

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أساليب مواجهة الضغوط النفسية عبر مراحل عمرية مختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة حائل

إعداد

د. أحمد صالح سليمان الحواس

ماجستير علم النفس (إرشاد نفسي)

الكلية التقنية بحائل

١٤٣٧هـ

المجلة التربوية - العدد الخامس والأربعون - يوليو ٢٠١٦م



وحدة النشر العلمي



المجلة التربوية لكلية التربية



كلية التربية

المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

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

مجلة علمية ورقية وإلكترونية محكمة متخصصة، تصدر عن كلية التربية بجامعة سوهاج، بانتظام ربع سنوية، في أربعة أعداد: شهور : يناير - أبريل - يوليو - أكتوبر. تم إصدار العدد الأول منها عام ١٩٨٦ م ، وتعني بنشر الدراسات والبحوث التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكر ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق في مجالات بحوث التربية وعلم النفس بشتى الفروع والتخصصات المتنوعة من جميع دول الوطن العربي، ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية في جميع التخصصات، وتخضع جميع البحوث والدراسات للتحكيم من قبل متخصصين من ذوي الخبرة البحثية، والمكانة العلمية المتميزة في مجال التخصص، بشكل يتفق مع معايير التحكيم في لجان الترقية، وتعد بمثابة فرصة للباحثين من جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي، والمواد العلمية التي لم يسبق نشرها باللغة العربية أو الإنجليزية أو الفرنسية، وتشمل:

البحوث، ومشروعات التخرج، وتقارير المؤتمرات، واللقاءات، والندوات، وورش العمل، وملخصات الرسائل العلمية.

تتميز المجلة بأنها من الدوريات العلمية التي تتمتع بخاصية التحكيم والنشر الإلكتروني، بالإضافة إلى أنها مفهرسة ومصنفة ضمن اتحاد المكتبات الجامعية المصرية EULC وعدد من قواعد البيانات العالمية، وضمن المجلات العلمية المعترف بها في مشروع معامل التأثير العربي AIF.

رقم الإيداع بدار الكتب: ٢٠١٦/٦٣٤٠ م

(Online): (ISSN 2536-9091)

(ISSN 1687-2649) (print) :

رؤية ورسالة وأهداف المجلة التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج

الرؤية:

مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تعنى بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير الإنسانية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح وعاءاً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً للباحثين وفق المعايير العالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.

الأهداف:

- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين.
- تلبية حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية.
- إيجاد وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجال التربوي.
- إيجاد مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية.
- إتاحة الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الأبحاث في مختلف المجالات التربوية.
- نشر الأبحاث الأصيلة والمبتكرة بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

وسائل التواصل:

وحدة النشر العلمي – جامعة سوهاج الجديدة – كلية التربية – سوهاج – جمهورية مصر العربية

هاتف/فاكس الوحدة: ٩٣٢٢٨٧٩٤٦ داخلي: ١٠١٢٢ محمول: ١٠٢٣٤٥٥٧٥٢

<http://jedu.sohag-univ.edu.eg>

E-mail: journalofeducationsoh@yahoo.com

Facebook: [journalofeducationsoh@facebook.com](https://www.facebook.com/journalofeducationsoh)

سياسة وقواعد النشر بالمجلة التربوية في وحدة النشر العلمي

تلتزم هيئة التحرير بشروط النشر بشكل كامل؛ إذ إن البحوث التي لا تلتزم بشروط النشر لن ينظر فيها، وتعاد إلى أصحابها مباشرة حتى يتم التقيد بشروط النشر، ومن هذه الشروط ما يلي :

أولاً : الشروط الإدارية

١- تنشر المجلة التربوية بحوث التربية وعلم النفس التربوي المقدمة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وغيرها، أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية والمراكز والهيئات.

٢- تنشر البحوث العلمية بأسبقية ورودها للمجلة .

٣- يقدم الباحث ثلاث نسخ من كل بحث (الأصل + صورتين + اسطوانة إلكترونية) إلى سكرتير تحرير المجلة، ومعها رسوم نشر التحكيم، كما يمكن إرسال الأبحاث إلكترونياً على البريد الإلكتروني للمجلة: journalofeducationsoh@yahoo.com

٤- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير، أو الهيئة الاستشارية.

٥- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين – ومحكم ثالث إن لزم الأمر- من بين الأساتذة والمتخصصين في مجال كل دراسة ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث، وتحديد مدى صلاحيته للنشر، وفقاً لنموذج تحكيم محكم من قبل وحدة المكتبة الرقمية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية.

٦- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من الأساتذة الذين يرغب في تحكيمهم لبحثه، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من الأسماء المقترحة.

٧- تنشر المجلة مقالات وبحوث الأساتذة مجاناً، وبدون تحكيم بحد أقصى عشرين صفحة.

٨- تنشر المجلة ملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي تمنحها الكلية في فترة إصدار المجلة على صفحة واحدة لكل رسالة.

٩- كل ما ينشر في المجلة لا يجوز نشره بأي طريقة في أي مكان آخر إلا بموافقة كتابية من هيئة التحرير.

١٠- يقدم الباحث تعهداً موقفاً منه، ومن جميع الباحثين المشاركين – إن وجدوا – يفيد بأن البحث لم سبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ، ونشره في المجلة، أو أن البحث ليس جزءاً من كتاب منشور (نموذج التعهد بنشر بحث).

ثانياً : الشروط الفنية :

١- يراعى أن يكون البحث خالياً من الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية والمطبعية، وأن تكون كتابة البحث والمراجع والكتب والرسائل طبقاً للقواعد العلمية المتفق عليها، وللبحوث باللغة العربية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Simplified Arabic* بحجم (١٣) **Bold**، وتكتب العناوين بخط *AL-Mateen* بحجم (١٦) **Bold** وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

وللبحوث باللغة الإنجليزية أن يكون البحث مكتوباً بخط *Time New Roman* بحجم (١٣) **Bold**، وتكتب العناوين بحجم (١٤) **Bold** وبهوامش حجم الواحد منها (٣,٢٥ سم يمين ويسار الصفحة)، (٣,٥ سم أعلى وأسفل الصفحة) وترك مسافة مفردة بين السطور، كما يراعى أيضاً الضبط والدقة في كتابة الجداول والأشكال وأن تكون واضحة ومختصرة.

تستخدم الأرقام العربية ١، ٢، ٣ في جميع ثنايا البحث، وأن يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

٢- لا تزيد كلمات ملخص البحث عن (٢٠٠) مائتي كلمة، ويشترط في البحث المقدم باللغة الأجنبية أن يدرج فيه ملخص باللغة العربية.

٣- تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب عناوينها فوقها، أما الملاحظات التوضيحية فتكتب تحت الجدول.

٤- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته، أو رفضه للنشر.

٥- في حالة نشر البحث: يعطي الباحث نسخة من المجلة، وعدد (١٠) مستلآت من الدراسة.

ثالثاً : الرسوم المقررة للنشر.

أ- رسم تحكيم بحث المقدم للنشر بالمجلة التربوية (٣٠٠) ثلاثمائة جنيتها مصرياً فقط لاغير.
ب- بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من داخل جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٣٠٠) ثلاثمائة جنيتها رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة.

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة فتحسب الصفحة (١٥) بخمسة عشر جنيتها عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

ج - بالنسبة للبحوث المقدمة للنشر بالمجلة للباحثين من خارج جمهورية مصر العربية تكون رسوم النشر:

* (٢٠٠) مائتا دولار رسوم نشر البحث حتى (٢٠) عشرين صفحة .

* ما زاد عن (٢٠) عشرين صفحة، فتحسب الصفحة (١٠) بعشرة دولارات عن كل صفحة زائدة عن هذا الحد.

هيئة تحرير المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

١	أ.د/ محمود السيد عباس	عميد كلية التربية ورئيس تحرير المجلة التربوية
٢	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	وكيل الكلية لشئون الدراسات العليا والبحوث وسكرتير تحرير المجلة
٣	أ.د/ خلف محمد البحيري	وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب وأستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات
٤	أ.د/ مصطفى محمد رجب	أستاذ أصول التربية، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٥	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٦	أ.د/ هدى مصطفى محمد	أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية
٧	أ.د/ عواطف محمد حسنين	أستاذ علم النفس التربوي، وعضو هيئة التحكيم لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٨	أ.د/ خلف أحمد مبارك	أستاذ الصحة النفسية، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التعليم، وعضو اللجنة العلمية الدائمة لشغل وظائف الأساتذة والأساتذة المساعدين بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية
١٠	د/ مصطفى أحمد فهمي	مدير وحدة النشر العلمي والمنسق الأكاديمي لوحدة المكتبة الرقمية بجامعة سوهاج
١١	أ / جمال السيد محمد	سكرتير إداري ومدير إدارة الدراسات العليا والبحوث

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج

ورئيس التحرير ورئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ محمود السيد عباس عميد الكلية

سكرتير التحرير ونائب رئيس مجلس إدارة وحدة النشر العلمي

أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث

مستشار النشر العلمي لوحدة النشر والمجلة التربوية

أ.د/ محمود عبد العاطي أبو حسوب رئيس قسم الرياضيات بجامعة زويل

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم أصول التربية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد سيد خليل	أسوان	١٦	أ.د/ مصطفى محمد رجب	سوهاج
٢	أ.د/ أحمد محمد محمد	المنيا	١٧	أ.د/ مياده محمد فوزى الباسل	دمياط
٣	أ.د/ جمال علي الدهشان	المنوفية	١٨	أ.د/ نصر محمد محمود	أسيوط
٤	أ.د/ خلف محمد البحيري	سوهاج			
٥	أ.د/ راضي عبد المجيد طه	أسوان			
٦	أ.د/ سعيد اسماعيل القاضي	أسوان			
٧	أ.د/ عبد التواب عبداللاه عبدالنواب	أسيوط			
٨	أ.د/ عبد المعين سعد الدين هندي	سوهاج			
٩	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط			
١٠	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	جنوب الوادي			
١١	أ.د/ فتحي كامل زبادي	المنيا			
١٢	أ.د/ فيصل الراوي طابع	سوهاج			
١٣	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس			
١٤	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج			
١٥	أ.د/ محمود السيد عباس	سوهاج			

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم المناهج وطرق التدريس (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إبراهيم شلي	عين شمس	٢٦	أ.د/ عبد الشافي أحمد أبو رحاب	جنوب الوادي
٢	أ.د/ أحمد جابر أحمد السيد	سوهاج	٢٧	أ.د/ عزة جاد النادي	حلوان
٣	أ.د/ أحمد سيد محمد إبراهيم	أسيوط	٢٨	أ.د/ على سيد محمد عبد الجليل	أسيوط
٤	أ.د/ أحمد محمد سيف الدين	المنوفية	٢٩	أ.د/ عمر سيد خليل	أسيوط
٥	أ.د/ أماني حلمي عبد الحميد	سوهاج	٣٠	أ.د/ عوض حسين محمد التودري	أسيوط
٦	أ.د/ أنور رياض عبد الرحيم	المنيا	٣١	أ.د/ عيد عبد الغني الديب	جنوب الوادي
٧	أ.د/ إيمان عبد الحكيم الصافوري	حلوان	٣٢	أ.د/ عيد عبدالواحد على	المنيا
٨	أ.د/ بدرية محمد محمد حسانين	سوهاج	٣٣	أ.د/ فاطمة أبو النوارج	حلوان
٩	أ.د/ جمال محمد شحاته	المنيا	٣٤	أ.د/ فايزة مصطفى محمد	سوهاج
١٠	أ.د/ جمال محمد فكري	أسيوط	٣٥	أ.د/ كوثر شهاب الشريف	سوهاج
١١	أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط	جنوب الوادي	٣٦	أ.د/ لوسيل لويس برسوم	المنيا
١٢	أ.د/ حلمي أحمد الوكيل	عين شمس	٣٧	أ.د/ ليلى حسني إبراهيم حسني	حلوان
١٣	أ.د/ خالد عبد اللطيف عمران	سوهاج	٣٨	أ.د. ماجدة مصطفى السيد	حلوان
١٤	أ.د/ خديجة بخيت	جدة	٣٩	أ.د/ ماجدة هاشم بخيت	أسيوط
١٥	أ.د/ رفعت محمد حسن المليجي	أسيوط	٤٠	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٦	أ.د/ رفعت محمود بهجات	جنوب الوادي	٤١	أ.د/ محمد حسن المرسي	دمياط
١٧	أ.د/ زين العابدين شحاته خضراوي	سوهاج	٤٢	أ.د/ محمد خيرت محمود	جنوب الوادي
١٨	أ.د/ سرية عبدالرازق صدقي	حلوان	٤٣	أ.د/ محمد رجب فضل الله	العريش
١٩	أ.د/ سيد السايح حمدان	جنوب الوادي	٤٤	أ.د/ محمد عبدالواحد على	المنيا
٢٠	أ.د/ السيد شحاتة محمد المراغي	أسيوط	٤٥	أ.د/ محمود إبراهيم عبد العزيز طه	كفر الشيخ
٢١	أ.د/ صابر حسين محمود	عين شمس	٤٦	أ.د/ محمود سيد محمود أبو ناجي	أسيوط
٢٢	أ.د/ صلاح الدين عرفة محمود	حلوان	٤٧	أ.د/ مصطفى محمد زايد	سوهاج
٢٣	أ.د/ عادل رسمي حماد النجدي	أسيوط	٤٨	أ.د/ منصور إبراهيم عبد الهادي	أسيوط
٢٤	أ.د / عبد الحفيظ محمود حفي	جنوب الوادي	٤٩	أ.د/ هدى مصطفى محمد	سوهاج
٢٥	أ.د/ عبد الرزاق مختار محمود	أسيوط	٥٠	أ.د/ يحيى عطية سليمان خلف	عين شمس

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	٦	أ.د/ شاكر محمد فتحى	عين شمس
٢	أ.د/ إبراهيم عباس إسماعيل الزهيرى	حلوان	٧	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الإسكندرية
٣	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	٨	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
٤	أ.د/ سوزان محمد المهدي	عين شمس	٩	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٥	أ.د/ عبد الجواد سيد سعد بكر	كفر الشيخ	١٠	أ.د/ يوسف عبد المعطي جوهر	الفيوم

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم الصحة النفسية وعلم النفس التربوي (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أحمد علي بدوي	حلوان	٧	أ.د/ عبد العال حامد عوجة	المنوفية
٢	أ.د/ أسامة محمد عبد المجيد	سوهاج	٨	أ.د/ عبد المنعم أحمد الدردير	جنوب الوادي
٣	أ.د/ أمال عبد السميع باظة	كفر الشيخ	٩	أ.د/ عواطف محمد حسانين	سوهاج
٤	أ.د/ حسنين محمد حسنين الكامل	حلوان	١٠	أ.د/ محمد رياض أحمد	أسيوط
٥	أ.د/ خلف أحمد مبارك	سوهاج	١١	أ.د/ محمود عبد الحليم منسي	الإسكندرية
٦	أ.د/ عبد الرقيب أحمد إبراهيم	أسيوط	١٢	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبداللاه	سوهاج

أعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية - قسم تكنولوجيا التعليم (بالترتيب الأبجدي):

م	الاسم	الجامعة	م	الاسم	الجامعة
١	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	سوهاج			
٢	أ.د/ حسن علي حسن سلامة	سوهاج			
٣	أ.د/ عماد ثابت سمعان	سوهاج			
٤	أ.د/ وليد يوسف محمد	حلوان			

محتويات العدد

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	د. أحمد صالح سليمان الحواس	أساليب مواجهة الضغوط النفسية عبر مراحل عمرية مختلفة لدى طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة حائل	٣ - ٤١
٢.	د. افتكار عبدالله الإبراهيم	أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية .	٤٣ - ٧٢
٣.	د/أسامة عبد الغفار محمد علي الشريف	درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم	٧٣ - ١٣٤
٤.	د / الحسين حامد محمد حسين	الإدارة الإلكترونية مدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعي في مصر	١٣٥ - ١٨٩
٥.	د/ سعيد كمال عبد الحميد	فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من سلوك إيذاء الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد	١٩١ - ٢٦٢
٦.	أ/ فاطمة سعيد علي حمضان	درجة توافر القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط	٢٦٣ - ٣٠٢
٧.	د/ فاطمة يوسف عوض النجار	تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال غير العاديين في عينة أردنية	٣٠٣ - ٣٤٧
٨.	أ.م.د/ فاتن محمد عبد المنعم عزازي د. عيبر حسن مصطفى حسان	تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر (تصور مقترح)	٣٤٩ - ٤٣٥
٩.	أ/ محمد منصور أحمد عبد الله	التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة (S-BPD) في ضوء التوجهات العالمية الحديثة	٤٣٧ - ٥٠٥
١٠.	Dr. Abdullah Mahmoud Ismail	Epistemic Sophistication in ESP Contexts: Analysis by Major, Gender, and Language Proficiency Level	٤٣ - ١

مقدمة :

رغم التطور الذي يشهده المجتمع في الميدان التكنولوجي ، والتحضر في سبل التواصل بين الشعوب ، والتقدم في طرق التعليم المختلفة وشتى المجالات ، إلا أن الاضطرابات النفسية تعتبر من التحديات الكبرى التي واجهتها الإنسانية عبر العصور وما ازلت تواجهها في وقتنا الراهن ، وهذا جراء الصعوبات و المشكلات و المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الأفراد داخل مجتمعاتهم ، وهذا ما من شأنه أن يولد لديهم ذلك الشعور السلبي الذي يصحبه الإحساس بالقلق و التشاؤم و الإحباطات ، إذ تعتبر الضغوط النفسية حالة من الخطر التي تهدد الأفراد وهي تختلف باختلاف هؤلاء الأفراد والبيئة التي يتفاعلون معها ، وعلى حسب وضعية كل فرد في مختلف المواقف التي يتواجد فيها .

ويتعرض الأفراد في جميع مراحل حياتهم إلى مواقف ضاغطة ومؤثرات شديدة من مصادر عديدة كالبيت والعمل والمجتمع ، حتى أطلق البعض على هذا العصر عصر القلق والضغوط النفسية ، ويعود ذلك الى تعقيد أساليب الحياة ، والمواقف الأسرية الضاغطة وبيئة العمل ، وطبيعة الحياة الاجتماعية ، فالأهداف كثيرة والأمانى والتطلعات عالية ولكن الاحباطات والعوائق كثيرة . فلاشك إننا بصفة عام نعيش في عصر يزخر بالصراعات والتناقضات والمشكلات وتزداد فيه مطالب الحياة ، وتتسارع فيه التغييرات التكنولوجية والثقافية والقيمية ، مما ينتج عنه مواقف ضاغطة شديدة ومصادر للقلق والتوتر وعوامل الخطر والتهديد (حسين والزيود ، ١٩٩٩ ، ١٥٨) فأحداث الحياة اليومية تحمل معها المواقف الضاغطة التي يدركها الفرد في الدراسة، العمل ، الأسرة ، التعاملات مع الناس ، والمشكلات التي لا يجد لها حولا مناسبة ، وإيقاع الحياة المتسارع ومتطلباتها، وطلبة الجامعات كأحد الفئات الهامة في المجتمع ليسوا بمنأى عن التعرض للمواقف الضاغطة .

وتعتبر المرحلة التعليمية الثانوية مرحلة مهمة وفارقة في حياة الطلبة ، فمن خلالها يحدد الطالب مسار حياته التي ستبدأ بعدها ، كما توجهه نحو دراسة تخصص معين وحتى

الالتحاق بجامعة معينة ، إضافة إلى توجيهه نحو امتهان مهنة معينة ، فهي تؤثر على اتجاهاته وتسهم في رسم صورة مستقبله بصورة كبيرة بما تتركه من آثار على هذا المستقبل دراسيا ومهنيا .

ويواجه الطلاب في مرحلة دراستهم الجامعية ضغوطاً نفسية مختلفة ، نتيجة للعديد من المتطلبات ، والأعباء الملغاة على عاتقهم ، فهناك المتطلبات الأكاديمية التي تتعلق بالاستذكار والتحصيل ، والامتحانات ، وهناك المتطلبات ذات الطابع الاقتصادي التي تتعلق بالرسوم ، والمصاريف الجامعية الباهظة التكاليف (جودة ، ٢٠٠٤ ، ٦٦٩) .

واهتم الباحثون بدراسة مستويات الضغوط لدى طلبة الجامعة ، وردود الفعل تجاهها (Amponsah ,2010 ; Hamaideh ,2011; Gadzella& Carvalho ,2006)، أي أن الدراسة الجامعية تتطلب عوامل نفسية ، وبيئية ، واجتماعية مريحة ، ومناخاً مناسباً يقوم على التشجيع والتقبل وتوفير الظروف المواتية الخالية من التوتر والضغوط ، ليتمكن الطلبة من التعامل مع المواد الدراسية بكفاءة وبقدرات عقلية ، ومعرفية عالية ، لخلق الكوادر البشرية المدربة القادرة على العمل في كافة المجالات والاختصاصات المختلفة .

كما تؤكد كونستانس Constance أيضاً على أن طلبة الجامعة عرضة لمواجهة الكثير من الاضطرابات النفسية والصراعات نتيجة للمواقف والإحداث الجديدة والمتعددة التي يواجهونها في حياتهم الجامعية ، وتظهر في إحساسهم بالاستقلالية ، وتحمل المسؤولية ، واكتساب الدور الأكاديمي والمهني (Constance ، 2004:515) .

وتوصلت دراسة (حسين ، ٢٠٠٠) إلى أن الضغوط النفسية لها علاقة وثيقة بضعف التركيز والذاكرة وتضاؤل القدرة على حل المشكلات والإدراك الخاطئ للمواقف والأشخاص، كما إنها تؤدي إلى الاضطرابات الاجتماعية مثل الانسحاب الاجتماعي والشك والعجز عن التوافق الاجتماعي (حسين، ٢٠٠٠ ، ٤) . كما توصلت دراسة (الربيعي ، ٢٠٠١) و (طاهر، ٢٠٠٤) و (الربيعي، ٢٠٠٩) إلى أن طلبة الجامعة لديهم معاناة شديدة من الضغوط

النفسية التي تواجههم في حياتهم اليومية ، والتي لها انعكاساتها السلبية على حياتهم ومستقبلهم .

وأشارت هذه الدراسات في نتائجها مجتمعة على أن طلبة الجامعة يواجهون ضغوطاً شديدة ، الأمر الذي يستدعي الرعاية الخاصة والاستثنائية بهؤلاء الطلبة لأنهم الصفوة المختارة لأي مجتمع وبقدر ما يكون عليه من علم وخلق ، بقدر ما يؤدي ذلك إلى تقدم المجتمع ، لأنهم أمل الأمة وأداة التنمية والتجديد في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والنفسية ، وأن طلبة الجامعة هم العنصر الأساس في بناء الجامعة ، وهم مادتها وهدفها ويتفاعلون مع قدراتها العلمية وتوجيهها التربوي بهدف إعدادهم لقيادة المجتمع في المستقبل (محمد وسلمان ، ٢٠٠٩ ، ٥٠٩)

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها :

تشير الإحصائيات العالمية أن ٨٠% من الأمراض الحديثة سببها الضغوط النفسية وأن ٥٠% من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن الضغوط النفسية وأن ٢٥% من أفراد المجتمع يعانون شكلاً من أشكال الضغوط النفسي (الغرير وأبو اسعد ، ٢٠٠٩ ، ١٧) كما تشير التقارير الطبية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن ٧٥% من المشكلات لها علاقة بشكل أو بآخر بالضغوط النفسية وتشمل قائمة المشكلات هذه أمراض مثل (القرحة ، الصراع النفسي ، ضغط الدم ، الأرق) (عبد الرحمن ، ٢٠٠٤ ، ٤٤) .

ولا شك إن الشباب الجامعي يعد شريحة مهمة في هذا المجتمع فأنهم يتأثرون بظروفه وأزماته وضغوطه ، فقد أخذوا نصيبهم من هذه الضغوط وأثارها بدرجة أكبر لاسيما أنهم في مرحلة قابلة للتأثر بالمتغيرات المحيطة وبدرجة ليست قليلة ، ودرجة استجاباتهم لها عادة ما تكون أكثر من الفئات الاجتماعية الأخرى .

ويواجه الطلبة في مختلف المراحل الدراسية ومنهم طلبة المرحلة الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية العديد من التحديات ، والضغوط النفسية التي قد تكون ناجمة عن

العديد من العوامل كالخوف من المستقبل المهني ، وصعوبة الاتصال مع الآخرين ، ومطالبة الأسرة والمجتمع لهم بتحقيق النجاح بل والتفوق .

وهذا ما استدعى إجراء هذه الدراسة للكشف عن أهم إستراتيجيات التعامل شيوعاً لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتأكيد الذات . وإذا كان الطلبة في الجامعات الكبيرة يتعرض لتلك الضغوطات التي تؤثر عليهم نفسياً واكاديمياً وعلى بناء شخصيته، فإن تلك الضغوط تتأكد وتبرز بشكل اكبر في الجامعات الناشئة (حديثئة النشأة) والتي لازالت في طور النمو في الجوانب المادية (من مباني وتجهيزات) والادارية (من قيادات ولوائح وتقالييد عمل) واكاديمية (من ضعف كفاءة المدخل التدريسي والطلابي حيث اكدت عدد من الدراسات الحديثة وجود تلك المشكلات في الجامعات الناشئة كدراسة (العودة : ٢٠١٦ ، المطلق ٢٠١٤).

من هنا تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية ؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين طلاب كلية الهندسة وكلية الآداب ؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين طلاب الجامعة باختلاف المرحلة الدراسية ؟
- ٤- ما أكثر إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية استخداماً لدى طلبة الجامعة ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

الأهمية النظرية :

- ١- من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تزويد المكتبة العربية بمعلومات نظرية حول الضغوط النفسية ومفهومها وتأثيراتها .

- ٢- تقدم الدراسة الحالية ملخصاً لعدد من الدراسات السابقة التي أجريت حول الضغوط النفسية سواء كانت دراسات تجريبية أو دراسات كمية أو دراسات كيفية .
- ٣- تناولها موضوعاً حيوياً ، يهتم ويخدم العاملين في الميدان التربوي والنفسي من معلمين ومديرين وأولياء الأمور وباقي شرائح المجتمع ويهتم كذلك ، صانعي القرار التربوي من أجل رفع المستوى التربوي الثانوي والجامعة .

الأهمية العملية :

- ١- توفير مقياس للضغوط النفسية للباحثين والمعنيين يتمتع بمؤشرات صدق وثبات مقبولة حيث يقيس هذا المقياس مصادر الضغوط النفسية .
- ٢- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في وضع البرامج التي تهدف إلى التقليل من مستوى الضغوط النفسية لدى طلاب الثانوي والجامعة .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- ١- الكشف عن مدى انتشار الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية .
- ٢- الكشف عن العلاقة السببية في الاختلاف بين مستوى الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية .
- ٣- التعرف على إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية .

حدود الدراسة :

الحدود المكانية : تتمثل في إجراء وتطبيق أدوات البحث الحالي على طلاب كلية الآداب وكلية الهندسة بجامعة حائل وطلاب المرحلة الثانوية الصف الثاني ثانوي بثانوية المعتصم بحائل.

الحدود الزمنية : تم تطبيق أدوات البحث على طلبة الثانوية العامة وكلية الاداب والهندسة بجامعة حائل خلال العام الدراسي ٢٠١٥ الفصل الدراسي الاول.

الحدود الموضوعية والعلمية : استخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية ، وتطبيقه على عينة الدراسة للكشف عن العلاقة بينهما .

مصطلحات الدراسة :

١- الضغوط النفسية :

وصفها طاهر (٢٠٠٣ ، ٣٢) بأنها حالة ناتجة عن تهديدات تؤثر على الفرد وينتج عنها التوتر والإزعاج الأمر الذي يؤدي إلى اختلال في التوازن النفسي .
وحدها حمدي والشبكي (٢٠٠٨ ، ١٢١) بأنها مجموعة من المؤثرات غير السارة التي يقيّمها الفرد على أنها تفوق مصادر التكيف لديه وتؤدي إلى اختلال في الوظائف النفسية والфизиولوجية والجسمية لدى الفرد .

التعريف الإجرائي :

الدرجة التي يحصل عليها طلاب الثانوية والجامعة من خلال استجاباتهم على مقياس الضغوط النفسية الذي اعدة العنزي (١٩٩٩) وتبناه الباحث.

الإطار النظري للدراسة

مقدمة :

من المعلوم أن مصادر الضغوط النفسية متنوعة ومتداخلة فقد تمثل البيئة الخارجية مصدر من مصادر الضغوط التي يواجهها الطلبة وتتضمن البيئة المنزلية والبيئة المدرسية والمجتمع بصفة عامة وغالبا ما تكون ضغوطا عامة لكل الناس ، أما مصادر الضغط الداخلية فتتضمن عوامل تتعلق بالفرد نفسه وتتضمن تكوينه النفسي وتكوينه العضوي .

فغالبا ما يواجه الأفراد ظروفًا تؤدي بهم إلى الشعور بالضغط النفسي وزيادة خطر تعرضهم للمشاكل الصحية العقلية والبدنية ، وبناء على ذلك فإن العلماء والباحثين عادة ما يركزون على الجانب السلبي من الضغوط (McShane, 2006, 200) .

ويعتبر الضغط النفسي مرض العصر الحديث من وجهة نظر المتخصصين من مختلف القطاعات . وللضغط النفسي آثار على لسلوكيات الأفراد واتصالاتهم مع الآخرين وله تأثير على كفاءتهم أيضا ، ولا يرتبط الضغط النفسي بأماكن العمل فقط ، بل يعد حاليا عاملا مشتركا في مختلف البيئات ومنها البيئة التعليمية التي يواجهها الطلاب (Sayiner,) .

2006, 24

أولاً : تعريف الضغوط النفسية :

يعرف محمد قاسم عبد الله (٢٠٠١) الضغط والضغوط النفسية بشكل عام ، أنها تشير إلى وجود عوامل خارجية تحدث لدى الفرد إحساسا بالتوتر الشديد ، وعندما تزداد شدة هذه الضغوط قد يفقد الفرد قدرته على الاتزان ، التكيف ، ويتغير نمط سلوكه وشخصيته .

وفي الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية التي تصدرها الجمعية الأمريكية للطب النفسي يرى بأن الضغط متغير مستقلا من الاضطراب النفسي يصاحبه، اضطرابات تسمى اضطرابات التوافق ومنها اليأس والعجز والاكتئاب (عوض، ٢٠٠١، ٣٩) .

ويشير عبد الجواد (٢٠٠٢ ، ١٣) ، إلى أن الضغوط النفسية حالة يعانيها الفرد حين يواجه بمطلب ملح فوق حدود استطاعته ، أو حين يقع في موقف صراع حاد أو خطر شديد ، وإن هذه الضغوط توجد لديه إحساسا بالتوتر أو تشويها في تكامل شخصيته .

كما يعرف أبو حطب (٢٠٠٦ ، ١٤٠) الضغوط النفسية بأنها تتجلى في إطار كلي متفاعل، يتضمن الجوانب النفسية ، والجسمية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والمهنية ، ويتجلى ذلك التفاعل من خلال ردود فعل نفسية ، انفعالية ، فسيولوجية ، لذلك فإن جميع الضغوط تعتبر ضغوطا نفسية .

أما لازاروس (Lazarus) فيرى أن الضغوط النفسية هي مجموعة من المثيرات التي يتعرض لها الفرد ، بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها ، وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر، وأساليب التكيف مع الضغط (دهمش ، ٢٠٠٨ ، ٢٤٥) .

كما عرفها الربيعي (٢٠٠٩ ، ٧١٠) بأنها الأحداث والمشكلات و لصعوبات التي يدركها الطلبة وتشعرهم بالخوف والقلق وعدم الاتزان مما يتطلب منيم جهداً إضافياً لإعادة التوازن .

ويعرف جاملش Gamelch الضغوط بأنها التوقع الذي يوجد لدى الفرد حيال عدم القدرة على الاستجابة المناسبة لما قد يعترض له من أمور أو عوارض قد تكون نتائج استجابته لها غير موفقة أو غير مناسبة (الهلالي ، ٢٠٠٩ ، ٤٥) .

ويجمع "أكسون" بين جوانب الضغط النفسي في تعريفه له بأنه " حالة تحدث عندما يواجه الأفراد أحداثاً يدركون على أنها تهدد وجودهم النفسي ، والجسمي ، ويكونون غير متأكدين من قدرتهم على التعامل مع هذه الأحداث (جمعة ، ٢٠٠١ ، ٩٥٦) .

يتضح مما سبق تركيز تعريفات الضغوط النفسية على ثلاثة بنود رئيسية هي :

١- الاحتياجات لدى الكائن الحي : يؤدي الضغط النفسي إلى اتخاذ إجراءات (استجابات) من جسم الكائن الحي.

٢- الاستجابة الجسمية غير المحددة : سواء كانت الضغوط النفسية ناجمة عن أحداث سلبية ضارة ك وفاة شخص عزيز ، أو إيجابية مثيرة كالفوز في اليانصيب ، فإن الاستجابة الفسيولوجية للجسم تكون هي نفسها في كلتا الحالتين ، بمعنى أنه لا توجد استجابة محددة لحدث معين بذاته ، بل أن كافة الأحداث تثير نفس النوع من الاستجابات ، وإن تفاوتت الحالة الانفعالية .

٣- التغيرات الفسيولوجية أو الهيكلية المؤقتة أو الدائمة : يمكن أن تسبب آثار الضغوط النفسية تغيرات مؤقتة أو دائمة في أجسامنا (Babe, 2007, 2) .

ثانياً : أنواع الضغوط النفسية :

يرى ساور (Sawyer, 2005, 13) أن هنالك نوعين أساسيين من الضغوط النفسية

هي :

- الضغوط النفسية الحادة Acute Stress :

يحصل هذا النوع من الضغوط عادة عندما يواجه الفرد خطر ما ، أو عندما يكون تحت الضغط لإتمام التزام ما ، عندها فإن دماغ الفرد يطلق العديد من المواد الكيميائية لزيادة معدل ضخ القلب ، وهذا يزيد من ضغط الدم ويجعل الفرد أكثر نشاطاً لمحاربة الخطر أو الهروب منه ، والعديد من الأفراد يمكنهم التجاوب والتكيف مع هذه الضغوط القصيرة .

- الضغوط النفسية المزمنة Chronic Stress :

يحصل هذا النوع من الضغوط بسبب حالة ثابتة أو العديد من الحوادث المجهدة التي تحدث للفرد بشكل متتالي ، فإذا كان الفرد يعتني بشخص ما مصاب بمرض مزمن بشكل مستمر ، أو يواجه مشاكل مع رئيس العمل ، أو إذا فقد عمله أو خسر شركته ، فإن الجسم يستجيب سلباً لمثل هذه الحالات ، ويؤدي التعرض المستمر للمشاعر السلبية إلى إصابة الفرد بالعديد من الأمراض مثل السكري أو الربو ، أو مشاكل النظام العصبي أو نظام المناعة وذكر عربيات والخربشة (٢٠٠٧ ، ٤٥) نوعين من الضغوط هما الضغوط الدائمة والضغوط المؤقتة :

- **الضغوط المؤقتة** : هذا النوع من الضغوط يحيط بالفرد لمدة وجيزة ، ثم يزول ، وعادة ما يكون مرتبط بموقف مفاجئ لا يدوم أثره طويلاً ، ولهذه الضغوط أثر محدود على الفرد ، إلا إذا كانت قدرة تحمله أضعف من الموقف الضاغط .

- **الضغوط الدائمة** : هذا النوع من الضغوط يحيط بالفرد لمدة طويلة نسبياً ، مثال ذلك تعرض الفرد لمرض مزمن .

ثالثاً : أسباب الضغوط النفسية :

هنالك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى شعور الفرد بالضغوط النفسية القلق والتوتر ، والتي ترتبط بأحداث أو الظروف مختلفة ، وقد ذكر ساور Sawyer أن أهم مسببات الضغوط النفسية هي :

- ظروف الحياة الطبيعية مثل الظروف الصحية والظروف الانفعالية ، وظروف العمل ، والأصدقاء والأسرة ، الشعور بالوحدة ، والمرض .
- أحداث معينة مثل الخلافات ، و وفاة أحد أفراد الأسرة أو أحد الأصدقاء ، وفقدان المال .
- المراحل التطورية مثل الزواج ، أو فقدان القدرة البدنية أو العقلية .
- المال -الجنس -العادات السيئة - تغيير مكان السكن - تغيير العمل .
- فقدان الصداقة ، وفقدان مكان الراحة المفضل ، وفقدان الدعم العاطفي .
- زواج الأبناء ، و فقدان المكانة الخاصة في العمل . (Sawyer, 2005, 10)

رابعاً : النظريات المفسرة للضغوط النفسية :

لقد اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط النفسية التي تعد من الظواهر المعقدة التي تفسر على أسس بدنية بيولوجية عقلية معرفية سيكولوجية وأخرى اجتماعية وقدمت في مجالها كثير من القواعد والمبادئ النظرية التي كشفت عن بعض من طبيعتها وديناميكياتها والنتائج التي تنتج عن آثارها وسوف يتم تناول ثلاث من وجهات النظر التي تمثل من الأنساق الفكرية التي اهتمت بتفسير الضغوط النفسية وهي :

١- النسق النظري لهانز سيللي H.selye :

يعتبر " هانز سيللي "بحكم تخصصه كطبيب متأثراً بتفسير الضغط تفسيراً فيزيولوجياً وتنطلق نظرية" سيللي " من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لحامل الضغط (stressor) يميز الشخص ويصنعه على أساس استجابة للبيئة الضاغطة وإن هناك استجابة أو أنماط من الاستجابات يمكن الاستدلال منها إن الشخص يقع تحت تأثير

بيئي مزعج ويعتبر " هانز سيللي " إن أعراض الاستجابة الفيزيولوجية وهدفها المحافظة على الكيان .

ولقد حدد " سيللي " ثلاث مراحل لدفع الضغط وان هذه المراحل تمثل مراحل التكيف العام وهي :
١- الفزع: وفيه يظهر الجسم تغيرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط (stressor) ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقارنة الجسم وقد تحدث الوفاة عندما تنهار مقاومة الجسم ويكون الضاغط شديدا .

٢- المقاومة : وتحدث عندما يطول التعرض للضاغط متلازما مع التكيف فتختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات أخرى تدل على التكيف .
٣- الإجهاد : مرحلة تعقب المقارنة ويكون فيها الجسم قد تكيف غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفدت وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة فقد ينتج عنها أمراض التكيف (فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١ ، ٩٨) .

٢- النسق النظري لسبيلبرجر (spuefberger) :

اعتمد " سبيلبرجر " في نظريته على القلق كمقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط فلقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق هي :
- قلق الحالة : وهي موقفية ويعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف الضاغطة Anxiety state (قلق الحالة) .

- قلق السمة : وهي استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد بصورة أساسية على الخبرة الماضية Ancient traitor (قلق السمة) .
كما اعتبر " سبيلبرجر " أن القلق شقين هما :
الشق الأول : سمة القلق و القلق العصابي أو القلق المزمن .

الشق الثاني : حالة القلق أو القلق الموضوعي أو قلق الموقف ، وانطلاقاً من هذا التفسير للقلق وضع " سبيلبرجر (spuelferger) نظريته في تفسير الضغط فهو يربط بين قلق الحالة والضغط لأن قلق الحالة يشير إلى الظروف الضاغطة وعلى الأساس يربط " سبيلبرجر " بين الضغط والقلق ويعتبر أن الضغط الناتج عن ضاغط معين مسبباً لحالة القلق ويستبعد ذلك عن القلق كسمة (محمد بوفاتح ، ٢٠٠٥ ، ٤١) .

٣- النسق النظري لهنري موراي :

يعتبر " موراي " أن مفهوم الحاجة و مفهوم الضغط و مفهوم الضغوط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يميل المحددات الجوهرية للسلوك و مفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة ويعرف الضغط على أنه صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين و لقد ميز " موراي " بين نوعين من الضغوط هما .

- ضغط بيتا : ويشير إلى دلالة الموضوعات البيئية و الأشخاص كما يدركها الفرد.
- ضغط ألفا : ويشير إلى خصائص الموضوعات ودلالاتها كما في الواقع . (فاروق السيد عثمان ، ٢٠٠١ ، ١٠٠) .

كما قدم " موراي " قائمة بالضغوط على النحو الآتي :

- ضغط نقص التأييد الأسري - ضغط الأخطار و الكوارث - ضغط العدوان - ضغط الجنس.
- ضغط النبذ و عدم الاهتمام و الاحتراق - ضغط العطف على الآخر التسامح .
- ضغط النقص و الضياع في التغذية . (هارون الرشدي ، ١٩٩٩ ، ٦٦)

رابعاً : أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

يمكن استخدام أساليب واستراتيجيات مختلفة لمواجهة الضغوط النفسية منها :

١ - الاستراتيجيات الإيجابية :

وهي تلك التي يوظفها الفرد في اقتحام الأزمة وتجاوز آثاره و ذلك من خلال الأساليب الإيجابية التالية :

- التحليل المنطقي للموقف الضاغط بغية فهمه والتهيو الذهني له ولمرتباته .
- إعادة التقييم الايجابي للموقف حيث يحاول الفرد معرفيا استجلاء الموقف وإعادة بناءه بطريقة ايجابية مع محاولة تقبل الواقع كما هو .
- البحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف و المساعدة من الآخرين أو مؤسسات المجتمع المتوقع ارتباطهما بالموقف الضاغط .
- استخدام أسلوب حل المشكلة و التصدي للأزمة بصورة مباشرة .

٢ - الاستراتيجيات السلبية :

وهي تلك التي يوظفها الفرد في تجنب الأزمة و الإحجام عن التفكير فيها وذلك من خلال الأساليب السلبية التالية :

- الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي الممكن في الأزمة .
- التقبل الاستسلامي للأزمة و ترويض النفس على تقبلها .
- البحث عن اثبات أو المكافآت البديلة ، عن طريق الاشتراك في الأنشطة بديلة و محاولة الاندماج فيها بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع و التكيف بعيدا عن مواجهة الأزمة .
- التنفيس و التفريغ الانفعالي بالتعبير لفظيا عن المشاعر السلبية غير السارة ، و فعليا عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر. (طه ، ٢٠٠٦ ، ٩٥)

خامساً : مصادر الضغط النفسي لدى الطالب الجامعي :

عند التحاق الطالب بالمقاعد الجامعية يتوقع أن توفر له البيئة الجامعية الإمكانيات و الفرص للتعلم ولتنمية مهاراته المختلفة وذلك بما تقدمه الجامعة من برامج دراسية مختلفة و نشاطات علمية و ثقافية متنوعة تعد فرصة للطالب لتحقيق الاستقلالية و توجيه ذاته و تدريبه على اتخاذ القرارات الصائبة بشأن الأمور الخاصة به ، إلا أنه قد يواجه سواء في بداية التحاقه بالجامعة أو أثناءها بعض المشكلات و الصعوبات منها ما يستطيع أن يتوافق معها بشكل إيجابي ، ومنها ما قد يجد صعوبة في مواجهتها و إيجاد حلول مناسبة لها و قد تستمر معه لتشكل حالة من الضغط النفسي .

الدراسات السابقة :

١- دراسة صالح الضريبي (٢٠٠٤) : هدفت الدراسة إلى :- بناء مقياس لأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة . معرفة الأساليب الأكثر شيوعاً لدى طلبة هذه الجامعة . معرفة علاقة كل أسلوب بالمتغيرات الديمغرافية مجتمعة مثل (الجنس ، المستوى الدراسي ، التخصص ، مكان السكن ، الحالة الاجتماعية) . ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء مقياس لأساليب مواجهة الضغوط النفسية ، وكان لهذا المقياس مؤشرات مقبولة للصدق والثبات ، ولفقراته القدرة على التمييز . وقد طبق المقياس على عينة مكونة من (٧٣٣) من طلبة جامعة ذمار . ومن الوسائل الإحصائية التي استخدمت لتحليل بيانات الدراسة ما يأتي :- الاختبار (ت - t.test) استخدم في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية . الوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة أكثر الأساليب شيوعاً في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة . معادلة ألفا كرونباخ وقد استخدمت لحساب ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي (التجزئة النصفية) . وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :-

إن أكثر الأساليب شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة هو أسلوب الهروب والتجنب . إن علاقة كل أسلوب مع المتغيرات الديمغرافية مجتمعه كانت على النحو الآتي : وجود تأثير للجنس ، المستوى الدراسي ، التخصص بالنسبة لمجال الهروب والتجنب . - وجود تأثير للجنس على مجال حل المشكلة بالتمني . - وجود تأثير لمتغيري : (المستوى الدراسي ، مكان السكن) على أسلوب طلب المساعدة من الآخرين . - وجود تأثير لمتغيري : (الجنس ، الحالة الاجتماعية) على مجال اللجوء إلى الدين . عدم وجود متغير يؤثر في كل من : (المواجه والتحدي ، مجال لوم الذات) .

٢- **دراسة أمل أبو عرام (٢٠٠٥)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٤) طالباً و (٤٥٧) طالبة واستخدمت الدراسة مقياس (سمات الشخصية من إعداد الباحثة) ومقياس أساليب المواجهة من إعداد : منى عبد الله ٢٠٠٢ ، ومن نتائج الدراسة أن أهم الأساليب التي يعتمد عليها الطلاب هي اللجوء إلى الله ثم المواجهة وتأكيد الذات ثم تحمل المسؤولية كذلك وجود علاقة بين طبيعة المدارس التابع لها الطلاب وبين أسلوبيين من أساليب مواجهة الضغوط وهي أسلوب لوم الذات والإنكار ، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين الجنس وبين عدد من أساليب مواجهة الضغوط كانت لصالح الذكور في أربع أساليب ولصالح الإناث في ثلاث أساليب.

٣- **دراسة منال عبد الخالق (٢٠٠٦)** : استهدفت الدراسة التعرف على نوع واتجاه العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط والخصائص الشخصية كما يكشف عنها نموذج العوامل الخمس الكبرى لدى الطلاب والطالبات بالمرحلتين الثانوية والجامعية . وتمثلت أهميتها فيما تعرض له من خلفية نظرية تتناول أساليب المواجهة . ، أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الإناث والذكور على مقياس أساليب المواجهة باستثناء كون الإناث أكثر استخداماً للأسلوب التوافقي الإجرائي ، وذلك لصالح طلاب المرحلة الثانوية

، أما فيما يتعلق بالفروق بين طلاب المرحلة الثانوية والجامعية في العوامل الخمس الكبرى ، فقد جاءت النتائج تشير إلى كون هذه العوامل خصائص مميزة تعطي الشخصية توجهها متسقا عند الانتقال من مرحلة عمرية إلى أخرى، إذ لم يتضح وجود فروق بين طلاب المرحلتين في عوامل الانبساطية والعصابية والطيبة، وكانت هناك فروق في عوامل الانفتاح على الخبرة ويقتطع الضمير لصالح طلاب المرحلة الجامعية حيث التقدم في الدراسة والبحث والاطلاع والتفتح الذهني ورسوخ المعتقدات الدينية والتسلح بعميق الإيمان يكون مع التقدم في العمر والانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، كما أشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود علاقة دالة موجبة بين الأسلوب التوافقي التأملي في المواجهة والانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقتطع الضمير، وعلاقة ارتباطيه دالة سالبة بالعصابية، ووجود علاقة دالة وموجبة بين الأسلوب التوافقي الإجرائي والانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقتطع الضمير وعلاقة ارتباطيه دالة سالبة بالعصابية، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين الأسلوب اللاتوافقي التجنبي والعصابية وعدم وجود علاقة ذات دلالة بين ذات الأسلوب والانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقتطع الضمير ودرجة المواجهة الكلية، وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين الأسلوب اللاتوافقي التدميري والعصابية وعلاقة إحصائية دالة وسالبة بينه وبين الانبساطية والانفتاح على الخبرة ويقتطع الضمير والطيبة بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذا الأسلوب وبين المواجهة في درجاته الكلية. وأشارت النتائج كذلك إلى إمكانية التنبؤ بعامل الانبساطية لدى ذوى الأسلوب التوافقي في المواجهة ببعديه التأملي والإجرائي، والتنبؤ بعامل العصابية ، وإمكانية التنبؤ بعامل يقتطع الضمير .

٤- دراسة جامون ومورغان- صمويل (٢٠٠٨) Gammon & Morgan-Samuel :

تمثلت أهميتها في غياب الدراسات المقارنة الدولية في مجال الضغوط النفسية التي يعاني منها الطلبة ، حيث هدفت هذه الدراسة التعرف على مصادر الضغوط النفسية الأكاديمية والسريرية بين الطلاب طوال فترة الدراسة الجامعية ، وإجراء مقارنة في مستويات

الضغوط النفسية لدى الطلبة من خمسة بلدان مختلفة هي : ألبانيا ، وبيروناي ، وجمهورية التشيك ، ومالطا ، وويلز ، بهدف إجراء مقارنة بين الثقافات المختلفة في محاولة لفهم أفضل للضغوط النفسية لدى الطلبة. استخدمت الدراسة المنهج الكمي الوصفي باستخدام استبيان الضغوط النفسية الأكاديمية ، وتكونت عينة الدراسة من (1707) طلاب من الدول الخمس . كشفت النتائج أن مستوى ، الضغوط النفسية لدى الطلبة كان متوسطا ، وأن طلبة ويلز حصلوا على أدنى درجة على مقياس الضغوط النفسية ، وطلبة بيروناي على أعلى درجة . وتبين من النتائج أن طلبة بيروناي ومالطا يواجهون الضغوط النفسية الأكاديمية أكثر من الضغوط النفسية السريرية ، بينما لم تكن هناك فروق بين كلا النوعين من الضغوط لدى طلبة جمهورية التشيك وويلز وألبانيا . وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط النفسية لدى الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية وقد كانت هذه الفروق بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة لصالح طلبة السنة الثالثة.

٥- **دراسة أبتسام شتات (٢٠٠٨) :** هدفت إلى بحث العلاقة بهدف التعرف على الدور الذي تلعبه بعضهم العوامل مثل : النوع ، والتعليم ، ونوع المدرسة ، والصف الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية ، في تدعيم استخدام إدارة الوقت لمواجهة أساليب الضغوط النفسية وزيادة دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية ، في تدعيم استخدام إدارة الوقت لمواجهة أساليب الضغوط النفسية وزيادة دافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وذلك باستخدام استبيان إدارة الوقت من إعداد الباحثة ، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط إعداد (منى عبد الله) ومقياس الدافعية والانجاز إعداد (فاروق عبد الفتاح) وذلك على عينة بلغت (١٠٨٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تراوحت أعمارهم ما بين (١٤ - ١٦) عاماً ، وكشفت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على درجات أساليب مواجهة الضغوط بين مجموعات طلاب المدارس المختلفة ، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الطلاب .

٦- دراسة سيلد وآخرون (٢٠٠٩)، Suldo et al. :

وهذفت إلى التعرف على مصادر الضغوط النفسية لدى الطلاب الذين يشاركون في البكالوريوس الدولية إضافة إلى التعليم العام، وتحديد أي من هذه الضغوطات البيئية تم التعرض لها بمستوى مرتفع من قبل الطلاب في برنامج البكالوريوس الدولية. بالإضافة إلى ذلك ، تقيم هذه الدراسة العلاقة بين أنواع مختلفة من الضغوط وعملية التكيف لدى الطلاب . تم استخدام نموذج التقرير الذاتي للشباب لمنظومة آخناخ للتقييم المبني على التجريب وهو استبيان يتكون من 112 فقرة تقيم ثمانية مجالات من السلوك وقد تم تصميمه للاستخدام مع المراهقين الذين تتراوح أعمارهم من (١١-١٨) عاماً ، وبخصوص الارتباطات بين الاضطراب النفسي ومصادر التوتر والاضطراب ظهرت ارتباطات عكسية دالة مع جميع مصادر الإجهاد باستثناء الأنشطة اللاصفية لدى كل من طلبة التعليم العام وطلاب البكالوريوس . وأن جميع أنواع الضغوطات السبعة كان لها ارتباط مع زيادة في السلوك الموجه للخارج ، والعلاقات مع الزملاء كان مرتبطا بزيادة السلوكيات الموجهة للخارج . وأن حجم واتجاه الارتباط بين مصادر التوتر والاضطراب النفسي كانت متماثلة لدى طلاب البكالوريوس الدولية وطلاب التعليم العام باستثناء 5 فقط من أصل 14 من هذه الارتباطات ، وفي جميع الحالات كان الارتباط بين مسببات الإجهاد النفسي أقوى بين طلاب البكالوريوس منه لدى طلاب التعليم العام . على وجه التحديد ، كان الإجهاد المرتبط بالمتطلبات الأكاديمية ، والعلاقات بين الآباء والأطفال ، وأحداث المراهقة متنبئ بمستويات عالية من الاضطرابات النفسية الموجهة خارجيا وداخليا بين طلاب البكالوريوس . أيضا كانت الاضطرابات النفسية الموجهة خارجيا مرتبطة بقوة بالضغوطات المتعلقة بالجهود الأكاديمية والعلاقات مع الأقران والأنشطة اللاصفية بين طلاب البكالوريوس الدولية . وبخصوص الانجازات الأكاديمية كانت علامات الطلاب في مدارس البكالوريوس الدولية ترتبط ارتباطا عكسيا مع زيادة الضغوط الأكاديمية.

٧- **دراسة الربيعي (٢٠٠٩):** استهدفت التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة ، وللتحقق من أهداف البحث ، قام الباحث ببناء مقياسين ، وبعد استخراج الخصائص السيكومترية لهما ، تم تطبيقهما على عينة من طلبة جامعة بغداد . ولتحميل البيانات إحصائيا استخدم الباحث الاختبار التائي وتحميل التباين الثلاثي ومعامل ارتباط بيرسون ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث يعانون من ضغوط نفسية بمستوى فوق المتوسط المعياري للمقياس ، كما توجد فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير المرحلة (الأولى - الرابعة) ولصالح المرحلة الأولى كما توجد فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص (العلمي - الإنساني) ولصالح التخصص العلمي ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والاتجاه المضاد للمجتمع .

٨- **دراسة الهلالي (٢٠٠٩) :** تهدف لمعرفة أساليب مواجهة الضغوط لدى الطلاب الإيجابية منها والسلبية وترتيبها على مدرج أساليب المواجهة ، كما يهدف إلى التعرف على الفروق في متوسط درجات أساليب مواجهة الضغوط بين طلاب مرحلتين المتوسط والثانوي ، وأيضاً التعرف على الاختلافات في متوسط درجة الطلاب على مقياس مواجهة الضغوط باختلاف الصف الدراسي والعمر والجنسية ونوع التعليم ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته ، وقام الباحث باستخدام مقياس أساليب مواجهة الضغوط لمنى عبد الله ٢٠٠٢ ، وتكونت عينة البحث من (٥٤٧) طالبا ، (٢٥٩) طالبا من التعليم المتوسط ، (٢٨٨) طالبا من التعليم الثانوي ، تتراوح أعمارهم بين (١٣ - ١٨) عاماً .

اجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب المرحلة الثانوية الصف الاول والثاني ثانوي والذين بلغ عددهم (١٠٠٠) طالب منهم (٦٥٠) طالب اولى ثانوي (٣٥٠) طالب ثاني ثانوي وجميع طلاب كلية الهندسة والآداب والذين بلغ عددهم (١٠٠٠) منهم (٦٠٠) طالباً من

طلاب كلية الاداب و(٤٠٠) طالب من كلية الهندسة بحيث ان طلاب كلية الهندسة يمثلون الكليات العلمية وطلاب كلية الاداب يمثلون الكليات النظرية.

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب من طلاب جامعة حائل في كلية الهندسة وكلية الاداب وطلاب ثانوية المعتصم في حائل (الصف الاول والثاني) وكانت طريقة سحب العينة بالطريقة العشوائية موزعة على (١٠٠) طالب من طلاب كليتي الهندسة والآداب بنسبة ١٠% و (١٠٠) طالب من طلاب الثانوي (الاول والثاني) بنسبة ١٠%.

منهج البحث :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي (السببي المقارن) وذلك للمقارنة بين طلاب الجامعة وطلاب الثانوية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية .

أدوات الدراسة :

١ - مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية (إعداد العنزي : ١٩٩٩)

قام الباحث بتبني هذا المقياس كأداة موضوعية مقننة على البيئة السعودية ، وعلى نفس الفئة العمرية المستهدفة تقريباً لمقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية ، والذي روعي في إعداداته من قبل معد المقياس أن يكون مشتملاً على مجموعة من المكونات ، أو الأبعاد التي تقيس الأساليب التي يتبعها الأفراد في العادة عندما تواجههم مواقف ضاغطة ، كما تم استخراج العناصر الأساسية التي تمثل المحاور الرئيسية لأساليب مواجهة الضغوط ، حيث تم تقسيمها على النحو التالي : أساليب إيجابية - أساليب سلبية .

وبناء على التوجيهات التي قام بها معد المقياس ، تكون بعد حساب صدقة (٨٦) بنداً تمثل أربعة عشر بعداً تمثل أساليب مواجهة المواقف الضاغطة .
وفيما يلي عرض تلك البنود والأبعاد :

١- أسلوب إيجابية : ويتضمن هذا الأسلوب ما يقوم به الفرد من أفعال توجه مباشرة نحو مصدر المشكلة في محاولة مستمرة لزيادة أو تعديل الجهة بغية الحل ، والتخلص من المواقف الضاغطة ، وترتيب أرقام بنود هذا الأسلوب في المقياس هي : (١-٢٩-٤٣-٥٧-٧١) .

٢- أسلوب ضبط النفس (الذات) : يتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على التريث وإجبار الذات على الانتظار للوقت المناسب ، وبالرغم من أن هذا الأسلوب يبدو سلبياً إلا أنه يجعل الفرد يواجه المواقف الضاغطة بفاعلية ، وترتيب أرقام بنود هذا الأسلوب في المقياس هي : (٢-١٦-٣٠-٤٤-٥٨-٧٢) .

٣- أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي : يتضمن هذا الأسلوب مدى توفير الدعم من أعضاء العائلة ، أو الأصدقاء فيما يتعلق بتوفير التشجيع ، والمشاركة في المصادر الانفعالية والمادية التي يمكن أن تقدم ضمن شبكة الأصدقاء ، أو أعضاء العائلة ، وترتيب أرقام بنوده في المقياس هي : (٣-١٧-٣١-٤٥-٥٩-٧٣) .

٤- أسلوب تحمل المسؤولية : ويتضمن هذا الأسلوب قبول الفرد لذاته والآخرين والعالم من حوله ، كما يتضمن قدرة الفرد على تحمل الأخطاء والعيوب ، وتحمل الإحباط كعجز معياري في الحياة ، كما يتضمن هذا الأسلوب إيمان الفرد بقدرته على مواجهة مواقف الحياة الضاغطة بنجاح ، وترتيب أرقام بنوده في المقياس هي : (٤-١٨-٣٢-٤٦-٦٠-٧٤) .

٥- أسلوب حل المشكلات بالتخطيط : ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على حل المشكلات الشخصية ، فالمشكلات تعتبر في حد ذاتها مواقف ضاغطة ، وأن حلها يخفف أو يزيل الضغط النفسي الناتج عنها ، ويتضمن المهارات التي تربط بحل المشكلات تحديد المشكلة بوضوح ، والحصول على المعلومات الكافية ، وإيجاد الحلول العلمية ، واختيار البدائل الممكنة للحل ، وترتيب أرقام بنوده ، في المقياس هي : (٥-١٩-٣٣-٤٧-٦١-٧٥) .

٦- أسلوب تنظيم الوقت : ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على تنظيم الوقت والنشاط ، ويشبه هذا الأسلوب أسلوب حل المشكلات إلى حد ما ، فهو يتضمن التخطيط والأسلوبان تنظيمان في عمل الأشياء ، كما يتضمن التخطيط ، والأسلوبان تنظيمان في عمل الأشياء ، كما يتضمن تنظيم المصروفات المالية ، وترتيب أرقام بنوده هي : (١٢-٢٦ - ٤٠-٥٤ - ٦٨-٨٢) .

٧- أسلوب البناء المعرفي : ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على تغيير تفكيره لخفض الضغط ، وهذا الأسلوب يركز على تغيير الأفكار غير العقلانية وغير الواقعية التي يحملها الفرد عن الموقف ، فمن خلال تغيير أفكاره فإن ذلك سيؤثر على استجاباته الانفعالية ، ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على ضبط أفكاره والسيطرة عليها ، وترتيب بنوده في المقياس هي : (١٣-٢٧ - ٤١-٥٥ - ٦٩-٨٣ - ٨٦) .

٨- أسلوب تجنب الموقف والتحول عنه : وهي السلوكيات التي تساعد في تأجيل مواجهة الموقف الضاغط والقيام بأنشطة أخرى ، مثل القيام بمشاهدة التلفزيون أو تنظيف الغرفة ، أو ترك المكان الذي حدثت فيه المشكلة أو اللجوء إلى التخييلات السعيدة ، وترتيب بنوده في المقياس هي : (٦-٢٠ - ٣٤-٤٨ - ٦٢-٧٦) .

٩- أسلوب الانعزال : وهي السلوكيات التي تتضمن انفصال الأفراد عن الأشياء أو عن الآخرين ، مثل إغلاق باب الغرفة أو الانعزال عن أفراد الأسرة وتجنب الآخرين ، وترتيب أرقام بنوده في المقياس هي : (٧-٢١-٣٥ - ٤٩-٦٣ - ٧٧) .

١٠- أسلوب ممارسة عادات معينة : ويتضمن هذا الأسلوب العديد من العادات التي يمارسها الأفراد لمواجهة الموقف الضاغط ، مثل قضم الأظافر ، واللجوء إلى الأكل الذائد ، والتدخين ، وتناول بعض الأدوية والمهدئات وفرقة الأصابع ، وترتيب بنوده في المقياس هي : (٨-٢٢ - ٣٦-٥٠ - ٦٤-٧٨) .

- ١١- أسلوب العدوان : وهى السلوكيات التي تتضمن إلحاق الأذى المادي بالأفراد أو الحيوانات أو الأشياء ، كما يتضمن الأذى اللفظي ، كتوجيه الشتائم إلى الآخرين ، وترتيب بنوده في المقياس هي : (٩-٢٣ - ٣٧-٥١ - ٦٥-٧٩) .
- ١٢- أسلوب الاسترخاء : ويتضمن هذا الأسلوب القدرة على خفض الإثارة من خلال استخدام إجراءات الاسترخاء وضبط التفكير ، أو القيام بحركات جسمية لتقليل مستوى التوتر أو الضغط ، وترتيب بنوده في المقياس هي : (١٠-٢٤ - ٣٨-٥٢ - ٦٦-٨٠ - ٨٥) .
- ١٣- أسلوب وسائل الدفاع : ويتضمن هذا الأسلوب الاستغراق في أحلام اليقظة ، والتفكير في أشياء وموضوعات بعيدة عن المشكلة ، حيث يشغل الفرد بتخيلات بهدف الهروب من المشكلة ، وترتيب أرقام بنوده في المقياس هي : (١١-٢٥ - ٣٩-٥٣ - ٦٧-٨١) .
- ١٤- أسلوب الاقتصار على الممارسات الدينية (التدين التفاعلي) : ويتضمن هذا الأسلوب الإكثار من الدعاء والعبادات ، حيث يصبح الدين مصدراً للدعم الروحي والانفعالي سلوكاً وعملاً لتجاوز الموقف الضاغط ، وترتيب أرقام بنوده في المقياس هي : (١٤-٢٨ - ٤٢ - ٥٦ - ٧٠ - ٨٤) .

بعد صياغة بنود المقياس قام معد المقياس بالإجراءات السيكمترية التالية :

- ١- تقديم المقياس للمحكمين :بعد التعريف الإجرائي لأساليب المواجهة قام الباحث بعرض المقياس على (١٠) محكمين من تخصصات علم النفس في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض ، وذلك للتأكد من وضوح العبارة وملامتها لمقياس ما أعدت له ومدى تعلق البند بالبعد الذي يمثلها ، وأسفرت الآراء عم ملائمة المقياس وصدق المنطق مع إبداء بعض الملاحظات البناءة البسيطة التي أخذها الباحث في الاعتبار (مثل تحديد نوعية المواقف في بعض البنود) .
- ٢- تحديد طريقة الإجابة على المقياس :تم تحديد الإجابة على المقياس بحيث تتم وفقاً لنظرية (ليكرت) حيث تتدرج الإجابة من أقصى الموافقة إلى أقصى الرفض ، بمعنى أن

المفحوص إذا أجاب (دائماً) حصل على ثلاث درجات ، وإذا أجاب (أحياناً) حصل على درجتين ، وإذا أجاب (نادراً) حصل على درجة ، وإذا أجاب (أبداً) حصل على صفر .

٣- إجراءات الدراسة الاستطلاعية :طبق المقياس على عينة من الأصحاء مقدارها (١٧٠) فرداً ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥ - ٤٦) سنة والهدف من هذا التطبيق ، هو اكتشاف نقاط الضعف والقوة في بنود المقياس من حيث وضوح البنود للمفحوصين ، والتعرف على مدى مساهمة كل بند في قياسه لأساليب المواجهة ، من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند ، ومجموع البنود في أساليب المواجهة (الاتساق الداخلي) ، هذا وقد تبين من التطبيق على العينة الاستطلاعية وضوح بنود المقياس للمفحوصين ، وكذلك أتضح أن الإجابة على المقياس تستغرق من ١٥-٢٠ دقيقة .

كما قام معد المقياس بالتحقق من صدق وثبات المقياس .

أولاً : صدق المقياس : تم حساب صدق المقياس بأكثر من طريقة وهي :

أ- صدق المحكمين :وقد أظهرت النتائج درجة عالية من الاتفاق بين المحكمين تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على انتماء البنود للمقياس بين ٨٥ - ١٠٠ % .

ب- صدق الاتساق الداخلي :تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس ، وذلك بحساب ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية لهذا البعد ، وكذلك درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس بهدف معرفة مدى تجانس هذه البنود ومناسبتها لقياس أساليب المواجهة ، وأظهرت النتائج بأن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) ما عدا البند رقم (٨٦) والبعد رقم (١٤) في ارتباطه بالأبعاد السلبية والبعدين (١٠-١١) في ارتباطهما بالدرجة الكلية ، فقد كانت دالة عند مستوى (0.05) .

ثانياً : ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق ، كحساب معامل ألفا كرونباخ ، وطريقة التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون ، وجتمان على عينة من الأصحاء قوامها (١٧٠) فرداً ،

وعلى عينة من الأصحاء قوامها (٢٠) فرداً بطريقة إعادة التطبيق ، وكانت الفترة الفاصلة بين مرتي التطبيق حوالي (١٠) أيام . وكانت النتائج تشير إلى تمتع المقياس بدرجة معقولة ومرضية من الثبات ، كذلك تمتع الأبعاد الفرعية للمقياس بدرجة معقولة من الثبات .

الأساليب الإحصائية :

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري .
- اختبار (ت) .
- تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في الإستراتيجيات التي تعزى إلى متغيرات المستوى الدراسي .

تفسير وتحليل ومناقشة النتائج:

نتائج التساؤل الأول وتفسيره :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية لصالح طلاب المرحلة الجامعية . وللتحقق من صحة الفرض الأول قام الباحث بحساب قيمة (ت) للتعرف على الفروق بين طلاب الجامعة وطلاب الثانوي على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية .

الاسلوب	م جامعة	ع جامعة	م ثانوي	ع ثانوي	(ت)	الدلالة
الايجابية	١٨,٠٥٣	٧,٩٨١	١١,١٦٧	٥,٥٦٢	٤,٠٢٢	دالة
ضبط النفس	٢٠,٨١٨	٦,١٤٨	١٠,٨٤١	٢,٧٩٣	٣,١٠٢	دالة
البحث عن الدعم الاجتماعي	١٤,٨٨	٤,٥١	٧,٤٠	٢,٤٩	٢,٨١٤	دالة
تحمل المسؤولية	٢١,٣٧٩	٠٦,٣٠٤	١٢,٠٢٨	٣,٧٦٤	٤,٢٤٨	دالة
حل المشكلات	١٨,١٥٩	٥,٠٧٧	١٠,٢١٢	٣,٩٦٢	٣,٣٤٠	دالة
تنظيم الوقت	١٣,٦٤٤	٨,٢٦٨	١١,٨٦٤	٢,٣٦٨	٥,٤٢٥	دالة
إعادة البناء المعرفي	٢٢,٨٦٤	٦,٣٦٨	٧,١٤٤	٤,٥٨١	٤,٤٥٣	دالة
تجنب الموقف والتحول عنه	٢١,١٩٧	٩,٦١٧	١٥,١٢٩	١,٥٠٥	٢,٦٢٧	دالة
الانعزال	١٣,٢٦٥	٤,٩٢٥	١١,٨٦٣	٢,١٦٣	٠,١٥٣	غير دالة
ممارسة عادات معينة	١٥,٥٩٠	٢,٣٠٧	٩,٦٤١	١,٠٢٦	٠,٢٤٨	غير دالة
العنوان	١٣,٨٩٣	٣,٧٧٨	١٢,٤٠	٣,٧٠٥	١,٥٤٢	غير دالة
الاسترخاء	١٦,٨٨٠	٢,٥٩٦	١٠,٤١٠	٣,٨٨٤	٣,٢٩٨	دالة
وسائل الدفاع	١٤,١٩٢	٣,٠٢٥	١٠,٣٩٣	٤,٠٣٥	٣,٧٣٠	دالة
الاقتصار على الممارسات الدينية	٨,٦٩٧	٢,٠٥٧	١٤,٥٢٦	١,٦٢١	٤,٣٤	دالة

جدول (١) يبين قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين (الجامعية - الثانوية) على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية

وكانت النتائج كما يلي :

يتضح من نتائج جدول رقم (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة وطلاب الثانوي في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وذلك في أساليب (الإيجابية - ضبط النفس - البحث عن الدعم الاجتماعي - تحمل المسؤولية - حل المشكلات - تنظيم الوقت - إعادة البناء المعرفي - تجنب الموقف والتحول عنه - الاسترخاء - وسائل الدفاع - الاقتصار على الممارسات الدينية) عند مستوى دلالة (0.05) . وبذلك يتضح ارتفاع مستوى طلاب الجامعة عن طلاب الثانوي في استخدام الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية وذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على النحو التالي :

حيث جاء أسلوب الإيجابية في المقدمة بمتوسط حسابي (١٨,٠٥٣) ، ثم جاء بعده أسلوب ضبط النفس بمتوسط حسابي (٢٠,٨١٨) ، ثم أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي بمتوسط حسابي (١٤,٨٨) ، ثم أسلوب تحمل المسؤولية بمتوسط حسابي (٢١,٣٧٩) ، ثم أسلوب حل المشكلات بمتوسط حسابي (١٨,١٥٩) ، ثم أسلوب تنظيم الوقت بمتوسط حسابي (١٣,٦٤٤) ، ثم إعادة البناء المعرفي بمتوسط حسابي (٢٢,٨٦٤) ، ثم أسلوب تجنب الموقف والتحول عنه بمتوسط حسابي (٢١,١٩٧) ، ثم أسلوب الاسترخاء عنه بمتوسط حسابي (١٦,٨٨٠) ، ثم أسلوب وسائل الدفاع بمتوسط حسابي (١٤,١٩٢) ، ثم أسلوب الاقتصار على الممارسات الدينية بمتوسط حسابي (٨,٦٩٧) . وقد جاءت الفروق في أسلوب الانعزال ، وممارسة عادات معينه ، والعدوان ، غير دالة إحصائية اي لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب الجامعة وطلاب الثانوي في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية . حيث كانت المتوسطات الحسابية على التوالي (١٣,٢٦٥ ، ١٥,٥٩٠ ، ١٣,٨٩٣) .

نتائج التساؤل الثاني وتفسيره :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين طلاب كلية الهندسة وطلاب كلية الآداب لصالح طلاب الهندسة .

وللتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحث بحساب قيمة (ت) للتعرف على الفروق بين طلاب الهندسة وطلاب الآداب على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية .

الأسلوب	م هندسة	ع هندسة	م آداب	ع آداب	(ت)	الدالة
الاجابية	٢,٠٦٣	٠,٦٣	٢,١٣١	٠,٣٦٥	-٠,٥٤	غير دالة
ضبط النفس	١,٨٣٧	٠,٧١	١,٩٤٢	٠,٦٧	٠,٨٧	غير دالة
البحث عن الدعم الاجتماعي	٢,٦٩٤	٠,٥٧	٢,٨٦١	٠,٥٩	١,٨٣	غير دالة
تحمل المسؤولية	٢,٦٠٣	٠,٥١	٢,٦٧٩	٠,٤٦	٠,٧٢	غير دالة
حل المشكلات	٣,٣١٢	٠,٣٩	٣,٣٦٥	٠,٤٨	٠,٦٠	غير دالة
تنظيم الوقت	٣,٢٧٤	٠,٥٨	٣,٣١٧	٠,٥٧	٠,٦٠	غير دالة
إعادة البناء المعرفي	٣,٢٧٥	٠,٥٨	٣,٢٣٧	٠,٥٧	٠,٦٠	غير دالة
تجنب الموقف والتحول عنه	٢,٦٦٦	٠,٤٧	٢,٦٥٤	٠,٥٥	٠,٠٨	غير دالة
الانعزال	٣,١٥٨	٠,٥٩	٣,٢٤٧	٠,٦١	٠,٨٣	غير دالة
ممارسة عادات معينة	٢,٠٠٠	٠,٦٢	١,٨٠٠	٠,٥٩	١,٨٧	غير دالة
العدوان	٢,٥٣٢	٠,٦٦	٢,٤٩٤	٠,٦٤	٠,٣٢	غير دالة
الاسترخاء	٢,٦٦٣	٠,٥١	٢,٦٨٨	٠,٥٨	٠,٢٢	غير دالة
وسائل الدفاع	١,٨٥٢	٠,٦٣	١,٨٨١	٠,٥٤	٠,٢٣	غير دالة
الاقتصار على الممارسات الدينية	٢,٥٢٨	٠,٦٣	٢,٣٧٦	٠,٦٩	١,١٤	غير دالة

جدول (٢) يبين قيمة (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعتين (الهندسة - الآداب) على مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

وكانت النتائج كما يلي :

يتضح من الجدول رقم (٢) أن لا توجد فروقاً ذات دالة إحصائية في استخدام إستراتيجيات التعامل مع الضغوط، وأن طلبة كلية الهندسة مثل طلبة كلية الآداب يستخدمون إستراتيجيات متعددة في التعامل مع الضغوط ومواجهتها وإن بدت بعض الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد المجموعتين على كافة الإستراتيجيات إلا أن هذه الفروق ليست دالة إحصائية.

نتائج التساؤل الثالث وتفسيره :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية بين طلاب الجامعة باختلاف المرحلة الدراسية .

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق جوهرية في استخدام إستراتيجيات التعامل تعزى إلى المستوى "مستوى أول، ثان، ثالث .

جدول رقم (٣) تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة الفروق في إستراتيجيات التعامل مع الضغوط تبعاً إلى المرحلة الدراسية

الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
الإيجابية	بين المجموعات	٤,٧٠٠	٤	١,١٧٥	٢,٩٠٥	٠,٠٢
	داخل المجموعات	١١٢,٠٥	٢٧٧	٠,٤٠		
	المجموع	١١٦,٧٥	٢٨١			
ضبط النفس	بين المجموعات	٢,١٩٢	٤	٠,٥٤	١,١٧٠	٠,٣٢
	داخل المجموعات	١٢٩,٧٤	٢٧٧	٠,٤٦		
	المجموع	١٣١,٩٣	٢٨١			
البحث عن الدعم الاجتماعي	بين المجموعات	١,٨٢٦	٤	٠,٤٥	١,٣٢٨	٠,٢٦
	داخل المجموعات	٩٥,٢٢٧	٢٧٧	٠,٣٤		
	المجموع	٩٧,٠٥٣	٢٨١			
تحمل المسؤولية	بين المجموعات	٢,٦٨٢	٤	٠,٦٧	٢,٩٢٢	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٩٣,٥٤٢	٢٧٧	٠,٢٢		
	المجموع	٦٦,٢٢٤	٢٨١			
حل المشكلات	بين المجموعات	٢,٣٣٥	٤	٠,٥٨	٣,٠٣٤	٠,٠١٨
	داخل المجموعات	٦٢,٣٠٠	٢٧٧	٠,١٩٢		
	المجموع	٥٥,٦٣٥	٢٨١			
تنظيم الوقت	بين المجموعات	٢,٥٧٦	٤	٠,٦٤	١,٩٥	٠,١٠
	داخل المجموعات	٩١,١٤	٢٧٧	٠,٣٢		
	المجموع	٩٣,٧٢	٢٨١			
إعادة البناء المعرفي	بين المجموعات	٢,٥٧٦	٤	٠,٦٤	١,٩٥	٠,١٠
	داخل المجموعات	٩١,١٤	٢٧٧	٠,٣٢		
	المجموع	٩٣,٧٢	٢٨١			
تجنب الموقف والتحول عنه	بين المجموعات	٢,٥٧٦	٤	٠,٦٤	١,٩٥	٠,١٠
	داخل المجموعات	٩١,١٤	٢٧٧	٠,٣٢		
	المجموع	٩٣,٧٢	٢٨١			
الانعزال	بين المجموعات	٢,٠٨١	٤	٠,٥٢	١,٩١	٠,١٠
	داخل المجموعات	٧٥,٤٦	٢٧٧	٠,٢٧		

الأسلوب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف"	الدلالة
	المجموع	٧٧,٥٤	٢٨١			
ممارسة عادات معينة	بين المجموعات	٢,٩٤٧	٤	٠,٧٣	٢,٠٩	٠,٠٨
	داخل المجموعات	٩٧,٥٣	٢٧٧	٠,٣٥		
	المجموع	١٠٠,٤	٢٨١			
العدوان	بين المجموعات	١,٤٩٧	٤	٠,٣٧	٠,٩٨	٠,٤١
	داخل المجموعات	١٠٥,٢	٢٧٧	٠,٣٨		
	المجموع	١٠٦,٦	٢٨١			
الاسترخاء	بين المجموعات	٥,١٣١	٤	١,٢٨	٣,٠٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	١١٥,١	٢٧٧	٠,٤١		
	المجموع	١٢٠,٢	٢٨١			
وسائل الدفاع	بين المجموعات	٢,٠٨١	٤	٠,٥٢	١,٩١	٠,١٠
	داخل المجموعات	٧٥,٤٦	٢٧٧	٠,٢٧		
	المجموع	٧٧,٥٤	٢٨١			
الاقتصار على الممارسات الدينية	بين المجموعات	٢,٩٤٧	٤	٠,٧٣	٢,٠٩	٠,٠٨
	داخل المجموعات	٩٧,٥٣	٢٧٧	٠,٣٥		
	المجموع	١٠٠,٤	٢٨١			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقاً في استخدام إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية بين مجموعات المرحلة الدراسية بين طلاب الجامعة وطلاب الثانوي . فقد اتضح أن هناك فرقاً بين المجموعات في إستراتيجية " الايجابية " حيث بلغت قيمة "ف" ٢,٩٠٥ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ . وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات تبين أن هناك فرقاً بين طلبة المستوى الثالث وبين كل من طلبة المستوى الأول والثاني لصالح طلبة المستوى الثالث .

كما أن هناك فرقاً جوهرياً في إستراتيجية " تحمل المسؤولية" بين مجموعات المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة ف ٢,٩٩٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات تبين أن هناك فرقاً بين طلبة المستوى الثاني والثالث لصالح المستوى الثالث. وتبين من الجدول أن هناك فرقاً في إستراتيجية " تنظيم الوقت" حيث بلغت قيمة "ف" ١,٩٥٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ . وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات تبين أن هناك فرقاً بين طلبة السنة الأولى والثانية لصالح الثانية ، وأن هناك فرقاً بين طلبة السنة

الثالثة وكل من طلبة السنة الأولى والثانية لصالح طلبة السنة الثالثة . ويتبين أيضاً أن هناك فرقاً بين المجموعات في إستراتيجية " إعادة البناء المعرفي " حيث بلغت قيمة "ف" ١,٩٥٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية في إستراتيجية إعادة البناء المعرفي تبين أن هناك فرقاً بين طلبة السنة الثالثة والسنة الثانية لصالح الثانية . كذلك تبين أن هناك فرقاً بين المجموعات في إستراتيجية " تجنب الموقف والتحول عنه " حيث بلغت قيمة "ف" ١,٩٥٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية في إستراتيجية إعادة البناء المعرفي تبين أن هناك فرقاً بين طلبة السنة الثالثة والسنة الثانية لصالح الثانية . وأن هناك فرقاً بين المجموعات في إستراتيجية " الانعزال " حيث بلغت قيمة "ف" ١,٩١٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية في إستراتيجية إعادة البناء المعرفي تبين أن هناك فرقاً بين طلبة السنة الثالثة والسنة الثانية لصالح الثانية . وأن هناك فرقاً بين المجموعات في إستراتيجية " العدوان " حيث بلغت قيمة "ف" ٠,٩٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية في إستراتيجية إعادة البناء المعرفي تبين أن هناك فرقاً بين طلبة السنة الثالثة والسنة الثانية والأولى لصالح الأولى . وأن هناك فرقاً بين المجموعات في إستراتيجية " الاسترخاء " حيث بلغت قيمة "ف" ٣,٠٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية في إستراتيجية الاسترخاء تبين أن هناك فرقاً بين طلبة السنة الثالثة والسنة الثانية لصالح الثانية . وإيضاً هناك فرقاً بين المجموعات في إستراتيجية " الاقتصار على الممارسات الدينية " حيث بلغت قيمة "ف" ٢,٠٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وباستخدام اختبار L.S.D للمقارنات البعدية في إستراتيجية الاقتصار على الممارسات الدينية تبين أن هناك فرقاً بين طلبة السنة الثالثة والسنة الثانية والأولى لصالح الأولى .

أما الإستراتيجيات التي لا تختلف باختلاف المستوى الدراسي فهي ضبط النفس ، والبحث عن الدعم الاجتماعي وحل المشكلات وممارسة عادات معينة ووسائل الدفاع المعينة .

نتائج التساؤل الرابع وتفسيره :

ماهي أكثر إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية استخداماً لدى طلبة الجامعة ؟ ولمعرفة الإستراتيجيات أو أساليب التعامل مع الضغوط الأكثر والأقل استخداماً، استخرج الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات أفراد العينة على كافة الإستراتيجيات، وقد ظهرت النتائج في الجدول رقم (٥)

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للإستراتيجيات

المستخدمة لدى الطلبة مرتبة ترتيباً تنازلياً

النسب المئوية	ع	م	أسلوب التعامل مع الضغوط
٨٣,٥%	٢,٠٥٧	٨,٦٩٧	الاقتصار على الممارسات الدينية
٨٣%	٣,٧٧٨	١٣,٨٩٣	العدوان
٨٣%	٨,٢٦٨	١٣,٦٤٤	تنظيم الوقت
٨٠,٢%	٤,٩٢٥	١٣,٢٦٥	الانعزال
٧٠,٢%	٤,٥١	١٤,٨٨	البحث عن الدعم الاجتماعي
٦٦,٥%	٣,٠٢٥	١٤,١٩٢	وسائل الدفاع
٦٦%	٢,٣٠٧	١٥,٥٩٠	ممارسة عادات معينة
٦٢,٢%	٢,٥٩٦	١٦,٨٨٠	الاسترخاء
٥٢,٢%	٧,٩٨١	١٨,٠٥٣	الإيجابية
٤٧,٢%	٥,٠٧٧	١٨,١٥٩	حل المشكلات
٤٦,٢%	٦,١٤٨	٢٠,٨١٨	ضبط النفس
٤٢,٢%	٠,٦٣٠٤	٢١,٣٧٩	تحمل المسؤولية
٣٧,٢%	٩,٦١٧	٢١,١٩٧	تجنب الموقف والتحول عنه
٣٦,٢%	٦,٣٦٨	٢٢,٨٦٤	إعادة البناء المعرفي

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الإستراتيجية الأكثر استخداماً التي احتلت الترتيب الأول

هي " الاقتصار على الممارسات الدينية " حيث بلغ متوسط إجابات الطلبة عليها ٨,٦٩٧

٧ وبنسبة مئوية ٨٣,٥% مما قد يوحي بأن الطلبة عند تعرضهم لمواقف ضاغطة

فإنهم يلجئون إلى الله لمساعدتهم في حل مشكلاتهم . واحتلت إستراتيجية " العدوان " المرتبة

الثانية " بمتوسط قدره ١٣,٨٩٣ وبنسبة مئوية قدرها ٨٣% مما يعني أن الطلبة يلجئون

إلى تفريغ انفعالاتهم والتعبير عن مشاعرهم بسلوكيات العدوان السلبية نظراً لمرورهم بفترة المراهقة والتي تتميز بالعدوان والانفعالات الأكثر خطورة عليهم وعلى المحيطين بهم . أما المرتبة الثالثة فقد كانت " تنظيم الوقت " بمتوسط حسابي قدره ١٣,٦٤٤ ونسبة مئوية قدرها ٨٣ % . أما الإستراتيجية الرابعة فقد احتلتها إستراتيجية " الانعزال " حيث بلغ متوسط إجابات الطلبة ١٣,٢٦ بنسبة مئوية ٨٠,٢ % مما يشير إلى أن الطلبة يميلون إلى التريث وكبح مشاعرهم عند التعامل مع الموقف الضاغط . والإستراتيجية الخامسة " البحث عن الدعم الاجتماعي " بمتوسط حسابي قدره ١٤,٨٨ ونسبة مئوية قدرها ٧٠,٢ % . والإستراتيجية السادسة " وسائل الدفاع " بمتوسط ١٤,١٩٢ ونسبة مئوية ٦٦,٥ % . أما الإستراتيجيات الأقل فكانت الإستراتيجية السابعة " ممارسة عادات معينة " بمتوسط حسابي بنسبة مئوية ٦٦ % مما يعنى تغلب عادات معينة على سلوك الطلاب في مواجهة الضغوط النفسية التي يواجهونها . والإستراتيجية الثامنة كانت " الاسترخاء " بمتوسط ٦,٨٨٠ ونسبة مئوية ٦٢ % . وقد احتلت إستراتيجية " الايجابية " المرتبة التاسعة بمتوسط ٨,٠٥٣ ونسبة مئوية ٥٢,٢ % . والمرتبة العاشرة إستراتيجية " حل المشكلات " بمتوسط حسابي قدره ١٨,١٥٩ ونسبة مئوية ٤٧,٢ % . والمرتبة الحادية عشر إستراتيجية " ضبط النفس " بمتوسط حسابي ٢٠,٨١٨ ونسبة مئوية ٤٦,٢ % . وفي المرتبة الثانية عشر جاءت إستراتيجية " تحمل المسؤولية " بمتوسط حسابي قدره ٢١,٣٧٩ ونسبة مئوية ٤٢,٢ % . وجاءت إستراتيجية " تجنب الموقف والتحول عنه " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره ٢١,١٩٧ ونسبة مئوية ٣٧,٢ % . أما المرتبة الأخيرة فقد احتلتها إستراتيجية " إعادة البناء المعرفي " بمتوسط حسابي ٢٢,٨٦٤ ونسبة مئوية قدرها ٣٦ %

مناقشة النتائج وتفسيرها :

لقد سعت الدراسة الحالية إلى معرفة الإستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمها الطلبة في التعامل مع المواقف الضاغطة، وهل تختلف هذه الأساليب تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (جامعة - ثانوي) .

لقد أوضحت الدراسة أن أكثر الأساليب شيوعاً التي يستخدمها الطلبة هي التفكير الإيجابي واللجوء إلى الله ، وأن البعد الديني من أكثر الأساليب استخداماً في التعامل مع الضغوط . كما أن اللجوء إلى الدين والتفكير الإيجابي من أكثر الأساليب استخداماً . ويمكن تفسير لجوء الطلبة إلى الدين لما تحويه الثقافة العربية من تمسك بالقيم الدينية والإيمان بقضاء الله وقدره، حيث يتم اللجوء إلى الله طلباً للرحمة والعون والصبر على الشدائد . ولقد أوضحت الدراسة أيضاً أن الطلبة لا يميلون إلى تجاهل مشكلاتهم أو إنكارها أو السلبية في مواجهتها ممثلاً في الاستغراق في أحلام اليقظة ولكنهم في الوقت نفسه لا يميلون إلى المواجهة النشطة بل يترثون في ذلك .

توصيات الدراسة :

- في إطار نتائج الدراسة الحالية وما كشف ونتائجها يوصي الباحث بالآتي :
- ١- إعادة دراسة موضوع الدراسة على عينات أخرى من طلبة الثانوي والجامعة باستخدام أساليب ومقاييس أخرى لقياس إستراتيجية الضغوط .
 - ٢- إنشاء مراكز الاستشارات النفسية لتقديم الخدمات النفسية والمساعدة في التعامل مع الضغوط النفسية ومواجهتها في المدارس والجامعات .
 - ٣- حث وسائل الاعلام على اعداد برامج تهدف الى الاهتمام بشكل مباشر او غير مباشر على اهمية استخدام اساليب المواجهة الايجابية كتوعية المجتمع.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

- ١- أبو حطب ، صالح (٢٠٠٦) : الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها كما تدركها المرأة الفلسطينية في محافظة غزة ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الأقصى ، غزة .
- ٢- أبو عزام ، أمل علاء الدين (٢٠٠٥) : أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية ، رسالة دكتوراه ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- ٣- البرعاوي ، أنور (٢٠٠١) : الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة: فلسطين.
- ٤- الربيعي ، فاضل جبار (٢٠٠١) : الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية / ابن الهيثم جامعة بغداد ، العراق .
- ٥- الربيعي، فاضل جبار (٢٠٠٩) : الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية ، عدد خاص ، كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق .
- ٦- الغرير ، احمد نايل وأبو اسعد ، احمد عبد اللطيف (٢٠٠٩) : التعامل مع الضغوط النفسية ، ط ١ ، دار الشروق للنشر والطباعة ، عمان ، الأردن .
- ٧- القدومي ، خولة عزات ، و خليل ، ياسر فارس (٢٠١١) : إدراكات طلبة جامعة إربد الأهلية لمصادر الضغوط النفسية في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، المجلد ١٩ (١) ، ٦٤٧-٦٧٨ .
- ٨- الهلالي ، عادل (٢٠٠٩) : بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم علم النفس، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.

- ٩- بشير بن طه (٢٠٠٦) : إستراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة العامة على ضوء متغير نمط الشخصية ، رسالة دكتوراه ، جامعة وهران ، الجزائر .
- ١٠- جمعة السيد يوسف (٢٠٠١) : النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية ، ط ١ ، دار الغريب للطباعة ونشر والتوزيع ، القاهرة .
- ١١- جودة ، آمال عبد القادر (٢٠٠٤) : أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب و طالبات جامعة الأقصى ، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي ، " التربية في فلسطين وتغيرات العصر " ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- ١٢- حداد ، عفاف شكري وأبو سليمان ، بهجت (٢٠٠٣) : فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على الضبط الذاتي في خفض الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم التربوية ، بحوث ودراسات ، الجامعة الأردنية ، ٣ ، ١١٧-١٤١ .
- ١٣- حسين ، محمود (٢٠٠٠) : الضغوط النفسية وآثارها الفسيولوجية والنفسية والعقلية والسلوكية ، ورقة عمل ، جامعة البتراء ، الاردن .
- ١٤- حسين ، محمود عطا والزيود ، نادر فهمي (١٩٩٩) : مشكلات طلبة الجامعة ومستوى الاكتئاب لديهم في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي ، مجلة البصائر ، جامعة البنات الأهلية الأردنية ، الأردن ، ٣ (٢) ، ٧٩-٩٢ .
- ١٥- حمدي ، نزيه والشويكي ، نايفة (٢٠٠٨) : فاعلية برنامج لتدريب الوالدين على مهارات الاتصال في خفض الضغوطات النفسية وتحسين مستوى التكيف لدى الآباء وأبنائهم ، مجلة البصائر ، المجلد (١٢) ، العدد (١) ، الاردن .
- ١٦- حورية ، عودية ولديحي (٢٠٠٥) : دور المساندة الاجتماعية كعنصر من عناصر الاتصال في التخفيف من الضغط النفسي لدى المصابين بمرض الربو ، الملتقى الدولي حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية ، الجزائر ، ٢٢-٢٥ مارس .
- ١٧- دهمش ، بسام صالح سعد علي (٢٠٠٨) : ضغوط العمل الإداري وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الثانوية بمملكة البحرين. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القديس يوسف ، بيروت .

- ١٨- شتات ، ابتسام محمود علي (٢٠٠٨) : العلاقة بين إدارة الوقت وأساليب مواجهة الضغوط ودافعية الانجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، جامعة عين شمس .
- ١٩- صالح الضريبي، عبد الله محمد (٢٠٠٤): أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة صنعاء .
- ٢٠- طاهر، شويو عبد الله (٢٠٠٣) : الضغوط النفسية لدى أساتذة الجامعة وفق متغير الجنس ، مجلة كلية التربية ، العدد الاول ، كلية التربية الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق.
- ٢١- طاهر، شويو عبد الله (٢٠٠٤) : الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعات في دولة الامارات العربية المتحدة والاتحاد الفدرالي السويسري وجمهورية العراق ، دراسة عبر ثقافية ، مجلة كلية التربية ، العدد (٢)، كلية التربية / الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.
- ٢٢- عبد الجواد محمد احمد (٢٠٠١) : ضغوط العمل والحياة. سلسلة التدريب والتطوير الذاتي ، دار البشير للثقافة والعلوم ، طنطا .
- ٢٣- عبد الرحمن، سعد (٢٠٠٠) : ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها ، منطقة مشرف، الكويت
- ٢٤- عبد الفتاح أبي مولود (٢٠٠٨) : علاقة الضغط النفسي بالاكنتاب في ضوء متغيري مركز الضبط و الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة ، ماجستير غير منشورة ، الجزائر .
- ٢٥- عبد الله ، منى محمود (٢٠٠٢) : أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية. رسالة دكتوراه ، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- ٢٦- عربيات ، أحمد عبد الحليم ، و الخرابشة ، عمر محمد (٢٠٠٧) : الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون و إستراتيجية التعامل معها ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، دمشق ، ٥(٢) ، ٤٨-٦٨ .
- ٢٧- عوض ، ربيعة رجب (٢٠٠١) : ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.

- ٢٨- محمد ، سحر هاشم وسلمان ، خديجة حسين (٢٠٠٩) : اساليب التعامل مع الضغوط النفسية بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الاعدادية (دراسة مقارنة) ، مجلة كلية التربية ، عدد خاص ، كلية التربية / الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق .
- ٢٩- محمد بوفاتح (٢٠٠٥) : الضغط النفسي و علاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ الثالثة ثانوي ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، الجزائر .
- ٣٠- محمد قاسم عبد الله (٢٠٠١) : مدخل إلى الصحة النفسية ، ط ١ ، دار الفكر العربي ، عمان ، الأردن .
- ٣١- منال عبد الخالق جاب الله (٢٠٠٦) : أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى في الشخصية لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية من الجنسين ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بنها .
- ٣٢- هارون الرشدي (٢٠٠١) : الضغوط النفسية طبيعتها و نظرياتها، الشرق ، القاهرة .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 33- Amponsah , M (2010).Non UK University students stress levels and their coping Strategies ,Educational Research , 1 (4),88-98.
- 34-Babu, Hanish (2007). What is stress & effective stress management techniques. Skyline Harmony Villas, Trichur Dt, Kerala, India.
- 35-Constance,H.(2004):Intergenerational Transmission of Depression Test of Stress Model in a Community Sample. Jornal Conseling and Clinical Psychology. Vol(3), No (72).
- 36-D,zurilla . T . J. & sheedy . C. F(2000) : Relation Between social problem – solving Ability and , subsequent level of psychological streses in College students , Journal of personality and social psychology . vol. 61, No . 5 , 841 – 846.
- 37-Elias, H., Ping W. S., Abdullah M. Ch (2011). Stress and academic achievement among undergraduate students in University Putra Malaysia. Social and Behavioral Sciences, 29, 646-655.

- 38- Esteki M., & Moinmehr, S. (2012). Comparison of the relationship between metacognitive states and coping styles with stress in gifted and normal students. *Social and Behavioral Sciences*, 32, 45-48
- 39-Gadzella, B., & Carvalho, C. (2006). Stress Differences among University Female Students, *American Journal of Psychological research*, 2 (1),1-28.
- 40- Gammon J., Morgan-Samuel, H. (2008). A comparative, longitudinal study of stress in student nurses in five countries: Albania, Brunei, the Czech Republic, Malta and. *Nurse Education Today*, 28, (2), 134-145.
- 41-Hamaideh,S (2011).Stressors and reactions to stressors among university students.*International Journal of Social Psychiatry* 57(1),: 69-80.
- 42- Kadivar P., Kavousian J., Arabzadeh M., Nikdel F (2011). Survey on relationship between goal orientation and learning strategies with academic stress in University Students. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 453-456 .
- 43-McShane S. L. (2006). *Work-related stress and stress anagement*. New York City: McGraw-Hill Higher Education.
- 44- Shahmohammadi, N. (2011). Students' coping with stress at high school level particularly at 11th & 12th grade. *Social and Behavioral Sciences* , 30, 395-401.
- 45- Shaunessy,E & Suldo, S (2010) Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in high school international baccalaurean program . *Gifted child quarterly* 54 (2), 127- 137.

- 46-Sawyer, R. (2005). Stress the silent killer. e-BookWholesaler, Hitech United Australia Pty. Ltd . Hoddle Street Abbotsford , Melbourne, Australia.
- 47-Sayiner, B. (2006). Stress level of university students. Istanbul University Journal of Science, 5 (10), 23-34.
- 48-Suldo, S.M, Shaunessy, E., Thalji, A., Michalowski, J., & Shaffer, E. (2009). Sources of stress for students in high school college preparatory and general education programs: group differences and associations with adjustment. Adolescence. 44 (176), 925-48.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

**أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي
وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة
فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية .**

إعداد

د. افتكار عبدالله الإبراهيم

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الخامس والأربعون - يوليو ٢٠١٦م

المخلص

هدفت الدراسة بيان أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي و تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية وقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:

- ١- ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية ؟
- ٢- ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية ؟

ولتحقيق أهداف الدراسة ، واختبار فرضياتها ، أختير أفراد الدراسة بطريقة قصدية مكونة من (٤٩) طالبة من طالبات جامعة المجمعة ، وزعت على مجموعتين : المجموعة التجريبية الأولى ، وبلغ عددها (٢٥) طالبة درست باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية ، والمجموعة الضابطة ، وبلغ عددها (٢٤) درست بالطريقة الاعتيادية . ولقياس النتائج تم استخدام أداتين هما : اختبار تحصيلي في مادة النحو العربي، واختبار في التفكير الاستدلالي (الاستنتاج ، والاستنباط ، والاستقراء) ، تم التأكد من صدقهما بعرضهما على عدد من المحكمين ، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج مجموعة الدراسة مكونة من (١٧) طالبة ؛ لاستخراج معامل الثبات الذي بلغ (٠,٨٥) وهو مقبول لأغراض الدراسة ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المجموعتين تعزى إلى أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي ، وفي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي ، ولصالح المجموعة التجريبية .

(الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية الإلكترونية، مهارات التفكير الاستدلالي).

The effects of Using Electronic Mind maps on Syntactic Acquisition and Inferential Thinking Skills Development of Female Students at Al-Majma'ah University – Az zulfi Branch in Saudi Arabia
Dr. Iftikar Abdullah Al-Ebraheem

Abstract

This study aimed to identify the impact of using electronic mind maps on the syntactic acquisition and inferential thinking skills of Al-Majma'ah female students in Az Zulfi College in Saudi Arabia. The study sought to find answers to the two following questions:

1. What are the effects of using electronic mind maps on the syntactic acquisition of Al-Majma'ah university students?
2. What are the effects of using electronic mind maps on developing the inferential thinking skills of Al-Majma'ah University students?

To achieve its purposes and test its hypotheses, the participants in the study were selected purposefully from 49 female students at Al-Majma'ah university. The sample was divided in two groups: The first experimental group of 25 students studied using electronic mind maps and the control group of 24 students studied using the traditional method.

Two tools were used for measure results : a test in Arabic syntax and a test in inferential thinking (deduction, inference and induction). Validity was secured by having the instruments shown to expert judges and administered to a scoping sample to extract the reliability coefficient that reached (0.85), Which is acceptable for the purposes of this study. The study has found out that there were statistical differences at ($\alpha = 0.05$) between the two groups due to the use of the electronic mind maps in syntactic acquisition and developing inferential thinking skills, in favor of the experimental group. Key words: Electronic mind maps, Inferential thinking skills.

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يتزايد الطلب في مختلف أرجاء العالم على استخدام التقنيات الحديثة للتكنولوجيا ؛ لتطوير ، وتحديث أنظمة التعليم ، وتطوير أساليبه ، ومع هذا التقدم التكنولوجي السريع تقف لغتنا العربية شامخة قوية بما - وهبها الله - من غنى بمفرداتها ، وتراكيبها ، وأوزانها لتواجه أشكالاً من التسارع المختلفة ، فتنمو ، وتتطور لتبقى دوماً من أدق اللغات أنظمة ، وأوسعها استقامة ، وأجملها أدباً .

ويُعدُّ النحو العربي من أهم فروع اللغة العربية ، فهو من أسمى العلوم قدراً ، وأنفعها أثراً ، به يُثَقَّفُ أود اللسان ، وتجنب اللحن في الكلام ؛ فإن تحدث المتعلم ، أو قرأ ، أو كتب كان واضح المعنى ، مستقيم العبارة ، جميل الأسلوب ؛ لذا فهي ميزان الفرد لمعرفة الأداء الصحيح من غير الصحيح (ابو مغلي ٢٠٠١) .

وفي الحقيقة انبثق الخوف على العربية ، وقواعدها من تسرب اللحن إلى بنيانها من معين حب الإسلام والخوف عليه ، وها هو الحبيب المصطفى سيدنا محمد - صل الله عليه وسلم - يقول للمسلمين عندما لحن أحدهم في كلامه " أرشدوا أخاكم فقد ضل " ، ويقول أبو بكر الصديق - رضي الله عنه - لئن أقرأ فأسقط أحب إلي من أن أقرأ فالحن " (الخماش ٢٠٠٩) .

وتُعدُّ منزلة النحو من العلوم الأخرى بمثابة الدستور من القوانين الحديثة ، فهو أصلها الذي تعود إليه في جميع مسائلها ، فلا نجد علماً من هذه العلوم مستقلاً عن النحو ، أو يسترشد بغير نوره وهداه ، والنحو علم يُعرف به حقائق المعاني ، ويوقف به على الأصول ، والمباني ، ويحتاج إليه في الاحكام ، ويتوصل بمعرفته إلى معاني الكتاب ، وما فيه من الحكمة ، وفصل الخطاب .

وفي مسار حديثنا هذا يمكن تعريف النحو بأنه " انتحاء سمت كلام العرب ، في تصرفه من إعراب ، وغيره كالتثنية ، والجمع ، والتحقيق ، والتكسير ، والإضافة ، والنسب ، والتركيب ، وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أصل العربية بأهلها في الفصاحة ، فينطق بها ، وإن لم يكن منهم أو إن شذَّ بعضهم عنها رد به إليه " (ابن جني ، ٢٠٠٠ : ٣٤) .

ويعرفه (الرشيدى ، وصلاح ١٩٩٩ : ٢٢٣) بأنه " البحث في التراكيب ، وما يرتبط بها من معان ، والموقعية ، والارتباط الداخلي بين الوحدات المكملة للجملة ، أو العبارة وما إلى ذلك من أمور لها علاقة بنظم الكلام وتأليفه " .

أهداف تدريس النحو العربي

تعد القواعد النحوية وسيلة إلى تقويم اللسان ، وضبط الكلام ، ومن الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها كما أوردها الخماش (٢٠٠٩) ما يلي :

- تعويد الطلبة دقة الملاحظة ، والموازنة ، والحكم ؛ لأن من وظائفها تحليل الألفاظ ، والعبارات ، والأساليب ، والتمييز بين صوابها وخطئها .
- تنمية ثروتهم اللغوية عن طريق ما يدرسونه من أمثلة ، وشواهد ، وتراكيب سليمة .
- مساعدتهم على اكتشاف الأخطاء اللغوية مكتوبة ، ومسموعة .
- صون اللسان من الخطأ في الكلام ، وحفظ الأقلام من الزلل في الكتابة .
- تربية العقل ، فالنحو يعتمد على التحليل ، والاستنتاج ، وفهم التراكيب الغامضة والمعقدة ، والتدريب على دقة التفكير ، والقياس المنطقي ، والقدرة على التعليل ، ودقة الملاحظة.

وأوضحت الإبراهيم (٢٠٠٦) أهمية القواعد ، لما لها من دور فاعل في ترتيب المعلومات اللغوية ، وتنظيمها في أذهان المتعلمين ، وتدريبهم على التفكير المتواصل ، وهي تربي فيهم القدرة على الاستدلال ، والتعليل ، والبحث العلمي ، وفهم المقروء ، والمسموع ، وصياغة الأفكار بقوالب سليمة تنماز بالصحة .

ومع هذه الأهمية لقواعد لغتنا العربية إلا أن أبناءها ما يزالون يعانون ضعفاً في التحصيل النحوي ، ومما يؤكد هذا الضعف ما دلت عليه نتائج دراسة بني ذياب (٢٠١٣) ، ودراسة زايد (٢٠٠٥) التي أشارت إلى تدني تحصيل الطلبة في مادة النحو العربي نظراً لقلة فاعلية الوسائل التعليمية ، وطرائق التدريس المستخدمة في إيصال المادة النحوية بشكل يناسب ميول ، وقدرات الطلبة .

وهناك أسباب أسهمت في خلق مشكلة النحو ومنها سوء فهم الغاية من تدريس القواعد النحوية ، وعجز المدرسين من استثمارها استثماراً فعالاً في إكساب المتعلم السلامة اللغوية ،

وتلقائية التعبير ، وقلة اهتمام الطلبة بمادة النحو ، فالدافع لديهم لتعليم القواعد ضعيفاً ؛ لشعورهم بصعوبته ، وجفافه إلى جانب ذلك كله عقم طرائق التدريس المتبعة .

وتستند الأهداف العامة لتدريس مادة النحو العربي إلى أشكال من التفكير تعمل على النهوض بقدرات الطلبة ، وتنمية مهاراتهم التفكيرية الاستدلالية ، فهي مهارات يتفق الباحثون على أنَّ إجادة الطلبة لها أمرٌ ضروري ، ولعملية التفكير علاقة وثيقة باللغة وقواعدها، فهذا كوندياك يقول : " إنَّ عملية التفكير نفسها مستحيلة بغير اللغة ورموزها ، ويرى أنَّه لا معرفة بغير تحليل ، ولا تحليل بغير رموز أي بغير ألفاظ " (صومان ، ٢٠٠٨) .

فالتفكير يشكل حلقة دائرية نهايتها تؤدي إلى بدايتها ، وتتصل بها مباشرة ، وعلى الطلبة استخدام هذه الحلقة التفكيرية ؛ لينعكس ذلك على نمو تفكيرهم وتطويره باستمرار (الإبراهيم، ٢٠٠٦؛ وسعادة ٢٠٠٩) .

ومن بين الانماط التفكيرية التي ترتبط باللغة ارتباطاً وثيقاً التفكير الاستدلالي ، وهناك من يرى أنَّ اللغة هي الداء، والدواء بالنسبة للقدرة على الاستدلال ، فالغموض ، وعدم الدقة في استخدام الكلمات يؤثران في قدرة الفرد على الاستدلال ، وليس هناك أدنى شك بأنَّ الكلمة الواحدة قد تستخدم لأكثر من معنى ؛ لذا من غير المحتمل أن يكون الشخص قادراً على الاستدلال ما لم يكن متمكناً من استخدام اللغة بدقة وحذر (العتيبي ، ٢٠٠٣) .

ويرتبط التفكير الاستدلالي ارتباطاً مباشراً بقواعد اللغة ، فالغموض في استخدام القواعد النحوية ، واستخدام الكلمات عامل مؤثر في قدرة الفرد على الاستدلال ، ويتمتع الاستدلال بأهميته في تنمية عقول النشء ، كخطوة أولى ؛ لنهضة الأمم ، وتطورها في خضم التطور التكنولوجي ، والثقافي المتسارع ، ويرى المتخصصون أنَّ عملية التعليم غير قاصرة على إكساب المتعلم المعرفة ، بل تمتد إلى تعليمه كيف يفكر ، وكيف يكسب المعرفة ذاتياً ، ثم توظيفها في اكتساب معرفة جديدة ، والوصول إلى تطبيقات مفيدة (الفرماوي، ٢٠٠٢) .

ويعرف جروان (٢٠٠٢) التفكير الاستدلالي بأنه عملية يتم بموجبها التوصل إلى قرار أو استنتاج ، وتوليد معرفة جديدة من معلومات متوافرة ، باستخدام قواعد ، واستراتيجيات معينة في التنظيم المنطقي

ويمكن أن نعرض لتعريف مهارات التفكير الاستدلالي كما يلي :

- الاستقراء هو كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستنتاج القاعدة العامة من جزئياتها .

• الاستنباط : يعرف بأنه القدرة التي تبدو في الأداء العقلي الذي يتميز باستنباط الأجزاء من القاعدة .

• الاستنتاج : هو التوصل إلى نتيجة معينة من مقدمات وبيانات متوافرة (عبدالعزیز ، ٢٠٠٧).

وترى الباحثة أن تدريس النحو العربي ، وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي يحتاج إلى أساليب جذابة، تُحفّز اهتمامات المتعلم ، وتثير طاقاته ، ومواهبه الكامنة ، وتهتم بقدراته التفكيرية كاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية ، التي تُعد من الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة ، واسترجاع المعلومات ، وتوليد الأفكار . فهي تعمل بنفس الخطوات التي يعمل بها العقل البشري ؛ مما يساعد على استخدام شقي المخ ، وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءتها ، وتذكرها .

وتعرف الخرائط الذهنية بأنها "أدوات ووسائل بصرية تهدف إلى تشجيع التعلم مدى الحياة ؛ لأنها تستند إلى الفهم العميق ، وتهتم بتنمية التفكير" . (العامودي ، ٢٠٠٩ ، ٢ - ٢) ويعرفها بوزان (buzan, ٢٠٠٨) بأنها أداة تفكيرية مثالية لتنظيم الأفكار .

وتعمل الخرائط الذهنية على ربط جانبي الدماغ ، فالجانب الأيمن مسؤول عن الإبداع، والخيال ، والصور ، والجانب الأيسر مسؤول عن التعامل مع اللغة ، والمنطق ، والأرقام ، والتحليل ؛ فالخريطة الذهنية تجمع بين اللغة ، والكلمات ، والعمليات المنطقية ، والتحليل من جهة ، وبين الإبداع ، والصور ، والتراكيب من جهة أخرى ، وبما أن هناك تمايز بين جانبي الدماغ الأيمن والأيسر، يتطلب هذا البحث عن طريقة تدريس تربط بين جانبي الدماغ ، مما يضعه في قمة العطاء ؛ لذا تعد الخارطة الذهنية الإلكترونية من الطرق التي تساعد على تحسين كفاءة الربط بين جانبي الدماغ ، وتحسين التدريس لجميع المواد المختلفة (بوزان ، ٢٠٠٨ ؛ محمود ، ٢٠٠٦) .

ويطلق على الخرائط الذهنية الإلكترونية خرائط العقل ، فهي تركز على نظرية التعلم البنائية ، التي تؤكد أهمية المعرفة السابقة كإطار لتعلم المعرفة الجديدة ، وتعتمد استخدام الرموز ، والألوان ، وتنظيم وتسلسل الأفكار ، حيث تبدأ من نقطة مركزية محددة ، ثم تسمح بتدفق الأفكار (فتح الله ، ٢٠٠٩) .

ومن مزايا الخرائط الذهنية الإلكترونية أنها تجعل التعلم أكثر متعةً ، وتعطي المتعلم صورة شاملة عن موضوع الدرس ، وتساعد على توليد الأفكار ، وممارسة الإبداع، ودمج المعارف الجديدة مع السابقة لدى المتعلم ، كما تُطوّر ذاكرته ، وتساعد في استخدام طاقات المخ كاملةً ، وتوفر إطارًا لعرض المعرفة بشكل بصري يمكن تدريسه ، أو معرفة القصور لدى المتعلم من خلاله

ومن مميزاتها أيضًا كما يراها بوزان تعمل على مراعاة أنماط التعلم ، و تنمية الذكاءات المتعددة كالذكاء الحركي ، والذكاء اللغوي ، والذكاء المنطقي .

ويرى أن من دواعي استخدام الخرائط الذهنية أنها تفيد في إيصال المتعلم أعلى درجات التركيز ، وتعمل على تحويل المادة اللفظية إلى رسوم ، ورموز ، وصور ، وهنا يتفاعل المتعلم ذهنيًا بصورة كبيرة مع المادة العلمية ، وبالتالي تعين المتعلم على تنظيم الأفكار، والمعلومات بصورة بصرية تتيح للمتعلم التفاعل مع المادة العلمية (بوزان ، ٢٠٠٨).

ومن أهداف بناء الخارطة الذهنية الإلكترونية الاحتفاظ بالتعلم فترة أطول ؛ لأن الدماغ يتعامل مع الصورة بشكل أكثر سهولة من المادة المكتوبة ، فالصور تختصر الكثير من المشهد المرسوم بطريقتين هما :

أولاً: عند إعداد الخريطة الذهنية الإلكترونية يستلزم ذلك استخدام الرموز والصور للتعبير عن المفاهيم المختلفة .

ثانيًا: تشكل بحد ذاتها صورة واحدة فيعمل الدماغ على الاحتفاظ بها كصورة كاملة ، ويصبح التذكر عاليًا ولو بعد مدة طويلة. (البوسعيدي ؛ البلوشي ٢٠٠٩) .

وقد أصبحت الخرائط الذهنية واسعة الاستخدام في المجال التعليمي ؛ لما لها من خصائص فريدة في التعلم والتعليم ، فهي من أسهل الطرق لإدخال المعلومات إلى الدماغ ، واسترجاعها ، وهي وسيلة فعّالة يعتمد رسمها شكلاً يماثل كيفية قراءة ذهن للمعلومات ، حيث يكون المركز هو الفكرة الرئيسة تتفرع منها الأفكار الثانوية الأخرى (ruffini, 2008).

و أثبتت نتائج العديد من الدّراسات فاعليّة استخدام الخرائط الذهنيّة في تحسين مستوى الطلبة التعليمي ، كدراسة تريفيانو (Trevino,2006) ، ودراسة مقلد(٢٠١١) ، ودراسة العتيبي، والربيع (٢٠١٥).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي لهذا الموضوع لم تعثر الباحثة على دراسات تناولت بشكل مباشر أثر الخرائط الذهنيّة الإلكترونيّة في تنمية التحصيل النحوي ومهارات التفكير الاستدلالي ؛ لذا ستعرض الباحثة دراسات تمكّنت من خلالها تدعيم الإطار النظري لهذه الدّراسة ، وأفادت منها في بلورة مشكلة الدّراسة الحاليّة ، وتطوير الأداة ، فضلا عن تفسير النتائج المتحصّلة، ومنها دراسة مارجليس (Margulies,2004) التي أكدت على أنّ الخرائط الذهنيّة الإلكترونيّة تساعد المعلمين على الاتصال مع طلابهم وبناء خبره ينخرطون فيها ، ويسهل عليهم تذكرها ، كما وجد الطلاب أنّ عملية تسجيل الأفكار بصريّا عملية ممتعة جدًا سواء كان ذلك من أجل تسجيل الملاحظات ؛ لتذكر ما درسوه ، أو من أجل عمل العروض التقديميّة مقارنة بالطريقة التقليديّة ، حيث تساعد الخرائط الذهنيّة على اختزال كم كبير من المعلومات في بعض الصور ، كما تمثّل تحديًا للطلاب لتنمية قدراتهم البصريّة ؛ لأنّ كل شخص لديه ذاكرة بصريّة لتذكّر الصور أقوى من تذكّر الكلمات ؛ لذا وجد أنّ المزج بين الكلمات ، والصور يسهل التعلم، والفهم كما يسهّل التذكّر، والأداء ، كما تساعد الخرائط الذهنيّة الطلاب على اختيار، وبناء تركيب المعلومات، وتكاملها في شكل ذي معنى ، كما أكدت الدّراسة أنّ الخرائط الذهنيّة تساعد على نقل الأفكار بصورة أكثر وضوحًا ؛ لأنّها تعبر بشكل بسيط عن الأفكار في صورة رسم ، وهي تفيد في جميع المواد الدّراسية دون الاقتصار على مواد بعينها .

أما دراسة تريفيانو (Trevino,2006) فقد هدفت إلى استخدام استراتيجية المخططات الرسوميّة ، والخرائط الذهنيّة الإلكترونيّة في تعليم وحدة علوم الحياة من مادة البيولوجي لطلاب الصف السابع ، وقسمت عينة الدّراسة إلى ثلاث مجموعات الأولى تتعلم باستخدام استراتيجيات المخططات الرسوميّة ، والثانية باستخدام استراتيجيات الخرائط الذهنيّة ، والثالثة مجموعة ضابطة تتعلم الوحدة بالطريقة التقليديّة ، وقد دلت نتائج الدّراسة على وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات المجموعة الأولى والثانية، والثالثة ، لصالح المجموعة

الأولى، التي تعلمت بالمخططات الرسومية ، وقد أوصت الدراسة بتطبيق كل من استراتيجية المخططات الرسومية ،والخرائط الذهنية الالكترونية للطلاب في المواد الدراسية الأخرى .
وهدف دراسة الزعبي (٢٠٠٧) إلى قياس أثر استخدام الخرائط المفاهيمية - الذهنية في تدريس القواعد ، والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس النمو التربوي في الأردن .

وأعدّ الباحث دليل المعلم للتدريس باستخدام المفاهيم ، واختبارًا تحصيليًا ، واختبارًا لمستوى البنية المفاهيمية ، بلغت عينة الدراسة (٥٣) طالبًا من طلبة الصف العاشر في مدرسة النمو التربوي للعام الدراسي ٢٠٠٦ - ٢٠٠٧ . أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبار التحصيلي ، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية على اختبار مستوى البنية المفاهيمية ، لصالح المجموعة التجريبية .

كما تناولت دراسة عصام وفؤاد (Issam ,Fouad,2008) تقييم تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية كأداة تعليمية على التحصيل العلمي لطلاب الصف الثامن في العلوم ، والعلاقة بين الخرائط الذهنية ، وفهم الطلاب للمفاهيم المتضمنة بوحدة العلوم ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبًا من فصول الصف الثامن . قسموا بشكل عشوائي لمجموعة تجريبية ، وأخرى مقارنة ، حيث اعتمد طلاب المجموعة التجريبية على الخرائط الذهنية في تعلم الوحدة ، وقد تمّ استخدام مذكرة تلخيص مع المجموعة المقارنة ، وأشار تحليل البيانات إلى أنّ طلاب المجموعة التجريبية حققوا نتائج أفضل من مجموعة المقارنة ، وقد أشارت الدراسة إلى أنّ سبب ذلك استخدام الخرائط الذهنية ، والتصوير الدقيق للعلاقات ، والمواضيع ، والمفاهيم المركزية الرئيسية، والثانوية ، واستخدام الألوان ؛ لتمثيل المفاهيم ، والجوانب الرئيسية ، كما أن الطلاب حققوا أعلى مستويات الفهم التصوري من خلال الخرائط الذهنية التي قاموا بإنشائها بأنفسهم.

وأجرى المانع (٢٠٠٨) دراسة هدفت بيان أثر استخدام الخريطة الذهنية على الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لطالبات السنة الجامعية الأولى في المملكة العربية السعودية ، وقد طبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٢٢) طالبة يدرسن اللغة الإنجليزية . أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية الخرائط الذهنية ، حيث رفعت من أداء الطالبات في الفهم القرائي .

أما مفتاح (miftah , 2009) فقد قام بدراسة هدفت تحسين القدرة الكتابية لطلاب الصف العاشر في مدرسة علياء في أندونيسيا عن طريق الخرائط الذهنية . طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٨) طالباً ، وتمثلت أدوات الدراسة بمهام كتابية إضافة إلى الاستبانات .

أشارت نتائج الدراسة إلى تحسن قدرة الطلبة الكتابية ، واتضح هذا من خلال زيادة النسبة المئوية لتحصيلهم في كتابة النصوص .

وفي دراسة أجرتها مقلد (٢٠١١) هدفت تقصي فاعلية الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي ، وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . طبقت الدراسة على عينة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي في سوهاج . استخدمت المنهج التجريبي ، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء اختبار التحصيل المعرفي عند مستويات (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، واختبار التفكير الاستدلالي (الاستنباطي ، والاستقرائي) . توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ، لصالح المجموعة التجريبية في اختباري التحصيل ، والتفكير الاستدلالي .

وهدف دراسة العتيبي ، والربيع (٢٠١٥) تعرف أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة نجران ، ولتحقيق ذلك استخدمت المنهج شبه التجريبي ، والاختبار التحصيلي كأداة ، وتم تطبيق الدراسة على مجموعة تجريبية وضابطة بعد التأكد من الصدق الداخلي لأفراد المجموعتين ، وعمل اختبار قبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين بالتحصيل الدراسي ، وبعد تنفيذ الدراسة تم عمل الاختبار التحصيلي البعدي ، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية ، التي درست باستخدام الخرائط الذهنية على المجموعة الاعتيادية .

لقد تبين من الدراسات السابقة أن الخرائط الذهنية الإلكترونية ، تؤدي مهمة فاعلة في العملية التعليمية ، ويلاحظ أنها أجريت في مواد وعلوم مختلفة مثل : علوم الحياة ، الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية ، والقواعد ، والقدرة الكتابية ، وأشارت دراسة (الزعيبي ٢٠٠٧ ، والمانع ، ٢٠٠٨ ، و عصام وفؤاد Issam ,Fouad,2008 والعتيبي ٢٠١٥) أن التدريس باستخدام الخرائط الذهنية يسهم في رفع تحصيل الطلبة ، فهي تساعدهم على

اختزال كم كبير من المعلومات في بعض الصور، وتمثل تحدياً لتنمية قدراتهم البصرية، وبناء تركيب المعلومات بشكل ذو معنى .

وبما أن العالم يشهد تطوراً تكنولوجياً وإلكترونياً متسارعاً ، وانفجاراً معرفياً ، لذا ينبغي الانتقال بالعملية التعليمية التعلمية إلى استخدام أساليب ، وطرائق جديدة حديثة ومتطورة ؛ لتطوير تدريس المواد المختلفة عموماً والنحو العربي خصوصاً؛ لما له من دور فاعل في ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها في أذهان المتعلمين ومساعدتهم في فهم المقروء (مقابلة ، والفلاحات ٢٠١٠) .

كما يتطلب التدريب على مهارات التفكير الاستدلالي ، التي تلتقي مع أهداف تدريس مادة النحو العربي من تطوير القدرات العقلية من خلال تدريب الطلبة على التحليل ، والمقارنة، والموازنة، والتصنيف، والاستدلال، والملاحظة، والتقويم طرقاً حديثة مثل : الخرائط الذهنية الإلكترونية ، التي تعد من أسهل الطرق التكنولوجية التعليمية الحديثة ، فهي وسيلة لإعمال الفكر، وإحداث التعلم النشط وصولاً بالطلبة إلى الإبداع والابتكار .

يتضح مما سبق أنّ الخرائط الذهنية الإلكترونية ، والتفكير الاستدلالي تستند إلى أشكال من التفكير يستخدمها الطالب في إيجاد الحلول للمشكلات ، وبما أنّ مادة النحو العربي تهدف إلى تطوير قدرات الطالب التفكيرية ينبغي أن تقوم عملية تعلمه على طرائق حديثة وجذابة تعتمد التكنولوجيا ؛ لتساعد على تحقيق الأهداف ؛ لذا حاولت الدراسة الحالية بيان أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمع فرع الزلفي .

مشكلة الدراسة

يعاني الطلبة ضعفاً واضحاً في قواعد اللغة العربية ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة ذياب (٢٠١٣) ، ودراسة زايد (٢٠٠٥) ، وقد يعود هذا الضعف إلى أسباب عديدة من بينها طرق التدريس الاعتيادية المتبعة في عملية التعليم التي تبتعد عن العرض الشيق للمحتوى وجذب انتباه الطلبة للمادة الدراسية ، كما أنّها لا تهتم بتنمية المواقف التي تساعد على التفكير الاستدلالي ومهاراته (الديلمي ، والواللي ٢٠٠٣) ، وكثيراً ما تعتمد دراسة القواعد النحوية على الحفظ الآلي دون ربط المادة وظيفياً بالواقع العملي ، أو إعطاء تطبيقات متنوعة كعملية الاستدلال مثلاً على حل المشكلات ، ومما دعا لهذه الدراسة ما لاحظته

الباحثة في أثناء المحاضرات التدريسية، وما لمستته في التربية العملية من ضعف الطالبات في القواعد النحوية ، وعلى الرغم من أهمية هذا الموضوع إلا أنه لم تجر دراسات - حسب علم الباحثة - للكشف عن أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية ومهارات التفكير الاستدلالي ؛ مما يستدعي المزيد من الدراسة والبحث في هذا الموضوع نظرًا لتأثيره الكبير في تحسين تحصيل الطالبات في القواعد النحوية ، وتنمية مهاراتهم التفكيرية الاستدلالية.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة تعرف أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل النحوي ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :

١. ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي لدى طالبات المجموعة فرع الزلفي ؟
٢. ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي ؟

أهمية الدراسة

- تُعد هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تتعلق باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس النحو العربي ومهارات التفكير الاستدلالي .
- يمكن أن ترشد هذه الدراسة القائمين على تدريس اللغة العربية إلى طريقة جذابة ، وشيقة في تدريس النحو العربي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي.
- تقدم هذه الدراسة اختباراً في مهارات التفكير الاستدلالي واختباراً تحصيلياً في النحو العربي وتقدم دروساً مُعدّة وفق الخرائط الذهنية الإلكترونية ، الأمر الذي قد يفيد المهتمين بهذا المجال
- قد تسهم الدراسة الحالية في دفع الطالبات نحو مستوى أفضل ، ورفع سويتهن التحصيلية فاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية يزيد من فاعلية الطالبة ، وذلك بنقلها من التعلم القائم على التلقين إلى التعلم القائم على النشاط ، والتفاعل ، وإثارة التفكير .

التعريفات الإجرائية

التحصيل النحوي : هو ما تحصل عليه الطالبات في هذه الدراسة من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة في مجموعة القواعد النحوية المتعلقة بالموضوعات الدراسية التي تضمنتها الوحدة الأولى من مادة نحو (١) لطالبات السنة الجامعية الأولى في جامعة المجمعة فرع الزلفي ، للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ .

التفكير الاستدلالي : هو نمط من التفكير تلجأ إليه طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في التوصل إلى استنتاج المعلومات من المقدمات ، ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة بأداء الطالبات على اختبار في مهارات التفكير الاستدلالي (الاستنباط، والاستقراء ، والاستنتاج) الذي أعدته الباحثة وفيما يلي التعريفات الإجرائية لهذه المهارات:

- الاستنباط : وهو الدرجة الخاصة باختبار مهارات التفكير الاستدلالي الذي يستخدم لقياس مهارة الاستنباط .

- الاستقراء : وهو الدرجة الخاصة باختبار مهارات التفكير الاستدلالي الذي يستخدم لقياس مهارة الاستقراء .

- الاستنتاج : وهو الدرجة الخاصة باختبار مهارات التفكير الاستدلالي الذي يستخدم لقياس مهارة الاستنتاج.

الخرائط الذهنية الإلكترونية : هي طريقة تعليم وتعلم ، يتم فيها ترتيب المعلومات على شكل خلايا دماغية (عصبية) إلكترونياً وفي كل خلية نقطة مركزية ، وأذرع متفرعة منها ، ومن كل ذراع تتفرع أذرع أصغر ، وتحتوي على رسومات ، وألوان ، وأشكال ؛ لتساعد طالبات جامعة المجمعة على فهم ، وتذكر المعلومات بشكل أفضل .

محددات الدراسة

- الفئة المستهدفة عينة من طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية ، وتحديدًا السنة الجامعية الأولى .

- الحدود الزمانية طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ .

- الحدود المكانية : محافظة الزلفي.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لاستقصاء أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبة من طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية ، لتشكل شعبة (أ) المجموعة التجريبية تمّ تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، وبلغ عددها (٢٥) طالبة، وشعبة (ب) لتشكل المجموعة الضابطة ، وبلغ عددها (٢٤) طالبة تمّ تدريسها بالطريقة الاعتيادية .

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة باختبار موضوعي في التحصيل النحوي تضمن (٢٥) سؤالاً، واختبار في التفكير الاستدلالي (الاستنتاج ، والاستنباط ، والاستقراء) ويتضمن (١٥) سؤالاً.

صدق أدوات الدراسة

بعد الإنتهاء من إعداد اختباري التحصيل النحوي ، والتفكير الاستدلالي (الاستنتاج، والاستنباط ، والاستقراء) ، تمّ عرضهما على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات الأردنية والسعودية ، وعلى مجموعة من المشرفيين التربويين الذين يحملون درجة الماجستير والدكتوراه في اللغة العربية ومناهجها ؛ لإبداء الآرا ، ومن ثمّ الحكم على صدق أداتي الدراسة .

ثبات أدوات الدراسة .

للتحقق من ثبات اختباري التحصيل النحوي ، والتفكير الاستدلالي طبقاً على عينة استطلاعية مأخوذة من خارج عينة الدراسة بواقع (١٧) طالبةً من طالبات السنة الجامعية

الأولى، وذلك لحساب صدق ، وثبات الاختبارين، واختبار مدى قدرتهما على قياس أداء طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في تنمية التحصيل النحوي و مهارات التفكير الاستدلالي.

تطبيق أدوات الدراسة

وفيما يخص الاختبار القبلي فقد طبق على مجموعتي الدراسة (التجريبية ، والضابطة) وتمّ رصد الدرجات، وبعد الإنتهاء من التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية ، تمّ التطبيق البعدي للاختبار ، وحساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات المجموعتين التجريبية ، والضابطة على أدوات الدراسة القبليّة ، والبعديّة .

تصحيح اختباري الدراسة.

تم تصحيح الاختبارين بإعطاء كل طالبة درجاتها عن كل إجابة صحيحة، وعدم إعطاء الإجابات غير الصحيحة أية درجة، وحددت الدرجة النهائية لاختبار التحصيل النحوي (٢٥ درجة) للاختبار ، وحددت الدرجة النهائية لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي (١٥ درجة) .

تكافؤ المجموعات

- التكافؤ بين المجموعتين على اختبار مادة النحو العربي:
بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي على اختبار مادة النحو العربي تمّ استخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية للقياس القبلي، وتطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent sample t.test)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (١) نتائج اختبار (Independent sample T Test) للكشف عن الفروق بين المجموعتين في القياس القبلي لاختبار مادة النحو العربي (ن=٤٩)

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدلالة الإحصائية
الضابطة ن=٢٤	6.83	1.71	٠,٥٤	0.58
التجريبية ن=٢٥	6.56	1.80		

- يظهر من الجدول (١) أن قيم (t) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار مادة النحو العربي وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي.

- التكافؤ بين المجموعتين على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي: بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس القبلي، وتطبيق اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent sample t.test)، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٢) نتائج اختبار (Independent sample T Test) للكشف عن الفروق بين

المجموعتين في القياس القبلي لاختبار التفكير الاستدلالي (ن=٩٤)

الاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	الدالة الإحصائية
الاستنتاج	الضابطة ن=٢٤	0.25	0.18	١,٠٣	٠,٣٠
	التجريبية ن=٢٥	0.20	0.16		
الاستنباط	الضابطة ن=٢٤	0.23	0.22	١,٠٢-	٠,٣١
	التجريبية ن=٢٥	0.29	0.22		
الاستقراء	الضابطة ن=٢٤	0.23	0.16	٠,١٧	٠,٨٦
	التجريبية ن=٢٥	0.22	0.20		
التفكير الاستدلالي ككل	الضابطة ن=٢٤	0.24	0.09	٠,٠٦	٠,٩٥
	التجريبية ن=٢٥	0.23	0.08		

يظهر من الجدول (٢) أن قيم (t) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على اختبار التفكير الاستدلالي والمتمثلة في (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) والتفكير الاستدلالي ككل وهذا يدل على التكافؤ بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في القياس القبلي.

خطوات تنفيذ الدراسة

اتبعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الحالية الخطوات الآتية:

١. مراجعة الأدب التربوي ذي الصلة بموضوع التفكير الاستدلالي ، والنحو العربي، والخرائط الذهنية الإلكترونية.
٢. إعداد أدوات الدراسة ممثلة في اختباري التحصيل النحوي ، والتفكير الاستدلالي (الاستنتاج ، والاستنباط ، والاستقراء) .
- ٣- تمّ التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة بعرضهما على مجموعة من المحكمين .
- ٤- تمّ تطبيق اختباري الدراسة على عينة استطلاعية ؛ للتعرف على مدى مناسبة الزمن، وفقرات الاختبار .
٤. تمّ تطبيق اختباري الدراسة على عينة استطلاعية ؛ للتعرف على مدى مناسبة الزمن، وفقرات الاختبار .
- ٥- صياغة موضوعات مادة النحو العربي (باب المعرب والمبني ، المعرب والمبني من الأفعال - أنواع البناء ، علامات الإعراب الأصلية والفرعية) المقررة على طالبات السنة الجامعية الأولى وفقاً لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية ، وذلك باستخدام تطبيق (freemind9) ، والتي تمّ استخدامها في تدريس طالبات المجموعة التجريبية ، بينما تمّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية .
- ٦- توضيح إجراءات تنفيذ تدريس مادة النحو العربي باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية للإستاذة التي ستقوم بتدريس المادة .
- ٧- استغرقت الدراسة مدة ستة أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠١٥/٢٠١٦ .
٨. تطبيق الاختبار البعدي لاختباري الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية ، حسب الإجراءات المتبعة في التطبيق القبلي.
٩. تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي، وفق إجراءات ومعايير التصحيح التي سبق توضيحها، ورصد درجات الطالبات.
١٠. إدخال البيانات في الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة، وفرضياتها ، واستخراج النتائج عبر جدول يتضمن مجموعة من التحليلات الإحصائية ، ووضع مجموعة من التوصيات في ضوءها.

متغيرات الدراسة:

- المتغير المستقل:

الخرائط الذهنية الإلكترونية

- المتغير التابع:

١. مهارات التفكير الاستدلالي.

٢ - التحصيل النحوي .

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة ، وفيما يلي عرض النتائج بالاعتماد على فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل في مادة النحو العربي لدى طالبات جامعة المجمعة.

للتحقق من هذه الفرضية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين على القياس البعدي لمراعاة الفروق القبلية بين المجموعتين على اختبار مادة النحو العربي، وفيما يلي عرض النتائج.

- المتوسطات الحسابية القبلية والبعديّة المعدلة (الكلية) تبعاً لمتغير المجموعة:

جدول (٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الجامعة على اختبار مادة

النحو العربي في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة

المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	6.83	1.71	10.49	5.54
التجريبية	6.56	1.80	19.30	6.18

الدرجة الكلية: ٢٥ درجة

يظهر من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات جامعة المجمعة على اختبار مادة النحو العربي تبعاً لمتغير المجموعة في القياسين القبلي والبعدى.

كما تم فحص الفروق على اختبار مادة النحو العربي على القياس البعدى، حيث تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، الجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على اختبار مادة النحو العربي ككل تبعاً لمتغير المجموعة في القياس البعدى (ن=٩٤)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر Eta Squared
القياس القبلي الكلي (المصاحب)	١٠,١١٠	١	١٠,١١٠	٠,٢٨٩	٠,٥٩٤	٠,٠٠٦
المجموعة	٩٧١,١٧٥	١	٩٧١,١٧٥	٢٧,٧٢٦	٠,٠٠٠	٠,٣٧٦
الخطأ	١٦١١,٢٨٨	٤٦	٣٥,٠٢			
المجموع المصحح	٢٥٨٢,٩٨٠	٤٨				

يظهر من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مادة النحو العربي تبعاً لمتغير المجموعة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، حيث بلغت قيمة (f) (٢٧,٧٢٦) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (19.32)، بينما بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة الضابطة (10.46). وبالتالي تقبل الفرضية الأولى للدراسة.

الفرضية الثانية: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة.

للتحقق من هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات على اختبار التفكير الاستدلالي القبلي، والبعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANCOVA)، في القياس البعدى لاختبار التفكير الاستدلالي تبعاً لمتغير المجموعة على مجالات التفكير الاستدلالي، كما تم تطبيق تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للكشف عن الفروق بين المجموعتين على القياس

البعدي لمراعاة الفروق القبلية بين المجموعتين على اختبار التفكير الاستدلالي ككل، وفيما يلي عرض النتائج.

- المتوسطات الحسابية القبلية والبعديّة المعدلة (الكلية) تبعاً لمتغير المجموعة:

جدول (٥): نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) على اختبار التفكير الاستدلالي ككل تبعاً لمتغير المجموعة في القياس البعدي (ن=٤٩)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدالة الإحصائية	حجم الأثر Eta Squared
القياس القبلي الكلي (المصاحب)	٠,١٤٥	١	٠,١٤٥	٢,٠٧٩	٠,١٥٦	٠,٠٤٣
المجموعة	١,٢٦٧	١	١,٢٦٧	١٨,٢٠٧	٠,٠٠٠	٠,٢٨٤
الخطأ	٣,٢٠٢	٤٦	٠,٠٧			
المجموع المصحح	٤,٥٩٣	٤٨				

يظهر من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير

الاستدلالي ككل تبعاً لمتغير المجموعة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$)، حيث بلغت قيمة (f) (١٨,٢٠٧) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠) وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل (٠,٧٤) للمجموعة التجريبية، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٠,٤٣).

- المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء طالبات جامعة المجمعة على اختبار التفكير الاستدلالي (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) في القياسين القبلي، والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة .

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء طالبات الجامعة على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) في القياسين القبلي، والبعدي تبعاً لمتغير المجموعة .

الاختبار	المجموعة	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الاستنتاج (الدرجة الكلية=٦)	الضابطة	0.25	0.18	0.40	0.32
	التجريبية	0.20	0.16	0.76	0.30
مهارة الاستنباط (الدرجة الكلية=٥)	الضابطة	0.23	0.22	0.46	0.30
	التجريبية	0.29	0.22	0.77	0.28
مهارة الاستقراء (الدرجة الكلية=٤)	الضابطة	0.23	0.16	0.40	0.30
	التجريبية	0.22	0.20	0.68	0.38
التفكير الاستدلالي ككل (الدرجة الكلية=٤)	الضابطة	0.24	0.09	0.41	0.24
	التجريبية	0.23	0.08	0.75	0.29

يظهر من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات الجامعة على مجالات اختبار مهارات التفكير الاستدلالي (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) تبعاً لمتغير المجموعة في القياسين القبلي والبعدي. وللتحقق من جوهرية الفروق تم إجراء تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA) لاختبار التفكير الاستدلالي تبعاً لمتغير المجموعة في القياس البعدي، حيث كانت القياسات القبلية متغيرات مصاحبة، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٧): نتائج تحليل التباين المتعدد المصاحب لمجالات التفكير الاستدلالي (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) تبعاً لمتغيرات المجموعة في القياس البعدي

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة f الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الاحصائية
المجموعة	Hotelling's Trace	٠,٥٠٢	٧,٠٢٦	٣,٠٠٠	٤٢,٠٠٠	٠,٠٠١
مهارة الاستنتاج - قبلي	Hotelling's Trace	٠,١٠٩	١,٥٢٧	٣,٠٠٠	٤٢,٠٠٠	٠,٢٢
مهارة الاستنباط - قبلي	Hotelling's Trace	٠,١٣٢	١,٨٤٥	٣,٠٠٠	٤٢,٠٠٠	٠,١٥
مهارة الاستقراء - قبلي	Hotelling's Trace	٠,٠٦٢	٠,٨٧٠	٣,٠٠٠	٤٢,٠٠٠	٠,٤٦

يظهر من الجدول (٧) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) لمتغير المجموعة في مهارات اختبار التفكير الاستدلالي في القياس البعدي، وعدم وجود فروق في القياس القبلي المصاحب لمهارات التفكير الاستدلالي، والمتمثلة في (الاستنتاج، الاستنباط، الاستقراء) تبعاً لمتغير المجموعة.

المتغير	الاختبار	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	دلالة "f" الإحصائية	حجم الأثر Eta Squared
المجموعة	مهارة الاستنتاج	١,٣٠٨	١	١,٣٠٨	١٣,٦٢٣	٠,٠٠١	٠,٢٣٦
	مهارة الاستنباط	١,٢٦٣	١	١,٢٦٣	١٥,٥٤١	٠,٠٠٠	٠,٢٦١
	مهارة الاستقراء	٠,٨٤٤	١	٠,٨٤٤	٧,١٢٥	٠,٠١١	٠,١٣٩
الاستنتاج قبلي (المصاحب)	مهارة الاستنتاج	٠,١٠٨	١	٠,١٠٨	١,١٢٨	٠,٢٩٤	٠,٠٢
الاستنباط قبلي (المصاحب)	مهارة الاستنباط	٠,٠٩٧	١	٠,٠٩٧	١,١٩٦	٠,٢٨٠	٠,٠٢
الاستقراء قبلي (المصاحب)	مهارة الاستقراء	٠,٢٤٢	١	٠,٢٤٢	٢,٠٤٦	٠,١٦٠	٠,٠٤
الخطأ	مهارة الاستنتاج	٤,٢٢٥	٤٤	٠,٠٩٦			
	مهارة الاستنباط	٣,٥٧٥	٤٤	٠,٠٨١			
	مهارة الاستقراء	٥,٢١٣	٤٤	٠,١١٨			
المجموع المصحح	مهارة الاستنتاج	٦,١٦٧	٤٨				
	مهارة الاستنباط	٥,١٢٠	٤٨				
	مهارة الاستقراء	٦,٣١٦	٤٨				

جدول (٨): نتائج تحليل التباين المتعدد (MANCOVA) للكشف عن الفروق في القياس البعدي لأبعاد الاختبار تبعاً لمتغير المجموعة

يظهر من الجدول (٨) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) على متغير المجموعة لمهارة الاستنتاج في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (f) (١٣,٦٢٣) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على مهارة الاستنتاج (٠,٧٥)، وبلغ المتوسط الحسابي المعدل (٠,٣٩) للمجموعة الضابطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) على متغير المجموعة لمهارة الاستنباط في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (f) (١٥,٥٤١) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية على مهارة الاستنباط (٠,٧٨)، وبلغ المتوسط الحسابي المعدل (٠,٤٧) للمجموعة الضابطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) على متغير المجموعة لمهارة الاستقراء في القياس البعدي، حيث بلغت قيمة (f) (٧,١٢٥) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (٠,٦٩)، وبلغ المتوسط الحسابي المعدل (٠,٤٣) للمجموعة الضابطة.

وبالتالي تقبل الفرضية الثانية للدراسة.

مناقشة النتائج .

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول : الذي نصّ على :
" ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل النحوي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية ؟

أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية ، والضابطة على اختبار التحصيل النحوي، ولصالح المجموعة التجريبية ؛ ممّا يدل على فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تحسين تحصيل الطالبات في مادة النحو العربي ؛ مما لهذه الطريقة من أهمية في تكوين صور ذهنية منظمة لدى المتعلم ، تسهل عملية الاستدعاء والتفعيل في الدماغ ، فهي أداة تساعد على التفكير ،

والتذكر ، والتعلم ، ويؤكد عفانة ، وجيش (٢٠٠٩) أن استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية يعمل على توفير مرتكزات معرفية في البنية الدماغية للمتعلم تسمح له بفهم الموضوعات الدراسية المطروحة ، ويؤكد ابو رياش (٢٠٠٩) أن استخدام هذه الطريقة يساعد المتعلم في دراسته ، فهي تصور أهم الأفكار التي يجب التركيز عليها في أثناء التعلم . وترى الباحثة أن استخدام هذه الطريقة أتاح للطالبات فرصة المناقشة، وإبداء الآراء ، وتقديم التفسيرات ؛ مما أثار دافعيتهن للتعلم ، وهذا أدى إلى تحسين مستوى تحصيلهن في مادة النحو العربي وتلتقي هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من الزعبي (٢٠٠٧) ، ودراسة (Issam ,Fouad,2008) ، ودراسة مقلد (٢٠١١) ، ودراسة العتيبي ، والربيع (٢٠١٥)

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني : الذي نص على :

" ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة المجمعة فرع الزلفي في المملكة العربية السعودية ؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة التجريبية ، والضابطة على اختبار مهارات التفكير الاستدلالي البعدي ، وتدل هذه النتيجة على فاعلية طريقة الخرائط الذهنية الإلكترونية لدى طالبات المجموعة التجريبية ، إذ اعتادت الطالبات على اتباع خطوات تتطلب منهن التفكير من خلال اختيار الرموز ، والرسوم ، والأشكال التوضيحية ، واختيار الفكرة العامة للخريطة ، والأفكار الفرعية المرتبطة بها ، وتتيح الخرائط الذهنية الفرصة لإشراك جميع الطالبات على اختلاف مستوياتهن التفكيرية ، وتعمل على زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن ، وإثارة تفكيرهن ، بحيث ينجذبن لمحتوى المادة الدراسية الذي يقدم لهن باستخدام الصور ، والألوان ، والرسومات إلكترونياً، فيشعرن بالمتعة وبالتالي تنمية تفكيرهن الاستدلالي، وتحسين مستوياتهن التحصيلية.

التوصيات

بناءً على ما تقدم من نتائج للدراسة يوصي البحث بما يلي :

- استخدام الطرق الحديثة لتنمية التفكير الاستدلالي في مجال تدريس قواعد اللغة العربية
- تدريب مدرسي اللغة العربية على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس فروع اللغة العربية .
- إعداد برامج تدريبية متنوعة قائمة على الخرائط الذهنية الإلكترونية من قبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي ؛ مما قد تسهم في زيادة تحصيل الطلبة.
- القيام بدراسات مماثلة تتناول بناء برامج قائمة على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، واستقصاء أثرها على متغيرات أخرى.

المراجع

- أحمد ، صومان (٢٠٠٨) . أساليب تدريس اللغة العربية ، عمان : دار زهران للنشر والتوزيع
- الإبراهيم، افتكار عبدالله .(٢٠٠٦). أثر استراتيجيتي الاكتشاف الموجه والحوار في التحصيل النحوي وتنمية عمليات العلم لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة دكتوراة غير منشورة ، عمان : الأردن .
- أمبو سعدي، عبدالله ؛ البلوشي ، سليمان .(٢٠٠٩)ة، طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، عمان ، الأردن: دار السيرة للنشر والتوزيع .
- ابن جني، أبو الفتح عثمان.(٢٠٠٠). الخصائص تحقيق محمد النجار . الجزء الاول ، القاهرة : دار الكتب المصرية .
- أبو رياش، شريف الصافي .(٢٠٠٩) . أصول واستراتيجيات التعلم والتعليم . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- أبو مغلي ، سميح .(٢٠٠١). الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.
- بني ذياب ، محمود عوض (٢٠١٣) . أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في القواعد النحوية والصرفية ، أكاديمية العلوم الشرطية : الشارقة
- جروان ، فتحي.(٢٠٠٢). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات ، الطبعة الاولى ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- الخماش ، فائز بن حامد .(٢٠٠٩) . تقويم أسئلة النحو للصف الثاني الثانوي في ضوء المهارات النحوية المطلوبة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى .
- الدليمي ، طه ؛ والواني ، سعاد عبدالكريم.(٢٠٠٣) . اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، عمان : دار الشروق .
- الرشدي ، سعد وصلاح ، سمير.(١٩٩٩). التدريس العام وتدريس اللغة العربية ، مكتبة الفلاح للطباعة والنشر .
- زايد ، فهد خليل عبدالله (٢٠٠٥) . الأخطاء النحوية والصرفية الكتابية والأخطاء الإملائية الشائعة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة عمان وطرائق معالجتها . رسالة دكتوراة غير منشورة ، جامعة القديس يوسف كلية الآداب الشرقية، بيروت ، لبنان .

- الزعبي ، رندة. (٢٠٠٧) . أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوى البنية المفاهيمية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس النمو التربوي في الأردن ، كلية العلوم التربوية : الأردن.
- سعادة ، جودت أحمد. (٢٠٠٩). تدريس مهارات التفكير ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان : الأردن.
- العامودي ، هالة أحمد باقادر. (٢٠٠٩). فاعلية الخرائط العقلية لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات الاساليب المعرفية المختلفة التعقيد التبسيط المعرفي بالمملكة العربية السعودية ، بحث منشور ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، مجلد ٣ ، العدد ٣.
- عبدالعزيز ، سعيد (٢٠٠٩) تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية . عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتيبي ، خالد بن ناهس محمد . (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- العتيبي، منصور والربيع علي. (٢٠١٥). أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية بجامعة نجران ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ٥٩ .
- عفانة ، عزو ؛ و والجيش، يوسف . (٢٠٠٩). التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين . عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- فتح الله ، مندور . (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير . الرياض : دار النشر الدولي.
- المانع ، منار. (٢٠٠٨) . أثر استخدام متعلمات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الجامعة لاستراتيجية التخطيط العقلي على الاستيعاب القرائي وعلاقة ذلك بالسيطرة التصنيفية للدماغ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الرياض للبنات .
- محمود ، صلاح . (٢٠٠٦) . تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه . القاهرة : عالم الكتب .
- مقابلة ، نصر ، فلاحات ، غصايب (٢٠١٠) . أثر التدريس باستخدام الخرائط المفاهيمية على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لقواعد اللغة العربية في الأردن . مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٦ - العدد الرابع.

- مقلد ، سحر عبدالله محمد . (٢٠١١) . فاعلية استخدام الخرائط الذهنية المعززة بالوسائط المتعددة في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة سوهاج : مصر.
- Abi-mona issam & abi- el khalick, fouad.(2008) . influence of mind mapping on eighth grader, science achievement.school science and mathematics,180,298-312.
- Buzan.(2008) . the power of creative intelligence in great Britain by martins the printers limited 'betwick upon tweed
- Margulies ,nansa maal (2004). Mapping inner space: learning andteaching visual mapping publisher : corwin; 2nd edition .
- Ruffini , Michael,f .(2008). Usinge maps to organize and navigate in line content. Educause quarterly magazine. 31(1), 56 – 61 .
- Trevino ,c (2005). mind mapping outlining : comparing two typ- es of graphic organizers for learning seventh – grad life science (doctoral) dissertation, texas tech university available , electronicallyfrom , [http; / hdl.handle . net l 2346/1058](http://hdl.handle.net/2346/1058) .

﴿سُبْحَانَ اللَّهِ الْعَظِيمِ﴾



كلية التربية
المجلة التربوية

درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك
التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلميهم
وإداريهم

إعداد

أسامة عبد الغفار محمد علي الشريف

أستاذ مساعد، قسم أصول التربية
تخصص إدارة تعليمية، السنة التحضيرية، جامعة تبوك.

المجلة التربوية - العدد الخامس والأربعون - يوليو ٢٠١٦م

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمي وإداري هذه المدارس، إضافة إلى الكشف عن دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير، والتي قد تُعزى لمتغير (الخبرة، والجنسية، والجنس، وطبيعة العمل) وقد توصلت الدراسة لنتائج عديدة منها: أن مديري مدارس التعليم الثانوي إدارة تبوك التعليمية يمارسون متطلبات إدارة التغيير بدرجة كبيرة، حيث حصل محور: (الأنظمة والسياسات الإدارية) على المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (٢,٦٢) ومحور (تنمية وتطوير المعلمين) على المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (٢,٦٠) ومحور (التخطيط الاستراتيجي) على المرتبة (الثانية مكررة) بمتوسط حسابي (٢,٦٠) ومحور (الهيكل التنظيمي) على المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي (٢,٥٩) ومحور (الظروف والمتغيرات البيئية) على المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنسية، الجنس، طبيعة العمل) بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الخبرة) .

الكلمات المفتاحية: (إدارة التغيير، التعليم الثانوي، مدير المدرسة).

Abstract :

The study aimed to: Identify the degree of practice secondary education schools' Principals in Tabuk educational directorate to the variation management requirements from the perspective of teachers and administrators of these schools , in addition to know the significance of differences in the study sample to the reality of the practice of secondary education schools principals in Tabuk educational directorate to the variation management requirements due to the variable estimates (experience, nationality, sex, and the nature of the work)The study found several results, including: the principals of secondary education schools in Tabuk educational directorate are practicing the variation management requirements significantly, where axis got: (regulations and administrative policies) ranked (first) with a mean (2.62) and axis (the development of teachers) ranked (II) with a mean (2.60) and axis (strategic planning) ranked (II repeatedly) with a mean (2.60) and axis (organizational structure) ranked (third) with a mean (2.59) axis (the circumstances and variables of the environment) ranked (IV) with a mean (2.56) and no statistically significant differences requirements due to the variables (nationality, sex, nature of work), while no significant differences due variable (experience) Keywords: (variation management, secondary education, school principals).

درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية

لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلميهم وإدارييهم

مقدمة :

يتسم هذا العصر بأنه عصر اختصار الزمن وتقريب المكان، فالتغيرات متلاحقة ومتزايدة في جميع جوانب الحياة، مما جعل المراجعة الدائمة والمكررة للإدارة وأساليبها أمراً حتمياً للبقاء والتطور ومواكبة التغيير والتجديد، الأمر الذي يبرز معه حاجة القيادات الإدارية التربوية للتكيف مع هذه المتغيرات لتحقيق الاستمرارية في عصر يضج بالتحدي وعدم الاستقرار.

وقد شهد عصرنا الحالي تغييراً سريعاً في كافة المجالات المعرفية والفكرية والإدارية، مما أوجد هذا التغيير - وعلى جميع المستويات - كثيراً من الصعوبات أمام كافة المؤسسات التربوية عامة، وإدارة المدرسة الثانوية خاصة لمواجهة هذه المتغيرات المتسارعة، وليس ثمة شك أن موضوع الإدارة من أبرز ما يميز هذا العصر، فلقد أصبحت الإدارة مقياساً للتقدم والازدهار نحو الأفضل.

كما حظ القرن الحادي والعشرين رحاله بمزيد من التحديات والتحولات والمتغيرات التي ستشكل صورة الحياة في مختلف جوانبها، وتمثل الإدارة الركيزة الأساسية لتطور المجتمعات ونموها، وهي السبيل لمواجهة المتغيرات والتحديات مما يتحتم على القائمين عليها ضرورة إحداث التطوير والإصلاح، وتخطيط التغيير اللازم لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، وعلى ضوء هذه التحديات والتحولات والمتغيرات يتحتم على الإدارة المدرسية المضي قدماً لتبني تغييرات هيكلية من أجل السعي لتحسين كفاءتها.

وقد أضحت التغيير من أهم القضايا التي تشغل المنظمات في الوقت الراهن، والتغيير يحدث في كل ما حولنا ويتم في ظروف تتسم بالديناميكية والحدة وسرعة التغير حتى أصبح نجاح المؤسسات بمختلف أنواعها يعتمد على كيفية قدرة قائدها على إحداث التغيير لضمان استقرارها ونموها، وربما يكون التغيير والقدرة على التعامل معه بأسلوب فعال أهم التحديات التي تواجه الإدارة في الوقت الحاضر، وقد فرضت هذه التغيرات السريعة والتحولات المتلاحقة أدواراً ومسؤوليات جديدة على العاملين في مختلف المنظمات، ولاسيما قادة هذه المنظمات،

والتي منها مديري المدارس الثانوية العامة باعتبارهم قادة العمل داخل مدارسهم، لقد أصبح مدير المدرسة - اليوم - قائداً تعليمياً ووكيلاً للتغيير في المدرسة ومسئولاً عن تحسين العملية التعليمية داخلها.

والإدارة المدرسية في جوهرها عملية قيادة بالمقام الأول، وقدرة على التأثير في الآخرين وحفزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التربوية وأولياتها والسعي الدائم لتطويرها، والتي تسهم في دفع المؤسسة التربوية إلى الإمام، لاسيما ونحن في عصر ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات الذي يتطلب إحداث التغييرات في دور الإدارة ومتطلباتها ووظائفها لتتمكن من مواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.

ولقد أصبح التغيير وإدارته إحدى الوسائل الفاعلة في مواجهة التغييرات الداخلية والخارجية المتزايدة للمؤسسات، فللقادة الإدارية تأثير كبير في عمليات التغيير داخل المدرسة الثانوية، وبالنظر إلى الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي وجد أنه يعاني العديد من المشكلات وأوجه القصور، من أهمها غياب الثقافة التنظيمية نحو التغيير والتجديد والتطوير، وأن الإدارة المدرسية لا تمتلك مهارات القيادة التغييرية وعدم استخدام الأساليب الإدارية الحديثة في المدرسة (المنيع، ١٤٢٨هـ، ص: ١١٥-١٢٣) و(العيان، ٢٠٠٥، ص: ٣٣٩-٣٤٥) مما استدعى ضرورة تطويره وتحسينه.

وقد ورد التغيير في القرآن الكريم في مواضع منها قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾ (الرعد، آية: ١١) وقوله: ﴿ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (الأنفال، آية: ٥٣) وقوله: ﴿وَلَا ضَلَالَتُهُمْ وَلَا مَنِيَّتُهُمْ وَلَا مَرْئُهُمْ فَلْيُبَيِّنَنَّ آذَانَ الْأَنْعَامِ وَلَا مَرْئُهُمْ فَلْيَغَيِّرَنَّ خُلُقَالَهُ﴾ (النساء، آية: ١١٩) وقوله: ﴿مَثَلُ الْجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ الْمُتَّقُونَ فِيهَا أَنْهَارٌ مَنَّمَاءٍ غَيْرِ آسِنَاتٍ هَارٍ مِّنْ لَّبَنٍ لَّمْ يَتَغَيَّرْ طَعْمُهُ﴾ (محمد، آية: ١٥) ويتضح من الآيات السابقة أن التغيير سنة من سنن الله تعالى، والتغيير للأصلح هو غاية الإسلام وهدفه. كما أن التغيير من الأشياء الثابتة في حياة البشر منذ بدء الخليقة، وذلك لأسباب تتعلق بالكثير من العوامل والدوافع والمؤثرات التي تقف وراءه كالتحدي والتنافس المستمرين ولذلك فإن نجاح الإدارة في هذا العصر يتطلب من

المؤسسات والعاملين بها أن يتبنوا اتجاهات وممارسات إيجابية حيال إيجاد هذه التغييرات، وذلك للحفاظ على وضع مريح للأفراد والمؤسسات.

كما أن القيادة الإدارية أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح أي مؤسسة تعليمية، وهي جوهر العمل الإداري، لأنها تمثل عاملاً مهماً في نجاح أو فشل الإدارة التعليمية والمدرسية لما لها من تأثير مباشر على العملية التعليمية، وهي جوهر العملية الإدارية، وقلبها النابض، وأن أهميتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يؤثر في سائر عناصر العملية الإدارية.

وهكذا يمكن القول أن النمط الإداري التقليدي لم يعد قادراً على مواجهة التحديات والمشكلات الناتجة عن قضايا التغيير، ومن هنا تتأكد حاجة المؤسسات التربوية إلى قادة يتميزون بالخبرة والمعرفة والقدرة على التكيف مع المتغيرات والمستجدات وممارسة أدوار قيادية جديدة تتطلبها إدارة التغيير في ظل نمو المؤسسات وتطورها وتعدد أدوارها، وإدارة التغيير تعني تحرك الإدارة لمواجهة الأوضاع الجديدة وإعادة ترتيب الأمور بحيث تستفيد من عوامل التغيير الإيجابي، وتتجنب أو تقلل عوامل التغيير السلبي، أي أنها تعبر عن كيفية استخدام أفضل الطرائق اقتصاداً وفعالية لإحداث التغيير لخدمة الأهداف المنشودة.

إن نهوض المنظمات ونموها وتحقيقها لأهدافها مرهون بقدرتها على تحقيق التوازن مع بيئتها المتغيرة، وهذا لن يتحقق إلا من خلال وجود قيادة إدارية قادرة على إدراك الحاجة للتغيير، وتصور احتمالات المستقبل، ووسائل مواجهتها، والعمل على قيادة التغيير بنجاح، حيث أصبح التغيير جزءاً من حياة المنظمات، وضرورة حتمية في ظل سيادة عدم الاستقرار (السبيعي، ١٤٣٠هـ، ص: ٢٦) وإدارة التغيير تتطلب قيادة إدارية قادرة على قيادة عملية التغيير لبذل كل ما يمكن من جهد لمقاومة ردود الأفعال والمعوقات المحتملة لإجراء التغيير.

ولأن التغيير قانون الحياة فقد أدركت وزارة التعليم السعودية أهمية التغيير، وحاولت جاهدة رفع مستوى العملية التعليمية من خلال تبنيها لمشاريع تطويرية مختلفة هدفها تدريب المعلمين، وتطوير أداء مديري المدارس، وبناء مناهج دراسية حديثة، وقد لوحظ التغيير والتطوير في كثير من نواحي العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق وجدت الحاجة الماسة إلى مثل هذه الدراسة التربوية التي تناولت متطلبات إدارة التغيير من أجل تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي لرفع مستوى العملية التعليمية ومسايرة التطور والتغيير.

مشكلة الدراسة:

نظراً لما أكدته الدراسات والجهود السابقة من أهمية وفعالية إدارة التغيير في العملية التعليمية ودورها الأساسي في تطوير المؤسسة التربوية، ومنها دراسة: (الطراونة، ٢٠٠٣) ودراسة: (شقورة، ٢٠١٢) ودراسة: (العطيات، ٢٠٠٦) ودراسة: (حلس، ٢٠١٢) ودراسة: (Diefenbach, 2007) ودراسة: (Teng, 2003) ونظراً لما يعانيه مجتمعنا من تغييرات سريعة وعدم استقرار وثبات في الأوضاع السياسية التي تنعكس بدورها على الوضع التعليمي، ونظراً لشعور الباحث بأن إدارة التغيير هي الأسلوب الملائم لما تشتمل عليه من خصائص ومهام تمكن مدير المدرسة الثانوية إذا مارسها تطوير مدرسته بنجاح وتحويلها إلى وضع جديد يلبي الطموحات والمتطلبات المستجدة فقد أجريت الدراسة للاستفادة منها في مدارسنا والارتقاء بها للمستوى الأفضل حيث إن هذا النمط يركز على مواكبة التطوير والتجديد للارتقاء بالمؤسسة إلى وضع أفضل، فنحن بحاجة إلى تغيير سلوكي يقودنا إلى نهضة إدارية تفي بمتطلبات العصر الحديث، وهذا لن يتحقق إلا من خلال فهم قياداتنا التربوية لاستراتيجيات ومتطلبات إدارة التغيير، وإتقانهم للأدوار المرتبطة بها بشكل يساعد على تهيئة نظامنا التربوي والتعليمي ليوافق متطلبات القرن الجديد.

ومن ثم فقد تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في ضرورة تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية في ضوء متطلبات إدارة التغيير.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي :-

ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي العام بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلميه وإدارييه؟

وقد تفرع من هذا التساؤل الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:-

- (١) ما الإطار المفاهيمي لإدارة التغيير؟ وما أهم متطلباته في الميدان التربوي؟
- (٢) ما واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلميه وإدارييه؟

- ٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة (معلمي وإداري التعليم الثانوي) بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير تُعزى لمتغير (الخبرة، والجنسية، والجنس، وطبيعة العمل)؟
- ٤) ما التوصيات المقترحة لتطوير الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية في ضوء متطلبات إدارة التغيير؟

فروض الدراسة:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة (معلمي وإداري التعليم الثانوي) بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير تُعزى لمتغيرات الدراسة (الخبرة، والجنسية، والجنس، وطبيعة العمل)؟

أهداف الدراسة:

- يمكن لهذه الدراسة أن تساهم في تحقيق الأمور التالية:-
- تعرف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير، والكشف عن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير، وتعرف دلالة الفروق في تقديرات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لواقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لإدارة التغيير تُعزى لمتغير (الخبرة، والجنسية، والجنس، وطبيعة العمل).
 - من المنتظر أن تفيد نتائج هذا البحث مديري المدارس الثانوية من خلال تعرفهم واقع ممارستهم لمتطلبات إدارة التغيير.

أهمية الدراسة :

تتبع أهمية البحث من كونه تناول مرحلة هامة من مراحل التعليم وهي مرحلة التعليم الثانوي، والتي تُؤهل طلاب وتزويدهم ببعض المهارات للالتحاق بالجامعة، مما يزيد هذه الدراسة قوة، وأهمية، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تقوم بدراسة نمط جديد من أنماط الإدارة وهو نمط إدارة التغيير، وأثرها الفاعل في تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية، قد يستفيد من هذه الدراسة القائمون على

العملية التعليمية بإدارة تبوك التعليمية لتطويرها، وقد يستفيد منها أيضاً الباحثون في مجال الإدارة التربوية.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم .
الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي وإداري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية،
الحد المكاني: مدينة تبوك، الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م.

مصطلحات الدراسة:

من المصطلحات التي تناولتها الدراسة:-

(١) **درجة ممارسة: مارسَ:** (فعل) مارسَ يمارس، مِرَاسًا ومُمَارسَةً ، فهو مُمارِس، والمفعول مُمارَس، مارس الشخص الشيء: عالجَه وزاوله، قام بعمله، مارس سلطته: فرضها، تكتسب المهارة بالممارسة: بالاحتكاك والتدريب، ممارسة هي طريقة للعمل أو طريقة يجب أن يتم بها العمل، والممارسات يمكن أن تشمل الأنشطة، و العمليات، و الوظائف، و الموصفات القياسية، و الإرشادات (المعجم الوسيط، ص: ٨٣٦) ويعرفها بلبيسي بأنها: مجموعة الأعمال والسلوكيات التي يقوم بها مدير المدرسة بحيث يمكن قياس تلك الممارسة من خلال مجالات الاستبانة الستة وهي: المجال الإداري، والمجال الفني، ومجال العلاقات الإنسانية، ومجال العلاقة مع المجتمع المحلي ومجال المعلمين، ومجال الطلبة (لبيسي، ٢٠٠٧، ص: ٩).

ويعرفها عطوي بأنها: مجموعة الأنشطة والسلوكيات التي يجب أدائها في الوظيفة المعينة، ويقصد بها الواجبات والمهام والمسؤوليات التي يتضمنها دور الموظف (عطوي، ٢٠٠٨، ص: ١٠١) ويعرفها الشمري بأنها: النشاطات التي يقوم بها القادة لتنفيذ المهام، وتحقيق الأهداف مع وجود قدر كبير من العلاقات الإنسانية بين القائد والتابعين (الشمري، ٢٠١٢، ص: ٧) التعريف الإجرائي: مجموعة الأعمال والسلوكيات التي يقوم بها مديري مدارس التعليم الثانوي بحيث يمكن قياس هذه الممارسات من خلال استجابات أفراد

العينة على أداة الدراسة (الاستبانة) المتعلقة بدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير، والتي صممت لهذا الغرض.

(٢) **التغيير: لغة:** غير الشيء أي بدله بغيره أو جعله على غير ما كان عليه، ويقال: غيرت داري، أي: بنيتها بناءً غير الذي كان، وغير فلان عن بغيره أي حط عن رحله وأصلح من شأنه (ابن منظور: ١٩٠٠، ص: ٢٣٣) فالتغيير في معناه العامي يعني تبديل الشيء وجعله مختلفاً عما كان عليه متضمناً الإصلاح.

اصطلاحاً: يعرفه عامر: أنه تحرك ديناميكي بإتباع طرق وأساليب مستحدثة، ناجمة عن الابتكارات المادية والفكرية، ليحمل بين ثناياه آمالاً للبعض وإحباطاً للبعض الآخر، وفي جميع الأحوال هو ظاهرة يصعب تجنبها (عامر، ٢٠٠١، ص: ٢٥٥) وتعرفه الشريدة بأنه: تغيير في الأنظمة العاملة في المنظمة أو في ثقافتها عن طريق تحسين طريقة تأديتها لنشاطاتها وزيادة فعاليتها، وصياغة قرارات التغيير وأهدافه بقيادة إدارية واعية تجعل المرؤوسين يقومون بمشاركة إيجابية للمستويات الإدارية المختلفة (الشريدة، ٢٠٠٤، ص: ٢٣٨).

ويعرفه العطيات بأنه: عملية التحول من الواقع الحالي للفرد أو المؤسسة إلى واقع آخر منشود يرغب الفرد في الوصول إليه خلال فترة زمنية محددة بأساليب وطرق معروفة لتحقيق أهداف تعود على الفرد والمؤسسة بالنفع (العطيات، ٢٠٠٦، ص: ٩٤) التعريف الإجرائي للتغيير: الأمر الهادفة المخطط للتحول من الواقع الحالي للمنظمة إلى واقع أفضل مما كانت عليه سابقاً خلال فترة زمنية محددة بأساليب وطرق محددة، لتحقيق أهداف طويلة وقصيرة المدى، كي تعود بالنفع على المنظمة.

(٣) **إدارة التغيير:** يعرفه العتيبي بأنه: النهج الإداري الذي يعني برصد مؤشرات تغير بيئة منظمة الأعمال بهدف تكيف وتأقلم الإدارة في ممارساتها وظائف العملية الإدارية مع المتغيرات المتوقعة لتحسين أدائها (العتيبي، ٢٠٠٢، ص: ٦٢) ويعرفها عماد الدين بأنها: إدارة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية (عماد الدين، ٢٠٠٣، ص: ١٨) التعريف الإجرائي لإدارة التغيير: عملية مخططة تهدف إلى إحداث

تعديلات في الوضع الحالي من خلال استثمار كافة الموارد المتاحة في المؤسسة وفي البيئة المحيطة بها من خلال تطوير الرؤية والرسالة لبناء ثقافة داعمة للتغيير.

٤) **مدير المدرسة:** يعرفه الأغبري أنه: المسؤول الأول عن حسن سير العمل بمدرسته من الناحية الإدارية والفنية والمالية، ويلتزم بكل التعليمات الصادرة إليه من إدارة التربية والتعليم (الأغبري، ٢٠٠٥، ص: ٤٩٤) وهو القائد التربوي والمشرف المقيم وهو القائم على تنفيذ السياسة التعليمية داخل مدرسته، التعريف الإجرائي: هو المسؤول الأول عن كل ما يتعلق بمدرسته والمشرف على سير العمل فيها إدارياً وفنياً ومالياً لتحقيق التغيير المنشود.

٥) **المدرسة الثانوية:** يعرفها شبلاق بأنها: مؤسسة تربوية تشرف على إدارتها وزارة التربية والتعليم، وتضم طلبة الصف الأول والثاني والثالث الثانوي بفرعيهما العلمي والأدبي، ومتوسط العمر فيها ١٦ إلى ١٨ عاماً (شبلاق، ٢٠٠٦، ص: ٨) التعريف الإجرائي: الشهادة التي يحصل عليها الطالب بعد إتمامه مرحلة التعليم الثانوي، والتي تأهله للتعليم الجامعي.

الإطار النظري للدراسة.

تُعد الإدارة من أولى اهتمامات المجتمعات الحديثة في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والتعليمية، وهي المرتكز الرئيس في تطوير الأفراد والمجتمعات والعامل الحاسم في تحقيق التنمية في المجالات كافة (الأغا وآخرون، ٢٠٠٩، ص: ٣) والإدارة التربوية هدفها توعية العاملين في المدرسة وتبصيرهم بمسؤولياتهم توجيههم التوجيه التربوي السليم، وهي المسؤولة عن النجاح أو الإخفاق في تحقيق الأهداف التربوية ومواكبة تطورات العصر.

ومجالات الإدارة المدرسية الحديثة كثيرة ومتعددة يتم تسخيرها لخدمة المدرسة، مثل: إدارة الوقت، وإدارة الاجتماعات، والإدارة الذاتية، وإدارة المعرفة، وإدارة التغيير، والإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية الطلاب تنمية شاملة ومتكاملة وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وظروف البيئة التي يعيشون فيها، وشمل الإطار النظري للدراسة محورين، الأول: مدير مدرسة التعليم الثانوي، والثاني: متطلبات إدارة التغيير، وتم تناولهما كالتالي:-

أولاً : مدير مدرسة التعليم الثانوي.

في ظل المتغيرات المتسارعة في العالم كان لزاماً على مدير مدرسة التعليم الثانوي أن يعد نفسه للتغيير، فالمدير الناجح هو الذي يمتلك مهارات التعامل مع متغيرات هذا العصر من أجل الانجاز العالي والأداء المتميز، فالتغيير أمر حتمي لا مفر منه حتى نرتقي بالمستوى التعليمي، ولذا اهتم كثير من الباحثين في الآونة الأخيرة بإدارة التغيير بمدارس التعليم الثانوي، إدارة يسعى من خلالها مدير مدرسة التعليم الثانوي إلى نقل التعليم من حال إلى حال آخر أفضل وأحسن، إلى الإصلاح والتطوير والتغيير.

وإدارة التغيير من أبرز الاتجاهات العالمية الحديثة التي تؤكد على التحول نحو الأفضل، إدارة يعمل فيها مدير المدرسة الثانوية على حل المشكلات ومواجهة المواقف الطارئة وتوظيف الجهود والطاقات واستثمار الموارد البشرية والمادية المتاحة داخل المدرسة وخارجها لتحقيق أهداف المدرسة وغاياتها لمواكبة التغيير والتقدم التكنولوجي (شقورة، ٢٠١٢، ص: ٣). وإذا أمعنا النظر في مدرسة التعليم الثانوي وهي إحدى المؤسسات التربوية والتعليمية للمجتمع فإنه يجب عليها الاستجابة للتغيرات التي تحدث من حولها ، وذلك من خلال التغيير الضروري لبنيتها الأساسية من تكنولوجيا وهياكل تنظيمية ونظم وأساليب عمل وعلاقات إنسانية، وإن لم يواكب مديري مدارس التعليم الثانوي هذه التغيرات والمستجدات فإنه يتقادمون ولا يتقدمون.

وإدارة التغيير تعمل على توفير مديري مدارس بعيدون عن العمل التقليدي والتقيد المهني، مديري مدارس يقع على عاتقهم مسؤولية الرقي بالعملية التعليمية والوصول بها إلى النوعية بالتعليم، فالمدير الناجح يعمل على تشجيع الموظفين ليكونوا أعضاء منتجين، مخلصين في عملهم، متطورين في معلوماتهم، مستقلين في شخصياتهم، ويدرك أن قوته الإدارية هي من قوة موظفيه في المدرسة، وتتبع قوته من احترامهم والاعتراف بكفاءتهم، ومشاركتهم في صنع القرار (دروزة، ٢٠٠٣، ص: ٨).

وإذا أرادت مدير المدرسة أن يواكب المستجدات والتطورات الجديدة، وحتى يكون التغيير دائماً للأفضل، وحتى تنتقل المدرسة من الجمود والرتابة إلى الإصلاح والتطوير فلا بد أن يمتلك مدير المدرسة الكثير من المهارات التي تجعله قادراً على إحداث التغيير المرغوب فيه

من أجل مواكبة التقدم والتطور، وأن يكون لديه حساسية عالية بالمشكلات ليكون قادراً على حلها بأسرع وقت ممكن، علاوة على تطوير قدرات معلميه حتى يكون الانتقال بالمدرسة في جميع الجوانب نحو الأفضل، ويُعد مدير مدرسة التعليم الثانوي المسئول الأول في إحداث التغيير المنشود من خلال ممارسة مهامه كقائد تربوي يعمل على أسس علمية ومهنية وإنسانية، ومتابعاً للتغييرات المستمرة والمتلاحقة من حوله، ومقتنعاً بإدارة التغيير، وبهذا يكون قادراً على إدارة مدرسته وتحويلها إلى إدارة التغيير، وقد ركز هذا المحور على عنصرين، المهارات اللازمة لمدير المدرسة، و مهام مدير المدرسة الثانوية، وتم عرضهما كالتالي:-

(١) المهارات اللازمة لمدير المدرسة: هناك ضرورة ملحة لامتلاك مدير المدرسة لهذه المهارات وبخاصة ونحن نعيش عصر تغيرات سريعة، وتحديات كبيرة، ومشكلات متداخلة ليتمكن من الوصول بمدرسته لبر الأمان، وتشمل هذه المهارات أربعة أقسام: المهارات الذاتية (الشخصية) والمهارات الفنية (المهنية) والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية (التصورية) (أحمد، ٢٠٠٢، ص: ٤٣) ودراسة: (الإبراهيم، ٢٠٠٢، ص: ١٧٠) ودراسة: (حجي، ٢٠٠٠، ص: ٣٨٤) ودراسة: (ربيع، ٢٠٠٦، ص: ٩٢) تم تناولها كالتالي:-

أ- المهارات الذاتية (الشخصية): وتشمل السمات القدرات اللازمة في بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة مثل: السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار وضبط النفس، والاحساس بالمسئولية والتواضع دون ضعف والحزم دون تعسف، وسعة الأفق والقدرة على حسن التصرف، والثبات الانفعالي.

ب- المهارات الفنية (المهنية): وتتعلق بالأساليب والطرق التي يستخدمها مدير المدرسة في معالجته لقضايا مدرسته وشؤونها بأسلوب تربوي، وتشمل معرفته المتعمقة في علوم المعرفة، وفي مهنته وجوانب متطلباتها، ويكتسبها عن طريق الخبرة والتأهيل، وتتعلق هذه المهارة بقدرته على أداء عمله والإلمام بجوانبه الفنية، وتفهمه لنظم ولوائح والنظام التعليمي.

ت- المهارات الإنسانية: وتشمل الطريقة التي يتعامل بها مدير المدرسة مع مرؤوسيه بنجاح، وتنسيق جهودهم، وإشاعة جو التعاون والعمل الجماعي والانسجام بينهم،

وفهم ميولهم وآرائهم واتجاهاتهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم لرفع الروح المعنوية لهم.

ث- المهارات الإدراكية (التصورية): وتتعلق بمدى قدرته على تنظيم مدرسته، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتغيرات، وإدراكه للعملية التربوية بشمولية، علاوة على إدراكه العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

٢) مهام مدير المدرسة الثانوية: يحتل مدير المدرسة الثانوية منزلة كبيرة في المدرسة فهو قائد هادئ يتوجه إليه أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب وأولياء أمورهم لطلب التوجيه، وهو المسئول الأول عن حسن سير العمل بمدرسته، غير أن مهامه ومسئوليته متعددة ومتنوعة، إلا أنه يمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام (الطعاني، ٢٠٠٥، ص: ١٣٠) ودراسة: (عابدين، ٢٠٠١، ص: ٢٨٧) وهي كالتالي:-

أ- الأول: المهام والواجبات التي يغلب عليها الطابع الإداري، التنظيمي، وتشمل: تهيئة الظروف المادية والبشرية لتيسير العملية التعليمية.

ب- الثاني: المهام والواجبات التي يغلب عليها الطابع الفني والمهني، وتشمل: متابعة المعلمين والطلاب وتوفير النمو المهني لهم.

ت- الثالث: المهام والواجبات الاجتماعية، وتتمثل في: توثيق صلة المدرسة بالمجتمع المحلي وبناء علاقات ذات تأثير متبادل بينهما.

ث- الرابع: المهام القيادية، وتتمثل في: قيادته والتطوير في مدرسته.

ثانياً: متطلبات إدارة التغيير

أصبحت مسألة مواكبة التغيرات ضرورة حتمية لبقاء المؤسسات واستمرارها سواء كان ذلك من وجهة نظر المؤسسة والعاملين فيها والمتعاملين معها، وتبرز هذه الأهمية على نحو واضح عندما يُحقق التغيير هدف تحسين نشاطات إشباع الحاجات الاقتصادية للأفراد وتحقيق الرفاهية الاجتماعية، وتواجه المؤسسات تغييراً سريعاً ومستمراً، فالأوضاع الاقتصادية والإمكانيات المادية والتطور التكنولوجي وتطور المعرفة ونظم الاتصالات والأنظمة المعلوماتية مؤشرات تدفع إدارة المؤسسات إلى إجراء التغييرات المطلوبة والمناسبة.

وتستخدم إدارة التغيير أحد أسلوبيين :-

أ. الأسلوب التقليدي: ويتمثل هذا الأسلوب في محاولة سد الثغرات أو علاج الأضرار التي يسببها التغيير، وغالباً ماتكتفي فيها الإدارة بمحاولة التخفيف من الآثار السلبية الناشئة عن التغيير، ولاتنتج في الاستفادة من الفرص الجديدة التي يتيحها التغيير.

ب. الأسلوب الحديث (أسلوب التنبؤ): ويعني توقع وتنبؤ التغيير والإعداد المسبق للتعامل مع الظروف الجديدة، ومن ثم يمكن تحقيق نتائج أفضل، وتلجأ الإدارة إلي اتخاذ إجراءات للاستفادة من التغيير حين يحدث (الصرن، ٢٠٠٢، ص: ٣٣٩).

كما أن هناك أنواع عديدة للتغيير، تتمثل فيما يلي:- أ. التغييرات غير المخططة: تحدث نتيجة التطور والنمو الطبيعي للمؤسسة، ب. التغييرات المخططة: تحدث من قبل المنظمة بشكل منظم، ج. التغييرات المفروضة: تكون إلزامية على العاملين من قبل الإدارة، د. التغييرات بالمشاركة: تحدث بمشاركة العاملين في عملية التغيير، هـ. التغيير الوظيفي: يرتبط بالنظم الجديدة والإجراءات والهياكل والتقنيات ذات الأثر المباشر في تنظيمات العمل داخل المؤسسة (أحمد، ٢٠٠٨، ص: ١٥٢) وهذه التغييرات لها أثر كبير في العاملين داخل المؤسسات مما يستوجب التعامل معها بعناية.

والتغيير أمر حتمي، ومبدأ طبيعي، وحقيقة تتجلى مظاهرها في دورة حياة المخلوقات وعلى رأسها الإنسان، ولقد آن الأوان أن ندرك أن التغيير أصبح ضرورة ملحة في جميع جوانب حياة الإنسان، حيث ازدادت الحاجة إليه باعتباره الوسيلة الوحيدة لتطور الأفراد والمجتمعات وتقدمها في عالم أصبح التغير السريع أبرز سماته، والتغيير من الأشياء الثابتة في حياة البشر منذ بداية الخليقة، وذلك لأسباب عديدة:- كالتحدي والتنافس المستمرين، ونجاح الإدارة في هذا العصر يتطلب من المؤسسات والعاملين بها أن يتبنوا اتجاهات وممارسات إيجابية حيال هذه التغييرات للحفاظ على وضع مريح للأفراد والمؤسسات.

ويركز التغيير على تحويل المؤسسة من واقعها الحالي إلى واقع منشود أكثر كفاءة وفاعلية في فترة زمنية معينة، ولن يتم ذلك إلا من خلال إتباع مفهوم سليم وواضح يسترشد به من يقوم على عمليات التغيير، بناء على قاعدة معرفية علمية سليمة ووفق أهداف محددة وواضحة، وتم تناول متطلبات إدارة التغيير كالتالي:-

أولاً: أهداف التغيير: التغيير في مجال الإدارة المدرسية له أهداف عديدة، نذكر منها ما يلي (فقيه، وعبد المجيد، ٢٠٠٠، ص: ٣٦٥) (السبيعي، ١٤٣٠، ص: ١٥) (عيسى، ٢٠٠٨، ص: ١٣) (الحري، ٢٠١١، ص: ١٤٢):-

✓ إحداث التغيير الإيجابي لتجويد مخرجات الإدارة التربوية في إطار التشريعات القانونية والأخلاقيات وقيم وأعراف وتقاليد المجتمع الذي ينبغي التجديد.

✓ تحويل أسلوب مدراء المدارس في إدارتهم من إدارة تقليدية إلى إدارة تغيير لتتوافق ومتطلبات العصر.

✓ تلبية التربية لحاجات التغيير الاجتماعي وتحقيق خطط التنمية وتطوير أنماط السلوك في المؤسسات التربوية.

✓ إثراء الواقع بالجديد علمياً وفكرياً وتكنولوجيا وإجرائياً من خلال قنوات الاتصال الرسمية وغير الرسمية.

✓ مساعدة الإدارة على تلبية متطلبات التجديد الذاتي في الإدارة ومواجهة المشكلات التعليمية والإدارية.

✓ مساعدة الإدارة على تحقيق خطط التنمية واستيعاب معطيات ثقافة العصر المطردة والمتراكمة.

✓ زيادة مستوى قدرة المؤسسة التعليمية، وجعلها أكثر قابلية للتكيف مع البيئة الحالية والمتوقعة.

✓ تحقيق التكامل الأمثل بين الأهداف الفردية والأهداف التنظيمية.

✓ تحقيق أهداف المؤسسة التربوية وتطوير الموارد البشرية والمادية.

ثانياً: مجالات التغيير: التغيير في المنظمة لا يخرج عن أربعة مجالات (كنج وأندرسون، ١٤٢٥ هـ، ص: ٦٨) وهي كالتالي:-

١. المدخل الوظيفي: يهتم بأهداف وسياسات المنظمات وكيفية تطويرها.

٢. المدخل الهيكلي: يهتم بتوزيع العمل، وتشكيل الوحدات الإدارية وخطوط الاتصال والصلاحيات والمسؤوليات.

٣. المدخل التكنولوجي: يهتم باستخدام الأساليب الفنية في العمل، مثل: استخدام أجهزة الكمبيوتر الحديثة.

٤. المدخل الإنساني: يهتم بالتأثير على قيم واتجاهات الأفراد والجماعات ومهاراتهم، ويتضح مما سبق أن: التغيير في المنظمة لا يخرج عن أحد المجالات الأربعة (الوظيفي، الهيكلي، التكنولوجي، الإنساني) ومما ينبغي التأكيد عليه أن المدخل الإنساني هو أفضل المداخل لإحداث التغيير، لأنه يدخل ويؤثر في جميع المداخل الثلاثة الأخرى، فالتغيير مهما كان مجاله يستهدف الإنسان ولا يتحقق إلا من خلال الإنسان، ويتطلب صياغة رؤية جديدة ونشرها والعمل بشكل مستمر من أجل تحقيقها (Happer,1998,p:26).

ثالثاً: عناصر متطلبات إدارة التغيير: توجد عناصر رئيسية لإحداث عملية التغيير (الحمادي، ١٩٩٩، ص: ٢٧) وهي كالتالي:-

- موضوع التغيير: الموضوع الذي يتناوله التغيير.
- المُغيّر: يطالب بالعملية التغييرية، ويبدأ في ممارستها ويقودها فهو الأساس الذي تقوم عليه عملية التغيير.
- المؤيد للتغيير: وهو الذي يؤيد ويقدم الدعم والمساعدة لعملية التغيير من خلال المساهمة في ذلك أو المطالبة بها.
- المحايد: لا يشكل رأياً أو يتبنى موقفاً واضحاً تجاه العملية التغييرية.
- المُقاوم: يرفض ويقاوم عملية التغيير ويسعى إلى إفشالها والقضاء عليها، أو تأخيرها وتشويهها.
- مقاومة المقاومة: الممارسات التي يقوم بها قادة التغيير ومؤيدوه لترويض المقاومة، ويتضح مما سبق: أن أهم الخطوات التي ينبغي مراعاتها لنجاح التغيير، الإجابة عن الأسئلة التالية:- ماذا نعمل؟ كيف نعمل؟ من يعمل؟ متى نعمل؟ بالإضافة إلى ما مدى درجة مشاركة العاملين في إحداث التغيير؟ وهنا يمكن التمييز بين ثلاث حالات لإحداث التغيير وهي:- أن تنفرد الإدارة العليا بسلطة إحداث التغيير، وأن تقوم بإحداث التغيير الإدارة التنفيذية أو الوسطى بتفويض من الإدارة العليا، وأن تشترك جميع مستويات الإدارة العليا والوسطى في إحداث التغيير.

رابعاً: مراحل عملية التغيير: يعد نموذج (Kurt Lewin) من أشهر النماذج التي حاولت توضيح الكيفية التي يحدث بها التغيير، من خلال الاستراتيجية التي قدمها لتنفيذ التغيير المخطط وفق ثلاث مراحل (اللوزي، ٢٠٠٣، ص: ٢٢٧ - ٢٢٨) و(العطيات، ٢٠٠٦، ص: ١٠٧ - ١٠٨) و(حماد، ٢٠١١، ص: ٣٩٠) وهي كالتالي:-

(١) مرحلة إذابة الجليد أو التهيئة للتغيير (DE freezing): وفيها يتم تحفيز الأفراد للتخلص من الاتجاهات والقيم والممارسات والسلوكيات التي يمارسونها داخل التنظيم في الوقت الحالي، والعمل على تهيئة الأجواء الملائمة لخلق دوافع جديدة عند الأفراد لعمل شيء ما، ثم العمل على تقوية شعور الأشخاص بضرورة استبدال الأنماط السلوكية والقيم والاتجاهات القديمة بشيء جديد.

(٢) مرحلة التغيير (Changing): وفيها يجب التركيز على ضرورة تعلم الفرد لأفكار وأساليب ومهارات عمل جديدة، بحيث تتوافر لدى الأفراد البدائل الجيدة لأداء الأعمال من خلال ما تقدمه الإدارة لهم، وهذا الأمر يتطلب من الإدارة ضرورة العمل على توفير معلومات ومعارف جديدة وأساليب عمل جديدة للأفراد العاملين للمساهمة في تعديل سلوكهم وتطوير مهاراتهم، وينبغي الحذر من التسرع في هذه المرحلة وإحداث التغيير، لأن ذلك سوف يترتب عليه ظهور مقاومة شديدة ضد التغيير.

(٣) مرحلة إعادة التجميد (Refreezing): وفيها يتم التأكيد على ما تم إكسابه للأفراد من مهارات، وأفكار، واتجاهات جديدة في مرحلة التغيير، حيث تهدف هذه المرحلة إلى تثبيت التغيير واستقراره، وعلى الإدارة هنا أن تعطي الفرصة الكاملة للأفراد لإظهار ممارساتهم السلوكية الجديدة، وتعمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية حتى يستمر الأفراد في مواصلة هذا السلوك برغبة ورضا، يتضح مما سبق أن: التركيز في مراحل إحداث التغيير على الأفراد باعتبارهم أهم ما في عملية التغيير، لأن تغيير التنظيم يبدأ بتغيير سلوك الأفراد العاملين في ذلك التنظيم، فالتغيير لا يحدث في أي جانب من جوانب المنظمة إلا عن طريق الأفراد، وبالتالي فإن نجاح التغيير يتوقف بالدرجة الأولى على مدى تقبل الأفراد له.

خامساً: مقومات التغيير: كى يتحقق التغيير بكفاءة وفعالية ينبغي توفير، ما يلي:-

• وكيل التغير: وغالباً ما يكون جهة استشارية خارجية تتوفر لها مزايا، مثل: الخبرة في برامج وأساليب تطوير المنظمات، وقبوله وقدرته على التأثير، وقدرته على التشخيص الأولي المتعلق بقياس مدى كفاءة المنظمة.

• عوامل تطوير المنظمة: ينبغي الاهتمام بعوامل تطوير المنظمة، والتي منها:-

✓ استراتيجية علمية تستفيد من التجارب السابقة من خلال التدريب واللقاءات.

✓ ربط التغيرات بالظروف المحيطة بالمنظمة والتي ينبغي التكيف معها.

✓ اشترك قوى التغير في تحقيق أهداف التغير، ومن هذه الأهداف ما يلي:- تحسين قدرات الأفراد، وتحقيق التعاون بينهم، ومراعاة المشاعر والجوانب الإنسانية، وتخفيض التوتر بين فريق العمل، وزيادة فعالية إدارة الفريق، وتطوير أساليب حل الخلافات، ويتضح مما سبق أنه: كي ينجح وكيل التغير في تحقيق التغير لا بد أن يتمتع بمقومات شخصية، منها:- إشراك العاملين في التخطيط، والتركيز على تحقيق الأهداف، والاهتمام بالتدريب، واجتذاب العناصر الفعالة للعمل، وتشجيع كبار الإداريين على تطوير أنفسهم، والانفتاح على العاملين، وتقبل الأخطاء، واكتساب وممارسة صفات الفعالية الإدارية والشخصية، وذلك لإنجاز مهامه المتجددة في ظل الظروف المتغيرة.

سادساً: قوى التغير: للتغير قوى خارجية، وأخرى داخلية، أهمها (جعلوك، ١٩٩٩، ص: ١٤٦ - ١٤٧):-

أ- قوى التغير الخارجية: وتختلف من منظمة إلى أخرى، ومنها:- استخدام التقنيات الحديثة كالحاسوب وتقنيات المعلومات، والتغيرات في التعليم والتدريب، والتغير في توازن العمالة التي انتقلت من الصناعة إلى الخدمات، واتساع التعاون بين الحكومة والصناعة (المشروعات المشتركة) وتوسع نفوذ الشركات المتعددة الجنسيات مما جعل الحاجة ماسة إلى تطوير سبل الإدارة والاتصالات.

ب- قوى التغير الداخلية: وتتمثل بما يلي:- مقاومة التغير في مراحله الأولى، الطموحات الفردية للإدارة، متابعة النمو، وأهم عوامله:- المغامرة والتحدي، وزيادة القوة، والأمن الوظيفي، ومما سبق يتضح أن: على المديرين بأن يبدأوا بأنفسهم في تنفيذ التغير، ويدركوا أن التغير يجب أن يقتنع به العاملون، وأنه يأتي من داخلهم، وأنهم على علم به

ومستعدون له، والإدارة الناجحة هي التي تعمل على إيجاد بيئة تتكيف مع التغيير (Kotter, 1889, p:166).

سابعاً: معوقات التغيير: هناك بعض المعوقات تعوق عمليات التغيير (حمادات، ٢٠٠٧، ص: ١٢٣) (نوح، ١٤٢٧، ص: ١٠٩) منها:-

١ - معوقات تنظيمية: وترتبط بالهيكل التنظيمية، من حيث التضخم، وسوء وسائل الاتصال، والإجراءات الرقابية، وتقادم السياسات الإدارية ونظم الحوافز، وسيادة الجانب الروتيني على الجانب الابتكاري والإبداعي.

٢ - معوقات سلوكية: وتتعلق بمدى قبول العاملين بالتغيير الجديد ودرجة المقاومة، ودرجة الدافعية لدى العاملين، والتنظيمات غير الرسمية، علاوة على فقدان الرغبة في التغيير والتجديد، وفقدان الثقة فيمن يقومون بالتغيير.

٣ - معوقات فنية: وتتعلق بالتقنية المستخدمة والإمكانات والموارد المتاحة.

٤ - معوقات اجتماعية: وتتعلق بالبيئة الثقافية والحضارية من أهداف وعادات وتقاليد وظروف اقتصادية، إضافة إلى ميل بعض القيادات إلى الانغلاق والتمسك بمنهجيات وأشياء لم يعد لها قيمة، وخوف بعض الموظفين من عدم القدرة على التكيف مع متطلبات التغيير.

٥ - معوقات اقتصادية: تتعلق بطريقة توزيع الموارد، وما يرتبط بنقص مخصصات برامج التغيير والتطوير، ويتضح مما سبق أن: هناك بعض الأخطاء التي تعيق جهود التغيير في المنظمات، وهي:- الرضا المبالغ فيه عن الوضع الحالي، افتقاد الرؤية وعدم توصيلها، العقبات الإدارية كالبيروقراطية ومراكز القوى المعارضة للتغيير، وعدم تحقيق نجاحات سريعة، وعدم وصول التغيير إلى جذور ثقافة المنظمة، والقيادة الضعيفة، وعدم الثقة اللازمة للإدارة، وتدني مستوى التفويض، وخوف بعض القيادات من تفشي الفوضى نتيجة التغيير، وتجاوز هذه المعوقات مهما كان نوعها يتوقف على قدرة القيادة الإدارية على التعامل مع هذه المعوقات، ابتداءً بالقدرة على تشخيصها وتحديد أسبابها، ثم اختيار الطريقة المناسبة للتعامل معها.

وهناك بعض العناصر تعوق نجاح قائد التغيير في بناء فريق عمل متعاون من أجل تنفيذ التغيير، وهي كالتالي (Yearout & Miles, 2001, p:50): -إخفاق قائد التغيير في الاستخدام الفعال لمهارات العاملين التي يملكونها بالفعل، وميل القائد إلى السيطرة والتحكم في تفكير العاملين وآرائهم وسلوكياتهم، وسوء إدارة العاملين وعدم القدرة على الاحتفاظ بفريق فعال، وافتقار القائد إلى النزاهة والشخصية القيادية، وغياب الذكاء الاجتماعي، وعدم تفاعل القائد مع فريقه كفريق، وإخفاق القائد في منح مرؤوسيه الصلاحيات التي تمكنهم من الإبداع، وافتقارهم إلى الرؤية المستقبلية والقدرة على القيادة، فالتناس يحبون أن يعرفوا إلى أينيتجهون قبل أن يتبعوا الغير؟

ثامناً: مقاومة التغيير: إن مجرد طرح أي فكرة بخصوص التغيير أو التجديد بين العاملين في المؤسسة - غالباً - ما يجعلهم يجدون أنفسهم أمام مقاومة لذلك، وهذه المقاومة قد تكون قوية، ويعبر عنها بعدم الاقتناع، لخوفهم على وضعهم وامتيازاتهم، ويمكن ذكر أهم الأسباب التي تؤدي إلى مقاومة التغيير كالتالي (العطيات، ٢٠٠٦، ص: ٥١١): -

- ١ - أسباب منطقية وعقلانية: وتتمثل في عدم وضوح أهداف التغيير.
- ٢ - أسباب عاطفية: وتنبع من شعور واتجاهات العاملين نحو التغيير نفسه.
- ٣ - أسباب اجتماعية: مثل المحافظة على العلاقات الاجتماعية السائدة أو الرغبة في المحافظة على الوضع الراهن.
- ٤ - أسباب سياسية: منها المحافظة على علاقات القوى المسيطرة أو السائدة.
- ٦ - أسباب اقتصادية: غالباً ما تتركز في المكافآت المادية والرواتب، ويذكر (الطراونة، ٢٠٠٣) بعض العوامل التي تزيد من مقاومة التغيير، منها: - فرض التغيير: يكون مثيراً للمعارضة لأنهم يرونه تهديداً لمراكزهم وسلطاتهم، والتنظيم غير الرسمي: يعتمد إلى إثارة الشكوك في نوايا الإدارة وإبراز الاحتمالات السلبية المترتبة على هذا التغيير، والرأي الجماعي: تأثير التغيير على الجماعات أكبر من تأثيره على الأفراد (الطراونة، ٢٠٠٣، ص: ٤٤).
- ٧ - توقع النتائج السلبية: التغيير يحدث كماً هائلاً من مشاعر الخوف من المجهول وفقدان الحرية وفقدان الميزات أو المراكز وفقدان الصلاحيات والمسؤوليات وظروف العمل الجيدة والدخل المادي الجيد.

٨- الخوف من زيادة العمل: يظن بعض الموظفين أن التغيير سوف يؤدي بهم إلى أداء كم أكبر من العمل والحصول على عوائد أقل، فالتغيير يُغير من الأوضاع الشخصية للموظفين في مؤسساتهم.

٩- ضعف الاتصال: عدم قيام القائد بتوضيح أسباب التغيير للعاملين، أو توضيح التوقعات المستقبلية المتوخاة من التغيير، حيث يقوم بعض القادة بإلقاء كلمة حول التغيير المقترح، ثم تقوم الإدارة العليا بإرسال بعض المذكرات، ولا يزدون على ذلك، مما يترك الموظفين في حالة من الحيرة حول متى وأين وكيف سيتم التغيير؟ والأهم من ذلك الحيرة حول ما هو سبب التغيير؟

١٠- عدم مشاركة الأفراد في التغيير: إن من يقاومون التغيير إنما يفعلون ذلك بسبب شعورهم بأن هذا التغيير مفروض عليهم بالقوة، ويأتي من خارج المنظمة من أفراد ليسوا على إدراك جيد أو حقيقي لظروف العاملين، يتضح مما سبق أن: مقاومة التغيير يمكن أن ترجع إلى أكثر من سبب، وفي هذه الحالة تكون المقاومة شديدة وأكثر ضراوة، وأن كل فرد من العاملين في المؤسسة ينظر إلى التغيير من منظوره الخاص، ويتطلع إلى نفسه وحاجاته النفسية والاجتماعية والمادية والسياسية، وأن التغيير ليس حلاً لجميع المشاكل التي تعترض العمل أو المنظمات لأنه قد يأتي عشوائياً أو بدون هدف، ويعتمد نجاح أي تغيير في المؤسسة على نوع السلوك الذي يقرره العاملون تجاه هذا التغيير ومددعهم وعدم مقاومتهم له.

عاشراً: التغلب على مقاومة التغيير: إن من أهم الأدوار التي يقوم بها من يتولى عملية إحداث التغيير في المدرسة هو إدخال التغيير بالطريقة التي تحقق الأهداف من خلال اشتراك الموظفين، والحصول على تأييدهم لعملية التغيير، ولتحقيق ذلك بأكبر قدر من النجاح، ينبغي مراعات اعتبارات منها (مصطفى، ٢٠٠٥، ص: ٥٠٤-٥٠٧) و (العيان، ٢٠٠٤، ص: ٣٥٨-٣٥٩):-

✓ التعليم والاتصال: أي يجب التمهيد لعملية التغيير، وإشعارهم أن عملية التغيير تتم لمصلحة المدرسة ومصلحة العاملين فيها على حد سواء، كما يجب إخبارهم بكيفية التغيير وأثره عليهم وما هو متوقع منهم.

✓ المشاركة والاندماج: إتاحة الفرصة لبعض العاملين للمشاركة في تخطيط وتنفيذ التغيير لتحقيق الأهداف.

✓ التفهم الإداري: من أهم النقاط لإنجاح التغيير مساعدة الآخرين لقبوله وتقليل مقاومتهم له، لأنه عندما يشعر العاملون أنك تتفهم مشاعرهم، فإن ذلك يشعرهم بالراحة والقبول لما تريد إحداثه.

✓ التعامل مع الرفض: رغم ما يتحقق من آثار إيجابية عند إحداث التغيير إلا أن بعض العاملين يستمرون في مقاومته، ومن مظاهر الرفض: التأخر عن الدوام، أو كثرة الشكوى من ظروف العمل، يتضح مما سبق أن: هناك طرقاً للحد من مقاومة الأفراد للتغيير، منها:-

إبلاغ الأفراد بالتغيير قبل حدوثه، وشرح أهدافه لهم، وإشراك الأفراد الذين سيتأثرون بعملية التغيير في تصميم وتنفيذ عملية التغيير، وتشجيع الأفراد ودعمهم أثناء عملية التغيير ومساعدتهم على إزالة الخوف والقلق، التعامل مع مقاومة التغيير يعد من أهم التحديات التي يواجهها قادة التغيير، الأمر الذي تتأكد معه أهمية تمكن القائد من التعامل مع مقاومة التغيير، سواء كان ذلك قبل التغيير أو إثنائه، وعلى القيادة أن تدرك أن مقاومة التغيير ليست سلبية في جميع الأحوال، وأنها قد تحمل بعض الإيجابيات التي أن تسهم في إنجاح عملية التغيير، من خلال إبراز نقاط الضعف في عملية التغيير، مما يتيح للقيادة فرصة مراجعة التغيير وتلافي ما فيها من أخطاء ، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا عن طريق التفاوض مع المقاومين ومنحهم الفرصة للتعبير عن موقفهم وتبرير مقاومتهم.

والمدير الناجح هو الذي يستطيع التعامل مع هذه الظروف بما يتمتع به من مهارات وقدرات إشرافيه لتقليل مثل هذه السلوكيات، ومعالجتها من أجل تحقيق أهداف التغيير، ويذكر (العطيات، ٢٠٠٦) بعض الإجراءات التي تمكن المدير التحويلي الذي يتولى التغيير من تقليل مقاومة التغيير، والتي منها (العطيات، ٢٠٠٦، ص: ١١٦):-

أ- تقديم المعلومات عن التغيير: تقديم جميع المعلومات التي سوف يتم إنجازها، عن طريق فتح باب النقاش عن حالة التغيير وما سوف يتم إنجازه؟ وكيف سيكون تأثير التغيير على المدرسة وعلى العاملين فيها؟

ب- مناقشة المخاوف الخاصة بالتغيير: ويكون بإخطار المتأثرين بالتغيير أن الهدف هو نجاح التغيير، ودور الإدارة المدرسية أن تسمع وتتجاوب مع المشاعر والأسئلة والاهتمامات، ونشر المعلومات الصحيحة بقدر الإمكان.

ج- الاتفاق على إحداث التغيير: وتصل الإدارة إلى الاتفاق على تطبيق التغيير المنوي إحداثه، وجعل المتأثرين به يتكيفون معه بطريقة سهلة، وتعرف احتياجاتهم من خلال النقاش.

هـ- تنفيذ التغيير ومتابعته: وذلك بوضع خطة لتنفيذ ما تم الاتفاق عليه بتحديد ماذا يجب على العاملين في المدرسة والقائد أن يعملوه؟ وفهم خطوات التنفيذ لتكون الأمور واضحة بينهم، والقيادة التحويلية أكثر فاعلية وملاءمة في مناحات المنظمات الأكاديمية والتعليمية، وذل من خلال منح العاملين فيها حرية أكثر، وتشجيعهم على بلورة أفكارهم الإبداعية (الشريفي، والتتح، ٢٠١٠، ص: ٣).

و- التلخيص: قبل أن ينتهي النقاش في هذا الموضوع ينبغي على المدير تلخيص ما تم التوصل إليه، من أمور تم الاتفاق عليها، وأضافت (عون، ٢٠٠٤) بعض النصائح السلوكية التي تخفف من حدة مقاومة التغيير، ومنها: إشراك العاملين في وضع الأهداف، وتزويدهم بمعلومات عن التغيير، والأخذ في الاعتبار عاداتهم وقيم العمل، وإشغال حماسهم، وتعريفهم بأهمية التغيير ودورهم فيه، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشاكل (عون، ٢٠٠٤، ص: ١٣٧).

يتضح مما سبق أن: ممارسة هذه الخطوات بمهارة سوف تقلل من مقاومة التغيير، وأن أهم أدوار القائد التحويلي في إحداث عملية التغيير هو إدخال التغيير بالطريقة التي تحقق الأهداف من خلال مشاركة العاملين له حتى يتم قبول هذا التغيير، ورغم البطء الملاحظ في التطوير، إلا أنه ليس مجرد فكرة عابرة، وتلجأ معظم المنظمات الراغبة بالتطوير حالياً إلى برامج تدريب الإدارة العليا وتحسين العلاقات كوسيلة أولية لتحسين النظام القائم وتغييره.

حادي عشر: مقومات نجاح التغيير: إذا كان التغيير يعني الانتقال من وضع إلى وضع أفضل، فإن هذا الانتقال يحتاج إلى مجموعة من المقومات التي يؤدي توافرها إلى نجاح جهود التغيير (العطيات، ٢٠٠٦، ص: ١٢٠) (الجارودي، ٢٠١٤، ص: ٣٦) منها:-

إلغاء اللوائح القديمة التي تتعارض مع التغيير المطلوب، واستحداث قوانين ولوائح جديدة تتواءم مع خطة التغيير، تطوير الأهداف والمعايير لتتواءم مع التغيير المطلوب، واستبدال العادات والتقاليد القديمة التي يطبقها الموظفون في عملهم بعادات وسلوكيات جديدة، توفير التدريب الذي يركز على السلوكيات الجديدة في العمل، وربط المكافآت والترقيات بإحداث عملية التغيير، وأن يكون المدير قدوة في ممارسة التغيير، وأن يبدأ التغيير من خلال فرق العمل، وتوضيح أهمية التحديث والتطوير كأفضل مدخل للتغيير، وتبني أسلوب الإبداع والتحدي، والتأكد من فهم العاملين لدورهم في إحداث التغيير، والتركيز على الأفراد المتجاوبين مع التغيير، وحثهم على مساعدة الآخرين على قبول التغيير.

يتضح مما سبق أن: العنصر البشري يمثل العامل الحاسم في عملية التغيير، حيث يتوقف نجاح التغيير على اقتناع والتزام وحماس قادته والمتأثرين به، وعلى مدى إدراكهم لأهميته والحاجة إليه، لذلك يجب على القادة والموظفين أن يعيدوا تهيئة أنفسهم لقبول التغيير من خلال النظر إليه كضرورة وليس كحالة استثنائية، وأن ينظروا إلى التغيير نظرة إيجابية باعتباره فرصة للتطوير والتقدم.

ثاني عشر: عوامل التغيير: العوامل التي تدعو وكيل التغيير إلى إحداث التغييرات المختلفة قد تكون عوامل اقتصادية واجتماعية وسياسية وتكنولوجية، وهذه الأسباب قد يكون سببها داخلياً، قد يكون خارجياً يقوم به الأفراد برغبتهم، أو مفروضاً عليهم، وهي كالتالي (عيسى، ٢٠٠٨، ص: ١٩):-

١. الأسباب التكنولوجية أو التقنية: تؤثر ثورة المعلومات التكنولوجية بشكل كبير على أساليب الإدارة وتقديم الخدمات، حيث تؤدي تقنية المعلومات إلى إنجاز المهام بفاعلية أكبر.
٢. الأسباب الاجتماعية والسياسية: إن ما يسود المجتمعات من نزاعات أو اتجاهات سياسية واجتماعية قد أسهمت في تحول نمط الحياة الاجتماعي المرتكز على النزعة الفردية إلى النزعة والنظرة الجماعية.

٣. الأسباب الاقتصادية: أصبحت التغيرات الاقتصادية سمة من سمات هذا العصر، مما يعقد فرص التغلب عليها أو وقفها، وقد يؤدي التغيير في تقلب الأسعار أو التدفقات النقدية، إلى تغيير في النشاطات والخدمات وطرق تقديمها، يتضح مما سبق: أن وكيل التغيير في حاجة إلى مسايرة ومتابعة التغيرات المستمرة التي تطرأ على حياة الأفراد وتعرف أسبابها، والاستفادة منها في إحداث التغيرات المختلفة بفعالية، واستخدام وإتقان تقنية المعلومات للتنافس من أجل البقاء، مع أخذ الحيطة والحذر لمسايرة التغيرات المفاجئة، ومن الضروري مشاركة العاملين مع وكيل التغيير في صنع القرار حتى يتم التعاون في تنفيذ التغيير.

ثالث عشر: أساليب التغيير: يمكن للقائد التحويلي أن يستخدم أساليب كثيرة للتغيير، ومنها (حريم، ٢٠٠٣، ص: ٢٩٠) و (الشريف، ٢٠٠٣، ص: ٣٣١) و (جودة، ٢٠٠٤، ص: ٤٩):-

✓ أسلوب التغيير المتدرج: يحدث بطريقة بطيئة وعلى فترات زمنية طويلة أو قصيرة، ويتم في معدل زمني ثابت.

✓ أسلوب التغيير الجذري: يحدث بطريقة مفاجئة، وقد يكون انقلاباً شاملاً في استراتيجية المؤسسة، وقد يتعلق بالبناء والتركيب الهيكلي.

✓ المزج بين الأسلوبين: عند تطبيق التغيير قد يستلزم الأمر المزاجية بين أنواع التغيير، أو التقدم من نوع لآخر، و يمكن لهذه العملية أن تكون عملية تفاعلية على نطاق واسع في المؤسسة، فمثلاً عندما يكون رد الفعل سلبياً تجاه إحداث تغيير جذري وسريع، فإن وجود برنامج متدرج في متابعة الانجازات يساعد في التعامل مع ردود الفعل هذه، يتضح مما سبق أن: كل أسلوب من أساليب التغيير له استخداماته فأحياناً تحدث مفاجآت وتغييرات تجعل وكيل التغيير يحتاج إلى استخدام تغييرات جذرية و سريعة كرد فعل لهذه الأحداث والمفاجآت، ويؤدي المزج بين الأسلوبين في إحداث التغيير في وضع المؤسسة إلى وضع أفضل في المستقبل، لأن كل نوع من الأساليب له استخداماته نظراً إلى الظروف والمطالب والأولويات التي تخص المؤسسة والمجتمع المحلي، إن نجاح أي تغيير في المؤسسة يعتمد على نوع السلوك الذي يقرره العاملون تجاه هذا التغيير، وعلى مدى دعمهم وعدم مقاومتهم له.

رابع عشر: استراتيجيات التغيير: وهناك ثلاث استراتيجيات رئيسية للتدخل وإحداث التغيير، وهي (السبيعي، ١٤٣٠، ص: ١٥) (العميان، ٢٠٠٥، ص: ٣٥٤) -:

(١) استراتيجية الرشد والتطبيق العملي: وتقوم على افتراضات عقلانية مؤداها أن الناس تطبق ما يحقق مصالحهم إذا ما شُرح لهم ذلك، عن طريق استخدام ونشر وتبادل المعلومات لاتخاذ القرار، بافتراض أن الاختيار الرشيد للأفراد هو أكثر الطرق كفاءة وهو الذي سيسود.

(٢) استراتيجية القيم (إعادة التعلم): وتقوم على الاعتراف بحاجات الأفراد في المنظمة، وبالقيم القائمة والمركز والجاه والطموحات، وما لهذه القيم من تأثيرات قوية على سلوك الأفراد والأداء، ويفترض أن تغيير القيم والسلوك يأتي من عملية إعادة التعلم حيث تظهر عدم فاعلية القيم القديمة وضرورة إحلال قيم جديدة بدلا منها.

(٣) استراتيجية تطبيق القوة والقهر والإذعان: وتتضمن إرغام الأفراد على إحداث التغيير، وهذا المدخل لا يستخدم بصفة عامة في منظمات الأعمال، ويرى الصيرفي (٢٠٠٦) أنه يمكن إحداث التغيير من خلال الاستراتيجيات التالية: - استراتيجية إثارة عدم الرضا عن الوضع الحالي، استراتيجية تفعيل ودعم الإدارة العليا للتغيير، استراتيجية مشاركة العاملين في صنع القرارات واتخاذها، استراتيجية ربط المكافآت بالتغيير، استراتيجية التحليل الميداني للتعرف على أسباب مقاومة التغيير (الصيرفي، ٢٠٠٦، ص: ٨٥ - ٨٨).

يتضح مما سبق أنه: لا توجد استراتيجية محددة لتنفيذ التغيير تكون الأفضل من غيرها، الأفراد هم جوهر عملية التغيير، وأن القضية الأساسية في عملية التغيير تتمثل في قدرة القائد على إقناع الناس بأهمية التغيير، وضمان قبولهم بالتغيير وكسب تأييدهم، حتى لا يطول أمد المقاومة ويتحول الجهد الأكبر نحوها، مما يؤثر على عملية التغيير ويحول دون نجاحها، وبالنظر إلى الاستراتيجيات السابقة يلاحظ أن هناك ترابطاً بين تلك الاستراتيجيات و على قائد التغيير أن يستخدم أيّاً من هذه الاستراتيجيات عندما يعمل على إحداث التغيير في المنظمة، لأن ذلك يُعزز عملية التغيير وتساعد على إنجازها.

خامس عشر: خصائص عملية التغيير: تتصف إدارة التغيير بعدة خصائص (حمادات، ٢٠٠٧، ص: ١٢٤ - ١٢٥) و (العميان، ٢٠٠٥، ص: ٣٤٥ - ٣٤٧) على النحو التالي:-

- ١ - الاستهدافية: إدارة التغيير تتجه إلى تحقيق هدف، وغاية معلومة وموافق عليها ومقبولة من قوى التغيير.
 - ٢ - الواقعية: أن ترتبط إدارة التغيير بالواقع العملي الذي تعيشه المنظمة، وأن تتم في إطار ظروفها التي تمر بها.
 - ٣ - التوافقية: أن يكون هناك قدر مناسب من التوافق بين عملية التغيير وبين احتياجات وتطلعات قوى التغيير.
 - ٤ - الفاعلية: أن تملك إدارة التغيير القدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه القوى في الأنظمة المستهدفة بتغييرها.
 - ٥ - المشاركة: تحتاج إدارة التغيير إلى التفاعل الإيجابي بين القوى والأطراف التي تتأثر بالتغيير وتتفاعل مع قادة التغيير.
 - ٦ - الشرعية: يجب أن يتم التغيير في إطار الشرعية القانونية والأخلاقية في آن واحد.
 - ٨ - الإصلاح: إدارة التغيير يجب أن تسعى نحو إصلاح ما هو قائم من عيوب ومعالجة ما هو قائم من اختلافات.
 - ٨ - الرشد: بحيث يخضع كل قرار وكل تصرف لاعتبارات التكلفة والعائد.
 - ٩ - القدرة على الابتكار: يعمل التغيير على إيجاد قدرات تطويرية أفضل، فالتغيير يعمل نحو الارتقاء والتطوير.
 - ١٠ - القدرة على التكيف السريع مع الأحداث: إن إدارة التغيير لا تتفاعل مع الأحداث فقط، ولكنها أيضاً تتكيف وتتوافق معها وتحاول السيطرة عليها والتحكم في اتجاهها ومسارها، بل قد تقود وتصنع الأحداث بذاتها للإبقاء على حيوية وفاعلية المنظمة.
- يتضح مما سبق أن: هناك مجموعة من الخصائص المطلوب توافرها لدى القائمين على إدارة التغيير في الإدارة المدرسية من أهمها: توافر إرادة جادة تسعى لإحداث التغيير من منطلق استيعاب القيادة الواعية لمعطيات الحاضر واقتناعها بضرورة التغيير ومسوغاته، وامتلاك القدرة على المبادأة والإبداع والابتكار لإحداث التغيير، والتطوير في جميع عناصر الإدارة المدرسية، والقدرة على توفير المناخ الملائم للتغيير، ووضع استراتيجيات فاعلة لإحداثه، وتطبيقها ومتابعة تنفيذها من خلال الموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة بهدف

الارتقاء بالأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي وصولاً إلى تحقيق الغايات المرجوة من التغيير.

ولا سبيل لتحقيق الآمال فيما يتعلق بطموحات تغيير وتطوير الواقع إلا إذا توفرت متطلبات أساسية، منها: -توافر إدارة التغيير وعزيمة التطوير، توافر الإمكانيات البشرية القادرة على نقل الأفكار والمقترحات إلى حيز التنفيذ الكفاء، توافر الإمكانيات المادية التي تمكن من تحقيق التغيير المنشود، توافر الوقت الكافي لإجراء الدراسات وعمليات التطوير المتعددة والنوعية، تعزيز مشاركة العاملين في التغيير ومناقشتهم في المشاريع والخطط التطويرية، توافر البيانات والمعلومات الكمية والنوعية التي تلزم لاتخاذ قرارات التغيير (الطراونة، ٢٠٠٣، ص: ٤٥).

الدراسات السابقة

اطلعت الدراسة الحالية على العديد من الدراسات التي تناولت إدارة التغيير ومتطلباتها، وتم عرض أهم الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي قُسمت إلى محورين، بدأت بالدراسات العربية، ثم الدراسات الأجنبية، وهي كالتالي:-

أولاً: الدراسات العربية: هناك الكثير من الدراسات العربية التي تناولت إدارة التغيير، وتم تقسيمها كالتالي:- أ) الدراسات العربية لإدارة التغيير، ومنها على سبيل المثال:-

١) دراسة: شقورة (٢٠١٢) هدفت الدراسة إلى: تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لأساليب إدارة التغيير، وعلاقتها بالإبداع من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج: الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة: استبانتي، الأولى: لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة لأساليب إدارة التغيير، والثانية: لقياس مستوى توفر مهارات الإبداع لدى مديري المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:- أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب إدارة التغيير في المدارس جاءت جيدة وبنسبة (٧٨,١%) ومجال (تقديم نموذج سلوكي يُحتذى به) في أعلى مراتب أساليب التغيير بنسبة (٧٨,٧%) يليه مجال (بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير) بنسبة (٧٧,٤%) ومجال (تطوير رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة) بنسبة (٧٤,٨%) ومجال (تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها) بنسبة (٧٤,٨%).

(٢) دراسة: السببي (١٤٣٠ هـ) هدفت الدراسة إلى: تحديد درجة أهمية الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، ودرجة إمكانية ممارستها، وأهم المعوقات التي تحول دون ذلك من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة، وفقاً لمتغيرات الدراسة التالية: (نوع الإدارة، الوظيفة، المؤهل العلمي، الخبرة في مجال الإدارة، الدورات التدريبية في مجال إدارة التغيير) واستخدمت الدراسة المنهج: الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة: استبانة طبقت على مديري التربية والتعليم ومساعدتهم البالغ عددهم (١٠٠) مدير ومساعد، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: - أن الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير مهمة بدرجة كبيرة جداً، وقد احتل بعد (تحفيز العاملين بالإدارة) المرتبة (الأولى) من حيث الأهمية تلاه بعد (القيادة التشاركية في الإدارة، وبناء وتطوير الرؤية المشتركة للإدارة، ووضع استراتيجية لتطوير الإدارة، وتهيئة البنية التنظيمية بالإدارة للتغيير) واحتل بعد (بناء الثقافة التنظيمية المشتركة للإدارة) في المرتبة (الأخيرة) وأن إمكانية ممارسة مديري التربية والتعليم لأدوارهم القيادية في ضوء متطلبات إدارة التربية والتعليم كبيرة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

(٣) دراسة: العطيات (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى: شرح أهمية إدارة التغيير كمهارة ومفهوم عصري لا غنى عنها للتعامل مع التغيير وتحدياته العصرية المختلفة، والوصول إلى بعض الأسس والقواعد التي يمكن الاعتماد عليها عند إدارة التغييرات المختلفة من قبل المديرين، وتحديد أهم التحديات التي تواجه المدير والتي تفرض عليه إحداث تغييرات في نظم وأساليب العمل لمواجهة ذلك بفعالية وتحديد أدوار ومهارات المدير العصري للتعامل مع التغيير وتحدياته العصرية، واستخدمت الدراسة المنهج: الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة: المقابلات والزيارات الميدانية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: - توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة في نجاح ممارسة إدارة التغيير لصالح الخبرة الطويلة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعمر الموظف، وعدد الدورات التي تلقاها أفراد العينة.

(٤) دراسة: عماد الدين (٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى: تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية لإعداد قيادة التغيير، واستخدمت الدراسة المنهج: شبه التجريبي، وكانت أداة

الدراسة: استبانتين، الأولى: لتقويم فاعلية البرنامج في إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، والثانية: استبانة استطلاعية لوجهات نظر المشرفين المنسقين لبرنامج التطوير، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: - نجاح البرنامج في تحقيق هدفه الرئيس بدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية) مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الخبرة الوظيفية الأطول) وتمثلت نقاط قوة البرنامج في: إعداد الخطة التطويرية للمدرسة، وتطوير العملية التعليمية، وتنظيم البرامج التدريبية، وتعزيز روح الفريق والتواصل بين العاملين، وتعزيز قيادة التغيير في المدرسة، وتمثلت نقاط ضعف البرنامج في: إدارة البرنامج والتخطيط له، والإشراف عليه، وتوزيع الأدوار، وتفويض الصلاحيات، وتحفيز المشاركين، وتبادل الزيارات والخبرات.

ب) الدراسات الأجنبية لإدارة التغيير، ومنها على سبيل المثال:-

١) دراسة (2007) Diefenbach وعنوانها : The Managerialistic Ideology of Organizational Change Management

هدفت هذه الدراسة إلى: تسليط الضوء على الأسباب والظروف التي تؤدي إلى فشل مبادرات التغيير التي تقوم بها الإدارات الجديدة، وكيف يتم إيصال محتوى التغيير للآخرين؟ وكيفية إدراكه؟ وكيفية تطبيقه على السياسات التنظيمية؟ واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة: المقابلة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: - أن نجاح أو فشل عملية التغيير يعتمد على الأسلوب الإدراكي، وعلى كيفية إيصال أهداف التغيير للآخرين، وعلى توضيح السياسات التنظيمية والأيدولوجية في إحداث عملية التغيير.

2) A life Cycle Evaluation of Change in on Engineering Organization): A Case Study (Singh, Amargit, shoura, Max: 2005 دراسة) Department of civil and Environmental Engineering

هدفت الدراسة إلى: تعرف دورة حياة التغيير، وتعرف ردود فعل التغيير الحادث مثل: شعور المبحوثين بعدم الاستقرار، وقياس وعيهم وإدراكهم لعملية التغيير، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة: استبانة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: -

وجود رغبة كبيرة في التغيير من خلال الالتزام، وضعف متابعة القيادة العليا لعملية التغيير، وضعف مستوى الاتصال، وافتقار القيادة لإدارة التغيير العليا.

٣) دراسة (2003) Teng Chu وعنوانها : The Study of Organizational Change" Management for Semiconductor Company

هدفت الدراسة إلى: تعرف كيفية إدارة المؤسسات بفاعلية، والكشف عن التأثيرات السلبية والإيجابية على فعالية المؤسسات، ومساعدة المؤسسات على كيفية مواجهة التغييرات والاستفادة منها، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة: المقابلة ومراجعة المستندات الخاصة بالهيكل التنظيمي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:- أهمية تطوير أداء العاملين لمواكبة التغييرات المطلوبة، وتشكيل هيئة إدارية تناسب التغييرات الجديدة، بذل الجهود لإصلاح وعلاج نواحي الضعف وأوجه الخلل والقصور، وأن الهيكل التنظيمي معقد بشكل كبير وبحاجة إلى تغيير ليتناسب مع متطلبات إدارة التغيير.

٤) دراسة (2002) Daniels, Ray وعنوانها : The management of change in six Victorian secondary colleges

هدفت الدراسة إلى: تحديد النماذج الناجحة الخاصة بممارسات التغيير في كليات فيكتوريا الثانوية الست، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي، وتم استكشاف التغيير الذي حصل في نظام الكليات من خلال برنامج يعرف باسم مدارس المستقبل، حيث طبق هذا البرنامج على المدارس لمدة (أربع سنوات) بعد تدريب مديري المدارس عليه، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها:- أهمية مراعاة العناصر الخارجية والداخلية التي تؤثر في عملية التغيير عند التخطيط للتغيير، وأهمية تغيير ثقافة المدرسة والأفراد لضمان نجاح عملية التغيير، وتؤثر نوعية القيادة بدرجة كبيرة في عملية التغيير.

٥) دراسة (2001) Moraka وعنوانها : Management of Change and Conflict Resolution Within Student Affairs as Historically White Universities

هدفت الدراسة إلى: تعرف دور إدارة التغيير في حل الصراعات بين الطلاب الذين يدرسون في الجامعات البيضاء التي تحتوي أجناساً مختلفة يحملون ثقافات وتقاليد معينة، واستخدمت

الدراسة: المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة منها: - تساهم إدارة التغيير في تحقيق الاتصال الجيد، وتنظيم شؤون الطلاب، وتكوين فرق ومجموعات من ثقافات مختلفة، وضرورة استخدام البحث العلمي في كيفية التغيير وحل الصراع، وممارسة المفاهيم والمواقف المختلفة التي تتعلق بالذي سيتغير وكيفية تغييره .

التعليق على الدراسات السابقة: استخلصت الدراسة العديد من المؤشرات والدلائل من الدراسات السابقة، وتم عرضها كالتالي: -

أولاً: أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، تم تناول أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، كالتالي: -

(أ) من حيث الموقع الجغرافي: تباينت الدراسات السابقة في مكان إجرائها، فمنها دراسات عربية: أجري بعضها في محافظة غزة بفلسطين، مثل: دراسة: (شقورة، ٢٠١٢) وبعضها بالأردن، مثل: دراسة: (العطيات، ٢٠٠٦) وبعضها بالسعودية، مثل: دراسة: (السبيعي، ١٤٣٠هـ) ومنها دراسات أجنبية، مثل: دراسة: (Diefenbach, 2007) ودراسة: (Teng Chu) 2003.

(ب) من حيث اختيار الموضوع: وهو درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، لا توجد دراسة واحدة صريحة - على حد علم الباحث - بهذا العنوان أو المضمون، بل تشابهت بعض الدراسات، مثل: دراسة: (شقورة، ٢٠١٢).

(ج) من حيث منهج الدراسة: اجتمع معظمها على المنهج الوصفي ونادراً ما استخدمت مناهج وأساليب أخرى، مثل: دراسة: (عماد الدين، ٢٠٠٣) والتي استخدمت المنهج شبه التجريبي، واستخدم بعضها المقابلة والزيارة الميدانية كأداة للدراسة، مثل: دراسة: (العطيات، ٢٠٠٦) واتفقت الدراسة الحالية معها في استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة من أدوات البحث العلمي.

(د) من حيث عينة الدراسة: تباينت العينة التي تم اختيارها في الدراسات السابقة من حيث عدد المستبشرين، ونوعيتهم، حيث تم تطبيق معظمها على الطلاب، ونادراً ما طبق بعضها على المديرين، مثل: دراسة: (Daniels) 2002.

ثانياً: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة: أسفرت الدراسات السابقة عن عدد من النتائج، ومنها: - أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب إدارة التغيير في المدارس جاءت جيدة وبنسبة (٧٨,١%) وجاء مجال (تقديم نموذج سلوكي يُحتذى به) في أعلى مراتب أساليب التغيير بنسبة (٧٨,٧%) يليه مجال (بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير) بنسبة (٧٧,٤%) ومجال (تطوير رؤية ورسالة مشتركة للمدرسة) بنسبة (٧٤,٨%) ومجال (تحديد أهداف المدرسة وأولوياتها) بنسبة (٧٤,٨%) وأن نجاح أو فشل عملية التغيير يعتمد على الأسلوب الإدراكي، وعلى كيفية إيصال أهداف التغيير للآخرين، وعلى توضيح السياسات التنظيمية والأيدولوجية في إحداث عملية التغيير، وأهمية مراعاة العناصر الخارجية والداخلية التي تؤثر في عملية التغيير عند التخطيط للتغيير، وأهمية تغيير ثقافة المدرسة والأفراد لضمان نجاح عملية التغيير، وتؤثر نوعية القيادة بدرجة كبيرة في عملية التغيير.

ثالثاً: مدى استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية ما يلي: - تحديد مشكلة البحث الحالية، وأهدافه، ومنهجه، والاستعانة بها في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، علاوة على استفادة الباحث منها في بناء وإعداد مقياس الدراسة الحالية. إجراءات الدراسة الميدانية: وتشمل: - الإجراءات المعتمدة في الدراسة، والتي تصف مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها ومتغيرات الدراسة والتحليل الإحصائي المستخدم للوصول إلى النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة، وتم عرضها كالتالي: -

أولاً: أداة الدراسة: تم إعداد وبناء أداة الدراسة: (درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلميه وإدارييه) وفي ضوء الدراسات السابقة التي تناولت متطلبات إدارة التغيير، ودورها في تطوير الإداري لمديري المدارس في مرحلة التعليم الثانوي، وخبرة الباحث الميدانية، والتي كانت وثيقة الصلة بالإدارة المدرسية، والجانب النظري في الدراسات السابقة، وخاصة الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومديري ووكلاء المدارس الثانوية (بنين وبنات) بمدينة تبوك العاملين بإدارة التربية والتعليم بمدينة تبوك للفصل الدراسي الأول

من العام الدراسي (١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ) والبالغ عددهم (٦٠) مديراً ومديرة، و (١٢٠) وكيلاً ووكيلة، و (١٤٥٨) معلماً ومعلمة، وذلك وفق الإحصاءات الرسمية لإدارة التربية والتعليم بمدينة تبوك.

جدول (١)

إحصائية إجمالية عدد العاملين بمدينة تبوك للعام الدراسي ١٤٣٦ هـ / ١٤٣٧ هـ.

النوع	عدد المدارس	مدير	وكيل	إجمالي الإداريين	معلم	الإجمالي
بنين	٢٩	٢٩	٥٨	٨٧	٧١٧	٨٠٤
بنات	٣١	٣١	٦٢	٩٣	٧٤١	٨٣٤
إجمالي	٦٠	٦٠	١٢٠	١٨٠	١٤٥٨	١٦٣٨

المصدر: إحصائية شؤون العاملين، للعام الدراسي ١٤٣٦ هـ / ١٤٣٧ هـ، إدارة تبوك التعليمية.
يتضح من الجدول السابق أن: إجمالي عدد العاملين بمدارس البنين بمدينة تبوك (٨٠٤) بينما إجمالي عدد العاملات بمدارس البنات (٨٣٤) ليصبح إجمالي عدد العاملين بمدارس البنين والبنات (١٦٣٨).

ثالثاً: عينة الدراسة: وقع اختيار عينة الدراسة على مديري ووكلاء ومعلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمدينة تبوك، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (٢٤٨) من المجتمع الأصلي والذي يبلغ عدد العاملين فيه (١٦٣٨) بنسبة (١٩%) وفيما يلي وصف مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة والتي تمثلت في: (الجنسية، الخبرة، الجنس، طبيعة العمل).

جدول (٢)

المجموع	الوظيفة			متغيرات الدراسة	
	النسبة	إداري	معلم		
٨٢	٣٣,١%	١٥	٦٧	سعودي	الجنسية
١٦٦	٦٦,٩%	١٨	١٤٨	غير سعودي	
٢٤٨	١٠٠%	٣٣	٢١٥	المجموع	
١٢٥	٥٠,٤%	١٨	١٠٧	أقل من عشر سنوات	سنوات الخبرة
١٢٣	٤٩,٦%	٦	١١٧	أكثر من عشر سنوات	
٢٤٨	١٠٠%	٢٤	٢٢٤	المجموع	
١٤٠	٥٦,٥%	١٧	١٢٣	ذكر	الجنس
١٠٨	٤٣,٥%	٣٢	٧٦	أنثى	
٢٤٨	١٠٠%	٤٩	١٩٩	المجموع	
١٨٣	٧٣,٨%	٧٦	١٠٧	معلم	طبيعة العمل

٦٥	%٢٦,٢	٢٢	٤٣	إداري	
٢٤٨	%١٠٠	٩٨	١٥٠	المجموع	

توزيع أفراد
عينة الدراسة
وفقاً لمتغيرات

الدراسة (الجنسية، الخبرة، الجنس، طبيعة العمل).

يتضح من الجدول السابق أن: إجمالي عدد المعلمين غير السعوديين الذين يعملون بالمدارس الثانوية أكثر من إجمالي عدد المعلمين السعوديين، وقد يرجع ذلك إلى أن: غير السعوديين من المعلمين يحتلون مكانة كبيرة في وزارة التربية والتعليم السعودية، علاوة على أن كل معلمي التخصصات العلمية واللغة الإنجليزية من غير السعوديين، بينما كان هناك تقارب في إجمالي عدد الإداريين السعوديين وغير السعوديين، وقد يرجع ذلك إلى أن: عدد الإداريين في كل مدرسة عدد محدود يستطيع بعض السعوديين أن يقوموا بهذه الأعمال الإدارية بمهارة وإتقان.

وأن إجمالي عدد المعلمين طبقاً لمتغير الخبرة (أقل من عشر سنوات) أكثر قليلاً من إجمالي عدد المعلمين طبقاً لمتغير الخبرة (أكبر من عشر سنوات) وقد يرجع ذلك إلى أن: وزارة التعليم السعودية كانت تستقطب المعلمين من ذوي الكفاءات والخبرة التدريسية حتى تستطيع النهوض بالعملية التعليمية، بينما كان إجمالي عدد الإداريين طبقاً لمتغير (الخبرة) (أقل من عشر سنوات) أكثر من (أكبر من عشر سنوات) وذلك لأن المملكة العربية السعودية بدأت تحت أبنائها على اقتحام كل مجالات العمل، وبخاصة العمل الإداري.

وأن إجمالي عدد المعلمين طبقاً لمتغير الجنس (ذكر) أكثر من إجمالي عدد المعلمين طبقاً لمتغير الجنس (أنثى) وقد يرجع ذلك إلى أن: صعوبة تطبيق الدراسة الميدانية في مدارس الإناث، حيث إنه لا يوجد اختلاط بين الذكور والإناث في وزارة التربية والتعليم السعودية، بل وفي كل الوزارات، علماً بأن عدد مدارس الإناث أكثر من عدد مدارس الذكور، ومعظم المعلمين والإداريين في مدارس الإناث من السعوديات باستثناء عدد قليل من غير السعوديات يعملن في مدارس الإناث، وأن إجمالي عدد المعلمين طبقاً لمتغير (طبيعة العمل) أكثر من إجمالي عدد الإداريين، وقد يرجع ذلك إلى أن: العملية التعليمية تعتمد اعتماداً كلياً على المعلمين أكثر من الإداريين، ويلاحظ أن أعداد المعلمين والإداريين في المدارس الأهلية أقل من أعدادهم في المدارس الحكومية، حيث يسعى أصحاب المدارس الخاصة إلى تحميل أكبر عدد من الساعات التدريسية والأعباء الإدارية على العاملين بها من الإداريين والمعلمين لتقليل النفقات.

رابعاً: صدق الأداة: وتمثل صدق مقاييس تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس التعليم الثانوي في إدارة تبوك التعليمية في ضوء مدخل القيادة التحويلية، فيما يلي: - ثم عرض القائمة على (ثلاثة عشر) أستاذاً من أساتذة قسم أصول التربية، والإدارة، والمناهج، بكلية التربية بجامعة شقراء وتبوك والأزهر والقاهرة والفيوم، حيث تم الحكم على مدى ملائمة الفقرات للمجال الذي تقيسه، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية لمفردات القائمة، وتم إجراء التعديلات التي أسفر عنها التحكيم سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل، وذلك في ضوء مرئياتهم حتى وصل عددها إلى (٢٥) فقرة بعد أن كان عددها (٤٣) فقرة.

خامساً: ثبات الأداة: يُعد مفهوم الثبات من المفاهيم الهامة في القياس، وهو يمثل مع الصدق معياراً لا بد من توافرها في الأداة حتى تصبح صالحة للاستخدام، ويقصد به: كم يتحقق فيها من الدقة عند تكرار المقياس على الفرد نفسه؟ وهناك عدة طرق للتحقق من ثبات الأداة، منها: - إعادة تطبيق الاختبار، والتجزئة النصفية، والصورتين المتكافئتين، والمتوسط الحسابي، وتم استخراج معامل الثبات، طبقاً لمعادلة كرو نباخ ألفا (Cornbrash Alpha) للاتساق الداخلي، ولكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك: -

جدول رقم (٣)

معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة التجانس الداخلي (كرو نباخ ألفا)
وفقاً لمحاور الاستبانة، ومجموع محاور الاستبانة كلها.

م	محاور أداة الدراسة	معامل الثبات
١	المحور الأول: مجال التخطيط الاستراتيجي.	٠,٨٤
٢	المحور الثاني: مجال تنمية وتطوير المعلمين.	٠,٨٠
٣	المحور الثالث: مجال الأنظمة والسياسات الإدارية.	٠,٨٢
٤	المحور الرابع: مجال الظروف والمتغيرات البيئية.	٠,٨٦
٥	المحور الخامس: مجال الهيكل التنظيمي.	٠,٨٥
٦	مجموع محاور الاستبانة.	٠,٩٠

تشير البيانات الواردة في الجدول السابق إلى: إن معامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (٠,٩٠) في حين كانت معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تتراوح بين (٠,٨٠ - ٠,٨٦) وتعتبر مثل هذه القيم مقبولة لأغراض الدراسة، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

سادساً: أساليب التحليل الإحصائي: تم استخدام الأساليب التالية في الدراسة الحالية، وهي كالتالي:- المتوسط الحسابي لكل مفردة من مفردات الاستبانة، والنسبة المئوية للمتوسط من الدرجة الكلية، وترتيب هذه المتوسطات، واستخدام برنامج الحزم الإحصائية (Spss) وكا^٢ (Chi-Square Tests) واستخدام أسلوب الإبريعات لمعرفة الإبراع الأعلى، والإبراع الأدنى لكل محور من محاور الاستبانة وذلك للوصول إلى نتائج الدراسة وتحليلها.

سابعاً: نتائج الدراسة الميدانية، ومناقشتها، وتحليل النتائج:- تم تناول نتائج الدراسة وتحليلها وفقاً لتساؤلات الدراسة، وتم عرض نتائج تكرارات كل جدول على حدة، ثم بيان وتفسير هذه النتائج في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية بالإضافة إلى الاستعانة بالإطار النظري في تفسير هذه النتائج، وبالدراسات السابقة كالتالي:-

نتائج السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم؟ وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:-

✓ الاختبار الإحصائي (كا^٢) لدراسة الفروق بين تكرارات استجابات جنسية عضو هيئة تدريس: (سعودي، وغير سعودي) والخبرة: (أقل من عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات) والنوع: (الذكور والإناث) وطبيعة العمل: (معلم، إداري).

✓ المتوسط الحسابي لكل مفردة من مفردات الاستبانة، والانحرافات المعيارية، وترتيبها تنازلياً، والجدول التالي يوضح نتائج تقديرات عينة الدراسة لواقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، طبقاً لمحاور الاستبانة الخمسة.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، طبقاً لمحاور الاستبانة الخمسة.

ترتيب المحور	نص المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور حسب القوة
المحور الثالث	مجال الأنظمة والسياسات الإدارية.	2.62	.38	الأول
المحور الثاني	مجال تنمية وتطوير المعلمين.	2.60	.41	الثاني
المحور الأول	مجال التخطيط الاستراتيجي.	2.60	.42	الثاني مكرر

المحور الخامس	مجال الهيكل التنظيمي.	2.59	40.	الثالث
المحور الرابع	مجال الظروف والمتغيرات البيئية.	2.56	45.	الرابع
الاستبانة ككل (مجموع محاور الاستبانة).		2.59	33.	درجة الممارسة كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي: - أن قيم المتوسطات لأبعاد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، مرتبة تنازلياً، تراوحت بين (٢,٦٢ - ٢,٥٦) وفق مقياس التدرج الثلاثي الذي استخدمته الدراسة الميدانية، حيث بلغ المتوسط العام لجميع محاور متطلبات إدارة التغيير (٢,٥٩) وهذا يعني أن مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية يمارسون إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم بدرجة كبيرة.

وبالنظر إلى النتائج الإجمالية يتضح أن المحور الثالث: (مجال الأنظمة والسياسات الإدارية) احتل المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (٢,٦٢) وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يرجع هذا إلى: تبسيط الإجراءات والأنظمة السياسات الإدارية المتبعة العمل والتي تعمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد نحو بيئة، واختلفت مع دراسة: (حلس، ٢٠١٢) ونصت على: تسهيل النظم الإدارية المتبعة عملية إحداث التغيير المطلوب.

✓ بينما احتل المحور الرابع: (مجال الظروف والمتغيرات البيئية) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وبدرجة ممارسة كبيرة، وقد يرجع هذا إلى: ضعف الظروف والمتغيرات البيئية التي تعمل على خلق بيئة ومناخ صحي من الاستقرار الوظيفي، وتهيئة الأجواء من أجل إنجاح عملية التغيير، واتفقت مع دراسة: (حسين، عبد الفتاح، ٢٠١٠) ونصت على: إشراك العاملين في عملية التغيير وتنفيذه، وللوقوف بصورة تفصيلية على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم لكل محور من محاور الدراسة، فقد تم تناولها حسب محاور الاستبانة على النحو التالي: - المحور الأول: (التخطيط الاستراتيجي) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير في المحور الأول: (التخطيط الاستراتيجي).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
١	يعمل على تطبيق خطط المدرسة بشكل منهجي.	2.68	492.	الأولى
٥	يحرص على تدعيم نواحي القوة، وعلاج مواطن الضعف.	2.59	616.	الثانية
٢	يقيم خطط المدرسة بشكل دوري.	2.58	549.	الثالثة
٤	يراعي أهداف المدرسة وأولوياتها أثناء صنع القرارات المتعلقة بالتغيير.	2.57	606.	الرابعة
٣	يحرص على تطبيق منهجيات إدارة التغيير عند إحداث عملية التغيير.	2.56	600.	الخامسة
	مجموع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور: التخطيط الاستراتيجي	2.60	0.41	درجة الممارسة كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- أن قيم المتوسطات لأبعاد درجة ممارسة مديري

مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، في المجال الأول: (التخطيط الاستراتيجي) مرتبة تنازلياً، تراوحت بين (٢,٦٨ - ٢,٥٦) وبلغ المتوسط العام لجميع المحاور (٢,٦٠) وهذا يعني أن مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية يمارسون مجال (التخطيط الاستراتيجي) بدرجة كبيرة.

✓ واحتلت العبارة (يعمل على تطبيق خطط المدرسة بشكل منهجي) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (٢,٦٨) وترتيبها العبارة (الأولى) في المحور (الأول) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يستطيعون صياغة أهداف تتصف بالوضوح والقابلية للتغيير، واتفقت مع دراسة: (السبيعي، ١٤٣٠هـ) ونصت على: تحديد استراتيجية تطوير المدرسة بوضوح.

✓ واحتلت العبارة (يحرص على تدعيم نواحي القوة، وعلاج مواطن الضعف) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وترتيبها العبارة (الخامسة) في المحور (الأول) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يحرصون على أداء المعلمين لتطوير وتنمية أدائهم، واختلفت مع دراسة: (مرزوق، ٢٠٠٦) ونصت على: تحليل الفرص ونقاط القوة، والمخاطر ونقاط الضعف.

✓ واحتلت العبارة (يُقيّم خطط المدرسة بشكل دوري) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي (٢,٥٨) وترتيبها العبارة (الثانية) في المحور (الأول) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يحرصون على تعرف مدى تحقق الأهداف الموضوعة لإحداث عملية التغيير بسهولة، واتفقت مع دراسة: (مرزوق، ٢٠٠٦) ونصت على: يتم تطبيق الخطة الاستراتيجية بشكل منهجي.

✓ واحتلت العبارة (يُراعي أهداف المدرسة وأولوياتها أثناء صنع القرارات المتعلقة بالتغيير) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وترتيبها العبارة (الرابعة) في المحور (الأول) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يضعون أهداف تربوية واضحة وقابلة للتحقيق، واتفقت مع دراسة: (شقورة، ٢٠١٢) ونصت على: يسعى للتوصل إلى اتفاق جماعي فيما يتعلق بتحديد أهداف المدرسة.

✓ واحتلت العبارة (يحرص على تطبيق منهجيات إدارة التغيير عند إحداث عملية التغيير) المرتبة (الخامسة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وترتيبها العبارة (الثالثة) في المحور (الأول) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يؤكدون على أهمية القيم الداعمة للتغيير، واتفقت مع دراسة: (السبيعي، ١٤٣٠هـ) ونصت على: بناء ثقافة تنظيمية تساهم في تسهيل عملية التغيير، وانتقلت الدراسة للمحور الثاني: (تنمية وتطوير المعلمين) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير في المحور الثاني: (تنمية وتطوير المعلمين).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
١	يُشجع المعلمين على الاستقامة وتجسيد القيم.	2.67	503.	الأولى
٣	يحرص على التنمية المهنية للمعلمين لتطوير أدائهم.	2.67	537.	الأولى مكرر
٢	يُشيع الحماسة والحيوية بين المعلمين.	2.58	542.	الثانية
٥	يقترح أفكاراً جديدة تُساهم في زيادة إبداع المعلمين.	2.56	640.	الثالثة
٤	يعمل على تدعيم انتماء المعلمين للمدرسة.	2.54	616.	الرابعة

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
	مجموع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور: تنمية وتطوير المعلمين.	2.60	0.42	درجة الممارسة كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- أن قيم المتوسطات لأبعاد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، في المجال الثاني: (تنمية وتطوير المعلمين) مرتبة تنازلياً، تراوحت بين (٢,٦٧ - ٢,٥٤) وبلغ المتوسط العام للمحور (٢,٦٠) وهذا يعني أن مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية يمارسون مجال (تنمية وتطوير المعلمين) بدرجة كبيرة.

✓ واحتلت العبارة (يشجع المعلمين على الاستقامة وتجسيد القيم) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وترتيبها العبارة (الأولى) في المحور (الثاني) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يعملون على بناء ثقافة مشتركة داعمة للتغيير، واتفقت مع دراسة: (الهبيل، ٢٠٠٨) ونصت على: تقديم نموذج سلوكي يحتذى به.

✓ واحتلت العبارة (يحرص على التنمية المهنية للمعلمين لتطوير أدائهم) المرتبة (الأولى مكرر) بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وترتيبها العبارة (الثالثة) في المحور (الثاني) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يقدرون طاقات معلمهم ويثقون بقدراتهم ويسعون لتمكينهم من إنجاز عملهم وتطويره بإتقان وتميز بتنميتهم مهنيًا، واختلفت مع دراسة: (Brown, 2003) ونصت على: عدم الاهتمام بالتدريب يؤدي إلى تقادم المهارات، واتفقت مع دراسة: (Dived, 2003) ونصت على: استخدام أساليب متنوعة من التنمية المهنية لرفع مستوى أدائهم المهني.

✓ واحتلت العبارة (يشيع الحماسة والحيوية بين المعلمين) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (٢,٥٨) وترتيبها العبارة (الثانية) في المحور (الثاني) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يحفزون معلمي مدارسهم على العمل بروح الفريق والابتكار والتجديد والتطوير، واختلفت مع دراسة: (Singh, Amargit, shoura, Max, 2005) ونصت على: تشجيع الموظفين على تقديم الابتكارات.

✓ واحتلت العبارة (يقترح أفكاراً جديدة تسهم في زيادة إبداع المعلمين) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وترتيبها العبارة (الخامسة) في المحور (الثاني) وقد يرجع سبب

ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوية لديهم رؤية لتطوير مدارسهم تسهم في حث معلمهم على التطوير، واختلفت مع دراسة: (Paglils, I and Green, S, 2002), ونصت على: أن المعلمين الأكفاء أكثر قدرة على إحداث التغيير والاندماج في محاولات إحداثها.

✓ واحتلت العبارة (يعمل على تدعيم انتماء المعلمين للمدرسة) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وترتيبها العبارة (الرابعة) في المحور (الثاني) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يقدرّون الجهد الذي يبذله معلمو مدارس التعليم الثانوي من أجل إنجاح عملية التغيير، واتفقت مع دراسة: (Paglils, & Green, 2002), ونصت على: يعمل على كسب تأييد العاملين بالمدرسة، وانتقلت الدراسة للمحور الثالث: (الأنظمة والسياسات الإدارية) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير في المحور الثالث: (الأنظمة والسياسات الإدارية).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
١	تُوجد خطوط واضحة للسلطة والمسئولية في المدرسة.	2.71	479.	الأولى
٣	يُوفر توصيف وظيفي يُحدد واجبات ومسئولية كل وظيفة.	2.67	513.	الثانية
٢	يُلزم المعلمين بتطبيق اللوائح والأنظمة.	2.58	605.	الثالثة
٤	يُطور الأنظمة لتتوافق مع متطلبات عملية التغيير.	2.57	579.	الرابعة
٥	يعمل على تعديل الأنظمة والسياسات طبقاً لمتطلبات عملية التغيير.	2.56	521.	الخامسة
	مجموع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور: الأنظمة والسياسات الإدارية.	2.62	0.38	درجة الممارسة كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- أن قيم المتوسطات لأبعاد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، في المجال الثالث: (الأنظمة والسياسات الإدارية) مرتبة تنازلياً، تراوحت بين (٢,٥٦ - ٢,٧١) وبلغ المتوسط العام للمحور (٢,٦٢) وهذا يعني أن مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية يمارسون مجال (الأنظمة والسياسات الإدارية) بدرجة كبيرة.

✓ واحتلت العبارة (تُوجد خطوط واضحة للسلطة والمسئولية في المدرسة) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (٢,٧١) وترتيبها العبارة (الأولى) في المحور (الثالث) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يحرصون على أن يعرف رؤوسهم بالوصف الوظيفي الخاص بكل وظيفة ومسؤولياتها، واختلفت مع دراسة: (حلس، ٢٠١٢): ونصت على: العزوف عن تفويض الصلاحيات واعتماد أسلوب الإدارة الفردية.

✓ واحتلت العبارة (يُوفر توصيف وظيفي يُحدد واجبات ومسئولية كل وظيفة) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وترتيبها العبارة (الثالثة) في المحور (الثالث) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يدركون أهمية التوصيف الوظيفي حتى لا تتداخل المسؤوليات بين العاملين، واتفقت مع دراسة: (Armstrong, 2006, p:272) ونصت على: تحقيق التكامل بين الالتزام التنظيمي للفرد وجودة العمل يزيد من كفاءة المؤسسة.

✓ واحتلت العبارة (يلزم المعلمين بتطبيق اللوائح والأنظمة) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي (٢,٥٨) وترتيبها العبارة (الثانية) في المحور (الثالث) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يحرصون على تطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية، واختلفت مع دراسة: (Zannd, & Rouel, 2003) ونصت على: يؤمن بأهمية العلاقات الإنسانية بينه وبين موظفيه.

✓ واحتلت العبارة (يُطور الأنظمة لتتوافق مع متطلبات عملية التغيير) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وترتيبها العبارة (الرابعة) في المحور (الثالث) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يتحلون بالمرونة في التعامل مع الأنظمة ويعملون على تحسينها وتعديلها لتناسب عملية التغيير، واتفقت مع دراسة: (Varona, 2002) ونصت على: توفير ظروف عمل أفضل، واختلفت مع دراسة: (حلس، ٢٠١٢) ونصت على: أن الأنظمة الإدارية المتبعة لا تسهل عملية إحداث التغيير المطلوبة.

✓ واحتلت العبارة (يعمل على تعديل الأنظمة والسياسات طبقاً لمتطلبات عملية التغيير) المرتبة (الخامسة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وترتيبها العبارة (الخامسة) في المحور

(الثالث) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يقيمون دورة حياة التغيير باستمرار لتحسينها وتعديلها، واختلفت مع دراسة: (Singh, & Shoura, 2005) ونصت على: مناقشة مقترحات التغيير التنظيمي الممكنة ضمن خطة التغيير، وانتقلت الدراسة للمحور الرابع: (الظروف والمتغيرات البيئية) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير في المحور الرابع: (الظروف والمتغيرات البيئية).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
١	يحدد الظروف البيئية التي تؤثر في إحداث عملية التغيير.	2.65	.535	الأولى
٣	يُشجع المعلمين على مواكبة الأحداث المتغيرة.	2.57	.651	الثانية
٤	يسعى لبناء علاقات شراكة فاعلة مع البيئة المحلية لدعم التغيير.	2.55	.601	الثالثة
٥	يُراجع سياسته التربوية لمواكبة المتغيرات المجتمعية.	2.55	.622	الثالثة مكررة
٦	يُدعم قنوات الاتصال بالمجتمع المحلي للتعاون في إحداث التغيير.	2.47	.582	الرابعة
	مجموع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور: الظروف والمتغيرات البيئية.	2.56	0.45	درجة الممارسة كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- أن قيم المتوسطات لأبعاد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، في المجال الثالث: (الظروف والمتغيرات البيئية) مرتبة تنازلياً، تراوحت بين (٢,٦٥ - ٢,٤٧) وبلغ المتوسط العام للمحور (٢,٥٦) وهذا يعني أن مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية يمارسون مجال (الظروف والمتغيرات البيئية) بدرجة كبيرة.

✓ واحتلت العبارة (يحدد الظروف البيئية التي تؤثر في إحداث عملية التغيير) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (٢,٦٥) وترتيبها العبارة (الأولى) في المحور (الرابع) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يراعي ظروف البيئة المحيطة بالمدرسة ذات العلاقة المؤثرة على المدرسة، واتفقت مع دراسة: (مرزوق، ٢٠٠٦) ونصت على: توجد علاقة طردية إيجابية بين قدرة المؤسسة على إدارة التغيير، وبين مراعاة ظروف

البيئة في المؤسسة، واختلفت مع دراسة: (Paglils, & Green, 2002) ونصت على: أهمية إحداث التوجيه اللازم لعملية التغيير وكسب تأييد الموظفين .

✓ واحتلت العبارة (يُشجع المعلمين على مواكبة الأحداث المتغيرة) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وترتيبها العبارة (الثالثة) في المحور (الرابع) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يؤمنون بأهمية مسايرة معلمهم للأحداث الجارية، واختلفت مع دراسة: (شقورة، ٢٠١٢) ونصت على: متابعة مستجدات التربية والمعرفة.

✓ واحتلت العبارة (يسعى لبناء علاقات شراكة فاعلة مع البيئة المحلية لدعم التغيير) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وترتيبها العبارة (الرابعة) في المحور (الرابع) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي لديهم قناعة بأن نجاحه يتأتى من خلال دعم المجتمع المحلي لعملية التغيير، واختلفت مع دراسة: (Zeffane, 2009, p:193) ونصت على: المشاركة في صنع الأهداف تربط الأفراد ببيئة العمل بشكل كبير.

✓ واحتلت العبارة (يُراجع سياسته التربوية لمواكبة المتغيرات المجتمعية) المرتبة (الثالثة مكررة) بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وترتيبها العبارة (الخامسة) في المحور (الرابع) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يؤمنون بأهمية التغيير والتطوير لتحسين أداء مدارسهم، واتفقت مع دراسة: (شقورة، ٢٠١٢) ونصت على: يحرص على تطوير المناخ المدرسي الداعم للتغيير، واختلفت مع دراسة: (Christopher, 2004) ونصت على: استخدام استراتيجيات متنوعة للتغيير.

✓ واحتلت العبارة (يُدعم قنوات الاتصال بالمجتمع المحلي للتعاون في إحداث التغيير) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي (٢,٤٧) وترتيبها العبارة (الثانية) في المحور (الرابع) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يسعون لفتح آفاق التعاون بينهم وبين المجتمع المحلي ويشركونه في البرامج والأنشطة التعليمية المختلفة، واختلفت مع دراسة: (Catherine. & Levng, 2005) ونصت على: يشجع التعاون ويدعم حرية التعبير عن الرأي، وانتقلت الدراسة للمحور الخامسة: (الهيكل التنظيمي للتغيير) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير في المحور الخامسة: (الهيكل التنظيمي للتغيير).

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
١	يحرص على أن تتم عملية الاتصال بينه وبين المعلمين بسهولة ويسر.	2.69	472.	الأولى
٤	يساعد الهيكل التنظيمي على إدارة عملية التغيير بسهولة.	2.57	592.	الثانية
٢	يُحقق الهيكل التنظيمي أهداف التغيير.	2.56	551.	الثالثة
٥	يعمل على إقامة بناء تنظيمي يتفق مع متطلبات إدارة التغيير.	2.56	587.	الثالثة مكررة
٣	يتم مراجعة الهيكل التنظيمي دورياً ليتلاءم مع عملية التغيير.	2.56	593.	الثالثة مكررة
	مجموع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحور: الهيكل التنظيمي للتغيير.	2.59	0.40	درجة الممارسة كبيرة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- أن قيم المتوسطات لأبعاد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لمتطلبات إدارة التغيير من وجهة نظر معلمهم وإداريهم، في المجال الثالث: (الهيكل التنظيمي للتغيير) مرتبة تنازلياً، تراوحت بين (٢,٦٩ - ٢,٥٦) وبلغ المتوسط العام للمحور (٢,٥٩) وهذا يعني أن مديري مدارس التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية يمارسون مجال: (الهيكل التنظيمي للتغيير) بدرجة كبيرة.

✓ واحتلت العبارة (يحرص على أن تتم عملية الاتصال بينه وبين المعلمين بسهولة ويسر) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي (٢,٦٩) وترتيبها العبارة (الأولى) في المحور (الخامس) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يدركون أن إشاعة جو من الانسجام والتفاهم بين العاملين يؤثر على رفع روحهم المعنوية، واتفقت

مع دراسة: (Diefenbach, 2007) ونصت على: يعتمد نجاح التغيير على كيفية إيصال أهداف التغيير للآخرين.

✓ واحتلت العبارة (يساعد الهيكل التنظيمي على إدارة عملية التغيير بسهولة) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وترتيبها العبارة (الرابعة) في المحور (الخامس) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مرونة الهيكل التنظيمي الخاص بالمدارس الثانوية، وتحديثه باستمرار لصالح العمل، واختلفت مع دراسة: (عبيد، ٢٠٠٩) ونصت على أن: التغيير في الهيكل التنظيمي لم يكن واضح المعالم.

✓ واحتلت العبارة (يُحقق الهيكل التنظيمي أهداف التغيير) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وترتيبها العبارة (الثانية) في المحور (الخامس) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يراجعون خطط التغيير باستمرار لإزالة العقبات التي تحول دون إحداث عملية التغيير، واتفقت مع دراسة: (مرزوق، ٢٠٠٦) ونصت على: توجد علاقة طردية إيجابية بين أسلوب التخطيط الاستراتيجي وبين قدرة المؤسسة على إدارة التغيير.

✓ واحتلت العبارة (يعمل على إقامة بناء تنظيمي يتفق مع متطلبات إدارة التغيير) المرتبة (الثالثة مكررة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وترتيبها العبارة (الخامسة) في المحور (الخامس) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يسعون إلى مشاركة معلمهم في صياغة أهداف مدرسية تلائم حاجاتهم وحاجات المجتمع، واختلفت مع دراسة: (Teng Chu, 2003) ونصت على: أهمية تشكيل هيئة إدارية جديدة تناسب تغيير المنظمة

✓ واحتلت العبارة (يتم مراجعة الهيكل التنظيمي دورياً ليتلاءم مع عملية التغيير) المرتبة (الثالثة مكررة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وترتيبها العبارة (الثالثة) في المحور (الخامس) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يهتمون بمراجعة الهيكل التنظيمي ليتوافق مع متطلبات إدارة التغيير، واختلفت مع دراسة: (Teng Chu, 2003) ونصت على: أن الهيكل التنظيمي معقد بشكل كبير وبحاجة إلى تغيير.

نتائج السؤال الثاني، والذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة (معلمي وإداري التعليم الثانوي) بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير تُعزى لمتغيرات الدراسة؟ تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة، علاوة على استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample Ttest) وتم تناولها كالتالي:-

أ) متغير الخبرة: وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة (معلمي وإداري التعليم الثانوي) بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير تُعزى لمتغير (الخبرة) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير وفقاً لمتغير (الخبرة).

محاو الاستبانة	متغير الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط الاستراتيجي.	أقل من عشر سنوات	2.65	.38	٢٤٦	2.146	*.033
	أكثر من عشر سنوات	2.54	.44			
تنمية المعلمين.	أقل من عشر سنوات	2.63	.38	٢٤٦	1.138	.256
	أكثر من عشر سنوات	2.57	.44			
الأنظمة والسياسات الإدارية.	أقل من عشر سنوات	2.67	.33	٢٤٦	2.243	*.026
	أكثر من عشر سنوات	2.57	.41			
الظروف والمتغيرات البيئية.	أقل من عشر سنوات	2.61	.41	٢٤٦	1.948	.053
	أكثر من عشر سنوات	2.50	.48			
الهيكل التنظيمي.	أقل من عشر سنوات	2.60	.40	٢٤٦	.505	.614
	أكثر من عشر سنوات	2.58	.41			
مجموع محاور الاستبانة.	أقل من عشر سنوات	2.63	.28	٢٤٦	1.980	*.049
	أكثر من عشر سنوات	2.55	.38			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجة استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير وفقاً لمتغير (الخبرة) حيث بلغت قيمة "ت" لمجموع محاور الاستبانة (١,٩٨٠) وبلغ المتوسط الحسابي لمتغير الخبرة (أكثر من عشر سنوات) (٢,٦٣) وانحراف معياري (٠,٢٨). بينما بلغ المتوسط الحسابي لمتغير الخبرة (أقل من عشر سنوات) (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٣٨).

وهي غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق بين متغيري الخبرة (أكثر من عشر سنوات) و (أقل من عشر سنوات) في المحور الثاني (تنمية وتطوير المعلمين) والمحور الرابع (الظروف والمتغيرات البيئية) والمحور الخامس (الهيكل التنظيمي) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية تختلف تقديراتهم في ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوية لمتطلبات إدارة التغيير في هذين المحورين، واختلفت مع دراسة: (عبيد، ٢٠٠٩) واتفقت مع دراسة (السبيعي، ٢٠٠٩) ودراسة: (الهيبل، ٢٠٠٨) ونصت على: لا توجد فروق إحصائية لدورهم كقادة لإدارة التغيير في مجال: (الرؤية المستقبلية للمدرسة).

بينما اتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير، في المحور الأول: (التخطيط الاستراتيجي) وفقاً لمتغير (الخبرة) لصالح (أكثر من عشر سنوات) وقد يرجع ذلك إلى أن: مديري مدارس التعليم الثانوي يواجهون صعوبة في ممارسة إدارة التغيير، واختلفت مع دراسة: (الجوارنة، وصوص، ١٤٢٨هـ) ونصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لصالح فئة الخبرة من (٦-١٠ سنوات).

وكذلك في المحور الثالث: (الأنظمة والسياسات الإدارية) وفقاً لمتغير (الخبرة) كانت الفروق لصالح (أكثر من عشر سنوات) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية (أكثر من عشر سنوات) يمارسون المهام والمسؤوليات المنوطة بهم بكفاءة أكثر من غيرهم، واتفقت مع دراسة: (الهيبل، ٢٠٠٨) ونصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجالي: (القدوة والأسوة الحسنة، والثقافة التنظيمية الداعمة للتغيير).

ب) متغير الجنسية: وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة (معلمي وإداري التعليم الثانوي) بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير تُعزى لمتغير (الجنسية) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١)

نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير وفقاً لمتغير (الجنسية).

محاو الاستبانة	متغير الجنسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط الاستراتيجي.	سعودي	2.59	.42	٢٤٦	-279	.780
	غير سعودي	2.61	.40			
تنمية وتطوير المعلمين.	سعودي	2.60	.44	٢٤٦	-001	1.000
	غير سعودي	2.60	.37			
الأنظمة والسياسات الإدارية.	سعودي	2.59	.40	٢٤٦	-1.518	.130
	غير سعودي	2.67	.32			
الظروف والمتغيرات البيئية.	سعودي	2.53	.47	٢٤٦	-1.337	.182
	غير سعودي	2.61	.40			
الهيكل التنظيمي.	سعودي	2.56	.44	٢٤٦	-1.741	.083
	غير سعودي	2.65	.32			
مجموع محاور الاستبانة.	سعودي	2.58	.36	٢٤٦	-1.197	.232
	غير سعودي	2.63	.26			

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجة استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير وفقاً لمتغير (الجنسية) وهي غير دالة إحصائية مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزي لمتغيري الجنسية (سعودي، وغير سعودي) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية (سعودي، وغير سعودي) لا يختلفون في تقديرهم لمهارات وكفايات متطلبات إدارة التغيير التي ج ($a \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة (معلمي وإداري التعليم الثانوي) بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير تُعزى لمتغير (الجنس) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢)

نتائج اختبار(ت) للفروق بين استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير وفقاً لمتغير (الجنس).

محاو الاستبانة	متغير الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط الاستراتيجي.	ذكر	2.61	.41	٢٤٦	.752	.453
	أنثى	2.57	.42			
تنمية وتطوير المعلمين.	ذكر	2.61	.42	٢٤٦	.514	.607

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متغير الجنس	محاور الاستبانة
			.40	2.59	أنثى	
.235	1.191	٢٤٦	.36	2.64	ذكر	الأنظمة والسياسات الإدارية.
			.40	2.59	أنثى	
.148	1.451	٢٤٦	.43	2.59	ذكر	الظروف والمتغيرات البيئية.
			.47	2.51	أنثى	
.289	1.063	٢٤٦	.38	2.61	ذكر	الهيكل التنظيمي.
			.43	2.56	أنثى	
.217	1.238	٢٤٦	.33	2.62	ذكر	مجموع محاور الاستبانة.
			.34	2.56	أنثى	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجة استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير وفقاً لمتغير (الجنس) وهي غير دالة إحصائية مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، وأنثى) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية (ذكر، وأنثى) يرون أن مديري مدارس التعليم الثانوي يمارسون متطلبات إدارة التغيير بدرجة جيدة، واختلفت مع دراسة: (الرقب، ٢٠٠٨) واتفقت مع دراسة: (شقورة، ٢٠١٢) ودراسة: (الهيبل، ٢٠٠٨) ونصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع ممارسة مديري المدارس لإدارة التغيير تعزى لمتغير (الجنس).

د) متغير طبيعة العمل: وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة (معلمي وإداري التعليم الثانوي) بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير تعزى لمتغير (طبيعة العمل) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير وفقاً لمتغير (طبيعة العمل).

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متغير طبيعة العمل	محاور الاستبانة
.627	-.487	٢٤٦	.43	2.59	معلم	التخطيط الاستراتيجي.
			.39	2.62	إداري	
.567	-.574	٢٤٦	.41	2.59	معلم	تنمية وتطوير المعلمين.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	متغير طبيعة العمل	محاور الاستبانة
			.43	2.63	إداري	
.387	.867	٢٤٦	.36	2.63	معلم	الأنظمة والسياسات الإدارية.
			.41	2.58	إداري	
.078	1.769	٢٤٦	.43	2.59	معلم	الظروف والمتغيرات البيئية.
			.49	2.47	إداري	
.528	.632	٢٤٦	.40	2.60	معلم	الهيكل التنظيمي.
			.42	2.56	إداري	
.576	.560	٢٤٦	.33	2.60	معلم	مجموع محاور الاستبانة.
			.35	2.57	إداري	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجة استجابات معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي لمتطلبات إدارة التغيير وفقاً لمتغير (طبيعة العمل) وهي غير دالة إحصائياً مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزي لمتغيري طبيعة العمل (معلم، وإداري) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن: معلمي وإداري التعليم الثانوي بإدارة تبوك التعليمية يمارسون المهام والواجبات المنوطة بهم بدرجة عالية، ويستطيعون تحقيق متطلبات إدارة التغيير، واتفقت مع دراسة: (عبيد، ٢٠٠٩) ونصت على: عدم وجود فروق حول واقع إدارة التغيير وأثرها على أداء العاملين تعزى لمتغير (الوظيفة).

أهم التوصيات: فيما يلي أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة:

١. توفير الدعم المادي اللازم لبرامج التغيير التي تتبناها إدارة التعليم الثانوي.
٢. التركيز على عوامل التغيير الخارجية والداخلية معاً إذا رغبت الإدارة إجراء عمليات تغيير فعلية.
٣. تنمية وعي مديري مدارس التعليم الثانوي بضرورة تبني منهج إدارة التغيير لتطوير أدائهم.
٤. أن يكون التغيير نابع من حاجاته مديري مدارس التعليم الثانوي لزيادة قدرتهم على التحسين الذاتي في إطار خطة استراتيجية عامة لتطوير مدارس التعليم الثانوي.

٥. تحديث شروط اختيار مديري مدارس التعليم الثانوي، وعدم الاكتفاء بشرطي سنوات الخبرة واجتياز المقابلة الشخصية ومن الأفضل أن يشترط اجتياز دورات في تطوير الإدارة المدرسية ومواكبة التغيرات الجارية.
٦. إنشاء مراكز بمديرية التربية والتعليم مهمتها توفير الدعم اللازم لتطوير مدارس التعليم الثانوي، وتنمية مهاراتهم في تبني متطلبات إدارة التغيير.
٧. الاهتمام بالتدريب الفعال لمديري مدارس التعليم الثانوي لتنمية مهاراتهم وزيادة معارفهم وخبراتهم.

دراسات مقترحة: تقترح الدراسة العالية عدداً من الدراسات والتي منها:-

١. دور الإدارة المدرسية في مواجهة أسباب مقاومة إدارة التغيير التنظيمي داخل مدارسهم.
٢. مقاومة المعلمين للتغيير في المؤسسات التعليمية، أسبابها وسبل التغلب عليها.
٣. اتجاهات المعلمين نحو التغيير المؤسسي والعوامل المؤثرة عليها من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الثانوي.
٤. واقع إدارة التغيير لدى مديرات مدارس التعليم الثانوي من وجهة نظر المعلمات.
٥. دور إدارة التغيير في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الثانوي.

المراجع

١. إبراهيم، عدنان (٢٠٠٢): الإدارة التربوية والمدرسة الصفية، مؤسسة حماد للنشر والتوزيع، عمان.
٢. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: (١٩٠٠) لسان العرب، المجلد (الحادي عشر) بيروت.
٣. أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٢): الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة العارف، الإسكندرية، مصر.
٤. أحمد، مروان (٢٠٠٨): إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨.
٥. الأغا، صهيب، وآخرون (٢٠٠٩): الإدارة التربوية والتخطيط الاستراتيجي، دار المقداد للطباعة، غزة، فلسطين.
٦. الأغبري، بدر سعيد علي (٢٠٠٥): دراسة تحليلية لواقع الإدارة التعليمية والمدرسية في الجمهورية اليمنية، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المنعقد في الفترة من ٤ - ٨ أغسطس ٢٠٠٥، الإسكندرية، مصر، ص: ٤٧٤ - ٥٠٢.
٧. بلبيسي، فاتنة جميل محمد (٢٠٠٧): درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين.
٨. الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم (١٤٢٧هـ): إعداد القيادات التحويلية في الجامعات السعودية، برنامج تدريبي مقترح، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
٩. جعلوك، محمد (١٩٩٩): دليل رجال المال والأعمال، القادة هل يولدون؟ أم يصنعون؟ دار الراتب الجامعية، بيروت.
١٠. الجوارنة، المعتصم بالله سليمان، وصوص، ديمة بنت محمد (١٤٢٨هـ): درجة صعوبة ممارسة إدارة التغيير لدى القادة الإداريين في مديريات التربية والتعليم التابعة لإقليم

الشمال في الأردن، مجلة حولية كلية المعلمين بأبها، العدد (الحادي عشر) ص ص: ٢١٨-١٩١.

١١. جودة، محفوظ أحمد (٢٠٠٤): إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات، دار وائل للنشر، الأردن.

١٢. جوهر، صلاح الدين (٢٠٠١): أساليب وتقنيات الإدارة التربوية في ضوء ثورة الاتصالات والمعلومات، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٣. حجي، أحمد (٢٠٠٠): الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٤. الحريري، رافدة عمر (٢٠١١): إدارة التغيير في المؤسسات التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

١٥. حريم، حسن (٢٠٠٣): إدارة المنظمات: منظور كلي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

١٦. حسين، رحيم، وعبد الفتاح، علاوي (٢٠١٠): التغيير التنظيمي في منظمات الأعمال، دوافعه وأهدافه ومداخله، الملتقى الدولي حول الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة، المنعقد في الفترة من ١٢-١٣ مايو ٢٠١٠، جامعة البليدة، الجزائر.

١٧. حلس، صقر محمد أكرم (٢٠١٢): دور إدارة التغيير في تعزيز الالتزام التنظيمي لدى العاملين، حالة دراسية على بلدية غزة، رسالة ماجستير، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٨. حماد، إياد (٢٠١١): أثر القيادة التحويلية في إدارة التغيير التنظيمي، دراسة ميدانية على مشفى الهلال الأحمر، دمشق، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، المجلد (٢٧) العدد (٤) ص ص: ٣٨٣-٤٠٣.

١٩. حمادات، محمد حسن (٢٠٠٧): وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٠. الحمادي، علي (١٩٩٩): التغيير الذكي، دار ابن حزم، بيروت.

٢١. دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٣) مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤١) ص ص: ٣٣-٥.

٢٢. ربيع، هادي (٢٠٠٦): المدير المدرسي الناجح، مكتبة المجتمع العربي، الأردن.

٢٣. السبيعي، عبيد عبد الله بحيتير (١٤٣٠): الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
٢٤. شبلاق، وائل (٢٠٠٦): دور برنامج التطوير المدرسي في تنمية مهارات التخطيط لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
٢٥. الشريدة، هيام نجيب (٢٠٠٤): الأنماط القيادي لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٣) ص ص: ٢٢٧-٢٥٨.
٢٦. الشريف، علي (٢٠٠٣): الإدارة المعاصرة، الدار الجامعية، الإسكندرية.
٢٧. الشريفي، عباس عبد مهدي، والتتح، منال محمود محمد (٢٠١٠): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلمهم، مجلة علوم إنسانية، العدد (٤٥) السنة (٧) الأردن، ص ص: ٧٣-٩١.
٢٨. شقورة، منير حسن أحمد (٢٠١٢): إدارة التغيير وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
٢٩. الشمري، أحمد مطر (٢٠١٢): درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى عمداء الكليات في جامعة الكويت وعلاقتها بالتمائل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
٣٠. الصرن، رعد حسن (٢٠٠٢): صناعة التنمية الإدارية في القرن الحادي والعشرين، دار الرضا للنشر، دمشق.
٣١. الصيرفي، محمد (٢٠٠٦): إدارة التغيير، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
٣٢. الطراونة، خليف (٢٠٠٣): التصور التطويري، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان.
٣٣. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٥): الإشراف التربوي، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٣٤. عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١): الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٣٥. عامر، سعيد يس، (٢٠٠١): الإدارة وتحديات التغيير، مركز وايد سيرفس للاستشارات والتطوير الإداري، القاهرة.
٣٦. عبيد، عوني فتحي خليل (٢٠٠٩): واقع إدارة التغيير وأثرها على أداء العاملين في وزارة الصحة الفلسطينية، دراسة حالة على مجمع الشفاء الفلسطيني، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
٣٧. العتيبي، صبحي جبر (٢٠٠٢): تطور الفكر والأنشطة الإدارية، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
٣٨. عطوي، جودت عزت عبد الهادي (٢٠٠٨): الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، أصولها، وتطبيقاتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٩. العطيات، محمد يوسف (٢٠٠٦): إدارة التغيير والتحديات العصرية للمدير، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٤٠. عماد الدين، منى مؤتمن (٢٠٠٣): تقويم فاعلية برنامج تطوير الإدارة المدرسية في إعداد مدير المدرسة في الأردن لقيادة التغيير، رسالة دكتوراه، منشورة، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.
٤١. العميان، سلمان محمود (٢٠٠٥): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط٣، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.
٤٢. عيسى، سناء محمد عيسى (٢٠٠٨): دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
٤٣. فليح، فاروق وعبد المجيد، السيد محمد (٢٠٠٥): السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار الميسرة، عمان.
٤٤. كنج، نيجل، وأندرسون (١٤٢٥هـ): إدارة أنشطة الابتكار والتغيير: دليل انتقادي للمنظمات، ترجمة محمود حسني، دار المريخ للنشر، الرياض.
٤٥. اللوزي، موسى (٢٠٠٣): التطوير التنظيمي، أساسيات ومفاهيم حديثه، ط٣ دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

٤٦. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): المعجم الوسيط، ط٤، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
٤٧. مرزوق، ابتسام إبراهيم (٢٠٠٦): فعالية متطلبات التطوير التنظيمي وإدارة التغيير لدى المؤسسات غير الحكومية الفلسطينية، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
٤٨. المنيع، حمد بن إبراهيم (١٤٢٨هـ): التطوير التنظيمي لإدارات التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
٤٩. الهبيل، أحمد (٢٠٠٨): واقع إدارة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
50. Armstrong, M. (2006): "A Hand Book of Human Resource Management" Practice 10th de., London and Philadelphia: Kogan.
51. Brown, B (2003) : "Employee's Organizational Commitment, and their Perception of Supervisors Relations. Oriented and Task. Oriented Leadership Behavior. Virginia Polytechnic Institute, USA.
52. Catherine . K.L. Levng (2005): " Accountability versus school development self-evaluation in an international school in Hong Kong", international studies on Edicatopma, Adomostration primal, Vole (33) No (1)PP:35-86.
53. Christopher Chapman and Alma Harris (2004): "Improving Schools in Difficult, Challenging Contexts: Strategies for Improvement" Educational Research Journal", Vole (46) No (3) PP:124-197.
54. Diefenbach, Thomas (2007): " The Managerialistic Ideology of Organizational Change Management" Journal of Organizational Change Management, Vole (20) No (1) pp:79-132.
55. Dived Hopkins and Oth .(2003): "Effective leadership for School Improvement" Rouhedgy Flamer, London.
56. Happer,S.c (1998): "Leading Organizational Change in the 21st Century" Industrial Management, Vole (40) No (3) p p:25- 44.
57. Kotter, J. P , Cultures and coalitions, in Gibson, R. (ed), rethinking the future (1998): "Rethinking Business, Principles, Competition, Control and Complexity, Leadership, Markets and the World" Nicholas Brealey, London.

58. Moraka , Raletsatsi Ezekiel:" (2001) Management of Change and Conflict Resolution Within Student Affairs as Historically White Universities PHD, Diss . University of Pretoria , South Africa.
59. Paglils, I and Green, S (2002):"Leadership Self – Efficacy and Managers Motivation for Leading change" Journal of Organizational Behavior, Vole (23) Issue (2) PP: 215-235.
60. Singh, Amargit, shoura, Max (2005):" (A life Cycle Evaluation of Change in on Engineering Organization): A Case Study Department of civil and Environmental Engineering, University of Hawaii alt Manoa. International Journal of Project Management.
61. Singh, Amargit, Shoura, Max (2005):" A life Cycle Evaluation of Change in on Engineering Organization: A Case Study Department of Civil and Environmental Engineering, University of Hawaii alt Manoa. International Journal of Project Management.
62. Teng Chu, Chiu (2003):" The Study of Organizational Change" Management for Semiconductor Company, San Francisco, Unpublished Ed. D Dissertation, Submitted to the University of San Francisco.
63. Varona, F. (2002):"Conceptualization and Management of Communication Satisfaction and Organizational Commitment in three Guaterment Organizations" 'American Communication journal, vole (5) Issue 3, Spring, PP: 94-180.
64. Zannnd, H., and Rouel, V. (2003):" Organizational Commitment in Innovative Companies" Conference of Association International of Management Strategy 5 et 6 juin 2003, Carthage.
65. Zeffane, R., and Al Zaroon, H. (2009):" the Influence of Empowerment, Commitment job Satisfaction and Trust on Perceived Mangers Performance" .Lnderscience Enterprises Ltd: Int. J. Business Excellence, Vole (1) No(2) PP:193 - 203.
66. Daniels, Ray.(2002):" The management of change in six Victorian secondary colleges" Education, Faculty of Arts & Social Sciences, UNSW. Thesis Ph.D.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

الإدارة الإلكترونية مدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعى فى مصر

إعداد

د / الحسين حامد محمد حسين قريشى

دكتوراه الفلسفة فى التربية

أصول التربية - جامعة سوهاج

٥١٤٣٧ / ٢٠١٦ م

المجلة التربوية - العدد الخامس والأربعون - يوليو ٢٠١٦ م

مقدمة

تسعى دول العالم إلى تطوير مؤسساتها التربوية بكافة مستوياتها التعليمية، تلك المؤسسات التي يتم فيها إعداد الإنسان إعداداً كاملاً، كأولى الخطوات للحفاظ على كينونة مجتمعاتها في القرن الحادى والعشرين ، والذي يبدو أنه يحمل الكثير من التحديات لدول العالم ومجتمعاتها ، ولعل أكبر هذه التحديات التي تواجه التعليم في مصر اليوم هو كيفية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات في إدارة مؤسساتنا التربوية.

وشكلت التحديات المعلوماتية بأبعادها المختلفة على المستوى التربوي، منطلقاً لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، خصوصاً في ضوء عجز النظام الحالي عن مواجـه التحديات التي أفرزتها تقنية المعلومات والاتصالات وتحول العالم من مجتمع صناعي الى مجتمع معلوماتي، ولهذا تتسابق كثير من الأمم لإصلاح نظامها التربوي بهدف إعداد مواطنيها لعالم موجه بالتقنية ، وقد استقطبت الإصلاحات المتعمدة على التقنية دعماً سياسياً وشاعت خطط التقنية لأحداث التحول في النموذج التربوي (١) .

كما أن تطوير البنية الأساسية المعلوماتية وترسيخ دعائم تكنولوجيا المعلومات وزيادة الوعي التكنولوجي والمساهمة في تقليل الفجوة الرقمية بمؤسسات وزارة التربية والتعليم بما يتماشى مع استراتيجية تطوير التعليم بجمهورية مصر العربية، هدفه الأساسى تطبيق أحدث وسائل تكنولوجيا المعلومات ، لتحقيق إنسيابية انتقال المعلومات بين مكونات الوزارة لدعم اتخاذ القرار ، وذلك من خلال تطوير البنية التحتية لنظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتطوير برامج وأنظمة معلومات ملائمة يمكن تطبيقها وإدارتها واستخدامها بفاعلية وكفاءة لدعم عمليتي التعلم والتعليم والبحث العلمي، وتحسين جودة الخدمات المعلوماتية المقدمة لمكونات الوزارة والمجتمع الخارجي، وزيادة الوعي التكنولوجي للمساهمة في تنمية المجتمع المصرى (٢) .

فالإدارة الإلكترونية هي المدخل الجديد الذى يقوم على استخدام المعرفة والمعلومات ونظم البرامج المتطورة والاتصالات للقيام بالوظائف الإدارية، وإنجاز الأعمال التنفيذية، واعتماد الانترنت و الشبكات الأخرى في تقديم الخدمات والسلع بصورة إلكترونية، بالإضافة إلى تبادل

المعلومات بين العاملين في المؤسسة وبين الأطراف الخارجية بما يُساعد على اتخاذ القرارات و رفع كفاءة الأداء وجودته وفعاليتها .

فكانت نتيجة التغيرات العلمية والتقنية التي يشهدها هذا العصر أنه لابد للمؤسسات ومراكز المعلومات الرسمية والخاصة بمختلف أوجه نشاطاتها واهتماماتها، أن تبادر بوضع الخطط وترسم السياسات اللازمة لتطوير نظم الإدارة لديها وترتبط بشبكات المعلومات الوطنية والعالمية والاهتمام بإعداد وتهيئة الكوادر الفنية والمتخصصة في مجال المعلومات وشبكتها ومتطورة لمنتسبيها، ومن هنا كان لابد من العزوف عن فكرة الإدارة التقليدية والاتجاه إلى ما يعرف بالإدارة الإلكترونية (٣) .

ومن ثم ، يأتي أهمية موضوع الإدارة الإلكترونية، فهي تعمل على تطوير البنية المعلوماتية داخل المؤسسة من خلال استخدام التكنولوجيا؛ لتحقيق أفضل الخدمات بجهد ووقت ومال أقل لتحقيق أعلى مستويات الجودة النوعية (٤) . كما أن الإدارة الإلكترونية تمثل نموذج تنظيمي يتماشى مع متطلبات العصر ، حيث يتم تشكيل التنظيم التربوي على أسس ومعايير تضمن أعلى مستويات الكفاءة في الأداء ويمتاز بالمرونة من خلال استخدام آليات الإدارة الإلكترونية في وظائف الإدارة التربوية (٥) .

كما يؤكد ماسبق نتائج وتوصيات بعض البحوث والدراسات عن مدى تأثير وأهمية الإدارة الإلكترونية في مراحل التعليم المختلفة، حيث تشير نتائج دراسة " دينا أحمد حامد منصور ٢٠١٥م " (٦) إلى أن تنمية مهارات الإدارة الإلكترونية لدى أولياء الأمور في مرحلة رياض الاطفال ،أدى إلى زيادة دافعية أولياء الأمور في توظيف الادارة الالكترونية لتعزيز الأنشطة الوالدية في رياض الاطفال ، كما أوصت الدراسة بتطوير نظم الإدارة الإلكترونية بمرحلة رياض الاطفال ،لما لها من فعالية في تحقيق أهداف المرحلة .

كما أوصت دراسة " يوسف أحمد العثمان ٢٠١٥م " (٧) و "سهير ذكي عبدالمقصود ٢٠١٤م " (٨) ، ودراسة " نور الهدى أحمد محمد راشد ٢٠١٣م " (٩) بأهمية تطوير الإدارة الالكترونية في التعليم العام ،والتي تعمل على تقديم خدماتها للعاملين فيها والمتعاملين معها عبر مواقعها على شبكة الأنترنت، وتقدم إليهم كل ما يحتاجونه من خدمات ومعلومات وهم في منازلهم ومكاتبهم بل ومختلف مواقع تواجدهم ،حيث أصبحت من المداخل الحديثة في مجال التعليم استخدام الإدارة الإلكترونية التي تعني تحويل كافة العمليات الإدارية ذات

الطبيعة الورقية إلى عمليات ذات طبيعة إلكترونية باستخدام مختلف التقنيات الإلكترونية في الإدارة، وهذا ما يطلق عليه العمل الإلكتروني أو الإدارة بلا أوراق، وينبغي أن تتوفر في المدارس بنية تحتية جيدة ونظام تعليمي مرن وإدارة فعالة ، حتى تكون مهياة لتوظيف المستحدثات التكنولوجية من أجل تحقيق أهداف المنظومة التربوية بكفاءة عالية .

كما أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أهمية تطوير الإدارة الإلكترونية في التعليم العام في ضوء متطلبات المجتمع الشبكي ، وذلك من خلال دراسة الأسس النظرية والعملية لتفعيل استخدام الشبكات و الإنترنت في خدمات تعليمية مفيدة ، والتغلب على المعوقات التي تعترض تنفيذ الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر المديرين والقائمين على العملية التعليمية في مصر ، وأشارت نتائج دراسة " ، فيرا افانوفنا Vera Ivanovna ٢٠١٥ م " (١٠) ، وتوصيات دراسة " هاينريش وآخرون et al Heinrich ٢٠١٢ م " (١١) إلى التأثير الفعال للمؤسسة التربوية التي تعتمد على البيئة الإلكترونية في التحصيل الدراسي وخاصة في الرياضيات والمعلوماتية ، وتحسين نوعية التدريب المهني لدى الطلاب في الجامعة ، وأوصت الدراسة بالتخطيط والتنفيذ لنظام إدارة تربوية إلكترونية حديثة في مؤسسات التعليم ، والعمل على تحقيق متطلبات الإدارة الإلكترونية للوصول أعلى درجات الجودة في التعليم الجامعي .

ومن ثم ، فالإدارة الإلكترونية أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق الأهداف التربوية المنشودة ، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة المقدمة للطلاب ولكن في توصيلها ، الأمر الذي ينطوي حتماً على تحقيق الجودة الشاملة المطلوبة ورضا الطلاب وزيادة ثقتهم ، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالمياً .

وتأسيساً على ما سبق ، تلتزم وزارة التربية والتعليم المصرية ، بأن يكون التعليم قبل الجامعي تعليمًا عالي الجودة للجميع؛ كأحد الحقوق الأساسية للإنسان في إطار نظام لامركزي قائم على المشاركة المجتمعية ، وأن يكون التعليم في مصر نموذجاً رائداً في المنطقة ، يعمل على إعداد المواطنين لمجتمع المعرفة في ظل عقد اجتماعي جديد قائم على الديمقراطية والعدل وعبور دائم للمستقبل ، من خلال استخدام تكنولوجيا الاتصال بما يُمكن المتعلم من التزود بمهارات التعلم الذاتي والتفكير العلمي والتفكير الناقد والمهارات الحياتية (١٢) .

وعلى ذلك ، فقد أولت مصر منذ التسعينات قضية الجودة اهتماماً كبيراً في مراحل التعليم المختلفة وتزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بنظم وأساليب ومعايير الجودة الشاملة باعتبارها استراتيجية فعالة ، لتحقيق وضع تنافسي أفضل للتنمية البشرية ، فهي تساهم في تحسين كفاءة الافراد وقدرتهم علي التطوير والتحسين مما يمكنها من السبق والتميز في شتي المجالات .

فتم تطبيق نظام الجودة الشاملة في قطاع التعليم قبل الجامعي ، يُعتبر استجابة عصرية للتحولات والتغيرات التي طرأت في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والمعلوماتية والعلمية والتكنولوجية على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي والمتمثلة في ظواهر العولمة والخصخصة والتجارة الحرة، وسيطرة الشركات الكبرى على الأسواق العالمية والتنافس الاقتصادي الدولي (١٣) .

كما أنَّ الإدارة الالكترونية تهدف إلى التأكيد على مبدأ الجودة الشاملة بمفهومها الحديث، فالجودة هي الدرجة العالية من النوعية أو القيمة ، والإدارة الالكترونية تُستخدم كآلية عصرية في عمليات التطوير الإداري والتغيير التنظيمي التعليمي ، فهي تُمثل منعرجاً حاسماً في شكل المهام والأنشطة الإدارية التقليدية وتنطوي على مزايا أهمها المعالجة الفورية للمتطلبات من الاتقان والتطوير والتقويم ، والدقة والوضوح التام في انجاز المعاملات والتأكيد على أهمية تلبية احتياجات العمل (المؤسسة) في الوقت و الزمان الذي يكون فيه العميل (الطالب) محتاجاً إلى الخدمة في أسرع وقت ممكن ، وهذا ما تسعى إليه المؤسسات التعليمية من أجل تحقيق الجودة الشاملة (١٤) .

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية كمحاولة لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعي في مصر ، ودورها الفعال في تحقيق الأهداف التربوية التي وُضعت من أجلها، كما يجب الاعتراف بها كوسيلة هامة في المراحل التعليمية المختلفة، لا يمكن إيقافها أو الاستغناء عنها، بل يجب الاستفادة منها في تنمية جوانب العملية التربوية في مصر ، وخاصةً في مجال تحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعي في مصر - موضوع الدراسة الحالية - حتى يتم تحقيق تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية في ظل التغيرات المجتمعية المعاصرة .

مشكلة الدراسة

الإدارة الإلكترونية فى الوقت الحاضر لها أهمية بالغة التأثير فى التعليم العام ، حيث أصبح الاعتماد على تقنية المعلومات والاتصالات أحد الركائز الهامة التي تنطلق منها الإدارة الحديثة ، وقد تحكمت ثورة المعلومات والاتصالات فى إدارة التغيير التربوى بشكل حاسم وأصبح متاح الآن توظيف المعلومات، من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فى المجتمع المصرى ، كما نبعت مشكلة الدراسة الحالية من أن مؤشرات الواقع، تشير إلى أن التعليم فى الدول العربية يعاني من غلبة الكم على الكيف ومن عجز فادح عن مواجهة متطلبات عصر جديد- أخص خصائص ثورة المعلومات التي غيرت أساليب الإنتاج وأنماطه (١٥) ونظرا لأن العالم المعاصر يموج بألوان وأنواع عديدة ومعقدة من التحديات لتحسين نوعية التعليم ، لذلك كان لزاماً علينا وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم تهدف إلى إدخال مفهوم الجودة الشاملة ، وإعادة النظر فى النظام التعليمي برمته وتكييفه ليتوافق مع عصر المعلومات وذلك لعدة أسباب لعل من أهمها (التحديات العلمية والتكنولوجية والإقتصادية والطلب الإجتماعي المتزايد علي التعليم ، والحاجة إلى توظيف الموارد المتاحة وتحقيق التنمية المستدامة والتغير فى نمط الحياة) ومن هنا بات الهدف الأكبر للنظم التعليمية ليس تقديم تعليم لكل مواطن بل التأكد علي أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية (١٦) ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث على مؤسسات التعليم عامة والتعليم قبل الجامعى خاصة التي كشفت عن كثير من العقبات، التي تعيق تطبيق الجودة الشاملة بالمستوى المأمول منه فى تحقيق أفضل المخرجات، على الرغم من الجهود المضنية التى تبذل لتطوير التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعى بمصر وتحقيق الجودة فيها ، إلا أن التقدم فى هذا المجال لم يزل بطيئاً فى جميع مراحل التعليم ، وذلك يرجع إلى استخدام الإدارة التقليدية ويظهر ذلك واضحاً فى الممارسات الإدارية والروتينية ، التى يغلب عليها الطابع البيروقراطى التقليدى القديم ،مما تسبب فى عدم نجاح معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها العديدة فى التعليم قبل الجامعى ،وفى عجزها عن الاستفادة من الفرص التى تتيحها التقنيات المتطورة كإدارة الإلكترونية ،والتي يمكن أن تغير الممارسات الإدارية والتعليمية بشكل جوهري بما يحقق الجودة المنشودة ،ومن أمثلة هذه الدراسات والبحوث ما يلى :

أشارت نتائج دراسة " أشرف شوقي صديق أبوحجر ٢٠١٥م " (١٧) ، ودراسة " محمد شحتان أحمد عبد الواحد ٢٠١٣م " (١٨) إلى قلة الوعي لدى المعلمين بثقافة الجودة الشاملة ، ولابد من تفعيل دور مديري مدارس التعليم الأساسي في نشر ثقافة الجودة الشاملة، وذلك من خلال توضيح مفهوم ثقافة الجودة الشاملة، وبيان أهم خصائصها، ومكوناتها، والمتطلبات اللازمة لنشرها ، وهذا يتطلب الإلمام بمحاور الجودة كخطوة رئيسة في تحقيقها بمراحل التعليم المختلفة بمصر ، وضرورة الاستفادة من الأساليب التكنولوجية الحديثة في إدارة المؤسسات التربوية قبل الجامعي في مصر على ضوء بعض الخبرات العالمية. كما أشارت نتائج دراسة " محمود مصطفى محمود الشال وسامى فتحى عمارة ٢٠٠٩ " (١٩) إلى صعوبات تطبيق الاعتماد وضمان الجودة بمؤسسات التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة، مع وضع تصور مقترح لمتطلبات تهيئة مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البحيرة للاعتماد وضمان الجودة فى ضوء تجارب وخبرات بعض الدول الرائدة فى استخدام تكنولوجيا المعلومات فى إدارة المؤسسات التعليمية .

كما أشارت نتائج "دراسة درية السيد البنبا ٢٠٠٣م " (٢٠) إلى أنه :لا توجد أهداف محددة وواضحة للجودة فى البيئة المدرسية، ولا توجد رؤية مشتركة بين جميع العاملين، وكذلك الخدمات المقدمة داخل المدرسة لا تركز على احتياجات الطلاب ، والمديرون لا يديرون النظم والعمليات باستخدام الجودة الشاملة لاعتمادهم على الإدارة التقليدية

ونتايج دراسة " تشينير شيرلي وآخرون Chinyere Shirley et al ٢٠١٥م " (٢١) ، ودراسة " اثيل E. E. Ethel ٢٠١٣م " (٢٢) التى كشفت عن معوقات تحقيق الجودة فى التعليم الفنى والمهنى بالجامعة ، المتمثلة فى قلة التمويل الكافي وعدم تدريب المعلمين على التدريب المهني والتكنولوجى والإشراف الداخلي والخارجي، فهناك عوامل متنوعة تعمل ضد تحقيق جودة التعليم المهني في الجامعات (نيجيريا على سبيل المثال) ، وبالتالي فإن التركيز على ضرورة تحقيق الجودة كما أوصت الدراسات إلى أهمية وضع الإستراتيجيات ، لتحقيق الجودة فى التعليم ، والتغلب على معوقات الجودة الشاملة الإدارة التقليدية ، واتخاذ خطوات عاجلة تؤخذ نحو الإصلاح التربوى المعتمد على التكنولوجيا المتطورة ٢٠٠٩م " (٢٣) Ornstein, et. al وأشارت دراسة " أورنستين وآخرون ٢٠٠٩م " (٢٤) Pilar A., & Gonzalo، ودراسة " بايلر وجونزال إلى أن هناك تحديات

وعقبات تواجه تحقيق الجودة في مدارس التعليم العام منها جودة المبنى المدرسى الذى يؤدى إلى عدم توفر الأمن والسلامة للطلاب ، وكذلك فى استخدام الإدارة التقليدية للجودة الشاملة في: تحسين المناهج، وعدم تدريب العاملين بالمؤسسات التعليمية لتطبيق إدارة الجودة بها، مع إمداد المؤسسات التعليمية بالخبرة المطلوبة لمساعدة المجتمع ومؤسساته، والاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في الدول المتقدمة التي تبنت الإدارة الإلكترونية فى تحقيق جودة التعليم العام .

فمن خلال معظم النتائج التى توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة، يمكن الكشف عن حقيقة هامة وهى حاجة التعليم إلى تطوير نظام الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعى خاصة فى مصر عن طريق الإدارة الإلكترونية ،

وأنَّ هناك خلل وقصور فى تطبيق الجودة الشاملة نتيجة عدم استخدام الإدارة الإلكترونية والاعتماد على الإدارة التقليدية ،ولابد من استخدامها لتحقيق الجودة الشاملة فى منظومة الأداء التعليمي قبل الجامعى ، لأنها المدخل الحقيقي للإصلاح التربوى المنشود ، كما أصبحت ضرورة وطنية تضمن التقدم لمؤسساتنا التربوية نحو التميز والإبداع ، حتى تتم المشاركة الإيجابية فى صنع المستقبل، فتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم يسّاعد على إخراج كوادر بشرية تحقق التنمية الشاملة فى مختلف المجالات. فى ظل الواقع المصرى المعاصر بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ م .

وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل الرئيس التالى : كيف تُسهم الإدارة الإلكترونية كمدخل فى تحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعى فى مصر ؟
ويتفرع عن هذا التساؤل عدد من الأسئلة الفرعية وهى :

أسئلة الدراسة

- ١- ما الإطار المفاهيمى للإدارة الإلكترونية وأسباب التحول إليها فى المجتمع المصرى ؟
- ٢- ما الجودة الشاملة وفوائدها ومعاييرها بالتعليم قبل الجامعى فى مصر ؟
- ٣- ما دور الإدارة الإلكترونية فى تحقيق الجودة الشاملة فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة ؟

٤- ما التصور المقترح لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعى فى مصر ؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية ما يلى :

- ١- تحليل الإطار المفاهيمى للإدارة الإلكترونية وأسباب التحول إليها فى المجتمع المصرى .
- ٢- توضيح فوائد الجودة الشاملة ومجالاتها ومعاييرها بالتعليم قبل الجامعى فى مصر .
- ٣- التعرف على دور الإدارة الإلكترونية فى تحقيق الجودة الشاملة فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة .

٤- وضع تصور مقترح لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة (رفع كفاءة القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية) ، ومحاولة تطبيق ذلك بالتعليم قبل الجامعى فى مصر .

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فى النقاط التالية :

- ١- ندرة الدراسات التى تناولت موضوع الإدارة الإلكترونية وتحقيق الجودة الشاملة فى التعليم قبل الجامعى بمصر نظراً لحدائته وقلة الوعي العام الذى يحيط بخصائصها وطبيعتها ، فقد تركزت جهود الباحث على تسليط الضوء على هذا الجانب، وتحفيز المتخصصين لإجراء المزيد من البحوث العملية التطبيقية ، والإفادة بشكل علمي من منجزات الإدارة الإلكترونية فى تحقيق الجودة الشاملة فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة فى التعليم قبل الجامعى بمصر .
- ٢- تسهم الدراسة الحالية فى وضع تصور مقترح للدور المأمول الذى يمكن أن تقوم به الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة فى مجالها (القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية) بالتعليم قبل الجامعى فى مصر .

٣- قد تُفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التربوية فى التوصل إلى تحديد متطلبات ومعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية فى التعليم قبل الجامعى بمصر ، بمنهج علمي قائم على

التخطيط التربوى الإستراتيجى فى ضوء التغيرات التكنولوجية المعاصرة فى القرن الحادى والعشرين .

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على "المنهج الوصفى" حيث أنه من المناهج الدراسية التى تختص بعملية الدراسة والتقصى حول الظواهر المجتمعية والتربوية والتعليمية، "حيث يقوم على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها، وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علمى دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة " (٢٥) ، كما أنه من المناهج المناسبة لطبيعة الدراسة، وذلك لوصف وتحليل مفهوم الإدارة الإلكترونية وعناصرها ومتطلباتها، وكذلك مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها فى التعليم قبل الجامعي بمصر، ثم اختيار أفضل الحلول أو البدائل فى شكل تصور مقترح ، لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة فى مجالها (القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية) بالتعليم قبل الجامعي فى مصر .

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على تناول مرحلة التعليم قبل الجامعي ، ويرجع السبب الرئيس فى اختيار هذه المرحلة ، لأنّ الطلاب فى هذه المرحلة هم المحرك الحقيقى للتنمية الشاملة مستقبلاً ، ولا بد من الاستفادة منهم فى إحداث التحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية المطلوبة للتنمية الشاملة فى المجتمع المصرى .

كما أنّ تحقيق الجودة الشاملة من خلال مدخل الإدارة الإلكترونية مع زيادة الاهتمام بها بالتخطيط والإعداد للمستقبل القريب ، كما اختار الباحث مجالي الجودة الشاملة (القدرة المؤسسية والفعالية التعليمية) وذلك تأسيساً على أنّ مجالات الجودة " هى الفروع الرئيسية أو الموضوعات التى يتضمنها كل جانب من جوانب العملية التعليمية " (٢٦) ، فذلك من أجل إعداد الطالب الذى يعرف حقوقه وواجباته التربوية ، ويتدرب على المشاركة الإيجابية فى التنمية بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل ويتواكب مع المعايير التكنولوجية العالمية ،

فذلك يُسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة وخاصة بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ م .

مصطلحات الدراسة

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة فيما يلي:

- التعليم قبل الجامعي : يشتمل التعليم قبل الجامعي على المراحل التالية : مدارس التعليم الابتدائي - مدارس التعليم الإعدادي - مدارس التعليم الثانوي العام - مدارس التعليم الثانوي الفني - مدارس تعليم الفتيات- مدارس المجتمع - مدارس الفصل الواحد - والتربية الخاصة .
- يرى الباحث أنَّ الإدارة الإلكترونية في الدراسة الحالية هي : نظام يعتمد على قيام المؤسسة التربوية باستخدام الوسائل الإلكترونية في إجراء معاملاتها والتواصل مع عملائها أو المستفيدين من خدماتها، أو التواصل بين العاملين فيها والجهات الرقابية، وذلك بهدف تيسير إجراء وتنفيذ الأعمال الإدارية والرقابية عليها بما يتناسب مع التطور الحادث في مجال تكنولوجيا المعلومات .
- يُقصد بمفهوم الجودة الشاملة في الدراسة الحالية إلى أنه: مجموعة من المبادئ والقرارات قائمة على التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والمتابعة وفق نظم محددة تؤدي إلى تحقيق رسالة التعليم قبل الجامعي في مصر وأهدافه المنشودة.

خطة السير في الدراسة

لقد تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للمحاور التالية (الإطار النظري للدراسة) ،حتى يتسنى للباحث الإجابة عن أسئلتها، ويعرضها الباحث في الصفحات الآتية :

المحور الأول : الإدارة الإلكترونية وأسباب التحول إليها في المجتمع المصري

المحور الثاني : الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعي في مصر .

المحور الثالث : دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق الجودة الشاملة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة .

المحور الرابع : التصور المقترح لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعي فى مصر . وأخيراً قام الباحث بعرض توصيات الدراسة ، وقائمة المصادر والمراجع .

المحور الأول : الإدارة الإلكترونية وأسباب التحول إليها فى المجتمع المصرى

١- مفهوم الإدارة الإلكترونية :

إنَّ مفهوم الإدارة الإلكترونية E-Management مصطلح حديث ظهر كنتيجة لثورة المعلومات والاتصالات التي تعيشها البشرية وقد عُرِفَت الإدارة الإلكترونية من قبل العديد من المفكرين والباحثين بالعديد من التعريفات ، منها ما يلي :

إنَّ الإدارة الإلكترونية هي “استراتيجية إدارية لعصر المعلومات، تعمل على تحقيق خدمات أفضل للمواطنين والمؤسسات، مع استغلال أمثل لمصادر المعلومات المتاحة من خلال توظيف الموارد المادية و البشرية المتاحة في إطار إلكتروني حديث من أجل استغلال أمثل للوقت والمال والجهد وتحقيقاً للمطالب المستهدفة بالجودة المطلوبة ” . (٢٧) .

كما يُشير المفهوم إلى أنَّ : الإدارة الإلكترونية هي منظومة الكترونية متكاملة تعتمد على تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتحويل العمل الإداري اليدوي إلى أعمال تنفذ بواسطة التقنيات الرقمية الحديثة (٢٨) .

كما يُشير المفهوم إلى أنَّ الإدارة الإلكترونية ” هي مجموعة من الجهود التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات لتقديم المنتجات لطلابها من خلال الحاسب الآلي والسعي لتخفيف حدة المشكلات الناجمة عن تعامل طالب المنتجات مع الأفراد بما يسهم في تحقيق الكفاءة والفاعلية في الأداء التنظيمي “ (٢٩) .

كما عُرِفَت الإدارة الإلكترونية بأنها : مجموع العمليات والتجهيزات الإدارية التي تسمح باستخدام الوسائل الإلكترونية لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تنفيذ الأعمال المدرسية بكفاءة عالية، مما يؤدي إلى تطوير التنظيم الإداري وتحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور في عمليات الإدارة التربوية (٣٠) .

ومن خلال النظرة المتأنيّة والمتعمقة للمفاهيم السابقة ، فإنه يمكن تعريف الإدارة الإلكترونية من خلال وجهة نظر شاملة تري أنه يمكن تقسيم هذا المصطلح الى مقطعين أساسيين : أحدهما الإدارة وهو يُعبر عن نشاط انجاز الاعمال والمعاملات من خلال جهود الآخرين لتحقيق الاهداف المرجوة بينما يقصد بالمقطع الثانى الإلكترونية بأنه نوع من التوصيف كمجال لاداء النشاط في المقطع الأول، حيث يتم أداء هذا النشاط من خلال استخدام الوسائل والوسائط الإلكترونية المختلفة (٣١) .

ويرى الباحث أنّ الإدارة الإلكترونية فى الدراسة الحالية هى : أنّ الإدارة الإلكترونية نظام يعتمد على قيام المؤسسة التربوية باستخدام الوسائل الإلكترونية فى إجراء معاملاتها والتواصل مع عملائها أو المستفيدين من خدماتها، أو التواصل بين العاملين فيها والجهات الرقابية، وذلك بهدف تيسير إجراء وتنفيذ الأعمال الإدارية والرقابية عليها بما يتناسب مع التطور الحادث فى مجال تكنولوجيا المعلومات .

٢- أسباب التحول إلى الإدارة الإلكترونية فى التعليم قبل الجامعى :

إنّ التحول إلى الإدارة الإلكترونية ليس درياً من دروب الرفاهية وأنما حتمية تفرضها التغيرات العالمية ، ففكرة التكامل والمشاركة وتوظيف المعلومات أصبحت احد محددات النجاح لأي مؤسسة ، وقد فرض التقدم العلمي والتقني والمطالبة المستمرة برفع جودة المخرجات ، وضمان سلامة العمليات ، كلها من الأمور التي دعت إلى التطور الإداري نحو الإدارة الإلكترونية ، ويمثل عامل الوقت احد أهم مجالات التنافسية بين المؤسسات فلم يعد من المقبول الآن تأخر تنفيذ العمليات بدعوى التحسين والتجويد وذلك لارتباط الفرص المتاحة أمام المؤسسات بعنصر التوقيت (٣٢) .

وهناك أسباب عديدة أدت الى ظهور الإدارة الإلكترونية وعوامل ومبررات أدت الى

التحويل من الإدارة الورقية الى الإدارة الإلكترونية ، تتمثل فيما يلي (٣٣) :

- مع ظهور نماذج إدارية حديثة تكنولوجياً فى مجالات أخرى مثل المجال العسكرى والمجال الاقتصادى والفضاء ومن ثم ، فالتعليم مطالب تطوير أساليبه الإدارية ومواكبة العصر من حيث استخدام التكنولوجيا الإدارية الحديثة.
- تعتقد المجتمعات وتشابكها أكثر من الماضى مما يجعل استخدام الأساليب الإدارية التي كانت فى الماضى لا تفي بمتطلبات الحاضر.

- زيادة أعداد الطلاب والمعلمين والعاملين بمعدلات تفوق العمل اليدوى.
 - زيادة وتعقد الإجراءات الإدارية وخاصة في شئون الطلاب والامتحانات وشئون العاملين يعد سبباً دافعاً من أسباب التحول الى الإدارة الالكترونية.
- ومن ثَمَّ ، يُضيف الباحث بعض علامات نجاح التحول إلى الإدارة الإلكترونية في التعليم قبل الجامعى ، من خلال ماتقدمه وزارة التربية والتعليم المصرية من خدمات إلكترونية تشمل (تسجيل بيانات المدرسة ، بيانات التلاميذ ، بيانات المدرس والموظف ، التلاميذ المتقدمين للصف الأول الابتدائى ، بوابة الثانوية العامة والتعليم الفنى من بيانات طلاب وأرقام جلوس وغيرها ، وطلبات النقل الإلكترونية) فذلك يدل على الجهود الإيجابية لتطبيق استراتيجيات التنمية المعلوماتية فى مجال الإدارة الإلكترونية .

٣- خصائص ومميزات الإدارة الإلكترونية :

تَقدم الإدارة الإلكترونية وجهاً آخر مغايراً لوجه الإدارة التقليدية، نظراً لسلسلة أدائها وإيقاعها السريع، وقد أصبحت أداة فاعلة في أيدي الذين بادروا بتطبيق التقنية في دوائهم الإدارية، وحلماً يتطلع إليه الذين لم يحظوا بالانتقال إلى الإدارة الإلكترونية، ويمكن استعراض بعض خصائص الإدارة الإلكترونية في النقاط الآتية (٣٤):-

أ- السرعة والوضوح : إنَّ كثيراً من المعوقات الإدارية والعقبات التي ترسخت وبقيت لسنوات على حواجز البيروقراطية يمكن أن تتلاشى وتصبح ماضياً بفعل التحول إلى أسلوب الإدارة الإلكترونية التي تعطلَّ قوانينها وظروف أعمالها الورقية إنجازَ المعاملات .ففي ظل الإدارة الإلكترونية لن تجد تلك الأوراق التي تحتاج إلى وقت طويل، ليس إنجازها فحسب، بل أيضاً نسخها أكثر من نسخة إذا استلزم الأمر، وحفظها وإرسالها إلى الجهة التي ستبت في أمرها.

ب - عدم التقيد بالزمان والمكان: من خصائص الإدارة الإلكترونية إذا ما تم تعميمها وانتشارها في مختلف الإدارات أنه بالإمكان مراجعتها طوال ساعات اليوم، فهي لا تتقيد في عملها بزمان معين، فمواقع هذه الإدارة متاحة عبر الإنترنت أو عبر أجهزتها المنتشرة في

الشوارع، كما أنّ وصلات شبكاتها الداخلية أو وصلات شبكة الإنترنت ليست في حاجة إلى مبانى ضخمة لاستيعاب موظفيها ومكاتبها ودواليبها الكثيرة المتخمة بالملفات والأوراق .

د -المرونة :الإدارة الإلكترونية إدارة مرنة يمكنها بفعل التقنية وبفعل إمكانياتها الاستجابة السريعة للأحداث والتجاوب معها، متعددة بذلك حدود الزمان والمكان وصعوبة الاتصال، مما يعين الإدارة على تقديم كثير من الخدمات التي لم تكن متاحة أبداً بفعل تلك العوائق في ظل الإدارات التقليدية.

هـ - الرقابة المباشرة والصادقة: ومن خصائص الإدارة الإلكترونية أيضاً أنه أصبح بإمكانها أن تتابع مواقع عملها المختلفة عبر الشاشات والكاميرات الرقمية التي في وسع الإدارة الإلكترونية أن تسلطها على كل بقعة من مواقعها الإدارية، وكذلك على منافذها وأجهزتها التي يتعامل معها الجمهور، وهكذا يصبح لدى الإدارة تلك الأداة المضمونة الصادقة التي تقيم بها أنشطتها، وتتابع بها مواقعها باطمئنان، بعيداً عن أسلوب المتابعة بالمذكرات والتقارير التي يرفعها الأفراد في الإدارات التقليدية .

و-السرية والخصوصية : من خصائص الإدارة الإلكترونية السرية والخصوصية للمعلومات المهمة بما تملكه تلك الإدارة من برامج تمكّنها من حجب المعلومات والبيانات المهمة، وعدم إتاحتها إلا لذوي الصلاحية الذين يملكون كلمة المرور للنفاذ إلى تلك المعلومات، فهنا تتفوق الإدارة الإلكترونية على الإدارة التقليدية، إذ إن قدرتها على الإخفاء والسرية أعلى، ولديها أنظمة منع الاختراق، مما يجعل الوصول إلى أسرارها وملفاتها المحجوبة أمراً بالغ الصعوبة .

ويتضح للباحث ، أنّ الإدارة الإلكترونية تتميز بتقليل أوجه الصرف في متابعة عمليات الإدارة المختلفة وتقليل معوقات اتخاذ القرار عن طريق توفير قاعدة للبيانات وربطها بمراكز اتخاذ القرار وتوظيف تكنولوجيا المعلومات وتطبيقها على أرض الواقع ،لدعم وبناء ثقافة مؤسسية ايجابية لدى كافة العاملين ،كما يُضفي تطبيق الإدارة الإلكترونية مرونة على التنظيم الإداري ويوفر الخدمات بشكل مباشر ويسمح بالتخلص من التبعية اللصيقة بالمؤسسة العامة والخاصة،وبفضل المهام المنوطة بها تسمح الإدارة الإلكترونية برقمنة جميع الوثائق وتحقق جودة رفيعة في معالجة البيانات،وخفض عددالعناصر الهامة الضرورية لخدمات غيرمحدودة .

٤- أهداف الإدارة الإلكترونية :

إنَّ للإدارة الإلكترونية لها أهداف كثيرة تسعى إلى تحقيقها في إطار تعاملها مع العميل نذكر منها (٣٥) :

- سهولة إدارة ومتابعة الإدارات المختلفة للمنظمة وكأنها وحدة مركزية .
- توفير البيانات والمعلومات للمستخدمين بصورة فورية .
- توظيفها لتحسين وتطوير الاتصال الإداري وبالتالي نحقق الهدف وهو التواصل مع الإدارات العليا، الطلبة، أولياء الأمور، المجتمع المحلي بسهولة ، وبأقصى سرعة وبأقل تكلفة، حيث أن تقنية الاتصالات والمعلومات أصبحت تمثل الركيزة الأساسية لاقتصاد المجتمع الحديث (اقتصاد المعرفة) .
- تبسيط الإجراءات وسرعة الإنجاز ورفع مستوى أداء الخدمات.
- السرعة في اتخاذ القرارات المناسبة المبنية على معلومات دقيقة ومباشرة.
- توسيع قاعدة البيانات الداعمة للإدارة العليا ، مما يتيح عملية توظيف تكنولوجيا المعلومات في دعم الثقافة التنظيمية لدى العاملين كافة وزيادة الترابط بين الإدارة العليا والعاملين ، ويؤدي إلى تنمية القدرة الإبداعية وتوفير تجارب وخبرات لا يمكن الحصول عليها بالوسائل التقليدية، وينتج عنه توسيع قاعدة المستخدمين من أجهزة الحاسوب وزيادة وعي الطلاب بخدمات الإنترنت.
- السهولة في متابعة وإدارة كافة الموارد البشرية مع توظيف تكنولوجيا المعلومات لدعم وبناء ثقافة إيجابية لدى كافة العاملين بالتعليم .
- ترشيد التكاليف المالية عن طريق تقليل أوجه الصرف في إنجاز ومتابعة عمليات الإدارة المختلفة، مما يؤدي لتعزيز الكفاءة الاقتصادية.
- التعلم المستمر وبناء المعرفة في مراحل التعليم المختلفة .
- زيادة الترابط بين العاملين والإدارة العليا ومتابعة وإدارة كافة الموارد ، واستخدام البريد الإلكتروني بدلا من الصادر والوارد .

وفى هذا الصدد أشارت دراسات كل من " يُمنى علاء حسن غنيم ٢٠١٥م " (٣٦) و " سماح محمد محمد دويدار ٢٠١٥م " (٣٧) و " لمياء مصطفى أحمد عمرو ٢٠١٤م " (٣٨) إلى بعض أهداف تطبيق الإدارة الإلكترونية فى دعم تحقيق جودة العمل الإدارى بالجامعة من

خلال إبراز دور هذه التطبيقات في تحقيق الجودة ودعمها وتسهيل إعداد الإجراءات والوثائق المتعلقة بالجودة ، وتحديد مدى دقة المعلومات المتاحة بهذه التطبيقات ، ومدى إتاحة تلك المعلومات وجاهزيتها للاستخدام في المجتمع الجامعي ، كما أوصت الدراسات بالتالي :

- توعية العاملين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بأهداف الإدارة الالكترونية وإيجابياتها وذلك لنشرها والإقبال على التدريب في مجالها كأحد متطلبات تطبيقها .
- تأهيل العاملين بالجامعة لتطبيق الإدارة الالكترونية من خلال تحليل مهاراتهم وقدراتهم لمعرفة المهارات والقدرات التي يحتاجونها ليكونوا قادرين على العمل في بيئة الإدارة الالكترونية ، ومعرفة آليات تفعيلها من خلال نظم المعلومات الإدارية الإلكترونية ، و الكشف عن معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية داخل كليات الجامعة وإيجاد الحلول والمقترحات للحد من هذه المعوقات ، من أجل الارتقاء بالمنظومة التعليمية والعمل علي جودة المخرجات التعليمية .

كما أشارت دراسة " كورفيل , Courville ، ٢٠١١ م " (٣٩) إلى أهداف استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية لكل من المعلمين والطلاب من خلال قواعد البيانات الإلكترونية وتأثيرها الإيجابي على التعليم والتحصيل للطلاب وكوسيلة للتنمية المهنية للمعلمين في في جميع مراحل التعليم حالياً ومستقبلاً .

وفي هذا الصدد أشارت دراسة " جيل فيريل وليزا غراي Lisa Gray , Gill Ferrel ٢٠١٣ م " (٤٠) إلى أهداف الإدارة الإلكترونية للطلاب في التعليم العام في زيادة الدافعية للتحصيل والثقة والسلامة الأمن في استخدام المعلومات والأبحاث المتنوعة عن طريق الإنترنت وتبادلها بالبريد الإلكتروني .

ودراسة "كارتس واسشرودر ، Schroeder & Curtis ٢٠٠٢ م " (٤١) اهتمت الدراسة بتحليل اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا المعلومات وأثرها على الأداء الوظيفي، وبحث بعض محددات الاتجاهات نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات مثل توقعات المعلمين من حيث: سهولة الاستخدام، مستوى الفائدة، الكفاءة الذاتية، وتوقعات العائد بغرض التنبؤ بالأداء الوظيفي للموظفين ، وجاءت نتائج الدراسة بتوقعات العاملين الإيجابية نحو تكنولوجيا المعلومات حيث أنها تزيد من مستوى قبولهم لهذه التكنولوجيا .

وفى ضوء ما سبق ، يرى الباحث أنه يمكن للإدارة الإلكترونية على المستوى التربوى أن تحقق مجموعة من الأهداف من خلال الاستخدام الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات، ومن خلال الاستخدام الملائم لنظم المعلومات والمعرفة العلمية والتطبيقية المتعلقة بها ، من بين الأهداف التي يمكن أن تحققها :

١- تحقيق الأهداف الاستراتيجية للإدارة التربوية العليا، من خلال توفير المعلومات والبيانات الشاملة والدقيقة التي تيسر عمليات اتخاذ القرارات المناسبة للتعامل مع العصر الرقمي.

٢ - المساعدة على تحقيق الربط المشترك بين مختلف المدارس وإدارات التعليم والمديريات التعليمية والوزارة، وبالتالي تقديم الخدمة من بوابة واحدة للجمهور على أنها وحدة واحدة بغض النظر عن عدد الإدارات المنطوية تحتها.

٣- مساعدة الإدارات العليا التربوية على إعادة تنظيم وهيكله الأجهزة الإدارية، وتشجيع مبادرات الإبداع والابتكار، وفتح قنوات جديدة لتقديم الخدمات وتحسين صورة المدارس وخدماتها.

٤- تقديم الخدمات التربوية للمواطنين بطريقة سهلة وسريعة ومنخفضة التكاليف، وخفض الاحتكاك بين موظفي المدارس والمواطنين، وإتاحة كافة المعلومات عن القوانين واللوائح الإدارية التي تتعلق بالتعليم للمواطنين على شبكة الأنترنت لمعرفة اللوائح التي تحكم وتنظم التعليم بالمدارس.

وعلى ذلك فإنه يمكن القول بأن الهدف الرئيس للإدارة الإلكترونية فى التعليم قبل الجامعى هو تحسين نوعية الخدمات المقدمة للمستفيدين بشكل عام ومساعدة المدرسة على حوسبة عملياتها التعليمية ،لتخريج منتج عالى الجودة (الطلاب) بما يتوافق مع تحقيق أهداف التربية فى المجتمع المصرى .

٥- عناصر الإدارة الإلكترونية :

الإدارة الإلكترونية تتكون من ثلاثة عناصر (٤٢) :

أ - عتاد الحاسب : (hardware)

ويتمثل العتاد فى المكونات المادية للحاسوب ونظمه وشبكاته وملحقاته.

ب- البرمجيات : (software)

وهي تُعنى الشق الذهني من نظم وشبكات الحاسوب مثل: برامج البريد الإلكتروني، وقواعد البيانات **databases**، البرامج المحاسبية، نظم إدارة الشبكة، مترجمات لغات البرمجة، أدوات تدقيق البرمجة.

ج- شبكة الاتصالات :

هي الوصلات الإلكترونية الممددة عبر نسيج اتصالي لشبكات الانترنت **intranet** والاكسترانت **Extranet** وشبكة الإنترنت **internet** ، والتي تمثل شبكة القيمة للمنظمة وإدارتها الإلكترونية ويقع في قلب هذه المكونات صناع المعرفة (**knowledge workers**) وهم من القيادات الرقمية والمديرين والمحللين للمواد المعرفية ورأس المال الفكري في المنظمة ، فالخبراء والمتخصصون البنية الأساسية والوظيفية لمنظومة الإدارة الإلكترونية .

فمن أهم متطلبات إقامة إدارة الكترونية من الناحية الفنية أنَّ يكون هناك بوابة واحدة للمنظمة مع تنوع قنوات الاتصال - تليفونات - أنترنت - تليفونات محمولة - وترابط هذه القنوات بعضها البعض إلى جانب وجود مشاركة بين الإدارات المختلفة بالمنظمة في المعلومات وقدرتها على تبادلها وحمايتها. ويمكن القول أنَّ هناك أربع مكونات للهيكل الفني لأي إدارة إلكترونية وهي وجود قنوات الاتصال الإلكترونية، والربط الإلكتروني بين الإدارات، ووجود الشبكة الإلكترونية بالإضافة إلى وجود الأنظمة القادرة على تقديم خدمات إلكترونية (٤٣) .

وعليه يمكن القول، أنَّ هذه المتطلبات ضرورة لا غنى عنها ،لضمان تحقيق جودة المؤسسات التعليمية من خلال نجاح تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس وضرورة توفير القيادة الإدارية الواعية والمدركة لأهمية تبني مثل هذه التقنيات الحديثة ، والسعي لتوفير متطلبات تطبيقها داخل المدارس والتصدي لكل العقبات التي تعترض تبنيها ، وتعزيز وعي الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين بمزايا تطبيق تكنولوجيا المعلومات في الإدارة المدرسية وتطوير البنية الأساسية الكافية لشبكات العمل بغرض تحقيق التطبيق الفعال للإدارة الإلكترونية .

فالإدارة الإلكترونية هي التي تُمارس عناصرها الأساسية بالوسائل الإلكترونية لضمان السرعة والدقة والتلقائية أي هي الإدارة التي تمارس عناصرها (البرامج، المكونات

المادية، الشبكات، وصناع المعرفة) أو خصائصها (التخطيط الإلكتروني، التنظيم الإلكتروني، والقيادة الالكترونية) وفقاً لمتطلبات المواكبة والاستخدام الكفاء والفعال لنظم وأدوات تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الجودة فى مؤسسات التعليم قبل الجامعى فى مصر .

المحور الثانى : الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعى فى مصر

١- مفهوم الجودة الشاملة :

تُعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية والارتقاء بمستوى أدائه في العصر الحاضر، الذي يطلق عليه بعض المفكرين بأنه "عصر الجودة"، ونظراً لتعدد وجهات النظر من قبل المفكرين والمحللين حول تحديد مفهوم دقيق وموحد للجودة، جعل هنالك اختلافات في تعريفها وضبطها، ويعرض الباحث لأهم تعاريف الجودة والجودة الشاملة، وخاصة من المنظور التربوي كما يلي:

الجودة فى اللغة : ذكر فى "مختار الصحاح" (٤٤) ، وورد فى "المنجد فى اللغة " (٤٥) أنَّ الجودة من جاد جوداً- ومن اشتقاقاته : الجيد : ضد الرديء. وجاد الشيء يجوده أى صار جيداً ، ورجل أو شاعر مُجيد ومجود : كثير الاتيان بالجيد من الشعر أو سواه، وأجاد : أتى بالجيد من القول أو الفعل .

وقد جاء فى قاموس " إلياس Elias " (٤٦) أنَّ الجودة Quality هى حالة سمة متميزة وضرورية ، ودرجة من الامتياز ، كما يُشير قاموس " Webster's " (٤٧) إلى أنَّ الجودة (Quality) هى تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة الجيدة ، ومقياس من التميز .

أى أنَّ قواميس اللغة تكاد تتفق على أنَّ المعاني المتصلة بالجودة هى التميز فى العمل، وإحكام الأشياء وجودة الأداء والكفاءة والإتقان ، وقد ورد ذكر مفهوم الجودة فى القرآن الكريم ليدل على المعانى السابقة فى آيات كثيرة، منها : قال تعالى : "صنع الله الذى أتقن كل شيء انه خبير بما تفعلون" (سورة النمل، آية ٨٨) .

وقوله تعالى: "ومن أحسن قولاً مما دعا إلى الله وعمل صالحاً" (سورة فصلت، آية ٣٣) ، وقوله تعالى: "وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون " (سورة التوبة، آية ١٠٥) .

فالجودة فى الاصطلاح : هى مجموع الصفات والخصائص للسلعة أو الخدمة التى تؤدي إلى قدرتها على تحقيق رغبات معلنة أو مفترضة (٤٨) .

والتربية هي عمل إنساني رائع وملح، ينبغي التماس الجودة في أداءه، والجودة في التعليم هي عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي (٤٩) .

وُعرفت كذلك الجودة في التعليم بأنها "قدرة الإدارة التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على أداء أعمالها بالدرجة التي تمكنها من إعداد خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية في مجتمعهم طبقاً لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهؤلاء الخريجين (٥٠) .

فمفهوم الجودة يُعد أحد السمات الأساسية للعصر الحاضر، وذلك لاتساع استخدامه، وازدياد الطلب عليه في كثير من جوانب الحياة المعاصرة. فالعالم اليوم يعتنق مبدأ الجودة الشاملة؛ والعالم كله مشترك في سوق عالمية واحدة تتنافس فيها كل الدول، وليس أمامها إلا تحقيق الجودة الشاملة الذي يتطلب أن ينجح نظام التعليم في تعظيم قدرة الإنسان المشارك في عملية التنمية (٥١) .

ويُعرف الباحث الجودة بأنها: الجهود العديدة المبذولة من قبل الإدارة العليا وجميع العاملين الإداريين والأكاديميين والمعلمين في التعليم قبل الجامعي ، لتحسين مخرجات العملية التعليمية بما يتناسب مع رغبات الطلبة وقدراتهم وخصائصهم واحتياجاتهم، وبما يلبي متطلبات المجتمع المصري من التنمية المنشودة الشاملة .

وتُعد الجودة الشاملة Total Quality من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى ، وذلك علي يد العالم ديمينج (Edward Deming) والذي لقب بأبي الجودة الشاملة ، ونظراً للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة ، ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج الجودة الشاملة في مجال التعليم العام للحصول علي نوعية أفضل من التعلم ويخرج طلبة قادرين علي ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع ، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت ومصر والتي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية (٥٢) .

ويرى البعض أنَّ الجودة الشاملة أسلوب جديد للتفكير والنظر إلى المؤسسة وكيفية التعامل والعمل داخلها للوصول إلى جودة المنتج (٥٣) .

بينما يرى البعض الآخر أنَّ الجودة الشاملة هي مدخل استراتيجي لإنتاج أفضل منتج أو خدمة من خلال الانتاج المبدع (٥٤) .

كما يُشير مفهوم الجودة الشاملة إلى أنه : نهج شامل ومنظم للإدارة التنظيمية التي تسعى إلى تحسين نوعية المنتجات والخدمات من خلال التحسينات المستمرة في استجابة لردود الفعل المستمرة (٥٥) .

كما عُرفت الجودة الشاملة على أنها: " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لاشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم ، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة " (٥٦) .

وانطلاقاً من هذه التعريفات فإن الجودة الشاملة في إطار المؤسسة التعليمية تضم مجموعة من المضامين أهمها (٥٧): ١- اعتماد أسلوب العمل الجماعي التعاوني، ومقدار ما يمتلكه العنصر البشري في المؤسسة من قدرات ومواهب وخبرات .

٢- الحرص على استمرار التحسين والتطوير لتحسين الجودة .

٣- تقليل الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة ، الأمر الذي يؤدي إلى تقليل التكلفة في الحد الأدنى مع الحصول على رضي المستفيدين من العملية التعليمية ٤- النهج الشمولي لكافة المجالات في النظام التعليمي كالأهداف والهيكل التنظيمي وأساليب العمل والدافعية والتحفيز والإجراءات .

☞ فالجودة الشاملة في المجال التربوي تُشير إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر ، تُؤدى إلى الموصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي (الطلاب) ، من خلال توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية ومرغوبة .

٢- المفاهيم المرتبطة بالجودة الشاملة :

من المفاهيم التي تتردد في المجال التربوي والتي ترتبط بالجودة الشاملة هي :

أ- ضمان الجودة Quality Assurance

وتهتم بجميع الأعمال التي تهدف إلى خلق الثقة لدى العملاء بالحصول على الجودة، فهي مجموعة النشاطات المحددة مسبقاً لإعطاء الثقة المناسبة بأن المؤسسة تحقق المتطلبات الخاصة بالجودة ، وفي العملية التعليمية هي استيفاء الجودة لجميع العناصر التعليمية (٥٨) .

ب - ضبط الجودة Quality Control

يقصد بضبط الجودة : "تلك المجموعة من الأنشطة والأساليب الخاصة بالعمليات المستخدمة لإتمام متطلبات الجودة ومن هذا المنظور فإن مراقبة أو ضبط الجودة تُعدُّ من المكونات الداخلية لمفهوم توكيد الجودة" (٥٩) ، وبصفة عامة يمكن القول: إنَّ ضبط الجودة وسيلة للتأكد من أنَّ العملية التعليمية والإدارة التربوية وتدريب المعلمين والتطوير التربوي وفقاً لخطط معتمدة .

ج- نظام الجودة Quality system

من المفاهيم المحورية أيضاً في إدارة الجودة الشاملة، مفهوم نظام الجودة، الذي يُشير إلى "الهيكل التنظيمي لإدارة الجودة الشاملة، وما يتضمَّنه من مسؤوليات وإجراءات وعمليات وموارد لازمة لإدارة الجودة الشاملة" (٦٠) .

ومن ثَمَّ ، فالنظام التعليمي يعمل كأى نظام إنتاج آخر وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالنظام، والبناء الثقافي السائد داخل النظام، والمناخ التنظيمي والتقدم التقني والمصادر المادية والبشرية التي يوفرها النظام، لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها، ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى ،مع التقويم المستمر للجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية .

٣- أسباب الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي :

من أهم أسباب الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي يلخصها الباحث فيما يلي (٦١)، (٦٢) :

- زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم ،فغالبية الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم ، فكان ذلك على حساب نوعية العملية التربوية .
- ضعف جدوى إصلاح هياكل النظم التعليمية ،دون إصلاح العملية التعليمية ذاتها .
- زيادة التسابق الاقتصادي والمنافسة جعل دول العالم تطلع إلى النظام التعليمي ، باعتباره الوسيلة والسلاح في مواجهة التنافس الاقتصادي والعولمة.
- الثورة التكنولوجية الشاملة ،والقائمة على تدفق علمي ومعرفي لم يسبق له مثيل ، يمثل تحدياً للعقل البشري ، واسترجاعها ، واستخدامها في الوقت المناسب بسرعة متناهية ، مما جعل المجتمعات تتنافس في تجويد نظمها التعليمية.
- بروز ظاهرة العولمة التي تؤثر في المجتمع الداخلي مما يحتم ضرورة الاهتمام بالجودة التعليمية .

ومما سبق يتضح أنَّ أسباب الأخذ بالجودة الشاملة ، هي تعرض الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم للتغير وذلك استجابة لموجة التغير التي تجتاح العالم بكل نظمه علاوة على كون الاستجابة للتغير يعد اهتماماً بالمستقبل ،ولعل محاولة تطبيق إدارة الجودة بمراحل التعليم العام في مصر ، لهي استجابة للعديد من التغيرات والتحديات والتي تُشكل مبررات لتطبيق إدارة الجودة في التعليم العام .

٤- مبادئ الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي :

- كما تم ذكره سابقاً فقد تطور مفهوم الجودة، وقد أدى ارتفاع تكلفة التعليم، وسوء نوعية بعض المخرجات التعليمية، وضعف ارتباطها بسوق العمل الذي يؤثر سلباً على معدلات التنمية، إلى الاهتمام بضبط الجودة الشاملة للتعليم التي تعتمد على المبادئ التالية (٦٣) :
- ضبط جودة التقييم من قبل الإدارة التربوية لتقديم خدمات متميزة.
- إشراك جميع الأفراد في المؤسسة التعليمية في تحقيق الجودة الشاملة كل فيما يخصه .
- استناد الأداء الوظيفي إلى منع حدوث الأخطاء.

- اعتماد مواصفات قياسية لجودة الأداء والتحقق من إنجازها .
 - الاهتمام بتدريب الهيئة التعليمية والإدارية.
 - تبني نظام متابعة تنفيذ إجراءات التطوير التربوي والإداري .
 - تعزيز الانتماء إلى المؤسسات التعليمية والولاء إلى مهنة التعليم .
 - التأكيد على أنَّ التحسين والتطوير عملية مستمرة .
 - التركيز على الوقاية بدلاً من البحث عن العلاج .
 - التركيز على العمل الجماعي واتخاذ القرار بناء على الحقائق .
- وعلى ذلك، فالمبادئ السابقة يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتُشير كذلك إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في هذا المنتج في العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات مع توفر أدوات و أساليب متكاملة تساعد المؤسسة التعليمية على تحقيق نتائج مرضية ، وتهيئة مناخ العمل ومشاركة الجميع في تفعيل دور المؤسسة والارتقاء به.

٥- أهداف الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي :

- تهدف الجودة الشاملة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها (٦٤) :
- ❖ ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام التعليمي وحسب قدراته ومستواه .
 - ❖ الارتقاء بمستوي الطلاب الأكاديمي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم أهم مخرجات النظام التعليمي .
 - ❖ تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوي الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر .
 - ❖ توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام التعليمي .
 - ❖ تطوير الهيكلية الإدارية للنظام بطريقة تسهل عملية التعلم بعيدا عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية .

❖ رفع مستوى الوعي لدي الطلاب اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية .

❖ النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم العام مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين من أجل التطوير والتحسين للوصول إلي مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية .

❖ زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع من خلال المساهمة في تنمية المجتمع المحلي .

ومما سبق ، لابد أن تتصف أهداف الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي بالشمولية في كافة المجالات التعليمية والتدريسية والتقييمية، مع ارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الأداء وتطويره لتلبية متطلبات المستفيد ومتطلبات المجتمع ، وتطوير المهارات القيادية والإدارية والكوادر التربوية ، وزيادة وارتفاع معدلات العمل الإيجابي وتقليل الهدر في المال والجهد والوقت وإشراك جميع العاملين في التطوير والتحديث والتجديد وتحسين نوعية المخرج النهائي (الطالب) وزيادة الكفاءات الأدائية في العمل التدريسي .

٦- فوائد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي :

لا يمكن للجودة أن تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه هذه العملية التعليمية، والتي تضمن إضافة للعلوم والمعارف التي يتلقاها الطالب، ومنظومة القيم الخلقية، ونظم العلاقات الإنسانية، ووسائل الاتصال المتطورة وغيرها من الضروريات التي تجعل من حياة الطالب في المؤسسة التعليمية متعة ، فضلا عن المادة العلمية التي يتلقاها تحت مفهوم الجودة ، فالجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي يمكن أن تحقق الفوائد التالية للتعليم وهي (٦٥) ، (٦٦) :

١. ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية ، لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة .

٢. الارتقاء بمستوي المتعلمين في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية .

٣. زيادة كفايات الإداريين و المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم
 ٤. توفير جو من المحبة والتفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها .
 ٥. تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة.
 ٦. تطوير المهارات والمعارف والاتجاهات لدى العاملين في الحقل التربوي.
 ٧. التركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات .
 ٨. العمل المستمر من أجل التحسين والتقليل من الإهدار الناتج عن ترك المدرسة أو الرسوب.
 ٩. تحقيق رضا المستفيدين وهم الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين والمجتمع .
 ١٠. الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.
 ١١. زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل المتعلمين والمعلمين والعاملين .
 ١٢. الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق .
 ١٣. تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي .
- وفى هذا الصدد أشارت دراسة " كوات وآخرون ، Kowat et al ٢٠١٥ م " (٦٧) إلى أهمية وفوائد تطبيق نظام الجودة الشاملة في المدارس الابتدائية التايلاندية ،من خلال التخطيط الإستراتيجي والإدارة الفعّالة ، والذي أدى إلى اتجاه مخرجات التعليم نحو التميز والالتقان فى نوعية التعليم فى النظام المدرسي ، من خلال التحسين فى أداء الطلاب من حيث التحصيل الدراسي وممارسة الأنشطة التربوية ، وتحقيق أعلى الدرجات فى اختبارات التحصيل فى القراءة والتفكير النقدي والكتابة منذ صغرهم .
- كما أشارت دراسة " رانجيت Ranjit ٢٠١٠ م " (٦٨) ، إلى أنَّ من فوائد الجودة الشاملة أنها موجهة لصالح العملاء، وتركز إدارة الجودة الشاملة على رضاهم من خلال توفير منتجات وخدمات ذات جودة أفضل وبتكلفة أقل و إشراك الموظفين والتمكين والثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع ، وتركز فرق على مشاريع تحسين الجودة ويتم تمكين الموظفين لخدمة العملاء (الطلاب) بشكل عالى الجودة .

ويرى الباحث أنَّ فوائد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي موجه إلى المنتج التعليمي (الطالب)، من حيث العوائد ذات التأثيرات الفردية والاجتماعية؛ التي تعبر عن مجموعة التغيرات السلوكية والشخصية، مثل : القيم، والانتماء، والدافعية ، والتنشئة لأفراد المجتمع ،وتخريج كوادر مؤهلة لسوق العمل والإنتاج، والتي ستُسهم في عملية التنمية والتقدم في المجتمع المصري .

٧- متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي :

إنَّ تطبيق الجودة الشاملة بحاجة إلى إحداث متطلبات أساسية لدي المؤسسات التعليمية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع ، ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية للوصول إلي رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية ، ومن هذه المتطلبات (٦٩) ، (٧٠) :

- دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة لتحقيق الأهداف المرجوة .
- تنمية الموارد البشرية : كالمعلمين وتطوير وتحديث المناهج وإستخدام طرق تدريس حديثة تتلاءم مع متغيرات العصر الحديث وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب .
- مشاركة العاملين :التأكيد على المشاركة الفعالة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة كل حسب موقعه وبنفس الأهمية لتحسين مستوي الأداء
- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد .
- التعرف علي احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين والخارجيين هم عناصر المجتمع المحلي ، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير لقياس الأداء والجودة
- تعزيز المؤسسة التربوية بصورة فاعلة علي ممارسة التقويم الذاتي للأداء .
- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما
- تفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات .

- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدا عن الذاتية
- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة ، حيث أنَّ تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دوراً بارزاً في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التربوية .

ومما سبق يمكن القول ، من أجل تطبيق وضمان الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي على كافة الأصعدة والمستويات، يحتاج الأمر إلى تبني أسلوب المتابعة والرقابة المتزامنة لجميع مراحل تنفيذ العمل، إلى جانب استخدام الرقابة والتقييم بعد إنجاز كل مرحلة، وأيضاً الرقابة والتقييم النهائي بعد الانتهاء من إنجاز العمل ، كما يُعتبر العنصر البشري هو الثروة الحقيقية في العملية التربوية ، وهو الوسيلة الأولى لتحقيق الجودة والتميز، فعن طريقه يتحقق الرضا للعملاء ، ولابد من إدارة الجودة الشاملة النظر إلى العنصر البشري في المؤسسة باهتمام ، وتراعي ذلك في عملية الاختيار والتعيين والتأهيل والتدريب والتحفيز وتعزيز روح التعاون والعمل بروح الفريق.

٨- مؤشرات نجاح الجودة الشاملة وتحقيقها في مؤسسات التعليم قبل الجامعي :

المؤشرات الأكثر شيوعاً لنجاح الجودة الشاملة وتحقيقها في المؤسسات التعليمية قبل الجامعية هي عديدة يُلخصها الباحث في النقاط التالية (٧١) ، (٧٢) ، (٧٣) :

- ١ . المساندة والدعم من قادة التعليم على مختلف المستويات .
- ٢ . استيعاب المدير والكلاء ورؤساء الأقسام مفاهيم الجودة ومستلزمات تحقيقها .
- ٣ . توافر الصلاحيات اللازمة للمدرين وممارسة هذه الصلاحيات .
- ٤ . اللامركزية المرشدة التي تتوفر منها للإدارة صلة ذات طبيعة خاصة بالمستويات المركزية مما يدفع إلى العمل ولا يعوقه
- ٥ . قدرة الإدارة على فهم إمكانيات الأفراد سواء كانوا أعضاء هيئة تدريس، إداريين، وتوجيههما بما يخدم العملية التعليمية دون ارتفاع مستوى التوقعات.

٦. الوعي الدقيق بالإمكانات الفنية والمادية الحالية بالإدارة والمتوقعة والتي يمكن توفيرها مع استثمارها استثماراً جيداً.
٧. وجود قنوات اتصال مستمرة وجيدة بين مختلف أطراف العملية التعليمية إدارة ومعلمين وإداريين وطلاب.
٨. إحساس العاملين بالمؤسسة التعليمية بأن العملية التعليمية تدار من داخلها وتتخذ قراراتها ولا تدار بواسطة آخرين يتخذون لها القرارات.
٩. وجود آلية لتفعيل كالعلاقات بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي .
١٠. وجود معايير دقيقة لتقييم أداء العاملين ، وتوعيتهم ، وتنظيم اللقاءات المستمرة التي تضمن معرفة العاملين بهذه المعايير قبل المساءلة.
١١. إحساس العاملين بأنهم شركاء في اتخاذ القرار.
١٢. توفير مناخ من الثقة والاحترام والعلاقات الإنسانية بين العاملين (معلمين وإداريين وطلاب).
١٣. حرص الإدارة (المدرسية، والتعليمية في المديرية ، ورؤساء الأقسام في إدارة التربية بالمديرية).
١٤. وضع خريطة للبحث العلمي تستثمر كفاءات المعلمين والطلاب.
١٥. تشجيع مختلف أشكال الإبداع سواء صدرت من المعلمين أو من الطلاب.
١٦. تشجيع المعلمين على توظيف أساليب التعلم الذاتي بين الطلاب وتزويدهم بمهارات الاستقلال في تحصيل المعرفة
١٧. وجود رؤية واضحة لإدارة التربية بالمديرية حول مستقبل الإدارة التربوية وموقعها من المتغيرات المحلية والعربية والعالمية.
١٨. إشاعة روح الفريق بين المعلمين سواء في العملية التدريسية أو البحثية وتنمية الإحساس بالعمل في أسرة واحدة

١٩ . سيادة القيم والأخلاقيات التربوية بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة وبينهم وبين

الإداريين وبينهم وبين الطلاب

٢٠ . مواكبة التكنولوجيا المتقدمة وتوظيف ما يتاح من إمكانياتها سواء في الإدارة أو في

التدريس .

٢١ . التحديد والدقة في أساليب تقويم الطلاب والتحرر من الأساليب التقليدية للاختبارات

المدرسية وتوظيف الأشكال الجديدة منها.

٢٢ . الاستعداد لتقبل الاتجاهات العالمية سواء في الإدارة أو التدريس وتطبيق المناسب منها

في ضوء قيمنا العربية والإسلامية.

٢٣ . الشمولية في علاج المشكلات وتناولها بشكل جذري يكفل حلها عمقاً واتساعاً.

وبصفة عامة فإن مؤشرات نجاح الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي ، يؤكد

على القيم والرؤى، وعلى إدارة العملية التربوية عن قرب، مع الاهتمام بإدارة الأشخاص، ومنح السلطات للمعلمين، ورفع اعتزازهم بالعمل في هذه المؤسسة التعليمية، فالتعليم مهنة تتطلب الاحتراف ومعايير وشروط لازمة لممارستها، مع إعادة النظر في الوضع الاقتصادي للمعلم وإضفاء المكانة الاجتماعية اللائقة به، والحوافز التي تستقطب أفضل الكفاءات البشرية المؤهلة لهذه المهنة ، للحصول على متعلمين مؤهلين يساهمون في التنمية الوطنية، وذلك بتطبيق مواصفات ومقاييس ترضي أولياء الأمور وتتوافق ومتطلبات السوق الحديث، ومتماشية مع التقدم التقني في التعليم، وكسب المعرفة والحصول على المهارة بأيسر الطرق (إدارة إلكترونية)، واكتشاف المواهب وصقلها، والبحث عن أحدث النظريات والأساليب الحديثة في التعلم والتعليم والتدريب .

٩- مجالات ومعايير الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي :

تناولت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد مجالين رئيسيين للجودة هما :

(القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية) بما يتسق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، التي تؤكد أن القدرة المؤسسية ممثلة في العوامل، والشروط المحددة للبيئة التنظيمية ، والفاعلية التعليمية ممثلة في العوامل التي تضمن جودة عمليتي التعليم والتعلم، كما تُعتبر من أهم

آليات ضمان تحقيق جودة التعليم بما يكفل تحقيق مخرجات التعليم عالية الجودة لمؤسسات التعليم قبل الجامعي وهذين المجالين كالتالي (٧٤) :

المجال الأول : القدرة المؤسسية : Institutional Capacity

ويقصد بها :تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية، من خلال مجموعة القواعد، والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية وامكاناتها البشرية والمادية ، وتشتمل على :

- رؤية المؤسسة ورسالتها.

- الحوكمة والقيادة.

- الموارد البشرية، والمادية.

- الشراكة المجتمعية.

- ضمان الجودة والمساءلة.

المجال الثاني : الفاعلية التعليمية : Educational Effectiveness

ويقصد بها : تحقيق مخرجات عالية الجودة ، في ضوء رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها، من خلال مجموعة العمليات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع ،وتشتمل على :

- المتعلم.

- المعلم.

- المنهج الدراسي.

- المناخ التربوي.

ومما سبق بعد العرض لمفهوم الجودة الشاملة وأسباب الأخذ بها ، ومبادئها وأهدافها ومتطلباتها ومؤشرات نجاحها في التعليم قبل الجامعي في مصر ، كما يتضح للباحث أنَّ الجودة الشاملة للتعليم لا تبدأ من القاعات ولا المؤتمرات ولا من القوانين بل تبدأ من المدرسة ومن الفصول ومن اهتمام الوالدين ومن مشاركة الإدارة والمعلمين والطلاب في تحمل مسؤولية تطوير التعليم وضبط جودته ، مع وجود سياسة واضحة ومحددة للجودة الشاملة وكفاءة التنظيم الإداري للمؤسسات التعليمية وتفعيل نظام المتابعة والتقييم لتفادي الوقوع في الأخطاء وتوفير نظم تدريب عالية المستوى للهيئة التعليمية والإدارية، ولذلك لابد من رصد واقع

التعليم فيها وتقويمه باستمرار لضمان ومراقبة الجودة ، من خلال التقويم الداخلي والخارجي للجودة الذي تقوم به هيئة متخصصة به ، مع اقتراح العلاج للتحسين والتطوير المستمر .

المحور الثالث : دور الإدارة الإلكترونية فى تحقيق الجودة الشاملة فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة .

المعرفة المستدامة مع بداية الألفية الثالثة هى الأساس فى التنمية بكل ما تنتجه من توسيع لخيارات وفرص تنمية لقدرات وتقنيات ومهارات ، تمكن طالب المعرفة من بناء حياة أفضل، وهو ما أخذت تعززه تقارير التنمية البشرية الدولية والعربية منذ مطلع التسعينيات، وإذا كان العالم العربى هدفه النهضة الشاملة والتنمية المستدامة فى جميع المجالات وبما يؤمن له الثقة فى المستقبل ،بعدها تغيرت المفاهيم الاقتصادية والتنموية وارتبطت بالتكنولوجيا ، وتميزت الإدارة بالجودة المرتبطة بالتطور التقنى السريع ومنتجاته (٧٥) .

وفى ضوء هذا التطور المتلاحق فى تقنيات التعلم أصبحت عملية توظيف الإدارة الإلكترونية مطلب لا بديل عنه فى العملية التعليمية، الأمر الذى يتطلب من المؤسسات التعليمية الوعى بإيجابيات الإدارة الإلكترونية من خلال إعداد الخطط والبرامج التى تستهدف تنمية الوعى لدى جميع أفراد المؤسسة التعليمية، فتوظيف الإدارة الإلكترونية التوظيف الفعال يُحقق الجودة الشاملة للمنظومة التعليمية (٧٦) .

فالحاجة إلى توظيف الإدارة الإلكترونية فى المؤسسة التعليمية بنجاح يجب تنمية جميع عناصر القوى البشرية فى المنظومة التعليمية بما يتناسب مع المتطلبات والمجالات والمعايير اللازمة لتحقيق الجودة الشاملة فى المؤسسة التعليمية بدءاً من الإدارة وحتى الطالب (٧٧) .

ومن هذا المنطلق ، يرى الباحث أنَّ الإدارة الإلكترونية يمكن أن تُستخدم كمدخل فى تحقيق الجودة الشاملة بمجاليها ومعاييرها ومؤثراتها من خلال تفعيل العناصر التعليمية المرتبطة بالجودة ، وتشمل الإدارة التربوية والتعليمية والمبنى التعليمي، والطلاب ، والمعلمون، والمنهج التعليمي، والبحوث، وتقنيات التعليم ، والشراكة المجتمعية، وضمان تحسين الجودة، وتوفير المناخ التربوى المناسب ،لتفعيل تلك العناصر، فذلك يُؤدى إلى تحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعى فى مصر .

ولعل في خبرات الدول المتقدمة خير مثال على الدور الذي تؤديه الإدارة الإلكترونية في التعليم ، حيث أن لها دوراً مؤثراً وفعالاً في تحقيق الجودة في التعليم عامةً والتعليم قبل الجامعي خاصةً ، ويعرض الباحث لخبرات بعض الدول المتقدمة من أجل الاستفادة منها ، لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل في تحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعي في مصر ، فنجد على سبيل المثال:

❖ في " الولايات المتحدة الأمريكية " بوصفها أكبر البلدان المتقدمة ، وأكثر تقدماً في البنى التحتية الوطنية للتعاملات الإلكترونية في العالم ، فعن طريق الإدارة الإلكترونية تتم حوسبة المهام الإدارية بطريقة أوتوماتيكية لتحقيق اتصالات إستراتيجية بين العمليات الداخلية والإدارات والوظائف في التعليم والصحة وكافة المجالات عن طريق الإنترنت ، لضمان تحقيق الجودة وتوفير مقاييس الأداء المطلوبة (٧٨) .

كما تظهر فعالية الإدارة الإلكترونية الأمريكية في تحقيق الجودة الشاملة في برامج التعليم ، في مجال القيادة التربوية والتدريس والتعلم عبر الإنترنت ، واستخدام المعلمين للتكنولوجيا القائمة على الإنترنت للتدريس والتعلم الإلكتروني ، وفي مجال البرمجيات والأجهزة التكنولوجية المقدمة لكل الطلاب في مراحل التعليم العامة كأجهزة الكمبيوتر المحمول (التابلت) لمتابعة الدروس ، مع عدم وجود أوراق أو كتب دراسية (٧٩) .

❖ وفي "إنجلترا " الإدارة الإلكترونية تؤدي دوراً هاماً في تحقيق مجالات الجودة الشاملة ومعاييرها في التعليم قبل الجامعي من خلال الاهتمام بالنقاط التالية (٨٠) :

١- البنية التحتية التكنولوجية للإدارات التعليمية ومؤسسات التعليم العام ، من أهم الأهداف الوطنية في تطوير السياسة التعليمية في المجتمع البريطاني .

٢- التركيز على الطالب وكيفية استخدامه لتكنولوجيا المعلومات والاتصال عن طريق البريد الإلكتروني، والبحث عن المعلومة عن طريق الإنترنت .

٣- التنمية المهنية للمعلمين على الشبكات ، حيث تقوم الشبكات بتوفير كافة المناهج الدراسية لهم ، مع تزويد المعلمين بمواقع مجانية للمصادر التعليمية بحسب المراحل الدراسية، ومساعدة المعلمين على إجراء البحوث التربوية التطبيقية ، لتطوير التعليم قبل الجامعي ، كما يتم تدريب المعلمين عن طريق شبكة (It Network Support) .

٤- تطوير محتوى المناهج الدراسية ، لتصبح مصادر ومواد تعليمية رقمية ، للوصول إلى أعلى مؤشرات الجودة النوعية للمحتوى بما يتناسب مع التطور التكنولوجى فى العالم .

❦ كما تهتم " الصين " بالإدارة الإلكترونية نظراً للثورة التكنولوجية والتغيرات والسياسية والاقتصادية، والتطوير التربوى فى النظام التعليمى الصينى، فأصبحت عاملاً هاماً لضمان جودة وفعالية التعليم قبل الجامعى الابتدائى والتعليم الثانوى فى الصين من أجل التنمية المستدامة ، وظهر ذلك فى إعداد الطلاب الصينيين للعالم المتغير، باستخدام شبكات الإنترنت فى التعليم والتحصيّل والتواصل عبر البريد الإلكتروني فى المؤسسات التعليمية، وتطوير المناهج، والأنشطة التربوية، وآلية الرصد والتقييم للاختبارات وتوفير المناخ التربوى من خلال التعاون المشترك بين الجميع للوصول لجودة التعليم المنشودة (٨١) .

❦ وتؤدى الإدارة الإلكترونية فى " هولندا " دوراً ملموساً فى تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم العام ، من خلال اهتمام الإدارة والمؤسسات التعليمية بالتدريس القائم على استخدام التكنولوجيا فى التعليم أو بمساعدة الكمبيوتر (CAL) ومتابعة الطلاب للدروس الإلكترونية فى التحصيل والاختبارات التى تُقدّم لهم تقيماً ذاتياً ، واعتماد المعلمين على البرمجيات التعليمية المناسبة لجميع الفصول الدراسية، مع تقديم برامج تدريبية للمعلمين الجدد والقدامى عبر شبكات الإنترنت، وتفعيل دور القيادة التربوية عبر الشبكات (٨٢) .

ومما سبق يتضح الدور الفعّال الذى تُؤديه الإدارة الإلكترونية فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة التى عرضها الباحث فى إحداث الأثر الملموس لها فى تحقيق الجودة الشاملة بمجالها (القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية) ويسعى الباحث فى الصفحات التالية إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة (رفع كفاءة القدرة المؤسسية والفعّالية التعليمية) ، ومحاولة تطبيق ذلك بالتعليم قبل الجامعى فى مصر .

المحورالرابع : التصور المقترح لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعى فى مصر .

من أجل تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم قبل الجامعى فى مصر، وتخرج طلاب متعلمين يتمتعون بمواصفات الجودة ، وفى ضوء التحليل النظرى لهذه الدراسة ، فإن الباحث يحاول وضع تصور مقترح لتطوير وتفعيل الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة

فى ضوء ثورة التكنولوجيا والمعلومات ، للنهوض بالمستوى التعليمى المصرى قبل الجامعى فى كافة مكوناته ، ومواكبة التطور العلمى والتربوى المعاصر وذلك من خلال التصور التالى :

فلسفة التصور المقترح :

تبنى فلسفة هذا التصور على أنَّ الإدارة الإلكترونية هي ميزان الإحساس بمطالب الطلاب والمدرسين وحاجاتهم، وهي العامل المساعد في توفير تلك المطالب بما يحقق أقصى درجات الفعالية في العملية التعليمية، وبذلك فإنَّ الإدارة الإلكترونية ليست فقط عبارة عن هيكل إداري أو سلوكي ولكنها أيضاً عبارة عن استراتيجية منظمة يتم تصميمها بغرض رفع مستوى الكفاءة في العملية التعليمية، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب، والارتقاء بنوعية الإدارة المدرسية، وتحسين مهارات معلميها، وبذلك تجمع الإدارة الإلكترونية بين الإدارة، والرقابة، والتنمية والتطوير، والمرونة، والفعالية، والتي تركز في معظمها على تحقيق النتائج المرغوبة، وزيادة معدل التنافسية للمؤسسة التربوية .

كما تؤكد أهداف السياسة التعليمية للتعليم قبل الجامعي في مصر ، توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع التلاميذ والطلاب وصولاً للجودة الشاملة ، التي تُعنى الإصلاح والتحسين المستمر للعملية التعليمية بالمدرسة وفق معايير الجودة القومية ، فالإسراع بتحويل جهازنا التعليمي وإدارتنا التربوية إلى إدارات تعليمية إلكترونية أصبح ضرورة وطنية تضمن التقدم لمؤسساتنا نحو التميز والإبداع .

أهداف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح للدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١ - الإسهام في تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي في مصر ومنها الجودة الشاملة ومجالاتها ومعاييرها ومؤشراتهما من خلال مدخل الإدارة الإلكترونية .
- ٢ - إحداث نقلة نوعية في مسيرة الإدارة الإلكترونية وجعلها أكثر قدرة وكفاءة واستجابة لمتطلبات التنمية الشاملة من خلال مجتمع المعلومات والتعايش معه .
- ٣ - استثمار قدرات كبيرة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعي في مصر في ظل التغيرات المجتمعية المعاصرة .
- ٤ - تزويد الطلاب في التعليم قبل الجامعي ، بالتعليم الذاتي والفردى ، والخبرات التكنولوجية ، والتعلم التعاوني التفاعلي وحل المشكلات ، التعلم مدى الحياة .

- ٥- ربط الأعمال الإدارية بالمؤسسة بشبكة واحدة ، لتوحيد البيانات التي تتعامل معها للحصول على مصدر صادق ووحد للبيانات منعا لتضارب البيانات وخدمة متخذي القرار عن طريق إمدادهم بالمعلومات والبيانات اللازمة لاتخاذ قرار سليم على أسس موضوعية.
- ٦- التمكن من حصول الإدارة التعليمية والمديرية والوزارة على تقارير سريعة ودقيقة للوقوف على حالة النظام التعليمي بصفة مستمرة ومحدثة دورياً .
- ٧- الحصول على أفضل خدمة للمعلم والموظف والطالب والأسرة ، وفى أسرع وقت ممكن وذلك عن طريق إدخال جميع البيانات التي يحتاجها جميع الأفراد المشاركين في الحركة التعليمية .

معايير التصور المقترح :

- يعرض الباحث لمعايير هذا التصور ، وذلك من خلال تفعيل دور الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعى فى مصر ، وذلك من خلال المحاورين التاليين:
- أ - تفعيل دور الإدارة الإلكترونية فى تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم قبل الجامعى، من خلال مجال القدرة المؤسسية .
- ب- تفعيل دور الإدارة الإلكترونية فى تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم قبل الجامعى، من خلال مجال الفاعلية التعليمية .
- وفى اىلى سوف يعرض الباحث لهذه المحاور اللازمة لتحقيق الجودة الشاملة من خلال مجالى القدرة المؤسسية و الفاعلية التعليمية من خلال مدخل الإدارة الإلكترونية ، وذلك على النحو التالى:

١ - تفعيل دور الإدارة الإلكترونية فى تحقيق الجودة الشاملة فى مجال القدرة المؤسسية من خلال

الجوانب التالية :

- ١- الاهتمام برؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها فى توسع قدراتها على وضع تصور للمستقبل فى إطار المتغيرات والتحديات التي تواجه المجتمع المصرى، الذي تتواجد فيه وخاصة فى ضوء ثورة التكنولوجيا والمعلومات ، حتى يتم تحقيق معايير الجودة الشاملة فى التعليم قبل الجامعى بمصر وفقاً للمتغيرات المعاصرة ، من خلال النقاط التالية :

- العمل على إعداد موقع إلكتروني للمؤسسة التعليمية (وزارة - إدارة تعليمية - مدرسة) فهو ليس عملاً فردياً تطوعياً ، بل هو نظام من العمليات الإدارية والتعليمية والفنية التي تتطلب إدارة فعالة تدرك ضرورة إنشاء فريق عمل مؤسسي لتخطيط تلك العمليات وتنفيذها وتقويمها وتطويرها ، كما يمكن للإدارة الإلكترونية على المستوى المؤسسي أن تحقق الاستخدام الأمثل .
- توفر البنية التحتية الإلكترونية اللازمة، فالتحول إلى الإدارة الإلكترونية يتطلب وجود مستوى مناسب إن لم نقل عال من البنية التحتية التي تتضمن شبكة حديثة للاتصالات والبيانات وبنية تحتية متطورة للاتصالات السلكية واللاسلكية تكون قادرة على تأمين التواصل ونقل المعلومات بين المؤسسات الإدارية نفسها من جهة وبين المؤسسات والمواطن من جهة أخرى.
- توافر الوسائل الإلكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإدارة الإلكترونية، ومنها أجهزة الكمبيوتر الشخصية والمحمولة والهاتف الشبكي والماسح الضوئي (Scanner) والطابعات، فيؤدي ذلك إلى تطوير عمليات الإدارة التربوية الإلكترونية، وتعزيز فعاليتها في خدمة أهداف التربية ، وخاصة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي بمصر .
- تقليل معوقات اتخاذ القرارات الإدارية عن طريق توفير البيانات والمعلومات وربطها بمراكز اتخاذ القرار من خلال استخدام تقنية المعلومات الإدارية.
- تسهيل طريقة الحصول على الخدمات والمعلومات من الجهات المتعاملة مع المدرسة في أي وقت، كما تسمح للمستفيد بطلب الخدمات التي تقدمها المدرسة مباشرة وبسرعة وسهولة في أي مكان في العالم من دون تعقيد.
- إمكانية أداء الأعمال عن بعد، سواء للمعلمين أو الموظفين العاملين في المدارس أو المستفيدين من خدمات تلك المدارس. ولهذا مردود إيجابي يظهر في تقليص الحاجة إلى التنقل، ومن ثم فإن ذلك يساعد على تقليل الازدحام في المدن، وتخفيف الأعباء على الدولة والمواطن.
- الحد من استخدام الأوراق في الأعمال الإدارية، وما يترتب على ذلك من عدم تكديس الأوراق، والحد من أعمال الأرشفة الورقية والحفظ وغير ذلك.

- تحقيق الأهداف الاستراتيجية للإدارة التربوية المركزية بالوزارة ، من خلال توفير المعلومات والبيانات الشاملة والدقيقة التي تيسر عمليات اتخاذ القرارات المناسبة للتعامل مع متطلبات الجودة والاعتماد التربوي للمؤسسة .
- المساعدة على تحقيق الربط المشترك بين مختلف المدارس وإدارات التعليم والمديريات التعليمية والوزارة، وبالتالي تقديم الخدمة من بوابة واحدة للجمهور على أنها وحدة واحدة بغض النظر عن عدد الإدارات المنطوية تحتها .
- مساعدة الإدارات التربوية بالوزارة على إعادة تنظيم وهيكله الأجهزة الإدارية، وتشجيع مبادرات الإبداع والابتكار، وفتح قنوات جديدة ، لتقديم الخدمات وتحسين جودة المدارس وخدماتها التعليمية .
- تقديم الخدمات التربوية للمواطنين بطريقة سهلة وسريعة ومنخفضة التكاليف، وخفض الاحتكاك بين موظفي المدارس والمواطنين، وإتاحة كافة المعلومات عن القوانين واللوائح الإدارية التي تتعلق بالتعليم للمواطنين على شبكة الإنترنت لمعرفة اللوائح التي تحكم وتنظم التعليم بالمدارس.
- وعلى كل حال فإنه يمكن القول بأنَّ الهدف الرئيس للإدارة الإلكترونية هو تحسين نوعية الخدمات المقدمة للمستفيدين بشكل عام، ومساعدة المدرسة على حوسبة عملياتها بما يتوافق مع تحقيق أهداف التربية في المجتمع ، وتحسين النظام التعليمي في ضوء إدارة الجودة الشاملة وثورة المعلومات والتكنولوجيا .
- ٢- وفيما يتعلق بالموارد البشرية فإن من الضروري التخطيط لنظام إداري يكفل اختيار الكفاءات لإدارة المواقع الإلكترونية والإشراف عليه، والتخطيط لتدريبهم وتطوير أدائهم، ومن العناية بالموارد البشرية أن يقدم الموقع خدمات تساعد الإداريين في المدرسة في التعرف على قدراتهم الإدارية وكيفية تطويرها، كما تُساعد المعلمين في المدرسة نفسها على التعرف على كفاءتهم التعليمية، وتقدم لهم خدمات تدريبية وتطويرية للرفع من مستوى أدائهم ومهاراتهم، ولابد أن يقدم الموقع خدمات تركز على مهارات إدارية وقيادية، وأدوات التخطيط والتطوير ومهارات بناء الفريق وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والإبداع مع الأخذ في الاعتبار طبيعة المدرسة كتوفر المبنى المدرسي الملائم، وسياساتها الإدارية والتعليمية من أجل التطوير والتحسين للوصول إلي مخرجات تعليمية ملائمة ذات جودة عالية .

٣- الاهتمام بالحوكمة الرشيدة التي تتضمن إمكانيات تُساعد على التجديد و التشجيع على المبادرات الإبداعية والتوظيف الأمثل للتكنولوجي الحديثة ، وضرورة توفير القيادة الإدارية الواعية والمدركة لأهمية تبني مثل هذه التقنيات الحديثة والسعي لتوفير متطلبات تطبيقها داخل المدارس ، والتصدي لكل العقبات التي تعترض تبنيها وتعزيز وعي الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين ، فذلك ينعكس على جودة أداء المنتج التعليمي في ظل ديمقراطي في التعامل واتخاذ القرار السديد لمساندة المجتمع المدرسي والمحلي، بما يُسهم في تنمية الكوادر الإدارية العليا مهنيًا وعلميًا و ثقافيًا عن طريق الإدارة الإلكترونية ، وكذلك تلقى المقترحات والأفكار الجديدة في هذا المجال، وقد يكون ذلك من خلال استبانات متاحة على الموقع المخصص لهذا الغرض وعقد لقاء مباشر مع المسؤولين مرتين في الشهر على الأقل ؛ لمعرفة احتياجاتهم التدريبية الفعلية و مناقشة آرائهم في وسماع مشكلاتهم و إتاحة الفرصة لتبادل الرأي و المشورة فيما بينهم ، مع تقديم إرشادات وتعليمات وتوجيهات حول التسيير الحسن لمنظومة التعليم قبل الجامعي في إطار تكنولوجيا المعلومات .

٤- تفعيل القيادة التربوية لأنها تُشكل عنصراً مهماً من عناصر تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية ، فتنمية القيادة علمياً و ثقافياً ومهنيًا، لمسايرة التطورات و المتغيرات العصرية في ضوء المستحدثات التكنولوجية في تسيير المؤسسة التعليمية ،وتوجيه الأداء صوب معايير محددة وذلك بشكل مستمر وسريع، بما يُساعد على مسايرة التقدم العلمي ، وتحقيق الجودة بتفعيل الإدارة الإلكترونية في التعليم قبل الجامعي في ضوء المعايير الدولية ، وذلك من خلال التزام القيادة التربوية بما يلي :

- تبني الرقابة الذاتية ونشرها بين جميع العاملين بالمؤسسة .

- الاعتماد على العمل الجماعي من خلال تشكيل فرق العمل .

- التركيز على معايير الجودة والمخرج النهائي " الطالب " .

- العمل على اندماج الموظفين وتأصيل العلاقات الإنسانية بينهم .

- أن تنظر القيادة التربوية للإدارة التعليمية الإلكترونية نظرة شاملة .

٥- من مداخل الإصلاح التعليمي وتحقيق جودته ، مدخل الشراكة المجتمعية وذلك على أساس أن تطوير التعليم وإصلاحه لم يعد مسؤولية الدولة فقط، بل صار قضية مجتمعية وعملاً قومياً، مما يقتضي بالضرورة دعم المجتمع كافة للمؤسسة التعليمية في صورة

مشاركة مجتمعية من كافة الهيئات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية والمجتمع المدني بتنظيماته وجمعياته الأهلية وأصحاب الأموال ورجال الأعمال، والأحزاب ، وأولياء الأمور القادرين وغيرهم ، عن طريق الاتصال الإلكتروني بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وإدارة التعليم التي تتبع لها المدرسة ، ليتم التفاعل والتواصل وتيسير تبادل المعلومات معهم إلكترونياً باستخدام شبكة الإنترنت، وتفعيل استعمال البريد الإلكتروني ، حيث غالباً ما تحتاج المدارس إلى تبادل الخدمات والمعلومات مع قطاعات أخرى من كافة الهيئات والمؤسسات فالشراكة المجتمعية ركيزة رئيسية ومحورية في بيئة مجتمع المعرفة لدعم إصلاح وتحقيق جودة التعليم وخاصة التعليم قبل الجامعي في مصر.

٦- تُسهم بالإدارة الإلكترونية في تحقيق وضمان الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي وعلى كافة الأصعدة والمستويات، فيحتاج الأمر إلى تبني أسلوب المتابعة والرقابة المتزامنة إلكترونياً ، لجميع مراحل تنفيذ العمل، إلى جانب استخدام الرقابة والتقييم بعد إنجاز كل مرحلة، وأيضاً الرقابة والتقييم النهائي بعد الانتهاء من إنجاز العمل .

٧- رصد كل الصعوبات والمشكلات الفنية، والتعليمية، والإدارية المتعلقة بالإدارة الإلكترونية التعليمية ؛ لإيجاد أفضل الطرق للتغلب عليها وتذليلها، ومنع تكرار حدوثها، وذلك عن طريق التدريب والتقييم المستمر، للتأكد من تحقيق الخدمات لمعايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي .

ب- **تفعيل دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق الجودة الشاملة في مجال الفاعلية التعليمية ، من**

خلال الجوانب التالية :

١- بالنسبة للمتعلّم تسعى الجودة الشاملة إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على التعامل مع المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ، وذلك من خلال الاهتمام بالنقاط التالية :

- فالطالب قبل الجامعي في ظل الإدارة الإلكترونية ، هو المستفيد الأول من كل أنشطة التعليم، واكسابه مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها بفعالية ، فالإدارة الإلكترونية يُمكن أن تُقدم لكل الطالب سجل يُسجل فيه {قدراته - إمكانياته - مستواه - تطوره - مدى تقدمه } .

- مصادر التعلم التي تتضمن تطبيقات الحاسب الآلي والشبكات في توفير قاعدة بيانات للبحث الذاتي عن الكتب والمصادر والمراجع .
- الحصول على كافة المعلومات المتصلة بالتحصيل الدراسي وتبادل المعلومات إلكترونياً مع الطلاب والمعلمين ، والحصول على النتائج من خلال المواقع التعليمية .
- توافر مهارة استخدام الشبكة العنكبوتية التي تمثل مركز المعلومات العالمية، حيث يمكن من خلالها الحصول على معلومات نصية وسمعية ومرئية عن طريق التصفح الإلكتروني .

• مهارة القدرة على نقل الملفات الإلكترونية وإرسالها وتلقيها.

• امتلاك القدرة على استخدام محركات البحث الإلكترونية.

٢- بالنسبة للمعلم فالإدارة الإلكترونية يُمكن أن تقدم للمعلم :

- البيانات الأولية للمعلمين كالبيانات الوظيفية وبيانات المؤهلات العلمية ومستحققاتهم، وتقارير الأداء الوظيفي، والحالة الصحية وتقارير الأعمال السنوية وتعييناتهم ومتابعة الحضور والانصراف والغياب والتأخير والإجازات والدورات التدريبية .
- التواصل مع أولياء أمور الطلاب ونظام القبول والتسجيل ونظام الحضور والغياب وتصحيح الاختبارات والأنشطة المدرسية ونظام متابعة الانتقالات .
- تنظيم الجداول المدرسية وتوزيع الفصول والسجلات الصحية ومعلومات التوزيع الطلابي والبيانات الأولية للطلاب
- نظام الامتحانات ومتابعة الدرجات وتصحيح الاختبارات والنتائج والتقارير الدورية لدرجات الطلاب
- تحقيق وتعزيز التواصل التعليمي بين المدرسة والأسرة من خلال الاتصال عبر الشبكة ، وتحقيق مستوى أعلى من التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، ويتم ذلك كله عن طريق إدارة وتخزين ومعالجة كافة البيانات والمعلومات الخاصة بالطلاب بالإنترنت، وأساليب التعامل مع نظم إدارة التعليم وكيفية الاستفادة من التطبيقات المتاحة في مجال الإدارة الإلكترونية.

- مهارة استخدام تطبيقات الحاسب الآلي المختلفة مثل (معالج النصوص، وقواعد البيانات، والجداول الإلكترونية، وبرامج الرسوم، والوسائط المتعددة) والاطلاع على طرق وأساليب التدريس الحديثة في التعليم .

- توفر مهارة تركيب وصيانة الأجهزة الحاسوبية وملحقاتها وشبكات الاتصال.
ومن ثم ، فالمعلم هو المراكز الجوهري في العملية التعليمية، وعليه فإن عمليات تطويره الإلكتروني ، يُمثل المدخل الحقيقي لتطوير التعليم قبل الجامعي وتحديثه ، بحيث يتغير دوره تغيراً جزئياً، ليقوم بدور الوسيط النشط في العملية التعليمية لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم .

٣- بناء مناهج دراسية جديدة متطورة في ظل الإدارة الإلكترونية في التعليم قبل الجامعي في جوانبها المعرفية والتكنولوجية ، بحيث تكون المناهج متكاملة مع الوسائط الفعالة متعددة الفاعلية، ويتم استبدال نظام الكتاب المدرسي القائم بالبرمجيات الدراسية (CD) ، واستخدام الإنترنت بما يحقق ويُدعم الاحساس بأهمية العلم والتكنولوجيا مع ضرورة امتلاك مقومات ومهارات التعامل معهما، واستخدام المبتكرات والأجهزة التكنولوجية مثل أجهزة الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم .

وبناءً على ما سبق ، يجب إعادة النظر في المناهج التعليمية الحالية وفلسفتها وكميتها ونوعياتها وأساليب تخطيطها وتنفيذها وتقييمها ، كما تتمثل جودة المناهج المدرسية ظل الإدارة الإلكترونية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها اتجاهاتها في التفكير العلمي والإبتكاري ، ومراعاتها (احتياجات سوق العمل) التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة وخاصةً المهارات الإلكترونية ، وكذلك الاحتكاك الثقافي بين مختلف الدول الذي نتج عن العولمة ، والتطور في استخدام كافة أساليب تكنولوجيا التعليم ، فذلك يُسهم بشكل واضح في تحقيق لمعايير الجودة في المناهج الدراسية في التعليم قبل الجامعي .

٤- العمل على تدعيم الإدارة الإلكترونية للمناخ التربوي وتوفير بيئة داعمة لعمليتي التعليم والتعلم لتحقيق معايير الجودة في التعليم قبل الجامعي وذلك من خلال تدعيم النقاط التالية :
- الاتصال الإلكتروني المستمر بين العاملين على اتساع نطاق العمل يخلق ثقافة احترام الاختلاف.

- العمل الجماعي يخلق روابط اجتماعية إيجابية من خلال الاتصال الإلكتروني بين أفراد الفريق .
- العمل الجماعي يخلق مجموعة من القيم الأخلاقية مثل التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية .

ومما سبق ، تصبح الإدارة الإلكترونية بإجراءاتها وعناصرها ومفاهيمها العميقة من وجهة نظر الباحث طوق نجاة للتعليم المصرى قبل الجامعى فى تحقيق جوته الشاملة ، التي باتت تنتظر انفراجة في ظل واقع ينوء بأحمال الإدارات التقليدية الروتينية التي أصبحت عبء على التعليم ، وقد بدأت اليوم تتجاوز واقعها ، بخوضها تجربة أسلوب الإدارة الإلكترونية .

📌 توصيات الدراسة

- ١- التغلب على معوقات الإدارة الإلكترونية (فهناك عدد من المعوقات التي قد تعرقل التحول نحو الإدارة الإلكترونية) كالمعوقات التكنولوجية والمعوقات المالية والمعوقات البشرية والمعوقات الإدارية) من أجل تحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعى فى مصر وذلك من خلال الاهتمام بالنقاط التالية :

- ضرورة توفير خدمة الانترنت لكافة الإدارات والأقسام في المؤسسات والمراكز التعليمية، مما يُسهل عمل الادارة الالكترونية .
- مهارة استخدام البريد الإلكتروني لتبادل الرسائل والوثائق والمعلومات والبيانات ،والقدرة على نقل الملفات الإلكترونية وإرسالها وتلقيها .
- التخطيط الجيد لإعداد للمعلمين وتهيئتهم نحو التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الالكترونية من خلال عقد الدورات التدريبية اللازمة لتثقيفهم.
- القضاء على الأمية في مجال الحاسب الآلى بالاعتماد على برامج تدريب مستمرة للمديرين في المؤسسات التربوية ، للوصول إلى مستوى جيد في التعامل مع هذه التقنيات.
- وضع الخطط والبرامج والآليات اللازمة للحد من مقاومة العاملين للتغيير ، وتهيئتهم للتحول نحو الإدارة الالكترونية من خلال رصد أنظمة جيدة للحوافز للتغلب على المقاومة التي يبديها البعض لعملية التغيير.

- ٢- زيادة اهتمام القيادة التعليمية العليا سواء أكانت في وزارة التعليم العالي أم الجامعات بقضية التحسين والتطوير المستمر لعملية التعليم بطريقة تواكب التغيرات والتطورات الحديثة.
- ٣- التأكيد على الهدف الأساسي في الاهتمام بتحقيق بمعايير الجودة الشاملة للتعليم قبل الجامعي، والتي تتمثل في تلبية احتياجات الطلبة، ورغبات ممولي النظام التعليمي، وكفاءة القيادة التربوية، والتطوير المهني للهيئة التعليمية والإدارية تحسين الأداء ونوعية المخرجات.
- ٤- أن تتصف مؤسساتنا التعليمية المختلفة بالمرونة وقابلية التجديد في برامجها وأهدافها وبنيتها التنظيمية وعملياتها الإدارية، لاستيعاب أي متغير جديد كالإدارة الالكترونية، مما يؤثر في عملية التعليم والتطور المجتمعي .
- ٥- زيادة نطاق المشاركة المجتمعية في المؤسسات التعليمية عن طريق الاتصال الالكتروني ، وبأسلوب يسهم بصورة مباشرة في تحسين جودة التعليم قبل الجامعي، من خلال زيادة تمويل المؤسسات التعليمية وبرامجها التعليمية التي تعتمد علي الجودة الشاملة والتي تقدم خدمات ملموسة للمجتمع .
- ٦- الاعتماد علي كوادر قيادية فاعلة في العمل الإداري مستخدمة أساليب تكنولوجيا حديثة في الاتصال وإقامة علاقات إنسانية تشجع علي العمل مع جميع الأفراد لتطوير التعليم قبل الجامعي .
- ٧- زيادة المدخلات المادية والبشرية والمعنوية وتحسين العمليات الإدارية المختلفة في النظام التعليمي وخاصة التخطيط بحيث يعتمد علي التخطيط طويل المدى، لأن تقويم إدارة الجودة الشاملة يستغرق فترة طويلة من التدريب، وكثرة المتغيرات التي تحتاج إلي تحسين ونشعبها وارتباطها بالمجتمع ككل.
- ٨- تبني مفهوم الجودة الشاملة في مراحل التعليم قبل الجامعي، وذلك في المدارس: الابتدائية والإعدادية والثانوية، كي تزداد الخبرة والوعي لدى الطلاب في كيفية الاستفادة من تطبيقه في مراحل لاحقة.
- ٩- التقويم والتصحيح المستمر لخطوات تطبيق الجودة الشاملة مع مراقبة عملية الإنتاج التعليمي بما يحقق جودة أفضل لتلبية حاجات العصر، واستخدام أحدث المداخل كالإدارة الإلكترونية مع البساطة في التطبيق .

١٠- الاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في كافة الدول التي تبنت الإدارة الإلكترونية ، لتحقيق الجودة الشاملة والتي ثبت نجاحها بشكل كبير علي النمو الاقتصادي والتعليمي والاجتماعي .

١١- تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية من المشاريع الضخمة التي تحتاج إلى أموال طائلة لكي يتحقق له الاستمرارية والنجاح وبلوغ الأهداف المنشودة، فتوفير البنية التحتية وتوفير الأجهزة وإعداد البرامج التدريبية للعناصر البشرية يحتاج إلى تكلفة مالية عالية، لذلك لابد من توفير التمويل الكافي للتحويل نحو الإدارة الإلكترونية .

١٢- وأخيراً، فإنَّ نجاح تطبيق الإدارة الإلكترونية وأثرها في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم قبل الجامعي ليس مسؤولية الوزارة فقط ، بل هي مسؤولية مشتركة بين الوزارة وكل العاملين بها (إداريين ومعلمين وغيرهم) ، من حيث التخطيط والتنفيذ والتفويم، وأنَّ عملية التطبيق لا تتم بشكل سريع وبشكل ظاهري ، بل تحتاج إلى المزيد من الجهد ليتم التطبيق بشكل قوي وصحيح .

المراجع

١- سليمان عبد ربه محمد ، القيادة التربوية لمدرسة المستقبل فى الوطن العربى فى ضوء الفكر الادارى - رؤية تربوية ، المؤتمر السنوى الخامس عشر بعنوان تأهيل القيادات التربوية فى مصر والعالم العربى ، الجزء الثانى ، الجلسة السابعة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعى بجامعة عين شمس ، من ٢٨-٢٨ يناير ٢٠٠٧ م ، ص ٧٦١

٢- وزارة التربية والتعليم المصرية، بوابة مركز معلومات وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٥ م ، على موقع :

Available on line at: [www. http://emis.gov.eg/20/2/2015](http://emis.gov.eg/20/2/2015).

٣- محمد الصيرفي ، "الإدارة الالكترونية" ، (الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ٢٠٠٧) ص ١٣ .

٤- رمزي أحمد عبد الحي ، نحو مجتمع إلكتروني ، (القاهرة: دار زهراء الشرق ، ٢٠٠٦ م) ص ١١

٥- إسماعيل فادي ، البنية التحتية الاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعليم عن بعد ، ورقة بحثية مقدمة إلى الندوة الإقليمية حول توظيف تقنيات المعلومات واتصالات في التعليم عن بعد ، دمشق ١٥-١٧ يوليو ٢٠٠٣ م ، على موقع : [Available on line htm](http://www.araburban.org/egov/arabic/gfwm) at :www.araburban.org/egov/arabic/gfwm.

٦- دينا أحمد حامد منصور ، فعالية الإدارة الإلكترونية لمرحلة رياض الاطفال فى تعزيز الأنشطة الوالدية فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، رسالة دكتوراه ،كلية رياض الأطفال ، جامعة بور سعيد ، ٢٠١٥ م .

٧- يوسف أحمد العثمان ، تطوير الإدارة الإلكترونية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية - دراسة حالة بمنطقة الخبر ،رسالة ماجستير ، معهد الدراسات و البحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٥ م

٨- سهير ذكى عبدالمقصود ، دور الإدارة الإلكترونية فى تطوير التعليم الإبتدائى ، مجلة كلية التربية بالمنصورة

جامعة المنصورة، العدد الثانى عشر، الجزء الثانى ، يناير ٢٠١٤ م .

٩- نور الهدى أحمد محمد راشد ، " تطوير الإدارة الإلكترونية في التعليم العام في ضوء متطلبات المجتمع الشبكي " ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٣ م .

10- Toktarova, Vera Ivanovna, Pedagogical Management of Learning Activities of Students in the Electronic Educational Environment of the University: A Differentiated Approach, International Education Studies, v8 n5 p205-212 2015, Available on Line at, www.ERIC: EJ1060925.

11- Heinrich et al , Pathways for Improving Support for the Electronic Management and Marking of Assignments, Australasian Journal of Educational Technology, v28 n2 p279-294, 2012, Available on Line at, www. ERIC , EJ976054.

١٢ - وزارة التربية والتعليم المصرية، الإدارة الإلكترونية ، الرؤية المستقبلية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٥ م، على موقع:

<http://portal.moe.gov.eg/Administration/Pages/Default.aspx.11/2/2015>.

١٣ - أحمد الخطيب ورداح الخطيب، إدارة الجودة الشاملة- تطبيقات تربوية، الطبعة الثانية (عمان: دار جدارا للكتاب العالمي، ٢٠٠٦م) ص ص ١٥-١٧،

١٤ - مصطفى أحمد الأنصاري ، برنامج الإدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في المجال التربوي ، قطر: مركز قطر للتدريب التربوي لدول الخليج ، ٢٠٠٢ م ، على موقع :

Available on line at: <http://www.4mystudent.com/moodle,2011>.

١٥ - وزارة التربية والتعليم المصرية ،مركز التطوير التكنولوجي، سباق مع الزمن ،(القاهرة : روز اليوسف ، ١٩٩٦ م) ص ٢٦ .

١٦ - هند أحمد الشربيني البربري ، الجودة في مدارس التعليم العام ، بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) ، كلية التربية للبنات ببريدة ، جامعة القصيم ، ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م ، على موقع :

Available on line at : www.algaodh5.files.wordpress.com, 2007.

١٧ -أشرف شوقي صديق أبوججر ، دور مديري مدارس التعليم الأساسي في نشر ثقافة الجودة الشاملة بمدارسهم - دراسة ميدانية بمحافظة المنوفية ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة السادات ، ٢٠١٥ م .

١٨- محمد شحتان أحمد عبد الواحد ، متطلبات تطبيق معايير الجودة والاعتماد فى إدارة التعليم قبل الجامعي بمصر على ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الفيوم ، ٢٠١٣ م .

١٩- محمود مصطفى الشال وسامى فتحى عمارة ، متطلبات تهيئة مدارس التعليم الأساسى بمحافظة البحيرة لتطبيق الاعتماد وضمان الجودة - دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية بالزقازيق، الجزء الثانى ، العدد ٦٤، يوليو ٢٠٠٩م

٢٠- درية السيد البنا ، تطوير الإدارة المدرسية في التعليم الابتدائي في ضوء إدارة الجودة الشاملة- دراسة حالة في محافظة دمياط ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، جامعة حلوان ، المجلد ٩ ، العدد ٤ ، ٢٠٠٣ م .

21- Chinyere Shirley et al, Towards Quality Technical Vocational Education and Training (Tvet) Programmes in Nigeria : Challenges and Improvement Strategies, Journal of Education and Learning, v4 n1 p25-34 2015, Available on Line at, www. ERIC. EJ1075172.

22- Idialu, Ethel E., Ensuring Quality Assurance in Vocational Education, Contemporary Issues in Education Research, v6 n4 p431-438 2013, Available on Line at, www. ERIC. EJ1073188

23- Ornstein, S. W., et. al;" Improving the Quality of School Facilities through Building Performance Assessment: Educational Reform and School Building Quality in Sao Paulo, Brazil", Journal of Educational Administration, Vol.47, No.3,2009.

24- Pilar A., & Gonzalo, R.; "Protective Environments and quality Education in Humanitarian Contexts", International Journal of Educational Development, Vol.29, No.1, Jan 2009.

٢٥- أحمد عبد الله اللّحج ومصطفى محمود أبو بكر، البحث العلمى، تعريفه- خطواته- مناهجه- المفاهيم الإحصائية، الطبعة الثانية، (الإسكندرية: الدار الجامعية، ٢٠٠٢م) ص٧٦

٢٦- عيد أبو المعاطى الدسوقي " المعايير القومية للتعليم فى مصر "، مجلة التربية والتعليم، العدد الحادى والثلاثون القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، شتاء ٢٠٠٤م ، ص ١٩ .

٢٧- نبيل جاد عزمي ، تكنولوجيا التعليم الإلكتروني،(القاهرة: دار الفكر العربي ،٢٠٠٨م) ص ١٥٤ .

٢٨- درمان سليمان صادق ، عوامل النجاح الحرجة لمشروعات الإدارة الالكترونية - دراسة ميدانية في عينة من المنظمات التكنولوجية في مدينة الموصل- العراق ، بحث مقدم إلى المؤتمر

الثأني كلية الأعمال - الجامعة الأردنية في الفترة الواقعة بين ١٤ و ١٥ نيسان لعام ٢٠٠٩ م ،
ص ٦ ، على موقع :

Available on line at: <http://www.kantakji.com/media/8911/22.doc>.

٢٩- محمد الصيرفي ، مرجع سابق ، ص ١٩ .

٣٠- مجدى محمد يونس ، التحول نحو الإدارة الإلكترونية في مؤسسات التعليم لمواكبة تحديات
العصر الرقمي ، قسم أصول التربية ، جامعة المنوفية ،نشر في ٢٦ / ١ / ٢٠١٦ م ، على موقع :

Available on line at : <http://www.neweduc.com/author/majdiedtech,2016>.

٣١- طارق عبد الرؤوف عامر ، الإدارة الإلكترونية - نماذج معاصرة ، (القاهرة : دار السحاب
للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٧ م) ص ٢٨ ،

٣٢- رأفت رضوان ، الإدارة الإلكترونية، (القاهرة : مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمجلس
الوزراء ، ٢٠٠٤ م).

٣٣- عبد العظيم السعيد مصطفى ، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة التعليمية - رؤية
مستقبلية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٩ ، يناير ١٩٩٩ م ، ص ١٣٢

٣٤- العوض أحمد محمد الحسن ، " الإدارة الإلكترونية: المفاهيم - السمات - العناصر
(دراسة وثائقية)" - المؤتمر العالمي الاول للإدارة الإلكترونية، تواصل خلاق مع طفرة الاتصال
والمعلومات في عالمنا المعاصر، طرابلس من ١- ٤ / ٦ / ٢٠١٠ م ، على موقع :

Available on line at : http://arabafli.org/old/shared/user_files/19/2/2016.

٣٥- يمكن الرجوع إلى :

- علاء عبد الرازق السالمي وخالد إبراهيم السليطي، "الإدارة الالكترونية"، ط٢؛
(عمان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٨م) ص ٣٩ .

- هدى محمد عبد العال ، التطوير الإدارى والحكومة الإلكترونية ، (القاهرة : دار الكتب
المصرية ، ٢٠٠٦ م) ص ٩٨ .

٣٦- يُمنى علاء حسن غنيم ، الإفادة من أنظمة الإدارة الإلكترونية لجامعة المنصورة كمصدر
معلومات للمجتمع الجامعى - دراسة للواقع ووضع مقترحات للتطوير ، رسالة ماجستير ،كلية
الآداب ،جامعة المنصورة ، ٢٠١٥ م .

٣٧- سماح محمد محمد دويدار، تطوير الأداء الإداري بجامعة المنوفية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠١٥ م.

٣٨- لمياء مصطفى أحمد عمرو، الإدارة الإلكترونية مدخل لتجويد العمل الإداري بجامعة المنصورة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة المنصورة، ٢٠١٤ م.

39- Courville, Keith, Technology and Its Use in Education, Present Roles and Future Prospects, Online Submission, Paper presented at the Recovery School District Technology Summit (Baton Rouge, LA, Jun 6-8, 2011)

, Available on Line at, www ERIC: ED520220.

40- Gill Ferrell, Lisa Gray, Electronic management of assessment, Available on Line at, www .jisc.ac.uk/guides/electronic-assessment-management,

4 December 2013.

41- Schroeder, Johnny & Curtis, T. " The effects of self-efficacy, outcome expectancy, ease of use , and usefulness on job performance evaluating the role of information technology, Dissertation Abstracts International, Vol. 39, No.6, pp.98-110, 2001.

٤٢- سعد غالب ياسين، "الإدارة الإلكترونية : آفاق تطبيقاتها العربية"، (الرياض : معهد الإدارة العامة، ٢٠٠٥ م) ص ص ٢٣-٢٥.

٤٣- عبد الحميد عبد الفتاح المغربي، " متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية لتقديم الخدمة واتجاهات العاملين نحوها - دراسة تطبيقية علي ميناء دمياط " ، بحث منشور في المؤتمر العلمي السنوي العشرون ، صناعة الخدمات في الوطن العربي رؤية مستقبلية ، من ٢٠-٢٢ أبريل ٢٠٠٤ م ، (جامعة المنصورة : كلية التجارة ، ٢٠٠٤ م) ص ٨

٤٤- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٥ م) ص ١١٦،

٤٥- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، الطبعة الثامنة عشرة، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٥ م) ص ١٠٩،

46- Elias Chambers, Elias Learner's Dictionary, Elias Moden Publishing House, 2004, p. 416.

47-Merrian Webster, "Webster's Intermediate Dictionary", An Encyclopedia Britannice Company, Springfield, Massachusetts. U.S.A, 2004, p. 292

٤٨- علي السلمي ، "إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهل للإيزو" (القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢ م) ص ١٨ .

٤٩- أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، (الإسكندرية: دارا لوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ٢٠٠٣ م) ص ١٧ .

٥٠- حسن أحمد الشافعي ، إدارة الجودة الشاملة في التربية الرياضية والبدنية، (القاهرة: دار الوفاء، ٢٠٠٣ م) ص ٧٩ .

٥١- خالد محمد الزواوي، الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، (القاهرة : مجموعة النيل العربية، ٢٠٠٣ م) ص ٤٢ .

٥٢- جميل نشوان : " تطوير كفايات المشرفين الاكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين " ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة ، مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٥/٧/٢٠٠٤ م ، على موقع :

<http://www.qou.edu/homePage/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pep>.

٥٣- وارين شميث وجيروم فانجا ، مدير الجودة الشاملة ، ترجمة محمود عبد الحميد مرسي (الرياض: دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والإعلام ، ١٩٩٧ م) ص ٤٠ .

٥٤- فيليب انكستون ،إدارة الجودة الشاملة- التغيير الثقافي الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة، الجزء الأول ، تعريب عبدالفتاح السيد النعماني، القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، ١٩٩٦ م، ص ٧٢ .

، Available on) 55- Margaret Rouse, Total Quality Management (TQM Line at, <http://searchcio.techtarget.com/definition/Total-Quality-Management>, September 2005.

٥٦- فريد راغب النجار ، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ،(القاهرة : أميرال للنشر والتوزيع ، ١٩٩٩ م) ص ٧٣

٥٧- مأمون الدراكة وطارق الشبلي، الجودة في المنظمات الحديثة،(عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢ م) ص ٢٥

٥٨- جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قرار جمهورى رقم (٢٥) لسنة ٢٠٠٧م بالقانون رقم ٨٢ لسنة ٢٠٠٦م بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، على موقع :

[www://knowledge.moe.gov.eg/Arabic/Services/decisions/laws/law82-2006](http://www.knowledge.moe.gov.eg/Arabic/Services/decisions/laws/law82-2006)

٥٩- محمد رضا شندي ، "الجودة الكلية الشاملة والأيزو ٩٠٠٠ بين النظرية والتطبيق" ، (القاهرة: بيمكو للخدمات التعليمية، ١٩٩٦م) ص ص ١٣١ - ١٣٣ .

٦٠- أحمد سيد مصطفى، "دليل المدير العربي إلى سلسلة أيزو ٩٠٠٠"، (القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ١٩٩٧م) ص ٢٥ .

٦١- صالح ناصر عليمات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية- التطبيق ومقترحات التطوير، الطبعة الثانية ، (عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م) ص ١٤ .

٦٢ - حافظ فرج أحمد ، الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٧م) ص ص ٣٦ - ٣٧ .

٦٣- فائزة بنت محمد بن حسن أخضر، " الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي (دراسة وصفية تحليلية) ،

بحث مقدم إلى الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ،كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض ، اللقاء السنوي الثالث عشر ، ٢٠٠٧م ، على موقع :

Available on line at : www.colleges.ksu.edu.sa/education/Educational.2007

٦٤ - هند أحمد الشرييني البريرى ، مرجع سابق ، ص ٨ .

٦٥- عبد الرحمن المديرس ، الجودة الشاملة والتميز في المؤسسات التعليمية، (عمان : دار الفرقان ، ٢٠٠١م) ص ١٢ .

٦٦ - مريم محمد إبراهيم الشرقاوى ،إدارة المدارس بالجودة الشاملة ،(القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٢م) ص ٥١ .

67-Tesaputa Kowat, Somprach, Kanokorn, Application of Total Quality Management System in Thai Primary Schools, Educational Research and Reviews, v10 n11 p1535-1546 Jun 2015, Available on Line at, www.ERIC.EJ1065148.

68- Ranjit Singh Malhi, , UNDERSTANDING TOTAL QUALITY MANAGEME, Available on Line at : www.tqm.com.my ,book Article , Ph.D,2010.

٦٩ - عمر وصفي العقيلي ، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة ، (عمان : دار وائل للنشر ، ٢٠٠١ م) ص ٦٤ .

٧٠ - مصطفى أحمد ومحمد الأنصاري ، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي ، (قطر : المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، ٢٠٠٢ م) ص ٣٥ .

٧١ - حسن حسين البيلاوي وآخرون ، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد -الأسس والتطبيقات ، (عمان : دار المسيرة ، ٢٠٠٦ م) ص ٣٦٣ - ٣٦٤ .

٧٢ - محمد بن شحات الخطيب ، الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم ، (الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٤ م) ص ٤٢ .

٧٣ - ضياء الدين زاهر ، إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة ، (القاهرة: دار السحاب ، ٢٠٠٥ م) ص ٦٥ .

٧٤ - جمهورية مصر العربية ، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ، وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي (٢٠١٠/٢٠١١م) ، على موقع :

Available on line :www.Academy.moe.gov.eg/upgrade,training/2012.
at

٧٥ - صلاح الدين محمد توفيق و هانى محمد يونس موسى ، دور التعلم الإلكتروني فى بناء مجتمع المعرفة العربى- دراسة استشرافية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، جامعة المنوفية ، العدد ١٠ ، ٢٠٠٧م ، ص ٢ .

٧٦ - ميسون عادل منصور محمود صالح ، فعالية الإدارة الإلكترونية فى تطوير نظام قبول وإعداد الطالبات بكلية رياض أطفال فى ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، جامعة المنصورة ، المجلد ٨٦ ، العدد ١٢ ، يناير ٢٠١٤م ، ص ٢٢٥ .

٧٧ - محمد محمد الهادي، التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، (القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٥ م) ص ١١٧ .

78-Ndou,Valentina,E-Government for developing countries:opportunities and challenges,Department of Business Administration, University of Shkoder,Albania , Available on Line at : www.unpan1.un.org/intrados/groups,npan,2004.p6.
79- Fons, John, A Year without Paper : Tablet Computers in the

Classroom, Physics Teacher, v48 n7 p481-483 Oct 2010 , Available on Line at, www.ERIC: EJ912879.

٨٠- منار محمد إسماعيل بغدادي ، تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول ، (القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر ، ٢٠١٢ م) ص ٥ - ١٧ .

81- Han, Qingqing, Education for Sustainable Development and Climate Change Education in China Status Report, Journal of Education for Sustainable Development, v9 n1 p62-77 Mar 2015. Available on Line at: www.ERIC: EJ1064023.

82- Zsoldos-Marchis, Iuliana, How In-Service Teachers Develop, Electronic Lessons, Acta Didactica Napocensia, v7 n2 p61-67, 2014. Available on Line at: www.ERIC: EJ1053262.

﴿سُبْحَانَ اللَّهِ الْعَظِيمِ﴾



كلية التربية
المجلة التربوية

**فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من سلوك إيذاء
الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي
اضطراب طيف التوحد**

إعداد

د/ سعيد كمال عبد الحميد

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الطائف

المجلة التربوية - العدد الخامس والأربعون - يوليو ٢٠١٦م

الملخص:

هدفت الدراسة للتعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات إدارة الذات في الحد من سلوك إيذاء الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٦) من التلاميذ التوحيديين الذكور الملتحقين ببرنامج التوحد بمدينة الطائف، تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٨) سنة، لديهم سلوك إيذاء ذات عالي وسلوك اجتماعي غير سوى، وبلغت درجة ذكائهم بين (٥٥-٦٩) درجة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية، وقوامها (٨) أطفال، والثانية ضابطة وقوامها (٨) أطفال، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس سلوك إيذاء الذات، ومقياس السلوك الاجتماعي، وبرنامج مهارات إدارة الذات وجميعهم من إعداد الباحث، ومقياس مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة). (تقنين حنوره، ٢٠٠٣)، مقياس (CARS) وتقنين: الشمري، السرطاوي (٢٠٠٣)، وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض سلوك إيذاء الذات، وتحسين السلوك الاجتماعي الايجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بالمجموعة الضابطة، واستمر الأثر الايجابي للبرنامج على المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

Abstract:

The study aimed to identify The Effectiveness of Self-management Skills Training on the Reducation of Self-injurious behavior r and Its effect on Improving The Social Behavior at a sample of Autistic Children, the study applied to a sample of (16) of the pupils Alto males enrolled Hadian program autism in city of Taif, ages ranged between (8-18) years, have Self-injurious behavior with high and social behavior is not only, and of the degree of intelligence to have between (55-69) degrees, were divided into two groups, the first trial, and strong (8) children, and the second officer-strong (8) children, the study included tools to measure the Self-injurious behavior and the measure of social behavior, and a program of self-management skills and all of them were prepared by the researcher, and the measure of the Stanford interfaces measure of intelligence (photo IV). (Rationing Hnor, 2003), scale (CARS) and rationing: Shammari, carcinoid (2003), and The results of the study on the decline behavior of Self-injurious behavior, and improving the positive social behavior among members of the experimental group after the application of the program compared with the control group, and continued the positive impact of the program on the group pilot during follow-up.

مقدمة:

يعتبر التواصل الاجتماعي مع الآخرين أمراً ضرورياً لنمو الأطفال ومطلباً أساسياً للتعليم الأكاديمي، وعلى الرغم من ذلك يعاني بعض الأطفال من إعاقات تؤثر على تواصلهم الاجتماعي مع الآخرين. ومن هؤلاء الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد فليدهم انخفاض واضح في استخدام اللغة والكلام (Ronald, 2016., Davis, 2016). فهم يتأخرون في اكتساب اللغة بصورة واضحة، كما يتعلمون المهارات اللغوية ومهارات التواصل ببطء شديد، ومستواهم في هذه المهارات أقل من أقرانهم العاديين (Kurtz et al., 2012., Gelbar et al., 2012., Oliver et al., 2012., Pierce, 2013., Doveal, 2014., Norbert, 2015., Carr et al., 2015).

وتشير الإحصاءات العالمية إلى الزيادة السريعة في انتشار معدلات اضطراب طيف التوحد خلال الأربعين سنة الماضية، فقد تم تشخيص حالة اضطراب توحد واحدة لكل ١٠,٠٠٠ ألف حالة، أما قبل خمس سنوات فتم تصنيف حالة واحدة لكل (١٥٠) حالة، أما الآن أصبحت تصنف حالة اضطراب طيف توحد واحدة كل (٦٨) طفل، والذكور أكثر عرضة لاضطراب التوحد فتسجل حالة واحدة كل (٤٢) طفل من الذكور، وتسجل حالة واحدة من (١٨٩) من الإناث (Plavnick et al., 2015., Boehm et al., 2015., Schieve et al., 2015., Shoop, 2016., McIlwee, 2016., Ronald., 2016., Davis, 2016).

فاضطراب طيف التوحد يستخدم لوصف إعاقة من إعاقات النمو، تتميز بقصور في الإدراك، وتأخر أو توقف في النمو، ونزعة انسحابية تعزل الطفل عن الوسط المحيط به بحيث يعيش مغلقاً على نفسه ويتسم سلوكه بالانطوائية والتكرارية وسلوك إيذاء الذات (Cervantes & Matson, 2015., Rossetti, 2015).

فيعاني هؤلاء الأطفال من ظهور سلوكيات غير سوية تتمثل في: إيذاء الذات، ونوبات الغضب، والضحك الغير معروف السبب، والسلوك التخريبي، ومقاومة التغيير، والسلوك النمطي والتي تتسبب في مشكلات في التفاعل الاجتماعي (Burton, et al., 2013., Mechling, et al., 2015)، ووضع اليدين والأشياء الشاذة في الفم، وتكرار غير مناسب لكلمة ما، والصراخ (Pierce, 2013., Doveal, 2014., Norbert, 2015).

كما يظهرون مشكلات عديدة في القصور الاجتماعي والتواصل وفقدان القدرة على الكلام، وقصور الاستجابة أثناء التواصل مع الآخرين ، و بطء في تفسير الإشارات الاجتماعية مثل الموافقة وعدم الموافقة ، مما يعوق عملية التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وما يترتب على ذلك من صعوبة في الفهم والتفاعل الاجتماعي (Knight et al., 2013., Jimenez et al., 2014)

ويترك اضطراب طيف التوحد آثاراً سلبية على السلوك الاجتماعي ،و التواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وعلى النمو اللغوي، وخاصة في عمليتي اللغة والكلام مما يؤدي إلى خلل واضح في الوظيفة التواصلية لديهم(Hart& Charlop et al.,2012., Whalon,2012).

كما أشار(Macpherson et al.,2015) إلى أن أطفال اضطراب طيف التوحد يعانون من العجز في مهارات التواصل و المشاركة الاجتماعية ونقص التفاعلات الاجتماعية، وظهور السلوكيات الشاذة.هذا وقد أشارت العديد من الدراسات مثل دراسة (Post et al.,2014., Engelhardt& Mazurek, 2014., Schmidt& Bonds,2013)إلى ظهور سلوكيات غير توافقية لدى أطفال اضطراب التوحد مثل الصراخ،والعدوان،و البكاء،والتخريب والسلوك الفوضوي،والتدميري.

كما يعاني الطفل ذوى اضطراب طيف التوحد من مشكلات في معرفة القواعد والضوابط العامة الاجتماعية ،وعدم الالتزام بها (Plavnick et al.,2015., Boehm et al.,2015., Schieve et al., 2015) فضلا عن القصور الواضح من عدم القدرة على ضبط انفعالاته ، وعدم تناسب سلوكه وحركته لمستوى سنه ، وسرعة التأثر وعدم تحمل القلق (Boyd, e t al.,2013., Horovitz e t al.,2013., McCarthy e t al., 2014)، كما أن هناك نسبة كبيرة منهم يظهرون سلوكاً عدوانياً، ومشكلات عديدة في التكيف الاجتماعي مع الآخرين كما يتسمون بالقصور في السلوك الاجتماعي ، وأن هذا السلوك ناتج عن التعلم الخاطئ الذي يتعرضون له من الآخرين (Wolff& Symons,2013)

كما أن العجز في التواصل الاجتماعي يؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية في الصف الدراسي والتي تؤدي بدورها إلى انخفاض التحصيل الأكاديمي الدراسي (Kasari et al., .2011)

ومن هذه المشكلات السلوكية، السلوك الاجتماعي السلبي ويتمثل في الكلام غير الملائم، الضحك، التصفيق، والضرب بالقدم، والغناء، والصفير، نوبات الغضب، العدوانية، فرط النشاط، الألفاظ السيئة (Qi & Kaiser, 2004). وقضم الأظافر، والصراخ، وإتلاف ممتلكات الغير وغيرها (Hartley et al., 1998).

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة كلا من Wolff & Symons, 2013., Knight et al., 2013., Jimenez et al., 2014., Carr et al., 2015., Ratcliffe et al., 2015., Weiss & Burnham 2015., Cervantes & Matson, 2015., Rossetti, 2015. إلى وجود ارتباط كبير بين اضطراب طيف التوحد وظهور السلوك التدميري، وإيذاء الذات، ونوبات الضحك والغضب والعجز في التفاعل والتواصل الاجتماعي. ويشير بعض الباحثين أن سلوك إيذاء الذات ناتج لافتقار الطفل ذوى اضطراب طيف التوحد إلى المهارات الاجتماعية المناسبة وإن هناك علاقة ارتباطية بين العدوان والقصور في المهارات الاجتماعية (Singh et al., 2011., Schenkoske, 2012).

لذا ينصح الكثير من المربين بضرورة استخدام الوسائل الحديثة ومنها مدخل إدارة الذات في خفض سلوك إيذاء الذات وتنمية السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد، حيث أن عدم فاعلية الضبط الذاتي لدى الأطفال التوحيديين هو أهم سبب للمشكلات السلوكية (Low, 2014., Boettcher, 2014., Koegel, 2014., Carr et al., 2015).

فتعمل إدارة الذات على تغيير السلوكيات والاتجاهات والمعارف لدى الأطفال التوحيديين من خلال ما تتضمنه من تحديد الهدف ومراقبة تحقيقه وتقييم الفرد لذاته ومن ثم تعديل فكرته ومفهومه عن ذاته (Olorunfemi & Akomolafe, 2013, 140., Carr et al., 2015., Liu et al., 2015., Robyn, 2015). فهي مجموعة من المهارات والآليات التي يستخدمها الطفل ذوى اضطراب طيف التوحد في مواقف متعددة لخفض مشاكله السلوكية وتعزيز سلوكه الإيجابي وإهمال سلوكه السلبي وتحديد احتياجاته وتحقيق أهدافه التي يسعى إليها (Hentges, 2012., Liu et al., 2015., Robyn, 2015., Kryzak, 2015).

كما أنها مجموعة من الاستراتيجيات أو المهارات التي تساعد الطفل ذوى اضطراب طيف التوحد على تحديد نقاط قوته وضعفه ومساعدته على تخطي الصعاب وتنمية ثقته بنفسه بشكل يحقق أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها (Singh et al., 2011., Park, 2012., Levinger, 2012., Schenkoske, 2012., Doggett, 2013.,)

ومن ثم تعد استراتيجيات إدارة الذات من أنسب أساليب التدخل للحد من سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك الاجتماعي الايجابي ، وذلك لما لها من المزايا التي تفتقر إليها فنيات تعديل السلوك المختلفة (Pierce & Schreibman, 1994., Kim, 1996.) .

فقد استخدمت إدارة الذات في دراسات عديدة على سبيل المثال دراسة كلا من (Callahan& Rademacher, 1999., Mancina et al., 2000., Southern, 2004., Jennifer, 2010., Schenkoske, 2012., Boettcher, 2014., Carr et al., 2015., Liu et al., 2015., Robyn, 2015) بنجاح في علاج المشكلات السلوكية مثل السلوكيات العدوانية والقلق الاجتماعي والسلوكيات النمطية والسلوكيات الانسحابية وإيذاء الذات والألفاظ الخارجة ، وتنمية مهارات الحياة اليومية وتنمية السلوك الاستقلالي والسلوكيات الاجتماعية الايجابية .

فاضطراب طيف التوحد يجعل هناك جداراً من العزلة الاجتماعية بين الطفل وبين الآخرين ، مما يجعله لا يملك المهارات الاجتماعية التي تؤهله للتوافق النفسي والاجتماعي ، ومن هنا فهو في حاجة ماسة إلى إدماجه مع المجتمع ، ولن يتحقق ذلك إلا بتدريبه على مقومات التواصل الاجتماعي. فاكتساب الطفل للسلوك الاجتماعي الايجابي يساعده على التفاعل الاجتماعي السليم مع أقرانه، فالطفل في نموه وسلوكه الاجتماعي يتأثر بالأفراد الآخرين الذين يتفاعل معهم وبالمجتمع الذي يحيا فيه، كما يرتبط النمو الجسمي والعقلي والانفعالي ارتباطاً واضحاً بالنمو النفسي والاجتماعي. ومما سبق عرضه يتضح لنا الدور الفعال لإدارة الذات في تحسين السلوك الاجتماعي وخفض سلوك إيذاء الذات ، ومع ذلك لم يجد الباحث في حدود علمه - دراسات تناولت إدارة الذات في تحسين السلوك الاجتماعي وخفض سلوك إيذاء الذات ، فضلاً عن ندرة الأدب النظري العربي حولها، وهي ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه.

مشكلة البحث:

وتأسيساً على ما سبق عرضه فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من سلوك إيذاء الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية:

- ١- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لسلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي ؟
- ٢- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لسلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي ؟
- ٣- هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لسلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- ١- الكشف عن مدي فعالية إدارة الذات في تنمية السلوك الاجتماعي الايجابي وخفض سلوك إيذاء الذات ، والتحقق من مدي فعالية برنامج إدارة الذات في تحقيق الهدف .
- ٢- تنمية السلوك الاجتماعي الايجابي للأطفال التوحيدين .في محاولة للخروج به من عزله وكسر الحاجز الموجود بينه وبين المحيطين به فيتفاعل معهم ،ويشارك الطفل العادي يومه ولعبه و ممارسة الأنشطة المختلفة.
- ٣- خفض العادات السلوكية غير المقبولة وتحسين التفاعل الاجتماعي بين أطفال اضطراب التوحد

أهمية الدراسة:

- ١- تتمثل أهمية الدراسة الحالية في تناولها لاضطراب التوحد والتي يكون لها تأثيراً واضحاً علي جوانب شخصية الطفل بأكملها بما في ذلك التواصل الانفعالي والاجتماعي.
- ٢- أن تحقيق تقدم إيجابي في شخصية الطفل التوحيدي وسلوكه وتفاعلاته يعتبر إضافة ونقطة من طفل معتمد علي الغير إلي طفل طبيعي يعتمد علي نفسه .
- ٣- تهتم هذه الدراسة بتنمية السلوك الاجتماعي الايجابي للطفل وخفض سلوك إيذاء الذات.
- ٤- كما أنها تقترح برنامج قائم لإدارة الذات في خفض سلوك إيذاء الذات و تنمية السلوك الاجتماعي الايجابي لدى أطفال اضطراب التوحد يمكن تطبيقه، والاستفادة منه في مجال

تنمية المهارات الاجتماعية ، وتحسين مستوى التفاعل الاجتماعي وخفض السلوكيات الغير مرغوب فيها لدي هذه الفئة من أطفال اضطراب التوحد.
مصطلحات الدراسة:

اضطراب التوحد: Autism

عرف التوحد بأنه قصور في العلاقات الاجتماعية والتطور اللغوي و الإصرار على الأفعال النمطية و الروتين اليومي (Akmanoglu et al.,2014., Finke et al.,2015., (Akmanoglu, 2015).

السلوك الاجتماعي Social behavior

هو الاستجابة التي يصدرها الفرد اتجاه المثيرات التي يتعرض لها من أبناء مجتمعه وتكون على شكل نشاطات وفعاليات وحركات تتمثل بالتفاعل بين الفرد والآخرين (الدراسي، ٢٠٠٢، ٢٢).

كما يعرف بأنه: قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه والاستقلال، والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات وامتلاك المهارات الشخصية في إقامة علاقات ايجابية بناءة وتدبير الأمور والتصرف فيها (مكاوي، ٢٠١٠، ٣٩٣).

إدارة الذات: Self-Management

مجموعة من المهارات والآليات التي يستخدمها الطفل ذوى اضطراب طيف التوحد في مواقف متعددة لخفض مشاكله السلوكية وتعزيز سلوكه الايجابي وإهمال سلوكه السلبي وتحديد احتياجاته و تحقيق أهدافه التي يسعى إليها (Hentges, 2012., Liu et al., 2015., (Robyn, 2015., Kryzak, 2015)

سلوك إيذاء الذات: Self-injurious behavior

سلوك متعمد، يقصد به العميل إيذاء نفسه، وذلك من خلال إساءة معاملة الذات، التشويه الذاتي، إتلاف الذات، العقاب الذاتي (الخطيب، ١٩٩٣، ١٦٢).

كما يعرف بأنه: سلوك غير سوى يتمثل في قيام الطفل بالإساءة المتعمدة لذاته من خلال إيذاء بعض أجزاء من جسمه، أو ضرب رأسه أو شد شعره أو صفع وجهه أو نخر الجروح من جسمه (البهاض، ٢٠٠٧، ٤٢٥)

الإطار النظري

أولاً: التوحد: Autism

يعد اضطراب التوحد (Autism) من أكثر الاضطرابات النمائية غموضاً لعدم الوصول إلى أسبابه الحقيقية ، و شدة غرابة أنماط سلوكه غير التكيفي . فهو حالة تتميز بمجموعة أعراض يغلب عليها عدم الاكتراث بمن حوله، فيؤثر الانعزال والانسحاب من المواقف الاجتماعية والانشغال بذاته ، بالإضافة إلى العجز في المهارات الاجتماعية، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، الذي يحول بينه وبين التفاعل الاجتماعي البناء مع المحيطين به (Strasberger, 2013., Tomeny, 2014., Sanguino, 2014) (يحيى، ٢٠٠٢:).

ويعد "ليوكانر" Leo Kanner, 1943 ، ، أول من أشار إلى " اضطراب التوحد" كاضطراب يحدث في الطفولة وأطلق عليه لفظ Autism وقصد به التوقع على الذات (Kang et al.,2013., Lauderdale,2013., Karayazi et al.,2014., Funahashi et al.,2014)

خصائص الأطفال ذوي اضطراب التوحد

القصور في التفاعل الاجتماعي:

يعاني المصابين باضطراب التوحد من عجز و نقص وقصور في المهارات الاجتماعية والتواصلية ،فهذا القصور أو النقص في المهارات الاجتماعية والتواصل بين الأقران يؤدي إلى انسحاب الأطفال التوحديين من المجتمع واللجوء إلى تصرفات سلبية تزيد من الرفض الذي يجذونه من جماعة الأقران (Alzyoudi et al., 2015., Ohtake et al., 2015., Mechling et al.,2015)

القصور في مهارات التواصل :

تعد مشكلات التواصل مؤثر من المؤشرات الأساسية لاحتمالية أن يكون الطفل مصابا بالتوحد فيعاني الأطفال التوحيدين من ضعف استخدام اللغة المنطوقة، والبعض منهم يتواصلون بطريقة غير منظمة مثل ترديد الكلام وعبارات غير مفهومة، فهم غير قادرين على استعمال اللغة بشكل وظيفي والإيماءات والتواصل بالعينين، فالبعض الآخر لديهم تأخر واضح في تطور الكلام. فتؤثر عملية التواصل على قدرة الأطفال على التعلم وتطورهم الانفعالي الاجتماعي (Kabashi, 2012., Ogle, 2012., Marcus, 2014., Crutchfield, 2014) السلوكيات التكرارية (النمطية)

وتتمثل في القيام بأداء حركات معينة يستمر في أدائها بتكرار متصل كهز رأسه أو الطرق بإحدى يديه على اليد الأخرى، أو لف اليد في حركة دائرية أو الدوران حول النفس، أو أرجحة الرأس أو رجليه أو جسمه. وقد يمضي الساعات محمقا في نحو مصدر الضوء أو صوت أو نحو اتجاه معين، أو المشي على أطراف أصابع القدمين (Bucalos, 2013., Crutchfield, 2014., Lantz, 2005)

ثانيا: سلوك إيذاء الذات لذوي اضطراب طيف التوحد: Self-injurious behavior for Autism

يعتبر سلوك إيذاء الذات من أكثر المظاهر السلوكية إزعاجا وخطورة لدى الأشخاص المعوقين، وبخاصة الأطفال ذوي اضطراب التوحد فهو يتضمن إيذاء الشخص جسديا لنفسه بشكل متعمد ومستمر (Mancina et al., 2000., Jennifer, 2010., Singh et al., 2011., Schenkoske, 2012)

ويتألف سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد من سلسلة من الاستجابات المتكررة تلحق الأذى والضرر بأنفسهم مثل ضرب الرأس في الأرض أو الحائط أو أن يضرب نفسه في مواقع مختلفة من جسمه أو أن يعض نفسه، أو يضرب نفسه بآلة حادة حتى تتورم رأسه (Schultz, 2012., Bucalos, 2013., Lee, 2013., Kahn, 2013). أو إيذاء جسده والتي تتمثل في خدش الجلد بالأظفار، وشد الشعر، صفع الوجه بشدة، كما يقوم بسلوكيات تؤدي الآخرين والتي تتمثل في رمي الأشياء، وضرب

الآخرين (Finucane et al.,2001., Richman, &Lindauer, 2005., Murdock, 2007., Hall et al.,2008., Richman, 2008., Ladd et al., Kurtz, et Gal et al.,2009., Christensen et al.,2009., al.,2009 al.,2012., Gelbar et al.,2012., Duerden et al., 2012., Oliver et al.,2012., Pierce, 2013)

وتظهر نوبات الغضب عندما يطرأ تغيير على بيئة الأطفال ذوي اضطراب التوحد، لاسيما إذا كان هذا التغيير يمس جوانب اعتادها الطفل مثل طريقة أو نوع الأكل الذي يفضلها، فهي حالة مزاجية للطفل التوحدي تتفاوت في شدتها من الاستثارة البسيطة إلى التهيج الحاد Buggie et al.,2011.,Williamson et al., 2013., Smith,2014).

أشكال سلوك إيذاء الذات؛

تتعدد أشكال سلوك إيذاء الذات في إيذاء الذات القهري، إيذاء الذات الاندفاعي، إيذاء الذات المتكرر (Doveal, 2014., Norbert, 2015)

ثالثاً: السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد؛ Social Behavior for Autism

يعرف السلوك الاجتماعي بأنه: السلوك الذي يستخدمه الفرد في مواقف التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والذي يتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه. (Moss et al.,2013., Anagnostou et al.,2015., Ledford& Wehby,2015) فالسلوك الاجتماعي يتضمن تفاعل اجتماعي ، يتمثل في التواصل مع الآخرين بعضهم البعض ، فهو سلوك يتأثر بسلوك الأفراد الآخرين (Henderson et al., 2006., (Macintosh et al., 2006., Gutierrez et al., 2007) فيعتبر القصور الاجتماعي من الاضطرابات المركزية والأساسية التي تؤثر سلباً على مظاهر النمو الطبيعي والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (Baker et al.,1998., Sutton et al.,2005., Warreyn et al.,2001., Field et al., فيعاني الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من صعوبات في تكوين الأصدقاء، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين و أنماط سلوك اجتماعي ملائم للتواصل مع الآخرين (Moss et al.,2013.,Kim et al.,2013., Anagnostou et al.,2015) ويظهر

السلوك الاجتماعي الغير مناسب لدى الطفل كطريقة للتعبير عن الإحباط الذي يعاني منه فيستخدم سلوكيات شاذة ليشبع احتياجاته ورغباته، وتتمثل هذه السلوكيات في مقاومة التغيير والسلوك النمطي و العزلة ونوبات الغضب والصراخ والسلوك العدواني وإيذاء الذات (Best,2012., Kutty2012., Szymanski.,2014., Leger.,2015).

أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي:

تتعدد أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي في التعاون،و التعاطف،و العطاء،والمساعدة وغيرها Harrell et al., 1997.,Meadan et al., 2009., Lal., 2010., (Harker,2014)

رابعا: إدارة الذات:

تعتبر إدارة الذات برنامج علاجي يتدرب من خلاله الفرد على تطبيق الإجراءات بنفسه التي تساعده على تعديل بعض أنماطه السلوكية كالسلوك العدواني (Low, 2014., (Koegel, 2014., Kryzak, 2015). فيتعلم الفرد من خلال إدارة الذات أن يحدد المشكلة وأن يضع أهدافا واقعية، وأن يستخدم الاحتمالات العديدة ليصدر السلوك المرغب فيه ويحافظ عليه، وأن يراقب تقدمه الشخصي(عبد الحميد؛كفافي،١٩٩٥،٣٤٥).فإدارة الذات إجراء يتم من خلاله تعليم الأفراد ذوى اضطراب طيف التوحد أن يصفوا سلوكهم المستهدف وأن يسجلوا حدوث أو عدم حدوث هذا السلوك المستهدف. من خلال تطبيق الفرد بنفسه الفنيات التي تساعده على أن يعدل سلوك المضطرب إلى سلوك سلوى Jennifer, 2010., Schenkoske, 2012., Boettcher, 2014., Carr et al., 2015., Liu et al., 2015., Robyn, 2015

ويعرف رضا (١٩٩٩،١٧) إدارة الذات بأنها قدرة الفرد على توجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته نحو الأهداف التي يصبو إليها.

أما جاد المولى(٢٠٠٩،٧١٤) فيعرف إدارة الذات بأنها: تدريب الأطفال على تنفيذ بعض أنماط السلوك بنفسه،حتى مع غياب الإشراف الظاهر عليه،وأثناء تواجده بمفرده،بغرض ضبط وتعديل سلوكه،وذلك بعد تلقي التدريب المناسب على إجراءات مراقبة الذات،وتعزيز الذات،وتقويم الذات.

فبرنامج إدارة الذات يعطي الفرصة للأطفال ذوي اضطراب التوحد بالاعتماد على أنفسهم والاستقلالية في أداء مهاراتهم المختلفة (Mancina et al., 2000., Southern, 2004).

إجراءات إدارة الذات :

مجموعة من الإجراءات المستخدمة أثناء التدريب على إدارة الذات، وتتضمن مراقبة الذات، التعليقات والتغذية الراجعة، وتقويم الذات، وتعزيز الذات، وتلقين الذات، والتي تسهم في تحقيق إدارة الذات لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Mancina et al., 2000., Labbe, 2009., Jennifer, 2010., Deitchman et al., 2010., احمد، ٢٠١٢، ٣٠٢). وتتضمن تلك الإجراءات ما يلي:

١- مراقبة الذات Self Monitoring - :

تشير إلى مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطفل بهدف مساعدته على الوعي بسلوكه أو أخطائه ومحاولة تصحيح هذه الأخطاء، ففيها يسجل الفرد سلوكه الخاص ، وتتضمن مراقبة الذات في البداية الإقرار بالحاجة إلى تغيير السلوك المضطرب، ثم قياس هذا السلوك (Pierce & Schreibman, 1994., Kim, 1996)

وتتضمن مكونات إجراءات مراقبة الذات مكونين رئيسيين هما:

ملاحظة الذات: فهي تعد من المهارة الأولى التي يجب تعلمها للوصول إلى مراقبة الذات ومن ثم إدارة الذات، وتعرف ملاحظة الذات على أنها: "ملاحظة المرء لسلوكه الشخصي التقارير الذاتية: وهي تقارير يكتبها الفرد عن نفسه (Callahan & Rademacher, 1999., Mancina et al., 2000)

٢- التعليقات والتغذية الراجعة Self-Feedbac - :

وهي التعليقات التي يتلقاها الطفل على السلوك الذي يصدر منه، سواء كانت هذه التعليقات مدح أو ذم أو توجيه أو لفت نظر (Carr et al., 2015., Liu et al., 2015., Robyn, 2015., Kryzak, 2015)

٣- **تقويم الذات Self-Evaluation** –

يتضمن تقييم الأطفال لأنفسهم لتحديد ما إذا كان الطفل ملتزماً أو غير ملتزم بالسلوك المستهدف الذي يصل به إلى الأهداف التي تم وضعها (Low, 2014., Boettcher, 2014., Koegel, 2014).

٤- **تعزيز الذات Self-Reinforcement** :

تعنى مكافأة الفرد لذاته، بعد الوصول إلى الأهداف التي تم وضعها، فتعزيز السلوك يثبته ويدعمه، وكلما تكرر السلوك معزراً، تحول السلوك إلى عادة ثابتة (Koegel&Koegel, 1990., Koegel, 1992)

٥- **الضبط البيئي Environmental Control** :

وهي تعنى السيطرة والتحكم في سلوك الطلاب لمساعدتهم على التعلم من خلال تعزيز السلوك الإيجابي وإضعاف السلوك غير الملائم مثال: ترتيب الأثاث بطريقة تعيق قيام الفرد بسلوك محدد، أو ضبط المثيرات المرتبطة بحدوث السلوك المستهدف أو إضافة مثيرات تزيد من حدوث السلوك غير المرغوب (Martinez, 2005., Deitchman et al., 2010., Korzekwa, 2011)

٦- **تلقين الذات Self-instruction** :

هي عملية غرس الأفكار والمواقف والاستراتيجيات المعرفية، بأن يوجه الطفل سلوكه الشخصي بصورة لفظية فيقوم الطفل بعمل تعليمات واضحة لنفسه بهدف توجيه سلوكه الشخصي (Schenkose, 2012., Boettcher, 2014., Carr et al., 2015., Liu et al., 2015., Robyn, 2015)

٧- **توجيه الذات أو كلام الذات Self-instruction or Self-speech**

حيث يقوم الأطفال بالسلوك المطلوب بينما يتكلمون بصوت مسموع، ثم ينتقلون إلى الكلام لأنفسهم سرا كما يمكن استخدام التعليمات اللفظية للذات، كان يقول لنفسه أن تذاكر يمكن أن تكافئ نفسك بمشاهدة التلفيزيون لاحقاً، وكان يسأل نفسه أسئلة حول العمل المطلوب، كان يقول لنفسه ما أفضل أسلوب لفعل ذلك (على، ١٨، ٢٠١٤). فهي تعنى توجيه الفرد سلوكه الشخصي بصورة لفظية (الشخص وآخرون، ٥٨٤، ٢٠١٠).

الدراسات السابقة

دراسة (Koegel&Koegel, 1990) هدفت الدراسة للكشف عن الحد من السلوكيات النمطية لأطفال التوحد باستخدام برنامج العلاج إدارة الذات. طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤) طلاب تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٣) عاما ذوي اضطراب التوحد، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج إدارة الذات في خفض السلوكيات النمطية.

دراسة (Koegel, 1992) هدفت الدراسة للكشف عن تحسين المهارات الاجتماعية والسلوك المضطرب لدى الأطفال المصابين بالتوحد من خلال الإدارة الذاتية. طبقت الدراسة على عينة قوامها (٤) طلاب ذوي اضطراب التوحد، تراوحت أعمارهم ما بين (٦ - ١١) عاما، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج إدارة الذات في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض السلوك المضطرب لدى الأطفال المصابين بالتوحد.

دراسة (Pierce& Schreibman, 1994) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية إدارة الذات في تعليم مهارات الحياة اليومية للأطفال المصابين بالتوحد، طبقت الدراسة على عينة من (٣) أطفال ذوي اضطراب التوحد ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-٩) سنوات، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية إدارة الذات في تحسين تعليم مهارات الحياة اليومية

دراسة (Pierce & Schreibman, 1994) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات من خلال تدريب الآباء والأمهات في تحسين أداء الواجبات المنزلية والسلوك الاستقلالي وخفض السلوكيات التكرارية لذوي اضطراب التوحد، أسفرت نتائج الدراسة

عن فعالية البرنامج التدريبي في زيادة دقة ومستوى الاستقلالية من خلال التدريب على الأنشطة المنزلية، وزيادة التعاون، والتحفيز، وخفض السلوكيات التكرارية .

دراسة (Kim, 1996) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات من خلال أولياء الأمور في خفض حدة السلوك النمطي وزيادة التفاعل الاجتماعي لذوي اضطراب التوحد بكوريا، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣) طلاب، وأسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي قائم على إدارة الذات خفض حدة السلوك النمطي وزيادة التفاعل الاجتماعي لذوي اضطراب التوحد .

دراسة (Callahan & Rademacher, 1999) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في خفض السلوك المشكل وتحسين التفاعل الاجتماعي لطالب في الصف الثاني من ذوي اضطراب التوحد، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في الحد من السلوك المشكل وزيادة التفاعل والأداء الأكاديمي والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية وخفض السلوك النمطي .

دراسة (Mancina et al., 2000) هدفت الدراسة للكشف عن الحد من الألفاظ غير اللائقة لأطفال التوحد باستخدام برنامج العلاج إدارة الذات. طبقت الدراسة على فتاة تبلغ من العمر (١٢) عاما من ذوي اضطراب التوحد، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج إدارة الذات في خفض السلوكيات الغير اللائقة.

دراسة (Southern, 2004) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين الأنشطة المدرسية و خفض السلوكيات البيئية الصفية لذوي اضطراب التوحد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٨) سنوات، وأسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي في زيادة حدوث السلوكيات المتوقعة وتقليل حدوث سلوكيات غير المرغوب فيها للطلاب الصغار .

دراسة (Lantz, 2005) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية إدارة الذات باستخدام الفيديو في خفض السلوكيات التخريبية بالمدرسة لدى المراهقين المصابين بالتوحد، طبقت الدراسة على عينة قوامها (4) مراهقين من ذوي اضطراب التوحد، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في خفض السلوكيات التخريبية وتحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي.

دراسة (Labbe, 2009) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين التواصل والمحادثة الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، طبقت الدراسة على عينة من الأطفال ذوي اضطراب التوحد وأسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج بوساطة الأقران جنباً إلى جنب مع إجراءات الإدارة الذاتية زيادة السلوكيات الاجتماعية والحفاظ على التفاعلات.

دراسة (Marcus & Wilder, 2009) هدفت الدراسة للكشف مدى تحسين الرد بشكل مناسب لكل الرسائل الجديدة باستخدام الفيديو المعتمد على الإدارة الذاتية للأطفال التوحيين، طبقت

الدراسة على عينة (٣) من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين السلوك تحسين الرد بشكل مناسب لكل الرسائل الجديدة باستخدام الفيديو لدى ذوي اضطراب التوحد.

دراسة (Jennifer, 2010) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في خفض السلوك المشكل وتحسين التفاعل الاجتماعي لعدد (٣) من ذوي اضطراب التوحد، وأسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي قائم على إدارة الذات في الحد من السلوك المشكلة وزيادة التفاعل والسلوكيات الاجتماعية وخفض السلوك النمطي .

دراسة (Deitchman et al., 2010) هدفت الدراسة للكشف عن تدخل الإدارة الذاتية باستخدام الفيديو للتدريب على التلقين الاجتماعي لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد ،طبقت الدراسة على (٣) من الطلاب يعانون من التوحد ، وتشير النتائج إلى أن استخدام استراتيجيات إدارة الذات أدى إلى زيادة التدريب على التلقين الاجتماعي وزيادة التفاعل الاجتماعي .

دراسة (Buggey et al., 2011) هدفت الدراسة للكشف عن تحسين السلوك والتلقين الاجتماعي باستخدام الفيديو المعتمد على الإدارة الذاتية للأطفال التوحيدين،طبقت الدراسة على عينة (٤) من الأطفال ما قبل المدرسة ذوي اضطراب طيف التوحد ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين السلوك تحسين السلوك والتلقين الاجتماعية باستخدام الفيديو لدى ذوي اضطراب التوحد.

دراسة (Korzekwa, 2011) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات من خلال تدريب الآباء والأمهات في تحسين أداء الواجبات المنزلية والسلوك الاستقلالي لذوي اضطراب التوحد ،طبقت الدراسة على عينة من ذوي اضطراب التوحد ، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في زيادة مستوى الاستقلالية من خلال التدريب على الأنشطة المنزلية.

دراسة (Singh et al., 2011) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية إدارة الذات في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين المصابين بالتوحد.طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣) طلاب ذوي اضطراب التوحد، ، أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية برنامج إدارة الذات في خفض السلوكيات العدوانية لدى المراهقين المصابين بالتوحد.

دراسة (Park, 2012) هدفت الدراسة للكشف عن تدخل الإدارة الذاتية على تحسين مهارات التواصل الاجتماعية من خلال السرد الشخصي أثناء المحادثة الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد لأطفال ما قبل المدرسة، وتشير النتائج إلى زيادة في إنتاج السرد الشخصي، وتحسينات في نوعية القصص الشخصية من خلال زيادة التفاصيل السرد، وتحسينات في الخطاب متزامن، وتحسينات في تصنيفات اللغة.

دراسة (Levinger, 2012) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات بالفيديو في تحسين التواصل والمحادثة الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب التوحد، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في زيادة السلوكيات الاجتماعية والحفاظ على التفاعلات وزيادة نسب السلوك غير اللفظي المناسب، وزيادة نسبة الاستجابة المتبادلة، خلال المحادثة الاجتماعية.

دراسة (Kabashi, 2012) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية نمذجة الذات من خلال الفيديو في تعليم الأطفال المصابين بالتوحد المهارات الاجتماعية، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣) أطفال من ذوي اضطراب التوحد، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية.

دراسة (Schenkoske, 2012) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في خفض السلوك المشكل وتحسين التفاعل الاجتماعي لطفلة ذوي اضطراب التوحد، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي في الحد من السلوك المشكل وتحسين مستوى التفاعل والسلوك الاجتماعي.

دراسة (Doggett, 2013) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين المحادثة الاجتماعية لذوي اضطراب التوحد المراهقين، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣) طلاب ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٥) سنوات، وأسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين المحادثة الاجتماعية وتقليل حدوث السلوك الاجتماعي السلبي.

دراسة (Pierce, 2013) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية الإدارة الذاتية باستخدام الفيديو في اكتساب المهارات الاجتماعية (التفاعل مع الأقران أو فهم الإشارات الاجتماعية) للمصابين بالتوحد، طبقت الدراسة على عينة قوامها (٣) من المراهقين ممن يعانون من التوحد بعد

المرحلة الثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في زيادة اكتساب المهارات الاجتماعية (التفاعل مع الأقران أو فهم الإشارات الاجتماعية).

دراسة (Koegel, 2014) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في المحادثة الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي لعدد (٣) من ذوى اضطراب التوحد، وأسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج التدريبي في وزيادة التفاعل والمحادثات الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية وخفض السلوكيات غير السوية .

دراسة (Boettcher, 2014) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين التواصل والمحادثة الاجتماعية للأطفال ذوى اضطراب التوحد، أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين التواصل والمحادثة الاجتماعية للأطفال ذوى اضطراب التوحد.

دراسة (Low, 2014) هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات من استخدام جهاز آي باد لتعليم الطلاب المصابين بالتوحد ، ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تعليم مهارات الحياة اليومية للطلاب المصابين بالتوحد.

دراسة (Engelhardt & Mazurek 2014) وكان الغرض من هذه الدراسة الكشف عن فاعلية إدارة الذات من خلال الفيديو في خفض السلوك المشكل لدى الأطفال ذوى اضطرابات طيف التوحد ،طبقت الدراسة على عينة قوامها (١٦٩) من الأطفال ذوى التوحد، تراوحت أعمارهم ما بين (٨-١٨) سنوات، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في خفض السلوك المشكل لدى الأطفال ذوى اضطرابات طيف التوحد

دراسة (Post et al., 2014) وكان الغرض من هذه الدراسة الكشف عن فاعلية إدارة الذات من خلال الفيديو في خفض السلوكيات الغير سوية وتحسين السلوكيات الايجابية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد ،أسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في خفض السلوكيات الغير سوية وتحسين السلوكيات الايجابية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات طيف التوحد.

دراسة (Alzyoudi et al., 2015) وكان الغرض من هذه الدراسة الكشف عن فاعلية إدارة الذات من خلال الفيديو في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوى اضطرابات طيف التوحد ،طبقت الدراسة على عينة (٥) من الأطفال ذوى التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٥)

٧)سنوات،وأُسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية الايجابية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.

دراسة(Macpherson et al.,2015) وكان الغرض من هذه الدراسة الكشف عن فاعلية إدارة الذات من خلال الفيديو في تحسين السلوكيات الايجابية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد ،طبقت الدراسة على عينة (٥) من الأطفال ذوي اضطراب التوحد،وأُسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تحسين السلوكيات الايجابية لدى الأطفال .

دراسة(Carr et al., 2015) هدفت الدراسة للكشف عن تدخل الإدارة الذاتية لتحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الذين يعانون من التوحد ،طبقت الدراسة على عينة من الطلاب يعانون من التوحد ، تشير النتائج إلى أن تدخل الإدارة الذاتية أدت لتحسين المهارات الاجتماعية والأكاديمية للطلاب من جميع الأعمار .

دراسة(Liu et al., 2015)هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين المهارات الاجتماعية لطالبة تبلغ من العمر(٩) سنوات من ذوي اضطراب التوحد، وأسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية الايجابية وخفض السلوك النمطي .

دراسة(Robyn, 2015)هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات البصرية في تحسين التحصيل الأكاديمي وخفض السلوكيات الصفية لذوي اضطراب التوحد، بالمرحلة الابتدائية،وأُسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات البصرية في تحسين التحصيل الأكاديمي وخفض السلوكيات الصفية لذوي اضطراب التوحد .

دراسة(Kryzak, 2015)هدفت الدراسة للكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات في تحسين التفاعل الاجتماعي لذوي اضطراب التوحد وبين أشقائهم ، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال التوحيدين وأشقائهم .

دراسة(Wynkoop,2016) وكان الغرض من هذه الدراسة الكشف عن فاعلية إدارة الذات من خلال الفيديو في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد ،

، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطرابات طيف التوحد.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من مراجعة الدراسات والبحوث السابقة في بلورة مشكلة البحث، وتحديد أهدافه، ووضع فروضه، واختيار المنهج والتصميم التجريبي للبحث وإجراءاته، واختيار العينة، وتحديد خصائصها، وإعداد أدوات جمع البيانات، والتحقق من كفاءتها السيكمترية، وإعداد البرنامج المستخدم في البحث والأسس النظرية التي يركز إليها، والفنيات والأدوات المستخدمة فيه، وتحديد عدد جلساته ومدتها، وطريقة تقييمه. وقد لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة أن أياً منها لم يقدّم بإعداد التدريب على مهارات إدارة الذات في الحد من سلوك إيذاء الذات وأثره في تحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، على حد علم الباحث، مما يجعل الدراسة في موقع متميز من بين تلك الدراسات والبحوث. وفي ضوء ما سبق، تم صياغة فروض البحث الحالي على نحو الآتي:

الفروض:

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.
- ٣- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من إجراء القياس البعدي

الطريقة والإجراءات

وفيما يلي بيان ذلك بالتفصيل:

أولاً : منهج الدراسة: اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، واستخدم التصميم التجريبي المختلط الذي يجمع بين التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتجانستين (التجريبية، والضابطة) للتعرف على اثر البرنامج (القياس البعدي) في المتغيرات التابعة للدراسة، والتصميم ذي المجموعة الواحدة لمقارنة القياس القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية.

ثانياً : عينة الدراسة ومجانستها:

أ- تحديد عينة الدراسة: قام الباحث بتحديد عينة الدراسة من خلال القيام بالخطوات الآتية :

١- قام الباحث باختيار عينة الدراسة من الأطفال التوحيدين الملتحقين ببرنامج التوحد بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف ، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٨-١٤) عام .

٢- قام الباحث بالاستعانة بالمعلم بتطبيق مقياس سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب التوحد إعداد (الباحث) على عينة قوامها (١٨) طفلاً. تم استبعاد (٢) من الأطفال دائمي الغياب وعدم الانتظام، فأصبحت العينة المتبقية (١٦) طفلاً، تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٤) سنة، لديهم سلوك إيذاء ذات عالي وسلوك اجتماعي غير سوى، وبلغت درجة الذكاء لديهم ما بين (٥٥-٦٩) درجة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية، وقوامها (٨) أطفال، والثانية ضابطة وقوامها (٨) أطفال، وتم تطبيق مقياس ستانفورد بينية للذكاء (الصورة الرابعة). (تقنين حنوره، ٢٠٠٣) ، وتطبيق مقياس The Childhood Autism Rating Scale (CARS) تعريب وتقنين: الشمري، السرطاوي (٢٠٠٣)، وتم التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية في متغيرات العمر الزمني، التوحد، ونسبة الذكاء، سلوك إيذاء الذات، و السلوك الاجتماعي قيد البحث في التطبيق القبلي. و تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٣٠) طفلاً وذلك لحساب المعاملات العلمية (الصدق - الثبات) للاختبارات المستخدمة في البحث، وأيضاً لتجريب برنامج إدارة الذات المقترح جدول (١) يوضح اختبار مان- ويتني (Mann-Whitney U) للتكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	الدلالة
العمر بالشهور	التجريبية	٨	٨,٤٤	٦٧,٥٠	٣١,٥٠	٠,٠٦٩	غير دال
	الضابطة	٨	٨,٥٦	٦٨,٥٠			
درجة الذكاء	التجريبية	٨	٨,٦٣	٦٩,٠٠	٣١,٠٠	٠,١٣٨	غير دال
	الضابطة	٨	٨,٣٨	٦٧,٠٠			
سلوك إيذاء الذات	التجريبية	٨	٧,٧٥	٦٢,٠٠	٢٦,٠٠	٠,٨٢٨	غير دال
	الضابطة	٨	٩,٢٥	٧٤,٠٠			
السلوك الاجتماعي	التجريبية	٨	٨,١٣	٦٥,٠٠	٢٩,٠٠	٠,٤٦٢	غير دال
	الضابطة	٨	٨,٨٨	٧١,٠٠			
درجة التوحد	التجريبية	٨	٨,٠٠	٦٤,٠٠	٢٨,٠٠	٠,٦٢٠	غير دال
	الضابطة	٨	٩,٠٠	٧٢,٠٠			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر، والذكاء، وسلوك إيذاء الذات، والسلوك الاجتماعي، ودرجة التوحد، مما يحقق تكافؤ المجموعتين.

ثالثاً : أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات الآتية :

- ١- مقياس سلوك إيذاء الذات. إعداد (الباحث) مرفق (١)
 - ٢- مقياس السلوك الاجتماعي. إعداد (الباحث) مرفق (٢)
 - ٣- برنامج مهارات إدارة الذات للأطفال (إعداد /الباحث).
- وفيما يلي وصف لكل أداة قام الباحث باستخدامها:

١- مقياس سلوك إيذاء الذات. إعداد (الباحث)

- لإعداد هذا المقياس اطلع الباحث على المراجع والدراسات العلمية التي تناولت اضطراب التوحد وسلوك إيذاء الذات .

- الاطلاع على مقاييس سلوك إيذاء الذات ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقياس البهاص، ٢٠٠٧؛ مطر، ٢٠١٢؛ خطيب، ٢٠١٣؛ محمود، ٢٠١٥

- تطبيق استبيان مفتوح على بعض معلمي الأطفال التوحيدين يتضمن سؤال حول سلوكيات إيذاء الذات التي يلاحظها المعلم على أطفاله التوحيدين داخل الصف وخارجه.

- في ضوء ما سبق تم إعداد مقياس سلوك إيذاء الذات في صورته الأولى من (١٨) عبارة تمثل سلوك إيذاء الذات للأطفال ذوي اضطراب التوحد.

- تم عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المتخصصين في علم النفس، والصحة النفسية، والتربية الخاصة، إلى جانب مدرسي الأطفال التوحيدين، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون وحذف العبارات غير المناسبة.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٦) مفردة سلبية لكل منها أربعة اختبارات (دائما، غالبا-نادرا-أحيانا)، تأخذ درجات (٣-٢-١-صفر) على الترتيب، وبناءً عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الفرد على المقياس هما (١٦ ، ٤٨) درجة على الترتيب. ويدل ارتفاع الدرجة على ارتفاع سلوك إيذاء الذات وانخفاضها على عدم وجود سلوك إيذاء الذات لدى الطفل.

الخصائص السيكومترية:

- صدق المقياس: تم تطبيق صدق المحكمين وتم عرضه من قبل، كما قام الباحث بحساب صدق المحك فتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التفتين على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس إيذاء الذات أعداد: محمود (٢٠١٥) كمحك خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٦) ، وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

- ثبات المقياس: حيث بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠) ، وذلك من خلال معلمهم بفواصل زمني قدره أسبوعان من

التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ (٠,٨٨٢)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٢- مقياس السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب التوحد. (إعداد/الباحث)

- لإعداد هذا المقياس اطلع الباحث على المراجع والدراسات العلمية التي تناولت اضطراب التوحد والسلوك الاجتماعي الايجابي .

- الاطلاع على مقاييس السلوك الاجتماعي ومنها على سبيل المثال لا الحصر: مقياس (الزبيدي ١٩٩٥، خليل، ٢٠٠٢؛ ملكاوى، ٢٠١٠؛ جاسم، ٢٠١٢؛ التميمي؛ الطورة، ٢٠١٣) - تطبيق استبيان مفتوح على بعض معلمي التوحد بين يتضمن سؤال حول ما هي السلوكيات الاجتماعية الايجابية التي يلاحظها المعلم على أطفاله التوحيدين داخل الصف وخارجه.

- في ضوء ما سبق تم إعداد مقياس السلوك الاجتماعي الايجابي في صورته الأولية من (٣٥) عبارة تمثل السلوك الاجتماعي الايجابي للأطفال ذوي اضطراب التوحد. - تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس، والصحة النفسية، والتربية الخاصة، إلى جانب مدرسي الأطفال التوحيدين، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون وحذف العبارات غير المناسبة.

وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٣) مفردة ايجابية لكل منها أربعة اختبارات (دائماً، غالباً- نادراً- أحياناً)، تأخذ درجات (٣-٢-١- صفر) على الترتيب، وبناءً عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الفرد على المقياس هما (٢٣ ، ٦٩) درجة على الترتيب. ويدل ارتفاع الدرجة على ارتفاع السلوك الاجتماعي الايجابي وانخفاضها على وجود سلوك اجتماعي سلبي لدى الطفل.

الخصائص السيكومترية:

- صدق المقياس: تم تطبيق صدق المحكمين وتم عرضه من قبل، كما قام الباحث بحساب صدق المحك فتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات عينة التقنين على المقياس الحالي ودرجاتهم على مقياس السلوك الاجتماعي إعداد: جاسم (٢٠١٢) كمحك

خارجي، وقد بلغ معامل الارتباط (٠,٧٣)، وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق.

- ثبات المقياس: حيث بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة تطبيق المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن = ٣٠)، وذلك من خلال معلمهم بفواصل زمني قدره أسبوعان من التطبيق الأول، وحساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات العينة في التطبيقين وبلغ (٠,٨٥٢)، وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

٣- البرنامج التدريبي للأطفال ذوي اضطراب التوحد (إعداد/الباحث).

في ضوء الإطار النظري، وما تم عرضه من الدراسات السابقة والتي تناولت برامج تدريبية قائمة على إدارة الذات في خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك الاجتماعي الايجابي للأطفال ذوي اضطراب التوحد، تم إعداد البرنامج الحالي بصورته الأولية، وفيما يلي بيان ذلك:

أسس بناء البرنامج:

يقوم البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس على النحو التالي:

أ- الأسس النفسية:

- يحتاج الأطفال ذوي اضطراب التوحد إلى بيئة تعليمية متكاملة تساعدهم على الخروج من عزلتهم وزيادة قدراتهم وثقتهم بأنفسهم وإحساسهم بمشاعر الآخرين.
- زيادة الدافعية والاستقلالية من خلال ربط أنشطة البرنامج بميول الأطفال التوحديين واهتماماتهم وتدريبهم على الاعتماد على أنفسهم في تلبية احتياجاتهم المختلفة.
- التدريب على الأنشطة المتنوعة والمثيرة التي من خلالها يستطيع الطفل التوحد تقييم ذاته وتعزيزها.

ب- الأسس التربوية:

- مراعاة خصائص وسمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد والفروق الفردية بينهم.
- أن تتناسب الأنشطة مع السلوكيات التي يرجي تعلمها والتدرج في التدريب من الأسهل إلى الأصعب.

- مراعاة جذب انتباه الطفل التوحدي من خلال النماذج المجسمة و المحسوسة التي يستخدم فيها الطفل أكثر من حاسة.

-تهيئة الظروف التعليمية بما يسمح بتوظيف قدراتهم.

ج- الأسس الاجتماعية؛

- تنمية وعي الطفل ذوي اضطراب التوحد بذاته وبعلاقته بالآخرين وتقبلهم.

- الخروج بهم من العزلة ومحاولة دمجهم في الأنشطة الاجتماعية وذلك لتنمية التفاعل الاجتماعي لديهم.

د.الأسس العصبية والفسولوجية:

فيجب مراعاة مشكلة القصور الحسي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من الحساسية الزائدة أو المنخفضة لبعض المثيرات والتي تتعلق بالرؤية أو السمع أو التذوق أو الشم،وما قد يؤدي إليه من سلوكيات غير سوية.

مصادر إعداد البرنامج؛

أستند الباحث في بناء وإعداد البرنامج على مجموعة من المصادر العلمية العربية والأجنبية،وما توفر للباحث من كتب وموسوعات عربية وأجنبية توضح خصائص وسمات الأطفال ذوي اضطراب التوحد وكيفية إعداد برامج للتدخل معهم،ومن خلال الدراسات السابقة التي أشارت إلى فاعلية إدارة الذات في خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوكيات الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومن هذه الدراسات (Pierce & Schreibman, 1994., Kim, 1996., Callahan& Rademacher, 1999., Mancina et al., 2000., Southern, 2004., Jennifer, 2010., Schenkoske, 2012., Boettcher, 2014., Carr et al., 2015., Liu et al., 2015., Robyn, 2015)والذي كان الأساس في تحديد فنيات واستراتيجيات البرنامج.

أهداف البرنامج؛

يهدف البرنامج التدريبي الحالي إلى خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوكيات الاجتماعية، وذلك لدي عينة من أطفال اضطراب التوحد بمدينة الطائف ،بما يحقق لهم تنمية مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي والسلوك الاستقلالي لديهم في المواقف الحياتية

المختلفة. وإلى أن يصل الطفل ذوى اضطراب طيف التوحد إلى مستوى جيد من السلوك الاجتماعي.

المدة الزمنية البرنامج:

استغرق البرنامج (١٢) أسبوعاً، وبلغت جلساته (٤٨) جلسة، بواقع عدد (٤) جلسات أسبوعياً، مدة الجلسة من (٤٥-٦٠) دقيقة.

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

شاشات العرض التعليمية، جهاز عرض الشرائح، فارة لاسلكي لتقديم العروض التقديمية، السبورة الذكية، جهاز عرض البيانات الداتا شو، الشفافيات وجهاز عرض الشفافيات، جهاز تسجيل، ساعة يد وغيرها

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

يعتمد البرنامج التدريبي في تطبيقه على استخدام فنيات إدارة الذات وهي مراقبة الذات، التعليقات والتغذية الراجعة، وتقويم الذات، وتعزيز الذات، وتوجيه الذات أو التحدث مع الذات، كما استخدم الباحث بعض الفنيات مثل: الحث والتلقين، التدعيم أو التعزيز، التدعيم التمايزي، التعديل البيئي، النمذجة، القصص، لعب الدور، والمناقشة والحوار، والواجب المنزلي.

- محتوى الجلسات : ملحق رقم (٣)

- البرنامج التدريبي للأطفال ذوى اضطراب التوحد (إعداد /الباحث).

في ضوء الإطار النظري، وما تم عرضه من الدراسات السابقة والتي تناولت برامج تدريبية قائمة على إدارة الذات في خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك الاجتماعي الايجابي للأطفال ذوى اضطراب التوحد، تم إعداد البرنامج الحالي بصورته الأولى، وفيما يلي بيان ذلك:

أسس بناء البرنامج:

يقوم البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس على النحو التالي:

ب- الأسس النفسية:

- يحتاج الأطفال ذوى اضطراب التوحد إلى بيئة تعليمية متكاملة تساعدهم على الخروج من عزلتهم وزيادة قدراتهم وثقتهم بأنفسهم وإحساسهم بمشاعر الآخرين.
- زيادة الدافعية والاستقلالية من خلال ربط أنشطة البرنامج بميول الأطفال التوحيديين واهتماماتهم وتدريبهم على الاعتماد على أنفسهم في تلبية احتياجاتهم المختلفة.
- التدريب على الأنشطة المتنوعة والمثيرة التي من خلالها يستطيع الطفل التوحيدي تقيم ذاته وتعزيزها.

ب- الأسس التربوية:

- مراعاة خصائص وسمات الأطفال ذوى اضطراب التوحد والفروق الفردية بينهم.
- أن تتناسب الأنشطة مع السلوكيات التي يرجي تعلمها والتدرج في التدريب من الأسهل إلى الأصعب.
- مراعاة جذب انتباه الطفل التوحيدي من خلال النماذج المجسمة و المحسوسة التي يستخدم فيها الطفل أكثر من حاسة.
- تهيئة الظروف التعليمية بما يسمح بتوظيف قدراتهم.

ج- الأسس الاجتماعية:

- تنمية وعي الطفل ذوى اضطراب التوحد بذاته وبعلاقته بالآخرين وتقبلهم.
- الخروج بهم من العزلة ومحاولة دمجهم في الأنشطة الاجتماعية وذلك لتنمية التفاعل الاجتماعي لديهم.

د. الأسس العصبية والفيولوجية:

- فيجب مراعاة مشكلة القصور الحسي لدى الأطفال ذوى اضطراب طيف التوحد من الحساسية الزائدة أو المنخفضة لبعض المثيرات والتي تتعلق بالرؤية أو السمع أو التذوق أو الشم، وما قد يؤدي إليه من سلوكيات غير سوية.

مصادر إعداد البرنامج:

أستند الباحث في بناء وإعداد البرنامج على مجموعة من المصادر العلمية العربية والأجنبية، وما توفر للباحث من كتب وموسوعات عربية وأجنبية توضح خصائص وسمات الأطفال ذوى اضطراب التوحد وكيفية إعداد برامج للتدخل معهم، ومن خلال الدراسات السابقة التي أشارت الى فاعلية إدارة الذات فى خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوكيات

الاجتماعية للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد ومن هذه الدراسات (Pierce & Schreibman, 1994., Kim, 1996., Callahan& Rademacher, 1999., Mancina et al., 2000., Southern, 2004., Jennifer, 2010., Schenkoske, 2012., Boettcher, 2014., Carr et al., 2015., Liu et al., 2015., Robyn, 2015) والذي كان الأساس في تحديد فنيات واستراتيجيات البرنامج.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي الحالي إلى خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوكيات الاجتماعية، وذلك لدي عينة من أطفال اضطراب التوحد بمدينة الطائف، بما يحقق لهم تنمية مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي والسلوك الاستقلالي لديهم في المواقف الحياتية المختلفة. وإلى أن يصل الطفل ذوي اضطراب طيف التوحد إلى مستوى جيد من السلوك الاجتماعي.

المدة الزمنية البرنامج:

استغرق البرنامج (١٢) أسبوعاً، وبلغت جلساته (٤٨) جلسة، بواقع عدد (٤) جلسات أسبوعياً، مدة الجلسة (٤٥) دقيقة.

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

السيبورة الورقية، شاشات العرض التعليمية، جهاز عرض الشرائح، فارة لاسلكي لتقديم العروض التقديمية، السيبورة الذكية، جهاز عرض البيانات الداتا شو، الشفافيات وجهاز عارض الشفافيات، جهاز تسجيل، ساعة يد وغيرها

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

يعتمد البرنامج التدريبي في تطبيقه على استخدام فنيات إدارة الذات وهي مراقبة الذات، التعليقات والتغذية الراجعة، وتقويم الذات، وتعزيز الذات، وتوجيه الذات كما استخدم الباحث بعض الفنيات مثل: الحث والتلقين، التدعيم أو التعزيز، التدعيم التمايزي، التعديل البيئي، النمذجة، القصص، لعب الدور، والمناقشة والحوار، والواجب المنزلي.

- محتوى البرنامج وإجراءاته:

الجلسة الأولى :

عنوان الجلسة : التعارف وتقديم للبرنامج.

هدف الجلسة :التعارف وتنمية التواصل الايجابي بين الأطفال .

الفنيات المستخدمة: المحاضرة - التعزيز - الحوار-الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : في هذه الجلسة تم التعارف بين أفراد المجموعة التجريبية والباحث، وتم تعريفهم بالبرنامج وفي نهاية الجلسة قام الباحث بشكرهم و بتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثانية :

عنوان الجلسة : التعريف بإدارة الذات.

هدف الجلسة : إكساب وتنمية معارف ومهارات وخبرات الأطفال تجاه عملية الإدارية الذاتية .

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - والحوار-الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتوضيح الهدف من الجلسة ،ثم قام الباحث بشرح مبسط عن إستراتيجية إدارة الذات وفنياتها، من خلال تزويدهم بالمعارف والخبرات ذات العلاقة بمفهوم الإدارة الذاتية ، بما يمكنهم من فهم وإدراك أهمية الإدارة الذاتية الفعالة في خفض سلوك اذاء الذات وتنمية السلوك الاجتماعي الايجابي ،ومكيفية تدريب الطفل على تدبير سلوكه وتحديد أهدافه، ووضع خطوات التنفيذ ،والقيام بدور المراقب والمقيم لنفسه ،وهل حقق السلوك الايجابي أم لا، وفي نهاية الجلسة طلب الباحث من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يتدربوا على ما تم في الجلسة ، ثم قام الباحث بشكرهم و بتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثالثة :

عنوان الجلسة : تدريب الأطفال على تحديد السلوكيات الاجتماعية الايجابية.

هدف الجلسة :أن يتمكن الطفل من فهم السلوك الاجتماعي الايجابي والغير ايجابي.

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - والحوار-الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتوضيح الهدف من الجلسة ،ثم قام الباحث بشرح مبسط عن السلوك الاجتماعي الايجابي والسلوك الاجتماعي السلبي ،وبعد ان تم تحديد السلوك

الاجتماعي الايجابي، تم تدريب الاطفال على بعض السلوكيات الايجابية، ثم طلب منهم الباحث ان يقدم كل طفل سلوك ايجابي ،وفي نهاية الجلسة طلب الباحث من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يتدربوا على ما تم في الجلسة ، ثم قام الباحث بشكرهم و بتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الرابعة:

عنوان الجلسة : تنمية التواصل البصري.

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من التواصل البصري ويستجيب لفظيا أو حركيا للتعليمات. الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - والحوار-الواجب المنزلي. محتوى الجلسة : قام الباحث بتوضيح الهدف من الجلسة ،ثم قام بتدريب الأطفال على التواصل البصري من خلال التدريبات المختلفة بالأشكال funny faces،حتى يستطيع الطفل النظر إلى الداتا شو والتي يعرض عليها أشكال متحركة ومضحكة لجذب انتباه الطفل ولتنمية تواصله البصري،ومن خلال عرض المعززات أمام أعين الطفل حتى يتواصل مع الباحث بصريا،ومن خلال وضع الباحث يده على ذقن الطفل ووجهه ورأسه لكي ينظر إليه ،والتدريب على مسك وجهه الطفل للتأكد من ان الطفل ينظر مباشرة إلى عين الباحث أثناء عملية المحادثة، وفي نهاية الجلسة طلب الباحث من الأطفال عند الذهاب للمنزل أن يتدربوا على ما تم في الجلسة ، ثم قام الباحث بشكرهم و بتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة الخامسة :

عنوان الجلسة : استثمار التواصل البصري في تنفيذ بعض الأوامر.

هدف الجلسة : أن يتواصل الطفل ببصره أثناء عملية التعليم ا وذلك بعد توجيه الأمر إليه. الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة- التعزيز - والحوار-الواجب المنزلي. محتوى الجلسة: قام الباحث بتدريب الأطفال على التواصل البصري لوجه الباحث أثناء عملية المحادثة وان يقوم الطالب بتنفيذ بعض الأوامر حتى يتسنى للباحث التأكد من تواصل الأطفال بصريا وفهم التعليمات، ثم قام الباحث بعد التأكد من تنمية التواصل البصري لدى الأطفال طلب

منهم بعض الأوامر وقام الطلاب بتنفيذها، ثم قام الباحث بشكرهم وبتقديم المعززات لكل طفل واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة السادسة والسابعة :

عنوان الجلسة : تنمية مهارة مراقبة الذات.

هدف الجلسة : ملاحظة الذات ووصف الطفل سلوك احد زملائه والتعبير عنه.

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على وصف سلوك أقرانهم ثم وصف سلوكهم أنفسهم من خلال ملاحظة أنفسهم وكيفية التعبير عن أنفسهم، ثم قام الباحث بتقديم نموذج لمراقبة سلوكه امام التلاميذ، ثم بدا التلاميذ من خلال لعب الدور بالقيام بمراقبة سلوكهم المستهدف وتسجيله خلال فترة زمنية مدتها (١٥) دقيقة، واستمر الباحث بتدريب الأطفال حتى أيقن من قدرة الأطفال على مراقبة وتسجيل سلوكهم وأداء السلوك الاجتماعي الايجابي ، وبعد التدريب أكثر من مرة.، وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الثامنة والتاسعة :

عنوان الجلسة : تابع تنمية مهارة مراقبة الذات.

هدف الجلسة : ان يتمكن الطفل من تنفيذ التعليمات ويتذكر ما عليه من مهام.

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على تنفيذ التعليمات أثناء الجلسة وعلى كيفية تقديم الاستجابة المطلوبة وبعد التدريب أكثر من مرة.، وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة العاشرة والحادية عشر :

عنوان الجلسة : تابع تنمية مهارة مراقبة الذات.

هدف الجلسة : ان يتمكن الطفل من ملاحظة ما قام به من سلوك ملائم ويحاول تكراره.

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على تنفيذ السلوك المرغوب فيه وحثه على تكراره من خلال سؤال المعلم للطفل مثلاً ماذا تعمل؟ مع حث الطفل على سرد الإجابة بطريقة مباشرة وبعد التدريب أكثر من مرة.. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة الثانية عشر:

عنوان الجلسة : تابع تنمية مهارة مراقبة الذات.

هدف الجلسة : أن يجيب الطفل بدقة عن الأسئلة حول تصرفاته (خلال فترة محددة).

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على تنفيذ السلوك المرغوب فيه وحثه على تكراره من خلال سؤال المعلم للطفل مثلاً ماذا تعمل؟ مع حث الطفل على سرد الإجابة بطريقة مباشرة وبعد التدريب أكثر من مرة.. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة الثالثة عشر والرابعة عشر:

عنوان الجلسة : تنمية سلوك التعاون لدى الأطفال.

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من التعاون مع أقرانه في تنفيذ الأنشطة.

- أن يميز الطفل بين السلوك الاجتماعي المرغوب والسلوك الاجتماعي غير المرغوب.

الفنيات المستخدمة : القصص- التعزيز- المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بعرض مجموعة من الصور صورة طفل يساعد رجل كبير في السن، وصورة طفل يسير مع أمه وهي تحمل أكياس ثقله وهو لا يساعدها، وصورة طفل يري

صديقة ساقط على الأرض وهو لا يساعده، وصورة طفل يري أباه يرتب الحديقة ولا يقوم بمساعدته، وصورة طفل يري أخاه الصغير يبكي وهو لا يساعده، وصورة طفل يري أخوته يقومون بترتيب منزلهم وهو لا يساعدهم، وقام الباحث بتعريفهم ما هو السلوك الاجتماعي المرغوب وما هو السلوك الاجتماعي غير المرغوب من خلال التعليق على الصور، ثم قام الباحث باستخدام كلمات الثناء والتشجيع للأطفال حتى يزيد الحوار والمحادثة بينهم، وتدريب الأطفال على كيفية التمييز بين السلوك الاجتماعي المرغوب والسلوك الاجتماعي غير المرغوب، وبعد التأكد من تدريبهم على التعاون، وفي نهاية الجلسة ثم قام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الخامسة عشر والسادسة عشر :

عنوان الجلسة : تنمية المهارات الاجتماعية والتعبير اللفظي.

هدف الجلسة : ان يتمكن الطفل من الرد على الهاتف واستقبال الضيوف

الفنيات المستخدمة : القصص- التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية إجراء المحادثة الهاتفية وكيفية الرد الصحيح مع إجابات معقولة وقام الباحث برن جرس الهاتف وعند توقف الجرس يقوم أحد الأطفال بالرد على الهاتف ومتابعة الحوار، وقام الباحث باستخدام كلمات الثناء والتشجيع للأطفال حتى يزيد الحوار والمحادثة بينهم، وتدريب الأطفال على كيفية استقبال الضيوف بالمنزل وكيفية الترحيب بهم، وبعد التأكد من تدريبهم على المحادثات الهاتفية واستقبال الضيوف، وفي نهاية الجلسة ثم قام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة : السابعة عشر

عنوان الجلسة : تنمية التواصل اللفظي.

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من التعبير عن ذاته وطلب المساعدة عند مواجهة مشكلة .

الفنيات المستخدمة : القصص- التعزيز- المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : شرح الباحث للأطفال الهدف من الجلسة، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية التعبير عن انفسهم من خلال الكلام، وتدريبهم على طلب المساعدة عند مواجهة

المشكلات ،قام الباحث بتدريب الأطفال على التشكيل من خلال الصلصال ،ومن خلال مسرح العرائس للتعبير عن انفسهم، وقام الباحث في نهاية الجلسة بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة: الثامنة عشر

عنوان الجلسة : إكساب الأطفال المهارات الاجتماعية .

هدف الجلسة : ان يتمكن الطفل من الإصغاء والمناقشة والإجابة عن الأسئلة المطروحة.
الفنيات المستخدمة : القصص - النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة :قام الباحث بشرح الهدف من الجلسة ،ثم قام الباحث بتقديم نموذج يسرد قصة الثعلب المكار والغيب المر، وتم تدريب الأطفال على الإصغاء وكيفية طرح الأسئلة ويقوم الباحث بمناقشة الطلاب عن مكيده الثعلب المكار وشجع الباحث الأطفال على الوقوف فردا فردا أمام المجموعة وتوضيح مكر الثعلب بكل ثقة ومقدرة، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة: التاسعة عشر

عنوان الجلسة : تنمية الثقة بالذات.

هدف الجلسة : إكساب الأطفال مفهوم تقبل الذات وتقبل الآخرين ومهارات الثقة بالنفس.

الفنيات المستخدمة : القصص - النمذجة- التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة : التقى الباحث والأطفال وتم مراجعة الجلسة السابقة، قام الباحث بتقديم أنموذج لطالب يدعى تركي في الصف الاول الابتدائي يتمتع بقدرات وإمكانيات جيدة لكنه كون فكرة غير طيبة عن نفسه نتيجة فشله في أحد الامتحانات، ثم قام الباحث بمناقشة حالة هذا الطالب فكان مخطئا لتكوينه فكرة خاطئة عن نفسه وعلينا أن نثق في أنفسنا وان لا نياس عند مرورنا بمرحلة الفشل، وأن نعتمد على أنفسنا في مواجهة المواقف المحرجة، وأن نحدث أنفسنا بأحاديث إيجابية كأن نقول: أنا قادر على اجتياز الامتحان المقبل، وبعد تدريب الأطفال على السلوكيات الإيجابية وتعديل السلوك غير السوي الضعيف، مع إضفاء جو من المرح

والمتمعة داخل الجلسة، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة : العشرون

عنوان الجلسة : التقارير الذاتية.

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من إجراء تقديم استمارة التقرير الذاتي.

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة- التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : في هذه الجلسة طلب الباحث من الأطفال تنفيذ بعض المهام والسلوكيات ، ثم طلب منهم تقديم استمارة التسجيل الذاتي من خلال الصور ويتم وضع علامة (✓) أمام كل صورة توضح الخطوة التي ينفذها الطفل، وبعد الانتهاء شكرهم الباحث على الالتزام بما تعلموه ، وقام الباحث بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة : الواحد والعشرون

عنوان الجلسة : تنمية مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية.

هدف الجلسة : ان يتمكن الطفل من التعبير عن المشاعر (الإيجابية-السلبية).

الفنيات المستخدمة : النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بتدريب الأطفال على الهدوء والاسترخاء ، ثم قام الباحث بمناقشة الطلاب حول ما يشعرون به من مشاعر إيجابية تجاه ذاتهم وتجاه الآخرين، وطلب من كل طالب منهم أن يعبر تلقائيا عن مشاعره الإيجابية وأن يتخيل أشخاصا أو موضوعات معينة يشعر برغبة إيجابية نحوها ولديه مشاعر طيبة تجاهه، كما قام الباحث بتدريب الأطفال على إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم السلبية سواء نحو ذاتهم أو نحو أشخاص أو موضوعات وكيفية تعديل هذه المشاعر السلبية إلى ايجابية ، ثم قام المدرب بتقديم المعززات لكل طفل من الأطفال أجاد القدرة على التعبير عن اتجاهاته الإيجابية أو السلبية، واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة : الثانية والعشرون

عنوان الجلسة : تنمية مهارات التعاطف والمشاركة الوجدانية

هدف الجلسة :أن يتمكن الطفل من التعبير عن العواطف والمشاركة الوجدانية.

الفنيات المستخدمة :النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة :قام الباحث بتعريف الطلاب ماهية التعاطف والمشاركة الوجدانية، ثم قام الباحث بتشجيع الطفل على إظهار مهارات التعاطف والمشاركة الوجدانية مع الآخرين من مواقف سارة، أو محزنة، وكيفية تقديم العون للآخرين في حالة الفرح والحزن مثال (حالة وفاة) وما هي خطوات المساندة التي يمكن تقديمها في مثل هذه الحالات، وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال اللذين يستطيعون إظهار مواقف التعاطف والمشاركة الوجدانية واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الثالثة والعشرون :

عنوان الجلسة : تنمية بعض المهارات الاجتماعية

هدف الجلسة : أن يتمكن الطلاب من تنمية بعض المهارات الاجتماعية كالنظافة والتحية، والابتسام، والحوار والمناقشة.

الفنيات والأساليب المستخدمة : التلقين- التعزيز - نشاط جماعي.

محتوى الجلسة : قام الباحث بمراجعة الجلسة السابقة مع الأطفال ، ثم وضع لهم هدف الجلسة وهو تزين الفصل وقام بتوزيع الأدوار على كل طفل من الأطفال من أعمال فنية ،ومن خلال المناقشات مع الأطفال مع بعضهم البعض تم تدريب الأطفال على تجنب السلوكيات غير السوية وسلوك اذاء الذات والدخول في حوارات ومناقشات والمشاركة مع الآخرين وعدم الانزواء. وتنمية السلوك الاجتماعي الايجابي وفي نهاية الجلسة تم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الرابعة والعشرون :

عنوان الجلسة : تنمية سلوك المشاركة في الأنشطة الاجتماعية (لعبة القفز بالحبل-تجميع الكرات-لعبة القط والفار- صندوق الدنيا).

هدف الجلسة :أن يتمكن الطفل من تنمية سلوك المشاركة الاجتماعية مع أقرانه.

الفنيات المستخدمة :النمذجة - لعب الدور - التعزيز - المناقشة والحوار - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة :قام الباحث بتعريف الطلاب ماهية المشاركة الاجتماعية، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على سلوك المشاركة الاجتماعية (لعبة القفز بالحبل) من خلال تقسيم الأطفال

إلى ثلاث مجموعات مجموعة تمسك ببداية الحبل ونهاية الحبل ومجموعة أخرى تقفز من على الحبل والمجموعة الثالثة تشجع المجموعتين وبعد ذلك يتم قلب الدور على كل مجموعة حتى يفهم الأطفال ما هي المشاركة، ثم يقوم الباحث بتدريب الأطفال على (العبة تجميع الكرات ولعبة القط والفار وصندوق الدنيا) وفي نهاية الجلسة ثم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال اللذين يستطيعون إظهار مواقف التعاطف والمشاركة الوجدانية واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة الخامسة والعشرون :

عنوان الجلسة : تنمية مهارة تعزيز الذات.

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من اختيار تعزيز مناسب لنفسه من بين عدة بدائل.

الفيئات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على مراقبة سلوك مستهدف (سلوك إيذاء الذات) فإذا تحكم الطفل في ذاته ولم يقم بسلوك إيذاء الذات خلال (٤٥) دقيقة، عندئذ يتم اختيار المعزز المناسب والمفضل لديه من خلال الصور أولاً ثم الحصول على المعز بعد ذلك، وبعد التدريب أكثر من مرة.. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة السادسة والعشرون :

عنوان الجلسة :تابع تنمية مهارة تعزيز الذات.

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من مدح احد زملائه عند القيام بسلوك مرغوب فيه.

الفيئات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على مراقبة سلوك مستهدف (سلوك إيذاء الذات) فإذا تحكم الطفل في ذاته ولم يقم بسلوك إيذاء الذات خلال (٤٥) دقيقة، عندئذ يتم تقديم المعزز المناسب والمفضل للطفل من خلال زميله ، وبعد التدريب أكثر

من مرة.. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة السابعة والعشرون:

عنوان الجلسة :تابع تنمية مهارة تعزيز الذات.

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من تقديم المعزز المتفق عليه لنفسه بعد اداء المهمة.

الغيات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على مراقبة سلوك مستهدف لنفسه(سلوك اجتماعي سلبي) فإذا تحكم الطفل في ذاته ولم يقم بسلوك غير سوى خلال (٤٥) دقيقة، عندئذ يأخذ الطفل المعزز المناسب والمتفق عليه من تلقاء نفسه ،وبعد التدريب أكثر من مرة.. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الثامنة والعشرون:

عنوان الجلسة : تنمية مهارة توجيه وتصحيح الذات.

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من تنفيذ عدد من التعليمات دفعة واحدة.

الغيات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على توجيه التعليمات اللفظية لأنفسهم، حيث قام المعلم بتقديم نموذج لتوجيه الذات أمام الأطفال، كان يذكر نفسه بالسلوك المستهدف، وأنه يريد تحقيقه بنسبة كبيرة مثال :لو كان أحد أهدافك التخلص من السلوك الاجتماعي السلبي قم بصياغة الهدف " أريد أن أكون ايجابيا" أو "أريد أن أكون مقبولا" ولا تقم بصياغته بشكل سلبي مثل أن تصيغه "أريد أن أتخلص من السلوك المشكل". وبعد التدريب أكثر من مرة للأطفال على تصحيح الذات ومحاولة البعد عن الأخطاء. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة التاسعة والعشرون والثلاثون:

عنوان الجلسة : تنمية مهارة توجيه وتصحيح الذات (مشاركة الآخرين-مساعدة الآخرين).
هدف الجلسة : أن يشارك أقرانه في الطعام والأدوات و يساعد الكبار في الأنشطة المختلفة.
الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة — التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية مشاركة الآخرين في جلسة الطعام والمشاركة في الأدوات وكيفية الالتزام بالدور أثناء وجوده مع الجماعة، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية مساعدة الآخرين من خلال تصميم مواقف يمكن للطفل أن يقدم فيها مساعدة للمعلمين والوالدين وكبار السن وأقرانه من خلال القصص المصورة، ثم قام المعلم بتعليم الأطفال السلوك الايجابي مثال: فإذا كان أحد أهدافك أن تكون إنسان ذا علاقات حميمة مع زملائك ، فما هي الأشياء التي تملكها أو تستطيعها لتحقيق هدفك؟ على سبيل المثال تستطيع أن تكون أكثر ودية في التعامل و أكثر تسامح معهم. و ليس أن يكونوا هم أكثر تسامح معك لأن هذا الشيء ليس تحت تصرفك و سيطرتك ثم قام المعلم من الأطفال القيام بالسلوك المستهدف وبعد التأكد من نجاحهم وإتقانهم السلوك. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الواحد والثلاثون والثانية والثلاثون:

عنوان الجلسة : تنمية مهارة توجيه وتصحيح الذات من خلال تنمية (الوعي باليدين - ضبط اليدين).

هدف الجلسة :تدريب الأطفال على الوعي باليدين وضبطها في حالة سلوك إيذاء الذات.
الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة — التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام المعلم بتدريب الأطفال القيام بالسلوك المستهدف وهو ضبط اليدين ففي حالة حدوث سلوك إيذاء الذات ، يطلب من الأطفال أن يمارسون بعض التمرينات البسيطة (مثل رفع الذراعين لأعلى وجانباً ولأسفل) بتعليمات لمدة (٢٠) دقيقة. ثم التدريب على الوعي باليدين

فيطلب الباحث من الأطفال أن يبعدوا أيديهم عن رؤوسهم وأن يشغلوا أيديهم بطرق تتعارض مع سلوك إيداء الذات (مثل تشبيك أيديهم خلف ظهورهم أو وضعها على مسندي الكرسي) وتستخدم الإشارات والإيماءات واللمسات والتعليمات اللفظية عند الحاجة، ويقدم التعزيز الإيجابي على إبعاد اليدين عن الرأس. وبعد التأكد من نجاحهم وإتقانهم السلوك. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الثالثة والثلاثون:

عنوان الجلسة : تنمية مهارة أسس التفكير الإيجابي (فكر بإيجابية).

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من فهم أسس التفكير الإيجابي.

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية التفكير الإيجابي من خلال تزويد الأطفال بالمعلومات اللازمة حول مفهوم التفكير والتفكير الإيجابي وإكسابهم المهارات اللازمة لتطوير قدراتهم في التعامل بإيجابية مع أنفسهم والمحيط الذي يعيشون به من أجل تحسين ظروف حياتهم ومستقبلهم والمساهمة في تطوير مجتمعاتهم. من خلال القصص المصورة، ثم قام المعلم من بتدريب الأطفال القيام بالسلوك المستهدف وبعد التأكد من نجاحهم وإتقانهم السلوك. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الرابعة والثلاثون

عنوان الجلسة : تنمية مهارة الوعي بالذات

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من فهم الوعي بالذات.

الفنيات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على كيفية استخدام استراتيجيات

ضبط الذات وتأكيد أهمية تعديل السلوك السلبي وتعزيز السلوك الإيجابي من خلال القصص المصورة، ثم قام المعلم من بتدريب الأطفال القيام بالسلوك المستهدف وبعد التأكد من نجاحهم وإتقانهم السلوك. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة الخامسة والثلاثون:

عنوان الجلسة : تنمية مهارة التحدث مع الذات

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من التواصل الاجتماعي مع أقرانه.

الفيئات المستخدمة: القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على التحدث الإيجابي الذاتي هو الاسترخاء والتأمل والمهملة في أغلب الأحيان يمكن أن تتم بالجلوس البسيط على كرسي أو أرضية وبعد ذلك أداء تمرين استرخاء. المهمة الرئيسية للتحدث الإيجابي الذاتي هي بالتخلص من كل الأفكار السلبية ووضع الشخص في حالة العقل مرتاحة بعيدا عن كل الأفكار السلبية ومثل هذه الحالة ستضع شخص ما في مزاج إيجابي. بعد القليل من الوقت تلك المشاعر الإيجابية ستجد طريقهم للظهور في الواقع. ثم قام المعلم من بتدريب الأطفال القيام بالسلوك المستهدف وبعد التأكد من نجاحهم وإتقانهم السلوك. وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة

الجلسة السادسة والثلاثون حتى الثانية والأربعون:

عنوان الجلسة : التدريب على فنية (التدعيم التمايزي) لخفض سلوك إيذاء الذات (عض اليد -

ضرب الرأس بالطاولة - اللطم على الوجه - شد الشعر)

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من تفريغ المكبوتات والمشاعر العدوانية وإدخال البهجة والسرور.

الفيئات المستخدمة: فنية التدعيم التمايزي - القصص - النمذجة - التعزيز - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على لعبه القص والزق ، ثم قام الباحث بتدريب الأطفال على نشاط حركي يتمثل في لعبة (القط والفار) بان يطلب من أحد الأطفال أن يقوم بدور القط وباقي الأطفال يقومون بدور الفئران اللذين يجرون أمام القط في شكل دائري، ولعبة أخرى مثل الفك والتركيب لخفض سلوك إيذاء الذات عن طريق فنية التدعيم التمايزي والتي هدفها زيادة السلوك الايجابي ، والمطابقة بين صور السلوك الاجتماعي السوي والغير سوى وتدعيم النشاط باعتباره سلوكا مناقضا لسلوك إيذاء الذات. إما في حالة العض على ظهر اليد، يقوم الباحث بمراقبة الطفل بشكل متواصل والاستعداد للتدخل المباشر عندما يبدأ عملية العض قبل وأثناء الدرس. فيمسك يد الطفل بشدة قيل أن يصلها إلى فمه ، ثم يقوم المدرب بخفض يده تحت الطاولة وأمره بصرامة (ضع يدك تحت الطاولة) إذا حاول أن يخرج يده من تحت الطاولة ، يقوم المدرب بهز رأسه ويقول له (لا تفعل ذلك) ويطلب منه أن يقلده ، يلاحظ المدرب تعابير وحركاته حينما يقلده وقل له حسنا فعلت ثم اسأله (أتريد حلوى) وانتظر .. ثم بادر لنعيد التمرين وسف تحصل على الحلوى. إما في حالة ضرب الرأس على الطاولة، فإذا استمر الطفل على ضرب رأسه . من المهم جدا إشغال الطفل ومدحه باستمرار وإبداء اهتماما اكبر به حينما يتوقف عن ضرب رأسه ، ونقوم بدفع الكرسي الذي يجلس عليه إلى الخلف ونمسك به بوضع منحرف متوازن على الساقين الخلفيتين للكرسي لمدة خمسة ثواني ثم إعادته إلى الوضع الطبيعي ، نعيد الكرة كلما حاول الطفل ضرب رأسه على الطاولة ، دون التحدث معه . أما في حالة الضرب على الوجه نمسك كفي الطفل حالما يبدأ برفع يديه لضرب وجه ونضعها على خديه ونطلب منه بصوت حازم (لا تضرب) ثم نتركه ونساعده على انجاز تمرينه . فمسك يد الطفل يعيق ويمنع حركة الضرب (الفعل المعتاد) إضافة إلى الأمر بعدم الضرب يريك سلوكه العدائي الذاتي . إما في حالة سحب الشعر استخدام لعبة تشغل يديه ذراعيه التربيت والدغدغة على اليد وراحتها ، وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثانية والأربعون حتى السابعة والأربعون :

عنوان الجلسة : التدريب على فنية (التعديل البيئي) لخفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك

هدف الجلسة : أن يتمكن الطفل من تفريغ المشاعر العدوانية وإدخال البهجة والسرور
الفنيات المستخدمة:التعديل البيئي- القصص - النمذجة - التعزيز - المناقشة - الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة : قام الباحث في بداية الجلسة بمراجعة الواجب المنزلي، ثم قام بتعريف الأطفال بهدف الجلسة ، ثم قام الباحث بتدريبهم على فنية التعديل البيئي من خلال تنوع الأنشطة التي يقومون بها ، فيقدم الباحث لأفراد العينة أوراقا بيضاء، وأدوات رسم بسيطة من أقلام وألوان، ويطلب من كل منهم رسم الشيء الذي يحبه مع تبادل الأدوات فيما بينهم، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك القيام بنشاط ترتيب وتنظيف الفصل وتوزيع المهام على كل طفل ، كما يستخدم الباحث نشاط ترفيهي يتمثل في لعبة الكراسي الموسيقية في فناء المدرسة بمشاركة القائمين بالرعاية لإشاعة جو من الألفة والمودة المتبادلة، ثم يطلب منهم القيام بنشاط رياضي يتمثل في كرة القدم اللعبة الجماعية. إما في حالة رمي وبعثرة المواد التعليمية للنشاطات

يقوم المدرب باتخاذ إجراءات مناسبة قبل وأثناء إجراء النشاطات منها : إبعاد كل المواد والأشياء الثمينة عنه وعن محيطه. مراقبته في محيطه والاهتمام به والانتباه قبل أن يصل إلى الأشياء لرميها. تجاهله عندما يتمكن من رمي بعض مواد التمرين والأشياء . عندما يتوقف عن رمي الأشياء يجب مكافئته بحبة حلوى والتصفيق له . إما في حالة الصراخ والبكاء أثناء التمارين والنشاطات يقوم المدرب تجاهل البكاء والصراخ وتقديم المساعدة له باستمرار والحذر الشديد عند تقديم مثل هذه المساعدات. وضع مكافأة قريبة وظاهرة له يستطيع الحصول عليها بعد انجاز واجبه وتمارينه والجلوس معه مرتين على الأقل في اليوم لانجاز بعض الواجبات البسيطة التي لا تتطلب الكلام مثل (الرسم، توزيع الصور، التلوين) الابتسام والتربيت على الكتف إذا أنجز واجباته البسيطة . إما في حالة النهوض أثناء تناول الطعام(النشاط المفرط والحركة السريعة)نجلس الطفل إلى مائدة الطعام أمام طبقه ونبعد عنه الأطباق الأخرى ، وحينما ينهض نتجاهله كلياً لا نطلب منه الجلوس ولا حتى النظر إليه ، وعند عودته للجلوس إلى الطاولة ننظر إليه ونقول له جيد (نحن نجلس لتناول الطعام) ، ولكن حين يحاول تناول الطعام وهو واقف لا نفعل شيء سوى سحب طبقه إلى وسط المائدة ولا يقدم له أي شيء إلى أن يجلس . وحينما تنتهي من الطعام (١٠ دقيقة فترة تناول

الطعام) بعدها نزيل كل شيء من المائدة ولا يقدم له سوى المشروبات وبعض الفواكه، ولكي تنجح هذه المعالجة على الطفل أن ينتظر إلى وجبة الطعام التالية حتى لو كان جائعا .إما في حالة النهوض والفقر من طاولة إلى أخرى نضع طاولة وكروسي للطفل في إحدى زوايا الغرفة وربط وسطه (خصره) بحزام إلى مسند الكرسي ، نضع أمامه مواد النشاط ونطلب منه البدء بالعمل و حين يبدأ بالصراخ والغضب والهياج ، ندير الكرسي حيث يكون وجه التلميذ إلى زاوية الحائط حتى يهدأ ولدقيقة واحد نعيده إلى مكانه ، حالما يبدأ النشاط نعطيه بعض الحلوى وإذا استمر بالعمل جالسا إلى الطاولة دون الرفس بالرجلين نفك عنه الحزام ونتركه يعمل .إما في حالة الصراخ والضوضاء يقوم المدرب بحمل قطعة خشبية (مثل التي يستخدمها الطبيب في الفحص لفتح فم المريض) نلف احد أطرفها بشرط ملون لاصق ومسكها دوما من هذا الطرف ،حينما يبدأ التلميذ بإطلاق الأصوات والهمهمات يطلب منه المدرب أن يفتح فمه ويدخل قطعة الخشب بين أسنانه ،إذا نجحت العملية ، نستعمل قطعة الخشب لإنذاره برفعها بوجهه إذا حاول إطلاق الأصوات أو المهمة . وقام الباحث بتكليف الأطفال بتنفيذ هذه التدريبات مع أقرانهم وتم تقديم المعززات لكل طفل من الأطفال واتفق معهم على موعد الجلسة القادمة وبذلك انتهت الجلسة.

الجلسة الثامنة والأربعون: متابعة مدى استمرارية ما تعلموه وما تم تدريبهم عليه في الجلسات

رابعا : الخطوات الإجرائية للدراسة:

تضمنت الخطوات الإجرائية التي قام بها الباحث ما يلي:

- إعداد وتقنين مقياس سلوك إيذاء الذات ومقياس السلوك الاجتماعي الايجابي.
- إعداد برنامج التدريب على مهارات إدارة الذات.
- تحديد عينة الدراسة التجريبية والضابطة.
- القياس القبلي لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة وإيجاد التكافؤ بينهما في متغيرات (العمر- الذكاء-سلوك إيذاء الذات-السلوك الاجتماعي- التوحد).
- تطبيق برنامج مهارات إدارة الذات على أفراد المجموعة التجريبية.

- القياس البعدي بعد انتهاء المدة المحددة لتنفيذ التجربة الأساسية قام الباحث بإجراء القياسات البعدية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في السلوك الاجتماعي وسلوك إيذاء الذات، مع مراعاة أن تتم في نفس الظروف التي تم بها إجراء القياسات القبليّة.
- القياس التتبعي لمجموعة البحث التجريبية في السلوك الاجتماعي، وسلوك إيذاء الذات، مع مراعاة أن تتم في نفس الظروف التي تم بها إجراء القياسات القبليّة والبعدية.
- تصحيح الاستجابات وجدولة الدرجات ومعاملتها إحصائيا واستخلاص النتائج.
- تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة واقتراح التوصيات.

خامسا : الأساليب الإحصائية :

تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الأساليب اللابارامترية، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصارا بـ Spss.V.20 .

نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

أولاً : نتائج الدراسة :

١- نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار مان- ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي

جدول (٣) نتائج اختبار مان- ويتني Mann-Whitney للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي

المتغير	التجريبية ن=٨		الضابطة ن=٨		U	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
سلوك إيذاء الذات	١١,٠٠	٨٨,٠٠	٦,٠٠	٤٨,٠٠	١٢,٠٠	٢,٥٦	٠,٠٥

٠,٠	٣,٤١	٤,٠	٤٠,٠٠	٥,٠٠	٩٦,٠٠	١٢,٠٠	السلوك
٥	٦	٠					الاجتماعي

٢- نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي.، واختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في على مقياس سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي في القياسين القبلي والبعدي .

المتغير	التجريبية قبلي/بعدي = ٨	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
سلوك إيذاء الذات	الرتب السالبة	صفر	صفر	٢,٢٣٦	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٥	٣,٠٠		
	التساوي	٣			
	الإجمالي	٨			
السلوك الاجتماعي	الرتب السالبة	صفر	صفر	٢,١٢١	٠,٠٥
	الرتب الموجبة	٥	٣,٠٠		

المتغير	التجريبية قلي/بعدي = ٨	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
	التساوي	٣			
	الإجمالي	٨			

ويتضح من الجدول السابق توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مقياس سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي، مما يدل على تحقق الفرض الثاني من فروض الدراسة.

٢- نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من إجراء القياس البعدي، واختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي في القياسين البعدي والتتبعي.

المتغير	التجريبية بعدي/التتبعي = ٨	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
سلوك إيذاء الذات	الرتب السالبة	صفر	صفر	١,٣٤ ٢	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠		
	التساوي	٦			
	الإجمالي	٨			

المتغير	التجريبية بعدي/التتبعي ن=٨	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدالة
السلوك الاجتماعي ي	الرتب السالبة	صفر	صفر	١,٤١ ٤	غير دال
	الرتب الموجبة	٢	١,٥٠		
	التساوي	٦			
	الإجمالي	٨			

ويتضح من الجدول السابق انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في مقياس سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي، مما يدل على تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة.

ثانياً : مناقشة النتائج وتفسيرها :

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال التوحيدين أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة في سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي بعد تطبيق برنامج مهارات إدارة الذات ، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية ، كما تأكدت هذه النتيجة بما أسفرت عنه النتائج من وجود فروق دالة إحصائية بين الأطفال التوحيدين أفراد المجموعة التجريبية في سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي قبل وبعد تطبيق البرنامج عليهم، لصالح القياس البعدي، بما يعنى فعالية برنامج مهارات إدارة الذات في خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك الاجتماعي الايجابي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد لأفراد المجموعة التجريبية، ويرجع الباحث فعالية البرنامج ما تضمنه من التدريب على مهارات إدارة الذات من خلال تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد أن يصفوا سلوكهم المستهدف وأن يسجلوا حدوث أو عدم حدوث هذا السلوك المستهدف. من خلال تطبيق الفرد بنفسه الفنيات التي تساعده على أن يعدل سلوكه المضطرب إلى سلوك سوى و توجيه مشاعره وأفكاره وإمكاناته نحو الأهداف التي يصبو إليها. فبرنامج إدارة الذات أعطي الفرصة للأطفال ذوي اضطراب التوحد بالاعتماد على أنفسهم والاستقلالية في أداء مهاراتهم المختلفة ، كل هذا جعل الطفل

يعمل جاهدا للتحكم في سلوكه من خلال الحد من سلوك إيذاء الذات وتحسين سلوكه الاجتماعي الايجابي، هذا إلى جانب تعزيز الباحث لسلوك الأطفال الايجابي، وما يحصلون عليه من تغذية راجعة عند تقييم سلوكهم من قبل الباحث، مما شجعهم على الالتزام بالسلوك الايجابي ، كما أن خفض سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال اثر على سلوكهم الاجتماعي الايجابي وبالتالي على علاقاتهم وتفاعلهم مع أقرانهم ومعلميهم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كلا من (Robyn, 2015., Kryzak, 2015) إلى فعالية تدريب الأطفال على مهارات إدارة الذات في تحسين سلوكهم الاجتماعي وتفاعلهم الاجتماعي، كما كان لاستخدام فنية لعب الدور والنمذجة الأثر الواضح في إكساب الأطفال مهارات إدارة الذات بجانب تعزيز السلوك الاجتماعي الايجابي وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلا من (Macpherson et al., 2015., Alzyoudi et al., 2015., Wynkoop, 2016) التي أشارت في نتائجها إلى فعالية النمذجة ولعب الدور في خفض سلوك إيذاء الذات وتحسين السلوك الاجتماعي الايجابي ، كما أن استخدام التعزيز في اكتساب السلوكيات الإيجابية وأن تقديم التعزيز (الإيجابي أو السلبي) عقب كل سلوك يصدر من الطفل له أثره الواضح في تحسن السلوك الاجتماعي الايجابي وخفض سلوك إيذاء الذات، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة كلا من (Low, 2014., Koegel, 2014., Kryzak, 2015). كما كشفت نتائج دراسات كلا من (Engelhardt & Mazurek 2014., Post et al., 2014) إلى أن التعزيز له دور هام وفعال في خفض خفض سلوك إيذاء الذات وتحسن السلوك الاجتماعي الايجابي، كما أشار كلا من (Liu et al., 2015., Carr et al., 2015) إلى أن استخدام التعزيز الإيجابي كان له تأثير في تثبيت وتكرار هذا السلوك الايجابي لدى الأطفال.

كما كان لتدريب الباحث للأطفال ذوي اضطراب التوحد على بعض التدريبات الرياضية البسيطة والهدف منها ضبط اليدين، فكان يطلب من الأطفال أن يمارس بعض التمرينات البسيطة (مثل رفع الذراعين لأعلى وجانباً ولأسفل) لمدة (٢٠) دقيقة لخفض سلوك إيذاء الذات، والتدريب على الوعي باليدين فيطلب الباحث من الأطفال أن يبعدوا أيديهم عن رؤوسهم وأن يشغلوا أيديهم بطرق تتعارض مع سلوك إيذاء الذات (مثل تشبيك أيديهم خلف ظهورهم أو وضعها على مسندي الكرسي) وتستخدم الإشارات والإيماءات واللمسات والتعليمات اللفظية عند الحاجة، ويقدم التعزيز الإيجابي على إبعاد اليدين عن الرأس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي أكدت فعالية مهارات إدارة الذات في خفض سلوك إيذاء الذات، وتحسين السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد (Koegel&Koegel, 1990., Koegel, 1992., Pierce & Schreibman, 1994., Kim, 1996., Callahan& Rademacher, 1999., Mancina et al.,2000., Southern, 2004., Lantz,2005., Labbe, 2009., Marcus & Wilder,2009., Jennifer, 2010., Deitchman et al., 2010., Buggey et al.,2011., Korzekwa, 2011., Singh e t al., 2011., Levinger, 2012., Kabashi,2012., Schenkoske, 2012., Pierce,2013., Koegel, 2014., Engelhardt& Mazurek 2014., Post et al.,2014., Macpherson et al.,2015., Robyn, 2015., Wynkoop,2016)

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في سلوك إيذاء الذات والسلوك الاجتماعي، بما يعني استمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج خلال فترة المتابعة، ولعل ذلك يعود لاعتماد البرنامج على أكثر من فنية مثل فنية تعزيز الذات والتي تعنى مكافأة الفرد لذاته، بعد الوصول إلى الأهداف التي تم وضعها، فتعزيز السلوك يثبته ويدعمه، وكلما تكرر السلوك معزلاً، تحول السلوك إلى عادة ثابتة (على، ١٨، ٢٠١٤؛ احمد، ٢٠١٢، ٣٠٢؛ الشخص وآخرون، ٥٨٤، ٢٠١٠)، وفنية الضبط البيئي التي تعنى السيطرة والتحكم في سلوك الطلاب لمساعدتهم على التعلم من خلال تعزيز السلوك الإيجابي وإضعاف السلوك غير الملائم، كما كان لاستخدام فنية توجيه الذات أو كلام الذات، وفنية تلقين الذات الأثر الإيجابي في تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي وخفض سلوك إيذاء الذات (Koegel&Koegel, 1990., Koegel, 1992., Pierce & Schreibman, 1994., Kim, 1996., Callahan& Rademacher, 1999., Mancina et al., 2000., Mancina et al.,2000., Martinez,2005., Labbe, 2009., Jennifer, 2010., Deitchman et al., 2010., Low, 2014., Boettcher, 2014., Koegel, 2014., Schenkoske, 2012., Boettcher, 2014., Carr et al., 2015., Liu et al., 2015., Robyn, 2015)

ثالثاً : توصيات مقترحة :

- ١- تدريب وإرشاد المعلمين وأولياء الأمور على مهارات إدارة الذات وكيفية تنفيذها مع الأطفال ذوي اضطراب التوحد في خفض السلوك الاجتماعي السلبي وتنمية السلوك الاجتماعي الايجابي من خلال الدورات التدريبية والندوات الخاصة بذلك.
- ٢- تقديم أنشطة وبرامج جماعية مما يزيد من التواصل الاجتماعي ،ويقلل من سلوكيات إيذاء الذات التي تصدر منهم في الغرفة الصفية.
- ٣- تقديم المعززات المادية والمعنوية عن كل سلوك إيجابي يصدر من الطفل .
- ٤- التقارب بين المدرسة والأسرة حتى يتم تكرار وتنفيذ السلوكيات التي تم التدريب عليها في المدرسة في المواقف المختلفة .
- ٦- اعتبار إستراتيجية إدارة الذات عنصراً محورياً في تعديل السلوك بصفة عامة و في خفض سلوك إيذاء الذات بصفة خاصة .

المراجع

- البهاص، سيد احمد.(٢٠٠٧).فعالية برنامج تدريبي تكاملي للحد من سلوك إيذاء الذات وتحسين التفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً،مجلة كلية التربية،ع٦،ص ص.
- التميمي، أحمد عبد العزيز؛ الطورة، هارون محمد .(٢٠١٣). الخصائص السيكمترية للنسخة المختصرة لمقياس السلوك الاجتماعي لدي الأطفال ذوي اضطراب التوحد، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، ع 73 ج٣، ص ص ١٦٨-٢١١
- جاد المولى، احمد محمد.(٢٠٠٩).استخدام إجراءات إدارة الذات مع بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة،مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس،العدد٣٣،ج١٣،٧١-٧٥٠.

جاسم ،وفاء محمد.(٢٠١٣).أثر برنامج تدريبي بالموسيقى في تنمية السلوك الاجتماعي المرغوب فيه لدى أطفال الحضانة، مجلة العلوم التربوية والنفسية،العراق،ع٩٧،ص ٣٠٠ - ٣٩٧

خطيب،رامي مصطفى.(٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية النشاط لتنمية بعض المهارات الاجتماعية والتواصل وخفض إيذاء الذات لدى عينة من الأطفال التوحيدين،دكتوراه غير منشورة،معهد البحوث والدراسات العربية،جامعة الدول العربية،جامعة القاهرة.

خليل ،حسام عباس.(2012). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال التوحيدين محدودي اللغة،مج العلوم التربوية،مج٢٠، ع 1،ص ٣-٥٤

الدراجي،حسن على. (٢٠٠٢).اثر برنامج إرشادي في تنمية السلوك الاجتماعي المرغوب لدى طلبة المرحلة المتوسطة،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ابن ارشد،جامعة بغداد.

رضا،أكرم.(١٩٩٩).إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح،القاهرة:دار التوزيع والنشر الإسلامية.

الزبيدي،هيام احمد.(١٩٩٥).السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الدراسات العليا،الجامعة الأردنية الشخص،عبد العزيز،منيب،تهاني محمد،فاطمة.(٢٠١٠).برنامج مقترح لتدريب الأطفال التوحيدين على إدارة الذات لتحسين سلوكهم التكيفي ومواجهة مشكلاتهم السلوكية،مجلة كلية التربية،جامعة عين شمس،ع٣٤،ج١،ص٥٧٥-٦٠٠.

عبد الحميد ،جابر و كفافى ، علاء الدين . (١٩٩٥) . معجم على النفس والطب النفسي. الجزء السابع ،القاهرة: دار النهضة العربية.

على،عبد الفتاح رجب.(٢٠١٤).فعالية التدريب على مهارات إدارة الذات فى الحد من السلوك الصفي المشكل وأثره في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.مجلة كلية التربية،كلية التربية بالرفايق،العدد٧،ص ص ٨٧،١.

محمود، إيمان عبد الوهاب.(2015). فاعلية برنامج قائم على المدخل الحس حركي لخفض حدة سلوك إيذاء الذات لدى الأطفال الذاتويين للمرحلة العمرية (٥-١٠) سنوات،مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، العدد 14 ، ص ص ٤٣٢-٤٨٩ .

مطر، عبد الفتاح رجب.(٢٠١٤).فعالية برنامج قائم على القصة الحركية في الحد من السلوك النمطي وسلوك إيذاء الذات لدى الأطفال التوحيديين،.مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،،العدد٢٦،ص ص ١٩٥-٢٣٢

ملاكوي،محمود زايد.(٢٠١٠).فاعلية القصص الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال التوحيديين،المجلة التربوية،ع٢٧،ص ص ٣٨٥-٤٢١ .

- Adams. L., Aphrodit G., Michael V.& Claire. W.(2004).Social Story Intervention: Improving Communication Skills in a Child with an Autism Spectrum Disorder. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. Austin: Summer. 19. (2): 87, 8
- Akmanoglu, N.(2015). Effectiveness of Teaching Naming Facial Expression to Children with Autism via Video Modeling. Educational Sciences: Theory and Practice, 15 .(2):519-537
- Akmanoglu, N., Yanardag, M., Batu, E. S.(2014). Comparing Video Modeling and Graduated Guidance Together and Video Modeling Alone for Teaching Role Playing Skills to Children with Autism. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49 .(1):17-31 .
- Alzyoudi, M., Sartawi, A., Almuhihi, O.(2015). The Impact of Video Modeling on Improving Social Skills in Children with Autism British Journal of Special Education, 42 .(1):53-68 .
- Anagnostou, E., Jones, N., Huerta, M., Halladay, A. K., Wang, P., et al.(2015) . Measuring Social Communication Behaviors as a Treatment Endpoint in Individuals with Autism Spectrum Disorder. .Autism: The International Journal of Research and Practice. 19.(5) : 622-636.
- Baker, M. J.,Koegel, R. L., Koegel, L. K.(1998). Increasing the Social Behavior of Young Children with Autism Using Their Obsessive Behaviors Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps ,23.(4): 300-308.

- Best, L. J.(2012). Early Social Behaviour in Young Children with Autism Spectrum Disorders, . Queen's University (Canada), ProQuest Dissertations Publishing.
- Boehm, T. L.,Carter, E. W., Taylor, J. L. (2015). Family Quality of Life During the Transition to Adulthood for Individuals With Intellectual Disability and/or Autism Spectrum Disorders .American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities,120.(5) : 395-411.
- Boettcher, M. A. (2014). Teaching social conversation skills to children with autism through self-management: An analysis of treatment gains and meaningful outcomes. University of California, Santa Barbara, ProQuest Dissertations Publishing.
- Boyd, B. A., Woodard, C. R., Bodfish, J. W. (2013). Feasibility of exposure response prevention to treat repetitive behaviors of children with Autism and an intellectual disability: A brief report. Autism, 17.(2) : 196-204.
- Bucalos, J. I.(2013). Increasing independence in children with autism spectrum disorders using video self modeling. University of Louisville, ProQuest Dissertations Publishing.
- Buggey, T.& Ogle, L.(2013) . The Use of Self-Modeling to Promote Social Interactions among Young Children. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 28.(4):202-211
- Buggey, T.(2012). Effectiveness of Video Self-Modeling to Promote Social Initiations by 3-Year-Olds with Autism Spectrum Disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities.27.(2): 102-110.
- Buggey, T., Hoopes, G., Sherberger, M.,Williams, S.(2011). Facilitating Social Initiations of Preschoolers with Autism Spectrum Disorders Using Video Self-Modeling, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 26 (1):25-36 .
- Burton, C. E., Anderson, D. H., Prater, M, A., Dyches, T. T.(2013) . Video Self-Modeling on an iPad to Teach Functional Math Skills to Adolescents with Autism and Intellectual Disability, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28(2), 67-77.
- Callahan, K., Rademacher, J.(1999). Using self-management strategies to increase the on-task behavior of a student with autism. A. Journal of Positive Behavior Interventions,1.(2) : 117.
- Carr, M. E., Moore, D.W., Anderson, A.,(2015). Self-Management Interventions on Students With Autism: A

- Meta-Analysis of Single-Subject Research, *Exceptional Children*, 81.(1): 28-44.
- Cervantes, P.E.& Matson, J. L.(2015). Comorbid Symptomology in Adults with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders* ,45.(12) : 3961-3970.
- Charlop, M. H.; Miltenberger, C. A.;& Miranda, B.(2012) Teaching children with intellectual challenges to learn prepositions: Using a treatment package of computer-based photographs, time delay prompting, video self-modeling, and positive reinforcement, *Evidence Based Communication Assessment and Intervention*, 6.(3). 113-119.
- Christensen, T. J., Ringdahl, J. E., Bosch, J. J., Falcomata, T. S., Luke, J. R., et al.(2009). Constipation Associated with Self-Injurious and Aggressive Behavior Exhibited by a Child Diagnosed with Autism, . *Education and Treatment of Children* ,32. (1): 89-103.
- Crutchfield, S.(2014). The Effects of a Technology Delivered Self-Monitoring System and Video Self Modeling on the Disruptive Behavior of Adolescents with Autism. .University of Kansas, ProQuest Dissertations Publishing.
- Davis , H. N. (2016). The Relation of Hyperactivity to Parenting Stress within the Parent-Child Relationship in Children with Autism Spectrum Disorders. Ph. Clinical Psychology, Seattle Pacific University.
- Deitchman, C., Reeve, S., Reeve, K., Progar, P., (2010). Incorporating Video Feedback into Self-Management Training to Promote Generalization of Social Initiations by Children with Autism. *Education & Treatment of Children*, 33.(3) : 475-488.
- Doggett, R. A.(2013). Using the Pivotal Areas of Initiations and Self-Management to Target Social Conversation Skills in Adolescents with Autism. University of California, Santa Barbara, ProQuest Dissertations Publishing.
- Doveal, G.(2014). A Study on the Correlation Between Child Abuse and Neglect and Self-Injurious Behavior in Adults: Based on Self Report, Alliant International University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Duerden, E.G., Oatley, H. K., Mak-Fan, K. M., McGrath, P. A., Taylor, M. J., et al. (2012). Risk Factors Associated with Self-Injurious Behaviors in Children and Adolescents with Autism

- Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42.(11) : 2460-2470
- Engelhardt, C. R., Mazurek, M. O.(2014). Video Game Access, Parental Rules, and Problem Behavior: A Study of Boys with Autism Spectrum Disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 18 (5):529-537 .
- Field, T., Field, T., Sanders, C., Nadel, J.(2001). Children with Autism Display more Social Behaviors after Repeated Imitation Sessions. *Autism*, 5.(3) : 317-323.
- Finke, E. H., Hickerson, B., McLaughlin, E.(2015). Parental Intention to Support Video Game Play by Children with Autism Spectrum Disorder: An Application of the Theory of Planned Behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46 (2):154-165 .
- Finucane, Brenda; Dirrigl, Karen Haines; Simon, Elliot W.(2001). Characterization of Self-Injurious Behaviors in Children and Adults with Smith-Magenis Syndrome. . *American Journal on Mental Retardation*, 106.(1) : 52-58.
- Funahashi, A., Gruebler, A., Aoki, T., Kadone, H., Suzuki, K.(2014). Brief Report: The Smiles of a Child with Autism Spectrum Disorder during an Animal-Assisted Activity May Facilitate Social Positive Behaviors--Quantitative Analysis with Smile-Detecting Interface. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44.(3): 685-693.
- Gal, E., Dyck, M., Passmore, A.(2009). The Relationship between Stereotyped Movements and Self-Injurious Behavior in Children with Developmental or Sensory Disabilities. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 30.(2) : 342-352
- Gelbar, N. W., Anderson, C., McCarthy, S., Bugghey, T.(2012) . Video. Self-Modeling as an Intervention Strategy for Individuals with Autism Spectrum Disorders, . *Psychology in the Schools*, 49, (1) : 15–22.
- Gutierrez, A., Hale, M., Gossens.A ., Sobrino.S.(2007). Evaluating the Social Behavior of Preschool Children with Autism in an Inclusive Playground Setting, . *International Journal of Special Education*, 22.(3) : 26-30.
- Hall, S.S., Lightbody, A. A., Reiss, A.L.(2008). Compulsive, Self-Injurious, and Autistic Behavior in Children and Adolescents with Fragile X Syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 113.(1) : 44-5

- Harker, C. M.(2014). The Relation between Maternal Behavior and Social Smiling in Infants at High Risk for Autism Spectrum Disorder. .University of Washington, ProQuest Dissertations Publishing.
- Harrell, L. G., Kamps, D., Kravits, T. (1997). The Effects of Peer Networks on Social-Communicative Behaviors for Students with Autism. .Focus on Autism and Other Developmental Disabilities ,12.(4): 241-256
- Hart, J. E.,& Whalon, K. J.(2012). Using Video Self-Modeling via iPads to Increase Academic Responding of an Adolescent with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47 (4) .438-446.
- Hartley, E. T., Melissa A. B. & Kehle, T. J. (1998). Self-modeling as an intervention to increase student classroom participation. Psychology in the Schools, 35,(4). 363-372.
- Henderson, H., Schwartz, C., Mundy, P., Burnette, C., Sutton, S., et al. (2006). Response Monitoring, the Error-Related Negativity, and Differences in Social Behavior in Autism. .Brain and Cognition,61.(1):96-10
- Hentges, F. (2012). The effectiveness of a self-help intervention for school children with anger management difficulties and its impact on emotion regulation. University of Essex (United Kingdom), ProQuest Dissertations Publishing.
- Horovitz, M., Matson, J. L., Hattier, M., Tureck, K., Bamburg, J. W. (2013). Challenging Behaviors in Adults With Intellectual Disability: The Effects of Race and Autism Spectrum Disorders. Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 6. (1):1-13 .
- Jennifer A. B.(2010). Using self-management to reduce automatically maintained problem behavior in children with autism. University of Nevada, Reno, ProQuest Dissertations Publishing.
- Jimenez, B. A., Lo, Ya-yu., Saunders, A, F. (2014).The Additive Effects of Scripted Lessons Plus Guided Notes on Science Quiz Scores of Students With Intellectual Disability and Autism, .Journal of Special Education ,47.(4) : 231-244.
- Kabashi, L. (2012). The efficacy of video self-modeling for promoting social initiation skills for children with Autism Spectrum Disorders (ASD) to peers. University of Pittsburgh, ProQuest Dissertations.

- Kahn, J.(2013). Video self-modeling of positive parenting statements during play interactions in the parents of children with autism spectrum disorders. Hofstra University, ProQuest Dissertations Publishing
- Kang, S., O'Reilly, M., Rojeski, L., Blenden, K., Xu, Z., et al. (2013).Effects of Tangible and Social Reinforcers on Skill Acquisition, Stereotyped Behavior, and Task Engagement in Three Children with Autism Spectrum Disorders, .Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal,34.(2): 739-744.
- Karayazi, S., Kohler E., Filer, J.(2014). The Effects of a Social Story TM Intervention on the Pro-Social Behaviors of a Young Adult with Autism Spectrum Disorder. International Journal of Special Education .29.(3) : 126-133.
- Kim, E. S.,Berkovits, L. D., Bernier, E. P., Leyzberg, D., Shic, F., et al. (2013). Social Robots as Embedded Reinforcers of Social Behavior in Children with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders ,43.(5) : 1038-1049.
- Kim, J.(1996). Effects of a parent's intervention to decrease stereotypic behavior and increase interactions using self-management treatment for students with autism in Korea. Utah State University, ProQuest Dissertations Publishing
- Knight, V. F., Spooner, F., Browder, D., Smith, B., Wood, C. L. (2013).Using Systematic Instruction and Graphic Organizers to Teach Science Concepts to Students With Autism Spectrum Disorders and Intellectual Disability. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 28.(2): 115-126.
- Koegel, L. K.(1992). Improving Social Skills and Disruptive Behavior in Children with Autism through Self-Management. . Journal of Applied Behavior Analysis 25.(2) : 341-353.
- Koegel, L. K., Park, M.N., Koegel, R. L.(2014). Using Self-Management to Improve the Reciprocal Social Conversation of Children with Autism Spectrum. Disorder Journal of Autism and Developmental Disorders, 44.(5) : 1055-63.
- Koegel, R. L., Koegel, L.K. (1990). Extended Reductions in Stereotypic Behavior of Students with Autism through a Self-Management Treatment Package.. Journal of Applied Behavior Analysis 23.(1): 119-127.
- Korzekwa, P. (2011). Improving homework performance and independence in students with autism spectrum disorders

- through self-management and parents as interventionists, Indiana University, ProQuest Dissertations Publishing
- Kryzak, L.(2015). Sibling self management: Programming for generalization to improve interactions between typical siblings and children with Autism Spectrum Disorders. City University of New York, ProQuest Dissertations Publishing,
- Kurtz, P. F., Chin, M. D., Huete, J. M., Cataldo, M. F.(2012). Identification of Emerging Self-Injurious Behavior in Young Children: A Preliminary Study Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 5.(3) : 260-285.
- Kutty, S.(2012). Video Modeling and the Expression of Social Communication and Behavior Skills in Preschool and Elementary School Children with Autism Spectrum Disorders. Alliant International University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Labbe-P. K. .(2009). Peer-mediated social skills instruction and self-management strategies for students with autism. University of Southern Maine, ProQuest Dissertations Publishing
- Ladd, M. V., Luiselli, J. K., Baker, L.e.(2009) . Continuous Access to Competing Stimulation as Intervention for Self-Injurious Skin Picking in a Child with Autism).. Child & Family Behavior Therapy, 31.(1): 54-60.
- Lal, R.(2010). Effect of Alternative and Augmentative Communication on Language and Social Behavior of Children with Autism. Educational Research and Reviews, 5.(3) : 119-125.
- Lantz, J. F.(2005) Using video self-modeling to increase the prosocial behavior of children with autism and their siblings Indiana University.
- Lauderdale.L. S., Howell, E., Blacher, J.(2013). Educational Placement for Children with Autism Spectrum Disorders in Public and Non-Public School Settings: The Impact of Social Skills and Behavior Problems. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48.(4) : 469-478.
- Ledford, J. R., Wehby, J. H.(2015). Teaching Children with Autism in Small Groups with Students Who Are At-Risk for Academic Problems: Effects on Academic and Social Behaviors. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45.(6) : 1624-1635.
- Leger, S. E.(2015). Assessing changes in social status and behavior problems in preschool children with Autism Spectrum Disorders (ASD) after exposure to a

- peer-mediated social skills intervention. . The University of Alabama at Birmingham, ProQuest Dissertations Publishing.
- Levinger, K. J.(2012). Parent-Implemented Video Self-Management Targeting Nonverbal Pragmatics in Children with Autism University of California, Santa Barbara, ProQuest Dissertations Publishing.
- Liu, Y.,Moore, D., Anderson, A.,(2015). Improving Social Skills in a Child With Autism Spectrum Disorder Through Self-Management Training. Behaviour Change, 32.(4) : 273-284.
- Low, A.(2014). Utilizing the iPad to teach students with autism self-management. California State University, Fullerton, ProQuest Dissertations Publishing.
- Luc Lecavalier(2006)Behavioral and Emotional Problems in Young People with Pervasive Developmental Disorders: Relative Prevalence, Effects of Subject Characteristics, and Empirical Classification. Journal of Autism and Developmental Disorders. New York. 36 (8):1101-1114.
- Macintosh, K., Dissanayake, C.(2006). Social Skills and Problem Behaviours in School Aged Children with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders,36.(8) : 1065-1076
- Macpherson, K., Charlop, M. H., Miltenberger, C., (2015). Using Portable Video Modeling Technology to Increase the Compliment Behaviors of Children with Autism during Athletic Group Play, Journal of Autism and Developmental Disorders, 45 (12).3836-3845 .
- Mancina, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T., Parrett, J.(2000). Brief Reports Brief Report: Reduction of Inappropriate Vocalizations for a Child with Autism Using a Self-Management Treatment Program. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30.(6): 599-606.
- Marcus, A. B.(2014). Teaching children with autism inclusion readiness skills using video self-modeling with an iPad. Temple University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Marcus, A., & Wilder, D. A. (2009). Comparison of peer video modeling and self video modeling to teach textual responses in children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 42.(2): 335-341.
- Martinez ,L.(2005).A comparison study of self-management techniques and verbal reinforcement for children with attention deficit

- hyperactivity disorder .Ph.D. Mathematics California State University, Fresno.
- McCarthy, S .E., Gillis, J., Kramer, M., Lihm, J., Yoon, S. et al.(2014). De novo mutations in schizophrenia implicate chromatin remodeling and support a genetic overlap with autism and intellectual disability .Molecular Psychiatry, 19.(6) : 652-658.
- McIlwee. C.(201٦). Program Development of an Improvisational Drama Group as an Intervention for Children with High Functioning Autism. Ph. Clinical Psychology, Chicago University.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghlawan, H.Y. (2009). Promoting the Social and Communicative Behavior of Young Children With Autism Spectrum Disorders. A Review of Parent-Implemented Intervention Studies Yu, SeonYeong. Topics in Early Childhood Special Education, 29.(2): 90-104.
- Mechling, L. C., Ayres, K. M., Foster, A. L., Bryant, K. J.(2015). Evaluation of Generalized Performance across Materials When Using Video Technology by Students with Autism Spectrum Disorder and Moderate Intellectual Disability, Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 30 .(4):208-221
- Moss, J., Howlin, P., Hastings, R., Beaumont, S., Griffith, G. M., et al.(2013). Social Behavior and Characteristics of Autism Spectrum Disorder in Angelman, Cornelia de Lange, and Cri du Chat Syndromes. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118.(4) : 262-283.
- Murdock, L.C. (2007). Video self-modeling as an intervention to increase the verbal initiations of children with Autism Spectrum Disorders. .The University of Alabama, ProQuest Dissertations Publishing.
- Norbert, S. G. (2015). Epidemiology of self-injurious behaviors in children with autism spectrum disorders . University of Colorado Denver, Anschutz Medical Campus, ProQuest Dissertations Publishing
- Ogle, L. N. (2012). A comparison of point of view video modeling and video self-modeling for preschool-aged children with autism spectrum disorder. The University of Tennessee at Chattanooga, ProQuest Dissertations
- Ogle, L. N.(2012). Preview A comparison of point of view video modeling and video self-modeling for preschool-aged children with

- autism spectrum disorder. Degree of Master of Science, The University of Tennessee at Chattanooga.
- Ohtake, Y., Takahashi, A., Watanabe, K.(2015). Using an Animated Cartoon Hero in Video Instruction to Improve Bathroom-Related Skills of a Student with Autism Spectrum Disorder, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50 .(3):343-355 .
- Oliver, C., Petty, J., Ruddick, L., Bacarese,H., M. (2012). The Association Between Repetitive, Self-Injurious and Aggressive Behavior in Children With Severe Intellectual Disability.*Journal of Autism and Developmental Disorders* ,42.(6): 910-919.
- Olorunfemi-Olabisi , F.A.,& Akomolafe ,M.J.(2013). Effects of selfmanagement technique on academic self-concept of underachievers in secondary schools. *Journal of Education and Practice* ,4.(6):138-141.
- Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Dev. Psychopathol.* 14. (2):239-251.
- Park, M.(2012). Targeting Social Communication Impairments in Children with Autism Spectrum Disorders through Self-Management. University of California, Santa Barbara, ProQuest Dissertations Publishing
- Pierce, K. L., Schreibman, L.(1994). Teaching daily living skills to children with autism in unsupervised settings through pictorial self-management. *Journal of Applied Behavior Analysis* ,27.(3) : 471-481.
- Pierce, N. P. (2013). A Video Self-Modeling Intervention for Postsecondary Students with Autism Spectrum Disorders. The University of Texas at Austin, ProQuest Dissertations Publishing.
- Plavnick, J. B., MacFarland, M.C., Ferreri, S. J.(2015). Variability in the Effectiveness of a Video Modeling Intervention Package for Children with Autism *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17 .(2):105-115
- Post, M., Haymes, L., Storey, K., Loughrey, T., Campbell, C.(2014). Understanding Stalking Behaviors by Individuals with Autism Spectrum Disorders and Recommended Prevention Strategies for School Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 44.(11):2698-706

- Qi, C. H., & Kaiser, A. P. (2004). Problem behaviors of low-income children with language delays: An observational study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, (3):595 – 609
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., Hayes, S. (2015). The Association Between Social Skills and Mental Health in School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder, With and Without Intellectual Disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45.(8) : 2487-2496.
- Richman, D. M., Lindauer, S. E. (2005). Longitudinal Assessment of Stereotypic, Proto-Injurious, and Self-Injurious Behavior Exhibited by Young Children with Developmental Delays. *American Journal on Mental Retardation*, 110.(6) : 439-45
- Richman, M. D. (2008). Annotation: Early Intervention and Prevention of Self-Injurious Behaviour Exhibited by Young Children with Developmental Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52.(1) : 3-17
- Robyn, S. (2015). The effects of a visual self-management strategy on the academic and behavioral performance of elementary students with autism spectrum disorders. Texas A&M University - Commerce, ProQuest Dissertations Publishing
- Ronald W. S. I. (2016). The Disparities in Autism Diagnosis of Children within the United States. . Ph. Doctor of Education. Wilmington University
- Rossetti, Z. (2015). Descriptors of Friendship Between Secondary Students With and Without Autism or Intellectual and Developmental Disability. *Remedial and Special Education* 36.(3) : 181-192.
- Sanguino, D. (2014). Using contingency mapping to decrease problem behavior and increase social communication skills in children with autism. University of South Florida, ProQuest Dissertations Publishing.
- Schenkoske, L. J. (2012). Using a self-management intervention to manage a problem behavior for a student with autism spectrum disorder in the general education classroom. California State University, Fullerton, ProQuest Dissertations Publishing.
- Schieve, L. A., Clayton, H., Durkin, M., Wingate, M., Drews, C. (2015) . Comparison of Perinatal Risk Factors Associated with Autism Spectrum Disorder (ASD), Intellectual Disability (ID),

- and Co-occurring ASD and ID. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45.(8) : 2361-2372.
- Schmidt, C., Bonds, R. (2013). The Effects of Video Self-Modeling on Children with Autism Spectrum Disorder . *International Journal of Special Education*, 28. (2):1-12
- Schultz, S. (2012). Using Video Self-Modeling To Increase the Amount of Social Engagement Time of Young Children with Autism with Siblings, . Walden University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Shoop, C. L. (2016)..Examining Maternal Psychological Recollections of Children Diagnosed With Autism Spectrum Disorders. Ph. Clinical Psychology, Walden University
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Manikam, R., Winton, A.S., Singh, A.N., et al.(2011). A Mindfulness-Based Strategy for Self-Management of Aggressive Behavior in Adolescents with Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders* ,5.(3): 1153-1158.
- Smith, J., Hand, L., Dowrick, P., (2014). Video Feed forward for Rapid Learning of a Picture-Based Communication System. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.44.(1):926-936
- Southern, T. A.(2004). The effectiveness of self-management strategies, designed to target interpretation and understanding of the classroom environment and student responsibilities and requirements, among students (aged 5--8) with autism spectrum disorder in inclusive education classrooms. Idaho State University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Strasberger, S.(2013).Effects of peer assisted communication application training on the communicative and social behaviors of children with autism. Michigan State University, ProQuest Dissertations Publishing.
- Sutton, S. K., Burnette, C. P., Mundy, P. C., Meyer, J., Vaughan, A., et al. (2005). Resting Cortical Brain Activity and Social Behavior in Higher Functioning Children with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46.(2): 211-222.
- Szymanski, J.(2014). A comparative evaluation of Social Stories, Self Video Modelling and Peer Video Modeling in the teaching, maintenance and generalization of social behavior skills with children aged 36-72 months on the Autism Spectrum. .Cardiff University (United Kingdom), ProQuest Dissertations Publishing.

- Warreyn, P., Roeyers, H., Groote, I.(2005). Early social communicative behaviours of preschoolers with autism spectrum disorder during interaction with their mothers, . Autism ,9.(4) : 342-361.
- Weiss, J., & Burnham .R. (2015). Thriving in Youth with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability. Journal of Autism and Developmental Disorders,45.8 : 2474-2486.
- Williamson, R. L., Casey, L.B.,Robertson, J. S., Buggey, T. (2013). Video Self-Modeling in Children with Autism: A Pilot Study Validating Prerequisite Skills and Extending the Utilization of VSM across Skill Sets. Assistive Technology. 25(2):63-71
- Wolff, J. J., Symons, F. J. (2013). An Evaluation of Multi-Component Exposure Treatment of Needle Phobia in an Adult with Autism and Intellectual Disability. .Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,26.(4) : 344-348.
- Wynkoop, K. S.(2016). Watch This! A Guide to Implementing Video Modeling in the Classroom Intervention in School and Clinic, 51 .(3):178-183 .

ملحق (١) مقياس سلوك إيذاء الذات للأطفال ذوي اضطراب التوحد
إعداد: د/ سعيد كمال عبداحمد أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة - كلية
التربية - جامعة الطائف

أسم الطفل : تاريخ الميلاد.....
السن
اسم المدرسة..... القائمة بالتطبيق :
تاريخ التطبيق
التعليمات:

بناء على ملاحظتك لتلميذك/طفلك (المذكور أسمه) ، المطلوب من سعادتك : قراءة
عبارات القائمة كلها بدقة و التي تصف بعض السلوكيات التي قد تصدر عن الطفل ، نرجو
منك من خلال قراءة هذه الفقرات الإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل المناسب الذي
ينطبق على طفلك من البدائل الأربعة الموجودة أمام كل فقرة من الفقرات ("٣" دائما، "٢"
"غالبا، "١" نادرا، صفر أبدا)، والمدونة أمام كل بند:

م	العبارات	دائما ٣	غالبا ٢	نادرا ١	أبدا ٠
١	يضرب رأسه في الحائط أو الدرج.				
٢	يبلع أشياء ضارة				
٣	يضع أشياء غريبة في أذنيه				
٤	يجرح نفسه بأدوات حادة				
٥	يلقى بنفسه على الأرض				
٦	يضغط على لسانه وشفته حتى يدميها				
٧	يضغط على انفه بشدة حتى تنزف				
٨	يصفع/يلطم على وجهه				
٩	يشد شعره بقوة وينتفه				
١٠	يركل الحوائط بقدميه حتى يدميها				
١١	يحك وجهه بشكل مؤذي				

١٢	يضع أشياء غريبة في عينيه			
١٣	يخربش يديه ووجه بأظافره			
١٤	يجرش على أسنانه بشدة			
١٥	يقرص (يلدغ) أجزاء من جسمه			
١٦	يعض يديه حتى يدميها			

ملحق (٢) مقياس السلوك الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب التوحد

إعداد: د/ سعيد كمال عبداحمد أستاذ الصحة النفسية والتربية الخاصة- كلية التربية-

جامعة الطائف

أسم الطفل :..... تاريخ الميلاد.....

السن

اسم المدرسة..... القائم بالتطبيق:.....

تاريخ التطبيق

التعليمات:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تقيس مستوى السلوك الاجتماعي الايجابي لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد التي قد تنطبق عليهم أو لا تنطبق ، ونرجو من سعادتك من خلال قراءة هذه الفقرات الإجابة عنها بوضع علامة (✓) تحت البديل المناسب الذي ينطبق على الطفل من البدائل الأربعة الموجودة أمام كل فقرة من الفقرات ("١" دائما، "٢" غالبا، "٣" نادرا، "٤" صفر أبدا)، والمدونة أمام كل بند: علما بان البيانات المستخدمة ستكون لأغراض البحث العلمي فقط . مع جزيل الشكر والتقدير للتعاون ،

م	العبارات	دائما	غالبا	نادرا	أبدا
		٣	٢	١	٠
١	يعبر عن رأيه و يشارك في المناقشات				
٢	يشارك في الأنشطة الجماعية				
٣	يصف مشاعره ورغباته بكلمة أو عبارات مناسبة				
٤	يفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات الوجوه				
٥	يدعو زملائه للمشاركة في الأنشطة				
٦	يتواصل بصريا مع من يتحدث معه				
٧	يستأذن عند استخدام الأدوات الخاصة بالآخرين				
٨	يعبر عما يريد من خلال استخدام التواصل الغير لفظي				

٩	يساعد أقرانه عندما يحتاجون إلى مساعدة			
١٠	يصغى وينفذ توجيهات المعلم			
١١	يكمل العمل المطلوب منه بدون حث			
١٢	يلتزم بالتعليمات ولوائح المدرسة			
١٣	يحافظ على هدوءه بالصف المدرسي			
١٤	يظهر قدرة من التحكم بالذات			
١٥	يراعي مشاعر أقرانه			
١٦	يطلب المساعدة بشكل ملائم عند الحاجة إليها			
١٧	يستمع إلى الآخرين ولا يقاطعهم			
١٨	يستأذن من المعلم عند الخروج			
١٩	يبادل أقرانه التحية والابتسامة عندما يقابلهم			
٢٠	يستخدم لغة سليمة عند طرح الأسئلة			
٢١	يشكر أقرانه عند مساعدتهم له			
٢٢	يتبادل الحديث مع زملائه			
٢٣	يعتذر حينما يفعل شيئاً يؤذى الآخرين			

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

درجة توافر القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط

إعداد

د/ فاطمة سعيد علي حمضان

باحثة دكتوراه - كلية التربية - جامعة الملك خالد

المملكة العربية السعودية

تخصص مناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية

١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م

المجلة التربوية - العدد الخامس الأربعون - يوليو ٢٠١٦م

درجة توافر القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر القيم الاجتماعية اللازم توافرها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي متمثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، إذ تم تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني المتوسط، وأعدت الباحثة لهذا الغرض أداة تحليل المحتوى، التي تم بناؤها في ضوء القيم الاجتماعية المحكمة، والتي بلغ عددها (٤٤) مهارة توزعت على (٩) مهارات رئيسة، وقد توصلت الدراسة إلى توافر بعض القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط بنسب ما بين متوسطة وضعيفة، وغياب عدد كبير من القيم الاجتماعية الفرعية عن كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط، عدم التوازن في تضمين القيم الاجتماعية داخل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط ، وهذا يشير إلى عدم العناية التامة بضرورة تضمين القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط، علي الرغم من أهمية هذه القيم في حياة الطالبات، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بالتركيز علي ترسيخ القيم الاجتماعية التي تم التوصل إليها في نفوس الطالبات، وذلك بتضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، وتضمين القيم الاجتماعية في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية مع مراعاة التكامل والشمول بين الموضوعات في المناهج عند تضمينها ، وإعادة النظر في تقديم القيم الاجتماعية في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بشكل يحقق المزيد من الاستمرارية، وبشرط تناسب القيم مع مستوي نضج الطالبات في المرحلة العمرية المستهدفة.

مقدمة:

الحمد لله المتصف بصفات الجمال والجلال، أحمدده سبحانه الذي أبان لعباده منهج التربية القويم في قرآنه الكريم، وأوضح مبادئ الخير والهدى والإصلاح في أحكام شرعه الحنيف. والصلاة والسلام علي سيدنا محمد الذي بعثه الله للعالمين مؤدباً ومربياً وعلي آله وصحبه ومن تبعه إلي يوم الدين، وبعد.

فالتربية هي وسيلة المجتمع في تحقيق تقدمه الحضاري، إذ أنها تحقق أهداف ذلك المجتمع وفقاً لخصائص العصر ومتطلباته، وهي عملية مستمرة لا تنتهي إلا بانتهاء الحياة، كما أنها تشكل شخصية الفرد وتؤصل هويته، غايتها إيجاد المواطن الصالح المنتج، القادر علي المساهمة في تطوير مجتمعه بشكل ينسجم مع القيم والمثل العليا للمجتمع. فالتربية تهدف إلي تعليم النشء المهارات العلمية والاجتماعية والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك التي تخلق منهم مواطنين صالحين.

ولا يستطيع أحد أن ينكر أن تعلم القيم وتعليمها من أهم موضوعات التربية فهي مركز اهتمام الباحثين والكتاب، والحديث عنها في نمو مستمر في كل المحافل والملتقيات الوطنية والإقليمية والدولية. فالقيم هي الأساس التي ترتكز علي نظام المعتقدات لدي الفرد زهي التي تنظم سلوك الجماعة وتوجهه نحو ما هو مقبول ومرغوب فيه، فهي قضية العصر لمواجهة طوفان الغزو الثقافي القادم إلينا من الغرب بقيمه المختلفة عبر وسائل الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة، لذلك وجب علينا أن نحتاط لمواجهة الهجمة الثقافية من خلال إكساب أطفالنا القيم الاجتماعية والأخلاقية التي يتصف بها مجتمعنا وتميز ثقافتنا (فرج، ٢٠٠٥، ٥٢) ويعد المنهج المدرسي أداة التربية الأساسية لتحقيق غاياتها، وهو من أبرز مكونات النظام التربوي لأي مجتمع بشري، فمن خلاله يمارس المتعلمون قيم المجتمع الذي يعيشون فيه ومبادئه وتصوراتهم مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية وبدنية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم (عليما، ٢٠٠٦، ٢٤).

وبهذا يصبح المنهج المدرسي ليس مجرد معلومات ومعارف تنمي الجانب المعرفي والعقلي لدي المتعلمين، بل تشمل جميع جوانب حياة المتعلم الجسمية والعقلية والاجتماعية

والوجدانية والأخلاقية ، كما تسهم في تنمية كافة جوانب شخصيته، وذلك بتزويده بنسق من القيم الاجتماعية التي تساعد في توجيه سلوكه وضبط تصرفاته .

وتُعد الدراسات الاجتماعية من المناهج الدراسية التي من الممكن أن تؤدي دوراً مهماً في تنمية القيم الاجتماعية لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة والتي تُعد إحدى قيم المواطنة الصالحة ، وذلك إذا ما أحسن اختيار وصياغة أهدافها ومحتوياتها من ناحية ، وتدريسها وتقويمها ممن ناحية أخرى (عبد الباسط، ٢٠٠٩، ٢٧) . ويتفق جميع المتخصصين في الدراسات الاجتماعية على أن الهدف الأسمى من تدريس الدراسات الاجتماعية يتمثل في تحقيق المواطنة الصالحة وتعزيز قيم الانتماء الوطني، وذلك لا يمكن أن يحدث دون الاهتمام بتنمية القيم الاجتماعية لدى الناشئة.

كما تُعد المرحلة المتوسطة من أهم المراحل في حياة الإنسان ، حيث بداية النضج الجسماني، والعقلي، والاجتماعي، وتكوين الشخصية بما تحمله من قيم ومبادئ فتتكون لديه ميول دينية واجتماعية، ويتمثل هذا الميل في مشاركته الأنشطة في النشاط الاجتماعي المدرسي، ومن المهام النمائية في هذه المرحلة تعلمه ما تتوقع منه الجماعة ويتشكل سلوكه ليتوافق مع تلك التوقعات، ولذلك نجد المبادئ الخلقية العامة تحل محل المفاهيم الخلقية الخاصة، كما تحل الضوابط الداخلية للسلوك محل الضوابط الخارجية ، وكما وتتميز بأنها فترة يقظة دينية إذ أنه مطالب بممارسة العبادات بشكل أكثر جدية مما كان عليه في مرحلة الطفولة، كما أن مناقشاته مع زملائه في هذه المرحلة يغلب عليها الطابع الديني والاجتماعي (أبو حطب وصادق، ١٩٨٨، ٢٦٥ - ٢٦٧) .

ونظرا لأهمية موضوع القيم فقد تناوله العديد من الباحثين بالدراسة والتحليل ، ومن

هذه الدراسات: دراسة "هالبرن" (Halpern, 2002)، ودراسة "لابيز" (Lapayese, 2002)، ودراسة الكندري (٢٠٠٢)، ودراسة فرج (٢٠٠٦)، ودراسة مشاهرة (٢٠٠٦)، ودراسة الأسطل (٢٠٠٧)، ودراسة حمودة (٢٠٠٩)، ودراسة المصري (٢٠١٠)، ودراسة الأغا (٢٠١٠)، ودراسة حجازي (٢٠١٢)، ودراسة عبد اللطيف (٢٠١٣) .

ومما سبق نستطيع القول أن القيم هي نتاج اجتماعي يتعلمها الفرد ويتشربها تدريجياً، ثم يضيفها إلى إطاره المرجعي للسلوك أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، فهي تؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد، والجماعة وفي التوافق النفسي، والاجتماعي وفي عمليات العلاج النفسي، كما تعطي القيم من الناحية الاجتماعية الوحدة للمجتمع والثقافة فلا حياة اجتماعية بدون قيم ولا رقياً، ولا حضارة، ولا إنسانية، فالقيم الدينية والاجتماعية هي التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى.

وهذا كله عزز إحساس الباحثة بالمشكلة، خاصة وأن موضوع القيم الاجتماعية محط اهتمام الجميع من سياسيين وتربويين ومثقفين وذلك محاولة منهم لتعزيزها وتعميمها في الأوساط العامة، وليس فقط في أوساط الطلاب والطالبات، وأيضاً لتقوم عليه مؤسسات رسمية وغير رسمية لمحاولة تعزيز القيم الاجتماعية في حياة الأفراد. وجاءت الدراسة الحالية لتتناول مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن مدى تضمناها للقيم الاجتماعية .

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ١ - ما القيم الاجتماعية الواجب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟
- ٢ - ما درجة توافر القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- ١ - الكشف عن القيم الاجتماعية الواجب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية.

- ٢ - معرفة درجة توافر القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواها.

أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة في النواحي التالية :

- ١ - تقدم هذه الدراسة قائمة بالقيم الاجتماعية التي يمكن الاستفادة منها في تطوير كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة.
- ٢ - توجه اهتمام القائمين على تطوير المناهج الدراسية (المخططين التربويين، المشرفين، المعلمين)، إلى زيادة التأكيد على تضمين القيم الاجتماعية في ضوء ما ينتج عن هذه الدراسة.
- ٣ - تساعد الباحثين عن طريق تقديم مجموعة من القيم الاجتماعية التي يمكن الاسترشاد بها في البحوث والدراسات المستقبلية .
- ٤ - تساهم في إجراء المزيد من الدراسات لترسيخ القيم الاجتماعية عند طلابنا وبناء جيل متميز يعرف ما له من حقوق وما عليه من واجبات .

حدود الدراسة :

- تقتصر هذه الدراسة على تحليل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية، وعددها كتابان، للعام الدراسي (١٤٣٦-١٤٣٧هـ).
- تقتصر هذه الدراسة على تقصي القيم الاجتماعية حسب الأداة والتصنيف الذي تتبناه الباحثة.

مصطلحات الدراسة :

تشتمل الدراسة على التعريفات الاصطلاحية والإجرائية الآتية:

- الدراسات الاجتماعية:

تعرف الدراسات الاجتماعية بأنها: " هي تلك الموضوعات التي يدرسها التلاميذ في الجغرافيا والتاريخ وغيرها من المواد الدراسية، التي تهتم بدراسة الإنسان والأرض كموطن لهذا الإنسان، أو تدرس الإنسان والبيئة التي نشأ فيها، وتتطور هذه الدراسة وتتسع مع نمو التلميذ وانتقاله من صف دراسي إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى. وترتبط بالمجتمع والإنسان ودراسة أثر المجتمع على الإنسان وتفاعل الإنسان مع المجتمع وأثر هذا التفاعل وما يتبعه من ظاهرات" (السيد، ٢٠٠٢، ٩).

وتعرف الباحثة الدراسات الاجتماعية إجرائياً بأنها هي كتب الدراسات الاجتماعية المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في المرحلة المتوسطة، للعام الدراسي (١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ).

- القيم:

يُعرف طهطاوي (١٩٩٦، ٤٢) القيم بأنها: مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا، التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون به علي تصرفاتهم المادية والمعنوية .

بينما يُعرفها العيسي (٢٠٠٩، ١٣) بأنها: مجموعة مبادئ وقواعد حددها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة ، والتي من خلالها نحكم علي السلوك الإنساني من حيث الرغبة فيه أو عنه .

- القيم الاجتماعية:

يُعرف العرجا (٢٠٠١، ١٢) القيم الاجتماعية بأنها القيم الخاصة باهتمام الفرد بالناس، والميل إليهم والتضحية من أجلهم وبذل الخدمات العامة والسعي إلي إسعاد الآخرين ومساعدتهم .

وتعرفها المصري (٢٠١٠، ٦) بأنها: مجموعة القيم والمعايير التي يضعها مجتمع ما ويتشربها أفرادها نتيجة تفاعله مع الموقف والخبرات المختلفة، وكلما سادت تلك القيم في المجتمع كلما ساد بين أفرادها الود والتفاهم والتعاون فيما بينهم .

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة المبادئ والمعايير المنبثقة عن الدين الإسلامي، وما يتوافق معه من عادات حسنة تضبط علاقة أفراد المجتمع بما يحقق الترابط، والرضا، والاستقرار للمجتمع ، والتي يجب أن يتضمنها كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية .

- المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ويمتد عمر الطالبة فيها من الثانية عشر إلى الخامسة عشر، والتي تمثل بداية سن المراهقة المبكرة ، وتتكون من ثلاثة صفوف الأول والثاني والثالث المتوسط .

الإطار النظري

تتناول الباحثة هنا موضوع القيم الاجتماعية من خلال عرضها للجوانب الآتية:

- أولاً: مفهوم القيم الاجتماعية:

هناك تعريفات متعددة للقيم الاجتماعية منبثقة جميعها من تعريفات القيم، ونورد منها ما يأتي:

عرفها زاهر واللقاني (١٩٩٤، ٢٤) بأنها: مجموعة من الأحكام المعيارية المتصلة بمضامين واقعه، تشير بها الفرد من خلال انفعاله وتفاعله مع الموقف والخبرات المختلفة، ويشترط أن تنال هذه الأحكام قبولاً من جماعة اجتماعية معينة حتى تتجسد في سياقات الفرد السلوكية واللفظية واتجاهاته واهتماماته .

ويشير صابر وأمين (١٩٩٥، ١٠٥) إلى أنها: مجموعة القيم الخاصة باهتمام الفرد بالناس ، والتضحية من أجلهم وبذل الخدمات العامة والسعي إلى إسعاد الآخرين.

بينما يعرفها فهمي (١٩٩٩، ٣٤) بأنها: اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس، فهو يحبهم ويساعدكم ويوجد في ذلك إشباعاً له، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بالحنان والإيثار .

كما أشار شحاتة والنجار (٢٠٠٣، ٢٤٣) إلى أنها: عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط ، وتعتبر بمثابة المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم بخيرية الخير وحسن الحس وقبح القبيح وما يجوز وما لا يجوز وما هو مرغوب وما هو غير مرغوب وغير ذلك مما ابتدعه الجماعة لنفسها ليربط بين أفرادها ويقيم بينهما رأياً عاماً له أسس ثابتة ومستمرة نسبياً وليحكم تصرفاتهم ويظهر كيانه الخاص .

ويضيف المزين (٢٠٠٩، ١٨) إلى أن القيم الاجتماعية هي: مجموعة الأخلاق الفردية التي تعود بالخير على المجتمع، فهي التي تحكم الفرد بما يحيط به ، وتقوم على أساس التعاون والتراحم والتواصل وحب الآخرين.

وترى الباحثة أن القيم الاجتماعية هي: مجموعة المبادئ والمعايير المنبثقة عن الدين الإسلامي، وما يتوافق معه من عادات حسنة تضبط علاقة أفراد المجتمع بما يحقق الترابط، والرضا، والاستقرار للمجتمع ، والتي يجب أن يتضمنها كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية .

- ثانياً: خصائص القيم الاجتماعية:

لقد حدد كل من زكريا (٢٠٠٢، ٤٣) و الزیود (٢٠٠٦، ٥٥) والكافي (٢٠٠٥، ٦٧) و قربان (٢٠١٢، ٢٤ - ٢٦) أهم خصائص القيم الاجتماعية فيما يلي:

١- ذاتية وشخصية : فهي ترتبط بشخصية الفرد ارتباطاً وثيقاً، وتظهر لديه على صور مختلفة من التفضيلات والاهتمامات والاختيارات والحاجات والاتجاهات والأحكام، وبناء على ذلك يختلف الناس في حكمهم على الأشياء .

٢- نسبية: حيث يختلف تقديرها وبيان أهميتها وجدواها من فرد لآخر، ومن مجتمع لآخر، ومن مكان لآخر، ومن زمان لآخر، وهي مثار جدل واختلاف بين الأشخاص والثقافات والمجتمعات ، فما يراه جيل بأنه قيمة ايجابية، قد يراه جيل آخر بأنه قيمة سلبية، وهكذا .

- ٣- تجريدية: فهي معاني تتسم بالموضوعية والاستقلالية ، وتتضح معانيها الحقيقة في السلوك الذي تمثله والواقع الذي تعيشه .
- ٤- متدرجة: أي تنتظم في سلك قيمي متغير ومتفاعل، حيث تترتب عند الفرد ترتيباً هرمياً تهيمن فيه بعض القيم علي بعضها الآخر ، ويظهر السلم القيمي واضحاً جلياً في مواقف الحياة عندما تتعارض القيم المهمة مع تلك التي هي أقل أهمية ، فيعمل علي الاختيار بينهما والتفضيل وإخضاع بعضها لبعض .
- ٥- إنسانية: أي أنها تختص بالإنسان .
- ٦- مكتسبة: تنتقل من جيل إلي جيل بالممارسة والتعلم والقوة .
- ٧- إلزامية: فهي ليست فردية، وإنما يلزم المجتمع بها أفرادها، أو بعدد محدد منها علي حسب أهميتها وترتيبها في السلم القيمي ونسق القيم الخاص بذلك المجتمع.
- ٨- مترابطة: القيم الاجتماعية في كل مجتمع ترتبط بثقافته وهويته وظروفه خصائصه، والقيم الناتجة عن هذا الترابط مترابطة فيما بينها بطريقة لا يمكن معها أن تنتزع إحدى تلك القيم لتحل مكانه قيمة أخرى.
- يتضح مما سبق أن القيم الاجتماعية شمولية وتتسم بالاستمرار النسبي ويمكن أن تخضع إلي التغير، والأنساق القيمية قادرة علي الاستمرار والبقاء والانتقال من جيل إلي آخر عن طريق التربية الرسمية وغير الرسمية .

- ثالثاً: أهمية ووظائف القيم الاجتماعية؛

تري عايز (٢٠١٠، ٤٦) أن القيم الاجتماعية واحدة من أهم خصائص القيم الإنسانية وأبعادها ذات التأثير الكبير في تعامل الأفراد والجماعات اليومي ونظرتهم إلي الحياة ، كما أن المجتمع لا يمكنه أن يستمر ويحقق أهدافه ويقوم بوظائفه بصورة متوازنة دون وجود القيم ، وتعد الموجه لسلوك الأفراد وأحكامهم واتجاهاتهم، حيث أن سلوك الفرد في مختلف مجالات حياته توجهه قيم معينة.

ويري البقمي (١٤٣٠، ٣٧) والديب (١٤٢٧، ٣٠) وقریان (٢٠١٢، ٢٨) أن أهمية القيم الاجتماعية تتضح فيما يلي:

١- تقوم القيم الاجتماعية بدور أساسي في توحيد ميول وطاقت المجتمعات والأمم، إذ إنها المصدر والموجه والقانون والمعيار والضابط المنظم لأفكار ومشاعر وجهود وطاقات وموارد الأفراد والمجتمعات والأمم .

٢- تحفظ للمجتمع تماسكه وقوته، كما تحدد له أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة التي تضمن انتظام حياة الأفراد والمجتمعات في سلام وأمان .

٣- تعمل علي ضبط وترشيد الثقافة والفكر وتوظيفها في خدمة غايات وأهداف المجتمع.

٤- تلعب الدور الأساسي في تنمية المجتمع، خاصة عندما يتبع المجتمع منظومة قيمية عالية الجودة.

٥- تحفظ للمجتمع بقاؤه واستمراريته.

٦- تحفظ للمجتمع هويته وتميزه.

٧- تحفظ المجتمع من السلوكيات الاجتماعية والأخلاقية الفاسدة.

وذكر دسوقي (٢٠٠٠، ١١١) وقریان (٢٠١٢، ٢٨) عددا من الوظائف التي تؤديها القيم الاجتماعية، ومن أهمها:

١- القيم رموز أو صور المجتمع في عقول الأفراد ؛ فهي توجه السلوك بطرق مختلفة؛ حيث توجهنا إلي اتباع مواقف محددة من القضايا الاجتماعية.

٢- تمكننا القيم الاجتماعية من الاستفادة من توجيهات الآخرين وتأثيراتهم، وتخبّرنا أي المعتقدات والاتجاهات والقيم والأفعال تستحق التحدي.

٣- القيم هي المدعمة للأنظمة الاجتماعية وهي التي تحافظ علي البناء الاجتماعي، وذلك من خلال ما تحث عليه من تماسك النظام داخل الإطار الاجتماعي.

٤- القيم تستمر خلال التاريخ، ومن ثم تعمل وتحافظ علي هوية المجتمع.

- ٥ - تساعد القيم علي الاختيار والتفضيل بين الاتجاهات السياسية.
- ٦ - تساعد في تقديم الحكم علي أفعالنا وأفعال الآخرين ، كما أنها عملية وسيطة للمقارنة

رابعاً: مصادر القيم الاجتماعية:

- من مصادر القيم الاجتماعية في مجتمعنا الإسلامي ما يلي (المزين، ٢٠٠٩، ٢٠ - ٢١):
- ١ - القرآن الكريم : وهو المصدر الأول للتشريع الإسلامي، وهو مصدر العلوم وأصل الحقائق، ومرجع العلماء، وبه أحكام تتعلق بحياة الإنسان وكل المجالات المختلفة من عبادات ومعاملات، وسياسة واقتصاد وغيرها.
 - ٢ - السنة النبوية المطهرة: وهي المصدر الثاني للتشريع الإسلامي، وهي وحي الله معني ، واللفظ من عند رسول (ص) ، وقد أمرنا الله بطاعة الرسول (ص) في كل ما يصدر عنه من قول أو فعل أو تقرير .
 - ٣ - الإجماع: وهو اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور بعد وفاة الرسول (ص) علي حكم شرعي في واقعة، وللاجتهاد أركان تتمثل في وجود عدد معين من المجتهدين، وإجماعهم علي الحكم في الواقعة وتحقق المصلحة الشرعية.
 - ٤ - المصالح المرسلة: هي المصالح الملازمة لمقاصد الشارع الإسلامي، ولا يشهد لها أصل خاص بالاعتبار أو الإلغاء . وهناك عدة شروط يجب أن تتوافر في المصالح المرسلة منها: أن تكون مصلحة عامة وليست شخصية . وعدم وجود الدليل الشرعي الدال علي إلغائها . وبذلك تكون القيم الناتجة عنها مقبولة وبها منفعة.
 - ٥ - العرف: وهو ما اعتاده الناس في معاملاتهم واستقامت عليه أمورهم . ويعد العرف مصدراً مهماً للقيم في المجتمع، وهناك شروط عدة لقبول العرف منها: أن لا يكون العرف مخالفاً للنص. وأن يكون العرف شائعاً بين أهله معمولاً به من قبلهم . وأن لا يوجد قول أو عمل يفيد عكس مضمونه . فإن تحققت الشروط السابقة تعتبر القيم ملزمة يجب أن يتمسك بها أفراد المجتمع.

خامساً: أساليب تنمية القيم الاجتماعية:

هناك مجموعة من الأساليب التي يمكن استخدامها لتنمية القيم الاجتماعية لدى الناشئة، ومنها :

١ - القدوة أو الأسوة الحسنة:

تُعد القدوة من أهم الأساليب التي استخدمها الإسلام في تربية الجيل المسلم علي أحكامه وأوامره ونواهيه، ولقد أرسل الله الأنبياء برسالات وشرائع وتوجيهات للعباد ليأخذوا بها ويكون الأنبياء قدوة لهم، وقد كان الرسول (ص) قدوة، وما يزال نبراس للبشرية جمعاء يجب الاقتداء به، قال تعالى: لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا (الأحزاب: ٢١)؛ فالإنسان المتعلم لا يأخذ القدوة إلا إذا كان المربي متخلق بالمنهج الذي يلتقه ومطبق له .

٢ - الوعظ والإرشاد:

يُعد الوعظ من الأساليب الفعالة المؤثرة في النفس البشرية خصوصاً إذا كان الوعظ من صديق لصديقه أو من أم لولدها علي أن يكون صادراً من القلب لا من اللسان . وعليه فإن لأسلوب الوعظ والإرشاد دور كبير في غرس وتنمية القيم الاجتماعية في نفوس الجيل المسلم لأنه يعمل علي تغذية المشاعر (العرجا، ٢٠٠١، ٢٩) .

٣ - القصة:

تُعد القصة من أكثر الوسائل الفعالة في تنمية القيم الاجتماعية، وهي مزيج من الحوار والأحداث والترتيب الزمني مع وصف للأمكنة والأشخاص والحالات الاجتماعية والطبيعية التي تمر بشخصيات القصة. وللقصة دور كبير في ترسيخ القيم وخاصة الاجتماعية، وقد كانت وسيلة من وسائل التربية وتنمية القيم واستخراج المثل، قال تعالى: (فَأَقْصَصِ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) (الأعراف: ١٧٦)، واستخدمت القصة لأغراض شتى وخاصة غرس القيم الاجتماعية كالأمانة والصدق (أبو العينين، ١٩٨٨، ١٥١) .

٤ - السؤال والحوار والمناقشة:

هي من أساليب التدريس العامة إلا أن استخدامها في مجال تنمية القيم يعتبر فعالاً، وكان الرسول (ص) يتبع هذا الأسلوب فتكون إجابته دائماً شافية كافية ، ويعطي السؤال حقه .

٥- ضرب الأمثال:

يُعد من الأساليب التربوية التي تستخدم التقريب بالمعنى وتجسيده في صورة حسية، فتدركها العقول، واستخدمه القرآن الكريم، فقال الله تعالى: (وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ وَلَنْ جَنَّتْهُمْ بَايَةٌ لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا مُبْطِلُونَ) (الروم: ٥٨).

٦- الترغيب والترهيب (الثواب والعقاب):

يُعد من الأساليب التربوية المهمة في غرس وتنمية القيم، ويجدي أسلوب الترغيب والترهيب نفعاً في غرس وتنمية القيم، وذلك بأن يثاب الإنسان علي التزامه بالقيم ويعاقب علي عدم التزامه بها (سلوت، ٢٠٠٥، ٦٤ - ٦٦) .

٧- تعود الخلق الفاضل والممارسة العملية:

يُعد أسلوب العادة من أنجح الأساليب في بناء وغرس الأخلاق الفاضلة مع السن المبكرة للإنسان . ولا يمكن أن ترسخ القيم الاجتماعية والأخلاقية في النفس إلا إذا تعودت علي ممارستها، وينبغي علي الوالدين تعويد أبنائهم علي سلوك طريق الخير والأخلاق الكريمة .

٨- صداقة الأخيار:

للسداقة أثر بالغ في تكوين القيم، فإذا كان الصديق تقياً أدى إلي ظهور القيم الاجتماعية الفاضلة، وإذا كان منحرفاً ظهرت القيم السيئة. وعلي المربي توجيه التلاميذ لصحبة الأخيار.

٩- الأحداث الجارية:

الأحداث والوقائع مهمة في تربية الناشء، وغرس القيم في النفوس لذلك كان نزول القرآن حسب الوقائع ليربي ويغرس فيهم القيم، واستخدم الرسول (ص) ها الأسلوب بكثرة .

١٠- استخدام العقل:

لقد ميز الله الإنسان عن باقي المخلوقات بالعقل، حيث يقتنع الفرد بتوجيهه نحو الخير فمثلاً طلب منه أو نهاه عن الابتعاد عن الخمر بكلام مقنع بقوله: (إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُنْتَهُوْنَ) (المائدة: ٩١). وهكذا يمكن أن يستخدم المعلم الاقتناع العقلي لغرس القيم، وبذلك تحقق الأهداف المنشودة .

ويمكن إضافة وسائل أخرى منها البرامج التربوية ووسائل التخاطب الجماهيرية وأسلوب التمثيل التلقائي الإبداعي الاجتماعي، كل ذلك يُعد من طرق وأساليب اكتساب وتنمية القيم الاجتماعية .

يتضح مما تقدم أن القيم الاجتماعية تؤدي دوراً مهماً في استقرار الفرد في المجتمع، وتكيفه معه، وفي الحفاظ على حياة المجتمعات وتوجهاتها، وثقافتها، وهويتها، كما أنها علامة ورمزاً لتماسك المجتمع، فمن خلال الالتزام بالقيم، واحترامها، يظهر تماسك الأفراد واحترامهم لبعضهم، واحترامهم أنظمة المجتمع ومعاييره التي تحكم علي السلوك، لذلك يمكن القول أن القيم الاجتماعية أحد أهم محددات السلوك الاجتماعي أهمية، وأكثر الضوابط إلزاماً.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وهو المنهج القائم على الوصف الكمي للظاهرة المدروسة، حيث أشار العساف (٢٠٠٦)، (٢٢٦) إلي أن المنهج الوصفي التحليلي يُستخدم لتحليل محتوى كتاب مدرسي لمعرفة مدى تكرار عدد من المفاهيم أو القيم الواردة فيه، وهل يتفق ذلك مع أهميتها أم لا . وبما أن الدراسة الحالية استهدفت التعرف على مدى تضمين كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط للقيم الاجتماعية؛ لذلك فإن المنهج الوصفي التحليلي هو الذي يتناسب مع إجراءاتها.

ثانياً: مجتمع الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تحليل محتوى كتب، وبالتالي فإن مجتمع الدراسة هو جميع كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط في العام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ، وهو العام الذي أجريت فيه الدراسة، والبالغ عددها (٢) كتابان بواقع كتاب لكل فصل دراسي.

ثالثاً: عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من كامل مجتمع الدراسة، أي من جميع كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط في العام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ ، والبالغ عددها (٢) كتابان بواقع كتاب لكل فصل دراسي ، ويوضح الجدول رقم (١) ما تضمنته هذه الكتب.

جدول (١)

وصف محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط

الصف	الفصل	الطبعة	الصفحات	الوحدات	الدروس
الثاني	الأول	١٤٣٦ -	١٣٩	٥	١٩
	الثاني	١٤٣٧ هـ	١٣٩	٣	١٣
المجموع			٢٧٨	٨	٣٢

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة تضمنت (٢) كتب، مكونة من (٨) وحدات دراسية ، تتضمن (٣٢) درساً، تقع في (٢٧٨) صفحة .

رابعاً: أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة الحالية من :

أ- قائمة القيم الاجتماعية:

لإعداد قائمة بالقيم الاجتماعية اللازم تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط، قامت الباحثة بما يلي:

١ - الاطلاع علي المصادر والمراجع والأبحاث العلمية ذات العلاقة بالقيم التربوية بصفة عامة والقيم الاجتماعية بصفة خاصة. ومنها: (الرومي، ٢٠١٢)، و(العجومي، ٢٠١٢)، و(العسافي، ٢٠١٣)؛ وذلك من أجل تحديد عبارات كل مجال من مجالات أداة الدراسة وصياغة فقراته.

٢ - التوصل إلي وضع قائمة أولية بالقيم الاجتماعية اللازم توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط، وبلغ (٨) ثماني قيم أساسية تتضمن (٤٤) قيمة فرعية.

لحساب صدق القائمة تم عرضها علي مجموعة من السادة المحكمين، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم حول هذه القائمة من حيث مدى مناسبة القيم الاجتماعية لطالبات الصف الثاني متوسط، فضلاً عن إضافة أو حذف أو تعديل ما يرويه مناسباً. وتم تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

ب- بطاقة تحليل المحتوى:

بعد أن توصلت الباحثة إلي قائمة القيم الاجتماعية اللازم توافرها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط ، قامت بتحويل مفرداتها إلي بطاقة لتحليل محتوى الكتب ، وذلك بغرض الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية، والخطوات التالية تبين مراحل بناء بطاقة تحليل المحتوى :

أ- الهدف من عملية التحليل:

معرفة درجة توافر القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط في المملكة العربية السعودية.

ب- وحدة التحليل:

وحدة التحليل التي استخدمت في هذه الدراسة هي وحدة الموضوع أو الفكرة ، حيث تم تحليل المحتوى علي أساسها بما تشمله من عبارات ومعلومات ومعاني سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة .

ج- التحقق من ثبات بطاقة تحليل المحتوى:

قامت الباحثة بإجراء تحليل محتوى الكتب، وبعد مرور أسبوعين أعادت التحليل مرة أخرى ثم قامت بحساب نتائج التطابق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي (Holsti) لثبات التحليل، ونصها كما يلي (طعيمة، ٢٠٠٨، ٢٢٦):

$$R = \frac{12,32}{س١ + س٢}$$

R = معامل الثبات. - س١٢ : عدد الفئات المتفق عليها بين الباحثين .

س١ : عدد فئات التحليل الأول. - س٢ : عدد فئات التحليل الثاني.

ويوضح الجدول التالي نتائج تطبيق هذه المعادلة :

جدول (٢) حساب ثبات بطاقة تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط

معامل الثبات	عدد الفئات المختلف عليها	عدد الفئات المتفق عليها	عدد الفئات التحليل الثاني	عدد الفئات التحليل الأول	الكتب	
					الفصل	الصف
٩٦,٢٣	١٨	٤٦٠	٤٦٠	٤٧٨	الأول	الثاني
٩٠,٩٠	١٩	١٩٠	١٩٠	٢٠٩	الثاني	
٩٤,٦١	٣٧	٦٥٠	٦٥٠	٦٨٧	المجموع	

يتضح من جدول رقم (٢) السابق وجود نسبة اتفاق عالية ، حيث وصلت نسبة الاتفاق علي تحليل محتوى جميع الكتب ككل إلي (٩٤,٦١) ، وهذا يعطي ثقة عالية في ثبات أداة تحليل المحتوى.

د - إجراءات التحليل:

سار تحليل المحتوى وفق الخطوات التالية:

- دراسة قائمة القيم الاجتماعية التي تم إعدادها ، ثم قراءة متأنية لكل درس من دروس كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية (عينة الدراسة)، بما يتضمنه من محتوى وأشكال وصور ورسومات وأنشطة؛ للتعرف علي القيم الاجتماعية الرئيسة والفرعية التي تتضمنها .
- حساب التكرارات والنسب المئوية لمدي توافر كل قيمة من القيم الاجتماعية - التي تضمنتها بطاقة تحليل المحتوى - في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية (عينة الدراسة) ورصد ذلك في بطاقة تحليل المحتوى.

هـ - ضوابط عملية التحليل:

إن وضع ضوابط معينة، وواضحة لعملية التحليل، يؤدي إلي تحديد دقيق لتلك العبارات، والفقرات، والفئات، ضمن دروس وحدات الكتب المستهدفة من عملية التحليل، وتحقيق نسبة ثبات مرتفعة لعملية التحليل .

وبناءً علي ذلك، والتزامًا بممارسة علمية مقننة، فقد وضعت الباحثة مجموعة من الأسس، التي سارت في ضوئها أثناء إجراء عملية التحليل، وتمثلت هذه الأسس في:

- شمل التحليل محتوى عينة الدراسة، وهي كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط، والفصليين الدراسيين الأول والثاني، للعام الدراسي ١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ .
- تم استبعاد أسئلة التقويم الواردة في نهاية أي من وحدات المحتوى أو دروسه.
- شمل التحليل الرسومات، والخرائط، والأشكال ، والصور، والفقرات.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لتحديد مدي مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني متوسط للقيم الاجتماعية.

- معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق والتحقيق من ثبات التحليل .

عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها، كما يلي:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما القيم الاجتماعية الواجب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟" للإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة، والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وكذلك الإطار النظري للدراسة الحالية، وذلك لتحديد القيم الاجتماعية التي يجب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط، وينبغي إكسابها للطالبات، وتم التوصل إلي قائمة مبدئية بالقيم الاجتماعية ، ثم تم عرضها علي مجموعة من المحكمين - سبق الحديث عن ذلك - وتم تعديل القائمة في ضوء آراء السادة المحكمين حتى أخذت شكلها النهائي . والجدول رقم () التالي يوضح الشكل النهائي لقائمة القيم الاجتماعية التي يجب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط.

جدول (٣) الصورة النهائية لقائمة القيم الاجتماعية التي ينبغي إكسابها لطالبات الصف الثاني متوسط والتي

سيتم في ضوئها تحليل كتب الدراسات الاجتماعية الوطنية

القيم الرئيسية	المؤشرات أو القيم الفرعية
(١) المسؤولية الاجتماعية	١- ينمي لدي الطالبات المشاركة بالأعمال الخيرية والتطوعية.
	٢- يُعمق قيمة المسؤولية الاجتماعية لدي الطالبات .
	٣- تنمية أهمية المحافظة على النظافة العامة .
	٤- يُحث الطالبات على التمسك بالحقوق والواجبات .
	٥- يحث الطالبات على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.

القيم الرئيسية	المؤشرات أو القيم الفرعية
	٦- يُحث الطالبات على ترشيد الاستهلاك والإنفاق .
(٢) التعاون الاجتماعي	٧- يُشجع الطالبات على التكافل الاجتماعي .
	٨- يُؤكد على التضامن والتعاون بين أفراد المجتمع.
	٩- ينمي لدى الطالبات مهارات التعامل مع الآخرين.
	١٠- يهتم بمشكلات المجتمع السعودي الاجتماعية ويسهم في حلها .
	١١- يحث كل طالبة علي المشاركة في الحياة الاجتماعية في المنطقة التي تعيش فيها.
(٣) المواطنة الاجتماعية	١٢- يُحث الطالبات على الاعتزاز بالهوية الوطنية .
	١٣- ينمي قيم الانتماء للوطن لدى الطالبات.
	١٤- ينمي لدى الطالبات قيمة الولاء للقيادة السياسية للمملكة.
	١٥- يُعرّف الطالبات بتاريخ وطنهم ومنجزاته.
	١٦- تنمية الانتماء والاعتزاز بالأمة العربية والإسلامية.
	١٧- يؤكد على ضرورة العناية بثروات المجتمع والمحافظة على مقدراته .
	١٨- ينمي لدى الطالبات حب التضحية من أجل الوطن.
(٤) السعي والعمل	١٩- يؤكد على دعم العمالة الوطنية وتنميتها .
	٢٠- يُحث الطالبات على احترام العمل وإتقانه .
	٢١- يُحث الطالبات على احترام العمل اليدوي والحرفي وتقديره.
	٢٢- ينمي لدى الطالبات القيام بمشاريع اقتصادية صغيرة.
	٢٣- ينمي لدى الطالبات أهمية إدارة الوقت.
	٢٤- يشجع الصناعات الوطنية.
(٥)	٢٥- يُعزز مبدأ الوحدة الوطنية بين مختلف فئات المجتمع السعودي .

القيم الرئيسية	المؤشرات أو القيم الفرعية
التعايش السلمي المشترك	٢٦- يُعزز مبدأ الحق في الحياة لكل إنسان .
	٢٧- يُدعم مبدأ السلام الاجتماعي والتعايش مع الآخر .
	٢٨- ينمي لدى الطلبة احترام مبادئ حقوق الإنسان.
	٢٩- ينمي قيم التسامح واحترام الآخرين.
(٦) المشاركة في الحياة المجتمعية	٣٠- يؤكد على حق كل مواطن في المشاركة في اختيار المجالس المحلية.
	٣١- يُعزز مبادئ الشورى .
	٣٢- يغرس في الطلبة قيمة الحرية في إبداء الرأي والدفاع عنه.
	٣٣- يقدر جهود الدولة في معالجة المشكلات الاجتماعية داخل المملكة .
	٣٤- يركز علي جهود الأفراد في مساعدة الدولة لمواجهة المشكلات الاجتماعية داخل المملكة.
(٧) العدل والمساواة	٣٥- يُنمي مبدأ العدل والمساواة بين أبناء الوطن .
	٣٦- يُعزز حق كل مواطن في التعليم.
	٣٧- يُحث على الحفاظ على كرامة كل مواطن .
	٣٨- يؤكد على قيمة حقوق المرأة ودورها في المساهمة في بناء المجتمع.
	٣٩- يتضمن موضوعات وأنشطة ووسائل تعليمية تراعي الفروق الاجتماعية بين الطالبات.
(٨) التواصل الاجتماعي	٤٠- يُعزز مهارات التواصل الاجتماعي بين الطالبات .
	٤١- تنمية القيم والعادات الاجتماعية المرتبطة بالزيارات لدى الطالبات.
	٤٢- ينمي لدى الطالبات حب النظام في التواصل بينهم والتقييد بها.
	٤٣- يشجع علي التواصل الاجتماعي بين الطالبات باستخدام مستحدثات العصر التكنولوجية.
	٤٤- يُعرف الطالبات علي آداب وأخلاق التواصل الاجتماعي بينهن .

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني علي:

ما درجة توافر القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقررة علي طالبات الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية ؟

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية تم استخدام بطاقة تحليل المحتوي - التي سبق إعدادها - في تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط ، وقد شملت عينة التحليل عدد (٢) كتابين بواقع كتاب لكل فصل دراسي ، وجاءت نتائج التحليل كما توضحها الجداول الآتية:

جدول (٤) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني

متوسط (المسئولية الاجتماعية)

كتاب الفصل الدراسي الثاني		كتاب الفصل الدراسي الأول		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	
١٦,٢١	٦	١٣,٣٣	١٠	١- ينمي لدي الطالبات المشاركة بالأعمال الخيرية والتطوعية.
٢١,٦٢	٨	٦,٦٧	٥	٢- يُعمق قيمة المسؤولية الاجتماعية لدي الطالبات.
١٨,٨٢	٤	٦,٦٧	٥	٣- تنمية أهمية المحافظة على النظافة العامة .
١٨,٨٢	٤	٢٦,٦٧	٢٠	٤- يُحث الطالبات على التمسك بالحقوق والواجبات.
٢٧,٠٢	١٠	٣٣,٣٣	٢٥	٥- يحث الطالبات على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.
١٣,٥١	٥	١٣,٣٣	١٠	٦- يُحث الطالبات على ترشيد الاستهلاك والإنفاق.
٣٣,٠٤	٣٧	٦٦,٩٦	٧٥	المجموع الكلي لقيم المسؤولية الاجتماعية والنسبة المئوية
١٠٠%	١١٢			

يتضح من قراءة الجدول رقم (٤) ما يلي:

- بلغ عدد مؤشرات قيم المسؤولية الاجتماعية المرتبطة بالقيم الاجتماعية المتوفرة في كتاب الصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول (٧٥) مؤشراً ، في حين بلغ عددها في كتاب الفصل الدراسي الثاني (٣٧) مؤشراً فقط، وجاء توافرها في الكتابين بنسب متفاوتة

-أعلى هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يحث الطالبات على المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة" بنسبة (٣٣,٣٣)، وكذلك للفصل الدراسي

الثاني بنسبة (٢٧,٠٢) % ، وهي نسبة ضعيفة .

- أقل هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يُعمق قيمة المسؤولية الاجتماعية لدي الطالبات " بنسبة (٦,٦٧)، أما في الفصل الدراسي الثاني فجاءت " يُحث الطالبات على ترشيد الاستهلاك والإنفاق" بنسبة (١٣,٥١) %، وهي نسبة ضعيفة جداً.

جدول (٥) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني

متوسط (التعاون الاجتماعي)

كتاب الفصل الدراسي الثاني		كتاب الفصل الدراسي الأول		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	
١١,١١	٢	١٥,٦٢	٥	٧- يُشجع الطالبات على التكافل الاجتماعي .
٢٢,٢٢	٤	٣١,٢٥	١٠	٨- يُؤكد على التضامن والتعاون بين أفراد المجتمع.
١٦,٦٧	٣	١٥,٦٣	٥	٩- ينمي لدى الطالبات مهارات التعامل مع الآخرين.
٢٢,٢٢	٤	١٥,٦٣	٥	١٠- يهتم بمشكلات المجتمع السعودي الاجتماعية ويسهم في حلها.
٢٧,٧٨	٥	٢١,٨٧	٧	١١- يحث كل طالبة علي المشاركة في الحياة الاجتماعية في المنطقة التي تعيش فيها .
٣٦,٠٠	١٨	٦٤,٠٠	٣٢	المجموع الكلي لقيم التعاون الاجتماعي والنسبة المئوية
%١٠٠	٥٠			

يتضح من قراءة الجدول رقم (٥) ما يلي:

- بلغ عدد مؤشرات قيم التعاون الاجتماعي المرتبطة بالقيم الاجتماعية المتوفرة في كتاب الصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول (٣٢) مؤشراً ، في حين بلغ عددها في كتاب الفصل الدراسي الثاني (١٨) مؤشراً فقط، وجاء توافرها في الكتابين بنسب متفاوتة ، وجميعها يعد قليل أو ضعيف جداً.

- أعلي هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يؤكد على التضامن والتعاون بين أفراد المجتمع " بنسبة (٣١,٢٥)، أما أعلي قيمة في الفصل الدراسي الثاني فكانت " يحث كل طالبة علي المشاركة في الحياة الاجتماعية في المنطقة التي تعيش فيها " بنسبة (٢٧,٧٨) % ، وهي نسبة ضعيفة .

- أقل هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يشجع الطالبات على التكافل الاجتماعي" بنسبة (١٥,٦٢)، وهي نفسها في الفصل الدراسي الثاني بنسبة (١١,١١) % ، وهي نسبة ضعيفة جداً.

جدول (٦) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني

متوسط (المواطنة الاجتماعية)

كتاب الفصل الدراسي الثاني		كتاب الفصل الدراسي الأول		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	
١١,٦٢	١٠	١٥,٣٨	٣٠	١٢- يُحث الطالبات على الاعتزاز بالهوية الوطنية .
١٧,٤٥	١٥	١٢,٨٢	٢٥	١٣- ينمي قيم الانتماء للوطن لدى الطالبات.
١٧,٤٥	١٥	١٧,٩٥	٣٥	١٤- ينمي لدى الطالبات قيمة الولاء للقيادة السياسية للمملكة.
١١,٦٢	١٠	٢٥,٦٥	٥٠	١٥- يُعرف الطالبات بتاريخ وطنهم ومنجزاته.
١٣,٩٦	١٢	١٠,٢٥	٢٠	١٦- تنمية الانتماء والاعتزاز بالأمة العربية والإسلامية.

المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية		كتاب الفصل الدراسي الأول		كتاب الفصل الدراسي الثاني	
التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %
١٥	٧,٧٠	١٤	١٦,٢٨		
٢٠	١٠,٢٥	١٠	١١,٦٢		
١٩٥	٦٩,٤٠	٨٦	٣٠,٦٠		
	٢٨١		١٠٠%		

يتضح من قراءة الجدول رقم (٦) ما يلي:

- بلغ عدد مؤشرات قيم المواطنة الاجتماعية المرتبطة بالقيم الاجتماعية المتوفرة في كتاب الصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول (١٩٥) مؤشراً ، في حين بلغ عددها في كتاب الفصل الدراسي الثاني (٨٦) مؤشراً فقط، وجاء توافرها في الكتابين بنسب متفاوتة ، وجميعها يعد مؤشرات مقبولة إلي حد ما.
- أعلي هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يُعرّف الطالبات بتاريخ وطنهم ومنجزاته" بنسبة (٢٥,٦٥)، أما أعلي قيمة في الفصل الدراسي الثاني فكانت " ينمي لدى الطالبات قيمة الولاء للقيادة السياسية للمملكة " بنسبة (١٧,٤٥) % ، وهي نسبة ضعيفة.
- أقل هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " ينمي لدى الطالبات حب التضحية من أجل الوطن" بنسبة (١٠,٢٥)، أما أقل قيمة في الفصل الدراسي الثاني فكانت " يُحث الطالبات على الاعتزاز بالهوية الوطنية" بنسبة (١١,٦٢) % ، وهي نسبة ضعيفة جداً.

جدول (٧) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني

متوسط (السعي والعمل)

كتاب الفصل الدراسي الثاني		كتاب الفصل الدراسي الأول		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	
٥٠,٠٠	٧	٤٢,١٠	٨	١٩- يؤكد على دعم العمالة الوطنية وتنميتها .
٣٥,٧٢	٥	٣١,٥٨	٦	٢٠- يُحث الطالبات على احترام العمل وإتقانه .
-	-	-	-	٢١- يُحث الطالبات على احترام العمل اليدوي والحرفي وتقديره.
-	-	-	-	٢٢- ينمي لدى الطالبات القيام بمشاريع اقتصادية صغيرة.
-	-	-	-	٢٣- ينمي لدى الطالبات أهمية إدارة الوقت.
١٤,٢٨	٢	٢٦,٣٢	٥	٢٤- يشجع الصناعات الوطنية.
٤٢,٤٢	١٤	٥٧,٥٨	١٩	المجموع الكلي لقيم السعي والعمل والنسبة المئوية
%١٠٠	٣٣			

يتضح من قراءة الجدول رقم (٧) ما يلي:

- بلغ عدد مؤشرات قيم السعي للعمل المرتبطة بالقيم الاجتماعية المتوفرة في كتاب الصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول (١٩) مؤشراً ، في حين بلغ عددها في كتاب الفصل الدراسي الثاني (١٤) مؤشراً فقط، وجاء توافرها في الكتابين بنسب متفاوتة ، وجميعها يعد مؤشرات ضعيفة جداً.
- أعلي هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يؤكد على دعم العمالة الوطنية وتنميتها" بنسبة (٤٢,١٠) ، وهي نفسها أعلي قيمة في الفصل الدراسي الثاني بنسبة (٥٠,٠٠) % ، وهي نسبة ضعيفة .
- أقل هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يشجع الصناعات الوطنية" بنسبة (٢٦,٣٢) ، وهي نفسها أقل قيمة في الفصل الدراسي الثاني بنسبة (١٤,٢٨) % ، وهي نسبة ضعيفة جداً.

- خلا الفصل الدراسي الأول والثاني من قيم " يُحث الطالبات على احترام العمل اليدوي والحرفي وتقديره" ، و " ينمي لدى الطالبات القيام بمشاريع اقتصادية صغيرة"، و " ينمي لدى الطالبات أهمية إدارة الوقت" .

جدول (٨) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني

متوسط (التعايش السلمي المشترك)

كتاب الفصل الدراسي الثاني		كتاب الفصل الدراسي الأول		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	
١٣,٣٣	٤	١٤,٤٩	١٠	٢٥- يُعزز مبدأ الوحدة الوطنية بين مختلف فئات المجتمع السعودي .
١٦,٦٧	٥	٢١,٧٤	١٥	٢٦- يُعزز مبدأ الحق في الحياة لكل إنسان .
٢٠,٠٠	٦	١٧,٣٩	١٢	٢٧- يُدعم مبدأ السلام الاجتماعي والتعايش مع الآخر .
٢٣,٣٣	٧	٢٠,٢٩	١٤	٢٨- ينمي لدى الطالبة احترام مبادئ حقوق الإنسان.
٢٦,٦٧	٨	٢٦,٠٩	١٨	٢٩- ينمي قيم التسامح واحترام الآخرين.
٣٠,٣٠	٣٠	٦٩,٧٠	٦٩	المجموع الكلي لقيم التعايش السلمي المشترك والنسبة المئوية
١٠٠%	٩٩			

يتضح من قراءة الجدول رقم (٨) ما يلي:

- بلغ عدد مؤشرات قيم التعايش السلمي المشترك المرتبطة بالقيم الاجتماعية المتوفرة في كتاب الصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول (٦٩) مؤشراً ، في حين بلغ عددها في كتاب الفصل الدراسي الثاني (٣٠) مؤشراً فقط، وجاء توافرها في الكتابين بنسب متفاوتة ، وجميعها يعد مؤشرات ضعيفة جداً.

- أعلي هذه المؤشرات ورودًا في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " ينمي قيم التسامح واحترام الآخرين" بنسبة (٢٦,٠٩)، وهي نفسها أعلي قيمة في الفصل الدراسي الثاني بنسبة (٢٦,٦٧) %، وهي نسبة ضعيفة .
- أقل هذه المؤشرات ورودًا في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يُعزز مبدأ الوحدة الوطنية بين مختلف فئات المجتمع السعودي" بنسبة (١٤,٤٩)، وهي نفسها أقل قيمة في الفصل الدراسي الثاني بنسبة (١٣,٣٣) %، وهي نسبة ضعيفة جداً.
- جدول (٩) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط (المشاركة في الحياة المجتمعية)

كتاب الفصل الدراسي الثاني		كتاب الفصل الدراسي الأول		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	
٣٠,٧٧	٤	٢٢,٧٣	١٠	٣٠- يؤكد على حق كل مواطن في المشاركة في اختيار المجالس المحلية.
١٥,٣٩	٢	٥٦,٨١	٢٥	٣١- يُعزز مبادئ الشورى .
٣٠,٧٧	٤	١١,٣٧	٥	٣٢- يغرس في الطالبة قيمة الحرية في إبداء الرأي والدفاع عنه.
٢٣,٠٧	٣	٩,٠٩	٤	٣٣- يقدر جهود الدولة في معالجة المشكلات الاجتماعية داخل المملكة .
-	-	-	-	٣٤- يركز علي جهود الأفراد في مساعدة الدولة لمواجهة المشكلات الاجتماعية داخل المملكة .
٢٢,٨١	١٣	٧٧,١٩	٤٤	المجموع الكلي لقيم المشاركة في الحياة المجتمعية والنسبة المئوية
%١٠٠	٥٧			

يتضح من قراءة الجدول رقم (٩) ما يلي:

- بلغ عدد مؤشرات قيم المشاركة في الحياة المجتمعية المرتبطة بالقيم الاجتماعية المتوفرة في كتاب الصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول (٤٤) مؤشراً ، في حين بلغ عددها في كتاب الفصل الدراسي الثاني (١٣) مؤشراً فقط، وجاء توافرها في الكتابين بنسب متفاوتة ، وجميعها يعد مؤشرات ضعيفة جداً.
- أعلي هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان "يُعزز مبادئ الشورى" بنسبة (٥٦,٨١)، أما أعلي قيمة في الفصل الدراسي الثاني فكانت " يؤكد على حق كل مواطن في المشاركة في اختيار المجالس المحلية" بنسبة (٣٠,٧٧%)، وهي نسبة ضعيفة .
- أقل هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يقدر جهود الدولة في معالجة المشكلات الاجتماعية داخل المملكة" بنسبة (٩,٠٩)، أما أقل قيمة في الفصل الدراسي الثاني فكانت " يُعزز مبادئ الشورى" بنسبة (١٥,٣٩%)، وهي نسبة ضعيفة جداً.
- خلا كل من الفصل الدراسي الأول والثاني من قيمة " يركز علي جهود الأفراد في مساعدة الدولة لمواجهة المشكلات الاجتماعية داخل المملكة" .

جدول (١٠) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني

متوسط (العدل والمساواة)

كتاب الفصل الدراسي الثاني		كتاب الفصل الدراسي الأول		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	
٣٢,٠٠	٨	١٥,٦٢	٥	٣٥- يُنمي مبدأ العدل والمساواة بين أبناء الوطن .
٢٨,٠٠	٧	١٢,٥٠	٤	٣٦- يُعزز حق كل مواطن في التعليم.
٢٠,٠٠	٥	٢٥,٠٠	٨	٣٧- يُحث على الحفاظ على كرامة كل مواطن .
١٢,٠٠	٣	٣١,٢٥	١٠	٣٨- يؤكد على قيمة حقوق المرأة ودورها في المساهمة في بناء المجتمع.

كتاب الفصل الدراسي الأول		كتاب الفصل الدراسي الثاني		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	
٥	١٥,٦٢	٢	٨,٠٠	٣٩- يتضمن موضوعات وأنشطة ووسائل تعليمية تراعي الفروق الاجتماعية بين الطالبات.
٣٢	٥٦,١٤	٢٥	٤٣,٨٦	المجموع الكلي لقيم العدل والمساواة والنسبة المئوية
٥٧	١٠٠%			

يتضح من قراءة الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- بلغ عدد مؤشرات قيم العدل والمساواة المرتبطة بالقيم الاجتماعية المتوفرة في كتاب الصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول (٣٢) مؤشراً ، في حين بلغ عددها في كتاب الفصل الدراسي الثاني (٢٥) مؤشراً فقط، وجاء توافرها في الكتابين بنسب متفاوتة ، وجميعها يعد مؤشرات ضعيفة جداً.

- أعلي هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يؤكد على قيمة حقوق المرأة ودورها في المساهمة في بناء المجتمع" بنسبة (٣١,٢٥) ، أما أعلي قيمة في الفصل الدراسي الثاني فكانت " ينمي مبدأ العدل والمساواة بين أبناء الوطن" بنسبة (٣٢,٠٠%) ، وهي نسبة ضعيفة .

- أقل هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يُعزز حق كل مواطن في التعليم" بنسبة (١٢,٥٠) ، أما أقل قيمة في الفصل الدراسي الثاني فكانت " يتضمن موضوعات وأنشطة ووسائل تعليمية تراعي الفروق الاجتماعية بين الطالبات" بنسبة (٨,٠٠%) ، وهي نسبة ضعيفة جداً.

جدول (١١) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني

متوسط (التواصل الاجتماعي)

كتاب الفصل الدراسي الثاني		كتاب الفصل الدراسي الأول		المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية
النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	
٥٠,٠٠	٤	٥٠,٠٠	٦	٤٠ - يُعزز مهارات التواصل الاجتماعي بين الطالبات.
٢٥,٠٠	٢	٣٣,٣٣	٤	٤١ - تنمية القيم والعادات الاجتماعية المرتبطة بالزيارات لدى الطالبات.
-	-	-	-	٤٢ - ينمي لدى الطالبات حب النظام في التواصل بينهم والتقييد بها.
-	-	-	-	٤٣ - يشجع علي التواصل الاجتماعي بين الطالبات باستخدام مستحدثات العصر التكنولوجية .
٢٥,٠٠	٢	١٦,٦٧	٢	٤٤ - يُعرف الطالبات علي آداب وأخلاق التواصل الاجتماعي بينهن.
٤٠,٠٠	٨	٦٠,٠٠	١٢	المجموع الكلي لقيم التواصل الاجتماعي والنسبة المئوية
%١٠٠	٢٠			

يتضح من قراءة الجدول رقم (١١) ما يلي:

- بلغ عدد مؤشرات قيم التواصل الاجتماعي المرتبطة بالقيم الاجتماعية المتوفرة في كتاب الصف الثاني متوسط للفصل الدراسي الأول (١٢) مؤشراً ، في حين بلغ عددها في كتاب الفصل الدراسي الثاني (٨) مؤشراً فقط، وجاء توافرها في الكتابين بنسب متفاوتة ، وجميعها يعد مؤشرات ضعيفة جداً.

- أعلي هذه المؤشرات وروداً في كتاب الفصل الدراسي الأول كان " يُعزز مهارات التواصل الاجتماعي بين الطالبات" بنسبة (٥٠,٠٠)، وهي نفس القيمة الأعلى في الفصل الدراسي الثاني وبنسبة (٥٠,٠٠). أما في الفصل الدراسي الثاني فجاءت القيمتين " تنمية القيم والعادات الاجتماعية المرتبطة بالزيارات لدى الطالبات" و يُعرف الطالبات علي آداب وأخلاق التواصل الاجتماعي بينهن" بنسبة (٢٥,٠٠%)، وهي نسبة ضعيفة .

- أما في الفصل الدراسي الثاني فجاءت القيمتين " تنمية القيم والعادات الاجتماعية المرتبطة بالزيارات لدى الطالبات" و يُعرف الطالبات علي آداب وأخلاق التواصل الاجتماعي بينهم" بنسبة (٢٥,٠٠%)، وهي نسبة ضعيفة .

- خلا كل من الفصل الدراسي الأول والثاني من قيم " ينمي لدى الطالبات حب النظام في التواصل بينهم والتفديد بها" و " يشجع علي التواصل الاجتماعي بين الطالبات باستخدام مستحدثات العصر التكنولوجية" .

جدول (١٢) درجة توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثاني متوسط **ككل**

المؤشرات أو القيم الاجتماعية الفرعية		كتاب الفصل الدراسي الأول		كتاب الفصل الدراسي الثاني	
التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %
١ - المسؤولية الاجتماعية.	٧٥	١٥,٦٩	٣٧	١٧,٧٠	
٢ - التعاون الاجتماعي.	٣٢	٦,٦٩	١٨	٨,٦١	
٣ - المواطنة الاجتماعية.	١٩٥	٤٠,٧٩	٦٦	٣١,٥٧	
٤ - السعي والعمل.	١٩	٣,٧٩	١٤	٨,١٣	
٥ - التعايش السلمي المشترك.	٦٩	١٤,٤٣	٣٠	١٤,٣٥	
٦ - المشاركة في الحياة المجتمعية.	٤٤	٩,٢٠	١٣	٦,٢٢	
٧ - العدل والمساواة.	٣٢	٦,٦٩	٢٥	١١,٩٦	
٨ - التواصل الاجتماعي.	١٢	٢,٥١	٦	٢,٨٧	
المجموع الكلي للقيم الاجتماعية والنسبة المئوية		٤٧٨	٦٩,٥٨	٢٠٩	٣٠,٤٢
		٦٨٧		١٠٠%	

يتضح من الجدول رقم (١٢) السابق مدي تضمين كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في الصف الثاني متوسط للقيم الاجتماعية ، حيث جاء ترتيب الكتب كما يلي: كان في

المرتبة الأولى كتاب الفصل الدراسي الأول بنسبة (٦٩,٥٨%)، وفي المركز الثاني كتاب الفصل الدراسي الثاني بنسبة (٣٠,٤٢%).

ويتضح من قراءة الجداول السابقة أن:

- توافر بعض القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط بنسب ما بين متوسطة وضعيفة.
- غياب عدد كبير من القيم الاجتماعية الفرعية عن كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط.
- عدم التوازن في تضمين القيم الاجتماعية داخل كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط ، وهذا يشير إلى عدم العناية التامة بضرورة تضمين القيم الاجتماعية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الثاني المتوسط، علي الرغم من أهمية هذه القيم في حياة الطالبات .

وتتوافق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها بعض البحوث والدراسات السابقة مثل: دراسة الهندي (٢٠٠١)، ودراسة "هالبرن" (Halpern, 2002)، ودراسة "لاييز" (Lapayese, 2002)، ودراسة الكندري (٢٠٠٢)، ودراسة السعيد (٢٠٠٥)، ودراسة فرج (٢٠٠٦)، ودراسة الجارحي (٢٠٠٧)، ودراسة مشاهرة (٢٠٠٦)، ودراسة الأسطل (٢٠٠٧)، ودراسة العيسي (٢٠٠٩)، ودراسة حمودة (٢٠٠٩)، ودراسة المصري (٢٠١٠)، ودراسة الأغا (٢٠١٠)، ودراسة حجازي (٢٠١٢)، ودراسة العجومي (٢٠١٢)، ودراسة عبد اللطيف (٢٠١٣)، ودراسة العسافي (٢٠١٣)، ودراسة البقمي (٢٠١٥) .

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- التركيز علي ترسيخ القيم الاجتماعية التي تم التوصل إليها في نفوس الطالبات، وذلك بتضمينها في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية.

- تضمين القيم الاجتماعية في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية مع مراعاة التكامل والشمول بين الموضوعات في المناهج عند تضمينها .
- إعادة النظر في تقديم القيم الاجتماعية في مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بشكل يحقق المزيد من الاستمرارية، وبشرط تناسب القيم مع مستوي نضج الطالبات في المرحلة العمرية المستهدفة.

بحوث مقترحة:

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات، تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:
- إجراء دراسة تحليلية مماثلة لمناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمراحل الأخرى؛ للتعرف على مدى تضمين القيم الاجتماعية بهذه المناهج.
 - إجراء دراسة عن تنمية القيم الاجتماعية من وجهة نظر الطالبات أنفسهم .
 - تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في ضوء القيم الاجتماعية.
 - برنامج مقترح لتنمية القيم الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية .

المراجع

- ١- أبو العينين، علي خليل مصطفى (١٩٨٨). القيم الإسلامية والتربية . المدينة المنورة.
- ٢- أبو حطب، فؤاد و صادق، آمال (١٩٨٨) . نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلي مرحلة المسنين . الجيزة. مصر : مركز التنمية البشرية والمعلومات .
- ٣- الأسطل، سماهر عمر (٢٠٠٧) . القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسبل توظيفها في التعليم المدرسي . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية الجامعة الإسلامية. غزة.
- ٤- الأغا، إيهاب عبد المعطي سعيد (٢٠١٠) . القيم المتضمنة في منهاج المطالعة والنصوص للصف التاسع في محافظات غزة . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . الجامعة الإسلامية. غزة.
- ٥- البقمي، ميثيب بن محمد عبد الله (١٤٣٠هـ). إسهام الأسرة في تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب "تصور مقترح". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية.
- ٦- البقمي، مها محمد عبد الله (٢٠١٥) . درجة تحقيق مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط لقيم المواطنة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات التربويات علي تعليمها في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية .
- ٧- الجارحي، محمد رأفت محمد صابر (٢٠٠٧). تنمية بعض القيم التربوية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر في ضوء خبرة اليابان . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة الزقازيق . مصر.
- ٨- حجازي، أريج محمد طالب محمود (٢٠١٢) . إثراء محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف الحادي عشر بالقيم الجمالية . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . الجامعة الإسلامية. غزة.

- ٩- حمودة، محمود ربيع إبراهيم (٢٠٠٩). القيم التربوية المتضمنة في قصص المنهاج الفلسطيني في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الفكر التربوي الإسلامي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- ١٠- دسوقي، كمال (٢٠٠٠). الاجتماع ودراسة المجتمع . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١١- الديب، إبراهيم (١٤٢٧هـ). أسس ومهارات بناء القيم التربوية . القاهرة: مؤسسة أم القرى.
- ١٢- الرومي، عبد الرحمن بن رومي عبد الرحمن (٢٠١٢). تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة الملك سعود . المملكة العربية السعودية.
- ١٣- زاهر، ضياء؛ والفقاني، أحمد حسين (١٩٩٤). القيم في العملية التربوية . القاهرة: مؤسسة الخليج العربي .
- ١٤- زكريا ، عبد العزيز (٢٠٠٢). التليفزيون والقيم . الإسكندرية. مركز الإسكندرية للنشر والتوزيع.
- ١٥- الزيود، ماجد (٢٠٠٦). الشباب والقيم في عالم متغير . عمان: دار الشروق.
- ١٦- سلوت، نور السيد (٢٠٠٥). مفاهيم القيم المتضمنة في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . الجامعة الإسلامية . غزة .
- ١٧- السيد، جيهان كمال محمد (٢٠٠٢) . تدريس الدراسات الاجتماعية . (ط٢) . الرياض : مكتبة الرشد.
- ١٨- شحاتة، حسن ؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية . القاهرة: الدار المصرية اللبنانية .
- ١٩- صابر، ملكة حسين؛ وأمين، عزيزة عبد العظيم (١٩٩٥). القيم الدينية والاجتماعية المتضمنة في كتب المطالعة في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية . دراسات في المناهج وطرق التدريس . عدد (٣٧) . جامعة عين مصر . مصر.

- ٢٠ - طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٨م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢١ - طهطاوي، سيد أحمد (١٩٩٦). القيم التربوية في القصص القرآني. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٢ - عايز، أمل إسماعيل (٢٠١٠). قياس القيم الاجتماعية وعلاقتها بتقبل الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة الفتح. عدد (٤٥). كانون الأول. ص ص ٤٦ - ٩٧.
- ٢٣ - عبد الباسط، حسين محمد (٢٠٠٩). تقويم أهداف ومحتوي مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء قيم المواطنة. كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. العدد (١٩).
- ٢٤ - عبد اللطيف، إيمان عز الدين إبراهيم (٢٠١٣). القيم المرتبطة بمفهوم المواطنة في منهاج المواد الاجتماعية للصف التاسع الأساسي ومدي اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- ٢٥ - العجومي، سميرة سلمان عثمان (٢٠١٢). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.
- ٢٦ - العرجا، باسم فايز (٢٠٠١). القيم الدينية المتضمنة في كتابي القراءة والأدب للصف الثاني عشر بمحافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- ٢٧ - العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٤. مكتبة العبيكان. الرياض.
- ٢٨ - العسافي، عبيد بن مديني بن علي (٢٠١٣). درجة تضمين المنظومة القيمية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة للمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- ٢٩ - عليمات، عبير (٢٠٠٦). تقويم وتطوير الكتب الدراسية للمرحلة الأساسية. عمان: الأردن. دار صامد للطباعة والنشر.

- ٣٠ - العيسى، علي بن مسعود بن أحمد (٢٠٠٩). تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية .
- ٣١ - فرج، إلهام (٢٠٠٦). برنامج مقترح لتنمية قيم التعامل مع الآخرين لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء ميثاق حقوق الطفل . دراسات في المناهج وطرق التدريس . العدد (١١٦) . ص ص ٢١ - ٤٧ .
- ٣٢ - فرج، عبد اللطيف (٢٠٠٥). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- ٣٣ - فهمي، نورهان منير حسن (١٩٩٩). القيم الدينية للشباب من منظور الخدمة الاجتماعية . المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بينها . المكتب الجامعي الحديث . الإسكندرية .
- ٣٤ - قربان، بثينة محمد سعيد (٢٠١٢). فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى . المملكة العربية السعودية .
- ٣٥ - الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (٢٠٠٥). موسوعة القيم والأخلاق الإسلامية . الإسكندرية . مركز الإسكندرية للنشر والتوزيع .
- ٣٦ - الكندري، عبد الله عبد الرحمن (٢٠٠٢). كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والقيم الموجهة بها في دولة الكويت. دراسة تحليلية وصفية . مجلة مستقبل التربية . مجلد (٨) . العدد (١٤) . يناير . ص ص ٩٧ - ١٢٨ .
- ٣٧ - المزين، خالد محمد (٢٠٠٩). القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . الجامعة الإسلامية . غزة .
- ٣٨ - مشاهرة، فاتن هاشم (٢٠٠٦). صورة الوطن في كتب التربية الوطنية للمرحلة الأساسية في فلسطين . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة القدس . فلسطين .

٣٩ - المصري، دينا جمال (٢٠١٠). أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . الجامعة الإسلامية. غزة.

٤٠ - الهندي، سهيل أحمد (٢٠٠١). دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . الجامعة الإسلامية. غزة.

- 41- Halpren , D., John , P., and Morris , Z. (2002) Befor the citizenship order : A survey of citizenship education practice in England . Journalof Education policy. Vol. 17. No. 2 , 217-228.
- 42- Lapayese , Yvette , (2002). “ The work of human rights educators : critical pedagogy in action ”. University of – California , Los – Angeles . ERIC .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال غير العاديين في عينة أردنية

إعداد

د/ فاطمة يوسف عوض النجار

باحثة في مجال التربية الخاصة

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد الخامس والأربعون - يوليو ٢٠١٦م

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين، وتحديد درجة امتلاكهم للكفايات المهنية، ودراسة أثر كل من متغير الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الصورة الأردنية من معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين واستخراج دلالات صدقها، حيث صيغت على شكل مقياس مكون من (٥٣)، فقرة موزعة على (١٠) معايير. هي (الأسس والقواعد، وتطوير المعلمين وخصائصهم المميزة، والفروق التعليمية الفردية، والاستراتيجيات التدريسية، وبيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية، واللغة، والتخطيط التدريسي، والتقييم، والممارسة المهنية والأخلاقية، والتعاون). تكونت عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن ($N = 348$) معلماً ومعلمة من معلمي المؤسسات والمراكز الحكومية والخاصة في كافة محافظات المملكة، موزعين حسب العينة المتوفرة على متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.

عولجت البيانات الناتجة عن تطبيق مقياس الكفايات المهنية إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA). وأشارت النتائج إلى أن معيار الممارسة المهنية والأخلاقية جاء في المرتبة الأولى بينما جاء معيار الإستراتيجيات التدريسية في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي لكفايات العاملين ممن يحملون مؤهل الدراسات العليا، والدبلوم، والبيكالوريوس لصالح الدراسات العليا. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين كفايات العاملين تعزى لمتغير التخصص بين تخصص تربية خاصة وتخصص تربية عامة على جميع المعايير لصالح تخصص التربية الخاصة. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين كفايات العاملين تعزى لمتغير سنوات الخبرة بين أقل من (٣) سنوات ومن (٣-٧) سنوات ومن أكثر (٧) سنوات لصالح ممن لديهم خبرة أكثر من (٧) سنوات. ومن أبرز التوصيات التي نتجت عن هذه الدراسة ضرورة الالتزام بمعايير مهنية محددة في اختيار معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد، وإجراء دراسات وأبحاث متشابهة على فئات التربية الخاصة.

Evaluating The Teachers Autism Spectrum Disorders Competencies According To The Standards of Council for Exceptional Children In a Jordanin Sample

Prepared by

Abstract

This main purpose of this study is to evaluate the teachers competencies specializing teaching autistic children, according to the standards adopted by The Council for Exceptional Children, and evaluating their professional Competencies, as well as assessing the various factors that contribute to their effectiveness such as gender, academic education, specialty, and years of experience . To achieve the study objectives, the researcher used the jordanian version of the professional standards scale adopted by the council for Exceptional Children, after with sufficient evidence validity. the scale consisted of (53) items divided into (10) standards which are: basis and rules, development of teachers and their distinctive characteristics ,individual educational differences, teaching strategies, learning environment and social interactions, language, teaching plans, assessment, professional and ethical practices and cooperation

The study sample, where stratified available sample of teachers who is working with autism spectrum disorder in Jordan (n=348), representing both gender, working with for Governmental institutions and private centers in all provinces of the Kingdom of Jordan ,covering all both gender, academic educational ,specialization and years of experience .

Data analysed by using averages, standard deviations and AVOVA The standards of professional and ethical practice was given high priority while that of teaching strategies came last . The results showed statistically significant differences at the level of ($\alpha=0,05$) due to gender differences, and signal according to the favor of males, and the quiliat at who of personal in favor of the bachelor and post graduate degree. and the speciality in special education versus general education. The study also showed statistical differences ($\alpha=0,05$) comparing years of experience of less than (3) years and from (3-7) years and above (7) years, to the distinct advantage of over (7) years. The study recommend that more research study should be done regareding commadmit of autism teachers hiering in jordan.

مقدمة :

يتمثل الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة في المملكة الأردنية الهاشمية من خلال التطور النوعي ، والكمي الذي يشمل خدمات التعليم ، والتقييم ، وبرامج الإعداد ، والتدريب للعاملين ، وبرامج الدمج الأكاديمي ، وبرامج التدريب ، والإرشاد الأسري ، فقد سارعت المملكة الأردنية الهاشمية بخطواتٍ مدروسةٍ لتقديم الخدمات التشخيصية ، والصحية ، والتربوية ، والتأهيلية ، والاجتماعية للأشخاص ذوي الإعاقة . ولقد تطورت الخدمات التشخيصية ، والتأهيلية ، والبرامج التعليمية الخاصة بهذه الفئة ، وتمثل الاهتمام بظهور التشريعات ، والقوانين كفرص التعليم العام والتعليم المهني والتعليم العالي للأشخاص المعوقين حسب فئات الإعاقة من خلال أسلوب الدمج ، و تدريب أسر الأشخاص المعوقين على التعامل السليم مع الشخص المعوق بصورة لا تمس كرامته أو إنسانيته ، و الرعاية الصحية الأولية للمرأة المعوقة خلال فترة الحمل والولادة وما بعد الولادة

و لقد ظهرت العديد من الجمعيات والمنظمات الدولية التي تعنى بمعلمي ذوي الإعاقة وتأهيلهم ، ووضع المعايير المهنية المحددة لضبط العملية التعليمية ، وإيجاد معلمين مؤهلين يمتلكون الكفايات الضرورية للتعليم الفعّال ، ومن هذه المنظمات مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) والذي تأسس عام (١٩٢٢) ، في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف تحسين ، وتطوير عملية التعليم ، واستراتيجيات التدريس للطلبة ذوي الإعاقة . وتعد حركة الكفايات التعليمية بمثابة أحد الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم التي نشأت في إطار المدرسة السلوكية ، وتكنولوجيا التعليم ، التي تتعلق بوسائل، وطرق التطبيق العملي للمعلم التربوي مما أثر على برامج الإعداد ، وتعتبر حركة التربية القائمة على تلك الكفايات جزءاً من الحركة الثقافية في المجتمع الأمريكي التي أكدت على فكرة المسؤولية ، والحاجة إلى تحديد مواصفات المعلم الجيد ، والتي تتمثل في برنامج يحدد عدداً من الكفايات التي يتوقع الخبراء أن تظهر في سلوك المعلم ، ويتضمن المعايير التي يمكن اعتمادها على تقويم الكفايات لديه ، وتقع مسؤولية الوصول إلى المستوى المتوقع من كل كفاية على عاتق المعلم نفسه ، ولقد نشطت برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية منذ ستينيات القرن العشرين ، وتمثلت في إعداد قوائم تلك الكفايات ، وما يتصل بها من بحوث ودراسات ، وفي إعادة بناء

برامج مؤسسات إعداد المعلم على أساسها، وتقويم المعلم على أساس كفاياته . وبذلك يكون السعي نحو تطوير أداة لتقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء الممارسة المهنية ، وتحسين الجودة في ضوء ما أقرته المواثيق ، والمعاهدات الدولية الخاصة بالأشخاص ذوي الإعاقة ، وتقديم دعم مادي ومعنوي ، وخدمات ، وبرامج يستفيد منها العاملون مع هذه الفئة ليعطي كثيرا لخدمتهم ، وليس تقديم الخدمات والبرامج مقتصرًا على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولأسرهم للصلة المتينة التي ترتبط بهم .

إنَّ تطوير الخدمات التربوية يحتاج لمنهجية علمية ، وخطط منظمة من قبل المملكة الأردنية الهاشمية ؛ ليرقى بالأشخاص ذوي الإعاقة عامة ، ومعلمي أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد خاصة ، فهذه الخدمات تؤثر تأثيراً واضحاً على تحسين ممارسات المعلم التدريسية ، وتنمية قدراته وكفاياته التعليمية ، وتساعد كذلك في تحقيق تقويم أداء المعلم ، وقياس درجة تقدمه أو تأخره ، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ، ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية ، وتفادي أي سلبات ممكنة الحدوث وتقوية جوانب القصور في التشخيص والتقييم والبرامج التربوية .

مشكلة الدراسة :

نظراً لقلة الدراسات التي بحثت في واقع تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الاردن ، وفي تقييم كفايات معلمي هؤلاء الأطفال، والحاجة إلى إيجاد معايير مهنية محددة تحكم ممارسة مهنة تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد استناداً إلى المعايير العالمية للعمل في هذا الميدان ليتسنى للمخططين التربويين تحديث و تطوير البرامج التربوية بما يخدم هذه الفئة من الأطفال . قدمت هذه الدراسة مقياس لتقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين .

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

ما درجة امتلاك معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن للكفايات المهنية المعتمدة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين ؟

أسئلة الدراسة :

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير الجنس ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير التخصص ؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير سنوات الخبرة ؟

أهداف الدراسة :

١. تقديم مقياس لتقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين .
٢. تحديد درجة امتلاك المهارات، والمعارف المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين لدى المعلمين العاملين مع طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة الأردنية الهاشمية .
٣. دراسة أثر كل متغير من متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، و سنوات الخبرة التدريسية في مدى امتلاك المعلمين العاملين للكفايات المهنية المعتمدة .

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية :

تتبع أهمية هذه الدراسة كونها تركز على النقاط التالية :

١. تمثل هذه الدراسة إضافة إلى التراث التربوي المتعلق بتقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين .

الأهمية العملية :

تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة والقليلة في تقديم مقياس تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين ، بالشكل الذي يؤثر على تحسين تقييم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن .

التعريفات الإجرائية للدراسة :

الكفايات : امتلاك المعلم للمعارف، والمهارات، وأهميتها بالنسبة له على مقياس الكفايات المهنية .

معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد : هم المعلمون العاملون في المؤسسات والمراكز الحكومية والخاصة .

معايير الممارسة المهنية : هي مجموعة المعارف والمهارات التي اعتمدت كمعايير للممارسة مهنة تعليم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين .

حدود الدراسة :

- الحدود الزمنية : تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي (٢٠١٤ - ٢٠١٥) .
- الحدود البشرية : معلمو الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية، والبالغ عددهم (٤٢٣) .

- الحدود المكانية : تم تطبيق هذه الدراسة في المؤسسات والمراكز الحكومية الرسمية وغير الرسمية التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية في محافظات المملكة الأردنية الهاشمية .

محددات الدراسة :

١. تتحدد تعميم نتائج الدراسة على معلمي الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بمدى الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة وهي مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من مجلس الأطفال غير العاديين لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بدلالات الصدق والثبات .
٢. اقتصرت الدراسة على معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في المراكز والمؤسسات الحكومية والخاصة الموجودين في الأردن والبالغ عددهم (٢٤٨) موزعين حسب العينة المتوفرة .

الدراسات السابقة :

كما أجرى كين ووديات جي (eenK, Sigafos, Woodyatt , 2005) دراسة هدفت إلى تقييم استجابات المعلمين لمحاولات التواصل التي يظهرها الأطفال التوحديين ولتحقيق ذلك تم استخدام قائمة الأفعال التواصلية المحتملة (IPCA) لإجراء مقابلات مع المعلمين . وأظهرت النتائج أنَّ المعلمين يفسرون معظم الإشارات التي يصدرها الأطفال التواصلية الذين يقومون بتعليمهم على أنَّها أشكال للتواصل وهي "الإشارات ما قبل اللغوية، والحركات الجسدية ، والتعبير الوجهية" وتمَّ ملاحظة المعلمين داخل الصفوف بشكل طبيعي لمعرفة كيفية استجاباتهم لإشارات التواصل "ما قبل اللغوية" وتحديدًا التي يصدرها الأطفال. وأظهرت نتائج الملاحظات الطبيعية أنَّ المعلمين غالباً لا يستجيبون لهذه الإشارات .

وأجرى عرابي (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقييم معرفة معلمي الأطفال التوحديين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك . حيث تكونت العينة من (٧٢) معلماً ومعلمة يعملون في (١٠) مراكز للتوحد في أهم المحافظات السورية، وهي دمشق واللاذقية وحمص . ولتحقيق هدف الدراسة قام عرابي بتطوير مقياس تكون من (٤٤) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: المعرفة بالأسس العامة لتعديل السلوك، والمعرفة بأساليب تقوية السلوك

المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه. وأشارت النتائج إلى أنَّ متوسط درجات هؤلاء المعلمين على المقياس ككل كان قريباً للقيمة المعيارية المحددة من قبل لجنة المعلمين، والتي تمثل الحد الأدنى للمعرفة بأساليب تعديل السلوك؛ مما يدل على أنَّهم يمتلكون الحد الأدنى من تلك المعرفة عموماً. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك تعزى إلى متغير الجنس لصالح المعلمين الذكور، ولم توجد فروق ذات دلالة بين الجنسين من المعلمين والمعلمات في معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي درجات الدراسات العليا. أمَّا فيما يتعلق بمتغير الخبرة التعليمية فأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة بأساليب تعديل السلوك عموماً تعزى إلى الخبرة التعليمية لصالح المعلمين الأقل خبرة في مجال التوحد، بينما لم تكن هناك أية فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة المعلمين في المجالات التعليمية .

كما أجرى الزارع (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى بناء مؤشرات لضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين في المملكة العربية السعودية ، وتكونت العينة من (٢٠) مركزاً حكومياً، ولجمع النتائج تمَّ بناء مقياس مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحديين ، وتكون المقياس من (١٧٥) مؤشراً رئيسياً و (١١٧) مؤشراً فرعياً ، وأشارت النتائج إلى أنَّ هناك مؤشرات لعنصرين من عناصر ضبط الجودة بدرجة عالية. وعنصر تحليل السلوك التطبيقي تعديل السلوك. وحيث أنَّ هناك مؤشرات اطبقت بدرجة متوسطة مثل عنصر طرق التدريس ، وعنصر المنهاج، والتهيئة للدمج، وكانت أقل المؤشرات عنصر مشاركة الأسرة

كما أجرى هندريكس (Hendrick , 2011) دراسة هدفت إلى مسح لمعلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع ذوي اضطراب طيف التوحد. من أجل تحديد مهارات المعلمين، والبيئة وخصائص الطلبة، والتعرف على التخطيط الفعَّال للممارسات التعليمية المبلَّغ عنها في التقارير الذاتية. وشملت العينة على (٤٩٨) معلماً من معلمي التربية الخاصة ، والذين يمتلكون مجموعة من المؤهلات والخبرة من الذين يحملون رخص مزاولة المهنة، ولديهم سنوات تدريسية ويمتلكون القبول والتأييد ، واستخدم هندريكس مقياساً مكوناً من (٣٢) فقرة .

وأشارت النتائج إلى خصائص المعلم التي تؤثر مباشرة في إيصال التعليم، كما أن زيادة مدة الخبرة يؤثر وبصورة إيجابية في تقديم الخدمات، فضلاً عن المعلومات المتعلقة بإجراءات التخطيط الفعّال للممارسة التعليمية الفعّالة كان جيداً، حيثُ ستستخدم المعلومات في هذه الدراسة لتحسين الخدمات المقدمة للطلبة التوحديين عن طريق توظيف السياسات والتوجيهات العامة، وتعزيز مبادرات التعليم المهني للمعلم في مراحل متقدمة من الخدمة .

وأجرى مازن (Mazin , 2011) دراسة هدفت إلى إجراء مسح عن كيفية إعداد معلمي التربية الخاصة في اضطرابات طيف التوحد (ASD) و(معلم الجودة) ، في الولايات المتحدة الأمريكية ، وما هي الكفايات المعرفية، والمهارات، والخصائص النوعية، والكفاءة الذاتية للمعلمين، كما هدفت إلى الخدمات التعليمية التي يتلقاها أطفال (ASD) ، والتعرف إلى التخطيط الفعّال للممارسات التعليمية المبلغ عنها في التقارير الذاتية ، والتعرف على الإستراتيجيات التعليمية من خلال التقارير الذاتية، واشتملت العينة على (١١٢) معلماً في التربية الخاصة ، واستخدمت مازن مرحلتين استكشافية الأولى المرحلة النوعية من خلال المقابلة مع خبراء في مجال (ASD) ، ومعلمي التربية الخاصة من خلال كفاياتهم المعرفية ، والمهارات في التعامل مع أطفال (ASD) ، والمرحلة الثانية تطوير بطارية من أدوات القياس . وأشارت النتائج لأفضل تنبؤ هو معرفة (ASD)، لمعلمي التربية الخاصة من خلال إتقانهم لمهارات التعامل مع الآخرين التي يمكن استخدامها بشكل فعّال مع أولياء الأمور، ومعرفة استراتيجيات الممارسة المهنية، وذكرت أعلى درجة في عدد سنوات الخبرة المهنية العاملة مع الأفراد (ASD)، وأشارت إلى أعلى درجة في نوع الشهادة، والمؤهل العلمي، كما أكدت على زيادة عدد المهنيين إعداداً جيداً للعمل مع الأطفال، وأسره، وإنتاج مدربين على دراية، وعلم، وقدرة على تمييز التعليم لتلبية احتياجات (ASD).

وأجرى ديمبليو (Dimopolou,2012) دراسة هدفت إلى تحديد المعلم الفعّال للأطفال التوحديين في جميع مدارس التوحد في المملكة المتحدة. وتكونت العينة من (١٣٧) معلماً ممن يدرسون أطفال التوحد في المملكة المتحدة، والذين سيطلب الإجابة على أداة الدراسة من خلال الإنترنت، حيث تكونت الأداة من ثلاث استبانات تتعلق بالمعارف، والمهارات والكفاءات، وقد أكدت النتائج عدم وجود أي أدلة قوية لدعم الكفاءات الذاتية ، والكفاءات الجماعية لمعلمي الأطفال التوحديين، وتدني في بعض المعارف المتعلقة باضطراب التوحد،

وقصور في بعض المهارات لمعلمي الطلبة التوحديين كالتقييم، والإدارة الصفية، والحاجة إلى برامج تدريبية داعمة .

كما أجرى سيجال وكامبل (Segall and Campbel , 2012) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات المستخدمة في تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، والعوامل بالإدارة الصفية ، وتمّ تقييم أثر الخبرة ، والمعرفة السلوكية ، والممارسات المستخدمة في تعليم الطلبة التوحديين ، والإستراتيجيات في تعليمهم ، اشتركت (٤٨) مدرسة في جورجيا يتواجد بها معلمو الطلبة التوحديين موزعين على (١٥) مقاطعة . حيث أشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي الذي تتركه هذه الممارسات على الطلبة التوحديين. كما أشارت إلى أثر عامل الخبرة في التعامل مع الطلبة ، وإلى دور المعرفة بالإجراءات السلوكية في ضبط السلوك لهؤلاء الطلبة ، وإنّ الإستراتيجيات المتبعة من قبل المعلمين أثرت في أداء الطلبة التوحديين وإنّ امتلاك المعلمين لمهارة الإدارة الصفية كان له أثر واضح في المحافظة على إنتباه الطلبة التوحديين .

و أجرى جوليت ، وادامالين (Juliet , Ida 2013) دراسة هدفت إلى كيفية إعداد المعلمين ، وشهادة الليسانس على العمل بفعالية مع أطفال (ASD) في جامعة أريزونا ، وتحديد أولويات الاحتياجات الأكاديمية، والسلوكية لذوي اضطراب طيف التوحد . وهدفت كذلك إلى تحديد دور المربين في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد، ونوع التطوير المهني، ودور التعليم العالي في إعداد المعلمين ذوي المهارات لذوي اضطراب طيف التوحد . أجريت دراسة مسحية استقصائية على لتحديد الكفاءات، ومتطلبات الترخيص مع دوائر الدولة من التعليم على مستوى الولاية، من مديري التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية جنوب غرب، عن طريق استبانة، واستطلاع على الانترنت يتمّ الإجابة عنها إلكترونياً، وبلغت العينة (١٢٤). وأشارت النتائج إلى تفضيل معلمي التربية الخاصة شهادة اعتماد في التوحد التي تخدم طلاب (ASD)، وتفضيلهم درجة الماجستير لذوي اضطراب طيف التوحد، والإلمام بخصائص التوحد، وإدارة السلوك، وتنمية مهارات الاتصال للمعلمين العاملين مع أطفال التوحد كونها من الكفايات الأساسية، كنموذج للجامعة من خلال تعاون الدولة بكافة مؤسساتها لوصف الآثار المترتبة على برامج إعداد المعلم ، بالإضافة للحاجة الملحة إلى التعاون مع الأسرة، والدولة .

كما أجرى أبو الحسن (٢٠١٣) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى أهمية جودة إعداد معلمي ذوي الإعاقات بالتعرف على المعايير الواجب توفرها عند اختيار مؤسسات التدريب الميداني لإعداد معلم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة، وحددت الدراسة قائمة تحتوي على خمسة محاور رئيسة بها (٥٧) معياراً فرعياً، وبلغت العينة (٤٧) عضواً في جامعة الملك عبد العزيز. وأشارت النتائج لمحور سمات المعلم المتعاون ومهامه، وأن يكون المعلم حاصلًا على شهادة جامعية في التربية الخاصة، وأن يمضي ثلاث سنوات على الأقل من الخبرة التدريسية الناجحة .

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال الإطلاع على الدراسات التي تناولت تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية من مجلس الأطفال غير العاديين الأمريكي (CEC).

- تناولت بعض الدراسات الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة عامة ، ومعلمي طيف التوحد خاصة ، وأثره في إتقان كفايات التدريس ، ومدى إتقان المعلمات، والمعلمين لكفايات التخطيط، والتدريس، والتقييم مثل دراسة عربي (٢٠٠٧) ومن الدراسات الأجنبية التي ركزت على امتلاك معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد لكفاية تخطيط التدريس ، وتصميمه ، و كفاية الإدارة الصفية دراسة Dimopolou(2012) و دراسة Segall and Campbell (2012) .

- عدت بعض الدراسات لتؤكد على سنوات الخبرة المعلمين ، والمعلمات الذين يملكون سنوات خبرة ٧ سنوات فما فوق أفضل بشكل واضح في بعد التدريس، حيث أظهرت النتائج أنَّ الأفراد الذين تزيد خبراتهم عن عشر سنين لديهم القدرة على تحقيق المعايير العالمية من الذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات، وطرق التعامل مع الطالب المعوق ، والتخطيط ، وإدارة الصف . كما تناولت دراسات أجنبية إلى دور الخبرة في مدى اكتساب المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة للعمل مع الطلبة التوحديين مثل (دراسة عربي،٢٠٠٧) ودراسة كل من الجابري وسيجال وكريستين Segall&Campbel,2012,Aljabery et al,2014,Christine et al) (2012).

- تقدم الدراسة الحالية مقياس تقييم وتشخيص المعلمين العاملين مع الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). وذلك من أجل مساعدة المعلمين والوالدين على معرفة الطرق السليمة والتي توفر الوقت والجهد للتعامل مع المشكلات التي يعاني منها أطفال طيف التوحد ، ومساعدتهم على الشعور بالنجاح والانجاز وبالتالي مساعدتهم على التعلم ثم الاندماج في المجتمع .

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الجزء عرضاً لمنهجية الدراسة المستخدمة ، ووصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها ، والأداة التي تم استخدامها، وإجراءاتها، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة والمعالجة الإحصائية لها .

منهجية الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع المؤسسات والمراكز الحكومية والخاصة التي تقدم خدمات للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددها (٧٢) موزعين على الأقاليم الثلاثة . ويبين الجدول رقم (١) توزيع المؤسسات والمراكز الحكومية والخاصة .

جدول رقم (١)

توزيع المراكز والمؤسسات حسب الأقاليم (ن = ٧٢)

الإقليم	عدد المراكز ومؤسسة
إقليم الشمال	١٧
إقليم الوسط	٣٥
إقليم الجنوب	٢٠
المجموع	٧٢

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٤٢٣) معلماً ومعلمة، تم اختيارها حسب العينة المتوفرة وفقاً لمتغيرات الدراسة من المراكز والمؤسسات الحكومية والخاصة في كافة الأقاليم الثلاثة . والجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب عدد المعلمين .

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب عدد المعلمين (ن = ٤٢٣)

الإقليم	عدد المعلمين
إقليم الشمال	١٢٧
إقليم الوسط	١٩٤
إقليم الجنوب	١٠٢
المجموع	٤٢٣

اعتبر مجتمع الدراسة عينتها حيث تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة ، وقد توزع المعلمون الذي أعادوا أداة الدراسة وعددهم (٣٨٤) معلماً و معلمة تبعاً لمتغيرات الدراسة . والجدول رقم (٣) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة .

الجدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة ن = (٣٤٨)

الفئات	التكرار	
ذكر	٥٧	الجنس
انثى	٢٩١	
دبلوم	١٢٩	المؤهل العلمي
بكالوريوس	١٩٨	
دراسات عليا	٢١	
تربية عامة	٧٤	التخصص
تربية خاصة	٢٧٤	
أقل من (٣) سنوات	١٦٤	الخبرة
من (٣) إلى (٧) سنوات	١٢٨	
أكثر من (٧) سنوات	٥٦	
المجموع	٣٤٨	

أدوات الدراسة :

للإجابة على أسئلة الدراسة قامت الباحثة بترجمة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) Council for Exceptional Children من مجلس المعلمين العاملين مع الطلاب ذوي اضطراب طيف التوحد في الاردن ، حيث شملت بصورتها الأولية على (٨٩) فقرة تمثل المعارف و المهارات حول اضطراب طيف التوحد موزعة على عشر معايير . ويمثل الجدول رقم (٤) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في صورته الأولية .

جدول رقم (٤)

مقياس الكفايات المهنية لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد بصورته الأولية

الرقم	المعيار	عدد الفقرات
المعيار: ١	الأسس، والقواعد المعرفية والمهارية	٧
المعيار: ٢	تطور المعلمين، وخصائصهم المميزة	٥
المعيار: ٣	الفروق التعليمية الفردية	٦
المعيار: ٤	الاستراتيجيات التعليمية	٧
المعيار: ٥	بيئات التعلم، والتفاعلات الاجتماعية	١٤
المعيار: ٦	اللغة	١
المعيار: ٧	التخطيط التدريسي	١٩
المعيار: ٨	التقييم	١١
المعيار: ٩	الممارسة المهنية، والأخلاقية	١٠
المعيار: ١٠	التعاون	٩
المجموع		٨٩

وقد مرت عملية إعداد أداة الدراسة بعدة خطوات وهي :-

- قامت الباحثة بترجمة معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين للعمل مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد .
- تم استخراج صدق الترجمة للمعايير وذلك بعرضها على عشرة من الأساتذة المتخصصين ، حيث طلب منهم تقييم مدى مناسبة الترجمة ووضع التعديلات

المقترحة لكل فقرة وقد تم تعديل الفقرات التي اتفق أكثر من ٩٠ % من المحكمين على تعديلها الملحق (٢) .

- عرضت المعايير بعد تعديل الترجمة على عشرة من اعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة والمشرفين على عمل معلمي اضطراب طيف التوحد ، حيث تم حذف بعض الفقرات و تعديل بعضها حيث تكونت المعايير بصورتها النهائية من (٥٣) فقرة تمثل المهارات والمعارف التي يجب توفرها لدى معلمي اضطراب طيف التوحد. ويمثل جدول رقم (٥) مقياس الكفايات المهنية لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في صورته النهائية جدول رقم (٥)

مقياس الكفايات المهنية لمعلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في صورته النهائية

الرقم	المعيار	عدد الفقرات
المعيار: ١	الأسس والقواعد	٦
المعيار: ٢	تطور المعلمين، وخصائصهم المميزة	٤
المعيار: ٣	الفروق التعليمية الفردية	٣
المعيار: ٤	الإستراتيجيات التعليمية	٥
المعيار: ٥	بيئات التعلم، والتفاعلات الاجتماعية	٧
المعيار: ٦	اللغة	١
المعيار: ٧	التخطيط التدريسي	٩
المعيار: ٨	التقييم	١٠
المعيار: ٩	الممارسة المهنية، والأخلاقية	٥
المعيار: ١٠	التعاون	٣
المجموع		٥٣

- صيغت معايير الممارسة المهنية بصورتها النهائية ضمن مقياس يمثل درجة امتلاك معلمي اضطراب طيف التوحد للكفايات المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين .
- تمّ اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة حيث ارتأت الباحثة انه مناسب للدراسة الحالية من خلال إعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (تنطبق بشكل كبير جدا ، تنطبق بشكل كبير ، تنطبق بشكل متوسط ، تنطبق بشكل قليل ، لا تنطبق) وهي

تمثل رقمياً (٥،٤،٣،٢،١) على الترتيب ، حيث تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (٥) وأدنى درجة يمكن الحصول عليها هي (١) على النحو التالي : من (١ - اقل من ٢،٣٣) مستوى منخفضة ، ومن (٢،٣٤ - اقل من ٣،٦٧) مستوى متوسطة ، ومن (٣،٦٨ - ٥) مستوى مرتفع . حيث يتم تحديد درجة انطباق كل فقرة على المقياس بوضع إشارة (٧) مقابل الفقرة التي تنطبق .

- تم استخراج ثبات الأداة بطريقتين الأولى من خلال معامل الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل كرونيخ ألفا . وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة للمقياس ٠،٩٢ والطريقة الثانية هي من خلال طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٥٠) معلماً، ومعلمة، ومن ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل .

إجراءات الدراسة :

مرت عملية أعداد هذه الدراسة بعدة مراحل تمثلت فيما يلي :

المرحلة الأولى :

تم في هذه المرحلة إعداد الصورة النهائية من أداة الدراسة و استخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة لها .

المرحلة الثانية :

في هذه المرحلة تم حصر المراكز والمؤسسات التي تضم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في القطاعين العام والخاص من حيث أعداد العاملين فيها وجنسهم ومؤهلاتهم العلمية وسنوات الخبرة لهم .

المرحلة الثالثة :

تم الحصول على موافقة وزارة التنمية الاجتماعية لتوزيع أداة الدراسة على جميع معلمي اضطراب طيف التوحد في المملكة الأردنية الهاشمية ، وذلك بالتعاون مع مديريات التنمية في المحافظات لتسهيل إعادة الاستبيانات واستلامها .

المرحلة الرابعة :

تم استعادة أداة الدراسة من المؤسسات والمراكز الحكومية و الخاصة، وقد بلغت من (٣٤٨) استبانته ، بعد ما تم استبعاد (٧٥) استبانته من استبانات الدراسة وذلك لعدة أسباب :-

- عدم استرداد الاستبانات .
 - عدم إكمال الإجابة على المقياس .
 - عدم الإجابة على فقرات المقياس ، وذلك بترك فقرات بدون إجابة .
 - عدم إرجاع الاستبانات من قبل بعض المراكز والاحتفاظ بها .
- ويعتبر عدد الاستبانات جيدة لأغراض الدراسات شبه التجريبية، وقد تم تفريغ البيانات واستخراج النتائج الكمية وإحصائها .

المعالجة الإحصائية :

الدراسة الحالية دراسة الوصفية تتضمن عددا من المتغيرات وهي :

المتغيرات المستقلة :

- ١- متغير المؤهل العلمي : دبلوم ، وبكالوريوس ، دراسات عليا .
- ٢- متغير التخصص : تربية عامة ، تربية خاصة .
- ٣- متغير الجنس : ذكر، أنثى .
- ٤- متغير الخبرة: (أقل من ٣سنوات) (من ٣سنوات إلى ٧ سنوات) (أكثر من ٧ سنوات).

المتغير التابع :

وهي الأداء على مقياس الكفايات لمعلمي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية في مجلس الأطفال غير العاديين .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحليل البيانات من خلال :

التحليل الإحصائي للبيانات الكمية التي تم جمعها من الاستبانات التي وزعت على عينة الدراسة باستخدام برنامج (SPSS) حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية ، واستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للإجابة على أسئلة الدراسة .

نتائج الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين، وتحديد درجة امتلاكهم للكفايات المهنية ، ودراسة أثر كل من متغير الجنس ، والمؤهل العلمي ، والتخصص ، وسنوات الخبرة .

السؤال الرئيسي : ما درجة امتلاك معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن للكفايات المهنية المعتمدة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لمدى امتلاك معلمي اضطراب طيف التوحد للكفايات المهنية ، المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين، كما هو مبين بالجدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي اضطراب طيف التوحد للكفايات المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين (ن = ٥٣)

الرتبة	الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	٩	الممارسة المهنية والأخلاقية	٣,٧٦	٠,٧٣٢	مرتفع
٢	٢	تطور المعلمين ، وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية	٣,٦٤	٠,٧٦٨	متوسط
٢	٣	الفروق التعليمية الفردية	٣,٦٤	٠,٧٨٢	متوسط
٤	٥	بيئات التعلم، والتفاعلات الاجتماعية	٣,٦١	٠,٧٢٥	متوسط
٥	١	الأسس والقواعد المعرفية والمهارية	٣,٦٠	٠,٦٧٨	متوسط
٥	٦	اللغة	٣,٦٠	٠,٩٠٤	متوسط
٥	١٠	التعاون	٣,٦٠	٠,٨١٣	متوسط
٨	٧	التخطيط التدريسي	٣,٥٨	٠,٧٠٤	متوسط
٩	٨	التقييم	٣,٥٦	٠,٧١٨	متوسط
١٠	٤	الاستراتيجيات التعليمية	٣,٥٠	٠,٧٧٨	متوسط
		الدرجة الكلية	٣,٦٠	٠,٦٣٩	متوسط

يتبين من الجدول رقم (٦) بأن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥٠ - ٣,٧٦)، حيث جاء معيار الممارسة المهنية ، والأخلاقية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٧٦)، بينما جاء معيار الاستراتيجيات التعليمية في المرتبة الأخيرة ، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٠) ، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٦٠).

وقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل معيار على حدة ، حيث كانت على النحو التالي :-

المعيار الأول: الأسس، والقواعد المعرفية، والمهارية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالأسس والقواعد المعرفية والمهارية والجدول رقم (٧) يبين نتائج كل فقرة من المقياس .

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بالأسس، والقواعد المعرفية والمهارية (ن = ٦)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	٣	يهتم بإنشاء علاقات بناءة مع القائمين على الأنظمة التربوية الأخرى في المركز أو المدرسة التي يعمل بها	٣,٨٠	٠,٨٩١	مرتفع
٢	٤	يراعي معايير العمل مع ذوي اضطراب التوحد ، وحقوق الآباء والمعلمين وغيرهم من المهنيين	٣,٧٤	٠,٩٢٦	مرتفع
٣	٢	يعرف القوانين والممارسات الأخلاقية عند تطبيق أساليب تعديل السلوك مع الطلبة	٣,٦٦	٠,٨٨٦	متوسط
٤	٦	يهتم بالإجراءات اللازمة لإحالة الطلبة، والمشاركة في الخدمات المناسبة لذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٥١	٠,٨٥٤	متوسط
٥	٥	يحدد المفاهيم والمصطلحات المستخدمة مع ذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٤٧	٠,٩٤٣	متوسط
٦	١	يستند في التطبيقات العملية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى النظريات التربوية ومناهج البحث في التربية الخاصة	٣,٤٥	٠,٨٦٩	متوسط
		الأسس، والقواعد المعرفية، والمهارية	٣,٦٠	٠,٦٧٨	متوسط

يتضح من الجدول رقم (٧) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣،٤٥ - ٣،٨٠)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " يهتم بإنشاء علاقات بناءة مع القائمين على الأنظمة التربوية الأخرى في المركز أو المدرسة التي يعمل بها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٨٠)، بينما جاءت الفقرة رقم (١) ونصها " يستند في التطبيقات العملية مع الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد إلى النظريات التربوية ومناهج البحث في التربية الخاصة " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٤٥)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٣،٦٠) .

المعيار الثاني: تطور المعلمين، وخصائصهم المميزة المعرفية، والمهارية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بتطور المعلمين، وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية والجدول رقم (٨) يبين نتائج هذا المعيار بفقراته.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية لل فقرات المتعلقة بتطور المعلمين، وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية (ن = ٤)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	٧	يهتم في فهم المصطلحات والدلالات التربوية المتعلقة بخصائص ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٧٥	٠،٩٠٦	مرتفع
٢	١٠	يهتم بتأثير الخصائص النفسية والاجتماعية والانفعالية والحركية على سلوكيات ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٦٤	٠،٩٣٣	متوسط
٣	٨	يراعي الخلفيات الثقافية والبيئية واللغوية وتأثيرها على سلوكيات ذوي اضطراب طيف التوحد وأسره	٣،٥٩	٠،٩٢١	متوسط
٤	٩	يبين أوجه الشبه، والاختلاف بين أشكال اضطراب طيف التوحد	٣،٥٩	٠،٩٨٤	متوسط
		تطور المعلمين وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية	٣،٦٤	٠،٧٦٨	متوسط

يتبين من الجدول رقم (٨) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٥٩ - ٣,٧٥)، حيث جاءت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على " يهتم في فهم المصطلحات والدلالات التربوية المتعلقة بخصائص ذوي اضطراب طيف التوحد " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٥)، بينما جاءت الفقرتان رقم (٨ و ٩) ونصهما " يراعي الخلفيات الثقافية والبيئية واللغوية وتأثيرها على سلوكيات ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهـم " و " يبين أوجه الشبه، والاختلاف بين أشكال اضطراب طيف التوحد " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٩) وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٣,٦٤) .

المعيار الثالث : الفروق التعليمية الفردية

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالفروق التعليمية الفردية ، والجدول رقم (٩) يبين نتائج المعيار الثالث من المقياس .

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بالفروق التعليمية الفردية (ن = ٣)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	١٣	يهتم بأثر الإعاقات المتعددة وحالات العجز الأخرى المصاحبة لذوي اضطراب طيف التوحد على السلوك	٣,٦٩	٠,٩٤٦	مرتفع
٢	١١	يراعي تأثير الظروف الشخصية الخاصة على حياة ذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٦٤	٠,٨٩٣	متوسط
٣	١٢	يحدد العلاقة بين قدرات الطلبة الأكاديمية، والاجتماعية، والاهتمامات، وتطورهم المهني والتعليمي	٣,٦٠	٠,٩٢٩	متوسط
		الفروق التعليمية الفردية	٣,٦٤	٠,٧٨٢	متوسط

يبين الجدول (٩) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٦٠ - ٣,٦٩)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٣) والتي تنص على " يهتم بأثر الإعاقات المتعددة وحالات العجز الأخرى المصاحبة لذوي اضطراب طيف التوحد على السلوك " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٢) ونصها " يحدد العلاقة بين قدرات الطلبة الأكاديمية

والاجتماعية والاهتمامات، وتطورهم المهني والتعليمي " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٦٠). وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٣،٦٤).

المعيار الرابع : الإستراتيجيات التدريسية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية بجدول رقم (١٠) .

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بالإستراتيجيات

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	١٨	يوفر الأنشطة التي تهدف إلى تعزيز طرق الوعي الذاتي وضبط النفس والتغذية الراجعة عند ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٧٠	٠،٨٣٥	مرتفع
٢	١٧	يستخدم الإستراتيجيات والمواد التعليمية المناسبة في إتقان المهارة. بما يتناسب مع خصائص ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٥٨	٠،٩٦٢	متوسط
٣	١٥	يستخدم المواد المتخصصة عند تطبيق البرامج التدريبية التي تمّ تصميمها لذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٤٣	٠،٩٩٧	متوسط
٤	١٤	يستند في ممارساته التعليمية إلى الأبحاث العلمية التي أجريت على ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٤٢	٠،٩٨٢	متوسط
٥	١٦	يهتم بطرق تعليم الأفراد استراتيجيات التعليم والتدريب وحل المشكلات ومراقبة الخطأ	٣،٣٧	٠،٩٧٤	متوسط
		الاستراتيجيات التعليمية	٣،٥٠	٠،٧٧٨	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣،٣٧ - ٣،٧٠) حيث جاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على " يوفر الأنشطة التي تهدف إلى تعزيز طرق الوعي الذاتي وضبط النفس والتغذية الراجعة عند ذوي اضطراب طيف التوحد " في المرتبة الأولى،

وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٧٠)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٦) ونصها " يهتم بطرق تعليم الأفراد استراتيجيات التعليم والتدريب وحل المشكلات ومراقبة الخطأ " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٣٧) ، وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٣،٥٠) .

المعيار الخامس : بيانات التعلم والتفاعلات الاجتماعية

لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة ببيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية تم إعداد الجدول رقم (١١) الذي يوضح ذلك .

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية لل فقرات المتعلقة ببيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية (ن = ٧)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	٢٢	يعمل على إيجاد بيئة تعليمية آمنة وداعمة تراعي الاختلاف بين ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٦٨	٠،٨٥٥	مرتفع
١	٢٥	يستخدم أنشطة فعالة في تدريب ذوي اضطراب طيف التوحد على الأعمال اليومية الروتينية	٣،٦٨	٠،٩١٣	مرتفع
٣	١٩	يحدد متطلبات بيئات التعلم حسب احتياجات ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٦٧	٠،٨٦١	مرتفع
٤	٢٠	يستند في ممارساته التعليمية على استراتيجيات التعليم الفعال في البيئة الصفية لذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٦٤	٠،٩٣٠	متوسط
٥	٢٤	يعمل على تنظيم البيئة الصفية بشكل يضمن ضبط سلوكيات الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٦١	٠،٨٨٣	متوسط
٦	٢١	يهتم بسلوك واتجاهات المعلمين الذي يؤثر على سلوك وتعليم ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٥٧	٠،٩٢٠	متوسط
٧	٢٣	يبين أنواع الدعم المطلوبة لدمج الطلبة في بدائل البرامج التربوية	٣،٤٠	٠،٩٦٥	متوسط
		بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	٣،٦١	٠،٧٢٥	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣،٤٠ - ٣،٦٨) ، حيث جاءت الفقرتان رقم (٢٢ و ٢٥) و تنصان على " يعمل على إيجاد بيئة تعليمية آمنة وداعمة

تراعي الاختلاف بين ذوي اضطراب طيف التوحد " و " يستخدم أنشطة فعالة في تدريب ذوي اضطراب طيف التوحد على الأعمال اليومية الروتينية " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٦٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٣) ونصها " يبين أنواع الدعم المطلوبة لدمج الطلبة في بدائل البرامج التربوية " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٤٠) وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٣،٦١) .

المعيار السادس : اللغة

لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة باللغة تم إعداد الجدول رقم (١٢) الذي يبين ذلك .

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية لل فقرات المتعلقة باللغة (ن = ١)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
٥	٦	يستخدم برامج التواصل، وطرق التواصل البديل مع ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٦٠	٠،٩٠٤	متوسط

يتبين من الجدول رقم (١٢) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣،٦٠ - ٣،٦٠)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٦) والتي تنص على " يستخدم برامج التواصل، وطرق التواصل البديل مع ذوي اضطراب طيف التوحد " بمتوسط حسابي بلغ (٣،٦٠)، وانحراف معياري (٠،٩٠٤) بمستوى متوسط .

المعيار السابع : التخطيط التدريسي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بالتخطيط التدريسي وتم إعداد الجدول رقم (١٣) الذي يبين ذلك.

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بالتخطيط التدريسي (ن = ٩)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	٣٣	يراعي الربط بين الأهداف الانفعالية والاجتماعية والمهارات الحياتية مع المناهج الأكاديمية	٣,٧٨	٠,٩١٤	مرتفع
١	٣٤	يعمل على إعداد وتنظيم المواد والوسائل اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية	٣,٧٨	٠,٨٤٦	مرتفع
٣	٣٢	يطبق أساليب التقييم المستمر للأهداف التعليمية الفردية المصاغة، من خلال الممارسات التعليمية المناسبة	٣,٧٥	٠,٩٢٩	مرتفع
٤	٣٥	يتبع إستراتيجية الحث مع ذوي اضطراب طيف التوحد لإظهار التعزيز الذاتي في عند الاستجابة للمواقف المختلفة	٣,٧٠	٠,٨٥٢	مرتفع
٥	٣١	يستخدم أساليب تحليل المهمة التعليمية المناسبة لذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٦٦	٠,٨٨٦	متوسط
٦	٣٠	يهتم بتصميم الخطة التربوية الفردية مع فريق العمل التي تناسب ذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٥٥	٠,٩١٧	متوسط
٧	٢٨	يعمل على تنسيق وتقييم أدوار مساعدي المعلمين ، ذات العلاقة بتعليم الطلبة والتدخل المباشرة.	٣,٤١	٠,٨٦٣	متوسط
٨	٢٧	يوظف التكنولوجيا لأغراض تخطيط وإدارة التعليم وبيئة التعلم	٣,٣٢	٠,٩٩٦	متوسط
٩	٢٩	يوضح نموذج وبرنامج الإحالة المهني المناسب للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٣١	٠,٩٣٤	متوسط
		التخطيط التدريسي	٣,٥٨	٠,٧٠٤	متوسط

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣،٣١ - ٣،٧٨)، حيثُ جاءت الفقرتان رقم (٣٣ و ٣٤) و تنصان على " يراعي الربط بين الأهداف الانفعالية والاجتماعية والمهارات الحياتية مع المناهج الأكاديمية " و " يعمل على إعداد وتنظيم المواد والوسائل اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية " في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٧٨)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٩) ونصها " يوضح نموذج وبرنامج الإحالة المهني المناسب للطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد " بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٣١). وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٣،٥٨).

المعيار الثامن : التقييم

لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالتقييم تم إعداد الجدول رقم (١٤) الذي يوضح ذلك .

جدول (١٤)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بالتقييم
(ن = ١٠)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	٤٥	يُعد ملفات للحالات والاحتفاظ بالسجلات	٣،٧٥	٠،٩٠٦	مرتفع
٢	٤٠	يعمل على جمع وتفسير المعلومات من التقييمات الرسمية وغير الرسمية	٣،٦٦	٠،٨٨٣	متوسط
٣	٤٤	يقيم ويرصد التقدم المنجز في تعليم ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٥٩	٠،٩٠٢	متوسط
٤	٤٢	يبدى اهتماما لتطوير وتعديل استراتيجيات التقييم الفردي	٣،٥٧	٠،٨٩٧	متوسط
٥	٣٧	يلتزم باللوائح القانونية والمبادئ الأخلاقية عند تقييم ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٥٥	٠،٩٥٥	متوسط
٥	٣٩	يراعي الظروف البيئية عند تقييم سلوك ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٥٥	٠،٨٨٣	متوسط
٧	٣٨	أطبق إجراءات الكشف والإحالة وما قبل الإحالة، والتصنيف لذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٥١	٠،٩١٦	متوسط
٨	٤٣	يطبق التكنولوجيا عند إجراء التقييم	٣،٤٩	٠،٩٢٨	متوسط
٩	٤١	يطبق أدوات التقييم الرسمي وغير الرسمي دون أي تحيز لذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٤٨	٠،٩٠٦	متوسط
١٠	٣٦	يطبق إجراءات الكشف، وإجراءات ما قبل الإحالة، وإجراءات التصنيف مع ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٤٧	٠،٩٥٢	متوسط
		التقييم	٣،٥٦	٠،٧١٨	متوسط

يتبين من الجدول رقم (١٤) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣،٤٧ - ٣،٧٥)، حيثُ جاءت الفقرة رقم (٤٥) والتي تنص على " يُعد ملفات للحالات والاحتفاظ بالسجلات " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٧٥)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٦) ونصها " يطبق إجراءات الكشف، وإجراءات ما قبل الإحالة ، وإجراءات التصنيف مع ذوي اضطراب طيف التوحد " بالمرتبة الأخيرة ، وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٤٧)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٣،٥٦) .

المعيار التاسع: الممارسة المهنية والأخلاقية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بالممارسة المهنية بإعداد الجدول رقم (١٥).

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية لل فقرات المتعلقة بالممارسة المهنية و الأخلاقية (ن = ٥)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	٤٦	يطور من ذاته وظيفياً طالما هو يعمل مع ذوي اضطراب طيف التوحد	٣،٧٩	٠،٨٩٥	مرتفع
٢	٤٧	يلتزم بتطبيق المعايير المهنية العالية المتمثلة بالكفاءة والنزاهة، وممارسة الحكم السليم في ممارسه المهنة	٣،٧٨	٠،٨٧٥	مرتفع
٣	٤٩	يمارس العمل ضمن حدود مهاراته وقدراته ، ويطلب المساعدة عند الحاجة	٣،٧٦	٠،٨٢٧	مرتفع
٤	٥٠	يشارك في الأنشطة المهنية الفعالة مع ذوي اضطراب طيف التوحد وأسره، وزملاء المهنة	٣،٧٦	٠،٩٢٥	مرتفع
٥	٤٨	يشارك في أنشطة المؤسسات المهنية بما ينسجم مع القوانين والأنظمة المتبعة	٣،٧١	٠،٨٩٢	مرتفع
		الممارسة المهنية، والأخلاقية	٣،٧٦	٠،٧٣٢	مرتفع

يلاحظ من الجدول رقم (١٥) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣،٧١ - ٣،٧٩)، حيثُ جاءت الفقرة رقم (٤٦) والتي تنص على " يطوّر من ذاته وظيفياً طالما هو يعمل مع ذوي اضطراب طيف التوحد " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣،٧٩)، بينما جاءت الفقرة رقم (٤٨) ونصها " يشارك في أنشطة المؤسسات المهنية بما ينسجم مع

القوانين والأنظمة المتبعة " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١) وبلغ المتوسط الحسابي للمعيار ككل (٣,٧٦).

المعيار العاشر: التعاون

لاحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالتعاون تم إعداد الجدول رقم (١٦) الذي يوضح فقراته.

جدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأهمية للفقرات المتعلقة بالتعاون

(ن = ٣)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الأهمية
١	٥١	يحدد طبيعة العلاقات مع الأسر والاختصاصيين والآخرين في المجتمع. فيما يخص البدائل التربوية المتاحة عند دمج ذوي اضطراب طيف التوحد	٣,٧٦	٠,٩٢٢	مرتفع
٢	٥٣	يستخدم إستراتيجية "حل المشكلات بواسطة المجموعات" لتقييم الأنشطة التعاونية	٣,٦٠	٠,٩٥٦	متوسط
٣	٥٢	يخطط لعقد المؤتمرات والاجتماعات المتبادلة التي تهتم بذوي اضطراب طيف التوحد، وأسره	٣,٤٢	٠,٩٩٤	متوسط
		التعاون	٣,٦٠	٠,٨١٣	متوسط

يتبين من الجدول رقم (١٦) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,٤٢ - (٣,٧٦)، حيثُ جاءت الفقرة رقم (٥١) والتي تنص على " يحدد طبيعة العلاقات مع الأسر والاختصاصيين والآخرين في المجتمع. فيما يخص البدائل التربوية المتاحة عند دمج ذوي اضطراب طيف التوحد " في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦) ، بينما جاءت الفقرة رقم (٥٢) ونصها "يخطط لعقد المؤتمرات والاجتماعات المتبادلة التي تهتم بذوي اضطراب طيف التوحد، وأسره" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٢) . وبلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٠) للمعيار ككل

الأسئلة الفرعية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير الجنس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لمدى امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد حسب متغير الجنس ، كما هو مبين بالجدول رقم (١٧).

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الجنس (ن = ٣٤٨)

أنثى		ذكر		المعايير / المجالات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٠,٦٦٨	٣,٥٦	٠,٧٠١	٣,٨٠	الأسس والقواعد المعرفية والمهارية
٠,٧٥٠	٣,٦١	٠,٨٤٠	٣,٨٢	تطور المعلمين، وخصائصهم المميزة المعرفية، والمهارية
٠,٧٨٨	٣,٦٠	٠,٧١٨	٣,٨٧	الفروق التعليمية الفردية
٠,٧٧٩	٣,٤٦	٠,٧٥١	٣,٦٨	الاستراتيجيات التعليمية
٠,٧١٥	٣,٥٦	٠,٧٣٣	٣,٨٤	بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية
٠,٨٨٩	٣,٥٨	٠,٩٧٣	٣,٧٤	اللغة
٠,٧١٩	٣,٥٤	٠,٥٧٠	٣,٨٢	التخطيط التدريسي
٠,٧١٨	٣,٥٢	٠,٦٩٢	٣,٧٦	التقييم
٠,٧٤٣	٣,٧٣	٠,٦٥٩	٣,٩١	الممارسة المهنية والأخلاقية
٠,٨٢٩	٣,٥٥	٠,٦٧٩	٣,٨٤	التعاون
٠,٦٤٢	٣٣,٥٦	٠,٥٨٩	٣,٨١	الدرجة الكلية

يبين الجدول رقم (١٧) أن المتوسطات الحسابية جاءت لصالح الذكور . ويبين

جدول رقم (١٨) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير الجنس .

جدول (١٨)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة
الأسس والقواعد المعرفية والمهارية	بين المجموعة	2.535	1	2.535	5.589	.019
	داخل المجموعة	156.921	346	.454		
	المجموع	159.456	347			
تطور المعلمين، وخصائصهم المميزة المعرفية، والمهارية	بين المجموعة	2.141	1	2.141	3.659	.057
	داخل المجموعة	202.435	346	.585		
	المجموع	204.575	347			

.018	5.648	3.412	1	3.412	بين المجموعة	الفروق الفردية
		.604	346	209.039	داخل المجموعه	
			347	212.451	المجموع	
.051	3.829	2.297	1	2.297	بين المجموعة	الاستراتيجيات التعليمية
		.600	346	207.580	داخل المجموعة	
			347	209.877	المجموع	
.007	7.293	3.763	1	3.763	بين المجموعة	بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية
		.516	346	178.548	داخل المجموعة	
			347	182.311	المجموع	
.223	1.488	1.213	1	1.213	بين المجموعة	اللغة
		.815	346	282.063	داخل المجموعة	
			347	283.276	المجموع	
.005	8.168	3.967	1	3.967	بين المجموعة	التخطيط التدريسي
		.486	346	168.024	داخل المجموعة	
			347	171.991	المجموع	
.020	5.456	2.781	1	2.781	بين المجموعة	التقييم
		.510	346	176.351	داخل المجموعة	
			347	179.132	المجموع	
.093	2.842	1.513	1	1.513	بين المجموعة	الممارسة المهنية والأخلاقية
		.532	346	184.243	داخل المجموعة	
			347	185.757	المجموع	
.014	6.056	3.942	1	3.942	بين المجموعة	التعاون
		.651	346	225.199	داخل المجموعة	
			347	229.140	المجموع	
.008	7.170	2.878	1	2.878	بين المجموعة	الدرجة الكلية
		.401	346	138.879	داخل المجموعة	
			347	141.757	المجموع	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 = a$)

يبين الجدول رقم (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$) تعزى للجنس في جميع المعايير، وفي الدرجة الكلية باستثناء معايير " تطور

المعلمين، وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية " و " الاستراتيجيات التعليمية " و " اللغة " و " الممارسة المهنية والأخلاقية " و جاءت الفروق لصالح الذكور.

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات ، لمدى امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد حسب متغير المؤهل العلمي ، كما هو مبين بالجدول رقم (١٩) .

جدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد حسب متغير المؤهل العلمي (ن = ٣٤٨)

المعايير / المجالات		دبلوم		بكالوريوس		دراسات عليا	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣،٥٥	٠،٦٩٦	٣،٥٨	٠،٦٥٦	٤،١٣	٠،٥٥٧	الأسس والقواعد المعرفية والمهارية	
٣،٦٥	٠،٧٣٩	٣،٥٧	٠،٧٦٥	٤،٢٥	٠،٧٢٥	تطور المعلمين وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية	
٣،٦٢	٠،٧٦٩	٣،٦٢	٠،٧٨٦	٣،٩٤	٠،٨٠٧	الفروق التعليمية الفردية	
٣،٥٢	٠،٨٢٥	٣،٤٤	٠،٧٢٨	٣،٩١	٠،٨٣١	الاستراتيجيات التعليمية.	
٣،٦٠	٠،٧٣٢	٣،٥٥	٠،٦٩١	٤،١٥	٠،٨٠٦	بينات التعلم والتفاعلات الاجتماعية.	
٣،٥٨	٠،٨٩٩	٣،٥٤	٠،٨٨٨	٤،٣٣	٠،٧٩٦	اللغة.	
٣،٦١	٠،٦٧٤	٣،٥٢	٠،٧٠٨	٤،٠٠	٠،٧٣١	التخطيط التدريسي.	
٣،٥٤	٠،٧٥٤	٣،٥٢	٠،٦٧٧	٤،١٢	٠،٦٧٧	التقييم.	
٣،٧٥	٠،٧٢٨	٣،٧٢	٠،٧٢٩	٤،١٦	٠،٦٩٢	الممارسة المهنية والأخلاقية.	
٣،٦١	٠،٨٥٠	٣،٥٥	٠،٧٨٨	٣،٩٤	٠،٧٥٧	التعاون.	
٣،٦٠	٠،٦٤٥	٣،٥٥	٠،٦١٦	٤،٠٨	٠،٦٥٤	الدرجة الكلية	

يظهر جدول رقم (١٩) أن المتوسطات الحسابية جاءت لصالح الدراسات العليا .
ويبين جدول رقم (٢٠) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير المؤهل العلمي .

جدول رقم (٢٠)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد حسب متغير المؤهل العلمي (ن = ٣٤٨)

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة
الأسس والقواعد المعرفية والمهارية	بين المجموعه	6.449	2	3.224	7.270	.001
	داخل المجموعه	153.007	345	.443		
	المجموع	159.456	347			
تطور المعلمين وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية	بين المجموعه	8.750	2	4.375	7.707	.001
	داخل المجموعه	195.826	345	.568		
	المجموع	204.575	347			
الفروق التعليميه الفرديه	بين المجموعه	1.942	2	.971	1.591	.205
	داخل المجموعه	210.509	345	.610		
	المجموع	212.451	347			
الاستراتيجيات التعليميه.	بين المجموعه	4.434	2	2.217	3.723	.025
	داخل المجموعه	205.443	345	.595		
	المجموع	209.877	347			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعيه.	بين المجموعه	6.744	2	3.372	6.626	.002
	داخل المجموعه	175.567	345	.509		
	المجموع	182.311	347			
اللغه	بين المجموعه	12.037	2	6.019	7.655	.001
	داخل المجموعه	271.239	345	.786		
	المجموع	283.276	347			
التخطيط التدريسي.	بين المجموعه	4.427	2	2.213	4.557	.011
	داخل المجموعه	167.564	345	.486		
	المجموع	171.991	347			
التقييم.	بين المجموعه	6.968	2	3.484	6.981	.001
	داخل المجموعه	172.164	345	.499		
	المجموع	179.132	347			
الممارسه المهنيه والاخلاقيه.	بين المجموعه	3.672	2	1.836	3.478	.032
	داخل المجموعه	182.085	345	.528		
	المجموع	185.757	347			
التعاون	بين المجموعه	2.869	2	1.435	2.187	.114
	داخل المجموعه	226.271	345	.656		
	المجموع	229.140	347			
الدرجه الكليه	بين المجموعه	5.295	2	2.647	6.693	.001
	داخل المجموعه	136.463	345	.396		
	المجموع	141.757	347			

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 = a$)

يظهر جدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$) تعزى للمؤهل العلمي في جميع المعايير، وفي الدرجة الكلية باستثناء معيارين هما " الفروق التعليمية الفردية " و " التعاون " لصالح الدراسات العليا .

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات

درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لدى امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد حسب متغير التخصص ، كما هو مبين بالجدول رقم (٢١) .

جدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغير التخصص ($n = 348$)

المعايير / المجالات		تربية عامة		تربية خاصة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسس والقواعد المعرفية والمهارية		٣,٣٢	٠,٦٤٠	٣,٦٨	٠,٦٦٨
تطور المعلمين وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية		٣,٤١	٠,٧٠٢	٣,٧١	٠,٧٧٣
الفروق التعليمية الفردية		٣,٤١	٠,٧٨٣	٣,٧٠	٠,٧٧٢
الاستراتيجيات التعليمية		٣,٣٤	٠,٧٢١	٣,٥٤	٠,٧٨٨
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية		٣,٤٧	٠,٦٦٣	٣,٦٤	٠,٧٣٨
اللغة		٣,٤٧	٠,٨٣١	٣,٦٤	٠,٩٢٠
التخطيط التدريسي		٣,٣٧	٠,٦٦٦	٣,٦٤	٠,٧٠٥
التقييم		٣,٣٨	٠,٧٥٢	٣,٦١	٠,٧٠٣
الممارسة المهنية والأخلاقية		٣,٥٩	٠,٧٣٦	٣,٨١	٠,٧٢٥
التعاون		٣,٥٩	٠,٧٥٩	٣,٦٠	٠,٨٢٨
الدرجة الكلية		٢,٤٢	٠,٦٢٩	٣,٦٥	٠,٦٣٤

يوضح الجدول الرقم (٢١) أن المتوسطات الحسابية جاءت لصالح حملة درجة التربية الخاصة . ويبين جدول رقم (٢٢) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير التخصص .

جدول (٢٢)
تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد تبعا لمتغير التخصص (ن = ٣٤٨)

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة
الأسس والقواعد المعرفية والمهارية	بين المجموعة	7.630	1	7.630	17.388	.000
	داخل المجموعة	151.826	346	.439		
	المجموع	159.456	347			
تطور المعلمين وخصائصهم المميزة المعرفية والمهارية	بين المجموعة	5.304	1	5.304	9.209	.003
	داخل المجموعة	199.271	346	.576		
	المجموع	204.575	347			
الفروق التعليمية الفردية	بين المجموعة	5.052	1	5.052	8.429	.004
	داخل المجموعة	207.399	346	.599		
	المجموع	212.451	347			
الاستراتيجيات التعليمية	بين المجموعة	2.226	1	2.226	3.708	.055
	داخل المجموعة	207.652	346	.600		
	المجموع	209.877	347			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بين المجموعة	1.644	1	1.644	3.148	.077
	داخل المجموعة	180.668	346	.522		
	المجموع	182.311	347			
اللغة	بين المجموعة	1.600	1	1.600	1.965	.162
	داخل المجموعة	281.676	346	.814		
	المجموع	283.276	347			

.004	8.499	4.123	1	4.123	بين المجموعة	التخطيط التدريسي
		.485	346	167.867	داخل المجموعة	
			347	171.991	المجموع	
.015	5.926	3.016	1	3.016	بين المجموعة	التقييم
		.509	346	176.115	داخل المجموعة	
			347	179.132	المجموع	
.021	5.338	2.822	1	2.822	بين المجموعة	الممارسة المهنية والأخلاقية
		.529	346	182.935	داخل المجموعة	
			347	185.757	المجموع	
.989	.000	.000	1	.000	بين المجموعة	التعاون
		.662	346	229.140	داخل المجموعة	
			347	229.140	المجموع	
.005	7.904	3.166	1	3.166	بين المجموعة	الدرجة الكلية
		.401	346	138.591	داخل المجموعة	
			347	141.757	المجموع	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 = a$)

يوضح الجدول الرقم (٢٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0,05$)

تعزى لمتغير التخصص في جميع المعايير وفي الدرجة الكلية باستثناء "

الإستراتيجيات التعليمية" و "بيئات التعلم، والتفاعلات الاجتماعية " و " اللغة " و " التعاون " لصالح حملة درجة التربية الخاصة .

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات

درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس

معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير

سنوات الخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لدى

امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد حسب متغير سنوات الخبرة ،

كما هو مبين بالجدول رقم (٢٣) .

جدول (٢٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب التوحد تبعا لمتغير سنوات الخبرة (ن = ٣٤٨)

المعايير / المجالات		أقل من ٣ سنوات		من ٣-٧		أكثر من ٧ سنوات	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣،٨٤	٠،٦٨٤	٣،٦٤	٠،٥٩٥	٣،٨٨	٠،٧٥٤		
٣،٥٠	٠،٧٩٣	٣،٦٩	٠،٧٠٧	٣،٩٦	٠،٧٣٠		
٣،٥٢	٠،٧٨٥	٣،٦٦	٠،٧٨٠	٣،٩٥	٠،٧٠٠		
٣،٣٧	٠،٧٨٣	٣،٥٤	٠،٧١٨	٣،٧٩	٠،٨١٩		
٣،٥١	٠،٧٣٠	٣،٥٩	٠،٦٧٧	٣،٩١	٠،٧٤٧		
٣،٥٤	٠،٨٧٥	٣،٥٦	٠،٩٤٥	٣،٨٨	٠،٨٥٤		
٣،٥٠	٠،٧١٥	٣،٥٩	٠،٦٥٩	٣،٨٠	٠،٧٣٧		
٣،٤٤	٠،٧٥٦	٣،٥٩	٠،٦١٥	٣،٨٦	٠،٧٤٤		
٣،٦٦	٠،٧٨٧	٣،٧٧	٠،٦٢٣	٤،٠٣	٠،٧٣٥		
٣،٥٠	٠،٨٢٨	٣،٦١	٠،٧٧٩	٣،٨٤	٠،٨٠٧		
٣،٤٩	٠،٦٥٩	٣،٦٢	٠،٥٧٣	٣،٨٨	٠،٦٤٧		

يتبين من الجدول رقم (٢٣) أن المتوسطات الحسابية جاءت لصالح أكثر من ٧ سنوات . ويبين جدول رقم (٢٤) تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد حسب متغير سنوات الخبرة .

جدول (٢٤)
تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجة امتلاك الكفايات المهنية لدى معلمي ذوي
اضطراب التوحد تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (ن = ٣٤٨)
* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 = a)

المعايير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة
الأسس والقواعد المعرفية والمهارية	بين المجموعه	6.951	2	3.475	7.862	.000
	داخل المجموعه	152.505	345	.442		
	المجموع	159.456	347			
تطور المعلمين وخصائصهم المميزه المعرفية والمهارية	بين المجموعه	9.366	2	4.683	8.276	.000
	داخل المجموعه	195.209	345	.566		
	المجموع	204.575	347			
الفروق التعليمية الفردية	بين المجموعه	7.779	2	3.889	6.556	.002
	داخل المجموعه	204.672	345	.593		
	المجموع	212.451	347			
الاستراتيجيات التعليمية	بين المجموعه	7.715	2	3.858	6.583	.002
	داخل المجموعه	202.162	345	.586		
	المجموع	209.877	347			
بيئات التعلم والتفاعلات الاجتماعية	بين المجموعه	6.518	2	3.259	6.396	.002
	داخل المجموعه	175.793	345	.510		
	المجموع	182.311	347			
اللغة	بين المجموعه	4.950	2	2.475	3.068	.048
	داخل المجموعه	278.326	345	.807		
	المجموع	283.276	347			
التخطيط التدريسي	بين المجموعه	3.629	2	1.815	3.718	.025
	داخل المجموعه	168.361	345	.488		
	المجموع	171.991	347			
التقييم	بين المجموعه	7.497	2	3.749	7.535	.001
	داخل المجموعه	171.635	345	.497		
	المجموع	179.132	347			
الممارسة المهنية والأخلاقية	بين المجموعه	5.701	2	2.850	5.462	.005
	داخل المجموعه	180.056	345	.522		
	المجموع	185.757	347			
التعاون	بين المجموعه	4.715	2	2.358	3.624	.028
	داخل المجموعه	224.425	345	.651		
	المجموع	229.140	347			
الدرجة الكلية	بين المجموعه	6.270	2	3.135	7.982	.000
	داخل المجموعه	135.488	345	.393		
	المجموع	141.757	347			

يتبين من الجدول رقم (٢٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 = a$) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المعايير، وفي الدرجة الكلية لصالح أكثر من ٧ سنوات .

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم كفايات معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في عينة أردنية . وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي ، والأسئلة الفرعية التي تم عرض نتائجها في الفصل السابق وعلى ضوء مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية قامت الباحثة بتقديم عدداً من التوصيات .

أولاً - مناقشة النتائج :

مناقشة السؤال الرئيسي : ما درجة امتلاك معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد في الأردن للكفايات المهنية المعتمدة من قبل مجلس الأطفال غير العاديين ؟

أظهرت نتائج الدراسة درجة امتلاك معلمي ذوي اضطراب طيف التوحد للكفايات المهنية حيث جاء معيار الممارسة المهنية الأخلاقية في المرتبة الأولى بينما جاء معيار الاستراتيجيات التدريسية بالمرتبة الأخيرة . ويمكن تفسير ذلك إلى المنحنى الإنساني ، والسلوكي القائم على احترام هذه الفئة من المجتمع ، والتركيز على ممارسة مختلف المهارات التعليمية اللازمة لأداء الموقف التعليمي بنجاح وفعالية . كما يظهر هذا الأثر الإيجابي من خلال التركيز، والتدريب المستمر للمعلمين على أن تكون لديهم قناعة إيجابية نحو هذه الفئة ، وتقبلهم ، والشعور بالمسؤولية نحوهم ، وكذلك ينظر إلى هذه الفئة إلى تكوين نظام من المعتقدات على أن لديهم قابلية للتعليم ، والتدريب إذا ما توفر لهم ذلك ؛ عن طريق التدريب (العماوي ، ٢٠٠٧) وتكيف البيئة التعليمية لاحتياجاتهم ، وإمكانياتهم ، وقدراتهم ؛ مما يعطي هذا العامل الدافعية لدى المعلمين لامتلاك الكفايات التعليمية اللازمة لتدريسها؛ ذلك مما يحقق أهداف نجاح التربية الخاصة المنشودة (عبدالله، ٢٠١٢). ومن المؤكد أن هذه النتيجة تعود إلى التزام المعلمين بالممارسات الأخلاقية للمهنة؛ للوازع الديني الفطري، ومراعاتهم تقاليد ، وعادات المجتمع المملكة الأردنية الهاشمية ، وكذلك تفسير تطور

المعلمين والفروق الفردية بنفس الدرجة ، إلى محاولة المعلم تطوير نفسه عن طريق الإعداد الجيد ، والالتحاق بالدورات ، والبرامج التي تؤهله للتعامل مع هذه الفئة كما هو مشار في (الخطيب ، ١٩٧٧) .

أمّا حصول المعلمين على أدنى درجة لمعيار الاستراتيجيات التعليمية مقارنة مع المعايير الأخرى ، وتفسر ذلك الباحثة إلى عدم اهتمام المعلم بمتابعة المستجدات في مجال تخصصه . بالإضافة لعدم وجود دعم لتحفيز المعلمين، وتقتصر الباحثة وجود أجندة تعدها وزارة التنمية الاجتماعية بالتنسيق مع الجامعات المملكة الأردنية الهاشمية في إعادة برمجة الإستراتيجيات التعليمية التي تعطي للمعلمين سواء في المعاهد التدريسية، أو الكليات ، أو الجامعات ، عن طريق عقد الورش ، والمؤتمرات وتزويد المؤسسات بالإصدارات الحديثة في اضطراب طيف التوحد وتوفير المعدات ، والمواد التعليمية المتخصصة للمناهج ، والدوريات العربية ، والعالمية؛ لإطلاع المعلمين على أحدث الدراسات والرسائل الجامعية، ومواكبة كل ما هو حديث، وجديد، وأصيل. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الخطيب في أنّ هناك ثلاثة ذات مستوى فاعلية متوسطة على التوالي : بعد "التقييم" وبعد "البيئة التعليمية"، وبعد "الإدارة والعاملين" . كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الزارع (٢٠٠٨) في و أنّ هناك مؤشرات انطبقت بدرجة متوسطة مثل عنصر طرق التدريس ، وعنصر المنهاج . واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السريع (٢٠١٣) في أنّ هناك ثلاثة أبعاد ذات مستوى فاعلية متدنية وهي على التوالي : بعد "التقييم" ، وبعد "البيئة التعليمية" ، وبعد "الإدارة والعاملين".

مناقشة الأسئلة الفرعية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير الجنس ؟

أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور على الإناث. ويمكن تفسير إلى الاختلاف الموجود في استعدادهم الفطري، والقدرة الجسدية، وأساليب التنشئة الاجتماعية التي بدأت تنظر إلى التخصص برؤية

إيجابية، والتي بدأت توجه الذكور نحو وظيفة التربية الخاصة ، والتعامل مع هذه الفئة وتحملهم ؛ مما يجعلها أكثر تطابقاً مع الخصائص الشخصية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، بالإضافة إلى الاهتمام الزائد بهذه الفئة للعمل، والحرص على إتقانه بحضور الدورات، والندوات، والسفر خارجاً، بينما أشارت الحديدي (١٩٩٢) أنَّ عامل الجنس، والمؤهل العلمي لا تلعب دوراً رئيسياً في تحديد حاجات المتعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة، بينما متغير الخبرة له التأثير الأهم. وجاءت النتائج متفقة مع دراسة عرابي (٢٠٠٧) بوجود فروق تعزى لمتغير الجنس بأساليب تعديل السلوك (لصالح المعلمين الذكور).

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير المؤهل العلمي بين دراسات عليا ، وبين دبلوم ، وبكالوريوس ، لصالح الدراسات العليا . ويمكن تفسير ذلك إلى الرغبة عند " الطالب هـ " المعلم هـ " الالتحاق ببرامج الماجستير، والدكتوراه، وهذا الارتباط مرتبط بالدافعية، والسعي للنجاح، والإنجاز، والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقل وقت وجهد ممكن، وبأفضل مستوى للأداء . وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة مازن (Mazin, 2011) إلى حصول المعلم على أعلى درجة في المؤهل العلمي ، ونوعه (الماجستير، والدكتوراه في ASD) ، ودراسة جوليت وإدمالين (Juliet E. hart, Ida Malian, 2013) التي أشارت إلى شهادة اعتماد في التوحد التي تخدم (ASD) وتفضيلهم درجة الماجستير، فالجامعات الأجنبية ركزت على التخصص المنفرد في اضطراب طيف التوحد، في حين هذا التخصص المنفرد لم يوجد بعد في جامعاتنا.

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير التخصص ؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير التخصص في جميع المعايير، وجاءت الفروق لصالح تخصص التربية الخاصة. وتفسر ذلك الباحثة إلى تركيز برامج التربية الخاصة في البكالوريوس، والدراسات العليا بشكل كبير على مواد التخصص التي يجب على المعلم أن يتقنها مثل: البرامج التربوية الفردية، والتقييم، والتشخيص، وأن المتخصصين في مجال التوحد في المؤسسات الرسمية وغير الرسمية يعملون مع عدد أقل مقارنة بزملائهم المتخصصين في المجالات الأخرى مع أعداد أكبر من التلاميذ لاستفادتهم من الكليات والجامعات الموجودة منذ زمن طويل حيث تقدم لهم خدمات مساندة، واستشارات علمية. وكما أشار أبو الحسن (٢٠١٣) بأن يكون المعلم حاصلاً على الشهادة الجامعية في التربية الخاصة. ودراسة مازن (Mazin, 2011) التي ركزت على حصول المعلم البكالوريوس في التربية الخاصة، والماجستير في (ASD)، وركزت على التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التربية الخاصة الذين يتعاملون مع (ASD)، ودراسة جوليت وإمالين (Juliet & Aamalian, 2013)، من حيث إعداد المعلمين وشهادة الليسانس مع أطفال (ASD) في جامعة أريزونا، وتفضيل درجة الماجستير لذوي اضطراب طيف التوحد، وإلى أهمية إعداد المعلمين في تثقيف طلاب (ASD) بعد الحصول على الشهادة الجامعية الأولى في التربية الخاصة.

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد على مقياس معايير الممارسة المهنية المعتمد من قبل مجلس الأطفال غير العاديين تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الكفايات المهنية لدى معلمي طلبة ذوي اضطراب طيف التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع المعايير، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (٧) فأكثر من جهة وبين أقل من (٣) سنوات إلى (٧) سنوات. ويمكن تفسير ذلك إلى الفترة العملية التي يقضيها مع أطفال (ASD) في المراكز والمؤسسات التي يتواجد فيها حتى بعد التخرج. ليصبح ذي صلة متينة مع طفل طيف التوحد، ومدة التدريب العملي فترة لا بأس فيها خلال الفترة الدراسية

(بكالوريوس، ماجستير، ودكتوراه)، والفئة التي كان يتعامل معها خاصة إذا كانت ذوي اضطراب طيف التوحد.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عرابي (٢٠٠٧) في معرفة المعلمين بأساليب تعديل السلوك تعزى إلى الخبرة التعليمية لصالح المعلمين الأقل خبرة في مجال التوحد، بينما لم تكن هناك فروقاً تعزى لمتغير سنوات الخبرة للمعلمين في المجالات التعليمية ، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مازن (Mazin, 2011) التي ركزت على أعلى درجة في سنوات الخبرة المهنية العاملة مع أفراد (ASD) وعلى التدريب المتخصص ، والخبرة ، والعمل التي تعدّ مدخلاً ذات أهمية لتحسين تصورات المعلمين عند أطفال ذوي اضطراب التوحد ، وكذلك دراسة سيجال وكامبل (Segall@Cample, 2012) حيث أكدّا على أثر الخبرة في التعامل مع هؤلاء الأطفال من خلال الممارسة المستخدمة في تعليمهم ، ومهارة الإدارة الصفية على انتباه الطلبة.

ثانياً – التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، يمكن تقديم جملة من التوصيات:-

- ١- تدريب وتطوير الإناث على برامج التقييم والتشخيص التي تهتم بذوي اضطراب طيف التوحد لأن الدراسة كانت لصالح الذكور على الإناث.
- ٢- التدريب المستمر للعاملين أثناء الخدمة من خلال دورات ورشات عمل في تقييم الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .
- ٣- وضع سياسات وأسس موحدة لتقييم اضطراب طيف التوحد في ضوء مجلس الأطفال غير العاديين.
- ٤- إجراء دراسات لتطوير أدوات القياس الرسمية وغير الرسمية للتعرف على الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد .
- ٥- إجراء دراسات وأبحاث متشابهة على فئات التربية الخاصة .
- ٦- أن يكون المدرب حاصلًا على مؤهلا علميا في التربية الخاصة ومتخصصا في اضطراب طيف التوحد.
- ٧- أن يكون ذو خبرة في تطبيق المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية.

المراجع

المراجع العربية :

- أبو الحسن، أحمد صلاح الدين (٢٠١٣). معايير اختيار مؤسسات التدريب الميداني للطلاب المعلمين بقسم التربية الخاصة في ضوء مدخل الجودة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد السادس. جامعة الملك عبد العزيز / المملكة العربية السعودية .
 - الحديدي، منى (١٩٩٢). حاجة معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية إلى التدريب أثناء الخدمة . مجلة دراسات ، ١٤٥، ١٩-١٧٢.
 - الخطيب، أحمد (١٩٧٧). بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة. لبنان: بيروت، ص ١١-١٢.
 - الزارع ، نايف (٢٠٠٨). مؤشرات ضبط الجودة في البرامج التربوية للأطفال التوحيدين ودرجة انطباقها على مراكز التوحد في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية .
 - عبدالله ، أيمن (٢٠١٢). كفايات معلمي التربية الخاصة، نهاية مرحلة البكالوريوس في جامعة اربد الأهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، مؤتمر تكامل مخرجات التعلم السوق ،
- Confijo.jilwan.com/com/confijo2012/dawnload2012.php=jalsa5/5-4pdf
- عرابي، وضاح أحمد (٢٠٠٧). معرفة معلمي الأطفال التوحيدين في الجمهورية العربية السورية بأساليب تعديل السلوك. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، المملكة الأردنية الهاشمية .
 - العماوي، رامي (٢٠٠٧). فاعلية التعليم المنظم في برنامج تيش لتنمية مهارات التواصل للمراهقين الذين يعانون من التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية.

المراجع الأجنبية :

- Dimopoulou,. E. (2012). Self Efficacy and Collective Efficacy Beliefs of Teachers for Children with Autism. Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ). 3 (1). 509 – 512.
- Hendricks, D.(2011).Special Education Teachers Serving Students With Autism :A Descripe Study of the Charactersistics and Self-reported Knowledge and Practices Employed. Journal of Vocational Rehabilitation.p35. 37-50.
- Juliet E.Hart, Ida Malian(2013). Astatwide Survey of Special Education Directors on Teacher Preparation And Licentite in Autism Spectrum Disorders:A Modele For University And State Collaboration, International Journal Of Special Education.Vol 28.No:2013.
- Keen, D., Sigafoos, J.& Woodyatt, G. (2005). Teacher Responses to the Communicative Attempts of Children with Autism. Journal of Developmental and Physical Disabilities, (17) 1 . 19 -33.
- Mazin,A (2011).Preparing Teachers In Autism Spectrum Disorders: Reflections on Teacher Quality,Columbia University.2011.
- Segall.M. &Campbel, J. (2012). Factors Relating to Education Professionals Classroom Practices for the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorders . Research in Autism Spectrum Disorders. 6. 1156-1167.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر (تصور مقترح)

إعداد

د. عبير حسن مصطفى حسان

باحث بشعبة بحوث المعلومات التربوية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

أ.م.د/ فاتن محمد عبد المنعم عزازي

أستاذ التخطيط التربوي المساعد
رئيس قسم الدراسات المستقبلية
بشعبة بحوث المعلومات التربوية

المجلة التربوية - العدد الخامس والأربعون - يوليو ٢٠١٦م

تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر (تصور مقترح)

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تعرف مفهوم التربية من أجل السلام والإطار النظري له، وجهود المنظمات الدولية في هذا الإطار، وبعض الخبرات العالمية مثل خبرة كل من استراليا وانجلترا، ثم واقع التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت بأداة الاستبانة لقياس واقع التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، وشملت عينة الدراسة ٣٠٠ طالب من خمس محافظات هي القاهرة والمنوفية وكفر الشيخ والغربية والسويس، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن السلام منخفض نسبياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة وبين متغير المحافظة لصالح محافظة القاهرة، حيث كانت أعلى المحافظات فيما يتعلق بالتربية من أجل السلام وتلتها محافظة المنوفية، وجاءت محافظتا الغربية والسويس في الترتيب الأخير على التوالي فيما يتعلق بالتربية من أجل السلام. كما أظهرت النتائج وجود فروق في متغير النوع لصالح الإناث، ووجود فروق في متغير البيئة لصالح البيئة الريفية حيث كانت أكثر سلاماً من الحضرية، ووجود فروق في متغير الإدارة التعليمية لصالح إدارة الباجور. وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لتعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر.

الكلمات المفتاحية:

التربية من أجل السلام - تعليم السلام - السلام الاجتماعي - المرحلة الثانوية

Promoting Education for Peace among Secondary School Students in Egypt (A Proposal)

Abstract

The study aimed to promote education for peace among secondary school students, through defining the concept of education for peace, its theoretical framework, efforts of international organizations in this regard, some foreign experiences such as the experience of both Australia and England and then the status quo of education for peace among secondary school students in Egypt. The study utilized the descriptive method and also a questionnaire to measure the status quo of education for peace among secondary school students in Egypt. The sample of the study included 300 students from five governorates; Cairo, Al- Monofia, Kafr El- Sheikh, Al- Gharbiya and Suez. The results of the study revealed that the concept of peace was relatively low among secondary school students, and there were significant differences between the responses of the sample of the study and the governorate variable in favor of Cairo governorate, as it was the highest governorate concerning education for peace and the subsequent one was Al- Monofi. Al- Gharbiya and Suez were the last governorates concerning education for peace. The results also showed differences concerning gender variable in favor of females and differences concerning environment variable in favor of rural environment, where it was more peaceful than the urban. There were also differences concerning educational administration variable in favor of Al-Bagour administration. The study concluded by setting a proposal to promote education for peace among secondary school students in Egypt.

Key words:

Education for peace- Peace education- Social peace- Secondary stage

أولاً: الإطار العام للدراسة:

نعيش فى عالم يتسم بقدر كبير من التنوع، تنوع فى الناس، والبيئة، وجميع أشكال الحياة. وقد أدى التقدم التكنولوجى إلى أن أصبح العالم يبدو صغيراً، مع زيادة التفاعل بين الناس من مختلف الثقافات، وزيادة عولمة الاقتصاد العالمى، الأمر الذى أدى إلى التوسع السريع فى الهجرة إلى البلدان الصناعية خلال الستين عام الأخيرة. ففى الولايات المتحدة، من الطبيعى أن تضم الفصول الدراسية ثلاث أو أربع لغات وثقافات مختلفة، ومن أجل تعليم أجيال المستقبل فى المجتمع بشكل فعال، يجب أن يساعد نظام التعليم جميع الأطفال على التواصل والتفاعل مع الناس من مختلف الخلفيات والقدرات. بالإضافة إلى ذلك، يجب على المربين إيجاد سبل لتقديم تعليم متميز لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم (Terry, Nicole Patton & Irving, Miles Anthony, 2010, 110)، كما ينبغى على المعلمين تهيئة ثقافة بالفصل المدرسى يشعر فيها كل الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية واللغوية بالارتياح والدعم، مع توفير أفضل سبل التعلم (Richards et al., 2006, 4).

2006, 4)

والعيش فى بيئة يسودها السلام والأمن ضرورة من ضرورات الكرامة الإنسانية والتنمية. ولما كانت التنمية المستدامة ذات صلة بكل جانب من جوانب الحياة البشرية، فلا بد إذن أن يكون للتعليم والتعلم من أجل التنمية المستدامة مناظير اجتماعية واقتصادية وبيئية وثقافية. والسلام والأمن البشرى من بين مبادئ التنمية المستدامة البالغ عددها ٢٧. وين المبدأ ٢٥ على أن "السلم والتنمية وحماية البيئة أمور مترابطة لا تتجزأ" (اليونسكو، ٢٠١٥، ١).

وإذا كانت كل مناطق العالم فى حاجة للسلام فإن المنطقة العربية على وجه الخصوص بما يحتدم فيها من صراعات دامية تستنفذ طاقة أبنائها، وتعوق تنمية إمكاناتهم البشرية والمادية لصياغة مستقبل زاهر أشد حاجة لتحقيق الشروط الملزمة لانتصار ثقافة السلام بمفهومها الشامل، الذى يركز على الحق والعدل والحوار، ويرفض استخدام القوة فى فرض الأمر الواقع وإكراه الشعوب ضد خياراتها التاريخية، مما لا يمكن أن يحقق البيئة الملزمة لشيوخ هذه الثقافة السلمية (مؤسسة ثقافة السلام، ٢٠٠٦، ٤).

وفى هذا السياق يلعب التعليم دورًا حيويًا فى إكساب الطلاب القدرة على العيش معًا فى سلام. ويمكن أن يساعد على الحيلولة دون أن يحبط انعدام الأمن ووقوع النزاعات التقدم نحو تحقيق التنمية المستدامة. ويمكن أيضًا أن يستعان بالتعليم فى بناء مجتمع أكثر استدامة بعد وقوع نزاع يسوده العنف. ويتعلم العيش معًا، يكتسب الدارسون المعارف والقيم والمهارات والمواقف اللازمة للحوار والتعاون والسلام. ويساعد التعليم من أجل التنمية المستدامة على إيجاد القدرة على احترام الاختلافات وأوجه التنوع، فضلًا عن التحلى بالتسامح الاجتماعى (اليونسكو، ٢٠١٥، ١).

وفى المرحلة الثانوية يصبح الطلاب تدريجيًا على وعى بهويتهم، فهم على عتبة أن يصبحوا أشخا مستقلين، وإن كان لا يزال ينقصهم النضج الكافى. ويترتب على ذلك الارتباك الصراع مع الأقران، والآباء، والمعلمين. وخلال هذه المرحلة تكون مهارات التفكير العقلى والاتصال، والانضباط الذاتى موضع اختبار، فهم بحاجة إلى التدريب على حل الصراعات التى تواجههم خلال تفاعلاتهم اليومية من خلال الحوار والتفاوض، كما أنهم بحاجة الى تطوير الوعى بالعلاقات المتداخلة والاعتماد المتبادل فى السياقات العالمية والبيئية، بحيث يمكنهم تشكيل منظور أوسع عن العدالة، والسلام، واللاعنف. ومن المهم تمكينهم من أن يكونوا صناع نشطين للسلام وليس مجرد متلقين للسلام، بحيث يمكنهم التفكير فى الآخرين ومساعدتهم. كما أنهم بحاجة إلى أن يكونوا فى سلام مع أنفسهم، وأن يحبوا السلام ليس لأنهم ضعفاء ولكن لالتزامهم بالسلام القائم على الوعى العميق والتفكير العقلانى (National Council of Educational Research and Training, 2006, 8-9).

ولا ينبغى النظر إلى التربية من أجل السلام باعتبارها مادة دراسية منفصلة أو مشروع، وإنما هى بالأحرى توجه تربوى يوفر الأهداف والإطار التعليمى للتعلم فى المدارس، فينبغى إدماج التربية من أجل السلام فى الأهداف، والمناهج الدراسية الخاصة بالمواد المختلفة، وتدريبها (Bar-Tal, Daniel, 2002, 27-36).

ويتعلق العمل التربوى لتعزيز مفهوم السلام بمحتوى التعليم والتدريب، والموارد التعليمية، والحياة المدرسية والجامعية، والتدريب الأولى والمستمر للمعلمين، والبحوث، والتدريب المستمر للشباب والكبار، فثقافة السلام يجب أن تترسخ فى الفصول

الدراسية في سن مبكرة، ويجب أن تنعكس باستمرار في المناهج الدراسية في المرحلتين الثانوية والجامعية. ومع ذلك، فإن المهارات من أجل السلام واللاعنف لا يمكن تعلمها وإتقانها إلا من خلال الممارسة. وينبغي تنمية مهارات الاستماع الفعال والحوار والتفكير، والتعلم التعاوني، فهذا هو التعليم في أوسع معانيه، فالتعليم عملية دينامية طويلة الأجل، فهو خبرة تستمر طيلة الحياة. وهو ما يعنى تزويد الأطفال والبالغين بفهم القيم والحقوق العالمية واحترامها. ويتطلب ذلك المشاركة على جميع المستويات - الأسرة والمدرسة وأماكن العمل، وغرف الأخبار، والملاعب، والمجتمع، وكذلك الدولة (Education International, 2015, 1).

ولقد عرفت الأمم المتحدة ثقافة السلام بأنها مجموعة من القيم والمواقف والتقاليد وأنماط السلوك وأساليب الحياة التي تعكس احترام الآخر وحقوق الإنسان ونبذ العنف بجميع أشكاله وتلبية احتياجات أجيال الحاضر وتعزيز المساواة في الحقوق والفر بين المرأة والرجل، والاعتراف بحق كل فرد في الحرية والتعبير عن الرأي والمعلومات والإخلا للمبادئ. (Navarro-Castro ; Loreta & Nario-Galace , Jasmin; 2008.18).

ولقد عرفت موسوعة ويكيبيديا التربية من أجل السلام بأنها عملية اكتساب القيم والمعارف وتطوير المواقف والمهارات والسلوكيات للعيش في وئام مع نفسه، ومع الآخرين، ومع البيئة الطبيعية. (Wikipedia, 2015).

ولقد تحدثت الكثير من الأدبيات (See: Valadés, 2015 & Carter, 2015, 5-28 & FIGUEROA CERNA, 2015, 245-272 & OSAWA, 2016) عن ركائز السلام الاجتماعي تم استخلا منها ما يلي:

- العدل الاجتماعي: والتي يقصد بها تكافؤ الفرص المتاحة أمام الجميع دون تمييز.
- الحكم الرشيد: والذي يقوم على حفظ المال العام والديمقراطية والشفافية والمحاسبية والمشاركة الفعالة.
- حرية التعبير: يقصد بها أن يتاح لكل فرد التعبير عن رأيه دون المساس بالآخر والاستماع لكل الأطراف وإيجاد الأرضية المشتركة التي يجتمع عليها الجميع لبناء الوطن، شريطة ألا يكون هذا الفكر يدعو للتخريب وهدم الوطن.

- إعلام المواطنة: ويقصد به الإعلام الذي يعبر عن كل طائفة من طوائف الشعب بلا تمييز أو انتقاء؛ ويقصد بالتمييز الاهتمام بفئة مجتمعية دون فئة أخرى، ويقصد بالانتقاء انتقاء السلبيات وترك الإيجابيات أو العكس، بحث يكون الإعلام صورة حقيقية للواقع يعكس كل ما يمر به الوطن من سلبيات وإيجابيات لشتى طوائفه وطبقاته دون تمييز أو انتقاء، فيكون إعلام لبناء وطن لا لإثارة الفتن وهدم الوطن.
- القواسم الوطنية المشتركة: فالسلام الاجتماعي يتطلب التركيز على القواسم الوطنية المشتركة بين مختلف أطياف الشعب الفكرية للعمل معا لبناء الوطن، فإذا خرج أحد هذه الأطياف على هذا القاسم المشترك الذي عماده هو وحدة الوطن وسلامة أراضيه فلا يعد ذلك من قبيل الاختلاف أو النقد البناء، وإنما يعد معول هدم للمجتمع ضد السلام الاجتماعي.

مشكلة الدراسة:

يمر العالم بالعديد من التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي أثرت على السلام الاجتماعي في العديد من الدول، فنرى انخفاض متوسط الخسائر في مؤشرات التنمية البشرية في مؤشر عدم المساواة في مختلف دول العالم (تقرير التنمية البشرية، ٢٠١٤، ٣٦) والشكل التالي يبين ذلك.

شكل

(١)

انخفاض متوسط الخسائر في دليل التنمية البشرية جراء عدم المساواة في معظم المناطق

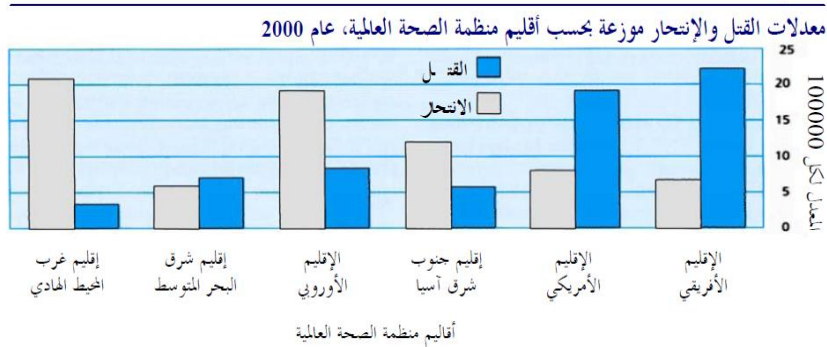


ملاحظة: يتناول تقرير التنمية البشرية لعام 2010 عدم المساواة بين عامي 2000 و2010، فيما يتناول تقرير التنمية البشرية لعام 2014 عدم المساواة بين عامي 2003 و2013. البيانات مرجحة بحدد السكان في 94 بلدًا ناميًا. المصدر: حسابات مكتب تقرير التنمية البشرية.

الأمر الذي أدى إلى ارتفاع معدلات العنف بجميع دول العالم على حد سواء، ولعل

ذلك يتضح من الشكل التالي:

شكل (٢)

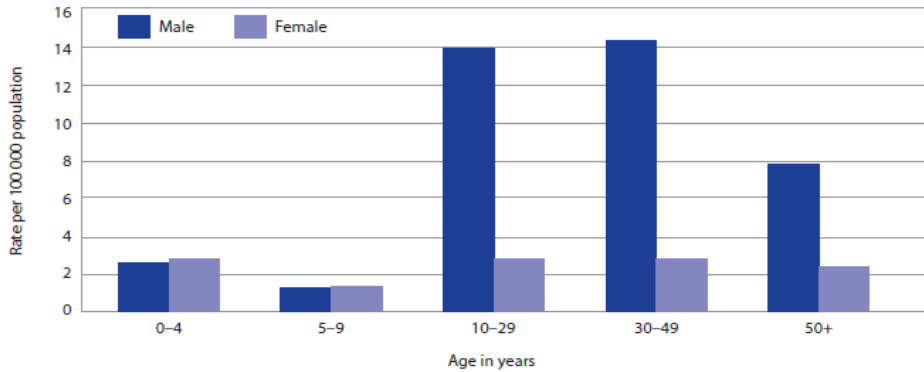


المصدر: منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٢). التقرير العالمي حول العنف والصحة، جنيف، منظمة الصحة العالمية، ص ١١.

كما زادت معدلات العنف بين الذكور عن الإناث، كما بين ذلك تقرير منظمة الصحة العالمية لعام ٢٠١٥، والشكل التالي يبين ذلك.

شكل (٣)

معدلات العنف في العالم تبعا للنوع والسن لكل ١٠٠,٠٠٠ من السكان لعام ٢٠١٢.



Source: World Health Organization (2015). Preventing Youth Violence: An Overview of the Evidence, Luxembourg, World Health Organization.

الأمر الذي جعل اليونسكو بدأت برنامج ثقافة السلام عام ١٩٩٩ م من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة. (Navarro-Castro ; Loreta & Nario-Galace , Jasmin;)

United Nations, 2015), كما خصصت الأمم المتحدة اليوم الدولي للسلام عام ٢٠١٣ م. (United Nations, 2015)

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية التربية للسلام (See: Deck ; Susy Lee, 2010,5 & Carter, R.L, and Shipler, 2005, 147-156 & Danesh, 2008 & Elbers, 2008) لاسيما الشباب والمراهقين منهم، حيث إنها الفئة التي يسهل التأثير عليها من قبل العديد من الفئات.

ولقد نبه التقرير العالمي لمنع العنف لعام ٢٠١٤ م لأمر شديد الخطورة؛ حيث أشار إلى أن أعلى معدلات العنف تتركز بين الشريحة الأعلى دخلاً، وارتفاع نسبة سوء معاملة الأطفال، والعنف بين الزوجين الذي يؤثر على الأسرة بشكل كبير، وعلى السلام الاجتماعي بشكل عام، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (١)

المسوح السكانية حسب نوع العنف وحالة الدخل في ١٣٣ دولة

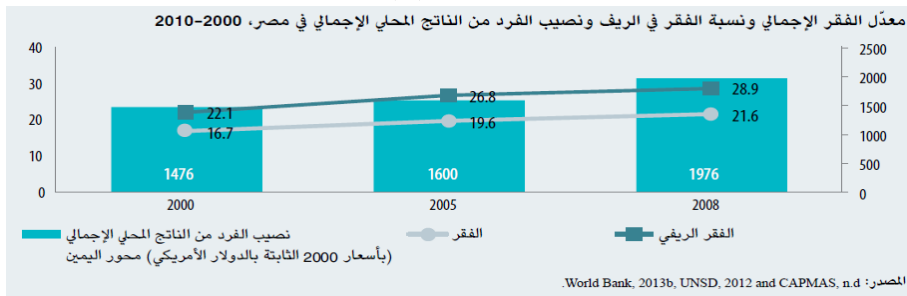
نوع العنف	نسبته بين أصحاب الدخل العالي	نسبته بين أصحاب الدخل المتوسط	نسبته بين أصحاب الدخل المنخفض
العنف المسلح	١٣%	١١%	١٠%
سوء معاملة الأطفال	٤٧%	٤٥%	١٤%
سوء معاملة المسنين	٣٤%	١١%	٥%
عنف الشريك الحميم	٥٨%	٦٢%	٣٨%
العنف الجنسي	٤٧%	٥٣%	٥٢%
عنف الشباب	٤٧%	١٨%	١٤%
مسح يغطي جميع الأنواع	٤٥%	٢٧%	١٤%

Source: World Health Organization (2014). Global Status Report on Violence Prevention 2014, Geneva, World Health Organization, 23.

ومصر ليست ببعيدة عن العالم، فلقد تأثرت بالمتغيرات المجتمعية التي تمر بها المنطقة، حيث ارتفع معدل الفقر عام ٢٠٠٠ م من ١٦,٧% إلى ٢١,٦% عام ٢٠٠٨ م،

لاسيما الريف في الوقت الذي شهدت فيه مصر نموا في الناتج المحلي الإجمالي ونصيب الفرد في تلك الفترة حيث بلغ معدل النمو السنوي ٤,١% بين عامي ٢٠٠٠، و٢٠٠٥ م، وبلغ متوسط نصيب الفرد ٢%، ثم زاد نمو الناتج المحلي ما بين عامي ٢٠٠٥ م، وعام ٢٠٠٨ م وبلغ ٦,٢% وبلغ متوسط نصيب الفرد في تلك الفترة ٤% ، الأمر الذي يشير إلى أن الفر لم توزع بالتساوي للجميع، وانعكس ذلك على مستوى معيشة الفقراء. (الأمم المتحدة، وجامعة الدول العربية، ٢٠١٣، ٦). والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل (٤)



الأمر الذي ينعكس على السلام الاجتماعي بشكل عام، وعلى الشباب بشكل خاص، ولقد ظهرت المؤتمرات التي تدعو لمكافحة العنف بين شباب الجامعات في المجتمع المصري. (المؤتمر السنوي لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الزقازيق، ٢٠١٤).

ولم يقتصر الأمر على الجامعات فحسب بل انتشر العنف المدرسي بين الطلاب لاسيما طلاب المرحلة الثانوية، وتشير عدد من الدراسات إلى ارتفاع نسبة العنف عند طلاب المرحلة الثانوية بمصر. (خضر، ٢٠١٣ & رزق، ٢٠٠٦)

ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة للتربية من أجل السلام، ولاسيما في المرحلة الثانوية التي تنعكس بشكل كبير على تكوين الطلاب وسلوكهم في حياتهم المستقبلية. يتمثل السؤال الرئيس للدراسة فيما يلي:

كيف يمكن تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

وينفرد عن هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية هي:

١. ما المقصود بالتربية من أجل السلام، وما أبعادها والدواعي الملحة لها؟
٢. ما واقع التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣. ما التصور المقترح لتعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

منهجية الدراسة:

سوف تستخدم الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لرصد واقع التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية وكيفية تعزيزه .

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية وذلك من خلال عدة أهداف فرعية تتمثل في:

١. فهم المقصود بالتربية من أجل السلام وأبعادها والدواعي الملحة لها.
٢. معرفة واقع التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٣. الوصول إلى أهم التوصيات المقترحة لتعزيز التربية من أجل السلام لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذا الدراسة إلى أهمية التربية من أجل السلام في الحقبة الزمنية الراهنة التي تشهد العديد من أعمال العنف سواء داخل المجتمع أو داخل المدارس المصرية.

حدود الدراسة:

سوف تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحد المكاني: تقتصر الدراسة في حدها المكاني على المرحلة الثانوية بمدارس جمهورية مصر العربية بخمس محافظات؛ القاهرة، المنوفية، الغربية، وكفر الشيخ والسويس.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ م
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

تحدد مصطلحات البحث فيما يلي :

التربية من أجل السلام :

سوف يتم استعراض مفهوم التربية من أجل السلام بالتفصيل في الإطار النظري للدراسة، أما التعريف الإجرائي له بالدراسة فيتمثل في:

المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتم تعليمها للطلاب بهدف غرس قيم السلام والتعاون والتعايش مع الآخر والحوار والمحافظة على سلامة البيئة.

ثانياً : التربية من أجل السلام 'إطار تنظيري'

فيما يلي نستعرض الإطار التنظيري للتربية من أجل السلام من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: التربية من أجل السلام: إطار مفاهيمي

أولاً : مفهوم السلام وخصائصه ومستوياته ومصادره :

السلام هو أحد الأسس السبعة لعالم أفضل، والتي تشمل العدالة الاقتصادية، والسلام الشامل، والاستدامة البيئية، والديمقراطية العميقة، والعدالة الاجتماعية، وثقافة البساطة، والمجتمع النشط، تلك الأسس التي يمكن أن تساعد المعلمين والطلاب للانتقال من حالة التهكم والسخرية إلى حالة الأمل (Andrzejewski, Julie, 2005, 8-16).

ويعد السلام - بالإضافة إلى الحرية والمساواة والعدالة - أحد أكثر القيم المرغوبة في كل مجتمع، فقد أصبح السلام رمزاً عالمياً وهو المفهوم الرئيس الذي يشير ضمناً إلى حالة إيجابية عامة تشمل جميع الصفات الإيجابية الغالية التي يطمح إليها جميع البشر. وفي العصر الحالي أصبح مفهوم السلام واضحاً عندما ننظر إلى مجلدات الوثائق المتعلقة بالسلام التي تصدرها المؤسسات والمنظمات الدولية بما فيها الأمم المتحدة ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو). ومن ثم ليس من المستغرب أن تقرر العديد من المجتمعات تربية الأجيال الجديدة على ضوء هذا الرمز (Bar-Tal, Daniel, 2002).

27-36)

ويمثل الحق فى السلام الجيل الثالث لحقوق الإنسان، والتي تشمل الحق فى السلام، والحق فى التنمية، والحق فى بيئة صحية، ويطلق على هذه الحقوق أحياناً الحقوق التضامنية، لأنها تشير بوضوح إلى حاجة كل المواطنين - وليس الدول فقط - إلى القيام بواجباتهم تجاه إخوانهم من أجل الدفاع عن حقوق الإنسان للجميع وتعزيز هذه الحقوق، وعلى ذلك يمكن اعتبار الحق فى السلام حق مركب حيث يشمل كافة حقوق الإنسان الأخرى، لأن السلام شرط أساسى لتحقيق كافة الحقوق والحريات لكل إنسان، كما أنه يعد أساساً للتطابق الأخلاقى بين الغايات والوسائل- (Brenes-Castro, Abelardo, 2004, 77-98).

وفيما يلي نعرض بعض مفاهيم السلام:

يتم استخدام كلمة "السلام" فى الغالب بالمعنى الضيق لتعنى غياب الحرب. بالتأكيد فإن السلام أكثر من ذلك، فهو لا يعنى غياب الحرب فقط، ولكن غياب العنف فى كافة أشكاله مثل النزاع، وتهديد الحياة، والتدهور الاجتماعى، والتمييز، والقمع، والاستغلال، والفقر، والظلم (Mishra, Lokanath, 2013, 1-6).

والسلام مفهوم يشمل العديد من المعانى المختلفة، كما أن مسارات السلام عديدة ومعقدة. فكثير من الناس يفهمون السلام على أنه غياب كل أشكال العنف المباشر، مثل الحرب أو الاغتصاب، أو البلطجة، أو حتى الإهانات. وآخرون يرون أنه الشعور الداخلى بالهدوء. كما يعرف السلام أحياناً بأنه تلبية الاحتياجات الأساسية للفرد. وبالرغم من ذلك فإن السلام أكثر من مجرد الشعور بالهدوء، وغياب العنف، وتلبية الاحتياجات الأساسية، فهو يعنى وجود العدالة والمحبة والمساواة والوحدة فى كل جوانب الحياة (Susanne, Waldorf, 2007, 7).

ويشمل مفهوم غاندى للسلام على ما يلى: (National Council of

Educational Research and Training, 2006, 5)

أ - غياب التوترات والصراعات، وجميع أشكال العنف بما فى ذلك الإرهاب والحرب. فالسلام يعنى القدرة على العيش معاً فى وئام، وهذا يستدعى وسائل غير عنيفة لحل الصراعات. فالتنوع يحدث صراعات، ولكن ينبغى ألا تؤدى الصراعات إلى العنف.

ب- إنشاء أنظمة اجتماعية غير عنيفة، بمعنى مجتمع خالى من العنف المنظم، وتوفير العدالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، كذلك يعد الجوع شكل من أشكال العنف المنظم.

ت- غياب الاستغلال والظلم لكل البشر.

ث- التعاون والتفاهم الدولى، وينطوى ذلك على إنشاء نظام عالمى عادل، يتسم بالاستعداد للمشاركة فى موارد الأرض لتلبية احتياجات الجميع، بمعنى الحاجة إلى الانتقال من الطمع إلى الحاجة.

ج- التوازن البيئى والمحافظة على البيئة، واعتماد أنماط حياة تؤدى إلى تكامل كل المخلوقات.

ح- راحة البال، أو البعد النفسى والروحى للسلام.

وقد حددت Linda Groff سبعة مفاهيم رئيسة للسلام على النحو التالى: (Groff,

Linda, 2008, 1-14)

أ- منع الحرب (السلام السلبي)، ويشمل:

(١) السلام بمعنى غياب الحرب.

(٢) السلام بمعنى توازن القوى فى النظام الدولى.

ب- الظروف المواتية للسلام (السلام الإيجابى)، ويشمل:

(٣) السلام بمعنى اللا حرب واللا عنف الممنهج على المستويات الكلية (السلام بصفة عامة).

(٤) السلام بمعنى اللا حرب واللا عنف الممنهج على المستويات الجزئية (السلام على مستوى الجماعة، والأسرة، والحركات النسائية).

ت- التفكير السلمى الذى يركز على النظم الشاملة والمعقدة (السلام المتكامل)، ويشمل:

(٥) السلام بين الثقافات.

(٦) السلام الشامل داخل العالم الإنسانى والسلام مع البيئة.

(٧) السلام الشامل الداخلى والخارجى (ويشمل الأنماط الستة السابقة للسلام، بالإضافة إلى السلام الداخلى كشرط أساسى).

ومن الناحية العملية يميل الناس إلى تعريف السلام وفقاً لوجهات النظر المفضلة لديهم، على سبيل المثال: (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2001, 9)

- **الاقتصاد:** السلام هو القضاء على الفقر، بمعنى رفاهية الأفراد.
 - **السياسة:** السلام هو نتاج للديمقراطية، فالسلام ينبع من الحوكمة الرشيدة.
 - **المعاداة للعنف:** إيقاف الحرب وإحلال السلام.
 - **القانون:** السلام هو القانون والنظام.
 - **التناغم الاجتماعي:** حل النزاعات بين الجماعات المختلفة، ودمج هذه الجماعات معاً من خلال التوزيع العادل للعدالة.
- ويعرف السلام أيضاً بأنه وضع سياسى يضمن العدالة والاستقرار الاجتماعى من خلال المؤسسات الرسمية وغير الرسمية، والممارسات، والمعايير. وهناك عدة شروط يجب الوفاء بها حتى يتم التوصل للسلام والمحافظة عليه: (Miller, Christopher E., 2005, 55,56)

- توازن القوى السياسية بين المجموعات المختلفة داخل المجتمع، أو المنطقة، أو بصورة أكثر طموحاً فى العالم.
- الدعم اللازم لشرعية صانعى القرار ومنفذى القرارات فى نظر المجموعة التى ينتمون إليها، وكذلك فى نظر الأطراف خارجية من خلال الشفافية والمساءلة.
- الاعتراف والتقدير للعلاقات المترابطة بين المجموعات يؤدى إلى تشجيع التعاون طويل الأجل خلال فترات الاتفاق، والخلاف، والأوضاع الطبيعية، والأزمة.
- مؤسسات جديدة بالثقة لتسوية المنازعات.
- الشعور بالمساواة والاحترام، فى الشعور والممارسة، داخل وخارج المجموعات ووفقاً للمعايير الدولية.
- الفهم المتبادل للحقوق والمصالح والنوايا، والمرونة رغم عدم التوافق.

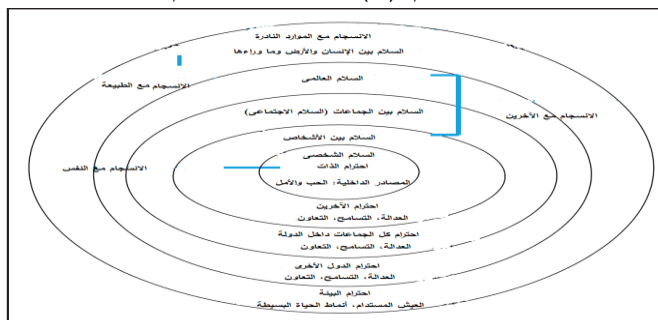
— خصائص السلام:

أولاً، السلام هو متغير علاقة Relationship Variable وليس سمة. فالسلام يوجد بين الأفراد والجماعات، والدول؛ فهو ليس سمة أو استعداد لدى فرد أو جماعة أو دولة. وباعتبار السلام علاقة، فإنه لا يمكن الحفاظ عليه من خلال الانفصال والعزلة، أو بناء الحواجز بين الأطراف المتصارعة، والذي قد يقتل من العنف بشكل مؤقت، ولكن لن يؤدي إلى إقامة العلاقات اللازمة لسلام طويل الأمد. ثانيًا، السلام هو عملية دينامية وليست ثابتة، فمستوى السلام يتزايد أو يتناقص باستمرار مع تصرفات كل طرف من الأطراف ذات الصلة. ثالثًا، السلام هو عملية نشطة، وليس حالة سلبية، فالتعايش السلبي ليس مسارًا صالحًا للسلام، وبناء السلام والحفاظ عليه يتطلب المشاركة النشطة. رابعًا، من الصعب بناء السلام ومن السهل هدمه، فقد يستغرق بناء سلام مستقر سنوات، ثم من خلال فعل واحد يمكن تدميره. وأخيرًا، يتميز السلام بالصراع المستمر (وليس بغياب الصراع) الذي يتم إدارته بشكل بناء (وليس بشكل مدمر). فالصراعات تحدث باستمرار، وليس تجنب أوقع، أو إنكار الصراع هو الذي سيحافظ على السلام، بل مواجهة الصراعات حال وقوعها وحلها بشكل بناء (Johnson, David W. & Johnson, Roger T., 2006, 147–174).

— مستويات السلام:

يتضمن السلام مستويات عديدة من العلاقات، بداية من السلام الشخصي، مروراً بالدوائر الأكثر اتساعاً مثل السلام بين الأشخاص، والسلام بين الجماعات، والسلام العالمي، والسلام بين الإنسان والأرض وما ورائها. ويوضح الشكل التالي مستويات السلام.

شكل رقم (٥) مستويات السلام



Source: Navarro-Castro, Loreta & Nario- Galace, Jasmin (2008). Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace. Philippines: Center for Peace Education, Miriam College. 16.

— المصادر الرئيسية للسلام: (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2001, 10,11)

السلام الداخلي: على سبيل المثال:

الوئام والسلام مع النفس، والصحة الجيدة، وغياب الصراعات الداخلية، والبهجة، والشعور بالحرية، والبصيرة، والسلام الروحي، ومشاعر العطف، والرحمة، والقناعة، وتقدير الفن.

السلام الاجتماعي: على سبيل المثال:

السلام بين الإنسان والإنسان، (كذلك الرجال والنساء)، الوئام النابع من العلاقات الإنسانية على جميع المستويات، والمصالحة، وحل الصراعات، والحب، والصداقة، والوحدة، والتفاهم المتبادل، والقبول، والتعاون، والأخوة، والتسامح مع الاختلافات، والديمقراطية، وبناء المجتمع، وحقوق الإنسان، والأخلاق.

السلام مع الطبيعة: على سبيل المثال:

الانسجام مع البيئة الطبيعية والأرض الأم.

ثانياً: ثقافة السلام:

ثقافة السلام واللاعنف هي جوهر حقوق الإنسان الأساسية: العدالة الاجتماعية، والديمقراطية، ومحو الأمية، والاحترام والكرامة للجميع، والتضامن الدولي، واحترام حقوق العمال، والمعايير الأساسية للعمل، وحقوق الطفل، والمساواة بين الرجل والمرأة، الهوية الثقافية والتنوع، وحقوق الشعوب الأصلية والأقليات، والحفاظ على البيئة الطبيعية

(Education International, 2015, 1).

وتعزيز ثقافة السلام لا يعنى مجرد غياب الحرب، كما أنه ليس غاية أو هدف نهائى، إنما هو عملية تتعلق بتهيئة بيئة تمكينية للحوار والمناقشة وإيجاد حلول للمشكلات والتوترات بدون خوف من العنف، من خلال عملية يقدر فيها كل فرد ويكون قادرًا على المشاركة (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, 2011, 3,4).

وعندما يتم ترسيخ ثقافة السلام سوف يتحرر الإبداع البشرى وتنطلق القدرة على حل المشكلات، بدعم من نظام تعليمى متجدد ووسائل إعلام عصرية، كما أن المشكلات التى تبدو غير قابلة للحل اليوم تصبح قابلة للحل، وسوف تحرز الحركات الاجتماعية تقدمًا كبيرًا نحو نزع السلاح، وعالمية حقوق الإنسان، والمشاركة الديمقراطية، والمساواة للمرأة، والتنمية المستدامة (Adams, David, 2009, 115).

وتعرف ثقافة السلام بأنها مجموعة متنامية من القيم والاتجاهات والسلوكيات وطرق الحياة المشتركة تعتمد على احترام الحقوق والحريات الأساسية، والتفاهم، والتسامح والتضامن، والتعاون، والتدفق الحر للاتصالات، والمشاركة الكاملة للمرأة وتمكينها، والحل السلمى للصراعات، وتحويل المنافسات العنيفة لتعاون من أجل تحقيق أهداف مشتركة (Forum ZFD & Commission on Higher Education, 2013, 14).

وتعرف أيضًا بأنها منهج متكامل لمنع العنف والصراعات العنيفة، وبديل لثقافة الحرب والعنف، يعتمد على التربية من أجل السلام، وتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة، واحترام حقوق الإنسان، والمساواة بين المرأة والرجل، والمشاركة الديمقراطية، والتسامح، والتدفق الحر للمعلومات ونزع السلاح (Adams, David, 2005, 1).

ويوضح الجدول التالى الفرق بين ثقافة الحرب والعنف وثقافة السلام ونبذ العنف

جدول رقم (٢)

الفرق بين ثقافة الحرب والعنف وثقافة السلام ونبذ العنف

ثقافة الحرب والعنف	ثقافة السلام ونبذ العنف
الاعتقاد في السلطة التي تقوم على القوة	التعليم من أجل ثقافة السلام
وجود عدو	التفاهم والتسامح والتضامن
الحكم الاستبدادي	المشاركة الديمقراطية
السرية والدعاية	التدفق الحر للمعلومات
التسلح	نزع السلاح
استغلال الناس	حقوق الإنسان
استغلال الطبيعة	التممية المستدامة
الهيمنة الذكورية	المساواة بين المرأة والرجل

Source: Adams, David (2005). Global Movement for a Culture of Peace.

Retrieved 1-3-2016 from: <http://www.culture-of-peace.info/copoj/definition.html>

ثالثاً: التربية من أجل السلام: المفهوم والتطور

تعددت المفاهيم التي تناولت مصطلح التربية من أجل السلام، ومن أبرز هذه

المفاهيم ما يلي:

– التربية من أجل السلام هي نوع من الدراسات التي تغرس في الأساس الانضباط في الناس. وهي المقرر الدراسي الذي يدرس الصراعات أو الحروب الماضية والحالية مشيراً إلى أسبابها، وتأثيراتها، والتوصيات الخاصة بتفادي هذه الأمراض الاجتماعية، كما يدرس أيضاً توقعات المواطنين بشكل عام، وعلى وجه التحديد، واجبات وأدوار والتزامات وأنشطة القادة والأتباع. ومن أساسيات التربية من أجل السلام معرفة الحقوق الإنسانية الأساسية للمواطن، وصعود وسقوط الكيانات السياسية مثل الامبراطوريات في أيام ما قبل الاستعمار، وأهمية سيادة القانون، والفصل بين السلطات وخطورة القيادة السيئة (Odejobi, C.O.& Adesina, A.D.O, 2009, 1).

(2009, 1)

- التربية من أجل السلام هي عملية ترمى إلى تعزيز المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لإحداث تغييرات سلوكية من شأنها تمكين الأطفال والشباب والكبار من منع الصراعات والعنف العلني والممنهج على حد سواء، وحل النزاع سلمياً، وخلق الظروف المواتية للسلام، سواء داخل الشخ نفسه، أو بين الأشخاص، أو الجماعات، أو على المستوى القومى أو الدولى (Mishra, Lokanath, 2015, 47-54).
- التربية من أجل السلام هي التربية من أجل القضاء على العنف، وتتضمن زيادة الوعي بالأشكال المختلفة للعنف (المباشر، غير المباشر، الممنهج، الثقافي)، والتفكير فى بدائل (بدءاً من البنى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية حتى الطرائق النفسية والروحية لتحقيق السلام الداخلى)، بهدف تعزيز اللا عنف وتوفير أساليب خاصة للاستقرار والتمكين (مهارات حسم النزاع، المشاركة السياسية، وجهات النظر والفر العالمية)، واقتراح خطط عمل من أجل التحرك نحو عالم أكثر سلاماً وعدلاً (Brantmeier, Edward J., 2003, 1-25).
- التربية من أجل السلام هي فلسفة وعملية معاً، تنطوى على مهارات الاستماع، والتأمل، وحل المشكلات، والتعاون وحل النزاعات. وتنطوى التربية من أجل السلام كعملية على التمكن من المهارات والاتجاهات والمعارف من أجل إيجاد عالم آمن وبناء بيئة مستدامة. والتربية من أجل السلام كفلسفة تعلم اللا عنف، والحب، والتعاطف، واحترام الحياة بصفة عامة. وتواجه التربية من أجل السلام بشكل غير مباشر أشكال العنف التى تهيمن على المجتمع من خلال تعرف أسبابها، وتوفير البدائل لمواجهتها (Harris, IM, & Morrison, ML., 2003, 9)، وبذلك تشترك التربية من أجل السلام فى الأساس النظرى والتطبيقات مع أشكال التربية التقدمية مثل التربية من أجل التنمية، والتربية البيئية، والتربية من أجل حقوق الإنسان، والتربية متعددة الثقافات (Cook, Sharon Anne, 2008, 889-913).
- تتضمن التربية من أجل السلام المهارات والاتجاهات والسلوكيات والقيم اللازمة لبناء السلام والحل السلمى للصراع، ذلك أن تعليم السلام يهدف إلى منح الطلاب فر

التعبير عن مشاعرهم، واكتساب المعرفة والرؤية لحقيقة واقع اليوم، والمهارات والقيم اللازمة لإعدادهم لبناء علاقات سلمية مع الآخرين والعمل على إيجاد حلول سلمية دون اللجوء إلى العنف على جميع المستويات كمواطنين في المستقبل (Sakade, Noriko, 2015, 4).

- التربية من أجل السلام هي عملية تطوير المعارف والمهارات والاتجاهات والسلوكيات والقيم التي تمكن المتعلمين من: (Abebe, T.T. et al., 2006, 14)
- تحديد وفهم مصادر القضايا المحلية والعالمية واكتساب الحساسية الإيجابية والمناسبة لهذه المشكلات.
- حل النزاعات وتحقيق العدالة بطريقة سلمية.
- الحياة وفقاً للمعايير العالمية لحقوق الإنسان والمساواة من خلال تقدير التنوع الثقافي واحترام الأرض والآخر.
- التربية من أجل السلام تعنى: (U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2011, 1)
- دراسة ومناقشة قيمنا واتجاهاتنا إزاء التنوع، والاختلافات الثقافية، والتسامح، والكرامة الإنسانية.
- تنمية مهارات التفاعل اللغوي والاجتماعي لتعزيز العلاقات السلمية بين الناس، وبين الدول، وبين البشر والبيئة الطبيعية.
- تعلم حل المشكلات والتفكير الناقد فيما يتعلق بقضايا الصراع والعنف.
- تعرف اليونيسيف التربية من أجل السلام بأنها عملية ترمي إلى تعزيز المعارف والمهارات والمواقف والقيم اللازمة لتغيير أنماط السلوك بما يمكن الأطفال والشباب والكبار من منع الصراعات والعنف العلني والهيكلي؛ وإلى تسوية المنازعات بالوسائل السلمية، وتهيئة الظروف المفضية إلى إحلال السلام سواء على مستوى التعامل بين الأفراد أو الجماعات، أو على المستويين الوطني والدولي (الجمعية العامة للأمم المتحدة، ٢٠٠١، ١٥).

وفيما يتعلق بتطور التربية من أجل السلام نجد أنها اتخذت أشكالاً مختلفة من حيث تطورها في جميع أنحاء العالم، ففي بداية القرن العشرين اهتم الأشخا في الولايات المتحدة وأوروبا بقدوم الحرب الميكانيكية، وبدؤا في تثقيف السكان في تلك الدول بشأن الطرق التي يمكن بها حظر الحرب من خلال عصبة الأمم والاتفاقات الدولية الأخرى. أما المربون في بلدان الجنوب، فقد كانوا أكثر قلقاً حول العنف المنظم والفقر، لذلك قاموا بتعزيز التربية من أجل السلام فيما عرف بالتربية من أجل التنمية لتحسين نوعية المعيشة في الدول الفقيرة. ومع نهاية القرن العشرين بدأ الباحثون المهتمون بمعاونة الأقليات في جميع أنحاء العالم يدركون أن التربية من أجل حقوق الإنسان يمكن أن تؤدي إلى احترام المبادئ المنصو عليها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. وقد وضع المربون المعنيون بالكوارث البيئية نوعاً من التربية من أجل السلام عرف باسم التربية البيئية التي تشرح مبادئ المعيشة على نحو مستدام على هذا الكوكب. ومع بداية القرن الحادى والعشرين، وضع المربون المهتمون بأشكال العنف الأهلى والداخلى شكلاً جديداً من أشكال التربية من أجل السلام عرف باسم التربية من أجل حل النزاعات. والقاسم المشترك بين الأشكال المختلفة للتربية من أجل السلام هو تركيز عملية التدريس والتعلم على جذور العنف وإستراتيجيات تحقيق السلام (Harris, lan, (n.d), 1-6)

المحور الثانى: مبررات الاهتمام بالتربية من أجل السلام، وأهدافها، وأهميتها

أولاً: مبررات الاهتمام بالتربية من أجل السلام:

هناك العديد من المبررات التى تدعو إلى ضرورة الاهتمام بالتربية من أجل السلام

أهمها:

- تزايد مستوى التعصب فى كثير من دول العالم، ويؤدى نق الوعى الثقافى إلى تحويل هذا التعصب إلى اشتباكات عنيفة، وإقصاء قطاعات عنيفة من السكان بسبب انتماءاتهم الدينية أو الثقافية، الأمر الذى يهدد الصحة والحياة وسبل العيش ويحد من الإمكانيات البشرية، ويكون تأثيرها أشد على الضعفاء.
- تتطلب مواجهة التحديات الإنسانية الثلاثة (العنف والتمييز والإقصاء) بنجاح تغييراً فى العقلية والاتجاهات والسلوكيات، فنحن بحاجة إلى تحول العقل والسلوك العالمى

من الطريقة التي نفكر ونتفاعل بها حاليًا، كذلك التحول من الانغلاق في الخلافات إلى احترام التنوع والتعددية، ومن رد الفعل السلبي إلى رد مشترك واستباقي، ومن الاستبعاد على أساس الخوف إلى الاتصال استنادًا لإنسانيتنا المشتركة، ومن اللجوء إلى العنف اللفظي أو الجسدي عند الشعور بالتهديد إلى الحوار البناء والثقة.

– التنوع الهائل في وجهات النظر وطرق التفكير المختلفة، وبدلاً من أن يكون هذا التنوع مصدرًا للثراء والقوة نجد أنه سبب رئيس للتوتر والمشكلات، خاصة إذا لم يتم التعامل معه من منظور ثقافة اللا عنف والسلام، تلك الثقافة التي يمكن تشكيلها من خلال تطوير القدرة داخل الأفراد والمجتمعات للتعامل مع هذه الاختلافات واحترامها (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, 2011, 6,7).

– تزايد اللجوء إلى استخدام العنف في الرد على الصراع أو الخلاف بين الأفراد والجماعات والمجتمعات والدول (Mishra, Lokanath, 2015, 47-54)، حيث شهد القرن المنصرم تزايد القلق الاجتماعي بشأن الأشكال المروعة للعنف؛ مثل الإبادة البيئية، والإبادة الجماعية، والحروب الحديثة، والكراهية العرقية، والعنصرية، والاعتداء الجنسي، والعنف الداخلي، كما شهد اهتمامًا مماثلاً بمجال التربية من أجل السلام، حيث أعرب المربون عن أملهم في استخدام مهاراتهم المهنية لتحذير مواطنيهم من أخطار العنف، وتقديم النصح لهم حول مسارات السلام (Harris, Ian, 2002, 1-40).

ثانيًا: أهداف التربية من أجل السلام:

- جعل المتعلمين على وعى بأساس الصراع وكيفية حل الصراع في حياتهم اليومية.
- إعداد الطلاب ليصبحوا مواطنين صالحين في مجتمعاتهم ودولهم والعالم بصفة عامة، ولديهم المهارات اللازمة لتعزيز السلام والكرامة الإنسانية على جميع مستويات التفاعل.
- استخدام الفصول الدراسية كصورة مصغرة من نظام عالمي عادل، حيث يتم تعليم وممارسة القيم العالمية مثل الاعتماد المتبادل الإيجابي، والعدالة الاجتماعية،

والمشاركة فى عمليات صنع القرار (U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2011, 1).

- تعزيز التغييرات التى يمكن أن تجعل العالم مكان أفضل وأكثر إنسانية. والهدف هو تقليل أو القضاء على العديد من العلل البشرية بدءًا من الظلم وعدم المساواة والتعصب وعدم التسامح وحتى انتهاك حقوق الإنسان والصراع العنيف والدمار البيئى والحرب وغيرها من الشرور، من أجل تهيئة عالم تسوده العدالة والمساواة والتسامح وحقوق الإنسان والبيئة الجيدة والسلام وغير ذلك من السمات الإيجابية. (Bar-Tal, Daniel, 2002, 27-36)
- القضاء على الظلم الاجتماعى، ورفض العنف وإلغاء الحرب (Navarro-Castro, Loreta & Nario-Galace, Jasmin, 2008, 32).
- تمكين الأفراد من الحفاظ على السلام داخل أنفسهم (السلام داخل الشخ نفسه)، وبين الأفراد (السلام بين الأشخاص)، وبين المجموعات (السلام بين المجموعات)، وبين الدول والمجتمعات والثقافات (السلام الدولى) (Johnson, David W. & Johnson, Roger T., 2014, 223-240).
- الاعتراف بالصراعات كفرصة للتغيير الإيجابى، وهو ما يعنى تطوير مهارات الإدارة الفعالة للصراعات والعلاقة المحترمة مع الآخرين.
- الاعتراف بالأشخا المختلفين وبأشكال العنف الاجتماعى والسياسى اليومى، وفتنة العنف، وهو ما يعنى تعزيز تحليل التجارب الفردية والجماعية للعنف، فى الماضى والحاضر أيضًا.
- تحليل الأسباب والآثار الناجمة عن الحرب، وهو ما يعنى النظر فى الآليات الممكنة ضد الحروب وبدائل الحرب على المستوى الفردى والاجتماعى وعلى المستوى الدولى.
- تطوير رؤى السلام والحياة المجتمعية، وسبل ترجمة هذه الرؤى إلى إجراءات عملية (Jäger, Uli, 2014, 5).

• تزويد الشباب بالمعرفة والمهارات المطلوبة لضمان تعزيز مهارات الحياة الاجتماعية الإيجابية والاتجاهات التي من شأنها تعزيز ثقافة اللا عنف ودعم التماسك الاجتماعي، وهي عملية تمكينية تسعى إلى إحداث التغيير من خلال تنمية قدرات اللا عنف الشخصية، وهي تعتمد على نهج التعدد الثقافي لتغيير الأفراد والمجتمعات، (West Africa Network for Peacebuilding (WANEP), 2012, 5).

• التغلب على العنف من خلال بناء قدرات الأفراد لتحليل المشكلات بطريقة ناقدة، والعمل والمشاركة من أجل تعزيز اللا عنف في التعامل مع الصراعات، وأخيرا تعزيز العلاقات المتناغمة والتعاونية بين الأفراد. وهذه كلها خصائص أساسية لأي شخ يريد أن يكون له تأثير لصالح السلام (Sampere, Marina Caireta, 2013, 13).

• تعليم الأفراد المعلومات، والاتجاهات، والقيم، والكفاءات السلوكية اللازمة لحل الصراعات دون اللجوء إلى العنف وبناء علاقات متناغمة قائمة على المنفعة المتبادلة والحفاظ عليها (Mishra, Lokanath, 2015, 47-54).

• تحصين الطلاب ضد التأثيرات الشريرة للعنف من خلال تعليم مهارات إدارة الصراعات بغير اللجوء إلى العنف وخلق الرغبة للتوصل إلى حلول سلمية للصراع، ويتم ذلك عن طريق التفاعل والحوار والتشاور والتعلم الناقد (Mishra, Lokanath, 2015, 47-54).

كيفية تحقيق أهداف التربية من أجل السلام:

يمكن تحقيق أهداف التربية من أجل السلام من خلال:

• استخدام الموضوعات التي تثير القضايا المتصلة بالسلام والتفاهم الثقافي في الفصول الدراسية، ويمكن للمعلمين منح الطلاب المعلومات الأساسية لمساعدتهم على تطوير اتجاهات وقيم إيجابية مرتبطة بالمعيشة السلمية.

• الانخراط في الأنشطة التي تشجع التعاون وبناء توافق في الآراء، والاستماع التأملية مما يكسب الطلاب المهارات التي يحتاجون إليها لمواجهة الصراعات وحلها (U.S.

Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, 2011, 1).

• نشر قيم ومواقف ومعتقدات ومهارات واتجاهات سلوكية معينة تتوافق مع هذه الأهداف، فنشر قيم السلام له أهمية خاصة لأن هذه القيم تؤثر على المعتقدات، والاتجاهات، والسلوكيات. وبالإضافة إلى ذلك، تؤكد التربية من أجل السلام على اكتساب الأنماط السلوكية السلمية لأن التغييرات في السلوك تشير في نهاية المطاف إلى تحقيق أهداف التربية من أجل السلام (Bar-Tal, Daniel, 2002, 27-36).

• التركيز على (أ) بناء علاقات تعاونية، وليست تنافسية بين جميع الأطراف ذات الصلة؛ (ب) التأكد من أن جميع الأطراف ذات الصلة ماهرة في الانخراط في الخطاب السياسي واتخاذ القرارات الإبداعية التي تشمل مناقشة مفتوحة الأفق لوجهات النظر المختلفة؛ (ت) ضمان سعي الأطراف المعنية إلى اتفاقات قائمة على المصلحة المتبادلة والتي تعظم النتائج المشتركة؛ (ث) غرس القيم التي تعزز السلام التوافقي بين جميع الأطراف ذات الصلة (Johnson, David W. & Johnson, Roger T. 2014, 223-240).

ثالثاً: أهمية التربية من أجل السلام:

تتمثل أهمية التربية من أجل السلام فيما يلي:

- تساعد التربية من أجل السلام في تحدى الأفكار التي تتجه إلى تقسيم العالم إلى "أخيار وأشرار"، وأن الفوز على "الأشرار" هو الوسيلة للانطلاق. وتسعى التربية من أجل السلام إلى تعليم مفهوم وحدة الجنس البشرى.
- تساعد التربية من أجل السلام في إنتاج حلول مبتكرة من شأنها تحسين العلاقات. وبتطبيق ذلك على الواقع المدرسي، ينبغي أن تتجاوز برامج الانضباط في المدارس العقوبات، فالتركيز على الإستراتيجيات البناءة لحل النزاعات بين الطلاب وتحويل العلاقات بين المتنازعين إلى شيء مرغوب هي خيارات قابلة للتنفيذ وأكثر سلاماً.

- يساعد تعليم الطلاب مهارات الحل السلمي للنزاعات فى فهم أن النزاعات يمكن مواجهتها بصورة بناءة وأن هناك بدائل أفضل قابلة للتطبيق فى حالات العدوان. وتشمل برامج التربية من أجل السلام تدريس نظريات اللا عنف وممارسة العمل اللا عنفى المباشر (Navarro-Castro, Loreta & Nario-Galace, Jasmin, 2008, 96).
- تزود التربية من أجل السلام الأفراد بالأدوات التى تربطهم بأنفسهم، وبيئتهم المباشرة، وبالعالم. ولتحقيق ذلك فهى تركز على الجوانب المعرفية، والوجدانية، والأخلاقية، والسياسية، وتطوير المحتوى الذى ينقل المفاهيم، ويعلم الإجراءات، ويشجع الاتجاهات لصالح السلام. وبشكل عام، تسعى التربية من أجل السلام إلى تمكين الأفراد من العيش والتعايش فى هذا السياق (Sampere, Marina Caireta, 2013, 13).
- تزود ثقافة السلام أجيال المستقبل بالقيم التى يمكن أن تساعد فى تشكيل مصيرهم وتمكينهم من المشاركة الفعالة فى بناء مجتمع أكثر عدلا وإنسانية وحرية ورخاء وعالم أكثر سلامًا (الأمم المتحدة، الجمعية العامة، ٢٠٠١، ٣).
- يمكن أن تسهم التربية من أجل السلام فى رعاية قدرات الطلاب بهدف تنمية شخصياتهم وعلاقاتهم فضلا عن المواطنة المسؤولة والواعية كأعضاء فى المجتمع المدرسى والمجتمع المحلى والمجتمع فى المستقبل (Sakade, Noriko, 2015, 6).
- إن تهيئة مدارس آمنة داعمة يعد أساسيًا لضمان النجاح الأكاديمى والاجتماعى للطلاب، ومن العناصر الرئيسية لتحقيق ذلك منع جميع أشكال العنف بالفصول الدراسية (Furlong, Michael J. et al., 2005 11).
- تتوافق التربية من أجل السلام فى محيط المدرسة مع التربية من أجل التعايش؛ فكلاهما يتعامل مع القوى والشروط التى تحكم العلاقات بين الأفراد بحيث تصبح منسجمة، ومحترمة، وذات قيمة، وفى نفس الوقت ضمان تحقيق نظام اجتماعى يتسم بالإنصاف والديمقراطية والشفافية. فتعليم المواطنة العالمية والسلمية فى

المدارس يأتي من خلال التربية من أجل التعايش السلمى (Sampere, Marina, 2013, 14).

- من خلال تطبيق التربية من أجل السلام وتهيئة ثقافة السلام يمكن للمدارس تحقيق الفوائد التالية: (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2001, 5)

- تحسين العلاقات الإنسانية بين المعلم - الطالب، والمعلم - المعلم، والطالب - الطالب.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب والمعلمين مثل التعاون والاحترام المتبادل.
- التنمية الوجدانية السليمة لدى الطلاب.
- تيسير التنشئة الاجتماعية من خلال المشاركة في أنشطة التعلم التفاعلية والتعاونية.
- تحسين الانضباط والسلوك الأخلاقي للطلاب.
- تنمية الإبداع لدى كل من الطلاب والمعلمين.
- تحسين مستوى جودة التعليم والتعلم.

المحور الثالث: أنماط ونماذج التربية من أجل السلام

أولاً: الأنماط المختلفة للتربية من أجل السلام:

يوضح الرسم التالى الأنماط الخمسة للتربية من أجل السلام، حيث يعرض الصف الأول الأنماط الخمسة المختلفة للتربية من أجل السلام، ويحدد الصف الثانى أنماط العنف التى يتناولها كل نمط، ويبرز الصف الأخير الهدف الذى تسعى إلى تحقيقه التربية من أجل السلام.

شكل رقم (٦) أنماط التربية من أجل السلام

التربية من أجل السلام

التربية المتعلقة بالتنمية تربية حسم النزاع التربية الدولية التربية البيئية التربية المتعلقة
بحقوق الإنسان

العنف المنظم الصراعات الشخصية الحرب تدمير البيئة الكراهية العرقية

بناء السلام صنع السلام حفظ السلام الحفاظ على البيئة التفاهم بين الثقافات المتعددة
بناء المهارات (المواطن العالمي)

Source: Harris, Ian M. (2002). Peace Education Theory. Paper presented
at the Annual Meeting of the American Educational Research
Association (83rd, New Orleans, LA, April 1-5, 2002), 1-40.

ثانياً: نماذج التربية من أجل السلام:

سنعرض نموذج الزهرة كأحد نماذج التربية من أجل السلام
- نموذج الزهرة:

هو نموذج لثقافة السلام على شكل زهرة وضع بواسطة فرجينيا كاواجاز Virginia
Cawagas وسوى هين توه Swee- Hin Toh عام ٢٠٠٢، وقد حصلت توه على جائزة
اليونسكو للتربية من أجل السلام عام ٢٠٠٠، وفي هذا النموذج تقع "التربية من أجل ثقافة
السلام" في مركز الزهرة، وهناك ستة بتلات للزهرة هي (١) التخل من ثقافة الحرب (٢) تعزيز

حقوق الإنسان ومسئوليّاته (٣) العيش بعدالة ورحمة (٤) ترسيخ الاحترام الثقافى والمصالحة والتضامن (٥) العيش فى انسجام مع الأرض (٦) غرس السلام الداخلى (Swee-Hin, Toh, 2006, 66-80).

شكل رقم (٧) نموذج الزهرة



Source: Swee-Hin, Toh (2006). "Education for Sustainable Development & the Weaving of A Cultural of Peace: Complementarities and Synergies". Report Expert Meeting on Education for Sustainable Development (ESD): Reorienting Education to Address Sustainability, 1-3 May 2006 Kanchanaburi, Thailand, 66-80.

المحور الرابع: مظاهر الاهتمام بالتربية من أجل السلام على الصعيد الدولى

شهدت السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا بالتربية من أجل السلام على الصعيد الدولى، ليس فقط بوصفها مادة أكاديمية ثرية، ولكن فى الواقع، باعتبارها حركة اجتماعية عالمية نشطة يمكن أن تعزز وتحفز الحوار بين العلماء والباحثين والناشطين والمعلمين وقادة الحكومة، والعديد من صانعى السلام الملتزمين بخلق ثقافات السلام فى جميع أنحاء العالم (Lum, Jeannie, 2013, 121-123).

وتتجلى مظاهر الاهتمام بالتربية من أجل السلام على الصعيد الدولى فيما يلى:

- أكد المؤتمر العالمى لحقوق الإنسان المنعقد فى فيينا عام ١٩٩٣ برعاية الأمم المتحدة على أهمية التربية من أجل حقوق الإنسان فى البيان الختامى وخطة العمل،

كما سلط الضوء على أهمية تعزيز العلاقات السلمية في التعاون والتفاهم المتبادل بين الدول (Sampere, Marina Caireta, 2013, 15).

• العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم (٢٠٠١-٢٠١٠): ويهدف العقد، على النحو المبين في الفقرة ١ من القرار ٥٥/٤٧، إلى زيادة تعزيز الحركة العالمية لثقافة السلام عقب الاحتفال بالسنة الدولية لثقافة السلام في عام ٢٠٠٠ وهذه الحركة التي دعا إليها الإعلان وبرنامج العمل بشأن ثقافة السلام المعتمدين من جانب الجمعية العامة في القرار ٥٣/٢٤٣ المؤرخ ١٣ أيلول/سبتمبر ١٩٩٩ (الأمم المتحدة، الجمعية العامة، ٢٠٠١، ٥٤).

• التزمت منظمة التربية الدولية Education International في دستورها وقراراتها بأنشطة السلام الدولية المرتبطة بالتعليم وتعزيز حقوق الإنسان والديمقراطية وتشجيع التفاهم والتضامن الدوليين. ودعت المنظمات الأعضاء فيها لتطوير أنشطتها تمشيًا مع ميثاق اليونسكو وأهدافها، وميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والاتفاقية الدولية لحقوق الطفل. وفي عام ٢٠٠٤ تبنت منظمة التربية الدولية قرارًا بشأن التربية من أجل السلام، وتعهدت الدول الأعضاء بالمنظمة بتعزيز التربية من أجل السلام والتعلم متعدد الثقافات كأفضل علاج لظواهر العنصرية والتعصب بهدف منع الصراع الاجتماعي واللجوء إلى العنف الاجتماعي. وفي عام ٢٠٠٧، تم دعوة منظمات المعلم أيضًا لتعزيز السلوك السلمي في البيئة المدرسية من خلال حل النزاعات والوساطة بين الأقران (Education International, 2015, 1).

• في إطار اهتمامها بالتربية من أجل ثقافة السلام، تقدم اليونسكو المساعدة للدول الأعضاء من أجل وضع خطط وبرامج وطنية للتربية من أجل ثقافة السلام. ويشمل ذلك تنفيذ برامج لتدريب المعلمين، وتنقيح المناهج الدراسية فيما يخص الموضوعات المتعلقة بحقوق الإنسان والسلام والديمقراطية، والتربية الوطنية، والتربية من أجل اللاعنّف، والتسامح والتفاهم الدولي، والتنوع اللغوي والثقافي (الأمم المتحدة، الجمعية العامة، ٢٠٠١، ١٠).

- هناك العديد من إعلانات الأمم المتحدة بشأن أهمية التربية من أجل السلام. وقد خص بان كي مون، الأمين العام للأمم المتحدة، اليوم الدولي للسلام عام ٢٠١٣ للتربية من أجل السلام، في محاولة لإعادة تركيز العقول، وتمويل نشر التربية من أجل السلام كوسيلة لتحقيق ثقافة السلام (Wikipedia, 2015, 1).
- قدمت العديد من الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم التربية من أجل السلام طوال القرن العشرين وحتى الوقت الراهن، ومن خلال مراجعة برامج التربية من أجل السلام في دول مختلفة نجد أنها تختلف اختلافاً كبيراً من حيث الأيديولوجية، والأهداف، والتركيز، والمناهج والمضامين، والممارسات، على سبيل المثال، في أستراليا، تركز التربية من أجل السلام على مواجهة التعصب العرقي والثقافي والعنف من جهة، وتعزيز التنوع الثقافي، ونزع السلاح النووي وتسوية النزاعات من ناحية أخرى. وفي اليابان تستهدف التربية من أجل السلام بصفة أساسية القضايا المتعلقة بنزع السلاح النووي، والنزعة العسكرية، وطبيعة المسؤولية عن أعمال العنف المرتكبة في الماضي. وفي أمريكا الجنوبية تهتم التربية من أجل السلام بالعنف الممنهج، وحقوق الإنسان، وعدم المساواة الاقتصادية. وفي الولايات المتحدة، تركز برامج التربية من أجل السلام في كثير من الأحيان على التحيز والعنف وقضايا البيئة (Bar-Tal, Daniel, 2002, 27-36).

المحور الخامس: دور النظام التعليمي في تعزيز التربية من أجل السلام، وسمات المواطن المرغوب فيه كنتاج للتربية من أجل السلام

أولاً: دور النظام التعليمي في تعزيز التربية من أجل السلام

- يتمثل دور النظام التعليمي في تعزيز التربية من أجل السلام فيما يلي:
- يهدف النظام التعليمي بصفة أساسية إلى تهيئة الظروف المواتية للسلام، بمعنى تهيئة مجتمع يشارك فيه المواطنون اهتماماتهم بحرية، وأن يكونوا منتجين، وقادرين على استثمار أوقاتهم بشكل مثمر، وأن يتمتعوا بحقوق الإنسان، وأن يديروا خلافاتهم بدون عنف مباشر (Harris, Ian M., 2002, 1-40).

• التعليم هو المفتاح لتوحيد وربط الشعوب معًا بشكل وثيق. ففى أجزاء كثيرة من العالم، يعاني المجتمع المدنى بسبب الصراعات العنيفة والحروب، ومن المهم أن ندرك الدور الحاسم للتعليم فى بناء ثقافة السلام وإدانة حالات العنف، كما أن التعليم هو الأداة الرئيسة لمكافحة الفقر، وتعزيز السلام والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان والديمقراطية والتنوع الثقافى والوعى البيئى. وتنطوى التربية من أجل السلام على مفهوم حيوى للسلام من خلال القيم والمهارات الحياتية والمعرفة بروح المساواة والاحترام والتعاطف والتفاهم والتقدير المتبادل بين الأفراد والجماعات والدول (Education International, 2015, 1).

• يعد التعليم وسيلة قوية لتشكيل عقول الناس وقلوبهم نحو السلام، فالسلام مهم لأنه يعنى بالضبط حياة الإنسان، فأول حق من الحقوق الأساسية للإنسان هو حماية الحياة. ومن أهم العوامل التى تعكس أهمية السلام الراحة النفسية، فإذا لم يتمتع الفرد بدايةً بالراحة النفسية فسوف يصاب بالضغط العصبى والاكتئاب، ولكن إذا وجد السلام بشكل دائم مثل كل السلع، فإن خدمات الرعاية الصحية والتعليم سوف تعمل باستمرار. وبهذه الطريقة يتجمع الناس حول هدف محدد، ويتعلم الإنسان أن يحترم أفكار ومعتقدات ووجهات نظر الآخرين، وكذلك احترام حريتهم. فالسلام هو أكثر الموضوعات أهمية فى مرحلة المدرسة. وعمومًا فالعالم متعطش للسلام بسبب انتشار الأسلحة بصورة رهيبية، حيث تنفق الدول مليارات الأموال فى البحوث المتعلقة بوسائل وأدوات الحرب فى حين أن الحكومات بالكاد تفكر فى إنفاق مبلغ هزيل على بحوث السلام. وتعد المؤسسات التعليمية أكثر الأماكن ملائمة لتدريس ومناقشة التربية من أجل السلام بجدية، ويمكن استخدام اللغات والرياضيات والدراسات الاجتماعية لتحقيق هذا الغرض. (Mishra, Lokanath, 2013, 1-6)

• يأخذ النظام التعليمى على عاتقه تربية الأجيال الجديدة على ضوء مفهوم السلام من خلال المدارس، بما للمدارس من سلطة، وشرعية، ووسائل وظروف تمكنها من القيام بذلك، فالمدارس غالبًا ما تكون المؤسسة الوحيدة التى يمكن للمجتمع الاستعانة بها رسميًا، وعلى نطاق واسع لتحقيق هذه المهمة. وبعبارة أخرى، من

خلال وكالاتها (مثل وزارة التربية والتعليم) يمكن للمجتمع أن يحدد أهداف التربية من أجل السلام، وإعداد المناهج الدراسية، ورسم محتويات الكتب المدرسية والمواد التعليمية، ووضع المبادئ التوجيهية والخطوط العريضة لتنظيم المناخ المدرسي، وطرح البرامج اللامنهجية، وتدريب المعلمين، وإرشاد المدارس لتنفيذ المبادرات وإلزام الطلاب للمشاركة في عملية التعلم (Bar-Tal, Daniel, 2002, 27-36).

وبالرغم من الدور الحيوى الذى يلعبه النظام التعليمى فى تعزيز التربية من أجل السلام، فقد رصدت إحدى الدراسات التى أجريت فى سريلانكا بعض معوقات توفير مناخ السلام فى بعض المدارس، وذلك كما يلى: (Ministry of Education, Social Cohesion and Peace Education Unit, 2008, 15,16)

- ضعف المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم من جانب بعض هيئة التدريس فيما يتعلق ببناء مناخ مدرسى موافٍ، وخمول الإدارة.
- ضعف المعرفة بحقوق الطلاب، وقواعد السلوك الإيجابى وغير العنيف؛ فالمنازل قد تكون عنيفة أو سلطوية، مع توقعات بأن تكون المدرسة كذلك.
- التركيز على نجاح فى الامتحان بدلا من الوقت الذى يقضيه الطلاب فى التربية من أجل التماسك الاجتماعى والسلام، من جانب المدرسة وأولياء الأمور.
- خوف بعض المعلمين من معرفة الطلاب حقوقهم والمشاركة فى اتخاذ القرارات المدرسية.
- التنقلات غير الضرورية للمدير أو هيئة التدريس، الأمر الذى يضعف استمرارية المحافظة على الثقافة.
- حالة الصراع بسبب الحرب، والتوترات داخل المجتمع نفسه.
- غياب الأمن ضد القوى المدمرة للمباني المدرسية، مع عدم وجود الدافع لتحسين البيئة الجمالية أو المحافظة عليها.
- غياب التعاون أو عدم معرفة الآباء والأمهات بالتربية من أجل التماسك الاجتماعى والسلام وما هى مجهودات المدرسة فى هذا الإطار، وما هى نقاط القوة الحالية التى

لا يتم الاستفادة منها، فالآباء لا يتصرفون بشكل جماعى لدعم المدرسة ويعملون بشكل فردى.

- الفساد فى مجال التعليم والمجتمع.
- التوترات بين الديانات المختلفة.
- التدخل والإيذاء.

ثانياً: سمات المواطن المرغوب فيه كنتاج للتربية من أجل السلام:

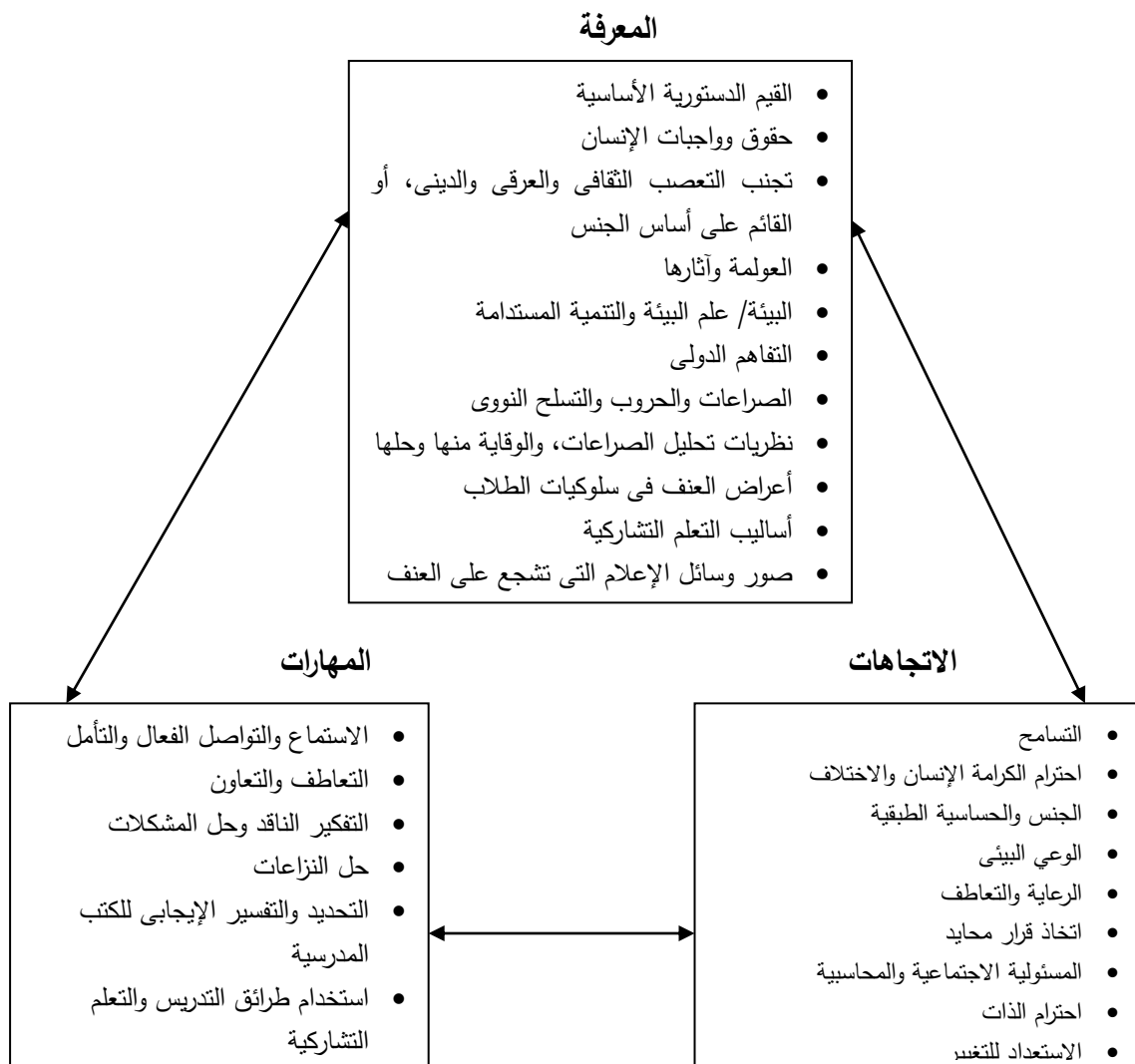
المواطن المرغوب فيه كنتاج للتربية من أجل التماسك الاجتماعى والسلام هو:

(Ministry of Education, Social Cohesion and Peace Education Unit, 2008, 4)

- يمكن أن يعيش فى مجتمع متعدد الثقافات، ويحترم التنوع، ولا يتنافس على أساس الاختلافات أو القيم، ويتسامح مع الثقافات الأخرى، ويثق فى الآخرين، ويعامل الآخرين كمخلوقات بشرية، وليس عنصرياً، ويستطيع تحليل أسباب التنافر بين الثقافات بموضوعية.
- ديمقراطى فى صنع القرار، ويمكنه العمل فى فريق دون صراعات، ويسعى لفهم أفكار الآخرين، ويمكنه المشاركة فى الموارد، ولديه عقل منفتح، ويفكر بصورة ناقدة، ويستطيع أن يتصرف بحزم.
- يحترم ويضمن حقوق الآخرين.
- يتواصل بشكل جيد، وبلغة الآخرين، كما أنه مستمع نشط.
- يمكنه حل المشكلات ومواجهة التحديات، لا سيما تحديات المجتمع متعدد الثقافات، ويمكنه تحويل النزاع، والتفكير بشكل إيجابى.
- يستكشف السلام الداخلى، ولديه أسلوب حياة سلمى ومتوازن، ويمكنه فهم قدراته الخاصة ومجال عمله.
- مستنير سياسياً.
- ليس فاسداً أو يتقبل الرشاوى، ويخدم الآخرين دون التوقعات، ولديه فضائل مدنية، وهو على استعداد للتضحية.

- لديه رؤية شاملة، وهو مواطن عالمي، ولديه الشجاعة للمشاركة فى تنمية العالم، كما أنه صديق للبيئة.
 - لا يجرح أى شخ بالأفكار أو الأفعال، فهو عاطفى ويحترم مشاعر الآخرين.
 - يحافظ على التقاليد والثقافة والقيم.
 - يطيع القوانين، ولديه أيضاً صفات تتجاوز القواعد واللوائح
 - كما يتوقع أن يمتلك المعلمون والطلاب على حد سواء المهارات التالية: (Ministry of Education, Social Cohesion and Peace Education Unit, 2008, 10)
 - حل المشكلات (بين الأشخا وداخل الشخ نفسه).
 - التفكير الإبداعى، والتفكير الناقد.
 - القرارات غير العنيفة للنزاعات والوساطة (للمعلمين، وذلك باستخدام مهارات الإرشاد حيثما كان ذلك مناسباً).
 - صنع القرار، وحماية حقوق الآخرين.
 - الاتصالات والعلاقات الشخصية، وذلك من خلال التعاطف واحترام الآخرين.
 - التصرف بحزم، بطريقة غير عدوانية أو سلبية، والعمل بطريقة ديمقراطية.
- ويوضح الشكل التالى المعرفة والاتجاهات والمهارات التى ينبغى أن يكتسبها الطلاب والمعلمون على حد سواء:

شكل رقم (٨) المعرفة والاتجاهات والمهارات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب والمعلمون



فى إطار السعى نحو تحقيق مستقبل مستدام لكوكب الأرض. وتعرف التربية من أجل السلام فى مجال إعداد المعلم بأنها المقررات المطلوبة من قبل الولايات والمواد الاختيارية التى تقدمها الكليات أو الجامعات من أجل الحصول على شهادة المعلم مثل التربية متعددة الثقافات، والتربية البيئية، والتربية الدولية، والتربية الجنسية، والتربية من أجل حقوق الإنسان، والتربية المتعلقة بالتنمية، والتربية المتعلقة بالاقتصاد، وتربية القيم، والتربية المدنية، ودراسات الوعى الإنسانى، وذلك بهدف وضع نهاية للعنف المباشر (العنف البدنى)، والعنف غير المباشر (العنف المنظم) على المستويين المحلى والدولى (Brantmeier, Edward J., 2003, 1-25)

وبالرغم من اختلاف السياق المحلى لمعلمى التربية من أجل السلام، إلا أن بينهم العديد من الأمور المشتركة، فالكثير منهم يسعى إلى تعزيز مجموعة من المثل العليا مثل: حقوق الإنسان وحقوق الطفل، العدالة الاجتماعية، التقليل من العنف المنظم، التحليل الناقد، تغيير مفاهيم وعادات العنف، حل الصراع بين الأفراد والطوائف بطريقة سلمية، التعاطف العالمى، الألفة العالمية، التعايش السلمى مع البيئة. ويستعين المعلمون حول العالم بأعمال وأبحاث الناشطين والباحثين الدوليين، كما يتبادلون الأفكار مع بعضهم البعض. وفى نفس الوقت فإن عمل معلمى السلام يحفز المزيد من العمل والدراسة المتعلقة بالاحتمالات الجديدة للتربية من أجل السلام (Teachers Without Borders, 2011, 24).

أولاً: سمات معلم السلام:

يجب أن يكون معلمو السلام بمثابة قدوة لما يكسبونه لطلابهم من صفات ومهارات تساعد فى تنميتهم فى فصول دراسية ومدراس تتسم بالسلام. وهذا يعنى، أولاً وقبل كل شىء، أن هناك حاجة لأن يواجه المعلمون تحدى التحول الشخصى، بحيث يمكن أن يكونوا وكلاء جديرين بالثقة لرسالة السلام. وفى عام ٢٠٠١ وضع Betty Reardon وهو مرب السلام الشهير عالمياً مجموعة من السمات التى يجب أن يتحلى بها معلم السلام، ومن هذه السمات ما يلى: (Reardon, Betty, 2001, 141-149)

- معلم السلام هو مواطن عالمي مسئول، وممثل عالمي لثقافة السلام، وهو شيخ ذو رؤية، قادر على التوقع وتخيل التغيير الإيجابي، يدرك أن التعليم يجب أن يكون وسيلة نحو التغيير البناء.
- معلم السلام لديه دوافع لتقديم الخدمات والمشاركة بفاعلية في المجتمع، فهو يرى نفسه كشخص مسئول أمام المجتمع.
- معلم السلام متعلم مدى الحياة، يستمر في تحسين قدراته على التعلم، ومواكبة هذا المجال.
- معلم السلام مرسل ومحول للثقافات على حد سواء، فعندما يقوم بنقل ثقافة تقليدية ينبغي على المعلم أن يكون ناقدًا ومتأملًا، ويمكن أن يكون أيضًا أداة فعالة للتحويل الاجتماعي والثقافي.
- معلم السلام باحث عن العلاقات المتبادلة التي تعزز السلام والإحساس بالانتماء للمجتمع. على سبيل المثال، احترام الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان يجب أن يوجه العلاقات بين المعلم والطالب وعمليات التعلم.
- معلم السلام يراعى الفروق بين الجنسين، كما أنه يقظ لإمكانية التحيز القائم على أساس الجنس إزاء نفسه أو الطلاب، فهو يساعد المتعلمين الذكور والإناث لتشكيل هوية إيجابية نحو أنفسهم، ومراعاة النوع الاجتماعي والمسؤولية تجاه الآخرين.
- معلم السلام ناقد بناء، فهو ينتقد لا لغرض التجريح أو الإيذاء، ولكن لإحداث تغيير بناء.
- معلم السلام قادر على تقديم الرعاية اللازمة للطلاب من خلال معرفة مراحل تغير المتعلمين كأفراد، ويتيح ذلك للمعلم الاستجابة للاختلافات في أساليب تعلم الطلاب بنفس الطريقة الإيجابية التي يستجيب بها للاختلافات البشرية الأخرى.
- معلم السلام محقق، فهو يطرح أسئلة مفيدة حول الظروف التي تعرقل أو تعزز إمكانيات تحقيق ثقافة السلام.
- معلم السلام لديه مهارات التعلم الانعكاسي، حيث يطبق ما تعلمه من خلال التدريس لتعميق فهمه للطلاب وعمليات التعلم.

- معلم السلام لديه مهارات التواصل وحل النزاعات، وهذه هي المهارات الأساسية لبناء المجتمع وصنع السلام.
- معلم السلام يمارس التعلم التعاوني من خلال تشجيع مهام التعلم التعاوني، وتجنب المنافسة السلبية المثبطة.

• معلم السلام يحفز على فهم الاحتمالات البديلة للمستقبل ولثقافة السلام، فهو يساعد الطلاب على التخطيط والعمل لتحقيق هذه الثقافة (Reardon, Betty, 2001, 141-149).

ومن ناحية أخرى وضع منتدى خدمة السلام المدني Forum Civil Peace Service بعض السمات الأساسية لمعلم السلام، وذلك كما يلي: (Forum ZFD & Commission on Higher Education, 2013, 140)

- (الرؤية) يرى الأشياء والأحداث بأقصى درجات الروعة وليست كما هي، ويحاول إحداث تغيير نحو مستقبل سلمى.
- (المهنة) يعتقد أن هدفه هو تشكيل مواطنين ملتزمين وقادرين على إحداث التغيير المجتمعي.
- (التعاطف) يظهر إحساس عميق بالتعاطف تجاه الفقراء والمهمشين، ولا يكفى إظهار التعاطف من خلال مشاعر الشفقة أو الأعمال الخيرية للتغلب على أعراض الحرمان، وإنما من خلال الاعتراف بالظلم الذى يدعم التهميش.
- (الالتزام) يظهر الاستعداد للعمل بصبر من أجل تحقيق السلام وتنمية ذلك فى المتعلمين.
- (التسامح) يظهر التفاهم وقبول الآخرين، ويحترم الاختلافات بين الأفراد فيما يتعلق بالآديان والثقافات والقيم الشخصية والنظم العقائدية.
- (الانفتاح) يظهر انفتاحاً على الأفكار الجديدة.
- (المثابرة) لا يتوقف، ويعتقد بأن الفشل لا يعنى الانهيار ولكنه معبر لتحقيق الأهداف.

- (مهارات التحول أو إحداث التغيير) لديه المهارات اللازمة لإدارة الصراع بصورة سلمية، مثل الاستماع الفعال، والتفاوض، والوساطة، والاتصال غير اللفظي، والحوار.
- (التمكين) يساعد المتعلمين على تجاوز مجرد وصف الأعراض من خلال غرس الفهم الناقد للأسباب الجذرية وتنمية الالتزام بالمشاركة الفعالة في التحويل السلمى للصراع.
- (البنائية) يظهر استعداد والتزام بتنمية وتجريب استراتيجيات بديلة مبدعة من أجل عالم أكثر سلامًا وعدلاً.
- (المصالحة) يمارس المصالحة بمعنى الحل السلمى للصراع.
- (سعة الاطلاع) يبذل مجهود للتعلم ومواكبة التطورات فى المجال.

ثانيًا: الطرائق التى يمكن للمعلم من خلالها تهيئة فصول دراسية سلمية:

هناك مجموعة من الطرائق التى تمكن المعلم من تهيئة جو من الحب والقبول فى الفصول الدراسية، من أهمها ما يلى: (Navarro-Castro, Loreta & Nario- Galace, Jasmin, 2008, 138-142)

- يعلن المعلم أن هذا الفصل منطقة سلام ويضع قواعد لتحقيق ذلك: يقوم المعلم خلال الأيام القليلة الأولى من العام الدراسى بشرح مفهوم الفصل الدراسى السلمى، وسؤال الطلاب عن العناصر المهمة لتهيئة مناخ السلام فى الفصل، ويمكن أن يطلب منهم عمل ملصق يشير إلى أن فصلهم منطقة سلام، مع توضيح المبادئ التوجيهية اللازمة لتحقيق ذلك، كما يتضح من الشكل التالى:

هذا الفصل منطقة سلام

١. استمع عندما يتحدث شخص ما.
٢. لا تقصى أحدًا.
٣. قل الكلمات الرقيقة فقط.

- يبدأ المعلم بنفسه، بمعنى أن يكون قدوة للطلاب: كل يوم يقول المعلم لنفسه بأنه سيكون معلم سلمي في ذلك اليوم. وفي كل مرة يشعر فيها بأن شيئاً ما سيثيره بطريقة خاطئة، يذكر نفسه بأنه قد عقد العزم على أن يكون سلمياً، وأنه لن يسمح لنفسه أن ينفجر. وفي كل مرة يدخل الفصل الدراسي يتحرر من أية طاقة سلبية، وأن يشع طاقة إيجابية، وأن يبتسم عند تحية الآخرين، وأن يعلم الطلاب تحيات السلام باللهجات المحلية أو لغات أجنبية وأن يستخدمها كنقطة انطلاق لمناقشة قصيرة حول قضايا السلام في الوقت الحالي.
- تعزيز الطلاب: يقول المعلم للطلاب عبارات إيجابية أو لطيفة كلما سنحت الفرصة، ومشاركته الأفكار التي يناقشوها، وإظهار الاهتمام بما يقوله الطلاب، والإيماءة، والنظر إليهم بالعين.
- التعبير عن المشاعر بطريقة مناسبة وتشجيع الطلاب على القيام بذلك: عندما ينتاب المعلم حالات غضب، عليه الامتناع عن الطرائق العدوانية كرد فعل. ويجب أن يتعلم المعلمون كيفية إدارة غضبهم، وبدلاً من انفجار أو قمع الغضب، يمكن للمعلم استخدام أساليب التهدئة مثل التنفس بعمق أو ترك مشهد الغضب بلطف والعودة بعد أن تهدأ مشاعر الغضب. كذلك يجب أن يتعلم الطلاب التعبير عن المشاعر بطريقة مناسبة، كما يجب أن يتعلموا أساليب التهدئة مثل كتابة ما يشعرون به مثل "أنا مضطرب جداً"، تعديل أفكارهم مثل "ربما لم تقصد أن تجرحني، فقد تكون قلقة بعض الشيء"، تكرار الكلمات المهدئة مثل "اهدأ، اهدأ"، التحدث إلى الذات مثل "أنا لن أنفجر".
- تشجيع احترام وقبول الاختلافات: الفصل الدراسي السلمي هو الفصل الذي يشعر فيه الطلاب بالانتماء والقبول. وبالتالي، لا ينبغي السخرية من الطلاب أو تهميشهم نتيجة خصائٍ خارجية عن إرادتهم. وينبغي على المعلم الامتناع عن قمع الطلاب، وتذكير الطلاب بالكف عن السلوك العدواني، وتنظيم نشاط ترحيبي للطلاب الجدد، والتحدث إلى الطلاب حول أهمية احترام الاختلافات، وتذكيرهم بأن لون الجلد،

وملمس الشعر، وحجم الجسم، والمال الذي يمتلكه الفرد ليس له علاقة بما يحمله في قلبه، وتذكيرهم بأن الناس تختلف في التوجه الجنسي، والقدرة العقلية، وطريقة الملبس أو التحدث، وأمور أخرى، إلا أن هذه الاختلافات لا تخول لأي شخص الحق في إثارة أو إقصاء أو تجريح الآخرين. ويمكن للمعلم تشجيع الفكاهة في الفصل ولكن لا ينبغي أن تقال النكات على حساب شخص آخر.

- استخدام أنشطة تعاونية بصورة أكبر من الأنشطة التنافسية: تمكن الأنشطة التعاونية الفصل الدراسي من العمل معاً لتحقيق هدف. وتولد المسابقات الانقسامات المر الذي قد يؤدي إلى إثارة الصراعات، في حين تعزز الأنشطة التعاونية الترابط الإيجابي، حيث يتعلم الطلاب مهارات التواصل والتعاون للوصول إلى الهدف المنشود، وكذلك كيفية حل المشكلات معاً، ومساعدة بعضهم البعض باستخدام المواهب والمهارات ونقاط القوة لديهم.

- تعليم الطلاب كيفية حل النزاعات بطريقة سلمية وبناءة: عندما يكون هناك مواقف جارحة، فعلى المعلم القيام بدور فعال ضدها، والتوسط في حالات الصراع، واستخدام طريقة حل المشكلة، وتعليم الطلاب كيفية استخدام هذه الطريقة وكيفية التحاور بطريقة بناءة، وتذكيرهم بأن التحاور الفعال يؤدي إلى تحدث الأطراف المتنازعة بطريقة لطيفة. وينبغي أن تكون كل الكلمات والإيماءات محترمة ورفيعة، كذلك ينبغي تذكير الطلاب بأنه يمكن الوصول إلى الحل إذا استمع كل منا لوجهة نظر الطرف الآخر بشكل حقيقي، ويمكن للمعلم تحديد ركن للسلام في الفصل الدراسي أوفى فناء المدرسة حيث يجتمع الطلاب ويتحدثون عن اهتماماتهم.

- تدريب الطلاب على مهارات التواصل: تنشأ العديد من الصراعات في الفصول الدراسية بسبب سوء التواصل، والتصورات الخاطئة، وسوء الفهم، ومن الطرائق التي تساعد على تجنب الصراعات الناجمة عن سوء التواصل تعليم الطلاب كيفية التوضيح وإعادة الصياغة، فعندما يكون هناك شيء يزعجهم، ينبغي توضيح ما إذا كانوا قد تلقوا الرسالة بدقة، على سبيل المثال، "هل لي أن أعرف ما إذا كنت صائباً في فهم ما قلته؟ هل انت قلت ذلك؟...". ففي بعض الأحيان يميل الأفراد إلى الكلام

قبل أن يفكروا، ومن ثم يمكن تدريب الطلاب على تحويل الجمل السلبية إلى جمل إيجابية. فكلما كنا يمكن أن ي

- تكون سلاح ذو حدين؛ وبالتالي يجب علينا أن نكون حذرين بشأن ما نقول، فتعليم الطلاب مع مراعاة مشاعر الآخرين سيساعد على تقليل الصراعات في الفصول الدراسية.

ثانيًا: واجبات المعلم تجاه الطلاب:

يعد المعلمون قدوة للطلاب. ولذلك فإن المسؤولية الأساسية للمعلمين هي مساعدة الطلاب ليصبحوا أشخا الحين، قادرين على بذل أقصى قدراتهم ليس فقط من أجل مصلحتهم الخاصة، ولكن أيضًا من أجل تحسين المجتمع ككل. وهذا هو السبب في مقارنة المعلم بالبيستاني الذي يزرع بذور المعرفة والقيم الحميدة، ويرويها بالرعاية والعطف، ويزيل بذور الجهل. فالمعلمون المتميزون نماذج لقيم السلام؛ مثل فن الاستماع، والتواضع، والاعتراف بالأخطاء وتصحيحها، وتحمل المسؤولية عن أفعالهم، والمشاركة في الاهتمامات، ومساعدة بعضهم البعض لحل المشكلات وتجاوز الاختلافات. كذلك فإن للمعلم أهمية قصوى في تهيئة مناخ إيجابي في الفصول الدراسية، فاتجاهات المعلم وقيمه وعلاقاته هي التي تحدد طبيعة المناخ في الفصول الدراسية. ومن منظور السلام، فإن المعلم الذي يمكنه تقويم اتجاهاته، وأنماطه المعتادة في التفكير، وأسلوب تدريسه - ماذا الذي يدرس، وما هي القيم المراد غرسها من خلال ما يتم تدريسه، وكيف تتم عملية التدريس - بصورة ناقدة هو العنصر الرئيس في التربية من أجل السلام (National Council of Educational Research and Training, 2006, 9,10)

ويعتمد نجاح مبادرة التربية من أجل السلام إلى حد كبير على رؤية ودوافع ومهارات ووعي المعلمين. وينبغي على المعلمين تعزيز قيم التربية من أجل السلام، وأن يظهر ذلك في مواقفهم واتجاهاتهم السلوكية. ومن ثم فمن الضروري إعادة النظر في برامج إعداد المعلم، وذلك لتزويد المعلمين قبل وأثناء الخدمة بما يلي: (National Council of

Educational Research and Training, 2006, 23,24)

- الوعي بالثقافات والأنظمة السياسية الخاصة بهم وبالأخرين.

- بناء تصوراتهم عن الطائفة والطبقة والدين، والثقافات الأخرى، والجماعات الوطنية، والقيم الدستورية، والأدلة التجريبية، والتحرر من التحيز أو التعصب.
- الوعى بالبنى المجتمعية للقهر وتأثيرها على السلام وكذلك تقنيات تشجيع فن العيش معًا.
- التدريب على المهارات التربوية البديلة التى قد تساعد فى حل الصراعات والتوترات والعنف والعدوانية لدى الطلاب وتعزيز السلام.
- الالتزام بالمهنة وقواعد السلوك الأخلاقى.
- الوعى بالعوامل التي تزعزع استقرار السلام داخل البلاد، مثل التفاوت بين الجنسين والتحيز، وأيديولوجيات الصراع، وانتهاك حقوق الإنسان، والعنف والتحرش والبلطجة فى الفصول الدراسية، وبين الدول، مثل العلاقات السياسية مع البلدان المجاورة، والحذر لمكافحة اللامساواة والتمييز الناجم من خلال أفعالهم.
- تقدير الثقافة والهوية الوطنية من منظور دولى.
- إدراك أنهم ينتمون إلى الجماعة المهنية، ويتحملون مسئولية خطيرة فى بناء مستقبل الأمة والعالم.
- تطوير علاقات إنسانية دافئة وداعمة مع الطلاب والزملاء.

رابعاً: نموذج نهر السلام فى إعداد المعلم: Peace River Model

هو نموذج استكشافى وتوضيحي لكيفية إسهام الروافد الموجودة فى تربية المعلم ضمناً فى نهر التربية من أجل السلام، وكيفية إسهام الأشكال المختلفة من التربية بما فى ذلك التربية من أجل حقوق الإنسان، والتربية من أجل التنمية، والتربية فى مجال الاقتصاد، والتربية القيمية، والتربية المدنية، ودراسات الوعى الإنسانى فى الظروف الدينامية والتشاركية للسلام السلبى والإيجابى. وتتطلب برامج شهادة المعلم فى العديد من الولايات تربية متعددة الثقافات أو تدريس مقرر حول التعددية فى المجتمع، لأن هذه الأنواع من المقررات تسهم ضمناً فى زيادة فهم معلم المستقبل للقضايا المتعلقة بالسلام والعنف، وكذلك الحال بالنسبة لمقررات المعلم السائدة التى تشمل ضمناً قضايا التربية الدولية، والتربية البيئية، والتربية الجنسية، وغيرها. ومن المؤكد أن هذه المقررات والموضوعات تسهم فى بناء عالم أكثر

سلامًا. و يوضح نموذج نهر السلام كيفية دمج المقررات والموضوعات الموجودة في تربية المعلمين بشكل طبيعي مع الأهداف الكامنة للتربية من أجل السلام، ونموذج نهر السلام هو أيضًا أداة لتصوير وتحديد كيفية إسهام المقررات والموضوعات المختلفة في تعليم السلام (Brantmeier, Edward J., 2003, 1-25).

وفيما يلي شكل يوضح نموذج نهر السلام:



شكل رقم (٩) نموذج نهر السلام

Source: Brantmeier, Edward J. (2003). "Peace Pedagogy: Exposing and Integrating Peace Education in Teacher Education". Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education (Jacksonville, FL, February 18, 2003), 1-25.

خامساً: تدريب المعلم

ينبغي أن يشمل تدريب المعلمين التدريب على تجنب التحيز وإصدار الأحكام خلال تعاملهم مع الطلاب، وكيفية تهيئة بيئة آمنة من خلال التعامل مع الطلاب باحترام، وبالتالي مساعدتهم على الشعور بالثقة والأمان. ويحتاج المعلمون إلى التدريب المكثف بحيث يمكنهم معالجة القضايا بطريقة عادلة وغير منحازة ويصبحون قدوة جيدة للسلام. فالمعلم لا يستطيع دعوة الطلاب للتسامح دون أن يكون ذلك متجسداً في نفسه. كذلك ينبغي تدريب المعلمين على تضمين المناقشات والحوارات في العمليات اليومية، مما يمهد الطريق للتواصل المحترم بين الطلاب والمعلمين، حيث يتم التركيز على خلق بيئة من شأنها أن توفر فرصاً لمناقشة المشاعر والأفكار غير مرغوب فيها، وهذا يضمن انخراط الطلاب والمعلمين في حوار بناء لإيجاد حلول إيجابية. وينبغي أن تستخدم الاختلافات بين الطلاب بصورة بناءة لدعم تعلم الأقران. فالمجتمع الحقيقي يتكون من أفراد لديهم مستويات مختلفة من المهارات و مواطن القوة؛ ويجب أن تعكس الفصول والمجتمع المدرسي هذا التنوع وقيمة مساهمة كل شخص (Mishra, Lokanath, 2013, 1-6).

ثالثاً: الدراسة الميدانية

تمثلت الدراسة الميدانية فيما يلي:

أدوات الدراسة الميدانية:

اعتمدت الدراسة على استبانة موجهة إلى الطلاب لمعرفة واقع السلام الاجتماعي بالمنظومة التعليمية بجميع جوانبها.

عينة الدراسة:

أخذت الدراسة عينة عشوائية من خلال المحافظات المختلفة، ووصل عدد المستجيبين إلى (٣٠٠) مستجيب من الذكور والإناث. والجدول التالي يبين توزيع العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (٣)
توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات الدراسية		العينة	النسبة
النوع	الذكور	١٢٠	%٤٠
	الإناث	١٨٠	%٦٠
المحافظة	القاهرة	٥٠	%١٦,٦٧
	كفر الشيخ	٢٦	%٨,٦٧
	المنوفية	٧٤	%٢٤,٦٧
	الغربية	٥٠	%١٦,٦٧
	السويس	١٠٠	%٣٣,٣٣
الإدارة التعليمية	شمال السويس	٥٠	%١٦,٦٧
	جنوب السويس	٥٠	%١٦,٦٧
	شرق مدينة نصر	٤٤	%١٤,٦٧
	غرب مدينة نصر	٦	%٢,٠٠
	شرق المحلة	٢٩	%٩,٦٧
	غرب المحلة	٢١	%٧
	شبين	٢٥	%٨,٣٣
	الباجور	١٧	%٥,٦٧
	قويسنا	٣٢	%١٠,٦٧
	قلين	١٣	%٤,٣٣
	كفر الشيخ	١٣	%٤,٣٣
البيئة	ريف	١١٩	%٣٩,٦٧
	حضر	١٨١	%٦٠,٣٣
الإجمالي		٣٠٠	%١٠٠

أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- ١- ما واقع السلام الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
- ٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة الي تعزى إلى النوع (ذكر/ أنثى)؟
- ٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على تعزى إلى المحافظة؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على تعزى إلى الإدارة التعليمية؟

٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على تعزى إلى البيئة؟

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: النوع، المحافظة، الإدارة التعليمية، البيئة.
المتغير التابع: استجابات عينة الدراسة وآرائهم.

أدوات الدراسة الميدانية وخطوات إعدادها:

لتحقيق الهدف من الدراسة الميدانية تم تصميم استبانة موجهة إلى طلاب المرحلة الثانوية، وقد مرت هذه الاستبانة بالمراحل التالية:

أ- إعداد الصورة المبدئية للاستبانة:

تم صياغة هذه الصورة وتنظيم محاورها بالاستعانة بالدراسات السابقة في المجال، بالإضافة إلى الإطار النظري للدراسة.

ب- صدق الأدوات:

تم قياس الصدق الداخلي للاستبانة من خلال ما يلي:

- الصدق الظاهري: من خلال عرض الأدوات على السادة المحكمين وذلك بهدف التعرف على ما إذا كانت تلك الأدوات تقيس ما وضعت لقياسه أم لا، وقد أسفر التحكيم عن وجود تعديلات داخل عبارات الاستبانة.

- الصدق الداخلي: وذلك من خلال معامل ارتباط كل مفردة مع محورها والاتساق الداخلي لها والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤)

جدول يبين معامل ارتباط كل مفردة مع محورها

المحور الأول: الإدارة والثقافة التنظيمية		المحور : الطالب		المحور الثالث: المعلم		المحور الرابع: المناهج وطرق التدريس	
السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
Q1	.506**	Q13	.670**	Q27	.723**	Q38	.328**
Q2	.517**	Q14	.703**	Q28	.682**	Q39	.339**
Q3	.583**	Q15	.626**	Q29	.603**	Q40	.577**
Q4	.440**	Q16	.728**	Q30	.638**	Q41	.572**
Q5	.469**	Q17	.708**	Q31	.665**	Q42	.608**
Q6	.338**	Q18	.586**	Q32	.637**	Q43	.595**
Q7	.269**	Q19	.524**	Q33	.594**	Q44	.701**
Q8	.492**	Q20	.678**	Q34	.633**	Q45	.658**
Q9	.448**	Q21	.510**	Q35	.595**	Q46	.616**
Q10	.565**	Q22	.587**	Q36	.536**	Q47	.515**
Q11	.574**	Q23	.493**	Q37	.671**	Q48	.649**
Q12	.442**	Q24	.622**			Q49	.553**
		Q25	.445**				
		Q26	.662**				

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

*دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

وبقراءة جدول (٤) يتبين وجود ارتباط قوي موجب عند مستوى دلالة ٠,١ بين كل

مفردة في المحور في المحاور الثلاثة وبين المحور الذي تنتمي إليه مما يدل على وجود اتساق داخلي كبير بين مفردات الاستبانة.

ج- حساب ثبات الأدوات:

تم حساب ثبات الاستبانة، وذلك عن طريق برنامج (SPSS) الإصدار السادس عشر

بطريقة التجزئة النصفية وبنموذج ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد حصلت الاستبانة على

نفس درجة الثبات في الطريقتين وهي (٠,٩١٩) الأمر الذي يؤكد أن هناك اتساقا داخليا

داخل الاستبانة. والجدول التالي يبين ذلك

جدول (٥)

نسبة ثبات الاستبانة بطريقة الفا كرونباخ

Cronbach's Alpha	N of Items
.919	49

د- الصياغة النهائية لأدوات البحث.

بعد الانتهاء من المراحل السابقة تم صياغة الاستبانة بصورة نهائية وذلك على النحو المبين بالجدول التالي:

جدول (٦)

توزيع العبارات على محاور الاستبانة قبل التعديل وبعده

م	محاور الاستبانة	عبارات الاستبانة	الإجمالي قبل الحذف	الإجمالي بعد الحذف
١.	الإدارة الثقافية التنظيمية	العبارات ١ من إلى ١٢	١٥	١٢
٢.	الطالب	العبارات ١٣ من إلى ٢٦	١٧	١٤
٣.	المعلم	العبارات ٢٧ من إلى ٣٧	١٤	١١
٤.	المناهج وطرائق التدريس	العبارات ٣٨ من إلى ٤٩	١٥	١٢
	الإجمالي		٦١	٤٩

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

تمت الاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية الـ (SPSS) الإصدار السادس عشر ، وقد

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: (وللمزيد من الإيضاح : أبو حطب وصادق، ١٩٩٦)

أ- معامل الارتباط لقياس الصدق الداخلي للاستبانة، ومعامل ارتباط كل مفردة بمحورها.

ب- نموذج ألف كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.

ج- التكرارات والنسب المئوية.

د- حساب دلالة الفروق بين المتوسطات لمتغيري النوع والبيئة عن طريق كا ٢.

هـ- حساب دلالة الفروق بين المتوسطات لمتغير المحافظة والإدارة التعليمية عن طريق اختبار أنوفا.

- و- اختبار توكي لمعرفة اتجاه دلالة الفروق في حالة وجود دلالة بين المتغيرات.
- ز- حساب المتوسط المرجح بالأوزان النسبية لمعرفة ترتيب العبارات في كل محور من قبل عينة الدراسة.

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

أولاً: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول (ما رأي المعلمين في حقوقهم وواجباتهم؟)

جاءت نتائج الإجابة على السؤال الأول على النحو التالي:

أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:

جدول (٧)

نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق برأي المعلمين في حقوقهم وواجباتهم

م	العبارات	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	الوزن النسبي
	المحور الأول: الإدارة والثقافة التنظيمية				
١.	تطبيق الإدارة المدرسية اللوائح والقوانين بشكل حازم على جميع الطلاب الذين يخالفون النظام.	١٠٢	١٤٩	٤٩	58.83
٢.	تشجيع إدارة المدرسة على التعاون.	١٦٨	٨٠	٥٢	69.33
٣.	تحرر إدارة المدرسة على المحافظة على بيئة نظيفة للمدرسة.	١٥٩	٩٤	٤٧	68.67
٤.	ترفض إدارة المدرسة العنف.	١٩٤	٧٩	٢٧	77.83
٥.	أشعر بالمساواة بيني وبين زملائي بباقي المحافظات في الفر التحاق بالجامعات.	١١٠	٩٩	٩١	53.17
٦.	توجد مساواة بين الذكور والإناث في التعليم.	١٦٨	٧٣	٥٩	68.17
٧.	تعامل إدارة المدرسة جميع الطلاب باختلاف دياناتهم بصورة متساوية.	٢٣٣	٣٤	٣٣	83.33
٨.	يتساوى الغني والفقير داخل مدرستي في المعاملة.	١٩٨	٦٢	٤٠	76.33
٩.	أرى أنه لا فرق بين الأنشطة المقدمة في مدرستي والأنشطة المقدمة في مدارس أخرى.	٦٤	١٢٠	١١٦	41.33
١٠.	أتمتع بنفس المرافق (حمامات/ملاعب/أفنية....) المقدمة لغيري في المدارس الأخرى.	٦٤	٩٢	١٤٤	36.67
١١.	تداوم إدارة المدرسة على صيانة مرافق مدرستي.	٩٢	١١٩	٨٩	50.50
١٢.	تتواصل المدرسة باستمرار مع أسر الطلاب.	٥٧	١٢٧	١١٦	40.17
	متوسط الوزن النسبي للمحور الأول				60.36
	المحور الثاني: الطالب:				
١٣.	يحافظ الطلاب على المدرسة.	٨٤	١٣٩	٧٧	51.17
١٤.	يحرر الطلاب على سلامة المباني والأجهزة المدرسية.	٩٣	١٣٢	٧٥	53.00
١٥.	يتقبل الطلاب الرأي الآخر.	١٠٧	١٤٣	٥٠	59.50
١٦.	يتعامل الطلاب مع بعضهم باحترام.	١١٢	١٣٠	٥٨	59.00
١٧.	يلتزم الطلاب بتعليمات المعلم.	٩٤	١٥٩	٤٧	57.83
١٨.	يحترم الطلاب اللوائح المدرسية.	٧٦	١٦٨	٥٦	53.33
١٩.	يكون الطلاب علاقات طيبة مع زملائهم.	١٩٠	٩١	١٩	78.50
٢٠.	يسعى الطلاب لحل المشكلات التي تواجههم بطرق سلمية.	١١١	١٣٦	٥٣	59.67
٢١.	يتشارك الطلاب في حل مشكلاتهم.	١٤٠	١١٥	٤٥	65.83
٢٢.	يتعاون الطلاب في إنجاز الأنشطة المدرسية.	١١٧	١٣٥	٤٨	61.50

م	العبارة	أوافق	إلى حد ما	غير موافق	الوزن النسبي
٢٣.	يقدم الطلاب النصائح لزملائهم عند الحاجة.	١٦٢	١٠٢	٣٦	71.00
٢٤.	يتجنب الطلاب العبارات المسيئة في تعاملاتهم.	٨٠	١٣٤	٨٦	49.00
٢٥.	يتسامح الطلاب مع من يسيء إليهم.	٥٥	١٥٤	٩١	44.00
٢٦.	يحترم الطلاب المعلمين ويقدرّونهم.	١٣٠	١٢٧	٤٣	64.50
59.13	متوسط الوزن النسبي للمحور الثاني				
	المحور الثالث: دور المعلم:				
٢٧.	يعامل المعلم الطلاب برفق.	٩١	١٤٨	٦١	55.00
٢٨.	يحترم المعلم الطلاب.	١٢٥	١٢٩	٤٦	63.17
٢٩.	يتجنب المعلم عن استخدام الألفاظ المسيئة داخل المدرسة.	١٣٦	٩٨	٦٦	61.67
٣٠.	يساوي المعلم في المعاملة بين جميع الطلاب.	١٣٩	١٠١	٦٠	63.17
٣١.	يشجع المعلم الطلاب على احترام بعضهم بعضاً.	١٩١	٨١	٢٨	77.17
٣٢.	يحث المعلم الطلاب على الحوار والمناقشة.	١٥٧	١١١	٣٢	70.83
٣٣.	يلتزم المعلم بحضور الحصص الدراسية في موعدها.	١٥٣	١٠٨	٣٩	69.00
٣٤.	يشرح المعلم الدروس بشكل جيد داخل حجرات الدراسة.	١١٦	١٣٥	٤٩	61.17
٣٥.	يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب.	١٠٢	١٣٢	٦٦	56.00
٣٦.	يحث المعلم على المحافظة على نظافة البيئة.	١٦٧	٩٩	٣٤	72.17
٣٧.	يهتم المعلم بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب.	١٠٤	١٣٠	٦٦	56.33
64.15	متوسط الوزن النسبي للمحور الثالث				
	المحور الرابع: المناهج وطرائق التدريس والأنشطة:				
٣٨.	أرى أنه لا يوجد موضوع دراسي يؤثر العدواة بين طبقات المجتمع.	١٥٨	٨٩	٥٣	67.50
٣٩.	ألاحظ أنه لا يوجد موضع دراسي يفرق بين الطلاب على أساس اللون.	١٩٥	٦٤	٤١	75.67
٤٠.	تشجع جميع الموضوعات الدراسية على السلام الاجتماعي.	١٦٦	١٠٤	٣٠	72.67
٤١.	تعزز الموضوعات الدراسية على حرية الرأي وتعدد الفكر.	١٧٣	٨٧	٤٠	72.17
٤٢.	تعلمني الموضوعات الدراسية احترام الآخرين.	١٧٩	٩٩	٢٢	76.17
٤٣.	تنمي الموضوعات الدراسية تقبل الرأي الآخر.	١٧٦	٨٦	٣٨	73.00
٤٤.	يحرر المعلم على استخدام طرائق التعلم التعاوني بين الطلاب.	٩٨	١٣٦	٦٦	55.33
٤٥.	يهتم المعلم باستخدام طرائق التعلم النشط.	٧٩	١٣٥	٨٦	48.83
٤٦.	يستخدم المعلم طرائق تدريس تنمي الحب بين الطلاب.	٨٦	١٢٩	٨٥	50.17
٤٧.	تشجع المدرسة على القيام بأنشطة تطوعية لخدمة البيئة المحيطة.	٧٥	١٢١	١٠٤	45.17
٤٨.	تعزز الأنشطة المدرسية التعاون بين الطلاب.	١٠٥	١٣٣	٦٢	57.17
٤٩.	تقوم المدرسة بعمل رحلات مدرسية للكثير من الأماكن التي تنمي حب الوطن.	٧١	٨٧	١٤٢	38.17
61.00	متوسط الوزن النسبي للمحور الرابع				

تبين قراءة الجدول (٧) ما يلي:

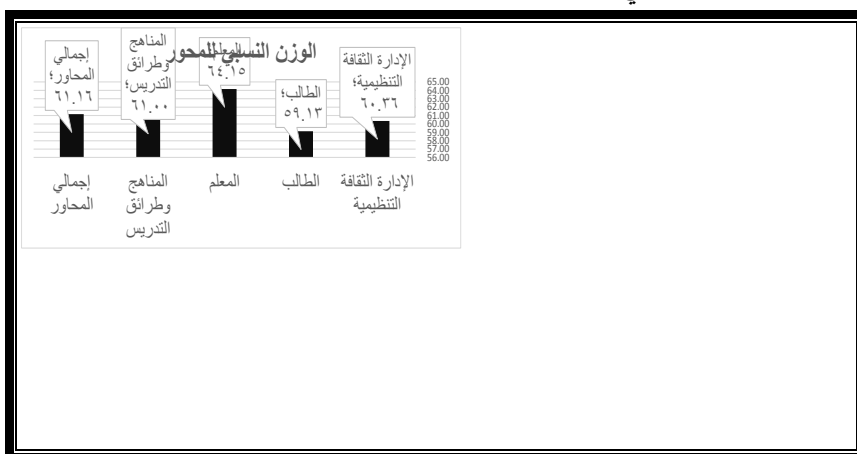
- تعتبر نسبة السلام الاجتماعي منخفضة نسبياً على مستوى المحافظات حيث بلغت ١٦,٦١%.
- أقل المحاور في نسبة السلام الاجتماعي هو محور الطالب حيث بلغ ٩,١٣%.

- أعلى المحاور في نسبة السلام الاجتماعي هو محور المعلم حيث بلغ ٦٤,١٥%.
- أقل العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي مرتفع في المحور الأول هي العبارة رقم (١٠) بوزن نسبي ٤٦,٧٦% وهي (أتمتع بنفس المرافق (حمامات/ ملاعب/ أفنية....) المقدمة لغيري في المدارس الأخرى).
- أقل العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي منخفض في المحور الثاني هي العبارة رقم (٢٥) بوزن نسبي ٤٤% وهي (يتسامح الطلاب مع من يسيء إليهم).
- أقل العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي منخفض في المحور الثالث هي العبارة رقم (٢٧) بوزن نسبي ٥٥% (يعامل المعلم الطلاب برفق)
- أقل العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي منخفض في المحور الرابع هي العبارة رقم (٤٩) بوزن نسبي ٣٨,١٧% وهي (تقوم المدرسة بعمل رحلات مدرسية للكثير من الأماكن التي تنمي حب الوطن)
- أعلى العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي منخفض في المحور الأول هي العبارة رقم (٧) بوزن نسبي ٨٣,٣٣% وهي (تعامل إدارة المدرسة جميع الطلاب باختلاف دياناتهم بصورة متساوية).
- أعلى العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي مرتفع في المحور الثاني هي العبارة رقم (١٩) بوزن نسبي ٧٨,٥٠% وهي (يكون الطلاب علاقات طيبة مع زملائهم).
- أعلى العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي مرتفع في المحور الثالث هي العبارة رقم (٣١) بوزن نسبي ٧٧,١٧% وهي (يشجع المعلم الطلاب على احترام بعضهم بعضا)
- أعلى العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي مرتفع في المحور الرابع هي العبارة رقم (٣٩) بوزن نسبي ٧٥,٦٧% وهي (ألاحظ أنه لا يوجد موضع دراسي يفرق بين الطلاب على أساس اللون).

- أعلى العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي مرتفع في الاستبانة كلها هي العبارة رقم (٧) بوزن نسبي ٨٣,٣٣% وهي (تعامل إدارة المدرسة جميع الطلاب باختلاف دياناتهم بصورة متساوية).
 - أقل العبارات التي حصلت على نسبة سلام اجتماعي منخفض في الاستبانة كلها هي العبارة رقم (٤٩) بوزن نسبي ٣٨,١٧% وهي (تقوم المدرسة بعمل رحلات مدرسية للكثير من الأماكن التي تنمي حب الوطن).
- والشكل التالي يبين التفاوت بين الوزن النسبي لمحاور الاستبانة.

شكل رقم (١٠)

الوزن النسبي لمحاور الاستبانة تبعا لاستجابات عينة الدراسة



ثانياً: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير النوع وبين

استجابات عينة الدراسة؟)

يوضح الجدول التالي ذلك

جدول (٨)

دلالة الفروق بين النوع وبين استجابات عينة الدراسة

المتغير المستقل	المتغير التابع	دلالة الفروق كا	درجة الحرية
النوع	الإدارة الثقافية التنظيمية	١٧,٢١	٢٣
	الطالب	٣٥,٦٨	٢٦
	المعلم	**٤٠,٨٤	٢٢
	المناهج وطرائق التدريس	٣٣,٥٠	٢٤
	الإجمالي	٧٤,٧٦	٧٢

*دال عند ٠,٠١

*دال عند ٠,٠٥

تبين قراءة الجدول (٨) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النوع واستجابات عينة الدراسة في كل من الإدارة والثقافة التنظيمية، والطالب، والمناهج وطرق التدريس، وإجمالي المحاور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين النوع ومحور المعلم لصالح الإناث، حيث إن الإناث ترى أن المعلمين يدعمون ثقافة السلام أكثر الذكور.

ثالثاً: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير

المحافظة وبين استجابات عينة الدراسة؟)

يوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (٩)

دلالة الفروق بين المحافظة وبين استجابات عينة الدراسة

المتغير المستقل	المتغير التابع	دلالة الفروق أنوفا	درجة الحرية
المحافظة	الإدارة الثقافة التنظيمية	**4.567	٤
	الطالب	**6.053	٤
	المعلم	**5.835	٤
	المناهج وطرائق التدريس	**3.899	٤
	الإجمالي	**5.673	٤

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١.

*دال عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

تبين قراءة الجدول (٩) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير المحافظة وبين محور الإدارة والثقافة التنظيمية وقد بينت نتائج اختبار توكي (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن دلالة الفروق لصالح محافظة القاهرة فهي أعلى المحافظات في السلام الاجتماعي لهذا المحور يليها محافظة المنوفية، وأقل المحافظات هي محافظة السويس يليها الغربية
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير المحافظة ومحور الطالب، وقد بينت نتائج اختبار توكي (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن دلالة الفروق لصالح محافظة المنوفية فهم أعلى الطلاب في نسبة السلام الاجتماعي وأقل المحافظات سلماً هي محافظة السويس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير المحافظة وبين محور المناهج وطرق التدريس وقد بينت نتائج اختبار توكي (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن دلالة الفروق لصالح محافظة كفر الشيخ وأقلها محافظة السويس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير المحافظة ومحور المعلم، وقد بينت نتائج اختبار توكي (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن دلالة الفروق لصالح محافظة القاهرة وأقلها محافظة الغربية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير المحافظة وبين إجمالي محاور الاستبانة وقد بينت نتائج اختبار توكي (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن دلالة الفروق لصالح محافظة محافظة القاهرة فهي أعلى المحافظات في السلام الاجتماعي، ويليهها محافظة المنوفية، وأقل المحافظات في السلام الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية هي محافظة السويس ويليهها محافظة الغربية.

رابعاً : فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الخامس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير الإدارة

التعليمية وبين استجابات عينة الدراسة؟)

يوضح الجدول التالي ذلك:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين الإدارة التعليمية وبين استجابات عينة الدراسة

المتغير المستقل	المتغير التابع	دلالة الفروق أنوفا	درجة الحرية
الإدارة	الإدارة الثقافية التنظيمية	6.548**	١٠
	الطالب	3.603**	١٠
	المعلم	5.597**	١٠
	المناهج وطرائق التدريس	3.992**	١٠
	الإجمالي	5.617**	١٠

**دال عند ٠,٠١

*دال عند ٠,٠٥

تبين قراءة الجدول (١٠) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير الإدارة وبين إجمالي محاور الاستبانة، وأظهرت نتائج اختبار توكي لبيان اتجاه دلالة الفروق (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن إدارة الباجور بمحافظة المنوفية هي أعلى الإدارات في دعم السلام الاجتماعي وإدارة شمال السويس أقلها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير الإدارة وبين محور الإدارة والثقافة التنظيمية، وأظهرت نتائج اختبار توكي لبيان اتجاه دلالة الفروق (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن إدارة الباجور بمحافظة المنوفية هي أعلى الإدارات في دعم السلام الاجتماعي وإدارة شرق المحلة أقلها.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير الإدارة وبين محور الطالب، وأظهرت نتائج اختبار توكي لبيان اتجاه دلالة الفروق (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن إدارة الباجور بمحافظة المنوفية هي أعلى الإدارات في دعم السلام الاجتماعي وإدارة شمال السويس أقلها.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير الإدارة وبين محور المعلم، وأظهرت نتائج اختبار توكي لبيان اتجاه دلالة الفروق (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن إدارة الباجور بمحافظة المنوفية هي أعلى الإدارات في دعم السلام الاجتماعي وإدارة غرب مدينة نصر أقلها.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية قوية عند مستوى ٠,٠١ بين متغير الإدارة ومحور المناهج وطرق التدريس، وأظهرت نتائج اختبار توكي لبيان اتجاه دلالة الفروق (أنظر ملحق الجداول الإحصائية) أن إدارة الباجور هي أكثر الإدارات دعماً للسلام الاجتماعي وأقلها إدارة شمال السويس.

خامساً: فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال السادس (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متغير البيئة وبين استجابات عينة الدراسة؟)

يوضح الجدول التالي ذلك

جدول (١١)

دلالة الفروق بين البيئة وبين استجابات عينة الدراسة

المتغير المستقل	المتغير التابع	دلالة الفروق كا	درجة الحرية
البيئة	الإدارة والثقافة التنظيمية	٣٢,١٥	٢٣
	الطالب	*٤٢,٨٥	٢٦
	المعلم	٢٢,٦٣	٢٢
	المناهج وطرائق التدريس	٢٧,٤٤	٢٤
	الإجمالي	٨٧,٧٥	٧٢

**دال عند ٠,٠١

*دال عند ٠,٠٥

تبين قراءة الجدول (١١) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير البيئة وإجمالي محاور الاستبانة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير البيئة ومحور الثقافة التنظيمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ضعيفة عند مستوى ٠,٠٥ بين متغير البيئة ومتغير الطالب وذلك لصالح البيئة الريفية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير البيئة ومحور المعلم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير البيئة ومتغير المناهج وطرق التدريس.

مناقشة نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

من خلال ما سبق عرضة يمكن تفسير نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية قوية بين متغير المحافظة وبين جميع استجابات الدراسة لصالح محافظة القاهرة يرجع لأنها المحافظة العاصمة التي تحظى بالنصيب الأكبر من الخدمات الاجتماعية والتنوير والمرافق. وتلي محافظة القاهرة في السلام الاجتماعي محافظة المنوفية ولعل ذلك يرجع إلى انخفاض نسبة البطالة من سن ١٥ إلى ٦٤ في محافظة المنوفية عام ٢٠١٤م إلى ١١,١% (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦، ٣٥) الأمر الذي انعكس على المجتمع بشئ أفراده بالسلام الاجتماعي.

٢. وتصدرت محافظة السويس ذيل المحافظات في نسبة السلام الاجتماعي ولعل ذلك يرجع إلى أن محافظة السويس لها تاريخ عريق في الحروب والمقاومة والثورات حيث تصدت المقاومة الشعبية بالمحافظة تساندها قوات من الجيش والشرطة عندما حاولت القوات الإسرائيلية المتسللة عبر ثغرة الدفرسوار دخول المدينة بقيادة أرييل شارون واحتلالها وذلك لعمل ضغط على القيادة العسكرية المصرية وذلك عن طريق احتلال المدينة على اعتقاد أنها لن تلقى أي مقاومة تذكر من سكانها إلا أن المقاومة الشعبية المدعومة ببعض أفراد الجيش المصري وأهالي المدينة نسجوا ملحمة بطوليته ضد القوات الإسرائيلية المهاجمة وردوها على أعقابها وحطموا

وأعطبوا الكثير من الدبابات والمعدات الإسرائيلية أثناء حرب أكتوبر ١٩٧٣ (البوابة الإلكترونية لمحافظة السويس، ٢٠١٦ م). هذا بالإضافة إلى الارتفاع النسبي لنسبة البطالة في محافظة السويس والتي بلغت عام ٢٠١٤ م ١٧,٧% وتلها محافظة الغربية التي بلغت ١٥,٥% (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦، ٣٥) الأمر الذي انعكس على المجتمع بالعنف وغياب السلام الاجتماعي.

٣. ثم جاء محافظة السويس في المحافظات الأقل في نسبة السلام الاجتماعي محافظة الغربية، ولعل ذلك يرجع إلى أنها أيضا محافظة حرب، حيث انتصر شعب الغربية على الحملة الفرنسية في ٧ أكتوبر عام 1798 م ولهذا تحتفل المحافظة بالعيد القومي في ذلك اليوم (ويكيبيديا، ٢٠١٦).

٤. تصدرت إدارة الباجور الإدارات بأعلى نسبة سلام اجتماعي، وربما يرجع ذلك إلى أن أغلب أهل هذه الإدارة يعملون بالزراعة حيث تبلغ مساحة الأرض المنزرعة في مدينة الباجور ٣٣٤٥٣ فدان (البوابة الإلكترونية لمحافظة المنوفية، ٢٠١٦) الأمر الذي ينعكس على السكان باستنشاق الهواء النقي وقلة التوتر والسلام الاجتماعي، وجاءت إدارة شمال السويس أقل المحافظات في نسبة السلام الاجتماعي.

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النوع ومتغير المعلم فقط من محاور الاستبانة لصالح الإناث ربما يرجع ذلك لأن الإناث أكثر تميل أكثر من الذكور في مراعاة الجوانب الإنسانية والتعامل مع الآخرين، وتتفق تلك النتيجة مع ما إحصاءات منظمة الصحة العالمية في التقرير العالمي حول العنف والصحة والذي ذكر أن نسبة العنف عند النساء أقل كثيرا منه عند الرجال. (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٢، ٢٧)

(World Health Organization, 2015, 7)

٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير البيئة ومتغير الطالب لصالح البيئة الريفية، وربما يرجع ذلك إلى أن طالب البيئة الريفية أكثر استنشاقا للهواء النقي وبالتالي هم أقل عرضة للتوتر والقلق والضغوط النفسية، وينعكس هدوء وطبيعة الريف على سلوكه فيصبح أكثر قدرة على السلام الاجتماعي.

رابعاً: التصور المقترح

سوف يقوم التصور المقترح على عدة محاور هي:

أولاً: منطلقات التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح من عدة منطلقات تتمثل فيما يلي:

١. ملخ نتائج الدراسة الميدانية

يمكن تلخي نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

- تعتبر نسبة السلام الاجتماعي منخفضة نسبياً على مستوى المحافظات حيث بلغت ٦١,١٦%.
- أقل المحاور في نسبة السلام الاجتماعي هو محور الطالب حيث بلغ ٥٩,١٣%.
- أعلى المحاور في نسبة السلام الاجتماعي هو محور المعلم حيث بلغ ٦٤,١٥%.
- أعلى المحافظات في نسبة السلام الاجتماعي محافظة القاهرة يليها المنوفية.
- أقل المحافظات في نسبة السلام الاجتماعي السويس يليها الغربية.
- أعلى الإدارات في نسبة السلام الاجتماعي إدارة الباجور.
- أقل الإدارات في نسبة السلام الاجتماعي إدارة شمال السويس يليها شرق المحلة.
- طالب الريف أعلى قليلاً من طالب الحضر في نسبة السلام الاجتماعي.
- الإناث أعلى من الذكور في نسبة السلام الاجتماعي.

٢. الدروس المستفادة من الإطار التنظيري

من واقع استعراض الخبرات العالمية في مجال السلام الاجتماعي يمكن استخلا ما يلي:

- السلام يعنى وجود العدالة والمحبة والمساواة والوحدة فى كل جوانب الحياة
- السلام يشتمل على:
 - غياب الاستغلال والظلم لكل البشر.
- إنشاء نظام عالمى عادل، يتسم بالاستعداد للمشاركة فى موارد الأرض لتلبية احتياجات الجميع.
- التوازن البيئى والمحافظة على البيئة، واعتماد أنماط حياة تؤدى إلى تكامل كل المخلوقات.

- راحة البال، أو البعد النفسى والروحى للسلام.
- السلام لا يقتصر على العنف المباشر في الحروب والإيذاء المباشر وإنما يشتمل السلام على نبذ أشكال العنف التالية أيضًا:
- العنف الثقافى الاجتماعى على سبيل المثال: العنصرية، التمييز على أساس الجنس، عدم التسامح الدينى.
- العنف البيئى على سبيل المثال: التلوث، الإفراط فى الاستهلاك
- حظى السلام الاجتماعى باهتمام الكثير من المنظمات العالمية لأهميته الكبيرة.
- يمكن تحقيق أهداف التربية من أجل السلام من خلال:
- استخدام الموضوعات التى تثير القضايا المتصلة بالسلام والتفاهم الثقافى فى الفصول الدراسية.
- الانخراط فى الأنشطة التى تشجع التعاون وبناء توافق فى الآراء.
- نشر قيم ومواقف ومعتقدات ومهارات واتجاهات سلوكية معينة تتوافق مع هذه الأهداف.
- التركيز على التعاون وليست تنافسية
- غرس القيم التى تعزز السلام
- ينبغي لتنمية السلام الاجتماعى تنمية ما يلي عند الطلاب:
- الاستماع والتواصل الفعال والتأمل
- التعاطف والتعاون
- التفكير الناقد وحل المشكلات
- التحديد والتفسير الإيجابى للكتب المدرسية
- استخدام طرائق التدريس والتعلم التشاركية
- القيادة واتخاذ القرار
- معلم السلام الاجتماعى لابد أن يكون:
- مواطن عالمى مسئول قادر على التوقع وتخيل التغيير الإيجابى.
- متعلم مدى الحياة، يستمر فى تحسين قدراته على التعلم.

- مرسل ومحول للثقافات على حد سواء، فعندما يقوم بنقل ثقافة تقليدية ينبغي على المعلم أن يكون ناقدًا ومتأملًا.
- باحث عن العلاقات المتبادلة التي تعزز السلام والإحساس بالانتماء للمجتمع.
- يراعى الفروق بين الجنسين، كما أنه يفظ لإمكانية التحيز القائم على أساس الجنس إزاء نفسه أو الطلاب، فهو يساعد المتعلمين الذكور والإناث لتشكيل هوية إيجابية نحو أنفسهم والمسئولية تجاه الآخرين.
- ناقد بناء، فهو ينتقد لا لغرض التجريح أو الإيذاء، ولكن لإحداث تغيير بناء.
- قادر على تقديم الرعاية اللازمة.
- لديه مهارات التواصل وحل النزاعات، وهذه هي المهارات الأساسية لبناء المجتمع وصنع السلام.
- يمارس التعلم التعاوني من خلال تشجيع مهام التعلم التعاوني، وتجنب المنافسة السلبية المثبطة.
- يحفز على فهم الاحتمالات البديلة للمستقبل ولثقافة السلام، فهو يساعد الطلاب على التخطيط والعمل لتحقيق هذه الثقافة
- يمكن إدخال السلام في المواد الدراسية من خلال ما يلي:
- الفنون: ابداع اعمال فنية تشيد وتحفل ببناء السلام وفض النزاع.
- الإنجليزية: استعمال نصو شفهيّة ومكتوبة لاستجابات تفاوضية لفض النزاع وبناء السلام.
- الصحة والتربية البدنية: بحث أساليب مواجهة استغلال الناس والبيئات.
- اللغات الأجنبية الأخرى: تنمية مهارات الاتصال متعدد الثقافات للتغلب على سوء الفهم المحتمل.
- الرياضيات: استعمال العدد والقياس لدراسة التوزيع غير العادل للموارد.
- العلوم: مناقشة القضايا الأخلاقية التي تُثار عند استخدام المعرفة العلمية.
- دراسات المجتمع والبيئة: تمييز وطرح أمثلة لمساهمات الاستراليين في بناء السلام إقليميا وعالميا.

- التكنولوجيا: فهم كيف تُستخدم التكنولوجيا لتحسين حياة .
- من أهم استراتيجيات التعلم الداعمة للسلام الاجتماعي الممارسات الداعمة للسلام، وفرق العمل الطلابية، والحوار والمناقشة المرتكز حول الطالب.

٣. السياقات المجتمعية العالية للمجتمع المصري:

يحكم المجتمع المصري في الوقت الحالي العديد من السياقات المجتمعية التي تؤثر بشكل كبير على سلامه الاجتماعي ولعل من أهم هذه السياقات:

• السياقات الاقتصادية:

تشهد الساحة الاقتصادية بمصر الآن عددا من المتغيرات التي تؤثر على السلام الاجتماعي داخل المجتمع المصري، ومن أهم تلك التغيرات ما يلي:

- الأزمة الاقتصادية التي تمر بها البلاد بالرغم من المضي نحو الاستقرار السياسي وارتفاع معدلات النمو السنوي الحقيقي: فعلى الرغم من أن تقرير البنك الدولي يشير إلى أن مصر تمضي نحو تحقيق بيئة سياسية أكثر استقرار (البنك الدولي، ٢٠١٥، ٤٦) إلا أن مصر قد اقترضت قرضين كبيرين أحدهما بقيمة ٥٠٠ مليون دولار لبناء إسكان شامل لكافة الفئات، والآخر بقيمة ٤٠٠ مليون دولار لتدعيم شبكات الأمان الاجتماعي (البنك الدولي، ٢٠١٥، ٤٧) ولقد ارتفع معدل النمو الحقيقي السنوي في الناتج المحلي الإجمالي بسعر السوق من ٢,١ عام ٢٠١٢/٢٠١٣ م إلى ٢,٢ عام ٢٠١٣/٢٠١٤ م. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦، ٥٧٩) الأمر الذي يشير إلى وجود إرادة سياسية جادة للإصلاح بالرغم من الظروف الاقتصادية.
- السياقات الاجتماعية:

يمر المجتمع المصري بالعديد من التغيرات التي يمكن أن تؤثر على السلام الاجتماعي داخله، ومن أهم تلك التغيرات ما يلي:

- الارتفاع النسبي لمعدلات البطالة: على الرغم من انخفاضها في العام الأخير، والجدول التالي يبين تطور معدلات البطالة في السنوات الأخيرة.

جدول (١٢)

تطور معدلات البطالة (١٥ سنة فأكثر) من عام ٢٠٠٩م إلى عام ٢٠١٤م تبعا للنوع

السنة	بطالة الذكور	بطالة الإناث	الجملة
٢٠٠٩	٥,٢	٢٣,٠	٩,٤
٢٠١٠	٤,٩	٢٢,٦	٩
٢٠١١	٨,٩	٢٢,٧	١٢
٢٠١٢	٩,٣	٢٤,١	١٢,٧
٢٠١٣	٩,٨	٢٤,٢	١٣,٢
٢٠١٤	٩,٦	٢٤	١٣

المصدر:

- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٥). الكتاب الإحصائي السنوي، القاهرة، سبتمبر ٢٠١٥م، مطبعة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٩٦.

- ارتفاع معدلات إشهادات الطلاق: حيث ارتفعت من ١,٩% عام ٢٠١٣م إلى ٢,١% عام ٢٠١٤م الأمر الذي يؤثر على الأسرة المصرية والأطفال، والجدول التالي يبين تطور معدلات الزواج وإشهادات الطلاق من عام ٢٠١١م إلى عام ٢٠١٤م

جدول (١٣)

تطور معدلات الزواج وإشهادات الطلاق من عام ٢٠٠٦م إلى عام ٢٠١٤م

السنة	معدلات الزواج	إشهادات الطلاق
٢٠٠٦	٧,٣	٠,٩
٢٠٠٧	٨,٤	١,١
٢٠٠٨	٨,٨	١,١
٢٠٠٩	٩,٩	١,٨
٢٠١٠	١١	١,٩
٢٠١١	١١,٢	١,٩
٢٠١٢	١١,٢	١,٩
٢٠١٣	١٠,٨	١,٩
٢٠١٤	١١	٢,١

المصدر:

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٥). الكتاب الإحصائي السنوي، القاهرة، سبتمبر ٢٠١٥ م، مطبعة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٧٤.

- زيادة معدلات الزيادة الطبيعية للسكان بمصر: حيث وصلت عام ٢٠١٤ م إلى ٢٥,٢% الأمر الذي يؤدي لزيادة الكثافة السكانية والضغط على الخدمات المتاحة وإمكانية الشعور بضعف السلام الاجتماعي إما لعدم التوزيع العادل للخدمات أو لعدم كفاية تلك الخدمات والجدول التالي يبين تطور معدلات المواليد والوفيات والزيادة الطبيعية.

جدول (١٤)

تطور معدلات المواليد والوفيات والزيادة الطبيعية من عام ٢٠٠٦ م إلى عام ٢٠١٤ م

السنة	معدلات المواليد	معدلات الوفيات	معدلات الزيادة الطبيعية
٢٠٠٦	٢٥,٧	٦,٣	١٩,٤
٢٠٠٧	٢٦,٥	٦,١	٢٠,٤
٢٠٠٨	٢٧,٣	٦,١	٢١,٢
٢٠٠٩	٢٨,٨	٦,٢	٢٢,٦
٢٠١٠	٢٨,٧	٦,١	٢٢,٦
٢٠١١	٣٠,٣	٦,١	٢٤,٢
٢٠١٢	٣١,٩	٦,٤	٢٥,٥
٢٠١٣	٣١	٦	٢٥
٢٠١٤	٣١,٣	٦,١	٢٥,٢

المصدر:

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٥). الكتاب الإحصائي السنوي، القاهرة، سبتمبر ٢٠١٥ م، مطبعة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٦٥.

- زيادة متوسط نصيب الفرد من كمية الانبعاث غاز ثاني أكسيد الكربون: حيث بلغت عام ٢٠١١ م ٣,٨٨ في حين أنها كانت ٢,٩٣ عام ٢٠٠٨ م. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦، ٥٤٤) الأمر الذي يؤثر على الأفراد ويزيد من نسبة توترهم واحتمالية زيادة العنف لديهم.

• السياقات السياسية:

يشهد المجتمع المصري العديد من الأحداث السياسية التي يمكن أن تؤثر على السلام الاجتماعي بداخله، ومن أهم تلك الأحداث ما يلي:

- قيام ثورتين في أقل من ثلاث سنوات: الأولى ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ م للحصول على العدالة الاجتماعية وتولى المجلس العسكري بعدها إدارة شئون البلاد، والثانية ثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣ م للإطاحة بالفاشية الدينية وتولى رئيس المحكمة الدستورية بعدها إدارة شئون البلاد.
- انتشار خطر الإرهاب: فوجد العديد من التفجيرات في أماكن مختلفة سواء داخل الحيز العمراني أو في سيناء (وزارة الدفاع، ٢٠١٦)
- ترب جهات معادية لمصر تهدف للنيل من استقرارها: مستغلة في ذلك حروب الجيل الرابع حرب المعلومات في النيل من أمن واستقرار البلاد (المتحدث العسكري، ٢٠١٥/٤/١٤).

ثانياً: محاور التصور المقترح وآليات تنفيذه

ينقسم التصور المقترح إلى عدة محاور تتمثل فيما يلي:

- (١) دور المؤسسات التربوية:
 - دور الإدارة والثقافة التنظيمية للمدرسة:
 - يمكن دعم التسامح من خلال الإدارة والثقافة التنظيمية من خلال ما يلي:
 - تطبيق اللوائح والقوانين بشكل حازم على جميع الطلاب الذين يخالفون النظام.
 - التشجيع على التعاون.
 - الحر المحافظة على بيئة نظيفة للمدرسة.
 - رفض العنف.
 - المساواة بين الذكور والإناث في التعليم.
 - معاملة جميع الطلاب باختلاف دياناتهم بصورة متساوية.
 - المساواة بين الغني والفقير داخل المدرسة في المعاملة.
 - المداومة على صيانة مرافق المدرسة.
 - التواصل باستمرار مع أسر الطلاب.

• دور المعلم:

- يمكن للمعلم دعم التسامح من خلال ما يلي:
- معاملة الطلاب برفق.
- احترام الطلاب.
- تجنب استخدام الألفاظ المسيئة داخل المدرسة.
- معاملة جميع الطلاب بشكل متساوي.
- تشجيع الطلاب على احترام بعضهم بعضا.
- حث الطلاب على الحوار والمناقشة.
- الالتزام بحضور الحصص الدراسية في موعدها.
- شرح المعلم الدروس بشكل جيد داخل حجرات الدراسة.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- الحث على المحافظة على نظافة البيئة.
- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب.
- أن يكون مواطن عالمي مسئول قادر على التوقع وتخيل التغيير الإيجابي.
- الحر على التعلم مدى الحياة، والاستمرار في تحسين قدراته على التعلم.
- تنمية الشعور بالولاء والانتماء لدى الطلاب لحب بلادهم.
- ناقد بناء، فهو ينتقد لا لغرض التجريح أو الإيذاء، ولكن لإحداث تغيير بناء.
- القدرة على تقديم الرعاية اللازمة للطلاب.
- امتلاك مهارات التواصل وحل النزاعات، وهذه هي المهارات الأساسية لبناء المجتمع وصنع السلام.
- تشجيع الطلاب على التعاون والعمل الجماعي.
- دور المرشد الاجتماعي:

- يمكن للمرشد الاجتماعي دعم التسامح من خلال تنظيم ندوات ثقافية تحث الطلاب على ما يلي:
- المحافظة على المدرسة.

- الحر على سلامة المباني والأجهزة المدرسية.
- تقبل الرأي الآخر.
- التعامل مع بعضهم باحترام.
- الالتزام بتعليمات المعلم.
- احترام اللوائح المدرسية.
- تكوين علاقات طيبة مع زملائهم.
- السعي لحل المشكلات التي تواجههم بطرق سلمية.
- التشارك في حل مشكلاتهم.
- التعاون في انجاز الأنشطة المدرسية.
- تقديم النصائح لزملائهم عند الحاجة.
- تجنب العبارات المسيئة في تعاملاتهم.
- التسامح مع من يسيء إليهم.
- احترام المعلمين وتقديرهم.
- دور المناهج والأنشطة:
- يمكن دعم التسامح من خلال المناهج والأنشطة عن طريق ما يلي:
- ❖ تنقية الموضوعات المدرسية من أي موضوع أو قصة يمكن أن:
- تثير العداوة بين طبقات المجتمع.
- تفرق بين الطلاب على أساس اللون.
- ❖ تعزيز الموضوعات الدراسية التي تنمي:
- السلام الاجتماعي.
- حرية الرأي وتعدد الفكر.
- احترام الآخرين.
- تقبل الرأي الآخر.
- ❖ الحر على استخدام المعلم طرائق التدريس التي تنمي الحب والسلام الاجتماعي بين الطلاب مثل:

- التعلم التعاوني بين الطلاب.
- التعلم النشط.
- التفكير الناقد.
- التعلم التعاوني.
- ❖ استخدام طرق تقويم تنمي التعاون بدلا من التنافسية.
- ❖ القضاء على اختبار الفرصة الواحدة الذي يزيد من حدة التنافس بين الطلاب ويضعف السلام الاجتماعي وإتاحة الفرص للتقويم المتعددة من خلال التقويم الإلكتروني والساعات المعتمدة.
- ❖ الاهتمام بالأنشطة التي تعزز السلام الاجتماعي مثل:
 - الأنشطة تطوعية لخدمة البيئة المحيطة.
 - الأنشطة المدرسية التي تنمي التعاون بين الطلاب.
 - الرحلات مدرسية للكثير من الأماكن التي تنمي حب الوطن.

٢) دور الإعلام:

- يمكن للإعلام تدعيم التسامح الاجتماعي من خلال:
- الحيادية في العرض بالبرامج الإخبارية وعرض النقاط المشرقة مع النقاط السلبية.
 - التركيز على البعد القيمي في الرقابة بحيث لا يسمح بعرض أفلام أو برامج أو مسلسلات أو أغاني تبث قيم سلبية للمجتمع وطرح القيم الأخلاقية كعلاج لمشكلات الواقع للارتقاء بسلوك الأفراد بدلا من تبرير القيم السلبية للمجتمع لتتحدروا الأخلاقيات والقيم.
 - التركيز على البرامج الدينية التي تدعم القيم الأخلاقية وتبحث على السلام الاجتماعي.

٣) دور مؤسسات العبادة:

- يمكن لمؤسسات العبادة تدعيم السلام الاجتماعي من خلال ما يلي:
- عمل ندوات تثقيفية وبرامج تدعم قيم التسامح والسلام الاجتماعي.

- مواكبة التقديم التكنولوجي وعمل حسابات لكافة مواقع التواصل الاجتماعي لتواصل مع الشباب وتصحيح فكرهم.
- تطوير الخطاب الديني لتواكب مع لغة العصر.
- المراجعة المستمرة لمن يقومون بالخطاب الديني بين المجتمع للتأكد من صحة فكرهم وسلامة منهجهم، ومنع من يثبت فساد فكرهم.

٤) دور الحكومة:

- يمكن للحكومة تدعيم السلام الاجتماعي من خلال ما يلي:
- الاهتمام بنشر دور ثقافة والأنشطة التطوعية والجمعيات الخيرية التي تدعم قيم السلام في المحافظات التي لها تاريخ في الحرب والتي أثبتت الدراسة أنها أقل المحافظات في نسبة السلام الاجتماعي مثل محافظة السويس والغربية.
- التوزيع العادل للخدمات بين العاصمة والمحافظات الأخرى.
- التوزيع العادل للخدمات بين مدن كل محافظة.
- الإكثار من المساحات الخضراء التي تقلل من التوتر والقلق وتزيد من العنف.
- نقل مقالب القمامة والمخلفات خارج المناطق السكنية ومتابعة تنظيف الشوارع والطرق وتشجيرها.
- الاهتمام بأطفال الشوارع الذين من الممكن أن يكونوا شرارة الإرهاب في المجتمع، وبناء دور كريمة لحياتهم وتعليمهم.
- فتح مشروعات استثمارية كبرى لتوظيف الشباب والقضاء على البطالة.

ثالثاً: المخاطر المحتملة

- تتمثل المخاطر المحتملة للتصور المقترح فيما يلي:
- ضعف الوعي المجتمعي بأهمية الأنشطة المجتمعية والتطوعية..
- عدم وجود مظلة أو شبكة وطنية محلية لإقامة تعاون وتحالف وتبادل الخبرات والتجارب بين منظمات المجتمع المدني.

- نق المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم من جانب فيما يتعلق ببناء مناخ مدرسي موافٍ، وخمول الإدارة.
- نق المعرفة بحقوق الطلاب، وقواعد السلوك الإيجابي.
- التركيز على النجاح في الامتحان بدلا من الوقت الذي يقضيه الطلاب في التربية من أجل التماسك الاجتماعي والسلام، من جانب المدرسة وأولياء الأمور.
- خوف بعض المعلمين من معرفة الطلاب حقوقهم والمشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.
- حالة الصراع بسبب الإرهاب، والتوترات داخل المجتمع نفسه.
- غياب التعاون وضعف معرفة الآباء والأمهات بالتربية من أجل التماسك الاجتماعي والسلام فالآباء لا يتصرفون بشكل جماعي لدعم المدرسة ويعملون بشكل فردي.

رابعاً: كيفية التغلب على هذه المخاطر

- يمكن التغلب على مخاطر التصور المقترح من خلال عدة إجراءات من أهمها:
- نشر التوعية المجتمعية بأهمية العمل التطوعي.
- عمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على بث قيم السلام الاجتماعي للطلاب من خلال طرق التدريس والأنشطة الصفية واللاصفية وطرق التقويم.
- عمل دورات تدريبية للقيادات التعليمية لتدريبهم على القيادة التشاركية وبث قيم السلام الاجتماعية بالثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية.
- عمل ندوات ونشرات لتوعية المجتمع بخطورة العنف وانعكاساته السلبية على الفرد وعلى المجتمع.
- تنمية الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية الجوانب القيمية والأخلاقية لدى الطلاب أكثر من الجوانب التحصيلية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

١. الأمم المتحدة، وجامعة الدول العربية (٢٠١٣). التقرير العربي للأهداف الإنمائية للألفية مواجهة التحديات ونظرة لما بعد عام ٢٠١٥ م، بيروت، الإسكوا.
٢. البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة (٢٠١٥). تقرير التنمية البشرية ٢٠١٥: التنمية في كل عمل، نيويورك، البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة.
٣. البنك الدولي (٢٠١٥). التقرير السنوي للبنك الدولي ٢٠١٥، واشنطن، مجموعة البنك الدولي.
٤. البنك الدولي (٢٠١٦). العوائد الرقمية: تقرير البنك الدولي ٢٠١٦، واشنطن، مجموعة البنك الدولي.
٥. البوابة الإلكترونية لمحافظة السويس (٢٠١٦). Available at: <http://www.suez.gov.eg/Mohaftha/suez%20admin.htm>.
٦. البوابة الإلكترونية لمحافظة المنوفية (٢٠١٦). نبذة تاريخية عن مركز ومدينة الباجور، Available at: http://www.monofeya.gov.eg/HaykalTanzemy/cities/bagour/disp_hawla_markaz.aspx?ID=5 , Accessed on 22/4/2016.
٧. تقرير التنمية البشرية (٢٠١٤). المضي في التقدم بناء المنعة لدرء المخاطر، نيويورك، البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة.
٨. الجمعية العامة للأمم المتحدة (١٩٩٩). إعلان وبرنامج عمل بشأن ثقافة السلام. الدورة الثالثة والخمسون، ٦ أكتوبر ١٩٩٩. (A/Res/53/243).
٩. الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠٠١). العقد الدولي لثقافة السلام واللاعنف من أجل أطفال العالم. الدورة السادسة والخمسون. (A/56/349).
١٠. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٥). الكتاب الإحصائي السنوي، القاهرة، سبتمبر ٢٠١٥ م، مطبعة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٦٥.

١١. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٦). مصر في أرقام ٢٠١٦، القاهرة، مطبعة الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.
١٢. خضر، حسام محمد (٢٠١٢). "استراتيجية مقترحة لمواجهة ظاهرة العنف في المدارس الثانوية" بمصر في ضوء أبعادها المجتمعية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة بني سويف.
١٣. رزق، سندس الشبراوي (٢٠٠٦). الأبعاد الاجتماعية والمدرسية لظاهرة العنف الطلابي في المدارس الثانوية: دراسة ميدانية في محافظة الدقهلية:، رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة.
١٤. المتحدث العسكري (٢٠١٥). بيان القوات المسلحة، بتاريخ ٢٠١٥/٤/١٤.
١٥. منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٢). التقرير العالمي حول العنف والصحة، جنيف، منظمة الصحة العالمية
١٦. منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٢). التقرير العالمي حول العنف والصحة، جنيف، منظمة الصحة العالمية.
١٧. المؤتمر السنوي لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الزقازيق (٢٠١٤). الجامعات وظاهرة العنف في المجتمع المصري: المسئوليات والتحديات، المنعقد في قاعة المؤتمرات الكبرى بجامعة الزقازيق، في أبريل ٢٠١٤ م.
١٨. مؤسسة ثقافة السلام (٢٠٠٦). تقرير عن ثقافة السلام في العالم: تقرير المجتمع المدني في منتصف عقد ثقافة السلام. ترجمة وتحرير محسن يوسف. مكتبة الإسكندرية: منتدى الإصلاح العربي.
١٩. وزارة الدفاع (٢٠١٦). الجيش الثالث الميداني ينجح في ضبط سيارة نقل تحوى كميات كبيرة من المتفجرات، الصفحة الرسمية للمتحدث العسكري، ٢٠١٦/٣/٢٠.
٢٠. ويكيبيديا (٢٠١٦). محافظة الغربية، Available at: <https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D9%84%D8%BA%D8%>

[B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9_\(%D9%85%D8%AD%D8%A7%D](#)

[9%81%D8%B8%D8%A9\)](#) Accessed on: 22/4/2016.

٢١. اليونسكو (٢٠١٥). التعليم من أجل التنمية المستدامة: السلام والأمن البشري

Retreived 25-12-2015 from:
<http://www.unesco.org/new/ar/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/peace-and-human-security>

ثانياً: المراجع الأجنبية

22. Abebe, T.T. et al. (2006). Peace Education in Africa. Addis Ababa: University for Peace.
23. Adams, David (2005). Global Movement for a Culture of Peace. Retreived 1-3-2016 from: <http://www.culture-of-peace.info/copo/definition.html>
24. Adams, David (2009). World Peace Through The Town Hall: A Strategy For The Global Movement For A Culture Of Peace. USA: Create Space Independent Publishing Platform.
25. Andrzejewski, Julie (2005). "The Social Justice, Peace, and Environmental Education Standards Project". Multicultural Perspectives, 7(1).
26. Bar- Tal, Daniel (2002). "The Elusive Nature of Peace Education". In Salomon, G. & Nevo, B. (Eds.), Peace Education: The Concept, Principles and Practice in the World. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
27. Brantmeier, Edward J (2003). "Peace Pedagogy: Exposing and Integrating Peace Education in Teacher Education". Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education (Jacksonville, FL, February 18, 2003).
28. Brantmeier, Edward J. (2003). "Peace Pedagogy: Exposing and Integrating Peace Education in Teacher Education". Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Education (Jacksonville, FL, February 18, 2003)
29. Brenes-Castro, Abelardo (2004). An Integral Model of Peace Education. Wenden, Anita L. (ed). Educating for a Culture of Social and Ecological Peace. USA: State University of New York
30. Carter, C. C. (2015). Foundations of Social Education for Peace. In *Social Education for Peace* (5-28). Palgrave Macmillan US.

31. Carter, R.L, & Shipler, M., Youth (2005). "Protagonists for Peace", in van Tongeren, M. Brenk, M. Hellema, and J. Verhoeven, eds., *People Building Peace II: Successful Stories of Civil Society*, Colorado: Lynne Rienner Publishers, 147-156.
32. Cook, Sharon Anne. (2008). "Give Peace a Chance: The Diminution of Peace in Global Education in the United States, United Kingdom, and Canada". *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 31, No. 4.
33. Danesh, Roshan (2008). Youth and Peacebuilding, Encyclopedia of Peace Education, Teachers College, Columbia University, <http://www.tc.edu/centers/epe/> , viewed 10/02/2010.
34. Deck ; Susy Lee (2010). Transforming High School Students into Peacebuilders: A rationale for the Youth Peace Initiative model of peace education, The Centre for Peace and Conflict Studies , The University of Sydney , Australia.
35. Education International (2015). Peace Education. Retrieved 16-11-2015 from: http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/5411
36. Elbers, Regan, Meade & Hemici (2008). Resources for Human Rights Education in the Euro- Mediterranean region: A practical introduction to methodologies in non-formal education, 2008, Euro-Mediterranean Human Rights Network, <http://www.euromedrights.net>
37. FIGUEROA CERNA, C. A. R. O. L. I. N. A. (2015). Between Social Peace and Revolutionary Struggle: Social Discourses From the Catholic Press in Tarapacá, Chile (1911-1926). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 42(1), 245-272.
38. Forum ZFD & Commission on Higher Education (2013). Integrating Peace Education in Teacher Education: A Teaching Guide. Philippines: Mindanao.
39. Furlong, Michael J. et al. (2005). Preventing school violence: A Plan for safe and engaging schools. National Association of School Psychologists. Retrieved 20-12-2015 from: <http://www.researchgate.net/publication/237238813>
40. Groff, Linda, (2008). "Contributions of Different Cultural- Religious Traditions to Different Aspects of Peace: Leading to a Holistic, Integrative View of Peace for a 21st Century Interdependent World". *FUTURE takes*: Vol. 7, no. 1 (Spring-Summer 2008)
41. Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). Peace education . Jefferson, NC & London, UK: McFarland & Company. Inc., Publishers.

42. Harris, Ian (n.d). "Peace Education: Definition, Approaches, and Future Directions". Peace, Literature, And Art, Vol. 1.
43. Harris, Ian M (2002). "Peace Education Theory". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (83rd, New Orleans, LA, April 1-5, 2002).
44. https://en.wikipedia.org/wiki/Peace_education
45. International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (2011). The Red Cross Red Crescent Approach to Promoting a Culture of Non-violence and Peace. Switzerland: Geneva.
46. Jäger, Uli (2014). Peace Education and Conflict Transformation. Berlin: Berghof Foundation.
47. Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2006). "Peace Education for Consensual Peace: The Essential Role of Conflict Resolution". Journal of Peace Education, Vol. 3, No. 2.
48. Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (2014). Peace Education in the Classroom: Creating Effective Peace Education Programs. Handbook on Peace Education.
49. Lum, Jeannie (2013). "Peace Education: Past, Present, Future". Journal of Peace Education, Vol. 10, No. 2.
50. Miller, Christopher E. (2005). A Glossary of Terms and Concepts in Peace and Conflict Studies. Second Edition. King, Mary E. (ed). Ethiopia: Addis Ababa.
51. Ministry of Education, Social Cohesion and Peace Education Unit (2008). National Policy and a Comprehensive Framework of Actions on Education for Social Cohesion and Peace (ESCP). Sri Lanka.
52. Mishra, Lokanath (2013). "Strengthening Peace Education in Secondary School Curriculum". International Journal of Education for Peace and Development (IJEED), 1(1).
53. Mishra, Lokanath (2015). "Implementing Peace Education In Secondary Schools Of Odisha: Perception Of Stake Holders". Sakarya University Journal of Education, 5/2.
54. National Council of Educational Research and Training (2006). Position Paper: National Focus Group on Education for Peace. New Delhi.
55. Navarro-Castro ; Loreta & Nario-Galace , Jasmin (2008). Peace Education, Center for Peace Education, Miriam College, Quezon City, Philippines.
56. Navarro-Castro, Loreta & Nario-Galace, Jasmin (2008). Peace Education: A Pathway to a Culture of Peace. Philippines. Miriam College: Center for Peace Education.

57. Odejobi, C.O.& Adesina, A.D.O (2009). Peace Education and the School Curriculum. Nigeria: Obafemi Awolowo University.
58. OSAWA, M. (2016). Commemorating 20 Years since the Founding of SSJJ Helping to Build a Peace-Loving, Democratic Nation, Leading the Way in Social Science Research on Japan—The Institute of Social Science and the Social Science Japan Journal. *Social Science Japan Journal*, jyw019.
59. Reardon, Betty (2001). Education for a Culture of Peace in Gender Perspective. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
60. Richards, Heraldo V. et al. (2006). Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. USA: National Center for Culturally Responsive Educational Systems.
61. Sakade, Noriko (2015). Promoting Peace in School: A Case Study of Education for Peace in England: Shared Possibilities and Challenges with Citizenship Education. United Kingdom: Institute of Education. Retrieved 20-12-2015 from: https://www.academia.edu/11100283/Promoting_peace_in_school_A_case_study_of_education_for_peace_in_England_Shared_possibilities_and_challenges_with_citizenship_education
62. Sampere, Marina Caireta (2013). Peace and Coexistence Education in School Settings: A Teacher Training Perspective. Catalonia: Evens Foundation.
63. Susanne, Waldorf (2007). A Case Study of Peace Education in Iowa High Schools And Proposal for a New Curriculum (MA degree in Peace and Conflict Studies). Burg, Austria: The European University Center for Peace Studies Stadtschlaining.
64. Swee-Hin, Toh (2006). "Education for Sustainable Development & the Weaving of A Cultural of Peace: Complementarities and Synergies". Report Expert Meeting on Education for Sustainable Development (ESD): Reorienting Education to Address Sustainability, 1–3 May 2006 Kanchanaburi, Thailand
65. Teachers Without Borders (2011). Peace Education Program: A Professional Development Course for Educators.
66. Terry, Nicole Patton & Irving, Miles Anthony (2010). Cultural and Linguistic Diversity: Issues in Education. Dubuque, Iowa, USA: Kendall Hunt Publishing Co
67. U.S. Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs (2011). Peace Education. Washington, DC.

68. United Nation, The International Day of Peace, 12 September 2015, Available at: http://www.un.org/en/events/peaceday/2013/sgmessage_countdown.shtml
69. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2001). Learning the Way of Peace: A Teachers' Guide to Peace Education. New Delhi.
70. Valadés, D. (2015). The social peace and the functions of contemporary constitutional State. *sociology*, 6(12).
71. West Africa Network for Peacebuilding (WANEP) (2012). Peace Education in Formal Schools of West Africa: An Implementation Guide. Ghana.
72. Wikipedia (2015). Peace Education. Retrieved 15-11-2015 from:
73. Wikipedia (2015). Rule of Law. Wikimedia Foundation, Inc. Retrieved 22-8-2015 from: https://en.wikipedia.org/wiki/Rule_of_law
74. World Bank, 2013b, UNSD, 2012 and CAPMAS.
75. World Health Organization (2015). Preventing youth violence: an overview of the evidence, Luxembourg, World Health Organization.
76. World Health Organization (2015). Preventing youth violence: an overview of the evidence, Luxembourg, World Health Organization.
77. World Health Organization (2014). Global status report on violence prevention 2014, Geneva, World Health Organization.

ملاحق البحث

ملحق (١)

نتائج التحليل الإحصائي

أولاً: نتائج اختبار توكي لبيان اتجاه دلالة الفروق بين متغير المحافظة وبين محاور الاستبانة:

mang

Tukey B

Gov	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
suez	100	25.5000	26.2308 27.4865 27.9200
gharbia	50	25.6800	
kafr shaih	26	26.2308	
monofia	74	27.4865	
cairo	50		

student

Tukey B

Gov	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
suez	100	28.4700	30.7400 30.7600 31.6538 32.7297
cairo	50	30.7400	
gharbia	50	30.7600	
kafr shaih	26		
monofia	74		

teacher

Tukey B

Gov	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
gharbia	50	22.7600	24.8700 25.1486 26.4231 27.2200
suez	100	24.8700	
monofia	74	25.1486	
kafr shaih	26		
cairo	50		

carecal

Tukey B

Gov	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
suez	100	25.4200	
gharbia	50	25.9000	25.9000
monofia	74	27.5135	27.5135
cairo	50	27.6400	27.6400
kafr shaih	26		28.3462

total

Tukey B

Gov	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
suez	100	1.0426E2		
gharbia	50	1.0510E2	1.0510E2	
kafr shaih	26		1.1265E2	1.1265E2
monofia	74		1.1288E2	1.1288E2
cairo	50			1.1352E2

ثانيا: نتائج اختبار توكي لبيان اتجاه دلالة الفروق بين متغير الإدارة التعليمية وبين محاور الاستبانة:

mang

Tukey B

Idara	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
west_mahla	21	23.9524	
north_suez	50	24.2600	
kalleen	13	24.8462	
shabin	25	25.3600	
south_suez	50	26.7400	
east_mahla	29	26.9310	
quasna	32	27.1562	
west_nasr	6	27.5000	
kafralsheekh	13	27.6154	
east_nasr	44	27.9773	27.9773
albagour	17		31.2353

student

Tukey B

Idara	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
north_suez	50	27.0200	
west_nasr	6	28.3333	
south _ suez	50	29.9200	29.9200
west_ mahla	21	30.3333	30.3333
kalleen	13	30.9231	30.9231
east_ nasr	44	31.0682	31.0682
east _ mahla	29	31.0690	31.0690
shabin	25	32.0000	32.0000
quasna	32	32.1250	32.1250
kafralsheekh	13	32.3846	32.3846
albagour	17		34.9412

teacher

Tukey B

Idara	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
west_nasr	6	22.0000		
east _ mahla	29	22.5862		
west_ mahla	21	23.0000		
quasna	32	23.3438	23.3438	
north_suez	50	24.3400	24.3400	24.3400
kalleen	13	24.3846	24.3846	24.3846
shabin	25	24.9200	24.9200	24.9200
south _ suez	50	25.4000	25.4000	25.4000
east_ nasr	44		27.9318	27.9318
kafralsheekh	13			28.4615
albagour	17			28.8824

carecal

Tukey B

Idara	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
north_suez	50	24.9800	
east _ mahla	29	25.6897	
quasna	32	25.8438	
south _ suez	50	25.8600	
west_ mahla	21	26.1905	
shabin	25	26.6000	
kalleen	13	27.2308	
east_ nasr	44	27.5909	27.5909
west_nasr	6	28.0000	28.0000
kafralsheekh	13	29.4615	29.4615
h			
albagour	17		32.0000

total

Tukey B

Idara	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
north_suez	50	1.0060E2		
west_ mahla	21	1.0348E2	1.0348E2	
west_nasr	6	1.0583E2	1.0583E2	
east _ mahla	29	1.0628E2	1.0628E2	
kalleen	13	1.0738E2	1.0738E2	
south _ suez	50	1.0792E2	1.0792E2	
quasna	32	1.0847E2	1.0847E2	
shabin	25	1.0888E2	1.0888E2	
east_ nasr	44	1.1457E2	1.1457E2	1.1457E2
kafralsheekh	13		1.1792E2	1.1792E2
albagour	17			1.2706E2

ملحق (٢) استبانة الدراسة

عزيزي الطالب/

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم شعبة بحوث المعلومات التربوية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بإجراء دراسة تهدف إلى تعرف واقع التربية من أجل السلام في التعليم الثانوي، والتي يقصد بها: "المعارف والمهارات والاتجاهات التي يتم تعليمها للطلاب بهدف غرس قيم السلام والتعاون والتعايش مع الآخر والحوار والمحافظة على سلامة البيئة." ونأمل منكم قراءة العبارات التالية قراءة جيدة، ووضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تتفق مع وجهة نظركم، مع العلم أن هذه البيانات سرية، ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. مع خال الشكر والتقدير لاهتمامكم

بيانات أساسية:

- الاسم: (اختياري)
- المحافظة:
- البيئة الجغرافية (ريف/حضر):
- الإدارة التعليمية:
- اسم المدرسة:
- النوع (ذكر/أنثى):

الاستبانة

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
	المحور الأول: الإدارة والثقافة التنظيمية:			
١.	تطبق الإدارة المدرسية اللوائح والقوانين بشكل حازم على جميع الطلاب الذين يخالفون النظام.			
٢.	تشجع إدارة المدرسة على التعاون.			
٣.	تحر إدارة المدرسة على المحافظة على بيئة نظيفة للمدرسة.			
٤.	ترفض إدارة المدرسة العنف.			
٥.	أشعر بالمساواة بيني وبين زملائي بباقي المحافظات في فرص الالتحاق بالجامعات.			
٦.	توجد مساواة بين الذكور والإناث في التعليم.			
٧.	تعامل إدارة المدرسة جميع الطلاب باختلاف دياناتهم بصورة متساوية.			
٨.	يتساوى الغني والفقير داخل مدرستي في المعاملة.			
٩.	أرى أنه لا فرق بين الأنشطة المقدمة في مدرستي والأنشطة المقدمة في مدارس أخرى.			
١٠.	أتمتع بنفس المرافق (حمامات/ملاعب/أفنية....) المقدمة لغيري في المدارس الأخرى.			
١١.	تدوم إدارة المدرسة على صيانة مرافق مدرستي.			
١٢.	تتواصل المدرسة باستمرار مع أسر الطلاب.			
	المحور الثاني: الطالب:			
١٣.	يحافظ الطلاب على المدرسة.			
١٤.	يحر الطلاب على سلامة المباني والأجهزة المدرسية.			
١٥.	يتقبل الطلاب الرأي الآخر.			
١٦.	يتعامل الطلاب مع بعضهم باحترام.			
١٧.	يلتزم الطلاب بتعليمات المعلم.			
١٨.	يحترم الطلاب اللوائح المدرسية.			
١٩.	يكون الطلاب علاقات طيبة مع زملائهم.			
٢٠.	يسعى الطلاب لحل المشكلات التي تواجههم بطرق سلمية.			
٢١.	يتشارك الطلاب في حل مشكلاتهم.			
٢٢.	يتعاون الطلاب في انجاز الأنشطة المدرسية.			
٢٣.	يقدم الطلاب النصائح لزملائهم عند الحاجة.			
٢٤.	يتجنب الطلاب العبارات المسيئة في تعاملاتهم.			
٢٥.	يتسامح الطلاب مع من يسيء إليهم.			
٢٦.	يحترم الطلاب المعلمين ويقدرهم.			
	المحور الثالث: دور المعلم:			

م	العبارة	موافق	إلى حد ما	غير موافق
٢٧.	يعامل المعلم الطلاب برفق.			
٢٨.	يحترم المعلم الطلاب.			
٢٩.	يتجنب المعلم عن استخدام الألفاظ المسيئة داخل المدرسة.			
٣٠.	يساوي المعلم في المعاملة بين جميع الطلاب.			
٣١.	يشجع المعلم الطلاب على احترام بعضهم بعضا.			
٣٢.	يحث المعلم الطلاب على الحوار والمناقشة.			
٣٣.	يلتزم المعلم بحضور الحصص الدراسية في مواعيدها.			
٣٤.	يشرح المعلم الدروس بشكل جيد داخل حجرات الدراسة.			
٣٥.	يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب.			
٣٦.	يحث المعلم على المحافظة على نظافة البيئة.			
٣٧.	يهتم المعلم بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب.			
	المحور الرابع: المناهج وطرائق التدريس والأنشطة:			
٣٨.	أرى أنه لا يوجد موضوع دراسي يثير العداوة بين طبقات المجتمع.			
٣٩.	ألاحظ أنه لا يوجد موضوع دراسي يفرق بين الطلاب على أساس اللون.			
٤٠.	تشجع جميع الموضوعات الدراسية على السلام الاجتماعي.			
٤١.	تعزز الموضوعات الدراسية على حرية الرأي وتعدد الفكر.			
٤٢.	تعلمني الموضوعات الدراسية احترام الآخرين.			
٤٣.	تنمي الموضوعات الدراسية تقبل الرأي الآخر.			
٤٤.	يحرر المعلم على استخدام طرائق التعلم التعاوني بين الطلاب.			
٤٥.	يهتم المعلم باستخدام طرائق التعلم النشط.			
٤٦.	يستخدم المعلم طرائق تدريس تنمي الحب بين الطلاب.			
٤٧.	تشجع المدرسة على القيام بأنشطة تطوعية لخدمة البيئة المحيطة.			
٤٨.	تعزز الأنشطة المدرسية التعاون بين الطلاب.			
٤٩.	تقوم المدرسة بعمل رحلات مدرسية للكثير من الأماكن التي تنمي حب الوطن.			

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة (S-BPD) في ضوء التوجهات العالمية الحديثة

إعداد

أ/ محمد منصور أحمد عبدالله

باحث دكتوراه بكلية التربية جامعة عين شمس

٢٠١٦هـ/ ١٤٣٧م

المجلة التربوية - العدد الخامس والأربعون - يوليو ٢٠١٦م

مقدمة:

تحتل التنمية المهنية المستدامة في هذا العصر موقعاً محورياً في المؤسسات والمنظمات الحديثة فقد أصبحت التنمية المهنية تشكل العمود الفقري لأية جهود تبذلها هذه المؤسسات والمنظمات نحو تحقيق الإصلاح والتطوير ويتضح ذلك من خلال حجم الميزانيات التي ترصد والخطط الإستراتيجية التي يتم وضعها للتنمية المهنية من قبل المؤسسات الراغبة في تحقيق الإصلاح وجودة الأداء والمنتج في ظل المنافسة القوية بين المؤسسات لتحقيق رضا المتعاملين معها.

وانطلاقاً من جهود الدولة في دعم وإصلاح التعليم وتحقيق جودته بما يسهم في تحقيق أهداف المجتمع من أجل غد مشرق ومستقبل أفضل لجميع أبنائها وبما يحقق أعلى معدلات للتنمية وبما يعود بالنفع على المواطن ومن خلال رؤية واضحة تقوم علي دراية وفهم عميق لحقوقه وواجباته والمشاركة الواعية في دفع عجلة التنمية والتقدم، كان الاهتمام بالمعلم الذي يمثل عصب العملية التعليمية والاهتمام بتحقيق التنمية المهنية له لمواكبة التطور المعرفي والتكنولوجي وتحقيق جودة العملية التعليمية.

وتعد المدارس إحدى مؤسسات المجتمع التي تتأثر بالتطورات والتغيرات التي يشهدها العالم بصورة متسارعة، لذا تشهد المدارس تغيرات جوهرية في أهدافها وبرامجها وسياساتها وأدوارها بل وفي هيكلها التنظيمي وهو ما يمثل تحدياً لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي، وهو ما حتم ضرورة الأخذ بالتنمية المهنية لمواجهة هذه التحديات، بحيث تشمل كافة جوانب مهنة التعليم تخصصية كانت أو مهنية أو ثقافية. (أحمد حسين الصغير، ٢٠٠٣م، ص ٦٤).

كما أن هناك علاقة متبادلة بين التنمية المهنية للمعلمين، وتنمية وإصلاح مدارس التعليم ، وذلك لأنه لا يمكن أن تتم تنمية مهنية للمعلم دونما تنمية للمؤسسة التي يعمل بها، بما تشتمل عليه من جميع المشاركين في العملية التعليمية بل لقد ارتبطت التنمية المهنية للمعلم بصفة عامة بفلسفة التعليم المستمر.

وفي ضوء مفاهيم الجودة ومعايير الاعتماد يختلف دور المعلم، عما كان ذي قبل، وذلك باختلاف أدواره ومسئوليته من توصيل المعرفة إلي تنمية المهارات الأساسية، وإكساب

الطالب القدرة علي أن يتعلم ذاتياً فلم يعد المعلم هو الناقل للمعرفة، والمصدر الوحيد لها بل الموجه والمشارك لطلابه في رحلة تعليمهم وتعلمهم المستمر فلقد أصبحت مهنة التدريس للمعلم مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي و الناقد والمستشار لذا فهناك حاجة ماسة إلي تغيير جذري في سياسة التأهيل والتنمية المهنية للمعلمين، والتخلص من الأساليب القائمة علي التلقين، واستبدالها بأساليب التعليم بالاكشاف، والتعليم من خلال التجربة والخطأ والقدرة علي حل المشكلات، وإدارة المشاريع البحثية.

وعليه فإن التنمية المهنية للمعلمين في ظل التوجه نحو اللامركزية وتفويض السلطة وتفعيل المشاركة مع المجتمع المحلي تمثل حاجة مستمرة وملحة، نابعة من مواقف حية وواقعية يواجهها المعلمون في حياتهم المهنية داخل وخارج المدرسة، حيث تساعدهم في اكتساب القدرة علي التعامل مع المواقف الجديدة بكفاءة وإيجابية، فالأفراد يتعلمون الكثير من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات أثناء ممارستهم لأنشطة التنمية المهنية التي تنفذ داخل المدارس، ذلك لأنهم يتأملون ممارستهم بشكل مستمر ويلاحظون بدقة كل ما يطرأ علي أدائهم من تغير، الأمر الذي يمكنهم من تحديد مدي تقدمهم وتحقيقهم لأهداف التنمية المهنية وبالتالي يعود بالإيجاب علي جودة التعليم بالمدرسة.

وتتعدد مداخل التنمية المهنية في المدارس وإن كانت جميعها تدور حول فكرة واحدة وهي أن يتحول الأفراد داخل المجتمع المدرسي إلي متعلمين دائمي التعلم فيتعلم الأفراد من أنفسهم حين يتأملون ويفكرون في ممارساتهم وحين يكونون في سعي دائم نحو التنمية المهنية الذاتية، ويتعلمون من زملائهم حين يلاحظون أدائهم ويستقون خبراتهم ويتعلمون من المواقف والمشكلات حين يمارسون البحث الإجرائي ويتعلمون من أولياء الأمور حين يناقشونهم ويستمعون لملاحظاتهم ويتعلمون من المجالات والأبحاث التي تنشر الخبرات التربوية الناجمة ويتعلمون من شبكات المعلومات محلية كانت أو عالمية، وهكذا فإن فكرة التعلم المستمر هي الفكرة المحورية التي تدور حولها كافة مداخل التنمية المهنية. (محمد عبد الخالق مدلولي، ٢٠٠٢م، ص ٢٥ - ٢٦).

فالتنمية المهنية تهدف إلي تحقيق النمو المستمر لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني والثقافي من خلال تنفيذ برامج تطلعون علي أحدث

النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها المختلفة وتدريبهم علي مهارات البحث وحل المشكلات وعلي استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة الأمر الذي يساعد المعلمين علي التخطيط والتنفيذ والتقييم الصحيح بكل ما يقوم به من مهام وأدوار ومن ثم تصبح عملية الارتقاء بالنمو المهني هي الشغل الشاغل لجميع الأفراد في المدرسة.

وتحاول الدراسة من خلال هذا التصور توضيح دور وأهمية التنمية المهنية للمعلمين في إصلاح وتطوير منظومة التعليم في مصر وذلك من خلال التأكيد علي جعل عمليات التنمية المهنية للمعلمين قائمة علي المدرسة وما يحققه هذا المدخل من مميزات وفوائد ثم عرض لوحدة التدريب والتقييم المدرسية وضرورة تفعيلها بالشكل الأمثل كصيغة أو شكل لعمليات التنمية المهنية للمعلمين القائمة علي المدرسة.

مشكلة الدراسة:

في ظل ما يموج به العالم من تغيرات وثورة تكنولوجية ومعرفية فقد تغيرت النظرة التقليدية للمدرسة وما يحدث في بيئتها الداخلية والخارجية حيث كان المعلم يعلم والمتعلم يتعلم والإداريون يديرون المدرسة بل أصبح ينظر للمدارس علي أنها مجتمعات للتعلم المهني حيث هناك حاجة ماسة لمساهمة كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي في عملية تبادل المعرفة والخبرات.

وتعد المدرسة مجتمعاً للتعلم المهني الذي يعيش فيه المعلم حيث يمارس مهامه الوظيفية ولذا فهي مكان جيد لممارسة أنشطة التنمية المهنية المختلفة فهناك إدارة واعية لدورها في تنمية مرؤوسيهها، كما يوجد زملاء قدامي متنوعو الخبرة فضلاً عن زائري المدرسة من موجهين ومتابعين من جهات وتخصصات متعددة، كما توجد إمكانيات ومصادر مختلفة لممارسة أنشطة النمو المهني الذاتي مثل الانترنت والتلفزيون التعليمي وأجهزة الحاسب الآلي والمكتبة المدرسية وغيرها وحتى تنجح المدرسة في تحقيق رؤيتها وأداء رسالتها والوصول إلي أهدافها وغاياتها لابد أن يتطور فيها أسلوب التعليم منهجاً ونمواً مهنيّاً عن طريق إدارة واعية ومعلم حريص علي التنمية المهنية الذاتية مؤمن برسالته وملم بأدواره ومسئوليّاته. (رشيدة السيد أحمد، ٢٠١٠م، ص ٦٧ - ٦٨)

لقد أصبحت التنمية المهنية ضرورة لا غنى عنها لجميع المؤسسات التعليمية وذلك لمواجهة التغيرات والتطورات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، وتعد المدارس من أكثر المؤسسات عرضة للتغير والتطور الأمر الذي يجعل التنمية المهنية للمعلمين بالمدارس ضرورة لمسايرة هذا التغير .

وتمثل التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة متطلباً أساسياً لا غنى عنه لإصلاح وتطوير التعليم ، وذلك لوجود ارتباط قوى ووثيق بين التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة وتحقيق الجودة والإصلاح التعليمي، حيث تعمل التنمية المهنية على إحداث تكامل بين عمليات إعداد المعلمين قبل الخدمة وبين الواقع المعاش بعد الالتحاق بالعمل في التدريس، كما يمكن من خلالها سد الفجوة التي تحدث نتيجة الخلل القائم بين الأداء الواقعي والأداء المرغوب فيه من قبل العاملين بالتعليم كما إنها توفر فرص التعامل مع أحدث المستجدات التربوية والمعرفية والتكنولوجية مما يؤدي إلى تحسين نوعية العملية التعليمية.

ومن خلال ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة صياغة تصور مقترح قائم على التخطيط الاستراتيجي لانشاء وحدة للتنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة.

تساؤلات الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات الحالية:

١. ما دواعي الاهتمام بإصلاح عمليات التنمية المهنية للمعلمين ؟
٢. ما أهداف مدخل التنمية المهنية المتمركزة علي المدرسة في ظل الاستقلالية المدرسية ؟
٣. ما مبررات تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة علي المدرسة؟ وما أهم فوائد تطبيقه؟
٤. ما أهم الأسس التنظيمية التي تقوم عليها وحدة التنمية المهنية المتمركزة علي المدرسة؟
٥. ما التصور مقترح القائم على التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة في ضوء التوجهات العالمية الحديثة؟

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على دواعي الاهتمام بإصلاح عمليات التنمية المهنية للمعلمين.
٢. تحديد أهم أهداف مدخل التنمية المهنية المتمركزة علي المدرسة في ظل الاستقلالية المدرسية .
٣. رصد أهم مبررات تطبيق مدخل التنمية المهنية المتمركزة علي المدرسة، وتحديد أهم فوائد تطبيقه.
٤. تحديد الأسس التنظيمية التي تقوم عليها وحدة التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة.
٥. صياغة التصور المقترح القائم على التخطيط الاستراتيجي لمتطلبات التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة في ضوء التوجهات العالمية الحديثة.

أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية البحث الحالي في الآتي :

١. يتناول مجالاً في غاية الأهمية وهو التنمية المهنية للمعلمين .
٢. يلقي الضوء على أبعاد التنمية المهنية داخل المدرسة لمعلم القرن الحادي والعشرين .
٣. يقدم لوزارة التربية والتعليم ، صورة عن مدى حاجة المعلمين في المدارس للتنمية المهنية ، وهو ما يساعدهم على التخطيط لتحسين أداء المعلمين في الميدان .
٤. يقدم تصوراً مقترحاً لبرنامج التنمية المهنية للمعلمين طبقاً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، من خلال صياغة تصور مقترح قائم على التخطيط الاستراتيجي لانشاء وحدة للتنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة.

منهج الدراسة:

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه من المناهج البحثية التي تختص بعملية البحث والتقصى حول الظواهر المجتمعية والتربوية والتعليمية كما هي قائمة في الحاضر

ووصفها وتشخيصها وتحليلها وتفسيرها ؛ بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها والتوصل من خلال ذلك إلى تعميمات ذات معنى بالنسبة لهذه الظواهر.

مصطلحات الدراسة:

التخطيط الاستراتيجي:

التخطيط الاستراتيجي "بأنه التحليل الدقيق للوضع الراهن والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المنظمة، مما يؤدي بها إلى إقرار مجموعة من الأهداف الرئيسية والأولويات التي ينبغي العمل على تحقيقها؛ حتى تتحقق رؤية المنظمة ورسالتها وبذلك تترسخ القيم الأساسية والمعتقدات التي تؤمن بها". (محمود السيد عباس، ٢٠٠٥ م، ص ٧)

التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة: *School- Based professional Development*

يمثل مدخل التنمية المهنية أو التدريب المتمركز بالمدرسة اتجاهاً تربوياً حديثاً وهاماً لأنه يهتم بالتنمية المتكاملة والشاملة لجميع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين، وقد ارتبط ظهور برامج التدريب داخل المدرسة في الدول التي أخذت به بحركات الإصلاح التعليمي، حيث لم تأت حركات إصلاح وتجديد المناهج وطرائق التدريب عليها بالتأثير والتغيير المتوقعين، ومن هنا جاء التفكير بضرورة تخطي حدود الفصل الدراسي والمنهج إلى نظرة أكثر شمولاً واتساعاً تتمثل في إصلاح وتطوير النظام المدرسي والإدارة المدرسية بما يحقق فاعلية المدرسة والتوجه نحو اللامركزية ونقل سلطة اتخاذ القرار إلى داخل المدرسة وتحقيق المشاركة المجتمعية الفعالة وتأكيد المسؤولية والمساءلة ومواجهة المشكلات ومحاولة حلها وقت ومكان حدوثها . (نبيل رمضان السيد، منال محمد كامل، ٢٠٠٨ م، ص

(٤٣

الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة

تمهيد:

المعلم هو الركيزة الأساسية والدعامة الرئيسية للإصلاح والتطوير المدرسي والمجتمعي، ومن هنا كان اهتمام جودة التعليم بالتنمية المهنية لجميع المعلمين والعاملين بالمدرسة، فوضعت بعض المعايير والممارسات التي تسهم في تفعيل دور المعلم بصورة مثلي وهي تركّز علي إلمام المعلم بدوره ومسئوليّاته والعمل علي تنفيذها والتطوير المستمر للمعلم في استخدام التكنولوجيا الحديثة ومصادرها المختلفة والاستفادة من التغذية الراجعة التي توجّه إليه من قبل الجهات الخارجية أو الداخلية التي تتابع سير العملية التعليمية داخل المدرسة أو حتى من خلال تقييمه لنفسه وأدائه اليومي.

ولكي يتحقق الإصلاح والتطوير المنشود بمدارس التعليم قبل الجامعي وتستطيع هذه المدارس الوفاء بالمتطلبات المجتمعية في ظل المتغيرات العالمية والمحلية المتسارعة فإن ذلك يتطلب حشد جهود وخبرات جميع العاملين بالمدرسة والمشاركين من المجتمع المحلي وبخاصة جهود وخبرات المعلمين ودورهم الرئيس والمؤثر في كل مراحل وخطوات الإصلاح وذلك من خلال تنميته مهنيّاً بهدف إحداث تعديل في سلوكه في مجال المعلومات والخبرات والمهارات والأدوار المتجددة بما يسهم في تحسين أدائه ورفع كفاياته.

وقد جاءت أهمية التنمية المهنية للمعلمين - والتي أصبحت ضرورة أساسية بالنسبة لهم - من أن التنمية المهنية للمعلمين التي تعتمد علي التخطيط العلمي والتناسق المنهجي والمشاركة المجتمعية الفعالة وترتبط بالمشكلات المدرسية اليومية التي تواجههم في عملهم، تعد الدعامة الحقيقية للتغيير العلمي والتربوي والإصلاح المنشود لمنظومة التعليم في مصر، خاصة وأننا نعيش في عالم صغير يتطور بسرعة شديدة تتسارع فيه مجالات المعرفة والمعلومات وتتسارع فيه الابتكارات وتكنولوجيا المعلومات مما يستدعي وجود إنسان جديد وفكر جديد يتواءم مع كل هذه التغيرات التي أظلت بظلالها علي المعلمين ومهنة التعليم.

هذا إلي جانب أن ممارسة مهنة التعليم يتطلب درجة عالية من المهارات المهنية والعملية، كما أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التنمية المهنية للمعلمين، والتنفيذ الناجح لعمليات

الإصلاح والتطوير بالمدارس، فالتنمية المهنية تمثل العمود الفقري في نجاح المدرسة في أداء رسالتها بصورة فعالة لأن المعلمين هم المحرك الأساسي لأي نشاط تربوي أو تعليمي داخل المدرسة.

أولاً: مفهوم التنمية المهنية؛

يعدّ مفهوم التنمية المهنية للمعلمين من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجتمعاتنا العربية حيث بدأ استخدامه مع بدايات التسعينات كمرادف للتدريب أثناء الخدمة، وحيث أن مستوى الإعداد لمهنة التدريس لا يصل بالمعلم إلى قمة النضج والتمكن المهني، بل يضعه بشكل كبير على أول الطريق السليم، ومن ثم فإن كثيراً من المعلمين يتأثر مستواهم المهني بطول ممارسة التعليم وذلك تحت ظروف غير ملائمة للإبداع والابتكار، أو بسبب التغيرات المختلفة والمتسارعة التي تطرأ على المجتمع أو التقدم العلمي والانفجار المعرفي الذي يسير بسرعة متلاحقة، وهذا يفرض على المعلمين ضرورة ممارسة أنشطة التنمية المهنية المختلفة وعدم الاكتفاء بالتدريب فقط.

وعليه فالتنمية المهنية للمعلمين تعد عملية تعليم وتعلم مدي الحياة تكتسب من خلالها الخبرات والمهارات المهنية وتتصاعد عبر المسار الوظيفي للمعلم من خلال مجموعة من الممارسات التفاعلية داخل البيئة المدرسية وخارجها، كما أنها تعبر عن التحديث والتطوير المستمر للمعرفة والمهارات المهنية لدى الأفراد من أجل تطوير استجاباتهم لفرص التطوير التي توفرها خبرات العمل، بالإضافة إلى تحقيق الاستعداد الجيد لجوانب التغيير ومواجهة التحديات التي تفرضها طبيعة العصر (Sun Bruell, 2000. p.57)

وعرفت أيضاً بأنها السياسات والممارسات والبرامج والوسائل والأساليب التي تستخدم لمساعدة المعلم في الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية والأكاديمية اللازمة لتلبية احتياجاته والاحتياجات المؤسسية وهي ترتبط في أحد جوانبها بالتعلم الذاتي والرغبة في رفع مستوى الكفاءة وتنمية القدرة على القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلم وهي عملية مكملة لإعداده قبل الخدمة، لذا فهي تنطوي على التنمية المهنية الذاتية للمعلمين كما ترتبط في جوانبها الأخرى بالممارسات المجتمعية المساندة في بيئة النظام التعليمي وبين الفئات المتكاملة معه. (فوزي رزق شحاتة، ٢٠٠٧ م، ١٦).

ويعرف المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية المهنية للمعلمين بأنها مجمل الأنشطة التي تثري العمل المهني، وهذه الأنشطة تشتمل علي النمو الفردي والتعليم المستمر والتدريب أثناء الخدمة، بالإضافة إلي تعود المنهج وتعاون الفريق والجماعات الدراسية وتدريب الفريق، وبمعني أوسع كل خبرات التعليم الرسمية وغير الرسمية من إعداد المعلم قبل الخدمة وحتى التقاعد وفي زمن التكنولوجيا يشمل النمو المهني استخدام التكنولوجيا لتتكفل هي بنمو المعلم مهنيًا. (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٣ م، ص ٩).

وهناك اختلاف بين مفهوم التنمية المهنية وبعض المفاهيم الأخرى ذات العلاقة مثل مفهوم النمو المهني والتدريب أثناء الخدمة والتي تناولتها بعض الأدبيات كمترادفات لشيء واحد هو التطوير المهني للمعلم، إلا أن التدقيق في تعريف كل منهم يبين الفرق بينهم في نواحي مختلفة منها: (رشيدة السيد الطاهر، ٢٠١٠ م، ص ١٦-٢٠).

- مفهوم النمو المهني للمعلم يقصد به زيادة في معرفته ومهاراته التدريسية وكفاءته وزيادة تبصره بالمشكلات التعليمية التي تصاحبها زيادة في نجاحه كمعلم وهو عملية طبيعية تلقائية تحدث بدون قصد أو تدخل من الفرد وتؤدي إلي تحسن في أدائه.
- هناك فرق بين النمو المهني للمعلم وتنميته مهنيًا، حيث أن النمو المهني يتم بشكل تلقائي غير مقصود في حين أن التنمية المهنية علمية مقصودة تتم من قبل منظمات ومؤسسات تربوية وتعليمية تعمل علي وضع برامجها من أجل زيادة النمو المهني للمعلم، كما أن عملية التنمية المهنية للمعلم تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة التي ينتج عنها النمو المهني له متمثلاً ذلك في زيادة تحسين ما لديه من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعمله ومسئوليته المهنية.
- قد تحدث التنمية المهنية من قبل المعلم نفسه بدافع شخصي منه لتنمية نفسه فتعرف هنا بالتنمية الذاتية للمعلم، وهي العملية التي يتم فيها اغتنام للفرص المتاحة لتقدمه ونموه المهني ومن ثم فهي تحدث بفعل الدافع الشخصي له وتكون متصلة دائماً بالأفكار والتطورات في مجال عمله هذا فضلاً عن ارتباطها في أحد جوانبها بالتعلم الذاتي وينتج عنها تحديثاً لمعلومات المعلم ومهاراته واتجاهاته اللازمة لزيادة كفاءته من الناحية العلمية والأكاديمية والمهنية والتربوية.

- تعتمد التنمية المهنية الذاتية علي المبادرة الفردية من المعلم نفسه لأنها عبارة عن مجموعة من الجهود يقوم بها المعلم للارتقاء بمعلوماته ومهاراته وأساليبه معتمداً وبصفة أساسية علي ذاته ويكون بناءً علي رغبة حقيقية نابعة من إيمانه بأهمية هذه التنمية في حين أن التنمية المهنية تتم من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج التي ترعاها مؤسسات أكاديمية أو سلطات تعليمية مركزية أو محلية.
 - مفهوم تدريب المعلم أثناء الخدمة عبارة عن مجموعة من البرامج والدراسات الموقوتة الطويلة أو القصيرة التي تنتهي بمنح شهادات اجتياز أو ما شابه ذلك، والتي تهدف في مجموعها إلي رفع مستوى المعلم في ناحية أو أكثر من نواحي المهنة.
 - يختلف التدريب أثناء الخدمة عن التنمية المهنية حيث يعد التدريب أثناء الخدمة هادفاً وموجهاً ومقصوداً لتحقيق نتائج وخبرات بذاتها، في حين أن التنمية المهنية معنية بنتائج وخبرات تهدف بشكل عام لتحسين مهارات وخبرات المعلم ككل، كما أن التدريب يعني بالمعلمين الذين سبق إعدادهم للمهنة في حين تهتم التنمية المهنية بجميع المعلمين منذ التحاقهم بمؤسسات الإعداد وبعد تخرجهم منها وقبل تعيينهم وأثناء خدمتهم.
 - التدريب أثناء الخدمة موقوت ومحدد بفترة زمنية، ينتهي التدريب بانتهائها في حين أن التنمية المهنية عملية مستمرة وطويلة المدى تبدأ منذ التحاق المعلم بالمهنة وتنتهي بانتهاء خدمته.
- ومن خلال ما تقدم وما تم عرضه من تعريفات للتنمية المهنية وبعض الاختلافات عن المصطلحات الأخرى ذات العلاقة تري الدراسة الحالية أنه يمكن تعريف التنمية المهنية للمعلمين بأنها " عملية مقصودة تتم من قبل منظمات ومؤسسات تربوية وتعليمية تعمل علي وضع برامج تدريبية مخطط لها لإكساب المعلمين مجموعة من الخبرات والمهارات والأساليب والممارسات والمعارف التي تسهم في زيادة فاعلية عمل المعلمين من خلال تحسين كفاياتهم الإنتاجية ورفع مستوى أدائهم الوظيفي وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم وإثراء معلوماتهم وتجديد خبراتهم لمواجهة المواقف التعليمية والإسهام في نجاح العملية التعليمية بالمدرسة وتحقيق

الجودة الشاملة، وقد تحدث التنمية المهنية من قبل المعلم نفسه بدافع شخصي منه لتنمية نفسه فتعرف هنا بالتنمية الذاتية للمعلم *Self Development* مفهوم التنمية المهنية القائمة علي المدرسة:

يعد هذا المدخل من أحدث الاتجاهات التربوية في دول العالم المتقدم حيث تعمل المدارس في سعيها نحو تحقيق الإصلاح المدرسي علي تكوين بيئة مدرسية مناسبة للتنمية المهنية المستمرة للمعلمين وتحويل المدرسة من بيئة تعليم إلي مجتمع مهني للتعليم لجميع الموجودين بها.

ويعرف هذا المدخل بأنه عبارة عن الأنشطة التي تتم داخل المؤتمرات التربوية المدرسية وكذلك المحاضرات التي تتم لهذا الغرض ويقتصر علي الأنشطة التي لها شكل نظامي وأهداف محددة، ويعد شكلاً من أشكال التعلم وصيغة من صيغ العمل الجماعي لهيئة التدريس بالمدرسة مما يساعدهم في معالجة المشكلات المرتبطة بالعمل المدرسي ويعد التدريب المدرسي من حيث المبادئ التي يقوم عليها مناسباً للتطبيق في كل الحالات إذا ما قورن بأنماط التدريب المركزي. (فوزي رزق شحاتة، ٢٠٠٧م: ص ١٤).

إن التنمية المهنية بالمدارس تعنى موقفاً يتم من خلاله نمو المعلم عن وضع برامج تدريبية وتوجيهية يقوم بها الموجهون والمدرسون الأوائل لمساعدة المعلمين في أداء عملهم وذلك من خلال خلق ثقافة مدرسة حول أهمية التعاون بين المعلمين والإدارية المدرسية لنجاح هذه البرامج وعقد جلسات نقاشية مع زملاء العمل والتخصص لتبادل الخبرات فيما بينهم (أسامة محمد سيد، ٢٠٠٩م، ص ص ٢١٥ - ٢١٦).

ويؤكد مدخل الإصلاح القائم علي التنمية المهنية للمعلمين علي أن المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة يتعاملون داخل المدرسة علي أن المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة قائمة بذاتها وهذا معناه أن المدرسة هي الوحدة الأساسية التي يجب التركيز عليها لإحداث التغيير وإصلاح النظام التعليمي ككل ومن ثم فإن هذا المدخل يقوم علي فكرة رئيسة مفادها أن المدرسة هي المنبع والوحدة الأساسية للإصلاح وأن المعلمين في عمليات التنمية المهنية داخل المدرسة يزداد دعمهم لبعض ويحسون بشعور روح الفريق وامتلاك هدف واحد ورؤية

واحدة وخطة عمل واحدة ومن ثم يصبحون أكثر تأثيراً و فاعلية في تحقيق جودة التعليم داخل مدارسهم (صفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٥م، ص ١٣٨).

ويؤدي تنفيذ برامج التنمية المهنية علي مستوي المدرسة إلي تعاون المعلمون في الإعداد والتدريب ومساعدة بعضهم البعض، ومن ثم فإن برامج التنمية المهنية المدرسية أكثر فاعلية وأكثر نجاحاً من تلك البرامج التي تنفذ من خلال السلطات المركزية بعيداً عن السياق المدرسي، كما أن التنمية المهنية علي مستوي المدرسة هي المدخل الأكثر فاعلية في تدعيم الأبعاد المهنية *Professionalism* لدى المعلمين حيث يساعد علي تنمية أبعاد الزمالة والتعاون وروح الفريق والنمو المهني الذاتي والشراكة المهنية.

ويعد هذا الاتجاه من أحدث الاتجاهات في تدريب المعلمين أثناء الخدمة فبعد أن كانت برامج التدريب المركزية قائمة على أن يتدرب المعلمون في مؤسسات خارج المدارس ظهرت الدعوة إلى تفعيل اللامركزية وتوطين التدريب داخل جدران المدرسة بهدف رفع كفاءة المعلم فيما يتعلق بالممارسات التربوية الفعلية داخل الصف الدراسي وتطوير أداء المدرسة ككل في عمليات التعليم وأن تصبح المدرسة مجتمعاً مهنيّاً ووحدة للفعل والإصلاح القائم على جهود المعلمين والإدارة المدرسية والمشاركة المجتمعية مما يتولد عنه الشعور بضرورة العمل على تحقيق أهداف الإصلاح المدرسي في ظل الرغبة النابعة من الداخل لتحقيق النجاح والوصول إلى الأفضل للمدرسة ككل.

ويمثل مدخل التنمية المهنية أو التدريب المتمركز بالمدرسة اتجاهاً تربوياً حديثاً وهاماً لأنه يهتم بالتنمية المتكاملة والشاملة لجميع العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين، وقد ارتبط ظهور برامج التدريب داخل المدرسة في الدول التي أخذت به بحركات الإصلاح التعليمي، حيث لم تأت حركات إصلاح وتجديد المناهج وطرائق التدريب عليها بالتأثير والتغيير المتوقعين، ومن هنا جاء التفكير بضرورة تخطي حدود الفصل الدراسي والمنهج إلى نظرة أكثر شمولاً واتساعاً تتمثل في إصلاح وتطوير النظام المدرسي والإدارة المدرسية بما يحقق فاعلية المدرسة والتوجه نحو اللامركزية ونقل سلطة اتخاذ القرار إلى داخل المدرسة وتحقيق المشاركة المجتمعية الفعالة وتأكيد المسؤولية والمساءلة ومواجهة المشكلات

ومحاولة حلها وقت ومكان حدوثها . (نبيل رمضان السيد، منال محمد كامل، ٢٠٠٨م، ص ٤٣)

ولقد شهدت تسعينيات القرن العشرين انتشار هذا المدخل في كثير من دول العالم وقد تعددت الصيغ والأشكال في تطبيق هذا المدخل ففي اليابان قامت السلطات التربوية مع الجامعات بإنشاء مراكز للمعلمين يجتمع فيها أساتذة الجامعات والمعلمون حيث تعقد المناقشات وورش العمل وورش إنتاج المواد التعليمية ووضع المناهج الدراسية وبرامج التنمية المهنية وفي فنلندا تم بناء شبكة من المدارس التي يتم فيها التدريب من خلال قانون يتيح لشبكة المدارس هذه المرتبطة معاً بطريقة تنظيمية مؤسسية - تقديم برامج تنمية مهنية لرفع كفاءة المعلمين في تنفيذ بحوث تربوية علي مستوى المدرسة *school - Based Research* بحيث لا تفصل التنمية المهنية عن البحث التربوي وفي البرتغال تم إقامة نظام لتدريب المعلمين يتخذ من المدارس مراكز للتنمية والتدريب والحوار والتجريب وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهرت مدارس التنمية المهنية *professional Development school* حيث تمثل هذه المدارس صيغة يتم من خلالها تنمية المعلمين مهنيًا كجزء لا يتجزأ من عمليات الإصلاح والتحسين المدرسي ولتحقيق معايير الجودة بها حيث يتم تزويد المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة بخبرات متجددة وتمكينهم من مهارات البحث التربوي للارتقاء بالعملية التعليمية داخل حجرة الدراسة وتوفير المشاركة المجتمعية الفاعلة والإيجابية ودعم الشراكة مع كليات التربية والجامعات. (صفاء محمود عبد العزيز، ٢٠٠٥، ص ١٣٩ - ١٤٠)

ويمثل مدخل التنمية المهنية القائمة على المدرسة أو التدريب في الموقع (المدرسة) اتجاهاً تربوياً هاماً لأنه يهتم بالتنمية المتكاملة والشاملة للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة من معلمين وإداريين ومشرفين وعمال باعتباره مفهوماً جديداً وإستراتيجية معتمدة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ولقد أثبتت الدراسات فاعلية عمليات التنمية والتدريب المباشر للمعلم بالمدرسة عن مثيلاتها التي تتم لمستويات أعلى في مواقع أخرى غير المدرسة وأن التعامل مع المدرسة كوحدة للتدريب يكون أكثر فاعلية من التعامل مع المعلمين كأفراد وهذا ما تم الاستناد عليه في إنشاء وحدات التدريب والتقويم بالمدارس .

وفى الدول الصناعية الغربية التي تبنت هذا المدخل يتم إعداد برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس بوصفها جزءاً لا يتجزأ من حركة إعادة التنظيم المدرسي أو التطوير المهني للمدارس ولذلك ترتبط عمليات التنمية المهنية للمعلمين بالعمليات المدرسية مثل إدارة الذات والتطور المهني لأعضاء هيئة التدريس وتحسين المناهج الدراسية كما تركز برامج التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة على تطوير أداء المعلمين كممارسين للمهنة لديهم القدرة على تحسين أدائهم وتفاعلهم داخل الفصل عن طريق اشتراكهم في أبحاث نابعة من مشكلات مدرسية حقيقية. (إبراهيم يوجيف، ١٩٩٧، ص ١٥٤)

ويرتبط إعداد برامج التدريب داخل المدارس بحركة التنظيم المدرسي وتطورها المهني، لذا يرتبط التدريب المهني للمعلم بالعمليات المدرسية الداعمة لاستقلالية المدرسة مثل الإدارة الذاتية وتطوير المناهج، وتركز بعض برامج تدريب المعلمين داخل المدرسة على تطوير أداء المعلمين كممارسين للمهنة ولديهم القدرة على تحسين أدائهم وتفاعلهم داخل الفصل عن طريق اشتراكهم في أبحاث نابعة من مشكلاتهم الواقعية، فالمدرسة التي تقوم بتدريب معلمها تحقق الكثير من المنافع في نوعية المعلم وجودة التدريس والقدرة على التجديد وتحفيز المعلم وتحسين معايير التلاميذ، لذا يجب أن يستند هذا التدريب على فلسفة صحيحة وواضحة تربط بين النظرية والتطبيق، ومن ثم فإن الفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا الاتجاه اعتبار كل من في المدرسة متعلماً بما في ذلك الطالب والمعلم والمدير والهيئة الإدارية والمدرسة ككل. (أسامة محمد السيد، ٢٠٠٨ م، ص ٢٦٤ - ٢٦٥)

ويرى أحد الباحثين أن هذا المدخل من أفضل الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين إذا ما توفر الآتي: (محمد عبد الرازق إبراهيم، ٢٠٠٣ م، ص ٦٤ - ٦٥)

- أن ترتبط التنمية المهنية داخل المدارس بما يتم من إعداد داخل كليات التربية بحيث يحدث الانسجام بين الإعداد وما يحدث فعلياً على أرض الواقع وربطه بالجديد من المعرفة والتطورات التكنولوجية.

- أن يتم تحقيق الشراكة بين كليات التربية والمدارس عن طريق تقديم الكليات للمساعدة المهنية المبنية على المعلومات الأكاديمية والتكنولوجية التربوية للمدارس التي ترغب في

بناء برامج خاصة بها ومن ثم فإن هذه الشراكة توفر الوقت والجهد والتكاليف لصالح المدارس .

وفي ظل مدخل التنمية المهنية القائمة علي المدرسة لا يقتصر دور المدرسة كمنظمة للتعليم والتعلم علي تعليم التلاميذ فقط بل يمتد ليشمل كل أفراد المجتمع المدرسي من المعلمين والهيئة الإدارية ذلك أن النمو المهني المستمر يؤدي إلي جودة تحصيل التلاميذ ونجاحهم في المدرسة.

ومن ثم يمكن القول بأن مدخل التنمية المهنية المتمركزة علي المدرسة يؤكد علي ما يلي:

- المدرسة مجتمع للتعليم والتعلم للجميع ومنبع الإصلاح والتطوير ومركز للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين.
- التنمية المهنية للمعلمين تدعم تحسين وتطوير الأداء المدرسي.
- ربط عمليات التنمية المهنية وخطط تحسين المدرسة لما لها من تأثير كبير في إنجاح هذه الخطط.
- ضرورة وجود مشاركة مجتمعية إيجابية وفاعلة وخلق شراكة قوية بين المدرسة والجامعات بعامة وكليات التربية بخاصة.
- إتاحة قدر كبير من الاستقلالية للمدرسة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين ووضع خطط التنمية المهنية وتنفيذها ومتابعة الأداء وعمليات التقويم.
- وفي ظل مدخل التنمية المهنية القائمة علي المدرسة تعد المدرسة مؤسسة مسئولة عن التنمية المهنية للعاملين بها، حيث يعد المعلم وما يتعلق بنموه مهنيًا واحد من أهم مسؤوليات الإدارة المدرسية.

وبالنظر إلي واقع البيئة المدرسية يتضح مدي تعقد هذه البيئة وتفاعل العديد من المتغيرات التي ألقت بظلالها علي جودة الأداء ومن ثم فقد زادت معها المسؤوليات والأعباء المهنية للمعلمين والمديرين أكثر من أي وقت سبق، حيث أصبح عليهم مسئولية تنمية أنفسهم مهنيًا، وكذا تنمية زملائهم فضلاً عن تنمية من يرأسونهم في ضوء مفهوم المدارس

كمؤسسات تعلم وهي التي تتيح التعلم لكل أفرادها من طلاب ومعلمين وعاملين بهدف تنمية القدرات وإكساب الخبرات والمهارات وتحديث المعارف باستمرار وفقاً لمتطلبات مجتمع المعرفة. ومن خلال التفاعل بين جميع الموجودين داخل محيط المدرسة تنتج مجموعة من المعارف والقيم والسلوكيات الجديدة علي جميع المستويات بين الأفراد والجماعات وعلي مستوي المدرسة ككل حيث يتعلم الأفراد جزءاً من أنشطتهم اليومية نتيجة تفاعلاتهم مع بعضهم البعض ومع المجتمع الخارجي، كما يحدث التعلم عندما يتعاون الجميع لتحقيق أهداف مشتركة وتتعلم المدرسة ككل نتيجة للتغذية الراجعة من البيئة وفي جميع المستويات يتم ترجمة المعرفة المتعلمة إلي أهداف جديدة و إجراءات وخطط تحدد فيها الأدوار ومقاييس الأداء ومؤشرات النجاح، ومن هنا فإن أهم خصائص المدرسة كمجتمع للتنمية المهنية قدرتها علي اتخاذ القرارات وتحديد الاحتياجات التدريبية المناسبة وفي الوقت المناسب ويمكن رصد أهم الخصائص التي تميز التنمية المهنية القائمة علي المدرسة عن غيرها من أنماط التنمية المهنية فيما يلي: (أحمد يوسف سعد، ٢٠٠٩ م، ص ٢٥٩)

- رصد واستهداف مصادر المعرفة الداخلية ممثلة في خبرات المديرين والمعلمين وحصيلة برامج التدريب والتطوير وبرامج التغيير والمعرفة الخارجية ممثلة في أولياء الأمور والمجتمع المحلي والمنافسين ووسائل الإعلام والمنظمات المجتمعية.
- اكتساب وتطبيق معارف وخبرات جديدة بحيث تستفيد المدرسة من هذه المعرفة والخبرات في التكيف بمرونة مع المتغيرات البيئية وتدوين هذه المعارف وتوثيقها للمحافظة عليها.
- مشاركة العاملين بها في تطوير الأهداف والاستراتيجيات وأساليب صنع القرار.
- دعم العاملين بها لتطوير وتحديث معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم الفنية والإدارية واستخدامها في تخطيط التغيير وتنفيذه وتقويمه.

وهناك عدة مستويات للمدارس كمنظمات تعلم، ما يهم الدراسة منها المدارس كمجتمعات تعلم مهنية ويمكن تصنيفها كما يلي: (Bill Mulford، ٢٠٠٧)

- مجتمع *community* ويشير لعدد من الأفراد داخل المدرسة أو أي مؤسسة اجتماعية يتواصلون من خلال التأثير والتأثر فيما بينهم تجمعهم عدة أسس مثل الاحترام والثقة المتبادلة ووحدة الهدف والغاية.

- مجتمع مهني *professional community* ويشمل مجموعة من القيم والمبادئ الخاصة بالمهنة من معارف ومهارات وعمليات تحسين مستوى الطلاب وجميع الحوارات والمناقشات ذات الصلة بتحسين الأداء المهني.

- مجتمع تعلم مهني *professional learning community* ويتضمن القدرة على التغيير والرغبة في تحسين الإبداع والنمو الذاتي والتجديد في الممارسات المدرسية.

إن جعل المدرسة وحدة للتنمية المهنية للمعلمين يتطلب وضع خطة عمل لتحديد الاحتياجات التدريبية التي تتفق مع التنمية المستدامة للمجتمع المدرسي وذلك من خلال رسم خطة إستراتيجية للمدرسة تتحدد منها الرؤية والرسالة والإطار المفاهيمي المستند على تدريب المعلم أثناء الخدمة في ضوء التنمية المستدامة ووضع خطة تنفيذية وتحديد الموارد المالية والبشرية التي تسهم في تحقيق الرؤية والإطار المفاهيمي. (ناريمان محمود جمعة وصالحة عبد الله عيسان، ٢٠٠٥م، ص ص ٢٠٥ - ٢٠٦)

ومن هنا يتبين أهمية التنمية المهنية المستمرة لكافة العاملين بالمدارس كمطلب أساسي لتحقيق مفهوم المدارس كمؤسسات تعلم، ومن ثم فإن التنمية المهنية للمعلمين تعد إحدى وظائف ومسؤوليات الإدارة المدرسية ولكي يتحقق ذلك يجب أن ينظر مدير المدرسة لعملية التنمية المهنية للمعلمين كبعد خاص من أبعاد الإصلاح والتحسين المدرسي وهذه الرؤية تسمح لمدير المدرسة أن يوفر الفرص المناسبة لإحداث التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة مع توفير المناخ والإمكانات المناسبة لعمليات التنمية المهنية. ثانياً: أهداف مدخل التنمية القائمة على المدرسة في ظل الاستقلالية المدرسية والإشراف التربوي:

تعد المدارس إحدى منظمات المجتمع التي تتأثر بالتطورات والتغيرات العالمية ومن ثم تشهد هذه المدارس تغيرات جوهرية في أهدافها وبرامجها وسياساتها وأدوارها وهيكلها التنظيمي وهو ما يمثل تحدياً لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي وهو ما حتم ضرورة الأخذ بالتنمية المهنية القائمة على المدرسة لمواجهة هذه التحديات وعليه فإن التنمية المهنية في المدارس تمثل حاجة مستمرة وملحة ونابعة من مواقف تمثل المشكلات المجتمعية التي

يواجهها الأفراد في حياتهم المهنية حيث تساعدهم في اكتساب القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة بكفاءة وإيجابية.

وتهتم التنمية المهنية القائمة على المدرسة بجميع العاملين في المدرسة من إدارة مدرسية ومعلمين ومعلمين جدد وذلك لإكسابهم كافة الخبرات العملية والنظرية في مجالهم باعتبارهم قادة يقع على عاتقهم تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتعمل برامج التنمية المهنية المدرسية على تحقيق ما يلي: *(Dorothy J. Mebane Jhan P. Galassi, 2003, 259- 264)*

- تحقيق النمو المهني المرغوب فيه من خلال التفاعل مع الخبراء في المجال التعليمي وتبادل الخبرات.
- إتاحة جلسات عصف ذهني تمكنهم من التوصل إلى أفكار جديدة ومبتكرة للمشكلات التي تقابلهم.
- مساعدتهم على وضع رؤية ورسالة المدرسة وتحقيق أهدافها .
- إطلاعهم على خلاصة التوصيات والخبرات التي تساعدهم في عمليات التحسين داخل مدارسهم.
- إمدادهم بالممارسات التي تساعدهم في تقييم أنشطة التنمية المهنية داخل مدارسهم مما يحقق التقدم لجميع العاملين معهم.
- وبناءً على ما سبق يمكن تقسيم أهداف التنمية المهنية القائمة على المدرسة إلى ما يلي: (فوزي رزق شحاتة، ٢٠٠٧م، ص ص ١٣٤-١٣٦)

(أ) - الأهداف الإستراتيجية لنظام التنمية المهنية القائمة على المدرسة:

- تنمية مهارات البحث والاستقصاء العلمي بحيث يصبح المعلم قادراً على انتقاء أفضل المصادر المعرفية والمهارية اللازمة لتنميته المهنية والتي تمكنه من القيام بأدواره المتعددة بفاعلية.
- تنمية قدرات المعلم على الإلمام بالأساليب الحديثة في التعليم والتعلم وتعزيز خبراته في مجالات التقويم والقياس النفسي وتنمية قدراته على صياغة الأهداف للتدريب والتعليم والدعم المهني.

- غرس الشعور في نفوس المعلمين بالرغبة في تنمية قدراتهم وتنمية أدائهم ورفع الروح المعنوية للمعلمين وإعطائهم الثقة بالنفس.
 - التأكيد علي أن المدرسة مركز للتعليم والتعلم في ذات الوقت ولا يقتصر دورها علي تقديم المعارف والمعلومات والمهارات للطلاب فقط بل يتعدى ذلك إلي تقديم التنمية المهنية اللازمة للمعلمين.
 - تحسين اتجاهات المعلمين الجدد نحو المهنة والأداء وتنمية الاتجاه الإيجابي للشعور بالانتماء للمدرسة والرضا عنها ومساعدتهم علي التكيف المهني داخل البيئة المدرسية.
 - استغلال جميع الإمكانيات المادية والبشرية في تطوير عملية التنمية المهنية للمعلمين وحشد الجهود المجتمعية وتسخيرها لإنجاح برامجها وتحقيق أقصى فائدة منشودة من عمليات التنمية المهنية.
 - التأكيد علي مبدأ التنمية المهنية الذاتية للمعلمين والعمل التعاوني والعمل بروح الفريق والتعلم من الزملاء.
 - تنمية قدرة المعلمين علي الإبداع والابتكار والحساسية للمشكلات المدرسية والمجتمعية والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة وتوظيفها بشكل أمثل في تحقيق جودة برامج التنمية المهنية المدرسية وجودة الأداء المدرسي علي وجه العموم.
- (ب) - أهداف تتصل بالخصوصية الثقافية للمدرسة:
- لكل بيئة خصائصها داخل الإطار الاجتماعي الكلي ولنجاح النظام التعليمي لابد وأن يكون وثيق الصلة ببيئته القريبة والبعيدة معاً وهو ما يتعين علي فريق التنمية المهنية بالمدرسة وضعه في الحسبان والاتفات إلي الأهداف المتصلة بالخصوصية الثقافية المدرسية وهذه الخصوصية الثقافية لابد أن تجد طريقها إلي أهداف النظام التعليمي وأهداف نظام التنمية المهنية وإلي المنهج المدرسي.
- (ج) - ارتباط غايات وأهداف نظام التنمية المهنية المدرسية بغايات وأهداف النظام التعليمي:
- حيث تمثل الثقافة التنظيمية والمجتمعية السائدة الدوافع الأساسية الموجهة للمعلمين لتنمية أنفسهم مهنيًا لذا من الضروري إدخال عناصر الثقافة التنظيمية المحفزة علي النمو

المهني بدءاً بتكوين الاتجاهات الإيجابية ناحية التنمية المهنية ويتمثل ذلك في تقدير قيمة العلم والحض عليه داخل وخارج النظام التعليمي.

ومن هنا يمكن القول بأن التنمية المهنية القائمة على المدرسة تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي والارتقاء بمستواهم الأكاديمي والمهني والثقافي من خلال تنفيذ برامج تطلّهم على أحدث النظريات التربوية والنفسية وتطبيقاتها وتدريبهم على مهارات البحث وحل المشكلات والعمل التعاوني وتبادل الآراء والخبرات وسيادة روح الفريق وعلى استخدام وتوظيف التكنولوجيا في الإدارة والتدريس الأمر الذي يساعد المعلمين على التخطيط والتنفيذ ومناقشة المشكلات وصياغة الحلول مما ينعكس أثره على جودة الأداء المدرسي.

ثالثاً: مجالات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين:

تتعدد وتتنوع مجالات التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بتعدد وتنوع أدوار ومهام المعلمين والتي لا تقف عند حد التدريس وإنما تمتد لتشمل العديد من المهام والأدوار الأخرى الإدارية والتنظيمية والإرشادية والتوجيهية، كما أنها لا تقتصر على البيئة المدرسية الداخلية وإنما تمتد إلى المجتمع الخارجي للمدرسة من خلال عملية المشاركة والتعاون مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي بأفراده ومؤسساته وتحقيق أكبر استفادة من إمكانات المجتمع المحلي في خدمة المدرسة وفي ذات الوقت مشاركة المدرسة في تطوير البيئة وحل المشكلات المجتمعية.

ويمكن تقسيم مجالات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وجميع العاملين بالمدارس إلى المجالات الآتية: (محمد محمد سكران، ٢٠٠٥م، ص ٦٧) (يوسف عبد المعطي مصطفى، ٢٠٠٥م، ص ٩٤)

(أ) - مجال التدريس:

ويسعى إلى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين في مجال التخصص من خلال تقديم الطرائق الجديدة في مجال التدريس وتعليم التلاميذ واستخدام الوسائل والتكنولوجيا الحديثة في التعليم وزيادة معرفة المعلمين بخصائص وشخصيات التلاميذ وسلوكياتهم

وكذلك مراجعة البرامج والمقررات الدراسية من حيث الأهداف والمحتوي وطرائق التدريس وأساليب التقويم ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- إكساب المعلم المهارات اللازمة للمشاركة في عمليات الإصلاح المدرسي.
- تنمية المهارات والإمكانيات الفردية.
- اكتساب المعلومات والمهارات القادرة علي تطوير عمليات التقويم وبناء الاختبارات بالمواصفات التربوية الحديثة.
- اكتساب المهارات والمعلومات التي تمكن المعلم من المشاركة في وضع ومراجعة المناهج الدراسية واختيار طرائق التدريس المناسبة.

(ب) - مجال البحوث العلمية المدرسية:

- ويهدف هذا المجال إلي رفع المستوي العلمي والأكاديمي للمعلم من خلال القيام بأبحاث علمية تخدم مجال التخصص وكذلك استخدام التكنولوجيا وبخاصة تكنولوجيا المعلومات في البحث العلمي والاهتمام بالبحوث الفردية والجماعية ويتم ذلك من خلال ما يلي:
- إكساب المعلم مهارات البحث العلمي الإجرائي ذات الأهمية في مجال تخصصه.
 - اكتساب مهارات تحديد المشكلات وكيفية الحصول علي المعلومات والبيانات اللازمة لدراساتها والعمل على حلها.
 - اكتساب مهارات النقد والتحليل واستخلاص النتائج وكتابة التقارير العلمية.

(ج) - مجال المتعلم:

يهدف هذا المجال إلي تحقيق أكبر قدر من التفاهم والتواصل بين المعلم والمتعلم ويتم ذلك من خلال:

- إلمام المعلم بنفسه بطبائع المتعلمين أفراداً وجماعات.
- الإلمام بثقافة المتعلم وظروفه الاجتماعية والأسرية.
- اكتساب مهارات اكتشاف الموهوبين والمتأخرين دراسياً.
- مراعاة الفروق الفردية في القدرات بين المتعلمين.
- معالجة مشكلات المتعلمين اليومية بحكمة ومراعاة الاحتياجات الشخصية والنفسية لكل متعلم علي حدة.

(د) - مجال الإدارة المدرسية:

وذلك تلبية للحاجة الماسة لاكتشاف القيادات الشابة من المعلمين ومشاركتهم في عمليات صنع واتخاذ القرار علي مستوي المدرسة وتدريبهم علي استراتيجيات الإدارة الحديثة وكيفية بناء نظم معلومات وإنشاء قواعد ومعلومات تساعد علي تطوير الأداء الإداري للمدرسة ويتم ذلك من خلال ما يلي: (Mary E Dilworth, 1995)

- اكتساب المعلم مهارات صنع القرارات والحصول علي المعلومات والبيانات اللازمة لصنعه.
- إتقان أساليب واستراتيجيات الإدارة المدرسية الحديثة.
- إتقان أساليب إدارة الفصل وكيفية التعامل مع المشكلات الصفية.

(هـ) - مجال التعامل مع البيئة المحيطة وخدمة المجتمع المحلي:

ويعد الهدف المتعلق بخدمة المجتمع نتاجاً للاهتمام بعمليات التدريس والبحث العلمي، حيث تتضمن برامج التنمية المهنية، في هذا المجال اهتماماً متزايداً بكيفية ربط أهداف المدرسة بخدمة المجتمع وكيفية التعرف علي المؤسسات المجتمعية والتواصل معها ومخاطبة الجمهور واستخدام الأساليب العلمية في تخطيط وإعداد مشروعات خدمة المجتمع والبيئة وتقديم الاستشارات للمؤسسات والهيئات والمنظمات المختلفة ويتم تفعيل برامج هذا المجال من خلال ما يلي:

- اكتساب مهارات جمع المعلومات والبيانات عن البيئة المحيطة بالمدرسة.
- اكتساب مهارات التعرف علي مشكلات البيئة وكيفية المشاركة في التغلب عليها ووضع الحلول اللازمة.
- اكتساب مهارات توظيف البيئة المحلية وإمكاناتها في خدمة العملية التعليمية بالمدرسة.

رابعاً: دواعي الاهتمام بتطوير عمليات التنمية المهنية للمعلمين:

في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة التي يشهدها العصر الحالي والذي يتميز بأنه عصر العلم والتكنولوجيا وانعكاس هذه التغيرات علي شتي ميادين العلم والمعرفة مما يتطلب معه ضرورة حدوث تغير مواز بنفس الدرجة في مستويات الكفاية والمهارة والخبرة اللازمة لقيام المعلمين بمسئولياتهم وأدوارهم داخل المدارس، لذا تهتم الدول بتطوير وإصلاح نظم تعليمها بحيث تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي، وإذا كان دور التعليم سيتغير لمواجهة

ومواكبة التغيرات المستقبلية، فبالتالي سيتغير دور المعلم بالتبعية هو الآخر كي يتماشى مع هذه التطورات، ومن ثم يتم تخطيط احتياجات المعلمين للتنمية المهنية والتدريبية في ضوء هذه التطورات.

وعليه فإن المدارس وما تضمه من معلمين و إداريين وعاملين في أمس الحاجة إلى نشر ثقافة التنمية المهنية وما ينجم عنها من ممارسات وأنشطة وذلك بهدف مساعدة كل من يوجد بالمجتمع المدرسي على التعلم المستمر وتحسين ممارستهم المهنية والارتقاء بمستوى أدائهم سواء في التخطيط أو التنفيذ أو توظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس، رومن خلال ما تقدم يمكن القول بوجود مجموعة من الأسباب والمبررات التي تجعل التنمية المهنية للمعلمين أمراً ضرورياً وليس عملاً شكلياً أو روتينياً ويمكن عرض هذه الأسباب والدواعي كالاتي:

١- ضعف ثقافة التنمية المهنية بين المعلمين:

فقد توصلت دراسة حول واقع التنمية المهنية في المدارس إلى ضعف ثقافة التنمية المهنية وضعف انتشارها في المدارس، فمتابعة الجديد في مجال التربية أو التخصص محدود للغاية ولا يوجد اهتمام بالبحوث الإجرائية، بل ويفتقر المجتمع المدرسي لممارسات التنمية المهنية مثل تبادل الآراء والزيارات الصفية والنقد الموضوعي والندوات وورش العمل والتعلم من المصادر المتنوعة. (أحمد حسين الصغير، ٢٠٠٣م، ص ٩٠)

٢- دواعي تكنولوجيا:

تأتي أهمية تنمية المعلمين مهنيّاً مسايرة لمجتمع المعرفة والمعلوماتية الذي يتطلب من المتعاملين مع النظم التعليمية ودارسيها أن يتعرفوا علي سمات هذا المجتمع ونوع الآليات التي تحركه ومتطلبات إعداد أفراد في ضوء هذه السمات التي تستمد أساساً من سمات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ذاتها فيصبح دور المعلم هنا الميسر والمرشد لطلابه في استخدامهم لهذه التكنولوجيا داخل الفصل ولذا وجب عليه تنمية نفسه مهنيّاً لما تفرضه تكنولوجيا المعلومات من أدوار جديدة عليه داخل وخارج الفصل، فبالرغم من أن تكنولوجيا المعلومات أصبحت جزءاً من حياة المعلمين الشخصية والمهنية إلا أنه لا يزال العديد من

المعلمين يجهل استخدام الحاسب الآلي إما لنقص التدريب عليه أو انعدامه تماماً وعادة فإن أجهزة الحاسب الآلي يغلق عليها في حبرات المدرسة دون استخدام. (محمد عبد الفتاح شاهين، ٢٠٠٤، ص ١٠) ومن هذا المنطلق فإن نجاح مؤسسات التعليم في عصر تكنولوجيا المعلومات يتوقف علي نجاحها في إحداث النقلة النوعية في إعداد وتدريب المعلم وإعادة تأهيله من خلال البرامج التدريبية علي كسر حاجز الرهبة لديه في التعامل مع التكنولوجيا الحديثة حتى تتحقق الجودة التعليمية داخل الفصل.

٣- العالمية:

أصبح العالم قرية كونية صغيرة في ظل ثورة المعلومات والاتصالات وتغير نمط الحياة بسرعة هائلة مما يتطلب معه نوعية معينة من العمالة علي مستوي عال من التعليم والتدريب وهذا يتطلب النظر إلي البعد المستقبلي للتعليم والتخطيط لإعداد الشباب علي مواجهة الحياة في ضوء البعد العالمي بحيث يكون هذا البعد جزءاً أساسياً في التفكير وما يتبعه من نتائج تتصل بالخطط وطرائق التدريس، وبما أن المعلم هو عصب العملية التعليمية وحجر الزاوية وعليه يتوقف نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها ولكي يقوم المعلم بهذا الدور فإن نموه المهني يجب أن يكون مستمراً وذاتياً. (طارق حسن عبد الحليم، ٢٠٠٨م، ص ٣٣)

٤- قصور كليات التربية في إعداد المعلم:

تقوم كليات التربية بتحقيق قدر ما من أهدافها ولكن يوجد بعض جوانب القصور في إعداد المعلم ويرجع ذلك لعدة عوامل منها: (رشيدة السيد أحمد، ٢٠١٠م، ص ٢٤) (سميحة مخلوف، ٢٠٠٧م، ص ٨٧٠)

- ضعف الصلة بين الطالب المعلم والأستاذ (معلم المعلم)
- تدني فاعلية طرائق التدريس
- قلة التبادل الفكري بين الأساتذة.
- ضعف روح التجديد لدى أعضاء هيئة التدريس.
- نقص المراجع والكتب الحديثة والدوريات في المكتبة.
- تدني نوعية المقررات الدراسية مع كثرة عددها.
- كثرة عيوب أساليب الامتحانات والتقويم التربوي.

- ضعف برامج التربية العملية.
 - نقص الأنشطة الطلابية الثقافية والاجتماعية والترفيهية.
- جميع هذه الأسباب تؤدي إلى قصور في جوانب إعداد المعلم سواء الأكاديمية أو الثقافية أو التربوية أو العملية وحتى إذا تحققت جودة الإعداد فإنها لا تغني المعلم عن الحاجة للمزيد من المعرفة لطرائق حل المشكلات، نتيجة للتطورات السريعة في مواد التخصص وأساليب تدريسها وهو ما تهدف إليه التنمية المهنية.

٥- قصور برامج التدريب أثناء الخدمة:

- يحتل التدريب أثناء الخدمة مكانة مهمة في التنمية المهنية للمعلمين إلا أن بعض الدراسات أكدت على فشل كثير من برامج في تزويد المعلم بما يفي من مهارات متجددة وكذلك وجود العديد من المشكلات في برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة مما يؤدي إلى وجود بعض جوانب القصور من أهمها: (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٤م، ٣٥-٣٨)
- مشكلات تتعلق بالمدرّب من حيث الافتقار إلى معايير اختيار المدرّب الكفاء وضعف المكافآت والحوافز ونقص أعداد المدرّبين المتخصصين.
 - مشكلات تتعلق بالمحتوي التدريبي وأهمها التكرار في معظم البرامج التدريبية والمفارقة بين الأهداف الموضوعية للبرنامج ومحتواه وعدم احتواء البرنامج التدريبي على ما يشجع المعلمين على التعلم الذاتي والنمو المهني و عدم ملائمة الخطة الزمنية المحددة للبرنامج مع محتواه.
 - مشكلات تتعلق بالمتدرب من عدم مراعاة الاحتياجات التدريبية للمعلمين وعدم إتاحة التدريب لجميع الفئات العاملة بالتعليم وسلبية المتدرب في اختيار البرامج التدريبية ومحتواها ومواعيدها.
 - مشكلات تتعلق بأهداف البرنامج التدريبي وعمومية وشمولية الأهداف وافتقارها إلى الصياغة الإجرائية القابلة للقياس والتقييم والمفارقة بين أهداف البرنامج التدريبي وبين النظرة المستقبلية.

- مشكلات تتعلق بالتقويم: مثل الافتقار إلى المعايير الحاسمة في التقويم مما يؤدي إلى شكلية وروتينية التقويم وعدم استمراريته والمجاملة والتهاون في لجان التقويم وعدم جدية بحوث المتدربين كوسيلة لتقويمهم.

٦- تعدد أدوار المعلم:

- قديماً كان دور المعلم ينحصر في نقل المعلومات من مصادر محددة للطلاب باعتباره مصدراً وحيداً للمعرفة وكان يوجه طلابه للمحافظة على القيم وأنماط السلوك بسلبياتها وإيجابياتها وإكسابهم مهارات محددة مما يوجد بالمنهج الدراسي وكانت طرائقه في التدريس محدودة وقائمة على حشو الذهن والانضباط الشديد مع حفظ المعلومات أما في ظل التحديات التي تواجهها المؤسسات التعليمية فإن هذه الأدوار التقليدية أصبحت عديمة الجدوى فالمعلم في مجتمع المعرفة عليه العديد من الأدوار من أهمها: (علي راشد، ٢٠٠٢م، ص ٨٠ - ٨٨)
- الدور التعليمي: ويتمثل في تعليمه لطلابه للمعارف والحقائق وتنمية قدرات التفكير وتنمية مهاراتهم المختلفة ومنظم للأنشطة الصفية وملاحظ ومشخص ومعالج ومحفز ومعرز، مستشار وموجه، مقوم للتقدم المعرفي والعقلي.
 - الدور التربوي: من خلال مراعاة الفروق الفردية وتنمية القيم والاتجاهات والميول. ربط المدرسة بالمجتمع، قدوة لطلابه، يعمل على ترغيب طلابه في العلم والتعلم مدي الحياة، ويعمل على تقدم وتطوير ذاته.
 - الدور الإداري والقيادي: ويشمل قيامه بإدارة الصف والمشاركة في إدارة المدرسة وريادة الفصل والإشراف على بعض الأنشطة المدرسية والاشتراك في فرق تطوير وتحسين الأداء والجودة المدرسية.
 - الدور الاجتماعي ويتمثل في دوره كرائد اجتماعي يقدم ثقافة المجتمع لطلابه وقيامه بترسيخ قيم الانتماء والولاء للوطن، دوره كمنسق ومشارك لزملائه، وكشريك متعاون لأولياء الأمور في تربية وتعليم أولادهم.
 - الدور الإنساني: ويتضمن قيامه بدوره كإنسان يدعو لحب الله ويرسخ قيم التسامح والسلام وحب العمل والتعاون وتحقيق النظام.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث ضرورة أن تتضمن برامج التنمية المهنية للمعلمين طبقاً للدواعي السابقة التوجهات الآتية :

- يجب أن تكون التنمية المهنية مبرمجة ومخطط لها مستقبلاً.
- ضرورة أن يركز التخطيط للتنمية المهنية علي كيفية تحليل نقاط القوة، ونقاط الضعف في منظومة إعداد المعلم وذلك بغرض تحقيق أكبر قدر من فرص النمو المهني للمعلم مع التغلب علي المعوقات التي تعترض تنميته مهنيًا، ويحتاج التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة إلي توفر قاعدة بيانات عن المعلمين من حيث الوظيفة، والتخصص العلمي، والنوع، وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.
- مشاركة قطاعات مجتمعية مؤسسية في تخطيط برامج التنمية المهنية من منطلق إنها مرحلة ذات أهمية بالغة في إعداد وتكوين الناشئة.
- تدريب المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة علي المشاركة في اتخاذ القرارات.
- مشاركة المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة في التخطيط والتوجيه للعملية التعليمية.
- تدريب المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة علي القيادة الديمقراطية.

خامساً: أسس التنمية المهنية داخل المدارس :

تعد التنمية المهنية داخل المدرسة اتجاهاً حديثاً لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ويعطى هذا الاتجاه مسئوليات أكبر للمدارس في مجال التنمية المهنية للمعلمين ويتمركز التدريب داخل المدرسة حول الواقع التعليمي المستمد من المدارس نفسها لتحسين وإصلاح هذا الواقع ويمكن تحديد أسس التدريب القائم على المدرسة في النقاط التالية: (Gill 1999, P150-151).

- تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين وذلك من خلال تقويم أداء المعلمين .
- يجب أن ينتج عن التدريب تحسن يمكن قياسه سواء كان في التطبيق أم المخرجات .
- الارتكاز إلى المدرسة وتقبل الدعم والشراكة مع الآخرين، فالتخطيط والإدارة والتقويم لأنشطة التنمية المهنية في إطار إستراتيجية تحسين المدرسة يتم من خلال العاملين والمعلمين وقادة التغيير المؤهلين داخل المدرسة بدافع وحافز ذاتي وبإمكانيات ذاتية

ومستقلة ولكن ذلك لا يمنع من الدخول في مشروعات مشتركة بدعم من المؤسسات المجتمعية.

ويجب أن تكون التنمية المهنية للمعلمين مبرمجة ومخططة مستقبلاً، ولا يمكن أن تكون عشوائية، أو بردود الأفعال أو حتى استجابة لهيئة دولية مع ضرورة أن يركز التخطيط للتنمية المهنية علي كيفية تحليل نقاط القوة، ونقاط الضعف في منظومة إعداد المعلم وذلك بغرض تحقيق أكبر قدر من فرص النمو المهني للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة مع التغلب علي المعوقات التي تعترض تنميته مهنيًا. (محمد أحمد محمد إسماعيل، ٢٠٠٨، ص ٤)

إن من أهم المبادئ التي يقوم عليها مدخل التنمية القائمة على المدرسة هو الوقوف على الاحتياجات الفعلية للمعلمين من برامج التنمية المهنية ووضع ذلك موضع التنفيذ عند التخطيط لبرامج التنمية المهنية داخل المدرسة ومن ثم تحقيق أكبر استفادة من برامج التدريب نتيجة لمراعاتها للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين.

وقد توصلت إحدى الدراسات إلى تجاهل آراء المعلمين عند تصميم محتوى البرامج التدريبية مما يفقدها فاعليتها وتصور الإعداد الجيد للدورات التدريبية وعدم الارتباط بين أهدافها ومحتواها وعدم إتاحة فرص التدريب لجميع الفئات العاملة بالتعليم وسلبية المتدرب في اختيار البرامج التدريبية ومحتوياتها ومواعيدها والافتقار إلى المعايير الحاسمة في التقييم عن مدى استفادة المشاركين في برامج التدريب مما يؤدي إلى شكلية وروتينية التقويم وعدم استمراريته. (عبد العزيز عبد الهادي الطويل، ٢٠٠٩ م، ص ٣٦ - ٣٧)

ومن هذا المنطلق فقد أكدت دراسة أخرى على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وما ينتج عن ذلك من فوائد تتلخص في التالي: (باسم محمد أبو قمر، تيسير محمود نشوان، ٢٠٠٥ م، ص ٤٨٢).

- إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشراً يوجه التدريب توجيهاً صحيحاً فهو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية بدءاً من تحديد أهداف البرنامج التدريبي وتصميم محتواه ونشاطاته مروراً بتقييم فاعلية هذا البرنامج.

- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في تحديد المعلمين المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب والنتائج المتوقعة منه.
- إن تحديد الاحتياجات التدريبية يساعد في تحقيق واقع المعلمين على أساس حاجاتهم ورغباتهم ومشكلاتهم التي يكشفون عنها بأنفسهم وهذا يدفعهم للالتحاق بدورات التدريب بدافعية ورغبة في النمو المهني .
- إن غياب تحديد الاحتياجات التدريبية وأولوياتها بشكل دقيق يجعل التدريب عشوائياً وغير موجه مما يترتب عليه هدر الطاقات والوقت والمال.

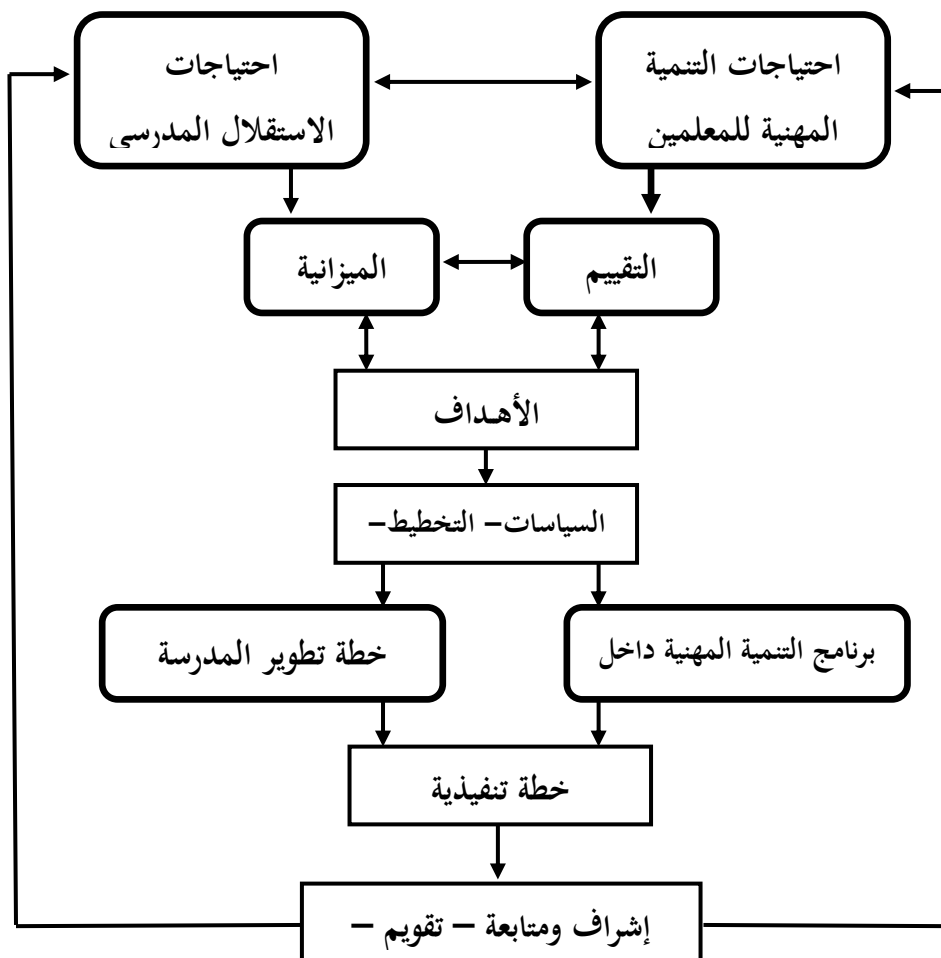
سادساً: مبررات تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة علي المدرسة:

- في ضوء ما يعانيه التعليم من مشكلات ألقت بظلالها السلبية علي المنتج التعليمي وعلي المنظومة التعليمية كانت الحاجة ماسة إلي مراجعة خطط وبرامج الإصلاح وبخاصة ما يتعلق منها بالتنمية المهنية للمعلم باعتباره حجر الزاوية في أي محاولة للإصلاح والتطوير.
- وبالنظر إلي واقع التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة يرى الباحث ضرورة تغيير وتطوير عمليات التنمية المهنية نظراً لما بها من سلبيات أثرت سلباً علي الأداء المدرسي وظهرت بصورة واضحة في ضعف مستوي التلاميذ.
- وتعد التنمية المهنية القائمة علي المدرسة مدخلاً مناسباً يتماشى مع محاولات إصلاح وتطوير عمليات التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة وذلك للأسباب الآتية:
- عدم وضوح فلسفة وأهداف تدريب القيادات التعليمية الحالية وهذا يعني غياب فلسفة التخطيط للبرامج وعدم وجود خطة إستراتيجية واضحة للتدريب وإن ما يتم سنوياً هو تقدير الاحتياجات التدريبية بمعرفة الإدارة المركزية للتدريب والمديريات التعليمية دون مراعاة للاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين. (رشيدة السيد أحمد، ٢٠١٠م، ص ٦٩) (رياض يوسف سمور، ٢٠٠٦م، ص ٤٧٨)
 - بالنسبة لأشكال التنمية المهنية فإن التدريب أثناء الخدمة هو الشكل الأكثر شيوعاً للتنمية المهنية للمعلمين والقيادات المدرسية.
 - الضعف في تحديد الاحتياجات التدريبية بأساليب أكثر عملية وحيادية ودقة مما انعكس سلباً علي برامج تدريب القيادات المدرسية.

- عدم مشاركة المعلمين والقيادات التعليمية في تحديد احتياجاتها التدريبية مما أدى إلى عدم تحقيق برامج التدريب الحالية لأهدافها لأنها بعيدة عن احتياجات المعلمين والقيادات الفعلية.
- تعدد جهات التنمية المهنية للمعلمين وعدم وجود علاقات وقنوات اتصال بينها نتيجة عدم وجود فلسفة واضحة المعالم للتدريب وغياب التخطيط السليم للبرامج التدريبية وتكرارها وعدم جدواها.
- إن ما تنتهجه الوزارة من سياسة نحو تطبيق اللامركزية والاستقلالية المدرسية لا يقابله تدريب للمعلمين والقيادات المدرسية بما يسهم في نشر هذا الفكر الجديد رغم أن المعايير القومية للتعليم أكدت علي معايير الإدارة المتميزة التي من بينها تمكين القيادات المدرسية من مهارات إدارة العمل بروح الفريق وتفعيل سبل التواصل والمشاركة مع المجتمع المحلي والتفويض الذاتي المستمر والتخطيط الاستراتيجي لتحسين المدرسي وإدارة عملية التغيير والتفويض وتبادل المعلومات وترسيخ قيم الشفافية والمحاسبية والتنافسية. (فوزي رزق شحاتة، ٢٠٠٧م، ص ٦٥)
- عدم كفاية البرامج التدريبية الحالية لاحتياجات المعلمين الضرورية لمواجهة متطلبات العمل القيادي والتحويلات المحلية والعالمية إذ أن كم هذه البرامج والإمكانات المتوفرة لا يسمح بقيام تدريب علي درجة عالية من الكفاءة.
- اشتراك أكثر من فئة من المتدربين في البرنامج التدريبي ذاته علي الرغم من اختلاف المرحلة التعليمية أو المهام والمسئوليات الوظيفية المنوطة بكل منهم وبالتالي عدم مراعاة التمايز القائم بين مواصفات الأداء الوظيفي للقيادات التعليمية من إداري وفني، فني إداري معاً.
- اهتمام برامج التنمية المهنية بالجانب النظري وقلة الاهتمام بالجوانب العملية مما يحد من قدرات القيادات المدرسية والمعلمين علي المساهمة في تنفيذ خطط وبرامج الإصلاح التعليمي بشكل سليم.
- افتقار برامج التنمية المهنية إلي توضيح الارتباط بين النمو المهني وعنصر التدرج من المستويات الوظيفية الأقل إلي المستويات الأعلى علي أساس مبدأ تراكم الخبرة وتجنب

تكرار البرامج وضمان توفر عناصر الاستمرارية والتكامل والشمول بين البرامج في إطار خطة واضحة المعالم للتدريب. (North Central Regional Educational Laboratory)

- غياب المعايير المحددة لقياس مدي الفاعلية والكفاءة للقائمين علي عملية التدريب.
- عدم وجود برامج تنمية مهنية للمعلمين لتطوير المهارات القيادية والإدارية لديهم لإعداد صف ثان من القيادات الشابة وهذا لن يتم إلا بوجود قيادة واعية بأهمية ذلك.
- عدم وجود تعاون بين وزارة التربية والتعليم ممثلة في الإدارة المركزية للتدريب والمراكز البحثية التابعة للوزارة والجامعات في الإشراف علي البرامج التدريبية وعملية تخطيطها وتحديد ها.
- يلاحظ على برامج التخطيط الاستراتيجي أنها تنفذ على العاملين بديوان عام الوزارة فقط رغم أن البرنامج يحتاج لكثير من التعمق والتجديد في ظل الوضع الراهن لأهمية التخطيط الاستراتيجي في ترجمة الأهداف والقيم المدرسية علي أرض الواقع وتحديد الاتجاهات الواضحة أمام المدارس لنجاح اللامركزية في تحقيق تلك الأهداف.
- اعتماد برامج التدريب علي أساليب المحاضرة والمناقشة وهي من الأساليب التقليدية التي لا تتلاءم مع القيادات المدرسية والمعلمين، مما يقلل عنصر التحفيز علي حضور هذه البرامج التي لو نفذت بأساليب مثل العصف الذهني وورش العمل والتعلم التعاوني لكانت أكثر فاعلية.
- ضعف نظم التقويم والمتابعة للبرامج التدريبية واقتصارها علي الامتحان النهائي للتعرف علي مدي استفادة المتدرب كما أن بعضها لا يحتوي علي أي تقويم ويتم التقويم من خلال انتظام المتدربين ومواظبتهم علي الحضور كما أنه لا توجد متابعة ميدانية لما تم التدريب عليه وهذا يعني افتقار برامج التدريب لتقويم مدي تحقق أهداف البرامج التدريبية.
- عدم الاستفادة من القيادات التعليمية التي تلقت برامج تدريبية طويلة ومجدية كبرامج الجامعة الأمريكية والبنك الدولي وكذلك البعثات كنواة أولي يستند إليها في عملية إصلاح التعليم .



شكل () دور التنمية المهنية للمعلمين داخل المدارس في تحقيق الإصلاح والتطوير

المدرسي

- قلة البرامج التدريبية التي تتصل اتصالاً مباشراً بالامركزية وما يتعلق بها من مفاهيم وأبعاد ومتطلبات التطبيق.
- عدم اختيار الوقت المناسب للتدريب مما يترتب عليه خروج المعلم خارج المدرسة للتدريب وتعطل سير المنهج الدراسي وتأثير ذلك علي مستوى أداء التلاميذ.
- عدم وجود قنوات اتصال وتعاون بين برامج التنمية المهنية المركزية وأولياء الأمور والمجتمع المحلي ومؤسساته وأفراده.

ويرى الباحث أن من أهم مبررات تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة على المدرسة التطور الملحوظ في أعداد المعلمين وعجز وحدات التدريب المركزية ووحدات التدريب بالمديريات والإدارات التعليمية عن توفير فرص التدريب والنمو المهني للعدد الكلي للمعلمين والاكتفاء بتدريب مجموعة معينة من المعلمين وترك الأغلبية العظمى وهذا ما يوضحه تطور أعداد المعلمين في الخمس سنوات الأخيرة .

ومن هنا يتبين أهمية التنمية المستمرة لكافة العاملين بالمدارس كمطلب أساسي لتحقيق مفهوم المدارس كمؤسسات تعلم ودورها في تراكم رأس المال الفكري، ومن ثم فقد أصبحت التنمية المهنية ضرورة لا غنى عنها في تطوير المدارس وتحقيق الإصلاح المنشود بها ويوضح الشكل التالي العلاقة بين التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة ودورها في تطوير هذه المدارس. (Sonia Bland Ford, 2000, P.128)

ويوضح الشكل السابق أن احتياجات التنمية المهنية للمعلمين يجب أن تقدر على مستوى المدرسة ككل وفقاً لاحتياجات الإصلاح والتطوير المدرسي ثم تتم المراجعة والتقييم وتحديد الميزانية ويتم تقييم الأهداف وتحديد مدى ملاءمتها بحيث تكون أهدافاً واضحة ومحددة ويمكن تحقيقها بواسطة تخطيط ملائم ومناسب مع تحديد الموارد اللازمة لتنفيذها ومن ثم يوضع التخطيط لبرامج التنمية المهنية المستمرة في ضوء خطة تطوير المدرسة فيكون في نهاية الأمر خطة تنفيذية عملية يمكن تنفيذها ومتابعتها ويستفاد من نتائج تقويمها في التغذية المرتدة وتعديل احتياجات التنمية المهنية للمعلمين وكذلك تعديل احتياجات تطوير المدرسة وبذلك تتحقق فاعلية التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة.

سابعاً: فوائد تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة على المدرسة في إصلاح التعليم:

يعد ظهور هذا المدخل كمفهوم جديد وإستراتيجية لتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيّاً أثناء الخدمة تماشياً مع المستجدات العالمية وارتباطاً بحركة إعادة إصلاح المدارس والتطور المهني لها، فنتيجة لظهور التغيرات المعرفية والثورة التكنولوجية في أساليب تدريب المعلمين استوجب ذلك إعادة النظر في محتوى وإدارة هذه البرامج علي أن يكون التدريب داخل المدارس هو الأساس مع التقليل من الاعتماد على الجهات المركزية في هذا المجال.

ولا يعد ذلك إلغاءً لدور هذه الجهات في عملية التنمية المهنية للمعلمين بل هو نظرة جديدة لجعل المدرسة مجتمعاً مهنيّاً وتكون المعرفة مرتكزة علي ما يتم داخل المدرسة ومن ثم يقوم التدريب داخل المدرسة علي أساس أنها مجتمعاً معلماً ومتعلماً في وقت واحد قادر علي تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، بحيث تحقق هذه البرامج الفائدة المرجوة وتلبي الاحتياجات التدريبية وذلك في ظل توفر كافة الإمكانيات المادية والبشرية.

ويؤدي تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة علي المدرسة إلي جعل المدرسة مركزاً للتفاعل والتعاون والتبادل المعرفي والمهاري بين المعلمين وخلق حالة من الإبداع والتنافس تصب في النهاية في مصلحة المدرسة والمجتمع المحلي ككل وتحقق جودة الأداء المدرسي. ويؤدي تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة علي المدرسة إلي تحقيق العديد من الفوائد التي تعود علي المعلمين وبالتالي علي جودة العملية التعليمية بالمدرسة ومن هذه الفوائد ما يلي: (Schwartz Wendy, 2000, pp.1-5)

- تسهيل عملية اتصال المعلمين الجدد بالمعلمين ذوي الخبرة في فصولهم أثناء قيامهم بالتخطيط وتنمية المناهج والتدريب أثناء الخدمة.
- تقديم أنشطة مهنية بجانب الدورات التدريبية تعطي مجالاً واسعاً يمكن المعلمين من التقييم الذاتي واستخدام استراتيجيات تدريس تلبي احتياجات التلاميذ.
- إعداد برامج تدريبية متكاملة تجسد الشراكة الفاعلة يتم إعدادها من قبل أساتذة الجامعات ويتم تنفيذها من خلال مستشارين متخصصين في مجال التدريب من المجتمع المحلي تساعد علي النمو المهني للإدارة والمعلمين.
- عمل بحوث إجرائية وتقديمها للمعلمين لإمدادهم بالمعلومات والطرائق الإجرائية التي يمكن من خلالها تحقيق التحسين المستمر للمستوى الأكاديمي للتلاميذ.
- ومن خلال تطبيق مدخل التنمية المهنية في كثير من الدول فقد نتج عن هذا التطبيق العديد من الفوائد وهي كالآتي: (صفاء محمود عبد العزيز ٢٠٠٥م، ص ١٤٠ - ١٤١)
- توفير نوع من الالتزام بين أفراد المجتمع المدرسي بتحقيق فكرة مجتمع التعلم باعتباره أحد المعايير الهامة لتحقيق فعالية المدرسة، نظراً لما يتميز به هذا المجتمع من مرونة وديناميكية تعليمية تجعل من تحقيق التعلم الفعال أمراً ممكناً

- تحرير المعلمين من قيود الزمان والمكان التي كثيراً ما تحول دون رغبة الكثيرين منهم في الالتزام بأنشطة التنمية المهنية التي تقدم لهم إما نظراً لبعد المكان أو لتعارض ظروف الزمان.
- تحرير المعلمين من قيود الموضوع، فمن أبرز الأسباب التي تقف وراء عزوف المعلمين عن المشاركة الفاعلة في أنشطة التنمية المهنية التي توفرها لهم السلطات التعليمية ابتعاد هذه الأنشطة وموضوعاتها عن تلبية وإشباع الحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين نظراً لتقريرها في غيابهم ودون الرجوع إليهم وفرضها عليهم دون التحديد الدقيق والصادق لهذه الاحتياجات من خلال إتاحة الفرص المناسبة للمعلمين للتعبير عن حاجاتهم التدريبية الفعلية وهو أمر تتيحه صيغة وحدات التدريب والتقييم في مدخل التنمية المهنية القائمة علي المدرسة.
- التطبيق العملي لفكرة اللامركزية والاستقلالية المدرسية في التعليم في بعد من أبعادها وذلك من خلال التأكيد علي مسؤولية كل مدرسة عن تخطيط وتنفيذ وتقييم أنشطة وبرامج التنمية المهنية لمعلميها انطلاقاً من القناعة باختلاف وتباين الحاجات التدريبية لمعلمي كل مدرسة عن نظيرتها لمعلمي المدارس الأخرى مما يستلزم بالضرورة اختلاف وتباين أنشطة وبرامج التنمية المهنية بين المدارس المختلفة، بل اختلاف وتباين هذه الأنشطة وتلك البرامج بين معلمي المدرسة الواحدة.
- تعظيم الاستثمار الأمثل لما بين معلمي المدرسة الواحدة من تباين واختلاف الخبرات والمهارات من خلال ترسيخ فكرة تبادل الزيارات وفتح باب المناقشات بين المعلمين في إطار أنشطة وفاعليات وحدة التدريب والتقييم في مدرستهم.
- تحقيق نوع من الالتزام والمشاركة في أنشطة وفاعليات برامج التنمية المهنية للمعلمين مما يخلق نوعاً من التحفيز والتشجيع من أولياء الأمور والمجتمع المحلي للمعلمين نحو الإبداع والتميز مما يعود بالإيجاب علي جودة أداء التلاميذ.
- تشجيع أسر تلاميذ المدرسة للاندماج في أنشطة وفاعليات برامج التنمية المهنية لمعلمي المدرسة من خلال سعي القائمين علي هذه الوحدات علي تخطيط وتنظيم البرامج

الموجهة خصيصاً للأسر وأولياء الأمور لتنمية وعي أفرادها بأهمية المشاركة في دعم ومساندة هذه الوحدات.

- تأكيد مفاهيم ومبادئ الجودة الشاملة ومعاييرها في العمل المدرسي من خلال الالتزام بالعمل الجماعي وروح الفريق وتشجيع المنافسة.
- تأكيد فكرة تبادل وبناء الخبرات بين المعلمين وبين المدارس.
- القضاء على ظاهرة تعطل سير المناهج والمقررات الدراسية نتيجة خروج المعلمين للتدريب خارج المدرسة لفترات طويلة.

وتعمل برامج التنمية المهنية داخل المدرسة على سرعة اندماج المعلمين الجدد وسرعة تكيفهم داخل محيط المدرسة كما أنها تعمل أيضاً على تحقيق ما يلي : (*Paul C.paese, 2003, p.83*)

- تدريبهم على الأساليب العلمية والتكنولوجية الحديثة في التدريس.
- تزويدهم بالخبرات الواقعية عن كيفية التدريس داخل الفصل والمعرفة المهنية وكيفية تحفيز الدروس وكيفية تحمل مسئولية إدارة الصف .
- إعداد بروتوكيل تطوير يكون بمثابة الدعامة التي تكسبهم الخبرة التدريسية
- ويرى الباحث أن من أهم فوائد تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة على المدرسة للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة ما يلي:
- يجد المتدرب من خلال التدريب القائم على المدرسة الفرصة لكي يعتاد المواقف التدريسية ومواجهة المشكلات الصفية بإيجابية ومرونة.
- تقوم المدرسة بتصميم وإدارة برامج التدريب حيث يتم مراعاة الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين بما يتماشى مع إمكانيات وموارد المدرسة .
- تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين بما يعود بالإيجاب على مستوى تلاميذهم .

ثامناً : وحدة التدريب والتقويم المدرسية صيغة للتنمية المهنية القائمة على المدرسة :

تعد المدرسة الفعالة هي التي تقدم لطلابها تعليماً عالي الجودة في بيئة تعليمية غير نمطية تركز على المتعلم وتقوم على وسائل وأساليب التعلم النشط واستخدام تكنولوجيا المعلومات بما يمكن المتعلم من التزود بمهارات التعلم الذاتي والتفكير العلمي الناقد والمهارات

الحياتية والمعارف الأساسية وتكسب الطلاب الاتجاهات الأساسية المتعلقة بالمواطنة وتكفل لهم الفرص التعليمية المتميزة والمتكافئة وتكفل في نفس الوقت المشاركة المجتمعية الفعالة للمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، ومن ثم فهي تهدف في كل أنشطتها إلي تحقيق الجودة والتميز في الأداء.

ويدخل ضمن العوامل الأساسية لتحقيق تعليم أفضل ومتميز تحويل المعلم إلي معلم متميز علي قدر كبير من المهنية بحيث يستطيع أداء أدوار القائد والممارس والمفكر والمتأمل والميسر والمحفز على التغيير والإصلاح ومن ثم فإن إتقان المعلمين للمادة الدراسية وحرصهم الدائم علي متابعة الجديد ومسايرة الاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس وربطها بتكنولوجيا التعليم تعد عوامل أساسية ومهمة في تحقيق التعليم المدرسي المتميز وهو ما أثبتته دراسة مصطفى عبد السميع محمد ٢٠٠٨م بأن المدرسة الفعالة هي التي تتميز بمعلمين علي أعلى كفاءة ويلقبون آمالاً كبيرة علي إمكانات طلابهم وأدائهم. (مصطفى عبد السميع محمد، ٢٠٠٨م، ص ٢٤).

ولتحقيق التميز للمعلمين كما جاء في تقرير المجالس القومية المتخصصة ٢٠٠١م فقد اهتمت جميع الدول بتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم وأورد التقرير أيضاً أنه في هذا المجال أثبتت نتائج الدراسات والبحوث فاعلية عمليات التنمية المهنية والتدريب المباشر للمعلمين بالمدرسة وتفوقها على مثيلاتها التي تتم في مواقع أخرى خارج المدرسة وأن التعامل مع المدرسة كوحدة تدريب أكثر فاعلية من التعامل مع وحدات التدريب خارج المدرسة ومن التعامل مع المعلمين كأفراد. (المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠١م، ص ٥٣).

ويرجع ذلك كما بينت دراسة *knipe, Marsha* إلي أن التنمية المهنية داخل المدرسة تعتبر تعلماً من الحياة الوظيفية ومن خلال أنشطة تعاونية يمارسها أطراف العملية التعليمية في المدرسة ذاتها تهدف إلي تحسين إنجاز الطلاب في بلوغ مستويات تعليم محلية أو عالمية ودعم ثقافة البيئة التي تتميز بالتجريب وروح الفريق والاشتراك في اتخاذ القرار هذا إلي جانب أنها تقوم بالتنمية المهنية للمعلمين في مكان العمل وفي الوقت الذي يناسب المعلم وإنها تراعي احتياجات المعلمين إلي برامج تخصصية تفي بحاجات كل فرد علي حدة وتهتم باشتراك جميع أطراف عملية التعليم والتعلم في بناء بيئة تعليمية جيدة.

وتمشياً مع الاتجاهات العالمية المعاصرة ولرغبة وزارة التربية في تحسين أوضاع المدارس فقد اهتمت بوحدة للتدريب والتقويم داخل المدارس وهو ما سيتم تناوله علي النحو التالي:

(أ) - الأسس التنظيمية التي تقوم عليها وحدة التدريب والتقويم المدرسية:

تقوم وحدة التدريب والتقويم المدرسية بوصفها صيغة جديدة للتنمية المهنية المستدامة للمعلم في فكرتها الرئيسية علي أساس جعل التنمية المهنية للمعلم متركزة علي المدرسة *School- Based professional Development* وهو المبدأ الذي يمثل أحد أهم الدعائم اللازمة لتحويل المدرسة إلي مجتمع للتعلم *Learning Community* ذلك المجتمع الذي يمثل الوصول إليه بمثابة الغاية الأساسية والمقصد النهائي لكل محاولات التطوير التعليمي الذي تنشده النظم التعليمية في الدول الساعية نحو تحقيق الإصلاح التعليمي والجودة في الأداء ومن ثم فقد بات تحويل المدارس إلي مجتمع للتعليم أحد أهم المعايير التي يمكن الاستناد عليها في الحكم علي مدي فاعلية المدرسة نظراً لما يتسم به هذا المجتمع من المرونة والديناميكية التعليمية التي تمثل شروطاً لازمة وأساسية لتحقيق التعلم الفعال للتلاميذ.

ومن خلال ما تقدم وفي ضوء ما صدر من قرارات وزارية حول وحدات التدريب والتقويم بالمدارس وبالنظر إلي ما تضمنته هذه القرارات من مواد فإنه يلاحظ وجود بعض جوانب القصور التي تعوق تحقيق فاعلية وحدات التدريب والتقويم بالمدارس .

وفي دراستها لتقييم الدور الذي تقوم به وحدات التدريب والتقويم بالمدارس أكدت صفاء محمود عبد العزيز ٢٠٠٥م أن وحدات التدريب والتقويم المدرسية لا تقوم بأداء الدور المتوقع منها وأن هذه الوحدات تواجه العديد من المعوقات التي تحد من فاعليتها ومن ثم فقد بات تطوير هذه الوحدات مطلباً ضرورياً وملحاً تمليه ضرورات زيادة فاعليتها في القيام بالدور المتوقع منها في التنمية المهنية للمعلم في اتجاه متطلبات دوره المتغير الذي يمليه عليه النموذج التعليمي الجديد الذي يطرحه مجتمع المعرفة بما يشتمل عليه من تحديات وما يفرضه من مقتضيات تربوية جديدة ومتغيرة.

وتعاني وحدات التدريب والتقويم داخل المدارس من ضعف الاهتمام بوجه عام فيما تقدمه من برامج، فضلاً عن نقص الموارد المتاحة نتيجة لعدة معوقات تجعلها الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- عدم وجود مقر دائم للنشاط التدريبي داخل المدرسة.
- نقص التفاعل بين المتدربين وإعراض الكثير من المعلمين عن المشاركة في برامج التدريب داخل المدرسة نظراً لعدة أسباب من أهمها عدم جدية بعض المدربين، وعدم وجود وقت كاف، وعدم وجود حوافز تحثهم علي الاستمرار في التدريب، وعدم وضوح الهدف من التدريب ونقص الوعي بأهميته، واعتماد أغلب البرامج علي الأساليب التقليدية.
- نقص الإمكانيات المادية والتجهيزات اللازمة مثل المطبوعات والسبورات ومواد التدريب والأجهزة التكنولوجية.
- نقص إعداد المعلمين العائدين من البعثات اللازمين لتنفيذ برامج التدريب مع عدم توفر الكفاءات التدريبية اللازمة.
- عدم وضوح مفهوم التقويم لدى العاملين بالمدرسة.
- نقص توفر بعض الوسائل المعينة للوحدات.
- عدم وجود مخصصات مالية لوحدات التدريب والتقويم بالمدارس.
- تهرب المتدربين بالحجج من تأدية عملية التدريب وعدم وجود سلطة كافية لمسئول التدريب لمعاقبة المقصر منهم.
- عدم توافر الخبرات اللازمة للقيام بعمليات التدريب والتقويم.
- نقص الدورات التدريبية التي تنمي مهارات مشرفي الوحدات في مجال التدريب والتقويم.

(ب) - مبررات إنشاء وحدات التنمية المهنية بالمدارس:

تكمن مبررات إنشاء وحدات التنمية المهنية بالمدارس في العوامل الآتية:

- ١- اتسام أغلب البرامج التدريبية المقدمة حالياً في مراكز التدريب المختلفة بالشكلية والسطحية ووجود قصور بها يتمثل في الآتي: (رشيدة السيد أحمد، ٢٠١٠م، ص ٢٣٠)

- عدم وضوح فلسفة التدريب الحالية وأهدافه وأولوياته حيث أنه لا يساير السياسة التعليمية ولا يتواءم مع الاحتياجات التدريبية.
- عدم اعتماد برامج التدريب علي معرفة الاحتياجات الفعلية للمعلمين.
- عدم توافر كوادر متفرغة بدرجة كافية تقوم بتنفيذ البرامج التدريبية بعد إعدادها مهنيًا بحيث تتمكن من الأداء بشكل فعال.
- تواضع الإمكانيات المتاحة للتدريب مما يؤدي إلي قصر مدة البرامج بما لا يحقق الغرض منها ولا يسمح باستمراريتها.
- ضعف العلاقة والتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلم وجهات التدريب.
- اتسام البرامج المقدمة بالطابع النظري التلقيني فلا تكسب المتدربين مهارات عملية.
- شكلية تقويم البرامج المقدمة وافتقارها إلي المتابعة بعد انتهاء الدورات.
- عدم توافر قواعد بيانات دقيقة توضح البرامج التدريبية ومدى تواصلها والمستفيدين منها والاحتياجات التدريبية.
- ٢- العوائد التي يحققها التدريب داخل المدارس والتي تميزه عن التدريب خارجها وأهمها:
(المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠١م، ص ٥٠-٥٢)
- قلة التكلفة: لأن المشاركين في التدريب الداخلي أقل تكلفة للمنظمة المدرسية من المتدربين خارجها.
- المرونة: حيث يمكن جدولة برامج التدريب الداخلي بدرجة من المرونة بحيث تتفق مع تقلبات وأعباء العمل الداخلي، فيتم تنظيمها في وقت الفراغ بما يسمح بمشاركة أكبر عدد من المعلمين.
- سير المنهج الدراسي بالشكل الموضوع والمخطط له دون تعطيل.
- ٣- أهمية التدريب داخل المدرسة بالنسبة للعاملين بها حيث أنه يساعد في تحقيق ما يلي:
(راوية حسن، ٢٠٠٢م، ص ٢٨٦)
- مساعدة المعلمين الجدد علي الانخراط في المدرسة والتكيف مع المهنة.
- حل المشكلات التي تواجه المعلمين القدامى.
- تحسين جودة أداء جميع العاملين بالمدرسة.

- رفع معايير الأداء المتوقعة لمهنة التدريس.
 - بناء برامج تنموية متكاملة وفعالة للمعلمين تسعى إلى تنميتهم داخل المدرسة.
 - تدعيم دور الإدارة المدرسية في تنمية المعلمين مهنيًا وتوفير الفرص اللازمة لذلك.
- وأثبتت دراسة أندرسون لورين ٢٠٠١م *Lorin w. Andrson, 2001* أن جودة الأداء المدرسي تزداد عندما تتاح للمعلمين الفرص والإمكانيات وتفويض السلطة في اتخاذ القرارات الأساسية في مدارسهم وخاصة المتعلقة بنموهم المهني. (*Lorin w. Andrson, 2001, p 76-77*)

٤- واقعية التدريب داخل المدارس: لأنه فضلاً عما سبق فإنه يلبي احتياجات فعلية واقعية للعاملين بالمدرسة، لأنه يقوم على المشكلات التي تحدث داخل حجرات الدراسة والمدرسة مثل: عدم انتظام التلاميذ وصعوبة التحكم فيهم، وكيفية التعامل مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم. كذلك فإنها تتناول بعض الموضوعات التي ترتبط بأدوار ومهام المعلمين وتمكنهم من ممارستها عملياً مثل: متطلبات القيام بأعمال الامتحانات وكيفية تقديم النصح والإرشاد للتلاميذ وكيفية القيام بدور المقوم التربوي لنفسه ولزملائه وطلابه وكذلك التدريب على ما يستجد من مناهج دراسية. (جابر عبد الحميد جابر، ٢٠٠٠م، ص ٤٢٦).

ونتيجة للعوامل السابقة فقد كانت الحاجة ماسة وملحة إلى أهمية أن تصبح المدرسة وحدة للتنمية المهنية لجميع العاملين بها مع توفير المناخ المناسب لذلك ومن ثم تصبح المدرسة مجتمعاً مهنيًا معلماً على كافة مستوياتها ويصبح التعلم هنا لجميع أعضاء المدرسة من طلاب ومعلمين وإداريين، فالمعلم ينمي نفسه مهنيًا وفقاً لاحتياجاته المهنية واحتياجات مدرسته في ذات الوقت.

(ج) - أهداف وحدات التنمية المهنية بالمدارس:

تهدف وحدات التنمية المهنية بالمدارس إلى تحقيق ما يلي: (فوزي رزق شحاتة،

٢٠٠٧، ص ٧٦ - ٧٧)

- تنمية الكفايات المهنية والتخصصية والثقافية لجميع العاملين بالمدرسة.
- توفير منهج عام بالمدرسة يشجع على التنمية المهنية المستدامة للعاملين بها

- تنمية الأسلوب العلمي في التفكير لدى جميع المعلمين بالمدرسة مما يساعد علي التجديد والتحديث والابتكار في عملهم.
- تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة علي استخدام التكنولوجيا المتطورة ومصادر المعرفة المتنوعة .
- تنمية الكفايات البحثية لدى المعلمين والعاملين بالمدرسة من خلال قيامهم بإجراء بحوث ودراسات تساعد في حل المشكلات التعليمية الميدانية التي تواجههم.
- الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من بعثات خارجية وكذلك الاستفادة من الخبرات المتوفرة بالمدرسة وتناقؤها بين الجميع.
- مساعدة المعلمين والعاملين بالمدرسة علي التفاعل مع المجتمع المحلي بما يدعم العلاقات بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- استثمار الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة بالمدرسة والاستثمار الأمثل في خدمة العملية التعليمية.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلمين وجميع العاملين بالمدرسة مثل الإبداع والابتكار والمنافسة والسعي نحو الجودة والتميز والتأكيد علي قيم الانتماء والولاء للوطن والتنمية المهنية الثقافية.

(د) - تفعيل دور وحدات التدريب والتقويم بالمدارس:

- إن التدريب داخل المدرسة يمكن أن يكون أكثر فاعلية إذا ما تم تفعيل دور وحدة التدريب والتقويم في تخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية التي تلبي احتياجات المعلمين، كما أن التدريب داخل المدرسة يحقق العديد من المميزات ومنها:
- لا توجد مساحة أو فاصل زمني بين تعلم المهارة أو المعرفة الجيدة وبين تطبيقها، حيث ينقل المتدرب ما أكتسبه مباشرة إلى مجال عمله.
- إنه يعد أقل تكلفة من أشكال التدريب الأخرى .
- يساعد المدرسة على تلبية الاحتياجات التدريبية المختلفة للمعلمين فور ظهورها.

- يساعد على تقوية العلاقات بين الزملاء وزيادة وعيهم بالمسؤولية المشتركة التي تقع على عاتقهم مما يؤدي إلى تحسين المناخ المدرسي وتفعيل قدرة المدرسة على أداء دورها.
- له تأثير فعال في علاج وإدارة الصراع الذي ينشأ بين المعلمين بالمدرسة.
- شعور المتدربين بالراحة والطمأنينة أثناء التدريب .
- وتؤكد الدراسة ضرورة تفعيل دور وحدات التدريب والتقييم بالمدارس لتصبح أكثر قدرة علي تأدية دورها المتوقع والمنشود في التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة وذلك من خلال ما يلي:
- ضرورة ربط التنمية المهنية للمعلمين بخطة واضحة لتحسين المدرسة وبالتالي لا تصبح التنمية المهنية هدفاً قائماً بذاته بل مرتبطاً بإنجاز أهداف أخرى في خطة تحسين وإصلاح المدرسة.
- الارتكاز علي فلسفة ومفهوم واضحين لمعني التنمية المهنية المستدامة والتنمية المهنية المتمركزة علي المدرسة والتأكيد علي أن جوهر التنمية المستدامة للمعلمين هو إحداث تغيير في دور المعلم واتجاهاته ومعتقداته ومسئوليته.
- تشجيع المبادرات المجتمعية ودور مجالس الأمناء في المجالس الرامية إلي تحقيق نوع من الالتزام والمشاركة المجتمعية في دعم ومساندة هذه الوحدات في القيام بدورها في التنمية المهنية للمعلمين.
- تخصيص مكان مناسب لهذه الوحدات في كل مدرسة وتزويده بالتجهيزات اللازمة للتدريب.
- تبني معايير واضحة لعملية المساءلة والمحاسبية علي نتائج التدريب ومدي تأثيرها علي مستوى التلاميذ وجودة الأداء المدرسي.
- تحديد ميزانية خاصة للتدريب تخصص للوحدة وتدار هذه الميزانية في ضوء إنجازات الوحدة.
- الموضوعية في اختيار الكفاءات من المعلمين والإداريين الذين ستناط بهم مسؤولية الإشراف علي وحدة التدريب وتنفيذ البرامج التدريبية.

- التوصيف الدقيق للدور المتوقع من وحدة التدريب والتقييم وتحديد أهدافها بصورة إجرائية يمكن تحقيقها وتتماشي مع الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين وإمكانات المدرسة ومواردها.

ويؤكد الباحث على ضرورة توفير الإمكانيات اللازمة وبرامج التنمية المهنية الفعالة التي تنبع من الاحتياجات الفعلية للمعلمين مع التأكيد على الجدية في عمليات التنمية المهنية داخل المدرسة بدلا من الشكلية والبرامج الروتينية والاهتمام بعمليات التقييم المستمر لعمليات التنمية المهنية بأساليب موضوعية وإجراءات عملية .

ويرى الباحث ضرورة نشر ثقافة التنمية المهنية بين المعلمين وأهمية النمو المهني لمواجهة التطورات التكنولوجية والمعرفية والتأكيد على أهمية السعي الدائم نحو التميز ولن يتأتى ذلك إلا من خلال العمل الجماعي وروح الفريق وتفعيل عمل وحدة التدريب والتقييم بالمدرسة ويمكن أن يتم ذلك من خلال ما يلي:

- عقد الشراكات مع الجامعات وكليات التربية والاستعانة بخبراء التربية وأساتذة الجامعات في تنظيم لقاءات وندوات ودورات تدريبية للمعلمين والإدارة المدرسية للارتقاء بمستواهم وتزويدهم بالمعلومات والأفكار التي تساعد على الإبداع في الأداء وتبنى إستراتيجيات تدريس تتلاءم مع الثورة المعرفية والتكنولوجية .

- عقد المناقشات والندوات والحلقات البحثية بين المعلمين أو بين المعلمين والإدارة المدرسية والموجهين لمناقشة كل ما يتعلق بسير الدراسة والمناهج وأساليب التدريس وغيرها من المشكلات التي تتصل بالأداء التعليمي وتبادل الأفكار والآراء وما يتولد من أفكار إبداعية تسهم في حل هذه المشكلات .

- تنظيم الجدول المدرسي بحيث يسمح بوجود وقت كاف لكل معلم خلال أيام الأسبوع بالتواجد لفترة زمنية كافية داخل وحدة التدريب بالمدرسة دون إخلال بسير المناهج الدراسية في الفصول.

- إعادة النظر في تخطيط البرامج التدريبية أثناء الخدمة وضرورة استجابتها للاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين بمختلف تخصصاتهم خصوصا فيما يتصل بمهارات عرض الدرس والتخطيط له وهذا ما أكدته نتائج إحدى الدراسات من ضرورة بناء أدوات منهجية

لتقدير الاحتياجات التدريبية بحيث يكون المعلم شريكاً أساسياً فيها إضافة إلى ضرورة إجراء تقييم مستمر للبرامج التدريبية أثناء الخدمة لضمان استجابتها للاحتياجات الفعلية للمعلمين كما كيفاً.

- لا بد من وجود مناخ مدرسي ملائم ونشر ثقافة التنمية المهنية المستمرة داخل المدرسة واختيار قيادات من المدرسة والمجتمع المحلي تكون قادرة على تهيئة البيئة المدرسية التي تشجع على إبداع المعلمين في عملهم ومواصلة عملية التحفيز المستمر لهم للوصول إلى أفضل أداء .

- تشجيع المعلمين على إجراء البحوث العلمية التي تتعلق بمجال التخصص والاختيار المناسب منها وتطبيقه بما يتناسب مع إمكانيات وموارد المدرسة وطبيعة المجتمع المحلي ومواصلة البحث بصفة دورية والتعرف على الجديد وإطلاع الزملاء عليه.

سابعاً: دور المشاركة المجتمعية في تحقيق التنمية المهنية القائمة على المدرسة:

يعتبر الاتجاه للتنمية المهنية القائمة على المدرسة *School-Based Professional Development* كمفهوم جديد وإستراتيجية لتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيّاً أثناء الخدمة مطلباً ضرورياً لتحقيق استقلالية المدرسة مما يتطلب معه إعادة هيكلة المدرسة وإعادة النظر في برامج تدريب المعلمين وكذلك إعادة النظر في محتوى وإدارة هذه البرامج على أن يكون التدريب داخل المدارس مع التقليل من الاعتماد على الجامعات في هذا المجال، حتى يتمركز التدريب على ما يتم داخل المدرسة ويكون التدريب داخل المدرسة على أنها مجتمعاً معلماً ومتعلماً في وقت واحد قادر على تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين. (أسامة محمد السيد، ٢٠٠٩م، ص ٢١٢)

وفى ضوء استقلالية المدرسة تتم عملية إعادة هندسة التنمية المهنية بأن تصبح المدرسة منظمة تعلم من خلال تبني قواعد جديدة تركز على الزمالة وتحفيز الهيئة المدرسية على تبني أفكار إبداعية جديدة والسعي الجاد نحو تحقيق السيادة الشخصية للمدرسة، إلى جانب استخدام مجموعة من النماذج التي تساعد المدرسة على النظر للمستقبل وذلك عن طريق أساليب التفكير والتخطيط الاستراتيجي، وفى إطار ذلك تركز المدرسة على ملائمة

مواردها مع الأوضاع المتغيرة لمجتمعها بما يحقق توقعات المشاركين في المدرسة. (هالة عبد المنعم، ٢٠٠٧م، ص ١٠١)

ويؤكد الباحث على أهمية الشراكة المجتمعية بين المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلى بمؤسساته المهنية والمسئولين عن التدريب وأهمية إجراء بحوث مشتركة في مجالات تنمية المعلم وضرورة عمل توازن بين المركزية واللامركزية حتى يمكن للفائمين على منظومة التدريب التمتع بالحرية والاستقلالية في تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية المدرسية وفقاً للاحتياجات الفعلية للمعلمين على أرض الواقع .

كما أن تبنى اللامركزية والمشاركة المجتمعية في إصلاح المؤسسات التعليمية ورفع كفايات المعلمين والعاملين بها والكشف عن مصادر تمويلية لبرامج التنمية المهنية من خلال تحقيق شراكة فاعلة بين المدرسة ومحيط مجتمعها المحلى وعقد شراكات فاعلة بين المدرسة والجامعة يتم بمقتضاها توفير التنمية المهنية المستمرة لكافة المعلمين.

وتعمل برامج التدريب داخل موقع المدرسة على توفير مشاركة فاعلة وإيجابية من أساتذة الجامعات وخبرات التعليم وتحقيق الاتصال الفعال بين أولياء الأمور من جانب والمعلمين والإدارة المدرسية من جانب آخر ويمكن لعملية المشاركة في برامج التنمية المهنية داخل المدرسة أن تأخذ الصور التالية: (Jan Leibbrand, 2001, pp.1-3)

- العمل داخل المدرسة في الإشراف والتدريس وأدوار بحثية.
- المساهمة في تطوير المنهج لمقابلة احتياجات التلاميذ.
- تقديم النصح والإرشاد في حلقات البحث الجماعية التي يقوم بها المعلمون والتعليم والتدريس التعاوني.
- إعداد برامج للتدريب داخل وحدة التدريب المدرسية.
- تحفيز المعلمين وتشجيعهم على التنمية المهنية الذاتية.
- ولضمان التنمية المهنية لجميع أطراف العملية التعليمية على مستوى المدرسة باعتبارها مطلباً ضرورياً لتحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة فلا بد من توافر مشاركة مجتمعية فاعلة في تحديد وإعداد وتنفيذ وتقييم هذه الاحتياجات والبرامج التدريبية، ويمكن للمشاركة

المجتمعية من خلال الدراسة الحالية أن تلعب دورا حيويا في عملية التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة من خلال ما يلي:

- تفعيل المشاركة بين المدارس وكليات التربية بوصفها إحدى مؤسسات المجتمع من أجل توفير التنمية المهنية اللازمة للمعلمين داخل المدرسة من خلال أساتذة الكلية الموجودين في المجتمع المحلي للمدرسة.
- إعداد برامج التنمية المهنية والدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لرفع المستوى الأكاديمي والتربوي للمعلمين أثناء الخدمة.
- تجهيز قاعات التدريب وإمدادها بالأجهزة والأدوات اللازمة وإعداد المواد التدريبية اللازمة لعقد الدورات والبرامج وورش العمل.
- المشاركة في عملية التحفيز والتشجيع ورفع الروح المعنوية لمعلمي المدرسة ودفعهم نحو مزيد من الإبداع والابتكار والتنافس بما يخدم جودة المنتج التعليمي.
- مساعدة المعلمين الجدد في التكيف مع المناخ المدرسي وكذلك مواجهة الصعوبات اليومية التي تواجههم وتوفير البرامج التدريبية لزيادة المهارة والخبرة التدريسية والتربوية في التعامل مع التلاميذ.
- تنمية قدرة المعلمين على تحمل المسؤوليات وتطبيق النظريات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتخلص من النزعة لمقاومة التغيير والخوف من كل ما هو جديد.
- مساعدة المعلمين على مواصلة التعلم والبحث عن كل ما هو جديد في مجال التخصص ومسايرة الثورة التكنولوجية والمعلوماتية والانفجار المعرفي.
- مساعدة المعلم على التكيف مع التغيرات التي طرأت على ادوار المعلم لكونه أصبح موجها وميسرا ومحفزا على التعلم ومشاركا في صنع القرار داخل مدرسته مما يتطلب توافر الكفاءة والقدرة علي تبصر الأمور والقيادة الفعالة.
- تحفيز المعلمين على العمل الجماعي والتعاوني وتنمية روح الفريق وتغليب مصلحة المدرسة وتكوين علاقات اجتماعية وأخلاقية سوية مع الطلاب والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

- تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين على أساس من الاستقراء الواعي والتحديد الدقيق لاحتياجاتهم التدريبية الفعلية ومراعاة التنوع والتعدد في هذه الاحتياجات والبرامج.
- مشاركة أولياء الأمور في تقديم بعض الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين والعاملين بالمدرسة.
- المشاركة في عملية الإرشاد والتوجيه للمعلمين الجدد.

الفصل الثالث:

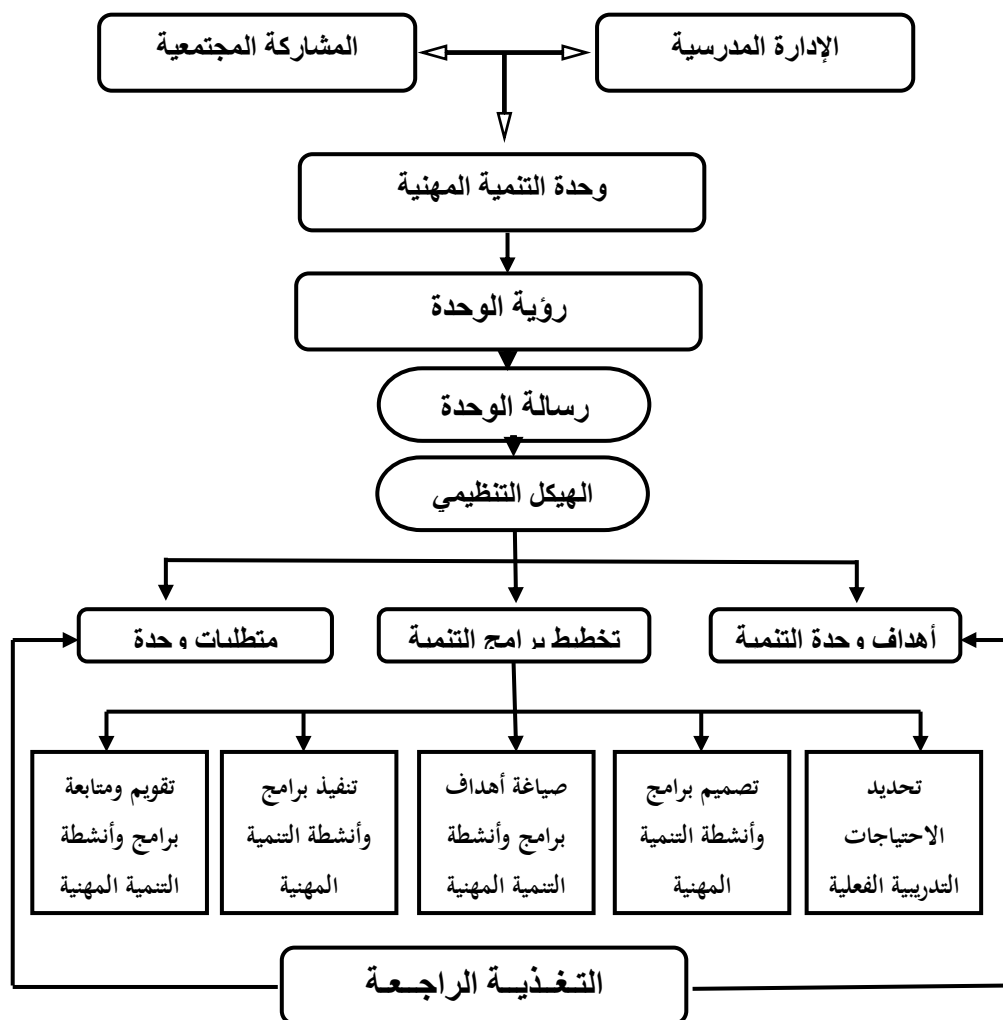
نموذج مقترح قائم على التخطيط الاستراتيجي لإنشاء وحدة للتنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة:

إن الاتجاه لجعل عملية التنمية المهنية للمعلمين قائمة على المدرسة قد ظهر نتيجة لضعف برامج التدريب والتنمية المهنية التي تقدم على المستوى المركزي أو المحلي حيث أنها لم تقدم للمعلمين الدعم والخبرات المهنية الكافية لمسايرة المستجدات المتلاحقة في مجالات التخصص نتيجة لضعف هذه البرامج من حيث موضوعاتها وجودتها محتواها وعددها والمدة الزمنية اللازمة لتنفيذها وفي بعض الأحيان عدم كفاءة القائمين على تقديم هذه البرامج ، هذا بالإضافة إلى افتقاد النظام الحالي للتدريب عن بعد (فيديو كونفرانس) لوجود برامج عملية وتطبيقية وورش عمل ولقاءات مباشرة مع المختصين واقتصار دور المعلمين على مجرد الاستماع والتلقي هذا بالإضافة إلى سوء اختيار الفترات الزمنية للتدريب مما يؤدي إلى تعطل سير المناهج الدراسية بالشكل المخطط له نتيجة لانقطاع المعلمين عن المدرسة وتفرغهم لتلقي هذه البرامج.

وبناء على ما تقدم فإن قيام المدرسة بشؤون عملية التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين بداخلها من حيث تخطيط وإعداد وتنفيذ برامج التدريب وتقييم الأداء بعدها ومراقبة نتائجها بما يخدم واقع وإمكانيات المدرسة يؤدي إلى خلق جو من المنافسة والإبداع بين المعلمين وتبادل المعلومات والمهارات والخبرات فيما بينهم والاعتماد على المعلمين أصحاب المؤهلات العليا والقادريين والعائدين من البعثات التعليمية بالخارج في القيام بتنفيذ البرامج التدريبية لزملائهم بما يعود بالنفع على جودة المنتج التعليمي في النهاية.

ويرى الباحث ضرورة فصل عملية التقويم عن وحدة التدريب وتعديل اسمها لتصبح وحدة التنمية المهنية نظراً لشمول تكامل مفهوم التنمية المهنية عن التدريب فضلاً عن

استمراريتها فالتدريب عملية وقتيه مرتبطة بوقت محدد كما أنه عملية منتهية في حين أن التنمية المهنية عملية متصلة ومستمرة مدى الحياة المهنية كما أنها لا تقتصر على التدريب فقط بل تتضمن العديد من الأنشطة والممارسات مثل إجراء البحوث والتنمية الذاتية وتقويم الأقران وبذلك تتحقق وظيفة المدرسة كوحدة للتنمية المهنية المستدامة .



شكل رقم () يوضح نموذج مقترح للتنمية المهنية علي مستوى المدرسة

رؤية الوحدة:

تتطلع وحدة التنمية المهنية إلى أن تكون رائدة في تحسين وتطوير أداء جميع المعلمين والعاملين بالمدرسة، من خلال خطة مدروسة ترقى بهم مهنيًا طبقاً للاتجاهات العالمية الحديثة وبما يضمن تطوير أدائهم وفقاً لمتطلبات التنمية البشرية وضمان الجودة والاعتماد التربوي.

رسالة الوحدة:

تسعى وحدة التنمية المهنية إلى بناء جيل متعلم ملتزم قادر على التعامل مع متغيرات العصر، وتؤكد على تنمية الكفايات المهنية للمعلمين والعاملين بالمدرسة للتعامل مع متطلبات المدرسة الحديثة، وتلتزم بالعمل على تحقيق رؤية ورسالة المدرسة من خلال كل ما تقدمه الوحدة من مشروعات وبرامج تدريبية، وتسعى الوحدة إلى توطيد أواصر الشراكة الفاعلة مع المجتمع المحلي من خلال مشروعات تدريبية تعود بالفائدة على البيئة التعليمية وتحقيق ضمان الجودة والاعتماد التربوي.

أهداف ومهام وحدة التنمية المهنية المدرسية:

ويتطلب ذلك التحديد الدقيق والواضح لأهداف ومهام وحدة التنمية المهنية ومجالاتها ووسائلها في ضوء الواقع وتحديات المستقبل، وتعمل وحدة التنمية المهنية للمعلمين والعاملين بالمدرسة على تحقيق العديد من الأهداف التي تكون غايتها الأساسية هي تطوير وتحسين أداء المعلمين والعاملين بالمدرسة، ومن هذه الأهداف:

- تحقيق النمو المهني المستمر للمعلمين والعاملين في الحقل التربوي والتعليمي وذلك لرفع مستوى أدائهم المهني.
- تجديد وتنمية معلومات ومعارف المعلم، وتعريفه بأحدث التطورات في تقنيات التعليم والتدريس.
- تتيح الوحدة للمعلمين والعاملين الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والتعليمية والنفسية في مجال التعليم.
- تنمية الكفايات المهنية والتخصصية والثقافية للمعلمين والعاملين بالمدرسة وبخاصة الجدد منهم.

- نشر ثقافة التنمية المهنية الدائمة والمستمرة.
- تنمية الأسلوب العلمي في التفكير، والتفكير الناقد والإبداعي والقدرة على حل المشكلات بما يساعد على التجديد والابتكار في التدريس.
- تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة على استخدام التكنولوجيا المتطورة والبحث في مصادر المعرفة الحديثة.
- تنمية القدرة البحثية للمعلمين والعاملين بالمدرسة من خلال القيام بالبحوث والدراسات ذات العلاقة بالمشكلات التعليمية التي تواجههم داخل المدرسة.
- مساعدة المعلمين والعاملين بالمدرسة على التفاعل مع المجتمع المحلي بما يدعم العلاقة بينهما والمشاركة الفعالة في تحقيق الجودة بالمدرسة.
- استثمار الإمكانيات المادية المتوفرة بالمدرسة والمجتمع المحلي استثماراً أمثل لخدمة التعليم بالمدرسة.
- مواكبة التطورات والتجديدات التربوية والتعليمية في جميع مكونات المنظومة التعليمية.
- إعداد القادة والإداريين على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي وثقل مهاراتهم ومعارفهم.
- إعداد كوادر تدريبية من المدربين ممن لديهم المهارات والكفايات اللازمة للقيام بالأنشطة التدريبية.
- تقديم بعض الحلول والاقتراحات لمواجهة بعض المشكلات المجتمعية وكيفية التغلب عليها.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو مهنة التدريس.
- مساعدة المعلمين والعاملين على امتلاك استراتيجيات التعلم النشط ومهارات التعلم الذاتي والتفكير العلمي من خلال ما تقدمه الوحدة من مشروعات وبرامج تدريبية.
- الإسهام في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد التربوي للمدارس وذلك من خلال البرامج التي تقدمها ومراعاة المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي.

الأهداف الإجرائية لوحدة التنمية المهنية المدرسية:

- التحديد الدقيق والواضح لأهداف ومهام وحدة التنمية المهنية ومجالاتها ووسائلها في ضوء الواقع وتحديات المستقبل.

- تحقيق النمو المهني المستمر للمعلمين والعاملين في الحقل التربوي والتعليمي وذلك لرفع مستوى أدائهم المهني.
- تجديد وتنمية معلومات ومعارف المعلم، وتعريفه بأحدث التطورات في تقنيات التعليم والتدريس.
- تتيح الوحدة للمعلمين والعاملين الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والتعليمية والنفسية في مجال التعليم.
- تنمية الكفايات المهنية والتخصصية والثقافية للمعلمين والعاملين بالمدرسة وبخاصة الجدد منهم.
- نشر ثقافة التنمية المهنية الدائمة والمستمرة.
- تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة على استخدام التكنولوجيا المتطورة والبحث في مصادر المعرفة الحديثة.
- تنمية القدرة البحثية للمعلمين والعاملين بالمدرسة من خلال القيام بالبحوث والدراسات ذات العلاقة بالمشكلات التعليمية التي تواجههم داخل المدرسة.
- مساعدة المعلمين والعاملين بالمدرسة على التفاعل مع المجتمع المحلي بما يدعم العلاقة بينهما والمشاركة الفعالة في تحقيق الجودة بالمدرسة.
- إعداد القادة والإداريين على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي وثقل مهاراتهم ومعارفهم.
- إعداد كوادر تدريبية من المدربين ممن لديهم المهارات والكفايات اللازمة للقيام بالأنشطة التدريبية.
- تقديم بعض الحلول والاقتراحات لمواجهة بعض المشكلات المجتمعية وكيفية التغلب عليها.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو مهنة التدريس.
- مساعدة المعلمين والعاملين على امتلاك استراتيجيات التعلم النشط ومهارات التعلم الذاتي والتفكير العلمي من خلال ما تقدمه الوحدة من مشروعات وبرامج تدريبية.

- الإسهام في تحقيق معايير ضمان الجودة والاعتماد التربوي للمدارس وذلك من خلال البرامج التي تقدمها ومراعاة المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي.

الخطة التنفيذية لوحدة التنمية المهنية:

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية المستهدفات	الأنشطة	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
التدريب والتنمية المهنية المستمرة لجميع الأفراد الموجودين بالمدرسة.	تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين والعاملين بالمدرسة.	توزيع استمارات حصر وتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية.	مسئول وحدة التنمية المهنية بالمدرسة	عدد الدورات البرامج التدريبية وورش العمل	قائمة بعدد الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل
	وجود قاعدة معلومات خاصة بالمدرسة عن أعداد المتدربين وتخصصاتهم ومؤهلاتهم واحتياجاتهم التدريبية ونوعية المدربين.	عقد دورات تدريبية وورش عمل لرفع مهارة استخدام التكنولوجيا	مسئول الإحصاء بالمدرسة	حصر أعداد المعلمين والإداريين وفقاً لتخصصاتهم واحتياجاتهم التدريبية.	تكوين قاعدة بيانات دقيقة يقوم عليها تخطيط وتنفيذ برامج وحدة التنمية المهنية على مستوى المدرسة
	تنمية كفايات المعلمين والعاملين بالمدرسة على استخدام التكنولوجيا المتطورة والبحث في مصادر المعرفة، وإتقان مهارات التعلم الذاتي والتفكير العلمي.	عقد دورات تدريبية على استخدام التكنولوجيا وتدعيم مهارات البحث العلمي.	مسئول مناهل المعرفة، بالتعاون مع أساتذة كلية التربية.	عدد الدورات التدريبية	قائمة بعدد المتدربين والبرامج التدريبية

إعداد القادة والإداريين على مستوى المدرسة والمجتمع المحلي وثقل مهاراتهم ومعارفهم.	دورات تدريبية حول القيادة الفعالة ونظم الإدارة والتواصل المجتمعي	إدارة المدرسة ومسئول وحدة التنمية المهنية.	عدد الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل	قائمة بعدد المتدربين والبرامج التدريبية	
التحديد الدقيق والواضح لأهداف ومهام وحدة التنمية المهنية ومجالاتها ووسائلها في ضوء الواقع وتحديات المستقبل.	تختص وحدة التدريب بالمدرسة بتوفير البرامج التدريبية اللازمة لدعم المهارات التدريسية للمعلمين والإداريين.	إعداد مجموعة من البرامج والأنشطة التدريبية المتوافقة مع الاحتياجات التدريبية للمعلمين والإداريين.	أعضاء وحدة التنمية المهنية بالمدرسة بالتعاون مع أساتذة كليات التربية وأعضاء المجتمع المحلي ممن ذوي التخصص	عدد الأنشطة والبرامج التدريبية وورش العمل التي تتم تخطيطها وإعدادها.	الإعلان عن قائمة الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل التي تقدم من خلال وحدة التنمية المهنية
تخطط نشاطات التنمية المهنية للمعلمين والإداريين بالمشاركة بين المدرسة وكليات التربية والتوجيه الفني.	عقد شراكة مع اساتذة كليات التربية والموجهين لتخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية داخل المدرسة	مسئول وحدة التنمية المهنية وأساتذة كليات التربية وأعضاء التوجيه الفني بالإدارات والمديريات	قائمة الأنشطة والبرامج التي تتم تخطيطها وتنفيذها داخل المدرسة.	عدد اتفاقيات التعاون والشراكة التي تم توقيعها	
تجهيز قاعة التدريب وإمدادها بالأجهزة والأدوات والمواد التدريبية اللازمة بالتعاون مع المختصين في بيئة المدرسة.	تحديد المتطلبات اللازمة لعمل الوحدة وتحديد الأفراد والمؤسسات الداعمة.	إدارة المدرسة ومسئول وحدة التنمية المهنية	قائمة بالأجهزة والأدوات والمواد والوسائل اللازمة لعمل الوحدة.	عدد الأجهزة والأدوات والمواد والوسائل التي تم توفيرها للوحدة.	
وجود معايير واضحة ودقيقة لقياس مدى فاعلية البرامج والأنشطة المقدمة للإداريين والمعلمين لضمان الموضوعية وتحقيق الأثر الإيجابي .	وضع مجموعة من المعايير المنظمة لعمل الوحدة وتحديد مدى فاعليتها.	إدارة المدرسة ومسئول وحدة التدريب ومجلس الأمناء والأباء والمعلمين	تحديد معايير لقياس أداء المدرب والمتدرب والبرنامج التدريبي	قائمة بمعايير قياس الأداء ومدى تحقق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية	التقييم الموضوعي والمستمر لخطوة وحدة التنمية المهنية والنتائج المتحققة.

تحديد مدى ارتباط خطة التنمية المهنية للمعلمين والإداريين بخطة تحسين المدرسة.	ربط تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها بما يخدم خطة التحسين داخل المدرسة	مسئول وحدة التنمية المهنية.	عدد الأنشطة والبرامج التدريبية المتعلقة بخطة تحسين المدرسة	قائمة بالأنشطة والبرامج التدريبية وورش العمل.
دراسة مدى مرونة برامج وأنشطة التنمية المهنية وقابليتها للتعديل حسب الحاجة، ومراعاتها للظروف البيئية وسير المناهج.	تخطيط برامج التنمية المهنية من خلال مراعاة ما يستجد من تغيرات في بيئة المدرسة	مسئول وحدة التنمية المهنية.	عدد الدورات والبرامج التدريبية التي تتناسب مع التغيرات داخل المدرسة.	قائمة بالأنشطة والبرامج التدريبية التي تم إدخالها على خطة التنمية المهنية ولم تكن موضوعاً مسبقاً.

* تقوم كل مدرسة بتحديد المدة الزمنية والتكاليف المالية اللازمة لكل هدف وفقاً لخطةها الموضوعية وميزانيها ومواردها المالية والبشرية والظروف المدرسية والمجتمعية الخاصة.

متطلبات التنمية المهنية القائمة على المدرسة:

- ضرورة ربط التنمية المهنية للمعلمين بخطة واضحة لتحسين المدرسة ، وبالتالي لا تصبح التنمية المهنية هدفاً قائماً بذاته بل مرتبطاً بإنجاز أهداف أخرى في خطة تحسين وإصلاح المدرسة.
- الارتكاز على فلسفة ومفهوم واضحين لمعنى التنمية المهنية المتمركزة على المدرسة والتأكيد على أن جوهر التنمية المستدامة للمعلمين هو إحداث تغيير في دور المعلم واتجاهاته ومعتقداته ومسئوليته.
- تشجيع المبادرات المجتمعية ودور مجالس الأمناء في المجالس الرامية إلى تحقيق نوع من الالتزام والمشاركة المجتمعية في دعم ومساندة هذه الوحدات في القيام بدورها في التنمية المهنية للمعلمين.
- تخصيص مكان مناسب لهذه الوحدات في كل مدرسة وتزويده بالتجهيزات اللازمة للتدريب.

- تبني معايير واضحة لعملية المساءلة والمحاسبية علي نتائج التدريب ومدي تأثيرها علي مستوى التلاميذ وجودة الأداء المدرسي.
- تحديد ميزانية خاصة للتدريب تخصص للوحدة وتدار هذه الميزانية في ضوء إنجازات الوحدة.
- الموضوعية في اختيار الكفاءات من المعلمين والإداريين الذين ستناط بهم مسئولية الإشراف علي وحدة التدريب وتنفيذ البرامج التدريبية.
- التوصيف الدقيق للدور المتوقع من وحدة التدريب والتقويم وتحديد أهدافها بصورة إجرائية يمكن تحقيقها وتتماشي مع الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين وإمكانات المدرسة ومواردها.
- تنظيم الجدول المدرسي بحيث يسمح بوجود وقت كاف لكل معلم خلال أيام الأسبوع بالتواجد لفترة زمنية كافية داخل وحدة التدريب بالمدرسة دون إخلال بسير المناهج الدراسية في الفصول .
- إعادة النظر في تخطيط البرامج التدريبية في أثناء الخدمة وضرورة استجابتها للاحتياجات التدريبية الحقيقية للمعلمين بمختلف تخصصاتهم خصوصاً فيما يتصل بمهارات عرض الدرس والتخطيط له ، وهذا ما أكدته نتائج إحدى الدراسات من ضرورة بناء أدوات منهجية لتقدير الاحتياجات التدريبية بحيث يكون المعلم شريكاً أساسياً فيها إضافة إلى ضرورة إجراء تقويم مستمر للبرامج التدريبية في أثناء الخدمة لضمان استجابتها للاحتياجات الفعلية للمعلمين كما كيفاً.
- لابد من وجود مناخ مدرسي ملائم ونشر ثقافة التنمية المهنية المستمرة داخل المدرسة واختيار قيادات من المدرسة والمجتمع المحلي تكون قادرة على تهيئة البيئة المدرسية التي تشجع على إبداع المعلمين في عملهم ومواصلة عملية التحفيز المستمر لهم للوصول إلي أفضل أداء .
- تفعيل المشاركة بين المدارس وكليات التربية بوصفها إحدى مؤسسات المجتمع من أجل توفير التنمية المهنية اللازمة للمعلمين داخل المدرسة من خلال أساتذة الكلية الموجودين في المجتمع المحلي للمدرسة.

- إعداد برامج التنمية المهنية والدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لرفع المستوى الأكاديمي والتربوي للمعلمين فى أثناء الخدمة.
- تجهيز قاعات التدريب وإمدادها بالأجهزة والأدوات اللازمة وإعداد المواد التدريبية اللازمة.
- تنمية قدرة المعلمين على تحمل المسئوليات وتطبيق النظريات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتخلص من النزعة لمقاومة التغيير والخوف من كل ما هو جديد.
- تحفيز المعلمين على العمل الجماعي والتعاوني وتنمية روح الفريق وتغليب مصلحة المدرسة وتكوين علاقات اجتماعية وأخلاقية سوية مع الطلاب والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين على أساس من الاستقرار الواعي والتحديد الدقيق لاحتياجاتهم التدريبية الفعلية ومراعاة التنوع والتعدد في هذه الاحتياجات والبرامج.
- مشاركة أولياء الأمور في تقديم بعض الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين والعاملين بالمدرسة.
- المشاركة في عملية الإرشاد والتوجيه للمعلمين الجدد.

الأسس التي تقوم عليها وحدة التنمية المهنية المدرسية:

- يقوم النموذج المقترح لوحدة التنمية المهنية المدرسية على إجراء التعديلات الآتية:
- يعدل اسم الوحدة من وحدة التدريب والتقويم إلى وحدة التنمية المهنية المدرسية.
- تحديد شروط اختيار المشرف على الوحدة ومصادر تمويلها.
- توسيع مجالات المشاركة الخارجية من كليات التربية والمراكز البحثية وأساتذة الجامعات والمجتمع المحلي.
- تحديد مكان معين ومستقل بذاته داخل البناء المدرسي يتم فيه جميع أنشطة وبرامج الوحدة.
- عدم قصر عملية الإشراف على الوحدة على ناظر أو وكيل المدرسة بل يتم إسنادها للكفاءات من حملة الماجستير والدكتوراه من صغار السن من المعلمين الذين لم يرقوا بعد لدرجة ناظراً ووكيل.
- تحديد نظام دقيق لتقويم عمل الوحدة ومدى التقدم في الأداء.

- التنمية المهنية عملية إدارية وفنية وعلمية متكاملة تتطلب وضوح الأهداف وتناسقها وتحديد الأدوار والمسئوليات وتوفير الموارد المالية والبشرية والرقابة والتوجيه المستمرين.
- تصميم البرامج والأنشطة التدريبية بناءً على الاحتياجات الفعلية للمعلمين والعاملين بالمدرسة.
- توفير قاعدة معلومات عن أعداد المتدربين وتخصصاتهم ومؤهلاتهم واحتياجاتهم التدريبية ونوعية المدربين.
- المشاركة إذا أن مشاركة جميع الأطراف في تنفيذ برامج التنمية المهنية يوفر فرص النجاح وتحمل مسئولية النتائج والمحاسبة عليها.
- التقويم المستمر لبرامج في الأداء لدى المعلمين بعد تلقي هذه البرامج.
- تقديم حوافز إثابة للمتميزين من المعلمين وتشجيعهم على التميز والإبداع في العمل.
- توفير الدعم المالي للوحدة وصياغة خطة التمويل المناسبة لبرامج وأنشطة الوحدة.

خطة عمل وحدة التنمية المهنية :

تتسم خطة العمل بالتحديد الواضح لمهام الهيئة الإدارية والإشرافية علي الوحدة ومواعيد الاجتماعات وحصر إمكانات المدرسة وتحديد فرق العمل ونوعية المدرس والمتدربين واختيار الوقت المناسب للتدريب وتكاليف التدريب وطرق التقويم والمتابعة والإشراف. متطلبات الوحدة من الموارد المادية والبشرية:

وذلك من خلال التحديد الواضح لمتطلبات الوحدة من الموارد البشرية سواء من داخل المدرسة أو من خارج المدرسة للمساهمة في تنفيذ برامج التنمية المهنية وكذلك التحديد الدقيق لمتطلبات الوحدة من الموارد المادية كالأجهزة والمعدات والوسائل والمصادر والموارد المالية المطلوبة لتيسير عمل الوحدة وتحديد مصادرها والجهات التي تدعم المدرس في توفير هذه الموارد.

برامج التنمية المهنية التي تقدمها الوحدة:

يجب أن تقوم عملية وضع وتصميم برامج وأنشطة التنمية المهنية علي التخطيط الاستراتيجي الذي ينطلق من الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين ودراسة الممارسات

المهنية الراهنة وتصميم البرامج والأنشطة في ضوء الواقع واحتياجات المستقبل مع مراعاة إمكانية ومتطلبات التنفيذ وجودة محتويات البرامج والأنشطة التدريبية بما يتناسب مع الثورة المعرفية والتكنولوجية.

- التخطيط الاستراتيجي وضمان الجودة والاعتماد في التعليم قبل الجامعي.
- المشاركة المجتمعية والتواصل مع أولياء الأمور والأطراف الخارجية.
- إدارة الصف وإدارة الوقت وإدارة الموارد البشرية داخل المدرسة. إدارة الأزمات في التعليم.
- العلاقات الإنسانية في العمل.
- برامج تخصصية ومتابعة الجديد في مجال التخصص وعمل الأبحاث.
- الصحة النفسية لتلاميذ المدارس.
- إدارة الضغوط النفسية.
- البرامج الإثرائية لرعاية الطلاب الفائقين.
- تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدرسة.
- مهارات الاتصال التربوي.
- فلسفة التفكير الإبداعي وتنميته لدى المتعلمين.
- تصميم المنهج المدرسي وتطويره وتخطيط الدروس اليومية، واستراتيجيات التدريس والتعلم النشط.
- تطوير وتنفيذ برامج أنشطة الأطفال.
- القياس والتقويم الشامل.
- البرامج العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- مصادر التنمية المهنية الذاتية للمعلمين .
- الأمراض الشائعة لدى التلاميذ وطرق التعامل معها.

التخطيط الزمني لبرامج التنمية المهنية:

يجب أن يقوم التخطيط الزمني لبرامج وأنشطة التنمية المهنية علي مراعاة سير المناهج والمقررات الدراسية وعدم الإخلال بها ووضع الجدول الدراسي اليومي بما يوفر فرص التنمية

المهنية لكل معلم، كما يجب أن يتسم بالاتساق والواقعية والتوزيع على شهور السنة بما يتناسب وحجم المحتوى العلمي للبرامج وتوفير عنصر المرونة الذي يمكن من خلاله إدخال تعديلات على الخطة الزمنية حسب الحاجة مع مراعاة واقع المدرسة وإمكانياتها. أساليب واستراتيجيات تنفيذ برامج التنمية المهنية:

يجب أن تتسم أساليب واستراتيجيات تنفيذ برامج التنمية المهنية بالحدثة والفاعلية والواقعية والمرونة والقابلية للتطبيق وأن تقوم على أسس التعاون والمشاركة والعمل بروح الفريق وتبادل الخبرات والآراء واحترام الرأي الآخر، وتقوم على أساليب إبداعية وابتكارية تسهم في النمو المهني للمعلمين بالمدرسة. تفعيل مجالات التنمية المهنية بالمدرسة:

من خلال حصر مجالات التنمية المهنية المختلفة للمعلمين وتفعيل كافة هذه المجالات بطرق متعددة مما يترتب عليه شمولية وتكامل هذه المجالات وبالتالي تلبيتها لكافة الاحتياجات التدريبية المتنوعة للمعلمين واعتمادها على أساليب إبداعية وشراكة حقيقية بين المدرسة والمجتمع المحلي وكليات التربية وأساتذة الجامعات. المشاركة المجتمعية في دعم برامج وأنشطة التنمية المهنية للمعلمين:

وذلك من خلال تحديد احتياجات ومتطلبات وحدة التنمية المهنية وتحديد الجهات والمؤسسات الداعمة والتخطيط الاستراتيجي لتفعلي الشراكة المجتمعية بطرائق متنوعة وحشد الجهود والإمكانات المجتمعية في دعم أعمال الوحدة والإسهام الفعال في تلبية حاجاتها مادية كانت أو بشرية باستخدام أساليب التشجيع والجذب لأولياء الأمور والمؤسسات المجتمعية ورجال الأعمال وتوعيتهم بأهمية الوحدة في الإصلاح المدرسي وانعكاس ذلك على مستوى أداء أبنائهم.

ولضمان التنمية المهنية لجميع أطراف العملية التعليمية على مستوى المدرسة باعتبارها مطلباً ضرورياً لتحقيق الاستقلال الذاتي للمدرسة فلا بد من توافر مشاركة مجتمعية فاعلة في تحديد وإعداد وتنفيذ وتقييم هذه الاحتياجات والبرامج التدريبية، ويمكن للمشاركة المجتمعية أن تلعب دوراً حيوياً في عملية التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة من خلال ما يلي:

- تفعيل المشاركة بين المدارس وكليات التربية بوصفها إحدى مؤسسات المجتمع من أجل توفير التنمية المهنية اللازمة للمعلمين داخل المدرسة من خلال أساتذة الكلية الموجودين في المجتمع المحلي للمدرسة.
- إعداد برامج التنمية المهنية والدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لرفع المستوى الأكاديمي والتربوي للمعلمين أثناء الخدمة.
- تجهيز قاعات التدريب وإمدادها بالأجهزة والأدوات اللازمة وإعداد المواد التدريبية اللازمة لعقد الدورات والبرامج وورش العمل.
- المشاركة في عملية التحفيز والتشجيع ورفع الروح المعنوية لمعلمي المدرسة ودفعهم نحو مزيد من الإبداع والابتكار والتنافس بما يخدم جودة المنتج التعليمي.
- مساعدة المعلمين الجدد في التكيف مع المناخ المدرسي وكذلك مواجهة الصعوبات اليومية التي تواجههم وتوفير البرامج التدريبية لزيادة المهارة والخبرة التدريسية والتربوية في التعامل مع التلاميذ.
- تنمية قدرة المعلمين على تحمل المسؤوليات وتطبيق النظريات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس والتخلص من النزعة لمقاومة التغيير والخوف من كل ما هو جديد.
- مساعدة المعلمين على مواصلة التعلم والبحث عن كل ما هو جديد في مجال التخصص ومسايرة الثورة التكنولوجية والمعلوماتية والانفجار المعرفي.
- مساعدة المعلم على التكيف مع التغيرات التي طرأت على أدوار المعلم لكونه أصبح موجها وميسرا ومحفزا على التعلم ومشاركا في صنع القرار داخل مدرسته مما يتطلب توافر الكفاءة والقدرة علي تبصر الأمور والقيادة الفعالة.
- تحفيز المعلمين على العمل الجماعي والتعاوني وتنمية روح الفريق وتغليب مصلحة المدرسة وتكوين علاقات اجتماعية وأخلاقية سوية مع الطلاب والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمين على أساس من الاستقراء الواعي والتحديد الدقيق لاحتياجاتهم التدريبية الفعلية ومراعاة التنوع والتعدد في هذه الاحتياجات والبرامج، ومن أهم البرامج التي يمكن أن تتناولها برامج التنمية المهنية المدرسية التخطيط الاستراتيجي

وصياغة خطة العمل وكيفية إدارة وقت التدريس بفاعلية واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وكيفية إدارة الصف واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس وكيفية بناء علاقات فعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات ومتابعة الجديد في مجال التخصص وعمل الأبحاث وتكوين اتجاهات ايجابية نحو الطلاب والزملاء والمدرسة ككل.

- مشاركة أولياء الأمور في تقديم بعض الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين والعاملين بالمدرسة.

معوقات عمل وحدة التنمية المهنية:

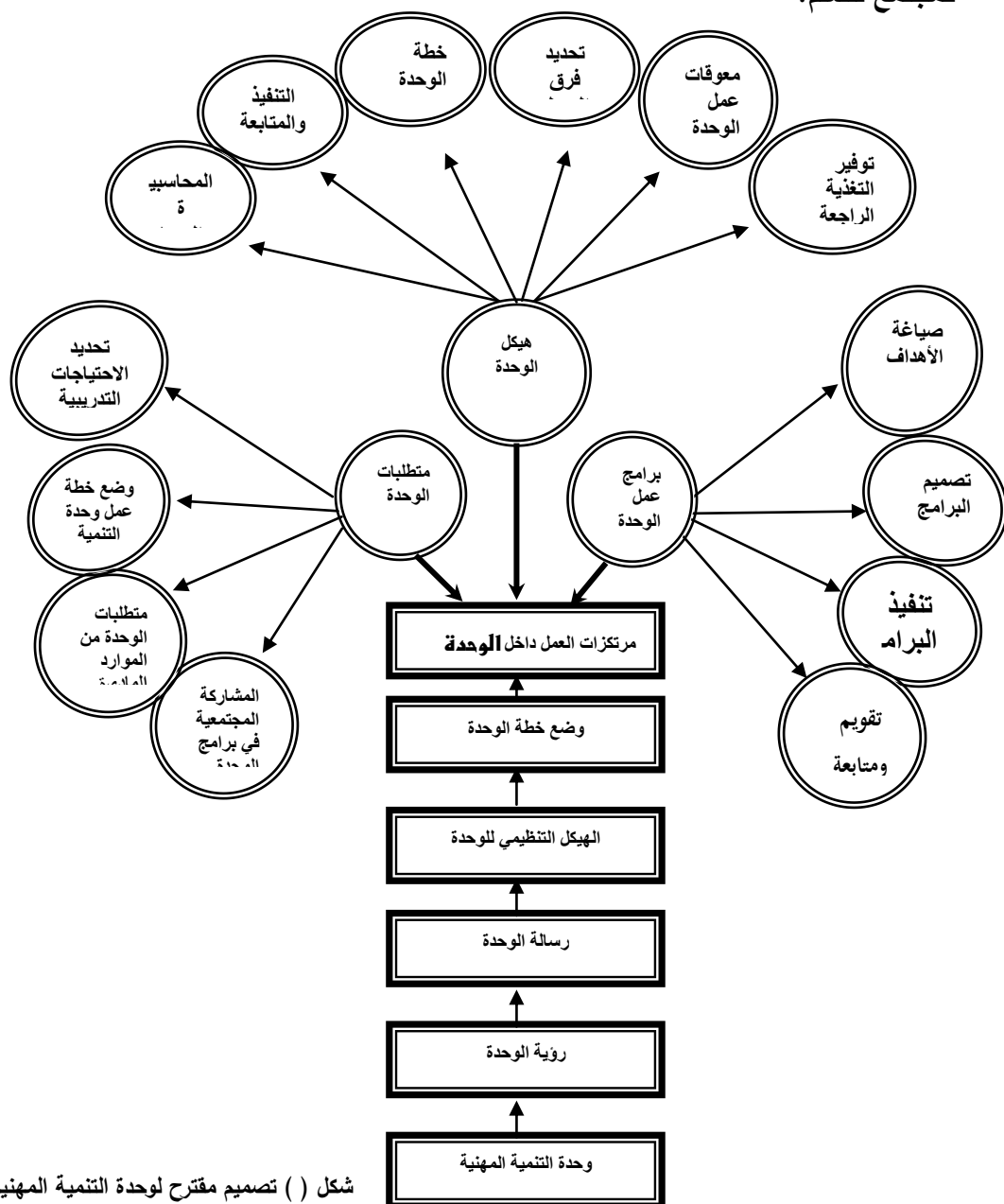
وذلك من خلال التخطيط الاستراتيجي لعمل الوحدة والتنبؤ بالصعوبات والمعوقات التي يمكن أن تحد من تحقيق وحدة التنمية المهنية لأهدافها داخل المدرسة ووضع الخطط البديلة لمواجهة هذه الصعوبات المتوقعة بما يتناسب وإمكانات المدرسة.

تقويم ومتابعة برامج وأنشطة وحدة التنمية المهنية:

ويجب أن تتسم خطط التقويم والمتابعة بالشمولية والمرونة والاستمرارية واستخدام أساليب تقويم متنوعة للتأكد من مخرجات وحدة التنمية المهنية ومدى تحقيقها لأهدافها وانعكاس ذلك علي التحسن في الأداء المدرسي للمعلمين والتلاميذ والإدارة المدرسية، مع أقسام أدوات التقويم بالمناسبة والواقعية والتكامل.

خلاصة المشروع: تم من خلال هذا المشروع عرض مفهوم التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين بالمدارس وأهميتها وأهدافها ومجالاتها المختلفة وتوضيح أهم مبررات الاهتمام بإصلاح عمليات التنمية المهنية للمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة. وكان التركيز منصبا على نموذج التنمية المهنية القائمة على المدرسة ودوره في تحقيق الاستقلالية المدرسية مع عرض مبررات تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة على المدرسة وأهم فوائد تطبيق هذا المدخل وتم التطرق لوحدة التدريب والتقويم المدرسية كصيغة للتنمية المهنية القائمة على المدرسة، وتوضيح الأسس التشريعية والفلسفة والأهداف التي تقوم عليها وحدات التدريب والتقويم بالمدارس ووضع مجموعة من المقترحات لتفعيل دور هذه الوحدات، مع التركيز على ضرورة تفعيل المشاركة المجتمعية في تطبيق مدخل التنمية المهنية القائمة على

المدرسة. وفي نهاية المشروع تم صياغة نموذج لوحدة التنمية المهنية على مستوى المدرسة ودورها الفعال في تحقيق الاستقلالية المدرسية والنهوض بالعملية التعليمية داخل المدرسة كمجتمع للتعلم.



شكل () تصميم مقترح لوحدة التنمية المهنية على مستوى المدرسة

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم يوجيف، " تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخل المدارس في الدول النامية والدول الصناعية من منظور مقارن " ترجمة زينب النجار، مجلة مستقبلات، مجلة فصلية التربية المقارنة، مكتب التربية الدولي، جنيف، مجلد ٢٧ عدد ١، ١٩٩٧ م.
- ٢- أحمد حسين الصغير، ثقافة المدرسة المصرية في القرن الحادي والعشرين : دراسة ميدانية في مدارس التعليم العام، مجلة التربية والتنمية، السنة الحادية عشر، العدد ٢٧، مايو ٢٠٠٣ م.
- ٣- أحمد يوسف سعد، اللامركزية في التعليم (متطلبات الإعداد المؤسسي) القاهرة : المكتبة العصرية، ٢٠٠٩ م.
- ٤- أسامة محمد السيد، الإدارة التعليمية بين المركزية واللامركزية، القاهرة : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ٢٠٠٩ م.
- ٥- أسامة محمد سيد علي، التخطيط الاستراتيجي وجودة التعليم واعتماده، القاهرة : دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨ م.
- ٦- باسم محمد أبو قمر، تيسير محمود نشوان، الاحتياجات التدريبية وأولويتها لدي معلمي التكنولوجيا بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة، المؤتمر العلمي السادس للتنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي، الفترة من ٢٣ - ٢٤ أبريل، جامعة القاهرة، كلية التربية بالفيوم، ٢٠٠٥ م.
- ٧- جابر عبد الحميد جابر، مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال والتنمية المهنية، القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٠ م.
- ٨- حسن شحاته، التنمية المهنية للمعلمين في عصر العولمة، المؤتمر العلمي السادس للتنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي، الفترة من ٢٣ - ٢٤ أبريل، جامعة القاهرة، كلية التربية بالفيوم، ٢٠٠٥ م.
- ٩- خليفة عبد السميع خليفة، التنمية المهنية للمعلم العربي : (مفهومها - أهدافها - أسسها ومبادئها - أساليبها)، المؤتمر العلمي السادس، التنمية المهنية المستدامة

للمعلم العربي، الفترة من ٢٣ - ٢٤ أبريل، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، كلية التربية، ٢٠٠٥ م.

١٠- رانيا عبد المعز علي، التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، بمجال التربية البيئية بمصرفي ضوء الخبرات العالمية المعاصرة "دراسة تحليلية" المؤتمر العلمي السادس للتنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي، الفترة من ٢٣ - ٢٤ أبريل، جامعة القاهرة، كلية التربية بالفيوم ن ٢٠٠٥ م.

١١- راوية حسن : مدخل استراتيجي لتخطيط الموارد البشرية، القاهرة : الدار الجامعية، ٢٠٠٢ م.

١٢- رشيدة السيد أحمد، التخطيط لإدارة المؤسسات التعليمية ذاتياً في ضوء المشاركة المجتمعية، القاهرة : دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠ م.

١٣- رشيدة السيدة أحمد الطاهر، التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية، تحديات وطموحات"، القاهرة : دار الجامعة الجديدة، ٢٠١٠ م.

١٤- رياض يوسف سمور، دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المهني للمعلمين، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، يونيو ٢٠٠٦ م.

١٥- سميحة مخلوف، الإرشاد الأكاديمي كمدخل من مداخل التنمية المهنية للمعلم المبتدئ : المؤتمر العلمي الثامن التربوية، كلية التربية والتربية النوعية ورياض الأطفال، جامعة الفيوم، المجلد الثاني، مايو ٢٠٠٧ م.

١٦- صفاء محمود عبد العزيز، تصوير مقترح لتفعيل وحدات التدريب والتقويم في المدارس المصرية في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، مجلة التربية والتنمية، السنة الثالثة عشر، العدد ٣٢، مارس ٢٠٠٥ م.

١٧- طارق حسن عبد الحليم التنمية المهنية للمعلمين في مصر علي ضوء الخبرة اليابانية والأمريكية والإنجليزية، القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨ م.

١٨- عبد الخالق يوسف سعد وآخرون، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التنمية المهنية للمعلم، المركز القومي البحوث التربوية والتنمية، القاهرة : دار العين للنشر، ٢٠٠٩ م.

١٩- عبد العزيز الحر وأمنية عباس كمال، أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين

والموجهين، مجلة التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد العشرون،
السنة الثامنة عشر، ٢٠٠٣ م

٢٠- عبد العزيز عبد الهادي الطويل وآخرون، إصلاح التعليم الثانوي العام مدخل لإعادة الهيكلة،
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، المنصورة : المكتبة العصرية،
٢٠٠٩ م .

٢١- علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره، القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٢ م .
٢٢- غسان عبد العزيز سرحان، رؤية مقترحة لتوطين التدريب في المدارس في ضوء إدارة الجودة
الشاملة، المؤتمر العلمي الثامن للتربية، كلية التربية والتربية النوعية ورياض
الأطفال، المجلد الفيوم، مايو ٢٠٠٧ م .

٢٣- فوزي الشربيني، التنمية المهنية المستدامة لمعلم الجغرافيا لمواجهة تحديات القرن الحادي
والعشرين، المؤتمر العلمي السادس، التنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي،
الفترة من ٢٣ - ٢٤ أبريل، جامعة القاهرة، فرع الفيوم، كلية التربية، ٢٠٠٥ م

٢٤- فوزي رزق شحاته، تطوير نظام التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في ضوء المعايير
القومية، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ٢٠٠٧ م .

٢٥- المجالس القومية المتخصصة، التنمية المهنية لمعلمين، الدورة (٢٨) ٢٠٠١ م .
٢٦- المجالس القومية المتخصصة، المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، تقرير مقر
رئيس الجمهورية عن أعمال المجلس في دورته الثامنة والعشرين، سبتمبر
٢٠٠٠ / يونيو ٢٠٠١ م .

٢٧- محمد أحمد محمد إسماعيل، برامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي في ضوء مفاهيم
الجودة ومعايير الاعتماد، مؤتمر تطوير التعليم الثانوي، القاهرة، ٢٠٠٨ م .

٢٨- محمد عبد الخالق مدبولي، التنمية المهنية للمعلمين، الاتجاهات المعاصرة - المداخل -
الاستراتيجيات، العيني : دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٢ م .

٢٩- محمد عبد الرازق إبراهيم، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، عمان : دار
الفكر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣ م .

٣٠- محمد عبد الفتاح شاهين، التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة
النوعية في التعليم الجامعي، ورقة عمل قدمت لمؤتمر النوعية في التعليم
الجامعي الفلسطيني، جامعة التدريس في الفترة ٣ - ٥ / ٧ / ٢٠٠٤ م .

- ٣١- محمد محمد سكران، علي طريق التنمية المهنية المستمرة للمعلم العربي، المؤتمر العلمي السادس للتنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي، الفترة من ٢٣ - ٢٤ أبريل، جامعة القاهرة، كلية التربية بالفيوم، ٢٠٠٥ م.
- ٣٢- محمود السيد عباس (٢٠٠٥م). كفايات استخدام التخطيط الاستراتيجي الواجب توافرها لدى مديري المدارس. مجلة التربية والتنمية. العدد ٣٢. السنة الثالثة عشر.
- ٣٣- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، "الدور التربوي للمدرسة كوحدة تدريبية وتقييمية في ضوء الأهداف الموضوعية وخبرات بعض الدول الإلزامية المتقدمة - دراسة ميدانية القاهرة، ٢٠٠٣ م.
- ٣٤- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، تقويم مراكز تدريب المعلمين أثناء الخدمة، القاهرة، ٢٠٠٤ م.
- ٣٥- مصطفى عبد السميع محمد، الجودة في التعليم نحو مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٠٨ م.
- ٣٦- ناجي شنودة نخلة، كادر أعضاء هيئة التعليم ودوره في التنمية المهنية (دراسة ميدانية)، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٩ م.
- ٣٧- ناريمان محمود جمعة، صالحة عبد الله عسان، إعداد المعلم في ضوء التنمية المستدامة دراسة مقارنة لبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة وإمكانية الاستفادة منها في سلطنة عمان، مجلة التربية والتنمية، السنة الثالثة عشر، العدد ٣٣، يوليو ٢٠٠٥ م.
- ٣٨- نبيل رمضان السيد عمار ومنال محمد كامل ياسين، تطوير البرامج التدريبية لمعلمي التعليم الثانوي الفني في ضوء معايير الجودة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٨ م.
- ٣٩- نبيل سعد خليل، الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر، القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩ م.
- ٤٠- هالة عبد المنعم أحمد سليمان، إدارة التغيير التربوي وإعادة هندسة المدرسة الثانوية العامة ن القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٧ م.
- ٤١- يوسف عبد المعطي مصطفى، إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، المؤتمر العلمي السادس للتنمية المهنية المستدامة للمعلم العربي، الفترة من ٢٣ - ٢٤ أبريل، جامعة القاهرة، كلية التربية بالفيوم، ٢٠٠٥ م.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

- 42- Bill Mulford : leadership for Improving the Quality of secondary Education : Some International Developments , URL : [http : // www.ugr . es/ local / recfpro / Rev 101 ART 2 ing . pdf](http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART2ing.pdf) 11/11/2009
- 43- Dorothy J . Mebane John P . Galassi , : variables Affecting collaborative Research and learning In A professional Development school partnership " the Journal of educational Research (Washington) V . 96 , no . 5 / June 2003 , pp 25g – 264)
- 44- Jan Leibbrand , New standards for professional Development school , (Washington : Nation Council for Accreditation of teacher education , 2001) , pp . 1-3 ([http : // www . ncate . org / newsbrfs / pds – f01 . htm](http://www.ncate.org/newsbrfs/pds-f01.htm))
- 45- Iorin W . Andrson , peer Assistance and Review , crown press , California , 2001 .
- 46- Paul C . paese , " Impact of professional Development schools pre service through education " , Action In Teacher education , vol . 25 , No . 1 , spring 2003 .
- 47- Schwartz wendy , the Impact of professional Development on the education of urban students , (New York : U . S Development of education , 2000) , pp 1-5 ([http : // www . ericfacility . net / databases / Eric – Digest / ed 446179 . html](http://www.ericfacility.net/databases/Eric-Digest/ed446179.html) .
- 48- Sonia Bland ford , " Managing professional Development in school " , London , Routledge , 2000 ,
- 49- Sun Bruell , " staff development and professional education : a cooperative model , " Journal of work place learning , Employee Counseling to day , vol . 12, 2000 , p.57 .
- 50- Marvin C. Alkin,(ed): professional Development of Teachers" encyclopedia of educational research, vol. 3, new york, m.cmillian publishing company, 1993,p.1045
- 51- Gill HELSBY,Changing in Teachers professional Development, open university press, Philadelphia, 1999, P150-15
- 52- Mary E Dilworth, professional Teacher Development and the reform agenda, ed ,no.383694, 1995.
<http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digests/ed383649.html>.
- 53- North Central Regional Educational Laboratory, "Five level of professional Development Evaluation"
<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/tecnology/te10k18.htm>.