

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تعزيز قيم التسامح واللاعنف لدى طلاب الجامعات

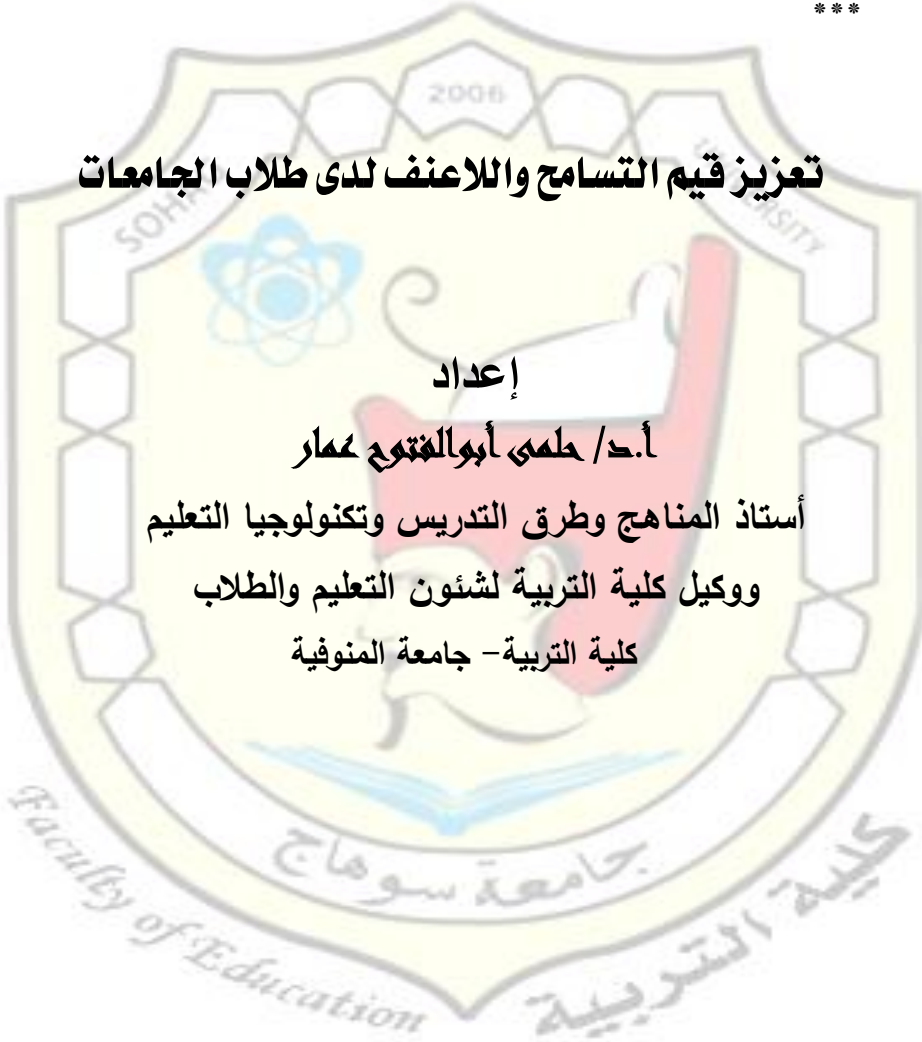
إعداد

أ.د/ حلمى أبو الفتوح عمار

أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

ووكيل كلية التربية لشئون التعليم والطلاب

كلية التربية - جامعة المنوفية



مجلة التربوية. العدد الثالث والخمسون. يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

مقدمة :

يعيش المجتمع المحلي والعالمي عموماً جملة من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية نتيجة التحولات الداخلية والخارجية العالمية في منظومة القيم والأساليب والسلوكيات، بحيث أصبح الإنسان يعيش حالة من عدم الرضا واللاشعور بواقعه، وإذا ما علمنا أن غالبية المجتمعات هم من فئة الشباب ، فإن تأثرهم بهذا الواقع سيكون الأكبر والأكثر فأصبح يعيش الشباب في عالم مشحون بالتوترات ويموج بالخلافات والصراعات، وأخذت تزداد يوماً بعد يوم، لكن شعور الشباب بالعزلة والعنف في الوقت الحاضر هو السمة السائدة.

ومع تطور الحضارة وتعدد العلاقات بصورة كبيرة، يزداد اغتراب الإنسان وتعدد أسبابه ومظاهره ، لذا اهتمت كثير من الدراسات الفلسفية والاجتماعية والنفسية بتحليل تلك الأسباب والمظاهر في مراحل تاريخية مختلفة وظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية ودينية متباينة .

ونظراً لأهمية بناء نظام قيم عالمي يسهم في تعزيز الأمن والسلام العالميين داخل المجتمعات وبينها، فقد اعتمد المؤتمر العام لليونسكو عام (١٩٩٥) إعلان مبادئ التسامح الذي ركز على معاني التسامح ودور التعليم في تعزيز قيم التسامح في حياة الناس. وخلق التسامح قيمة من أهم القيم الإنسانية الحياتية العالمية، فيُنظر إليه على صعيد الفرد كمكتسب قيمى راق يُعزز احترام الفرد لذاته وارتباطه بالآخرين، كما ويُنظر إلى التسامح مجتمعياً على أنه تشريع ذاتي مستحق يضمن تحصيل الحقوق وأداء الواجبات لخلق مجتمعاً متراحماً ملتحمًا، وتشكل هذه النظرة تجاه التسامح مسؤولية سياسية وكياناً قيمياً يُحتم على الجميع احترامه والالتزام بمضامينه وأخلاقيّاته.(العوضى، ٢٠٠٥ : ٣٣).

والتسامح طبيعة فطرية لدى الإنسان وهذا ما يظهر لنا عندما يغضب الطفل الصغير ويسامح الآخرين بكل سهولة ؛ كما أنه شعور مكتسب لدى الإنسان يتولد من خلال الرغبة في مجاهدة النفس للتغلب على الشعور بالحقد أو الرغبة في الانتقام ، وفي أغلب الأحيان يختار الإنسان التسامح لمعاشرة الناس ؛ وأخيراً فالتسامح والعفو والغفران من المعاني الدلالية التى تلمس القلوب فيخلق بداخلها المحبة والمودة والإحترام لبناء الذات والمجتمع على أسس المحبة والتعاون .

ويعرف التسامح بأنه "القدرة على العفو عن الآخرين ، وعدم مقابلة الإساءة بإساءة مثلها ، والحرص على التمسك بالأخلاق الراقية التي حث عليها جميع الرسل والأنبياء والأديان ، مما يعود على المجتمع بالخير عن طريق تحقيق التضامن والوحدة بين أفرادهِ ، وتحقيق المساواة والعدل والحرية من خلال احترام العقائد والثقافات المختلفة" (البطش، ١٩٩١ : ٤).

بينما التسامح لدى حقوق الإنسان " فيعتبر إحدى القيم المتعلقة بالحقوق التي يتمتع بها النظام الديمقراطي مثل : حرية التعبير عن الرأي ، المساواة أمام القانون ، احترام الأقليات ، حقوق الأسرى وعدم إلحاق الأذى بهم " (فولتير ، ١٩٦٤/٣٦٤). والتسامح هنا يشير إلى تقبل اختلافات الصفات الإنسانية ، الخلقية والفكرية، والإقرار بحقوق جميع الأفراد مع اختلاف طوائفهم، واحترام آراء الآخرين وعدم التعدي عليهم (الكندى ، ١٩٨٥ : ٨٦). ويعرف (ابن عاشور ، ١٩٨٥ : ٢٢٦). التسامح بأنه "المبدأ الإنساني الذي يحث الإنسان على نسيان ما مضى من الأحداث المؤلمة والأذى الناتج عن بعض المواقف بإرادته، والعزوف عن فكرة الانتقام ، بالإضافة إلى التفكير الإيجابي تجاه الآخرين ، والحرص على عدم إصدار أحكام عليهم أو إلقاء التهم ، وأخيراً الاعتقاد بأن البشر خطائون وعلينا التماس الأعذار والشعور بالرحمة والعطف " ويعرفه الباحث بأنه "تعايش الأفراد في مجتمع متشابك من العلاقات الاجتماعية المتباينة ، مما يفرض علينا التمسك بالأخلاق العليا ، حتى نستطيع التعامل مع الآخرين بطريقة صحيحة ، وبالتالي يمكن الرقي بالمجتمع".

ومن فوائد التسامح أنه يساعد الإنسان على التخلص من الحقد والأضغان التي تؤثر على نفس الإنسان كما أنها تستبدلها بالمشاعر الإيجابية وهذا يبعث في داخل الإنسان الراحة والإطمئنان النفسي، ولهذا يكون المتسامح دائماً هادئ البال وسعيد ومطمئن القلب (التويجى ، ٢٠٠٧ : ١٦١) .

- مشكلة الدراسة :-

التسامح طبيعية أخلاقية وإنسانية رائعة تساعد في بناء العلاقات الاجتماعية والأسرية على أسس ومبادئ قوية صعب أن تؤثر فيها الرياح مهما كانت قوتها ؛ والتسامح له آثار معنوية رائعة على النفس. فالتسامح له الأثر الإيجابي على النفس الإنسانية فهو يقضي على مشاعر الكراهية والحقد والرغبة في الانتقام من تصرفات الآخرين ، والإنسان المتسامح يتمتع بنقاء القلب والروح لذا تجده على إستعداد دائم للصفح ، والعفو عن أخطاء

وسلوكيات الآخرين فعندما يسامح الإنسان أخاه الإنسان ويتحرر من كافة المشاحنات السلبية والضغطات التي تؤثر عليه ينعم بحياة رائعة خالية من المشاكل والتوتر النفسي .

والتسامح والتصدى للعنف هو حبل النجاة وسفينة الإنقاذ اليوم للعالم على الصعيدين العربي والعالمي من التيه والضياع الذي يهدد حاضره ومستقبله ذلك أن معظم قضاياها الفكرية والعملية الكبرى تضيع فيها الحقيقة بين طرفين متباعدين : طرف الغلو أو التطرف أو التشدد أو الإفراط، وطرف التسبب والتفريط والتقصير والإضاعة (القرضاوي، ٢٠١١ : ١١٥). ويمثل التسامح الحد الأدنى لجودة العلاقات الإنسانية، وبه يتجنب العنف والإجبار والإكراه، ويدون التسامح فإن السلام عامة والسلام الاجتماعي غير ممكنين ،والتسامح مُعزز لثقافة السلام بين الأفراد والجماعات والشعوب. (الرازي ، ٢٠٠٠ : ٣١٢).

ويعد عدم التسامح والعنف والتطرف من الظواهر الخطرة التي تهدد أمن الفرد والمجتمع بعمومه ، والواقع أن تطرف بعض الشباب في آرائهم وأفكارهم واتجاهاتهم نحو بعض القضايا الاجتماعية والسياسية ظاهرة تحتل موقعها في كل المجتمعات منذ أقدم العصور، ولكنها أخذت بعداً جديداً في المجتمعات الحديثة عندما أنتج هذا التطرف ظواهر كالعنف والإرهاب والعدوان على الأبرياء والممتلكات وفوضى الأمن بالمجتمع .

وتعتبر فئة الشباب من أكثر الفئات عرضة لهذا المرض الاجتماعي الخطير لكونهم يشكلون مرحلة عمرية تتميز بالحيوية والنشاط والرغبة القوية نحو التجديد والتغيير ما يجعلهم أكثر الفئات الناقدة والانفعالية لكثرة المتناقضات الحياتية التي يواجهونها سيما أن المجتمع المعاصر تجتاحه تيارات مختلفة ومتباينة ومتعارضة، ويزخر بتحويلات وتحديات سياسية واقتصادية واجتماعية كبيرة جعلت الإنسان يعاني أزمات متلاحقة أبرزها شعوره بمظاهر الاغتراب واللامبالاة والإهمال والحرمان والتهميش الثقافي والسياسي الذي ينتهي بالتطرف .

والتعليم من أنجح الوسائل لغرس قيم التسامح، وأول خطوة في مجال التسامح، هي تعليم الناس الحقوق والحريات التي يتشاركون فيها وذلك لكي تحترم هذه الحقوق والحريات فضلاً عن تعزيز عزمهم على حماية حقوق وحريات الآخرين. ويعد التسامح في مجال التعليم ضرورة ملحة، ولذا يلزم التشجيع على اعتماد أساليب منهجية وعقلانية لتعليم التسامح تتناول أسباب عدم التسامح الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية - أي الجذور الرئيسية للعنف والاستبعاد- كما ينبغي أن تسهم السياسات والبرامج التعليمية في

الجامعات في تعزيز التفاهم والتضامن والتسامح بين الأفراد وكذلك بين المجموعات الأثنائية والاجتماعية والثقافية والدينية واللغوية وفيما بين المجتمعات المحلية والاقليمية والدولية) (السرطان، ١٩٩٤ : ١٨٧) .

لذا يجب أن يستهدف التعليم مجال التسامح بهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم، ومساعدة النشء على تنمية قدراتهم على استقلال الرأي والتفكير النقدي . وبالتالي ينبغي على الجامعات تنفيذ برامج في مجال التسامح وحقوق الإنسان واللاعنف . ويعني ذلك إعطاء عناية خاصة لتحسين إعداد أعضاء هيئة التدريس ، والمناهج الدراسية ، ومضامين الكتب الجامعية والمحاضرات وغيرها من المواد التعليمية بما فيها التكنولوجيات التعليمية الجديدة بغية تنشئة الشباب في الجامعات كمواطنين يقظين مسؤولين ومنفتحين على ثقافات الآخرين، بحيث يقدرّون الحرية حق قدرها، ويحترمون كرامة الإنسان والفروق بين البشر، وأن يكونوا قادرين على درء النزاعات أو على حلها بوسائل غير عنيفة (اليونسكو، إعلان مبادئ التسامح، ١٩٩٥)

والعنف والتطرف حقيقة واقعة يلمس تأثيرها في مجتمعاتنا المعاصرة بكثرة، ولأن العنف والتطرف بأشكاله المختلفة لم ينشأ جزافاً، بل له أسبابه ودواعيه الموضوعية، كما أن له مخاطر تؤثر سلباً على الفرد والجماعة وعلى بنية المجتمع بعمومه وأهدافه التنموية؛ لذا فإن معرفة أسباب التطرف وجذوره وعلاقته بالنواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والفكرية والأمنية تسهم في تحديد نوع العلاج المناسب والتعامل معه كظاهرة تفرض نفسها في المجتمع المعاصر تعد غاية في ذاتها من أسمى الغايات (الرواشدة ، ٢٠١٥ : ٨٤).

ويُعد شباب الجامعات الثروة الحقيقية للمجتمعات، وتعد المهمة الأساسية للجامعة، تكوين جيل منتم لتراثه، ومتمكن من مواجهة التحديات والتطورات العالمية على الصعيدين المحلي والعالمي ، وخلق بيئة مواتية للناس ، لتوسيع خياراتهم، وأن يتمتعوا بحق الوصول إلى المعرفة، ليتمكنوا من العيش بسلام ووثاق في مجتمعهم الجامعي والمحلي والوطني والعالمي.ولا تتحقق هذه الخيارات الأساسية في غياب قيم التسامح والتعايش والسلام الاجتماعي.

ولما كانت الجامعة من المؤسسات التربوية والتعليمية المنوط بها إعداد النشء وصياغة الشخصية صياغة سليمة وجب عليها التركيز على هذا المبادئ السامية.

والمجتمع الجامعي يمتاز بأنه مجتمع متنوع يحوي نسبة عالية من الشباب في فئة العمر (١٨-٢٥)، وهذه الفئة تعيش مرحلة أزمات متنوعة شخصية ونفسية وتكيفية واجتماعية. كما تحوي الجامعة كذلك شريحة كبيرة من ذوي الخبرة والمهنية العالية تتمثل في (أعضاء هيئة التدريس)، وهم أصحاب ثقافة متنوعة وراقية. وفي الجامعة مجتمع متحرك ومتجدد (طلبة جدد وخريجون)، ومستويات ثقافية متنوعة. هذا التنوع في المجتمع الجامعي هو أحد أهم مقومات الجامعة وقوتها العلمية، والمؤسسية، والمجتمعية. فالجامعة نظام اجتماعي مفتوح وتفاعلي مع البيئة المحيطة به.

لذا فحاجة الشباب الجامعي لفهم قيم التسامح واكتسابها ومعرفة كيفية العمل الجماعي في مناخ متسامح على وجه الخصوص كبيرة ؛ لتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية، وهم أيضاً بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يفكرون، وكيف يصغون للآخر، وكيف يتواصلون ويوصلون أفكارهم بفعالية، وأن يفهموا مبادئ التسامح وتطوير مهارات حياتية لمستقبلهم (Cartasev, 2006).

ويقع على الجامعة مسؤولية تعزيز قيم التسامح والتصدي لظاهرة التطرف والعنف لدى الطلاب، من خلال الإدارة والأهداف والمناهج والأساتذ الجامعي والبيئة التعليمية وغيرها من الجوانب التي تشكل هيكل الجامعة ، فمن جراء التغيرات الاجتماعية والثقافية التي يمر بها المجتمع أصبح من الضرورة بمكان أن تتحمل الجامعات دوراً مهماً في تعزيز قيم التسامح والتصدي للتطرف لدى الطلاب الجامعيين، ومن ثم ينعكس ذلك على حمايتهم ووقايتهم من الوقوع في كل ما يجانب التسامح من إفراط أو تفريط في جميع مناحي حياتهم.

ونظراً لأهمية تلك المسؤولية يرى (الطلاء، ١٤٢٣: ٩٠) أن تحصين طلاب الجامعات فكرياً وحمايتهم عملياً في المجتمعات عموماً يكمن في تربيتهم تربية صحيحة، وتلك مسؤولية الجامعات ؛ لذا يناط بالجامعات مسؤولية نشر الفكر المتسامح المعتدل بين الطلاب، ومن ثم الإسهام في تماسك المجتمع والمحافظة عليه مما قد يعرض له في حالة غياب التسامح من زعزعة لاستقراره وخلل كبير في الأمن بمفهومه الشامل.

من خلال العرض السابق يتضح أهمية دراسة هذه الظاهرة لدى طلاب الجامعات في محاولة لتحديد واجب الجامعات في تعزيز قيم التسامح واللاعنف والتصدي لظاهرة التطرف لدى طلاب الجامعات ولهذا قام الباحث بإعداد هذه الدراسة لتحديد ما يجب على الجامعات عمله لتعزيز قيم التسامح لدى الطلاب الجامعيين وذلك من خلال تحليل واقع الجامعات العربية.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما واجب الجامعات في تعزيز قيم التسامح واللاعنف لدى طلاب الجامعات ؟ ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية.

- أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما قيم التسامح الواجب على الجامعات تعزيزها لدى طلابها؟
- ٢- ماهو التطرف ، أسبابه ، النظريات المفسرة له؟
- ٣- ما واجب الجامعات لتعزيز قيم التسامح واللاعنف والتصدي لظاهرة التطرف؟

- أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد:

- ١- قيم التسامح واللاعنف الواجب على الجامعات تعزيزها لدى طلابها.
- ٢- التطرف ، أسبابه ، النظريات المفسرة له.
- ٣- واجب الجامعات لتعزيز قيم التسامح واللاعنف والتصدي لظاهرة التطرف لدى طلابها.

- أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من خلال:

- الأهمية النظرية :

- أهمية الموضوع المطروح لكون التطرف والعنف ظاهرة مرضية تسود فئة الشباب في المجتمعين العربي والعالمي، تهدد أمنه واستقرار أفرادهِ وجماعاتهِ إذا ما ترك العنان لمثل تلك الأفكار بالانتشار والرواج خاصة عند الشباب.

- الدراسة تركز على شريحة اجتماعية واسعة، وتشكل الغالبية من سكان العالم العربي والعالمي وتمتاز بصفات قد لا تتوفر في بقية الشرائح الأخرى كالطاقة والحيوية والنشاط والطموح والرغبة القوية بالتغيير والتجديد وسط سلسلة من الأزمات العميقة، والتحوللات الكبيرة التي يشهدها العالم.
- آثار ظاهرة التطرف والعنف على فكر الشباب واتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم من شتى نواحي الحياة.

- الأهمية العملية:

- تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية المجال الذي تتناوله في تعزيز قيم التسامح واللاعنف والتصدي لظاهرة التطرف لدى طلاب الجامعات وتكمن أهمية الدراسة في التالي:
- أهمية مرحلة الجامعة في إعداد الشباب الذين سيصيرون قادة في المستقبل .
- أنها تتناول جانباً أساسياً من جوانب الحياة لطلاب الجامعات .
- ما أكدته المؤتمرات السابقة والدراسات في مجال تعزيز قيم التسامح واللاعنف والتصدي لظاهرة التطرف لدى طلاب الجامعات لكونهم أكثر عرضة للمشكلات السلوكية في سن الشباب.
- بيان أهمية التسامح كسمة أساسية في بناء شخصية الفرد وأثرها الإيجابي في المجتمع.
- وتفيد نتائج الدراسة كلاً من:
- أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لتعزيز أدائهم في تعزيز قيم التسامح واللاعنف والتصدي لظاهرة التطرف.
- إدارات الجامعات لتعزيز أدائهم في تعزيز قيم التسامح واللاعنف والتصدي لظاهرة التطرف.
- الطلاب أنفسهم للاهتمام بهذا المفهوم في بناء شخصيتهم المميزة.
- الدعاة والمصلحين والمهتمين بإصلاح واقع الشباب في المجتمع.
- القائمين على التعليم العالي والجامعات في تطوير خطط التعليم العالي لتنمية أدوار الجامعات في ظل تحديات القرن الحادي والعشرين.

- حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- واجب الجامعات في تعزيز قيم التسامح واللاعنف لدى طلابها.
- واجب الجامعات في التصدي لظاهرة التطرف لدى طلابها .

- مصطلحات الدراسة :

١ - الجامعات :

تعرف بأنها "المؤسسات التي تضم كل منها ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية ، وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس أو الليسانس تسمى الدرجة الجامعية الأولى ، وللجامعة أن تقدم برامج للدراسات العليا تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه .

٢ - القيم :

القيم : جمع قيمة، وهي ما يكون به الشيء ذا ثمن أو فائدة ، ويقول المثل العربي : قيمة كل إمرئ بما يحسنه ، كما تشير القيمة إلى الخصلة الحميدة والخلّة الشريفة التي تحض الإنسان على الاتصاف بها كحرصه على اقتناء الأشياء ذات القيمة الثمينة والاحتفاظ بها ، والقيمة ثمن الشئ الذي يقوم مقامه.والشيء القيم الذي له قيمة عظيمة مبالغة، وأصله قويم أي مستقيماً (بن بيه ، ٢٠٠٨)، وعرفها (أبو دف، ١٩٩٧ : ٤) بأنها "تنظيمات معقدة لأحكام عقلية وانفعالية معمة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني سواء كان هذا التفضيل الناشئ عن هذه التقديرات متفاوتة صريحاً أو ضمناً ، وأنه من الممكن أن نتصور هذه التقديرات على أساس أنها امتداد يبدأ بالتقبل ويمر بالتوقف وينتهي بالرفض. وعرفها (طهطاوى، ١٩٩٦ : ٤٣) بأنها "مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل والعمليات التي يؤمن بها الناس ، ويتفوقون عليها فيما بينهم ، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية " ، وعرفها (العوضي، ٢٠٠٥ : ٨) بأنها " معيار للسلوك يمارسه الفرد للاختيار بين بدائل فى مواقف تتطلب قراراً والقيام بسلوك معين، ويستخدمها لشرح أسباب القيام باختيار معين " ، وتعرف القيم إجرائياً بأنها "مجموعة صفات أو معايير أو أحكام مضبوطة بضوابط الشريعة توجه السلوك الإنساني في شتى مناحي الحياة بما يحقق الغاية العظمى من الوجود الإنساني في هذا الكون".

٢ - التسامح :

عرفته (منظمة اليونسكو، ١٩٩٥) بأنه " يعنى الاحترام والقبول والتقدير للتنوع الثرى لثقافات عالمنا ولأشكال التعبير ، وللصفات الإنسانية لدينا ويتعزز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح والاتصال وحرية الفكر والضمير والمعتقد". وأنه "الوئام فى سياق الاختلاف ، وهو ليس واجباً أخلاقياً فحسب ، وإنما هو واجب سياسى وقانونى أيضاً". والتسامح هو " الفضيلة التى تيسر قيام ثقافة السلام محل ثقافة الحرب" . وعرفه (صافى، ٢٠٠٧: ٣) بأنه " فن العيش المشترك وتأمين التعايش فى إطار التباين". والتسامح يعنى " الاعتراف بتعددية المواقف الإنسانية وتنوع الآراء والقناعات والأفعال " وهو الاعتراف بأن تأكيد الذات يقتضى الاعتراف بالآخر "وعرفه (محموظ) بأنه " الخيار السليم الذى ينبغى أن يتم التعامل به ، ولكنه لا يعنى بأى حال من الأحوال التنازل عن المعتقد أو الخضوع لمبدأ المساومة والتنازل وإنما يعنى القبول بالآخر والتعامل معه على أساس العدالة والمساواة ، بصرف النظر عن أفكاره وقناعاته الأخرى" (محموظ، ٢٠٠٤ : ٨) ويعرف التسامح إجرائياً بأنه " السلوك المعبر عن امتثال الطلاب فى الجامعات لمنظومة من القيم الإنسانية والأخلاقية والدينية والاجتماعية والسياسة والعلمية ، كسلامة الصدر والصفح والإخاء وقبول الآخر وأدب الحوار والانفتاح ، وغيرها من القيم التى تشيع المحبة والأمن والسلم فى المجتمع" .

٥ - تعريف التطرف:

أ -التطرف لغة :

يعرف التطرف فى اللغة بأنه" مجاوزة حد الاعتدال أو عدم التوسط (ابن منظور، ١٤١٩: ٢٦٦/٧) "وعرفه (الجراد، ٢٠٠٠: ١١) بأنه" الوقوف فى الطرف بعيداً عن الوسط" (القرضاوي، ٢٠٠١ : ١١٦)، ويربط البعض بين التطرف والغلو لكونه مشتقاً من وجود دلالة لغوية وردت فى القرآن الكريم فى الآية القائلة :﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ﴾ (القرآن الكريم ،سورة المائدة :الآية ٧٧) ، لذا فالتطرف دينياً هو الغلو، بمعنى مجاوزة الحد وإتيان حد الشيء بإطلاق، ويبقى التطرف أعم من الغلو (المربع، ٢٠٠٩ : ٩٨).

ب - التطرف اصطلاحاً:

هو الغلو في عقيدة أو فكر أو مذهب أو غيره، مما يختص به دين أو جماعة أو حزب (الصاوي، ١٩٩٣: ٨)، ويعطي القاموس الفلسفي للتطرف تعريفاً مختصراً هو "اندفاع غير متوازن إلى التحمس المطلق لفكر واحد يصبح معه صاحبه أحادي الشعور وفي حالة اضطراب نفسي يفقده حاسة التمييز بين الحسن والأحسن، والسيئ والأسوأ) (الجراد، ٢٠٠٠ : ١١) . والتطرف في اللسان العربي مشتق من (الطَرْف) أي "الناحية" أو "منتهى كل شيء" وكلمة تطرف "تستدعي للخطر" أتى الطرف "وجاوز حد الاعتدال ولم يتوسط." وهو يطلق أيضاً على أي حركة أو اتجاه يشدد بثبات على التمسك الحرفي بمجموعة قيم ومبادئ أساسية".

١- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة " ما قيم التسامح الواجب على الجامعات تعزيزها لدى طلابها؟

١- معنى التسامح واللاعنف في اللغة

٤- معنى التسامح اصطلاحاً

٣- أنواع التسامح

٤- أهمية التسامح للفرد والمجتمع

٥- مجالات قيم التسامح في التعليم الجامعي

٦- مؤشرات التسامح في المجتمع الجامعي

٧- أشكال عدم التسامح في البيئة الجامعية

٢- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو " ماهو التطرف - أسبابه . النظريات المفسره له"؟

بدأ الاهتمام العالمي بظاهرة التطرف سواء على مستوى الدول أو الباحثين أو العاملين في المجال السلوكي الاجتماعي والسياسي والتربوي أو على مستوى المؤسسات الحكومية والمنظمات غير الحكومية في التزايد في الآونة الأخيرة ، وذلك نتيجة تطور الوعي النفسي والاجتماعي بأهمية مرحلة الشباب ، وضرورة توفير المناخ النفسي والتربوي المناسب لنموهم جسدياً واجتماعياً نمواً سليماً ، لما تمتاز به هذه المرحلة من أثر واضح على مستقبل المجتمع، إضافة لنشوء كثير من المؤسسات والمنظمات التي تدافع عن حقوق

الإنسان، كالأمم المتحدة وصياغة اتفاقات عالمية تهتم بحقوق الإنسان عامة وبعض الفئات خاصة كالأطفال والشباب والمرأة، وضرورة الحماية من جميع أشكال الإساءة والاستغلال والعنف التي تتعرض له هذه الفئات في زمن السلم والحرب فشاع استخدام مفهوم التطرف في العصر الحديث بشكل غير مسبوق، والسبب ارتباطه بمفاهيم يصعب الحديث عنه أو فصلها أو دون التطرق إليها كالتعصب والتشدد والغلو والطائفية والعنف والإرهاب وغيره، حيث يعد التطرف المغذي الرئيس لكل تلك الظواهر (الرواشدة ، ٢٠١٥/٣٦: ٨٦) وقد تضمنت الاجابة عن السؤال الثاني تناول العناصر التالية:

١- معنى التطرف

أ- التطرف في اللغة

ب- التطرف اصطلاحاً

٢- مجالات التطرف

٣- أسباب التطرف لدى طلاب الجامعات

٤- الاتجاهات النظرية المفسرة للتطرف

٣- للاجابة عن السؤال الثالث " ما واجب الجامعات لتعزيز قيم التسامح واللاعنف والتصدي لظاهرة التطرف لدى طلابها؟

لا يمكن للمجتمعات أن تحارب الإرهاب والتطرف وتواجهه بمنأى عن التعليم والتعلم فلا بد ونحن نحارب الإرهاب والتطرف ونواجههما أن تكون من خلال العملية التعليمية في جميع مراحل التعليم وخاصة الجامعات لأنها ترتبط بمرحلة الشباب.

وتؤكد الأدبيات الحديثة في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع على الأهمية القصوى للتعليم الجامعي في مواجهة الإرهاب والتطرف ، ولكي يقوم التعليم بدوره في مواجهة الإرهاب والتطرف من أجل بناء مواطن صالح قادر على بناء المجتمع المتقدم والحديث. وفي ضوء المراجعة المستمرة لهذه الأدبيات ورؤيتنا، نرى أنه لكي يتمكن العملية التعليمية في الجامعات من القيام بهذا الدور يجب وضع رؤية شاملة تتضمن جميع عناصر المنظومة التعليمية في الجامعات من حيث الرؤية الواضحة، وإعداد عضو هيئة التدريس الجيد ، والمناهج الجيدة ، وتوفير بيئة التعلم الفاعلة، وإعداد منظومة تقييم شاملة وفاعلة، بالإضافة إلى توفير وإتاحة التعليم عالي الجودة للجميع وفيما لي يتم تناول عناصر المنظومة.

- ١- تطوير دور الإدارة الجامعية في تعزيز قيم التسامح واللاعنف لدى الطلاب
- ٢- تبني الجامعات رؤية واضحة متطورة لتعزيز قيم التسامح واللاعنف لدى الطلاب
- ٣- تطوير المناهج الجامعية وإضافة منهج للتسامح وتفعيل دورها لتعزيز قيم التسامح واللاعنف
- ٤- تطوير أدوار وقدرات أعضاء هيئة التدريس لتعزيز التسامح واللاعنف لدى الطلاب في الجامعات
- ٥- تطوير بيئة التعليم والتعلم لتعزيز التسامح واللاعنف لدى الطلاب في الجامعات
- ٦- تطوير طرق التدريس والتعليم والتعلم لتعزيز التسامح واللاعنف لدى الطلاب في الجامعات:
- ٧- توفير وتنوع مصادر التعلم لتعزيز التسامح واللاعنف لدى الطلاب في الجامعات:
- ٨- تطوير دور إدارات رعاية الشباب ومجالس اتحاد الطلاب بالجامعات لتطوير الأنشطة الطلابية لتعزيز قيم التسامح واللاعنف لدى الطلاب
- ٩- تطوير نظام التقويم في الجامعات
- ١٠- إتاحة التعليم عالي الجودة للجميع

المراجع

- الأصفهاني، الراغب (١٤٣٣) : مفردات ألفاظ القرآن، تحقيق صفوان عدنان داودي، دمشق: دار القلم
- الآغا ، رياض والآغا، نهضة ١٩٩٧ التربية ومشكلات المجتمع الفلسطيني المعاصر ، ط١ ، مطابع شركة البحر والهيئة الخيرية ، غزة ، فلسطين
- البداينة، ذياب والقطامين، أحمد (٢٠٠٦) :القيم الجامعية السائدة لدى جيلين في المجتمع الأردني، الجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، م٢١، ع٤١ص ص ١٧١-٢٠١.
- البطش، محمد، وجبريل ، موسى (١٩٩١): التغير في التقضيلات القيمية عند الأفراد الأردنيين بتقدمهم في العمر .أبحاث البرموك، (٧)٢، ٤٥-٨١
- التوجيهي، عبد العزيز بن عثمان (٢٠٠٧): التسامح والتعايش فى المنظور الإسلامى. للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -إيسيسكو. متوفرة عل <http://adbyat.org> : 2483=sid&article=file&News=name?php.modules/com
- الجابرى ، نعمة، نبيل(٢٠٠٨):التسامح فى السلام. متوافر عل: www.alshira.org.zionline 030/news/
- الجحني، علي بن فايز (١٤٢٨):الانحراف الفكري ومسؤولية المجتمع، حولية كلية المعلمين بأبها، جامعة الملك خالد، عدد ١٢ .
- الجراد، سفير أحمد، (٢٠٠٠): ظاهرة التطرف الديني في المجتمع الإسلامي المعاصر مفهومها أسبابها آثارها علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيروت الإسلامية، بيروت.
- الحري، علي(٢٠١١ م): اتجاهات الشباب السعودي نحو ظاهرة التطرف الفكري: دراسة اجتماعية على عينة من طلبة جامعة القصيم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الحسين، أسماء بنت عبد العزيز (١٤٢٥ هـ): أسباب الإرهاب والعنف والتطرف، بحث علمي مقدم لمؤتمر موقف الإسلام في الإرهاب، الرياض: جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية.
- الخميسي ، السيد سلامة (١٩٩٣): " تربية التسامح الفكري - صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف ، سلسلة أبحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، العدد السادس والعشرون ، السنة العاشرة ، مارس ١٩٩٣م ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة ، الأسكندرية.
- الدجاني، أحمد (٢٠٠٤): مفهوم التطرف: قراءة في شروط الوسطية والاعتدال، مجلة التقريب ، عدد ٣٦ ، السنة ١٤٢٤ هـ.

- الرازي محمد بن أبي بكر (٢٠٠٠): مختار الصحاح ، ط ١ ، ١٤٢١ - ٢٠٠٠ - دار الحديث ، القاهرة
- الدوري، عدنان، (١٩٩١): الانحراف الاجتماعي: دراسة في النظريات والمشكلات، الكويت: ذات السلاسل. http://www.muradzuriekat.com/security_sciences06.html
- الرواشدة علاء زهير (٢٠١٥): التطرف الأيديولوجي من وجهة نظر الشباب الأردني دراسة سوسيولوجية للمظاهر والعوامل
- الزمزي ، محسن (٢٠٠٧): " التسامح في القرآن الكريم " ، شبكة الحوار نت الإعلامية ، منتدى الحوار الإسلامي ٢٠٠٧/١/٩ م ، التسامح في القرآن الجزء الأول <http://www.alhiwar.net> .
- الزيان ، رمضان وآخرون (٢٠٠٣): " محاضرات في الثقافة الإسلامية " ، منشورات جامعة الأقصى ، مطبعة دار المنارة ، غزة ، فلسطين
- السرحان، حمود (١٩٩٤): الصراع القيمي لدى الشباب العربي: دراسة حالة الأردن .عمان: وزارة الثقافة
- الطلاع، رضوان بن طاهر (١٤٢٠) : نحو أمن فكري إسامي، الرياض: مطابع العصر . ٨٩
- الصاوي، صلاح، (١٩٩٣): التطرف الديني الرأي الآخر، القاهرة: الآفاق الدولية للإعلام.
- العاجز ، فؤاد ٢٠٠٦ الميسر في التربية المقارنة ط ٣ ، مطبعة مقداد ، غزة ، فلسطين.
- العاجز ، فؤاد (٢٠٠٦): "دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها " ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد رقم (١٥) ، العدد الأول ، ص ص ٣٧١-٤١٠ ، يناير ٢٠٠٧ م ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.
- العوضي ، رأفت (٢٠٠٥): " أنماط القيم السائدة لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر وعلاقتها بالأنماط القيادية لديهم " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.
- العيد، سليمان(١٤٢١ هـ): وقاية الأولاد من الانحراف من منظور إسلامي، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد ١٤ ، العدد ٢٨ ، (.نقلًا عن مراد زريقات على موقع: http://www.muradzuriekat.com/security_sciences06.html .
- الفرحان، اسحاق (١٩٩٩) القيم والتربية في عالم متغير من منظور اسلامي، بحث مقدم في مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير .اربد :جامعة اليرموك.
- الفوز، على (٢٠٠٧): حقوق الإنسان وثقافة التسامح. متوافر على: المحادين، حسين ،(٢٠٠٢): قيم العمل: دراسة سوسيولوجية جيلية في المجتمع الأردني". عمان: منشورات وزارة الثقافة الأردنية.

- القرضاوي، يوسف (٢٠٠١) : الصحة الإسلامية بين الجمود والتطرف، دار الشروق، القاهرة.
- القطب أحمد ، سمير عبد الحميد (٢٠٠٦): " الجامعة وتعميق قيم الانتماء في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين " ، دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة ، العدد (٦٠) يناير ٢٠٠٦م ، مصر.
- الكندي ، يعقوب بن إسحاق (١٩٨٦): " الفلسفة الأولى " ، تحقيق: أحمد الأهواني ، مؤسسة دار الكتاب الحديث ط ٢ ، ١٩٨٦ ، بيروت.
- المرعب، منير أحمد(٢٠٠٩): ظاهرة التطرف الفكري والتربوي عند طلاب كليات التربية للبنين في مدينة حائل. المظاهر والأسباب والحلول المقترحة «دراسة ميدانية» مجلة القراءة والمعرفة. عدد ١٩ .
- الهجهوج، سعد بن ذعار ، (٢٠١٥) : مسؤولية الأستاذ الجامعي في تعزيز منهج الوسطية لدى الطلاب الجامعيين جامعة المجمعة نموذجا.
- اليوسف، عبد الله ،(٢٠٠٩) : الأسباب الاجتماعية لبروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف <http://www.assakina.com>.
- اليونسكو، اعلان مبادئ التسامح (١٩٩٥): مكتبة حقوق النسان، جامعة منيسوتا.متوافر عل:
<http://www1.umn.edu/humanrts/education/tolerance/arab/html>
- إبراهيم أنيس وآخرون (١٩٧٢): المعجم الوسيط، الطبعة ٢، الجزء ١ العامة للمعجمات وإحياء التراث، القاهرة
- ابن عاشور ، محمد الطاهر ١٩٨٤ أصول النظام الإجتماعي في الإسلام ، ط ٢ ، الشركة القومية للنشر والتوزيع ، تونس.
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٤١٩): لسان العرب، ط ٣، ج ٢، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو دف ، محمود (١٩٩٧): " بعض الممارسات التربوية المستنبطة من خلال السنة النبوية " ، مؤتمر العلوم التربوية بين الأصالة و المعاصرة المنعقد في الفترة من ١٧-٢٠ نوفمبر ١٩٩٧م بكلية التربية و الفنون ، جامعة اليرموك ، عمان.
- أبو زيد، وصفي عاشور (١٤٣١ هـ) معالم الوسطية في الوقاية من العنف والتطرف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، سلسلة قضايا اجتماعية وإسلامية، العدد ٣٤.
- أبو حميدان وسواقد، يوسف وساري (٢٠٠٨): الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة، مجلة دمشق للعلوم التربوية، مجلة ٢٤ ، عدد ١، دمشق: جامعة دمشق

- أرشيد، إبراهيم إرشيد (٢٠٠٧) : دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية في تنمية سمات الشخصية العربية لدى الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن: الجامعة الأردنية
- بدوى عبدالرحمن (١٩٨٤): الموسوعة الفلسفية ، ط ١ ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر .
- بن بيه ، عبد الله (٢٠٠٧): " القيم المشتركة " ، مجلة الإسلام اليوم ، عدد إبريل ٢٠٠٧م ، مؤسسة الإسلام اليوم ، الرياض.
- بني سلامة، محمد والخطابية، يوسف ضامن، (٢٠١٠) : مستقبل جماعات الإسلام السياسي ومواقف الدول العظمى منها، أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد ٢٧ ، العدد ١. عمان الأردن.
- بني فياض، يحيى، (٢٠٠٨): ظاهرة التطرف الفكري ومظاهرها لدى طلبة الجامعة الأردنية وعلاقتها بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والأكاديمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- بهاء الدين ، حسين (١٩٩٣): "التعليم الجامعي و العالي - نظرة إلى المستقبل ، مجلة العلوم التربوية ، المجلد الأول - العدد الأول ١٩٩٣م ، القاهرة.
- بيومي، محمد أحمد، (٢٠٠٤): ظاهرة التطرف: الأسباب والعلاج، الإسكندرية: دارالمعرفة الجامعية.
- تويج ، نبيل توفيق ١٩٩٨ التعليم الجامعي بين الأداء والتقييم ، كلية الهندسة ، شبين الكوم ، جامعة المنوفية ، مصر
- خليفة ، عبد اللطيف وشحاتة ، عبد المنعم (١٩٩٢): " تصور الطلاب لخصائص الأستاذ الجامعي في العملية التربوية " ، بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس ص ص ٣٢٨-٣٤٠ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
- درياشي ، هدى (٢٠٠٤): " دور الجامعات الفلسطينية بغزة في تنمية النسق القيمي لدى الطلبة " ، أطروحة دكتوراه منشورة ، برنامج الدراسات العليا المشترك - كلية التربية بجامعة عين شمس ، القاهرة ، وكلية التربية بجامعة الأقصى ، غزة ، فلسطين.
- راشد، على (٢٠٠٣) : المعلم العصري وأدواره، دار الفكر العربي.
- رشوان، حسين عبد الحميد، (٢٠٠٢): التطرف والإرهاب من منظور علم الاجتماع. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- صافي ، يوسف (٢٠٠٧): " حملة تعزيز ثقافة التسامح " ، مركز هدف حقوق الإنسان ، ندوة حول مناصرة حقوق الشباب الفلسطيني ، ١١ نوفمبر ٢٠٠٧م ، جامعة القدس المفتوحة ، غزة ، فلسطين.

- صقر، عطية عبدالحليم (١٤٣٠ هـ): دور الشائعات المغرضة في إنكفاء النقد الاجتماعي غير المسؤول وأثر ذلك على تجذير منابع فكر التطرف والإرهاب، بحث علمي مقدم لمؤتمر الإرهاب بين التطرف الفكري وفكر التطرف، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية، المحور الثالث.

- صن، امارتيا (٢٠٠٦-٢٠٠٨): الهوية والعنف: وهم المصير الحتمي. ترجمة سحر توفيق، عالم المعرفة العدد ٣٥٢. الكويت.

- طهطاوى سيد (١٩٩٦): القيم التربوية في القصص القرآني، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة
- عبد الجواد، مختار (٢٠٠٢): " تطوير رعاية الطلاب في الجامعات المصرية في ضوء تحديات الإنفتاح الثقافي في عصر المعلومات "، من بحوث مؤتمر (الجامعة و قضايا المجتمع العربي في عصر المعلومات) المؤتمر السنوي العاشر المنعقد في الفترة من ٢٦-٢٧ يناير ٢٠٠٢م، دار الفكر العربي، القاهرة.

- عبدالفتاح، يوسف (١٩٩٤ م): بعض الخصائص المدركة والمأمولة لشخصية الأستاذ الجامعي، مجلة علم النفس، عدد ٣١، مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

- عيدان، عقيل (٢٠٠٥): التسامح الديني في الإسلام. شبكة النبأ العلوماتى الفرخان، اسحاق (١٩٩٩): القيم والتربية فى عالم متغير من منظور اسلامي، بحث: اريد: جامعة الريموك.

- محفوظ، محمد (٢٠٠٤): " التسامح وجذور اللاتسامح - معنى التسامح وآفاق السلم الأهلي "، مجموعة دراسات فلسفة الدين، مجلة قضايا إسلامية معاصرة، العدد المزدوج (٢٨-٢٩) للعام ٢٠٠٤م، بغداد و بيروت

- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "اليونسكو" (١٩٩٦) UNESCO: " رسالة اليونسكو "، آذار/مارس/١٩٩٦م، ص٣٤.

- نصرالله، منذر، (١٩٩٩): تقرير النشاطات التربوية في مؤسسات التعليم العالي، وزارة التعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين.

- هيلز، جون، ولونمران جوليان، وبياشو دافيد (٢٠٠٢/٢٠٠٧): الاستبعاد الاجتماعي: محاولة للفهم. ترجمة محمد الجوهري. عامل العرفة العدد ٣٤٤، الكويت

Cartasev, S. I (2006). One World :Teaching Tolerance ,Communication and Conflict Management .New York ,NY ,International ,Debate Education Association

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر في ضوء أسلوب حلقات الجودة

إعداد

د. راضي عدلي كامل
مدرس أصول التربية
كلية التربية - جامعة أسوان

المجلة التربوية. العدد الثالث والخمسون. يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

هدفت الدراسة إلى تعرف ماهية تقويم الأداء المؤسسي وأهم أهدافه ، ومعايير ومؤشرات تقويم الأداء المؤسسي. مع ضرورة تعرف دواعي ومبررات تقويم أداء كليات التربية بصعيد مصر ، وتعرف حلقات الجودة وأهدافها ومراحل إنشاء وتكوين حلقات الجودة والأساليب المستخدمة من قبل فريق حلقات الجودة في حل مشكلات كليات التربية، ووضع تصور لتفعيل دور فريق حلقات الجودة المقترح في تقويم الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر. وتم أخذ ثلاث كليات من كليات التربية بصعيد مصر، واستخدم المنهج الوصفي في تحقيق أهداف الدراسة، مع استخدام عدة أدوات وأساليب منها استطلاع رأي يعتمد على العصف الذهني موجه إلى أفراد عينة الدراسة حول ما تواجهه كليتهم من مشكلات، واستبانة للوقوف على واقع أداء كليات التربية بمحافظات صعيد مصر وما تواجهه من مشكلات، وبعض الأساليب المستخدمة من قبل حلقات الجودة في حل المشكلات، وتم تطبيق تلك الأدوات على عينة من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة إضافة إلى بعض من أعضاء فريق الجودة بكل كلية ، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (١٧٠) فردًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها ، ما يلي:

- ✚ هناك اهتمام متوسط بعملية الارتباط بين الأنشطة ومهمة الكلية وأهدافها.
- ✚ بعض الكليات تهتم بدرجة متوسطة بتوفير الاحتياجات التدريبية للعاملين بصفة دورية.
- ✚ هناك بعض الاهتمام من قبل إدارة الكلية بتلبية احتياجات الطلاب ورغباتهم والجهات المعنية الأخرى.
- ✚ الافتقار لوجود وحدة لإدارة الأزمات والكوارث.
- ✚ قلة إلمام أعضاء هيئة التدريس بفلسفة نظام الإرشاد الأكاديمي.
- ✚ نقص دافعية أعضاء هيئة التدريس وفاعليتهم للقيام بإجراء بحوث علمية.
- ✚ قلة دافع الطالب للدراسة واتجاهاته نحو بيئة الدراسة.
- ✚ امتلاك بعض الكليات القدرة على زيادة إمكاناتها ومواردها بالمشاركة مع مؤسسات أخرى مثل وزارة التربية والتعليم.
- ✚ عدم ملائمة المبنى التعليمي بالنسبة لعدد الطلاب.

✚ هناك فجوة في دور الوحدات ذات الطابع الخاص في معاونة الجامعة للقيام برسالتها سواء في مجال تعليم الطلاب أو تدريبهم في مجال البحوث. وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، وتوضيح أبرز المشكلات التي تعاني منها كليات التربية بصعيد مصر، قدمت الدراسة في جزئها الأخير تصوراً لأدوار فريق حلقات الجودة المقترح في إيجاد حلول لتلك المشكلات ومحاولة تحسين أداء تلك الكليات.

Abstract

Evaluation of the Institutional Performance of the Faculties of Education in Upper Egypt Governorates in light of the Quality Circles Style

By

Dr. Rady Adly Kamel

Lecturer of Foundations of Education

Faculty of Education - Aswan University

The present study aimed at investigating the nature of the institutional performance evaluation, its main objectives, and the criteria and indicators of evaluating the institutional performance. Also, the present study is an attempt to identify the reasons and justifications of evaluating the performance of the Faculties of Education in Upper Egypt, to study the quality circles including its objectives and stages, the methods used by the quality circles team to solve the Faculties of Education problems, and to develop a vision to activate the role of the suggested quality circles team in evaluating the institutional performance of the Faculties of Education in Upper Egypt. The study was applied in three Faculties of Education in Upper Egypt, and used the descriptive approach to achieve its objectives. The researcher used a number of tools and methods, including a brainstorming based questionnaire, presented to the study participants, which explored the problems faced by their faculties, and a questionnaire to identify the reality of the Faculties of Education performance in the Upper Egypt governorates exploring the problems they face and some methods used by quality circles team in solving problems. Tools of the present study were applied to a sample of faculty members and their assistants in addition to some of the members of the quality team in each faculty (n=170). The findings of the study can be summarized as follows:

- There is an intermediate interest in integrating the activities and the faculty's mission and objectives.

- Many faculties are interested in providing the training needs of employees on a regular basis.
- There is some interest from the faculty administration to meet the needs of students and their wishes and other institutions.
- There is an urgent need to establish crisis and disaster management units.
- Faculty members need to know the philosophy of the academic guidance system.
- Lack of faculty members' motivation and effectiveness in carrying out scientific research.
- Lack of students' motivation to study and their negative attitudes towards the study environment.
- Many faculties have the ability to increase their potential and resources in partnership with other institutions such as the Ministry of Education.
- The educational structure and buildings are not suitable for the number of students.
- There is a gap in the special nature units' role in helping the university to carry out its mission both in the field of student education and training.

In light of the findings of the present study, and the clarification of the most important problems facing the faculties of education in Upper Egypt, the study, in the last part, presented a perception to help the quality circles team in finding solutions to those problems and try to improve the performance of these faculties.

مقدمة الدراسة:

تقوم الجامعات كمؤسسة تعليمية تربوية على أهداف واضحة تتمثل في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وللتأكد من تحقيق هذه الأهداف يقتضي الأمر أن تقف هذه الجامعات بكلياتها وقات تقويمية منتظمة ومستمرة لأدائها المؤسسي لمعرفة مؤشرات تحقيق هذه الأهداف، وتخطط لتحسين أدائها ورفع مستوى كفاءة خريجها.

ودراسة الأداء المؤسسي من الموضوعات الجديدة نسبياً وخاصة في مجال الاقتصاد البيئي، ونظرًا لأن تلك المؤسسات تحتاج إلى التغيير والتطوير المستمر عبر الزمن، فقد أصبح بعد التقويم والقياس - أمام الباحثين - يمثل تحديًا وفقًا لتقنيات المراقبة والقياس لاختبار السبب وتأثير العلاقات ^(١).

وتقع كليات التربية على رأس المؤسسات التربوية التي تتأثر بما يحيط بها في المجتمع، فهي أداة هذا المجتمع التي تساهم في إعداد كافة القيادات الفنية والمهنية والفكرية في مجال التربية والتعليم وتقوم بأدوار كثيرة تجاه المجتمع ومؤسساته، حيث تقوم بتخريج المعلمين وتمييزهم مهنيًا، وإجراء البحوث التي تعالج قضايا ومشكلات ذلك المجتمع.

كما تعد كليات التربية من أهم المؤسسات التربوية في التعليم الجامعي، حيث يقع عليها عبء تعليمي واجتماعي، فترتبط بتكوين المعلم الذي هو بدوره أساس تكوين المجتمع، لذلك فإن تحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع يعتمد على قدرة النظام التربوي بتلك المؤسسة على تحقيق أهدافه، كما أن النظام التربوي والتعليمي في هذه المؤسسة قادر على تأصيل المعارف والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ومن ثم فإن تلك الكليات تعد من أكثر البيئات التي تتطلب أساليب لتفعيل أدوارها ^(٢).

ولما كانت كليات التربية مؤسسات تعليمية تعنى بإعداد المعلم، وذلك وفقًا للمعايير التي حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية والتي تضمن قيام هذه الكليات بمسئولياتها في إعداد المعلم وإكسابه المعارف والمهارات والاتجاهات

(*) تشير إلى ترتيب المرجع في قائمة الهوامش والتعليقات.

الهامة للقيام بالتدريس في منظومة التعليم الجامعي وقبل الجامعي^(٣)، فإن تحقيق ذلك يحتاج إلى تقويم الأداء المؤسسي لتلك الكليات. والذي بدوره يعكس مدى استجابة أداء المؤسسة بفعالية لظروف ومتغيرات البيئة الخارجية والداخلية، وكذلك لتوقعات الأطراف ذات العلاقة.

كما أن تقويم وقياس الأداء مطلب أساسي لنجاح المؤسسة في تطبيق المداخل الحديثة في إدارة الأداء؛ وذلك لأن الغاية من تقويم وقياس الأداء هو تحسين أداء المؤسسة للوقوف على أدلة تظهر حالات التحسين والتقدم وتوثيقها ودراستها، وأيضًا يعتبر قياس الأداء ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف في الكيان المؤسسي^(٤).

ويتطلب تقويم الأداء المؤسسي الناجح أن يكون هناك إطار مفاهيمي عام ومشترك يصف ويقوم الأداء؛ هذا الإطار ينبغي أن يتضمن عناصر لضمان الجودة، والإدارة الإستراتيجية والنهج المتوازن. كما يقتضي أن يكون هذا الإطار مرئيًا، ويهدف ليس فقط موازنة نظم ضمان الجودة. وإنما أيضًا وفقًا لنموذج معين محدد سلفًا^(٥).

وقد هدفت دراسة طارق عبد الرحمن محمد السيد: ٢٠١٦م^(٦)، للبحث في التوصل إلى إطار مقترح لتطوير الأداء المؤسسي للجامعات المصرية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. وتناول هذا البحث نماذج ومداخل حديثة للتمييز في الأداء من خلال عرض وتقديم هذه النماذج والمداخل ومبادئها الأساسية ومتطلبات تطبيقها ومقاييسها وخطوات تطبيق هذه النماذج. وتعود أهمية هذا البحث إلى محاولة رصد مختلف المداخل التقليدية والمعاصرة في تقييم الأداء المؤسسي وذلك بهدف الاستفادة منها في وضع إطار مقترح لتطوير الأداء المؤسسي للجامعات المصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ولمواكبة التطور العلمي، ولمواجهة المشكلات التي تعوق كليات التربية عن تحقيق أهدافها المرجوة، كان لابد من البحث عن وسائل مرنة تواجه تلك المشكلات وتحقق هذه الأهداف وتقوم أداء تلك المؤسسات وتطوره، ومن بين تلك الوسائل هو أسلوب حلقات الجودة، والذي يعد أفضل الأدوات التي تمكن من تنفيذ الإدارة القائمة على المشاركة^(٧).

وأكدت بعض الدراسات مدى تأثير فريق حلقات الجودة على الأداء التنظيمي، كدراسة: Courtney T. Garrett, STEPHEN LIFRAK&else,2010 والتي هدفت إلى قياس الفروق قبل وبعد تدخل فريق حلقات الجودة (المتغير التابع) ومتغيرات الأداء التنظيمي

القائمة المستقلة، وطريق اختبار الارتباطات بين الاعتماد على الذات القائم على التنظيم والأداء قبل وبعد التدخل . وقد توصلت إلى وجود تحسن في الأداء والاعتماد على الذات القائم على التنظيم نتيجة تدخل فريق حلقات الجودة^(٨).

إن حلقات الجودة من الوسائل والأساليب التي أثبتت نجاحًا كبيرًا في تحقيق الجودة على المدى الطويل حيث أن مجلة الممارسات السرية ببريطانيا أجرت دراسة استقصائية على ٢٦ دولة أوروبية تستخدم حلقات الجودة ، أظهرت أهمية تلك الحلقات في العمل على تحسين مستوى أداء المؤسسة ككل وتطويرها المستمر، وجعل بيئة العمل أكثر جاذبية ومهياة للعاملين بما يشعرهم بأن عملهم له قيمة حقيقية^(٩).

كما أن حلقات الجودة تساعد في تنمية الموارد البشرية؛ وتعزز روح العمل الجماعي والتعاون وتحقيق التغيير والتطوير لأدائهم^(١٠).

وقد توصلت بعض الدراسات إلى ضرورة التنفيذ الفعال لحلقات الجودة في المؤسسات التعليمية. ففي دراسة حالة لتطبيق حلقات الجودة في المؤسسات التعليمية، تضمنت ٥٢ مشكلة تتعلق بعملية التدريس والتعلم والمباني... وأكدت النتائج أن التطبيق الفعال لحلقات الجودة في المؤسسة التعليمية له مردوده الإيجابي في تنمية وتحسين الأداء بتلك المؤسسة^(١١).

وتعتبر حلقات الجودة من الأدوات الهامة لإحداث التغيير في المؤسسات التربوية. فهي تعتبر وسيلة من وسائل ضمان الجودة والسعي الجاد لتحقيقها، وقد يتخطى دورها إلى كونها تمثل نزعة من العمل المؤسسي الذي يضمن الفهم العميق لمتطلبات التغيير والمشاركة في صناعة القرار والالتزام بتنفيذه وتحقيق روح الفريق في الأداء والمراجعة الشاملة والتقييم المستمر للمؤسسة التربوية.

مشكلة الدراسة

لقد أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي وتحسين مستواه ورفع كفايته والتحكم في كلفته وحسن استثمارها، من القضايا الرئيسية المثارة في الوقت الحاضر استجابة لتحديات التغيير السريع في أوجه الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتدفق سيل المعرفة في مختلف

المجالات كنتيجة للتقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية. وقضية تطوير التعليم الجامعي ليست قضية كم بقدر ما هي قضية جوهر التعليم ومضمونه ومحتواه وطرائقه وكفائته.

كما أن الجودة في التعليم العالي لا يمكن أن تكون ذات صلة بمنتج واحد ملموس. وهناك قضية أخرى هي أن الجودة في التعليم العالي هي تراكمية وتتأثر بما سبق، وهذا يعني أنها تشير إلى الإنجازات والممارسات السابقة من خلال الاعتماد على البيانات الإحصائية التي تصف الأداء في الماضي (١٢).

وعلى مدى العقدين الماضيين، أصبحت مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم تحت ضغط لإثبات فعالية الأداء؛ ففي بعض الدراسات تم بحث أهمية تقييم الأداء المؤسسي. وأبرزت تلك الدراسات أوجه القصور وخاصة في مفهوم الجودة كأساس للتقييم المقارن للأداء المؤسسي. وأوصت هذه الدراسة ضرورة وضع منهجية لتحديد المفاهيم التي قد توفر قاعدة أكثر صلابة من الجودة لمثل هذه المقارنات (١٣).

وذكرت: خديجة عبد الله يسلم، إيمان أحمد خضر: ٢٠١٠م أن المؤسسات التربوية والتعليمية تواجه في وقتنا الراهن تحديات كبرى تتمثل في ضرورة تحسين الأداء كمطلب أساسي من أجل التنمية المستدامة، مما دعا القوى السياسية والاجتماعية في كثير من الدول لتبني السياسات الرامية إلى هذا التطوير توافقا مع متطلبات الجودة، وساهم ذلك في وضع الخطط والإستراتيجيات التي تدعم توفير فرص التعلم لجميع المواطنين بل والحرص على تقديم تلك الفرص بمستوى متميز من التطوير والجودة (١٤) ، هذا فضلاً على أن أداء المؤسسة ووحداتها يرتبط ارتباطاً مباشراً بالإستراتيجية المقترحة... والعلاقة بين الأهداف الإستراتيجية وأفاق التعليم العالي والنتائج المرغوبة للجامعة من منظور الطلاب. تلك هي نتائج العمليات الداخلية، التي يجب أن تتوافق مع التمويل في عملية وضع الميزانية، ومع قدرات الطلاب التي تعد بدورها محركات الأداء لتحقيق الأهداف المحددة (١٥).

كما نأمل أن نأخذ بالتنمية الرئيسية في التعليم الجامعي في جميع أنحاء العالم على مدى العقدين الماضيين مع تقييم الأداء المؤسسي شغل بال الكثيرين من جهة. ومن جهة أخرى تزايد الضغط المجتمعي على مؤسسات التعليم الجامعي في تقويم الأداء على أساس مفهوم الجودة (١٦).

ومن ثم فقد أصبحت جودة التعليم هي كلمة السر؛ بل حجر الزاوية لأي نظام تعليمي عالي التقنية. وقد أخذ الباحثون في اعتبارهم حلقات الجودة ونهج العمل الجماعي للحفاظ على جودة التعليم العالي وتحسينه وفقاً للموارد المتاحة ولرفع المؤسسة إلى أعلى مستوى تنافسي (١٧).

ومن جهة أخرى لم تقتصر الدعوة لتجويد كليات التربية على افتتاح الاختصاصات التي تحتاجها التنمية التربوية وسوق العمل التربوي بل امتدت إلى تجويدها تجويداً شاملاً يتناول جميع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وبدأت الجهود في هذا المجال واستمرت في عدد من الكليات، وقطعت شوطاً في نشر ثقافة الجودة وإجراء دراسات في مجالها، وتحقيق الجودة في بعض المدخلات، لكنها لم تصل بعد إلى غايتها في تحقيق الجودة الشاملة، كما أنها لا تزال في أول الطريق في العدد الأكبر من كليات التربية العربية (١٨).

هذا، ومن خلال عمل الباحث بكلية التربية، ومعايشته لما تؤديه من أداء ولما يدور بها من مشكلات، لاحظ الباحث افتقارها لتقويم فعلي لأدائها.

ويأتي أسلوب حلقات الجودة من خلال فريقه أداة فعالة في الوصول إلى حلول ومقترحات لتحسين جوانب العمل المختلفة وتحسين أداء المؤسسة، وتتكون كل حلقة من مجموعة من الأفراد يجتمعون بصورة دورية لمعالجة مشكلات مؤسساتهم ويسعون إلى تطويرها والنهوض بها والسعي للوصول بها إلى أعلى مراتب الجودة والإتقان.

ومن ثم فتكمن مشكلة الدراسة الحالية في أن كليات التربية بحاجة إلى نظام تقويم أداء شامل ومتكامل يمكن أن يقيس التميز في أدائها خلال السنوات الماضية. إذ يتمركز واقع تقويم الأداء حول تقرير كفاءة الأداء، ولعل كثيراً من معلوماته تفتقد مصداقيتها في الحكم بموضوعية على الواقع، وذلك لعدم اشتغالها على مؤشرات تقويم مرنة وعلمية محكمة، وعلى أساليب تقويم علمية يمكن الثقة في صدق نتائجها وصحتها.

تساؤلات الدراسة:

- وتحاول الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما دور حلقات الجودة في تقويم الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر؟
- ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية، هي كالتالي:
١. ما الإطار الفكري العام للأداء المؤسسي؟ وما معايير تقويمه؟
 ٢. ما الأسس الفكرية والفلسفية لحلقات الجودة في مجال المؤسسات التعليمية؟
 ٣. ما الوضع الحالي لأداء كليات التربية بصعيد مصر؟
 ٤. ما دور فريق حلقات الجودة المقترح في تقويم الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر؟

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- تعرف الأداء المؤسسي (المفهوم - الفلسفة - المعايير والمؤشرات).
 - تعرف ماهية تقويم الأداء المؤسسي وأهم أهدافه والمبررات الداعية له. مع ضرورة تعرف دواعي ومبررات تقويم أداء كليات التربية بصعيد مصر.
 - دراسة وتحليل نظام تقويم أداء كليات التربية بصعيد مصر المطبق حالياً وتحديد نقاط قوتها وضعفها وبيان مدى ملاءمته لحاجة الكليات.
 - الوقوف على أهمية بناء فريق حلقة الجودة المقترح و إسهامه في تحسين أداء كليات التربية بصعيد مصر وعملياته.
 - تشخيص المتطلبات الأساسية لبناء فريق حلقة الجودة والأساليب التي تستخدمها حلقات الجودة من أجل حل المشكلات في المؤسسات التعليمية.
 - الوقوف على التأثير الذي يحدثه فريق حلقات الجودة المقترح على إستراتيجية كليات التربية بصعيد مصر.
 - الوقوف على أهم المعوقات والمشكلات التي تحول دون قيام فريق حلقات الجودة المقترح بدوره في تقويم أداء المؤسسات التعليمية.
 - الوقوف على العلاقة بين بناء فريق حلقات الجودة المقترح وتحسين جودة أداء كليات التربية قيد الدراسة.

وضع تصور لدور فريق حلقات الجودة المقترح في تقويم الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من:

- أهمية دور كليات التربية كمؤسسات تربوية وتعليمية وما تقدمه للطلاب والمستفيدين وللمجتمع ككل.
- أهمية الدور الذي يلعبه نظام تقويم الأداء الحالي وهل يوفر معلومات وافية ودقيقة تعكس الأداء ومدى تحقق الأهداف التي تفيد فريق حلقات الجودة.
- أهمية الدراسة التقييمية الحالية إلى أنها تحاول أن تسلط الضوء على ملامح فلسفة تقويم الأداء في كليات التربية بصعيد مصر ، وفي ضوء تلك الملامح الفلسفية يتم الكشف عن نقاط القوة والضعف في أداء تلك الكليات؛ ومن ثم تقديم بعض التحسينات والتعزيزات التي يمكن أن تسهم في تحسين فاعلية وكفاءة عمليتي التعليم والتعلم.
- تطوير نظام التقويم الحالي وفقاً لمنظور أداء فريق حلقات الجودة.
- حتمية تطوير الأداء أصبح مطلباً حيويًا لجميع المؤسسات بسبب التغيرات العديدة والمتلاحقة التي أصابت بيئة العديد من تلك المؤسسات.

مصطلحات الدراسة

الأداء المؤسسي: لا يعني فقط الأداء الفردي لأعضاء الوحدات التنظيمية للمؤسسة على مختلف مستوياتها، ولا يعني فقط أداء الوحدات التنظيمية للمؤسسة، ولا يقتصر فقط على العلاقات التفاعلية المتبادلة بين المؤسسة وبيئتها المحيطة ، وإنما الأداء المؤسسي هو محصلة لأداء الأفراد والوحدات التنظيمية ولتأثير البيئة عليهما^(١٩).

يعرف تقويم الأداء المؤسسي بأنه : "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المؤسسة، والنقاط التي تحتاج إلى تطوير في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء"^(٢٠).

حلقات الجودة :هي عبارة عن مجموعات صغيرة من العاملين، تم تدريبهم على تقنيات حل المشكلات، ويقومون باختيار قضايا جودة الخدمة داخل محيطهم في العمل ثم يصلون إلى حلول، وعادة ينفذون حلولهم^(٢١).

وحلقات الجودة هي مجموعة صغيرة من الناس يقومون بعمل مماثل ، جنبًا إلى جنب مع المشرفين عليهم بطريقة تطوعية لمدة ساعة في الأسبوع لدراسة وحل المشاكل المتعلقة بالعمل التي تؤثر عليهم^(٢٢).

وهي عبارة عن مجموعة من أربعة إلى عشرة متطوعين يعملون مع مشرف أو رئيس عمل مرة أسبوعيًا لمدة ساعة بقيادة المشرف لتحديد المشاكل المتصلة بعملهم وتحليلها وحلها^(٢٣).

وإجراءيًا فحلقات الجودة تعني مجموعة من الأفراد تضم أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والإداريين تجتمع في مجموعات عمل دورية وبطريقة تطوعية لمناقشة المشكلات التي تواجه الكلية ومحاولة حلها بحثًا عن التحسينات المناسبة والسعي إلى تطوير كليتهم والنهوض بها والوصول إلى أعلى مراتب الجودة والإتقان لأداء الكلية.

منهج الدراسة

تقتضى طبيعة الدراسة استخدام المنهج الوصفي في تعرف ماهية تقويم الأداء المؤسسي للمؤسسات التعليمية بصفة عامة وكليات التربية بصعيد مصر بصفة خاصة والمبررات الداعية له وأهم أهدافه، وكذلك تحديد مجالات ومؤشرات الأداء المؤسسي وأهم استخداماتها، مع تعرف حلقات الجودة وأهدافها ومراحل إنشاء وتكوين حلقات الجودة وأساليب المستخدمة من قبل فريق حلقات الجودة في حل مشكلات كليات التربية ، ودور حلقات الجودة في تقويم وتطوير الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر .

أدوات الدراسة وأساليب التقويم المستخدمة بالدراسة:

تضمنت الدراسة عدة أدوات وأساليب:

أ - استطلاع رأي يعتمد على العصف الذهني موجه إلى أفراد عينة الدراسة حول ما تواجهه كليتهم من مشكلات مرتبطة :

✚ المشكلات المرتبطة بفلسفة كلية التربية وأهدافها.

- ✚ المشكلات المرتبطة بإدارة الكلية.
 - ✚ المشكلات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية.
 - ✚ المشكلات المرتبطة بالنشاط العلمي.
 - ✚ المشكلات المرتبطة بالبرامج الدراسية والطلاب والخريجين.
 - ✚ المشكلات المرتبطة بالموارد البشرية والمالية بالكلية.
 - ✚ المشكلات المرتبطة بالمباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة بالكلية.
 - ✚ المشكلات المرتبطة بالوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.
- ب- استبانة من إعداد الباحث للوقوف على واقع أداء كليات التربية بمحافظات صعيد مصر وما تواجهه من مشكلات.
- ت- بعض الأساليب المستخدمة من قبل حلقات الجودة في حل المشاكل، ومنها:
- ✓ أسلوب العصف الذهني.
 - ✓ جمع وتحليل البيانات.
 - ✓ مخطط باريتو.
 - ✓ مخطط السبب والأثر.

حدود الدراسة:

- تجرى هذه الدراسة في إطار مجموعة من الحدود التالية:
- تم اختيار كليات التربية بأسوان وقتنا وسوهاج، مجالاً للتطبيق، ويرجع هذا الاختيار إلى مجموعة من الأسباب، منها:
- أن كلية التربية بأسوان من الكليات القديمة بالنسبة لتاريخ إنشائها حيث عمل الباحث ومقر إقامته.
 - توجيه الأنظار إلى كليات التربية بصعيد مصر وهي ليست أقل من كليات التربية على مستوى الجمهورية.
 - توجيه أنظار الباحثين إلى محاولة تقديم أبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة والتي تساعد في المساهمة بوصول تلك الكليات إلى الاعتماد.

- رغبة الباحث واهتمامه بهذا المجال وذلك لمساعدة تلك الكليات في تطوير أدائها من خلال حل المشكلات التي تواجهها بأسلوب غير تقليدي في الإدارة.
- تلك الكليات لم تأخذ الاعتماد إلى الآن، لذا تعد هذه الدراسة هي خطوة للأمام لمراجعة أداء كل كلية ومحاولة تحسين جودتها ومواجهة مشكلاتها.

خطة السير في الدراسة:

للإجابة عن تساؤل الدراسة الرئيسي والتساؤلات الفرعية اتبع الباحث ما يلي:
قدم الباحث في الجزء الأول من الدراسة: إطاراً نظرياً عن الأداء المؤسسي ، وفي الجزء الثاني من الدراسة تم تقديم إطار نظري عن الأسس الفكرية والفلسفية لحلقات الجودة ، والجزء الثالث يتناول كليات التربية بمحافظات صعيد مصر وأهم المشاكل التي تعوق تلك الكليات من القيام بالأدوار المنوط بها.

وجاء الجزء الرابع ليتناول الدراسة الميدانية التي تم من خلالها تطبيق استبانة بغية تعرف دراسة وتحليل نظام تقويم أداء كليات التربية المطبق حالياً وتحديد نقاط قوتها وضعفها وبيان مدى ملاءمته لحاجة الكليات. مع تقديم تصور لدور فريق حلقات الجودة المقترح في تقويم وتطوير الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر.

الإطار النظري:

سوف يعرض الباحث الإطار النظري في صورة أربعة مباحث هي كالتالي:
المبحث الأول: الأداء المؤسسي (المفهوم - الفلسفة - الأهمية - الأهداف - المعوقات والصعوبات - المعايير والمؤشرات)
المبحث الثاني: الأسس الفكرية والفلسفية لحلقات الجودة في مجال المؤسسات التعليمية.
المبحث الثالث: أداء كليات التربية وما تواجهه من مشكلات.
المبحث الرابع: تصور لدور فريق حلقات الجودة المقترح في تقويم وتطوير الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر.
وفيما يلي عرض مفصل لهذه المباحث الأربعة:
المبحث الأول: الأداء المؤسسي (المفهوم - الفلسفة - الأهمية - الأهداف - المعوقات والصعوبات - المعايير والمؤشرات)

إن المتتبع التاريخي للأداء والاهتمام به وتطوير مؤشرات قياس له، عملية قديمة قدم الحضارة الإنسانية والرقى في معالم هذه الحضارة. كما أن الشواهد كانت تشير إلى أن البابليين والفراعنة وقدامى الصينيين كانوا يهتمون بتقدير غلة الدونم الواحد من الحاصلات الزراعية، وذلك فق اعتبارات نوعية التربة وتوفر المياه وحماس الفلاحين وخبرتهم في العمل والإنجاز. ولقد انطلقوا من حسابات بسيطة بالمعايير الحالية ولكنها مفيدة في تقدير الأشياء ومتابعة الإنجاز وتحقيق الأهداف (٢٤).

إن التطور الحاصل في الأداء وإدارته جاء على مراحل متعاقبة، سواء في العالم الصناعي كمنظمات أعمال أو منظمات دولة، أو في باقي الدول الأخرى. والملاحظ أن هذا التطور تركّز في المجال التطبيقي على المؤشرات المالية أولاً وفق اعتبارات تأثرها بالأوضاع والظروف الاجتماعية والإنسانية.

وفي إطار الممارسات الحكومية - في الولايات المتحدة أولاً ثم في الدول الأوروبية - حاولت الإدارة الحكومية أن تثبت الإجراءات والآليات المؤدية إلى تكوين الموازنات الحكومية من خلال ممارسات محاسبية يغلب عليها طابع ربط الأنشطة الحكومية بتكاليف تلك الأنشطة. وكانت هذه الرؤية أكثر وضوحاً في حينها لترشيد الإنفاق الحكومي وجعله أكثر منفعة وأرقى من ناحية الأداء. وتوالت بعد ذلك المحاولات وتراكمت المعارف في هذا المجال توطئها فكرة تطوير أداء العمل، بحيث ترتبط الأنشطة والعمليات وكذلك المخرجات بالتكاليف الخاصة بها، ، كما إن البدايات الأولى للأداء تمحورت حول مجموعة من الاتجاهات أهمها: الاتجاه الاجتماعي والسياسي الاتجاه الفكري التطوري، اتجاه الأساليب الفنية والتطبيقات ... (٢٥).

ويعتبر الأداء المؤسسي من أهم العوامل التي تهتم كافة الأطراف المرتبطة بالمؤسسة (المساهمين، المديرين، العاملين، أجهزة الدولة المختلفة) . فالأداء المؤسسي الناجح يعود بالفائدة على جميع الأطراف ذات المصلحة .

كما أن الأداء المؤسسي هو التغيير للأفضل من خلال أدوات السياسة العامة أو عن طريق تسهيل قدرة الجامعات (٢٦). ومنذ منتصف القرن العشرين كثر عدد المنظمات وتعقدت أعمالها ووظائفها وازداد عدد العاملين فيها، وتطورت حاجاتهم وطموحاتهم، وقامت ثورات علمية وتكنولوجية هائلة، واستقلت الدول النامية وسعت إلى إحداث تنمية شاملة في

مجتمعاتها، وظهرت فيها محاولات وحركات للتطوير والتجديد أطلق عليها أسماء مختلفة مثل الإصلاح الإداري، أو التنمية الإدارية (٢٧).

ومفهوم الأداء المؤسسي - والذي يشير إلى المنظومة المتكاملة لنتائج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية- يقوم على أبعاد ثلاثة هي: أداء الأفراد في ضوء وحداتهم التنظيمية المتخصصة، وأداء الوحدات التنظيمية في إطار السياسات العامة للمؤسسة، وأداء المؤسسة في إطار البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (٢٨).

ويمكن استعراض محددات الفلسفة التي يقوم عليها الأداء المؤسسي فيما يلي : (٢٩)
إن الاهتمام بأداء وحدات دون أخرى داخل المؤسسة دون إدراك نقاط التواصل مع بقية الوحدات يفصل المؤسسة عن المثالية ويقودها إلى التشتت والتطاحن والهدم.

إن كل مستوى من مستويات الأداء في المؤسسة (فرداً كان أو وحدة) هو جزء من كل، وهذا الكل جزء من كل آخر في مستوى أعلى منه، وهذا يعني أن تدرج مستويات الأداء يفيد في مجمله الأداء المؤسسي الشامل.

لا يعتبر التفوق في الأداء الجزئي لوحدة أو موضوع يركز على المؤسسة دون غيرها تفوقاً على المستوى البعيد، إنما هو تفوق مؤقت سرعان ما تنتهي آثاره أمام السلبيات التي ستظهر لاحقاً لذا فإن إدراك طبيعة كلية الإدارة للأداء المؤسسي هو تصاعد لتكامل الأفكار والسياسات للوصول إلى المثالية التكاملية.

إن النظرة التكاملية للأداء لا تعني عدم الاختلاف بل تعني إدراك أوجه الاختلاف مع الأجزاء بمعنى أن التحدي لا يكون بين الأداء الفردي وأداء الوحدات التنظيمية، بل بين الخطأ والصواب وصولاً إلى التناغم الإداري الذي يؤدي إلى جماعية الأداء ومثالية الإبداع.

وتأتي عملية قياس الأداء بهدف تحسينها مستقبلاً وتصحيح الانحرافات كوسيلة مهمة لقياس فعالية الأداء أو محاولة لتحليل الموظفين بكل ما يتعلق بهم من متغيرات وصفات نفسية أو بدنية أو مهارات فنية أو فكرية أو سلوكية، وذلك بهدف تحديد نقاط الضعف أو القوة والعمل على مواجهتها وذلك لضمان فعاليتها وتطورها واستمرارها (٣٠).

وتقويم الأداء هو عملية تهدف إلى تدعيم الإيجابيات ومناطق القوة في الأداء الحالي /الفعلي، والتغلب على السلبيات ومناطق الضعف في الأداء الحالي /الفعلي. وبالتالي يعتبر تقويم الأداء إحدى وسائل تطوير وتحسين الأداء لدى العاملين بالمؤسسة (٣١).

وموضوع تقويم الأداء المؤسسي أصبح اليوم حديث الساعة، سواء كان ذلك في نطاق المؤسسة أو على صعيد الدولة أو حتى على الصعيد الإقليمي. فالتطور التقني ومحدودية الموارد وزيادة المنافسة أصبحت كلها تفرض على المؤسسات حسن استخدام المواد واستغلال الفرص المتاحة والطاقات الموجودة سواء كانت الموارد بشرية أم مادية، وهذا لا يتم بدون وجود نظام فعال لتقييم أداء المؤسسات.

ويعتبر تقويم الأداء المؤسسي من العمليات الإدارية التي يحتاج إليها العاملون في التنظيمات الإدارية الخاصة والحكومية، فهي جزء من العمل الإداري يهدف إلى معرفة كيفية تنفيذ النشاطات المختلفة وكيفية تحقيقها للأهداف المرسومة. وبذلك فإن عملية تقويم الأداء يجب أن تتضمن الأبعاد التالية: مدى الفاعلية، مدى الكفاءة، إمكانية التطوير (٣٢). وفي دراسة أجريت على مؤسسات التعليم العالي في هونغ كونغ تم من خلالها بحث نوعية تقويم الأداء في مجال التعليم العالي. وصنفت أبعاد الأداء إلى تسعة أبعاد هي: (الكفاءة، الإنتاجية، الجودة، والاستعداد للتكيف، وإدارة المعلومات والاتصالات، النمو، والتخطيط وتحديد الهدف، تنمية الموارد البشرية، ومراقبة الاستقرار)، التي تنشأ في إطار القيم التنافسية أو نموذج الفعالية التنظيمية (٣٣).

أي أن تقويم الأداء المؤسسي هو منظومة متكاملة لنتائج أعمال المؤسسة في ضوء تفاعلها مع عناصر البيئة الداخلية (الضعف والقوة) و الخارجية (الفرص والتهديدات)، كما أنه هو قدرة المؤسسة على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة بهدف تقديم خدمة تحقيقاً لرغبة المستفيدين.

وإذا كانت الفلسفة الرئيسة وراء تقويم الأداء المؤسسي تستهدف قياس النتائج المحققة من تنفيذ أعمال المؤسسة، ومقارنة هذه النتائج بالأهداف المخطط لها من قبل، وذلك للتأكد من كفاءة التنفيذ، والوقوف على الصعوبات التي تواجهه، والتوصية بكيفية العمل على إزالتها تفادياً للأخطاء مستقبلاً، وإذا كانت تلك الفلسفة تستهدف أيضاً تحديد المسؤوليات عما تم تنفيذه - فرداً أو إدارة داخلية أو عوامل خارجية- وما نتج عن هذا التنفيذ من انحرافات، فإن قياس الأداء المؤسسي على ضوء هذه الفلسفة يمثل إحدى حلقات السلسلة التي تتكون منها العملية الإدارية في المجتمع.

ويمكن توضيح تلك الأبعاد الثلاثة للأداء المؤسسي في الشكل التالي:

شكل (١) أبعاد الأداء المؤسسي



ويمثل ذلك إحدى مراحل هذه العملية التي يتأثر بها من ناحية ويؤثر فيها من الناحية الأخرى وصولاً إلى محاولة الارتفاع بمستوى الخدمات التي تقدمها ، وما تقدمه المؤسسة للمجتمع، وتقديم الخدمة للمجتمع بأقل ما يمكن من تكاليف وأعلى كفاية ممكنة، وتحديد المشكلات الإدارية التي تتواجد في قطاع الخدمة، والتي تؤدي إلى انخفاض الأداء داخل المؤسسة، ووضع المقترحات التي من شأنها أن تؤدي إلى الارتفاع بمستوى الأداء. وتحديد مجموعة من المؤشرات والمعايير يمكن الحكم بها على كفاءة الأداء داخل المؤسسة، والوصول إلى أسباب عدم كفاءة الأداء، والعمل على إزالتها بأسلوب علمي سليم. إضافة إلى الوقوف على الأهمية النسبية لكل مؤشر من مؤشرات قياس الأداء والظروف التي يمكن استخدامه فيها، نظراً لاختلاف نوعيات الأداء داخل المؤسسة.

وفي ضوء ما سبق يمثل تقويم الأداء المؤسسي مجموعة من الجوانب الرئيسية التالية:

- تقويم الأداء المؤسسي عملية هادفة لتعرف مدى تحقيق المؤسسة لأهدافها المقررة والخطط الموضوعية.
- أنها عملية مستمرة تهدف إلى استخلاص النتائج التي يتعين إتباعها لتصحيح الانحرافات وتحسين الأداء خلال الفترات الزمنية.

- أن هذه العملية تساعد في وضع أهداف جديدة وتعديل الخطط القائمة لتخدم أفضل مستوى من الإنجاز الممكن.

أهمية تقويم الأداء

يتزايد الاهتمام في الوقت الحاضر بمدى فاعلية وكفاءة المؤسسات التعليمية في تأدية مهامها وتحقيق رسالتها وأهدافها التي أنشأت من أجلها؛ الأمر الذي يقتضى التركيز على إدارة موارد تلك المؤسسات بصورة تضمن لها الوصول إلى أهدافها وتكفل لها الاستمرارية والتطور، فالتطور التقني، والمتطلبات الجديدة لمجتمع المعرفة، كلها دوافع تفرض على المؤسسات التعليمية إتباع أفضل النظريات التي تتوافق والمؤسسة التعليمية في مجال اقتصاديات التعليم من أجل استخدام أمثل للموارد واستغلال أفضل للفرص المتاحة والطاقات الموجودة سواء أكانت الموارد بشرية ، أم مالية، أم مادية، وهذا لا يتم بدون نظام فعال لتقويم أداء المؤسسات (٣٤).

كما تتمثل أهمية تقويم الأداء في الآتي: (٣٥) إن تقويم الأداء يؤدي إلى زيادة فاعلية نظام الاتصالات الداخلية بين العاملين والاتصالات الخارجية بين المؤسسة وعملاءها.

✚ إن تقويم الأداء يشجع على التوجيه بشكل بناء نحو حل المشاكل حيث إن التقويم يوفر بيانات حقيقية يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات سليمة حول أنشطة وعمليات المؤسسة.

✚ تساعد عملية تقويم الأداء على تحديد الركائز التي تعتمد عليها عمليات الرقابة والضبط والتخطيط.

أهمية تقويم الأداء المؤسسي :

- يعتبر موضوع الأداء المؤسسي من الموضوعات الرئيسية التي استحوذت اهتمام الباحثين والدارسين والمهتمين بإدارة المؤسسات العامة والخاصة للأسباب التالية: (٣٦)
- ❖ تقوم عملية تقويم الأداء المؤسسي على معايير ومؤشرات تستطيع الإدارة استخدامها لقياس أنشطتها الأساسية على مستويات المؤسسة كافة.
- ❖ المساعدة في تخطيط الموارد البشرية.

- ❖ المساعدة في تحسين مستوى الأداء الفعلي/الحالي.
- ❖ تعتبر عملية التقويم الأداء المؤسسي أحد الوسائل الأساسية التي تزود متخذي القرار لأي مؤسسة بالمعلومات والبيانات الأساسية المتعلقة بكيفية أداء الأعمال والنشاطات التي يؤديها العاملين.
- ❖ يزايد الاهتمام بموضوع التقويم الأداء المؤسسي في دول العالم الثالث لمحدودية مواردها وقلة إمكانياتها.

أي أن تقويم الأداء أهم الركائز التي تبنى عليها عملية المراقبة؛ يفيد بصورة مباشرة في تشخيص المشكلات وحلها ومعرفة مواطن القوة والضعف في المؤسسة؛ ويعتبر من أهم دعائم رسم السياسات العامة سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى الدولة؛ واختبار مدى تحقيق المؤسسة للأهداف الموضوعة باستخدام البيانات المالية والإحصائية؛ ومعرفة مدى سلامة السياسات والإستراتيجيات خلال السنة المالية.

أهداف تقويم الأداء المؤسسي :

- إن عملية تقويم الأداء المؤسسي تهدف إلى تحقيق الفوائد التالية: (٣٧)
- ✓ الارتفاع بمستوى الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمجتمع، من خلال الحد من الإسراف وتقديم الخدمة بأقل تكلفة وأعلى كفاءة وفعالية.
 - ✓ تحديد المشكلات الإدارية سواء التي تواجه الوحدات التنظيمية منفردة أو مجتمعة أم التي تواجه الأفراد، والتي من شأنها الحد من كفاءة الأداء، الأمر الذي يفيد في وضع مقترحات لتفعيل الأداء المؤسسي وتطويره.
 - ✓ الوقوف على الأهمية النسبية لكل مؤشر من مؤشرات قياس الأداء والظروف التي تحكم استخدامه فيها نظرا لاختلاف نوعيات الأداء داخل المؤسسة.
 - ✓ تنمية وتطوير المنظمات الإدارية، كما تعتبر عملية تقويم الأداء المؤسسي أساس التقدم في الوظيفة وتنمية الإبداع وتشجيع الابتكار، وتقديم معلومات مهمة لتحقيق الأهداف.
 - ✓ تساعد على التخطيط المستقبلي للتنظيمات الإدارية، حيث تساعد المؤسسة على رؤية المستقبل ووضع الخطط ومواجهة التحديات وإتباع سياسات أكثر فاعلية وواقعية.

✓ التأكد من حسن سير العمل وتطويره طبقاً للأهداف المرسومة للمنظمة.

✓ المساهمة في تطوير أداء المؤسسة.

وتقويم الأداء يساعد في تنشيط الأجهزة الرقابية على أداء عملها عن طريق المعلومات التي يقدمها تقويم الأداء فيكون بمقدورها التحقق من قيام المؤسسة بنشاطها بكفاءة عالية وانجازها لأهدافها المرسومة كما هو مطلوب حيث تقدم تقارير الأداء أفضل المعلومات التي يمكن أن تستخدم في متابعة وتطوير المتطلبات الإدارية والاقتصادية والمالية، ومساعدة المسؤولين في اتخاذ القرارات في تقديم مؤشرات رئيسة للأداء، وتشخيص المشكلات وحلها ومعرفة مواطن القوة والضعف.

كما أن على المستوى المؤسسي يعد نظام المعلومات الإدارية من النقاط الهامة المساهمة في التحسين المستمر والتي بدورها تنتج مجموعة من الأدلة لمراجعة جودة والإجراءات التصحيحية والمساءلة^(٣٨).

معوقات وصعوبات تقويم الأداء المؤسسي:

إن ظهور التقويم قد أثار عددًا من المشاكل والصعوبات المتعلقة بالأساليب والأهداف المعتمدة، ونتائج التقويم. ومعلوم أن التقويم ليس أداة محايدة، إنما يكون متداخلًا ضمن إستراتيجية محددة، ومن أجل تقويم موضوعي، يحتاج المرء إلى إجراء اتصالات سببية واضحة بين الأحداث، والبحث عن معلومات أكثر اتساقًا^(٣٩). وهناك مجموعة من المعوقات التي تواجه عملية تقويم الأداء المؤسسي، هي كالتالي: ^(٤٠)

✚ الصعوبة في تحديد المفاهيم التي يحتاجها تقويم الأداء المؤسسي للوصول إلى نموذج يستند إلى إطار نظري ويستخدم كنموذج متكامل وواضح وعلى درجة من الدقة والموضوعية وقد تكون الصعوبة هنا بسبب اختلاف البيئات التنظيمية وطبيعة أهدافها.

✚ الصعوبة في تحديد المتغيرات المرغوب قياسها والصعوبة في تحديد العلاقات بين هذه المتغيرات.

✚ الصعوبة في تحديد بداية عمليات تشخيص ودراسة وتحليل الإنجاز بهدف تقويمه.

➤ هناك صعوبة في تطوير معايير كمية لقياس المخرجات الكمية أو تطوير معايير نوعية لقياس أداء المؤسسة في المخرجات النوعية، إذ تعتبر عملية تطوير معايير ملائمة تعتبر في غاية الصعوبة.

➤ النقص في الكوادر البشرية المدربة للقيام بقياس الأداء وتقويمه، حيث تتطلب هذه العملية درجة عالية من الخبرات والكفاءات والمهارات اللازمة.

كما ترجع صعوبة تقويم أداء أية منظمة إلى الصعوبات التي لها علاقة بطبيعة العمل في تلك المؤسسة، وأهم المشاكل والصعوبات:

➤ مفهوم جودة الخدمة هو مفهوم مجرد يصعب تعريفه أو إخضاعه للقياس، وذلك انطلاقاً من عدم دقة نتائج التقويم والقياس الذي يعتمد على المعايير غير الكمية^(٤١).

➤ تعدد وتعارض الأهداف والأولويات يضيف صعوبة في قياس الأداء، وذلك لعدم إمكانية تحديد الوزن الذي يعطى لكل هدف من الأهداف المتعددة^(٤٢).

➤ سيطرة الروتين في أجهزة ووحدات المؤسسة، حيث لا توجد معايير كمية يمكن الاعتماد عليها في قياس الأداء وخاصة في ظل أهداف غير قابلة للقياس^(٤٣).

➤ الصعوبات المرتبطة بعنصر العمل: ومنها ازدواجية وتداخل الاختصاصات الوظيفية، صعوبة تحديد ما يلزم من عمالة، وذلك لعدم وجود معايير نموذجية لأداء الموظفين لتستخدم كمؤشرات إرشادية في تحديد العمالة. خلق وظائف جديدة دون أن تصاحبها زيادة في عبء العمل الوظيفي^(٤٤).

➤ قياس الأداء المضلل: في ظل غياب الشفافية الإدارية تتبنى ازدواجية في القياس فهناك قياس داخلي تعتمد الإدارة فيه على الحقائق، وقياس خارجي تقدم الإدارة فيه صورة غير واقعية لتضليل القياس الخارجي المتمثل في الرأي العام أو المستفيد من الخدمة.

➤ البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالمؤسسة الجامعية: حيث تضم العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع، والتي أدت إلى زيادة طموح الجماهير نحو الرفاهية، والذي ترتب عليه تعقيد الإجراءات بالإضافة إلى التسبب الوظيفي^(٤٥).

➤ غياب المعيار الكمي للمخرجات.

✚ قصور نظم المعلومات في بعض منظمات الأعمال: بعض المنظمات لديها قصور في نظام معلومات أو في طريقة لاتخاذ قرارات متعلقة بتطبيق نظام المعلومات، وفي هذه الحالة يكون الحصول على البيانات اللازمة لمتابعة وتقويم الأداء يعتبر أمراً بالغ الصعوبة، وترجع مشكلة قصور نظام المعلومات في بعض منظمات الأعمال إلى ضعف نظام الرقابة الداخلية، وقصور نظم التكاليف المطبقة وعدم تكاملها، وعدم وجود نظام للمحاسبة الإدارية في معظم المنظمات إما بسبب حداثها أو بسبب عدم الإيمان بجدواها^(٤٦).

معايير ومؤشرات الأداء المؤسسي:

وحيث أن تقويم الجامعات من الأمور المعقدة، خاصة عند الأخذ في الاعتبار أن الجامعة تقدم خدمات بحثية وعلمية واستشارية، وحيث أن كلية التربية كإحدى الكليات داخل الجامعة فهي أيضا تقوم بتلك الخدمات.

وتعرف مؤشرات الأداء المؤسسي بأنها "البيانات والمعلومات التي تحدد بشيء من الدقة مستوى الجودة القائم في مؤسسات التعليم، كما تعرف كذلك بأنها" مجموعة من الإحصاءات والبيانات والمعلومات، التي يمكن الاستناد عليها في الحكم على مدى فعالية المؤسسة التعليمية في كل معيار من معايير الأداء، وذلك من أجل إصلاح وتحسين وجودة أداء المؤسسة التعليمية^(٤٧).

ويرى البعض أن تقويم الأداء المؤسسي ومحدداته يكون من خلال الوظيفتين الرئيسيتين للجامعات التدريس والبحوث. وما يرتبط بالمسألة المستندة إلى الأداء؛ حيث أن الأداء المرتبط بالتدريس (أو التعليم) يقاس بمؤشرات متنوعة مثل معدلات التخرج، والارتياح لخبرجي كلية التربية، ومعدلات نقل الطلاب، ونتائج اختبارات الترخيص ... ومن بين هذه المؤشرات، معدلات التخرج هو مؤشر الأداء الأكثر استخداماً...

وكثيراً ما يقاس أداء البحوث بعدد المنشورات، والبحوث الممولة خارجياً والتي تعد من مؤشرات الأداء الأكثر استخداماً في المسألة المستندة إلى الأداء ، ومعدلات التخرج ونوعية

البحوث وتعرف العديد من العوامل التي تؤثر على معدلات التخرج وتمويل البحوث الاتحادية في مؤسسات التعليم العالي. وأفادت دراسات التعليم العالي العديد من العوامل المؤثرة في تخريج /أو استمرار الطالب مثل: التكاليف الكلية (الرسوم الدراسية)، المساعدات المالية، ، ونوعية التعليم، والقدرة الأكاديمية للطالب، والتركيبية السكانية للطالب، والدعم المؤسسي(٤٨).

وعن إنتاجية البحث هناك عوامل تؤثر على الأداء المؤسسي؛ منها البعثات المؤسسية ، ووجود مدرسة طبية أو مستشفى ، وحجم هيئة التدريس وبرامج الخريجين والموظفين الإداريين... (٤٩).

لذا فتتعدد وتنوع مؤشرات الأداء المؤسسي، وتختلف صورها وأشكالها باختلاف وتباين وجهات نظر من يقوم بتصنيفها وتقسيمها، وسوف يتم عرض لأهم وأبرز تصنيفات مؤشرات الأداء المؤسسي ؛ ولكن تم اختيار الأقرب منها إلى موضوع البحث الحالي. والتي يمكن تناولها على النحو التالي:

أولا - المؤشرات المالية والمؤشرات غير المالية: (٥٠)

- المؤشرات المالية : و تعتبر مؤشرات تاريخية تابعة أو مؤشرات نواتج الأداء و هي مؤشرات تتضمن محتوى إعلامي عن نتائج الأداء الفعلي و يشير مؤشرات نتائج أساسية تقتصر فقط على معرفة إلى هذا النوع من المؤشرات على ما إذا كان تنظيم الأعمال يتحرك في الاتجاه الصحيح نحو تحقيق أهدافه الموضوعة دون أن يكون لها دور تأثيري فاعل على الأداء المستقبلي .

- المؤشرات غير المالية تعتبر مؤشرات مستقبلية قائمة Leading Indicators أو مؤشرات مسببات Driver Indicators وهذا النوع هو المؤشرات الحقيقة للأداء نظراً لأنها تحمل محتوى إعلامي عن ما يجب أدائه لتحقيق الأهداف الموضوعة ، كما أنها تحمل محتوى تأثيري يساعد على تناظم الأنشطة المختلفة.

ثانياً - معايير الأداء حسب: (٥١)

 الزمن Time :وهو عبارة عن تقدير عدد وحدات الزمن لإنجاز وحدة عمل واحدة باستخدام جهد معين.

✚ الكمية Quantity: وهو عبارة عن تحديد كمية معينة من وحدات العمل التي تنتج في وقت معين.

✚ الجودة Quality: وهو عبارة عن وحدات العمل التي يمكن إنتاجها بمستوى معين من حيث الإتقان والتميز في وقت معين.

✚ التكلفة Cost: وهو عدد وحدات العمل التي يمكن إنتاجها بتكلفة معينة في وقت معين. ويقاس الانحراف في الأداء من خلال معرفة وتحديد الفجوة بين الأداء الفعلي والمعياري المحدد لهذا الأداء.

ثالثاً - تصنيف معايير تقويم الأداء المؤسسي حسب الكفاءة والفاعلية: (٥٢)

✓ الكفاءة: وهي تعني الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة بأقل تكلفة ممكنة، أو نسبة المدخلات إلى المخرجات.

✓ الفاعلية: وهي معيار يقيس مدى تحقيق المؤسسة لأهدافها انسجاماً مع البيئة التي تعمل بها بحيث تستغل الموارد المتاحة. فالفاعلية وفق هذا المفهوم ترتبط بقدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها وبالتالي تكون الفاعلية على درجات متفاوتة، ويتم التركيز على مقدرة المؤسسة على التكيف البيئي والنمو البقاء من خلال التوازن المتحرك مع البيئة بغض النظر عن الأهداف.

رابعاً - تصنيف المعايير المستخدمة في قياس الأداء كمياً ونوعياً:

❖ المعايير الكمية: وتشتمل على قياس الجوانب التي من السهل التعبير عنها بشكل كمي، مثل عدد الوحدات المنتجة، أو كمية المبيعات التي يتم التعبير عنها بوحدات نقد ذات قوة شرائية معينة، ويطلق على هذا النوع من المعايير "المقاييس الإنتاجية" (٥٣).

❖ المعايير (النوعية): وتشمل تطوير تسهيلات البنية التحتية، وتطوير المشاريع الجديدة، وتعبئة المصادر الوطنية الكامنة، وتطوير المعرفة بتقنيات العمل، الجهود المبذولة لتعظيم فاعلية استخدام المصادر الطبيعية، وتعميق علاقات العمل (٥٤).

خامساً - تصنيف مؤشرات الأداء في ضوء مدخل تحليل النظم:

يمكن تصنيف هذه المؤشرات في ضوء مدخل تحليل النظم إلى ما يلي: (٥٥)

✕ مؤشرات المدخلات: وهي تتعلق بالموارد البشرية والمالية والمادية الداخلة لنظام التعليم؛ والتي بتفاعلها مع بعضها من خلال عمليات داخلية متشابكة ومركبة تحقق أهداف التعليم في شكل المخرجات (النواتج النهائية) لنظام التعليم، أو أي من مستوياته المختلفة .

✕ مؤشرات العمليات الداخلية والأنشطة: وهي ترتبط بالعلاقات والتفاعلات بين مكونات المدخلات المختلفة للحصول على الناتج النهائي المرغوب، وتتيح هذه المؤشرات إمكانية المراجعة المستمرة لأداء نظام التعليم، ومن ثم اكتشاف أسباب الإنجاز الأقل مما هو متوقع، وذلك تحسیناً للأداء ووصولاً للناتج النهائية المرغوبة ، كما أن مؤشرات العمليات، هي التي تصف الطرق والإجراءات التي تستخدمها المؤسسة التعليمية لمواجهة الأهداف المؤسسية المحددة سلفاً، كما أنها تعكس كيف يشارك الطلاب في أنشطة التعليم. ومدى مشاركة الطلاب في الأنشطة المؤسسية خارج الفصول الدراسية، وسوف يقاس التعلم في نقاط متعددة منها وقت الطالب في المؤسسة. وتقييم تعلم الطالب بصورة فردية.

✕ مؤشرات المخرجات (الناتج النهائي: وهي ترتبط بجودة الناتج النهائية لنظام التعليم في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً، وما يرتبط بذلك من الاحتياجات الكمية والنوعية لسوق العمل .

ولعل من أنسب التصنيفات لمعايير تقويم الأداء - والذي تتبناه الدراسة الحالية- ما جاء على النحو التالي: (٥٦)

(١) معايير تقييم الفلسفة والأهداف:

✚ وجود الأهداف واعتمادها ومدى توثيقها.

✚ احتوائها على عناصرها الأساسية.

- ✚ مدى وضوح صياغتها.
- ✚ مدى التعريف بها لدى أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بالمؤسسة.
- ✚ مدى تحقيقها.
- ✚ انسجام الأنشطة مع مهمة المؤسسة وأهدافها.
- ✚ وضوح قواعد سلوك الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والمسؤولين والطلبة.
- ✚ المؤسسة لديها بروتوكولات لضمان أن المناهج الدراسية المقدمة في المواقع الأجنبية.

(٢) معايير تقييم أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة:

- ✓ نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب.
- ✓ نسبة عدد المعيدين إلى أعضاء هيئة التدريس.
- ✓ نسبة عدد مهندسي المعامل إلى عدد المعامل.
- ✓ نسبة عدد فني المعامل والورش إلى عدد الورش.
- ✓ تقييم أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين المسؤولين مباشرة عن تعلم الطالب والنظر في كيفية استخدام هؤلاء الموظفين نتائج التقييم لتحسين التعليم والتعلم.

(٣) معايير تقييم البرنامج الدراسي:

- ❖ مدى مرونة وكفاءة النظام الدراسي.
- ❖ مدى كفاءة أسلوب التقييم.
- ❖ اتصال المؤسسة مع الوكالات الخارجية .
- ❖ المؤسسة تشجع على التعليم عن بعد في مواقع أجنبية

(٤) معايير تقييم المباني التعليمية للأقسام والتجهيزات والوسائل الخاصة :

- مدى كفاية وملاءمة المبنى التعليمي.
- مدى توفير وكفاية التجهيزات ووسائل الإيضاح للفصول والمدرجات.
- مدى توفر وكفاية التجهيزات ووسائل الإيضاح للمعامل والمختبرات.
- مدى توفر وكفاية تجهيزات الورش.
- مدى صيانة المعدات والتجهيزات.

(٥) معايير تقييم المباني العامة والتجهيزات والوسائل :

- مدى توفير وملاءمة المبنى الإداري ومرافقه.
- مدى توفير وملاءمة مبنى ومكاتب الخدمات.
- مدى توفير وكفاية وملاءمة مبنى المكتبة ومرافقها والتجهيزات ووسائل الإطلاع.

- مدى توفر وكفاية تجهيزات المبنى الإداري ومرافقه.
- مدى صيانة المباني العامة وتجهيزاتها.

(٦) معايير تقييم النشاط العلمي :

- ☒ متوسط عدد البحوث المنجزة في السنة.
- ☒ متوسط عدد الدراسات الفنية الموثقة والمعتمدة المنجزة في السنة.
- ☒ عدد الكتب المؤلفة خلال الخمس سنوات الماضية.
- ☒ عدد المؤتمرات والندوات العلمية التي تم تنظيمها خلال الخمس سنوات الماضية.
- ☒ عدد المؤتمرات والندوات العلمية المحلية التي تم الاشتراك فيها خلال الخمس سنوات الماضية.
- ☒ عدد المؤتمرات العربية والدولية التي تم الاشتراك فيها خلال الخمس سنوات الماضية.

(٧) معايير تقييم إدارة المؤسسة :

- ✓ مدى توافر اللوائح والإجراءات التنظيمية.
- ✓ مدى تطبيق اللوائح والإجراءات التنظيمية.
- ✓ مدى تطبيق توفر عناصر التخطيط.
- ✓ مدى التقيد بتطبيق وتنفيذ عناصر التخطيط.
- ✓ مدى توفر أساليب المتابعة والمراقبة والتقييم.
- ✓ مدى التقيد بتطبيق أساليب المتابعة والمراقبة والتقييم.

وهناك مجموعة من المعايير لتقييم الأداء في الجامعات والمراكز البحثية يمكن تلخيصها في التالي: (٥٧)

١. مؤشرات قياس وتقييم النشاط التعليمي ويتم ذلك من خلال: نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلاب: حيث تبلغ هذه النسبة في الجامعات الأوروبية عضو هيئة تدريس إلى ٩ طلاب، وتحدد البحوث الميدانية أن النسبة المناسبة هي ١ - ١٥ طالب في الكليات العملية، ١ - ٢٥ طالب في الكليات النظرية، والتدابير التي تحددها المؤسسات لتحصيل الطلاب، سواء في البرامج الفردية لتحصيل الطلاب على نطاق المؤسسة. أو مستوى الأداء المتوقع الأنسب لتقييم إنجاز المهمة المؤسسية، لتحديد الإجراءات وتحسينها، وتحليل النتائج المؤسسية في إطار التعليم العالي.
٢. نسبة أعضاء هيئة التدريس / الباحثين: وهذه النسبة هامة لأنها تعكس كفاءة الجامعة في إعداد كوادر عملية وتطبيقية مستقبلاً. وتحدد جامعات جمهورية مصر العربية / ١٢ باحث إذا كان أستاذاً ، ١٠ إذا كان أستاذاً مساعداً، وثمانية إذا كان مدرسا. وتنخفض هذه النسبة في الجامعات الأجنبية لتصل إلى ١ - ١، ١ - ٥ باحثين تقريباً، تزيد أو تنقص في بعض الأقسام العملية وبعض الجامعات الخاصة وخاصة في التخصصات النادرة والمتميزة والحديثة.
٣. نسبة المنتدبين من أعضاء هيئة التدريس إلى المعينين: فكلما زادت هذه النسبة كلما انخفضت كفاءة العملية التعليمية والبحثية.

٤. التوزيع الهيكلي لأعضاء التدريس حسب الدرجة الجامعية: فكلما زاد عدد الأساتذة كلما ذلك أفضل، فيجب معرفة نسبة الأساتذة/إجمالي أعضاء هيئة التدريس، ونسبة المدرسين / إجمالي أعضاء هيئة التدريس.
٥. عدد ونسبة الذين لم يترقوا من أعضاء هيئة التدريس في مواعيدهم.
٦. نسبة المعارين/إجمالي أعضاء هيئة التدريس فكلما زادت هذه النسبة أعتبر النظام الجامعي المحلي طاردا لأهم فئاته.
٧. نسبة الحاصلين على الدرجات العملية من الدول الأجنبية/ إجمالي أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على نفس الدرجات.
٨. عدد أو نسبة الذين لم يعودوا بعد انتهاء بعثاتهم أو اعاراتهم.
٩. نسبة أعضاء هيئة التدريس / الفئات المعاونة.
١٠. نسبة البحوث العلمية المنشورة في دوريات أجنبية /إجمالي البحوث العلمية في قسم/كلية/جامعة/دولة.
١١. جودة المناهج التعليمية من حيث الحداثة والأصالة والتطور، طريقة عرض المناهج من خلال الوسائط المختلفة..، وحجم المناهج وجودة ما بها وأسلوب عرضها، ووضوح الهدف أو الرسالة وسهولة حصول الطالب على المناهج والمقررات والتكلفة.
١٢. كفاءة أساليب التدريس والتعليم والتعلم مثل أسلوب المحاضرات، أسلوب التطبيقات العملية، أسلوب دراسة الحالات، أسلوب تمثيل الأدوار...
١٣. عدد الساعات التي يقضيها الطالب في الساعات النظرية للمقرر مقارنة بعدد الساعات العملية أو التطبيقية.
١٤. عدد الساعات في الفصول الدراسية والمدرجات الدراسية /الساعات التي يقضيها الطالب في التدريب العملي في إحدى مؤسسات المجتمع ذات الصلة بتخصصه.
١٥. كفاءة المعامل وجودتها وكفاءة قاعات وفصول ودرجات الدراسة ومنها سعة المعمل بالنسبة لعدد الطلاب، وسعة المدرج طبقاً لعدد الطلاب ...

١٦. كفاءة عمليات الإشراف والمتابعة لسير الدراسة من خلال وجود فريق عمل متكامل يتابع إعلان جداول الدراسة والامتحانات في الأماكن المناسبة ومتابعة النظافة العامة في المدرجات...

١٧. كفاءة عملية تقييم الطالب الجامعي "الامتحانات" من خلال: كفاءة نظم الامتحانات المعمول بها، قدرة الامتحان على تغطية مختلف جوانب المقرر في سهولة ويسر ودون إسراف أو تعقيد.

١٨. كفاءة المكتبة من خلال: نوعية الكتب ومصادر المعرفة، جودة وحداثة الكتب وصلتها بالدراسة المعنية، حجم المكتبة وسعتها، مدى كفاءة المساحة المخصصة للاطلاع...
١٩. كفاءة الأنشطة الطلابية ويتم قياسها من خلال: وجود إدارة مختصة بهذه الأنشطة، درجة تنوع الأنشطة المتاحة للطلاب...

٢٠. كفاءة الرعاية الطبية المقدمة للطلاب من حيث جودة نوعيات الخدمات الطبية المقدمة، ودرجة توافر الأدوية...

٢١. تقييم نشاط الدراسات العليا والبحوث من خلال نسبة الإنفاق على البحث العلمي والدراسات العليا. وعدد الباحثين الحاصلين على درجات علمية من الخارج...

٢٢. تقييم أداء قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة من بين مؤشرات ذلك: تعيين الكفاءات العلمية والإدارية المتميزة، وأهمية البحوث والمؤتمرات والندوات العلمية للبيئة المحلية، وتنوع الخدمات والتخصصات العلمية والتعليمية...

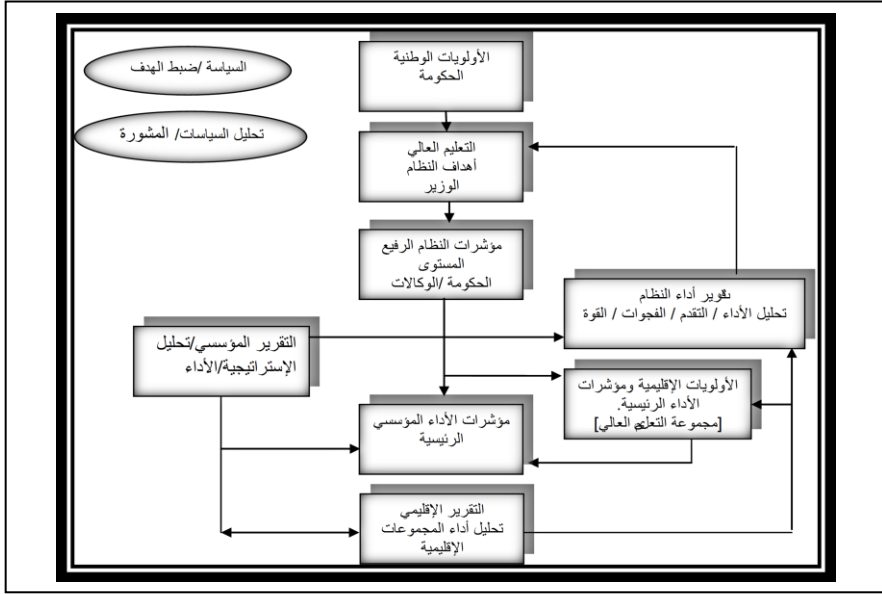
٢٣. تقييم كفاءة النظام الإداري والمالي من بين مؤشرات ذلك: قياس كفاءة مجلس إدارة الكلية، كفاءة النظام الإداري للكلية، كفاءة النظام المالي للكلية... كما يجب أن تقوم المؤسسة بمراجعة منتظمة لسياساتها وممارساتها لضمان الوضوح والدقة والنزاهة، وتوفير معلومات حديثة ودقيقة عن إنجازات الطلبة للجمهور، ونشر نتائج تعلم الطلبة إعلان علنا للدورات والبرامج التدريبية. ومعتمدة على موقعها على الإنترنت وجميع الوثائق ذات الصلة.

هذا وقد ذكر (Giliberto Capano:2010) مدى أهمية إنشاء وحدات التقييم الداخلي داخل الجامعات، التي تعينها تدريجياً السلطات العليا (والتي بدورها حرمت الجامعات من صلاحياتها المستقلة) على مدى السنوات الأخيرة. وأخيراً منحت الجامعات المسؤولية المالية، وقدمت العديد من القرارات اللاحقة لمحاولة إعادة تصميم سير عمل النظام الجامعي، وخلق بيئة أفضل للحصول على التقييم والمساءلة المؤسسية. والتي منها: الاعتماد للجامعات حرية الاختيار في اتخاذ قرار بشأن تعيين موظفيها - الأكاديميين وغير الأكاديميين؛ ومنح مزيد من الحرية للجامعات في وضع المناهج الدراسية الخاصة بهم وطبيعة أنشطتها التعليمية، على أن يكون في إطار وطني يتعلق بمعايير الجودة؛ وإصلاح نظام تعيين أعضاء هيئة التدريس، وتحسين المعرفة المنهجية أو التنظيمية؛ وتحسين المساءلة (أو تحسين الإدارة للمنظمات أو السياسات)؛ واقتناء وإدخال التغييرات بواسطة التعلم الواعي (٥٨).

وقد قامت اليونيسكو بوضع إطار عام لتقويم أداء التعليم العالي بحلول عام ٢٠٣٠ م من بين أهدافه: (٥٩)

- المساءلة المستندة على الأداء ووفق الأولويات الوطنية ورصد أداء النظام ككل.
- الإفصاح عن جميع التوقعات في المناطق المختلفة من الحكومة ووكالاتها وعبر الأبعاد المختلفة لنشاط التعليم العالي.
- زيادة إبراز أداء النظام إلى الحكومة وعامة الجمهور.
- تحديد الوضع الاستراتيجي ومدى اتفاق أداء هيئة التعليم العالي مع التمويل.
- تطوير النظام وفق مؤشرات رفيعة المستوى.
- التماسك الاجتماعي والتنمية الثقافية والإنصاف على الصعيدين الوطني والإقليمي
- إصلاح القطاع العام نحو مزيد من الفعالية والكفاءة
- تلبية الاحتياجات عبر مجموعة من المهارات بالمؤسسات المشاركة من خلال خليط متنوع من الحكم عبر النظام، ومن خلال التمويل الأساسي ومبادرات تستهدف على وجه التحديد؛ تعزيز فرص حصول الفئات المحرومة وتحديد مسارات متماسكة من التعليم من المستوى الثاني، من مواصلة التعليم وطرق الإدخال غير التقليدية الأخرى؛ وتشجيع التفوق في التدريس والتعلم عالي الجودة؛ والاهتمام ببحث أوجه التعاون وتبادل المعارف فيما بين القطاعين العام والخاص...

ويوضح الشكل التالي نظام الأداء بالتعليم العالي:
شكل (٢) نظام الأداء بالتعليم العالي:



كما قدمت أيضًا دراسة اليونسكو المشار إليها سابقًا من الأهداف ما يلي: (٦٠)

✚ تلبية الاحتياجات لرأس المال البشري في أيرلندا عبر مجموعة من المهارات بالمؤسسات المشاركة، ومن خلال التمويل الأساسي ومبادرات تستهدف على وجه التحديد تعزيز فرص حصول الفئات المحرومة ووضعتها في المكان المناسب، ومن مواصلة التعليم .

✚ وضع هياكل في جميع مؤسسات التعليم العالي لتحسين الاتصال مع المؤسسة ومع أصحاب العمل في القطاع العام.

✚ استخدام "الإطار الوطني للمؤهلات" كأداة للحوار بين سوق العمل ونظام التعليم العالي.

✚ المشاركة النشطة في سوق العمل من خلال تطوير برامج التعليم العالي وتوفير فريق من الخبراء المعني باحتياجات "المهارات المستقبلية" لتسهيل انخراط الجامعة في المجتمع.

✚ وضع وتنفيذ خطة تتماشى مع الأولويات الوطنية ونظام المؤشرات.

✚ استعراض المؤسسات لخطط متنوعة لضمان تحقيق نتائج يمكن قياسها مع أهداف الخطة الجديدة.

✚ رصد وقياس مدى تنفيذ السياسات الوطنية للإجراءات المتعلقة بالتعليم العالي.

➤ مراقبة كيف يتم التركيز على التميز في التدريس والتعلم في إطار الاستراتيجيات المؤسسية.

➤ وضع نظم لرصد ساعات اتصال الموظفين مع الطلاب والقطاع المؤسسي وكل قطاع على حدة على النحو المناسب.

➤ وجود أنشطة لاستعراض وتحسين ضمان الجودة الداخلية وغيرها من آليات ضمان الجودة

➤ استخدام شبكة جودة التعليم العالي الأيرلندية "مبادئ مشتركة" لمتابعة "التحسينات النوعية" المحددة من خلال " الجودة".

➤ تقييم إدماج التخطيط الاستراتيجي المؤسسي وضمان الجودة والتخطيط من قبل هيئة التعليم العالي كجزء من الإستراتيجية المقترحة...

➤ رصد أداء التعليم العالي في مجالات البحوث والابتكار.

➤ تنفيذ إستراتيجية التعليم الدولي.

➤ إدخال علامة التعليم الدولي (IEM) وتنفيذ مدونة قواعد الممارسة.

➤ تدويل شامل لكل مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الثاني: الأسس الفكرية والفلسفية لحلقات الجودة في مجال المؤسسات التعليمية

يرجع الميلاد الحقيقي لحلقات الجودة في عام ١٩٦١، حيث ظهرت كاقترح الدكتور Kaoru Ishikawa ونشرت في مجلة مراقبة الجودة في جامعة طوكيو، وتم الارتقاء بالجودة عن طريق تطبيق برنامج رسمي للرقابة على الجودة Formal Quality Control ويرجع الفضل في نجاح هذا الاتجاه إلى كل من الخبير الأمريكي الدكتور Walter Shewhart ، والدكتور W. E. Deming من شركة بل للتليفونات، حيث عمل الخبراء جنبًا إلى جنب مع جمعية العلماء والمهندسين^(٦١).

تقوم فكرة حلقات الجودة على أساس فلسفة واضحة، وهي إيجاد طرق حديثة لسد احتياجات العامل المعاصر تكفل له -بدرجة أكبر- فرص التعبير عن ذاته، كما تكفل له قدرًا أكبر من المسؤولية، والقوة، والرقابة على سير العمل وعلى بيئته، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على الإنتاجية والتكلفة والتميز^(٦٢). ويتم إدخال حلقات الجودة في المؤسسة لبناء

ثقافة الجودة، إذ هي حركة طوعية، يجب أن يكون الانضمام لهذه الحلقات نابع من دافع الموظفين في المؤسسة^(٦٣).

كما أن تعبير حلقة الجودة يؤكد وجود دائرة يعمل ضمنها الأفراد بشكل تعاوني حول القضايا التي تهم الإنتاج أو الخدمات في المؤسسة، ويطلق عليها أيضًا فريق العمل الذي يعمل لإيجاد الحل الأفضل، لمشكلة ما أو لتحسين واقع العمل^(٦٤). فهي عبارة عن جماعات صغيرة من العمال تخصص جزء من الوقت لكشف وتحليل وحل المشاكل المتصلة بالجودة في حدود مسئولياتهم^(٦٥).

وتعد حلقات الجودة من الوسائل والأساليب الإدارية المهمة التي أثبتت نجاحًا كبيرًا في تحقيق الجودة على المدى الطويل حتى إن مجلة الدراسات الأسرية ببريطانيا أجرت دراسة على ٢٦ دولة أوروبية تستخدم حلقات الجودة كوسيلة لتحسين الجودة في أوروبا بهدف تقديم لمحة عامة عن الأنشطة والبرامج المثالية لدوائر الجودة (QCs) في البلدان الأوروبية^(٦٦).

والبعض يرى على أنها مجموعة صغيرة من العاملين ما بين ٣-١٢ فردًا يقومون بنفس العمل أو عمل مشابه، وتلتقي هذه المجموعة تطوعًا بشكل منتظم لمدة ساعة واحدة أسبوعيًا تحت قيادة مشرفهم ويكون هؤلاء العاملون مدربين على تحديد وتحليل بعض مشاكل العمل وتقديم الحلول المناسبة لها^(٦٧).

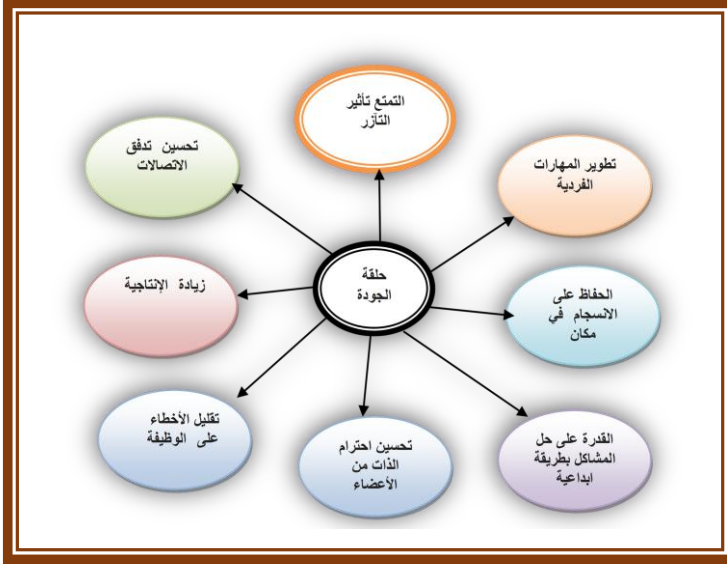
أي أن حلقات الجودة يمتد نشاطها لحل كثير من مشاكل العمل كالإنتاجية والتكاليف وعلاقات العمل والبيئة... ولا تقتصر فقط على حل مشاكل الجودة، كما أنها تستند على العمل الجماعي الطوعي وغير الرسمي، وتلك المجموعات تقوم بحل مشاكل ذات صلة بعملها، وتتيح الفرصة للمشاركين لتبادل الأفكار والمعارف والمهارات، وتختلف وجهات نظر الكتاب والباحثين بشأن عدد أعضاء الحلقات، وبغض النظر عن هذه الأعداد فهم مجموعة صغيرة من العاملين مهمتهم حل مشاكل العمل^(٦٨).

أهداف حلقات الجودة

توجد العديد من الأهداف والغايات التي تحدد أنشطة حلقات الجودة، ومنها:

- ✚ حل المشاكل النوعية ليس فقط التي هي فعلاً في المؤسسة ولكن أيضاً التي يتوقع أن تنشأ في المستقبل القريب للمؤسسة^(٦٩).
- ✚ تحسين الاتصال وتوفير المزيد من الوضوح والمعلومات المرتهدة للعاملين وبناء الثقة بينهم، وحفزهم على إحداث التغيير^(٧٠).
- ✚ احترام العلاقات الإنسانية، وتطوير بيئة عمل مرضية، واستخدام القدرات البشرية إلى أقصى حد ممكن^(٧١).
- ✚ إتاحة الفرصة للعاملين في تحليل مشاكل العمل، والمشاركة الكاملة في اقتراح الحلول المناسبة لها، والكشف عن القدرات الإبداعية لعاملين^(٧٢).
- ✚ اتخاذ كافة التدابير اللازمة لتحسين نشاط المؤسسة بشكل عام، والقدرة على الإنتاج بصفة خاصة^(٧٣).
- ✚ إعطاء الفرصة للموظفين لاستخدام الحكمة والإبداع، وتشجيع روح الفريق، وخلق علاقات بشرية تعزز أواصر الأخوة بين مختلف الأقسام والمستويات^(٧٤).
- ✚ إظهار الاحترام والتقدير للإنسان، وتجعل الأفراد يشعرون بالفخر بالعمل الذي ينجزونه ويؤدونه في أي مكان^(٧٥).
- ✚ الكشف عن كل الإمكانيات للعاملين. وفهم عملهم بصورة أفضل ، وتعزيز مهاراتهم التحليلية، وتعلم أشياء جديدة^(٧٦).
- ✚ تهيئة المناخ العام لتقديم الأفكار الجديدة والمتطورة، والمساهمة في تحسين مستوى الأداء العام للمنظمة ككل^(٧٧).
- ✚ أي أن حلقات الجودة تزود العاملين بفرص الإنجاز الفعال، والمساهمة الإيجابية تجاه الأنشطة التي تحسن الأداء للمؤسسة على كل المستويات، للمساهمة الفاعلة في تحسين وتطوير المؤسسة.
- ✚ وقد أوضحت دراسة (Ola A.M Ibrahim:2013) أهم أهداف حلقات الجودة، فيما يلي:^(٧٨)

شكل (٣) يوضح أهداف حلقات الجودة



- التمتع بتأثير التآزر.
- تطوير المهارات الفردية
- الحفاظ على الانسجام في مكان العمل.
- تحسين احترام الذات للأعضاء
- تقليل الأخطاء على الوظيفة
- زيادة الإنتاجية.
- تحسين تدفق الاتصالات.

أهمية وفوائد حلقات الجودة

وتبرز أهمية وفوائد حلقات الجودة من خلال التغلب على العوائق التي قد تكون موجودة داخل الهيكل التنظيمي السائد وتشجيع تبادل الأفكار، والشعور بالمشاركة في صنع القرار (٧٩).

كما تعمل حلقات الجودة على تحسين مستوى أداء المؤسسة ككل وتطويرها المستمر (٨٠). وجعل بيئة العمل أكثر جاذبية ومهياة للعاملين بما يشعرون بأن عملهم له قيمة حقيقية، والحرص الكامل على إبراز القدرات الإنسانية من خلال إظهار إمكانياتهم الدقيقة التي لا تقف عند حد معين (٨١). وأسلوب حلقات الجودة أسلوب يمكن أن يساعد في تجويد العملية التعليمية عن طريق استغلال القدرات والمواهب البشرية للمؤسسة التعليمية (٨٢). كما تساعد حلقات الجودة المؤسسة على إدماج العاملين للبحث عن أفضل وسيلة لحل مشاكل المؤسسة، استخدام الإمكانيات البشرية للمؤسسة وإثارة اهتماماتهم مما يسمح لهم بالتعبير عن مواهبهم الإبداعية والمحتملة، والمشاعر الإيجابية داخل بيئة العمل، وشعور بالانتماء إلى المجتمع (٨٣). وتنمية الشعور بوحدة المجموعة، وعمل الفريق والاعتماد المتبادل بين الأفراد (٨٤). وتحقيق مستوى عال من الكمال، والكفاءة، وزيادة الوعي بالجودة في المؤسسة (٨٥).

وحلقات الجودة لا تقتصر على تحسين الأداء الفني للمؤسسة إنما يساعد أيضًا في تدريب الموظفين، والسماح لهم في تحقيق مستويات أعلى من الأداء، وتعزيز المواقف، وتحسين ولاء الموظفين لتلك المؤسسة. وتوفير بيئة عمل متجانسة، وتحسين الاتصالات بين العاملين والمديرين، وتحسين النظام الاجتماعي والتمثل في أربعة متغيرات: الفهم المستمر للتحسين، والمهارة، والموقف، والدافع (٨٦).

فالتغير الخاص بنمو المعارف كان متمثلاً في "الفهم المستمر للتحسين وكان نتيجة الفهم والمعرفة بأهمية التحسين المستمر الناجم عن أنشطة حلقات الجودة. ثم تعريف المهارة كمستوى أو الكفاءة في تطبيق أدوات التحسين الناجمة عن المشاركة في تلك الأنشطة. كما أن من بين النتائج المتمثلة بالمواقف المختلفة لهذه الدراسة والدافع نتيجة تأثير أنشطة فريق الجودة (٨٧). ويحدد Ranjan Dasgupta: 2011 نوعين من فوائد حلقات الجودة: (٨٨)

✓ فوائد ملموسة تشمل الحد من العيوب وتحسين نوعية المنتجات والخدمات، والإنتاجية والسلامة والفعالية من حيث التكلفة.

✓ فوائد غير ملموسة وتشمل تعزيز ثقافة قائمة على المشاركة الطوعية، وتحسن في العمل الجماعي، وتعزيز قدرات الأعضاء في حل المشكلة، والروح المعنوية في مجال العمل.

المبادئ الأساسية لتطبيق حلقات الجودة:

يرى عادل رزق: ٢٠٠٧م أن هناك العديد من المبادئ الأساسية لتطبيق حلقات الجودة في المؤسسة منها: (٨٩).

المشاركة التطوعية Voluntaries

ملكية حلقة الجودة Ownership

تبعية المشاكل Whose problems

طبيعة التعامل مع أعضاء حلقات الجودة The adult – adult contract

قاعدة بيانات لحل المشاكل Data – Based problem-solving

التوقيت الحقيقي للنتائج المتوقعة Realistic Time Perspective

المكسب لكل الأطراف Win/ Win

وعن المشاركة التطوعية فيرى غازي علي: ٢٠١٠ أن العاملين يكونون أكثر اهتمامًا وتميزًا بعملهم إذا سمح لهم بالمشاركة والتأثير في القرارات المتخذة بشأن عملهم والمساهمة بحل المشاكل على اختلافها مما ينعكس على بيئة ونوعية العمل وبقيّة أهداف المؤسسة والأفراد ، والطوعية :تمثل ركن أساس في بناء حلقات الجودة لا يجوز التنازل عنه، وتستند الطوعية إلى محرك ودافع داخلي يحرك الفرد باتجاه العمل والانتماء إليه، وهنا تبرز أهمية قناعة الأفراد بفاعلية تلك المجموعات والرغبة الحقيقية في المساهمة بها إلى جانب أنه لا ينبغي إرغام أي شخص على المشاركة بها فقد لا يكون مهياً لهذا الاشتراك واحترام حقهم بالامتناع لأي سبب (٩٠).

وعن ملكية حلقة الجودة فترى أميرة يوسف: ٢٠٠٧م أن الأعضاء الذين انضموا إلى حلقة الجودة قد فعلوا ذلك اختياريًا مما يولد ذلك لديهم شعور بضرورة الالتزام الكامل تجاهها، وهذا يؤدي إلى شعورهم بملكية حلقة الجودة، وهذا الشعور يجب مساندته وتقويته، حيث أن هذه الحلقات لن يكتب لها الدوام إلا إذا كان الشعور العام لأعضائها أنهم يمتلكونها^(٩١).

وعن تبعية المشاكل فيرى فريد زين: ٢٠٠٤م بأن حلقات الجودة يجب أن تتعامل مع مشاكلها الخاصة بها فقط دون أن يتسع عملها ومجهودها لتناول مشكلات تتعلق بجهات أخرى، أو إدارة أخرى غير التي تنتمي إليها^(٩٢).

وعن طبيعة التعامل مع أعضاء حلقات الجودة يرى أيضا فريد: ٢٠٠٤م أن ذلك من الأمور المهمة جدًا كمبدأ من مبادئ حلقات الجودة حيث أن الاعتراف المسبق بأن أعضاء حلقات الجودة ليسوا صغارًا ولكنهم كبار وراشدين ويتعين التعامل معهم على أساس علاقة الكبار بالكبار^(٩٣). ، كما أن حلقات الجودة تستند أساسًا إلى الاعتراف بقيمة العضو كإنسان، كشخص عن طيب خاطر، ووضع الجهود الرامية إلى تحسين الوظيفة، في ضوء الحكمة والخبرة^(٩٤).

وترى أميرة يوسف: ٢٠٠٧م أن من المبادئ الأساسية لحلقات الجودة العمل على إيجاد قاعدة بيانات لاستخدامها في التعامل مع المشاكل التي تبحثها حلقات الجودة؛ فالحلول التي تقدمها يتعين أن تكون مبنية على حقائق أكثر من اعتمادها على آراء^(٩٥).

وعن التوقيت الحقيقي للنتائج المتوقعة وهو كنتيجة للطريقة التي يتم تشكيل هيكل معظم المنظمات، فإنه توجد علاقة ارتباط مباشرة بين المستوى التنظيمي للوظيفة وبين الوقت اللازم لانتهاء من واجبات تلك الوظيفة^(٩٦).

تمثل إستراتيجية المكسب لكل الأطراف فلسفة حلقات الجودة حيث يتم التوصل من خلال التعامل داخل الحلقات إلى المنافسة البناءة مع الاستناد إلى الزمالة والمشاركة وكل فرد في هذه العلاقة يحقق مكسب^(٩٧). ومثل هذا الهدف مناقض تمامًا للموقف الذي يسود في الكثير جدًا من المنظمات حيث أن الذي يسود فعلاً في الواقع العملي هو الصراع غير المنتج والذي يعبر عنه دائماً بالقول Us And Them وهذا الصراع غير المنتج بين الأقسام والإدارات وبين مختلف المستويات في المنظمات، يسود أيضاً العلاقة بين الإدارة والاستشاريين^(٩٨).

الأساليب المستخدمة من قبل حلقات الجودة في حل المشاكل :

تستخدم حلقات الجودة مجموعة من الأساليب من أجل دراسة المشاكل وإيجاد الحلول المناسبة لها، ومن أهم تلك الأساليب، ما يلي:

١) أسلوب العصف الذهني:

هو أسلوب يعتمد على مشاركة مجموعة من الأفراد بأفكارهم، والتفكير في حل مجموعة من المشاكل المطروحة فهي تشجع على التفكير الجماعي الحر غير المقيد، وهدف هذه الأداة هو التشجيع على تدفق حر للأفكار من خلال تعريف المشاكل ، ومحاولة إيجاد الأسباب والحلول وطرق تطبيق الحلول في قاعات مخصصة لتوليد الأفكار الناجحة (٩٩).

٢) جمع وتحليل البيانات:

من الأساليب الأساسية لحل المشاكل التي تعترض عمل حلقات الجودة هو جمع وتحليل البيانات حول المشكلة المطروحة حيث تشكل هذه البيانات الأساس في اتخاذ القرارات اللاحقة.

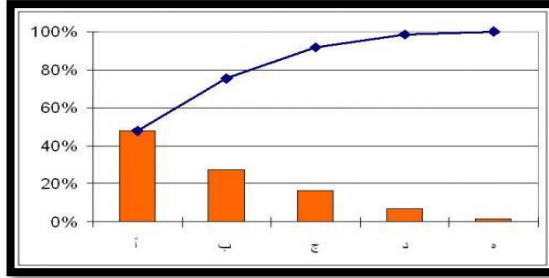
ففي المنظمات المختلفة يتم تجميع قدر كبير من البيانات لتشكل أساس القرارات والعمل، ويمثل الجمع الدقيق للبيانات جزءًا بالغ الأهمية في عملية حل المشكلات، فإذا ما افتقر أعضاء حلقة الجودة إلى البيانات والمعلومات التي يحتاجونها لتحليل المشكلة أو كانت غير دقيقة فسيصبح من العسير عليها التوصل إلى حل معين بالنسبة لها. ومن جهة أخرى فإنه بعد تجميع البيانات والمعلومات يتعين أن يتم فرزها وتصنيفها وتحديد ما يصلح لحل تلك المشكلة (١٠٠).

٣) مخطط باريتو:

مخطط أو تحليل باريتو سمي بهذا الاسم نسبة إلى العالم الإيطالي (Alfred Pareto) شكل من أشكال التخطيط الشريطي مع العناصر مرتبة في ترتيب تنازلي حتى أنه يمكنك تعرف أكبر العوامل المساهمة في مشكلة ما (١٠١)؛ حيث يعتبر وسيلة لترتيب الأخطاء، أو المشكلات، بشكل يساعد على تركيز الجهود لحل المشكلات وتحديد أولويات الإجراءات الواجب اتخاذها (١٠٢)، وكل عمود على الرسم البياني يصور مشكلة والرسم التخطيطي يصور المشاكل في ترتيب تنازلي للأهمية (١٠٣).

وبالتالي تحديد أي الأسباب تأثيراً في حدوث أكثر المشاكل، ويعتمد تحليل باريتو على مبدأ باريتو أو قاعدة (٢٠% - ٨٠%) والتي عبر عنها هذا العالم بقوله أن ٢٠% من الناس يسيطرون على ٨٠% من الثروة وهذا ما يطلق عليه مفهوم القلة المؤثرة مقابل الكثرة قليلة التأثير (١٠٤).

شكل (٤) مخطط باريتو



إعداد ورسم مخطط باريتو بعد أن يتم ترتيب البيانات للتوزيع التكراري وفقاً لتكرار حدوثها تنازلياً (١٠٥). بالإضافة إلى ما سبق أيضاً: (١٠٦)

توضع النسبة المئوية على المحور العمودي للرسم البياني (من ١٠٠%) بحيث تمثل أعلى نقطة العينة بكاملها، وتوضح أسباب حدوث المشاكل على المحور الأفقي للرسم.

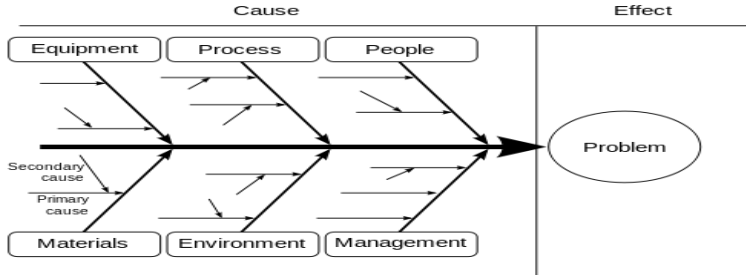
بعد تحديد الأسباب يتم إدراجها على المخطط حسب أهميتها النسبية أي (الأكثر أهمية وحتى الأقل أهمية) وذلك على شكل أعمدة بيانية ترتب تنازلياً ومن اليسار إلى اليمين.

بعد إدراج الأسباب الرئيسية، يمكن تجميع الأسباب الأقل أهمية في مجموعة تسمى "الأسباب الأخرى" وتوضع في عمود إلى جانب أعمدة الأسباب الرئيسية .

٤) مخطط السبب والأثر:

أداة أخرى من الأدوات التي تستخدمها حلقات الجودة في تحديد المسائل أو القضايا المتعلقة بالجودة ويطلق عليها أيضاً تسمية تحليل السبب والأثر وكذلك مخطط إيشيكافا حيث يعود الفضل في إيجاد هذه الأداة إلى العالم الياباني (Kaoru Ishikawa) والتي تحمل اسمه وهي تشبه الهيكل العظمي للسمة لذا أحياناً يطلق عليه مخطط عظمة السمكة (Bone Chart Fish) وتستخدم هذه الأداة عندما تكون المشكلة معروفة لكن أسبابها غير معروفة، على أنه غالباً ما يتم تحديد العناوين الآتية التي توضع تحتها الأسباب المحتملة للمشكلة

وهي (aMs) المواد، القوة العاملة، الأساليب، المكان (١٠٧). ويؤكد إيشيكاوا أيضًا أن الحلقات يجب أن تحترم الإنسانية وبناء بيئة عمل سعيدة واضحة (١٠٨).
شكل (٥) مخطط السبب والأثر (عظم السمكة)



مخطط إيشيكاوا، في شكل هيكل السمكة، والتي تبين عوامل من معدات، عملية، والناس، المواد، البيئة والإدارة، وجميع الأسهم الصغيرة التي تؤثر على المشكلة العامة. وربط الأسباب الفرعية بأسباب رئيسية (١٠٩)، ومخطط عظم السمكة هو أسلوب سهل جدًا ومفيد جدًا في نفس الوقت. يتميز هذا المخطط بأنه يساعد على تذكر كل الأسباب المحتملة للمشكلة، وفي رأس السمكة يتم كتابة الأشياء الرئيسية التي لها علاقة بالموضوع. أما على جانبي كل خط مائل فيتم كتابة الأسباب الفرعية لكل من المؤثرات الرئيسية (١١٠).

والنقاط الرئيسية التي تم الاحتفاظ بها من عمل إيشيكاوا هي أن المشاركة يجب أن تكون طوعية ونشطة وتستمر الأنشطة لفترة طويلة نسبيًا. بالإضافة إلى ضرورة استخدام أدوات التحسين مثل الأدوات الأساسية السبعة لإيشيكاوا والسابق ذكرها (١١١).

ويستخدم هذا الأسلوب في حلقات الجودة طبقًا لما يلي: (١١٢)

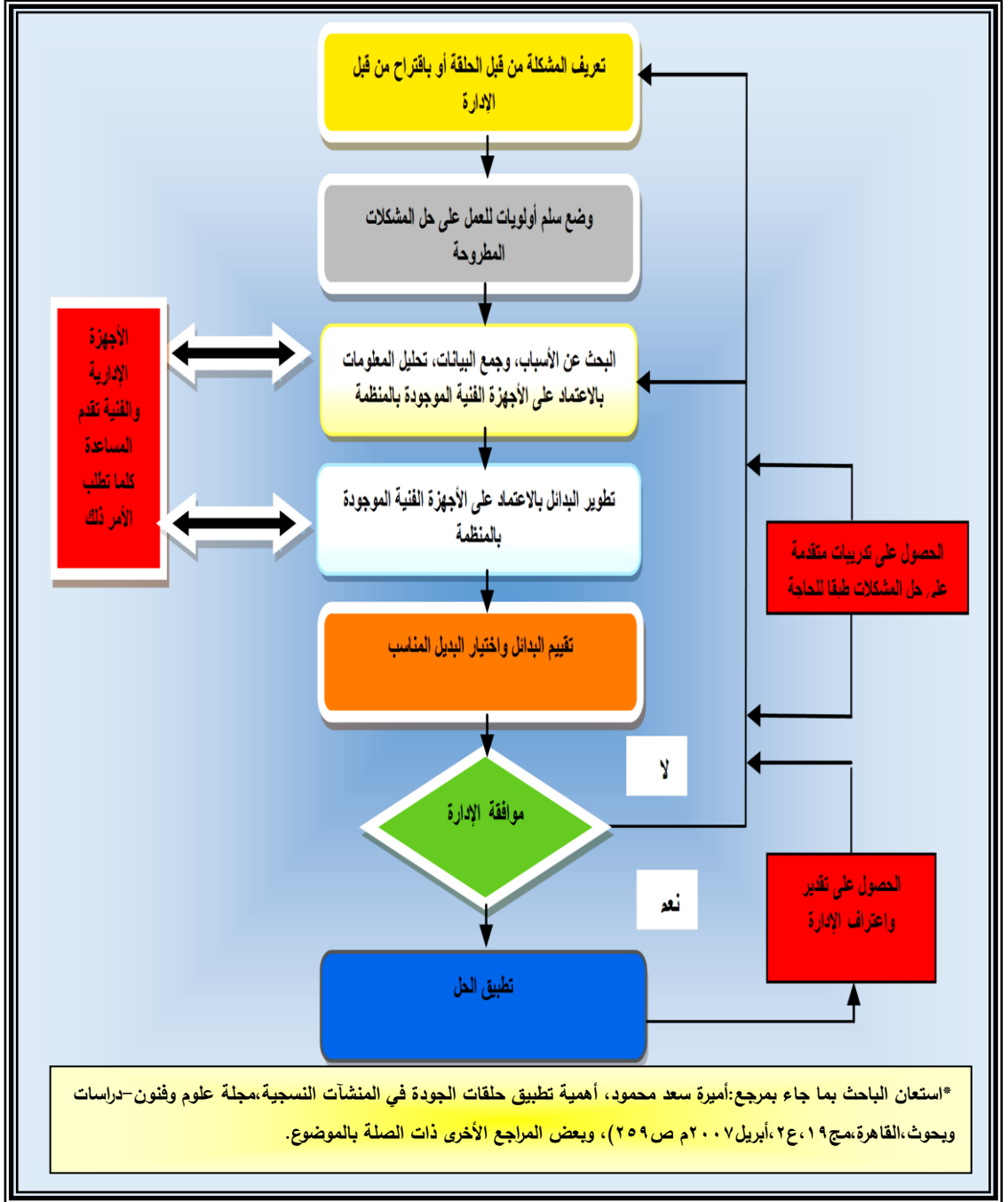
- ✓ تحديد أثر المشكلة.
- ✓ تدوين الفئات الرئيسية للأسباب.
- ✓ إضافة الأسباب الفرعية تحت الفئات الرئيسية على الرسم التوضيحي.
- ✓ تحديد الأسباب الأكثر احتمالًا والأرجح منها.
- ✓ التحقق من هذه الأسباب.

ويرى أحمد الباز، محمد ويح: ٢٠١٢ أن هذه الأداة تساعد على التفكير في كل الأسباب الممكنة، وبالتالي الوصول إلى السبب أو الأسباب الحقيقية والتي قد تكون غير متوقعة، كما

توضح تلك الأداة الأسلوب الذي اتبع في الوصول إلى حل المشكلات التي تعيق عمل إدارة المؤسسة الجامعية (١١٣).

ويوضح الشكل التالي كيفية عمل حلقات الجودة:

شكل (٦) كيفية عمل حلقات الجودة



ومن ثم فآلية عمل فريق حلقة الجودة تتضمن الخطوات الآتية: ^(١١٤)

١. تحديد المشكلة :كشف المشكلة أو تشخيصها، إذ ينبغي على الفريق معرفة موقع المشكلة وتحديد حجمها ومستوى تأثيراتها وأسباب حدوثها، ويتم التركيز في هذه المرحلة على وضع أهداف لحل المشكلة عن طريق هذه الأهداف يتم تقييم البدائل التي تمكن الفريق من مواجهة المشكلة والتغلب عليها. فضلاً عن ضرورة استخدام الأساليب العلمية من قبل الفريق لتحديد المشكلة ومنها أسلوب (العصف الذهني) حيث يسهم هذا الأسلوب في تشخيص المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها، فضلاً عن تنمية إمكانيات أعضاء الفريق وخبراتهم.

٢. جمع البيانات وتحليلها :على الفريق القيام بتحديد العملية التي تكون بحاجة إلى تحسين، ومن ثم جمع وتصنيف البيانات وتحليلها، وإيجاد طرائق لحل المشكلات باستخدام مجموعة من الأساليب منها) تحليل باريتو، ومخطط السبب والنتيجة، ومخططات السيطرة الإحصائية.

٣. تحديد البدائل الممكنة لحل المشكلة :وتعني تحديد الحلول أو مسارات العمل التي تؤدي إلى حل المشكلة وبلوغ هدف محدد ويفترض توفر بديلين على الأقل قبل اتخاذ القرار.

٤. اختيار البديل الأفضل :وهذا يعني تحديد الحل للمشكلة عن طريق تقديم المقترحات من قبل أعضاء الفريق والمشاركة في اتخاذ القرار، مما يسهل عملية تحديد البديل الأفضل.

٥. تحديد أنسب حل. من مناقشة وتقييم الحلول البديلة وإعداد خطة العمل لتحويل الحل إلى الواقع الذي يشمل ما، متى، حيث، لماذا وكيف لحل المشاكل.

٦. تنفيذ الحل ومراقبته :بعد تحديد الحل للمشكلة تبدأ عملية تنفيذه ومراقبته من قبل الفريق، ويتم جمع البيانات وتحليلها لمعرفة مدى تطابق تلك البيانات مع الأهداف المطلوب تحقيقها بحل المشكلة، وفي حالة عدم تطابقها مع الأهداف ينبغي قيام الفريق بإعادة تقييم البدائل واختيار بديل آخر لحل المشكلة.

ولكي تنجح حلقات الجودة في مهمتها يراعى في تناولها لمشكلات المؤسسة ما يلي:

- عدم اختيار المشاكل التي تتصف بتشابكها وتعقدها وخاصة في بداية عمل الحلقة.
- جمع وتحديد ما هي البيانات اللازمة لتحسين وفهم لماذا توجد المشاكل، وتحليل أسباب المشكلة بالتفصيل والقدرة على عزل سبب المشكلة الأكثر أهمية.
- عدم تناول المشاكل التي تكون مسبباتها في نطاق اختصاصات جهة أخرى.
- الحرص على أن تكون حلول المشاكل التي تدرسها الحلقة ابتكارية وإبداعية وليست حلول تقليدية.
- شعور كل عامل بأنه مسئول عن عمله ويرغب في أدائه بكفاءة وإتقان.
- شعور العامل بانتمائه لمنظمته ومنتجاتها.
- الحرص على إتاحة الفرصة للمشاركة في عملية تحسين الذات.
- التدريب في تحسين الجودة وفي مستوى الأداء.

مراحل تطبيق حلقات الجودة

ذكر عدد من الكتاب في مجال إدارة الإنتاج والعمليات أن مراحل التخطيط لإقامة حلقات الجودة ، وتنفيذ خطة حلقات الجودة ، وتقييم عمل حلقات الجودة ، هي من المراحل الأساسية لتطبيق حلقات الجودة:

(١) **التخطيط لإقامة حلقات الجودة :** مرحلة التخطيط لبرنامج حلقات الجودة تهدف إلى تهيئة البيئة المناسبة للتحويل التنظيمي المطلوب لتنفيذ فكرة حلقات الجودة فعلياً ، وتبدأ هذه المرحلة باقتناع الفرد أو عدة أفراد بملائمة حلقات الجودة للمنظمة التي ينتمي إليها ، وذلك سواء من خلال الإطلاع على فلسفتها أو المشاركة في ندوات أو المتابعة لنشاط المنظمات التي طبقتها بالفعل أو حضور المؤتمرات الإقليمية . ويرى رزيك ١٩٨٣ أن دعم الإدارة العليا يعد عاملاً مهماً وبارزاً في نجاح فكرة الحلقات، من خلال إيمان الإدارة وقناعتها بأن الأفراد هم الذين يقومون بالعمليات (١١٦).

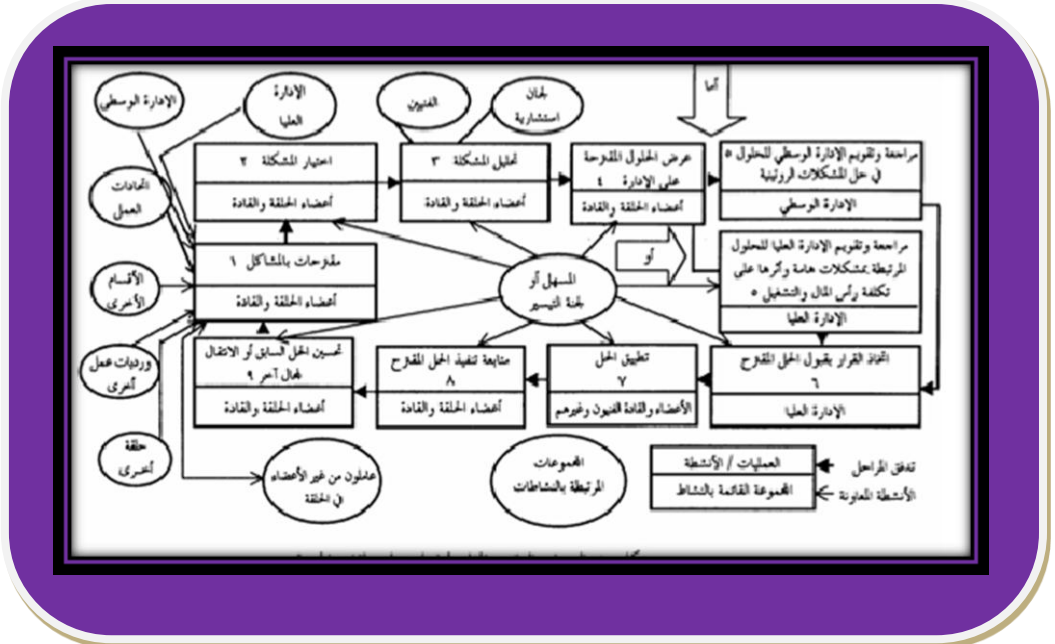
(٢) **الإعداد والتدريب:** تتطلب عملية إنجاح أسلوب حلقات الجودة اللجوء إلى التدريب المخطط والمستمر، ويشمل التدريب جميع عناصر الحلقة، وتستخدم المؤسسة خبراء لتدريب المنسقين والقادة، وهما بدورهما يدربان باقي أعضاء الحلقات (١١٧).

٣) **العضوية:** تسعى هذه الخطوة إلى ضم بعض العاملين إلى حلقات الجودة والتزامهم بالعضوية بطريقة طوعية. وتتميز هذه الخطوة بأنها تأخذ فترة زمنية طويلة حتى يتم التمكن من إيجاد الرغبة الحقيقية للعاملين في العضوية (١١٨).

٤) **تنفيذ خطة حلقات الجودة :** أن البدء بتنفيذ خطة حلقات الجودة يتم بعد اعتماد الخطة من قِبَل إدارة المؤسسة وضمان موافقتها ودعمها لها وعادة ما يكون البرنامج التجريبي لحلقات الجودة من عدد محدود من الحلقات (٣-٨) حلقة، وأن كان البعض يفضل أن يبدأ البرنامج بحلقة واحدة تتكون ويتم تشغيلها، وبمجرد ظهور نتائجها يبدأ تكوين حلقات أخرى. البدء بتنفيذ الخطة يتم من قبل أعضاء حلقات الجودة بعد عملية التخطيط ووضع خطة للعمل، وهذه المرحلة تتطلب قيام لجنة التوجيه بتدريب المُسهلين من أجل تنمية مهاراتهم الاجتماعية والقيادية وتزويدهم بالخبرات المختلفة، وكذلك العمل على تعليم وتوجيه وتطوير مهارات أعضاء وتنظيم اجتماعاتهم (١١٩).

٥) **تقييم عمل حلقات الجودة :** أن تقييم أداء حلقات الجودة يشير إلى مدى كفاءة أعضائها في إنجازهم لأعمالهم، ذلك من خلال جمع وتحليل البيانات وتفسير المعلومات بصورة منتظمة وتزويد صانعي القرارات بالتغذية العكسية (١٢٠). ويمكن توضيح مراحل عمل حلقات الجودة في الشكل التالي:

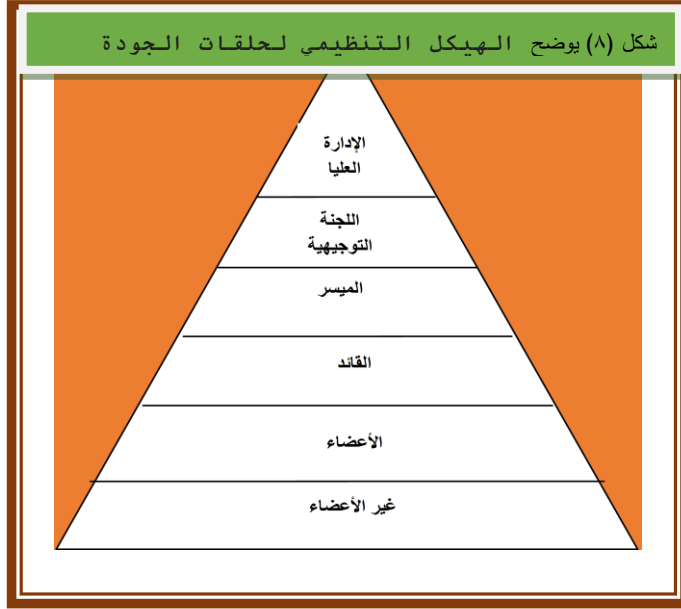
شكل (٧) النموذج الدائري لمراحل عمل حلقات الجودة



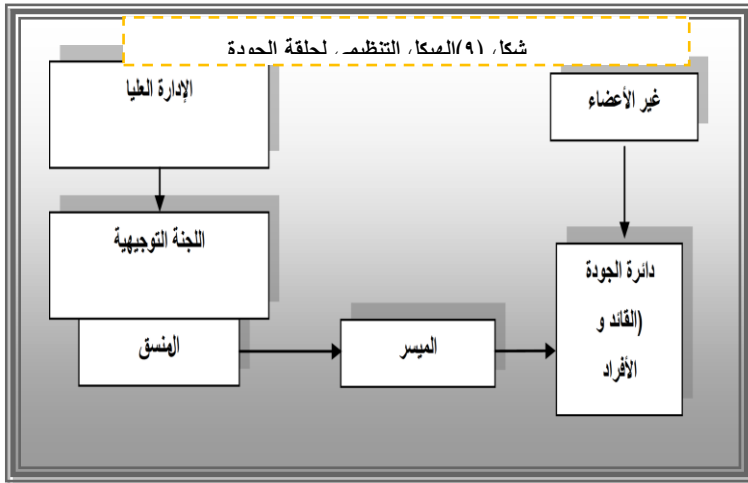
استفاد الباحث بما جاء في مرجع:خالد بن منصور:" حلقات الجودة : استخداماتها وفوائدها ومشاكل تطبيقاتها: دراسة ميدانية على المصانع الكبرى"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز . الاقتصاد والإدارة، مج ١٦، ع ٢٠٠٢، ص ٤٤.

تنظيم حلقات الجودة

يراعى في تنظيم حلقات الجودة أن تصبح جزءاً مكماً لا يتجزأ عن فلسفة المؤسسة وهيكلها وثقافتها التنظيمية ونمطها الإداري، وبالتالي فإن تنظيم حلقات الجودة لا يقوم على استحداث تنظيم وظيفي مغاير، بقدر ما يقوم على دمجها في التنظيم الوظيفي القائم، ويتبين ذلك عند الوقوف على هيكل حلقة الجودة الذي يوضحه الشكل التالي: (١٢١)



أما (Majumdar, Manohar:2011) فيرى أن الهيكل التنظيمي لحلقة الجودة يمكن توضيحه كالتالي: (١٢٢)



(١) الإدارة العليا (أو إدارة الكلية):

الإدارة العليا وكبار الموظفين التنفيذيين--ينبغي أن تكون فلسفتها قائمة على فهم دورها في ضمان أن حلقات الجودة تعمل بنجاح وفعالية^(١٢٣).

وتقع عليها مسئولية تقديم الدعم المستمر لحلقات الجودة التي تتطور كلما يكون هناك التزام جاد ومخلص من جانب الإدارة تجاه تنمية الموارد البشرية وتحسين الجودة والإنتاجية فلا يكتفى أن تكون الإدارة مقتنعة فقط بفكرة حلقات الجودة وأهميتها، بل لابد أن تكون ملتزمة بالتطبيق العملي لهذه الحلقات^(١٢٤). وتكون مهمتها الإدارة العليا تعضيد ومساندة حلقات الجودة، وتقديم العون المادي والمعنوي لنجاح برنامج حلقات الجودة^(١٢٥).

٢) اللجنة التوجيهية أو لجنة التيسير:

وتتألف اللجنة التوجيهية مع الإدارة الوسطى، المؤلفة من المديرين أو رؤساء الأقسام المختلفة أو المجالات الوظيفية. وقد يكون للجنة التوجيهية منسق للاحتفاظ بارتباط وثيق مع دائرة الجودة وذلك لتقييم الأنشطة ومتطلبات الحلقة وتوسيع دعم الإدارة^(١٢٦).

وهي الوحدة التي تتخذ القرارات الشاملة فيما يتعلق بتنظيم وإدارة أنشطة حلقات الجودة على مستوى المؤسسة. وينبغي أن تتألف من ممثلين عن الإدارة العليا^(١٢٧). وتقتصر مهمتها في وضع الخطط ورسم السياسات الكفيلة بتطوير برنامج حلقات الجودة، وتهيئ برنامجاً ناجحاً ومستمرًا لحلقة الجودة، كما أنها تقوم بتعيين المستوى التالي لها وهو المنسق^(١٢٨).

وقد حدد كل من دليل حلقات الجودة: ٢٠١٢م بالهند ، Majumdar, Manohar:2011 أدوار اللجنة التوجيهية في الآتي: ^(١٢٩)

- ❖ تحديد الهدف النهائي لبرنامج حلقات الجودة في المؤسسة، وإعطاء توجيهات بشأن برنامجها ومواردها عند الانتهاء.
- ❖ صياغة خطة رئيسية لتثبيت البرنامج.
- ❖ صياغة خطة بشأن كيفية تعرف الأداء المثالي للدوائر والأعضاء والقادة والميسرين.
- ❖ تقديم التعاون والدعم لحلقات الجودة عن طريق الميسر.
- ❖ صياغة خطة بشأن كيفية رصد وتقييم العناصر المكونة لبرنامج حلقات الجودة.
- ❖ وضع ميزانية للبرنامج، وتحديد مصادر التمويل.

- ❖ تحديد المؤهلات والمهام للميسرين.
- ❖ تقييم الوضع العام لبرنامج حلقات الجودة، بما في ذلك التدريب والمكافآت ، والأنشطة الترويجية وإجراءات لتقييم الأنشطة ودراسات الحالة والمقترحات.
- ❖ تعزيز ورصد التقدم المحرز في برامج حلقات الجودة.
- ❖ وضع الإجراءات التصحيحية والوقائية استنادًا إلى النتائج التي تم التوصل إليها في التقييم.
- ❖ توصي بالسياسة إلى لجنة الإدارة والاتصال بين لجنة الإدارة والموظفين والنقابات.
- ❖ تقييم أداء حلقات الجودة.

٣) المنسق

يعمل كجسر التواصل بين الإدارة (اللجنة التوجيهية) وحلقة الجودة. وقد يكون واحدًا من أعضاء اللجنة التوجيهية (١٣٠)، وهو الذي يقوم بتقييم كل الأنشطة السابقة فهو يعتبر قائداً للجنة التوجيه والقيادة حيث يشرف على القائمين على عملية التسهيلات ويمدهم بكافة الوسائل الإدارية التي تساعد في عملهم (١٣١).

وهو يشكل الرابط بين حلقات الجودة المختلفة والإدارة، كما أيضًا له مسؤوليات تتمثل في تدريب المشرفين، وضمان أن الحلقات الجودة لديها موارد كافية، وتوفير الدعم العام. وبالتالي فإن المنسق هو شخص مهم جدًا في أنشطة تلك الحلقات (١٣٢).

٤) الميسر أو المسهل

هو فرد رشحته الإدارة ويعمل كعامل حفز ومروج مبتكر ودليل لحلقة الجودة (١٣٣)، ويعتبر الاختيار المناسب للمسهلين والقادة أمرًا أساسيًا في إنجاح البرنامج لأنهم مسئولين مباشرة عن توجيه الاجتماعات الأسبوعية لحلقات الجودة، وتعتبر مهمة المسهل من الأصعب في عملية حلقة الجودة نظرًا لقيامه بتأدية أربعة أدوار متميزة وهي: دور القدوة بالنسبة للأعضاء ومساعدتهم على اكتساب مهارات التسهيل، ودور المدرب بالنسبة للقادة، ودور استشاري عمليات تطوير علاقات العاملين بالنسبة للحلقة، ودور ضابط الاتصال بالنسبة للإدارة (١٣٤).

أي أن الميسرين يقومون بمساعدة رؤساء الإدارة في أنشطة حلقات الجودة وتحفيز القادة والأعضاء وترتيب عرض الحالات ، وتنظيم أنشطة التنسيق، والمشاركة الدورية في إجراءات حلقات الجودة (١٣٥).

وقد حدد Majumdar, Manohar, 2011 الأدوار التي يقوم بها الميسر في الآتي: (١٣٦)

- بناء الوعي لدى حلقة الجودة فيما بين الموظفين.
- تقديم التوجيه حول أنشطة حلقات الجودة.
- التنسيق بين حلقة الجودة وسائر المجالات الوظيفية للمؤسسة عند الاقتضاء.
- سد أي فجوة في الاتصال بين حلقة الجودة والإدارة الأعلى فيما يتعلق بتحديد نوعية المشاكل المتعلقة بالقضايا وتنفيذ الحلول والتوصيات.
- رصد التقدم المحرز، وتقييم تقدم الحالة، وتقييم الإنجازات والاحتياجات والمشاكل التشغيلية...

٥) قائد الحلقة:

وهو عادة أحد المشرفين لأعضاء الحلقة، إلا أنه في داخل الحلقة لا يمتلك أية سلطة رسمية، وهو مسئول بصفة أساسية عن دراسة أنشطة حلقات الجودة ونشر المعرفة والتماس المشورة والدعم من مكتب حلقات الجودة نيابة عن أعضائها (١٣٧).

كما أنه مسئول عن مضمون اجتماعات الحلقة من حيث تحديد ماهية الموضوعات التي يتم مناقشتها في تلك الاجتماعات، والأسلوب الذي تتم بها المناقشة وكقائد للنقاش ينصب دوره على ضمان مشاركة الأعضاء كافة في النقاش، ويجب أن يكون القائد بارع في عملية التخطيط والإعداد وقادرًا على حفز المجموعات وتيسيرها، بالإضافة إلى التحلي بالصبر لإتاحة الوقت الكافي لاختيار الأفكار (١٣٨).

كما يقوم قائد حلقات الجودة بدور قائد مشارك ومساعد في تحقيق أهداف المجموعة وفقًا للمبادئ التوجيهية المقررة لأنشطة حلقات الجودة وشروط حل المشاكل، وعمليات صنع القرار، والاستخدام الفعال لمختلف القنوات التنظيمية للاتصال (١٣٩).

٦ أعضاء الحلقة:

يتم دعوة العاملون في نطاق مسئولية قائد ما لحضور عرض شامل عن حلقة الجودة ويمكنهم بعدها أسبوع مهلة ليقروا فيه إذا كانوا يرغبون للانضمام حلقة الجودة أم لا^(١٤٠)، ويتم اختيار العدد المقرر بعد ذلك بالقرعة، ودور الأعضاء يعتبر أساسيًا، إذ تتركز وظيفتهم الرئيسية على حضور الاجتماعات الخاصة بالحلقة والتي تكون أسبوعية ودورها هو تحديد وتحليل وحل المشكلات المتعلقة بمجال عملهم^(١٤١).

كما أن الأعضاء مجموعة متجانسة أو أكثر من الناس عادة من نفس مجالات العمل، ويمكن الاستعانة بخبراء كلما دعت الحاجة للحصول على التوجيه أو المشورة^(١٤٢).

أسباب فشل ونجاح أسلوب حلقات الجودة: (١٤٣)

أسباب فشل حلقات الجودة:

جدول (١) يوضح أسباب فشل حلقات الجودة

أسباب فشل حلقات الجودة	
هناك نقص لدى العاملين في فهم فكرة أسلوب حلقات الجودة	عدم وجود تجانس بين الإدارة وأفكار ومقترحات المرؤوسين.
انخفاض معنويات الموظفين بسبب الإدارة الاستبدادية والقيادة غير الكفاء	التقصير بحضور الاجتماعات وعدم قراءة محاضر الاجتماعات السابقة.
الإفراط أو الإقلال في الترويج والإعلام	المواد التدريبية غير مناسبة
الافتقار لوجود الإرشادات التشغيلية	توسع التطبيق بشكل سريع.
الإخفاق في إعداد الجدول التنفيذي للعمل	عدم تأييد مفهوم الحلقات
التقصير في إطلاع الإدارة على سير العمل	التقصير في إعطاء الوقت اللازم للتنفيذ
إهمال طلبات الأعضاء	تجنب البت في المقترحات المقدمة
الإخفاق في إشراك كل المستويات التنظيمية	تجنب تعيين المتطوعين
عدم كفاية قاعات الاجتماعات	عدم مراعاة الاستقلالية بحل المشاكل
عدم الصبر في الحصول على النتيجة	التقصير في الدعم الفوري للخطط التنفيذية
عدم الفاعلية في الإعداد والتحضير	نقص الدعم الإداري

للإجتماع	
التدريب غير ملائم	الاستعداد غير الكافي لتدريب الأعضاء
الإخفاق بالقيام بالدور الإداري	عدم التحلي بالمهارات السلوكية
الإخفاق في حصر مناقشات الحلقة داخل إطار عملها	عدم الفاعلية في إدارة سير عملية حلقات الجودة
اختلاف التوازن بين تطور الحلقات وبين تحقيقها لأهدافها	الإخفاق في إلهاب حماس الأفراد
عدم إشراك وإطلاع غير الأعضاء	الافتقار لاستخدام الأساليب العلمية في حل المشاكل.
مناقشة بعض المشاكل التي تكون خارج نطاق معرفة وخبرة أعضاء الحلقة.	علاقات متنافرة وافتقار روح العمل الجماعي والالتكال على القائد أو المسهل
انعقاد الحلقات في أوقات غير ملائمة، كتعارضها مثلاً مع جداول الأعضاء.	عدم إنجاز المهام المتعلقة بجمع البيانات
الإخفاق في تنفيذ الحلول المقترحة.	التسرب نتيجة التنقلات وعمليات إعادة التنظيم

(١) أسباب نجاح أسلوب حلقات الجودة:

جدول (٢) يوضح أسباب نجاح أسلوب حلقات الجودة

أسباب نجاح حلقات الجودة	
تحديد أهداف واضحة	التدريب الدائم لأعضاء حلقات الجودة على أساليب تشخيص وتحليل المشاكل ووضع الحلول المناسبة لها.
الاختيار الناجح لأعضاء المجموعات ومنسقي الحلقات.	إعلام الإدارة بكل تفاصيل برنامج حلقات الجودة
التأكيد على المشاركة التطوعية	تثقيف العاملين بأسلوب حلقات الجودة
دعم إدارة المؤسسة لحلقات الجودة	الاجتماعات يجب أن تكون محصلتها نتائج
اختيار أوقات ملائمة لاجتماعات حلقات الجودة.	تخصيص الموارد المالية اللازمة
تقديم تقارير دورية عما تم إنجازه في حلقات الجودة	إعادة هيكلة الهيكل التنظيمي بحيث يساعد

على وضع حلقات الجودة موضع التنفيذ	لغير الأعضاء حتى يتم تشجيعهم على الاشتراك في هذه الحلقات
استمرار المؤسسة وعدم وجود صعوبات مالية	وجود نظام جيد للاتصالات في المؤسسة.
اهتمام الإدارة بنتائج حلقات الجودة وإعطائهم الفرصة لتطبيقها.	عدم الاستعجال في تحقيق النتائج

ويرى كلا من Soltani, Wherry&else:2015 أن نجاح حلقات الجودة يتوقف على دعم الإدارة العليا والالتزام برفع مستوى الوعي بفريق حلقات الجودة ، والأهم من ذلك هو خلق ثقافة حل المشكلة بشكل فعال ، ودرجة حل المشكلات يعتمد في المقام الأول ، على فهم الموظفين والإلمام بفكرة تلك الحلقات والتقنيات ذات الصلة المكتسبة أثناء التدريب (١٤٤).

المبحث الثالث: أداء كليات التربية وما تواجهه من مشكلات

وعلى الرغم مما تشهده كليات التربية بالجامعات المصرية في الفترة الحالية من اهتمام بتطوير برامجها ومناهجها التعليمية، حتى يتسنى لها من الوصول إلى مرحلة الاعتماد المؤسسي لأدائها، إلا أن هذا الاهتمام كان تقليدياً؛ حيث تشير التقارير والدراسات إلى وجود العديد من أوجه القصور والسلبيات في أدائها؛ ويتمثل أبرزها فيما يلي: (١٤٥)

- القصور في تطوير وتنويع أساليب ومعايير التقويم، المستخدمة لقياس وتقويم مستوى الأداء الإداري.
- جمود الخطط الدراسية المقررة والمناهج، وضعف ملاحقتها لمعطيات العصر.
- القصور في نظم إعداد أعضاء هيئة التدريس بما يكفل تنمية قدراتهم.
- الانفصال بين المؤسسات الجامعية، ومتطلبات التنمية في المجتمع.
- افتقار مؤسسات التعليم الجامعي لثقافة الجودة، التي من المفترض أن تكون سابقة على التطبيق.
- غياب صور التعاون العلمي بين الكليات بعضها مع بعض، بل وبين الأقسام العلمية داخل الكلية الواحدة.
- ضعف ربط بحوث أعضاء هيئة التدريس بخطط التنمية، وعدم اهتمام جهات التنفيذ بما يجريه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمراكز البحثية من تجارب وبحوث.

- ندرة وجود مراكز تدريب للمرشد الأكاديمي على مستوى كليات التربية لتطوير أعضاء هيئة التدريس؛ الأمر الذي يعوق أية محاولة لممارسة عمليات إدارة المعرفة؛ بدءًا من اكتساب المعرفة ثم تبادلها وإثرائها.
- ضعف الصلة بين كليات التربية والهيئات المعنية بالتعليم وتطويره وكذلك هيئات الاعتماد.
- ضعف الرؤية لدى المسؤولين في كليات التربية عن ضرورة التقويم الذاتي لأداء هيئة التدريس بها، وأهمية هذا الدور وكيفية تفعيله.
- تضخم الهياكل الإدارية، وتقادم النظم الإدارية والمالية، والجمود في أعمال قواعد حكومية لا تتناسب مع طبيعة المؤسسات التعليمية والبحثية.

وهناك العديد من المشكلات التي تواجه كليات التربية، ففي دراسة سلوى بكر: ٢٠١٦ تناولت البحث التربوي في كليات التربية بجامعة الصعيد واقعه ومشكلاته: دراسة ميدانية، هدفت تلك الدراسة إلى البحث التربوي مفهومه ونشأته وأهميته وأهدافه ومؤسساته وأنواعه ومجالاته واتجاهاته المعاصرة وأوضحت الدراسة أهم التحديات والمعوقات التي تعوق البحث التربوي وتحول دون فاعليته^(١٤٦).

كما جاءت دراسة أخرى لـ حسن الفنجري: ٢٠٠٤^(١٤٧) هدفت لتعرف أهم المشكلات التعليمية والصحية والأسرية والنفسية والاقتصادية والسياسية والجنسية والدينية ومشكلات وقت الفراغ التي يواجهها الطلاب في مناطق الوادي الجديد وأسيوط وجنوب الوادي وترتيب هذه المشكلات من حيث أهميتها والفروق بين الجنسين والفروق بين الفئات العمرية المختلفة والفروق بين أبناء الريف والحضر، والفروق بين من ينتمون إلى أسر صغيرة، ومتوسطة أو كبيرة الحجم في إدراك هذه المشكلات.

وقد كشفت النتائج عن: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في مناطق الوادي الجديد وجنوب الوادي وأسيوط في الإحساس بالمشكلات التعليمية والصحية والاقتصادية والمشكلات بصفة عامة، والفروق لصالح الطلاب في الوادي الجديد، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة في الأعمار المختلفة في الإحساس بالمشكلات التعليمية والصحية والسياسية والمشكلات بصفة عامة.

كما تناولت دراسة:وليد قنديل:٢٠١٢^(١٤٨). الاعتماد المؤسسي وتحديد مشكلاته؛ لبيان دوره في الوصول إلى أسس ومعايير تسهم في تحقيق نجاح المؤسسات - وبخاصة كليات التربية- وضمان جودة البرامج المقدمة فيها، والارتقاء بمستوى الخريجين، لخدمة المجتمع المصري وتحقيق التقدم والتنمية الشاملة فيه. وذلك من خلال:تعرف واقع تطبيق نظام الاعتماد المؤسسي في كليات التربية في مصر، والوقوف على أهم مشكلات تطبيق نظام الاعتماد المؤسسي في كليات التربية في مصر. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

✚ ضعف الإمكانيات المادية لكليات التربية متمثلة في مبانيها ومعاملها وتجهيزاتها ومكتباتها وموازنتها المالية.

✚ ضعف مستوى الخريج، وبخاصة في التخصصات التطبيقية خاصة التكنولوجية منها، إضافة إلى الفائض الكبير في أعداد الخريجين ببعض التخصصات.

✚ تقادم نظم الإدارة المستخدمة، والميل إلى البيروقراطية والمركزية الإدارية.

✚ الفجوة الهائلة بين الواقع الفعلي لكليات التربية والمستوى المطلوب الوصول إليه وفق بعض معايير الجودة والاعتماد.

✚ قصور القوانين والتشريعات التي تحكم العمل الجامعي عامة وكلية التربية خاصة. تحول الاعتماد إلى لافتة تستخدم للدعاية وجذب العملاء بدلاً من تحقيق الجودة والتميز.

✚ ندرة وجود خطة تدريب لتنمية المهارات الإدارية للقيادات والإداريين بالكلية.

وفي دراسة نجلاء مصطفى:٢٠١٢^(١٤٩). والتي أوضحت مجموعة مؤشرات على ضعف قيام كليات التربية بجامعة قناة السويس بدورها في التنمية الثقافية لطلابها أهمها: ضعف مراعاة المناهج الدراسية لخصائص الطلاب العقلية، وكذلك عدم مراعاتها للبيئة التي يعيش فيها الطلاب، ضعف تنوع الأنشطة الثقافية، وضعف مناسبتها لبيئة جامعة قناة السويس، بالإضافة إلى ضعف احتواء مكتبة كليات التربية على نوعية الكتب التي يفضل الطلاب قراءتها، والتي تتناسب مع ميولهم ورغباتهم، وكذلك مع البيئة التي يعيشون فيها مع تنوعها واختلافها من بيئة لأخرى.

وفي بحث قدمته إدارة البحوث بالهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ومركز تعليم الكبار جامعة عين شمس: ٢٠١٣م^(١٥٠) هدف إلى تحديد الأدوار المختلفة التي يمكن أن تؤديها كليات التربية من خلال خدمة المجتمع فيما يتصل بالمشاركة في الجهود الرامية لمحو أمية المواطنين في كافة محافظات الجمهورية.

تم تصميم استمارة استطلاع رأي الخبراء وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية حول تقويم دور كليات التربية في مواجهة مشكلة الأمية في مصر وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج المرتبطة بتساؤلات البحث. وهناك العديد من المشكلات التي تناولتها العديد من الدراسات والأبحاث العلمية ليس فقط على مستوى الجامعات إنما على مستوى كليات التربية سواء على الصعيد العالمي أو حتى الصعيد الإقليمي.

وكليات التربية تواجه تحديين أساسيين للتعامل مع المتغيرات، التي تواجهها في القرن الحادي والعشرين، يتمثل التحدي الأول: في مجالات عمل جديدة يجب أن تقوم بها كليات التربية في ظل مجتمع المعرفة، إذ أنها بحاجة ماسة لأن تؤدي أدوارا جديدة تتفق ومجتمع المعرفة والتحديات التي يفرضها، أما التحدي الثاني: فيتمثل في التغيرات والتجديدات التي يجب أن تسعى كليات التربية لإحداثها سواء كان ذلك وفق رؤية ورسالة وأهداف إستراتيجية تم صياغتها لضمان جودة ما تقدمه مخرجات للمجتمع، ولتطوير أدائها لمقابلة التحديات المستمرة والمتزايدة؛ والتي فرضها مجتمع المعرفة على هذه المؤسسات، ويعني ذلك أن كليات التربية تحتاج وبصفة مستمرة إلى مراجعة هياكلها التنظيمية، وأهدافها، ورؤيتها، ورسالتها، السلوكيات والنتائج^(١٥١).

وفي دراسة قدمها أحمد العيسوي: ٢٠١٧م^(١٥٢) أوضحت ضرورة قيام كلية التربية جامعة المنصورة بعملية الدراسة الذاتية بشكل متوازن وشامل يضم كافة جوانب المؤسسة ويشرك كافة الأطراف بشكل موضوعي ودقيق، ولذا تم التفكير في استخدام بطاقة القياس المتوازنة في عملية الدراسة الذاتية للكلية لأنها تتسم بالتوازن والشمولية في تقييم الأداء المؤسسي. وسعت الدراسة لتقييم الوضع الحالي لكلية التربية - جامعة المنصورة بشكل أكثر شمولية وتوازن، وإظهار مواطن الضعف والقوة في أداء الكلية، وتوفير المعلومات اللازمة للقائمين على إعداد برامج تطوير وتحسين الأداء في الكلية، وقياس مدى تحقيق المعايير

القومية الأكاديمية المرجعية الخاصة بكليات التربية التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. وقد تحققت فروض الدراسة الكلمات المفتاحية: بطاقة القياس المتوازنة- الأداء المؤسسي- تحسين الأداء.

ويقسم (أحمد البهي السيد: ١٩٩٦) تلك المشكلات كالتالي: (١٥٣)

١. مشكلات تتعلق ببيئة الدراسة (الامتحانات- التدريس- الكتب والمذكرات الجامعية- الجدول الدراسي- المعامل والورش والتجهيزات).
٢. مشكلات تتعلق بالطالب (دوافع الطالب واتجاهاته نحو بيئة الدراسة- عادات الدراسة والاستذكار- ظروف الطالب الشخصية والاجتماعية).
٣. مشكلات تتعلق بالسياسة العامة للمجتمع وهي: (الإعداد السابق في المرحلة الثانوية- فرص العمل المتاحة للخريج- الشعور بالانتماء العام).

الإطار الميداني:

ويسير هذا الجزء وفق الخطوات التالية:

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية.

ثانياً: عينة الدراسة.

ثالثاً: المعالجة الإحصائية.

رابعاً: نتائج الدراسة وتفسيرها.

وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

أولاً - إجراءات الدراسة الميدانية.

١ - الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الميدانية إلى تعرف أهم مؤشرات تقويم الأداء المؤسسي في كليات

التربية بمحافظات صعيد مصر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم.

تهدف درجة تحقق كل مؤشر من المؤشرات لتقويم الأداء المؤسسي لتلك الكليات

وذلك وفق الأساليب التي يستخدمها فريق حلقات الجودة والسابق ذكرها بغية تحسين

أداء كليات التربية بمحافظات صعيد مصر.

٢ - أدوات الدراسة والأساليب المستخدمة من قبل فريق حلقات الجودة لتقييم الأداء :

للتعرف على معايير ومؤشرات تقويم الأداء المؤسسي، استخدمت الدراسة استبانة قام بتصميمها الباحث، وقد تم الاستفادة في بناء بنود الاستبانة من الإطار النظري، ومن الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر ٢٠١٠ (١٥٤)، وتضمنت الاستبانة ثمانية محاور، هي كالتالي:

١. حلقة تقويم فلسفة كلية التربية وأهدافها، وتضمن (١٣) مؤشراً.
 ٢. حلقة تقويم إدارة الكلية، وتضمن (٢٣) مؤشراً.
 ٣. حلقة تقويم أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية، وتضمن (١٦) مؤشراً.
 ٤. حلقة تقويم النشاط العلمي، وتضمن (١٦) مؤشراً.
 ٥. حلقة تقويم البرامج الدراسية والطلاب والخريجين، وتضمن (٣٢) مؤشراً.
 ٦. حلقة تقويم الموارد البشرية والمالية بالكلية، وتضمن (١٠) مؤشرات.
 ٧. حلقة تقويم المباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة بالكلية، وتضمن (٨) مؤشرات.
 ٨. حلقة تقويم الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية، وتضمن (٦) مؤشرات.
- واستخدمت تلك المعايير في صورة حلقات، وذلك تمهيداً لتوضيح دور فريق حلقات الجودة المقترح في دراسة حالة كل مؤشر من مؤشرات الأداة السابق ذكرها وذلك من خلال الأساليب التي تستخدم من قبل فريق حلقات الجودة لتقييم الأداء والتي منها:

✓ أسلوب العصف الذهني.

✓ جمع وتحليل البيانات.

✓ مخطط باريتو.

✓ مخطط السبب والأثر.

٣ - ثبات الأداة:

استخدم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للحكم على دقة قياس مفاهيم الدراسة والتأكد من قوة الاتساق ، وتم حساب الثبات لكل مؤشر باستخدام البرنامج الإحصائي EXCEL,SPSS(version13)، ثم حساب الثبات لكل حلقة من حلقات الاستبانة ومنها تم الحصول على معامل ثبات الاستبانة ككل ، ويساوى (٠,٨٩) بالنسبة لدراسة الواقع ، عند (ن) = ٣٠ عدد أفراد العينة التجريبية، مما يدل على أن الاستبانة على درجة مرتفعة من الثبات، وصالحة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة.

٤ - صدق الأداة:

ويقصد بصدق الاستبانة مقدرتها على قياس ما وضعت من أجله، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة بأكثر من طريقة، حيث تم الحرص على نزول الميدان وتطبيق الاستبانة دون اللجوء إلى الوسائل الأخرى للتطبيق مثل إرسال الاستبانة عن طريق البريد ، وتم التحقق من صدق الأداة عن طريق:

➤ الصدق الظاهري: فقد تم تصميم الاستبانة بحيث تكون صادقة-بقدر الإمكان -صدقاً ظاهرياً فقد كانت التعليمات واضحة والعبارات محددة الإجابة، ولا تسبب إرباكاً للمجيبين عن الأداة، حيث كانت الإجابة عن الأداة تتمثل في وضع علامة (√) أمام كل مؤشر في الاختيار الذي يمثل درجة تحققه في الواقع.

➤ صدق المحكمين: حيث تم بناء الاستبانة في صورتها المبدئية وعرضها على بعض أساتذة كليات التربية للتحكيم، والتأكد منها وإعادة صياغتها إذا ما كانت الصياغة غير ملائمة والتأكد من أن المؤشرات الموجودة تحت كل حلقة من الحلقات تقيس بالفعل المعرفة التي تعبر عنها. ثم التأكد من المحتوى ومدى صياغة المؤشرات وتغطيتها لجميع المحاور. وبذلك تم التأكد من صدق الاستبانة عن طريق المحكمين.

➤ الصدق الذاتي: حيث أنه كلما كانت الاستبانة على درجة عالية من الثبات كانت بالتالي على درجة عالية من الصدق، وقد تم حساب معامل ثبات الاستبانة، ومنه تم حساب معامل الصدق الذاتي(١٥٥).

$$\text{حيث إن الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}} = \sqrt{0.89} = 0.94$$

وتدل هذه القيم لمعامل الصدق على أن الاستبانة على درجة عالية من الصدق. وبعد التأكد من ثبات الاستبانة وصدقها، صارت على صورتها النهائية، القابلة للتطبيق على عينة الدراسة.

ثانياً - عينة الدراسة

بلغت (١٧٠) فرداً ممثلة في أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بدرجاتهم المختلفة، وبعض من أعضاء فريق الجودة بكليات التربية بالمحافظات الثلاث (أسوان-قنا-سوهاج)، بنسبة ٩.٧ % - من المجتمع الأصلي وإجماله ٣٤٢ فرداً- وموزعة على النحو التالي:

جدول (٣) يوضح عدد أفراد عينة الدراسة بكليات التربية على محافظات صعيد مصر

المحافظة	عدد أعضاء هيئة التدريس	عدد معاوني أعضاء هيئة التدريس	عدد فريق الجودة بالكلية	المجموع ^(*)
كلية التربية بأسوان	٤٥	١٥	٢	٦٢
كلية التربية بقنا	٤٣	١٠	٣	٥٦
كلية التربية بسوهاج	٤١	٩	٢	٥٢
المجموع	١٢٩	٣٤	٧	١٧٠

(*) حيث إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية- جامعة أسوان ٤٩ عضواً، ومعاوني أعضاء هيئة التدريس ٢٣ عضواً. أما عدد أعضاء هيئة التدريس بتربية قنا -جامعة جنوب الوادي ٩٤ عضواً ، ١٣ عضواً من معاوني أعضاء هيئة التدريس، وعن كلية التربية -جامعة سوهاج فإجمالي أعضاء هيئة التدريس ١٢٠ عضواً ، ٢٨ عضواً من معاوني أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى فريق الجودة بكل كلية والذي يصل عددهم ١٥ عضواً (١٥٦).

ثالثاً - المعالجة الإحصائية:

(١) تم استخدام الدرجات الوزنية الآتية: ثلاثة درجات وذلك في جميع مؤشرات الاستبانة .

(٢) تم حساب الأوزان النسبية لمؤشرات الاستبانة باستخدام المعادلة التالية :

$$3\text{ك} + 2\text{ك} + 1\text{ك}$$

$$\text{و} = \frac{\quad}{\quad}$$

٣ ن

حيث ك١، ك٢، ك٣ تكرارات استجابات درجة التحقق (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) على الترتيب ، ن = عدد أفراد العينة.

تم تقدير نسبة متوسط شدة الموافقة على كل مؤشر من مؤشرات الاستبانة كما يلي:

$$\text{نسبة متوسط شدة الموافقة} = \frac{\text{أكبر درجة موافقة على المؤشر} - \text{أقل درجة موافقة}}{\text{عدد الاختيارات}} = \frac{3 - 1}{3} = 0.67$$

ويمكن تقدير الحدود المحتملة للأخطاء لحساب ما يسمى بالخطأ المعياري وذلك بتقدير الخطأ المعياري بالنسبة لمتوسط شدة الموافقة على كل مؤشر من مؤشرات الاستبانة.

(٣) للتعرف على درجة تحقق المحور في الواقع، تم ترتيب الأوزان النسبية وتطبيق حدود الثقة كالتالي:

■ تم تحديد متوسط شدة الاستجابة، لكل مؤشر من مؤشرات الاستبانة من العلاقة:

الدرجة الوزنية لأعلى درجة موافقة - الدرجة الوزنية لأقل

$$\text{درجة موافقة متوسط شدة الاستجابة (أ)} = \frac{\text{عدد احتمالات الإجابة}}{\text{عدد احتمالات الإجابة}}$$

$$أ = \frac{٣ - ١}{٣} = \frac{٢}{٣} = ٠.٦٧ \text{ (في جميع المحاور)}$$

ويكون توزيع متوسطات أفراد العينة متجمعًا حول المتوسط الحقيقي (٠.٦٧).

■ تم تحديد الخطأ المعياري لمتوسط درجة الاستجابة من العلاقة:

$$\text{الخطأ المعياري (خ.م)} = \frac{\sqrt{أ \times ب}}{ن}$$

حيث (أ) هي نسبة متوسط درجة الاستجابة ٠.٦٧ ، ب= ١ - أ ، ن عدد أفراد العينة.

■ تم تعيين حدود الثقة التي تحصر المدى الذي يحدد وجود متوسطات إجابات الأفراد فيه حول المتوسط الحقيقي (نسبة متوسط شدة الموافقة) كما يلي:

تحديد حدود الثقة لعينة الدراسة كما يلي :

✓ إذا انحصرت نسبة متوسطات الاستجابات لأفراد العينة للمؤشر بين (٠.٦٧ + الخطأ المعياري $\times 1.96$)، (٠.٦٧ - الخطأ المعياري $\times 1.96$) اعتبرت استجابات أفراد العينة على تلك المؤشرات متحققة بدرجة متوسطة.

✓ إذا كانت نسبة متوسطات الاستجابات للأفراد أكبر من أو تساوي (٠.٦٧ + الخطأ المعياري $\times 1.96$) اعتبر أن هناك اتجاه نحو التحقق بدرجة كبيرة على مضمون هذا المؤشر.

✓ إذا كانت نسبة متوسطات الاستجابة للأفراد أقل من أو تساوي (٠.٦٧ - الخطأ المعياري $\times 1.96$) اعتبر أن هناك اتجاه ضعيف نحو تحقق مضمون هذا المؤشر.

✓ تم حساب حدود الثقة وفقاً للعلاقة السابقة لعينة الدراسة، وذلك عند (ن) = ١٧٠

$$\text{الخطأ المعياري (خ.م)} = \frac{0.33 \times 0.67}{170} = 0.0036$$

وبالتالي حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة تتراوح ما بين ٠.٦٧ + (٠.٠٣٦ $\times$ ١.٩٦) = ٠.٧٤ كحد أقصى، وما بين ٠.٦٧ - (٠.٠٣٦ $\times$ ١.٩٦) = ٠.٦٠ كحد أدنى، وبهذا تكون حدود الثقة في استجابات أفراد العينة الكلية هي (٠.٧٤ و ٠.٦٠) فإذا زادت نسبة متوسط الاستجابة على المؤشر في الاستبانة عن (٠.٧٤) فيكون هناك اتجاه موجب أو قوي بالحكم على تحقيق المؤشر بدرجة كبيرة في الواقع، وإذا نقصت عن (٠.٦٠) فيكون هناك اتجاه ضعيف نحو الحكم بتحقيق ذلك المؤشر في الواقع، أما إذا وقع الوزن النسبي بين الحدين فإن التحقق يكون متوسطاً.



رابعاً: نتائج الدراسة وتفسيرها

(١) النتائج الخاصة بحلقة تقويم فلسفة كلية التربية وأهدافها

جدول (٤) حلقة تقويم فلسفة كلية التربية وأهدافها

م	المؤشرات	و*	ت**
١	ينظر للأهداف على أنها أطر مرشدة للوفاء برسالة الكلية وتحقيق رؤيتها.	٠.٧٨++	١
٢	ترتبط أهداف الكلية بإطار زمني محدد لتحقيقها.	٠.٦٥+	٧
٣	يتم اعتماد أهداف الكلية وتوثيقها.	٠.٦٤+	٨
٤	أهداف الكلية المراد تحقيقها واضحة.	٠.٧٢+	٣
٥	يتم التعريف بفلسفة الكلية وأهدافها لدى أعضاء هيئة التدريس والمسئولين بالكلية.	٠.٦٠+	١٠
٦	هناك ارتباط بين الأنشطة ومهمة الكلية وأهدافها.	٠.٧٠+	٥
٧	توضع قواعد لسلوك الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.	٠.٥٨-	١١
٨	لدى الكلية بروتوكولات لضمان المناهج المقدمة في مواقع أجنبية.	٠.٤٣-	١٣
٩	يشارك العاملون في تخطيط وتنفيذ عمليات تقويم الأداء.	٠.٤٩-	١٢
١٠	الاهتمام بالخريجين من حيث الإعداد، والتخصصات، والنوعية والمستوى ومدى ملائمتهم لسوق العمل.	٠.٦٧+	٦
١١	يتوفر بالكلية القيادات المؤثرة التي ترسخ أساليب التفكير والتخطيط الاستراتيجي.	٠.٧٥++	٢
١٢	مراعاة الأهداف التنظيمية وطبيعة ووظائف كل إدارة أو قسم داخل الكلية.	٠.٧١+	٤
١٣	توفر الكلية الاحتياجات التدريبية للعاملين بصفة دورية.	٠.٦١+	٩
الوزن النسبي للحلقة		٠.٦٤	

* و = الوزن النسبي، ** ت = ترتيب المؤشر، (++) تحقق المؤشر بدرجة كبيرة،

(+) :تحقق المؤشر بدرجة متوسطة، (-) ضعف تحقق المؤشر .

اتضح من الجدول السابق تحقق بعض مؤشرات هذا المحور بدرجة كبيرة مثل: المؤشر (١) "النظر للأهداف على أنها أطر مرشدة للوفاء برسالة الكلية وتحقيق رؤيتها"، والمؤشر (١١) "توافر القيادات المؤثرة التي ترسخ أساليب التفكير والتخطيط الاستراتيجي". وعلى الرغم من تحقق هذين المؤشرين بدرجة كبيرة إلا أن المحور جاء متحققًا بشكل متوسط، الأمر الذي يعني أن الواقع النظري في بعض الكليات شيء والتطبيق العملي شيء آخر ، وهذا ما أكدته النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة الدراسة .

كما تحققت بدرجة متوسطة أيضًا المؤشرات الخاصة بمدى وضوح أهداف الكلية المراد تحقيقها ومراعاة الأهداف التنظيمية وطبيعة ووظائف كل إدارة أو قسم داخل الكلية.

وعن الاهتمام بالخريجين من حيث الإعداد، والتخصصات، والنوعية والمستوى ومدى ملائمتهم لسوق العمل فقد أظهرت استجابات عينة الدراسة أن كليات التربية تهتم بذلك ولكن بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى ضعف ارتباط أهداف الكلية بإطار زمني محدد لتحقيقها. هذا بجانب قلة الاهتمام بالاحتياجات التدريبية للعاملين بصفة دورية. كما أن ليس كل أعضاء الكلية بمختلف دراجاتهم متقن لفلسفة الكلية.

واتضح وجود قصور في بعض مؤشرات هذا المحور مثل المؤشر (٧) "سعي كليات التربية لوضع قواعد لسلوك الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب"، والمؤشر (٩) "مشاركة العاملين في تخطيط وتنفيذ عمليات تقويم الأداء لدى الكلية"، والمؤشر (٨) "وجود بروتوكولات لضمان المناهج المقدمة في مواقع أجنبية"، الأمر الذي قد لا يساعد عضو هيئة التدريس من تطوير نفسه في مجال تخصصه.

واتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة اتفقوا على أن المحور الخاص بتقويم فلسفة كلية التربية وأهدافها متحقق بشكل متوسط حيث جاءت متوسط استجاباتهم (٠.٦٤) وهى قيمة تقع بين أكبر وأدنى حدود الثقة، مما يؤكد حاجة كليات التربية بمحافظات صعيد مصر إلى تفعيل فلسفة هذه الكليات وأهدافها وعدم الاهتمام بذلك قد ينعكس بالسلب على

الأداء المؤسسي لتلك الكليات ويخلق مشاكل أمام العاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب وغيرهم، حيث أن هذه الكليات من المفترض أن تسعى لتحسين أدائها وتجويد خدماتها رغبة في الحصول على الاعتماد مثل غيرها من كليات التربية على مستوى القطر، ومن ثم فتأتي حلقة هذا المحور للتغلب على مثل تلك المشكلات وإيجاد حلول غير نمطية لمواجهةها.

وقد ترجع النتائج السابقة لمؤشرات هذا المحور إلى:

- عدم استجابة أداء الكلية بفعالية لظروف ومتغيرات البيئة الخارجية والداخلية، وكذلك لتوقعات الأطراف ذات العلاقة.
- عدم النظر لقياس الأداء على أنه ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف في الكيان المؤسسي.

(٢) النتائج الخاصة بحلقة تقويم إدارة الكلية:

جدول (٥) حلقة تقويم إدارة الكلية

م	المؤشرات	و*	ت**
١	تقوم إدارة الكلية بمراجعة منتظمة لسياساتها وممارساتها لضمان الوضوح والدقة والنزاهة.	٠.٦٥+	٦
٢	تحدد المعايير والمواصفات اللازمة للأداء في كل خطوة من خطوات العمل وتحدد مؤشرات جودة الأداء.	٠.٦١+	٩
٣	تقديم معلومات حديثة ودقيقة عن انجازات الطلاب للجمهور.	٠.٦٣+	٨
٤	إدارة الكلية ترفع الروح المعنوية بين العاملين.	٠.٦٦+	٥
٥	تحدد إدارة الكلية نوع المعاملة التي يتوقعها العاملون.	٠.٦٠+	١٠
٦	تتيح الإدارة للعاملين الفرص في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.	٠.٦٠+	١٠
٧	تهتم الكلية بربط سياساتها المعلنة بالعملية التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع.	٠.٦٨+	٣
٨	مقاومة بعض القيادات لمتطلبات التغيير التربوي.	٠.٦٥+	٦
٩	الحرص الزائد من جانب القيادات على استمرارية المكانة الوظيفية،	٠.٧٦++	١

		بالبعد عن مخاطر التغيير وغياب الدافعية.	
١٠		ضعف التعاون بين الكلية والمجتمع المحلي.	١١
١١		يتوافر لدى الكلية الأدوات المناسبة لتقييم الرضا الوظيفي للأفراد.	١٢
١٢		الكلية تضع سياسات واضحة وموثقة ومعلنة لكافة الأطراف.	١٣
١٣		تحرص الإدارة على التقيد بتطبيق وتنفيذ عناصر التخطيط.	٩
١٤		اهتمام إدارة الكلية بتلبية احتياجات الطلاب ورغباتهم والجهات المعنية الأخرى .	٢
١٥		الاهتمام بتحليل مصفوفة العلاقات فيما بين كل عناصر البيئة الداخلية والبيئة الخارجية للكلية.	١٤
١٦		توافر أساليب المتابعة والمراقبة والتقييم.	٢
١٧		وجود قنوات اتصال فعالة بين الأقسام والوحدات بالكلية وبين الكليات المماثلة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي .	٩
١٨		تتوافر فرق عمل تهتم بعمليات التفكير والتخطيط الاستراتيجي وعمليات التحسين والتطوير المستمرين	١٣
١٩		اهتمام الكلية بالمتابعة المستمرة لنواتج الأداء داخلها ولمخرجاتها في سوق العمل.	١٥
٢٠		توجد لدى الكلية وحدة لإدارة الأزمات والكوارث.	١٦
٢١		توافر اللوائح والإجراءات التنظيمية وتطبيقها بموضوعية وشفافية.	٧
٢٢		تقوم الكلية بالتقويم المستمر لكفاءة وفاعلية الإدارة بها.	٤
٢٣		يتوافر لدى الكلية جهاز إداري مساند ملائم مع حجم ونوعية الأعمال اللازمة لتحقيق أهدافها ورسالتها بكفاءة وفاعلية.	٦
الوزن النسبي للحلقة			٠.٦٢

* و= الوزن النسبي، **ت= ترتيب المؤشر، (++)تحقق المؤشر بدرجة كبيرة،

(+):تحقق المؤشر بدرجة متوسطة، (-)ضعف تحقق المؤشر.

اتضح في استجابات العينة تحقق مؤشر واحد من المؤشرات بدرجة كبيرة وهو المؤشر (٩) "الحرص الزائد من جانب القيادات على استمرارية المكانة الوظيفية، بالبعد عن مخاطر التغيير وغياب الدافعية" مما يؤثر ذلك في تطوير إدارة الكلية .

كما أن استجابات العينة حول بعض المؤشرات الأخرى جاءت بدرجة متوسطة مثل المؤشر (١٤) "اهتمام إدارة الكلية بتلبية احتياجات الطلاب ورغباتهم والجهات المعنية الأخرى"، والمؤشر (٧) اهتمام الكلية بربط سياستها المعلنة بالعملية التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع"، والمؤشر (٢٢) "قيام الكلية بالتقويم المستمر لكفاءة وفاعلية الإدارة بها"، والمؤشر (٤) "رفع الروح المعنوية بين العاملين"، والمؤشر (٨) "مقاومة بعض القيادات لمتطلبات التغيير التربوي"، والمؤشر (١) "قيام إدارة الكلية بمراجعة منتظمة لسياستها وممارساتها لضمان الوضوح والدقة والنزاهة".

بالإضافة إلى الاهتمام المتوسط باللوائح والإجراءات التنظيمية وتطبيقها بموضوعية وشفافية، وتقديم معلومات حديثة ودقيقة عن انجازات الطلاب للجمهور، وتحديد المعايير والمواصفات اللازمة للأداء في كل خطوة من خطوات العمل وتحدد مؤشرات جودة الأداء.

وأيضاً بعض الكليات تهتم بدرجة متوسطة بإتاحة الفرص أمام العاملين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات وتحديد نوع المعاملة التي يتوقعها العاملون.

كما جاءت بعض المؤشرات متحققة بدرجة ضعيفة وظهرت في: المؤشر (١٠) "ضعف التعاون بين الكلية والمجتمع المحلي"، والمؤشر (١١) "توافر الأدوات المناسبة لتقييم الرضا الوظيفي للأفراد"، والمؤشر (١٢) "وضع سياسات واضحة وموثقة ومعلنة لكافة الأطراف"، والمؤشر (١٨) "توافر فرق عمل تهتم بعمليات التفكير والتخطيط الاستراتيجي وعمليات التحسين والتطوير المستمرين"، والمؤشر (٢٠) وجود وحدة لإدارة الأزمات والكوارث".

وقد يرجع ذلك إلى غياب إطار مفاهيمي عام ومشترك يصف ويقوم الأداء؛ ويتضمن عناصر لضمان الجودة، والإدارة الإستراتيجية والنهج المتوازن. وهذا ما أكدته دراسة Juha

Kettunen:2008

كما اتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة الكلية اتفقوا على أن محور تقويم إدارة كلية التربية متحقق بشكل متوسط ورغم اختلاف ترتيبهم في الأوزان النسبية، حيث جاءت متوسط استجاباتهم (٠.٦٢) وهى قيمة تقع في الحد المتوسط لحدود الثقة، مما يؤكد عدم الاهتمام الكافي من قبل كليات التربية بتقويم إداراتها .

بالإضافة إلى ما تواجهه كليات التربية بمحافظات صعيد مصر في وقتنا الراهن من تحديات كبرى تتمثل في ضرورة تحسين الأداء كمطلب أساسي من أجل التنمية المستدامة.

الأمر الذي يحتاج إلى التوجه نحو التطوير من خلال سعي تلك الكليات في الوصول إلى الاعتماد وفق المعايير التي تحددها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية والتي تضمن قيام هذه الكليات بمهاراتها ومسئولياتها.

(٣) النتائج الخاصة بحلقة تقويم أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية:

جدول (٦)

حلقة تقويم أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية

م	المؤشرات	و*	ت**
١	نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب مناسبة.	٠.٦٨+	٨
٢	عدد المؤتمرات والدورات التي يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مناسب	٠.٥٧-	١٥
٣	يشارك عضو هيئة التدريس بفعالية في أعمال مجلس القسم وفي غيره من المجالس واللجان .	٠.٨١++	١
٤	وجود نظام متكامل لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم دون حرج.	٠.٥٩-	١٤
٥	نسبة عدد المعيدين إلى أعضاء هيئة التدريس مناسبة	٠.٦١+	١٣
٦	نسبة عدد فني المعامل والورش مناسبة.	٠.٦٤+	١١
٧	تزداد نسبة المنتدبين من أعضاء هيئة التدريس إلى المعينين .	٠.٥٦-	١٦

٨	كبر عدد ونسبة الذين لم يترقوا من أعضاء هيئة التدريس في مواعديهم بالكلية.	١٠	+٠.٦٦
٩	زيادة نسبة المعارين/من إجمالي أعضاء هيئة التدريس.	٩	+٠.٦٧
١٠	قلة نسبة الحاصلين على الدرجات العملية من الدول الأجنبية/ بالنسبة لإجمالي أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على نفس الدرجات	٣	++٠.٧٥
١١	قلة إمام أعضاء هيئة التدريس بفلسفة نظام الإرشاد الأكاديمي.	٢	++٠.٧٩
١٢	اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على التلقين دون مناقشة في المحاضرات.	٤	++٠.٧٤
١٣	غياب أعضاء هيئة التدريس بشكل متكرر.	١٢	+٠.٦٢
١٤	يثير عضو هيئة التدريس في الطلاب حب العلم والمعرفة والتفكير العلمي السليم.	٥	+٠.٧٣
١٥	ينقل عضو هيئة التدريس لطلابه أحدث ما توصل إليه العلم في مجال تخصصه.	٦	+٠.٧٢
١٦	نقص دافعية أعضاء هيئة التدريس وفاعليتهم للقيام بإجراء بحوث علمية.	٧	+٠.٧٠
الوزن النسبي للحلقة		٠.٦٨	

* و= الوزن النسبي، **ت= ترتيب المؤشر، ++تحقق المؤشر بدرجة كبيرة، (+):تحقق

المؤشر بدرجة متوسطة، (-)ضعف تحقق المؤشر.

جاءت بعض مؤشرات هذا المحور متحققة بدرجة كبيرة سواء في الاتجاه الايجابي أو الاتجاه السلبي كالمؤشر الثالث: " مشاركة عضو هيئة التدريس بفعالية في أعمال مجلس القسم وفي غيره من المجالس واللجان "، والمؤشر الحادي عشر: " قلة إمام أعضاء هيئة التدريس بفلسفة نظام الإرشاد الأكاديمي "، والمؤشر العاشر " قلة نسبة الحاصلين على الدرجات العملية من الدول الأجنبية/ بالنسبة لإجمالي أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على

نفس الدرجات"، والمؤشر الثاني عشر "اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على التلقين دون مناقشة في المحاضرات".

إلا أن بعض المؤشرات جاءت متحققة بدرجة متوسطة سواء في الاتجاه الإيجابي أو في الاتجاه السلبي: المؤشر (١٤) "إثارة عضو هيئة التدريس في الطلاب حب العلم والمعرفة والتفكير العلمي السليم"، والمؤشر (١٥) "تقل عضو هيئة التدريس لطلابه أحدث ما توصل إليه العلم في مجال تخصصه"، والمؤشر (١٦) "نقص دافعية أعضاء هيئة التدريس وفاعليتهم للقيام بإجراء بحوث علمية"، والمؤشر (٨) "كبر عدد ونسبة الذين لم يتركوا من أعضاء هيئة التدريس في مواعيدهم بالكلية"، والمؤشر (٦) "نسبة عدد فني المعامل والورش مناسبة"، والمؤشر (٥) "نسبة عدد المعيدين إلى أعضاء هيئة التدريس مناسبة".

كما جاءت بعض المؤشرات متحققة بدرجة ضعيفة مثل: المؤشر (٤) "وجود نظام متكامل لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم دون حرج"، والمؤشر (٢) "عدد المؤتمرات والدورات التي يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم مناسب"، والمؤشر (٧) "تزايد نسبة المنتدبين من أعضاء هيئة التدريس إلى المعينين".

واتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة الكلية اتفقوا على أن محور حلقة تقويم أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية متحقق بشكل متوسط ورغم اختلاف ترتيبهم في الأوزان النسبية، حيث جاءت متوسط استجاباتهم (٠.٦٨) وهي قيمة تقع في الحد المتوسط لحدود الثقة، مما يؤكد حاجة كليات التربية بمحافظات صعيد مصر لبذل المزيد تجاه أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بهدف التغلب على المشكلات التي تواجه تلك الفئات بكل كلية من كليات عينة الدراسة.

وقد يرجع تحقق هذا المحور بدرجة متوسطة إلى:

- ضعف الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة بهدف تقديم خدمة تحقق رغبة المستفيدين.

- عدم القدرة على تشخيص المشكلات وحلها ومعرفة مواطن القوة والضعف الخاصة بأعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية.
- النقص في الكوادر البشرية المدربة للقيام بقياس الأداء وتقويمه بالكلية.

(٤) النتائج الخاصة بحلقة تقويم النشاط العلمي:

جدول (٧)

حلقة تقويم النشاط العلمي

م	المؤشرات	و*	ت**
١	هناك تعاون في البحث العلمي بين الأقسام العلمية المختلفة داخل الكلية.	٠.٤٩-	١٣
٢	مناسبة عدد البحوث المنجزة في السنة بأقسام الكلية المختلفة.	٠.٥٣-	٩
٣	مناسبة عدد الكتب المؤلفة خلال الخمس سنوات الماضية.	٠.٥٠-	١٢
٤	نظمت الكلية عددًا كافيًا من المؤتمرات والندوات العلمية خلال الخمس سنوات الماضية.	٠.٥١-	١١
٥	مناسبة عدد المؤتمرات العربية والدولية التي تم الاشتراك فيها خلال الخمس سنوات الماضية.	٠.٥٥-	٧
٦	هناك خطة بحثية علمية شاملة للكلية على المدى القصير والبعيد بحيث تكون مرتبطة برسالة الكلية.	٠.٥٣-	٩
٧	تتوافر خطة بالكلية للوصول بالبحث العلمي إلى مرحلة التمويل الذاتي.	٠.٥٢-	١٠
٨	قلة البحوث العلمية المنشورة في دوريات أجنبية /بالنسبة لإجمالي البحوث العلمية في قسم/كلية/جامعة/دولة.	٠.٧٥++	٣
٩	متابعة عضو هيئة التدريس ما يستجد في مجال التخصص.	٠.٦٨+	٤
١٠	ارتفاع أعداد الطلاب في الشعبة الواحدة مما يؤثر في تقويم عضو هيئة التدريس للطلاب.	٠.٨٥++	١
١١	ضعف توفر التجهيزات البحثية والتقنيات الحديثة التي تساعد في زيادة النشاط العلمي لعضو هيئة التدريس.	٠.٧٦++	٢

١٢	٠.٥٩	٥	التنوع في البحوث العلمية التي تنجز من حيث المستوى، والتشاركية، وطبيعتها التكاملية.
١٣	٠.٥٥	٧	يتفاعل عضو هيئة التدريس بإيجابية مع زملائه داخل القسم والكلية، وزملاء التخصص خارج الكلية.
١٤	٠.٥٧	٦	يشارك عضو هيئة التدريس في مشروعات وبحوث، وخدمات استشارية لخدمة البيئة والمجتمع.
١٥	٠.٥٥	٧	يتم توفير الظروف الثقافية والمجتمعية المناسبة للبحث العلمي.
١٦	٠.٥٤	٨	يتوافر لجنة لتحقيق الانضباط طبقا لمتطلبات أمانة البحث العلمي فيما ينشره أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
الوزن النسبي للحلقة			٠.٥٩

* و= الوزن النسبي، **ت= ترتيب المؤشر، (++)تحقق المؤشر بدرجة كبيرة، (+):تحقق المؤشر بدرجة متوسطة، (-)ضعف تحقق المؤشر.

جاءت بعض المؤشرات في هذا المحور متحققة بدرجة كبيرة سواء في الاتجاه الإيجابي أو الاتجاه السلبي وبصورة تؤثر في تقويم أداء عضو هيئة التدريس ؛ حيث رأت أفراد العينة أن المؤشر (١٠) " أعداد الطلاب في الشعبة الواحدة مرتفعة مما يؤثر في تقويم عضو هيئة التدريس للطلاب"، كما أن هناك ضعف في توافر التجهيزات البحثية والتقنيات الحديثة التي تساعد في زيادة النشاط العلمي لعضو هيئة التدريس" كما في المؤشر (١١) ، والمؤشر (٨) قلة البحوث العلمية المنشورة في دوريات أجنبية /بالنسبة لإجمالي البحوث العلمية في قسم/كلية/جامعة/دولة.

كما جاء مؤشر واحد متحقق بدرجة متوسطة وهو المؤشر (٩) " متابعة عضو هيئة التدريس ما يستجد في مجال التخصص ". وبقيّة مؤشرات هذا المحور جاءت متحققة بدرجة ضعيفة مثل: المؤشر (١٢) "التنوع في البحوث العلمية التي تنجز من حيث المستوى، والتشاركية، وطبيعتها التكاملية"، والمؤشر (١٤) "مشاركة عضو هيئة التدريس في مشروعات وبحوث، وخدمات استشارية لخدمة البيئة والمجتمع" ، والمؤشر (١٦) "توافر لجنة لتحقيق

الانضباط طبقاً لمتطلبات أمانة البحث العلمي فيما ينشره أعضاء هيئة التدريس والطلاب"،
والمؤشر (٦) "توافر خطة بحثية علمية شاملة للكلية على المدى القصير والبعيد بحيث تكون
مرتبطة برسالة الكلية"، والمؤشر (٧) "توافر خطة بالكلية للوصول بالبحث العلمي إلى مرحلة
التمويل الذاتي"، والمؤشر (٤) "قيام الكلية بتنظيم عدد كافٍ من المؤتمرات والندوات العلمية
خلال الخمس سنوات الماضية...".

واتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة الكلية أكدوا على ضعف تحقق محور
تقويم النشاط العلمي حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للمحور ككل (٠.٥٩) وهي قيمة أقل
من الحد الأدنى لحدود الثقة، وقد يرجع سبب ذلك إلى القصور في نظم إعداد أعضاء هيئة
التدريس بما يكفل تنمية قدراتهم، وضعف ربط بحوث أعضاء هيئة التدريس بخطة التنمية،
وعدم اهتمام جهات التنفيذ بما يجريه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والمراكز البحثية من
تجارب وبحوث. مما يؤكد أن كليات التربية بمحافظات صعيد مصر في حاجة إلى الاهتمام
بهذا الجانب.

(٥) النتائج الخاصة بحلقة تقويم البرامج الدراسية والطلاب والخريجين:

جدول (٨)

حلقة تقويم البرامج الدراسية والطلاب والخريجين

م	المؤشرات	و*	ت**
١	إعداد مواصفات البرامج التعليمية المختلفة بالكلية طبقاً لمتطلبات المعايير المرجعية التي اختارها كل برنامج.	٠.٦٨ +	٦
٢	كبر حجم المادة الدراسية بالنسبة لطبيعتها ومواصفاتها.	٠.٦٧ +	٧
٣	تؤخذ شكاوي الطلاب بنوع من الجدية من قبل المسؤولين بالكلية.	٠.٥٨ -	١٥
٤	مناسبة عدد الساعات النظرية للمقرر والتي يقضيها الطالب مقارنة بعدد الساعات العملية أو التطبيقية.	٠.٧٤ ++	٢

٥	قلة التجهيزات التدريسية بالكلية.	١	٠.٧٥++
٦	تعلن إجراءات وشروط قبول الطلاب وتوزيعهم على التخصصات المختلفة من خلال دليل الطالب- الإرشاد الطلابي	٩	٠.٦٥+
٧	بعض المقررات التي تدرس للطلاب لا تخدم عملهم في مهنة التدريس.	١٠	٠.٦٤+
٨	يتسم النظام الدراسي بالمرونة والكفاءة.	٤	٠.٧١+
٩	تدني الخدمات المقدمة للطلاب بالكلية.	٥	٠.٧٠+
١٠	تتيح الكلية للطلاب معلومات كافية ومفهومة عن البرامج والأنشطة التي تقدمها.	٦	٠.٦٨+
١١	تنوع المشاركين في تصميم البرامج (المتخصصين- المستفيدين- الخبراء-..)	١٠	٠.٦٤+
١٢	يتسم أسلوب التقويم بالكفاءة.	١٣	٠.٦٠+
١٣	تشجع الكلية التعليم عن بعد من خلال مواقع أجنبية.	١٦	٠.٥٦-
١٤	تحديد الأهداف التربوية لمقررات كل برنامج.	١٠	٠.٦٤+
١٥	كل برنامج تعليمي (قسم علمي) يحتفظ بملف لكل مقرر.	١٤	٠.٥٩-
١٦	تتم متابعة تنفيذ المحتوى الدراسي.	٨	٠.٦٦+
١٧	تتوافر الرعاية الطبية المناسبة للطلاب .	١٢	٠.٦٢+
١٨	تتسم أساليب التدريس والتعليم والتعلم بالكفاءة والفعالية.	٧	٠.٦٧+
١٩	تتسم المناهج التعليمية بالجودة من حيث الحداثة والأصالة والتطور.	١١	٠.٦٣+
٢٠	يغطي الامتحان مختلف جوانب المقرر في سهولة ويسر دون إسراف أو تعقيد.	١٠	٠.٦٤+
٢١	تنظم الجداول الدراسية نظريا وعمليا لحسن استغلال جهد ووقت الطالب وتأثيره على التحصيل الأكاديمي.	٧	٠.٦٧+

٢٢	يستخدم الخريج الأنماط التعليمية المتنوعة بما يتناسب مع المواقف التعليمية.	١٠	+٠.٦٤
٢٣	تتنوع الاختبارات لتشمل (العملية والتحريرية والشفهية والمقابلات...).	٣	+٠.٧٢
٢٤	فهم الطلاب لمستويات التقويم ومؤشرات الأداء في كل مستوى.	١٥	-٠.٥٨
٢٥	تتناسب أعداد الطلاب المقبولين مع الموارد المتاحة بالكلية (قاعات- معامل- أجهزة).	١٨	-٠.٥٤
٢٦	يتقن الخريج المعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة بمادة تخصصه.	٩	+٠.٦٥
٢٧	يتردد الطلاب على مراكز مصادر المعلومات بالكلية وخارجها.	٧	+٠.٦٧
٢٨	قلة دافع الطالب للدراسة واتجاهاته نحو بيئة الدراسة.	٣	+٠.٧٢
٢٩	يشارك الطلاب في الأنشطة بمختلفة أنواعها داخل الكلية وخارجها.	٣	+٠.٧٢
٣٠	وجود آلية للتحقق من قيام عضو هيئة التدريس بالتصحيح بنفسه وعدم إنابة غيره في ذلك بما لا تجيزه اللوائح والقوانين الجامعية.	١٢	+٠.٦٢
٣١	حدثت البرامج التعليمية وارتباطها بالتطورات السريعة في المجالات المعرفية ذات العلاقة.	١١	+٠.٦٣
٣٢	هناك برامج فاعلة للترويج وجلب الطلاب الوافدين.	١٧	-٠.٥٥
الوزن النسبي للحققة		٠.٦٥	

* و= الوزن النسبي، **ت= ترتيب المؤشر، ++(تحقق المؤشر بدرجة كبيرة

، ++): تحقق المؤشر بدرجة متوسطة، - (ضعف تحقق المؤشر).

اتضح في استجابات العينة تحقق بعض المؤشرات بدرجة كبيرة سواء في الاتجاه

الإيجابي أو السلبي مثل: المؤشر (٥) "قلة التجهيزات التدريسية بالكلية"، والمؤشر (٤) " مناسبة عدد الساعات النظرية للمقرر والتي يقضيها الطالب مقارنة بعدد الساعات العملية أو التطبيقية".

إلا أن استجابات العينة حول بعض المؤشرات الأخرى جاءت بدرجة متوسطة أيضًا في الاتجاه السلبي والاتجاه الإيجابي مثل: المؤشر (٢٩) "مشاركة الطلاب في الأنشطة بمختلف أنواعها داخل الكلية وخارجها"، والمؤشر (٨) "اتسام النظام الدراسي بالمرونة والكفاءة"، والمؤشر (٩) "تدني الخدمات المقدمة للطلاب بالكلية"، والمؤشر (١٠) "إتاحة معلومات كافية ومفهومة عن البرامج والأنشطة التي تقدمها الكلية"، والمؤشر (٢١) "تنظم الجداول الدراسية نظريًا وعمليًا لحسن استغلال جهد ووقت الطالب وتأثيره على التحصيل الأكاديمي"، والمؤشر (٢٧) "تردد الطلاب على مراكز مصادر المعلومات بالكلية وخارجها"، والمؤشر (٧) "بعض المقررات التي تدرس للطلاب لا تخدم عملهم في مهنة التدريس"، والمؤشر (١٧) "تتوافر الرعاية الطبية المناسبة للطلاب".

وعلى الرغم من ذلك فقد أكدت استجابات العينة على ضعف تحقق بعض المؤشرات الأخرى مثل: المؤشر (١٥) "كل برنامج تعليمي (قسم علمي) يحتفظ بملف لكل مقرر"، والمؤشر (٣) "أخذ شكاوي الطلاب بنوع من الجدية من قبل المسؤولين بالكلية"، والمؤشر (١٣) "تشجيع التعليم عن بعد من خلال مواقع أجنبية"، والمؤشر (٣٢) "توافر برامج فاعلة للترويج وجلب الطلاب الوافدين"، والمؤشر (٢٥) "تناسب أعداد الطلاب المقبولين مع الموارد المتاحة بالكلية (قاعات - معامل - أجهزة)".

واتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة الكلية اتفقوا على أن محور تقويم البرامج الدراسية والطلاب والخريجين متحقق بشكل متوسط ورغم اختلاف ترتيبهم في الأوزان النسبية، حيث جاءت متوسط استجاباتهم (٠.٦٥) وهى قيمة تقع في الحد المتوسط لحدود الثقة، مما يؤكد على عدم الاهتمام الكافي بالبرامج الدراسية والطلاب والخريجين.

وقد يرجع سبب تحقق محور "تقويم البرامج الدراسية والطلاب والخريجين" بدرجة متوسطة إلى ما يلي:

- ندرة وجود مراكز تدريب للمرشد الأكاديمي على مستوى كليات التربية لتطوير أعضاء هيئة التدريس.
- جمود الخطط الدراسية المقررة والمناهج، وضعف ملاحظتها لمعطيات العصر.

- الانفصال بين المؤسسات الجامعية، ومتطلبات التنمية في المجتمع.
- افتقار مؤسسات التعليم الجامعي لثقافة الجودة، التي من المفترض أن تكون سابقة على التطبيق.

وهذا ما أكدته دراسة: عطية عبد الصادق، عاشور عيد: ٢٠١٣م

(٦) النتائج الخاصة بحلقة تقويم الموارد البشرية والمالية بالكلية:

جدول (٩)

حلقة تقويم الموارد البشرية والمالية بالكلية

م	المؤشرات	و*	ت**
١	سرعة استجابة الكلية في تلبيتها للاحتياجات اللازمة لانجاز الأعمال.	+٠.٦٥	٥
٢	الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية المتوفرة .	+٠.٦٧	٣
٣	تمتلك الكلية القدرة على زيادة إمكاناتها ومواردها بالمشاركة مع مؤسسات أخرى مثل وزارة التربية والتعليم.	+٠.٦٦	٤
٤	تسعى الكلية لتوفير الإمكانات والتسهيلات المادية والتكنولوجية اللازمة لزيادة تدفق الأداء وتحسين الإنتاجية.	+٠.٧٢	١
٥	قدرة الكلية على استخدام وتوظيف كل مورد من الموارد المادية.	+٠.٦٥	٥
٦	تمتلك الكلية القدرة على تنويع مصادر التمويل.	-٠.٥٩	٨
٧	تحقق الكلية التوازن في توزيع الموارد البشرية على الإدارات بناء على عبء العمل.	+٠.٦٨	٢
٨	السعي المستمر لزيادة تنويع الموارد والإمكانات بمختلف أنواعها.	+٠.٦٤	٦
٩	توفير اللامركزية في تخصيص وتوزيع الموارد والإمكانات.	+٠.٦١	٧
١٠	توزع الكلية الموارد البشرية على الإدارات المتعددة وفقا لمواصفاتهم وبما يتناسب مع الوصف الوظيفي.	+٠.٦٦	٤
الوزن النسبي للحلقة		٠.٦٥	

* و = الوزن النسبي، ** ت = ترتيب المؤشر ، (+): تحقق المؤشر بدرجة متوسطة، (-)

ضعف تحقق المؤشر .

جاءت كل مؤشرات هذا المحور متحققة بدرجة متوسطة فيما عدا المؤشر (٦) فقد جاء متحقق بدرجة ضعيفة من وجهة نظر عينة الدراسة.

حيث رأت النسبة الأكبر من جملة أفراد عينة الدراسة أن كليات التربية في تقويمها لمحور الموارد المالية والبشرية جاء متحقق بدرجة متوسطة حيث تقوم تلك الكليات : في المؤشر (٤) بتوفير الإمكانيات والتسهيلات المادية والتكنولوجية اللازمة لزيادة تدفق الأداء وتحسين الإنتاجية، والمؤشر (٧) "محاولة تحقيق التوازن في توزيع الموارد البشرية على الإدارات بناء على عبء العمل"، والمؤشر (٢) "الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية المتوفرة"، والمؤشر (٥) "محاولة استخدام وتوظيف كل مورد من الموارد المادية"، والمؤشر (٨) "السعي المستمر لزيادة تنويع الموارد والإمكانيات بمختلف أنواعها"، المؤشر (٩) تخصيص وتوزيع الموارد والإمكانيات بطريقة لامركزية".

إلا النسبة الأكبر من استجابات عينة الدراسة حول مؤشر السادس فقد أكدوا على ضعف تلك الكليات في قدرتها على تنويع مصادر التمويل.

واتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة الكلية اتفقوا على أن محور تقويم الموارد البشرية والمالية بكليات التربية عينة الدراسة متحقق بشكل متوسط ورغم اختلاف ترتيبهم في الأوزان النسبية، حيث جاءت متوسط استجاباتهم (٠.٦٥) وهى قيمة تقع في الحد المتوسط لحدود الثقة، مما يؤكد على عدم الاهتمام الكافي بالموارد البشرية والمالية.

وقد يرجع سبب تحقق محور "تقويم الموارد البشرية والمالية بكليات التربية عينة الدراسة" بدرجة متوسطة إلى تضخم الهياكل الإدارية، وتقادم النظم الإدارية والمالية، وضعف الإمكانيات المادية لكليات التربية متمثلة في مبانيها ومعاملها وتجهيزاتها ومكتباتها وموازنتها المالية.

(٧) النتائج الخاصة بحلقة تقويم المباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة
بالكلية:

جدول (١٠)
 حلقة تقويم المباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة بالكلية

م	المؤشرات	و*	ت**
١	يتوافر عدد كاف من التجهيزات ووسائل الإيضاح بقاعات التدريس.	+٠.٦٦	١
٢	ملئمة المبنى التعليمي بالنسبة لعدد الطلاب.	-٠.٥٦	٤
٣	يتوافر عدد كاف من التجهيزات ووسائل الإيضاح للمعامل .	+٠.٦٥	٢
٤	يتم صيانة المعدات والتجهيزات بصفة دورية.	-٠.٥٣	٦
٥	ملئمة مبنى المكتبة ومرافقها والتجهيزات ووسائل الاطلاع.	+٠.٦٠	٣
٦	توفر وكفاية تجهيزات المبنى الإداري ومرافقه.	-٠.٥٥	٥
٧	تتم صيانة المباني العامة وتجهيزاتها.	-٠.٥٠	٧
٨	مدى توفير وملئمة مبنى ومكاتب الخدمات.	-٠.٤٥	٨
الوزن النسبي للحلقة		٠.٥٦	

* و= الوزن النسبي، **ت= ترتيب المؤشر ، (+):تحقق المؤشر بدرجة متوسطة، -)

ضعف تحقق المؤشر .

اتضح من الجدول السابق أن بعض المؤشرات متحققة بدرجة متوسطة مثل المؤشر(١) "توافر عدد كاف من التجهيزات ووسائل الإيضاح بقاعات التدريس"، والمؤشر(٣) "توافر عدد كاف من التجهيزات ووسائل الإيضاح للمعامل"، والمؤشر(٥) مبنى المكتبة ومرافقها ملائم ببعض الكليات.

كما جاءت بعض المؤشرات متحققة بدرجة ضعيفة وظهرت في : المؤشر(٢) "ملاءمة المبنى التعليمي بالنسبة لعدد الطلاب"، والمؤشر(٦) "توفر وكفاية تجهيزات المبنى الإداري ومرافقه"، والمؤشر(٤) "صيانة المعدات والتجهيزات بصفة دورية"، والمؤشر(٨) "ملاءمة مبنى ومكاتب الخدمات".

واتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة الكلية أكدوا على ضعف تحقق محور تقويم المباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة بالكلية رغم اختلاف ترتيبهم في الأوزان النسبية، حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للمحور ككل(٠.٥٦) وهي قيمة أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة، مما يؤكد حاجة كليات التربية بصعيد مصر إلى ضرورة الاهتمام بالمباني التعليمية والتجهيزات والوسائل التي تعين الطلاب على التعلم، وتشجع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على تطوير أدائهم.

(٨) النتائج الخاصة بحلقة تقويم الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية

جدول (١١) حلقة تقويم الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية

م	المؤشرات	و*	ت**
١	يتوافر بالكلية وحدات للتقييم الداخلي.	-٠.٥٨	٤
٢	معاونة الجامعة في القيام برسالتها سواء في مجال تعليم الطلاب أو تدريبهم في مجال البحوث.	-٠.٥٩	٣
٣	إجراء البحوث العلمية الهادفة إلى حل المشاكل الواقعية التي تواجهها مواقع العمل المختلفة في المجتمع.	-٠.٤٩	٥
٤	تقوم بتدريب الكوادر الفنية والإدارية وتقديم الاستشارات المختلفة بهدف خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه القومية.	+٠.٦٣	١
٥	المساهمة في تنفيذ مشروعات الجامعة وكلياتها ومعاهدها، وتزويدها باحتياجاتها.	+٠.٦١	٢
٦	توجد روابط ثقافية وعلمية مع الكليات الأخرى والهيئات العلمية على المستوى العربي والعالمي.	-٠.٥٨	٤
الوزن النسبي للحلقة		٠.٥٨	

* و= الوزن النسبي، **ت= ترتيب المؤشر ، (+):تحقق المؤشر بدرجة متوسطة، (-)

ضعف تحقق المؤشر .

اتضح من الجدول السابق أن بعض المؤشرات متحققة بدرجة متوسطة مثل :
المؤشر (٤) "قيام الوحدات ذات الطابع الخاص بتدريب الكوادر الفنية والإدارية وتقديم
الاستشارات المختلفة بهدف خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه القومية"، والمؤشر (٥)"المساهمة في تنفيذ مشروعات الجامعة وكلياتها ومعاهدها، وتزويدها باحتياجاتها".

كما جاءت بعض المؤشرات متحققة بدرجة ضعيفة مثل: المؤشر (٢) "معاونة
الجامعة في القيام برسالتها سواء في مجال تعليم الطلاب أو تدريبهم في مجال البحوث"،
والمؤشر (١) "توافر وحدات للتقييم الداخلي"، والمؤشر (٦) "الاهتمام بوجود روابط ثقافية
وعلمية مع الكليات الأخرى والهيئات العلمية على المستوى العربي والعالمي"، والمؤشر (٣)
"إجراء البحوث العلمية الهادفة إلى حل المشاكل الواقعية التي تواجهها مواقع العمل المختلفة
في المجتمع". وقد يرجع ذلك إلى الفجوة الهائلة بين الواقع الفعلي لكليات التربية والمستوى
المطلوب الوصول إليه سواء لتلك الكليات أو وحداتها وفق بعض معايير الجودة والاعتماد.

واتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة الكلية أكدوا على ضعف تحقق محور
تقويم الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية رغم اختلاف ترتيبهم في الأوزان النسبية، حيث بلغ
متوسط الوزن النسبي للمحور ككل (٠.٥٨) وهي قيمة أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة، مما
يؤكد حاجة كليات التربية بصعيد مصر إلى ضرورة تفعيل دور الوحدات ذات الطابع الخاص
بالكلية حتى يتسنى لها القيام بدورها المنوط به سواء داخل الكلية أو في خدمة المجتمع
الخارجي.

أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية :

أسفرت الدراسة الحالية عن العديد من النتائج والتي ظهرت في صورة مشكلات تواجه كليات التربية بمحافظات صعيد مصر والتي سوف يأتي دور فريق حلقات الجودة المقترح في السعي لحلها، وأبرز تلك المشكلات:

(١) المشكلات المرتبطة بفلسفة كلية التربية وأهدافها :

➤ قلة الاهتمام بمراعاة الأهداف التنظيمية وطبيعة ووظائف كل إدارة أو قسم داخل الكلية.

➤ ضعف ارتباط أهداف الكلية بإطار زمني محدد لتحقيقها.

➤ قلة الاهتمام من جانب المسؤولين باعتماد أهداف الكلية وتوثيقها.

➤ هناك اهتمام متوسط بعملية الارتباط بين الأنشطة ومهمة الكلية وأهدافها.

➤ قلة الاهتمام بالخريجين من حيث الإعداد، والتخصصات، والنوعية والمستوى ومدى ملاءمتهم لسوق العمل.

➤ بعض الكليات تهتم بدرجة متوسطة بتوفير الاحتياجات التدريبية للعاملين بصفة دورية.

➤ قلة من أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بالكلية يعرفون فلسفة الكلية وأهدافها .

➤ قلة الاهتمام بوضع قواعد لسلوك الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

➤ ضعف مشاركة العاملين في تخطيط وتنفيذ عمليات تقويم الأداء .

➤ الافتقار لوجود بروتوكولات لضمان المناهج المقدمة في مواقع أجنبية.

(٢) المشكلات المرتبطة بإدارة كليات التربية بمحافظات صعيد مصر :

➤ هناك حرص زائد من جانب القيادات على استمرارية المكانة الوظيفية، ينتج عنه

البعد عن مخاطر التغيير وغياب الدافعية لدى الأغلبية منهم.

➤ هناك بعض الاهتمام من قبل إدارة الكلية بتلبية احتياجات الطلاب ورغباتهم والجهات

المعنية الأخرى.

➤ اهتمام بعض الكليات بنسبة متوسطة بربط سياستها المعلنة بالعملية التعليمية

والبحثة وخدمة المجتمع.

➤ بعض الكليات تهتم بدرجة متوسطة بالتقويم المستمر لكفاءة وفاعلية الإدارة بها.

- ✚ بعض القيادات تقاوم متطلبات التغيير التربوي.
 - ✚ توافر اللوائح والإجراءات التنظيمية وتطبيقها بموضوعية وشفافية يكون بدرجة متوسطة ببعض الكليات.
 - ✚ قلة الاهتمام بتقديم معلومات حديثة ودقيقة عن انجازات الطلاب للجمهور.
 - ✚ قلة الاهتمام بتحديد المعايير والمواصفات اللازمة للأداء في كل خطوة من خطوات العمل وتحدد مؤشرات جودة الأداء.
 - ✚ تهتم إدارة بعض الكليات بتحديد نوع المعاملة التي يتوقعها العاملون.
 - ✚ الاهتمام بدرجة متوسطة بإتاحة الفرص للعاملين في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.
 - ✚ ضعف التعاون بين الكلية والمجتمع المحلي.
 - ✚ ضعف توافر الأدوات المناسبة لتقييم الرضا الوظيفي للأفراد.
 - ✚ قلة توافر فرق عمل تهتم بعمليات التفكير والتخطيط الاستراتيجي وعمليات التحسين والتطوير المستمرين.
 - ✚ ضعف الاهتمام بالمتابعة المستمرة لنواتج الأداء داخلها ولمخرجاتها في سوق العمل.
 - ✚ الافتقار لوجود وحدة لإدارة الأزمات والكوارث.
- (٣) المشكلات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكليات التربية بمحافظات

صعيد مصر:

- ❖ قلة إمام أعضاء هيئة التدريس بفلسفة نظام الإرشاد الأكاديمي.
- ❖ قلة نسبة الحاصلين على الدرجات العملية من الدول الأجنبية/ بالنسبة لإجمالي أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على نفس الدرجات.
- ❖ اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على التلقين دون مناقشة في المحاضرات.
- ❖ الاهتمام المتوسط بدرجة إثارة الطلاب نحو حب العلم والمعرفة والتفكير العلمي السليم.
- ❖ نسبة متوسطة من أعضاء هيئة التدريس تهتم بنقل أحدث ما توصل إليه العلم في مجال تخصصهم.
- ❖ نقص دافعية أعضاء هيئة التدريس وفاعليتهم للقيام بإجراء بحوث علمية.
- ❖ نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب مناسبة إلى حد ما.

- ❖ عدد ونسبة الذين لم يترقوا من أعضاء هيئة التدريس في مواعيدهم بالكلية متوسطة.
- ❖ نسبة عدد فني المعامل والورش مناسبة إلى حد ما.
- ❖ صغر نسبة غياب أعضاء هيئة التدريس بشكل متكرر.
- ❖ صغر نسبة عدد المعيدين إلى أعضاء هيئة التدريس.
- ❖ عدم وجود نظام متكامل لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم دون حرج في بعض الكليات.
- ❖ عدم مناسبة عدد المؤتمرات والدورات التي يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم

(٤) المشكلات المرتبطة بالنشاط العلمي :

- زيادة أعداد الطلاب في الشعبة الواحدة يسبب مشكلة في تقويم عضو هيئة التدريس للطلاب.
- ضعف توفر التجهيزات البحثية والتقنيات الحديثة التي تساعد في زيادة النشاط العلمي لعضو هيئة التدريس.
- قلة البحوث العلمية المنشورة في دوريات أجنبية /بالنسبة لإجمالي البحوث العلمية في قسم/كلية/جامعة/دولة.
- نسبة متوسطة من أعضاء هيئة التدريس يتابعون ما يستجد في مجال التخصص.
- غياب التنوع في البحوث العلمية التي تنجز من حيث المستوى، والتشاركية، وطبيعتها التكاملية.
- ضعف الأعداد المشاركة من أعضاء هيئة التدريس في مشروعات وبحوث، وخدمات استشارية لخدمة البيئة والمجتمع.
- لا تتوافر ببعض الكليات الظروف الثقافية والمجتمعية المناسبة للبحث العلمي.
- عدم توافر لجنة لتحقيق الانضباط طبقاً لمتطلبات أمانة البحث العلمي فيما ينشره أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- لا تتوافر ببعض الكليات خطة بحثية علمية شاملة للكلية على المدى القصير والبعيد بحيث تكون مرتبطة برسالة الكلية.

- عدم توافر خطة ببعض الكليات للوصول بالبحث العلمي إلى مرحلة التمويل الذاتي.
 - قلة أعداد المؤتمرات والندوات العلمية خلال الخمس سنوات الماضية.
 - عدم مناسبة عدد الكتب المؤلفة خلال الخمس سنوات الماضية.
 - ضعف التعاون في البحث العلمي بين الأقسام العلمية المختلفة داخل الكلية.
- (٥) المشكلات المرتبطة بالبرامج الدراسية والطلاب والخريجين في كليات التربية بمحافظات

صعيد مصر:

- قلة التجهيزات التدريسية ببعض كليات التربية.
- حرص بعض أعضاء هيئة التدريس على تنوع الاختبارات لتشمل (العملية والتحريرية والشفهية والمقابلات...).
- قلة دافع الطالب للدراسة واتجاهاته نحو بيئة الدراسة.
- نسبة متوسطة لعدد المشاركين من الطلاب في الأنشطة بمختلفة أنواعها داخل الكلية وخارجها.
- قلة من أعضاء هيئة التدريس يحرصوا على اتسام النظام الدراسي بالمرونة والكفاءة.
- مناسبة الخدمات المقدمة للطلاب بالكلية إلى حد ما.
- بعض الكليات تتيح للطلاب معلومات كافية ومفهومة عن البرامج والأنشطة التي تقدمها.
- بعض المواد الدراسية تتسم بكبر الحجم بالنسبة لطبيعتها ومواصفاتها.
- البعض يهتم بمتابعة تنفيذ المحتوى الدراسي.
- بعض الخريجين لا يتقنوا المعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة بمادة تخصصهم.
- لا تغطي كل الامتحانات مختلف جوانب المقرر في سهولة ويسر دون إسراف أو تعقيد.
- صغر أعداد المناهج التعليمية التي تتسم بالجودة من حيث الحداثة والأصالة والتطور.
- قلة الخدمات الطبية المناسبة للطلاب داخل كليات التربية.

- عدم فهم الطلاب لمستويات التقويم ومؤشرات الأداء في كل مستوى.
- غياب تشجيع التعليم عن بعد من خلال مواقع أجنبية.
- لا تتوافر برامج فاعلة للترويج وجلب الطلاب الوافدين ببعض الكليات.
- عدم تناسب أعداد الطلاب المقبولين مع الموارد المتاحة بالكليات (قاعات-معامل-أجهزة).

(٦) المشكلات المرتبطة بالموارد البشرية والمالية في كليات التربية بمحافظات صعيد مصر:

- بعض الكليات تسعى لتوفير الإمكانيات والتسهيلات المادية والتكنولوجية اللازمة لزيادة تدفق الأداء وتحسين الإنتاجية.
- بعض الكليات تحقق التوازن في توزيع الموارد البشرية على الإدارات بناء على عبء العمل.
- امتلاك بعض الكليات القدرة على زيادة إمكانياتها ومواردها بالمشاركة مع مؤسسات أخرى مثل وزارة التربية والتعليم.
- البعض يسعى باستمرار لزيادة تنوع الموارد والإمكانات بمختلف أنواعها.
- تتوافر بدرجة متوسطة اللامركزية في تخصيص وتوزيع الموارد والإمكانات.
- عدم امتلاك القدرة على تنوع مصادر التمويل.

(٧) المشكلات المرتبطة بالمباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة في كليات التربية

بمحافظات صعيد مصر:

- قلة توافر عدد كاف من التجهيزات ووسائل الإيضاح بقاعات التدريس.
- قلة توافر عدد كاف من التجهيزات ووسائل الإيضاح للمعامل.
- ضعف ملائمة مبنى المكتبة ومرافقها والتجهيزات ووسائل الاطلاع ببعض الكليات.
- عدم ملائمة المبنى التعليمي بالنسبة لعدد الطلاب.
- عدم توفر وكفاية تجهيزات المبنى الإداري ومرافقه.
- عدم الاهتمام بصيانة المباني العامة وتجهيزاتها.
- عدم توفير وملائمة مبنى ومكاتب الخدمات ببعض الكليات.

(٨) المشكلات المرتبطة بالوحدات ذات الطابع الخاص في كليات التربية بمحافظات صعيد مصر:

- ❖ قيام بعض الوحدات بتدريب الكوادر الفنية والإدارية وتقديم الاستشارات المختلفة.

- ❖ مساهمة بعض تلك الوحدات في تنفيذ مشروعات الجامعة وكلياتها ومعاهدها، وتزويدها باحتياجاتها.
- ❖ هناك فجوة في دور تلك الوحدات في معاونة الجامعة للقيام برسالتها سواء في مجال تعليم الطلاب أو تدريبهم في مجال البحوث.
- ❖ غياب توافر وحدات للتقييم الداخلي بداخل الكلية.
- ❖ غياب توافر روابط ثقافية وعلمية مع الكليات الأخرى والهيئات العلمية على المستوى العربي والعالمي.
- ❖ الافتقار لإجراء بحوث علمية هادفة إلى حل المشاكل الواقعية التي تواجهها مواقع العمل المختلفة في المجتمع.

المبحث الرابع: تصور لدور فريق حلقات الجودة المقترح في تقويم وتطوير الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر.

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج ، وتوضيح أبرز المشكلات التي تعاني منها كليات التربية بصعيد مصر ، جاء المبحث الرابع لوضع تصور لأدوار فريق حلقات الجودة المقترح في إيجاد حلول لتلك المشكلات ومحاولة تحسين أداء تلك الكليات، وجاء هذا التصور في الخطوات التالية:

أولا - المرحلة التمهيدية لتطبيق أسلوب حلقات الجودة بكليات التربية بصعيد مصر:

وفي هذه المرحلة تقوم إدارة كل كلية من كليات التربية عينة الدراسة بتقييم مدى ملائمة هذا الأسلوب للكلية ولأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالكلية وتقييم مدى الاستعداد لتقبلها، وتقييم الوقت المناسب لتقبلها. والاهتمام بتدريب وتأهيل العاملين نفسياً وعملياً لتنفيذ فكرة حلقات الجودة، وخلق الوعي بأهمية حلقات الجودة في تحسين وتطوير أداء كليات التربية، وتهيئة الظروف وكل الإمكانيات لضمان نجاح فلسفة حلقات الجودة .

ثانيا - مرحلة التخطيط لتطبيق أسلوب حلقات الجودة بكليات التربية بصعيد مصر:

وتتمثل تلك المرحلة في كسب الدعم المناسب من قبل الإدارة وكذلك من العاملين بكلية التربية، إضافة إلى تحديد القائمين على الإشراف والمتابعة والتنفيذ، وإعداد الخطط اللازمة. إضافة إلى اطلاع الإدارة العليا بالجامعة وإدراكها لمفاهيم حلقات الجودة، و أدبياتها و الدور الايجابي الذي يمكن أن تؤديه لمواجهة مشكلات كليات التربية وتحسين الأداء، وجودة مخرجاتها وعملياتها.

ثالثا - مرحلة تنفيذ أسلوب حلقات الجودة بكليات التربية بصعيد مصر:

تتضمن هذه المرحلة موضوعات تظهر التخطيط لأسلوب حلقات الجودة بكليات التربية عينة الدراسة، وتحديد أدوار كل عضو في الهيكل التنظيمي للحلقات ومعايير اختيارهم وإعدادهم وتدريبهم، ويمكن وضع برنامج تدريبي للانتقال من المرحلة الثانية (التخطيط) إلى المرحلة الثالثة (التنفيذ) في مدة تستمر من ٦ - ٧ شهور.

رابعا - مرحلة عمل أسلوب حلقات الجودة بكليات التربية بصعيد مصر:

تشتمل هذه المرحلة على الخطوات التي تتبع في حل المشكلات وتحسين أداء كليات التربية حيث عمل حلقات الجودة، وتقييم الأسلوب المستخدم في كل خطوة من خطواتها ومن الممكن أن تشمل تلك الخطوات: مواعيد اجتماع (٨) حلقات موضوع الدراسة الحالية، وتحديد قائمة المشكلات، وتحديد المشكلة وأساليب التعامل معها، وتقييم الحلول البديلة واختيار الحل الأمثل، وكتابة التقارير وعرض الخطة أمام إدارة كلية التربية، وأخيراً تقييم المقترحات المقدمة من فريق حلقات الجودة باستخدام الأساليب التي سبق ذكرها في الإطار النظري من هذه الدراسة والتي من بينها: أسلوب العصف الذهني، وجمع وتحليل البيانات، ومخطط باريتو، ومخطط السبب والأثر.

وفيما يلي توضيح عمل فريق حلقات الجودة نحو ما أسفرت عنه هذه الدراسة من مشكلات ودور كل حلقة في تقديم الحلول المقترحة لتلك المشكلات التي تواجه كليات التربية بصعيد مصر:

(١) حلقة فلسفة كلية التربية وأهدافها:

تلك الحلقة تكون مسئولة عن إيجاد الحلول المقترحة للمشكلات التي أسفرت عنها نتائج الدراسة والخاصة بفلسفة كلية التربية وأهدافها، ومن بين تلك المقترحات:

- التنظيم مع إدارة الكلية لعقد لقاء موسع مع أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين للوقوف على خطة العمل المقترحة وتقويمها.
- مساعدة إدارة الكلية في تعرف التغيرات المستقبلية المتوقعة في أهداف الكلية أو استراتيجياتها.
- إعداد نظام إعلامي مطور لتعريف المجتمع الخارجي ببرامج الكلية ومعدل تطورها.
- مساندة إدارة الكلية لمتابعة التطورات العلمية والخبرات الأجنبية في فلسفة ورؤية كلية التربية ونظم تكوين المعلم بها ومسايرة المستحدثات بما يتماشى مع الثقافة المصرية.
- مساعدة إدارة الكلية في تحديد أولويات العمل من خلال رؤية واضحة للواقع والمستقبل.
- قيام فريق كل حلقة من حلقات الجودة مع إدارة الكلية لوضع أهداف جديدة وتعديل الخطط القائمة لتخدم أفضل مستوى من الإنجاز الممكن للكلية.
- قيام فريق حلقات الجودة بالتنسيق مع إدارة الكلية إلى استخلاص النتائج التي يتعين إتباعها لتصحيح الانحرافات وتحسين الأداء خلال فترات زمنية محددة.
- وضع برنامج مقترح لتوفير الاحتياجات التدريبية للعاملين بصفة دورية.

(٢) حلقة إدارة كليات التربية بمحافظات صعيد مصر:

وتكون مهمة هذه الحلقة ما يلي:

- مساعدة أعضاء هيئة التدريس على الإلمام بالمتغيرات العالمية المعاصرة المتصلة بالتربية ، وتأثيراتها على التعليم في المستقبل.
- التعاون مع إدارة الكلية على وجود وحدة لإدارة الأزمات والكوارث.
- مساعدة كليات التربية- عينة الدراسة- أن تتخطى دورها التقليدي، وأن تتبنى دوراً جديداً يتسع ليستوعب قيادة العمل التربوي في المجتمع.
- قيام فرق حلقات الجودة بالتنسيق مع إدارة الكلية بوضع خطط تلبي احتياجات الطلاب ورغباتهم والجهات المعنية الأخرى.
- تفعيل الشراكة مع مجموعة كبيرة من المؤسسات، لضمان التغيير على كافة مستوياته.

➤ مساعدة فرق حلقات الجودة- بمختلف تصنيفاته- لتدعيم الايجابيات ومناطق القوة في الأداء الحالي /الفعلي للكلية، وذلك في ضوء ما تسفر عنه الاجتماعات الدورية لفرق تلك الحلقات.

➤ التغلب على السلبيات ومناطق الضعف في الأداء الحالي /الفعلي لإدارة الكلية وذلك من خلال مواجهة كافة المشكلات ووضع خطوات إجرائية لحلها كل في حلقات الجودة الخاصة به، بالأساليب المختلفة التي تستخدمها تلك الحلقات.

➤ مساعدة إدارة الكلية على وجود نظام فعال لتقييم أدائها.

➤ مساعدة إدارة الكلية على اكتساب مهارات تصميم معايير التقويم القائم على الأداء وهي مقاييس تساعد على إنجاز المهام وأداء الأدوار بأفضل ما يمكن.

➤ وضع معايير كمية ونوعية لتقييم أداء القيادات الإدارية والعاملين بها.

➤ توفير اللوائح والإجراءات التنظيمية وتطبيقها بموضوعية وشفافية.

➤ توافر فرق عمل تهتم بعمليات التفكير والتخطيط الاستراتيجي وعمليات التحسين والتطوير المستمرين.

➤ مساعدة إدارة الكلية على القيام بإتاحة الفرصة أمام العاملين للاطلاع على نتائج تقويمهم.

➤ إعداد فريق عمل مجهز بالكلية يكون من بين مهامه تقديم معلومات حديثة ودقيقة عن انجازات الطلاب للجمهور.

(٣) حلقة أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية :

وتكون مهمة هذه الحلقة ما يلي:

✚ إشاعة روح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس وبعضهم البعض.

✚ تنظيم برامج للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وفق جدول

زمني معين خلال العام الدراسي.

✚ تنظيم ورش عمل لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.

✚ مساعدة إدارة الكلية لعقد مؤتمرات وندوات بصورة دورية يكون الهدف من ورائها

تشجيع كافة الأعضاء لزيادة فرصة مشاركتهم في تلك المؤتمرات والندوات.

تشجيع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في المجلة العلمية المحكمة بالكلية وتوفير الحوافز اللازمة لذلك.

تطوير الخدمات الطلابية من إرشاد أكاديمي و توجيه مهني وذلك وفق خطط إستراتيجية وبرامج معدة مسبقاً قبل بداية العام الدراسي.

دراسة الأسباب التي تقف وراء قلة نسبة الحاصلين على الدرجات العملية من الدول الأجنبية/ بالنسبة لإجمالي أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على نفس الدرجات.

وضع خطة لابتعاث الهيئة المعاونة للخارج للحصول على الدرجات الجامعية. توفير فرص مواكبة لمستجدات العلم لأعضاء هيئة التدريس في مختلف تخصصاتهم.

وضع نظام متكامل لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم. دراسة الأسباب من وراء عدم ترقية أعضاء هيئة التدريس في مواعيدهم بالكلية.

(٤) حلقة تقويم النشاط العلمي :

وتكون مهمة هذه الحلقة ما يلي:

- ❖ دراسة الواقع الحالي للبحث العلمي بالكلية ومعرفة عدد الأبحاث التي تم تطبيقها على أرض الواقع، والأسباب من وراء عدم تطبيق الأبحاث الأخرى.
- ❖ المساهمة في وضع خطة بحثية للكلية وللأقسام المختلفة.
- ❖ دراسة كيفية مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مشاريع وبحوث محولة من الخارج.

- ❖ توفير قاعدة بيانات للبحث العلمي بكل كلية ومتضمنة(الأبحاث المنشورة-الخطط العلمية للأقسام- المؤتمرات والندوات العلمية...) ومراعاة تحديثها دورياً.
- ❖ وجود آلية تساعد في توفير التجهيزات البحثية والتقنيات الحديثة التي تساعد في زيادة النشاط العلمي لعضو هيئة التدريس.

- ❖ دراسة الأسباب من وراء قلة البحوث العلمية المنشورة في دوريات أجنبية.
- ❖ وضع بروتوكولات تشجع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في مشروعات وبحوث، وخدمات استشارية لخدمة البيئة والمجتمع.

- ❖ المساهمة في وضع خطة بحثية علمية شاملة للكلية على المدى القصير والبعيد بحيث تكون مرتبطة برسالة الكلية ورؤيتها.
- ❖ توفير التحفيز المناسب والذي يشجع عضو هيئة التدريس على زيادة عدد الكتب المؤلفة.

(٥) حلقة البرامج الدراسية والطلاب والخريجين.

وتكون مهمة هذه الحلقة ما يلي:

- ✓ توفير آلية معينة لمشاركة الأساتذة والطلاب في تقويم برامج الكلية والأخذ بملاحظاتهم.
- ✓ وضع مجموعة من التسهيلات المناسبة لممارسة الأنشطة المختلفة بالكلية.
- ✓ متابعة إعداد مواصفات كافة البرامج الدراسية المختلفة بالكلية، وذلك لمعالجة كبر الحجم بالنسبة لطبيعتها ومواصفاتها.
- ✓ توفير التجهيزات التدريسية المناسبة مع كل تخصص.
- ✓ توفير مقاييس وأدوات مقننة لدراسة قلة دافع الطالب للدراسة واتجاهاته نحو بيئة الدراسة من جهة، ومن جهة أخرى قياس رضا الطلاب عن البرامج والخدمات المقدمة.
- ✓ إعداد آلية لزيادة عدد المشاركين من الطلاب في الأنشطة بمختلفة أنواعها داخل الكلية وخارجها، ودراسة الأسباب الحقيقية التي تحول هؤلاء الطلاب من المشاركة في تلك الأنشطة.
- ✓ تشجيع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في ورش العمل التي يعقدها مركز القياس والتقويم بالقاهرة وذلك بغية تعرف الجديد في مجال تقويم الطلاب والمعايير في البرامج الأكاديمية، ومراعاة تنوع الاختبارات لتشمل (العملية والتحريرية والشفهية والمقابلات...).
- ✓ تفعيل وحدة خدمات الخريجين وتوفير برامج معتمدة لإعدادهم لسوق العمل.
- ✓ متابعة الخريجين وتنظيم ملتقيات للتوظيف سنوياً.
- ✓ توفير خدمات طبية مناسبة للطلاب داخل كليات التربية.
- ✓ إيجاد بروتوكولات تعاون تشجع التعليم عن بعد من خلال مواقع أجنبية.

✓ إعداد برامج فاعلة للترويج وجلب الطلاب الوافدين ببعض الكليات.

(٦) حلقة الموارد البشرية والمالية بالكلية.

وتكون مهمة هذه الحلقة ما يلي:

- البحث عن طرق جديدة لتوفير التسهيلات اللازمة للممارسات الفعلية للتعلم الذاتي.
- البحث عن طرق جديدة لتوفير الإمكانيات والتسهيلات المادية والتكنولوجية اللازمة لزيادة تدفق الأداء وتحسين الإنتاجية.
- توزيع الموارد البشرية على الإدارات المتعددة وفقاً لمواصفاتهم وبما يتناسب مع الوصف الوظيفي.
- مراعاة أن المخصصات المالية للكلية تسمح بالاهتمام بالتدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع مما يحقق أداء عالي الجودة داخل الكلية وخارجها.
- مراعاة تحقيق التوازن في توزيع الموارد البشرية على الإدارات بناء على عبء العمل داخل كل كلية.
- توفير مجموعة من الآليات لتحديد العجز والفائض في أعباء التدريس وأعباء الإشراف العلمي.
- مساعدة إدارة الكلية على تنويع مصادر التمويل .

(٧) حلقة المباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة بالكلية.

وتكون مهمة هذه الحلقة ما يلي:

- ☒ توفير الأمن والسلامة ومكافحة الحريق وحالات الطوارئ داخل الكلية.
- ☒ توفير عدد كاف من التجهيزات ووسائل الإيضاح للمعامل.
- ☒ وضع خطة لتطوير مبنى المكتبة ومرافقها والتجهيزات ووسائل الاطلاع بها.
- ☒ متابعة صيانة المباني العامة وتجهيزاتها.
- ☒ متابعة تجهيزات المبنى الإداري ومرافقه، وملئمة مبنى ومكاتب الخدمات بالكلية.

(٨) حلقة الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.

وتكون مهمة هذه الحلقة ما يلي:

- مساعدة مديري الوحدات في تنظيم جدول زمني لتدريب الكوادر الفنية والإدارية وتقديم الاستشارات المختلفة.

- إيجاد البدائل المناسبة لزيادة مساهمة تلك الوحدات في تنفيذ مشروعات الجامعة وكلياتها ومعاهدها، وتزويدها باحتياجاتها.
- دراسة وسد الفجوة لدور تلك الوحدات في معاونة الجامعة للقيام برسالتها سواء في مجال تعليم الطلاب أو تدريبهم في مجال البحوث.
- المساهمة في إيجاد روابط ثقافية وعلمية مع الكليات الأخرى والهيئات العلمية على المستوى العربي والعالمي.
- المشاركة في إجراء بحوث علمية هادفة إلى حل المشاكل الواقعية التي تواجهها مواقع العمل المختلفة في المجتمع.

التوصيات:

وانتهت هذه الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات لمساعدة كليات التربية بمحافظات صعيد مصر على تطبيق أسلوب حلقات الجودة ومساعدتها في حل ما يواجهها من مشكلات، ومن بين تلك التوصيات:

١. الدعم المتواصل -سواء المادي أو المعنوي- من قبل إدارة الجامعة والمساندة من قبل إدارة الكلية لأنهما يمثلان عاملين أساسيين من عوامل نجاح أسلوب حلقات الجودة.
٢. أن تسعى كليات التربية إلى الارتفاع بمستوى الخدمات التي تقدمها للمجتمع، من خلال الحد من الإسراف وتقديم الخدمة بأقل تكلفة وأعلى كفاءة وفعالية.
٣. أن يتم إعادة هيكلة الهيكل التنظيمي للكلية بحيث يساعد ذلك على وضع حلقات الجودة موضع التنفيذ، وتذليل كافة الصعوبات.
٤. أن يتم اختيار أعضاء المجموعات ومنسقي الحلقات بطريقة ناجحة، وذلك وفقاً لمعايير موضوعية، وتحقيقاً لمبدأ المشاركة التطوعية.
٥. تحقيق التكامل والتنسيق بين جميع العاملين بالكلية والأقسام المختلفة، بما يكفل العمل بروح الفريق ويضمن عنصر المبادرة والمشاركة والتطوع للعمل في حلقات الجودة.
٦. الاتصال والتواصل الدائم بين إدارة الكلية وفريق حلقات الجودة وإعلام الإدارة بكل تفاصيل برنامج حلقات الجودة.
٧. ضرورة اهتمام إدارة الكلية بنتائج حلقات الجودة وإعطائهم الفرصة لتطبيقها.

٨. عقد دورات تدريبية دائمة لفريق حلقات الجودة على أساليب تشخيص وتحليل المشاكل ووضع الحلول المناسبة لها .
٩. عقد دورات تدريبية لجميع العاملين لفهم حلقات الجودة والأساليب التي تستخدمها في تحسين الجودة وحل المشكلات.
١٠. أن يتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من قبل حلقات الجودة والذي بدوره يساعد في حل المشكلات وتحسين الإنتاجية والجودة.
١١. الحرص الدائم على أن يكون انعقاد الحلقات المقترحة في أوقات ملائمة، ولا تتعارض مع جداول أعضاء هيئة التدريس.
١٢. أن تتخلى إدارة الكلية عن الخوف من أن حلقات الجودة تبرز جوانب القصور بها، إنما تلك الحلقات تساعد إدارة الكلية كفريق عمل في مواجهة مشكلاتها وإيجاد حلول سريعة وفق خطوات علمية لتلك المشكلات.

=====

هوامش وتعليقات

أولا - قائمة المراجع

1. Marie Leigh Livingston Evaluating Institutional Performance : "**An Ex Post Analysis of Water Law in Colombia Acta Oeconomica Pragensia**", roè. 16, è. 3, 2008, p.70.
٢. عماد محمد محمد عطية: "إستراتيجية مقترحة في ضوء التحليل الإستراتيجي SWOT لتفعيل دور كلية التربية في تحقيق أهدافها في دراسة على كلية التربية جامعة أسوان"، **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج: كلية التربية، ع ٤١ ، يوليو ٢٠١٥، ص ٢.
٣. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: **الوثيقة القومية لمعايير اعتماد كليات التربية بمصر مستويات : المؤسسة ، والخريجين ، والبرامج**، يناير، ٢٠١١م، ص ٢.
٤. هناء شحات السيد إبراهيم: " دور المؤشرات التعليمية في تقويم أداء المؤسسات التعليمية"، **المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي**، في الفترة من ٩-١١ / ٢ / ٢٠١٦، جمهورية السودان :جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٢٠١٦، ص ٥٦٧.
5. Juha Kettunen: " A conceptual framework to help evaluate the quality of institutional performance Turku University of Applied Sciences, Turku, Finland ,**Quality Assurance in Education**, Vol. 16 No. 4, 2008, p. 323.
٦. طارق عبد الرحمن محمد السيد: " إطار مقترح لتطوير الأداء المؤسسي للجامعات المصرية في ضوء معايير الجودة الشاملة"، **رسالة دكتوراه**، جامعة الزقازيق: كلية التجارة، ٢٠١٦م.
7. Shpresa SYLA : "**Quality Circles: "what do they mean and how to implement them?"**", International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Macedonia December 2013, Vol. 3, No. 12, p.247.
8. Courtney T. Garrett, STEPHEN LIFRAK, GLORIA FISHER, JACK FLYNN: "**THE EFFECTS OF QUALITY CIRCLES ON THE SELF-ESTEEM AND ORGANIZATIONAL PERFORMANCE OFFRONT-LINE CALL CENTER EMPLOYEES**, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy, Capella University, May 2010, p.12.
٩. مسعد عبد الرحيم إبراهيم: "حلقات الجودة و كيفية الإفادة منها في تحقيق أهداف التعليم"، **رسالة ماجستير**، جامعة المنوفية : كلية التربية، ٢٠١١م، ص ص ٤ ، ٥.
10. Bhimaraya A. Metri: "Disaster mitigation framework for India using quality circle approach", **Disaster Prevention and Management: An International Journal**, Vol. 15 Issue: 4, 2006, p.628.

<https://doi.org/10.1108/09653560610686577>.

11. Mohan P. Khond, Swapnil C. Devatwal and Hanumant J. Gorade: "

Quality Circle: An Approach to Solve Institutional Problems: A Case Study", **Proceedings of the 2012 International Conference on Industrial Engineering and Operations Management** Istanbul, Turkey, July 3 – 6, 2012, p.2100.

12. KLÁRA SZABÓ: "QUALITY IN HIGHER EDUCATION RECONSIDERED: THE SPEAQ PROJECT", **The Third International Conference on e-Learning (eLearning-2012)**, 27- 28 September 2012, Belgrade, Serbia, p.94.

13. James Pounder: "Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept?", **Quality Assurance in Education**, Vol. 7 Issue: 3, , 1999, p.156. <https://doi.org/10.1108/09684889910281719>

١٤. خديجة عبد الله يسلم، إيمان أحمد خضر: "تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي الخليجي" بالتطبيق على جامعتي الطائف والملك فهد للبترول والمعادن بالسعودية وجامعة الإمارات العربية المتحدة"، المؤتمر السنوي (العربي الخامس - الدولي الثاني)، الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، في الفترة من ١٤ - ١٥ أبريل ٢٠١٠، جامعة المنصورة: كلية التربية النوعية، ٢٠١٠، ص ٨٦.

15. Juha Kettunen, **opcit**, p. 327.

16. James Pounder **opcit**, p.156. <https://doi.org/10.1108/09684889910281719>.

17. Ramesh Chand, Ghansham Goyal Binay Kumar3&else: "The Quality in Higher Education through Teamwork", **IOSR Journal of Mechanical and Civil Engineering (IOSR-JMCE) e-ISSN**: 2278-1684, p-ISSN: 2320-334X, Volume 14, Issue 3 Ver. II, May. - June. 2017, p.23. www.iosrjournals.org

١٨. أحمد عودة، أنطون رحمة، محمد الشيخ حمود: "دليل معايير جودة كليات التربية في الجامعات العربية"، منشورات الجمعية العلمية لكليات التربية في الجامعات العربية، جامعة دمشق: كلية التربية، ٢٠١١، ص ٦.

١٩. شاكر محمد فتحي أحمد، همام بدر اوي زيدان: "تقويم أداء كليات التربية في ضوء إدارتها الفعالة تصور مقترح"، المؤتمر التربوي الثالث - نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، مارس ٢٠٠٤، جامعة السلطان قابوس: كلية التربية، مج ٥، ٢٠٠٤، ص ٦٨.

٢٠. هناء شحات السيد إبراهيم: مرجع سابق، ص ٥٦٩.

٢١. أحمد نصحي أنيس الشربيني الباز، محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: "تطوير إدارة مؤسسات التعليم الجامعي في ضوء أسلوب حلقات الجودة"، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، ٣-٥ أبريل ٢٠١٢، مملكة البحرين، ٢٠١٢، ص ٨٧٨.

22. Ramesh Chand, Ghansham Goyal Binay Kumar3&else:opcit, P23.www.iosrjournals.org

٢٣. أميرة سعد محمود يوسف: "أهمية تطبيق حلقات الجودة في المنشآت النسيجية"، مجلة علوم وفنون -دراسات وبحوث، جامعة حلوان، مج ١٩، ع ٢٤، أبريل ٢٠٠٧، ص ٢٥٠.

٢٤. وائل محمد صبحي إدريس، طاهر محسن منصور الغالبي: أساسيات الأداء وبطاقة التقويم المتوازن، عمان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٩، ص ٢٢.

٢٥. المرجع السابق، ص ص ٢٢-٢٧.

26. Jung Cheol Shin: "Impacts of performance-based accountability on institutional performance in the U.S., Seoul National University, Seoul, South Korea", Published online: 5 November 2009_ Springer Science+Business Media B.V. 2009 High Educ ,2010, p.63.

٢٧. مدحت أبو النصر: الأداء الإداري المتميز، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر، ٢٠١١م، ص ص ٦٣، ٦٤.

٢٨. نايل سالم فلاح: "مفهوم الأداء المؤسسي المتميز لدى القادة التربويين في إقليم الجنوب وبناء نموذج تقييمي"، أطروحة قدمت استكمالاً لمتطلبات الحصول على الدكتوراه في الإدارة التربوية، الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا، ٢٠٠٧م، ص ٢.

٢٩. نرجس بابكر صديق: "أثر الإدارة الإستراتيجية على الأداء المؤسسي: بالتطبيق على مؤسسة الخرطوم للتعليم الخاص القبس للفترة من ٢٠٠٨-٢٠١٢م"، رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية: كلية العلوم الإدارية، ٢٠١٢م، ص ٧٧.

٣٠. سمير خليل: إدارة الإنتاج والعمليات، الأردن: دار أسامة، ٢٠١٠، ص ١٦١.

٣١. مدحت أبو النصر: مرجع سابق، ص ١٢٦.

٣٢. سمير خليل: مرجع سابق، ص ص ١٦١، ١٦٢.

33. James Pounder: opcit, p.157. <https://doi.org/10.1108/09684889910281719>

٣٤. صفاء أحمد محمد شحاتة: "تصور مقترح لتطوير أداء مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مج ٣، ع ٣٥، ٢٠١١، ص ٥١٨.

٣٥. مدني سوار الذهب محمد عبد الرحمن: "تقويم أداء الجامعات وفقاً لمنظور الأداء المتوازن - دراسة حالة جامعة أفريقيا العالمية ٢٠٠٨-٢٠١٣"، مجلة كلية الاقتصاد العلمية، جامعة إفريقيا العالمية: كلية الاقتصاد، ع ٤٤، يناير ٢٠١٤، ص ٧٤.

٣٦. يمكن الرجوع:

- سمير خليل: مرجع سابق، ص ١٦٢.
- نرجس بابكر صديق: مرجع سابق، ص ٧٧.

٣٧. يمكن الرجوع:

- سمير خليل: مرجع سابق، ص ١٦٣.
 - مدحت أبو النصر: مرجع سابق، ص ١٢٦.
 - شاكر محمد فتحي أحمد ، همام بدراوي زيدان : مرجع سابق، ص ص ٦٩ ، ٧٠.
38. Juha Kettunen, *opcit*, p. 325.
39. Giliberto Capano: " A Sisyphean Task: Evaluation and Institutional Accountability in Italian Higher Education", Higher Education Policy, International Association of Universities, 2010, p.55. (www.palgrave-journals.com/hep/).

٤٠. سمير خليل: مرجع سابق، ص ١٦٧.

٤١. منال رشاد عبد الفتاح: " الاستعانة بالاتجاهات العالمية المعاصرة في تقييم الأداء المؤسسي لجامعة قناة السويس: دراسة ميدانية"، مجلة مستقبل التربية العربية، مج ١٨، ع ٧٠، أبريل ٢٠١١م، ص ٣١١.

٤٢. عبد الوهاب محمد: "تقييم الأداء في الإدارات الصحية بمديرية الشؤون الصحية بمحافظة الطائف"، قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه العالمية، تخصص إدارة صحية في جامعة St. Clements، أيار مايو / ٢٠٠٩م، ص ٢١.

٤٣. منال رشاد عبد الفتاح: مرجع سابق، ص ٣١٢.

٤٤. عبد الوهاب محمد: مرجع سابق، ص ٢٢.

٤٥. منال رشاد عبد الفتاح: مرجع سابق، ص ٣١٣.

٤٦. عمرو حامد: "تقييم الأداء المؤسسي في الوحدات الحكومية"، ورقة عمل مقدمة في ملتقى "تقييم الأداء المؤسسي في الوحدات الحكومية"، والمنعقد في يناير ٢٠٠٧، جمهورية مصر العربية: شرم الشيخ، المؤسسة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧، ص ١١٩.

٤٧. هناء شحات السيد إبراهيم: مرجع سابق، ص ٥٦٩.

48. Jung Cheol Shin: *opcit*, p.52.

49. *Ibid*, p.53.

٥٠. مزغيش عبد الحليم: "تحسين أداء المؤسسة في ظل إدارة الجودة الشاملة"، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماجستير في العلوم التجارية، جامعة الجزائر: كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، ٢٠١١م، ص ص ٣٦، ٣٧.

٥١. مدحت أبو النصر: مرجع سابق، ص ص ١٣٨، ١٣٩.

٥٢. سمير خليل: مرجع سابق، ص ص ١٦٤، ١٦٥.

٥٣. المرجع سابق، ص ١٦٨.

٥٤. جمال محمد أبو الوفا: "أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تقييم الأداء المؤسسي وإمكانية الاستفادة منها في مصر: دراسة ميدانية على مؤسسات التربية اللانظامية بمحافظة القليوبية"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية: كلية التربية، مج ١٨، ع ٣، ٢٠٠٣، ص ٤٣٩.

٥٥. يمكن الرجوع:

- هناء شحات السيد إبراهيم: مرجع سابق، ص ٥٧٤.

- Guide to Evaluating and Improving Institutions, ACCREDITING COMMISSION FOR COMMUNITY AND JUNIOR COLLEGES WESTERN ASSOCIATION OF SCHOOLS AND COLLEGES , 10 Commercial Blvd., Suite 204, Novato, CA 94949, MAY 2017, p.9.

٥٦. يمكن الرجوع:

- رمزي أحمد عبد الحي: تقييم أداء الإدارة الجامعية في ضوء إدارة الجودة الشاملة، الإسكندرية: دار الوفاء، ٢٠٠٧، ص ص ١٦٥ - ١٧٢.

- Guide to Evaluating and Improving Institutions: **opcit**, pp.19, 20, 42.

٥٧. يمكن الرجوع:

- سيد محمد جاد الرب: مؤشرات ومعايير قياس وتقييم الأداء مدخل استراتيجي للتحسين المستمر والتميز التنافسي، جامعة قناة السويس: كلية التجارة بالإسماعيلية، بدون دار نشر، ٢٠٠٩م، ص ص ٥٢٩-٥٥٥.

- Guide to Evaluating and Improving Institutions: **opcit**, pp.14-17.

58. Giliberto Capano: **opcit**, pp.42, 43.

59. UNESCO : " **HIGHER EDUCATION SYSTEM PERFORMANCE FRAMEWORK 2014-2016**", Recommendation 17, National Strategy for Higher Education to 2030, Constructing an indicator system or scorecard for higher education, a practical guide January 2011, pp.1, 2.

60. UNESCO: **opcit**, pp.3-7.

٦١. عادل رزق: "حلقات الجودة"، ورقة عمل مقدمة في ندوة "تحسين القدرة التنافسية للمؤسسات العامة والخاصة وفقا لمعايير الأداء الاستراتيجي"، في الفترة يونيو ٢٠٠٧، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٣٥٥.

٦٢. فريد زين العابدين: "حلقات الجودة... مخاطر ومحاذير"، مجلة الإدارة، جامعة الزقازيق: كلية التجارة، مج ٣١، ع ٢، أكتوبر ١٩٩٨، ص ٣٤.

63. Ola A.M Ibrahim: " E- Learning and Quality Circle ", **International Journal of Scientific and Research Publications**, Research Student – University of Huddersfield –UK , Volume 3, Issue 2, February 2013 1 ISSN 2250-3153,p.6.

٦٤. أحمد نصحي أنيس الشربيني الباز، محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: مرجع سابق، ص ٨٨٤.

٦٥. جمعة خير الدين، ابتسام حسيني: "حلقات تحسين الجودة في المؤسسة-تجارب بعض الدول"، مجلة جامعة محمد خيضر بركة، الجزائر، ع ٩، جوان ٢٠١١، ص ص ١٢٢، ١٢٣.

٦٦. مسعد عبد الرحيم إبراهيم: مرجع سابق، ص ص ٤، ٥.

٦٧. خالد منصور الشعبي: "حلقات الجودة: استخداماتها وفوائدها ومشاكل تطبيقاتها: دراسة ميدانية على المصانع الكبرى"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الرياض، دار المنظومة، مج ١٦، ع ١، ٢٠٠٢، ص ٤٣.

٦٨. غازي علي: "بناء حلقات الجودة : دراسة تحليلية"، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، جامعة عين شمس، دار المنظومة، ع ٢، أبريل ٢٠١٠، ص ١٨٨.

69. Jyoti Prakas Majumdar, B. Murali Manohar: "How to make Quality Circle a success in manufacturing industries", **Asian Journal on Quality**, Vol. 12 Issue: 3, (2011), p.245. <https://doi.org/10.1108/15982681111187083>.

٧٠. عادل عبد الفتاح سلامة: "حلقات الجودة : مشروع مقترح للإدارة التشاركية بالمدرسة المصرية في ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية"، مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس، ج ٢، ع ٢٤، ٢٠٠٠، ص ٢٧٠.

71. Petrua Blaga, Boer Jozsef: " **Human resources, quality circles and innovation**", Emerging Markets Queries in Finance and Business, Procedia Economics and Finance 15 (2014),p.1458.

٧٢. وليد مجلي العواودة: " حلقات الجودة اليابانية من وجهة نظر مديري منظمات الأعمال الأردنية"، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، عمان، مج ١٦، ع ١، فبراير ٢٠١٠م، ص ٥١.

73. Petrua Blaga, Boer Jozsef: **opcit**,p.1458.

74. Ranjan Dasgupta:"QCs' Effectiveness in Selected Industrial Enterprises in West Bengal", **Indian Journal of Industrial Relations**, Shri Ram Centre for Industrial Relations and Human Resources Stable ,Vol. 46, No. 4, Beyond GDP (April 2011), pp.675,676.

٧٥. أحمد نصحي أنيس الشربيني الباز، محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: **مرجع سابق**، ص ٨٨٤.

76. Charles Juster:"QUALITY CIRCLE", **A Handbook for QC Facilitators**, QC Leaders and QC members South Eastern Coalfields Ltd A Mini Ratna Subsidiary of Coal India Ltd,2012,p.2.

٧٧. وليد مجلي العواودة : **مرجع سابق**، ص ٥١.

78. Ola A.M Ibrahim: **opcit**, p.6.

79. Charles Juster: **opcit**, p.3.

٨٠. فريد عبد الفتاح زين الدين: "دراسة تحليلية لتجربة تطبيق فكرة حلقات الجودة اليابانية على مجال النشاط الإنتاجي بشركة الإسكندرية الوطنية للحديد و الصلب"، **مجلة البحوث التجارية**، جامعة الزقازيق: كلية التجارة، مج ١٥، ع ١٤، يناير ١٩٩٣، ص ١٥٥.

٨١. مسعد عبد الرحيم إبراهيم : **مرجع سابق**، ص ٥.

٨٢. أحمد نصحي أنيس الشربيني الباز، محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: **مرجع سابق**، ص ٨٨٩.

83. Shpresa SYLA : **opcit**,p.243.

٨٤. فريد عبد الفتاح زين الدين : "حلقات الجودة : أسلوب الإدارة اليابانية لتحسين الجودة"، **مجلة المدير الناجح** جامعة الزقازيق: كلية التجارة، دار المنظومة، ع ١٠٤٤، مارس ٢٠٠٤، ص ٣٠.

85. Shpresa SYLA : **opcit**,p.247.

86. Jing Li, Toni L. Doolen: "A study of Chinese quality circle effectiveness", **International Journal of Quality & Reliability Management**, Vol. 31 Issue: 1, 2013, pp.14,15.(<https://doi.org/10.1108/IJQRM-01-2012-0009>).

87. Jing Li, Toni L. Doolen: **opcit**, p.19.

88. Ranjan Dasgupta:**opcit**, p.676.

٨٩. عادل رزق: **مرجع سابق**، ص ٣٥٦.

٩٠. غازي علي: **مرجع سابق**، ص ١٩٦.

٩١. أميرة سعد محمود يوسف: **مرجع سابق**، ص ٢٥٣.

٩٢. فريد عبد الفتاح زين الدين : "حلقات الجودة : أسلوب الإدارة اليابانية لتحسين الجودة"، **مرجع سابق**، ص ص ٣١، ٣٢.

٩٣. المرجع السابق، ص ٣٢.

94. Shantanu Welekar, Shantanu Kulkarni: "Quality Circle To Improve Productivity ", / **International Journal of Engineering Research and Applications (IJERA)** ISSN: 2248-9622 www.ijera.com Vol. 3, Issue 2, March -April 2013, p.814.

٩٥. أميرة سعد محمود يوسف: مرجع سابق، ص ٢٥٣.

٩٦. فريد عبد الفتاح زين الدين: "حلقات الجودة : أسلوب الإدارة اليابانية لتحسين الجودة"، مرجع سابق، ص ٣٢.

٩٧. أميرة سعد محمود يوسف: مرجع سابق، ص ٢٥٤.

٩٨. فريد عبد الفتاح زين الدين: "حلقات الجودة : أسلوب الإدارة اليابانية لتحسين الجودة"، مرجع سابق، ص ٣٢.

٩٩. جمعة خير الدين ، ابتسام حسيني: "حلقات تحسين الجودة في المؤسسة- تجارب بعض الدول"، مجلة جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، ع ٩ ، جوان ٢٠١١، ص ١٢٧.

١٠٠. فريد عبد الفتاح زين الدين: "دراسة تحليلية لتجربة تطبيق فكرة حلقات الجودة اليابانية على مجال النشاط الإنتاجي بشركة الإسكندرية الوطنية للحديد والصلب"، مرجع سابق، ص ١٧٤.

101. Charles Juster: **opcit**, p.13.

١٠٢. غازي علي: مرجع سابق، ص ٢١٠.

103. Charles Juster: **opcit**, p.13.

١٠٤. غازي علي: مرجع سابق، ص ٢١٠.

١٠٥. فريد عبد الفتاح زين الدين: "دراسة تحليلية لتجربة تطبيق فكرة حلقات الجودة اليابانية على مجال النشاط الإنتاجي بشركة الإسكندرية الوطنية للحديد والصلب"، مرجع سابق، ص ١٧٥.

١٠٦. غازي علي: مرجع سابق، ص ٢١٠، ٢١١.

١٠٧. غازي علي: مرجع سابق، ص ٢١٣.

108. Stefan Lagrosen, Eric H. Kessler: "**Encyclopedia of Management Theory**

Quality Circles", SAGE Publications, Inc., Thousand Oaks, 2013, p.4.

١٠٩. ويكيبيديا : الموسوعة الحرة: مخطط إيشيكاوا، ٢٠١٧ .

https://ar.wikipedia.org/wiki/مخطط_إيشيكاوا

١١٠. جمعة خير الدين ، ابتسام حسيني: **مرجع سابق**، ص١٢٨.
111. Stefan Lagrosen, Eric H. Kessler: **opcit**,p.4.
١١٢. عادل عبد الفتاح سلامة: **مرجع سابق**، ص٢٧٧.
١١٣. أحمد نصحي أنيس الشربيني الباز، محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: **مرجع سابق** ، ص٨٩٢.
114. Bhimaraya A. Metri: **opcit**, pp.631,632.
<https://doi.org/10.1108/09653560610686577>
١١٥. يمكن الرجوع إلى:
- عبد المنصف إسماعيل: " حلقات الجودة كمدخل لإدارة الجودة الشاملة في السلع والخدمات"، **مجلة التنمية الإدارية**، القاهرة، س ٢١، ع ٨٦، يناير ٢٠٠٠، ص٥٣.
- Charles Juster: **opcit**,p.4.
١١٦. أكرم أحمد الطويل، إسراء وعد الله السبعواوي: "علاقات الارتباط والتأثير بين أبعاد المناخ التنظيمي ومراحل تطبيق حلقات الجودة دراسة استطلاعية لأراء المدراء في مصنع الغزل والنسيج - الموصل"، **جامعة الموصل تنمية الرافدين: كلية الإدارة والاقتصاد، ملحق العدد ١٠٩ مجلد ٣٤ لسنة ٢٠١٢**، ص ص ٥٢، ٥٣.
١١٧. جمعة خير الدين، ابتسام حسيني: **مرجع سابق**، ص ص ١٢٥، ١٢٦.
١١٨. **المرجع السابق**، ص ١٢٦
١١٩. أكرم أحمد الطويل، إسراء وعد الله السبعواوي: **مرجع سابق**، ص٥٣.
١٢٠. **المرجع سابق**، ص٥٣.
121. ShantanuWelekar,ShantanuKulkarni:**opcit**, p.814.
122. Jyoti Prakas Majumdar, B. Murali Manohar:**opcit**, p.247.
123. Kumudini Sharma, Naveen Jain, IAS:"Quality Government, Department for Personnel and Training", Government of India, **Lal Bahadur Shastri National Academy of Administration Mussoorie-248 179, Uttaranchal (India)**, Volume : 6 No. 2 December, 2003,p.4.
١٢٤. عادل عبد الفتاح سلامة: **مرجع سابق**، ص٢٧٢.
١٢٥. أحمد نصحي أنيس الشربيني الباز، محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: **مرجع سابق** ، ص٨٨٦.
126. Jyoti Prakas Majumdar, B. Murali Manohar: **opcit**, p.247.
127. Stefan Lagrosen, Eric H. Kessler: **opcit**, p.5.
١٢٨. أميرة سعد محمود يوسف: **مرجع سابق**، ص٢٥٦.

129. Refer to:

– Jyoti Prakas Majumdar, B. Murali Manohar: **opcit**, p.247.

– Charles Juster: **opcit**, p.5.

130. Jyoti Prakas Majumdar, B. Murali Manohar: **opcit**, p.247.

١٣١. ممدوح عبد العزيز رفاعي: "برنامج حلقات الجودة وإمكانيات تطبيقه"، مجلة إدارة الأعمال، جامعة الزقازيق: كلية التجارة، دار المنظومة ، ع٦١، يونيو ١٩٩٣، ص٤٩.

132. Stefan Lagrosen, Eric H. Kessler: **opcit**, p.5.

133. Jyoti Prakas Majumdar, B. Murali Manohar: **opcit**, p.247.

١٣٤. فريد عبد الفتاح زين الدين " حلقات الجودة : أسلوب الإدارة اليابانية لتحسين الجودة"، مرجع سابق، ص٣٥.

135. Charles Juster: **opcit**, p.6.

136. Jyoti Prakas Majumdar, B. Murali Manohar: **opcit**, p.248.

137. Charles Juster: **opcit**, p.6.

١٣٨. فريد عبد الفتاح زين الدين: "دراسة تحليلية لتجربة تطبيق فكرة حلقات الجودة اليابانية على مجال النشاط الإنتاجي بشركة الإسكندرية الوطنية للحديد والصلب"، مرجع سابق، ص ص ١٧٠، ١٧١.

139. Ebrahim Soltani, Frederick F. Wherry & Juliet B. Schor: "The SAGE Encyclopedia of Economics and Society Quality Circles", SAGE Publications, Inc, Thousand Oaks 2015, p.2.

١٤٠. فريد عبد الفتاح زين الدين: "دراسة تحليلية لتجربة تطبيق فكرة حلقات الجودة اليابانية على مجال النشاط الإنتاجي بشركة الإسكندرية الوطنية للحديد والصلب"، مرجع سابق، ص ١٧١.

١٤١. أميرة سعد محمود يوسف: مرجع سابق، ص٢٥٦.

142. ShantanuWelekar, ShantanuKulkarni: **opcit**, p.815.

١٤٣. يمكن الرجوع إلى:

- غازي علي: مرجع سابق، ص٢١٦.
- جمعة خير الدين، ابتسام حسيني: مرجع سابق، ص١٣٣.
- أحمد نصحي أنيس الشربيني الباز، محمد عبد الرازق إبراهيم ويح: مرجع سابق ، ص٨٨٨.
- ShantanuWelekar, ShantanuKulkarni: **opcit**, p.815.

144. Ebrahim Soltani, Frederick F. Wherry & Juliet B. Schor: **opcit**, p.3.

١٤٥. عطية منصور عبد الصادق، عاشور إبراهيم الدسوقي عيد: "التقويم الذاتي لأداء أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية مدخل للجودة والاعتماد المؤسسي-دراسة حالة"، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ج٢، ع ٩٥، يوليو ٢٠١٣م، ص ص ٩٤، ٩٥.
١٤٦. سلوى على بكر أبو رحاب: "البحث التربوي في كليات التربية بجامعات الصعيد واقعه ومشكلاته: دراسة ميدانية"، **رسالة ماجستير**، جامعة جنوب الوادي: كلية التربية، ٢٠١٦.
١٤٧. حسن عبد الفتاح الفنجري: "دراسة مقارنة لبعض مشكلات طلاب الجامعة في الوجه القبلي والوادي الجديد"، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، مج ٢٠، ج ١، ع ٢، يوليو ٢٠٠٤، ص ص ٤٠٠-٤٦٣.
١٤٨. وليد إبراهيم سعد قنديل: "مشكلات الاعتماد المؤسسي لكليات التربية وكيفية مواجهتها في ضوء بعض الخبرات العربية والعالمية"، **رسالة دكتوراه**، جامعة المنصورة: كلية التربية، ٢٠١٢.
١٤٩. نجلاء صالح محمد مصطفى: "دور كليات التربية بجامعة قناة السويس في التنمية الثقافية لطلابها دراسة ميدانية"، **رسالة دكتوراه**، جامعة عين شمس: كلية التربية، ٢٠١٢.
١٥٠. الهيئة العامة لتعليم الكبار: **ملخص تنفيذي لدراسة دكتوراه: "تقويم دور كليات التربية في مواجهة مشكلة الأمية في مصر"**، جامعة عين شمس: إدارة البحوث بالهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار ومركز تعليم الكبار، ٢٠١٣م.
١٥١. عطية منصور عبد الصادق، عاشور إبراهيم الدسوقي عيد: **مرجع سابق**، ص ١١٥.
١٥٢. أحمد محمد محمد العيسوي: "تقييم الأداء المؤسسي لكلية التربية جامعة المنصورة باستخدام بطاقة القياس المتوازنة"، **رسالة دكتوراه**، جامعة المنصورة: كلية التربية، ٢٠١٧م.
١٥٣. أحمد البهي السيد: "دراسة لبعض مشكلات كليات التربية الجامعية وكليات التربية النوعية: دراسة مقارنة"، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ع ٥٨، أكتوبر ١٩٩٦، ص ص ١١٢، ١١٣.
١٥٤. جمهورية مصر العربية: **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: "الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر مستويات: المؤسسة، والخريجين، والبرامج"**، ٢٠١٠.
١٥٥. فؤاد البهي السيد: **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩، ص ص ٦٥٠، ٦٥١.
١٥٦. شئون العاملين: **بيان بأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم: بكليات التربية بأسوان وقنا وسوهاج**، ٢٠١٨م.

ثانيا-معامل ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة:

١. حلقة تقويم فلسفة كلية التربية وأهدافها.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.947	13

٢. حلقة تقويم إدارة الكلية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.897	23

٣. حلقة تقويم أعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.889	16

٤. حلقة تقويم النشاط العلمي.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.946	16

٥. حلقة تقويم البرامج الدراسية والطلاب والخريجين.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.863	32

٦. حلقة تقويم الموارد البشرية والمالية بالكلية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.917	10

٧. حلقة تقويم المباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة بالكلية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.983	8

٨. حلقة تقويم الوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.655	6

$$\text{معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل} = \frac{.947 + .889 + .946 + .863 + .917 + .983 + .655}{8} = .89$$

ثالثاً-استطلاع رأي



قسم أصول التربية

استطلاع رأي

الاسم/..... (اختياري)
الوظيفة/.....
جهة العمل/.....

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث ببحث عن الأداء المؤسسي لكليات التربية بمحافظات صعيد مصر ، حيث يعد تقويم الأداء مطلباً أساسياً لنجاح المؤسسة في تطبيق المداخل الحديثة في إدارة الأداء؛ وذلك لأن الغاية من تقويم الأداء هو تحسين أداء المؤسسة للوقوف على أدلة تظهر حالات التحسين والنقد وتوثيقها ودراستها، وأيضاً يعتبر قياس الأداء ضرورة لإحداث التغيير من خلال معرفة نقاط القوة والضعف في الكيان المؤسسي.

ومن ثم فتكمن مشكلة الدراسة الحالية في أن معظم كليات التربية تفقر إلى نظام تقويم أداء شامل ومتكامل يمكن أن يقيس التميز في أدائها خلال السنوات الماضية . إذ يتمركز واقع تقويم الأداء حول تقرير كفاءة الأداء، ولعل كثيراً من معلوماته تفتقد مصداقيتها في الحكم بموضوعية على الواقع، وذلك لعدم اشتغالها على مؤشرات تقويم مرنة وعلمية محكمة، وأساليب تقويم علمية توفر الثقة في صدق نتائجها وصحتها.

وأرجو من سيادتكم إفادتنا فيما تواجهه كليتكم من مشكلات مرتبطة بالمحاور التالية:

١ . المشكلات المرتبطة بفلسفة كلية التربية وأهدافها:

.....
.....
.....

المشكلات المرتبطة بإدارة الكلية:

المشكلات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس والعناصر المساعدة بكلية التربية:

المشكلات المرتبطة بالنشاط العلمي:

المشكلات المرتبطة بالبرامج الدراسية والطلاب والخريجين:

المشكلات المرتبطة بالموارد البشرية والمالية بالكلية:

المشكلات المرتبطة بالمباني التعليمية والتجهيزات والوسائل الخاصة بالكلية:

المشكلات المرتبطة بالوحدات ذات الطابع الخاص بالكلية:

مع وافر شكري واحترامي مقدماً على تعاونكم الصادق.

د. راضى عدلى كامل - كلية التربية - جامعة أسوان

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف
"الواقع والتحديات"

*Development of Academic Leadership Talents at Ta'if University:
Reality and Challenges*

إعداد

د. عبد الله بن محمد العامري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

كلية الملك عبد الله للدفاع الجوي

جامعة سوهاج

Faculty of Education

كلية التربية

المجلة التربوية. العدد الثالث والخمسون. يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف والتحديات التي تواجهها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، باستخدام المنهج الوصفي المسحي؛ والاستعانة بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة تكونت من (٢٧٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف وفروعها خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ، وبعد تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، خلصت الدراسة لجملة من النتائج من أهمها: (١) أن واقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجميع أبعادها قد جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام بلغ (٢.٩٠). (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تبعا لمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة)، بينما توجد فروق تبعا لمتغير (أسبقية العمل في المناصب القيادية). (٣) أن التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٤) وكانت أهمها ما يلي: (أ) ضعف الاهتمام بتنمية وإعداد قيادات الصف الثاني. (ب) جمود الأنظمة والإجراءات لاختيار وتعيين الموارد البشرية الموهوبة. (ج) ضعف الكفاية (الكمية/ الزمنية/ النوعية) للبرامج التدريبية المقدمة للمواهب القيادية. (د) ضعف مواكبة برامج تدريب المواهب القيادية للتطورات والمستجدات العالمية في مجال القيادة الأكاديمية. (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تبعا لمتغير (الرتبة العلمية)، وتبعا لمتغير (سنوات الخبرة). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري (الجنس، وأسبقية العمل في المناصب القيادية). وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تعمل الجامعة على التغلب على التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية من خلال: بناء استراتيجية تنظيمية متكاملة لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية مع الاهتمام بإعداد قيادات الصف الثاني، وتطوير أنظمة وإجراءات اختيار وتعيين الموارد البشرية، وتطوير منظومة برامج تدريب القيادات الأكاديمية، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية التي تضمن استقطاب والحفاظ على المواهب القيادية الأكاديمية للعمل القيادي بالجامعة.

الكلمات المفتاحية: المواهب - المواهب القيادية - تنمية المواهب القيادية.

Research Abstract

This study aimed to identify the reality and challenges of developing academic leadership talents at Ta'if University, KSA, from the perspective of its faculty members. The study employed the descriptive-analytical method. It used a survey questionnaire as a data collection tool administered to a random sample comprising 273 faculty members at Ta'if University, and its affiliated branches, during the second semester of the academic year 1437-1438 AH. Following data statistical analysis using SPSS software, the research concluded the following main results, notably: (1) There is a moderate practice level of the reality of developing academic leadership talents at Ta'if University from the perspective of its faculty members at its all dimensions with a total means of 2.90; (2) There is no significant difference for practice reality of developing academic leadership talents at Ta'if University according to gender, academic rank and years of experience whereas it has a significant difference according to seniority at leadership positions; and (3) There are several challenges hindering the development of academic leadership talents at Ta'if University from the perspective of its faculty members enjoying a high degree with a means of 3.64, most prominently: (a) Lack of interest in developing and preparing 'second-chair' leaders; (b) Stagnation of used systems and procedures in talented human resource selection and appointment; (c) Low-level quantitative, temporal and qualitative competence mastered at the training programs delivered to leadership talents; and (d) Weak leadership talents' training programs and their not ability to cope with contemporary global developments and innovations at the field of academic leadership; and (4) There is significant difference for the challenges of developing academic leadership talents at Ta'if University according to academic rank and years of experience whereas they don't have a significant difference according to gender and seniority at leadership positions. Finally, it's against such backdrop that the researcher concluded his study providing a number of suggestions and recommendations to enable Ta'if University to overcome the various challenges hindering its development of leadership talents in the foreseeable future via the following mechanisms, namely: (1) To construct an integrated organizational strategy for developing academic leadership talents; (2) To pay attention to job succession and preparation of 'second-chair' leaders; (3) To develop human resource selection and appointment systems and procedures; (4) To develop academic leadership training programs system; and (5) To provide financial and moral rewards guaranteeing the recruitment and retention of academic leadership talents for occupying leadership positions at the university.

* **Keywords:** Talents - Leadership Talents - Development of Leadership Talents

أولاً: الإطار العام للدراسة

المقدمة:

تعمل مؤسسات التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين في إطار بيئات تتميز بالتغيير السريع والتعقيد المتزايد ذلك أن العالم المعاصر يشهد تحولات مستمرة كبرى، وغير مسبوقة ذات تأثيرات أكثر عمقاً، وبروزاً مقارنةً بأية تغييرات أخرى شهدتها الإنسانية منذ عصر الثورة الصناعية في أوربا خلال القرن الثامن عشر للميلاد. فقد ساهمت التطورات الهائلة في خلق فرص مناسبة لتطبيق نماذج تنظيمية جديدة يمكنها بالفعل إحداث تحولات دراماتيكية متسارعة في البيئة التنافسية للجامعات. (Daft, 2008)

ونتيجة لتلك التحولات أدركت الجامعات أن امتلاك الميزة التنافسية يبدأ من امتلاك المواهب القيادية التي تعمل على تحقيق رؤيتها الاستراتيجية، الأمر الذي أدى إلى تزايد الاهتمام بالموارد البشرية التي تظهر استعداداً عالياً للتميز في الأداء وتكون بمثابة القيمة المضافة للجامعة، وقد تزامن ذلك مع ظهور ما يسمى بـ "حرب المواهب" تعبيراً عن المنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي لاجتذاب أو الاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءات القيادية العالية. مما جعل الجامعات تنظر إلى إدارة المواهب باعتبارها الاستراتيجية الفاعلة في تنمية الموارد البشرية بشكل عام، والتطوير القيادي بشكل خاص، لأنها لا تهتم بالتعليم الوظيفي فقط، بل تهتم ببناء العلاقات الإنسانية وإدارة العنصر البشري، لضمان إعداد قادة على مستوى عال من الأداء والابتكار في المستقبل. (هلال، ٢٠١٠)

وتتأتي أهمية إدارة وتنمية المواهب القيادية في كونها الوسيلة التنظيمية المناسبة لضمان استقرار واستمرار مؤسسات التعليم العالي من خلال تجهيز الصف الثاني من القادة الأكاديميين لتولي المهام القيادية وتحمل المسؤولية، الأمر الذي جعل مؤسسات التعليم العالي في القرن الواحد والعشرين تنظر إلى القيادة كما أوضح "داي وزملاؤه" (Day, Harrison, & Halpin, 2009) كواحدة من أبرز أولوياتها الاستراتيجية، وكمصدر محتمل لبناء الميزة التنافسية. الأمر الذي جعل هذه المؤسسات تستثمر الكثير من الوقت، والجهد، والمال في إدارة وتنمية مواهبها القيادية.

كما تأتي أهمية تنمية المواهب القيادية لمؤسسات التعليم العالي كما ذكرت الجوهري (٢٠٠٥) من دورها في العمل على الاحتفاظ بالموارد البشرية المميزة في ظل التغيير العلمي والتقني وتزايد المعرفة، بالتزامن مع تعاقب القيادات خاصة من يشغلون مناصب ليست قيادية لأن هؤلاء الموهوبين يتعرضون للإغراء والاستقطاب من قبل الجامعات المنافسة، وفي سياق متصل يضيف الحميدي والطيب (٢٠١١) أن استراتيجية تنمية المواهب القيادية يمكن أن تسهم في إمداد المناصب والمراكز الوظيفية الحرجة ذات الأهمية الاستراتيجية بالقيادات المناسبة، وذلك بتحديد أسماء البدلاء للمناصب الحرجة واستكشاف الطاقات الكامنة، وتكوين أوعية مواهب لكل مستوى تنظيمي في المؤسسة، بالإضافة إلى تفادي اضطراب العمل بسبب الرحيل المفاجئ لشاغلي المناصب الحرجة.

وعلى الرغم من حاجة مؤسسات التعليم العالي باستمرار إلى زيادة الاهتمام بمواهبها القيادية، يلاحظ أن هناك شبه إجماع على عدم كفاية معدلات عرض المواهب القيادية Leadership Talents، وعدم قدرتها على الوفاء بالاحتياجات القيادية لجامعات القرن الواحد والعشرين. بالإضافة إلى غياب الاستراتيجية التنظيمية لاكتشاف وتنمية المواهب القيادية الأكاديمية حيث أكد "هيويت" (Hewitt, 2009) ضرورة إعادة النظر من جديد في الاستراتيجيات المطبقة عملياً في مجال اكتشاف، وتنمية المواهب القيادية سعياً وراء الوصول إلى مستويات أفضل من الربط والتكامل بين الأهداف التنظيمية، وضغوط التكاليف المالية، والموارد المحدودة المتاحة في بيئة الواقع. إضافة إلى ذلك يلاحظ أن الأدبيات السابقة في مجال القيادة الأكاديمية تعاني حالياً من نقص ملحوظ في الدراسات العلمية التي تتناول الآليات الإجرائية والتطبيقية الفعالة التي يمكن من خلالها دراسة واقع تنمية المواهب القيادية في مؤسسات التعليم العالي.

مشكلة الدراسة:

اهتمت المملكة العربية السعودية اهتماما كبيرا بتنمية مواردها البشرية فجاءت خطط التنمية لتترجم هذا الاهتمام من خلال اعتماد البرامج والمشروعات التي من شأنها تنمية وتطوير الموارد البشرية الموهوبة، واستشعاراً لأهمية المورد البشري الموهوب في تحقيق التنمية تبنت رؤية المملكة ٢٠٣٠، تطبيق أفضل الممارسات في الموارد البشرية والعمل على اعتبار الجدارة مبدأ أساسياً، بالإضافة إلى تأسيس قاعدة من المواهب والكفاءات البشرية

ليكونوا قادة المستقبل. ولتحقيق ذلك أطلقت الرؤية برنامج الملك سلمان تنمية الموارد البشرية لتقديم دورات تدريبية لتطوير المهارات والمواهب، وبناء سياسات لتحديد قادة المستقبل وتمكينهم، وصناعة بيئة محفزة تتساوى فيها الفرص ويكافأ فيها المتميزون (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وفي ظل التحديات التي تواجه الجامعات السعودية بشكل عام والجامعات حديثة النشأة منها بشكل خاص؛ وانطلاقاً من دورها التنموي لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، أصبحت الحاجة لتوافر قيادات أكاديمية مميزة تمتلك مهارات القرن الواحد والعشرين ضرورة ملحة، وحاجة ماسة؛ لتفعيل دور الجامعات في قيادة دفة التنمية والتغيير. الأمر الذي يتطلب "وجود قيادة تقود عمليات الابتكار، وتخلق المناخ المناسب للإبداع والتميز في الأداء" (ملحم، ٢٠٠٦، ص. ٣٠٤). ولن يتم ذلك إلا بوجود قادة أكاديميين يتم اكتشافهم في وقت مبكر ومناسب وتدريبهم وتنمية مهاراتهم السلوكية والإدارية والمهنية وفق معايير واستراتيجيات علمية محددة، مما يؤدي إلى رفع كفاءة وفعالية أدائهم بصفة خاصة وأداء الجامعات التي ينتمون إليها بصفة عامة (سالم، ٢٠٠٩).

وبالرغم من الإشارة في أدبيات الفكر الإداري إلى أهمية القيادات الإدارية إلا أن الجامعات تعاني بالفعل من أزمة كبرى في اكتشاف وتنمية المواهب القيادية في ظل زيادة معدلات الطلب والحاجة للقيادة. حيث أظهرت نتائج دراسة (الجراح، وأبو دولة، ٢٠١٥) أن ممارسات تنمية المواهب القيادية في الجامعات كالتخطيط، والتدريب، وبرامج التعليم المستمر، وقياس الأداء وتمكين المواهب لتولي مناصب قيادية تتم بدرجة متوسطة، في حين أظهرت نتائج دراسة (الفرجاني، ٢٠١٤) أن تنمية المواهب في الجامعات تقع في المدى المنخفض ولا ترقى للمستوى المناسب، ولا تحقق تطلعات أعضاء هيئة التدريس، وقد يعود السبب في ذلك إلى حداثة الاتجاه نحو تنمية المواهب القيادية حيث أظهرت نتائج دراسة صيام (٢٠١٣) وجود غموض في مفهوم إدارة وتنمية المواهب لدى القيادات العليا والوسطى في الجامعات خصوصاً فيما يتعلق بالعمليات، وعلى الصعيد المحلي توصلت الدراسة التي أجرتها غادة الجحدي (١٤٣٤) إلى أن واقع إسهام إدارة المواهب باستراتيجياتها الخمس (ال جذب، والاختيار، والمشاركة، والتطوير، والاستبقاء) في تنمية الموارد البشرية بجامعة الملك

عبدالعزیز متوسط، كما توصلت للأهمية العالية لتوافر متطلبات تطوير المواهب على المستويات القيادية من أجل الإسهام في تنمية الموارد البشرية.

وفي ضوء تلك المعطيات فإن الجامعات السعودية حديثة النشأة تعاني من مشكلات تتعلق بتوافر القيادات الأكاديمية المؤهوبة والمميزة، حيث جاء في خطة (آفاق) للتعليم في الملكة العربية السعودية إلى أن أهم التحديات التي تواجه الجامعات الجديدة تتمثل في عدم كفاية القوى العاملة الإدارية والأكاديمية فيها وفي كليات المحافظات وفروع الجامعات. (وزارة التعليم، ١٤٣٣)؛ مما يشير لعدم اكتمال هيكلها التنظيمية، وضعف رغبة القيادات المميزة للعمل بها بسبب بعدها الجغرافي عن المدن الرئيسية، ووجود منافسة من الجامعات قديمة النشأة على اجتذاب واستقطاب المواهب القيادية الأكاديمية.

وتأسيساً على ما سبق تأتي هذه الدراسة والتي تهدف للتعرف على واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من حيث الاستراتيجية المطبقة في الجامعة والتي تشمل تحديد الأهداف المنشودة، وتحديد النتائج والكفايات القيادية النهائية، وتحديد وسائل اكتساب الخبرة، ومحاور التركيز، والبنى التنظيمية اللازمة لتنمية المواهب القيادية، وتعزيز، والمشاركة والتفاعل المستمر، وكذلك التعرف على التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية بجامعة الطائف.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس للدراسة: ما واقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف؟ وما التحديات التي تواجهها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ ويتفرع من هذه السؤال الأسئلة التالية:

١. ما واقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لواقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، وأسبقية العمل في المناصب القيادية)؟

٣. ما التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم للتحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، وأسبقية العمل في المناصب القيادية)؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوع تنمية المواهب القيادية، الذي يعاني من عدم تحديد إطار عمل متكامل يلبي احتياجات الجامعات في ضوء تحديات المنافسة المحلية والعالمية، التي أفرزت ما يسمى بحرب المواهب لجذب الكوادر المتميزة والكفاءات العالية وتتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

١. تتفق هذا الدراسة مع اتجاهات تطوير الموارد البشرية في رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تنص على تطبيق أفضل الممارسات في الموارد البشرية والعمل على تأسيس قاعدة من المواهب والكفاءات البشرية ليكونوا قادة المستقبل (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

٢. تتفق هذه الدراسة مع برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية أحد برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠، والذي يهدف إلى تقديم دورات تدريبية لتطوير المهارات والمواهب، وبناء سياسات لتحديد قادة المستقبل وتمكينهم، وصناعة بيئة محفزة تتساوى فيها الفرص ويكافأ فيها المتميزون (وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

٣. تتزامن هذه الدراسة مع حاجة الجامعات الناشئة بشكل عام وجامعة الطائف بشكل خاص للقيادة الأكاديمية الفاعلة على اعتبار أن القيادة واحدة من أبرز أولوياتها الاستراتيجية، ومصدر محتمل لبناء ميزتها التنافسية.

٤. تلبي هذه الدراسة احتياج الجامعات الناشئة بشكل عام وجامعة الطائف بشكل خاص التي تعاني من أزمة في اكتشاف وتنمية المواهب القيادية نتيجة قلة مواردها البشرية، وضعف امتلاكها لميزة تؤهلها لجذب أفضل العناصر وتنميتها وتحفيزها على الأداء والاستمرار فيه.

٥. يأمل الباحث أن تسهم هذا الدراسة في تمكين جامعة الطائف من القيام على نحو منهجي مقصود ومنظم بتحقيق أكبر استفادة ممكنة مما يتوافر لديها من خبرات تنظيمية متنوعة في تعزيز نمو القدرات القيادية لدى الأكاديميين بها على المستوى الفردي، وما يربط بينهم من علاقات على المستوى الجماعي لفرق العمل.
٦. يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في إفادة متخذي القرار في الجامعات الناشئة بشكل عام وجامعة الطائف بشكل خاص لبناء إطار عمل تنظيمي متكامل لاستراتيجية مؤسسية تأخذ في الاعتبار تنمية المواهب القيادية والتغلب على التحديات التي تواجهها.
٧. يأمل الباحث أن تمثل هذه الدراسة بموضوعها (تنمية المواهب القيادية الأكاديمية والتحديات التي تواجهها بجامعة الطائف) إضافة علمية تسهم في إثراء المكتبة العربية التي تفتقر -على حد علم الباحث - للأدبيات ذات العلاقة بتنمية المواهب القيادية في الجامعات.

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس للدراسة: التعرف على واقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، والتحديات التي تواجهها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ويتفرع من هذه الهدف الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لواقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، وأسبقية العمل في المناصب القيادية).
٣. التعرف على التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٤. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم للتحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، وأسبقية العمل في المناصب القيادية).

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية للدراسة: تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة في واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف في المجالات التالية: (الأهداف المنشودة، وتحديد النتائج والكفايات القيادية النهائية، واكتساب الخبرة، ومحاوَر التركيز، والبنى التنظيمية، والتعزيز، والمشاركة والتفاعل المستمر) والتحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف.
٢. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية بجامعة الطائف في كليات وعمادات المركز الرئيس للجامعة وفروعها في محافظات (تربة، والخزعة، ورنية).
٣. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. المواهب: يعرف "أرمسترونج" (Armstrong) المشار إليه في (الطائي، وصالح، والوائلي، ٢٠١٥) المواهب بأنهم: "أولئك الأفراد الذين يمكنهم أن يخلقوا فارقاً في أداء المنظمة إما عن طريق مساهمتهم وبشكل مباشر في ذلك الأداء، أو عن طريق تحقيقهم مستويات عالية من الأداء" ص. ١١٣. ويمكن تعريف المواهب إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم: الأكاديميون الذين يظهرون استعداداً وقدرات مميزة في الأداء الأكاديمي بجامعة الطائف.
٢. المواهب القيادية Leadership Talent: يعرف (Osinga, 2009, p. 5) المواهب القيادية على أنهم: "القادة الموهوبون الذين يتمتعون بالمسؤولية في وضع وإعداد وتوصيل وتنفيذ الاستراتيجية على مستوى المنظمة" وتعرف إجرائياً في الدراسة الحالية

بأنهم: "القادة الأكاديميون الذين يظهرون تميزا وإبداعا في قيادة فرق العمل ويمتلكون المهارات القيادية التي تؤهلهم لتولي مناصب قيادية في الجامعة"

٣. تنمية المواهب القيادية Leadership Development: يشير مصطلح "تنمية المواهب القيادية" كما ذكر قام "دي ري، وميرز" (DeRue & Myers, 2013) إلى "العمليات المستخدمة والالتزامات المشتركة والعلاقات التفاعلية اللازمة لإعداد الأفراد، والجماعات للمشاركة على نحو فعال في تفاعلات القيادة مع العاملين في بيئة العمل المؤسسية. وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة بأنها: الاستراتيجية التي تتبعها جامعة الطائف لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية من خلال مجموعة من العمليات تشمل: تحديد الأهداف المنشودة، وتحديد النتائج والكفايات القيادية النهائية، وعمليات اكتساب الخبرة، وتحديد محاور التركيز، والبنى التنظيمية، والتعزيز، والمشاركة والتفاعل المستمر.

ثانيا: أدبيات الدراسة

الإطار النظري للدراسة:

شهد التعليم العالي في الألفية الجديدة جملة من التغيرات والتحويلات الإدارية والتنظيمية والتقنية أدت للاهتمام بالمواهب باعتبار العنصر البشري مصدر المعرفة والإبداع والنجاح المؤسسي والعامل الرئيس في تحقيق التطوير والتميز التنظيمي في الجامعات. (عبدالفتاح، ٢٠٠٧)، الأمر الذي أدى لظهور مفاهيم إدارية جديدة تهتم بالعنصر البشري الموهوب كمفهوم إدارة وتنمية المواهب الذي برز في التسعينات الميلادية نتيجة لانتشار ما يسمى بـ "حرب المواهب" التي اشتعلت بين المؤسسات التنظيمية في الدول الكبرى، نتيجة المنافسة الشديدة بين المؤسسات على اجتذاب وتعيين ذوي الكفاءات العالية، أو المحافظة والإبقاء عليهم. (عرفة، ٢٠١٠)، ثم تطور مفهوم إدارة وتنمية المواهب ليصبح نظاما يطبق في جميع المؤسسات كإحدى استراتيجيات التطوير والتغيير. وعليه يستعرض الباحث في الإطار النظري للدراسة الخلفية الفلسفية والنظرية والمعرفية التي تم الاعتماد عليها في بناء إطار مفاهيمي لتنمية المواهب القيادية في الجامعات يساعد في فهم وتحليل موضوع الدراسة،

والإفادة مما ورد بها من مضامين وأفكار. من حيث مفهوم تنمية المواهب القيادية، وأهميتها، وأهدافها، والاستراتيجيات التنظيمية للتعامل معها.

مفهوم تنمية المواهب القيادية :

في ضوء مراجعة لأدبيات السابقة ذات العلاقة بتنمية المواهب القيادية؛ ميز "داي" (Day, 2000) بين مفهومين، أو نمطين رئيسيين لتنمية المواهب القيادية، يركز فيهما النمط الأول على تنمية القادة على المستوى الفردي (Individual Leader Development) من منظور الارتقاء بقدرة الأفراد على المشاركة في عمليات القيادة، وهو المنظور الذي يفترض مسبقاً بأن تنمية المعرفة، والمهارات، والقدرات القيادية للأفراد سيساهم حتماً في الوصول إلى مستويات أكثر فاعلية في القيادة. ولكن دراسة "دي ري" (DeRue, 2011) تشير إلى أن هذا المنظور يعاني من سلبية رئيسية تتمثل في عدم تفسيره للقيادة كعملية تفاعلية معقدة تشارك فيها مجموعة متنوعة من الأطراف التي تتولى مهام القيادة، والتبعية للقيادة على حد سواء، فضلاً عن تجاهل إمكانية تأثير العلاقات التي يتم بناؤها، والحفاظ على استدامتها في السياق الاجتماعي السائد للارتقاء بعمليات القيادة.

أما النمط الثاني لتنمية المواهب القيادية من منظور "داي" (Day, 2000) فيركز على تنمية قدرة الأفراد على ممارسة عمليات القيادة على المستوى الجماعي (Collective Leader Development). حيث يركز هذا النمط على المبادرات الجماعية لتنمية المواهب القيادية التي عادةً ما تأخذ في الاعتبار الديناميات الجماعية ذات الصبغة التفاعلية للقيادة من منظور يركز على تنمية رأس المال الاجتماعي، ويشير مفهوم "تنمية المواهب القيادية" من هذا المنظور إلى بناء الالتزامات المشتركة، التفاعلية اللازمة للقيام بعمليات قيادة العاملين على نحو فعال في إطار سياقات اجتماعية معينة.

ومن جانب آخر يتناول "بيرسن، وأسوكنتس" (Bersin & Associates) المشار إليهما في (أبو الجدائل، ٢٠١٣، ص. ١٦٤) مفهوم تنمية المواهب القيادية من منظور التدريب والتنمية المهنية فيعرفه بأنه "الاستراتيجية التي تتبعها المنظمة لبرامج التدريب والتطوير المهني الرسمية وغير الرسمية والمصممة للمستوى القيادي والتنفيذي والإداري لمساعدتهم على تطوير مهاراتهم القيادية واكتساب الأنماط القيادية المطلوبة للتعامل مع المواقف المختلفة". وفي ذات السياق يعرفها "تراكي" (Tracey) المشار إليه في (العنقري،

١٤٣٤) على أنها: "توفير برامج وسياسات مخططة ومحددة تهدف إلى تحسين القدرات والمهارات الشخصية للأفراد العاملين بالمنظمة" ص. ١٠٣٠.

وأخيرا قام "دي ري، وميرز" (DeRue & Myers, 2013) بتوسيع نطاق تعريف مفهوم "تنمية المواهب القيادية" Leadership Development بحيث يشمل كلا البعدين الفردي Individual، والجماعي Collective لنمو القيادة. حيث عرفا مفهوم تنمية المواهب القيادية بأنها "العمليات المستخدمة في إعداد الأفراد، والجماعات للمشاركة على نحو فعال في تفاعلات القيادة مع العاملين في بيئة العمل المؤسسية" ص ٩. مما يشير إلى التأكيد على أهمية تحقيق التكامل والتوازن في استراتيجية تنمية المواهب القيادية على المستويين الفردي من خلال تنمية المهارات والكفايات الفردية والجماعي من خلال خلق السياقات الجماعية كفرق العمل ومجتمعات التعلم المهني لصقل المواهب القيادية في المنظمة.

أهمية تنمية المواهب القيادية:

بدأت الجامعات تدرك أهمية إدارة وتنمية المواهب القيادية لما لها من دور في تحقيق التميز والإبداع والابتكار من خلال دعم وتطوير أداء الموهوبين مما يتطلب وجود منهجية علمية للتفاعل الديناميكي بين العديد من المهام والعمليات للتخطيط والتحفيز والإبقاء على العناصر البشرية الموهوبة بما يضمن نجاحها في عصر يتسم بالتنافس، وترجع أهمية إدارة وتنمية المواهب القيادية كما ذكر (عارف، ١٤٣٤) إلى أهمية بناء القيادة الأكاديمية التي تولي أهمية قصوى للمهام والمسؤوليات الإدارية والقيادية لأن طبيعة الوظائف التغيير الدائم إلى الأفضل ليكون على مستوى الإدارة الجيدة في الأداء والإنتاجية والإشراف وهو ما يسمى بإعداد القائد الثاني (المستقبلي) في الإدارة الحديثة، والعمل على وضع معايير يتفق عليها لاكتشاف قيادات المستقبل (الصف الثاني من القيادات الإدارية) من ناحية، وإعداد البرامج التدريبية غير التقليدية التي تستجيب لاحتياجات تطوير وتعزيز قدراتهم بما يمكنهم من تولي المهام القيادية في المستقبل المنظور من ناحية أخرى.

واستشعاراً لأهمية إدارة وتنمية المواهب القيادية يخصص المسؤولون كما جاء في ناصف وزناتي (٢٠٠٨) ما بين (٢٠% إلى ٤٠%) من وقتهم لتنمية المواهب بمنظوماتهم، لأن المواهب تعد أفضل وسيلة للوصول إلى تحقيق الميزة التنافسية، كما تظهر أهمية إدارة وتنمية المواهب القيادية كما ذكرت الجوهري (٢٠٠٥) في العمل على الاحتفاظ بالمواهب في

ظل التغيير العلمي والتكنولوجي وتزايد المعرفة بالتزامن مع تعاقب القيادات خاصة من يشغلون مناصب ليست قيادية لأن هؤلاء الموهوبين يتعرضون للإغراء والاستقطاب من قبل الجامعات المنافسة، وفي سياق متصل حدد الحميدي والطيب (٢٠١١) أهمية إدارة وتنمية المواهب القيادية في التركيز على المناصب والمراكز الوظيفية الحرجة ذات الأهمية الاستراتيجية، والعمل على اكتشاف الطاقات الكامنة في المواهب القيادية، وتكوين أوعية مواهب لكل مستوى تنظيمي في الجامعة، و دورها في تفادي اضطراب العمل بسبب الرحيل المفاجئ لشاغلي المناصب الحرجة. ص٦، وعليه فقد أضحت استراتيجية تنمية المواهب القيادية من أهم أولويات جامعات القرن الواحد والعشرين ذلك أنها تساعد متخذي القرارات على معرفة تطورات البيئة الخارجية للجامعة والمنافسة مع الجامعات الأخرى، ونوعية الشراكات التي تحتاج إليها في المستقبل لتحافظ على مواهبها.

أهداف تنمية المواهب القيادية :

استجابة لتأثيرات العولمة والتغيير المتسارع في الألفية الثالثة لجأت المؤسسات التنظيمية في جميع أنحاء العالم، والمنتمية إلى مدى واسع من المجالات التخصصية إلى إعادة النظر في استراتيجياتها، وبنائها التنظيمية، وممارساتها الإدارية والقيادية لتطوير منظومة عملها، والتحول لتصبح أكثر سرعة وقدرة على الاستجابة لتحديات هذه البيئات الدينامية المعاصرة. وعليه بدأت المؤسسات التنظيمية في الاتجاه نحو تنمية المواهب القيادية كإحدى استراتيجيات تحقيق الميزة التنافسية وتهدف كما جاء في أحمد (٢٠١١) إلى إعداد القادة الإداريين لمواجهة متطلبات الوظائف المستقبلية، وملء الشواغر الوظيفية المفاجئة في المراكز القيادية بالمواهب ذات الكفاءة العالية، والتحرك الفاعل للمواهب القيادية على مستوى المنظمة لتحقيق عائد الاستثمار الأمثل لرأس المال البشري، وتركيز فعاليات الاحتفاظ على أهم وأتمن المواهب، ورفع الإنتاجية الإجمالية لقوة العمل، وبناء بيئة عمل عالية الأداء، بالإضافة إلى جذب المواهب وتطوير أداء العاملين.

استراتيجية تنمية المواهب القيادية :

تناولت الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع تنمية المواهب القيادية العديد من الاستراتيجيات والنماذج التنظيمية لتنمية المواهب القيادية حيث قدم كل من "دي ري،

وميرز" (DeRue & Myers, 2013) نموذج (PREPARE) لتنمية المواهب القيادية والذي يمثل اختصاراً للحروف الأولى من مجالاته السبعة التالية:

١. الأهداف المنشودة (P) Purpose:

يشير مدلول هذا العنصر كما جاء "دي ري، وميرز" (DeRue & Myers, 2013) إلى الأسباب التي تدفع المؤسسات التنظيمية إلى الاستعانة بعمليات تنمية المواهب القيادية مع التركيز - بشكل خاص - على الدور الذي تلعبه تنمية المواهب القيادية في تمكين المؤسسة من تحقيق غاياتها الاستراتيجية، وأهدافها الأدائية المنشودة، ويتفق مع هذا الاتجاه ما أشارت إليه دراسة "ماكاولي" (McCauley, 2008) من أن أفضل الممارسات العملية المتبعة في مجال تطوير المواهب القيادية هي التي تتميز بالقدرة على الربط على نحو وثيق بين ممارسات تنمية المواهب القيادية، وبين رؤيتها المستقبلية، وقيمها الأساسية، وأهدافها المنشودة. كما أكدت الدراسة كذلك على ضرورة النظر إلى تنمية المواهب القيادية باعتبارها الركيزة الأساسية التي تقوم عليها عمليات التخطيط الاستراتيجي المطبقة على المستوى المؤسسي. ويتفق هذا المدلول مع اتجاهات تنمية الموارد البشرية التي تؤكد أهمية ارتباط تخطيط برامج تنمية الموارد البشرية بالأهداف الحالية والمستقبلية للمنظمة، حيث يعتبر ذلك نقطة البداية في تخطيط الموارد البشرية في المنظمات المعاصرة. (كامل، ٢٠٠٧)، وللتحديد أكثر دقة يرى "سيمز" (Sims, 2009:10) أن أهداف المنظمة يجب أن تشير لما يلي: (١) تحديد الموهبة لملء شواغر المناصب العالية في المنظمة، وتحديد الحاجات القيادية المستقبلية. (٢) تطوير خاص للكفاءات لضمان إعداد الموهبة للاستعداد للأدوار المستقبلية في المنظمة. (٣) الاحتفاظ بالمواهب الأساسية داخل المنظمة. (٤) التنوع المتزايد ضمن المواهب الرئيسية بالمنظمة. (٥) خفض التكاليف العالية من خلال استقطاب المواهب. (٦) تطوير أكثر للوظائف وخبرات العمل اللازمة في المنظمة لزيادة عرض المعرفة والخبرات فيها.

٢. النتائج والكفايات القيادية النهائية (R) Result:

ويشير هذا العنصر كما ذكر "دي ري، وميرز" (DeRue & Myers, 2013) إلى المخرجات النهائية المنشودة من استراتيجية تنمية المواهب القيادية، وقد تم تحديدها فيما يلي:

(أ) **المخرجات السلوكية Behavioral Outcomes**: وتتمثل المخرجات السلوكية المنشودة لتنمية المواهب القيادية في اكتساب المعرفة، والمهارات، والقدرات القيادية اللازمة لأداء سلوكيات قيادية معينة، أو لإحداث تغيرات إيجابية في أداء السلوكيات الفعلية للقيادة، وفي سياق متصل يشير "سميث وويلفرتون" (Smith & Wolverton, 2010) إلى أن المخرجات السلوكية المنشودة لتنمية المواهب القيادية تتمثل في سلوكيات فعالة تتميز بعدم الأنانية، والتركيز والاهتمام القوي بالعاملين بالمؤسسة القادرين على المساهمة على نحو إيجابي في الوصول بها إلى مرحلة تحقيق المخرجات التنظيمية المنشودة بنجاح على نحو إيجابي في ظل عدم التمرکز حول الأنا، أو المصالح الشخصية، والتخلي بالطموح والرغبة في النجاح.

(ب) **المخرجات الوجدانية/الدافعية Affective/Motivational**: وتتمثل في تحديد دوافع المواهب القيادية، والذكاء الانفعالي يمثل القدرة على فهم وإدارة الحالات المزاجية، وانفعالات الفرد، والآخرين، والإتقان، والميل نحو التعلم.

(ج) **المخرجات المعرفية Cognitive**: وتتمثل في معرفة المواهب القيادية للعمليات الإدارية، والتنظيمية المرتبطة بمنظومة عمل مؤسساتهم، والقضايا القانونية ذات الصلة بمنظومة عملهم المؤسسي، ومعرفة عمليات التخطيط الاستراتيجي، وآليات ارتباطها بمهام، وأهداف المؤسسات، وفهم قضايا الشؤون المالية، والميزانية، والتخطيط المؤسسي وتقبل المعلومات الجديدة التي توجههم أثناء مشاركتهم في عمليات صنع واتخاذ القرار

٣. اكتساب الخبرة (E) Experience:

قسم الباحثون الخبرة اللازمة لتنمية المواهب القيادية إلى الخبرة الرسمية، والخبرة غير الرسمية، وتمثل الخبرات الرسمية كما جاء في "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013) في جوهرها مجموعة من الأنشطة المقصودة التي يتم تصميمها خصيصاً بغرض تنمية المواهب القيادية ومن أمثلتها: البرامج الرسمية للتدريب على القيادة، من جانب آخر تشير العبودي (١٤٣٥) إلى بعض الطرق الرسمية لتدريب المواهب القيادية التي تتمثل في تفويض الصلاحيات، وبرامج تطوير القيادات، والدورات التدريبية في الجامعات المحلية والمراكز الدولية المتميزة، واثاحة الفرصة للمواهب القيادية لإكمال الدراسات العليا بمرحلتها

الماجستير والدكتوراه. وتتميز الخبرات غير الرسمية لتنمية المواهب القيادية كما ذكر "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013) بأنها تحدث في إطار السياقات المعتادة لمواقف الحياة اليومية أو في بيئة العمل، وأنها غالباً ما تصمم لتحقيق هدف محدد بعينه، وهو: تنمية المواهب القيادية.

٤. محاور التركيز Point of Intervention (P)؛

تصنف محاور التدخلات المستخدمة عند تنمية المواهب القيادية كما ذكر "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013) في إطار ثلاثة مستويات رئيسية، على المستوى الفردي Individual؛ من خلال التركيز على القدرات، والاستعدادات القيادية التي يتمتع بها الأفراد من منظور يركز على تناول كيف تؤثر الخصائص والسمات الفردية كالمعرفة، والمهارات، والقدرات، وسمات الشخصية، والخبرات السابقة- في عمليات التعلم، والتنمية القيادية؛ وعلى المستوى الارتباطي التفاعلي Relational؛ من خلال الاتجاه نحو الأنماط، والقوالب الأكثر جماعية لتنمية المواهب القيادية مثل: تكوين فرق العمل، أو مجتمعات التعلم المهنية؛ أو على المستوى الجماعي Collective؛ من خلال التركيز على بنى القيادة الجماعية، أو التشاركية في فرق العمل، والعمليات التفاعلية في بيئة العمل.

٥. البنى التنظيمية Architecture (A) :

يشير مصطلح "البنى التنظيمية" كما ذكر "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013) إلى مجموعة الممارسات، والبنى التنظيمية، والعوامل الثقافية المؤثرة في عملية نمو المواهب القيادية. ويشمل هذا المصطلح كما أوضح "كونجر وفيشيل" (Conger & Fishel, 2007). بنى تنظيمية متنوعة من قبيل: سياسات التدوير الوظيفي التي يتم وضعها لتسريع وتيرة نمو، وتعلم العاملين، ويتفق ذلك مع ما أوصى به (الفريان، ١٤٣٤) بضرورة استخدام الأساليب الإدارية التي أثبتت نجاحها عملياً مثل أسلوب التدوير الوظيفي لقيادات المستقبل لاكتساب خبرات وتجارب متنوعة، ويضيف "اليم وموريس" (Lim & Morris, 2006) مجموعة أخرى من العوامل التنظيمية تتمثل في توافر مناخ تنظيمي داعم للتعلم. وغالباً ما يفترض أن هذه الخصائص التنظيمية تلعب دوراً بارزاً في تعزيز دافعية العاملين للمشاركة في أداء أنشطة تنمية المواهب القيادية، وإتاحة الفرص المتنوعة أمامهم للنمو والتطور، فضلاً عن الارتقاء بقدرتهم على التعلم عن طريق الخبرة.

٦. التعزيز Reinforcement (R) :

ويشير التعزيز كما ذكر "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013) إلى تقديم التغذية الراجعة Feedback Loops الإيجابية، أو السلبية التي تظهر بمرور الوقت خلال المسارات المختلفة لنمو القيادة. من جهة أخرى أشار "دي ري ووركمان" (DeRue & Workman, 2011) أنه عندما يتم تعزيز التعلم عبر اكتساب الخبرات المختلفة؛ يصبح بمقدور الأفراد تنقيح، واستيعاب دروس الخبرات المستفادة بطرق، وأساليب غير ممكنة في المواقف التي يتفاعلون فيها مع إحدى الخبرات، وفي سياق متصل ذكر (الجراح، وأبو دولة، ٢٠١٥) أن تعزيز خبرات المواهب القيادية يكون باتباع بعض السياسات التنظيمية كالإثراء الوظيفي، وتنوع الخبرات، وتتابعها الزمني، والتعزيز التراكمي للخبرات المكتسبة.

٧. المشاركة، والتفاعل المستمر Engagement (E) :

ويشير مصطلح المشاركة والتفاعل المستمر كما ذكر "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013) إلى الوسائل، والآليات الإجرائية التي تمكن الأفراد، والجماعات من المشاركة، والتفاعل، والتأمل الفعال لعمليات تنمية المواهب القيادية، ويمكن تحقيق المشاركة والتفاعل المستمر كما أشار عفيفي (٢٠٠٤) من خلال عضوية فرق العمل ، فكثير من المهام الكبيرة في المنظمة لا تقع مسئولياتها في ادارة واحدة ، ويشكل لها بالتالي فريق عمل من مختلف الإدارات، وأعضاء هذا الفريق يمكن ان يكونوا من القيادات المرتقبة، ولا شك ان سلوكهم داخل الفريق ، وسلوك رئيس الفريق نفسه مؤثر مفيد للغاية على قدرات الاشخاص ، وعضوية الفريق ذاتها فرصة للتعلم بالممارسة.

الدراسات السابقة :

شهدت الآونة الأخيرة زيادة كبرى في الدراسات النظرية (المفاهيمية)، والتطبيقية التي تناولت تنمية المواهب القيادية، حيث تتوافر اليوم العديد من الدراسات العلمية، والأطروحات الأكاديمية، والأوراق البحثية المنشورة بالدوريات المحكمة التي تركز على تناول القضايا، والأبعاد المختلفة لموضوع تنمية المواهب القيادية. مما ساهم على نحو بارز في تقديم مجموعة متنوعة من النظريات، والأطروحات البحثية الهامة التي تتناول نمو المواهب القيادية بالمؤسسات المختلفة، فعلى سبيل المثال أجرى فمثلاً، أجرى "سميث وزملاؤه" (Smither et al., 2003) دراسة شبه تجريبية على عينة كبيرة العدد مؤلفة من ١٣٦١ من أعضاء

الإدارة العليا بإحدى الشركات العالمية الكبرى العاملة في مجال تقديم الخدمات المالية. واعتمدت الدراسة على تزويد كافة المديرين المشاركين بتغذية راجعة من عدة مصادر متنوعة ترتبط بأدائهم في العمل، وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية البرنامج المطبق في التدريب، والتوجيه، والإرشاد المهني في تمكين القادة المشاركين من صياغة الأهداف المنشودة لنموهم الذاتي، وتوليد واقتراح أفكار التطوير، وتحسين أدائهم في العمل في ضوء التقديرات التي يحصلون عليها من تقاريرهم المباشرة، أو من المشرفين عليهم في العمل. وللكشف عن معوقات تنمية المواهب القيادية أجرى "بيلينج، وجيمس، ولادكين" (Belling, James & Ladkin 2004) دراسة مسحية طبقت على ٩٥ من المديرين المشاركين بأحد البرامج الرسمية لتناول المواهب القيادية بالمملكة المتحدة كشفت عن اعتقاد المديرين المشاركين بوجود عدد من المعوقات الكبرى التي تقف عائقاً في وجه قدرتهم على نقل، وتعميم الدروس المستفادة من هذا البرنامج في بيئات عملهم المختلفة شملت (١) ضعف مستويات الدافعية لدى العاملين. (٢) العوامل التنظيمية (مثل: القيود، والمحددات الزمنية، وضعف الدعم الإداري، ومحدودة الفرص المتاحة للتطبيق العملي للمهارات الجديدة). من جانب آخر أجرى "ماكاليارني" (McAlearney, 2006) دراسة اعتمدت على إجراء مقابلات شخصية مع أفراد عينة مختارة مؤلفة من ١٦٠ من مديري مؤسسات تقديم خدمات الرعاية الصحية المشاركين في أحد برامج تنمية المواهب القيادية. وأكد المشاركون في الدراسة بوضوح على معاناتهم من تباين مستويات الالتزام التنظيمي بتنمية المواهب القيادية؛ الأمر الذي يؤثر سلباً في درجة قدرتهم على نقل، وتعميم المعرفة الجديدة المكتسبة إلى بيئات عملهم الفعلية في بيئة الواقع. كما أجرى شيفي وسادلر - سميث" (Shefy & Sadler-Smith, 2006) دراسة حالة تناولت أحد برامج تنمية المواهب القيادية التي تطبقها إحدى شركات تقنية المعلومات (IT) من منظور يركز على القيم ومبادئ النمو (مثل: قيم التجانس، والتوازن). وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن مساهمة البرنامج التدريبي المقدم في تعزيز مستويات الوعي الوجداني، والحساسية الاجتماعية لدى أفراد عينة المشاركين في البرنامج المقترح لتنمية المواهب القيادية. ولتقديم تصور مقترح لإدارة المواهب المؤسسية في مؤسسات التعليم العالي أجرت ناصف، وزناتي (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لإدارة المواهب بالجامعات المصرية بما يضمن الحفاظ عليها وتنميتها، وتحقيق المزيد من

الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثان المنهج الوصفي واستعاننا بآراء مجموعة من الخبراء للوصول إلى التصور المقترح؛ وأكدت نتائج الدراسة على تبني عناصر التصور المقترح الذي يقوم على الاختيار الجيد، واكتشاف الموهوبين ووضع خطة للمحافظة عليهم ووضع سياسات للحوافز، وجعل الجامعة مكاناً جذاباً للعمل، وتطوير الأداء الإداري للجامعة، والعمل على تحسين صورة الجامعة أمام المجتمع، والعمل على جذب واستقطاب الأساتذة المتميزين. وللتعرف على درجة توفر المواهب القيادية في المؤسسات التنظيمية أجرى "أدلر وميلز" (Adler & Mills, 2008) دراسة مسحية تناولت ١١٠٠ من الشركات، والمؤسسات التنظيمية الأمريكية؛ أشارت نسبة ٥٦% من أرباب العمل المشاركين في الدراسة إلى معاناتهم بالفعل من ندرة شديدة في المواهب القيادية، في الوقت نفسه الذي توقعت فيه نسبة ٣١% من هذه المؤسسات المعاناة من نقص كبير في معدلات توافر القادة الفاعلين؛ الأمر الذي يتوقع أن يؤثر سلباً في أدائها التنظيمي على مدى الأربعة أعوام القادمة. من جانب آخر، ركز "دي ري وويلمان" (DeRue & Wellman, 2009) في دراستهما على تناول الخبرات المحفزة في بيئة العمل، ودورها في اكتساب المهارات المعرفية، والاجتماعية التفاعلية، والإدارية، فضلاً عن مهارات القيادة الاستراتيجية. وتناولت الدراسة مجموعة متنوعة من الخبرات غير الرسمية المقدمة لـ ٦٠ من المديرين المنتسبين إلى مجموعة متنوعة من المؤسسات التنظيمية المختلفة. وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن مساهمة الخبرات غير الرسمية المتناولة في تنمية المهارات القيادية المطلوبة لدى المشاركين، وإن كانت قد توصلت - أيضاً - إلى احتمال أن تعاني هذه الخبرات من ارتفاع مستويات التحدي والصعوبة؛ الأمر الذي يعوق فعلياً نمو المواهب القيادية لدى العاملين. ويهدف تقديم إطار عمل مفاهيمي لتنمية المواهب القيادية، ولتحديد كيفية نمو القدرات القيادية أجرى "دراجوني وزملاؤه" (Dragoni et al., 2009) مؤخراً دراسة سابقة على عينة مؤلفة من ٢١٨ من المديرين الجدد (المبتدئين) الذين ينتمون إلى مجموعة متنوعة من الشركات، والصناعات المختلفة. ركزت على تناول كيفية نمو القدرات القيادية لدى الأفراد، والجماعات عبر المشاركة المباشرة في البرامج الرسمية للتدريب وأوضحت النتائج النهائية للدراسة كيف تساهم ميول، واتجاهات التعلم في تعزيز القيمة الإيجابية لنمو خبرات الأفراد في عملهم الوظيفي، والتأكيد على أهمية اكتساب خبرات التعلم المطلوبة أثناء العمل، بالإضافة

على أهمية الخبرات غير الرسمية التي يتم اكتسابها أثناء أداء مهام العمل الوظيفي في تنمية المواهب القيادية. من جانب آخر أجرى "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013) دراسة هدفت إلى تقديم إطار عمل مفاهيمي مقترح للآليات الإجرائية الفعالة لتنمية المواهب القيادية، وقد توصلت الدراسة إلى إطار عمل مفاهيمي مقترح سمي نموذج (PREPARE) بحيث يمثل كل حرف تتألف منه هذه الكلمة اختصار أحد الخطوات السبع للنموذج المقترح لتنمية المواهب القيادية من منظور أكثر فاعلية يركز بشكل أساسي على "الأهداف المنشودة" Purpose (P)، والكفايات والمخرجات النهائية "Result (R)، واكتساب الخبرة" Experience (E)، ومحاور التركيز "Point of Intervention (P)، والبنى التنظيمية" Architecture (A)، والتعزيز "Reinforcement (R)، والمشاركة، والتفاعل المستمر" Engagement (E)، وقد أوصت الدراسة بضرورة تبني النموذج المفاهيمي المقترح في المؤسسات التنظيمية لتنمية المواهب القيادية، ومن جانب آخر أجرت صيام (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من خلال فحص مدى توافر المبادئ الجوهرية لهذا النظام من وجهة نظر أفراد الإدارة العليا والوسطى بالجامعة الإسلامية بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستعانت بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك غموض في مفهوم إدارة المواهب البشرية لدى العاملين بالإدارة العليا والوسطى خصوصا فيما يتعلق بعمليات هذا النظام، حيث تتوافر بعض المبادئ الأساسية لهذا النظام، ولكن الممارسات الفعلية لم تكن ظاهرة. وفي سياق متصل أجرى محمود، وعوض الله (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي واستعانا بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة المواهب المؤسسية بجميع أبعادها (إدارة التوظيف، وإدارة تطوير المواهب، وإدارة الأداء والتحفيز) في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف متوسطة. وفي المقابل أجرت الجحدلي (١٤٣٤هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إسهام إدارة المواهب في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية والتعرف على المتطلبات اللازمة لتطبيق إدارة المواهب على المستويات القيادية بجامعة الملك عبد العزيز، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستعانت بالاستبانة كأداة لجمع المعلومات وأظهرت نتائج الدراسة أن

واقع إسهام إدارة المواهب في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة أهمية توافر متطلبات تطبيق إدارة المواهب على المستويات القيادية من أجل الإسهام في تنمية الموارد البشرية جاءت عالية. وفي الجزائر أجرت فاطمة الفرجاني (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة تأثير القيادة التحويلية على إدارة المواهب في الكليات بجامعة بنغازي، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي في كليات (الآداب، الاقتصاد، الحقوق، العلوم، الهندسة، الطب البشري) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق إدارة المواهب بشكل إجمالي وكذلك كل بعد من أبعادها في الكليات محل الدراسة تقع في المدى المنخفض، ولا ترقى للمستوى المناسب، ولا تحقق تطلعات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وفي الأردن أجرى الجراح، وأبو دله (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب في تعزيز الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وقد تم جمع البيانات من خلال الاستبانة كأداة للدراسة تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (٣٠٠) عضواً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب في الجامعات الأردنية جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك أثر مهم وارتباط طردي إيجابي بين مستوى تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب، ومستوى الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس.

التعليق على الدراسات السابقة:

اجمالاً اهتمت معظم الدراسات السابقة بدراسة تنمية المواهب القيادية بمختلف أبعادها واتجاهاتها، وأكدت أهمية أن تتبنى المؤسسات التنظيمية استراتيجية مؤسسية لتنمية المواهب القيادية على اعتبار أن القيادات المبدعة تحقق الميزة التنافسية للمنظمات والمؤسسات الحكومية، ويمكن للباحث الخروج بالملحوظات التالية:

- أوجه التكامل بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة: تكاملت أهداف الدراسة الحالية مع أهداف بعض الدراسات سواء التي تتعلق بالتعرف على واقع تنمية المواهب القيادية مثل دراسة كل من (Adler & Mills, 2008)، وصيام، ٢٠١٣؛ وعوض الله، ٢٠١٣؛ والجحدلي، (١٤٣٤)، أو فيما يتعلق بالتعرف على المعوقات والتحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية مثل دراسة "بيلينج وزملاؤه" (Belling et al., 2004). كما تكاملت الدراسة الحالية من حيث المنهج (الوصفي المسحي) واستخدام الاستبانة كأداة لجمع

- المعلومات مع دراسة كل من (Belling et al., 2004؛ و ناصف، وزناتي، ٢٠٠٨؛ و Adler & Mills, 2008؛ وصيام، ٢٠١٣؛ وعوض الله، ٢٠١٣؛ والجحدلي، ١٤٣٤). ومن حيث مجال التطبيق (مؤسسات التعليم العالي) تكاملت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (ناصر، وزناتي، ٢٠٠٨؛ وصيام، ٢٠١٣؛ والجحدلي، ١٤٣٤؛ والفرجاني، ٢٠١٤) - أوجه اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: اختلفت أهداف بعض الدراسات عن أهداف الدراسة الحالية، ومنها على سبيل المثال دراسة دي ري وميرز (DeRue & Myers, 2013) التي هدفت إلى تقديم إطار عمل مفاهيمي مقترح للآليات الإجرائية الفعالة لتنمية المواهب القيادية، واستخدمت المنهج الكيفي، ودراسة فاطمة الفرجاني (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على طبيعة تأثير القيادة التحويلية على إدارة المواهب في الكليات بجامعة بنغازي، واستخدمت المنهج الارتباطي، ودراسة الجراح، وأبو دله (٢٠١٥) التي هدفت إلى التعرف على أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب في تعزيز الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الارتباطي، كما اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة من حيث مجال التطبيق فبينما تم تطبيق الدراسة الحالية على الجامعات، جاء مجال التطبيق في بعض الدراسات على مؤسسات القطاع الصحي أو القطاع الخاص والشركات مثل دراسة كل من (McAlearney, 2006; Shefy & Sadler-Smith, 2006; Adler & Mills, 2008; DeRue & Wellman, 2009) - أوجه إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: أفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة التي تم استعراضها من حيث تحديد مشكلة الدراسة، وبناء الإطار النظري وبناء أداة الدراسة؛ حيث تمت الإفادة من دراسة دي ري وميرز (DeRue & Myers, 2013) في بناء مقياس أداة الدراسة وفق مجالات نموذج (PREPARE) لتنمية المواهب القيادية، كما تمت الاستفادة من دراسة (الجحدلي، ١٤٣٤) في تحديد واقع إدارة المواهب بالجامعات السعودية، وتمت الإفادة من دراسة "بيلينج وزملاؤه" (Belling et al., 2004)، في تحديد المعوقات والتحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية.

ثالثاً: إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تعد هذه الدراسة من أنواع الدراسات الوصفية والتي تهدف إلى التعرف على واقع تنمية المواهب القيادية والتحديات التي تواجهها بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام نوعين من البيانات هما البيانات الثانوية والبيانات الأولية، حيث تم جمع النوع الأول من البيانات من المراجع والأدبيات والدراسات السابقة المنشورة في الدوريات المحلية والعربية والعالمية ذات العلاقة بتنمية المواهب القيادية، أما النوع الثاني من البيانات (البيانات الأولية) فتم جمعها من خلال استبيان طبق على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في الدراسة الميدانية باستخدام الأسلوب المسحي. وبناء عليه فإن المنهج الذي يحقق أهداف هذه الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف وفروعها في المحافظات خلال العام الدراسي ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ والبالغ عددهم (١٤٩٤) عضواً؛ بجميع الرتب العلمية بالجامعة حسب الإحصائية التي تحصل عليها الباحث هاتفياً من الإدارة العامة لشؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين بجامعة الطائف، وقد قام الباحث بتحديد حجم العينة بناء على جدول "كريجسي، ومورجان" (Morgan & Krejcie) لتحديد حجم العينة لمجتمع محدد المشار إليه (في فهمي، ١٤٢٦) حيث بلغ حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة (٣٠٦) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف ذكورا وإناثا.

وصف عينة الدراسة الميدانية:

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة برابط إلكتروني على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف وفروعها بعدد (٣٠٦) استبانة، وتم ذلك عبر البريد الإلكتروني الرسمي لكل عضو، خلال الفترة من ١٣ / ٦ / ١٤٣٨ هـ إلى ١٨ / ٩ / ١٤٣٨ هـ، استجاب خلالها (٢٧٣) عضواً بما نسبته (٨٩%) من حجم العينة.

جدول رقم (١)
وصف العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	العدد	النسبة	العينة
الجنس	ذكور	١٨٠	٦٦ %
	إناث	٩٣	٣٤ %
الرتبة العلمية	أستاذ	٦٣	٢٣ %
	أستاذ مشارك	٧٣	٢٧ %
سنوات الخبرة	أستاذ مساعد	١٣٧	٥٠ %
	أقل من ٥ سنوات	٦٠	٢٢ %
أسبقية تولي منصب قيادي	من ٥ إلى أقل من ١٠	٩٢	٣٤ %
	١٠ سنوات فأكثر	١٢١	٤٤ %
	نعم	١٢٦	٤٦ %
	لا	١٤٧	٥٤ %

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية، حيث قام بتصميم الاستبانة بعد مراجعة مكثفة للإطار النظري والدراسات السابقة، ذات العلاقة بتنمية المواهب القيادية، وبناء عليه صمم الباحث أداة الدراسة التي تكونت من محورين: المحور الأول: لقياس واقع تنمية المواهب القيادية، والمحور الثاني: لقياس التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية. وقد اعتمد الباحث عند تصميم المحور الأول على نموذج (PREPARE) لتنمية المواهب القيادية، الذي قدمه "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013)، والمكون من سبعة أبعاد هي: الأهداف المنشودة Purpose (P)، وتحديد النتائج والكفايات القيادية النهائي Result (R)، واكتساب الخبرة Experience (E)، ومحاور التركيز Point of Intervention (P)، والبنى التنظيمية Architecture (A)، والتعزيز Reinforcement (R)، والمشاركة، والتفاعل المستمر Engagement (E).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة باستخدام طريقتين هي:

- الصدق الظاهري: وذلك بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين المتخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي بالجامعات

السعودية؛ وعددهم (١٥) محكما لإبداء الرأي في عبارات المقياس وإلى أي مدى تقيس ما صممت لأجله، ومدى مناسبتها لأبعاد ومحاوَر الدراسة، وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين وعدل وحذف بعض العبارات التي اتفق المحكمون على تعديلها أو حذفها.

- صدق الاتساق الداخلي لعبارات الأداة: تم إيجاد معاملات الارتباط لعبارات أداة الدراسة باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية عددها (٣٠) عضوا من هيئة التدريس بجامعة الطائف، حيث تراوحت معاملات ارتباط عبارات المحور الأول: واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف ما بين (٠.٨٤٤) و (٠.٩٦٨)، في حين تراوحت معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني: التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف ما بين (٠.٦٣٢) و (٠.٨٠١). وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) وتعتبر معاملات ارتباط عالية مما يدل على قوة الارتباط الداخلي لعبارات أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ (cronbach,s Alpha) لقياس الثبات الكلي لأداة الدراسة والذي بلغت قيمته، (٠.٩٧٧)، في حين بلغت لثبات المحور الأول: واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف (٠.٩٩١)، وبلغت لثبات محور تحديات تنمية المواهب القيادية (٠.٩٠٨)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) وتعتبر معاملات ثبات عالية مما يعطي ثقة في الأداة والنتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث برنامج النظم الإحصائية (spss)، وتتمثل الأساليب الإحصائية المستخدمة فيما يلي:

أ. الإحصاء الوصفي: ويتمثل فيما يلي: (١) التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة. (٢) معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة وكل محور تنتمي إليه. (٣) معادلة ألفا كورنباخ (Alpha Cronbach) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة. (٤) المتوسط الحسابي (Mean) لحساب متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على لكل عبارة، ولكل مجموعة من العبارات تمثل محورا أو بعدا من أبعاد أداة الدراسة. (٥) الانحراف المعياري (Deviation) لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي.

ب. الإحصاء الاستدلالي: ويتمثل فيما يلي: (١) اختبار (ت) (T-test) لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية فيما يتعلق بمتغير (الجنس، وأسبقية العمل القيادي). (٢) تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفق متغير (الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة).. (٣) اختبار المقارنة البعدية (Scheffe) لتحديد مصدر الفروق بين متوسطات الاستجابات في حال وجود فروق ذات دلالة إحصائية وذلك لمتغيرات (الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة).

معييار الحكم على نتائج الدراسة :

جدول رقم (٢)

يوضح درجات وحدود فئات معيار نتائج الدراسة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي

فئة المتوسط		معييار الحكم على النتائج	الدرجة
إلى	من		
٥	٤.٢٠	عالية جدا	٥
أقل من ٤.٢٠	٣.٤٠	عالية	٤
أقل من ٣.٤٠	٢.٦٠	متوسطة	٣
أقل من ٢.٦٠	١.٨٠	منخفضة	٢
أقل من ١.٨٠		منخفضة جدا	١

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة

تحليل نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما واقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ ولإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لواقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف

الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	البعد الأول: الأهداف المنشودة	٣.٠٦	٠.٩٤٩	متوسطة
٢	البعد الثاني: تحديد النتائج والكفايات القيادية النهائية	٣.٠٣	١.٠٦	متوسطة
٣	البعد الثالث: اكتساب الخبرة	٣.٠١	١.١٠	متوسطة
٤	البعد الخامس: البنى التنظيمية	٢.٨٧	١.٠٦	متوسطة
٥	البعد السادس: التعزيز	٢.٨٣	١.١١	متوسطة
٦	البعد السابع: المشاركة والتفاعل المستمر	٢.٨١	١.١٠	متوسطة
٧	البعد الرابع: محاور التركيز	٢.٧٢	١.١٦	متوسطة
	المتوسط العام لواقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف	٢.٩٠	١.٠١٧	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٣) أن واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٢.٩٠) وبانحراف معياري (١.٠١٧)، وقد جاء واقع ممارسة جميع الأبعاد بدرجة (متوسطة) وتراوح متوسطاتها ما بين (٢.٧٢ - ٣.٠٦) حيث جاء أولاً البعد الأول: الأهداف المنشودة بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٦) وجاء البعد الرابع: محاور التركيز في الترتيب السابع والأخير، بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٢)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الجامعة من الجامعات الناشئة التي لم تكتمل هياكلها التنظيمية وكوادرها البشرية مما يشير إلى محدودية التوجه

الاستراتيجي في الجامعة نحو تنمية المواهب القيادية، وعدم كفاية البرامج التدريبية الموجهة للمواهب القيادية الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Belling et al., 2004; McAlearney, 2006; Shefy & Sadler-Smith, 2006) والتي أشارت إلى تأثير العوامل التنظيمية على تنمية المواهب القيادية.

وفيما يلي سيتم عرض قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات كل مجال من مجالات القيادة التنموية على النحو التالي:

أ. البعد الأول: الأهداف المنشودة:

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع الأهداف المنشودة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١	تعتبر تنمية المواهب القيادية الأكاديمية الركيزة الأساسية التي تقوم عليها عمليات التخطيط الاستراتيجي بالجامعة.	٣.٣٧	١.٢٨	متوسطة
٢	٣	تعمل الجامعة على تحقيق التكامل بين تنمية المواهب القيادية الأكاديمية وأهدافها التنظيمية.	٣.١٠	٠.٩٥٧	متوسطة
٣	٢	تتضمن الخطة الاستراتيجية للجامعة أهدافاً لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٣.٠٨	١.١٧	متوسطة
٤	٤	تربط الجامعة بين تخطيط برامج تنمية المواهب القيادية الأكاديمية وأهدافها التنظيمية.	٢.٩٧	٠.٩٨٢	متوسطة
٥	٥	تعمل الجامعة على الربط بين أهداف تنمية المواهب القيادية الأكاديمية والتحديات التي تواجهها محلياً وعالمياً.	٢.٨٠	١.١٥	متوسطة
		المتوسط العام للبعد	٣.٠٦	٠.٩٤٩	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٤) أن واقع ممارسة البعد الأول: الأهداف المنشودة لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٦) وبانحراف معياري (٠.٩٤٩)، و تراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (٢.٨٠ - ٣.٣٧) وجميعها بدرجة ممارسة (متوسطة) وفقاً لمقياس

أداة الدراسة؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الارتباط بين عمليات التخطيط الاستراتيجي وتنمية المواهب القيادية دون المأمول ولا يحقق التكامل بين تخطيط الموارد البشرية، والأهداف الحالية والمستقبلية للجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "ماكاولي" (McCauley, 2008) التي أشارت إلى أن أفضل الممارسات العملية المتبعة في مجال تطوير المواهب القيادية أبرزت بوضوح حقيقة أن المؤسسات التنظيمية الفعالة هي التي تتميز بالقدرة على الربط على نحو وثيق بين ممارسات تنمية المواهب القيادية، وبين رؤيتها المستقبلية، وقيمها الأساسية، وأهدافها المنشودة.

ب. البعد الثاني: تحديد النتائج والكفايات القيادية النهائية:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع تحديد النتائج والكفايات القيادية النهائية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١١	تعد الجامعة استراتيجية لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية قائمة على الكفايات على المستوى الفردي والجماعي التفاعلي.	٣.١٨	١.٢٣	متوسطة
٢	١٠	تعمل الجامعة على ربط الكفايات القيادية المرغوبة بعمليات (إدارة الأداء/ الاستقطاب/ التخطيط للإحلال).	٣.١٣	١.١٧	متوسطة
٣	٦	تعمل الجامعة على تضمين الكفايات المعرفية في برامج تنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٣.٠٦	١.٠٢	متوسطة
٤	٨	تعمل الجامعة على تضمين الكفايات الاستراتيجية في برامج تنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٩٨	١.٢٢	متوسطة
٥	٧	تعمل الجامعة على تضمين الكفايات الاجتماعية في برامج تنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٩٧	١.٠٧	متوسطة
٦	٩	تعمل الجامعة على تضمين الكفايات الوجدانية في برامج تنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٨٧	١.٢١	متوسطة
المتوسط العام للبعد			٣.٠٣	١.٠٦	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٥) أن واقع ممارسة البعد الثاني: تحديد النتائج والكفايات القيادية النهائية لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٣) وبانحراف معياري (١.٠٦)، و تراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (٣.١٨ - ٢.٨٧) وجميعها بدرجة ممارسة (متوسطة) وفقا لمقياس أداة الدراسة؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن تحديد الكفايات القيادية في جامعة الطائف يتم لأهداف تنظيمية أخرى غير تنمية المواهب القيادية كمعايير الترشح للمناصب القيادية أو التقييم الأداء، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "ماكاولي" (McCauley, 2008) التي أشارت إلى أن المؤسسات المختلفة تستخدم بشكل روتيني معتاد نماذجها المقترحة للكفايات القيادية ليس فقط بهدف تنمية المواهب القيادية، ولكن - أيضاً - في أغراض إدارة الأداء، والاستقطاب والتعاقد مع العاملين، والتخطيط للإحلال والتبديل. ومن هنا؛ يبرز التحدي المتمثل في احتمال عدم وضوح، أو ربما حتى عدم الترابط المنطقي لمجموعة السمات، أو الكفايات الواجب توافرها للقيادة الفعالة.

ج. البعد الثالث: اكتساب الخبرة:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع اكتساب الخبرة لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١٨	تعمل الجامعة على صقل مهارات وخبرات المواهب القيادية الأكاديمية من خلال تكليفهم بمهام قيادية محدودة (مساعد رئيس قسم/ وكيل قسم/ مساعد وكيل كلية.. إلخ)	٣.١٩	١.٢١	متوسطة
٢	١٤	تعمل الجامعة على تنويع الخبرات الرسمية المكتسبة مثل (تكليفات العمل القيادي/ وقيادة فرق العمل) لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٣.٠٤	١.٢٣	متوسطة
٣	١٧	تعمل الجامعة على اختيار المواهب القيادية الأكاديمية للعمل في لجان متنوعة تكسبهم مهارات العمل مع الفريق.	٣.٠٢	١.٢١	متوسطة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٤	١٥	تقدم الإدارة العليا للجامعة الدعم اللازم لتحقيق فاعلية برامج الخبرة الرسمية لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٣.٠١	١.٢٨	متوسطة
٥	١٢	تحدد الجامعة الخبرات اللازمة لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٣.٠٠	١.١٤	متوسطة
٦	١٦	تعمل الجامعة من خلال الخبرات الرسمية على توفير بيئة داعمة لتعلم المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٩٢	١.٢٥	متوسطة
٧	١٣	توظف الجامعة الخبرات (الرسمية/ غير الرسمية) في برامج تنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٨٤	١.١٩	متوسطة
المتوسط العام للبعد					
			٣.٠١	١.١٠	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٦) أن واقع ممارسة البعد الثالث: اكتساب الخبرة لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٠١) وبانحراف معياري (١.١٠)، و تراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (٣.١٩ - ٢.٨٤) وجميعها بدرجة ممارسة (متوسطة) وفقا لمقياس أداة الدراسة؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى محدودية الجهود المبذولة لتنمية المواهب القيادية من خلال الخبرة، ومحدودية اتاحة الفرصة للمواهب القيادية لتولي بعض المهام القيادية الأولية كمرحلة لتنمية مهاراتهم وإكسابهم الخبرة القيادية الرسمية وغير الرسمية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "دي ري وميرز" (DeRue & Myers, 2013) التي أشارت إلى أن أداء مهام، وتكليفات العمل الوظيفي مسؤول بنسبة (٧٠%) عن نمو المواهب القيادية، ودراسة المعشوق (١٤٣٣) والتي تم استعراضها في الإطار النظري وأكدت على أهمية الخبرة الأكثر شمولية والتي تتمثل في التناوب الوظيفي، أو التكليف، أو في الإثراء الوظيفي، أو عن طريق إعادة تصميم الوظيفة.

د. البعد الرابع: محاور التركيز:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع محاور التركيز لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢١	تعمل الجامعة على إشراك المواهب القيادية الأكاديمية في فرق عمل لصقل مواهبهم.	٢.٩٥	١.٣٠	متوسطة
٢	٢٣	تعمل الجامعة على فتح قنوات اتصال للمشاركة والتعبير عن آراء المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٨٦	١.٢٢	متوسطة
٣	٢٢	تفعل الجامعة مجتمعات التعلم المهنية لصقل المواهب القيادية	٢.٧٥	١.١٩	متوسطة
٤	١٩	تنفذ الجامعة برنامجا للكشف عن السمات الشخصية لدى المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٥٥	١.٢٦	ضعيفة
٥	٢٠	تنفذ الجامعة برنامجا للكشف عن استعداد وميول المواهب القيادية الأكاديمية للعمل القيادي.	٢.٤٧	١.٢٥	ضعيفة
المتوسط العام للبعد			٢.٧٢	١.١٦	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٧) أن واقع ممارسة البعد الرابع: محاور التركيز لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٢) وبانحراف معياري (١.١٦)، وتراوح متوسطات عبارات هذا البعد بين (٢.٩٥ - ٢.٤٧) حيث جاءت ثلاث عبارات منها بدرجة ممارسة (متوسطة)، وعبارتان بدرجة ممارسة (ضعيفة) وفقا لمقياس أداة الدراسة؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى عدم تبني الجامعة لبرامج متطورة ومتقدمة للكشف عن الاستعدادات والميول والقدرات والسمات الشخصية والاجتماعية للمواهب القيادية، ومحدودية توظيف بعض البرامج مثل: مجتمعات التعلم المهني لصقل المواهب القيادية الأكاديمية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "دراجوني وزملاؤه" (Dragoni et al., 2009) التي أكدت على أهمية الميول، واتجاهات التعلم في تعزيز القيمة الإيجابية لنمو خبرات المواهب القيادية في عملهم الوظيفي.

هـ. البعد الخامس: البنى التنظيمية:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع البنى التنظيمية لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢٧	تقدم الجامعة برامج تدريبية في مجال القيادة لتنمية مهارات المواهب القيادية	٢.٩٤	١.١٣	متوسطة
٢	٢٨	تعمل الجامعة على تبني ثقافة تنظيمية داعمة لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية	٢.٩٣	١.١٩	متوسطة
٣	٢٥	تعمل الجامعة على توفير مناخ تنظيمي داعم للتعلم لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٨٥	١.١٢	متوسطة
٤	٢٦	تعمل الجامعة على تخطيط المسار الوظيفي للمواهب القيادية الأكاديمية بما يسهل تعمل الجامعة على تطبيق التدوير الوظيفي للمواهب القيادية الأكاديمية وفق	٢.٨٤	١.٠٤	متوسطة
٥	٢٤	التدوير الوظيفي للمواهب القيادية الأكاديمية وفق	٢.٨٢	١.١٩	متوسطة
		المتوسط العام للبعد	٢.٨٧	١.٠٦	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٨) أن واقع ممارسة البعد الخامس: البنى التنظيمية لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٧) وبانحراف معياري (١.٠٦)، وتراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (٢.٩٤ - ٢.٨٢) وجاءت جميع العبارات بدرجة ممارسة (متوسطة)، وفقا لمقياس أداة الدراسة؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى محدودية البرامج التدريبية في مجال القيادة التي تنفذها الجامعة لتنمية المواهب القيادية فضلا عن ضعف توجه الجامعة نحو تفعيل الاتجاهات الحديثة كتخطيط المسار الوظيفي والتعاقب التنظيمي والتدوير الوظيفي والتي تسهم في صقل المهارات وتنمية المواهب القيادية، وتختلف هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (الفریان، ١٤٣٤) بضرورة استخدام الأساليب الإدارية التي أثبتت نجاحها عملياً مثل أسلوب التدوير الوظيفي لقيادات المستقبل لاكتساب خبرات وتجارب متنوعة. ودراسة "سميث وزملاؤه" (Smither et al., 2003) التي أكدت على أهمية

فاعلية التدريب، والتوجيه، والإرشاد المهني في تمكين القادة من صياغة الأهداف المنشودة لنموهم الذاتي، وتوليد واقتراح أفكار التطوير، وتحسين أدائهم في العمل.

و. البعد السادس: التعزيز:

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع التعزيز لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢٩	تعمل الجامعة على تعزيز الخبرات الإيجابية المكتسبة لدى المواهب القيادية	٣.١٢	١.١٦	متوسطة
٢	٣٤	تعمل الجامعة على تنويع الخبرات القيادية المقدمة للمواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٩٤	١.٢٥	متوسطة
٣	٣٣	تتبنى الجامعة تطبيق مبادئ الإثراء الوظيفي لتعزيز خبرات المواهب القيادية	٢.٧٧	١.٢٥	متوسطة
٤	٣٠	تعمل الجامعة على تحقيق تتابع منطقي وزمني للخبرات الإيجابية لتنمية المواهب القيادية	٢.٧٥	١.١٧	متوسطة
٥	٣١	تتبع الجامعة آليات واضحة ومحددة لتخطيط عمليات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	٢.٧٠	١.١٢	متوسطة
٦	٣٢	تعمل الجامعة على تعزيز خبرات المواهب القيادية الأكاديمية بشكل تراكمي.	٢.٦٨	١.٢١	متوسطة
المتوسط العام للبعد			٢.٨٣	١.١١	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٩) أن واقع ممارسة البعد السادس: التعزيز لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٣) وانحراف معياري (١.١١)، وتراوح متوسطات عبارات هذا البعد بين (٢.٦٨ - ٣.١٢) وجاءت جميع العبارات بدرجة ممارسة (متوسطة)، وفقا لمقياس أداة الدراسة؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى ضعف الممارسات التي تسهم في تعزيز الخبرات التي تكتسبها المواهب القيادية من خلال تراكم الخبرات أو تنوعها النوعي وتراكمها المعرفي وتتابعها الزمني، فضلا عن ضعف التغذية الراجعة الإيجابية التي

تعزز تنمية المواهب القيادية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "دي ري وويلمان" (DeRue & Wellman, 2009) التي أوصت بضرورة تقديم خبرات نمائية لتعزيز القيادة تتميز بروح التحدي على نحو يسهم في زيادة معدلات تراكم المعرفة، والتعلم، وتقديم التغذية الراجعة الإيجابية بما يحقق تنمية المواهب القيادية.

ز. البعد السابع: المشاركة والتفاعل المستمر:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المشاركة والتفاعل المستمر لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٣٥	تعمل الجامعة على تطبيق التعلم التنظيمي لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٩١	١.٢٣	متوسطة
٢	٣٦	توظف الجامعة التمكن الإداري لصقل مهارات المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٨٨	١.٢٦	متوسطة
٣	٣٨	تتبنى الجامعة تطبيق مبادئ القيادة التشاركية لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٧٧	١.٠٦	متوسطة
٤	٣٧	تطبق الجامعة نظاماً لإدارة المعرفة يسهم في تنمية المواهب القيادية الأكاديمية.	٢.٦٨	١.١٠	متوسطة
المتوسط العام للبعد			٢.٨١	١.١٠	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن واقع ممارسة البعد السابع: المشاركة والتفاعل المستمر لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٢.٨١) وبانحراف معياري (١.١٠)، وتراوح متوسطات عبارات هذا البعد بين (٢.٩١ - ٢.٦٨) وجاءت جميع العبارات بدرجة ممارسة (متوسطة)، وفقاً لمقياس أداة الدراسة؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى محدودية تفعيل بعض المبادئ التنظيمية التي تسهم في تحقيق التفاعل والمشاركة مثل: التعلم التنظيمي والتفاعل ضمن الفريق، والقيادة التشاركية، والتعاون في تبادل المعرفة وتناقل الخبرات، وتحقيق التمكين الإداري بما يسهم في تنمية وصقل المواهب القيادية الأكاديمية، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "ماكينا وزملاؤه" (McKenna et al., 2007) التي أكدت على أهمية بناء، وإدارة العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الاستفادة من توظيف المعرفة، والخبرة الذاتية المتاحة لدى المواهب القيادية في بيئة العمل.

تحليل نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لواقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، وأسبقية العمل في المناصب القيادية)؟ وللإجابة على هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) لمتغيري الجنس، وأسبقية العمل في المناصب القيادية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغيري (الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة)، اختبار المقارنة البعدية شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه هذه الفروق؛ وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ. متغير الجنس: (ذكر - أنثى):

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار (T-Test) للفروق حول واقع تنمية المواهب القيادية تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	ذكر	١٨٠	٢.٨٣	٠.٩٧٤	٢٧١	- ١.٧٢٩	٠.٠٨٥ غير دالة
	أنثى	٩٣	٣.٠٥	١.٠٨٥			

يتضح من الجدول رقم (١١) لنتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لواقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف تبعاً لمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (- ١.٧٢٩) عند مستوى الدلالة (٠.٠٨٥) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ب. متغير الرتبة العلمية: (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد):

جدول رقم (١٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق حول واقع تنمية المواهب القيادية تبعا لمتغير الرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	بين المجموعات	٥.٩٥٦	٢	٢.٩٧٨	٢.٩١٦	٠.٠٥٦ غير دالة
	داخل	٢٧٥.٧١٨	٢٧٠	١.٠٢١		
	الإجمالي	٢٨١.٦٧٤	٢٧٢			

يتضح من الجدول رقم (١٢) لنتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لواقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف تبعا لمتغير الرتبة العلمية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ف) (٢.٩١٦) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ج. متغير سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات/ من ٥ - ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات):

جدول رقم (١٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق حول واقع تنمية المواهب القيادية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	بين المجموعات	٦.١٣٢	٢	٣.٠٦٦	٣.٠٠٤	٠.٠٥١ غير دالة
	داخل	٢٧٥.٥٤١	٢٧٠	١.٠٢١		
	الإجمالي	٢٨١.٦٧٤	٢٧٢			

يتضح من الجدول رقم (١٣) لنتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لواقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف تبعا لمتغير سنوات الخبرة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ف) (٣.٠٠٤) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥١) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

د- متغير أسبقية العمل في منصب قيادي: (نعم - لا):

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار (T-Test) للفروق حول واقع تنمية المواهب القيادية تبعا لمتغير أسبقية العمل

بمنصب قيادي

المحور	أسبقية العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	نعم	١٢٦	٢.٧١	١.١٦٠	٢٧١	٢.٩٥٧-	٠.٠٠٣ دالة
	لا	١٤٧	٣.٠٧	٠.٨٤٤			

يتضح من الجدول رقم (١٤) لنتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لواقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف تبعا لمتغير أسبقية العمل في المناصب القيادية؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (٢.٩٥٧-) عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٣) وهي قيمة دالة إحصائيا؛ وكانت الفروق لصالح من لم يسبق لهم العمل في المناصب القيادية.

تحليل نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٤	ضعف الاهتمام بتنمية وإعداد قيادات الصف الثاني من الأكاديميين بالجامعة.	٣.٩٣	١.٠٤	عالية
٢	١	جمود الأنظمة والإجراءات لاختيار وتعيين الموارد البشرية الأكاديمية الموهوبة.	٣.٨٧	١.١٣	عالية
٣	٦	ضعف الكفاية (الكمية/ الزمنية/ النوعية) للبرامج التدريبية المقدمة للمواهب القيادية الأكاديمية.	٣.٧٣	٠.٩٨٩	عالية
٤	٧	ضعف مواكبة برامج تدريب المواهب القيادية للتطورات والمستجدات العالمية في مجال القيادة الأكاديمية.	٣.٧٢	١.٠٣	عالية
٥	٣	نظام تمديد التكليف للمناصب القيادية يعطل الاستفادة من المواهب القيادية الأكاديمية بالجامعة.	٣.٦٨	١.٠٣	عالية
٦	٥	تنامي ظاهرة تسرب المواهب القيادية الأكاديمية من الجامعة للقطاعات الأخرى.	٣.٦٧	١.١٦	عالية
٧	٩	ضعف الحوافز المادية والمعنوية لجذب المواهب القيادية لتولي مهام قيادية في الجامعة.	٣.٦٢	١.١٦	عالية
٨	٨	التأثير السلبي للصراع التنظيمي على استراتيجية تنمية المواهب القيادية الأكاديمية في الجامعة.	٣.٥٠	١.١٥	عالية
٩	١٠	عزوف المواهب القيادية الأكاديمية عن تولي مناصب قيادية في الجامعة.	٣.٣٧	١.٢٥	متوسطة
١٠	٢	الندرة الشديدة للمواهب القيادية الأكاديمية بالجامعة.	٣.٣٠	١.١٠	متوسطة
		المتوسط العام لمحو التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	٣.٦٤	٠.٨٢٢	عالية

يتبين من الجدول رقم (١٥) أن التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٤) وبانحراف معياري (٠.٨٢٢)، و تراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (٣.٩٣ - ٣.٣٠) وقد جاءت ثمان عبارات منها بدرجة (عالية)، وعبارتان بدرجة (متوسطة) وفقا لمقياس أداة الدراسة؛ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى عدة أسباب منها أسباب تنظيمية مثل: عدم اكتمال الهياكل التنظيمية في الجامعة، غياب الفلسفة المؤسسية لتنمية المواهب القيادية بالجامعة، جمود وتقادم الأنظمة والإجراءات لتعيين القيادات الأكاديمية؛ ونظام تمديد التكليف للمناصب القيادية، وضعف الحوافز المقدمة لمن يتولى منصبا قياديا، وضعف بناء وتنفيذ برامج تدريب وتنمية المواهب القيادية، ومنها أسباب بشرية مثل: نقص الكوادر البشرية الأكاديمية في الجامعة التي تظهر قدرات قيادية مختلفة، وتسرب المواهب القيادية للعمل خارج الجامعة، وعزوف بعض المواهب القيادية عن تولي المناصب والتفرغ للتدريس والدراسة العلمي وخدمة المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "بيلينج وزملاؤه" (Belling et al., 2004) التي أكدت أن العوامل التنظيمية تمثل عائقا أمام تنمية المواهب القيادية، ودراسة "ماكأليرني" (McAlearney, 2006) التي أشارت إلى أن المعوقات التنظيمية التي تواجه تنمية المواهب القيادية تتمثل في تباين مستويات الالتزام التنظيمي بتنمية المواهب القيادية.

تحليل نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم للتحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، وأسبقية العمل في المناصب القيادية)؟ وللإجابة على هذا السؤال وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) لمتغيري الجنس، وأسبقية العمل في المناصب القيادية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغيري (الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة)، اختبار المقارنة البعدية شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه هذه الفروق؛ وجاءت النتائج على النحو التالي:

أ. متغير الجنس: (ذكر - أنثى):

جدول رقم (١٦)

نتائج اختبار (T-Test) للفروق حول التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية تبعاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	ذكر	١٨٠	٣.٦٦	٠.٨٦٦	٢٧١	٠.٥٣٠	٠.٥٩٧ غير دالة
	أنثى	٩٣	٣.٦٠	٠.٧٣٤			

يتضح من الجدول رقم (١٦) لنتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لتحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف تبعاً لمتغير الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (٠.٥٣٠) عند مستوى الدلالة (٠.٥٩٧) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ب. متغير الرتبة العلمية: (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد):

جدول رقم (١٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق حول تحديات تنمية المواهب القيادية تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	بين المجموعات	٢٠.٧٦٥	٢	١٠.٣٨٢	١٧.١٥٣	٠.٠٠٠ دالة
	داخل المجموعات	١٦٣.٤٢١	٢٧٠	٠.٦٠٥		
	الإجمالي	١٨٤.١٨٦	٢٧٢			

يتضح من الجدول رقم (١٧) لنتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لتحديات تنمية المواهب القيادية

الأكاديمية بجامعة الطائف تبعا لمتغير الرتبة العلمية وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ف) (١٧.١٥٣) عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائية. ولتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات داخل متغير الرتبة العلمية استخدم الباحث اختبار المقارنة البعدية شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه هذه الفروق. وجاءت كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١٨)

نتائج اختبار المقارنة البعدية (Scheffe) للفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الرتبة العلمية

المحور	الدرجة الأكاديمية (I)	المتوسط	الدرجة الأكاديمية (J)	المتوسط	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
المواهب القيادية تحت إشراف تدريبية	أستاذ	٣.٩٦	أستاذ	٣.١٨	*٠.٧٧٦٨٦	٠.٠٠٠
	مشارك		أستاذ مساعد	٣.٦٧	*٠.٢٨٧٦٥	٠.٠٤٠
	أستاذ مساعد	٣.٦٧	أستاذ	٣.١٨	*٠.٤٨٩٢١	٠.٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٨) لنتائج اختبار المقارنة البعدية (Scheffe) أن الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير الرتبة العلمية؛ كانت بين فئات (أستاذ مشارك/ أستاذ/ أستاذ مساعد) لصالح فئة الذين رتبهم (أستاذ مشارك). وكذلك بين الذين فئتي (أستاذ مساعد/ أستاذ) لصالح فئة الذين رتبهم (أستاذ مساعد).

ج. متغير سنوات الخبرة: (أقل من ٥ سنوات/ من ٥ - ١٠ سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات):

جدول رقم (١٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	بين المجموعات	٩.٢٧٦	٢	٤.٦٣٨	٧.١٥٩	٠.٠٠١ دالة
	داخل المجموعات	١٧٤.٩١٠	٢٧٠	٠.٦٤٨		
	الإجمالي	١٨٤.١٨٦	٢٧٢			

يتضح من الجدول رقم (١٩) لنتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لتحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ف) (٧.١٥٩) عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) وهي قيمة دالة إحصائية. ولتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات داخل متغير سنوات الخبرة استخدم الباحث اختبار المقارنة البعدية شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه هذه الفروق. وجاءت كما في الجدول التالي:

جدول رقم (٢٠)

نتائج اختبار المقارنة البعدية (Scheffe) للفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	الخبرة (I)	المتوسط	الخبرة (J)	المتوسط	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الأكاديمية القيادية	أقل من ٥ سنوات	٣.٨٩	٥ سنوات	٣.٤٠	*٠.٤٨٩٠٦	٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٦٩	١٠ سنوات	٣.٤٠	*٠.٢٨٦٦١	٠.٠٣٨

يتضح من الجدول رقم (٢٠) لنتائج اختبار المقارنة البعدية (Scheffe) أن الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ كانت بين فئتي الذين خبرتهم (أقل من ٥ سنوات / من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) لصالح فئة الذين خبرتهم (أقل من ٥ سنوات). وبين فئتي الذين خبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات / من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات) لصالح فئة الذين خبرتهم (أكثر من ١٠ سنوات).

د. متغير أسبقية العمل في منصب قيادي: (نعم - لا):

جدول رقم (٢١)

نتائج اختبار (T-Test) للفروق حول لتحديات تنمية المواهب القيادية تبعاً لمتغير أسبقية العمل بمنصب قيادي

المحور	أسبقية العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية	نعم	١٢٦	٣.٥٤	٠.٨٩٣	٢٧١	١.٨٠٩-	٠.٠٧٢ غير دالة
	لا	١٤٧	٣.٧٢	٠.٧٤٩			

يتضح من الجدول رقم (٢١) لنتائج اختبار (T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لتحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف تبعا لمتغير أسبقية العمل في المناصب القيادية؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ حيث بلغت قيمة (ت) (-١.٨٠٩) عند مستوى الدلالة (٠.٠٧٢) وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

١. أن واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قد جاء بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي قدره (٢.٩٠). وقد جاءت نتائج أبعاد واقع تنمية المواهب القيادية بدرجة (متوسطة) مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يلي: جاء أولا: بعد الأهداف المنشودة بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٦)، وجاء ثانيا بعد تحديد النتائج والكفايات القيادية النهائية بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٣)، وجاء ثالثا بعد اكتساب الخبرة بمتوسط حسابي قدره (٣.٠١)، وجاء رابعا بعد البنى التنظيمية بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٧)، وجاء خامسا بعد لتعزيز بمتوسط حسابي قدره (٢.٨٣)، وجاء سادسا بعد المشاركة والتفاعل المستمر بمتوسط حسابي قدره (٢.٨١)، وجاء سابعا بعد محاور التركيز بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٢).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لواقع ممارسة تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تبعا لمتغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة)، ما عدا متغير (أسبقية العمل في المناصب القيادية) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح من لم يسبق لهم العمل في المناصب القيادية.

٣. أن التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي قدره (٣.٦٤) وكانت أهم التحديات ما يلي: ضعف الاهتمام بتنمية وإعداد قيادات الصف الثاني من الأكاديميين بالجامعة، وجمود الأنظمة والإجراءات لاختيار وتعيين الموارد البشرية

الأكاديمية الموهوبة، وضعف الكفاية (الكمية/ الزمنية/ النوعية) للبرامج التدريبية المقدمة للمواهب القيادية الأكاديمية، وضعف مواكبة برامج تدريب المواهب القيادية للتطورات والمستجدات العالمية في مجال القيادة الأكاديمية، ونظام تمديد التكليف للمناصب القيادية يعطل الاستفادة من المواهب القيادية الأكاديمية بالجامعة، وتنامي ظاهرة تسرب المواهب القيادية الأكاديمية من الجامعة للقطاعات الأخرى، وضعف الحوافز المادية والمعنوية لجذب المواهب القيادية لتولي مهام قيادية في الجامعة، والتأثير السلبي للصراع التنظيمي على استراتيجية تنمية المواهب القيادية الأكاديمية في الجامعة.

٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لتحديات تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف، تبعا لمتغير (الرتبة العلمية) وكانت الفروق لصالح رتبة أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، وتبعا لمتغير (سنوات الخبرة) لصالح الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري (الجنس) (وأسبقية العمل في المناصب القيادية).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت لها دراسة واقع تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بجامعة الطائف والتحديات التي تواجهها، فإن التوصيات تتمثل فيما يلي:

١. أن تعمل الجامعة على التغلب على التحديات التي تواجه تنمية المواهب القيادية من خلال: الاهتمام بإعداد قيادات الصف الثاني، وتطوير أنظمة وإجراءات اختيار وتعيين الموارد البشرية، وتطوير منظومة برامج تدريب القيادات الأكاديمية، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية التي تضمن استقطاب والحفاظ على المواهب القيادية الأكاديمية للعمل القيادي بالجامعة.

٢. العمل على تحقيق الربط والتكامل بين الأهداف التنظيمية للجامعة واستراتيجية تنمية المواهب القيادية الأكاديمية.

٣. أن تعمل الجامعة على تحديد الكفايات القيادية الواجب توافرها في برامج تنمية المواهب القيادية الأكاديمية التي تقدمها ضمن خططها الاستراتيجية.
 ٤. العمل على تخطيط الخبرات الرسمية وغير الرسمية التي تستهدف تنمية المواهب القيادية الأكاديمية بالجامعة يراعى فيها تنوع الخبرات وتكاملها.
 ٥. أن تتبنى الجامعة برامج متطورة للكشف عن الاستعدادات والميول والقدرات والسمات الشخصية مثل: اختبارات الاستعداد والميول، والمشاركة فرق العمل، وبرامج مجتمعات التعلم المهني.
 ٦. تطوير البنى التنظيمية للجامعة مع مراعاة تفعيل الاتجاهات الحديثة كتخطيط المسار الوظيفي، والتعاقب التنظيمي، والتدوير الوظيفي بما يسهم في صقل مهارات المواهب القيادية الأكاديمية.
 ٧. العمل على تطبيق المبادئ التنظيمية الداعمة لتنمية المواهب القيادية الأكاديمية مثل: التعلم التنظيمي، والتفاعل ضمن الفريق، والقيادة التشاركية، والتعاون في تبادل المعرفة والخبرات وتحقيق التمكين الإداري.
-

المراجع

- أبو الجدائل، حاتم (٢٠١٣): إدارة المواهب نحو نموذج منهجي متكامل لعملية إدارة المواهب، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، الجيزة، جمهورية مصر العربية.
- أحمد، محمد جاد حسين (٢٠١١): واقع معرفة وتطبيق إدارة المواهب المؤسسية بالإدارات التعليمية بمحافظة البحر الأحمر، مجلة الثقافة والتنمية، السنة (١١)، العدد (٤١)، مصر.
- الجحدلي، غادة بنت عبد الحميد (١٤٣٤هـ): واقع اسهام إدارة المواهب في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة من وجهة نظر القيادات الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- الجراح، صالح؛ وأبو دولة، جمال (٢٠١٥): أثر تطبيق استراتيجيات إدارة المواهب في تعزيز الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجلد ١١، العدد (٢)، ص. ٢٨٣ - ٣١٥.
- الجوهري، عزة (٢٠٠٥): أساليب تعاقب القيادات في المؤسسات الناجحة، ورقة عمل مقدمة للاجتماع الثالث للشبكة العربية لإدارة وتنمية الموارد البشرية المنعقد خلال الفترة ١٩ - ٢٠ / ١١ / ٢٠٠٥، المنامة.
- الحميدي، محمد. والطيب، الهادي (٢٠١١) الاستثمار في التدريب وإدارة المواهب : تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة، ورقة بحثية، كلية الشرطة، معهد تدريب الضباط، رأس الخيمة. الإمارات العربية المتحدة.
- سالم، عطية (٢٠٠٩): اختيار و إعداد و تنمية القيادات الإدارية البديلة في ليبيا(الواقع والرؤى المستقبلية)، ورقة عمل مقدمة لملتقى دور القائد الإداري في بناء و تمكين الصف الثاني من القيادات، خلال الفترة من ١ - ٣ يونيو، تونس، الجمهورية التونسية.
- صيام، عزيزة عبدالرحمن (٢٠١٣): واقع تطبيق نظام إدارة المواهب البشرية من وجهة نظر الإدارة الوسطى والعليا دراسة حالة على الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الطائي، حميد؛ وصالح، أحمد؛ والواثلي، دينا (٢٠١٥): إدارة الجدارات والمواهب، الطبعة الثانية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- عفيفي، صديق (٢٠٠٤): دور القيادات الإدارية في تكوين القائد البديل ورقة عمل مقدمة لندوة استراتيجيات وسياسات الاحلال وتكوين الصف الثاني من القيادات الادارية، خلال الفترة من ٩ - ١٢ مايو، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- العنقري، عبدالعزيز (١٤٣٤): إدارة المواهب كمدخل لتنمية سلوكيات الاستغراق الوظيفي لدى العاملين بالمنظمات الحكومية السعودية، بحث مقدم للمؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، خلال الفترة من ٢٦ - ٢٨ محرم، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- الفرجاني، فاطمة (٢٠١٤): أثر القيادة التحويلية على إدارة المواهب دراسة تطبيقية على جامعة بن غازي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الفريان، مساعد (١٤٣٤): دور المنظمات في صناعة القيادات الإدارية البديلة (قضية العدد) مجلة التنمية الإدارية، العدد ١٠٢، محرم ١٤٣٤، معهد الإدارة العامة، الرياض. متاح على شبكة الإنترنت على الرابط: [http://www.tanmia-](http://www.tanmia-idaria.ipa.edu.sa/Article.aspx?Id=90)
- فهمي، محمد (١٤٢٦): الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS، ج١، مركز البحوث بمعهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمود، أشرف محمود، وعوض الله، عوض الله سليمان (٢٠١٣): واقع تطبيق إدارة المواهب المؤسسية وعلاقتها بتمكين العاملين بمدارس التعليم العام بمحافظة الطائف، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، مصر، ع٣٦، ج١، أبريل، ص ص ١٣-٦٦
- المعشوق، منصور بن عبدالعزيز (١٤٣٣): إعداد وتنمية قيادات المستقبل في المنظمات الحكومية السعودية: رؤى تقييمية استشرافية، بحث مقدم في المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، الرياض.
- ملحم، يحيى سليم (٢٠٠٦): التمكين كمفهوم إداري معاصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، القاهرة.

- ناصف، مرفت صالح، وزناتي، أمل محسوب (٢٠٠٨): إدارة المواهب مدخل لتفعيل الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد ١٢، ص ص ٣٧١-٤٧٤

- هلال، محمد (٢٠١٠): إدارة المواهب: الموهبة والاستثمار في الموارد البشرية، مركز تطوير الأداء للنشر والتوزيع (ديبك للنشر والتوزيع)، القاهرة.

- وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (٢٠١٦)، متاح على شبكة الإنترنت تم استرجاعه بتاريخ ١٤ / ٨ / ١٤٣٨هـ، على الرابط: <http://vision2030.gov.sa>

- Adler, S., & Mills, A. (2008). **Controlling Leadership Talent Risk: An Enterprise Imperative: Aon Consulting**. New York, NY: Basic Books.
- Belling, R., James, K., & Ladkin, D. (2004). Back to the workplace: How organisations can improve their support for management learning and development. **Journal of Management Development**, 23 (3), 234-255.
- Daft, R.L. (2008). **The Leadership Experience** (4th ed.). Mason, OH: Thomson South-Western.
- Day, D.V., Harrison, M.M., & Halpin, S.M. (2009). **An Integrative Approach to Leader Development: Connecting Adult Development, identity, and expertise**. New York, NY: Psychology Press.
- DeRue, D.S., & Myers, C.G. (2013). Leadership development: A review and agenda for future research. In D.V. Day (Ed.) **Oxford Handbook of Leadership and Organizations** (pp. 1-20). Oxford & New York: Oxford University Press.
- DeRue, D.S., & Wellman, N. (2009). Developing leaders via experience: The role of developmental challenge, learning orientation, and feedback availability. **Journal of Applied Psychology**, 94, 859-875.
- DeRue, D.S., & Workman, K.M. (2011). Toward a positive and dynamic theory of leadership development. In K. Cameron & G. Spreitzer (Eds.), **The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship**. New York, NY: Oxford University Press.
- Dragoni, L., Tesluk, P.E., Russell, J.E., & Oh, I.S. (2009). Understanding managerial development: Integrating developmental assignments, learning orientation, and access to developmental opportunities in predicting managerial competencies. **Academy of Management Journal**, 52, 731-743.
- Hewitt Associates. (2009). *Top Companies for Leaders for 2009*. Retrieved from: <https://rblip.s3.amazonaws.com/Articles/TCFL-%20Research%20Highlights.pdf>.

- Lim, D.H., & Morris, M.L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and transfer training. **Human Resource Development Quarterly**, 17, 85-115.
- McAlearney, A.S. (2006). Leadership development in healthcare: A qualitative study. **Journal of Organizational Behavior**, 27 (7), 967-982.
- McCauley, C.D. (2008). **Leader Development: A Review of Research**. New York, NY: Center for Creative Leadership.
- Osinga, Syben, (2009), "Talent Management & Oracle HCM", HCM 3 Group, Thought Leader Oracle and HCM Consultancy.
- Smither, J.W., London, M., Flautt, R., Vargas, Y., & Kucine, I. (2003). Can working with an executive coach improve multisource feedback ratings over time? A quasi-experimental study. **Personnel Psychology**, 56, 23-44.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم على استراتيجيات تدريس
التفكير في تنمية مهارات التدريس المرتبطة بها والكفاءة الذاتية
لدى معلمات الرياضيات بمدينة الرياض

إعداد

د. منى سعد الغامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

الملخص:

الكلمات المفتاحية: (فاعلية، برنامج تدريبي إلكتروني، استراتيجيات تدريس التفكير، مهارات التدريس، الكفاءة الذاتية).

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم على استراتيجيات تدريس التفكير في تنمية مهارات التدريس المرتبطة بها والكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات بمدينة الرياض. تكونت عينة الدراسة من (١١) معلمة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، تم تدريبهم إلكترونياً على البرنامج التدريبي ، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس المرتبطة باستراتيجيات تنمية التفكير التأملي ومقياس الكفاءة الذاتية قبلياً وبعدياً.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائية بين المتوسطات الخاصة بالتطبيق القبلي لدرجات مجموعة البحث على بطاقة الملاحظة المتعلقة بمهارات التدريس الكلي وعلى كل محور من محاورها وذات المتوسطات الخاصة بالتطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية بين المتوسطات الخاصة بالتطبيق القبلي لدرجات مجموعة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية الكلي وعلى كل محور من محاوره وذات المتوسطات الخاصة بالتطبيق البعدي. وفي ضوء نتائج الدراسة قدّمت الباحثة جملة من التوصيات التي قد تساهم بدورها في تطوير أداء معلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

The Effectiveness Of A Proposed E-Training Program Based On Thinking Teaching Strategies In The Development Of Related Teaching Skills And Self-Efficacy

Of Mathematics Teachers

In Riyadh City

Dr . Muna Saad Alghamdi¹

Keywords: (Effectiveness, E-Training Program, Thinking Teaching Strategies, Teaching Skills, Self-Efficacy).

Abstract:

The aim of this study was to investigate the effectiveness of a proposed e-training program based on the strategies of teaching thinking in the development of the related teaching skills and the self-efficacy of mathematics teachers in Riyadh city.

The sample of the study consisted of (11) math teachers of the middle stage in Riyadh city, who were trained electronically on the training program. The study tools were implemented which consist of the observation card for teaching skills related to the strategies of developing the reflective thinking and the self-efficacy scale pre and post the program. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the means of the pre-application of the scores of the research group on the observation card of teaching skills in total and each of its fields and the means of the post-application for the post-application in favor to the post-application. And The results also showed that there were no statistically significant differences between the means of the pre-application of the scores of the research group on the self-efficacy scale in total and each of its fields and the means of the post-application. In light of the results of the study, the researcher presented a number of recommendations that may contribute to the development of the performance of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia.

1 associate professor Of Curriculum And Mathematics Teaching Methods Princess noura bint abdulrahman university.

مقدمة:

يتميز العصر الحالي بالتقنية الفائقة، والتغيرات السريعة، والمعلومات الغزيرة المتجددة في كافة فروع المعرفة، والمستحدثات التقنية الهائلة، حيث شهد العالم في الآونة الأخيرة ثورة علمية وتكنولوجية، وحالة من التحولات والتغيرات المتلاحقة التي ظهر تأثيرها في شتى مجالات الحياة، وأصبح التغير سمة أساسية من سمات هذا العصر الذي تحول إلى عصر المعلوماتية والاتصالات والتكنولوجيا المتقدمة، حيث يمثل ذلك تحدياً للأفراد، مما يتطلب تطويرهم تطويراً يمكنهم من مواجهة هذه التغيرات، والتصدي لمشكلات العصر بإيجاد حلول ابتكارية لها، ويعدّ بناء الإنسان وتنمية قدراته العقلية هو الهدف الرئيس للتربية في أي دولة من دول العالم، ويقاس تقدّم أي دولة بمقدار قدرتها على تنمية عقول أبنائها.

ولقد ركز التربويون على أهمية تنمية التفكير، ومنهم على سبيل المثال لا الحصر دي بونو، حيث اعتبر تنمية التفكير هدفاً من أهم وأبرز أهداف العملية التعليمية، ولذلك ارتفعت الأصوات منادية في الفترة الأخيرة بتدريس التفكير. (عبدالعاطي، عباس، النشاوي، & العراقي، ٢٠١٠). ويشير (حبيب، ٢٠٠٣ المشار إليه في عبدالعاطي 2010 et al.) إلى أن تعليم التفكير وتوجيهه هدف أساسي لا يحتمل التأجيل، بل يجب أن يكون في صدارة أهدافنا التربوية لأي مادة دراسية.

ولعلّ من أبرز أهداف التعليم في جميع المراحل التعليمية، تنمية التفكير بكافة أنواعه، والتي من ضمنها التفكير التأملي، الذي يعرف بأنه: تبصّر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج. (dewey, 1961 المشار إليه في بركات، ٢٠٠٥).

ورغم أن الدعوة إلى التأمل والتفكير التأملي في المجال التربوي وليدة القرن الحادي والعشرين، إلا أنها دعوة قديمة تبنّتها كل الديانات السماوية، وجاءت مفصلة وجلية في القرآن الكريم، فمعظم الآيات في القرآن الكريم تتحدث عن ضرورة إعمال العقل، وإمعان الفكر، وإحكام التدبر. (الأستاذ، ٢٠١١).

ويرجع مفهوم التأمل والتفكير التأملي إلى جون ديوي منذ أوائل القرن الماضي، وقد أسس ديوي هذا المفهوم على افتراض أساسي مفاده أن التعلم يتحسنّ على قدر الدرجة التي يعتمد فيها على تأملات المتعلم، بمعنى أنه كلما زاد قدر تأمل المتعلم فيما تعلمه تعلم أكثر. (جاد الرب، ٢٠٠٩).

إن التفكير التأملي يؤدي إلى الإبداع وإمكانية إطلاق ابداعات الإنسان. فإنه يتحرك بعيداً عن التركيز الأساسي للمنتج إلى التركيز على العملية. إنه التفكير الذي يحقق الروابط بين ما يعرف، ما يقرأ، وما يشعر به. وسوف يثير وتوجيه الفضول نحو ربط الخبرات إلى سلسلة من الأفكار. التأمل هو عملية يمكننا من خلالها تعزيز التعلم ذو المعنى. (Kish, Sheehan, Cole, Struyk, & Kinder, 1997).

ومن ناحية أخرى، يحمل الأفراد كثيراً من المعتقدات والاتجاهات حول ذواتهم، وتلعب هذه المعتقدات دوراً مهماً في سلوكهم في المواقف المختلفة، ومن هذه المعتقدات معتقداتهم حول قدراتهم وإمكاناتهم التي يمتلكونها للتعامل مع مواقف معينة. (التح، ٢٠١١).

وقد بدأ التفكير في هذا المفهوم في أواخر السبعينات على يد باندورا، وقد أطلق عليه مصطلح فعالية الذات self-efficacy. (عيسى & خليفة، ٢٠٠٩). أو الكفاءة الذاتية. ويُعرّف باندورا (bandura, 1979) المشار إليه في العزام & طلافحة، (٢٠١٣). مصطلح الكفاءة الذاتية بأنه: معتقدات الأفراد حول قدراتهم في تنظيم وتنفيذ ما يلزم من إجراءات؛ لتحقيق أنماط منظمة من الأداء.

ونظراً لكون التعليم أحد الركائز الأساسية التي تسهم في تنمية التفكير بكافة أنواعه لدى الطلبة ومنها التفكير التأملي، وهو الأساس الذي تبني عليه المجتمعات نهضتها ورفيها، وهو أحد المحاور الرئيسية في منظومة التقدم الحضاري، ومن هذا المنظور ينبغي النظر إلى التعليم كعنصر ضروري فعال ومهم من عناصر المنظومة المتكاملة للمجتمعات حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأنظمة الأخرى، كما يجب اعتبار التعليم منظومة متكاملة محددة الأهداف، وتتكون من منظومات فرعية (توفيق، ٢٠٠٣).

ويعدّ المعلم أهم عناصر منظومة التعليم في أي مجتمع فهو المسؤول عن تعلم التلاميذ وتشكيل شخصياته، وعن تحقيق الأهداف التربوية، وتنفيذ سياسات وبرامج الإصلاح التربوي، بالإضافة إلى دوره كعضو في مهنة التعليم والإسهام في تحقيق الأهداف العامة للمجتمع ، لذا يعدّ المعلم العنصر الأساسي في الإصلاح التربوي الناجح، كما يُعدّ إعداد ونموه المهني أحد الأهداف القومية للتربية في المجتمع. (كامل، ٢٠٠٤).

وتعدّ قضية إعداد المعلم وتدريبه من أهم القضايا التي تشغل بال المهتمين بالتعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، كما تولي الدراسات التربوية هذه القضية اهتماماً كبيراً؛ إذ إنها ترتبط في المقام الأول ببناء الفرد والمجتمع في الحاضر والمستقبل، كما ترتبط بمستويات طموح هذا المجتمع، فالمعلم يجب أن يكون مواطناً فاعلاً قادراً على القيام بدوره في توجيه الناشئة نحو مقومات المواطنة الصالحة (علام، ٢٠١٢). حيث يحتل المعلم دوراً حيوياً للغاية في العملية التربوية؛ لكونه مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للتلاميذ، حيث يسند إليه توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه سلوك تلاميذه، ويجب أن يبتعد عن الدور التقليدي في توصيل المعلومات من خلال الحفظ والاستظهار، وألا يكون صنبوراً للمعلومات يصب في أوعية التلاميذ، بل ينبغي أن يكون دوره أيضاً هو توجيههم عند الحاجة ومساعدتهم على التعلم والتغلب على مشكلاتهم بشكل جيد. (عيسى & خليفة، ٢٠٠٩).

ولما كانت عملية الإعداد قبل الخدمة -مهما بُذل فيها من جهد- ليست كافية؛ لكي يواصل المعلم تحقيق مهامه بدرجة عالية من النجاح، من هنا أصبحت قضية تدريب المعلم أثناء الخدمة ضرورة ملحة؛ كي يتسنى له مواكبة التطورات المختلفة واكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات

الجديدة في مجال عمله.(سليمان، ٢٠١٠). ومن ثم فالتدريب عملية منظمة ومستمرة وتعبّر عن نشاط إنساني مخطط وهادف، كما أن للتدريب خطوات ومراحل متتالية وعوامل لا بد من مراعاتها عند تصميم برنامج تدريبي ما.(الرفاعي، ٢٠١٢).

ويعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة من الأساليب التربوية للنهوض بمستوى المعلمين ثقافياً ومهنياً وتخصصياً وزيادة كفاياتهم الإنتاجية، فعلى المعلمين ألا يكفوا عن التتبع والاستزادة من المعرفة، فليس بوسع معاهد إعداد المعلمين أو كليات التربية أن تمد طلابها بجميع ما يحتاجون إليه في حياتهم التعليمية المرتقبة من المعارف والعلوم؛ إذ إن المعرفة في نمو مطرد ولا سيما في عصرنا الحاضر.(شاهيني، ٢٠٠٧).

إن المستقرى لواقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة يلحظ أن الشكوى مستمرة ومشكلات التدريب تتزايد؛ لعدة أسباب، منها: زيادة نصاب المعلم من الحصص مما يلقي عبئاً إضافياً عليه، وعدم مناسبة وقت التدريب، وبعد مقر السكن عن مراكز التدريب، والارتباطات الأسرية، وعدم الاهتمام بحاجات المتدربين أثناء التخطيط، وعدم جاهزية قاعات التدريب، واتباع الطرق التقليدية في التدريب، وقد ترتب على ما سبق عزوف المعلمين عن برامج التدريب أثناء الخدمة وسلبية اتجاههم نحوها وعدم رغبتهم في الالتحاق بها، لذا كان ضرورياً البحث عن بدائل لعلاج العيوب سالفة الذكر في تقديم البرامج التدريبية، ولعل أنسبها اللجوء لبرامج التدريب الإلكترونية عبر الإنترنت لا سيما في ظل التطور التقني الحادث في المجتمع، والذي يتطلب التكيف مع معطيات عصر التقنية؛ للارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية. (علام، ٢٠١٢).

ويشير إلى أن التدريب عبر الإنترنت أصبح أكثر موثوقية وذو فعالية وكفاءة في تقديم التدريب، حيث أن الدورات عبر الإنترنت هي أكثر قوة وذات صلة وجاذبة أكثر من أي وقت مضى، علاوة على قدرتها على تقديم بيئة تعزز التعلم، فضلاً عن أنه الطريقة الأكثر اقتصادية في التدريب.(Kadinger, n.d.).

والمملكة العربية السعودية كسائر دول العالم، تشهد السياسة التعليمية فيها تطوراً شاملاً يتناول مختلف جوانب العملية التعليمية، حيث يشمل التطوير جوانب إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله ورفع كفاياته؛ لأنه المحور الأساسي في عملية التغيير والتطوير، فهو قادر على إحداث التكامل بين الإمكانيات المتاحة والمناهج المطورة وأساليب التدريس وتحويلها إلى مواقف تعليمية وأنماط سلوكية تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.(الشهري، ٢٠٠٨).

ولعل المستقرى لبرامج التدريب التي تُقدّم للمعلمين أثناء الخدمة، يلمس الافتقار الشديد إلى البرامج التي تسعى لتدريب المعلمين على تنمية التفكير لدى الطلبة والتي من ضمنها التفكير التأملي، وبمراجعة الدراسات السابقة -في حدود علم الباحثة- اتضح ندرة الدراسات التي بحثت في هذا المجال، ومن هنا أتت هذه الدراسة؛ لتسد ثغرة في مجال البحث، ولتجيب عن عدد من الأسئلة التي يمكن أن تسهم في تطوير برامج إعداد وتدريب معلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

الحاجة للبحث:

انطلقت مشكلة البحث من الحثيات التالية:

- ١- عدم إلمام معلمات الرياضيات بإستراتيجيات تنمية التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص.
- ٢- الاتجاهات السلبية لدى المعلمات نحو برامج التدريب التقليدية بسبب سلبياتها العديدة، والتي من ضمنها: عدم مناسبة الوقت، تعارضها مع الأعباء التدريسية المنوطة بهن، عدم تلبية احتياجاتهن.
- ٣- قصور برامج تدريب المعلمات على إستراتيجيات التدريس الحديثة، وعدم اشتغالها على تنمية قدراتهن على تطبيق إستراتيجيات تنمية التفكير بشكل عام والتفكير التأملي بشكل خاص.
- ٤- عدم وجود دراسة -في حدود علم الباحثة- على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي بحثت في تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لمعلمات الرياضيات قائم على إستراتيجيات تنمية التفكير التأملي.

مشكلة البحث وأسئلته:

تحددت مشكلة البحث في ضعف مستوى أداء معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة المرتبطة بإستراتيجيات تنمية التفكير التأملي، وبالتالي سيحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم على إستراتيجيات تنمية التفكير؛ لتنمية مهارات التدريس المرتبطة بها، والكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات بمدينة الرياض؟
ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

- ١- ما صورة البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على إستراتيجيات تنمية التفكير التأملي؟
- ٢- ما فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على إستراتيجيات تنمية التفكير التأملي في تنمية مهارات التدريس المرتبطة بها لدى معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟
- ٣- ما فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على إستراتيجيات تنمية التفكير التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

فروض البحث:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة بالنسبة للدرجة الكلية ولكل محور من محاورها.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية بالنسبة للدرجة الكلية ولكل محور من محاوره.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أنه:

الأهمية النظرية:

١- يتناول موضوع تدريب المعلم، حيث يعدّ الاهتمام بتنمية قدراته وتدريبه انعكاساً لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية، هذا الدور الذي أكد أن المعلم هو المحور الرئيس الذي لا غنى عنه في العملية التعليمية. (علام، ٢٠١٢).

٢- يتناول أحد التوجّهات الحديثة في التدريب، وهو التدريب الإلكتروني، والذي قد يسهم في حل بعض المشكلات الناشئة عن التدريب التقليدي المعتاد، والذي يحسّن اتجاه المعلمين نحو التدريب. (علام، ٢٠١٢).

٣- يتناول موضوعاً مهماً، وهو التفكير التأملي، وهو من القضايا التربوية المستمرة والمتجددة والمتطورة والمرتبطة بحركة الفكر التربوي. (الأستاذ، ٢٠١١).

٤- يبحث في موضوع الكفاءة الذاتية الذي يعدّ من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية؛ لما لها من أثر في سلوك الفرد وتصرفاته. (pajares & graham, 1999) المشار إليه في العزام & طلافحة، ٢٠١٣).

الأهمية التطبيقية:

١- قد يحاول هذا البحث التغلب على نواحي الضعف والقصور في أساليب التدريس المستخدمة في الوقت الحالي، وتطبيق ما ينادي به الكثير من التربويين على أن لا يكون التعلم عبارة عن مجرد نقل معلومات من المعلم إلى طلابه، ولكن لا بد أن يكون قائماً على التفكير والوصول إلى الحلول، وذلك من خلال تنمية أنواع كثيرة من مهارات التفكير. (عبدالعاطي، 2010 et al.).

٢- قد يستفيد من نتائج البحث معلمات الرياضيات من خلال تقديمه لبرنامج تدريبي إلكتروني قائم على إستراتيجيات تنمية التفكير التأملي، والذي يمكن الاستفادة منه في تدريس مادة الرياضيات، والذي يواكب الاتجاهات الحديثة التي تحثّ على تنمية التفكير لدى الطالبات.

٣- قد يستفيد من نتائج البحث مشرفات الرياضيات من خلال تزويدهن ببطاقة ملاحظة لمهارات التدريس المرتبطة بتنمية التفكير التأملي، والذي قد يسهم في توجيه المعلمات أثناء حضورهن للحصص الصفية.

٤- قد تستفيد برامج إعداد معلمات الرياضيات من نتائج البحث وأدواته، مما يعمل على تطوير قدراتهن بما يتسق مع الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم.

مصطلحات البحث:

فاعلية (Effectiveness):

يعبر مصطلح الفاعلية في الدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة. كما يُعرف بأنه: مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة. (شحاته & النجار، ٢٠٠٣). وتُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها: مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج التدريبي الإلكتروني في تنمية مهارات التدريس والكفاءة الذاتية لدى معلمات رياضيات المرحلة المتوسطة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك.

برنامج (program):

يُعرف البرنامج بأنه: المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة قد تكون شهراً أو ستة أشهر أو سنة. كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم مرتبة ترتيباً يتماشى مع سنوات نموهم وحاجاتهم ومطالبهم الخاصة، وبالتالي فهو أشمل وأعم من المنهج. (اللقاني & الجمل، ١٩٩٦).

التدريب الإلكتروني:

يُعرف بأنه: تقديم التدريب القائم على الحاسوب لكثير من المستخدمين من خلال الشبكة العالمية، حيث يستخدم هذا التدريب جهاز الحاسوب لتقديم التعليم إلكترونياً لكثير من المستخدمين حيث يتسم بتعزيز القدرات التفاعلية بين المستخدمين. (Trief, Decker, & Ryan, 2004).

برنامج تدريبي إلكتروني:

ويُعرف إجرائياً بأنه: المخطط العام المصمم من قبل الباحثة؛ وذلك لتنمية مهارات التدريس المرتبطة باستراتيجيات تنمية التفكير التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة، بحيث يتم استخدام شبكة المعلومات العالمية في تقديمه بطريقة إلكترونية، وتتكون عناصر هذا البرنامج من الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، الأدوات، المواد، الوسائل المستخدمة، والتقويم بصورة منظمة.

إستراتيجية التدريس (Teaching Strategy):

تُعرف الإستراتيجية بأنها: عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة، وتحدد الأساليب والوسائل التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة؛ للتعرف على مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل (اللقاني & الجمل، ١٩٩٦).

وتُعرف إستراتيجية التدريس بأنها: طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين؛ بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً،

وينضوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل (الخطوات/الإجراءات) المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، المنوط للمعلم والطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى. (زيتون، ٢٠٠٣b).

التفكير التأملي (Reflective Thinking)؛

عرّفه (ديوي) (dewey, 1961) المشار إليه في بركات، (٢٠٠٥) بأنه: تبصّر معرفي في الأعمال يؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج.

ويعرفه (بركات، ٢٠٠٥) بأنه: القدرة على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية بيقظة، وتحليلها بعمق وتأن للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين؛ لتحقيق الأهداف المتوقعة منه.

إستراتيجيات تدريس التفكير التأملي (Development Strategies For Reflective Thinking)؛

وتعرّف إجرائياً بأنها: طريقة التعليم والتعلم المخطط أن تتبعها المعلمة داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى معين في مادة الرياضيات؛ بغية تحقيق التبصّر المعرفي في الأعمال التي تؤدي إلى تحليل الإجراءات والقرارات والنواتج، بحيث ينضوي على مجموعة من المراحل (الخطوات/الإجراءات) المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، المنوط للمعلمة وطالباتها القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى.

مهارات التدريس (Teaching Skills)؛

تُعرّف بأنها: القدرة على أداء عمل/ نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية/ الحركية/ الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية. (زيتون، ٢٠٠٠).

وتُعرّف إجرائياً بأنها: القدرة على أداء عمل معين، ذي علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه بما يتعلق بإستراتيجيات تدريس التفكير التأملي، حيث ينضوي هذا العمل على مجموعة من السلوكيات المعرفية والحركية والاجتماعية، ويتم تقييمه باستخدام بطاقة الملاحظة المنظمة المعدة من قبل الباحثة لهذا الغرض.

الكفاءة الذاتية؛

عرّفها (bandura, 1977) المشار إليه في عبدالله، (٢٠٠٦) بأنها: ثقة الفرد في نفسه؛ ليستغل كل الإمكانيات المتاحة لمقاومة حاجات العمل.

كما عرّفَها (علوان، ٢٠١٢) بأنها: معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية في قدرته؛ للتغلب على المهمات المختلفة وبصورة ناجحة، وتتمثل بقناعاته الذاتية في قدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه.

وتعرّف إجرائياً بأنها: الحكم الذي تكونه معلمة رياضيات المرحلة المتوسطة عن قدراتها على تنظيم وتأييد مجموعة من الأفعال المطلوبة لتحقيق أنماط معينة من الأداء، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في مقياس الكفاءة الذاتية المعدّ من قبل الباحثة لهذا الغرض.

أدبيات البحث:

١- الإطار النظري:

١- التفكير التأملي:

١- ١- مقدمة:

يعتبر التفكير التأملي أحد أنماط التفكير المهمة التي كانت ولا تزال موضع اهتمام كثير من الكتاب والباحثين الذين استفادوا من أعمال John Dewey، واعتمدوا عليها كأساس لأفكارهم وآرائهم التربوية. (Harris, 1989 المشار إليه في البعلي، ٢٠٠٦).

ولقد قدّم جون ديوي مفهوم التفكير التأملي لأول مرة في عام ١٩١٠ في كتابه كيف نفكر "how we think" والذي أُعدّ خصيصاً للمعلمين، وكان افتراض جون ديوي الأساسي هو أن التعلم يتحسن إلى الدرجة التي ينشأ فيها من عملية التأمل. (عبدالله، ٢٠٠٧).

حيث إن التفكير التأملي يساعد المتعلمين في تطوير مهارات التفكير العليا، وذلك عن طريق تشجيعهم على ربط المعلومات الجديدة بالفهم السابق المتحصل لديه، التفكير في كلٍّ من المصطلحات المفاهيمية والمجردة، وتطبيق الاستراتيجيات الخاصة في المواقف الجديدة وفهم تفكيرهم وإستراتيجيات التعلم الخاصة بهم. (Hmelo & Ferrari, 1997 المشار إليه في Koszalka, Song, & Grabowski, 2001).

والفكر التأملي تفكير منضبط يحكمه الغرض وهو حل المشكلات، ويعتمد على التعامل المتروي والمتبصر، ويولد معرفة جديدة يمكن تسميتها معرفة العمل. فالتأمل يعد مطلباً رئيسياً لعدد من الأمور، منها حل المشكلات أو الممارسة المهنية أو العادية، إذ إن من المتوقع أن تتحسن الأفعال من خلال هذا التفكير. (Maltin, 1998 المشار إليه في العارضة، الصرايرة، & الجعافرة، ٢٠٠٩).

١- ٢- التفكير التأملي في القرآن:

لقد ذكر التفكير التأملي في القرآن الكريم بمعانٍ متعددة، منها: (التفكر، التدبّر، النظر إلى خلق الله)، ومنها ما يلي:

﴿أَفَلَمْ يَرَوْا إِلَى مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ﴾ (سورة سبأ، آية رقم: ٩).

﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ﴾ (سورة الغاشية، آية رقم: ١٧).

﴿ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِّمَنۢ أَرَادَ أَن يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا ﴾ (سورة الفرقان، آية رقم: ٦٢).

وتعدّ عملية التأمل في القرآن الكريم عملية عقلية، تمكّن الفرد من عبور العالم المحسوس إلى خالق هذا العالم، فيؤمن بأن لا إله إلا الله ولا رب سواه، ويتميز أولو الألباب بالقدرة على التفكير التأملي في خلق السماوات والأرض؛ إذ إنهم يستطيعون أن يستفيدوا من خبراتهم وإدراكاتهم الحسية في التفكير بخلق الله سبحانه وتعالى، ويرون أن كل شيء بيد الله خاضع لإرادته، ومن أهم مميزات التفكير التأملي في القرآن الكريم أنه يحدث ذلك النوع من التفكير عند الإنسان المؤمن الذي يتأمل في خلق السماوات والأرض بعمق وخشية، ولذا فإن عملية التفكير التأملي بها صفة شاملة، فلم يتم التفكير في جزئية معينة بذاتها بل إن التفكير يتركز على كل ما يدركه المؤمن من خلق الله، فيكون تفكيره في الظواهر الكونية والجوانب الحسية، مثل: الليل والنهار، الشمس والقمر، الجبال والأنهار، النخيل والأعشاب... وغيرها. (عفانة & اللولو، ٢٠٠٢).

١- ٣- مهارات التفكير التأملي:

أشار (yost & sentber, 2000) المشار إليه في محمد، ٢٠٠٩) إلى أن مهارات التفكير التأملي يمكن تصنيفها إلى مجموعتين من المهارات، هي:

أ- مهارات الاستقصاء: وتتضمن: مهارات تجميع البيانات وتحليلها- الفحص الدقيق للمعلومات- تكوين الفروض المناسبة- التوصل إلى استنتاجات مناسبة- تقديم تفسيرات منطقية.

ب- مهارات التفكير الناقد: وتتضمن مهارات الاستنباط- الاستدلال- الاستنتاج- تقويم الحجج والمناقشات.

كما حدّد (عزيز، ٢٠٠٥ المشار إليه في محمد، ٢٠٠٩) القدرات العقلية التي يتضمنها التفكير التأملي بما يلي:

- ١- القدرة على تحديد المشكلة.
- ٢- القدرة على تحليل عناصر الموقف المُشكّل.
- ٣- القدرة على استدعاء القواعد العامة التي يمكن تطبيقها، وكذلك الأفكار والمعلومات التي ترتبط بالمسكلة.
- ٤- القدرة على تكوين فروض محددة لحل الموقف المُشكّل، واختبار كل فرض على ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة.
- ٥- القدرة على تنظيم النتائج التي يمكن الوصول إليها بطريقة يمكن الاستفادة منها للتوصل إلى حل الموقف المُشكّل.

كما يوضّح (البعلي، ٢٠٠٦) مهارات التفكير التأملي في: تحديد السبب الرئيسي للمشكلة - التوصل إلى الاستنتاجات المناسبة- تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة- إعطاء تفسيرات منطقية- التوصل إلى حلول مقترحة أو قرارات معينة.

كما حدّد (langer & colton, 1994) المشار إليه في عبدالله، ٢٠٠٧) مهارات التفكير التأملي كما يلي:

١- التعرف على طبيعة وأبعاد المشكلة.

٢- التعرف على الأخطاء في إجراءات حل المشكلة.

٣- إعادة صياغة المشكلة.

٤- تنظيم المشكلة.

٥- إيجاد حلول بديلة.

٦- التجربة الفعلية للحلول المقترحة.

٧- اتخاذ قرارات تأملية.

٨- تقديم المخرجات النهائية.

١- ٢- الكفاءة الذاتية (self-efficacy):

١- ٢- ١- مقدمة:

يعتبر مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الأساسية في تفسير السلوك الإنساني، وقد تناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح self-efficacy وترجم إلى مصطلحي كفاءة الذات أو فعالية الذات، وهذا المفهوم يشكل المحدد الرئيسي لسلوك الفرد خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد باندورا (١٩٧٧) عندما قدّم نظرية متكاملة لهذا المفهوم حدد فيها أبعاد ومصادر الكفاءة الذاتية، وتمثل هذه النظرية جانباً مهماً من نظرية التعلم الاجتماعي (إبراهيم، ٢٠١١).

١- ٢- ٢- تعريف الكفاءة الذاتية:

يرى (باندورا، ١٩٧٧ المشار إليه في إبراهيم، ٢٠١١) أن الكفاءة الذاتية هي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم في أفعاله الشخصية وأعماله، فالفرد الذي لديه إحساس عال بالكفاءة الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فعالية ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته، واتخاذ القرارات ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عال، بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالقلق وانخفاض التقدير الذاتي عن مدى القدرة على الإنجاز.

كما يرى (الزيات، ٢٠٠١) أن الكفاءة الذاتية هي اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية فسيولوجية عصبية؛ لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية، والتأثير في الأحداث؛ لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

١- ٢- ٣- مصادر الكفاءة الذاتية:

يرى (bandura، ١٩٧٧، ١٩٩٧، ٢٠٠١ المشار إليها في العزام & طلافحة، ٢٠١٣) أن

هناك أربعة مصادر للكفاءة الذاتية لدى الأفراد، هي:

١- إنجازات الأداء:

وتشير إنجازات الأداء إلى تجارب الفرد وخبراته المباشرة، فالنجاح في مهمات سابقة يؤلّد النجاح ويزيد توقعاته في مهمات لاحقة.

٢- الخبرات البديلة:

ويقصد بها: المعلومات التي تأتي الفرد من خلال ما يقوم به الآخرون من نشاطات، ف رؤية الآخرين يقومون بنشاطات مهددة بدون نتائج مؤلمة تعود عليهم باستطاعتها أن تنتج توقعات عند الملاحظين تساعدهم على تحسين جهودهم وتكثيفها والإصرار عليها، فبإمكانهم إقناع أنفسهم بأن الآخرين قاموا بذلك وبإمكاننا القيام به أيضاً.

٣- الإقناع اللفظي:

ويقصد به: المعلومات اللفظية التي تأتي الفرد عن طريق الآخرين، ويعد هذا المصدر واسع الانتشار؛ لأن إمكانية توفره سهلة، لذا يمكن توجيه الأفراد من خلال ما يقترحه الآخرون عليهم ليصبحوا معتقدين بإمكانية تكيفهم بنجاح تجاه أشياء نجحوا في التغلب عليها في الماضي. (pajares, 1997) المشار إليه في العزام & طلافحة، (٢٠١٣).

٤- الاستثارة الانفعالية:

يتوقف هذا المصدر على الدافعية المتوفرة أثناء الموقف، وعلى الحالة الانفعالية للفرد، حيث ينخفض الأداء أثناء الانفعال الشديد، فعندما تسيطر الأفكار السلبية والمخاوف حول قدرات الفرد على أداء مهمات محددة، فإن ردود الفعل الانفعالية تعمل على خفض مستوى الكفاءة الذاتية، ولذا فإن تحسين الحالة الجسدية والانفعالية للفرد يمكن أن تقلل الحالات الانفعالية السلبية، وبالتالي زيادة الكفاءة الذاتية. (pajares, 1997) المشار إليه في العزام & طلافحة، (٢٠١٣).

١- ٢- ٤- الكفاءة الذاتية والسلوك الانساني:

يرى باندورا (bandura, 1989) المشار إليه في آل مراد، (٢٠٠٨) أن الاعتقادات أو الإدراكات عن الكفاءة الذاتية تؤثر في سلوك الفرد من خلال أربع نواح، هي:

١- اختيار السلوك: تؤثر الإدراكات المتعلقة بالكفاءة الذاتية للفرد على اختياره لسلوكه.

٢- كم ومعدل الجهد: حيث تحدد الاعتقادات عن الكفاءة الذاتية كم ومعدل الجهد الذي يبذله الفرد، ومدى حرصه على مواصلته أو منابرتة في أداء النشاط المستهدف.

٣- أنماط التفكير: فتؤثر الكفاءة الذاتية على أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية أو معوقات ذاتية، وأن إدراك الأفراد للكفاءة الذاتية يؤثر في أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة الذاتية يضعون خططاً ناجحة والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة هم أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والاختفاق المتكرر، فالإحساس المرتفع بالكفاءة يكون بناءات معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة.

٤- الفرد منتج للسلوك: يتضح تأثير اعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية للفرد على سلوكه، ويكون ذلك من خلال النظر إلى الفرد؛ باعتباره منتجاً للسلوك أكثر منه متبنياً بالسلوك.

٢- الدراسات السابقة:

دراسة (لطف الله & عطيه ، ٢٠٠٩):

استهدفت هذه الدراسة تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم، تكونت عينة الدراسة من (٩) طلاب مثلت المجموعة التجريبية، و(١٠) طلاب مثلت المجموعة الضابطة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين والضابطة في اختبار المعتقدات التدريسية، وكذا بطاقة ملاحظة الأداءات التدريسية، وكذا اختبار حل المشكلات بصورة تأملية، وكذا اختبار التفكير التأملي الكلي، واختبار مستوى التفكير التأملي الكلي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (علي، شلبي، & محمد، ٢٠٠٩):

استهدفت هذه الدراسة قياس فاعلية برنامج مقترح لإعداد الطالب المعلم بقسم الجغرافيا بكلية التربية في ضوء المستجدات التكنولوجية، تكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الرابعة قسم الجغرافيا.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تحصيل المعارف والمفاهيم التكنولوجية، وكذا في أداء مهارات المستجدات، وفي مقياس اتجاهات الطلاب نحو استخدام المستجدات التكنولوجية، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

دراسة (محمد، ٢٠٠٩ ب):

استهدفت هذه الدراسة استقصاء فعالية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي، ومهارة اتخاذ القرار، والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة طبيعة وكيمياء، استخدمت الدراسة التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة في اختبار المكون المعرفي، ومقياس اتخاذ القرار، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في القياسين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أثبتت النتائج وجود ارتباط بين المكون المعرفي ومقياس اتخاذ القرار، وكذلك يوجد ارتباط موجب بين اختبار المكون المعرفي ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وكذلك لا يوجد ارتباط موجب بين مقياس اتخاذ القرار ومقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني.

دراسة (عيسى & خليفة، ٢٠٠٩):

استهدفت هذه الدراسة قياس أثر برنامج تدريبي للمعلم قائم على تحسين فعالية الذات الأكاديمية للتلاميذ في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: (٥٣) طالباً، وضابطة (٤١) طالباً. كما تكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس فعالية الذات الأكاديمية، وكذا مقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة بودي (Bodie, 2009):

تناولت هذه الدراسة الحالة النوعية، حيث فحصت أثر السنة الأولى في برنامج تعريف لمعلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة على معرفة المحتوى الرياضي وأصول التدريس والثقة والتدريب الصفّي وتحصيل الطلاب لستة معلمين جدد للرياضيات للمرحلة المتوسطة في مدرسة حي الضواحي. حاولت هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما هي عوامل برنامج التطوير المهني التي تؤدي إلى أداء أفضل للمعلم، تم جمع البيانات من خلال المقابلات، الاستبانات، المقالات، نتائج تقييم الطالب.

أثبتت النتائج ما يلي:

- ١- أن آراء المعلمين حول تدريبهم على التعليم بما يتعلق بقدرتهم على استثارة تفكير الطلاب، ومعرفة المحتوى الرياضي قد تحسنت كنتيجة للبرنامج.
- ٢- لقد استفاد المعلمون استفادة عظيمة من فرصة مقابلة مرشديهم عند تدريس درس رياضيات، تلاه فرصة لمناقشة الرياضيات ومشكلات التدريس مع أقرانهم ومرشديهم.

دراسة (عبدالعاطي et al., 2010):

استهدفت هذه الدراسة قياس فاعلية برنامج إلكتروني مقترح قائم على تعليم التفكير وأثره على التحصيل الدراسي، واكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية شعبة إعداد معلم الحاسب بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. استخدمت الدراسة تصميم المجموعة الواحدة ذا القياس القبلي والبعدي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي، وكذا في اكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة، وذلك لصالح التطبيق البعدي.

دراسة فوكس (Fox, 2011):

استهدفت هذه الدراسة فحص أثر برامج تدريب المعلم على الكفاءة الذاتية كما يراها معلمو السنة الأولى. تم جمع البيانات من خلال الاستبانات والبيانات الديموغرافية من عينة من معلمي السنة الأولى، وطبق على المعلمين قياس الكفاءة الذاتية معاً مسبقاً من قبل باحثين آخرين. تم تقسيم برامج التدريب البديل إلى أربعة أنواع: برعاية الجامعة، برعاية المدرسة، برعاية مركز الخدمة التعليمية، وبرعاية القطاع الخاص.

تم تحليل النتائج بواسطة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي. تم استخدام عملية الترميز الاستقرائي؛ لتحليل البيانات النوعية. أثبتت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الفعالية الذاتية بين المعلمين الذين تدربوا في برامج التدريب التقليدية وبرامج التدريب البديلة. بشكل

عام، أوضح التحليل الكيفي أهمية الخبرة الميدانية والتوجيه الأقل درجة كضرورة لدعم الفاعلية الذاتية، بالإضافة إلى ذلك فإن المعلمين في برامج التدريب التقليدي والتدريب البديل أشاروا إلى أن برامج تدريبهم لم تعدهم بشكل كافٍ لمساعدة طلابهم على اجتياز اختبار تقييم المعرفة والمهارات. دراسة صامويلز (Samuels, 2011):

استهدفت هذه الدراسة تحديد فاعلية البرنامج التعريفي للمعلم في مدرسة بليز الابتدائية من خلال آراء ثلاث مجموعات من المشاركين: المعلمين المؤهلين حديثاً، الموجهين، ومديري المدارس. استخدمت أساليب التقييم بما في ذلك الاستبانة المصممة من قبل الباحث. أثبتت النتائج أن البرنامج التدريبي التعريفي كان فعالاً من قبل الجهات المعنية بها. ذكر المدرسون أن البرنامج ساعد على إعداد المعلمين لتدريس الفصول الدراسية. حدد التقييم أن مكون الإرشاد من إحدى نقاط الضعف في البرنامج. من خلال تطوير ورشة عمل الإرشاد فإن المرشدين سوف يكتسبون المهارات والمعارف اللازمة للدعم الجيد للمعلمين المؤهلين حديثاً. دراسة واتكنز (Watkins, 2011):

استهدفت هذه الدراسة وصف أدوار الرئيس والمرشد في برنامج تعريفي للمعلم الفعال، بالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما دور الموجه في برنامج تعريفي للمعلم الفعال؟

٢- ما دور الرئيس في برنامج تعريفي للمعلم الفعال؟

٣- ما المكونات الضرورية للبرنامج التعريفي للمعلم الفعال؟

تم تصميم البحث الوصفي باستخدام مدخل الطرق المختلطة. تم تجميع البيانات الكمية من خلال مقياس ليكرت، تم تطبيقه على المعلمين الجدد الذين لديهم أقل من ثلاث سنوات من الخبرة التعليمية في إحدى المدارس المتوسطة.

كما أن النتائج أكدت أو طعنت من خلال بيانات كيفية تم تجميعها من خلال مقابلات مجموعتين تركيز مستقلتين مع المدير ومرشد جديد للمعلم، أظهرت النتائج أن البرنامج التعريفي في حالة إيجابية، على وجه التحديد أنظمة المواجهة والمعلومات الروتينية تم تزويدها قبل اليوم الأول من الدراسة، التطوير المهني للإدارة الصفية، فرص المشاركة مع المعلمين الجدد الآخرين كانت ثلاثة مجالات مثلت تحدياً لنجاح البرنامج التعريفي للمعلم الفعال، بالإضافة إلى ذلك، أثبتت النتائج أن الدعم حسب الطلب من مدير المدرسة والمرشد هي عناصر أساسية للتصدي للاحتياجات التعليمية والعاطفية للمعلمين الجدد.

دراسة (الرفاعي، ٢٠١٢):

استهدفت هذه الدراسة قياس أثر برنامج تدريبي مدمج في الترابطات الرياضية -يستخدم منتدى تعليمي- على تحسين معرفة واتجاه وأداء الطالب المعلم شعبة التعليم الابتدائي تخصص الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من ١٤ طالباً، (١٣ طالبة + طالب واحد) شكلوا مجموعة الدراسة. استخدمت الدراسة التصميم التجريبي من نوع "المجموعة الواحدة".

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تحسينات في مستوى الترابطات الرياضية والاتجاه نحوها لدى الطلاب بعد التدريب على البرنامج، كما كانت استجابات الطلاب على بطاقة تحليل وأداء نشاط في الترابطات الرياضية مناسبة، ولم تتوصل الدراسة إلى كشف العلاقة بين متغيري الترابطات الرياضية (الجانب المعرفي) والاتجاه نحوها، في حين كشفت عن وجود علاقة موجبة ودالة بين متغيري الترابطات الرياضية (الجانب الادائي) والاتجاه نحوها، كما بينت النتائج رضا الطلاب عن البرنامج والمدرّب.

دراسة (علام، ٢٠١٢):

استهدفت هذه الدراسة تصميم برنامج إلكتروني؛ لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة على استخدام الإستراتيجيات المبتا معرفية، وقياس أثره في تنمية وعيهم بها، واتجاههم نحو التدريب الإلكتروني، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي وبالتحديد تصميم المجموعة الواحدة ذي القياس القبلي والبعدي.

أثبتت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين: القبلي والبعدي للمعلمين مجموعة البحث في اختبار الوعي، وكذا مقياس الاتجاه نحو التدريب الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي.

دراسة لوي (Lowe, 2012):

استهدفت هذه الدراسة تحديد ما إذا كان هناك حاجة للإصلاح داخل برامج التدريب التقليدية الأولية أو برامج تدريب المعلمين البديلة. إن الغرض من هذه الدراسة هو جمع البيانات حول آراء المعلمين حول برامج تدريب المعلمين التقليدية أو البديلة كتدريب كافٍ لإعدادهم لإكمال مهامهم الوظيفية الفعلية. قارنت الدراسة بين آراء المعلمين ذوي السنوات المتفاوتة من الخبرات التعليمية (١-٢، ٣-٤، وأكثر من خمسة)؛ لتحديد ما إذا كان هناك فرق و/أو كيف أن سنوات الخبرة في مجال التدريس أثرت في تصورات المعلمين حول برنامج تدريب المعلمين الأولية. أيضاً سعت الدراسة إلى تحديد المهام الوظيفية التي يشعر المعلمون أنهم يتدربوا أو لم يتدربوا عليها بشكل كافٍ في برامج التدريب الأولية.

أثبتت النتائج أنه لم يكن هناك دلالة إحصائية وجدت في أي من المتغيرات لهذه الدراسة. ومع ذلك، كانت هناك بعض المجالات المحددة التي أشار إليها المعلمون بأنهم بحاجة إلى أن يتدربوا عليها بشكل كافٍ. إن العديد من المشاركين في الدراسة أشاروا إلى أنهم لم يتدربوا بشكل كافٍ

ليخططوا لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ذكر المشاركون في الدراسة أنهم لم يتدربوا على تدريس الصفوف ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب أو لم يكن لديهم مواد تعليمية كافية.

هذه العوامل لها تأثير عميق في إصلاح التعليم. إن التدريب الكافي للمعلم يؤكد على تنمية قدرة المعلم لتلبية الاحتياجات الفردية لكل طالب. إن الوضع الراهن لاقتصادنا يخلق مشكلات إضافية تحتاج إلى معالجة عن طريق إصلاح التعليم. هذا يشير إلى أن المعلمين الحاليين وكذلك معلمي المستقبل بحاجة إلى التدريب الكافي في هذه المجالات من أجل توفير تعليم متميز فعال للطلاب وتلبية جميع قدرات الطلاب.

دراسة لوبيز (Lopez, 2012):

استهدفت هذه الدراسة توجيه التركيز على برامج إعداد المعلم التقليدية، وتحليل العمليات لكيفية اختيار معلمي الصفوف ودعمهم كمعلمين قادة في إحدى برامج إعداد المعلمين الأوروبية. تم دراسة آراء المعلمين القادة. تم جمع البيانات من خلال الاستبانة الإلكترونية، كان هناك أربع مجموعات من المشاركين: (معلمي التدريب القادة السابقين، المعلمين القادة، مديري المدرسة ومنسقي التوظيف الجامعي)، ثلاث من المجموعات الأربع من المشاركين قدّمت بيانات لهذه الدراسة، تم تحليل البيانات ووضعت توصيات لبحوث مستقبلية.

دراسة تياجو (Teague, 2012):

بحثت هذه الدراسة في قضية أنه بين المعلمين المبتدئين فإن الاستنزاف سائد ومكلف، وقد صمم البرنامج التعريفي الأكاديمي للمعلم المبتدئ؛ لتوفير التوجيه ذي النوعية الجيدة، التعريف والدعم للمعلمين المبتدئين في منطقة ريفية، اختبرت هذه الدراسة أثر البرنامج على الثقافة والتدريب واستبقاء المعلمين الجدد، وكشف عن تصنيفات ودرجات مكونات البرنامج من قبل المشاركين بشكل جماعي.

رغم أن الحجم النسبي لبعض المجموعات الفرعية كان صغيراً جداً للسماح بالتعميم، إلا أن النتائج قدّمت تقييماً شاملاً للبرنامج، والاحتفاظ داخل المجموعة التجريبية تجاوز ذلك من المجموعة الضابطة بنسبة (٨,٥%). رغم عدم وجود دلالة إحصائية قد تكون الآثار أكثر مطابقة لمناطق ريفية مشابهة اقتصادياً.

دراسة كولينز (Collins, 2012):

بحثت هذه الدراسة في قضية تركيز الاهتمام الوطني على تحسين قدرة الطلاب على القراءة منذ إقرار قانون التعليم المتوسط والثانوي لعام ١٩٦٥، حيث تنفيذ برنامج كاليفورنيا للقراءة الأول في جميع أنحاء الدولة؛ وذلك بهدف تحسين مهارات القراءة للطلاب من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث، وقد صممت هذه الدراسة البحثية؛ لتحديد ما إذا كان هناك علاقة بين تدريب المعلمين والتحصيل العلمي للطلاب.

وقد استخدمت التصميم شبه التجريبي؛ لتوضيح فيما إذا كان التعرض للقراءة أولاً في الصفوف الثاني والثالث لديه تأثير إيجابي على اختبار معايير كاليفورنيا للصف الثالث، بالإضافة

إلى درجات فنون اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثاني متوسطي التحصيل مقارنة بطلاب مشابهيهم في ظروف مشابهة.

أثبتت النتائج أن طلاب الصف الثاني ذوي التحصيل المرتفع الذين تعرضوا لاختبار القراءة في الصفين الثاني والثالث أظهروا أداء أقل بالمقارنة بطلاب مشابهيهم في ظروف مشابهة، الذين لم يدرسوا باستخدام القراءة أولاً، كما لم يتم ملاحظة العلاقة المفترضة بين التطور المهني وأداء الطلاب.

دراسة بيباس (2012, Bebas) :

بحثت هذه الدراسة في مشكلة الاستنزاف للمعلمين المبتدئين التي هي مكلفة للمناطق التعليمية ولمهنة التعليم في نواح كثيرة. إن برامج إعداد المعلمين كبرنامج إعداد المعلمين للمرحلة المتوسطة في جامعة مقاطعة وريستير يمكن أن يساهم في تقليل عدد المعلمين المبتدئين الذين غادروا المهنة. لذلك، فإن هدف هذه الدراسة هو استقصاء العناصر المختلفة لنموذج خاص لإعداد المعلمين، نموذج التطوير المهني الذي طبق في جامعة وريستير لقياس فاعليته على فعالية الذات، وكفاءة المعلم، والاستبقاء للمعلمين المبتدئين.

إن تصميم الطرق المختلطة في شكل تقويم النواتج تم تصميمه لاستكشاف ومقارنة آراء الخريجين الذين بقوا في مهنة التدريس لمدة ثلاث سنوات على الأقل وخريجي البرنامج الذين تركوا المهنة أو لم يبدؤوا فيها من الأساس.

تم استخدام الأدوات والاستبانات ومجموعة التركيز والمقابلات. أثبتت النتائج تقريباً أن كل المشاركين في برنامج جامعة وريستير لديهم مستوى عال من فعالية الذات وكفاءة المعلم، ودخلوا البرنامج ولديهم مستوى عال من هذين المتغيرين، ومع ذلك هذه الزيادة لا تتوقع الاستمرار في مهنة التعليم.

دراسة (عطية، ٢٠١٢) :

استهدفت هذه الدراسة استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية، والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية. تكونت مجموعة البحث من الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بلغ عددهم (٢٨) طالباً، وقد تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدم من تصميمات هذا المنهج طريقة المجموعات المتكافئة التي من نوع المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة تقويم المهارات التدريسية، وكذا مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لصالح التطبيق البعدي.

دراسة (عمر، ٢٠١٣):

استهدفت هذه الدراسة وضع برنامج مقترح في التربية العلمية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي؛ لتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال. تكونت عينة الدراسة من طالبات الفرقة الرابعة شعبة الطفولة بكلية التربية جامعة سوهاج بلغ عددهن (٢٥) طالبة معلمة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي.

أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال.

دراسة (Eatherton, 2014):

مع تزايد تطور المجتمع، تزايد فرص توقع استخدام التكنولوجيا كأداة داخل الفصل. إلا أن هناك تعارض واضح بين ما نتوقعه من استخدام التكنولوجيا وتطبيق أنشطة التعلم بالاعتماد على التكنولوجيا. والمشكلة التي تتناولها هذه الدراسة هي كيفية تقديم التدريب بطريقة تعد المعلمين ليستفيدوا من أنشطة التعلم القائمة على التكنولوجيا داخل فصولهم. وقد تساءلت هذه الدراسة ما إذا كان المعلمين المشاركين في برنامج تدريب تكنولوجي عبر الشبكة قد أظهروا تغييراً في مستوى ثقتهم في تكامل التكنولوجيا، وكذلك ما إذا كانت المشاركة تدعم تكرار استخدام أنشطة التعلم بالاعتماد على التكنولوجيا داخل الفصل. وقد كانت المتغيرات التابعة هي: مستوى الثقة في استخدام التكنولوجيا وتكرار استخدام أنشطة التعلم القائمة على استخدام التكنولوجيا، وكذلك كان المتغير المستقل هو المشاركة في برامج تدريب المعلم عبر الشبكة. وفي هذه الدراسة، استخدمت طريقة سلسلة زمنية ومجموعة واحدة. وكان المشاركون من معلمي فصول المرحلة الثانوية من هؤلاء الذين يعملون في منطقة تعليمية يتوفر في مدارسها حاسب آلي لكل طالب. وقد خاضوا الدراسة الاستقصائية لقياس معلومات سكانية والمستوى الحالي المتاح لاستخدام التكنولوجيا. وقد تم تطبيق مبادئ تعلم الكبار في عرض وتنظيم برنامج لتدريب المعلمين عبر الشبكة لمدة ثمانية أسابيع. وقد تم استعراض تكنولوجيا مختلفة للشبكة (٢٠٠) مع تطبيقات عملية لاستخداماتها في الفصل. وبعد الانتهاء من البرنامج، أدى المشاركون اختبار بعدي استقصائي. وقد حلت النتائج باستخدام اختبار T ثنائي الفروق. وعند الانتهاء من التدريب، أظهر المشاركون تغييراً ذو دلالة احصائية في مستوى الثقة، إلا أنه لم يظهر أي تغير في تكرار الاستخدام. وقد تساعد نتائج هذه الدراسة تلك المناطق التعليمية التي تسعى إلى تقديم تدريب فعال للمعلمين حول كيفية تنفيذ أنشطة التعلم باستخدام التكنولوجيا داخل فصولها.

دراسة (غانم، ٢٠١٤):

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء. تكونت عينة الدراسة من (١٦) خبيراً تم تطبيق عليهم استبيان آراء الخبراء والمعلمين في البرنامج التدريبي. أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج المقترح قد لاقى ترحيباً من الخبراء والمعلمين وقد دلت النتائج على حصول جوانب البرنامج على نسبة تأييد عالية لموثوقيته ومدى إمكانية تطبيقه في الواقع.

دراسة (موسى & مصطفى، ٢٠١٤):

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف أثر دمج التعليم الإلكتروني السحابي وتطبيقات التعلم الجوال في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم لمعلمي التعليم الأساسي، وذلك من خلال تحديد بعض مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي، والاحتياجات التدريبية اللازمة لهم من هذه المهارات، وتحديد عناصر البرنامج التدريبي القائم على دمج التعليم الإلكتروني السحابي وتطبيقات التعلم الجوال، وتعرّف أثر استخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في العملية التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلماً ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة احصائياً بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لصالح الاختبار البعدي، وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في اتجاه التطبيق البعدي، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين درجات المعلمين في الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية، وأن هناك أثراً إيجابياً دالة إحصائياً لاستخدام دمج التعليم الإلكتروني السحابي وتطبيقات التعلم الجوال في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية لدى معلمي التعليم الأساسي.

دراسة (Allison, 2015):

تسعى هذه الدراسة إلى تطوير برنامج لتدريب المعلمين الذين يتعاملون مع طلاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية الذين يعانون من السلوكيات التخريبية. وقد أجري البحث بهدف تحديد المكونات الأساسية لبرنامج تدريب للمعلمين ليساعدهم على دعم علاقاتهم مع الطلاب من أجل زيادة السلوكيات الإيجابية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وقد ساهمت انطباعات التفاعل المجتمعي ومعاملات البحث والتطوير والنشر بصورة ملحوظة في تطوير البحث واستخدام النموذج، وهذا يمكن أن يستخدم في هذه الدراسة لتطوير برنامج تدريب لمعلمي الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية.

دراسة (الزيات، ٢٠١٥):

استهدفت هذه الدراسة استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي في تنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي على مقياس الدافع المعرفي ومتوسط درجاتهن بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس الدافع المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة (Macdonald, 2016):

ركزت دراسة هذا البحث الإجمالي على أثر جنسن (٢٠٠٩) الذي ينعكس في عقول معلمي الطلاب الفقراء ببرامج التدريب وانعكاسه على سلوكيات المعلم وطرق التدريس التي يستخدمها. وقد شارك ١٠ معلمين من معلمي المدارس الابتدائية اختبروا بطريقة عشوائية (أسماء وهمية) وقدمت لهم جلسة متعددة الخطوات. وكانت الخطوة الأولى هي خطوة ما قبل التدريب واشتملت على تلقي كتاب جنسن المعنون "إشراك الطلاب ذوي العقول الضعيفة" (٢٠١٠م) وقراءته. وقد اشتملت خطوة ما قبل التدريب الإضافية على اتمام وثيقة الانطباعات الشخصية حول مصفوفات "جنسن" للتدريب الأكاديمي والمعرفي والجهدي والسلوكي (جنسن وماكدونالد، ٢٠١٥م). وقد تكونت جلسة التدريب من برنامج للتدريب لمدة يوم واحد يستخدم برنامج جنسن لإشراك الطلاب الذين لا يجيدون استخدام عقولهم. وقد احتوت جلسة التدريب على عدة جلسات تعاونية تسمح للمشاركين بمناقشات حول تطبيق الأنشطة وممارستها وتنفيذها. كما شملت أنشطة ما بعد التدريب اتمام وثيقة الانطباعات الشخصية لمصفوفات "جنسن" للتدريب الأكاديمي والمعرفي والجهدي والسلوكي (جنسن وماكدونالد، ٢٠١٥م) للمرة الثانية بما يسمح بتحليل الانطباعات الشخصية ومقارنتها. بالإضافة إلى أن المشاركون قد ملئوا استقصاء تدريس ذوي العقول المتأثرة بالفقر، وهو يسمح للمشارك بكتابة أفكاره حول تطبيق الأنشطة. وقد تناولت أسئلة البحث أثر برنامج التدريب على سلوك المعلم داخل الفصل وعلى طرق التدريس. وقد أظهرت الدراسة أن ١٠٠٪ من المشاركين مروا بمستويات مختلفة من تزايد استخدام الطرق التي قدمت لهم أثناء التدريب. وقد أظهرت النتائج أن برنامج جنسن للتدريب كان له تأثير إيجابي على كلاً من طرق التدريس ومعتقدات المعلمين.

دراسة (غانم، ٢٠١٦):

هدفت هذه الدراسة إلى رفع مستوى الكفايات المعرفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم القرن الحادي والعشرين، وقياس أثر وحدة تدريبية مقترحة في اكتساب بعض الكفايات المعرفية. تكونت عينة الدراسة من (٢٢) معلماً. تكونت أدوات الدراسة من

استبيان الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم القرن الحادي والعشرين، واختبار الكفايات المعرفية.

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين نتائج الاختبار القبلي والبعدي لاختبار الكفايات المعرفية، كما أكدت النتائج أن حجم تأثير البرنامج كبير، واتضح أثر البرنامج المقترح في اكتساب الكفايات المعرفية لمعلم القرن الحادي والعشرين.

دراسة (Glenn, 2017):

يقدم التطوير المستمر لمعلمي مرحلتها ما قبل المدرسة والابتدائية للتكنولوجيا التي تقدم مميزات اقتصادية وفرص عالمية للتعامل مع المجتمع التعليمي وخاصة طريقة مونتسوري. فالمعلمين الذين يستخدمون طريقة مونتسوري يمكن أن يعتمدوا على مزايا إمكانات تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال الفهم والاستخدام المناسب لأغراضها الخلاقة. وكانت المشكلة هي وجود برامج محدودة للتدريب التكنولوجي تقدمها المدارس العامة في مونتسوري للمعلمين. والهدف من هذه الدراسة الكمية التي تستخدم مجموعة واحدة واختبار قبلي واختبار بعدي هو تحديد آثار برنامج تدريبي على التكنولوجيا لمدة ٥ أيام على مهارات الكفاءات التكنولوجية الأساسية للمعلمين في سبع موضوعات:

- أساسيات تشغيل الحاسب الآلي
- إعداد المعدات وصيانتها والتعامل مع مشكلاتها
- مهارات معالجة الكلمات
- القوائم المنسدلة
- الشبكات
- الاتصالات
- التواصل الإعلامي

وقد شارك في الدراسة عينة مكونة من ٣٣ معلم يستخدم طريقة مونتسوري في مراحل ما قبل المدرسة وحتى العام الثامن الابتدائي في المدارس العامة الواقعة في ولاية متشيجان. وهذا البحث لم يتم إجراؤه في مدرسة عامة في مونتسوري وليس مخصصاً لمعلمي مونتسوري. وقد احتوت النتائج على تحليل لتقييم ذاتي لكل مشارك لمستويات كفاءته/كفاءتها التكنولوجية في موضوعات رئيسية سبع قبل وبعد البرنامج التدريبي الذي استمر لمدة خمس أيام. وقد أظهرت النتائج البعدية لبرنامج الخمس أيام زيادة ملحوظة في مستويات كفاءة المشاركين. وبناء على هذه النتائج نوصي بأن تنفذ مدارس مونتسوري برنامج التدريب التكنولوجي الذي سوف يسمح بدعم مستمر للمتعلمين مع فرصة للتعاون مع الزملاء النظراء لهم، وهو في نفس الوقت يقدم فرصة إتاحة وقت للمعلمين للتعلم بالسرعة المناسبة لهم. ويجب أن تشتمل الأبحاث القادمة على عينة كبيرة وبرنامج ممتد للتدريب التكنولوجي لأكثر من خمس أيام.

دراسة (James, 2017):

كان الغرض من هذه الدراسة الكمية المتعددة الطرق هو جمع البيانات من أجل تطوير مستقبلي لبرنامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين الجدد الذين توظفهم أكاديمية لايك فورست (اسم مستعار). فالمعلمين الجدد الذين يتعاملون مع أطفال ذوي احتياجات تعليمية خاصة واجهوا تحديات التدريس في دولتهم التي تقع في الشرق الأوسط بالإضافة إلى تلك التحديات التي تواجه المعلم الجديد بصفة عامة. وعند وصف عينة هذه الدراسة نقول أن العينة هي خمس معلمين جدد من معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وقد تناولت ما يلي:

- ما لا يقل عن خمس سنوات من خبرات التعليم داخل الفصل.
 - ما لا يزيد عن عامين من الخبرة في العمل في أكاديمية لايك فورست.
- وقد وضعت الدراسة ثلاثة أسئلة للبحث وجمعت البيانات للإجابة عليها وهي كالتالي:
- ما المشكلات التي يواجهها معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة خلال الأشهر والسنوات الأولى من عملهم ؟
 - كيف يمكن أن يتم التعامل مع هذه المشكلات ؟
 - ما نوع الدعم الذي يحتاجه معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ومعاونيهم ؟
- وقد استعرضت هذه الدراسة الأسس النظرية ومفاهيم النماذج المستخدمة لتقديم استراتيجيات جُمعت من خلال البيانات لإيجاد دعم رئيسي والتدخلات اللازمة للمعلمين الجدد للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في أكاديمية لايك فورست. وقد كشفت نتائج الدراسة أن التدريب أثناء الخدمة هام بالنسبة للمعلمين الجدد في المرحلة الابتدائية كوسيلة للتطور المهني. فهذه الوسيلة يمكن أن تثبت أنها استثمار مجد في المعلمين والمدرسة والمجتمع. بالإضافة إلى أنه من المهم للمعلمين الحصول على معارف معاصرة ومهارات من خلال حضور التدريب أثناء الخدمة. ففاعلية التدريب أثناء الخدمة ضرورية من أجل ضمان أن يكون التدريب ملائماً ومحققاً لنتائج المرجوة مثل تطوير توجهات المعلم وتطوير احتياجات التحليل وكذلك تحسين استراتيجيات التطوير.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة نجد أنها:

أولاً - تناولت أهدافاً متعددة، منها ما هدف إلى:

- ١- تصميم برنامج تدريبي؛ لتنمية التفكير التأملي، مثل دراسة (لطف الله & عطيه، ٢٠٠٩).
- ٢- قياس فاعلية برنامج مقترح في ضوء المستحدثات التكنولوجية، مثل: دراسة (علي، et al., 2009).
- ٣- استقصاء فاعلية برنامج قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي، ومهارة اتخاذ القرار، والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، مثل دراسة (محمد، ٢٠٠٩ب).

- ٤ - قياس أثر برنامج تدريبي على تحسين فعالية الذات الأكاديمية في الدافعية للإنجاز، والاتجاه نحو الرياضيات، مثل دراسة (عيسى & خليفة، ٢٠٠٩).
 - ٥ - قياس أثر برنامج تعريف للمعلم على بعض المتغيرات، مثل: معرفة المحتوى الرياضي، وأصول التدريس، والثقة، والتدريب الصفي، والتحصيل، وفاعلية البرنامج، ووصف أدوار الرئيس والمرشد، مثل دراسة (Bodie, 2009; samuels, 2011; Teague, 2012; Watkins, 2011).
 - ٦ - فحص أثر برامج تدريب المعلم على الكفاءة الذاتية، مثل دراسة (Fox, 2011).
 - ٧ - استقصاء آراء المعلمين برامج تدريب المعلمين التقليدية أو البديلة، مثل دراسة (Lowe, 2012).
 - ٨ - وضع برنامج مقترح في التربية العلمية في تنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل، مثل دراسة (عمر، ٢٠١٣).
 - ٩ - قياس أثر برنامج تدريب تكنولوجي عبر الشبكة في مستوى ثقة المعلمين في تكامل التكنولوجيا. (Eatherton, 2014).
 - ١٠ - تقديم تصور مقترح لبرنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء. (غانم، ٢٠١٤).
 - ١١ - قياس أثر دمج التعليم الإلكتروني السحابي وتطبيقات التعلم الجوال في تنمية مهارات استخدام تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم لمعلمي التعليم الأساسي. (موسى & مصطفى، ٢٠١٤).
 - ١٢ - استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملية في تنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم. (الزيات، ٢٠١٥).
 - ١٣ - قياس أثر وحدة تدريبية مقترحة في اكتساب بعض الكفايات المعرفية لدى المعلمين. (غانم، ٢٠١٦).
 - ١٤ - قياس أثر برنامج تدريبي على المهارات التكنولوجية. (Glenn, 2017).
- ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه يهدف إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي إلكتروني مقترح قائم على استراتيجيات تنمية التفكير التأملية في تنمية مهارات التدريس المرتبطة بها والكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- ثانياً - تناولت عينات مختلفة، منها ما تناول:**
- ١ - الطلبة المعلمين، مثل دراسة كل من (الرفاعي، ٢٠١٢؛ عبدالعاطي et al., 2010؛ عطية، ٢٠١٣؛ علي et al., 2009؛ عمر، ٢٠١٣؛ لطفاً & عطية، ٢٠٠٩؛ محمد، ٢٠٠٩؛ ب؛ الزيات، ٢٠١٥).
 - ٢ - المعلمين وطلابهم، مثل دراسة (عيسى & خليفة، ٢٠٠٩).
 - ٣ - المعلمين، مثل دراسة (علام، ٢٠١٢؛ Bodie, 2009; Fox, 2011; Lowe, 2012; Eatherton, 2014; Teague, 2012; Macdonald, ٢٠١٤؛ موسى & مصطفى، ٢٠١٤).

- 2016؛ غانم، ٢٠١٦؛ Glenn, 2017؛ James, (2017) البحث الحالي مع هذه الدراسات في اقتصار عينته على المعلمات.
- ٤- المعلمين والموجهين ومديري المدارس، مثل دراسة (samuels, 2011).
- ثالثاً -توصلت إلى نتائج متنوعة، فمنها ما توصل إلى:
- ١- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين: التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في بعض المتغيرات، مثل اختبار التفكير التأملي وفعالية الذات الأكاديمية، الدافع المعرفي مثل دراسة (عيسى & خليفة، ٢٠٠٩؛ لطف الله & عطيه، ٢٠٠٩؛ الزيات، ٢٠١٥).
- ٢- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الفعالية الذاتية مثل دراسة (Fox, 2011).
- ٣- وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي في بعض المتغيرات لصالح التطبيق البعدي، مثل: اختبار التحصيل، واختبار المكون المعرفي، ومقياس اتخاذ القرار، ومستوى الترابطات الرياضية والاتجاه نحوها، والوعي، والاحتفاظ، وبطاقة تقويم المهارات التدريسية المفاهيم العلمية وعادات العقل، مستوى الثقة في استخدام التكنولوجيا، الكفايات المعرفية، مهارات الكفاءات التكنولوجية مثل دراسة (الرفاعي، ٢٠١٢؛ عبدالعاطي 2010 et al.؛ عطية، ٢٠١٣؛ علام، ٢٠١٢؛ علي 2009 et al.؛ عمر، ٢٠١٣؛ محمد، ٢٠٠٩؛ Eatherton, 2014 Teague, 2012 موسى & مصطفى، ٢٠١٤؛ الزيات، ٢٠١٥؛ غانم، ٢٠١٦؛ Glenn, 2017).

حدود البحث:

يقتصر هذا البحث على:

١- الحدود الموضوعية:

يقتصر البحث على استراتيجيات تنمية التفكير التأملي.

٢- أدوات البحث:

بطاقة الملاحظة ومقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحثة.

٣- الحدود البشرية:

عينة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة تم اختيارهن قصدياً.

٤- الحدود الزمانية:

طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

البرنامج التدريبي:

بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات تنمية التفكير التأملية، تم إعداد وبناء البرنامج التدريبي وفق الخطوات الآتية:

١ -أسس البرنامج:

قام البرنامج التدريبي على مجموعة من الأسس كما يلي:

١. إن التدريب إدارة جيدة واقتصادية ونشاط هادف يؤدي إلى تحقيق عدد من الأهداف المحددة اللازمة لتحسين مستوى المتدربات في موضوع التدريب.
٢. أن المتدربات في حاجة لهذا التدريب.
٣. يجب تجهيز الوسائل والأنشطة والطرق والبيئة وجميعها عوامل مهمة لنجاح عمليات التدريب.
٤. أن يكون التدريب متدرجا من السهل إلى الصعب .
٥. أن يستخدم التدريب التقنيات الحديثة.
٦. أن يرتبط التدريب بالواقع الفعلي (المدرسة، معلمات الرياضيات، مقرر الرياضيات).
٧. أن للتدريب آلية تنفيذ ومنهجية واضحة وتقييم ومتابعة دقيقة.

٢ -أهداف البرنامج:

أ-الهدف العام للبرنامج.

يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارات التدريس المرتبطة باستراتيجيات تنمية التفكير التأملية والكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات بمدينة الرياض.

ب-الأهداف السلوكية:

يتوقع من المعلمة أن تكون قادرة على أدائها في نهاية كل وحدة من وحدات البرنامج:

١. تعرّف استراتيجية دورة التعلّم المعدلة 7E'S.
٢. تحدّد أهداف استخدام دورة التعلّم المعدلة 7E'S.
٣. توضّح أهداف استخدام دورة التعلّم المعدلة 7E'S في تدريس الرياضيات.
٤. تشرح مراحل استراتيجية دورة التعلّم المعدلة 7E'S.
٥. تسرد التوجيهات الخاصة لمعلم الرياضيات عند تطبيق استراتيجية دورة التعلّم المعدلة 7E'S.
٦. تطبّق استراتيجية دورة التعلّم المعدلة 7E'S.
٧. تعرّف استراتيجية الكتابة عبر المنهج.
٨. تحدّد تصنيفات أنشطة الكتابة عبر المنهج.
٩. تشرح خطوات استراتيجية الكتابة عبر المنهج.
١٠. تطبّق استراتيجية الكتابة عبر المنهج.

١١. تعرّف عقود التعلّم.
١٢. توضّح خصائص عقود التعلّم.
١٣. تشرح مبادئ عقود التعلّم.
١٤. تحدّد أسس ومتطلبات عقود التعلّم.
١٥. توضّح مراحل وضع استراتيجية عقود التعلّم.
١٦. تحدّد أدوار المعلم في استراتيجية عقود التعلّم.
١٧. تسرد إجراءات تنفيذ عقود التعلّم.
١٨. تطبّق استراتيجية عقود التعلّم.
١٩. تعرّف التساؤل الذاتي.
٢٠. توضّح مراحل استراتيجية التساؤل الذاتي.
٢١. تحدّد أنواع الأسئلة التي تتضمنها استراتيجية التساؤل الذاتي.
٢٢. تعدّد خطوات استراتيجية التساؤل الذاتي.
٢٣. تطبّق استراتيجية التساؤل الذاتي.
٢٤. تعرّف نموذج التعلّم من أجل الاستخدام.
٢٥. توضّح منطلقات نموذج التعلّم من أجل الاستخدام.
٢٦. تسرد خطوات نموذج التعلّم من أجل الاستخدام.
٢٧. تطبّق نموذج التعلّم من أجل الاستخدام.
٢٨. تشرح مقدّمة عن استراتيجية التعلّم التوليدي.
٢٩. تعرّف استراتيجية التعلّم التوليدي.
٣٠. تحدّد أهداف استخدام استراتيجية التعلّم التوليدي.
٣١. توضّح مراحل استراتيجية التعلّم التوليدي.
٣٢. تشرح خطوات استراتيجية التعلّم التوليدي.
٣٣. تسرد أطوار استراتيجية التعلّم التوليدي.
٣٤. تطبّق استراتيجية التعلّم التوليدي.

٣-المستهدفون:

استهدف البرنامج معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة على رأس العمل تتوفر فيهن الشروط التالية:

- لم يسبق لها تلقي إعداد نظري أو دراسة مقرر في استراتيجيات تنمية التفكير التأملية.
- لم يسبق لهن حضور دورات تدريبية في استراتيجيات تنمية التفكير التأملية.

٤-محتوى البرنامج: تناول محتوى البرنامج (٦) موضوعات رئيسة تتناول استراتيجيات تنمية التفكير التأملية بأسلوب تتعرّف من خلاله معلمات الرياضيات على كيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات في محتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة، وفيما يلي عرض لعناوين هذه الاستراتيجيات:

١. استراتيجية دورة التعلم المعدلة 7E'S .

٢. استراتيجية الكتابة عبر المنهج .

٣. استراتيجية عقود التعلم .

٤. استراتيجية التساؤل الذاتي .

٥. نموذج التعلم من أجل الاستخدام (نموذج اديلسون).

٦. استراتيجية التعلم التوليدي.

٥-الوسائل ومصادر التعلم:

أجهزة كمبيوتر أو أجهزة ذكية متصلة بالإنترنت، قناة خاصة من إنشاء الباحثة في تطبيق تيلجرام، ملف للبرنامج كاملا ، ملفات تتضمن مودبولات البرنامج ، مقاطع فيديو.

٦- الأنشطة: تم تحديد الأنشطة التعليمية الآتية:

▪ تكليف كل معلمة بتنفيذ درس في الرياضيات تستخدم فيه إحدى استراتيجيات التدريس المتضمنة في البرنامج.

▪ التواصل عبر قناة خاصة في تطبيق تيلجرام من إنشاء الباحثة.

٧- طرق الاتصال والتفاعل:

قناة في تطبيق تيلجرام، تطبيق WhatsApp.

٨-أساليب التدريب المستخدمة: تم تحديد أساليب وطرق التدريب الآتية: التعلم الذاتي القائم على الانترنت.

٩-الخطة الزمنية للتنفيذ: بلغ زمن تنفيذ البرنامج (٣) أسابيع، حيث تم في كل أسبوع تعلم استراتيجيتين تدريبيتين.

١٠-أساليب التقويم:

تم استخدام التقويم في هذا البرنامج في ثلاث مراحل هي:

▪ التقويم المبدئي بالتطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ، ومقياس الكفاءة الذاتية ، وذلك قبل تطبيق البرنامج بهدف التعرف على مدى استخدام معلمات الرياضيات (مجموعة البحث) لاستراتيجيات تنمية التفكير التأملية أثناء تدريسهن.

▪ التقويم النهائي ، بالتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ، ومقياس الكفاءة الذاتية ، وذلك بعد تطبيق البرنامج بهدف التعرف على مدى استخدام معلمات الرياضيات (مجموعة البحث) لاستراتيجيات تنمية التفكير التأملية أثناء تدريسهن.

١١-عرض البرنامج في صورته الأولية على ثلاثة محكمين على درجة أستاذ وأستاذ مشارك

وأستاذ مساعد؛ للتحقق من صدق البرنامج، والطلب منهم أن يبدوا ملاحظاتهم حول البرنامج من حيث(وضوح الأهداف التعليمية للبرنامج ودقة صياغتها وتعبيرها عما هو مطلوب، مدى مناسبة المحتوى العلمي للهدف العام والأهداف الإجرائية ومدى تسلسل خبرات المحتوى العلمي للبرنامج

وتتابعها، مدى مناسبة الأنشطة التعليمية للأهداف التعليمية، مدى مناسبة الأسلوب اللغوي المستخدم في صياغة المحتوى العلمي للبرنامج ومدى اتسامه بالصحة)، وتم بناءا على آرائهم إجراء بعض التعديلات الطفيفة.

١٢- تم إخراج البرنامج في صورته النهائية، وقد قامت الباحثة بإعداد البرنامج في صورة موديوالات تعليمية ورفع كل موديول على google drive ، وتم تنزيلها على قناة خاصة بتطبيق تيلجرام من إنشاء الباحثة حسب الجدول الزمني المخصص لذلك.

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على (ما صورة البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على إستراتيجيات تدريس التفكير التأملية؟).

أدوات البحث:

تم إعداد الأدوات الآتية:

١- بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس المتعلقة باستراتيجيات تنمية التفكير التأملية:

تم بناء بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس المتعلقة باستراتيجيات تنمية التفكير التأملية من خلال اتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من البطاقة: وهو تحديد مستوى ممارسة معلمات الرياضيات لمهارات التدريس المتعلقة باستراتيجيات تنمية التفكير التأملية.

٢- تم الاستفادة من المراجع الآتية في إعداد البطاقة، وهي كما يلي: (إبراهيم، ٢٠١٢؛ أحمد، ٢٠٠٨؛ صالح، ٢٠١٦؛ العويضي، ٢٠١٢؛ زيتون، ٢٠٠٣؛ علي & الغنام، ١٩٩٨).

٣- تم بناء بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية حيث كانت مكونة من (٢٣) عبارة موزعة على محورين كما يلي:

أ- المحور الأول: "مهارة التهيئة: ويقصد بذلك توافر المناخ المادي والنفسي اللازم لظهور وتنمية التفكير التأملية لدى الطالبات"، مكون من (٥) عبارات.

ب- المحور الثاني: "الممارسات التعليمية التعليمية: ويقصد بذلك تنفيذ الخبرات التعليمية التعليمية وتقييمها في إطار أساليب واستراتيجيات تنمية التفكير التأملية"، مكون من (١٨) عبارة.

٤- تم اعتماد التدرج التالي لدرجة ممارسة المعلمات لمهارات التدريس المتعلقة باستراتيجيات تنمية التفكير التأملية، ويوضح الجدول رقم (١) ذلك:

جدول رقم (١)

التدريج المستخدم لدرجة ممارسة المعلمات لمهارات التدريس المتعلقة باستراتيجيات تنمية التفكير التأملية والدرجات المرتبطة بها

مستوى الممارسة	تمارس المهارة بدرجة مرتفعة	تمارس المهارة بدرجة متوسطة	تمارس المهارة بدرجة منخفضة	لا تمارس المهارة إطلاقاً
الدرجة	٣	٢	١	٠

٥- تم عرض بطاقة الملاحظة على ثلاثة محكمين على درجة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد؛ للتحقق من صدق بطاقة الملاحظة، والطلب منهم أن يبدوا ملاحظاتهم حول البطاقة من حيث (شمول المهارات الرئيسة كافة المهارات اللازمة لتدريس الرياضيات بهدف تنمية مهارات التفكير التأملية لدى الطالبات، مناسبة المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة، صحة الصياغة من الناحية العلمية، صحة الصياغة من الناحية اللغوية، مدى صلاحية قائمة المهارات لاعتمادها في البرنامج، مناسبة التدريج لهدف البطاقة)، وتم بناءً على آرائهم حذف بعض العبارات، وإعادة صياغة بعض العبارات، وبالتالي تم اخراج البطاقة في صورتها المبدئية بحيث أصبحت مكونة من (٢٠) عبارة موزعة على محورين كما يلي:

أ- المحور الأول: "مهارة التهيئة" مكون من (٤) عبارات.

ب- المحور الثاني: "الممارسات التعليمية التعليمية: ويقصد بذلك تنفيذ الخبرات التعليمية التعليمية وتقييمها في إطار أساليب واستراتيجيات تنمية التفكير التأملية"، مكون من (١٦) عبارة.

٦- تم تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية تمثل نفس عينة الدراسة حجمها (١١) معلمة، وتم حساب معامل الثبات للبطاقة ككل ولمحاور البطاقة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك:

جدول رقم (٢)

معامل الثبات للبطاقة ككل ولمحاور البطاقة

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البطاقة ككل	٢٠	٠.٧٣
المحور الأول	٤	٠.٤٧
المحور الثاني	١٦	٠.٦٥

٢- مقياس الكفاءة الذاتية:

تم بناء مقياس الكفاءة الذاتية من خلال اتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من المقياس: وهو تحديد مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمات الرياضيات.

٢- تم الاستفادة من المراجع الآتية في إعداد المقياس، وهي كما يلي (العلي & سحلول، ٢٠٠٦؛ المساعيد، ٢٠١١؛ رضوان، ١٩٩٧؛ عجوه، ١٩٩٣؛ علوان، ٢٠١٢):

٣- تم بناء المقياس في صورته المبدئية حيث كان مكوناً من (٣٧) عبارة موزعة على خمسة مجالات كما يلي:

- أ-المجال الأول: "المجال الانفعالي" مكون من (٦) عبارات.
- ب-المجال الثاني: "المجال الاجتماعي" مكون من (٦) عبارات.
- ج- المجال الثالث: "مجال الإصرار والمثابرة" مكون من (١١) عبارة.
- د- المجال الرابع: "المجال المعرفي" مكون من (٦) عبارات.
- هـ- المجال الخامس: "المجال المهني" مكون من (٨) عبارات.
- ٤- تم عرض المقياس على أربعة محكمين على درجة أستاذ وأستاذ مشارك ؛ للتحقق من صدق المقياس، والطلب منهم أن يبدوا ملاحظاتهم حول المقياس من حيث (مناسبة التدرج لهدف المقياس، وضوح صياغة العبارات، صحة اتجاه العبارة من حيث كونها إيجابية أو سلبية، انتماء العبارة إلى المحور الذي تندرج ضمنه)، وتم بناءا على آرائهم حذف بعض العبارات ، وإعادة صياغة بعض العبارات ،وبالتالي تم اخراج المقياس في صورته المبدئية بحيث أصبح مكونا من (٣٤) عبارة موزعة على خمسة مجالات كما يلي:
- أ-المجال الأول: "المجال الانفعالي" مكون من (٦) عبارات.
- ب-المجال الثاني: "المجال الاجتماعي" مكون من (٤) عبارات.
- ج- المجال الثالث: "مجال الإصرار والمثابرة" مكون من (١٠) عبارات.
- د- المجال الرابع: "المجال المعرفي" مكون من (٦) عبارات.
- هـ- المجال الخامس: "المجال المهني" مكون من (٨) عبارات.
- ٥- تم تصميم المقياس بشكل إلكتروني باستخدام موقع Google.
- ٦- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة حجمها (٣٠) معلمة، وتم حساب معامل الصدق الداخلي لكل عبارة من عبارات المقياس من خلال حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث حققت جميع العبارات معامل ارتباط أكثر من ٠.٣، وبذلك لم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس ، حيث تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس كما في صورته المبدئية، وبذلك تم اخراج المقياس في صورته النهائية بحيث أصبح مكونا من (٣٤) عبارة ، (١٨) عبارة إيجابية و (١٦) عبارة سلبية.
- ٧- تم حساب معامل الصدق الداخلي لمحاو المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية للمحور بالدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب معامل الثبات للمقياس ككل ولمحاو المقياس عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (٣) ذلك:

جدول رقم (٣)

معامل الصدق الداخلي لمحاوَر المقياس، ومعامل الثبات للمقياس ككل ولمحاوَر المقياس

المحور	عدد العبارات	معامل الارتباط	معامل ألفا كرونباخ
المقياس ككل	٣٤	—	٠.٩٣
المجال الأول	٦	٠.٧١	٠.٧٤
المجال الثاني	٤	٠.٧	٠.٧٩
المجال الثالث	١٠	٠.٨٦	٠.٨٥
المجال الرابع	٦	٠.٨٢	٠.٧
المجال الخامس	٨	٠.٩	٠.٨٢

مجتمع ومجموعة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ والبالغ عددهن (885) معلمة. كما تكونت مجموعة البحث من (١١) معلمة من معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ تم اختيارهن قصدياً بناءً على تعاونهن ورغبتهن في الانضمام للبرنامج التدريبي الإلكتروني.

منهج البحث:

استخدم البحث إحدى التصاميم الأولية وهو التصميم القبلي- البعدي لمجموعة واحدة (one group pretest posttest)، حيث يعتمد هذا التصميم على مجموعة واحدة تطبق عليها أدوات البحث قبل المعالجة وبعدها. (عودة وملكاوي، ١٩٩٢).

التطبيق القبلي
لأدوات البحث

مجموعة البحث المعالجة

التطبيق البعدي
لأدوات البحث

١- بطاقة الملاحظة ٢- مقياس الكفاءة الذاتية	مجموعة البحث	دراسة البرنامج التدريبي ذاتياً	١- بطاقة الملاحظة ٢- مقياس الكفاءة الذاتية
---	--------------	--------------------------------	---

١- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغير البحث المستقل ومتغيرات البحث التابعة.

٢- إعداد البرنامج التدريبي الإلكتروني وعرضه على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقه.

٣- إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها.

٤- اختيار مجموعة البحث بطريقة قصدية.

٥- تطبيق أدوات البحث قبلياً على مجموعة البحث.

٦- تنفيذ البرنامج التدريبي الإلكتروني ذاتياً من قبل مجموعة البحث.

٧- تطبيق أدوات البحث بعدياً على مجموعة البحث.

٨- تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

نتائج البحث وتفسيرها :

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما صورة البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على استراتيجيات تنمية التفكير التأملية؟، ولقد تمت الإجابة على هذا السؤال في جزء البرنامج التدريبي.

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على استراتيجيات تنمية التفكير التأملية في تنمية مهارات التدريس المرتبطة بها لدى معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟، وقبل الإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة البحث على بطاقة الملاحظة الكلي وعلى كل محور من محاورها، ويوضح جدول رقم (٤) ذلك.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة البحث على بطاقة الملاحظة الكلي وعلى كل محور من محاورها قبل وبعد البرنامج

المحور	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي	القبلي	٣٢.٢٧	٧.٢٢٦
	البعدي	٤٣.٦٤	٥.٢٤
مهارة التهيئة	القبلي	٣.٣٦	١.٥٠٢
	البعدي	٥.٦٤	١.٥٠٢
الممارسات التعليمية التعليمية	القبلي	٢٨.٩١	٦.٠٤١
	البعدي	٣٨	٤.٢١٩

وللإجابة عن السؤال الثاني تم صياغة الفرض الأول من فروض البحث، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ولكوكسن للأزواج المترابطة ذات الرتب المؤشرة ، ويوضح جدول رقم (٥) ذلك.

جدول رقم (٥)

نتائج اختبار ولكوكسن للأزواج المترابطة ذات الرتب المؤشرة للفروق بين درجات مجموعة البحث على بطاقة الملاحظة الكلي وعلى كل محور من محاورها قبل وبعد البرنامج التدريبي

المحور	مجموع الرتب ذات الإشارة الأقل تكرارا (T)	حجم العينة	قيمة ز المحسوبة	القيمة الجدولية
الكلي	٠	١١	٢.٩٣-	١١
مهارة التهيئة	٠		٢.٩٣-	
الممارسات التعليمية التعليمية	٠		٢.٩٣-	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ز = -٢.٩٣) وذلك لكل من الفروق بين درجات مجموعة البحث على بطاقة الملاحظة الكلي وعلى كل من محور "مهارة التهيئة"، ومحور "الممارسات التعليمية التعليمية" قبل وبعد البرنامج التدريبي ، بالإضافة الى أن القيمة الجدولية = (١١) وبما أن قيمة T أقل من القيمة الجدولية فهذا يدل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعة البحث في بطاقة الملاحظة الكلي وكل مستوى من مستوياتها تعزى للبرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على أن البرنامج التدريبي أثر بشكل إيجابي على الممارسات التدريسية المرتبطة به لدى مجموعة البحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعض الاستراتيجيات التي طبقتها المعلمات بعد انتهاء البرنامج التدريبي كانت جديدة بالنسبة لهن ولم تكن ضمن خبراتهن السابقة ، بالإضافة إلى ما لمسته الباحثة من اهتمام بعض المعلمات بالبرنامج ورغبتهم في التطوير المستمر مما انعكس أثره بشكل إيجابي على تحقيق أهداف البرنامج، ولتحديد مستوى الفاعلية تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك للبطاقة ككل وكل محور من محاورها، حيث بلغت هذه النسبة للبطاقة ككل ولكل من محور التهيئة ، ومحور الممارسات التعليمية التعليمية (٠.٥٥ ، ١.١ ، ٠.٨٨) على التوالي، وهي تقع ضمن المدى الذي حدده بلاك للنسبة المقبولة (١-٢) (لال، ١٤٢٥) بالنسبة للمحور الثاني، ولا تقع ضمن هذا المدى بالنسبة للمحور الأول والبطاقة ككل ، وهذا يدل على وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية الممارسات التدريسية المرتبطة به بما يتعلق بالمحور الثاني، وعدم وجود فاعلية لهذا البرنامج التدريبي في تنمية الممارسات التدريسية المرتبطة به بما يتعلق بالمحور الأول وبطاقة الملاحظة ككل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي توصلت إليها الباحثة ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من (عبدالعاطي et al., 2010; علام، ٢٠١٢؛ علي et al., 2009; موسى & مصطفى، ٢٠١٤).

نتائج السؤال الثالث والذي ينص على: ما فاعلية البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح القائم على إستراتيجيات تنمية التفكير التأملي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟، وقبل الإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية الكلي وعلى كل محور من محاوره، ويوضح جدول رقم (٦) ذلك.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية الكلي وعلى كل محور من محاوره قبل وبعد البرنامج

المحور	المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي	القبلي	١٠١.٧٣	٩.٧٠٧
	البعدي	١٠١.٣٦	١١.٤٤٨
المجال الانفعالي	القبلي	١٦.٨٢	٣.٩٤٥
	البعدي	١٦.٨٢	٢.٥٦٢
المجال الاجتماعي	القبلي	١٢.٨٢	٢.٢٧٢
	البعدي	١٣.٠٩	١.٨١٤
مجال الإصرار والمثابرة	القبلي	٣٠.٢٧	٤.٣٦١
	البعدي	٣٠.٦٤	٣.٢٠٢
المجال المعرفي	القبلي	١٧.٠٩	٢.٠٢٣
	البعدي	١٦.١٨	٣.٤٨٨
المجال المهني	القبلي	٢٤.٧٣	٢.٨٦٧
	البعدي	٢٤.٦٤	٣.٢٠٢

وللإجابة عن السؤال الثالث تم صياغة الفرض الثاني من فروض البحث، وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار ولكوكسن للأزواج المترابطة ذات الرتب المؤشرة ، ويوضح جدول رقم (٧) ذلك.

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار ولكوكسن للأزواج المترابطة ذات الرتب المؤشرة للفروق بين درجات مجموعة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية الكلي وعلى كل محور من محاوره قبل وبعد البرنامج

المحور	مجموع الرتب ذات الإشارة الأقل تكرارا (T)	حجم العينة	قيمة ز المحسوبة	القيمة الجدولية
الكلي	٣٠	١١	٠.٢٧-	١١
المجال الانفعالي	١٤		١.٦٩-	
المجال الاجتماعي	١١.٥		١.٩١-	
مجال الإصرار والمثابرة	٢٣.٥		٠.٨٤-	
المجال المعرفي	١٨.٥		١.٢٩-	
المجال المهني	١٧		١.٤٢-	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة (ز) = ٠.٢٧ - ١.٦٩ - ١.٩١ - ٠.٨٤ - ١.٢٩ - ١.٤٢ (وذلك لكل من الفروق بين درجات مجموعة البحث على مقياس الكفاءة الذاتية الكلي وعلى كل من محور "المجال الانفعالي"، محور "المجال الاجتماعي"، محور "مجال الإصرار والمثابرة"، محور "المجال المعرفي"، ومحور "المجال المهني" قبل وبعد البرنامج التدريبي على التوالي ، بالإضافة الى أن القيمة الجدولية = (١١) وبما أن قيمة T أكبر من القيمة الجدولية بالنسبة لمقياس الكفاءة الذاتية الكلي وكل محور من محاوره ، فهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعة البحث في مقياس الكفاءة الذاتية الكلي وكل محور من محاوره تعزى للبرنامج التدريبي ، مما يدل على أن البرنامج التدريبي لم يؤثر بشكل إيجابي على الكفاءة الذاتية لدى مجموعة البحث، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الكفاءة الذاتية لم تكن من ضمن محتوى البرنامج التدريبي بشكل مباشر الأمر الذي لم يحدث أثر إيجابيا في تغيير آراء المعلمات حول كفاءتهن الذاتية، علاوة على أنه استغرق تطبيق البرنامج التدريبي ثلاثة أسابيع متصلة، وأن الكفاءة الذاتية تحتاج إلى وقت كثير لتنميتها وبرامج موجهة بشكل مقصود لذلك، وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي توصلت إليها الباحثة ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من (الرفاعي، ٢٠١٢؛ عمر، ٢٠١٣؛ غانم، ٢٠١٦).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يأتي:

١. تقديم برامج تدريبية إلكترونية لمعلمات الرياضيات تتناول موضوعات معاصرة متعددة مع الأخذ بعين الاعتبار احتياجاتهن التدريبية.
٢. تضمين برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة وكذا برامج الدراسات العليا في كليات التربية مقررات تدريس التفكير.
٣. إقامة برامج توعوية للمعلمات أثناء الخدمة بالإضافة إلى المشرفات التربويات حول أهمية التطوير المستمر.

وفي ضوء نتائج البحث فإن الباحثة تقدم المقترحات الآتية:

١. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث في تنمية متغيرات تابعة أخرى مثل المكون المعرفي والاتجاه نحو التدريب الإلكتروني.
٢. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في هذا البحث في تنمية بعض المتغيرات لدى الطالبات اللاتي تدرسن المعلمات اللاتي حضرن البرنامج التدريبي مثل تنمية التفكير والثقة بالنفس.
٣. تصميم برامج تدريبية في أنواع أخرى من التفكير وقياس فاعليتها لدى المعلمات وطالباتهن.

المراجع العربية:

- إبراهيم، م. ح. (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تدريس التفكير الابتكاري لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. جامعة طيبة.
- إبراهيم، ن. ع. (٢٠١١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بكل من قلق الاختبار والإنجاز الأكاديمي لدى الطالبة المعلمة بجامعة القصيم. مجلة الطفولة والتربية، ٣(٧).
- أحمد، آ. م. (٢٠٠٨). برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات العلوم وأثره في تنمية التفكير التباعدي لدى تلميذاتهن بمرحلة التعليم الأساسي In. المؤتمر العلمي الثاني عشر-التربية العلمية والواقع المجتمعي -مصر. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية.
- الأستاذ، م. (٢٠١١). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. مجلة جامعة الأزهر بغزة، ١٣(١).
- آل مراد، ن. ي. م. (٢٠٠٨). بناء وتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لدى الرياضيين. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ١٥(١١).
- بركات، ز. (٢٠٠٥). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٤).
- البعلي، إ. (٢٠٠٦). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١١١.
- التح، ز. (٢٠١١). فاعلية الذات في التدريس لدى معلمي الصف قبل الخدمة وأثناءها في محافظة المفرق/الأردن: دراسة ميدانية. المجلة التربوية، ٢٥(٩٩).
- توفيق، ص. م. (٢٠٠٣). المحاكاة وتطوير التعليم. مستقبل التربية العربية، ٩(٢٩).
- جاد الرب، ه. (٢٠٠٩). نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومستويات التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس، ٣٣(٢).
- رضوان، س. ج. (١٩٩٧). توقعات الكفاءة الذاتية (البناء النظري والقياس). شؤون اجتماعية، ١٤(٥٥).
- الرفاعي، أ. م. ر. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي مدمج في الترابطات الرياضية-يستخدم منتدى تعليمي-على تحسين معرفة واتجاه وأداء الطالب المعلم شعبة التعليم الابتدائي تخصص الرياضيات. المجلة التربوية، ١٠٣(١).
- الزيات، ف. (٢٠٠١). علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات. الجزء الثاني. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، ف. م. (٢٠١٥). برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير التأملي لتنمية الدافع المعرفي لدى الطالب المعلم. دراسات تربوية وإجتماعية -مصر، ٢١(٢).
- زيتون، ح. (٢٠٠٠). مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، ح. (٢٠٠٣). A. تعليم التفكير "رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة". القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، ح. (٢٠٠٣). B. استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، س. ع. (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس التبادلي لدى معلمي المواد الفلسفية أثناء الخدمة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية -مصر، ٢٨.

شاهيني، أ. ع. أ. (٢٠٠٧). برنامج مقترح لتدريب معلمة الإقتصاد المنزلي في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة لها. جامعة الملك عبد العزيز.

شحاتة، ح.، & النجار، ز. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
الشهري، س. ص. م. (٢٠٠٨). برنامج تدريبي مقترح في مجال مستحدثات تقنيات التعليم لمعلمي العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. جامعة الملك خالد.
صالح، ع. م. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في التربية العملية لتنمية مهارات التدريس والتفكير الإبداعي لدى طالبات شعبة التربية بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب: دراسة تجريبية. المجلة الليبية العالمية -كلية التربية بالمرج-جامعة بنغازي-ليبيا، ٩.

العارضة، م.، الصرايرة، خ.، & الجعافرة، أ. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي للتفكير التأملي على أسلوب المعالجة الذهنية في التعلم لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية (دراسة تجريبية). مجلة بحوث التربية النوعية، ١٤.

عبد العاطي، ص. ا.، عباس، ه. ع. ع.، النشاوي، ك. أ. ا.، & العراقي، ر. م. ح. (٢٠١٠). فاعلية برنامج الالكتروني مقترح قائم على تعليم التفكير وأثره على التحصيل الدراسي واكتساب بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي. مجلة بحوث التربية النوعية-جامعة المنصورة، ١٨.
عبد الله، ج. (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في علم النفس، ٥(٣).

عبد الله، ع. (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج ريجليوث Reigeluth للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١١.

عجوه، ع. ا. ح. ع. ا. (١٩٩٣). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعة الإنجاز. مجلة كلية التربية -جامعة طنطا-مصر، ١٨.

العزام، ع.، & طلافحة، م. (٢٠١٣). مستوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(٤).
عطية، م. ع. ع. (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية. المجلة التربوية-جامعة سوهاج، ٣٣.

عفانة، ع.، & اللولو، ف. (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية، ٥(١).

علام، ع. ر. (٢٠١٢). برنامج إلكتروني لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة على استخدام الاستراتيجيات الميتمعرفية وأثره في تنمية وعيهم بها واتجاههم نحو التدريب الإلكتروني. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٤٥.

علوان، س. ط. (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ٣٣(٣).

علي، م.، شلبي، أ.، & محمد، ف. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج مقترح لإعداد الطالب المعلم بقسم الجغرافيا بكلية التربية في ضوء المستحدثات التكنولوجية. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ٢٠.

علي، م. ا.، & الغنام، م. ع. (١٩٩٨). فاعلية برنامج مقترح في اكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مجال العلوم وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية بالمنصورة-مصر، ٣٧.

العلي، ن. م.، & سحلول، م. ع. ا. (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٨(١).

عمر، ع. م. ا. (٢٠١٣). برنامج مقترح في التربية العلمية قائم على شبكات التواصل الاجتماعي لتنمية المفاهيم العلمية وعادات العقل لدى الطالبات معلمات رياض الأطفال. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٠(١).

العويضي، و. ح. (٢٠١٢). فاعلية وحدة دراسية قائمة على برنامج قبعات التفكير الست في تنمية التحصيل ومهارات التدريس الابداعي والاتجاه نحوها لدى الطالبات معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية -، ٢٦.

عيسى، م.، & خليفة، و. (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي للمعلم قائم على تحسين فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) مصر، ١٩(٧٩).

غانم، ت. س. أ. (٢٠١٤). بناء برنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء. مجلة التربية العلمية-مصر، ١٧(٣).

غانم، ت. س. أ. (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح في كفايات معلم القرن الحادي والعشرين قائم على الاحتياجات التدريبية المعاصرة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره في تنمية بعض الكفايات المعرفية لديهم In. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة عين شمس بعنوان: توجهات إستراتيجية في التعليم - تحديات المستقبل. القاهرة: جامعة عين شمس-كلية التربية.

كامل، م. م. (٢٠٠٤). التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم In. المؤتمر العلمي السادس عشر - تكوين المعلم-مصر. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

لال، ز. ي. (١٤٢٥). فاعلية الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتياً لدى طلاب كلية التربية، جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي ، ٩٣(٩٣).

لطف الله، ن. س.، & عطيه، ع. ع. (٢٠٠٩). برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملية ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم. مجلة التربية العلمية، ١٢(٤).

اللقاني، أ. ح.، & الجمل، ع. (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.

محمد، ز. (٢٠٠٩). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره في تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملية واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٤٩.

محمد، ن. ع. ن. (٢٠٠٩ب). فاعلية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين. مجلة التربية

العلمية، ١٢(٢).

المساعد، أ. ص. (٢٠١١). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٩(١)، ٦٧٩-٧٠٧.

موسى، م. د.، & مصطفى، م. أ. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على دمج التعلم الإلكتروني السحابي والمتنقل في تنمية مهارات استخدام بعض تطبيقات الهواتف الذكية في التعليم لدى معلم التعليم الأساسي . In المؤتمر العلمي الرابع عشر بعنوان: تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم وكلية التربية-جامعة الأزهر-مصر.

- Allison, C. (2015). Developing A Teacher-Training Program Using Components Of Teacher-Child Interaction Therapy To Address Disruptive Behaviors In The Upper Elementary Classroom. The Graduate School Of Mississippi College.
- Bebas, C. (2012). A Mixed Methods Study Of The Impact Of A Teacher Education Program Using Professional Development Schools On Teacher Persistence. Northeastern University.
- Bodie, Kathleen M. (2009). The Impact Of A Math Mentoring Program To Prepare New Elementary Teachers To Teach Mathematics. Teacher. Boston College.
- Collins, Joice C. (2012). Evaluation Of Teacher Training And Student Achievement In The Reading First Program. Argosy University.
- Eatherton, T. (2014). The Effect Of An Online Teacher Technology Training Program On The Frequency Of Technology-Based Activities In Secondary School Classrooms. Missouri Baptist University.
- Fox, April G. (2011). The Influence Of Teacher Training Certification Program And Assigned Subject On The Self-Efficacy Of First Year Teachers. The University Of Houston-Clear Lake.
- Glenn, S. (2017). The Effects Of A Five-Day Technology Training Program On Montessori Teachers' Technological Competencies: A Quantitative Single Group Study Design. Northcentral University.
- James, D. C. (2017). A Multi-Method Qualitative Study Of A New Teacher In-Service Training Program To Improve Teaching In A Primary School. Capella University.
- Kadinger, J. (N.D.). Blended Learning Leads To Effective Training. Retrieved February 24, 2018, From [Http://Www.Key.Net](http://Www.Key.Net)
- Kish, Cheryl K, Sheehan, Janet K, Cole, Karen B, Struyk, L Ruth, & Kinder, D. (1997). Portfolios In The Classroom: A Vehicle For Developing Reflective Thinking. The High School Journal, 80(4). Retrieved From [Https://Search.Proquest.Com/Docview/220218672/Fulltextpdf/1A65D3C3EF944D73PQ/1?Accountid=35481](https://Search.Proquest.Com/Docview/220218672/Fulltextpdf/1A65D3C3EF944D73PQ/1?Accountid=35481)
- Koszalka, T. A., Song, H.-D., & Grabowski, B. L. (2001). Learners' Perceptions Of Design Factors Found In Problem-Based Learning (PBL) That Support Reflective Thinking. In The National Convention Of The Association For Educational Communications And Technology. Atlanta.
- Lopez, Carmen L. (2012). An Analysis Of The Selection And Training Of Guiding Teachers In An Urban Teacher Education Program. University Of Southern California.
- Lowe, D. Y. (2012). Teacher Perception Of Their Initial Traditional Or Alternative Teacher Training Program. The University Of Southern Mississippi. Retrieved From

- [Http://Proxyau.Wrlc.Org/Login?Url=Http://Search.Proquest.Com/Docview/1024271704?Accountid=8285%5Cnhttp://Vg5ly4ql7e.Search.Serialssolutions.Com/?Ctx_Ver=Z39.88-2004&Ctx_Enc=Info:Ofi/Enc:UTF-8&Rfr_Id=Info:Sid/Proquest+Dissertations+%26+Theses+Full+Text&Rft](http://Proxyau.Wrlc.Org/Login?Url=Http://Search.Proquest.Com/Docview/1024271704?Accountid=8285%5Cnhttp://Vg5ly4ql7e.Search.Serialssolutions.Com/?Ctx_Ver=Z39.88-2004&Ctx_Enc=Info:Ofi/Enc:UTF-8&Rfr_Id=Info:Sid/Proquest+Dissertations+%26+Theses+Full+Text&Rft)
- Macdonald, M. A. (2016). Teaching With Poverty In Mind: Impact Of The Jensen Training Program On Teacher Behavior And Instructional Methods: An Action Research Study. Capella University.
- Samuels, Sheldon J. (2011). An Evaluation Of The Primary School Teacher Induction Training Program In Belize. Oklahoma State University.
- Teague, Alana D. (2012). The Effects Of The New Teacher Academy Induction Program On The Acculturation , Training , And Retention Of New Teachers. Trevecca Nazarene University.
- Trief, E., Decker, L. M., & Ryan, D. J. (2004). Student Satisfaction: A Distance Learning Model For Training Teachers Of Students With Visual Impairments In New York State. Journal Of Visual Impairment And Blindness, 98(6).
- Watkins, R. (2011). The Roles Of The Principal And Mentor In An Effective Teacher Induction Program In A Suburban Arizona Elementary School. Northern Arizona University.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

التربية بالطفولة المبكرة في دول البريكس؛

الهند وجنوب أفريقيا

"

إعداد

د. نهلة محمد لطفي نوفل

أستاذ مساعد أصول تربية الطفل، كلية البنات،

جامعة عين شمس

المجلة التربوية - العدد الثالث والخمسون - يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

الملخص باللغة العربية :

تظهر الحاجة في تربية الطفولة المبكرة إلى ضرورة الرجوع لعدد من التوجهات التربوية في بعض الدول المتقاربة مع مصر في كثير من الظروف، ويقوم البحث بدراسة أهم التوجهات في المجال في كل من الهند وجنوب أفريقيا والتي يمكن أن توضع موضع التنفيذ بمصر وذلك بغرض تحسين تربية الطفولة المبكرة، ويشتمل التصور المقترح على الأهداف والآليات اللازمة للتطبيق وذلك بالرجوع إلى عدد من المحاور المهمة المتعلقة بالتربية في الطفولة المبكرة في الهند وجنوب أفريقيا ومن أهم هذه المحاور السياسات والتشريعات، والخدمات المقدمة، والإدارة والتمويل، والمنهج المطبق، وإعداد المعلم.

الكلمات المفتاحية: السياسات والتشريعات، الخدمات المقدمة، الإدارة والتمويل، المنهج، إعداد المعلم

Early Childhood Education in the BRICS:

India and South Africa

The need arises in early childhood education to go back to a number of educational trends found in some other countries that are akin to ours in many respects. In fact, the research makes a study of some important points in the field in India and South Africa which can be readily put into practice in Egypt. In the end, a schema suggested to improve early childhood education in the stage which takes note of the policies and legislation, the services offered, administration and finance, the curricula adopted and teacher education.

Key words: policies and legislation, services offered, administration and finance, curricula, teacher education

مقدمة

ينص الدستور المصري في المادة (٨٠) منه على أن لكل طفل الحق في التعلم المبكر في مركز للطفولة حتى سن السادسة من عمره (الدستور المصري، ٢٠١٤: ٣٤)، ومع ذلك تحول الزيادة السكانية المتسارعة دون تلبية الطلب على الخدمات المقدمة بين سن ٤-٦ سنوات، وقد تلجأ الجهات المسؤولة للتوسع الكمي على حساب الجودة أحياناً حتى تنجح السياسات التعليمية نسبياً في رفع نسبة الاستيعاب إلى حد ما، ولكن ما تزال الضرورة قائمة إلى إزالة التفاوت في الخدمات التربوية بالمرحلة وخاصة للأطفال الفقراء وسكان الريف والمناطق العشوائية على سبيل المثال. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤: ٥، ١٠)

ومن الملاحظ أن أغلب محاولات التطوير بالتربية في الطفولة المبكرة بمصر تبتعد عن معالجة الأسباب الفعلية، فالمشكلة الأساسية لا تتعلق بالموارد المالية وحدها بل في سوء استخدام هذه الموارد حيث أن الأصل في توزيع الخدمات هو تحقيق الهدف من إنشائها بأقصى كفاءة ممكنة من أجل الوصول إلى جميع المستفيدين دون تفرقة. (الجعفري، والقديري، ٢٠١٦: ٢١٧)

وتتضمن مجموعة البريكس BRICS خمس دول تجمع أكبر الاقتصاديات الصاعدة في العالم حالياً *rising economies*، ويرمز الاسم إلى الحروف الأولى من اسم كل بلد باللغة الإنجليزية فيرمز حرف B إلى البرازيل، وحرف R إلى روسيا، وحرف I إلى الهند، وحرف C إلى الصين، وحرف S إلى جنوب أفريقيا.

وطبقاً لتقديرات البنك الدولي تمثل دول البريكس مجتمعة ٢٣% من حجم الاقتصاد الكلي بالعالم، ونسبة ٢٦,٤% من المساحة الكلية، ونسبة ٤٣% من عدد السكان، وقد ظهرت المجموعة للوجود عام ٢٠٠٩ بعد الأزمة المالية التي اجتاحت العالم في العام المالي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وفي ديسمبر عام ٢٠١٠ تلقت جنوب أفريقيا الدعوة من الصين للانضمام، وهو ما تحقق بصورة رسمية عام ٢٠١١. (Patrick, July 2015: 1-2)

وتهتم الهند بحق الطفل في الحصول على التربية المجانية الإلزامية في الطفولة المبكرة، وتؤكد الخطة القومية عام ٢٠١٦ National Plan of Action for Children الصادرة تحت شعار أطفال آمنون، طفولة سعيدة Safe Children - Happy Childhood

ضرورة إتاحة خدمات الرعاية والصحة والتغذية والحماية والتربية للأطفال من الحمل وحتى سن السادسة وذلك بهدف حصول جميع الأطفال على هذه الخدمات بجودة عالية بحلول عام ٢٠٣٠.

(Ministry of Women and Child Development, Dec. 2016: 8-10)

وفي جنوب أفريقيا صدرت في ديسمبر عام ٢٠١٥ السياسة القومية المتكاملة لتنمية الطفولة المبكرة National Integrated Early Childhood Development والتي تنص على ضرورة توفير حزمة مكونة من خمس خدمات تلبي احتياجات مراحل نمو الطفل منذ فترة الحمل وحتى السنة التي تسبق بداية التعليم الإلزامي الرسمي في سن السابعة، وتشتمل هذه الحزمة على الخدمات الصحية والاجتماعية والغذائية، والإرشاد الأسري، والتعلم المبكر، وتهدف هذه السياسة المتكاملة بحلول عام ٢٠٣٠ إلى ضمان توفير الإتاحة، والفرصة المتساوية لكل طفل على المستوى القومي. (Deptment of Social Development, 2015: 8)

ويحاول البحث الحالي وذلك في ضوء دراسة خبرات كل من الهند وجنوب أفريقيا المساعدة في الارتقاء بخدمات تربية الطفولة المبكرة وفقاً لرؤية مصر ٢٠٣٠ والتي تهدف إلى تطوير رياض الأطفال كخطوة أولى للالتحاق بالتعليم الابتدائي عن طريق وضع نظام متكامل يشمل السياسات والتمويل وتأهيل المعلمين المتخصصين ومن المتوقع الانتهاء من ذلك بحلول عام ٢٠٢٠. (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، مايو ٢٠١٦: ١٤٨)

مشكلة البحث

تحدد الخطة الاستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠) بعض الأهداف التنفيذية التي ينبغي أن تتحقق بنهاية عام ٢٠١٦/٢٠١٧ ومنها ما يلي:
(وزارة التربية

والتعليم، ٢٠١٤: ١٩، ٦٨-٦٩)

- رفع نسبة الالتحاق برياض الأطفال إلى ٥٠% في المتوسط في المرحلة التأسيسية للخطة أي خلال السنوات ٢٠١٤-٢٠١٧

- وضع البدائل المختلفة لرفع معدلات القيد الإجمالي بنسبة ٥% سنوياً مع البدء بالمناطق النائية والفقيرة ذات معدلات الالتحاق المنخفضة
- زيادة مشاركة المجتمع المدني والقطاع الخاص في توفير القاعات حتى يرتفع معدل القيد إلى النسبة المطلوبة

وطبقاً للإحصاءات الصادرة في العام ٢٠١٦/٢٠١٧ يتضح أن نسبة القيد برياض الأطفال ما تزال بعيدة عما تستهدفه الدولة حيث يلاحظ ما يلي:

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦/٢٠١٧:

٣٨٢، ٤٣٢، ٤٣٧)

- وصول نسبة القيد الإجمالي بالمرحلة إلى نسبة ٣١,٦% مما يعني أن نسبة ٦٨,٤% من الأطفال لا تمتع بخدمات رياض الأطفال
- تفاوت نسب القيد بين المحافظات فتصل في القاهرة مثلاً إلى ٤١,٩%، وفي محافظة كفر الشيخ إلى ٣٢,٤%، وفي محافظة الفيوم إلى ٢١,٦%، وفي محافظة شمال سيناء إلى ٢٠,٥%

- ارتفاع متوسط كثافة القاعات بالمؤسسات الحكومية فتصل في محافظة الاسكندرية مثلاً إلى ٦٠,١٨%، وفي محافظة أسيوط إلى ٤٢,٩٩%، وفي محافظة دمياط إلى ٣٩,٦٤%

- ارتفاع نصيب الأطفال بالنسبة للمعلمة الواحدة في المؤسسات الحكومية فتصل في محافظة قنا إلى نسبة ١٧,٥%، وفي محافظة مرسى مطروح إلى نسبة ٥٦,٠٦%

ويتضح مما سبق أنه ينبغي العودة إلى تجربة عدد من الدول المتقاربة مع مصر في كثير من الظروف، وهو ما يمكن أن يساعد في اقتراح حلول إضافية تسهم في تقليل التفاوت بين العجز الكمي والكيفي بين المحافظات المختلفة فيما يتعلق بتربية الطفولة المبكرة، ويتمثل السؤال الرئيس في هذا البحث فيما يلي:

كيف يمكن الاستفادة من خبرات كل من الهند وجنوب أفريقيا في مجال التربية بالطفولة المبكرة بمصر؟

وينتفع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهم جوانب رعاية وتربية الطفولة المبكرة في الهند من حيث السياسات والتشريعات، والخدمات المقدمة، والإدارة والتمويل، والمنهج المطبق، وإعداد المعلم؟
٢. ما أهم جوانب تنمية الطفولة المبكرة في جنوب أفريقيا من حيث السياسات والتشريعات، والخدمات المقدمة، والإدارة والتمويل، والمنهج المطبق، وإعداد المعلم؟
٣. ما التصور المقترح لتحسين تربية الطفولة المبكرة في مصر وذلك في ضوء أهم التوجهات التربوية في كل من الهند وجنوب أفريقيا؟

أهداف البحث

- يهدف البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف من أهمها ما يلي:
١. وصف وتحليل أهم جوانب التربية بالطفولة المبكرة في كل من الهند وجنوب أفريقيا من حيث السياسات والتشريعات، والخدمات المقدمة، والإدارة والتمويل، والمنهج المطبق، وإعداد المعلم
 ٢. استخلاص أهم التوجهات التربوية في التربية بالطفولة المبكرة في كل من الهند وجنوب أفريقيا
 ٣. وضع تصور مقترح يمكن أن يساعد في تحسين خدمات تربية الطفولة المبكرة في مصر.

أهمية البحث

- تعود أهمية البحث إلى ما يلي:
١. التعرف على بدائل واقعية مستفادة من الخبرات المعاصرة في كل من الهند وجنوب أفريقيا وبخاصة في المناطق المحرومة أو المعرضة للخطر.
 ٢. مناقشة بعض التوجهات التربوية بالهند وجنوب أفريقيا الصالحة للتطبيق في التربية بالطفولة المبكرة في مصر
 ٣. إثراء البحث التربوي في مجال تربية الطفولة المبكرة وخاصة أن البحث الحالي على حد علم الباحثة من الدراسات القليلة التي تتناول دولتين من دول البريكس في كل من قارة آسيا وقارة أفريقيا.

منهج البحث

يتوفر بمجال البحث في التربية المقارنة عدد من الصيغ من بينها الدراسة المجالية area study، ودراسة الحالة case study، والدراسة المقارنة comparative study، ويقصد بالدراسة المجالية دراسة نظم تربوية في تجمع لعدد من الدول (أحمد وآخرون، ٢٠٠٠: ٥٥)، وتعتمد الدراسة المجالية على جمع المعلومات عن كل ما يتعلق بالنظام التربوي دون إجراء أي تحليل مقارن بشكل تفصيلي، فهي في الأساس دراسة مسحية وصفية تتطلب المزيد من الإطلاع، والدقة العلمية، والموضوعية في جمع المعلومات وذلك لفهم النظام التربوي في منطقة وجوده (بدران، ١٩٩٩: ٣٣-٣٤).

حدود البحث

يقتصر البحث على دولتين فقط من دول البريكس روعي في اختيار كل منهما البعد الأفروآسيوي، والتشابه في اللغة المستخدمة في دوائر البحث lingua franca وهي اللغة الإنجليزية، كما أن البحث يكتفي بدراسة التجربة الهندية بعد اعتماد الدستور عام ١٩٥١، وبعد انتهاء التفرقة العنصرية وبداية حكم الأغلبية في جنوب أفريقيا عام ١٩٩٤، وتتم المقارنة بين الدولتين في عدد من المحاور هي بالتحديد السياسات والتشريعات، والخدمات المقدمة، والإدارة والتمويل، والمنهج المطبق، وإعداد المعلم.

مصطلحات البحث

المصطلح الرئيس في هذا البحث هو التربية بالطفولة المبكرة Early Childhood Education ويشير هذا المصطلح في الهند إلى رعاية وتربية الطفولة المبكرة Early Childhood Care and Education (ECCE) ويقصد بذلك المفهوم المتكامل الذي يشتمل على الرعاية والصحة والتغذية والتربية داخل بيئة آمنة وداعمة للطفل اعتباراً من فترة الحمل وحتى سن السادسة على أن توجه برامج تربية ما قبل المدرسة للطفل بين سن ٣-٦ سنوات. (Ministry of Women and Child Development, 2012: 6)

وتستخدم جنوب أفريقيا مصطلح تنمية الطفولة المبكرة Early Childhood Development (ECD) للإشارة إلى مجموعة الخدمات التي تقدم للطفل من الميلاد وحتى بداية التعليم الإلزامي وذلك بهدف المساعدة على النمو الجسدي والعقلي والعاطفي والأخلاقي والاجتماعي، وتشتمل خدمات تنمية الطفولة المبكرة على برامج سنة التهيئة التي تقدم للطفل من سن ٥-٦ سنوات والتي تسبق الصف الأول من التعليم الابتدائي. (Children's Institute, 2016: 4)

أولاً: التربية بالطفولة المبكرة في دولة الهند

الهند دولة مستقلة عن التاج البريطاني منذ سبعين عاماً تقريباً، وبالتحديد منذ ١٥ أغسطس عام ١٩٤٧، والنظام السياسي المطبق بها هو النظام الجمهوري بمقتضى الدستور الصادر في ٢٦ يناير عام ١٩٥٠ (اليوم الوطني للبلاد)، وهي سابع أكبر دولة بالعالم من حيث المساحة وثاني أكبر دولة في عدد السكان حيث يبلغ العدد أكثر من مليار وربع مليار نسمة (١,٢٨١,٩٣٥,٩١١) في يوليو ٢٠١٧، وتبلغ نسبة الإنفاق على التعليم ٣,٨% من الميزانية، والعملة المستخدمة هي الروبية، وتبلغ قيمة الجنيه المصري نحو ٣,٦١ روبية تقريباً آخر ديسمبر ٢٠١٧، وتقع الهند في شرق آسيا وتحدها دول مثل بنجلاديش وبيوتان وبورما والصين ونيبال وباكستان، وتتألف من ٢٩ ولاية، وسبعة أقاليم اتحادية، منها إقليم العاصمة نيودلهي، وقد ارتفع الناتج المحلي الإجمالي بنحو ٦-٧% سنوياً على مدى السنوات الأولى من القرن الحالي، وحسب إحصاء عام ٢٠١٢ ما يزال يعيش حوالي ٧٠% من إجمالي السكان في المناطق الريفية، ومع ذلك فهي دولة نووية متقدمة في مجال تقنية المعلومات عالمياً. (بيلز، ويلمشوفر، يونيو ٢٠١٥: ٣٤٨) (Banks, A. 2008: 570); (The World Fact Book, Oct. 2017)

وبالنسبة للتربية بالطفولة المبكرة، فقد شرعت الهند في تنفيذ سياسة إتاحة التعليم المجاني والإلزامي لجميع الأطفال مع التصدي لمشكلتي التباين بين الولايات في نوعية الخدمات المقدمة، وفي ضعف المساواة الاجتماعية في الفرص التعليمية، ومن المبادرات في هذا الصدد وضع ميزانية للطفل تشير إلى مجمل الإنفاق من ميزانية الدولة على المشروعات المخصصة، ويتم تقسيم البرامج والخطط المتضمنة في هذه الميزانية إلى أربعة قطاعات هي التنمية والصحة والتربية والحماية. (جوفيندا، سبتمبر ٢٠٠٨: ٦٤٣، ٦٤٧)

١.١ السياسات والتشريعات

تولت الجهات التطوعية والمؤسسات الخاصة تلبية الحاجة للتربية بالطفولة المبكرة حتى استقلال الهند عام ١٩٤٧، وبعد إعلان الجمهورية عام ١٩٥١، ظلت رعاية وتربية الطفولة المبكرة بالهند تحت مظلة القطاع الخاص والتطوعي، وذلك حتى قيام الجهات الحكومية بالمبادرة الأولى عام ١٩٥٣ بعد إنشاء ما يسمى بهيئة الرفاه الاجتماعي المركزية Central Social Welfare Board، والتي بدأت العمل بمشروع لمنح الاعانات للجهات التطوعية. (Kaul and Sankar, 2009: 3)

وفي عام ١٩٧٤ صدر إعلان السياسة القومية للطفل الذي يؤكد على ضرورة أن تقوم كل خطة خمسية بإعطاء الأولوية لخدمات رعاية وتربية الطفولة المبكرة باعتبار ذلك من الاستثمار الضروري في رأس المال البشري، ثم تمت الإشارة لمفهوم رعاية وتربية الطفولة المبكرة في وثيقة السياسة القومية حول التربية The National Policy on Education الصادرة عام ١٩٨٦، والتي توضح أن الرعاية المتكاملة تشمل الصحة والتغذية والتربية للأطفال من سن الميلاد وحتى ٦ سنوات، باعتبار ذلك أول خطوة في التعليم المستمر مع التأكيد أن ذلك لا يعني التدريس النظامي المنهجي. (Kaul and Sankar, 2009: 16)

وتوالى بعد ذلك إصدار العديد من التشريعات والسياسات المتعلقة برعاية وتربية الطفولة المبكرة ومن بين ذلك ما يلي:

- السياسة القومية للتغذية عام (1993) National Nutrition Policy والتي تعطي الأولوية للأطفال تحت سن السادسة
- الخطة الخمسية الثامنة بين أعوام (١٩٩٢-١٩٩٧) والتي تضمنت الخطة القومية للتعامل مع الطفل National Plan of Action: A Commitment to the Child، وبموجب هذه الخطة تم تشجيع كل ولاية على وضع خطة العمل الخاصة في الرعاية والتربية طبقاً للموارد المتاحة

- السياسة القومية لتمكين المرأة عام National Policy on Empowerment of Women (2001) والتي تدعم الكثير من التسهيلات لرعاية أطفال الأمهات العاملات مثل إنشاء دور الحضانة في أماكن العمل

- الخطة القومية للطفل عام National Plan of Action for Children (2005) والتي تشتمل على تعميم مفهوم الرعاية والتربية في الطفولة المبكرة مع إتاحة الفرصة المتساوية للأطفال من ٣-٦ سنوات وخاصة بعد التعديل الدستوري رقم ٨٦ الصادر في عام ٢٠٠٢ والذي يلزم الولايات في المادة (٤٥) منه بتوفير رعاية وتربية الطفولة المبكرة للأطفال حتى سن السادسة.

(Kaul and Sankar, 2009: 16-17); (Paul, Jan. 2015: 3)

- التشريع المنظم لحق الأطفال في التربية المجانية الإلزامية عام (٢٠٠٩) The Right of Children to Free and Compulsory Education الذي ينص في المادة (١١) على اعتبار تربية الطفولة المبكرة الوسيلة لإعداد الأطفال للتعليم الابتدائي، وينبغي على الحكومة اتخاذ كافة الإجراءات الضرورية لتوفير هذا النوع من التربية المجانية للأطفال وقد تم وضع القانون موضع التنفيذ في أول ابريل ٢٠١٠ مع تحديد واجبات ومسؤوليات الحكومة المركزية والحكومات بالولايات. (Kaul et al, 2010: 7)

- الخطة الخمسية الحادية عشر التي انتهت عام ٢٠١٢ والتي قامت فيها وزارة المرأة وتنمية الطفل بالتركيز على القيام بعدة مبادرات لتحسين جودة الخدمة فعلى سبيل المثال تم وضع معايير لنمو الطفل بحيث يشمل ذلك أربعة معايير هي نمو عادي mild نمو متوسط moderate نمو ضعيف severe وضعيف جداً very severe، وكذلك تم استحداث بطاقة حماية الأم والطفل The mother and child protection card والتي تحتوي على المعلومات حول الخدمات المقدمة للأم والطفل حتى سن الثالثة.

(Ministry of Women and Child Development, April, 2013: 3, 5)

- السياسة القومية لرعاية وتربية الطفولة المبكرة عام (٢٠١٣) The National Early Childhood Care and Education Policy والتي تؤكد المفهوم الشامل لنمو الطفل

الذي يقوم بالتركيز على الرعاية والصحة والتغذية والتربية من خلال ثلاث قنوات: الحكومية والخاصة والتطوعية

(Ministry of Human Resource Development, Aug. 2014: 13)

وتحدد الخطة القومية للأطفال الصادرة في ديسمبر عام ٢٠١٦ الأهداف

الرئيسية لرعاية وتربية الطفولة المبكرة فيما يلي : (Ministry of Women and Child Development, Dec. 2016: 7)

- في مجال الصحة والتغذية Health and Nutrition: ضمان إتاحة الرعاية الصحية بأعلى جودة للأطفال قبل وبعد الميلاد وأثناء فترة النمو

- في مجال التربية والنمو Education and Development: حق كل طفل في التعلم والمعرفة مع الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال توفير البيئة المطلوبة والبنية التحتية والخدمات التي تدعم نمو الطفل

- في مجال الحماية Protection: إيجاد البيئة الحامية لكل الأطفال بحيث يشعر الطفل بالأمان في كل الأماكن وخاصة في الأماكن العامة

- في مجال المشاركة Participation: مساعدة الطفل على الاشتراك بنشاط في عمليات التعلم وفي كل الأمور المتعلقة بها.

وقد وضعت هذه الخطة الأخيرة بعض الاستراتيجيات التي ينبغي التركيز عليها في

مجال التربية والنمو وهي: (Ministry of Women and Child Development, Dec. 2016: 12)

- توفير الرعاية والتربية لكل الأطفال بين سن ٣-٥ سنوات
- ضمان جودة التربية لكل الأطفال في كل الشرائح الاجتماعية
- تشجيع عملية الدمج بين البنين والبنات وبين الأطفال العاديين وغير العاديين
- توفير البنية التحتية الكافية بما في ذلك توفير دورات المياه الخاصة بالبنات
- ضمان تنمية المهارات الضرورية للطفل عن طريق توفير المعلم المدرب
- متابعة قدرة الطفل على التعلم وعلى الإنجاز في التعلم الرسمي والخاص

- توفير الفرص والأدوات لقيام الطفل باللعب وبممارسة الفنون والأنشطة الإبداعية

ويلاحظ مما سبق أن استراتيجيات الرعاية والتربية في الطفولة المبكرة في الهند تتعلق بتحقيق ما يطلق عليه باختصار بالإنجليزية the four E's أي التوسع Expansion والمساواة Equity والتميز Excellence وإمكانية التطبيق Employability

(Ministry of Human Resource Development, Aug. 2014: 8-9)

٢.١ الخدمات المقدمة

- تقدم خدمات الرعاية والتربية بالطفولة المبكرة في الهند من خلال ثلاث قنوات أساسية هي القطاع الرسمي، والقطاع الخاص، والقطاع التطوعي

أ) القطاع الرسمي Public Initiatives

توجه البرامج الرسمية أو الحكومية نحو المناطق المهمشة والريفية خاصة، وتستهدف هذه البرامج الأطفال من سن الميلاد وحتى ٦ سنوات، وتعرف هذه البرامج باسم خدمات تنمية الطفل المتكاملة Integrated Child Development Services (ICDS) ويوفر البرنامج الواحد حزمة متكاملة من الخدمات الأساسية تتعلق بالصحة والتغذية والتربية والعناية بالطفل وذلك للأطفال بين سن صفر- ٦ سنوات وللأمهات الحوامل والمرضعات أيضاً. (Kaul and Sankar, 2009: 18)

وقد بدأ تنفيذ برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة (ICDS) في شكل تجريبي في صورة (٣٣) مشروعاً في عام ١٩٧٥/١٩٧٦ من بينها عدد (١٩) مشروعاً في المناطق الريفية، وعدد (١٠) مشروعاً بالمناطق القبلية tribal، وعدد (٤) مشروعاً في المناطق الحضرية، وأثناء الخطة الخمسية السادسة ١٩٨٠/١٩٨٥ أضيف عدد (٨٠٠) مشروعاً بحيث أصبح هذا البرنامج في القرن الحالي أكبر برنامج لتنمية الأم والطفل في العالم، وينفذ من خلال مراكز الرعاية الحكومية anganwadi centers (Institute for Human Development, 2013:1- 2)

وتحتوي كل قرية في الهند على مركز من مراكز الرعاية الحكومية **anganwadi** والتي تعني باللغة الهندية بيت أو فناء بالقرية **a village courtyard**، وتقوم هذه المراكز بتقديم خدمات برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة (ICDS) الستة وهي بالتفصيل ما يلي:

(Kaul,)

U.July 2002: 598

- التطعيم للأطفال ولأم الحامل **immunization**
- المتابعة الصحية للطفل تحت سن السادسة **health check-up**
- توفير التغذية الاضافية للأم الحامل وللطفل بين ستة شهور إلى خمس سنوات **supplementary nutrition**
- توفير الخدمات للأطفال المرضى وذوي التغذية السيئة **referral services/ treatment of minor illnesses**
- توفير التغذية والتربية الصحية للفتيات **nutrition and health education to women**
- توفير تربية ما قبل المدرسة للأطفال بين سن ٣-٦ سنوات **preschool education**

وتعمل مراكز الرعاية الحكومية من الساعة ٩ صباحاً وحتى ٤ مساءً في جميع أيام العمل، ويضم المركز الواحد عادة (٤٠) طفلاً من سن ٣-٦ سنوات تقدم لهم الخدمات التربوية بالبرنامج لمدة ٤ ساعات في اليوم، وقد ارتفع عدد المراكز التي تقدم تربية ما قبل المدرسة من عدد ٥١٦,٧٨١ مركزاً عام ٢٠٠٢ إلى عدد ١,٢٣١,٦٨٧ مركزاً في عام ٢٠١٣ أي بزيادة تبلغ ١٣٨%، ويبلغ عدد الأطفال الذين يتلقون خدمة تربية ما قبل المدرسة في هذه المراكز عدد ٣٥,٣ مليون طفلاً عام ٢٠١٣ وذلك بدلاً من عدد ١٦,٧ مليون طفلاً عام ٢٠٠٢ أي بزيادة تبلغ ١١٢% (Ministry of

Human Resource Development, Aug. 2014: 14)

ويعقد الجدول التالي المقارنة بين عدد من المؤشرات في مراكز الرعاية الحكومية بالمناطق الريفية والمناطق الحضرية في الهند وذلك عام ٢٠١٣/٢٠١٤:

جدول (١)

مقارنة بين مراكز الرعاية الحكومية بالمناطق الريفية والحضرية بالهند عام ٢٠١٣/٢٠١٤

المؤشرات	النسبة في الريف	النسبة في الحضر
المركز في مبني مستقل	%٤٢,٨	%١٩,٦
المركز في مبني مستأجر	%١٧,١	%٦٠,٩
وجود دورات المياه	%٤٢	%٥٦,٧
توفر مصادر الكهرباء	%٢٨,٦	%٦٨
تقديم خدمة تربية ما قبل المدرسة	%٩٠,٣	%٩٢,٩
نسبة الأطفال بين سن ٣-٦ سنوات	%٩٠,١	%٨٣,٦
نسبة الأطفال البنين	%٥٧,١	%٤٦,٨
نسبة الأطفال البنات	%٥٨,٣	%٤٨,٥

Source: (Ministry of Women and Child Development, 2014: 10-12)

وتوضح الكثير من المؤشرات أنه لا توجد اختلافات كبيرة بين المناطق الحضرية والريفية رغم أن أغلب مباني مراكز الرعاية الحكومية anganwadi في الريف تقع في مباني مستقلة أما في الحضر فإن نسبة ٦٠,٩% من المراكز الحكومية تشغل المبان المستأجرة، وتتقارب بين الريف والحضر نسب الالتحاق للأطفال بين سن ٣-٦ سنوات بتربية ما قبل المدرسة في برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة (ICDS)، ويمكن القول أن نسبة ٨٦,٨% من الأطفال بين سن ٣-٦ سنوات من إجمالي عدد الأطفال بالهند يلتحقون بمراكز الرعاية الحكومية ويتلقون خدمة تربية ما قبل المدرسة، ويوضح الجدول التالي عدد مراكز الرعاية الحكومية في عدد (١٦) ولاية وعدد الأطفال الملحقين بتربية ما قبل المدرسة في عام ٢٠١٤/٢٠١٥:

جدول (٢)

عدد الأطفال الملحقين بخدمة تربية ما قبل المدرسة بمراكز الرعاية الحكومية ببعض الولايات عام ٢٠١٥/٢٠١٤

الولاية	عدد مراكز AWC	عدد الأطفال بالمراكز بين ٣-٦ سنوات	عدد الأطفال الملحقين بخدمة تربية ما قبل المدرسة	النسبة المئوية
Andhra Pradesh	١٥	٦٨٢	٥٧٤	٨٤,١٦
Arunachal Pradesh	٥٠	٧٩٦	٧٩٠	٩٩,٢٥
Assam	٢٠	٧٤١	٧١٨	٩٦,٩٠
Bihar	٥٥	٣٣٤٢	٢٠٥٨	٦١,٥٨
Chhattisgarh	٢٠	٧٤٦	٥٥٠	٧٣,٧٣

٥٠,٠٢	١٣٣٢	٢٦٦٣	٢٥	Delhi
٩٦,٦٢	٧٧١	٧٩٨	١٥	Gujarat
٩٣,٣٩	٥٠٩	٥٤٥	١٠	Haryana
٧٥,٩٧	٣٣٦٠	٤٤٢٣	١٣٤	Karnataka
٦٣,٧٥	١٠٣٤	١٦٢٢	٤٥	Kerala
٩٠,٧٣	٦٧٥٤	٧٤٤٤	١٣٥	Madhya Pradesh
١٠٠	٦٤٥	٦٤٥	١٥	Maharashtra
١٠٠	١٣٣	١٣٣	٥	Mizoram
٨٥,٢٤	٧٩٧	٩٣٥	٤٥	Nagaland
٣٥,١١	٨٩٠	٢٥٣٥	٣٩	Rajasthan
٨٥,٢٥	١٣٤٧٩	١٥٨١١	١٩٠	Uttar Pradesh

Source: (National Institute of Public Cooperation and Child Development, 2014/2015: 63)

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن أكثر من نسبة ٧٨% من الأطفال في سن ٣-٦ سنوات تلتحق بخدمة تربية ما قبل المدرسة المتوفرة في برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة (ICDS) بمراكز الرعاية الحكومية، ويوضح الجدول التالي أعداد العاملين المصرح لهم بالعمل في مراكز الرعاية الحكومية للعام ٢٠١٤/٢٠١٥ في عدد ١٦ ولاية:

جدول (٣)

أعداد العاملين بمراكز الرعاية الحكومية ببعض الولايات عام ٢٠١٥/٢٠١٤

عدد الوظائف الخالية		عددالعاملين القائمين بالعمل بالفعل		عدد العاملين المصرح لهم بالعمل	الولاية
النسبة %	العدد	النسبة %	العدد		
١,٧٧	١١	٩٨,٢٣	٦١٠	٦٢١	Andhra Pradesh
-	-	١٠٠	٧٦٦	٧٦٦	Arunachal Pradesh
٢,٨٤	٣٠	٩٧,١٦	١٠٢٨	١٠٥٨	Assam
١٥,٤٩	٣١٣	٨٤,٥١	١٧٠٨	٢٠٢١	Bihar
١,٠١	١٠	٩٨,٩٩	٩٨١	٩٩١	Chhattisgarh
١,٨٢	١١	٩٨,١٨	٥٩٣	٦٠٤	Delhi
٠,٢٦	١	٩٩,٧٤	٣٨٠	٣٨١	Gujarat
-	-	١٠٠	٣٩٧	٣٩٧	Haryana
٢,٢٨	١٦٨	٩٧,٧٢	٧١٩٢	٧٣٦٠	Karnataka
٠,٦٠	٨	٩٩,٤	١٣١٧	١٣٢٥	Kerala
١,٦١	٩٠	٩٨,٣٩	٥٤٩١	٥٥٨١	Madhya Pradesh
١,٦٩	١٠	٩٨,٣١	٥٨٢	٥٩٢	Maharashtra
-	-	١٠٠	٨٣	٨٣	Mizoram

٠,٣٧	٢	٩٩,٦٣	٥٤٥	٥٤٧	Nagaland
١,٧٥	١٧	٩٨,٢٥	٩٥٣	٩٧٠	Rajasthan
٥,٢٢	٤١٠	٩٤,٧٨	٧٤٣٨	٧٨٤٨	Uttar Pradesh

Source: (National Institute of Public Cooperation and Child Development, 2014/2015: 75)

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن العدد الإجمالي للعاملين المصرح لهم بالعمل في مراكز الرعاية الحكومية في عدد ١٦ ولاية يبلغ عدد ٣١١٤٥، ويبلغ عدد العاملين القائمين بالعمل بالفعل ٣٠٠٦٤ أي بنسبة ٩٦,٥٣% من الأعداد المطلوبة وهو ما يشير إلى نجاح برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة (ICDS) إلى حد كبير.

وتشرف وزارة المرأة وتنمية الطفل أيضاً على مشروع دور الحضانة Rajiv Gandhi National Crèche Scheme الذي بدأ في أول يناير ٢٠٠٦ وذلك بهدف توفير تسهيلات الرعاية اليومية للأطفال الأمهات العاملات وخاصة عندما يقل الدخل الشهري للعائلة عن ١٢ ألف روبية، وتتمثل هذه التسهيلات في توفير أماكن للنوم والرعاية الصحية والتغذية والتطعيم وتربية ما قبل المدرسة للأطفال من سن ٣-٦ سنوات. (Ministry of Women and Child Development, 2016/2017: 61)

وبالإضافة إلى ذلك توجد فصول ما قبل الابتدائي الملحقة بالمدارس الرسمية pre-primary classes والتي ازداد عددها من ١١٥,٣٧٢ فصلاً عام ٢٠٠٣/٢٠٠٢ إلى عدد ٢١٥,٩٣١ فصلاً عام ٢٠١٣، كما ازداد عدد الأطفال الملتحقين بهذه الفصول من ٨,٨ مليون طفلاً عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ إلى عدد ١٢,٩ مليون طفلاً في عام ٢٠١٣/٢٠١٤.

(Ministry of Human Resource Development, Aug. 2014: 16)

القطاع الخاص Private Initiatives

تدار المبادرات التي يقوم بها القطاع الخاص من جانب المؤسسات الهادفة للربح، وتتضمن دور الحضانة ورياض الأطفال وفصول ما قبل الابتدائي بالمدارس الخاصة، وتشير الإحصاءات إلى تمتع نحو ١٠ مليون طفلاً بهذا النوع من الخدمات عام

٢٠٠٦، ويشهد التنافس على الالتحاق بهذا النوع من الخدمات في الأسر ذات الدخل المرتفع بحيث في بعض الأحيان يتنافس نحو ٣٠٠ طفلاً للحصول على مكان واحد. (Kaul and Sankar, 2009: 23)

ومن أمثلة الخدمات التي يقدمها القطاع الخاص مدارس اللعب الخاصة Private Play Schools والتي تقدم الخدمة للأطفال ما بين سن ٣-٦ سنوات، ويشترط المعايير التالية لإنشاء مدارس اللعب الخاصة:

جدول (٤)

المعايير الخاصة بإنشاء مدارس اللعب الخاصة بالهند

المعيار	البنية
وجود الأسوار، التهوية الكافية، وجود غرفة للراحة، توفر أدوات النظافة، توفر المياه النظيفة ومعدات اطفاء الحريق، مكتبة واحدة بكل مدرسة	المبني
٣-٤ ساعات في اليوم	عدد ساعات العمل
توفر الاسعافات الأولية، والمتابعة الصحية كل ٣ شهور على يد طبيب مختص	النواحي الصحية
سجل الأطفال والآباء، سجل حضور الأطفال، سجل المتابعة الصحية	السجلات
تجمع الرسوم شهرياً أو كل ٣ شهور	الرسوم

Source: (National Commission for Protection of Child Rights, 2016: 6)

وتدار مدارس اللعب الخاصة عن طريق مجالس الآباء والمعلمين Parent Teacher Associations والتي يشترط فيها أن:

- يرأس مجلس الآباء أحد الآباء المنتخبين وذلك لمدة عام واحد
- يتكون المجلس من ٧٥% من الآباء من بينهم ٥٠% على الأقل من الأمهات بالإضافة إلى نسبة ٢٥% من المعلمين
- يتأكد المجلس من توفر المتابعة الصحية كل ٣ شهور وتوفر الاسعافات الأولية
- يجتمع المجلس مرة شهرياً ومن أولوياته ضمان توفير بيئة مناسبة وآمنة داخل مدرسة اللعب الخاصة (National Commission for Protection of Child Rights, 2016: 8)

ج) القطاع التطوعي Voluntary/NGO Initiatives

تقدم خدمات تربية ما قبل المدرسة للأطفال من سن ٣-٦ سنوات في هذا القطاع من خلال ما يعرف باسم مراكز balwadi وتعني كلمة wadi حرفياً بستان أو حديقة

وتشير إلى المراكز التطوعية التي تعمل على وجه الخصوص بالمناطق المهمشة اجتماعياً واقتصادياً مثل التجمعات القبلية وذلك بغرض تعويد الطفل على الذهاب للمدرسة عن طريق اللعب، مع العمل على نمو الطفل من كافة النواحي، وكثيراً ما تقام هذه المراكز في القرى وتوابعها hamlets أو في الأحياء الفقيرة بالمدن وذلك لخدمة العائلات من ذوي الدخل المنخفض ممن لم تتاح لهم الفرصة بسبب أو لآخر للالتحاق بمراكز الرعاية الحكومية أو أي من المؤسسات المشابهة بالقطاع الخاص، ويبدأ تقديم الخدمة من ٩ صباحاً وحتى ٤ مساءً ويمكن تعديل ساعات العمل طبقاً لاحتياجات العائلات، وتمتد خدمة تربية ما قبل المدرسة لمدة ٣-٤ ساعات لعدد ٢٠-٢٥ طفلاً عادة. (Pastakia et.al, Sept. 2009: 7)

وتقدم المراكز التطوعية balwadi مجموعة أخرى من خدمات الرعاية اليومية للأطفال من سن ١-٦ سنوات مثل التغذية الإضافية supplementary nutrition وذلك على شكل وجبة مطهورة بالاضافة إلى وجبتين خفيفتين يحتويان على ٦٢٤ كالوري وعلى ٢٠ جراماً من اللحم كل يوم، بالاضافة إلى إمكانية معالجة بعض الأمراض البسيطة الشائعة مع إحالة الأمراض الأخرى إلى المراكز الصحية المتخصصة ولا يدخل التطعيم ضمن الخدمات المقدمة في المركز.

وتدار المراكز التطوعية balwadi من جانب مسئول يعرف باسم Sanchalika والذي يقوم بالمهام التالية: (Pastakia et.al, Sept. 2009: 10)

- تسجيل الأطفال في المدارس الرسمية المجاورة للمركز
 - توثيق ونشر الخبرات المتعلقة برعاية وتربية الطفولة المبكرة
 - العمل مع الجماعات النسوية لمناقشة الموضوعات المتعلقة بالجودة
 - تحفيز الآباء على المشاركة عن طريق الزيارات المنزلية والاجتماعات المنتظمة
 - التعاون مع المسؤولين بمراكز الرعاية الحكومية لمعرفة الخدمات المقدمة
- ومن أمثلة برامج المبادرات التطوعية الأخرى في رعاية وتربية الطفولة المبكرة ما يلي:

يلي:

(Akshara Foundation, Sept. 2008, 10)

حركة البدائل وزيادة الوعي

Youth Awareness (MAYA) في ولاية Karnataka بهدف ايجاد مجتمع

متساو في فرص المعيشة والتربية، كما تشرف هذه المبادرة على عدد من خدمات

تربية الطفولة المبكرة في سبعة مناطق

- مركز مصادر التعلم Sutradhar بمدينة Bangalore في ولاية كارانتاكا

وهو مركز مجتمعي يهتم بتوزيع مصادر التعلم في الطفولة المبكرة، ومن

الأفكار التي يدعمها هذا المركز فكرة الحقيبة التربوية Early Learning

Kit المخصصة للأطفال بين ٣-٦ سنوات

- مؤسسة الوعد The Promise Foundation وتهدف المؤسسة إلى العناية

بالصحة العقلية وبالتدخل المبكر للأطفال من ٣-٦ سنوات، وتدير هذه

المؤسسة مؤسسة تعمل في تربية ما قبل المدرسة تسمى promise

shishukendra تعتبر بمثابة مركز تعليمي demonstration center في

أحد الأحياء الفقيرة في مدينة Bangalore

ويعقد الجدول التالي المقارنة بين القطاعات الثلاثة: الحكومي والخاص والتطوعي

والتي تسهم وزارة المرأة وتنمية الطفل في التنسيق بينها:

جدول (٥)

مقارنة بين القطاع الحكومي والخاص والتطوعي بتربية الطفولة المبكرة بالهند

وجه المقارنة	القطاع الحكومي	القطاع الخاص	القطاع التطوعي
اسم الجهة المقدمة للخدمة	مراكز الرعاية الحكومية anganwadi	فصول ما قبل الابتدائي ورياض الأطفال الخاصة	المراكز التطوعية balwadi
الهدف	تنفيذ السياسة القومية	الربح	التنفع الاجتماعي
مجال الاهتمام	التنمية الشاملة	التهيئة للمدرسة	تلبية حاجات المجتمع المحلي
المكونات	حزمة من ست خدمات تعرف باسم برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة ICDS	التربية وبعض الرعاية والتغذية	متنوع
الفئة المستهدفة	محددة	طبقاً للطلب الاجتماعي	ذوي الدخل المنخفض والمهمشين
الرسوم	مجانية	متنوعة	مجانية أو رسوم رمزية

١.٣ الإدارة والتمويل

ظلت رعاية وتربية الطفولة المبكرة من اختصاصات وزارة تنمية الموارد البشرية Ministry of Human Resource Development حتى عام ٢٠٠٦، ثم انتقلت المسؤولية إلى وزارة المرأة وتنمية الطفل وذلك على المستويات الإدارية التالية:

- المستوى المركزي: الأجهزة بديوان الوزارة Ministry of Women and Child Development

- المستوى الإقليمي/المحلي: لجنة حماية الطفل Child Protection Committee التي يرأسها الوزير المختص بالولاية

- مستوى الحي District: لجنة حماية الطفل والتي يرأسها رئيس الحي District Magistrate

- مستوى المجاورة Block: لجنة حماية الطفل بالمجاورة والتي يرأسها الممثل المنتخب

- مستوى القرية Village: لجنة حماية الطفل بالقرية والتي يرأسها عمدة القرية the head or the Gram Panchayat باللغة الهندية

(Ministry of Women and Child Development, 2016: 2)

ويشارك عدد من الهيئات المحلية والدولية في الخدمات المقدمة، ومن بين ذلك على سبيل المثال:

- المعهد القومي للتعاون العام وتنمية الطفل National Institute of Public Cooperation and Child Development الذي أنشئ عام

١٩٦٦ في نيودلهي، ويتبع المعهد وزارة المرأة وتنمية الطفل ويهدف إلى وضع

البرامج لمساعدة الطفل على النمو المتكامل، وتشجيع الأعمال التطوعية في

مجال الخدمة الاجتماعية، وتنمية البحوث والتوثيق في مجال المرأة وتنمية

الطفل بالإضافة إلى التنسيق بين الجهود الحكومية والتطوعية وإقامة الصلات

مع الهيئات الدولية والمحلية والمؤسسات البحثية والجامعية، كما يمنح المعهد

اعتباراً من عام ٢٠٠٤ الدبلوم المتقدمة في إرشاد الطفل The Advanced

Diploma in Child Guidance and Counseling لصالح العاملين

بمراكز الرعاية الحكومية بعد سنة من الدراسة

(Ministry of Women and Child Development, 2016: 121-122)

- اللجنة القومية لحماية حقوق الطفل **National Commission for Protection of Child Rights** التي تأسست في مارس ٢٠٠٧، ومن مهامها تقديم التقارير للحكومة المركزية والتحقيق في الانتهاكات المحتملة، وتشجيع البحوث في مجال حماية الطفل، ومراجعة الاحتياجات للأطفال ذوي القدرات الخاصة

(Ministry of Women and Child Development, 2016: 167)

- المجلس القومي لرعاية وتربية الطفولة المبكرة **National Early Childhood Care and Education Council** والذي تم إنشاؤه عام ٢٠١٣ للمساعدة في وضع رؤية قومية للرعاية والتربية في الطفولة المبكرة، وفي توفير الأنظمة للتدريب والمعايير للأنشطة، وتشجيع البحوث في المجال، وقد بدأ عدد ١٦ ولاية بالفعل في اتخاذ الخطوات اللازمة لتكوين هذا المجلس على المستوى الإقليمي بفروع المعهد القومي للتعاون العام وتنمية الطفل.

(Ministry of Women and Child Development, Feb. 2014: 4)

- اليونيسيف **UNICEF** الذي يقوم بدعم الخدمات الموجهة للطفل والمرأة وخاصة في المناطق المهمشة

- وزارة التعاون الدولي بالملكة المتحدة التي توفر المساعدة الفنية وخاصة في

ثلاث ولايات **Bihar, Madhya Pradesh, Odisha**

- برنامج التغذية العالمي **World Food Program** الذي قام بوضع خطة استراتيجية بين أعوام ٢٠١٥-٢٠١٨ بالتعاون مع الحكومة الهندية.

(Ministry of Women and Child Development, 2016: 43)

وبالنسبة للتمويل، تقوم الحكومة المركزية بتوفير الاعتمادات اللازمة لإدارة برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة، وتحمل الولايات فقط تكلفة خدمة التغذية الإضافية، ونظراً لعدم قيام بعض الحكومات المحلية بتحمل نصيبها من المشاركة فقد تقرر عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ مساعدة الولايات بنحو ٥٠% من النفقات اللازمة، ويوضح الجدول التالي تطور المخصصات اليومية للأطفال المستفيدين من خدمة التغذية الإضافية وذلك بين عام ٢٠٠٨ وحتى الوقت الحالي:

جدول (٦)

تطور المخصصات اليومية للأطفال المستفيدين من خدمة التغذية الإضافية بالهند

المستفيد	الانفاق اليومي عام ٢٠٠٨	الانفاق الحالي بعد ٢٠١٢
الطفل العادي من ٦ شهور إلى ٦ سنوات	٤ روبية	٦ روبية
الطفل سى التغذية من ٦ شهور إلى ٦ سنوات	٦ روبية	٩ روبية

Source: (Ministry of Women and Child Development, 2016: 28-29)

واعتباراً من ٥ أغسطس ٢٠١٣ قررت وزارة المرأة وتنمية الطفل تخصيص مبلغ ٣ آلاف روبية سنوياً لحقيبة مستلزمات تربية ما قبل المدرسة Preschool Education Kit وذلك لتصبح مراكز الرعاية الحكومية أحد مراكز تنمية الطفولة المبكرة النابضة بالنشاط Vibrant ECD Center، كما يتم تخصيص مبلغ ٥٠ روبية سنوياً لبطاقة التقويم، وفي نفس العام أيضاً تم التنويه بتخصيص يوم في الشهر للاحتفاء برعاية وتربية الطفولة المبكرة يعرف باسم ECCE Day، وتقوم وزارة المرأة وتنمية الطفل اعتباراً من ١٩ أغسطس عام ٢٠١٣ بتزويد كل مركز من مراكز الرعاية الحكومية بمبلغ ألف روبية لتنظيم بعض الأنشطة للآباء وللمجتمع المحلي في هذا اليوم.

(Ministry of Women and Child Development, Aug. 2013: 1-2)

وفي المراكز التطوعية balwadi يودع الطفل مبلغ ٥ روبية في الشهر لدى مجلس تنمية القرية gram vikas samiti ويستخدم المبلغ في شراء الملابس

وغيرها من المستلزمات التي توزع على الأطفال الملتحقين بهذه المراكز، والرسوم رمزية بالطبع. (Pastakia et.al, 2009: 10)

٤.١ المنهج

تستند فلسفة الإطار القومي لمنهج رعاية وتربية الطفولة المبكرة في الهند National

Early

Childhood Care and Education Curriculum Framework على عدد

من المبادئ الأساسية من أهمها ما يلي:

(Ministry of Women and Child Development, July, 2014: 11-12)

- تنمية القدرات والمهارات والمفاهيم مع احترام الفروق الفردية والتعلم القائم على الخبرات

- التنمية الشاملة للطفل والتفاعل المستمر بين مستوى النمو وبين الخبرة المقدمة

- مراعاة السياق الاجتماعي والثقافي الذي تدور فيه عملية التعلم

- وجود البيئة الآمنة والمحفزة والداعمة للطفل مع الانتقال من مرحلة الاكتشاف إلى الاستفسار ثم إلى مرحلة التطبيق

- الاهتمام بفترات النمو الحرجة وإمكانية دمج الأطفال ذوي القدرات الخاصة في بيئة التعلم العادية مع وجود المعلم المدرب

وتتحدد الأهداف العامة للإطار القومي لمنهج الطفولة المبكرة فيما يلي:

(Ministry of Women and Child Development, July, 2014: 10)

- احترام الطفل وتنمية شعوره بالأمان وتقدير الذات مع احترام القيم الانسانية والتنوع

الثقافي

- تمكين الطفل من التواصل الفعال عن طريق اللغة وتنمية الحواس، مع تنمية مهارات مساعدة الذات

- التدريب على العادات الصحية مع تحفيز حب الاستطلاع وتنمية المعرفة بالعالم الخارجي

- تقوية المهارات الاجتماعية والرفاه العاطفي مع تنمية الاحساس الجمالي والتفكير الإبداعي

- تسهيل الانتقال من المنزل إلى مراكز رعاية وتربية الطفولة المبكرة ثم إلى التعليم الإلزامي

وينص الإطار القومي على أن تعمل الأنشطة المقدمة للأطفال من سن ٣-٦ سنوات على التركيز على تنمية مهارات النمو الأساسية وهي:

(Ministry of Women and Child Development, July 2014: 27-28)

النمو الإدراكي والحسي من خلال استخدام الحواس الخمسة للتعرف على الأشياء، ومعرفة الفراغ والاتجاهات والمسافات والأحجام

- النمو الجسمي والصحي من خلال التأزر بين العضلات الدقيقة والكبيرة واستخدام الجسم بطريقة تتفق مع الاتجاهات، والتناسق بين العين واليد، والتعرف على أنواع الأطعمة الصحية، والعناية بالجسم، واتباع قواعد الأمان والتحاشي الأخطار

- النمو اللغوي من خلال تنمية مهارات الاستماع والفهم، ومهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وتشجيع حب القراءة وتهيئة الطفل للكتابة، مع الاهتمام باللغة الأم واللغة الانجليزية

- النمو العقلي والمعرفي من خلال تنمية المفاهيم العددية والقياس، واكتشاف البيئة المحيطة عن طريق الملاحظة، والتفرقة بين الأحداث الماضية والحاضرة والمستقبلية، ومعرفة الصلة بين الأفراد والأماكن والبلاد

- النمو الابتكاري والجمالي من خلال محاولة رسم الشخصيات واستخدام الصلصال، وتنمية الاستماع بالموسيقى والتعبير الحركي

- النمو العاطفي والاجتماعي من خلال ضبط الذات والمهارات الحياتية، وتنمية الاستقلالية والاعتماد على النفس، واحترام التشابه والاختلاف بين الأشخاص، مع امكانية التعبير عن المشاعر، والتعامل بنجاح مع الأقران ومع المعلمين والمجتمع الخارجي.

وينص الإطار القومي للمنهج أيضاً على توزيع الأنشطة في الخطة اليومية على النحو

التالي: (Ministry of Women and Child Development, July 2014: 57)

- حلقة الصباح ٣٠ دقيقة الترحيب والصلاة والمحادثة مع الأطفال
- التعامل مع المواد ٨٠ دقيقة (٤٠ دقيقة اللعب الحر، ٤٠ دقيقة اللعب الموجه)
- الألعاب الخارجية ٣٠ دقيقة
- حلقة الوداع ٤٠ دقيقة القصة والأناشيد
- أنشطة الاستعداد للمدرسة ٣٠ دقيقة للأطفال من سن ٥-٦ سنوات ويتم تخصيص ساعة في اليوم على الأقل لتناول موضوع معين.

وتوصي اللجنة المشكلة من وزارة تنمية الموارد البشرية عام ٢٠١٦ باستحداث مكون جديد بمراكز الرعاية الحكومية يتضمن تعرف الطفل على بعض المضامين الخاصة بالمرحلة الابتدائية وذلك عن طريق أنشطة منتظمة، وكذلك ينبغي أن تحتوي جميع المدارس الابتدائية الحكومية على جميع التسهيلات المرتبطة بتربية ما قبل الابتدائي.

(Ministry of Human Resource Development, April 2016: 22)

وتحدد وزارة المرأة وتنمية الطفل قائمة من الأنشطة المقترحة التي يمكن أن تقام في اليوم الشهري المخصص لرعاية وتربية الطفولة المبكرة ECCE Day، ومن بين ذلك:

(Ministry of Women and Child Development, Aug. 2013: 3-4)

- عرض أعمال الأطفال اليدوية والفنية
- الاشتراك مع المجتمع المحلي في إعداد جوائز وحوافز للأطفال
- المناقشة مع الآباء حول الموضوعات المتعلقة بالطفل مثل أهمية تربية ما قبل المدرسة، والكشف المبكر عن ذوي القدرات الخاصة، والعناية داخل المنزل، والعادات الصحيحة
- الاشتراك في إعداد اليوم الشهري مع المؤسسات غير الربحية، وبعض المعلمات في المدارس الابتدائية، والمسؤولين عن الصحة، والمتطوعين من المسنين والمواطنين.
- وقد قامت وزارة المرأة وتنمية الطفل بإعداد حقيبة لتربية ما قبل المدرسة preschool education kit، بحيث تضم مواد التعلم واللعب وينبغي أن تتصف هذه المواد بما يلي:
- (Ministry of Women and Child Development, Sept. 2017a: 6)
- أن تكون مناسبة للثقافة الهندية والبيئة المحيطة
- أن تكون قادرة على تحمل اللعب المستمر من جانب الطفل

- أن تكون متعددة الأغراض حتى تسهم في التنمية الشاملة للطفل
 - أن تكون آمنة للطفل ولا تحتوي على أية حواف مدببة أو مواد سامة
 - أن تكون متوازنة بحيث تغطي الأركان الموجودة بالمركز
- ويمكن أن تتشاور الولايات مع الخبراء في مجال تربية الطفولة المبكرة لاختيار المواد التعليمية بالحقيبة داخل الولاية الواحدة وذلك لتلبية احتياجات المجتمع المحيط، كما يمكن أن يشارك المجتمع المحلي والمستفيدين الآخرين في إعداد هذه الحقيبة بصورة تطوعية وذلك باستخدام الموارد المحلية. (Ministry of Women and Child Development, May 2009: 2) ومن أمثلة مواد التعلم التي يمكن أن تحتويها حقيبة تربية ما قبل المدرسة مجموعة المكعبات، وبطاقات الحروف والأرقام، والصلصال والعجائن، والكتب المصورة والعرائس، ويمكن أن يقوم القائم بالعمل بمراكز الرعاية الحكومية بإعداد العرائس وألعاب الفك والتركيب بالإضافة إلى المواد والألعاب التي ينبغي أن تتوفر في الأركان الأربعة التالية:

(Ministry of Women and Child Development, Sept. 2017a: 8-12)

- ركن المكتبة book corner
 - ركن الفن والأشغال اليدوية art and craft area
 - ركن الألعاب التركيبية construction / manipulative corner
 - ركن اللعب الإيهامي pretended play area / imaginative play corner
- وقد قامت وزارة المرأة وتنمية الطفل بإعداد كتب للأنشطة activity books لكل فئة عمرية من الأطفال: (٣-٤ سنوات)، (٤-٥ سنوات)، (٥-٦ سنوات)، وذلك لمساعدة القائمين بالعمل في مراكز الرعاية الحكومية في التخطيط والإعداد لمحتوى الأنشطة المقدمة للفئات العمرية السابقة، وعادة ما توفر الولايات كتب الأنشطة للمراكز المختلفة، ويحتوي كل كتاب من هذه الكتب على تدريبات متنوعة لتنمية المفاهيم والمهارات المختلفة للأطفال، وفيما يلي بعض الإرشادات الخاصة بكتب الأنشطة:
- الارتباط بمنهج تربية ما قبل المدرسة المطبق
 - توفير الصور والكلمات والحروف المناسبة للمرحلة العمرية
 - تدريب القائمين بالعمل بالمراكز على محتويات الكتاب وكيفية استخدامه

- استخدام كتاب النشاط كأحد المعينات المساعدة على التفاعل داخل المجموعة الواحدة
- البعد عن استخدام كتاب النشاط كبديل عن ممارسة الأنشطة الأخرى
- ارتباط بطاقات التقويم بكتاب النشاط حتى يمكن للقائم بالعمل ملاحظة مدى التقدم الذي يحرزه الطفل
- وفيما يلي بعض المحظورات والنواهي التي ينبغي على القائم بالعمل بمراكز الرعاية الحكومية الابتعاد عنها في استخدام كتاب النشاط:
 - لا ينصح باستخدام كتاب النشاط كل يوم بل يمكن استخدام صفحتين فقط في الأسبوع
 - لا ينبغي إجبار الطفل على إكمال التدريبات بكتاب النشاط في وقت محدد، فلكل طفل قدراته واهتماماته الخاصة
 - لا يغني كتاب النشاط عن العمليات الأخرى حيث يمكن أن يتعلم الطفل المفاهيم والمفردات اللغوية مثلاً عن طريق التعامل مع المواد، والتفاعل مع بقية الأطفال
 - لا يتم تخصيص درجات معينة لكتاب النشاط حيث لا ينبغي أن يشعر الطفل بأنه يؤدي أحد الاختبارات.

(Ministry of Women and Child Development, Sept. 2017b: 2)

وتستخدم الملاحظة وتوجيه الأسئلة والاستماع لحاجات الأطفال في أساليب التقويم، وتوضح السجلات مدى نمو الطفل، وتحتوي على أمثلة من الأعمال التي يقوم بها، وعلى صور للأنشطة وبعض التسجيلات السمعية وشرائط الفيديو، وعادة ما يتم توثيق نتائج التقويم في بطاقة ملاحظة النمو، وملف الطفل portfolio أو في التقرير الوصفي narrative report الذي يرفع إلى الآباء وإلى المدرسة الابتدائية. (Ministry of Women and Child Development, July 2014: 61)

ويشترط في المنهج المقدم في مدارس اللعب الخاصة ما يلي:

(National Commission for Protection of Child Rights, 2016: 10)

- ينبغي أن يراعي المنهج القيم المنصوص عليها في الدستور الهندي
- ينبغي أن يحقق المنهج التنمية الشاملة مع مراعاة قدرات واهتمامات الأطفال
- ينبغي أن يتفق المنهج مع المواصفات المحددة من جانب وزارة المرأة وتنمية الطفل أو مع السياسة القومية لرعاية وتربية الطفولة المبكرة الصادرة عام ٢٠١٣

- ينبغي أن يتم التعلم عن طريق اللعب والاكتشاف وأن تكون وسيلة التعلم اللغة الأم واللهجة المحلية

- ينبغي أن يتم التقويم للطفل بصورة مستمرة على أن تنتهي تربية ما قبل المدرسة في سن السادسة دون امتحان مكتوب

وتستخدم المراكز التطوعية balwadi طريقة الموضوعات theme approach حيث تتوفر ثلاثة موضوعات رئيسة هي: أنا والعائلة - أنا وأجزاء جسمي - النبات والحيوان، ويستغرق كل موضوع حوالي ثلاثة شهور، وتغطي نواتج التعلم المطلوبة مجالات النمو اللغوي، والنمو الاجتماعي والعاطفي، والنمو المعرفي، والنمو الجسمي.

(Pratham Delhi Education Initiative, 2013: 4-5)

والتقويم شهري طبقاً للأنشطة التي يستطيع الطفل القيام بها تحت كل موضوع، وتستخدم المقاييس القبلية والبعدية، ويوجد تقويم نصف سنوي بهدف قياس مدى تقدم الطفل بعد مرور ثلاثة شهور من الالتحاق بالبرنامج، ويقاس التقويم النهائي القدرة على قراءة عدد من الجمل البسيطة، وتسمية أشهر السنة، ومعرفة الحروف الأساسية في اللغة الانجليزية واللغة المحلية، ومعرفة الأرقام من ١-٢٠ بالانجليزية وباللغة المحلية، ويعطى التقرير لكل طفل في نهاية السنة، قبل الانتقال إلى المدرسة الابتدائية. (Akshara Foundation, Sept. 2008: 20)

٥.١ إعداد المعلم

في مراكز الرعاية الحكومية anganwadi التي تقدم برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة (ICDS)، يقصد بالمعلم القائمة بالعمل anganwadi worker والمساعدة anganwadi helper، وتعتبر القائمة بالعمل المسؤولة عن تنظيم أنشطة تربية ما قبل المدرسة للأطفال في المرحلة العمرية من ٣-٦ سنوات، بالإضافة إلى القيام بتنظيم التغذية الإضافية للطفل اعتباراً من سن ٦ شهور، وإجراء التطعيمات والفحوصات الدورية، وتبلغ مكافأة القائمة بالعمل حوالي ١٤٠٠ روبية شهرياً حيث تعتبر المهنة تطوعية في المقام الأول.

ويبرز دور القائمة بالعمل في اليوم الشهري المخصص لرعاية وتربية الطفولة المبكرة حيث تقوم بالآتي: (Ministry of Women and Child Development, Aug. 2013: 6)

- التأكد من مشاركة كل الأطفال في اليوم
- عرض وتنظيم المواد المتعلقة بتربية ما قبل المدرسة
- تجهيز المكان وإعداد قائمة بالأنشطة التي سوف تمارس باليوم
- التفاعل الإيجابي مع الآباء وتشجيع الأجداد وخاصة الجدات للمشاركة في اليوم
- إعداد تقرير عن اليوم وعن التحسينات المطلوبة لليوم القادم

أما المساعدة فتقوم بالاشتراك في تقديم التغذية الاضافية، وفي أنشطة تربية ما قبل المدرسة، وتتلقى مرتباً شهرياً حوالي ٥٠٠-٦٥٠ روبية، وتقوم أحد الممرضات **auxiliary nurse** بزيارة المركز بين الساعة ٩,٣٠-١,٣٠ ظهراً الخميس الثاني والثالث من الشهر وذلك لإجراء التطعيمات المختلفة، كما تقوم بزيارة المركز كل أسبوع لجمع المعلومات حول المواليد الجدد، ويقوم اخصائي حكومي بالمتابعة الصحية للأطفال والأمهات الحوامل مرة واحدة في السنة. (Akshara Foundation, May 2011: 7)

وتقوم وزارة المرأة وتنمية الطفل بإعداد موديولات لتدريب القائمين بالعمل في مراكز الرعاية الحكومية، ويتعلق هذا الموديول بعدد (٢٠) جلسة لمدة ٥ أيام من بين عدد (٢٦) يوماً مخصصة للتدريب بأكمله، والهدف من هذا الموديول التدريب على تخطيط وتنفيذ أنشطة تربية ما قبل المدرسة في ضوء الإطار القومي لمنهج رعاية وتربية الطفولة المبكرة، ويبدأ اليوم التدريبي من ٩ صباحاً وحتى ٥ مساءً، مع فترة راحة لمدة ساعة، ويحتوي الموديول على عدة موضوعات من بينها الأنشطة المحفزة للتعلم، وأهمية الاستعداد للمدرسة، ومقدمة حول حماية الأم والطفل، وأهمية اللعب، والتدريب على استخدام الحقيبة التعليمية، ورواية القصص، والقيام بتقويم الأطفال والتغذية الراجعة. (Ministry of Women and Child

Development, Sept. 2017c: 3-5)

وينظم المعهد القومي للتعاون العام وتنمية الطفل التابع لوزارة المرأة وتنمية الطفل بعض البرامج التجديدية للقائمة بالعمل والمساعدة بمراكز الرعاية الحكومية، ويستمر البرنامج الواحد مدة أسبوع ويهدف إلى:

(National Institute of Public Cooperation and Child Development, Aug. 2016a: 25-26)

- تقييم الاحتياجات التدريبية للعاملين
- تحديث المعلومات حول الرعاية والتربية في الطفولة المبكرة
- توفير الفرصة لتبادل الخبرات وإعادة النظر في الخدمات المقدمة
- الاحاطة بالمستجدات في برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة ICDS

وتستخدم أساليب التعلم الذاتي والتعلم بالمشاركة، والتعلم عن طريق تبادل الأدوار وعن طريق مجموعات العمل، واستخدام المناقشة والحوار مع تخصيص ربع ساعة في بداية كل يوم تدريبي للتغذية الراجعة حول ما يحدث في اليوم السابق، وإعطاء التكاليفات لليوم التالي في نهاية كل يوم تدريبي، ومن أمثلة المحتويات بالبرنامج التجديدي تقييم الوعي الغذائي، وتحسين مهارات الأبوة والأمومة، والاكتشاف المبكر لذوي الحالات الخاصة، وأساليب تعديل السلوك، والتشارك مع العائلة والمجتمع، والرعاية الصحية.

(National Institute of Public Cooperation and Child Development, Aug. 2016b: 37-38)

وبالنسبة للمؤهلات يقوم المجلس القومي لإعداد المعلم The National Council for Teacher Education Diploma in Preschool Education باعتماد دبلوم في تربية ما قبل المدرسة Diploma in Early Childhood Education الطفولة المبكرة Diploma in Early Childhood Education ويتم الالتحاق أيضاً بهذا الدبلوم بعد الانتهاء من التعليم الثانوي، ويستمر لمدة عامين.

ومن أمثلة المقررات بالسنة الأولى في دبلوم الطفولة المبكرة ما يلي: التربية المبكرة في الهند، وحقوق الطفل في الدراسات الحديثة، والنمو في السنوات الست الأولى، والإدارة والتنظيم، والتربية العملية لمدة ٢٧ أسبوعاً، ومن أمثلة مقررات السنة الثانية بيئة التعلم في الطفولة المبكرة، ونظريات البيداغوجيا في الطفولة المبكرة، والسلوك التنظيمي، والتربية العملية لمدة ٢٧ أسبوعاً.

(National Council for Teacher Education, June 2010: 3-4)

ويمكن أن تمنح المعاهد الخاصة درجة الدبلوم في الطفولة المبكرة، ومن أمثلة ذلك معهد تدريب معلم ما قبل المدرسة **Preschool Teachers Training Institute** في ولاية **Karnataka** والذي يمنح الدرجات التالية: الدبلوم المتقدم في تربية منتسوري، والدبلوم المتقدم في التربية بدور الحضانة، والدبلوم المتقدم في رعاية وتربية الطفولة المبكرة.

(Preschool Teachers Training Institute, 2015)

ويمكن أن تنظم الجامعات على شبكة الانترنت بعض البرامج الخاصة برعاية وتربية الطفولة المبكرة يحصل بعدها الطالب على درجة الدبلوم بعد قضاء عامين من الدراسة، وكذلك يمكن أن تمنح الجامعات درجة البكالوريوس في التربية للعمل مع الأطفال، ومن أمثلة ذلك **Bombay Teacher's Training College**، ومعهد **Delhi Institute of Early Childhood Care and Education**، وجامعة **Gandhi National Open University** انديرا غاندي المفتوحة

وعامة تقوم فلسفة برامج إعداد المعلم في مؤسسات التعليم العالي على إعداد الأنشطة القائمة على التعلم الذاتي واستخدام الحاسب الآلي في الفصول، والتدخل المبكر وإدارة الفصل المدمج، وتخطيط العناية بالصحة والتغذية والتربية، وفهم حقوق واحتياجات نمو الطفل حتى سن الثامنة، وكيفية حل المشكلات. (National Council for Teacher Education, Jan. 2015: 2-3)

ثانياً: التربية بالطفولة المبكرة في دولة جنوب أفريقيا

جنوب أفريقيا دولة مستقلة تماماً عن بريطانيا منذ عام ١٩٣٤، وبعد انتهاء التفرقة العنصرية، صدر الدستور الانتقالي في ٢٢ ديسمبر عام ١٩٩٣، وبدأ التنفيذ الفعلي لمواد هذا الدستور في ٢٧ إبريل ١٩٩٤، وانتهت التفرقة العنصرية تماماً في ٩ مايو ١٩٩٤ على يد المجلس النيابي المنتخب (اليوم الوطني للبلاد)، وتقع جنوب أفريقيا أقصى جنوب القارة، ويبلغ عدد السكان في يوليو ٢٠١٧ عدد ٥٤,٨٤١,٥٥٢ مليون نسمة، والعملة المستخدمة هي الراند، ويبلغ سعر تحويل الراند قرابة ١,٤٠ جنيه مصري آخر ديسمبر ٢٠١٧.

ويحد جنوب أفريقيا بتسوانا وليسوتو وموزبيق وناميبيا، وسوازيلاند وزيمبابوي، وتسمى جنوب أفريقيا أحياناً بدولة الألوان المتعددة **rainbow nation** وتشير العبارة إلى

الاختلافات في لون البشرة بالبلاد، التي تنقسم إلى ٩ ولايات يوجد بها ثلاث عواصم العاصمة التشريعية كيب تاون Cape town ، والعاصمة السياسية بريتوريا Pretoria، والعاصمة القضائية بلومفونتين Bloemfontein، وتبلغ نسبة الإنفاق على التعليم ٦,١ %، وتقوم مشروعات التنمية بالطفولة المبكرة بالتركيز على أربع نقاط هي البعد عن العنصرية والتمييز في التعلم، وتوفير الفرص المتساوية للجميع، وتوجيه إعانات الدعم المالي عند الحاجة، وإمكانية اشتراك من يرغب بالمجتمع المدني في الخدمات المقدمة. (النصار، ٢٠٠٤: ٢٧، ٤٣١)

(Time Almanac Encyclopedia, 2009: 429-430); (The World Fact Book, Oct. 2017)

١.٢ السياسات والتشريعات

بعد انتهاء التفرقة العنصرية عام ١٩٩٤، صدر عدد من السياسات والتشريعات المنظمة للعمل في مجال تنمية الطفولة المبكرة من أهمها ما يلي:

- ورقة العمل (١) عام (1995) White Paper 1 والتي تنص على أن الرعاية والتنمية في الطفولة المبكرة هي أساس تنمية الموارد البشرية، وتقوم هذه الورقة بتعريف تنمية الطفولة Early Childhood Development بأنها مصطلح عام ينطبق على الأطفال من الميلاد وحتى سن ٩ سنوات بغرض تنمية هؤلاء الأطفال جسدياً وعقلياً ووجدانياً وأخلاقياً واجتماعياً.

(UNESCO, 2006: 6)

- وثيقة السياسة القومية الانتقالية في تنمية الطفولة المبكرة عام (1996) The Interim National Policy on ECD وبمقتضاها تصبح تنمية الطفولة المبكرة الأساس في التعلم المستمر فهي تهتم بالنمو الشامل للطفل في بيئة تتصف بالأمان وعدم التحيز والتفرقة، وتسمح لجميع الأطفال بما فيهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمشاركة في المجتمع بطريقة إبداعية، وقد تضمنت السياسة الانتقالية عدداً من المبادئ التي ينبغي أن تلتزم الدولة بتفيذها فيما يتعلق بتنمية الطفولة المبكرة، ومن أهم هذه المبادئ ما يلي:

(Department of Education, 1996: 13)

- الالتزام بالدستور الذي ينص على حماية حق الطفل في التغذية السليمة والصحة والتربية والأمان
- مراعاة الفروق الفردية وإعطاء الفرصة لكل طفل لتنمية الامكانيات الموجودة عنده مع تحقيق التكامل بين حاجات الطفل للرعاية والأمان والحماية والتغذية والصحة.
- تمكين الآباء والعائلات من دعم رعاية نمو الطفل ومشاركة المجتمع المحلي وبقية أصحاب المصلحة في الحوكمة ببرامج تنمية الطفولة المبكرة
- تخطيط المحتوى التربوي لتنمية الطفولة المبكرة في تسلسل مستمر يأخذ في الاعتبار مراحل النمو منذ الميلاد وحتى نهاية سن ٩ سنوات وهو ما يعرف في جنوب أفريقيا باسم فترة التأسيس Foundation Phase

- المشروع الاسترشادي لتنمية الطفولة المبكرة الصادر عام (1997) The National ECD Pilot Project الذي يهدف إلى إجراء البحوث حول أفضل الوسائل لتنفيذ السياسات الجديدة بشأن تحسين جودة التعلم بالطفولة المبكرة، وقد تم تطبيق هذا المشروع في عدد ٢,٨٠٠ جهة غير حكومية تقدم الخدمة لنحو ٧٠ ألف طفلاً من الأطفال المهمشين. (UNESCO, 2006: 6)

- ورقة العمل (٥) في عام (2001) Education White Paper 5 on ECD، وتشير هذه الورقة إلى ضرورة تحقيق ما يلي: (Department of Education, May 2001:41-43)

- زيادة البرامج المشتركة بين وزارات التنمية الاجتماعية والتربية والصحة وبين مكتب الرئيس وذلك لدعم الأنشطة التي تهدف لتنمية الخدمات القومية والمحلية في برامج ما قبل سنة التهيئة الموجهة للأطفال بين صفر - ٤ سنوات
- تطوير برنامج قومي لسنة التهيئة التي تسبق الصف الأول الابتدائي على أن يوجه للأطفال بين سن ٥ - ٦ سنوات
- وضع المعايير اللازمة لنوعية الخدمة في سنة التهيئة والسماح للعاملين في المجال بالتمثيل في المجلس التربوي لعلاقات العمل

- توفير المزيد من المنح المالية في المناطق الفقيرة وتوفير المزيد من الإدارة الذاتية

على المستوى المحلي Provincial Departments of Education

وفي العقد الحالي، وبعد ثلاث سنوات من العمل المشترك مع اليونسيف، صدرت وثيقة السياسة القومية المتكاملة لتنمية الطفولة المبكرة National Integrated Early Childhood Development، وقد وضعت مسودة هذه السياسة في مارس ٢٠١٤، ثم قامت الحكومة في ديسمبر ٢٠١٥ بوضع هذه السياسة موضع التنفيذ الفعلي، وتهدف هذه السياسة المتكاملة لتحقيق ما يلي: (Department of Social Development, 2015: 8)

- تأسيس الهيئة المسؤولة عن التخطيط والتمويل والإشراف للسياسة المتكاملة القومية على أن يتحقق هذا الهدف على المدى القصير بنهاية عام ٢٠١٧
- تحديد أدوار ومسؤوليات الجهات المسؤولة عن تقديم الخدمة المتكاملة لتنمية الطفولة المبكرة مع التأكيد على الجودة والإتاحة في جميع الخدمات المقدمة على أن يتحقق هذا الهدف على المدى المتوسط بنهاية ٢٠٢٤
- وضع أول برنامج متكامل للأطفال من سن سنة إلى سن دخول المدرسة الابتدائية على أن يتحقق هذا الهدف على المدى البعيد بنهاية ٢٠٣٠
- وتقوم السياسة المتكاملة بتوزيع حزمة الخدمات الشاملة بمراحل النمو المختلفة على النحو التالي: (Children's Institute, 2016: 4-5, 27)
- من الحمل وحتى الميلاد: الخدمات الصحية للمرأة والطفل أثناء الحمل maternal and child primary health interventions
- من الميلاد وحتى سنتين: الخدمات الاجتماعية social services مثل تسجيل المواليد والتطعيم والحصول على المنح المالية
- من ٢-٤ سنوات: برامج الأبوة parenting program والدعم الغذائي nutritional support

- من ٤-٦ سنوات: تحفيز التعلم المبكر stimulation for early learning من خلال القنوات التالية مثلاً: برامج الزيارة المنزلية home-visit programs، وجماعات اللعب المجتمعية community play groups، والبرامج المقدمة في المراكز الرسمية center-based programs مثل دور الحضانة ورياض الأطفال.

٢.٢ الخدمات المقدمة

تنقسم الخدمات التربوية بفترة التأسيس foundation phase التي تمتد حتى سن ٩ سنوات إلى برامج ما قبل التهيئة Pre-Grade R الموجهة للأطفال من الميلاد وحتى ٤ سنوات، وإلى برامج سنة التهيئة Grade R (Reception Year) الموجهة للأطفال من سن ٥-٦ سنوات، وتنص التشريعات أن يلتحق الطفل بهذه السنة عندما يبلغ الخامسة من العمر في ٣٠ يونيو، علماً بأن التسجيل يبدأ في مايو وينتهي في ٣١ أغسطس (Gauteng Province, 2016: 2)

وتقدم الخدمة بسنة التهيئة من خلال ما يلي:

(Department of Education, May 2001: 41)

- برامج سنة التهيئة في المدارس الابتدائية الحكومية Public Primary Schools والتي تدار وتمول من قبل وزارات التربية المحلية بالولايات
- برامج سنة التهيئة في المدارس الخاصة Independent Schools والتي تمول عن طريق الرسوم والتبرعات والمنح الشخصية دون تدخل مالي كبير من جانب الحكومة
- مراكز الخدمة المجتمعية أو مراكز تنمية الطفولة المبكرة community based centers or ECD centers وتعمل معظم هذه المراكز على أساس تطوعي من جانب المؤسسات غير الحكومية

ومن أمثلة مراكز تنمية الطفولة المبكرة مركز Tshwane الذي يقع في منطقة شبه ريفية في جنوب أفريقيا بالقرب من العاصمة بريتوريا حيث يصل كل الأطفال بين الساعة ٧-

٨ صباحاً، وتتم المغادرة في الساعة ٣ عصراً ويبقى البعض منهم لما يسمى بساعات ما بعد الرعاية after care أي حتى الساعة الخامسة أو السادسة مساءً، ويبلغ عدد الأطفال المقيدون بسنة التهيئة بهذا المركز ٣٠ طفلاً، وينقسم الفصل الخاص بسنة التهيئة إلى أركان تعليمية interest areas تحتوي على ركن الموسيقى، وركن المكتبة، والركن الفني وغيرها من الأركان التي تهدف إلى إثارة المعرفة وحب الاستطلاع عند الطفل. (Prochner et.al, Oct. 2008: 193-194)

ومن المراكز الأخرى أيضاً مركز سيزيا أوكانو Sizisa Ukanyo الذي تأسس عام ٢٠٠٥ في ولاية Western Cape، ويعمل المركز ١٢ ساعة في اليوم من الساعة ٦ صباحاً وحتى ٦ مساءً وذلك لتقديم الخدمة للأمهات العاملات، ويقدم المركز ثلاث وجبات على الأقل للأطفال، ويضم فصلين لسنة التهيئة بعدد ٤٨ طفلاً بالإضافة إلى فصلين لما قبل التهيئة بعدد ٦٤ طفلاً. (Niekerk et.al, Feb.2017: 246)

وعامة وصل عدد الجهات المقدمة لخدمة تنمية الطفولة المبكرة إلى عدد ٢١,٨٩٢ جهة عام ٢٠٠١ موزعة على النحو التالي: (Department of Education, May 2001: 13)

- الرعاية المنزلية home based care ٧,٤٥٣ بنسبة ٣٤%
- فصول سنة التهيئة school based classes ٣,٦٢٣ بنسبة ١٧%
- مراكز الخدمة المجتمعية community based centers ١٠,٨١٦ بنسبة ٤٩%

وفي عام ٢٠٠٧ ازداد عدد الأطفال بين سن صفر-٤ سنوات ممن يتلقون الخدمات بتنمية الطفولة المبكرة من نسبة ٧,٦% عام ٢٠٠٢ من مجموع عدد الأطفال بجنوب أفريقيا إلى نسبة ١٦,٦%، وكذلك ارتفعت نسبة الالتحاق بسنة ما قبل الابتدائي (سنة التهيئة) من نسبة ٢٠,١% عام ١٩٩٩ إلى نسبة ٧٦,٢% عام ٢٠١٣.

(Seleti, 2009: 7); (UNESCO: World Data Atlas, 2014)

ويوضح الجدول التالي بالتفصيل النسبة المئوية للأطفال ممن يتمتعون بخدمات تنمية الطفولة المبكرة في الولايات المختلفة عام ٢٠١٥:

جدول (٧)

نسبة الأطفال الملحقين بخدمات تنمية الطفولة المبكرة في الولايات بجنوب أفريقيا عام ٢٠١٥

الولاية	الأم البديلة	الرعاية المنزلية تحت إشراف الآباء	الرعاية المنزلية تحت إشراف القائم بالخدمة	سنة التهيئة
Eastern Cape	٦,٢%	٥٧,٦%	٤,٨%	٣٠,٥%
Free State	١٧,١%	٢٩,٣%	٧,٢%	٤٥,٦%
Gauteng	٢١,٩%	٢٩,٢%	٣,٥%	٤٤,٩%
KwaZulu-Natal	١٩,٨%	٤٨,٦%	٩,٣%	٢٠,٧%
Limpopo	١١,٧%	٤٤,٨%	٤%	٣٨,٦%
Mpumalanga	١٠,٦%	٥٣,٤%	٧,٣%	٢٧,٣%
Northern Cape	٧,٣%	٥٩,٥%	٤,٨%	٢٦,٥%
North West	٤,٤%	٦٠,٩%	٢,٨%	٢٩,٩%
Western Cape	١٢,٥%	٤١,٩%	٧,٥%	٣٦,٥%

Source: (Statistics South Africa, June 2016: 8)

ومن أمثلة المؤسسات غير الهادفة للربح التي تساعد في تقديم الخدمات في مجال تنمية الطفولة المبكرة ما يلي:

مؤسسة العمل المجتمعي Foundation for Community Work في ولاية Western Cape، وتقدم هذه المؤسسة برنامج التركيز على العائلة Family in Focus والموجه للأطفال من سن صفر-٦ سنوات، ويتضمن هذا البرنامج ثلاثة برامج فرعية: برنامج الزيارات المنزلية home-visit program، وبرنامج الأبوة parenting program، وبرنامج المشاركة المجتمعية community ownership . (Niekerk et.al, Feb. 2017: 34, 37)

مؤسسة Cotlands وتعمل هذه المؤسسة في ست ولايات هي: Gauteng; Western Cape; Eastern Cape; KwaZulu-Natal; Mpumalanga; Northern Cape، وتقدم هذه المؤسسة منذ عام ٢٠٠٨ برنامجاً تحت مسمى مكتبة الألعاب Toy Library، ينفذ في جماعات اللعب وينظم الخدمات التالية:

فترات اللعب للأطفال وإعداد المواد التعليمية

الجلسات والندوات لإرشاد الوالدين

خدمة الاستعارة لإتاحة فرصة التعلم بالمنزل

المزيد من الدعم لمراكز تنمية الطفولة المبكرة فقيرة المصادر

ويقدم هذا البرنامج أيضاً خدمة المكتبة المتنقلة **mobile library** الموجهة للمناطق النائية والفقيرة، وهو عبارة عن عربة مجهزة بمجموعة مختلفة من الألعاب تحت شعار **come and play**، وتوضح الإحصاءات عام ٢٠١٦ أنه قد تم تنظيم جلسات للعب **toy library play sessions** يبلغ عددها ١٠٨٥ جلسة تمتع بها عدد ٨٦٩١ طفلاً

(Niekerk et.al, Feb. 2017: 98-99, 118-119)

٣.٢ الإدارة والتمويل

تقوم الجهات التالية بالإشراف على خدمات تنمية الطفولة المبكرة بجنوب أفريقيا وذلك على النحو التالي: (4: 2009, Seleti); (5: 2006, UNESCO)

- وزارة الشؤون الداخلية **Department of Home Affairs** المسؤولة عن تسجيل المواليد

- وزارة التنمية الاجتماعية **Department of Social Development** المسؤولة عن تقديم المنح والإعانات للجهات المعتمدة المختصة بتنمية الطفولة المبكرة بين صفر - ٤ سنوات

- وزارة الصحة **Department of Health** المسؤولة عن توفير العناية الطبية المجانية لكل الأطفال منذ فترة الحمل وحتى نهاية فترة التأسيس في سن التاسعة

- وزارة التربية الأساسية **Department of Basic Education** المسؤولة عن سنة التهيئة بين سن ٥ - ٦ سنوات

- مكتب حقوق الطفل **The Office on the Right of the Child** برئاسة الجمهورية والذي يقوم بمتابعة تنفيذ البرامج الخاصة بتنمية الطفولة المبكرة

وطبقاً للسياسة القومية الانتقالية الصادرة عام ١٩٩٦، تتخلص الأهداف العامة للتمويل بخدمات تنمية الطفولة المبكرة فيما يلي: (Department of Education, 1996: 21)

- تهيئة البيئة المناسبة للمزيد من الاستثمار في تنمية الطفولة المبكرة داخل استراتيجية إعادة البناء والتنمية
 - توفير التشريعات التي تحفز على التعبئة القصوى للموارد المالية من أجل خدمات تنمية الطفولة المبكرة
 - دعم ثقافة التمويل التي تتصف بالشفافية والمحاسبية والاستخدام الأمثل لكل الموارد
 - ضرورة المشاركة بين الحكومة المركزية والحكومات المحلية وبين القطاع الخاص والمؤسسات المجتمعية والآباء
- وعامة تشترك الجهات التالية في تمويل خدمات تنمية الطفولة المبكرة:

(Biersteker, April 2010: 13); (Giese and Budlender, Nov. 2011: 3-4); (Kotze, 2015: 14)

- وزارة التنمية الاجتماعية والتي تقوم بتوفير الدعم لمراكز تنمية الطفولة المبكرة الحاصلة على رخصة العمل **registered** والتي تخدم الأطفال من سن صفر-٤ سنوات، وقد ازداد التمويل الموجه لهذه المراكز من ٣٣٥ مليون راند عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ إلى أكثر من مليار راند عام ٢٠١١/٢٠١٢، كما تقوم الوزارة أيضاً بالمشاركة في تمويل البرامج الخاصة بتنمية الطفولة المبكرة والتي تقدم في المؤسسات غير الهادفة للربح، وقد ازداد عدد الأطفال المتمتعين بهذه الإعانة عام ٢٠١٢ إلى ٤٨٥ ألف طفلاً ثم إلى عدد ٦٨٥,٥١١ طفلاً في عام ٢٠١٥
- وزارة التربية الأساسية التي تتولى تمويل سنة التهيئة في المدارس الابتدائية الحكومية، وتقوم الوزارة كذلك اعتباراً من عام ٢٠١٣ بتقديم إعانة مالية تقدر بمبلغ ١١٠-٣٧٠ راند للطفل الواحد شهرياً طبقاً للولاية وذلك عند الالتحاق بمراكز تنمية الطفولة المبكرة المعتمدة التي يتوفر فيها فصول سنة التهيئة.

- وزارات التربية المحلية بالولايات والتي تقدم المنح المالية لمجالس إدارة المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة التي توجد بها سنة التهيئة، وكذلك مراكز تنمية الطفولة المبكرة المجتمعية التي تحتوي على فصول سنة التهيئة

- البرنامج الموسع للأشغال العامة The Expanded Public Works Program والذي تم استحداثه عام ٢٠٠٤ لمواجهة الزيادة في أعداد مراكز تنمية الطفولة المبكرة، ولتوفير التدريب المناسب للممارسين المشرفين على تقديم الخدمة للأطفال من سن صفر - ٤ سنوات.

وتحتوي السياسة القومية المتكاملة حول تنمية الطفولة المبكرة الصادرة عام ٢٠١٥ على نموذج قومي للإنفاق بالطفولة المبكرة The Funding Model يهدف إلى ما يلي:

(Department of Social Development, 2015: 95)

توجيه المزيد من التمويل للوزارات المعنية بتغطية تكلفة البنية التحتية.

- تغطية أجور الممارس practitioner أو القائم بالعمل مع الأطفال من سن ٢-٦ سنوات

- توجيه التمويل المطلوب وفقاً لعدد الأطفال وطبيعة الخدمة المقدمة مع زيادة التسهيلات في حالة العائلات الفقيرة وذوي الحالات الخاصة

- تغطية أجور الهيئة العاملة بما في ذلك أجر الزائرة الصحية home visitor أو الميسر group facilitators وذلك للأطفال من سن صفر - ٢ سنة

وبالإضافة إلى ذلك تخصص الحكومات المحلية بالولايات اعتباراً من عام ٢٠١٥ ميزانية مستقلة لخدمات تنمية الطفولة المبكرة، وقد ارتفعت هذه الميزانية من نسبة ٢١% عام ٢٠٠٩ إلى نسبة ٣٨% في عام ٢٠١٦، وفي عام ٢٠١٧ بلغت المخصصات المقررة لتنمية الطفولة المبكرة بالولايات التسع مبلغ ٢,٢٨٥ مليون راند، ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية في الإنفاق على تنمية الطفولة المبكرة في الولايات وذلك بين أعوام ٢٠١٦-٢٠١٩:

جدول (٨)

النسبة المئوية في الإنفاق على تنمية الطفولة المبكرة بجنوب أفريقيا بين ٢٠١٦-٢٠١٩

الولاية	٢٠١٦/٢٠١٧	٢٠١٧/٢٠١٨	٢٠١٨/٢٠١٩
Eastern Cape	%١٠	%١٢	%١٣
Free State	%٢١	%٢٢	%٢٢
Gauteng	%١٠	%١١	%١١
KwaZulu-Natal	%١٣	%١٦	%١٧
Limpopo	%١٦	%١٧	%١٨
Mpumalanga	%١٩	%١٩	%١٩
Northern Cape	%١٠	%١١	%١١
North West	%٨	%٩	%١١
Western Cape	%١٥	%١٥	%١٤
إجمالي الإنفاق بجنوب أفريقيا	%١٣	%١٤	%١٤

Source: (UNICEF, 2017: 5)

٤.٢ المنهج

تتضمن وثيقة السياسة الانتقالية لتنمية الطفولة المبكرة الصادرة عام ١٩٩٦ السياسة القومية للمناهج فيما يتعلق بتنمية الطفولة المبكرة، ومن أهم المبادئ في هذا الصدد ما يلي:

(Department of Education, 1996: 19)

- احترام التعدد الثقافي والعنقي الذي تتصف به جنوب أفريقيا
- عدم الفصل بين الرعاية وبين التربية حتى في حالة الأطفال ممن لم تسنح لهم الفرصة للالتحاق بأحد برامج تنمية الطفولة المبكرة
- ضرورة اشتغال محتوى المنهج على المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وذلك في السياق الاجتماعي والسياسي والاقتصادي المتفق مع ظروف الدولة
- الاعتراف بالمناهج المقدمة من المؤسسات غير الحكومية وذلك بعد فترة انتقالية للحصول على الاعتماد اللازم

ويهدف الإطار القومي للمنهج الموجه للأطفال من الميلاد وحتى ٤ سنوات National Curriculum Framework for Children from Birth to Four الصادر عام ٢٠١٥ إلى توفير الخبرات وفرص التعلم المتساوية من أجل تنمية جميع الإمكانيات عند كل طفل، ويتضمن الإطار الكلمات المفتاحية التالية: all أي توفير الخدمة لجميع الأطفال، equity أي

التساو في الفرص المتاحة، full potential أي تنمية جميع الإمكانيات بغض النظر عن الخلفية. (Department of Basic Education, Feb. 2015: 7)

وتتحقق هذه الرؤية من خلال ثلاثة موضوعات أو وحدات أساسية هي:

- أنا شخص قادر Theme 1: I am a competent person
- التعلم والتنمية مهمان Theme 2: Learning and development is important
- أحتاج للتواصل مع الكبار Theme 3: I need strong connection with adults

ويشتمل الإطار على ستة مجالات للتعلم والنمو هي: الرفاه well-being، والهوية والانتماء identity and belonging، والتواصل communication، واكتشاف الرياضيات exploring mathematics، والإبداع creativity، والمعرفة وفهم العالم knowledge and understanding of the world

(Department of Basic Education, Feb. 2015: 8)

وينبغي أن يقوم الممارس بتعبئة بطاقة التقويم التي تشتمل على احتياجات نمو الطفل في كل من مجالات التعلم الستة، وعلى الإهتمامات الحالية عنده، مع إعداد قائمة بالأنشطة التي ينبغي على الأسرة القيام بها في المنزل مع الطفل.

(Department of Basic Education, Feb. 2015: 74)

وبالنسبة لسنة التهيئة، تشير وثيقة المنهج القومي الصادرة عام ٢٠١٢ National Curriculum Statement Grades R-12 إلى السياسة التي ينبغي أن تتبع في المنهج والتقويم اعتباراً من سنة التهيئة، ويحل هذا المنهج مكان الوثيقة الصادرة في مايو ٢٠٠٢، ويتعلق الهدف العام فيه بعدد من المبادئ من أهمها ما يلي:

(Department of Basic Education, 2011: 3-5)

- احترام السكان الأصليين وتقدير التراث الخاص للبلاد
- المصداقية وتوكيد الجودة، وحقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية
- حصول جميع الأطفال دون تفرقة على الفرصة التربوية المتساوية
- تشجيع الطفل على التفكير الناقد وعلى المشاركة بنشاط في عملية التعلم
- اكتساب المعارف والمهارات عالية المستوى مع تحديد ما ينبغي أن يصل إليه الطفل في السنة

وتحدد وثيقة المنهج القومي عدد الساعات المخصصة في الأسبوع لمجالات التعلم بسنة
التهيئة بحد أدنى على النحو التالي:

جدول (٩)

الساعات المخصصة لمجالات التعلم بسنة التهيئة بجنوب أفريقيا

المحتوى	عدد الساعات
اللغة الوطنية	١٠ ساعات
الرياضيات	٧ ساعات
المهارات الحياتية:	٦ ساعات
بدايات المعرفة -الفنون الإبداعية -التربية البدنية -الرفاه الاجتماعي والشخصي	ساعة واحدة ساعتان ساعتان ٣ ساعات
المجموع	٢٣ ساعة

Source: (Department of Basic Education, 2011: 6)

ويحتوي البرنامج اليومي daily program على ثلاثة أنواع من الأنشطة هي:
الأنشطة الموجهة من المعلم teacher guided activities، والأنشطة الحرة child
initiated activities، والأعمال الروتينية routines، وفيما يلي بالتفصيل البرنامج
اليومي لسنة التهيئة والذي يستمر من الساعة ٧,٣٠ صباحاً وحتى الواحدة ظهراً تقريباً، أي
لمدة ٤ ساعات و ٣٦ دقيقة (٢٧٦ دقيقة):

(Department of Basic Education, 2011: 14-15)

٣٦ دقيقة: حلقة الصباح والنشاط الموجه

٥٠ دقيقة: النشاط الفني مع عدد إثنين أو أكثر من النشاط الحر داخل الفصل

٣٠ دقيقة: النشاط الموجه (اللغة-الرياضيات-المهارات الحياتية)

١٠ دقائق: الأعمال الروتينية مثل الذهاب إلى دورات المياه

٢٠ دقيقة: تجديد المعلومات

٦٠ دقيقة: اللعب الحر خارج الفصل

١٠ دقائق: الأعمال الروتينية مثل الذهاب إلى دورات المياه

٣٠ دقيقة: النشاط الموجه (اللغة-الرياضيات-المهارات الحياتية)

٣٠ دقيقة: النشاط القصصي

وقد وضعت وزارة التربية الأساسية البروتوكول القومي للتقويم اعتباراً من سنة التهيئة بحيث ينبغي أن يتخذ التقويم صورتين: الرسمية، وغير الرسمية، وتشتمل الصورة الثانية على متابعة التقدم الذي يحرزه الطفل عن طريق الملاحظة والمناقشة، أما التقويم الرسمي فيشتمل على اختبارات للأداء، ويجب كذلك إعداد ملف للمتعلم يعطي صورة شاملة ومستمرة عن التقدم في الأداء، ويوضع هذا الملف بالمؤسسة التربوية وينتقل مع الطفل للمراحل الأعلى والبيانات بهذا الملف سرية. (Department of Basic Education, Dec. 2012: 3- 4, 28)

ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية المخصصة لوصف الأداء من سنة التهيئة وحتى نهاية مرحلة التأسيس:

جدول (١٠)

النسبة المئوية لوصف الأداء بسنة التهيئة بجنوب أفريقيا

وصف الأداء	النسبة المئوية
outstanding achievement متميز	٨٠-١٠٠%
meritorious achievement مرتفع	٧٠-٧٩%
substantial achievement جيد	٦٠-٦٩%
adequate achievement مقبول	٥٠-٥٩%
moderate achievement متوسط	٤٠-٤٩%
elementary achievement بسيط	٣٠-٣٩%
not achieved غير متحقق	صفر-٢٩%

Source :(Department of Basic Education, Dec. 2012: 18)

ويمكن الرجوع إلى الإرشادات المتعلقة بتنفيذ منهج تنمية الطفولة المبكرة Early Childhood Development Curriculum Guidelines الصادرة عام ٢٠١٥ والتي توضح جوانب النمو الأساسية التي ينبغي أن يتم التركيز عليها بين سن ٤-٦ سنوات، وهذه الجوانب هي النمو الاجتماعي والعاطفي، والنمو المعرفي والادراكي، والنمو الجسمي باعتبارها جوهر عمليات النمو core developmental areas اللازمة للتعليم المستمر، وتحدد هذه الإرشادات المهارات المتعلقة بالنمو الاجتماعي والعاطفي على النحو التالي:

(South African Heads of Independent Schools Association, Nov. 2015: 9)

- التفاعل الاجتماعي social interaction: الأخلاق الأساسية والآداب العامة، والتعبير عن الاحتياجات، ومعرفة الحقوق والمسئوليات، وحل المشكلات عن طريق اللعب
 - العلاقات relationships: الاستقلالية وتكوين الصداقات، والاعتماد على النفس، وطلب المساعدة من غير المحيطين بالطفل
 - الضبط الذاتي self-regulation: الابتعاد عن الآباء دون خوف، والتعرف على المشاعر، وحل الصراعات، والتأقلم مع القواعد
 - التعاطف والاهتمام بالآخرين empathy and caring: اظهار الاحترام للكبار، والاستجابة لحاجات الآخرين، والتعامل مع البيئة باحترام
 - أخلاقيات العمل work ethics: القدرة على الركيز، والعمل باستقلالية، أو داخل مجموعة، والمثابرة
 - الإدراك الاجتماعي social awareness: احترام الأخلاقيات الاجتماعية والدينية والثقافية، واطهار التسامح، ومعرفة حقوق الانسان.
- وفيما يلي بعض المهارات المتعلقة بالنمو المعرفي والإدراكي للأطفال من سن ٤-٦ سنوات:

(South African Heads of Independent Schools Association, Nov. 2015: 22-25)

- التمييز البصري visual discrimination: التشابه والاختلاف بين الأشياء
 - الذاكرة البصرية visual memory: الاحتفاظ واستعادة المعلومات البصرية
 - التمييز السمعي auditory discrimination: معرفة التشابه والاختلاف بين الأصوات
 - الذاكرة السمعية auditory memory: تذكر وتفسير ما يسمعه الطفل
 - مهارات التفكير thinking skills: صياغة الأسئلة والتعبير عن الأفكار
 - حل المشكلات problem solving: استخدام الطرق المبتكرة في الحل
- وفيما يلي بعض المهارات المتعلقة بالنمو الجسمي للأطفال من سن ٤-٦ سنوات:

(South African Heads of Independent Schools Association, Nov.
2015: 45-46)

- تنمية العضلات الكبيرة والدقيقة
- التوازن والثبات balance and stability
- الوعي بالجسم body awareness
- الوعي بالفراغ spatial awareness

وتحدد الإرشادات المتعلقة بتنفيذ منهج الطفولة المبكرة بالتفصيل أيضاً بعض الطرق التي يمكن أن تستخدم في التعليم والتعلم، ومن بين ذلك اللعب الموجه وغير الموجه، وتوفير البيئة المحفزة، والتعلم المتمركز حول إهتمامات الأطفال، وتمثيل الأدوار، والرحلات الميدانية، وإدارة قاعات النشاط، والتغذية الراجعة.

(South African Heads of Independent Schools Association, Nov.
2015: 117-118)

٥.٢ إعداد المعلم

تواجد في جنوب أفريقيا حتى عام ٢٠٠٠ خمس كليات للتربية والتدريب المستمر Further Education and Training (FET)، يمكن الالتحاق بها بعد الصف العاشر من التعليم العام للحصول على مؤهل يسمى الشهادة الأساسية في تنمية الطفولة المبكرة Basic Certificate: Early Childhood Development وذلك بعدد ١٢٠ ساعة معتمدة.

وتوفر بجانب هذا المسار عدة مسارات أخرى للحصول على:

- الشهادة العامة في التربية والتدريب: تنمية الطفولة المبكرة General Education and Training Certificate: Early Childhood Development
- الشهادة العامة: تنمية الممارسة General Certificate: Development Practice
- الشهادة العامة: تنمية المجتمع General Certificate: Community Development

وبلغ عدد الساعات المعتمدة في كل من هذه المسارات عدد ١٢٠ ساعة معتمدة، وبعد عام ٢٠١٣ استحدثت المسار البديل الذي يؤهل المتقدمين للحصول على شهادة التربية والتدريب المستمر: تنمية الطفولة المبكرة Further Education and Training Certificate: Early Childhood Development بعدد ١٤٠ ساعة معتمدة، ويمكن بعد هذه الشهادة الحصول على الشهادة العليا في تنمية الطفولة المبكرة Higher Certificate: Early Childhood Development بعدد ١٢٠ ساعة معتمدة، أو الدبلوم القومية في تنمية الطفولة المبكرة National Diploma: Early Childhood Development بعدد ٢٤٠ ساعة معتمدة، ويعترف بهذه المؤهلات من جانب هيئة معايير تنمية الطفولة المبكرة Early Childhood Development Standards Generating Body، وتحتوي الشهادات الجديدة على التخصص الذي يؤهل للعمل في سنة التهيئة Grade R specialization أو العمل كمدرّب في مراكز تنمية الطفولة المبكرة ECD: trainer specialization

وبالإضافة إلى ذلك تقوم هيئة معايير إعداد المعلمين بالمدارس Schooling Educators Standards Generating Body اعتباراً من عام ٢٠٠٩ بإضافة مؤهل آخر للحصول على الشهادة المتقدمة في التربية بعدد ١٢٠ ساعة معتمدة، وتتضمن هذه الشهادة بعض التخصصات الدقيقة على النحو التالي:

Advanced Certificate in Education: Early Childhood –

Advanced Certificate in Education: Foundation Phase –

Advanced Certificate in Education: Reception Year –

(Department of Basic Education, April 2011: 136-137)

وتضيف الجريدة الرسمية الصادرة في ١٩ فبراير عام ٢٠١٥ إمكانية الحصول على الدبلوم في التدريس بسنة التهيئة Diploma in Grade R Teaching، بعدد ٣٦٠ ساعة معتمدة يخصص عدد ١٨٠ ساعة معتمدة منها للمقررات الخاصة بالبيداغوجيا والتدريب العملي، وعدد ١٤٤ ساعة معتمدة لأصول التربية، وعدد ٣٦ ساعة معتمدة للمقررات الاختيارية ويلزم أن يدرس الطالب لغة محلية ثانية بخلاف اللغة الإنجليزية، واللغة الأوربية الرسمية الثانية Afrikaans. (Government Gazette, Feb. 2015: 49- 51)

ويحق للحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية تخصص مرحلة التأسيس **Bachelor of Education in Foundation Phase** القيام بالعمل في سنة التهيئة، وتستغرق الدرجة الجامعية عادة أربع سنوات طبقاً لتعليمات وزارة التعليم العالي والتدريب، وتتيح درجة البكالوريوس المتخصصة الفرصة للخريج العمل في المرحلة حتى الصف الثالث الابتدائي، والعمل في الإدارة المدرسية أو التوجيه التربوي بعد الحصول على عدد من الدورات التدريبية المؤهلة، مع إمكانية مواصلة الدراسة للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه. (The Independent Institute of Education, 2016:2-3)

ومن الجامعات التي تمنح الدرجة الجامعية في التخصص معهد التربية في Varsity College بمدينة ساندتون Sandton باحدى ضواحي جوهانسبرج بنحو ٤٨٢ ساعة معتمدة، وأيضاً جامعة جنوب أفريقيا التي تمنح الدرجة الجامعية في تنمية الطفولة المبكرة **Bachelor of Education Early Childhood Development: Foundation Phase** وذلك بعدد ٤٨٠ ساعة معتمدة، وفيما يلي أمثلة لبعض المقررات اللازمة للحصول على هذه الدرجة: (University of South Africa, 2017)

- المستوى الأول: التدريس في الطفولة المبكرة، والتربية الصحية، والفنون والأعمال اليدوية، والإرشاد، واللغة الإنجليزية، ومهارات التواصل، ولغة Afrikaans المشتقة من الهولندية أساساً، والتربية العملية لمدة ٥ أسابيع
- المستوى الثاني: الموسيقى، وأدب الأطفال، وسنة التهيئة، والتربية البيئية، والتعلم المدمج، والأدب والمجتمع، ومهارات الكتابة، والتربية العملية لمدة ٥ أسابيع
- المستوى الثالث: نظريات التربية، ونمو الطفل، والتربية الدينية، والتربية الاجتماعية، والتربية العملية لمدة ٥ أسابيع
- المستوى الرابع: الرياضيات، والعلوم والتقنية، والإدارة بمؤسسات تنمية الطفولة المبكرة، والتربية العملية لمدة ٥ أسابيع

ويمكن أن تشترك أيضاً بعض المؤسسات غير الهادفة للربح في التدريب الموجه أثناء الخدمة للممارسين والمديرين بمراكز تنمية الطفولة المبكرة، ومن هذه المؤسسات مؤسسة Ikamva Labanta والتي تعني باللغة المحلية مستقبل الأمة، وتقدم هذه المؤسسة خدماتها في ولاية Western Cape، وفي عام ٢٠١٢ اشتركت هذه المؤسسة مع مؤسسة

أخرى تدعى Grassroots Education Trust وذلك لتدريب عدد (٣٠) ممارساً في برنامج تدريبي تجريبي يجرى تنفيذه على مدار ١٠ شهور من فبراير إلى نوفمبر، ويتضمن هذا البرنامج جلسات للتدريب مرتين في الشهر، كما تنظم المؤسسة أيضاً برنامجاً لتدريب المديرين بمراكز تنمية الطفولة المبكرة يقوم بالتركيز على مهارات الإدارة والقيادة. (Niekerk et.al, Feb.2017: 249)

ثالثاً: أهم التوجهات التربوية بالطفولة المبكرة في الهند وجنوب أفريقيا

يمكن إجمال أهم التوجهات التربوية بالطفولة المبكرة في الهند وجنوب أفريقيا على النحو التالي:

- تشير وثيقة السياسة القومية للتربية الصادرة في الهند عام ١٩٨٦ لأول مرة إلى مفهوم رعاية وتنمية الطفولة المبكرة، ثم في عام ٢٠٠٩، صدر التشريع المنظم لحق الأطفال في التربية المجانية وتبنت وثيقة السياسة القومية لرعاية وتربية الطفولة المبكرة عام ٢٠١٣ المفهوم المتكامل للتربية بالطفولة المبكرة والذي يشتمل على الرعاية والصحة والتغذية وتربية ما قبل المدرسة
- تم في جنوب أفريقيا بعد انتهاء التفرقة العنصرية عام ١٩٩٤ وضع ورقة العمل (١) عام ١٩٩٥، والتي تقوم بتعريف التنمية بالطفولة المبكرة حتى تمتد من الميلاد وحتى سن ٩ سنوات، وفي عام ٢٠٠١ صدرت ورقة العمل (٥) والتي تهتم بتحديد المعايير اللازمة لنوعية الخدمة في سنة التهيئة بين سن (٥-٦) سنوات، وفي ديسمبر ٢٠١٥ صدرت وثيقة السياسة القومية المتكاملة لتنمية الطفولة المبكرة وذلك لتقديم حزمة من الخدمات الصحية والاجتماعية والغذائية والتربوية في مراحل النمو المختلفة
- يعتبر برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة ICDS البرنامج الرسمي الرئيس في الهند ويقدم البرنامج عادة في مراكز الرعاية الحكومية anganwadi للأطفال من الميلاد وحتى سن ٦ سنوات، ويشتمل البرنامج على ست خدمات أساسية من بينها خدمة تربية ما قبل المدرسة للأطفال من سن ٣-٦ سنوات، ويمكن للأطفال كذلك الالتحاق بفصول ما قبل الابتدائي بالمدارس الابتدائية بين سن ٥-٦ سنوات، علاوة

على الخدمات المقدمة بتربية ما قبل المدرسة من خلال المراكز التطوعية **balwadi** في المناطق المهمشة

- تقدم للأطفال في جنوب أفريقيا الخدمات التربوية بالطفولة المبكرة من خلال الرعاية المنزلية والمراكز المجتمعية ودور الحضانة، ثم يلتحق الطفل بسنة التهيئة في سن الخامسة قبل الانتقال إلى المدرسة الابتدائية في سن السادسة حيث تمتد فترة التأسيس حتى سن التاسعة

- تتميز كل من الهند وجنوب أفريقيا بتقديم حزمة من الخدمات المتكاملة للأطفال من خلال ثلاث قنوات رئيسية: الرسمية (الحكومية)، والمستقلة (الخاصة)، والتطوعية (المجتمعية)، وتتحمل الحكومة المركزية في كل من الدولتين الجانب الأكبر من توفير الحد الأدنى من الخدمات المطلوبة بالطفولة المبكرة وبخاصة في المناطق الفقيرة والمعرضة للخطر، ومن بين ذلك الرسوم الرمزية وتوفير الإعانات المالية عند الاقتضاء

- تشرف وزارة المرأة وتنمية الطفل في الهند بصورة أساسية على خدمات رعاية وتربية الطفولة المبكرة من سن صفر إلى ٦ سنوات، وذلك بالاشتراك مع بعض الجهات الأخرى ومن أهمها اللجنة القومية لحماية حقوق الطفل التي تشكلت عام ٢٠٠٧، والمجلس القومي لرعاية وتربية الطفولة المبكرة والذي تم إنشاؤه عام ٢٠١٣، وفي جنوب أفريقيا تشرف وزارة التنمية الاجتماعية على خدمات تنمية الطفولة المبكرة للأطفال من سن صفر - ٤ سنوات، وتشرف وزارة التربية الأساسية على سنة التهيئة من سن ٥ - ٦ سنوات، ويتابع مكتب حقوق الطفل برئاسة الجمهورية جميع البرامج الخاصة بالتنمية في الطفولة المبكرة

- تقوم كل من الهند وجنوب أفريقيا بالجمع بين المركزية واللامركزية في التمويل، وعادة ما تتحمل الحكومة المركزية الجانب الأكبر من النفقات، وفي الهند تقوم وزارة المرأة وتنمية الطفل بتوفير مستلزمات برنامج خدمات تنمية الطفل المتكاملة **ICDS** من كتب الأنشطة، وحقائب الألعاب، كما تقوم الولايات بتحمل تكلفة التغذية الإضافية.

- تشترك عدد من الجهات في جنوب أفريقيا في تمويل خدمات تنمية الطفولة المبكرة مثل وزارة التنمية الاجتماعية، ووزارة التربية الأساسية، والبرنامج الموسع للأشغال العامة والذي تم استحداثه عام ٢٠٠٤ لتمويل الزيادة في أعداد مراكز تنمية الطفولة المبكرة، ويأخذ النموذج القومي للتمويل عام ٢٠١٥ في الاعتبار عدد الأطفال وطبيعة الخدمة المقدمة

- يقوم الإطار القومي لمنهج رعاية وتربية الطفولة المبكرة بالهند بالتركيز على مجالات النمو المختلفة: النمو الإدراكي، والجسمي، واللغوي، والعقلي، والجمالي، والاجتماعي، وتستخدم أساليب متنوعة للتقويم مثل السجلات وبطاقات الملاحظة مع عدم تخصيص أي درجات للأطفال، بل يكتفى بتتبع نمو وتعلم الطفل ومشاركة النتائج مع الآباء ومع المدرسة الابتدائية

- تم وضع الإطار القومي للمنهج للأطفال من سن صفر إلى ٤ سنوات في جنوب أفريقيا بالاشتراك مع اليونيسيف، ويشتمل البرنامج على ستة مجالات للتعليم والنمو: الرفاه، والهوية والانتماء، والتواصل، واكتشاف الرياضيات، والإبداع، والمعرفة وفهم العالم، ويقوم المنهج القومي لسنة التهيئة بتحديد المحتوى المقدم في اللغة، والرياضيات، والمهارات الحياتية التي تشمل بداية المعرفة، والفنون الإبداعية، والتربية البدنية، والرفاه الاجتماعي، وتستخدم الملاحظة والمناقشة واختبارات الأداء في التقويم

- تتولى وزارة المرأة وتنمية الطفل في الهند بصورة أساسية إعداد موديلات للقائمات بالعمل والمساعدات بمراكز الرعاية الحكومية، وقد تشترك بعض المؤسسات غير الهادفة للربح في برامج التدريب، ويمكن الحصول على درجة الدبلوم المتخصص في التربية بالطفولة المبكرة بعد عامين من الدراسة أو على درجة البكالوريوس في التربية من الجامعات المختلفة

- ينبغي أن يحصل المشرف أو المتخصص بخدمات تنمية الطفولة المبكرة بين سن صفر-٤ سنوات في جنوب أفريقيا practitioner على شهادة التربية والتدريب المستمر في تنمية الطفولة المبكرة على الأقل وذلك بعدد ١٤٠ ساعة معتمدة، وبالنسبة لسنة التهيئة ينبغي أن يحصل المعلم على دبلوم في التدريس بعدد ٣٦٠

ساعة معتمدة، أو على درجة البكالوريوس في تنمية الطفولة المبكرة بعدد حوالي ٤٨٠ ساعة معتمدة

رابعاً: التصور المقترح

في ضوء تجربة كل من الهند وجنوب أفريقيا في التربية بالطفولة المبكرة يمكن اقتراح التصور التالي الذي يتناول الأهداف، والمحاور، وآليات التنفيذ:

أهداف التصور

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يلي:

تطبيق بعض الخبرات بالهند وجنوب أفريقيا في مجال تربية الطفولة المبكرة والتي تتفق مع الثقافة السائدة بمصر.

تحقيق المنفعة المتبادلة **mutual benefits** من خلال التحول إلى المفهوم المتكامل بالتربية في الطفولة المبكرة والذي يقوم على تقديم النفع للطفل والأم والأسرة من خلال الخدمات الغذائية والصحية والاجتماعية والتربوية

وضع رؤية قومية لتربية الطفولة المبكرة بمصر في ضوء تحديد متطلبات المجتمع المستقبلية مع العمل على توحيد المفاهيم والرؤى بين الوزارات المعنية

تهيئة القيادات التربوية لتقبل الخبرات المعاصرة في مجال تربية الطفولة المبكرة من أجل تحقيق الريادة والتنافس على الصعيد الإقليمي والعالمي

تطوير الخريطة التربوية في ضوء البعد الجغرافي لتوزيع خدمات تربية الطفولة المبكرة دون تفاوت كبير بين المجتمعات الحضرية والمجتمعات المهمشة أو الصحراوية

محاور التصور

يشتمل التصور المقترح على مجموعة من المحاور هي ما يلي:

١ - السياسات والتشريعات

تؤكد الدولتان ضرورة الاستثمار في سنوات الطفل الأولى للحفاظ على التماسك الاجتماعي وعلى جودة التعليم والتعلم، وبالنسبة لتربية الطفولة المبكرة بمصر يمكن اقتراح ما يلي:

- مراجعة السياسات القومية لتستجيب بصفة مستمرة لما يجري في العالم knowledge transfer مع ربط خطة التنمية المستدامة متوسطة المدى ٢٠١٨/٢٠١٩ - ٢٠٢١/٢٠٢٢ باستراتيجية مصر ٢٠٣٠
- السماح بالتنوع بجهات تقديم الخدمة في الخطط القومية بالمرحلة لمواجهة الازدواجية وقلة الفرص التربوية المتساوية لجميع الأطفال بالمستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة
- وضع التشريعات حتى تبدأ التربية الإلزامية من سنة التهيئة في سن الخامسة، مع النص على توفير التربية والدعم الغذائي والعناية الصحية المجانية لكل الأطفال اعتباراً من الميلاد وحتى انتهاء سن السادسة
- الاعتراف بحرفية تربية الطفولة المبكرة بحيث يشترك المتخصصون بالمجال في وضع التشريعات التي تسمح مثلاً بضمان حق الطفل الفقير في الحصول على الخدمة من خلال تقديم إعانة مالية طبقاً لدخل الأسرة
- العمل على الإعلان عن عدد من النجاحات الصغيرة short-term wins التي تتحقق في وقت قصير وذلك للتشجيع على الالتزام بتحقيق أهداف الرؤية المستقبلية على المدى الطويل.

٢ - الخدمات المقدمة

يتوفر في كل من الهند وجنوب أفريقيا عدد من الصور المختلفة بخدمات تربية الطفولة المبكرة مع التخلي عن الطابع الروتيني في التنفيذ، وفي هذا الصدد يمكن اقتراح ما يلي بالنسبة لمصر:

- استحداث البدائل الجديدة للتقليل من الفروق بين التربية الرسمية والتربية غير الرسمية informal وذلك من خلال تشجيع إنشاء المراكز المجتمعية ومكتبات الألعاب المتنقلة مع إتاحة فرص التعلم داخل المنزل تحت إشراف متخصص
- ضرورة حصول الأطفال بالقطاع الحكومي والخاص والتطوعي على نواتج التعلم الأساسية: مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، ومفاهيم الرياضيات والعلوم، والمهارات الحياتية وذلك بنفس الدرجة من الجودة
- المحافظة على استدامة الخدمات ذات الجودة عن طريق التقييم المستمر في ضوء المخرجات التربوية والتكيف مع المتغيرات الخارجية المتلاحقة
- نشر الوعي وتوليد القناعة لدى أفراد المجتمع وخاصة في الريف بضرورة الالتحاق بخدمات تربية الطفولة المبكرة من أجل تحقيق التنمية المتكاملة والرفاه الاجتماعي للطفل
- تسويق خدمات تربية الطفولة المبكرة بصورة فعالة، والتوكيد على مدى إدراك القيادات التربوية لدور وأهمية التسويق وذلك في ضوء الأمور التالية:
 - التفرد excellence: أي تقديم خدمة متميزة من حيث الشكل وجودة الأداء
 - المرونة flexibility: أي إمكانية التعديل والتبديل المدروس عند الحاجة
 - الابتكار creativity: أي تبني الأفكار الجديدة والممارسات الجيدة

٣ - الإدارة والتمويل

- تحرص الهند وجنوب أفريقيا على تحقيق التوازن بين زيادة الإنفاق وترشيد الإنفاق spending more and spending better مع مراعاة أن زيادة الإنفاق يعد الخطوة الأولى لترشيد الإنفاق، وينص الدستور في كل من الدولتين على إتاحة خدمات تربية الطفولة المبكرة المجانية للأطفال، وعلى ألا تحول العوامل الاقتصادية والاجتماعية دون تقديم الخدمة المتميزة، وفي هذا الصدد يمكن اقتراح ما يلي بالنسبة لمصر:

- منح المجالس المحلية أدوار وصلاحيات أكبر لتحقيق الموازنة بين المنهج القومي والظروف المحلية مع إعادة النظر في عدد أيام الدراسة وفي مواعيد تقديم الخدمة لتناسب مع أوضاع العائلات في المناطق الريفية أو النائية مثلاً
- الاستخدام الأمثل للموارد من خلال ترشيد النفقات دون التأثير على مستوى الجودة وذلك من خلال استخدام الموارد المحلية البسيطة في الإنشاءات (الخيزران والطين الأسواني مثلاً)، ويمكن أن تصبح التجهيزات بقاعات الأنشطة مؤقتة وقابلة للانطواء ومرتبطة بالوسط البيئي
- تخصيص ميزانية مستقلة في المحافظات لخدمات تربية الطفولة المبكرة مع تحديد أوجه الصرف اللازمة طبقاً للاحتياجات الفعلية، وقد لا يصنع هذا التمويل المعجزات إلا أنه يعود بالنفع بصورة أو بأخرى:
- money does not buy heavens, but it makes life more comfortable
- تعزيز ثقافة إنجاز المهام task culture التي تقوم على قاعدة المشاركة في اتخاذ القرار بدلاً من الإقصاء والاقتصار على التعاون الشكلي
- العمل على إنشاء قاعدة بيانات حول الإنجازات المتحققة في إطار الرؤية القومية مع تشكيل وحدة للمتابعة برئاسة الوزراء لمراقبة الأداء وتقييم فعالية الخدمات المقدمة وتوجيه الدعم الإضافي عند الاقتضاء

٤ - المنهج

تجمع كل من الهند وجنوب أفريقيا بين التوسع العرضي الأفقي والتوسع الطولي والرأسي في تربية الطفولة المبكرة حيث تعمل الدولتان على الاستيعاب الكامل لكل الأطفال من الميلاد وحتى ٦ سنوات من خلال التدرج في زيادة عدد المقيددين ببرامج تربية الطفولة المبكرة، وفي نفس الوقت تهتم الدولتان بالمضامين التربوية المقدمة للطفل وبزيادة الفرص المتاحة أمامه للتعلم المستمر، وفي هذا الصدد يمكن اقتراح ما يلي بالنسبة لمصر:

- استثارة حب التحدي والتفكير عند الأطفال intellectual stimulation عن طريق استخدام أساليب التعليم والتعلم التي تعتمد على التجريب والاكتشاف وحل المشكلات
- تمكين جميع الأطفال من الحد الأدنى من المهارات والاتجاهات والقيم والمعارف الضرورية للانتقال للمرحلة الأعلى وذلك من خلال تقديم الموضوعات المتعلقة بتطوير مهارة التعلم المرن مدى الحياة
- وضع منهج خاص للأطفال من سن صفر- ٣ سنوات، مع تحسين المنهج المقدم للأطفال من سن ٤- ٦ سنوات حتى يتوافق مع متطلبات العالم الرقمي digital world، وحتى يساعد كل طفل على تنمية استعداده العقلي والمعرفي والاجتماعي والعاطفي قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية
- الابتعاد عن التدريس المنهجي والتقليل من العبء الدراسي بالمرحلة مع تشجيع التعلم المتمركز حول الطفل وتغير دوره من مستمع سلبي إلى دور المشارك الفاعل وذلك من خلال اللعب والتعلم الذاتي learning output instead of teaching input
- تعدد مجالات تقويم الأطفال بحيث يشمل التقويم المعرفي العقلي، والتقويم الوجداني العاطفي، والتقويم الحركي الحسي مع تعدد الأساليب المستخدمة التي تعتمد على التدريبات التدريجية التي يستطيع الطفل القيام بها بمفرده

٥ - إعداد المعلم

تؤكد كل من الهند وجنوب أفريقيا أنه ينبغي أن يصاحب المفهوم المتكامل للتربية في الطفولة المبكرة تطبيق معنى جديد لمهام القائمين على الخدمة، وفي هذا الصدد يمكن تقديم المقترحات التالية بالنسبة لمصر:

- تطوير مفهوم المجتمع المعلم educative society بحيث يمكن دعوة معلمات المدرسة الابتدائية والأجداد والآباء والمتطوعين والمتخصصين في الصحة مثلاً للمساهمة في أنشطة اليوم الشهري المحدد للاحتفاء بأنشطة تربية الطفولة المبكرة

وذلك حتى يترسخ مفهوم أن عملية الرعاية والتربية لا تنحصر في المؤسسة التربوية وحدها

- التنوع في مستويات إعداد القائمين على الخدمة عن طريق إقتراح بعض التخصصات اللازمة مثل الاختصاصي التربوي بالمراكز المجتمعية، والمتخصص في ألعاب الداخل والفناء، والاستشاري في العلاقات الأسرية، والاختصاصي في التدخل المبكر
- وضع عدد من المقاييس تصبح بمثابة الأساس لمنح المكافآت والترقيات مع زيادة المرتبات والحوافز المعنوية والمادية لتحفيز المعلمات على تحقيق المعايير العالية في الأداء **inspirational motivation**
- الجمع بين التدريب الداخلي والخارجي حيث يمكن أن تقوم المعلمات أصحاب الخبرة بتدريب الزميلات أو القيام بالتدريب داخل المراكز البحثية والجامعات
- تفعيل الندوات الإلكترونية لتبادل الخبرات، وللتشارك في مواقف النجاح والفشل، ولتطوير مهارة تقييم الذات، مع توفير التدريب على المستجدات التقنية الحديثة لكل من معلمات دور الحضانة ورياض الأطفال.

آليات تنفيذ التصور

يمكن اتباع الآليات التالية لتطبيق التصور المقترح بمصر:

- إعداد حقيبة للألعاب التربوية من الخامات المتاحة الرخيصة والمتناسبة مع الثقافة الوطنية وتسهيل الحصول على النصيب العادل والمتساو من الموارد بين المناطق المختلفة **access to resoures**
- استخدام التقنيات الحديثة مثل التعلم عن بعد **open distance learning** وذلك لتدريب أكبر عدد من المعلمات بتكلفة منخفضة نسبياً وللاطلاع على الأفكار الجديدة في جهات التدريب العالمية ذات الخبرة الواسعة
- إنشاء رابطة للمؤهلات التربوية العاملة في مجال تربية الطفولة المبكرة، بحيث يمكن أن تسهم في إعداد معايير الإعداد وتحديد مواصفات المخرجات، ويمكن للرابطة أيضاً

المساعدة في الحصول على الاعتماد من خلال المشاركة في تنظيم برامج تدريب المعلم بالمعاهد الخاصة ومؤسسات المجتمع المدني

- إنشاء مجلس قومي لرعاية وتربية الطفولة المبكرة يضم الخبراء المتخصصين في المجال يشارك في وضع الاستراتيجية القومية وفي تحقيق التنسيق والتكامل بين جهود الجهات المقدمة لخدمات تربية الطفولة المبكرة

- اختبار التصور المقترح على قطاعات صغيرة مع القيام بدراسات مسحية للتعرف على المشكلات التي قد تعوق تنفيذ التصور وتحديد الأساليب التي يمكن بواسطتها التغلب على هذه المشكلات

- تحقيق شراكة حقيقة بين القطاعين العام والخاص public private

partnership (ppp) ويمكن أن تتخذ هذه الشراكة عدداً من الصور من بينها:

- قيام القطاع الخاص ببناء مبان جديدة لرياض الأطفال ثم نقل ملكية هذه المباني للجهات الرسمية بعد انتهاء مدة التعاقد
- التعاقد مع القطاع الخاص للقيام ببعض الخدمات مثل الصيانة والتشغيل والنظافة داخل رياض الأطفال
- تخصيص الأراض للقطاع لإقامة المرافق السكنية والمحلات التجارية بالعاصمة الإدارية أو عواصم المحافظات مثلاً مقابل إنشاء عدد من رياض الأطفال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- ١- دستور جمهورية مصر العربية (٢٠١٤). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب
- ٢- أحمد، شاكراً محمد فتحي، وعبد النبي، سعاد بسيوني، وسلامة، عادل عبد الفتاح، وعيد، رمضان أحمد، وصالح، ميرفت، والنبي، أمين محمد، وحفي، محمد طه (٢٠٠٠). *التربية المقارنة : الأصول والمنهجية*. القاهرة: بيت الحكمة للإعلان والنشر
- ٣- بدران، شبل (١٩٩٩). *التربية المقارنة : دراسات في نظم التعليم*. ط٢، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية
- ٤- بيلز، ماتيئاس، ويلمشوفر، سيمون (يونيو ٢٠١٥). *التعلم الرسمي وغير الرسمي في المناطق الريفية بالهند: دراسة حالة*. (ترجمة) دعاء محمود شراقي، مجلة *مستقبلات*، مركز مطبوعات اليونسكو، مصر، ٤٥ (٢): ٣٤٧-٣٦٨.
- ٥- الجعفري، ممدوح عبد الرحيم، والقديري، آية عادل (٢٠١٦). *تطور الخدمات التعليمية في ضوء الخبرات العالمية لمواجهة تحدياتها ومعوقاتها. المؤتمر العلمي السادس نحو مستقبل أفضل للأطفال في عصر العولمة، جامعة الاسكندرية: كلية رياض الأطفال، ١-٢ نوفمبر: ٢١٤-٢٣٥*.
- ٦- جوفيندا، رانجاشار (سبتمبر ٢٠٠٨). *دراسة حالات التقدم والتحديات في مجال الجودة والمساواة في التعليم: التعليم للجميع في الهند تقييم خطوات التقدم نحو الوفاء بأهداف مؤتمر دكا*. (ترجمة) آمال الكيلاني، مجلة *مستقبلات*، مركز مطبوعات اليونسكو، مصر، ٣٨ (٣): ٦٣٧-٦٥٩.
- ٧- النصار، صالح عبد العزيز (٢٠٠٤). *دور المناهج المدرسية في جنوب أفريقيا في التحول من العنصرية إلى الديمقراطية. ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات، جامعة الملك سعود، كلية التربية، المجلد الأول، ٤٢٣-٤٧٠*.
- ٨- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري (مايو ٢٠١٦). *استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠*. القاهرة.
- ٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠*. القاهرة.
- ١٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٦/٢٠١٧). *كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧*. القاهرة: الإدارة العامة لنظم المعلومات واتخاذ القرار.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 11- Akshara Foundation (Sept. 2008). *The Preschool Years a Balwadi Program Report*. New Delhi: Akshara Foundation Resource Center.
- 12- ----- (May 2011). *Interviews with Anganwadi Workers in Bangalore and Dharwad Districts*. New Delhi: Akshara Foundation Resource Center.
- 13- Banks, Arthur S. (2008). *Political Handbook of the World*. Washington: Congressional Quarterly Press.
- 14- Biersteker, Linda (April 2010). *Scaling up Early Childhood Development in South Africa*. Pretoria: Wolfensohn Center for Development.
- 15- Children's Institute (2016). *South African Early Childhood Review 2016*. Western Cape: University of Cape Town.
- 16- Department of Basic Education (2011). *National Curriculum Statement: Curriculum and Assessment Policy Statement "Foundation Phase Grade R"*. Pretoria.
- 17- ----- (April 2011). *National Protocol for Assessment Grades R-1*. Pretoria.
- 18- ----- (Dec. 2012). *Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa 2011-2025*. Pretoria.
- 19- ----- (Feb. 2015). *The South African National Curriculum Framework for Children from Birth to Four*. Pretoria.
- 20- Department of Education (1996). *Interim Policy for Early Childhood Development*. Pretoria.
- 21- ----- (May 2001). *Education White Paper 5 on Early Childhood Education*. Pretoria.
- 22- Department of Social Development (2015). *National Integrated Early Childhood Development Policy*. Pretoria
- 23- Gauteng Province (2016). *Early Childhood Development Grade R: reception year*. Gauteng.
- 24- Giese, S. and Budlender, D. (Nov. 2011). *Government Funding for Early Childhood Development*. Cape Town: Ilifa Labantwana.

- 25- Government Gazette (Feb. 2015). *National Qualification Framework Act (67/2008)*, 596 (38487), Pretoria
- 26- Independent Institute of Education (2016). *Bachelor of Education in Foundation Phase Teaching*. Johannesburg, Sandton, Varsity College.
- 27- Institute for Human Development (2013). *Rapid Assessment of Integrated Child Development Scheme in Delhi*. New Delhi
- 28- Kapil, Umesh (July 2002). Integrated Child Development Services (ICDS) Scheme: A Program for Holistic Development of Children in India. *Indian Journal of Pediatrics*, 69 (7): 597-601.
- 29- Kaul, Venita and Sankar, Deepa (2009). *Early Childhood Care and Education in India*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- 30- Kaul, V.; Mathur, P.; Kohli, P. and Chadha, P. (2011). *Early Childhood Education in India: A Snap Shot*. The World Bank.
- 31- Kotze, Janeli (2015). The Readiness of the South African Education System for the Pre-Grade R Year. *South African Journal of Childhood Education*, 5 (2): 1-27.
- 32- Ministry of Human Resource Development (Aug. 2014). *Education for All towards Quality with Equity*. New Delhi: National University of Educational Planning and Administration.
- 33- Ministry of Human Resource Development (April 2016). *National Policy on Education Report of the Committee for Evaluation of the New Education Policy*. New Delhi.
- 34- Ministry of Women and Child Development (May 2009). *Guidelines for Provision of Preschool Education Kit for Anganwadi Centers under ICDS Scheme*. New Delhi.
- 35- ----- (2012). *Draft National Early Childhood Care and Education (ECCE) Policy*. New Delhi
- 36- ----- (April 2013). *Potential Good Practices: The ICDS Experience*. New Delhi
- 37- ----- (Aug. 2013). *Organization of Fixed Monthly ECCE Day under ICDS at Anganwadi Center*. New Delhi.
- 38- ----- (2014). *Rapid Survey on Children 2013-2014*. New Delhi.
- 39- ----- (Feb. 2014). *National Early Childhood Care and Education Council*. New Delhi.

- 40- ----- (July 2014). *National Early Childhood Care and Education Curriculum Framework*. New Delhi.
- 41- ----- (2016). *Building a Safety Net for Children in India*. New Delhi.
- 42- ----- (Dec. 2016). *National Plan of Action for Children*. New Delhi.
- 43- ----- (2016/2017). *Annual Report*. New Delhi.
- 44- ----- (Sept. 2017a). *Preschool Education Kit Recommended List of Play and Learning Materials*. New Delhi.
- 45- ----- (Sept. 2017b). *Activity Book for Children (5-6) years*. New Delhi.
- 46- ----- (Sept. 2017c). *ECCE Training Module for Anganwadi Workers*. New Delhi.
- 47- National Commission for Protection of Child Rights (2016). *Regulatory Guidelines for Private Play Schools*. Education Division, New Delhi.
- 48- National Council for Teacher Education (June 2010). *Syllabus Diploma in Early Childhood Education*. New Delhi.
- 49- ----- (Jan. 2015). *Curriculum Framework for Diploma in Preschool Education*. New Delhi.
- 50- National Institute of Public Cooperation and Child Development (2014/2015). *Integrated Child Development Services Scheme Monitoring and Supervision*. Report No. 37, Central Monitoring Unit of ICDS, New Delhi.
- 51- National Institute of Public Cooperation and Child Development (Aug. 2016a). *Curriculum for Refresher Training of AWWs*. New Delhi.
- 52- ----- (Aug. 2016b). *Curriculum for Refresher Training of Helpers*. New Delhi.
- 53- Niekerk, L.; Ashely-Cooper, M and Atmore, E. (Feb. 2017). *Effective Early Childhood Development Program Options meeting the Need of Young South African Children*. Department of Planning, Monitoring and Evaluation
- 54- Pastakia, A.; Singh, K. and Mehta, N. (Sept. 2009). *Seva Mandir's Balwadi Program: An Evaluation Report*. New Delhi: Paul Hamlyn Foundation.
- 55- Patrick, Stewart (July 2015). *The BRICS: Three Things to Know*. New York: Council on Foreign Relations.

- 56- Paul, Dinesh (Jan. 2015). *Implementation of Early Childhood Care and Education Policy in India*. New Delhi: National Institute of Public Cooperation and Child Development.
- 57- Pratham Delhi Education Initiative (2013). *Balwadi Preschool Annual Report 2012-2013*. New Delhi.
- 58- Preschool Teachers Training Institute (2015). *Course Curriculum*. Bangalore.
- 59- Prochner, L.; Cleghorn, A. and Green, N. (Oct. 2008). Space Considerations: Materials in the Learning Environment in Three Majority World Preschool Settings. *International Journal of Early Years Education*, 16 (3): 189-201.
- 60- Seleti, Juliana (2009). Early Childhood Development in South Africa Policy and Practice. *The World Bank Technical Workshop of the Africa ECCD Initiative*, Zanzibar, 26-28 October: 1-25.
- 61- South African Heads of Independent Schools Associations (Nov. 2015). *Early Childhood Development: Curriculum Guidelines Grade 000 to Grade 3*. Johannesburg.
- 62- Statistics South Africa (June 2016). *General Household Survey 2015*. Pretoria.
- 63- *Time Almanac Encyclopedia* (2009). Powered by Encyclopedia Britannica, New York.
- 64- UNESCO (2006). *South Africa Early Childhood Care and Education Programs*. Geneva
- 65- ----- (2014). *World Data Atlas*
- 66- UNICEF (2017). *Children and South Africa's Social Development Budget*.
- 67- University of South Africa (2017). *Bachelor of Education (Early Childhood Development: Foundation Phase)*. Pretoria.
- 68- *World Fact Book* (Oct. 2017). Central Intelligence Agency.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

دراسة مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية وفي المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر

إعداد

د. محمد عبد الهادي الأحمد
أستاذ التربية الإسلامية المساعد بالجامعة الإسلامية
بالمدينة المنورة.

المجلة التربوية. العدد الثالث والخمسون. يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية، وفي المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر وسبل الإفادة منهما، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وكان من أهم نتائجها التشابه بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية، وفي المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر في عدد السنوات الدراسية وبعض الأهداف، وجاء الاختلاف بينهما في عدد المعاهد والطلاب ومسارات الخطط الدراسية وتعليم المرأة، وكان من أهم توصياتها : ضرورة استحداث مسار للعلوم الطبيعية في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية، والتوسع في إنشاء المعاهد الثانوية من خلال فتح المجال أمام المستثمرين لفتح معاهد خاصة، تعنى بتدريس مقررات المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية .

الكلمات المفتاحية : التعليم الثانوي، المعاهد والدور، المعاهد الأزهرية، الجامعة الإسلامية، الأزهر

Abstract

This study aimed to identify the similarities and differences between the secondary education systems in the institutes and the school of the Islamic University, and among secondary institutes affiliated to Al-Azhar.

The researcher used his descriptive approach. The most important results were the similarity between the secondary education systems in the institutes and the school of the Islamic University, and in the Azhar institutes of Al-Azhar in the number of years of study and some objectives, and the difference between them in the number of institutes and students ,study plans and women education.

Its recommendations included the need to establish a course of natural sciences in the institutes and the school of the Islamic University,

and to expand the establishment of institutes by opening the way for investors to open private institutes to teach courses of the Islamic University Institutes.

Keywords: secondary school , Islamic University, Al-Azhar

* أستاذ التربية الإسلامية المساعد بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

مُتَكَلِّمٌ

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين، أما بعد :

تعد المرحلة الثانوية أهم المراحل الدراسية في السلم التعليمي؛ إذ أنها تمثل نقطة تحول مهمة في حياة الأفراد باعتبارها بوابة العبور للدراسة الجامعية، أو الطريق للانخراط في الحياة العملية .

وتنبثق أهمية هذه المرحلة من أمور ثلاثة هي :

- أن الفئات الطلابية التي يتضمنها هذا التعليم يضم طلاباً من فئة عمرية تتراوح بين الخامسة عشر والعشرين والتي تقابل فترة المراهقة، وهي مرحلة هامة من مراحل النمو العقلي والجسمي والعاطفي . (صالح ، ١٩٥٩ م ، ص ٢٢).
- أنه لا يوجد أي نظام تعليمي ثانوي يمكن اعتباره وافياً أو كافياً لإشباع حاجات طلابه، ولا يزال الجدل التعليمي في الآونة الأخيرة يدور حول نظمه و أنشطته وخططه الدراسية.(مصطفى ، ١٩٩٣ ، ص١٦٣-١٦٤).
- أن جميع دول العالم المتقدمة والنامية على السواء أخذت تتفحص أنظمتها التربوية بحثاً عن مواقع الخل والاضطراب والقصور، وتولدت قناعة عند هذه الدول مؤداها أن التربية بمؤسساتها التقليدية لم تعد قادرة على الاضطلاع بمسؤولياتها وأدوارها الجديدة التي أفرزتها التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتقنية. (الخطيب ، ١٩٩٢ ، ص٧).

وفوق ذلك كله فإن نظام التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية

يواجه العديد من التحديات التي يجب التنبيه لها، ومواجهتها بطرق علمية رصينة.

ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة بتحديد واقع التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية، ومدى الاتفاق والاختلاف بينه وبين التعليم الثانوي في المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر، والإفادة من ذلك في تطوير نظامها التعليمي.

موضوع الدراسة وأسئلتها :

في ضوء ما سبق، وفي ضوء الاهتمام المتزايد لتطوير نظم التعليم الثانوية يمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة فيما يلي :

ما أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية، وفي المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر ؟
ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما أبرز ملامح نظام التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية ؟
- ٢- ما أبرز ملامح نظام التعليم الثانوي في المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر ؟
- ٣- ما أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية، وفي المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر ؟
- ٤- ما التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تفيد في تطوير التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية ؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى :

- ١- التعرف على واقع التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية.
- ٢- التعرف على واقع التعليم الثانوي في المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر.
- ٣- مقارنة بين واقع التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية بواقع التعليم الثانوي في المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر .
- ٤- تقديم توصيات ومقترحات يمكن أن تفيد في تطوير نظام التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية .

أهمية الدراسة :

تتمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

- ١ - لفت انتباه المسؤولين عن التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية بأهمية هذه المرحلة، وضرورة تبني خطط لتطورها على مختلف الأصعدة .
- ٢ - الدراسة المقارنة ومثل هذا النوع من الدراسات يفتح المجال أمام المهتمين لمعرفة أوجه التميز في نظام والقصور في نظام آخر .
- ٣ - تمثل هذه الدراسة منطلقاً لدراسات أخرى تبحث في نظم تعليمية جديدة وتطوير نظم تعليمية قائمة.

حدود الدراسة :

تحددت هذه الدراسة بالحدود التالية :

- ١ - حد مكاني : تقتصر هذه الدراسة على :
 - جهات التعليم الثانوي التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهي المعهد الثانوي، ودار الحديث المدنية الثانوية، ودار الحديث المكية الثانوية.
 - التعليم الثانوي في المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر.
- ٢ - حد زمني : تقتصر هذه الدراسة على المعلومات المتوفرة حديثاً.
- ٣ - حد موضوعي : تقتصر هذه الدراسة على الجوانب الموضوعية التالية : النشأة والأهداف، وعدد المعاهد والطلاب، والخطط الدراسية.

مصطلحات الدراسة :

- التعليم الثانوي : هي قمة سلم التعليم العام يلتحق بها الطلاب في سن الخامسة عشر إلى سن الثامنة عشر تقريباً .
- المعاهد والدور : جهات التعليم الثانوي التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وهي المعهد الثانوي، ودار الحديث المدنية الثانوية، ودار الحديث المكية الثانوية.
- المعاهد الأزهرية : جهات التعليم الثانوي التابعة للأزهر .

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي والذي يعرفه عبيدات وآخرون (١٤٢٤) بأنه "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد عبر فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية تنسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" (ص ١٧٦)، وقد تم تطبيق الأسلوب المقارن كأحد أساليب المنهج الوصفي من خلال التعريف بالنظم التعليمية وأوجه المقارنة بينها.

الدراسات السابقة

اجتهد الباحث في مراجعة البحوث والرسائل الجامعية من خلال البحث في قواعد المعلومات بمكتبة الملك فهد الوطنية، ومركز الملك فيصل، ومن خلال البحوث والرسائل المنشورة على شبكة الانترنت، وفيما يلي يستعرض الباحث هذه الدراسات :

- ١- دراسة محمد (١٩٩٢م) بعنوان " نظام الدراسة في المعاهد الثانوية الأزهرية وعلاقته بالإعداد للجامعة الأزهرية دراسة حالة "، وقد هدفت إلى دراسة نظام المعاهد الثانوية الأزهرية وعلاقته بالإعداد للجامعة الأزهرية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكان من أهم نتائجها أن نظام التعليم في المعاهد الثانوية الأزهرية يسهم في تأهيل الطلاب للدراسة الجامعية في الكليات المتخصصة في الدراسات الإسلامية دون غيرها من الكليات .
- ٢- دراسة الصاعدي (١٩٩٦م) بعنوان " المعاهد و الدور التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ورسالتها التربوية : دراسة وصفية تحليلية"، وقد هدفت إلى دراسة المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة دراسة تحليلية وإبراز رسالتها التربوية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي والمنهج التاريخي، وكان من أهم نتائجها أن المعاهد والدور هي بمثابة روافد للجامعة الإسلامية تزودها بالطلاب المؤهلين للدراسة فيها، كما أنها تعمل على تنشئة الطلاب التنشئة الإسلامية الصحيحة.
- ٣- دراسة مسيل (٢٠٠٠م) بعنوان " دراسة مقارنة لنظام التعليم في المعاهد

الأزهرية العامة قبل وبعد ١٩٦١م"، وقد هدفت إلى عرض أهم محاولات تطوير نظام التعليم في المعاهد الأزهرية العامة قبل وبعد عام ١٩٦١م، واستخدم الباحث المنهج التاريخي الذي يقارن بين فترتين تاريخيتين في بلد واحد، وكان من أهم نتائجها إقرار نظام الامتحان السنوي وإضافة مواد حديثة قبل ١٩٦١م، وظهور المرحلة الإعدادية وتشعيب المرحلة الثانوية وتعليم المرأة وإدخال اللغات الأجنبية بعد ١٩٦١م.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح ما يلي :

- ١- تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مجالها العام والمتعلق بالمعاهد الإسلامية.
- ٢- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الموضوع والمنهج، ففي الموضوع اهتمت هذه الدراسة بإجراء مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية، وفي المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر؛ وفي المنهج استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المقارن بين هذين النوعين من التعليم .

المبحث الأول

نظام التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية

الجامعة الإسلامية صرح علمي شامخ يهدف إلى تبليغ رسالة الإسلام الخالدة عن طريق الدعوة، والتعليم الجامعي، والدراسات العليا، حيث يفد إليها أبناء المسلمين من كل مكان في العالم ليتلقوا فيها علمهم، وينالوا من معينها الصافي، ثم يعودوا إلى بلدانهم مشاعل نور وهدى وصلاح، يدعون إلى الله على بصيرة، وينشرون العلم النافع.

ولكي تحقق الجامعة الإسلامية أهدافها، رأى القائمون عليها ضرورة وجود مراحل تعليمية دون الجامعية، يلتحق بها الطلاب لتأهيلهم للمرحلة الجامعية، وتشمل المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية ومعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

وفيما يلي يتناول الباحث المرحلة الثانوية في الجامعة الإسلامية من حيث

النشأة والأهداف وعدد المعاهد والطلاب، والخطة الدراسية .

النشأة والأهداف :

تتمثل المرحلة الثانوية بالجامعة الإسلامية في ثلاث جهات تعليمية هي :
المعهد الثانوي، ودار الحديث المدنية الثانوية، ودار الحديث المكية الثانوية .
وفيما يلي نبذة عن نشأة وأهداف كل واحدة منها .

المعهد الثانوي

أنشئ المعهد الثانوي في السنة التي أنشأت فيها الجامعة عام ١٣٨١هـ
استناداً إلى المادة السابعة من النظام الأساس للجامعة الإسلامية، والتي نصت على
أن الجامعة تتكون من قسمين : قسم عال، وقسم ثانوي مدة الدراسة فيه ثلاث
سنوات. (الجامعة الإسلامية، ١٤١٩، ص ٣٤٨).

ويشير (المعهد الثانوي) في موقعه الإلكتروني على شبكة الإنترنت إلى أهدافه
التي تنص على أن "المعاهد والدور والمدارس التي تتبع الجامعة بمثابة روافد لها
تستقبل أبناء المسلمين من أنحاء العالم لتزويدهم بقدر كافٍ من العلوم الإسلامية
والعربية والمواد الثقافية. ويتمثل ذلك في الآتي:

- ١ - إعداد الطلاب إعداداً علمياً يؤهلهم لمواصلة الدراسة في الكليات.
- ٢ - تأصيل العقيدة الإسلامية الصحيحة لدى الطالب.
- ٣ - الإلمام بالمعارف اللغوية والتي تعينه على فهم العلم الشرعي.
- ٤ - إعداد الطالب ثقافياً من خلال المواد الثقافية كالتاريخ والجغرافيا واللغة الإنجليزية.
- ٥ - إعداد الطالب إعداداً سلوكياً متكاملأً ويتمثل ذلك في النشاطات اللامنهجية والمسابقات الثقافية الهادفة .
- ٦ - تنمية المهارات الدعوية والتي تعتبر من أهم أهداف الجامعة والدراسة فيها، ويتمثل ذلك في المواد اللغوية كالمهارات اللغوية والنحو والبلاغة وغيرها".

دار الحديث المدنية

وافق جلالة الملك عبد العزيز - رحمه الله تعالى - على افتتاح دار الحديث المدنية كمدرسة أهلية عام ١٣٥٠ هـ (الجامعة الإسلامية، ١٣٩٩، ص ٢٤٥) ، ثم صدرت الموافقة الملكية على ضم مدرسة دار الحديث المدنية إلى الجامعة الإسلامية بالمدينة عام ١٣٨٤ هـ (الجامعة الإسلامية، ١٤١٩، ص ٣٦٣).

ومنذ إنشائها مرت بتطورات عدة من حيث المراحل الدراسية، كان آخرها عام ١٤٣٢ هـ، حيث أضيفت المرحلة الثانوية لها لتشمل مرحلتين دراسيتين، هما: المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية ، ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات دراسية .
وأما أهداف دار الحديث المدنية تنص على : "إعداد وتخرج طلاباً متميزين في العلوم الشرعية والعلوم الأخرى" (الجامعة الإسلامية، ١٤٣٣، ص ٧٤).

دار الحديث المكية

وافق جلالة الملك عبد العزيز - رحمه الله تعالى - على افتتاح دار الحديث المكية عام ١٣٥٢ هـ (الجامعة الإسلامية، ١٣٩٩، ص ٢٤٥) ، ثم صدرت الموافقة الملكية على ضم مدرسة دار الحديث المدنية إلى الجامعة الإسلامية بالمدينة عام ١٣٩١ هـ. (الجامعة الإسلامية، ١٤١٩، ص ٣٦٩).

ومنذ إنشائها مرت بتطورات عدة حيث أضيفت لها المرحلة الثانوية عام ١٣٩٩ هـ، ثم ألغيت عام ١٤٠٤ هـ، ثم أعيدت مرةً أخرى عام ١٤١٢ هـ، وهي الآن تشمل مرحلتين دراسيتين، هما : المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات دراسية (الجامعة الإسلامية، ١٤١٩، ص ٣٧٠).
وأما أهداف دار الحديث المكية تنص على : "يعنى بدراسة مواد العلوم الشرعية وعلوم العربية والمواد الاجتماعية اللغة الإنجليزية" (الجامعة الإسلامية، ١٤٣٣، ص ٧٦).

عدد المعاهد والطلاب

تستقبل المرحلة الثانوية الطلاب من جميع أنحاء العالم في معاهدها الثلاثة، ويمثل الجدول التالي عدد الطلاب في العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ :

جدول (١)

عدد طلاب التعليم الثانوي بالمعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية
في العام ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ

المعهد أو الدار	عدد الطلاب
دار الحديث المدنية الثانوية	١٢٢
المعهد الثانوي	٤٤٠
دار الحديث المكية الثانوية	٢٥٤
المجموع	٨١٦

يتضح من الجدول السابق أن عدد طلاب دار الحديث المدنية الثانوية للعام ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ بلغ (١٢٢) طالباً، وعدد طلاب المعهد الثانوي (٤٤٠) طالباً، وعدد طلاب دار الحديث المكية الثانوية (٢٥٤) طالباً، وبلغ عدد الطلاب الكلي في المعاهد الثلاث (٨١٦) طالباً .

مدة وخطط الدراسة

مدة الدراسة في المرحلة الثانوية في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية ثلاث سنوات، بعدها يحصل الطالب على شهادة إتمام الدراسة الثانوية، وتتفق الخطة الدراسية في دار الحديث المدنية ودار الحديث المكية وتختلف عنهما في المعهد الثانوي .

وفيما يلي يستعرض الباحث هاتين الخطتين الدراسيتين .

أولاً : الخطة الدراسية في المعهد الثانوي

يمثل الجدول التالي الخطة الدراسية في المعهد الثانوي بالجامعة الإسلامية كما ورد في تقرير الإدارة العامة للمعاهد والدور (١٤٢٩ هـ) :

جدول رقم (٢)
الخطة الدراسية للمعهد الثانوي

م	المواد الدراسية	عدد الحصص الأسبوعية لكل سنة دراسية		
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
١	القرآن الكريم	٣	٣	٣
٢	التجويد	١	٠	٠
٣	التفسير	٢	٢	٢
٤	أصول التفسير	١	١	٠
٥	الحديث	٢	٢	٢
٦	مصطلح الحديث	١	٠	٠
٧	التوحيد	٣	٣	٣
٨	الفقه	٣	٣	٣
٩	أصول الفقه	٠	٠	٢
١٠	الفرانض	١	٢	٢
١١	النحو و الصرف	٣	٣	٣
١٢	البلاغة	٠	١	١
١٣	الأدب والنصوص	١	٢	٢
١٤	المهارات اللغوية	٢	٢	٠
١٥	المكتبة و البحث	٠	٠	١
١٦	السيرة	٢	٠	٠
١٧	التاريخ الإسلامي	٠	١	٢
١٨	الجغرافيا	١	١	٠
١٩	الحاسب الآلي	١	١	١
٢٠	اللغة الإنجليزية	٢	٢	٢
٢١	التربية البدنية	١	١	١
المجموع		٣٠	٣٠	٣٠

تتضمن الخطة الدراسية في الجدول السابق ما يلي :

١- مواد العلوم الشرعية

بلغت نسبة حصص مواد العلوم الشرعية في السنوات الثلاث (٥٥.٦%) من

إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية .

٢- مواد اللغة العربية

بلغت نسبة حصص مواد اللغة العربية في السنوات الثلاث (٢٢.٢%) من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية.

٣- المواد الثقافية

تضم المواد الثقافية مواد السيرة والتاريخ والجغرافيا والمكتبة والبحث واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي والتربية الرياضية، وقد بلغت نسبة حصصها (٢٢.٢%) من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية.

ويمكن تلخيص أبرز ما تضمنته الخطة الدراسية في المعهد الثانوي بالجامعة الإسلامية في الجدول التالي :

جدول رقم (٣)

توزيع نسب أنواع العلوم في الخطة الدراسية للمعهد الثانوي

النسبة	نوع العلوم
٥٥.٦%	العلوم الشرعية
٢٢.٢%	علوم اللغة العربية
٢٢.٢%	العلوم الثقافية

ثانياً : الخطة الدراسية في داري الحديث المدنية والمكية

يمثل الجدول التالي الخطة الدراسية في داري الحديث المدنية والمكية بالجامعة الإسلامية كما ورد في تقرير الإدارة العامة للمعاهد والدور (١٤٢٩هـ):

جدول رقم (٤)

الخطة الدراسية للمرحلة الثانوية في داري الحديث المدنية والمكية

م	المواد الدراسية	عدد الحصص الأسبوعية لكل سنة دراسية		
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
١	القرآن الكريم	٣	٣	٣
٢	التجويد	١	٠	٠
٣	التفسير	٢	٢	٢
٤	أصول التفسير	١	١	٠

دراسة مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية

م	المواد الدراسية	عدد الحصص الأسبوعية لكل سنة دراسية		
		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
٥	الحديث	٢	٢	٢
٦	مصطلح الحديث	٢	٠	٠
٧	التخريج	٠	١	١
٨	دراسات في الكتب الستة	١	١	١
٩	التوحيد	٣	٣	٣
١٠	الفقه	٣	٣	٣
١١	أصول الفقه	٠	٠	٢
١٢	الفرائض	١	٢	٢
١٣	النحو و الصرف	٣	٣	٣
١٤	البلاغة	٠	١	١
١٥	الأدب والنصوص	١	٢	٢
١٦	المهارات اللغوية	٢	٢	٠
١٧	المكتبة والبحث	٠	٠	١
١٨	السيرة	٢	٠	٠
١٩	التاريخ الإسلامي	٠	١	٢
٢٠	الجغرافيا	١	١	٠
٢١	الحاسب الآلي	١	١	١
٢٢	اللغة الإنجليزية	٢	٢	٢
٢٣	التربية البدنية	١	١	١
المجموع		٣٢	٣٢	٣٢

تتضمن الخطة الدراسية في الجدول السابق ما يلي :

١- مواد العلوم الشرعية

بلغت نسبة حصص مواد العلوم الشرعية في السنوات الثلاث (٥٨.٤%) من

إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية .

٢- مواد اللغة العربية :-

بلغت نسبة حصص مواد اللغة العربية في السنوات الثلاث (٢٠.٨%) من

إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية .

٣ - المواد الثقافية

تضم المواد الثقافية مواد السيرة والتاريخ والجغرافيا والمكتبة والبحث واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي والتربية الرياضية، وقد بلغت نسبة حصصها (٢٠.٨%) من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية .

ويمكن تلخيص أبرز ما تضمنته الخطة الدراسية في داري الحديث المدنية والمكية بالجامعة الإسلامية في الجدول التالي :

جدول رقم (٥)

توزع نسب أنواع العلوم في الخطة الدراسية
لداري الحديث المدنية والمكية

نوع العلوم	النسبة
العلوم الشرعية	٥٨.٤%
علوم اللغة العربية	٢٠.٨%
العلوم الثقافية	٢٠.٨%

ومن خلال استعراض الخطتين الدراسيتين السابقتين للمعاهد والدور الثانوية بالجامعة الإسلامية يتضح ما يلي:

- ١ - يوجد مسار دراسي واحد فقط وهو مسار العلوم الشرعية .
- ٢ - تتفق الخطتين في عدد حصص مواد اللغة العربية و المواد الثقافية .
- ٣ - تختلف الخطتين في عدد حصص العلوم الشرعية وذلك لإضافة مادتي التخريج ودراسات في الكتب الستة في داري الحديث المدنية والمكية بواقع (٥) حصص، وإضافة حصة ثانية لمادة مصطلح الحديث للصف الأول الثانوي في داري الحديث المدنية والمكية .

المبحث الثاني

نظام التعليم الثانوي في المعاهد الأزهرية

الأزهر الشريف منارة علمية معرفية يضرب بجذوره في عمق تاريخ العلم والمعرفة، إذ مضى على نشأته مئات السنين، درس به العديد من العلماء والفقهاء الذين كان لهم دور بارز في التقدم العلمي والمسيرة المعرفية .
والتعليم الأزهرى يشمل مراحل تعليمية دون الجامعية منها المرحلة الثانوية، وفيما يلي يتناول الباحث المرحلة الثانوية في الأزهر الشريف من حيث النشأة والأهداف، وعدد المعاهد والطلاب، والخطة الدراسية، وأنواع المعاهد .

النشأة والأهداف

تعد نشأت التعليم الثانوي الأزهرى بصدور قانون سنة ١٩٠٨ إذ نص على تقسيم الدراسة لثلاث مراحل: أولية وثانوية وعالية ثم صدر قانون ١٩٣٠ بتقسيم مراحل التعليم إلى أربع مراحل هي : ابتدائي وثانوي وعال وتخصص. (مسيل، ٢٠٠٠، ص ١٥-١٧).

وبصدور القانون الأخير رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م أصبحت مراحل التعليم بالمعاهد الأزهرية ثلاثا : المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية. (مسيل، ٢٠٠٠، ص ٣٢).

وأما عن الغرض من المعاهد الأزهرية فقد نص القانون رقم (١٠٣) سنة ١٩٦١ على أن "الغرض من المعاهد الأزهرية الملحقه بالأزهر تزويد تلاميذها بالقدر الكافي من الثقافة الإسلامية، وإلى جانبها المعارف والخبرات التي يتزود بها نظراؤهم في المدارس الأخرى المماثلة ليخرجوا إلى الحياة مزودين بوسائلها، وإعدادهم الكامل للدخول في كليات جامعة الأزهر، ولتتهيأ لهم جميعاً فرص متكافئة في مجال العمل والإنتاج كما تتهيأ لهم الفرص المتكافئة للدخول في كليات الجامعات الأخرى في الجمهورية العربية المتحدة وسائر الكليات ومعاهد التعليم العالي". (محمد ، ١٤٣١، ص ٤٦).

وأما من حيث أهداف التعليم الأزهرى فهي تتضمن :

- ١ - تزويد الفتى المسلم بتربية روحية وخلقية وجسمية وعقلية واجتماعية وقومية من خلال المناهج الدراسية.
- ٢ - الكشف عن قدراته واستعداداته وميوله، وتوجيهها وتنميتها بما فيه صلاحه وصلاح العالم الإسلامي والوطن العربي .
- ٣ - تزويده بالقدر الكافي من العلوم الدينية والعربية التي يتخصص الأزهر في دراستها، وبالدراسات الثقافية والعلمية والفنية والعملية التي يتزود بها نظراؤه في مدارس التعليم العام، وتعريفه بالاتجاهات وأنماط السلوك التي تكفل تنشئة إسلامية عربية صالحة تهيئه لخدمة الإسلام وتراثه، وبعث الحضارة العربية وترقيتها، وللمربط بين الدين والحياة.

(محمد ، ١٤٣١ ، ص ٤٧-٤٨)

وأما أهداف المرحلة الثانوية الأزهرية فتتمثل في :

- ١ - إعداد الطلاب ليكونوا على حظ من الثقافة العربية والإسلامية .
- ٢ - تزويد الطلاب بالمعارف والخبرات التي تتيح لهم الاستمرار في الدراسة الجامعية .
- ٣ - تهيئة الطلاب للالتحاق بالكليات الأزهرية .
- ٤ - تحقيق الأهداف الحكومية العامة للدولة .
- ٥ - تحرير عقول الناشئة من الخرافات الشائعة والتقاليد التي لا يقرها الدين .
- ٦ - ترغيب الطلاب في تحمل المسؤولية التي يفرضها عليهم المجتمع، ويأمر بها الدين .
- ٧ - إعداد الفرد لكي يشق طريقه في الحياة العملية بنجاح إذا لم يستطع مواصلة الدراسة
- ٨ - تكوين الفضائل النفسية والاجتماعية وتعريفه آداب السلوك .

(جمهورية مصر العربية، ص ٤٥)

عدد المعاهد والطلاب

تستقبل المعاهد الأزهرية الثانوية الطلاب المتخرجين من المعاهد الإعدادية، ويمثل الجدول التالي أعداد المعاهد و الطلاب في المعاهد الأزهرية الثانوية كما ورد في الكتاب الإحصائي السنوي للجهاز المركزي للتعبئة العام والإحصاء (٢٠١٧م) :

جدول رقم (٦)

عدد معاهد و طلاب التعليم الثانوي بالمعاهد الأزهرية للعام ٢٠١٦م

العناصر	العدد
عدد المعاهد	٢١٦٧
عدد الطلاب	٢٢٩٧٦٥
عدد الطالبات	١٧٠٧٦٨

يتضح من الجدول السابق أن عدد المعاهد الثانوية الأزهرية بلغ (٢١٦٧) معهداً، وبلغ عدد الطلاب والطالبات الكلي (٤٠٠٥٣٣) طالباً موزعين على (٢٢٩٧٦٥) طالباً بنسبة (٥٧,36%) ، وعدد (١٧٠٧٦٨) طالبة بنسبة (٤٢,64%) .

مدة وخطط الدراسة

مدة الدراسة في المرحلة الثانوية في المعاهد الأزهرية ثلاث سنوات، وبعدها يحصل الطالب على شهادة إتمام الدراسة الثانوية، ويلتحق بكلية الأزهر أو غيرها، وقسمت الدراسة فيها إلى شعبتين : شعبة للدراسات الأدبية، وشعبة للدراسات العلمية. وفيما يلي استعراض للخطة الدراسية في كل منهما .

أولاً : الخطة الدراسية لشعبة الدراسات العلمية

يمثل الجدول التالي الخطة الدراسية لشعبة الدراسات العلمية في المعاهد الثانوية الأزهرية العادية والنموذجية كما ورد في الإدارة المركزية للتعليم الثانوي (١٤٣٤) :

جدول رقم (٧)

الخطة الدراسية للمرحلة الثانوية للمعاهد العادية والنموذجية (القسم العلمي) للعام الدراسي

١٤٣٤هـ - ١٤٣٥هـ

ملاحظات	عدد الحصص الأسبوعية لكل سنة دراسية						المواد الدراسية	م		
	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث					
تضاف حصة حاسب في المعاهد التي تتوفر فيها معامـل حاسب	٢		٢		٢		القرآن الكريم	١		
	٤		٤		٤		الفقه	٢		
	١		١		١		التفسير	٣		
	٠		٠		١		علوم القرآن	٤		
	١		١		١		الحديث	٥		
	٠		٠		١		علوم الحديث	٦		
	١		١		١		التوحيد	٧		
	٣		٢		٢		النحو	٨		
	١		١		١		الصرف	٩		
	٢		٢		٢		البلاغة	١٠		
	٢		٢		٢		الأدب والنصوص	١١		
	٠		١		١		المطالعة	١٢		
	٠		١		١		الإنشاء	١٣		
	نموذجي		عادي		نموذجي		عادي		اللغة الإنجليزية	١٤
	٦		٦		٦		٥			
	٦		٦		٥		الرياضيات		١٥	
	٣		٣		٢		الكيمياء		١٦	
	٣		٣		٢		الفيزياء		١٧	
	٣		٣		٢		التاريخ الطبيعي		١٨	
	٠		١		٠		المواطنة وحقوق الإنسان		١٩	
	٠		١		١		الحاسب الآلي		٢٠	
	٠		١		١		التربية الفنية		٢١	
	٠		١		١		التربية الرياضية		٢٢	
	للفتيات	٠		١		١		الاقتصاد المنزلي		٢٣
	نموذجي		عادي		نموذجي		عادي		المجموع	
	٣٨		٣٨		٤٤		٤٣			

تتضمن الخطة الدراسية في الجدول السابق ما يلي :

١ - مواد العلوم الشرعية

بلغت نسبة حصص مواد العلوم الشرعية في السنوات الثلاث (٢٤.٤%) للطلاب و (٢٤%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد العادية، ونسبة (٢٤%) للطلاب و(٢٣.٦%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد النموذجية .

٢ - مواد اللغة العربية

بلغت نسبة حصص مواد اللغة العربية في السنوات الثلاث (٢١.٨%) للطلاب و(٢١.٤%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد العادية، ونسبة (٢١.٤%) للطلاب و(٢١.١%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد النموذجية .

٣ - المواد العلمية

بلغت نسبة حصص المواد العلمية في السنوات الثلاث (٢٧.٧%) للطلاب و(٢٧.٣%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد العادية، ونسبة (٢٧.٣%) للطلاب و(٢٦.٨%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد النموذجية .

٤ - المواد الثقافية

تضم المواد الثقافية مواد المواطنة وحقوق الإنسان والتاريخ الطبيعي والتربية الفنية والتربية الرياضية واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي، وقد بلغت نسبة حصصها في السنوات الثلاث (٢٦.١%) للطلاب و(٢٧.٣%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد العادية، ونسبة (٢٧.٣%) للطلاب و(٢٨.٥%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد النموذجية .

وتجدر الإشارة إلى أن اختلاف النسب بين المعاهد العادية والنموذجية يعود إلى زيادة حصص اللغة الإنجليزية في المعاهد النموذجية، وأما اختلاف النسب بين الطلاب والطالبات يعود إلى إضافة حصص الاقتصاد المنزلي للطالبات .

ويمكن تلخيص أبرز ما تضمنته الخطة الدراسية لشعبة الدراسات العلمية في المعاهد الثانوية الأزهرية العادية والنموذجية في الجدولين التاليين :

جدول رقم (٨)

توزع نسب أنواع العلوم في الخطة الدراسية لشعبة الدراسات العلمية في المعاهد الثانوية الأزهرية العادية

نوع العلوم	النسبة	
	الطلاب	الطالبات
العلوم الشرعية	٢٤.٤%	٢٤%
علوم اللغة العربية	٢١.٨%	٢١.٤%
العلوم العلمية	٢٧.٧%	٢٧.٣%
العلوم الثقافية	٢٦.١%	٢٧.٣%

جدول رقم (٩)

توزع نسب أنواع العلوم في الخطة الدراسية لشعبة الدراسات العلمية في المعاهد الثانوية الأزهرية النموذجية

نوع العلوم	النسبة	
	الطلاب	الطالبات
العلوم الشرعية	٢٤%	٢٣.٦%
علوم اللغة العربية	٢١.٤%	٢١.١%
العلوم العلمية	٢٧.٣%	٢٦.٨%
العلوم الثقافية	٢٧.٣%	٢٨.٥%

ثانياً : الخطة الدراسية لشعبة الدراسات الأدبية

يمثل الجدول التالي الخطة الدراسية لشعبة الدراسات الأدبية في المعاهد الثانوية الأزهرية العادية والنموذجية كما ورد في الإدارة المركزية للتعليم الثانوي (١٤٣٤) :

دراسة مقارنة بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية

جدول رقم (١٠)

الخطة الدراسية للمرحلة الثانوية للمعاهد العادية والنموذجية (القسم الأدبي) للعام الدراسي

٥١٤٣٤-٥١٤٣٥

م	المواد الدراسية	عدد الحصص الأسبوعية لكل سنة دراسية					
		الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث	
١	القرآن الكريم	٢		٢		٢	
٢	الفقه	٦		٦		٦	
٣	التفسير	٢		٢		٢	
٤	علوم القرآن	١		٠		٠	
٥	الحديث	١		٢		٢	
٦	علوم الحديث	١		٠		٠	
٧	التوحيد	٢		٢		٢	
٨	المنطق القديم	١		١		٠	
٩	النحو	٥		٥		٥	
١٠	الصرف	٢		٢		٢	
١١	البلاغة	٣		٣		٣	
١٢	الأدب والنصوص	٢		٢		٢	
١٣	المطالعة	١		١		١	
١٤	الإتشاء	١		١		١	
١٥	العروض	٠		١		٠	
١٦	اللغة الإنجليزية	عادي	نموذجي	عادي	نموذجي	عادي	نموذجي
		٤	٥	٤	٥	٦	٦
١٧	اللغة الأجنبية الثانية	٢		٢		٢	
١٨	التاريخ	٣		٣		٢	
١٩	الجغرافيا	٣		٣		٢	
٢٠	علم النفس	١		٠		٠	
٢١	الفلسفة	٠		٢		٠	
٢٢	المنطق الحديث	٠		٠		١	
٢٣	الحاسب الآلي	١		١		٠	
٢٤	المواطنة وحقوق الإنسان	٠		١		٠	
٢٥	التربية الفنية	١		١		٠	
٢٦	التربية الرياضية	١		١		١	
٢٧	الاقتصاد المنزلي	١		١		٠	
	المجموع	عادي	نموذجي	عادي	نموذجي	عادي	نموذجي
		٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٢	٤٢

تتضمن الخطة الدراسية في الجدول السابق ما يلي :

١ - مواد العلوم الشرعية

بلغت نسبة حصص مواد العلوم الشرعية في السنوات الثلاث (٣٣.١%) للطلاب و (٣٢.٦%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد العادية، ونسبة (٣٢.٦%) للطلاب و (٣٢.١%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد النموذجية .

٢ - مواد اللغة العربية

بلغت نسبة حصص مواد اللغة العربية في السنوات الثلاث (٣٣.١%) للطلاب و (٣٢.٦%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد العادية، ونسبة (٣٢.٦%) للطلاب و (٣٢.١%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد النموذجية .

٣ - المواد الثقافية

تضم المواد الثقافية مواد المواطنة وحقوق الإنسان والتاريخ الطبيعي والتربية الفنية والتربية الرياضية واللغة الإنجليزية والحاسب الآلي، وقد بلغت نسبة حصصها في السنوات الثلاث (٣٣.٨%) للطلاب و (٣٤.٨%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد العادية، ونسبة (٣٤.٨%) للطلاب و (٣٥.٨%) للطالبات من إجمالي نسب حصص الخطة الدراسية في المعاهد النموذجية .

ويمكن تلخيص أبرز ما تضمنته الخطة الدراسية لشعبة الدراسات الأدبية في المعاهد الثانوية الأزهرية العادية والنموذجية في الجدولين التاليين :

جدول رقم (١١)

توزع نسب أنواع العلوم في الخطة الدراسية لشعبة الدراسات الأدبية في المعاهد الثانوية الأزهرية العادية

النسبة		نوع العلوم
الطلاب	الطالبات	
٣٢.٦%	٣٣.١%	العلوم الشرعية
٣٢.٦%	٣٣.١%	علوم اللغة العربية
٣٤.٨%	٣٣.٨%	العلوم الثقافية

جدول رقم (١٢)

توزع نسب أنواع العلوم في الخطة الدراسية لشعبة الدراسات الأدبية في
المعاهد الثانوية الأزهرية النموذجية

النسبة		نوع العلوم
الطلاب	الطالبات	
%٣٢.٦	%٣٢.١	العلوم الشرعية
%٣٢.٦	%٣٢.١	علوم اللغة العربية
%٣٤.٨	%٣٥.٨	العلوم الثقافية

وفي ختام هذا المبحث تجدر الإشارة إلى أن المعاهد الثانوية الأزهرية على ثلاثة أنواع : معاهد عادية ومعاهد نموذجية ومعاهد خاصة، وتُدَرَّس جميع المعاهد المواد الأزهرية، بالإضافة إلى المواد الثقافية التي تُدرَّس بالتربية والتعليم، ويمكن تفصيلها كما وردت في بوابة الأزهر الإلكترونية إلى ما يلي :

- ١ - المعاهد العادية : تدرس المواد الأزهرية والمواد الثقافية .
- ٢ - المعاهد النموذجية : تدرس نفس المواد التي تدرس بالمعاهد العادية، بالإضافة إلى اللغة الانجليزية مستوى رفيع .
- ٣ - المعاهد الخاصة : تدرس نفس المواد الأزهرية والإنجليزية مستوى رفيع، بالإضافة إلى تدريس بعض المواد الثقافية باللغة الإنجليزية.

المبحث الثالث

المقارنة بين نظامي التعليم والتحليل والتفسير

يستعرض الباحث في هذا المبحث المقارنة بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية، وفي المعاهد الأزهرية من حيث النشأة، والأهداف، ومدة ومسارات الدراسة، والخطط الدراسية، وعدد المعاهد والطلاب، وتعليم المرأة، وأنواع المعاهد .

وفيما يلي يتناول الباحث كل واحد منها .

النشأة

يتضح من خلال النظر إلى العوامل التاريخية أن نشأت التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية كانت عام ١٣٨١ هـ الموافق ١٩٦١ م، بينما تعد نشأت التعليم الثانوي النظامي في الأزهر الشريف بصدور قانون عام ١٩٠٨ م .

الأهداف

من حيث وجود الأهداف يتضح من خلال الاستعراض السابق لنظامي التعليم وجود أغراض وأهداف عامة لإنشاء المعاهد الأزهرية، ووجود أهداف خاصة لإنشاء المعاهد الثانوية الأزهرية، بينما نجد أهدافاً مختلفة للمعاهد والدور الثانوية بالجامعة الإسلامية، بمعنى أن كل معهد أو دار اجتهد في صياغة أهداف له رغم المرجعية الواحدة والتشابه في المسار .

ومن حيث صياغة ومحتوى الأهداف نجد أن أهداف المعاهد الأزهرية تميزت بعمق في المضمون وحكمة في الصياغة، ويظهر ذلك جليا من خلال اهتمامها بتربية النشء تربية شاملة ومتكاملة، ومراعاتها لقدراته واستعداداته وميوله، وإعداده للحياة العملية أو مواصلة الدراسة الجامعية، ومن المآخذ عليها التوصية على التماثل بين التعليم الأزهرى والتعليم العام؛ إذ نتج عنه تغيير في الخطط الدراسية بما يتناسب مع خطط التعليم العام مما أدى إلى مزاحمة المواد في الخطط الدراسية، وفقدتها خصوصيتها وتميزها، وهذا ما تؤكد ياسين (١٩٩٢) بقولها "إن تقريب الشقة بين نوعي التعليم العام والديني هدف يصعب تحقيقه، وجاء على حساب التعليم الديني

بصوره تكاد تفقده خاصيته المميزة " (ص ١٤٧).

وأما صياغة ومحتوى أهداف المعاهد والدور الثانوية بالجامعة الإسلامية فقد جاءت مختلفة فيما بينها، إذ نجد أهداف دراي الحديث المدنية والمكية الثانوية ضعيفة في صياغتها، وعلى درجة كبيرة من العمومية في محتواها، في حين جاءت أهداف المعهد الثانوي على درجة جيدة من الصياغة والمحتوى، و من أبرز ما يميز محتواها دعوتها لتأصيل العقيدة الإسلامية في نفس الطالب، وتنمية مهاراته الدعوية، ومن المآخذ عليها عدم مراعاتها لقدرات الطلاب واستعداداتهم وميولهم، ونتج عن ذلك عدم اهتمام المعاهد والدور بموضوع التوجيه والإرشاد، والباحث بحكم قربه من المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية لاحظ عدم تفعيل قسم التوجيه والإرشاد فيها، مع العلم بأهمية التوجيه الإرشاد الأسري والمهني والنفسي لهذه المرحلة العمرية . وبالرغم من اختلاف محتوى الأهداف بين المعاهد والدور الثانوية التابعة للجامعة الإسلامية، وبين المعاهد الثانوية الأزهرية إلا أنهما يتفقان على إمداد النشء بالقدر الكافي من العلوم الإسلامية والعربية والثقافية.

مدة ومسارات الدراسة

يتشابه نظام التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية والمعاهد الأزهرية في مدة الدراسة البالغة ثلاث سنوات، ويختلفان عن بعضهما في المسار؛ إذ أن التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية يحتوي على مسار واحد فقط وهو مسار العلوم الشرعية، بينما التعليم الثانوي في المعاهد الأزهرية يحتوي على مسارين هما : مسار الدراسات الأدبية ، ومسار الدراسات العلمية .

ويعزو الباحث احتواء المعاهد والدور على مسار واحد فقط وهو مسار العلوم الشرعية إلى أن كليات الجامعة الإسلامية في السابق كليات نظرية تقبل هذا المسار ولا حاجة إلى مسار للدراسات العلمية؛ لكن في ظل افتتاح الكليات العلمية في الجامعة الإسلامية يرى الباحث ضرورة استحداث مسار للدراسات العلمية في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية مع عدم المساس بالمسار الأول، والمحافظة على تميزه وخصوصيته.

الخطط الدراسية

يتضح من خلال الاستعراض السابق للخطط الدراسية في نظامي التعليم الثانوي بالمعاهد والدور بالجامعة الإسلامية وفي المعاهد الأزهرية ما يلي :

١- تميز مسار العلوم الشرعية في المعاهد والدور الثانوية بالجامعة الإسلامية في نسب العلوم الشرعية إذ بلغت نسبتها (٥٥.٦%) في المعهد الثانوي، (٥٨.٤%) في داري الحديث المدنية والمكية، بينما تقل هذه النسبة في مسار الدراسات الأدبية بالمعاهد الثانوية الأزهرية لتصل إلى (٣٣.١%) للطلاب و (٣٢.٦%) للطلبات في المعاهد العادية، ونسبة (٣٢.٦%) للطلاب و (٣٢.١%) للطلبات في المعاهد النموذجية.

ويعزو الباحث ذلك التميز إلى حرص القائمين على التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية بالمحافظة على نسبة حصص المواد الشرعية وعدم مزاحمتها بمواد أخرى تضعف من تخصصها وتميزها، كما يعزو الباحث انخفاض نسبة حصص العلوم الشرعية في المعاهد الثانوية الأزهرية إلى محاولة التقريب بين نظامي التعليم العام والتعليم الأزهر مما أدى إلى مزاحمة خطة الدراسة في المعاهد الأزهرية بمواد أخرى نتج عنها هذا الانخفاض في النسبة .

٢- تميز مسار الدراسات الأدبية في المعاهد الأزهرية في نسب علوم اللغة العربية إذ بلغت (٣٣.١%) للطلاب و (٣٢.٦%) للطلبات في المعاهد العادية، ونسبة (٣٢.٦%) للطلاب و (٣٢.١%) للطلبات في المعاهد النموذجية. (٣٣.١%)، في حين بلغت نسبتها في المعهد الثانوي (٢٢.٢%) ، ونسبتها في داري الحديث المدنية والمكية الثانوية بلغ (٢٠.٨%).

ويعزو الباحث ارتفاع نسب علوم اللغة العربية في المعاهد الثانوية الأزهرية إلى محاولة مشابهة الخطة الدراسية لها بخطة مسار الدراسات الأدبية في نظام التعليم العام .

ويرى الباحث ضرورة فتح مسار لدراسات اللغة العربية يتم التركيز فيه على مواد اللغة العربية، وإعداد الطلاب لغوياً للالتحاق بكليات اللغة العربية بحيث يبقى لمسار العلوم الشرعية تميزه وخصوصيته.

٣- تميز مسار الدراسات الأدبية في المعاهد الأزهرية في نسب العلوم الثقافية إذ بلغت (٣٣.٨%) للطلاب و(٣٤.٨%) للطالبات في المعاهد العادية، ونسبة (٣٤.٨%) للطلاب و(٣٥.٨%) للطالبات في المعاهد النموذجية، بينما جاءت نسبتها في المعهد الثانوي (٢٢.٢%) ، ونسبتها في داري الحديث المدنية والمكية الثانوية (٢٠.٨%).

ويعزو الباحث ارتفاع نسب العلوم الثقافية في المعاهد الثانوية الأزهرية إلى السبب ذاته وهو محاولة مشابهة الخطة الدراسية لها بخطة مسار الدراسات الأدبية في نظام التعليم العام، بالإضافة إلى اختلاف التربيين والمتخصصين في الهدف من تطوير هذه المرحلة بين تزويد الطلاب بالثقافة العامة أو إعدادهم للمرحلة الجامعية .

عدد المعاهد والطلاب

يلاحظ الباحث فرقاً كبيراً بين المعاهد الثانوية الأزهرية والمعاهد والدور الثانوية بالجامعة الإسلامية من حيث عدد المعاهد والطلاب، فقد بلغ إجمالي عدد المعاهد الثانوية الأزهرية (٢١٦٧) معهداً، يدرس بها (٤٠٠٥٣٣) طالباً وطالبة، موزعين على (٢٢٩٧٦٥) طالباً بنسبة (٥٧,36%) ، وعدد (١٧٠٧٦٨) طالبة بنسبة (٤٢,6٤%)، بينما يتمثل التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية في ثلاث معاهد هي : المعهد الثانوي ودار الحديث المدنية الثانوية ودار الحديث المكية الثانوية، ويبلغ عدد طلابها الكلي (٨١٦) طالباً.

ويعزو الباحث التمايز الكبير بين نظامي التعليم من حيث عدد المعاهد والطلاب إلى أن نظام التعليم الأزهرى أصبح نظاماً موازياً لنظام التعليم العام التابع لوزارة التربية والتعليم، كما يعتبر مرحلة أساسية وجزء لا يتجزأ من النظام التعليمي المصري؛ بخلاف النظرة إلى المعاهد والدور الثانوية بالجامعة الإسلامية بأنها مرحلة مكملة للتعليم الجامعي تهدف إلى إمداد كليات الجامعة بالطلاب المؤهلين للدراسة بها .

تعليم المرأة

لقد حظي تعليم المرأة باهتمام الأزهر الشريف، إذ بلغت نسبة الطالبات في التعليم الأزهرى الثانوي (٤٢,64%) من إجمالي الطلاب والطالبات، كما أن نظام التعليم الثانوي الأزهرى نظام غير مختلط يفصل بين الذكور والإناث؛ وذلك استناداً إلى

أنظمتها ولوائحها.

أما بالنسبة للمعاهد والدور الثانوية بالجامعة الإسلامية فإن نظامها التعليمي يقتصر على الذكور دون الإناث، ولعل السبب في ذلك عدم وجود كليات لهن في الجامعة تستقبلهن بعد التخرج .

أنواع المعاهد

تتميز المعاهد الثانوية الأزهرية بثلاثة أنواع من المعاهد هي المعاهد العادية وتدرس المواد الأزهرية والمواد الثقافية، والمعاهد النموذجية وتدرس نفس المواد التي بالمعاهد العادية بالإضافة الى اللغة الانجليزية مستوى رفيع، والمعاهد الخاصة تدرس نفس المواد الأزهرية والانجليزية مستوى رفيع بالإضافة الى تدريس بعض المواد الثقافية باللغة الانجليزية بينما يمكن القول بأن المعاهد والدور ذات نوع واحد يشابه المعاهد العادية .

ويرى الباحث بأن تنوع المعاهد بهذا الشكل يفتح المجال أمام الطالب لاختيار ما يناسب قدراته واستعداداته وميوله، كما أن وجود معاهد خاصة تدرس نفس مواد المعاهد الثانوية الأزهرية وتحت إشراف مباشر منها كان له دور في التوسع المشاهد في عدد المعاهد الثانوية الأزهرية .

الخلاصة والتوصيات :

في ختام هذا البحث نجد التشابه بين نظامي التعليم الثانوي في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية، وفي المعاهد الأزهرية التابعة للأزهر في عدد السنوات الدراسية وبعض الأهداف، كما نجد الاختلاف بينهما في عدد المعاهد والطلاب ومسارات الخطط الدراسية وتنوع المعاهد وتعليم المرأة، وفي ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي :

١- تشكيل لجنة عاجلة من منسوبي المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية تحت إشراف أساتذة من أقسام التربية لإعادة صياغة أهداف عامة للمعاهد والدور بالجامعة الإسلامية وتوحيدها على مستوى المعاهد والدور ثم أهداف خاصة لكل مرحلة من مراحلها، وتضمينها في لوائح وأنظمة الجامعة، ونشرها في تقاريرها الدورية .

- ٢ - استحداث مسار للدراسات العلمية في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية مع عدم المساس بالمسار الأول، والمحافظة على تميزه وخصوصيته، أو إنشاء معهد ثانوي آخر تحت مسمى المعهد الثانوي للعلوم الطبيعية يدرس فيه المسار العلمي فقط .
- ٣ - استحداث مسارين في الصف الثالث الثانوي؛ الأول لدراسات اللغة العربية وعلومها، والثاني لدراسات اللغة الإنجليزية وعلومها يهيئ الطلاب الراغبين في الالتحاق بكلّيات اللغة العربية وكلّيات اللغات والترجمة .
- ٤ - التوسع في إنشاء المعاهد الثانوية في منطقة المدينة المنورة على أن يفتح معهد في كل محافظة من محافظات المدينة على الأقل ثم التوسع تدريجياً .
- ٥ - إنشاء معاهد ثانوية لتعليم المرأة على أن يفتح هذا المعهد في المدينة المنورة ثم يتم التوسع تدريجياً على مستوى المنطقة .
- ٦ - فتح المجال أمام المستثمرين لفتح معاهد خاصة تدرس مواد المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية، وتحت إشراف مباشر منها .

قائمة المراجع

أولاً : الكتب والأبحاث والتقارير

- الإدارة العامة للمعاهد والدور. (١٤٢٩هـ). تقرير الخطة الدراسية للمعهد الثانوي وداري الحديث المكية والمدنية للعام ١٤٣٠هـ/١٤٣١هـ.
- الإدارة المركزية للتعليم الثانوي. (١٤٣٤). تقرير الخطة الدراسية للمرحلة الثانوية للمعاهد العادية والنموذجية لشعبتي الدراسات العلمية والأدبية للعام ١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ.
- الجامعة الإسلامية. (١٣٩٩هـ). دليل الجامعة الإسلامية للعام الدراسي ١٣٩٩/٩٨ هـ . المدينة : مطابع الجامعة الإسلامية.
- الجامعة الإسلامية. (١٤١٩هـ). الكتاب الوثائقي عن الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. جدة : مطابع مؤسسة المدينة.
- الجامعة الإسلامية. (١٤٣٣هـ). التقرير الموجز للعام ١٤٣٣/١٤٣٤هـ. المدينة : عمادة التطوير الإداري والأكاديمي.
- جمهورية مصر العربية .(بدون). المذكرة الإيضاحية للقانون رقم (١٠٣) لسنة ١٩٦١ ، مبادئ مشروع إصلاح الأزهر.
- الخطيب، أحمد محمود. (١٩٩٢). التعليم الجامعي في الوطن العربي التحديات والبدائل المستقبلية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٢٧)، ٧-٢٦.
- الصاعدي، حامد بن محمد. (١٩٩٦). المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ورسالتها التربوية / دراسة وصفية تحليلية ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.
- صالح، أحمد زكي. (١٩٥٩). الأسس النفسية للتعليم الثانوي. القاهرة : النهضة المصرية .
- عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (١٤٢٤هـ). البحث العلمي: مفهومه. أدواته. أساليبه. عمّان : دار الفكر .
- محمد ، دلال ياسين. (١٤٣١هـ) .التعليم الأزهري قبل الجامعي بين الحاضر والماضي. القاهرة: دار الفكر العربي .
- محمد ، دلال ياسين.(١٩٩٢م). نظام الدراسة في المعاهد الثانوية الأزهرية وعلاقته بالإعداد للجامعة الأزهرية دراسة حالة ، مجلة التربية المعاصرة، مصر، (٢١)، ١٣٩-١٨١.

- مسيل ، محمود عطا. (٢٠٠٠). دراسة مقارنة لنظام التعليم في المعاهد الأزهرية العامة قبل وبعد ١٩٦١م ، مجلة التربية، مصر، ٢(١)، ٧٢-٧٣.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد. (١٩٩٣). التعليم الثانوي في الإمارات العربية المتحدة والبحرين دراسة مقارنة، مجلة دراسات تربوية، ٤(٥٧)، ١٦٣-٢١٩ .

ثانياً : مواقع الأنترنت

- موقع الأزهر الشريف ، متاح على <http://www.azhar.eg> بتاريخ ٢٠١٧/١٢/٥م.
- موقع الجامعة الإسلامية ، متاح على <http://www.iu.edu.sa> بتاريخ ٢٠١٧/١١/١٤م
- موقع الجهاز المركزي للتعبئة العام والإحصاء. الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠١٧م ، متاح على: <http://www.capmas.gov.eg> ، بتاريخ ٢٠١٨/٢/٥م
- موقع المعاهد الأزهرية ، متاح على <http://www.azhar.eg/education> بتاريخ ٢٠١٧/١٢/٥م.
- موقع المعهد الثانوي على بوابة الجامعة الإسلامية . أهداف المعهد الثانوي ، متاح على <http://www.iu.edu.sa/Site/index/15> ، بتاريخ ٢٠١٧/١٢/٢م .

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
١	المستخلص
٦-٢	الإطار العام للدراسة:
٢	المقدمة
٣	أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، حدود الدراسة
٤	مصطلحات الدراسة، منهج الدراسة، الدراسات السابقة
١٢-٦	المبحث الأول: نظام التعليم الثانوي في المعاهد والدور بالجامعة الإسلامية
٦	النشأة والأهداف
٨	عدد المعاهد والطلاب
٨	مدة وخطط الدراسة
٢٠-١٣	المبحث الثاني: نظام التعليم الثانوي في المعاهد الأزهرية
١٣	النشأة والأهداف
١٤	عدد المعاهد والطلاب
١٥	مدة وخطط الدراسة
٢٤-٢١	المبحث الثالث: المقارنة بين نظامي التعليم والتحليل والتفسير
٢١	النشأة
٢١	الأهداف
٢٢	مدة ومسارات الدراسة
٢٢	الخطط الدراسية
٢٣	عدد المعاهد والطلاب
٢٤	تعليم المرأة
٢٤	أنواع المعاهد
٢٤	الخاتمة والتوصيات
٢٥	قائمة المراجع
٢٧	فهرس الموضوعات

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج

إعداد

د. محمد الباسط محمد دياب

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية. العدد الثالث والخمسون. يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

مقدمة:

يشهد العصر الحالي العديد من التّطورات المتسارعة والتّغيرات المتلاحقة نتيجة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات واستمرار التّقدم العلمي والتّطور التّقني الذي حقّقته البشرية في مختلف المجالات.

ويُجمع علماء الإدارة أنّ المؤسسات المعاصرة وخاصة التعليمية منها تعيش ظروفًا متغيرة ومعقدة ممّا يجعلها في حاجة لتحسين قدراتها على مواكبة هذه التّطورات وحل المشكلات والمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب (٤١ : ١٨١).

كما يسمى العصر الحالي أيضاً بعصر الضغوط وتتفاوت الضغوط من مجتمع لآخر حسب طبيعة المجتمع ودرجة تحضره وشدة التفاعل والاعتماد المتبادل بين المؤسسات والأفراد إلي جانب ندرة الموارد وشدة الصراع للفوز بجانب من تلك الموارد والمزايا وسرعة معدل التغيير في المجتمعات ونمط الحياة بها (١٥ : ١٦).

وتشكل الضغوط بصفة عامة خطراً كبيراً علي صحة الفرد وتوازنه وكيانه النفسي والبدني نتيجة لما ينشأ عنها من آثار سلبية وخاصةً ضغوط العمل حيث إنها تؤدي إلي عدم التوافق المهني لدي الفرد، وضعف مستوي الأداء وانخفاض الدافعية للعمل والشعور بالإرهاك الجسمي والنفسي (٨٦ : ٣٠٥-٣٠٦)، وهناك ثمة ملاحظة أن الضغوط لا تقتصر علي السلبية فقط وإنما تشمل الضغوط الإيجابية التي تحت الفرد علي العمل ومنها: الحوافز والمكافآت، وعلاقات العمل الجيدة، الاهتمام بالنمو المهني للعاملين،.... إلخ.

وضغوط العمل هي إحدى التّحديات التي تواجه المؤسسات المعاصرة بصفة عامة والجامعات بصفة خاصة في تحقيق أهدافها مع ازدياد حدة المنافسة التي تواجهها، حيث إنّ وجود مستويات مرتفعة من الضغوط الوظيفية قد تؤثر سلباً علي أداء الأفراد، وبالتالي علي أداء الجامعة ككل (٤٦ : ١٧٨).

وتعد ضغوط العمل في البيئة الجامعية محصلة لعدة أسباب منها: الخلاف مع الزملاء، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا عن المركز الوظيفي، المرتب، الترقية، التمييز غير المبرر من الرؤساء لبعض العاملين دون غيرهم، إلخ؛ كما أنها تعد من أعلى البيئات الضاغطة في المجتمع (٨٦ : ٣٠٦).

والقيادات الجامعية تعد عاملاً حاسماً في تحقيق جودة أداء الجامعة لوظائفها المختلفة؛ حيث إنها تقوم بتهيئة المناخ وتوفير البيئة الأساسية اللازمة لتحقيق الأهداف الجامعية المنشودة، وبالتالي فهي تسهم بدرجة كبيرة في كفاءة إدارة الجامعات وفعاليتها، وفي نموها وتطورها وفي تحقيق الآمال المعقودة عليها وما ينتظره المجتمع منها (١٧ : ٣).

كما أن دور القيادات الجامعية لا ينحصر على إدارة شئون الجامعة فحسب، بل تسعى إلى تغيير الأنظمة المحيطة بالعملية التعليمية، ومن جهة أخرى تحتاج الأهداف الطموحة إلى قيادة طموحة ومبدعة وقادرة على مواجهة المشكلات وتلافي العقبات، وأن تعمل تحت ضغوط العمل الإداري التي تواجهها.

وترتبط فاعلية إدارة الجامعات ونجاحها في تحقيق أهدافها المنشودة ارتباطاً وثيقاً بعملية اتخاذ القرارات التعليمية، التي تشكل محوراً رئيسياً للعملية الإدارية. فالعملية الإدارية سلسلة من القرارات المستمرة والمتصلة والتي تشمل عدد من الخطوات المترابطة والمتكاملة ويتطلب أداء كل خطوة قدر من المعلومات والخبرات والإجراءات التي يتوقف عليها سلامة القرار ودقته وفعاليتها في تحقيق الأهداف المنشودة (٦٧ : ٢٠٧).

وبالتالي فإن عملية اتخاذ القرار من أهم الأعباء والمهام الرئيسية التي تمارسها القيادات الجامعية، والتي تتبلور في عدة عمليات فرعية هي تحديد المشكلة، جمع المعلومات والبيانات حول المشكلة، وضع الحلول البديلة، اختيار أفضل البدائل، اتخاذ القرار، التنفيذ، والمتابعة والتقييم (٧٤ : ٢٦). وتنعكس خطورة هذه العملية في تأثيرها على أداء الجامعة ككل.

وتتأثر عملية اتخاذ القرار التعليمي للقيادات الجامعية بمجموعة من العوامل والتي قد تحد من قدرتها عن اتخاذ القرارات التعليمية السليمة، ومن ضمن هذه العوامل ضغوط العمل الإداري حيث تتعرض القيادات الجامعية لمجموعة من الضغوط سواء أكانت إيجابية منها أم السلبية، في نواحي شتى، خلال ممارستهم لأعمالهم الوظيفية وتؤثر هذه الضغوط على كفاءتهم ومستوي الدافعية والإنجاز لديهم، الأمر الذي دعا الباحث إلى ضرورة الاهتمام بدراسة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية وإدارتها من أجل التخفيف من حدتها وضراوتها، فهي لا تؤثر على فرد بذاته وإنما على المؤسسة الجامعية بأكملها.

وبالتالي يتناول البحث الحالي إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي ومواجهة ما يعوق هذه العملية بالجامعات المصرية .

مشكلة البحث:

إنَّ ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية، لا يمكن تجنبها بأي حال من الأحوال الأمر الذي يتطلب مواجهتها والتصدي لها والاستفادة منها وتوجيهها التوجيه السليم. فتتعرض القيادات الجامعية للعديد من المشكلات التي تعد جزءاً لا يتجزأ من الحياة اليومية، ونظراً لأنه يقضوا في عملهم معظم ساعات اليوم، فإن بيئة العمل تعد من البيئات المكتظة بجميع أنواع المشكلات (٥٧ : ٩). ونظراً لتنوع واجباتهم وتعدد مسؤولياتهم فمن الطبيعي أن يتعرضوا إلي عوائق ترجع لمصادر ذاتية علي مستوى الفرد أو موضوعية علي مستوى المؤسسة الجامعية تُسبب لهم ضغوطاً تؤدي إلي إعيائهم، وتؤثر علي فاعلية أدائهم. ومن جهة أخرى مازال يعاني التعليم المصرى بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة العديد من المشكلات ويأتي في مقدمتها مشكلات اتخاذ القرار التعليمي؛ فالعديد من القرارات التعليمية لا تحكمها اعتبارات موضوعية ولا تقوم علي أسس علمية سليمة، لكن بعضها يعتمد علي التخمين والاجتهادات الشخصية.

وهذا ما أكدته إحدى الدراسات بأن الإدارة الجامعية مازالت واقعة تحت تأثير قوتين متضادتين، قوة الإحساس بضرورة التغيير، وقوة الالتزام القانوني والسياسي بالإبقاء علي ما هو موجود من الأنظمة والأساليب والممارسات، ونتيجة لذلك فإن سلوك العاملين خليطاً بين الجديد والقديم، الإيجابي والسلبي، كما أن القرارات الإدارية في أحسن حالاتها مازالت اجتهداً شخصياً قد يخطئ وقد يُصيب (٨ : ١٧).

وعملية اتخاذ القرارات التعليمية، ليست دائماً بالعملية السهلة، وذلك لأن المشكلات التي تواجه متخذي القرارات خلال مراحل هذه العملية عديدة ومتشعبة، منها ما هو مرتبط بالتكوين الذاتي لمتخذ القرار ومنها ما هو مرتبط بالمناخ المحيط وغيرها (٤٤ : ١٦٣ - ١٦٤).

ومن أهم المشاكل والمعوقات التي تواجه القيادات الجامعية والتي تنعكس علي عملية اتخاذ القرار التعليمي عجز القيادات الجامعية التي بيدها صنع القرار واتخاذها عن القيام بدورها القيادي، وقلة اهتمام هذه القيادات بتفعيل إدارة ضغوط العمل الإداري لاتخاذ القرارات، والتي ترجع إلي نقص الكوادر المدربة القادرة علي تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة وفي مقدمتها إدارة ضغوط العمل الإداري، وقلة الاهتمام بالأبحاث والدراسات التي تشجع هذه القيادات علي استخدام مثل هذه الأساليب في اتخاذ القرارات وعدم توفر الكوادر القيادية

الكفاءة، وعدم سلامة طرق وأساليب اختيار القيادات الإدارية، واعتماد القيادات الإدارية على الخبرة والاستشارة الأجنبية (٧٥ : ٨٠-٨١).

كما أن عملية اتخاذ القرارات تعاني العديد من المشكلات، علي رأسها الاختصار علي استخدام الأساليب التقليدية المعتمدة علي الحدس والتخمين فقط، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات: فأثبتت إحدى الدراسات: أن أكثر أساليب اتخاذ القرارات المستخدمة من قبل المديرين في إدارة الأزمات هي أسلوب الحكم الشخصي والبدئية ، وأسلوب دراسة الآراء والاقتراحات، وأسلوب إجراء التجارب وهي أساليب تقليدية، وأحياناً يتم استخدام أسلوب دراسة الحالة، وأسلوب بيرت (٥٠).

وقد توصلت إحدى الدراسات إلي أن عملية اتخاذ القرارات التعليمية بالجامعات تعاني من انخفاض الكفاءة والفاعلية للقرار التعليمي نتيجة للعديد من الأسباب منها افتقارها إلي نظم معلومات عصرية وعدم إتباعها للأساليب الإدارية الحديثة (٣٠ : ١٦٢).

كما أشارت إحدى الدراسات أيضاً إلي أن صنع القرار التعليمي لدى القيادات الجامعية يعاني من مشكلات تنظيمية، وشخصية، ومهارية، وإجرائية، فمن أهم مشكلات صنع القرار المهارية، نقص القدرة علي استخدام تكنولوجيا الإدارة الحديثة، ومن أهم مشكلاته التنظيمية اتخاذ قرارات تنظيمية وفقاً للأهواء الشخصية، بالإضافة إلي انخفاض مدي العقلانية في صنع القرارات التعليمية لدى القيادات الجامعية (٤٧ : ١٣٧-١٤١).

وتواجه الجامعات المصرية العديد من المشكلات التي كانت سبباً في ذلك التدهور المضطرب في جودة الخدمات التي تقدمها (٥١ : ٢)، ومن أهم هذه المشكلات انخفاض الإنتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية وسوء توزيعها، وضغوط العمل الإداري، وانخفاض مستوى الجودة سواء في النواحي الإدارية أو الأكاديمية والذي له أكبر الأثر علي مستوى الخريج ورفع كفاءته، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، وغيرها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات (١١)، (٣٤)، (٦٩)، (٩٢). وهذه المشكلات تؤثر بطريقة أو بأخرى على متخذي القرار التعليمي في جميع دول العالم المتقدمة منها والنامية علي حد سواء .

وبالتالي تكمن مشكلة البحث الحالي في تحديد دور إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي، وتحديد مدي الاستفادة من إدارة هذه الضغوط في عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج لحل ما يواجهها من مشكلات.

أسئلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- ١- ما الأسس النظرية لإدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية؟
- ٢- ما الإطار الفكري لعملية اتخاذ القرار التعليمي في الجامعات؟
- ٣- ما المسؤوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية الأكاديمية في الجامعات المصرية؟
- ٤- ما واقع ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج في ضوء مسئولياتهم ومهامهم الوظيفية؟
- ٥- ما واقع عملية اتخاذ القرار التعليمي للقيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج في ضوء مسئولياتهم ومهامهم الوظيفية؟
- ٦- ما دور إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج؟
- ٧- ما التوصيات والمقترحات التي تسهم في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج في ضوء مدخل إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية ؟

أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث في الأهداف التالية:

- ١- التعرف على الأسس النظرية لإدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية.
- ٢- التعرف على الإطار الفكري لعملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات المصرية.
- ٣- تحديد المسؤوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية الأكاديمية في الجامعات المصرية؟

- ٤- التعرف على واقع ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج في ضوء مسؤولياتهم ومهامهم الوظيفية.
- ٥- التعرف على واقع عملية اتخاذ القرار التعليمي للقيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج في ضوء مسؤولياتهم ومهامهم الوظيفية.
- ٦- التعرف على دور إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج.
- ٧- تقديم أهم التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات المصرية في ضوء مدخل إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية.

أهمية البحث:

تحددت أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- أهمية الموضوع نفسه، إذ يتناول البحث موضوع ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية وعلاقته باتخاذ القرار التعليمي في الجامعات المصرية باعتباره من الموضوعات التي تحظى في الوقت الحاضر باهتمام الباحثين في العديد من المجالات.
- يُعد موضوع هذا البحث موضوعًا حيويًا في المجال الإداري وهو مشكلة ضغوط العمل الإداري وتأثيرها في عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات المصرية.
- جاء هذا البحث تلبية لتوصيات العديد من البحوث والدراسات التي حثت على الاهتمام بموضوع إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات المصرية.
- يُمكن الاستفادة من هذا البحث في أن معرفة العوامل والمصادر المسببة لضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية، وسبل إدارتها والحد منها سيساعد على رسم الخطط والسياسات المستقبلية الداعية لتطوير اتخاذ القرارات التعليمية وتحسينها.

- يتزامن البحث الحالي مع بعض المحاولات، والجهود المبذولة لإحداث التغيير في مختلف الأنظمة الموجودة في مؤسسات المجتمع المصري عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة، والارتقاء بجودة هذه النظم من أجل النهوض بالمجتمع وتقدمه.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً بوصفها، وتوضيح خصائصها، وتعبراً كمياً بوصفها رقمياً بما يوضح حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، كما يعمل هذا المنهج على رصد وتجميع البيانات وتبويبها وتفسيرها وتحليلها من أجل الوصول إلى تحديد أهم العوامل المؤثرة فيها (١١٦ : ١٠٤).

كما استخدم البحث الحالي مجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة لتفسير نتائج الدراسة الميدانية للوصول إلى النتائج وتقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي في الجامعات المصرية في ضوء مدخل إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية .

ولكي يتحقق ذلك سار البحث وفقاً لهذا المنهج على النحو التالي:

- ١- عرض وتحليل مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ومسح وتحليل أبرز الكتابات للتعرف على الأطر الفكرية والنظرية لضغوط العمل الإداري وإدارتها، واتخاذ القرار التعليمي، وتوضيح مدى استفادة البحث الحالي منها.
- ٢- عرض المسؤوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية الأكاديمية في الجامعات المصرية.

- ٣- جمع البيانات التي يتم الحصول عليها من أفراد عينة البحث للتعرف على واقع ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية، وكذلك واقع عملية اتخاذ القرار التعليمي في جامعة سوهاج، ومن ثم تحليل وتفسير البيانات ونتائج الدراسة بهدف تقديم التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي في جامعة سوهاج في ضوء مدخل إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية.

حدود البحث:

تضمنت حدود البحث الحالي الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة الأسس النظرية لإدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية من خلال ماهية ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية، وأهميتها، وأنواعها، ومستوياتها، ومراحلها، و، وآثارها وإدارتها بالجامعات المصرية، وكذلك مفهوم اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات، وأهميته، ومبادئه، وخطواته، ومعوقاته، ومتطلبات نجاحه، وكذلك عرض المسؤوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية الأكاديمية في الجامعات المصرية.
- الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عينة مُثَلَّة من القيادات الجامعية الأكاديمية وتشمل عمداء الكليات ووكلاء الكليات ورؤساء الأقسام بجامعة سوهاج.
- الحدود المكانية: اقتصرَت الدِّراسة الميدانية على عمداء الكليات ووكلاء الكليات ورؤساء الأقسام بجامعة سوهاج محل عمل الباحث.
- الحدود الزَّمانية: تمَّ إجراء الدِّراسة الميدانية لهذا البحث خلال شهرى يناير وفبراير عام ٢٠١٨م.

مصطلحات البحث:

١ -الضغوط Stress:

ورد في المعجم الوسيط أن (الضَّغْطَةُ): الضَّيْقُ و القهر والاضطرار (٧١ : ٥٤١) ، والضغوط جمع ضغط، وتُعرف الضغوط بأنها الحالة التي يدركها الفرد الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة بأنها غير مريحة وتحتاج إلى نوع من التكيف، وإن استمرارها قد يؤدي إلى آثار سلبية كالمرض والاضطراب وسوء التوافق (٢٥ : ١٣).

ومصطلح Stress عبارة عن حالة من الضغط أو التوتر العقلي أو النفسي التي تنجم عن الظروف المعاكسة أو المُلْحَة (١٣٤). أي أن الضغط يرتبط بالناحية المعنوية مثل الضغط النفسي.

كما يعرف بأنه "توتر بدني أو عقلي أو انفعالي" أو بأنه "حالة أو شعور يصيب الفرد عندما يدرك أن المتطلبات تتجاوز الموارد الشخصية والاجتماعية التي يمكن للفرد إدارتها" (١٠٦ : ٤٨).

وبالتالى فالضغوط هى حالة من التوتر والقلق وعدم الرضا التي تعاني منها القيادات الجامعية نتيجة لعدم قدرتها علي تلبية الاحتياجات الشخصية أو الوظيفية بسبب عدم الملاءمة بين الاحتياجات وما توفره لها البيئة المحيطة من إمكانيات الأمر الذى يتسبب فى عدم قيام هذه القيادات بواجباتها الشخصية والوظيفية".

٢ - ضغوط العمل Work- Place Stress :

يُعرف ضغط الوظيفة بأنه عدم القدرة علي التكيف مع الضغوط في وظيفة ما (١٣٣ : ٣٥-٤٠)، والضغط في محل العمل يمكن أن يحدث عندما يكون هناك صراع بين متطلبات العمل ومقدار سيطرة الموظف علي هذه المطالب (١٣٥).

و تُعرف ضغوط العمل بأنها "حالة أو رد فعل خارجي لأي شئ يدركه الإنسان علي إنه تهديد" (١٠٤ : ٢-٣)، كما تُعرف ضغوط العمل أيضاً بأنها استجابات بدنية ووجدانية ضارة، والتي تحدث عند عجز المتطلبات الوظيفية عن تلبية قدرات وموارد واحتياجات العاملين (١١٢ : ٥).

ويعرف البحث الحالي ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية بأنها ردود الأفعال التي تصدر من القيادات الجامعية بسبب تعرضهم لعوامل تنظيمية أو بيئية أو شخصية تزيد من عدم القدرة علي القيام بوظائفهم ومهامهم، وتتمثل هذه الردود في ظهور العديد من الاستجابات البدنية والفسولوجية كالقلق والتوتر والاكتئاب نتيجة لعدم المواءمة بين متطلباتهم الوظيفية وإمكانيات البيئة المحيطة.

وبالتالى يعرف البحث الحالي إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية هى العملية التى يتم من خلالها تقديم مجموعة من الأفكار و الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع الضغوط التى تواجه هذه القيادات ومواجهتها والتحكم فيها حتى يتم المواءمة بين متطلباتهم الوظيفية وإمكانيات البيئة المحيطة للقيام بمسئولياتهم ومهامهم الوظيفية على أكمل وجه لتحقيق الأهداف المنشودة.

٣ - اتخاذ القرار Decision Taking :

يعرف اتخاذ القرار بأنه عملية التعرف علي الحلول الممكنة لمشكلة ما والمفاضلة فيما بين هذه الحلول وذلك طبقاً لمتطلبات الموقف (١٠٨ : ٣) ويُعرف أيضاً بأنه عملية اختيار بديل واحد من بين بديلين محتملين أو أكثر لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف خلال فترة زمنية معينة في ضوء معطيات كل من البيئة الداخلية والبيئة الخارجية والموارد المتاحة للمؤسسة (٢ : ١٧).

كما يُعرف أيضاً بأنه قدرة الفرد علي اتخاذ قرار ما عندما يواجه موقف أو مشكلة معينة تحتاج إلي اتخاذ قرار وذلك من خلال دراسة المعلومات والبيانات المتصلة بهذا الموقف دراسة واقعية وهذه العملية هي آخر مرحلة في عملية صنع القرار (٧ : ٨).

ويُعرف البحث الحالي اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات بأنه العملية التي يتم من خلالها اختيار أفضل الحلول أو البدائل لحل مشكلة ما بعد دراسة البدائل المتاحة وتحليل المشكلة تحليلًا دقيقًا وموضوعيًا في ضوء إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية.

الدراسات السابقة :

قسم الباحث الدراسات والبحوث السابقة العربية منها والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث إلى محورين ، الأول: دراسات تتعلق بضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية، والثاني: دراسات تتعلق بعملية اتخاذ القرار التعليمي، ويمكن عرض هذه الدراسات ما يلي:

المحور الأول: دراسات تتعلق بضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية :

▪ الدراسات العربية :

١ - دراسة أحمد محمد مصطفى (٢٠١٦م)، (١٠):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي أثر الالتزام التنظيمي علي العلاقة بين ضغوط العمل والأداء التدريسي لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية. واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي تميز أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بمستوي عال من الالتزام التنظيمي تجاه الجامعة، وطبيعة العمل كانت من أهم مصادر الضغوط الوظيفية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وكان غموض الدور أقل هذه المصادر.

٢ - دراسة أسماء سعيد محمد أحمد (٢٠١٦م)، (١٢):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات التي تحد من فعالية إستراتيجية الوقت في مواجهة ضغوط العمل التنظيمية، ومقترحات زيادة فعالية إستراتيجية إدارة الوقت في مواجهة هذه الضغوط في مجال العمل الأكاديمي بالجامعات، واستخدمت الدراسة المسح الاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى تحديد أهم هذه الصعوبات وتمثلت في كثرة الاجتماعات غير الضرورية، وعدم وجود روح الفريق عند أداء الأعمال، وزيادة الإجراءات الروتينية، وعدم المرونة عند وضع الخطط، وعدم تفويض الصلاحيات.

٣ - دراسة فريدة صلاح الدين سيف الدين (٢٠١٥م)، (٦١):

هدفت الدراسة تحديد إدراك مستوى ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة جنوب الوادي ومدى وجود اختلاف في مستوى إدراك ضغوط العمل لديهم وفقاً لاختلاف النوع والمستوى الأكاديمي، وطبيعة الكلية، وتوصلت الدراسة إلى بعض الدلالات النظرية والعملية، وتقديم مجموعة من التوصيات التي يمكن الاسترشاد بها من خلال إدارة جامعة جنوب الوادي، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم المنتسبين لها، والاستفادة منها في التغلب على ضغوط العمل أو على الأقل التقليل من حدتها وتحسين مستوى الأداء الوظيفي لهم، وبالتالي تحسين مستوى التنافسية لجامعة جنوب الوادي.

٤ - دراسة عمرو أحمد السيد (٢٠١٥م)، (٥٨):

هدفت الدراسة التعرف على مصادر الضغوط المهنية لدى العاملين بجامعة حلوان، والتعرف على الفروق في مصادر الضغوط المهنية وفقاً للجنس والفئات العمرية المختلفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستجابات المعرفية للضغوط جاءت في المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية، وتوجد فروق دالة إحصائية بين الرجال والسيدات من حيث الاستجابات البدنية والمعرفية والانفعالية للضغوط لصالح السيدات وفروق بين الفئات العمرية الثلاثة الرجال في محور الاستجابات السلوكية للضغوط لصالح الفئة الأولى (٣٠ - أقل من ٤٠)، وتوجد فروق بين الفئات العمرية الثلاثة للسيدات في محور الاستجابات البدنية للضغوط لصالح الفئة الثانية (٤٠ - أقل من ٥٠).

٥ - دراسة محمد فوزي عبد العزيز (٢٠١٣م)، (٧٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على ضغوط العمل وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى القيادات الرياضية بمحافظة المنيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة البحث (٩٠)

قيادي رياضي من القيادات الرياضية العاملة بقطاعات الشباب والرياضة، والتّعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي بمحافظة المنيا، واعتمدت الدراسة على مقياسي ضغوط العمل والإبداع الإداري، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين جميع محاور ضغوط العمل ودرجته الكلية وبين جميع محاور الإبداع الإداري ودرجته الكلية.

٦- دراسة أحمد فاروق عبد القادر وهشام إسماعيل إبراهيم هلال (٢٠١٣م) ، (٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب الضغوط المهنية لدى قيادات الإدارة الرياضية ببعض الجامعات ودرجة دافعية الانجاز الإبداعي لديهم، والعلاقة بين الضغوط المهنية ودافعية الانجاز. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والأسلوب المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أسباب الضغوط المهنية لدى القيادات الرياضية بالجامعات المصرية، وهي الضغوط المادية والإدارية والاجتماعية والشخصية والبيئية والقيادات الرياضية بالجامعات ليس لديها دافعية نحو الانجاز والضغوط المهنية تؤثر سلبًا على دافعية الانجاز لدى قيادات الإدارة الرياضية بالجامعات.

٧- دراسة محمد نجيب صبري محمود (٢٠٠٥م) ، (٧٨) : هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق نحو عناصر الثقافة التنظيمية السائدة في الجامعة، وهي جماعة العمل والقدرة على التكيف والقدرة على الابتكار وفلسفة الإدارة، وكذلك التعرف على اتجاهاتهم نحو ضغوط العمل من خلال أسبابه ومصادره وآثاره ودراسة تأثير أبعاد الثقافة التنظيمية على ضغوط العمل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. واستخدمت الدراسة الجمع بين أسلوب الدراسة الأكاديمية والنظرية للتأصيل الفكري للثقافة التنظيمية وضغوط العمل، وقائمة استقصاء لجمع البيانات والمعلومات من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق.

وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو عناصر الثقافة التنظيمية، ونحو ضغوط العمل، ووجود تأثير لعناصر الثقافة التنظيمية، وهي جماعة العمل والقدرة على التكيف وفلسفة الإدارة على ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس.

٨- دراسة سناء مصطفى محمد محمد (٢٠٠٥م) ، (٤٠): هدفت الدراسة إلى تحديد أهم إستراتيجيات التكيف مع مصادر ضغوط العمل المستخدمة بواسطة العاملين في إدارات شئون الطلاب بجامعة أسيوط، والمنيا، وجنوب

الوادي، وتحديد أيهما أكثر انتشارًا بين العاملين وأيهما أقل انتشارًا، واختيار العلاقة بين متغيرات ضغوط العمل، واستخدمت الدراسة أسلوب جمع البيانات والتحليل الإحصائي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين ركود الدور وعبء الدور الزائد كمياً وبين إستراتيجية التكيف المباشرة، بينما توجد علاقة سلبية بين العلاقات في العمل وبين إستراتيجية التكيف المباشرة، كما توجد علاقة إيجابية بين ركود الدور وعبء الدور الزائد كمياً ونوعياً وبين إستراتيجية التكيف غير المباشرة، وتوجد اختلافات بين الأفراد في استخدام إستراتيجية التكيف المباشرة باختلاف المتغيرات الشخصية، وتوجد اختلافات بين الأفراد في استخدام إستراتيجية التكيف المباشرة باختلاف المتغيرات التنظيمية.

ـ الدراسات الأجنبية:

١ - دراسة (Bedford, Rory L, 2016)، (٩٨):

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين العوامل الديموغرافية والعوامل المؤسسية على مستويات الضغوط لدى الإداريين، وتمَّ اختيار الكليات والجامعات في الجنوب للمشاركة في الدراسة، واهتم الباحث بالعلاقة بين العوامل الديموغرافية (العمر والنوع)، والعوامل المؤسسية (الدعم المؤسسي والموقف الإداري) على مستويات الضغوط، وتمَّ استخدام ثلاثة أدوات لجمع البيانات، هي: مقياس الضغوط، استبيان المعلومات الديموغرافية، ومسح الدعم التنظيمي، وأشارت النتائج لعدم وجود علاقة بين العمر ونوع الجنس والموقف الإداري والدعم المؤسسي بمستويات الضغوط لدى مديري الجامعات.

٢ - دراسة (Mkumbo, Kitila, 2014)، (١١٤):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تسبب ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العامة والخاصة، واستخدمت الدراسة تصميم المسح، وتمَّ اختيار جامعتين حكوميتين وجامعتين خاصتين في تنزانيا، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس يعانون من ارتفاع الضغوط، وتمَّ تحديد ثلاثة عوامل مرتبطة بشكل خاص بضغوط العمل بين أعضاء هيئة التدريس، وهي: الافتقار إلى المشاركة في عمليات الإصلاح المؤسسي، والافتقار إلى نظم الدعم وارتفاع مستويات عبء العمل، وتؤثر الضغوط على الرضا الوظيفي.

٣- دراسة (Moeller, Christin and Greg, A. Chung-Yan, 2013) ، (١٠٠):
هدفت الدراسة إلى دراسة كيفية مختلف أنواع الدعم الاجتماعي في مكان العمل من مصادر الدعم المختلفة مع الضغوط المهنية للتنبؤ بالصحة النفسية لأساتذة الجامعات، وشارك (٩٩) من الأساتذة المتفرغين من خلال استبيان، وتوصلت الدراسة إلى تأثير الضغوط المهنية على صحة الأساتذة النفسية تختلف تبعاً لمستوى الدعم الاجتماعي المدرك في مكان العمل، والدعم الاجتماعي في مكان العمل يُخفف من آثار بعض الضغوط المهنية، مثل: عبء العمل الزائد، والغموض في اتخاذ القرارات.

٤- دراسة (Gough, Richard J., 2011) ، (١٢٨) :
هدفت الدراسة تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي وإدارة الضغوط لدى رؤساء الكلية في ولاية كارولينا الشمالية، واستخدمت الدراسة المنهج الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي لرؤساء الكلية في ولاية كارولينا الشمالية وإدارة الضغوط.

٥- دراسة (Azman Ismail , et al. 2010) ، (٩٥):
هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آثار الضغوط المهنية والذكاء الانفعالي علي الرضا الوظيفي في المؤسسات الخاصة للتعليم العالي في ماليزيا. وتمثلت عينة البحث في ٨٠ فرداً من العاملين في المؤسسات الخاصة. وقد توصلت الدراسة إلي أن قدرة الموظفين الأكاديميين علي إدارة انفعالاتهم تزيد من قدرتهم علي التحكم في الضغوط النفسية.

٦- دراسة (Geeta Nema et al. 2010) ، (١٠٧):
هدفت الدراسة إلى التعرف علي العوامل الأساسية التي تسبب الضغوط لدي أعضاء هيئة التدريس بالكلية، وفحص تأثيراتها البدنية والعقلية علي إنتاجية الأفراد. واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي، ولقد توصلت الدراسة إلي وجود مجموعة من العوامل الأكاديمية والعقلية والشخصية وعوامل خاصة بصنع القرار وأخري تطويرية وعوامل خاصة بجماعة الأقران تسبب ضغوطاً لدي أعضاء هيئة التدريس بالكلية منها: عدم الرضا عن السياسات الإدارية، عدم وجود بيئة العمل الصحية، انعدام الأمان الوظيفي وتبادل المشكلات والصراعات بين زملاء العمل، عدم المشاركة في صنع القرارات، وعدم وجود حرية للقيام بالعمل بالطريقة التي يرغبها الفرد، المجهود البدني الزائد لإنجاز مهمة ما، وعدم التعاون بين جماعة الأقران أو الأصدقاء في مكان العمل.

٧- دراسة (Mittman, Paul A., 2009) ، (١٢٤):

هدفت الدراسة الكشف عن مستويات الضغوط لدى رؤساء الكليات والجامعات واختلافها حسب النوع والعمر وسنوات الخبرة والمؤسسة ومدى مشاركة رؤساء الكليات والجامعات في أنشطة الرعاية الصحية والعلاقة بين المستويات المرتفعة للسلوك الصحي وانخفاض الضغط، وإستراتيجيات التعامل مع الضغوط، واستخدمت دراسة استقصائية، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ السلوكيات الصحية وسيلة للحد من الضغوط.

٨- دراسة (Walter, Paulette Helen, 2008) ، (١٢٥):

هدفت الدراسة تحديد واستكشاف مصادر ضغوط العمل والضغوط التكنولوجية الذي تصوره أعضاء هيئة التدريس بكلية الصحافة والإعلام في الولايات المتحدة، وتحديد الإستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في مجالي الصحافة والإعلام للتخفيف من الضغوط، وتقييم العلاقات التفاعلية والمؤثرة الرئيسية بين الرتبة الأكاديمية ونوع الجنس على ضغوط العمل والضغوط التكنولوجية وإستراتيجيات التكيف، واستخدمت الدراسة الاستقصائية للحصول على البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ عوامل الضغوط عدم كفاية الوقت للبحث، وعدم وجود معايير واضحة لتقييم البحوث أو أنشطة إبداعية، والتدريس غير الملائم للطلبة، وتستخدم كلية الصحافة والإعلام إستراتيجيات التأقلم الإيجابية أو إعطاء الأولوية للعمل أو التَّخطيط للمستقبل.

٩- دراسة (Fuerst, Angela Dawn, 2007) ، (٩٣):

هدفت الدراسة إلى تقييم العلاقة بين الضغوط والخصائص الديموغرافية وأثرها على نوايا رؤساء الجامعات للبقاء في مهنتهم، واستخدمت الدراسة المسحية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى عالٍ من الضغوط لدى رؤساء الجامعات الذكور والإناث، والضغوط والخصائص الديموغرافية معاً لها أثر على ترك رؤساء الجامعات مهنتهم.

١٠- دراسة (Stevenson, Anne and Harper, Sarah, 2006) (٩٤):

هدفت الدراسة التحقيق في الآثار المحتملة لضغوط العمل لدى الأكاديميين في تعليم الطلاب، واستخدمت الدراسة الاستبانات لقياس مستويات الضغوط لدى أعضاء هيئة التدريس والآخر المحتمل لهذا على تعليم الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الضَّغط يُؤثر سلباً على تعليم الطلاب، وأكدت على حاجة المؤسسة والأفراد داخلها للسيطرة على الضغوط حيث لا يؤثر فقط على الموظفين بل تؤثر الضغوط أيضاً على تعلُّم الطلاب.

١١ - دراسة (Wild, Linda L., 2002) (١١٥):

هدفت الدراسة تحديد عوامل ضغوط العمل التي تؤثر على العمداء الأكاديميين في كليات المجتمع المحلي والكشف عن أثر المتغيرات المستقلة على عوامل الضغوط، واستخدمت الإستبانة لمعرفة أدوار العمداء التي تؤثر عليهم، وتوصلت الدراسة إلى تحديد عوامل ضغوط العمل لدى العمداء، وهي: إدارة التفاعلات البشرية، ومطالب الوظيفة، والإدارة، والحياة المهنية والشخصية، والقيادة، والمسئوليات المالية، وتعد إدارة التفاعلات البشرية ومطالب الوظيفة من أكثر العوامل التي تسبب الضغوط لدى العمداء، ومستوى إدراك العمداء الأصغر سنًا من الضغوط أعلى من العمداء الأكبر سنًا، ويرجع ذلك إلى التجربة والخبرة في التعامل مع التحديات التي تواجهه في مواقفهم، وزيادة الضغوط لدى المجموعة الأصغر سنًا من العمداء وعبء العمل الزائد أثر على عوامل الضغوط، ولم يؤثر نوع الجنس وموقع الكلية على عوامل الضغوط لدى العمداء.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بعملية اتخاذ القرار التعليمي:

- الدراسات العربية:

١ - دراسة أسماء عبدالقادر (٢٠١٦)، (١٣):

هدفت الدراسة إلى التعرف علي واقع استخدام المسؤولين عن إدارة الجامعات المصرية للأساليب الكمية في عملية صنع واتخاذ القرارات التعليمية لتحسين أداء الإدارة الجامعية، وكذلك تطوير عملية صنع القرار التعليمي واتخاذ بالجامعات المصرية باستخدام الأساليب الكمية. واعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن استخدام الأساليب الكمية في عملية صنع واتخاذ القرارات التعليمية يُساعد المسؤولين عن إدارة الجامعات المصرية في فهم العوامل المترابطة التي تؤثر علي قراراتهم، وكذلك في تخفيض تكلفة حل المشكلات المختلفة داخل الجامعة، واعتماد القيادات الجامعية علي الأساليب التقليدية في عملية صنع واتخاذ القرارات التعليمية بالجامعات المصرية بشكل كبير جداً. وفي النهاية قدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لاستخدام الأساليب الكمية في صنع واتخاذ القرارات التعليمية لتحسين أداء ادارة الجامعات المصرية.

٢ - دراسة فيصل يونس محمد (٢٠١٣)، (٦٦):

هدفت الدراسة إلي التعرف علي التحولات الحديثة في عملية اتخاذ القرارات ونظرياتها ومراحلها والتقنيات والنظم المؤثرة فيها، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عدة مشكلات تحدث عند اتخاذ القرارات نتيجة لضعف التخصص في العمل الإداري، وعدم وضوح الأساليب والتقنيات التي يمكن أن يتبعها المديرون في اتخاذ القرارات، وكذلك الإخفاق في تقييم البدائل في اتخاذ القرار.

٣- دراسة علي عبد الخالق عبد الله (٢٠١٣)، (٥٣) :

هدفت الدراسة إلى التعرف علي واقع عملية صناعة القرار بالجامعات اليمنية، والتوصل إلى إستراتيجية مقترحة لتطوير صناعة القرار بالجامعات اليمنية في ضوء التحولات الإدارية الحديثة، في مجتمع المعرفة وفق المعايير العلمية لصناعة القرار، ولتحقيق ذلك اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلى أن الجامعات تواجه العديد من المشكلات نتيجة لعدم الالتزام بآليات صناعة القرار السليمة، أو غياب الثقافة، المركزية الشديدة في صناعة القرارات، كما توصلت إلى ضعف القرار بالجامعات نتيجة القصور الثقافي والعلمي للعاملين عن الآليات العلمية لصناعة القرار، وأكدت الدراسة علي تحفيز الإبداع والابتكار في العملية الإدارية، وكذلك أكدت علي ضرورة سرعة الاستجابة للمتغيرات المحيطة ومستجدات التكنولوجيا والاتصالات.

٤- دراسة حنان محمد الدريني (٢٠١١م)، (٣١) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي واقع عملية اتخاذ القرار التربوي في مصر ومراحله وخطواته، ومؤشرات جودته. وقد اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي. وتمثلت عينة البحث في ١٠٠ فرد من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (جامعة المنصورة، عين شمس، أسوان، حلوان والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية)، وتوصلت الدراسة إلى تأثير عملية اتخاذ القرار بالظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع مما يمثل معوقاً لعملية اتخاذ القرار.

٥- دراسة شريف محمد محمد (٢٠٠٧)، (٤٢) :

هدفت الدراسة إلى التعرف علي قدرة الهيئات الرياضية علي كيفية اتخاذ القرار الإداري لمواجهة بعض الأزمات الرياضية، وتصميم نماذج مقترحة لمواجهة الأزمات وإداراتها، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث علي المنهج الوصفي- الدراسات المسحية، وتوصلت الدراسة إلى أن الاعتماد علي الأساليب العلمية في صنع القرارات وتعاون جميع الأطراف المعنية تؤدي إلى توافر احتمال أكبر لاختيار القرار الأفضل، كما توصلت الدراسة إلى أن القيادات الإدارية تعتمد

علي الأساليب التقليدية في صنع واتخاذ القرارات، وأوصت الدراسة بضرورة وضع معايير علمية يمكن الاسترشاد بها في اختيار البديل الأمثل من بين البدائل المتاحة لاتخاذ القرارات.

٦- دراسة أمل هلال عبد العال (٢٠٠٦)، (١٤) :

هدفت الدراسة إلي وضع تصور مقترح لتفعيل صنع القرار بالجامعات المصرية في ضوء الإدارة الإستراتيجية، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة علي المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي أنه يجب التكامل بين مراحل صناعة القرار الاستراتيجي، كما أن الأساليب الإبداعية والابتكارية في صنع القرار تقدم حلول أو بدائل ذات جودة عالية في البيئة الأقل استقراراً، بينما تقدم حلول ذات جودة منخفضة في البيئة الأكثر استقراراً.

٧- دراسة عبد الله محمد محمد (٢٠٠٥)، (٤٩) :

هدفت الدراسة إلي التعرف علي صناعة القرار التربوي في ضوء الفكر الإداري المعاصر، والتعرف علي صناعة القرار التربوي في الجامعات اليمنية، والمشكلات التي تواجه هذه العملية، ووضع تصور مقترح لتطويرها، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث علي المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلي أن مجالس الجامعة تفتقر إلي المفاهيم الإدارية الحديثة، وأن الجامعة تتميز ببني تقليدية، وهياكل تنظيمية بيروقراطية وسيادة المركزية الإدارية، كما توصلت إلي تصور مقترح لتطوير إدارة الجامعات اليمنية بناء علي تطوير صناعة القرار التربوي.

▪ الدراسات الأجنبية:

١٢- دراسة (Christopher M. Scherpereel, 2015)، (١٠١) :

هدفت الدراسة إلي إجراء تحليل نقدي لوجهات النظر المختلفة حول استخدام النماذج المعيارية والوصفية في صنع واتخاذ القرارات التعليمية، وكذلك إمكانية استخدام المحاكاة في صنع القرارات التعليمية، ولتحقيق اعتمد الباحث علي المنهج التحليلي النقدي، وتوصلت الدراسة إلي هناك تضارب في الآراء حول مدي فائدة المحاكاة في صنع القرارات التعليمية، كما توصلت إلي أن المحاكاة في بعض الأحيان لا يمكنها تحديد أهداف عملية صنع القرارات ولا خلق بيئات لممارسة عملية صنع القرار الحقيقية (الوصفية) ولا لتطبيق النماذج المعيارية، لذا أدت الدراسة علي ضرورة امتلاك المديرين القدرة علي تطوير واستخدام نماذج المحاكاة بشكل أكثر فعالية.

١٣- دراسة (Michal Kermer- Asef, 2015)، (١١٨) :

هدفت الدراسة إلى تحليل عملية صنع القرارات، وتطوير عملية صنع القرارات التعليمية باستخدام نماذج صنع القرارات بالمؤسسات الحكومية الأخرى، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث علي المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلي أن هناك تشابه بين المؤسسات الحكومية العامة وبين المؤسسات التعليمية يتمثل في أن قيادات كلا منهما يقوموا باتخاذ قرارات تؤثر علي حياة أناس آخرين، لذا يمكن استخدام المعرفة المتراكمة في مجال صنع القرارات السياسية وتطبيقها بالفعل علي عمليات اتخاذ القرارات التعليمية، وأكدت الدراسة علي ضرورة تشجيع القيادات التربوية لاستخدام نماذج صنع القرارات المختلفة لتطوير عملية صنع القرارات التعليمية.

١٤- دراسة (Nor Ashikin Mohamed, and Siti Hasliah Salleh, 2013) ، (١٢٢):

هدفت الدراسة إلي تطوير عملية صنع القرارات التعليمية بمؤسسات التعليم العالي بماليزيا باستخدام التحليل الهرمي للارتقاء بمؤسسات التعليم العالي المؤهلة، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان علي طريقة التحليل الهرمي، والمنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي أن استخدام أسلوب التحليل الهرمي يساعد في إعادة تصميم أداة لترقية عملية صنع القرارات التعليمية، وذلك الارتقاء بالتعليم العالي، كما أن هذا الأسلوب يعزز مشاركة جميع المستفيدين من التعليم العالي في عملية صنع القرارات المعقدة، مما يزيد من فعالية القرارات المتخذة، كما أنه يجعل عملية صنع القرارات التعليمية أكثر شفافية وأكثر موضوعية.

١٥- دراسة (David H. Jonassen, 2012)، (١٠٢) :

هدفت الدراسة إلي تقييم عملية صنع القرارات في المؤسسات المختلفة ومنها المؤسسات التعليمية، لتحقيق ذلك اعتمد الباحث علي المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة إلي أن عملية صنع القرارات هي النوع الأكثر شيوعاً لحل المشكلات، بالإضافة إلي أنها مهارات مركبة لحل المشكلات الأكثر تعقيداً وسوء التنظيم، وأنه علي الرغم من كثرة نظريات وأساليب صنع القرارات إلا أنه لا يوجد إلا اهتمام قليل بنظم دعم القرارات، وإكساب المديرين المعرفة بها، وتناولت الدراسة وصف النماذج المعيارية (العقلانية) والنماذج النوعية حيث توصلت إلي أن النماذج المعيارية (العقلانية) تعتمد علي المنهج العقلاني واشتملت علي مصفوفات القرار وغيرها، أما النماذج النوعية تعتمد علي بناء السيناريوهات والمحاكاة العقلية كما أن تؤثر علي هذه النماذج الذاتية في عملية صنع واتخاذ القرارات مما يجعل القرارات غير رشيدة.

١٦ - دراسة (Shanteau, J, 2001)، (١١٠) :

هدفت الدراسة إلى التعرف على عملية اتخاذ القرار وتطويرها، وقد عرضت الدراسة كيفية ظهور وتطور أسلوب تحليل المشكلات وتناولت بعض مداخل اتخاذ القرارات التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام كل من المداخل المعيارية والوصفية له العديد من التطبيقات الناجحة، وكذلك بالنسبة للنظرية السلوكية في الإدارة وغيرها، وفي جانب كبير تعكس هذه النجاحات أهمية نظرة فرانكلين في تحليل المشكلة فيمكن تحسين عملية اتخاذ القرار عن طريق تقسيم المشكلة إلى أجزاء والتعامل مع كل جزء على حدة ثم الجمع بينها لاتخاذ القرار النهائي بشأن هذه المشكلة .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

لقد تنوعت الدراسات السابقة ، منها ما يتعلق بضغوط العمل الإداري ، ومنها ما يتعلق باتخاذ القرار التعليمي بالجامعات المصرية ، وتبين من هذه الدراسات ما يلي:

بالنسبة للدراسات التي تناولت ضغوط العمل:

هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مصادر ضغوط العمل لدى العاملين بالجامعات مثل دراسة عمرو أحمد السيد (٢٠١٥م)، ودراسة سناء مصطفى محمد (٢٠٠٥م) ، ودراسة (Bedford, Rory L, 2016)، وكذلك تحديد واستكشاف مصادر ضغوط العمل مثل دراسة (Walter, Paulette Helen, 2008).

كما هدف البعض إلى التعرف على ضغوط العمل وأسبابها وعلاقتها بالإبداع مثل دراسة محمد فوزي عبد العزيز (٢٠١٣م) ، ودراسة أحمد فاروق عبد القادر وهشام إسماعيل إبراهيم هلال (٢٠١٣م).

كما هدف البعض الآخر إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات نحو ضغوط العمل مثل دراسة محمد نجيب صبري محمود (٢٠٠٥م) ، ودراسة فريدة صلاح الدين سيف الدين (٢٠١٥م) .

وقد أشارت بعض الدراسات إلى دراسة العوامل التي تسبب ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل دراسة (Bedford, Rory L, 2016) ، دراسة (Mkumbo, Kitila, 2014) ، ودراسة (Geeta Nema et al. 2010) ، ودراسة (Wild, Linda L., 2002).

كما أشارن بعض هذه الدراسات إلى الكشف عن مستويات الضغوط وآثارها السلبية والإيجابية على المهنة والبقاء فيها مثل دراسة (Moeller, Christin and Greg, A. 2013) ، ودراسة (Chung-Yan, 2013) ، ودراسة (Mittman, Paul A.,2009) ، ودراسة (Fuerst, Angela Dawn, 2007) ، ودراسة (Stevenson, Anne and Harper, Sarah, 2006) . وقد أشارت أيضاً بعض هذه الدراسات إلى دراسة تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي وإدارة الضغوط مثل دراسة (Azman Ismail , et al. 2010) ، ودراسة (Gough, Richard J., 2011) .

كما أكدت إحدى الدراسات علي أن هناك علاقة بين الالتزام التنظيمي وضغوط العمل وكذلك الأداء التدريسي مثل دراسة أحمد محمد مصطفى (٢٠١٦م) ، وكذلك دراسة أسماء سعيد محمد أحمد (٢٠١٦) . التي أشارت إلى الصعوبات التي تحد من فعالية إستراتيجية الوقت في مواجهة ضغوط العمل التنظيمية.

وبالنسبة للدراسات التي تناولت اتخاذ القرار:

فقد أشارت بعض الدراسات إلي التعرف علي عملية اتخاذ القرار وتطويرها باستخدام بعض النماذج العلمية مثل دراسة أسماء عبدالقادر (٢٠١٦) ، ودراسة (Michal Kermer- Asef,2015) ، ودراسة (Christopher M. Scherpereel, 2015) ، ودراسة (Shanteau ,J,2001) .

وهناك دراسات هدفت إلى تطوير عملية صنع القرارات التعليمية وتقييمها مثل دراسة (David Nor Ashikin Mohamed, and Siti Hasliah Salleh,2013) ، ودراسة (H. Jonassen,2012) .

ودراسات أخرى هدفت إلي التعرف علي عملية صنع واتخاذ القرار ونظرياتها ومراحلها مثل دراسة عبد الله محمد محمد (٢٠٠٥) ، ودراسة فيصل يونس محمد (٢٠١٣) . وقد أشارت دراسات إلي تفعيل صنع القرار بالجامعات المصرية في ضوء الإدارة الإستراتيجية مثل دراسة أمل هلال عبد العال (٢٠٠٦) . وأخرى أشارت إلي التعرف علي واقع عملية صناعة القرار بالجامعات اليمنية مثل دراسة علي عبد الخالق عبد الله (٢٠١٣) .

كما أشارت إحدى الدراسات إلى التعرف على قدرة الهيئات الرياضية على كيفية اتخاذ القرار الإداري لمواجهة بعض الأزمات مثل دراسة شريف محمد محمد (٢٠٠٧).

وعند التأمل لتلك الدراسات في أهدافها وتوصياتها ونتائجها ومقترحاتها تبين أنه لم تتطرق أى دراسة فى حدود علم الباحث لدراسة إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية ودورها في عملية اتخاذ القرارات التعليمية. ولكن كانت نتائج هذه الدراسات السابقة وتوصياتها بمثابة دليل انطلق منه الباحث إلى إجراء البحث الحالي.

وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات السابقة في العديد من الجوانب منها اختيار موضوع الدراسة وتحديد المشكلة وتحديد المنهج ومقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

خطوات البحث

سار البحث الحالي وفقاً لمهج الدراسة المستخدم في الخطوات التالية :

الخطوة الأولى: وفيها قام الباحث بعرض الأسس النظرية لإدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية.

الخطوة الثانية: وفيها قام الباحث بعرض الإطار الفكرى لعملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات.

الخطوة الثالثة: وفيها قام الباحث بتحديد المسئوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية الأكاديمية في الجامعات المصرية.

الخطوة الرابعة: وفيها قام الباحث برصد واقع ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج في ضوء مسئولياتهم ومهامهم الوظيفية.

الخطوة الخامسة: وفيها قام الباحث برصد واقع عملية اتخاذ القرار التعليمي للقيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج في ضوء مسئولياتهم ومهامهم الوظيفية.

الخطوة السادسة: وفيها قام الباحث بتحديد دور إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج.

الخطوة السابعة: وفيها قام الباحث بتقديم أهم التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج في ضوء مدخل إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية.

وفيما يلي عرضاً لتلك الخطوات :

أولاً: الأسس النظرية لإدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية.

تواجه القيادات الجامعية العديد من الضغوط الناتجة عن العوامل التنظيمية المتعلقة بالجامعة وكذلك العوامل الشخصية المتعلقة بالقائد الجامعي نفسه فقد يكون مصدراً لهذه الضغوط، وذلك من خلال شخصيته وسلوكه، والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، والمستوي التعليمي الذي حصل عليه... وغيرها.

وتعد ضغوط العمل نمط من الاستجابات أو ردود الأفعال التي تصدر عن هذه القيادات عندما يواجهون مطالب عمل لا تتلاءم مع ما لديهم من معارف ومهارات وقدرات، مما يُمثل تحدياً لقدرتهم علي التكيف. وقد ترتبط هذه المطالب بضغوط الوقت أو كمية العمل (المطالب الكمية) أو صعوبة العمل (المطالب المعرفية) أو عدم القدرة علي التعبير عن المشاعر في العمل (المطالب الوجدانية) (١٠٧ : ٣-٢).

وتنشأ ضغوط العمل في البيئة الجامعية نتيجة لعدة أسباب منها: الخلاف مع الزملاء، ضغوط قواعد العمل، عدم الرضا عن المركز الوظيفي، المرتب، الترقية، والتفرقة في المعاملة بين فريق العمل وغيرها من الأسباب.

ويتناول الباحث في هذا المحور العديد من المحاور على النحو التالي:

١ - مفهوم ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية:

تعتمد الضغوط علي التجربة الشخصية للفرد، فقد تكون أحياناً دافعاً له للعمل عندما تكون الضغوط إيجابية ومفيدة، أو قد تكون سبباً لمشاعر القلق والانزعاج عندما تكون سلبية وضارة.

وتعددت مفاهيم ضغوط العمل الإداري وفقاً لتعدد وجهات نظر وآراء المتخصصين والباحثين ومنها ما يلي:

■ تُعرف ضغوط العمل بأنها: نمط من ردود الأفعال التي تصدر من فريق العمل عندما لا يوجد موازنة بين مطالب العمل وبين ما يمتلكونه من معارف، ومهارات وقدرات مما يُمثل

تحدياً لقدرتهم علي التكيف؛ وتتمثل هذه الاستجابات في الاستجابات الفسيولوجية، الوجدانية، المعرفية، السلوكية (١٠٩ : ١٣).

- وتُعرف أيضاً بأنها تعرض الفرد لعوامل بيئية أو تنظيمية أو فردية في محيط العمل مما يؤدي إلي خلق مرحلة من عدم التوازن النفسي والعضوي لديه.
- كما تُعني عدم قدرة الفرد علي التوافق مع العمل نتيجة تعرضه لظروف وعوامل داخلية أو خارجية تؤدي إلي شعوره بعدم الرضا والراحة والاستقرار (٦٤ : ١٦٢).
- إلي جانب أنها مجمل التأثيرات التي تقع علي الشخص بسبب عمله وقد تؤدي إلي معاناته جسماً أو نفسياً وتتطلب منه تكيفاً (٥ : ١٥٠).

وفي ضوء ما سبق يُمكن تعريف ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية بأنها تعرض هذه القيادات لعوامل بيئية أو تنظيمية أو فردية في محيط العمل تؤدي إلي شعورهم بعدم الرضا والراحة والاستقرار وكذلك صعوبة المواءمة بين متطلباتهم الوظيفية وإمكاناتهم الشخصية.

٢ - أهمية دراسة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية:

تعتبر الضغوط من العوامل الرئيسية التي تسبب الازعاج للفرد سواء أكان ذلك بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .. وهذا في حالة الضغوط السلبية (١٠٥ : ٢). أما الضغوط الإيجابية فتعتبر قوة دافعة تحث الفرد علي العمل والتقدم وتمكنه القيام بعمله بكفاءة وفاعلية.

وهناك العديد من الأسباب التي تُزيد من أهمية دراسة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية وتتمثل هذه الأسباب فيما يلي (٧٣ : ٤٦):

- تُسهم في حماية القيادات الجامعية من اتخاذ القرارات التعليمية الخاطئة التي تتأثر بالعوامل الانفعالية والنفسية والمواقف العصبية التي تواجههم.
- تُسهم في زيادة قدرة المؤسسة الجامعية علي تحقيق أهدافها المنشودة.
- تساعد علي توفير الظروف المناسبة وبيئة العمل الملائمة التي تساعد علي اتخاذ القرارات بكفاءة.
- تساعد علي تحسين مستوى الأداء وزيادة القدرة علي تحقيق الأهداف من خلال مساعدة القيادات الجامعية علي مواجهة ضغوط العمل والمواقف الصعبة.
- تساعد علي رفع الروح المعنوية وزيادة التعاون والمشاركة بين القيادات الجامعية وفريق العمل من خلال التعرف علي ضغوط العمل التي يُعانون منها والعمل علي مواجهتها.

وبالتالى فإن دراسة ضغوط العمل لدى القيادات الجامعية من الأمور المهمة جدا فى المؤسسات الجامعية الأمر الذي يتطلب مواجهتها وإدارتها بفاعلية، وذلك لتجويد مخرجات العملية التعليمية ورضا فريق العمل وزيادة مستوي الدافعية والإنجاز لديهم وزيادة التعاون والمشاركة بينهم وبين فريق العمل مما ينتج العديد من الإيجابيات التي تعود بالنفع على المؤسسة الجامعية من ناحية وعلى المجتمع من ناحية أخرى .

٣ - أنواع ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية:

تتعدد أنواع ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية لتشمل ما يلي:

أ- الضغوط من حيث النوع:

تنقسم الضغوط من حيث النوع إلى الضغوط الإيجابية والسلبية والضغوط غير المؤثرة وذلك كما يلي (٧٣ : ٥١):

(١) الضغوط الإيجابية: وهي تلك الضغوط التي تتعرض لها القيادات الجامعية ويترتب عليها حدوث نتائج مرغوب فيها، وتؤدي إلى التحفيز والحث علي العمل ولا تمثل هذه المواقف أي تهديد بالنسبة لهم وتنتج من الخبرات السارة مثل اجتياز دورة تدريبية أو الترقية أو الانتقال إلى موقع وظيفي أفضل.

(٢) الضغوط السلبية: وهي عبارة عن ضغوط غير مرغوب فيها تتعرض لها القيادات الجامعية ويترتب عليها آثار سلبية وضارة بهم، ومن أمثلة الضغوط السلبية: العقوبات، الفصل من العمل، زيادة الأعباء الوظيفية، التمسك بالروتين..... وتؤدي هذه الضغوط إلى شعورهم بالإرهاك الجسدي والنفسي وما يترتب علي ذلك من عدم الرغبة في العمل والإنجاز وقلة الإنتاجية والكفاءة في العمل، والقلق والإحباط والاكتئاب والانفعال (٢٨ : ٦٢-٦٣)، (٨٧ : ١٦).

(٣) الضغوط غير المؤثرة: وتشمل المثيرات الحسية التي لا يكون لها أي تأثير علي القيادات الجامعية فهي لا تعتبر جيدة أو سيئة (مثل الأخبار عن زلزال أو بركان في بلد ما) (٩٩ : ٩)، أو أخبار سيئة عن أعضاء هيئة التدريس فى مكان ما .

ب- الضغوط من حيث المنشأ:

تنقسم الضغوط من حيث المنشأ إلى ضغوط داخلية وضغوط خارجية وذلك كما يلي (٦) :

١٢٢ - ١٢٤):

(٤) الضغوط الداخلية: تلك الضغوط النابعة من داخل بيئة العمل الجامعية نفسها، مثل الديكتاتورية والروتين ، وزيادة الأعباء الوظيفية.

(٥) الضغوط الخارجية: ويقصد بها تلك الضغوط التي تنجم عن البيئة المحيطة بالجامعة والتي يكون مصدرها المؤثرات الخارجية المحيطة بالجامعة مثل الضغوط السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وسواء أكانت الضغوط نابعة من داخل الجامعة أو خارجها فكلهما يؤدي إلى معاناة القيادات الجامعية من أضرار الضغوط في حالة عدم القدرة علي التكيف معها.

ج- الضغوط من حيث الشدة/ الدرجة:

تتمثل الضغوط من حيث الشدة/الدرجة للقيادات الجامعية فيما يلي:

(١) الضغوط الشديدة (الفائقة): وهي عبارة عن ضغوط قوية جداً وحادة لا يمكن تجاهلها أو التغاضي عنها مثل الضغط الناتج عن المبني الآيل للسقوط أو الضغط الناتج عن عدم توافر القيادات الجامعية.

(٢) الضغوط المعتدلة (المتوسطة): هي ضغوط عادةً ما تستمر إلى ساعات أو عدة أيام، وهي ذات تأثير معتدل علي الفرد مثل زيارة شخص غير مرغوب فيه أو القيام بعمل غير مرغوب فيه من جانب القيادات الجامعية.

(٣) الضغوط الخفيفة (العادية): هي تلك الضغوط التي تتمثل في مواقف الحياة اليومية مثل الضغوط الناتجة عن صراعات العمل التي تواجه القيادات الجامعية.

د- الضغوط من حيث الاستمرارية:

تتمثل الضغوط من حيث الاستمرارية في الضغوط المستمرة والضغوط المتقطعة وذلك كما يلي (٦٣ : ٤٤):

(١) الضغوط المستمرة: وهي تلك الضغوط التي تتعرض لها القيادات الجامعية باستمرار مثل منغصات الحياة اليومية.

(٢) الضغوط المتقطعة: هي تلك الضغوط التي تتعرض لها القيادات الجامعية بين فترة وأخرى مثل المناسبات الاجتماعية، الاجازات، الحصول علي مكافأة.

هـ- من حيث محور وموضوع ضغوط العمل الإداري (٧٦ : ٦٩):

تنقسم إلي ضغوط مادية، معنوية، سلوكية ووظيفية

(١) ضغوط العمل الإداري المادية:

تتصل بالمزايا المادية التي تسعى إدارة الجامعة للحصول عليها لإرضاء العاملين بها مثل الأجور والمرتبات والحوافز والمكافآت، وهي من أقوى الضغوط التي تمارس علي القيادات الجامعية من جانب العاملين.

(٢) ضغوط العمل الإداري المعنوية:

تتصل بالضغوط المعنوية بالحالة الوجدانية والنفسية للقيادات الجامعية ، وهي بطبيعتها ضغوط شديدة التأثير علي القرارات التي يتخذونها، وقد تؤدي إلي اضطراب تفكيرهم وعدم قدرتهم علي اتخاذ قرارات سليمة مثل تدخل أولياء الأمور في العملية التعليمية دون وعي وإدراك لأهدافها.

(٣) ضغوط العمل الإداري السلوكية:

تتصل هذه الضغوط أساساً بالقيود التي يمكن أن تنعكس علي سلوك القيادات الجامعية، وبالتالي تؤثر علي قدرته علي إصدار الأوامر الإدارية والتوجيهات التنظيمية.

(٤) ضغوط العمل الإداري الوظيفية:

تتصل باعتبارات الوظيفة والأعمال التي تتم فيها والأنشطة التي تمارس والأهداف المتصلة بكل منها، مثل الضغوط التي تتعلق بالأداء الوظيفي وموقع الوظيفة من خطوط السلطة، فمثلا الضغوط التي تواجه عميد الكلية تختلف عن الضغوط التي تواجه كل من وكيل الكلية ورئيس القسم نظرا لاختلاف وواجباتها ومسئولياتها المتنوعة.

وفي ضوء ماسبق يتبين تعدد أنواع الضغوط التي تواجه القيادات الجامعية واختلاف درجاتها وشدتها وطبيعتها، فمنها من حيث النوع فهناك ضغوط إيجابية مثل الترقى في العمل، وضغوط سلبية مثل المرض والإصابة في العمل ،وأخرى غير مؤثرة، ومن حيث المنشأ فهناك الضغوط الداخلية النابعة من داخل بيئة العمل مثل الروتين والديكتاتورية وزيادة الأعباء الوظيفية ، والضغوط الخارجية مثل الضغوط السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ومن حيث الشدة فهناك الضغوط الفائقة والضغوط المتوسطة والضغوط العادية، أما من حيث الاستمرارية: فهناك الضغوط المستمرة مثل منغصات الحياة اليومية، والضغوط المتقطعة مثل

كالمناسبات الاجتماعية كالحفلات والاجتماعات والإجازات ومخالفات القانون، بينما من حيث محور وموضوع ضغوط العمل فهناك الضغوط المادية والضغوط المعنوية: والضغوط السلوكية: ولضغوط العمل الوظيفية.

٤ - مصادر ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية:

تعد ضغوط العمل أحد المظاهر الرئيسية التي تتسم بها الحياة المعاصرة، وذلك لأن بيئة العمل من أكثر البيئات الضاغطة حيث تنقسم الضغوط في بيئة العمل إلى تلك الضغوط المرتبطة بمحتوي وطبيعة العمل وأخرى مرتبطة بالسياق الاجتماعي والتنظيمي للعمل.

ومن هذه الضغوط ساعات العمل الطويلة، عبء العمل، ضغط الوقت، المهام المعقدة والصعبة، قلة الراحة، وقلة التنوع بالإضافة إلى عدم جودة ظروف العمل التي تتضمن مكان العمل، درجة الحرارة، والإضاءة. هذا بالإضافة إلى العوامل التنظيمية التي ترتبط بضغوط العمل ومنها: عدم توفير فرص للتقدم، قلة التدريب، عدم الأمان الوظيفي، علاقات العمل غير الجيدة، والثقافة التنظيمية السائدة (١٣٠ : ٦٨-٦٩) .

ويحدد الباحث مصادر الضغوط التي تواجه القيادات الجامعية في المصادر التالية:

أ- المصادر الشخصية:

تختلف مسببات ضغوط العمل للقيادات الجامعية من جامعة لأخرى، ومن قيادة إلى أخرى، فالفرق الفردية بين خصائص القيادات تؤدي إلى اختلاف مستوي معاناتهم من ضغوط العمل وكذلك ردود فعلهم تجاه المواقف الضاغطة (٢٩ : ١٩٩). كما يختلف مستوي القدرة علي تحمل الضغوط من قيادة لأخرى، فالبعض ينظر لمواقف معينة علي أنها نوع من التحدي، بينما يري آخرون أنها تمثل عامل ضغط وثقل عليهم. ومن الممكن أن تضغط بعض الأعمال علي القائمين بها بشكل يفوق غيرها من الأعمال. وإذا لم تتدخل حياة الفرد بعض الضغوط، سيتولد لديه شعور بالرتابة والملل (٤٥ : ٢٣٧-٢٣٨).

وتتمثل المصادر الشخصية المسببة لضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية في نمط الشخصية والصلابة الشخصية والكفاية الذاتية، مصدر الضبط، المساندة الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي: (٧٣ : ٦٣-٦٤)، (٨٩ : ٢٠)، (١٥٧ : ٥٤) ،

(١) نمط الشخصية: يؤدي نمط شخصية القائد الجامعي دوراً كبيراً في درجة تفاعله مع الضغوط حيث يتميز نمط الشخصية (أ) بدافعية عالية جداً ورغبة كبيرة في المنافسة، مما يدل على القدرة على التعامل الإيجابي مع الضغوط وعدم الاستسلام لها، حيث يميل هؤلاء القيادات إلى الترحيب بالعمل الكثير والمسئولية العالية ولا ينظرون إلى أي عمل على أنه مصدر ضغط بالنسبة لهم، في حين أن نمط الشخصية (ب) أكثر عرضة للضغوط، كما إنهم يتسمون بقلّة الدافعية والرغبة في المنافسة وزيادة الانتباه للضغوط وعدم القدرة على تجنبها.

(٢) الصلابة الشخصية: تتميز القيادات الجامعية التي تتصف بشخصياتهم بالصلابة بقدرة عالية على مقاومة النتائج السلبية للضغوط، حيث إنهم ينظرون إلى المواقف الضاغطة على إنها تحدي يلزم مواجهته والتعامل معه، وعلى الجانب الآخر يرتبط فقدان الصلابة بزيادة الإحساس بالضغوط وعدم القدرة على مواجهتها وبالتالي التعرض بشكل أكبر للاكتئاب والإحباط.

(٣) الكفاية الذاتية: أي مدي إدراك القيادات الجامعية لقدراتهم وفعاليتهم في مواجهة الضغوط، حيث يؤثر مدي إدراك القائد الجامعي لكفاياته الذاتية على سلوكه ونمط تفكيره وانفعالاته، وترتبط الكفاية الذاتية بما تملكه القيادات الجامعية من خبرات، حيث تلعب الخبرات السابقة للقيادات الجامعية دوراً كبيراً في استجابتهم للضغوط سواء بالإيجاب أو بالسلب، إلى جانب أهمية الخبرة البديلة التي يكتسبها القائد الجامعي من المحيطين به حيث تسهم الخبرة البديلة أيضاً في تكوين استجابة هذه القيادات للضغوط من خلال الاستفادة بما مر به الآخرون من خبرات.

(٤) مصدر الضبط: يحدد مصدر الضبط كيفية استجابة القيادات الجامعية لضغوط العمل، وينقسم مصدر الضبط إلى الضبط الداخلي والضبط الخارجي؛ وتستطيع هذه القيادات التي تتميز بالضبط الداخلي في التحكم في أحداث حياتهم كما تكون قراراتهم وانفعالاتهم مؤثرة في حياتهم، أما الذين يتميزون بالضبط الخارجي فإنهم يعزّون الضغوط لعوامل خارجة عن تحكمهم وسيطرتهم، لذلك فإن القيادات الجامعية الذين يتمتعون بالضبط الداخلي يكون أكثر قدرة على مواجهة ضغوط العمل مقارنة بذوي الضبط الخارجي .

(٥) المساندة الاجتماعية: تُعني الإمدادات التي يقدمها الآخرون للقيادات الجامعية لمساعدتهم علي مواجهة ضغوط العمل، وتتطلب المساندة الاجتماعية ضرورة توفر شبكة من العلاقات الاجتماعية لديهم؛ لذلك فإن القائد الجامعي الذي تتوفر لديه العلاقات الاجتماعية الجيدة في بيئة العمل والذي يستمد مساندة اجتماعية كافية يستطيع مواجهة الضغوط والتغلب عليها مقارنة بغيره من المنغلقيين علي أنفسهم حيث تتزايد معاناتهم بالضغوط نظراً لعدم توافر المساندة الاجتماعية اللازمة .

(٦) المهارات الاجتماعية: تتميز القيادات الجامعية الذين لديهم مهارات اجتماعية جيدة مثل القدرة علي التعبير عن الذات، القدرة علي التصرف، ... بوجود مستوي أقل من الضغوط مقارنة بالأفراد الذين ليس لديهم مثل هذه المهارات .

ب- المصادر التنظيمية:

هي تلك المصادر التي ترتبط ببيئة العمل من الناحية التنظيمية، والتي يترتب عليها اختلال وظيفي في الجامعة ويؤدي إلي انخفاض مستوي الرضا الوظيفي، وضعف الأداء وانخفاض مستوي الدافعية، وقلة الإنتاجية (٦٣ : ٨٧) ، وتشمل المصادر التنظيمية لضغوط العمل ما يلي:

(١) صراع الدور: يُعني صراع الدور وجود تعارض بين المهام والواجبات التي يقوم بها القائد الجامعي .. ويؤدي زيادة صراع الدور إلي انخفاض الرضا الوظيفي لدي القيادات الجامعية وقلة الإنتاجية وتدني مستوي الأداء (٢٨ : ٦٣)، (٥٤ : ١٠٦). ولقد وجد أن لصراع الدور علاقة إيجابية بضغوط العمل؛ فكلما زاد صراع الدور كلما زادت ضغوط العمل. وتتعرض القيادات الجامعية لصراع الدور حينما يُطلب منهم القيام بمتطلبات دورين أو أكثر يتعارضون فيما بينهم. حيث تخلق صراعات الدور توقعات قد يكون من الصعب تحقيقها (١٠٤ : ٦٤).

(٢) غموض الدور: يعني غموض الدور عدم معرفة القيادات الجامعية بالمهام والواجبات والمسئوليات التي يجب عليهم القيام بها، وعدم وضوح متطلبات وأهداف الوظيفة التي يشغلونها، ويؤدي ذلك إلي الشعور بضغوط العمل ، حيث يسود العمل التوتر والقلق وتشتعل الصراعات .

(٣) عبء العمل: يعد حجم العمل سبباً للضغوط سواء أكان ذلك بالزيادة أو النقصان، فلا يقتصر عبء العمل علي زيادة العبء الوظيفي أو المطلوب من الفرد القيام به وإنما يشمل أيضاً قلة العبء الوظيفي أو عدم تناسبه مع خصائص الفرد الشخصية والمهنية. ويصنف عبء العمل إلي نوعين هما (٣٣ : ٦٠): عبء العمل الكمي: ويحدث عندما يُسند إلي القيادات الجامعية مهام كثيرة يجب انجازها في وقت غير كافي، وعبء العمل النوعي: ويحدث عندما تشعر القيادات الجامعية أن المهارات المطلوبة لإنجاز مستوي أداء معين أكبر من قدراتهم.

(٤) الهيكل التنظيمي: يعد الهيكل التنظيمي السائد أحياناً أحد العوامل المسببة لضغوط العمل؛ ويحدث ذلك في حالة تمسك الإدارة بالمركزية والبيروقراطية والانفراد بالسلطة وعدم مشاركة القيادات الجامعية في اتخاذ القرارات التعليمية، وعدم وضوح الاختصاصات، وتعارض الأهداف التنظيمية، ضعف الاتصال مع الإدارة.... الخ.

(٥) ضعف الدعم المادي والمعنوي: يؤدي ضعف الدعم المادي والمعنوي وعدم توافر الدعم الكاف إلي معاناة القيادات الجامعية من ضغوط العمل، ويتمثل ذلك في عدم توافر الميزانية الكافية، الإمدادات القليلة، الأدوات غير الملائمة، قلة المكافآت المادية (٧٣ : ٧١).

(٦) المسؤولية عن الآخرين: يعد تحمل القيادات الجامعية مسؤولية العاملين معهم من العوامل المسببة لضغوط العمل حيث تتولي القيادات الجامعية مسؤولية حث العاملين معهم وتشجيعهم علي العمل ومنحهم المكافآت أو توقيع العقوبات عليهم أو ترقيتهم أو فصلهم أو نقلهم، مما يُمثل مصدراً من مصادر الضغوط التي تواجه تلك القيادات.

(٧) ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات: تساعد المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات علي التخفيف من وطأة ضغوط العمل نتيجة لشعور العاملين معهم بأنه أصحاب رأي ومشورة في العمل ولهم كل التقدير والاحترام، أما في حالة عدم مشاركتهم في اتخاذ القرارات فإنه يشعرون بأنهم مجرد منفذين لما يُملئ عليهم من قرارات (٢٨ : ٦٤).

ج- المصادر البيئية:

تشمل هذه المصادر ما تتضمنه بيئة العمل المادية من عناصر مثل الحرارة، الإضاءة، التهوية، الضوضاء، التلوث، تصميم مكان العمل، فكل ذلك إن لم يكن متوفر بشكل صحيح

يؤدي إلى حدوث ضغوط عمل؛ فعدم توافر التهوية المناسبة والإضاءة غير الجيدة وارتفاع أو انخفاض درجة الحرارة ووجود ضوضاء وتلوث المكان المحيط بالعمل والتصميم غير الجيد لمكان العمل يؤدي إلى معاناة العاملين معهم من ضغوط العمل (٥٤ : ١١٥).

وفى ضوء ماسبق يتبين أن هناك علاقة متبادلة بين مصادر ضغوط العمل وأداء القيادات الجامعية ؛ حيث تؤثر المصادر التنظيمية والبيئة المادية على أداء تلك القيادات وقد تؤدي إلى معاناتهم من مستويات ضغوط العمل المتنوعة، وتسهم المصادر الشخصية في زيادة قدرة القيادات الجامعية على مواجهة ضغوط العمل الإداري والتغلب عليها في حالة تمتع هذه القيادات بدرجة عالية من الصلابة الشخصية التي تمكنهم من مواجهة الضغوط، وإدراكهم لما لديهم من قدرات وخبرات والاستفادة منها في مواجهة الأحداث والمواقف المحيطة، بالإضافة إلى توفر المساندة الاجتماعية الملائمة وامتلاك هذه القيادات للمهارات الاجتماعية عند مواجهة أي موقف ضاغط يتعرضون لها.

كما تؤثر المصادر التنظيمية للضغوط على زيادة الانتاجية للقيادات الجامعية أو قلة من خلال المصادر المتمثلة في غموض الدور وعبء العمل والهيكل التنظيمي وضعف الدعم المادي والمعنوي والمسئولية تجاه الآخرين وضعف المشاركة في اتخاذ القرار ، بالإضافة إلى المصادر البيئية المتمثلة في الإضاءة والتهوية والتلوث وغيرها.

٥ - مستويات ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية؛

تتمثل مستويات ضغوط العمل لدى القيادات الجامعية فيما يلي:

أ- المستوى الأمثل لضغوط العمل:

لكل قيادة جامعية مستوى أمثل من الأداء، ويتم الوصول إليه عندما تقع تحت مستوى ملائم من الضغط، ويستمر مستوى الضغط في الزيادة حتي يصل الأداء معه للمستوى الأمثل، ثم يقل الأداء مع تزايد الضغوط، ويتأثر مستوى تحمل تلك القيادة للضغوط بالعوامل النفسية والفسولوجية والسلوكية، وبالتالي يمكن أن يتحول الضغط الإيجابي إلي ضغط سلبي حسب حالة القائد الجامعي وخصائصه الشخصية (٦٣ : ٣٤).

ب- المستوى المرتفع أو المنخفض من الضغط:

يعد هذا المستوى ذو انعكاسات سلبية على صحة القيادات الجامعية النفسية والبدنية، وينتج عن العوامل والظروف الخارجية، والشعور بعدم الراحة والاستقرار، مما يؤدي إلى الاضطراب، ويدل ذلك على عدم القدرة على التكيف مع الظروف والعوامل المحيطة (٨٩ : ٧٨).

فلا تقتصر المعاناة من الضغوط من مجرد كونها ضغوطاً مرتفعة وإنما يؤدي إنخفاضها إلى معاناة القائد الجامعي؛ ففي حالة تكليف القائد الجامعي بالقيام بمهام ومسئوليات تفوق مستوي قدراته ومهاراته سيعاني في هذه الحالة من ضغوط ذات مستوى مرتفع لقلّة قدرته وتمكنه من إنجاز ما هو مكلف به، وأيضاً في حالة تكليف تلك القيادة الجامعية بمهام ومسئوليات أقل من مستوي قدراته وإمكاناته فإن ذلك يعتبر ضغط ذو مستوي منخفض نظراً لعدم وجود تحدي فيما تُكلف به تلك القيادة من مهام ومسئوليات.

ويمكن القول أنه كلما توافرت المستويات المثلى من الضغوط أي الضغوط الإيجابية والبناءة التي تدفع القيادات الجامعية إلى الإنجاز وتحسين الأداء كلما استطاعوا مواجهة أي ضغوط سلبية في بيئة العمل ومحاولة مواجهتها وإدارتها والعمل على تحويلها إلى ضغوط إيجابية .

٦ - مراحل حدوث ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية:

تتمثل مراحل ضغوط العمل لدى القيادات الجامعية في خمس مراحل هي: مرحلة نشوء الضغط، مرحلة نمو الضغط، مرحلة اكتمال ونضوج الضغط، مرحلة انحسار وانكماش الضغط و مرحلة اختفاء وتلاشي الضغط وتحوله إلى مجالات أخرى، وذلك كما يلي (٧٣ : ٥٧ - ٥٨)، (٩١ : ٣٧٧-٣٧٨):

أ- مرحلة نشوء الضغط: تبدأ في هذه المرحلة أولى بوادر وأعراض الضغوط في الظهور بشكل عشوائي وغير مباشر عند التعرض لموقف ضاغط، وعند عدم انتباه القيادات الجامعية لها والتغاضي عنها وعدم الاستجابة لها، ويتولد لدي القوي الضاغطة دافع قوي نحو توليد مزيد من الضغوط؛ ويتحول الضغط الوليد إلى مرحلة النمو.

ب- مرحلة نمو الضغط: يُمكن للضغط في هذه المرحلة إحكام السيطرة علي القيادات الجامعية والتعرف علي مواطن الضعف لديهم والسيطرة علي أفكارهم وعواطفهم والتحكم في سلوكهم وقراراتهم، ويتم توجيه سلوكهم وقراراتهم في الاتجاه المرغوب من جانب القوي الضاغطة، وتتجه جهود هذه القيادات إلى محاولة مقاومة أسباب الضغط فإن استطاع قل التوتر وتلاشي الضغط.

ج- مرحلة اكتمال ونضوج الضغط: يتمكن الضغط من السيطرة على القيادات الجامعية ويمكن للضغط في هذه المرحلة أن يحرك هذه القيادات إلى الوجهة المطلوبة ولا يكون إلا الاستجابة لهذه الضغوط نظراً لعدم قدرتهم نظراً لضعف وسائل الدفاع والمقاومة.

د- مرحلة انحسار وانكماش الضغط: تبدأ القوي الضاغطة في هذه المرحلة بتخفيف الضغط عن القيادات الجامعية بعد أن تكون قد تمكنت من تحقيق أهدافها وتتحول من المعارضة إلى المهادنة ومن المهادنة إلى التعاون والمشاركة الجزئية ثم إلى المشاركة الكاملة والتعاون الكامل ومن ثم يختفي الضغط.

هـ- مرحلة اختفاء وتلاشي الضغط وتحوله إلى مجالات أخرى: فبعد أن تتمكن القوي الضاغطة من تحقيق أهدافها تفقد المبرر والسبب في استمرارها ، وبالتالي إما تتفكك نتيجة لتحقيق المطالب المرغوبة أو تتحول إلى جماعات وقوي ضغط أخرى تساعد في تحقيق مطالبها.

وبالتالي تتعدد مراحل ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية لتشمل مرحلة نشوء الضغط وذلك بظهور بؤر وأعراض الضغوط لتلك القيادات ، ثم مرحلة نمو الضغط من خلال التعرف على مواطن الضعف لدى هذه القيادات ، ويليهما مرحلة اكتمال ونضوج الضغط حتى يتمكن هذا الضغط من السيطرة على تلك القيادات ، ثم بعد ذلك مرحلة انحسار الضغط وانكماشه حيث يتم تخفيف الضغط لتلك القيادات بعد بلوغ الأهداف ، وأخيراً اختفاء وتلاشي الضغط وذلك بعد تحقيقه للأهداف المطلوبة فلا داعي ولا مبرر ولا سبب لاستمراره.

٧ - الآثار المترتبة على كثرة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية :

تتعدد الآثار المترتبة على كثرة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية لتشمل آثاراً إيجابية وآثاراً سلبية، بالإضافة إلى تكاليف هذه الضغوط، ويمكن عرض هذه الآثار على النحو التالي:

أ- الآثار الإيجابية لضغوط العمل:

من الآثار الإيجابية لضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية أنها تسهم في زيادة الدافعية إلى العمل، وزيادة التركيز، والرغبة في الإنجاز، وزيادة الإنتاجية، والقدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات، وزيادة الحيوية والنشاط لدى هذه القيادات والقدرة على مواجهة المشكلات وعلاجها (٧٣ : ١٣٠-١٣١).

ب- الآثار السلبية لضغوط العمل:

هناك العديد من الآثار السلبية للضغوط المتزايدة في العمل للقيادات الجامعية سواء علي مستوي القائد الجامعي أم علي مستوى المؤسسة الجامعية، تتمثل فيما يلي (٦٣) :

(٣٨) ، (٧٣ : ١٣١-١٣٢):

(١) علي مستوي القائد الجامعي:

ينتج عن ضغوط العمل معاناة القائد الجامعي من الآثار السلبية سواء علي المستوي السلوكي أو النفسي أو البدني ، فعلى المستوى السلوكي حدوث بعض التغيرات في العادات المألوفة لدى القائد الجامعي وأنماط سلوكه المعتادة، مثل الإفراط في التدخين، العدوانية، المعاناة من الأرق، عدم احترام القوانينالخ. أما علي المستوى النفسي حيث يعاني القائد الجامعي من حدوث بعض الاستجابات النفسية التي ينعكس تأثيرها علي تفكير الفرد وعلي علاقاته بالآخرين ومنها الحزن والكآبة والشعور بالقلق والتشاؤم من المستقبل والعصبية وعدم الثقة بالآخرين، عدم الاتزان الانفعالي... الخ. بينما علي المستوى البدني من خلال معاناته من الصداع، مرض السكر، ارتفاع الكوليسترول، ارتفاع ضغط الدم ... الخ.

(٢) علي مستوي المؤسسة الجامعية:

تتسبب ضغوط العمل في حدوث العديد من الآثار السلبية علي مستوي المؤسسة الجامعية ومنها ما يلي: زيادة التكاليف المالية، تدني مستوي وجودة الإنتاج، عدم الدقة في اتخاذ القرارات، عدم الرضا الوظيفي، سوء العلاقات بين فريق العمل، ارتفاع معدل دوران العمل، الغياب والتأخر عن العمل، كثرة الشكاوي، وانخفاض الروح المعنوية .

كما يعد الضغط الناتج عن درجة المشاركة في اتخاذ القرارات من أكبر مصادر الضغوط التي تؤدي إلي انخفاض مستوي أداء تلك القيادات الجامعية، ومن العوامل الرئيسية التي تتسبب في حدوث ضغوط العمل سمات الشخصية، عدم السيطرة علي بيئة العمل، قلة الراحة والاسترخاء .. وكل ذلك يؤثر سلباً علي مستوي أداء فريق العمل (١٢٠ : ٣٩-٤٠).

ج- تكاليف ضغوط العمل:

يُقصد بتكاليف ضغوط العمل الآثار الناتجة عن معاناة القيادات الجامعية من ضغوط العمل؛ وتنقسم تكاليف ضغوط العمل إلي قسمين كما يلي ((٧٣ : ١١٥-١١٦) ، (٥٤ : ١٢٠):

(١) التكاليف المباشرة: وهي تلك التكاليف التي ترتبط مباشرة بالضغوط وتعود إلي عدم الاستفادة من القيادات الجامعية بسبب ارتفاع معدل دوران العمل، التأخر والغياب عن العمل، انخفاض الإنتاجية من حيث الكمية والجودة، تكاليف إصابات العمل والحوادث، وتكاليف الفاقد والتالف في المواد الخام، ...الخ.

(٢) التكاليف غير المباشرة: وهي تلك التكاليف التي ترتبط بضغوط العمل بطريقة غير مباشرة والتي ترتبط بقتوات الاتصال السلبية بين الأطراف المختلفة في بيئة العمل ومن أمثلتها انخفاض الروح المعنوية لدي فريق العمل، سوء الاتصالات، ضعف نظام اتخاذ القرارات، وسوء العلاقات الإنسانية، ...الخ.

وبغض النظر عن كون التكاليف مباشرة أو غير مباشرة فإنها تؤثر علي المؤسسة الجامعية وعلي مستوي إنتاجيتها وعلي قدرتها علي تحقيق أهدافها، الأمر الذي يتطلب أن تعمل هذه المؤسسات جاهدة للتخفيف من حدة الضغوط وزيادة وعي القيادات الجامعية بمواجهة هذه الضغوط .

٨ - إدارة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية :

تختلف استجابة القيادات الجامعية للمواقف الضاغطة من قيادة لأخرى ؛ نظرا لاختلاف أسلوب تفكيرهم تجاه هذه المواقف، ولذلك فعند تعرض القيادات الجامعية للضغوط لزم عليه الأمر إدارتها ومواجهتها وتحديد الوسائل الأنسب لعلاجها .

والقيادات الجامعية الذين يتعرضون لضغوط العمل يعانون من انخفاض مستوي جودة العمل، وعدم الرضا الوظيفي. وتستدعي النتائج الضارة لضغوط العمل ضرورة الحاجة إلي إدارة ضغوط العمل الإداري (١٠٦ : ٥٠) والحد منها.

١ - مفهوم إدارة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية :

تعني إدارة الضغوط تلك البرامج التي تقدم للأفراد بشكل عام أو لمجموعات معينة تتميز باشتراكها في مشكلات بعينها، وتهدف إلي أن تعلم الفرد كيف يواجه الضغوط بصفة عامة وضغوط العمل بصفة خاصة سواء في الحاضر أو المستقبل (٢٥ : ٤٣-٤٦).

كما تعني بأنها العملية التي يتم من خلالها استخدام الأفكار والأحداث للتعامل مع المواقف الضاغطة في العمل ومواجهتها والتحكم فيها والتخفيف من آثارها من خلال الإستراتيجيات المناسبة لإحداث ردود فعل ملائمة تجاه هذه المواقف الضاغطة نتيجة لتعرض

هذه القيادات لعوامل ضاغطة، سواء كانت هذه العوامل وجدانية أو معرفية أو سلوكية أو سيكولوجية في طبيعتها (١٣٢ : ٧٨).

ويفرق الباحث بين مصطلحات ثلاثة أكثر شيوعاً واستخداماً في مجال إدارة الضغوط تتمثل فيما يلي (٢٦ : ١٤٤):

- المواجهة: أي الجهود التي يبذلها الفرد للتعامل مع الضغوط والتغلب عليها، وقد تكون هذه الجهود فعالة أو غير فعالة.
- الإدارة: وهي عبارة عن برامج تقدم لمجموعة من الأفراد يتعرضون فعلاً للضغوط أو يحتمل أن يتعرضوا لضغوط شديدة أو حادة وهي تقدم عادةً من خلال ورش العمل التدريبية.
- العلاج: وهي خدمة تقدم لفرد واحد وخاصة في الحالات التي تُعاني من أعراض أو اضطرابات محددة نتيجة للضغوط.

وبالتالي يعرف الباحث إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية بأنها تلك الجهود المبذولة للتعامل مع الضغوط التي تواجه هذه القيادات ومواجهتها والتحكم فيها حتى يتم المواءمة بين متطلباتهم الوظيفية وإمكانيات البيئة المحيطة للقيام بمسئولياتهم ومهامهم الوظيفية على أكمل وجه لتحقيق الأهداف المنشودة.

ب - استراتيجيات إدارة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية :

تتعدد استراتيجيات إدارة الضغوط بصفة عامة لتشمل الاستراتيجيات الأولية، والاستراتيجيات الثانوية، والاستراتيجيات العليا ، وذلك على النحو التالي (١٢٧ : ٧١-٧٣):

- الاستراتيجيات الأولية والتي تهدف إلى منع الضغوط من التصاعد من خلال التعرف على سمات مكان العمل والعامل ، وهذه الاستراتيجيات تركز على مكان العمل أكثر من تركيزها على العامل حيث تعمل على إيجاد بيئة عمل خالية قدر الإمكان من الضغوط. وعلى أرض الواقع تركز هذه الاستراتيجيات على العامل أكثر من تركيزها على مكان العمل.
- الاستراتيجيات الثانوية التي تهدف إلى التخفيف من الآثار الناجمة عن معاناة فريق العمل من الضغوط، حيث تتضمن مساعدة الخبراء والمهنيين والأطباء النفسيين والاستشاريين للتخفيف من حدة الضغوط لدى الأفراد.
- الاستراتيجيات العليا وهي الاستراتيجيات التي يتم استخدامها بعد تشخيص معاناة العامل من الضغوط والآثار السلبية الناجمة عنها.

ومن جهة أخرى يُمكن تقسيم استراتيجيات إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية إلى قسمين:

(١) استراتيجيات إدارة الضغوط علي مستوى القائد الجامعي :

وتُعني استراتيجيات إدارة الضغوط علي مستوى القائد الجامعي تلك الاستراتيجيات الشخصية أو الذاتية التي يُمكن للفرد أن يتبعها من أجل التخفيف من حدة ضغوط العمل (٧٣ : ١٣٨)، مثل التخلص من الأساليب غير الفعالة في إدارة الضغوط كالحيل الدفاعية وإهدار الوقت والمركزية في الإدارة وعدم تفويض المهام... الخ. وتتضمن هذه الاستراتيجيات الدورات التدريبية في تنمية قدرة القيادات الجامعية علي التكيف الفعال مع الضغوط، والاستشارات الصحية والمهنية والإدارية، ومهارات الاتصال، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، والإدارة الفعالة.

وتعتمد هذه الاستراتيجيات علي الصحة النفسية والبدنية لهذه القيادات التي تتعرض للعديد من الضغوط التي تؤثر عليهم في شتي نواحي الحياة، مما يؤثر على إنتاجيتهم، حيث تعد إنتاجية القيادات الجامعية أحد أهم العوامل الحاسمة التي تسهم في نجاح المؤسسة الجامعية (١٢١ : ٣٠٦٩).

(٢) استراتيجيات إدارة الضغوط علي مستوى المؤسسة الجامعية:

يُمكن تقسيم استراتيجيات إدارة الضغوط بالمؤسسة الجامعية إلى استراتيجيات ثلاث، تتمثل الأولى في التعرف علي الأسباب التي تُسبب الضغوط، والمخاطر المترتبة عليها لدي القيادات الجامعية، أما الثانية فتتمثل في تقديم التدريب للقيادات الجامعية من خلال برامج توعية تساعد في إدراك الضغوط والتعامل معها والتعرف علي الضوابط التنظيمية، وكذلك التعرف علي العوامل المسببة للضغوط، إلي جانب مساعدتهم علي تجاوز الضغوط المستقبلية. بينما تهدف الثالثة إلي الاعتناء بالقيادات الجامعية الذين يُعانون بالفعل من آثار الضغوط. وتشمل هذه الخطوة استشارة المتخصصين، وبرامج مساعدة لهم في التكيف مع الضغوط (١٢٣ : ١٢٦).

وتتطلب إدارة الضغوط علي مستوى المؤسسة الجامعية ما يلي:

- (١) إدارة السلوك وتوجيهه نحو تحقيق الهدف: من خلال التدعيم الإيجابي للسلوك المرغوب فيه وبناء نظم الحوافز والدعم الملائم، واختيار نمط الاتصال وأسلوب القيادة المناسب ومحاولة تهيئة مناخ وظروف العمل لتخفيف الضغوط وحدتها (٨١ : ٨٣).
- (٢) العناية ببيئة العمل الفيزيائية: من خلال توفر البيئة المناسبة في درجة الحرارة والتهوية والضوء والبعد عن وجود تلوث وضوضاء من أجل زيادة الإنتاج والارتقاء بالمؤسسة الجامعية (٢٦ : ١٣٦).
- (٣) الاختيار والتسكين المناسب: من خلال تعيين الشخص المناسب في الوظيفة المناسبة التي تتصل بخبراته ومهاراته مما يؤدي إلى توقد شعلة الإبداع لديه، كما أن التسكين الوظيفي في المكان غير المناسب يؤدي إلى الإحباط وقلة الدافعية للعمل (٧٩ : ٥٢).
- (٤) التدريب: من خلال تأهيل فريق العمل وتطوير مهاراتهم وما يترتب علي ذلك من زيادة الإنتاجية وزيادة الرضا الوظيفي لدي فريق العمل (٨٣ : ١٤).
- (٥) إعادة تصميم الوظيفة: أي تعديل أبعاد الوظيفة لتحقيق التناسب بين حاجات ودوافع الفرد وهيكل الوظيفة، وتعتمد عملية إعادة تصميم الوظيفة علي تنظيم الأفراد في العمل بالشكل الذي يؤدي إلي زيادة التفاعل بين فريق العمل، التنوع في مهام الوظيفة والسماح للأفراد بأداء العديد من الأنشطة المختلفة (٧٣ : ١٤١-١٤١).
- (٦) تقوية العلاقات الإنسانية بين أعضاء التنظيم الإداري: مما ينعكس إيجابياً علي القيادات الجامعية ويساعد علي زيادة الأداء وسيادة روح الفريق وزيادة الانتماء للمؤسسة الجامعية (٢٤ : ١٤٠).
- (٧) العناية بنظام المكافآت والحوافز: حيث تسهم الحوافز في رفع الروح المعنوية وتعزيز السلوك الإيجابي لدي فريق العمل، وتنمية عادات وقيم سلوكية إيجابية وتعزيز فريق العمل لأهداف المؤسسة الجامعية وسياساتها وتنمية الطاقة الإبداعية وبالتالي زيادة القدرة علي تحقيق الأهداف.
- (٨) الإدارة بالمشاركة: حيث يتم إشراك فريق العمل في الإدارة واتخاذ القرار والمشاركة في تحمل مسئولية التخطيط والتنفيذ؛ مما يساعد علي تنمية وتطوير الشعور بالمسئولية وحب العمل والتفاني فيه، وتوفير جو من المودة والتفاهم بين فريق العمل واختصار الوقت في اتخاذ القرارات (٦٨ : ٣٠٩).

وبالتالي فإن إدارة ضغوط العمل بالمؤسسة الجامعية تتطلب توفير بيئة العمل المناسبة، والاهتمام بإعطاء كل قائد جامعي المهام والمسؤوليات التي تتناسب مع ما لديه من قدرات وإمكانيات، والاهتمام بتفويض المهام والصلاحيات للآخرين، وتوفير نظام جيد للمكافآت والحوافز وإن كانت معنوية في طبيعتها أو مادية، والاهتمام بتقديم تغذية راجعة للفرد عما يقوم به من أعمال من خلال اطلاعه على عوامل القوة وعوامل الضعف لديه، وتوفير الخدمات الصحية والنفسية والاجتماعية في بيئة العمل والتي من شأنها أن تساعد الفرد على التغلب على أي موقف عارض قد يتحول إلى ضغط في حالة عدم توفر الدعم اللازم، التعاون والمشاركة في بيئة العمل، توفير التدريب اللازم الذي يُمكن الأفراد من التخلص من الضغوط الحالية والتغلب على الضغوط المستقبلية قبل حدوثها.

ويتطلب استخدام هذه الاستراتيجيات في مواجهة الضغوط على مستوى المؤسسة الجامعية ما يلي (١٠٩ : ٢٨-٢٩) :

- إعادة توزيع المهام بين القيادات الجامعية والعاملين معهم.
- إدخال التناوب الوظيفي أي الانتقال إلى عدد من المهام المختلفة طبقاً لخطة تناوب.
- إدخال التوسيع الوظيفي من خلال إضافة مهام متعددة ذات مستوي واحد من الصعوبة.
- إدخال الثراء الوظيفي من خلال إضافة العديد من المهام الصعبة.
- تنمية وتطوير القدرة الإدارية من خلال التدريب على المهارات الإدارية.
- القيام بالتحسينات في مكان العمل التي تساعد على الحد من ضغوط العمل.
- تنمية شبكة الاتصال بين القيادات الجامعية والعاملين معهم.

ج - خطوات إدارة ضغوط العمل لدى القيادات الجامعية وأساليب الوقاية منها وإجراءات مواجهتها:

تتمثل إدارة ضغوط العمل لدى القيادات الجامعية وأساليب الوقاية منها ومواجهتها في الخطوات والإجراءات التالية (٢٦ : ٨٠-٨٣)، (٧٣ : ١٣٥-١٣٧)، (٨٤ : ٤٢-٤٣):

- (١) الاستعداد والضغوط: حيث يعتمد رد فعل القائد الجامعي تجاه موقف ما على استعداده الشخصي، فقد يستجيب هذه القائد للموقف بشكل كبير وقد لا يتأثر به كثيراً، فالفرد بحاجة إلى استبصار ذاتي جيد لتحديد توازنه.

(٢) فحص القابلية للتعرض: هناك العديد من العوامل التي تجعل القائد أقل أو أكثر قابلية للتعرض وهي التي تؤثر في الصحة الجسمية والنفسية، وهي متفاعلة في تأثيرها وتشمل: الوجبات الصحية، عدم التدخين أو شرب الخمر، التمرينات الرياضية، الصحة الانفعالية، الاسترخاء والاستمتاع والتوازن بين مطالب البيت والعمل، فهم الذات وتقبلها.

(٣) فهم الضغوط: إن فهم العوامل السابقة يؤدي إلي فهم الضغوط، وبانتهاء هذه الخطوة يفهم القائد الجامعي ما يحدث لجسمه وعقله عندما يتعرض لمواقف مهددة أو ضغوط متزايدة كما إنه يصبح واعياً بالطبيعة التفاعلية بين الذات والبيئة. وأهمية إدراك الموقف في تحديد الاستجابة له.

(٤) تشخيص أسباب الضغوط: أي التعرف علي أسباب الضغوط حتى يمكن التوصل إلي طرق للتغلب عليها.

(٥) كشف علامات الإنذار: تهدف هذه الخطوة إلي الكشف عن العلامات المنذرة بحدوث الضغوط وعند تحقيق هذا الهدف قبل حدوث التأثيرات السلبية للضغوط يكون الفرد قد تخلص من عقبة رئيسية في إدارة الضغوط.

(٦) تحجيم مستوي الضغوط: علي الفرد أن يعمل للحصول علي أفضل النتائج الممكنة في مجموعة معينة من الظروف، حيث يحتاج الفرد إلي مواصلة التوازن بين الإمكانات والمتطلبات حتى يتمكن من تحجيم مستوي الضغوط والوصول إلي الإدارة الناجحة للضغوط.

(٧) تغيير الضغوط ذاتها: من خلال تأثير الفرد في سلوك الأطراف المسببة للضغوط بأساليب التفاهم والإقناع والتفاوض والحسم.

(٨) تقبل الموقف وتخفيض الضغوط: حيث يتقبل الفرد الموقف الضاغط ويعمل جاهدًا علي تخفيض الضغوط الناجمة عنه من خلال أساليب متعددة منها التحدث مع الأصدقاء أو استشارة المتخصصين في مجال الضغوط،... الخ

(٩) تغيير طريقة التفاعل مع مناخ العمل: من خلال تنمية مهارات تحديد الأهداف وإدارة الوقت والسيطرة علي الضغوط، الحصول علي تدريب يعمل علي تعزيز هذه المهارات، طلب المشورة من المتخصصين، تجنب الاندفاع.

(١٠) تغيير القدرة الجسدية علي التكيف مع الضغوط: من خلال الحصول علي التغذية السليمة، الاهتمام باللياقة البدنية، التقليل من المنبهات كالكافيين والنيكوتين ...، الاسترخاء وأخذ قسط من الراحة، النوم لعدد ساعات كاف، القيام ببعض الأنشطة الترفيهية المفضلة وغيرها.

(١١) الاعتراف بالاستراتيجيات غير الفعالة للمواجهة: علي الفرد الاعتراف بأن بعض الإستراتيجيات التي قام بالاستعانة بها لمعالجة الضغوط كانت غير مجدية ويترتب علي ذلك تخليه عنها وبناء إستراتيجيات أكثر فعالية تتمثل في إستراتيجيات معالجة عدم التوازن وإستراتيجيات إدارة الضغوط.

(١٢) اختيار استراتيجيات إدارة الضغوط الفعالة.

وبالتالي تتمثل الإجراءات المتبعة في إدارة ضغوط العمل وأساليب مواجهتها في العديد من الإجراءات ، والتي منها الاستعداد للضغوط من خلال رد فعل القيادات الجمعية تجاه الضغوط ، وفحص القابلية للتعرض لهذه الضغوط من خلال العوامل المسببة للضغوط، ثم فهم الضغوط ومعرفة حدودها ونهايتها وتأثيراتها، ومعرفة أسبابها مع متابعة ، وكذلك كشف علامات الانذار ، ثم معرفة آثارها على الفرد والمؤسسة ، وبعد ذلك تغيير الضغوط من خلال التفاهم مع وجودها ثم تخفيف الضغوط ، وبعد ذلك تقبل الموقف وتخفيض الضغوط ، وتغيير طريقة التفاعل مع مناخ العمل ، واختيار الاستراتيجيات الفعالة لإدارة الضغوط، وبذلك يمكن مواجهة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية وإدارتها والتخفيف من آثارها وتحويل الضغوط السلبية منها إلى ضغوط إيجابية لتحقيق الأهداف المنشودة .

ثانياً: الإطار الفكري لعملية اتخاذ القرار التعليمي في الجامعات .

١ - مفهوم عملية اتخاذ القرار التعليمي في الجامعات :

يعرف اتخاذ القرار التعليمي بأنه عملية اختيار بين مسارات بديلة للعمل من أجل تحقيق الأهداف والغايات المنشودة (١٠٣ : ١) ، كما يعرف بأنه عملية اختيار أنسب البدائل المتاحة لإنجاز الأهداف المرجوة، أو حل المشكلة أو القضية التي تنتظر الحل المناسب (١٢٦ : ١١٢).

وهناك من يعرفه بأنه الاختيار من بين البدائل المتاحة لإيجاد الحل المناسب لمشكلة ما ويمثل اتخاذ القرار النشاط التنفيذي للمؤسسة التعليمية (١٦ : ٤٦).

كما يمكن تعريفه بأنه اختيار أحد البدائل المتاحة لحل مشكلة تعليمية ما والذي يعتبر أفضلها لتحقيق الهدف المنشود وذلك في ضوء مدي قابليته للتنفيذ وفق الإمكانيات والموارد المتاحة وعلى أساس النتائج أو المترتبات أو العائد المتوقع منه (٤٤ : ١٦٠).

ويمكن تعريف عملية اتخاذ القرار التعليمي في الجامعات: بأنها عملية الاختيار الواعي لأفضل البدائل المتاحة لحل مشكلة تعليمية معينة في الجامعة بأقل تكلفة وجهد وأكبر عائد ممكن من خلال مشاركة وتعاون القيادات الجامعية والعاملين لاتخاذ القرار بعد القيام بدراسة شاملة وموضوعية للمشكلة أو القضية التعليمية التي يتم مواجهتها.

ويتضح من التعريفات السابقة لعملية اتخاذ القرار التعليمي بأنها تتمثل في الاختيار حيث إنها اختيار بين البدائل التعليمية، وبالتالي فهي تمثل المرحلة النهائية لعملية صنع القرار التعليمي، فهي عملية إصدار الحكم علي البدائل المتاحة واختيار أفضلها.

كما أن هناك فرق بين صنع القرار واتخاذ، حيث إن عملية صنع القرار أشمل من عملية اتخاذ القرار، فعملية اتخاذ القرار مرحلة من مراحل صنع القرار فهي مرحلة اختيار البديل الأفضل للبدء بتنفيذه ومتابعته وتقويمه، أي أنها المرحلة النهائية من مراحل صنع القرار، وأن كل الخطوات التي تسبق اختيار البديل الأمثل تعبر عن مفهوم صنع القرار فعملية تحديد المشكلة وتحليلها وتحديد البدائل وتقييمها هي بمثابة تجهيز لعملية اتخاذ القرار.

٢ - أهمية اتخاذ القرارات التعليمية :

إن عملية اتخاذ القرار جزء لا يتجزأ من أي عمل، وذلك لأن غالبية العمليات في المؤسسات كالجامعة تدور حول القرارات التي تتخذها الإدارة وأصحاب المصلحة الرئيسية فيها، فيعد اتخاذ القرار عملية أو نشاط رئيسي في الجامعة فيما تقوم به القيادات الجامعية من أعمال، فاتخاذ القرار كنشاط يغطي كافة مجالات العمل داخل الجامعة ويتم علي كافة المستويات (٩٧ : ٢٦)، (١٣١ : ٣).

كما يعد اتخاذ القرار محور العملية الإدارية؛ ذلك أنها عملية متداخلة في جميع الوظائف والأنشطة الإدارية؛ فالتنخطيط ينطوي علي اتخاذ قرارات معينة في كل مرحلة من مراحل وضع الخطة، والتنظيم ينطوي علي اتخاذ قرارات بشأن الهيكل التنظيمي ونوعه وحجمه وأسس تقسيم الإدارات والأقسام.. ، كما تنطوي وظيفة الرقابة أيضاً علي اتخاذ قرارات بشأن تحديد المعايير الملائمة لقياس نتائج الأعمال، والتعديلات التي سوف تجريها علي الخطة، والعمل علي تصحيح الأخطاء إن وجدت، وهكذا تجري عملية اتخاذ القرارات في دورة مستمرة مع استمرار العملية الإدارية نفسها (١٠٣ : ١).

ويحدد الباحث أهمية اتخاذ القرارات التعليمية بالجامعة فيما يلي:

- تؤدي عملية اتخاذ القرارات التعليمية إلي نجاح الجامعة وزيادة قدرتها علي تحقيق أهدافها المنشودة.
- كما تحدد هذه العملية قدرة القيادات الجامعية وخاصة الأكاديمية منها علي القيادة والقدرة علي الإدارة والتوجيه.
- تؤدي هذه العملية إلي تقدم وتطور التعليم الجامعي والمجتمع بأكمله.
- تساعد هذه العملية علي زيادة التعاون والتفاعل في البيئة الجامعية.
- تساعد هذه العملية علي زيادة ارتباط القيادات الجامعية وفريق العمل بالجامعة في اتخاذ القرارات التعليمية.
- وبالتالي تساعد هذه العملية علي زيادة الولاء والانتماء للبيئة الجامعية.

وبالتالي تتضح أن عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات من العمليات الأساسية في البيئة الجامعية؛ فلا يُمكن القيام بأي عمل أو نشاط أو تحقيق أي هدف منشود دون اتخاذ قرار، مع ملاحظة أن عملية اتخاذ القرار التعليمي تعد محور العملية الإدارية؛ وأنها عملية متداخلة في جميع الوظائف والأنشطة والأعمال الإدارية.

٣ - مبادئ عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات :

نظراً لأهمية عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات، فإن هذه العملية تستند إلى مجموعة من المبادئ والتي تتمثل فيما يلي (٣٦ : ٦-٧):

- عملية اتخاذ القرارات التعليمية عملية متكاملة تبدأ بتحديد المشكلة وتنتهي بعملية تنفيذ القرار ومتابعة عملية التنفيذ.
- إتاحة الوقت الكافي للتعرف على البدائل المختلفة وتقييمها.
- أن يُبنى القرار التعليمي على أساس المنطق والمعلومات وليس على أساس الشعور والأحاسيس فقط، ويتطلب ذلك وجود تفكير ومعلومات منطقية تساعد على التوصل إلى القرارات السليمة.
- وجود الإلهام الداخلي أو البديهة: وهو صوت داخلي يخاطب الإنسان أثناء اتخاذ القرار بأمر ما وعادةً ما يكون هذا الصوت صواباً.
- اختيار أفضل البدائل المتاحة والأكثر فعالية لحل مشكلة وليس مجرد الوصول إلى حل للمشكلة.
- توافق القرار المُتخذ مع المنظور الشخصي والتنظيمي للعاملين بالمؤسسة التعليمية من منطلق كونهم من يقومون بعملية تنفيذه.
- تحديد مدي الاستفادة التي ستعود من وراء تطبيق القرار المُتخذ مما يُشجع على تطبيقه.

وبالتالي تتمثل مبادئ عملية اتخاذ القرار التعليمي للقيادات الجامعية في أن هذه العملية تقوم على أساس المنطق والمعلومات وليس على مجرد الحدس فقط ويتم ذلك من خلال جمع المعلومات الكافية عن المشكلة محل الدراسة، والاهتمام بعملية التعرف على البدائل المختلفة وتقييمها، اختيار البديل الأفضل والأكثر فعالية وألا يقتصر على مجرد وجود بديل واحد فقط لحل المشكلة، ومعرفة النتائج المتوقعة حدوثها من وراء تطبيق البديل الذي تم اختياره، وأن يلقي القرار المُتخذ قبول العاملين بالجامعة نظراً لكونهم سيقومون بتطبيقه، إلى جانب أن يتم وضع القرار أو البديل المُتخذ موضع التنفيذ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

٤ - خطوات عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات:

تبدأ خطوات عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات بالإحساس بوجود مشكلة أو موقف ما يتطلب اتخاذ قرار بشأنه حيث يتم دراسة هذه المشكلة أو الموقف دراسة كاملة وشاملة للتعرف على كافة جوانبه من خلال جمع البيانات والمعلومات، ثم يتم تقديم مجموعة من

الحلول والأفكار لحل المشكلة القائمة ويتم اختيار أفضل هذه الحلول في ضوء معطيات المشكلة والظروف المحيطة ومن ثم القيام بعملية تطبيقه ومتابعة عملية التطبيق أولاً بأول لتصحيح المسار في حالة انحرافه عن الهدف المنشود.

ويُمكن عرض هذه الخطوات كما يلي:

أ- التعرف علي المشكلة:

تبدأ عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات بالإحساس بوجود مشكلة ما بالجامعة، وتنتهي هذه الخطوة بجملة مختصرة توضع علي هيئة سؤال يتطلب البحث عن إجابة أو فرض يُمكن اختباره. وبمجرد الإحساس بوجود مشكلة ، والتأكد من هذا الإحساس تبدأ خطوة أخرى وهي تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً.

ب- تحديد المشكلة:

تعد المشكلة هي المبرر المنطقي لاتخاذ قرار ما، ولابد أن تكون هذه المشكلة معروفة وواضحة ومحددة بكافة جوانبها وللتعرف علي المشكلة لابد من توفر المعلومات الدقيقة والموضوعية والكافية عن كل ما يتعلق بهذه المشكلة وعن جوانبها الداخلية والخارجية وأسباب حدوثها وطبيعتها وعلاقتها وتأثيراتها القريبة والبعيدة المدي حتي يُمكن التوصل إلي أفضل الحلول الممكنة (٢٢ : ٢٠٩).

وبالتالي يعد تحديد المشكلة تحديداً واضحاً ودقيقاً من أهم خطوات عملية اتخاذ القرار التعليمي؛ حيث يُساعد تحديد المشكلة علي سهولة التعرف علي جذور المشكلة وتقديم الحلول المناسبة لحلها والتغلب عليها ويتم ذلك من خلال الخطوة الثالثة في عملية اتخاذ القرار التعليمي والتي تتمثل في تحليل وتقييم المشكلة.

ج- تحليل وتقييم المشكلة:

يتم في هذه الخطوة جمع الحقائق والمعلومات المرتبطة بالم مشكلة محل الدراسة ويتطلب ذلك توفر المعلومات والبيانات إلي جانب دقتها حتي يُمكن تقييم المشكلة بشكل صحيح؛ حيث يتم تحليل المعلومات وتفسيرها والنظر نظرة عامة وشاملة للم مشكلة ووضع الحلول المناسبة

للتغلب عليها (٨٥ : ٢٠-٢١). ويتم في هذه الخطوة تقديم الحلول البديلة: وهي الإجراءات التي تمكن متخذي القرار من حل المشكلة أو تحقيق الهدف المطلوب (٤٤ : ١٥٩).

د- عرض وتقييم البدائل:

يتم في هذه الخطوة عرض مجموعة من البدائل لحل المشكلة. وتعد أصعب خطوة في عملية اتخاذ القرار هي مرحلة تقييم الحلول والبدائل لكونها هي التي تمهد لاختيار أفضل البدائل والحلول لحل المشكلة المطروحة؛ وأي قرار حتى يمكن أن يطلق عليه قرار لابد من أن يكون هناك عدة بدائل واختيار للبديل الأفضل من بينها (٦٥ : ٩٢).

ويمكن التفكير في بدائل إضافية إذا تم التفكير في مميزات البدائل التي تم الحصول عليها، وينتج عن الدمج بين مميزات البدائل ابتكار بدائل جديدة عادةً ما تكون الأفضل (٩٦). حيث يتم مناقشة البدائل الممكنة والمناسبة لحل المشكلة من أجل اختيار أفضل البدائل للتغلب على المشكلة.

وبالتالي فإن عملية اختيار البديل المناسب لحل المشكلة ما تقوم على أساس المزايا والفوائد المتوقع تحقيقها من وراء اختيار هذا البديل دون غيره، إلى جانب وضع الوقت والجهد المبذول في الاعتبار، ومدى قدرة العاملين على القيام بعملية تطبيق البديل بنجاح إلى جانب وضع التعديلات المراد القيام بها لنجاح عملية تطبيق البديل في الاعتبار.

هـ- اتخاذ القرار التعليمي:

يعد الاهتمام باتخاذ القرار التعليمي في التوقيت المناسب مسألة في غاية الأهمية حتى لا تتأصل جذور المشكلة وتتفاقم بالمدرسة إلى جانب الاهتمام بمعرفة فريق العمل المدرسي بما تم اتخاذه من قرارات وتهيئة المناخ الملائم لتنفيذه بنجاح بعد التأكد من قبول فريق العمل لما تم اتخاذه من قرارات إلى جانب متابعة عملية التنفيذ وتقييمها والاستفادة من نتائج عملية التقييم كتغذية راجعة والتعرف على الصعوبات التي تواجه فريق العمل في عملية التنفيذ وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم ومناقشتها من خلال اللقاءات والاجتماعات (٤ : ٣٨٩).

ويعد الاتجاه التشاركي في اتخاذ القرارات من أفضل الاتجاهات حيث أنه يتم اتخاذ القرار من خلال التعاون والمشاركة بين القيادات الجامعية وجميع فريق العمل وبالتالي يكون

القرار نابعاً من الجميع وليس من فرد واحد فقط مما يزيد من قدرة وفاعلية فريق العمل علي الاهتمام بتنفيذ القرار الذي تم اتخاذه بأفضل طريقة ممكنة.

و-تنفيذ القرار التعليمي:

تتمثل عملية التنفيذ في الإجراءات التي تبدأ بمجرد صدور القرار وتنتهي بتحقيق النتائج المرسومة ومراجعتها، وينبغي تحديد القواعد التي يتم علي أساسها تطبيق القرارات المتخذة من قبل القيادات الجامعية ، ويتم خلال عملية التنفيذ وضع برامج عامة للعمل وتحديد أسلوب الرقابة إلي جانب تحديد الأهداف ومتابعة تحقيقها (٨٥ : ٢٢).

وبالتالي فإن عملية تنفيذ القرار التعليمي لا تقل أهمية عن عملية اتخاذه؛ فتنفيذ القرار التعليمي يتطلب وجود تضافر في كافة جهود القيادات الجامعية وفريق العمل من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، إلي جانب تهيئة كافة الظروف الممكنة التي تساعد علي نجاح عملية التنفيذ.

ز-متابعة تنفيذ القرار التعليمي:

تُعني المتابعة الإشراف علي تنفيذ القرار والتعرف علي الأخطاء قبل حدوثها وتجنبها وتعديل أي انحراف في مسار تنفيذ القرار وتستلزم عملية المتابعة توافر المهارات والقدرات التي تمكن الأفراد من التعرف علي الأخطاء وتداركها وإدخال التعديلات اللازمة دون التأثير علي مسار تحقيق الأهداف (٨٥ : ١٦١).

وبالتالي تعد عملية المتابعة هي الفاصل النهائي في تحديد مدي نجاح البديل الذي تم اختياره لحل المشكلة من عدمه، حيث يُمكن من خلالها التعرف علي مدي ما تم تحقيقه من أهداف وما لم يتم تحقيقه بعد. كما تساعد عملية المتابعة علي التعرف علي أية أخطاء خلال عملية التنفيذ وتجنبها أو تعديل ما تم اتخاذه من قرارات من أجل الوصول إلي الهدف المنشود.

ز-تقييم النتائج:

تعد عملية التقييم من أهم خطوات عملية اتخاذ القرار التعليمي حيث أنها تساعد في التعرف علي مدي نجاح ما تم اتخاذه من قرارات ومدي معالجة المشكلة أو الموقف الذي

استدعي اتخاذ قرار ومدي تحقق القرارات التي تم اتخاذها ومدي فائدتها وجدواها في علاج المشكلة من عدمها.

٥ - معوقات عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات:

هناك العديد من المعوقات التي تواجه القيادات الجامعية وتحول دون اتخاذ القرارات التعليمية السليمة ومنها ما يلي (٥٥ : ٣١٢)، (٩١ : ٦٠٥-٦٠٦):

- صعوبة جمع البيانات المتعلقة بالمشكلة المراد حلها.
- صعوبة تحديد البدائل الممكنة لحل المشكلة.
- صعوبة تقييم البدائل والتعرف على مزاياها وعيوبها.
- قلة الوقت الكافي لدراسة المشكلات والبدائل دراسة شاملة وموضوعية.
- تقادم القوانين والأنظمة التي قد تحد من توافر البدائل الممكنة لحل مشكلة ما.
- ضعف الإمكانيات المادية والبشرية والفنية.
- ندرة إيضاح القيادات الجامعية لما تم اتخاذه من قرارات، وانفرادهم باتخاذ القرارات التعليمية.
- القصور في متابعة ما تم اتخاذه من قرارات وتقويمها.

ومن جهة يمكن تحديد معوقات عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات على النحو التالي:

(١) قلة البيانات والمعلومات:

يؤدي عدم توافر البيانات والمعلومات إلى إعاقه عملية اتخاذ القرارات التعليمية وانحرافها عن مسارها الصحيح وعدم القدرة على تحديد الأهداف المراد تحقيقها من وراء هذه العملية (٨٥ : ٢٣).

ويرجع عدم توافر البيانات والمعلومات إلى أسباب عديدة من أهمها (١ : ٢٩٧):

- ضعف تأهيل القائمين على جمع البيانات والمعلومات وترتيبها بالإضافة إلى ضعف نظم المعلومات وعدم استخدام مستويات رفيعة من التكنولوجيا.
- أن تتم عملية جمع البيانات والمعلومات تحت ضيق الوقت.
- وجود عيوب في شبكة الاتصالات تعيق انسياب المعلومات.

(٢) التردد والخوف لمتخذ القرار:

يعد التردد والخوف أحد معوقات عملية اتخاذ القرار التعليمي، حيث يؤدي التردد والخوف إلى اتخاذ القرار غير ملائم لحل المشكلة أو التغلب عليها.

(٣) شخصية متخذ القرار التعليمي:

تلعب دوراً كبيراً في قدرته وكفاءته علي الملائم مما تتطلب عملية اتخاذ القرار التعليمي الاهتمام بشخصية متخذ القرار التعليمي وكذلك تزويده بالمعارف والمهارات والكفاءات التي تمكنه من اتخاذ القرار التعليمي السليم والتكيف مع كافة المؤثرات سواء أكانت مؤثرات داخلية أم خارجية.

(٤) اتخاذ القرار التعليمي في الوقت غير المناسب:

تحتاج عملية اتخاذ القرار التعليمي إلي الوقت الكافي لإجراء دراسة وبحث المشكلة أو الموضوع المراد اتخاذ قرار بشأنه حتي يُمكن اتخاذ القرار التعليمي في الوقت المناسب والملائم (٨٥ : ٢٤). وبالتالي فإن من أكثر الأشياء التي تجعل القرار خاطئاً هو اتخاذ القرار في غير وقته.

(٥) ضعف مصداقية المصادر المعلوماتية:

تتطلب عملية اتخاذ القرار التعليمي مصداقية المصادر ودقة المعلومات، وذلك لأن العكس يؤدي إلي حدوث نتائج سلبية بناء علي هذه القرارات (١٨ : ٩١).

(٦) ضعف الثقة المتبادلة:

بعد ضعف الثقة المتبادلة بين القيادات الجامعية وفريق العمل من العوامل التي تعوق عملية اتخاذ القرارات التعليمية.

(٧) تنفيذ القرار ومتابعة عملية تنفيذه:

إن اتخاذ القرار ليس غاية في حد ذاته وإنما وسيلة يترتب عليه تنفيذ القرار من أجل تحقيق النتائج والأهداف المرغوب الأمر الذي يتطلب تحديد موعد انتهاء عملية التنفيذ، ووضع معايير عملية التقييم في الوقت المناسب (١٨ : ٩٢).

(٨) المعوقات التنظيمية:

فيُمكن أن تؤثر المؤسسة التعليمية علي عملية اتخاذ القرار التعليمي في حالة قلة المصادر المتاحة لمتخذي القرارات التعليمية أو العمل ضمن موارد مقيدة وعدم توافر الميزانية التي تحد من القدرة علي الوصول إلي أفضل النتائج المنشودة (٣٧ : ٩١).

(٩) ضعف المشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية:

قد تنفرد بعض القيادات الجامعية باتخاذ القرار التعليمي مما يجعل هذا القرار قراراً مركزياً وقد يترتب على ذلك ندرة مشاركة فريق العمل، حيث إن المشاركة في اتخاذ القرارات لها دور فعال في تحقيق الأهداف المنشودة وفهمهم لطبيعة المشكلة وكيفية علاجها والتغلب عليها بأفضل طريقة ممكنة (٨٥ : ٢٥).

كما يمكن تحديد المعوقات التي تواجه عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات إلى المعوقات التالية:

١-المعوقات الإدارية أو التنظيمية:

تعددت المعوقات الإدارية أو التنظيمية المؤثرة في عملية اتخاذ القرار التعليمي ومن أهمها ما يلي:

- الوضع التنظيمي للأجهزة الإدارية. (٨٨ : ٣١٩-٣٢٢)
- عدم توافر ودقة المعلومات (١١٣ : ٨٧).
- البيروقراطية وتباين وتعقد الإجراءات (١١١ : ٦٣).
- الاتصال غير الفعال (١١٣ : ٨٨).
- عدم المشاركة في عملية اتخاذ القرار. (١١٧ : ١١٣)
- التوقيت غير الصحيح للقرار (١١٣ : ٨٨).
- صعوبة تحديد المشكلة (١٢٩ : ١٥٥).
- التخطيط غير السليم (٣٨ : ٣١٠).
- مركزية سلطة إصدار القرار (٤٨ : ٩).

٢-المعوقات البيئية:

- تعددت المعوقات والعوامل البيئية لعملية اتخاذ القرار ومن أهمهما: (١١٧ : ١١٣)
- الاعتبار والأنظمة السياسية.
 - القيم والعادات والتقاليد وأنماط السلوك الاجتماعي.
 - غموض وجمود الأنظمة واللوائح.

- عدم الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي.

٣-المعوقات النابعة من وضع القيادات الإدارية:

- قلة توافر القيادات الكفوة.

- ضعف سلامة طرق وأساليب اختيار القيادات الإدارية (٧٥ : ٨١)

- قلة توفر الاستقرار الوظيفي والاطمئنان النفسي للقيادات الإدارية (٣٤٣ : ٨٨).

- عدم اهتمام القيادات بالأساليب الكمية لاتخاذ القرارات (٣٢ : ١٨١).

- اعتماد القيادات الإدارية علي الخبرة والاستشارة الأجنبية.

٤- الجوانب النفسية والشخصية لمتخذ القرار (١٢٩ : ٦٠).

٥- سلامة وصحة القرار (١١٧ : ١١٢).

٦- ضعف الثقة المتبادلة بين المديرين والمرووسين (٣ : ١٥٤).

ويتضح مما سبق أن أهم معوقات عملية اتخاذ القرار تشمل مركزية اتخاذ القرار حيث تتمركز السلطة في المؤسسات التعليمية ومنها الجامعة في أيدي فئة محددة جداً من القيادات الإدارية العليا، والبيروقراطية وسيادة الروتين وتعقد الإجراءات، وعدم توافر البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات مما يؤدي إلي عدم دقة القرارات ، كما تتسم عملية اتخاذ القرار بالتقليدية، وكذلك قلة وضوح القرارات، وانعدام الثقة بين الرؤساء والمرووسين وكذلك انعدام الثقة بين القيادات الجامعية وبين المستفيدين من العملية التعليمية، وغيرها مما يؤثر سلباً في فاعلية وكفاءة المؤسسات التعليمية الجامعية وقدرتها علي تحقيق الأهداف المرجوة منها.

ومن جهة أخرى يمكن القول بأن هناك العديد من المعوقات منها معوقات إدارية أو تنظيمية، ومعوقات بيئية، ومعوقات نابعة من وضع القيادات الإدارية، والجوانب النفسية والشخصية لمتخذ القرار، وسلامة وصحة القرار، وضعف الثقة المتبادلة بين المديرين والمرووسين .

٦ - متطلبات نجاح عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات؛

إنه من المفيد أخذ بعض العوامل في الحسبان حتى تتم عملية اتخاذ القرارات التعليمية بطريقة رشيدة وهذه العوامل هي (٥٥ : ٣١٢ - ٣١٤)،:

أ- تنطوي عملية اتخاذ القرارات علي عناصر ملموسة وغير ملموسة وأيضا علي عناصر عاطفية وهذا ما يتطلب بالضرورة مرونة ذهنية تمكن من أخذ هذه العناصر جميعها في الحسبان.

ب- أن تعمل القيادات الجامعية علي شرح القرار لفريق العمل حتى يتم كسب تعاونهم بالكامل، وذلك انطلاقاً من أنه لا يمكن إرضاء كل شخص عند اتخاذ القرارات

ج- إشراك العاملين في عملية اتخاذ القرار مما يحسن نوعية القرار، كما يساعد في تحديد بدائل مبتكرة للمشكلة، كما يزيد من إلتزام المرؤوسين بتنفيذ القرار حيث أنهم يشعرون أنه نابع منهم.

د- توفير الوقت الكافي لعملية اتخاذ القرار بحيث لا يكون هذا الوقت أكثر أو أقل من اللازم، لأن الوقت الأقل من اللازم يؤدي إلي تعقد المشكلة التي استدعت الحاجة لاتخاذ القرار، والوقت الأكثر من اللازم يؤدي إلي تأخير اتخاذ القرار مما يؤدي إلي عدم تحقيق الأهداف المرجوة من اتخاذ القرار وفقدانه جدواه.

هـ- اتخاذ القرار وعدم التهرب منه، أي ينبغي علي القيادات الجامعية مواجهة عملية اتخاذ القرارات لأنها تعتبر أحد الوظائف الأساسية لهم، وإلا سيقعون في متاعب أثناء القيام بأعمالهم.

و- ضمان التنفيذ الناجح للقرار، من خلال تقديم متخذ القرار التوجيه المناسب لفريق العمل في الوقت المناسب، وكذلك تفعيل قنوات الاتصال بينه وبينهم لضمان التنفيذ الناجح للقرار.

ز- الاعتراف بحتمية التغيير لأن القرارات تجلب معها التغيير ومتخذي القرار عليهم ألا يخشوا التغيير ويحافظوا علي توازن الأشياء بالمنظمة.

ح- وضع نظام لمتابعة كل قرار وهذا للتأكد من سلامته وصحته وكذلك تقييم نتائجه لإنجاز بعض الأهداف التي لا تتحقق بدونه .

ط- ممارسة عملية اتخاذ القرارات لاكتساب المهارة فيها لأن ملاحظة ودراسة القرارات التي يتخذها الآخريين لن تنفع كثيراً.

يختلف الأسلوب المناسب لاتخاذ القرار باختلاف الظروف البيئية المحيطة بالمشكلة وطبيعة المشكلة، فتتوقف جودة القرار المتخذ علي أسلوب اتخاذه، وتتعدد أساليب اتخاذ القرار ما بين الأساليب التقليدية كالخبرة الماضية لمتخذ القرار، والحدس، والتخمين وغيرها.

ويتضح أن عملية اتخاذ القرارات التعليمية داخل الجامعات تمثل أحد الأنشطة الإستراتيجية في العمل الإداري الشامل للجامعة، فجودة أداء الجامعة تعتمد علي محصلة جودة قراراتها سلباً أو إيجاباً، و تهدف عملية اتخاذ القرارات التعليمية إلى الحكم على الأمور من حيث اختيار أولوية الأهداف الواجب تنفيذها حسب الخطة المرسومة للتنظيم، كما تهدف أيضا إلى إيجاد حلول للمشاكل التي قد تعترض التنظيم بأكبر عائد ممكن وأقل تكلفة ممكنة وبأقل وقت.

ثالثاً: المسئوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية الأكاديمية بالجامعات المصرية:

تضطلع الجامعات في العصر الحالي بمسئوليات متعددة ومهمة للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة، وتستمد الجامعة قوتها من قوة كلياتها، وتتمثل قوة الكلية في استقلالها القائم على المقدرة الفردية والجماعية لأعضائها، ومدى مساهمتها للحركة العلمية، ففي آفاقها المتسعة والمتجددة دعم للفكر الجامعي وتلبية لمطالب المجتمع ومواجهة مشكلاته، وعلى مستوى الكليات تكون الإدارة هي المسؤولة عن جميع الأعمال التي تتعلق بالعمل الإداري والتعليمي والثقافي، سواء كانت هذه الأعمال إدارية أم فنية، ولهذا يعد عميد الكلية ووكلاء الكلية ورؤساء الأقسام مسئولين عن جميع الممارسات الإدارية والفنية والإشرافية داخل الكلية، ويمكن تحديد المسئوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية الأكاديمية على النحو التالي:

١ - عميد الكلية:

نظراً لأهمية وظيفة العميد في الهيكل التنظيمي بالكليات، حيث أنه يمثل القيادات الأكاديمية والإدارية بما تتضمنه من تعدد في المهام والأدوار المنوطة به وتزداد مسئولياته، وتواجهه تحديات كثيرة ومتنوعة، وللنهوض بهذه المسئوليات فإن عمله ليس قاصراً على سير شئون الكلية سيراً روتينياً ومباشرة أعماله التنظيمية فقط، بل لابد أن يشتمل على جانبين متلازمين متكاملين في منظومة واحدة، أولهما: الجانب الأكاديمي المتعلق بالعملية التعليمية والبحثية، وثانيهما: الجانب الإداري، وهو المسئول عن تهيئة المناخ المناسب لتحقيق أعباء الجانب الأول وتحت إشرافه (٩٠ : ٢٢٤)

فيقع علي العميد العبء الأكبر في تحقيق عملية الانضباط الإداري في كليته، وتنظيم العملية التعليمية والإدارية داخل كليته، كما تعد الممارسات الإدارية للعميد بمثابة الإسناد

المُلازم للممارسات تنفذها منظومات فرعية غير أكاديمية، لكنّها عادةً ما ترتبط تنظيميًا بالعميد، والذي تقع وفق الخريطة التنظيمية للكلية على رأس الهرم الأكاديمي والإداري في آنٍ واحدٍ (١٩ : ٩٢).

وتحدّد المادة (٤٤) من قانون تنظيم الجامعات المصرية مهام عميد الكلية في تصريف أمور الكلية وإدارة شئونها العلمية والإدارية والمالية، ويكون مسئولاً عن تنفيذ القوانين واللوائح الجامعية، وكذلك تنفيذ قرارات مجلس الكلية ومجلس الجامعة، والمجلس الأعلى للجامعات (٢٧ : ٢٦).

كما تحدّد المادة (٣٤) من اللائحة التنفيذية للقانون (٤٩) لسنة ١٩٧٢م أهم اختصاصات عميد الكلية كما يلي (٢٧ : ١٢٧):

- الإشراف على إعداد الخطة التعليمية والعلمية في الكلية ومتابعة تنفيذها.
- التنسيق بين الأجهزة الفنية والإدارية والعاملين بالكلية.
- العمل على تقديم الاقتراحات بشأن استكمال حاجة الكلية من هيئات التدريس والفنيين والفئات المساعدة الأخرى والمنشآت والتجهيزات والأدوات وغيرها.
- مراقبة سير الدراسة والامتحانات وحفظ النظام داخل الكلية، وإبلاغ رئيس الجامعة عن كل ما من شأنه المساس بسير العمل بالكلية أو ما ينسب إلى أحد أعضاء هيئة التدريس.
- الإشراف على العاملين بالأجهزة الإدارية بالكلية ومراقبة أعمالهم.
- إعداد تقرير في نهاية كل عام جامعي عن شئون الكلية العلمية والتعليمية والإدارية والمالية، ويتضمن هذا التقرير عرضاً لأوجه نشاط الكلية ومستوى أداء العمل بها، وشئون الدراسة والامتحانات ونتائجها وبيان العقبات التي اعترضت التنفيذ وعرض المقترحات بالحلول الملائمة، ويعرض هذا التقرير على مجلس الكلية لإبداء الرأي بشأنه توطئة لعرضه على مجلس الجامعة.

ويمكن تصنيف أهم المسؤوليات المرتبطة بعمل عميد الكلية، والتي بمقتضاها يُمارس المسؤوليات والصلاحيات التالية (٨٢ : ٦٩-٩٧):

أ- المسؤوليات الإدارية، ومن أهمّها:

- رئاسة مجلس الكلية.
- التصديق والتنفيذ لما يتخذه مجلس الكلية من قرارات.

- التّعامل مع قرارات مجلس الجامعة والمجلس الأعلى للجامعات تمهيداً لعرضها على مجلس الكُليّة.
- الإشراف على العمل الفني والإداري بالكُليّة.
- إصدار القرارات التّفيذية لتعيين أعضاء هيئة التّدريس والهيئة المُعانة.
- تدريس بعض المُحاضرات، ويجوز له رئاسة القسم الذي يتفق وتخصصه.
- إدارة اجتماع مجلس الكُليّة.
- مُراقبة سير الدّراسة والامتحانات والتّصديق على نتائج الامتحانات وحفظ النّظام داخل الكُليّة بالتعاون مع رؤساء الأقسام والوحدات العملية.
- تحويل أعضاء هيئة التّدريس لجهات التّحقيق المُختصة.
- تقييم أداء أعضاء هيئة التّدريس والفنيين والإداريين بالكُليّة، والمُوافقة على تعيين ونقل وترقية العاملين واستحقاقاتهم، والمُوافقة على الأجازات الخاصة بهم.
- المُوافقة على النّدب والإعارة لأعضاء هيئة التّدريس والعاملين.
- القيام بإجراءات دفع الإنتاج العلمي للجان التّرقية لأعضاء هيئة التّدريس.
- القيام بالإجراءات التي تُصاحب بُلُوغ أحد أعضاء هيئة التّدريس سن المعاش.
- أيّة اختصاصات أخرى يقرّها مجلس الكُليّة.

ب- المسئوليات التّظيمية، ومن أهمّها:

- توزيع الأدوار والمسئوليات على أعضاء هيئة التّدريس والهيئة المُعانة.
- تنفيذ قرارات مجلس الكُليّة في توزيع بُنود ميزانية الكُليّة، وتعديلها في إطار الصّالح العام، وأهداف الكُليّة ومُتابعة أوجه الإنفاق والصّرف.
- المُوافقة على المُكافآت والأجور الإضافية والحوافز الخاصة بالعاملين.
- المُوافقة على المناقصات الخاصة بالأبنية والتّجهيزات الخاصة بالكُليّة في حُدود ما يسمح به القانون.
- الإشراف على تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بالكُليّة.
- الإشراف على المجالات العلمية الخاصة بالكُليّة.
- الإشراف على شُؤون النّشر العلمي في الكُليّة وخُطّة البُحوث.
- تحديد معايير ومحتوى الخُطّة الدّراسية واحتياجاتها.

- وضع سياسة لتنمية أعضاء هيئة التدريس علمياً وإدارياً.
 - الموافقة على مواصفات الأجهزة العلمية التي يتم الموافقة على شرائها للكُلية.
- وممّا سبق يتضح أن عميد الكُلية يقوم بمسئوليات ومهام عديدة من خلال مسئولياته التنظيمية والإدارية والفنية والأكاديمية، الأمر الذي يتطلب أن يكون لديه العديد من المهارات الفنية، والإنسانية، والإدراكية كي يتمكن من أداء وظيفته بفاعلية، ويكون قادراً على اتخاذ القرار ودور المبادأة في المواقف الإدارية، وأن يُخطّط ويُنظم العمل، وأن يكون قادراً على خلق جوٍّ من التعاون والديمقراطية، وأن يتوافر لديه مهارة اتصال فعّالة مع كافة الإداريين والأكاديميين، والإدارات العليا والتنفيذية، والمناصب القيادية في الكُلية والجامعة، أو خارج الجامعة، وأن يكون قادراً على تفويض بعض سلطاته ومهامه لأشخاص مُدرّبين، ومُعَدِّين إعداداً إدارياً لمثل هذه المهام، وبالتالي في أثناء قيامه بهذه المسئوليات يواجه العديد من الضغوط سواء منها الإيجابية والسلبية وهذا يفرض عليه إدارتها ومواجهتها بما يمتلكه من خبرات إدارية.

٢ - وكلاء الكُلية:

يُقوم وكلاء الكُلية بالعديد من المهام والمسئوليات، والتي تختلف من وكيل إلى آخر، كلٌ حسب اختصاصه، كما يتحمّل الوكيل مع العميد مسئولية تنفيذ اللوائح والخطة الدراسية، ومتابعة سير الدّراسة، ومتابعة أعمال الامتحانات.

وطبقاً لنص المادة (٤٧) من قانون تنظيم الجامعات رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م يكون لكل كُلية وكيلان يُعاونان العميد في إدارة شُئون الكُلية، ويقوم أقدمهما مقامه عند غيابه، ويختص أحدهما بالشُئون الخاصة بالطلّاب والتّعليم بمرحلة البكالوريوس أو الليسانس وشُئون الطّلاب الثّقافية والرياضية والاجتماعية، ويختص الآخر بشُئون الدّراسات العليا والبحث وتوثيق الرّوابط مع الكُليات والمراكز والهيئات المعنية بالبحث العلمي، كما يجوز تعيين وكيل ثالث لكل كُلية يختص بشُئون خدمة المُجتمع وتنمية البيئة، ويكون بحكم وظيفة عضو في مجلس خدمة المُجتمع وتنمية البيئة، ويجوز الاكتفاء بتعيين وكيل واحد، ويكون ذلك بقرار من رئيس الجامعة بعد أخذ رأي مجلس الكُلية وموافقة مجلس الجامعة (٢٧ : ١٢٢ - ١٢٤).

أ - وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب:

يُعيّن وكيل الكلية طبقاً لنص المادة رقم (٤٧) من القانون ٤٩ لسنة ١٩٧٢م، والتي تنص في الفقرة الأخيرة منها على: ويكون تعيين الوكيل من بين أساتذة الكلية بقرار من رئيس الجامعة بناءً على ترشيح العميد، وذلك لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة.

وطبقاً لنص المادة (٣٥) من اللائحة التنفيذية للقانون (٤٩) لسنة ١٩٧٢م يتولى وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب المهام التالية تحت إشراف العميد (٢٧ : ١٢٧):

- تصريف شؤون الطلبة في الكليات والإشراف على التدريب العملي للطلاب.
- دراسة مقترحات الأقسام في شأن النُـدب للتدريس والامتحانات من خارج الكلية توطئة لعرضها على مجلس الكلية.
- الإشراف على رعاية الشؤون الرياضية والاجتماعية للطلاب.
- الإشراف على متابعة تدريس المقررات القومية والتربية العسكرية في الكلية.
- الإشراف على شؤون الطلاب والوافدين.
- إعداد ما يُعرض على المؤتمر العلمي السنوي للكلية فيما يخصه.

وهناك مهام إضافية يُمكن أن يقوم بها وكيل الكلية لشؤون التعليم والطلاب على النحو التالي:

- يُشرف على إعداد قواعد البيانات كأساس للمعلومات واتخاذ القرارات وإعداد التقارير الدورية لقطاع شؤون التعليم والطلاب.
- المشاركة في أعمال مشروعات التطوير والتأهيل للاعتماد بالكلية.
- متابعة إدخال البيانات الخاصة بالطلاب على قاعدة البيانات بالجامعة وتحديثها وقّيدها بالسجلات.
- المشاركة في الدورات التدريبية التي تقوم بها الكلية بتنفيذها ممّا يزيد من كفاءة العاملين بالكلية.

ومن أهم المسؤوليات المرتبطة بعمل وكيل الكلية، والتي بمقتضاها يُمارس المسؤوليات والصلاحيات التالية (٨٢ : ٤١-٤٢) :

(١) المسؤوليات الإدارية، من أهمها:

- عضوية مجلس الكلية.

- الإشراف على كافة إجراءات القبول للطلاب المُستجدين بالكلية.
 - أسُس وإجراءات قَبُول تحويل الطلاب من وإلى الكلية، ووقف القيد وقَبُول الأعذار.
 - التَّخطيط للمشروعات الطَّالِبِيَّة، ومشروعات خدمة البيئة بما يتناسب وإمكانات الكلية ومتطلبات وطبيعة البيئة المحلية.
 - رعاية الشُّنُون الاجتماعية والرياضية للطلاب.
 - متابعة كُلِّ الممارسات الخاصة بطبع ونشر الكتب والمذكرات الدَّرَاسِيَّة.
 - وضع خُطَّة لاستكمال وإنشاء المباني، ودعم المعامل والتَّجهيزات، والمكتبة في الكلية.
 - وضع اللائحة الداخليَّة لمكتبة الكلية.
 - إقرار المحتوى العلمي لمقرَّرات الدَّرَاسة في الكلية، والتَّنسيق بينها في الأقسام المُختلفة.
 - تدريس بعض المحاضرات، ويجوز له رئاسة القسم الذي يتفق وتخصصه.
 - أية تخصصات أخرى يُقرَّها مجلس الكلية.
- (٢) المسؤوليات التَّنظيمية، من أهمها:

- تنظيم وتوزيع القواعد المُنظمة لعمل الجدول الدَّرَاسي بما يتناسب ولائحة الكلية وإمكاناتها المادية والبشرية.
- وضع خُطَّ الإشراف لتنفيذ الجدول الدَّرَاسي بالنَّسبة للمعنيين بالكلية، والمُنتدبين من خارج الكلية.
- الإشراف والمتابعة لعملية تجهيز الكلية لإجراء الامتحانات النَّهائية.
- الإشراف على تحديد مواعيد الامتحان، ووضع جداوله وتوزيع أعماله، وتشكيل لجانته، وتحديد واجبات المُمتحنين.
- الإشراف والمتابعة لنتائج الامتحانات، وإحصاءات النَّجاح ونسبتها لإبداء الرأْي لعَميد الكلية.
- وضع أسُس وقواعد تكفل العدالة في توزيع المكافآت والمنح الدَّرَاسِيَّة.

ب - وكيل الكلية لشؤون الدَّرَاسات العليا والبحوث:

طبقاً لنص المادة (٣٥) من اللائحة التَّنفيذية للقانون (٤٩) لسنة ١٩٧٢م يتولى وكيل الكلية لشؤون الدَّرَاسات العليا والبحوث المهام التَّالية تحت إشراف العميد (٢٧ : ١٢٨):

- يقوم وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث بوضع الخطط اللازمة لتحقيق الرؤية الإستراتيجية وأهدافها الخاصة بشئون الدراسات العليا والبحوث، وكفالة المستوى العلمي لطلبة الدراسات العليا من الناحية التعليمية والثقافية والاجتماعية والرياضية وتشجيع النشر العلمي والمؤتمرات العلمية في الكلية وتحديث وتطوير المكتبة.
 - يقوم وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث بتقديم تقرير نصف سنوي لعملية الكلية يعرض على مجلس الكلية مبيناً فيه سير العملية التعليمية للدراسات العليا، وموقف الأبحاث والنشر العلمي داخل الكلية وترتيباً للأبحاث التي تم نشرها من أعضاء هيئة التدريس بالكلية في المجالات المختلفة، ويشمل التقرير أيضاً المؤتمرات العلمية التي تمت، والمؤتمرات المقترحة وخطة العمل فيها، كما يكون في التقرير شرح مفصل عن المكتبات داخل الكلية وحجم الكتب المشتراه، والتي يجب شراؤها، وكذلك المجالات التي يجب الاشتراك فيها لخدمة البحث العلمي بالكلية.
 - يقوم وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث بكافة الإجراءات التنفيذية التي تضمن تحقيق الإستراتيجية الموضوعية كالاتي:
 - إعداد خطة للدراسات العليا والبحوث العلمية في الكلية بناءً على اقتراحات مجالس الأقسام واللجان المختصة.
 - متابعة تنفيذ هذه الخطة في الأقسام المختلفة بالكلية.
 - الإشراف على شئون النشر العلمي في الكلية ومتابعة تنفيذ شئون العلاقات الخارجية.
 - اقتراح تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية في الكلية وتولى شئون العلاقات الخارجية.
 - إعداد ما يعرض على المؤتمر العلمي السنوي للكلية فيما يخصه.
 - الإشراف على شئون المكتبة واقتراح الخطة لتزويدها بالكتب والمراجع والدراسات.
- ومن أهم المسؤوليات المرتبطة بعمل وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث، والتي بمقتضاها يمارس المسؤوليات والصلاحيات التالية (٨٢ : ٤١ - ٤٢):

(١) المسؤوليات الإدارية، من أهمها:

- عضوية مجلس الكلية.
- تفويض بعض السلطات للأعضاء.
- الإشراف على العمل الفني والإداري.

- تحديد شروط وإجراءات قبول طلاب الدراسات العليا، والنظر في طلبات وقف قيدهم وأعذارهم.
- متابعة تنفيذ خطة الدراسات العليا في الأقسام المختلفة.
- متابعة التقارير والمقترحات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس الذين تم إيفادهم إلى مهام علمية لمتابعة التقدم العلمي في مجال تخصصهم وإبداء الرأي فيها.
- النظر في اعتماد تقارير الكفاية للعاملين.
- النظر في كيفية متابعة شئون النشر العلمي بالكلية والكليات الأخرى المناظرة، وجميع البحوث العلمية للأقسام المختلفة ونشرها وتوزيعها على الهيئات المعنية.
- شئون إجراءات منح الدرجات العلمية.
- تدريس بعض المحاضرات، ويجوز له رئاسة القسم الذي يتفق وتخصصه.
- أية تخصصات أخرى يقررها مجلس الكلية.
- (٢) المسئوليات التنظيمية، ومن أهمها:
- وضع أسس للجدول الدراسية بما لا يتعارض مع جداول الدرجات الجامعية.
- وضع شروط وإجراءات إعداد خطة الدراسات العليا والبحوث العلمية في الكلية بناءً على اقتراحات مجالس الأقسام واللجان المنبثقة.
- المشاركة في رسم السياسة العامة للتعليم والبحوث العلمية في الكلية وتنظيمها وتنسيقها بين الأقسام المختلفة، وتشجيع روح الفريق البحثي لحل المشكلات العلمية الكبيرة.
- إعداد مشروع موازنة البحث العلمي في الكلية، ووضع نظام التصرف في بنود موازنته.
- إقامة روافد وقنوات اتصال بين الهيئات المجتمعية بمشكلاتها العلمية، والأقسام الأكاديمية بالكلية لإجراء البحوث اللازمة لحلها.
- وضع إجراءات وضوابط التعامل مع اقتراحات مجالس الأقسام الخاصة بتسجيل رسائل الماجستير والدكتوراه وتقارير المشرفين عليها، وتعيين لجان الحكم قبل العرض على مجلس الكلية.
- الترشيح للبعثات والمنح والإجازات الدراسية ومكافآت التفرغ للدراسات العليا.
- الإشراف على شئون المكتبة واقتراح الخطة لتزويدها بالكتب والمراجع والدوريات.

ج - وكيل الكلية لشؤون خدمة المجتمع وتنمية البيئة :

- يُشارك مجلس الجامعة المختص بخدمة البيئة وتنمية المجتمع في الآتي (٢٧ : ٢٠):
- دراسة واقتراح السياسة العامة والخطط والبرامج التي تكفل تحقيق دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- دراسة مشاكل النشاط الإنتاجي ودور الخدمات ومواقع العمل في البيئة ودور البحث العلمي التطبيقي في حلّها.
- دراسة واقتراح السياسة العامة إنشاء وإدارة الوحدات ذات الطابع الخاص، والتي تُقدّم خدماتها لغير الطلاب.
- دراسة واقتراح السياسة العامة لإعداد وتنفيذ برامج تدريب أفراد المجتمع على استخدام الأساليب العلمية والفنية الحديثة وتعليمهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية في شتى المجالات.
- دراسة واقتراح السياسة العامة لتنظيم المؤتمرات والندوات العلمية والمحاضرات التي تستهدف خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

٣ - رئيس القسم :

يحتل رئيس القسم الأكاديمي موقعاً رئيسياً في الهيكل التنظيمي للإدارة الجامعية، فهو المسئول عن ترجمة أهداف وسياسات المؤسسة التعليمية إلى ممارسات أكاديمية، كما أنه يمثل القيادة الأكاديمية والإدارية بما يتضمنه من تعدد في الأدوار والتوجيهات والواجبات والمسئوليات ذات الأهمية البالغة، وهو يمثل خط الدفاع الأول عن القسم، والمتحدث الرسمي عنه في كلّ المواقف، وخاصة عند اختلاف وجهات النظر والتي عادة ما تحدث بينه وبين العميد، أو المستويات الإدارية العليا، وكذلك فرئيس القسم الأكاديمي مسئول عن معظم القرارات الإدارية التي تتخذ على مستوى القسم والكلية والجامعة.

وانطلاقاً من إشراف رئيس مجلس القسم على الشؤون العلمية والإدارية والمالية بالقسم فإنه يقوم بالمهام والمسئوليات التالية: (٢٧ : ٣٠ - ٣١).

- اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الجامعية الأخرى على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في القسم، وذلك للعرض على مجلس القسم.
- إعداد مقترحات النّـدب للتدريس من خارج الكلية بالنسبة للقسم للعرض على مجلس القسم.

- اقتراح خطة الدّراسات العُليا والبحوث بالقسم للعرض علي مجلس القسم.
 - متابعة تنفيذ قرارات وسياسة مجلس القسم والكُلية وذلك فيما يخصه.
 - الإشراف على العاملين في القسم ومراقبة أعمالهم.
 - حفظ النّظام داخل القسم وإبلاغ عميد الكُلية على كلّ ما من شأنه المساس بحسن سير العمل بالقسم.
 - إعداد تقرير في نهاية كلّ عام جامعي عن شئون القسم العلمية والتّعليمية والإدارية والمالية، ويتضمن هذا التّقرير عرضاً لأوجه النّشاط في القسم ومستوى أداء العمل به وشئون الدّراسة والامتحانات، ونتائجها وبيان العقبات التي اعترضت التّنفيذ، وعرض المقترحات بالحلول الملائمة، ويُعرض هذا التّقرير على مجلس القسم تمهيداً للعرض علي مجلس الكُلية.
- كما أنّ رئيس القسم في الأساس عضو في الهيئة التّدريسية، لذلك فهو يقوم بالأنشطة التّالية: (٥٩: ٣٢٠)
- (١) أنشطة تتعلّق بالطّلبة، كالتّدريس، والإشراف عليهم وتقويمهم.
 - (٢) أنشطة تتعلّق بالاتصال بأعضاء هيئة التّدريس والإدارة والمؤسسات الخارجية.
 - (٣) أنشطة تتعلّق بالبحوث خاصّة بطلّاب الدّراسات العُليا.
 - (٤) أنشطة الضّبط والرّقابة كحفظ السّجلات والمعلومات والإشراف والرّقابة على توزيع موارد القسم بشكلٍ عام.
 - (٥) أنشطة داعمة كتعيين الأعضاء الجدد وتقويمهم، والمُحافظة على الرّوح المعنوية للأعضاء، وتقليل الصّراع والتّوتر بين أعضاء القسم.
- ومن خلال العرض السابق يمكن تصنيف مسؤوليات رئيس القسم إلى ثلاث فئات، وهي: مسؤوليات إدارية، ومسؤوليات قيادية، ومسؤوليات تنظيمية، وفيما يلي تفصيل لهذه المسؤوليات:

• المسئوليات الإدارية، وتتمثل في:	
- رئاسة مجلس القسم. - عضوية مجلس الكلية. - توجيه ومتابعة أعضاء هيئة التدريس بالقسم. - حل النزاعات القائمة بين الأعضاء. - تفويض بعض السلطات للأعضاء	- اتخاذ القرارات الإدارية على مستوى القسم. - عقد الاجتماعات الدورية بالقسم. - الإشراف على العمل الفني والإداري. - المساهمة في تقييم أعضاء القسم. - المشاركة في اللجان المتنوعة داخل الكلية وخارجها.
• المسئوليات القيادية، وتتمثل في:	
- الحرص على الالتزام بقيم وآداب المهنة. - التقليل من الصراعات بين أعضاء القسم والحد منها. - الاعتماد على أساليب غير رسمية في إدارة القسم.	- تقديم توجيهات ورؤى مستقبلية للقسم. - تنمية الروح المعنوية لأعضائه وإشراكهم في اتخاذ القرارات.
• المسئوليات التنظيمية، وتتمثل في:	
- توزيع الأدوار والمسئوليات على أعضاء القسم. - وضع خطة لميزانية القسم. - إعداد التقرير السنوي الخاص بالقسم. - تحديد الاحتياجات المادية والبشرية للقسم. - اقتراح توزيع عمل القسم العلمي.	- وضع سياسات لتنمية أعضاء القسم علمياً وإدارياً. - وضع الخطة الاستراتيجية والبحثية بالقسم بالمشاركة مع الأعضاء القسم. - اقتراح تشكيل اللجان العلمية المتخصصة لفحص موضوعات علمية معينة.

وتشير نتائج بعض الدراسات (٣٩)، (٦٠)، (١١٩) أنه فيما يتعلق بالمسئوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية من خلال مسئولياتهم الإدارية والتنظيمية بالإضافة إلى الفنية والأكاديمية يلاحظ ما يلي:

- أن مهام ومسئوليات القيادات الجامعية دائماً مركبة ومعقدة وليست موحدة أو مطلقة لأنها تفتقد التشابه في المحتوى والوظيفة من وقت لآخر نتيجة التحديات العالمية والمحلية التي تفرض نفسها وتواجهها القيادات في شتى المجالات.
- قلة توافر الخطة الواضحة والمحددة لمهام ومسئوليات القيادة مما يجعلها تعتمد على أسلوب المحاولة والخطأ في القيام بها.

- تتصف مهام ومسئوليات القيادات الجامعية بالغُمُوض والغُمُومية، ممَّا يصعب على القيادات الجامعية فهمها.
- لا تُوجد شُرُوط تلقى أي إعداد أو تدريب سابق لتعيين القيادات الجامعية.
- أنَّ القارئ لقانون تنظيم الجامعات المصرية يُلاحظ إغفاله لجانب تدريب القيادات على كيفية مُمارسة وظائفهم الجديدة، حيثُ يتم تصعيد الأستاذ من موقع إدارة إلى آخر دون أن يمرَّ بتجربة تدريب واحدة.

رابعاً: إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج؛

للتعرف على واقع إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بجامعة سوهاج قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية على عينة البحث وسارت إجراءات هذه الدراسة الميدانية على النحو التالي:

- ١- الهدف من الدراسة الميدانية
- ٢- تصميم أدوات الدراسة الميدانية وإعدادها
- ٣- اختيار عينة البحث
- ٤- تطبيق الإستبانة
- ٥- تصحيح الإستبانة
- ٦- المُعالجة الإحصائية لنتائج الإستبانة.

ويمكن توضيح ذلك كما يلي

١ - أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى:

١. التَّعرُّف على واقع ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج، من خلال: عبء العمل كمًّا ونوعًا، وصراع الدور، وغموض الدور، وفرص التَّقدم الوظيفي، والمسئولية تجاه الآخرين، البيئة المادية، والهيكل التنظيمي، والمساندة الاجتماعية.

٢. التَّعَرُّف على واقع عملية اتخاذ القرار التَّعليمي لدى القيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج، من خلال: تحديد المشكلة وتحليلها، حصر البدائل، تقييم البدائل، اتخاذ القرار، التَّنفِذ والمتابعة والتَّقييم.

٣. التَّعَرُّف على واقع إدارة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية بجامعة سوهاج، ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التَّعليمي، من خلال: أنواع ضغوط العمل وأثرها في عملية اتخاذ القرار، وإدارة الضغوط وعلاقتها باتخاذ القرار التَّعليمي، مراحل إدارة الضغوط وتأثيرها في اتخاذ القرار التَّعليمي، وإدارة الضغوط وعلاقتها باتخاذ القرار التَّعليمي، مراحل إدارة الضغوط وتأثيرها في اتخاذ القرار التَّعليمي، إستراتيجية إدارة الضغوط وعملية اتخاذ القرار.

٤. التَّوصِل إلى مجموعة من النَّتائج التي قد تُسهم في تقديم مجموعة من التوصيات تتعلق بتحسين عملية اتخاذ القرار التَّعليمي بالجامعات في ضوء إدارة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية،

٢ - تصميم أدوات الدِّراسة الميدانية وإعدادها :

اتساقًا مع طبيعة الدِّراسة، وتحقيقًا لأهدافها استعان الباحث بالإستبانة كأداة لإجراء الدِّراسة الميدانية، حيث تُعدُّ الإستبانة وسيلة هامة للحصول على إجابات عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يُعدُّ لذلك، ويقوم المُجيب بمملئه بنفسه (٢٣ : ٢٤١) ، ومن ثمَّ فهو يُفيد في التَّوصِل إلى معلومات، والتَّعَرُّف على خبرات واتجاهات وآراء قد لا يُمكن الحُصُول عليها بوسائل أخرى كالرُّجوع إلى الكُتُب والوثائق (٥٢ : ٧٨).

لذلك استخدمت الدِّراسة الحالية الإستبانة باعتبارها وسيلة للحصول على المعلومات عن الظُّروف والأساليب القائمة بالفعل في المُجتمع قيد الدِّراسة، والتي تقوم على شكل عددٍ من العبارات يتطلب الإجابة عنها من قِبَل عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الدِّراسة.

وبالتالي فقد تمَّ إعداد الإستبانة كأداة أساسية للدِّراسة الميدانية، بهدف التَّعَرُّف على آراء عَيِّنة من: عُمداء ووكلاء الكُلِّيات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يتعلق بواقع إدارة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية، ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التَّعليمي

وقد تمّ بناء الإستبانة على النحو التالي:

قام الباحث بصياغة الصُّورة المبدئية للإستبانة في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية والدراسات السابقة، وتكونت الإستبانة في صورتها المبدئية من (٨٦) عبارة تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين؛ تمهيداً للنزول إلى الميدان، وقد تمّ تعديل البنود التي أشار المحكمون بضرورة تعديلها، وكذلك حذف بعض منها وإضافة البعض الآخر من حيث (ملاءمتها للصياغة - ومناسبتها للمحور).

• صدق الإستبانة Validity

يُعرّف صدق الاختبار على أنّه درجة الصّحة التي نقيس بها ما نريد قياسه أو أنّه الدّرجة التي تقترب منها بنجاح تام لقياس ما نريد قياسه (٧٠ : ٢٩٢).

وتُعَدُّ الأداة صادقة إذا استطاعت قياس الظاهرة التي وُضعت من أجلها أي أنّ صدق الإستبانة هو مقدرتها على قياس ما وُضعت من أجله أو السّمة المُراد قياسها. وللتأكد من صدق الإستبانة، استخدمت الدّراسة الحالية ما يلي:

أ- صدق المضمون Content Validity

ويُسمى بالصدق المنطقي Logical وهو قياس لمدى تمثيل الإستبانة لنواحي الجانب المُقاس، وهو يعتمد على مدى تمثيل المقياس للمواقف أو الجوانب التي تقيسها (٧٢ : ١٨٠)، وقد راعت الدّراسة أن تكون مُفردات الإستبانة مُعبّرة وتُغطي جميع الجوانب الأساسية للموضوع تغطيةً مُلائمة.

ب- الصدق الظاهري Face Validity

ويتم التّوصل إليه من خلال حُكم مُختص على درجة قياس الإستبانة للسّمة المُقاسة، وبما أنّ هذا الحُكم يتصف بدرجة من الدّاتية لذلك تُعطي الإستبانة لأكثر من مُحكّم، ويتم تقييم درجة الصدق للإستبانة من خلال التّوافق بين قُدّرات المحكمين، وللتأكد من صدق الإستبانة فقد تمّ عرض الإستبانة على مجموعة من السّادة المحكمين، والبالغ عددهم (١١) مُحكّمًا من أصحاب الخبرة في مجال الإدارة التّربوية، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى سلامة الفقرات من حيث دقتها العلمية، وصياغتها اللّغوية ومعانيها، ومدى مناسبتها لمجال الدّراسة وموضوعها، أو تعديل الفقرات المُتشابهة، أو تعديل الصّياغة اللّغوية، وقام الباحث بجمع الإستبانات وتفرّغ جميع المُلاحظات الواردة في فقراتها، وتمّ الإبقاء على

الفقرات التي حصلت على موافقة أغلبية المحكمين، وقد تمّ تعديل البُود في ضوء المقترحات حيث بلغت نسبة إتفاق ٨٥% فأكثر على أهمية العبارة، وعلى أثر ذلك تمّ تعديل الإستبانة.

ج - الصدق الذاتي Intrinsic Validity

تمّ حساب الصدق الذاتي للإستبانة عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات أي أن:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}} = \sqrt{0.92} = 0.96$$

د- ثبات الإستبانة Reliability

يُقصد بالثبات "الموثوقية"، ولفظ الثبات يُشير إلى نفس الشيء بالنسبة للقياس، بمعنى الحصول على نفس النتائج عند تطبيق الأداة أكثر من مرة على الأفراد أنفسهم (٢١) : (١٦٤). فالمقياس يُعتبر ثابتاً إذا كان يُعطى نفس النتائج، إذا ما أُعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي ظروف مشابهة تماماً للظروف التي سبق اختبارهم فيها ثمّ حساب معامل الارتباط المناسب بين أدائهم في المرّتين.

ومعامل الارتباط المرتفع يدل على ارتفاع الثبات، وإذا كان المقياس ثابتاً ثباتاً تاماً فإنّ معامل الارتباط سوف يكون (١.٠) غير أنّه لا يوجد اختبار ثابتاً ثباتاً تاماً.

وللتأكد من ثبات الإستبانة تمّ تطبيقها على عيّنة مكونة من (٥٨) من القيادات الجامعية المتمثلة في: عمداء الكليات وكلاء الكليات ورؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج، ثمّ أُعيد تطبيقها على نفس العيّنة بفارق زمني وقدره (٢١) يوماً، ولحساب الثبات العام تمّ إعطاء درجة كاملة لكلّ عبارات الإستبانة، وتمّ حساب عامل الثبات بحساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين الأول والثاني على عيّنة الثبات.

وتمّ حساب معامل الثبات لهذه الإستبانة باستخدام المعادلة العامة للارتباط بين الدرجات الخام للتطبيقين كما يلي (٤٣ : ٢٨٨)، (٨٠ : ١٢٩):

$$r = \frac{N \text{ مجس ص} - \text{مجس ص} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[N \text{ مجس ص} - \text{مجس ص}] [N \text{ مجس ص} - \text{مجس ص}]}}$$

حيث N = عدد أفراد العيّنة

س = درجات العينة في التطبيق الأول

ص = درجات العينة في التطبيق الثاني

وبعد حساب معامل الارتباط وُجد أنَّ معامل الثَّبات للإستبانة يساوي (٠.٧٢) تقريبًا، وهي درجة مناسبة تدل على ثبات الإستبانة وصلاحياتها للتطبيق على أفراد عينة البحث.

٣ - اختيار عينة البحث:

إن الهدف من اختيار العينة ليس مجرد دراسة هذا الجزء والوصول إلى نتائج حوله فقط، وإنما التعميم على الكل أو الجميع الذي ينتسب إليه - أي التعميم من العينة إلى المجتمع الأصلي - يتطلب ذلك شرطين رئيسيين في العينة، هما: التمثيل، والمصادفة، ويرى علماء الإحصاء أنه لو كانت العينة مختارة اختيارًا عشوائيًا تمامًا فإنها حينئذٍ تمثل الأصل الكلي الذي تنتمي إليه.

ومن ثمَّ يُمكن القول بأنَّ أحد أهم خطوات إجراء الدَّراسة هو اختيار العينة، وأنَّ الحد الأدنى المقبول في الدَّراسة الوصفية هو ١٠% من المجتمع الأصلي الذي تُمثله هذه العينة (٥٦ : ٩٥).

أما العينة العشوائية الطَّبقية يقوم الباحث فيها بتقسيم مجتمعه الأصلي إلى طبقات بناءً على خاصية مُعيَّنة، ثمَّ تشتق بطريقةٍ عشوائيةٍ مُفردات كلِّ طبقة ممَّا يتناسب مع حجمها الحقيقي في المجتمع الأصلي كُله (٣٥ : ٣٩٣). ولضمان توافر شرطي التمثيل والمصادفة في عينة البحث، قام الباحث باختيار هذا النوع من العينة، وهو ما يُسمى بالعينة العشوائية الطَّبقية، وهو يعد من أفضل طرق اختيار العينات لأنَّه قد يكون أكثر تمثيلًا للمجتمع الأصلي. وبناءً على ما سبق حرص الباحث في اختيار عينة البحث الأساسية على مراعاة عدَّة أمور، وهي:

- الحرص على تمثيل البيانات المختلفة لمجتمع البحث بقدر الإمكان.
- تقسيم مجتمع البحث إلى طبقات، وهي: عُمداء الكليَّات، وكلاء الكليَّات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية.
- أن يكون الاختيار عشوائيًا قدر المُستطاع.

وفي ضوء مُتطلبات البحث الحالي وأهدافها كانت الخطوة الأولى في عملية المُعَينة ، وهي تحديد المُجتمع الأصلي، والذي تمثّل في: عُمداء الكُليّات، ووُكلاء الكُليّات، ورؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج والبالغ عددها (١٨٦) قيادات جامعية، ويتحدّد إجمالي عدد كُلّ فئة طبقاً للعام الجامعي ٢٠١٧/٢٠١٨م، على النحو التّالي:

- ١- جُملة عدد عُمداء الكُليّات عينة البحث = ١٥ عميد.
- ٢- جُملة عدد وُكلاء الكُليّات عينة البحث = ٣٩ وكيل.
- ٣- جُملة عدد رؤساء الأقسام الأكاديمية عينة البحث = ١٣٢ رئيس قسم أكاديمي.

الجدول رقم (١) يوضح أعداد عُمداء الكُليّات ووُكلاء الكُليّات ورؤساء الأقسام بجامعة سوهاج

م	الكُلية	عميد الكُلية	وكلاء الكُلية	رؤساء الأقسام	المجموع
١-	العلوم	١	٣	٦	١٠
٢-	التربية	١	٣	٦	١٠
٣-	الأداب	١	٣	١٦	٢٠
٤-	التجارة	١	٣	٤	٨
٥-	الطب البشري	١	٣	٣١	٣٥
٦-	الزراعة	١	٣	١٣	١٧
٧-	التعليم الصناعي	١	٣	٧	١١
٨-	التمرّيز	١	٢	٨	١١
٩-	الهندسة	١	٣	٢	٦
١٠-	الطب البيطري	١	٢	١٨	٢١
١١-	التربية الرياضية	١	٢	٥	٨
١٢-	الصّيادلة	١	٢	٧	١٠
١٣-	الألسن	١	٢	٣	٦
١٤-	الحقوق	١	٢	٣	٦
١٥-	الأثار	١	٣	٣	٧
	الإجمالي	١٥	٣٩	١٣٢	١٨٦

ومن أهم المُشكلات التي واجهت الباحث مُشكلة اختيار العيّنة التي يجري عليها دراسته، فليس من السهل عند دراسة حالة مُعيّنة في مُجتمعٍ ما أن يقوم بدراستها في كُلّ أفراد المُجتمع، لذلك يضطر الباحث إلى الاكتفاء بدراستها في عيّنة صغيرة نسبياً تختار من هذا المُجتمع.

وعند اختيار العينة جيداً فإن نتائج البحث يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي، وبمقدار تمثيل العينة للمجتمع تكون نتائجها صادقة بالنسبة له.

ولكي تكون العينة المأخوذة من مجتمع مُمثلة له تمثيلاً دقيقاً، يجب اختيارها بحيث تفي بعدة شروط، من أهمها:

- أ- أن تكون العينة المختارة مُمثلة لأفراد المجتمع الأصلي.
- ب- أن يكون عدد أفراد العينة المختارة مناسباً لعدد أفراد المجتمع الأصلي.
- ج- أن تُتاح لجميع أفراد المجتمع الأصلي فرصاً متساوية (Equal Chances) في عملية الاختيار.

وقد تمَّ اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية البسيطة Simple Random Sample حيث لم يتم اختيار أفراد بعينهم، وتُعد عينة البحث من العينات الكبيرة، حيث تنقسم العينات من حيث الحجم إلى قسمين (٦٢ : ٣٠):

- أ- العينات الصغيرة: وهي التي لا يزيد أفرادها عن ٣٠.
- ب- العينات الكبيرة: وهي التي يزيد عدد أفرادها عن ٣٠.

وقد طبقت الإستبانة على عينة عشوائية من القيادات الجامعية بالكليات، وبلغ حجم العينة (١٣٧) مُتمثلة في: عمداء الكليات - وكلاء الكليات - رؤساء الأقسام بجامعة سوهاج، وقد أجاب على الإستبانة بدقة (١١٥) من أفراد العينة، وكان الفاقد (٩) إستبانة، وتمَّ استبعاد (٧) إستبانة لعدم صلاحيتها وعدم استكمال بعض الاستجابات. الجدول رقم (٢) يوضح عدد الإستبانات الموزعة والعائدة والمستبعدة والصالحة من الإستبانة والنسبة المئوية للصالح منها

الإستبانات	الموزع	الفاقد	العائد	المستبعد	الصالح	النسبة المئوية للصالح
العدد	١٣٧	٩	٦	٧	١١٥	%٨٣.٩٤

يتضح من الجدول السابق أنَّ إجمالي عدد الإستبانات الصالحة بلغت (١١٥) إستبانة بنسبة (%٨٣.٩٤) من جملة الاستبانات الموزعة.

٤ - تطبيق الإستبانة

- تم توزيع الاستبانات على أفراد العينة، وعددهم (١٣٧) استمارة، وقد بلغ عدد أفراد العينة التي تم استيفاء استماراتهم (١١٥) استمارة صحيحة.
- بعد إعداد الاستبانة في صورتها النهائية في ضوء آراء ومقترحات المحكمين والسادة المشرفين، بدأت عملية التطبيق على أفراد العينة خلال شهرى يناير وفبراير من عام ٢٠١٨م.
- قام الباحث بتوزيع الاستمارات بنفسه على أفراد العينة المتمثلة في القيادات الجامعية بجامعة سوهاج.
- بعد قيام أفراد العينة بالإجابة قام الباحث بتجميع الاستمارات، وتم تصنيفها حسب فئات العينة في كل قسم وكلية وجامعة.

٥ - تصحيح الاستبانة

تم تصحيح الاستبانة وحساب مدى موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبانة، وقد تمت عملية التصحيح كما يلي:

أ- حساب تكرارات استجابة أفراد العينة تحت درجة كل عبارة على حدة (يتحقق تمامًا - يتحقق إلى حد ما - لا يتحقق)، أو تحت درجة موافقة كل عبارة على حدة (موافق تمامًا - موافق إلى حد ما - لا موافق).

ب- أعطيت أوزان لكل درجة تحقق أو أهمية كل عبارة كما يلي:

جدول رقم (٣) يوضح الأوزان النسبية الخاصة ببدائل الإجابة (كل درجة تحقق وأهمية)

الإجابة	يتحقق تمامًا	يتحقق إلى حد ما	لا يتحقق
	موافق تمامًا	موافق إلى حد ما	لا موافق
الوزن النسبي	٣	٢	١

ج- ضرب التكرارات تحت درجة كل تحقق أو أهمية في الأوزان المناظرة لكل عبارة من عبارات الاستبيان.

د- جمع حاصل الضرب السابق لكل عبارة على حدة.

هـ- الحصول على المتوسط الوزني لكل عبارة من عبارات الاستبيان بقسمة حاصل الجمع السابق على أفراد العينة.

و- الحُصُول على نسبة مُتوسط الاستجابة لُكُلّ عبارة بقسمة المُتوسط الوزني على (٣)، حيث تُوجد ثلاثة اختيارات للإجابة على كُلّ عبارة، وتُعبر هذه النسبة عن مدى إحساس أفراد العيّنة بوجود هذه العبارة في الواقع الفعلي، أو مدى أهميّة هذه العبارة.

٦ -المعالجة الإحصائية لنتائج الإستبانة :

تمّ تحليل استجابات أفراد العيّنة حسب مُوافقتهم على عبارات الإستبانة في ضوء المُعالجة الإحصائية التّالية:

- أ- تراوحت الأوزان الرّقمية لمدى المُوافقة على كُلّ عبارة من عبارات الإستبانة بين ٣ : ١ .
- ب- تقدير نسبة مُتوسط شدّة المُوافقة على عبارات الإستبانة: نسبة مُتوسط شدّة المُوافقة على العبارة.
- ج- يتمّ تقدير الخطأ المعياري بالنسبة لمُتوسط شدّة المُوافقة على البديل من القانون (٦٢) :
- (٤٣):

$$\frac{\sqrt{A \times B}}{N} = \text{الخطأ المعياري}$$

حيث أ= نسبة مُتوسط شدّة المُوافقة على العبارة = ٠.٦٧

ب= نسبة مُتوسط شدّة عدم المُوافقة على العبارة = ٠.٣٣

لأنّ أ + ب = ١ ن = ١١٥ فردًا.

د- حساب حُدود الثّقة لنسبة مُتوسط درجة المُوافقة على العبارة من القانون التّالي:

حُدود الثّقة لنسبة مُتوسط شدّة المُوافقة على العبارة = نسبة مُتوسط شدّة المُوافقة على العبارة $\pm (1.96) \times$ الخطأ المعياري.

وذلك عند درجة (٠.٩٥) ثقة، (٠.٠٥) شك، وهذا ما يحدث دائمًا في البُحوث الاجتماعية، ويبلغ الخطأ المعياري عند درجة (٠.٩٥) ثقة.

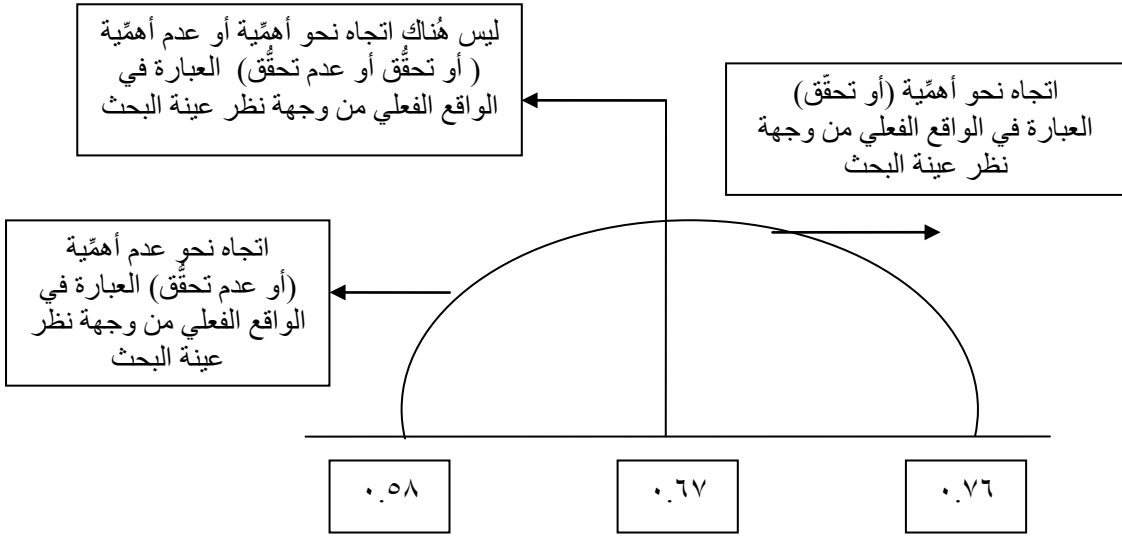
إذن حُدود الثّقة لنسبة مُتوسط الاستجابة = $(0.67 \pm (1.96) \times 0.00192)$

$$= (0.67 \pm 0.00376)$$

$$= 0.7558 \text{ أو } 0.5841$$

$$= 0.76 \text{ أو } 0.58$$

وحيث أنَّ عدد أفراد العينة يُعتبر كبيراً نسبياً (١١٥) فيمكن اعتبار أنَّ توزيع شدة الموافقة على عبارات الإستبانة توزيعاً طبيعياً وسطه الحسابي (٠.٦٧) والخطأ المعياري (٠.٠٠١٩٢)، ووضع الفرض الصِّفري.



رسم تخطيطي رقم (١)

يُوضح تفسير لنسبة متوسط استجابة أفراد العينة

وعلى هذا يمكن وضع القاعدة التالية:

- أ- إذا زاد متوسط الاستجابة عن (٠.٧٦)، فتعتبر الدراسة أنَّ مُجتمع العينة يرى تحقق - أو أهمية - هذه العبارة.
- ب- إذا انحصرت نسبة متوسط الاستجابة بين (٠.٥٨ - ٠.٧٦)، فتعتبر الدراسة أنَّ مُجتمع العينة ليس له اتجاهًا نحو تحقق أو عدم تحقق - أو أهمية أو عدم أهمية هذه العبارة، وذلك لأنَّه في هذه الحالة يكون انحرافاً متوسط الاستجابة عن العدد (٠.٦٧) يساوي أو يقل أو يزيد عن (٠.٠٤٣)، وهذا الانحراف يُعتبر انحرافاً صغيراً لا دلالة له.
- ج- إذا نقص متوسط الاستجابة عن (٠.٥٨)، فتعتبر الدراسة أنَّ مُجتمع العينة يرى عدم تحقق - أو عدم أهمية العبارة.

• تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول: واقع ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية:

(أ) عبء العمل كمًا ونوعًا

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	اضطر إلى استكمال بعض أعمالي في المنزل.	٢.٣٥	٠.٧٨	٣
٢-	أتولى تنفيذ بعض المهام المعقدة والصعبة.	٢.٣٠	٠.٧٧	٤
٣-	قلة خبرتي وضعف تدريبي لقيامي بواجباتي الوظيفية.	٢.٠٠	٠.٦٧	٥
٤-	أعاني الوظيفية كثيرة وبعضها روتينية وغير ضرورية.	٢.٤٩	٠.٨٣	٢
٥-	أقوم بواجباتي الوظيفية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد بالكلية.	٢.٥١	٠.٨٤	١

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق (رقم ٤) يتضح الآتي:

- ١- تصدّرت العبارة رقم (٥): "أقوم بواجباتي الوظيفية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد بالكلية" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٥١) ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٨٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى اهتمام القيادات الجامعية بالقيام بواجباتها في ضوء ما تتطلبه الكلية للاعتماد الأكاديمي، لمواكبة التطورات في هذا العصر، وبالتالي فإن مطالب الوظيفة من أهم الضغوط التي تواجه القيادات الجامعية، وهذا ما أكدته دراسة (Linda L. Wild , 2002)
- وجاءت العبارة رقم (٤): "أعاني الوظيفية كثيرة وبعضها روتينية وغير ضرورية" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٤٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٨٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى أن الأعباء والمسئوليات التي تقوم بها القيادات الجامعية عديدة منها ما يتعلق بالجوانب الإدارية ومنها ما يتعلق بالجوانب الفنية ، والجوانب التنظيمية وهذا ما أكدته دراسة (Kitila Mkumbo,2014) وكذلك دراسة (سناء مصطفى محمد محمد ٢٠٠٥م) ، ودراسة (أسماء سعيد محمد أحمد، ٢٠١٦)

- وجاءت العبارة رقم(١): "اضطر إلى استكمال بعض أعمالي في المنزل" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا الهدف بوزن نسبي(٢.٣٥)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنَّ هذا يتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى ضيق الوقت المخصص بالنسبة للأعمال التي تقوم بها معظم القيادات الجامعية وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Kitila Mkumbo,2014) وكذلك دراسة (سناء مصطفى محمد محمد ٢٠٠٥م).
- جاءت العبارة رقم(٢): "أتولي تنفيذ بعض المهام المُعقدة والصَّعبة" في الترتيب الرَّابِع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق ذلك بوزن نسبي(٢.٣٠)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنَّها تتحقق في الواقع الفعلي، حيث أنَّ هناك العديد من المهام تحتاج أثناء تنفيذها العديد من الإجراءات والتنظيمات وغالبًا ما تكون صعبة، بالإضافة إلى كثرة الأعمال المنوطة بالقيادات الجامعية.
- وجاءت العبارة رقم(٣): "قلة خبرتي وضعف تدريبي لقيامي بواجباتي الوظيفية" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢.٠٠)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٦٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنَّه يتحقق أحيانًا في الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى أنَّ هناك بعض القيادات الجامعية ليست لها خبرة لضعف التدريب المقدم إليهم ، وهذا يتفق به ما جاءت به دراسة (Kitila Mkumbo,2014) وكذلك دراسة (سناء مصطفى محمد محمد ٢٠٠٥م).
- ممَّا سبق يتضح أنَّ زيادة عبء العمل أحد المؤثرات في الضغوط الوظيفية حيث تتمثل في زيادة المهام المطلوب إنجازها أو تعددها في وقتٍ قصير أو أنَّ قدرة بعض القيادات لا تتناسب مع المهام، وطبيعة العمل، وهذا كُلُّه يؤدي إلى زيادة بعض الضغوط التي تؤثر على أدائهم.

(ب) صراع الدور

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	أعمل في ظل سياسات متناقضة من قبل النظام الإداري القائم.	٢.٠٤	٠.٦٨	١
٢-	هناك تعارض بين متطلبات عملي وواجباتي الشخصية والعائلية.	١.٩١	٠.٦٤	٣
٣-	أكلف أحياناً ببعض المهام التي لا جدوى لها.	١.٧٣	٠.٥٨	٤
٤-	أعاني من وجود قصور في فهم بعض مهام عملي.	١.٩٥	٠.٦٥	٢
٥-	هناك تناقض بين بعض الأعمال التي أقوم بها ومبادئ الشخصية.	١.٥١	٠.٥٠	٥

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (٥) يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (١): "أعمل في ظل سياسات متناقضة من قبل النظام الإداري القائم" في المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا إلى حد ما بوزن نسبي (٢.٠٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى وجود نوع من الازدواجية والتدخل عند الممارسة العملية بين بعض القيادات الجامعية، وهذا ما أكدته دراسة محمد نجيب صبري محمود (٢٠٠٥ م)، ودراسة (Geeta Nema, Dhanashree Nagar & Yogita Mandhanya, 2010).

- وجاءت العبارة رقم (٤): "أعاني من وجود قصور في فهم بعض مهام عملي" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق ذلك بوزن نسبي (١.٩٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٥)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، يرجع السبب في ذلك إلى قلة توافر الوسائل والتسهيلات التي تنهي العمل بمجهود ووقت أقل.

- وجاءت العبارة رقم (٢): "هناك تعارض بين متطلبات عملي وواجباتي الشخصية والعائلية" في الترتيب الثالث، بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا بوزن نسبي (١.٩١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، وينجم عن ذلك استجابات بعض القيادات الجامعية متناقضة ومختلفة في القرارات والقواعد السائدة في العمل.

- جاءت العبارة رقم (٣): "أُكلف أحياناً ببعض المهام التي لا جدوى لها" في الترتيب الرَّابِع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى عدم تحقُّق هذا بوزن نسبي (١.٧٣)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٥٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق إلى حدٍّ ما في الواقع الفعلي، ويترتب على ذلك التخبُّط في القرارات وأحياناً الفوضى أثناء تنفيذ بعض المهام.
- وجاءت العبارة رقم (٥): "هناك تناقض بين بعض الأعمال التي أقوم بها ومبادئ الشخصية" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى عدم تحقُّق هذا بوزن نسبي (١.٥١)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٥٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه لم يتحقّق في الواقع الفعلي، وهذا يؤكد أن جميع الأعمال تتناسب مع القيادات الجامعية ومبادئها، وذلك يترتب عليه اتخاذ القرارات السديدة الصائبة أثناء ضغوط العمل وهذا يؤكد دراسة Geeta Nema, (Dhanashree Nagar & Yogita Mandhanya, 2010).
- وممّا سبق يتضح أنّ صراع الدور ينتج عن توقعات متعارضة تهدف إلى تحديد ما ينبغي على القيادات الجامعية أن تتصرف في ذلك الدور، وهذا بدوره يؤثّر على تحسين القرارات التعليمية لديهم.

(ج) غموض الدور

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدّة الاستجابة	الترتيب
١-	هناك بعض الصعوبات في فهم الأنوار التي أقوم بها والأهداف المرتبطة بها.	٢.١٥	٠.٧٢	٣
٢-	أقوم ببعض المهام والمسئوليات غير الواضحة.	١.٦٨	٠.٥٦	٥
٣-	أقوم في بعض الأحيان بمهام غير محددة الأهداف.	٢.١٠	٠.٧٠	٤
٤-	أعمل في مناخ غير مناسب لا يساعد على الابداع.	٢.٣٦	٠.٧٩	٢
٥-	واجباتي الوظيفية عديدة وبعضها غير محدد.	٢.٤٠	٠.٨٠	١

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (٦) يتضح الآتي:

تصدّرت العبارة رقم (٥): "واجباتي الوظيفية عديدة وبعضها غير محدد" في المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقُّق لإجمالي عينة البحث، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقُّق هذا بوزن نسبي (٢.٤٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٨٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق

في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى تقيد معظم القيادات الجامعية بالتسلسل والتنظيم الهرمي والروتين الوظيفي، وقلة استخدام الأساليب الإدارية الحديثة، كما أن الواجبات الوظيفية للقيادات الجامعية عديدة وهذه تعد من أهم أسباب ضغوط العمل الإداري، وهذه ما أكدته دراسة ((Geeta Nema, Dhanashree Nagar & Yogita Mandhanya 2010)، (Paulette Helen Walter, 2008)

جاءت بالعبارة رقم(٤): "أعمل في مناخ غير مناسب لا يساعد على الابداع" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢٠٣٦)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٩)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، وهذا بدوره يؤدي إلى فقدان الرغبة في العمل، وبصفة خاصة دوافع التجديد والابتكار والتطوير، وهذا نتيجة كثرة الأعباء الإدارية والأعمال اليومية الروتينية الملقة على عاتق القيادات الجامعية وزملائهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (أسماء سعيد محمد أحمد، ٢٠١٦)، ودراسة (محمد فوزي عبد العزيز، ٢٠١٣م)، ودراسة (أحمد فاروق عبد القادر وهشام إسماعيل إبراهيم هلال، ٢٠١٣م).

- جاءت العبارة رقم(١): "هناك بعض الصعوبات في فهم الأدوار التي أقوم بها والأهداف المرتبطة بها" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢٠١٥)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٢)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك لشعور بعض القيادات بالتبعية والافتقار إلى الاستقلالية، وإحساسهم الدائم بقة أدوارهم في تحقيق أهداف المؤسسة، وأيضاً إلى مركزية صناعة واتخاذ القرارات.

- جاءت العبارة رقم(٣): "أقوم في بعض الأحيان بمهام غير محددة الأهداف" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢٠١٠)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، يرجع ذلك لسوء الفهم الكامل للوائح والقوانين المنظمة للعمل، وغموض السلطات المخولة لهم والمنصوص عليها في اللوائح والقوانين، ممّا يؤثر على نظام تيسير العمل، والاجتهاد في فهم وتفسير هذه اللوائح حسب الموقف أو الأهواء الشخصية والاعتماد على أشخاص غير موثوق فيهم، وهذا نتيجة للعبارة

رقم(٢): "أقوم ببعض المهام والمسئوليات غير الواضحة" التي جاءت في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا الهدف بوزن نسبي(١.٦٨)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٥٦)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه لم يتحقق في الواقع الفعلي، وهذا يؤكد أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات مهامهم محددة ومسئولياتهم واضحة من خلال قانون تنظيم الجامعات ، وبالتالي غموض المهام والمسئوليات يعد من أهم مسببات ضغوط العمل.

- مما سبق يُمكن القول بأن غموض الدور ينتج عن نقص وقلة المعلومات، أو معرفة غير كافية لأداء الوظيفة، وربما يرجع هذا الغموض إلى التدريب غير الكافي والاتصالات الضعيفة، وعدم معرفة القائد لما هو متوقع منه باختلاف تصوره لما هو متوقع أن يفعله، وضعف قدرته على فهم عملية تقويم أدائه.

(د) قلة فرص التقدم الوظيفي

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	أفتقر إلى التدريب والخبرة الكافية لتجويد الأعمال المسندة إليّ.	٢.١٤	٠.٧١	٣
٢-	بعض أعمالي روتينية لا تفيد متطلبات الوظيفة في المستقبل.	٢.١١	٠.٧٠	٤
٣-	بعض الأعمال التي أقوم بها لا تضيف إليّ مهارات جديدة.	٢.٢٣	٠.٧٤	١
٤-	أفتقر إليّ الفرص المناسبة للتقدم للوظائف الأعلى.	١.٨٩	٠.٦٣	٥
٥-	فرص الترقية في مهنتي أقل منها في المهن الأخرى.	٢.٢٠	٠.٧٣	٢

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم(٧) يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم(٣): "بعض الأعمال التي أقوم بها لا تضيف إليّ مهارات جديدة" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا إلى حد ما بوزن نسبي(٢.٢٣)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى التقيد باللوائح والقوانين المنظمة للعمل، والجمود الإداري ونقص المرونة في تنفيذ القرارات، كما أن دورات تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس غير مجدية ولا تضيف جديداً لهم ، ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسة (أسماء سعيد محمد أحمد، ٢٠١٦م) .

- وجاءت العبارة رقم(٥): " فرص الترقى في مهنتي أقل منها في المهن الأخرى " في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢٠.٢٠)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، والسبب الرئيسي في ذلك ضعف تطوير نظم الاختيار والتعيين لتولي المناصب القيادية والإدارية داخل الجامعة.
- وجاءت العبارة رقم(١): " أفقر إلى التدريب والخبرة الكافية لتجويد الأعمال المسندة إليّ " في المرتبة الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢٠.١٤)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧١)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى إن برامج التدريب الحالية للقيادات الجامعية غير كافية، فطبيعة العمل الإداري تختلف كلياً عن طبيعة العمل الأكاديمي، وبالتالي فإن بعض القيادات الجامعية عند توليها مسئولية المنصب كانت مفكرة إلى التدريب والخبرة لهذا المنصب.
- جاءت العبارة رقم(٢): " بعض أعمالي روتينية لا تفيد متطلبات الوظيفة في المستقبل " في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢٠.١١)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى تمسك بعض القيادات الجامعية بالأدوار التقليدية، وقلة رغبتهم في المشاركة في السلطة وخاصة وكلاء الكلية الذين يرغبون في تولى المركز القيادي الثاني وهذا يتفق مع دراسة (Linda L. Wild, 2002).
- وجاءت العبارة رقم(٤): " أفقر إلى الفرص المناسبة للترقى للوظائف الأعلى " في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(١٠.٨٩)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٦٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى قصور الصلاحيات المخولة لبعض القيادات الجامعية ، مما يحد من قدرتها في تنفيذ أي تغييرات، حيث أن بعض القيادات يرغب دائماً في تبوء إلى المركز الثاني ولا يحب المواجهة.

(هـ) المسؤولية تجاه الآخرين:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	يقع علي عاتقي مساعدة العاملين معي في حلّ مشكلاتهم الوظيفية.	٢.١٧	٠.٧٢	٥
٢-	أقوم بعملية تقييم العاملين معي والباحثين بموضوعية.	٢.٥١	٠.٨٤	٢
٣-	أحرص على إقامة علاقات إنسانية طيبة بين فريق العمل وكذلك الطلاب والباحثين.	٢.٥٥	٠.٨٥	١
٤-	بعض إمكانيات وقدرات العاملين معي لا يتم توظيفها التوظيف الأمثل.	٢.٣٩	٠.٨٠	٣
٥-	يعتقد بعض زملائي أنني أؤدي عملي بشكل جيد.	٢.٢٣	٠.٧٤	٤

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (٨) يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٣): "أحرص على إقامة علاقات إنسانية طيبة بين فريق العمل وكذلك الطلاب والباحثين" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٥٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٨٥)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، فيجب الدعم والمساندة للعمل الجماعي الذي يؤدي إلى تحفيز القيادات الجامعية وتقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجههم، لذا فلابد من إيجاد مناخ يسوده جو من الانفتاح والود والمحبة والثقة بين الأعضاء ، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (Anne Stevenson and Sarah Harper,2006).

جاءت العبارة رقم (٢): "أقوم بعملية تقييم العاملين معي والباحثين بموضوعية" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٥١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٨٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، وبالتالي يقوم معظم القيادات الجامعية بعملية تقييم العاملين بموضوعية وقد يتطلب الأمر وضع معايير محددة وواضحة لتقييم وتحديد مدى فعالية فريق العمل، ومدى قدرته على تحقيق الأهداف، وتحديد المشكلات التي قد تواجه أداء الفريق، وتشخيصها ومن ثم علاجها، المتابعة المستمرة لأعمال الفريق لتحديد نقاط القوة والتأكيد عليها، وكذلك نقاط الضعف ومحاولة علاجها، وهذا ما أكدته دراسة

(Paulette Helen Walter, 2008)

- وجاءت العبارة رقم(٤): "بعض إمكانات وقدرات العاملين معي لا يتم توظيفها التوظيف الأمثل" في المرتبة الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢.٣٩)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٨٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى تقيد بعض القيادات الجامعية باللوائح والقوانين المنظمة ، والجمود الإداري ونقص المرونة في تنفيذ القرارات.

○ جاءت العبارة رقم(٥): "يعتقد بعض زملائي أنني أؤدي عملي بشكل جيد" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢.٢٣)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، وبالرغم من ممارسة معظم أفراد مجتمع الدراسة عملهم تحت ضغوط نتيجة لكثرة الأعباء والمستويات الروتينية، بالإضافة إلى بعض الأعمال التي يكلفون بها ممّا يؤدي إلى كثرة الضغوط والأعباء ، إلا أن إجمالي عينة البحث يؤدون عملهم بشكل جيد، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Linda L.Wild,2002).

○ وجاءت العبارة رقم(١): "يقع علي عاتقي مساعدة العاملين معي في حل مشكلاتهم الوظيفية" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢.١٧)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٢)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، ويرجع لكثرة الأعباء الإدارية والأعمال الروتينية الملقاة على عاتق القيادات الجامعية والمروّوسين، بالإضافة إلى الأعباء الوظيفية التي تتضمن قيامهم بالتدريس، وعضويتهم لبعض المجالس واللجان المنبثقة، والعديد من الاجتماعات، هذا بالإضافة إلى مساعدة العاملين في حل مشكلاتهم الوظيفية، وهذا ما أكدته دراسة (Linda L.Wild,2002).

(و) البيئة المادية:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	أعاني تهالك بعض الأجهزة والأدوات وضعف مناسبتها لما أقوم به من أعمال.	٢.١٦	٠.٧٢	٤
٢-	لا تساعدني البيئة المادية المحيطة بالعمل على إنجاز أعمالي بالشكل المطلوب.	٢.١٠	٠.٧٠	٥
٣-	الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة غير مناسبة وغير مشجعة علي العمل.	٢.٢٧	٠.٧٦	٢
٤-	بعض مساحة القاعات الدراسية لا تتناسب مع أعداد الطلاب.	٢.٣٣	٠.٧٨	١
٥-	أعاني من قلة الوسائط التعليمية والمعينات التدريسية.	٢.٢٢	٠.٧٤	٣

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (٩) يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم (٤): "بعض مساحة القاعات الدراسية لا تتناسب مع أعداد الطلاب" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا بوزن نسبي (٢.٣٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق في الواقع الفعلي، ويرجع السبب الرئيسي في ذلك قلة كفاية المصادر: مثل ضعف الإمكانيات المادية للجامعة مُتمثّلة في المباني والمعامل، والتجهيزات، والمكتبات والموازنات المالية، وتقادم وضعف الموجود من تلك الإمكانيات والقصور في تطبيق الأساليب التكنولوجية في الإدارة الجامعية وجميع فروعها، ونتيجة لذلك جاءت العبارة رقم (٣): "الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة غير مناسبة وغير مشجعة علي العمل" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا بوزن نسبي (٢.٢٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٦)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق في الواقع الفعلي، الأمر الذي يتطلب توفير الإضاءة المناسبة والتهوية الملائمة، بالإضافة إلى تهيئة البيئة المناسبة المشجعة للعمل، وذلك لأن البيئة غير المشجعة للعمل تعد أحد أسباب الضغوط المهنية للقيادات الجامعية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه (Geeta Nema, Dhanashree Nagar & Yogita) (Mandhanya, 2010).

- وجاءت العبارة رقم (٥): "أعاني من قلة الوسائط التعليمية والمعينات التدريسية" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى

تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٢٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى لضعف الميزانية الخاصة لتوفير ذلك مما يؤثر بالسلب نحو تحقيق الأهداف الخاصة بالمؤسسات الجامعية، ومن ثم ضعف التطوير، وهذا نتيجة لما جاءت بالعبارة رقم (١): "أعاني تهاك بعض الأجهزة والأدوات وضعف مناسبتها لما أقوم به من أعمال" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.١٦)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٢)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، وبالتالي ضعف الإمكانيات المادية المتمثلة في تهاك بعض الأجهزة والأدوات من مكونات البيئة غير المشجعة للعمل وهذا ينعكس بالسلب على إداء القيادات الجامعية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه (Geeta Nema, Dhanashree Nagar & Yogita Mandhanya, 2010).

- وجاءت العبارة رقم (٢): "لا تساعدني البيئة المادية المحيطة بالعمل على إنجاز أعمالي بالشكل المطلوب" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.١٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، وهذا بسبب نقص الدعم والإمكانيات اللازمة لإنجاز الأعمال داخل المؤسسة الجامعية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه (Geeta Nema, Dhanashree Nagar & Yogita Mandhanya, 2010)

(ز) الهيكل التنظيمي:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	يتسم النمط الإداري السائد في إدارة الكلية بالنمط السلطوي.	١.٩٠	٠.٦٣	٢
٢-	يسود بيئة عملي الجامعية الكثير من الروتين والبيروقراطية.	٢.٠١	٠.٦٧	١
٣-	أقصر في القيام ببعض مسؤولياتي وواجباتي الوظيفية.	١.٦١	٠.٥٤	٥
٤-	أعاني من ضعف التعاون بيني وبين إدارة الكلية.	١.٧٠	٠.٥٧	٣
٥-	أعاني من قلة مناقشة إدارة الكلية لبعض المشكلات التي تواجهني.	١.٧٠	٠.٥٧	٣م

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (١٠) يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم(٢): "يسود بيئة عملي الجامعية الكثير من الروتين والبيروقراطية" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا بوزن نسبي(٢٠٠١)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٦٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق أحياناً في الواقع الفعلي، وهذا بسبب تقيّد القيادات الجامعية بالسّلسل والتنّظيم الهرمي والروتين الوظيفي وقلة استخدام الأساليب الإدارية الحديثة.
- وجاءت العبارة رقم(١): "يتسم النمط الإداري السائد في إدارة الكلية بالنمط السلطوي" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا بوزن نسبي(١٠٩٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٦٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق إلى حدّ ما في الواقع الفعلي، بسبب الالتزام الحرفي بالقوانين والقرارات والأنظمة والروتين، وقلة الاهتمام بالنواحي الإداري.
- وجاءت العبارة رقم(٤): "أعاني من ضعف التعاون بيني وبين إدارة الكلية" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى عدم تحقّق هذا بوزن نسبي(١٠٧٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٥٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه لم يتحقّق الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى شعور المرؤوسين الدائم بالتبعية والافتقار إلى الاستقلالية، وإحساسهم الدائم بالتهديد ممّا يُثبط من همهم، ويُقلّل من رغبتهم في الابتكار والإبداع، كما جاءت العبارة رقم(٥): "أعاني من قلة مناقشة إدارة الكلية لبعض المشكلات التي تواجهني" في نفس الترتيب بالنسبة لإجمالي عينة البحث، وهذا يؤكد أن هناك تعاون بين القيادات الجامعية في كل كلية التي شملتهم عينة البحث ولكن عندما يكون هناك ضعفا في التعاون بينهم ينعكس على انجاز الأعمال المكلفون بها لأن ضعف التعاون يؤدي إلى زيادة الضغوط التي تواجههم، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه (Geeta Nema, Dhanashree Nagar & Yogita Mandhanya, 2010)، وكذلك دراسة (Linda (L.Wild,2002 .
- وجاءت العبارة رقم(٣): "أقصر في القيام ببعض مسؤولياتي وواجباتي الوظيفية" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى عدم تحقّق هذا بوزن نسبي(١٠٦١)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٥٤)، أي يرى أفراد عينة

البحث أنه لم يتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى أن هناك بعض الآليات المتبعة بالهيكل التنظيمي، والتي تعمل على إعاقة تحقيق الأهداف، ومنها: المركزية في صنع واتخاذ القرارات، الرقابة اللصيقة على المرؤوسين لمتابعة مدى التزامهم بالأدوار الرسمية، والنمطية المتبعة في تنفيذ الأعمال، وهذا ما أكدته (Linda L. Wild, 2002).

(ح) المساندة الاجتماعية:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	ضعف التعاون بيني وبين العاملين معي.	١.٩٥	٠.٦٥	٣
٢-	انخفاض الروح المعنوية لدي العاملين معي.	١.٩٧	٠.٦٦	٢
٣-	أعاني من قلة منح العلاوات والحوافز التشجيعية.	٢.٣٣	٠.٧٨	١
٤-	قلة المساندة الإدارية لي من قبل إدارة الكلية.	١.٥٧	٠.٥٢	٥
٥-	تقوم إدارة الكلية بالتمييز في المعاملة بين العاملين معي.	١.٧٢	٠.٥٧	٤

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (١١) يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٣): "أعاني من قلة منح العلاوات والحوافز التشجيعية" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٣٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى قصور اللوائح المتعلقة بالمكافآت المالية والحوافز، مما يقلل من جهد القيادات الجامعية، ودافعيتهم للإنجاز للعمل.
- وجاءت العبارة رقم (٢): "انخفاض الروح المعنوية لدي العاملين معي" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (١.٩٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٦)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، وهذا يرجع لقلة تقدير القيادات الجامعية لما يقوم به العاملين معهم في قيامهم بواجباتهم الوظيفية وكذلك عملية التحسين والتطوير، وهذا ما أكدته دراسة (Linda L. Wild, 2002).
- وجاءت العبارة رقم (١): "ضعف التعاون بيني وبين العاملين معي" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن

نسبي(١.٩٥)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٦٥)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، حيث إن ضعف التعاون بين القيادات الجامعية والعاملين ، وكذلك ضعف تشجيع هذه القيادات للعمل التعاوني يؤثر بطريقة أو بأخرى على جودة العمل الجامعي الأمر الذي يتطلب تفعيل العمل التعاوني في إطار مناخ من العلاقات الانسانية، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Linda L.Wild,2002)، وكذلك دراسة (أسماء سعيد محمد أحمد، ٢٠١٦م)

○ وجاءت العبارة رقم(٥): "تقوم إدارة الكلية بالتمييز في المعاملة بين العاملين معي" في المرتبة الرابعة بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا بوزن نسبي(١.٧٢)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٥٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه لم يتحقق الواقع الفعلي، أي أن القيادات الجامعية بالكلية لا تسعى إلى التميز في المعاملة بين العاملين إلا من خلال ما يقومون به من أعمال فهناك إثابة للذي يؤدي عمله وعقاب لمن يقصر في عمله، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Linda L.Wild,2002) .

وجاءت العبارة رقم(٤): "قلة المساندة الإدارية لي من قبل إدارة الكلية" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا بوزن نسبي(١.٥٧)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٥٢)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه لم يتحقق في الواقع الفعلي، وهذا يرجع إلى أن هناك تعاون بين القيادات الجامعية داخل الكلية بالإضافة إلى التشاور وتبادل الخبرات والآراء فيما يواجههم من مشكلات، وهذا ما أكدته دراسة (Christin

Moeller and A. Chung-Yan Greg, 2013).

المحور الثاني: واقع عملية اتخاذ القرار التعليمي لدى القيادات الجامعية الأكاديمية:**(أ) تحديد المشكلة وتحليلها:**

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	أحيانا أكون غير قادر علي تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً.	٢.٢١	٠.٧٤	١
٢-	أعاني صعوبة أحياناً في التعرف علي السبب الرئيسي لظهور المشكلة.	٢.١٨	٠.٧٣	٢
٣-	اتخذ أحياناً قرار متسرع دون تحديد وتحليل المشكلة وأطرافها.	٢.٠٩	٠.٧٠	٤
٤-	لا تساعدني البيئة الداخلية للكلية أحياناً في تحديد المشكلة	٢.١٧	٠.٧٢	٣
٥-	قلة الوقت المتاح لجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة لاتخاذ القرار المناسب	٢.٠٢	٠.٦٧	٥

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (١٢) يتضح الآتي:

- **تصدّرت العبارة رقم (١):** "أحيانا أكون غير قادر على تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٢١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك لعمل معظم القيادات الجامعية تحت ضغوط نتيجة لكثرة الأعباء والمستويات الروتينية المنوطة بهم، وبالتالي جاءت بالعبارة رقم (٢): "أعاني صعوبة أحياناً في التعرف علي السبب الرئيسي لظهور المشكلة" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.١٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، حيث إن بعض القيادات الجامعية نظراً لمسئولياتهم ومهامهم العديدة يجدون صعوبة معرفة أسباب المشكلة، وهذا يتفق مع ما أشارت مع دراسة (فيصل يونس، ٢٠١٣م).
- **وجاءت العبارة رقم (٤):** "لا تساعدني البيئة الداخلية للكلية أحياناً في تحديد المشكلة" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير

استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢٠١٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٢)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، والسبب إن البيئة الداخلية للكلية قد لا تساعد هذه القيادات الجامعية على تحديد الأسباب الحقيقية لمعرفة أبعاد وجوانب المشكلات التي تواجه المؤسسات الجامعية، يتفق ذلك مع دراسة (أمل هلال عبد العال، ٢٠٠٦م).

○ وجاءت العبارة رقم (٣): " اتخذ أحياناً قراراً متسرعاً دون تحديد وتحليل المشكلة وأطرافها في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢٠٠٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، وهذا بسبب رفض معظم القيادات الجامعية الاستماع لوجهات نظر المرؤوسين فيما يتعلق بالأعمال المنوطة هم، وفي صنع واتخاذ القرارات، وأحياناً تتخذ هذه القيادات قرارات فردية ومترعة دون مشاركة العاملين ويتفق ذلك مع دراسة (Shanteau, 2001).

○ وجاءت العبارة رقم (٥): "قلة الوقت المتاح لجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة لاتخاذ القرار المناسب في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢٠٠٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك لقصور المعلومات ونقصها وسوء دقة بعضها، وبالتالي ضعف فعالية القرار الإداري والتربوي والاتصال الإداري داخل الجامعة وخارجها، ويرجع هذا القصور عادةً إلى أن بعض القيادات يُعاني من نقص المعلومات المرتبطة بالقرار أو المشكلة محل الدراسة، ويواجهون معوقات مرتبطة بالوقت والتكلفة مما يُعيق عملية اتخاذ القرار التعليمي لديهم، ويتفق ذلك مع دراسة (Paulette Helen Walter, 2008)، ودراسة (حنان محمد الدريني ، ٢٠١١م).

(ب) حصر البدائل؛

م	العبارة	الوزن النسبي	مُتوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	أقوم بتحديد البدائل الخاصة بحل المشكلة بنفسي.	١.٨٥	٠.٦٢	٥
٢-	أحتاج إلى وقت طويل نسبياً في حصر البدائل نظراً لكثرتها في حل المشكلة.	٢.٠٣	٠.٦٨	٢
٣-	غالباً ما أجد صعوبة في التوصل إلى البديل المناسب لحل المشكلة.	٢.١٤	٠.٧١	١
٤-	استشير ذوي الخبرة والمتخصصين في حل المشكلات التي تواجهني في عملي.	٢.٠٣	٠.٦٨	٢م
٥-	تواجهني صعوبات عند تحديد النتائج المتوقعة لكل بديل.	٢.٠٠	٠.٦٧	٤

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (١٣) يتضح الآتي:

○ صدرت العبارة رقم (٣): "غالباً ما أجد صعوبة في التوصل إلى البديل المناسب لحل المشكلة" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.١٤)، ومُتوسط شدة الاستجابة (٠.٧١)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حدٍّ ما في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك ضعف الرغبة والحماس في التغيير والتجديد، والتمسك بما هو موجود ومُجرب، ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه دراسة (أسماء عبد القادر، ٢٠١٦).

○ وجاءت العبارة رقم (٢): "أحتاج إلى وقت طويل نسبياً في حصر البدائل نظراً لكثرتها في حل المشكلة" في الترتيب الثاني، بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٠٣)، ومُتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حدٍّ ما في الواقع الفعلي، لقلّة الوقت الكافي والكفاءات اللازمة لدراسة المشكلات والبدائل دراسة شاملة وموضوعية، (Paulette Helen Walter, 2008)

○ كما جاءت العبارة رقم (٤): "استشير ذوي الخبرة والمتخصصين في حل المشكلات التي تواجهني في عملي" في نفس الترتيب بالنسبة لإجمالي عينة البحث، وهذا يؤكد أن بعض القيادات الجامعية يستشير ذوي الخبرة والمتخصصين في حل مشكلات التي تواجههم في عملهم وهذا يتفق مع دراسة عبدالله محمد محمد، ودراسة (علي عبد الخالق عبد الله، ٢٠١٣م).

- **وجاءت العبارة رقم(٥):** "تواجهني صعوبات عند تحديد النتائج المتوقعة لكلّ بديل" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢٠٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حدّ ما في الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى أنّ القوانين والأنظمة التي تتبعها بعض القيادات الجامعية قد تحد من توافر البدائل الممكنة لحل مشكلة ما، وقلة توافر الموارد المالية والبشرية والفنية لديهم، ويتفق ذلك مع دراسة (David H. Jonassen).
- **وجاءت العبارة رقم(١):** "أقوم بتحديد البدائل الخاصة بحل المشكلة بنفسني" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (١٠٨٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٢)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حدّ ما في الواقع الفعلي، وبالتالي فإنّ هناك قصور في قدرة بعض القيادات الجامعية في التعرف على المشكلة وتحديدها ويرجع ذلك إلى ضعف القدرة في التعرف على المشكلة وتحديدها تحديداً دقيقاً، أو التعرف على السبب الرئيسي الذي أدّى إلى حدوثها، كما يُمثل نمط الإدارة المتبع عند تلك القيادات، وضعف مشاركة العاملين، وقلة الاستعانة ببعض من ذوي الخبرة نظراً لأنه يميل إلى الأخذ بالطابع الفردي في الإدارة مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات تعليمية غير مُجدية لحل المشكلة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (شريف محمد محمد، ٢٠٠٧م).
- وبالتالي فإنّ هناك قصوراً في قدرة بعض القيادات الجامعية علي حصر بدائل متعددة ومتنوعة لحل المشكلات التي يتعرضون لها وضرورة الحاجة إلى الاستعانة بذوي الخبرة والمتخصصين في حل المشكلات مما يدل علي حاجتهم إلى أفراد مؤهلين في حل المشكلات ويتبعون الطريقة العلمية في التفكير، ويهتموا بدراسة المشكلات من جذورها حتي يمكنهم حلها الحل الأنسب.

(ج) تقييم البدائل

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	هناك صعوبات في تقييم النتائج المتوقعة لكل بديل.	٢.٠٠	٠.٦٧	٥
٢-	استفيد من خبرات الآخرين في تحديد ايجابيات وسلبيات البدائل المطروحة.	٢.٢٧	٠.٧٦	٣
٣-	أقوم بتحديد الوقت المناسب لاختيار البديل المناسب.	٢.٣٣	٠.٧٨	٢
٤-	أقوم بتقييم البدائل المتاحة لاختيار البديل الأفضل.	٢.٠٥	٠.٦٨	٤
٥-	التعاون بين الرؤساء والعاملين له تأثير ايجابي على تقييم البدائل المطروحة.	٢.٣٩	٠.٨٠	١

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (١٤) ينضج الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٥): "التعاون بين الرؤساء والعاملين له تأثير ايجابي على تقييم البدائل المطروحة" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٣٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٨٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، لذا فلا بد من تهيئة مناخ العمل الملائم لفهم وتقييم البدائل المهمة لحل المشكلات من خلال المشاركة الفعالة والتعاون المثمر بين القيادات الجامعية والعاملين معهم ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (شريف محمد محمد، ٢٠٠٧م).
- وجاءت العبارة رقم (٣): "أقوم بتحديد الوقت المناسب لاختيار البديل المناسب" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٣٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، ويؤدي ذلك إلى رفع مستوى وقدرة الأداء ومن ثم الاستثمار الأمثل للوقت لاتخاذ القرارات تحت ضغوط العمل الإداري اليومي لدى القيادات، ويفسر ذلك ما جاء بالعبارة رقم (٢): "استفيد من خبرات الآخرين في تحديد ايجابيات وسلبيات البدائل المطروحة" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (٢.٢٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٦)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، حيث تقوم بعض القيادات بالاستفادة من خبرات الآخرين في تحديد البدائل المقترحة لحل المشكلة وهذا يتفق مع دراسة (أمل هلال عبد العال، ٢٠٠٦م).

- وجاءت العبارة رقم(٤): "أقوم بتقييم البدائل المتاحة لاختيار البديل الأفضل" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢٠٠٥)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٦٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، وبالتالي فإن بعض القيادات الجامعية تقوم بتقييم البدائل لاختيار البديل الأفضل لحل المشكلات التي تواجههم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (شريف محمد محمد، ٢٠٠٧م).

- جاءت العبارة رقم(١): "هناك صعوبات في تقييم النتائج المتوقعة لكل بديل في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢٠٠٠)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٦٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، حيث إن بعض القيادات تواجههم العديد من الصعوبات في تقييم نتائج كل بديل تمهيداً لاختيار أفضلها مثل الفردية، وقلة الخبرة، والبيئة الداخلية للكلية، وكذلك البيئة الخارجية، وهذا يتفق مع دراسة (شريف محمد محمد، ٢٠٠٧م)، ودراسة (فيصل يونس محمد، ٢٠١٣م)).

(د) اتخاذ القرار

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	تواجهني غالباً بعض الصعوبات التي تحول دون اتخاذ القرار المناسب.	٢.٣٦	٠.٧٩	١
٢-	أقوم بإلغاء أو تعديل ما تم اتخاذه من قرارات متسارعة وخاطئة وفقاً لمصلحة العمل.	٢.٢٣	٠.٧٤	٣
٣-	أجد صعوبة في إبداء الرأي فيما تم اتخاذه من قرارات على مستوى الكلية.	٢.٠١	٠.٦٧	٤
٤-	أتمسك دائماً بالانفراد باتخاذ القرارات التعليمية.	١.٧٤	٠.٥٨	٥
٥-	تتأثر عملية اتخاذ القرار بالدوافع الشخصية لمتخذي القرار.	٢.٣٠	٠.٧٧	٢

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم(١٥) يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم(١): "تواجهني غالباً بعض الصعوبات التي تحول دون اتخاذ القرار المناسب" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢.٣٦)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٩)، أي

يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى أن هناك بعض الصُّغوبات التي تواجه القيادات الجامعية وتحول دون اتخاذ القرار المناسب ، وكذلك ضعف رغبتهم في تحمل مسئولية اتخاذ قرار تعليمي وعدم امتلاكهم المهارات والقدرات التي تؤهلهم لاتخاذ القرارات التعليمية، وهذا يتفق مع دراسة (Shanteau,2001).

- وجاءت العبارة رقم(٥):"تتأثر عملية اتخاذ القرار بالدوافع الشخصية لمتخذي القرار" في الترتيب الثاني، بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢.٣٠)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق في الواقع الفعلي، نتيجة لإهمال الفصل بين المهام والمسئوليات الوظيفية والدوافع الشخصية حيث تتأثر عملية اتخاذ القرار بالسلوك الشخصي لمتخذ القرار ذاته الذي يتأثر بدوره إما بمؤثرات خارجية كالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية أو بمؤثرات داخلية كضغوط العمل والاتجاهات والمعتقدات والقيم والأفكار والخبرات، وهذا يتفق مع دراسة (Michal Kermer- Asef).

- جاءت العبارة رقم(٢):"أقوم بإلغاء أو تعديل ما تم اتخاذه من قرارات متسعة وخاطئة وفقاً لمصلحة العمل" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢.٢٣)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٧٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، حيث تقوم بعض القيادات الجامعية بإلغاء أو تعديل ما تم اتخاذه من قرارات متسعة وخاطئة وفقاً لمصلحة العمل ، لأن القرارات المتسعة تؤدي إلى ضياع الكثير من الوقت والجهد دون جدوي، ويتفق ذلك مع دراسة (أسماء عبد القادر، ٢٠١٦).

- وجاءت العبارة رقم(٣):"أجد صعوبة في إبداء الرأي فيما تم اتخاذه من قرارات على مستوى الكلية" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي(٢.٠١)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠.٦٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، ويدل ذلك على وجود ضعف في قدرة بعض القيادات على اتخاذ القرار

المناسب في الوقت المناسب بل أنهم يحتاجون الكثير من الوقت والجهد حتى يمكنهم التوصل إلى قرارٍ ما .

وجاءت العبارة رقم(٤): "أتمسك دائماً بالانفراد باتخاذ القرارات التعليمية" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (١.٧٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٥٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، حيث تنفرد بعض القيادات الجامعية باتخاذ القرارات التعليمية نظراً لعدم ثققتها في قدرات فريق العمل في مشاركتهم في اتخاذ القرار ، وهذا يتفق مع دراسة (علي عبد الخالق عبد الله، ٢٠١٣)، ودراسة (فيصل يونس محمد، ٢٠١٣).

- ويدل ذلك على وجود ضعف في قدرة فريق العمل داخل المؤسسات الجامعية على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب بل أنهم يحتاجون الكثير من الوقت والجهد حتى يمكنهم التوصل إلى قرار ما، هذا إلى جانب تأثر عملية اتخاذ القرار التعليمي بالدوافع الشخصية لمتخذي القرارات نتيجة لإهمال الفصل بين المهام والمسئوليات الوظيفية والدوافع الشخصية حيث تتأثر عملية اتخاذ القرار بالسلوك الشخصي لمتخذ القرار ذاته الذي يتأثر بدوره إما بمؤثرات خارجية كالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية أو بمؤثرات داخلية كضغوط العمل والاتجاهات والمعتقدات والقيم والأفكار والخبرات.

(هـ) التنفيذ والمتابعة والتقييم:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	اعتقد أن تنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات قد لا يسهم في حل المشكلة.	١.٧٨	٠.٥٩	٥
٢-	يوجد قصور في متابعة عملية تنفيذ القرارات والتأكد من فعاليتها في حل المشكلة.	١.٨٩	٠.٦٣	٣
٣-	يوجد صعوبة في تقييم بعض القرارات التي تم اتخاذها.	٢.٠٣	٠.٦٨	٢
٤-	لا تسير عملية المتابعة علي ما يرام عندما لا يتم استمراريتها.	٢.٣٠	٠.٧٧	١
٥-	قد لا تساعد عملية المتابعة في التعرف علي ما تم اتخاذه من قرارات.	١.٨٠	٠.٦٠	٤

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم(١٦) يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم(٤): "لا تسير عملية المتابعة علي ما يرام عندما لا يتم استمراريتها" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا بوزن نسبي(٢.٣٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٧٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك لضعف الاهتمام بالمتابعة من قبل بعض القيادات الجامعية ممّا يؤثر بالسلب على صنع واتخاذ القرارات المناسبة، وهذا مل يتفق مع دراسة أمل هلال عبد العال، ودراسة فيصل يونس محمد (٢٠١٣).
- جاءت العبارة رقم (٣): "يوجد صعوبة في تقييم بعض القرارات التي تم اتخاذها" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا بوزن نسبي(٢.٠٣)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٦٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق إلى حدّ ما في الواقع الفعلي، ويرجع لضعف كفاءة بعض القيادات الجامعية في تقييم بعض القرارات ومصدرها ومن ثم تحقيق الأهداف، كما أنّ هناك قصور في متابعة تنفيذ القرارات، وهذا ما يفسر ما جاء بالعبارة رقم(٢): "يوجد قصور في متابعة عملية تنفيذ القرارات والتأكد من فعاليتها في حل المشكلة" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا بوزن نسبي(١.٨٩)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٦٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق إلى حدّ ما في الواقع الفعلي حيث يوجد قصور لدى بعض القيادات الجامعية في متابعة عملية تنفيذ القرارات والتأكد من فعاليتها في حل المشكلة ، ويتفق ذلك مع دراسة علي عبد الخالق عبد الله، ودراسة (فيصل يونس محمد، ٢٠١٣).
- جاءت العبارة رقم(٥): "قد لا تساعد عملية المتابعة في التّعرف علي ما تم اتخاذه من قرارات" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا بوزن نسبي(١.٨٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٦٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق إلى حدّ ما في الواقع الفعلي، حيث إن عملية المتابعة للقرارات قد لا تساعد أحياناً في التّعرف علي ما تم اتخاذه من قرارات ويتفق ذلك مع دراسة (حنان محمد الدريني، ٢٠١١م).

- جاءت العبارة رقم(١): "أعتقد أن تنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات قد لا يسهم في حل المشكلة" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا بوزن نسبي (١.٧٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٥٩)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حد ما في الواقع الفعلي، حيث أن تنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات أحياناً قد لا يسهم في حل المشكلة نظراً لعدم صحة القرارات وسلامتها أحياناً، وتسرعها أحياناً أخرى ويتفق ذلك مع دراسة (شريف محمد محمد، ٢٠٠٧م).

- من خلال ما سبق يتضح وجود قصور في التنفيذ والمتابعة والتقييم لدى القيادات الجامعية، ويرجع ذلك إلى وجود قصور في التعاون بين القيادات وفريق العمل الجامعي لتنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات، وقد لا يؤدي تنفيذ القرار المتخذ إلى حل المشكلة كونه لم يكن القرار الأنسب للحل، إلى جانب وجود صعوبات تنظيمية أثناء عملية التنفيذ مثل قلة الموارد المتاحة سواء المادية أو البشرية، إلى جانب ضعف الاهتمام بعملية تقييم ما تم تنفيذه من قرارات.

المحور الثالث: إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية الأكاديمية ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي:

(أ) أنواع ضغوط العمل وأثرها على عملية اتخاذ القرار

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	أعرض للعديد من ضغوط العمل الأمر الذي يحول دون اتخاذ القرارات السليمة.	٢.٣٢	٠.٧٧	٥
٢-	يُعد التنافس البناء، والرغبة في العمل وزيادة الدافعية، والسرعة في الإنجاز من الآثار الإيجابية لضغوط العمل التي تواجهني وللمساهمة في اتخاذ القرارات الصحيحة.	٢.٣٧	٠.٧٩	٢
٣-	يُعد الغياب والتأخر عن العمل، والإهمال في العمل، وعدم الرضا الوظيفي، والعلاقات المتوترة مع الآخرين من الآثار السلبية لضغوط العمل التي تواجهني مما يساعد في اتخاذ القرارات الخاطئة.	٢.٣٩	٠.٨٠	١
٤-	عندما أأخذ القرارات الخاطئة يكون دائماً نتيجة للآثار السلبية لضغوط العمل.	٢.٣٨	٠.٧٩	٢م
٥-	من خلال الآثار الإيجابية لضغوط العمل اتخذ القرارات السليمة.	٢.٣٥	٠.٧٨	٤

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (١٧) يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم (٣): "يُعد الغياب والتأخر عن العمل، والإهمال في العمل، وعدم الرّضا الوظيفي، والعلاقات المتوترة مع الآخرين من الآثار السّلبية لضغوط العمل التي تُواجهني ممّا يساعد في اتخاذ القرارات الخاطئة" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عينة البحث، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٣٩)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٨٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّه يتحقّق في الواقع الفعلي، وذلك من خلال الآثار السلبية للضغوط تؤثر على اتخاذ القرارات ، حيث إن الضغوط السلبية تعمل على اتخاذ القرارات الخاطئة.
- احتلت العبارة رقم (٢): "يُعد التنافس البناء، والرغبة في العمل وزيادة الدافعية، والسّرعة في الإنجاز من الآثار الإيجابية لضغوط العمل التي تواجهني وللمساهمة في اتخاذ القرارات الصّحيحة" الترتيب الثّاني بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٣٧)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٧٩)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، وهذا يؤكد أن هناك علاقة طردية بين الضغوط واتخاذ القرارات ، فالضغوط الإيجابية تسهم في اتخاذ القرارات السليمة والعكس صحيح ، كما احتلت العبارة رقم (٤): "عندما أأخذ القرارات الخاطئة يكون دائماً نتيجة للآثار السّلبية لضغوط العمل" نفس الترتيب بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث إن القرارات الخاطئة للقيادات الجامعية كانت نتيجة للضغوط السلبية التي تواجههم.
- احتلت العبارة رقم (٥): "من خلال الآثار الإيجابية لضغوط العمل اتخذ القرارات السليمة " الترتيب الرّابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٣٥)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٧٨)، حيثُ يرى أفراد عينة البحث أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، وذلك لأن القرارات السليمة للقيادات الجامعية كانت نتيجة للضغوط الإيجابية التي تواجههم.
- جاءت العبارة رقم (١): "أتعرض للعديد من ضغوط العمل الأمر الذي يحول دون اتخاذ القرارات السليمة" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٣٢)، ومتوسط شدّة

الاستجابة (٠.٧٧)، حيث يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقق في الواقع الفعلي، وبالتالي فإن تعرض القيادات الجامعية للعديد من الضغوط اليومية تجعلهم يتخذون قرارات ليست سليمة وليست سديدة.

- ومن العرض السابق يمكن القول بأن القرارات السليمة التي تتخذها القيادات الجامعية تتطلب إدارة الضغوط التي تواجه هذ القيادات ومواجهتها ومحاولة التخفيف من آثارها.

(ب) أهداف إدارة الضغوط وعلاقتها باتخاذ القرار التعليمي

م	العبارة	الوزن النسبي	مُتوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	أسعى إلى تحويل الضغوط التي أتعرض لها إلى ضغوط إيجابية للمساعدة في اتخاذ القرار السليم.	٢.٣٥	٠.٧٨	١
٢-	أقوم باحتواء ضغوط العمل الإداري مهما كان حجمها ومصدرها نظراً لتأثيرها في اتخاذ القرار.	٢.٣٢	٠.٧٧	٢
٣-	أفهم وأدرك العلاقات المتداخلة والآثار الناجمة لضغوط العمل الإداري حتى اتخذ القرار الإيجابي.	٢.١٥	٠.٧٢	٣
٤-	أقوم بتحليل الضغوط ومعرفة أسبابها وبيئتها والعوامل التي أثرت فيها سلباً وإيجاباً قبل اتخاذ القرار.	٢.٢٣	٠.٧٤	٤
٥-	غالباً ما أقوم بتحليل الهيكل التنظيمي للكلية لتخفيف الضغوط الوظيفية التي تواجهني لاتخاذ القرار السديد.	١.٩٩	٠.٦٦	٥

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (١٨) يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم (١): "أسعى إلى تحويل الضغوط التي أتعرض لها إلى ضغوط إيجابية للمساعدة في اتخاذ القرار السليم" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٣٥)، ومُتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقق في الواقع الفعلي، حيث تقوم غالبية القيادات الجامعية بإدارة الضغوط، وذلك بتحويل الضغوط السلبية يواجهونها إلى ضغوط إيجابية للمساهمة اتخاذ القرارات السديدة.

- احتلت العبارة رقم (٢): "أقوم باحتواء ضغوط العمل الإداري مهما كان حجمها ومصدرها نظراً لتأثيرها في اتخاذ القرار" المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٣٢)، ومُتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقق في الواقع الفعلي، وبالتالي

فبعض القيادات الجامعية عندما تقوم بإدارة الضغوط وتواجهها وتخفف من آثارها يؤدي ذلك إلى اتخاذ القرار السليم.

- جاءت العبارة رقم(٤): "أقوم بتحليل الضغوط ومعرفة أسبابها وبيئتها والعوامل التي أثرت فيها سلباً وإيجاباً قبل اتخاذ القرار" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٢٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٤)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقق إلى حدٍّ ما في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى أن القيادات الجامعية عندما تعرف أسباب الضغوط التي تتعرض لها والعوامل المؤثرة فيها يقلل ذلك من آثارها ، ويسهم في اتخاذ القرار السديد.
- وجاءت العبارة رقم(٣): "أفهم وأدرك العلاقات المتداخلة والآثار الناجمة لضغوط العمل الإداري حتى اتخذ القرار الإيجابي" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.١٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٢)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى أن اتخاذ القرار التعليمي الإيجابي قد يكون من خلال فهم العلاقات المتداخلة بين ضغوط العمل الإداري وعملية اتخاذ القرار التعليمي.
- جاءت العبارة رقم(٥): "غالبًا ما أقوم بتحليل الهيكل التنظيمي للكلية لتخفيف الضغوط الوظيفية التي تواجهني لاتخاذ القرار السديد" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١.٩٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٦)، أي يرى أفراد عينة البحث أنه يتحقق إلى حدٍّ ما في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى أن تخفيف الضغوط الوظيفية وحسن إدارتها من خلال تحليل الهيكل التنظيمي للكلية يعمل على اتخاذ القرار التعليمي السليم من قبل القيادات الجامعية.

(ج) مراحل إدارة الضغوط وتأثيرها في اتخاذ القرار

م	العبارة	الوزن النسبي	مُتوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	تتأثر عملية اتخاذ القرار بالتعرف على وجود المشكلة التي تعد أول مرحلة من مراحل إدارة ضغوط العمل الإداري.	٢.١٥	٠.٧٢	٢
٢-	أسعى دائماً للكشف عن مسببات ضغوط العمل وإدارتها وذلك للمساهمة في اتخاذ القرار الصحيح.	٢.٢٠	٠.٧٣	١
٣-	اتخاذ القرار يتطلب منى اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ برامج إدارة ضغوط العمل الإداري.	٢.١١	٠.٧٠	٣
٤-	اتخذ قرارات سديدة فى وضع حلول للمشكلات للتخفيف من ضغوط العمل الإداري.	٢.٠١	٠.٦٧	٥
٥-	تتطلب عملية اتخاذ القرار فهم المراحل التي تمر بها ضغوط العمل الإداري لتحسين إدارتها.	٢.٠٣	٠.٦٨	٤

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (١٩) يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم (٢): "أسعى دائماً للكشف عن مسببات ضغوط العمل وإدارتها وذلك للمساهمة في اتخاذ القرار الصحيح" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٢٠)، ومُتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقّق أحياناً في الواقع الفعلي، حيث إن أول خطوة تقوم بها القيادات الجامعية عند التعرف على الضغوط ، وهى الكشف عن مسببات الضغوط، وذلك لإدارتها والتخفيف منها، ومن ثم اتخاذ القرار السليم، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة (عمرو أحمد السيد ، ٢٠١٥).
- احتلت العبارة رقم (١): "تتأثر عملية اتخاذ القرار بالتعرف على وجود المشكلة التي تعد أول مرحلة من مراحل إدارة ضغوط العمل الإداري" الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.١٥)، ومُتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٢)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقّق أحياناً في الواقع الفعلي، حيث إن بعض القيادات الجامعية تقوم بتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً الأمر الذى ييسر اتخاذ القرار السليم بشأنها.
- وجاءت العبارة رقم (٣): "اتخاذ القرار يتطلب منى اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ برامج إدارة ضغوط العمل الإداري" في الترتيب الثالث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.١١)، ومُتوسط شدة الاستجابة (٠.٧٠)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها

تتحقق إلى حدٍّ ما في الواقع الفعلي، ويُمكن إرجاع ذلك إلى أن بعض أفراد العينة يقوم بإدارة ضغوط العمل التي تواجهها عند اتخاذ القرار التعليمي.

- جاءت العبارة رقم(٥): "تتطلب عملية اتخاذ القرار فهم المراحل التي تمر بها ضغوط العمل الإداري لتحسين إدارتها" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٠٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقق إلى حدٍّ ما في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض أفراد عينة البحث يقوم بفهم مراحل ضغوط العمل حتى يمكن مواجهتها وإدارتها لأن ذلك يؤثر في عملية اتخاذ القرار .
- جاءت العبارة رقم(٤): "اتخذ قرارات سديدة في وضع حلول للمشكلات للتخفيف من ضغوط العمل الإداري" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٠١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠.٦٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنها تتحقق إلى حدٍّ ما في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك أن اتخاذ القرار السديد يتطلب مواجهة وإدارة ضغوط العمل أولاً.

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١-	أحرص دائماً على تنفيذ اتخاذ القرار المناسب في علاج مشكلات العمل	٢.٢٠	٠.٧٣	٥
٢-	قراراتي دائماً عادلة في توزيع الأدوار والمسئوليات وفقاً للميول المهنية للمرؤوسين .	٢.٣٠	٠.٧٧	٤
٣-	أقوم بإكساب المرؤوسين المهارة والقدرة علي مواجهة الضغوط لتدريبهم على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب .	٢.٣٦	٠.٧٩	١
٤-	أحرص دائماً على تفويض السلطة، والتطبيق الجيد لمبادئ الإدارة والتنظيم في اتخاذ القرار السليم في حل مشكلات العمل .	٢.٣٥	٠.٧٨	٣
٥-	أعمل دائماً على تفعيل نظم المشاركة في اتخاذ القرارات.	٢.٣٧	٠.٧٩	١م
٦-	عندما أقوم بإدارة ضغوط العمل أعرف مدى هذه الضغوط، ومدى تأثيرها في عملية اتخاذ القرار.	١.٩٠	٠.٦٣	٦

(د) إستراتيجية إدارة الضغوط وعملية اتخاذ القرار

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق رقم (٢٠) يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم(٥): "أعمل دائماً على تفعيل نُظم المشاركة في اتخاذ القرارات" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي(٢٠.٣٧)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٧٩)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى أن القيادات الجامعية لا تنفرد بالقرار بل تعمل على تفعيل المشاركة، فهذه القيادات لا تتبع النمط الديكتاتوري في إدارتها ، بل تجعل من النمط التشاركي كنمط عام في إدارتها حتى يكون القرار سديد وجماعي ويعبر عن وجهة نظر الجميع. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Geeta Nema, Dhanashree Nagar & Yogita Mandhanya ,2010).
- وجاءت العبارة رقم(٣): "أقوم بإكساب المرؤوسين المهارة والقدرة علي مواجهة الضغوط لتدريبهم على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب" في الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي(٢٠.٣٦)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠.٧٩)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، وهذا يؤكد أن القيادات الجامعية تقوم بمشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرار من خلال اكسابهم مهارة إدارة ضغوط العمل الإداري وكيفية مواجهتها ، وذلك تمهيدا للمشاركة الفعالة في عملية اتخاذ القرار ات السليمة في مجالات عملهم المختلفة، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة (أسماء سعيد محمد أحمد، ٢٠١٦م).
- جاءت العبارة رقم(٤): "أحرص دائماً على تفويض السلطة، والتطبيق الجيد لمبادئ الإدارة والتنظيم في اتخاذ القرار السليم في حل مشكلات العمل" في الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي(٢٠.٣٥)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٧٨)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى أن القيادات الجامعية التي شملتهم عينة البحث يحرصون دائماً على تفويض بعض سلطاتهم حيث يعد التفويض من أهم مبادئ وعمليات الإدارة الحديثة لأن ذلك يساهم في حل مشكلات العمل وتطويره .

- احتلت العبارة رقم (٢): "قراراتي دائماً عادلة في توزيع الأدوار والمسئوليات وفقاً للميول المهنية للمروّسين" المرتبة الرابعة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٣٠) ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٧٧)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، وهذا يرجع إلى أن القيادات الجامعية تحرص على تحقيق العدالة بين جميع العاملين بالكلية عندما يتخذ أي قرار بشأن العمل وتجويده، كما تراعى هذه القيادات تراعى الميول المهنية للعاملين وتسعى إلى تفعيل الشفافية والمحاسبية على مستوى الكلية.
- وجاءت العبارة رقم (١): "أحرص دائماً على تنفيذ اتخاذ القرار المناسب في علاج مشكلات العمل" في الترتيب الخامس بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢.٢٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٧٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّها تتحقّق إلى حدّ ما في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى أن بعض القيادات الجامعية تحرص دائماً على تنفيذ المناسب ومتابعته بدفّة فيما يتعلق بمشكلات العمل.
- جاءت العبارة رقم (٦): "عندما أقوم بإدارة ضغوط العمل أعرف مدي هذه الضغوط، ومدى تأثيرها في عملية اتخاذ القرار" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة البحث، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (١.٩٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠.٦٣)، أي يرى أفراد عينة البحث أنّها تتحقّق إلى حدّ ما في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى أن غالبية القيادات الجامعية تعرف تأثير ضغوط العمل الإداري على الصحة النفسية للفرد من ناحية وتأثيرها على بيئة العمل من جهة أخرى، وهذا ما أكّدته دراسة (Paul A. Mittman, 2009).

خامساً : أهم النتائج التي توصّلت إليها البحث:

- وفيما يلي يستعرض الباحث أهم النتائج المُستخلصة من المُعطيات الميدانية، والمدخل النظري، والدراسات السابقة، وذلك على النحو التّالي:
- نتائج تتعلق بواقع ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية.
 - نتائج تتعلق بواقع عملية اتخاذ القرار التّعليمي لدى القيادات الجامعية الأكاديمية.
 - نتائج تتعلق بواقع إدارة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية، ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التّعليمي.

(١) النتائج المتعلقة بواقع ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية :

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تقوم القيادات الجامعية بمسئولياتها ومهامها الوظيفية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي للكلية، الأمر الذي يسبب العديد من الضغوط التي تواجه هذه القيادات.
- الأعباء والمسئوليات التي تقوم بها القيادات الجامعية عديدة منها ما يتعلق بالجوانب الإدارية ومنها ما يتعلق بالجوانب الفنية ، والجوانب التنظيمية وغيرها مما يسبب ضغوطا متنوعة منها ما يتعلق بالعمل الإداري والبحثي والأكاديمي وخدمة المجتمع، بالإضافة إلى الواجبات الاجتماعية والعائلية.
- ضيق الوقت المخصص بالنسبة للأعمال التي تقوم بها معظم القيادات الجامعية مما يجعل هذه القيادات ان تضطر لاستكمال أعمالهم على حساب واجباتهم الاجتماعية والعائلية.
- لا تتناسب قدرات بعض القيادات الجامعية مع المهام الموكولة إليهم، وهذا يؤدي إلى زيادة الضغوط التي تؤثر على أدائهم، حيث إن زيادة عبء العمل أحد المؤثرات في الضغوط الوظيفية.
- إذا قامت بعض القيادات الجامعية ببعض المهام التي لا جدوى لها ترتب على ذلك التخطي في القرارات وأحيانا الفوضى أثناء تنفيذ هذه المهام.
- كثرة الأعباء الإدارية والأعمال اليومية الروتينية الملقاة على عاتق القيادات الجامعية وزملائهم، بالإضافة إلى العمل في مناخ غير مناسب كل ذلك لا يساعد على الإبداع والابتكار لهذه القيادات.
- لقيام القيادات الجامعية بعملية تقييم العاملين بموضوعية ، يتطلب الأمر وضع معايير محدّدة وواضحة لعملية التقييم بالمؤسسة الجامعية .
- بالرغم من ممارسة معظم القيادات الجامعية عملهم تحت ضغوط نتيجة لكثرة الأعباء والمسئوليات الروتينية، بالإضافة إلى بعض الأعمال التي يكلفون بها، إلا أن هذه القيادات يؤدون عملهم بشكل جيد.
- تواضع الإمكانيات المادية للجامعة وضعفها المتمثلة في المباني والمعامل، والتجهيزات، والمكتبات والموازنات المالية، والقصور في تطبيق الأساليب التكنولوجية في الإدارة

الجامعية وجميع فروعها، مما ينعكس على أداء القيادات الجامعية في قيامها بمسئولياتها ومهامها الوظيفية.

- تعد البيئة غير المشجعة للعمل أحد أسباب الضغوط المهنية للقيادات الجامعية، الأمر الذى يتطلب توفير الإضاءة المناسبة والتهوية الملائمة، وكذلك البيئة المناسبة المشجعة للعمل ، مما وهذا ينعكس بالسلب على أداء هذه القيادات.
- شعور المرؤوسين الدائم بالتبعية والافتقار إلى الاستقلالية، وإحساسهم الدائم بالتهديد مما يثبط من همهم، ويُقلل من رغبتهم في الابتكار والإبداع.
- التعاون بين القيادات الجامعية بالإضافة إلى التشاور وتبادل الخبرات والآراء فيما يواجههم من مشكلات يساعد على انجاز الأعمال المكلفون بها ، أما ضعف التعاون فإنه يؤدي إلى زيادة الضغوط التي تواجههم مما يؤثر في تحقيق الأهداف المنشودة.
- قلة منح العلاوات والحوافز التشجيعية للقيادات الجامعية، وهذا يرجع إلى قصور اللوائح المتعلقة بالمكافآت المالية والحوافز، مما يُقلل من جهد هذه القيادات، ودافعتهم للإنجاز.
- انخفاض الروح المعنوية لدي العاملين مع القيادات الجامعية وهذا يرجع لقلة تقدير هذه القيادات لما يقوم به العاملين في قيامهم بواجباتهم الوظيفية وكذلك عملية التحسين والتطوير.
- ضعف التعاون بين القيادات الجامعية والعاملين، وكذلك ضعف تشجيع هذه القيادات للعمل التعاوني يؤثر بطريقة أو بأخرى على جودة العمل الجامعي الأمر الذى يتطلب تفعيل العمل التعاوني في إطار مناخ من العلاقات الانسانية.
- لا تسعى القيادات الجامعية بالكلية إلى التفضيل والتميز في المعاملة بين العاملين إلا من خلال ما يقومون به من أعمال فهناك إثابة للذي يؤدي عمله وعقاب لمن يقصر في عمله.

(٢) النتائج المتعلقة بواقع عملية اتخاذ القرار التعليمي لدى القيادات الجامعية الأكاديمية :

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن بعض القيادات الجامعية نظرا لمسئولياتهم ومهامهم العديدة يجدون صعوبة في معرفة أسباب المشكلات التي تواجههم.
- رفض بعض القيادات الجامعية الاستماع لوجهات نظر العاملين معهم فيما يتعلق بالأعمال المنوطة بهم، وفي صنع واتخاذ القرارات، وأحيانا تتخذ هذه القيادات قرارات فردية ومتسعة دون مشاركة المروسين.
- تعاني بعض القيادات الجامعية من نقص المعلومات المرتبطة بالقرار أو المشكلة محل الدراسة، ويواجهون معوقات مرتبطة بالوقت والتكلفة مما يعيق عملية اتخاذ القرار التعليمي لديهم.
- تستشير بعض القيادات الجامعية ذوي الخبرة والمتخصصين في حل مشكلات التي تواجههم في عملهم
- ضعف قدرة بعض القيادات في التعرف على المشكلة وتحديدتها تحديداً دقيقاً، كما يمثل نمط الإدارة المتبع عند تلك القيادات، وضعف مشاركة العاملين، وقلة الاستعانة ببعض من ذوي الخبرة مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات تعليمية غير مجدية لحل المشكلة.
- تهيئة مناخ العمل الملائم لفهم وتقييم البدائل المهمة لحل المشكلات من خلال المشاركة الفعالة والتعاون المثمر بين القيادات الجامعية والعاملين معهم
- تواجه بعض القيادات العديد من الصعوبات في تقييم نتائج كل بديل تمهيداً لاختيار أفضلها مثل الفردية ، وقلة الخبرة ، والبيئة الداخلية للكلية ، وكذلك البيئة الخارجية.
- تواجه القيادات الجامعية بعض الصعوبات وتحول دون اتخاذ القرار المناسب ، وكذلك ضعف رغبتهم في تحمل مسؤولية اتخاذ قرار تعليمي وعدم امتلاكهم المهارات والقدرات التي تؤهلهم لاتخاذ القرارات التعليمية.
- تتأثر عملية اتخاذ القرار بالسلوك الشخصي لمتخذ القرار ذاته الذي يتأثر بدوره إما بمؤثرات خارجية كالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية أو بمؤثرات داخلية كضغوط العمل والاتجاهات والمعتقدات والقيم والأفكار والخبرات.

- تنفرد بعض القيادات الجامعية باتخاذ القرارات التعليمية نظراً لعدم ثقتها في قدرات فريق العمل في مشاركتهم في اتخاذ القرار
- ضعف كفاءة بعض القيادات الجامعية في تقييم بعض القرارات ومصادرها مما يؤكد أنَّ هناك قصوراً في متابعة تنفيذ القرارات التي اتخذوها، والتأكد من فعاليتها في حل المشكلة.
- ضعف التعاون بين القيادات الجامعية وفريق العمل لتنفيذ ما تم اتخاذه من قرارات، وقد لا يؤدي تنفيذ القرار المتخذ إلي حل المشكلة كونه لم يكن القرار الأنسب للحل.
- وجود صعوبات تنظيمية أثناء عملية التنفيذ مثل قلة الموارد المتاحة سواء المادية أو البشرية، إلي جانب ضعف الاهتمام بعملية تقييم ما تم تنفيذه من قرارات.
- تحديد نوع القرارات التي يُشارك فيها المرؤوسين، حيث تُشكل أحد أفضل الوسائل بالنسبة للقيادات الجامعية والمرؤوسين للتعرف على متطلبات التغيير في سلوكهم، لذا يُفضل تحديد طبيعة القرارات التي يُمكن أن يُشارك فيها المرؤوسين بشكلٍ تدريجي.
- لكي يُمكن للقيادات الجامعية من اتخاذ قرارات أفضل للمؤسسة فإنَّهم بحاجةٍ إلى معلومات عن وظائفهم الفنية والإدارية، ويجب أن تتوافر لديهم معلومات أيضاً عن طريقة أداء عملهم وأدوارهم في ضوء فريق العمل.

(٣) النتائج المتعلقة بواقع إدارة ضغوط العمل الإداري لدى القيادات الجامعية الأكاديمية، ودورها في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- قُصُر المعلومات ونقصها وعدم دقة بعضها، وبالتالي ضعف فعالية القرار التعليمي والاتصال الإداري داخل الجامعة وخارجها.
- رفض بعض القيادات الجامعية الخروج عن الخُلول التقليدية للمشكلات إلى الخُلول الجديدة غير المألوفة.

- قلة التعاون والترابط والتكامل الواضح بين التّنظيمات الجامعية المختلفة سواء على مُستوي الأقسام داخل الكلية الواحدة أو فيما بين الكليات أو الجامعات بل يسودها حالة من الانعزالية والتّبعاد، ومن ثمّ له تأثير على تحسين اتخاذ القرارات التعليمية.
- غياب الدّعم والمُساندة للعمل الجماعي، ممّا يُؤدي إلى تراخي القيادات الجامعية وتدني حماسهم، وتراجعهم عن تقديم الحُلُول للمشكلات التي يكفون بمعالجتها.
- وجود صراعات دائمة ومُستمرة بين القيادات الجامعية خاصة السّابقة والحالية، وتزايد حدّة الصّراعات أيضاً بين القيادات الجامعية نظراً لاختلاف مصالحهم وتركيزهم على المكاسب الشّخصية أكثر من المكاسب المُؤسسية.
- حرص بعض القيادات الجامعية على الاستمرار في مناصبهم، وضعف قدرتهم على تجاوز الخطُوط المرسومة لهم؛ ممّا يفقدهم القدرة على القيام بدور إصلاحي، واتصافهم بالتّبعية والسّلبية.
- ضعف حُرّية الرّأي وديمقراطية الحوار، ممّا دفع الكثير من المروّسين إلى الهُروب والغُروف عن المشاركة في كثيرٍ من الأمور، والتي من أهمها صنع واتخاذ القرار.
- تزايد حدّة الصّراعات بين المروّسين بعضهم البعض، وبين القيادات الجامعية بعضها البعض وكذلك الأقسام، نظراً لاختلاف مصالحهم وتركيزهم على المكاسب الشّخصية أكثر من المكاسب المُؤسسية.
- وجود صراعات دائمة ومُستمرة بين القيادات الجامعية خاصة السّابقة والحالية؛ لإظهار الإنجازات دون مصلحة العمل.
- يؤثر غموض الدور على قدرة القيادات الجامعية علي اتخاذ القرار ويرجع ذلك إلي أن ضعف معرفة بعض القيادات لمسئولياته وواجباتهم الوظيفية والأهداف المراد تحقيقها يؤدي إلى إعاقة قدرتهم علي اتخاذ القرار والمعاناة في اتخاذه.
- ضعف العلاقة بين "صراع الدور" و"عملية اتخاذ القرار التعليمي" وأنّ صراع الدور لا يؤثر على عملية اتخاذ القرار التّعليمي، ويرجع ذلك إلى أنّ تعدد الأدوار التي يقوم بها الفرد لا تُؤثّر على قدرته علي اتخاذ القرار التّعليمي ولا تمثل صُغوية على عملية اتخاذ القرار التعليمي.

- اتخاذ القرار التعليمي يتطلب مهارات وقدرات عالية ينبغي توافرها لدى بعض القيادات حتى يمكنهم اتخاذ القرار السليم وتؤدي زيادة عبء العمل إلي شعورهم بالتعب والإرهاق ويقلل من قدرتهم على اتخاذ القرار التعليمي المناسب.
- عند زيادة عبء العمل تزداد صعوبة تحليل البدائل حيث تحتاج عملية تحليل البدائل إلى الدراسة المتأنية والدقيقة والتعرف على إيجابيات وسلبيات كل بديل من البدائل المطروحة حتى يمكن اختيار أفضل البدائل الممكنة لحل المشكلة.
- تؤدي زيادة عبء العمل إلى ضعف قدرة بعض القيادات على التفكير بشكل سليم نتيجة لانغماسهم في المسؤوليات والأعباء الوظيفية الخاصة بهم.
- تؤثر الضغوط الإيجابية والسلبية على اتخاذ القرارات، حيث تسهم الضغوط الإيجابية في اتخاذ القرارات السليمة، بينما تعمل الضغوط السلبية على اتخاذ القرارات الخاطئة.
- تعرض القيادات الجامعية للعديد من الضغوط اليومية تجعلهم يتخذون قرارات ليست سليمة وليست سديدة.
- تتطلب القرارات السليمة التي تتخذها القيادات الجامعية إدارة الضغوط التي تواجه هذه القيادات ومواجهتها ومحاولة التخفيف من آثارها.
- تقوم غالبية القيادات الجامعية بإدارة الضغوط، من خلال تحويل الضغوط السلبية يواجهونها إلى ضغوط إيجابية للمساهمة اتخاذ القرارات السديدة.
- إدارة الضغوط التي تتعرض لها القيادات الجامعية تتطلب معرفة أسباب الضغوط التي تواجهها والعوامل المؤثرة فيها مما يقلل ذلك من آثارها، ويسهم في اتخاذ القرار السديد.
- إن اتخاذ القرار التعليمي الإيجابي قد يكون من خلال فهم العلاقات المتداخلة بين ضغوط العمل الإداري وعملية اتخاذ القرار التعليمي.
- إن تخفيف الضغوط الوظيفية التي تتعرض لها القيادات الجامعية وحسن إدارتها من خلال تحليل الهيكل التنظيمي للكلية يعمل على اتخاذ القرار التعليمي السليم .
- تعد أول خطوة تقوم بها القيادات الجامعية عند التعرف على الضغوط، هي الكشف عن مسببات الضغوط، وذلك لإدارتها والتخفيف منها، ومن ثم اتخاذ القرار السليم

- تقوم بعض القيادات الجامعية بتحديد المشكلة تحديداً دقيقاً الأمر الذي ييسر اتخاذ القرار السليم بشأنها.
- يتطلب اتخاذ القرار التعليمي من القيادات الجامعية اتخاذ الإجراءات اللازمة لتنفيذ برامج إدارة ضغوط العمل الإداري.
- تسبق إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية فهم مراحلها فهماً جيداً، الأمر الذي يؤثر في عملية اتخاذ القرار التعليمي، حيث إن اتخاذ القرار السديد يتطلب مواجهة وإدارة ضغوط العمل أولاً.
- تقوم القيادات الجامعية بمشاركة العاملين معهم في عملية اتخاذ القرار من خلال اكسابهم مهارة إدارة ضغوط العمل الإداري وكيفية مواجهتها، وذلك تمهيداً للمشاركة الفعالة في عملية اتخاذ القرارات السليمة في مجالات عملهم المختلفة.
- تحرص القيادات الجامعية على تفويض بعض سلطاتهم حيث يعد التفويض من أهم مبادئ وعمليات الإدارة الحديثة لأن ذلك يساهم في حل مشكلات العمل وتطويره
- تحرص القيادات الجامعية على تحقيق العدالة بين جميع العاملين بالكلية عندما يتخذ أي قرار بشأن العمل وتجويده، كما تراعى هذه القيادات تراعى الميول المهنية للعاملين وتسعى إلى تفعيل الشفافية والمحاسبية على مستوى الكلية.
- تحرص القيادات الجامعية دائماً على تنفيذ المناسب ومتابعته بدقة فيما يتعلق بمشكلات العمل.
- تدرك القيادات الجامعية تأثير ضغوط العمل الإداري على الصحة النفسية للفرد من ناحية وتأثيرها على بيئة العمل من جهة أخرى.

سادساً: توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء النتائج السابقة يُمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي يُمكن أن تُسهم في تحسين عملية اتخاذ القرار التعليمي بالجامعات المصرية في ضوء مدخل إدارة ضغوط العمل الإداري للقيادات الجامعية، وتتمثل هذه التوصيات فيما يلي:

- توفير بيئة العمل الملائمة والمناسبة للقيادات الجامعية حتى تقوم بدورها على أكمل وجه من خلال توفير الميزانية الكافية وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة للمؤسسة الجامعية.
- الاهتمام بالتنمية المهنية للقيادات الجامعية وخاصة فيما يتعلق بكيفية مواجهة ضغوط العمل الإداري من خلال عقد الدورات التدريبية التي تمكنهم من استغلال ما لديهم من قدرات وإمكانات في مواجهة أي ضغوط عمل يتعرضون لها.
- تحسين مستوي الإنتاجية وزيادة القدرة علي تحقيق الأهداف من خلال حث القيادات الجامعية على المشاركة والتعاون في القيام بالمهام والمسئوليات الخاصة بهم مما يسهم في الحد من عبء الدور.
- توفير الدعم الإيجابي من قبل الخبراء والمتخصصين لمساعدة القيادات الجامعية على مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها.
- توضيح المهام والمسئوليات الخاصة بكل مركز وظيفي بالجامعة والعدالة في توزيع المهام والمسئوليات بين العاملين لتجنب أي غموض في الدور الذي يقوم به فريق العمل بالجامعة.
- تخفيف الأعباء والمسئوليات والمهام الوظيفية للقيادات الجامعية لزيادة قدرتهم على اتخاذ القرار التعليمي المناسب ، لأن زيادة عبء العمل يؤدي إلى ضعف قدرة هذه القيادات على اتخاذ القرار التعليمي.
- تكليف القيادات الجامعية بالقيام بالمهام والمسئوليات التي تتناسب مع ما يمتلكونه من قدرات ومهارات إلي جانب إتاحة الوقت الكافي لإنجازها وذلك من أجل تجنب المعاناة من عبء الدور.
- الحد من التمسك بالبيروقراطية والانفراد بسلطة اتخاذ القرار التعليمي، والاتجاه نحو الديمقراطية في الإدارة التي تقوم على أساس التعاون والمشاركة بين القيادات الجامعية.
- تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة في بيئة العمل وتجويد الاتصالات بين القيادات الجامعية، والاهتمام بتقوية العلاقات والترابط والتعاون بين تلك القيادات.

- قيام القيادات الجامعية بتفويض بعض المهام والصلاحيات للآخرين بحيث يشعر كل فرد بالمسئولية تجاه العمل مما يُزيد من رغبته في التفاني والإخلاص للعمل.
- تقديم تغذية راجعة للقيادات الجامعية لما يقومون به من أعمال من خلال اطلاعهم على جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم حتى يمكن تعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف.
- توفير التدريب اللازم الذي يُمكن القيادات الجامعية من إدارة الضغوط ومواجهتها والتغلب عليها قبل تفاقمها.
- الاهتمام بتوفير أكبر قدر ممكن من البيانات والمعلومات التي تساعد على التعرف على المشكلة ودراستها دراسة شاملة وموضوعية حتى يُمكن التوصل إلى أكبر عدد من البدائل الممكنة لحلها.
- مراعاة الدقة والحذر في اختيار الوقت المناسب لدراسة المشكلة وحلها وتنفيذ القرار المُتخذ حتى يُمكن التخلص من المشكلة قبل تفاقمها.
- تزويد القيادات الجامعية بالمعارف والمهارات والكفاءات التي تُمكنهم من اتخاذ القرار التعليمي السليم والتكيف مع كافة المؤثرات التي يتعرضون لها خلال عملية اتخاذ القرار التعليمي سواء أكانت مؤثرات داخلية أم خارجية.
- تدريب القيادات الجامعية على كيفية اتباع خطوات عملية اتخاذ القرار التعليمي مما يُسهم في تحسين هذه العملية واتخاذ القرارات السليمة التي تعود بالنفع والفائدة علي العملية التعليمية.
- تشجيع القيادات الجامعية على المشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية دون خوف أو تردد وإتاحة الفرصة لهم لعرض آرائهم ومقترحاتهم والاهتمام بدراساتها ومناقشتها.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل للقيادات الجامعية عن كيفية اتخاذ القرار التعليمي السليم مما يمكنهم من التعرف على كيفية اتخاذ القرارات التعليمية السليمة ويشجعهم على المشاركة البناءة في عملية اتخاذ القرارات التعليمية.
- تفعيل عملية المشاركة في عملية اتخاذ القرار التعليمي داخل المؤسسات الجامعية.
- تنمية مهارات اتخاذ القرار لدي القيادات الجامعية وتبصيرهم بالأساليب العلمية في اتخاذ القرار.
- الاهتمام بوسائل الاتصال داخل الجامعة وإتاحة الفرصة لتبادل الآراء والخبرات.

- التعمق في دراسة البدائل وتقييمها من أجل اختيار البديل الأفضل الذي يتناسب مع ظروف البيئة الجامعية وإمكاناتها.
- أن يؤدي كل قرار إلى نتيجة تسهم في حل المشكلة محل الدراسة تحقيق الهدف مما يُساعد علي تبسيط عملية اتخاذ القرارات التعليمية بالجامعة.
- وضع نظام لمتابعة كل قرار والتأكد من سلامته وصحته وكذلك تقييم نتائجه.
- تقييم القرارات التي يتم اتخاذها والاستفادة من نتائج عملية التقييم في تعديل القرارات من أجل تحقيق الأهداف المنشودة بأفضل طريقة ممكنة.
- الاهتمام بعملية المتابعة والتقييم لعملية اتخاذ القرار التعليمي بهدف التأكد من أن القرار يحقق الأهداف التي تم اتخاذه من أجلها.
- تنسيق جهود القيادات الجامعية وخلق روح العمل الجماعي بينهم وتشجيعهم علي تقديم المقترحات والآراء وتقبل الانتقادات البناءة من زملائهم.
- عند اختيار القيادات الجامعية لابد من مراعاة تمتعهم بالمهارات الفنية والإدارية ومهارات اتخاذ القرار التعليمي حتى يمكنهم اتخاذ القرار السليم عند قيامهم بالعمل.
- تحقيق التكامل والتواصل الإداري الفعال بين التَّنْظِيمات الجامعية المُختلفة سواء على مُستوي الأقسام داخل الكُليَّة الواحدة أو فيما بين الكُليَّات أو الجامعات، مما له تأثير على تحسين اتخاذ القرارات التعليمية.
- زيادة الدَّعم والمُساندة للعمل الجماعي، ممَّا يولد الحماس وزيادة الدافعية لدى القيادات الجامعية، ومساعدتهم على تقديم الحُلُول للمُشكلات التي يواجهونها ويكلفون بمُعالجتها.
- تفعيل التمكين الإداري ومنح حُرِّيَّة التَّصرُّف والحرية الأكاديمية للقيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس سواء على مستوى الجامعات أو الكُليَّات أو الأقسام.
- زيادة النِّقَّة ومحاولة القضاء على الصِّراعات بين القيادات الجامعية بعضهم البعض وبين أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض وبين المرؤوسين بعضهم البعض، وذلك للتركيز على المكاسب المؤسسية أكثر من المكاسب الشَّخصية.
- تشجيع العمل التَّعاوني في مُناخ من العلاقات الإنسانية، ممَّا يُؤثِّر على المُناخ السَّائد ويساعد على الإبداع الإداري للقيادات الجامعية والمرؤوسين على حد سواء.

- تعديل اللوائح المتعلقة بالمكافآت المالية والحوافز وزيادتها للقيادات الجامعية والعاملين معهم ، ممّا يُزيد من جُهدهم ، ودافعتهم للإنجاز للعمل.
- تشجيع القيادات الجامعية لاتباع أساليب إبداعية وغير نمطية فى حلّ المُشكلات المطروحة والتي تواجههم سواء داخل المؤسسة الجامعية أو خارجها.
- تطبيق المساءلة والمحاسبة للقيادات الجامعية فى تحمّلهم مسؤولية المنصب وواجباته الوظيفية مما يسهم فى تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة الجامعية.
- تفعيل الشفافية الإدارية ووضوح ونشر المعلومات ودقتها واتاحتها للجميع لزيادة فعالية القرار التّعليمى داخل الجامعة وخارجها.
- تشجيع القيادات الجامعية على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة فى الإدارة الجامعية وعدم تقيد هذه القيادات بالسّلسل والتّنظيم الهرمي والروتين الوظيفي.
- إتاحة فرص التّقدم الوظيفي للقيادات الجامعية بما يجعلهم يشعرون بأنّ تبوئهم أى منصب قيادى أعلى فيما بعد يكون عن جدارة واستحقاق وذلك لزيادة ولاء الفرد وانتمائه للجامعة وزيادة رضاه عن العمل، وعدم الاكتفاء بإتجاز الحد الأدنى من الأعمال الموكلة إليه.
- تؤدى زيادة عبء العمل إلى ضعف قدرة القيادات الجامعية على اتخاذ القرار التعليمي المناسب الامر الذى يتطلب تخفيف الأعباء والمهام والمسئوليات الموكلة لهم لزيادة قدرتهم على اتخاذ القرار التّعليمي المناسب.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم عصمت مطاوع (٢٠٠٣م): الإدارة التعليمية في الوطن العربي أوراق عربية وعالمية، (القاهرة: دار الفكر).
- ٢- إحسان مرسى (٢٠٠٤م): " الأساليب الحديثة في اتخاذ القرار "، مجلة الاقتصاد والمحاسبة، مصر، ع ٦٠٩.
- ٣- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٦م): الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، الإسكندرية : مكتبة المعرفة الحديثة .
- ٤- أحمد إسماعيل حجي (٢٠٠٥م): الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية ط٢، (القاهرة: دار الفكر العربي).
- ٥- أحمد بطاح (٢٠٠٦م): قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، (عمان: دار الشروق).
- ٦- أحمد جابر حسنين (٢٠١٣م): الطابور الخامس: أسلوب القيادة الإدارية بالتجسس وأسس القضاء عليه، (القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر).
- ٧- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل (٢٠٠٣م): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، (القاهرة: عالم الكتاب).
- ٨- أحمد حسين عبد العاطي (٢٠٠٦م): "تصور مقترح لدور الإدارة الالكترونية في تجويد العمل الإداري بكليات التربية بمصر: دراسة تقييمية"، مجلة كلية التربية ، المجلد (٢٣)، العدد الأول، جامعة أسيوط.
- ٩- أحمد فاروق عبد القادر وهشام إسماعيل إبراهيم هلال (٢٠١٣م): الضغوط المهنية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى قيادات الإدارة الرياضية ببعض الجامعات المصرية، المجلة الأوروبية لتكنولوجيا علوم الرياضة، الإمارات، العدد (٣).
- ١٠- أحمد محمد أحمد مصطفى (٢٠١٦م): "أثر الالتزام التنظيمي علي العلاقة بين ضغوط العمل والأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية"، مجلة أمارايك، مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد ٧ ، العدد ٢٠.

- ١١- أسماء أحمد خلف، "التخطيط الاستراتيجي لمواجهة بعض قضايا التعليم الجامعي في مصر في ضوء التغيرات المعاصرة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢٠١١م.
- ١٢- أسماء سعيد محمد أحمد (٢٠٠٦م)، فعالية إستراتيجية إدارة الوقت في مواجهة ضغوط العمل التنظيمية في مجال العمل الأكاديمي بالجامعات، مجلة الخدمة الاجتماعية، العدد (٥٥)، يناير ٢٠١٦م.
- ١٣- أسماء محمد عبد القادر محمد (٢٠١٦م): "استخدام الأساليب الكمية في صنع واتخاذ القرارات التعليمية لتحسين أداء الإدارة الجامعية في مصر"، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية - جامعة سوهاج.
- ١٤- أمل هلال عبد العال (٢٠٠٦م): "تفعيل صنع القرار بالجامعات المصرية في ضوء الإدارة الإستراتيجية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- ١٥- أميرة طه (٢٠٠٧م): "أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب لدي عينة من أمهات الأطفال المعاقين عقلياً والعاديين بالمملكة العربية السعودية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية - جامعة البحرين ، المجلد الثامن، العدد الثالث، سبتمبر ٢٠٠٧م.
- ١٦- أياد محمود عبد الكريم ، وسعد زناد المحياوي (٢٠٠١م) : ادارة مؤسسات التدريب المهني و التقني ، طرابلس : المركز العبية للتدريب المهني و اعداد المدربين.
- ١٧- إيناس إبراهيم أحمد (٢٠٠٩م) : "الإدارة الالكترونية وجودة أداء الجامعة لوظائفها (دراسة ميدانية)"، مجلة كلية التربية، المجلد (٢٥)، العدد (٢)، جامعة أسيوط، يوليو ٢٠٠٩م.
- ١٨- إيهاب صبيح محمد (٢٠٠١م): إدارة العمليات واتخاذ القرارات السليمة، سلسلة الإدارة في أسبوع (٣)، (القاهرة: دار الكتب العلمية).
- ١٩- بسمان فيصل محبوب (٢٠٠٤م) : الدّور القيادي لرؤساء الأقسام العلمية في الجامعات العربية، القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- ٢٠- بشري إسماعيل (٢٠٠٤م): ضغوط الحياة والاضطرابات النفسية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).

- ٢١- بشير صالح الرشيدي (٢٠٠٠م) : مناهج البحث التربوي - رؤية تطبيقية مبسطة، (الكويت: دار الكتاب الحديث).
- ٢٢- بلقيس عبد الوهاب النعيمي (٢٠١٠م): "صناعة القرار التربوي"، دراسات تربوية، العدد العاشر.
- ٢٣- جابر عبد الحميد جابر، وأحمد حمدي كاظم (٢٠٠١م) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط ٣، (القاهرة: دار النهضة العربية).
- ٢٤- جمال عبد الله محمد (٢٠١٤م): إدارة التغيير والتطوير التنظيمي، (عمان: دار المعنز).
- ٢٥- جمعة سيد يوسف (٢٠٠٧م): إدارة الضغوط ، مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالي، (القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية - كلية الهندسة - جامعة القاهرة).
- ٢٦- جمعة سيد يوسف (٢٠٠٤م) : إدارة ضغوط العمل (نموذج للتدريب والممارسة)، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- ٢٧- جمهورية مصر العربية، قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية الصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥ وفقاً لآخر التعديلات، الطبعة الرابعة والثلاثون المعدلة (القاهرة : الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، ٢٠١٥) ، المادة (٥٦).
- ٢٨- حافظ فرج أحمد (٢٠٠٧م): قضايا إدارية معاصرة، سلسلة كتب الإدارة ٢، (القاهرة: عالم الكتب).
- ٢٩- حسن أحمد الطعاني (٢٠٠٥م): "مصادر ضغط العمل لدي مديري المدارس الحكومية (الأساسية والثانوية) في محافظة الكرك من وجهة نظرهم"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية - جامعة دمشق، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثاني.
- ٣٠- حمدي عبد الحافظ محمد (٢٠٠٣م): "فاعلية اتخاذ القرار بالجامعة في ضوء نظم المعلومات، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ٣١- حنان محمد الدريني (٢٠١١م): "صناعة القرار التربوي في مصر - عودة الصف السادس الابتدائي - دراسة حالة"، مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، ع ٧٥، ج ١ .

- ٣٢- خالد صالح السلطان (٢٠٠٩م): المعلومات وأثرها في عملية اتخاذ القرارات الإدارية في دواوين الوزارات في الجمهورية اليمنية، القاهرة: دار النهضة العربية .
- ٣٣- خالد عيادة عليمات (٢٠١١م): ضغوط العمل وأثرها علي الأداء، (عمان: دار الخليج)، ص ٦٠.
- ٣٤- خلف محمد البحيري (٢٠٠٦م): "الإنفاق علي التعليم الجامعي في مصر في ظل ثقافة السوق"، المؤتمر العلمي العربي الأول (التربية الوقائية وتنمية المجتمع في ظل العولمة)، الجزء الأول، ، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- ٣٥- ديوبولد ب. فان دالين (١٩٩٤م): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة مُحَمَّد نبيل نُوفل، وسليمان الخضري، وطلعت منصور عُبريال، ط٥، (القاهرة: الأنجلو المصرية).
- ٣٦- ربيع عبد الرؤف عامر : (٢٠٠٩م): " نماذج اتخاذ القرارات في المؤسسات التعليمية والعوامل المؤثرة وكيفية التغلب علي معوقاتها"، الملتقى الدولي: صنع القرار في المؤسسة الاقتصادية، (الجزائر - جامعة محمد بوضياف).
- ٣٧- زيد منير عبوي (٢٠٠٦م): الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية، (عمان: دار الشروق).
- ٣٨- سعيد السيد علي (٢٠٠٧م): الأصول الحديثة في علم الإدارة العامة: العملية الإدارية (التخطيط-التنظيم-القيادة-التنسيق والاتصالات - الرقابة)، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- ٣٩- سلامة عبد العظيم حُسين (٢٠٠١م): التَّمية المهنية لأعضاء هيئة التَّدريس والقيادات الأكاديمية بالجامعة- دراسة تقييمية لمشروع تنمية القُدرة بجامعة بنها، المؤتمر القومي الثَّالث، العربي الخامس، بعنوان: الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين الواقع والرَّأى، مركز تطوير التَّعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المُنعقد في الفترة من ٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠٠١م.
- ٤٠- سناء مصطفى محمد محمد (٢٠٠٥م): إستراتيجيات التكيف مع مصادر ضغوط العمل، دراسة ميدانية بالتطبيق على إدارات شئون الطلاب بجامعات أسيوط، المنيا، جنوب الوادي، رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة أسيوط.

- ٤١- سيد عيد (٢٠١٠م): التحديات التي تواجه الإدارة الإبداعية، ندوة تنمية المهارات الإبداعية لقادة المنظمات العامة والخاصة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، فبراير ٢٠١٠م.
- ٤٢- شريف محمد محمد (٢٠٠٧م): اتخاذ القرار الإداري لمواجهة بعض الأزمات بوزارة الشباب، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان،
- ٤٣- صلاح الدين محمود علام (١٩٨٥م): تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، (القاهرة: دار الفكر العربي).
- ٤٤- صلاح عبد الحميد مصطفى (٢٠٠٢م): الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، (الرياض: دار المريخ).
- ٤٥- صمويل مالون (٢٠٠٨م): ترجمة خالد العامري، المهارات العقلية للمديرين، (القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية).
- ٤٦- عادل سعد البلاونة (٢٠١٥م): ضغوط العمل وعلاقتها باتخاذ القرارات في وزارة الداخلية: دراسة حالة محافظة البلقاء، مجلة الآداب، جامعة الملك سعود، السعودية، مجلد (٢٧)، العدد (١)، يناير ٢٠١٥م.
- ٤٧- عبد الرازق محمد إبراهيم (٢٠٠٢م): "التغيير التنظيمي لمستقبل إدارة التعليم الجامعي في مصر مع التطبيق علي بعض العمليات الإدارية"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- ٤٨- عبد الرحمن توفيق (٢٠١١م): "الإدارة المصرية والقيم الغائبة"، مجلة تكنولوجيا الإدارة، نشرة ربع دورية تصدرها وزارة الدولة للتنمية الإدارية، القاهرة: وزارة الدولة للتنمية الإدارية، السنة السابعة، العدد العشرون، نوفمبر- ديسمبر ٢٠١١.
- ٤٩- عبد الله محمد محمد (٢٠٠٥م): "واقع عملية صنع القرار التربوي في الجامعات اليمنية: دراسة تحليلية"، مجلة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد الثاني، جامعة صنعاء، يوليو- ديسمبر ٢٠٠٥.
- ٥٠- عبد الله مسعود غيث (٢٠١٠م): "أساليب اتخاذ القرار في إدارة الأزمات المدرسية من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة ينبع"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

- ٥١- عبد المحسن النعساني (٢٠٠٣م): "نموذج مقترح لتطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"، الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية، سوريا، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ١١-١٣ مارس ٢٠٠٣.
- ٥٢- عزيز حنا داود، وأثور حسين عبد الرحمن، ومُصطفى مُحمَّد كامل (٢٠٠١م): مناهج البحث في العلوم السلوكية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).
- ٥٣- علي عبد الخالق عبد الله (٢٠١٣م): "صناعة القرار في الجامعات اليمنية: تصور مقترح للتطوير في ضوء التحولات الإدارية في مجتمع المعرفة"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ٥٤- علي عسكر (٢٠٠٣م): ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها: الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، (القاهرة: دار الكتاب الحديث).
- ٥٥- علي فلاح الزعبي، وعبد الوهاب بن بريكة (٢٠١٣م): مبادئ الإدارة: الأصول والأساليب العلمية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ٥٦- علي ماهر خطَّاب (٢٠٠٢م): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، (القاهرة: الأنجلو المصرية).
- ٥٧- عماد الحداد (٢٠٠٣م): كيف تسوي خلافات العمل بنجاح، كويك نوتس، اللجنة العلمية للتأليف والتحرير والنشر، (القاهرة: دار الفاروق).
- ٥٨- عمرو أحمد السيد (٢٠١٥): "الضغوط المهنية لدى العاملين بجامعة حلوان، دراسة ميدانية"، المؤتمر لدولي لعلوم الرياضة الصحية، الإسكندرية، مارس ٢٠١٥م.
- ٥٩- عوض محمَّد باسراحيل (٢٠٠٣م): اختيار القيادات الإدارية في المؤسسات الأكاديمية بالتركيز على رؤساء الأقسام، من بحوث الملتقى العربي بعنوان: المواصفات العالمية للجامعات، المنعقد في الفترة من ٢٢-٢٤ سبتمبر ٢٠٠٣م، عدن، الجمهورية اليمنية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- ٦٠- فتحي درويش محمَّد عشيبية (٢٠٠٥م): أدوار الإدارة الجامعية في مصر في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، المجلد (٤٥)، العدد (٢)، مايو ٢٠٠٥م.

- ٦١- فريدة صلاح الدين سيف الدين (٢٠١٥م): أثر ضغوط العمل على الداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة جنوب الوادي، دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير، كلية التجارة بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- ٦٢- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩م): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط ٣، (القاهرة: دار الفكر العربي).
- ٦٣- فوزي محمد الهادي (٢٠٠٥م): الضغوط الأسرية من منظور الخدمة الاجتماعية، (القاهرة: دار القاهرة).
- ٦٤- فوزية بنت عبد الباقي الجمالية (٢٠٠٨م): " ضغوط العمل والحياة وعلاقتها بالرضا المهني لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط"، مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية، المجلد ١٨، ع ٢.
- ٦٥- فيصل محمود الشواورة (٢٠١٣م): مبادئ إدارة الأعمال مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، (عمان: دار المناهج).
- ٦٦- فيصل يونس محمد (٢٠١٣م): "استراتيجيات اتخاذ القرارات الإدارية: المفاهيم- النظريات- العوامل المؤثرة فيها"، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ستة وثلاثون.
- ٦٧- قمر محمد بخيت (٢٠٠٩م): " معوقات اتخاذ القرار الإداري وسبل تذليلها "، ورقة عمل مقدمة في ندوة الإحصاء وبحوث العمليات ومعوقات استخدامها في اتخاذ القرارات الإدارية في الدول العربية، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية).
- ٦٨- ليلي محمد أبو العلا (٢٠١٣م): مفاهيم ورؤي في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة، (عمان: دار يافا العلمية ودار الجنادرية).
- ٦٩- ماهر احمد حسن (٢٠٠٤م): "كفاءة التعليم الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العصرية(دراسة تقويمية)"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- ٧٠- مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦م): التقويم والقياس في التربية وعلم النفس، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية).
- ٧١- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤م): المعجم الوسيط ط ٤ ، (القاهرة: مكتبة الشروق الدولية).

- ٧٢- مُحمَّد أحمد عبد السَّلام (١٩٩٧م): القياس النَّفسي والتَّربوي، (القاهرة: مكتبة النَّهضة المصرية).
- ٧٣- محمد الصيرفي (٢٠٠٨م): الضغط والقلق الإداري، (الإسكندرية: مؤسسة حورس).
- ٧٤- محمد المهدي دسوقي (١٩٩٨): "القيادة .. واتخاذ القرار"، مجلة إدارة الأعمال - مصر، العدد ٨٠.
- ٧٥- محمد حسن حمادات (٢٠٠٦م):، القيادات التربوية في القرن الجديد، (الأردن: دار حامد) .
- ٧٦- محمد عوض توفيق شبير (٢٠٠٩م): ضغوط العمل لدى المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها رسالة ماجستير، كلية التربية - الجامعة الإسلامية - غزة .
- ٧٧- محمد فوزي عبد العزيز (٢٠١٣م): ضغوط العمل وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى القيادات الرياضية بمحافظة المنيا، مجلة علوم الرياضة، جامعة المنيا، المجلد (٢٦)، الجزء الأول، ديسمبر ٢٠١٣م.
- ٧٨- محمد نجيب صبري محمود (٢٠٠٥ م): أثر إدراك الثقافة التنظيمية على ضغوط العمل، دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزقازيق، مجلة البحوث التجارية، جامعة الزقازيق، المجلد (٢٧)، العدد الأول، يناير ٢٠٠٥م.
- ٧٩- محمود أحمد عبد الفتاح (٢٠١٣م): تنمية مهارات التفكير الابتكاري والإبداعي للمدراء، (القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر).
- ٨٠- محمَّد عبد الحليم منسي (١٩٨٠م): مُقَدِّمة في الإحصاء النَّفسي والتَّربوي، (القاهرة: دار المعارف).
- ٨١- محمود عبد الفتاح رضوان (٢٠١٣م): إدارة النزاعات والصراعات في العمل، (القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر).
- ٨٢- محمَّد مُصطفى الشَّال (٢٠٠٣ م): الأستاذ الجامعي احتياجاته التَّربوية والإدارية "دراسة ميدانية على جامعة الإسكندرية"، مجلة مُستقبل التَّربية العربية، المجلد (٩)، العدد (٣٠)، القاهرة، يوليو ٢٠٠٣م.
- ٨٣- منال أحمد البارودي (٢٠١٣م): التدريب المؤثر في العمل، (القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر).

- ٨٤- ميريل رابر، جورج دايك (٢٠٠٣م): إدارة الأزمات والضغوط في العمل والحياة الخاصة، ترجمة باهر عبد الهادي، (القاهرة: دار المعرفة).
- ٨٥- نبيل سعد خليل (٢٠٠٠م): "واقع عملية اتخاذ القرارات التربوية علي مستوي المدرسة في مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد الأول، المجلد الثالث.
- ٨٦- نظمي عودة، ديبه موسي (٢٠٠٩ م): "مصادر ضغوط العمل لدي معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية علي عينة من معلمي الأطفال المعوقين في مؤسسات التربية الخاصة، بمحافظة غزة)" ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد ١٧، العدد ٢، يونيو ٢٠٠٩م.
- ٨٧- نعيم عبد الوهاب شلبي(٢٠١١م): الضغوط الحياتية المعاصرة والتعامل مع المشكلات الفردية والأسرية من منظور إداري واجتماعي، (المنصورة: المكتبة العصرية).
- ٨٨- نواف كنعان (٢٠١٠ م): اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق، (عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع) .
- ٨٩- هانم بنت حامد ياركندي (٢٠٠٠ م): ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة، مجلة رسالة الخليج العربي العدد (٨٩).
- ٩٠- هدى سعد السيد، أميمة حلمي مصطفى(٢٠٠٢م): الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة(٥)، العدد(٧)، يوليو ٢٠٠٢م.
- ٩١- وجيه سالم الفرخ (٢٠١٠م): قضايا في الإدارة التربوية والمدرسية والصفية، (عمان: مؤسسة الوراق).
- ٩٢- يوسف عبد المعطي مصطفى (٢٠٠٤): "تصور مقترح لزيادة الموارد المالية بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية"، مجلة التربية، مجلة متخصصة تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، السنة(٧)، العدد(١١)، مارس ٢٠٠٤م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 93- Angela Dawn Fuerst (2007) : Community college president perceptions of stress, PhD., Capella University.
- 94- Anne Stevenson and Sarah Harper(2006) : Workplace stress and the student learning experience, Quality Assurance in Education, Vol.(14), Iss:(2).
- 95- Azman Ismail , Amy Yao, Elizabeth Yeo, Kong Lai-Kua and Ju Soon-Yew(, 2010): "Occupational Stress Features, Emotional Intelligence and Job Satisfaction: An Empirica Study in Private Institutions of Higher Learning", NEGOTIUM Scientific e- Journal interdisciplinary Management Science, Vol.16, No.5.
- 96- Barry F. Anderson (2002): The Three Secrets of Wise Decision Making, (Portland: Single Reef Press).
- 97- Bob. L. Jr. Johnson, and Sharon. D. Kruse (2009): Decision Making for Educational Leaders: Under examined Dimensions and Issues, Albany: State University of New York.
- 98- Rory L Bedford(2016): Factors related to stress among administrators at historically black colleges and universities, PhD., Capella University,.
- 99- Brian Luke Seaward (2012): Managing Stress Principles and Strategies for Health and Well-Being, 7th Edition,(UK: Jones & Barlett Learning).
- 100- Christin Moeller and A. Chung-Yan Greg (2013): Effects of Social support on professors work stress, International Journal of Educational Management, Vol.(27), Iss.(3).
- 101- Christopher M. Scherpereel (2015): "Making Good Decisions: Having Confidence in Simulations in Higher Education", The International Journal of Management Education, No. (13).
- 102- David H. Jonassen (2012): "Designing for Decision Making", Educational Technology Research and Development, Vol.(60), No.(2), April 2012.
- 103- Ernest H. and Mary Ann Selly (2002): Decision by Objectives: How to Convince Others That you Are Right, E. 2, Singapore: World Scientific Publishing.
- 104- Ezzat Mohamed Nasuridin et al., (2005):Organizational Stressors and Job Stress among Managers: The Moderating Role of Neuroticism , Singapore Management Review, Vol.27.

- 105- Fouzia Ali Ayesha Farooqui et al. (2011): "Effects of Stress on Job Performance", International Journal of Business & Management Tomorrow, Vol. 1 , No. 2,P 2.
- 106- Gaurav Bhargava et al.(2010): "Stress and Stress Management in Recession", Pacific Business Review- A Refereed Quarterly International Journal of Management.
- 107- Geeta Nema, Dhanashree Nagar & Yogita Mandhanya (2010) : "A Study on the Causes of Work Related Stress Among the College Teachers, Case Study", Pacific Business Review- A Quarterly Refereed Journal, Pp2 - 3.
- 108- Hussein Al Tarawneh (2012): "The Main Factors beyond Decision Making", Journal of Management Research, Vol. 4, No. 1
- 109- Irene Houtman, Leonor Cedillo. & Karin Jettinghoff (2007): "Raising Awareness of Stress at work in Developing Countries: A Modern Hazard in a Traditional Working Environment : advice to employers and worker representatives", World Heath Organization, Protecting Workers' Health Series No.6.
- 110- J. Shanteau (2001):"Management decision making ",Encyclopedia of psychology and Behavioral Science,3rd ed .
- 111- John Sheldrake(2003): Management Theory, E2, London: Thomson Learning,.
- 112- Jungwee Park (2007) : "Work Stress and Job Performance", Perspectives on Labour and income, Vol.8, No.12.
- 113- K. Anbvelan (2007), Principles of Management, New Delhi: Lamxi Publications (P) LTD.
- 114- Kitila Mkumbo(2014): Prevalence of and Factors Associated with Work Stress in Academia in Tanzania., International Journal of Higher Education, Vol.(3), No.(1).
- 115- Linda L.Wild (2002): Work-related stress factors affecting the community college dean, doctoral dissertation, Iowa State University.
- 116- Lokesh Koul (2009), Methodology of Educational Research, E.4, New Delhi: VIKSA Publishing House PVT LTD.
- 117- M. Sakthivel Murugan (2005): Management Principles and Practices, New Delhi: New Age International.

- 118- Michal Kermer- Asef (2015): "Can A Decision- Making Approach in Foreign Policy be Applied to Leaders in Education?", Procedia Social and Behavioral Sciences, No.(209).
- 119- Mimi Wolver ton, et al.(2001), The Changing Nature of The Academic Deanship, Ashe-Eric Higher Reduction Report , Vol. (28), No. (1).
- 120- Muhammad Naeem Shahid, Khalid Latif, Nadeem Sohail & Muhammad Aleem Ashraf (2012): "Work Stress and Employee Performance In Banking Sector Evidence from District Faisalabad, Pakistan", Asian Journal Of Business and Management Sciences, Vol.1 , No.7.
- 121- Nadeem Malik (2011):"A Study on Occupational Stress experienced by private and Public banks employees in Quetta City", African Journal of Business Management, Vol. 5 (8).
- 122- Nor Ashikin Mohamed, and Siti Hasliah Salleh (2013): "Analytical Hierarchy Process in Multiple Decision Making for Higher Education in Malaysia", Procedia Social and Behavioral Sciences, N.(81).
- 123- Henry Ongori & Joseph Evans Agoll (2008): "Occupational Stress in Organizations and Its Effects on Organizational Performance", Journal of Management Research, Vol. 8, No.3.
- 124- Paul A. Mittman (2009): The phenomenon of stress and health promoting behaviors among college and university president: A quantitative and qualitative analysis., University of Pennsylvania.
- 125- Paulette Helen Walter(2008): The main effects of gender and faculty rank on occupational stressors, technology stressors, and coping strategies of journalism and mass communication educators in the U.S., doctoral dissertation, University of Arkansas at Little Rock.
- 126- Peter F. Drucker (2002): Managing For The Future: The 1998's And Beyond, New York: Turmany Tally.
- 127- Ricardo Blaug, Amy Kenyon & Rohit Leki (2007): Stress at Work: A Report Prepared for The Work Foundation's Principal Partners, London: The Work Foundation.,
- 128- Richard J.Gough (2011): Stress management of North Carolina Community college president: The influence of emotional intelligence, East Carolina University, doctoral dissertation.

- 129- Rumki Basu (2004): **Public Administration: Concepts and Theories**, E.5, New Delhi: Sterling Publishers Private Limited.
- 130- S Michie (2002): "Causes and Management of Stress at Work", Occupational & Environment Medicine, Vol.59 .
- 131- Srinivas Nowduri (2011): " Management information systems and business decision making: review, analysis, and recommendations", Journal of Management and Marketing Research, V (7), April 2011.
- 132- Tenibiaje Dele Joseph (2013): "Work Related Stress", European Journal Of Business And Social Sciences, Vol. 1, No. 10.
- 133- W. David Rees (1997): "Managerial stress - dealing with the causes, not the symptoms", Industrial and Commercial Training, Vol. 29.

ثالثاً: المراجع من خلال المواقع والروابط الإلكترونية:

- 134- English Oxford Living Dictionaries, available at <https://en.oxforddictionaries.com/definition/stress>, Retrieved on 10-3-2018.
- 135- OSH Answers Fact Sheets, Canadian Center for Occupational Health and safety, available at <http://www.ccohs.ca/oshanswers/psychosocial/stress.html> , Retrieved on 10/3/2018.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فعالية برمجية الكترونية مقترحة لمعلمات اللغة العربية قبل الخدمة في تنمية
قدرتهن على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه
نحو قبول الآخر

إعداد

د. ثريا محمد الله محمد جندابى

الكلية الجامعية بالخرمة
جامعة الطائف

د. صفاء جاسين أحمد دسوقي

الكلية الجامعية بالخرمة
جامعة الطائف

المجلة التربوية. العدد الثالث والخمسون. يوليو ٢٠١٨ م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن فعالية برمجية إلكترونية مقترحة لمعلمات اللغة العربية قبل الخدمة في تنمية قدرتهن على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت الأدوات من مقياس استخدام المنهج الخفي لمواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر، ومقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية، وبرمجية استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر، وشملت العينة (٢٨) طالبة بقسم اللغة العربية بالكلية الجامعية بالخرمة من الحاصلات على درجات تقع في الإرباعي الأدنى على مقياسي البحث، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية لصالح القياس البعدي، واختتم البحث بتقديم التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: المنهج الخفي - التطرف - الإرهاب - قبول الآخر.

The Effectiveness of a Proposed Electronic Software in Developing Pre-Service Arabic Language Female Teachers' Ability to Use Hidden Curriculum to Face Extremism and Terrorism and to Develop attitude towards Acceptance of The Other

The current research aimed at examining the effectiveness of a proposed electronic software in developing pre-service Arabic language female teachers' ability to use hidden curriculum to face extremism and terrorism and to develop attitude towards acceptance of the other. The quasi-experimental method was applied. The research tools consisted of a scale of using the hidden curriculum to confront extremism and terrorism, a scale of the hidden curriculum and teaching Arabic, and the electronic software based on using the hidden curriculum in the face of extremism, terrorism and acceptance of the other. The sample included (28) students enrolled at the department of Arabic Language at the university college of Khourma, who obtained degrees in the lowest quartile on the scale. The results indicated that there are statistically significant differences among the pre-service female teachers' mean scores on the pre- and post- application of using the hidden curriculum to confront extremism and terrorism and acceptance of others scale in favor of the post- application, and there are statistically significant differences among the pre-service female teachers' mean scores on the pre- and post- application of the hidden curriculum and teaching Arabic scale in favor of the

post- application. The research is concluded with presenting the recommendations and suggested research points.

Keywords: Hidden Curriculum - Extremism - Terrorism - Acceptance of the Other.

المقدمة :

تميزت السنوات الأخيرة بزيادة الاهتمام بالمناهج التعليمية، إعدادًا وتقويمًا وتطويرًا، انطلاقًا من أهميتها وخطورتها في العملية التعليمية، خاصة مع تواتر التحولات السياسية والاقتصادية والثقافية والتقنية التي يشهدها عالم اليوم بفعل مؤثرات العولمة. وتنقسم المناهج إلى عدة تقسيمات منها تقسيمها إلى المنهج الصريح والمنهج الخفي، حيث يتم إعداد المنهج الصريح مسبقًا من قبل المعنيين بوزارة التعليم، وهو يعتبر خطة مكتوبة معتمدة للتعليم والتعلم النظامي، أما المنهج الخفي فلا توجد له خطة مكتوبة وهو يلعب دورًا مهمًا في العملية التعليمية قد يفوق دور المنهج الصريح.

ولا شك في أن التحكم بالمنهج الخفي وتوظيفه بشكل إيجابي من شأنه أن يعدل سلوك المتعلمين، وقيمهم، واتجاهاتهم بما يحفظ هوية الأمة ويحصن المتعلمين ضد الهجمات الفكرية والتي باتت تهدد قيمنا وأخلاقنا وديننا، وهنا تظهر أهمية توظيف المنهج الخفي الذي يزعم كثير من المختصين أنه أكثر أهمية من المنهج الصريح، لأنه يعمل على تشكيل حياة الطلاب ورسم شخصياتهم بالقدر الذي قد يفوق المنهج الصريح (Jackson, 2004, 51).

كما يلعب المنهج المستتر دورًا مهمًا ورئيسًا في العملية التعليمية ويتجلى ذلك من خلال ما يقدمه للطلاب من خبرات إضافية وإثرائية في المجال المعرفي، علاوة على الخبرات المتعددة ذات الطابع الديني والفكري والاجتماعي، والأخلاقي، والسلوكي، وهذا ما أكدته عدد من المربين، ومنهم على سبيل المثال Gordon, 1982 حينما قال: "إن المنهج المستتر ذو فعالية وتأثير أقوى في تشكيل التلاميذ من المنهج الصريح، ذلك أنه يلعب دورًا في تربية التلاميذ دينيًا، واجتماعيًا، وسياسيًا" (فلاتة، ٢٠٠٩، ١٤).

ويعد التطرف من الظواهر النفسية والاجتماعية الخطيرة المنتشرة في كافة المجتمعات الغربية والعربية، وقد أصبح ظاهرة عالمية، وتتشكل الاتجاهات المتطرفة كنتيجة للعديد من الأسباب والعوامل منها الفقر والهامشية والظلم... الخ، ويتسم الأفراد ذوي الاتجاهات المتطرفة بالعديد من مظاهر الاضطراب والتوتر وعدم الاتزان في الشخصية، ويعبر هؤلاء الأفراد عن هذا التوتر والاضطراب على شكل اتجاهات سلبية في السياسة والدين والمجتمع والرياضة

والفن، ونتيجة لذلك شهدت الفترة الماضية موجات من الإرهاب لم يسبق لها مثيل، وتزايدت المنظمات الإرهابية وبدأت في نشر الجريمة المنظمة في العديد من الدول.

مشكلة البحث:

لا يقتصر إعداد المعلم للقرن الحادي والعشرين على تنمية معارف المعلمين ومهارتهم التي تتطلبها مهامهم التعليمية وحسب، وإنما يجب أن يشمل إعدادهم على تنمية حسه التربوي ومدرسته نحو مجمل مكونات العملية التعليمية بما فيها المنهج الخفي.

وفي ضوء ذلك تغير دور المعلم بصورة واضحة فأصبح مطالبًا باكتساب مهارات تؤهله للقيام بعمله خير قيام، ومن أهم هذه الخصائص إكسابه القدرة على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو الآخر.

وقد أقر المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة عشرة المنعقدة في باريس من ١٧ - ٢٣ أكتوبر ٢٠١٥ بضرورة أن تكون مؤسسات التربية والتعليم منفذًا للأهداف التي ينص عليها ميثاق الأمم المتحدة والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وأن تهدف التربية إلى إنماء شخصية الإنسان (Wah, 2016,2).

ولا يمكن إنماء شخصية الإنسان دون تنمية التفاهم والتسامح والاتجاه الإيجابي نحو الآخر وتكمن مشكلة البحث في عدم إدراك كثير من المعلمين قبل الخدمة لأهمية المنهج الخفي في العملية التربوية وإكساب الطلاب القيم والعادات والاتجاهات والميول، ومع تزايد التحديات يومًا بعد يوم فإنه ينبغي السعي لمعالجة هذه القضية وتوعية المعلمين قبل الخدمة بدور المنهج الخفي وكيفية توظيفه بشكل إيجابي.

فالتحديات تتزايد، ومعها تتزايد المهام والمسؤوليات الملقة على عاتق المعلم إلا أن إعداد المعلم لا زال يعاني الكثير من القصور فالمعلم الذي نريده لهذه المرحلة وهذا العصر ليس نفس المعلم الذي كنا نحتاجه منذ عشر سنوات ، ولقد أشارت بعض الدراسات أن إعداد المعلم يعاني من القصور في جميع الجوانب: الإعداد الأكاديمي، والتربوي، والميداني، ويضاف إليها جانبًا رابعًا وهو الجانب الثقافي (نصر، ١٩٩٩ ، ٦٢)، (المزيني، ٢٠٠٤، ٢).

وقد دعا عنو (٥٥، ٢٠٠٩) والبركاتي (٥٢٢، ٢٠١٣) إلى وضع برنامج وقائي شامل للأطفال وللشباب بهدف حمايتهم فكريًا ونفسيًا، وتطوير المناهج وتزويدها

بالخبرات التربوية الإضافية وبمضامين من المنهج المستتر (الخفي)، وإعطاء الصلاحية للمعلمين بتعديلها حسب الموقف.

ويرتبط المنهج الخفي أو الصامت Hidden Curriculum or Silent Curriculum بالجوانب غير الظاهرة للمنهج المدرسي، ويرى بعض المربين أن المنهج الخفي أكثر فاعلية وأقوى تأثيراً في الطلاب من المنهج الرسمي أو المعلن، ويتمثل ذلك في إكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية والاتجاهات والقيم، وعلى ذلك فإنهم يعتبرون المنهج الخفي بمثابة حجر الزاوية في شخصية الطلاب (البسيوني، ٢٠١٣، ٢١)، وأشارت البحوث إلى إمكانية وجود علاقة بين المنهج الخفي وبين نمو المهارات الاجتماعية لدى الطلاب (العثمان، ٢٠٠٩، ١٤)، وتوصل Cubukce, (2012,1526) إلى أهمية المنهج الخفي في إطار تعليم قيم العمل بالمدارس الابتدائية ، وأن تضمين القيم في المناهج الدراسية في المدرسة الابتدائية والأنشطة الداعمة بشكل خفي بالمناهج يساهم ويساعد على اكتساب واستيعاب هذه القيم.

وتعد مشكلة التطرف والإرهاب من أبرز التحديات التي واجهتها المجتمعات في الآونة الأخيرة وهي ظاهرة جديدة ذهب ضحيتها المئات من الأبرياء ، ويجب على جميع مؤسسات المجتمع القيام بدورها لمواجهة هذه الظاهرة، فالتطرف والتعصب من مسببات الإرهاب وكلها مفاهيم مرتبطة بمفهوم الاتجاه كمحدد نفسي ومعرفي وسلوكي للشخصية، والتطرف ليس أصلاً في شخصية الإنسان، بل هو النتيجة التي تظهر على سلوكيات الإنسان كنتاج ومؤشر لما يعتقد، فالحقيقة أن الإنسان مخلوق خير بطبيعته وللمجتمع ومؤسساته الدور المهم في الحد من التطرف (الشطي والإبراهيم، ٢٠١٤، ٦٨٨).

وفي ضوء ما سبق فقد تم التوصل إلى مشكلة البحث الحالي والتي تتبلور في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برمجية الكترونية مقترحة لمعلمات اللغة العربية قبل الخدمة في تنمية قدرتهن على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة السؤالين التاليين:

- هل توجد فروق بين درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر؟
- هل توجد فروق بين درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية؟

أهداف البحث:

- التعرف على الفروق بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر.
- التعرف على الفروق بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية.

أهمية البحث:

١- يتوقع أن يستفيد المجتمع من تطبيق البحث ذلك أن الأمن مفهوم تنشده الأمم والشعوب، فعقدت لأجله الكثير من اللقاءات والمباحثات والمؤتمرات الساعية لتحقيق هذا الهدف وتستطيع الجامعات والمؤسسات التربوية أن تهئ بيئة صحية لإيجاد أجيال من المعلمين يسعون جاهدين للاضطلاع بدور فاعل في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر.

٢- تتبع أهمية البحث كونه استجابة لما تنادي به المؤتمرات العلمية والتربوية، حيث يعالج مشكلة حقيقة تزداد اتساعاً بازدياد التقدم العلمي الذي يوسع الهوة بين الواقع والمأمول في عملية إعداد معلم اللغة العربية، واضطلاحه بدوره في تحصين الطلاب لمواجهة التطرف والإرهاب وتنمية اتجاهاتهم نحو قبول الآخر، كمدخل لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من تدريس مقررات اللغة العربية.

٣- يسلط البحث الضوء على أهمية المنهج الخفي الذي لم يحظ بالبحث والدراسة كما يستحق.

٤- قد يفيد هذا البحث القائمين على برامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية لتنمية قدرتهم على الاستفادة من المنهج الخفي لتحقيق الفائدة في مجالات متعددة.

- ٥- يأتي البحث في ضوء تزايد اهتمام القائمين على التعليم بالمعلمين قبل الخدمة.
- ٦- يفتح البحث المجال أمام الباحثين لمزيد من الدراسات في مجال المنهج الخفي وآثاره التربوية والتعليمية.

مصطلحات البحث:

- ١-برمجية الكترونية Electronic Software : أنشطة منفذة باستخدام الحاسب الآلى تضم مجموعة من التطبيقات والأنشطة المعدة بهدف تنمية قدرة معلمات اللغة العربية قبل الخدمة على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر أثناء تعليم اللغة العربية، وتوفر للمشاركات الفرصة للتفاعل مع محتوى التدريب.
- ٢-المنهج الخفي Hidden Curriculum : المعارف والمفاهيم والقيم والأفكار التي يتعلمها الطلبة داخل المدرسة نتيجة لتفاعلهم مع المواقف المدرسية المختلفة.
- ٣-التطرف Extremism : التعصب في الرأي وتجاوز حد الاعتدال فيه وما يترتب على هذا التعصب من ألوان من السلوك الإنساني العنيف (عويس، ٢٠٠٠، ٢١).
- ٤-الإرهاب Terrorism: وسيلة لنشر الذعر، واللجوء إلى القتل والاغتيال والاعتداء على الحريات الشخصية لإرغام الأفراد المسالمين على الخضوع والاستسلام بغية تحقيق أغراض معينة.
- ٥-الاتجاه نحو قبول الآخر Attitude towards Acceptance of The Other: استعداد عقلي ووجداني يحدد درجة الرضا بوجود الآخر واحتماله والتعامل معه والاتفاق ضمناً على احترامه.
- وتتحدد القدرة على استخدام المنهج الخفي لمواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر إجرائياً بالدرجة على مقياس استخدام المنهج الخفي لمواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر، و مقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية.
- ٦- معلمة اللغة العربية قبل الخدمة Pre-Service Arabic Language Female Teachers: هي الطالبة الملتحقة بقسم اللغة العربية بالكلية الجامعية بالخرمة فرع جامعة الطائف لتكون معلمة لغة عربية في أي من المرحلتين الأساسية أو الثانوية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: (المنهج الخفي- التطرف- الإرهاب - الاتجاه نحو الآخر) الحدود البشرية: (معلمات اللغة العربية قبل الخدمة)، الحدود المكانية: (الكلية الجامعية بالخرمة) الحدود الزمانية: (الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ).

الاطار النظري:

المنهج الخفي:

يمثل نظام التعليم إحدى أنظمة المجتمع التي يتوقع منها أن تتغير على قدم المساواة مع الأنظمة الأخرى في المجتمع، وتتأثر بمجموعة من المدخلات، والمخرجات، والعمليات بعضها معلوم ومنظم **Organized** وبعضها الآخر مستتر أو ضمني **Covert** ، ومن أهم الخبرات المنظمة في التعليم النظامي المنهج العلني الرسمي للتعليم، لكن على مسار آخر متوازٍ هناك جملة من الخبرات والمعارف والقيم والمعتقدات يتم بثها بشكل غير مقصود من المعلم وإدارة المدرسة والأقران، بالإضافة إلى الأنشطة اللامنهجية التي تجرى في المدرسة في سياق الأنشطة الخبرائية الترفيهية والاجتماعية والتي تندرج جميعها تحت مسمى المنهج الخفي (العثمان، ١٥، ٢٠٠٩).

ويرى البعض أن المنهج الخفي أكثر أهمية من المنهج المخطط له لأن المربين لا يهتمون به كاهتمامهم بما يدرسون، كما أن له الأثر الأكبر في تكوين وتشكيل شخصية الطلاب على المدى البعيد أما آخرون فيرون فيه مجموعة الرسائل الخفية التي يتلقاها الطلاب دون قصد ولكنها دون مستوى المنهج المقصود (Jackson, 2004,17).

وعملية تعليم القيم الأخلاقية عملية شاملة متكاملة متوازنة، شاملة لأنها تحيط بكل علاقات الإنسان (علاقته بربه ، وعلاقته بنفسه وعلاقته بالآخرين وبكل ما يحيط به في الكون)، وهي متكاملة؛ لأن هذه العلاقات مترابطة لا ينفك بعضها عن بعض، فإذا كان الإنسان تقياً في صلته بربه فهذه التقوى تنعكس على علاقاته مع الآخرين فليس من المعقول أن يكون الإنسان تقياً مع ربه يخشى عقابه ثم يكون فظاً مع أهله وأسرته وزملائه (عبد الصمد، ٢٠٠١، ١٤٤-١٤٥).

واهتمام المناهج بالجوانب الأخلاقية يكسب الطلاب القدرة على فهم القضايا الأخلاقية بصورة أعمق، ليستطيعوا التعامل مع الواقع، والمشكلات بحيوية ونشاط، وطرح البدائل

المناسبة لحل تلك المشكلات، وتطوير مهاراتهم للتحليل والجدل الأخلاقي (مصطفى، ٢٠٠٦، ٣٠٨).

مجالات المنهج الخفي:

حدد الضبع (٢٠٠٦، ٦١) مجالات استعمال المنهج الخفي داخل المؤسسة التعليمية

فيما يلي:

١. إحداث معارف لا يكون مخططاً لها في الغالب الأعم ضمن الأهداف التعليمية للمرحلة.
٢. التأثير القيمي، حيث يكتسب المتعلمون قيماً إضافية لما تهدف إليه المناهج، مثل إكتساب قيم العمل الجماعي والتعاون من خلال القيام بأنشطة في مادة دراسية ما.
٣. إحداث تحول في السلوك، نتيجة الالتزام ببعض القواعد التي يفرضها تدريس بعض المقررات.

٤. تغيير العادات والمعتقدات سواء في التحول من عادات سلبية لعادات إيجابية أو تبديل بعض المعتقدات والأيدولوجيات، مثل تأثر المتعلم بسلوكيات المعلم، أو تأثيره بموقف ما طارئ حدث لزميل، أو موقف تمت دراسته من خلال نشاط تعليمي.

وسعى وطفة (٢٠٠٢) إلى التعرف على دور المنهج في مواجهة التعصب والعنف، وبينت الدراسة أن التربية عبر المنهج الخفي يمكن أن تلعب دوراً بارزاً في مواجهة تحديات التعصب والعنف في العالم العربي، ذلك أن التعصب بمختلف جوانبه كان ولا زال سبباً في كثير من الأزمات المجتمعية الكبرى في العالم العربي، وإن الأساس في التعصب هو الحكم المسبق الذي يصوره الشخص إلى أن تجتمع لديه الأدلة، ولقد اتضح أن كثيراً من مظاهر التعصب خاصة التعصب الديني على وجه الخصوص تشير إلى تنامي الغلو والتزمّت والتمسك بفكرة معينة مما يؤدي إلى الاستخفاف بآراء ومعتقدات الآخرين ومحاربتها، والصراع ضدها وضد الذين يحملونها الأمر الذي يسوع استخدام أساليب تتصف بالتطرف والبعد عن العقل، كما اتضح أيضاً أن هذا النوع من التفكير يؤدي إلى شق وحدة الأمة وإنكار الحقوق وهدم البنية الاجتماعية، ولهذا فإن للمنهج الخفي أهميته وخطورته.

ويركز بعض الباحثين في دراستهم للمنهج الخفي على العلاقة بين الطالب والمعلم، ويؤكدون في سياق ذلك أهمية سلوك المعلم في حفز عمليات التعلم الخفي، وتعزيز معانياته التربوية، ويذهب فريق منهم إلى الاعتقاد أن ممارسة المعلمين التربوية من أشد العوامل تأثيراً

في المنهج الخفي، وذلك لما يمتلكونه من توجهات أيديولوجية وفكرية، وعلى خلاف ذلك هناك مجموعة أخرى من الباحثين تؤكد أهمية أنظمة المعايير والقيم والأعراف، التي تفرضها المدرسة على المنتسبين إليها، وهناك فريق آخر يركز على أهمية الوسط المدرسي، بما يتضمنه من جوانب تتعلق بأثاث المدرسة وبنيتها الفيزيائية، التي تمارس دورًا كبيرًا في تأصيل قيم ومفاهيم المنهج الخفي (الشرح، ٢٠٠٤، ١١٩).

فعلمية تكوين المعلم للقرن الحادي والعشرين لا تقتصر على تنمية معارف المعلمين ومهاراتهم التي تتطلبها مهماتهم الوظيفية فالفهم التكاملي بين تكوين المعلم وتدريبه تستدعي بداية التركيز على تنمية مدركاته نحو مجمل مكونات العملية التربوية ما تتضمنه من تشكيل فكره وتنمية قيمه ووعيه بدوره إزاء حركة التغيير المجتمعية، ومن ثم تنمية الحس التربوي المنسجم مع توجهات الفكر التربوي وذلك وفق الإطار الاجتماعي والثقافي المعبر عن هوية المجتمع (ابراهيم، ٢٠٠٣، ٢٥).

ويعرف المنهج المستتر بأنه "مجموعة المظاهر السلوكية والأنشطة الإيجابية أو السلبية التي يتعلمها التلميذ في المدرسة من خلال تفاعله مع أقرانه ومستويات القيادة المختلفة داخل الفصل الدراسي أو خارجه دون بث أو توجيه مباشر وأهداف معلنة" (محمد ومحمد، ١٤١٢، ٣).

ويعرف بأنه "الخبرات التعليمية التي يتحصل عليها المتلقي دون أن يقصد هو أو مخطط المنهج تعلمها، وهذه الخبرات قد يكون لها أثر في شخصية المتلقي وفكره وسلوكياته، وعادة ما تتسم هذه الخبرات بالثراء غير المتوقع، ويتأثر حجم هذه الخبرات باختلاف قدرات المتلقين واهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وخبراتهم السابقة ومدى تأثرهم بمعلميهم (اللقاني، ١٩٩٥، ٢٧٠).

مصادر المنهج الخفي:

لا حدود لمصادر المنهج الخفي ، حيث تتعدد وتتنوع مصادره ويمكن القول بأن مصادره المجتمع كله، ومن مصادره على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- المنزل.
- وسائل الإعلام المختلفة.
- المنهج الرسمي بجميع عناصره.

- سلوكيات المعلمين وتفاعلهم مع تلاميذهم.
- تفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض.
- أساليب الإدارة المدرسية.
- المباني والتجهيزات المدرسية (وطفة ، ٢٠٠٢، ١٨) .

التطرف:

التطرف هو مجاوزة حد الاعتدال وعدم التوسط في الأشياء، والخروج عن منطق النقل والعقل، واتجهت التعريفات النفسية للتطرف إلى وجهتين: الأولى: تناولت التطرف كأسلوب للاستجابة التي تنحرف سلباً أو إيجاباً عن المتوسط، أما الثانية: فتناولت التطرف كمعنى ومفهوم ويعتبر سوف (١٩٦٨) من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة التطرف، وذلك من منظور التطرف في الاستجابة، ويذكر سوف: أنه خلال السنوات من ١٩٤٩ - ١٩٥٣ بدأ انشغاله بظاهرة الاستجابات المتطرفة لاتخاذها أساساً لقياس التوتر النفسي، فارتقاء الشخصية من الطفولة المبكرة نحو مستويات النضوج المتوالية إنما ينطوي على مقومات ثلاثة؛ أولها: ازدياد ثراء السلوك نتيجة لتغاير الوظائف السيكلوجية مع النمو، وثانيها: ازدياد ثراء البيئة السلوكية بمزيد من التغاير في إدراك الشخص لمكونات البيئة، وحدوث زيادة فعلية في عناصر هذه البيئة مع تقدم العمر، وثالثها: الإستراتيجية التي يتحتم على الشخص أن ينميها لإنجاز عمليات التوافق التي تزداد تعقداً مع اطراد الارتقاء، والمرونة أو التصلب أحد الأبعاد الأساسية البالغة الأهمية في تقرير مدى كفاءة هذه الإستراتيجية (سوف، ١٩٦٨، ١٩) ، أما الاتجاه الثاني: الذي يتناول التطرف كمعنى فقد تعددت آراء علماء النفس في ظاهرة التطرف، فمنهم من يرى أن التطرف بمثابة ثورة على الواقع أن لم يكن الواقع مقتنعاً أو كافياً، أو هروباً من ذلك الواقع، وقد يكون راجعاً لاضطراب في الشخصية أو قصور في تكوينها، ولذلك نجد أن المتطرفين يسوقون أنفسهم بشكل مثالي وأنهم الذين سوف يبنون المجتمع الفاضل

ويصححون كل الأوضاع الخاطئة بفكرهم وقدراتهم التي تفوق أفكار وقدرات الآخرين

(الطيب، ٢٠٠٣، ٣٦).

ومع تصاعد تهديدات الجماعات الإرهابية في منطقة الشرق الأوسط وفي أنحاء متفرقة من العالم، ازدادت الضرورة الملحة حول فهم لماذا يترك المنضمون إلى الجماعات الإرهابية

تلك الجماعات، وتتنوع الأسباب التي تفسر إمكانية حدوث ذلك من عدة علوم سيكولوجية، واجتماعية، وعلوم الجريمة، ومن هنا بات من الضروري لصناع القرار والمسؤولين الانتباه لمثل تلك التفسيرات من أجل السعي نحو تفكيك تلك الجماعات الإرهابية للحد من تزايد أعداد المنضمين لها من الشباب المغيبيين، ومن أجل العمل على تشجيع هؤلاء الشباب على تركها. والسبب الأكثر أهمية هو الاستفادة من جهود الإرهابيين السابقين في المساعدة في مكافحة ومواجهة التطرف.

والتطرف ليس مرتبطاً بالعقائد الدينية فحسب، بل هو ممتد إلى كافة مناشط الإنسان، ولقد ظهر التطرف في مناحي الحياة المعاصرة من تطرف حزبي وكروي ورياضي وسياسي.. الخ.

وترى رزق (٢٠٠٦، ٣٢) أن التطرف ظاهرة مرضية، وهو مؤشر على وجود خلل ما في النفس البشرية وفي الظروف المحيطة بها، وهذه الظاهرة المرضية تؤدي إلى أفعال عنف وعمليات إرهابية، ولا يخفي على أحد الآثار المدمرة التي يحدثها الإرهاب على الأفراد والمجتمعات، حيث يسبب الأذى النفسي ببث الخوف والرعب وفقدان الاستقرار النفسي والاجتماعي، وإحداث الأذى الجسدي المتمثل في إزهاق الأرواح والأذى المادي المتمثل في إتلاف الأموال والممتلكات.

ودعا الشطى والابراهيم (٢٠١٤، ٦٩٨) إلى تشكيل مؤسسات تربوية وفكرية دائمة، واختيار لعضويتها عدداً من أهل الرأي والعلم والبصيرة من مختلف التخصصات التربوية والدعوية والفكرية ليكونوا قدوة حسنة في مجتمعاتهم ويرجع إليهم عند المشورة والاختلاف، وزيادة عدد المرشدين التربويين في المدارس وذلك من أجل توجيه الطلبة نحو السلوك الصحيح والابتعاد عن الأفكار المتطرفة.

الإرهاب:

الإرهاب هو الاستخدام المنظم للعنف لتحقيق هدف ما ولخلق جو من عدم الأمن وهو ينطوي على طوائف متعددة من الأعمال أظهرها أخذ الرهائن واختطاف الأشخاص وقتلهم

ووضع متفجرات أو عبوات ناسفة في أماكن تجمع المدنيين أو وسائل النقل العامة (عامر، ٢٠٠٩، ٤٤٧) .

وأصبح الإرهاب يؤرق العالم، فبعد أن كانت الدول تعتمد على سلاحها وقوتها في حماية حدودها لتضمن أمنها الداخلي، أتى الفكر المتطرف ليتسلل إلى العقول في الداخل عبر وسائل الاتصال المختلفة، ليصبح من أبناء هذه الدول متطرفين غير معروفين، يظهرون فجأة في حدث جلل ودموي، وهذا ما جعل مكافحة الإرهاب وفكر التطرف على رأس أولويات الكثير من الحكومات.

ولو أن هذا الشاب كان قد تحصن ضد هذا الفكر منذ الصغر، لما وجد الفكر المنحرف مكاناً له عنده لينمو ويتعرع ، ومؤخراً أطلقت وزيرة التعليم البريطانية موقعاً متخصصاً في حماية الأطفال من التطرف، اسم هذا الموقع (تعليم ضد الكراهية) وهو موجه للآباء والأمهات والمعلمين بشكل مباشر، ويقدم هذا الموقع نصائح قيمة للآباء والمعلمين في كيفية حماية الأبناء من التطرف، بدءاً من السمات المبكرة التي تظهر على الطفل وتنذر بوجود بدايات قناعات منحرفة، مروراً بكيفية التعامل معها، إضافة إلى أسس منهجية لتعليم الأطفال خطورة التطرف.

ويواجه الإرهابيون درجات مختلفة من الولاء تجاه تنظيمهم الإرهابي، وتمثل الولاءات المتنازعة للإرهابيين عامل انتزاع مهماً من التنظيم الإرهابي، والتي تضمن العديد من العوامل الأخرى منها:

١. توفير فرص تعليم وعمل: يعتبر من أهم عوامل الجذب للتنظيمات الإرهابية هو حاجة الشباب وصغار السن إلى فرص للعمل وارتفاع مستوى الأمية، ويقتل توفير فرص عمل وتعليم من درجة الاعتماد على الجماعات الإرهابية، ومن ثم فإن نجاح برامج إعادة التأهيل تزداد كلما توفرت مقومات فرص العمل والتعليم للإرهابيين السابقين.

٢. المتطلبات الأسرية: إن الرغبة في تلبية المتطلبات الأسرية أو الرغبة في الزواج وتكوين أسرة قد تزيد من فرص الانضمام إلى الإرهاب واقعياً، وتعتمد برامج إعادة التأهيل وإعادة إدماجهم في المجتمع مرة ثانية من خلال مساعدة الإرهابيين السابقين على تكوين أسرة.

٣. التفاعل الإيجابي مع المعتدلين: يعتبر التواصل الإيجابي مع الأشخاص المعتدلين عاملاً مهماً من عوامل انتزاع الإرهابيين من تنظيماتهم الإرهابية، حيث يزعم تفاعل الإرهابيين مع الأشخاص المعتدلين من أفكارهم ومعتقداتهم المتطرفة، كما يقدم لهم علاقات اجتماعية بديلة خارج التنظيم الإرهابي المنتمين له.

وقد بدأت السعودية برنامجاً لإعادة تأهيل المقاتلين الذين عادوا من القتال في أفغانستان بعد ١١ سبتمبر بفترة وجيزة، وشمل البرنامج على جلسات مع رجال دين ومستشارين نفسيين، كما حفز المقاتلين ماليًا على التخلي عن العنف، وظهرت أوجه قصور ذلك البرنامج في ٢٠٠٩، عندما ألقت السلطات السعودية القبض على تسعة من خريجه لانضمامهم مجددًا إلى جماعات إرهابية، وقاد هذا إلى تحد للبرنامج زاد الانتباه لمعالجة العوامل السلوكية في مقابل المعتقدات والأيدولوجيات الدافعة، مؤكدًا بدلًا من ذلك على العلاقات والفرص الاجتماعية لإعادة الانضمام للمجتمع. حيث ركز البرنامج فيما بعد على أسر العائدين وإدراك أهمية العلاقات الاجتماعية والأسرية والوطنية في التخلص الناجح من التطرف وإعادة الدمج في المجتمع (منتصر، ٢٠١٥، ١٠).

فأهم ما يميز الشخص هو غياب النسيج المجتمعي المساند، مما يولد لديه الرغبة في الانضمام والانتماء لمجموعة تكسبه نوعًا من احترام الذات والهوية، والرغبة في الثورة على نظام المجتمع، وحب المغامرة والمخاطر والتجديد، ويجب التفرقة بين الإرهابي كقائد وكتابع، فعادة ما تكون قيادات الإرهاب شخصيات متطرفة غير قابلة للمرونة أو الحوار أو المناقشة، ويكون إيمانهم بالفكرة أو الاعتقاد يقينًا، وتكون لهم القدرة على إقناع الآخرين باعتقادهم سواء كان خاطئًا أو صحيحًا، خاصة في هؤلاء القابلين للإيحاء ويطيعون القائد كقطيع دون وعي بالرغم من تفاوت ثقافتهم، فالإرهابي ينتمي كليًا إلى الجماعة التي يشعر معها بأمان نسبي، والتي تمثل بالنسبة له منظومة القيم التي تحدد سلوكه وأفكاره وردود أفعاله، خاصة مع ما تمارسه الجماعات المتطرفة من فرض سياتج من العزلة على عناصرها الداخلية، حتى تستطيع أن تعزز قيم العنف لديهم، أما الإرهابي التابع فهو شخصية لا تتسم بالقوة وترغب في الموت وهذا يلغي لديه أي شعور

مسبق بالذنب أو مجرد التساؤل عن ضرورة القتل (الرميح، ٢٠١٦، ٢).

البرمجية الإلكترونية :

التعليم بواسطة الكمبيوتر وسيلة من الوسائل التي تدعم العملية التعليمية وتحولها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، ومن الأشكال الإلكترونية للتعليم والتعلم،

البرمجية الالكترونية حيث تقدم الإجراءات التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة ويشترط

فيه:

- ١ - عرض أهداف التعلم. ٢ - تحديد المادة التعليمية.
- ٣ - تقديم الأمثلة التوضيحية. ٤ - توافر التدريبات التعليمية باستخدام الوسائط الالكترونية.

٥ - متابعة المتعلم لتحقيق الأهداف. ٦ - توفير التعزيز الملائم.

وقد انتشرت البرمجيات بمختلف المواد التعليمية في كثير من دول العالم كعنصر رئيس في مناهجها مما يسهم في تعزيز عملية التعليم و تعديل اتجاهها (قريشي وصابري، ٢٠١٣، ٣٩).

الدراسات السابقة :

المحور الأول: دراسات تناولت المنهج الخفي:

هدفت دراسة (Mecomiskey 2000) إلى التعرف على كيفية فحص الطلبة للثقافة السائدة في المدرسة من خلال المنهج المعلن والمنهج الخفي ودور ذلك في اكتسابهم للقيم الثقافية الضمنية في الممارسات التربوية المعاصرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المنهج الخفي يعبر أكثر من المنهج المعلن عن الثقافة السائدة في المدرسة إذ أن المنهج الخفي يعمل على تعليم وتثقيف الطلبة بالجوانب الثقافية والاجتماعية، وكذلك يؤدي على زيادة القيم والأخلاق لديهم في حين أن المنهج المعلن يركز على العملية التعليمية وعلى زيادة تحصيل الطلاب.

وهدف دراسة (Veugelers 2000) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دور المنهج الخفي في العملية التعليمية في تعريف الطلاب بالقيم والعادات التي يقومون بتطبيقها في المدارس والتي عبروا عنها في تعليمهم وتفاعلهم معهم خلال المواقف التعليمية المتنوعة، والتي ركزت على المفهوم التربوي المتعلق بالقيم ، وأشارت نتائج الدراسة أن

المعلمين يقومون بممارسة بعض العادات والقيم التي يرونها مهمة والتي يهدفون من ممارستها إلى نقلها وتعليمها للطلبة، وكذلك إلى تعريفهم بها، وأن المعلم غالباً ما يعبر عن القيم التي يرى أنها مهمة، وأن الطلبة يفضلون المعلمين الذين لديهم وضوح فيما يتعلق بأولويات اهتمامهم بالقيم الخاصة.

وأجرى Anderson(2001) دراسة تناولت المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني، والأبعاد الرئيسة للمنهج الخفي وتطبيقها على التعليم الإلكتروني، والمتمثلة في: تعلم كيفية التعلم، تعلم المهنة، التعلم بهدف الاحتراف والخبرة، وتعرضت الدراسة للانتقادات التقليدية التي تتحدى نظم التعليم السائدة الموجهة للتعليم الإلكتروني استناداً للمنهج الخفي، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن على الباحثين والمفكرين التربويين متابعة البحث، ومعرفة وجهة النظر لدى أولئك غير المنخرطين في التعليم الإلكتروني، لأن المنخرطين في نمط واحد من التعليم سيفكرون ضمنه، والمنهج الخفي في التعليم الإلكتروني مكملاً للمنهج الإلكتروني الرسمي، وسيؤدي إلى تغيير جوهري في توجهات المتعلمين نحو التعلم والعملية التعليمية التعليمية بكليتها، فضلاً عن الاتجاهات السلبية، والمنظومة القيمية التي قد يتمثلها نتيجة مشاهداته، وتفاعلاته مع محتويات الشبكة العنكبوتية المختلفة.

وهدف دراسة مسلم (٢٠٠٤) إلى بحث دور المنهج الخفي في عملية التنشئة الاجتماعية، وما قد يحدث للطلاب في أثناء عمليات التنشئة الاجتماعية في المدرسة، وأبرزت الدراسة دور النظرية النقدية في اكتشاف موضوع المنهج الخفي وبحثه، ولقد حل الباحث المنهج الخفي نظرياً إلى ستة عناصر هي: ترتيب الفصل ووضع الأثاث، المنافع المدرسية (المرافق الدراسية)، الجدول الدراسي وتوزيع الوقت، ثقافة المتعلم وعلاقتها بالثقافة السائدة، خلفيات المعلمين، انحياز الكتاب المدرسي، وتم تحليل محتوى بعض الكتب المدرسية في دولة الكويت كمثال عما يمكن أن يصنف كمهج خفي في الكتاب المدرسي، وقام بمناقشة أخطار المنهج الخفي المحتملة الوقوع كقتل الإبداع، ولقد اتضح أن نوعية المنهج الخفي تؤثر تأثيراً واضحاً على قيم الطالب ومعتقداته ، وأن له تأثيراً كبيراً على تنمية الإبداع أو قتله لدى الطلاب.

وهدف دراسة الأشقر (٢٠٠٥) إلى مقارنة القيم التي يكتسبها الطلبة من المنهجين الرسمي والخفي في المدارس العامة والخاصة في الأردن، وانطلقت هذه الدراسة من وجود

ازدواجية للقيم لدى الطلبة تكتسب من المنهج الرسمي، ومصادر المنهج الخفي الآتية: الأسرة، ودور العبادة، وجماعة الرفاق، ووسائل الإعلام، والمعلمين في المدرسة، وأجريت الدراسة على (١٠٠٠) طالب وطالبة في المدارس الأردنية، وجاءت أبرز النتائج: أن الأسرة أهم مصادر المنهج الخفي للقيم الإيجابية التي يكتسبها الطلبة، والمتفقة مع قيم المنهج الرسمي، وتعد المدرسة أهم مصادر المنهج الخفي للقيم السلبية التي يكتسبها الطلبة، والمختلفة عن قيم المنهج الرسمي ومعلميها وسلطتها المدرسية.

وهدف دراسة Sari & Doganay (2009) التعرف على دور المنهج الخفي في اكتساب قيمة الكرامة الإنسانية، والتعرف على الوظائف التي يقوم بها المنهج الخفي في العملية التعليمية، وقد شملت عينة الدراسة ٢٢٥٤ طالباً و ٤٢٨ معلماً من سبع عشرة مدرسة ابتدائية في مدينة أدنا بتركيا، وتم جمع البيانات من خلال الملاحظات والمقابلات على مستوى المعلمين والطلاب، كما تم استخدام طريقة تحليل المحتوى للبيانات التي استغرق جمعها أربعة أشهر، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن الجوانب المختلفة الخاصة بالمنهج الخفي لها العديد من العلاقات المتبادلة والمتراصة مع بعضها البعض، وأن التصرفات غير المناسبة التي تصدر من الطلاب هي - في الأساس - انعكاس للممارسات غير الديمقراطية التي يقوم بها المعلمون.

وسعت دراسة العثمان (٢٠٠٩) إلى إجراء دراسة طولية استهدفت التعرف على دور المنهج الخفي وتأثيره في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب تسع مدارس ثانوية في الكويت تمثل طيفاً واسعاً من الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والعرقية، حيث ساهم في الدراسة (٢٤٦٢) طالباً من النوعين ٤٨.١% إناث و ٥٩.٩% ذكور) من جنسيات مختلفة، وأجريت الدراسة على مدار عامين دراسيين من ٢٠٠٣ إلى ٢٠٠٥، حيث طلب من المفحوصين استيفاء تقارير ذاتية واستبانات ترصد أنماط السلوك الاجتماعي المرتبط بالمهارات الاجتماعية ذات الصلة بالأنشطة اللامنهجية التي يقوم بها الطلبة، كما استوفي المعلمون صوراً من مقياس الأداء على المهارات الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى ضعف العلاقة بين المشاركة في الأنشطة اللامنهجية وأنماط السلوك غير الاجتماعي، ومهارات ضبط الذات في البيئات الاجتماعية التي تتطلب تفاعلاً أو تواصلًا مع الآخرين .

وأجرى وطفة (٢٠١٠) دراسة تناولت الأبعاد الأيديولوجية والطبقية للرسائل التربوية الصامتة في المؤسسات التربوية والمدرسية، وتنطلق الدراسة من إشكالية الغموض في التصورات المقدمة عن المنهج الخفي، ومن غياب الأبعاد الأيديولوجية والسياسية في تحليل وظائفه ودلالاته وفعالياته في دورة الحياة المدرسية، واقترحت الدراسة منهجاً نقدياً للفصل بين المنهج الخفي والمناهج التربوية القائمة وكشفت عن الممارسات الطبقية والأيديولوجية للمنهج الخفي، وبيّنت خطورة الدور الإقصائي لهذا المنهج في ترجمة التفاوت الاجتماعي إلى تفاوت علمي ومعرفي ومدرسي بين الأطفال الدارسين وفقاً لأصولهم الاجتماعية.

وهدف دراسة أحمد (٢٠١٣) إلى تقديم وحدة مقترحة في المنهج الخفي لمعلمات الرياضيات قبل الخدمة وقياس فاعليتها في تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس المادة، ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثة ببناء الوحدة المقترحة وتم التأكد من صدقها بواسطة صدق المحكمين كما تم إعداد مقياس اتجاهات الطالبات المعلمات ، وقمتم إجراء تجربة البحث على عينة قوامها (٢٧) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة شعبة رياضيات بكلية البنات بجامعة عين شمس باستخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياس (قبلي- بعدي)، وقد توصلت البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو تدريس الرياضيات على عينة البحث لصالح القياس البعدي، مما يؤكد على فاعلية الوحدة المقترحة في المنهج الخفي لمعلمات الرياضيات قبل الخدمة عينة البحث في تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس المادة.

وهدف دراسة (FZade 2014) إلى تعرف عناصر المنهج الخفي في تعليم المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة، تكونت العينة من (٣٠٦) طالباً جامعياً بمدينة طهران، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين اتجاهات الطلاب والبيروقراطية في البيئة التعليمية ، وأن العلاقات بين الطلاب والإدارة أثرت كثيراً على المهارات الحياتية لديهم.

وهدف دراسة عبد المجيد (٢٠١٤) إلى التعرف على مفهوم المنهج الخفي ونشأته ومسمياته وعلى أسسه الفلسفية ومخاطره ودوره في تعزيز العملية التعليمية وتم استخدام المنهج الوصفي، وكانت أهم نتائج الدراسة أن المنهج الخفي هو تلك المعارف والمفاهيم والقيم والأفكار التي يتعلمها الطلاب داخل المدرسة دون تخطيط مسبق، ويجمع التربويون على وجود وأهمية هذا المنهج، حيث يكتسب الطلاب منه الكثير من القيم والسلوك عن

طريقه ويتعلمون أفكارًا وقيمًا متنوعة، واختتمت الدراسة بتوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بتدريس موضوع المنهج الخفي في برامج إعداد المعلمين، وإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية والتجريبية للكشف عن خفايا هذا النوع من المناهج.

واستهدفت دراسة ابو اسماعيل والخوالدة (٢٠١٥) إلى معالجة الجوانب المرتبطة بالمنهج الخفي في التعليم الإلكتروني ومقارنته بالمنهج الخفي في التعليم التقليدي، والانتقادات الموجهة للتعليم الإلكتروني استنادًا إلى المنهج الخفي، وعالجت هذه الدراسة الجوانب الإيجابية والسلبية للمنهج الخفي في التعليم الإلكتروني وعناصره، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستقراء الأدب التربوي السابق الذي عالج المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق حقيقية بين المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، وإلى وجود آثار نفسية سلبية وإيجابية للمنهج الخفي في التعليم الإلكتروني، وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أبرزها: تعزيز الجوانب الإيجابية للمنهج الخفي في التعليم الإلكتروني، بتوفير المضامين التربوية الداعمة بطريقة مباشرة وغير مباشرة في المنهج الإلكتروني الرسمي، وإجراء الحوارات والدراسات حول المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني، وتأثيراته الآنية والمستقبلية على الفرد والمجتمع في ظل ثورة المعلومات والاتصالات.

وهدف دراسة البسام والبكر (٢٠١٥) إلى تحديد أنماط المناهج الخفية السائدة داخل فصول المدارس الابتدائية للبنات في مدينة الرياض، والدور الذي يلعبه المنهاج الخفي المرتبط ببيئة الفصل الدراسي في تعزيز قيم ذات علاقة بالتطبيع الاجتماعي لدى العينة، وتم استخدام المنهج الأثنوغرافي، وذلك من خلال ملاحظة التفاعلات الاجتماعية واللفظية والرمزية داخل البيئة الفصلية، ومن خلال المقابلة المعمقة مع المعلمات وذلك في مدرستين ابتدائيتين حكوميتين إحداهما شمال مدينة الرياض، والأخرى جنوبها، وتم اختيار فصل واحد من كل مدرسة لتطبق فيه الملاحظة الصفية، وقد استغرق تطبيق الدراسة ثمانية أشهر، ونتج عن هذا البحث العديد من النتائج، من أهمها أن المنهاج الخفي يلعب دورًا مهمًا في بناء المعاني المختلفة لدى الطالبات، كما يساهم في تشكيل فهم الطالبات لأنفسهن، ويعمل على تعزيز قيم وأنماط من السلوك بعضها سلبي كالتسلط والطبقية وقتل الإبداع، وبعضها إيجابي ك اكتساب المهارات والمفاهيم الاجتماعية والثقافية والعلمية.

التعقيب على دراسات المحور الأول:

- ١- أشارت دراسات هذا المحور إلى خطورة المنهج الخفي وتأثيره القوي على الطلاب، كما أشارت إلى تعدد أنماط المناهج الخفية السائدة، وأهمية الاستفادة منها.
- ٢- أجريت دراسات هذا المحور على عينات من مراحل عمرية مختلفة بما فيها المرحلة الجامعية وتجري الدراسة الحالية على طالبات المرحلة الجامعية.
- ٣- استفادت الدراسة الحالية من دراسات المحور الأول في بلورة وتحديد مفهوم المنهج الخفي وخصائصه ومجالاته..الخ.

المحور الثاني: دراسات تناولت التطرف والإرهاب:

هدفت دراسة العدل (٢٠٠٢) إلى معرفة موقف النظام التربوي من مشكلة التطرف بين الشباب الجامعي، وتوصلت إلى أن المناخ التربوي له دور أساسي إلى جانب أسباب أخرى في تفاقم ظاهرة التطرف والإرهاب، وأنه لا بد من أن يقوم النظام التعليمي بدوره في تربية الشباب على الاختيار والتمييز وتقدير وجهات النظر المخالفة في إطار من التسامح، وفي ضوء التمسك بأدب الخلاف وتنمية الفكر الناقد والالتزام بالموضوعية في أبداء الأحكام والآراء.

واستهدفت دراسة Cheryl (2005) التعرف على الدوافع والحاجات لدى الشباب المنتمي للجماعات المتطرفة وما أهم عوامل الاستقطاب لدى هذه الجماعات ، والطرق الناجحة في الابتعاد عن التطرف، وقد طبقت هذه الدراسة على عينة من (٣٥٤) شابًا وشابة من المنتمين وغير المنتمين لمجموعات متطرفة وسجناء في قضايا تطرف، وتم استخدام مقاييس التطرف والحاجات والدوافع، وكان أبرز النتائج أن الشباب يتجه للانتماء للمجموعات المتطرفة لأنه قد فشل مسبقًا في الانتماء لمجموعات مدنية بمجتمعه، أو أنه قد رفض من قبل المجموعات المدنية بالمدرسة الثانوية أو الجامعة، أو لعدم قدرته على تحقيق ذاته بين أقرانه، وأن وجود صديق من خارج مجموعة التطرف هو أهم عامل للانسحاب من المجموعات المتطرفة، وأن زيادة الوعي غير المتطرف والمعلومات الدينية المعتدلة يساعد على الانسحاب من مجموعات التطرف.

وهدف دراسة Schweisfurt (2006) إلى الكشف عن دور المعلمين في الوقاية من الإرهاب وتنمية الانتماء لدى الطلاب، وتم إجراء مقابلات مع المعلمين والطلاب

في (٤٧) مدرسة في أحياء ذات مستوى اقتصادي وتركيبية سكانية عرقية مختلفة بأونتاريو بكندا، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، أن السياسات التعليمية في أونتاريو تصاغ أهدافها في سياق أغراض وأهداف التربية على محاربة الارهاب من خلال التركيز على تحليل الأزمات المعاصرة أو المسائل ذات الأهمية الدولية (على سبيل المثال الصحة والرعاية الاجتماعية، والكوارث، وحقوق الإنسان والتنمية الاقتصادية ونوعية البيئة)، وأن من أهم العوامل التي ساعدت على تنمية التوجهات نحو تعزيز وتطوير المعارف والمهارات في قضايا الانتماء هو طبيعة المنهج الحر الذي أتاح فرصًا كبيرة للمعلمين للتحرك في هذا الصدد.

وهدف دراسة Allen(2007) إلى التعرف على وجهة نظر غاندي في ثقافة السلام والإرهاب ونقدها، بعد فهم وتعريف سياق كلامه وخطاباته سواء السياق السياسي أو الاقتصادي أو الثقافي أو الأخلاقي في الفترة التي عاشها، وتم التعرف على برنامج غاندي الثقافي الذي عرضه في المؤتمر الثقافي عام (١٩٩٧)، والذي عُرف بثقافة غاندي الحديثة، وقد اتبعت الدراسة المنهج التحليلي النقدي لخطابات غاندي ومقالاته في الجرائد وكتاباته، وخرجت الدراسة بنتائج من أهمها: أن غاندي ركز على فكرة التعليم من أجل الحرية والتحرر من العبودية وبناء الشخصية، وأن التعليم موجه للعمل والإنتاج، وبيّنت كذلك أن السلام عند غاندي هو اللاعنّف، وركز غاندي على تدريب الأطفال الصغار على ثقافة السلام منذ الصغر واستمرار ذلك في المدارس والجامعات من أجل نشر السلام.

وهدف دراسة الشطي والابراهيم (٢٠١٤) إلى التعرف على مفهوم التطرف في علم النفس والإسلام، والتعرف على موقف الإسلام وعلم النفس من التطرف، ووضع الحلول المناسبة لمواجهة التطرف في المجتمع، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدة من النتائج أهمها، أن الإسلام يدعو إلى منهج الوسط ويحذر من التطرف والغلو في مختلف مناحي الحياة، وذلك من خلال التحذير من الغلو في الدين وترك التشديد على النفس والنهي عن المغالاة، ويدعو علم النفس إلى الاهتمام بالسنوات المبكرة من عمر الإنسان، التي ترسم من خلالها خارطة سلوكه المستقبلي، والتي لها أكبر الأثر في تكوين شخصيته، كما أكد علم النفس على علاقة الفرد بوالديه وما لها من أثر في تشكيل سلوكه، فإذا اتسمت هذه العلاقة بالسوء انطبع ذلك على سلوكه وكان سلوكًا

سويًا يرتضيه المجتمع، أما إذا اتسمت تلك العلاقة بالفهر والتسلط فإن العنف والتطرف والسلوك المضاد للمجتمع سيكون هو الناتج.

واستهدفت دراسة (Shoor (2014 التعرف إلى فكرة المربين عن الإرهاب والسلام، وهل هي جزء من منظومة فكرية أو عملية أكبر منها، وهدفت كذلك إلى معرفة مدى مرونة هذه الفكرة وقابليتها للتغير والتطور، وحاولت توضيح المفاهيم المتطورة للسلام اعتمادًا على المرجع الفكري والثقافي للمربين، واستخدمت الدراسة المنهج النقدي لقياس التطور المهني عند مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية، التي عملت سويًا لتصميم ورشة عمل تحاول إيجاد نشاط لتعليم السلام، وركزت الدراسة على الأفكار النامية للسلام بين المربين ، وتوصلت إلى أن التنسيق ضروري لكل الثقافات فيما بينها للاتفاق على تحديد مفهوم السلام يتناول جميع أبعاد المفهوم ويتم من خلاله محاربة الإرهاب.

وهدف دراسة عبد القادر (٢٠١٧) إلى الكشف عن أثر برنامج إثرائي قائم على الدراما التربوية لنبذ العنف والتطرف وتنمية قيم المواطنة لتلاميذ الصف الخامس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ، وتكونت العينة من (١٠٠) تلميذ بالصف الخامس من الحلقة الأولى للتعليم الاساسى وزعوا لمجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس العنف والتطرف لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على مقياس العنف والتطرف لصالح التطبيق البعدي.

التعقيب على دراسات المحور الثاني:

- يلاحظ على دراسات هذا المحور تأكيدها على ضرورة بذل النظام التربوي مزيد من الجهد لمواجهة مشكلة التطرف والإرهاب وتهيئة المناخ التربوي الملائم لذلك.
- سعت بعض الدراسات إلى تقديم برامج إثرائية لنبذ العنف والتطرف وتنمية قيم المواطنة وهو ما يعزز فكرة الدراسة الحالية من خلال الاستفادة من خبرات المنهج الخفي لنبذ ومواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر.
- أجريت دراستي (Schweisfurt 2006)، (Shoor 2014) على المعلمين وتجرى الدراسة الحالية على المعلمات قبل الخدمة.

المحور الثالث: دراسات تناولت الاتجاه نحو قبول الآخر:

- هدفت دراسة الجبوري (١٩٩٥) إلى بناء مقياس الاتجاه المضاد للمجتمع وكذلك اشتقاق معايير الاتجاه المضاد للمجتمع ومعرفة الفروق في الاتجاه المضاد للمجتمع حسب الجنس والتخصص الدراسي ، تألفت عينة الدراسة من (١٧٥٠) طالباً وطالبة جامعياً بالعراق، وأعدت الباحثة مقياس الاتجاه المضاد للمجتمع، وأشارت النتائج ان هناك فروقاً بين الطلاب والطالبات في الاتجاه المضاد للمجتمع لصالح الطلاب لصالح الاتجاه المضاد للمجتمع، ولم تظهر فروق بين التخصصين العلمي والأدبي .
- وهدف دراسة الهبيي (١٩٩٦) بناء مقياس للسلوك المضاد للمجتمع والكشف عن مستوى السلوك المضاد للمجتمع لدى أبناء المعاقين وغيرهم من غير المعاقين، تألفت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من أبناء المعاقين وغير المعاقين، واعد الباحث مقياس للاتجاه المضاد للمجتمع وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا لصالح أبناء المعاقين.

- واستهدفت دراسة الهاشمي (٢٠٠١) معرفة مستوى قلق المستقبل ومستوى الاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغيرات (الجنس-التخصص) ومعرفة العلاقة بين قلق المستقبل والاتجاه المضاد للمجتمع، تألفت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالب بجامعة بغداد واعد الباحث مقياس الاتجاه المضاد للمجتمع ، وتوصلت الدراسة الى أن شيوخ قلق المستقبل لدى طلبة التخصص العلمي أعلى من مستوى التخصص الإنساني ومستوى الاتجاه المضاد للمجتمع كانت أعلى لدى الذكور من الإناث.

وهدفَت دراسة الربيعي (٢٠٠٩) إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة، طبقت الدراسة على عينة من طلاب جامعة بغداد وأعد الباحث مقياسين أحدهما للاتجاه المضاد للمجتمع والآخر للضغوط، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد عينة البحث يعانون من ضغوط نفسية، ووجدت فروق دالة احصائية وفقاً لمتغير المرحلة (الأولى - الرابعة) لصالح المرحلة الأولى، كما وجدت فروق دالة احصائية وفقاً لمتغير التخصص (العلمي - الانساني) لصالح التخصص العلمي، ووجدت علاقة ذات دلالة احصائية بين الضغوط النفسية والاتجاه المضاد للمجتمع.

وهدفَت دراسة عثمان والخولي (٢٠١٤) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية، وتم إعداد البرنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي، ومقياس الاتجاه نحو المجتمع، ومقياس قيم التطوع، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية.

واستهدفت دراسة مجلع (٢٠١٤) إلى تحديد الأنماط، والأنساق، والسياق، ودرجة شيوع الاتجاه العام نحو قبول الآخر لدى عينة من المجتمع المصري، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الاستطلاعي، شملت العينة ٥٤٠ من الإناث، والذكور في المراحل العمرية من ١٤ إلى ٦٥ عاماً بمتوسط ٢٧.٧ عاماً، من فئات متنوعة، وتم إعداد مقياس الاتجاه نحو قبول الآخر؛ وقد تم استخدام التحليل العاملي للتعرف على البنية، واستخدام المئين لتحديد درجة شيوع الاتجاه. وقد أظهرت النتائج البحث أن بنية الاتجاه نحو قبول الآخر إنما تتكون من عدة عناصر فكرية، وإدراكية، ووجدانية، وسلوكية؛ تتشكل في ثلاثة عشر نمطاً وهم: قبول الآخر، الانفتاح مقابل الانغلاق، الغيرية مقابل النرجسية، الانتماء الديني والأيدلوجي مقابل الانتماء الوطني، الاستحواذ على السلطة والتمركز حول الذات مقابل رفض الأفكار المعارضة، الانتماء للقبيلة مقابل الانتماء للنوع، ثنائية السلوك مقابل ثنائية التفكير، النظري مقابل العملي، التعددية مقابل الأحادية الحوارية، الأحادي المتعاش مقابل الأحادي الاستبعادي، الحرية مقابل التمييز؛ وتنتظم في ثلاثة مجالات (سياقات) وهم: رؤية الآخر، رؤية الذات، ورؤية تحريرية؛ تلك المجالات تنبثق من نسق، أو عامل عام هو الاتجاه نحو

قبول الآخر، وقد بلغت درجة شيوعه أكثر من ٧٥% بما يجعله مفهومًا شائعًا لدى الغالبية العظمى من مجتمع البحث.

وهدف دراسة البحيري (٢٠١٧) الكشف عن العلاقة بين المشاركة الوجدانية والثقة بالنفس اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، تكونت العينة من (١٠٠) طفلًا وطفلة، منهم (٥٠ ذكور، و ٥٠ إناث) تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٦) سنة، وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات عينة الدراسة من أطفال الروضة على مقياسي المشاركة الوجدانية والثقة بالنفس المصور، ووجود فروق دالة إحصائية في قوة علاقة المشاركة الوجدانية بالثقة بالنفس بين الذكور والإناث عينة الدراسة من أطفال الروضة وذلك في اتجاه الأطفال الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة الدراسة من أطفال الروضة الذكور والإناث على مقياس المشاركة الوجدانية المصور وذلك في اتجاه الأطفال الإناث.

التعقيب على دراسات المحور الثالث:

- ربطت بعض الدراسات بين الاتجاه نحو قبول الآخر وعدد من المتغيرات مثل الضغوط النفسية بدراسة الربيعي (٢٠٠٩)، والثقة بالنفس بدراسة البحيري (٢٠١٧).
- سعت دراسة عثمان والخولي (٢٠١٤) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوي الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية وتوصلت إلى فاعلية البرنامج فيما هدف إليه.
- أجريت بعض دراسات هذا المحور على عينة من طلبة الجامعة وتجرى الدراسة الحالية على طالبات الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- يلاحظ ندرة الدراسات - في حدود علم الباحثان - التي تناولت فعالية برمجية إلكترونية مقترحة لمعلمات اللغة العربية قبل الخدمة في تنمية قدرتهن على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر.
- أشارت الدراسات إلى خطورة التطرف والإرهاب على المجتمع والأفراد.
- أشارت الدراسات إلى أهمية الاستفادة من المنهج الخفي لتحقيق أهداف التربية وتحسين المخرجات.

-استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد الأدوات وفي تنفيذ الدراسة الميدانية.
الفروض: - توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبل الآخر لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية لصالح القياس البعدي.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي، وعلى تصميم مكون من مجموعة واحدة ذات قياس قبلي وبعدي.

مجتمع وعينة البحث:

شمل مجتمع البحث طالبات قسم اللغة العربية بالكلية الجامعية بالخرمة فرع جامعة الطائف، وتكونت العينة الأساسية من (٢٨) طالبة ممن حصلن على الإرباعي الأدنى في التطبيق القبلي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر و مقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية وبلغ متوسط أعمارهن (٢١.٠٨) عام، بانحراف معياري قدره (٩.٠٥) شهر، ، كما شمل البحث على عينة استطلاعية تكونت من (٢٥) طالبة بذات القسم لحساب الخصائص السيكومترية لأداتي البحث.

أدوات البحث :

١- مقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر . إعداد الباحثتان ملحق (١)

يهدف المقياس إلى قياس وعي المشاركة باستخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر، وهو مكون في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على بعدين (استخدام المنهج الخفي لمواجهة التطرف والإرهاب - استخدام المنهج الخفي لتحسين الاتجاه نحو قبول الآخر) وتتم الاستجابة وفق تدرج (أوافق دائماً، أوافق أحياناً، محايد ، لا أوافق) وتصحح وفق التدرج (١، ٢، ٣، ٤) للعبارات الايجابية والعكس للعبارات السالبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الصدق: تم حساب صدق المحكمين حيث عرض المقياس في صورته الأولى (٣٤) عبارة على تسعة من أعضاء هيئة التدريس ، وطلب منهم إبداء الرأي فيه ومدى تحقيقه للهدف منه، ومناسبته للعينة، وكفاية مفرداته، وتراوحت نسب الاتفاق بين ٨٨.٨٨% و ١٠٠%، وأشار المحكمون بإجراء بعض التعديلات وحذف أربعة عبارات لتكرار المعنى واتفقوا على صلاحية المقياس بعد إجراء التعديلات .

ب- الثبات: تم حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية وبلغت قيمته (٠.٦٩) وبعد تصحيح معامل الثبات النصفى باستخدام معادلة Spearman – Brown بلغ (٠.٨١٨) ، كما تم حساب الثبات باستخدام إعادة التطبيق بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية وبلغ (٠.٧١).

٢- مقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية: إعداد الباحثان ملحق (٢) يهدف المقياس إلى قياس وعي المشاركة بالمنهج الخفي وتعليم اللغة العربية وهو يتكون في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على أبعاد (الخلفية المعرفية للطالبة للمعلمة عن المنهج الخفي، خصائص اللغة العربية) ، وتتم الاستجابة وفق تدرج (أوافق دائماً، أوافق أحياناً، محايد ، لا أوافق) وتصحح وفق التدرج (١ ، ٢، ٣، ٤) للعبارات الايجابية والعكس للعبارات السالبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الصدق : تم حساب صدق المحكمين حيث عرض المقياس في صورته الأولى (٣٦) عبارة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ، وطلب منهم إبداء الرأي فيه ومدى تحقيقه للهدف منه، ومناسبته لعينة البحث، وكفاية مفرداته، وتراوحت نسب الاتفاق بين ٧٧.٧٧% و ١٠٠% ، وأشار المحكمون بإجراء بعض التعديلات وحذف ست عبارات واتفقوا على صلاحية المقياس بعد إجرائها .

ب- الثبات : تم حساب الثبات بطريقة معامل الاتساق باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (٠.٦٨) ، كما تم حسابه باستخدام إعادة التطبيق بعد أسبوعين على العينة الاستطلاعية وبلغ (٠.٨٣).

٣ - محتوى التدريب باستخدام الوسائط المتعددة: إعداد الباحثان ملحق (٣)

مرت البرمجية الإلكترونية بثلاث مراحل هي (التحليل - التصميم - التنفيذ) وتتضمن محتوى التدريب مفهوم المنهج، تقسيمات المناهج، مفهوم المنهج الخفي، وأهميته، وعناصره، ودوره في تدريس مقررات اللغة العربية...الخ، وتكونت الجلسات من (٢٠) جلسة طبقت بطريقة جماعية في حوالى (١٠) أسابيع بواقع جلستين أسبوعيًا، وتم استخدام عدة استراتيجيات لتنفيذ الجلسات ومنها النمذجة، المناقشة، المقارنة، التساؤل، دراسة الحالة، ولعب الدور وغيرها من الاستراتيجيات التى تعتمد على التدريب المجزأ Discrete Trials للنشاط التعليمي إلى خطوات سهلة واضحة، بما يتيح للعينة أن تمر بخبرة نجاح، وللتحقق من صدق التدريب تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس وطلب منهم إبداء الرأى فيها ومدى تحقيقه للهدف منه، وتراوحت نسب الاتفاق بين ٨٨.٨٨% و ١٠٠% .

إجراءات تنفيذ الدراسة الميدانية:

- تم اتخاذ الإجراءات الرسمية اللازمة للتطبيق على طالبات قسم اللغة العربية بالكلية الجامعية بالخرمة فرع جامعة الطائف.
- ثم تطبيق مقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر و مقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية على جميع أفراد العينة .
- تم تصحيح مقياسي البحث وتم التحليل الإحصائي للدرجات باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار السادس عشر، وتم اختيار المجموعة التجريبية ممن حصلن على الإرباعي الأدنى في مقياسي البحث.
- تم تنفيذ الجلسات التدريبية ، وبعد الانتهاء من تنفيذ الجلسات طبق مقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وتنمية الاتجاه نحو قبول الآخر و مقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية تطبيقًا بعديًا.
- تم معالجة الدرجات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS الإصدار السادس عشر، وتم تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث وتفسيرها :**نتائج الفرض الأول:**

ينص هذا الفرض علي أنه " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر لصالح القياس البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين على النحو التالي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر

القياس	م	ن	ع	ت	الدالة
قبلي	٧٣.١٧	٢٨	٨.١٨	٢٧.٤١٩	٠.٠١
بعدي	١٠١.٧٥	٢٨	٧.٠٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بلغت (٢٧.٤١٩) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي، كما يتضح من مقارنة المتوسطات بالجدول أعلاه مما يدل على فاعلية التدريب الحالي في زيادة وعي العينة باستخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر، حيث سعى التدريب لتنمية قدرة الطالبات المعلمات على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر باستخدام جلسات متنوعة مما زاد من ثقة الطالبة المعلمة في مهاراتها، وفي قدرتها على التعامل مع عناصر ومكونات المنهج الخفي اثناء تدريس اللغة العربية ، ومن هنا تحسن أدائها في القياس البعدي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر فتقديم المعلومات عن المنهج الخفي وأهميته والتدريب على كيفية استخدامه حسن من قدرة الطالبة المعلمة على أداء مهامها وحسن استخدام المنهج الخفي، ويدل هذا على إمكانية أن تقدم القيم بصورة مباشرة أم بصورة غير مباشرة من خلال الحوارات والمناقشات الأخلاقية ودراسة الحالة ولعب الدور.. الخ، فالإجماع يكاد أن يكون تامًا على أن المسؤولية في اختلال الأمن الفكري في المجتمعات إنما يقع على التربية الحديثة ، فالتعليم لا يتم في جزر

منعزلة عن المجتمع وإنما يتلزم مع حركة المجتمع، ولا يمكن الفصل بين التعليم والمجتمع، وعند إعداد المناهج يجب دراسة المشكلات الخاصة بالمجتمع وتحديد الخبرات التعليمية التي يجب أن يتعلمها الطلاب من خلال المواد التعليمية المختلفة، مع إبراز أدوار المنهج الخفي في ذلك.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة (2000) Mecomiskey والتي توصلت إلى أن المنهج الخفي يعمل على تعليم وتثقيف الطلبة بالأمور الثقافية والاجتماعية، وكذلك يعمل على زيادة القيم والأخلاق لديهم، وهو ما يوضح أن المنهج الخفي نسق متكامل من العناصر والمكونات والوظائف المترابطة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية مهمة، كما تتفق مع دراسة (2000) Veugelers والتي أشارت إلى أن المعلمين يقومون بغرس بعض العادات والقيم التي يرونها مهمة والتي يهدفون من خلالها إلى نقلها وتعليمها للطلبة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن المعلم غالباً ما يعبر عن القيم التي يرى أنها مهمة، وأن الطلبة يقدرّون المعلمين الذين لديهم اهتمام بالقيم والأخلاق، ودراسة مسلم (٢٠٠٤) والتي بحثت دور المنهج الخفي في عملية التنشئة الاجتماعية، وتوصلت إلى أن نوعية المنهج الخفي تؤثر تأثيراً واضحاً على قيم الطالب ومعتقداته، كما يتفق ذلك مع ما ذكره وطفة (٢٠٠٢، ١٥) من أن التربية عبر المنهج الخفي يمكن أن تلعب دوراً بارزاً في مواجهة تحديات التعصب والعنف، ذلك أن التعصب بمختلف جوانبه كان ولا زال سبباً في كثير من الأزمات المجتمعية الكبرى، وإن الأساس في التعصب هو الحكم المسبق الذي يتصوره الشخص إلى أن تجتمع الأدلة، ولقد اتضح أن كثيراً من مظاهر التعصب خاصة التعصب الديني على وجه الخصوص تشير إلى تنامي الغلو والتزمت والتمسك بفكرة معينة مما يؤدي إلى الاستخفاف بآراء ومعتقدات الآخرين ومحاربتها، وهدم البنية الاجتماعية، ولهذا فإن للمنهج الخفي أهميته وخطورته.

وتتناقض هذه النتيجة مع دراسة الأشقر (٢٠٠٥) والتي أشارت نتائجها إلى أن المدرسة تعد أهم مصادر المنهج الخفي للقيم السلبية التي يكتسبها الطلبة، والمختلفة عن قيم المنهج الرسمي ومعلميها وسلطتها المدرسية.

ولبيان حجم تأثير المتغير المستقل (التدريب) على استخدام المنهج الخفي في

مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر تم استخدام مربع أيتا π^2 :-

جدول (٢)

بيان حجم تأثير التدريب على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب
وقبول الآخر باستخدام أيتا π^2

حجم التأثير	D	مربع π^2 أيتا
كبير	٥.٦٩	٠.٩٧

وذلك :- $T = 27,419$, $df = 27$ $\frac{(27,419)^2}{27(27,419)^2}$

إذاً $\pi^2 = 97$, $D = 5$, 69

يتضح من ذلك أن حجم تأثير التدريب (المتغير المستقل) على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر كبير.

وهذا يدل على قبول الفرض الأول حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر لصالح القياس البعدي، فالتعرض للتدريب الحالي ، أدى إلى زيادة قدرة الطالبات المعلمات على استخدام المنهج الخفي في مواجهة التطرف والإرهاب وقبول الآخر.

نتائج الفرض الثاني :

ينص هذا الفرض علي أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية لصالح القياس البعدي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مرتبطتين على النحو التالي :-

جدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس
المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية

القياس	م	ن	ع	ت	الدلالة
قبلي	٦٧.٧٨٥	٢٨	٥.٦٧٨٧	٢١.٨٥١	٠.٠١
بعدي	٨٩.٠٦٥	٢٨	٦.٣٤٤٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت بلغت (٢١.٨٥١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لصالح التطبيق البعدي، كما يتضح من مقارنة المتوسطات أعلاه مما يدل على فاعلية التدريب المطبق في تحسين استخدام الطالبات المشاركات للمنهج الخفي في تعليم اللغة العربية.

لأن موضوع المنهج الخفي جديد بالنسبة لمعلمات اللغة العربية قبل الخدمة، حيث كانت خلفيتهن ومعلوماتهن حوله ضعيفة جدًا، كما أن الموضوع ارتبط بمشكلة حقيقية حيث تم توظيف وضبط المنهج الخفي بمقررات اللغة العربية وقدمت لهن المساعدة في مواجهة مشكلات تهم المجتمع فعليًا وهي مشكلة التطرف والإرهاب، وتضمن التدريب أنشطة متنوعة كان لها أثر كبير في حدوث تحسن واضح في قدرتهن على استخدام المنهج الخفي عند تدريس اللغة العربية، فالاهتمام بالجانب التطبيقي خلال التدريب وتوظيف المعلومات وربطها بمادة اللغة العربية ساعد كثيرًا في تحقيق أهداف التدريب والاستفادة من الخبرات المتضمنة به.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد (٢٠١٣) والتي سعت إلى تقديم وحدة مقترحة في المنهج الخفي لمعلمات الرياضيات قبل الخدمة وقياس فاعليتها في تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس المادة، ودراسة عبد المجيد (٢٠١٤) التي توصلت لضرورة الاهتمام بتدريس موضوع المنهج الخفي في برامج إعداد المعلمين، وإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية والتجريبية للكشف عن خفايا هذا النوع من المناهج.

ولبيان حجم تأثير المتغير المستقل (التدريب) على استخدام الطالبات المشاركات للمنهج الخفي في تعليم اللغة العربية تم استخدام مربع أيتا T^2 :-

جدول (٤)

بيان حجم تأثير التدريب على استخدام المنهج الخفي في تعليم اللغة العربية
باستخدام أيتا π^2

حجم التأثير	D	مربع π^2 إيتا
كبير	٤.٣٦	٠.٩٥

وذلك :-

$$T = 21,851 , df = 27 \quad \frac{(21,851)^2}{27+(21,85)^2}$$

$$\pi^2 = 0.95 \quad D = 4.36$$

ويتضح من الجدول أعلاه أن قيمة إيتا π^2 بلغت (٠.٩٥) كما بلغت قيمة

D (٤.٣٦) (المقابلة لها مما يشير إلى أن حجم التأثير كبير).

وهذا يدل على قبول الفرض الثاني حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات اللغة العربية قبل الخدمة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المنهج الخفي وتعليم اللغة العربية لصالح القياس البعدي ، فالتعرض للتدريب الحالي ، أدى إلى زيادة قدرة الطالبات المعلمات على استخدام المنهج الخفي في تعليم اللغة العربية .

التوصيات:

١- الاهتمام بدور المنهج الخفي وتطوير المناهج الدراسية لتحقيق الهدف الأسمى من التربية والتعليم وإعداد الإنسان الصالح.

٢- إعادة النظر مجدداً في مناهج التعليم بحيث تبتعد عن التلقين وتهتم ببناء شخصية المتعلم.

٣- تعزيز العمل المشترك بين المدرسة والأسرة والعمل على تحصين المتعلمين من التطرف وتحقيق الأمن الفكري وتحسين الاتجاه نحو قبول الآخر.

٤- تضمين مقرر بكلية التربية مقرر عن المنهج الخفي وذلك لتنمية مفهوم المنهج الخفي لدى الطلاب المعلمين.

- ٥- عقد دورات وورش عمل للمعلمين أثناء الخدمة توضح لهم كيفية استثمار الخبرات المصاحبة للمواد الدراسية لتعظيم الاستفادة من المنهج الخفي.
- ٦- تكوين الوعي بأهمية التعامل الإنساني بين المعلم والطالب وإدارة المدرسة، وممارسته عملياً داخل البيئة المدرسية.
- ٧- الابتعاد عن الطرق التقليدية في تنظيم الفصول، والحرص على تنظيم مقاعد الطلبة بالطرق التي تتيح التفاعل بين جميع عناصر الموقف التعليمي.
- ٨- الاهتمام بآراء الطلبة، وتقبل نقدهم واحترام مشاعرهم، ومد قنوات من الحوار والنقاش معهم، والسعي لتحسين اتجاهاتهم نحو بعضهم البعض.

بحوث مقترحة:

- دراسة تقييمية لكتب اللغة العربية بجميع مراحل التعليم المختلفة من حيث تعزيزها للقيم الإيجابية لدى المتعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات التطبيقية والتجريبية للكشف عن أدوار المنهج الخفي في البيئات التعليمية المتنوعة.
- وضع تصور مقترح لتضمين القيم الأخلاقية بكتب اللغة العربية بجميع مراحل التعليم من خلال استخدام المنهج الخفي.
- فاعلية وحدة مقترحة في المنهج الخفي لمعلمات رياض الأطفال قبل الخدمة في تنمية اتجاهاتهم نحو تدريس اللغة العربية لأطفال الروضة.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمان: دار الفكر.

أبو إسماعيل، أكرم عبد القادر، و الخوالده، تيسير محمد (٢٠١٥). المنهج الخفي في التعليم الإلكتروني. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ١٢، ١٣-٢٢.

أحمد، شيرين صلاح عبد الحكيم (٢٠١٣). فاعلية وحدة مقترحة في المنهج الخفي لمعلمات الرياضيات قبل الخدمة في تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس المادة. مجلة مركز الاستشارات البحثية، كلية الآداب، جامعة المنوفية، ٢٥، ٤٧-٢٨٢.

الأشقر، فارس راتب (٢٠٠٥). ازدواجية القيم لدى الطلبة: القيم التي يكتسبها الطلبة من المنهاجين الرسمي والخفي في المدارس الأردنية، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

البحيري، أسماء محمد (٢٠١٧). المشاركة الوجدانية وعلاقتها بالثقة بالنفس لدى عينة من أطفال الروضة. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

البركاتي، نيفين بنت حمزة (٢٠١٣). تصور مقترح لرؤية وطنية شاملة لمواجهة ظاهرة الإرهاب وتعزيز المواطنة لدى الشباب. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٤، (٢)، ٥١٩-٥٥٢.

البسام، أمل، البكر، فوزية (٢٠١٥). المنهج الخفي وعلاقته بعملية التطبيع الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض دراسة أثنوجرافية. رسالة الخليج العربي، ٣٦، (١٣٧)، ٣٣-٤٩.

البيسوني، محمد سويلم (٢٠١٣). المنهج الخفي. المؤتمر العلمي الدولي الأول (رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة)، كلية التربية، جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ٢٠ - ٢١ فبراير.

الجبوري، إيمان عبد الكريم (١٩٩٥). بناء مقياس مقنن للاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة المرحلة الإعدادية. كلية التربية، جامعة بغداد.

الربيعي، فاضل جبار (٢٠٠٩). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، عدد خاص، الجامعة المستنصرية.

الريمح، يوسف أحمد (٢٠١٦). تحليل للشخصية الارهابية.

<https://no-terrorism.com/kashf-w-muealajat.../tahlil-l-shakhsyat->

alirhabiya.html في ٢٥/٢/٢٠١٨

- الشراح، يعقوب أحمد (٢٠٠٤). *المناهج الخفية*. الكويت: مطابع القبس.
- الشطي، محمد يوسف، والإبراهيم، أسماء بدري (٢٠١٤). *التطرف والغلو دراسة مقارنة في ضوء الحديث النبوي الشريف وعلم النفس*. *التربية، جامعة الأزهر*، ١٥٩، (٢)، ٦٩٥-٧٤٩.
- الضبع، محمود (٢٠٠٦). *المناهج التعليمية (صناعتها وتقويمها)*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الطيب، محمد عبد الظاهر (٢٠٠٣). *شبابنا وظاهرة التطرف*. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٣٦، (٢)، ٨٩-١٢٠.
- العثمان، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٦). *دور المنهج المستنير في التعليم المدرسي بالمرحلة الثانوية بمدارس الكويت*. مجلس النشر العلمي، الكويت جامعة الكويت.
- العثمان، نوال محمد (٢٠٠٩). *دور المنهج الخفي متمثلاً في أنشطة التعلم اللامنهجية في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المدارس الثانوية في الكويت*. *المجلة التربوية، الكويت*، ٢٣ (٩٠)، ١٣-٤٢.
- العدل، محمد السيد عبد الله (٢٠٠٢). *التطرف والعنف بين شباب الجامعات في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة*.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٥). *تطوير مناهج التعليم، القاهرة: عالم الكتب*.
- اللهيبي، عبد الستار عبد الجبار (١٩٩٦). *دراسة مقارنة في السلوك المضاد للمجتمع بين أبناء المعوقين وأبناء غير المعوقين في المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد*.
- المزيني، حمزة قبلان (٢٠٠٤). *المنهج الخفي*. عمان: دار الفكر.
- الهاشمي، رشيد ناصر خليفة (٢٠٠١). *قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة*. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد*.
- رزق، حنان عبد الحليم (٢٠٠٦). *التربية الإسلامية في مواجهة التطرف الديني والإرهاب لدى بعض الشباب الجامعي*. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، ٩٤، ٦١-١١٢.
- سويف، مصطفى (١٩٦٨). *التطرف كاستجابة*. القاهرة: الانجلو المصرية.
- عامر، صلاح الدين (٢٠٠٩). *المقاومة الشعبية المسلحة في القانون الدولي العام*. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد الصمد، عبد المنعم (٢٠٠١). *تصور مقترح في تعليم القيم الخلقية لطلاب كلية التربية*. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٧٠)، مايو*.

عبد القادر، هند عبد العزيز (٢٠١٧). أثر برنامج إثرائي قائم على الدراما التربوية لنبذ العنف والتطرف وتنمية قيم المواطنة لتلاميذ الصف الخامس من الحلقة الأولى للتعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.

عبد المجيد، طه محمد سعيد (٢٠١٤). دور المنهج الخفي في تعزيز العملية التربوية في المدارس العربية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ١٥(٢)، ٣٩٢-٤٠٥.

عثمان، عالية محمد خليفة، والخولي، منال علي محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١٤، ٢٢-٥٥.

عنو، عزيزة (٢٠٠٩). العنف الارهابي وتأثيره على شخصية الطفل الجزائري. مجلة الطفولة العربية، الكويت ١١(٤١)، ٤٨-٦٤.

عويس، سيد (٢٠٠٠). الحركات الدينية المتطرفة. مجلة المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢(١٤)، ١٢-٦٦.

قريشي، عبد الكريم، و صابري، فاطمة الزهراء حاج (٢٠١٢). آفاق التعليم في ظل التفاعلية البرمجية الحاسوبية متعددة الوسائط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ٣٧، ٩-٤٥.

فلاتة، إبراهيم (١٤٢٧). استراتيجية تعليمية مقترحة لتوظيف المنهج المستتر في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب مراحل التعليم العام في العالم العربي. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الأمن والديمقراطية وحقوق الإنسان، المنعقد في جامعة مؤتة، الفترة من ١٤-١٦ جمادى الثاني.

مجلع، ميشيل صبحي (٢٠١٤). الاتجاه نحو قبول الآخر ودرجة شيوعه لدى عينة من المجتمع المصري. دراسات عربية في علم النفس، ١٣(٢)، ١٦٩-٢١٦.

محمد، شوكت محمد، ومحمد مصطفى عبد السميع (١٤١٢). مقياس المنهج المستتر. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية للنشر والتوزيع.

مسلم، واصف (٢٠٠٤). دور المنهج الخفي في عملية التنشئة الاجتماعية. مجلة كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط، ٥(٢)، ١٤-٥٤.

مصطفى، عبد السلام (٢٠٠٦). تدريس العلوم ومتطلبات العصر. القاهرة: دار الفكر العربي. منتصر، مروة صبحي (٢٠١٥). العائدون من التطرف: العوامل النفسية والاجتماعية للتحويل عن الارهاب. آفاق سياسية، المركز العربي للبحوث والدراسات، ٦، ٢٠-١٥.

نصر، محمد علي (١٩٩٩). إعداد المعلم وتدريبه بين العولمة والهوية القومية. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر، العولمة ومناهج التعليم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، ١١-١٢ ديسمبر.

وظفه، علي أسعد (٢٠٠٢). دور المنهج في مواجهة التعصب والعنف. مجلة الطفولة العربية، ٨(٢)، ١٢-٥٥.

----- (٢٠١٠). الرسائل الصامته في المدرسة قراءة أيديولوجية في الوظيفة التطبيقية للمناهج الخفي. المجلة التربوية، الكويت، ٩٤(٢٤)، ١٥-٧٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Allen, D . (2007). Mahatma Gandhi on violence and east and west. *Educational Review* ,57(3), 290 – 310.
- Anderson, T. (2001). The hidden curriculum in distance education: An updated view. *Change* , 33 (6), (November/ December) , 2835.
- Cherly,B.(2015). *Option for helping middle eastern youth escape the trap of radicalization*. New York : Rand.
- Cubukcu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2), 1526-1534.
- FZadeh,Y, M. (2014). The role of elements of hidden curriculum in learning life skills among university students: A case study of the students at Islamic Azad university Qaemshahr. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, (16), 3403-3409.
- Jackson, P. (2004). The daily grind. In flinder, D. & Thorntons, S. (editors) *The Curriculum Studies Reader*. 2nd ed, New York: Routledge Falmer.
- McComiskey, B. (2000). *Teaching, composition as a social process* logan. UT. Utah state university press.'
- Sari, M,. & Doganay, A. (2009). Hidden curriculum on gaining the value of respect for human dignity. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 9(2), 925-940.
- Schweinfurt, M. (2006). Education for global citizenship, teacher agency and curricular structure in ontario schools. *Educational Review*, 58(1) 41-50.
- Shoor, W. (2014). Coordinating of peace: A critical exploration in social studies curriculum, *Unpublished PH.D. Dissertation*, Harvard University, Massachusetts, USA.
- Veugelers, W .(2000). Different waves of teaching values. *Educational Leadership*, 52. (1),112-153.
- Wah,P, K. (2016) . We humankind, our earth education for the global citizenship in the globalization era. *Speech at Alliance for International Education Conference, Alliance for International Education*, Shanghai.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د. أحمد زكريا حجازي

أستاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك فيصل.

المجلة التربوية. العدد الثالث والخمسون. يوليو ٢٠١٨م

Print: (ISSN 1687-2649) Online: (ISSN 2536-9091)

مستخلص الدراسة باللغة العربية :

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ممن يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتحسين مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي من خلال البرنامج المستخدم. واستخدم الباحث اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح، ومقياس صعوبات التعلم إعداد السرطاوي، ومقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: الصورة الأسرية والمدرسية إعداد الباحث، والبرنامج المعرفي السلوكي إعداد الباحث. تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً من الصف الخامس الابتدائي، تم توزيعهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية عددها ١٠ تلاميذ، ومجموعة ضابطة عددها ١٠ تلاميذ، وقد أوضحت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة، حيث تحسن مستوى الانتباه والتغلب على مستوى النشاط الزائد والاندفاعية لدى أفراد المجموعة التجريبية بصورة دالة عن أفراد المجموعة الضابطة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، برنامج معرفي سلوكي، اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

The effectiveness of a cognitive behavioral program to reducing attention deficit hyperactivity disorder of students with Learning Disabilities

DR.AHMED ZAKARIA HEGAZY
Assistant professor of Learning Disabilities
King Faisal University

Abstract

This study aims to investigate the effect of a cognitive behavioral program to reducing attention deficit hyperactivity disorder with Learning Disabilities students, and improvement self- regulation skills, and behavior habituation, The sample consists of twenty students in the fifth grade in elementary school, the researcher applied picture intelligence test by Ahmed Saleh, learning disabilities inventory by Alsaratawy, attention deficit hyperactivity disorder with Learning Disabilities students, and the training program by the researcher, The results show that there are statistically significant differences between the average scores in reducing attention deficit hyperactivity disorder with Learning Disabilities students, and improvement self- regulation skills, and behavior habituation, pre and post-test favor of the post. And there are no statistically significant differences between the average the sample on post and the following test in favor of the post.

Key words: learning disabilities, cognitive behavioral program, attention deficit hyperactivity disorder.

مقدمة الدراسة:

يعد الانتباه أحد العمليات المعرفية العليا، بل يعتبر المدخل الذي تتم من خلاله تحديد نوعية المعلومات وتنقيتها قبل دخولها إلى الذاكرة، إلى جانب أنه يجعل الفرد في حالة يقظة للتعامل مع المثيرات والمواقف المختلفة المحيطة به. وتظهر أهمية عملية الانتباه لدى الفرد في الاستجابة للأحداث والمثيرات المختلفة، وخصوصاً تلك التي ترتبط بالجانب المعرفي.

وإن أي خلل في عمليات الانتباه، ينتج عنه ضعف في القدرات العقلية، ويدفعهم إلى سوء التوافق ومحدودية العلاقات الاجتماعية، وصعوبة الامتثال للأوامر، والاندفاعية، وتشتت الانتباه وضعف التركيز وصعوبة السيطرة على الانفعالات.

والانتباه من العمليات العقلية التي تؤثر على النمو المعرفي للطفل، وعلى الرغم من كونه عملية عقلية نمائية إلا أن الطفل الذي يعاني من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد، فتبدو عليه سلوكيات غير ملائمة، وفشل في التحصيل الدراسي، وضعف في التوافق الاجتماعي، مما يسبب عبأً على الوالدين والمعلمين (الخشرمي، ٢٠٠٧: ٥٨).

بمراجعة الدراسات التي اهتمت بالاضطرابات السلوكية في مرحلة الطفولة؛ تبين أن دراسة تلك الاضطرابات قد بدأت في نهاية القرن الثامن عشر، ووضع وصفاً للسلوك الحركي الزائد، وتبين أن الأطفال المصابين بتخلف أو إصابة في المخ أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي؛ يكون لديهم زملة أعراض سلوكية مثل الحركة المفرطة والقصور في الانتباه والاندفاعية وهي من أهم الأعراض التي تميزهم (سيسالم، ٢٠٠٦: ٢٢).

قد أخذت مشكلة اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد في السنوات الماضية اهتماماً كبيراً في مجالات التربية وعلم النفس وطب الأطفال، وتناولها الباحثين من زوايا متعددة. وخلال تلك الفترة ظهرت أوصاف ومسميات متعددة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد، فقد أشار بعض الباحثين إلى أنه اضطراب عضوي، بينما يرى البعض الآخر على أنه اضطراب سلوكي (عجلان، وطنطاوي، أحمد، ١٩٩٣: ٦٥).

ولقد تم تعريف اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد ADHD في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات العقلية (DSM-IV) على أساس أنه " ضعف القدرة على الانتباه والقابلية للتشتت والصعوبة التي يواجهها الطفل في التركيز عند قيامه بنشاط مما يؤدي لعدم إكمال النشاط بنجاح ". وهناك ثلاثة أعراض رئيسية لهذه الاضطرابات تظهر إما

بشكل متلازم تلازماً كلياً أو تلازماً جزئياً أو منفرداً وهذه الأنماط هي :- النمط المشترك **Combined type** وهو هيمنة الأنماط الثلاثة معاً، أي ضعف الانتباه، والنشاط الزائد، والاندفاعية. - النمط الذي يسود فيه ضعف الانتباه **Predominantly inattention type** وهو هيمنة سلوك ضعف الانتباه بشكل أكبر من كل من سلوك الحركة المفرطة، والاندفاعية. - النمط الذي يسود فيه النشاط الزائد **Predominantly hyperactivity type** وهو هيمنة سلوك الحركة المفرطة (Joseph, Raiker, et al.,2012).

ومن هنا فاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة يعد اضطراب سلوكي يتم تشخيصه لدى الأطفال والمراهقين، وهو يعزى لمجموعة من الأعراض المرضية التي تبدأ في مرحلة الطفولة وتستمر حتى مرحلة المراهقة والبلوغ، وهذه الأعراض قد تؤدي إلى صعوبات في التأقلم مع الحياة؛ في المنزل أو المدرسة أو في المجتمع بصفة عامة إذا لم يتم التعرف عليها وتشخيصها وعلاجها.

مشكلة الدراسة:

يعد اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد من أكثر الاضطرابات انتشاراً في مرحلة الطفولة، فالأطفال الذين يعانون من مصاعب في الانتباه يعانون من إعاقة خطيرة في الأداء الوظيفي في حياتهم اليومية متمثلاً في أداؤهم بالفصول الدراسية وعلاقتهم بالرفاق أو الأقران، وعلاقتهم الأسرية، علاوة على ذلك فإن هؤلاء الأطفال يكونون عرضة للخطر من جراء مجموعة من المشكلات كمراهقين أو راشدين فيما بعد. فاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (**Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)**) تستخدمه الجمعية الأمريكية للطب النفسي (**American psychiatric Association (APA)**)، لوصف الأطفال والمراهقين والراشدين الذين يظهرون أنماطاً سلوكية تتمثل في: ضعف الانتباه **Inattention**، والاندفاعية **Impulsivity**، والحركة الزائدة **Hyperactivity**.

وقد أشار محمد النوبي (٢٠٠٦: ٤٧) إلى أن معدل انتشار الاضطراب بين الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي في سن ٦ - ١٢ سنة تتراوح ما بين ٤-٢٠% من أطفال المدارس الابتدائية. كما أشارت الدراسات التتبعية العديدة، والتي أجريت في هذا الصدد أن ٣٠%-٨٠% من الأطفال المصابين بالاضطراب يستمر اضطرابهم إلى مرحلة المراهقة والرشد

(يوسف، ٢٠٠٠: ٥٦). كما تقدر نسبة الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط الزائد فيما بين ٣% إلى ٥% من جملة أطفال المدارس (الزيات، ٢٠٠٦: ١٩)، أما دراسة شاهيم وآخرون (Shahim et al. (2007: 233 فتشير أن نسبة انتشار الاضطراب بين الأطفال تتراوح ما بين ٥-٨,٥% بين تلاميذ المدارس الابتدائية. ويرى باركلي وآخرون (Barkly, R. et al. (2003: 80 أنه فيما بين الخامسة إلى الثامنة من عمر الأطفال فإن حوالي ٤٥%-٤٧% من الأطفال الذين يعانون من اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يظهرون مشكلات ملحوظة تتمثل في التحدي، والمقاومة، والعناد، والعداء للآخرين، والانفعال السريع (العاسمي، رياض، ٢٠٠٨: ٢٨).

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يعانون من مشاكل عديدة؛ منها الاندفاعية، وضعف المهارات الاجتماعية، وضعف الأداء التحصيلي الدراسي والأكاديمي، وسوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وضعف الاتزان الانفعالي، والانطوائية، وتدني مفهوم الذات، والأعراض العصبية، وسوء العلاقات البينشخصية، وأنهم أقل تحكما في مشاعرهم الانفعالية والعاطفية.

(Raiker, Joseph et al., 2012:123) (Gisli, (Braaten, E, 2000:318)
(Gudjonsson, et al., 2012).

ويتضح من نتائج البحوث والدراسات إلى أن هؤلاء الأطفال؛ يعانون من أعراض مصاحبة لهذا الاضطراب مثل: النزعة إلى الإيقاع بالآخرين، والعدوانية، وعدم الالتزام بالقوانين والقواعد، والغضب من الآخرين، إلى جانب معاناتهم من اضطراب التفكير، ضعف القدرة علي التحكم في استجاباتهم السلوكية الخاطئة، وضعف التفاعلات البينشخصية (Pineda, D, et al., 1999, P:75) (ماريني ميركولينو آخرون، ٢٠٠٣: ٢٥٣) (الدسوقي، ٢٠٠٦: ٤٩). كما أنهم يعانون من السلبية وضعف الثقة بالنفس وفقدان الشعور بالأمان، واضطراب الحالة المزاجية، وعدم توافق ردود أفعالهم الاجتماعية واستجاباتهم مع الموقف أو المثير، ويفشلون في التعبير عن مشاعرهم أو عواطفهم، بالإضافة إلى أنهم غير ناضجين انفعاليا (Harlacher, J. et al., 2006:10).

وأظهرت نتائج الدراسات التي أجريت على هؤلاء الأطفال، أنهم يعانون من صعوبات التعلم وبصفة خاصة صعوبات القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلي أنهم يواجهون الفشل الدراسي بالمدرسة (الزيات، ٢٠٠٢: ١٠١).

وقد أشارت هلجين أكايك (Akaike (2011: 148 إلى أن ضعف الانتباه هو السبب الرئيس والأساسي في حدوث اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. ومن ذلك تبين أن الأطفال ذوي نمط ضعف الانتباه، يعانون من صعوبات التخطيط ومحدودية كفاءة الأداء والطلاقة اللغوية، وبطء في استجاباتهم لأداء المهام المطلوبة ((Scheres. A. et al., 2004: 584 (Barkley, R., 2012 (Desman, C. et al., 2008: 498)). وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من الاضطراب يكونون اندفاعيين، يعانون من انخفاض القدرة على التعلم، والتقدير المنخفض للذات، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات العائلية (Baxter, J., 2000: 314; Braaten, E., 2000: 314; Barkley, R., 2012 & Rattan, G, 2004: 824).

وقد أشار ديفيد رابينر (Rabiner, D. (2000: 213 إلى أن اضطراب ضعف الانتباه هو نتاج لضعف القدرة علي التحكم بالذات والتنظيم الذاتي. كما أشارت نتائج دراسة جورج تريپ وآخرون (Tripp, G. et al. (2000, : 769 إلى أن الأطفال ذوي اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD؛ يعانون من ضعف الانتباه، نتيجة ضعف قدراتهم في إتباع قواعد السلوك المنظم، وعدم الامتثال للأوامر، وغياب مهارات التحكم الذاتي ونقص مهارات الانتباه لديهم؛ وهو ما تؤكدته نتائج دراسة روبين وآخرون (Robin, C. et al. (2001: 13 (Barkley, R. وروسيل باركلي (Barkley, R. (2001: 13) في انخفاض مهارات التحكم الذاتي، وضعف الذاكرة العاملة، وضعف عمليات الانتباه لدى هؤلاء الأطفال، إلي جانب انخفاض الدافعية الداخلية لديهم، وضعف مهارات التخطيط لتنفيذ المهام المطلوبة منهم.

وتحاول الدراسة الحالية التصدي لهذه المشكلة بوضع برنامج معرفي سلوكي لتحسين مستويات الكف السلوكي لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يتم من خلال العمل علي تحسين الوظائف التنفيذية لهم كالذاكرة العاملة والتنظيم الذاتي للوجدان والدافعية واستدخال الحديث وإعادة البناء -التحليل والتركيب -مما

يؤدي إلى خفض اضطراب ضعف الانتباه لديهم. وانطلاقاً مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ١- إلى أي مدى توجد فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة علي مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القياس البعدي؟
- ٢- إلى أي مدى توجد فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة؟

- ٣- إلى أي مدى توجد فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي في خفض اضطراب ضعف الانتباه لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ممن يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتحسين مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي من خلال البرنامج المستخدم.

أهمية الدراسة: تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

(أ) الأهمية النظرية:

- قد تسهم هذه الدراسة في زيادة رصيد الحقائق والمعلومات عن ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وذلك بهدف معالجة ما قد تعانيه هذه الفئة من مشكلات قد تحد من إمكاناتها والقدرات الكامنة لديها.
- تقديم التأصيل النظري عن اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وفرط الحركة كأحد الاضطرابات الأكثر شيوعاً بين تلاميذ المدرسة بالمرحلة الابتدائية.

- تقديم التأصيل النظري عن أهمية مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي لدى التلاميذ المصابين باضطراب لانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وفرط الحركة. يفتح مجالات عديدة للبحوث والدراسات التي تهتم بدراسة هذا الاضطراب من جوانب وأبعاد مختلفة.

(ب) الأهمية التطبيقية:

- تزويد المعلمين باستراتيجيات مناسبة قابلة للتطبيق أثناء التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد ورفع كفاءتهم الاجتماعية
- تقديم مجموعة من المعلومات والمهارات اللازمة للأسرة والمعلمات للتعامل مع اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

صطلحات الدراسة:

- البرنامج المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Program: ويقصد به إجرائيا في هذه الدراسة بأنه "مجموعة من الإجراءات المنظمة والجهود المتكاملة والمخططة التي يتم من خلالها تدريب الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه علي بعض المهارات المعرفية السلوكية، بهدف خفض اضطراب ضعف الانتباه لديهم من خلال تحسين مستويات مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي، وذلك في ضوء النظرية المعرفية السلوكية.

- اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): يشير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد إلي ضعف القدرة علي تركيز الانتباه، ووجود نشاط زائد، أو سلوك اندفاعي أو كلاهما. وفيما يلي عرض للمفاهيم المرتبطة بهذا الاضطراب:

- أ- ضعف الانتباه Inattention هو " ضعف قدرة الطفل علي التركيز علي موضوع معين لفترة زمنية معينة، والقابلية للتشتت للمثيرات الخارجية والداخلية، إلي جانب صعوبة إكمال المهام والأعمال المكلف بها".

- ب- النشاط الزائد Hyperactivity: هو " الإفراط الحركي غير الملائم لعمر الطفل، إلي جانب التملل وعدم الهدوء وكثرة الشغب، ومخالفة النظام، وعدم الاستقرار، وضعف القدرة

علي إتمام أي عمل، وسرعة الانفعال، والفشل في إقامة علاقات ايجابية مع المحيطين به من الرفاق والوالدين والمعلمين".

ج- الاندفاعية **Impulsivity**: هو " القيام بفعل ما - لفظي أو حركي- دون تفكير في العواقب التي سوف تحدث، كما يتمثل الاندفاع أيضاً بمقاطعة الآخرين في الحديث أو التدخل في اللعب أو العمل مع الآخرين دون السماح له بذلك".

- صعوبات التعلم **Learning Disabilities**: مجموعة من التلاميذ يعانون من بعض مشكلات التعليم، تبدو واضحة في انخفاض مستوى تحصيلهم الفعلي عن المتوقع منهم، على الرغم من تمتعهم بكل ما يتمتع به التلميذ العادي من صفات، إلا أن لديهم صعوبة في بعض عمليات التعلم في القراءة والكتابة والحساب والفهم، ويكون مصحوباً بالنشاط الزائد والاندفاعية مع استبعاد ذوي الإعاقات الحسية والجسمية والحركية والإعاقة العقلية والاضطراب الانفعالي.

الإطار النظري الدراسة:

صُعوبات التعلم Learning Disabilities: تُعتبر من أكثر مجالات التربية الخاصة شيوعاً بين أطفال المدرسة، على الرغم من أنهم يتمتعون بمستوى طبيعي من الذكاء أو أكثر من ذلك في القدرات والإمكانات الجسمية والعقلية والحسية. وبالرغم من ذلك نجد أن معدل تحصيلهم يكون أقل من ذلك بكثير وبالتالي يكون هناك فرق واضح بين ما يتم إنجازه وبين قدراتهم الحقيقية. وتظهر صعوبات التعلم في مرحلة مبكرة من حياة الطفل في صورة مشكلات في العمليات النفسية اللازمة لحياته في المجتمع وتشمل الانتباه والذاكرة والإدراك ... الخ والتي بدورها تؤثر في استعداد التلاميذ للمهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب. (الشخص وجارحي، ٢٠١١: ٢)

وعُرف الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم : فئة من الأطفال لا يعانون من إعاقة عقلية أو حسية (سمعية - بصرية) أو حرماناً ثقافياً أو بيئياً أو اضطراب انفعاليا بل هم أطفال يعانون من اضطرابات في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم ، والتذكر ، وحل المشكلات ويظهر صداه في عدم القدرة على القراءة والكتابة والحساب ، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أو فيما بعد من قصور في المواد الدراسية المختلفة ، لذلك يلاحظ الآباء والمعلمون أن هؤلاء الأطفال يصلون إلى نفس

المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤهم من نفس السن ، وبالرغم من أن لديهم قدرات عقلية ونسبه ذكاء متوسط أو فوق المتوسط. (حافظ، ٢٠٠٨ : ١٩)

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: عدم القدرة على تركيز الانتباه داخل الفصل الدراسي لفترة معينة، وسوء التوافق الشخصي والنفسي والاجتماعي والمدرسي والصحي والأكاديمي والانفعالي. وهذا بدوره ينعكس على تقبل التلميذ لذاته، وتكوين اتجاهات سلبية عن المدرسة وعدم التفاعل بإيجابية مع الزملاء، وعدم الميل إلى التعلم، وعدم الرغبة في دراسة مقررات دراسية معينة، وظهور بعض السلوكيات غير المرغوبة كالتحدي والعناد والاندفاعية والعوانية.

العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD وصعوبات التعلم: يشير فتحي الزيات (١٩٩٨) إلى أن نسبة كبيرة من حالات فرط النشاط مصحوبة بصعوبات التعلم، وتتراوح هذه النسبة ما بين (٣٠ - ٤٠ %). تشير بعض التقديرات إلى أن نسبة الارتباط ما بين الإضرابين هي عالية، إذ تشير تلك التقديرات أن نسبة (١٥ - ٤٠ %) من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم أيضا معروفين ضمن اضطراب ADHD وأن (٢٥ - ٤٠ %) من الأطفال الذين يعانون من اضطراب ADHD لديهم صعوبات في القراءة، حيث أنها الأكثر انتشاراً داخل فئة صعوبات التعلم، وهي تمنع الفرد من اكتساب مهارات معرفية محددة، وفي حالات صعوبات القراءة هذا الخلل يمنع الفرد من فك شفرة اللغة المكتوبة؛ ولذا فإن معظم التدخلات السلوكية تستهدف العمليات الصوتية والأشكال الكتابية للغة عبر تقديم برامج صريحة ومكثفة ومتكررة الهدف منها تحسين تلك المهارات (الزيات، ١٩٩٨ : ٢٤).

الانتباه Attention: يعد الانتباه من أهم العمليات العقلية التي تؤدي دوراً هاماً في النمو العقلي للفرد، والتي تساعد على انتقاء المنبهات الحسية المختلفة، والتي تساعد على اكتساب العادات السلوكية الصحيحة، حتى يتحقق التوافق مع البيئة المحيطة بشكل مناسب (أحمد، بدر، فائقة ، ١٩٩٩ : ١٥) (النصير، عبد الرحيم، عماد ، ٢٠٠٣ : ٩٥).

حيث يعد الانتباه من الوظائف المهمة في حياة الفرد الدراسية والعملية إلى درجة يمكن معها القول إن العمل لا يكون سليماً إذا لم يصاحبه انتباه جيد. كما يشير مفهوم الانتباه إلى قدرة المخ على استيعاب كل المثيرات المحيطة، ثم تصنيفها وترتيب المعلومات باعتبارها ملائمة أو غير ملائمة، ثم تركيز العقل على شيء واحد، كما أنه قدرة الفرد على

الاحتفاظ بالمعلومات لفترات طويلة بالذاكرة (National Institute of Mental Health, 2004).

ويشير عدنان العتوم (٢٢:٢٠٠٤) إلى أن علماء النفس المعرفي يتفقوا على أن الانتباه عملية معرفية، يتم فيها التركيز على مثير معين من بين مثيرات عدة، وبالتالي ينطوي الانتباه على خصائص مميزة أهمها: الانتقاء، والتركيز، والقصد، والاهتمام، أو الميل لموضوع الانتباه. وينقسم الانتباه من حيث مصدر استقبله إلى الانتباه السمعي، والانتباه البصري، والانتباه الشمي، والانتباه اللمسي، والانتباه الذوقي.

ويعرفه فتحي الزياد (١٤١:٢٠٠٦) بأنه نمط دائم القصور أو صعوبة في الانتباه وفرط النشاط والاندفاعية، ويوجد لدى بعض الأطفال، ويكون أكثر تكراراً، وتواتراً، وحدة، عما يلاحظ لدى الأفراد العاديين من أقرانهم في نفس مستوي النمو.

ويشير كمال سيسالم (٢١: ٢٠٠٦) إلى أن الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric association أطلقت على هذا الاضطراب في سنة ١٩٩٤ اسم " مرض ضعف الانتباه والنشاط الزائد"، بالرغم من أن عامة الناس وحتى بعض الاختصاصيين لازالوا يسمونه " ضعف الانتباه Attention Deficit " وهو الاسم الذي أطلق عليه عام ١٩٨٠، ولقد تم تغيير هذا الاسم نتيجة للاستكشافات العلمية ونتائج التجارب على هذه الإضطرابات التي أكدت على وجود دلائل قوية تشير إلى مصاحبة النشاط الزائد Hyperactivity لضعف الانتباه في معظم الحالات، لهذا فإن الكثير من المختصين يستخدمون هذين المصطلحين بشكل متبادل أو معاً للتعبير عن حالة واحدة، وهي إما: ضعف الانتباه " منفرداً "، النشاط الزائد " منفرداً "، ضعف الانتباه " مصاحباً " بالنشاط الزائد.

هكذا يمكن القول بأن اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يتميز بضعف القدرة على تركيز الانتباه، ووجود سلوك زائد، أو سلوك اندفاعي أو كلاهما (قاسم، محمد، ٢٠٠٠: ٣٥).

النشاط الزائد Hyperactivity: هو العرض الأكثر وضوحاً لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ويظهر غالباً كسلوك مزعج، وهو أكثر الأنماط السلوكية وضوحاً لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب، والطفل الذي يعاني من النشاط الزائد تظهر عليه مجموعة من الأعراض منها ضعف القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، والضعف في

ضبط النفس، ولا يستطيع إقامة علاقات طيبة مع أقرانه أو والديه أو مدرسيه (Selikowitz, M., 2009:23).

وهكذا يمكن القول بأن النشاط الزائد يتمثل في " الإفراط الحركي غير الملائم لعمر الطفل، إلى جانب التملل وعدم الهدوء وكثرة الشغب، ومخالفة النظام، وعدم الاستقرار، وضعف القدرة علي إتمام أي عمل، وسرعة الانفعال، والفشل في إقامة علاقات ايجابية مع المحيطين به من الرفاق والوالدين والمعلمين (Rowland, A. et al., 2002:167).

الاندفاعية Impulsivity: التهور وضعف القدرة والتحكم في إصدار الأفعال والأقوال، وهي استجابة الفرد لأول فكرة تطرأ علي ذهنه، والأطفال المصابون باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لا يستطيعون التحكم في اندفاعيتهم أو ضبط سلوكياتهم طبقاً لمتطلبات الموقف، والطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب لا يقصد في معظم الأحوال إثارة المشاكل السلوكية فهو يعرف الصواب والخطأ ولديه القدرة علي التفرقة بين ما يجب أن يفعل وما يجب عليه إلا يفعله، و لكنه متسرع ومندفع في رد الفعل أو اتخاذ القرار فهو لا يفكر إلا بعد حدوث المشكلة، ولذا فإنه يشعر بتأنيب الضمير والذنب، ولكن الغريب أن هذه المشاعر لا تعوقه عن القيام بمثل هذا السلوك في المستقبل، كما أنهم يقومون ببعض السلوكيات التي تؤذي الآخرين، أو تعرضهم للخطر (Peirce, J.,2008:28).

المداخل النظرية المفسرة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

١ - النظرية البيولوجية: تشير إلى أن الأشخاص الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يكون لديهم معدل منخفض لنشاط أجزاء معينة من المخ، والتي تكون مسئولة عن التحكم الحركي والانتباه، حيث تفترض هذه النظرية وجود عيوب في أبيض الدويامين والنورإييفرين (Levy, Clarke,A. et al., 2002:277) (F.,200415).

فالخلل البيولوجي لدى الطفل يحرك اتجاهاته السلوكية بل ويمليها عليه فيتجه الطفل تلقائياً نحو سلوكيات غير مرغوبة كمرجع للتغيرات الكيميائية الحادثة في المخ، وقد تؤدي لإحداث زيادة في النشاط الكهربائي للمخ ومن ثم تنطلق سلوكيات ذلك الطفل لا إرادياً (Zimmer, Luc,2009: 601-607) (Arnsten, A.,2009: 33-41).

٢ - النظرية الاجتماعية : تشير إلى أن سلوك الطفل يتمحور حول بيئته ومجاليه الاجتماعي، ونوعية تفاعله في بيئته والمتغيرات المحيطة به، إذ أن ميل الطفل إلى الحركة والعدوان في الفصل المدرسي يتم النظر إليه بصورة متصلة لمعرفة سلوك المحيطين به من أصحابه وزملائه ووالديه ومعلميه ونظام المدرسة ورغباته وإمكانياته العصبية والنفسية، واستنادا لذلك فإن المشكلات السلوكية - ومنها اضطراب ضعف الانتباه- التي يعاني منها الطفل مرجعها إلى الظروف البيئية المحيطة سواء كان في البيت أو المدرسة (شاكر، ١٩٩١ : ٢٤٢-٢٤٣) (Barkley, R.,2002 :243).

٣ - النظرية السلوكية : تشير إلى أن النظرية السلوكية إلى أن السلوك السوي وغير السوي متعلم، ومعظم السلوكيات متعلمة، وعندما تحدث العلاقة الوظيفية بين المثير والاستجابة يحدث التعلم، وبالتالي فاضطراب السلوك ناتج عن ظروف البيئة كمرجع للخبرات السيئة، والتي ينتج عنها حالة من الإثارة الانفعالية، ويتضح أن الطفل يتعلم الكثير من الاستجابات عن طريق الملاحظة والنموذج المحتذي به، والذي يختلط به الطفل أو تلك النماذج التي تتلقى التعزيز والإثابة وأنواع السلوك المرغوب وغير المرغوب، ولذا فإن السلوك محكوم بنتائجه (القمش المعاينة، خليل ، ٢٠٠٧: ١١١).

المنظور المعرفي لدراسة اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: فالأطفال المصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، يعانون من انخفاض نظام المنع أو الكف السلوكي للمخ، ويتفق ذلك مع ما ذكره سيرجنت من أن اضطرابات الكف السلوكي على رأس قائمة المشكلات الخاصة بحدوث اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. (Sergeant,R.,2007:7).

فالقدره على الكف السلوكي أو الحفاظ على تأجيل الاستجابة للحدث تتم من خلال الأفعال الموجهة للذات Self-Directed Actions والسلوكيات الموجهة نحو الهدف Goal Directed Behaviors (الضبط الحركي-الطلاقة اللفظية-التراكيب Syntax) والتي يتم من خلالها التحكم في أي استجابات أخرى متداخلة مسيطرة Preontnent Responses، كذلك الاستجابات التي تتطلب التعزيز الفوري (Barkley, R., 2012).

ومن هنا فإن مناقشة المظاهر المعرفية للوظائف التنفيذية مثل إبقاء المعلومات في الذاكرة والتنظيم الذاتي للوجدان والدافعية والإيثار، واستدخال الحديث وإعادة البناء (التحليل-التركيب) ، أساسية لتحسين وزيادة فترة الانتباه، وأن الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يسود لديهم صعوبات في التنظيم الذاتي والتخطيط والتحكم في الذات أو السلوكيات الصادرة عنهم والتي تؤدي إلي ضعف القدرة علي الانتباه، وبالتالي فإن العمل علي تحسين هذه الوظائف التنفيذية لديهم، يؤدي إلي تحسين مهارات الكف السلوكي، مما يساعد ذلك علي تحسين عملية الانتباه لدي هؤلاء الأطفال (Barkley,R., 2001: 1-29).

ومن هنا يتضح أن هناك علاقة قوية بين الكف السلوكي وبين مهارات الوظائف التنفيذية، وأن تحسين هذه الوظائف التنفيذية يؤدي إلي تحسين الكف السلوكي. فالكف السلوكي يعني التوقف السريع للفعل المستمر، والتفكير طبقا للتغيرات المفاجئة في البيئة الحالية، أما القصور في الكف السلوكي فيعني الفعل بدون تفكير (Brown,T., 2006: 44).

وبالنسبة للتنظيم الذاتي للاستجابة والحافز الداخلي والجهد والدافعية تلعب دورا هاما في هذا الاضطراب، وأن الاهتمام بدراسة التحفيز الداخلي والخارجي لدي هؤلاء الأطفال المصابين باضطراب ضعف الانتباه يؤدي إلي تحسين عملية الكف السلوكي (Slusarek,M. et al., 2001:355)، حيث أشار فان دير ميرى وآخرون (2010: 20) أن الصعوبة في الدافعية ترتبط بضعف الوظائف المعرفية والاجتماعية للأطفال.

ويعرف الباحث مفهوم مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي بأنه "المهارات الداخلية أو الذاتية التي يكتسبها الأطفال للحصول على الخبرات والمعلومات؛ لتنمية قدراتهم على حل المشكلات، وملاحظة وإدراك سلوكهم، وتقييمه بشكل جيد وفعال، للتحقق الذاتي من تحقيق أهدافه المرجوة، في ضوء الدافعية الذاتية والرغبة للتفوق والنجاح في حياتهم".
تشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فيما يلي:

حدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الطبعة الرابعة المعدلة الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (٢٠٠٠) خمسة معايير في تشخيص هذه الأبعاد والاستدلال على وجودها، وهذه المعايير هي:

[أ] - يشترط أن ينطبق علي الفرد احد البندين التاليين إما " أولاً " أو " ثانياً " مما يأتي :

أولاً: أن ينطبق على الفرد ستة علي الأقل من الأعراض المرضية التالية الدالة علي ضعف الانتباه، وأن تستمر تلك الأعراض لمدة لا تقل عن ستة أشهر، وأن تكون بشكل لا يتفق ولا يتسق مع مستواه النمائي وهذه الأعراض هي

أعراض ضعف الانتباه:

١. يجد الطفل صعوبة في الانتباه لشكل المنبه ومكوناته أو تفاصيله؛ وهو ما يتضح في ضعف الإلمام بالتفاصيل وكثرة الأخطاء الناتجة عن اللامبالاة وضعف الاهتمام بخصوص العمل المدرسي أو المهني أو الأنشطة الأخرى، وهذا راجع في كثير من الأحيان إلى الرغبة في الانتهاء من العمل بأسرع وقت ممكن.

٢. قصر مدة الانتباه وهذا راجع إلى كثرة التشتت والانشغال بأشياء خارجة عن موضوع الانتباه، لهذا فالطفل لا يتمكن من إنجاز الواجب المطلوب منه حتى اللعبة أو النشاط الرياضي الذي يمارسه فهو ينتقل من عمل إلى آخر أو من نشاط إلى غيره دون تكملة أو إنجاز النشاط السابق.

٣. يجد الطفل صعوبة في عملية الإنصات، من خلال عدم الاستماع لجميع التعليمات المطلوبة منه، وهذا ناتج عن تشتت الانتباه في أثناء الاستماع للتعليمات، ولهذا فقد يصله جزء بسيط من هذه التعليمات لا يكفي إتباعه لأداء المطلوب.

٤. قد يتمكن أحياناً من الاستماع لكامل التعليمات وفهمها إلا أنه بالرغم من ذلك يجد صعوبة في إتباع التعليمات، والعجز عن إكمال العمل المدرسي أو الانتهاء منه، أو مهام العمل المهني؛ ليس بسبب العناد أو العجز عن فهم التعليمات.

٥. صعوبة التخطيط والتنظيم في أداء الأنشطة والمهام والأعمال التي تعرض عليه في إتباع الخطوات اللازمة للأداء، حيث يبتعد الطفل عن المشاركة في الأعمال التي تحتاج إلي جهد تنظيمي.

٦. يبتعد الطفل عن المشاركة في الأعمال التي تحتاج إلى مجهود عقلي مستمر أو تحتاج إلى الانتباه والتركيز، وهو ما يتضح في مشكلات أساسية في الواجبات والأعمال التي تتطلب بذلك جهد متواصل ومستمر، خاصة الواجبات المدرسية.

٧. يعتمد إضاعة الأدوات اللازمة لأداء الواجبات والمهام ليجد لنفسه عذراً في ضعف أداء العمل أو الواجب المكلف به.

٨. سهولة تشتت الانتباه بفعل المثيرات الجانبية البعيدة عن مركز الانتباه، فالمثيرات الجانبية لها نفس تأثير المثيرات المباشرة على تشتت الانتباه وضعف التركيز على موضوع الدرس مثل: صوت المدرس كمثير مباشر، والصوت الصادر من الشارع كمثير جانبي غير مباشر. ٩. نسيان المواعيد أو الحضور متأخراً في حالة تذكر الميعاد.

ثانياً: أن ينطبق على الفرد ستة من الأعراض التالية الدالة على النشاط الزائد / الاندفاعية، وأن تستمر تلك الأعراض لمدة لا تقل عن ستة شهور على أقل، وأن تكون بشكل لا يتفق ولا يتسق مع مستواه النمائي مما يؤدي إلى سوء توافقه وهي:

• أعراض النشاط الزائد:

١ - غالباً ما يتململ أثناء جلوسه، ويكثر من حركة يديه ورجليه ويخطب بهما أو يتلوى في مقعده.

٢ - غالباً ما يترك مقعده في الفصل بطريقة غير ملائمة، وكذلك يظل يمشي ذهاباً وإياباً دون سبب أو هدف.

٣ - يجري ويقفز ويتسلق الأشجار أو الأماكن المرتفعة، وذلك في المواقف التي تكون فيها هذه الأفعال غير ملائمة، وفي حالة المراهقين والراشدين يقتصر ذلك على الشعور الذاتي بضعف الاستقرار أو الاستياء.

٤ - غالباً ما يجد صعوبة في اللعب أو ممارسة أنشطة قضاء وقت الفراغ بهدوء.

٥ - دائم الحركة، وغالباً يسلك كما لو كان مدفوعاً بواسطة محرك أو موتور.

٦ - الاندفاعية والحركة المفرطة بدرجة زائدة عن الحد في معظم الأوقات.

• أعراض الاندفاعية:

٧ - التسرع في الإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه من قبل أن يتم الانتهاء منها.

٨ - لديه صعوبة في انتظار دوره.

٩ - يقاطع الآخرين ويتطفل عليهم كأن يتدخل في محادثاتهم أو ألعابهم.

[ب] تحدث أعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد والاندفاعية التي سببت قصوراً لدى الفرد قبل سن السابعة من العمر.

[ج]- أن تسبب هذه الأعراض أو قصورا ذا دلالة كلينيكية في الأداء الوظيفي اليومي للفرد في موقفين أو أكثر.

[د]- أن توجد أدلة قاطعة ذات دلالة كلينيكية تؤكد حدوث الاضطراب في الجانب الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني.

[ه]- ألا ترجع هذه الأعراض إلى اضطراب نمائي عام منتشر أو أي اضطراب عقلي آخر كأن يكون اضطراباً وجدانياً، أو اضطراب القلق، أو اضطراباً تفكيرياً -انشقاقياً- أو اضطراب الشخصية.

-العلاج المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Therapy:

يعتبر العلاج المعرفي السلوكي Cognitive Behavior Therapy اتجاها حديثا نسبيا، يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة والعلاج السلوكي بما يتضمنه من فنيات، كما يعتمد في التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد؛ إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا، مستخدما العديد من الفنيات السلوكية.

ويوضح جمال الخطيب (٢٠٠٣: ٩٢) وحمدان فضة وسليمان سيد (٢٠٠٧: ٩٠٠) أن الحجر الأساسي في العلاج المعرفي السلوكي يتمثل في التأكيد على أن العمليات المعرفية تلعب دورا حاسما في تعديل السلوك المعرفي، ولذا يجب أخذها في الحسبان حتى وإن لم تكن قابلة للملاحظة المباشرة والدراسة العملية.

ويقوم العلاج المعرفي السلوكي علي تدريب الأطفال الذين يعانون من مشكلات الانتباه والحركة المفرطة علي اكتساب مهارات التخطيط، وحل المشكلات، وضبط الذات، والتحكم اللفظي، وطاعة أوامر الوالدين، وكيفية التعامل مع الأقران من خلال تنمية المهارات الاجتماعية، وتنظيم الذات (مصطفى، حسن، ٢٠٠١: ٢٦٠) (Coles, E. et al., 2005: 99).

وتشير كيلي جونيز وآخرون (Jones, D. et al. (2008: 384) أن هذا النوع من العلاج يسعى إلي التعامل مع خلل سلوكي محدد مثل الاندفاعية، أو خلل معرفي مثل التششت الذهني فيتم تدريب الطفل على تخطي هذه المشكلات. ومن أهم المشكلات التي تواجه الطفل المصاب بهذا الاضطراب هو ضعف القدرة على السيطرة على المثيرات الخارجية، ولذلك يحتاج هذا الطفل إلى برنامج متكامل. وأن يستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب أو الطرائق الفنية

مثل التدرج في أداء المهام أو الواجبات، والنمذجة، ولعب الأدوار، وربما تساعد أساليب الاسترخاء التدريجي على خفض القلق والتخلص من الاكتئاب. ومن أساليب العلاج المعرفي السلوكي ما يلي: .

- أسلوب التدريب على حل المشكلة في الموقف الجماعي.
 - أسلوب لعب الأدوار لتدريب الطفل على بعض المهارات الاجتماعية.
 - أسلوب الضبط الذاتي للسلوك.
 - أسلوب المطابقة: ويتم تدريب الطفل على فكرة مطابقة ما يقوله مع ما يفعله.
- وتعتمد التدخلات المعرفية السلوكية على طريقتين هما:

- ١ - الطرق المعرفية التي تقوم على التعلم الذاتي المعرفي وحل المشكلات الاجتماعية.
- ٢ - الطرق القائمة على التوافق وتختص بمراقبة الذات، وتقييم الذات، وتعزيز الذات، والتدريب الذي يرتبط بهم.

وتري سوزان يونج (2002:114) أن الاستراتيجيات المعرفية السلوكية تحدث تحسناً معرفياً وسلوكياً يتعدى التحسن الذي يحدثه العلاج الدوائي وحده مما يؤدي إلى خفض الاحتياج المستمر للدواء بمرور الوقت. حيث تسعى هذه التدخلات المعرفية السلوكية إلى تعليم العميل كيفية التعرف على أفكاره واعتقاداته غير الفعالة وكيفية تقويمها، إلى جانب ذلك العمل على إحداث تغييرات في التفكير والمزاج والسلوك، وكل ذلك قائم على العلاقة الجيدة بين المعالج والعميل (فضة، حمدان سيد، وسليمان، ٢٠٠٧: ٩٠١-٩٠٢).

حيث أكدت عدد من الدراسات على فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تعديل خصائص مضطربي الانتباه، حيث يُرى أن سبب فاعلية العلاج المعرفي السلوكي يرجع إلى أن الطفل يكون في هذا العلاج أكثر فاعلية ونشاطاً حيث أنه يشارك بنفسه لوضع خطط لجلسات العلاج، ويلاحظ التغير الذي يطرأ على سلوكه، وعلى أدائه للمهام التي تطلب منه مما يجعله أكثر فاعلية في تقبل ما يطلب منه (البيب، عثمان، ١٩٩٨: ٢-٢٢) (السطيحة، ابتسام والفخراني، خالد، ٢٠٠١: ٨٤).

وقد اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على أسلوب العلاج المعرفي السلوكي باستخدام بعض فنيات هذا العلاج مع المجموعة التجريبية بهدف خفض اضطراب الانتباه لدى الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، ويغلب عليهم ضعف الانتباه،

ومساعدتهم في التعامل من تلقاء أنفسهم مع المواقف والمشكلات التي تواجههم في المدرسة والبيت أثناء حياتهم اليومية.

يتضح من العرض السابق للإطار النظري والتراث السيكلوجي، أن هناك تعدد للآراء وجهات النظر، والتي قد تتفق أو تختلف في بعض الجوانب والموضوعات الخاصة بموضوع الدراسة، وهو ما سوف نوضحه في النقاط التالية:

• تعدد تعريفات اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، بين أنه حالة مزمنة تتسم بضعف الانتباه والاندفاعية والنشاط الزائد، وبين اضطراب عصبي نفسي محدد، وبين اضطراب عصبي سلوكي نمائي، وبين تعريفه بأنه اضطراب سلوكي يتسم بضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهو التعريف الذي يتبناه الباحث.

• كما تعددت وجهات النظر حول نسب انتشار الاضطراب بين الأطفال في سن المرحلة الابتدائية، حيث أشارت بعض الدراسات والأبحاث أنه يمثل ٥٠% من الأطفال والمراهقين المترددين علي عيادات الطب النفسي، كما أشارت بعض الدراسات الأخرى إلي أنه يمثل ٣% - ٥% من جملة أطفال المدارس، وانتشاره بين الذكور والإناث ما بين ١:٢ وتعددت النظريات المفسرة للاضطراب، بين النظرية البيولوجية، والنظرية السلوكية، والنظرية الاجتماعية، وبين المنظور المعرفي لروسيل باركلي **Barkley, R**. للاضطراب، وهو ما يتبناه الباحث في إطاره النظري للدراسة.

• صعوبة تشخيص اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد؛ نتيجة عدم وجود معايير واضحة ومحددة للقياس النفسي لهذا الاضطراب، بل يتم الاعتماد بشكل كبير علي التقارير الذاتية للوالدين والمعلمين في التشخيص، إلي جانب أنه لا يوجد احتيار طبي واقعي ومميز في تشخيص الاضطراب، وبالتالي يتم اللجوء إلي معايير التشخيص التي وضحت في الدليل الإحصائي والتشخيصي للاضطرابات النفسية والصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي **American Psychiatric Association** • كما تعددت الآراء حول فاعلية الأساليب والتدخلات العلاجية والإرشادية المستخدمة في خفض الاضطراب، ما بين العلاج الدوائي، والعلاج السلوكي، والعلاج التربوي، والعلاج الأسري، والتدريب علي المهارات الاجتماعية، والعلاج المعرفي السلوكي، وهو ما يتبناه الباحث في هذه الدراسة.

دراسات سابقة :

أولا : دراسات تناولت أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال :

- دراسة إردال إرسان وآخرون. Ersan et al. (٢٠٠٤): هدفت إلى تصنيف الأعراض الأساسية لاضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD لدى الأطفال في مدارس التعليم الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من ١٤٢٥ طفلا من الصف الأول إلى الصف الثامن الابتدائي والمصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، وتتراوح أعمارهم ما بين ٦-١٥ سنة، وقد استخدم الباحثون استمارة المقابلة التشخيصية للأطفال، ومقياس تقدير سلوك الأطفال (الصورة المدرسية والمنزلية)، ومقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المدرسية والمنزلية). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD خاصة نمط فرط الحركة والاندفاعية، كانوا أكثر انتشارا بين الأطفال من الأنماط الأخرى بشكل عام.

- دراسة جاي وون كيم وآخرون. Kim et al. (٢٠٠٥): هدفت إلى تشخيص الأعراض الكلينيكية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد باستخدام مقياس تقدير أعراض ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ومقياس تقدير السلوك لدى عينة من الأطفال الكوريين. وتكونت عينة الدراسة من ١٦٦٨ طفلا من المدارس الإبتدائية من الصف الأول إلى الصف الثالث، وقد استخدم الباحثون مقياس تقدير سلوك الأطفال (الصورة المدرسية والمنزلية)، ومقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المدرسية والمنزلية). وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه لدى أطفال المدارس الإبتدائية بالمقارنة بالأعراض الأخرى، فرط الحركة والاندفاعية.

- دراسة محمد علي عثمان (٢٠٠٥): هدفت إلى معرفة حجم اضطراب النشاط الزائد المصاحب باضطراب الانتباه بين الأطفال في مدارس المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة الأولية من ٥١٢ تلميذا، وبتطبيق قائمة الشطب الخاصة بتشخيص الاضطراب تم اختيار الدراسة الفعلية لتشتمل على ٧٢ تلميذا مقسمين إلى مجموعتين قوامهما ٣٦ تلميذا لديهم اضطراب الحركة المفرطة مقترن باضطراب الانتباه، و ٣٦ تلميذا من الأطفال العاديين، وقد استخدم الباحث بطاقة الشطب لاضطراب فرط النشاط مع ضعف الانتباه، كما تم اعتماد الرسوب في المجموع العام أو الرسوب في مادتين كمعيار للحكم علي الطفل بأنه ذو التحصيل

الدراسي المنخفض. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي فرط النشاط الحركي مع ضعف الانتباه لديهم مشكلات تحصيلية تفوق حالات الأطفال العاديين، ومعدلات عالية من ضعف الأداء، أو إكمال الواجبات المدرسية، وأن هؤلاء الأطفال قد أبدوا اندفاعية أكثر بالإضافة إلى النشاط الزائد.

- دراسة نورة بنت عبد العزيز المليك (٢٠٠٥): هدفت إلى التعرف علي الخصائص النفسية المتمثلة في العدوانية والقلق وتقدير الذات لدي تلميذات المرحلة الابتدائية المصابات باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD والتلميذات العاديات. وتكونت عينة الدراسة من ١٦٦ تلميذة، وتراوح أعمارهم ما بين ١٠ - ١٣ سنة. وقد استخدمت الباحثة مقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD ومقياس تقدير السلوك العدواني، ومقياس تقدير قلق الأطفال، ومقياس كوير سميث لتقدير الذات للأطفال. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التلميذات ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، كن يعانين من سمات العدوانية والقلق، بالمقارنة أقرانهن من العاديات.

- دراسة جورجي ديوياول وآخرون DuPul et al. (٢٠٠٦): هدفت إلى تشخيص الوظائف الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وعينة الدراسة من ١٣٣ طفلاً و ٤٢ طفلة ، وجميعهم. واستخدم مقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ومقياس كونرز لتقدير سلوك، واختبار قياس مستوى التحصيل، واستمارة المقابلة الكلينيكية التشخيصية ، ومقياس تقدير الكفاءة الأكاديمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى دافعية الانجاز لدي المجموعتين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف لدي المجموعتين في الوظائف الاجتماعية والسلوكية والانفعالية مثل القلق والاكتئاب، إلى جانب مشكلات التواصل الاجتماعي والتوافق مع المجتمع والحياة ، بالإضافة إلى أنهم يعانون من بعض المشكلات السلوكية مثل : العدوان والسب وضرب زملاء المدرسة.

- دراسة ماريا سكونتي وآخرون Skounti et al. (٢٠٠٦): هدفت إلى تشخيص الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وهي (ضعف الانتباه-الاندفاعية - فرط الحركة) لدي الأطفال ممن لديهم ٧ سنوات وما فوق في اليونان. وتكونت

عينة الدراسة من ١٧٠٨ مصابين باضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD ، وقد استخدم الباحثون استمارة المقابلة الكلينية للأطفال، ومقياس تقدير سلوك الأطفال (الصورة المدرسية والمنزلية)، ومقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المدرسية والمنزلية). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD بين الأطفال ٦,٥ %.

كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا أن هناك بعض الاضطرابات المصاحبة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD مثل صعوبات التعلم واضطرابات القلق العام واضطرابات التحدي والعناد والمعارضة.

- دراسة مارشال ومولينا Marshal & Molina (٢٠٠٦): هدفت إلى التحقق من العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وبين اضطرابات العناد والتحدي واضطرابات المسلك والتواصل لدى الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD وتأثير ذلك على علاقاتهم بأقرانهم وأخواتهم المراهقين.

وتكونت عينة الدراسة من ١٤٢ طفلا، وتتراوح أعمارهم ما بين ٣-١١ سنة إلى جانب ١٤٢ من أقرانهم وأخواتهم المراهقين، وتتراوح أعمارهم ما بين ١٣-١٧ سنة، وقد استخدم الباحث مقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المدرسية والمنزلية)، وقائمة تشخيص اضطرابات التواصل للأطفال، ومقياس الاضطرابات السلوكية والعنوانية للأطفال، ومقياس الجنوح للمراهقين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD كانوا يعانون من اضطرابات الجنوح والعنوان نحو أقرانهم المراهقين بشكل ملحوظ، إلى جانب أن هناك علاقة ارتباطية بين الاندفاعية وفرط الحركة وبين سلوك الجنوح والعنوانية على الأقران.

- دراسة سميرة شرقي (٢٠٠٧): هدفت إلى التحقق من العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي والأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ تلاميذ، تم اختيارهم قصديا من مجتمع البحث والبالغ عدده ٢٣٧ تلميذا وتلميذة باليمن. واستخدمت الباحثة أدوات متعددة تمثلت في اختبار اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرطالنشاط الحركي، واختبار تزواج الأشكال لقياس

بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وزمن الكمون وعدد الأخطاء لدى مضطربي الانتباه المفرط النشاط والعاديين. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي في المدرسة الابتدائية لا تتجاوز ٥%. عدم وجود علاقة ارتباطية بين بعدي الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) واضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

- دراسة بيك جوستافسون وآخرون. Gustafsson et al. (٢٠٠٨): هدفت إلى تشخيص العلاقة بين الأعمار الزمنية والأعراض الحركية وبين اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وتكونت عينة الدراسة من ٢٥١ طفلاً، تتراوح أعمارهم ما بين ٧-٩ سنوات، واستخدم الباحثون مقياس كونرز لتقدير سلوك الأطفال (الصورة المدرسية والمنزلية) ومقياس الوظائف الحركية والبيولوجية، ومقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المدرسية والمنزلية). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD وبين العمر الزمني، فقد تبين أن الأطفال ذوي التسع سنوات تظهر لديهم أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD أعلى من الأطفال ذوي السبع سنوات، كما تبين أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، وبين اضطرابات التناسق الحركي للأطفال نتيجة ضعف الانتباه وضعف التحكم في الحركة.

- دراسة أليس تشاراش وآخرون. Charach et al. (٢٠٠٩): هدفت إلى تشخيص الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وهي (ضعف الانتباه - الاندفاعية - فرط الحركة) باستخدام مقياس كونرز لتقدير أعراض ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المدرسية). وتكونت عينة الدراسة من ١٠٣٨ طفلاً، تراوحت أعمارهم ما بين ٦-١٢ سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد كانوا يعانون من السلوكيات التدميرية والعوانية، وسلوك الغناد والتحدي، وانخفاض مستوى اللغة لديهم.

- دراسة هليجبن أكايك Akaike, H. (٢٠١١): تهدف إلى التحقق من العلاقة بين أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وبين ضعف القدرة علي التحكم في الحركة

الزائدة لدى الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٩ طفلاً من ١٢-٢٠ سنة، باستخدام مقياس تقدير الأداء ومقياس نقاط القوة والضعف في سلوك الأطفال. وأشارت نتائج الدراسة إلي أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وضعف القدرة علي التحكم بالنشاط الزائد، بالإضافة إلي أن العوامل الوراثية في الأسرة ليست السبب المباشر في ضعف التحكم بالنشاط الزائد، بل اضطراب ضعف الانتباه هو السبب الأول والأساسي في إحداث هذا الضعف.

- دراسة جيونشر توماس وآخرون. Tomas, G. et al (٢٠١١): تهدف إلي التعرف علي تأثير الاضطرابات المصاحبة علي اضطراب ضعف الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد وخاصة اضطرابات الانتباه الانتقائي وتركيز الانتباه.

وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة؛ تتراوح أعمارهم ما بين ١٠-١٥ سنة؛ المجموعة التجريبية الأولى تعاني من اضطرابات الاكتئاب وقوامها ٦١ فرداً، والمجموعة التجريبية الثانية تعاني من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وقوامها ٦٣ فرداً، والمجموعة التجريبية الثالثة تعاني من اضطرابات الاكتئاب واضطراب ضعف الانتباه المصحوبة بالنشاط الزائد معاً وقوامها ٦٤ فرداً، والمجموعة الضابطة وقوامها ٦٤ فرداً. وقد استخدم الباحثين بطارية الاختبارات النفسعصبية لاضطرابات الانتباه. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن كل المجموعات التجريبية تعاني من مشاكل في مهام الانتباه على بطارية الاختبارات النفسعصبية وبالأخص تركيز الانتباه وتعقيده بالمقارنة بالمجموعة الضابطة، إلي جانب أن المجموعة التجريبية من ذوي اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد هي أكثر المجموعات اضطراباً في الانتباه بالمقارنة بالمجموعات التجريبية الأخرى.

ثانياً: دراسات تناولت التدخلات والبرامج العلاجية والإرشادية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب

بالنشاط الزائد:

- دراسة سحر أحمد الخشرمي (٢٠٠٥): تهدف إلي التحقق من فاعلية تدريب أسر الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في علاج المشكلات السلوكية التي يعاني منها أطفالهم المصابون بهذا الاضطراب. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣ فرداً ، من الآباء والأمهات والأقارب من لديهم أطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط

الزائد ، تراوحت أعمارهم بين ٨-١٢ سنة. وقد استخدمت الباحثة استبيانها خاصة لتقييم مدي فاعلية طريقة العد، والبرنامج التدريبي للعد، ودليل يوضح خطوات طريقة العد للوالدين. وأشارت نتائج الدراسة إلي فاعلية البرنامج التدريبي في تقليص السلوكيات السلبية لدي الأبناء وتغيير سلوكياته مع الآخرين، وزيادة رضي الأهل وتحسن الأداء الاكاديمي للطفل.

- دراسة أحمد محمد قزاقزة (٢٠٠٥): هدفت إلى التحقق من فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم ضعف انتباه. وتكونت عينة الدراسة من 78 طالبا وطالبة بعمان، وهم ممن يعانون من قصور في الانتباه بناء على درجاتهم على مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب المراقبة. ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة. وقد استخدم الباحث مقياس كونرز لملاحظة السلوك الانتباهي، ومقياس السلوك التكيفي، ونموذج التسجيل الذاتي، وبطاقات الانتباه، والبرنامج التدريبي. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى الانتباه لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على المراقبة الذاتية تم تحسين مستوى الانتباه لديها، إلي جانب أن إدراك الطلبة أو الأطفال لمشكلاتهم الخاصة بقصور الانتباه يعزز لديهم القدرة على محاولة حل هذه المشكلات وبالتالي زيادة فاعلية البرنامج في معالجة قصور الانتباه.

- دراسة كابيل سايل وآخرون. Sayal et al. (٢٠٠٦): هدفت إلى التحقق من فاعلية التدخل التربوي المستخدم في الدراسة للمدرسين في إدراك المخاطر التي يتعرض لها الأطفال ذوي اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD وكيفية التغلب عليها. وتكونت عينة الدراسة من ٩٦ مدرسا مع ٢٦٧٢ تلميذا بعدد ٦ مدارس ابتدائي ولديهم اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD. وقد استخدم الباحثون مقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المدرسية والمنزلية)، ومقياس تقدير مواطن القوة والضعف للأطفال. وأشارت نتائج الدراسة إلي أن برنامج التدخل التربوي، أدي إلي تحسن مهارات المدرسين في كيفية التعامل مع الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، من خلال اكتساب مهارات

التشخيص والعلاج. وهو ما أدى إلى تحسن مهارات الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD، بالفصول وخاصة في المستوى التحصيلي.

- دراسة نجاح إبراهيم الصايغ (٢٠٠٦): هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي، يقدم لكل من الأطفال والأمهات والمعلمين في مواجهة مشكلة النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه لدى الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، وتراوحت أعمارهم بين ٦-١٢ سنة. وقد استخدمت الباحثة مقياس (ن-ز) للتعرف على النشاط الزائد المصحوب بالنشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه من خلال المعلمين والآباء، واختبار المصفوفات الملونة لرافن، والبرامج الإرشادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال خفض النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه لدى أطفال المجموعات التجريبية الثلاثة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، حيث أدى إلى التقليل من حدة الأعراض السلوكية المصاحبة للاضطراب، كما أشارت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات، والنشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه لدى المجموعات التجريبية.

- دراسة جينيفر سترويه وآخرون Stroh et al. (٢٠٠٨): هدفت إلى التحقق من فاعلية التدخلات السلوكية في تحسين اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والتعرف على إدراكات الآباء لهذه التدخلات المستخدمة في الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من ١٤٦ من الآباء ممن لديهم أطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وقد استخدم الباحثون اختبار قياس الاتجاهات الوالدية، ومقياس تقدير الاضطرابات السلوكية، والبرنامج المستخدم في الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى محدودية معارف الآباء بالتدخلات المستخدمة في الدراسة لأطفالهم ذوي اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، إلا في التدخل الدوائي، نظراً لأهمية التدخل الدوائي في سرعة علاج اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. كما أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة فاعلية التدخلات السلوكية في تدريب الآباء على تحسين اضطرابات ضعف الانتباه لدى الأطفال، إلى جانب انخفاض الاندفاعية لديهم، و فرط الحركة.

- دراسة ميادة الناطور وجهاد القرعان (٢٠٠٨): هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط

الزائد لدي عينة أردنية وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبا ممن يعانون من ADHD، وقد تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية قوامها ٥٠ طالبا، ومجموعة ضابطة قوامها ٥٠ طالبا. وقد استخدم الباحثان المحكات التشخيصية (2000) DSM-IV-R ومقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (الصورة المنزلية، والمدرسية)، بالإضافة إلى البرنامج التدريبي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج التدريبي في التعلم الذاتي ومراقبة الذات، قد ساهم بشكل كبير في خفض ومعالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، لدي المجموعة التجريبية، كما تبين أن البرنامج التدريبي كان ذا أثر ايجابي على خفض القدرة علي الانتباه وفرط الحركة لدي الطلبة بالمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما ساعد البرنامج طلبة المجموعة التجريبية في زيادة وعيهم بالسلوك الذي يصدر عنهم، وزيادة وعيهم بالنتائج السلبية المحتملة للسلوك الاندفاعي لديهم مثل: التكلم قبل رفع اليد، وتطور قدراتهم علي التفكير قبل قيامهم بالسلوك الاندفاعي، وهذا يعني أن الطلبة يستطيعون توظيف الكلام الموجه للذات في التأثير علي استجاباتهم إذا ما توفر لديهم التدريب المناسب علي كيفية تقديم التعليمات اللفظية للذات، وبالتالي تطوير قدراتهم علي التركيز والتحكم في سلوكهم.

خلاصة وتعقيب على الدراسات السابقة: تناولت الدراسات السابقة في هذا المحور الأعراض والصفات التي تميز الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه وهي ضعف الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية، وقد أظهرت الدراسات أن نمط ضعف الانتباه هو الأكثر انتشار بين الأطفال وهذا ما أسفرت عنه دراسة كيم وآخرون. Kim et al. (2004) ودراسة إردال إرسان وآخرون. Ersan et al. (2004). وأن الأطفال الذين يعانون من نمط ضعف الانتباه هم ممن تتعدى أعمارهم العشر سنوات، أما ما دون ذلك من العمر الزمني أقل من ٩ سنوات فإنهم يعانون من الحركة الزائدة والاندفاعية كما اظهرت نتائج الدراسات السابقة أن هناك أعراض مصاحبة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد منها اضطرابات التواصل والمسلك والعناد والتحدي، والعدوانية والاضطرابات الانفعالية والقلق والاكتئاب وضعف المهارات الاجتماعية، والهروب الاجتماعي، وسوء التوافق النفسي. كما أنهم يعانون من سوء التحصيل الدراسي، وسوء علاقتهم مع الأقران بالمدارس.

وقد تعددت التدخلات بين تدخلات معرفية سلوكية، وتدخلات سلوكية، وتدخلات تربوية، وكان الأثر الأكبر لهذه التدخلات في خفض اضطراب ضعف الانتباه من خلال التدريب علي مهارات الضبط السلوكي والتنظيم الذاتي، للتدخلات المعرفية السلوكية، وقد استخدمت هذه التدخلات العديد من الفنيات منها: النمذجة، والتعزيز، والتغذية الراجعة، والضبط الذاتي، والتدريب علي الكف السلوكي، وإدارة الذات، وأسلوب حل المشكلات، والتقييم الداخلي والمراقبة الذاتية، وهذا ما أسفرت عنه دراسة نجاح الصايغ (٢٠٠٦)، ودراسة ستروه وآخرون (2008) Stroh et al.، أما دراسة سايل وآخرون (2006) Sayal et al. فقد تعاملت مع المدرسين وتدريبهم وإرشادهم إلي كيفية التعامل والتفاعل مع هؤلاء الأطفال، وقد أظهرت هذه التدخلات للوالدين والمدرسين أهمية كبيرة في إكسابهم مهارات التعامل مع الأطفال ممن لديهم اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وكيفية التشخيص لأعراضهم، وفي النهاية فإن التدخلات المعرفية السلوكية لتحسين اضطراب ضعف الانتباه تؤدي إلي زيادة قدرة الأطفال علي التركيز لفترات طويلة والتقليل من الاندفاعية من خلال تحسن مهارات التحكم في الذات والضبط الكفي الداخلي والعمل علي زيادة مهارة التقييم الذاتي والتعزيز الداخلي للطفل من يساعده ذلك علي إدارة سلوكه بشكل جيد.

فروض الدراسة:

في ضوء ما سبق عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة يمكن صياغة الفروض كما يلي:

- ١- توجد فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القياس البعدي.
- ٢- توجد فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد قبل تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة وبعد التطبيق.
- ٣- لا توجد فروق في درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القياسين البعدي والتتبعي.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة: اشتملت على (٢٠) تلميذاً ممن تم إدراجهم ببرنامج صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم الى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية وعددها ١٠ تلاميذ، ومجموعة ضابطة وعددها ١٠ تلاميذ، وهم من ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

ثانياً: أدوات الدراسة:

١ - اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح:

وصف الاختبار: يتكون هذا الاختبار من (٦٠) مجموعة من الصور والأشكال، وكل مجموعة تتكون من (٥) صور أو أشكال، ويوجد بكل مجموعة (٤) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

ثبات الاختبارات: لقد حسبت معاملات ثبات هذا الاختبار في كثير من الأبحاث التي استعمل فيها عن طريق التجزئة النصفية أو عن طريق تحليل التباين وتراوحت معاملات الثبات الناتجة بين ٠.٧٥، وهي أقل قيمة تم الحصول عليها و ٠.٨٥، وهي أكبر قيمة تم الحصول عليها وهي معاملات تدل على ثبات يمكن الوثوق بها. صدق الاختبارات: لقد ثبت من البحوث التجريبية التي درست العلاقة بين اختبار الذكاء المصور ومجموعة من الاختبارات العقلية الأخرى أن معاملات الارتباط بينها كانت دالة إحصائياً (عند مستوى ٠.٠٥). وكان معامل الارتباط بين درجات اختبار الذكاء المصور ودرجات اختبار الذكاء غير اللفظي يساوي ٠.٨٢ وهو دال عند ٠.٠١ (أحمد الرفاعي: ١٩٨٣ ٣٩٧-٤٠٧). وقد تم استخدام مقياس الذكاء المصور في كثير من الدراسات منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة أحمد عبد الرحمن (١٩٨٦) وقد قام الباحث بتجريب المقياس قبل تطبيقه للتأكد من صدقه وثباته حيث كان الصدق حوالي ٠.٨٥ ومعامل الثبات ٠.٠٨.

٢ - مقياس صعوبات التعلم. إعداد السرطاوي، ١٩٩٥.

الهدف: التعرف على طلاب الذين لديهم صعوبات التعلم للمراحل المبكرة.

وصف المقياس: اشتمل المقياس على (٥٠) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد، وتتمثل في الصعوبات الأكاديمية، والخصائص السلوكية، والصعوبات الإدراكية الحركية، وقد أعدت الفقرات بطريقة ليكرت، وتسير الدرجات على أوزان كالتالي (ينطبق بدرجة عالية جداً وتأخذ ٥

درجات، ينطبق بدرجة عالية وتأخذ ٤ درجات، ينطبق بدرجة متوسطة وتأخذ ٣ درجات، ينطبق بدرجة منخفضة درجتان، ينطبق بدرجة منخفضة جدًا وتأخذ درجة ١). ويقوم المعلم بمراقبة سلوكيات الطفل داخل الفصل وخارجه، وبناء على معرفته وخبرته بالطالب، ثم يصدر الحكم عليه من خلال معطيات المقياس والإجابة عليه. فإذا كانت درجات الطالب تقع دون الدرجة الثانية (٤٥) فتدل على عدم وجود صعوبة في التعلم، أما إذا كانت واقعة عند الدرجة الثانية (٤٥) وأكثر فتشير إلى احتمال وجود صعوبة في التعلم مما يستدعي تحويل الطالب لفريق التقييم بهدف التحقق من طبيعة الصعوبة وأسبابها المحتملة بهدف معالجتها.

٣- مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: الصورة الأسرية والمدرسية (إعداد الباحث):

يهدف المقياس: إلى تقدير أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والاندفاعية

بناء المقياس: اعتمد الباحث في بناء المقياس على الخلفية النظرية والدراسات السابقة والعديد من المقاييس منها:

مقياس (ن- ز) للتعرف على النشاط الزائد لدى الأطفال إعداد عبد العزيز الشخص (١٩٨٤)، مقياس انتباه الأطفال وتوافقهم إعداد وتقنين عبد الرقيب البحيري وعفاف عجلان (١٩٩٧)، مقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد- الصورة الخامسة؛ إعداد وتقنين ديوباول وآخرون Dupaul et al (١٩٩٩)، مقياس SNAP لتقدير أعراض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد- الصورة المنزلية والأسرية- الصورة الخامسة، إعداد وتقنين Dupaul et al (١٩٩٩)، مقياس تقدير اضطراب ضعف الانتباه المصحوب والنشاط الزائد لدى الأطفال، إعداد وتقنين محمد قاسم عبد الله (٢٠٠٠)، استبيان تشخيص أعراض ضعف الانتباه المصحوب بفرط الحركة، إعداد وتقنين جمال الخطيب (٢٠٠٥).

ومن خلال الدراسات السابقة وما توفر للباحث من مقاييس، أمكن تجميع عدد من الفقرات بلغت ١٢٧ فقرة تصف اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي من سن ١٠-١٢ سنة، حيث أن هذه الفقرات يمكن الإجابة عليها بثلاث مستويات متدرجة هي نادرًا وأحيانًا وغالبًا. وقد تم توزيع الفقرات على صورتين للمقياس هما: مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

(الصورة الأسرية)، مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد (الصورة المدرسية).

الخصائص الإحصائية للمقياس: تم حساب الخصائص الإحصائية للمقياس على عينة كلية قوامها ٢٨٢ طفلاً يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وتراوحت أعمارهم ما بين ١٠-١٢ سنة من داخل ٥ مدارس المسجلين بالمرحلة الابتدائية.

صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية :

أ- صدق المحكمين: قام الباحث بعرض فقرات المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة والعمل على حذف العبارات التي كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من ٩٠%، إلى جانب التعديل في صياغة بعض العبارات.

معامل ألفا كرونباخ **Alpha Coefficient** : معامل ألفا كرونباخ هو معامل يقيس مدى ارتباط المفردات بالمقياس، وتحديد قيمة ألفا العامة في حالة حذف درجة المفردة من المقياس. وقد تم حساب قيمة معامل ألفا كرونباخ العامة لمقياس

الصورة الأسرية وتساوي ٠,٦٤٠٣ وبحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ العامة لمقياس الصورة المدرسية وتساوي ٠,٨٤٠٠

ثبات المقياس: قام الباحث بحساب ثبات المقياس باستخدام :- طريقة إعادة المقياس **Test-Retest** : بحساب معامل الثبات بين درجات التطبيقين على العينة الأولية والتي قوامها ٢٨٢ طفلاً ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والتي تتراوح أعمارهم ما بين ١٠-١٢ سنة بفواصل زمني أسبوعين؛ تبين أن معامل الارتباط بينهما باستخدام طريقة بيرسون يساوي ٠,٧٩، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١.

- تصحيح المقياس: وتراوحت الدرجة الكلية للمقياس على الصورة الأسرية والصورة المدرسية ما بين ٨٦ درجة إلى ٢٥٨ درجة، ومتوسطها ١٧٢ درجة، وبالتالي فالطفل الذي يحصل على ١٧٢ درجة فأكثر يعاني من أعراض ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

٤ - البرنامج المعرفي السلوكي (إعداد الباحث)

الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج الحالي للعمل على خفض اضطراب ضعف الانتباه والتقليل من فرط الحركة والاندفاعية لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد-نمط ضعف الانتباه-من خلال تحسين مهارات الكف السلوكي والضبط الذاتي لديهم. وهناك سبعة أهداف نوعية هي تحسين كل من: مهارات التعلم الذاتية، مهارات المراقبة الذاتية للسلوك، مهارات التقييم الذاتي للسلوك، مهارات تنظيم الدافعية الذاتية، وخفض اضطراب ضعف الانتباه، وخفض حدة فرط الحركة للأطفال باستخدام فنيات العلاج المعرفي السلوكي.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج وهي: نتائج البحوث والدراسات السابقة وتوصيات علماء النفس والصحة النفسية في تعديل سلوك الطفل من خلال العديد من الاستراتيجيات والطرق المستخدمة في العلاج النفسي، والنظرية المعرفية السلوكية في التعامل مع الأطفال من خلال طريقة الضبط الذاتي للسلوك وتنظيم الذات، باستخدام التعلم الذاتي والمراقبة الذاتية والتقييم الذاتي والتعزيز الذاتي والحديث الذاتي، وحرص الباحث علي مراعاة النواحي العصبية والفسيولوجية لأفراد العينة من خلال الصفات المميزة لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

الفنيات المستخدمة في البرنامج : يعتمد البرنامج علي العديد من الفنيات التي تساعد في إكساب الأطفال مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي مما يؤدي إلي خفض اضطراب ضعف الانتباه لدي الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهي: التدريب علي التعليمات الذاتية، والمراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي، والتدريب علي المطابقة، والتحكم في الغضب، وتنمية المهارات البيشخصية، والتدريب علي مهارات حل المشكلات، والتدريب علي مهارة إدارة الوقت والمهارات التنظيمية، والنمذجة، والتعزيز، وتكلفة الاستجابة، والتدريب علي الاسترخاء، ولعب الدور، والتركيب والبناء ، والممارسة، وملء الفراغات، والتخيل، وتغيير القواعد، والاستبعاد المؤقت، والواجب المنزلي.

خطوات تنفيذ البرنامج المعرفي السلوكي: تم إعداد البرنامج المعرفي السلوكي الموجه للأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث تم تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة في ١٤ جلسة علاجية، خلال ١٠ أسابيع، بواقع أربعة جلسات أسبوعياً، ومدة الجلسة ٤٥ دقيقة، وبعد شهر ونصف يتم إجراء القياس التتبعي

للبرنامج المستخدم في الدراسة. وذلك لقياس مدي التحسن في مهارات الأطفال وأدائهم بعد تنفيذ البرنامج، وبعد شهر ونصف تم تطبيق نفس مقاييس الدراسة لتحديد مدي استمرارية التحسن لدي أطفال العينة ومدي فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة.

تقويم البرنامج: اعتمد تقويم البرنامج على التقويم التكويني الذي يتم عقب كل جلسة وكذلك التقويم الختامي في نهاية البرنامج من خلال تطبيق (أدوات البحث) التطبيق القبلي-والبعدي.

الجدول التالي يوضح ملخص جلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة والأنشطة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١	جلسة تمهيدية وتعارف	أن يتمكن الأطفال المشاركون في البرنامج من معرفة اجراءات البرنامج ومواعيد الجلسات.	التعارف وتقديم الذات.	٤٥ دقيقة
٢	إتباع التعليمات وتنفيذها دون ضجر أو ملل.	أن يقوم الطفل بتنفيذ جميع التعليمات الموجهة إليه دون ضجر أو ملل	التعلم بالنموذج – التعزيز – الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
٣	التدريب على الحديث الذاتي والتعليمات الذاتية.	أن يكتسب الطفل مهارة التحدث مع الذات لضبط سلوكه	التدريب علي التعليمات الذاتية – التعلم بالنموذج – التعزيز – الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
٤	التدريب على مطابقة الأفعال بالتعليمات الذاتية.	أن يكتسب الطفل مهارة مطابقة الأفعال والسلوكيات بالتعليمات الذاتية.	التدريب علي مطابقة الأفعال بالتعليمات الذاتية – التعزيز – الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة والأنشطة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٥	التدريب علي مهارات التخطيط والتحليل للمهام والأنشطة	أن يكتسب الطفل مهارات التخطيط والتحليل للمهام والأنشطة.	التركيب والبناء- التدريب علي المهارات التنظيمية - التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٦	التدريب علي مهارة اكتساب المعلومات والبيانات وتوظيفها في تنفيذ المهام والأنشطة.	أن يكتسب الطفل مهارة البحث عن المعلومات وكيفية توظيفها في تنفيذ المهام والأنشطة	التدريب علي المطابقة- التعلم بـالنموذج - التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٧	تنمية مهارة حل المشكلات	أن يكتسب الطفل مهارة حل المشكلات	التدريب علي حل المشكلات - لعـب الدور - التعزيز- التعليمات الذاتية- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٨	التدريب علي الاستمرارية في إتمام وتنفيذ المهام .	أن يكتسب الطفل مهارة تجزئة المهام واستكمالها.	التركيب والبناء - التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٩	إدراك المشكلات السلوكية والأضرار الناتجة عنها.	أن يمتنع الطفل عن ممارسة السلوكيات السلبية التي تضر به وبالأخرين.	التعلم بالنموذج - التقييم الذاتي - التعزيز- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
١٠	ضبط النفس والسيطرة عليها.	أن يكتسب الطفل مهارة ضبط النفس والسيطرة عليها والاعتراف بالخطأ	ترويض الغضب- التعليمات الذاتية - التعلم بالنموذج - التعزيز- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
١١	تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال	أن يمارس الطفل المهارات الاجتماعية السليمة.	لعـب الدور - التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة والأنشطة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١٢	التدريب علي مهارات التعاون مع الآخرين	أن يكتسب الطفل سلوكيات ايجابية مثل التعاون ويعممها علي حياته الشخصية والاجتماعية	التعلم بالنموذج – التعزيز- الاستبعاد المؤقت	٤٥ دقيقة
١٣	مراقبة الذات والتصرفات السلوكية الذاتية	أن يكتسب الطفل مهارة مراقبة الذات والسلوك من خلال التسجيل الذاتي	التدريب علي التنبيه والمراقبة الذاتية- ملء الفراغ – التعزيز- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
١٤	التدريب علي التفكير الايجابي واتخاذ القرارات	أن يكتسب الطفل مهارة التفكير الايجابي واتخاذ القرارات.	التدريب علي مهارات حل المشكلات - التعلم بالنموذج – التعزيز- الواجب المنزلي	٤٥ دقيقة
١٥	التدريب علي مهارات التقييم الذاتي للمهام والأنشطة.	أن يكتسب الطفل مهارة التقييم الذاتي للمهام والأنشطة من خلال عملية التسجيل.	التدريب علي التقييم الذاتي- التعليمات الذاتية - التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
١٦	التدريب علي التعزيز الذاتي.	أن يكتسب الطفل مهارة التعزيز الذاتي للسلوك والمهام.	التعليمات الذاتية – التدريب علي التعزيز الذاتي - الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
١٧	التدريب علي الثقة بالنفس والاعتزاز بها.	أن تتحسن لدي الطفل ثقته بنفسه .	التعليمات الذاتية – التعزيز الذاتي – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
١٨	التدريب علي تقييم سلوك الآخرين وتعزيزه.	أن يكتسب الطفل مهارة تقييم سلوك الآخرين وتعزيزه.	التدريب علي التقييم الذاتي للسلوك – التعزيز.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة والأنشطة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١٩	التدريب علي تنمية مستوي الطموح لدي الأطفال.	أن يمارس الطفل بعض السلوكيات إلي تحقق رغباته وأهدافه بإصرار وعزيمة.	التخيل – التعلم بالنموذج – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٢٠	التدريب علي تنمية الرغبة في المعرفة وحب الاستطلاع.	أن يكتسب الطفل مهارة الحصول علي المعلومات وحب الاستطلاع .	التعلم بالنموذج – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٢١	التدريب علي إتقان العمل والمهام المكلف بها الطفل.	أن يكتسب الطفل مهارة إتقان العمل والمهام المكلف بها ذاتيا.	التدريب علي إدارة المهارات التنظيمية – التعزيز الذاتي – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٢٢	تنمية وعي الطفل بأهمية عمليتي التعلم والتعليم.	أن يقبل الطفل ذاتيا علي أداء المهام والأنشطة المكلف بها.	التقييم الذاتي- لعب الدور - التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٢٣	التدريب علي المنافسة الإيجابية مع الآخرين.	أن ينفذ الطفل مبادئ المنافسة الإيجابية مع الآخرين أثناء أداء المهام والأنشطة.	التعلم الذاتي- التعلم بالنموذج – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٢٤	التدريب علي إدارة الوقت.	أن يكتسب الطفل مهارة إدارة الوقت في تنفيذ المهام.	التدريب علي مهارة إدارة الوقت والمهارات التنظيمية – التعليمات الذاتية – التعزيز الذاتي-	٤٥ دقيقة
٢٥	تنمية مهارة المثابرة في تنفيذ المهام لدي الأطفال.	أن يكتسب الطفل مهارة المثابرة أثناء تنفيذ المهام والأنشطة.	المراقبة الذاتية- التعزيز.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة والأنشطة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٢٦	تركيز الانتباه على المثيرات البصرية.	أن يتحسن لدى الطفل مستويات تركيز الانتباه علي المثيرات البصرية.	الاسترخا ٤ - التعلم بالنموذج - التعزيز الذاتي- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٢٧	تركيز الانتباه علي المثيرات السمعية.	أن يتحسن لدى الطفل مستويات تركيز الانتباه علي المثيرات السمعية.	الاسترخا ٤ - التعلم بالنموذج - التعزيز الذاتي- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٢٨	تركيز الانتباه علي المثيرات الحسية.	أن يتحسن لدى الطفل مستويات تركيز الانتباه علي المثيرات الحسية.	الاسترخا ٤ - التعلم بالنموذج - التعزيز الذاتي- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٢٩	التدريب علي زيادة فترة الانتباه.	أن يحافظ الطفل علي تركيزه وانتباه لمدة طويلة.	التعلم بالنموذج - تغيير القواعد - التعزيز- التعليمات الذاتية- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٣٠	المرونة في نقل الانتباه.	أن تتحسن لدى الطفل مهارة المرونة في نقل الانتباه بين المثيرات بشكل منظم ومخطط.	التدريب علي مهارة حل المشكلات- التعليمات الذاتية - التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٣١	التدريب علي مهارات الإنصات والاستماع.	أن يكتسب الطفل مهارة الإنصات والاستماع للآخرين.	لعاب الدور - التعزيز.	٤٥ دقيقة
٣٢	إدراك تفاصيل الأشياء ومكوناتها.	أن يكتسب الطفل مهارة في تحليل الأشياء والتعرف علي مكوناتها وتفصيلها.	التدريب علي الممارسة - التعزيز.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة والأنشطة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٣٣	التدريب علي الاسترخاء والتركيز.	أن يكتسب الطفل مهارة في الاسترخاء والتركيز للتقليل من فرط الحركة.	التدريب علي الاسترخاء – تكلفة الاستجابة – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٣٤	التخلص من السلوك الفوضوي.	أن تمكن الطفل من إتباع النظام والسلوك السوي.	التعلم بالنموذج – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٣٥	التدريب التدريجي علي الجلوس في هدوء.	أن يلتزم الطفل بالجلوس في هدوء أثناء تنفيذ المهام والأنشطة.	التعلم بالنموذج – التعزيز.	٤٥ دقيقة
٣٦	التخلص من السلوكيات الخاطئة.	أن يتخلص الطفل من السلوكيات الخاطئة.	ملء الفراغ - التعلم بالنموذج – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٣٧	التدريب علي النمذجة في التعامل مع الأنشطة المختلفة دون تهوّر أو اندفاع.	أن يكتسب الطفل مهارة في التعامل مع المهام دون اندفاعية أو تهوّر.	التعليمات الذاتية - التعلم بالنموذج – التعزيز- لعب الدور.	٤٥ دقيقة
٣٨	التدريب علي التروي وعدم الاندفاعية.	أن يكتسب الطفل مهارة الاسترخاء وعدم الاندفاعية أو التروي.	الاسترخاء - التعليمات الذاتية - التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة
٣٩	التدريب علي التمهّل والتفكير في الاستجابة ورد الفعل.	أن يكتسب الطفل مهارة التمهّل والتفكير في رد الفعل والاستجابة علي المثيرات.	التعليمات الذاتية - التعلم بالنموذج – التعزيز- الواجب المنزلي.	٤٥ دقيقة

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة والأنشطة	الفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٤٠	التدريب علي عدم مقاطعة الآخرين والتطفل عليهم.	أن يكتسب الطفل مهارة الاستئذان ويحترم القواعد الأخلاقية والاجتماعية.	الاسترخاء - لعب الدور- التعليمات الذاتية.	٤٥ دقيقة
٤١	تقييم أثر البرنامج العلاجي علي الأطفال.	أن يتمكن الطفل من المهارات التي اكتسبها في البرنامج العلاجي.	التقييم الذاتي - التعزيز.	٤٥ دقيقة

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج الفرض الأول: لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان - وتني لمجموعتين مستقلتين **Mann-Whitney Test** اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة علي مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القياس البعدي، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك :

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة علي مقياس اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في القياس

البعدي

الابعاد	المجموعات	العدد (ن=٢٠)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "ي" Mann-Whitney(U)	الدرجة المعيارية(ذ)	مستوي الدلالة
ضعف الانتباه	المجموعة التجريبية	١٠	١٤,٨٠	١٤٨,٠٠	٧,٠٠	٣,٢٧٤-	دالة
	المجموعة الضابطة	١٠	٦,٢٠	٦٢,٠٠			
	المجموع	٢٠					
النشاط الزائد	المجموعة التجريبية	١٠	١٤,٦٥	١٤٦,٥٠	٨,٥٠	٣,١٥٠-	دالة
	المجموعة الضابطة	١٠	٦,٣٥	٦٣,٥٠			
	المجموع	٢٠					
الاندفاعية	المجموعة التجريبية	١٠	١٤,١٥	١٤١,٥٠	١٣,٥٠	٢,٧٧٢-	دالة
	المجموعة الضابطة	١٠	٦,٣٥	٦٣,٥٠			
	المجموع	٢٠					
الدرجة الكلية للمقياس	المجموعة التجريبية	١٠	١٥,٣٠	١٥٣,٠٠	٢,٠٠	٣,٦٣٥-	دالة
	المجموعة الضابطة	١٠	٥,٧٠	٥٧,٠٠			
	المجموع	٢٠					

قيمة (ذ) عند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨٠ = (٠,٠٥) = ١,٩٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ذ) المحسوبة لأبعاد مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (٣,٢٧٤، ٣,١٥، ٢,٧٧٢، ٣,٣٦٥) وهي قيم أكبر من القيمة الحدية (٢,٥٨٠)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في اتجاه المجموعة التجريبية، وهذا يعني انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية وبالتالي تحسنهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لنفس جلسات البرنامج.

نتائج الفرض الثانى : لاختبار صحة الفرض الثانى والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فى اتجاه التطبيق البعدي". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسن **Wilcoxon-Test** اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة، ويوضح الجدول التالى نتائج ذلك:

جدول (٢) دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

الابعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد (ن=١٠)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الدرجة المعيارية (ذ)	مستوي الدلالة
ضعف الانتباه	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠	٢,٨٠٧-	دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
النشاط الزائد	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠	٢,٨٠٣-	دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
الاندفاعية	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠	٢,٨١٠-	دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	١٠	٥,٥	٥٥,٠٠	٢,٨٠٣-	دالة
	الرتب الموجبة	٠	٠,٠	٠,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				

قيمة (ذ) عند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨٠ ، (٠,٠٥) = ١,٩٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ذ) المحسوبة لأبعاد مقياس اضطراب ضعف الانتباه ٨٠٣,٢ ، المصحوب بالنشاط الزائد والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (٢,٨٠٧ ، ٢,٨٠٣ ، ٢,٨١٠ ، ٢,٨٠٣) وهى قيم أكبر من القيمة الحدية (٢,٥٨٠)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد فى اتجاه القياس البعدي، وهذا يعني انخفاض درجات أفراد المجموعة التجريبية وبالتالي تحسنهم بعد تعرضهم لجلسات البرنامج.

نتائج الفرض الثالث: لاختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسن Wilcoxon-Test اللابارمترى لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، ويوضح نتائج ذلك:

جدول (٣)

دلالة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي علي مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد

الابعاد	اتجاه فروق الرتب	العدد (ن=١٠)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	الدرجة المعيارية	مستوي الدلالة
ضعف الانتباه	الرتب السالبة	٤	٥,٥٠	٢٢,٠٠	٠,٥٧٤-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٥,٥٠	٣٣,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
النشاط الزائد	الرتب السالبة	٣	٥,٦٧	١٧,٠٠	٠,٦٥٦-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٤,٦٧	٢٨		
	التساوي	١				
	المجموع	١٠				
الاندفاعية	الرتب السالبة	٣	٤,٣٣	١٣,٠٠	١,٤٨٧-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٧	٦,٠٠	٤٢,٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٤	٤,١٣	١٦,٥٠	١,١٢٣-	غير دالة
	الرتب الموجبة	٦	٦,٤٢	٣٨,٥٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٠				

قيمة (ذ) عند مستوى دلالة (٠,٠١) = ٢,٥٨٠ قيمة (ذ) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ذ) المحسوبة لأبعاد مقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والدرجة الكلية للمقياس بلغت على الترتيب (٠,٥٧٤)، (٠,٦٥٦)، (١,٤٨٧)، (١,١٢٣) وهي قيم أقل من القيمة الحدية (١,٩٦) عند مستوى دالة إحصائية (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وهذا يعني استمرار التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

تفسير نتائج البحث:

وتشير نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في زيادة تركيز الانتباه لدى هؤلاء الأطفال علي المثيرات البصرية والسمعية والحسية من خلال فاعلية استخدام فنيات التعلم بالنموذج والاسترخاء والتعزيز، وهو ما يتطلب اهتمام المعلمات والمعلمين في العملية التعليمية بالنماذج الحسية والمادية لزيادة تركيز الانتباه، وبالتالي يتم التغلب علي محدودية التركيز لدي هؤلاء الأطفال ومشكلة الفترات الطويلة لإتمام المهام وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من جاي وون كيم وآخرون Kim et al. ودراسة محمد علي عثمان (٢٠٠٥).

كما تشير نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة علي الأطفال في زيادة مدة الانتباه لدي الأطفال، وتنمية مهارات الاستماع والإنصات لديهم، مما يؤدي إلي إدراك تفاصيل الأشياء ومكوناتهم كما أشارت إليه دراسة إردال إرسان وآخرون Ersan et al. (٢٠٠٤)، ودراسة جاي وون كيم وآخرون Kim et al. (٢٠٠٥). ويتضح أن التدخل المعرفي السلوكي مع الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد؛ قد ساعدهم علي تنمية مهاراتهم في زيادة فترات الانتباه والتركيز علي التفاصيل، وعدم الاستجابة بشكل سريع للمثيرات الخارجية، كما أن التدريب علي مهارات الاسترخاء والتعزيز الداخلي والتعليمات الذاتية؛ قد أدت إلي التمهّل في رد الفعل، والاتجاه إلي التفكير الداخلي من خلال استدخال الحديث الداخلي، إلي جانب تنمية القدرة علي الضبط الانفعالي والسلوكي أثناء التعامل مع الآخرين؛ وبالتالي تم التغلب علي الاضطراب الانفعالي الذي يتسم به هؤلاء الأطفال كما أشارت إليه دراسة جورج ديوباول وآخرون DuPul et al. (٢٠٠٦) بالإضافة إلي خفض السلوكيات الخاطئة مثل: الكذب والعدوان والعناد السلوكيات التدميرية والعدوانية، والتحدي، وانخفاض مستوى اللغة لديهم كما أشارت إليه دراسة أليس تشاراش وآخرون Charach et al. (٢٠٠٩).

وأسهّم البرنامج في اكساب الأطفال مهارات ضبط النفس، والقدرة علي حل المشكلات السلوكية والاجتماعية والأكاديمية؛ مما يترتب عليه خفض في النشاط الزائد لديهم، وتكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، وساعد علي خفض حدة الاندفاعية لديهم والتهور السلوكي. والذي تناولته دراسة مارشال ومولينا Marshal & Molina دراسة سميرة شرقي (٢٠٠٧) كما أتضح أيضا أن هناك فروقا جوهرية لصالح أطفال المجموعة التجريبية في

مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي والتمهل والتروي، ومهارات التعلم الذاتي وإتباع التعليمات، ومهارات المراقبة الذاتية، والتقييم الذاتي للسلوك، إلي جانب تحسن مهارات الدافعية الذاتية وهو ما يتفق ونتائج دراسة أحمد قزازه (٢٠٠٥).

بالإضافة إلي ذلك فقد أشار البرنامج إلي عدم وجود فروق بين التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي ؛ مما يوضح فاعلية البرنامج المستخدم بالدراسة في تحسين اضطرابات الانتباه لدي أطفال المجموعة التجريبية وخفض حدة الاندفاعية والنشاط الزائد لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة نجاح الصايغ (٢٠٠٦)، بالإضافة إلي فاعلية أثر البرنامج المستخدم في الدراسة علي أطفال المجموعة التجريبية في مهارات التنظيم الذاتي والكف السلوكي لديهم ومهارات التروي والتمهل، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة أليس تشاراش وآخرون Charach et al. (٢٠٠٩) ودراسة عبد الله سالم الرشدي (٢٠٠٩) ودراسة هلجين أكايك Akaike, H. (2011) ودراسة جيونثر توماس وآخرون Tomas, G. et al. (٢٠١١) وجميع هذه الدراسات أكدت علي فاعلية البرامج المستخدمة الحد من أعراض هذه الصعوبات.

وقد اتضح أن التأكيد علي تنمية العمليات والمهارات المعرفية له دوراً أساسياً في تعديل السلوك المعرفي، وهو ما أشار إليه جمال الخطيب (٢٠٠٣) وحمدان فضة وسليمان سيد (٢٠٠٧) فالعلاج المعرفي السلوكي يقوم علي تدريب الأطفال الذين يعانون من اضطراب ضعف الانتباه علي اكتساب مهارات التخطيط، وحل المشكلات، وضبط الذات، والتحكم اللفظي والذاتي للسلوك وإتباع التعليمات، وتنمية المهارات الاجتماعية والبيئية، وهي مهارات تفتقر إليها هذه الفئة من الأطفال، وهو ما حققه البرنامج المستخدم في الدراسة مع هؤلاء الأطفال، مما يشير إلي أن التدخل المعرفي السلوكي له أثر كبير علي هؤلاء الأطفال في اكتساب هذه المهارات، وبالتالي ظهر أثر ذلك في تحسن عمليات الانتباه لدي هذه الفئة من الأطفال، وهو ما أشارت إليه دراسة رضا الأدغم (٢٠٠٠: ١٧)، ودراسة فرويليتش وآخرون Froelich et al. (2002:114). وجميع ما سبق يؤكد أن الدراسة الحالية استخدمت برنامجاً متكاملاً كان له الأثر في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدي الأطفال في المجموعة التجريبية مقارنة بالأطفال في المجموعة الضابطة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يوصى الباحث بما يلي:

- ١ - ضرورة متابعة الاتجاهات العالمية في الاهتمام بذوي صعوبات التعلم والكشف المبكر لهؤلاء التلاميذ، والتصدي بجدية لعلاجهم.
- ٢ - ضرورة التدخل المبكر ووضع البرامج التشخيصية والتدريبية المناسبة لمشكلات ضعف الانتباه عند الأطفال بالمرحلة الابتدائية الذين يظهرون أعراض تلك الاضطراب في سن مبكر.
- ٣ - إعداد دورات تدريبية لأسر الأطفال الذين لديهم ADHD بكيفية التفاعل مع مشكلات أبنائهم التعليمية والسلوكية.
- ٤ - إجراء المزيد من البحوث التطبيقية المتعلقة بصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للطلاب الذين لديهم ADHD.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح المزيد من البحوث ومنها:

- ١ - برنامج علاجي لتحسين الدافعية الذاتية لدى الأطفال المصابين بضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.
- ٢ - برنامج إرشادي للأهالي والمعلمين في التعامل مع اضطراب ضعف الانتباه لدى الأطفال.
- ٣ - برنامج علاجي لخفض قصور التنظيم الذاتي لدى هؤلاء الأطفال ذوي اضطراب الانتباه.
- ٤ - دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية واضطراب ضعف الانتباه لدى الأطفال.

مراجع الدراسة:

- أحمد، السيد علي، وبدر، فائقة محمد (١٩٩٩). اضطراب الانتباه لدى الأطفال: أسبابه وتشخيصه وعلاجه. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- أحمد، نجاح (٢٠٠٠). العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية لدى طلبة المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى. رسالة ماجستير. كلية الدراسات النفسية، الجامعة الأردنية، عمان - الأردن.
- جمعية الطب النفسي الأمريكية (ترجمة) تيسير حسون (٢٠٠٤). مرجع سريع إلى المعايير التشخيصية من الدليل التشخيصي والإحصائي المعدل للأمراض العقلية. دمشق : مستشفى بن سينا للأمراض النفسية.
- حافظ، منال أحمد (٢٠٠٢). فاعلية العلاج باللعب في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- حماد، إبراهيم (٢٠٠٨). مساق الاختبارات النفسية (عملي): تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن (CPM). غزة: مطابع الجامعة الإسلامية.
- الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٤). العلاج التريوي والأسري لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه. الرياض: وكالة دار المصمك للدعاية والإعلان.
- الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٥). فاعلية طريقة العد في تخفيض الأعراض المصاحبة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه : دراسة تطبيقية علي عينة من الأسر السعودية. مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول. الأردن، عمان، ٢٦-٢٧ أبريل، ص ٢٤-١.
- الخشرمي، سحر أحمد (٢٠٠٧). العلاقة بين اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد وصعوبات التعلم. ورقة بحثية مقدمة لمؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول: كلية التربية، جامعة بنها.
- الخطيب، جمال (١٩٩٢). تعديل سلوك الأطفال المعوقين: دليل الآباء والمعلمين. عمان: دار إشراق للطباعة والنشر.
- الخطيب، جمال (٢٠٠٣). تعديل السلوك الإنساني: دليل العاملين في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية. عمان: دار إشراق للطباعة والنشر.

- الخطيب، جمال، والحديدي، مني (٢٠٠٧). التدخل المبكر- التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- الدسوقي، مجدي محمد (٢٠٠٦). اضطرابات ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: الأسباب- التشخيص- الوقاية والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- رضا أحمد الأدغم (٢٠٠٠). التدخل المستخدم في الدراسة لاضطراب الانتباه وفرط النشاط. موقع أطفال الخليج لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة الطفولة العربية، عدد ٤، ٣١-٢٣.
- الزياد، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعرف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزياد، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). آليات التدريس المستخدم في الدراسة لذوي صعوبات الانتباه مع فرط الحركة والنشاط. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٨-٢٢ نوفمبر، ١٤١٥-١٤٥٣.
- السطيحة، إبتسام حامد، والفخراني، خالد إبراهيم (٢٠٠١). اضطراب الانتباه عند الأطفال: التشخيص والعلاج. طنطا: دار الحضارة للطباعة والنشر والتوزيع.
- السعيد، هلا محمد (٢٠١٠). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق والعلاج. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيسالم، كمال سالم (٢٠٠٦). اضطرابات قصور الانتباه والحركة المفرطة: خصائصها وأسبابها وأساليب علاجها. العين الإماراتية: دار الكتاب الجامعي.
- شاكر، حمدي (١٩٩١). النشاط الحركي الزائد وعلاقته ببعض متغيرات توافق الشخصية لدى بعض تلاميذ الصفين الثاني والثالث من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، عدد ٧، ٢٣٦-٢٥٦.
- الصايغ، نجاح إبراهيم (٢٠٠٦). فاعلية برنامج إرشادي في علاج اضطرابات النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه لدى الأطفال. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة عين شمس.

- العاسمي، رياض نايل (٢٠٠٨). اضطراب ضعف الانتباه المصاحب بالنشاط الزائد لدي تلاميذ الصفين الثالث والرابع من التعليم الأساسي. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية.
- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠٠). اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد لدي الاطفال : دراسة ميدانية علي أطفال سوريين. مجلة الطفولة العربية، الكويت، العدد ٤، ص ص: ٢٢-٤٣.
- عبد المعطي، حسن مصطفى (٢٠٠١). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة. القاهرة : دار القاهرة للنشر والتوزيع.
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عثمان، محمد علي محمد (٢٠٠٥). النشاط الزائد وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية في مدينتي دمشق والقامشلي. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق.
- عجلان عفاف، وطنطاوي، أحمد (١٩٩٥). بعض العوامل المزاجية والمعرفية المرتبطة باضطراب قصور الانتباه لدي الأطفال والمراهقين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد ١١، ٦٥-١٣٣.
- فراج، عثمان لبيب (١٩٩٨). النشرة الدورية لاتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين. مصر، عدد ٥٣، ٢-٢٢.
- فضة، حمدان محمود، وسيد سليمان رجب (٢٠٠٧). العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم: الراشدون والموهوبون. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية، كلية التربية، جامعة بنها، ٨٨٩-٩٠٨.
- قزاقزة، أحمد محمد يونس (٢٠٠٥). فاعلية التدريب علي المراقبة الذاتية في مستوي الانتباه لدي الأطفال الذين لديهم قصور فيه. رسالة دكتوراه. كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- القمش، مصطفى، والمعايطة، خليل (٢٠٠٧). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. المجلد ٢٤، العدد ١، ٥٣-١٠٤.

- الملوك، نورة بنت عبد العزيز (٢٠٠٥). بعض الخصائص النفسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية اللاتي يعانين من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد: رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الناطور، ميادة محمد ، والقرعان، جهاد (٢٠٠٨). أثر برنامج سلوكي معرفي في معالجة الأعراض الأساسية لاضطراب ضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، المجلد ١٨، العدد ٢، ٣٠٣-٣٣١.
- النصير، رافع، وعبد الرحيم، عماد (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- النوبي، محمد (٢٠٠٦). اضطراب الانتباه (ضعف الانتباه- النشاط الزائد- الاندفاعية) لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.
- النوبي، محمد (٢٠٠٩). اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة : دار وائل للنشر.
- يوسف، جمعة سيد (٢٠٠٠). الاضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- Akaike, Habr. (2011). The relation between ADHD symptoms and fine motor control: A genetic study. *Child Neuropsychology*, Vol. 17, 2, PP: 138 -150.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text revision*. (4thed.). Washington, DC: Author.
- Arnsten, Aboof (2009). Toward a new understanding of attention-deficit hyperactivity.
- Barkley, R. (2001). The inattentive type of ADHD as a distinct disorder: What remains to be done? *Clinical Psychology: Science and Practice*, Vol. 8, PP: 489-493.
- Barkley, Russel. (2002). Psychosocial treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder in children . *Journal of Clinical Psychiatry*, Vol. 63, 12, PP : 36-43.
- Barkley, Russel. (2003). Issues in the diagnosis of attention deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain & Development*, Vol. 25, PP: 77-83.

- Barkley, Russell (2012). The Important Role of Executive Functioning and Self-Regulation in ADHD. Projected publication date, early 2012. His website is www.russellbarkley.org.
- Baxter, Janet & Rattan, Gurmala (2004). Attention Deficit Disorder and the
- Braaten, Ellen (2000). Self-regulation of affect in attention deficit-hyperactivity disorder (ADHD) and non-ADHD boys: Differences in empathic responding. *Journal Consulting Clinical Psychology*, Vol. 68, 2, PP: 313-321.
- Brown, Thomas (2006). Executive functions and Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Implications of two conflicting views. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 53, 1, PP: 35-46.
- Bruning, R., Schraw, G., Ronning, R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. (2nd Ed). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.
- Clarke, A.; Barry, R., Bond, D.; McCarthy, R. & Selikowitz, M. (2002). Effects of Stimulant Medication on the EEG of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychopharmacology*. Vol. 164, PP: 277-284.
- Coles, E. Pelham, W. Gnagy, E. & Gregory A., (2005). A controlled evaluation of behavioral treatment with children with ADHD attending a summer treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, Vol. 13, 2, PP: 99-112.
- Desman, Christiane; Franz, Petermann & Petra, Hampela (2008). Deficit in response inhibition in children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Impact of Motivation? *Child Neuropsychology*, Volume 14, Issue 6 November 2008 , pages 483 – 503.
- Erşan, Erdal; Bakir S. Luppi P.; & Rambert F .(2004). The distribution of symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in school age children in Turkey. *European Child & Adolescent Psychiatry* Vol. 13, 6, PP: 354-361.
- Gisli H. Gudjonsson, Jon Fridrik Sigurdsson, Thomas Frey and Susan Young.(2012). The Relationship Between ADHD Symptoms, Mood Instability, and Self-Reported Offending. *Journal of Attention Disorders*, published online 30 January 2012, DOI: 10.1177/1087054711429791, <http://jad.sagepub.com/content/early/2012/01/30/1087054711429791>
- Gustafsson, P.; Schouenborg J.; & Kalliomäki J.(2008). ADHD symptoms and maturity – a follow-up study in school children. *Acta Paediatrica*, Vol. 97, PP: 233-239.

- Harlacher, J., Roberts, N., & Merrell, K. (2006). Classwide interventions for students with ADHD: A summary of teacher options beneficial for the whole class. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 39, PP:6-12.
- Jones, D.; Kaley, J.; Hutchings, T.; Bywater, C. Eames, T. (2008). Efficacy of the incredible years programmed as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Journal Compilation Child: care, health and development*, Vol. 34, 3, PP: 380–390.
- Joseph S. Raiker & Mark D. Rapport & Michael J. Kofler & Dustin E. Sarver (2012). Objectively-Measured Impulsivity and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): Testing Competing Predictions from the Working Memory and Behavioral Inhibition Models of ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 40, 1, DOI 10.1007/s10802-011-9607-2, <http://www.springerlink.com/content/nw288711r6131216/>.
- Kim, J.; Yasuda, M, & Matsuo, T. (2005). The Child Behavior Checklist together with the ADHD rating scale Can Diagnose ADHD in Korean community-based samples. *Canadian Journal of Psychiatry*, Vol. 50, 12, PP: 802-805.
- Lee, Soyoung (2008). Predictive validity of DSM-IV and ICD-10 criteria for ADHD and hyperkinetic disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 49, 1, PP: 70–78.
- Levy F., McStephen M., (2001). *The diagnostic genetics of ADHD symptoms and subtypes*,. Hove: Brunner- Routledge, PP:35-57.
- Levy, Feron (2004). Synaptic gating and ADHD: A biological theory of comorbidity of ADHD and anxiety. *Neuropsychopharmacology*, Vol. 29, 9, PP :1589-1596.
- McInerney, Robert & Kerns, Kimberly (2003). Time reproduction in children with ADHD: Motivation matters. *Child Neuropsychology*, Vol. 9, 2 PP: 91–108.
- National Institute of Mental Health (NIMH) (2004). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Available at Web site: <http://www.nimh.nih.gov>.
- National Institute of Mental Health (NIMH) publication (2004).Attention Deficit Hyperactivity Disorder.Available from <http://www.nimh.nih.gov/publicat/index.cfm>.
- National Resource center on AD/HD (2004). Psychosocial Treatment for Children and Adolescents with AD/HD. Available from www.help4adhd.org ..

- Peirce, Jeremy (2008). *Psychological disorders: Attention deficit hyperactivity disorder*. New York : An Imprint of InfoBase Publishing.
- Pineda D.; Guo, D.; Sorhaug, S. (1999). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder symptoms in 4–17 year old children in the general population. *Journal Abnormal Child Psychology*, Vol.27, PP: 455–462.
- Rabiner, David (2000). Attention problems and Below Grade level achievement in multiple academic areas. *Journal of Attention Research Update*, March, 23, pp: 212-223.
- Rabiner, Y.; Duranyildiz,. (2000). Attention problems and below grade level achievement in multiple academic areas. *Journal of Attention Research Update*, Vol. 15, 3, PP: 125-201.
- Scheres, A.; Jaap, O.; Hilde, G.; & Sharon, M.(2004). Executive functioning in boys with ADHD: primarily an inhibition deficit? *Archives of Clinical Neuropsychology*, Vol.19, PP: 569–594.
- Sergeant, J. (1995). *Hyperkinetic disorder revisited*. In: *Sergeant JA* (Ed.). *Eunethydis: European Approaches to Hyperkinetic Disorder*. JA Sergeant: Amsterdam. PP: 7–17.
- Shahim,S., Young,P.,Weiser, P.(2007).Prevalence of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in a group of elementary school children. *Iran Journal Pediatric*,Vol. 17, 2, PP: 215-235.
- Slusarek, M. Shalev, M., Menesses-Diaz, A,. (2001). Motivational effects on inhibitory control in children with ADHD. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Vol. 40, PP: 355-363.
- Zimmer, Luc (2009). Positron emission tomography neuroimaging for a better understanding of the biology of ADHD. *Neuropharmacology*, Vol. 57, 7-8, PP: 601-607.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

معالجات تشكيلية

للصور الفوتوغرافية والافادة منها فى إثراء التصميم الزخرفي

إعداد

أ/ إيناس فوزى محمد هادلى

الباحثة بمرحلة الماجستير تخصص (التصميم الزخرفي)

كلية التربية النوعية - جامعة أسيوط

المجلة التربوية- العدد الثالث والخمسون- يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مستخلص البحث :

اتبع البحث المنهج الوصفى التحليلى من خلال فروض واهداف البحث وذلك من خلال الاتى:

أولا : الإطار النظري : ويضم ثلاث محاور :-

المحور الاول : يشتمل على نظرة نحو خلفية البحث المقدم من الباحثة ومشكلة وأهمية وأهداف البحث ، كما أنه أوضح تساؤلات وفروض البحث وحدوده ومنهجية والمصطلحات الاساسية به ، والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث .

المحور الثانى :

تناول هذا البحث نبذة عن تاريخ الفوتوغرافيا وانماط الصور الفوتوغرافية المتعددة وأيضاً جماليات ومقومات فنية تحدد نجاح الصورة وقوتها وهى قواعد تكوين الصورة واهم القواعد والنظم داخل تكوين الكادر الفوتوغرافى .

وصياغة العناصر التشكيلية للتصميم فى الصورة الفوتوغرافية والتى تعد الوحدات البنائية الأساسية للصورة وإدراك المصمم والمتلقى والمشاهد لتلك العناصر إدراكا جيدا يساعد على فهم الصورة وماينطوى عليها من إيصال حسى وعقلى عن طريق مفردات تلك العناصر التشكيلية التى صيغت منها الجملة البصرية التى تشكل الصورة الفوتوغرافية من نقطة وخط ولون وملمس ومساحة وشكل وكتلة وفراغ ودرجة ونسق و أسس التصميم الجمالية : كالوحدة والسيادة ومركز الإهتمام (النقطة المحورية) والتدرج و التباين والحركة والتوازن والعمق الفراغى والمنظور والإيقاع والتكرار والتنوع والتناسب .

ثانيا : الإطار العملى

وهو الخاص بالتجربة الذاتية للباحثة والتى تقوم على عمل معالجات تشكيلية مختلفة للصور الفوتوغرافية بالاستفادة من الفكر البنائى والتحليلات الهندسية فى بناء مدخل تصميمى للصورة يعتمد علي أساس إنشائى وإستحداث صياغات تحليلية للصورة تثرى مجال التصميم الزخرفى .

خلفية البحث

" لقد تمثلت رغبة الإنسان عند محاولاتة الأولى في تسجيل واقعه ونشاطاته الإنسانية واليومية التي يتعرض لها ويؤديها خلال حياة فلباً إلى ادوات يحاكى بها الطبيعة وتعددت هذه الادوات فيما بين القلم والفرشاة والقماش والجلد وما الى ذلك فكانت الرسوم التسجيلية ثم نجده لا يكتفى عند هذا القدر بل ذهب الى عمليات خلاقة تتسم بالابداع والتعبير عما بداخله فكانت الاعمال والاتجاهات الفنية المتنوعة وعلى نفس النهج كان كل ما يصبوا اليه هو الحصول على صورة فوتوغرافية للمنظر او الحدث الذي يرغب في تسجيله وحقق هذا الهدف باستخدام آلات التصوير من خلال الإعتماد على أجزائها سواء في النظام البصرى او النظام الميكانيكى " (١).

" وتعتبر الصورة الفوتوغرافية إحدى عناصر اللغة المرئية ، يوظفها المصمم لعمل علاقة متوازنة بين عناصر التصميم باعتبارها وسيطاً اتصالياً هاماً ينقل المعلومات و الأحاسيس معاً " (٢).

"والصورة فى اللغة العربية هى الشكل" (٣) ، منذ اختراع اله التصوير الضوئى لعبت الصورة دورا مهما فى حياة الافراد والشعوب حيث ظهرت اهمية الصورة الفوتوغرافية فى الاعتماد عليها كمظهر من مظاهر تسجيل الاحداث الاجتماعية القومية والشخصية وكذلك تسجيل المظاهر الطبيعية ، لقد اختص الله سبحانه وتعالى بقدرته على خلق كل المخلوقات بهيئات مختلفة فابدها كل منها بحكمة وورد ذكر كلمة صورة فى القرآن الكريم

(١) أحمد هلال طلبه هلال: دور النظام البصرى لآله التصوير والعوامل المؤثرة عليه فى انتاج الصورة الرقمية ، مجلة علوم وفنون - دراسات وبحوث - مصر ، مج ٢٠ ، ع ٢ ، ابريل ٢٠٠٨ م ، ص ٨٧.

(٢) أحمد هلال طلبه هلال: دور النظام البصرى لآله التصوير والعوامل المؤثرة عليه فى انتاج الصورة الرقمية ، مجلة علوم وفنون - دراسات وبحوث - مصر ، مج ٢٠ ، ع ٢ ، ابريل ٢٠٠٨ م ، ص ٨٧.

(٣) عادل زيادات : بلاغة الصورة بين المقاربة الادبية والاعلامية ، الاذاعات العربية - جامعة اليرموك - العدد الثانى ، ٢٠٠٣ ، ص ٤٣ .

* القرآن الكريم : سورة الانفطار آية (٨).

* القرآن الكريم : سورة ال عمران آية (٦).

* القرآن الكريم : سورة الاعراف آية (١١).

* القرآن الكريم : سورة غافر آية (٦٤).

* القرآن الكريم : سورة الحشر آية (٢٤).

فى اكثر من موضع فى قوله بسم الله الرحمن الرحيم ﴿ فى أَيِّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ * وفى ايه اخرى ﴿هُوَ الَّذِى يُصَوِّرُكُمْ فِى الْأَرْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ﴾ * وفى ايه اخرى ﴿ وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ﴾ * ﴾ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ ﴾ * وفى ايه اخرى ﴿هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى﴾ * صدق الله العظيم.

" إن أى مصمم حين يقدم على تصميم عمل ما لابد أن يستعين بخياله فى تحقيق التصميم وأكثر المسائل التى تسعف المخيلة دون ضبابية أو تهميش ودون إبتعاد عما هو مرسوم له نراه يتجسد فى الصورة الفوتوغرافية، فالصورة الفوتوغرافية تقدم حقيقة إفتراضية ضمن خصوصيات ونظام متفق عليه وذلك من خلال الإنعكاس الذى تخلقه الصورة الضوئية الصادقة الخالية من كل التأثيرات أو التشوهات البصرية هذه الصورة إنما تعطى ابعاد شبه حقيقية للمصمم وتزوده بالكثير من الموجودات من كتل ولون وسطوح واشكال وظل وضوء وانعكاسات أخرى وهى ما تؤدى فى النتيجة الى حالة من التفكير الشامل لدى المصمم " (١).

" التصوير الفوتوغرافى هو وسيلة حققها الانسان لنقل الافكار عن طريق تسجيل صورة مرئية ناتجة عن تأثير الضوء كعامل فى إنتاج الصورة على اى سطح سواء أكان حساساً للضوء كالأفلام أو الأوراق الحساسة التى طليت بأملاح الفضة الحساسة للضوء، أو حتى لو تكونت الصورة بفعل الضوء ولكنها قد سجلت على سطح غير حساس للضوء فى حد ذاته ولقد أصبح التصوير الفوتوغرافى من أهم الملامح المميزة لوجه العصر فلقد شارك علماءه فى المد الحضارى الضارب بجذوره فى جميع الميادين واتيح لهم بفضل الاصول العلمية التى أرساها رواد العلم الاوائل والمناهج السديدة التى وضعها فلاسفته أن ينهضوا بمسئولياتهم كاملة فى خدمة المجتمع الانسانى حتى بلغ أسمى مراتب التقدم " (٢).

تعتبر الباحثة أن إختراع آله التصوير و أكتشاف الكاميرا يعد من اهم البواعث فى الفنون فالصورة الفوتوغرافية ليست تصويراً للواقع فحسب، بل إنها تستطيع أن تجسد الأحاسيس والجمال وتعبير عن قصيدة شعر بكل أبعادها الحسية ،وعالم الشكل وأبعاده المبعثرة فى الألوان

(١) عبد الباسط سلمان، تقديم عبد الفتاح رياض : سحر التصوير فن وأعلام ، الدار الثقافية للنشر، القاهرة ، ٢٠٠٥م

ص ٣٥.

(٢) عبد الفتاح رياض : آله التصوير ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٩٣ ص ٣ .

والخطوط والمساحة والبياض التي تخفي بين طياتها الضوء المسلط على الشكل لإبراز معالمه وقراءة تفاصيله وملامحه الغارقة في بحور المعانى .

وهناك علاقة بين الصورة الفوتوغرافية والاتجاهات الفنية " فلقد استفادت المدارس الفنية الأكثر حداثة كالتكعيبية والتجريدية والسريالية من تقنيات التصوير الفوتوغرافي حيث يمكن للمصور رسم وتلوين لوحاته بعدسته من خلال التحكم في المساحات والأشكال الهندسية والخطوط و ذلك بطرق مختلفة سواء كانت الصورة بالأبيض والأسود او ملونة او دمجهم معا في صورة ملونة لتكونا في صورة واحدة بل إن كثيرا من الرسامين من اصحاب المدارس الحديثة استفادوا من تقنيات التصوير الفوتوغرافي في تنفيذ أعمالهم مثل مارسيل دوشامب (Marcel Duchamp) ولوحة "فتاة تنزل السلالم" التي اعتمدت أسلوب تعدد اللقطات في الكادر الواحد وفى فترة ما بعد الحرب العالمية الأولى استخدم عدد من الفنانين السرياليين واصحاب المدرسة الدادية امثال ماك بين (Mac Bean) وبلهام (Pulham) الصور الفوتوغرافية في اعمالهم بطرق مختلفة كالمونتاج والكولاج^(١).

وفى البحث الحالي يمكن تناول بعض الصور الفوتوغرافية بالدراسة والتحليل الفنى وذلك للوصول الى بعض المعالجات التشكيلية للصورة وتوظيفها والاستفادة منها فى انتاج مجموعة من التصميمات الزخرفية وفى ضوء ماسبق تتحدد مشكلة البحث.

مشكلة البحث

ما امكانية الاستفادة من المعالجة التشكيلية للصورة الفوتوغرافية والافادة منها فى إثراء التصميم الزخرفي؟

فرض البحث

يمكن الاستفادة من عمل معالجات التشكيلية للصورة الفوتوغرافية فى إثراء التصميم الزخرفي؟

(١) عبد المنعم الحسنى : التصوير بين العدسة والفرشاة مرحلة ما قبل الصورة الالكترونية ، مجلة نزوى ، سلطنة عمان ،

العدد ٢٤ اكتوبر ٢٠٠٠ م ، ص ١٥٤ .

هدف البحث

- ١- عمل تصميمات زخرفية من خلال المعالجات التشكيلية المختلفة للصورة بأساليب متعددة .
- ٢- القاء الضوء على كيفية الاستفادة من القانون البنائى للصورة الفوتوغرافية وامكانية عمل تصميم زخرفى.

أهمية البحث

- تبرز اهمية البحث فى الكشف عن القيم الفنية والجمالية فى الصور الفوتوغرافية وتحليلها لتكون مصدرا لعمل لوحات زخرفية تحقق هدف البحث
- ٣- الوصول الى صياغات لونية مستلهمة من الصور الفوتوغرافية واستخدامها فى التصميم الزخرفى

حدود البحث

دراسة الصور الفوتوغرافية المصورة فى مصر والغرب

منهجية البحث

يعتمد البحث الحالى على المنهج الوصفى التحليلى فى الجانب النظرى والمنهج التجريبى فى اجراء التجربة الذاتية .

أ - المنهج الوصفى التحليلى :

فى تناول الإطار النظرى للبحث والذى يشمل :-

١-دراسة وصفية لبعض الصور الفوتوغرافية

ب - المنهج التجريبى :

١-إجراء التجربة البحثية الذاتية التى تتلخص فى القيام بتحليل نماذج متعددة من الصور الفوتوغرافية والقيام بعمل معالجات عليها للخروج بتصميم زخرفي بما يحقق فرض البحث.

مصطلحات البحث

الصورة الفوتوغرافية Photograph :

" تعنى تجميد لحظة من الزمن او انها شكل جامد ينقل لحظة او حال ما ربما كان موجودا وربما مازال حاضرا فالصورة الفوتوغرافية هى ومضة التسجيل للشكل بمختلف صورة وحالاته وتختلف حالاتها وتتغير باختلاف الزمان والمكان كما ان الصورة الفوتوغرافية هى محصلة كفاءة الكاميرا مضافا اليها قدرات وامكانات المصور وفهمة للثوابت والمتغيرات التى تتضمنها عملية التصوير" (١).

التصميم الزخرفي:

"يعرف على انه نوعية من التصميمات المسطحة التى تهدف الى تناول العناصر تناولا زخرفيا يركز على القيمة التزيينية والجمالية من خلال النظم الانشائية لها وعلى هذا فان التصميمات الزخرفية تقوم على مجموعة من العناصر التشكيلية تعتمد على التكرارات المختلفة وفق نظم هندسية لتحقيق فكرة محددة ذات دلالة زخرفية وتعكس ما بداخلها من قيم جمالية " (٢) .

الدراسات المرتبطة:

١ - فيصل فهد الثقفى (٢٠٠٨ م) :

بعنوان " المعالجات التشكيلية والتعبيرية للصورة الفوتوغرافية فى تصميم الملصق السياحى فى المملكة العربية السعودية (٣).

- هذه الدراسة تهدف الى تحليل اتجاهات الملصق المعتمد على الصورة الفوتوغرافية و التوصل لمداخل جديدة لتوظيف الابعاد التشكيلية والتعبيرية للصورة الفوتوغرافية مما يسهم فى تفعيل تدريس الملصق فى الكليات الفنية ويؤكد البحث على اهمية الدور الفعال

(١) سعيد الغريب الحجار : التصوير الصحفى الفيلمي والرقمى ، الدار المصرية اللبنانية القاهرة ، الطبعة الاولى ، ٢٠٠٨ م ، ص ٣٢ .

(٢) بركات سعيد محمد : النظم الهندسية للتصميمات الزخرفية القائمة على العناصر التشكيلية ، مجلة بحوث فى التربية الفنية والفنون ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان ، العدد ٤٥ ، ٢٠١٥ م ، ص ١ .

(٣) فيصل فهد الثقفى : " المعالجات التشكيلية والتعبيرية للصورة الفوتوغرافية فى تصميم الملصق السياحى فى المملكة العربية السعودية " رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية ، قسم التصميمات الزخرفية ، جامعه حلوان ، ٢٠٠٨ م.

لاستخدام التكنولوجيا الحديثة فى معالجة الموضوعات الفنية والملصقات كوسائل اتصال ذات تأثير خاص على الجمهور واختتم البحث بالاطار العملى لتصميم عدد من الملصقات السياحية وتم التوصل لصياغه تصميم ملصق سياحي باستخدام الصورة الفوتوغرافية .
وهذه الدراسة تفيد البحث الحالى من حيث :

امكانية استلهم رؤى فنية لمعالجات تشكيلية للصورة الفوتوغرافية واستخدام الكمبيوتر كاداة ابتكار تكوينات مستحدثة للصورة الفوتوغرافية .

2 - دراسة نادية محمد عبد الفتاح بركات (١٩٨٢م)

بغنوان "الافادة من امكانات التصوير الفوتوغرافى فى التصوير التشكيلى" (١) .
تناولت الدراسة بعض الفنون مثل الدادا والبوب ارت والصورة الفوتوغرافية كوسيلة للرسم والتعبير وزاد استخدام الصورة مع فنانى الفوتومونتاج والصورة المطبوعة والمعالجة بالشاشة الحريرية وهدفت الدراسة للكشف عن اساليب ونماذج من التجريب بامكانيات التصوير الفوتوغرافى بما يفيد مجال التصوير التشكيلى وايضا تطرق البحث لمجال الطباعة المتعددة وطريقة عمل الفوتوجرام وهى اهم طريقة لانتاج الصور بدون كاميرا .
وتفيد هذه الدراسة البحث الحالى فى :

امكانية التوصل لاساليب وصيغ وتكوينات تشكيلية لمعالجة الصورة الفوتوغرافية بالفوتومونتاج وغيرها لنجاح وبناء العمل الفنى الزخرفى .

الدراسة :

لقد كان لتاريخ ظهور الكاميرا جذورٌ في التاريخ القديم تعود إلى ما قدمه علماء كثيرون سطورا التاريخ كرواد في إكتشاف وتطوير التصوير الفوتوغرافى وإثراء العالم بإختراع الكاميرا .

"وإذا نظرنا إلى تاريخ الفوتوغرافيا من خلال تقنياته الثلاث (البصرية والميكانيكية والكيميائية) نلاحظ ان الفوتوغرافيا بدأت الإنتشار منذ أواخر ثلاثينيات القرن التاسع عشر عندما نجح الباحثون في الحصول على صور فوتوغرافية لها صفة البقاء ، إلا أن اصولها تصل إلى حد بعيد عن هذا التاريخ بل يمكن أن تصل إلى فجر إدراك الإنسان.

(١) نادية محمد عبد الفتاح بركات : "الافادة من امكانيات التصوير الفوتوغرافى فى التصوير التشكيلى " رسالة دكتوراة ،

كلية التربية الفنية ، جامعه حلوان ، ١٩٨٢ م .

واختلفت الاراء في كتب التاريخ المختلفة عن الفوتوغرافيا في الشكل والكم بل والجنسية من امريكية وإنجليزية وألمانية وفرنسية وغيرها ذلك في من هو أول من صنع صورة فوتوغرافية ثابتة " (١).

" الفكرة الأولية فى التصوير حاول كثير من المؤرخين إرجاعها الى عصور سحيقة وأزمان بعيدة فمنهم من أكد ان الفيلسوف اليونانى أرسطو* (٣٨٤ - ٣٢٢ ق.م) هو صاحب الفضل الأول فى اكتشافها ، اعتماداً على ذكره بعض معلومات عن مرور الضوء فى ثقب ضيق ، ومنهم من أرجعها إلى عصور ما قبل أرسطو نفسة لكن لو أحكمنا العقل وأخذنا برأى المراجع الرصينة سوف نتأكد ان العالم العربى الحسن بن الهيثم* المولود بمدينة البصرة عام ٩٥٦ م ميلادية والمتوفى عام ١٠٣٨ ميلادية هو المكتشف الحقيقى للغرفة المظلمة فالى جانب دراسة للضوء وتسجيله لأبحاثه فى كتاب (ميزان الحكمة) ورسالاته العلمية فقد جاء ذكر الحجرة المظلمة عنده " (٢).

" ولقد لاحظ (ليوناردو دافينشى) إمكانات الغرفة المظلمة فى عام ١٤٩٠ عندما أوصى بمراقبة المشاهد المضيئة التى ترسم داخل غرفة مظلمة للأشياء الخارجية والتى تتكون بفعل أشعة الشمس التى تمر عبر ثقب فى جدار الغرفة عبر السنين الخمسين التى اعقبت ذلك " (٣).

(١) أحمد جمال الدين بلال : " الصورة الفوتوغرافية التشكيلية وعلاقتها بمدارس الفن التشكيلى الحديثة " رسالة ماجستير ، كلية الفنون التطبيقية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ٢٠٠٢ م ، ص ٤٩ .

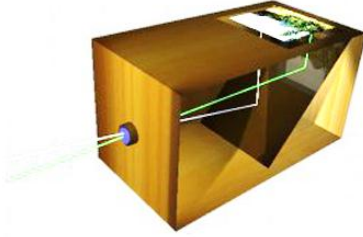
*أرسطو: هو فيلسوف يوناني تلميذ أفلاطون ومعلم الإسكندر الأكبر، وواحد من عظماء المفكرين، تغطي كتاباته مجالات عدة، منها الفيزياء والميتافيزيقيا والشعر والمسرح والموسيقى والمنطق والبلاغة واللغويات والسياسة والحكومة والأخلاقيات وعلم الأحياء وعلم الحيوان. وهو واحد من أهم مؤسسي الفلسفة الغربية.

* ابو على حسن ابن الهيثم : عالم موسوعى مسلم ٩٦٥م-١٠٤٠م ، قدم إسهامات كبيرة في الرياضيات والبصريات والفيزياء وعلم التشريح وعلم الفلك والهندسة والطب والإدراك البصرى ، صرح ابن الهيثم بعض المفاهيم السائدة في ذلك الوقت اعتمادا على نظريات أرسطو وبطليموس واقليدس ، فأثبتت حقيقة أن الضوء يأتى من الأجسام إلى العين وليس العكس كما كان يعتقد واليه ينسب مبادئ اختراع الكاميرا.

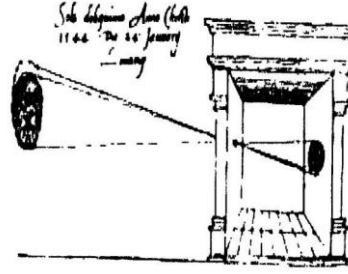
(٢) محمد نيهان سويلم : التصوير والحياة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٨٤ ، ص ١٤ .

(٣) هيئة التحرير (معد): الصورة من التصوير الضوئى إلى الرقمى ، مجلة فكر - مركز العبيكان للأبحاث والنشر ، السعودية ، العدد ٣ يوليو ٢٠١٣م ، ص ٥٥

" وأعاد ليوناردو إحياء تجارب ابن الهيثم وكان ضمن ما أعاده تكوين الصورة الضوئية من خلال الحجرة المظلمة حيث استخدمها في رسم الأشخاص والمناظر الطبيعية وكل ما عني له من أشكال لكن عاب هذه الطريقة في الرسم شحوب المنظر الضوئي وصعوبة تتبعه كذلك إستحالة الحصول على لوحات جيدة منه مقارنة بالوضع المقلوب للصورة الضوئية وبعد مضي قرابه نصف قرن طور إثنان من الفنانين الحجرة المظلمة التي نسبها ليوناردو لنفسه ولم ينسبها إلى مكتشفها الحقيقي ابن الهيثم " (١) .



شكل (2) (٣)



شكل (1) (٢)

يوضح الشكل صندوق ابن الهيثم
المعتم أو المظلم

كاميرا الحجرة المظلمة التي ظهرت
في كتاب باتيست (سحر الطبيعة

(١) محمود حسنين كامل سيف ، لغة الصورة الفوتوغرافية ودلالاتها في وسائط الاتصال المطبوعه ، رسالة ماجستير ، جامعه الاسكندرية ، كلية الفنون الجميلة ، قسم التصميمات المطبوعه ، ٢٠٠٦ م ، ص ١٠ .

(٢) أحمد جمال الدين بلال : مرجع سبق ذكره ، ص ٥١ .

(٣) هالة ابو الفتاح على ابو شادى : فاعلية الصورة الرقمية في تصميم الملصق الارشادى الموجة للشباب بمصر ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان ، ٢٠١٢ م ، ص ٦٩ .

ويركز البحث الحالي على الصور الفوتوغرافية الثابتة وما تخضع له من خطوط اساسية و بما تحوية من تكوين وعى بصرى وإماماً ثقافياً حول ما تحتوية الصورة من لغة كما تهدف الدراسة ايضاً على تسليط الضوء على الصورة الفوتوغرافية الثابتة وتصنيفاتها المختلفة .

"وهناك العديد من الأنماط فى التصوير الفوتوغرافى بشكل عام وفى ما يلى نماذج من هذه الأنماط : الطبيعية / التصوير الليلي / تصوير الحياة البرية / الصور الظلية/ صور الماكرو / صور تطويق الحركة /التصوير البانورامى/ التصوير التجريدى / التصوير الصحفى/ التصوير الرياضى / التصوير المعمارى ^(١) .

ولأنواع الصور الفوتوغرافية العديدة التى سبق ذكرها جماليات ومقومات فنية تحدد نجاح الصورة وقوتها وهى قواعد تكوين الصورة والتكوين ليس كلمة عابرة نمر عليها مرور الكرام بل كلمة يجب ان نقف عندها كثيراً لمعرفة ما ينطوى عليه مفهوم التكوين لغويا وبشكل عام واهم القواعد والنظم داخل تكوين الكادر الفوتوغرافى .

التكوين فى الصورة **Photo Composition** من حيث التعريف يعرف بأنه:

"هو فن ترتيب العناصر المختلفة الثابتة المكونة للصورة داخل الكادر ترتيباً منطقياً وصحيحاً و تعتمد جودة التكوين فى الفوتوغرافيا على تعيين القيم الجمالية التى تشكل الأتزان البصرى للصور ،فالتكوين الجيد هو تجميع للعناصر الفنية والإبداعية من حيث الجانب الهندسى والفنى والتقنى" ^(٢) .

ويحدد عبد الفتاح رياض فى كتابه التكوين فى الفنون التشكيلية تعريف تعريفاً للتكوين **Composition** فى مفهومه لغوياً بأنه :

" كلمة تتألف من مقطعين هما : **Comp** بمعنى **Together** (معاً) والشق الثانى **Position** أى (وضع) بمعنى وضع الأجزاء معاً ليتكون كلاً منهما فى كيان واحد" ^(٣) .

(١) أحمد محمد عمر عبد العزيز: "المهارات الفنية لتكوين الصورة الفوتوغرافية إعتقاداً على أسلوب التعليم المبرمج"

رساله

ماجستير ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان. ٢٠١٠ م ، ص ٣١

(٢) أسماء عادل حسين: "الفوتوغرافية المفاهيمية كمدخل لتصميم مواد الإعلان الثابت"رسالة دكتوراة ، كلية التربية

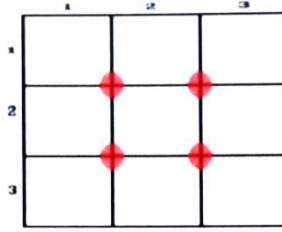
الفنية ،جامعة حلوان، ٢٠١٦ م ، ص ١٠٢ .

(٣) عبد الفتاح رياض: التكوين فى الفنون التشكيلية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٧٣ م ، ص ٦ .

ويعد تشكيل الكادر الفوتوغرافي هو أحد المهارات الأساسية للمصور و هو أحد الأعمدة الأساسية لنجاح الصورة والتي بناء عليها سيختارها المصمم عند قدومه على إختيار صورة واستبعاده لأخرى وفيما يلي مجموعة قواعد أساسية للتكوين في الصورة.

القواعد والنظم داخل التكوين الفوتوغرافي :

١- " قاعدة التثليث (The Rule Of Thirds) : وتنص هذه القاعدة على وقوع إحدى عناصر الصورة في إحدى أثلاث الصورة ، وهي تنتج من تقاطع أربع نقاط ، وهي تعتبر نقاط الجذب للعين ولذلك توضع العناصر الهامة في الصورة في إحدى نقاط الجذب كما هو موضح بالشكل (٣) " (١).



شكل (٣)

٢- قاعدة النسبة الذهبية The Golden Rule:

" المتأمل في هذا الكون لا يستغرب حقيقة وجود قانون واحد يرسم الصورة وينسج العلاقات بين مكوناته ، بل يصعب عليه الاقتناع بعدم وجوده ؛ فلولاها لعمت الفوضى وساد الشذوذ الطبيعة بأسرها .

وقاعدة النسبة الذهبية : عبارة عن نسبة حسابية حكمت العلاقات المختلفة بثبات منقطع النظير اثبتها الرياضيون وعمل بها المعمارىون والفنانون والأدباء وقاسها علماء الطبيعة ، وتعرض لها العديد من المتخصصين في العلوم الطبيعية مثال شكل (٤) " (٢).

(١) أسماء عادل حسين ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٠٣.

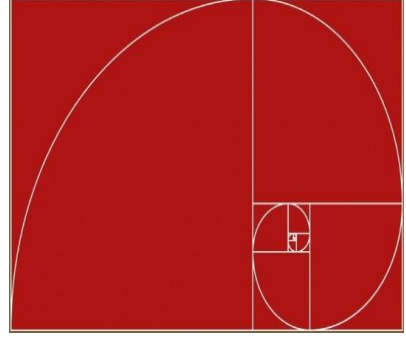
(٢) György Doczi ترجمة ياسر عابدين ببيير نانو ياسر الجابى: النسبة الذهبية (تتأغم النسب في الطبيعة والفن

والعمارة)

، كلية الهندسة المعمارية، جامعة دمشق ، ، ٢٠١٠م-٢٠١١م ، ص ٧



شكل (٥) ^(١)



شكل (٤)

٣ - قاعدة الأفق :

" يجب أن لا يقع خط الأفق دائماً في نقطة الوسط الميتة من الصورة وإلا ستبدو

يوضح شكل ٤ قاعدة النسبة الذهبية .
يوضح شكل المقطع الذهبي من خلال الشكل الحلزوني
وتطبيق القاعدة على الصورة الفوتوغرافية والصورة من اعمال
الفنان Paul Wainwright المناظر الطبيعية دائماً مثل اللقطات

الفوتوغرافية السريعة فيجب التركيز على ما
نريد التأكيد عليه وإبرازة أهي السماء أم الأرض إذا كان لديك مشهد سماء عظيمة فضع
عندئذ الأفق في الثلث الأسفل من الصورة (مما يعطيك تأكيد أكثر بكثير على السماء أما إذا
كان مشهد الأرضية ممتعاً فأجعلها النجم البارز في الصورة وضع الأفق في الثلث الأعلى من
الصورة سوّدي هذا إلى صب التركيز على الأرض والأهم من ذلك أن أى من الأسلوبين سيبعد
خط الأفق عن المركز مما يضيف على الصورة

مزيد من العمق والأهمية ^(٢). وفى فيما يلى شكل (٦) ، (٧) توضيح لقاعده الأفق.

(١) http://www.paulwainwrightphotography.com/p02_07.shtml

(٢) عمر نصر الدين البهرة: الدليل الكامل في التصوير الرقمي؛ كتاب مرجعي في التصوير الفوتوغرافي الرقمي
(Digital Photography) ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط١ ، ٢٠١٠م ، ص ٣٠٦



شكل (7) (٢)

شكل (6) (١)

٤- قاعدة المقدمة

" تعين المصور على إبراز العمق في اللقطة وإظهار البعد بشكل جيد مثل العمل على إبراز أى عنصر قريب من عدسة المصور كي يكون عنصراً مساعداً على ملئ الفراغ الكبير والذي يتشكل عادة في أثناء التقاط صور للمشاهد الطبيعية للسهول والمساحات الفارغة مثل التركيز على شجرة تظهر في مقدمة الصورة أو اختيار أى موضوع آخر قريب من عدسة المصور كالصخور والنباتات او اللوحات الإرشادية القريبة من الطريق لتشكل مقدمة تبرز العمق والبعد في الصورة " (٣).

(١) Anne McKinnell: The Ultimate Guide to Landscape Publisher Photography: Darren Rowse 2016 ، ،Pg ٣٤ .

(٢) Martin Edge: The Underwater Photographer ، Publisher: Focal Press; ٤ edition (February ١٢, ٢٠١٠) ،Pg 446

(٣) عمر نصر الدين البحرة: مرجع سبق ذكره ، ص ٣٠٧ .

(٤) أسماء عادل حسين ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٠٦ .

٥- قاعدة الخطوط :The Rule Of Line

"وتتكون على أساس بنائية الخطوط وتتبعها وكذلك إنشائية الخط منها المائل والقطري فالخطوط فى الصورة من العوامل الجاذبة والمريحة للعين وتعمل على الإحساس بالاستقرار أو الحركة كما هو موضح بالشكل (٨)"^(١).



شكل (٨)

يوضح شكل المقطع الذهبى من خلال الشكل الحلزوني وتطبيق القاعدة على الصورة الفوتوغرافية والصورة من اعمال الفنان Paul Wainwright.



شكل (٩) (٢)

(٢) <http://inspiration-of-the-nation.com/2015/09/the-hauntingly>

٦-قاعدة التأطير:

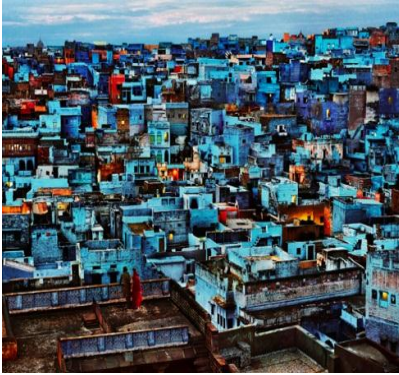
"هى واحدة من أسهل الطرق الخلاقة لتكوين الصورة الخاصة بك مع إطار حولها فالإطار يوجه إنتباه المشاهد لموضوع معين داخل الصورة كما يخلق إطار يبين العمق والمنظور ويعنى بتحديد مركز الإهتمام بأشياء فى الصدارة هذا يمكن أن يعطى للصورة الشعور بالعمق والذي يجعلها أكثر من مجرد لقطة مثال على تأطير الصورة شكل (١٠) (١)



شكل (١٠) صورة توضح فكرة التأطير

٧- " قاعدة الأنماط والتكرارات Patterns And Rule :Repetition

إن الأنماط المتكررة فى داخل التكوين الفوتوغرافى دون قطع نهايتها تعطى أبعاداً جيدة فى التكوين تبعاً للمفهوم أو الفكرة كما فى اعمال ستيف ماكورى Steve McCurry شكل (١١) ، (١٢).



(١) أحمد عمر محمد عبد العزيز: مرجع سبق ذكره ، ص ٨٤ .

شكل (١١)

شكل (١٢)

يوضح الشكلين السابقين عمليين للفنان ستيف ماكورى لقاعدة الأنماط المتكررة

٨- قيادة عين المشاهد:

تتكون الصورة تماماً كما تروى القصص فكلاهما يحتاج إلى ربط العناصر معاً بطريقة منطقية ويتسم هذا الأمر بأهمية خاصة إذا حاول المصور إلتقاط مشهد معقد ومن أسهل الطرق لتحقيق قيادة العين هو توفير المسار البصرى الذى يمكن أن يتابعه المشاهد شكل(57)، كما يمكن إستخدام خطوط الأقطار والتي تؤدى إلى إيجاد طريقة فى الصورة إنها طريقة بسيطة وسهلة للعين لمتابعة الموضوع، يمكنك أيضا تكرار استخدام خطوط توجيه إنتباه المشاهدين إلى مركز الإهتمام مثال شكل (١٣) ^(١).



شكل (١٣)

كما أن للصورة الفوتوغرافية قواعد تكوين فلها أيضا عناصر تصميم تشكيلية تعد هي الوحدات البنائية الأساسية للصورة وإدراك المصمم والمتلقى والمشاهد لتلك العناصر إدراكا جيدا يساعد على فهم الصورة وماينطوى عليها من إيصال حسى وعقلى عن طريق مفردات تلك العناصر التشكيلية التى صيغت منها الجملة البصرية التى تشكل الصورة الفوتوغرافية .

عناصر التصميم فى الصورة الفوتوغرافية :

" إن الطبيعة غنية بالتصميم وعناصر التصميم هي مفردات لغة الشكل التى يستخدمها الفنان والمصمم ونحن نستمد متغيراتها من خلال المرور بالتجربة والمواقف الجمالية من

(١) أحمد عمر محمد عبد العزيز: مرجع سبق ذكره ، ص ٨٠ ، ٨١ .

الطبيعة وخلال تأملها وفحصها الجمالى وقد اصطلح على اعتبارها النقطة والخط والشكل والحجم واللون والملمس .

ويرسم عدة خطوط يتكون الشكل ويتنسيق الشكل فى إطار من الفراغ ينتج التصميم ككل ويمكن أن يتماثل نفس الحدث فى الكادر الفوتوغرافى فيبدأ المصور بتكوين التصميم للموضوع الراغب فى تصويره أو يختار من الطبيعة الموضوعات والأجسام المؤدية لعرض فكرته ثم يلتقط الصورة ليحصل فى النهاية على الصورة الفوتوغرافية التشكيلية المحققة للفكرة " (١) .

"يجب على المصمم الفوتوغرافى أن يراعى عدة قواعد عند وضع تصميمه حتى يتحقق له التأثير المناسب لعمله وذلك عن طريق مراعاته لعناصر التشكيل المختلفة من تكوين وتوازن وتناقض وبساطة وعدم تعقيد ولكن أهم القواعد التى يجب أن تتوافر فى تصميمه هى سهولة حركة عين المشاهد وكذلك التأثيرات الفسيولوجية والسيكولوجية للون وإستخدامه من عدمه فيجب عليه أن يراعى أننا نستقبل المرئيات بأعيننا فى مدى زاوية مقدارها ١٨٠ درجة تقريباً مع ذلك فإننا نستطيع أن نحدد الرؤية بدقة فى حدود ثلاث درجات فقط تقع فى مركز الرؤية والزاوية بسبب التكوين الطبيعى لشبكية العين " (٢) .

" تتعدد العناصر التشكيلية لبناء التصميم وهى

- النقطة Dot .
- الخط Line .
- المساحة Area .
- الشكل Shape .
- الكتلة (الحجم) Mass .
- الفراغ Space .
- الملمس Texture .

(١) رانية يوسف عبد العزيز المليحي : جماليات الصورة الفوتوغرافية كمدخل لإثراء التعبير بالرسم للطلاب المعلمين المبتدئين تخصص التربية الفنية ، مستقبل التربية العربية - مصر ، مج ١٨ ، العدد ٧٣ ، سبتمبر ٢٠١١ م ص ٢٧٦ .

(٢) محمد الصاوى عبد الحميد الفقى: " نموذج مصرى لإستخدام الصور الفوتوغرافية فى الحملات القومية وأثر ذلك على التنمية فى جمهورية مصر العربية " رسالة دكتوراة ، كلية الفنون التطبيقية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٤ م ، ص ١٠٨ .

- الضوء والظل Lighti & Shadows

- اللون colour

- الدرجة Tone

- النسق Pattren^(١).

وبما أن التصميم بأسسه وعناصره الأنشائية يعتبر هو المادة الاساسية التى يعتمد عليها كل الفنانين فى جميع المجالات فضلا عن الفنان الفوتوغرافى الذى إن أحسن استخدام عناصر تكوين الصورة السابق ذكرها من نقطة وخط ومساحة وملمس ولون لأخرج لنا اروع كادر فوتوغرافى وسيتمكن من إعطاء أفضل ما عنده لخلق صورة ناجحة ولعل من أهداف هذه الدراسة البحث عن أنجح الصور تصميمياً لتحليل عناصرها الفنية فالاختيار الجيد لقواعد التكوين يخلق صورة فوتوغرافية قوية فعناصر التصميم والتكوين هى أساس لغة الحوار البصرية التى يعتمد عليها الفنان الفوتوغرافى

للصورة الفوتوغرافية لغة مثل دلالة اللغة المنطوقة وتعد شكل فعال جدا من أشكال التواصل البصرى ومهمه المصمم الناجح أن يكتشف تلك الصور ويتعرف على دلالاتها وفهمها جيداً بدراسة عناصر واسس التصميم الموجودة بها والتى ان توافرت تؤكد بالطبع نجاح الصورة .

لغة التصميم الفوتوغرافي :

" بترتيب عناصر أو مفردات التصميم من خط وشكل وحجم ومساحة وفراغ ولون وملمس يؤدي لوجود لغة بصرية تصميمية تساعد بل تؤكد على المعنى المرجو من عمل الصورة الفوتوغرافية فتؤدي هذه العناصر جانباً جمالياً بجانب وظيفتها الأساسية وهو ربط موضع هذه العناصر على مسطح التصميم وعلاقاتها المتبادلة بما يجاورها من عناصر تحقق مختلف القيم الفنية ، وهذه اللغة تدرج تحت قيم الإيقاع والإتزان والوحدة والتناسب وغيرها والنتيجة من ذلك التنظيم للمفردات وبما أن الهدف الجمالى هو أحد الأهداف الرئيسية الذى يحاول الفوتوغرافى تحقيقها بصورة تعكس الغرض الجمالى والوظيفى من العمل المصمم على

(١) محمود فوزى أنور زهرى : "الصورة التبادلية بين الكادر السينمائى والتكوين التشكيلى كمثير للابداع في التصوير

المعاصر " رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان ، ٢٠١٤م ، ص ٦٤ ، ٦٥ .

أن يحمل ذاتية الفوتوغرافى وفردية التعبيرية فتتعدد الصور والأساليب التى تحقق هذه الأسس التصميمية ^(١).

وللصورة الفوتوغرافية قيم فنية وأسس انشائية بنائية وجمالية يرتكز عليها تكوين والتى تكاد لا تخلو منها معظم الصور الفوتوغرافية

أسس التصميم الجمالية :

" تقوم صياغة التكوين على مجموعة من الأسس الإنشائية وهى :

- الوحدة Unity
- السيادة ومركز الإهتمام (النقطة المحورية)
- التدرج Gradition .
- التباين Contrast .
- الحركة Movement .
- التوازن Balance .
- العمق الفراغى
- المنظور Perspective .
- الإيقاع Rhythm .
- التكرار
- التنوع
- التناسب ^(٢).

ومن خلال عناصر الشكل أو المفردات الشكلية الانشائية الجمالية التى سبق ذكره تجد الباحثة ان مداخل الاستفادة من هذه العناصر والاسس فى إختيار الصور متعددة اذا توفرت فيها ، ووفقاً للرؤية التشكيلية والثقافية بجانب الوظيفة الاساسية لها فى البناء التشكيلى للصورة وعن طريق العناصر والعلاقات المتبادلة والمتجاورة بينها على مسطح الصورة

(١) أحمد جمال الدين بلال : مرجع سبق ذكره ، ص ١٠٣

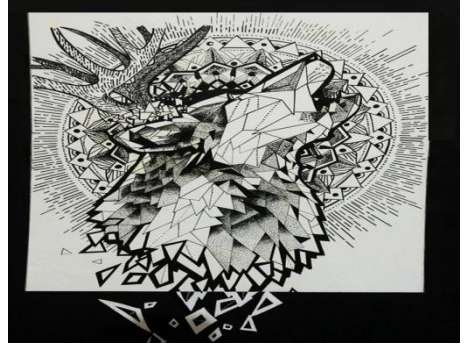
(٢) محمود فوزى أنور زهرى : مرجع سبق ذكره ، ص ٨٨.

معالجات تشكيلية للصور الفوتوغرافية والافادة منها في إثراء التصميم الزخرفي.

الفوتوغرافية يتحقق القيمة الجمالية لنجاح الصورة فهذه العناصر هي التي يحقق المصمم من خلالها أهداف الصورة وهي التي تسبب نجاحها أو فشلها.

ومن هذا المنطلق وبعد البحث وجدت الباحثة أن محاولة عمل معالجات تشكيلية مختلفة للصورة الفوتوغرافية سيكون لها دورا هاما في الاستفادة منها في الفكر البنائي والتحليلات الهندسية في بناء مدخل تصميمي للصورة الفوتوغرافية يعتمد علي أساس إنشائي وإستحداث صياغات تحليلية للصورة الفوتوغرافية تقوم الباحثة بتطبيقها . وفيما يلي بعضاً من أعمال الباحثة في معالجات الصور الفوتوغرافية

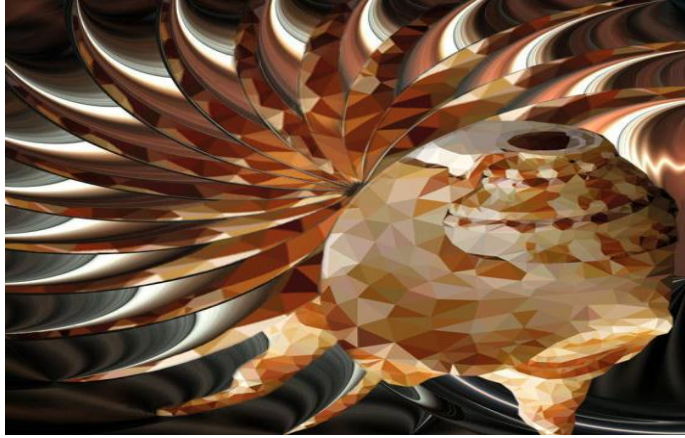
التجربة البحثية



الصورة التي تمت معالجتها في تلك اللوحة

وهي صورة فوتوغرافية لذئب نشرت على غلاف مجلة ناشيونال جيوغرافيك

<http://www.christopherxjensen.com/2010/09/28/national-geographic-wolf-wars>



العمل الأول / من تنفيذ الباحثة

الخامة / حبر على ورق كانسون

مساحة العمل / ٥٠ في ٨٠

البناء التصميمي للعمل / يعتمد على تحليل صورة الذئب تحليلاً هندسياً وفي خلفية العمل زخارف هندسية مستوحاه من روح الهندسيات التي استخدمت في معالجة الصورة وهي تشبه المانديلا بشكلها الدائري لتلتف حول العمل وتعطيه تناسق واتزان



العمل الثاني / من تنفيذ الباحثة

طباعة photo - صممت باستخدام برنامج الفوتوشوب photoshop cs5

مساحة العمل / ٣٥ في ٥٠

البناء التصميمي للعمل / يعتمد على معالجة صورة القوقعة هندسياً في تكرارات بعض اجزاء من القوقعة وذلك لإحداث تنوع في إتجاه حركة مفردات العمل وكذلك العمليات التكرارية في مسارات متتابعه يحقق من خلالها الاتزان في العمل الفني،



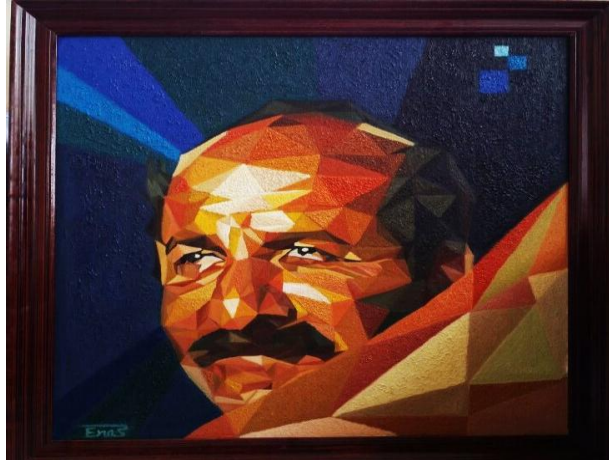
صورة فوتوغرافية لقوقعة من الطبيعة والتي استلهمت
منها البناء التشكيلي لهذا التصميم الزخرفي

العمل الثالث من تنفيذ الباحثة

طباعة photo - صممت باستخدام برنامج الفوتوشوب photoshop cs5

مساحة العمل / ٥٠ في ٧٠

البناء التصميمي للعمل / يعتمد على معالجة جديدة ومبتكرة لصورة القوقعة بعد تحليلها وتصميم العمل يرتكز
كذلك على التكرار والتكبير والتصغير في شكل القوقعة في خلفية العمل لتشكل نوع من الاتزان البصري وتخلق بها
صياغة فنية جديدة



العمل الرابع من تنفيذ الباحثة

مساحة العمل / ٨٥

الخامة / الوان زيتية على خشب

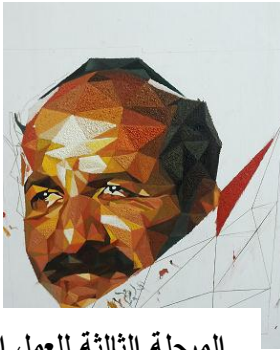
فى ٨٠

البناء التصميمى للعمل / استوتحت الباحثة فى معالجة وتحليل تلك الصورة الفوتوغرافية للفنان التشكيلى العالمى أ. د منصور المنسى من الفكر البنائى للمدرسة التكعيبية وفى تحليل الصورة استخدمت الباحثة خطوطاً هندسية حادة قائمة على مجموعة من العلاقات التكوينية المبنية على اسس وعناصر وجماليات التصميم من تكرار وتكبير وتصغير وتقاطع لتلك الاشكال الهندسية ومن ثم توزيعها بما يتناسب مع شكل البورتريه والاحتفاظ بالملامح الشخصية ذاتها وكذلك لعب التوزيع اللونى من درجات البرتقالى والزيتى بدرجاتهم والبنى والطوبى وباقى الالوان المستخدمة بتدرجاتها ما

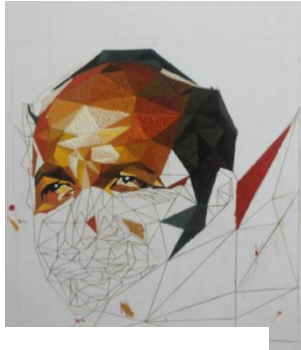


صورة فوتوغرافية لقوقعة من الطبيعة والتي

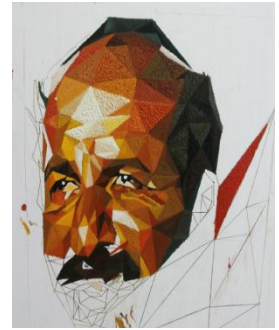
استلهمت منها هذا التصميم الزخرفى



المرحلة الثالثة للعمل الفني



المرحلة الثانية للعمل الفني



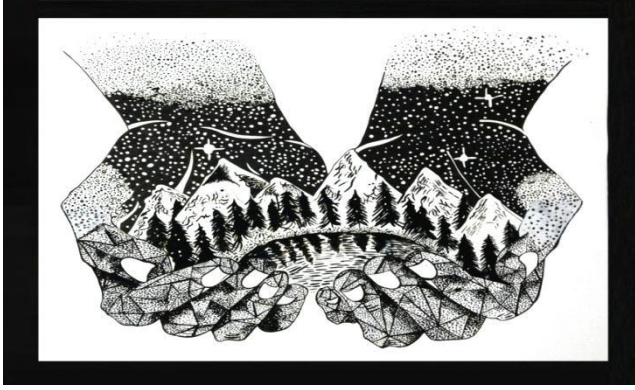
المرحلة الاولى للعمل الفني

العمل الخامس من تجربة الباحثة (بورتريه تكعيبي)

الخامة / الوان زيتية

مساحة العمل / ٥٠ في ٧٥

البناء التصميمي للعمل / استلهمت الباحثة فكرة العمل من صورة فوتوغرافية للفنان التشكيلي الدكتور (ممدوح الكوك) ، حيث قامت الباحثة بتحليل صورة البورتريه بالأسلوب التكعيبي في بناء الشكل بتقسيمه الى مساحات هندسية وخطوط حادة وتوزيعها افقيا ورأسيا بأحجام مختلفة اخذت في التصغير لإظهار التفاصيل الداخلية للوجه والتي تتمثل في العين والانف والفم والذقن وهذا أحدث نوعا من الاتزان في الشكل العام للتصميم كما استخدمت الباحثة مجموعة لونية متجانسة بين الغامق والفاتح من اللون البنّي والبيج والبرتقالي والتركواز والرمادي بدرجاتهم مع الامتزاج مع خلفية العمل وكان لذلك دوراً هاماً ساعد على إعطاء الصورة بعض التجسيم والاحساس بالكتلة في العمل ككل



المراحل الفنية التي مر بها العمل الفني



العمل السادس / من تنفيذ الباحثة

الخامة / حبر على ورق كانسون

مساحة العمل / ٥٠ فى ٧٠

البناء التصميمي للعمل :

يعتمد على دمج صورتين بعضهما البعض صورة اليدين مع صورة فوتوغرافية قمت بتكرارها لجبل ايفرست وبعض الشجيرات واستعانت الباحثة بأسلوب يشبه التكرار من أجل فرض الوحدة داخل العمل وفى الخلفية معالجة سريالية بعض الشئ فى جعلها كأنها سماء ممثلة بالنجوم والتدرج بالحبر بين الفاتح والغامق بجانب ظهور اللون الابيض فى التصميم كل ذلك أعطى ضوءاً كخلفية للعمل الفني التصميمي.

"النتائج والتوصيات"

توصلت الباحثة إلى تحديد مجموعة من النتائج والتوصيات المختلفة وذلك من خلال ما تم تنفيذه فى هذه الدراسة من جوانب نظرية وتطبيقية لتحقيق الأهداف والفروض والاستفادة منها ، والاهتمام بهذه المداخل التجريبية فى إثراء مجال التصميم الزخرفى.

أولاً: نتائج البحث :

من خلال الدراسة التجريبية من هذا البحث رصدت الباحثة مجموعة من النتائج وهى :

- ١- من خلال استخدام الرؤية الفنية التحليلية لمجموعة من الصور الفوتوغرافية يمكن استخلاص الكثير من المفردات التشكيلية التى تحمل ملامح تعبيرية مثيرة للخيال ويمكن توظيفها فى مجالات فنية كثيرة فضلاً عن مجال التصميم.
- ٢- ان ما توصل اليه الفنان المعاصر من قيم فنية نتيجة البحث فى جوهر المدرس الفنية الحديثة لا يعتمد فقط على نقل الاشكال فوتوغرافيا أو ينتج شيئا مطابقا لأى منهما بل يسعى باستمرار لكشف رؤية جديدة تحمل طابعة الخاص
- ٣- رؤية الفنان المعاصر فى التحليل والمعالجة التشكيلية للصور رؤية شاملة لا يدرك أجزاء منفصلة بعضها عن البعض الآخر وإنما يدرك علاقات بنائية لها طابعها الكلى .
- ٤- يمكن استخدام الاشكال الهندسية فى معالجات الصور الفوتوغرافية وهذه الاشكال ليست عشوائية وإنما هناك نطاق ودراسة لها وفقاً للفكر البنائى للمدرسة التكعيبية .
- ٥- اتضح ان معالجة وإعادة صياغة وتحليل الصورة الفوتوغرافية برؤية جديدة لابداع اعمال فنية تمثل مدخل جديد فى الكشف عن معالجات مختلفة للصورة يمكن ان تفيد فى مجال التصميم الزخرفى.

التوصيات

توصلت الباحثة إلى عدة توصيات أهمها :

- ١-فتح المجال امام المصممين لمعالجة الصور الفوتوغرافية برؤية جديدة عن الشكل التقليدى وتوظيفه فى صياغة فنية جديدة.
- ٢-ضرورة الاهتمام بمزيد من الدراسات حول أثر التجريب والتحليل فى الاتجاهات الفنية المختلفة فى ضوء تطور الفنون الحديثة والمعاصرة ليس للمحاكاة والتقليد ولكن للاستفادة بما تتضمنه من قيم فنية تفيد فى ابتكار اعمال جديدة تثرى مجال التصميم الزخرفى .

مراجع البحث :

أ - الكتب والمؤلفات :

- ١- عبد الباسط سلمان، تقديم عبد الفتاح رياض : سحر التصوير فن وأعلام ، الدار الثقافية للنشر، القاهرة ، ٢٠٠٥ م .
- ٢- عبد الفتاح رياض : آله التصوير ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ط ١ ، ١٩٩٣ م.
- ٣- سعيد الغريب الحجار : التصوير الصحفى الفيلمى والرقمى ، الدار المصرية اللبنانية القاهرة ، الطبعة الاولى ، ٢٠٠٨ م .
- ٤- محمد نبهان سويلم : التصوير والحياة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٨٤ .
- ٥- عبد الفتاح رياض: التكوين فى الفنون التشكيلية ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ط١، ١٩٧٣ م.
- ٦- György Doczi ترجمة ياسر عابدين بيير نانو ياسر الجابى: النسبة الذهبية (تناغم النسب فى الطبيعة والفن والعمارة) ، كلية الهندسة المعمارية، جامعة دمشق ، ، ٢٠١٠م-٢٠١١ م .
- ٧- عمر نصر الدين البحرة: الدليل الكامل فى التصوير الرقمى؛ كتاب مرجعى فى التصوير الفوتوغرافى الرقمى (Digital Photography) ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط١، ٢٠١٠ م

ب - الرسائل العلمية :

- ١- فيصل فهد الثقفى : المعالجات التشكيلية والتعبيرية للصورة الفوتوغرافية فى تصميم الملصق السياحى فى المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية ، قسم التصميمات الزخرفية ، جامعه حلوان ، ٢٠٠٨ م
- ٢- نادية محمد عبد الفتاح بركات : الافادة من امكانيات التصوير الفوتوغرافى فى التصوير التشكىلى ، رسالة دكتوراة ، كلية التربية الفنية ، جامعه حلوان ، ١٩٨٢ م

٣- أحمد جمال الدين بلال : " الصورة الفوتوغرافية التشكيلية وعلاقتها بمدارس الفن التشكيلي الحديثة " رسالة ماجستير ، كلية الفنون التطبيقية ، جامعة حلوان ، القاهرة ، ٢٠٠٢ م .

٤- محمود حسنين كامل سيف ، لغة الصورة الفوتوغرافية ودلالاتها في وسائط الاتصال المطبوعة ، رسالة ماجستير ، جامعه الاسكندرية ، كلية الفنون الجميلة ، قسم التصميمات المطبوعة ، ٢٠٠٦ م .

٥- هالة ابو الفتح على ابو شادى : فاعلية الصورة الرقمية في تصميم الملصق الارشادى الموجة للشباب بمصر ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية - جامعة حلوان ، ٢٠١٢ م .

٦- أحمد محمد عمر عبد العزيز: "المهارات الفنية لتكوين الصورة الفوتوغرافية إعتقادا على أسلوب التعليم المبرمج" رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان . ٢٠١٠ م .

٧- أسماء عادل حسين: "الفوتوغرافية المفاهيمية كمدخل لتصميم مواد الإعلان الثابت" رسالة دكتوراة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، ٢٠١٦ م .

٨- محمد الصاوى عبد الحميد الفقى: " نموذج مصرى لإستخدام الصور الفوتوغرافية في الحملات القومية وأثر ذلك على التنمية في جمهورية مصر العربية " رسالة دكتوراة ، كلية الفنون التطبيقية ، جامعة حلوان ، ١٩٩٤ م .

٩- محمود فوزى أنور زهرى : "الصورة التبادلية بين الكادر السينمائى والتكوين التشكيلي كمثير للابداع في التصوير المعاصر " رسالة ماجستير ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان ، ٢٠١٤ م .

ج - المقالات والدوريات العلمية المتخصصة :

(^١) أحمد هلال طلبه هلال: دور النظام البصرى لآله التصوير والعوامل المؤثرة عليه فى إنتاج الصورة الرقمية ، مجلة علوم وفنون - دراسات وبحوث - مصر ، مج ٢٠ ، ع ٢ ، ابريل ٢٠٠٨ م .

(٢) أحمد هلال طلبه هلال: دور النظام البصرى لآله التصوير والعوامل المؤثرة عليه فى إنتاج الصورة الرقمية ، مجلة

علوم وفنون - دراسات وبحوث - مصر ، مج ٢٠ ، ع ٢ ، ابريل ٢٠٠٨ م .
(٣) عادل زيادات : بلاغة الصورة بين المقاربة الادبية والاعلامية ، الاذاعات العربية - جامعه اليرموك - العدد الثانى ، ٢٠٠٣ م .

(٤) عبد المنعم الحسنى : التصوير بين العدسة والفرشاة مرحلة ما قبل الصورة الالكترونية ، مجلة نزوى ، سلطنة عمان ، العدد ٢٤ اكتوبر ٢٠٠٠ م .

(^٥) بركات سعيد محمد : النظم الهندسية للتصميمات الزخرفية القائمة على العناصر التشكيلية ، مجلة بحوث فى التربية الفنية والفنون ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان ، العدد ٤٥ ، ٢٠١٥ م .

(^٦) هيئة التحرير (معد): الصورة من التصوير الضوئى إلى الرقمى ، مجلة فكر - مركز العبيكان للأبحاث والنشر ، السعودية ، العدد ٣ يوليو ٢٠١٣ م .

(^٧) رانية يوسف عبد العزيز المليحي : جماليات الصورة الفوتوغرافية كمدخل لإثراء التعبير بالرسم للطلاب المعلمين المبتدئين تخصص التربية الفنية ، مستقبل التربية العربية - مصر ، مج ١٨ ، العدد ٧٣ ، سبتمبر ٢٠١١ م .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

أ - الكتب والمؤلفات :

(¹) Anne McKinnell: The Ultimate Guide to Landscape Publisher Photography: Darren Rowse 2016.

(^٢) Martin Edge: The Underwater Photographer ، Publisher: Focal Press; ٤ edition (February ١٢, ٢٠١٠ م,

ب - د : المواقع الالكترونية :

(^١) http://www.paulwainwrightphotography.com/p02_07.shtml

(^١) <http://inspiration-of-the-nation.com/2015/09/the-hauntingly>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تدريس مقرر التربية الأسرية والصحية بنموذج الفورمات لمكاشفي لتنمية الدافع
للإنجاز واتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالقصيم

إعداد

د. لمياء شعبان أحمد أبو زيد

أستاذ مساعد بكلية التربية بسوهاج

وأستاذ مشارك بجامعة القصيم

المجلة التربوية. العدد الثالث والخمسون. يوليو ٢٠١٨م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى استقصاء فاعلية نموذج الفورمات في تنمية الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمستوي الثالث (النظام الفصلي)، ولتحقيق ذلك اختارت الباحثة عينة البحث اختياراً عشوائياً من إحدى المدارس الثانوية بمدينة بريدة بمنطقة القصيم ، كما اختارت التصميم التجريبي للمجموعتين المستقلتين، إحداهما مجموعة تجريبية ، وكان عددها (٣٢) والأخرى مجموعة ضابطة ، وعددها (٣٠)، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين، وأختيرت وحدة الغذاء والتغذية من مقرر التربية الأسرية والصحية لطالبات المستوي الثالث، تم تصميمها وفقاً لنموذج الفورمات.

وللإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بإعداد مواد البحث وأدواته ، والتي تمثلت فيما يلي: (دليل المعلمة - كتيب الطالبة)، أما الأدوات فكانت كالآتي : (مقياس الدافع للإنجاز - بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية) . وتم التحقق من صدق وثبات مواد البحث وأدواته، وتم تعرض المجموعة التجريبية لدراسة الوحدة بنموذج الفورمات ؛ في حين درست المجموعة الضابطة نفس الوحدة بالطريقة التقليدية، وتم تطبيق أدوات البحث علي المجموعتين، وأشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لصالح المجموعة التجريبية ، ثم قدّم البحث بعض المقترحات والتوصيات.

***Teaching both Family and Health Education in Model of 4 MAT
to Develop the Attainment, Motivation and Mastering the Manual
Skills of Secondary School's Students in Qassim Region***

Dr. Lamiaa Shaaban Ahmed Abu Zeid

**Assistant Professor, Faculty of Education, Sohag University
And Associate Professor at Qassim University**

Abstract:

The objective of the current study was to investigate the effectiveness of the 4 MAT model in developing the motivation, achievement and mastering the manual skills of secondary school's students in the third level (the quarterly system). To achieve this objective, the researcher randomly selected the sample from one of the secondary schools, one experimental group and the other a control group. The two groups were verified. The food and nutrition unit were selected from the family and health education course for the third level students, which was designed according to the 4MAT model. The tools were (the measure of motivation for achievement - the note of manual skills). After the study group was subjected to the study of the unit in the 4MAT, while the control group studied the same unit in the traditional method, to the superiority of the students of the experimental group on the students of the control group in the motivation to achieve and master manual the skills, and then submitted the research some suggestions and recommendations

مقدمة البحث:

يمر المجتمع اليوم بالعديد من التحديات والتغيرات في شتي الميادين، ولمواجهة ما فرضته هذه التحديات وتلك التغيرات، كان لزاما على المؤسسات التربوية والتعليمية أن تهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وأن تعي كيفية تعلمهم وفقاً لاختلاف أنماطهم التعليمية، لكي تستطيع بناء شخصياتهم بناءً شاملاً متكاملًا متوازنًا في كافة الجوانب بما يتلاءم مع خصائص كل مرحلة تعليمية وحاجاتها.

وقد تزايدت الحاجة إلى فهم كيفية تعلم الطلاب وفقاً لأنماط تعلمهم في ظل انتشار التعلم الجماعي وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم بمعظم المؤسسات التعليمية، وهذا ما أشار له العديد من الخبراء والباحثون التربويون (كوجك، ٢٠٠٧، ص ٥٣؛ شاهين، ٢٠١١، ص ٩٧؛ السباب، ٢٠١٣، ص ٤١٥؛ عبد الرضا وبدن، ٢٠١٤، ص ٢٤؛ أبو النادي والشمري، ٢٠١٦، ص ٢١٨).

وعليه فقد أعطت التربية الحديثة أهمية كبرى لتنوع طرائق وأساليب التدريس، ونظرت إليها علي أنها حجر الزاوية في تقدم العملية التعليمية؛ لما لها من أهمية في تحقيق أهدافها و أهداف المنهج المدرسي (عبد الرضا وبدن، ٢٠١٤، ص ٢٤)، وقد أشارت الدراسات التي اهتمت بتدريس الطلاب وفق أنماط تعلمهم المفضلة إلي أنهم أبدوا تحسناً في التحصيل، وزيادة في تحمل المسؤولية، و تكونت لديهم اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية، فضلاً عن انضباط سلوكهم. (Merit, 2012؛ Huitt, 2012؛ عياش وزهران، ٢٠١٣، ص ١٦٤).

ولما كانت أنماط التعلم مرتبطة بتفضيلات الطلاب في الطرق التي يدركون بها المعرفة ويعالجون بها التجربة، فيمكن القول بأن إدراك الاختلافات بينهم قد يساعد في تدريسهم بطرق مناسبة ويحقق أكبر فائدة ممكنة لكل طالب (McCarthy & McCarthy, 2005).

ومن أجل الوصول إلي التعليم الذي يلبي رغبات كل طالب وحاجاته، كان لابد من تغيير طرق وأساليب التعليم والتعلم، وعدم الاكتفاء فقط بتحسينها، ولهذا ظهرت الحاجة إلي استخدام نماذج تدريسية حديثة تؤكد علي مراعاة تنوع أنماط التعلم، وتركز علي تنمية المعارف والمهارات التطبيقية لدي جميع الطلاب باختلاف قدراتهم والفروق الفردية بينهم، ومن هذه النماذج التعليمية نموذج الفورمات الذي يعد بناءً مناسباً يقوم علي أساس أن لكل

فرد صفات وخصائص تنفرد بها عن غيرها ، وتؤثر علي كيفية تعلم للمعلومات والمهارات الجديدة وتناسب جميع المراحل التعليمية وجميع المقررات الدراسية (أحمد والجباوي، ٢٠١٥، ص ٨٨؛ أبو سليمان، ٢٠١٥، ص ٤٧)، كما يعكس وجهة النظر التربوية التي تري أن كل المتعلمين من حقهم أن يتعلموا إلي أقصى ما تسمح به إمكانياتهم في المدارس والفصول (النادي، ٢٠٠٩، ص ٣١٥؛ رواشدة ونوافله والعمرى، ٢٠١٠، ص ٣٦١؛ كوجك، ٢٠٠٧؛ Goodnough, 2010, p234) ، حيث شجع الفورمات المعلمين علي الاهتمام بلماذا وكيف يتعلمون وليس فقط ماذا يتعلمون(شاهين، ٢٠١١، ص ٩٧).

وقد استندت نماذج أنماط التعلم إلي مسلمة أساسية مفادها أن التعلم يتوقف علي المتعلم وأسلوبه في معالجة المعلومات، مما يجعل كل فرد مختلفاً عن الآخر في نمط تعلمه، وأشارت مكارثي إلي أن تعدد أنماط التعلم تمكن المتعلم من ربط نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر) معاً، وإظهار مرونة في معالجة المعلومات باستخدام كلا النصفين (McCarthy, 2011, p23).

وقد قامت مكارثي McCarthy بتطوير هذا النموذج بالاعتماد على العديد من النظريات، من ضمنها نظرية "جون ديوي" القائمة علي التعلم بالعمل، لكنها استندت بشكل أساسي علي نظرية "ديفيد كولب" في أساليب التعلم، والدراسات المتعلقة بجانبى الدماغ. (McCarthy, 2002, p.1؛ عياش وزهران، ٢٠١٣، ص ١٦٣).

وقد اهتمت نظرية كولب بالتعلم من خلال الخبرة، وكانت بمثابة الهيكل العام لنموذج الفورمات، إلا أنها تختلف عنه في تصنيف الأفراد إلي أربعة أنماط، وأنها تحدد نمط التعلم من خلال سلوك المتعلم بشكل يفصل كل نمط عن الآخر، أما نموذج الفورمات فيؤكد علي استقلالية النمط بالإضافة إلي ترابط الأنماط مع بعضها البعض، و يتميز نموذج الفورمات عن غيره من النماذج التعليمية بأنه لا يتعارض مع الأنظمة التعليمية، ويبدأ من المتعلم وينتهي عنده (أبو سليمان، ٢٠١٥، ص ٢٣).

كما يقدم طريقة لمواءمة جميع أنماط التعلم من خلال جذب المتعلم للنمط المفضل لديه مع التوسع وعدم إهمال الأنماط الأقل تفضيلاً، ويربط أنماط التعلم مع التفضيلات الدماغية اليمنى واليسرى، فضلاً عن أنه يعمل علي تحويل مفاهيم أنماط التعلم إلي استراتيجيات تدريسية (Merit, 2012)، ونموذج الفورمات هو : عبارة عن حلقة دائرية من ثمان خطوات تتبع

أربع مراحل لتقديم المعلومات، أما المرحلة الأولى فهي الملاحظة التأملية وتتضمن خطوتين هما (الربط والدمج)، والمرحلة الثانية هي بلورة المفهوم وتتضمن (التصور والإعلام)، والمرحلة الثالثة هي التجريب النشط وتتضمن (التطبيق والتوسع) والمرحلة الرابعة هي الخبرات المادية المحسوسة وتتضمن (التنقية والأداء)، وهذه الخطوات الثمان تعظم شأن أنماط التعلم والسيطرة الدماغية لدى الطلاب . (عياش وزهران، ٢٠١٣، ص ص ١٦٧-١٧٠).

ومن الدراسات التي أثبتت فاعلية الفورمات في التعلم دراسات كل من: (Merit, 2012) ؛ عباس ومغير وجواد، ٢٠١٣؛ عياش وزهران، ٢٠١٣؛ الناجي، ٢٠١٣؛ التيان، ٢٠١٤؛ Ktas& Bilgin, 2015؛ الهدايبية وأمبو سعيدي، ٢٠١٦؛ عزام، ٢٠١٦) وعليه فإنه إذا استثمرت أنماط تعلم الطلاب مع مراعاة تنوع خصائصهم بالطريقة التي تساعد على تلبية احتياجاتهم ورغباتهم زادت دافعيتهم للتعلم، كما أنه إذا تم تصميم الموقف التعليمي بطريقة تناسب وتعزز قدرات كل متعلم، فإن نوعية التعليم ستتحسن. وعلى المدرسة أن تحافظ على مستوى الدافعية، أو تعمل على زيادتها من خلال تنوع أساليب التعلم وطرق التدريس، فكلما حصل استمتاع لدى الطالب في العملية التعليمية زادت دافعيته تجاه التعلم سواء كان ذلك برغبة داخلية أو نتيجة مؤثر خارجي (McCarthy& Mc Carthy,2005).

وقد أكد الفرماوي، (٢٠١٣، ص ١١٤) وأبو السل، (٢٠١٦، ص ١٤٠) على أن أفضل المواقف التعليمية هي التي تحفز القدرات من خلال تكوين الدوافع لدى المتعلمين، وهذه الدوافع تعمل على تحفيزهم لعملية التعلم، كما تقوم بدور مهم في نتاج تعلم أفضل، حيث لا يحدث تعلم بدون دافع أو رغبة في التعلم.

ويتفق علماء النفس على أن الدوافع تعد من شروط التعلم الجيد، فمهما كانت المدرسة مجهزة بالمعدات والمعلمين والمناهج الدراسية، فهذا لا يجدي نفعاً ؛ إذا لم الطالب رغباً في التعلم ، مقبلاً عليه ، لذا تقر جميع الدراسات التربوية و النفسية أنه يجب أن تتوفر درجة مناسبة من الدافعية حتى يحدث التعلم الجيد . (مخيمر والعبسي، ٢٠١٤، ص ٢٠٩٧).

ويعد الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة بالنسبة للتعلم، فهو من أهم العوامل التي تؤدي إلي رقي وتقدم المجتمعات، وهو الدعامة الأولى في نهوض أي مجتمع اقتصادياً واجتماعياً وصناعياً (الفرماوي، ٢٠١٣، ص ١١٦)، ولأهمية هذا الدافع للإنجاز في تحسين التعليم

والتعلم استهدف عدد من الدراسات السابقة دراسة الدافع للإنجاز في مجالات متعددة، ولكن مع متغيرات أخرى خلاف نموذج الفورمات ومنها: (شلبي، ٢٠١١؛ غيمات وعليمات، ٢٠١١؛ كمور، ٢٠١٢؛ عبد اللطيف، ٢٠١٤؛ مخيمر والعبيسي، ٢٠١٤؛ Taheri, Nasiri, Moaddal, Nayebi, Louyeh, 2015). أما دراسات (Idris & Ibrahim, 2015) و (Dikkatin, 2012) فقد توصلت لفاعلية الفورمات في تحسن الدافعية للتحصيل.

ونظرًا لأهمية مقرر التربية الأسرية والصحية في النهوض بحياة الأسرة والمجتمع، وإعداد الفرد للحياة المستقبلية، فقد سعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى إعداد طالبة المرحلة الثانوية من خلال هذا المقرر للعمل والمشاركة في مجالات تنمية المجتمع ونهضته (آل عاطف، ٢٠١٣، ص ٢)، وهو من المقررات المهمة التي تلقي الضوء على جميع جوانب الحياة وعلاقتها بالأسرة والفرد وتكمن أهميته في تهيئة الفتاة لمواجهة حياتها بالتعامل الرصين مع كل مواقفها وصعوباتها وإعدادها لتصبح عضوًا فاعلاً في أسرتها ومجتمعها، وتعني دورها الفاعل في الحياة. (كوجك، ٢٠٠٧، ص ٢٧) ولكي يُحقق هذا المقرر أهدافه لابد من الاهتمام بطرائق تدريسه، وشحن دافعية الطالبات لتحقيق نتائج التعلم المستهدفة منه، حيث إن حدوث التعلم يتوقف على المتعلم نفسه، واستعداده وقابليته للتعلم والنشاطات التي يقوم بها.

ولأن مقرر التربية الأسرية والصحية بالمرحلة الثانوية - كمقرر نظري تطبيقي - يهدف إلى إكساب الطالبات الخبرات المهارية التي تعدّها للحياة وتمكنها من التعامل مع تطوراتها الحديثة (كتيب المعلمة للتربية الأسرية والصحية، ٢٠١٥) - كان لابد من الاهتمام بدوافع الطالبات لإتقان المهارات اليدوية، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن الطالبات ينجزن بصورة أفضل في الفصل عندما ينخرطن في نشاطات عملية، ويتحسن توجيه المتعلمات وفهمهن عند اهتمامهن بالموضوع وعند فهمهن آلية تطبيق ما يتعلمنه. (علوان، ٢٠١٦، ص ٢١).

ويعد الدافع للإتقان أداة دافعة مهمة إن أحسن استغلالها، فالإتقان قوة سيكولوجية تنشأ بدون الحاجة إلى المكافآت الخارجية، مما يؤدي بالمتعلم إلى محاولة إتقان المهمات من أجل شعور داخلي بالكفاية وليس من أجل مكافأة خارجية (غباري، ٢٠١٢، ص ١٣٠)، وأشار مصطفى (٢٠١٠) إلى أن دافعية الإتقان تتمثل فيما يلي: الرغبة في التميز، والأداء الذاتي

المتفرد عن الآخرين، و الرغبة في المعرفة والاطلاع، والجدية، والمثابرة في الأداء، والتعلم العميق، وهذا من ضمن ما أدرجته الباحثة كمحاور لمقياس الدافع للإنجاز، كما يتم التأكيد عليه بمراحل نموذج الفورمات.

ونظرا لأهمية المهارات اليدوية كمكون أساسي من مكونات أي علم تطبيقي، فقد أُجريت عدة دراسات في مجالات مختلفة بهدف تنمية المهارات اليدوية ومن هذه الدراسات ما يلي: (مصطفي، ٢٠١٠؛ زروك وعياد، ٢٠١٢؛ عبد الفتاح، ٢٠١٦).

وعلي ضوء ما سبق فإن أكثر ما يتعلمه الطالب وأكثر ما يدوم أثره ، هو ما يتعلمه بالطريقة التي تناسبه ، وليس بالطريقة التي تناسب معلمه (Taheri, et al., 2015, p134)، فكل متعلم لديه إمكانية التعلم والوصول إلي مستوي التمكن و الإتقان إذا توافرت له استراتيجيات وأساليب التعلم التي تتناسب مع قدراته وأنماط تعلمه (النادي، ٢٠٠٩، ص ٣١٥)

مشكلة البحث:

على الرغم من شيوع القاعدة التربوية التي تقرر أن لكل متعلم شخصية المتكاملة ، و سماته التي تميزه عن غيره ، فإن من الملاحظ في المدارس أن استراتيجيات التدريس تبني علي التوجه إلي التعلم الجماعي بالطريقة نفسها دون مراعاة اختلاف أنماط تعلم الطلاب (الهدابية وأمبو سعيدي، ٢٠١٦، ص ٤).

كما لوحظ في الآونة الأخيرة عدم الاهتمام بمادة التربية الأسرية والصحية نتيجة عدم وجود اختبارات نهائية لها وتصنيفها ضمن المواد الفرعية ذات الأهمية المتدنية بالمدارس، كل ذلك جعل اهتمام الطلبة بهذه المادة يتراجع، وهذا ما أكدته دراسات الثقفي (٢٠١٠، ص ٥) و جاها (٢٠١٢، ص ٢) وآل عاطف (٢٠١٣، ص ٦).

كما لاحظت الباحثة من خلال إشرافها علي طالبات التربية الميدانية بالمرحلة الثانوية، وكذلك مقابلاتها غير المقننة مع بعض معلمات ومدرسات المادة ، أن تدريس المقرر يعاني من عدة مشكلات تتمثل في: انخفاض الدافع للإنجاز، ومن ضعف إتقان المهارات العملية واليدوية لدي الطالبات، وقد يرجع ذلك إلي أن معظم طرق التدريس المستخدمة تتعامل مع الطالبات كمجموعة واحدة ، ولا تراعي الفروق الفردية بينهن، فضلاً عن أن معظم المعلمات

يدرسن النظري منفصلاً عن العملي، مما أدى إلى عدم الاهتمام بالخبرة الحسية للطلابات في عملية الإدراك.

ونظراً لقلّة الدراسات في مجال التربية الأسرية - على حد علم الباحثة - التي استهدفت استقصاء فاعلية نموذج الفورمات لتنمية الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طلبات المرحلة الثانوية، وكذلك ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات مثل: دراسة أحمد والجباوي (٢٠١٥ ص ٩١) التي أشارت إلى عدم وجود أثر لنموذج الفورمات في تحسين الدافعية العقلية لدى الطالبات، ودراسة يخلف وخليفة (٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى أن الدافعية للإتقان لدى طلاب الجامعة أقل من الدافعية للتحصيل، كما أكدت علي أهمية تعزيز دافعية الاتقان بوجه عام.

وباستقراء ماسبق، ولكي يمكن تعليم جميع الطالبات داخل الصفوف مع مراعاة اختلاف أنماط تعلمهن، يفضل مراعاة تصميم التعليم بشكل متنوع يتيح الفرصة لكل طالبة أن تحقق النجاح في المقرر، ولا يتحقق ذلك إلا بربط الجانبين النظري بالعملي ليكتمل المعني وتنمو الخبرة وتتكون مفاهيم هذا العلم وترسخ في أذهان الطالبات.

وبناء على كل ما سبق فإن استخدام نموذج الفورمات في التدريس يعمل علي ربط الجانب النظري بالجانب العملي حيث يتضمن مسارين هما: إدراك الخبرة، ومعالجة المعلومات، وهذا ما أشارت إليه دراسات مكاثري (2007) McCarthy وأبو سليمان (٢٠١٥، ص ٥٩) وعزام (٢٠١٦، ص ٢٠٥)، كما أنه قد يحسّن التعلم لأنه يجعل الطالبة محور العملية التعليمية ، فهي التي تبحث عن الحقائق والمعلومات، وتتعلم من خلال التجربة والاكتشاف، وتعديل خبرتها وتبني معرفتها، وتوسع خبراتها، وتطبق ما تعلمته في مواقف الحياة المختلفة.

ومقرر التربية الأسرية والصحية الذي يعبر عن الحياة اليومية للطالبات، يعد مجالاً خصباً لتطبيق نموذج الفورمات الذي يؤكد علي أهمية الخبرات اليومية للتعلم، لهذا يحاول البحث الحالي استقصاء فاعلية نموذج الفورمات في تنمية الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمستوي الثالث، ولدراسة هذه المشكلة يتم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما التصور المقترح لتخطيط وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية والصحية للطالبات عينة البحث وفقاً لنموذج الفورمات؟.

- ٢- ما فاعلية نموذج الفورمات في تنمية الدافع للإنجاز لدى الطالبات عينة البحث؟
- ٣- ما فاعلية نموذج الفورمات في إتقان الطالبات عينة البحث لبعض المهارات اليدوية؟
- ٤- ما العلاقة الارتباطية بين نمو الدافع للإنجاز - من خلال مقياس الدافع للإنجاز - وتنمية المهارات اليدوية - من خلال بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية - لدى الطالبات عينة البحث؟

فروض البحث: حاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافع للإنجاز.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية.
- ٣- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الدافع للإنجاز وبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلي:

- تنمية الدافع للإنجاز في مقرر التربية الأسرية والصحية لدى طالبات المرحلة الثانوية باستخدام نموذج الفورمات لمكاثري.
- تنمية بعض المهارات اليدوية في مقرر التربية الأسرية والصحية لدى طالبات المرحلة الثانوية باستخدام نموذج الفورمات لمكاثري.

حدود البحث: التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) حيث يدرس مقرر التربية الأسرية والصحية لطالبات المرحلة الثانوية بالمستوي الثالث.
- الحدود المكانية: المدرسة الثانوية الثالثة بمدينة بريدة، حيث تقوم الباحثة بالإشراف على طالبات التربية الميدانية بها.

- الحدود البشرية : تكونت عينة البحث من (٦٢) طالبة بالصف الثاني الثانوي في المستوى الثالث ، قُسمت على النحو الآتي : (٣٢) طالبة مجموعة تجريبية، و(٣٠) طالبة مجموعة ضابطة، وقد وقع الاختيار على طالبات الصف الثاني الثانوي للأسباب التالية:

- المرحلة الثانوية من المراحل الحرجة في حياة الطالبات ، حيث يعثرها كثير من التغيرات في جميع جوانب النمو، وتتباين فيها الفروق الفردية بين الطالبات، مما يتطلب مراعاة التعامل معهن حسب قدراتهن.

- الصف الثاني الثانوي وتحديدًا المستوى الثالث يقع في منتصف المرحلة حيث اكتسبت الطالبة بالمستويين السابقين معلومات غذائية جيدة تؤهلها لربط الخبرات الجديدة بما لديها من معلومات غذائية سابقة مما يؤسس ويوصل للمعرفة الجديدة.

- الحدود الموضوعية: وحدة الغذاء والتغذية بكتاب التربية الأسرية والصحية المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي في المستوى الثالث، وذلك لتنوع موضوعاتها، واحتوائها على العديد من المهارات اليدوية المستهدفة بالبحث خلاف الوحدات الأخرى بالمقرر التي غلب عليها الطابع النظري وتخلو من المهارات اليدوية.

تحديد مصطلحات البحث: تم تعريف مصطلحات البحث إجرائيًا كما يلي:

- مقرر التربية الأسرية والصحية:

هو : مجموعة الموضوعات الدراسية المتضمنة بمقرر التربية الأسرية والصحية بالمرحلة الثانوية ذات الطبيعة النظرية التطبيقية، والذي يهدف إلى إكساب الطالبات الخبرات المعرفية والمهارية والقيم التي تعدها للحياة وتمكنها من التعامل مع تطورات الحياة الحديثة وإعدادها لتصبح عضوًا فاعلاً في أسرتها ومجتمعها ، وتعني دورها الفاعل في الحياة.

- نموذج الفورمات: 4MAT

عرفه أحمد والجابوي (٢٠١٥، ص ٩١) بأنه : نموذج تعليمي يقوم على الجمع بين أنماط التعلم وأنماط التعليم وطرائق التدريس لجانبي الدماغ ، ويتضمن أربعة مراحل هي : (تكامل الخبرة مع الذات، وتشكيل المفهوم، والتجربة العملية، والاكتشاف الذاتي).

ويعرف إجرائيًا بأنه : نموذج تعليمي قائم على أربعة أنماط للتعلم ويساعد على تنشيط القدرة على التحكم في وظائف نصفي الدماغ (الأيمن والأيسر)، ويتكون من أربع مراحل هي: الملاحظة التأملية وبلورة المفهوم والتجريب النشط والخبرات المادية المحسوسة،

وكل مرحلة تتضمن خطوتين إحداها موجهة للنصف الأيمن من الدماغ والأخرى موجهة للنصف الأيسر، وهي بالترتيب: الربط والدمج، والتصور والمعلومة، والتجريب والتوسع، والتنقية والأداء الذي تم اتباعه في تصميم وتطبيق وحدة الغذاء والتغذية للمستوي الثالث لطالبات المرحلة الثانوية عينة البحث.

الدافع للإنجاز:

يعرف إجرائياً بأنه: رغبة الطالبة في بذل الجهد والمثابرة وتحمل مسؤولية أداء المهام والأنشطة المتضمنة بوحدة الغذاء والتغذية بكفاءة وسرعة وسهولة وطموح عالٍ للوصول إلى النجاح، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس المعد لأغراض البحث الحالي.

- إتقان المهارات اليدوية:

يقصد بها : أداء الطالبات - عينة البحث - للموضوعات العملية - بوحدة الغذاء والتغذية - القائم على التآزر الحركي بسرعة ودقة وفهم وإتقان مع توفير الوقت والجهد وتجنب المخاطر التي قد تحدث أثناء الأداء، والتي قيسَت من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

خطوات البحث: سار البحث الحالي وفق الخطوات التالية:

١-الإطلاع على بعض الكتب والمراجع، وإجراء مسح للدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال البحث لتكوين خلفية نظرية والاستفادة منها في جميع مراحل البحث الحالي.

٢-إعداد المواد التعليمية، وتشمل ما يلي:

أ- دليل المعلمة لتدريس وحدة الغذاء والتغذية بنموذج الفورمات. (إعداد الباحثة)

ب- كتيب الطالبة لدراسة وحدة الغذاء والتغذية بنموذج الفورمات. (إعداد الباحثة)

٣- إعداد أدوات قياس البحث، وتشمل ما يلي:

أ- مقياس الدافع للإنجاز. (إعداد الباحثة)

- ب- بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية بوحدة الغذاء والتغذية. (إعداد الباحثة)
- ٤- اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي بالمستوي الثالث، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة.
- ٥- تطبيق أداتى البحث قبلًا علي المجموعتين (التجريبية والضابطة).
- ٦- تدريس وحدة الغذاء والتغذية بنموذج الفورمات للمجموعة التجريبية وتدريس ذات الوحدة للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- ٧- تطبيق أداتى البحث علي المجموعتين (التجريبية والضابطة) تطبيقًا بعديًا، وذلك بعد الانتهاء من تدريس الوحدة.
- ٨- المعالجات الإحصائية للتوصل إلي نتائج البحث.
- ٩- مناقشة النتائج وتفسيرها.
- ١٠- تقديم التوصيات والمقترحات.
- أهمية البحث:** ترجع أهمية البحث الحالي - بعد التحقق من فروضه - في أنه:
- قد يساعد مشرفات التربية الأسرية في تدريب الملمات بالخدمة علي تطبيق نموذج الفورمات في التدريس بالمرحلة الثانوية.
 - يقدم دليلًا للمعلمة في وحدة الغذاء والتغذية بكتاب التربية الأسرية والصحية لإرشادها للتدريس بنموذج الفورمات.
 - يقدم كتيبًا للطالبة مصممًا وفقًا لدائرة التعلم ذات المراحل الأربعة ، التي تعزز أنماط التعلم المسند إلي الدماغ بكل مرحلة، كما يسهم في تحقيق النمو المتوازن لدى الطالبات عن طريق إتقان دورة كاملة من أساليب التعلم.
 - قد يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث والدراسات باستخدام نموذج الفورمات في مراحل تعليمية أخرى.
 - يقدم نماذج إرشادية مثل: (دليل المعلمة - كتيب الطالبات) للباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس عامة، وطرق تدريس التربية الأسرية خاصة.

الخلفية النظرية للبحث :

يعد نموذج الفورمات 4MAT أحد نماذج أنماط التعلم "لبرنيس مكارثي" McCarthy، وسمي بهذا الاسم لأنه يركز على أربعة أنماط للمتعلمين تتداخل مع بعضها البعض كنسيج القماش ، وتؤكد ذلك الترجمة العربية لكلمة (MAT) التي تعني حصيرة ، وهي أيضًا اختصار للتعبير (4 Mode Application Techniques) أي : الآليات التطبيقية للأنماط الأربعة.(Dikkatin,2012, p2198)

وقد صممت "مكارثي" هذا النموذج منذ عام ١٩٧٠م ، وانتهت منه عام ١٩٨٧م، في ضوء الإطار الفكري والفلسفي لآراء ونظريات كل من: جون ديوي وديفيد كولب وأبحاث التعلم المستند إلى نصفي الدماغ، لكنها استندت - بشكل أساسي - علي أبحاث "ديفيد كولب" في أساليب التعلم، والدراسات المتعلقة بجانب الدماغ. (McCarthy,2002, p1) وفيما يلي عرض مختصر لبعض النظريات التي استندت لمكارثي عليها في بناء نموذج الفورمات:

أولاً: نموذج ديفيد كولب (David Kolb):

أشارت مكارثي (McCarthy ٢٠٠٢, p3) إلى أن نظرية كولب للتعلم تستند على محورين هما: الفعل والمعرفة، كما أوضح كولب أن هناك طرقاً أربعة لمعالجة عملية التعلم وهي: (الخبرة المباشرة و الانغماس في تجربة جديدة والملاحظة التأملية ومراقبة التجربة وتكوين المفهوم المجرد للوصول إلى النظريات و التجريب النشط والاستخدام العملي للنظريات في حل المشكلات). (فلمان ، ٢٠١٠ ، ص ١٥).

وقسم نموذج كولب تعلم الطلاب إلى أربعة أنماط هي: (Dikkatin,2012, p2199)

١- النمط التباعدي : يتميز الطلاب فيه بالقدرة علي الخيال وطرح الأفكار ولديهم اهتمامات ثقافية واسعة.

٢- النمط الاستيعابي: يتميز الطلاب فيه بالاهتمام بالمفاهيم المجردة ، ويهتمون بالنظرية أكثر من التجربة والممارسة ، ولديهم فهم واسع للمعلومات.

٣- النمط التقاربي: يتميز الطلاب فيه بالقدرة علي التطبيق العلمي للمفاهيم والنظريات

- ، كما لديهم قدرة علي اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- ٤- النمط التوائمي: : يتميز الطلاب فيه بالقدرة علي التعلم من خلال العمل والخبرة ، كما يفضلون المشاعر علي التحليل المنطقي، ويعتمدون علي الجماعة في الحصول علي المعلومات.

ثانيا: وظائف جانبي الدماغ وعلاقتها بنموذج الفورمات :

- يري **Wilson & Speas** (كما ورد في: التيان، ٢٠١٤، ص ٤٦) أن التعلم المستند إلي الدماغ يوفر إطاراً عملياً لعملية التعليم والتعلم، حيث أرجع سلوكيات المتعلمين إلي العوامل البيولوجية، والتي تسمح بربط التعلم بخبراتهم الحياتية الواقعية.
- وقد حدد أبو سليمان (٢٠١٥، ص ص ٦٣-٦٨) سيطرة نصفي الدماغ فيما يلي:
- ١- أصحاب سيطرة النصف الأيمن: يتسم صاحب أفضلية النصف الأيمن بما يلي:
- يفضل الشرح المرئي - تجريدي - يتناول المواضيع بصورة كلية - لديه القدرة علي إدراك وتمييز الأشكال المعقدة- لديه خيال خصب - تغلب عليه الانفعالات والعواطف- يواجه المشكلات بطريقة غير جادة - يفضل الوصول إلي فكرة عامة- يفضل الأعمال التي تتطلب تفكيراً مجرداً.
- ٢- أصحاب سيطرة النصف الأيسر: يفضل الشرح اللفظي- تحليلي- يعالج القضايا معالجة تسلسلية خطية - يهتم بالحقائق والتفاصيل- يهتم بالمنطق والسببية- لديه القدرة علي معالجة الأرقام بنجاح - لديه القدرة علي المعالجات المرتبطة بالوقت- يواجه المشكلات بطريقة جادة- ينتج الأفكار بطريقة منطقية- يفضل الأعمال التي تتطلب تفكيراً محسوساً- يفضل نشاطات التحليل.
- باستقراء ما سبق يتضح أن "مكارثي" قد استفادت من نظريات كولب القائمة علي تكامل نصفي الدماغ في الاهتمام بالخبرة كمدخل للتعلم وأن جانبي الدماغ يعملان في صورة متكاملة، ومن ثم قامت ببناء نموذجها وتعريفه وتوضيح مراحله وأنماط المتعلمين، وفيما يلي عرضاً لذلك.

نموذج الفورمات:

تعريف نموذج الفورمات:

لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على المراجع والدراسات السابقة حول هذا النموذج : تعدد مسمياته ، فمنهم من أطلق عليه نموذج الفورمات أو نموذج مكارثي، والبعض أسماه استراتيجية مكارثي، وهناك من أسماه دائرة مكارثي أو عجلة مكارثي > وقد أطلق عليه البعض الآخر نظام الفورمات.... إلخ، وعليه تعددت وتباينت تعريفات ذلك النموذج بتعدد مسمياته، وفيما يلي عرض لبعض تلك التعريفات:

عرفته مكارثي (McCarthy) بأنه : نموذج تعليمي تتابعي يعتبر نظامًا للتعليم والتدريب قائمًا علي أربعة أساليب أساسية للتعليم ، هي : الأساس في تسميته بهذا الاسم، وكذلك دمج وظائف جانبي الدماغ (الأيمن والأيسر) مع أساليب التعلم لتكوين دورة تعليمية كاملة تبدأ من الإدراك الحسي وتنتهي بالأداء أو التطبيق، يتم ذلك خلال ثمانية خطوات، أشتقت من نموذج كولب في أساليب التعلم، ومفهوم جانبي الدماغ، والخطوات هي: الاتصال بتجارب سابقة، وتحليل التجربة، والتأمل في المفاهيم، وتحديد المفاهيم، وتجربة المفاهيم، وتوسيع التعلم، وتقييم الطلبة للتجارب، ودمج التجارب مع الحياة اليومية (McCarthy,2002, p25).

وعرفته ميريت Merit (2012) : بأن الفورمات استراتيجية تعليمية تدريبية تجمع المبادئ الأساسية لعدة نظريات قائمة في التطور الإنساني بالإضافة إلي النظريات الحديثة في وظائف الدماغ.

ويعتبر نموذج الفورمات نموذجًا علاجيًا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدائرة الأربعة بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة هذه إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات. وتصف عملينا الإدراك والمعالجة عملية التعلم برمتها عند المتعلمين . (المهداوي، ٢٠١٤، ص ٥٣)

باستقراء التعريفات السابقة تخلص الباحثة إلي أن نموذج الفورمات نموذج تدريسي يتكون من أربع مراحل في دائرة تعلم رباعية هي: الملاحظة التأملية، وبلورة

المفهوم، والتجريب النشط، والخبرات المادية المحسوسة، والذي سيتم توظيفه لتدريس وحدة الغذاء والتغذية لطالبات المجموعة التجريبية وتحويل أنماط تعلم الطالبات إلى أنشطة تعليمية، كما اختارت الباحثة تسمية الفورمات بنموذج لأنه بالفعل يمثل حلقة الوصل بين التصور النظري لطرق التدريس والممارسة الفعلية لتلك الطرق في الموقف التعليمي.

أنماط المتعلمين بنموذج الفورمات:

قسمت "مكارثي" في نموذجها المتعلمين إلى أربعة أنماط ، وهي: (المتعلم التخيلي - المتعلم التحليلي - المتعلم المنطقي - المتعلم الديناميكي)، وذلك في ضوء استنادها بشكل أساسي على أبحاث "ديفيد كولب" في أساليب التعلم، والدراسات المتعلقة بجانبى الدماغ (McCarthy, 2002, p.1) ، وقد اتفق معها كل من: التيان (٢٠١٤، ص ٥٤)؛ المهداوي (٢٠١٤، ص ٥٣)؛ عزام (٢٠١٦، ص ٢٠٥ - ٢٠٦)، وفيما يلي عرض لأنماط تعلم الطلاب :

أولاً: المتعلم التخيلي: وهو الذي يبحث عن المشاركة الشخصية والمعاني والترابطات في كل ما يتعلمه ويتفاعل جدياً ويتأمل بخبرته .ويحتاج لمعرفة لماذا يتعلم شيئاً معيناً، والسؤال الأساسي الذي يطرحه هو لماذا؟ استراتيجيات التعلم المناسبة لهذا النمط هي: الاستماع والتحدث والتفاعل والعصف الفكري.

الأنشطة التعليمية المناسبة : الخريطة الذهنية ، العصف الذهني، مشاهدة الفيديو، القوائم، المناقشة (التيان، ٢٠١٤، ص ٥٤).

ثانياً: المتعلم التحليلي : وهو الذي يبحث عن الحقائق والمعلومات ويفكر من خلال الأفكار المجردة ، ويفضل العمليات المجردة والتأمل، ويحتاج إلى التركيز على محتوى ما يتعلمه ، والسؤال الأساسي الذي يطرحه هو ماذا؟

استراتيجيات التعلم المناسبة لهذا النمط هي: المشاهدة والتحليل والتصنيف ووضع النظريات.

الأنشطة التعليمية المناسبة: البحث عن الحقائق من مصادر التعلم المتعددة مثل: (كتب، مواقع على الإنترنت، أشرطة فيديو) . (التيان، ٢٠١٤، ص ٥٤).

ثالثاً: المتعلم المنطقي : ويتعلم من خلال الفعل والتجريب وتطبيق النظريات ، ويحصل على المعلومات من خلال التجريب النشط والمعالجة المجردة ، ويحتاج لمعرفة كيف يمكن تطبيق ما يتعلمه والسؤال الأساسي الذي يطرحه هو كيف؟ .

استراتيجيات التعلم المناسبة لهذا النمط هي: التجريب والتفاعل.

الأنشطة التعليمية المناسبة : مثل إتمام واجب كتابي (كتابة رسالة من أو إلى شخص من رواية أو جريدة أو مقالة) . (التيان، ٢٠١٤، ص ٥٤).

رابعاً: المتعلم الديناميكي: ويتعلم من خلال الاستكشاف والبحث عن الإمكانيات والاكتشاف من خلال المحاولة والخطأ . ويحب التجريب وفحص تجاربه عملياً يحب تطبيق ما يتعلمه في المواقف الجديدة ويتقي ويعدل ما تعلمه من خلال طرح أسئلة مثل ماذا إذا؟ استراتيجيات التعلم المناسبة لهذا النمط هي: العرض والاستكشاف والإبداع.

الأنشطة التعليمية المناسبة : مشاركة المتعلمين الآخرين وحب المغامرة ، والتعديل (التيان، ٢٠١٤، ص ٥٤).

مراحل نموذج الفورمات:

يسير نموذج الفورمات "لمكارثي" في دورات تعلم رباعية من مراحل متتابعة بتسلسل ثابت وقد ضمنت مكارثي كل مرحلة من هذه المراحل تفضيلات الطلبة لاستعمال النصف الأيمن والأيسر واتفق معها كل من: عباس وآخرون (٢٠١٢، ص ٩-١٠)؛ عياش وزهران (٢٠١٣، ص ١٦٨)؛ التيان (٢٠١٤، ص ٥٧)؛ أبو سليمان (٢٠١٥، ص ٨٥-٩٥)؛ أحمد والجابوي (٢٠١٥، ص ٩١)؛ عزام (٢٠١٦، ص ٢٠٧-٢١١) وفيما يلي عرض لهذه المراحل:

١ - المرحلة الأولى: الملاحظة التأملية:

وتمثل الإجابة عن السؤال (لماذا) بدائرة التعلم بالنموذج ، وفي هذه المرحلة تقوم المعلمة بتأسيس ارتباطات قوية من خلال ربط الخبرات السابقة للطالبات بالتعلم

الجديد، وتهيئتهن للانتقال من الخبرات المادية المحسوسة إلى الملاحظة التأملية ،
والمناخ التعليمي يسوده الثقة والانفتاح والتشجيع وروح الاكتشاف . (فلمبان، ٢٠١٠، ص ٤٥).

٢ - المرحلة الثانية: بلورة المفهوم:

وتمثل الإجابة عن السؤال (ماذا) بدائرة التعلم بالنموذج ، في هذه المرحلة
تنتقل الطالبة من الملاحظة التأملية إلى المفهوم المجرد من خلال التفكير والتأمل،
ويتم التدريس في هذه المرحلة بالطرق التقليدية ؛ كالمحاضرة والعروض التقديمية
والوسائط المتعددة والقراءات، و المناخ التعليمي يسوده جو التلقي والاستيعاب والتفكير
والإنصات . (فلمبان، ٢٠١٠، ص ٤٦)

٣ - المرحلة الثالثة: التجريب النشط:

وتمثل الإجابة عن السؤال (كيف) بدائرة التعلم بالنموذج ، في هذه المرحلة
تنتقل الطالبة من المفهوم المجرد إلى التجريب النشط والفائدة الحقيقية من التعلم
الجديد، وتمثل الجانب العملي للعلم ، ويتم التدريس في هذه المرحلة من خلال التجارب
والتطبيقات والعمل الجماعي أو الفردي، المناخ التعليمي يسوده التجريب النشط .
(فلمبان، ٢٠١٠، ص ٤٦).

٤ - المرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة:

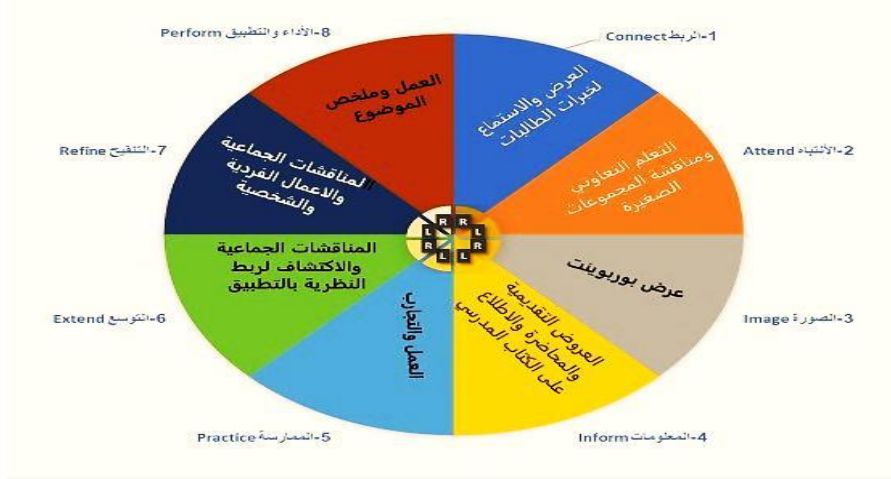
وتمثل الإجابة عن السؤال (ماذا لو) بدائرة التعلم بالنموذج ، في هذه المرحلة
تقوم الطالبة بتجريب الخبرة الجديدة ، من خلال دمج المعرفة مع خبراتها وتجاربها،
فتوسع مفاهيمها السابقة وتطورها بشكل جديد، وبتنقية الخبرة وتعديلها ؛ بحيث
تناسبها شخصياً وتستفيد منها في الحياة، وبهذا تعود دورة التعلم إلى نقطة البداية أي
إلى المتعلم نفسه، ويتم التدريس في هذه المرحلة من خلال الاكتشاف و طرق التعليم
الفردي والجماعي، والمناخ التعليمي يسوده جو الاحتفال والعمل.

بناء على ما سبق : يتم تعليم جميع الطالبات وفق أنماط تعلمهن، وبذلك يستمتعن بالتعليم لربع الوقت وفق نمط التعلم الذي لديهن، ويستفدن في الأرباع الثلاثة الأخرى من الوقت في توسيع مقدرتهن على تعلم الثلاثة الأخرى.

الخطوات الثمان في دائرة التعلم الطبيعية بنموذج الفورمات:

يتكون نموذج الفورمات من أربعة مراحل وفقاً لأنماط التعلم الأربعة ، وكل مرحلة منها مقسمة إلى خطوتين وفقاً لجانبي الدماغ (الأيمن، والأيسر)، وبالتالي يتضمن النموذج ثمان خطوات؛ يناسب كل منها نوع معين من أنماط التعلم، وفيما يلي عرض لهذه المراحل: (فلمبان ٢٠١٠م ، ص ص ٤٨-٥٠ ؛ وعياش وزهران، ٢٠١٣م ، ص ص ١٦٨-١٧٠؛ وأبو سليمان، ٢٠١٥، ص ص ١١٥-١٢٩) والشكل (٢) يوضح

المراحل الثمان لدائرة التعلم بنموذج الفورمات



شكل (٢)

المراحل الثمان لدائرة تعلم الفورمات

(من تصميم الباحثة)

الأقطاب الأربعة في دورة (أو دائرة) التعلم:

يمثل نموذج الفورمات دورة تعلم يتم فيها الدمج بين نماذج التعلم وأنماطه ، وتتكون من بعدين هما: بعد نظري و هو: (الإدراك)، وآخر عملي ، هو : (معالجة المعلومات)، وبذلك تكون الفورمات إطاراً متكاملًا للتعلم ، وينتج عن هذه الدورة أربعة

أنماط للتعليم . (فلمبان، ٢٠١٠، ص ص ٤٤-٤٥؛ وأبو سليمان، ٢٠١٥، ص ص ٣٩-٤٧).

ثالثاً: خطوات التدريس من خلال دائرة التعلم بنموذج الفورمات:

إن دائرة التعلم بنموذج الفورمات تبدأ من المتعلمة ، وتنتهي إليها، وتتطلب من المعلمة تقييم الأهداف التعليمية ، وصنع المناخ التعليمي المناسب لكل مرحلة. دور المعلم خلال مراحل نموذج الفورمات :

أشار شاهين (٢٠١١، ص ٩٨) إلى أن مسؤولية المعلم إنما تتمثل في التأكد من أن الطلاب مستغرقون ومنهمكون في التعلم ، وفي تشخيص الطرق المفضلة لدي الطلاب، ومساعدتهم وتشجيعهم على التعلم والعمل بنمط تعلمهم المفضل ، وتشجيعهم علي تنوع أنماط التعلم وتوسيعها ، وأن يكون المعلم واعياً لأنماط الفردية المتنوعة في عملية التعلم ، وأضاف أبو سليمان (٢٠١٥، ص ٤٥) أن المعلم يجب أن يمتلك الخبرة في جميع مراحل النموذج، أما الطالب فيجب عليه اكتسابها في جميع المراحل ، وفيما يلي عرض لدور المعلم بكل مرحلة :

١ - المرحلة الأولى: الملاحظة التأملية: مهمة المعلمة في هذه المرحلة تتلخص فيما يلي:

- تهيئة بيئة تعلم غنية ومحفزة للطلالبات.
- توجيه نشاط المتعلم نحو اكتشاف معني الخبرة والمشاعر المرتبطة به.
- ربط الدرس بحياة الطالبات.

٢ - المرحلة الثانية: بلورة المفهوم: مهمة المعلمة في هذه المرحلة تتلخص فيما يلي:

- تأسيس جسر للتواصل بين خبرة الطالبات الشخصية السابقة والمعلومات والحقائق الجديدة.

- تقديم المفاهيم بطريقة منظمة.

- تشجيع الطالبات علي تكوين المفهوم.

٣ - المرحلة الثالثة: التجريب النشط: تتلخص مهمتها فيما يلي:

توفير وتقديم المواد والأجهزة والخامات.

إعطاء الفرصة للطلالبات كي يمارسن العمل بأيديهن.

متابعة أعمال الطالبات وتوجيههن. و تكون المعلمة في هذه المرحلة ميسرة وموجهة.

٤ - المرحلة الرابعة: الخبرات المادية المحسوسة: تقوم المعلمة في هذه المرحلة بدور المشجعة والميسرة والناقدة، وتتخلص مهمتها فيما يلي:

- تشجيع الطالبات على اكتشاف المعاني والمفاهيم وربطها بالعمل.
- نقد أعمال الطالبات.
- تحليل الخبرات وفقاً لدرجة أصالتها.

وباستقراء ما سبق : خلصت الباحثة إلى أن بعض أدوار المعلمة بكل ربع تتمثل فيما يلي:
الربع الأول: تحاول المعلمة خلق اهتمام لدي الطالبات بالمادة.

الربع الثاني: ربط الخيال بالحقائق، وربط الأفكار المتشابهة والتصنيف والمقارنة لاستيعاب التعلم.

الربع الثالث: تعمل المعلمة علي بناء روابط بين المعلومات النظرية والعملية.

الربع الرابع: تشجع المعلمة الطالبات علي الأسئلة الجديدة، والمشاركة في التعلم، والتحقق من فائدة التعلم ، و التلخيص كمراجعة كلية ، وجعل الطالبة تعود لبداية النموذج.

مزايا استخدام نموذج مكارثي في التدريس:

باستقراء نتائج الدراسات السابقة في هذا الموضوع أمكن التوصل إلي الفوائد التالية لنموذج الفورمات، وهي:

١- تحسن استرجاع المعلومات وخاصة لدى المتعلمين الذين درسوا بهذا النظام في المراحل المبكرة.

٢- تحصيل أفضل حيث أظهرت الدراسات حصول التلاميذ على نتائج أفضل في اختبارات التحصيل الموضوعية التي تقيس المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل.

٣- تكونت لدي المعلمين والطلاب اتجاهات إيجابية نحو التعلم باستخدام نموذج مكارثي. وتضيف الباحثة لمزايا هذا النموذج أن هذا النموذج :

- يدعم فكرة التعلم الشامل، ويراعي الفروق الفردية، من خلال التعلم بطرق مختلفة.
- يزيد فرص إتقان التعلم عامة والمهارات اليدوية خاصة.

- يؤدي إلى التعلم المبني علي المعني والفهم ؛ مما يزيد فرص ارتفاع معدلات التحصيل والإنجاز.
- يؤدي إلي الإبداع كهدف نهائي له.

الدراسات السابقة :

نظرًا لأهمية نموذج مكارثي في العملية التعليمية فقد استخدمته بعض الدراسات في تدريس بعض المواد الدراسية المختلفة ، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة الهدايبية وأمبوسعيد (٢٠١٦م) : وهدفت إلي تعرف أثر نموذج الفورمات في تنمية التفكير التأملي وتحصيل العلوم لدي طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن، وأشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التفكير التأملي والتحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أحمد والجباوي (٢٠١٥م) و التي هدفت إلى معرفة أثر أنموذج 4MAT و Case في التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار التحصيل النهائي لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج (Case) أما نموذج الفورمات فأنعدم تأثيره علي الدافعية. بينما أظهرت دراسة كتاس وبيلاجين *Ktas& Bilgin (2015)* فعالية النموذج في التحصيل والدافعية لدي طلاب الصف السابع الأساسي.

في حين أن دراسة عياش، وزهران (٢٠١٣) هدفت إلي تعرف أثر النموذج في تحسن تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي بمدارس وكالة غوث واتجاهتهن نحو مادة العلوم، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي، وتحسين اتجاهتهن نحو مادة العلوم.

دراسة ميريت Merit ٢٠١٢م والتي هدفت إلي تعرف أثر التدريس باستخدام نموذج مكارثي علي تحصيل طلاب الصف السابع في الرياضيات واتجاههم نحوها، وأشارت النتائج إلي وجود فروق دالة إحصائيًا في تحصيل الرياضيات واتجاه الطلاب نحوها لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة عباس وآخرون (٢٠١٣م) فقد هدفت إلي تعرف أثر استخدام أنموذجي مكارثي وميرل تينسون في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط

وأظهرت نتائجها تفوق المجموعة التي درست باستخدام نموذج مكاثري على المجموعة التي درست باستخدام نموذج ميرل وتنسون ، وكذلك على المجموعة الضابطة.

باسقراء نتائج الدراسات السابقة يتضح أن : نموذج الفورمات لمكاثري - كنموذج تدريسي - يسهم - بشكل واضح - في تنمية التحصيل وفي اكتساب المفاهيم وفي استبقاء أثر تعلمها، وأنماط التفكير، وكذلك في تنمية الجوانب الوجدانية ؛ مثل استثمار الاتجاه نحو مادة ما و تعزيزه ، وكذلك بعض الجوانب النفسية ؛ كالدافعية نحو التعلم،

ثانياً: الدافع للإنجاز:

يعد الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة بالنسبة للتعلم، فهو بمثابة الوسيط بين قدرات الفرد وتحصيله الدراسي، كما أنه يمثل متغيراً وسيطاً بين البيئة الأسرية والمناخ المدرسي من ناحية والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى، ويتفق علماء النفس على أن الدوافع تعد من شروط التعلم الجيد.

وقد أشار دنيس وفيني وشواتكو (2005) *Dennes, PhinnEy &*

Chuateco إلى أن الدافع للإنجاز استعداد نسبي في الشخصية يحدد مدي سعي الفرد ، ومثابرته لتحقيق نجاح ما يترتب عليه نوع من الإشباع.

تعريف الدافع للإنجاز:

عرف غنيمات وعليمات (٢٠١١، ص٥٢٠) دافع الإنجاز بأنه " عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجّه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، وويشجعه في التغلب على العقبات، بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف القريبة والبعيدة".

كما عرف القحطاني (ورد في: مخيمر والعبسي، ٢٠١٤، ص٢٠٩٣) الدافع للإنجاز بأنه : استعداد كامن ثابت نسبياً في الشخصية ، يحدد مدي سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق هدف معين ، ويترتب عليه نوع معين من الإشباع ، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

أما أبو السل (٢٠١٦، ص١٤٤) فعرفه بأنه " حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل، بما يحقق مستوي معين من التفوق الذي يؤمن به الفرد

ويعتقد فيه، ويتباين من شخص لآخر ومن ثقافة لآخري، ويعتمد جزئيا علي التنشئة الاجتماعية".

وباستقراء التعريفات السابقة تري الباحثة أن الدافع للإنجاز هو الرغبة في النجاح والتغلب علي الصعوبات ، وتلك الرغبة التي تؤدي إلي رفع مستوى أداء الفرد وإلي إتقان إنتاجه في كل المجالات.

أنواع دافعية الإنجاز: (أبو السل، ٢٠١٦، ص ١٤٦)

- ١- دافعية الإنجاز الذاتية: وهي المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.
- ٢- دافعية الإنجاز الاجتماعية: وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد علي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

سمات الدافعية للإنجاز وأصحابها:

تؤكد العديد من الدراسات أن الدافعية للإنجاز تتضمن سمات أساسية منها :
(الالتزام بالعمل - وإدراك أهمية الوقت - والكفاءة - وكراهية الفشل) ، كما حددت بعض سمات الشخص الذي لديه دافع للإنجاز، ومنها: (الثقة بالنفس - وكراهية المقامرة - وعدم الإيمان بالحظ

(Dennes et al., 2005; Langley, Wambach, Brothen & Madyun, 2004).

- ووضع ماكيلاند (ورد في: الفرماي، ٢٠١٣، ص ص ١٥٩-١٦٠) ست خطوات وأسس لتنمية الدافع للإنجاز هي كما يلي:
- تركيز الاهتمام علي ما يحدث في محيط الشخص.
 - تقديم عدد من الأفكار والأعمال التي تتميز بتكامل الخبرة.
 - مساعدة الفرد علي أن يستفيد من خبرته في التعلم.
 - الربط بين خبرة الفرد وقيمه وأهدافه وسلوكه وعلاقته بالآخرين.
 - المساعدة علي استقرار الفكرة الجديدة عن طريق ممارسة مشاعر وأعمال ترتبط بهذه الفكرة.
 - استيعاب التغييرات الجديدة.
- وتري الباحثة أنه - لكي ينمو الدافع للإنجاز - لابد أن يكون التعلم ممتعاً، وأن يكون المناخ التعليمي مريحاً - نفسياً - للتلاميذ.

مؤشرات الدافع للإنجاز:

وتتمثل مؤشرات الدافع للإنجاز فيما يلي: (أبو السل، ٢٠١٦، ص ١٤٥)

- محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.

- التنافس مع الآخرين وبذل الجهد للوصول إلى الهدف بسرعة.

- الاهتمام بالجودة والامتياز في الأداء.

- شعور الفرد بالمسئولية تجاه نتائجه.

فقد أكد غنيمات وعليمات (٢٠١١) أن التحصيل الدراسي مؤشر مهم للاستدلال علي

وجود الدافعية لدي الطلاب ، فمن لديه دافعية قوية لابد أن يكون تحصيله عالياً.

باستقراء ما سبق تري الباحثة أن تحفيز الدافعية للإنجاز هي سر نجاح الطالب في مختلف

المراحل الدراسية، فهي تقوده نحو تحقيق الأهداف بسهولة ويسر.

ومن الدراسات السابقة التي عنيبت بتنمية الدافع للإنجاز ما يلي:

دراسة محفوظ والعقاد (٢٠١٥م) وقد هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم علي التعلم

الذاتي في تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي عينة من الطلاب المكفوفين بجامعة الملك

عبد العزيز، وأشارت النتائج إلي فاعلية البرنامج في تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي

الطلبة المكفوفين.

وهدف دراسة مخيمر والعبسي (٢٠١٤م) إلى التعرف علي أثر التعزيز في تنمية دافعية

الإنجاز في قواعد اللغة العربية لدي عينة من طلاب الصف العاشر في محافظة خان يونس ،

وتوصلت إلي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الدافعية في بين التجريبية

الأولي والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية تعزي للتعزيز المادي والمعنوي.

أما دراسة مصطفى (٢٠١٠م) فقد أشارت نتائجها إلي فاعلية تنويع استراتيجيات التدريس في

تنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعليم والمشروعات الصغيرة لدي التلميذات .

بينما هدفت دراسة شلبي (٢٠١١م) إلي معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوي إتقان

المهارات العملية لدي عينة من طلاب الثانويات الصناعية بدمشق و ريف دمشق، وأشارت

النتائج إلي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومستوي إتقان

المهارات العملية لدي الطلبة أفراد العينة.

ثالثاً: المهارات اليدوية :

زاد الاهتمام بالمهارات اليدوية في أغلب المقررات الدراسية ؛ لأهميتها في مساعدة الطلاب علي تفهم الجانب العملي للعلم في مراحل الدراسة . (النداوي، ٢٠١٦، ص ٣٧) فقد يتعلم الطالبات مهارة يدوية في إعداد الغذاء من خارج المدرسة عن طريق المحاولة والخطأ وملاحظة الآخرين، ولكن هذه المهارة ينقصها المعرفة الصحيحة وتفتقد إلى عوامل السلامة والأمان، أما المهارة المدرسية فتعتمد على التدريب الجزئي أو الكلي والتحليل المنطقي لكل خطوة من خطواتها وكل عنصر من عناصرها، والربط بين مستوى الحركة والإدراك الحسي.

تعريف المهارات اليدوية :

عرفها السعدني (٢٠٠٩، ص ١٥٨) بأنها " القدرة علي القيام بعمل معين بدرجة عالية من الإتقان في أقل وقت و جهد وتكلفة ممكنة مع تلاشي الأخطار".

عرفتها موسوعة ويكيبيديا بأنها " هي التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية، وسرعة في التنفيذ. <https://ar.wikipedia.org/wiki>

وعرفها قاموس المعاني الفوري بأنها " القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة"

<https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar>

والمهارة هي : الأداء الأسهل الدقيق القائم علي الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد والتكاليف . (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ص ٣١٠)

وهي عند صادق وأبو حطب (٢٠١٠، ص ٣٣٠) : خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة بحيث تؤدي بطريقة ملائمة وتدل علي السلوك المكتسب.

وأشارت العجمي (١٤٢٢هـ، ص ٣٤٩) إلى أن المهارة تتمثل في الأداء المتقن الاقتصادي في الوقت والجهد والنفقات وهو أداء قائم على الفهم ومبني على حسن التصرف والتجديد والابتكار.

تصنيف المهارات اليدوية :

لخصت عمران والشناوي وصبحي (٢٠٠٤، ص ١٦) مواصفات المهارة في ثلاثة محكات تتمثل في: (صحة الأداء- وسرعة الأداء- ودقة الأداء)، وصنفها سبيتان (٢٠١٠، ص ٨٥)

بأنها تحت المهارات العملية، فقد قسم المهارات العملية إلى ثلاث مهارات هي المهارات: (اليدوية، و الأكاديمية، و الاجتماعية)

أهمية المهارات اليدوية: <http://www.scoutsarena.com/muntada>

١- تكوين الوعي والحس المهني لدى الأفراد من خلال الابتكارات والمهارات التي يقومون بها في سن مبكرة

٢- تعزيز الأفراد - بالممارسة - علي عملية التفكير العلمي السليم من خلال الابتكارات وصقل المواهب .

٣- الاحتكاك الفعلي الجاد بالعمل اليدوي وتكوين فكرة عن مهنة المستقبل بالتطبيق العملي لأولويات المهنة أو الحرفة.

وأضاف زروك و عياد (٢٠١٢، ص ١٢) أن للمهارات اليدوية أهمية في تنمية التفكير الابتكاري، وكذلك تنمية الجانب المهاري من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية، كما تكسب الطلاب احترام العمل اليدوي، كما أكد سبيتان (٢٠١٠، ص ٨٥) أنها تجعل الطالب موضع المكتشف ، وتتيح له الفرصة للمرور بالخبرة الواقعية المباشرة مما يجعل تعلمه أبقى أثرًا ، ويكتسب من خلال ممارستها العديد من مهارات وعمليات العلم الأساسية مثل: الملاحظة، والقياس، والتصنيف، والتنبؤ، والاستدلال، والتجريب.

وترى الباحثة أن المهارات اليدوية مهمة جدًا لعلم التربية الأسرية فهي مكون وعمود أساسي من أعمدة هذا العلم، فقد لا يتحقق التعلم كما ينبغي بدون ربط الجانب العملي بالجانب النظري، كما أنها تكسب الطالبة الخبرة ، و تنير حب الطلاب للاستطلاع والصبر والمثابرة من خلال العمل واحترام العمل اليدوي.

عوامل اكتساب المهارات اليدوية:

يعتمد اكتساب المهارات اليدوية على عدة عوامل تتحدد فيما يلي: (عمران وآخرون،

٢٠٠٤، ص ١٧)

١- مستوى نضج المتعلم .

٢- قدرة المتعلم وخبراته.

٣- الإمكانيات المتاحة .

٤- المفاهيم والأداء المطلوب التدريب عليها.

وأضاف السعدني (٢٠٠٩، ص ١٥٨) أنه لكي يكتسب المتعلم المهارة بصورة مناسبة ينبغي مراعاة ما يلي:

- أن تكون المهارة ذات وظيفة في حياة التلميذ فيقبل علي تعلمها وإتقانها.
- أن تكون مناسبة لمستوي التلميذ العقلي والعضلي.
- أن يتم تعلمها بالممارسة العملية دون الاعتماد علي المشاهدة والملاحظة.
- أن يتم ممارسة المهارة كوحدة متكاملة وليس الاهتمام بجانب واحد منها فقط.

تعليم المهارات اليدوية وتحليل المهارة اليدوية:

تعتمد الدروس العملية على مراحل تعليم المهارات والتي تتضمن: (الندائي،

٢٠١٦، ص ٣٧)

- ١- تحليل المهارات المطلوب تعلمها.
- ٢- التهيئة لعرض المهارات.
- ٣- ممارسة المهارة من قبل الطلاب.

مبادئ وأسس اكتساب المهارات اليدوية:

هناك بعض الأسس والمبادئ الواجب مراعاتها وهي: (عمران وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٧)

- يعتمد تعلم المهارة على المنطق العلمي السليم والممارسة والتدريب عليها.
- التركيز والانتباه أثناء العمل والتفكير الدائم في تجويد العمل وسرعة الأداء.
- يفضل - عند ممارسة المهارة - توزيع فترات الممارسة بدلاً من تجميعها.
- الحرص الدائم على زيادة المعرفة في مجال الأعمال التي تؤدى.
- التدريب على استخدام أدوات العمل والتأكيد على سرعة الأداء أولاً ثم دقته .

كيفية تعليم وتعلم المهارات اليدوية:

يمر اكتساب المهارة بالمرحلة التالية: (السعدني، ٢٠٠٩، ص ١٦٣)

- ١- التدريب علي كل عنصر من عناصر المهارة.
- ٢- التنسيق بين عمل عناصر المهارة معاً.
- ٣- إتقان أداء كل عناصر المهارة معاً.

وقد حددت عمران وآخرون (٢٠٠٤، ص ١٨) كيفية تعليم المهارات في ثلاث خطوات

، هي : (التخطيط - والتدريب - والتقويم) أما كوجك، (٢٠٠٧، ص ٩٦) فقد أشارت إلى أن

تعلم المهارات - كما في المجال النفس حركي- يمر بستة مراحل هي : (الملاحظة- والتقليد- والتجريب- والممارسة - والإتقان - والإبداع).

تقويم المهارات اليدوية :

يهدف التقويم عمومًا إلى الكشف عن مواطن القوة والضعف في عمل ما، وإلى تقويم المهارات اليدوية ، و ذلك بطريقتين هما : (أبو حطب وصادق، ٢٠١٠ ، ص ٥٢٦)

١ - الطريقة الكلية : وفيها يقوم المنتج النهائي للعمل. ويشمل ضمناً اكتساب المتعلم لكثير من المهارات وخطواتها.

٢ - الطريقة الجزئية: وفيها يتم تحليل المهارة إلى فروعها وخطواتها. ويتم ملاحظة المتعلم في كل خطوة من خطوات المهارة.

وقد تم استخدام الطريقة الجزئية في البحث الحالي لأنها الأنسب لطبيعة البحث وطبيعة عينة البحث كذلك.

هذا وقد أضافت عمران وآخرون (٢٠٠٤ ، ص ٢٠) بعضاً من المعايير للحكم على تعلم المهارة ومنها التآزر الحركي- وسرعة الأداء- ودقة الأداء- والالتزام بالوقت المحدد- وعدم الامتثال للضغوط (وقت- تعب)- والقدرة على إصدار النمط السلوكي المناسب. وعليه فالطالبة بالمرحلة الثانوية تعتمد على المهارة في إنجاز كثير من الأعمال الخاصة بمقرر التربية الأسرية والصحية.

إتقان المهارات اليدوية :

أشار مصطفى (٢٠١٠م) إلى أن دافعية الإتقان تتمثل فيما يلي: الرغبة في التميز، والأداء الذاتي المتفرد عن الآخرين، و الرغبة في المعرفة والاطلاع، والجدية، والمثابرة في الأداء، والتعلم العميق.

وترى الباحثة أنه - ولوصف عمل ما بأنه متقن - يجب أن يُراعى أن يكون قد تم إنجازه بسرعة ودقة وسهولة واقتصاد في المال والجهد ومتعة في العمل ؛ لأن الإنجاز مبني على الفهم والمعرفة.

إجراءات البحث:

شمل ذلك إعداد المواد التعليمية اللازمة للتجربة وأدوات قياس البحث وتطلب ذلك ما

يلي:

١ - مواد البحث وأدواته:

ولتحقيق أهداف البحث وجمع البيانات قامت الباحثة بإعداد أدوات ومواد البحث

التالية:

أ - المواد التعليمية، وشملت:

- دليل المعلمة.

- كتيب الطالبة.

ب - أدوات قياس نتائج التعلم المتوقعة بعد إجراء البحث: وشملت:

- مقياس الدافع للإنجاز.

- بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية بوحدة الغذاء والتغذية.

وفيما يلي عرض لمواد وأدوات البحث:

أ - المواد التعليمية وشملت ما يلي:

- إعداد دليل المعلمة وتضمن ما يلي: (ملحق ٢)

- مقدمة عامة عن نموذج الفورمات وعلاقته بالدافعية للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية.

- نبذة عن نموذج الفورمات.

- إرشادات للمعلمة لتسهيل التدريس بنموذج الفورمات.

- خطوات التدريس من خلال دائرة التعلم بنموذج الفورمات.

- الهدف العام لمادة التربية الأسرية والصحية للصف الثاني الثانوي المستوي/ الثالث.

- الأهداف العامة لوحدة الغذاء والتغذية بمادة التربية الأسرية والصحية.

- موضوعات وحدة الغذاء والتغذية.

- تخطيط وتنفيذ موضوعات وحدة الغذاء والتغذية وفقاً لنموذج الفورمات، بهدف تنمية

الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، وتضمن

كل درس ما يلي:

- الأهداف السلوكية.

- الأدوات والوسائل المتطلبة لتنفيذ كل درس.
- خطة السير بالدرس وإجراءات التنفيذ.
- تحديد أساليب التقويم.
- هـ - تحديد الواجبات المنزلية.
- إعداد النشاطات بكتيب الطالبة.
- كتيب الطالبة وتضمن ما يلي: (ملحق ٣)
- ١- مقدمة لتوضيح الهدف من محتوى الكتيب.
- ٢- إرشادات للطالبة تساعد في استخدام الكتيب.
- ٣- مقدمة مختصرة عن دائرة التعلم بنموذج الفورمات وأهدافها ومراحلها وكيفية استخدامها.
- ٤- تدريب الطالبات على كيفية استخدام مراحل التعلم الأربع بدائرة الفورمات.
- ٥- أسئلة التقويم: لتوضيح تعميم الاستفادة من التعلم وإدراج الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة.
- ٦- تقديم تقرير عن المقترحات التطويرية بنهاية كل موضوع.
- ٧- تقديم منتج جديد ومميز بنهاية كل موضوع.
- ٨- تقديم منتجات جديدة مبتكرة في معرض أو احتفالية بنهاية الوحدة.
- عرض دليل المعلمة وكتيب الطالبة على السادة المحكمين: (ملحق ١)
- بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة وكتيب الطالبة وفقاً لنموذج الفورمات، تم عرضهما على السادة المحكمين، للحكم على مدى صلاحيتهما للتطبيق وقد أقر السادة المحكمون بصلاحيتهما للتطبيق.
- ب - إعداد أدوات قياس البحث وشملت ما يلي:
- مقياس الدافع للإنجاز: تم إعداد المقياس كما يلي:
- الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الطالبات عينة البحث.
- محاور المقياس وعباراته: تكوّن المقياس من أربعة محاور يندرج تحتها (٥٠) عبارة، وهي:

- المحور الأول : الطموح (١٣) عبارة.
- المحور الثاني: المنافسة (١١) عبارة.
- المحور الثالث: المسؤولية (١٣) عبارة
- المحور الرابع: المثابرة (١٣) عبارة
- صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس في ضوء محتوى مقرر التربية الأسرية والصحية، وفي ضوء إطلاع الباحثة على بعض البحوث والدراسات السابقة التي عرضت تنظييراً لمقاييس الاتجاه بصفة عامة .(أبو حطب وصادق، ٢٠١٠؛ عودة، ٢٠١١م).
- تحديد نوع المقياس: استخدمت الباحثة طريقة "ليكرت" Likert في تقدير درجات المقياس، وجاءت عبارات المقياس على مقياس ثلاثي متدرج (موافقة-غير متأكدة-غير موافقة) لأنها أكثر ملائمة للطالبات عينة البحث ولا تستغرق وقتاً طويلاً في الاستجابة إلى عبارات المقياس، كما تساعد هذه الطريقة على أن تكون الاستجابة أكثر تعبيراً عن اتجاهات الطالبات عينة البحث.
- طريقة تصحيح المقياس: تمثلت عبارات المقياس في:
 - أ-استجابات الطالبات عينة البحث بالموافقة على العبارات الموجبة التي تعبر عن دافعيتهن للإنجاز في أنشطة الوحدة المختارة، لذلك توزعت الدرجات على الاختيارات الثلاثة (موافقة - غير متأكدة - غير موافقة) كالتالي (٣-٢-١) على الترتيب.
 - ب-استجابات الطالبات عينة البحث بالموافقة على العبارات السالبة تعبر عن ضعف دافعيتهن للإنجاز في أنشطة الوحدة المختارة، لذلك توزعت الدرجات على الاختيارات الثلاثة (موافقة - غير متأكدة - غير موافقة) كالتالي (١-٢-٣)
- تحديد تعليمات المقياس: حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات المقياس واضحة للطالبات.
- عرض المقياس على السادة المحكمين: بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على السادة المحكمين، وقد تم في صورة استطلاع للرأي وذلك بهدف تحقيق واقعية الاستطلاع و ذاتيته : (ملحق ٤)

- نتائج استطلاع رأى السادة المحكمين حول المقياس: رأى السادة المحكمين أن جميع عبارات المقياس مناسبة لمحتوى المقرر ومناسبة للطلابات عينة البحث، كما أن العبارات سهلة الفهم وواضحة المعنى بالنسبة للطلابات، كما اتفق السادة المحكمون على إيجابية وسلبية عبارات المقياس، وأجمعوا أن التعليمات واضحة فى كراسة الطالبة.

التجربة الاستطلاعية: بعد عرض المقياس على السادة المحكمين أصبح المقياس فى صورته الأولية جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية بهدف التعرف على مدى فهم الطلابات للتعليمات وطريقة الإجابة وكذلك الإجابة عن أي استفسار لهن، وكذلك حساب الصدق والثبات والمعاملات الإحصائية للمقياس، وحساب الزمن اللازم للاستجابة إلى عبارات المقياس.

وقد تم تطبيق المقياس بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية لدروس المقرر فى العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧ على عينة عشوائية من طالبات المستوى الثالث الثانوي ببيده وكانت العينة قوامها (٢٥) طالبة من نفس مجتمع عينة البحث الأساسية ، وأسفرت التجربة الاستطلاعية عن وضوح التعليمات وعبارات المقياس، كما تم الرد عن استفسارات الطالبات بالقدر الذي يحقق لهن الاستجابة للمقياس بجدية .

والجدول (١) التالي يوضح توزيع العبارات الإيجابية والسلبية لكل محور من محاور المقياس

جدول (١)

مواصفات مقياس الدافع للإنجاز

مج	السلبية	الإيجابية	لمحاور العبارات
١٣	١١-١٠-٩-٨-٦-٤-١	١٣-١٢-٧-٥-٣-٢	طموح
١٠	٢١-٢٠-١٧-١٥	٢٢-١٩-١٨-١٦-١٤ ٢٣	منافسة
١٢	٣٤-٣٣-٢٨-٢٧-٢٤	-٣١-٣٠-٢٩-٢٦-٢٥ ٣٥-٣٢	مسئولية
١٣	٤٨-٤٤-٤٢-٤١-٣٨-٣٦	-٤٥-٤٣-٤٠-٣٩-٣٧ ٤٧-٤٦	مثابرة
٤٨	٢٢	٢٦	المجموع

- صدق المقياس: يشير مفهوم الصدق إلى أن المقياس بالفعل يقيس ما وضع لقياسه، كما أنه من أهم الشروط الواجب توافرها في المقياس، وقد استخدمت الباحثة الطرق التالية فى معرفة صدق المقياس وهى: الصدق المنطقي- وصدق المضمون- وفي الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل محور والمجموع الكلي للمقياس، وذلك بالاستعانة بالحاسب الآلي وفقاً لما جاء بجدول (٢)

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل

المحاور	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأول	٠.٨٥	٠.٠١ دال إحصائياً
الثاني	٠.٨٦	٠.٠١ دال إحصائياً
الثالث	٠.٨٤	٠.٠١ دال إحصائياً
الرابع	٠.٨٣	٠.٠١ دال إحصائياً

اتضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات المحاور والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى ٠.١٠، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٤٨) عبارة. ثبات المقياس: لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لبيرسون Pearson لحساب معامل الثبات، ووجد أنه يساوي (٠.٩١) للمقياس ككل، وهي نسب عالية ومقبولة للثبات.

زمن تطبيق المقياس: وتم حسابه من خلال انتهاء ٧٥% من عدد الطالبات من الاستجابة إلى عبارات المقياس، وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة البحث في صورته النهائية. (ملحق ٥)

ثانياً: إعداد بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية:

لإعداد بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتحديد المهارات اليدوية المتضمنة في وحدة الغذاء والتغذية، وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات التالية:

١ - تحديد الهدف من البطاقة:

تحدد الهدف من البطاقة في استخدامها لتقويم أداء وإتقان الطالبات عينة البحث للمهارات اليدوية المتضمنة بوحدة الغذاء والتغذية بأسلوب ملاحظة الأداء.

٢ - محتوى البطاقة:

تضمنت البطاقة ثلاث مهارات رئيسة، هي:

- إعداد وجبة تناسب فتاة مراهقة.
- إعداد وجبات تناسب مرضي السكري.

- إعداد وجبات تناسب مرضي الضغط.

وقد قامت الباحثة بتحليل تلك المهارات إلى مهارات فرعية أبسط ، ويوضع أمام كل مهارة فرعية مقياس متدرج لتوضيح النمو في أداء المهارة ، وهو (تؤدي - تؤدي لحد ما - لا تؤدي).

استطلاع آراء السادة المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على السادة المحكمين في مجال الصحة، و الاقتصاد المنزلي أو التربية الأسرية الأكاديمي، ومجال مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي للتعرف على مدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه. وقد قامت الباحثة بإجراء تعديلات ومقترحات السادة المحكمين . (ملحق ٦).

٣ - تقدير درجات البطاقة:

تم تصحيح البطاقة وفقاً للمقياس المتدرج (تؤدي - تؤدي لحد ما - لا تؤدي) (٢ - ١٠) .

التجربة الاستطلاعية:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة عشوائية صغيرة من طالبات الصف الثاني الثانوي المستوي الثالث " غير عينة البحث " في الأسبوعين الأولين من الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٨/٣٧ هـ - ٢٠١٦/٢٠١٧ م وتم تنظيم بعض المواقف التعليمية التي تتطلب من الطالبة أداء المهارة المراد تنميتها وسجلت الباحثة إحدى معلمات المادة ملاحظاتها لتلك الأداءات من خلال بطاقة الملاحظة وأسفرت التجربة الاستطلاعية صدق وثبات البطاقة، وفيما يلي عرضاً لذلك:

أ - صدق بطاقة الملاحظة:

استخدمت الباحثة أسلوبيين للصدق هما:

- صدق المضمون: وتحقق من خلال عرض البطاقة على السادة المحكمين.

- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب متوسط درجات العينة الاستطلاعية ثم تم إجراءات عمليات إحصائية لحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبطاقة، والدرجة الكلية لكل مهارة رئيسة من المهارات الثلاث والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

المهارة الرئيسية	معاملات الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
الأولى	٠.٨٧	٠.٠١
الثانية	٠.٨٤	٠.٠١
الثالثة	٠.٨٢	٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والصدق.

ب- ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات البطاقة عن طريق نسبة الاتفاق بين الملاحظتين حيث كان لكل طالبة بطاقتان إحداهما تطبق بواسطة الباحثة والأخرى بواسطة معلمة المادة ، وتم رصد درجات كل طالبة وحساب النسبة المئوية للاتفاق بين الملاحظة الأول والملاحظة الثانية باستخدام معادلة "Cooper" ، وجاءت النسبة المئوية للاتفاق في بطاقة الملاحظة ككل ٩١% وهي نسبة أعلى من ٨٥% للنسبة التي حددها Cooper كنسبة اتفاق دالة على ارتفاع الثبات وهذا يدل على ارتفاع نسبة ثبات البطاقة.

ج- حساب زمن تطبيق البطاقة: لحساب زمن تطبيق بطاقة الملاحظة تم حساب متوسط الزمن الذي استغرقته طالبات العينة الاستطلاعية لالتهاء من كل مهارة.

د- تصحيح بطاقة الملاحظة:

وفقاً لتقدير الدرجات أصبحت الدرجة النهائية للبطاقة هي ١٥٢ درجة، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية (ملحق ٧).

نتائج البحث وتفسيرها :

قامت الباحثة برصد درجات الطالبات عينة البحث قبلًا وبعدًا لأدوات البحث وتحليلها للتحقق من صحة فروض البحث والإجابة عن تساؤلاته وأجرت الباحثة المعالجات والأساليب الإحصائية التالية لتحليل ومعالجة البيانات:

- معامل ارتباط "سبيرمان ويراون" - معامل ارتباط "بيرسون.
 - اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (غير مرتبطتين) - قيمة مربع إيتا " η^2 ".
- وفيما يلي عرض مفصل لاختبار صحة فروض البحث:

اختبار الفرض الأول :

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي نص على: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافع للإنجاز"، تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمتوسطي درجات إجابات الطالبات مجموعتي البحث (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) في مقياس الدافع للإنجاز، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج قيمة "ت" لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الدافع للإنجاز

مستوى الدلالة	"ت" الجدولية	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	عدد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نوع المجموعة	معايير المقاييس
٠,٠٥	٢	٧,٧	٦٠	٣٠	٥,٠٨	٢٩,٢٣	ضابطة	الطموح
٠,٠٥				٣٢	٤,٠٦	٣٣,٤١	تجريبية	
٠,٠٥	٢	٨,٥٥	٦٠	٣٠	٣,٣١	٢٠,٩٣	ضابطة	المنافسة
٠,٠٥				٣٢	٣,٣٨	٢٤,٩١	تجريبية	
٠,٠٥	٢	٦,١٥	٦٠	٣٠	٥,٢٩	٢٧,٥٧	ضابطة	المسؤولية
٠,٠٥				٣٢	٣,٨٩	٣٠,٩١	تجريبية	
٠,٠٥	٢	٥,٨٨	٦٠	٣٠	٣,٢٥	٢٩,٨٣	ضابطة	المثابرة
٠,٠٥				٣٠	٢,٧	٣٢,٤١	تجريبية	
٠,٠٥	٢	١٣,٠٨	٦٠	٣٠	١٤,٣٩	١٠٧,٥٧	ضابطة	المقاييس ككل
٠,٠٥				٣٠	٢١,١٥	١٢١,٦٢	تجريبية	

تضح من جدول (٥) أن قيمة "ت" المحسوبة لمقياس الدافع للإنجاز ككل أكبر من قيمة "ت" الجدولية وأن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١٣,٠٨)، بينما قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ويتضح كذلك أن طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن موضوعات وحدة الغذاء والتغذية بمقرر التربية الأسرية والصحية وفقاً لنموذج الفورمات لمكاثري قد تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درست نفس الموضوعات بالطريقة المعتادة التقليدية، وذلك في التطبيق البعدي لمقياس الدافع للإنجاز ككل، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية و طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافع للإنجاز لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وعليه يتم رفض الفرض الأول من فروض البحث الحالي، ويقبل الفرض البديل، وبالتالي أمكن الإجابة عن السؤال الثاني للبحث وهو: ما فاعلية نموذج الفورمات في تنمية الدافع للإنجاز لدى الطالبات عينة البحث؟

وبذلك اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج كل من: عباس وآخرون، (٢٠١٣)؛ عياش وزهران (٢٠١٣)؛ الناجي (٢٠١٣)؛ التيان (٢٠١٤)؛ عزام (٢٠١٦) في فعالية نموذج الفورمات، ولكن مع تخصصات أخرى، ومتغيرات أخرى بخلاف الدافع للإنجاز، واختلفت مع نتيجة دراسة فلمبان (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن نظام الفورمات فعال جزئياً في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري للطالبات في مادة اللغة الانجليزية.

كما اتفقت مع دراسات شلبي (٢٠١١)؛ غيمات وعليمات (٢٠١١)؛ كمور (٢٠١٢)؛ عبد اللطيف (٢٠١٤)؛ مخيمر والعبسي (٢٠١٤)؛ (Taheri,et al., 2015) والتي استهدفت تنمية الدافع للإنجاز في مجالات أخرى خلاف التربية الأسرية ومع نماذج واستراتيجيات أخرى خلاف نموذج الفرمت، وكما اتفقت مع دراسات Ktas& Bilgin (2012)، Dikkatin (2015) التي توصلت إلى فعالية نموذج الفورمات في تنمية

الدافعية للتحصيل، بينما اختلفت مع نتائج دراسة أحمد والجباوي (٢٠١٥) التي أشارت نتائجها إلى انعدام أثر نموذج الفورمات في تحسين الدافعية العقلية لدي طالبات المستوى الرابع تخصص الفيزياء.

تم حساب حجم تأثير نموذج الفورمات في تنمية الدافع للإنجاز لدي الطالبات لقياس قوة العلاقة بين المتغيرين حتي يمكن فهم النتائج والاستفادة منها باستخدام معادلة مربع إيتا، وهذا ما أكدته الجمعية الأمريكية للبحوث (أبو حطب وصادق، ٢٠١٠).

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

جدول (٦)

مقدار حجم التأثير في التطبيق الكلي لمقياس الدافع للإنجاز

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة "t"	قيمة "η ² "	دلالة حجم التأثير
نموذج الفورمات	مقياس الدافع للإنجاز	١٣,٠٨	٠,٧٤	كبير جدا جدا

يتضح من جدول (٦) أن ٧٤% من التباين الكلي للمتغير التابع (الدافع للإنجاز) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (نموذج الفورمات)، ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جدا، حيث يري كوهين (١٩٧٧) كما ورد في أبو حطب وصادق (٢٠١٠) أن التأثير الذي يفسر ١٥% أو أكثر من التباين الكلي لأي متغير مستقل علي المتغيرات التابعة تأثر كبير.

وقد أرجعت الباحثة نمو وتحسن الدافع للإنجاز لدي طالبات المجموعة التجريبية إلى التدريس باستخدام نموذج الفورمات الذي ساعد علي:

- زيادة إيجابية الطالبات وفاعليتهن للتعلم.
- توفير بيئة داعمة للإنجاز من خلال تعدد مصادر ووسائل التعلم وإتاحة الحرية للطالبة للتعلم بالطريقة التي تناسبها.
- تدريب الطالبات علي دمج جانبي الدماغ معًا وتوظيفهما أحسن توظيف من خلال ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة بكل ربع من دائرة التعلم بالنموذج.
- استمتاع الطالبة بالتعلم في النمط المفضل لها مع التوسع والتعلم بباقي الأنماط.
- ارتفاع مستوى الطموح والمثابرة وتحمل المسؤولية والمنافسة لدي الطالبات.
- ربط موضوع وحدة الغذاء والتغذية بحياة الطالبات المتمثلة في الغذاء والصحة.

- شحذ اهتمام الطالبات بإتاحة الفرصة لهن بالمشاركة وتبادل الآراء لتأكيد المفاهيم وحدوث التعلم.
- تنويع الأنشطة بين الأنشطة العملية والعقلية، والبصرية والسمعية، الفردية والجماعية؛ مما ساعد في مقابلة الفروق الفردية بين الطالبات.
- وضوح خطوات نموذج الفورمات وبناء الطالبات معرفتهن بأنفسهن من خلال مروهن بخبرات تعليمية استكشافية.
- مراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى الطالبات.
- سيطرة جانبي الدماغ بين الأنماط المختلفة بدائرة التعلم بالنموذج و الذي يفترض أن معظم الطالبات قد تعلمن بتفعيل كلا الجانبين.
- التنوع في طرائق التدريس بكل موضوعات الوحدة فقد تنوعت ما بين العصف الذهني والاكتشاف والمحاضرة والتعلم التعاوني والمناقشات الجماعية والصغيرة والقصص والمعمل.
- جعل الطالبة محور العملية التعليمية من خلال البحث عن المعلومة ومعالجتها وفحصها وتنقيتها وتنقيحها وتوسيعها وصولاً للتعلم الفعال.
- جعل الموقف التعليمي يتسم بالجدية والنشاط والحيوية.
- التفاعل المتبادل بين المعلمة والطالبة من جهة وبين الطالبات مع بعضهن البعض.

اختبارالفرض الثاني:

للتحقق من صحة الفرض الثاني للبحث الحالي والذي نص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية "، تم حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمتوسطي درجات استجابات الطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية ، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

نتائج قيمة "ت" لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لملاحظة المهارات اليدوية

مهارات بطاقة الملاحظة	نوع المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	"ت" الجدولية	مستوى الدلالة
الأولى	ضابطة	٤٥,٠٧	١٧,٥١	٣٠	٦٠	٤,٧٤	٢	٠,٠٥
	تجريبية	٤٩,٣١	٧,٦٤	٣٢				٠,٠٥
الثانية	ضابطة	٢٨,٩٧	٧,٤١	٣٠	٦٠	٧,١٥	٢	٠,٠٥
	تجريبية	٣٣,٤٤	٤,٧٧	٣٢				٠,٠٥
الثالثة	ضابطة	٤٤,٢٣	١٦,٢٥	٣٠	٦٠	٦,٧٢		٠,٠٥
	تجريبية	٥٠,١٢	٧,٨٥	٣٢				٠,٠٥
البطاقة ككل	ضابطة	١١٨,٢٧	٣١,٩٣	٣٠	٦٠	١١,٤٦	٢	٠,٠٥
	تجريبية	١٣٢,٨٨	١٨,٨٢	٣٢				٠,٠٥

اتضح من جدول (٧) أن قيمة "ت" المحسوبة لملاحظة المهارات اليدوية ومهاراتها الفرعية أكبر من قيمة "ت" الجدولية وأن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في البطاقة ككل، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١١,٤٨)، بينما قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٠٠) عند مستوي دلالة (٠,٠٥)، كما وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في كل أبعاد المقياس.

ويتضح من ذلك أن طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن وفقاً لنموذج الفورمات قد تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة المعتادة التقليدية، وذلك في التطبيق البعدي لملاحظة ككل وفي مهاراتها الفرعية كذلك، ويعني هذا وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للبطاقة لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وعليه يرفض الفرض الثاني من فروض البحث الحالي، ويقبل الفرض البديل ، وبالتالي أمكن الإجابة عن السؤال الثالث للبحث وهو: " ما فاعلية نموذج الفورمات في اتقان الطالبات عينة البحث لبعض المهارات اليدوية؟".

في ضوء ما سبق اتفقت تلك النتيجة الحالية مع نتائج دراسات كل من: مصطفى(٢٠١٠)؛ وزروك وعياد (٢٠١٢)؛ وعبد الفتاح (٢٠١٦) التي توصلت إلى تنمية المهارات اليدوية في مجالات أخرى وبطرق أخرى بخلاف نموذج الفورمات. تم حساب حجم تأثير نموذج الفورمات في إتقان المهارات اليدوية لدى الطالبات عينة البحث باستخدام معادلة مربع إيتا لإيجاد قيمة مربع إيتا " η^2 " كما هو موضح بجدول (٨) التالي:

جدول (٨)

حجم تأثير نموذج الفورمات في تنمية المهارات اليدوية

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة " η^2 "	قيمة " η^2 "	دلالة حجم التأثير
نموذج الفورمات	بطاقة ملاحظة المهارات اليدوية	١١,٤٦	٠,٩٦	كبيرة جداً

يتضح من جدول (٨) أن ٩٦% من التباين الكلي للمتغير التابع (المهارات اليدوية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (نموذج الفورمات)، ويلاحظ أن هذه النسبة مرتفعة جداً. وقد أرجعت الباحثة تلك النتائج الإيجابية لبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية لدي طالبات المجموعة التجريبية إلى التدريس باستخدام نموذج الفورمات الذي ساعد علي:

- توافر مناخ تعليمي يسوده التجريب النشط وسيادة جو العمل والأداء.
- تشجيع الطالبات علي البحث والتجريب والتوسع وتطبيق التجارب في مواقف حياتية عديدة.
- إيقاظ حماس الطالبات من خلال المنافسات.
- ارتفاع مستوى التقدير الذاتي الإيجابي للأداء المتوقع من الطالبات.
- الحماس والمثابرة والثقة بالنفس.
- قيام الطالبات بتجريب وتنقية وتنقيح الخبرات الجديدة بحيث تناسبهن شخصياً.
- إتقان المهارات من خلال التوسع الاستمرار في التدريب والممارسة.
- اكتشاف الطالبات لأهمية الربط بين النظرية والتطبيق أدى إلي إتقان المهارات اليدوية بكفاءة واقتدار.

اختبار الفرض الثالث:

وللتحقق من صحة الفرض الثالث للبحث الحالي ، والذي نص علي " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في مقياس الدافع للإنجاز وبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية ".
تم إيجاد معامل الارتباط بين متوسط درجات مقياس الدافع للإنجاز وبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية باستخدام معادلة معامل ارتباط بيرسون "Pearson" لحساب الارتباط ، كما يوضحه جدول (٩)

جدول (٩)

العلاقة الارتباطية بين متوسط درجات مقياس الدافع للإنجاز وبطاقة ملاحظة المهارات اليدوية في القياس البعدي

عدد المجموعة التجريبية	معامل الارتباط بين الاختبارين	مستوي الدلالة
٣٢	٠,٩٦	*٠,٠٠١

اتضح من الجدول (٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة بلغت (٠,٩٦) بين متوسط درجات الطالبات في مقياس الدافع للإنجاز وبين متوسط درجاتهن في بطاقة الملاحظة، وهي علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (٠,٠٠١)، وبهذا يرفض الفرض الثالث من البحث الحالي، ويقبل الفرض البديل، كما أمكن الإجابة عن السؤال الرابع للبحث، وهو " ما العلاقة الارتباطية بين درجات الطالبات عينة البحث في مقياس الدافع للإنجاز ودرجاتهن ببطاقة ملاحظة المهارات اليدوية من خلال نموذج الفورمات؟ .

وتعزي هذه النتيجة إلي:

- أن الدافعية للإنجاز تؤدي دورًا رئيسًا في رفع مستوي أداء الفرد وإنتاجيته . (أبو السل، ٢٠١٦، ص ١٤٤)
- تقديم أنماط تعليمية متنوعة للمتعلمين ويحقق أعلى مستويات الدافعية ، ويعزز إتقان الأداء.
- المشاركة النشطة للمتعلم من خلال أداء الأنشطة اليدوية المتضمنة بوحدة الغذاء والتغذية.

وقد اتفقت تلك النتيجة الحالية مع نتائج دراسة شلبي (٢٠١١)

التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها بالبحث الحالي يمكن تقديم التوصيات

التالية:

١- إقامة دورات تدريبية لمعلمات التربية الأسرية علي رأس الخدمة لكيفية تطبيق نموذج الفورمات في التدريس.

٢- تدريس نموذج الفورمات لطالبات كلية التربية وتدريبهن علي استخدامه خلال فترة التربية الميدانية.

٣- الاهتمام بتنوع أنماط واستراتيجيات تعليم الطالبات، ومراعاة الفروق الفردية بينهن.

٤- تفعيل نموذج الفورمات في التدريس بالمدارس والجامعات لأنها تجسد عناصر التعلم الأساسية.

٥- تشجيع المعلمات علي تطبيق نموذج الفورمات في جميع المستويات بالمرحلة الثانوية.

٦- تشجيعهن طالبات المرحلة الثانوية علي إتقان المهارات اليدوية بشكل عام، وتعويدهن علي تطبيق ما تم تعلمه ؛ من خلال الاهتمام بإقامة معارض بنهاية كل وحدة لعرض أعمال الطالبات ومنجزاتهن.

٧- توفير المناخ المدرسي المناسب لرفع مستوى دافعية الإنجاز لدي طالبات المرحلة الثانوية.

٨- زيادة وعي المعلمات والأسر بأهمية الدوافع عامة ودوافع الإنجاز خاصة وإبراز دورها الفعال في عملية التعلم.

بحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث الحالي وتوصياته تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات التالية:

١- إجراء دراسات مماثلة لهذا البحث علي مراحل تعليمية مختلفة.

٢- استخدام نموذج الفورمات في تدريس مقرر التربية الأسرية والصحية لتنمية مهارات التفكير، والوعي الصحي لدي طالبات المرحلة الثانوية.

- ٣- استخدام نموذج الفورمات في تدريس مقرر التربية الأسرية والصحية لتنمية التفكير الابداعي وحل المشكلات لدي طالبات المرحلة الثانوية.
- ٤- فعالية برنامج في التربية الأسرية قائم علي نموذج الفورمات في تنمية المهارات الحياتية والوعي الاستهلاكي لدي المرأة العاملة.
- ١ - إجراء مزيد من الدراسات بهدف استقصاء أثر الفورمات في التدريس لمراحل تعليمية أخرى.
- ٢ - دراسة لمقارنة فعالية نموذج الفورمات واستراتيجية الذكاءات المتعددة في تنمية عادات العقل لدي الطالبات بمراحل تعليمية مختلفة.

قائمة المراجع:

أولا : قائمة المراجع العربية :

- أبو حطب، فؤاد و صادق، أمال (٢٠١٠). علم النفس التربوي، ط٦. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو السل، محمد شحادة (٢٠١٦). بناء مقياس دافع الإنجاز لطلبة المرحلة الثانوية في دمشق وفق نظرية الاستجابة للفترة (IRT). مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 4 (14)، ١٤٠-١٧٥.

Retrieved from:

earch.shamaa.org/PDF/Articles/SYAaujep/AaujepVol14No4Y2016/aujepdf

- أبو سليمان، بهجت (٢٠١٥). دورة الفورمات بجامعة القصيم .
- Retrieved from: www.add.qu.edu.sa/ppt**
- أبو النادي، هالة جمال والشمري، دهب نايف والشمري، زينب حسن (٢٠١٦). أنماط التعلم المفضلة لدي طلبة الجامعات السعودية ما بين الواقع والطموح. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥ (٥)، ٢٣٩-٢١٨.
- البادري، أحمد حميد (٢٠١٦). فاعلية خريطة شكل سبعة المعرفي في تدريس العلوم علي التحصيل الدراسي واكتساب المهارات العملية واليدوية للطلبة بالصف الثامن من التعليم الأساسي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٩، ١٧-٣٨.
- التتيان، إيمان أسعد محمد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي علي تنمية مهارات التفكير التأمل في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة .

Retrieved from:

www.alazhar.edu.ps/library/aattschedfile.asp?id_no=0047567

- أحمد، زينب عزيز والجباوي، بان محمود محمد (٢٠١٥). أثر أنموذج الفورمات 4MAT وكيس Case في الدافعية العقلية لدي طالبات الصف الرابع العلمي في مادة الفيزياء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل، ٢، ٨٧-١١١.
- النقي، مريم ناهض عبيد (٢٠١٠). مشكلات معلمات الاقتصاد المنزلي في القرى النائية بمحافظة ينبع ودور المشرفة التربوية في حلها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- جاها، عهد جلال ياسين (٢٠١٢). أثر استخدام خريطة المفاهيم لتدريس مقرر الاقتصاد المنزلي في التحصيل والاتجاهات لدي تلميذات الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- رواشدة، إبراهيم ونوافلة، وليد والعمرى، علي (٢٠١٠). أنماط التعلم لدي طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٣٦١-٣٧٥.
- زروك، سيد محمد وعياد، أحمد عبد العزيز (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وأثره علي تنمية التفكير الابتكاري لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣٠(٣)، ٤١١-٤٧١.
- السباب، أزهار محمد مجيد (٢٠١٣). أثاراستراتيجية القبعات الست في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ. مجلة كلية التربية، واسط، ١٣، ٤١٢-٤٣٤.
- سبيتان، فتحي زياب (٢٠١٠). أصول وطرائق تدريس العلوم. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
- سليمان، السر أحمد والهوراي، جمال فرغل (٢٠٠٧). المدخل إلي علم النفس. الرياض: مكتبة الرشد.
- شلبي،خالد (٢٠١١). دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوي اتقان المهارات العملية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق،

Retrieved from:

<http://damascusuniversity.edu.sy/faculties/edu/images/stories/master/abstract>

- آل عاطف، نجاه عوض محمد (٢٠١٣). فعالية تدريس الاقتصاد المنزلي باستخدام برنامج مقترح قائم علي التعلم النشط في تنمية عادات العقل لدي طالبات الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

Retrieved from: libback.uqu.edu.sa/hipres/ABS/ind16209.pdf

- عباس، أميرة إبراهيم ومغير، عباس حسين وجواد، ابتسام جعفر (٢٠١٣). أثر استخدام أنموذجي مكارثي وميرل تينسون في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، (١١)، ٢١٨-٢٣٤.
- عجل، منى خليفة (٢٠١٠). أثر استعمال أنموذج مكارثي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة ديالي، (٤٣).

Retrieved from: <https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=17609>

- عبد الرضا، نجدت عبد الرؤوف وبدن، هيفاء (٢٠١٤). أثر استراتيجية معالجة المعلومات في تحصيل مادة الجغرافية والدافع المعرفي لدى طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة كلية التربية الإسلامية/جامعة بابل، ١٥، ٢٢-٥٥.

- عبد الفتاح، فاطمة صالح (٢٠١٦). فعالية برنامج مقترح باستخدام الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض المهارات اليدوية لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير، جامعة المنيا، كلية التربية

للطفولة المبكرة، [Retrieved from: http://www.euls.edu.eg/](http://www.euls.edu.eg/)

- عبد اللطيف، السيد عبد اللطيف (٢٠١٤). الدافع للإنجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالتعليم الأزهرى. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس،

- عزام، محمود رمضان (٢٠١٦). فاعلية استخدام نموذج الفورمات (4MAT) في تدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في إكسابهم المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لديهم. مجلة كلية التربية بالمنيا، ٥، ١٩٦-٢٤٧.

- عياش، آمال وزهران، أمل (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج الفورمات (4 MAT) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤، ١٥٩-١٨٢.

- غباري، ثائر أحمد (٢٠١٢). الدافعية (النظرية والتطبيق). ط٢، عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.

- غنيمات، خولة عبد الرحيم وعليجات، عبير راشد (٢٠١١). أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب علي المهارات الدراسية في تحسين مستوي التحصيل الدراسي والدافعية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٩(٢)، 513-٥٥٨.

- الفرماوي، ذهبية (٢٠١٣). أثر التوجه المدرسي علي الدافعية للإنجاز ومستوي الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي "دراسة مقارنة". رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،

[Retrieved from: https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-384.pdf](https://www.mobt3ath.com/uplode/book/book-384.pdf)

- فلمبان، ندى حسن إلياس (١٤٣١). فعالية نظام MAT 4 (فورمات) في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لطالبات الصف الثاني الثانوي بمكة المكرمة في مادة اللغة الإنجليزية. رسالة دكتوراه. كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى.

[Retrieved from: sst5.com/BookInfysf.aspx?File_no=680&SecID=33...4](http://sst5.com/BookInfysf.aspx?File_no=680&SecID=33...4)

- كمور، ميماس ذاك (٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوي الذكاء الانفعالي لدي طلبة الجامعة العربية المفتوحة/ فرع الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٢٣ (A)، ٣٢١-٣٥٤.
- كوجك، كوثر حسين (٢٠٠٧). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- كوجك، كوثر حسين (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعلم والتعليم في مدارس الوطن العربي. بيروت: مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية.
- محفوظ، عبد الرؤوف إسماعيل والعقاد، عصام عبد اللطيف (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم علي التعلم الذاتي وأثره علي تنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدي عينة من الطلاب المكفوفين. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، ١(١)، ٢٠-٢٩ .
- مخيمر، سمير كامل والعبسي ، سمير إبراهيم (٢٠١٤). أثر التعزيز في تنمية دافعية الإنجاز لدي عينة من طلاب الصف العاشر في قواعد اللغة العربية. مجلة جامعة الأقصي (سلسلة العلوم الانسانية)، ١٨ (٢)، ٢٠٧٠-٣١٤٧.
- مصطفى، سلوي عثمان (٢٠١٠). أثر استخدام تنويع استراتيجيات التدريس في مجال الأشغال الفنية لتنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم والمشروعات الصغيرة لدي تلميذات مدرسة الفصل الواحد متعدد المستويات. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٥٨، ١٩٨-٢٥٣.
- وزارة التعليم (٢٠١٦). التربية الأسرية والصحية: المستوى الثالث النظام الفصلي للتعليم الثانوي. (كتاب الطالبة)، الرياض.
- يخلف، عثمان وخليفة و محي الدين، بتول (٢٠١٥). دافعية التعلم لدي طلبة جامعة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات.

Retrieved from:

https://www.researchgate.net/profile/Atmane_Ikhlef.../Motivation-to-learn.doc

- اللقاني، أحمد والجمال، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- المهداوي، فايز محمد عبد الكريم (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية التحصيل لمقرر الأحياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى ،المملكة العربية السعودية.

- الناجي، عبد السلام عمر (١٤٣٣). برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وفق نموذج مكاثري لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية (دراسة تطبيقية في مدينة الرياض). رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- النادي، عزة محمد جاد (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم علي تنمية بعض عادات العقل لدي طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، ١٥ (٣)، ٣١٣-٣٤٩.
- النداوي، هدي طالب علوان (٢٠١٦). تعليم المهارات اليدوية.

Retrieved from:

<http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=13&lcid=52955>

- الهدايبية، إيمان وأمبوسعيد، عبد الله (٢٠١٦). أثر استخدام أنموذج مكاثري في تنمية التفكير التأملية وتحصيل العلوم لدي طالبات الصف السادس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢ (١)، ١-١٥.

ثانياً: قائمة المراجع الأجنبية:

- Dennis, J. M. PhinnEy, J.S. Chuateco L.I. (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students, *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Dikkatin ovez, F. (2012). The effect of the 4MAT model on student's algebra achievements and level of reaching attainments. **Int. J. Contemp. MATH. Sciences**, 7 (45), 2197-2205.
- Goodnough, K. (2012). Investigating Pre-Service Science Teachers, Developing Professional Knowledge Through The lens of Differentiated Instruction. **Research in Science Education**, 40 (2), 239-265.
- How to develop your skills (2017). **University of Leeds, Careers center**. Retrieved from: http://careerweb.leeds.ac.uk/info/4/make_yourself_employable/179
- Huitt, W. (2012). **Individual differences, The 4MAT System. Education Psychology interactive**. Voldosta, GA: Voldosta University.
- ktas, I. & Bilgin, I. (2015). The Effect of the 4MAT Learning Model on the Achievement and Motivation of 7th Grade Students on the Subject of Particulate Nature of mater and an Examination of Student Opinions on the Model. **Research in Science & Technological Education**, 33(1), 1-21.
- Langley, L. Wambach, C. Brothen T. & Madyun. N. (2004). Academic Achievement Motivation: Differences among Underprepared Students

Taking a PSI General Psychology Course. **Research & Teaching in: Developmental Education**, 21 (1), 40-48.

McCarthy, B. (2011). 4Mat system Peter McNab. 9 Points Magazine, Retrieved from: <http://www.ninepointsmagazine.org/>

McCarthy, B. & Mc Carthy, D. (2005). **Teaching Around the 4mat(r) Cycle: Designing Instruction for Diverse Learners with Diverse Learning Styles** Paperback – 1 Nov Retrieved from: <Http:www.aboutlearning.com/what-is-4mat?>

McCarthy, B., Germain, C. & Lippitt, L. (2002). The 4 MAT research guide. Retrieved from: [www.4MAT.eu/media/17158/Research 4mat PDF](www.4MAT.eu/media/17158/Research_4mat_PDF).

McCarthy, B. & McCarthy, D. (2006). **Teaching Around the 4MAT**. 1st edition, Cycl.About Learning Inc.Wauconda,Illinois. ISBN-13: 978-1412925297 Retrieved from: [https://www.amazon.com/Teaching-Around-4MAT-Cycle Instruction/.../141292530](https://www.amazon.com/Teaching-Around-4MAT-Cycle-Instruction/.../141292530)

M Carthy,B. (2007). **What is 4MAT?**

Retrieved from: <Http:www.aboutlearning.com/what-is-4mat?>

Merit, U. (2012). The effectiveness of the 4MAT teaching model upon student achievement and attitude levels. **International Journal of Research Studies in Education**, 2(1),43-53.

Taheri, M. Nasiri, E. Moaddab, F. Nayebi, N. & Louyeh, A. (2015). Strategies to Improve Students' Educational Achievement Motivation at Guilan University of Medical Sciences. **Res Dev Med Educ**, 4(2), 133-139.