط الدفاع الأول في وجه كل من يحاول العبث بعقول الأفراد، لأنها تصقل شخصية الفرد، وتهذب سلوكه، وتنمي معارفه، وتقف أمام كل فكر دخيل في المجتمع.

• رابعاً: مقومات الأمن الفكري:

يرتكز الأمن الفكري على مجموعة من المقومات الرئيسية، والتي يمكن تناولها على النحو التالي:

• أ] الحرية.

الحرية ركيزة أساسية في العمل الديمقراطي، وهي حرية مشروطة بقيم الالتزام بالواجب والمسئولية، ومن ثم يتأكد المعنى في أن يمتلك المواطن إرادته، فيفكر، وأن يستشعر مسئولياته، فيعمل، وأن يدرك غاياته في سياق العمل الوطني، فيحدد وجهته واختياراته (مكروم، ٢٠٠٤، ص٥٠). وعليه فإن توفر الحرية والديموقراطية يعد شرطاً أساسياً لإطلاق الفكر المبدع البناء من خلال توفر حرية الرأي والتعبير، ومن ثم فإن المجتمع حين يطالب بضرورة توفير الأمن الفكري لأفراده، فإنه يهدف بذلك إلى تأمين الفكر من التحديات الداخلية، والمتمثلة في الممارسات السلبية، والتي من الممكن أن تكبت فكرهم، وتكون حجراً على ممارساتهم الفكرية إطلاق حرية الرأي والتعبير عنه، وبالتالي فمن الصعب أن يتحقق الأمن الفكري للطلبة في ظل وجود الممارسات القمعية لفكرهم.

وينبثق من الحرية حرية التفكير، تلك التي تعد مقوما رئيسا من مقومات الأمن الفكري، حيث إنها تتمثل في حرية الفرد في أن يفكر فيما يرغب، وكل ما يرد إلى ذهنه من معلومات وأفكار متدفقة عبر الفضائيات ووسائل الإعلام المختلفة، فمن حقه أن يقبل ويفكر فيما يتصل بثقافته، وما يختلف معها، والربط بين الأمن والحرية هو رباط طبيعي بين شرط ونتيجة، فلا حرية بغير أمن، لأن الأمن شرط أساسي لإمكان ممارسة الإنسان حرية التعبير والملكية الفكرية (عبد الحليم، ١٩٩١، ص ٩٣).

• [ب] الحوار:

الحوار مع وجهات النظر المختلفة، والوقوف أمام الفكر الدخيل بفكر آخر، يعد من أحد أهم المقومات الأساسية لتحقيق الأمن الفكري، فالحوار يؤدي إلى تحقيق لغة التفاهم بين الأفراد، لأنه مبني على نشاط ديمقراطي، يتيح للأفراد كيف يتحملون مسئولية التفكير، والتأمل فيما يتعرضون له من خبرات، ويعني الحوار هنا تلك العملية التي ينتقل فيها عقل الفرد من حالاته (الساكنة) إلى حالاته (النشطة)، الذي يؤدي تماما إلى النماء والتطور (عبد الرحمن، ٢٠١٠، ص ٤٤). فالحوار الفكري الهادف والبناء يؤدي إلى نماء الفكر، وتدريبه على رؤية الحقيقة في مجملها بعيدا عن الرؤية الأحادية، التي قد تؤدي إلى التعصب أو سوء تقدير النتائج، فالحوار من أهم الوسائل التي تعمل على تحقيق الأمن الفكري، ومن ثم فإن التواصل الفكري بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة الجامعية، قد يسهم في تكوين الوعي الفكري لديهم، الذي من شأنه يؤدي إلى تأمين الفكر من كل ما يمكن أن يعمل على تشويشه، ويعزز مفاهيم التفاهم والتسامح الفكري (مكروم، ٢٠٠٤، ص ١١٣).

• [ج] نشر الوعي الفكري بين طلبة الجامعة:

الوعي الفكري هو ما يكون لدى المعلم الجامعي من معارف على المستوى الشخصي، نتيجة ما يقدم له من معلومات متنوعة في فترة تكوينه بالجامعة، فتكوين الوعي الفكري من أهم الأهداف التربوية وأحد خطوات التنمية الفكرية، ولا يقتصر هذا الوعي على المعلومات النظرية وتعلم واكتساب المفاهيم الفكرية، وإنما يتجاوز ذلك إلى الإدراك الواعي نحو الحقيقة والقيم (الهامش، ١٤٣٠، ص ٢٢)، ويتكون الوعي الفكري من عدة جوانب هي على النحو التالي (طه و عبد الحكيم، ٢٠١٣، ص ٢٨):

◀ المعرفة: يتعلق هذا الجانب بالمعرفة الحقيقية للفكر، وهي معلومات، وكلما كانت المعلومات التي تغذي الفكر غير مشوشة ونابعة من بيئتنا الثقافية ومجتمعنا العربي، وليست وافدة ومتدفقة إلينا من أي مصدر آخر، فإنها تحقق الغرض المنشود منها.

◀ الوجدان: يتعلق ذلك الجانب بالمشاعر والانفعالات والأحاسيس التي من خلالها تتكون الإيجابية لدى الفرد نحو المعلومات، التي تغذي الفكر والعقل، فيكون بذلك الجانب الايجابي أو العكس.

◀ السلوك: يتعلق ذلك الجانب بالممارسات الفكرية التي يمتلكها طالب الجامعة من خلال التعامل مع المعلومات سواء بالقبول أم الرفض.

• [د] توفير البيئة التربوية الداعمة:

إن ممارسة الوعي الفكري يتطلب توفير البيئة التربوية المناسبة، حتى تتكون الخبرة الحقيقية للطلبة من خلال الممارسة اليومية التي تمس واقعهم الجامعي من خلال غرس وتنمية المعلومات الصائبة، التي تتفق وثقافة المجتمع حتى يمكن تحقيق الهدف الأساسي للتربية الفكرية للطلبة، وتأمينهم فكرياً ضد كل محاولات النيل من عقولهم.

كذلك فإن تحقيق الأمن الفكري للطلبة يبدأ أولاً من ضرورة توعيتهم فكرياً، حتى يمكنهم التمييز بين الجيد والسيء، مما يقع بين أيديهم من معلومات، أو على عقولهم من أفكار متداولة في عصر العولمة والفضائيات المفتوحة، التي قد تؤثر سلباً على فكرهم، مما يستوجب ضرورة تأمينهم حمايتهم فكرياً (العصيمي، ٢٠١٨، ص ٢٤١).

• خامساً: أنواع الأمن الفكري:

يعد الأمن الفكري مطلباً رئيساً واهتماماً أساسياً من النظم التربوية، واحتياجاً ملحاً من قبل الطلبة في أي مؤسسة تعليمية، لذلك وجب على النظام التعليمي - الذي هو جزء من النظام التربوي العام في المجتمع - أن يوفر مجموعة من الضمانات لحماية هذا الحق الإنساني للطلبة داخل المؤسسة التعليمية حتى يمكن تأمين الفكر من المؤثرات التي من شأنها تهديد الأمن الفكري للشباب، ولذلك تتعدد أنواع الأمن الفكري، والتي لعل من أهمها ما يلي (نور، ٥١٤٢٨، ص ٦٢ - ٦٨):

• [أ] الأمن الفكري الوقائي:

ويتحقق من خلال عدة وسائل، والتي من أهمها: إظهار وسطية الإسلام واعتداله وتوازنه، وترسيخ الانتماء لدى الشباب، ومعرفة الأفكار المنحرفة؛ لتحصينهم ضدها، مع إقامة الفرص الكاملة للحوار السليم والبناء داخل المجتمع الواحد.

• [ب] الأمن الفكري العلاجي:

ويتحقق من خلال دعوة الفرد المخطئ للرجوع عن خطئه، وتجنب الأساليب غير المجدية في مجادلتهم، والنهي عن مجالسة أصحاب الفكر المتطرف بغير علم، مع ضرورة التفرقة بين التطرف الذي لم يترتب عليه فعل ضار يضر بأمن المجتمع، وبين ما أضر بالأمن والمجتمع.

• المحور الثاني: الإطار الفكري لظاهرة التطرف:

تعد ظاهرة التطرف والعنف من الظواهر الاجتماعية شديدة التعقيد نظراً لتعدد أبعادها وتشابك أسبابها واختلاف أنماطها، وبالرغم من أنها ظاهرة عالمية، إلا أنها نمت في المجتمع العربي منذ بدايات القرن العشرين، واستمرت وبلغت ذروتها في الربع الأخير منه، حيث انتشرت هذه الظاهرة، لدرجة أنها

اخترقت المؤسسات التربوية، مما يعطى مؤشرا على خطورة هذه الظاهرة، خاصة وأنها تنتشر بين فئة تمثل عصب المجتمع ومستقبله، وهى فئة الشباب، وتحديداً طلبة الجامعة، مما يزيد من خطورة المشكلة، وزيادة حدة الآثار الاجتماعية والاقتصادية المترتبة عليها، مما قد يضر بمقومات المجتمع وأمنه (محمود وعطية، ٢٠٠١، ص ١-٣).

• أولاً: مفهوم التطرف:

يشق التطرف لغة من لفظ (الطرف)، أي بمعنى الناحية أو الطائفة من الشيء، وتطرف أتى الطرف أو جاوز حد الاعتدال، ولم يتوسط (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤، ص ٥٧٥). وتعرف كلمة التطرف اصطلاحاً بأنها: حالة من الجمود العقائدي أو الانغلاق الفكرى، يقصد به أسلوب مغلق للتفكير، يتسم بعدم القدرة على تقبل أى معتقدات، تختلف عن معتقدات الفرد أو الجماعة أو التسامح معها، كما يهتم الفرد بهذا النمط من التفكير بالمعتقد الذى يعتقد على أنه صادق صدقاً أبدياً وصالحاً لكل زمان ومكان، وغير قابل للمناقشة أو البحث عن أدلة تؤكده أو تنفيه، وبناءً على ذلك فإن الجماعة المتطرفة أو الفرد المتطرف يميل إلى إدانة كل اختلاف عن المعتقد الذى يعتقد، والاستعداد إلى مواجهة الاختلاف فى الرأي، أو حتى فرض المعتقد على الآخرين بالعنف (Jose, 2008, p.351).

وترتبط مصطلحات (التعصب والتطرف والعنف والإرهاب) ببعضها البعض، فقد يتدرج المتعصب إلى التطرف، ومن التطرف إلى العنف، ومن العنف إلى الإرهاب، ويحدث ذلك فى الغالب عندما يشعر هؤلاء الأفراد بتحدي النظام الاجتماعى لهم، أو فى الحالات التى يمثلون فيها الأقلية ضد الأغلبية، وقد يصل التطرف إلى نهاية مقياس الاعتدال - بسبب أساليب قمعية يقوم بها النظام ضد معتققي هذا الفكر - ومن ثم يتحول المتطرف من الفكر أو السلوك المظهري إلى العمل السياسى، وهنا يلجأ إلى استخدام العنف لتحقيق المبادئ التى يؤمن بها هو أو جماعته الدينية أو السياسية أو الفئوية، وعندما تستطيع الجماعة المتطرفة أن تحقق بعض الانتصارات أو تمتلك وسائل العنف والقوة فإنها تلجأ سواء على المستوى الفردي أو المجتمعى أو الدولي إلى استخدام أسلوب الإرهاب الفكرى أو النفسى أو المادى ضد كل من يقف عقبة فى تحقيق أهدافها (محمود وعطية، ٢٠٠١، ص ٦).

كما يعرف التطرف بأنه: تغييب العقل، وترك الأمور تتنازع وفق المصالح الخاصة، ومن ثم فهو نوع من أنواع الجمود، والتسلط، وعدم القدرة على حسم الاختيارات (بدران، ٢٠٠٩، ص ٤٠).

كما يشير (الزهراني، ٢٠١٣، ص ٧٨١) إلى مفهوم التطرف بأنه: حالة من التعصب فى الرأي، والخروج عن حد الاعتدال فى التمسك بتعاليم الدين، أو المغالاة فى تنفيذ أوامر الله ونواهيه، إضافة إلى جمود الفكر لدى الفرد، فلا يعترف بأراء الآخرين، أو يتبع معهم أساليب العنف والإرهاب.

كذلك يوضح (جمعة، ٢٠١٥، ص ٣٥٥) التطرف بأنه: نوع من أنواع الانحراف، أو الانقلاب على ثوابت الدين والشرع والمجتمع، وتمزيق وحدته وجعله فريسة سهلة للإرهاب والصراع، الذي قد يصل إلى مهالك لا يستطيع المجتمع من تحملها.

ويعرف كذلك بأنه: الاستخدام الخاطئ للعقل، والميل عن جادة الصواب، مما قد يؤدي إلى ضرر بالنفس، وكذلك الإضرار بالآخرين، ولذلك يصبح علاج تلك الأضرار أمراً صعباً (العصيمي، ٢٠١٨، ص ٢٣٦).

ومن ثم يمكن تعريف التطرف إجرائياً بأنه: التشدد والغلو في الفكر بما لا يتفق مع فكر الوسطية والاعتدال، التي دعت إلى التزام جانب التوازن في شئون الحياة كلها، دون التساهل أو التفریط في الأركان الأساسية للهوية الثقافية بالمجتمع، فالتفريط يعد أيضاً غلوًا، وكلاهما تطرف، كذلك اعتناق أفكار غريبة على المجتمع، بما يهدد أمن وسلامة أفراد المجتمع بكافة جوانبهم.

• ثانيًا: أسباب ظاهرة التطرف:

تعد ظاهرة التطرف ظاهرة مركبة ومعقدة نظراً لتعدد أسبابها وتنوعها وتشابكها، فالتطرف قبل أن يكون إرهابياً، فهو ضحية لعدد من الأسباب، التي تكمن وراء تطرفه وانحرافه، ومن أهم هذه الأسباب ما يلي (العصيمي، ٢٠١٨، ص ٢٣٦-٢٣٨):

« قصور أداء المعلم الوظيفي، وضعف دوره القيمي والقيادي في بناء شخصية الطالب، حيث لم يعد ذا تأثير فعال في تشكيل وعي الطلبة وتنشئتهم وغرس القيم الايجابية لديهم.

« ضعف وسائل الإعلام في الدعوة إلى الخير، وفي تجسيد القيم الخلقية الفاضلة، بل العكس حيث تسعى من خلال أفلامها وبرامجها إلى بث روح العنف في نفوس الأطفال والشباب، فقد يتعجب المشاهد من حال الإعلام، الذي لم يعد يخدم أية قضية دينية ويناقشها بحق، بل يعمل على تضليل الناس في مناقشته لها، وكأنه مسيطر عليه من قبل أعداء الأمة.

« الأمية الدينية: فشريحة كبيرة من الشباب لم يعد لها أي مصدر تتثقف منه دينياً، لتعرف كيف تقاوم وترد كل فكر مخالف لشريعة الإسلام، وخصوصاً في ظل ضعف وجود مقرر ديني مخطط له، يدرس في الجامعات، مما جعل الشباب عنده فراغ ديني، فصار عرضة لضياح الهوية لديه، بل وسقوطه في أيدي أصحاب الأفكار والمناهج المخالفة في بعض مبادئها للإسلام وتعاليمه، مما أدى إلى ضعف الوازع الديني والخلقي في نفوس أفراد المجتمع، نتيجة عدم إتباع الأساليب التربوية الصحيحة المستمدة من تعاليم الإسلام (الحوشان، ٢٠١٥، ص ١١)

« تدهور الأحوال الاجتماعية والسياسية، فمعظم الشباب يعاني من البطالة، وانتشار الأحزاب المتناحرة التي تحاول نشر أفكارها، والتقليل من شأن الأحزاب الأخرى.

◀ انتشار ظاهرة تعاطي المخدرات بين أوساط الشباب للدرجة التي تجعلهم عرضة للانهايار والانحراف وعدم الوعي بالقضايا التي تحيط بهم، ومعاناتهم من الاضطرابات النفسية والشخصية.

◀ الأزمة الاقتصادية التي أصبح يعاني منها غالبية أبناء المجتمع، فالأسعار فى ارتفاع مستمر، والأجور التي لا تتناسب مع الزيادات المستمرة فى الأسعار، مما أدى إلى هجرة الكثير من الآباء بحثًا عن العمل لرفع مستوى المعيشة لأسرهم، الذي أسهم غيابهم عنهم فى انحراف الأبناء، ووقوعهم فى شباك التطرف، وكذلك هجرة الشباب وعودته رافضا للمجتمع، والتركيز المتزايد للثروة فى أيدي القلة مقابل عملية التحول السريع والمستمر لأعداد كبيرة من أبناء الطبقة المتوسطة إلى الطبقة الدنيا (عبد الرحيم، ١٩٩٦، ص ٢٥٠).

◀ لم تعد كافة المؤسسات التربوية سواء الرسمية، أو غير الرسمية بالمجتمع تقوم بوظائفها المنوط بها القيام بها بصورة كاملة فى الحفاظ على أمن المجتمع وعافيته واستقراره.

◀ تزايد حدة موجة التعريب الفكرى والسلوكي فى المجتمع، مما يؤدى إلى خلق رد فعل عنيف من قبل بعض الجماعات الإسلامية، فلقد انتشر فى المجتمع العربي ظواهر تدل على التقليد الأعمى للغرب، من خلال طرق التفكير الموجودة لدى الشباب، وأساليب تعاملهم مع بعضهم وأسرههم، وهكذا يسعى الغرب إلى تشكيك المسلمين فى ثوابتهم ثم العمل على صهرهم وتذويبهم فى عاداتهم وسلوكياتهم (جلال وآخرون، ١٩٩٥، ص ٦٨).

• ثالثاً: الآثار المترتبة على ظاهرة التطرف:

توجد عديد من الآثار المترتبة على ظاهرة التطرف، وتتلخص تلك الآثار فيما يلى (عمران، ١٩٩٤، ص ٢٨١)، (العصيمي، ٢٠١٨، ص ص ٢٣٩ - ٢٤١):

◀ انتشار الخلل فى العقيدة، والذي يظهر فى السلوك من خلال إحداث خسائر مادية ومعنوية فى المجتمع، من خلال إحداث الفرقة والتشتت والانقسام بين كافة طبقات المجتمع المختلفة.

◀ إحداث الاضطراب فى الفكر الدينى والعقيدة لدى الأفراد، مما يمكن أن يتسبب فى إعطاء الفرصة لأعداء الإسلام لمواجهته ومهاجمته.

◀ تدمير الاقتصاد وانتشار الفقر، والضعف النفسى للمجتمع وتأصيل الشعور بالنقص والانهازامية، مع انتشار الجرائم الأخلاقية والعنف والإرهاب.

◀ مزج الأصالة بالبدع، وتمسك بعض الأفراد بالبدع ظلنا منهم أنها من الدين، وإصدار الأحكام على الأفراد داخل المجتمع؛ واتخاذ التطرف حجة للبطش بكل الدعوات الدينية المعتدلة والمتطرفة.

• رابعاً: أهم التحديات المعاصرة التي تهدد الأمن الفكرى وأدت لانتشار ظاهرة التطرف داخل المجتمع:

تتعدد مصادر تهديد الأمن الفكرى، التي لم تعد تنبع من داخل النظام التعليمى فحسب، بل أصبحت تأتي من الخارج متمثلة فى العولمة، ووسائل

الإعلام، والتكنولوجيا المتطورة... وغيرها، وحيث إن مسئولية الأمن الفكري لا تقتصر على الجامعة فقط بل على كافة المؤسسات التربوية في المجتمع، لذا يمكن توضيح أهم تلك التحديات التي أدت لانتشار ظاهرة التطرف داخل المجتمع، وذلك على النحو التالي:

• [أ] تحدي العولمة:

تعد العولمة من أبرز التحديات التي فرضت نفسها على الساحة كرد فعل للتقدم التكنولوجي المتسارع ولاسيما في عصر المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، وكذلك ظهور التكتلات الاقتصادية للدول، بالإضافة إلى سيطرة فكر الجودة التي فرضتها قطاعات سوق العمل، والتي كانت تطبق في الأساس على مجالات الاقتصاد والتمويل ثم امتدت تدريجياً إلى سائر قطاعات الأنشطة الإنسانية بما في ذلك القطاع الاجتماعي، والتعليم والصحة.... الخ (Hallak, 1999, p.8). ولعل أشد أنواع العولمة خطراً وأبعدها أثراً، هي عولمة الثقافة، والتي تعني فرض ثقافة أمة ما على سائر الأمم، أو ثقافة الأمة القوية الغالبة على الأمم الضعيفة المغلوبة، واستخدام كافة الأدوات والآليات المتنوعة: من أجهزة الإعلام والتأثير بالكلمة سواء المقروءة، أو المسموعة، أو المرئية، وكذلك استخدام البث المباشر وشبكات المعلومات العالمية (الإنترنت) وغيرها (يوسف، ٢٠١١، ص ٨٤ - ٨٩).

• [ب] تحديات متعلقة بالتقدم التكنولوجي:

تحتاج العالم اليوم ثورة جديدة من التطور التكنولوجي، فهي مزيج من التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية، تميزت بإيجاد مجتمع يتمتع بإنتاج كثيف المعرفة، وإنتاج أفكار تعتمد في تخطيطها على الحاسب الآلي، ومكمن الخطورة هنا فيمن يملك هذه القوة المعلوماتية لتحقيق أهداف خاصة لنشر كل فكر وثقافة جديدة بكافة المجتمعات، ومن ثم فهذا يعني أن هناك تحدياً كبيراً، هذا التحدي يحمل بين طياته تهديداً لمن لا يستطيعون اللحاق بهذا السباق، لذلك يجب التفكير فيما هو قائم حالياً وكيفية إصلاحه بنظرة واسعة وشاملة لكافة جوانب المجتمع. ولضمان فعالية العملية التعليمية بالمؤسسات الجامعية يجب العمل على تحسين نوعية التعليم بها وجعله مرتبطاً بالتطور التكنولوجي الحديث، بحيث يكون الضرد هو المسئول عن تعليم نفسه وتزويدها بالمعرفة، وهذا التغيير في علاقة الضرد بنفسه يجعل منه فرداً متميزاً، حيث إن طبيعة العصر وسرعة التغيير وثورة الاتصالات والمعلومات، وما يمكن أن يأتي به المستقبل، تقتضي الإهتمام والتركيز على الجانب المعلوماتي للطلبة، الذي يتطلب تنسيق الجهود وترابطها لإحداث التطوير في التدريس والجوانب الأكاديمية، والثقافية للطلبة بالجامعة، بشكل يتفق مع سرعة العصر والتغيرات المتلاحقة (حجي، ٢٠٠٣، ص ٤١).

• [ج] تحديات متعلقة بمجتمع المعرفة:

إن ظهور مصطلح مجتمع المعرفة في الدول المتقدمة، لم يكن سوى الخطوة الأولى في بناء مجتمعات عصرية سيسود نموذجها في القرن الحادي والعشرين، فقد بدأت ملامح الخطوة الثانية الحاسمة، وهي الانتقال السريع من مرحلة

بناء مجتمع المعلومات إلى بناء مجتمعات المعرفة، ومنطق الانتقال أن المعلومات بذاتها ليست معرفة، وإنما هي المواد الخام -إن صح التعبير - لتخليق صور شتى وأنماط متعددة من المعارف السياسية والاقتصادية والثقافية (يسين، ٢٠٠١، ص ١١٢). ولذلك تتجلى انعكاسات تحديات مجتمع المعرفة على المؤسسات الجامعية بشكل عام وكليات التربية بشكل خاص، في أن تعطي أولوية ليس في توجيه العملية التعليمية لإعداد أجيال قادرة على خلق معرفة جديدة فقط، وإنما في كيفية تفعيل المعرفة المتولدة وعكسها في التطبيق، وفي سبيل ذلك يجب على الجامعات ضرورة الوصول إلى صيغ وأساليب تربوية من شأنها جعل الطلبة، يمارسون ما يكتسبونه من معارف، بمعنى التحول من ثقافة الذاكرة التي تعتمد في مجملها على التلقين والاسترجاع إلى ثقافة الابداع، التي تقوم على انتاج أفراد يسهمون بفاعلية في استنتاج المعرفة الصحيحة واستخدامها (عامر، ٢٠١٥، ص ص١٧٢ - ١٧٣).

• [د] تحديات ثقافية:

لقد أصبح الحفاظ على الهوية الثقافية ومن ثم الفكرية هو التحدي المطروح أمام كافة مؤسسات المجتمع، في عصر تكتظ كافة مجالاته بالتكنولوجيا والقنوات الفضائية من كل مكان، وأن يتأكد المجتمع من أن هويته _بعمقها الديني والحضاري _ لا بديل لها من أية هوية أخرى، مهما بدا فيها من تطور، فثقافتنا عالمية، أبدعت وأضافت وأعطت، ورغم خصوصيتها كانت إنسانية شاملة، لا بتراتها الإسلامي -وهو ذروة عطائها - ولكن بما تجاوزته من عناصر الحضارات الأخرى، كما صنعت الأمة ثقافتها، وحافظت على هويتها عبر لغة القرآن الكريم، فلا تكاد تملك لغة من اللغات ما تملكه اللغة العربية من تراث فكري مكتوب، لا في الكم، ولا في الكيف، ولا في النسق اللغوي المتماسك (الهاللي، ٢٠٠٧، ص٥٦).

• [هـ] انتشار ظاهرة العنف والتطرف الفكري داخل المجتمع وبين الطلبة:

العنف من الأنماط السلوكية التي لازمت الإنسان خلال مسيرة تاريخ تطوره عبر الأزمان، فهو يعد تعبيراً عن الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، مما قد يولد الحقد والعنف، الذي امتد إلى البيئة الجامعية.

ويشير مصطلح العنف إلى كونه سلوكاً، يهدف إلى إحداث نتائج تخريرية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، مما قد ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات وإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بالأفراد أو الجماعات (يوسف، ٢٠١١، ص ص١٠٩ - ١١١).

ولذلك فمؤسسات التعليم الجامعي يجب عليها أن تتبنى منهجاً أخلاقياً شاملاً، يقي من مظاهر التطرف قبل وقوعه في البيئة التربوية، أو يقلل من تكراره، ويحد منه بصورة، لا تجعله يبدو كظاهرة داخل الحرم الجامعي أو في الوسط المحيط به، ويبدأ ذلك بتنمية القيم الدينية والاجتماعية لدى الطلبة، وتعزيز الأخلاق وغرس المبادئ الصالحة، وتدعيم قيم التعاون والتسامح والعضو

في نفوسهم، وإرشادهم إلى السلوكيات الصحيحة والمهارات المنشودة في الحوار بينهم، لحل المشكلات التي من الممكن أن يتعرضوا لها سواء داخل الجامعة أو خارجها، كما يجدر بالجامعة أن تنتبه وتراقب سلوكيات الطلبة وانفعالاتهم وأنماط تفاعلاتهم فيما بينهم وبين البيئة التربوية ككل (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨، ص ٢٧- ٢٩).

• المحور الثالث: الأدوار المتوقعة لكليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف:

تعد المؤسسات التربوية - والجامعات خاصة - المنبع الرئيس الذي يكتسب من خلاله الفرد العلم والمعرفة، وتنمو مهاراته وتتطور سلوكياته، فيكون لديه الاستعداد لتلقي ما يمكن أن يؤثر على سلوكه وتصرفاته إما سلباً أو إيجاباً حسب توجهات المؤسسة الجامعية.

فالمرحلة الجامعية تمثل قمة الوعي والفهم والإدراك بالنسبة لهم، حيث يتم تزويدهم بجرعات وقائية، يراعى فيها التأثير على فكر الطالب وانتماؤه الاجتماعي، بما يدفعه نحو الميل التلقائي إلى التمسك والالتزام بالنظم والتعليمات، وفي كافة سلوكياته بشكل عام، كما ينبغي على الجامعات الاهتمام بتدعيم انتماء هؤلاء الطلبة لمجتمعهم، وارتباطهم بأهدافه وقضاياه الأساسية، من خلال التحريك الفعال لطاقتهم، ومن أهمها الطاقات المعنوية التي تتمثل في القيم الدينية والثقافية، التي تنعكس على سلوك الأفراد والجماعات، وفي دوافعهم الإنسانية، وفي تعاملهم مع بعضهم البعض، وفي المواقف الاجتماعية والظروف المحيطة بهم، (الحوشان، ٢٠١٥، ص ٨) لذلك يمكن توضيح بعض الأدوار المتوقعة من كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة التطرف الفكري، وذلك على النحو التالي:

• أولاً: أعضاء هيئة التدريس:

يعد عضو هيئة التدريس من العناصر الأساسية التي لها الدور الكبير والمميز في تكوين شخصية الطالب المعرفية، وتنمية مواهبه العلمية والثقافية بدرجة كبيرة ومؤثرة، إضافة إلى كونه قدوة حسنة يقتدي بها، ويهتم بما يقوله له، ويزوده بكثير من المعلومات أثناء المحاضرة. فالطلاب يعتبرون عضو هيئة التدريس المصدر الرئيس لكثير من المعلومات، التي ينبغي أن يستفيدوا منها في حياتهم الأكاديمية، بالإضافة إلى قدرته على الاستعانة بالتقنيات التربوية الحديثة لمساعدتهم في توصيل المادة العلمية إلى أذهانهم بأفضل صورة ممكنة، ومساعدتهم على الاحتفاظ بها لأطول مدة ممكنة، وإمكانية الاستفادة منها في حل المشكلات المستقبلية التي تواجههم (العجمي، ٢٠٠٦، ص ٢٣- ٢٤).

كما يمكن أن يساهم عضو هيئة التدريس في توجيه الطلبة نحو استغلال أوقات الفراغ فيما ينفع مجتمعهم، مع مشاركتهم في إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية التي تواجههم، وكذلك محاولة تصحيح الفكر الخاطئ لديهم لحمايتهم من أخطار الفكر المتطرف.

• ثانياً: المقررات الدراسية:

تعد المقررات الدراسية التي تقدمها الجامعات المختلفة في كافة الكليات محوراً رئيساً في تحقيق أهداف المجتمع الأمان فكرياً، وهذا الدور المؤسسي هو أكثر الأدوار حسماً لبقاء المجتمع، وتقدمه في كافة المجالات؛ لأنه بحكم التطور والتخصص لتنفيذ المناهج المقررة تتحقق الحاجات النفسية للطلبة، من خلال تاصيل الحاجات الثقافية والإنسانية بها، إضافة إلى تحقيق الإبداع الفردي من خلال اكتشاف المواهب وتنميتها وصولاً إلى تحقيق الأهداف، التي تعمل على توفير الأطر المعرفية المنشودة للموقف الفعلي والإنساني بالنسبة لكل مرحلة يمر بها الأفراد، إضافة إلى تنمية مهارات التفكير السوي للارتقاء بمستوى الإدراك، بما يمكن الطلبة من القدرة على الإحاطة بالمعارف السليمة، والمفاهيم السوية والربط فيما بينها (يوسف، ٢٠١١، ص ١٤١ - ١٤٣).

كذلك تسهم المقررات الدراسية في تطبيق استراتيجيات التفكير، بما يمكن المتعلم من الاستفادة من المعارف التي اكتسبها في حل المشكلات، واختيار البديل المناسب في المواقف الحياتية المختلفة، كما تهتم كذلك بتنمية مهارات التحليل والتركيب والاستنتاج، حتى لا يكون المتعلم عاجزاً عن تفسير الأحداث والمواقف، أو تحديد مكونات وعناصر المواقف المختلفة، وكشف العلاقات التي تربط فيما بينها جميعاً، أو تؤثر فيها بما يحقق مزيداً من الأمان الفكري المجتمعي، مع تاصيل مفهوم الأمان الفكري لدى الطلبة، بما يمكنهم من التفكير في كل ما سبق إدراكه من أقوال وأفعال، وتقييمها بشكل موضوعي بما قد يحقق أمن المجتمع، وسلامته من الأفكار المضللة، من خلال تعزيز مفاهيم العقيدة الإسلامية السليمة لدى الطلبة والمتعلقة خاصة بقضية الفكر المتطرف وتأثيراته السلبية على كافة مكونات المجتمع.

• ثالثاً: الأنشطة الطلابية:

تعد الأنشطة الطلابية من أهم مكونات العملية التعليمية بالجامعات، والتي يجب الاهتمام بها؛ لكونها تستوعب أعداداً كبيرة من الطلبة داخلها، فضلاً عن قدرتها على تشكيل شخصيتهم، وكسابهم الأفكار والقيم التي تعود بالنفع عليهم، كما تعمل كذلك على تقليل حاجز الاغتراب النفسي بينهم وبين المجتمع، وتتمثل تلك الأنشطة في الندوات والمؤتمرات وورش العمل والرحلات العلمية والثقافية، وإحياء المناسبات الدينية والوطنية.... إلخ (عبد الوهاب، ٢٠١٢). وتقدم الجامعات من خلال الأنشطة الطلابية سلسلة برامج وفعاليات مختلفة سواء دينية، أو سياسية، أو ثقافية، أو اجتماعية، أو ترويحية، كنوع من التنمية البشرية الشاملة لهم بكافة الجوانب، وإعدادهم للحياة الجامعية ولما بعد التخرج، وتزويدهم كذلك بالمهارات والخبرات اللازمة، للتمكن من معايشة متطلبات الحياة المليئة بالتغيرات، والتي قد لا تشملها المقررات الدراسية أحياناً.

وعادة ما تقدم الأنشطة والفعاليات الطلابية بطريقة مشوقة وملبية لحاجاتهم، إضافة إلى أنها أصبحت جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية

بمعظم الجامعات المتقدمة، وذلك لتنمية وصقل مواهب الطلبة وتوظيفها في الأعمال المثمرة، بما يمكن أن يساهم في إعدادهم وتكامل شخصياتهم وتوازنها، من خلال تدعيم روح الفريق والعمل الجماعي بين الطلبة بعضهم البعض، وكذلك بينهم وبين الهيئة التدريسية لبناء الثقة بالنفس لديهم وتوحيدهم على العمل ضمن فريق واحد، ولتنمية المهارات القيادية لديهم؛ ولتحقيق التفاعل بينهم وبين المجتمع (مرسي وعبد الله، ٢٠١١، ص ٣٥١).

• رابعاً: إدارة الكلية:

إن نجاح أية ممارسة تربوية وتطبيقها على المستوى المؤسسي يعتمد وبشكل كبير على توافر إدارة تربوية وتعليمية لديها القناعة بضرورة التحديث والتغيير من الأساليب الإدارية، بما يتفق مع التغيرات الفكرية والثقافية بالمجتمع المحيط، وتحويلها إلى سلوكيات ممارسة على أرض الواقع، بل ويجب أن تكون جزءاً من الإطار التنظيمي للإدارة التربوية المعاصرة، فبدون توافر تلك القناعة سوف يصبح من الصعوبة تحقيق الأمن الفكري لدى الطلبة بصورة ناجحة (الكواري، ٢٠١٢، ١١٩).

- ومن ثم فإن هناك أدواراً ومتطلبات جديدة على إدارة المؤسسات الجامعية - وفي مقدمتها إدارة كليات التربية - القيام بها والعمل على غرزها في نفوس الطلبة، ذلك على النحو التالي:
- ◀ تنمية القدرة على الحوار عن طريق استخدام أسلوب التعليم الحوارى، ويعتمد هذا الأسلوب على طرح المشكلات على المستوى الواقعي، بدلاً من عمليات نقل المعلومات فقط.
- ◀ ربط المناهج بقضايا المجتمع ومشكلاته، من خلال العمل على تطويرها الدائم من قبل إدارة الكلية.
- ◀ عقد ندوات تثقيفية للشباب تتسم بالحوار المستنير.
- ◀ تنمية القدرة على التفكير الناقد والحوار، من خلال إقامة اللقاءات والحوارات مع اتحادات الطلبة، ومشاركة الطلبة في حل مشكلاتهم المتنوعة.
- ◀ تعميق مفاهيم الحرية والتعاون والمسئولية لدى الطلبة، من خلال مشاركتهم في الانتخابات الطلابية.
- ◀ ترسيخ القدوة الصالحة والمثل الأعلى في نفوس الطلبة، فالقدوة من أهم الأساليب التربوية، التي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل اتجاهات وسلوكيات الشباب، كما أنها من أنجح الوسائل المؤثرة في إعداد الجيل خلقياً ونفسياً واجتماعياً (الجزار، ١٩٩٦، ص ١٣٥)
- ◀ مراجعة المناهج الدراسية وأساليب التقويم، وطرح مناهج وأساليب تقويم تدعو في مجملها إلى إعمال العقل والفكر، لفتح كافة السبل والقنوات التي تدعو إلى الحوار والنقاش
- ◀ يجب على إدارة الكلية أن تسعى إلى تأسيس بيئة تربوية، تنمى في الطلبة القدرة على النقد والحوار وتقبل رأى الآخر فى ضوء المشكلات، التى يسع

الخلاف فيها، كما يجب أن تعمل على إكسابهم قيمة التسامح، التي تعتمد على ترك الحرية للآخر، لكي يعبر عن رأيه في جو من القناعة وعدم الجدل الذي لا يتم الوصول منه إلى نتيجة.

ومما لا شك فيه أن هذه المتطلبات يجب أن يكون لعضو هيئة التدريس دوراً في تفعيلها وغرسها في نفوس طلابه، فهو الوجه والمرشد والمربي والقُدوة لطلابهِ، كما أنه يعد جزءاً لا يتجزأ من الإدارة بالكلية.

لذلك، فالجامعات - بصورة عامة - وكليات التربية - بصورة خاصة، يجب أن تعمل جاهدة على مساعدة الطلبة في اكتشاف دورهم الاجتماعي في المجتمع سواء بالوقت الحاضر أو مستقبلاً، وتهيئتهم لتلك الأدوار على أعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية، مع التركيز على الفهم الدقيق لأهداف مجتمعاتهم، وإدراكهم للقيم الإيجابية من خلال التوظيف الصحيح للفكر الإسلامي السليم، والعمل على حل مشكلة التطرف، التي أصبحت تنتشر بكافة قطاعات المجتمع وعلى كافة المستويات، وذلك لكون التربية عملية مقصودة ومستمرة، تهدف إلى إعداد الفرد إعداداً متكاملًا للحياة الحاضرة والمستقبلية.

ومن خلال ما تم عرضه مسبقاً من بيان الإطار الفلسفي لطبيعة ظاهرة التطرف، وكذلك استعراض أهم التحديات المعاصرة، وتوضيح انعكاساتها على التعليم الجامعي والمجتمع، لذلك فإن المحور التالي من الدراسة سوف يتناول تشخيص واقع أدوار كلية التربية بجامعة قناة السويس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها ميدانياً.

• ثالثاً: الإطار الميداني للدراسة:

استهدفت الدراسة في شقها النظري التعرف على الإطار النظري لكل من الأمن الفكري والتطرف، ودور كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها، وأهم التحديات المعاصرة التي تهدده، وكان من الأهمية قيام الباحثة بعمل دراسة ميدانية، تستهدف الكشف عن واقع دور كلية التربية بجامعة قناة السويس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها، وأهم المعوقات التي تعوق تفعيل ذلك الدور. لذلك حددت الدراسة الميدانية مجموعة من المتطلبات للكشف عن واقع دور كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها، مستفيدة بما توصلت إليه من نتائج الإطار النظري، ومعتمدة على آراء طلبة كلية التربية بجامعة قناة السويس باعتبارهم أكثر معايشة لواقع الكلية.

ومن ثم، فإن المحور الحالي من الدراسة يتناول وصفاً مفصلاً للإجراءات، التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة الميدانية، وتشمل المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة الذي تم اختيار العينة منه، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، كما يوضح هذا المحور الخطوات المتبعة للتحقق من صدق أداة البحث، وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة النتائج وتحليلها.

• [أ] أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى الكشف عن واقع كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف، والمعوقات التي تعوق تفعيل ذلك الدور من وجهة نظر عينة من طلبة كلية التربية بجامعة قناة السويس بالإسماعيلية.

• [ب] منهج الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة وأهدافها وطبيعة تساؤلاتها، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم العمل على وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها تعبيراً كيمياً أو كيمياً (ذوقان وآخرون، ٢٠٠٢، ص١٩٢)، فهذا المنهج لا يقتصر فقط على جمع البيانات، بل يمضي إلى أكثر من ذلك، حيث يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات وتحليلها في ضوء متغيرات البحث، للإسهام في فهمها وتطويرها من خلال وضع الحلول المناسبة لها، لذا فهو الأنسب لطبيعة وهدف الدراسة الحالية الذي تسعى لتحقيقه، وهو الكشف عن واقع أدوار كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف.

• [ج] مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة طلبة كلية التربية بجامعة قناة السويس بمحافظة الإسماعيلية للعام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨) والبالغ عددهم (٤٤٩٢) طالباً، كما هو موضح في الجدول رقم (١) بحسب إحصائيات الجامعة (جامعة قناة السويس، ٢٠١٧ - ٢٠١٨، ص١).

جدول رقم (١): إجمالي أعداد الطلبة بكلية التربية بجامعة قناة السويس

عدد الطلبة	الفرقة
١٤٤٧	الأولى
١٠٧٤	الثانية
٩٨٠	الثالثة
٩٩١	الرابعة
٤٤٩٢	المجموع الكلي

• [د] عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من طلبة كلية التربية، وقد حرصت على أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الأصل بكافة تخصصاتهم، وبلغ إجمالي عينة الدراسة (١٣٢٧)، طالباً، أي بنسبة (٢٩.٥٤٪) من المجتمع الأصل للدراسة، موزعين تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع، الفرقة الدراسية)، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير الفرقة الدراسية، كما يوضح الجدول رقم (٣) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.

• [هـ] أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بمشكلة الدراسة، وكذلك الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، واستطلاع رأي عينة من الطلبة

عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي حول واقع دور كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري، ومعوقات تنمية ذلك الجانب، وسبل تنميتها لديهم، قامت الباحثة ببناء أداءه الدراسة (الاستبانة) وفقا للخطوات التالية:

جدول رقم (٢) : توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة وفقا لمغير الدراسة الفرقة

م	الفرقة	العدد	النسبة المئوية
١	الأولى	٢٥٢	%١٨.٩٩
٢	الثانية	٤٥٠	%٣٣.٩١
٣	الثالثة	١٢٥	%٩.٤٢
٤	الرابعة	٥٠٠	%٣٧.٦٨
	المجموع الكلي	١٣٢٧	%١٠٠

جدول رقم (٣) : توزيع أفراد العينة لفئات الدراسة وفقا لمغير الدراسة النوع

م	النوع	العدد	النسبة المئوية
١	ذكور	٦٤٢	%٤٨.٣٨
٢	إناث	٦٨٥	%٥١.٦٢
	المجموع الكلي	١٣٢٧	%١٠٠

- ◀ تحديد محاور الأداة التي تتكون منها الاستبانة.
- ◀ صياغة الفقرات التي تقع تحت كل محور.
- ◀ إعداد الاستبانة في صورتها الأولية التي شملت (٥٤) فقرة موزعة على محاور الاستبانة الخمسة.
- ◀ عرض الاستبانة على (١٠) من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات بالكلية، للحكم على صدق الاستبانة وصلاحياتها للتطبيق، من خلال مدى مناسبة فقرات الاستبانة لعينة الدراسة من حيث الوضوح، ودقة الصياغة، وانتمائها لمحورها.
- ◀ بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وكذلك تعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (٤٨) فقرة، موزعة على خمسة محاور، والجدول رقم (٤) يوضح تلك المحاور:

جدول رقم (٤) : يوضح محاور الاستبانة وعدد فقراتها

م	المحاور	عدد الفقرات
١	دور عضو هيئة التدريس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابه	١٢
٢	دور المقررات الدراسية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة	١١
٣	دور الأنشطة الطلابية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة	١٠
٤	دور إدارة الكلية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة.	٧
٥	معوقات تحد من تفعيل دور كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري	٨
	إجمالي الفقرات	٤٨

- كما تم وضع الاستبانة بمقياس ثلاثي، وهو درجة الموافقة على تحقق الدور: (يتحقق - يتحقق إلى حد ما - لا يتحقق). ولقد حرصت الباحثة على توفير الظروف المناسبة لتحقيق موضوعية أداة الدراسة، ونجاحها في تحقيق أغراضها، حيث ذكرت الباحثة في تعليمات الاستبانة البيانات المطلوب تحريرها، وكذلك تم ذكر عدة أمور، من أهمها ما يلي:
- ◀ ترك الحرية للمستجيب في ذكر اسمه دون إجبار.

◀ الإجابة عن أية استفسارات تخص طريقة ملء الاستبانة، وأهدافها.

• [و] **المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي المعروف بنظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.v.16)، من خلال استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة، وذلك لحساب المتوسط النسبي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الاستبانة، ثم تحويل المتوسط النسبي إلى المستوى التقريبي المقابل.

فإنظراً للطبيعة الخاصة لهذه الدراسة، وحيث إن الأداة المستخدمة بها (الاستبانة) تتكون من عدة محاور، لذلك اعتمدت في كل محور من هذه المحاور على أساس حساب متوسط الأوزان النسبية لكل عبارة من عباراته، ثم تحويل هذا المتوسط النسبي إلى المستوى التقريبي المقابل.

وحيث إن جميع عبارات الاستبانة مغلقة ومن ذات التقسيم الثلاثي (تتحقق، تتحقق إلى حد، لا تتحقق)، فسوف يتم حساب متوسط الوزن النسبي لأية فقرة من فقرات الاستبانة المغلقة، وحيث إن تكرارات التقسيمات (تتحقق، تتحقق إلى حد، لا تتحقق) على الترتيب، (٣، ٢، ١)، هي الأوزان النسبية لتلك التقسيمات على الترتيب أيضاً.

وفى هذه الحالة تتراوح قيم المتوسط النسبي بين (١، ٢، ٣) أي بين المستويات (منخفض)، (متوسط)، (مرتفع) على الترتيب، وبعد حساب متوسط الوزن النسبي لتحقق كل فقرة، يتم تحويل هذا المتوسط النسبي إلى المستوى التقريبي المقابل كما يلي:

◀ تقريب متوسط الوزن النسبي إلى أقرب رقم صحيح.

◀ مقابلة الرقم الصحيح (متوسط الوزن النسبي بعد التقريب) بالمستوى المناظر، فالقيم (١، ٢، ٣) تناظر على الترتيب المستويات (منخفض، متوسط، عال). ويفيد هذا الأسلوب في توضيح وتلخيص مدى تحقق كل عبارة بصورة عامة، ومن ثم مدى تحقق كل محور، وبالتالي الاستبانة ككل.

• [ر] **الخصائص الإحصائية للاستبانة:**

• (١) **صدق الاستبانة:**

يقصد بصدق الاستبانة: هي أن تكون قادرة على قياس ما وضعت لقياسه، وللتحقق من صدق الاستبانة فقد تحرت الباحثة أنواع الصدق التالية:

• **صدق المحتوى:**

يمكن تحديد صدق المحتوى من خلال أحكام الخبراء في المجال، لذلك فقد قامت الباحثة بعرض الاستبانة على السادة المحكمين، ومعظمهم من ذوي الاختصاص، ويعملون في المجال الذي تقيسه الاستبانة، وقد أفاد معظمهم بأنها صادقة في تمثيل بنودها لمحتوى المجال المستهدف، وشمولها لمعظم الجوانب المتصلة بالظاهرة محل الدراسة.

• صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معامل ارتباط بيرسون ارتباط المحاور بالنسبة لطلاب والدرجة الكلية للمحاور، وفيما يلي قيم معاملات ارتباط بيرسون:

جدول رقم (٥) : يوضح معامل ارتباط المحاور

م	المحاور	الارتباط بالدرجة الكلية
١	دور عضو هيئة التدريس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابه	٠.٣٦٣ (**)
٢	دور المقررات الدراسية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة	٠.٣٥٥ (**)
٣	دور الأنشطة الطلابية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة	٠.٣٨٩ (**)
٤	دور إدارة الكلية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة.	٠.٣٤٣ (**)
٥	موقوفات تحد من تفعيل دور كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة	٠.١٧٢ (**)

(♦♦) دالة عند مستوى دلالة إحصائية "٠.٠١"

وقد كانت جميع معاملات ارتباطات بيرسون جميعها مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية "٠.٠١" مما يعنى مصداقية المحاور فيما أعدت لقياسه.

• ٢) ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة: "أن تعطى نفس النتائج باستمرار، إذا ما تكرر تطبيقها على نفس الأفراد، وتحت نفس الشروط" (الرشيدى، ٢٠٠٠، ص١٦٤). تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لمضدرات الاستبانة ككل، وقد بلغت قيمة ألفا (٠.٨١٢)، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لمضدرات المحاور، وقد بلغ ثبات المحاور كما يلي:

جدول رقم (٦) : بين ثبات المحاور بطريقة الفا

م	المحاور	ثبات الفا كرونباخ
١	دور عضو هيئة التدريس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابه	٠.٨٩١
٢	دور المقررات الدراسية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة.	٠.٨٤٧
٣	دور الأنشطة الطلابية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة.	٠.٨٥٠
٤	دور إدارة الكلية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة.	٠.٨٨٨
٥	موقوفات تحد من تفعيل دور كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة.	٠.٨٥٤

• [ج] نتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها):

• **إجابة السؤال الرابع والذي ينص على: ما واقع أدوار كلية التربية بجامعة قناة السويس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها طبقاً لعينة الدراسة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال استخدمت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، على النحو التالي:

• **المحور الأول: دور عضو هيئة التدريس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابه:**

ويشير الجدول رقم (٧) إلى دور عضو هيئة التدريس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابه لمواجهة ظاهرة التطرف، ومجموع عباراته (١٢) اثنتا عشرة عبارات، كما هو موضح على النحو التالي:

جدول رقم (٧): يوضح استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمحور الأول ، والمتعلق بعضو هيئة التدريس

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	ينمي ثقافة الحوار البناء لدى طلابه.	٢.٦٥٨	٠.٥٨٠	مرتفع	١
٢	يحترم آراء المعارضين له في الرأي من أجل الوصول إلى الحقيقة.	٢.٣٦١	٠.٧٥٢	متوسط	٥
٣	تنظيم محاضرات ثقافية للطلبة بصفة دورية لتزويدهم بأحدث ما وصل إليه العلم.	٢.٤٥٢	٠.٧٤٧	متوسط	٤
٤	يوضح لطلابه رأيه في القضايا الفكرية المعاصرة.	٢.٢٦٥	٠.٦٦٥	متوسط	٨
٥	يناقش الطلبة في النتائج السلبية للتطرف.	١.٩٠٨	٠.٨٢٠	منخفض	٩
٦	يوضح دور الدين والعقيدة في الحماية من التطرف.	١.٧٦١	٠.٨١٢	منخفض	١١
٧	يوضح لطلابه أهم مشكلات المجتمع الواجب الاهتمام بها.	٢.٥٢٣	٠.٦٧٦	متوسط	٣
٨	يعمل على الاقتراب من الطلبة والاستماع لهم وتفهم طبيعتهم.	٢.٥٢٧	٠.٦٩٣	متوسط	٢
٩	توفير بيئة تتسم بالتسامح والمودة واحترام الرأي الآخر.	١.٨١٣	٠.٨٢٣	منخفض	١٠
١٠	يعمل على تصحيح الفكر الخاطئ لدى بعض الطلبة بالحوار المستنير دون تعصب.	١.٧٦	٠.٨١٢	منخفض	١٢
١١	يبادر بتقديم المساعدة للطلبة في حل مشكلاتهم.	٢.٣٤٩	٠.٦٢٨	متوسط	٦
١٢	يبين للطلبة المتطلبات اللازمة للمحافظة على الأمن الفكري.	٢.٢٨٥	٠.٥٤٨	متوسط	٧

ويتضح من قراءة بيانات الجدول السابق رقم (٧) عديداً من الملاحظات، لعل

أهمها ما يلي:

حظيت العبارة التي تنص على: "ينمي ثقافة الحوار البناء لدى طلابه على متوسط وزن نسبي (٢.٦٥)، وبمستوى تقريبي (مرتفع)، وهي درجة كبيرة، وقد يرجع ذلك إلى أن أدوار أعضاء هيئة التدريس الأساسية هي تشكيل عقلية الطالب، بحيث يجب أن يكون متلقياً جيداً ومحللاً، لما يقال له حتى يتبين الجيد من السيء، ولا أن يكون متلقياً سلبياً، يسمع ما يصب في عقله دون نقد موضوعي لما يقال له. كما حظيت العبارات رقم (٨، ٧، ٣، ٢، ١١، ١٢، ٤)، على متوسط وزن نسبي يتراوح ما بين (٢.٥٢٧، ٢.٢٦٥)، على الترتيب، وبمستوى تقريبي (متوسط)، وقد يرجع ذلك إلى أن أهم أدوار أعضاء هيئة التدريس هي السعي إلى تدعيم الدين والعقيدة الصحيحة لدى الطلبة لحماية عقولهم وأفكارهم من المعتقدات والأفكار السيئة، إضافة إلى تجاهل غالبيتهم لآراء المعارضين لهم من الطلبة، وتركيزهم على المحاضرة في عرض المواد الدراسية، حتى لا يضيع وقت المحاضرة في المناقشات الجدلية، التي قد لا تفيد الطلبة، كما أنه إذا ما فتح المجال للنقاش في ذلك فإنه قد يجني الكراهية من بعضهم، أو يتهم بالانحياز لطرف على حساب طرف آخر من الجماعات الفكرية المختلفة. كذلك فقد حظيت العبارات (٥، ٩، ٦، ١٠)، على متوسط وزن نسبي (١.٧٦، ١.٩)، وعلى مستوى تقريبي (منخفض)، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يكتفي بتوجيه الطلبة نحو قراءة الكتب المتعلقة، بما يقوم بتدريسه

من أجل الاستعداد للاختبارات، دون توجيههم إلى الاستغلال الأمثل لأوقات فراغهم في أنشطة ثقافية واجتماعية وفكرية، تعود بالنفع على المجتمع نظراً لانشغال غالبيتهم بالأعمال الامتحانية والإدارية والبحثية، وازدياد أعداد الطلبة، وتتفق النتائج السابقة وما توصلت إليه دراسة (عبد الوهاب، ٢٠١٢)، ودراسة (الزهراني، ٢٠١٣)، ودراسة (شلدان، ٢٠١٣)، ودراسة (عدوان، ٢٠١٧).

• المحور الثاني: دور المقررات الدراسية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة:

يشير الجدول رقم (٨) إلى دور المقررات الدراسية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة لمواجهة ظاهرة التطرف، ومجموع عباراته (١١) إحدى عشرة عبارات، كما هو موضح على النحو التالي:

جدول رقم (٨): يوضح استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمحور الثاني والمتعلق بالمقررات الدراسية

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١٣	يعمل المقرر الدراسي على نشر ثقافة السلام بين الطلبة	٢.٢٧٧	٠.٥٨٠	متوسط	٥
١٤	يسهم المقرر الدراسي في غرس القيم الدينية في نفوس الطلبة	١.٤٤٠	٠.٥٥٠	منخفض	١٠
١٥	يساعد المقرر الدراسي الطلبة على التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات	٢.٢٨٥	٠.٦٠٣	متوسط	٤
١٦	تقدم المادة العلمية بطريقة تعمل على تنمية مهارات وقدرات الطلبة الابداعية	١.٦٧٠	٠.٨٦٩	منخفض	٩
١٧	محتوى المقررات الدراسية يرتبط بشكل كبير بالبيئة الخارجية للطلبة	٢.٠٦٣	٠.٥٢٤	متوسط	١١
١٨	محتوى المقررات الدراسية تقدم بطريقة قريبة جدا من لغة الطلبة وتصورهم ومفاهيمهم وممارستهم الحياتية المجتمعية	١.٦٧٤	٠.٨١١	منخفض	٨
١٩	المقررات الدراسية تساعد الطلبة على الوعي المتكامل في النواحي الوجدانية والاجتماعية والثقافية	١.٨٠١	٠.٨٢٧	منخفض	٦
٢٠	تعمل المقررات الدراسية على مناقشة المفاهيم والمستجدات الناجمة عن العولمة والملكية الفكرية.	٢.٥٠٤	٠.٧١٨	متوسط	٣
٢١	تعرض لأفكار وإداعات المفكرين المعتدلين.	٢.٥٣١	٠.٥٦٧	متوسط	٢
٢٢	تنمي القدرة على التمييز بين الفكر الصحيح والفكر السيء.	١.٧٣٨	٠.٨١٦	منخفض	٧
٢٣	ترسخ بعض القيم الأخلاقية الصحيحة لدى الطلبة.	٢.٥٣٢	٠.٧١٧	متوسط	١

يتضح من قراءة بيانات الجدول السابق رقم (٨) عديداً من الملاحظات، لعل أهمها ما يلي: حظيت العبارات رقم (٢٣، ٢١، ٢٠، ١٥، ١٣)، بمتوسط وزن نسبي يتراوح ما بين (٢.٥٣٢، ٢.٢٧٧)، على الترتيب، وبمستوى تقريبي (متوسط)، وقد يرجع ذلك إلى أن المقررات الدراسية التي تقدم في كليات التربية تتفق مع رسالتها وأهدافها، التي تسعى إلى تحقيقها، والتي تتضمن تنمية روح النقد الموضوعي لدى الطلبة ضد التيارات الفكرية المتطرفة، وخاصة ما تقدمه وسائل الإعلام أو بعض القنوات الفضائية المحلية من افتراءات وأكاذيب، تسعى للتلاعب بعقولهم، إضافة كذلك إلى أن المقررات التي تقدمها كليات التربية

تسعى إلى تعزيز القيم الأخلاقية السليمة لدى طلبتها من خلال المقررات التربوية، التي تنادي بها من أجل القضاء على الصراع القيمي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والتي تتفق ضمناً مع رسالة الإسلام، في الدعوة إلى تعميق السلام سواء على المستوى الفردي أو المجتمعي. كما حصلت باقي العبارات بمستوى تقريبي (منخفض)، وبمتوسط وزن نسبي يتراوح ما بين (١.٨٠١، ١.٤٤٠)، وقد يرجع ذلك إلى أن الكتب الدراسية أحياناً تكون من إعداد وتأليف أعضاء هيئة التدريس، الذين يحرصون على تجنب التجاذبات الفكرية، حتى لا يعمق الاختلاف الفكري بين الطلبة، كما أن الأقسام التربوية بكليات التربية تقرر المناهج أو الكتب ذات الصبغة الوسطية بعيداً عن التطرف الفكري، إضافة كذلك إلى أن المقررات الدراسية في كليات التربية تعتمد على الدراسات ذات الصبغة الغربية، فنجد مثلاً في الكثير من الكتب التربوية والنفسية الكثير من العلماء الأجانب، الذين أثروا الفكر التربوي في بلدانهم الغربية، ويقوم الطلبة بدراساتها، وهذا له تأثير كبير على الهوية الثقافية والانتماء الوطني، وتتفق تلك النتائج ودراسة (صالح والقرشي، ٢٠١٣)، ودراسة (الزهراني، ٢٠١٣)، ودراسة (شلدان، ٢٠١٣)، ودراسة (عدوان، ٢٠١٨)، ودراسة (العصيمي، ٢٠١٨).

• **المحور الثالث: دور الأنشطة الطلابية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة:**
ويشير الجدول رقم (٩) إلى دور الأنشطة الطلابية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة لمواجهة ظاهرة التطرف، ومجموع عباراته (١٠) عشر عبارات، كما هو موضح على النحو التالي:

جدول رقم (٩): يوضح استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمحور الثالث، والمتعلق بالأنشطة الطلابية

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٢٤	تعقد مؤتمرات لتوعية الطلبة بأهمية الأمن الفكري.	٢.٥٣١	٠.٥٦٧	متوسط	١
٢٥	تقيم كليات التربية ندوات وورش عمل لمناقشة قضايا فكرية مختلفة.	٢.٢٨٩	٠.٥٦٦	متوسط	٥
٢٦	تعقد ندوات ثقافية وفكرية لمناقشة المشكلات الاجتماعية.	٢.٤٥٧	٠.٧٣٠	متوسط	٣
٢٧	توظف الأنشطة الطلابية لتوعية الطلبة بالأحداث الجارية.	٢.٥٢٣	٠.٦٩١	متوسط	٢
٢٨	تعقد الكلية لقاءات مع علماء ومفكرين بكافة المجالات الثقافية والسياسية والاجتماعية.	١.٧٨٥	٠.٨٩٠	منخفض	٨
٢٩	توظف الكلية المناسبات الدينية والوطنية لتأصيل الأمن الفكري.	٢.٠٤٦	٠.٥٣٨	متوسط	٧
٣٠	توفر الأنشطة الطلابية للطلبة معلومات كافية حول واقعهم الاجتماعي.	٢.٣٣٦	٠.٦٤٣	متوسط	٤
٣١	تسهم الأنشطة الطلابية في تعزيز الفكر السليم.	١.٥٤٢	٠.٧٣٠	منخفض	١٠
٣٢	تهتم الأنشطة الطلابية بمناقشة القضايا الفكرية المعاصرة.	٢.١٧٧	٠.٤٠٧	متوسط	٦
٣٣	تحقق الأنشطة الطلابية المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة.	١.٧٣٨	٠.٨١٦	منخفض	٩

يتضح من قراءة بيانات الجدول السابق رقم (٩) عديداً من الملاحظات، لعل أهمها ما يلي:

حصلت العبارات رقم (٢٤، ٢٧، ٢٦، ٣٠، ٣٢، ٢٩)، على متوسط وزن نسبي يتراوح ما بين (٢.٥٣١، ٢.٠٤٦)، على الترتيب، وبمستوى تقريبي (متوسط)، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الكلية بوضع أنشطة طلابية ثقافية من خلال اتحادات الطلبة، حيث تحتوي على موضوعات توعوية للطلبة في شتى المجالات سواء السياسية، أو الاقتصادية، أو الثقافية.... إلخ، إضافة كذلك إلى أن كليات التربية تستغل المناسبات الدينية والوطنية لتوعية الطلبة بقضاياهم المختلفة، لتصحح ما لديهم من أفكار مختلفة ومتعلقة بتلك المناسبات.. كما حظيت باقي العبارات بمتوسط وزن نسبي يتراوح ما بين (١.٧٨٥، ١.٥٤٢)، وبمستوى تقريبي (منخفض)، وقد يرجع ذلك إلى قلة اهتمام كلية التربية بالأحداث الجارية، حتى لا تحدث اختلافات بين الطلبة فكرياً تجاه هذه الأحداث، ونادراً ما تركز اهتمامها على توعية الطلبة بالقضايا السياسية، التي تتعلق بالمجتمع المصري، بالإضافة إلى القضايا التربوية التي تهم الطلبة، وتعالج الواقع الاجتماعي لهم، مثل قضايا البطالة والفقروالعنف، وتتفق تلك النتائج، ودراسة (هوارى وعدون، ٢٠١١)، ودراسة (عبد الوهاب، ٢٠١٢)، ودراسة (صالح والقرشي، ٢٠١٣)، ودراسة (الزهراني، ٢٠١٣)، ودراسة (شلدان، ٢٠١٣)، ودراسة (عدوان، ٢٠١٧).

• المحور الرابع: دور إدارة الكلية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة:

يشير الجدول رقم (١٠) إلى دور إدارة الكلية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف، ومجموع عباراته (٧) سبع عبارات، كما هو موضح على النحو التالي:

جدول رقم (١٠): يوضح استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمحور الرابع، والمتعلق بإدارة الكلية

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٣٤	تهتم إدارة الكلية بتفعيل دور الأنشطة الطلابية حتى يعبر الطلبة عن أفكارهم	٢.٥٣٢	٠.٧٠٤	متوسط	١
٣٥	تحاول الإدارة بالكلية التزام العدل في التعامل مع جميع الطلبة	٢.٣٤٥	٠.٦١٥	متوسط	٢
٣٦	تشجع الإدارة الطلبة على التنافس الإيجابي ونزعة التفوق	٢.٣٢٧	٠.٥٦٢	متوسط	٣
٣٧	تخصص الإدارة وقتاً للتعرف على مشكلات الطلبة وتفقد أحوالهم	١.٤٦٧	٠.٦٧٧	منخفض	٦
٣٨	تحاول الإدارة معالجة مشاعر الشغناء لدى الطلبة تجاه بعضهم البعض.	١.١٣٠	٠.٦٧٤	منخفض	٧
٣٩	تهتم الإدارة المدرسية بمشاركة الأسر الطلابية في بعض الأنشطة داخل الجامعة.	١.٥٦٠	٠.٧٢٩	منخفض	٥
٤٠	تتيح الإدارة سبل التواصل الإيجابي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	١.٨٦٩	٠.٧١٤	منخفض	٤

يتضح من قراءة بيانات الجدول السابق رقم (١٠) عديداً من الملاحظات، لعل أهمها ما يلي:

حصلت العبارات رقم (٣٤، ٣٥، ٣٦)، على متوسط وزن نسبي يتراوح ما بين (٢.٥٣٢، ٢.٣٢٧) على الترتيب، وبمستوى تقريبي (متوسط)، وقد يرجع ذلك إلى قلة اهتمام كلية التربية بزيارة الطلبة الميدانية للمنتديات الفكرية المختلفة، واقتصارها على زيارات ومشاركات فردية لبعض الطلبة، كل منهم حسب اتجاهه الفكري، وذلك لاعتقاد إدارة الكلية بعدم جدوى الحوارات أو المقابلات نتيجة لوجود لوائح منظمة للكلية لاي مكن أن تتعدها. كما حصلت باقي العبارات على مستوى تقريبي (منخفض)، وبمتوسط وزن نسبي (١.٨٦٩، ١.١٣٠)، وقد يرجع ذلك لكم الأعمال، التي تقع على عاتق إدارة الكلية، كما أن معظم تعامل الطلبة يكون مع أعضاء هيئة التدريس، فلا يلجأ أحد منهم إلى الإدارة إلا في بعض المشكلات البسيطة، أو إنجاز شيء إداري، يتعلق بهم، ومن ثم يمكن ملاحظة أن نتائج الدراسة الحالية تتفق ونتائج دراسة (الزهراني، ٢٠١٣)، ودراسة (شلدان، ٢٠١٣)، ودراسة (نصر، ٢٠١٧)، ودراسة (العصيمي، ٢٠١٨).

• **المحور الخامس: معوقات تحد من تفعيل دور كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة:**
يشير الجدول رقم (١١) إلى معوقات يمكن أن تحد من تفعيل دور كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة لمواجهة ظاهرة التطرف، ومجموع عباراته (٨) ثماني عبارات، كما هو موضح على النحو التالي:

جدول رقم (١١): يوضح استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالمحور الخامس، والمتعلق بالمعوقات

م	المفردة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
٤١	تركيز التعليم بالجامعة على تنمية مهارات الحفظ والاستظهار أكثر من مهارات التفكير الناقد والابتكاري.	٢.٦٨٧	٠.٧٤٥	مرتفع	٣
٤٢	زيادة كثافة الطلبة نسبة إلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	٢.٧٠٢	٠.٥٥٢	مرتفع	٢
٤٣	جمود القوانين واللوائح المنظمة للعمل بالجامعة وتعقيدها.	٢.٦٦٣	٠.٥٢٤	مرتفع	٤
٤٤	ضعف المناخ التنظيمي الداعم لتنمية الأمن الفكري بالجامعة، بما يحقق القدرة على مواجهة التطرف.	٢.٦٣١	٠.٥٦٧	مرتفع	٥
٤٥	الاعتماد على مناهج غير مطورة ومرتبطة بوجهة نظر وحيدة يقدمها المحاضر.	٢.٧٣٠	٠.٥١١	مرتفع	١
٤٦	ضعف فناعة الإدارة العليا بأهمية الأمن الفكري ودوره في تحقيق الاستقرار المجتمعي.	٢.٦١٣	٠.٥٣٦	مرتفع	٧
٤٧	نتائج الإدارة سبل التواصل الإيجابي بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	٢.٥٨٧	٠.٧٠٥	مرتفع	٨
٤٨	جمود أنظمة تقييم أداء الطلبة وتقليديتها، بما لا يشجع على الابتكار والإبداع.	٢.٦٢٣	٠.٦٩١	مرتفع	٦

يتضح من قراءة بيانات الجدول السابق رقم (١١) عديداً من الملاحظات، لعل أهمها ما يلي:

حصلت كافة العبارات على مستوى تقريبي (مرتفع) من وجهة نظر الطلبة، وبمتوسط وزن نسبي يتراوح ما بين (٢٠٧٣٠، ٢٠٥٨٧)، وقد يرجع ذلك إلى كثرة الأعباء الملقاة على الكلية، سواء كانت أعباء تدريسية، أو بحثية، أو في خدمة المجتمع، فكل هذه الأعباء قد جعلها لا تضع هدف تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة في المقام الأول، وإنما قد يأتي منها بشكل غير مباشر أو بشكل فردي، وكذلك تعتبر قناعة بعض أعضاء هيئة التدريس بأن دورهم يقتصر فحسب على مجرد الدور الأكاديمي، والاهتمام بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، بل وقد يعتبرونه الهدف الأسمى والأهم دون غيره من الأهداف المنشود تحقيقها لدى الطلبة، ويمكن ملاحظة أيضاً أن الظروف التي يمر بها المجتمع المصري _ في الفترة الحالية _ تؤثر على المناخ العام للجامعة - ومن ثم الكلية، مما قد يؤثر سلباً على دورها في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة، ومن ثم يمكن ملاحظة اتفاق نتائج الدراسة الحالية ودراسة (عبد الوهاب، ٢٠١٢)، (الزهراني، ٢٠١٣)، ودراسة (شلدان، ٢٠١٣)، ودراسة (الطيّار، ٢٠١٧)، ودراسة (نصر، ٢٠١٧)، ودراسة (الشهوان، ٢٠١٨)، ودراسة (عدوان، ٢٠١٨)، ودراسة (العصيمي، ٢٠١٨).

• **السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسط تقديرات عينة الدراسة لدور كلية التربية بجامعة قناة السويس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها ترجع لمتغيري (النوع، الفرقة الدراسية)؟**
وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باختبار الفرض الصفري التالي:

١ - لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات استجابات عينة الدراسة حول دور كلية التربية بجامعة قناة السويس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها ترجع لمتغير النوع (ذكور، إناث).
ولاختبار صحة الفرض تم استخدام T-test لحساب دلالة الفروق لمتغير النوع في الاستجابة عن عبارات الاستبانة:

جدول رقم (١٢): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير النوع

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
المحور الأول	ذكور	٦٤٢	٥١.٠٩	٧.١٦٣	١.٩٨٦	*
	إناث	٦٨٥	٤٧.٨١	١٠.١٨١		
المحور الثاني	ذكور	٦٤٢	٥٧.٢٠	٦.٩٧٠	١.٩٤٥	*
	إناث	٦٨٥	٥٣.٤٣	١٠.٨٢		
المحور الثالث	ذكور	٦٤٢	٤٤.٥٤	٩.٤٢	٠.١٩٦	غير دالة
	إناث	٦٨٥	٤٣.٣٢	١٣.٣٤٠		
المحور الرابع	ذكور	٦٤٢	٤٣.٢١	١١.٧٧	١.٩٢٥	*
	إناث	٦٨٥	٤٢.٦٠	٢٦.٥٤		
المحور الخامس	ذكور	٦٤٢	٥٢.٥٣	٢٠.١٧	١.٩٨٣	*
	إناث	٦٨٥	٤٤.٥٧	٣٠.٤٦٧		

◆ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١

يتضح من بيانات الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية في المحورين الأول والثاني والرابع والخامس، وهذا يدل على وجود

فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير النوع (ذكور، إناث) حيث كانت الفروق لصالح الذكور، وهي تتفق إلى حد ما مع الدراسات السابقة، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور أكثر احتكاكا بالواقع السياسي من الإناث، ومن الطبيعي أن يتم تداول القضايا السياسية والفكرية مع أعضاء هيئة التدريس، والتفاعل معها أيضا من خلال المناهج الدراسية ذات الطابع التربوي والاجتماعي، وأما المحور الثالث فلا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، وقد يرجع ذلك إلى أن الأنشطة التي تقدمها سواء الجامعة أو الكلية قد لا تكون بإجبار الطلبة على المشاركة فيها، وإن كان الجميع مدعويين للتفاعل معها، لأنها تناسب كلا من الذكور والإناث.

٢ - **الفرض الثاني:** لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسط تقديرات استجابات عينة الدراسة حول دور كلية التربية بجامعة قناة السويس في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها تعود لمتغير الفرقة الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام T-test لحساب دلالة الفروق لمتغير الفرقة الدراسية في الاستجابة على عبارات الاستبانة:

جدول رقم (١٣): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعود لمتغير الفرقة الدراسية

المحور	الفرقة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	مستوى الدلالة
المحور الأول	أولى	٢٥٢	٢٠.٣٤	٣.٩٩	٠.٧٤٣	غير دالة
	ثانية	٤٥٠	٢٠.٣٦	٣.٨٦		
	ثالثة	١٢٥	١٩.٩٧	٤.٠٧		
	رابعة	٥٠٠	١٥.٥٩	٣.٢٨		
المحور الثاني	أولى	٢٥٢	١٥.٠٥	٢.٨٩	٠.٨٢٤	غير دالة
	ثانية	٤٥٠	٢٠.٩١	٨.٥١		
	ثالثة	١٢٥	١٥.٤٥	٩.٧٣		
	رابعة	٥٠٠	١٧.٥٢	٩.٦٩		
المحور الثالث	أولى	٢٥٢	١٢.٨٧	٧.٣٤	٠.٩٥٢	غير دالة
	ثانية	٤٥٠	٢٠.٧٢	٣.٨٣		
	ثالثة	١٢٥	١٩.٠٤	٤.٥٣		
	رابعة	٥٠٠	١٥.٣٣	٧.٦٤		
المحور الرابع	أولى	٢٥٢	٢٥.٥٤	٨.٧٣	٠.٢٧١	غير دالة
	ثانية	٤٥٠	١٩.١٧	٧.٤٠		
	ثالثة	١٢٥	١٦.٥٢	٥.٦٩		
	رابعة	٥٠٠	١٧.٧	٤.٨٤		
المحور الخامس	أولى	٢٥٢	٢٠.٥٤	٤.٣٩	٠.٥٢١	غير دالة
	ثانية	٤٥٠	١٩.٤٠	٥.٦١		
	ثالثة	١٢٥	١٥.٢٨	٢.٦٠		
	رابعة	٥٠٠	٢٠.٥٢	٤.٦٥		

يتضح من بيانات الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية في جميع المحاور، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية،

تعود لمتغير الفرقة الدراسية، وقد يرجع ذلك إلى أن عضو هيئة التدريس الذي يدرس من الفرقة الأولى مروراً بالفرقة الثانية، والثالثة، هو ذاته الذي يدرس حتى الفرقة الرابعة، ومن ثم فلا يتكون تأثير للفرقة الدراسية، كما أن الأنشطة التي يشارك فيها الطلبة ليست مصنفة حسب الفرقة الدراسية، بل تشمل كافة طلبة الكلية، وكذلك المقررات الدراسية التي يدرسها طلبة الفرقة الرابعة هي ذاتها أو قريبة منها في المحتوى ذات المقررات التي يدرسها كافة الطلبة بجميع الفرق، خاصة متطلبات الجامعة والكلية، فكان تأثيرها على كافة الطلبة متساوية دون تمييز بينهم. ومن ثم فإن الجامعات عامة - وكليات التربية خاصة - تعد من أهم المؤسسات التربوية التي لجأت إليها المجتمعات الحديثة، لتلبية حاجات تربوية وتعليمية، عجزت عن تأديتها الأسرة بعد تعقد الحياة، وأصبحت الجامعات مؤسسة تربوية متخصصة، يلحن فيها الطلبة العلم والمعرفة، ونقل الثقافة من جيل إلى آخر، كما تسعى إلى تحقيق النمو الشامل للشباب جسماً وعقلياً وافتعاليًا واجتماعياً، بما يحقق التنشئة الاجتماعية لهم، ليكونوا مواطنين صالحين معدين للمشاركة في تقدم المجتمع.

وانطلاقاً من نتائج الدراسة الميدانية، وخاصة فيما يتعلق بمستويات وجود العبارات لكل محور من محاور الأداة من منظور الطلبة، وفي ضوء الإطار النظري، فإن الدراسة سوف تسعى لوضع صيغ تربوية مقترحة لها، يمكن من خلالها تعزيز إيجابيات دور الكلية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف، وعلاج ما ظهر من معوقات ومشكلات، قد تحد من كفاءة تلك الأدوار، وفيما يلي عرض لتلك الصيغ التربوية وفقاً لنتائج الدراسة الميدانية.

• رابعاً: صيغ تربوية مقترحة لما يجب أن تسهم به كليات التربية لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف:

تناولت الدراسة في محاورها السابقة الأمن الفكري في سياق مفاهيمي نظري، واستعرضت ظاهرة التطرف التي يعاني منها المجتمع بشكل عام - والتعليم الجامعي بشكل خاص، ثم الأدوار المتوقعة من كليات التربية القيام بها لتدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة لمواجهة ظاهرة التطرف بشكل نظري. وبالاستناد إلى نتائج الدراسة الميدانية، وما توصلت إليه من جوانب ضعف وأوجه قصور لدى كليات التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة التطرف، وضرورة تفعيل تلك الأدوار في ضوء التحولات التي تفرضها مستجدات العصر، تحاول الدراسة في المحور الحالي منها عرض صيغ تربوية مقترحة لتفعيل دور كلية التربية في تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف بالمجتمع والتعليم المصري، متضمنة فلسفة ومجموعة من المنطلقات التي تركز عليها، وكذلك مجموعة من الملامح ومتطلبات للتنفيذ، وفيما يلي عرض لتلك الصيغ:

• أ] فلسفة التصور المقترح وأهم منطلقاته:

يقوم التصور الحالي لتفعيل دور كليات التربية لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف على فلسفة مستمدة من طبيعة المجتمع المصري

والتحولات التي تواجهه، فضلاً عن المتغيرات والمستجدات الدولية والإقليمية، كذلك وجود ضرورة قصوى لتدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة في ضوء التحولات التي تفرضها مستجدات العصر الحالي، والتي أفرزتها التغيرات السريعة والمتلاحقة على كافة الأصعدة، وذلك دون إغفال لطبيعة المشهد الحالي والتغيرات التي يشهدها المجتمع المصري، والعوامل المؤثرة في نظام التعليم بشكل عام والجامعي بشكل خاص، وبالتالي فإن هذا التصور يستند على مجموعة من المنطلقات والمرتكزات، التي تمت بلورتها من هذه التحولات ومقارنتها بالواقع الحالي، ويمكن توضيح أهم تلك المنطلقات والمرتكزات في النقاط التالية:

« إن العصر الحالي ملئٌ بالتحولات، التي أفرزتها المستجدات والتغيرات السريعة والمتلاحقة، وهذه التحولات تفرض نفسها على التعليم الجامعي، وتجعل مواجعتها أمراً حتمياً.

« تعد قضية تدعيم الأمن الفكري من أهم القضايا التي لا بد أن تشغل بال المفكرين وكل من يهمهم أمر الشخصية العربية، خاصة في ظل التغيرات التي يعيشها المجتمع العالمي المعاصر، الأمر الذي جعل الشباب يعيش في حيرة من أمره، في ظل التحديات المعاصرة التي يعاني منها المجتمع المصري.

« بناء فلسفة تربوية واضحة المعالم، ويمكن الاستناد إليها كأساس راسخ لمواجهة ظاهرة التطرف بمؤسسات التعليم الجامعي، والمجتمع.

« إرساء الأمن والأمان الفكري داخل مؤسسات التعليم الجامعي -بشكل عام - وكليات التربية بشكل خاص؛ نتيجة لتشابك وتداخل تحولات العصر الحالي، بحيث لا يعمل كل منها بصورة منفصلة عن الآخر، فقد يكون التحول سبباً أو نتيجة في ظهور تحول آخر، قد لا يقل عنه أهمية، فالتحولات العلمية والتكنولوجية -على سبيل المثال - تعد سبباً لبعض التحولات الأخرى مثل التحولات الاقتصادية الاجتماعية والثقافية، إضافة إلى أن تأثير تلك التحولات - التي يموج بها العصر الحالي - لا يقتصر على الأونة الراهنة، بل يمتد إلى المستقبل أيضاً، ومن ثم فإن تلك التحولات تتطلب بذل مزيد من الجهد على كافة المستويات والاستعداد لها والتخطيط لمواجهتها، وذلك لأن كثيراً من المشكلات التي نعاني منها اليوم - في المجتمع العربي عامة والمصري خاصة - هي في الأغلب نتيجة لقصر النظرة المستقبلية في الماضي، أو لأننا تجاهلنا النذر التي حاولت أن تنبهننا إلى ما نوشك أن نقع فيه من مشكلات.

« من الضروري على كافة دول العالم - سواء المتقدمة أو النامية - أن تواجه التحولات التي تفرضها مستجدات العصر الحالي من قبل كافة المؤسسات التربوية، وفي طليعتها الجامعات بصفه عامة وكليات التربية بصفة خاصة بوصفها تمثل رافداً أساسياً، يزود المجتمع في المستقبل بالكوادر المؤهلة علمياً والقادرة على التعامل مع التغيرات العالمية ومواجهة ما ينجم عنها من تحولات.

◀ يمثل التعليم الجامعي قاعدة مهمة في المنظومة التعليمية، ومركز الاهتمام الكبير من جانب كافة الدول المتقدمة والنامية على حد سواء لما يقدمه للمجتمع من خدمات تعليمية وبحثية وتنمية مجتمعية، ولما يقدمه للطلبة من قيم ومهارات وسلوكيات واتجاهات من جهة أخرى.

◀ يتأثر التعليم الجامعي بكافة التحولات التي يواجهها المجتمع، ومن ثم لا بد أن يتفاعل معها، حتى لا يفقد أهميته ووجوده، وخاصة أنه أصبح يمر بفترة عصيبة في عصر التطور المعلوماتي والتقني، فأصبحت الجامعات المصرية بحاجة لأن توائم بين مواجهة الظروف المختلفة المحيطة بها، والضغوط الخارجية والداخلية وبين القيام بالمسئوليات الكبيرة الملقاة على عاتقها.

◀ يعد تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة هو نتاج تفاعل كافة مؤسسات وأفراد المجتمع، بمعنى أنه لا تستطيع أية مؤسسة تربوية - مهما كانت سواء كلية، أو أسرة، أو غيرها - أن تدعى أنها الوحيدة المسئولة عن تدعيم وتعزيز هذا الجانب، وكذلك لا يستطيع أي شخص أن يدعى كذلك بأنه المسئول الأوحد عن تدعيمه، ولكن تدعيم هذا الجانب هو مسئولية مشتركة وتضامنية بين كافة المؤسسات التعليمية، وكافة العاملين بها، وجميع المواد والأنشطة التربوية.

◀ إن أهداف الأمن الفكري بعيدة المدى، بمعنى أن تعليمها وتعلمها يحتاج إلى وقت طويل، وليس مجرد ترديدها خلال فترة زمنية قصيرة، فتنميتها وترسيخها يحتاج إلى عدة سنوات.

• [ب] أهداف التصور المقترح:

انطلاقاً من واقع أن تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة قد ينعكس إيجاباً على شخصيتهم من جانب، والتعامل بطريقة متوازنة وسليمة في حياتهم المستقبلية، وعلى واقع التعليم الجامعي من جانب آخر، وعلى المجتمع بصفة عامة، وبالإستناد إلى التحولات التي تفرضها مستجدات العصر الحالي، فهي تحتاج إلى استراتيجيات وخبرات وأفكار جديدة لوضع الأمن الفكري بالتعليم الجامعي المصري، وفي ضوء فلسفة التصور المقترح ومنطلقاته فإنه يمكن تحديد أهم أهداف التصور المقترح في النقاط التالية:

◀ وضع خطوط عريضة لتفعيل دور كليات التربية لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف في ضوء التحولات التي تفرضها مستجدات العصر الحالي، وتقديم مجموعة توصيات ومستقبلات إجرائية يمكن من خلالها الارتقاء والتطوير لهذا الواقع.

◀ مساعدة مخططي السياسات التعليمية وصانعي القرار والمسؤولين في التعليم الجامعي لتصميم المحتوى الدراسي المناسب لتنمية ذلك الجانب لدى الطلبة.

◀ استحداث تعديلات وتغييرات في وضع مفهوم الأمن الفكري بالمقررات الدراسية في كليات التربية ومتطلبات الجامعة، بما يتفق مع مستجدات العصر الحالي (الألفية الثالثة)، التي تفرض العديد من التحولات، وتموج بكثير من

التغيرات، التي تضع التربويين أمام تحدى تحسين جودة التعليم الجامعي، في ظل الخيارات المتنوعة التي تنحو بالعملية التعليمية نحو رؤى جديدة، تفتح آفاقا رحبة، هي أكثر تميزا وتجندا لتطویر نظم التعليم كافة من أجل تجويد العملية التعليمية وتحسين أداء القائمين عليها.

◀ مسایرة الاتجاهات والخبرات المعاصرة من الناحية التطبيقية في السعي لوضع تصور مستقبلي لتطویر وضع كليات التربية في ضوء التحولات المعاصرة، التي تفرضها تحديات العصر الحالي من خلال تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو القضايا الحيوية بالمجتمع.

◀ بناء نسق قيمی لدى الطلبة يعتمد على قيم الأصالة والمعاصرة، من خلال تكوين الضمير الواعي المستنير لدى الطلبة الجامعيين، وكذلك تنمية عادات وتقاليد سليمة لديهم، تتماشى مع قيم وعادات مجتمعنا العربي والإسلامي، بالإضافة إلى تنمية الجوانب الوجدانية، والتي لا تقل أهمية عن الجانبين العقلي والمهاري.

• ج [ملامح التصور المقترح :

من خلال استعراض وتحليل الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة، إضافة إلى الاعترابات المرتبطة بطبيعة التحولات العالمية والمستجدات التي يميز بها العصر الحالي، والتحديات التي تفرضها تلك المستجدات على نظام التعليم الجامعي، وفي ضوء آراء وتصورات بعض خبراء التربية لتفعيل دور كليات التربية لتدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة لمواجهة ظاهرة التطرف، فإن الدراسة تسعى لطرح مجموعة من الصيغ التربوية لتفعيل دور كليات التربية لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابها لمواجهة ظاهرة التطرف، ويمكن عرضها وفق المجالات التالية:

• ١ [رؤية تجديدية فيما يتعلق بأدوار أعضاء هيئة التدريس لتدعيم الأمن الفكري لدى طلابهم: ◀ تعزيز ثقة الطلبة بأعضاء هيئة التدريس من خلال التعرف لأرائهم، فيما يتعلق بكافة المجالات والموضوعات من خلال فتح حوار تربوي، يتم من خلاله مناقشتهم والتعرف لوجهات نظرهم نحو بعض القضايا سواء التربوية، أو المجتمعية.

◀ نشر الوعي الديني القائم على الفهم الصحيح للدين الإسلامي بين الطلبة، حتى يتكون لديهم القدرة على تبني نظام عقائدي سليم، يمكن من خلاله الدفاع عن ثقافتنا ضد الأفكار الغربية والوافدة إلى مجتمعاتنا العربية.

◀ العمل على منح الطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم بحرية، وحسن الإصغاء لها والاهتمام بها من خلال اكسابهم مهارات القراءة الواعية والناقدة، التي تقوم على تحليل وتفسير ونقد ما يتم قراءته، والعمل على توجيههم نحو الجوانب الثقافية السليمة، والعمل على تفتيح أذهانهم للعلوم العقلية الحديثة والمهمة لمستقبلهم الأكاديمي.

◀ توعية الطلبة بأهمية الفكر المستنير والصحيح البعيد عن الغلو والتطرف، والذي يميل إلى الوسطية، من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم

وفكرهم دون قيود، مع ضرورة استخدام اللغة الملاءمة لذلك، واحترام شخصيتهم وتعزيز ثققتهم بأنفسهم ومساعدتهم في حل مشكلاتهم المختلفة. ◀ إتاحة الفرص للطلبة للمشاركة في عملية صناعة القرار وإصداره من خلال تفعيل اللقاءات الطلابية بالاستماع والانصات لأرائهم، لكون ذلك يؤهلهم لممارسة حرية التعبير عن الرأي، الذي يمكن أن يساعدهم على الحوار الديمقراطي السليم.

◀ تدريب الطلبة على مهارات البحث العلمي وتنمية المهارات الإبداعية لديهم، حتى يمكن إطلاق الفكر في البحث والاستقراء لتحسين أفكارهم بالمعلومات الصحيحة، التي تنمي الوعي الفكري والثقافة لديهم، حتى لا يتعرضوا لآليات الغزو الثقافي والفكري.

◀ تزويد الطلبة بالكتب الثقافية التي توضح العديد من الأفكار والمفاهيم ذات الصلة بالواقع العربي لتنمية ثقافتهم وفكرهم من خلال قراءة كتب متعلقة بالانفتاح الأمن على الثقافات الأخرى، مما قد يساهم في رفع الروح المعنوية لديهم، ويدفعهم نحو الانجاز.

◀ تنمية مواهب الطلبة والتركيز على المواهب الفكرية الايجابية مع الالتزام بالحيادية وعدم التعصب لفكر معين أمام الطلبة.

◀ ضرورة أن يكون عضو هيئة التدريس قادراً على شرح وتوضيح القضايا المعاصرة شرحاً سليماً، يناسب قدرات الطلبة العقلية، مع ضرورة فتح قنوات الحوار بينه وبين الطلبة للاقتناع بتقديم الأنشطة المتنوعة، التي تعمل على تنمية شخصيتهم، وغرس مفاهيم الحوار والوسطية وتقبل الرأي الآخر.

◀ ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بتبصير الطلبة وتوعيتهم بالأثار السلبية للفضائيات، والعمل على نشر ثقافة الأمن الفكري بينهم عن طريق عقد ندوات وإلقاء محاضرات ولقاءات فكرية.

◀ ضرورة تحول أعضاء هيئة التدريس عن اتباع أسلوب الإلقاء والتلقين إلى أسلوب الحوار والمناقشة والمشاركة، حتى يمكن تدعيم قيم الديمقراطية التربوية داخل البيئة الجامعية، مع أهمية تفعيل الساعات المكتبية للمقررات الدراسية والاجتماع بالطلبة والإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم لتهيئة المناخ الفكري المناسب، الذي يشجعهم على الإبداع والابتكار.

• [٢] رؤية تجديدية فيما يتعلق بدور المقررات الدراسية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة:

◀ طرح مقررات دراسية تحت مسمى الأمن الفكري أو الخلقى، يقوم بتدريسها أساتذة مختصون مشهود لهم بالجدية في العمل، واتساق القول مع الفعل، والقدوة في السلوك داخل الكلية وخارجها.

◀ تطوير محتوى المناهج الدراسية، بحيث تتناول موضوعات حديثة ومعاصرة، تجذب اهتمامهم، وتثير دافعيتهم للتعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العلم

◀ أهمية صياغة المقررات الدراسية بلغة واضحة، لأن اللغة أشد الأسلحة ضراوة، كما أنها الوسيلة القسوى للسيطرة على الفكر لغرس القيم والمبادئ الإنسانية، التي تعزز روح الانتماء والولاء للمجتمع.

◀ تضمين المقررات الدراسية موضوعات حول التربية الأمنية، وحقوق الانسان، والمسئولية الاجتماعية، والمواطنة، حتى يمكن الابتعاد عن الانحراف الفكري في المجتمع من خلال تعزيز المناهج الدراسية بالعهيدة الإسلامية لحماية الطلبة من التطرف.

◀ تضمين المقررات الدراسية بأساليب الوعي لمواجهة الأفكار المتطرفة في كافة المراحل الدراسية.

◀ إجراء دراسات تبحث في طرق وأساليب توعية الشباب في المجتمع بشكل عام والجامعات بشكل خاص للفكر الإرهابي المتطرف.

◀ ضرورة مشاركة الطلبة عند وضع المقررات الدراسية، وذلك عن طريق الاتحادات الطلابية، والاستبيانات، والمقابلات الشخصية، لأخذ آرائهم في الموضوعات بمعنى اختيار محتوى المادة التعليمية وعرضها عليهم، بحيث تعبر تلك المقررات عن روح الأصالة والمعاصرة، وتتضمن قضايا فكرية معاصرة، تربط الطلبة بواقعهم الاجتماعي والاهتمام بقضاياهم ومشكلاتهم.

◀ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والعمل على تكوين الوعي الايجابي الذي يحمي هويتهم من الانحراف والتطرف من خلال تزويدهم بالأفكار الإبداعية، التي تنمي عقليتهم، مع الاهتمام بالبعد الفكري عند وضع المقررات الدراسية حتى يمكن تنمية المهارات النقدية لديهم.

◀ تطوير المقررات الدراسية بحيث تواكب التطور العلمي الحادث في المجتمع، مع تطبيق معايير الرقابة والمحاسبية عند تصميم واختيار المقررات الدراسية، التي تدرس للطلبة بكليات التربية، مع ضرورة الاهتمام بالمفاهيم الثقافية المتنوعة التي تعمل على غرس وتنمية مفاهيم الحوار والوسطية وتقبل الآخر لديهم.

• ٣ [رؤية تجديدية فيما يتعلق بدور الأنشطة الطلابية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة:

◀ عقد ورش عمل لمناقشة قضايا المجتمع المعاصرة، مع أهمية القيام بزيارات ميدانية لمؤسسات المجتمع المحلي والمشاركة في خدماته المجتمعية.

◀ عقد لقاءات ثقافية بين الطلبة على مستوى الكليات أو الجامعات، وبين كتاب وعلماء ذوي فكر معروف بالوسطية والاعتدال بكافة المجالات المتنوعة، وكذلك دعوة مفكرين ودعاة لإلقاء ندوات ومحاضرات للطلبة في موضوعات تحاكي واقعهم الفعلي.

◀ توجيه الأنشطة البحثية للطلبة نحو مشكلات المجتمع وقضاياها المختلفة، مع ضرورة الاستفادة من وسائل الإعلام المقروءة والمرئية للترويج للأنشطة البحثية للطلبة لتشجيعهم على الاستمرار.

◀ تخصيص مواعيد محددة للأنشطة الطلابية، بحيث لا تتعارض مع مواعيد المحاضرات، والاهتمام بالألعاب الرياضية والترفيهية التي تنمي لدى الطلبة روح التعاون، والحرية، والمبادرة، والانتماء.

◀ العمل على إشراك الطلبة في وضع خطط الأنشطة الطلابية وتحديد أهدافها ومواعيدها والعمل على تنظيمها، وكذلك اختيار المشرفين على

الأنشطة الطلابية من أعضاء هيئة التدريس المشهود لهم بالكفاءة والسمعة الطيبة حتى يكتسبوا ثقة الطلبة المشاركين في الأنشطة.

• [٤] رؤية تجديدية فيما يتعلق بدور إدارة الكلية في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة:
 ◀ إقامة المعارض الفنية التي تؤكد أهمية الأمن الفكري، مع ضرورة قيام الإدارة باستضافة بعض القيادات الأمنية لمناقشة الطلبة عن التطرف ودورهم في مواجهته، مع أهمية التنسيق مع الجهات المختصة لمعالجة حالات الانحراف الفكري.

◀ ضرورة أن يحترم الطلبة الإداريين في الكلية وتقدير جهودهم، من خلال مراعاة أدب الحديث أثناء الحوار معهم، وكذلك أهمية المحافظة على مرافق الكلية وممتلكاتها.

◀ ضرورة التزام الإدارة بالعدل في التعامل مع جميع الطلبة، مع أهمية تشجيعهم على التنافس الإيجابي ونزعة التفوق فيما بينهم.

◀ أهمية أن تخصص إدارة الكلية وقتاً للاجتماع مع الطلبة لتفقد أحوالهم من خلال تنظيم لقاءات دورية مع الاتحادات الطلابية لمناقشة مشكلاتهم سواء الدراسية، أو الشخصية، مع مراعاة المرونة في التعامل معهم.

◀ ضرورة حرص كليات التربية على انتقاء طلابها، الذين سيقع عليهم عبء العملية التعليمية في المستقبل، حيث يجب أن يكون شخصياتهم سوية بما يكفي لحسن القيام بهذه المهمة.

◀ الاهتمام بتأهيل وإعداد المعلم تربوياً ووجدانياً جيداً باعتباره مسئولاً عن إعداد التلاميذ إعداداً متكاملاً بطريقة سليمة، حيث يختلف تعامل المعلم المؤهل تربوياً عن غيره.

◀ تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب تدريسية تعمل على تدعيم الأمن الفكري، مثل: أسلوب المناقشة، والحوار، والاستفادة من الاحداث ... وغيرها، بما يمكن أن يتيح لهم التعبير عن آرائهم، وعما يدور بداخلهم.

◀ تنفيذ برامج لتأهيل الإداريين على الإدارة المعاصرة وأنماطها المتنوعة، مثل إدارة الأزمات، والصراع، الوقت، والإدارة الاستراتيجية، بما يمكن أن يحقق الكفاءة المهنية والثقافية والفكرية لهم في التعامل مع الطلبة، ومشكلاتهم بفكر واعي.

• [د] آليات تنفيذية لتحقيق الرؤية الجديدة:

يمكن لكلية التربية تدعيم الأمن الفكري لدى طلابها من خلال مجموعة من الإجراءات والآليات، وذلك على النحو التالي:

• (١) **النشئة الدينية السليمة، وترسيخ التصور الإيماني للكون والحياة والإنسان:**
 ◀ الاهتمام بالجوانب الروحية في تكوين الإنسان، خاصة في ظل العصر الذي تحكمه المادية بشكل كبير، من خلال الاهتمام بأن يتم وضع مقررات تهتم بتأصيل القيم الإسلامية لتدعيم الأخلاقيات وتعزيزها، حتى تعمل على تكوين الانتماء لدي الطلبة، بحيث تكون نابعة من القيم الأصيلة المرتبطة بعقيدتهم الراسخة وثقافتهم الوطنية.

◀ ضرورة أن تشتمل المقررات الدراسية على قيم محددة، تعمل على تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة، مثل: الديمقراطية، والالتزام بالقوانين، والتضحية في سبيل الوطن، مع الاهتمام بالتربية الخلقية لهم، والتي يجب أن تستند إلى المعايير الدينية والاجتماعية والثقافية، والمرتبطة بعقيدة المجتمع وثقافته.

◀ تنمية الوازع الديني لدى الطلبة من خلال بعض الممارسات اليومية، مع التركيز في برامج التعليم على مبادئ حقوق الإنسان وحقوق المرأة، فهذا ما نستخلصه من الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة.

◀ أهمية لفت انتباه الطلبة إلى التمييز بين البرامج والمواقع التي تدعو إلى تعاليم الدين الإسلامي الصحيح، وبين تلك التي تبث أفكارا هدامة، وتخالف تعاليم ديننا الحنيف، وكذلك التي تدعو إلى نبذ الآخر، والعنف والتطرف، وكيفية مواجهتها وإيقافها.

◀ الحفاظ على الهوية الفكرية للطلبة من خلال القدرة على التعامل بشكل إيجابي مع التعددية الفكرية والثقافية والعرقية والسياسية والاقتصادية، وذلك لأن التعددية مبدأ تربيوي إسلامي، بل هو سنة من سنن الله في خلقه، ولذلك فإن تربية الطالب في ضوء هذه التعددية يمكن أن تنمي فيه روح التسامح ورفض التعصب، واحترام الآخر وقبول الاختلاف مع الغير، فالتنشئة السليمة تلزم الفرد التواصل وإقامة حوار مشترك مع الآخرين دون تردد.

٢٠ الإيمان بأهمية التواصل الحضاري مع الثقافات المتنوعة:

ويمكن تحقيق التواصل الحضاري من خلال مجموعة من الإجراءات والآليات، وذلك على النحو التالي:

◀ التأكيد على مفهوم وقيم المواطنة العالمية لتدعيم مفاهيم الأمن الفكري في ظل تعدد الأفكار والثقافات، حتى يتمكن الطالب من استيعاب وفهم دوره في النظام العالمي، وأنه أحد مكوناته، ويحتاج إلى جهوده ومشاركته الإيجابية، بما يؤهله للحياة في مجتمع دولي وعولمي منفتح.

◀ تكوين التقدير واحترام للتباين والاختلاف الثقافي بين الشعوب، بغض النظر عن النوع، والعقيدة، واللون، والشكل.... إلخ.

◀ تزويد الطلبة بمعلومات وخبرات أصيلة عن الدول الأخرى بثقافاتها المتنوعة من خلال الاهتمام بتدريس اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية، وكذلك تشجيعهم على التواصل الثقافي والحوار مع الآخر.

◀ تنمية روح التسامح، ونبذ التعصب، واحترام الاختلاف مع الآخر، وكيفية التعامل مع الاختلاف، فهذه القيم يمكن أن تساعد الطلبة على التعامل بانفتاح سليم مع الحضارة الغربية من خلال قيم قبول الآخر، والمساواة.

◀ مساعدة الطلبة على تقدير إسهامات كافة الشعوب نحو المجتمع الدولي، وإكسابهم قدرا أكبر من الرؤية الواقعية لبعض المشكلات الدولية الرئيسية، الأمر الذي يؤدي إلى اهتمامهم بالشئون الجارية على المستوي المحلي والدولي.

٣ • الجمع بين الأصالة والمعاصرة:

ويمكن تحقيق الأصالة والمعاصرة من خلال مجموعة من الآليات والإجراءات، وذلك على النحو التالي:

« تشجيع الطلبة على الدخول في عصر المعلومات والثورة المعرفية، وتنمية مهارات البحث عن المعرفة، بل واستيعابها من خلال تنمية مهارات التفكير، ودعم الفكر الناقد.

« التركيز على إكساب الطلبة مهارات التعامل مع متغيرات العصر من خلال ترسيخ مشاعر الاعتزاز بالتراث العربي والإسلامي لديهم.

« ترسيخ الشعور الوطني في وجدان الطلبة، بالتأكيد على أهمية دراسة التاريخ القومي؛ من خلال لفت عقولهم إلى الجمال والإبداعات التي يزخر بها التراث العربي والإسلامي.

« أهمية أن يتيح المناخ الجامعي الفرصة لتدعيم الثقافة الوطنية دون الانغلاق عليها، ورفض ما هو جديد من حولنا من نتاج التطور المعرفي، الذي قد يسهم في تطوير ثقافتنا، ويتفق مع عقيدتنا، ويعود بالنفع على المجتمع.

« فتح حوارات مع الطلبة حول أهم الرواد الذين لهم إسهامات في مجالات متنوعة لتشجيع قيم التنافسية لديهم، من خلال إشاعة جو من المناخ الديمقراطي يسمح بممارسات فعلية لهذه القيم.

« إعادة النظر في العادات والتقاليد والأفكار والمهارات الاجتماعية التي توارثتها الأجيال، بحيث تسير جنباً إلى جنب مع الأوضاع الاقتصادية والثقافية والاجتماعية الحديثة، التي حدثت بسبب التغير المستمر في كافة النواحي.

٤ • بث روح العلم والإبداع:

ويمكن تحقيق ذلك من خلال مجموعة من الآليات والإجراءات، وذلك على النحو التالي:

« ضرورة التأكيد على أن من يمتلك المعرفة هو الذي سيتحكم في العالم ومصيره، الأمر الذي يؤكد أنه لا مكان في هذا العالم لضعاف المعرفة، وبالتالي فلا سبيل لسد الفجوة الحضارية بيننا وبين الغرب إلا بالتفوق في المجال العلمي والتقني، ونشر روح الإبداع، فتكون روح الإبداع هي المنطلق الأساس الذي تتكون من خلاله وتنتظم عملية التربية للحفاظ على الأمن الفكري.

« تنشئة الطلبة على الإيجابية، بحيث يبحثون عن المعرفة واكتشاف الحقيقة، وإخضاع كل معارفهم للفحص والنقد من خلال عدم الحجر على عقول الطلبة، حتى يكون هناك مجال لممارسة النقد والتخيل والإبداع.

« تنمية المهارات العقلية العليا، وإدخال أنواع جديدة من المناهج في البرامج الدراسية وخاصة في الرياضيات والعلوم وتكنولوجيا الحاسبات، مع البعد عن الحفظ والاستظهار؛ حتى يمكن تكوين مبدعين، بدلاً من مجرد تخريج أنماط متماثلة من الأفراد، مع الاهتمام بالتعلم الذاتي والمستمر إلى جانب التعليم النظامي الحالي.

« تطوير المقررات الدراسية، بحيث لا تركز في محتواها على الكم الهائل من المعلومات فقط خاصة في ظل الثورة المعلوماتية، حيث لم يعد المنهج الثابت والمحدد مناسباً للعصر الحالي، بل صار الأمر يتطلب إكساب الطلبة مهارات الحصول على المعرفة بأنفسهم.

« التأكيد على عدم التعارض بين القيم الدينية والأخلاقية و المعرفة والعلم، الذي يستند إلى العقل، فالإسلام يرى أن العلم وتطبيقاته من الضرورات الحياتية اللازمة لل فرد.

« الاهتمام باللغة العربية والعمل على تيسير تعليمها وتعلمها من خلال غرس حبها في نفوس الطلبة، وابتكار صيغ جديدة لتعليمها وتعلمها، كذلك الارتقاء بمستوى تدريس اللغات الأجنبية في مختلف مراحل التعليم الجامعي.

وهكذا يمكن أن تسهم تلك الخطوات في تدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة، وإلى أهمية اتخاذ مزيد من الخطوات لبذل مزيد من الجهود؛ للحفاظ على أمن المجتمع الفكري خاصة في ظل المتغيرات المتسارعة والمتلاحقة، التي تجتاح العالم.

• [٥] متطلبات تنفيذ التصور المقترح:

حتى يحقق التصور المقترح ما يسعى إليه من أهداف، لابد من الإعداد له والتهيئة لتطبيقه تبعاً لإجراءات ومتطلبات عملية وتنظيمية، قد تسهل من عملية تنفيذه، ومن أهم تلك الضوابط والمتطلبات ما يلي:

« تقديم التصور المقترح إلى وزارة التعليم العالي باعتبارها الجهة المسؤولة عن التعليم الجامعي، وذلك لدراسته وإبداء وجهة نظرها فيه.

« في حال قبول واعتماد التصور المقترح، فإن الأمر يتطلب وضع خطة إجرائية، توضح خطوات التنفيذ وتهيئة البيئة المناسبة الداعمة للتطبيق.

« تشكيل فريق مركزي مكون من مجموعة من بعض الخبراء والقيادات التربوية، يكون مسئولاً عن متابعة تنفيذ التصور المقترح، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطبيقه، ونجاح مهمة هذا الفريق يعتمد بالدرجة الأولى على حسن اختيار أعضائه.

« تحديد الأدوار وتوزيع المهام بدقة، بحيث يعرف كل عضو دوره والهدف المطلوب منه جيداً، وكيفية تحقيق هذا الهدف، والأهداف العامة في جو يسوده التعاون والمشاركة الإيجابية، يساند فيه أعضاء الفريق بعضهم البعض.

« أن يتمتع الفريق باستقلالية تنفيذية كبيرة لتجنب البيروقراطية في الأداء، وأن يتمتع بدرجة مناسبة من صلاحية اتخاذ القرار.

« وضع تصور مقترح لرؤية استراتيجية موحدة على مستوى التعليم الجامعي المصري لتجهيز الكليات بالأجهزة والتقنيات الحديثة، وتوظيف المداخل التعليمية الحديثة، والمستحدثات التكنولوجية المعاصرة في العملية التعليمية، وتنظيم البحوث الموجهة لتحقيق التنمية المستدامة ودعم بناء مجتمع المعرفة ومواجهة تحولات العصر.

◀ تكوين فريق عمل يقوم بإجراء التقويم المستمر لإجراءات وصيغ التصور المقترح، ويبحث عن الإيجابيات والسلبيات أثناء التنفيذ، وطرق وسبل التقويم.

• [و] متطلبات نجاح تطبيق التصور المقترح:

في ضوء التحديات التي تفرزها مستجدات العصر الحالي وانعكاسها على التعليم الجامعي والأمن الفكري لدى فئة الطلبة، وفي ضوء ما كشفت عنه الدراسة من تحديات، وما قدمته من توصيات لتدعيم الأمن الفكري لدى الطلبة لمواجهة ظاهرة التطرف، فإن الدراسة تسعى لتقديم بعض المقترحات اللازمة لضمان نجاح تطبيق التصور المقترح، وذلك على النحو التالي:

◀ عودة الأسرة إلى مهامها ومسئولياتها في التربية بوجه عام، والأمن الفكري بوجه خاص، نظراً لأنها هي المؤسسة الأولى للتربية في المجتمع، فإذا صلحت صلح المجتمع، وإذا فسدت فسدت المجتمع، مع ضرورة توعية الوالدين بأهمية دورهما في ترسيخ وتدعيم الأمن الفكري لدى أبنائهم، وعودة الثقة بين جيل الآباء وجيل الأبناء، والعودة إلى التمسك بالقيم المعنوية.

◀ الاهتمام بتقديم نماذج القدوة الحسنة في كافة المؤسسات المجتمعية، والذي يتفق سلوكه مع قوله وخاصة في المؤسسات التربوية.

◀ عودة التعاون والتكامل المفقود بين المؤسسات التربوية وخاصة بين وسائل الإعلام ودور العبادة، باعتبارهما أهم مؤسستين لتحقيق الأمن الفكري لدى الشباب بكافة المراحل العمرية.

◀ إعادة النظر في كافة عناصر العملية التعليمية داخل الكليات من أعضاء هيئة تدريس، وطلبة، وإدارة، ومقررات دراسية، وأنشطة طلابية، وتطويرها، بحيث تخدم تحقيق أهداف الأمن الفكري، وتلبى ميول وحاجات الطلبة.

◀ رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس، حتى يتمكنوا من أداء واجباتهم، وأن يكونوا قدوة حسنة، يمثل بها الطلبة.

◀ ترشيد وتوجيه برامج وسائل الإعلام لتحقيق أهداف الأمن الفكري، ومراقبة السلوكيات غير المرغوبة من الأطراف المشاركة في هذه البرامج، مع التركيز على تقديم النماذج الحسنة من الشخصيات بالمجتمع.

◀ إعادة النظر في المقررات الدراسية التي تقدم للطلبة، على أن يتم تقديم موضوعاتها بطرق شيقة وجذابة، وأن تكون متجددة، وتتفق مع استعداداتهم وميولهم.

◀ تبصير الطلبة بالرصيد الوافر الذي يزره به ديننا الحنيف في مجال الأمن الفكري لدى كل أطراف المجتمع، مع تفعيل دور وسائل الإعلام من خلال برامج التوعية الإعلامية والدينية بأهمية الأمن الفكري لحماية الطلبة من الانحراف والتطرف الفكري.

◀ إدراك خطر العولمة الزاحف، وخاصة في المجال الثقافي والاجتماعي المهدد لهوية المجتمع، والمكونات الأساسية لأمتنا، وتهديدها لقيمنا الثقافية والاجتماعية بهدف الهيمنة.

- ◀ تحصين الطلبة وإرشادهم في كيفية التعامل مع وسائل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وخاصة الإنترنت وإدراك خطرها الكبير على الجانب الفكري لديهم.
- ◀ ضرورة أن يشعر المجتمع بكل أطيافه ومؤسساته بأهمية الأمن الفكري لتماسك النسيج الاجتماعي، وصون هويته، وحفظ كافة عناصره من التطرف.
- ◀ إدراج مقرر دراسي خاص بالأمن الفكري ضمن مناهج طلبة كلية التربية، حتى يصبح الطلبة المعلمون على وعى كبير بهذا الجانب، ولديهم القدرة على مواجهة أي فكر متطرف بالمجتمع.

• المراجع:

• أولاً: المراجع العربية

- أبو حشيش، بسام محمد، (يناير ٢٠١٠): " دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظات غزة ". مجلة جامعة الأقصى. (سلسلة العلوم الإنسانية). العدد (١). المجلد (١٤).
- أبو حمدي، علي بن عبده (٢٠١٠): "أسس الأمن الفكري في التربية الإسلامية"، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. العدد (٥٢). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الأكلبي، مفلح دخيل مفلح وأحمد، محمد آدم (٢٠١٠): "استراتيجية تدريسية مقترحة لغرس قيم الأمن الفكري لدى الطلاب لتحصينهم ضد التطرف والإرهاب". مجلة البحوث الأمنية. العدد (٤٦). مجلد (١٩). كلية الملك فهد الأمنية.
- بدران، شبل (٢٠٠٩): التربية المدنية والتعليم والمواطنة وحقوق الإنسان. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
- تريان، خالد محمد (٢٠١٨): "دور المؤسسات المجتمعية في مكافحة التطرف الفكري". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. العدد (٤٤). جامعة القدس المفتوحة.
- جامعة قناة السويس. بيان إحصائي تقريبي بأعداد الطلبة المقيدون بكلية التربية بجامعة قناة السويس للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨.
- الجحني، علي بن فايز (١٤٢٠هـ): "رؤية للأمن الفكري وسبل مواجهة الفكر المنحرف". المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب. العدد (٢٧). مجلد (١٤). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- الجزار، حسني أدهم (سبتمبر ١٩٩٦): "القدوة الصالحة أسلوب تربوي ناجح". مجلة التربية. العدد (١١٨). السنة (٢٥). اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم. قطر.
- جلال، عبد الفتاح وآخرون (إكتوبر ١٩٩٥): "دور المدرسة الثانوية في مواجهة مشكلة التطرف". مجلة العلوم التربوية. العدد (١). المجلد الثاني. معهد الدراسات التربوية، القاهرة. جمعة، محمد حسن أحمد (إبريل ٢٠١٥): "مؤسسات التعليم الثانوي العام ودورها في التصدي لظاهرة التطرف الفكري: دراسة تحليلية". مجلة العلوم التربوية. العدد (٢٣). كلية التربية. جامعة قنا.
- الحارثي، زيد بن زايد (٢٠٠٨): "إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدى مكة المكرمة". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى. السعودية.
- الحازمي، حجاب بن يحيى (سبتمبر ٢٠٠٥): "الدور الأمني للمؤسسات التربوية والثقافية". العدد (١٠٤). كتيب المجلة العربية. السعودية.

- حجي، أحمد إسماعيل (٢٠٠٢): التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة - التعليم غير النظامي وتعليم الكبار والأمية - أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الحوشان، بركة بن زامل (٢٠١٥): "أهمية المدرسة في تعزيز الأمن الفكري". جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الحيدر، حيدر بن عبد الرحمن (١٤٣٣هـ): "الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية". رسالة دكتوراه. كلية الدراسات العليا بأكاديمية الشرطة. جمهورية مصر العربية.
- الخطيب، عبد القادر ياسين (٢٠١٢): "أثر تعليم القرآن الكريم في حفظ الأمن". دراسة مقدمة للملتقى الثالث للجمعيات الخيرية لتحفيظ القرآن.
- الخليوي، نوف بنت سليمان علي (إبريل ٢٠١٨): "المسؤولية المجتمعية للتعليم في تعزيز الأمن الفكري لطلبة التعليم العام". جمعية الثقافة من أجل التنمية. العدد (١٢٧). السنة (١٨).
- الخميسي، السيد سلامة (١٩٩٣): "تربية التسامح الفكري صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف". رابطة التربية الحديثة. العدد (٢٦). السنة (١٠).
- الدسوقي، أحمد، (٢٠١٠): "الأمن الفكري وحقوق الإنسان في ضوء التشريعات الوطنية والمواثيق والاتفاقيات الدولية". الأمن الفكري وحقوق الإنسان في ظل المتغيرات الدولية الراهنة. تأليف أحمد مجدي حجازي. القاهرة: الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع.
- الدوسري، عاطف بن سعد (٢٠٠٨): "عقول تحت القصف". مجلة المنار الجديد. القاهرة: دار المنار الجديد للنشر والتوزيع.
- ذوقان، عبيدات وآخرون (٢٠٠٢): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط ٨. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الرشيد، بشير صالح (٢٠٠٠): مناهج البحث التربوي - رؤية تطبيقية مبسطة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- الزهراني، عبد الله أحمد عبد الله حروبل (يناير ٢٠١٣): "دور مؤسسات التعليم العالي بالملكة العربية السعودية في مواجهة مظاهر التطرف الفكري". مجلة التربية. العدد (١٥٢). الجزء (٢). كلية التربية. جامعة الأزهر.
- الشبل، علي عبدالعزيز (١٤٢٦هـ): "الغلو في الدين معناه، وتاريخه وأسبابه". مجلة البحوث الإسلامية. العدد (٧٤). الرياض.
- شلدان، فايز كمال عبد الرحمن (٢٠١٣): "دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. العدد (١). مجلد (٢١). الجامعة الإسلامية. غزة.
- الشهوان، امتنان عبد الرحمن (٢٠١٨): "استراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول". المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. العدد (٣).
- صالح، محمد محمود عبده والقرشي، خلف سليم سليم (٢٠١٣): "الغنف الفكري كشكل من أشكال الإرهاب ودور الجامعة في مواجهة هذا التطرف". جمعية الثقافة من أجل التنمية. العدد (٧٣). السنة (١٤).
- ضحاوي، بيومي محمد (٢٠١٠): مقدمة في مناهج البحث. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (١٤٠٥هـ). تفسير الطبري. ١١/١٠٢. بيروت: دار الفكر.

- الطيار، فهد بن علي (إبريل ٢٠١٧): " دور المدرسة الثانوية في تعزيز الوعي الأمني للوقاية من التطرف الفكري". مجلة كلية التربية. العدد (١٧٣). الجزء الأول. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- طه، أماني محمد، عبد الحكيم، فاروق جعفر (٢٠١٣): تربية المواطنة بين النظرية والتطبيق، تربية المواطنة بين النظرية والتطبيق. ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عاشور، مصطفى (أغسطس ٢٠٠٩): "الأمن الثقافي". مجلة الوعي الإسلامي. العدد (٥٢٨). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. الكويت.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥): قضايا تربوية معاصرة، ط١. القاهرة: دار الجوهرة.
- (٢٠١٢): الأمن الفكري والتربية الوطنية: اتجاهات عالمية وعربية. ط١. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عبد الحلیم، فتح الباب (١٩٩١): التربية في القرآن والسنة. القاهرة: عالم الكتب.
- عبد الحميد، طلعت (إبريل ٢٠١٠): "العولمة والأمن الفكري". مجلة العربي. العدد (٦١٧). وزارة الإعلام بالكويت.
- عبد الرحمن، هاشم فتح الله (٢٠١٠). في فلسفة التربية: اتجاهات حديثة - تطبيقات تربوية - رؤى نقدية. المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- عبد الرحيم، سامح جميل (أكتوبر ١٩٩٦): "التعليم ومواجهة التطرف والإرهاب". مجلة البحث في التربية وعلم النفس. العدد (٢). المجلد (١٠). كلية التربية. جامعة المنيا.
- عبد العليم، تامر محمد (٢٠١٠): "برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس التاريخ لتتمية التخيل التاريخي والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- عبد الوهاب، علاء محمد (٢٠١٢): "دور الأنشطة الثقافية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب جامعة قناة السويس - دراسة ميدانية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة قناة السويس.
- العبودي، محسن، (٢٠١٠): "الأبعاد القانونية للمواطنة وحقوق الإنسان". الأمن الفكري وحقوق الإنسان في ظل المتغيرات الدولية الراهنة. تأليف أحمد مجدي حجازي، القاهرة: الدار المصرية السعودية للنشر والتوزيع.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٦): التطور الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل. المنصورة: العالمية للنشر والتوزيع.
- عدوان، خالد محمود (٢٠١٧): "تصور مقترح لتطوير مجالس الطلبة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة الجامعات الفلسطينية". رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية، غزة.
- العصيمي، بدر بنت عبد الله قبلان (يوليو ٢٠١٨): "التطرف الفكري: تعريفه - أسبابه - مظاهره - آثاره - وسبل القضاء عليه". مجلة كلية التربية. العدد (٢٩). المجلد (١١٥). كلية التربية. جامعة بنها.
- عمران، عفاف على عبد المعتمد (١٩٩٤): "الأبعاد الاجتماعية الاقتصادية لظاهرة التطرف الديني - بحث تطبيقي على بعض فئات المجتمع المصري بمنطقة المنيرة الغربية". دراسات تربوية. المجلد (٩). الجزء (٦٣). رابطة التربية الحديثة.
- الغول، محمد أحمد (٢٠١٦)، "دور المؤسسات الدينية في تحقيق الأمن الفكري في المؤسسات التعليمية". دراسة مقدمة للملتقى العلمي: تعزيز برامج الأمن والسلامة في المؤسسات التعليمية. في الفترة من ٢/٢٨ - إلى ٢٠١٦/٣/١. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- فان دالين، ديوبولد ب (٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: نوفل، محمد نبيل وأخران. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- فحجان، نصر خليل (٢٠١٢): "دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعيله. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- الفيضي، عيسى بن سليمان (١٤٣٧هـ): الأمن الفكري والتوعية الفكرية. السعودية: مكتبة نور.
- الكواري، حنان عبد الله (٢٠١٢): الأمن الاجتماعي وتأثيره على التربية في ضوء التحديات المعاصر. ط١. الإسكندرية: دار الوفاء.
- المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله (٢٠٠٧): " نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب". رسالة دكتوراه. جامعة نايف للعلوم الأمنية. الرياض.
- المجدوب، أحمد بن علي (١٤٠٨هـ): "الأمن الفكري والعقائدي من قيمه وخصائصه وكيفية تحقيقه". دراسة مقدمة للندوة العلمية الرابعة: نحو استراتيجية عربية للتدريب في الميدان. الرياض.
- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط. ط ٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمود، سعيد طه وعطية، سعيد محمود مرسى (مايو ٢٠١٠): " الأبعاد الاجتماعية والتربوية لظاهرة التطرف والعنف في المجتمع المصري: دراسة تحليلية نقدية". مجلة دراسات تربوية ونفسية. العدد (٣٨). كلية التربية. جامعة الزقازيق.
- مرسى، سعيد محمود وعبد الله، محمد عبد الله محمد (يوليو ٢٠١١): "دور التعليم الجامعي في تنمية المسؤولية المدنية لدى الطلاب: الواقع والمأمول"، دراسات تربوية ونفسية، العدد (٧٢)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- مكروم، عبد الودود (إبريل ٢٠٠٤): "الإسهامات المتوقعة للتعليم الجامعي في تنمية قيم المواطنة". مجلة مستقبل التربية العربية. العددان (٤.٣). مجلد (١٠). المركز العربي للتعليم والتنمية.
- المنجد في اللغة العربية المعاصرة (٢٠٠٢): بيروت: دار المشرق.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إكسو) (٢٠٠٨): الإستراتيجية العربية لتنمية الإبداع في التعليم العالي. تونس.
- ابن منظور (١٩٩٠): معجم لسان العرب. الجزء الثالث. بيروت: دار صادر.
- موسى، حسين حسن (٢٠١٢): مناهج البحث في الأمن الفكري وقيم المجتمع. ط١. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- نجار، فريد (٢٠٠٣): المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- نصر، محمد يوسف مرسي (إبريل ٢٠١٢): "دور الإدارة المدرسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المعاهد الثانوية الأزهرية بمحافظة الغربية". مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد (٧٢).
- نصير، محمد محمد (١٤١٣هـ): الأمن والتنمية. الرياض: العبيكان.
- نور، أمل محمد أحمد عبد الله محمد (١٤٢٨هـ): "مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وتطبيقاته التربوية". رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- نور، عبد الناصر وآخرا (٢٠١٠): "رأس المال الفكري: الأهمية والقياس والإفصاح - دراسة فكرية من وجهات نظر متعددة". مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعية. العدد (٢٥).
- الهلالي، الهلالي الشريبي (٢٠٠٧): التعليم الجامعي في العالم العربي في القرن الحادي والعشرين. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- الهماش، متعب بن شديد بن محمد (١٤٣٠هـ): "استراتيجية تعزيز الأمن الفكري". دراسة مقدمة للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري: المفاهيم والتحديات. في الفترة من ٢٢ - ٢٥

- جماد الأول. كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري. جامعة الملك سعود. السعودية.
- هوارى، معراج عبد القادر وعدون، ناصر دادي (٢٠١١): "دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية والأمن الفكري للطلاب: دراسة ميدانية على جامعة الأغواط بالجزائر". دراسة مقدمة لمؤتمر دور الجامعات في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي.
 - الهويش، يوسف بن محمد (٢٠١٧): "تعزيز الأمن الفكري في ضوء النماذج والتجارب العالمية المعاصرة للحوار - تطبيق على المرحلة الثانوية في مدينة الرياض". ط٣. مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
 - الوداعي، سعيد بن مسفر (١٤١٨هـ): "الأمن الفكري الإسلامي". مجلة الأمن والحياة. العدد (١٨٧). أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
 - الواوي، يوسف رزق حسن (٢٠١٦): "جهود معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري وعلاقتها بالتطرف الديني لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظات غزة". رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
 - يسين، السيد (٢٠٠١): "المعلوماتية وحضارة العولمة - رؤية نقدية عربية". القاهرة: دار نهضة مصر.
 - يوسف، سناء علي أحمد (٢٠١١): "تربية المواطنة في ضوء التحديات المعاصرة - المواطنة في الفلسفات المختلفة". ط١، القاهرة: دار العلم والإيمان.
 - اليوسف، عبد الله أحمد (٢٠٠٢): "الشباب وهموم الحاضر وتطلعات المستقبل". بيروت: مؤسسة البلاغ.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Cairtóna, Ryan & Deirdre, Stritch, (2006), "Active Citizenship & Higher Education", Foundations for Civic Engagement within Higher Education in Ireland, Section One, Chapter (2), Ireland.
- Hallak, Jacques (1999). Globalization, Human Rights and Education, IIEP Contributions Series, No. (30), IIEP, UNESCO, Paris.
- Holdaway, Lucy, Simpson, Ruth, (2018): **Improving the impact of preventing violent extremism programming**, United Nations Development Programme, Norway
- Jose, M (2008). **Globalization, education, and cultural diversity. In Educational theories and practices from the majority world.** Edited by: Dasen, P & Akkari, A. London: SAGE Publication.
- Saari, Seppo, (2008), "Citizenship in Finnish Higher Education Institutions Reviewing A National Evaluation Project", 35th EUCEN Conference- Promoting Active Citizenship in Europe: The Role of University Continuing Education and Lifelong Learning, The University of Edinburgh, 5-8 June.



البحث التاسع :

تحسين المستوى الاقتصادي للمعلم كمدخل لمواجهة الأزمات التعليمية

المصادر :

أ / مروى محمد السيد سخسوخ
باحثة ماجستير في أصول التربية

أ . د / مها عبد الباقي جويلي
أستاذ بقسم أصول التربية
كلية التربية جامعة دمياط

أ . د / السيد سلامة الخميسي
أستاذ أصول التربية المتفرغ
بكلية التربية جامعة دمياط

تحسين المستوى الاقتصادي للمعلم كمدخل لمواجهة الأزمات التعليمية

أ / مروى محمد السيد سخسوخ

باحثة ماجستير في أصول التربية

أ . د / السيد سلامة الخميسي أ . د / مها عبد الباقي جويلي
أستاذ أصول التربية المتفرغ أستاذ بقسم أصول التربية
بكلية التربية جامعة دمياط كلية التربية جامعة دمياط

• المستخلص:

يقوم المعلم بدوراً هاماً في العملية التعليمية و يبرز دوره في المجتمع من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ، لذلك هدف البحث إلى التعرف علي الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمعلم ، وأليات تحقيق المستوى اللائق لمهنة المعلم و تمكينه من أساليب علمية حديثة للتعرف علي الأزمات التعليمية ومواجهتها ، ولتحقيق ذلك يجب تطوير العملية التعليمية كمنظومة كاملة سواء إداريا أو اقتصاديا . استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصل إلي النتائج التالية : ١ - يهدف المعلم لتحقيق مطالب اقتصادية ومعنوية لتحسين الوضع الحالي. ٢ - يحتاج المعلم إلي الحق في المشاركة والحوار في اتخاذ معظم القرارات. ٣ - يحتاج المعلم للتدريب علي إدارة الأزمات التعليمية. ٤ - يحتاج المعلم لتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية : (عمل جماعي - إدارة الوقت - تنمية مهنية)

Improving the Economic Level for Teacher as an Input to the Educational Crises

Dr\ marwa Mohamed elsayed sakhoskh

Abstract:

The teacher plays an important role in the educational process and highlighting its role in the community through the socialization process, therefore, the aim of the research to identify the social and economic situation of teachers and mechanisms for achieving the appropriate level of the profession teacher and enabled the modern scientific methods to identify the educational crisis preparedness and response, and to achieve the development of the educational process as a system either administratively or economically. The research deals with descriptive analytical method and reached the following conclusions: 1. The teacher aims to achieve economic and moral demands to improve the current situation. 2. The teacher needs to have the right to participation and dialog in most of the decisions taken. 3. The teacher needs for training in the management of educational crises. 4. The teacher needs to improve economic and social conditions.

Keywords: (collective action - Time Management - Professional Development)

• المقدمة:

يلعب المعلم دوراً بالغ الأهمية في العملية التعليمية، ويتعدى دوره ذلك إلى العملية التربوية كلها، وبالتالي إلى عمليات التنشئة الاجتماعية، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المجتمع، وتبرز العناية به وتقديره كإنسان وكمواطن وكمهني، بالدرجة الأولى. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن بسرعة، هل يحظى المعلم بالتقدير والاحترام والرعاية والإعداد والنوعية التي يفرضها دوره المهم في عمليات التعلم والتعليم والتربية والتنشئة الاجتماعية؟ هل يتمتع المعلم بامتيازات معينة مادية ومعنوية مكافأة على عمله العظيم في بناء المجتمع وتقدمه؟

أن الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمعلم العربي بوجه عام والمصري بوجه خاص دون المستوى اللائق الذي يحفضه لأداء مسئولياته ومهام عمله وبإخلاص وأمانة يفرضها عليه أخلاقيات المهنة، ونظراً لهذه الظروف الاقتصادية الصعبة من ضيق الحال، وكثرة مطالب الحياة وارتفاع الأسعار مع انخفاض المرتبات نجد بعض المعلمين في جميع المراحل التعليمية على حد سواء قد وجدوا في الدروس الخصوصية وسيلة لزيادة الدخل وتخطي ظروف الفقر والحرمان، وليست الدروس الخصوصية عيباً أو محرمة إذا كان الطالب بالفعل في حاجة لمن يعيد معه الدرس ويزيد له في الشرح، وإذا كانت ظروف المهنة تثقل كاهل المعلم وتقلل من مكانته الاجتماعية والاقتصادية فإن سلوكه الشخصي مسئول إلى حد كبير عن نظرة المجتمع المتدنية للمعلمين.(١)

تعد الإدارة الناجحة هي المواءمة في اتخاذ قرارات تتعلق باستخدام المتاح من الموارد حتى يتسنى لنا تحقيق ما تم تحديده من أهداف، وتعددت نظم الإدارة حيث وجدت نفسها سواء على مستوى المؤسسات التعليمية أو غيرها من المؤسسات الحكومية مرغمة على تطوير وتحديث أسلوبها ومناهجها حتى تواكب متغيرات العصر وتواجه المواقف المتجددة. التي شملت المجتمع ككل، مما أدعى ذلك لضرورة وجود آليات جديدة في نظم التخطيط والتنبؤ وأدوات التنظيم وأدوات الرقابة وصنع القرار، أي أن عملية التطوير تشمل كل مراحل العملية الإدارية للوصول لإدارة ناجحة.(٢)

فأصبحت الإدارة بمفهومها الحديث لم تعد تعتمد على الخبرة السابقة فقط، بل أصبحت عالماً له قواعده ومبادئه التي يسترشد بها خلال مراحل التطبيق، كما ارتبط معيار الحكم على الفاعلية الإدارية بمدى تكيفها مع المواقف والأحداث المحيطة بها. كما أصبحت الإدارة هامة لمواجهة الأزمات حيث أن الأزمات ليست وليدة العصر الحديث ولكنها قديمة بقدم البشرية، لكن ما يميزها في عصرنا أنها ناتجة للعصر الحديث بحكم طبيعته السريعة وكثرة التغيير والتبديل فيه.

الأمر الذي جعل من الضروري تكثيف الجهد العلمي العربي في مجال دراسة الأزمات وأساليب إدارتها والتعامل معها، فيتطلب ذلك توافر الخبرات والقيادات

المدرية على إدارة هذه الأزمات. فتحتاج نظم التعليم في ظل متغيرات العصر إلى إعداد العدة لمواجهة الأزمات التي تقع في ميدانها، حيث يتسارع التغيير ويزيد ظهور المشكلات الجديدة والأزمات التي تعجز المنظمات الإدارية بفكرها النمطي القديم عن حلها أو التغلب عليها. فتعددت المؤسسات وتعددت الأزمات بكل مؤسسة، فمثلاً بالمؤسسات التعليمية هناك أزمات خاصة بالطالب وخاصة بالمعلم وأخرى خاصة بإدارة المؤسسة ذاتها.

• مشكلة البحث:

تتعدد المشكلات وتتفاقم ونحن في صراع مستمر من أجل الوصول دائماً لحلها، ونظراً لظهور أزمة جديدة وذلك بسبب تدهور الأحوال الاقتصادية والاجتماعية الخاصة بالمعلم.

فقد أراد المعلم تحسين وضعه المادي من خلال لجوؤه لبعض المهن الإضافية بعد ساعات العمل الرسمية وأغلبهم يقوم بإعطاء الدروس الخصوصية التي تعد جريمة يعاقب عليها المعلمين لتحسين دخله المادي والبعض الآخر لا يملك غير راتبه الشهري الذي لا يعينه على تحمل تكاليف الحياة الباهظة التي نعيشها اليوم.

وفي ضوء ذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي:

ما آليات تحسين المستوى الاقتصادي للمعلم لمواجهة الأزمات التعليمية؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما مفهوم المستوى الاقتصادي للمعلم؟
- ◀ ما آليات تحسين المستوى الاقتصادي للمعلم؟
- ◀ ما مفهوم إدارة الأزمات التعليمية؟
- ◀ ما المتطلبات الرئيسة لإدارة الأزمات التعليمية في مصر؟
- ◀ ما التصور المقترح لإدارة الأزمات التعليمية الخاصة بالمعلمين في إطار مصلحة المؤسسات التعليمية؟

• أهداف البحث:

- تهدف الدراسة إلى:
- ◀ تحديد مفهوم المستوى الاقتصادي للمعلم.
- ◀ الوقوف على آليات تحسين المستوى الاقتصادي للمعلم.
- ◀ التعرف على مفهوم إدارة الأزمة التعليمية.
- ◀ الوقوف على أهم المتطلبات الرئيسة لإدارة الأزمات التعليمية في مصر.
- ◀ التوصل لتصور مقترح لإدارة الأزمات التعليمية الخاصة بالمعلمين في إطار المصلحة العامة للمؤسسات التعليمية.

• أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

فتتضح أهمية البحث في ضرورة الاتجاه نحو إصلاح أحوال المعلمين الاقتصادية والاجتماعية حتى يتم إنهاء الأزمة، هذا بالإضافة إلى تعدد المستفيدين من نتائج البحث حيث يستفيد منها القيادات التعليمية بالمديرية ومديري المدارس والمعلمين والطلاب ومجالس الأمناء مما يساعد على رقى وتطوير العملية التعليمية.

• منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي منهج البحث الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة، فهذا المنهج سيقوم بوصف وتحليل آليات تحسين المستوى الاقتصادي للمعلم ورصد لأهم أسباب حدوث هذه الأزمة التعليمية.

• مصطلحات البحث:

• المستوى الاقتصادي للمعلم:

يؤثر دخل الفرد على المستوى المعاشي، فإذا ارتفع معدل دخل الفرد ارتفع معه المستوى المعاشي، ومستوى المعيشة هي ذلك المعيار الذي يقدر به مستوى حياة الإنسان في النواحي الاجتماعية، ويقاس هذا المستوى بالدخل النقدي الذي يحصل عليه الفرد، كما يقاس بالإشباع النفسي للفرد وفي قناعاته بدخله وإمكانية استغلاله، فيما يعود عليه وعلى أسرته بالخير، لذا ترتبط مكانة الفرد بمستواه المعاشي، فزيادة حجم الاستهلاك من السلع تعتمد على القوة الشرائية أو الدخل الحقيقي للفرد. (٣)

• إدارة الأزمات:

هي ممارسة لنشاط إنساني، وجهود منسقة ومستمرة قبل، وأثناء، وبعد الأزمة، لتحقيق الأهداف وأفضل النتائج عن طريق استخدام الأساليب العلمية، وممارسة الوظائف، والعمليات الإدارية، من تحديد أولويات الأهداف والتخطيط وتنظيم وتوجيه الموارد، مع التنسيق والرقابة وتقييم، واتخاذ القرارات، والحوافز والدوافع وتحليل الحاجات الإنسانية، والتجديد والابتكار، والمسئولية الاجتماعية والعلاقات مع المجتمع والبيئة وغيرها. (٤)

وانطلاقاً مما ذكر من تعريفات سابقة لإدارة الأزمات توصلت الباحثة للتعريف الآتي: عملية إدارية ممنهجة تعمل على التنبؤ بالأزمات وتستشعر حدوثها، والتخطيط لمواجهتها ورصد المتغيرات الداخلية والخارجية المسببة للأزمة والوقوف على أهم الأسباب لمنع حدوثها مرة أخرى مستقبلاً.

• الإطار النظري والمفاهيمي:

• واقع المعلم في مصر:

يذكر (محمود كامل الناقه ٢٠٠٧) أن ميدان التعليم بل الرأي العام ينشغل الآن بقضية المعلم باعتباره العمود الفقري للتعليم، ومن ثم التنمية البشرية، ولعل هذا الانشغال يدور حول ثلاثة محاور تتمثل في:
 ◀ مكانة المعلم المهنية وأنه صاحب رسالة في صناعة التنمية البشرية.
 ◀ كما تتمثل في تطوير إعداده وتمكينه من الكفاءات المهنية.

« وأيضاً فيما يتصل بتقديره مادياً والارتفاع بمستوى دخله بما يتواءم مع متطلبات إنسان لا بد أن يوفر له حياة كريمة، وذلك بوضع كادر جديد لزيادة راتبه تطلعاً لأن يتفرغ لأداء مهامه وإنجازها بالشكل الأكمل. (٥)

فرتب المعلم لا يتلاءم ومتطلبات الحياة الأساسية مما يضطره إلى البحث عن عمل إضافي لسد الحاجات أو الاتجاه نحو الدروس الخصوصية، وبالتالي لا يؤدي المعلم دوره المأمول منه داخل الفصل. (٦)

• **الجدوى من عملية التعلم:**

من أهم الأمور التي ترفع من مكانة المعلم الجدوى الحقيقية لعملية التعلم فإذا كانت جدوى عملية التعلم مثمرة ومقبولة ارتفعت قيمة المعلم ويكون ذلك بما يلي:

• **انتقال أثر التعلم:**

المجتمع ينظر إلى المدرسة والمعلمين بقدر ما يتجاوب الطلبة معهم ومدى الاستفادة في الحياة العملية القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها المتعلمون والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على استخدامهم لها في المواقف الحياتية وشروط انتقال أثر التعليم.

« وجود أوجه الشبه بين المواقف التعليمية في المدرسة ومواقف حياتية خارج المدرسة.

« أن يدرك التلميذ نفسه أوجه الشبه هذه.

« أن يكون الجو التعليمي سمحاً لطيفاً. (٧)

• **رفع رواتب الخريجين واستقرار الحياة المعيشية لأسرهم:**

كثير من الدول المتقدمة ترتفع فيها رواتب المعلمين وذلك لإعطائهم مزيداً من الثقة أنفسهم والاستقرار المعيشي لأسرهم وذلك من المعايير الصحيحة لتتبين الفرق الواضح بين رواتب معلمي وكالة الغوث الدولية ورواتب السلطة الوطنية الفلسطينية، ومما يشير إلى المكانة المتدنية اقتصادياً لمهنة التعليم انخفاض المرتبات والدخول للأغلبية الساحقة من المعلمين، ومن المعروف أن انخفاض الأجور والرواتب يعبر عن انخفاض مستوى التقدير المادي من المجتمع والقائمين عليها وتوضح هذه الصورة بمقارنة رواتب المعلمين بغيرهم من العاملين في المهن المرموقة الأخرى. (٨)

• **خصائص المعلم:**

أشارت دراسات تربوية كثيرة إلى وجود علاقة إيجابية بين امتلاك المعلم من الصفات الشخصية والوظيفية ومدى فاعليته التعليمية، ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى فئتين رئيسيتين، خصائص شخصية عامة، وقدرات تنفيذية على هيئة واجبات وظيفية، ومن الأهمية التأكيد على أنه كلما استطاع المعلم تحصيل هذه الصفات ودمجها في شخصيته، كلما تمكن من امتلاك أساليب تعليمية مؤثرة وممارسة قدرة توجيهية في العملية التعليمية داخل الفصل

وخارجه، ومن ثم أحداث اثربالغ في شخصيات الطلبة، أما المعلم فان سعيه لامتلاك هذه الصفات ومثابرتة لاكتسابها واحدة تلوي الأخرى خلال إعداده النظري والعلمي داخل الكلية يعد مؤشرا إيجابيا كافيا على رغبته في صياغة شخصيته التعليمية وتطوير ذاتيته الإنسانية ومن ثم على العطاء والتأثير التعليمي الفعال.

فالمعلم هو الذي يستطيع أن يقوم بوظائف متعددة لذا ينبغي أن يتصف بعدة خصائص وهي كالتالي:

• **أولاً: الجانب العقلي والمعرفي:**

لما كان الهدف الاسمى للتعليم هو زيادة الفاعلية العقلية للطلبة، ورفع مستوى كفايتهم الاجتماعية، فان المعلم يجب أن يكون لديه قدرة عقلية تمكنه من معاونة طلابه على النمو العقلي، والسبيل إلى ذلك هو أن يتمتع المعلم بغزارة المادة العلمية أي أن يعرف ما يعلمه أتم المعرفة، وأن يكون مستوعبا لمادة تخصصه أفضل استيعاب، ويكون متمكنا من فهم المادة التي ألقبت على عاتقه تمكنا تاما، وأن يكون شديد الرغبة في توسيع معارفه وتجديدها، مرن التفكير يداوم على الدراسة والبحث في فروع المعرفة التي يقوم بتدريسها وملما بالطرق الحديثة في التربية. (٩)

كذلك يحتاج المعلم إلى المعرفة وطرق ووسائل التعليم وتشمل هذه المعرفة المعلومات النظرية الخاصة بتخطيط التعليم، وتحفيز الطلبة وتشويقهم للتعليم وكيفية توصيل المحتوى الدراسي باستعمال طرق فعالة ووسائل معينة تيسر تعلم الطلبة، وكذلك إلمامه بالمعرفة الخاصة بإدارة الصف، وتقويم تعلم طلبته، وتوجيههم لمزيد من التعلم. (١٠)

• **ثانيا: الرغبة الطبيعية في التعليم:**

فالمعلم الذي تتوافر لديه هذه الرغبة سوف يقبل على طلابه بحب ودافعية، وكما سوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا وشعورا، وشجعه على تكريس جل جهده للتعليم مهنة اختارها عن رغبة ذاتية يشبع من خلالها حاجات إنسانية واجتماعية لديه، ويحقق من خلاله ذاته الاجتماعية والمهنية فيسعى للتعاون والابتكار لصالح المهنة. (١١)

• **ثالثا: الجانب التكويني:**

مهنة التعليم مهنة شاقة تقتضي بذل جهد كبير، فالصحة المناسبة والحيوية الجسمية تمثل شروطا هامة لتحقيق نجاح ومفيد، كذلك يتطلب من المعلم أن يكون واضح الصوت وان يغير في نبراته ودرجة صوته حتى يوفر الانتباه الدائم من المتعلمين وحتى يتجنب الرتابة التي تؤدي الى الملل وتشثيت الانتباه، كما يجب على المعلم أن يحافظ على مظهره الخارجي لما له من دور كبير في تقليد الطلبة له واحترامهم له. (١٢)

• **الجانب النفسي والاجتماعي:**

أن المعلم الكفاء هو الذي يتمتع بمجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية، ومن ابرز هذه السمات أن يكون متزنا في انفعالاته وفي أحاسيسه ذا

شخصية بارزة، محباً لطلبته ملتزماً بأداب المهنة، وأن يكون واثقاً بنفسه، وأن يحترم شخصية طلبته، حازماً معهم، وأن يتصف بالمهارات الاجتماعية لأن المجتمع المدرسي مجتمع إنساني يقوم على التفاعل الاجتماعي بين أعضائه من طلابه ومعلمين وإداريين وموجهين وأولياء الأمور ويفرض هذا الواقع على المعلم التعاون معهم جميعاً والمحافظة على علاقات إيجابية فعالة. (١٣) كذلك أن يتميز بالموضوعية والعدل في الحكم ومعاملة الطلبة والبعد عن الانحياز والنظرة الشخصية سواء في تعامله اليومي مع الطلبة، أو في حكمه على نتائج تعلمهم وعلى إنجازاتهم أو إخفاقاتهم، حتى يشعر الطلبة أنه في يد أمينة، كذلك أن يتميز بالموضوعية في تعامله مع موجهه الفني، وأن يتقبل توجيهاته وإرشاداته بصدر رحب، وعقل مفتوح ولا ينظر إليها على أنها إيهانة موجهة لشخصه أو فيها انتقاص من قدره، لأن هذه النظرة تحول بينه وبين نموه المهني وتحد من درجة تقدمه وفعالته في مهنته. (١٤)

• أدوار المعلم:

الأدوار التي يقوم بها المعلم كثيرة ومنها وضع الخطة الدراسية، وصياغة الأهداف التعليمية والسلوكية بمستوياتها، وتحديد قدرات ومستويات التلاميذ، كما يرى قنديل أن أدوار المعلم تشتمل أيضاً على " تحديد ووصف طرق تنفيذ الأهداف التدريسية وتقويمها، وكذلك تقديم المعلومات، وتعزيز التعليم وتقويمه، ومتابعة أعمال التلاميذ وتصحيحها ومتابعة الأعمال الروتينية كالغياب وغير ذلك، والمحافظة على انتباه التلاميذ، وحل المشكلات الصفية، ونقل القيم والمثل والعادات الحسنة، وإدارة النشاطات والتعاون مع الإدارة والزملاء وأولياء الأمور والإرشاد والتوجيه، والبحث العلمي، والنمو المهني وغير ذلك. (١٥)

• الظروف المهنية للمعلم:

أن وجود المعلم في ظروف ملائمة وتواجده في حجرة صالحة وأدوات تجهيز وأدوات التعلم كلها تعيق أو تيسر عمل المعلم إلى جانب آتعا به التي تدخل ضمن ظروف عمله كعدد ساعات العمل واكتظاظ الأقسام وغيرها .

• ساعات العمل:

يصل مجموع ساعات العمل التي يعملها المعلم الابتدائي ٢٧ ساعة أسبوعياً، بالإضافة إلى الساعات الإضافية التي تسند على المعلمين زيادة على نصابهم القانوني، وعليه يصل إلى أن أغلبية المعلمين يقضون أكثر مما يتوجب عليهم فإذا أضفنا الوقت غير الرسمي الذي يقضيه المعلم في مراقبة أعمال التلاميذ وتصحيح الفروض والاختبارات، وتخصيص كل ليلة لتحضير الدروس التي يقدمها في الأعمال الإدارية الأخرى الخاصة بالقسم، كل هذه الأعمال يقوم بها المعلم يومياً حتى أنها لا تتوقف عند حدود المؤسسة التي يعمل فيها بل قد تتبعه في بعض المرات إلى البيت، لذلك فإن هذه الأعمال تتطلب من المعلم قدرة كبيرة على مقاومة الجهد الذي يبذله وهذا التعب يصعب أن يتخيله الذين لم يمارسوا مهنة التعليم.

• **اكتظاظ الأقسام:**

إن المعلم الذي يعمل عدة ساعات يومياً في أقسام مكتظة بالتلاميذ يتعب ويفقد نشاطه ويؤدي الى شعوره بالملل والإحباط والفضل، فإذا أردنا تربية سليمة للتلاميذ لابد من تقليص عدد التلاميذ، ذلك إن مهنة التعليم في الأصل مهنة شاقة وممارستها تتطلب زيادة على المؤهلات التربوية زيادة قناعة وحب المهنة، فالكثير من المعلمين التحقوا بمهنة التعليم صدفة دون حبا فيها.

لذلك لابد من إعادة النظر في كيفية اختيار وتكوين المعلمين، وتقليص ساعات العمل في اليوم فكثرة ساعات العمل لا يسمح للقاء المعلم مع زملائه بالمهنة والتلاميذ والأولياء، وهذا يسبب للمعلم التعب والإرهاق. (١٦)

• **صفات المعلم الناجح:**

من المعلوم أنه ليس بإمكان أي شخص أن يتولى مهنة التعليم ما لم تتوافر فيه جملة من الصفات منها ما هو جسمي ومنها ما هو مظهري والعض الآخر سلوكي والعض الآخر اجتماعي، وفي ما يلي نستعرض هذه الصفات ولو بصورة موجزة.

• **الصفات الجسمية:**

هذه الصفات نوجزها فيما يلي:

◀◀ لابد لمن يلتحق بمهنة التعليم أن يكون معافى بدنياً من العاهات أو التشوهات التي تعيقه عن تأدية مهنته على أكمل وجه وتجعله ولو ضمنياً عرضة لسخرية التلاميذ، فننقص استفادتهم منه وتنعدم كلية في بعض الأحيان. (١٧)

◀◀ على الملتحق بمهنة التعليم أن يكون نطقه للحروف والكلمات سليماً لئلا يكون عرضه لسخرية التلاميذ وبذلك يفقد جزءاً من مكانته وهيئته.

◀◀ على المعلم أن تكون قوة بصره مقبولة تمكنه من متابعة تحركات ومراقبة تصرفات تلاميذه.

◀◀ يجب أن يكون المعلم متمتعاً بمسمع مقبول يمكنه من سماع أسئلة وتعليقات وإجابات التلاميذ وحتى حركاتهم مما يمكنه من التحكم في القسم وتسييره بشكل أفضل.

• **مظهر المعلم:**

ويقصد به ما يلي:

◀◀ حسن المظهر: وخاصة الهندام حيث ظان هذا الأخير يزيد المعلم مهابة، وهذا لا يعنى اللباس الراقي والنوعية الجيدة بل يكون لباسه جميلاً ومتناسقاً، حيث أن المعلم الذي يكون لباسه كذلك يكبر في عين التلاميذ ويزداد احتراماً وعلى العكس من ذلك فإن المعلم الذي لا يعتنى بهندامه يكون دائماً عرضة للسخرية والانتقاد.

◀◀ نظافة المعلم: حيث تزيد المعلم احتراماً وتقديراً خاصة كونه يوجه نصائحاً للتلاميذ أثناء الحصص التربوية، فكيف يوجه نصيحة لا يعلم بها، وفي هذه

الحالة يصدق عليه قول الشاعر: لا تنهى عن خلق وتأتى مثله ❖ ❖ ❖ عار عليك إذا فعلت عظيم

• الصفات المهنية:

- « أن يكون منضبطاً وجدي في عمله.
- « أن يكون محترماً للوقت.
- « أن يكون مساهماً في أنشطة المدرسة التي ينتمي إليها.
- « أن يحافظ نظام الصف أثناء عملية التعلم.
- « أن يكون خازماً في التحكم في صفه.
- « أن يجعل سلطته مقبولة ومفهومة على أساس الرحمة.
- « أن يراعى الفروق الفردية بين الطلاب.
- « أن يخلق جواً يساعد على التعليم ويمنع السلوك غير الاجتماعي.

• الصفات الشخصية:

- « أن يظهر حيوية بدنية كافية.
 - « أن يكون منتظم ومحترم لمواعيده وحضوره.
 - « أن يتسم بتحكم انفعالي مناسب.
 - « أن يكون لبقاً في حديثه.
 - « مرح.
 - « متعاون مع الآخرين.
 - « واثقاً في نفسه.
 - « موضوعياً في تكوين ذاته.
 - « قادر على مواجهة الآخرين باحترام متبادل.
- صفات أكاديمية:
- « أن يكون متمكناً من تخصصه الذي اختاره.
 - « أن يكون دائم البحث والاطلاع وشغوف بهما.
 - « أن يكون على معرفة بعلم النفس التربوي وعلى اطلاع بالاتجاهات الحديثة في المجال.
 - « أن يكون كثير ومتعدد القراءات وخاصة في مجال تخصصه وطرق التدريس وعلم النفس والاجتماع. (١٨)

• إدارة الأزمة التعليمية:

تعتبر إدارة الأزمة التعليمية أيضاً من أهم المتطلبات الحديثة والمتجددة للمجتمع المدرسي، وذلك لما تمتد به المدرسة من القدرة على التنبؤ بالأزمات قبل حدوثها والتعامل معها حال حدوثها، من حيث إن إدارة الأزمة المدرسية تتم عن طريق وضع خطط محكمة متواصلة ولا تقف عند حد معين ومرحلة محددة، ويتم في ذلك الخطة مراجعة وتحليل مراحل إدارة الأزمة، ويجب أن يتم العمل على تطوير وتحديث تلك الخطة باستمرار من حيث البحث عن كيفية

الاستفادة من الخبرات التي تكتسبها الإدارة المدرسية من التعرض للمواقف المشابهة للأزمة قبل وقوعها، والانطلاق من الأزمة الحالية نحو وضع خطة جديدة للاستعداد لمراحل ما قبل حدوث الأزمة .

ولهذا فإن خطة إدارة الأزمة المدرسية من أهم العوامل التي تساعد الإدارة المدرسية على امتلاك الآليات والأدوات التي تمكنها من توفير المناخ المدرسي الخالي من الأزمات، وتزيد المدرسة بالاستعداد للتعامل الهادئ والعقلاني مع الأزمات وقت حدوثها، والتعقل في ردود الفعل والاستجابات لمواقف الأزمة والذي يعتبر عاملاً مهماً من عوامل إدارة الأزمات والمخاطر المدرسية. (١٩)

يعرف قاموس وبستر Webster Dictionary الأزمة بأنها نقطة تحول إلى الأفضل أو الأسوأ وهي لحظة حاسمة، أو وقت عصيب، أي وضع وصل إلى مرحلة حرجة (٢٠).

وإدارة الأزمات تعنى أن توجد خطة لإدارة الأزمة في المدرسة Crisis Management Plan وهذه الخطة ليست وصفة جاهزة يمكن لنا شراؤها من أية مكتبة أو صيدلية وليست خطة من طابع خاص يتم الاستفادة منها في كل الأزمات وإنما لكل أزمة خطة مختلفة لأن لكل أزمة ظروفها وشكلها المختلف عن الأخرى، وبالطبع لا يستطيع المديرون المسؤولون عن ذلك وضع خطط لكل شيء وإنما يجب التفكير في أسوأ الاحتمالات التي يمكن أن تحدث في مدرستهم وكيفية التعامل معها حتى ولو كانت فرصة حدوث ذلك صغيرة فيجب أن يفترضوا أنها سوف تسبب الكثير من الأضرار وعليهم الشروع في وضع خطة لإدارة هذه الأزمة، فالخطط تأتي من التفكير في الأزمات المحتمل حدوثها في المدرسة أو في الإدارة التعليمية" (٢١).

• أزمة المعلمين:

ترجع هذه الأزمة إلى ضعف مستوى المعلمين في المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية وعدم إتقان المعلمين للمهارات الأساسية واللغات الأجنبية وعدم اهتمامهم بتاريخ الوطن العربي. وتعد الكارثة الكبرى التي تواجه التعليم في مصر تتمثل في وجود الآلاف من المدارس التي لا تصلح للتدريس أو حماية من يترددون عليها من تلاميذ ومدرسين، فضلاً عن وجود مناخ عام يسود المؤسسة التعليمية لا يعكس الديمقراطية المرجوة على نحو سليم بعد تركيز السلطة من القمة إلى أدنى القاعدة (٢٢).

وفيما يتعلق بأزمة المعلمين فترى الباحثة أنه من أهم الأزمات العصبية التي تعيق العملية التعليمية هي الحالة الاقتصادية والاجتماعية للمعلم مما يدعو إلى محاولة الوقوف على أهم الأسباب التي تجعل المعلمين يلجئون لإعطاء الدروس الخصوصية وانتشار هذه الظاهرة بطريقة أشبه بفيروس لا يمكن القضاء عليه، هذا بالإضافة إلى اللجوء للأعمال الحرة بعد ساعات العمل الرسمية بالمدرسة لزيادة الدخل.

• أزمة الحفاظ على معنويات عالية طوال وقت العمل المدرسي:

يؤكد غالبية العاملين في مجال التربية والتعليم أن هذه المهنة تعد من أشق وأصعب المهن جميعها حيث تتعامل مع مشاعر وأحاسيس البشر التي تتغير في كل لحظة، ولا يمكن بأي حال من الأحوال إيجاد طريقة ميكانيكية أو غير ذلك لتثبيت السلوك، ولذلك تعتبر الإدارة المدرسية دائماً مسئولة مسئولية كاملة عن تحقيق مستوى لائق من الحالة النفسية التي تحقق التفاعل المثمر بين الطلاب (٢٣).

• أزمة تسمم الطلاب بالمدرسة:

انتشار هذه الأزمة في المدارس جعل منها أزمة حقيقية يتعين على إدارة المدرسة امتلاك الآليات التي تتمكن من خلالها ليس فقط من مواجهة تلك الأزمة إنما أيضاً محاولة منع حدوث تلك الأزمة في المستقبل، ويجب أن نعرف جميعاً أن أزمة تسمم تلاميذ المدارس تعتبر من أكثر الأزمات التي يمكن منع حدوثها في المدارس فقط بشيء يسير من التنظيم والانضباط، حيث أنها تختلف عن أزمة العنف مثلاً والتي لا يمكن منعه لأنها أزمة تتوقف على الحالة النفسية للأفراد، بمعنى أنه لا يتوافر لدى المدرسة القدرة على إرضاء كافة مطالب الطلاب نتيجة لاختلافها وتنوعها الأمر الذي يكون فوق طاقة بعض المدارس، ولكن أزمة تسمم التلاميذ أزمة جد خطيرة لأنها تهدد حياة الطلاب، وبالرغم من ذلك فإنها أزمة يمكن منع حدوثها داخل المدارس. (٢٤)

• أسباب نشوء الأزمة:

لكل أزمة تنشأ في المنظمة سبب أو مجموعة من الأسباب (Reasons Causes)، ولا يمكن أن تنجح المنظمة في إدارة أي أزمة والتعامل معها بفاعلية إذا لم تنجح في معرفة سبب أو أسباب نشوء هذه الأزمة، ورغم عدم الاتفاق الواضح بين العلماء والباحثين حول مفهوم الأزمة إلا أن هناك قدر من الاتفاق فيما بينهم حول الأسباب المؤدية إلى نشوء الأزمات فهناك من حددها على أنها ترجع إلى:

◀ أسباب طبيعية: Nature Causes وهي أسباب خارجة عن إرادة الإنسان.

◀ أسباب من صنع الإنسان: هي أسباب نابعة من تصرفات الجنس البشري.

ومن الأسباب المفترضة لنشوء الأزمة في المنظمة ما يلي:

• إدارة المنظمة بصورة عشوائية:

إذا أخفقت إدارة المنظمة في إدارتها بصورة تتماشى مع المبادئ العلمية السليمة للإدارة، فإن هذا الإخفاق سيكون من أسباب تدمير المنظمة وتدهورها، وسيرافق هذا الإخفاق أزمات كثيرة تعصف بالمنظمة وتجرحها نحو الانهيار الإداري والفشل يرافقها مظاهر متعددة مثل:

◀ التخطيط الرديء أو عدم وجود منظومة تخطيط إطلاقياً.

◀ التنظيم الرديء أو عدم وجود منظومة لتنظيم هيكل المنظمة أو أعمالها.

◀ الفساد الإداري والمالي.

◀ وأهم الأزمات التي تواجهها المنظمة عند إدارة المنظمة بصورة عشوائية:

- ◀ أزمة انخفاض الإنتاجية.
- ◀ أزمة السيولة المالية.
- اليأس:
 - وينشأ اليأس عن تعمق حالة الإحباط لدى العاملين في المنظمة، وفقدان هؤلاء العاملين للرغبة في العمل، وانعدام الدوافع نحو تطوير المنظمة.
 - ومن أشكال الأزمات التي تحدث في المنظمة وتنشأ نتيجة حالة اليأس:
 - ◀ قيام العاملين بالمظاهرات والاحتجاجات من أجل تحقيق مطالبهم، وفي هذه الحالة فإن إدارة المنظمة تكون قادرة على تحديد أسباب المنظمة.
 - ◀ اللجوء لاستخدام أساليب سلبية انعكاسا لحالة الإحباط واليأس مثل السرقة والاختلاس.
 - ابتزاز إدارة المنظمة:
 - هناك بعض أطراف المنظمة تسعى لتحقيق بعض مصالحها الشخصية.
 - الإشاعات:
 - يتم استخدام بعض البيانات الصادقة والحقائق بصورة غير أخلاقية لدعم الإشاعات.
 - التعارض بين الأطراف المختلفة في المنظمة:
 - وقوع التعارض بين صانعي القرار يؤدي إلى عدم تنفيذ القرارات وفق ما هو مخطط لها (٢٥)
 - وهناك من قسم أسباب الأزمة إلى:
 - ◀ تجاهل إشارات الإنذار المبكر.
 - ◀ عدم وضوح أهداف المنظمة.
 - ◀ الخوف الوظيفي.
 - ◀ صراع المصالح بين العاملين.
 - ◀ ضعف نظام المعلومات ونظام صنع القرار.
 - ◀ القيادة الإدارية غير الملائمة.
 - ◀ وجود عيوب في نظم المراقبة.
 - ◀ عدم الاهتمام بالتنمية الفردية (٢٦)
 - وهناك من يرى أن الأزمات تحدث لسببين أساسيين هما:
 - ◀ عدم إعداد المؤسسة لمواجهة الأزمات والكوارث.
 - ◀ استغلال نقاط الضعف والأخطاء التي ترتكبها المؤسسة. (٢٧)
 - كما يوجد تقسيمات أخرى لأسباب الأزمات تتضح فيما يلي:
 - ◀ أسباب تتعلق بالقيادة المديرين.
 - ◀ أسباب تتعلق بالبيئة الداخلية للمنظمة.
 - ◀ أسباب تتعلق بالبيئة الخارجية للمنظمة.
 - أسباب تتعلق بالقيادة المديرين:

- ◀ أهواء شخصية.
 - ◀ استعراض قوة.
 - ◀ عدم الرضا الوظيفي.
 - ◀ حب الظهور.
 - ◀ عدم وجود ملكة استشعار مستقبلي.
 - ◀ ضعف القدرات.
 - ◀ عدم الرؤية الشاملة.
 - ◀ ضعف الخبرة.
 - ◀ سوء التقدير.
 - ◀ العقلية المتحجرة.
 - أسباب تتعلق بالبيئة الداخلية للمنظمة:
 - وظائف خاصة بالإدارة من:
 - ◀ سوء التخطيط.
 - ◀ سوء التنظيم وطرق العمل.
 - ◀ سوء الاتصالات.
 - ◀ نقص معلومات.
 - ◀ سوء تنسيق.
 - ◀ سوء متابعة ورقابة.
 - ◀ سوء تقييم وسوء اتخاذ قرار.
 - مجالات خاصة بالإدارة من:
 - ◀ ضعف الإنتاج.
 - ◀ عدم توفر المعلومات.
 - ◀ تخلف تكنولوجي.
 - ◀ ضعف التمويل.
 - أسباب تتعلق بالبيئة الخارجية للمنظمة:
 - ◀ عدم استقرار التشريعات والقوانين.
 - ◀ عدم الاستقرار الاقتصادي.
 - ◀ عدم الاستقرار السياسي.
 - ◀ عدم الاستقرار الطبيعي والجغرافي.
 - ◀ الاتجاهات الجديدة والعولمة.
 - ◀ عدم الاستقرار الاجتماعي (٢٨)
- وهناك أيضاً من حدد أسباب الأزمة كما يلي:
- ◀ ضعف فعالية الاتصالات مما يؤدي إلى ضعف القدرة على تحقيق التكامل والترابط بين مختلف الأنشطة، والحصول على المعلومات الدقيقة في التوقيت المناسب وصعوبة التفاهم بين كافة المستويات الإدارية والمراكز الوظيفية.

◀◀ جمود الأنظمة الإدارية وعدم الاستفادة من التغذية الراجعة واستنفاد الوقت في العمل والتقليل من التفكير. (٢٩)

• مراحل الأزمة:

بما أننا نعيش عالم من الأزمات فالأمر يتطلب وجود إدراك شامل عن مختلف مراحل الأزمات التي نتعرض لها، وتتم الأزمة بثلاث مراحل هي كما يلي:

• مرحلة ما قبل الأزمة:

إن تتابع متغيرات العصر السريع يستدعي الاستشعار بالأزمات والتنبؤ بها Predicating crisis قبل وقوعها ورصدها ومعرفة عناصر لإعداد سيناريو التعامل معها، وهذا الاستشعار والتنبؤ مهم جدا للتعامل مع الأزمات المستقبلية بشكل هادئ ويضع أمام الإداري بدائل وخيارات عديدة لقراراته. (٣٠)

إن التنبؤ في هذه المرحلة يعد العنصر الرئيس وذلك للتمكن من التحكم وتجنب أحداث الضرر بالعاملين جميعا في المنظمة، كما تهدف هذه المرحلة على توفير نوع من التدخل لتقليل أو منع حدوث الأزمة والطريق إلى إدارة ناجحة للأزمة. تشمل هذه المرحلة وضع الخطط لأزمات محتملة وتحديد نوع الأزمة ونوع الأشخاص الذين يتم استدعائهم للمساعدة وتحديد الخطوات التي سيتم إتباعها خلال أو بعد الأزمة.

• مرحلة وقوع الأزمة:

وتعنى هذه المرحلة أن الأزمة قد وقعت ويجب الإسراع في التصرف إيداء هذا الأمر والتدخل. ويتم هذا التدخل وفق خطوات متتالية منطقيا مع مراعاة السلامة النفسية والبدنية للعاملين جميعا والمدير وفرق المساندة، ومن استراتيجيات التدخل للتعامل مع الأزمة ما يأتي:

◀◀ تقدير الأزمة Assessment.

◀◀ ازدياد التفسير والتوضيح الانفعالي وفهم الأزمة.

◀◀ إيجاد حلول ممكنة.

◀◀ تقرير التدخل وتقديم الإسعافات النفسية الأولية.

◀◀ إجراء التدخل والإرشاد في المدرسة وفي الأسرة. (٣١)

• مرحلة ما بعد الأزمة:

في هذه المرحلة تنحسر الأزمة وتتلاشى، وذلك بفقدانها القوى الدافعة، والسعي إلى إحداث توازن طبيعي واستعادة نشاط المنظمة.

وتشمل هذه المرحلة إعداد وتنفيذ برامج تستهدف استعادة الصورة الإيجابية عن المنظمة ومحاولة ترميم ما حدث، مع الاستمرار بمزاولة الأنشطة الاتصالية المساعدة على تحقيق سلامة المنظمة. (٣٢)

ويمكن للأزمة أن تتكون من أربع مراحل مختلفة ومتميزة وإن كانت أسماء هذه المراحل ذات جذور طبية، فذلك يمكن النظر إليها باعتبارها مرض، وهذه المراحل

٣مرحلة الأزمة المزمنة

المرحلة الأزمة التحذيرية

٤مرحلة تسوية الأزمة

٢مرحلة الأزمة الحادة

في كثير من الأمراض تكون مدة وشدة الأعراض دالة لمتغيرات عديدة مثل نوع الفيروس -وسن المريض -وحالته الطبية - وفاعلية الدواء المعطى أو العلاج وفي بعض الأحيان قد تحدث المراحل الأربعة جميعها خلال فترة زمنية قصيرة، مثل الأنفلونزا التي تصيب الإنسان خلال ٢٤ ساعة، ولكن في أحيان أخرى يكون نذير المرض أو مقدمته ممتدا زمنيا، ويصدق الشيء ذاته على الأزمات. (٣٣)

تتمثل مراحل الأزمة أيضاً فيما يلي:

• مرحلة ميلاد الأزمة:

هي مرحلة التحذير والإنذار المبكر للأزمة، وتبدأ في شكل إحساس مبهم ينذر بخطر غير محدد المعالم بسبب غياب كثير من المعلومات عن أسبابها.

• مرحلة نمو الأزمة:

تنمو الأزمة من خلال سوء فهم متخذ القرار في مرحلة ميلاد الأزمة، أو نتيجة الإخفاق في التعامل معها واحتوائها، وتتطور شيئاً فشيئاً نتيجة تغذيتها من خلال المحفزات الذاتية والخارجية التي استقطبتها الأزمة وتفاعلت معها.

• مرحلة نضج الأزمة:

هي المرحلة التي تتبلور فيها أبعاد الأزمة من حيث الحدة والشدة كنتيجة لسوء التخطيط، وفساده، وعشوائيته، وما تتسم به خطط المواجهة من قصور، وعندما يكون متخذ القرار في حالة من الاستبداد بالرأي قد تصل الأزمة إلى مراحل متقدمة من النضج.

• مرحلة انحسار الأزمة:

بعد وصول الأزمة إلى مرحلة النضج تبدأ بعد ذلك في الاختفاء والانحسار التدريجي شيئاً فشيئاً نتيجة لفقدان الأزمة جزءاً هاماً من عوامل وقوة الدفع وخاصة بعد تحقيقها هدفها في مرحلة النضج، وقد تستغرق هذه المرحلة وقتاً طويلاً حتى تنحسر الأزمة وتنتج نحو الاختفاء.

• مرحلة اختفاء وتلاشي الأزمة:

تبدأ في هذه المرحلة تلاشي العوامل المسببة للأزمة، بحيث تعود المنظمات أو المؤسسات إلى مرحلة التوازن الطبيعي قبل حدوث الأزمة، وذلك لأن أية أزمة مهما بلغت قوتها وشدتها فسوف تنتهي حتى ولو لفترة وجيزة حيث تفقد وتتلاشى العوامل المهيأة والدافعة لها (٣٤)

• خصائص الأزمة:

ينبغي أن تتوافر في الموقف مجموعة من الخصائص لكي يمكن أن يطلق عليه أزمة، ومن أهم هذه الخصائص ما يأتي:

◀ ظهور قوى ضاغطة على الفرد جسمية أو نفسية أو اجتماعية.

◀ يشعر الإنسان بأن هذه القوى تشكل له تهديدات لحياته.

◀ يتحمل من يتعرضون للأزمة مسؤوليات تخرج عن نطاق امكانياتهم الاعتيادية أو من يساعدهم وتخرج عن السلوك المألوف لهم.
◀ ضعف الحيل الدفاعية للذات ويصبح الفرد أكثر قابلية للاستهواء والتأثر بالآخرين وأكثر تعاوناً مع العلاج.
◀ ظهور أعراض سلوكية قد تؤدي إلى الإصابة بالقلق وفقدان العلاقات الاجتماعية والاكتئاب (٣٥).
◀ وقد حصرت (العبيدي) خصائص الأزمة بمجموعتين:

◀ خصائص تتعلق بالأفراد (الضغط . القلق . التوتر . التهيج النفسي - الرعب . اللامبالاة)
◀ خصائص تتعلق بالمنظمات (التهديد الخطير لبقاء المنظمة . ضيق الوقت الخاص بالاستجابة . غياب الحل الجذري السريع) (٣٦)

وبما أنه تم تعريف الأزمة من قبل على أنها خلل يؤثر تأثيراً حيوياً يعرض المتعرض لها سواء كان فرداً أو كياناً أو حتى دولة لحالة من الشتات والضياع تهدد الثوابت التي تقوم عليها،
فقد صنفت خصائص الأزمة بناءً على هذا التعريف كما يلي:

◀ المفاجأة العنيفة عند انفجارها واستقطابها لكل اهتمام من جانب جميع المتصلين بها.
◀ التعقيد والتشابك والتداخل في عناصرها وعواملها وأسبابها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة لها.
◀ نقص المعلومات الشديد وعدم وضوح الرؤيا الذي يؤدي إلى حالة من الارتباك والضياع وعدم القدرة على اتخاذ موقف أو قرار.
◀ الحاجة الماسة للتدخل السريع الصائب الذي لا يحتمل أي خطأ يؤدي إلى أزمة جديدة أشد وأصعب.
◀ الأزمة وإن كانت تعبر عن فشل نتيجة لخلل مفاجئ في معالجة الأمر إلا أنها تكشف عن تراكم مجموعة من التأثيرات السابقة التي يتم تقديرها جيداً والتعامل معها كخطر محتمل يوشك على الوقوع (٣٧).

• استخلاصات البحث:

تبين من البحث أن الوضع الحالي للمعلم يحتاج إلى نظرة ثاقبة من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم، كما تتطلب نميته وتطويره مهنياً الكثير من الجهود ليصل بالمستوي اللائق بمجهوداته العلمية والعملية لتطوير العملية التعليمية ويتضح ذلك من خلال النتائج التالية التي أجمع عليها المعلمون:
◀ احتياج المعلمين للتدريب من خلال العمل الجماعي على إدارة الأزمات التعليمية.
◀ افتقار المعلمين للبرامج التدريبية للتعرف على الأزمات الخاصة بالمنظمة.
◀ يحتاج المعلم إلى الحق في المشاركة والحوار في اتخاذ معظم القرارات الخاصة به من قبل النقابة التعليمية.

- ◀ يهدف المعلم لتحقيق مطالب اقتصادية ومعنوية.
- ◀ يحتاج المعلم لتحسين الأحوال الاقتصادية.
- ◀ يحتاج المعلم لتحسين الأحوال الاجتماعية.
- ◀ يشعر المعلم دائماً بعدم مصداقية المسؤولين بالوزارة.

• توصيات البحث:

- ◀ أن يتوافر للمعلم فرصة اكتساب مكانة خاصة وتحقيق هوية ذاتية متميزة بين فئات العمل الأخرى بمصر.
- ◀ رفع مكانة مهنة التعليم.
- ◀ العمل على زيادة دافعية المعلمين وانتاجيتهم.
- ◀ جعل مهنة المعلم مهنة جاذبة للشباب وأكثر احتراماً.
- ◀ تفعيل دور النقابات التعليمية فيما يخص المعلم مادياً ومعنوياً.
- ◀ يمنح المعلمين الاستقلالية في العمل ويزيد من واقعيتهم للإنماء الذاتي والتعليم المستمر.
- ◀ إتاحة الفرصة للمعلم للتعليم المستمر والتقدم في المهنة.
- ◀ وضع سياسة مهنية من خلالها يتم ممارسة المساءلة والمحاسبية.
- ◀ تنمية الكفاءة والقدرة لدى المعلمين على مواجهة الأزمات التعليمية والتنبؤ بها.
- ◀ نشر المعرفة المهنية وتحسينها وضمان تطويرها باستمرار.
- ◀ العمل على إيجاد كادر خاص لأجور المعلمين أسوة بالعديد من فئات المجتمع.
- ◀ ضرورة وجود حافز مادي ومعنوي للترقي إلى الوظائف الأعلى حتى نضمن إقبال المعلمين على دوام الترقى.
- ◀ ضرورة التواصل المستمر والجاد من قبل وزارة التربية والتعليم بالمعلم من أجل تحسين أحواله الاقتصادية والاجتماعية وبالتالي ينتج عنه تطوير العملية التعليمية

• المراجع:

- ١ - أمينة أحمد حسن: رسالة المعلم في الإسلام ومدى فهم المعلمين لها في العصر الحديث، أبحاث مؤتمر المناهج التربوية والتعليمية في ظل الفلسفة الإسلامية والفلسفة الحديثة، القاهرة، 29 - ٣١ يوليو ١٩٩٠م، ص ٥٥.
- ٢ - عبد العزيز الشريبي، علي السلمي: مشاكل مصر المعاصرة، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٨، ص
- ٣ - حسين احمد حسن: الانعكاسات الاجتماعية لارتفاع المستوى المعاشي في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد ١٩٩٥، ص ٧٧
- ٤ - فرج عبد العزيز، عماد صالح أحمد: "إدارة الأزمات في بورصات الأوراق المالية العربية"، المؤتمر السنوي الثالث (لإدارة الأزمات والكوارث)، وحدة بحوث الأزمات -كلية التجارة -جامعة عين شمس، ٣ - ٤ أكتوبر ١٩٩٨، ص ٧-٨.
- ٥ - محمود كامل الناقية: رعاية المعلم مسئولية حضارية، صحيفة الأهرام، العدد(٤٣٥٧٤)، ٢٠ يناير ٢٠٠٧م،

- ٦ - أحوال المعلمين وتمويل التعليم، مجلة الأهرام الاقتصادي، العدد(١٦٥٦)، ١٣/١٠/٢٠٠٠م، ص١١.
- ٧ - عزو إسماعيل عفانة ونائلة نجيب الخزندار: التدريس الصفي الذكاوات المتعددة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط ٢١، عمان، ٢٠٠٩م، ص ١٧٤.
- ٨ - رضوان أبو الفتوح ومصطفى بدران: المدرس والمدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو، د. ط، القاهرة، ١٩٧٨ص ٦٤
- ٩ - شوق محمود وسعيد محمد مالك: معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، وإعداده، تنميته) في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، ٢٠٠١م، ص ٨٥.
- ١٠ - السيد سلامة الخميسي: التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء، الإسكندرية، ٢٠٠٠م، ص ١٣٠.
- ١١ - السيد سلامة الخميسي: مرجع سابق، ص ١٣٦.
- ١٢ - مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ١٩٦
- ١٣ - عفاف سراي: المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع المحلي، " دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية"، رسالة ماجستير، علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ٢٠١٦م، ص ٤٠ - ٤٢
- ١٤ - طعيمة رشدي أحمد: الدليل المرجعي لتدريب المعلمين بالمدارس ذات الفصل الواحد، المنظمة العربية للتربية، تونس، ٢٠٠٤م، ص ٢٣٥
- ١٥ - قنديل : ٢٠٠٠، مرجع سابق، ص ٢٢٠
- ١٦ - عفاف سراي: المكانة الاجتماعية للمعلم في المجتمع المحلي، " دراسة ميدانية في المدارس الابتدائية"، رسالة ماجستير، علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ٢٠١٦م، ص ٤٠ - ٤٢
- ١٧ - محمد عبد الرحيم عدس: مع المعلم في صفه، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط١، ١٩٩٩م، ص ١١.
- ١٨ - عبد الرحمن صالح الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس العلمية والعالمية، لبنان ٢٠٠٠م، ص ١٠٤ - ١٠٥
- ١٩ - Adams , et al , An analysis of secondary school's crisis Management Preparedness: National Implications , Doctoral Forum National Journal For Publishing And Mentoring Doctoral Students Research, 2006, Vol, 1 No,1, P,2.
- ٢٠ - Webster New Twentieth century : Dictionary of the English Language, New York , Collins world publishing .coinc, P :32.
- ٢١ - Lie berth, J (1999):Outlook 2000 , OP.Cit , P.16.
- ٢٢ - أحمد إبراهيم أحمد: إدارة الأزمات التعليمية في المدارس - الأسباب والعلاج، مرجع سابق، ص ١١٨.
- ٢٣ - أحمد كامل الرشيدى: المشكلات العصرية للإدارة المدرسية في عصر العولمة، مرجع سابق، ص ٢١١.

- ٢٤- Michelle ,C,et al,: National Crisis :Recognizing the Culture of Eating Disorders in School Settings, Doctoral Student Research, 2006, Vol. 3, No .1, P.2.
- ٢٥- يوسف أحمد أبو فارة: إدارة الأزمات مدخل متكامل، فلسطين، دار الإثراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩.
- ٢٦- أحمد إبراهيم أحمد: مرجع سابق
- 27- Mike Moore: Effective Crisis : Worldwide Principles and Practice, London, continuum, 2000, p 10. Seymour Simon
- ٢٨- محمد أحمد الطيب هيك: مهارات إدارة الأزمات والكوارث والمواقف الصعبة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٦.
- ٢٩- محمد عبد الفتاح الصيرفي: مفاهيم إدارية حديثة، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٣، ص ٣٠٣.
- ٣٠- محسن أحمد الخضيري: إدارة الأزمات (منهج إداري لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومي والوحدة الاقتصادية، القاهرة، مكتبة مدبولي، بلا، ص ٧٨.
- ٣١- أميمة الدهان: إدارة الأزمات في المنظمات، مجلة أبحاث اليرموك، مجلة (٥)، عدد(٤)، ١٩٨٥.
- ٣٢- حسن البزاز: إدارة الأزمة بين نقطتي الغليان والتحول، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠٠١، ص ٩٣ - ٩٤.
- ٣٣- مختارات بميك: إدارة الأزمات التخطيط لما قد لا يحدث، ترجمة: علا أحمد إصلاح، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، عدد(٣٧)، ط٣، ٢٠٠٩.
- ٣٤- السيد عليوة: إدارة الأزمات والكوارث حلول عملية - أساليب وقائية، القاهرة، مركز القرار للاستشارات، ١٩٩٧، ص ١٩، نقلا عن : هاني رزق عبد الجواد محمد الألفي: إدارة الأزمات الجامعية : دراسة مقارنة مع بعض الدول المتقدمة، رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، كلية التربية، قسم أصول تربية، ٢٠٠٨.
- ٣٥- قدرى عبد المجيد: إدارة الأزمات والجمهور، التأثير المتبادل، مجلة الدراسات العليا، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٥٦.
- ٣٦- إنماء العبيدي: الأنماط القيادية وعلاقتها بمراحل إدارة الأزمة، دراسة ميدانية، جامعة بغداد، كلية الإدارة والاقتصاد، رسالة ماجستير، ٢٠٠٢، ص ٣٥.
- ٣٧- محمد محمد الشافعي: فن إدارة الأزمات، مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر، ط ١، ١٩٩٩، ص ٥ - ٦.