

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

مهارات التعليم والتوظيف قراءة في بطارية: سبل التوظيف وستة عناصر للنجاح في أمريكا

المحاضر

أ.د/ عبد الجواد السيد بكر

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية
جامعة كفر الشيخ

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

محتويات عدد (٤٩) يوليو ٢٠١٧م الجزء الأول (ج ١)

م	اسم الباحث	عنوان البحث	المحكمين
١		مهارات التعليم والتوظيف.. قراءة في بطارية: سبل التوظيف وستة عناصر للنجاح في أمريكا	أ.د عبد الجواد بكر أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية التربية جامعة كفر الشيخ
٢		التطوير التربوي والتكنولوجي للمهن التعليمية في ضوء احتياجات المجتمع	أ. د/ عماد ثابت سمعان أستاذ تكنولوجيا التعليم كلية التربية – جامعة سوهاج
٣	د/ مديحة فخري محمود محمد	تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر رؤية تربوية	
٤	د/ هاني كامل جمال عطيفي	تقويم محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية	
٥	د/ أحمد سعيد محمود الأحول	مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية)	
٦	د/ زينب محمود أحمد علي	فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي وتنمية القدرات الابتكارية ومهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب الإعدادية	
٧	د/ هشام يوسف العربي	تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي "	
٨	د/ مصطفى محمد الشيخ عبدالرؤف	فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) فى تنمية مهارات التفكير التأملى والذكاء العاطفى وتحصيل العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية	
٩	أ/ إيمان بنت نواف بن حاكم المجاد	" تقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة "	
١٠	فاطمة الزهراء سالم محمود	" دور التربية العربية فى بناء رأس المال الأخلاقى فى ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم)"	
١١	عبد الباسط محمد دياب شحاته	" تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم - جامعة سوهاج نموذجاً "	
١٢	د/ محمد حمدي زكي محمد	" تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م (دراسة استشرافية) "	
١٣	د/ منال على محمد الخولي	" النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات "	

تقديم :

العمل والتعليم والتقدم، ثلاثية منظومة مهمة في حياة المجتمع قديمة و حديثة، فلا تقدم بدون تعليم ... و التقدم مؤشر جيد ذو دلالات للتعليم و استمراريته وجودته ... كما ينعكس واقع الأداء المتميز في مؤسسات التعليم جميعها علي صور التقدم وسماته ومظاهره المتعددة في مجتمعات اليوم فالدولة المتقدمة هي دولة متعلمة تمكنت من المعرفة والتعلم و المجتمع المتعلم هو مجتمع تقدم، والمعرفة المتراكمة في هذا المجتمع نموها و صناعتها وعملها الأساسي هو بناء التقدم ونشر تطبيقاتها مطلب أساسي للمحافظة علي استمرارية هذا التقدم في كل ربوع الكون الذي نعيشه .

• بطارية سبل التوظيف الأمريكي (Career Pathway Toolkit) :

قبل قراءة محتوى المشروع الأمريكي للربط بين مهارات التعلم و التعليم ونظام التوظيف والمسارات التي تناولها المشروع يمكن القول و التأكيد علي انه لا تقدم ولا تنمية بشرية حقيقية - تأكيداً - بدون عمل دؤوب، وقوى بشرية عاملة بكفاءة وبمعدلات عالية بين كافة قوى وطبقات المجتمع البشرية، فالعمل الدؤوب مؤشر أساسي للنجاح وتقدم المجتمع يمثل واقعا تطبيقاً لتوظيف مهارات التعلم في ميادين الحياة والعمل المتعددة.

فالمهارات التي يتطلبها سوق العمل أو كما يطلق عليها المشروع الأمريكي - الذي نقدم القراء الحالية لمحتوى الأداء فيه : بطارية سبل التوظيف (Career Pathway Toolkit)، أو بالمعنى الأصح لبعض الأساسيات و المكونات الرئيسية من حيث أهمية ذلك في حقل البحث المعرفي والتطبيقي حو نظم التعليم في قارة من قارات دول العالم وهي قارة أمريكا الشمالية.

هنا يكون التساؤل الرئيسي :

كيف تكون قضية التعليم والتقدم هي المحور الرئيسي في برامج التعليم ونظمه في أي دولة من دول العالم. لذا محورت الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية جزءاً من خطنها الإستراتيجية في دراسة ذلك في كل جزء من خططها الإستراتيجية في دراسة ذلك في كل قارة من قارات العالم وهو أمر مهم في مجال دراسات التربية المقارنة والإدارة

التعليمية ونظم التعليم وتطبيقاتها والتربية الدولية ومشروعاتها البحثية فى العالم المعاصر .

• **عنصر نجاح المشروع او رقم (٣) من العناصر الستة الرئيسية :**

حيث يقع تقرير المشروع المشار إليها فى ١١٢ صفحة . واختار الباحث العنصر الثالث (صفحات ٢٩ - ٤١) من هذا التقرير والعنصر الثالث (Element three) من المشروع أو عنصر من عناصر نجاح المشروع رقم (٣) هو: تصميم برامج التعليم والتدريب او كما ورد فى التقرير Design Education And Training programs وكان قد تم تحديد عناصر نجاح المشروع الامريكى بستة عناصر سماها المشاركون الخمسة فى إجراءات المشروع فى الولايات المتحدة الأمريكية بأنها ست عناصر لنجاح مشروع سبل التوظيف وقدم المشروع لإفادة قوة العمل و تطويرها من اجل التقدم المجتمعي فى الولايات المتحدة وهذه العناصر تم فرزها كما يلي :

١ - بناء الشراكات .

٢ - التعرف على قطاع الصناعة والملتحقين للعمل به.

٣ - تصميم برامج التعليم والتدريب.

٤ - التعرف عل احتياجات التمويل والموارد المتاحة .

٥ - سياسات التخطيط وقيمة تعزيزها للبرامج (التعليم والتدريب) .

٦ - سبل قياس التغيرات الحادثة فى النظام (سبل التوظيف) و الأداء الحادث.

• **الإعلان عن برنامج ومشروع سبل التوظيف (Career Pathways) :**

أعلنت وزارات التعليم والعمل والصحة والخدمات الإنسانية - اربعة وزارات - أمريكية فى شهر ابريل عام ٢٠١٢ و فى خطاب رسمي لها مجتمعة عن تقديم برنامج للمشروع من اجل التنفيذ . وحددت الوزارات فى خطاب رسمي لها عن سبل التوظيف (Career Pathways)، كمدخل واعد ورئيس فى تقديم الخطط ومسارات فاعلة فى تنفيذ عمليات الإعداد لتشغيل العمال ذوى المهارات المتوسطة (فقيرة أو منخفضة) Low Skilled Workers - كمرحلة اولي يليها تطوير

المهارات حسب المشروع لتصبح هذه العمالة عالية المهارة للمشاركة بفاعلية فى مستقبل الصناعة والاقتصاد فى الولايات المتحدة وبناء التقدم .

وقراءة تقرير المشروع التحليلية تبين أن هناك خطأ إستراتيجية قد تم الإعداد لها بواسطة الولايات المشاركة فى إجراء المشروع (٩ ولايات)، وتؤكد على أهمية التعاون بين وزارات العمل والتعليم و الصحة والخدمات الإنسانية، كل فى نطاق عمله من أجل توفير فرص العمل والتشغيل، وتمكين عمل استراتيجيات نمو الاقتصاد وازدهاره فى الولايات المتحدة الأمريكية .

• مفهوم سبل التوظيف كما قدمته الوزارات الاربعة :

يقوم هذا المفهوم الذى تبنته الوزارات المشار إليها سلفا، الى سلسلة استراتيجيات التعليم والتدريب (Education And Training) المتصلة المترابطة مع بعضها والمتواصلة الحلقات من أجل تعزيز الخدمات ومساعدة الأفراد المؤهلين للعمل بالالتحاق بقطاع الصناعة الامريكى وبذا تعين فى تزويد وتأمين حاجات هذا القطاع بالعاملين المزودين بمهارات محددة لازمة وضرورية للعمل.

• تنمية مهارات العمل الضعيفة :

من الاستراتيجيات التى تبناها المشروع : تشجيع الأفراد على الانتقال الى مستوى أعلى تعليميا (مؤهل أعلى) يمكنهم من الالتحاق بوظيفة تتطلب مهارة بعينها (حسب كتالوج المهارات والوظائف المرتبط بالمشروع)، و تحقق هذه المهارات خدمات رئيسية للمستفيدين (Stakeholders) وقد قدم مجتمع التعليم إدارات التعليم مبادرة قائمة فى تزويد برامج التعليم بالفصول الدراسية (Classroom-Based) حتى تتم المشاركة الايجابية فى تنمية وبناء قوة عمل ذات مهارات مختلفة أو متنوعة تتدرج من مستوى أقل الى مستوى أعلى وتساعد قطاع الأعمال (Business Sector) والشريك المهم فى التنمية فى تكوين وبناء سوق عمل (Workplace) مؤسس على فرصة تعلم يقابلها احتياجات الجيل الحالى من ذوى الخبرة او المهارات المتواضعة بداية (Short Term Staffing Needs) والذى تكون نواه أو أساس اولى حسب المشروع فى تقديم وتنمية الجيل التالى من العاملين المهرة (Low Skilled → Skilled).

• الخدمات الانسانية والشراكات فى العمل :

فى مثل المشروع الأمريكى الحالى، لا يمكن إغفال الجوانب الإنسانية والاجتماعية وحاجات الأفراد ففى نفس الوقت تقوم وزارة الخدمات الإنسانية (Human Service) فى تعزيز حاجات العاملين نحو بناء توازنات بين الشهادات الدراسية (المؤهلات) ومهنتهم ومسئولياتهم الأسرية، خاصة عندما يكون استثمار هذه المؤهلات فى مستقبل حياتهم و معيشتهم .

مما يجعل كل نشاطات سبل التوظيف واقعا إنسانيا فى التعامل مع وكالات العمل وبناء الشراكات الوظيفية والمهنية فالسبيل المناسب يتحدد عن طريق علاقة إنسانية موطدة بين العامل وشريك أو صاحب العمل الذى تم اختياره.

• التزامات العمل والشراكة وبطارية التوظيف (Commitment & Toolkits) :

الالتزامات او عمل الشراكات حسب المهارات وحاجات العمل و القطاعات والمؤسسات المختلفة فى المجتمع الأمريكى، تانى من واقع الخبرات والحاجات الفعلية، كما انها تحدد السبيل المناسب للتوظيف فى المستقبل، حيث يلاحظ ان الالتزامات المحددة فى الشراكات يتم وضعها فى الاعتبار على المستوى الفيدرالى (الامريكى).

• مكونات كتالوج العمل :

حدد تقرير المشروع ضرورة إعلان الولايات عن فرص العمل والمهارات المطلوبة لكل قطاع. ويقوم على ذلك جهازين : (الاول) كليات المجتمع (Community Colleges) و الثانى المجلس القومى لتعليم القوى العاملة (The National Council For Work Force Education)

كما يسمح لجهات أخرى وهيئات مثل وزارة العمل قطاع التوظيف والتدريب بتقديم الخبرة او عمل بيت خبرة يقدم نموذجا للكفايات (Competency Model Clearinghouse) حيث يمكن للوزارات وقطاعات العمل الاخرى من التزود بالأوليات وكذا التمثيل المرئى لها. كما يعمق من رؤية المستفيدين حول حاجات

الشركاء (Partners) وبناء فكر منظومي يتميز بالقدرة على التغيير (Systemic Change).

• وهناك امرين رئيسيين يشتمل عليهما الكتالوج :

١ - المادة (Material) التى تحتاجها الهيئات فى وضع وتصميم إرشادات وتعليمات إدارة الالتزامات وتحويلها الى شكل واقعى .

٢ - مادة (Plans) خطط تحتاجها الهيئات فى بناء الشراكات ولضمان النجاح المستقبلي فى تطبيق المشروع (career Pathways) .

كما يجب ان يتضمن الإشارة الى سبل الربط بين الشركاء والعاملين حسب خطط سبل التوظيف بالمفهوم السابق تناوله، كما يجب ان تتضمن البطاريات (Toolkits) معلومات وبيانات وأسئلة متنوعة حول الحاجات المتداولة فى تكوين وبناء النشاطات التى تؤثر فى قوة الربط بين العمل والمشاركين من طلاب العمل.

ويعد الجزء السابق من القراءة الحالية التى يقوم بها الباحث حول تقرير المشروع الأمريكى وما ورد به عن كتالوج المهارات والعمل الذى يعتمد عليه قطاع العمل الأمريكى . بمثابة تقديم لعنصر من عناصر النجاح الستة المشار إليها سلفا والذى تناوله فى الصفحات التالية من الورقة البحثية .

• قراءة فى تصميم برامج التعليم والتدريب :

تمثل عملية تصميم برامج التعليم والتدريب عنصرا مرتبطا بنظام التعليم الأمريكى والأداء فيه، ويشير تقرير المشروع الى أهمية تصميم البرامج سواء فى التعليم او التدريب فى نجاح المشروع حيث تزود برامج سبل التوظيف بسلسلة متتابعة من المقررات الدراسية والأساسيات المنهجية التعليمية المعتمدة التى تقابل كل مهارة من المهارات المطلوبة فى قطاع الأعمال وبشكل يناسب الحاجات الصناعية مثلاً.

المهارات = حاجات الصناعة (تكافئ)

(فالمهارات يتم اكتسابها عن طريق البرامج الدراسية والأساسيات التعليمية المنهجية تتيح للفرد عديد من الخبرات التى تتصل بالمهنة او العمل الذى يرغب القيام به).

نلاحظ إن التدرج فى تعلم المهارات التى يقدمها مشروع سبل التوظيف (career Pathways) الى طالب العمل وذو المهارة المتواضعة فى البداية)

Low - Skill) والمكتسب لمعارف محدودة وقدرات محدودة أيضا فى التعليم والتدريب وتحويلها الى مستوى عال من من المهارات (**High - Skill**) المكتسبة مع البرنامج المصمم خصيصاً من أجل ذلك وأثناء اندماج العامل فى العمل مع الشريك (صاحب العمل) الذي تخيره. وهنا ملاحظة اقتصادية واجتماعية مهمه مفادها ان العاملين ذوى المهارات المتواضعة هم ذوى دخول منخفضة (**Income**) ومن ذوى المستويات التعليمية المتواضعة أيضا ولكن من ذوى الميول الواضحة نحو التعلم وتحسين أوضاعهم المهنية عن طريق التعليم والتدريب .

ومن هنا يأتى الدور المهم لمشروع وسبل التوظيف حيث يوفر المقررات الدراسية الليلية التى تمكن العامل من الدراسة فى المجال المهني الذي يفضل. كما يأخذ المشروع بعين الاعتبار الحاجات التوعية للأفراد فهم طلاب غير تقليديين (كبار)، حتى لا يحدث التسرب بمعدلات عالية (**Drop _ Out**) فالبرامج المقدمة برامج ممكنة (**Accommodate**) ومحورة حول التعليم والتدريب (**Oriented Education And training Pathway**)

• النظام الشامل لسبل التوظيف والتدريب (**Comprehensive**)

: (**Pathways System Career**)

يزود النظام التعليمي الامريكى وبرامج التدريب المختارة لمشروع سبل التوظيف بمسار تتابعي محدد واضح لتعليم المقررات التى تؤهل وتعد الأفراد دون اعتبار لمستوى مهارتهم عند التوظيف وحيث ان كل المشاركين او أصحاب العمل (**All Parters**) المرتبطين بنظام وبرنامج سبل التوظيف يعملون سويا من أجل ضمان : التعليم المحلي (**Local Education**) وبرامج التدريب تتناسق فى رشفة (**Align**) مع متطلبات النمو الصناعى وفى مقابله او فهم واضح لحاجات تعليم وتدريب الأفراد عل تنوعهم (**Diverse Population**) ومن هنا نرى ان تصميم هذه البرامج ليس عملاً ربحيا ولكن يمكن القول بان أفضل مقابل هو تناغمه مع حاجات العاملين وذلك علي النحو التالي :

أولاً- الشريك (**Partner**) : يقدم الشريك احتياجات عمله من خصائص ومتطلبات ومهارات للمهن . (الكتالوج) .

ثانيا- العامل : مؤهلات ومهارات عمل وتدريب وتعليم مستمرين.

Work-Based Larning Experience وهى تعنى العمل القائم (المؤسس)

على خبرة التعلم . Warp – Around Support And Case Management

مع مراعاة ومتابعة الحالات الملتهقة بالعمل.

ثالثاً – تجديد الوظائف (New Occupation) وهنا يحدث تفاعل مرن وبناء

أثناء العمل بين العامل والشريك المستثمر، مما يولد حاجات جديد وأنماط وظائف جديدة.

ومن هنا تأتى ضرورة النظر فى الاستراتيجيات الرئيسية (Key Strategies)

للمشروع كضرورة فاعلة لتنمية وتعميم سبل التوظيف وبرامج التعليم والتدريب والترابط فيما بينهما. ويمكن ذلك على النحو التالي :

١. التعرف على العينات (Populations) المستهدفة ونقاط الالتحاق أي (

Entry Points) التى تضع حدية (Threshold) لالتحاق العامل عندها

وتتم عملية التنمية المهنية أو تطوير البرنامج فى سبل التوظيف عند هذه النقطة.

٢. مراجعة واستقراء نماذج الكفايات .

٣. تنمية السلم الوظيفي (Career Ladders) وكذلك المتشابك منه Lattice

٤. السع (البحث) عن مصداقي العامل فى كفاياته المؤهله وسبل تنمية هذه الكفايات لديه.

٥. تصميم اختبارات تعليمية تقدمية منمذجة ومسرعة فى سياقات لها أي معرف.

(Progressive, Modulized, Accelerated, Contextualized).

٦. تعزيز البرامج المؤدية الى التعرف على مقومات وحاجات الصناعة من برامج

التعليم الثانوي (Postsecondary).

٧. التزويد ببرامج وخدمات شاملة فى (Wrap Around Support).

٨. التعرف على البرامج المرنة وطرق التزود بها.

خريطة طريق لسبل التوظيف :

يحدد مشروع سبل التوظيف ثلاثة مستويات وظيفية ومهارية مرتبطة بالتعليم والتدريب الذي يوفره نظام التعليم الأمريكي على النحو التالي :

• المستوى الاول : المتخرج من المدرسة الثانوية العليا (High School Graduation).

• المستوى الثانى : برنامج التعليم الاساسى للكبار (Adult Basic Education Program).

• المستوى الثالث: العمال الحاليين الملتحقين بالمشروع والذين يطمحون فى زيادة وتحسين مهارتهم او الالتحاق بوظائف ذات اجر اعلي من الحالي.

والمثال الذى تسوقه الورقة الحالية فى القراءة التحليلية لخريطة الطريق (Road Map For Career Pathway) هو الالتحاق بوكالة من وكالات وزارة الصحة فى وظيفة ترتبط بتكنولوجيا معلومات الصحة: (Health Information Technology) حيث يمكن اعتبار نتائج تقدير حالة العامل الذى يلتحق بهذه الوكالة علي النحو التالي :

١. حالة فردية (أ) تطلب هذه الحالة من العامل توفر سياق تعليمي أكاديمي أساسى وتقليدى والى تدريب يسبق بداية العمل أو فصول دراسية فى مستوى فوق الثانوى أو جامعى أو عالي (Post- Secondary).

٢. حالات فردية (ب) تطلب فصليين دراسيين (Tow -Term) من برنامج التدريب فى مستوى التعليم العالي (Post- Secondary) المستوى : شهادة فى التامين الصحى (حسب المثال الذى تسوقه الورقة الحالية)

٣. حالة فردية (ج) : وفي هذه الحالة تتم تقدير حالة العامل ولكن فى شكل جاهزته للعمل (As ready To Begin) ففي حالة الفرد الذى تلقى تدريباً بعد التعليم الثانوى لمدة ٤ سنوات دراسية ، دراسة وتدريب فى مجال المرحلة التعليمية الأولى (البكالوريوس) أو الماجستير وفى تخصصات برنامج ادارة المعلومات الصحية المشار اليها سلفاً (Health Information Management program)

ويمكن ايضا فى محاولة القراءة الحالية وضع الخطوات التالية لعملية الالتحاق بالعمل بعد عملية التقدير السالفة.

• خطوات عملية الالتحاق بالعمل :

أولاً- الاكتشاف : وفيها يطلب من العامل أن يكتشف (Explore) وفيها يظهر مرحلة ما عرف في مصر باسم التلمذة الصناعية مدة التعليم والتدريب فيها. كاستراتيجيه لمقابلة الحاجات والمتطلبات التي يجب توافرها في العمالة الماهرة .

ثانياً- التشاركية : وهنا يظهر دور صاحب العمل او الشريك (Partner) واللاعب الرئيسي في هذه الخطوة هو العامل او صاحب المصلحة المشارك في العمل في الإقليم من اجل تنمية او توفير برنامج تلمذة مهنية (Apprenticeship).

ثالثاً- البناء : وفيها يتم عمل تكوينات محورية لبرنامج التلمذة المهنية (Core Element) ابن أو بمعنى (Build).

رابعاً- التسجيل : وفيها يتم تسجيل البرنامج الذي يؤهل للالتحاق بشبكة التلمذة المهنية الأمريكية (سجل) (Register).

خامساً- التشغيل : ابدأ في تشغيل البرنامج المهني في سبل التوظيف الذي سجلته (Launch) في تشغيل البرنامج المسجل الجديد في التلمذة المهنية .

ونلاحظ ان التلمذة المهنية في مشروع سبل التوظيف الاميركى (Apprenticeship)، تتصف بالصفات التالية :

- التلمذة المهنية محاوله حقيقة في مدخله لاعداد العمال للوظائف ومقابلة حاجات قطاع الاعمال لقوة عمل ماهرة لها المقدرة على الاختراع والابداع والتبني لمقابلة حاجات القرن الحالي (الواحد والعشرون)

- الأعمال والمهني التي توظف برنامج تلمذة مهنية، تغير من ثقافة العامل وذلك بتسريع اكبر في الوفاء (Loyalty) لصاحب العمل وزيادة الانتاجية، وتحسين اداء الخط الادنى للعمل.

- التلمذة المهنية تمكن العامل من ايجاد سبيل جديد ووظائف جديدة بأجور جيدة.
- يمكن لكليات المجتمع ومنظمات قوى العمل ومعاهد التعليم والتدريب الاخرى أن تستخدم نظام التلمذة المهنية، كاستراتيجية توظيف وتدريب معتمدة.

ويمكن ان نرفق بالورقة الحالية وفي الصفحتين التاليتين (ص ص ١٤ - ١٥) جدولاً لكتالوج سبل او بطارية سبل التوظيف المعنية Career Pathway Catalog Toolkits Of وذلك من اجل التعرف عليها.

TOOLKIT SUMMARY TABLE

Name	Toolkit Publisher	Intended Audience	Career Pathway Target Populations
AEE Green Connections: A Manual for Integrating Adult Basic Education into Career Pathways	US Department of Education	Adult basic education providers	Low-skilled adult workers needing basic education
Accelerating Opportunity Virtual Academy Resource Library	Foundation	Higher education providers, policymakers	Low-skilled workers
Adult Career Pathways Training and Support Center	US Department of Education	Adult basic education providers	Low-skilled adult workers needing basic education
Adult College Completion Tool Kit	US Department of Education	State and local policymakers, adult basic and higher education providers	Students seeking postsecondary credentials
Adult Education for Work: Transforming Adult Education to Build a Skilled Workforce	Foundation	Higher education providers	Low-skilled adult workers
Advancing Adults into Community Colleges: Case Tools from Breaking Through	Foundation	Higher education providers	Low-skilled adult workers
The Breaking Through Practice Guide	Foundation	Workforce development and social service practitioners, education providers, business and industry	Low-skilled adult workers
Bridges to Careers for Low-Skilled Adults: A Program Development Guide	Foundation	Workforce development practitioners, business and industry, education providers	Low-skilled adult workers
Building Blocks for Building Skills: An Inventory of Adult Learning Models and Innovations	US Department of Labor	Workforce development practitioners, business and industry, education providers	Working adult learners
Building Bridges for Career Pathways in Michigan: Getting Started Toolkit 3: Conducting a Gap Analysis	State	Workforce development and social service practitioners, higher education providers	Low-skilled adult workers
Building Effective Employer Relations	Foundation	Education providers	Low-skilled workers
Business and Community College Partnerships: A Blueprint	Foundation	Higher education providers, business and industry	Workers without postsecondary credentials
The Career Pathways How-To Guide	Foundation	Workforce development and social service practitioners, higher education providers, State policymakers and administrators	Low-skilled workers
Career Pathways Toolkit	Foundation	Workforce development and social service practitioners, education providers, State and local policymakers	Students and low-skilled adult workers
Career Pathways Toolkit: Six Key Elements for Success	US Department of Labor	Workforce development and social service practitioners, higher education providers, State policymakers and administrators	Low-skilled workers
College and Career Transitions Initiative Toolkit	US Department of Education	Higher education providers, workforce development practitioners	Students seeking postsecondary credentials
Community Collaboratives Toolbox	White House	Local officials, workforce development and social service practitioners, intermediaries	Community members
Competency Model Clearinghouse	US Department of Labor	Workforce development practitioners, business and industry, economic developers, higher education providers	Workers
Creating a Successful Bridge Program: A How-To Guide	Foundation, State	Adult basic education providers, workforce development and social service practitioners, higher education providers, business and industry, policymakers	Low-skilled adult workers needing basic education

Name	Toolkit Publisher	Intended Audience	Career Pathway Target Populations
Funding Career Pathways and Career Pathways Bridges: A Federal Policy Toolkit for States	Foundation	Workforce development practitioners, State policymakers and administrators	Low-income, low-skill workers and out-of-school youth
A Green Career Pathways Framework: Postsecondary and Employment Success for Low-Income, Disconnected Youth	Foundation	Youth development programs	Low-income, disconnected youth
A Guide to Using Labor Market Data to Improve Student Success	Foundation	Higher education providers	Students seeking postsecondary credentials
How to Build Bridge Programs that Fit into a Career Pathway: A Step-By-Step Guide based on the Careers on Salud Program in Chicago	State, Foundation	Workforce development practitioners, adult basic education providers, business and industry	Low-skilled adult workers needing basic education
Innovations in Welfare Policy: Building Successful Pathways: A Sector-based Career Advancement Model	Research & Advocacy Organization	Workforce development and social service practitioners, State and local policymakers and administrators	TANF participants
Jobs to Greens Milestone Tool: Planning a Work-based Learning Project	U.S. Department of Labor, Foundation	Business and industry, workforce development practitioners	Low-wage incumbent, frontline workers
Jobs to Greens Toolkit: A Step-By-Step Guide to Work-based Learning	U.S. Department of Labor, Foundation	Business and industry, workforce development practitioners	Low-wage incumbent, frontline workers
Making Green Work: Best Practices in Green-Collar Job Training	Foundation, Union	Workforce development practitioners, policymakers	Low-income workers with barriers to employment
Manufacturing Skills Certification System Resources	Business and Industry	Education providers, business and industry, workforce development practitioners and policymakers	Low-skilled workers
Measuring Business Impact: A Workforce Development Practitioner's Guide	Foundation	Workforce development practitioners, higher education providers	Low-skilled workers
Pathways to Greens: A Guide to Building Partnerships for Workforce Education and Training	U.S. Department of Education	Higher education providers, workforce development practitioners	Students and adult workers
Promoting Rigorous Career and Technical Education Programs of Study Toolkit	U.S. Department of Education	Secondary and postsecondary education providers, business and industry, workforce development practitioners	Students seeking postsecondary credentials
State Sector Strategies Toolkit	Foundation	State policymakers and administrators, business and industry	Employers and workers
Supporting the Education Pipeline: A Business Engagement Toolkit for Community-based Organizations	Business and Industry	Youth development organizations	Children and youth
Thriving in Challenging Times: Connecting Education to Economic Development through Career Pathways	Business and Industry	Business and industry	Students seeking postsecondary credentials and low-skilled adult workers needing basic education
Workforce Partnership Guidance Tool	U.S. Department of Labor, Foundation, Business and Industry	Regional funding collaboratives, State policymakers and administrators, higher education providers	Employers and workers

ولكن كيف يمكن الاستفادة من هذه القراءة الحالية .

هذا هو السؤال الرئيسي فى هذه الورقة البحثية.

والإجابة يسيرة هى تكوين فريق بحثي متخصص يقوم بما قام به غيرنا وبآليات تصلح لنظامنا التعليمي في مصر وأيضا تصلح لقوى التغيير فى مصر المعاصرة التى تتبنى الفكر الرشيد والسديد والتي يتم تبنيها من أجل : عمل جيد وعمالة مدربة جيدة فى كافة مؤسسات الوطن.

وعلى هدى مما سبق نحاول وعلى هدى تجاربنا المصرية وهى كثير نحاول أن نعد أفضل كتالوج وأفضل أطلس للربط بين مهارات وكفايات العمل ومجالات المهن في شتى قطاعات العمل فى مصر ونضع سبلا عديدة للربط بين التعليم والتوظيف .

والله الموفق

المراجع

١ - المشروع:

Project Director: Vinz Koller.

Career Pathways Toolkit , Six Key Elements For Success ,
Developed On Behalf Of The U.S Department Of Labor By Social
Policy Research Associates September 2011, 112pp.

2 - Career Pathways Toolkit Six Key Elements For
Success.

3 – Career Pathways Initiative Six Key Elements
Readiness Assessment Tool.
Developed One Behalf Of The U.S Department Of Labor,
Employment And Training Administration By Social Policy
Research Associates August 2011.

4 – A Quick – Start Toolkit, Building Registered
Apprenticeship Programs, USA, Department Of Labor.

5 – Career Pathways Catalog of Toolkits, Louisa Jones,
Project Manager. U S Department Of Health And Human
Services – 35pp.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية



**التطوير التربوي والتكنولوجي
للمهن التعليمية في ضوء احتياجات المجتمع**
*Educational and technological development
professions educational in the light of the community needs*

المحاضر

أ. د/ عماد ثابت سمعان

أستاذ تكنولوجيا التعليم

كلية التربية - جامعة سوهاج

جامعة سوهاج

Faculty of Education

كلية التربية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

تقديم :

إن تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس في المؤسسات التعليمية يمكن أن يؤدي إلى تحسين الإعداد المهني والتربوي للمعلمين طبقاً لمتطلبات واحتياجات المجتمع من الخريجين بما يساهم في نجاح عمليتي التعليم والتعلم، ويجعل المتعلمين قادرين على التفكير وحل المشكلات مواكبين لمسيرة التقدم العلمي، والانفجار المعرفي، الذي يشهده العالم في هذا العصر، فهذا التطور السريع الذي يوظف النظريات التربوية يمكن أن يخدم عمليتي التعليم والتعلم.

ويعيش العالم في عصر تدفق المعلومات الذي يحتاج إلى التطوير المستمر واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة التي يظهر فيها الدور النشط للطلاب في أداء المهام التعليمية المتنوعة في مجتمع دائم التغير.

وتمثل مستحدثات التكنولوجيا أحد العناصر الرئيسة في ثورة المعلومات والتي فرضت واقعها على التطور العلمي والتربوي حيث كان لها دوراً هاماً في مجالات تربوية وتعليمية عديدة.

ولا يقتصر دور المعلم في ضوء هذا التطور على استخدام برمجيات الكمبيوتر التي تقدم له الثقافة الكمبيوترية فقط ، بل ينبغي توظيفها في ممارسة مهامه التدريسية بدء من التخطيط للتدريس حتى الانتهاء بالتقويم.

وقد أصبح استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التدريس مطلباً أساسياً لتطوير التعليم وتحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية، وبالتالي فإن استخدامها أصبح ضرورة لا بد منها في عصر المعلومات والتكنولوجيا الحديثة.

ويمكن الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات **Information Technology** في كثير من المجالات و منها مجال التعليم، وهذا يتطلب توظيفها بشكل يتناسب مع أهميتها في العملية التعليمية، وذلك لمواكبة المستحدثات التكنولوجية المتلاحقة.

وتكنولوجيا المعلومات سريعة التطور والتغير حيث أنها تتوقف على عوامل عديدة في مجال التعليم والتعلم بما تشمله من مكونات مادية متمثلة في أجهزة الكمبيوتر وملحقاتها (Hard ware) ، ومكونات غير مادية متمثلة في برمجيات النظام والبرمجيات التطبيقية (Soft ware) ، وكذلك بكل ما يتصل بالمكونات المادية وغير المادية من أفراد ومتخصصين وغيرها.

متطلبات عملية التطوير:

تحتاج عملية التطوير إلى التنوير المستمر لجميع الأطراف سواء القائمين عليه أو المستفيدين منه، فهو لا يخص عصراً من العصور بعينه، ولا يتوقف عند حقبة معينة، فلكل عصر سراج تنويره، فالتنوير حركة مستمرة لعملية التطوير ومسيرة لا تتوقف في تاريخ البشرية.

وإن اختلفت صور التنوير وأشكاله ومواضيعه ومجتمعه، يبقى له هدف أساسي وهو التزود بالمعرفة التي تساعد في عملية التطوير في المجالات التربوية والتكنولوجية المختلفة (٦ ، ٢٠٠٩) .

وعملية التطوير ليست منتهية، بل تعني الطموح في حياة أفضل، فهي ترتبط بالطموحات الفردية والجماعية والظروف الاجتماعية، كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً أيضاً بمفهوم التربية للجميع، ولمدى الحياة (٢ ، ٢٠٠٩) .

ويشكل التراكم المعرفي الناتج عن البحث العلمي واستخدام التكنولوجيا الحديثة دوراً هاماً في تحديد الجوانب الأكثر والأقل أهمية في عملية التطوير، حيث يمثل تحدياً دائماً للنظم التعليمية لقدرته على تنويع برامجها، وتقويم تلك البرامج بصورة مستمرة لجعلها مسايرة لما يعيشه المجتمع المعاصر من ثورات علمية وتقنية.

وقد ظهرت عدة مصطلحات للتنوير والمتعلقة بعمليات التطوير التربوي والتكنولوجي،
منها:

التنوير العلمي Scientific Literacy، والتنوير الثقافي Cultural Literacy،
والتنوير التربوي Educational Literacy، والتنوير التكنولوجي Technological Literacy.

والتنوير في حقل التربية والتعليم يعني الحد الأدنى من المهارات التربوية والتكنولوجية
للتزود بالمعرفة من مصادرها الأساسية والاستفادة منها وتطبيقها لاتخاذ القرارات السليمة
في إطار العملية التعليمية وفق أساليبها ومناهجها.

وتتمثل معايير التنوير العلمي والتربوي والتكنولوجي (١٠ ، ٢٠٠٦) في:

- [١] فهم العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع وأهمية دور للعلم.
- [٢] فهم ووعي بالتطبيقات العلمية والتكنولوجية.
- [٣] إدراك خصائص المعرفة العلمية وطبيعة العلم وقابليتهما للتغير والتطور.
- [٤] الإلمام بالاكشافات والأفكار العلمية التي كانت نقطة تحول في تاريخ البشرية.
- [٥] إدراك المستجدات العلمية والتكنولوجيا والرجوع إلي مصادر التعلم والمعلومات المختلفة.
- [٦] القدرة علي استخدام الأجهزة المتاحة في الحياة اليومية والتعامل مع أجهزة الاتصالات والمعلومات.

التطوير التربوي والتكنولوجي في ضوء حاجات المجتمع :

يمكن أن يقوم بعض مصممي برمجيات الكمبيوتر أو المعلمين بإعداد وتصميم بعض
دروس من المقررات الدراسية بصورة جيدة من الناحية التكنولوجية دون مراعاة الجوانب
التربوية والنفسية للطلاب ، وقد يتمكن آخرون من إعداد هذه الدروس في صورة تقليدية
روتينية ، حيث لا توجد لديهم المهارة أو الاقتناع بتصميم أو تطبيق الوسائط التكنولوجية
المناسبة لتدعيم العملية التعليمية.

ويمكن التعرف على جوانب تطوير الناحيتين التربوية والتكنولوجية، كما يلي :

أولاً الجانب التربوي

يمكن التعرف على بعض المتطلبات المهنية للمعلم في ضوء حاجات المجتمع ، واللازمة لنجاح الجوانب التربوية لواقع عملية التدريس ، وذلك من خلال:

أ - التخطيط :

- يتضح مدى نجاح المعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية . هل :
- ❖ أهداف الموضوع محددة بصورة إجرائية - الأهداف متناسبة مع الزمن - خطوات الدرس متسلسلة - بالدرس أمثلة متنوعة - مخطط لاستخدام أنشطة تعليمية ؟

ب - التنفيذ :

- يتضح مدى نجاح المعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية . هل يتم:
- ❖ ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة في المجال - استخدام لغة مبسطة ومصطلحات صحيحة - تنوع أساليب التدريس حسب الموقف التعليمي - ربط الدرس بتطبيقاته الوظيفية - التأكد من فهم الطلاب لموضوع الدرس - استخدام السبورة استخداماً جيداً - استخدام المثبرات أثناء العرض - استخدام السلوك المدعم لعملية التدريس ، مثل : تركيز الانتباه - الصمت - استخدام الأمثلة - التعزيز والتلميح - تحويل التفاعل؟

ج - التمكن العلمي :

- يتضح مدى نجاح المعلم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية . هل المعلم:
- ❖ يستخدم مصطلحات علمية صحيحة - يرد على أسئلة طلابه بكل ثقة - يفيد طلابه بالجديد في مجال تخصصه حسب مستواهم العلمي ؟

د - الأنشطة التعليمية :

- يتضح مدى نجاح المعلم من خلال الإجابة عن السؤال التالي . هل يطور المعلم قدرات المتعلمين على القيام ببعض الأنشطة مثل:
- ❖ كتابة الملخصات - القيام بعمل التدريبات - كتابة المقالات - جمع المعلومات - كتابة البحوث - إجراء التجارب - الرحلات والزيارات الميدانية ؟

هـ - الوسائل التعليمية :

- يتضح مدى نجاحها في تحقيق الأهداف من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية . هل :
- ❖ الوسائل المستخدمة واضحة وغير معقدة ومتفقة مع فكرة الدرس - تعرض في الوقت المناسب - يشاهدها جميع الطلاب - يشارك الطلاب في فحصها إذا تطلب الدرس ذلك ؟
- و - النظام والعلاقات الإنسانية :**

- يتضح مدى نجاح المعلم خلال الإجابة عن الأسئلة التالية . هل المعلم :
- ❖ يهتم بالمحافظة على النظام - يكون علاقات طيبة مع طلابه - يعامل طلابه دون تفرقة - يحتفظ بالاتزان الانفعالي عند ظهور مشكلة أثناء الدرس - تتفق ألفاظه مع القواعد الأخلاقية - يشجع طلابه على الاستفسار؟
- س - التقويم :**

- يتضح مدى نجاحه من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية . هل :
- ❖ تغطي الأسئلة عناصر الدرس - تتنوع بين السهولة والصعوبة والقدرة على التفكير - يجيب المتفوقون فقط عن كل الأسئلة - يعالج المعلم نقاط الضعف عند طلابه ؟

ثانياً : الجانب التكنولوجي

إن التطوير المطلوب لإدخال التكنولوجيا في التعليم لا يمكن أن ينجح دون أن يكون على رأسه المعلم التكنولوجي والمبرمج القادر علي إعداد وتصميم المواد التعليمية باستخدام برمجيات الكمبيوتر المناسبة (١١ ، ١٩٩٤).

ويظهر نجاح التطوير التكنولوجي لبعض المواد الدراسية المتعلقة بمهنية المعلم من خلال ما يلي (٧ ، ٢٠٠٦):

- ١ - تخطيط البنية التحتية، وهي خاصة بالموظفين الذين باستطاعتهم مساعدة المتعلمين في الناحية الفنية أثناء دراسة المواد الدراسية المبرمجة.
- ٢ - الأجهزة اللازمة لدراسة هذه المواد بشكل فعال لنجاح البرمجية المقترحة.
- ٣ - البرمجيات ، وهي التي يتم الاستعانة بها في تصميم هذه المواد ، وتستخدم بعض الروابط الإلكترونية التي تدعم دراسة الموضوعات الخاصة.

ولا يقتصر الأمر على استخدام الكمبيوتر واختيار أفضل السبل للاستفادة من تطبيق برمجياته في التعليم، بل أيضاً في كيفية تصميم وإنتاج برمجيات إلكترونية وتطبيقاتها في عملية التعليم والتعلم .

ولكي يتم الاستفادة من تطبيقات الكمبيوتر في العملية التعليمية لابد من إعداد الجيد للمعلم في مجال تصميم واستخدام البرمجيات المناسبة في تدريس مادة التخصص ، مع الاستعانة بتطبيقات تكنولوجيا المعلومات ومواقع الانترنت في عمليتي التعليم والتعلم . ويمكن أن تنجح العملية التعليمية المتلازمة باستخدام الإمكانيات التكنولوجية المتطورة في التعليم عندما يكون على رأسها المعلم القادر علي إعداد وتصميم المواد التعليمية المناسبة لبرمجيات الكمبيوتر والانترنت المتنوعة .

ويجب أن يواكب التطور التربوي والتكنولوجي التطورات العالمية في جميع النواحي بشكل غير تقليدي ، وذلك من خلال استخدام تطبيقات المستحدثات التكنولوجية في المجالات المتنوعة .

ويمكن استخدام بعض البرمجيات المناسبة في العملية التعليمية مثل برمجيات التطبيقات (٤ ، ٢٠٠٦) ، حيث يوجد أسلوبان لاستخدام هذه البرمجيات، الأول : استخدام برمجيات التطبيقات بصورة مستقلة مثل حزمة Microsoft Office و Internet Explorer للإبحار عبر شبكة الإنترنت والحصول على المعلومات ، والثاني : ضمن البرمجيات التعليمية الأخرى مثل برمجيات التدريس الخاص وبرمجيات التدريب والمران و المحاكاة وغيرها .

ويمكن وضع بعض معايير التطوير للخروج من نطاق الكمبيوتر ودخول عالم الانترنت، ومنها استخدام بعض البرامج المتاحة مثل : البريد الإلكتروني - برامج المحادثة - المجموعات الإخبارية - القوائم البريدية (٤ ، ٢٠٠٦) ، وبالتالي يمكن تفعيل شبكة الانترنت في عملية التطوير، كما يمكن استخدام بعض المستحدثات الإلكترونية الأكثر تطوراً مثل : الرحلات المعرفية (Web Quest) ، والويب الدلالي Semantic Web ، والحوسبة السحابية Cloud Computing وغيرها.

المراجع

- ١- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠١) ، تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٢- الموسوعة الحرة ، ويكيبيديا (مارس ٢٠٠٩) ، التنوير العلمي .
- ٣- أمل نصر الدين سليمان ، (مايو ٢٠٠٠) ، " تنمية مهارات استخدام الكمبيوتر لدي طلاب الفرقة الرابعة بقسم تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية " ، مجلة تكنولوجيا التربية ، القاهرة ، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية.
- ٤- حسين محمد أحمد عبد الباسط (١٨ يناير ٢٠٠٦) ، "التدريس بالتقنية" ، عرض تقديمي ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي.
- ٥- رضا مسعد السيد (٢٠٠٤) ، " أساليب توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تطوير أداء المعلمين بمراحل التعليم العام من واقع بعض الخبرات العالمية المعاصرة " ، المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم) ، جامعة عين شمس ، المجلد الثاني ، ٢١ - ٢٢ يوليو .
- ٦- شاكر النابلسي (ديسمبر ٢٠٠٩) ، "التنوير حركة مستمرة ومسيرة لا تتوقف " ، جريدة الوطن السعودية ، العدد ٣٣٦٨ ، السنة العاشرة.
- ٧- عماد ثابت سمعان (مايو ٢٠٠٦) " فعالية استخدام برمجيات الكمبيوتر في إعداد وحدة تكنولوجيا المعلومات في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات طلاب الدراسات العليا في تصميم دروس مبرمجة بالكمبيوتر " ، مؤتمر جامعة الإسراء بالملكة الأردنية الهاشمية.
- ٨- عماد ثابت سمعان (أبريل ٢٠١٠) ، "التنوير والعلم : مجالاته التربوية والتكنولوجية " ، مؤتمر ثقافة التنوير في الوطن العربي - جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا - الأردن ٢٨ - ٢٩ /٤/ ٢٠١٠ م.
- ٩- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢) ، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات ، القاهرة ، عالم الكتب .

١٠- محسن فراج ، (مارس ٢٠٠٦) ، " التنوير العلمي بين صعوبة التحديد وضرورة التطبيق " ، مقالة عن رسالة الدكتوراه بعنوان "تقويم مناهج العلوم بالتعليم العام في ضوء متطلبات التنوير العلمي".

١١- نبيل علي (١٩٩٤) ، " العرب و عصر المعلومات " ، عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطن للثقافة و الفنون والإدارات ، العدد (١٨٤) .

12- Hodges , D.L. , 1998) , " How to Improve your Student's Learning " , Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association , (ERIC Abstract ED 220150.

13- Samaan ,Th. E. (Jan.1992) , Effect of Using Computer Assisted Instruction in the Mathematical Practices on Achieving the Behavioral Objectives of a Mathematics Course and on the College Student's Attitudes Toward Computer Instruction ،
المجلة التربوية بكلية التربية بسوهاج ، العدد السابع.

14 – Silperman , H. (2007) , Applications of Computers in Education , Santa Monica , California , System Development Corporation .

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر رؤية تربوية

المحاضر

أ.م.د/ مديحة فخري محمود محمد

أستاذ مساعد بقسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة حلوان

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة:

شهد العالم خلال السنوات الماضية ظهور أزمات عالمية متعددة ذات صلة بالغذاء والوقود والمياه العذبة بالإضافة إلى الأزمات المالية. ومؤخراً كان هناك عدم استقرار في أسواق الطاقة والسلع الأساسية، ونقص في الأغذية العالمية وندرة في المياه. وقد تعدد الوضع أكثر بتغير المناخ الذي هو ظاهرة تزيد من حدة آثار كل أزمة من الأزمات العالمية. وقد طال ذلك كثيراً من بلدان العالم وكان له انعكاسات على تحقيق التنمية المستدامة وبلوغ الأهداف الإنمائية للألفية.

ونتيجة لهذه العوامل وغيرها من الأسباب يستهلك النشاط الاقتصادي حالياً كتلة حيوية أكبر مما تنتجه الأرض بشكل مستدام، أي أن الأثر الإيكولوجي يتجاوز موارد كوكب الأرض. وهو يستنفد أيضاً رأس المال الطبيعي الذي تشكل خدمات نظامه الإيكولوجي جزءاً رئيساً من رفاه الفقراء، مما قد يؤدي إلى استمرار واستفحال الفقر المتفشي وكذلك التفاوت في توزيع الثروات. وتمثل هذه المخاطر الاقتصادية والاجتماعية والبيئية تهديدات خطيرة على الأجيال المقبلة. (على، عبد الرحمن علي، ٢٠١٦م، ص ١)

واستجابة لهذه للآثار المتردية ظهر مفهوم "الاقتصاد الأخضر"، والذي عرف بأنه نوع من الاقتصاد يمكن أن يؤدي إلى تحسن في رفاهية الإنسان والعدالة الاجتماعية، كما يمكن أن يسهم بشكل كبير في الحد من المخاطر البيئية. والأهم من ذلك أن مفهوم الاقتصاد الأخضر هو أكثر من مجرد تخضير "القطاعات الاقتصادية" فهو وسيلة لتحقيق التنمية المستدامة. (برنامج الأمم المتحدة للبيئة، ٢٠١١م)

وهو اقتصاد يسعى إلى تحويل المحركات الدافعة للنمو الاقتصادي، ويدعو إلى نقل المجالات التي تركز عليها الاستثمارات - العامة والخاصة والمحلية والدولية - صوب القطاعات الخضراء الناشئة، وإلى خضرة القطاعات القائمة وتغيير أنماط الاستهلاك غير المستدامة. وينتظر أن يولد هذا التحول النمو الاقتصادي المستمر اللازم لإيجاد فرص العمل والحد من الفقر، إلى جانب تقليل كثافة استخدام الطاقة واستهلاك الموارد وإنتاجها.

ولا يكاد يختلف اثنان على جوهر العلاقة القوية بين التعليم بأشكاله في مستوياته المختلفة من جهة، وبين التنمية من جهة أخرى، الأمر الذي جعل العديد من الكتاب والمختصين في مجال التربية والتنمية والاقتصاد، يتحدثون باهتمام عن أهمية ودور التربية

في تطوير المجتمع وتنميته اقتصاديا وسياسيا وبشرياً بل وروحياً وعاطفياً، كي يكون الإنسان في هذا المجتمع قادراً على التكيف مع بيئته والإسهام في حل مشاكل هو مشاكل مجتمعه، بل وحتى المساهمة في حل مشكلات العالم الذي هو جزء منه، وكذلك المشاركة الفعالة في بناء الحضارة الإنسانية والمساهمة في تطويرها. لذا يجب ربط التربية بالتنمية، وتوثيق الصلة بين التربية والتأهيل المهني والتقني وسوق العمل، من منطلق الاستجابة لحاجات المجتمع الاقتصادية والثقافية والحضارية.

مشكلة الدراسة:

ظهر مفهوم الاقتصاد الأخضر كرد فعل لآثار التدهور البيئي والمشكلات العالمية عامة والبيئية خاصة؛ حيث أصبح مطلباً أساسياً وحتمياً لإيقاف التدهور البيئي متعدد المظاهر والتمثل في تفاقم ظاهرة تغير المناخ وتلك التداعيات والآثار المدمرة التي من المتوقع أن تترتب عليها، والتي باتت من المحتم على الدول مواجهتها. ومع تزايد تلك المخاطر البيئية لم تعد المفاهيم الاقتصادية القديمة التي أهملت أهمية البعد البيئي في التنمية الاقتصادية ملائمة للتحليل الاقتصادي؛ إذ تم صياغة مفاهيم اقتصادية جديدة ومنها مفهوم الاقتصاد الأخضر من أجل تصحيح تلك الاختلالات البيئية. وهو مفهوم يربط بين مصطلحي الاقتصاد والبيئة.

وقد كشفت نتائج الدراسات في تقرير التنمية البشرية أن هناك بعض المشاكل البيئية المشتركة بين بعض الدول، وأوضحت أنه آن الأوان لكى يضع القادة فى سياساتهم الأبعاد البيئية والإنسانية ولا ينبغى إهمال تحسين البيئة وتصحيح أوضاعها التي أفسدها الإنسان. (M. ,Larson ,1992 ,pp. 1-12)

وإذا كان هذا ينطبق على ما يمكن أن يقوم به القادة على المستويات الدولية أو الإقليمية فإنه من الأولى، بل من الضروري أن تبدأ القيادات من المستويات المحلية بالاهتمام بهذا المفهوم.

وباستقراء الوضع الحالي في مصر يعتبر تبني هذا النوع من الاقتصاد أمراً حتمياً وضرورياً؛ خاصة في ظل العديد من الأزمات البيئية التي تعاني منها، وهو ما أشارت إليه العديد من الدراسات والتي ستعرض الدراسة فيما يلي لبعض منها.

وهناك دراسة كشفت عن أثر التلوث البيئي من الأنشطة الصناعية في مصر، حيث هدفت إلى معرفة الآثار الصحية الناتجة عن تلوث الهواء بمنطقة شبرا الخيمة، وقد كشفت عن أن التحاليل المبدئية للهواء بالمنطقة أظهرت احتواءه على العديد من الملوثات. وتبين أن حوالي ٣٧,٤ % من أفراد العينة مصابون بأمراض الرئة والالتهاب الشعبي المزمن والنوبات الشعبية، وأوضحت الدراسة أن هناك علاقة بين تلوث الهواء الجوى وإصابة الإنسان بالعديد من الأمراض. (G. , Elsamra, 1984, p. 8)

ومن أهم المشكلات البيئية التي تعاني منها البيئة المصرية، مشكلات تلوث البيئة بكافة أنواع التلوث سواء في الريف أو الحضر يليها مشكلة نقص الأرض الزراعية. (أبو المجد، السيد محمد، ١٩٩٠م، ص ص ٥-١٥)

كما أن المصدر الأساسي للعناصر الثقيلة السامة هو العمليات الصناعية واحتراق الوقود. وأن نسبة تركيز الأتربة العالقة مرتفعة بمنطقة شبرا الخيمة ويزيد من خطورتها أنها تحتوى على كثير من العناصر السامة. وهو سبب في ارتفاع نسبة الإصابة بأمراض العظام . وفي منطقة حلوان الصناعية أشارت الدراسة إلى خطورة مشكلة تلوث الهواء بالمنطقة بالأتربة العالقة والدخان، بالإضافة إلى الأضرار الصحية لهذه الملوثات فإن تساقطها يؤدي إلى تلوث المياه السطحية والجوفية وإضعاف عملية التنفس والتخليق الضوئي للنبات مما يساعد على إفساد وظائفها الفسيولوجية وإتلافها. (الصادق، ١٩٩٣، ص ص ٦١-١٢٧)

أما عن مصادر الطاقة في مصر، فتشير الدراسات إلى أن مصر تواجه تحديا متعلقا بتوفير موارد كافية من مصادر الطاقة وعلى الأخص البترول والغاز الطبيعي والتي بلغت نسبة الاعتماد عليها ٩٥% من إجمالي احتياجات مصر من الطاقة. وأنه على الرغم من امتلاك مصر لاحتياطيات من هذه المصادر، فإن مصر سوف تواجه عجزا في تغطية احتياجاتها من تلك المصادر نظراً لتنامي استخدامها وارتفاع تكلفة استخراجها. (جهاز تنظيم مرفق الكهرباء وحماية المستهلك، ٢٠١٤م، ص ١).

ومن جانب آخر فإن تقارير المنظمات التي تناولت قضية تغير المناخ -والتي تعد القضية الأكثر سخونة والأكثر إلحاحا على المجتمع الدولي حاليا، وذلك نظرا لما قد يسببه من تأثيرات وتداعيات مستقبلية خطيرة - أكدت أن مصر ستكون من أكثر الدول تضرراً من هذا التدهور المناخي، وأن هذه الأضرار يمكن أن تصل إلى غرق أكثر من ثلث دلتا النيل نتيجة

نوبان جليد القطبين الشمالي والجنوبي نحو مياه البحر الأبيض والمتوسط، وفي حالة حدوث هذا السيناريو الكارثي سيتعين على مصر تهجير عدد يتراوح بين ١٥ و ٢٠ مليون نسمة، كما سيتعين عليها مواجهة تبعات فقدان أكثر من ١٥% من أخصب أراضيها ومنتجاتها الزراعية. وبشكل عام فإن استمرار التغير المناخي وتفاقم مشكلة الاحتباس الحراري سيؤدي إلى كثير من الكوارث الطبيعية السنوية لمناطق الدلتا المنخفضة. (بشير، هشام، ٢٠١٤م، ص ١)

وهو الأمر الذي سيextend أثره على كافة النواحي الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية بهذه المناطق.

وعلى ضوء هذه المشكلات يصبح تبني الاقتصاد الأخضر في مصر ضرورة ملحة؛ وهو نموذج جديد من نماذج التنمية الاقتصادية سريعة النمو، والذي يقوم على معرفة الاقتصاديات البيئية والتي تهدف إلى معالجة العلاقة المتبادلة ما بين الاقتصاديات الإنسانية والنظام البيئي الطبيعي، والأثر العكسي للنشاطات الإنسانية على التغير المناخي. وهناك العديد من القطاعات والمؤسسات التي يمكن أن تسهم في تحقيق هذا المفهوم، وفي إطار الاهتمام بمفهوم التربية البيئية يكون على المؤسسات التعليمية دور كبير في ذلك.

وهناك بعض الدراسات التي حاولت إلقاء الضوء على دور المؤسسات التعليمية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر؛ فقد حاولت إحدى الدراسات الإجابة عن السؤال التالي: هل المؤسسات الأفريقية وخاصة مؤسسات التعليم العالي مستعدة للاقتصاد الأخضر؟ وهذا السؤال لا يقتصر فقط على المناهج الدراسية، ولكن في مناطق تأثير أوسع في مجال التعليم العالي والتي تشمل مؤسسة الاقتصاد الأخضر في هياكل السياسات وإدارة البحوث، فضلا عن ارتفاع الشراكة مع القطاع الخاص والمؤسسات التعليمية. وأوضحت الدراسة أن هناك عددا من المبادرات الجديدة التي ترمي إلى تطوير التعليم والتدريب من أجل الاقتصاد الأخضر، إلا أنه ما زال هناك الكثير الذي يتعين القيام به. وأظهرت الدراسة أن هناك صحة لتبني الاقتصاد الأخضر كما يتضح في أنشطة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، كما أوضحت أن التعليم العالي له دور محوري في الاقتصاد الأخضر؛ حيث يعتبر منتجا للمعرفة كما يمكن أيضا من خلال مؤسساته تطوير المهارات من أجل المستقبل الذي يبتغيه المجتمع.

وقد شاركت مؤسسات التعليم العالي في العالم في المبادرات التي تشمل التعليم البيئي، والتعليم من أجل التنمية المستدامة، والتعليم في مجال تغير المناخ. (G., Nhamo , 2014 , p. 1)

وقد أكدت العديد من الكتابات والهيئات علي دور التعليم العالي في دعم الاقتصاد الأخضر؛ فقد ناقشت هيئة اليونسكو في أكتوبر عام ٢٠١١م في الاجتماع التشاوري حول "التعليم الفني المهني" نظم التدريب لمواجهة تحديات الاقتصاد الأخضر. وقد تناول الاجتماع ثلاث قضايا رئيسة هي: السياسات والبرامج، والمناهج الدراسية، وتنمية القدرات من خلال الشبكات. وكان من أهم توصياتها التأكيد علي أهمية التعليم العالي والفني والمهني، والتركيز علي بناء القدرات، والاهتمام بقضايا التعليم والتنمية المستدامة؛ وإجراء البحوث المبتكرة في هذه المجالات في دعم الاقتصاد الأخضر. (E., Barbier, 2011, pp. 233-245)

وتأتي أهمية الجامعات من أدوارها التي تستمدتها من وظائفها؛ حيث تعتبر وظيفة خدمة الجامعة للمجتمع من وظائفها الأساسية؛ فالجامعة الآن لم تعد مكانا للتدريس فقط أو مؤسسات تعيش في أبراج عاجية بعيدة عن المجتمع؛ بل أصبحت قيمتها تكمن في المساهمة في حل مشكلات المجتمع من خلال ما تقوم به من وظائف ثلاث والمتمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

والتعليم العالي هو أحد المحركات الأساسية للتنمية المستدامة والشاملة. ويجب أن يكون له دور محوري في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر الذي يعتبر أحد أدواتها. وهذا يعني أن يكون علي استعداد للانخراط في جدول أعمال الاقتصاد الأخضر بما يشملته من القضاء علي الفقر وتحقيق العدالة. وكذلك عليه ليس فقط توفير فرص عمل، ولكن أيضا ينبغي أن يكون له دور في إعادة وصقل مهارات البحث والابتكار التي تعالج القضايا التي تقع في قلب الاقتصاد الأخضر والتنمية المستدامة.

أسئلة الدراسة :

يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما ملامح مفهوم الاقتصاد الأخضر؟
- ٢- ما مظاهر الاهتمام العالمي بدور التعليم في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر؟

تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر رؤية تربوية.

٣- ما التحديات المجتمعية في مصر والتي تجعل من تبني الاقتصاد الأخضر ضرورة ملحة؟

٤- ما الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعات المصرية في تطبيق هذا المفهوم ؟



أهداف الدراسة:

يمكن صياغة أهداف البحث علي النحو التالي:

- ١- وضع إطار مفاهيمي يحدد أهم ملامح الاقتصاد الأخضر.
- ٢- عرض لبعض مظاهر الاهتمام العالمي بدور التعليم في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر.
- ٣- إلقاء الضوء على بعض التحديات المجتمعية في مصر والتي تجعل من تطبيقه ضرورة ملحة.
- ٤- وضع تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: وتتمثل في التأصيل النظري لمفهوم الاقتصاد الأخضر وهو من المفاهيم الاقتصادية الحديثة، وكذلك ندرة البحوث التربوية التي تناولت هذا المفهوم وهو ما قد يعطي للموضوع أهمية.

الأهمية التطبيقية: وتتمثل في تفعيل وظائف الجامعة في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، وهو ما سوف يعود بالفائدة علي المجتمع المصري من خلال تأثيره الاجتماعي والاقتصادي والبيئي.

منهج الدراسة:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مفهوم الاقتصاد الأخضر، وكذلك بعض مظاهر الاهتمام العالمي بدور التعليم في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، وأيضا استعراض بعض المشكلات في المجتمع المصري والتي تجعل من تطبيقه ضرورة ملحة.

مصطلحات الدراسة:

الاقتصاد الأخضر

تناولت بعض الأدبيات هذا المفهوم بالتعريف، والدراسة الحالية تتبنى التعريف التالي "أن الاقتصاد الأخضر نظام من الأنشطة الاقتصادية التي من شأنها أن تحسن نوعية

تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر رؤية تربوية.

حياة الإنسان على المدى الطويل، دون تعريض الأجيال القادمة إلى مخاطر بيئية أو ندرة
ايكولوجية خطيرة". (خضر، أحمد، ٢٠١٤م، ص ٤)



خطوات الدراسة:

يسير البحث الحالي وفق الخطوات التالية:

- ١- وضع الإطار النظري: والذي يشمل تحديد أهم ملامح الاقتصاد الأخضر، وكذلك بعض مظاهر الاهتمام العالمي بالاقتصاد الأخضر، وبيان التحديات والمشكلات المجتمعية التي تجعل من تبني هذا المفهوم ضرورة ملحة في مصر.
- ٢- وضع التصور المقترح: وذلك بناء عما تم التوصل إليه في الإطار النظري.

أولاً: الإطار النظري للدراسة

ملامح الاقتصاد الأخضر:

أصبح مفهوم الاقتصاد الأخضر في الآونة الأخيرة محط اهتمام متزايد من قبل كثير من الهيئات والبلدان، ويتضح ذلك من خلال تطوير العديد من الاستراتيجيات الوطنية للاقتصاد الأخضر بدعم مجموعة من المنابر الدولية والشراكات والمبادرات الأخرى. والأهم من ذلك إدراجه باعتباره واحداً من الموضوعات الرئيسية للأمم المتحدة.

وقد ظهر مفهوم الاقتصاد الأخضر نتيجة للآزمات العالمية المتعددة الناجمة عن الأزمة المالية التي حدثت عام ٢٠٠٨م، وقد صاحبه الاهتمام بالعديد من الموضوعات الأخرى مثل الطاقة والتدهور البيئي والمناخ. وكذلك المعوقات التي تحول دون الاهتمام به، مثل عرقلة بعض الجهود الرامية للنمو الأخضر، والكلفة العالية. وهو من المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بمجال التنمية المستدامة. (B., Patrick, 2012, p. 2)

ويعرف بأنه اقتصاد الطاقة النظيفة وتحسين نوعية البيئة من خلال الحد من انبعاث غازات الاحتباس الحراري وتقليل الأثر البيئي وتحسين استخدام الموارد الطبيعية ويتكون من عدة قطاعات اقتصادية، ولا يقتصر على القدرة على إنتاج الطاقة النظيفة، لكنه يتضمن أيضاً التقنيات التي تسمح بعمليات الإنتاج الأنظف. (K., Chapple, 2008, p. 1)

وهو تعريف يركز على البعد البيئي في علاقته بالاقتصاد، وكذلك البعد التقني ودوره في تحقيق وتطبيق العمليات المرتبطة بالاقتصاد الأخضر.

وينتظر أن يولد التحول نحو الاقتصاد الأخضر النمو الاقتصادي المستمر اللازم لإيجاد فرص العمل والحد من الفقر، إلى جانب تقليل كثافة استخدام الطاقة واستهلاك الموارد وإنتاجها. ومنذ أن أطلق برنامج الأمم المتحدة للبيئة مبادرة الاقتصاد الأخضر في أكتوبر

٢٠٠٨م، تزايد بدرجة كبيرة مستوى الاهتمام ومستوى الأنشطة المتعلقة به. وأطلقت عدة منظمات اقتصادية ومالية مثل صندوق النقد الدولي والبنك الدولي والمصارف الإقليمية للتنمية ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، برامج جديدة لدراسة إمكانات الاقتصاد الأخضر على المستويين الكلي والقطاعي. وأنشئت منظمات وتحالفات جديدة، مثل ائتلاف الاقتصاد الأخضر، كما أنشئت روابط عالمية للأعمال التجارية، مثل الغرفة التجارية الدولية والمجلس العالمي للأعمال التجارية من أجل التنمية المستدامة وكلها تقوم بالترويج لنهج الاقتصاد الأخضر بين أعضائها. (برنامج الأمم المتحدة، ٢٠١٢م، ص ٤)

ومفهوم الاقتصاد الأخضر هو أكثر من مجرد "تخصير" القطاعات الاقتصادية؛ فهو وسيلة لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة من خلال:

- تحسين رفاه الإنسان من خلال تأمين أفضل للرعاية الصحية والتعليم والأمن الوظيفي.
- زيادة العدالة الاجتماعية عن طريق وضع حدود مستمرة للفقر والضمان الاجتماعي والاقتصادي والإدماج المالي.
- الحد من المخاطر البيئية من خلال معالجة تغير المناخ، وتحمض المحيطات، والتقليل من الملوثات والحد من الإفراط أو سوء إدارة النفايات.
- الحد من الندرة البيئية من خلال تأمين الوصول إلى المياه العذبة، والموارد الطبيعية وتحسين خصوبة التربة. (UNEP, 2010, p. 1)

ومن خلال ما سبق يمكن القول إن الاقتصاد الأخضر يؤدي إلى تحسين رفاه الإنسان وتقليل الفوارق الاجتماعية على المدى الطويل، وكذلك التخفيف من احتمالات تعرض أجيال المستقبل لمخاطر تدهور النظم البيئية. ويمكن أن ينظر إلى التحول نحو الاقتصاد الأخضر باعتباره وسيلة أساسية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة والتطوير. وبه تصبح التنمية الاقتصادية أكثر كفاءة في استخدام الموارد، وبالتالي أقل اعتماداً على استنزاف الموارد الطبيعية كما يصبح التلوث أقل، ويمكن للبلدان تحقيق أكثر استدامة للنمو الاقتصادي. من خلال تحقيق تنمية مستدامة مع الإبقاء على الركائز الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

وبالتالي يصبح الاقتصاد الأخضر وسيلة من وسائل تحقيق التنمية المستدامة وليس بديلا عنها، وتصبح بذلك القيمة المتصورة للاقتصاد الأخضر لمعالجة المشاكل العالمية في نفس الوقت متعددة، بما في ذلك الأزمة المالية الأخيرة، وزيادة أسعار المواد الغذائية، وانتشار الفقر، وقضايا البيئية والتغير المناخي وفقدان التنوع البيولوجي. وقد حددت منظمة التعاون والتنمية عدة ظروف مواتية لتحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، وهي:

- الإنفاق الحكومي العالي.
- تطبيق أكثر فعالية للتشريعات.
- التعليم والتدريب.
- خلق الظروف المواتية من أجل التغيير النفسي والسلوكي.
- مراجعة النفقات البيئية.
- التقييم البيئي الاستراتيجي.
- مجالس التنمية المستدامة.
- اتخاذ تدابير مثل المحاسبة / التنمية البديلة.
- ويتطلب ذلك اتخاذ العديد من السياسات مثل:
- إصلاح الدعم.
- الإصلاح المالي البيئي.
- حوافز الاستثمار.
- تبني مبادئ الاندماج الاجتماعي والمساواة والتضامن والاحترام المتبادل، وحقوق الإنسان والتعايش السلمي، والتي هي المكونات الأساسية للحد من الفقر وتحقيق التنمية المستدامة.
- الاهتمام بنظم التدريب والتغيير النفسي والسلوكي.

(I., James, 2009, p. 108)

ومن الملاحظ علي العناصر السابقة أنها شملت جوانب عديدة مثل الجوانب الاقتصادية كإصلاح الدعم والإصلاح المالي، وحوافز الاستثمار، ومراجعة النفقات. واجتماعية مثل الاندماج الاجتماعي والمساواة والاحترام المتبادل وحقوق الإنسان والتعايش السلمي، وكذلك جوانب قانونية مثل إصلاح التشريعات، وأيضا تربوية مثل التعليم والتدريب

والتغيير النفسي والسلوكي. وهو ما يوضح أن تحقيق الاقتصاد الأخضر يتضمن إصلاح منظومي شامل.

وهناك مجموعة من اللبانات الأساسية للانتقال إلى الاقتصاد الأخضر التي يمكن أن يكون تصنيفها على النحو التالي:

- الحد من الخسائر
 - الاستثمار في البنية التحتية البيئية
 - الإدارة الفعالة للمخاطر البيئية
 - الاستثمار الاستباقي في رأس المال الطبيعي.
- ويعتبر الحكم الرشيد أمر بالغ الأهمية لعملية الانتقال إلى الاقتصاد الأخضر وجزء لا يتجزأ من الأمور المذكورة أعلاه ويشمل ذلك عدة أمور، وهي:
- المؤسسات وأدوارها، والعمليات، والمشاركة، والشفافية والإفصاح. وإدارة عملية التحول إلى اقتصاد أخضر.

- ومن النتائج التي يمكن أن تنتج عن تبني الاقتصاد الأخضر:
- تحسين رفاهية الإنسان والمساهمة في تحقيق العدالة الاجتماعية.
 - تأمين أفضل للرعاية الصحية والتعليم والأمن الوظيفي.
 - زيادة العدالة الاجتماعية من خلال القضاء المستمر على الفقر وتنمية الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والمالية للمجتمع.
 - الحد من المخاطر البيئية مثل معالجة المناخ، والقضاء على المواد الكيميائية والملوثات الخطرة، وسوء إدارة النفايات.
 - الحد من الندرة البيئية: ويشمل ذلك تأمين الوصول إلى المياه العذبة والموارد الطبيعية وتحسين خصوبة التربة في معظم البلدان.

(B., Patrick, 2011, p.7)

ومن خلال ما سبق يمكن القول إن الانتقال إلى الاقتصاد الأخضر يتطلب تغييرات في الإدارة القائمة والنهج والمؤسسات والأسواق. كما ينبغي أن يستند إلى أساس سليم وهو تقدير قيمة ودور الطبيعة من خلال إبراز دورها في الانتقال نحو الاقتصاد الأخضر في سياق التنمية المستدامة والقضاء على الفقر. وبالطبع يتطلب ذلك مساهمة الجهات الفاعلة في قطاعات اقتصادية مختلفة وإشراكها في التحول إلى الاقتصاد الأخضر.

مبادئ الاقتصاد الأخضر:

يمكن استعراض مبادئ الاقتصاد الأخضر علي النحو التالي:
(UNESCO, 2012, p.12)

١- مبدأ الاستدامة: فالاقتصاد الأخضر عادل وشامل وهو وسيلة لتحقيق التنمية المستدامة وليس بديلا عنها. ويتناول جميع الأبعاد الثلاثة (البيئية والاجتماعية والاقتصادية) .

٢- مبدأ العدل: فالاقتصاد الأخضر عادل وشامل وهو يدعم المساواة بين البلدان وداخلها وبين الأجيال؛ حيث يحترم حقوق الإنسان والتنوع الثقافي، كما أنه يعزز المساواة بين الجنسين ويقدم المعارف والمهارات والخبرات لكل الأفراد.

٣- مبدأ الكرامة: فالاقتصاد الأخضر عادل وشامل ويخلق الازدهار الحقيقي والرفاهية للجميع؛ لأنه يقلل من حدة الفقر، ويوصل إلى مستوى عال من التنمية البشرية في جميع البلدان، وكذلك يوفر الأمن الغذائي، ويسهم في حصول الجميع على الرعاية الصحية الأساسية والتعليم والصحة والمياه والطاقة والخدمات الأساسية الأخرى؛ لأنه يحول الأعمال التقليدية عن طريق بناء القدرات والمهارات، كما يحترم حقوق العمال والعمل على تطوير وظائف ومهن جديدة متعلقة بالقطاعات الخضراء.

٤- مبدأ صحة الأرض: فالاقتصاد الأخضر عادل وشامل ويسعى إلى الاستثمار في النظم الطبيعية والقيام بإصلاح تلك التي تدهورت، ويشمل ذلك الحد من التلوث، وحماية النظم الإيكولوجية، وسلامة التنوع البيولوجي والموارد الطبيعية الأخرى بما في ذلك الهواء والماء والتربة، كما أنه يضمن الاستخدام الفعال والحكيم للموارد الطبيعية، بما في ذلك المياه والغاز الطبيعي والنفط والثروات المعدنية دون المساس بحقوق الأجيال في المستقبل. ويشجع على استعادة التوازن بين العلاقات البيئية والاجتماعية.

٥- مبدأ الدمج: فالاقتصاد الأخضر عادل وشامل وتشاركي في صنع القرار؛ لأنه يقوم على الشفافية والتعلم السليم والمشاركة الواضحة من جميع أصحاب المصلحة المعنيين، وهو يدعم الحكم الرشيد على جميع المستويات من المحلية إلى العالمية، كما أنه يعزز المشاركة التطوعية الكاملة والفعالة على جميع المستويات. وهو اقتصاد

يقوم علي احترام القيم الثقافية؛ حيث يبني الوعي المجتمعي، من خلال تطوير التعليم والمهارات وإعطاء فرص متكافئة للجميع، والدعوة كذلك إلى حقوق الصغار والكبار والنساء والرجال، والفقراء والعمال ذوي المهارات المنخفضة، والشعوب الأصلية والأقليات العرقية والمجتمعات المحلية.

٦- مبدأ المساواة والحكم الرشيد: فالاقتصاد الأخضر يشترط المساواة، ويوفر إطارا لتنظيم الأسواق والإنتاج بالتشاور مع جميع أصحاب المصلحة.

٧- مبدأ المرونة: فالاقتصاد الأخضر يساهم في المرونة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، وهو يدعم تطوير نظم الحماية الاجتماعية والبيئية، والتكيف للأحداث المناخية المتطرفة والكوارث، أنه يخلق أرضية الحماية الاجتماعية الشاملة، كما يشجع على تبادل النظم المعرفية المتنوعة، كما يعتمد على المهارات والقدرات المحلية.

٨- مبدأ الكفاءة والكفاية: فالاقتصاد الأخضر يعطي الأولوية للطاقة المتجددة والموارد المتجددة. كما يهتم بأسعار التكاليف الحقيقية وإدماج العوامل الخارجية والاجتماعية والبيئية، وكذلك يدعم إدارة دورة الحياة، ويسعى للعمل علي كفاءة استخدام الموارد والمياه الاستخدام الأمثل، كما يشجع الابتكار الاجتماعي والاقتصادي والبيئي، ويعطي حقوقا عادلة للوصول للملكية الفكرية ضمن إطار قانوني عالمي.

٩- مبدأ حماية حقوق الأجيال القادمة: حيث يستثمر الاقتصاد الأخضر بشكل يحقق الرفاهية للأفراد في الحاضر وكذلك للأجيال القادمة؛ لأنه يحافظ علي الموارد وتحسين نوعية الحياة علي المدى الطويل، وهو يعطي الأولوية للعمل، واتخاذ القرارات بشكل علمي وسليم ، كما يشجع التعليم العادل على جميع المستويات.

ويلاحظ من خلال تلك المبادئ أن هذا المفهوم يتضمن عدة أبعاد:

البعد الاجتماعي: والمتمثل في الاهتمام بالبشر، وتوفير المتطلبات اللازمة للفرد، أي الاهتمام ببناء القدرات الفردية من خلال الاهتمام بالتعليم والصحة والحد من الفقر وإعادة توزيع الدخل، وتوسيع نطاق المشاركة الشعبية والحرية والاهتمام بقضايا المرأة. ويتضمن ذلك تنمية علاقة الأفراد بالمؤسسات، والاهتمام بنظم التعليم والتدريب كونها أدوات أساسية للتنمية البشرية.

البعد البيئي: ويشمل المساهمة في الحفاظ على البيئة وحسن إدارة مواردها، ويتطلب هذا تغييرا في القيم والعادات والممارسات الحاكمة للأفراد، ولا شك أن للتعليم دورا هاما في ذلك؛ من خلال دفع الأفراد للمساهمة في حماية البيئة والحفاظ عليها، والمساهمة في المساعدة علي تغيير العديد من الأنماط الاجتماعية والاقتصادية لتحقيق التنمية المستدامة.

البعد الاقتصادي: حيث يسعى إلي مساعدة البلدان علي تحسين جودة النمو الاقتصادي وتحسين الإنتاجية التي عن طريقها تستثمر مواردها. والبعد الاقتصادي يسعى لإحداث التوازن بين تحقيق النمو الاقتصادي، وبما لا يؤثر علي الموارد البيئية في نفس الوقت.

وتري الدراسة أن الاقتصاد الأخضر يهدف بذلك إلى تعزيز الترابط بين الاقتصاد من جهة والبيئة والتنمية المستدامة من جهة أخرى، وذلك باعتماد سياسات اقتصادية فاعلة للحفاظ على البيئة والحد من تدهورها نتيجة التغيرات المناخية التي باتت تهدد الصحة والحياة بصورة عامة لما ينجم عنها من كوارث طبيعية مختلفة، ويهتم أيضا بالسعي للحد من آثار الفقر الآخذة في الزيادة في كثير من البلدان، وذلك من خلال توفير فرص العمل اللائقة وتحقيق الحد الأدنى من مستوى المعيشة الذي يحفظ كرامة الإنسان وحقه في العيش الكريم بأمن وسلام، بعيدا عن ويلات المجاعة والأمراض والأوبئة الفتاكة، وكذلك استخدام مصادر الطاقة الجديدة والمتجددة التي لا تلحق أضرارا بالبيئة وصحة الإنسان؛ حيث يتبنى الاقتصاد الأخضر الطاقة الخضراء المتولدة من مصادر الطاقة المتجددة، وخلق فرص العمل الخضراء والإنتاج الأخضر الذي يشمل الزراعة العضوية والمنتجات العضوية والمتاجر الخضراء، ومنع التلوث البيئي، والتقليل من مسببات الاحتباس الحراري، والحد من استنزاف الموارد الطبيعية والتدهور البيئي.

والاقتصاد الأخضر بذلك يعزز من القدرة على إدارة الموارد الطبيعية على نحو مستدام. ويزيد من كفاءة استخدام الموارد ويقلل من الهدر بفضل الحد من الآثار السلبية على البيئة.

ولأجل بناء نموذج اقتصاد أخضر فاعل لا بد من التوجه نحو مصادر الطاقة الجديدة والمتجددة مثل الطاقة الشمسية وطاقة المياه والرياح والتقليل من مصادر الطاقة التقليدية، وترشيد استخدام المياه وتدويرها ومعالجة النفايات السامة والإكثار من الزراعة العضوية،

والعمل على الحد من آثار التصحر وانحسار البقع الزراعية الخضراء، والحد من التلوث الناجم من عوادم السيارات.

وتتوافق الآراء حاليًا حول خصائص الاقتصاد الأخضر، ويتسع التوافق على عناصره الرئيسية، وتشمل هذه العناصر المجموعة الكاملة من الوسائل والأدوات المتاحة لصانعي السياسات مثل إلغاء المواد المضرة بالبيئة ووضع المعايير والأنظمة، وتوفير التعليم، وتنمية المهارات وبناء المؤسسات وتطوير المعرفة وبناء القدرات في مجال جمع البيانات وتقييمها. (B., Fareed, 2012, p.3).

ويتضح أهمية الاقتصاد الأخضر فيما يلي:

- مواجهة التحديات البيئية: عبر خفض انبعاث غازات الاحتباس الحراري، وتحسين كفاءة استخدام الموارد، وتقليص حجم النفايات وإدارتها بشكل أفضل، وحماية التنوع البيولوجي ووقف استنزاف الغابات والثروة السمكية.
- تحفيز النمو الاقتصادي: حيث من المتوقع أن تؤدي الاستثمارات الخضراء إلى تسريع النمو الاقتصادي العالمي وخاصة على المدى الطويل لتتفوق على نسبة النمو التي قد تنتج عن السيناريو السائد.
- القضاء على الفقر: حيث يتيح التحول إلى الاقتصاد الأخضر خلق فرص هائلة من العمل في القطاعات الاقتصادية المختلفة. (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠١١م، ص ٧٣) لذلك على المؤسسات التعليمية أن تلعب دورا حيويا في إحداث تغيير في المواقف والسلوك والممارسات؛ بحيث تكون أكثر مسئولية بيئيا عن دمج قضايا البيئة والتنمية الاقتصادية في برامجها وجعل هذه القضايا جزءا لا يتجزأ من الكفاءة المهنية لخريجها، مما ينعكس بالتالي في صورة تنمية اقتصادية واجتماعية وبيئية.

متطلبات التحول إلى الاقتصاد الأخضر:

- مراجعة السياسات الحكومية وإعادة تصميمها لتحفيز التحولات في أنماط الإنتاج والاستهلاك والاستثمار.
- الاهتمام بالتنمية الريفية بهدف تخفيف الفقر في الريف مع زيادة الموارد.
- الاهتمام بقطاع المياه وضبط استخدامها وترشيدها ومنع تلوثها.
- العمل على الاستثمارات المستدامة في مجال الطاقة وإجراءات رفع كفاءة الطاقة.

- وضع استراتيجيات منخفضة الكربون للتنمية الصناعية واعتماد تكنولوجيات الإنتاج الأكثر كفاءة في المصانع الجديدة.
- دعم قطاع النقل الجماعي.
- تبني أنظمة تصنيف الأراضي والتنمية المختلطة الاستعمالات واعتماد المعايير البيئية في البناء.
- التصدي لمشكلة النفايات واستثمارها بما هو مفيد وصديق للبيئة.

(خنفر، عايد راضي، ٢٠١٤م، ص ٤)

والانتقال إلى التنمية الخضراء بهذا المعنى السابق ليس حدثاً فورياً يمكن بقرار واحد أن يتخذ على مستوى عالٍ، بل هو عملية طويلة وشاقة توجهها نظرة سياسية من الأعلى إلى القاعدة ومشاركة جماهيرية من القاعدة إلى القمة، وذلك بما يضمن حشد الجهود على نطاق واسع لجعل هذا التحول حقيقة.

تحديات التحول والانتقال للاقتصاد الأخضر:

- عدم التخطيط المحكم في مجال السياسات التنموية.
- تفشي ظاهرة البطالة لدى شرائح كثيرة وفي مقدمتها شريحة الشباب، وتحول الوظائف من قطاعات إلى أخرى.
- زيادة بعض الوظائف في قطاعات معينة يقابلها تراجع في عدد من الوظائف في قطاعات أخرى، خاصة في المرحلة الانتقالية وحواجز فنية إضافية أمام التجارة.
- الفقر الذي لا يزال يطال ملايين البشر وخاصة في العالم العربي.
- خيار مكلف قد لا ينتج عنه فوز تلقائي ومتساوي على الصعيدين الاقتصادي والبيئي وقد يكون ذلك على حساب تحقيق أهداف إنمائية أخرى.
- ارتفاع كلفة التدهور البيئي، وهي في البلدان العربية على سبيل المثال تبلغ سنوياً خمسة وتسعين مليار دولار أي ما يعادل خمسة بالمائة من مجموع الناتج المحلي الإجمالي لعام ٢٠١٠م. (خنفر، عايد راضي، ٢٠١٤م، ص ٤)

ومن المعلوم أن المشاكل المتزايدة والمرتبطة ببعضها البعض من زحام وتلوث وسوء تقديم الخدمات تؤثر بشكل كبير على الإنتاجية والصحة العامة للجميع ولكنها أكثر وطأة على الفقراء، من هنا فإن تبني هذا النوع من الاقتصاد - من المتوقع وبناء على ما سبق - أنه

سيحقق الاستثمار في رأس المال الطبيعي، ويحارب الفقر، ويخلق فرص عمل، ويدعم المساواة الاجتماعية، ويحسن كفاءة الموارد والطاقة، كما يحقق نموا حضريا أكثر استدامة، كما يسهم في خفض معدلات الكربون الناجمة عن وسائل النقل المختلفة.

وبذلك فإن الاقتصاد الأخضر هو الطريق إلى التنمية المستدامة ومحو الفقر وهو يمس كل ناحية من حياة البشر ومسيرته الإنمائية؛ حيث يشمل الطاقة المستدامة، وكفاءة استهلاك المياه وإدارتها، والوظائف الخضراء، وتقليل الانبعاثات الكربونية، والنقل المستدام، والعمارة الخضراء، والزراعة، ومصادر الأسماك، وصون الغابات، وإدارة النفايات، والسياحة المستدامة، وكفاءة استغلال الموارد.

وبذلك فإن الانتقال إلى الاقتصاد الأخضر في سياق القضاء على الفقر وتحقيق التنمية المستدامة، يتطلب إدراج القضايا البيئية في جميع الأنشطة الحالية أي أنشطة الانتقال إلى الاقتصاد الأخضر والأنشطة المستقبلية، أي إطلاق المشاريع الخضراء. وتؤدي النتائج المضاعفة لهذه الأنشطة إلى تعزيز الاستثمار، وتحفيز النمو الاقتصادي وتحسين إيجاد فرص العمل. ويسهم في تحسين الدخل بدوره في الحد من الفقر.

بعض مظاهر الاهتمام العالمي بدور التعليم في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر:

هناك شبه اتفاق على أن التعليم له دور هام في المساعدة على تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر؛ فقد سلط برنامج الأمم المتحدة للبيئة (UNEP) الضوء على الحاجة إلى مراجعة المناهج التعليمية الدراسية والبرامج التدريبية التي تعزز العمليات التي تشمل الأنظمة والتصميم الصديق للبيئة والمنتجات والخدمات؛ للمساعدة في توفير أعداد كبيرة من المهنيين ذوي المهارات المطلوبة.

كما أكد الحاجة إلى التعليم والتعلم في مجالات العلوم المتكاملة المسماة *STEM* والذي يعني الاهتمام بتخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. وأن عدم وجود هذه المهارات المرتبطة بهذه التخصصات يحتمل أن يعوق الجهود الرامية إلى النمو الاقتصادي الأخضر.

وبالمثل فإن فريق الأمم المتحدة لإدارة البيئة (UNEMG) قد سلط الضوء على الحاجة إلى التعليم الفني والمهني والتدريب لتوليد المعرفة والابتكار، وللمساعدة في التخفيف

من حدة الفقر، وتشجيع التغيرات في السلوك الفردي والمواقف، وأساليب الحياة وأنماط الاستهلاك والإنتاج.

وهناك اهتمام من منظور تجاري من قبل غرفة التجارة بالوكالة الدولية (CCI)، والذي أكد أهمية التعليم في تفعيل الاقتصاد الأخضر، وخاصة في تخصصات الهندسة والرياضيات ورأس المال البشري والطبيعي وسبل العيش المستدام وبناء القدرات والحاجة إلى المستقبل

كما يلاحظ في الوثيقة الختامية ريو + ٢٠، وموضوعها "المستقبل الذي نريده" أنها قد ركزت على التعليم أيضا ودوره في الاقتصاد الأخضر. (UNESO, 2012, p.2) ويتضح من خلال ذلك أن التعليم يمكن أن يسهم في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، ولا يتوقف ذلك على تخصص بعينه ولكن هناك العديد من التخصصات التي ينبغي الاهتمام بها وتوظيفها وتحقيق التكامل بينها، بما يسهم في تحقيق الجهود الرامية لتطبيق هذا المفهوم، وهي متعددة منها ما يتعلق بتخصصات العلوم الإنسانية مثل التربية وغيرها، ومنها ما يتعلق بالعلوم الطبيعية كالهندسة، ومنها ما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات. وجميعها تتكامل في سبيل تطبيق وتحقيق هذا المفهوم على أرض الواقع.

ولأهمية المفهوم فقد نظمت اليونسكو في مارس ٢٠١٣م، اجتماعا للخبراء شهد حضورا جيدا بشأن تغيير مناخ التعليم من أجل التنمية المستدامة في أفريقيا وقد عقد هذا الاجتماع في موريشيوس. وحضر الاجتماع أكثر من ١٠٠ خبير في المناخ والتنمية المستدامة من جميع دول أفريقيا.

ومن التوصيات التي خرج بها خبراء التعليم ما يلي:

- استخدام مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) كإطار مشترك لتعليم تغير المناخ (CCE) *Climate Change Education*
- دمج تعليم تغير المناخ في التدريس والتعلم على جميع المستويات وفي جميع المجالات من التعليم (رسمية وغير رسمية) وفي جميع مراحل العمر.
- ربط المنظور العالمي والمحلي.
- الأخذ بعين الاعتبار الطبيعة المعقدة والتخصصات المتعددة في تعلم تغير المناخ.

- النظر في دمج القيم التي تدعم التقدير الأخلاقي والروحي للبيئة باعتبارها جزءا لا يتجزأ من تعليم تغير المناخ.
 - التعلم من/ واحترام مصادر المعرفة المختلفة مثل المعارف المحلية والأصلية.
 - تشجيع التنمية التربوية التي تدعم المشاركة التفاعلية والتعلم الموجه نحو تعلم تغير المناخ.
 - التأكيد على أهمية دعم السياسات الوطنية ووضع السياسات المتعلقة بتعليم تغير المناخ.
 - تضمين الكفاءات والمهارات المرتبطة بتعليم تغير المناخ في أطر التقييم.
 - إشراك الشباب في الإجراءات.
 - دمج تنمية المهارات للوظائف الخضراء وفرص العمل في التدريب (التدريب المهني والتقني) بمؤسسات التعليم التقني والمهني ودعم سبل المعيشة المستدامة.
 - وضع مؤشرات وأدوات للرصد وأطر لقياس أثر برامج مركز التعليم المستمر والأنشطة والمشاريع.
 - السعي للتعاون والشراكات من أجل تعليم تغير المناخ.
 - تطوير المناهج الدراسية وتطوير الدراسات العليا وكل ما هو ضروري لتطوير تعليم الاقتصاد الأخضر في التعليم العالي، واستحداث تخصصات جديدة مرتبطة بالاقتصاد الأخضر. (G. ,Nhamo, 2014, p.12)
- وقد اهتمت العديد من الدول بهذا المفهوم في برامجها التعليمية سواء في التعليم العام أو الجامعي، وفيما يلي بعض منها:
- أ - في الولايات المتحدة الأمريكية: عقد مؤتمر قمة في واشنطن عام ٢٠١٠م، وتناول المناهج التعليمية وعلاقتها بالاقتصاد الأخضر وكانت الولايات المشاركة هي أوهايو، نيوجيرسي، أوريغون وجورجيا. وقد شرعت تلك الولايات في إعداد برنامج لمدة عامين من أجل التوصل إلى النموذج الذي يقدم في المرحلة الثانوية وحتى الدراسة الجامعية، وقد حاولت كل ولاية التركيز على نوع مميز في التخصص؛ حيث ركزت أوهايو على التكنولوجيا الحيوية والزراعة، أما ولاية أوريغون فقد ركزت على الرياح والطاقة الشمسية وقضايا التنمية المستدامة. كما ركزت جورجيا على مجال الطاقة وإدارة البناء والنقل.

- وقد وضع الخبراء مجموعة من التوصيات الرئيسة في هذا المؤتمر، وهي:
- استخدام مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة كإطار مشترك في التعليم.
 - ربط المنظور المحلي بالعالمي.
 - الاهتمام بالتعلم واحترام مصادر المعرفة المختلفة مثل المعارف المحلية والأصلية.
 - تشجيع التنمية التربوية التي تدعم المشاركة التفاعلية والمستقبل.
 - الاشتراك مع الشباب في الإجراءات والمناقشات والمناظرات في التعلم.
 - وضع برامج التثقيف والتوعية.
 - دمج تنمية مهارات الوظائف الخضراء وفرص العمل في التعليم التقني والمهني.
 - التعليم والتدريب (التدريب المهني والتقني) ودعم سبل المعيشة المستدامة.
 - تطوير وتبادل ونشر الممارسات الجيدة.
 - وضع مؤشرات وأدوات وأطر لرصد وقياس أثر البرامج والأنشطة والمشاريع.
- وقد بدأ الكونجرس الأمريكي أيضا في الاهتمام بالتعليم من أجل الاقتصاد الأخضر. خلال العامين الماضيين؛ حيث مرر مشروع قانونين هامين متعلقين بالاقتصاد الأخضر، هما على النحو التالي:
- القانون الأول: وأعاد تضمين "برنامج جامعة الاستدامة" (USP)، وبرنامج المنح للمؤسسات لمدة سنتين وأربع سنوات لتعزيز البرامج القائمة على الاستدامة.
 - القانون الثاني: قانون أمن الطاقة عام ٢٠٠٧م. وقد رصد لهذا القانون ٧٥٠ مليون دولار لتمويل المباني الخضراء في الكليات والجامعات.
- وبالإضافة إلى ذلك تم إدخال برنامجين جديدين في التشريعات الحديثة ولكن حتى الآن لم يصبحا قانونين؛ وهما متعلقان بالطاقة المستدامة وذلك في كليات المجتمع في يونيو ٢٠٠٩م من قبل لجنة الطاقة والموارد الطبيعية في مجلس الشيوخ .
- وهناك اهتمام متسارع من قبل إدارة أوباما في التحول للطاقة النظيفة والاقتصاد الأكثر اخضراراً، كما أن هناك أولوية في دعم التعليم العالي ليلعب دوراً حاسماً في جعل هذا التحول حقيقة واقعة. وأحد الأهداف الحاسمة من التعليم المستدام هو توليد طرق جديدة للتفكير والتدريب علي إيجاد حلول للمشاكل البيئية، وزيادة الوعي بالعلاقة بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والطاقة والبيئة.

وفي كلية ولاية بالم بيتش *Palm Beach State College* أنشئت كلية للطاقة والبيئة؛ كمعهد لتلبية حاجة المجتمع من القوى العاملة في قطاعات الصناعة الخضراء الناشئة مثل: الطاقة المتجددة والتكنولوجيا النظيفة. وقد أعلن أنها من المنظور أن تكون الرائدة في تعليم الطاقة في ولاية فلوريدا، وهي تركز علي تطوير البرامج التقنية التي تلبي المبادئ التوجيهية والتوصيات الصادرة عن المجلس الوطني للعلوم لدعم التعليم وتنمية القوى العاملة لبناء مستقبل مستدام للطاقة، وذلك بدعم من رجال الأعمال والصناعة. (UNESCO, 2013, p.16)

وقد تحددت الأهداف التي يتعين إنجازها في عام ٢٠١١م كما يلي:

- إنتاج فنيين من المؤهلين تأهيلا عاليا من المبتدئين وحتى المتقدمين للطاقة النظيفة.
 - صناعة تكنولوجيا الطاقة المتجددة.
 - عقد دورات تكسب المتدربين المهارات الوظيفية اللازمة للاقتصاد الأخضر التي هي ذات قيمة عالية لأصحاب العمل.
 - عقد اتفاقيات مع المدارس الثانوية والجامعات الحكومية لتمكين الطلاب من تحقيق درجات علمية متقدمة في صناعة المهن الخضراء الجديدة والناشئة.
 - التعاون مع مراكز وجمعيات وطنية في تكنولوجيا التعليم المتقدمة (على سبيل المثال الجمعية الأمريكية لكليات المجتمع /التعليم الاستدامة والتنمية الاقتصادية)؛ لنشر الممارسات الأفضل في دعم الاقتصاد الأخضر والإفادة منها.
 - التعاون مع قطاع الأعمال والصناعة وشركاء المجتمع. مثل وزارة الطاقة الأمريكية، والمؤسسة الوطنية للعلوم، وإدارة العمل، ووزارة التربية والتعليم الأمريكية، ووزارة الخارجية الأمريكية.
 - توفير تقديرات القوى العاملة الاقتصادية والمؤهلة للوظائف في قطاعات الصناعة الخضراء. وذلك عن طريق مسح يعتمد على البيانات لتحديد اقتصاد الطاقة النظيفة.
 - توفير قاعدة عريضة من التدريب على المهارات لتخضير المهن القائمة.
 - الاهتمام بالتعليم الفني والتدريب على وظائف الطاقة المتاحة.
- كما تم وضع برنامج يتكون من:

- **المناهج والتصميم التعليمي:** ويشمل تطوير كفايات التعلم والمهارات التي تبني عمق المعرفة الموسعة و"التفكير الاستراتيجي" (على سبيل المثال، التحليل، والتصميم، وحل المشكلات والتفكير النقدي)
- **رسم خرائط المنهج:** وتشمل تطوير دورات تدريبية جديدة لتزويد الطلاب بمسار أكاديمي واضح المعالم للحصول علي شهادات ودرجات علمية متعددة ومتقدمة في الاقتصاد الأخضر. (UNESCO, 2013, p.16,17)
- **نشر مختبرات التعلم التطبيقية:** وتتضمن تزويد الطلاب بالتجارب التي تختبر معرفة الطالب من خلال التعلم بالممارسة خارج الفصل الدراسي.
- **المساءلة والتقييم:** وتشمل تطوير بنوك الأسئلة، وتقييم صلاحية كفاءات ومهارات الطلبة لشغل وظائف الاقتصاد الأخضر.
- **الشراكات مع المؤسسات التجارية والصناعية:** وذلك من أجل خلق روابط قوية للمهن الخضراء وذلك بتوجيه ودعم من قبل خبراء الصناعة.
- **نشر الموارد والمناهج والمواد:** ويشمل ذلك تطوير مكتبة تعليمية، والمواد التي تمكن المتعلمين وأصحاب المصلحة والشركاء من الوصول إلى المعلومات والمواد لتعزيز التعلم.
- **تطوير الأساليب التعليمية:** ويشمل ذلك إنشاء واختبار طرق جديدة للتدريس والتعلم. (UNESCO, 2013, p.18)
- ومن خلال ما سبق يمكن ملاحظة مدي اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية بالاقتصاد الأخضر؛ وقد شمل هذا الاهتمام الجانبين النظري والتطبيقي كما يتضح فيما يلي.
- عقد المؤتمرات واستحداث البرامج الدراسية، وتطوير المناهج بما تشمله من أساليب تعليمية وطرق تدريس وأساليب تقييم.
- الاهتمام بالشراكة مع قطاع الأعمال والصناعة.
- الاهتمام بتوفير الفنيين والكوادر المؤهلة في القطاعات الخضراء؛ من خلال إعدادهم وتدريبهم بشكل جيد.
- إنشاء كليات مخصصة للدراسة في مجال القطاعات الخضراء.
- إصدار القوانين التي تتعلق بالاقتصاد الأخضر.

- التركيز أيضا على جانب التوعية والتثقيف بالاقتصاد الأخرى من خلال استخدام أساليب عدة.

- الاهتمام بقطاع الشباب ومشاركته في القطاعات الخضراء.

ب- **كما يوجد في كينيا:** برامج تشمل إعادة توجيه التركيز على الاقتصاد الأخضر، والتي تبين أيضا مدي اهتمام التعليم العالي بتطوير المناهج في الدراسة الجامعية، وكذلك برامج ماجستير ودكتوراه في التكيف مع تغيير المناخ، كما تقدم برامج في عدد من المعاهد بعض الموضوعات مثل تغير المناخ والتكيف.

وهناك العديد من الأمثلة الناشئة في أفريقيا ففي جامعة نيروبي بكينيا تقدم برامج للماجستير وبرامج للدكتوراه في التكيف مع تغير المناخ. كما تقدم برامج في معهدين موضوعات عن تغير المناخ والتكيف. فالمعهد المسمى (ICCA) وهو معهد يقدم برنامج للماجستير، يركز على البحث والتدريب ويتناول خمسة مجالات موضوعية رئيسة للتصدي لتغير المناخ والتكيف وهي: إدارة مخاطر المناخ والأمن الغذائي، والأبعاد الإنسانية والضحية والاتصالات والتكنولوجيا والمياه والبيئة والنظم الإيكولوجية.

من ناحية أخرى يركز برنامج الدكتوراه الذي يقدمه نفس المعهد، على البحوث المتعلقة بتغير المناخ والتكيف معه، وخاصة في أفريقيا. كما يقدم بعضا من التدريب التقني والمهني، ويركز على الاقتصاد الأخضر، وهناك العديد من البرامج التي تظهر الاهتمام بتأثير التعليم العالي في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر. (G., Nhamo, 2014, p.12)

ومما تجدر ملاحظته - مما سبق - في تجربة كينيا أن الاهتمام بالاقتصاد الأخضر في المؤسسات التعليمية قد وصل إلى حد استحداث برامج للماجستير والدكتوراه. ولم يقتصر على التعليم العام أو المرحلة الجامعية الأولى. كما يلاحظ أن الاهتمام الأكبر انصب على القضايا المتعلقة بالمناخ والتكيف معه، وهو ما يشير إلى الوعي بقضية التغير المناخي وتأثيراته المختلفة. كما شمل الاهتمام أيضا مجال التدريب وهو ما يوضح أهميته في تطبيق هذا المفهوم.

ج- وفي المؤتمر السنوي الذي عقد في ملاوي وكان شعاره "الاقتصاد الأخضر: رؤى وآفاق المستقبل دعوة لتقديم ملخصات وأوراق". حددت تسعة موضوعات فرعية من بينها:

- تعميم الاقتصاد الأخضر في مؤسسات التعليم بجنوب أفريقيا.

- دور التعليم والتكنولوجيا في تنمية مهارات الاقتصاد الأخضر.
 - والسياسات الحكومية والاقتصاد الأخضر.
 - الاقتصاد الأخضر والتنمية وانبعاثات الكربون المنخفضة.
 - استراتيجية التعلم القائم على العمل.
 - دور الصناعة في الاقتصاد الأخضر.
 - الاقتصاد الأخضر ومجتمعات الممارسة والابتكارات.
 - الاقتصاد الأخضر ودور الحركات العمالية فيه.
 - الاقتصاد الأخضر: نحو الثروة والتخفيف من حدة الفقر في جنوب أفريقيا.
- وقد دعا المؤتمر إلى ضرورة تطوير المناهج الدراسية وتطوير درجة معينة على مستوى الدراسات العليا.
- ويتضح من خلال الموضوعات التي تم طرحها في المؤتمر الجدية في تناول هذا المفهوم والسعي لتحقيقه، وهي موضوعات شاملة إلى حد كبير لمجالات الاهتمام المتعلقة بالاقتصاد الأخضر.

د- وفي جنوب أفريقيا: ساهمت بعض الجامعات مثل جامعة بريتوريا وجامعة يتواترساند. في البحوث العلمية المتعلقة بالاقتصاد الأخضر مثل تغير المناخ، وانتقال الاقتصاد الأخضر والوظائف الخضراء والمناخ الدولي. وجامعة بريتوريا على اثنين من الكراسي هما: كفاءة استخدام الطاقة والأعمال، وقيادة التنوع البيولوجي. أما جامعة كيب تاون في فقد ركزت من خلال البحث على بعض الموضوعات المتعلقة بالاقتصاد الأخضر مثل: المناخ والتنمية في أفريقيا، بالإضافة إلى ذلك تقدم برنامج لدرجة الماجستير متعدد التخصصات في المناخ يشمل أربع وحدات أساسية تركز على علوم نظام الأرض، وتطوير المناخ، واقتصاد التغيير، وتأثير المناخ والتكيف معه، والطاقة وتغيير المناخ.

كما أن هناك بحثا مصغرة في الجامعة تشمل المجالات التالية: القانون الدولي والمناخ، والنظم الحضرية المستدامة، وتقلبات المناخ والتنبؤ به، وتغير المناخ والتكنولوجيا الحيوية.

وهناك العديد من البرامج والمبادرات المماثلة الأخرى التي ظهرت مؤخرا وتمت مراجعتها وجميعها تظهر اتجاها مشجعا يعكس الاستجابة إلى الاقتصاد الأخضر وتغير المناخ

في جنوب أفريقيا. وهي تهدف إلى معالجة القضايا المتعلقة بالاقتصاد الأخضر والتنمية المستدامة والقضاء على الفقر وخلق فرص العمل، وسياسة الاستدامة، وإدارة الكربون، والنفايات، والتلوث، والمياه، والتنوع البيولوجي. وغيرها من الموضوعات ذات الصلة بالاقتصاد الأخضر.

(G.,Nhamo,2014,p.12)

ويتضح مما سبق -بالإضافة إلى الاهتمام الواضح بالاقتصاد الأخضر خاصة في مجال البحث العلمي- التنوع والتجديد في الموضوعات التي تتناولها البحوث في جامعات جنوب أفريقيا. هذا بالإضافة إلى شموليتها للعديد من الموضوعات المتعلقة بالاقتصاد الأخضر. كما يتضح أيضا الاتفاق في الاهتمام بموضوعات معينة بينها وبين كينيا من أهمها التغير المناخي، والتكنولوجيا وعلاقتها بالمناخ. كذلك التشابه في تقديم برامج للمجستير تتناول بعض الموضوعات المتعلقة بالاقتصاد الأخضر.

غير أن الاهتمام بالاقتصاد الأخضر في جنوب أفريقيا - كما اتضح مما سبق - قد شمل معالجة موضوعات أخرى ذات أهمية مثل القضاء على الفقر، والذي يمثل أحد أهداف الاقتصاد الأخضر، وكذلك خلق فرص عمل مع عدم إغفال كثير من الموضوعات المتعلقة بهذا المفهوم.

ولذلك ترى الدراسة أن التجربة في جنوب أفريقيا جاءت أكثر شمولية وعمقا عن غيرها من التجارب الأخرى.

هـ- وفي إيطاليا: تم عرض عدد من البرامج علي مستوى الماجستير في " الاقتصاد الأخضر"، مثل درجة الماجستير في إدارة الاقتصاد الأخضر والطاقة بجامعة بوكوني؛ وماجستير في إدارة الأعمال في مجال الطاقة الخضراء والأعمال المستدامة في جامعة بولونيا.

و- وفي إسرائيل: يوجد ماجستير في إدارة الأعمال الخضراء العالمية في جامعة

حيفا. (E.,Barbier,2012,p.233)

وتخصيص الدولتين السابقتين - إيطاليا وإسرائيل-درجات للمجستير في الاقتصاد الأخضر يدلل علي مدى الاهتمام بمفهوم الاقتصاد الأخضر. وهما في ذلك يتفقان مع كل من كينيا وجنوب أفريقيا.

ز- وفي جامعة بورنموث في المملكة المتحدة: في الفترة ومنذ عام ٢٠١٠-٢٠١١م يوجد برنامج على مستوى الماجستير في الاقتصاد الأخضر، والذي تم تطويره للمساعدة في تلبية هذه الاحتياجات التعليمية. وقد تم تطوير برنامج الماجستير في العلوم للمساهمة في دعم برنامج الاقتصاد الأخضر. وقد حددت في برنامجها بعض المواد التي تخدم الاقتصاد الأخضر مثل الطاقة المتجددة والتنمية المستدامة والتطوير والتكنولوجيا البيئية.

ويتم تناول عدد من الموضوعات في إطار هذا البرنامج، وهي:

- تعريف الاقتصاد الأخضر
- الاقتصاد الأخضر مقابل التنمية المستدامة
- الاقتصاد والبيئة
- علوم نظام الأرض
- الحدود البيئية للكواكب
- الحدود البيئية للنمو الاقتصادي
- الاستهلاك
- السلوك البشري والاقتصاد الأخضر
- دورة الكربون العالمية
- تغير المناخ وآثار انبعاثات ثاني أكسيد الكربون
- سياسة تغير المناخ
- تدابير التكيف والتخفيف من آثارها
- أزمة التنوع البيولوجي العالمية
- الاستخدام المستدام والمناطق المحمية
- أنواع الطاقة المتجددة
- فعالية التكلفة للطاقة المتجددة
- تكنولوجيات كفاءة الطاقة
- المباني الخضراء
- النقل الأخضر
- إدارة النفايات المستدامة

- التكنولوجيات الخضراء الناشئة
 - تقييم الأثر البيئي للتكنولوجيا الخضراء
 - تحقيق ثورة التكنولوجيا الخضراء
 - القانون البيئي: أشكاله ومصادره.
 - القيم البيئية
 - التجارة العالمية.
 - البيئة والعدالة الاجتماعية.
 - العولمة
 - العدالة البيئية في الممارسة
 - العدالة البيئية والشعوب الأصلية
 - العدالة البيئية والمساواة بين الجنسين
 - مقدمة إلى الاقتصاد الأخضر
 - علوم الاستدامة
 - التكنولوجيا الخضراء والطاقة المتجددة
 - القانون البيئي والعدالة الاجتماعية
 - تغير المناخ وإدارة الكربون
 - استثمار رأس المال
 - توظيف النمو الاقتصادي
 - العولمة مقابل التوطين. (L. James, 2009, p.108)
- ومن الواضح من خلال ما سبق أن الاقتصاد الأخضر هو مفهوم متعدد التخصصات للغاية، وبالتالي شمل العديد من الموضوعات التي تغطي عددا من التخصصات، مثل العلوم البيئية، والجغرافيا، والعلوم الاجتماعية، وعلم النفس، والقانون والاقتصاد.
- وينضح من خلال ما سبق أن التعليم العالي له دور محوري في نشأة الاقتصاد الأخضر الذي هو أداة للتنمية المستدامة. وبالتالي فإنه لا مفر من أن تكون مؤسسات التعليم العالي على استعداد للانخراط في جدول أعمال الاقتصاد الأخضر في سياق التنمية المستدامة والقضاء على الفقر، والمساواة، وخلق فرص العمل. وهنا ليس المطلوب فقط توفير فرص

عمل ولكن يجب أن يستمر دور التعليم العالي في إعادة صقل المهارات والاهتمام بالبحث والابتكار ومعالجة القضايا التي تقع في قلب الاقتصاد الأخضر وبرامج التنمية المستدامة. والاقتصاد الأخضر بذلك هو بداية لإيجاد مجموعة من التحديات الجديدة التي تواجه نظم التعليم والتدريب بما في ذلك التعليم العالي. وهو ما يحتم مراجعة الوظائف الخضراء في النطاق التعليمي؛ خاصة أن تعليم الاقتصاد الأخضر هو أكثر من التدريب على المهارات لمجرد وظيفة محددة، ولكنه عملية تعليمية أكثر شمولية تنطوي على أنواع مختلفة من أنشطة المؤسسة التعليمية والتدخلات الهيكلية. ويتطلب ذلك من مؤسسات التعليم العالي وضع السياسات والاستراتيجيات للتعليم والتدريب.

أما في مصر فهي تتبنى-في رؤية مصر ٢٠٣٠م - التحول نحو "الاقتصاد الأخضر" والذي يتميز باستخدام الطاقة المتجددة التي تساعد على خفض انبعاث الغازات المسببة للاحتباس الحراري، مما سيعود بفوائد اقتصادية واجتماعية وبيئية هامة لمصر منها:

- زيادة الاستثمارات في القطاعات الاقتصادية التي تحافظ على البيئة كالطاقات المتجددة، والنقل ذو الانبعاثات المنخفضة من الكربون.

- إنشاء المباني ذات الاستخدام الكفاء للطاقة.
- استخدام التكنولوجيا النظيفة وتحسين نظام إدارة المخلفات.
- تحسين نظام إدارة المياه والإدارة الزراعية. (مركز الدراسات المستقبلية، ٢٠٠٦م، ص ١٨)

وقد أشارت عديد من المؤتمرات إلي أن هناك نقصا في مهارات الاقتصاد الأخضر لدي طلاب الجامعة، والي أن هناك ضعفا في التركيز علي تنمية المهارات الخضراء في التعليم بمصر. (جمال الدين، نجوى يوسف، ٢٠١٥م، ص ٢)

يأتي ذلك في الوقت الذي تمر فيه مصر بالعديد من المشكلات التي تجعل من تبني الاقتصاد الأخضر ضرورة ملحة. لذا ستتناول الدراسة فيما يلي بعضا منها.

ثانياً: بعض المشكلات الاجتماعية في مصر

والتي تجعل من تبني الاقتصاد الأخضر ضرورة ملحة

مشكلة البطالة:

تشير إحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء إلى أن مشكلة البطالة تبلغ ١٣% في مصر عام ٢٠١٦م. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦م) وقد حاولت إحدى الدراسات الوقوف على أسباب هذه المشكلة في مصر، وقد أوضحت أنها تعود إلى ما يلي:

- برنامج الإصلاح الاقتصادي والضبط الهيكلي.
 - برنامج الخصخصة وبيع وحدات القطاع العام.
 - الركود الاقتصادي خلال التسعينات وما بعدها.
 - انخفاض المدخرات المحلية والاستثمارات العامة والخاصة والأجنبية.
 - عدم مرونة سوق العمل.
 - عدم قدرة المشروعات الصغيرة على توفير قدر كافي من فرص العمل.
 - انخفاض معدلات البحوث والتطوير اللازمة لتحسين وتطوير المنتجات.
 - انخفاض معدلات التصدير ومستوى الجودة.
 - استمرار عجز الموازنة وتفاقم الدين الداخلي.
 - عودة العمالة المهاجرة مؤقتاً وخاصة من الدول العربية.
 - ضعف نظم التعليم والتدريب عن ملاحقة التغير في سوق العمل.
 - عدم توفر معلومات دقيقة عن سوق العمل والعمالة.
- وتري الدراسة أن هناك أسباباً أخرى للبطالة منها:
- ندرة الموارد الاقتصادية والتي أدت إلى عدم وجود فرص وظيفية للعاطلين خاصة مع التحولات الكبرى التي يمر بها الاقتصاد العالمي وانعكاساته على الاقتصاد المحلي، وهو الأمر الذي يشكل عبئاً إضافياً على الدولة في تمويل عمليات التنمية.
 - عجز سوق العمل عن استيعاب الخريجين؛ فهناك أعداد هائلة من الخريجين الحاصلين على مؤهلات بأنواعها المختلفة ومع ذلك يعجز سوق العمل عن استيعابهم.
 - عدم تحديث وتطوير أساليب وطرق العمل، وعدم التوسع في أماكن الإنتاج أو تنفيذ مشروعات جديدة.

- انتشار الأمية أو تدنى المستوى التعليمي وهو الأمر الذي يحول دون وضع برامج للتدريب والتكوين طبقاً لما يتطلبه سوق العمل المتجدد والمتغير باستمرار في ظل الطفرة التكنولوجية.

- انتشار ثقافة احتقار العمل اليدوي العضلي والخط من شأنه، وفي مقابل ذلك تمجيد العمل الذهني المرتبط بالوظيفة العمومية.

- الطموحات العالية عند بعض الشباب؛ الذي يجعلهم لا يقبلون علي الأعمال ذات الرواتب القليلة حتى لو كان كبدية.

وتري الدراسة أن مشكلة البطالة ذات تأثيرات متنوعة؛ حيث تترتب عليها مجموعة من الآثار الاجتماعية والنفسية والصحية والسياسية والاقتصادية؛ إذ يشعر العاطلون بالإحباط واليأس وعدم الانتماء للدولة، فتنتشر الجريمة بأنواعها ويكون واقع البطالة وما ينجم عنها نتيجة لفقدان مصدر العيش أشد على القطاعات الأضعف في المجتمع وهم الفقراء والنساء. أضف لذلك الانحرافات الفكرية وانتشار الشعور بالحقد والبغضاء نحو الطبقات التي تحيي حياة أفضل، ومما هو جدير بالذكر أنه كلما طالت فترة التعطل كلما صار ضررها جسيماً حيث تؤثر تأثيراً سلبياً على المواهب الفنية والعقلية للفرد فتضمحل مهاراته بل يفقد الإنسان ميزة التعود على العمل وإتقانه ويضعف مستواه.

وتؤدي حالة التعطل الدائم والمؤقت عن العمل وما يصاحبها من مشكلات اجتماعية وضغوط اقتصادية على إصابة غالبية الشباب المتعطل عن العمل بحالة من الإحباط الشديد المزمّن وحالة من عدم الثقة بالنفس وخاصة لدى الشباب من حملة الشهادات الجامعية، مما يدفعهم هذا الشعور إلى التفكير جدياً بالانتقام من المجتمع الذي يرفض منحهم فرصة العيش الكريم، وتحسين أوضاعهم الاجتماعية، وتحقيق ذواتهم وتجسيد طموحاتهم من خلال تحصنهم بالعمل وأيضاً يدفعهم هذا الشعور إلى التفكير جدياً في الهجرة إلى مجتمعات أخرى. وينعكس ذلك بالطبع علي الحالة النفسية للفرد؛ حيث تؤدي حالة البطالة عند الفرد إلى التعرض لكثير من مظاهر عدم التوافق النفسي والاجتماعي إضافة إلى أن كثيراً من العاطلين عن العمل يتصفون بحالات من الاضطرابات النفسية والشخصية؛ فمثلاً يتسم كثير من العاطلين بعدم السعادة وعدم الرضا والشعور بالعجز وعدم الكفاءة مما يؤدي إلى اعتلال

في الصحة النفسية والاتصاف بحالة من البؤس والعجز، والذي يعد من أهم مظاهر الاعتلال النفسي الذي قد يصاب به عاطلون عن العمل.

والبطالة مشكلة اقتصادية، كما هي مشكلة نفسية، واجتماعية، وأمنية، وسياسية، وجيل الشباب هو جيل العمل والإنتاج، لأنه جيل القوة والطاقة والمهارة والخبرة، وتعطيل تلك الطاقة الجسدية بسبب الفراغ، لاسيما بين الشباب يؤدي إلى أن ترتد عليه تلك الطاقة لتهدمه نفسياً مسببة له مشاكل كثيرة وتتحوّل البطالة في كثير من بلدان العالم إلى مشاكل أساسية معقدة، ربما أطاحت ببعض الحكومات، فحالات التظاهر والعنف والانتقام توجه ضد الحكام وأصحاب رؤوس المال فهم المسؤولون في نظر العاطلين عن مشكلة البطالة. ويعاني العاطلون نتيجة لعدم وجود دخل يعينهم على الحياة من الفقر والحاجة والحرمان، وتخلف أوضاعهم الصحية، وعجزهم عن تحمل مسؤولية أسرهم.

ولعل مشكلة بهذا الحجم وذلك التأثير المجتمعي، يجعل من الأولى طرق جميع السبل التي قد تسهم في الحد منها وبالتالي من آثارها، وهذا ما يجعل من السعي لتحقيق وتطبيق مفهوم الاقتصاد الأخضر في مصر ضرورة ملحة. وذلك يعود إلي أنه يخلق فرص عمل جديدة في مجالات الزراعة والمياه والطاقة والصناعة والمدن والمواصلات والسياحة وإدارة النفايات. فمثلاً الاستثمار في النقل العام، مثل الحافلات والقطارات، سوف يقوم بتشغيل سائقين وعمال صيانة. والاستثمار في صنع سيارات تعمل بالوقود يخلق وظائف في التصنيع والهندسة والتصميم والتكنولوجيا والميكانيكي. وفي القطاعات التقليدية، يؤدي فرض رقابة على النفايات أو الصناعات الملوثة إلى توظيف أناس لمراقبة النفايات والتلوث. وتنفيذ استراتيجية لإعادة تدوير النفايات يخلق صناعة جديدة بالكامل.

وكل هذه الوظائف تحتاج الي نوع من التعليم والتدريب، ولاشك أن المؤسسات التعليمية عموماً والجامعات خصوصاً يمكن أن تلعب دوراً هاماً في هذا الصدد.

الأمن الغذائي:

يؤدي ارتفاع نسبة الفقر إلى انعدام الأمن الغذائي وسوء التغذية في مصر والذي لوحظ بشكل كبير خلال السنوات الثلاث الماضية، وذلك وفقاً لتقارير مشتركة أصدرها برنامج الأغذية العالمي التابع للأمم المتحدة، والجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، والمعهد الدولي لبحوث السياسات الغذائية. وقد ذكر التقرير المشترك لبرنامج الأغذية العالمي والجهاز

المركزي للتعبة العامة والإحصاء أن حوالي ١٣,٧ مليون مصري (١٧ بالمائة من السكان) يعانون من نقص الأمن الغذائي في عام ٢٠١١م مقارنةً بحوالي ١٤ بالمائة في عام ٢٠٠٩م. والأمن الغذائي هو قدرة الناس على الحصول على الغذاء الكافي والصحي والأمن الذي يلبي احتياجاتهم الأساسية من الغذاء بشكل دائم. (برنامج الغذاء العالمي، ٢٠١٦م، ص ١)

وتشغل قضية الأمن الغذائي ركنا أساسيا في الاقتصاد المصري، وذلك نظراً لارتباطها الوثيق بعملية التنمية الاقتصادية من ناحية والاستقرار السياسي والاجتماعي من ناحية أخرى، فهي قضية ذات جوانب متعددة، ترتبط بشكل مباشر أو غير مباشر بعدد من القطاعات والمؤسسات المختلفة في الدولة، إلا أنها ترتبط بصفة رئيسة بالقطاع الزراعي، ومن ثم تجعل من التنمية الريفية أمراً حيوياً لإنتاج مزيد من الغذاء، خاصة في ضوء محدودية الموارد الطبيعية واستمرار الزيادة السكانية، ومن ثم زيادة الطلب على الغذاء.

وتشير إحدى الدراسات أن قطاع الزراعة يلعب دوراً مهماً وحيوياً في الاقتصاد القومي المصري؛ فهو القطاع المسئول عن تحقيق الأمن الغذائي للشعب حفاظاً على الأمن القومي، ويعمل في هذا القطاع نحو ٣٤% من القوى العاملة المصرية، ويسهم بحوالي ١٨% من الناتج المحلي الإجمالي، وينحو ١٥% من قيمة الصادرات الكلية، فهو أساس القطاع الريفي المصري الذي يمثل أكثر من ٥٠% من عدد السكان.

إلا أن التحديات التي تواجه تحقيق الاكتفاء الذاتي لمصر تتعلق في غالبيتها بالسياسات المتبعة في المجال الاقتصادي بوجه عام، وفي المجال الزراعي بشكل خاص، وهي كالتالي:

- تجريف الأراضي الزراعية.
- ارتفاع أسعار الأسمدة والمبيدات الزراعية.
- أزمة السياسة المائية الزراعية.
- الثقافة الغذائية للمصريين.
- عجز الميزان التجاري للغذاء.

وتجدر الإشارة إلى أن الإنفاق الحالي على البحوث الزراعية لا يتجاوز ٢٥ مليون جنيه سنوياً، وهو ما يمثل ٠,٠٢% من الناتج المحلي الزراعي، الأمر الذي لا يتناسب مطلقاً

مع التحديات التي تواجه مصر على صعيد الأمن الغذائي مستقبلاً، وعلى ذلك ينبغي مضاعفة هذا الإنفاق إلى أكثر من ٢٠ ضعفاً، أي بما لا يقل عن ٥٠٠ مليون جنيه سنوياً، وهو ما لا يتجاوز ٠,٥% من الناتج المحلي الزراعي، مع العمل على إنشاء عدد من الصوامع والشون على مستوى لائق لتخزين القمح حتى لا يتعرض للتلف.

وهذا يستوجب مضاعفة الإنفاق على البحوث الزراعية لاسيما البحوث المتعلقة بإنتاج وتطوير الأصناف المتأقلمة مع التغيرات المناخية، خاصة الأصناف المقاومة للملوحة والحرارة والأصناف الموفرة للمياه والمقاومة للجفاف، والإنفاق على تحسين السلالات الحيوانية. (هشام، شيماء، ٢٠١٦م، ص ١)

ويؤثر الأمن الغذائي علي المواطن نفسيا وصحيا، كما يؤثر أيضا علي الدولة اقتصاديا وسياسيا. لذا تري الدراسة الحالية أن قضية الغذاء بمصر تستحق أن توضع لها برامج زمنية، من خلال الدراسات التي تعدها الجامعات والمراكز البحثية، وبخاصة في ظل الزيادة السكانية بمصر، وكذلك التداعيات بالسوق العالمي للغذاء، حيث تتحكم فيه النواز السياسية بشكل كبير، وتؤثر فيه التقلبات المناخية، والتي يتوقع أن يكون لها الكثير من السلبيات خلال الفترة القادمة. ولعل في تبني مفهوم الاقتصاد الأخضر ما قد يسهم في مواجهة مشكلة انعدام الأمن الغذائي؛ حيث الاهتمام بكافة الأمور التي من شأنها أن تحقق نوع من الاكتفاء الذاتي من الغذاء من خلال الاهتمام بالقطاع الزراعي عموما.

مشكلة الفقر:

يعد الفقر من أبرز المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في مصر، لما يترتب عليها من آفات اجتماعية كالمرض والجهل، والتي تؤثر سلبا على الواقع المعاش للأفراد من جهة وعلى تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية من جهة أخرى.

ويمكن حساب معدلات الفقر في مصر عبر ثلاثة مستويات، فهناك الشريحة التي لا تجد قوت يومها، أو تعيش على أقل من عشرة جنيهات في اليوم، ونسبة هذه الشريحة تمثل نحو ٣,٤% من السكان، بينما تمثل الشريحة التي تعيش على دخل يومي أقل من ٢٠ جنيها في اليوم الواحد نسبة ١٨,٥% ، أما الشريحة التي تعيش على أقل من ٣٠ جنيها يوميا فتمثل نحو ٢١,٨%، ويتبقى السكان الذين يعيشون حياة لانقة ويمثلون نحو ٥٦,٣% من جملة السكان.

مع الانتباه إلى حقيقة أثبتتها البحوث والدراسات وثيقة الصلة وهي أن الفئات الأشد فقراً، لا يتمكنون طيلة حياتهم من تغيير أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية إلا بتدخل الدولة. كما أن هناك مشكلة في التوزيع الجغرافي للفقير في مصر؛ فالريف أكثر فقراً، وعدد الفقراء يزداد كلما اتجهنا جنوباً ما أدى إلى ارتفاع نسبة الفقر في محافظات أسيوط وسوهاج وقنا وأسوان، وتضم هذه المحافظات في ذات الوقت أفقر ١٠٠ قرية على مستوى الجمهورية. (بدوى، أحمد موسى، ٢٠١٦م، ص ٦)

كما تشير إحصاءات الجهاز المركزي إلى ارتفاع عدد فقراء مصر خلال عام ٢٠١٢-٢٠١٣م لتبلغ نسبتهم ٢٦,٣%، بينما تراجعت نسبة من يعانون من الفقر المدقع إلى ٤,٤%، مشيراً إلى أن ٤,٤٩% من الفقراء بريف الوجه القبلي. وأن نسبة الفقراء ارتفعت من ٢١,٦% من إجمالي السكان عام ٢٠٠٨-٢٠٠٩م إلى ٢٦,٣% عام ٢٠١٢-٢٠١٣م. كما أن نسبة الفقراء ارتفعت بريف الوجه القبلي لتبلغ خلال عام ٢٠١٢-٢٠١٣م نحو ٤٩,٤% مقابل ٤٣,٧% في ريف الوجه القبلي عام ٢٠٠٨-٢٠٠٩م، كما ارتفعت في حضر الوجه القبلي إلى ٧,٢٦% خلال الفترة المذكورة مقابل ٢١,٣% خلال فترة المقارنة. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦م)

وتتعدد الآثار السلبية للفقير؛ اقتصادية، وثقافية، واجتماعية، وسياسية. أما الآثار الاقتصادية للفقير فتتمثل في أن المجتمع إذا كان فقيراً فإن الدخل القومي سيذهب إلى إطعام الأفواه الجائعة بدل من أن يذهب إلى التنمية والاستثمار، وبالتالي فلن تتحقق التنمية المنشودة في ظل الفقر المدقع، هذا بالإضافة إلى زيادة الديون والقروض الفردية لسد الضروريات والحاجيات الاستهلاكية بدلاً من العمل على خطط النهضة والبناء والتعمير، وكذلك تبعية الشعوب الاقتصادية للدول والشعوب المانحة للقروض والديون، وما يترتب عليها من آثار سلبية في جميع الجوانب والجهات .

ومن الآثار الأخرى زيادة الاستغلال والاحتكار، وبالتالي يزداد الفقراء فقراً والأغنياء غنى، وكذلك انخفاض مستوى الإنتاج، وبالتالي انخفاض الدخل والاستثمار والادخار، لأن قدرات الفقير تكون أقل من غيره في الصناعة والزراعة واستغلال الأرض، بسبب عدم قدرته على شراء التقنيات الحديثة المتطورة التي تزيد الإنتاج، فالفقير في الغالب يعتمد على الوسائل البدائية، وبالتالي يكون إنتاجه قليلاً في مختلف المجالات.

أما أثر الفقر على العلم والثقافة فهيان الفقير في الغالب ينشغل بسد جوعه، فلا يبقى له من الوقت الكافي للتعلم والثقافة؛ حيث سيضطّر في بعض الأحيان إلى ترك المدرسة والعمل وهو طفل وهو ما يحرمه من فرصة التعليم والثقافة، ولن يتمكن من الاستفادة من تكنولوجيا العصر بسبب عدم وجود المال لديه .

أما الآثار الاجتماعية للفقر فتتمثل في الأمية والجهل والتخلف، يضاف إلى ذلك كذلك كثرة الأمراض، حيث إن معظم الأمراض تعود أسبابها إلى سوء التغذية، ويعود تأثيرها على الإنسان بالموت، أو الإنهاك وإلى عدم وجود الدواء المناسب، ومن المعلوم أن السبب الأول لسوء التغذية هو الفقر. وزيادة معدل الوفيات. ومما لا شك فيه أن الأمراض يرتبط جميعها ارتباطاً . مباشراً أو غير مباشر . بالفقر وانعدام الإمكانات المادية، وانخفاض الخدمات الصحية، كما أن الشعوب الفقيرة تعاني من نقص الخدمات الأساسية من مياه الشرب الصالحة والسكن المناسب.

وللفقر تأثيرات سياسية عدة؛ إذ يؤدي إلى التبعية الاجتماعية؛ حيث إن معظم الفئات الغنية القادرة تبذل كل جهودها لاستغلال الفقر لصالح مصالحها الاقتصادية، والسياسية، وشراء أصواتهم بأموال لمكاسب سياسية، إضافة إلى التبعية الاجتماعية للدول المانحة؛ حيث لا تعطي الأموال . مجاناً . وإنما تحاول التغلغل في المجتمع الفقير بالتأثير فيه دينياً واجتماعياً، وجعله تابعاً لها. وهناك تلازم بين الفقر المدقع والتخلف، فحيثما كان الفقر وبخاصة المدقع . كان تخلف المجتمع، فالفقير الجائع غير قادر على المساهمة الجادة في تحقيق التنمية. كما يؤدي الفقر إلى هجرة العقول والعمالة للخارج. وكذلك التفكك الأسري وزيادة حالات الطلاق وكذلك زيادة نسبة العنوسة، وكذلك زيادة معدلات الجريمة.

ولا شك أن مشكلة الفقر لها علاقة وطيدة بكل من مشكلتي البطالة وانعدام الغذاء. فالبطالة تؤدي إلى الفقر، والذي يؤدي بدوره إلى فجوة في الغذاء؛ سواء كان ذلك على مستوى الفرد الفقير ومدى قدرته على تلبية احتياجاته اليومية من الغذاء وغيره، أو فيما يتعلق بالفقر على مستوى الدولة ومدى قدرتها على تلبية احتياجات المواطنين من المواد والسلع الغذائية. فالمشكلات الاجتماعية عموماً مترابطة وتتوثر كل منها في الأخرى. ومن خلال ما سبق يتضح التشابك الكبير بين مشكلة الفقر وغيرها من المشكلات الأخرى، وهو ما

يجعل تأثيرها أكثر تعقيدا. وهنا يصبح تبني مفهوم الاقتصاد الأخضر أمرا ضروريا؛ حيث يعتبر القضاء علي الفقر أحد أهم أهدافه، كما سبق القول.

وترى الدراسة أن الاقتصاد الأخضر من الممكن أن يؤثر بشكل كبير في الحد من مشكلة الفقر؛ حيث الاهتمام بالاستثمار في الطبيعة التي يعتمد عليها الفقراء، كالمحميات والصيد وغيرها، والاعتماد على الطاقة المتجددة لأنها تساعد في حل مشكلة فقر الطاقة، والترويج للسياحة وغيرها من الأنشطة الاقتصادية غير الملوثة للبيئة، لأنها تعتمد على دعم الاقتصاد المحلي وحل مشكلة الفقر.

التغيرات المناخية وآثارها:

تعد التغيرات المناخية من أهم الظواهر التي تسبب تحديات كبيرة على المستوى الكوني. وتتمثل هذه التغيرات في الزيادات الكبيرة في الانبعاثات الكربونية، والتي أدت إلى تكون ظاهرة الاحتباس الحرارى. ولاشك أن مصر تتأثر بتلك التغيرات المناخية على نطاق واسع. ولعل قطاع الزراعة والغذاء يعد أكثر القطاعات تأثرا بهذه التغيرات. وقد حاولت إحدى الدراسات تقييم أثر التغيرات المناخية على وضع الغذاء المستقبلي (٢٠٣٠م) في مصر من حيث حجم وقيمة الفجوة الغذائية ونسب الاكتفاء الذاتى. وقد أوضحت أن التغيرات المناخية تؤثر بدرجة كبيرة على الزراعة والغذاء من خلال تأثير الانبعاثات الكربونية على الإنتاجية المحصولية فضلا عن ارتفاع مستوى مياه البحر وأثره على غرق الدلتا.

فمثل تلك التغيرات المناخية سوف تؤثر على الموارد الطبيعية المتاحة في مصر، خاصة على موردين أساسيين تتميز مصر بالندرة النسبية فيهما، وهما موردا الأرض والمياه. الأمر الذى يؤدي إلى التأثير المباشر وبعيد المدى على قطاع الزراعة، ومن ثم على الأمن الغذائي المصري، ومن ناحية أخرى تعتبر مصر مستوردا للغذاء، وبالتالي تلك التغيرات المناخية ستؤثر على عرض الغذاء العالمى، مما يقود إلى تصاعد أسعار الغذاء العالمية الأمر الذى يؤدي إلى زيادة فاتورة الغذاء المصرية، وبالتالي زيادة الضغوط على الموازنة العامة للدولة. (صيام، جمال محمد، فياض، شريف محمد، ٢٠٠٩م، ص ٢-٣)

وقد أوضحت إحدى الدراسات أن الزيادة في درجة الحرارة سوف تؤثر بشكل سلبي على الأراضي الهامشية وشجع الفلاحين على هجرتها الامر الذي يزيد من ظاهرة التصحر. (البطران، منال، ٢٠٠٩م، ص ٣)

ولا شك أن هذا التهجير له الكثير من الآثار الاجتماعية والثقافية، والتي قد تنشأ عن فقد الوظائف ونقص دخل الفرد، وهذا سيكون له تبعات أيضا سياسية؛ حيث تؤدي إلى عدم الاستقرار السياسي.

ولقد ارتفعت في مصر حدة التحذيرات من إمكانية أن تفقد التغيرات المناخية والتي بدأت بوادرها في الظهور إلى كوارث بيئية خطيرة. لأنها قد تؤدي إلى غمر واختفاء المناطق الساحلية في دلتا نهر النيل بمياه البحر نتيجة ذوبان الثلوج في القطبين الشمالي والجنوبي والذي قد ينجم عن ظاهرة الاحتباس الحراري وهو الخطر الذي يحمل بين طياته شبح اضطراب بعض هؤلاء الملايين إلى ترك مناطق إقامتهم التي استقروا فيها عبر مئات السنين والهجرة إلى مناطق جديدة.

كما تؤدي الفيضانات وغيرها من الكوارث الطبيعية التي تحدث بسبب تغير المناخ في مصر دائما إلى تلف المباني والبنية التحتية. والى هجرة السكان المصاحبة للفيضانات والتي لها تأثير على استقرار السكان ومناطق سكنهم. ويؤدي ذلك إلى تفشي العديد من الأمراض؛ حيث تصنف مصر علي أنها ثاني بلد في العالم يموت سكانها بسبب مضاعفات مرض السكري. ومع زيادة عدد المسنين في المجتمع سيرتفع خطر الإصابة بمرض السكري ومضاعفاته وخصوصا الإصابة بأمراض شرايين القلب والأوعية الدموية وتلك التي ستزيد بفعل تغير المناخ المتوقع. (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٠٨م، ص ١١)

تأتي تلك المخاطر في الوقت الذي أشارت فيه إحدى الدراسات إلي أنه لا توجد دراسات عن أسلوب إخلاء السكان أو نقلهم إلى مجتمعات جديدة، أو لإنذار السكان قبل هبوب العواصف أو حدوث المد البحري وبدائل حماية الشواطئ من ارتفاع سطح البحر وإعادة تصميم المناطق الحضرية الواقعة على السواحل لمواجهة ارتفاع مستويات البحار، وتصميم ووضع آليات جديدة لسحب المياه الراكدة، والحد من استهلاك مياه الشرب وتحسين إدارة الموارد المائية، أو إعداد الأطر القانونية والتنفيذية والخطط والبرامج ومراحل التنفيذ الزمنية مع رصد الاعتمادات اللازمة باعتبار أن الآثار الناتجة عن التغير المناخي هي قضية امن قومي، وهي قضية مستقبل التنمية ومستقبل الأجيال القادمة. كذلك فإن ضخامة الآثار الناتجة عن تغير المناخ لا يمكن مواجهتها بواسطة الحكومة وحدها. (البطران، منال، ٢٠٠٩م، ص ٢٠).

وترى الدراسة الحالية أن ذلك يستدعي مزيداً من الدراسات حول الآثار المتعددة لتغير المناخ وتداعياته من النواحي الاجتماعية والبيئية والغذائية؛ ذلك لأن قضية تغير المناخ لم يعد ينظر إليها على أنها قضية بيئية أو علمية فقط بل أصبحت قضية أمن قومي وعالمي. إنها الآن قضية تهم العالم أجمع؛ لذا هناك حاجة ماسة إلى إجراءات أكثر جدية من أجل تفادي الآثار الخطيرة سالفة الذكر لتغير المناخ. والتعامل مع هذه المشكلة بكفاءة يستلزم النظر إليها على أنها جزءاً هاماً من مجهودات تحقيق التنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر. وفي مصر يجب أن يكون هناك اهتمام بإجراء دراسات علمية متخصصة لفترة نمو المحاصيل ومدى تحملها ارتفاع درجات الحرارة، وكذلك مساعدة المزارعين على تبني أنماط جديدة من المحاصيل الزراعية، من خلال التوعية والدورات التدريبية التي تتناسب مع التغيرات المناخية القادمة؛ خاصة لما لهذه التغيرات من آثار اقتصادية واجتماعية يمكن أن تنشأ عنها.

قضايا الطاقة والنفط:

تواجه مصر تحدياً في توفير موارد كافية من مصادر الطاقة وعلى الأخص البترول والغاز الطبيعي والتي بلغت نسبة الاعتماد عليها ٩٥% من إجمالي احتياجات مصر من الطاقة. وتشير جميع الدراسات إلى أنه على الرغم من امتلاك مصر لاحتياطي من هذه المصادر إلا أنه نظراً لتنامي استخدامها وارتفاع تكلفة استخراجها، فإن مصر سوف تواجه عجزاً في تغطية احتياجاتها من تلك المصادر. وعلى الرغم من توقع عودة التوازن ما بين إنتاج البترول والغاز مع الاستخدام خلال ثلاث سنوات بعد التغلب على المصاعب الاقتصادية التي واجهت قطاع البترول والغاز، فإنه طبقاً لإستراتيجية الطاقة لمصر لعام ٢٠٣٠م والتحديث الجارى لها حالياً للوصول بها لعام ٢٠٣٥م، فمن المتوقع أن تصبح مصر مستورداً دائماً للبترول والغاز خلال مدة لن تتجاوز عدة سنوات من بدايات العقد الثالث من هذا القرن. ويمثل هذا الوضع تحدياً إضافياً للاقتصاد المصري حيث يصبح معرضاً للاضطرابات السعرية في أسواق الطاقة العالمية والتي لا يمكن توقعها أو السيطرة عليها. هذا بالإضافة إلى ما يمثله ذلك من استنزاف لموارد مصر من النقد الاجنبى والتأثير على ميزان التجارة وخفض القدرة التنافسية للاقتصاد الوطني. وبالتالي فلا بد من إعادة النظر في تنويع مصادر الطاقة بما يحقق تعظيم الاستفادة من الموارد المحلية والتي تتمتع بصفة الاستدامة والاستقرار

في الأسعار وهي سمات تمتاز بها مشروعات إنتاج الكهرباء من المصادر المتجددة اخذاً في الاعتبار ثراء مصر من هذه الموارد. (جهاز تنظيم مرفق الكهرباء، ٢٠١٤م) ومن المعلوم أن قلة مصادر الطاقة وانقطاع الكهرباء يسبب معاناة كبيرة لكثير من المواطنين، ويترتب عليها أيضاً خسائر اقتصادية عديدة، وتؤدي إلي وجود حالة من السخط العام وعدم الرضا. وهذا يستدعي ضرورة الاهتمام بالبحوث والدراسات التي تتناول البحث عن مصادر أخرى لإنتاج الكهرباء ولمصادر الطاقة عموماً؛ والبحث عن بدائل أخرى؛ خاصة مع التوجه العالمي الآن لاستخدام الطاقة النظيفة وليست المصادر التقليدية التي يعتمد عليها بشكل كبير في مصر؛ وهنا يصبح تبني الاقتصاد الأخضر ضرورة ملحة حيث إنه من جل اهتماماته الاستعانة بمصادر طاقة نظيفة وآمنة بيئياً.

مشكلة المياه:

لا يخفي على أحد أزمة المياه الحالية نتيجة لبناء سد النهضة في أثيوبيا الذي يرى عديد من الخبراء أنه سيؤثر بشكل كبير علي حصة مصر من مياه النيل، ومما يزيد من تفاقم هذه الأزمة الاعتماد بشكل كبير على مياه النيل كمورد رئيس للحصول علي المياه في مصر وقلة الاهتمام بالموارد الأخرى. هذا بالإضافة إلى ما تتعرض له مياه النيل - علي الرغم من أهميتها وقيمتها - من إهمال شديد، بسبب تلوث مياهه وهو ما يزيد المشكلة تعقيداً.

وتشير العديد من الدراسات إلي تلوث المياه في مصر بشكل كبير؛ حيث تتعرض مياه النيل يومياً إلي تلوث مستمر وبأشكال مختلفة. (بوتمز، إيزابيل، ٢٠١٤م، ص ١)

وهو الأمر الذي تؤكدته العديد من المشاهدات اليومية. ولا يخفي ما لهذا التلوث من آثار سلبية على الصحة العامة للإنسان؛ حيث تصيبه بالعديد من الأمراض مثل الفشل الكلوي والالتهاب الكبدي الوبائي والسرطان، وكل هذا بالطبع له تأثيرات اجتماعية واقتصادية علي الفرد والمجتمع.

هذا بالإضافة إلى التأثير علي الثروة السمكية وبالتالي فقدان الكثير من الصيادين لمصدر رزقهم. يضاف إلى ذلك تلوث مصادر الغذاء والتي تتخذ من مياه النيل مصدراً للري. كما أنها تؤثر أيضاً علي السياح والذين يفتقدون جراء ذلك لمصدر الماء النظيف، وكذلك الكلفة الإضافية لمعالجة المياه الملوثة، هذه الكلفة علي كل من المزارعين والدولة أيضاً. وهو ما سيتم تناوله بالتفصيل في مشكلة التلوث.

ولعل هذه المشكلة بهذا الحجم من الخطورة تستدعى الاهتمام بإعطاء الأولوية للاقتصاد الأخضر؛ حيث أن قضية المياه تعتبر من القضايا الهامة التي يعطى لها اهتمام في ظل هذا المفهوم.

مشكلة التلوث؛

تعد مشكلة التلوث من أخطر المشاكل البيئية التي تعوق حركة التقدم والتنمية، والتي قد تصل إلى أقصى درجات الخطورة في المناطق الصناعية؛ حيث تتجاوز فيها نسبة التلوث الحد المسموح به.

وتشير إحدى الدراسات إلى أن أسباب التلوث البيئي في جمهورية مصر العربية هي على سبيل المثال :

- النمو الضخم في الصناعات التعدينية والصناعات التحويلية وما صاحب ذلك من تزايد كمية المخلفات الصناعية والأدخنة المتصاعدة من المصانع.
- التوسع في استخدام مصادر الطاقة الملوثة للبيئة في كافة نواحي الحياة مثل التدفئة والأغراض المنزلية والخدمات العامة (مياه - كهرباء - صرف صحي) والمصانع و المناجم وسائل النقل البري والبحري والجوى، إلى جانب الأغراض الزراعية في محطات الري والصرف وآلات الزراعة الحديثة.
- التوسع في المناجم والمحاجر وغيرها من النظم البيئية المنتجة بدون مراعاة للتوابع التي تصاحب مثل هذا التوسع.
- التوسع في تطبيق أساليب الزراعة العلمية الحديثة والإفراط في استخدام الكيماويات الزراعية (مبيدات - أسمدة معدنية - أسمدة ورقية).
- تلوث الصوت الناجم من التوسع في ميكنة الحياة اليومية للمواطن.
- تعرض العاملين في بيئات العمل المختلفة للعديد من الملوثات الضارة بالصحة العامة. (عبد الله، عزة أحمد، ٢٠١٤م، ص ٣)

وتعانى مصر من التلوث بجميع أنواعه؛ وبالنسبة لتلوث الهواء فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن كثيرا من المدن المصرية ترتفع فيها نسبة تلوث الهواء، وخاصة المدن الصناعية مثل القاهرة والإسكندرية والسويس. فقد أوضحت الدراسة أن نسبة غازات أكاسيد النيتروجين في هواء القاهرة قد بلغت نسبة أعلى بكثير من تلك الموجودة في المدن الغربية

المعروفة بتلوث هوائها؛ حيث تصل هذه النسبة إلى أكثر من عشرة أضعاف الحد الأقصى المسموح به عالمياً، كما وجد أن تركيزات هذه الغازات تصل إلى أكثر من الضعف خلال أشهر الصيف بسبب زيادة حركة السيارات وركود الهواء. وهكذا الحال أيضاً لنسبة غاز ثاني أكسيد الكربون وثاني أكسيد الكبريت ونسبة المؤكسدات الضوئية، وجميعها فاقت الحد المسموح به عالمياً.

كما وجد أن كمية الأتربة المتساقطة فوق المدينة تفوق مثيلاتها في الدول المختلفة، وتزيد بمعدل أكثر من عشر مرات عن المواصفات القياسية الموضوعة لحماية المدن. ويرجع ذلك إلى النشاط الصناعي والتجاري، ونشاط تكسير الأحجار من هضبة المقطم إلى جانب الأتربة الطبيعية خاصة خلال فترات العواصف الرملية، مما جعل معدلات التلوث بمدينة القاهرة أعلى من أى معدل سجل في أكثر بلدان العالم تلوثاً.

كما أظهرت الدراسة أن الأتربة العالقة في هواء مدينة القاهرة تبين أن أعلى تركيز للأتربة العالقة يوجد في هواء وسط المدينة يليها المنطقة الصناعية ويكون أعلى تركيز لها خلال فصلي الربيع والشتاء. ويرجع ذلك إلى تركيز النشاط البشري في وسط المدينة. وتتمثل خطورة الأتربة العالقة فوق مدينة القاهرة في سرعة ترسيب عناصرها، فقد أوضحت الدراسة أن العناصر الخفيفة مثل الكالسيوم والصوديوم والبوتاسيوم لها أعلى معدل ترسيب، بينما العناصر الثقيلة السامة مثل الرصاص والكاديوم والنيكل تبقى أطول مدة ممكنة معلقة بالهواء حيث يتم استنشاقها بواسطة الإنسان. وأشارت الدراسة إلى ارتفاع هذه النسبة في مدن حلوان، وشبرا، والسويس، وطرة. (عبد الله، عزة أحمد، ٢٠١٤م، ص ٣)

وترى الدراسة الحالية أن زيادة نسب الملوثات الغازية في هواء القاهرة الكبرى يعود إلى تأثير الصناعة خاصة وأنه يحيط بالقاهرة من الشمال منطقة شبرا الخيمة الصناعية ومن الجنوب منطقة حلوان الصناعية، إلى جانب ارتفاع مستوى معيشة السكان بالقاهرة، وهو ما يؤدي إلى زيادة عدد السيارات المحملة في الغالب بعوادم السيارات الملوثة للهواء، وكذلك الكثافة السكانية المرتفعة والكثافة المرورية، حيث تعكس هذه الزيادة في الملوثات أثر التوسع في النشاط الصناعي والخدمات وخاصة وسائل النقل بهذه المناطق دون اتخاذ أية إجراءات وقائية للتحكم في انبعاث الملوث. وللتلوث الهوائي العديد من الآثار السلبية علي الصحة العامة؛ حيث إن تساقطه يؤدي إلى تلوث المياه السطحية والجوفية وكذلك

إضعاف عملية التنفس والتخليق الضوئي للنبات مما يساعد على إفساد وظائفها الفسيولوجية وإتلافها، وكذلك عكارة الهواء الذي يؤدي بالتالى الى تدهور درجة الرؤية، مما قد يتسبب في كثير من الحوادث.

هذا بالإضافة إلى أن ذلك يمثل عبئا على اقتصاد الدولة من حيث تكاليف إقامة المستشفيات لمواجهة ازدياد حالات الأمراض، وكذلك انخفاض إنتاجية العامل بسبب تدهور صحته، واستنزاف الموارد بسبب الفاقد الناتج عن التلوث، وتلوث الآثار والمباني بالتفاعل الكيماوي لمكونات المواد الملوثة، كما أن قلة توافر وسائل النقل الجماعية المريحة يشجع على زيادة الطلب على السيارات الخاصة وزيادة استهلاك الوقود وبالتالي زيادة نسبة التلوث الهوائي، يضاف إلى ذلك التأثير على حركة السياحة حيث يرغب السياح فى الابتعاد عن المدن التي بها تلوث.

أما عن تلوث المياه وهو شكل آخر من أشكال التلوث؛ فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن نفس المناطق الصناعية التي تعاني من تلوث الهواء تعاني أيضا من تلوث الماء، ويرجع ذلك إلى إلقاء المخلفات الصناعية في مياه البحر والنهر، ومن هذه المدن مدينة حلوان والتي تتسم بارتفاع نسبة تلوث المياه. ويرجع ذلك إلى النمو الضخم للعديد من الصناعات الإستراتيجية والتحويلية في المدينة، وما ارتبط بها من زيادة واضحة فى كمية المخلفات الصناعية والمواد السائلة التي تنصرف من المصانع إلى نهر النيل والترع، وكذلك الزيادة الواضحة في استخدام الوقود الحفري بأنواعه المختلفة كقوى محركة فى المصانع ووسائل النقل والأغراض الزراعية، وأيضا استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية فى الأراضى الزراعية. وارتفاع نسبة ثانى أكسيد الكبريت والرصاص فى الهواء، والمنبعثة من المصانع وعوادم السيارات والتي تؤدى إلى تلوث مياه الأمطار. هذا وتعاين البحيرات الشمالية فى مصر من ارتفاع نسب التلوث فى مياهها وليس مدينة حلوان وحدها. (عبد الله، عزة أحمد، ٢٠١٤م، ص ٨)

ويعود التلوث المائي في مصر إلى إلقاء كثير من المواد البترولية فى مياه البحر؛ حيث تقدر كمية المواد البترولية الطافية فوق سطح مياهه حوالي ١٠ مليون طن في العام و ٢ مليون طن من الغاز الخارج من عادم السفن وحوالي مليون طن مما تفرغه سفن البترول

وحوالي ٣ مليون طن من مياه الأنهار الملوثة. كما يلقي في مياهه نحو ٩٠% من فضلات المجارى ونفايات المدن الساحلية التي تقع على شواطئه. (عبد السلام، ١٩٩٢م، ص ١٧١). وترى الدراسة الحالية أن خطورة تلوث الماء لا يعود فقط على الإنسان، بل تكمن الخطورة في أن هذه المواد تتغذى عليها الأسماك وبالتالي يمكن أن تنتقل للإنسان عند التغذية على هذه الأسماك. هذا بالإضافة إلى تأثيرها السام على الأسماك ذاتها بحيث تقضى على كميات كبيرة منها وبالتالي تفقد مصر موردا هاما من مواردها الاقتصادية ألا وهو الثروة السمكية.

وقد أظهرت بعض الدراسات مدى تأثير التلوث على إنتاجية البحر المتوسط أمام السواحل المصرية، والتي تؤثر على المناطق الغنية بالزريعة؛ حيث تبين وجود ١٧ نوع من أسماك البحر المتوسط تحتوى على مستويات من السموم أعلى من الحد المسموح به للاستهلاك الآدمي مما يعتبر تهديدا لصحة سكان حوض البحر المتوسط مثل أمراض التسمم الغذائي والحكة والحمرة فى الأيدى. كذلك العديد من الأمراض الجلدية. وقد تبين أن بحيرة مريوط أصبحت مجمعا للصرف الصحي والزراعي والصناعي. (الهيئة العامة لتنمية الثروة السمكية، ٢٠١٦م، ص ١)

وفى مجال المياه العذبة - ومن خلال العديد من المشاهدات اليومية - يلاحظ تعرض نهر النيل وفروعه للتلوث بالمخلفات الصناعية ومخلفات المجارى الخاصة ببعض القرى التي تلقى بمخلفاتها في الترع، بالإضافة إلى قيام بعض المصانع الموجودة على جانبي النيل بالتخلص من مخلفاتها الصناعية بإلقائها في النيل مباشرة. وذلك على الرغم من وجود التشريعات التي تمنع عملية الصرف فى نهر النيل وفروعه وهو ما يؤدى الى النفوق الجماعي والفجائي المتكرر للأسماك.

وترى الدراسة الحالية أن لتلوث المياه العديد من الآثار السلبية علي صحة الإنسان منها عدم توافر مياه نقية للشرب وللاستحمام وهو ما يؤدى إلى أمراض صحية خطيرة تتطلب توفير مستشفيات ومراكز لغسيل الكلى، وهو ما يؤدى إلى نقص إنتاجية الفرد نتيجة اعتلال صحته، وكذلك ضعف الإنتاج السمكي، وموت الأسماك والأحياء البحرية، وتدمير البيض وهلاك صغار الأسماك ويرقات الأحياء المائية، وهجرة الأسماك و هروبها من المناطق الملوثة إلى مناطق أخرى، وتسمم وهلاك الطيور البحرية الساحلية نتيجة لما تتغذى به من مواد

بحرية ملوثة، وتغير لون وطعم الأسماك والأحياء البحرية والطحالب المستخدمة في الغذاء، وقد يؤدي ذلك إلى انقراضها، كما يؤدي تلوث المياه إلى فقدان الشواطئ لأنشطتها السياحية نتيجة التلوث، فتلوث المياه الشاطئية يمنع حركة الاصطياف بنشاطها المتنوع.

أما عن تلوث التربة فقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن الريف المصري أصبح يواجه تزايداً في تلوث بيئته من جراء التوسع في استخدام الأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية. مع التوسع في استخدام الطائرات لمكافحة الآفات وتلوث الماء والهواء بهذه المبيدات السامة، وفي مصر يستهلك سنوياً ما يقرب من عشرين ألف من الأطنان من المبيدات في السنوات شديدة الإصابة بالآفات والتي تسهم إلى حد كبير في تلوث البيئة وتسبب للإنسان أضراراً جسيمة وأمراضاً قاتلة بالإضافة إلى تسمم الحيوانات. وتتمثل خطورة المبيدات الحشرية في بقاء أثرها في التربة لمدة قد تطول إلى اثني عشر عاماً، كما أن إنشاء شبكات للصرف الصحي تحتاج لأموال ضخمة تحاول الحكومة تدبيرها، وكذلك فإن إلقاء الصرف الصحي في بحر أو بحيرة أو نهر يعطل الاستفادة منها كمكان للترفيه أو النزهة كما أنه يؤدي إلى القضاء على الثروة السمكية،

كذلك فإن المدن الصناعية التي تلقى مصانعها بنفاياتها وسوائلها السامة في نفس شبكات الصرف الصحي لا يكون من السهل تحويل سوائل الصرف الصحي حتى بعد المعالجة لمياه صالحة للرى أو للشرب. ويؤدي ذلك لزيادة لاستيراد الحبوب والذي يزيد العجز في الميزان التجاري للدولة. كما أن استصلاح أراضى جديدة يستلزم أموالاً كثيرة. بالإضافة إلى أن عدم كفاءة الأراضى المستصلحة كتلك التي تم تدميرها. وكذلك زيادة في الطلب على أعلاف الماشية واستيرادها من الخارج، وكذلك قتل الكائنات المفيدة غير المقصودة باستخدام المبيدات، وإضعاف إنتاجية الحيوانات التي تتأثر بها، وتزيد مقاومة الآفات الحشرية مما يقلل من تأثيرها عليها . (عبد الله، عزة أحمد، ٢٠١٤م، ص ٣)

ويتضح من خلال العرض السابق لمشكلة التلوث تعدد الآثار السلبية لها؛ وتأثيراتها المتعددة على الفرد والمجتمع، وهى في ذلك ترتبط مع ما سبق عرضه من المشكلات الاجتماعية؛ فمن حيث ارتباطها بمشكلة الفقر ترى الدراسة الحالية أنها تؤدي إلى انتشار الفقر وتدنى مستوى المعيشة؛ حيث تنخفض القدرة على الإنتاج وتفقد المنتجات صلاحيتها للتصدير أو المنافسة و تنهار الوحدات الإنتاجية، الأمر الذي تتدنى معه المؤشرات

الاقتصادية مثل ارتفاع معدل التضخم و انخفاض الناتج القومي الإجمالي، الأمر الذي تنخفض معه دخول الأفراد و يتدنى مستوى المعيشة.

ومن حيث ارتباطها بارتفاع نسبة البطالة فيرجع ذلك الي أنها في مثل هذه الظروف - السابقة الذكر - تنهار وحدات إنتاجية بالكامل؛ نظرا لتدنى الإنتاج وتحقيق خسارة مستمرة مع عدم القدرة على العمل والإنتاج الأمر الذي يعرض العمال للفصل؛ خاصة مع عدم وجود استثمارات لفتح فرص للعمل، كل هذا يؤدي إلى ارتفاع نسبة البطالة.

كما ترتبط بمشكلة انعدام الأمن الغذائي، حيث تؤدي إلى ضعف الإنتاج الزراعي والحيواني وعدم كفايته لاحتياج الجماهير؛ كما يفقد العامل الزراعي قدرته على العمل ورعاية ما تحت يده من ثروة حيوانية بالإضافة إلى انتشار التلوث في الأعلاف المقدمة للحيوانات الأمر الذي يهدد باتهيار الثروة الحيوانية وعدم وفائها باحتياجات الجماهير.

وتعتبر مشكلة التلوث من أهم المشكلات التي يهتم بها الاقتصاد الأخضر؛ حيث أن اهتمامه ينصب في الأساس على إيجاد بيئة نظيفة وآمنة.

ومن خلال ما سبق، وباستعراض بعض المشكلات في البيئة المصرية وما يترتب عليها من آثار اقتصادية واجتماعية وصحية وسياسية ونفسية، يصبح تبني الاقتصاد الأخضر أمرا لا غني عنه؛ خاصة أنها مشكلات تعد من صميم القضايا التي يعنى بها هذا المفهوم.

وترى الدراسة أن للجامعات في هذا الشأن النصيب الأكبر لما يمكن أن تقوم به من أدوار متنوعة وهامة، انطلاقا من وظائفها الأساسية، والتي كلها تهدف في النهاية إلى خدمة المجتمع وعلاج قضايا وحل مشكلاته.

لذا ستعرض الدراسة فيما يلي لدور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، وذلك على ضوء ما سبق عرضه في الاطار النظرى السابق.

ثالثا: تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر

وستعرض الدراسة لهذا الدور من خلال المحاور التالية:

- أهداف التصور المقترح
- منطلقات التصور المقترح
- آليات تحقيق التصور المقترح

– معوقات التصور المقترح

– كيفية التغلب على معوقات التصور المقترح

١- أهداف التصور المقترح:

- تنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات من خلال تفعيل وظائفها.
- المساهمة في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، وذلك بما يسهم في حل بعض المشكلات التي يعاني منها المجتمع المصري.
- تنمية وتفعيل الشراكة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع وقطاع الأعمال.

٢- منطلقات التصور المقترح:

- ينطلق التصور المقترح من عدد من الأسس الهامة، ومنها ما يلي:
- التأكيد على أهمية تطبيق مفهوم الاقتصاد الأخضر؛ لما له من دور فعال في المساهمة في حل الكثير من المشكلات التي يعاني منها المجتمع المصري.
- التأكيد على أهمية التعاون والتنسيق بين مؤسسات المجتمع المصري-ومنها الجامعات-في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر.
- التأكيد على ضرورة الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، بما يتناسب مع البيئة المصرية.

٣- آليات تحقيق التصور المقترح:

- للجامعات وظائف ثلاث رئيسة؛ هي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.
- وستحاول الدراسة فيما يلي تقديم تصور مقترح لدور الجامعات المصرية في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر من خلال تلك الوظائف الثلاث، وكذلك على ضوء ما تم التوصل إليه في الإطار النظري، وستعرض الدراسة لهذا الدور من خلال المحاور التالية:

٤- دور الجامعات في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر من خلال وظيفة التدريس:

- يمكن للجامعة أن تسهم في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر من خلال وظيفة التدريس وذلك من خلال ما يلي:
- نشر الوعي البيئي عموماً والاقتصاد الأخضر خصوصاً من خلال الاهتمام بأنشطة التعليم والتوعية البيئية كما يلي:

- دمج بعض الموضوعات المتعلقة بالتربية البيئية ومنها الاقتصاد الأخضر في المقررات الجامعية.
- تعميق مفاهيم حماية البيئة من خلال بعض المقررات والأنشطة الطلابية.
- تنمية مهارات الطالب التي تمكنه من فهم وتطبيق القضايا المتعلقة بالاقتصاد الأخضر، مثل: تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، والعمل الجماعي، واستخدام الحاسب الآلي وتطبيقاته، وعرض المعلومات وتفسير الظواهر، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية في عرض المعلومات، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في الحصول علي المعلومات والبيانات وتحليلها.
- تقديم برامج للماجستير والدكتوراه في الاقتصاد الأخضر، تهتم بالموضوعات التالية:

- تعريف الاقتصاد الأخضر
- الاقتصاد الأخضر وعلاقته بالتنمية المستدامة
- الاقتصاد والبيئة
- علوم نظام الأرض
- الحدود البيئية للكواكب
- الحدود البيئية للنمو الاقتصادي
- الاستهلاك
- السلوك البشري والاقتصاد الأخضر
- دورة الكربون العالمية
- تغير المناخ وآثار انبعاثات ثاني أكسيد الكربون
- سياسة تغير المناخ
- تدابير التكيف والتخفيف من آثارها
- أزمة التنوع البيولوجي العالمية
- الاستخدام المستدام والمناطق المحمية
- أنواع الطاقة المتجددة
- فعالية التكلفة للطاقة المتجددة

- تكنولوجيا كفاءة الطاقة
- المباني الخضراء
- النقل الأخضر
- إدارة النفايات المستدامة
- التكنولوجيات الخضراء الناشئة
- تقييم الأثر البيئي للتكنولوجيا الخضراء
- تحقيق ثورة التكنولوجيا الخضراء
- القانون البيئي، أشكاله ومصادره.
- القيم البيئية
- التجارة العالمية.
- البيئة والعدالة الاجتماعية.
- العدالة البيئية والشعوب الأصلية
- العدالة البيئية والمساواة بين الجنسين
- علوم الاستدامة
- التكنولوجيا الخضراء والطاقة المتجددة
- القانون البيئي والعدالة الاجتماعية
- تغير المناخ وإدارة الكربون
- استثمار رأس المال
- تطوير برامج التربية البيئية التي تدرس للطلاب؛ ويكون ذلك من خلال المشاركة مع المجموعات والقطاعات المستهدفة من المواطنين.
- تقديم برامج توعية من خلال بعض الأنشطة التي تقدم للطلاب عن الاستدامة والاقتصاد الأخضر عموماً.
- تطوير المناهج الدراسية وتطوير الدراسات العليا في كل ما هو ضروري ومتعلق بتطوير تعليم الاقتصاد الأخضر في التعليم العالي.
- استحداث تخصصات جديدة مرتبطة بالاقتصاد الأخضر.

- الاهتمام بعمل مشاريع مرتبطة بالاقتصاد الأخضر ضمن الأنشطة الصفية واللاصفية لطلاب الجامعة.
- تطوير وتحديث البرامج القائمة والمرتبطة بالاقتصاد الأخضر لتقييمها؛ والوقوف على مدى تغطيتها لهذا المفهوم.
- إنشاء كليات للطاقة والبيئة لتلبية حاجة المجتمع من القوي العاملة في قطاعات الصناعة الخضراء الناشئة مثل: الطاقة المتجددة والطاقة النظيفة والتكنولوجيا النظيفة.
- تقييم المقررات الحالية ذات الصلة بالاقتصاد الأخضر لتحديد نقاط الضعف والقوة في تناولها لهذا المفهوم، وبالتالي تعزيز نقاط الضعف وتلافي أوجه القصور فيها من حيث التركيز على مبادئ الاقتصاد الأخضر بشكل جيد وفعال.
- التأكيد من خلال التدريس وما يتبعه من أنشطة علي بناء المهارات اللازمة لتحقيق هذا المفهوم مثل تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي، وتنمية مهارات الفعل الإيجابي، وتعزيز المسؤولية الشخصية والجماعية، وتنمية القدرة على حل المشكلات.
- تنوع بيئات التعلم بما يسهم في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر؛ كالفصول الجاذبة والقاعات الإلكترونية.
- تصميم برامج التربية البيئية بحيث توضح الصلة بين القضايا البيئية والمجردة من ناحية، وبين الاهتمامات الشخصية والمحلية وأنماط العيش للمجموعات المستهدفة من ناحية أخرى.
- الاهتمام في المناهج الجامعية بتناول الموضوعات ذات الصلة بالاقتصاد الأخضر، مثل:
 - مناخ كوكب الأرض وتغيره الدائم.
 - الأسباب الطبيعية لتغير المناخ.
 - الأسباب التي من صنع البشر والتي تؤدي إلى تغير المناخ.
 - الأسباب المحتملة لارتفاع تركيزات غازات الاحتباس الحراري علي كوكب الأرض.

- النظم البيئية.
- التحديات والفرص والاحتياجات اللازمة للانتقال الى اقتصاد أخضر نظيف.
- التعريف بأبعاد التغير المناخي علي المستوى العربى والدولى والجهود الإقليمية والدولية التي بذلت في هذا المجال.
- الدروس المستخلصة من تجارب البلدان الأخرى وكيفية الاستفادة منها في مصر.
- إعادة النظر في التخصصات والبرامج القائمة وإدخال تخصصات وبرامج جديدة تناسب وتلبي حاجات ومتطلبات التنمية الشاملة، لاسيما الدراسات التقنية والعلمية الحديثة والدراسات التخصصية التي يجب أن تهدف إلى تأهيل الخريجين للمشاركة في حل المشاكل التي تواجه مؤسسات الدولة وقطاعاتها الصناعية والإنتاجية والخدمية.
- نشر الوعي البيئي والصحي والغذائي من خلال القيام ببعض النشاطات الجامعية مثل تشجير الحرم الجامعي وتنظيفه.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر من خلال هذه تناول هذه الموضوعات كجزء من المناهج الدراسية، ومن خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.
- إرساء الأسس العلمية للتعامل مع القضايا البيئية المتنوعة، من خلال المناهج الدراسية وما تتضمنه من أنشطة.
- تعميم مقرر التربية البيئية في الجامعات كمتطلب أساسى.

البحث العلمي:

- ومن خلال الوظيفة الثانية للجامعة يمكن لها أن تقوم بأدوار عدة في تحقيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، ومنها:
- إجراء البحوث الخاصة بالمقاييس المتعلقة بالدراسات الاقتصادية لتلك الدول التي أحرزت تقدما في تطبيق مفهوم الاقتصاد الأخضر.

- إجراء البحوث التي يمكن من خلالها توفير تقديرات القوى العاملة الاقتصادية والمؤهلة للوظائف في القطاعات الخضراء؛ وذلك بناء على مسح يعتمد على البيانات لتحديدها.
- مراجعة التجارب العالمية الناجحة في مجال تطبيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، واستخلاص الدروس المستفادة التي تتناسب مع ظروف المجتمع المصري .
- إنشاء برامج بحثية تتعلق بالاقتصاد الأخضر، والتعليم من أجل التنمية المستدامة وتشجيعها ومتابعتها وتقييمها.
- إنشاء قاعدة بيانات كاملة تحدث باستمرار تهتم بكافة القضايا المتعلقة بالاقتصاد الأخضر، استنادا إلى البحوث العلمية التي تجريها الجامعات في هذا المجال.
- تشجيع البحوث العلمية والتكنولوجية في كافة القضايا المرتبطة بالاقتصاد الأخضر مثل تغير المناخ، ووضع خطط محددة وتمويل واضحة، ويمكن أن تشمل البحوث المجالات التالية: القانون الدولي والمناخ، والنظم الحضرية المستدامة، وتقلبات المناخ والتنبؤ به، وتغير المناخ والتكنولوجيا الحيوية. وسياسة الاستدامة، وإدارة الكربون، والنفايات، والتلوث، والمياه، والتنوع البيولوجي. وغيرها من الموضوعات ذات الصلة بالاقتصاد الأخضر.
- مضاعفة الإنفاق على البحوث المتعلقة بإنتاج وتطوير الأصناف المتأقلمة مع التغيرات المناخية.
- تنمية وتعزيز فرص الانتفاع بالبحوث والابتكارات العلمية والتكنولوجية التي تتناول القضايا المتعلقة بالاقتصاد الأخضر؛ وذلك من خلال الاهتمام بتسويقها وتطبيقها بالشراكة مع الشركات والمصانع في تطبيقها.
- إعداد دراسات مرتبطة باحتياجات السوق المحلي والعالمي من القطاعات الخضراء، وربطها بالمجالات الدراسية ذات العلاقة، على أن يعاد تقدير هذه الاحتياجات من الحين للآخر وفقا للمستجدات.

- زيادة التعاون الإقليمي في مجال البحث والتطوير للانتقال بنجاح الى الاقتصاد الأخضر من خلال شبكات الأبحاث وزيادة اللقاءات والاجتماعات الهادفة الى إيجاد حلول مشتركة للمشكلات.
- إنشاء مراكز بحثية تابعة للجامعات، هدفها تطبيق المفاهيم والمبادئ المتعلقة بالنمو الأخضر ونشر مفهومه.

خدمة المجتمع:

- الشراكة بين الجامعات وأصحاب الأعمال في تطوير المهارات التقنية والإدارية التي تلبي متطلبات الاقتصاد الأخضر، وتحديد المهارات الحالية والمستقبلية للتوظيف.
- تفعيل دور خدمات التوظيف في الجامعة للنظر في أفضل السبل لدعم الطلاب والخريجين في الحصول على فرص لتعزيز كفاءتهم لتلبية احتياجات الاقتصاد الأخضر.
- التوسع في برامج التدريب المهني الهادفة إلى تأهيل القوى العاملة وتمكينها من إشغال فرص العمل المتاحة، وخاصة في الأنشطة الاقتصادية التي يمكن أن تستقطب المزيد من القوى العاملة.
- التعاون مع التعليم الفني والتقني في مجال التدريب في مجال الطاقة والزراعة وكل ما يتعلق بالقضايا المرتبطة بالاقتصاد الأخضر.
- الاهتمام بتوفير الفنيين والكوادر المؤهلة في القطاعات الخضراء؛ من خلال إعدادهم وتدريبهم بشكل جيد.

ويمكن أن يشتمل التدريب على الفئات التالية:

- المهندسين ومشغلي مولدات الطاقة التقليدية للتدريب على الأنواع الجديدة من مصادر الطاقة النظيفة.
- المسوقين ومندوبي المبيعات والمروجين للبضائع؛ ويكون الهدف من التدريب الترويج للأطعمة الطبيعية والعضوية والمنتجات الصديقة للبيئة .

- العاملين في مجال الكهرباء والسباكة؛ وذلك للتدريب علي جعل مهتهم أكثر خضارا وذلك بالتدوير الصحيح للمواد المنبوذة وبتجديد القديم من المعدات والأنظمة المستهلكة بأخرى تعمل بمصادر طاقة نظيفة.
- الاختصاصيين من المحامين والمحاسبين والموظفين ذوي الياقات البيضاء وآخرين كثيرين؛ وذلك للتدريب علي ما يمكنهم في حال الانتقال للعمل في أو مع شركات تعنى أو يركز فيها علي القضايا المتصلة بالقطاعات الخضراء.
- المصممين والمعماريين والنجارين؛ وذلك للتدريب علي كيفية تحويل اهتماماتهم نحو الأبنية الخضراء.
- ملاك الأراضي والمزارعين يمكنهم أن يكونوا أكثر خضارا؛ وذلك بالتدريب علي الاعتماد في الزراعة على المزارع العضوية وبالترويج للنباتات الطبيعية التي يتم الاعتماد فيها على الأسمدة الطبيعية بدلا من الأسمدة الكيماوية، وكذلك التشجيع على الزراعة الخضراء والمكثفة على أسطح الأبنية.
- المزارعين لتبنى أنظمة زراعية تمكنهم من تجديد التربة وفي نفس الوقت تحقيق ربح على المدى البعيد.
- أصحاب المطاعم والطباخين وريات البيوت؛ بحيث يكون الهدف من التدريب هو التوعية بأهمية اعتمادهم على كل ما هو طبيعي وعضوي وصديق للبيئة فيما يقدمونه من أطعمة ومشروبات.
- إعادة تدريب العاملين الجدد للتحول من الصناعات القديمة الملوثة إلى الصناعات الجديدة، ويمكن أن يتم ذلك بالتعاون والشراكة مع الشركات والروابط المهنية ومنظمات المجتمع المدني.
- عقد دورات تدريبية بالشراكة بين الجامعات وبعض المؤسسات والشركات، ويكون هدفها المساهمة في نشر التكنولوجيا الخضراء؛ وذلك بالتعاون بين الجامعات والمراكز الأكاديمية وقطاع الأبحاث والقطاع الخاص.

- تقديم الدورات لأعضاء هيئة التدريس وتعزيز كفاءتهم في المهارات والمعارف المتصلة بمفهوم الاقتصاد الأخضر.
- المساهمة في تعزيز دور مؤسسات التدريب المهني وزيادة عدد مراكزها لرفع قدرتها على تأهيل القوى العاملة، وزيادة كفاءتها وإنتاجيتها لتتلاءم مع متطلبات سوق العمل وتمكنها من إشغال فرص العمل.
- الاهتمام بإنشاء مراكز تدريب نموذجية بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي لتدريب الطلاب، والارتقاء بمهاراتهم الذهنية والمعرفية والمهارية في الموضوعات المتعلقة بالاقتصاد الأخضر، والتي منها: الاستفادة من الطاقة بكافة أنواعها والقضايا المتعلقة بالمياه.
- عقد بعض الندوات والمؤتمرات في الجامعات، ويكون الهدف منها هو زيادة وعي المواطنين ومتخذي القرارات والمستثمرين بخطورة قضية تغير المناخ؛ وذلك باستكشاف القضايا والمشكلات المرتبطة بتغير المناخ والمتفرعة عنه، مثل قضايا ارتفاع مستوى سطح البحر وما سوف يترتب عليه، وارتفاع درجة حرارة جو الأرض وأثره على الزراعة، وتأثير ذلك المحتمل علي صحة البشر ورفاهيتهم وحياتهم الاجتماعية والاقتصادية.
- المساهمة في تطوير التكنولوجيات الخضراء ونشرها والحصول عليها، ويتأتى ذلك من خلال الشراكة مع القطاع الخاص وإنشاء مراكز تعاونية للبحث والتطوير، ووضع آليات تمويل جديدة لتسريع انتشار التكنولوجيات الخضراء.
- الشراكة مع المؤسسات التجارية والصناعية؛ من أجل خلق روابط قوية للمهن الخضراء وذلك بتوجيه ودعم من قبل خبراء الصناعة.
- تعزيز الشراكة مع أصحاب الأعمال ومؤسسات المجتمع المحلي والقطاع الخاص؛ عن طريق تحديد أصحاب المصالح ورجال الأعمال والمستثمرين، وممثلي شركات القطاع الخاص في المجال الزراعي، وإشراكهم في مراجعة البرامج التعليمية وما تتضمنه من مقررات.
- الشراكة مع أصحاب الأعمال ومؤسسات المجتمع المحلي أيضا في تخطيط وتطوير المؤهلات الدراسية، بما يلبي متطلبات الاقتصاد الأخضر.

- المساهمة في وضع القوانين والتشريعات المرتبطة بتطبيق مفهوم الاقتصاد الأخضر.

٥- معوقات تطبيق التصور المقترح:

- ضعف الوعي بأهمية تطبيق المفهوم.
- التراخي من قبل بعض القيادات الجامعية.
- ضعف التعاون من قبل المؤسسات الأخرى مع الجامعة من قبل المؤسسات الأخرى.
- ضعف الميزانيات المتاحة للجامعات.
- مقاومة التغيير من قبل البعض.

٦- أساليب التغلب على هذه المعوقات:

- نشر الوعي بهذا المفهوم من خلال التمهيد له من قبل الدولة بكافة مؤسساتها، والتعاون مع وسائل الاعلام في هذا الشأن.
- زيادة الميزانيات المخصصة للجامعات.
- نشر ثقافة التغيير.
- الدعم من قبل الدولة للجامعات والمساهمة في فتح جسور التعاون بينها وبين مؤسسات المجتمع.



قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- (١) أبو المجد، السيد محمد، (١٩٩٠م)، مشكلات تلوث البيئة ودور المشاركة الشعبية في مواجهتها، دراسة مقارنة بين الريف والحضر، رسالة ماجستير منشورة، قسم الإنسانيات، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.
- (٢) الأمم المتحدة، (٢٠١٢م)، الاقتصاد الأخضر، الدورة الاستثنائية الثانية عشرة لمجلس الإدارة، المنتدى البيئي الوزاري العالمي نيروبي، ٢٠ - ٢٢ فبراير.
- (٣) بدوى، أحمد موسى، (٢٠١٦م)، معركة المشكلات الست التي تعاني منها مصر: طرق المواجهة، المركز العربي للبحوث والدراسات، مصر.
- (٤) برنامج الأمم المتحدة للبيئة، (٢٠١١م)، نحو اقتصاد أخضر: مسارات إلى التنمية المستدامة والقضاء على الفقر، نيروبي.
- (٥) برنامج الغذاء العالمي، مكافحة الجوع في العالم، تاريخ الدخول ٢٠١٦/٩/١م. على الموقع <http://ar.wfp.org> التالي
- (٦) بشير، هشام، (٢٠١٤م)، التغير المناخي وأثره على مصر، معهد البحوث والدراسات الإستراتيجية لدول حوض النيل، جامعة الفيوم.
- (٧) البطران، منال، (٢٠٠٩م)، "اثر تغير المناخ على مصر وبخاصة على الهجرة الداخلية والخارجية"، مؤتمر تغير المناخ وآثاره في مصر، فندق الماريوت - القاهرة، جمهورية مصر العربية، ٢-٣ نوفمبر.
- (٨) بولتمز، ايزابيل، (٢٠١٤م)، تلوث المياه في مصر: الأسباب والمخاوف، المركز المصري للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، برنامج العدالة الاجتماعية، مصر.
- (٩) تقرير المنتدى العربي للبيئة والتنمية (٢٠١١م)، "الاقتصاد الأخضر في عالم عربي متغير"، مجلة البيئة والتنمية، العدد ٣٣٣٧ - الخميس ٢٧ أكتوبر.
- (١٠) جمال الدين، نجوى يوسف، (٢٠١٥م)، "توجيه التعليم الجامعي الزراعي في مصر نحو الاقتصاد الأخضر في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية"، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، الجزء ١، يناير ٢٠١٥م.
- (١١) الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٦م، على الموقع التالي:

http://www.capmas.gov.eg/Pages/Http404ErrorPage.aspx?aspxerrorpath=/default.aspx,12/10/2016_

(١٢) جهاز تنظيم مرفق الكهرباء وحماية المستهلك، (٢٠١٤م)، منظومة تشجيع إنتاج الكهرباء من مصادر الطاقة المتجددة في مصر، أكتوبر.

(١٣) خضر، أحمد، (٢٠١٤م)، "الاقتصاد الأخضر مسارات بديلة إلى التنمية المستدامة"، مجلة علوم وتكنولوجيا، معهد الكويت للأبحاث العلمية، العدد ١٣، الكويت.

(١٤) خنفر، عايد راضي، (٢٠١٤م) الاقتصاد البيئي " الاقتصاد الأخضر"، مجلة أسبوط للدراسات البيئية، العدد التاسع والثلاثون، يناير، مصر.

(١٥) الصادق، عمر محمد، (١٩٩٣م)، "الصناعة وتلوث البيئة في مدينة القاهرة: دراسة تطبيقية على منطقتي شبرا الخيمة وحلوان"، ندوة الجغرافيا ومشكلات تلوث البيئة. الجمعية الجغرافية المصرية، ٢٨-٢٩ ابريل.

(١٦) صيام، جمال محمد، وفياض، وشريف، محمد سمير، (٢٠٠٩م)، "أثر التغيرات المناخية على وضع الزراعة والغذاء في مصر"، مؤتمر التغيرات المناخية وأثارها على مصر، جامعة القاهرة، كلية الزراعة، ٢-٣ نوفمبر.

(١٧) عبد السلام، على زين العابدين، (١٩٩٢م)، تلوث البيئة ثمن المدنية، القاهرة، المكتبة الأكاديمية.

(١٨) عبد الله، عزة أحمد، (٢٠١٤م)، التلوث البيئي في جمهورية مصر العربية و أثره على الاقتصاد القومي، جامعة عين شمس، وحدة بحوث الأزمات.

بحث منشور على الموقع التالي:

www.bu.edu.eg/.../Azza%20Ahmed%20%20Abdallah_pollution.do,13/11/2016

(١٩) علي، عبد الرحمن علي، (٢٠١٦م)، الاقتصاد الأخضر، الاتحاد العربي للتنمية المستدامة والبيئة، بحث منشور علي الموقع التالي:

<http://www.ausde.org,13/11/2016>

(٢٠) مركز الدراسات المستقبلية، (٢٠٠٦م)، دور المجتمع المدني في صياغة رؤية مستقبلية لمصر، المؤتمر السنوي الثاني، رؤية مصر، ٢٠٣٠م، القاهرة، مصر.

(٢١) مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠٠٨م)، المطالبات والاحتجاجات لتحسين مستوى المعيشة، مصر.

(٢٢) منظمة الأمم المتحدة، (٢٠١١م)، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا)، الاقتصاد الأخضر في سياق التنمية المستدامة والقضاء علي الفقر، المبادئ الفرص التحديات في المنطقة العربية، استعراض الإنتاجية وأنشطة التنمية المستدامة.

(٢٣) هشام، شيماء، (٢٠١٦م)، ضرورة الأمن الغذائي: الاكتفاء المؤجل، مركز البديل للتخطيط والدراسات الإستراتيجية، مصر.

(٢٤) الهيئة العامة لتنمية الثروة السمكية، (٢٠١٦م)، دراسات عن التلوث في المياه المصرية، التلوث بمشتقات البترول، مصر.

ثانياً:المراجع الأجنبية

- (1) B., Fareed, (2012) ,Green Economy in the Arab Region: Overall Concept and Available Options: Economic and Social Commission for Western Asia, (ESCWA),
- (2) B., Patrick, (2012),Nature and its role in the transition to a green economy, The Economics of Ecosystems and Biodiversity, London, The Institute for European Environmental Policy (IEEP)
- (3) E., Barbier, (2011),The policy challenges for green economy and sustainable development. Natural Resources Forum, 35.
- (4) G., Elsamara, (1984),environmental pollution impacts of industrial activities in Egypt, Egyptian journal of industrial medicine
- (5) G., Nhamo, (2014)Reviewing Some Implications of the Green Economy for Higher and Further Education Institutions ,Institute for Corporate Citizenship, University of South Africa, Southern African Journal of Environmental Education, Vol. 30.
- (6) J., Matteson, (2013),Education & Training for the New Green Economy Palm Beach State College Institute for Energy& Environmental Sustainability Department Contact Information: Palm Beach Gardens College, Institute for Energy& Environmental Sustainability and Further Education Institutions, southern, African Journal of Environmental Education, Vol. 30
- (7) K., Chapple, (2008), defining of green economy ,A primer on green economic development: Centre for community innovation university of California ,Berkeley.
- (8) L., James, (2009), Higher Education and the Clean Energy, Green Economy Education Review, Vol. 44, No. 6 November/December .
- (9) M., Larson, (2012) communication behavior by environmental activists compared to non-active persons, the journal of environmental education, Vol. 14,No.,1.
- (10) UNESCO, (2012),World Bank, Partnerships for Education in the Green Economy ,Organizing partners International Business Leaders Forum.
- (11) UNESCO. (2012). UNESCO's input to the Rio+20 compilation document. Paris: UNESCO

- (12) UNESCO. (2013). Mauritius Recommendations from the UNESCO Expert Meeting on Climate Change Education for Sustainable Development in Africa. Paris: UNESCO
- (13) (UNEP), United Nations Environment Programmer, (2010), Green Economy Report: A Preview (3).

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية

*An Evaluation of the History content in the preparatory stage in
light of the national standards*

المحاضر

د. هاني كامل جمال عطيفي

استاذ مساعد بعمادة السنة التحضيرية

جامعة الملك سعود

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر قائمة المعايير القومية للتعليم في مناهج التاريخ للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية، من خلال تحليل محتوى منهج الصفوف الثلاثة إلى أفكار رئيسة وأفكار فرعية، واتخذ الباحث الفكرة كوحدة للتحليل، وتم تحديد فئات التحليل والتي تمثلت في قائمة المعايير القومية لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى لمعرفة المؤشر المتوافر بكل فكرة، وتم حساب ثبات التحليل للمحتوى لكل صف دراسي على حدة، وتوصلت الدراسة إلى أن منهج التاريخ يعكس أكثر ما جاء في قائمة المعايير والمؤشرات، كما توصلت لوجود مجموعة من المؤشرات لم تتوافر نهائياً بمناهج المرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة وأن هناك مؤشرات توافرت في صف دراسي ولم تتوافر في الصفوف الأخرى، ووجود تفاوت في نسبة وعدد مرات تكرار كل مؤشر بكل وحدة دراسية وكل صف دراسي، ووجود اختلاف بين الصفوف الثلاثة في مراعاة مجموعة المعايير ومؤشراتها.

Abstract

The study aims to what extent the curriculum of "History" in the preparatory stage reflects the national standards and indicators. The researcher analyzed the content of the history units in the three text books of social studies for preparatory schools, using the "idea" as the unit of analysis. The national standards and indicators for social studies were used as tools for analysis. Every idea was examined to investigate to what it reflects the standards and indicators. the Findings of research; History curriculum content reflects the standards and indicators, some indicators are most reflecting in the whole History units in the preparatory school, some indicators are reflected only in some grades and Some differences between three grades to extent the indicators.

مقدمة

لقد أصبح التقويم والتطوير المستمران سمتين من سمات العصر الحالي، وأصبح تطبيقهما واستحداث آليات فعالة لهما من الضرورات التي لا غنى عنها في كل مجالات الحياة؛ تحقيقاً لآمال وتطلعات المستقبل وتمكيناً من مواكبة ما يحدث في العالم من تغيرات. والتقويم المنشود في أي مجال من مجالات الحياة ينبغي ألا يكون عشوائياً بل لابد أن يسير وفق أسس وخطوات ترسمها لنا تقاليدنا وعاداتنا، وبالتالي فلا بد أن ينهض التعليم بدوره، ولابد أن نتناول المناهج الدراسية بالفحص والدراسة؛ وذلك لتقويم واقعنا التعليمي ليكون بداية نمو عملية تطوير شاملة وفق أسس سليمة فلم تعد تتصور منهجاً بدون تطوير وتغيير. (اللقاني ومحمد، ٢٠٠١، ٢٠-٢١).

وعليه فقد تبلور مشروع قومي الهدف منه تحقيق الجودة الشاملة في كل عناصر النظام التعليمي، باعتبار أن المعايير القومية محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها، وتنامي هذا الاهتمام خلال سنوات ماضية بضرورة وضع مستويات معيارية للمناهج الدراسية للتعرف على ما يجب أن يكون كل طالب قادراً على أدائه؛ نتيجة لدراسته محتوى كل مجال أو مادة؛ فكان لابد من وضع مستويات معيارية لكل عناصر المنهج؛ والهدف من وضع هذه المعايير هو تمكين العاملين في التربية والتعليم وفي المجال التربوي من إعادة النظر في المناهج الحالية والعمل على تطويرها للوصول لمخرجات تعليمية منشودة، فهذه المعايير أهداف وطموحات نسعى للوصول إليها. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ١٨٥).

ومن دواعي تقويم المناهج ما أثاره مشروع المعايير القومية في مجال بناء المناهج ومجال التعليم بصفة عامة ومناداة العالم أجمع بمؤسساته التعليمية بأهمية المعايير القومية للتعليم في بناء المناهج وتخطيطها. وما أشارت إليه منظمة اليونسكو ومعايير اسكد () SCED 1997 من ضرورة الاهتمام بهذه المعايير التي سوف ترتقي بالتعليم، ومن دواعي تقويم وتطوير المنهج أيضاً صدور الوثائق التعليمية المختلفة في العديد من الدول والتي تشير إلى ضرورة الاهتمام بمشروع المعايير القومية وتطوير المناهج في ضوءها: مثل وثيقة ولاية نيومكسيكو (١٩٩٧) **New Mexico social studies content standards** and Bench marks, 1997، وثيقة ولاية نبرا سكا، وولاية نيفادا (١٩٩٩) **Nevada**

academic standards in the social studies. 1999 وثيقة ولاية كولورادو
Colorado Models content standards for social studies, 1995 (١٩٩٥)
وثيقة المعايير الأمريكية للدراسات الاجتماعية National standards for social
studies in united states, 1996 وثيقة دول مجلس التعاون الاقتصادي الباسيفيكي
الأربعة عشر (APEC 1995)، وأخيراً مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر والاهتمام
بهذا المشروع الطموح، الذي جذب انتباه العديد من مخططي التعليم في مصر والمسئولين
عن التربية، واستفادتهم من المشاريع العالمية في هذا الإطار وإهتمامهم بهذا المشروع
لتطوير التعليم، والنهوض بمناهجه وبكافة عناصر العملية التعليمية للوصول للجودة
المنشودة في التعليم حيث صدر المجلد الأول والثاني للمعايير القومية عام (٢٠٠٣)،
متضمناً المجالات المختلفة لمشروع المعايير القومية.

• الخلفية النظرية للمشكلة

المحور الأول: تقويم المنهج

يعرف التقويم بأنه عملية التعرف على مقدار النمو الذي تم إحرازه في مشروع معين أو
معرفة مدى نجاح المؤسسة أو الفرد في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، فالتقويم إذا تم في
صورته العامة هو العملية التي يتم فيها إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو
الموضوعات هذا الشيء في ميدان التربية والتعليم هو عبارة عن الناتج التعليمي. (فالوقي،
محمد، ١٩٩٧).

كما يعرف تقويم المنهج بأنه مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ للتعرف على مدى
صلاحية المنهج بكافة أبعاده: أهدافه، محتواه، أنشطته، مصادر تعلمه، وأساليب تقييمية،
ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها. (اللقاني والجمل، ١٩٩٩، ١٠٤).

ويعرف الطيطي (٢٠٠٢، ٨٣) تقويم المنهج بأنه تلك العملية التي تساعد في الحصول
على معلومات وبيانات تمكن من إصدارها حكم على مدى التقدم والنجاح في بلوغ النتائج
التعليمية المنشودة.

كما يعرف تقويم المنهج إجرائياً: بأنه مجموعة من الإجراءات التي تتبع لمعرفة مدى
مراعاة محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية للمعايير القومية للدراسات الاجتماعية من
خلال تحليل هذه المناهج وإصدار حكم تجاهها.

وأشار حميدة (٢٠٠٠) إلى أسس التقويم من خلال ارتباط عملية التقويم بالأهداف وأن ترتبط عملية تقويم المنهج بأهدافه حتى نستطيع بلوغ الأهداف الموضوعية وهذا يجعل التقويم أكثر قيمة وفائدة. وأن يكون التقويم شاملاً لجميع الجوانب الخاصة بالتلميذ والمنهج وكل ما يرتبط بالعملية التعليمية حتى يحقق التقويم الهدف منه. وأن تكون عملية التقويم مستمرة باستمرار العملية التعليمية، وأن تهدف إلى تصحيح المسار وإجراء التعديلات في المضمون والطريقة والأهداف وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية. والتكامل والتنسيق بين كل الوسائل التي تستخدم لتقويم الجوانب الخاصة بالمنهج الموضوع، وذلك لأن وسائل التقويم عديدة ومتنوعة، ويجب أن يكون هناك تكامل بين الوسائل المختلفة للتقويم.

كما يشير حبيب، عبد الكريم (٢٠٠٥، ٢٥-٢٦) إلى أسس التقويم من خلال معايير الحكم على البرامج والمقارنة بينها في ضوء الأداء الفعلي للمشاركين فيها وفي ضوء ما يجب إنجازه وليس في ضوء ما تم إنجازه بالفعل وتحدد مستويات التقويم في ضوء أهداف البرامج ومحتواها. ومن الأسس أيضاً المحكات للحكم على البرامج، ولكي نحكم على نجاح برنامج تدريبي أو تعليمي معين في تحقيق أهدافه يمكن مقارنة أداء الدارسين فيه بمستويات الكفاية الإنتاجية.

ويشير إبراهيم (٢٠٠٤، ٧١٨) إلى الوظائف التعليمية للتقويم من خلال الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين بقصد تكييف المنهج تبعاً للنتائج التي تكشف عنها عملية التقويم. والوظائف العلاجية والإرشادية من خلال الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم في إدخال التغيرات اللازمة والواجبة في المناهج والأنظمة التعليمية.

ومن وظائف تقويم المنهج ما أشارت إليه سر الختم عثمان وآخرون (١٩٩٥، ٣٦٩-٣٧٠) من خلال تزويدنا بقاعدة واسعة من المعلومات المتعلقة بالعملية التعليمية عامة وبالمناهج خاصة، وتزويدنا بمعلومات تسهل اتخاذ القرارات فيما يتعلق باستمرار منهج قائم أو بتعديله أو إلغائه، وإعداد تقرير يستخدم من قبل المختصين في النظام التعليمي كأساس لإدخال مناهج ذات فعالية أكثر، والكشف عن الطريقة التي يتم بها التعلم، وتحديد النقاط التي تم التركيز عليها والنقاط التي أغفلت في عملية تنفيذ المنهج، ويزودنا تقويم المنهج بمعلومات عن الفروق بين الطلاب في تحصيلهم.

المحور الثاني: تحليل المحتوى

يعد تحليل المحتوى من الموضوعات التي كثر استخدامه في البحث والدراسة في مجال التربية، وهو من الأساليب البحثية الهامة في مجال المناهج وطرق التدريس، ومن أساليب البحث العلمي في المجال التربوي ونتائجه تكون أكثر جدوى وأعمق أثراً ولو صاحب ذلك الأسلوب أساليب وأدوات أخرى من مقاييس واختبارات واستبيانات يجعل التحليل أكبر قيمة وأهمية. (طعيمه، رشدي، ١٩٨٧، ٢١)

وتحليل المحتوى أداة هامة من أدوات جمع البيانات خاصة في مجال البحوث الوصفية التحليلية وبعض البحوث التفسيرية ومن خلاله يتم وصف المادة محل التحليل التي قد تكون كتب دراسية أو قضايا تعليمية أو غير ذلك. (الرشدي، ٢٠٠٠، ٢٠٤)

ولتحليل المحتوى مسميات عديدة ومختلفة ويعود هذا الاختلاف إلى الخلفية النظرية التي تبناها الباحث ويسميه بيسلر Bessler تحليل المعنى، ويسميه مثير Mathes تحليل المحتوى التصنيفي الاستكشافي ورغم اختلاف هذه المسميات فإن تحليل المحتوى هو أسلوب للبحث يهدف للوصول للوصف الموضوعي المنظم لمحتوى معين. (زيتون، ٢٠٠٤، ١٠٣)

ويعرف اللقاني والجمل (١٩٩٩، ٥٩) تحليل المحتوى بأنه أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل، للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم أو فكرة أو أكثر، وبالتالي تكون نتائج هذه العملية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج من خلال أساليب أخرى مؤشرات للجوانب التي تحتاج للتطوير في ضوء المعايير الموضوعية.

كما يعرف بأنه أسلوب بحثي يهدف إلى الوصول لوصف موضوعي منظم لمحتوى معين ومادة للتحليل أو عينة البحث هي النص أو الصورة وما تحويه من رموز تنقل معاني. (زيتون، ٢٠٠٤، ١٠٣-١٠٤)

وتتلخص شروط تحليل المحتوى في أن يكون القائم بعملية التحليل موضوعياً وغير متحيز لاتجاه أو وجهة نظر معينة أثناء تحليله للمحتوى. وأن تسير خطوات عملية التحليل بصورة منتظمة حتى يتم تناول كل جزء من أجزاء المحتوى المراد تحليله ولا يغفل أو يركز على جزء دون الآخر أثناء عملية التحليل. والتحديد الواضح والدقيق لفئات ووحدات التحليل التي سوف يستخدمها القائم بعملية التحليل حتى يستطيع محللون آخرون الحصول على

نفس النتائج بنفس الشروط. وتحديد الهدف من التحليل والنتائج المرجوة منه وإصدار حكم عليها في النهاية حتى نقرر هل حقق التحليل ما نصبوا إليه أم لا. وحساب ثبات تحليل المحتوى من خلال الباحث نفسه أو من خلال محللين آخرين حتى نضمن على نتائج التحليل.

وتتمثل خصائص تحليل المحتوى في الموضوعية: وهو أن عملية التحليل تتم وفق خطوات وإجراءات ذات صياغة واضحة وتجعل أكثر من فرد يحصل على نفس النتائج من تحليل نفس العينة، وأن يضع الباحث فئات واضحة يتم التحليل في ضوءها. وأن يكون التحليل منظم وفق الخطة التي سوف توفر وتوضح الطرق التي سوف تتبع الحصول على المادة العلمية المطلوبة. كما يعتبر أسلوب تحليل المحتوى من أساليب البحث العلمي التي تتخذ أحد منظورين: الكمي: وهو الذي يركز على المضمون ذاته دون ارتباطه بالمتغيرات أو الظواهر الأخرى، والكيفي: وينظر للمضمون باعتباره انعكاساً لظواهر المحور وكثيراً ما يتبنى هذا المنظور عند تحليل موضوعات متشابهة ومتداخلة. (زيتون، كمال، ٢٠٠٤، ١٠٤)

ومن وحدات تحليل المحتوى ما أشار إليه بيرلسون وآخرون بأن هناك خمس وحدات يمكن أن يستخدمها الباحث في تحليل المضمون بحسب طبيعة البحث وأهدافه، وهذه الوحدات هي (وحدة الكلمة - وحدة الفكرة أو الموضوع - وحدة الشخصية - الوحدة الطبيعية أو وحدة المفردة - وحدة المساحة والزمن). (الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن، ٢٠١١، ص ٢١٥-٢١٩).

كما يشير زيتون (٢٠٠٤، ١٠٦) إلى العديد من وحدات تحليل المحتوى منها وحدة الكلمة أو الرمز حيث يقوم الباحث بتحليل الكلمات والشعارات مثل الديمقراطية، ووحدة الجملة حيث لا يكفي الباحث بالكلمات المنفصلة بل يحلل كلمات تجمعت معاً مكونه جملاً، ووحدة الفقرة حيث يتم تناول فقرة مكونة من عدة جمل.

وتعد عملية تحديد فئات التحليل من أكثر مراحل تحليل المحتوى أهمية حيث يتوقف عليها نجاح عملية التحليل أو فشلها. ويجب أن تكون فئات التحليل مرتبطة بمشكلة الدراسة بحيث تكون انعكاساً صادقاً لأسئلة الدراسة وتشمل كل جزء من أجزاء المحتوى.

ويُقصد بفئات التحليل مجموعة العناصر التي تُستخدم في تصنيف المضمون ووصفه، وتُحدّد على أساس نوع المضمون ومحتواه وأهدافه، وتُستخدم لتسهيل عملية

التحليل بوضع صفات المحتوى فيها وتصنيفه على أساسها، فعلى سبيل المثال إذا كان التحليل بناءً فإن فئات التحليل التي يسعى الباحث إلى قياس مستوى انتشارها في المحتوى هي (فئة المفاهيم - فئة الحقائق - فئة المبادئ - فئة التعميمات - فئة الاتجاهات - فئة القيم). ويُعدّ تحديد فئات التحليل من العوامل الرئيسة التي يقوم عليها نجاح عملية تحليل المحتوى. (الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن، ٢٠١١، ص ٢٠٣-٢٠٤).

ولقد بلغت أهمية تحليل المحتوى درجة كبيرة، فقد تعدّت الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمحتوى الكتب المدرسية، وحل بعض المشكلات المختلفة، والمساعدة في اتخاذ القرار إلى مجالات أوسع وأشمل. فقد أوصى أحد المؤتمرات المتعلقة بآفاق القرن الحادي والعشرين الذي عقد في القاهرة عام ١٩٩٣م بأهمية تحليل محتوى الرسائل الإعلامية والأدبية والتعليمية، والتركيز على بثها لقيم تُعلي قدر التعليم والثقافة والعمل دون تفرقة بسبب الجنس أو النوع. (طعيمة، ٢٠٠٤).

وتتحدد أهمية تحليل المحتوى في مجال التربية والتعليم في مجال البحث العلمي، حيث إنّه أسلوب بحثي يكشف متغيرات الدراسة والتعرف إلى خصائصها، ومجال المناهج، من خلال اختيار نتائج التعلّم، وتحديد عناصر المحتوى، ومجال التعليم، من خلال تحديد طرق التعليم والتعلّم، وتقويمها. ومجال التعلّم، من خلال المقارنة بين ما درسه الطلبة وما تعلموه بالفعل. ومجال التقويم، من خلال الكشف عن مفردات الاختبار. (طعيمة، ٢٠٠٤).

ويشير رشدي طعيمة (١٩٨٧، ٢٤-٣٧) إلى أن أهداف تحليل محتوى الكتب الدراسية تتمثل في:

- ✓ استكشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية، ومحاولة مراجعتها وتعديلها عند الحاجة لمعرفة الموضوعات الأكثر قيمة وجدوى.
- ✓ التعاون بين المفكرين والمعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية.
- ✓ تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة بتزويدهم بمبادئ توجيهية إلى ما ينبغي تضمينه في هذه الكتب وما يجب تجنبه.
- ✓ الحكم على مدى تضمين المحتوى لبعض الظواهر والقيم.

✓ الحكم على مدى واقعية البيانات التي يحويها المحتوى ومدى قربها وصلتها بحياة التلميذ والبيئة التي يعيش فيها.

الدراسات السابقة التي تناولت تقويم المنهج وتحليل المحتوى

دراسة رمضان، حسين (٢٠٠٤) وهدفت الدراسة لرصد مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي لمفهوم المواطنة والعدالة وحدد الباحث قائمة بأسس المواطنة والعدالة، وقام الباحث ببناء معيار لتحليل مكونات مفهومي المواطنة والعدالة ومقياس الوعي بمفهومي المواطنة والعدالة، وتحليل محتوى كتب منهج الدراسات الاجتماعية طبعة ٢٠٠١-٢٠٠٢م للتعرف على مدى تضمين المحتوى لمفهومي المواطنة والعدالة. وتوصلت الدراسة إلى أن عدد الفقرات الكلية للكتاب ١٢٥٠ فقرة، عدد الفقرات التي انطبقت عليها وحدات معيار المواطنة بلغت ٢٠٤ فقرة بنسبة ٢٤,٣%، وتركز مفهوم العدالة أكثر من المواطنة في مقرر الجغرافية على الرغم من حدوث العكس في مقرر التاريخ حيث تركز مفهوم المواطنة أكثر من العدالة، وتهتم الأهداف أكثر بمفهوم المواطنة، بينما يهتم المحتوى أكثر بمفهوم العدالة.

دراسة عبدالرحيم، إيمان (٢٠٠٣) وهدفت لدراسة واقع مقررات الدراسات الاجتماعية من مفاهيم التربية الدولية، دراسة مستوى أداء عينة من التلاميذ في الحضر والريف لهذه المفاهيم على مستوى التذكر، والفهم، والتقويم والصعوبات التي تواجه التلاميذ في فهم وتقويم هذه المفاهيم، وقامت الباحثة باختيار عينة من بعض المدارس الإعدادية بمدينة جرجا بمحافظة سوهاج، وإعداد قائمة من مفاهيم التربية الدولية التي ينبغي توافرها في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، وعمل تحليل محتوى لمقررات الدراسات الاجتماعية لمعرفة المفاهيم الدولية التي يمكن أن تتوفر في هذه المناهج، وأظهرت النتائج وجود ٦٠% من مفاهيم التربية الدولية المتضمنة في قائمة المفاهيم التي أعدتها الباحثة من قبل، وانخفاض تحصيل التلاميذ في الريف عن الحضر لمفاهيم التربية الدولية على مستوى التذكر، والفهم، والتقويم، كما أشارت الباحثة لأهم الصعوبات التي واجهت التلاميذ في تحصيل تلك المفاهيم ومنها عدم وجود شرح لهذه المفاهيم وعدم اهتمام المعلمين بتنميتها داخل فصول الدراسة، وعدم الربط بينها وبين الأحداث الجارية.

دراسة أفري وآخرون (Avery & others, 2001) وهدفت لتحليل محتوى ستة كتب من التاريخ والحضارات بالولايات المتحدة الأمريكية في الصفوف من السابع حتي التاسع من التعليم الأساسي. وتم تحديد قائمة بالقيم التي يجب توافرها بمناهج التاريخ للصفوف السابع للتاسع الأساسي بالولايات المتحدة الأمريكية ومن هذه القيم قيمة القومية، والمواطنة، والإخلاص للوطن وتم تصميم مقياس للتعرف على مدى توافر القيم بمناهج التاريخ، وتوصلت الدراسة لتفاوت في توافر هذه القيم فمنها ما توافر بصورة كبيرة ومنها ما توافر بصورة متوسطة ومنها ما توافر بصورة قليلة وتوصلت الدراسة لتفاوت بين مناهج كل صف دراسي في توافر هذه القيم.

دراسة ماري هيل (Hall , Marie – Elena, 1999) هدفت إلى تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس في ضوء المعايير القومية بالولايات المتحدة الأمريكية وأن فكرة المعايير القومية قائمة على فكرة إصلاح التعليم الأمريكي، وما يجب أن يتعلمه الطلاب بالمدارس، وقام الباحث بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس في ضوء قائمة المعايير القومية الأمريكية للصفوف الخمسة الأولى بمادة الدراسات الاجتماعية وهي الاهتمام بالقصص الأمريكية، وبناء الأمة الأمريكية، وأخطار الزمان والمكان، والمواطنة. وبعد تحليل المحتوى توصلت الدراسة إلى أن دروس الجغرافيا الأكثر تركيزاً ومراعاة للمعايير القومية الأمريكية في كتب الدراسات الاجتماعية من دروس التاريخ، رغم كثرة المعايير التاريخية، كما أوضحت أهمية الكتب المدرسية داخل حجرات الدراسة وضرورة استخدامها بنسبة لا تقل عن ٩٠ %.

المحور الثالث: المعايير القومية

تعرف المعايير بأنها ما يحتاج أن يعرفه الطلاب ويستطيعون عمله من دراسة مادة معينة.

(O'neil, j, 1993, 4)

كما تعرف المعايير بأنها عبارات عامة تصف المعارف الأساسية وتشمل كل ما يجب أن يعرفه الطالب والأفكار الأكثر أهمية والقواعد والمبادئ النابعة من النظام والمهارات الرئيسية

التي تشمل كل ما يجب على الطالب أن يقوم به ويكون قادراً على فعله من دراسة مادة معينة. (Carr & Harris, 2001, 184)

والمعايير هي ما يجب على الطالب والمدرس أن يعرفوه ويكونوا قادرين على عمله عند دراسة مادة معينة. (Touba & elnagar, 2003, 6)

وتتصف معايير المحتوى ما يجب أن يتعلمه الطلاب وما يقدرون على عمله وما يجذب اهتمامهم وذلك في جوانب المحتوى المتعددة وما يجب أن يعرفه الطلاب وما يجب أن يكونوا قادرين على فعله عند مستويات متعددة توازي المراحل التعليمية المختلفة. (السعيد، ٢٠٠٥). وتعرف وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٦١) المستويات المعيارية أو المعايير Standards بأنها عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال.

وتعرف المعايير إجرائياً: بأنها مجموعة من الغايات والأهداف المتاحة لجميع الطلاب والتي يجب اكتسابها والوصول إليها من دراسة مناهج الدراسات الاجتماعية.

وتعرف وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٦١) المؤشرات بأنها عبارات تصف الإنجاز (الأداء) المتوقع من المتعلم لتحقيق علامات الطريق وتندرج في عمقها ومستوى صعوبتها وفقاً للمرحلة التعليمية، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية.

وأوضحت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٠-١١) ما يهدف إليه مشروع المعايير القومية الطموح إلى تحقيق الجودة الشاملة في التعليم في مصر، وتنهض فلسفة اختيار وبناء المعايير القومية على مجموعة من المبادئ والأسس الهامة ومنها:

- التزام المعايير القومية بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الإنسان والطفل والمرأة.
- خدمة المحاسبية والعدالة الاجتماعية، وتكافؤ الفرص والحرية.
- إحداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة الصالحة والانتماء والديمقراطية لدى المتعلم وترسيخ قيم العمل الجماعي والتسامح وتقبل الآخر.
- مواكبة التطورات الحديثة في عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة والتكنولوجيا وتعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة.

- مساهمة المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المستدامة للممارسين التربويين.
 - تدعم المعايير قدرة المشاركين في العملية التعليمية علي حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي وتسهم في بناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم.
 - تحقق المعايير الالتزام بالتميز في التعلم والقدرة على المتابعة، والتقويم الأصيل.
 - تعزز المعايير المتعلم على توظيف المعرفة ودعم قيم الإنتاج.
- ويشير عبيد (٢٠٠٥، ٢٩) إلى أن أسس المعايير القومية مجموعة شاملة ومتماسكة من الغايات والأغراض المستهدف أن يحققها كل الطلاب من مرحلة ما قبل الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية، وأنها مصادر ومرجعيات لواضعي سياسات التعليم وللقيادات التربوية والمعلمين عند فحص البرامج التعليمية وتطويرها، وأنها مثيرات للتفكير والحوارات القومية والمحلية عن أفضل الطرق المساعدة للطلاب على النجاح والتفوق في مجال دراستهم بكل مراحل التعليم.

ومن خصائص المعايير القومية للتعليم في مصر ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٢-١٣) من أنها شاملة- بمعنى أن تتناول المعايير وتشمل جميع عناصر العملية التعليمية ومتطلباتها. وموضوعية- بمعنى أن تهتم بالأمور الهامة والحساسة في العملية التعليمية بلا تميز والابتعاد عن التفاصيل التي ليس لها صلة بالعملية التعليمية. وتتسم بالمرونة- بمعنى قابلة للتغير والتعديل والتطبيق في جميع الظروف الاقتصادية والجغرافية والسياسية. ومجتمعية- تتناول حاجات ومتطلبات أفراد المجتمع وأبناءه. ومستمرة ومتطورة - تستمر باستمرار العملية التعليمية وتتطور باستمرار حسب ظروف العصر ومتطلباته التكنولوجية التي ننشدها حالياً. وقابلة للقياس - حتى تقارن بين المخرجات التعليمية وما نرمي لتحقيقه من وراء تلك المعايير. وتحقق مبدأ المشاركة - بمعنى اشتراك جميع المستفيدين من العملية التعليمية في إعدادها وتقويم نتائجها. وأخلاقية - تعمل على تنمية الأخلاق واحترام القوانين والعادات السائدة في المجتمع. وداعمة - ليست هدفاً في حد ذاتها ولكنها تدعم العملية التعليمية للوصول بها لما نريد أو نرغب أن تكون عليه. ووطنية - تخدم أهداف الوطن ومشكلاته وقضاياها.

ومن مجالات المعايير القومية للتعليم المدرسة الفعالة الصديقة للمتعلم، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج الدراسي ونواتج التعلم، وتتضمن وثيقة المنهج مستويات معيارية لكل عنصر من عناصر المنهج من فلسفة، أهداف، محتوى، طرق تعليم وتعلم، مصادر المعرفة والتكنولوجيا، وأساليب التقويم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

وتتضح أهمية المستويات المعيارية للمنهج في أنها تساعد مخططي المناهج في بناء فلسفة معينة للمنهج، وصياغة وتحديد أهداف المنهج، واختيار محتوى المنهج، وتقدير أنسب المواد التعليمية، واقتراح أفضل الطرق للتعليم والتعلم، وتحديد طرق التقويم، وإحداث التكامل والترابط بين المناهج المختلفة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

الدراسات التي تناولت المعايير القومية

دراسة حسام الدين، نوار (٢٠٠٧) وهدفت إلى تحليل محتوى منهج التاريخ للمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك في وصف ما هو كائن في محتوى مناهج التاريخ في المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية ورصد البيانات وتحليل وتفسير النتائج، ووضع تصور مقترح لوحدة في منهج التاريخ للمرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من كتب التاريخ للمرحلة الثانوية للصفوف الثلاثة، واستخدمت الباحثة أداة بحث عبارة عن قائمة تضمنت عبارات معيار الجودة الشاملة ومؤشراتها لمحتوى منهج التاريخ، وأشارت النتائج إلى أن محتوى منهج التاريخ للصف الأول الثانوي لم يحقق الجودة الشاملة بشكل كافٍ، إذ أنه لم تتوافر كافة عبارات المعيار، ولم تتوافر بعض المؤشرات ضمن بعض العبارات، بالإضافة إلى توافر بعض العبارات بنسب ضعيفة جداً.

دراسة عبدالوهاب، مصطفى (٢٠٠٤) وهدفت للتعرف على المعايير العالمية لتطوير مناهج الجغرافيا، والتعرف على جوانب القوة والضعف في مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وتقديم تصور مقترح لتطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير العالمية وما يسفر عنه تقويم المنهج الحالي، والتعرف على فاعلية إحدى وحدات التصور المقترح في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والاتجاه نحو المادة. وقام الباحث بإعداد قائمة المعايير العالمية اللازمة لتطوير منهج الجغرافيا، وتقويم منهج الجغرافيا بالصف الأول الثانوي في ضوء المعايير، وضع تصور مقترح في ضوء قائمة المعايير وبناء وحدة من التصور المقترح

تشمل أهداف، محتوى، أنشطة، طرق تدريس، وأساليب تقويم، وتوصلت الدراسة لوجود قصور في أهداف ومحتوى منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية من حيث توافر المعايير العالمية بها وإن توافرت فقد جاءت بطريقة عرضية غير مخطط لها مسبقاً، وتوصلت لفاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والاتجاه نحو مادة الجغرافيا، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب عينة البحث الدارسين للوحدة المقترحة في القياس القبلي والبعدي في اختبار مهارات التفكير الجغرافي لصالح القياس البعدي.

دراسة صميده، هدى السيد (٢٠٠٤) وهدفت لتقديم نماذج للمعايير التربوية في بعض الدول من خلال وثيقة المعايير التربوية للقرن الحادي والعشرين، وتقديم رؤية تحليلية مقارنة للمعايير في شقيها القومي والدولي؛ بغرض الإفادة منها في وضع أطر نظرية توجه التطبيق الملائم في مصر. وعرضت الدراسة المعايير المصرية للتعليم، ومجموعة المعايير الدولية للتعليم، والتي أصدرتها اليونسكو والمعروفة باسم (اسكد ١٩٩٧)، وتقديم نماذج للمعايير التربوية في بعض الدول خاصة معايير القرن الحادي والعشرين ووثيقة مجموعة دول مجلس التعاون الاقتصادي الباسيفيكي (APEC)، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد نظامان تعليميان متطابقان في العالم، وأن معظم النظم التعليمية تختلف من دولة لأخرى حسب النسيج الثقافي المؤثر في تكوينات وأداء كل منها، ومن ثم تختلف معايير تقويم هذه النظم، وأن هناك فروق لا ينبغي أن تقف حائلاً دون إيجاد معايير دولية متفق عليها، كما أكدت وثيقة المعايير الدولية إسكد على الخصوصية القومية، كما أن وثيقة APEC عكست قيم وثقافة مجتمعات هذه الدول وتبين أوجه التشابه، الاختلاف، التنوع، والتناقض أحياناً في مستويات التعليم وأولوياته في هذه الدول ومن ثم تنوع المعايير المقدمة مع وجود حد مشترك من المعايير.

دراسة ستيرن (Stern, Sheldon, 2003) وهدفت لمعرفة تأثير المعايير الدولية في مناهج التاريخ الأمريكي، كما وضع الباحث ثلاثة معايير هامة يجب استخدامها لتطوير مناهج التاريخ بالولايات المتحدة الأمريكية وهي: الفهم التاريخي، والتطوير المستمر للمنهج، والتوازن بين القديم والحديث في التاريخ، وأسفرت الدراسة إلى أنه يجب الاهتمام بالمعايير التاريخية، والاهتمام بالقضايا والأحداث التي تصنع منها القصص الأمريكية، والتوصل

لمشروع قومي طموح لتعديل المعايير الحالية، وأن هناك ١١ دولة استطاعت تعديل المعايير المختلفة لمناهج التاريخ.

دراسة مارك نيلسون (Nelson, Mark, B., 2001) وهدفت الدراسة للتعرف على فاعلية إستراتيجية معينة في تكوين وبناء منهج التاريخ في ضوء المعايير القومية للتعليم بالولايات المتحدة الأمريكية. وتوصلت الدراسة لأهمية استخدام استراتيجيات لعب الأدوار في تدريس التاريخ، وأن نتائج التاريخ غالباً ما تأتي ضعيفة بسبب عدم الاتفاق على استراتيجية جيدة في التدريس، ووجود مؤشرات أساسية لابد من الوصول إليها عند دراسة التاريخ، كما بينت الدراسة أهمية المعايير القومية للتعليم في مادة التاريخ.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطلاع على نماذج تحليل محتوى مقرر التاريخ في ضوء متغيرات مختلفة، والتعرف على أوجه القصور في محتوى مقرر التاريخ للمرحلة الإعدادية، والتعرف على مدى أهمية المعايير في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، وإعداد قائمة المعايير القومية وتحليل محتوى منهج التاريخ والتأكد من ثبات التحليل.

مشكلة الدراسة

من خلال العرض السابق للخلفية النظرية والدراسات السابقة وصدور المجلد الأول والثاني لمشروع المعايير القومية تحددت مشكلة الدراسة في الحاجة لإجراء دراسة تحليلية تقويمية لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية بجميع صفوفها الدراسية في ضوء المعايير القومية ومؤشراتها التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في مصر تمهيداً لتطويره.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- تحديد قائمة المعايير القومية التي ينبغي توافرها بمحتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- تحليل محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية للتعليم ومؤشراتها في مصر تمهيداً لتطويره.

- تعرف مدى توافر المعايير القومية للدراسات الاجتماعية (التاريخ) في وحدات التاريخ عامة بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة وفي كل صف دراسي على حدة.

أسئلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما المعايير القومية التي ينبغي توافرها بمحتوى كتب التاريخ بالمرحلة الإعدادية؟
- ما مدى توافر المعايير القومية للدراسات الاجتماعية (التاريخ) في وحدات التاريخ عامة بالمرحلة الإعدادية بصفوفها الثلاثة؟
- ما مدى توافر المعايير القومية للدراسات الاجتماعية (التاريخ) في وحدات التاريخ بكل صف دراسي من صفوف المرحلة الإعدادية؟

مصطلحات الدراسة

تقويم المنهج

يعرفه اللقاني والجمال (١٩٩٩، ١٠٤) بأنه مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ للتعرف على مدى صلاحية المنهج بكافة أبعاده: أهدافه، محتواه، أنشطته، مصادر تعلمه، أساليب تقويمه، ومدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها. ويعرفه شحاته (٢٠٠٣، ٢٠٣) بأنه إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف ثم تقديم مقترحات للتحسين والتطوير.

ويعرف تقويم المنهج إجرائياً: بأنه مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ لمعرفة مدى مراعاة مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية للمعايير القومية ومؤشراتها للدراسات الاجتماعية من خلال تحليل هذه المناهج وإصدار حكم تجاهها.

تحليل المحتوى

يعرفه اللقاني والجمال (١٩٩٩، ٥٩) بأنه أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل، للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم أو فكرة أو أكثر وبالتالي تكون نتائج هذه

العملية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج من خلال أساليب أخرى مؤشرات للجوانب التي تحتاج للتطوير في ضوء المعايير الموضوعية.

ويعرفه بيرلسون بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من مواد الاتصال. (طعيمة، ١٩٨٧، ٢٢).

ويعرف تحليل المحتوى إجرائياً: بأنه أسلوب يستخدم لتقويم مناهج الدراسات الاجتماعية من أجل تطويرها وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل ووحدة التحليل للتوصل إلى مدى توافر المعايير القومية في هذه المناهج.

المعايير (المستويات المعيارية) Standards

تعرف وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٦١) المعايير بأنها عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته محتوى كل مجال.

وتعرف أيضاً بأنها مجموعة من الأهداف والطموحات التي يسعى للوصول إليها عند دراسة مادة دراسية معينة. (National standards in U.S.A., 1996)

وتعرف المعايير إجرائياً: بأنها مجموعة من الغايات والأهداف المتاحة لجميع الطلاب والتي يسعون لتحقيقها عند دراسة مناهج الدراسات الاجتماعية.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: قائمة المعايير القومية ومؤشراتها لمناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- الحدود المكانية: كتب التاريخ بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ م.

أهمية الدراسة

- تحليل محتوى وحدات التاريخ بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية لتحديد جوانب القصور.
- قد تفيد المعلمين والمسؤولين عن تأليف الكتب في تطوير محتوى كتب الدراسات الاجتماعية إذا كشفت الدراسة عن قصور في المحتوى الحالي في ضوء المعايير القومية.

منهج الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي وذلك لعرض المشكلة وتوضيح جوانبها، والرجوع للدراسات السابقة، وإعداد الإطار النظري، وتحليل محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية لمعرفة مدى توافر المعايير القومية بها.

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات البحث في قائمة المعايير القومية ومؤشراتنا لمناهج التاريخ للمرحلة الإعدادية والتي وضعتها وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) كالتالي:

المجال الأول: التفكير التاريخي

المعيار الأول: تعرف الأحداث التاريخية وفقاً لتسلسلها الزمني ومؤشراته (يميز مدلول الأحداث التاريخية في الماضي والحاضر والمستقبل - يقارن بين نماذج مختلفة من الأحداث التاريخية - يعيد بناء الأحداث التاريخية وفق تتابعها الزمني).

المعيار الثاني: تحليل عمليات البناء التاريخي ومؤشراته (يعيد بناء المعنى الحرفي لنص تاريخي - يحلل الرواية التاريخية الخيالية - يحدد البناء التاريخي للرواية أو القصة من حيث مقدمتها ومضمونها وخاتمته - يحول المادة التاريخية إلى مادة كمية ويوزعها في جداول وأشكال ورسوم بيانية).

المعيار الثالث: تفسير وتحليل الأحداث التاريخية ومؤشراته (يتناول تفسيرات تاريخية على أنها قابلة للتغير - يطرح تصورات بديلة حول الحدث التاريخي - يحدد أوجه الشبه والاختلاف بين الأفكار والقيم والسلوك والشخصيات والمؤسسات عبر العصور - يحدد دوافع حركة الحدث التاريخي).

المعيار الرابع: استخدام مهارات البحث التاريخي ومؤشراته (يعرف مهارات البحث التاريخي - يتفحص المادة التاريخية - يفسر الأحداث التاريخية من خلال سياقها المعرفي ومضامينها الزمانية والمكانية - يقارن بين أساليب البحث التاريخي).

المعيار الخامس: تحليل القضايا التاريخية واتخاذ القرار ومؤشراته (يحلل القضايا والمشكلات التاريخية - يفسر طبيعة الممارسات البشرية التي تميز المجتمعات المختلفة - يحلل العوامل الكامنة للمشكلة، ويختار أنسب الحلول - يكون موقفاً من حدث تاريخي في مسألة ما).

المجال الثاني: الفهم التاريخي

المعيار الأول: ترتيب الأحداث والشخصيات التاريخية في حقب تاريخية رئيسة لتحديد وتفسير العلاقات بينها ومؤشراته (يرتب الأحداث والشخصيات المؤثرة في كل مرحلة تاريخية على حدة على المستويين القومي والدولي - يصف كيف يمكن تنظيم التاريخ باستخدام معايير الزمان والمكان - يستخدم الخطوط الزمنية لتنظيم المعلومات التاريخية - يميز العلاقة بين الأسباب والنتائج للأحداث التي تقع بشكل متزامن أو متتابع).

المعيار الثاني: تقصى الحقائق التاريخية باستخدام الطرق والمصادر التاريخية بأنواعها المختلفة ومؤشراته (يميز بين المصادر التاريخية الأولية والثانوية باستخدام طرق البحث التاريخي - يقرأ المعلومات التاريخية في مصادرها - يفسر الأحداث الجارية في ضوء التطور التاريخي).

المعيار الثالث: فهم أن المجتمعات مختلفة وأنها تتغير عبر العصور ومؤشراته (يفسر انتشار الحضارات - يدلل أن الثقافات الوافدة من عوامل إحداث التغيير في المجتمع - يعي أهمية التقاليد والأعراف في الحفاظ على هوية المجتمع).

المعيار الرابع: تتبع تأثير تطور العلم والتكنولوجيا والنشاط الاقتصادي في المجتمعات عبر العصور ومؤشراته (يفسر جهود الأفراد في المجال الاقتصادي والتكنولوجي ودورهم في تطوير مجتمعاتهم - يتابع تطور المتغيرات العلمية والتكنولوجية مثل الزراعة والمواصلات والطب - يفسر كيف أن المجتمعات ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالأنشطة الاقتصادية).

المعيار الخامس: تعرف تطور النظريات والمؤسسات السياسية عبر العصور ومؤشراته (يفسر النظريات السياسية في عصور مختلفة - يتتبع دور الشخصيات التاريخية في صياغة النظريات السياسية وإنشاء المؤسسات - يفسر التطور التاريخي للمبادئ الديمقراطية - يحدد الأشكال الأساسية للتحالفات السياسية في العالم الحديث).

المعيار السادس: فهم أن المعتقدات الثقافية والأفكار الفلسفية تمثل قوى محركة للمجتمع عبر العصور ومؤثراته (يصف المعتقدات الدينية التي أثرت في مجتمعه عبر العصور - يصف الأفكار الفلسفية التي أثرت في مجتمعه عبر العصور - يحدد مظاهر التراث الثقافي عبر عصور تاريخية مختلفة).

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع الآتي:

- ١- الدراسة النظرية للمعايير القومية ومؤثراتها والتي وضعتها وزارة التربية والتعليم.
- ٢- دراسة قوائم عن المعايير العالمية ومؤثراتها في دول مختلفة.
- ٣- الإطلاع على دراسات تناولت تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء متغيرات مختلفة، ودراسات تناولت مشروع المعايير العالمية والقومية في دول مختلفة، وتحديد أوجه الإفادة من هذه الدراسات.
- ٤- وضع المعايير ومؤثراتها في جداول التحليل ووضع الأفكار التي اشمل عليها محتوى التاريخ بالمرحلة الإعدادية في هذه الجداول وتم الإشارة إلي المؤشرات المتوفرة في هذه الأفكار بالجدول أما بقية المؤشرات الغير متوفرة فلم تكتب بهذه الجداول.
- ٥- تناول تحليل المحتوى وتحديد الهدف منه وفئاته وأسس التحليل ووحدات التحليل والتحليل الفعلي للمحتوى في ضوء قائمة المعايير ومؤثراتها.
- ٦- دراسة محتوى التاريخ بالمرحلة الإعدادية بجميع صفوفها دراسة جيدة لمعرفة المؤشرات المتوفرة بها.
- ٧- تقسيم محتوى كتب التاريخ بالمرحلة الإعدادية إلي مجموعة من الأفكار الرئيسية وما يندرج تحتها من أفكار فرعية.
- ٨- اتخذ الباحث الفكرة Theme كوحدة للتحليل، وتعرف الفكرة الرئيسية في هذه الدراسة بأنها كل عنوان رئيسي أو موضوع يحتوي علي مجموعة من العناوين والأفكار الفرعية والتي يمكن أن تتناول حدث تاريخي أو شخصية تاريخية أو قضية في أي مجال من مجالات الحياة المختلفة. كما تعرف الفكرة الفرعية في هذه الدراسة بأنها جملة بسيطة أو أكثر أو قد تكون فقرة أو أكثر وتعبر عن حدث تاريخي أو شخصية تاريخية أو قضية

في مجال من مجالات الحياة المختلفة وهي مستقلة عن غيرها من الأفكار ولها عنوان يحددها ويميزها.

٩- حساب ثبات تحليل الأفكار؛ للتأكد من ثبات تحليل الأفكار في محتوى مناهج (المرحلة الإعدادية بجميع صفوفها كل صف على حدة، وذلك بعمل تحليل للأفكار مرتين متتاليتين بينهما فاصل زمني مدته خمسة عشر يوماً)، وتم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني لكل صف على حدة، وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{٢ (س ص)}{س١ + س٢}$$

حيث أن: س = عدد الأفكار التي نتجت عن التحليل الأول، ص = عدد الأفكار التي نتجت عن التحليل الثاني، س ص = عدد الأفكار التي تطابقت في التحليل الأول والثاني.
(١) بالنسبة لكتاب الصف الأول الإعدادي بفصليه الدراسي الأول والثاني.

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{٢ (١٢٥)}{١٣٠ + ١٣١} = \frac{٢٥٠}{٢٦١} = ٠,٩٥$$

(٢) بالنسبة لكتاب الصف الثاني الإعدادي بفصليه الدراسي الأول والثاني.

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{٢ (١٥٠)}{١٥٨ + ١٦٠} = \frac{٣٠٠}{٣١٨} = ٠,٩٤$$

(٣) بالنسبة لكتاب الصف الثالث الإعدادي بفصليه الدراسي الأول والثاني.

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{٢ (١٦٠)}{١٦٥ + ١٧٣} = \frac{٣٢٠}{٣٣٨} = ٠,٩٤$$

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني في موضوعات كتاب الصف الأول الإعدادي ٩٥% تقريباً، وموضوعات كتاب الصف الثاني الإعدادي ٩٤% تقريباً، وموضوعات كتاب الصف الثالث الإعدادي ٩٤% تقريباً، ونستنتج من هذه النسب أن هناك نسبة اتفاق عالية بين التحليلين.

نتائج الدراسة

بعد عرض عملية تحليل المحتوى لمقررات الصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير ومؤشرات المرحلة الإعدادية تم التوصل للنتائج التالية:

أولاً: بالنسبة لمحتوى منهج التاريخ للصف الأول الإعدادي:

فقد تم حساب عدد الأفكار في كل وحدة دراسية على حدة ثم حساب عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر من المؤشرات، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط من المؤشرات، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها أية مؤشرات، وتم حساب النسبة المئوية لكل صف دراسي للأفكار السابقة ويتضح ذلك من خلال الجدولين (١، ٢):

جدول (١) عدد الأفكار بالصف الأول الإعدادي وتوافر المؤشرات بها

الصف الأول الإعدادي	الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	عدد أفكار الوحدة
الوحدة الأولى	٢٢	١٧	٤	٤٣
الوحدة الثانية	٦	١٥	٤	٢٥
الوحدة الثالثة	٨	٢٢	٢	٣٢
الوحدة الرابعة	١٥	١٤	٢	٣١
المجموع	٥١	٦٨	١٢	١٣١

جدول (٢) النسب المئوية لتوافر المؤشرات بأفكار الصف الأول الإعدادي

الصف الأول الإعدادي	نسبة الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	نسبة الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	نسبة الأفكار الكلية
الوحدة الأولى	٥١,١٥ %	٣٩,٥٥ %	٩,٣٠ %	١٠٠ %
الوحدة الثانية	٢٤ %	٦٠ %	١٦ %	١٠٠ %
الوحدة الثالثة	٢٥ %	٦٨,٧٥ %	٦,٢٥ %	١٠٠ %
الوحدة الرابعة	٤٨,٤٠ %	٤٥,١٥ %	٦,٤٥ %	١٠٠ %
النسبة المئوية	٣٨,٩٥ %	٥١,٩٠ %	٩,١٥ %	١٠٠ %

يتضح من الجدولين (١)، (٢) ما يلي:

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الأولى بالصف الأول الإعدادي بلغ ٤٣ فكرة فرعية، أن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٢٢ فكرة بنسبة ٥١,١٥ %، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٧ فكرة بنسبة ٣٩,٥٥ %، وأن عدد الأفكار التي

لم يتوافر بها أية مؤشرات بلغت ٤ أفكار بنسبة ٩,٣٠%، ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات في محتوى الوحدة الأولى للصف الأول الإعدادي بلغت ٩٠,٧٠% وهي نسبة كبيرة جداً تشير إلي أن محتوى الوحدة الأولى توافرت به نسبة كبيرة جداً من المؤشرات الموضوعة.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الثانية بالصف الأول الإعدادي بلغت ٢٥ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٦ أفكار بنسبة ٢٤%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٥ فكرة بنسبة ٦٠%، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ٤ أفكار بنسبة ١٦% ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات في محتوى الوحدة الثانية بلغت ٨٤% وهي نسبة كبيرة تشير إلي مراعاة المؤشرات بهذه الوحدة.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الثالثة للصف الأول الإعدادي بلغت ٣٢ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٨ أفكار بنسبة ٢٥%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٢٢ فكرة بنسبة ٦٨,٧٥%، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت فكرتين فرعيتين بنسبة ٦,٢٥%، ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات بلغت ٩٣,٧٥% وهي نسبة كبيرة جداً تشير إلي توافر المؤشرات بمحتوى هذه الوحدة.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الرابعة للصف الأول الإعدادي بلغت ٣١ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ١٥ فكرة بنسبة ٤٨,٤٠%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٤ فكرة بنسبة ٤٥,١٥%، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت فكرتين فرعيتين بنسبة ٦,٤٥%، ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات بلغت ٩٣,٥٥%، وهي نسبة كبيرة جداً تشير إلي توافر المؤشرات بمحتوى هذه الوحدة.

- عدد الأفكار الكلي لمقرر الصف الأول الإعدادي بلغت ١٣١ فكرة فرعية، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٥١ فكرة بنسبة ٣٨,٩٥%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٦٨ فكرة بنسبة ٥١,٩٠%، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ١٢ فكرة بنسبة ٩,١٥%.

ثانياً: بالنسبة لمحتوى منهج التاريخ للصف الثاني الإعدادي:

تم حساب عدد الأفكار في كل وحدة دراسية على حدة، وتم حساب عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط من المؤشرات، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات وتم حساب النسبة المئوية، ويتضح ذلك من خلال الجدولين (٣)، (٤):

جدول (٣) عدد أفكار الصف الثاني الإعدادي وتوافر المؤشرات بها

الصف الثاني الإعدادي	الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	عدد الأفكار في الوحدة
الوحدة الأولى	١٠	١٣	٢	٢٥
الوحدة الثانية	٣	١٨	١٠	٣١
الوحدة الثالثة	٣	١١	٧	٢١
الوحدة الرابعة	٨	٢٥	—	٣٣
الوحدة الخامسة	١٠	٣٣	٧	٥٠
المجموع	٣٤	١٠٠	٢٦	١٦٠

جدول (٤) النسبة المئوية لتوافر المؤشرات بأفكار الصف الثاني الإعدادي

الصف الثاني الإعدادي	نسبة الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	نسبة الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	المجموع
الوحدة الأولى	%٤٠	%٥٢	% ٨	% ١٠٠
الوحدة الثانية	% ٩,٧٠	% ٥٨,٠٥	% ٣٢,٢٥	% ١٠٠
الوحدة الثالثة	% ١٤,٣٠	% ٥٢,٤٠	% ٣٣,٣٠	% ١٠٠
الوحدة الرابعة	% ٢٤,٢٥	% ٧٥,٧٥	—	% ١٠٠
الوحدة الخامسة	% ٢٠	% ٦٦	% ١٤	% ١٠٠
المجموع	% ٢١,٢٥	% ٦٢,٥٠	% ١٦,٢٥	% ١٠٠

ويتضح من الجدولين (٣)، (٤) ما يلي:

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الأولى بالصف الثاني الإعدادي بلغ ٢٥ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ١٠ أفكار فرعية وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٣ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات

بلغت فكرتين فرعيتين بنسبة ٤٠%، ٥٢%، ٨% علي التوالي، ومن هنا نجد أن نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشرات بلغت ٩٢% وهي نسبة كبيرة جداً تشير لتوافر المؤشرات في محتوى هذه الوحدة.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الثانية بلغ ٣١ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٣ أفكار بنسبة ٩,٧٠%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ١٨ فكرة بنسبة ٥٨,٥%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت عشرة أفكار بنسبة ٣٢,٢٥% ومن هنا فإن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٦٧,٨٥%؛ مما يشير إلي وجود قصور في تناول محتوى هذه الوحدة للمؤشرات.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الثالثة بلغت ٢١ فكرة، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغ ٣ أفكار بنسبة ١٤,٣٠%، عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغ ١١ فكرة فرعية بنسبة ٥٢,٤٠%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغ ٧ أفكار بنسبة ٣٣,٣٠%، وأن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٦٦,٧٠%، وهي نسبة مقبولة إلي حد ما، ولكن تشير لقصور في مراعاة المحتوى للمؤشرات.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الرابعة بلغت ٣٣ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٨ أفكار فرعية بنسبة ٢٤,٢٥%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٢٥ فكرة بنسبة ٧٥,٧٥%، وهي نسبة كبيرة، وبالتالي فإن نسبة الأفكار التي توافرت بها مؤشرات بلغت ١٠٠%.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الخامسة بلغت ٥٠ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ١٠ أفكار بنسبة ٢٠%، وأن عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٣٣ فكرة بنسبة ٦٦%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ٧ أفكار بنسبة ١٤%، وصلت نسبة عدد الأفكار التي توافر بها مؤشرات إلي ٨٦%، وهي نسبة جيدة تشير لمراعاة المحتوى للمؤشرات.

- عدد الأفكار الكلي لمحتوى الصف الثاني الإعدادي بلغت ١٦٠ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر هي ٣٤ فكرة بنسبة ٢١,٢٥%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد هي ١٠٠ فكرة بنسبة ٦٢,٥٠%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات هي ٢٦ فكرة بنسبة ١٦,٢٥%.

ثالثاً: بالنسبة لمحتوى منهج التاريخ للصف الثالث الإعدادي:

تم حساب عدد الأفكار في كل وحدة دراسية على حدة، وتم حساب عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات وتم حساب النسبة المئوية لذلك من خلال الجدولين (٥)، (٦):

جدول (٥) عدد أفكار الصف الثالث الإعدادي وتوافر المؤشرات بها

الصف الثالث الإعدادي	الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	عدد أفكار الوحدة
الوحدة الأولى	٦	٢٢	—	٢٨
الوحدة الثانية	٣	٢٣	٦	٣٢
الوحدة الثالثة	٤	٢٢	٧	٣٣
الوحدة الرابعة	٣	١٤	٤	٢١
الوحدة الخامسة	٦	٣٩	١٤	٥٩
المجموع	٢٢	١٢٠	٣١	١٧٣

جدول (٦) النسبة المئوية لتوافر المؤشرات بأفكار الصف الثالث الإعدادي

الصف الثالث الإعدادي	نسبة الأفكار المتوافر بها أكثر من مؤشر	نسبة الأفكار المتوافر بها مؤشر واحد فقط	نسبة الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات	نسبة الأفكار الكلية
الوحدة الأولى	٢١,٤٥ %	٧٨,٥٥ %	—	١٠٠ %
الوحدة الثانية	٩,٣٨ %	٧١,٨٧ %	١٨,٧٥ %	١٠٠ %
الوحدة الثالثة	١٢,١٠ %	٦٦,٦٥ %	٢١,٢٥ %	١٠٠ %
الوحدة الرابعة	١٤,٣٠ %	٦٦,٧٠ %	١٩ %	١٠٠ %
الوحدة الخامسة	١٠,١٥ %	٦٦,١٠ %	٢٣,٧٥ %	١٠٠ %
النسبة المئوية	١٢,٧٠ %	٦٩,٣٥ %	١٧,٩٥ %	١٠٠ %

يتضح من الجدولين (٥) و(٦) ما يلي:

- أن عدد الأفكار الكلي للوحدة الأولى بلغت ٢٨ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغ ٦ أفكار بنسبة ٢١,٤٥ %، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط بلغت ٢٢ فكرة، بنسبة ٧٨,٥٥ %، وبالتالي نجد أن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات ١٠٠ % بمعنى أن كل أفكار هذه الوحدة توافر بها مؤشرات.
- أن عدد الأفكار الكلي للوحدة الثانية بلغت ٣٢ فكرة، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر بلغت ٣ أفكار بنسبة ٩,٣٨ %، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط

٢٣ فكرة بنسبة ٧١,٨٧%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ٦ أفكار بنسبة ١٨,٧٥%، ومن هنا فإن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٨١,٢٥% في هذه الوحدة.

- أن عدد الأفكار الكلي للوحدة الثالثة بلغت ٣٣ فكرة فرعية، وأن عدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ٤ أفكار بنسبة ١٢,١٠%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط ٢٢ فكرة بنسبة ٦٦,٦٥%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات ٧ أفكار بنسبة ٢١,٢٥%، وبالتالي فإن نسبة الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٧٨,٧٥% في هذه الوحدة.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الرابعة ٢١ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ٣ أفكار بنسبة ١٤,٣٠%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط ١٤ فكرة بنسبة ٦٦,٧٠%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات بلغت ٤ أفكار بنسبة ١٩%، ومن هنا فإن الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٨١% في هذه الوحدة.

- عدد الأفكار الكلي للوحدة الخامسة ٥٩ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ٦ أفكار بنسبة ١٠,١٥%، عدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط ٣٩ فكرة بنسبة ٦٦,١٠%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات ١٤ فكرة بنسبة ٢٣,٧٥%، وبالتالي فعدد الأفكار التي توافر بها مؤشرات بلغت ٤٥ فكرة بنسبة ٧٦,٢٥% في هذه الوحدة.

- عدد الأفكار الكلي لمحتوى الصف الثالث الإعدادي بلغت ١٧٣ فكرة، وعدد الأفكار التي توافر بها أكثر من مؤشر ٢٢ فكرة بنسبة ١٢,٧٠%، وعدد الأفكار التي توافر بها مؤشر واحد فقط ١٢٠ فكرة بنسبة ٦٩,٣٥%، وعدد الأفكار التي لم يتوافر بها مؤشرات ٣١ فكرة بنسبة ١٧,٩٥% في هذا المحتوى.

توصيات الدراسة

- مراعاة مجموعة المؤشرات التي لم تتوافر في محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- المراجعة المستمرة لمشروع المعايير القومية ومؤشراتها في مناهج الدراسات الاجتماعية.

- مراعاة واضعي المناهج لهذه المعايير والاستفادة من نتائج هذه الدراسة لاستيفاء المناهج لها.
- القيام بالزيارات الميدانية للأماكن التاريخية الهامة مما قد يسهم في تحقيق بعض هذه المؤشرات.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مراعاة مجموعة المعايير ومؤشراتها أثناء سير العملية التعليمية وتدريبهم على كيفية تحقيق بعض هذه المؤشرات في فصول الدراسة.
- تنمية مهارات التفكير التاريخي والفهم التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- الاهتمام بالمكتبات المدرسية وتزويدها بالعديد من المصادر التاريخية الأولية والثانوية.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم.
- تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية للتعليم.
- تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير القومية للتعليم.
- برامج مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على المعايير القومية.
- برامج تدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية قائمة على المعايير القومية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤). موسوعة التدريس. عمان: دار المسيرة.
- ٢- حبيب، مجدي عبدالكريم (٢٠٠٥). التقويم والقياس في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- ٣- حسام الدين، نوار (٢٠٠٧). تقويم محتوى منهج التاريخ للمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، مصر.
- ٤- حميدة، إمام مختار (٢٠٠٠). أسس بناء وتنظيمات المناهج (الواقع والمأمول). الجزء الأول. (الطبعة الثالثة)، القاهرة: زهراء الشرق.
- ٥- الرشيدى، بشير صالح (٢٠٠٠). مناهج البحث التربوي - رؤية تطبيقية مبسطة، الكويت: دار الكتاب الحديث.
- ٦- رمضان، حسين محمد (٢٠٠٤). تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالصف الثالث الإعدادي في ضوء مفهومي المواطنة والعولمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة الأزهر، مصر.
- ٧- زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤). منهجية البحث التربوي والنفسى من المنظور الكمي والكيفي. القاهرة: عالم الكتب.
- ٨- السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٥). تفعيل المعايير القومية في المدرسة المصرية. مؤتمر المستويات المعيارية ومناهج التعليم، الصحيفة التربوية الالكترونية، جامعة المنوفية - كلية التربية.
- ٩- شحاته، حسن (٢٠٠٣). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. (ط الثالثة)، القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- ١٠- صميده، هدى سعد (٢٠٠٤) أسس توجيه المستويات المعيارية للتعليم في مصر في ضوء المستويات المعيارية الدولية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. مجلة التربية، السنة السابعة، العدد الثاني عشر، أغسطس.
- ١١- طعيمة، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٢- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٣- الطيطي، محمد حمد (٢٠٠٢). الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرق تدريسها. عمان: دار المسيرة.

- ١٤- عبدالرحيم، إيمان شرقاوي (٢٠٠٣). تقويم بعض مفاهيم التربية الدولية المتضمنة في مقررات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وتحصيل التلاميذ لها واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية سوهاج- جامعة جنوب الوادي، مصر.
- ١٥- عبدالوهاب، مصطفى (٢٠٠٤). تصور مقترح لتطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة الأزهر، مصر.
- ١٦- عبيد، وليم (٢٠٠٥). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دار المسيرة.
- ١٧- علي، سر الختم عثمان والشافعي، إبراهيم محمد والكثيري، راشد حمد (١٩٩٥). المنهج المدرسي من منظور جديد. الرياض: العبيكان.
- ١٨- اللقاني، أحمد والجمال، علي (١٩٩٩). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. (ط. الثانية)، القاهرة: عالم الكتب.
- ١٩- اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة (٢٠٠١). مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢٠- محمد هاشم فالوقي (١٩٩٧). بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- ٢١- الهاشمي، عبدالرحمن وعطية، محسن (٢٠١١). تحليل مضمون المناهج المدرسية. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٢٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الأول: القاهرة.
- ٢٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. المجلد الثاني: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

- 24- Avery, Patricia, G, Simmons, Annette M, (2001). civic life as conveyed in united states civics and history text books, **International Journal of Social Education**, ED 642009 vol. 15 N. 2, Eric.
- 25- Carr, Judy F, Harris, Douglas E, (2001). Succeeding with standards, linking Curriculum, Assessment, and action planning. **Association for supervision and curriculum development**, Virginia, U.S.A.
- 26- Hall, Marie – Elena, (1999). A content analysis of fifth – grade textbooks for the national social studies standards, ED.D. University of Nevada, Reno, **Diss. Abs. Int.**, Vol. 61-02 Sec. A.
- 27- National Council history standards in United States (1996).
- 28- National standards for History in United States (1996). Basic Edition.

- 29- Nelson, Mark, B, (2001). Ideology and history education " A study of the influence of ideology on the formation of history curriculum and history standards, Ph.D., the Pennsylvania state university, **Diss. Abs. Int**, vol. 62-07 sec A.
- 30- O'Neil, J, Can; (1993). National standards make a difference? Educational leadership, vol. 50, No 5.
- 31- Stern, Sheldon M, (2003). Effective state standards for U.S.A history, Report card, Thomas B. **Fordham foundation**, Washington, ERIC, ED 481840.
- 32- Touba, & others (2003). **Standards Retreat Cairo**, IEIP II.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لحتوى كتب المرحلة الثانوية)

المؤلف

د. أحمد سعيد محمود الأحول

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية

الإسلامية المساعد

بكلية التربية - جامعة الجوف

١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

المستخلص

تستهدف الدراسة الحالية الكشف عن مدى تحقق المواصفات اللازمة لمجابهة الإرهاب والتطرف في محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق تلك الغاية أعد الباحث مجموعة من الأدوات، تصدرتها: قائمة بالمواصفات التي ينبغي توافرها في محتوى تلك الكتب للتصدي لظاهرتي الإرهاب والتطرف، استمارة تحليل محتوى، واستهدفت الدراسة بالتحليل كتابي: الفقه، والتوحيد المقررين على طلاب المرحلة الثانوية (المستوى الأول- الإعداد العام) بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م. وبالمعالجة الإحصائية للبيانات توصلت الدراسة إلى حزمة من النتائج، أهمها: عدم توافر معايير ومواصفات مجابهة الإرهاب والتطرف في محتوى الكتابين بشكل مرضٍ؛ حيث تفاوتت تلك المعايير في أعداد تكرارها؛ وكذا في النسب المئوية للتكرار. وهو ما ارتآه الباحث قصوراً في محتوى كتابي (التوحيد، والفقه) المستهدفين بالتحليل، وأن تلك النسب ليست بالشكل الذي ينبغي. وما يتناسب مع خطورة هذه المرحلة وتحدياتها التي تحياها أمتنا العربية والإسلامية، بل والعالم أجمع. وأنها ليست على مستوى الأحداث.

الكلمات المفتاحية: مناهج التربية الإسلامية، الإرهاب والتطرف.

*Islamic education curricula in the Kingdom of Saudi Arabia and its role in
countering terrorism and extremism
(Evaluative study of secondary school curricula from the perspective of
teachers)*

Dr. Ahmed Said Mahmoud Al-Ahwal
Assistant Professor in curricula and methods of teaching Arabic language
College of Education, Aljouf University
1437 H – 2016 AD

SUMMARY

The current study aims at identifying the extent to which the specifications that are necessary to encounter terrorism and extremism in the content of books of Islamic education for secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve that end, the researcher has prepared a set of tools, starting with: a list of the specifications available in the content of those books to confront the phenomena of terrorism and extremism, a form of content analysis. The study targeted analytically the two books of: jurisprudence and monotheism assigned on students in the secondary stage, the first level-preparation of the Kingdom of Saudi Arabia in the academic year 2015/2016CP.statistical treatment and the data the study found a package of results. The most important: The lack of standards and specifications for encountering terrorism and extremism in the content of these books satisfactorily; it varied those standards in the preparation of their recurrence; as well as the percentages of replicable. Which is counted the researcher defect in the written content, reunification, and jurisprudence) targeted the analysis, and that those rates are not the form that should be and commensurate with the seriousness of this stage and challenges which face the Islamic Arab Nation and the whole world. It is not on the level of events.

Keywords: Islamic education curriculum, terrorism and extremism.

مقدمة

الإسلام دين الرحمة، ختم الله به الأديان، وارتضاه ربنا عز وجل لأمة محمد صلى الله عليه وسلم ديناً قيماً، فهو دين الوسطية والاعتدال، لا مكان فيه للتطرف والإرهاب، وهو دين الأمن والسلام والتنمية والنماء، يقول تعالى في كتابه الكريم: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا) البقرة/ ١٤٣. ويقول جل في علاه: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ) آل عمران / ١١٠. وفي هذا المعنى يشير العشماوي (١٩٩٣: ٢٦-٢٧) بقوله: "الإسلام دين شامل، وهو دين الوسطية، بمعنى أنه يراعي جوانب الحياة البشرية كلها دون انحياز إلى طرف منها على حساب الآخر، فالعقل والروح والقلب وجوانب النفس البشرية الأخرى لها وجودها في الرؤية الإسلامية، لا تغطي في ظل شرع الله واحدة على الأخرى، وهو بهذا يختلف عن الديانات الأخرى التي عالجت جانباً من الجوانب، وتركت الجوانب الأخرى، ومن هنا فإن كلمة التطرف بعيدة كل البعد عن حقيقة الإسلام".

كما يؤكد الحسن (٢٠٠٤: ١٣٦) أن "الإسلام من سماته: الرفق، والعدالة، والمحبة، والأمن، والحرية السامية، وهو دين يحارب العنجهية والخروج على الحاكم ما دام قائماً بشرع الله تعالى، ويحرم الظلم والبغي والإفساد في الأرض".

وإن من المحزن أن نجد من يسيء فهم الإسلام، ويسيء فهم أحكامه وتعاليمه السمحة، فحادوا عن الحق وحاد الحق عنهم، فأخذوا يرهبون الناس باسم الدين، ويستغلون الإسلام لتحقيق أغراضهم الشخصية، ومما يؤسف له أن هؤلاء ممن ينتسبون إلى الإسلام ويحسبون عليه. لذا كان لزاماً على المجتمعات - لاسيما الإسلامية منها - التصدي لتلك الظاهرة بكل الطرق وشتى الوسائل، وإظهار الإسلام الحقيقي بما هو معروف به من وسطية واعتدال.

وللأنظمة التعليمية الدور الأساس في تحقيق تلك الغاية، وفي التصدي لهذا الفكر الضال؛ حيث يقع على عاتق الأنظمة التعليمية داخل المجتمعات مسؤولية إعداد أفرادها، وتوجيههم الوجهة الصالحة المعتدلة التي تتجه بهم إلى البناء والتعمير لا الهدم والتخريب، وإلى تقبل الآخر والتعايش معه في أمن وأمان وسلم وسلام دون إفراط أو تفريط. وتعد المناهج بما تحمله بين طياتها من معارف ومعلومات ورؤى وأفكار، بالإضافة إلى كونها المحرك والموجه

الأساس للمنظومة التعليمية برمتها، وما تعكسه من واقع المجتمع وحاجاته وتطلعاته، لها الدور الحيوي والفاعل في الوصول إلى تلك الغاية السامية.

وفي هذا الإطار يؤكد طعيمة (١٩٩٥: ١٠٥) أن " المناهج الدراسية هي حجر الزاوية الذي تلتقي عنده مكونات العملية التعليمية، والقوة الوحيدة التي تكتنف بين جنبها أشكال التفاعل بين المعلمين والطلاب".

من هنا ندرك أهمية المنهج المدرسي في تحقيق الأهداف التربوية التي تنشدها المجتمعات، وهذا ما جعل الدول المتقدمة توليه اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة. إذ تراه المصنع التربوي الذي تُعد فيه الأجيال القادرة على صناعة الحياة. ومن ثم فإنها تولي عملية تصميم المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره أهمية قصوى تتناسب مع الدور الذي يقوم به في نهضة المجتمع وتقدمه، من خلال تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات والاتجاهات وأنماط السلوك التي تجعلهم قادرين على التفكير العلمي والإبداع المفضي إلى نماء المجتمع وازدهار الحياة الإنسانية في كافة جوانبها (الخليفة، ٢٠١٤: ٢٤).

ويعد الكتاب المدرسي أحد أهم أجزاء المنهج ومكوناته. وهو كما يرى مذكور (١٩٨٧) " المرأة الحقيقية للمنهج، والهدف منه لا يقتصر على المعرفة، أو تنمية مهارات، وإنما يتعدى ذلك بكثير، فهو يبيث الاتجاهات والسلوكيات الأخلاقية للمتعلم داخل المدرسة وخارجها". نقلاً عن (الشبوة، والخواندة، ٢٠١٤: ٢).

كما يؤكد طعيمة (١٩٩٥: ١٠٥) أن الكتاب المدرسي أداة تحقق التربية بواسطتها أهدافها، ومن خلالها تنفذ إلى شخصيات الطلاب، فتحدث فيها ما تنشد من أنماط التغيير، وتخلق لديهم ما تريد من أشكال الانتماء.

ويشير كل من الشبول والخواندة (٢٠١٤: ٢٩٣) إلى أن الكتاب المدرسي من أهم الدعائم التي يعتمد عليها في تطوير المناهج الدراسية؛ لما له من دور أساسي في عملية التعلم والتعليم؛ إذا يعد الكتاب المدرسي أحد مصادر التعلم، ومن أقوى الوسائل التي تسهم في تشكيل عقلية المتعلم، وتكوين قدراته، وتنمية مواهبه، وزيادة معارفه.

كما يصف الرواضينة (٢٠٠٠: ١٣٠) الكتاب المدرسي بأنه يمثل " العمود الفقري للمناهج، والوعاء الحقيقي للمعرفة والخبرات والنشاطات التعليمية التي يتوقع من التلاميذ اكتسابها".

مما سبق يتبن أهمية المناهج الدراسية في تحقيق غايات المجتمع وأهدافه، ودورها في التعبير عن حاجاته وتطلعاته، كما يتبين دور الكتب المدرسية ومكانتها في تدريس تلك المناهج، وإخراجها من حيز الكمون والكتمان إلى جعلها واقعاً يمارسه الطلاب، يشكل لهم وعيهم ووجدانهم، ويحدد لهم سلوكياتهم وأفعالهم وفق حدود معينة يرضيها لهم المجتمع وفق فلسفته ومعتقداته، ومن ثم فإن دراسة وتطوير تلك المناهج لا يمكن أن يتم بأي حال من الأحوال بمعزل عن دراسة وتطوير الكتب المدرسية.

ويرى الباحث إذا كانت هذه الأهمية للمناهج والكتب المدرسية على إطلاقها، فما ظننا بمناهج وكتب التربية الإسلامية والتي تنطلق أهميتها من أهمية الدين والعقيدة؟! فالدين هو الذي ينظم العلاقات بين أفراد المجتمع في شتى المناحي، وبينهم وبين ربهم الذي يلجئون إليه عند كل مالا طاقة لهم به، كل ذلك أملاً في حياة آمنة سعيدة وآخرة يرضى عنهم فيها ربهم وخالقهم" (محمد، ١٩٩٢: ٣). وإن حركة التاريخ الإنساني لتدل بوضوح على أن الدين كان ولا يزال من أضخم القوى المؤثرة في الحياة الإنسانية. والباحث المنصف الذي يستقريء الأحداث التاريخية يصل إلى نتيجة واضحة مؤداها أن غياب الدين كان عاملاً حاسماً في زوال دول قوية. وهذا يظهر بجلاء أن كل نظام يهمل مكانة الدين في المجتمع يعجز عن تفجير الطاقات البناءة في أبناء ذلك المجتمع (علي، ص ١٢٩ نقلاً عن عبدالله، ١٩٩٢: ٦٥).

مما سبق يتبين أن مناهج التربية الإسلامية وكتبها تكمن أهميتها في الوظائف التي تؤديها، تلك الوظائف التي حددها (الناقة، ١٩٨٠: ٢-٤) فيما يلي:

١- تعمل تلك المناهج والكتب على تزويد المتعلم بعقيدة دينية، وترسخ هذه العقيدة في نفسه؛ بحيث تصبح جزءاً من تكوينه الكلي.

٢- أنها لون من ألوان الثقافة والمعرفة المستمدة من قيم عليا، والمستندة إلى مفهوم الفضيلة، والداعية إلى فعل الخير والابتعاد عن الشر، والتعامل مع جوانب الحياة المختلفة تعاملًا يحقق خير الفرد والمجتمع.

٣- تقدم للتلميذ قيماً ومثلاً علياً تهدي سلوكه في حياته، فهي تحثه على الصدق، وتدفعه إلى عمل الخير، وتأمره بالعفو والمعروف.

٤- تحدد للمتعلم الأحكام والمبادئ والقواعد والمهارات التي بها ينظم سلوكه حين تعامله مع ربه في أثناء عبادته وتقديسه.

- ٥- أنها تقوم الآن في المدرسة مقام الكثير من المؤسسات الدينية والتربوية الأخرى التي كانت تحمل على عاتقها جزءاً كبيراً من التربية الدينية كالمسجد والأسرة والكبار.
- ٦- أنها سبيلنا إلى عصمة أبنائنا، وتسليحهم بما يقيهم ويقي مجتمعا الإسلامي من طغيان الاتجاهات المادية والإلحادية التي بدأت تكتسح العالم، وتتهجم على الإسلام.
- ٧- يقع العبء الأكبر عليها في الذود عن الهوية الثقافية الإسلامية. ومن الخطأ التقليل من أهمية هذا الدور الذي تؤديه في هذه المرحلة، وفي هذا المنعطف التاريخي الذي تمر به أمتنا العربية والإسلامية (سعد، ٢٠٠٤: ١٤٤).

ويرى الباحث أنه جدير بالذكر أن ظاهرة الإرهاب والتطرف ليست مقصورة فقط على الدين الإسلامي، بل إن هذه الظاهرة لم تسلم منها باقي الأديان الأخرى كالمسيحية واليهودية وغيرهما. مما يستوجب ضرورة التكاتف والتعاون، وتفعيل لغة التخاطب بين الأديان، وأن يقوم كل بدوره بإبراز محاسن الدين وفهم حقيقته والرسالة التي يحملها، وذلك في جميع الديانات ليس فقط الإسلام.

مشكلة الدراسة

إن مما ابتليت به الأمة الإسلامية ولأشد ما ابتليت به اليوم قضية العنف والغلو والتطرف التي عصفت زوابعها بأذهان البسطاء من الأمة وجهالها، واقتتن بها أهل الأهواء الذين زاغت قلوبهم عن اتباع الحق فكانت النتيجة الحتمية أن وقع الاختلاف بين أهل الأهواء واختلفوا إلى فرق متنازعة متناحرة همها الأوحاد إرغام خصومها على اعتناق آرائها بأي وسيلة كانت، فراح بعضهم يصدر أحكاماً، ويفعل إجراماً، يفجرون ويكفرون، ويعيثون في الأرض فساداً، ويظهر فيهم العنف والتطرف إفراطاً وتفريطاً (السدلان، ٢٠١٠: ١٠).

وفي هذا السياق يشير عبيد (٢٠٠٦: ٧) إلى "أن العنف، والتطرف، والإرهاب.. مصطلحات أصبحت تدهم أذاننا بصورة لم نعهدها من قبل، وباتت ظواهر مخيفة تشكل خطراً داهماً يهدد أمن العالم، وينذر بتدمير الجانب الحضاري في الكيان البشري".

وتكمن مشكلة الدراسة الحالية فيما افترضه الباحث من غياب لدور الأنظمة التعليمية في التصدي لظاهرة التطرف والإرهاب، رغم أن لها الدور الرئيس في ذلك، ويمكن أن تكون حلاً

ناجعا لتلك المشكلة، كما يمكن أن تمثل حائط صد قوي وحصناً منيعاً في مجابهة هذا الفكر الضال.

فلا يخفى تأثير المدرسة بما تقدمه من فكر على سلوكيات التلاميذ وفي تشكيل فكرهم ورؤيتهم للحياة. فكما هو معروف فإن المدرسة تحتل المركز الرئيس لعمليات التنشئة، مما يجعلها تستقطب جل اهتمام السلطات، صادرة في ذلك عن إدراك لأهمية دورها، وتمشياً مع ما هو ثابت في الأدبيات التربوية من أن التعليم هو مفتاح المشاركة السياسية" (طعيمة، ١٩٩٥: ١٠٥).

ويرى الباحث كما أن المدرسة تمثل المركز الرئيس لعمليات التعليم والتنشئة، تمثل المناهج أداة المدرسة ووسيلتها في انجاز مهامها، وتحقيق غاياتها وأهدافها، ومن ثم فإن الحاجة تتطلب دائماً وضعها تحت المجهر، وخضوعها الدائم والمستمر للتحليل والتقييم؛ بهدف التأكد من صلاحيتها، ومواكبتها لما تشهده المجتمعات من ظواهر ومتغيرات.

ومن الدعوات الداعية والداعمة إلى تقييم المناهج ما نادى به المرسي (١٩٩٦: ١٤٠) بقوله: "إن القائمين على أمر وضع المناهج وتوجيه التعليم متأثرون بآراء خارجية يريدون تطبيقها في بلادنا". وهو ما يتطلب ضرورة هيكلة وصياغة تلك المناهج في ضوء احتياجاتنا نحن لا في ضوء احتياجات الآخرين.

كما يشير المرسي (١٩٩٦: ١٤١) أن ضعف المناهج وهزليتها وعدم تلبيتها لما هو مطلوب قد عولج من جانب كتاب كثيرين في الداخل، متسائلاً فكيف يرانا الآخرون من الخارج؟! ثم يستطرد كلامه مؤكداً أن الذي يطلع على المنهج في أي مرحلة في مراحل التعليم الأساسي والثانوي يتيقن تماماً أنه منهج قد وضع لبلبله أفكار التلميذ، وأنه لا يتفق مع المنطق في كثير من الأحيان" (المرسي، ١٩٩٦: ١٤٢).

ويقول الناقة (١٩٨٠: ٤) واصفاً حال التربية الإسلامية في البلدان العربية عامة بقوله: "إن النظرة الفاحصة لواقع الاهتمام بالتربية الإسلامية على مستوى العالم العربي تقول إنه اهتمام لا يتعدى النوايا الطيبة، وإدراك لأهمية الدين، إلا أن ذلك لا يترجم - غالباً - إلى خطة تربوية مدروسة، ومنهج تعليمي كفء".

أما الحسين (٢٠٠٤: ١٥٥) فقد حمل الأنظمة التعليمية وما تقدمه من مناهج مسؤولية التطرف والإرهاب، موجهة سهام النقد للمناهج في نقاط أساسية، ذكر منها:

١ - نقص الثقافة الدينية في المناهج التعليمية من الابتدائي وحتى الجامعة في معظم البلاد الإسلامية.

٢ - عدم الاهتمام الكافي بإبراز محاسن الدين الإسلامي والأخلاق الإسلامية التي يحث عليها الدين.

وفي دراسة أجراها النقيب (٢٠٠٣: ٩٠) أكد أن النظرة العلمية الفاحصة لمناهج التربية الدينية الإسلامية بجميع المراحل تؤكد ما تعانيه تلك المناهج من قصور من حيث الشكل والمحتوى فضلاً عن أساليب التدريس والتقويم والأنشطة المصاحبة، مشيراً إلى أن هناك نقصاً واضحاً في إعطاء تلك المناهج لصورة واضحة عن الإسلام بعقائده وعباداته وأخلاقه ونظمه السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

كما عرض النقيب (٢٠٠٣: ٩٠) في هذه الدراسة إلى ما أوصت به إحدى الدراسات الأجنبية، وهي دراسة أمريكية قام بها مجموعة من الخبراء الأمريكيين تم رفعها مرفقة بتقرير مفصل إلى جهاز الأمن القومي الأمريكي حول ما أسموه بمفهوم "الجوانب النفسية للإرهاب الإسلامي"؛ حيث أكد في عرضه لتلك الدراسة على:

١ - ضرورة تغيير بعض مناهج التربية الإسلامية في بعض البلدان الإسلامية، خاصة أن هذه المناهج تدعو صراحة إلى القيام بأفعال إرهابية - على حد وصف الدراسة - من خلال تدريس مواد تحض على الجهاد، وأن هذا المفهوم - الجهاد - يحرض المسلمين على قتل أنفسهم في مقابل تدمير وإرهاب كل ما هو غير مسلم من اليهود والمسيحيين.

٢ - أن القضاء على الآثار السلبية النفسية للإرهاب العربي لابد وأن يبدأ من المراحل الأولى من التعليم الأساسي، وإلا فإن الحملة الدولية التي تقودها الولايات المتحدة الآن ضد الإرهاب لن تكون سوى مسكن وقتي للقضاء على الإرهابيين لمدة ٥ أو ١٠ سنوات قادمة، ولكن ستظهر حقبة جديدة بعد ذلك يكون فيها الإرهابيين العرب أكثر شراسة وعنفاً من الجيل الحالي. وتشير الدراسة إلى القول: أنه من واقع الدراسات والإحصاءات فإنه كل ١٥ عاماً تظهر مجموعات جديدة من الإرهابيين تحمل خصائص أكثر عنفاً ودموية من المجموعات التي تسبقها.

٣ - أن التأثير الأكبر في الدول العربية والإسلامية ينبع من مصر والسعودية تحديداً. في حين أن أدوار الدول العربية والإسلامية الأخرى هامشية وفرعية. وأن المملكة العربية

السعودية يمكنها أن تلعب الدور الرئيسي من خلال ثقلها الديني في المنطقة، ووجود الأماكن المقدسة للمسلمين بها، في حين أن مصر ستلعب الدور الأساسي من خلال أنها بلد الأزهر، وأكبر دولة عربية تموج فيها صراعات من الأفكار الدينية بين عدة مجموعات مختلفة (النقيب، ٢٠٠٣: ٨٠-٨١).

كما أوصى سعد (٢٠٠٤: ١٨١-١٨٢) بضرورة إعادة النظر في محتوى مناهج التربية الدينية الإسلامية في مختلف المراحل الدراسية، والتأكيد حين بناء تلك المناهج على الاعتزاز بالإسلام والتمسك بقيمه ومبادئه السمحة، مع توثيق صلة الطالب بقضايا العالم الإسلامي والعمل على مواجهة مشكلاته.

مما سبق يتبين انطلاق الدراسة الحالية من مسلمات تربوية عدة، منها:

١- إذا كنا نؤمن بأن المدرسة مركز إشعاع، فينبغي أن ندرك أن المدرسة لن تحقق رسالتها إلا عن طريق منهج علمي تربوي مدروس، يرسم لها المجتمع أبعاده وحدوده؛ لتسير عليه بخطوات ثابتة مستتيرة (القوزي، ٢٠٠٢: ٤٨).

٢- تعد مادة التربية الإسلامية هي المرجعية الأساسية في إكساب المتعلمين تعاليم الإسلام وأحكامه داخل جدران المدارس، وعليها يعول في تعليم الطلاب الوسطية والاعتدال في الفكر والمعاملات.

٣- الهدف الأساسي للتربية الإسلامية هو إعداد الإنسان المسلم الذي يعبد الله حق العباد، ويسير على طريق الله عز وجل ويلتزم بمنهجه القويم الذي أرسل به رسوله الكريم لهداية الخلق أجمعين منذ بعثته وإلى أن تقوم الساعة (الماض، ١٩٩٦: ١٧٦).

٤- في ظل تلك الظروف السائدة وما يشهده العالم من تحديات، وما يموج به من أحداث تعتبر مادة التربية الإسلامية من أهم المواد التي يمكن أن تسهم في بث الروح الإسلامي لدى طلابنا، وتحفظ عليهم ثقافتهم وهويتهم الإسلامية" (النقيب، ٢٠٠٣: ٨٩).

٥- ما أوصت به العديد من الدراسات والبحوث من ضرورة إعادة بناء وتأليف مناهج التربية الإسلامية، وإعادة هيكلتها في صورة جديدة تحقق الهدف المنشود من تعلمها، وتغرس في نفوس الناشئة قيم وتعاليم الإسلام السمحة. ومن تلك الدراسات دراسة المليجي (٢٠١٦: ١٨٥)؛ التي أكدت ضرورة إخضاع كتب التربية الإسلامية للمراجعة والتقويم المستمر.

٦- تبنى الأنظمة التعليمية عادة على قواعد وأسس علمية، وتستقي مقومات ديناميكيته من النظريات والخبرات الميدانية في مجال المعرفة المختلفة. وما دامت النظريات قابلة للتغيير والتطوير، وما دامت الخبرات متغيرة في طبيعتها، فمن المتوقع منطقياً أن يعاد النظر في أي نظام تعليمي بين الوقت والأخر؛ حيث إن عناصره متغيرة، وبالتالي فالنظام الديناميكي الفعال متغير أيضاً (أبو النجا، ١٩٩٢: ٢).

٧- الدور الرائد للمملكة العربية السعودية، باعتبارها قبلة للمسلمين، وهي مهبط الوحي، ومنبع الرسالات.

من هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية والتي تتمحور حول ضرورة خضوع مناهج التربية الإسلامية إلى التقويم والتحليل للتعرف على مدى فاعلية تلك المناهج ودورها في تحقيق وسطية الإسلام واعتداله ومجابهة الإرهاب والتطرف.

ومن العرض سالف الذكر يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:
ما مدى قدرة مناهج التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وفعاليتها في مجابهة الإرهاب والتطرف ؟
وينفرع عن هذا الأسئلة الفرعية الآتية :

- ١- ما المواصفات والمعايير اللازمة لمناهج التربية الإسلامية لمجابهة الإرهاب والتطرف ؟
- ٢- ما مدى تحقق تلك المعايير في مناهج التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟

هدف الدراسة

ترمي الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية؛ بغية التحقق من مدى مراعاتها للمعايير اللازمة لمجابهة ظاهرتي الإرهاب والتطرف.

أهمية الدراسة

- ١- تعد هذه الدراسة هي الأولى من نوعها - في حدود علم الباحث - ليس فقط في المملكة العربية السعودية والعالم العربي، بل على مستوى العالم قاطبة التي تستهدف تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في ضوء معايير مجابهة الإرهاب والتطرف.

٢- تلقت الدراسة نظر القائمين على تأليف وإعداد مناهج التربية الإسلامية وغيرها من المواد الأخرى إلى توجه جديد في إعداد تلك المناهج يستوجب تفعيل دورها داخل المجتمع، والاستفادة منها في التصدي للظواهر التي من شأنها تدمير المجتمعات والقضاء على مقدراتها وتراثها.

٣- توجيه المعلمين إلى ممارسة دورهم المنوط بهم في تربية الناشئة، وتوجيههم الوجه الفكرية والدينية المعتدلة، التي تبصرهم بصحيح الدين بعيداً عن الفكر الهدام، والاعتقادات الضالة.

٤- تفتح الدراسة مجالاً واسعاً لإجراء العديد من الدراسات والبحوث على شاكلتها سواء ما يستهدف منها تقويم مناهج التربية الإسلامية في مراحل تعليمية أخرى داخل المملكة وخارجها، أو ما يستهدف بالتحليل باقي المواد الدراسية الأخرى كاللغة العربية والدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية... وغيرها.

حدود الدراسة

١- تستهدف الدراسة مناهج التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ الموافق ٢٠١٥/٢٠١٦ م .

٢- تقتصر الدراسة في عمليات التقويم - نظراً لكثرة كتب التربية الإسلامية وتعددتها داخل النظام التعليمي السعودي - على كتابي: الفقه، والتوحيد لطلاب المستوى الأول. وقد استهدف الباحث هذين الكتابين نظراً لأهميتهما في إكساب الطلاب السلوكيات الإسلامية وأسس المعاملات في الإسلام. بالإضافة إلى أهمية هذا المستوى باعتباره يمثل بداية المرحلة الثانوية مرحلة النضوج الفكري، والتي بدورها تؤهل المتعلم للمرحلة الجامعية أهم المراحل التعليمية وأرقاها في السلم التعليمي دون الدراسات العليا.

مصطلحات الدراسة

١- مناهج التربية الإسلامية

يعرفها الرفاعي (٢٠١٣: ٦١) بأنها مقررات مادة التربية الإسلامية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم السعودية للمرحلة الثانوية، وتشمل الموضوعات الفرعية التالية: التفسير، الفقه، التوحيد، والحديث.

٢- الإرهاب والتطرف

يرجع الأصل اللغوي لكلمة إرهاب من الفعل "رهب" أي "خاف" وبابه "طرب" و"أرهبه" و"استرهبه" أي أخافه، والراهب هو المتعبد، ومصدره "الرهبه" و"الرهبانية" بضم الراء، و"الترهب" هو التعبد (أبو بكر الرازي، ١٩٨٨: ١٠٩).
وكلمة إرهاب في اللغة الانجليزية (Terrorism) مشتقة من الفعل اللاتيني "Ters" والأخير مشتق منه كلمة "Terror" وتعني الرعب أو الخوف الشديدين (المحروقي، و ناجي، ٢٠١٢: ١٦).

واصطلاحاً: عرفه (Lemkin) بأنه تخويف الناس بمساهمة أعمال للعنف (حلمي، د.ت: ٣٤).

وفي تعريف آخر "هو عمل إجرامي مصحوب بالرعب أو العنف بقصد تحقيق هدف محدد" (Sottile, 1938: 97).

ويعرفه سلطان (٢٠١٥: ٧٤) من المنظور السياسي بأنه "استعمال مدروس للعنف ضد المدنيين لإجبارهم على ما لا يرغبون فيه أو ضد الحكومات لتحقيق مصالح وأهداف باستخدام العنف والخوف والرعب".

أما في معنى التطرف فيقول إسماعيل (١٩٩٨: ٣٧٩): "أصبحت هذه الكلمة أوفر المصطلحات حظاً من اللبس والغموض، وانسحب المصطلح على التطرف الإسلامي، أصله وفصله، منبته وجذوره، حاضره ومستقبله، نموذجها ظاهراً وباطناً. والتطرف لغة يراد به الوقوف على الطرف بعيداً عن الوسط، أو أنه تجاوز الحد في المسألة، وإن كان الخطاب الإسلامي لم يستخدم الكلمة بمفهومها السائد الآن، وإنما أراد بها في عديد من الآيات والأحاديث معانٍ أخرى مثل: التشدد، أو الغلو، أو التسطع.

ويعرفه التميمي (٢٠٠٧: ٢٠٧) اصطلاحاً بأنه "فهم النصوص الشرعية فهماً بعيداً عن مقصود الشارع وروح الإسلام".

ومن التعريفات السابقة يتبين أن مصطلح الإرهاب ليس مرادفاً لمصطلح التطرف. وإن كان هذا لا ينفي العلاقة بينها فالعلاقة بينها وثيقة. فليس هناك إرهاب إلا وراءه تطرف في الفكر والسلوك، وسوء فهم للنصوص والأحكام.

٣- التقويم

يعرفه شحاتة، والنجار(٢٠٠٣:١٣٠) بأنه " عملية تهدف إلى جمع وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات "بقصد تحسين العمل أو تعديله وتطويره في ضوء الأهداف المنشودة".

٤- تحليل المحتوى

هو أسلوب بحثي استقصائي لاستخلاص النتائج وفق خصائص وسمات محددة تحديداً دقيقاً بشكل منظم وموضوعي داخل النص(Migid et al.,2000,p.5).

ويقر الباحث التعريف التالي لتحليل المحتوى والذي يرى أنه " مجموعة من العمليات التي تستهدف تجزئة محتوى الكتب موضع الدراسة في ضوء قائمة المعايير بغرض تحديد مدى توفر كل معيار، وتحديد جوانب القوة ونقاط الضعف فيها باستخدام منهجية وإجراءات تحليل المحتوى (عليات والدويري،٢٠١٥:٣٥١).

ولأغراض الدراسة الحالية يعرف تحليل المحتوى بأنه مجموعة من العمليات التي تستهدف تجزئة محتوى كتب التربية الإسلامية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء قائمة المعايير اللازمة لمجابهة ظاهرتي الإرهاب والتطرف والتي أقرها الباحث.

أدبيات الدراسة

أولاً: الإطار النظري

أ- مناهج التربية الإسلامية

المناهج عبارة عن مجموعة من المعارف والمعلومات والأفكار والأساليب السلوكية التي يتحتم على المعلم أن يقوم بتوصيلها إلى المتعلم، أو يجعله يحاول اكتسابها بطرق ووسائل شتى، وهذه المعلومات والمعارف طبعاً قد أعدت ووصفت في ترتيب أو تنظيم متتابع ومسلسل، مع ملاحظة أن يكون هذا الترتيب أو التنظيم متدرجاً كي تسهل عملية الربط بين المعلومات والأفكار بعضها ببعض من ناحية ومن ناحية أخرى لكي يسعد، ولكي يساعد اكتساب السابق منها على اكتساب اللاحق (بناني،١٩٧٦: ٦٤ - ٦٥).

ومناهج التربية الإسلامية هي أسلوب صناعة الإنسان وبناء المجتمع على أساس من وحدة العقيدة وقوة الفضيلة (مجاور، د.ت:٢٧).

ويعرف أحمد (١٩٨٥: ١٠) الدين "بأنه النظام الكامل للحياة في جميع النواحي الإعتقادية والأخلاقية والعبادية والعملية الذي شرعه الله للبشر، وأمرهم بإتباعه والتقيّد به خضوعاً لله وتقيداً به، وأن الله سيكافئهم في الآخرة على طاعتهم لهذا النظام أو تمردهم عليه".

إن الإسلام عقيدة وعبادة، تشريع وتوجيه، إنه منهج رباني للحياة البشرية، ينظم حياة البشرية في الدنيا وفي جميع المجالات الفردية والعائلية والبشرية جمعاء (سباهيتس، ١٩٨١: ٥٧).

ويرى (الماص، ١٩٩٦: ١٧٥) أن التربية الإسلامية هي عملية التوجيه، والمعاونة، والرعاية، والتنمية للإنسان ليصبح في عقيدته، وفكره وعلمه وجسمه، وسلوكه بعامّة تجاه نفسه وغيره، وتجاه ما سخر الله له في الكون نابعاً من شريعة الله التي أنزلها في كتابه، وقدم رسول الله صلى الله عليه وسلم النموذج الحي لها في قوله وفعله وتقديره.

أسس بناء منهج التربية الدينية الإسلامية

- ١- التصور الإسلامي الكامل للإنسان وللكون.
- ٢- الأساس المعرفي؛ حيث ينطلق من النظرة الإسلامية إلى المعرفة التي تجعل كل العلوم والمعارف التي عرفت البشرية أو التي ستعرفها في المستقبل تقع ضمن إطار العلوم التي ينبغي تعلمها من قبل الفرد أو الجماعة حسب درجة نفعها للفرد وحسب ما تقتضيه مصلحة الجماعة.
- ٣- الأساس الاجتماعي: وهو الأساس الذي يوضح الأهداف الرئيسة للمجتمع. ويحدد حاجاته وقيمه وطموحاته، ويعكس التغيرات السائدة فيه بقصد التأكيد على الصالح والتنبيه إلى ضرر ما عداه وخطره.
- ٤- الأساس النفسي: ويتحدد هذا الأساس من خلال عدد من المبادئ والمنطلقات الجديرة بالاعتبار أثناء إعداد المنهج، مثل: التدرج في بناء المفاهيم، ومراعاة قدرات المتعلمين، ومراعاة كل ما من شأنه تحقيق الشخصية الإسلامية المتزنة.

(الغزالي، د.ت: ٥٢) (أبو المجد، ١٩٨٦: ١٦٩) (أبو سليمان، ١٤٢٣: ٤٩ - ٦٨)

أهمية تقييم المناهج

إن تقييم المنهج أصبح هدفاً عاجلاً ومهماً؛ حيث يعد التقييم الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. والواقع أن عملية تطوير وتحسين المنهج لا تكتمل إلا بتقييم مبني على أسس سليمة. فقد يراعي واضع المنهج جميع الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية عند تخطيط المنهج، ولكن عند التطبيق قد تظهر مشكلات أو ثغرات أو نواحي قصور تحول بين المنهج وبين تحقيق الأهداف المرجوة. لهذا يكون من الضروري التعرف على مثل هذه المشكلات أو الثغرات أو نواحي القصور حتى يمكن حلها في الوقت والمكان المناسبين حتى تتحقق للمنهج فرص النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة (أبو النجا، ١٩٩٢: ١٢-١٣).

ب- الإرهاب والتطرف

إن مفهوم الإرهاب انتشر في السنوات العشر الأخيرة كخطر يحيط بالبشر، واختلف تعريف مصطلح الإرهاب من دولة إلى أخرى بحسب مصالحها، ولكن الجميع أجمع، وأقصد الغرب والشرق اتفاق على أن الإرهاب ظاهرة مبنية على أساس تخريب مصالح الأمم (سلمان، ٢٠١٢: مقدمة). والإرهاب هو وثيق الارتباط بالتطرف الفكري.

إن لفظة التطرف تعني الوقوف على طرف، أي أن المتطرف يقف على حافة شيء، وغالباً ما يختل توازن كل من يقف على الحافة أو الطرف، فهو مهدد دائماً، فهو مهدد دائماً بالهوي أو السقوط، فالتطرف إذن هو المبالغة في أي أمر، وعدم الاعتدال فيه... أما الإرهاب فهو إحداث الرعب في القلوب (أحمد، ١٩٩٢: ٩٠-٩٣).

ومفهوم التطرف في العرف الدارج- في هذا الزمان:- الغلو في عقيدة أو فكرة أو مذهب أو غيره، يختص به دين أو جماعة أو حزب... ويدور معنى الإرهاب شرعاً على شدة الخوف والتخويف الواقع على الفرد أو الجماعة وهو في حقيقته نوعان:

أ- إرهاب العدو الكافر المعاند لدعوة الله بالجهاد في سبيل الله وإرجافه بالعدة والقوة من مقاصد الجهاد الإسلامي، ليكف شره، وينتهي عن ظلمه، ولعله يهتدي إلى دين الله عز وجل. وهذا الحكم خاص بالمحاربين من الكفار أو البغاة.

ب- إرهاب غير مشروع، بل هو محرم وممنوع: في تخويف الأمنيين وإدخال الرعب والفرع عليهم سواء أكانوا مسلمين أو مستأنسين أو معاهدين أهل ذمة أو غيرهم، فهو على

المسلمين حرابة، وعلى غيرهم ظلم! وهو على الجميع إفساد في الأرض، جاء النهي عنه في القرآن والسنة وإجماع العلماء (الشبل، ٢٠٠٤: ٣٥٢-٣٥٣).
إن أسباب نشأة هذا الفكر متعددة ومتنوعة، فقد يكون مرجع هذا الفكر أسباباً فكرية أو نفسية أو سياسية أو اجتماعية، وقد يكون الباعث عليه دوافع اقتصادية وتربوية.. الخ، وبالنظرة الشاملة المتوازنة نستطيع أن نجزم بأن الأسباب متشابكة ومتداخلة، ولهذا لا ينبغي أن نقف عند سبب واحد، فالظاهرة التي أمامنا مركبة ومعقدة وأسبابها كثيرة ومتداخلة (السدلان، ٢٠١٠: ١٢).

وللإرهاب أربعة عناصر كما يراها متولي (٢٠٠٤: ٢٨٠) هي:

١- أن يكون هناك عمل من أعمال العنف وجه إلى شخصية أو مجموعة من الأشخاص أو الرهائن، ومن ثم فإن كل عمل فيه قدر من العنف وجه إلى منشأة من المنشآت أو إلى أراضي أي دولة يعد عملاً تخريبياً، ومن الممكن أن يكيف على أنه عمل من أعمال الحرب وليس إرهاباً.

٢- أن يتوافر لدى القائم بالأعمال الإرهابية قصد التخويف أو الإرهاب للمستهدفين بالعمليات الإرهابية، فتعد كذلك كل رسالة بالتخويف لمجموعة من الأشخاص أو القيام بأعمال إرهابية ضدهم، حتى ولو كان الغرض من تلك الرسالة نشر الدعاية للأعمال الإرهابية.

٣- أن يكون منفذ هذا الفكر الضال على يقين تام بأن هؤلاء ضحية أعماله الإرهابية، وأنهم هم الذين يتوقع فيهم تحقيق مطالبه المبتغاة من وراء تنفيذ هذه العملية.

٤- أن يتسم العمل بالدولي، أي أن يكون العمل قد وقع ضد أكثر من دولة أو على ضحايا ينتمون لعدة دول أخرى.

وللإرهاب صور وأشكال عدد منها (شعيب، ٢٠٠١: ٤٥-٥٣): الاغتيالات، المذابح البشرية الجماعية، اختطاف واحتجاز الرهائن، عمليات التخريب.
ثانياً: الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات في مجال التربية الإسلامية

أجرى سعد (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تقويم مناهج التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام في ضوء المعايير القومية للتعليم، وتمثلت إجراءات الدراسة في إعداد استمارة لتحليل مضمون كتب التربية الدينية الإسلامية بالاستناد إلى المعايير بمستوياتها ومؤشراتها التي

أعدتها وزارة التربية والتعليم المصرية. ورصدت الدراسة مجموعة من النتائج منها تضمين المحتوى في المرحلة الثانوية لمعيار الإيمان بالله بلغ (٩٣،٦٣) وهو ما فسرهُ الباحث بإخفاق واضعي المنهج الذي تمثل في عدم مراعاتهم لمعيار المدى والتتابع في عرض المحتوى؛ حيث تم التركيز على المفهوم في المرحلة الابتدائية دون عرضه بنفس الدرجة في الإعدادية والثانوية. كما أكدت الدراسة قصور محتوى مناهج التربية الدينية الإسلامية فيما يتعلق بالقيم والعلاقات الحاكمة بين أفراد الأسرة وذلك على مستوى المراحل الثلاثة.

وقام الشيخ (٢٠٠٨) بدراسة سعى من خلالها إلى تقويم الأناشيد الدينية في منهج التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية، ولتحقيق تلك الغاية صمم الباحث قائمة بمعايير تقويم محتوى الأناشيد الدينية، بطاقة ملاحظة لتقويم تدريس المعلمين النشيد الديني، وأجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام والأزهري، وعددهم (ثلاثون) معلماً ومعلمة ببعض مدارس التعليم العام والمعاهد الأزهرية في محافظة الدقهلية، وانتهت الدراسة إلى تأكيد قصور واضح في إعداد واختيار بعض من تلك الأناشيد الدينية.

وأجرى جمعة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشرات، ولتحقيق تلك الغاية، أعد الباحث مجموعة من الأدوات منها: قائمة بالمفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية في مناهج التربية الإسلامية، استبانته تهدف إلى تقصي آراء معلمي مادة التربية الإسلامية حول جودة المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية في كتابي التربية الإسلامية لصفى السابع الأساسي والأول الثانوي العام. وشملت عينة الدراسة من المعلمين (٨٤) معلماً ومعلمة ممن يقومون بالتدريس للصفين السابع الأساسي والأول الثانوي العام. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: خلو كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي من موضوعات ودروس في التربية البيئية والصحية والجنسية؛ حيث تعرض الكتاب لبعض المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية في بعض دروس العبادات، ونصوص الاستحفاظ والتلاوة والحديث الشريف، ومن هذه المفاهيم (النظافة، حرمة الإسراف، الطهارة، إزالة النجاسة، ستر العورة).

وأعد العزام وآخرون (٢٠١٢) دراسة استهدفت الكشف عن مدى تضمين مناهج التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي لمعايير التربية الصحية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمديرية إربد الأولى، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمين مناهج التربية الإسلامية للصف الثامن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمديرية إربد الأولى كانت متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٦)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

كما أجرى عبدالعال (٢٠١١) دراسة استهدفت تحديد مدى تضمن محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي. وتكون مجتمع الدراسة من: كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، ومعلمي التربية الإسلامية في ذات المرحلة. وتضمنت أدوات الدراسة: قائمة بموضوعات التربية الجنسية الواجب تضمينها في محتوى كتب التربية الإسلامية، بطاقة تحليل محتوى، استبانة استهدفت التعرف على آراء المعلمين حول أهمية دراسة الطلاب لموضوعات التربية الجنسية التي طرحتها الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: إقرار القائمة النهائية بموضوعات التربية الجنسية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، والتي بلغت أربعة وثمانين موضوعاً، تم تصنيفها في أربعة عشر مجالاً رئيساً، يندرج تحت كل مجال مجموعة من الموضوعات.

وأعد الشبول والخالدة (٢٠١٤) دراسة أخرى استهدفت الكشف عن درجة تضمين وتوزيع وتوازن مؤشرات الذكاء المتعددة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ممثلة بوحدات التحليل (الأنشطة والأسئلة)، وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للصفين (الأول الثانوي، والثاني الثانوي). وأسفرت نتائج الدراسة عن أن تضمين كل من الذكاءين (اللغوي اللفظي، والمنطقي الرياضي) في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأكثر مما هو متوقع، وكل من الذكاءات (الشخصي الذاتي، والاجتماعي الشخصي، والجسمي الحركي، والمكان البصري، والبيئي الطبيعي) بأقل مما هو متوقع، وتوزعت بطريقة تخل بتوازنها، بالإضافة إلى عدم تضمين الذكاء الإيقاع الموسيقي.

المحور الثاني: دراسات في مجال التطرف والإرهاب

قام آل الشيخ (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى رصد أسباب الإرهاب ووسائل العلاج؛ حيث اعتمد الباحث في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي، والذي انتهى به إلى رصد العديد من الأسباب الكامنة وراء تلك الظاهرة، ذكر منها: تعطيل شرع الله وعدم تطبيقه في الأرض، الغلو والتطرف، والتصور الخاطئ، والعوائق التي تقام في وجه الدعوات الصادقة وغيرها. وانتهت الدراسة باقتراح العلاج لظاهرة الإرهاب والتي تمثلت في نقاط عديدة أهمها: العمل الجاد على تعميم تعاليم الإسلام وتطبيقها. وكذلك تأصيل العلم الشرعي الرصين القائم على الكتاب والسنة بفهم سلف الأمة.

وأعد الحسين (٢٠٠٤) دراسة سعت من خلالها تقصي أسباب العنف والتطرف، وبالدراصة والتحليل خلصت الباحثة إلى عرض مجموعة من الأسباب، منها: أسباب فكرية، وأسباب اقتصادية، وأسباب سياسية، وأسباب اجتماعية، وأسباب نفسية، وأسباب تربوية، مشيرة إلى أن الأسباب التربوية على الرغم من أنها ليست من العوامل المباشرة للإرهاب، إلا أن النقص والسلبيات في الأنظمة والمناهج الدراسية تؤدي إلى ظهور مشكلة الإرهاب في بعض المجتمعات الإسلامية.

وأجرى سليمان (٢٠١٢) دراسة أخرى بغية دراسة الظاهرة الإرهابية وموقع الدين منها من خلال تناول أحداث الحادي عشر من سبتمبر. وانتهت الدراسة إلى التأكيد على ضعف العمل العربي المشترك فلسطينياً وعراقياً تبلور ما يمكن وصفه بالفراغ الاستراتيجي في المنطقة العربية، الأمر الذي وفر فرصاً تاريخية لكي تدخل قوى إقليمية إلى صلب المعادلات العربية الداخلية.

وقام الطريف (٢٠١٣) بدراسة هدفت من خلالها معرفة أثر الخصائص الاجتماعية والسعودية للمرأة السعودية على اتجاهاتها نحو العمليات الإرهابية في المجتمع السعودي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة إستبانه ضمت في الجزء الأول منها البيانات الأولية للمبحوثات، وضمت في الجزء الثاني أسئلة تقيس اتجاهات المبحوثات نحو العمليات الإرهابية. وشملت عينة الدراسة (٢٠٠) امرأة تم اختيارهن من أسر الطالبات الملتحقات بالجامعات الحكومية. وأظهرت النتائج النهائية أن مفردات الدراسة موافقات إلى حد ما على الدور الذي تقوم به المرأة في الجماعات الإرهابية بمتوسط (٢,٠٩ من ٣) وهو متوسط يقع في

الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (١,٧٦ من ٢,٥٠)، وهي الفئة التي تشير إلى موافق إلى حد ما على أداة الدراسة.

كما أعد الأكلبي (٢٠١٥) دراسة استهدف منها تعرف دور معلم التربية الإسلامية في تحصين أفكار الطلاب ضد مظاهر التطرف والإرهاب، ومواجهتهم لها في ضوء انتشار وسائل التقنية الحديثة. وفيها اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت الدراسة إلى تأكيد دور معلم التربية الإسلامية في التصدي لهذا الفكر الهدام.

وأخيراً ومن أحدث الدراسات في هذا المجال دراسة المليجي (٢٠١٦) والتي سعى من خلالها التعرف على متطلبات الخطاب الديني لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، ومدى تضمن هذه المتطلبات بكتب التربية الدينية الإسلامية. وبينت نتائج التحليل أن (٣٠,٥%) من متطلبات تجديد الخطاب الديني تم تمثيلها بمحتوى كتب التربية الدينية الإسلامية بنسب مرتفعة، وأن (٢٢,٣%) من هذه المتطلبات تم تمثيلها بنسب منخفضة، على حين لم يتضمن المحتوى ما نسبته (٤٧,٢%) من متطلبات الخطاب الديني.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

باستعراض الباحث للدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، يتبين الآتي:

- ١- التأكيد على ضرورة مواجهة الإرهاب والتطرف بكل صوره وأشكاله.
- ٢- خطورة هذه الظاهرة على الأفراد والشعوب؛ باعتبارها تمثل تقويضاً لحركة المجتمعات، وتهديداً لحاضرها ومستقبلها.
- ٣- ارتباط ظاهرة الإرهاب والتطرف بالعرب والمسلمين، ولصق هذه التهمة كذباً وزوراً بالإسلام.

٤- التأكيد على دور الأنظمة والمؤسسات التعليمية في مجابهة الإرهاب والتطرف، وما يمكن أن تقوم به وتؤسس له في هذا المضمار بما تملكه من مقومات علمية وتربوية ودينية واجتماعية وغيرها.

٥- أشارت بعض الدراسات إلى وجود قصور وسلبات في بعض المناهج والأنظمة التعليمية، وأن هذا القصور في كثير من الأحيان كان سبباً رئيساً وراء ظهور مشكلة الإرهاب والتطرف في العديد من المجتمعات الإسلامية.

٦- لا توجد دراسة واحدة من بين الدراسات السابقة التي أجريت في المحور الأول (مجال التربية الإسلامية)- في حدود علم الباحث- تستهدف ظاهرة الإرهاب والتطرف، كما لا توجد دراسة واحدة من بين تلك الدراسات التي أجريت في المحور الثاني (مجال الإرهاب والتطرف) استهدفت مناهج التربية الإسلامية المقررة على طلاب المدارس والجامعات بصفة عامة سواء داخل حدود المملكة العربية السعودية أو خارجها. مما يؤكد شرعية إجراء الدراسة الحالية، والحاجة إليها.

٧- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من وجوه عدة، منها:

أ- بناء الإطار النظري.

ب- تصميم وبناء الأدوات.

ج- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

٨- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في:

أ- استهداف مناهج التربية الإسلامية (الدراسات السابقة في المحور الأول).

ب- استهداف ظاهرة الإرهاب والتطرف (الدراسات السابقة في المحور الثاني).

٩- تفردت الدراسة الحالية عن سابقتها في:

-الجمع بين المحورين الأول والثاني متمثلاً ذلك في الجمع بين مناهج التربية الإسلامية وظاهرة الإرهاب والتطرف، وهو ما لم تتعرض له أي من الدراسات السابقة.

أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في إجراءاتها على الأدوات التالية:

أولاً: قائمة بمواصفات مجابهة الإرهاب والتطرف

أ- مصادر القائمة

لإعداد تلك الأداة اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١- قراءات موسعة في الأدبيات التربوية ذات الصلة.

٢- مراجعة العديد من الدراسات والبحوث السابقة.

٣- اللجوء إلى أصحاب العلم والخبرة من أهل التخصص.

ب- صدق الأداة

حرص الباحث على ضبط القائمة إحصائياً والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، فبعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية عُرِضت على عدد من المحكمين للإدلاء بآرائهم والحكم على مدى صلاحية بنودها، وقد أخذت جميع ملاحظاتهم بعين الاعتبار؛ حيث وافق الباحث على جميع المقترحات، ثم عرضت عليهم مرة أخرى بعد فترة من الزمن (قرابة شهرين)، وبعد تفريغ إجابات المحكمين تم حساب التكرارات واستخراج النسبة المئوية للتكرار الذي حصلت عليه كل عبارة من العبارات المتضمنة في القائمة، وقد أبقى الباحث على العبارات التي حصلت على نسبة (٨٠%) فأكثر، فقام بوضعها في قائمة مستقلة تمهيداً لإقرارها وإجراء عمليات التحليل في ضوءها، وبلغ عددها (١٧) عبارة، ومن ثم تأكد للباحث صدق القائمة وأصبحت في صورتها النهائية.

جدول (١) نسب اتفاق المحكمين على عبارات القائمة (ن = ١١)

م	محاور التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى كفاية محتوى القائمة للمواصفات اللازمة لمجابهة الإرهاب والتطرف.	٩٢,٠٢%
٢	مدى صحة الصياغة اللغوية لمحتوى القائمة.	١٠٠%
٣	مدى مناسبة بنود القائمة لطلاب المرحلة الثانوية.	١٠٠%

جدول (٢) آراء المحكمين على قائمة المعايير

الملاحظات		
حذف	تعديل	إضافة
-	- رأى بعض المحكمين ضرورة صياغة العبارة رقم (٥) من عبارات القائمة في عبارتين بدلاً من عبارة واحدة. فتصبح العبارة الأولى "تعظيم حرمة النفس البشرية"، والعبارة الثانية: "إقرار حق الإنسان في أن يعيش آمناً على نفسه وماله وعرضه". بدلاً من عبارة "تعظيم حرمة النفس البشرية، وإقرار حق الإنسان في أن يعيش آمناً على نفسه وماله وعرضه".	أشار بعض المحكمين على الباحث بإضافة المعايير التالية: ١- إعلاء مصالح الوطن على مصالح الأفراد. ٢- النهي عن التكفير وإخراج الناس من الملة إلا بدليل شرعي. ٣- الدعوة إلى الحب والإخاء بين المسلمين. ٤- النهي عن التعصب والتشدد في الدين. ٥- نبذ الفرقة والاختلاف بين المسلمين. ٦- الوقاية من الانحراف في العقيدة.

٧- الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والربوبية.	- اقترح بعض المحكمين استبدال عبارة "الاستشهاد دوماً بأخلاق ومكارم رسول الله صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام والتابعين" بعبارة "الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه".
٨- التحذير ممن يضللون الناس عن الإسلام.	

ثانياً: استمارة تحليل محتوى

ولتصميم تلك الاستمارة كان لزاماً على الباحث إتباع الآتي:

- ١ - قراءات موسعة في الأدبيات التربوية ذات الصلة.
- ٢ - مراجعة العديد من الدراسات والبحوث السابقة.
- ٣ - اللجوء إلى أصحاب الرأي والمشورة من أهل التخصص.

وصف الأداة

تكوين الأداة من جزئين:

الجزء الأول: تضمن استمارة تختص بتحليل دروس وموضوعات التربية الإسلامية في كتابي الفقه والتوحيد كل موضوع على حده في ضوء فئات التحليل؛ حيث تضمن العمود الرأسي من الجدول المواصفات التي ارتأى للدراسة لزومها في كتب التربية الإسلامية لمجابهة ظاهرتي الإرهاب والتطرف، وبجانبه موضوعات التربية الإسلامية مصنفة حسب ورودها في وحدات الكتاب، وتم تحديد درجات التحقق والتوافر مقابل كل معيار بما يقابله من موضوعات.

الجزء الثاني: تضمن استمارة تفريغ ناتج التحليل؛ وشملت الاستمارة جانبين، وذلك

توافقاً مع الجزء الأول من الأداة.

ضبط الأداة

أ - صدق الأداة

- ١ - تم التوصل إلى صياغة عبارات الأداة مع الإستعانة بمقياس (Conle,2000)؛ وهو ما عده الباحث صدقاً للمضمون يصف الأداة بأنها أكثر صدقاً وثباتاً.

٢- زيادة في اطمئنان الباحث لما توصل إليه من مواصفات ومدى توافقها- من حيث المسمى والمضمون الذي استهدفه- وما يناظرها في الأدبيات النظرية، استخدم الباحث طريقة (Conle,2000) التي أُقرت عام ٢٠٠٠م، وغايتها مقارنة ما توصل إليه الباحث من مواصفات مع ما ورد منها في الأدب التربوي.

٣- قام الباحث باستخدام طريقة التحكيم حتى يتم ضبط الأداة ضبطاً علمياً وإحصائياً صحيحاً؛ حيث عرض الأداة على عدد من المتخصصين في مجال تعليم التربية الإسلامية بالإضافة إلى ذوي العلم والتخصص في المجالات ذات الصلة كالمختصين في تعليم اللغة العربية والقياس والتقويم.

٤- توصل الباحث إلى استمارة تحليل المحتوى في صورتها النهائية وذلك بعد إجراء جميع التعديلات التي أقرها المحكمون سواء بالتعديل أو الحذف أو الإضافة.

ب- ثبات الأداة

تم الكشف عن ثبات التحليل باستخدام ثلاث أساليب من الثبات، هي:

١- أسلوب الاستعانة بمحلل آخر: حيث قام أحد المتخصصين في مجال تعليم التربية الإسلامية بتحليل كتابي الفقه والتوحيد المستهدفين بالتحليل، وبعد انتهائه من التحليل تم حساب نسبة الاتفاق البيئي باستخدام معادلة كوبر وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٨٧,٣) وهي نسبة اتفاق عالية تؤكد ثبات أداة تحليل المحتوى.

٢- أسلوب إعادة التحليل: حيث تم تحليل محتوى كتابي الفقه والتفسير المستهدفين ثم أعيد التحليل مرة أخرى بعد شهر ونصف وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر. وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٩٥,٨%) وهي نسبة اتفاق عالية تؤكد أيضاً ثبات أداة تحليل المحتوى.

٣- إعادة العرض على المحكمين: كرر الباحث عرض أداة تحليل المحتوى مرة ثانية على نفس السادة المحكمين بعد فترة زمنية مناسبة (شهر تقريباً) حتى لا يكون لاستجاباتهم السابقة أي تأثير على استجاباتهم، وقد أسفرت تلك الخطوة عن نفس النتائج في المرة الأولى؛ وهو ما اعتبره الباحث مؤشراً صادقاً على ثبات المعيار وصلاحيته للتطبيق.

فئات التحليل

اعتمد الباحث الموضوع كوحدة للتحليل.

إجراءات التحليل

تستهدف هذه الخطوة بيان الإجراءات المتبعة في عمليات التحليل؛ حيث استخدم الباحث طريقة التحليل الفردي؛ ولتنفيذ تلك الطريقة، تم توفير أربع بدائل تعبر عن رأي المحلل (الباحث) في مدى تحقق كل معيار من معايير الأداء، وهي: (متحققة بدرجة عالية - متحققة بدرجة متوسطة - متحققة بدرجة منخفضة - غير متحققة) بحيث يقوم المحلل بوضع علامة تعبر عن رأيه في الخانة المخصصة لذلك.

معايير التحليل وشروطه

- ١ - القراءة المتأنية والدقيقة لمحتوى كل موضوع.
- ٢ - أن يعد المعيار متحققاً في المحتوى؛ إذا تراءى للمحلل تواجده سواء ذكر صراحة أو ضمناً. على النحو التالي:
 - أ - إذا تكرر ذكر المعيار ثلاث مرات فأكثر يحسب له مستوى (متحقق بدرجة مرتفعة)، والنسبة المئوية التي تمثلها (٧٥-١٠٠%).
 - ب - إذا تكرر ذكر المعيار مرتين يحسب له مستوى (متحقق بدرجة متوسطة)، والنسبة المئوية التي تمثلها (٥٠-٧٤%).
 - ج - إذا تكرر ذكر المعيار مرة واحدة يحسب له مستوى (متحقق بدرجة منخفضة)، والنسبة المئوية التي تمثلها (١-٤٩%).
 - د - إذا لم يرد ذكر المعيار في المحتوى يحسب له مستوى (لا يوجد أو غير متحقق)، والنسبة المئوية التي تمثلها (0%).
- ٣ - يحسب العدد الإجمالي للتكرار لكل معيار على حده وما يمثله من نسبة مئوية في محتوى الكتاب ككل. ثم يذكر ذلك تفصيلاً على مستويات التحقق كل مستوى على حده.
- ٤ - تحديد معامل كسب (٨٠%) كحد أدنى لقبول تحقق المعيار، وهي النسبة التي ارتضاها الباحث بعد مراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة، والأخذ برأي العديد من المتخصصين.

التطبيق الميداني لأدوات الدراسة ونتائجه

بإقرار أدوات الدراسة، والتأكد من صلاحيتها شرع الباحث في التطبيق؛ حيث قام بتحليل محتوى كتابي التوحيد والفقه المقررين على طلاب المستوى الأول، وأسفرت نتائج التحليل عن النتائج الموضحة وفق الجداول التالية:

جدول (٣) درجة توافر المواصفات والنسب المئوية في كتاب التوحيد

م	المواصفات	إجمالي عدد التكرار (٢٦)	إجمالي النسبة المئوية (١٠٠%)	مستويات التحقق				التوافر (التحقق)			
				عالية (٧٥%-١٠٠%)				متوسطة (٥٠%-٧٤%)			
				ضعيفة (١%-٤٩%)				لا توجد (٠%)			
				عدد مرات التكرار	النسبة المئوية	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية
١	- الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والريوبية.	٢٦	%١٠٠	٢٦	١٠٠%	-	-	-	-	-	-
٢	- الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه.	١٠	%٣٩	٢	%٦,١٨	٦	%٢٣,٤	٢	%٦,١٨	١٦	%٦٢,٤
٣	- طاعة ولي الأمر وعدم الخروج عليه.	-	-	-	-	-	-	-	-	٢٦	%١٠٠
٤	- نبذ العنف والقوة وتغيير الواقع بقوة السلاح.	-	-	-	-	-	-	-	-	٢٦	%١٠٠
٥	- تعزيز الشعور بحب الوطن والانتماء إليه.	-	-	-	-	-	-	-	-	٢٦	%١٠٠
٦	- إعلاء مصالح الوطن على مصالح الأفراد.	-	-	-	-	-	-	-	-	٢٦	%١٠٠
٧	- العمل على تقبل الآخر والتعايش معه في أمن وسلام.	-	-	-	-	-	-	-	-	٢٦	%١٠٠
٨	- تعظيم حرمة النفس البشرية.	٣	%١١,٧	١	%٣,٩	-	-	٢	%٦,١٨	٢٣	%٨٩,٧
٩	- إقرار حق الإنسان في أن يكون آمناً على نفسه وماله وعرضه.	٣	%١١,٧	١	%٣,٩	-	-	٢	%٦,١٨	٢٣	%٨٩,٧
١٠	- غرس ثقافة الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة.	٧	%٢٧,٣	١	%٣,٩	٥	%١٩,٥	١	%٣,٩	١٩	%٧٤,١
١١	- التأكيد دوماً على وسطية الإسلام واعتداله.	١٠	%٣٩	١	%٣,٩	٣	%١١,٧	٦	%٢٣,٤	١٦	%٦٢,٤
١٢	- تصحيح المفاهيم المغلوطة في الإسلام، وبيان مرادها الصحيح كمفهوم : الولاية، والخلافة وغيرها.	٤	%١٥,٦	-	-	١	%٣,٩	٣	%١١,٧	٢٢	%٨٥,٨
١٣	- النهي عن التكفير وإخراج الناس من الملة إلا بدليل	١	%٣,٩	١	%٣,٩	-	-	-	-	٢٥	%٩٧,٥

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

										شرعي.	
١٤	الدعوة إلى الحب والإخاء بين المسلمين.	١	%٣,٩	١	%٣,٩	٢٥	٩٧,٥%	-	-	-	-
١٥	النهى عن التعصب والتشدد في الدين.	١	%٣,٩	١	%٣,٩	٢٥	٩٧,٥%	-	-	-	-
١٦	نبذ الفرقة والاختلاف بين المسلمين.	-	-	-	-	٢٦	١٠٠%	-	-	-	-
١٧	الوقاية من الانحراف في العقيدة.	٣	%١١,٧	-	-	٢٣	٨٩,٧%	١١,٧%	٣	-	-
١٨	التحذير ممن يضللون الناس عن الاسلام.	١	%٣,٩	-	-	٢٥	٩٧,٥%	%٣,٩	١	-	-

جدول (٤) عدد مرات التكرار والنسب المئوية في كتاب التوحيد مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	المواصفات	عدد مرات التكرار (٢٦)	إجمالي النسبة المئوية (١٠٠%)
١	-الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والريوية.	٢٦	١٠٠%
٢	- الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه.	١٠	٣٩%
٣	- التأكيد دوماً على وسطية الإسلام واعتداله.	١٠	٣٩%
٤	- غرس ثقافة الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة.	٧	٢٧,٣%
٥	- تصحيح المفاهيم المغلوطة في الإسلام، وبيان مرادها الصحيح كمفهوم : الولاية، والخلافة وغيرها.	٤	١٥,٦%
٦	- تعظيم حرمة النفس البشرية.	٣	١١,٧%
٧	- إقرار حق الإنسان في أن يكون آمناً على نفسه وماله وعرضه.	٣	١١,٧%
٨	- الوقاية من الانحراف في العقيدة.	٣	١١,٧%
٩	-النهى عن التكفير وإخراج الناس من الملة إلا بدليل شرعي.	١	٣,٩%
١٠	- الدعوة إلى الحب والإخاء بين المسلمين.	١	٣,٩%
١١	- النهي عن التعصب والتشدد في الدين.	١	٣,٩%
١٢	- التحذير ممن يضللون الناس عن الإسلام.	١	٣,٩%
١٣	- طاعة ولي الأمر وعدم الخروج عليه.	-	-
١٤	- نبذ العنف والقوة وتغير الواقع بقوة السلاح.	-	-
١٥	- تعزيز الشعور بحب الوطن والانتماء إليه.	-	-
١٦	- إعلاء مصالح الوطن على مصالح الأفراد.	-	-
١٧	- العمل على تقبل الآخر والتعايش معه في أمن وسلام.	-	-
١٨	- نبذ الفرقة والاختلاف بين المسلمين.	-	-

بقراءة الجدولين السابقين (٤،٣) يتبين الآتي:

١- التفاوت الواضح في نسب التحقق بين الموصفات التي ارتضتها الدراسة لمجابهة ظاهرتي الإرهاب والتطرف؛ حيث توافرت بعض الموصفات بنسب مرتفعة وتمثل ذلك في معياري: "الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والربوبية"، و"الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه". ويرى الباحث أن ذلك جاء تماشياً مع أهداف المنهج ومحتواه؛ باعتبار الإيمان بالله وإتباع سنة نبيه صلى الله عليه وسلم هما أساس التوحيد في العقيدة الإسلامية. رغم انخفاض نسب تحقق المعيار الثاني والتي لم تتجاوز (٣٩%) (بعدد تكرار (١٠ من ٢٦) وهو ما يراه الباحث لا يتناسب مع أهمية هذا المعيار والحاجة إليه.

٢- تحقق باقي الموصفات بعدد تكرار قليل ونسب مئوية منخفضة؛ حيث تنوعت ما بين: مرتفعة (وهي قليلة للغاية)، ومنخفضة، ومتوسطة. وذلك بداية من المعيار رقم (٢) "الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه" وانتهاءً بالمعيار رقم (١٢) "التحذير ممن يضللون الناس عن الإسلام"؛ حيث تفاوتت نسب التحقق ما بين (٣٩% - ٣٩%) بأعداد تكرار تفاوتت ما بين (١٠ - ١ من أصل ٢٦ هي العدد الإجمالي لمرات التكرار في محتوى الكتاب ككل).

٣- هناك بعض الموصفات لم يتضمنها محتوى كتاب التوحيد؛ حيث لم تتحقق بأي نسب تذكر (مرتفعة، أو متوسطة، أو منخفضة)، وتلك الموصفات هي:

- طاعة ولي الأمر وعدم الخروج عليه.
- نبذ العنف والقوة وتغيير الواقع بقوة السلاح.
- تعزيز الشعور بحب الوطن والانتماء إليه.
- إعلاء مصالح الوطن على مصالح الأفراد.
- العمل على تقبل الآخر والتعايش معه في آمن وسلام.

جدول (٥) درجة توافر الموصفات والنسب المئوية في كتاب الفقه

م	المواصفات	التوافر (التحقق)									
		إجمالي عدد التكرار (٢٧)	إجمالي النسبة المئوية (١٠٠%)	مستويات التحقق							
				عالية (٧٥%-١٠٠%)		متوسطة (٥٠%-٧٤%)		ضعيفة (١%-٤٩%)		لا توجد (٠%)	
				عدد مرات التكرار	النسبة المئوية	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية	عدد مرات التكرار	النسبة المئوية		
١	-الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والربوبية.	٢٧	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	-	-	-	-	-	-
٢	- الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه.	٢٧	%١٠٠	٢٧	%١٠٠	-	-	-	-	-	-
٣	- طاعة ولي الأمر وعدم الخروج عليه.	١١	٤١,٨ %	٢	%٧,٦	١	%٣,٨	٨	٣٠,٤ %	١٦	٦٠,٨ %
٤	- نبذ العنف والقوة وتغير الواقع بقوة السلاح.	٩	٣٤,٢ %	٢	%٧,٦	٤	١٥,٦ %	٣	١١,٤ %	١٨	٦٨,٤ %
٥	- تعزيز الشعور بحب الوطن والانتماء إليه.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
٦	- إغلاء مصالح الوطن على مصالح الأفراد.	٤	١٥,٦ %	-	-	١	%٣,٨	٣	١١,٤ %	٢٣	٨٧,٤ %
٧	- العمل على تقبل الآخر والتعايش معه في أمن وسلام.	١٦	٦٠,٨ %	٣	١١,٤ %	٧	٢٦,٦ %	٦	٢٢,٨ %	١١	٤١,٨ %
٨	- تعظيم حرمة النفس البشرية.	٢١	٧٩,٨ %	١٤	٥٣,٢ %	٥	%١٩	٢	%٧,٦	٦	٢٢,٨ %
٩	- إقرار حق الإنسان في أن يكون آمناً على نفسه وماله وعرضه.	٢٣	٨٧,٤ %	١٢	٤٥,٦ %	٨	٣٠,٤ %	٣	١١,٤ %	٤	١٥,٦ %
١٠	- غرس ثقافة الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة.	٤	١٥,٦ %	١	%٣,٨	١	%٣,٨	٢	%٧,٦	٢٣	٨٧,٤ %
١١	- التأكيد دوماً على وسطية الإسلام واعتداله.	١٣	٤٩,٤ %	٢	%٧,٦	١	%٣,٨	١٠	%٣٨	١٤	٥٣,٢ %
١٢	- تصحيح المفاهيم المغلوطة في الإسلام،وبيان مرادها الصحيح كمفهوم :الولاية،والخلافة وغيرها.	١٨	٦٨,٤ %	٢	%٧,٦	١٣	٤٩,٤ %	٣	١١,٤ %	٩	٣٤,٢ %
١٣	-النهي عن التكفير وإخراج	١٠	%٣٨	٤	١٥,٦ %	٣	١١,٤ %	٣	١١,٤ %	١٧	٦٤,٦ %

										الناس من الملة إلا بدليل شرعي.
١٤	١٤	٥٣,٢ %	٢	٧,٦ %	٣	١١,٤ %	٩	٣٤,٢ %	١٣	٤٩,٤ %
١٥	٦	٢٢,٨ %	٢	٧,٦ %	-	-	٤	١٥,٦ %	٢١	٧٩,٨ %
١٦	١٥	٧٥ %	٢	٧,٦ %	١	٣,٨ %	١٢	٤٥,٦ %	١٢	٤٥,٦ %
١٧	٢٤	٩١,٢ %	٧	٢٦,٦ %	١٣	٤٩,٤ %	٤	١٥,٦ %	٣	١١,٤ %
١٨	١٩	٧٢,٢ %	٤	١٥,٦ %	٧	٢٦,٦ %	٨	٣٠,٤ %	٨	٣٠,٤ %

جدول (٦) عدد مرات التكرار والنسب المئوية في كتاب الفقه مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	المواصفات	إجمالي التحقق	
		عدد مرات التكرار (٢٧)	إجمالي النسبة المئوية (١٠٠%)
١	- الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والربوبية.	٢٧	١٠٠%
٢	- الدعوة إلى حب النبي واتباع منهجه والتأسي بأخلاقه.	٢٧	١٠٠%
٣	- الوقاية من الانحراف في العقيدة.	٢٤	٩١,٢%
٤	- إقرار حق الإنسان في أن يكون آمناً على نفسه وماله وعرضه.	٢٣	٨٧,٤%
٥	- تعظيم حرمة النفس البشرية.	٢١	٧٩,٨%
٦	- التحذير ممن يضللون الناس عن الإسلام.	١٩	٧٢,٢%
٧	- تصحيح المفاهيم المغلوطة في الإسلام، وبيان مرادها الصحيح كمفهوم: الولاية، والخلافة وغيرها.	١٨	٦٨,٤%
٨	- العمل على تقبل الآخر والتعايش معه في أمن وسلام.	١٦	٦٠,٨%
٩	- نبذ الفرقة والاختلاف بين المسلمين.	١٥	٧٥%
١٠	- الدعوة إلى الحب والإخاء بين المسلمين.	١٤	٥٣,٢%
١١	- التأكيد دوماً على وسطية الإسلام واعتداله.	١٣	٤٩,٤%
١٢	- طاعة ولي الأمر وعدم الخروج عليه.	١١	٤١,٨%
١٣	- النهي عن التكفير وإخراج الناس من الملة إلا بدليل شرعي.	١٠	٣٨%
١٤	- نبذ العنف والقوة وتغيير الواقع بقوة السلاح.	٩	٣٤,٢%
١٥	- النهي عن التعصب والتشدد في الدين.	٦	٢٢,٨%
١٦	- إعلاء مصالح الوطن على مصالح الأفراد.	٤	١٥,٦%
١٧	- غرس ثقافة الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة.	٤	١٥,٦%
١٨	- تعزيز الشعور بحب الوطن والانتماء إليه.	-	-

بقراءة الجدولين السابقين (٦،٥) يتبين الآتي:

١ - التفاوت الواضح في نسب التوافر بين الموصفات التي ارتضتها الدراسة لمجابهة ظاهرة الإرهاب والتطرف؛ حيث توافرت بعض الموصفات بنسب مرتفعة وتمثل في معياري: "الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والربوبية"، و"الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه". ويرى الباحث أن ذلك جاء تماشياً مع أهداف المنهج ومحتواه؛ باعتبار الإيمان بالله وإتباع سنة نبيه صلى الله عليه وسلم هما أساس العمل الصالح بعد الإيمان بالله وتفريده بالعبودية والربوبية.

٢ - تحقق باقي الموصفات بعدد تكرار قليل ونسب مئوية منخفضة؛ حيث تنوعت ما بين: مرتفعة (وهي قليلة للغاية)، ومنخفضة، ومتوسطة. وذلك بداية من المعيار رقم (٧) "الوقاية من الانحراف في العقيدة" وانتهاءً بالمعيار رقم (١٧) "غرس ثقافة الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة"؛ حيث تفاوتت نسب التحقق ما بين (٩١،٢% - ١٥،٦%) بأعداد تكرار تفاوتت ما بين (٢٤ - ٤ من أصل ٢٧ هي العدد الإجمالي لمرات التكرار في محتوى الكتاب ككل).

٣ - هناك بعض الموصفات لم يتضمنها محتوى كتاب التوحيد؛ حيث لم تتحقق بأي نسب تذكر (مرتفعة، أو متوسطة، أو منخفضة)، وتمثل ذلك في معيار (١٨) "تعزيز الشعور بحب الوطن والانتماء إليه". وهو المعيار الوحيد الذي غاب في محتوى الكتابين (التوحيد، والفقه)؛ حيث لم يرد المعيار في أي من الكتابين بأي نسبة (0%)، وعدد تكرار (صفر).

٤ - يرى الباحث أن بعض مستويات التحقق جاءت متوافقة مع موضوع الدرس المتحققة من خلاله. مثال على ذلك: التأكيد على أهمية دور الحاكم ووجوب الطاعة له وعدم الخروج عليه في موضوع الإرهاب والتطرف. كما يرى الباحث أن هذا الموضوع رغم أنه الموضوع الأوحد في محتوى كتاب التوحيد الذي عالج صراحة ظاهرة الإرهاب والتطرف إلا أنه اعتلاه الكثير من أوجه القصور؛ لافتقاده العديد من المعايير الأخرى.

٥ - التقارب الواضح في نتائج التحليل بين كتابي الفقه، والتوحيد؛ حيث اعتلى معياري "الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والربوبية"، و"الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه" قائمة التحليل بنسب تحقق بلغت في كتاب التوحيد (١٠٠%) بعدد تكرار (٢٧ من ٢٧) لكلا المعيارين، أما في كتاب الفقه فقد تحقق المعيار الأول

بنسبة (١٠٠%) وعدد تكرار (٢٦ من ٢٦)، في حين تراجع المعيار الثاني "الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه"؛ حيث بلغت نسبة التحقق لهذا المعيار (٣٩%) بعدد تكرار (١٠ من أصل ٢٦ هي إجمالي العدد الكلي للتكرارات). وكذلك الأمر في باقي المعايير مع وجود نسب توافق عالية، ونسب اختلاف ضعيفة. وهو ما جعل الباحث يستدل على توحيد التوجه والمنهجية من قبل مصممي المناهج وكتب التربية الإسلامية في المملكة، وعدم مراعاتهم لأهداف كل مقرر وغاياته بالشكل المطلوب.

٦- ارتفاع نسب تحقق المواصفات اللازمة لمجابهة الإرهاب والتطرف في مجملها في كتاب الفقه عنه في كتاب التوحيد. وهو ما ارتآه الباحث بالأمر المبرر، وعده أمراً طبيعياً، ولكنه في ذات الوقت أقر القصور الحادث في محتوى الكتابين في ضوء ما استهدفته الدراسة. وأن نسب تحقق معايير مجابهة الإرهاب والتطرف في مجملها لم تتحقق في محتوى الكتابين (التوحيد، والفقه) بالشكل الذي ينبغي. وما يتناسب مع خطورة هذه المرحلة التي تحياها أمتنا العربية والإسلامية. بل والعالم أجمع، وما يواجهه من تحديات، وأنها ليست على مستوى الأحداث.

التوصيات

- ١- ضرورة إقرار قائمة المواصفات اللازمة لمجابهة ظاهرتي الإرهاب والتطرف والتي توصلت إليها الدراسة الحالية.
- ٢- ضرورة إعادة النظر في محتوى كتب التربية الإسلامية في مختلف الصفوف والمراحل التعليمية - لاسيما المرحلة الثانوية - بما يضمن تحقيق قائمة مواصفات مجابهة الإرهاب والتطرف التي أقرتها الدراسة الحالية.
- ٣- ضرورة تفعيل دور مناهج التربية الإسلامية في مجابهة الفكر الضال والتصدي له، وتصحيح مفاهيم الدين القويم بما يتفق وتعاليم الإسلام السمحة، ويحقق ما دعا إليه من وسطية وما اتصف به من اعتدال.
- ٤- تعد الدراسة الحالية نقطة انطلاق حقيقية للبدء في القيام بالعديد من الدراسات والبحوث التي تتناول تلك الظاهرة أو غيرها من الظواهر السلبية التي يعيشها العالم، وتمثل خطراً حقيقياً على المجتمعات.

المقترحات

- ١- إجراء العديد من البحوث والدراسات على شاکلة الدراسة الحالية تستهدف تقويم مناهج التربية الإسلامية في صفوف ومستويات تعليمية أخرى سواء داخل حدود المملكة أو خارجها من الدول العربية والإسلامية، وحتى للناطقين بغير العربية.
- ٢- القيام بدراسات تستهدف تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بصفة خاصة، ومعلمي المواد الأخرى بصفة عامة بغية التحقق من التزام النهج المعتدل في الأداء التدريسي بل والاجتماعي بينه وبين طلابه داخل غرف الصف وخارجها.
- ٣- تصميم برامج ومناهج تعليمية تحقق غاية الإسلام وأهدافه، والتي تتمثل في بناء الفرد المسلم القادر على العطاء والنماء، البعيد عن التشدد والتعصب، وذلك سواء في اللغة العربية والتربية الإسلامية أو في غيرهما من المواد الدراسية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إسماعيل، زكي محمد (١٩٩٨). ثقافة التطرف وإحكام المواجهة: رؤية أنثروبولوجية. ورقة عمل المؤتمر الدولي " العلوم الاجتماعية ودورها في مكافحة جرائم العنف والتطرف في المجتمعات الإسلامية. يونيو. ج ٥. ص ص ٣٧٧ - ٣٨٩.
- آل الشيخ، عبدالعزيز عبدالله (٢٠٠٣). الإرهاب أسبابه ووسائل العلاج. مجلة البحوث الإسلامية. المملكة العربية السعودية. ٧٠ع.
- أبو المجد، أحمد كمال (١٩٨٦). حوار لا مواجهة. القاهرة. دار الشروق.
- أبو سليمان، عبد الحميد (١٤٢٣هـ). الإنسان بين شريعتين رؤية قرآنية في معرفة الذات ومعرفة الآخر. القاهرة. المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- أبو النجا، محمد مجدي عباس (١٩٩٢). تقويم المناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي. المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية. القاهرة.
- أحمد، أحمد حمد (١٩٩٢). ظاهرة التطرف وممارسة الإرهاب. مجلة الوعي الإسلامي. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية. الكويت، مج ٢٧، ع ٣١٩.
- بناني، عبدالله (١٩٧٦). مناهج اللغة العربية في مدارسنا الثانوية. الرسالة التربوية. المغرب. س ٣٤٠١.
- التميمي، عماد عيسى (٢٠٠٧). التطرف الديني حقيقته وأسبابه. مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية. الجامعة الإسلامية. زليتن. ليبيا. س ٤. ع ٧. ص ص ٢٠٥ - ٢٢٥.
- جمعة، عارف أسعد (٢٠١٢). تقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية في ضوء المفاهيم التربوية البيئية والصحية والجنسية وفق معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها (رسالة تحليلية تقويمية لمحتوى مناهج التربية الإسلامية لصفي السابع الأساسي والأول الثانوي العام في سورية). رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة دمشق.
- الحسين، أسماء عبد العزيز (٢٠٠٤). أسباب الإرهاب والعنف والتطرف دراسة تحليلية. السجل العلمي لمؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب. المملكة العربية السعودية.
- حلمي، نبيل أحمد (د.ت). الإرهاب الدولي. القاهرة، دار النهضة العربية.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس. الطبعة الثامنة. الرياض. مكتبة الرشد.

- الرويضي، صالح (٢٠٠٠). مقارنة المستويات المعرفية لأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الثانوي الأدبي في الأردن خلال الفترتين ١٩٧٦-١٩٩٦ و ١٩٩٦-١٩٩٩م. دراسة تحليلية، مؤتة للبحوث والدراسات، م١٥، ع٣.
- الرفاعي، رابعة إسماعيل (٢٠١٣). فاعلية استخدام أساليب متنوعة للتهيئة الحافزة على اتجاهات طلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية نحو مادة التربية الإسلامية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. المجلد الثاني، العدد الأول.
- سبهايتس، حمدي يوسف (١٩٨١). التربية الإسلامية. مجلة التربية. قطر. العدد ٤٨.
- سعد، أحمد الضوي (٢٠٠٤). الواقع الحالي لمحتوى مناهج التربية الدينية الإسلامية بالتعليم العام في ضوء المعايير القومية للتعليم. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. المجلد ٢. العدد ١٢٦.
- السدلان، صالح غانم (٢٠٠٤). أسباب الإرهاب والعنف والتطرف. السجل العلمي لمؤتمر موقف الإسلام من الإرهاب. المملكة العربية السعودية. المجلد الثالث.
- سلطان، زبير (٢٠١٥). التطرف والإرهاب. مجلة الفكر السياسي. اتحاد الكتاب العرب بدمشق. س ١٦. ع ٥٦، ٥٥. ص ص ٦٩ - ٨٢.
- سليمان، حصة عبدالله (٢٠١٢). الظاهرة الإرهابية وموقع الدين منها" دراسة أحداث الحادي عشر من سبتمبر". النهضة. المجلد الثالث عشر. العدد الرابع. أكتوبر.
- الشبل، على عبدالعزيز (٢٠٠٤). الجذور التاريخية لحقيقة الغلو والتطرف والإرهاب والعنف. السجل العلمي لموقف الإسلام من الإرهاب. المملكة العربية السعودية. المجلد الأول.
- الشبول، أسماء ، و الخوالدة، ناصر (٢٠١٤). تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١٠، عدد ٣.
- شحاتة، حسن سيد، والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشراح، يعقوب أحمد (٢٠٠٢). مناهج اللغة العربية في المرحلة الجامعية. أشغال الندوة الوطنية: تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد. معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. المغرب. ج ١.
- الشيخ، ياسر السعيد (٢٠٠٨). تقويم الأناشيد الدينية في منهج التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- شعيب، مختار (٢٠٠١). الإرهاب. موسوعة الشباب السياسية. سلسلة رقم ١٤. مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام.

- الطريف، غادة عبدالرحمن (٢٠١٣). أثر الخصائص الاجتماعية والسعودية للمرأة السعودية على اتجاهاتها نحو العمليات الإرهابية في المجتمع السعودي. مركز بحوث الشرطة. القيادة العامة لشرطة الشارقة. المجلد ٢٢. العدد ٨٧.
- طعيمة، رشدي عبدالله (١٩٩٥). الذاتية الثقافية في مناهج اللغة العربية وكتبها. المجلة العربية للثقافة. تونس. مج ١٤، ع ٢٨٤.
- عبدالعال، أسمهان عطوة (٢٠١١). مدى تضمن محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لموضوعات التربية الجنسية في ضوء التصور الإسلامي لها. بحث مقدم لاستكمال الحصول على درجة الماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- عبدالقادر، محمد أحمد (١٩٨٥). طرق تعليم التربية الإسلامية. ط ٣. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبدالله، عبدالرحمن صالح (١٩٩٢). التربية الدينية دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد ١٨. يناير.
- عبيد، منصور الرفاعي (٢٠٠٦). الإسلام وموقفه من العنف والتطرف والإرهاب. القاهرة، مكتبة الأسرة.
- العزام، علي نائل ، والسورور، فاطمة محمد ، و العزام، محمد نايل (٢٠١٢). معايير التربية الصحية ودرجة مراعاتها في منهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات: العلوم التربوية. المجلد ٣٩. العدد ٢.
- العشماوي، عبدالرحمن صالح (١٩٩٣). التطرف. البيان. لندن. ع ٦٥.
- علي، سعيد إسماعيل (د.ت). نشأة التربية الإسلامية. القاهرة، عالم الكتب.
- عليات، إبراهيم نجم، والدويري، أحمد محمد (٢٠١٥). تحليل محتوى الهندسة في كتب الرياضيات المدرسية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات. مجلة المنارة للبحوث والدراسات. مج ٢١. ع ٢. شعبان. ص ٣٤٥ - ٣٧٦.
- الغزالي، أبو حامد (د.ت). إحياء علوم الدين. ج ١. بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر.
- القوزي، عوض حمد (٢٠٠٢). مناهج تعليم اللغة العربية. أشغال الندوة الوطنية "تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد". معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. المغرب. ج ١.
- الأكلبي، مفلح دخيل (٢٠١٥). دور معلم التربية الإسلامية لتحسين أفكار الطلاب ضد مظاهر التطرف والإرهاب، ومواجهتهم لها في ضوء انتشار وسائل التقنية الحديثة. المؤتمر الدولي الأول

- كلية التربية، جامعة الباحة (التربية آفاق مستقبلية). ٢٣-٢٦/٦/١٤٣٦ هـ الموافق ١٣-١٥/٤/٢٠١٥ م.
- الماص، بدر عبد الرزاق (١٩٩٦). أهداف مناهج التربية الدينية الإسلامية. مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام في الوطن العربي. مصر.
- متولي، رجب عبدالمنعم (٢٠٠٤). الفرق بين الإرهاب والمقاومة المشروعة في ضوء قواعد القانون الدولي المعاصر. المجلة المصرية للقانون الدولي. الجمعية المصرية للقانون الدولي. القاهرة. المجلد الستون.
- مجاور، محمد صلاح (د.ت). تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية. الكويت.
- المحروقي، شادية إبراهيم ، وناجي، أحمد محروس (٢٠١٢). الجرائم الإرهابية في الشريعة الإسلامية والتشريعات العربية والمقارنة. الرياض. مكتبة القانون والاقتصاد.
- محمد، مصطفى زايد (١٩٩٢). أهم مشكلات تدريس مناهج التربية الدينية في التعليم ما قبل الجامعي. مؤتمر التعليم قبل الجامعي بين تأصيل التربية وتحقيق التنمية. في الفترة من ٢٨-٣٠ أبريل. جامعة القاهرة.
- مدكور، علي (١٩٨٧). منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته. الكويت، مكتبة الفلاح.
- المرسي، كمال الدين عبد الغني (١٩٩٦). مناهج التربية الدينية الإسلامية: المشكلة- الواقع- الحل. مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام في الوطن العربي. مصر.
- المليجي، علاء أحمد محمد (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات تجديد الخطاب الديني. مجلة القراءة والمعرفة. العدد ١٧٣. ص ص ٩٩ - ١٣٧.
- الناقة، محمود كامل (١٩٨٠). نظرة في مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العام. ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- النقيب، عبدالرحمن عبدالرحمن (٢٠٠٣). مناهج التربية الدينية والإعداد للحياة المعاصرة. المؤتمر العلمي الخامس عشر: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة. مصر. مجلد ١.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Magid ,M.,Mcknight,C., M.,Mcknight,M., Murphy,T. (2000).The General Inquiry: A computer Approached To Content Analysis ,Cambered,M A:MIT press.
- Sottile(1938).Le Terrorisme international ,Recualle De Cours de1 Academic de droit international ,Vol 65.

ملاحق الدراسة

(١) نتائج تحليل محتوى كتاب التوحيد (١) المستوى الأول الإعداد العام - النظام

الفصلي للتعليم الثانوي (كتاب الطالب)

م	المواصفات	الوحدة	الدرس	درجة التحقق			
				متحققة بدرجة عالية (٧٥%) (١٠٠%)	متحققة بدرجة متوسطة (٥٠%) (٧٤%)	متحققة بدرجة منخفضة (١٠%) (٤٩%)	غير متحققة (٠%)
١	- الحث على طاعة ولي الأمر وعدم الخروج عليه.	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة	الأول: العقيدة وأهميتها				✓
			الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة				✓
			الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة				✓
			الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها				✓
		الثانية: توحيد الربوبية	الخامس: معنى توحيد الربوبية				✓
			السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته				✓
			السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية				✓
			الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهوية				✓
		الثالثة: توحيد الإلهوية	التاسع: معنى توحيد الإلهوية				✓
			العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله				✓
			الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله				✓
			الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم				✓
			الثالث عشر: نواقض الإسلام				✓
			الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها				✓
			الخامس عشر: شروط قبول العبادة				✓
			السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة				✓
			السابع عشر: رجاء الله				✓
			الثامن عشر: الخوف من الله				✓
			التاسع عشر: التوكل				✓
		الرابعة: توحيد	العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات				✓

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓			الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى	الأسماء والصفات		
✓			الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓			الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓			الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓			الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓			السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓			الأول: العقيدة وأهميتها	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓			الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓			الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓			الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓			الخامس: معنى توحيد الربوبية			
✓			السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته	الثانية: توحيد الربوبية		
✓			السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓			الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓			التاسع: معنى توحيد الإلهية			
✓			العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓			الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓			الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم	الثالثة: توحيد الإلهية		
✓			الثالث عشر: نواقض الإسلام			
✓			الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓			الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓			السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
✓			السابع عشر: رجاء الله			
✓			الثامن عشر: الخوف من الله			

٢
- نبذ العنف والقوة
وتغير الواقع بقوة
السلاح.

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد الربوبية		
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهية	الثالثة: توحيد الإلهية		
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
✓				الثالث عشر: نواقض الإسلام			
✓				الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓				الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			

٣
- تعزيز الشعور بحب الوطن والانتماء إليه.

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد الربوبية		
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهية	الثالثة: توحيد الإلهية		
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
✓				الثالث عشر: نواقض الإسلام			
✓				الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			

٤ - إعلاء مصالح الوطن على مصالح الأفراد.

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
✓				السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات			
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها			
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية			
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهية			
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
✓				الثالث عشر: نواقض الإسلام			
					الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
					الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
					الثانية: توحيد الربوبية		
					الثالثة: توحيد الإلهية		
						هـ	العمل على تقبل الآخر والتعايش معه في أمن وسلام.

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓			الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓			الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓			السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
✓			السابع عشر: رجاء الله			
✓			الثامن عشر: الخوف من الله			
✓			التاسع عشر: التوكل			
✓			العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات			
✓			الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓			الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓			الثالث والعشرون: الإلهاد في أسماء الله عز وجل وصفاته	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓			الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓			الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓			السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓			الأول: العقيدة وأهميتها			
✓			الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓			الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓			الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓			الدرس الخامس: معنى توحيد الربوبية			
✓			السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته	الثانية: توحيد الربوبية		
✓			السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓			الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓			التاسع: معنى توحيد الإلهية			
✓			العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله	الثالثة: توحيد الإلهية		
	✓		الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓			الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في			

٦
- تعظيم حرمة النفس البشرية.

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				معبود اتهم			
			✓	الثالث عشر: نواقض الإسلام			
✓	✓			الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓				الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
✓				السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات			
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها			
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية			
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الألوهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الألوهية			
	✓			العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
		✓		الثالث عشر: نواقض الإسلام			
✓				الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
	✓			الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
✓				السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها			
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية			
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته	الثانية: توحيد الربوبية	- غرس ثقافة الدعوة إلى الله بالحكمة والموعظة الحسنة	٨
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الألوهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهية			
✓				الثالث: توحيد			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله	الإلهوية		
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
	✓		✓	الثالث عشر: نواقض الإسلام			
		✓		الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
		✓		الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
		✓		السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
		✓		السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل			
		✓		العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها			
		✓		الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد الربوبية		
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
	✓			السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

الإلوهية							
التاسع: معنى توحيد الإلوهية	✓						
العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله		✓					
الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله		✓					
الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم	✓						
الثالث عشر: نواقض الإسلام		✓					
الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			✓				
الخامس عشر: شروط قبول العبادة			✓				
عشر: أركان العبادة الصحيحة			✓				
السابع عشر: رجاء الله		✓					
الثامن عشر: الخوف من الله	✓						
التاسع عشر: التوكل	✓						
العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات		✓					
الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى	✓						
الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى	✓						
الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته	✓						
الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها	✓						
الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها	✓						
السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته	✓						
الأول: العقيدة وأهميتها	✓						
الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة	✓						
الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة		✓					
الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها	✓						
الخامس: معنى توحيد الربوبية	✓						
السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته	✓						
الثالثة: توحيد الإلوهية							
الرابعة: توحيد الأسماء والصفات							
الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة							
الثانية: توحيد الربوبية							
- تصحيح المفاهيم المغلوطة في							

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

	✓			السابع: الاتحراف عن توحيد الربوبية		الإسلام، وبيان مرادها الصحيح كمفهوم الولاية والخلافة وغيرها.	
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهية			
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
✓				الثالث عشر: نواقض الإسلام	الثالثة: توحيد الإلهية		
✓				الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓				الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
	✓			السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
		✓		التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات			
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها			
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓				الثالث: الاتحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد	- الدعوة إلى حب النبي صلى الله	١١

✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته	الربوبية	عليه وسلم وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه	
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهية			
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
		✓		الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
	✓			الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
		✓		الثالث عشر: نواقض الإسلام	الثالثة: توحيد الإلهية		
			✓	الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
			✓	الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
		✓		السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
		✓		السابع عشر: رجاء الله			
		✓		الثامن عشر: الخوف من الله			
		✓		التاسع عشر: التوكل			
	✓			العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات			
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة			
						- النهي عن التكفير وإخراج الناس من	١٢

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

الملة إلا بدليل شرعي		الصحيحة والدفاع عنها			
الثنائية: توحيد الربوبية	✓	الخامس: معنى توحيد الربوبية			
		السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
		الدرس السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
		الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
الثالثة: توحيد الإلهية	✓	التاسع: معنى توحيد الإلهية			
		العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
		الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
		الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
		الثالث عشر: نواقض الإسلام	✓		
		الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
		الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
		السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
		السابع عشر: رجاء الله			
		الثامن عشر: الخوف من الله			
		التاسع عشر: التوكل			
الرابعة: توحيد الأسماء والصفات	✓	العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات			
		الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
		الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
		الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
		الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
		الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
		السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
		الأول: العقيدة وأهميتها			
الأولى: مقدمات في					١٣

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				الثاني:خصائص أهل السنة والجماعة	عقيدة أهل السنة والجماعة	- الدعوة إلى الحب والإخاء بين المسلمين
✓				الثالث:الانحراف عن العقيدة السليمة		
✓				الرابع:جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها		
✓				الخامس:معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد الربوبية	
✓				السادس:منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته		
✓				السابع:الانحراف عن توحيد الربوبية		
✓				الثامن:توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية		
✓				التاسع:معنى توحيد الإلهية	الثالثة: توحيد الإلهية	
✓				العاشر:شهادة أن لا إله إلا الله		
✓				الحادي عشر:شهادة أن محمداً رسول الله		
✓				الثاني عشر:عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم		
		✓		الثالث عشر:نواقض الإسلام		
✓				الرابع عشر:العبادة:معناها- أنواعها- شمولها		
✓				الخامس عشر:شروط قبول العبادة		
✓				السادس عشر:أركان العبادة الصحيحة		
✓				السابع عشر:رجاء الله		
✓				الثامن عشر:الخوف من الله		
✓				التاسع عشر:التوكل		
✓				العشرون:معنى توحيد الأسماء والصفات	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات	
✓				الحادي والعشرون:قواعد في أسماء الله تعالى		
✓				الثاني والعشرون:قواعد في صفات الله تعالى		
✓				الثالث والعشرون:الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته		
✓				الرابع والعشرون:أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها		
✓				الخامس والعشرون:ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها		
✓				السادس والعشرون:مذاهب الفرق الضالة		

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة	- النهي عن التعصب والتشدد في الدين	١٤
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد الربوبية		
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهية	الثالثة: توحيد الإلهية		
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
✓				الثالث عشر: نواقض الإسلام			
			✓	الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓				الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
✓				السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات			
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة	- نبذ الفرقة والاختلاف بين المسلمين	١٥
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد الربوبية		
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهية	الثالثة: توحيد الإلهية		
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
✓				الثالث عشر: نواقض الإسلام			
✓				الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓				الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
✓				السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى			
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				تعالى ومعانيها			
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها			
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
		✓		الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية			
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته	الثانية: توحيد الربوبية		
✓				السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهوية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهوية			
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
✓				الثالث عشر: نواقض الإسلام	الثالثة: توحيد الإلهوية		
		✓		الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓				الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
		✓		السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات			
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى			
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله			

١٦
- الوقاية من الانحراف في العقيدة

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				عز وجل وصفاته					
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها					
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها					
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته					
		✓		الأول: العقيدة وأهميتها	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة	١٧	- الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والربوبية		
		✓		الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة					
		✓		الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة					
		✓		الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها					
		✓		الدرس الخامس: معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد الربوبية				
		✓		السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته					
		✓		السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية					
		✓		الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهوية					
		✓		التاسع: معنى توحيد الإلهوية	الثالثة: توحيد الإلهوية				
		✓		العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله					
		✓		الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله					
		✓		الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم					
		✓		الثالث عشر: نواقض الإسلام					
		✓		الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها					
		✓		الخامس عشر: شروط قبول العبادة					
		✓		السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة					
		✓		السابع عشر: رجاء الله					
		✓		الثامن عشر: الخوف من الله					
		✓		التاسع عشر: التوكل					
		✓		العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات				
		✓		الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله تعالى					
		✓		الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله					

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				تعالى			
			✓	الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته			
			✓	الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها			
			✓	الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها			
✓			✓	السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته			
✓				الأول: العقيدة وأهميتها	الأولى: مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة		
✓				الثاني: خصائص أهل السنة والجماعة			
✓				الثالث: الانحراف عن العقيدة السليمة			
✓				الرابع: جهود المصلحين في بيان العقيدة الصحيحة والدفاع عنها			
✓				الخامس: معنى توحيد الربوبية	الثانية: توحيد الربوبية		
✓				السادس: منهج القرآن الكريم في إثبات وجود الخالق ووحدانيته			
	✓			السابع: الانحراف عن توحيد الربوبية			
✓				الثامن: توحيد الربوبية مستلزم لتوحيد الإلهوية			
✓				التاسع: معنى توحيد الإلهوية	الثالثة: توحيد الإلهوية		
✓				العاشر: شهادة أن لا إله إلا الله			
✓				الحادي عشر: شهادة أن محمداً رسول الله			
✓				الثاني عشر: عقائد الأمم الضالة في معبوداتهم			
✓				الثالث عشر: نواقض الإسلام			
✓				الرابع عشر: العبادة: معناها - أنواعها - شمولها			
✓				الخامس عشر: شروط قبول العبادة			
✓				السادس عشر: أركان العبادة الصحيحة			
✓				السابع عشر: رجاء الله			
✓				الثامن عشر: الخوف من الله			
✓				التاسع عشر: التوكل			
✓				العشرون: معنى توحيد الأسماء والصفات	الرابعة: توحيد الأسماء والصفات		
✓				الحادي والعشرون: قواعد في أسماء الله			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				تعالى		
✓				الثاني والعشرون: قواعد في صفات الله تعالى		
✓				الثالث والعشرون: الإلحاد في أسماء الله عز وجل وصفاته		
✓				الرابع والعشرون: أمثلة لبعض صفات الله تعالى ومعانيها		
✓				الخامس والعشرون: ثمرات الإيمان بأسماء الله وصفاته وآثارها		
✓				السادس والعشرون: مذاهب الفرق الضالة في أسماء الله وصفاته		

(٢) نتائج تحليل محتوى كتاب الفقه (١) المستوى الأول الإعداد العام - النظام الفصلي للتعليم الثانوي (كتاب الطالب)

م	المواصفات	الوحدة	الدرس	درجة التوافر (التحقق)			
				متحققة بدرجة عالية (٧٥% - ١٠٠%)	متحققة بدرجة متوسطة (٥٠% - ١٠٠%)	متحققة بدرجة منخفضة (١٠% - ٤٩%)	غير متحققة
١	-الدعوة إلى عبادة الله وحده وتفريده بالعبودية والربوبية.	الأولى: مقدمة في الفقه	الأول: تاريخ الفقه	✓			
			الثاني: الاجتهاد والتقليد	✓			
			الثالث: الخلاف الفقهي	✓			
			الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء	✓			
		الثانية: الضروريات الخمس	الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	✓			
			السادس: بقية الضروريات	✓			
		الثالثة: الجنايات	السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	✓			
			الثامن: الانتحار	✓			
			التاسع: القتل شبه العمد والخطأ	✓			
			العاشر: الجناية على ما دون النفس	✓			
			الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها	✓			
		الرابعة: القصاص	الثاني عشر: القصاص	✓			
		الخامسة: الديات	الثالث عشر: الديات	✓			
		السادسة: الحدود	الرابع عشر: الحدود وأحكامها	✓			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

			✓	الخامس عشر: حد الردة									
			✓	السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين									
			✓	السابع عشر: دواعي الزنا									
			✓	الثامن عشر: حد الزنا									
			✓	التاسع عشر: عقوبة قوم لوط(اللواط)									
			✓	العشرون: حد القذف									
			✓	الحادي والعشرون: حد المسكر									
			✓	الثاني والعشرون: المخدرات									
			✓	الثالث والعشرون: حد السرقة									
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق(الحرابة)									
			✓	الخامس والعشرون: دفع الصائل									
			✓	السادس والعشرون: حد البغي									
			✓	السابع والعشرون: التعزير									
			✓	الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه	- الدعوة إلى حب النبي وإتباع منهجه والتأسي بأخلاقه..	٢						
			✓	الثاني: الاجتهاد والتقليد									
			✓	الثالث: الخلاف الفقهي									
			✓	الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء									
			✓	الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس								
			✓	السادس: بقية الضروريات									
			✓	السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة: الجنايات								
			✓	الثامن: الانتحار									
			✓	التاسع: القتل شبه العمد والخطأ									
			✓	العاشر: الجناية على ما دون النفس									
			✓	الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها									
			✓	الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص								
			✓	الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات								
			✓	الرابع عشر: الحدود وأحكامها									
			✓	الخامس عشر: حد الردة									
			✓	السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين									
			✓	السابع عشر: دواعي الزنا									

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

			✓	الثامن عشر: حد الزنا				
			✓	التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)				
			✓	العشرون: حد القذف				
			✓	الحادي والعشرون: حد المسكر				
			✓	الثاني والعشرون: المخدرات				
			✓	الثالث والعشرون: حد السرقة				
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحرابة)				
			✓	الخامس والعشرون: دفع الصائل				
			✓	السادس والعشرون: حد البغي				
			✓	السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير			
✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه			
	✓			الثاني: الاجتهاد والتقليد				
✓				الثالث: الخلاف الفقهي				
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء				
✓				الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس			
✓				السادس: بقية الضروريات				
	✓			السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة: الجنايات			
✓				الثامن: الانتحار				
✓				التاسع: القتل شبه العمد والخطأ				
✓				العاشر: الجناية على ما دون النفس				
	✓			الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها				
	✓			الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص			
	✓			الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات			
			✓	الرابع عشر: الحدود وأحكامها	السادسة: الحدود			
	✓			الخامس عشر: حد الردة				
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين				
	✓			السابع عشر: دواعي الزنا				
	✓			الثامن عشر: حد الزنا				
✓				التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)				
✓				العشرون: حد القذف				
✓				الحادي والعشرون: حد المسكر				

٣
- الحث على طاعة ولي الأمر وعدم الخروج عليه.

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				الثاني والعشرون: المخدرات			
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة			
		✓		الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحراية)			
✓				الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البيغي			
				السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه			
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد	الأولى: مقدمة في الفقه		
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			
	✓			الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس		
✓				السادس: بقية الضروريات			
✓				السابع: الجناية على النفس - القتل العمد			
✓				الثامن: الانتحار			
✓				التاسع: القتل شبه العمد والخطأ	الثالثة: الجنايات		
✓				العاشر: الجناية على ما دون النفس			
✓				الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
		✓		الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
		✓		الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
		✓		الرابع عشر: الحدود وأحكامها			
	✓			الخامس عشر: حد الردة			
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
✓				السابع عشر: دواعي الزنا			
	✓			الثامن عشر: حد الزنا			
✓				التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)	السادسة: الحدود		
✓				العشرون: حد القذف			
✓				الحادي والعشرون: حد المسكر			
✓				الثاني والعشرون: المخدرات			
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع			

٤

- نبذ العنف والقوة
وتغير الواقع بقوة
السلاح.

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				الطريق (الحاربة)					
		✓		الخامس والعشرون: دفع الصائل					
			✓	السادس والعشرون: حد البغي					
		✓		السابع والعشرون: التعزيز	السابعة: التعزيز				
✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه	- إعلاء مصالح الوطن على مصالح الأفراد.	٥		
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد					
✓				الثالث: الخلاف الفقهي					
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء					
✓				الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس				
✓				السادس: بقية الضروريات					
✓				السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة: الجنايات				
✓				الثامن: الانتحار					
✓				التاسع: القتل شبه العمد والخطأ					
✓				العاشر: الجناية على ما دون النفس					
✓				الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها					
	✓			الثاني عشر: القصاص					
✓				الثالث عشر: الديات	الرابعة: القصاص				
	✓			الرابع عشر: الحدود وأحكامها	الخامسة: الديات				
✓				الخامس عشر: حد الردة	السادسة: الحدود				
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين					
✓				السابع عشر: دواعي الزنا					
✓				الثامن عشر: حد الزنا					
✓				التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)					
✓				العشرون: حد القذف					
✓				الحادي والعشرون: حد المسكر					
	✓			الثاني والعشرون: المخدرات					
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة					
		✓		الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحاربة)					
✓				الخامس والعشرون: دفع الصائل					
				السادس والعشرون: حد البغي					
✓				السابع والعشرون: التعزيز				السابعة: التعزيز	

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه	- العمل على تقبل الآخر والتعايش معه في أمن وسلام.	٧
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد			
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			
		✓		الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس		
		✓		السادس: بقية الضروريات			
			✓	السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة: الجنايات		
✓				الثامن: الانتحار			
✓				التاسع: القتل شبه العمد والخطأ			
	✓			العاشر: الجناية على ما دون النفس			
✓				الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
	✓			الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
	✓			الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
		✓		الرابع عشر: الحدود وأحكامها	السادسة: الحدود		
	✓			الخامس عشر: حد الردة			
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
		✓		السابع عشر: دواعي الزنا			
	✓			الثامن عشر: حد الزنا			
	✓			التاسع عشر: عقوبة قوم لوط(اللواط)			
		✓		العشرون: حد القذف			
✓				الحادي والعشرون: حد المسكر			
✓				الثاني والعشرون: المخدرات			
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق(الحرابة)			
		✓		الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البغي			
		✓		السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه	- تعظيم حرمة النفس البشرية.	٨
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد			
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

			✓	الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس		
			✓	السادس: بقية الضروريات			
			✓	السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة: الجنايات		
			✓	الثامن: الانتحار			
			✓	التاسع: القتل شبه العمد والخطأ			
			✓	العاشر: الجناية على ما دون النفس			
			✓	الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
			✓	الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
			✓	الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
			✓	الرابع عشر: الحدود وأحكامها			
	✓			الخامس عشر: حد الردة			
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
	✓			السابع عشر: دواعي الزنا			
		✓		الثامن عشر: حد الزنا			
		✓		التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)			
		✓		العشرون: حد القذف	السادسة: الحدود		
		✓		الحادي والعشرون: حد المسكر			
		✓		الثاني والعشرون: المخدرات			
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحرابة)			
			✓	الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البيغي			
			✓	السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه		
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد			
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			
		✓		الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس		
			✓	السادس: بقية الضروريات			
			✓	السابع: الجناية على النفس - القتل	الثالثة: الجنايات		
						إقرار حق الإنسان في أن يكون آمناً على نفسه وماله وعرضه.	٩

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				العدد			
	✓			الثامن: الانتحار			
		✓		التاسع: القتل شبه العمد والخطأ			
		✓		العاشر: الجناية على ما دون النفس			
		✓		الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
			✓	الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
		✓		الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
			✓	الرابع عشر: الحدود وأحكامها			
		✓		الخامس عشر: حد الردة			
	✓			السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
			✓	السابع عشر: دواعي الزنا			
			✓	الثامن عشر: حد الزنا			
			✓	التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)			
			✓	العشرون: حد القذف	السادسة: الحدود		
		✓		الحادي والعشرون: حد المسكر			
	✓			الثاني والعشرون: المخدرات			
		✓		الثالث والعشرون: حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحرابة)			
			✓	الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البغي			
			✓	السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه			
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد	الأولى: مقدمة في الفقه		
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			
✓				الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس		
✓				السادس: بقية الضروريات			
✓				السابع: الجناية على النفس - القتل العمد			
✓				الثامن: الانتحار	الثالثة: الجنايات		
✓				التاسع: القتل شبه العمد والخطأ			
✓				العاشر: الجناية على ما دون النفس			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
✓				الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
	✓			الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
✓				الرابع عشر: الحدود وأحكامها			
✓				الخامس عشر: حد الردة			
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
	✓			السابع عشر: دواعي الزنا			
✓				الثامن عشر: حد الزنا			
✓				التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)			
✓				العشرون: حد القذف	السادسة: الحدود		
✓				الحادي والعشرون: حد المسكر			
✓				الثاني والعشرون: المخدرات			
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة			
		✓		الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحرابة)			
✓				الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البغي			
✓				السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه			
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد	الأولى: مقدمة في الفقه		
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			
✓				الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس		
✓				السادس: بقية الضروريات			
		✓		السابع: الجناية على النفس - القتل العمد			
✓				الثامن: الانتحار			
	✓			التاسع: القتل شبه العمد والخطأ	الثالثة: الجنايات		
	✓			العاشر: الجناية على ما دون النفس			
	✓			الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
	✓			الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
	✓			الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		

- التأكيد دوماً على وسطية الإسلام واعتداله.

١١

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

	✓			الرابع عشر: الحدود وأحكامها	السادسة: الحدود		
	✓			الخامس عشر: حد الردة			
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
	✓			السابع عشر: دواعي الزنا			
	✓			الثامن عشر: حد الزنا			
✓				التاسع عشر: عقوبة قوم لوط(اللواط)			
✓				العشرون: حد القذف			
✓				الحادي والعشرون: حد المسكر			
✓				الثاني والعشرون: المخدرات			
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق(الحراية)			
✓				الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البغي			
	✓			السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه	١٢	
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد			
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء	الثانية: الضروريات الخمس		
✓				الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس			
✓				السادس: بقية الضروريات			
		✓		السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة: الجنايات		
		✓		الثامن: الانتحار			
		✓		التاسع: القتل شبه العمد والخطأ			
		✓		العاشر: الجناية على ما دون النفس			
		✓		الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
		✓		الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
		✓		الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
		✓		الرابع عشر: الحدود وأحكامها	السادسة: الحدود		
		✓		الخامس عشر: حد الردة			
		✓		السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

		✓		السابع عشر: دواعي الزنا			
		✓		الثامن عشر: حد الزنا			
	✓			التاسع عشر: عقوبة قوم لوط(اللواط)			
	✓			العشرون: حد القذف			
✓				الحادي والعشرون: حد المسكر			
✓				الثاني والعشرون: المخدرات			
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق(الحرابة)			
		✓		الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البغي			
	✓			السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه		
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد			
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			
			✓	الخامس: حفظ الشريعة للضرورات الخمس	الثانية: الضرورات الخمس		
✓				السادس: بقية الضرورات			
✓				السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة: الجنايات		
✓				الثامن: الانتحار			
✓				التاسع: القتل شبه العمد والخطأ			
✓				العاشر: الجناية على ما دون النفس			
✓				الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
✓				الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
✓				الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
✓				الرابع عشر: الحدود وأحكامها	السادسة: الحدود		
			✓	الخامس عشر: حد الردة			
		✓		السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
✓				السابع عشر: دواعي الزنا			
		✓		الثامن عشر: حد الزنا			
	✓			التاسع عشر: عقوبة قوم لوط(اللواط)			
	✓			العشرون: حد القذف			

١٣ - النهي عن التكفير وإخراج الناس من الملة إلا بدليل شرعي.

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				الحادي والعشرون:حد المسكر			
✓				الثاني والعشرون:المخدرات			
	✓			الثالث والعشرون:حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون:حد قطاع الطريق(الحرابة)			
✓				الخامس والعشرون:دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون:حد البغي			
		✓		السابع والعشرون:التعزير	السابعة:التعزير	- الدعوة إلى الحب والإخاء بين المسلمين.	١٤
✓				الأول:تاريخ الفقه	الأولى:مقدمة في الفقه		
✓				الثاني:الاجتهاد والتقليد			
✓				الثالث:الخلاف الفقهي			
✓				الرابع:أحكام الفتاوى والاستفتاء			
		✓		الخامس:حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية:الضروريات الخمس		
		✓		السادس:بقية الضروريات			
	✓			السابع:الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة:الجنايات		
✓				الثامن:الانتحار			
	✓			التاسع:القتل شبه العمد والخطأ			
✓				العاشر:الجناية على ما دون النفس			
✓				الحادي عشر:حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
	✓			الثاني عشر:القصاص	الرابعة:القصاص		
	✓			الثالث عشر:الديات	الخامسة:الديات		
	✓			الرابع عشر:الحدود وأحكامها	السادسة:الحدود		
✓				الخامس عشر:حد الردة			
✓				السادس عشر:حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
	✓			السابع عشر:دواعي الزنا			
	✓			الثامن عشر:حد الزنا			
	✓			التاسع عشر:عقوبة قوم لوط(اللواط)			
	✓			العشرون:حد القذف			
✓				الحادي والعشرون:حد المسكر			
✓				الثاني والعشرون:المخدرات			
✓				الثالث والعشرون:حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون:حد قطاع			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

				الطريق (الحاربة)				
		✓		الخامس والعشرون: دفع الصائل				
			✓	السادس والعشرون: حد البغي				
	✓			السابع والعشرون: التعزيز	السابعة: التعزيز			
✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه	- النهي عن التعصب والتشدد في الدين.	١٥	
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد				
✓				الثالث: الخلاف الفقهي				
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء				
	✓			الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس			
✓				السادس: بقية الضروريات				
✓				السابع: الجناية على النفس - القتل العمد	الثالثة: الجنايات			
✓				الثامن: الانتحار				
✓				التاسع: القتل شبه العمد والخطأ				
✓				العاشر: الجناية على ما دون النفس				
✓				الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها				
	✓			الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص			
	✓			الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات			
	✓			الرابع عشر: الحدود وأحكامها	السادسة: الحدود			
✓				الخامس عشر: حد الردة				
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين				
✓				السابع عشر: دواعي الزنا				
✓				الثامن عشر: حد الزنا				
✓				التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)				
✓				العشرون: حد القذف				
✓				الحادي والعشرون: حد المسكر				
✓				الثاني والعشرون: المخدرات				
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة				
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحاربة)				
✓				الخامس والعشرون: دفع الصائل				
			✓	السادس والعشرون: حد البغي				
	✓			السابع والعشرون: التعزيز	السابعة: التعزيز			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه	١٦	- نبذ الفرقة والاختلاف بين المسلمين
✓				الثاني: الاجتهاد والتقليد			
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			
		✓		الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس		
	✓			السادس: بقية الضروريات	الثالثة: الجنايات		
	✓			السابع: الجناية على النفس - القتل العمد			
✓				الدرس الثامن: الانتحار			
✓				التاسع: القتل شبه العمد والخطأ			
✓				العاشر: الجناية على ما دون النفس			
✓				الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
	✓			١ الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
	✓			الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
	✓			الرابع عشر: الحدود وأحكامها	السادسة: الحدود		
✓				الخامس عشر: حد الردة			
✓				السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
	✓			السابع عشر: دواعي الزنا			
	✓			الثامن عشر: حد الزنا			
	✓			التاسع عشر: عقوبة قوم لوط(اللواط)			
	✓			العشرون: حد القذف			
	✓			الحادي والعشرون: حد المسكر			
✓				الثاني والعشرون: المخدرات			
✓				الثالث والعشرون: حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق(الحرابة)			
	✓			الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البغي			
	✓			السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه	الأولى: مقدمة في الفقه	١٧	- الوقاية من الانحراف في
	✓			الثاني: الاجتهاد والتقليد			
✓				الثالث: الخلاف الفقهي			
✓				الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقويمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

		✓		الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس	العقيدة ..	
		✓		السادس: بقية الضروريات			
		✓		السابع: الجناية على النفس - القتل العمد			
		✓		الثامن: الانتحار			
		✓		التاسع: القتل شبه العمد والخطأ	الثالثة: الجنايات		
		✓		العاشر: الجناية على ما دون النفس			
		✓		الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها			
	✓			الثاني عشر: القصاص	الرابعة: القصاص		
	✓			الثالث عشر: الديات	الخامسة: الديات		
	✓			الرابع عشر: الحدود وأحكامها			
			✓	الخامس عشر: حد الردة			
			✓	السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			
			✓	السابع عشر: دواعي الزنا			
		✓		الثامن عشر: حد الزنا			
			✓	التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)	السادسة: الحدود		
		✓		العشرون: حد القذف			
		✓		الحادي والعشرون: حد المسكر			
		✓		الثاني والعشرون: المخدرات			
		✓		الثالث والعشرون: حد السرقة			
			✓	الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحرابة)			
		✓		الخامس والعشرون: دفع الصائل			
			✓	السادس والعشرون: حد البغي			
			✓	السابع والعشرون: التعزير	السابعة: التعزير		
✓				الأول: تاريخ الفقه			
		✓		الثاني: الاجتهاد والتقليد	الأولى: مقدمة في الفقه		
		✓		الثالث: الخلاف الفقهي			
		✓		الرابع: أحكام الفتاوى والاستفتاء			
		✓		الخامس: حفظ الشريعة للضروريات الخمس	الثانية: الضروريات الخمس		
			✓	السادس: بقية الضروريات			
✓				السابع: الجناية على النفس - القتل	الثالثة: الجنايات	- التحذير ممن يضللون الناس عن الإسلام.	١٨

مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف (دراسة تقييمية لمحتوى كتب المرحلة الثانوية).

العدد						
الثامن: الانتحار	✓					
التاسع: القتل شبه العمد والخطأ	✓					
العاشر: الجناية على ما دون النفس	✓					
الحادي عشر: حوادث السيارات ونوع الجناية فيها		✓				
الثاني عشر: القصاص		✓			الرابعة: القصاص	
الثالث عشر: الديات	✓				الخامسة: الديات	
الرابع عشر: الحدود وأحكامها	✓				السادسة: الحدود	
الخامس عشر: حد الردة		✓				
السادس عشر: حكم السحرة والعرافين والمشعوذين			✓			
السابع عشر: دواعي الزنا			✓			
الثامن عشر: حد الزنا		✓				
التاسع عشر: عقوبة قوم لوط (اللواط)		✓				
العشرون: حد القذف		✓				
الحادي والعشرون: حد المسكر		✓				
الثاني والعشرون: المخدرات		✓				
الثالث والعشرون: حد السرقة	✓					
الرابع والعشرون: حد قطاع الطريق (الحراية)			✓			
الخامس والعشرون: دفع الصائل			✓			
السادس والعشرون: حد البغي			✓			
السابع والعشرون: التعزير			✓		السابعة: التعزير	

(٣) تصور مقترح لمحتوى كتب التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء المعايير اللازمة

لمجابهة الإرهاب والتطرف

موضوع الدرس

العقيدة الصحيحة

(مقدمات في عقيدة أهل السنة والجماعة)

غايات الدرس وأهدافه

عزيزي الطالب/هذا الدرس يرشدك إلى تحقيق العديد من الأهداف، منها:

- ١ - الوقوف على المعنى الصحيح للعقيدة.
- ٢ - استقاء العقيدة من مصادرها الصحيحة.
- ٣ - الاسترشاد بسلوك أهل السنة والجماعة.
- ٤ - تحقيق المعنى العملي والتطبيقي للعقيدة من خلال:
 - أ - تحقيق وسطية الإسلام واعتداله، ونبذ التشدد والغلو في أمور الدين.
 - ب - وجوب طاعة ولي الأمر، وعدم الخروج عليه.
 - ج - تأصيل حب الأوطان، والمحافظة على مقدراتها وعدم إتلافها أو تخريبها بحال من الأحوال.
 - د - نبذ العنف والتطرف، وانتهاج تغيير الواقع بالقوة.

المعالجات التدريسية

(تحقيق أهداف الدرس)

الهدف الأول: الوقوف على المعنى الصحيح للعقيدة.

أولاً: الجانب النظري

١ - التمهيد: العقيدة الصحيحة هي بمثابة الطريق الذي يتبعه المسلم في حياته ليتقرب به إلى خالقه عز وجل، وهي أيضاً السياج الذي في إطاره يسلم من الخطأ والزلل.

٢ - التعريف بالعقيدة

-لغة: هي مأخوذة من العقد، وهي ربط الشيء بإحكام وقوة. يقال: اعتقدت كذا أي: عقدت عليه القلب.

-اصطلاحاً: هي الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسوله، واليوم الآخر، والإيمان بالقدر خيره وشره، وما يتبع ذلك من الغيبات.

-بيان: ترد لفظة العقيدة بمسميات أخرى كثيرة أطلقها عليها السابقون من أهل السلف والتابعين، من هذه المسميات: السنة، الشريعة، التوحيد.

ثانياً: الجانب التطبيقي

عزيزي الطالب :

فهمك الصحيح للعقيدة هو أساس النجاة والفلاح في الدنيا والآخرة. دلت على ذلك من الكتاب والسنة. ٢- الدعوة إلى العقيدة أساسها الوسطية والاعتدال، ونبتذ العنف والتشدد والغلو في الدين. ما مدى صحة ذلك من وجهة نظرك مدلاً على رأيك بأدلة من الكتاب والسنة. الهدف الثاني: استقاء العقيدة من مصادرها الصحيحة.

أولاً: الجانب النظري

تأخذ العقيدة الإسلامية من مصادرها الصحيحة، وهي: الكتاب والسنة:

- الكتاب، متمثلاً في القرآن الكريم كلام الله المحكم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.
- السنة، ويراد بها السنة الصحيحة الثابتة عن النبي صلى الله عليه وسلم: قولاً، أو فعلاً، أو إقراراً.

ثانياً: الجانب التطبيقي

عزيزي الطالب:

- ١- كيف يمكنك التفريق بين صحيح العقيدة وباطلها، مع ذكر أمثلة توضيحية على ذلك.
 - ٢- يرى بعض المسلمين أصحاب الفكر الضال (كالتطرف والإرهاب) أن العنف وتغيير الواقع بقوة السلاح هما أساس العقيدة الإسلامية، وأحد دعائمها. بماذا ترد على هؤلاء؟
- الهدف الثالث: الاسترشاد بسلوك أهل السنة والجماعة.

أولاً: الجانب النظري

أهل السنة والجماعة: هم الصحابة والتابعين ومن سار على نهجهم. قال صلى الله عليه وسلم: "صحابتي كالنجوم، بأيهم اقتديتم اهتديتم". نشاط: تناول بالشرح والمناقشة مع معلمك وزملائك منهج أهل السنة والجماعة.

ثانياً: الجانب التطبيقي

عزيزي الطالب:

- ١- دلت على وسطية منهج أهل السنة والجماعة.
 - ٢- تناول بالشرح بعض الأمثلة المخالفة لهذا النهج الوسطي المعتدل في عالمنا المعاصر. مبيناً وجهة نظرك في تلك الأمثلة المخالفة، مدعماً لرأيك بدلائل من القرآن والسنة.
- الهدف الرابع: تحقيق المعنى العملي والتطبيقي للعقيدة .

أولاً: الجانب النظري

العقيدة: ليست مطالب شكلية أو مظاهر نمطية بل هي علامات ودلائل تظهر في سلوكيات المسلم.

قال صلى الله عليه وسلم: "الإيمان ما قر في القلب، وصدقه العمل".

ثانياً: الجانب التطبيقي

عزيزي الطالب:

لا تقتصر العقيدة على الجانب الإيماني القلبي، دون أن يكون لها أثرها في سلوك المسلم وحياته اليومية؛ حيث تتحقق تلك الغاية في صور وأشكال مختلفة. دلت على ذلك من خلال تناولك لما يلي:

أ- تحقيق وسطية الإسلام واعتداله، ونبذ التشدد والغلو في أمور الدين.

ب- إقرار طاعة ولي الأمر، وعدم الخروج عليه.

ج- تأصيل حب الأوطان، والمحافظة على مقدراتها وعدم إتلافها أو تخريبها بحال من الأحوال.

د- نبذ العنف والتطرف، وانتهاج تغيير الواقع بالقوة.

نشاط ١

حدد الأنماط السلوكية المخالفة للعقيدة الإسلامية:

١ - حب الأوطان، والتعلق بترابها.

٢ - عدم طاعة ولي الأمر، وإباحة الخروج عليه.

٣ - تخريب الممتلكات العامة

٤ - القتل والتفجير

٥ - الغلو والتشدد في الدين

٦ - العفو والتسامح مع الآخرين

نشاط ٢

صوب الخطأ العقائدي فيما يلي:

١ - لا طاعة لولي الأمر.

٢ - الإسلام لا يقر الحدود، ولا يعترف بحب الأوطان.

٣ - لا يقيم الإسلام إلا بقوة السلاح.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية

المحاضر

أ.م.د/ زينب محمود أحمد علي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية المساعد

جامعة سوهاج
كلية التربية
Faculty of Education

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

مقدمة البحث :

يعد بناء قدرات أفراد المجتمع من الركائز الأساسية التي يقوم عليها تنمية أي مجتمع ، كما يعد خطوة أساسية نحو التقدم والازدهار ، ولا سيما في ظل عصر يشهد تغيرات متلاحقة ومتتابة في شتى مجالات الحياة ، وهو ما دعى إلى اهتمام العلماء والباحثين بالتنمية من جميع جوانبها في جميع المجالات بصفة عامة ، والاهتمام بمجال التفكير يعد من الأهداف الأساسية التي تسعى المجتمعات باختلاف درجة تقدمها إلى تنميته لدى أفرادها ، وذلك من خلال طرق عدة من أبرزها المناهج الدراسية، ومنها مقرر التربية الفنية .

والتربية الفنية نوعاً من أنواع التربية التي تساهم في بناء الفرد، وتكوينه من الناحية الفنية من خلال التعامل مع خامات الفن وأدواته المختلفة.(زينب أحمد ، ٢٠٠٥ ، ٩٣).

أي أن التربية الفنية تتيح الفرصة لممارسة الفنون علي اختلاف أنواعها، والممارسة تصل في قيمتها إلي مستوى الابتكار، فهي بذلك تبني النفوس علي الإدراك والتشكيل بمختلف الخامات لإيجاد صيغ جديدة مبتكرة، إذ هي نشاط ذهني بدني يشحذ القدرات الإبداعية ، كما تعمل علي بناء الفرد الحساس المفكر المبتكر. (محمد الحيلة، ١٩٩٨، ١٠١).

والتربية الفنية تؤكد على تنمية التأمل والتحليل من خلال مجالات الرؤية البصرية ، كما أنها تؤكد على تنمية القدرة الابتكارية والإبداعية (ليلي إبراهيم ، ياسر فوزي ، ٢٠٠٤ ، ١١١) .

وعند الحديث عن تنمية التفكير كهدف رئيس من أهداف التربية الفنية فإن ذلك يتم في ضوء استخدام إستراتيجيات وطرائق تدريسية جديدة ومستحدثة يتم تطبيقها في فروع ومجالات التربية الفنية المختلفة ، حيث يحدث النمو في ضوء التطوير والتغيير في الأسلوب أو طريقة التدريس (ساوسا، ديفيد، ٢٠٠٦، ٢٣) .

وتنمية القدرات الابتكارية باتت مطلباً من متطلبات العصر الحديث إذ أصبح يقاس تقدم الأمم بمدى ما تمتلكه من مبدعين ومفكرين في مجالات الحياة المختلفة.

ويعد بناء القدرات الابتكارية من الآليات الفعالة لتحقيق التنمية كنتيجة للاتجاهات الحديثة للتنمية التي جعلت الفرد هو محور الاهتمام ، وذلك من خلال تدريبيه وتنميته، و بناء

قدراته الابتكارية ومهاراته المختلفة التي تؤهله لخوض الحياة العملية ، والذي ينعكس بدوره على تحسين الأوضاع التعليمية والاقتصادية والاجتماعية للمجتمع .

ويشير فهيم مصطفى (٢٠٠٢ ، ٣٤) إلى أن أفضل وسيلة لتنمية مهارات التفكير الإبتكاري لدى المتعلم هي تدريب حواسه باعتبارها النوافذ التي تدخل منها المعرفة إلى عقله وأحاسيسه، من خلال تعاونه مع الأقران، وتتيح القبعات الست هذا النوع من التعلم. وتهدف إستراتيجية قبعات التفكير الست إلى تبسيط عملية التفكير وزيادة فاعليته ، وتعتمد على التفكير المتوازي ، اذا يتم تقديم ستة أنواع من التفكير خلال ست قبعات رمزية ، تعبر عن التفكير الموضوعي والعاطفي والإيجابي والناقد والإبداعي والمنظم ، ولا تستخدم القبعات فى تصنيف الأفراد ، بل تصف سلوك التفكير (فوزية عبدالعزيز وآخرون ، ٢٠١٤ ، ٤) .

وأكد البعض أن إستراتيجية قبعات التفكير الست لإدوارد دي بونو " Edwar de Bono" لها أثر فعال في تنمية مهارات التفكير بشكل عام والتفكير الابتكاري بشكل خاص لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى تحقيقها لكثير من أهداف المقررات الدراسية والمساعدة على تطبيق المفاهيم في الحياة، وقد أثبت ذلك نتائج عدة دراسات من أهمها، دراسة (جمال كامل ٢٠١٠)، (أحمد الجبيلي ٢٠١٢) ،دراسة (صفاء عبد الحفيظ ٢٠١٢)، دراسة (إبراهيم أحمد ٢٠١٣) ، و دراسة (Filiz & Yasemin 2014) . و أشار إدوارد دي بونو (٢٠٠٨ ، ٤٢-٤٣) إلى أهمية قبعات التفكير الست في أنها تسمح بالتفكير والتعبير عن الآراء وممارسة العديد من الأدوار دون تجريح للأناء، كما تسمح القبعات بالنظر إلى الموضوع من ستة جوانب من خلال استخدام ستة أنواع من التفكير (المحايد والناقد والإيجابي والإبداعي والعاطفي وما وراء المعرفي).

كما ميز دي بونو كل نوع من أنواع التفكير بقبعة ذات لون محدد يعكس وظائف هذا النوع من التفكير. فالقبعة البيضاء لونها يدل على الصفاء والنقاء والانفتاح ومأخوذ من لون الورق الأبيض الخالي من أي شيء ويرمز للتفكير المحايد الموضوعي الذي يختص بجمع الحقائق والمعلومات والأشكال وغيرها والبحث عنها بموضوعية. والقبعة الصفراء لونها مأخوذ من ضوء أشعة الشمس ويرمز للتفكير الإيجابي الذي يختص بالتفكير في الفوائد والمميزات ويدل على التفاؤل والطموح والآمال. والقبعة الحمراء لونها مأخوذ من

النار والدّم والدفع ويرمز للتفكير العاطفي الذي يختص بالتفكير بالمشاعر والأحاسيس والحدس والتخمين دون الحاجة لتقديم الأدلة المنطقية والحجج والبراهين. والقبة السوداء لونها مأخوذ من العبوس والصرامة ويرمز للتفكير الناقد الحذر الحكيم الذي يكشف المخاطر والأضرار ويمنع من ارتكاب الأخطاء. والقبة الخضراء لونها مأخوذ من لون العشب وأوراق الأشجار والأغصان ويرمز للتفكير المنتج الإبداعي الاستكشافي الذي يختص بتقديم المقترحات والبدائل والتوصيات والإجراءات والوصول إلى الأفكار الجديدة. والقبة الزرقاء لونها مأخوذ من لون السماء التي تحيط بكل شيء وهذه القبة أيضاً هي المحرك لكل القبعات وهي التي تتحكم فيها وتديرها وترمز للتفكير فوق المعرفي أو ما وراء المعرفة أو التفكير في التفكير وتختص بضبط عملية التفكير وتلخيص وتقويم ما تم إنجازه والتخطيط لما سيتم عمله واتخاذ قرارات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج (مجدي حبيب، ٢٠٠٧م، ٩٦-١١٣).

وقد أثبتت القبعات الست فعاليتها في تنمية بعض القدرات الابتكارية من خلال تدريس بعض فروع التربية الفنية لبعض طلاب المدارس الفنية و الجامعات وهذا ما أكدته عدة دراسات منها دراسة خالد عبدالعزيز (٢٠١٠م)، ودراسة جمال كامل (٢٠١٠م)، ودراسة صفاء عبدالحفيظ (٢٠١٢م).

و يحاول البحث الحالي الاستفادة من إمكانيات القبعات الست في رفع مستوى القدرات الابتكارية و تنمية بعض مهارات الزخرفة الإسلامية لدي المتعلمين من خلال تدريس مقرر التربية الفنية.

ويعتبر فن الزخرفة الإسلامية هو الفن الذي قدمته الثقافة الإسلامية، و هو نتاج فكر وثقافة الفنان المسلم وهو فن ابتدعه الفنان المسلم فلم يسبقه أحد إلى هذا الطراز الفني. لذلك استفاد المسلم من كل ما وقع عليه نظره من عناصر سواء أكانت نباتية أو هندسية أو حيوانية لتحقيق أهدافه الزخرفية .

كما تعد الفنون الزخرفية من مظاهر الحضارة الإسلامية وهي السمة المميزة للهوية الشخصية لفنون العرب والإسلام منذ القرن السابع حتى الوقت العصر الحالي ، إلا أن مجالات الاهتمام بهذا الفن محدودة وخاصة في المؤسسات التربوية المتخصصة (محي الدين طالو، ٢٠٠٠م، ٦٦).

والعناصر الزخرفية كمادة دراسية لا يقتصر آدائها بشكل تقليدي إنما يفترض أن تكون على أساس المعرفة بكل ما له علاقة بعملية إدراكها وفهمها واستيعابها، وتنميتها لدى المتعلمين من خلال إتباع أساليب تدريسية حديثة لذلك يحاول البحث الحالي تنمية مهارات الزخرفة الإسلامية بجانب القدرات الابتكارية لدى المتعلمين من خلال تدريس التربية الفنية باستخدام إستراتيجية القبعات الست.

مشكلة البحث :

تعد التربية الفنية نوعاً من أنواع التربية التي تساهم في بناء الفرد، وتكوينه من الناحية الفنية من خلال التعامل مع خامات الفن وأدواته المختلفة، والهدف من التربية الفنية ليس تدريب التلاميذ علي إنتاج الأعمال الفنية، بل هو تعديل سلوكهم والمساهمة في تنمية تفكيرهم ومهاراتهم المختلفة ، و تربيتهم عن طريق هذه الأعمال، وبهذا المعني فممارسة الأعمال الفنية ليست غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة يكتسب التلاميذ عن طريقها بعض القيم والمهارات ، وهذا هو المقصود بالتربية عن طريق الفن.

و تحتم طبيعة التربية الفنية على المتعلم تقديم حلولاً ابتكارية عند إنجاز العمل الفني، وعندما يكون إنجاز العمل الفني بصورة جماعية فإن ذلك يولد أفكاراً جديدة بين المتعلمين، وللتربية الفنية في مدارس التعليم العام على اختلاف مراحلها التعليمية مكانه خاصة باعتبارها نشاطاً ذهنياً وبدنياً ينمي القدرات الإبداعية لدى المتعلم، وينظم أفكاره من خلال عناصر العمل الفني لإنتاج أشياء جمالية و ابتكارية ووظيفية.

والتربية الفنية ليست وسيلة ترفيهية كما يعتقد البعض، وإنما تنتج شكلاً جديداً من النشاط غير المألوف، يكون المتعلم فيه متمكناً من الابتكار والإبداع. كما أن تدريب المتعلم على ممارسة العمليات الإبداعية من خلال الفن ينمي ثقافته البصرية النوعية وتنعكس آثارها على سلوكه واتجاهاته، تبعاً لما يتغير فيه من جوانب وجدانية.

ومن خلال استطلاع الرأي المفتوح مع (٣٢) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات وموجهي وموجهات التربية الفنية بمحافظة سوهاج تبين التالي:

- منذ عام ٢٠١٠م لا يوجد كتاب للطلاب في مقرر التربية الفنية في جميع المراحل التعليمية بما فيها الصف الثاني الإعدادي، بحجة توفير طباعة الكتب علي الدولة.
 - يعتبر مقرر التربية الفنية من المقررات الدراسية الأساسية التي تضاف إلي مجموع الطالب في الصف الثاني الإعدادي لذلك من الأهمية أن يكون هناك محتوى بين يدي الطالب ومهام محددة يُقَوِّم من خلالها.
 - لا يوجد كتاب مقرر و دليل للمعلم يسترشد به أثناء تدريس مقرر التربية الفنية للصف الثاني الإعدادي ، وبالتالي فعملية التدريس تعتمد علي مجهود المعلم الذاتي في ضوء مسمي الموضوعات التي ترد إليه من وزارة التربية و التعليم في الخطة الدراسية.
 - وجود صعوبة في تدريس بعض الموضوعات التي تأتي من وزارة التربية والتعليم لعدم وضوح الرؤية بالنسبة للمعلم.
 - معظم الطلاب يجدون صعوبة في تنفيذ بعض الوحدات الزخرفية.
 - أن الكثير من المعلمين ما زالوا يعملون بطرق تقليدية غير قادرة على استثارة إمكانيات الطلاب بسبب ضعف الإمكانيات بالمدارس.
 - أن الكثير من الطلاب يتجنبون توجيه الأسئلة التي تحتاج إلى مرونة في التفكير أو استخدام معارف سابقة.
- يتضح من ذلك غياب الكتاب الدراسي لمقرر التربية في جميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي واقتصار التدريس على خطة الموضوعات الدراسية التي تأتي من وزارة التربية والتعليم علي الرغم من أن هذا المقررات الرئيسة يضاف للمجموع في بعض السنوات الدراسية، الأمر الذي ترتب عليه أن كل معلم يقوم بتدريس هذه الخطة الدراسية وفقا لهواه ، وفي أغلب الأحيان يتم التدريس بطرق تقليدية،
- لقد أكدت دراسة (فيصل مصطفى، ٢٠٠٧) ، و دراسة (سلوى الطائي، ٢٠١٠) على أن أساليب تدريس التربية الفنية مازالت تعتمد على الحفظ والتلقين ، وتعتبر طرق التدريس التلقينية، والمناهج المكتظة بالمعلومات، وأساليب التقويم المعتمدة على حفظ واسترجاع المعلومات، والمناهج التقليدية السائد عناصر أساسية لإعاقة التفكير.

وقد دلت بعض الدراسات التجريبية على أن استخدام استراتيجيات حديثة يكون فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية يسهم في تحسين وتنشيط القدرات العقلية و الابتكارية وتنمية بعض المهارات الزخرفية خاصة في مجال التربية الفنية (Prisse, 2009, 94).

من هنا كان البحث عن طرق تدريسية تشجع المتعلمين على مهارات التفكير ضرورة ملحة ومعينة للمعلمين على أداء دورهم كموجهين ومشرفين على العملية التعليمية بعيداً عن التلقين، . فقد ظهرت عديد من البرامج والاستراتيجيات والطرق لتنمية مهارات التفكير ومن بين هذه الطرق "قبعات التفكير الست" التي أسسها إدوارد دي بونو منذ عام ١٩٩٤م (Saritas, S & Erginer, 2008, 61).

وهناك عدة دراسات أكدت على ضعف القدرات الابتكارية لدى المتعلمين منها دراسة (إيمان حامد، ٢٠٠٦)، دراسة (حسين حسين، ٢٠٠٦)، دراسة (ماهر ميخائيل ٢٠٠٦)، دراسة (عادل رمضان، ٢٠٠٧)، دراسة (مروة حسن، ٢٠٠٨)، دراسة (رباب نصر، ٢٠١٠)، دراسة (أسماء محمود، ٢٠١٢)، دراسة (محمد عبد الحميد، ٢٠١٢)، دراسة (سمية عبد الله، ٢٠١٢)، دراسة (ظاهر عبد الحميد ٢٠١٣)، دراسة (علا أحمد ٢٠١٤)، و دراسة (إيمان محمد ٢٠١٤).

كما أن هناك عدة دراسات أثبتت أن هناك ضعف في مهارات الزخرفة لدى المتعلمين منها دراسة (نادية إبراهيم، ٢٠٠٠)، دراسة (سالم محمود، ٢٠٠٣)، دراسة (رشا محمد، ٢٠٠٨)، دراسة (أحمد عبد القادر، ٢٠٠٩)، دراسة (وائل راضي، ٢٠١٢)، و دراسة (محمد محمود، ٢٠١٥).

في ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف في القدرات الابتكارية والمهارات الزخرفية لدى طلاب الصف الثاني من المرحلة الإعدادية، خاصة وأنه لا يوجد كتاب مقرر دراسته علي هؤلاء الطلاب ولا يوجد دليل للمعلم ليسترشد به في التدريس، وإنما يعتمد علي الخطة التي تأتيه بمسمى الموضوعات من وزارة التربية والتعليم، ويحاول البحث الحالي تقصي فاعلية استخدام إستراتيجية القبعات الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية ومهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ١- ما فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- ٢- ما فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على تنمية القدرات الابتكارية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
- ٣- ما فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على تنمية بعض مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي ؟
- ٤- هل توجد علاقة بين القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب مجموعة البحث ؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي اختبار صحة الفروض التالية:

- ١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرات الابتكارية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ٤- توجد علاقة بين نتائج قياس القدرات الابتكارية وتقييم مهارات الزخرفة الإسلامية.

أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست فى تدريس التربية الفنية على:

- ١- تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.
- ٢- تنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .
- ٣- تنمية مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

مصطلحات البحث :

• الفاعلية :

تعرف الفاعلية بأنها وصف لفعل معين ، وتعكس استخدام أكثر الوسائل قدرة على تحقيق هدف محدد ، ولا تمثل خاصية فطرية فى أى فعل من الأفعال، بل تتحدد عن طريق العلاقة بين الوسائل المتعددة والأهداف وفقاً لترتيب أولوياتها (محمد غيث ، ٢٠٠٢ ، ١٥٣) .

وقد حدد البحث الحالي ثلاثة أبعاد لقياس فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست فى تدريس التربية الفنية فيما يلى :

أ- قدرة إستراتيجية قبعات التفكير الست فى تحسين مستوى التحصيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

ب- قدرة إستراتيجية قبعات التفكير الست فى تنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .

ج- قدرة إستراتيجية قبعات التفكير الست فى تنمية مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي .

• قبعات التفكير الست :

عرف البعض قبعات التفكير الست بأنها أداة معروفة عالمياً لتعليم التفكير فى كل المقررات الدراسية إذ تمكن الأفراد من رؤية تفكيرهم والتركيز عليه وتغييره أو تحسينه وكل لون يمثل أسلوباً مختلفاً من التفكير ، فهو أداة تعزز نوعية التفكير

والاتصال بين المتعلمين والمعلمين والقيادات التربوية) (Franny,2007, 10- 11).

كما عرفها آخرون بأنها إحدى نظريات أو أفكار دى بونو عن عملية التفكير ، حيث يرى أن التفكير له ستة أنماط ، ويعبر عنها بست قبعات ، وكل قبعة لها لون يميز هذا النمط ، وعندما يستمع المرء أو يتحدث عنها يناقش أو يفكر فهو يستعمل نمطاً من هذه الأنماط أي يلبس قبعة من القبعات الست ذات لون معين (أبيض - أحمر - أسود - أصفر - أزرق - أخضر) (أبو الدهب على، ٢٠٠٩ ، ٧٨) .

كما يرى البعض أن القبعات الست هي طريقة للتدريس تقوم على تنمية الابتكار وتحسين التفكير والوصول للحل (Amanda ,2012, 22-23).

ويعرف البحث الحالي قبعات التفكير الست بأنها مجموعة الإجراءات التي يتبعها معلم التربية الفنية لتدريس مقرر التربية الفنية لطلاب الصف الثاني الإعدادي ، وتوجيه وتنظيم تفكيرهم، وتدريبهم على ممارسة ستة أنواع رئيسية من التفكير، من خلال ارتدائهم لستة قبعات لكل منها لون معين يرمز لأحد أنواع التفكير ووظيفة محددة. وهذه القبعات هي: القبعة البيضاء وترمز للتفكير المحايد الموضوعي، والقبعة الصفراء وترمز للتفكير الإيجابي، والقبعة الحمراء وترمز للتفكير العاطفي، والقبعة السوداء وترمز للتفكير الناقد الحذر، والقبعة الخضراء وترمز للتفكير المنتج الإبداعي، والقبعة الزرقاء وترمز للتفكير فوق المعرفي.

• التحصيل الدراسي :

عرف كل من حسن شحاتة ، و زينب النجار (٢٠٠٣ ، ٨٩) التحصيل الدراسي بأنه " مجموعة المعارف والمهارات المتحصل عليها والتي يتم تطويرها خلال المواد الدراسية ، والتي عادة تدل عليها درجات الاختبار أو الدرجات التي يخصصها المعلمون أو الاثنين معا" . وعرفه خالد العتيبي (٢٠٠٧ ، ٩) بأنه أداء الطلاب في مجموعة من المواد التي يدرسونها . ويقاس التحصيل بمقارنة الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب في اختبار الفصل الدراسي .

ويعرف البحث الحالي التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه مجموعة من المعلومات والمهارات و الأدائية التي يكتسبها طلاب الصف الثاني الإعدادي في مقرر التربية الفنية ويقاس التحصيل بحصول الطلاب على درجات في نهاية الفصل الدراسي .

• القدرات الابتكارية:

تعرف القدرات الابتكارية إجرائيا بأنها: عملية تدخل خارجية لتحسين وتطوير أداء طلاب الصف الثاني الإعدادي وتحسين مستوى تفكيرهم فى مادة التربية الفنية نتيجة تدخل مهنى مخطط ومحدد، وتقاس إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في اختبار القدرات الابتكارية.

• مهارات الزخرفة الإسلامية:

عرف محي الدين طالو (٢٠٠٠ ، ١٠) الزخرفة الإسلامية بأنها الفن التشكيلي الذي أنتجه المسلمون ويتكون من عناصر نباتية أو هندسية أو كتابية محورة ومجردة عن الواقع .

و تعرف نادية إبراهيم (٢٠٠٠ ، ٧٩٦) مهارات الزخرفة بأنها الخطوات المنطقية اللازمة لانجاز العمل الزخرفي ، وما تحويه هذه الخطوات من عمليات تشكيلية ، فيتميز المنتج بدقة المنتج بدقة الشكل، وملائمة ذلك للوظيفة والخامة ، والبحث الحالي يتبنى تعريف نادية إبراهيم كتعريفا إجرائيا.

أهمية البحث :

ترجع أهمية البحث الحالي فيما يلى :

١- يفيد معلمى التربية الفنية فى تنمية القدرات الابتكارية ومهارات الزخرفة الإسلامية لطلاب المرحلة الإعدادية .

٢- مساعدة مخططي المناهج فى تطوير أساليب تعليم التربية الفنية وفقا لإستراتيجية القبعات الست.

٣- يفيد الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الفنية لاستخدام قبعات التفكير الست في تدريس أفرع التربية الفنية المختلفة.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية و الضابطة)؛ لمناسبته في التعرف على فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية ومهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي.

متغيرات البحث :

شمل البحث الحالي المتغيرات التالية:

- ١ - المتغير المستقل وهو: تدريس التربية الفنية باستخدام قبعات التفكير الست لمجموعة البحث التجريبية، وتدريسها بالطريقة التقليدية لمجموعة البحث الضابطة.
- ٢ - المتغيرات التابعة وهي: التحصيل الدراسي، القدرات الابتكارية، ومهارات الزخرفة الإسلامية.

مجموعة البحث :

تمثلت مجموعة البحث في عينة من طلاب الصف الثاني من المرحلة الإعدادية بمدرسة الإعدادية القديمة بنين بسوهاج حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية، ثم تقسيمها بنفس الطريقة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، بلغ عددهم (٤٢) طالب في كل مجموعة. وتكونت هذه العينة من فصلين فصل ١/٢ ، و فصل ٢/٢ بذات المدرسة .

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- ١ - بعض القدرات الابتكارية وهي:
 - مهارة الطلاقة .
 - مهارة المرونة .
 - مهارة الأصالة .
 - مهارة الحساسية للمشكلات .
 - مهارة إدراك التفاصيل .
- ٢ - بعض مهارات الزخرفة الإسلامية الخاصة بالزخرفتين (الهندسية والنباتية) .

المواد التعليمية وأدوات البحث :

لمتطلبات البحث تم إعداد المواد التعليمية والأدوات البحثية التالية:

أولاً: المواد التعليمية : وتشتمل على:

١- كتيب التلميذ لدراسة بعض موضوعات التربية الفنية مجال البحث مصاغاً وفقاً لقبعات التفكير الست.

١ - دليل المعلم لتدريس بعض موضوعات التربية الفنية مجال البحث باستخدام قبعات التفكير الست.

ثانياً : أدوات البحث : وتشتمل على:

- ١ - اختبار التحصيل الدراسي.
- ٢ - اختبار القدرات الابتكارية.
- ٣ - بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية.

إجراءات البحث:

سار البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

- ١ - الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث الحالي للاستفادة منها في إعداد الإطار النظري للبحث وبناء مواد وأدواته.
- ٢ - إعداد الإطار النظري للبحث حول أهمية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية وعلاقتها بتحسين مستوى التحصيل الدراسي وتنمية القدرات الابتكارية ومهارات الزخرفة الإسلامية .
- ٣- اختيار بعض موضوعات التربية الفنية وفقاً لخطة وزارة التربية والتعليم من مقرر التربية الفنية ؛ ومن ثم صياغة أهدافها السلوكية.
- ٤- إعادة صياغة موضوعات التربية الفنية مجال البحث وفقاً لقبعات التفكير الست، وإعداد دليلاً للمعلم وكتيباً للتلميذ.
- ٥ - عرض كتيب التلميذ ودليل المعلم في صورتها الأولى على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى صورتها النهائية.
- ٦- إعداد أدوات البحث وهي: (اختبار التحصيل الدراسي، اختبار القدرات الابتكارية ، وبطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية) .
- ٧- عرض أدوات البحث في صورتها الأولى على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى صورتها النهائية.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٨- إجراء تجربة البحث الاستطلاعية على عينة استطلاعية اختيرت عشوائياً من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الإعدادية القديمة بسوهاج وذلك للتأكد من مناسبة كتيب التلميذ ودليل المعلم للتطبيق على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولضبط أدوات البحث إحصائياً.

٩- اختيار مجموعة البحث الأساسية بطريقة عشوائية من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الإعدادية القديمة بسوهاج وتقسيمهما إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة .

١٠- التطبيق القبلي لأدوات البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة؛ للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

١١-تنفيذ تجربة البحث النهائية وفقاً للخطوات التالية:

أ- تدريس موضوعات التربية الفنية مجال البحث باستخدام قبعات التفكير الست لطلاب مجموعة البحث التجريبية، في نفس الوقت الذي يدرس فيه طلاب مجموعة البحث الضابطة نفس الموضوعات باستخدام الطريقة التقليدية.

ب- التطبيق البعدي لأدوات البحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة .

١٢-إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة والوصول إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها.

١٣-تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

الإطار النظري للبحث: ويشمل ما يلي:

المحور الأول: قبعات التفكير الست .

المحور الثاني: القدرات الابتكارية.

المحور الثالث: مهارات الزخرفة الإسلامية.

المحور الأول: قبعات التفكير الست: ويتناول الموضوعات التالية:

- ** مفهوم قبعات التفكير الست.
- ** أهمية قبعات التفكير الست.
- ** أهداف برنامج قبعات التفكير الست.
- ** وظائف قبعات التفكير الست.
- ** مدلول ألوان قبعات التفكير الست.
- ** كيفية استخدام قبعات التفكير الست
- ** خطوات التدريس باستخدام برنامج قبعات التفكير الست.

المحور الأول : قبعات التفكير الست

** مفهوم قبعات التفكير الست :

قبعات التفكير الست هي طريقة للتفكير ابتكرها إدوارد دي بونو لتصبح هذه القبعات أداة ملموسة يمكن من خلالها ترجمة نية التفكير لدى المتعلمين إلى أداء فعلي لممارسة التفكير والتدريب عليه.

و التفكير عملية معرفية تعنى خلق القدرة على تفسير وتحليل وتقييم المعلومات وإكساب الخبرات من خلال مجموعة من المواقف (Charles, 2015,11-13).

تُعرف قبعات التفكير الست بأنها برنامج ابتكره الطبيب دي بونو لتعليم التفكير على طريقة القبعات الست التي ليست في الواقع قبعات حقيقية ولكنها ترمز إلى طريقة معينة في التفكير، و أن المتعلم لن يقوم بلبس أى قبعة أو يقوم بخلعها حقيقة، و وإنما سيعمل على استخدام ست من أنماط التفكير ترمز كل قبعة من القبعات الست إلى نمط منها ، ثم ينتقل إلى النمط الآخر وهكذا (جودة سعادة ، ٢٠٠٣ ، ٩٢).

كما تُعرف بأنها أداة معروفة عالمياً لتعليم التفكير في كل المقررات الدراسية إذ تمكن الأفراد من رؤية تفكيرهم والتركيز عليه وتغييره أو تحسينه وكل لون يمثل أسلوباً مختلفاً من التفكير ، فهو أداة تعزز نوعية التفكير والاتصال بين المتعلمين والمعلمين والقيادات التربوية (Franny, 2007, 10-11).

كما تُعرف قبعات التفكير الست بأنها طريقة للتدريس تقوم على تنمية الإبداع وتحسن التفكير والسماح للتلاميذ بالانتقال من نمط تفكير إلى آخر ، حيث يتم تجديد نمط التفكير عند التلاميذ حسب لون القبعة التي يرتدونها ، ويقوم المعلم باتباع الخطوات الآتية أثناء التدريس لهذه الطريقة وهى : تحديد المشكلة ، تحديد أهداف الجلسة ، تنفيذ آلية عمل طريقة القبعات الست من خلال الانتقال من نمط تفكير إلى آخر وحسب المطلوب فى الموقف التعليمى ، ثم أخيرا التقويم الختامى للجلسة .(أحمد الجبيلى، ٢٠١٢، ١٠٧).

ويرى البعض أن قبعات التفكير الست استراتيجية تهدف إلى تبسيط عملية التفكير وزيادة فاعليته وتسمح للمفكر بتغيير النمط والتنقل (Sander,2013,3) . ويشير آخرون إلى أنها هى الطريقة والمنهج فى التفكير التى تعتمد على طرائق متنوعة ومتعاونة من التفكير أثناء عملية التعلم ، وتهدف إلى تبسيط عملية التفكير وزيادة فاعليته ، وتعتمد على التفكير المتوازى ، اذا يتم تقديم ستة أنواع من التفكير خلال ست قبعات رمزية ، تعبر عن التفكير الموضوعى والعاطفى والإيجابى والناقد والإبداعى والمنظم ، ولا تستخدم القبعات فى تصنيف الأفراد ، بل تصف سلوك التفكير (فوزية عبد العزيز وآخرون، ٢٠١٤، ٤) .

من العرض السابق لتعريفات قبعات التفكير الست يمكن للبحث الحالي أن يستخلص مفهوما لقبعات التفكير الست واعتبارها مجموعة من الخطوات والأنشطة والإجراءات المرئية والمخططة المدرجة فى دليل المعلم والتى يحاول المعلم الالتزام بها و تنفيذها ، واستخدام طرق التدريس والوسائل وأساليب التقويم المتنوعة والملائمة لست أنماط من أنماط التفكير المختلفة ، وتمثيل قبعات التفكير الست ، وإعطاء كل قبعة منها لوناً يرمز إلى طبيعة هذا التفكير، ويتم تنظيم المعلومات وفقاً لطبيعة الموضوع وحسب الموقف التعليمى وطبيعة الطلاب .

**** أهمية برنامج قبعات التفكير الست :**

إن الفكرة الأساسية التى تقوم عليها قبعات التفكير الست لدى بونو هى ضرورة تدريب الإنسان على ممارسة كل هذه القبعات الستة أثناء حل المشكلات حتى يتجنب الوقوع

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

فى المشكلات ، وتشمل هذه القبعات (البيضاء - الحمراء - الخضراء - الصفراء - السوداء - الزرقاء) (Keith,2014, 6-8) .

إن تنظيم الأفكار بطريقة القبعات الست يساعد على الابتعاد عن التحيز ، كما يساعد على تحقيق العدالة والمصداقية والموضوعية ، كما يساعد استخدام القبعات الست للتفكير على تحقيق التنوع فى التفكير ، وبالتالي وجود بدائل يمكن اختيار القرار الصواب منها (Derek,2008, 5-6) .

وأكدت الدراسات على أن تعليم التفكير يساعد المتعلم على معرفة امكاناته وقدراته العقلية ، ومن ثم تنميتها واستثمارها بشكل أفضل الأمر الذى يحقق له الاستقلالية فى التفكير واتخاذ القرارات بعقلانية والثقة بالنفس مما يساعد على التكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه (رشيد البكر، ٢٠٠٢، ٥٠) .

ويمكن تلخيص أهمية القبعات الست في العملية التعليمية فيما يلي: (حسن جعفر ، وآخرون ، ١٤٣٦هـ ، ٢٠١٥م ، ٤٠)

- تقديم نشاطات متنوعة تبدأ بالمعلومات والحقائق وتتنوع حسب متطلبات استخدام كل قبة لكل قبة دور معين وهذا الدور يتطلب نشاطا مختلفا.
- السماح للمتلم بالمشاركة في جميع مراحل الدرس بدءاً من البحث عن المعلومات (القبة الصفراء) والتفكير وحتى تقديم التوجيه والتنظيم (القبة الزرقاء).
- إتاحة فرص قيام المتعلم بعمليات مع متطلبات استقصاء لجمع المعلومات وعمليات التفكير الايجابي (القبة الصفراء) والتفكير النقدي (القبة السوداء) والتعبير عن المشاعر (القبة الحمراء).
- تنسجم القبعات مع متطلبات التفكير الإبداعي حيث تتطلب أن يقدم المتعلمون مقترحات للتطوير
- يمكن أن تستخدم في عرض الدرس وتقديمه كما يمكن أن تستخدم في تقويم تعلم الدرس كأن نطلب من المتعلم ارتداء قبة معينة ليقدم لنا معلومة وقبة أخرى ليقدم نقدا وثالثة لي طرح مقترحات.

** أهداف برنامج قبعات التفكير الست :

إن استخدام قبعات التفكير يحقق عدة أغراض هامة منها: الابتعاد عن التحيز وتحقيق الموضوعية والمصادقية والعدالة، وتوضيح الأفكار والوعي بها أكثر، وتحقيق التنوع والالتزان بالتفكير، وتوجيه التفكير نحو أفكار جديدة ومبدعة.

إن مهمة اتخاذ القرار تنتج عن التفكير الجيد الخلاق بشكل محدد حول الموضوع المطروح للبحث ، ومحاولة الوصول إلى أحسن القرارات (Shepard,2003,20-22) و مهارات التفكير يحصل عليها عن طريق التعليم والتعلم والتدريب المستمر، وهذا يساعد الإنسان على تحسين أدائه ، ومساعدته على تجنب حدوث مشكلات أو إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضه (Andrew Liteplo ,2014, 920-921) .

كما تساهم القبعات الست وخاصة الزرقاء والصفراء فى عملية اتخاذ القرار والمساعدة على حل المشكلة (Jicai,2015, 7-8).

و غالبا ما يستخدم المعلم القبة الزرقاء معظم الوقت أثناء تنظيم سير الدرس ، حيث يتم تحديد الأهداف ، كما يقوم بتذكير التلاميذ بدور كل قبة (John,2014,49) و قد حدد أحمد الجبيلي (٢٠١٢، ١٠٥) أغراض قبعات التفكير الست فيما يلي:

أ - تحديد الأدوار :

حيث أن أهم معوقات التفكير الدفاع عن الأنا المسنولة عن غالبية الأخطاء العملية للتفكير ، وتتيح القبعات للأفراد التفكير دون تجريح هذه الأنا.

ب - توجيه الانتباه :

فإذا كان مهما أن يكون التفكير أكثر من مجرد أفعال ، فيجب أن يكون هناك طريقة لتوجيه الانتباه لمظهر تلو الآخر .

ج - الملائمة :

تعتبر المدلولات الرمزية للقبعات الست طريقة ملائمة لسؤال الآخرين أن يكونوا إيجابيين أو سلبيين ، مبدعين أو غير مبدعين .

د - وضع قواعد اللعبة :

حيث أن الناس بطبيعتهم يجيدون تعلم قواعد التفكير.

ويمكن تحديد بعض أهداف القبعات الست فيما يلي:

- الابتعاد عن التحيز وتحقيق الموضوعية والمصادقية والعدالة.

- توضيح الأفكار والوعي بها أكثر.
- تحقيق التنوع والاتزان بالتفكير.
- توجيه التفكير نحو أفكار جديدة ومبدعة.
- توضيح وتبسيط التفكير لتحقيق فعالية اكبر.
- التحول من عرضية التفكير إلى تعمد التفكير .
- المرونة في تغيير التفكير من نمط إلى اخر.

ويرى البحث الحالي أن برنامج قبعات التفكير الست هو من الاتجاهات الحديثة فى تعليم التربية الفنية ، حيث يدعو إلى التفكير والوعي لعملية التعلم والاستفادة منها داخل وخارج المدرسة عند صياغة المناهج والمقررات الدراسية لمادة التربية الفنية ، وذلك بالدعوة إلى دور فاعل للطلاب فى التعليم والتعلم بالصف الثانى الإعدادي . وأن الطالب بمقدوره أن يستخدم قدراته الذهنية فى تناول المفاهيم ومعالجة المعلومات وتكوين المعارف بتوجيه من المعلم واسترجاعها حينما يطلب منه ، وأن من هذه الأساليب قبعات التفكير الست التى تعنى أن هناك ست قبعات للتفكير لكل منها لون مختلف كما وأن كل قبة من القبعات الست تمثل أسلوب مختلف ومنفرد للتفكير .

**** وظائف قبعات التفكير الست :**

يمكن استخدام طريقة عمل قبعات التفكير فى مجالات عديدة فى الحياة، سواء فى التعليم أو الإعلام أو القضاء، أو الأسرة والعلاقات الاجتماعية، وفى مجالات الأعمال كلها واتخاذ القرارات.

ففى التعليم مثلاً، يمكن للمعلم أن يُعَلِّم الطلاب مهارات التفكير من خلال لعبة القبعات، فعندما يعرفون عمل كل قبة سيحفزهم ذلك على التفكير بعمق فى كل نمط من الأنماط الستة، لا سيما وأن استخدام اللعب فى التعليم يدفع الطالب إلى التركيز أكثر على المعلومة فيستفيد منها بشكل أكبر وممتع إن طريقة التفكير بأسلوب قبعات التفكير الست هى طريقة منظمة وواضحة ، وتمثل كل قبة من القبعات جانب أو نمط من التفكير .

وهناك وظيفتين لقبعات التفكير الست وهى :

الوظيفة الأولى : هى تبسيط التفكير بإتاحة الفرصة أمام المفكر فى التعامل مع قضية واحدة فى الوقت الواحد.

الوظيفة الثانية : هى السماح بنقل التفكير وتحويله ، وأن الغرض من استخدام قبعات التفكير الست هو اتباع طريقة تفكير واحدة فى الوقت الواحد بدلاً من القيام بكل شئ فى نفس الوقت (نايفة قطامى ، معيوف السبيعى، ٢٠٠٧، ٦٥).

و يعتبر تعليم مهارات التفكير هدفاً رئيسياً تهدف التربية الحديثة إلى تحقيقه، و تعليم مهارات التفكير يجب أن يكون فى صدارة الأهداف التربوية لأى مادة دراسية وما يصاحبها من طرائق تدريس حديثة ومصادر تعليمية وأنشطة تعليمية متنوعة وعمليات تقويمية.

**** مدلول ألوان قبعات التفكير الست :**

توجد ستة ألوان لقبعات التفكير الست وهى تتمثل فيما يلى : القبعة البيضاء وترمز إلى التفكير الحيادى ، والقبعة الحمراء وترمز إلى التفكير العاطفى ، والقبعة السوداء وترمز إلى التفكير السلبي ، والقبعة الصفراء وترمز إلى التفكير الإيجابى ، والقبعة الخضراء وترمز إلى التفكير الإبداعى ، والقبعة الزرقاء وترمز إلى التفكير الموجه (Rizvi, 2011, 775-779).

و لقد ركز (دى بونو) على أهمية ارتداء القبعات على الرأس أثناء عملية التفكير ، وذلك لأن الرأس هي مركز التفكير ، وهذا يساعد على تبسيط التفكير وتنظيم المعلومات ومن ثم الإبداع (Josie, 2013, 221-223).

وعند وضع واحدة من القبعات الست فإن ذلك سيوجه ويشغل التفكير وفق ذلك النمط من التفكير المقرون بتلك القبعة (Iain Lamb, 2011, 2-3).

فأسلوب التفكير الذى تمليه القبعة الأولى يكون مناسباً لنمط استخدام هذه القبعة ، وإذا تغيرت إلى القبعة الثانية فإن أسلوب التفكير سيتغير ليناسب نمط القبعة الثانية.

ولسهولة تذكر القبعات يمكن النظر إلى القبعات بطريقة ثنائية، فالقبعة البيضاء تقابلها القبعة الحمراء، والقبعة السوداء تقابلها القبعة الصفراء، والقبعة الخضراء تقابلها القبعة الزرقاء. وبهذا يمكن النظر إلى أي موضوع من الموضوعات نظرة متزنة من خلال ستة جوانب يقابل بعضها بعضاً، بدلاً من التحيز لرأي أو لموضوع والنظر إليه من جانب واحد فقط. وفيما يلي توضيح موجز لكل قبعة من قبعات التفكير الست ودور المتعلم عند ارتدائه

لأي قبة من هذه القبعات (انظر: خليفة السويدي & خليل الخلي، ١٩٩٧، ١٦٢-١٦٥؛ إبراهيم فودة & ياسر أحمد، ٢٠٠٥، ٩١-٩٥؛ ابتسام الحربي وآخرون، ١٤٢٩ هـ ٢٠٠٨ م، ٦؛ مجدي حبيب، ٢٠٠٧، ٩٦-١١٣؛ حسام مازن، ٢٠١٠، ١٩٠-١٩١): (١)

١- القبة البيضاء The White Hat:

ترمز إلى التفكير الموضوعي المحايد وهي مأخوذة من لون الورق الأبيض، وتعرف أيضاً بقبة جمع المعلومات؛ لأنها تعتمد على التساؤل من أجل الحصول على الحقائق والمفاهيم والتعميمات وغيرها وذلك بموضوعية وحيادية تامة بعيداً عن الأهواء الذاتية، لذلك على من يرتدي تلك القبة أن يتجرد من أهوائه الذاتية ليتمكن من جمع المعلومات الأساسية بموضوعية وحيادية تامة. وتعد تلك المعلومات أساساً لجميع قبعات التفكير التالية؛ فأي أخطاء في المعلومات أو عدم دقة يؤدي إلى أخطاء في نتائج أنماط التفكير الأخرى. وكل من يرتدي هذه القبة يجب أن يمارس الأدوار التالية:

- طرح المعلومات أو الحصول عليها.
 - التركيز على الحقائق والمعلومات.
 - التجرد من العواطف.
 - الاهتمام بالوقائع والأرقام والإحصائيات.
 - الإجابة المباشرة والمحددة عن الأسئلة.
 - الإنصات والاستماع الجيد.
 - الفضولية وحب الاستطلاع.
- وعادة ما يستخدم في هذه القبة أدوات الاستفهام مثل: من ، ماذا، متى، لماذا، كيف، كم،... الخ؛ حيث إن إجابات هذه الأسئلة تكون معلومات ومعارف نحتاجها دائماً في بدء الحديث عن أي موضوع.

٢- القبة السوداء The Black Hat:

ترمز إلى التفكير في المخاطر والسلبيات أو التفكير الناقد؛ فهي قبة النقد، وتدل هذه القبة على التفكير الحذر والحكيم، واللون الأسود مأخوذ من العبوس والصرامة وإعطاء

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

علامة سوداء على عدم المعرفة، والتفكير بهذه القبعة يمنع ارتكاب الأخطاء؛ حيث يقوم كل من يرتديها بلفت الانتباه إلى الأخطاء وتقديم الأدلة والحجج على مخاطر القيام بسلوك ما لمنع الوقوع فيه. وعلى كل من يرتدي هذه القبعة القيام بالأدوار التالية:

- نقد الأداء.

- إظهار نقاط الضعف.
- التركيز على احتمالات الفشل.
- التركيز على الجوانب السلبية في الموضوع أو الفكرة.
- التركيز على الجدل في المناقشات.
- بيان مخاطر الفكرة وتوضيح الأخطاء.
- بيان مواطن الشك في الفكرة.

ومن الأسئلة التي يستخدمها المعلم عند ارتداء التلاميذ لهذه القبعة: ما مخاطر...؟ ما عيوب...؟ ما المشكلات التي تواجه...؟؛ حيث إن الإجابة عنها يتطلب إظهار السلبيات والعيوب ونواحي القصور.

٣- القبعة الصفراء The Yellow Hat:

هذه القبعة نقيض القبعة السوداء؛ حيث ترمز إلى التفكير في الإيجابيات والفوائد والمميزات، فهي قبعة التفكير الإيجابي المتفائل البناء التألمي. ولونها الأصفر يرمز لأشعة الشمس رمز الإشراق والتفاؤل والنور والوضوح وهو دلالة على الآمال والطموحات.

وعلى كل من يرتدي هذه القبعة القيام بالأدوار التالية:

- التفاؤل والإقدام والإيجابية والاستعداد للاستكشاف والتجريب.
- التركيز على احتمالات النجاح وتقليل احتمالات الفشل.
- تقبل الآراء باستعمال المنطق.
- إيضاح نقاط القوة والتركيز على جوانبها الإيجابية.
- الاهتمام بالفرص المتاحة والحرص على استغلالها.
- عدم اللجوء إلى المشاعر والانفعالات بوضوح.

ومن الأسئلة التي يستخدمها المعلم عند ارتداء التلاميذ لهذه القبعة: ما فوائد...؟ ما مميزات...؟ ما الإيجابيات التي تترتب على...؟؛ حيث إن الإجابة عنها يتطلب إظهار الإيجابيات والمحاسن ونواحي القوة.

٤ - القبعة الحمراء The Red Hat:

ترمز إلى التفكير العاطفي، حيث تهتم بتوضيح المشاعر والعواطف والأحاسيس بغض النظر عن العوامل المنطقية والإيجابيات والسلبيات. فهذه القبعة نقيض القبعة البيضاء (قبعة المعلومات الحيادية الموضوعية)، حيث إنها تعطي لمن يرتديها إنذاراً رسمياً للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه الداخلية. ولونها الأحمر مأخوذ من لون الدم الذي يعبر عن المشاعر، وعلى كل من يرتدي هذه القبعة القيام بالأدوار التالية:

- إظهار المشاعر والأحاسيس والانفعالات.
 - الاهتمام بالمشاعر حتى ولو لم تدعم بالحقائق والمعلومات.
 - استخدام التفكير على أساس عاطفي وليس منطقياً.
 - استكشاف مشاعر الآخرين.
- ومن الأسئلة التي تستخدم عند ارتداء هذه القبعة: ما شعورك عند.....؟ هل تحب.....؟ وهذه القبعة مهمة حيث إن كثيراً من المواقف التي تتخذ تجاه الأشياء تحركها المشاعر الخفية فعندما يحب شخص شيئاً لا يرى عيوبه وعند كرهه لشيء لا يرى محاسنه.

٥ - القبعة الخضراء The Green Hat:

ترمز إلى التفكير الإبداعي المنتج، حيث تهتم بتقديم المقترحات والبدائل الجديدة وإدخال التحسينات والتعديلات والتنبؤ بما سيترتب على القيام بالأفعال، ولونها الأخضر مأخوذ من لون النبات رمز الخصب والنماء والإنتاج والحياة. وعلى كل من يرتدي هذه القبعة القيام بالأدوار التالية:

- الحرص على كل جديد من أفكار وتجارب ومفاهيم.
- الاستعداد لتحمل المخاطر والنتائج المترتبة.
- السعي دائماً إلى التطوير والعمل على التغيير.
- استخدام وسائل وعبارات وأسئلة إبداعية مثل ماذا لو؟ كيف؟ هل؟

- البحث عن بدائل ومقترحات جديدة مبتكرة.

- الرغبة في التخيل والتفكير العميق.

ومن الأسئلة التي يستخدمها المعلم عند ارتداء التلاميذ لهذه القبعة: ما مقترحاتك لتحسين...؟ ما البدائل لـ...؟ ماذا يحدث لو...؟؛ حيث إن الإجابة عنها يتطلب إظهار إنتاج حلول ومقترحات جديدة وهو ما يميز التفكير الإبداعي.

٦- القبعة الزرقاء The Blue Hat:

ترمز إلى التفكير فوق المعرفي أو التفكير في التفكير أو التحكم في التفكير أو تنظيم التفكير وإدارته، وترمز أيضاً إلى التفكير الشمولي والتفكير الاستقلالي الذاتي، ولونها الأزرق يرمز إلى لون السماء التي تغطي كل شيء. وهي القائد لكل قبعات التفكير فمن خلالها يتم تنظيم خطوات وتسلسل استخدام قبعات التفكير الأخرى؛ فهي التي تخبر المتعلم متى يخلع قبعة ومتى يرتدي أخرى.

وتهتم تلك القبعة بالتخطيط الذاتي للمهام وتحديد الأهداف والوسائل والاستراتيجيات الملائمة ونظم التقويم، كما تهتم بالمراقبة الذاتية لتنفيذ الخطط التي تم وضعها والتقدم نحو إنجاز الأهداف، وكذلك التقويم الذاتي لنتائج التعلم وللوسائل وللإستراتيجيات وتحديد العقبات وكيفية التغلب عليها في المستقبل. كما تعنى هذه القبعة بالبرامج والخطط وتلخيص الأفكار والتحكم في عمليات التفكير. وعلى كل من يرتدي هذه القبعة القيام بالأدوار التالية:

- تجميع النتائج النهائية للموضوع وكتابة التقارير.

- التعليق على موضوع التفكير وتلخيصه بشكل نهائي.

- تحديد المشكلة وتعريفها.

- تحديد الواجبات والمسئوليات ومهام التفكير.

- صياغة الأسئلة.

- ترتيب الخطوات بشكل دقيق.

ويمكن للمعلم خلال هذه القبعة أن يطرح العديد من الأسئلة مثل: اشرح لزملائك ... اكتب مقالاً حول...، لخص ...، ضع خطة لـ...، حدد ما فهمته وما لم تفهمه في الدرس. ما الصعوبات التي واجهتك أثناء الدرس؟ كيف تغلبت على هذه المشكلات؟ ما خطتك للحفاظ على أعضاء جسمك؟

والخلاصة فإن قبعات التفكير الست هي إستراتيجية وضعها إدوارد دي بونو ، حيث يتطلب من الطلاب التفكير فى موضوع ما بارتداء مجموعة من القبعات ذات الألوان المتنوعة ، والذى يتطلب لون كل منها التفكير بطريقة معينة.

**** كيفية استخدام قبعات التفكير الست :**

تستخدم طريقة عمل القبعات الست فى مجالات عديدة سواء فى التعليم أو الأسرة ، ومجال الأعمال ، وذلك عن طريق شرح الطريقة وتحفيزهم على استخدام طريقة القبعات الست فى التفكير ، وهذا يساعدهم على التركيز على المعلومة والاستفادة منها ، وبالتالي الوصول إلى القرار الصواب (Michael,2015,1-2).

وتستخدم طريقة القبعات الست فى الحياة بشكل عام فى التعامل مع الآخرين ، وتنمية مهارات التفكير للآخرين ، وإدارة الاجتماعات وفى الشراء وقضاء وقت الفراغ.

و تطبيق إستراتيجية القبعات الست فى المجال التربوى أمر هام ، حيث تستخدم القبة البيضاء فى عرض الحقائق والمعلومات ، وتستخدم القبة الحمراء للتعبير عن المشاعر ، أما السوداء تتناول السلبيات بينما القبة الصفراء تتناول الإيجابيات والخضراء تتناول الحلول ، والقبة الزرقاء تقديم ملخص لكل ما سبق ، وعرض الحل بطريقة مقنعة (Kenny,2015,110)

إن المتعلم عندما يبدأ ممارسة مهارة التفكير ، فإنه يتوجه للتعامل مع عناصر البيئة ، بهدف معرفة الأعمق والأكثر تمثيلاً لحقيقة الأشياء التى يواجهها ، ويصبح بطبيعته مستعداً لأى شئ يواجهه بهدف فهمه واستيعابه وتجاوز خصائصه الطبيعية المماثلة لحواسه فيصبح بذلك مدفوعاً للتقصي والتأمل (نايافة قطامى ، معيوف السبيعي ، ٢٠٠٧ ، ٩٩) .

ويمكن القول بأن استخدام إستراتيجية القبعات الست يساعد على تنمية العديد من المهارات لدى التلاميذ الذين تلقوا تدريباً كافياً ومناسباً لمرحلتهم العمرية بأسلوب جيد.

**** خطوات التدريس باستخدام برامج قبعات التفكير الست :**

إذا تم توفير مواقف التعلم المناسبة التي يمكن للمتعلم خلالها أن يخلع قبة تفكير ويرتدي الأخرى من خلال قبعات التفكير الست فإنه يمارس أداءات فعلية تعزز نية التفكير لديه وقد تنمي لديه أيضاً مهارات التفكير المختلفة.

إن إستراتيجية القبعات الست تنسجم مع متطلبات التفكير النقدي و الإبداعي ، حيث تتطلب أن يقدم الطلاب مقترحات وأفكار جديدة لتعديل الأوضاع وتنظيم الأفكار ، وتقديم التوجيه والتنظيم للأفكار وهذا التنوع حسب متطلبات كل قبة، ويساعد ربط القبعات الملونة بنوعية التفكير الذى يتم تحديده في إثراء التفكير وتنوع مهاراته (Stephen&Johan,2007, 3-5).

وتتحدد خطوات تدريس مادة التربية الفنية وفقا لقبعات التفكير الست فيما يلى :

١- يبدأ المعلم بتعريف الطلاب بطريقة قبعات التفكير الست وأهميتها ، و إلى ما ترمز إليه كل قبة .

٢- يكلف المعلم الطلاب ارتداء القبة البيضاء لإعطاء حقائق ومعلومات عن موضوع الدرس فمن يرتديها يتسم بالحيادية والموضوعية ، فهو يركز على جمع المعلومات المتاحة اللازمة لدراسة موضوع الدرس.

٣- يوجه المعلم الطلاب لارتداء القبة الصفراء لإبراز النواحي الإيجابية ومبرراتها المنطقية نحو موضوع الدرس ، فمن يرتديها يفكر تفكيراً بناءً ويركز على الفوائد والجوانب الإيجابية.

٤- يكلف المعلم الطلاب بارتداء القبة السوداء لإبراز النواحي السلبية ومبرراتها المنطقية نحو موضوع الدرس فمن يرتديها يبحث الصعوبات والمشاكل المرتبطة بموضوع الدرس.

٥- يوجه المعلم الطلاب لارتداء القبة الحمراء للتعبير عن مشاعرهم ومواقفهم تجاه الموضوع .

٦- يكلف المعلم الطلاب بارتداء القبة الخضراء لاقتراح الحلول والأفكار الجديدة للموضوع الذى يتم دراسته ، فمن يرتديها فهو مبدع وخلاق وواسع الأفق.

٧- يوجه المعلم الطلاب لارتداء القبة الزرقاء لتلخيص الأفكار والآراء موضوع الدرس وهى قبة التحكم والإدارة والتنفيذ ومن يرتديها يراعى كل الأفكار المطروحة من القبعات الأخرى ويتخذ القرار.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وترى الباحثة مما سبق أن طريقة قبعات التفكير الست تتيح للطلاب بالصف الثاني الإعدادي تحديد نمط التفكير وفقاً للقبعة التى يرتدونها ويمكن تغيير نمط التفكير وفقاً لأهمية ارتداء القبعات الأخرى ومبرراتها .

دراسات سابقة تناولت قبعات التفكير الست :

- دراسة (Karadag ,2009):

استهدفت الدراسة استخدام طرق التعلم الفعالة لتنمية مهارات التفكير النقدي من خلال نموذج القبعات الست للتفكير (لادوارد دى بونو) ، و التى تشمل (القبعة البيضاء - القبعة الصفراء - القبعة السوداء - القبعة الحمراء - القبعة الخضراء - القبعة الزرقاء)، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى مدى تأثيرها وفعاليتها في تنمية مهارات التفكير النقدي لديهم .

- دراسة عاصم إبراهيم (٢٠١٠):

استهدفت هذه الدراسة تنمية كلاً من التحصيل المعرفى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، و تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة تزويد معلمى العلوم بإستراتيجية حديثة فى التدريس ، وهى قبعات التفكير الست وتدريبهم على كيفية استخدامها فى تدريس العلوم وتوجيه القائمين على تخطيط وتصميم وبناء مناهج العلوم إلى بناء هذه المناهج .

- دراسة (Manal , 2011):

توصلت نتائج الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات لعل أهمها أن هناك علاقة ارتباط وأثر معنويين بين بعدى القبعات الست مجتمعة وتحسين جودة أداء المتعلمين.

- دراسة شيماء محمود (٢٠١٢):

استهدفت هذه الدراسة التعرف على مدى فاعلية إستراتيجية قبعات التفكير الست فى تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية جذب انتباه مخططي المناهج إلى إعداد مناهج اللغة العربية فى ضوء استراتيجيات حديثة تنمى الإبداع ، والابتكار مثل استراتيجيات قبعات التفكير الست .

- دراسة دعاء محمد (٢٠١٢) :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على كيفية صياغة وحدة دراسية من مقرر الأحياء باستخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين التفكير الابداعي واكتساب المفاهيم العلمية فى الأحياء لدى طلاب عينة البحث .

- دراسة أحمد الجبيلي (٢٠١٢) :

استهدفت الدراسة التحقق من إمكانية تطوير التفكير الناقد لدى التلاميذ أثناء تدريس مادة الرياضيات ، إذا ما وظف فيه استخدام طريقة القبعات الست التى تقوم على تحسين طريقة التفكير والسماح للتلاميذ بالانتقال من نمط إلى آخر ، حيث يتم تحديد نمط التفكير عند التلاميذ حسب لون القبة التى يرتدونها ، وهى دراسة تجريبية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى استطاعة طريقة القبعات الست بإيجاد فرص من التنوع فى أنماط التفكير من خلال ارتداء القبعات المختلفة ، وكما أظهرت تنوع المواقف حسب القبة ، وأن مهارات التفكير قد تطورت لدى الجنس والمستوى نفسه.

- دراسة رحاب طه (٢٠١٣) :

استهدفت الدراسة تقديم أنشطة قائمة على قبعات التفكير الست لتنمية بعض الذكاءات لدى أطفال الروضة والتحقق من فاعلية استخدام قبعات التفكير الست في تنمية هذه الذكاءات وهي (الذكاء المنطقي الرياضى ، والذكاء البصرى المكانى، والذكاء اللغوى، والذكاء الاجتماعي) وتوجيه أنظار مخططي المناهج وبرامج رياض الأطفال ، و معلمات رياض الأطفال إلى التنوع فى طريقة التعليم المقدمة للأطفال ومراعاة أنماط التعليم لدى أطفال الروضة.

- دراسة إبراهيم أحمد (٢٠١٣) :

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية إستراتيجية القبعات الست للتفكير فى تنمية الوعى الابداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي فى مادة التربية الموسيقية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية استخدام إستراتيجية القبعات الست فى التفكير فى تدريس التربية الموسيقية.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

- دراسة إيمان حسن (٢٠١٣) :

توصلت نتائج الدراسة إلى القدرة على تنمية مهارات التفكير لدى طفل الروضة باستخدام برنامج قائم على إستراتيجية قبعات التفكير الست .

- دراسة منار محمد (٢٠١٤) :

استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استراتيجية القبعات الست للتفكير فى تنمية عمليات العلم والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى فى مادة العلوم . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن لاستراتيجية القبعات الست للتفكير حجم تأثير كبير على كل مستوى من مستويات الاختبار التحصيلى وفى الاختبار ككل ، مما يدل على كبر فاعليتها فى تحصيل تلاميذ الصف الثانى الاعدادى لوحدات دورية العناصر وخواصها والغلاف الجوى وحماية كوكب الأرض، وكذلك قدرتهم على اتخاذ القرار.

- دراسة نورهان إبراهيم (٢٠١٤) :

استهدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج تدريبى قائم على نظرية Triz وقبعات التفكير الست فى تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية تدريب طلاب الجامعة على معالجة القضايا والمشكلات بأساليب وطرق إبداعية ، مما يدفعهم إلى تنمية دافعتهم العقلية.

- دراسة وفاء عبد العظيم (٢٠١٤) :

استهدفت الدراسة تنمية منهج السكرتارية التطبيقية لدى الطلاب من خلال دمج محتوى السكرتارية من برامج التفكير والقبعات الست (كورت)، وهى برامج تعمل على تنمية التفكير وإعادة النظر فى منهج السكرتارية من حيث إضافة بعض المهارات إليه وإعادة صياغته وإضافة بعض الأنشطة الإثرائية ، واستخدام أساليب التقويم الغير شكلية التى تنمى التفكير لدى الطلاب، والتركيز على الطالب وجعله مفكر ومبدع وباحث عن المعرفة والمعلم هو الموجه والمرشد .

- دراسة (Filiz & Yasemin 2014) :

استهدفت الدراسة استكشاف تأثير التقنيات التعليمية على التفكير النقدي والتصرفات من خلال ما يلي (قبعات التفكير الست - العصف الذهني - لعب الأدوار) ، ولقد استخدمت العديد من الاختبارات لمعرفة دلالة وجود فروق المجموعات الثلاثة ، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنه ليس هناك فرق بين المجموعات الثلاثة قبل وبعد الاختبارات ، ولكن اختلف الأداء لصالح مجموعة القبعات الست.

- دراسة نانسي محمد (٢٠١٥) :

استهدفت الدراسة استخدام إستراتيجية القبعات الست من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية (تاريخ) ، وإعداد قائمة ببعض مهارات اتخاذ القرار اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام إستراتيجية القبعات الست لها أثر في تنمية بعض مهارات اتخاذ القرار لدى تلميذات الصف الثاني الاعدادي ، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلميذات المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات اتخاذ القرار ، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تلميذات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: القدرات الابتكارية

- ** مفهوم القدرات الابتكارية.
- ** العوامل التي تؤثر في تنمية القدرات الابتكارية.
- ** تنمية القدرات الابتكارية.
- ** دور المعلم في تنمية القدرات الابتكارية.
- ** معوقات القدرات الابتكارية.
- ** دور معلم التربية الفنية في تنمية القدرات الابتكارية.

المحور الثاني : القدرات الابتكارية

** مفهوم القدرات الابتكارية :

تعرف القدرة فى اللغة على أنها : المقدرة والبراعة والمهارة ، وكذلك هى موهبة طبيعية ويمكن اكتسابها كمهارة مكتسبة (منير البعلبكي، ٢٠٠٢، ١٨).
وتعرف القدرة أيضاً بأنها : خاصية توجد عند فرد تمكنه من انجاز فعل أو حل مشكلة ، ويتمثل مصدر القدرة فى طاقة الانجاز الكامنة فى الفرد ، والتي تظهر فى أداء الفعل بطريقة محددة ، أو فى تعلم مهارات أو اكتساب معارف جديدة (محمد غيث ، ٢٠٠٢ ، ١١) .

وتحتوى القدرة على معنى كامن أو مستتر ، وتعين القدرة على امكانية التعلم (Andrew Colman,2003,111).

ويستخدم مفهوم القدرة فى الذكاء من حيث القابلية والاستعداد ، والتي لها القدرة على التأثير فى الذكاء والشخصية (Ateamof Exports,2000, 27) .
كما تعنى مقدرة المرء الفعلية على انجاز عمل ما أ، التكيف مع العمل بنجاح ، وتحقيق المقدرة بأفعال حسية أو ذهنية ، وقد تكون فطرية او مكتسبة ، وهناك قدرات عامة وهى بمثابة العامل المشترك بدرجات متفاوتة مع جميع القدرات الخاصة أو مع مجموعات منها ، وتوجد قدرات خاصة وتتميز بعضها عن بعض بالقياس إلى المجال التى تعمل فيه أو بالقياس إلى نوع العمل (عبد الناصر احمد، ٢٠١٢، ٣٧) .

ومن الممكن قياس القدرات عن طريق اختبارات الذكاء المختلفة (محمد حجاب، ٢٠٠٣، ٤١٥) .

و من خلال ما سبق يمكن تعريف القدرات الابتكارية بأنها: عملية تدخل خارجية لتطوير أداء الطلاب وتحسين مستوى تفكيرهم فى مادة التربية الفنية بالصف الثانى الإعدادي نتيجة تدخل مهني محدد مخطط له مسبقا .

** العوامل التي تؤثر في تنمية القدرات الابتكارية :

إن عملية تنمية القدرات الابتكارية أو إكساب التلاميذ مهارات التفكير فتتأثر بمجموعة من العوامل المختلفة التي قد تسهم بشكل إيجابي أو سلبي وهذه العوامل هي :

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

١ - دور المعلم في إكساب التلاميذ مهارات التفكير .

٢ - البيئة المدرسية .

٣ - الأنشطة التعليمية .

٤ - مداخل تعليم القدرات الابتكارية .

وللمعلم دور كبير في تنمية القدرات فهو المرشد الذي يعين تلاميذه على التعلم ويساعدهم على إتقان التعلم الذاتي لأن التلاميذ ليسوا في حاجة إلى جميع المعارف وحفظها بقدر حاجتهم إلى إجادة الاستخدام لقدراتهم وطاقاتهم فالمعلم يجب أن يوفر المناخ المدرسي الملائم وأن يقبل كل ما يقوم به التلاميذ وأن يسهل عملية التعلم ويزود تلاميذه بالمعلومات ويساعد على التعلم الذاتي والجماعي وأن يحقق التغذية الراجعة وأن يوفر البيئة الصفية والمدرسية بحيث تحقق التفاعل والمشاركة وتساعد على التمرکز حول المتعلم وتنمي روح العمل داخل الفريق وتشجع على اكتشاف الموهوبين والمبدعين وتتيح حرية التفكير وتقدير الحلول البديلة وتوفر البيئة المدرسية مصادر تعلم متجددة ومنطورة .

وبالنسبة للأنشطة الصفية التعليمية فيجب أن تعد على أساس الفاعلية والتفاعل في العملية التعليمية وتشتمل تدريباً على مهارة أو وظيفة عقلية عليا وأكثر وتؤكد على قدرة التلاميذ على توليد الأفكار بدلاً من استرجاعها .

**** تنمية القدرات الابتكارية :**

يتصف العديد من المتعلمين بالكثير من الصفات الإيجابية مثل الابتكار، الذي من خصائصه أن يسأل الطالب المعلم العديد من الأسئلة ، ويكون له اهتمامات كثيرة ومتعددة في مجالات معينة ، ويطور من نفسه دائماً ، و له درجة ثبات عالية ، ويحاول إنتاج أكثر مما يتوقع منه.

و هؤلاء المتعلمين تكون أفكارهم فريدة وواضحة وأصيلة ومنظمة نظراً لما يتصف به تفكيرهم من أصالة ومرونة إلى جانب أنهم يكونوا خياليين ، وفي سبيل تنمية قدرتهم على التفكير الابتكاري وتطويرها ورعايتها ينبغي أن تتسم البيئة المنزلية بالمرونة ، وأن تقدر الأسرة أفكارهم غير العادية ، وتشجعهم عليها (Tom Luna,2005, 50-51).

ويمكن إلى جانب ذلك أن يتم الاهتمام في كل من المنزل والمدرسة بغرس السمات الابتكارية والاتجاهات الابتكارية في الأطفال ، مما يساعدهم على التفكير الابتكاري ، كما

يجب أن يتم تعليمهم أساليب التفكير الابتكاري ، كالتفكير القياسي ، والعصف الذهني ، كما يجب أن يتم تعليمهم حل المشكلات بالتفكير الابتكاري والتخيل أو ، وغير ذلك من الأساليب التي يمكن استخدامها في هذا الصدد (عادل محمد ، ٢٠٠٣ ، ٣٩) .

وتتم من خلال المقاييس الخاصة بالميول المهنية والاستعدادات العقلية والاكاديمية، حيث يتم تطبيق مقياس للميول المهنية يمكن من خلاله تحديد الميول العلمية والمهنية والادارية والبحثية . كما يمكن استخدام نتائج اختبار القدرات العقلية والتي تقيس القدرات العددية واللغوية والتفكير الاستدلالي والقدرة المكانية ، وكذلك اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الطلاقة - المرونة - الأصالة)، و كذلك اختبار أو مقياس وكسلر للذكاء وما يحتويه من جوانب عملية ونظرية أثناء عملية الاختيار والتصنيف (زكريا لال ، ٢٠١١ ، ٤٣) .

وتعنى القدرات الابتكارية قدرة الفرد على انتاج أفكار جديدة عن طريق وضع بعض العناصر معاً وتركيبها مع بعضها البعض مع العلم بأنه عادة ما ينظر إلى تلك العناصر على أنها مستقلة عن بعضها البعض أو غير متشابهة ، وربما تكون متنافرة ، و كما يترتب على ذلك استعداد الفرد لتطوير معان جديدة من هذا التآلف تصبح قيمة اجتماعية معينة ، وهناك مجموعة من السمات تميز أولئك الأفراد الذين يتمتعون بالتفكير الابتكاري من أهمها ما يلي :

- ١- الانفتاح على الخبرة .
- ٢- إخضاع معاييرهم الشخصية للتقييم المستمر .
- ٣- القدرة المتميزة على اللعب بالأفكار والكلمات.
- ٤- الرغبة في المجازفة أو المخاطرة بل والقيام بذلك.
- ٥- الميل إلى التعقيد في الجمل والأفكار وتفضيله على بساطة التركيب.
- ٦- تقبل الغموض.
- ٧- الصورة الايجابية عن الذات.
- ٨- القدرة على الانغماس فيما يقومون به أو يؤدونه من مهام مختلفة ومتنوعة وربما تكون متباعدة إلى حد ما .

وهناك أكثر من وسيلة أو طريقة واحدة يتم بموجبها التعرف على مثل هؤلاء الأفراد ، وأن تحددهم من خلالها بشكل مقبول إلى درجة لا بأس بها ، بل أن يتم ذلك بطرق صحيحة إلى درجة كبيرة جداً ، وتمثل تلك الطرق فيما يلي :

- ١- من خلال درجاتهم المرتفعة على أحد مقاييس التفكير الابتكاري ، ومن أشهر هذه المقاييس وأكثرها شيوعاً وانتشاراً حتى على المستوى العالمي مقياس تورانس كما يطلق البعض عليها .
- ٢- من خلال أدائهم الابتكاري المتميز الذي يمكن ملاحظته (عادل محمد ، ٢٠١٠ ، ٥٢٥).

**** دور المعلم فى تنمية القدرات الابتكارية :**

- يمكن تحديد الهدف الذى يقوم به المعلم فى تحقيق وتنمية القدرات الابتكارية كما يلى : (سناء حجازى ، ٢٠٠٩ ، ١٦٦-١٦٩).
- ١- تشجيع الاختلاف البناء : من الثابت أن جوانب السلوك يمكن تشجيعها بالوسائل المختلفة مما يمكن صاحبها من محاولة ظهورها وشيوعها فى سلوك المتعلم فى المواقف التالية حيث أن استخدام التدعيم المعنوى له فاعلية أقوى من التدعيم المادى فى إثارة بعض الدوافع التى ترتبط بتنشيط الفرد على الإبداع .
 - ٢- تعريف المتعلم بمواهبه وإبداعاته : فالمتعلم فى حاجة إلى معرفة القيمة الحقيقية لمواهبه ولأفكاره الإبداعية ، مما يدعم اتجاهاته نحو مزيد من الإبداع ويمكن التوصل إلى ذلك من خلال استخدام اختبارات الإبداع .
 - ٣- تقبل أوجه القصور : لا بد للمعلم الإبداعى من أن يركز على أوجه القصور أكثر من تركيزه على نقاط القوة عند المتعلمين ، وهذا يتطلب من المعلمين عدم السخرية أو النقد للطالب ، بل التسامح والعفو عن أخطائه.
 - ٤- تنمية المهارات الإبداعية والتفكير الإبداعى : وهذا يتطلب ضرورة التركيز على جميع المهارات الإبداعية حتى ولو كانت محدودة ، فالطالب فى التعلم الإبداعى بنفسه يستعين بالمصادر التى تساعد فى إبداعه .
 - ٥- المساعدة على استغلال الفرص الملائمة : لا بد أن يهتم التعلم الإبداعى بتركيز الانتباه على الفرص غير المتوقعة ، التى تفيد فى عملية التدريس الإبداعى ، وهذا يعنى استغلال جميع الفرص المتاحة لتنمية الإبداع .
 - ٦- تنمية القيم والدوافع : ان الكشف عن القيم يسهم فى ابتكار استراتيجيات فى التدريس ، بحيث تعتبر تلك القيم جزءاً من شخصية المتعلمين ، وهناك دوافع هامة

- يجب أن تتوافر عند الطالب المبدع أهمها الاستقلال فى الحكم والتفكير، ودوافع
التنوق للمعقد والمركب، ودوافع تحمل الغموض ودافع حب الاستطلاع والاستكشاف .
- ٧- تجنب الربط بين الخروج عن المألوف والشذوذ العقلى : ويعتبر هذا عاملاً مهماً لأن
الشخصية الإبداعية تتطلب أحياناً الخروج عن المألوف ، ولذا يكون من الضروري
أن يقدم التعلم الإبداعى أنشطة تساعد على اشباع المتعلمين .
- ٨- تخفيف الإحساس بالعزلة والقلق : فقد جاء من العرض السابق لمراحل الإبداع تميز
شخصية المبدع بالعزلة والقلق والتوتر النفسى ، لهذا بات من الضرورى الاهتمام
بالبرامج التى تقابل هذه المشاعر عند الطالب ، وأن تساعد ليواجه بها مخاوفه
وجوانب القلق والتوتر لديه .
- ٩- تعلم طرق المواجهة الصعبة وال فشل : يجب أن يولى التعليم الإبداعى اهتماماً بهذه
النقطة ، حيث أنه من الضرورى أن يتعلم المبدع أن الفشل ليس نهاية المطاف ، بل
هو نقطة بداية النجاح.

****معوقات القدرات الابتكارية :**

- ١- التفكير الابتكارى شأنه شأن أى عمل له معوقاته التى تحد من تطبيقه ، وتقف حجر
عثرة فى طريقه لصقله وتنميته على مستوى الفرد والجماعة ، وفى الاتجاه المقابل توجد
أيضاً مجموعة من الميسرات التى تعمل على تذليل الصعاب والمعوقات التى تقف فى
طريق تنمية التفكير الابتكارى ، و هناك بعض المعوقات التى تعيق عملية الإبداع
والابتكار لدى المتعلمين منها : (محمد البغدادى ، ٢٠٠٨ ، ٢٠-٢١).
- ٢- القصور فى دور الأسرة: تبين أن الطلاب الذين لديهم قصور فى التفكير بوجه عام ،
والتفكير الابتكارى بوجه خاص ينتمون لأسر متسلطة تحجر على فكر ابنائهم ، ولا
تسمح لهم بحرية التعبير عن آرائهم ، وتعمل على كبح جماح تفكيرهم فى شتى الأمور
وبالتالى لا يكون لدى هؤلاء الأبناء القدرة على الاستقلالية أو التفكير المبدع ، وعلى
مدير المدرسة ومعلم الفصل دور فى توعية أولياء الأمور بأهمية تلبية الأسرة لمتطلبات
 واحتياجات الأبناء واشباع رغباتهم دون إفراط ، واحترام أفكارهم وآرائهم ، والاعتراف
بامكاناتهم وقدراتهم ، وتشجيعهم على القيام بالأعمال التى تتطلب نوعاً من التفكير غير
المألوف لديهم .

٣- التأخر الدراسي للتلميذ: التلاميذ الذين لديهم قصور فى التفكير الابتكارى معظمهم متأخرون دراسياً .

٤- القصور في دور المعلم :أى أسلوبه فى التدريس ، حيث أن أسلوب التدريس التقليدى للمعلم الذى يقتصر على تلقين التلاميذ بالمعلومات دون اعطائهم الفرصة الكافية للحوار أو المناقشة والاستفسار، يترتب عليه إخماد روح التفكير والابتكار لدى هؤلاء الطلاب ،و بالتالى هناك ضرورة لتوافر بيئة مدرسية تتميز بالحرية فى المناقشات بين المعلم والطالب ومليئة بالمشيرات التى تدعو للتفكير والتأمل، وتهىئ مناخاً لجميع الطلاب أن تعمل بكافة إمكاناتهم وطرق تدريس نشطة وفعالة فى تنمية التفكير الابتكارى.

٥- القصور في دور المدرسة :هناك قصور في الدور الذى تقوم به إدارة المدرسة من عدم تقديم الحافز المادي والمعنوي بالطالب المبتكر وعدم توفير الإمكانيات المهيئة لعملية الابتكار.

بالإضافة إلى بعض المعوقات منها:

- ١- ضعف الثقة بالنفس و التأخر فى تنفيذ الأفكار الجديدة الأكثر جرأة وفعالية.
- ٢- الانتظار طويلاً تحسباً لتغير الأمور وتحسن الأوضاع فى المؤسسة التعليمية.
- ٣- عدم تشجيع الطالب المبدع وجعله ينفذ أفكاره بمفرده دون دعم من الإدارة أو المعلم .
- ٤- قلة تشجيع المعلم أو مكافأته نتيجة اهتمامه بعناصر تنمية الإبداع لدى الطلاب
- ٥- التقيد الكبير بالقواعد واللوائح والخطط الدراسية للمقررات الدراسية بالمؤسسة التعليمية من قبل المعلمين.
- ٦- التفكير النمطي و الخوف من الفشل أكثر من الطموح إلى النجاح المنشود فى تنفيذ الأفكار الجريئة .

وتؤكد الباحثة مما سبق على أهمية تنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب الصف الثانى الإعدادي من خلال تعديل سلوكياتهم عن طريق التعلم بأسلوب الملاحظة ، فيتعلم الطالب الممارسات الابتكارية، لأن هذه الطريقة تساعد على تعديل الاتجاهات، النمذجة والتقليد والتدعيم والتعلم الاجتماعي ، والعمل على تشجيع السمات التى ترتبط بتنمية الأفكار لديهم .

**** دور معلم التربية الفنية في تنمية القدرات الابتكارية :**

يمكن الاهتمام بالمبتكرين من خلال إتاحة - معلم التربية الفنية ضمن أوجه النشاط المقترحة - فرصاً للتعبير الإبداعي في الصف الدراسي، بحيث تشبع موضوعات المقرر الدراسي رغبات الموهوبين مع استخدام أساليب حديثة في التدريس لهم، وفي الحقيقة فإن المبتكر لا يجد من يراعاه في كل الأوقات مما يزيد العبء على معلم التربية الفنية في مساعدة المبتكر على الابتكار وحث الموهبة على الانطلاق، وهناك عدة طرق يمكن من خلالها الاهتمام بالمبتكرين ورعايتهم أهمها: (عبد المجيد منصور، محمد التويجري، ٢٠٠٠م، ٢١٥ - ٢٢٣).

أولاً : توفير المواد المختلفة للتعبير الفني :

يجب أن تنفرد الوسائل عندما يأخذ التعبير الإبداعي الصورة الفنية، وأن يختار المتعلم المواد المناسبة عن طريق الخبرة، ويكون هذا هدف المنهج الإضافي، والابتكار والإبداع في التفكير واختيار الخطوط أو الشكل أو اللون، مع اختيار الوسائل التي يستفاد منها في التعبير عن الشعور. كما أن التوجيه ضروري في الفنون، إذ يجب أن يتعلم الطفل وسائل الارتقاء وتهذيب التعبير والابتكار، سواء في الفن أو الديكور، وألا يهتم بعض الموهوبين بالتفاصيل، وبالنسبة لهؤلاء يكون تحسين الوسائل التي تجعل التعبير الإبداعي ينطلق من حرية، وعندما يؤلف الطفل قصة أو قصيدة ليضيفها إلى الكتاب المدرسي أو ليقدمها في مناسبة خاصة، يجب أن تترك له الرغبة في تنقيحها وتحسينها. ويجب الأخذ في الاعتبار أن الطفل يعتقد أن ما يكتبه من نثر أو أغنية أو ما يشكله من الصلصال هو عمل ممتاز، وإذا طلب منه أن يضيف شيئاً من التحسينات، فسوف يفقد المتعة في الإبداع ويصبح إنتاجه مجرد عمل مدرسي، وهذا ما جعل بعض الفنانين يقلدون فن الطفل في فهم الحديثة.

ثانياً : تنمية القدرة على الابتكار والإحساس بالجمال :

يجب أن يستغرق المعلم وقتاً كافياً ليثير في الأطفال الإحساس بالجمال فيما حولهم من الطبيعة من حيث لون الأشجار، والروائح والأصوات التي قد تنتشر بدون أن يلاحظها الأطفال عادة، والطيور التي تبني عشها على شجرة قريبة، ونسيج الأقمشة، والفاكهة والأشياء الأخرى المعروفة، ومن المعروف أن الخبرات الحسية تؤدي إلى التعبير الإبداعي بصفة

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

خاصة، والبرنامج الدراسي الغني بالوسائل الحسية، والأفكار المثيرة التي تحفز على إنتاج الأفكار، وهذه الأفكار هي أساس التعبير الإبداعي والابتكاري.

ويجب أن يكون عند الأطفال خبرات وأحاسيس وأفكار عما يكتبون، ويرسمون. كما أن التعبير الإبداعي لا يحتاج إلى أن يقتصر على الأفكار التي تنبع من الإحساس بالجمال أو الخبرات الحسية، فالتصوير بالإيقاع والحركة والخط يمكن إدراكها من خلال ملاحظة العمال الذين يشتغلون بجد لتثبيت الدعائم.

ويجب على المعلم أن يوفر الخبرات التي تؤدي بالموهوب إلى الأفكار، ومناقشة أفكاره مع الآخرين. وقد تفتح المناقشة والاشتراك في الأفكار أبواباً جديدة للتفكير، وكل ما يحتاجه الطالب المتفوق هو أن يُعطى الحرية للاستقلال في أعماله الفنية كالكتابة أو الرسم... وغيرها، ومن ضروريات التعبير الابتكاري أن يكون الجو المحيط هادئاً ومريحاً، وأن يكون الجدول الزمني مرناً، وبما أن بعض الخبرات في الصف خبرات فردية فسوف يكون التعبير الابتكاري لنشاط المجموعة حراً وغير مقيد، وسيكون المبتكر حراً باستمتاعه بهذه الخبرات.

ثالثاً: البحث عن مراجع خاصة بالفنون :

يمكن لمعلم التربية الفنية أن يتعمق في الابتكار الفني من خلال الحصول مراجع كثيرة في المكتبات المتخصصة في الفن، أو التصفح عبر شبكات الانترنت ، وهو يحتاج إلى معرفة ما يجب أن يتوقعه من الأطفال العاديين في هذا المجال. كما يمكن معرفة المواهب عند الأطفال النابغين والإنتاج المبتكر للأطفال سواء منهم الموهوبون وغير الموهوبون.

المحور الثالث: الزخارف الإسلامية

** فن الزخرفة الإسلامية.

** عناصر الزخرفة الإسلامية.

** مميزات الفن الزخرفي الإسلامي.

** التجريد في الفن الزخرفي الإسلامي.

المحور الثالث: الزخارف الإسلامية

** فن الزخرفة الإسلامية :

اتجه الفنان المسلم في بدايته إلى فن جديد بعيد عن رسم الأشخاص، وهنا تجلت عبقريته و إبداعه، وعمل خياله فأوجد ذلك الفن الزخرفي الذي تفرد به وميزه عن غيره من الفنون السابقة ، وعمل فيه حسه المرهف وذوقه الأصيل. و الزخرفة واحدة من الوسائل المهمة التي تصنع الجمال ، وهذا هو السر في تبوؤها مكان الصدارة بين الفنون الإسلامية الأخرى ، فهي العمل الخالص الذي لا يقصد به إلا صنع الجمال وهنا يلتقي شكل العمل الفني بمضمونه ليكونا وحدة متماسكة لصنع الجمال ظاهرا وباطنا ، وهذا يصعب وجوده في أي نوع آخر من الفنون.

والمتمثل للفن الزخرفي الإسلامي يجد أنه فن قائم علي الطبيعة بما فيها من أشجار وسماء وماء ونجوم واتخذ منها عناصره التشكيلية. (سمير الصايغ، ٢٠٠٣، ١٨٣).

اتجه الفنان المسلم إلى هذا الفن لأنه وجد فيه بغيته من حيث البعد عن دائرة الحظر في المنهج الإسلامي. فهو بعيد عن التشخيص بطبيعته، واستطاع الفنان المسلم بخياله الخصب أن يحقق الأمر الآخر وهو البعد عن محاكاة الطبيعة، وبهذا كان الفن ملائما للمواصفات التي يحددها المنهج الإسلامي.

وقد عُرف المسلمون بهذا الفن من بين الفنون جميعها، حتى قيل إن الفن الإسلامي فن زخرفي. ذلك أنه لا يكاد يخلو أثر إسلامي من زخرفة أو نقش - مهما كان شكله - بدءا من الخاتم الذي تحلى به اليد وانتهاء بالبناء الضخم الواسع الذي يجمع الآلاف من الناس.

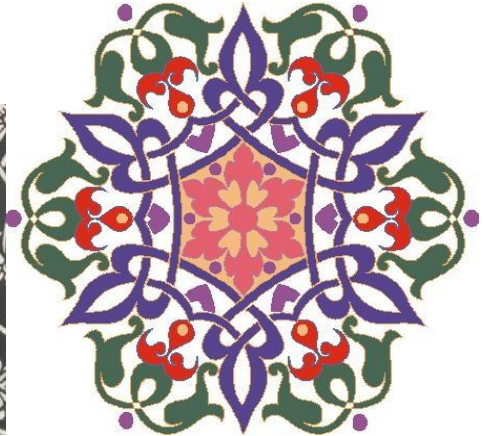
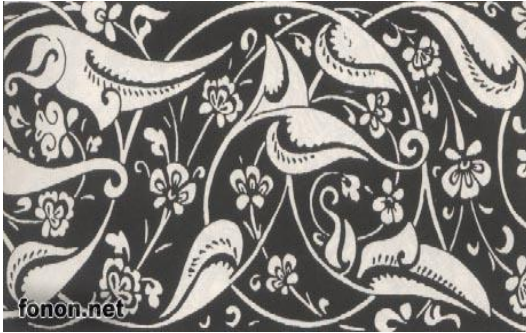
****عناصر الزخرفة الإسلامية:**

١- العناصر النباتية:

استخدم الفنان المسلم العناصر النباتية الطبيعية فحورها في شكل وحدات نباتية زخرفية مجردة جديدة و رتب هذه الوحدات ترتيباً غير مسبوق ، ولاعم بينها بطريقة مبتكرة ونسق بين أجزائها تنسيقاً جعلها تبدو كأنها شيء جديد تم اختراعه لأول مرة ومزجها بفلسفته وسلط عليها أشعة عبقريته وخياله ، فخرجت من بين يديه شيئا جديدا مميزا، وبذلك حملت اسم الإسلام .

كما أطلق علي هذه الزخارف اسم فن (التوريق) وقد انتشر استعمال هذه الزخارف في مجالات مختلفة ، في تزيين الجدران والقباب ، وفي تجميل التحف المختلفة سواء كانت نحاسية أو زجاجية أو خزفية وفي تزيين صفحات الكتب، وقد أطلق المؤرخون علي هذا النوع من الزخرفية النباتية التي ابتدعها وابتكرها الفنان المسلم رسم (أرابيسك) نسبة للعرب. (علي الطائش، ٢٠٠١م ، ٢٠) .

نماذج من الزخرفة النباتية :





٢- العناصر الهندسية:

برع المسلمون في استعمال الخطوط الهندسية ، وصياغتها في إشكال فنية رائعة ، فظهرت المضلعات المختلفة ، والأشكال النجمية ، والدوائر المتداخلة.

تعتبر المسحة الهندسية من أهم سمات الفن الإسلامي وخاصة في التكرارات والنجوم والتراكيب الهندسية المتعددة الأضلاع والتشكيلات الفنية الأخرى، وقد كانت هذه التشكيلات معروفة في الفنون الفارسية والبيزنطية السابقة ، ولكنها تطورت وأخذت أشكالها الجمالية الرائعة في الطراز الإسلامي حتى أثر هذا الأسلوب بعد ذلك علي الطرز الأخرى وخاصة الأوربية.(سامي بشاي وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٠١) .

وقد استطاع المسلمون استخراج أشكال هندسية متنوعة من الدائرة منها المثلث والمربع والمخمس وكذلك المسدس والمثلث والمعاشر ، ومن تداخل هذه الأشكال مع بعضها وملء بعض المساحات وترك بعضها فارغا يتم الحصول على مالا حصر له من تلك الزخارف البديعة التي تستوقف العين لتنتقل بها رويدا رويدا من الجزء إلى الكل ومن كل جزئي إلى كل أكبر منه .

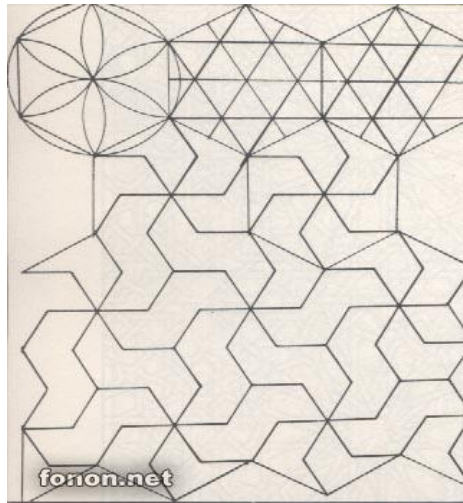
وقد استخدمت الزخرفة الهندسية في زخرفة المباني، و التحف الخشبية والنحاسية، ودخلت في صناعة الأبواب، وزخرفة السقوف.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

نماذج للزخرفة الهندسية



الشكل الثماني والنجمة الثمانية والتكوينات المنبثقة عنها





الشكل السداسي والنجمة السداسية والتكوينات المنبثقة عنها

- العناصر الكتابية :

استخدمت الكتابات في تكوينات زخرفية كآليات القرآنية ، والأحاديث النبوية والدعاء والمأثورات والأمثال وأبيات الشعر وقد تنوعت أساليب الكتابة منها الكوفي والثلث وغيرها . كما أبدع الفنان المسلم في استخدام الخط العربي كعنصر زخرفي فعمل علي رشاقة الحروف وتناسق أجزائها وتزيين سيقانها ورؤوسها ومدائها وأقواسها بالفروع النباتية والأزهار ، كما زين أرضيتها بتكوينات زخرفية متنوعة، وأبدع الفنان المسلم في كتاباته المتداخلة فظهرت العبارات علي شكل مربع أو مستطيل أو بأشكال زخرفية متنوعة وأحيانا علي صور بعض الحيوانات أو الطيور (سامي بشاي وآخرون ، ٢٠٠٥ ، ٤٠٢) .

وتتجلي العناصر الثنائية في الخط العربي بشكل عام في كونه مركبا من الخطوط العمودية والخطوط الأفقية، منها ما هو فوق أفق خط الكلام ومنها ما هو تحته (كمال بلاطة، ١٩٩٠ ، ٢٢)

وما زالت تُستخدم الزخرفة الكتابية حتى الآن كأسلوب زخرفي جميل.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

نماذج للزخرفة الكتابية



٤- العناصر الحيوانية :

أخذت رسومات الحيوانات والطيور تظهر شيئا فشيئا في الفن الزخرفي الإسلامي من خلال الزخارف النباتية المتداخلة معها أو صور تمثل حيوانات وطيور وقد تحورت أرجلها أو أجنحتها بتفريعات نباتية ، ثم أخذت رسوم الإنسان تظهر أيضا في الزخارف الإسلامية ولكن هذه الرسوم ذات مسحة زخرفية بعيدة عن صدق تقليد الطبيعة .

وقد كثرت رسوم الإنسان والحيوان والطيور في المدرسة الفنية الفارسية وقد أثرت بعد ذلك في المدارس الفنية الإسلامية الأخرى، وازدهرت الرسوم الآدمية وكثرت في تزيين

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

المخطوطات، وأصبحت بعد ذلك من سمات الفن الإسلامي، وخاصة في فارس (إيران) والهند وتركيا ومصر.

(سامي بشاي وآخرون ، ٢٠٠٥م ، ٤٠٠) .

** مميزات الفن الزخرفي الإسلامي: (غازي الخالدي، ١٩٩٩، ٦٣-٦٤)،

(علي الطائش، ٢٠٠١، ٢٣-٢٥)، و (سامي بشاي وآخرون، ٢٠٠٥، ٣٩٨-

٣٩٩).

١ - كراهية الفراغ :

كان الفنان المسلم يميل إلي تغطية المساحات ولا يتركها بدون زينة أو زخرفة وهذا ما يلفت النظر في التحف الفنية والعمائر الإسلامية فتكون مزودة بالزخارف المتصلة بعضها ببعض حيث تغطي المساحة كلها.

ولقد اتخذت الفراغات بين العناصر شكلا مرئيا في الصورة بتجميع العناصر وعدم المساس بشكل كل عنصر علي حدة، مع ملاحظة أن عملية تجميع الأشكال أو توزيعها في الفراغ، يتوقف علي كمية الفراغ المتوفرة أساسا.

٢ - البعد عن تمثيل الطبيعة :

رسم الفنان المسلم الأشياء كما صورها خياله ولم يهتم بصدق تمثيل الطبيعة ، والبعد عن تمثيل الطبيعة كان مبعثه نفور المسلمين عن تقليد الخالق سبحانه وتعالى ، واستلهم الطبيعة في رسم زخارفه وموضوعاته الفنية المتنوعة وابتكر عن الطبيعة أسلوب فني يلعب فيه التحوير (التجريد) ذي الطابع الزخرفي الذي يلعب فيه الترتيب والتنميق والخيال الفني دورا كبيرا .

٣ - التسطيح :

اعتمد الفنان المسلم في زخرفته علي التسطيح وكان البروز نادر جدا في الرسوم الإسلامية ، واستعاض عن التجسيم بالتلوين والتذهيب ووضوح الخط وتحويره بأشكال مختلفة، وعندما جسم زخارفه كان ذلك التجسيم ذو مسحة زخرفية واضحة لذلك تعتبر الزخارف الإسلامية من الزخارف الخطية السطحية.

٤ - غلبة الطابع الهندسي :

يلعب التقسيم الهندسي الزخرفي دورا رئيسا في الفن الإسلامي فقد استخدمت المربعات والمستطيلات والمثلثات في خلق تكوينات هندسية جميلة عبارة عن نجوم وأطباق وصور متوالية ومتداخلة بشكل جميل ، كما لعبت الألوان دورها الهام أيضا في تجميل هذه العلاقات الهندسية.

٥ - التكرار :

كان للتكرار أهمية ووسيلة للفنان المسلم للتغلب علي مشكلة الفراغ ولذلك استخدم التكرار بكثرة تلتفت النظر يتضح ذلك علي التحف والعمائر الإسلامية المختلفة سواء خشبية أو معدنية أو نسيج وتنوعت أساليب التكرار وكان منها التكرار البسيط والمتبادل والمتماثل سواء في أشرطة أو حشوات أو صور زخرفية أو تكوينات هندسية ، ومع ذلك لم يحدث التكرار في الفن الإسلامي أي ملل أو رتابة في نفسية المشاهد ولعل ذلك من براعة هذا الفن في الابتكار ومن جمال أسلوبه ورشاقه خطوطه وتنوع ألوانه و جمال علاقاته. وينتج عن بعض التكرارات ما يسمى بالموتيفات و هو تصميم يتكون أو يتشكل من واحد من العناصر الزخرفية المتكررة أو أكثر و يتعدد وينظم في تسلسل نظامي(قبيلة المالكي، ٢٠٠٢م، ١٦٥).

** التجريد في الفن الزخرفي الإسلامي :

التجريد هو ذلك الفن الذي يعبر فيه الفنان بالعلاقات الخطية واللونية عن العواطف و الأحاسيس والأفكار، ويطلق مصطلح التجريد على الأعمال التي لا تحمل شكلا مباشرا من الواقع وإنما بدلالات خطية في نمط جديد في التعبير بالخطوط والألوان. تمثل الزخارف الإسلامية أحد الأفكار والطرق، للتعبير عن التجريد في الفن الإسلامي وذلك من أجل الوصول إلى البعد الإيماني لما فوق المادة، وينبع من الاعتقاد بوحدانية الله، لا سيما أنه تعامل مع مجتمع يقدس الأوثان واعتبرها مركزا لحياته وفنه وثقافته ، فخلق هذا الاعتقاد

تصورا إيمانيا يرفض الواقع المادي الوثني من خلال الوحي الإلهي الذي نزل بالتصور الإسلامي للحياة ينبع من فكر مطلق بوحدانية الله عز وجل. (حسن عيسى ، ٢٠٠٩م، ٤١) .

ويمثل التجريد الحالة العامة للفن الإسلامي في اتجاهاته المختلفة، فظهر في الخط

العربي

والأرابيسك والزخارف، وهو توجه ينقل المستقبل من الرؤية إلى عالم من الإحساس والشعور اللا محدود، بمعنى أنه لا يتعامل مع لوحة فنية بأبعاد محددة وشعور ضيق، بل يشكل لوحة شفافة لا منتهية لا تنتسب لعالم المادة بل إلى مساحات فضائية واسعة تشكله حركة الخطوط ويدرك الفن الإسلامي التجريدي بالعين والخيال وحركة الخطوط الزخرفية وليس إدراكا باللمس، سواء في الخط العربي أو الزخارف، فقد ظهر التجريد من خلال ثنائي الأبعاد.

(Prisse,A,2009,38)

وتعد الزخارف عنصرا مهما في تجميل العمارة الإسلامية والأواني والحلي، وهي ذات خصائص فنية في الأسلوب والتكوين بما يشكل رؤية فلسفية تحققت في نفس المسلم، كما تمثل الزخرفة الإسلامية تشكيلا فنيا ابتعد عن التجسيم والمحاكاة والتجسيد الثلاثي، فحققت التناغم والانسجام من خلال خطوط هندسية بسيطة، والمساحات اللونية النقية، والحركة المستمرة الناتجة عن الخداع البصري، ويتنوع من الأشكال الهندسية المتداخلة كالمربع والمستطيل ومتعددة الأضلاع والدائرة، بالإضافة إلى استخدام العناصر النباتية المجردة كالأزهار بمختلف أشكالها.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

يتبنى البحث الحالي المنهج التجريبي **Experimental method** والذي يهدف إلى معرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع ، والتصميم التجريبي في هذا البحث يقوم على وجود مجموعتين إحداهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، مع استخدام القياس القبلي والبعدي مع المجموعتين ، حيث تم اختيار المجموعات عشوائيًا ، ثم اختبار كل منهم اختبارًا قبليًا ، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين بضبط المتغيرات التي قد تؤثر على الدراسة مثل (العمر - الذكاء - المستوى الاقتصادي - المستوى الاجتماعي - المستوى الثقافي) خضعت المجموعة التجريبية للدراسة وفقا للمتغير المستقل (برنامج القبعات الست) ، والمجموعة

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

الضابطة درست بالطريقة التقليدية. وبعد نهاية مدة التجربة تم اختبار المجموعتين بعديًا لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل على المجموعة التجريبية .

مجموعة البحث:

تمثلت مجموعة البحث في عينة من طلاب الصف الثاني من المرحلة الإعدادية بمدرسة الإعدادية القديمة بنين بسوهاج حيث تم اختيارها بطريقة عشوائية، ثم تقسيمها بنفس الطريقة إلى مجموعتين إحداها ضابطة والأخرى تجريبية، بلغ عددهم (٤٢) طالب في كل مجموعة. وتكونت هذه العينة من فصلين فصل ١/٢ ، فصل ٢/٢ بذات المدرسة .

متغيرات البحث:

١- المتغير المستقل :

يتمثل المتغير المستقل في تدريس التربية الفنية باستخدام قبعات التفكير الست لمجموعة البحث التجريبية، وتدرسيها بالطريقة التقليدية لمجموعة البحث الضابطة.

٢- المتغيرات التابعة :

تتمثل المتغيرات التابعة في : التحصيل الدراسي، القدرات الابتكارية، ومهارات الزخرفة الإسلامية.

٣- المتغيرات الوسيطة :

أ - العمر الزمني :

بلغ متوسط أعمار طلاب مجموعة البحث في المجموعتين (التجريبية والضابطة) ما بين (١٣ : ١٤) سنة .

ب- النوع :

راع البحث الاعتماد على عينة من الطلاب بنين فقط بالنسبة للمجموعتين (التجريبية والضابطة) ، وأن يكون عدد الطلاب في كل مجموعة متساوٍ .

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

ج- المستوى الاقتصادي والاجتماعي :

اختار البحث عينة المجموعتين (التجريبية والضابطة) من نفس المدرسة أى من بيئة اقتصادية واجتماعية تكاد تكون متقاربة .

المواد التعليمية وأدوات البحث :

تم إعداد المواد التعليمية والأدوات البحثية التالية:

أولاً: المواد التعليمية : وتشتمل على:

١ - كتيب الطالب لدراسة بعض موضوعات التربية الفنية مصاغةً وفقاً لقبعات التفكير الست.

٢ - دليل المعلم لتدريس بعض موضوعات التربية الفنية باستخدام قبعات التفكير الست.

ثانياً : أدوات البحث : وتشتمل على:

١ - اختبار التحصيل الدراسي.

٢ اختبار القدرات الابتكارية.

٣ بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية.

أولاً: قامت الباحثة بإعداد المواد التعليمية وفقاً لما يلي :

• إعداد كتيب الطالب:

حيث قامت الباحثة بوضع الأنشطة الخاصة بكل درس من الدروس فى كتيب الطالب ، وقد اشتمل الكتيب على عنوان الدرس وأهدافه والأنشطة المطلوبة من الطلاب القيام بها ، وأسئلة مطلوب الإجابة عنها يليها فراغ لكتابة الإجابات الصحيحة، وقد اشتمل كتيب الطالب

على التالي:

١ - مقدمة : يتم من خلالها تعريف الطالب بموضوعات التربية الفنية وكيفية دراستها باستخدام قبعات التفكير الست ، مع شرح مبسط لكيفية إعداد هذه القبعات.

٢ - موضوعات الكتيب: وشمل كل موضوع العناصر التالية:

أ- الأهداف السلوكية: مصاغة بصورة إجرائية سليمة.

ب- التمهيد: وروعي التنوع فيه من درس لآخر مع ربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق، وإثارة دافعية الطالب .

ج- شرح موضوع الدرس باستخدام وارتداء قبعات التفكير الست وفقاً للتالي:

• القبة البيضاء: و فيها يتم توجيه الطالب للبحث عن المعلومات وجمعها بموضوعية تحت توجيه وإشراف المعلم أو من خلال شرحه لهذه المعلومات أو بقراءتها من الكتيب.

• القبة السوداء: ويتم فيها توجيه الطالب لاستكشاف وتحديد السلبيات أو المخاطر في بعض العناصر الموجودة بالدرس لتجنبها والحذر منها.

• القبة الصفراء: ويتم فيها توجيه الطالب لتحديد الفوائد والمزايا في بعض العناصر الموجودة بالموضوع.

• القبة الحمراء: و فيها يعبر الطالب عن مشاعره بالبغض أو الحب تجاه بعض العناصر التي درسها في ضوء أضرارها أو فوائدها له.

• القبة الخضراء: و فيها يقدم الطالب مقترحات وبدائل جديدة أو يتنبأ بأشياء جديدة أو آثار قد تحدث في ضوء المعلومات التي توصل إليها.

• القبة الزرقاء: و فيها يلخص الطالب ما توصل إليه من معارف، أو يشرحها لزملائه، ويحدد ما فهمه وما لم يفهمه في الدرس، ويتخذ قرارات توجه تعلمه لتحقيق جميع أهداف الدرس.

د- تقويم الدرس: وروعي في التقويم أن يكون شاملاً للأهداف السلوكية، وأن تكون أسئلته متنوعة لتلائم مستويات الطلاب مع التدرج من السهولة للصعوبة. وكان التقويم في كل موضوع متنوعاً ما بين التقويم القبلي والذي يظهر في التمهيد للدرس ، والتقويم التكويني الذي يظهر أثناء عرض المحتوى من خلال مجموعة الأسئلة المتضمنة في كل قبة من قبعات التفكير الست، والتقويم النهائي والذي يظهر في أسئلة التقويم بنهاية كل موضوع، ويصاحب التقويم التغذية الراجعة في وقتها من قبل المعلم.

هـ- التكاليفات: عبارة عن أنشطة يكلف بها الطالب في المنزل وتركز حول عمل نماذج زخرفية وجمع صور وملصقات وعمل مشاريع فنية.

• إعداد دليل المعلم:

يفيد دليل المعلم فى الاسترشاد به فى تدريس الدروس ، ويساعد هذا الدليل المعلم فى تنفيذها بقدر كبير من المرونة ، وعدم التخطئ أو الارتجال ، ويقدم دليل المعلم بعض الإرشادات والتوجيهات التى تساعد المعلم فى تسهيل العملية التعليمية وتحقيق سيرها فى الاتجاه الصحيح . ويقدم عرضاً وافياً لدور المعلم فى كيفية تطبيق أسلوب قبعات التفكير الست ، والذي يحقق الأهداف المرجوة فى الدروس ، ويقدم هذا الدليل للمعلم المعاونة على مساعدة طلاب الصف الثانى الإعدادي على رفع مستوى التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية وكذلك المهارات الزخرفية اللازمة لطلاب الصف الثانى الإعدادي فى التربية الفنية ، ويتضمن الإرشادات والخطوات الإجرائية التى توضح وتساعد فى تدريس محتوى مقرر التربية الفنية (الدروس المختارة) وفق أسلوب قبعات التفكير الست .

ولكي يؤدي دليل المعلم دوره في توجيه المعلم لتدريس دروس التربية الفنية وفق قبعات التفكير الست ، لابد من اتباع الخطوات الآتية :

أ- اختيار الدروس .

ب- تحليل محتوى الدروس .

ج - تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة بكل فصل.

د- تحديد الدروس والخطة الزمنية لتدريس الدروس.

هـ- تحديد الأنشطة التعليمية .

و- تحديد الوسائل التعليمية والخامات.

ز- تحديد التقويم المناسب.

و يتكون دليل المعلم من التالي:

١- مقدمة : تم تعريف المعلم خلالها بأهمية استخدام استراتيجيات التفكير في تدريس التربية الفنية وبالهدف العام من الدليل وهو الاسترشاد به في تدريس موضوعات التربية الفنية باستخدام قبعات التفكير الست.

٢- شرح مبسط لقبعات التفكير الست ، وكيفية استخدامها.

٣- إرشادات وتوجيهات عامة للمعلم.

٤- الخطة العامة لتدريس موضوعات التربية الفنية باستخدام قبعات التفكير الست.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٥- الخطة الزمنية المقترحة لتدريس موضوعات الوحدة.

٦- الأهداف العامة لمقرر التربية الفنية.

٧- دروس التربية الفنية مصاغة وفقا لقبعات التفكير الست. وشمل كل درس التالي:

أ- الأهداف السلوكية .

ب- تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية المستخدمة.

ج- إجراءات تدريس الدرس باستخدام قبعات التفكير الست وتضمنت ما يلي:

- التمهيد للدرس: لربط الخبرات السابقة باللاحقة وإثارة خبرات المتعلم.
- القبة البيضاء: وفيها يوجه المعلم الطلاب لممارسة التفكير المحايد الذي يعنى بجمع المعلومات وفهمها بموضوعية.
- القبة السوداء : وفيها يوجه المعلم الطلاب لممارسة التفكير الناقد الحذر الواعي الذي يعنى بنقد الأشياء وإبراز ما بها من سلبيات أو مخاطر أو عيوب.
- القبة الصفراء : وفيها يوجه المعلم الطلاب لممارسة التفكير الإيجابي المتفائل الذي يعنى بمعرفة إيجابيات الأشياء وما بها من فوائد ومميزات.
- القبة الحمراء : وفيها يوجه المعلم الطلاب لممارسة التفكير العاطفي الذي يعنى بإظهار المشاعر والأحاسيس الإيجابية أو السلبية تجاه الأشياء.
- القبة الخضراء : وفيها يوجه المعلم الطلاب لممارسة التفكير الإبداعي المنتج الذي يعنى باكتشاف الأشياء الجديدة واقتراح الحلول والتنبؤ بالمتغيرات.
- القبة الزرقاء : وفيها يوجه المعلم الطلاب للتحكم في التفكير أو للممارسة التفكير ما وراء المعرفي الذي يعنى بالتخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي لكل ما يقوم به التلميذ من أنشطة.

د- التقويم: حيث يتم توجيه المعلم لاستخدام التقويم بمفهومه الشامل القبلي والتكويني والنهائي؛ وذلك لتقويم كافة جوانب التعلم لدى الطلاب مع تقديم التغذية الراجعة الفورية.

هـ- التكاليفات: وفيها يكلف المعلم تلاميذ بنشاط يقومون به في المنزل مثل عمل نماذج زخرفية وجمع صور وملصقات وعمل مشاريع فنية.

تحديد دروس مقرر التربية الفنية والخطة الزمنية لتدريسها:

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

تم تحديد الدروس من واقع توزيع منهج التربية الفنية للمرحلة الإعدادية (العام) الصف الثاني الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ (الفصل الدراسي الأول) ، وفقاً لما جاء فى نشرة مكتب مستشار التربية الفنية بوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية وفقاً للجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

يوضح توزيع منهج التربية الفنية للمرحلة الإعدادية العام / الصف الثاني الإعدادي للعام

الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦ الفصل الدراسي الأول

الزمن	الموضوعات	المحتوى
منتصف شهر سبتمبر وأكتوبر	دراسة خصائص وسمات الفن الإسلامي	دراسة خصائص وسمات الفن الإسلامي وتوظيف جماليات الفن الإسلامي مثل (دراسة السمات الفنية للخط العربى)
	التعبير الفنى عن أحد المناسبات الدينية الإسلامية رأس السنة الهجرية - المولد النبوي - رأس السنة الميلادية	التعبير عن أحد المناسبات الدينية (إسلامية - مسيحية) مثل (رأس السنة الهجرية - المولد النبوي) واستخدام عمل الزخارف النباتية مع التأكيد على العلاقات بين الأشكال وتحقيق الوحدة الفنية
	أساسيات فى الفن (الخطوط - الأشكال - الألوان - التكوين الجيد لوحدة عناصر العمل الفنى).	يتناول بالشرح عناصر وأسس التصميم وكيفية دراسة أساسيات التصميم الفنى من خلال تصميم كارت دعوة لأحد المناسبات وزخرفته بزخارف هندسية
	القضايا المعاصرة	دراسة تحليلية للقضايا المعاصرة (السياحة - الآثار - السلام - محاربة الإرهاب - السكان والبيئة).
شهر نوفمبر ٢٠١٥	تكوين لوحات فنية بأسلوب (الكولاج)	دراسة لأسلوب الكولاج الفنى لتكوين علاقات بين النباتات أو الزهور من خلال استخدام قصاصات الصور الملونة لتنفيذ معطيات فنية
	اللदानن والبلاستيك (تدوير المستهلكات)	دراسة فنية للاستفادة من مستهلكات البيئات المحلية المختلفة وكيفية إعادة استخدامها لإنتاج أعمال فنية نفعية
	تصميم فنى نفعى قائم على إعادة استخدام مخلفات البيئة	دراسة تصميمات لكيفية تنفيذ عمل فنى نفعى قائم على إعادة استخدام مخلفات البيئة (حاوية أقلام - حامل زهور) ثم يتم زخرفته بالزخارف النباتية
	تنفيذ العمل التصميمى السابق	تنفيذ العمل التصميمى السابق مع التأكيد على التنوع الملمسى للأسطح من خلال إعادة تدوير مخلفات البيئة مرة أخرى مثل إعادة استخدام (مخلفات البيئة) لعمل (محفظة - شنطة - مقلمة) وتزيينها بالزخارف الهندسية
من أول يناير حتى منتصف يناير ٢٠١٦	التجهيز للمعرض المدرسى	إخراج الأعمال الفنية السابق تنفيذها مع دراسة أساليب العرض المختلفة للأعمال الفنية

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

وهكذا تم التوزيع الزمني لهذه الدروس ، وقد قامت الباحثة بتحديد عدد الحصص التي يستغرقها كل درس تحديداً دقيقاً ، وتم توزيع زمن الحصة على إجراءات الدرس وهو (٥٠) دقيقة ، و تحديد زمن كل نشاط يقوم به الطلاب في كتيب الطالب .

تحديد الأنشطة التعليمية في كتيب الطالب:

روعي في الأنشطة التعليمية في كتيب الطالب ما يلي :

١- تمكن الأنشطة الطلاب من البناء على معارفهم السابقة ، واكتشاف المواهب الفنية الجديدة في ضوء خبراتهم السابقة وإدراكهم لجوانب الموقف .

٢- تمكن الأنشطة الطلاب من استخدام قدراتهم الابتكارية وتثقل مهاراتهم لإنتاج وحدات زخرفية متميزة .

٣- توفير الوقت للطلاب ليقوموا باكتشاف مواهبهم.

تحديد الوسائل التعليمية والخامات:

١- أجهزة العرض المختلفة.

٢- لوحات الأنشطة .

٣- السبورة الشفافة .

٤- شفافيات.

٥- أقلام فلوماستر ألوان .. وأقلام رصاص.

٦- كراسات رسم .. و ألوان مائية.

٧- مسطرة .. و ممحاة.

تحديد التقويم :

ويقصد به التقويم النهائي و البنائي ، وهذا إلى جانب التقويم القبلي والتقويم البعدي ، حيث قامت الباحثة بإعداد اختباراً تحصيلياً ومقياساً للقدرات الابتكارية وبطاقة تقييم للمهارات الزخرفية، بالإضافة إلى التقويم المستمر أثناء تدريس الدروس ، و روعي في أسئلة التقويم أن تتضمن مشكلات لها أكثر من طريقة للحل مع تقويم هذه الحلول وتتضمن مواقف حياتية، وتتضمن مشكلات يتوصل فيها الطالب لاستنتاجات مختلفة.

وبعد إعداد كتيب الطالب ودليل المعلم فى صورتها المبدئية تم عرضهما على مجموعة من السادة المحكمين ، وذلك بهدف تحديد ما يرونه ضرورياً من تعديلات أو اقتراحات وتحديد مدى مناسبة ما يلى :

١ - الأهداف التعليمية لكل درس.

٢ - أسلوب عرض الأنشطة بكتيب الطالب للمحتوى التعليمى.

صياغة أنشطة كتيب الطالب وفقا لخطوات إستراتيجية قبعات التفكير الست.

٣ - أسلوب عرض المحتوى فى دليل المعلم وفقا لخطوات إستراتيجية قبعات التفكير الست.

٤ - الوسائط التعليمية للمحتوى.

٥ - أساليب التقويم لأهداف لكل درس.

٦ - دليل المعلم وكتيب الطالب للتطبيق.

وقد اقترح المحكمون التعديلات الآتية فى كلاً من :

* كتيب الطالب :

- توظيف بعض الوسائط التعليمية فى الدروس.

- تعديل بعض صياغات الأنشطة.

- تبديل بعض الأنشطة بأنشطة أبسط منها .

- إعطاء زمن أكبر لبعض الأنشطة .

* دليل المعلم :

- توظيف بعض الوسائط التعليمية فى الدرس.

وقد أجرت الباحثة التعديلات اللازمة وتم التوصل للصورة النهائية لكتيب الطالب

والصورة النهائية لدليل المعلم .

وقد تحققت الباحثة أيضاً من مناسبة الكتيب والدليل للتطبيق على طلاب الصف الثانى

الإعدادي من خلال تنفيذ تجربة البحث الاستطلاعية على عينة عشوائية من طلاب الصف الثانى

الإعدادي بمدرسة الإعدادية القديمة بنين بلغ عددها ٤٠ طالب. وقد تم تدريب معلم التربية

الفنية بالمدرسة على كيفية استخدام قبعات التفكير فى تنفيذ دروس التربية الفنية المختارة. وقد

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

تأكد الباحث خلال هذه التجربة الاستطلاعية من مناسبة الكتيب لمستوى الطلاب ووضوح الدليل للمعلم ومناسبة طريقة قبعات التفكير الست للتطبيق على طلاب الصف الثاني الإعدادي .
وبذلك أصبح كل من كتيب الطالب ملحق (١)، ودليل المعلم ملحق (٢) في صورتها النهائية صالحين للاستخدام في تنفيذ تجربة البحث النهائية.

ثانيا : أدوات البحث : وتشتمل على:

- ١ - اختبار التحصيل الدراسي.
 - ٢ - مقياس القدرات الابتكارية.
 - ٣ - بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية.
- ثانيا: قامت الباحثة بإعداد أدوات البحث وفقا لما يلي :

١ - اختبار التحصيل الدراسي:

(أ) الهدف من الاختبار :

هدف الاختبار إلي قياس مستوي التحصيل المعرفي لدي طلاب مجموعة البحث .

(ب) وصف الاختبار وتصحيحه :

تكون الاختبار من (٤٠) سؤالا من نمط أسئلة الاختيار من متعدد ، وقد قُدر لكل سؤال درجتان ليكون إجمالي درجات الاختبار (٨٠) درجة.

(ج) صدق الاختبار :

للتأكد من صدق الاختبار بمعنى أنه يقيس ما وضع لقياسه تم عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين الذين أشادوا بصلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه ، كما تم تطبيق الاختبار علي مجموعة من الطلاب من غير عينة البحث الأصلية، وبحساب صدق المقياس اتضح أنه يساوي (٨١،٠٠) .

(د) معاملات السهولة والصعوبة للاختبار :

تراوحت معاملات السهولة والصعوبة لبنود الاختبار (٠،٢٥) ، (٠،٨٥) مما يدل علي ملائمة البنود للمستويات المختلفة للطلاب .

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

(هـ) معاملات التمييز للاختبار :

تراوحت معاملات التمييز لبند الاختبار بين (٠,٢٢) ، (٠,٩٠) وهذه المعاملات أعلي من (٠,٢) مما يدل علي مناسبتها للتمييز بين الطلاب.

(و) ثبات الاختبار :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة "الفا كرونباخ" وبلغ معامل الثبات (٠,٨٥) وهو ثبات مناسب للاختبار .

(ز) زمن تطبيق الاختبار :

لحساب الزمن الذي يستغرقه الاختبار تم تطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية ، وتم حساب الزمن الذي أنهى فيه أول طالب حل الاختبار وآخر طالب ، وتم حساب المتوسط الذي بلغ (٤٥) دقيقة.

وبذلك أخذ الاختبار صورته النهائية الجاهزة للتطبيق ملحق (٣).

٢ - مقياس القدرات الابتكارية :

(أ) الهدف من المقاس :

قياس قدرة طلاب مجموعة البحث علي الابتكار والتيان بشيء جديد.

وفي ضوء الهدف من المقياس تمت صياغة تعريف إجرائي للقدرات الابتكارية وتحديد عملياتها بإتباع الخطوات التالية :

• الاطلاع علي الأدب التربوي المتعلق بموضوع البحث الحالي ، حيث تم

الاستفادة من عدد من الدراسات الخاصة بالقدرات الابتكارية.

• وضعت الباحثة تعريفاً إجرائياً للقدرات الابتكارية وحددت مهاراتها

وعدها خمس مهارات ومن ثم صاغت تعريفاً إجرائياً لكل مهارة وهذه المهارات هي :

- مهارة الطلاقة .
- مهارة المرونة .
- مهارة الأصالة .
- مهارة الحساسية للمشكلات .
- مهارة إدراك التفاصيل .

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

عرضت الباحثة تعريفات هذه المهارات علي مجموعة من السادة المحكمين تخصص المناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس لإبداء الرأي حول مناسبة هذه المهارات لطلاب مجموعة البحث، و قد أجمع السادة المحكمين علي مناسبة هذه المهارات لطلاب الصف الثاني الإعدادي.

(ب) تقدير درجة الطالب في المقياس:

تم إعطاء أوزان تقديرية لكل محور من محاور المقياس وهي متوفر جداً، متوفر، متوفر بدرجة متوسطة، غير متوفر، غير متوفر إطلاقاً، وتعطي الدرجات التالية على الترتيب: ١، ٢، ٣، ٤، ٥. للخمس مهارات وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس ككل (٢٥) درجة .

(ج) ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه في تقييم مهام عينة استطلاعية من أعمال طلاب الصف الثاني من المرحلة الإعدادية ثم إيجاد معامل الثبات للمقياس؛ باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وقد بلغ (٠,٩٣)، وهو معامل ثبات مرتفع يُعَوَّل عليه في تطبيق المقياس.

(د) الاتساق الداخلي للمقياس :

بعد تطبيق المقياس علي عينة استطلاعية من طلاب الصف الثاني الإعدادي تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والمقاييس ككل ، وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة في مقياس القدرات الابتكارية وبين الدرجة الكلية للمقاس

المهارة	معامل الارتباط بيرسون	الدالة الإحصائية
الطلاقة	(٠,٨٠)	دالة
المرونة	(٠,٨٢)	دالة
الأصالة	(٠,٧٢)	دالة
الحساسية للمشكلات	(٠,٨٩)	دالة
إدراك التفاصيل	(٠,٩٠)	دالة
الدرجة الكلية للمقياس	(٠,٨٣)	دالة

قيمة ر الجدولية عند مستوي (٠,٠٥) = ٠,٣٦١

قيمة ر الجدولية عند مستوي (٠,٠١) = ٠,٤٦٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط للأبعاد دالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) مما يدل علي أن فقرات المقياس علي درجة عالية من الدقة.
(هـ) صدق المقياس :

للتأكد من صدق المقياس بمعنى أنه يقيس ما وضع لقياسه تم عرض مقياس القدرات الابتكارية علي مجموعة من السادة المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس وعلم النفس حيث أبدوا ملاحظتهم عليه واقترح بعض التعديلات علي صياغة بعض الفقرات وتم الأخذ بهذه الملاحظات في النسخة النهائية للمقياس في ضوء آراء السادة المحكمين .
وبذلك أخذ المقياس صورته النهائية الجاهزة للتطبيق ملحق (٤).

٣- بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية:

(أ) - تحديد الهدف من بطاقة التقييم:

هدفت بطاقة التقويم إلى قياس مدى توافر مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب مجموعة البحث.

(ب) تحديد محتوى بطاقة التقييم:

لتحديد محتوى بطاقة التقييم قامت الباحثة بحصر مهارات الزخرفة الإسلامية الأكثر اتصالاً بموضوعات التربية الفنية (المختارة) .

ولقد تم إعداد مفردات بطاقة التقييم من خلال تحليل مهارات الزخرفة الإسلامية إلى بنود يسهل قياسها والتعرف عليها ، وعند صياغة المفردات راعت الباحثة الآتي:

- أن يكون البند واضح وسهل القياس.
- أن تغطي المفردات الفرعية المهارة التابعة لها.
- دقة الصياغة لمفردات البطاقة.
- ملائمة المفردات الفرعية للمهارة والقيمة الرئيسية التابعة لها.

(ج) استطلاع آراء السادة المحكمين حول ملائمة بطاقة التقييم للتطبيق:

بعد الانتهاء من إعداد بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية الفنية وذلك بهدف التعرف على:

- مدى دقة الصياغة اللغوية لمفردات البطاقة.

- أهمية كل بند من بنود بطاقة التقييم.

- مدى ارتباط كل بند فرعى بالبند الرئيس من بنود البطاقة.

- بنود أخرى يرى السادة المحكمون إضافتها.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين وأصبحت بطاقة التقييم فى صورتها الأولية جاهزة للتطبيق الاستطلاعي.

(د) تحديد أسلوب تصحيح بطاقة التقييم:

استخدمت بطاقة التقييم فى تحديد مدى توافر مهارات الزخرفة الإسلامية لدى أفراد مجموعة البحث، واحتوت البطاقة أمام كل بند من البنود على ثلاث خانات ، الأولى تشير إلى توافر البند فى التصميم، والثانية تشير إلى توافر البند إلى حد ما فى التصميم، أما الخانة الثالثة فتشير إلى عدم توافر ذلك البند فى التصميم، وتوضع علامة (√) فى أحد الخانات الثلاث لتحديد درجة التوافر كما تحسب العلامة بدرجتين فى خانة التوافر، وبدرجة واحدة فى خانة متوافرة إلى حد ما وصفر فى خانة عدم التوافر، وإجمالي العلامات فى كل محور يشير إلى عدد الدرجات التى يحصل عليها الطالب فى المهارة الواحدة، وإجمالي درجات مهارات البطاقة يشير إلى الدرجة الكلية للطالب على بطاقة التقييم، و بالتالى فإن النهاية العظمى للبطاقة بلغت (٦٠).

(هـ) التجربة الاستطلاعية لبطاقة التقييم:

قامت الباحثة بتطبيق بطاقة التقييم بعد دراسة موضوعات التربية الفنية باستخدام إستراتيجية القبعات الست - على رسوم عينة عشوائية بلغت (٤٠) طالب من طلاب الصف الثانى الإعدادي بمدرسة الإعدادية بنين بسوهاج، من غير عينة البحث الأصلية وكان الهدف من ذلك الآتى:

*حساب زمن إعداد الزخارف التى سيتم تقييمها ببطاقة التقييم.

*حساب صدق البطاقة.

*حساب معامل ثبات البطاقة

*حساب زمن إعداد الزخارف التى سيتم تقييمها ببطاقة التقييم:

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

تم تكليف طلاب مجموعة البحث -بعد دراسة موضوعات التربية الفنية باستخدام إستراتيجية القبعات الست - إعداد بعض الرسوم التى تتضح فيها مهارات الزخرفة الإسلامية وكانت كالتالى:

* تصميم زخرفي بالأشكال الهندسية ، وتلوينه مع مراعاة تحقيق الوحدة والتناسب بين عناصره.

* تصميم زخرفي بالأشكال النباتية ، وتلوينه مع مراعاة تحقيق الوحدة والتناسب بين عناصره.

- استغرق إعداد هذه الرسوم (٨٥) دقيقة- وهو الزمن الذى استغرقه (٧٥%) من الطلاب. ثم تم تقييم هذه الرسوم - من قبل الباحثة وأحد المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الفنية - كل على حدة - من حيث مدى توافر مهارات الزخرفة الإسلامية بها، ثم تم تصحيح البطاقات ورصد النتائج فى جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

***حساب صدق بطاقة التقييم:**

قامت الباحثة بحساب صدق بطاقة التقييم كما يلى:

صدق المحتوى أو المضمون:

استخدمت الباحثة صدق المحتوى لحساب صدق البطاقة ، وهو يعنى فحص مضمون البطاقة فحصاً دقيقاً ومنظماً، لتحديد ما إذا كانت تمثل عينة أو مجال السلوك المراد قياسه، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بعرض البطاقة على السادة المحكمين ، وذلك للتعرف على مدى ملاءمتها لقياس الجوانب السلوكية والفنية التى أعدت لقياسها، قد رأى معظم السادة المحكمون على أن بنود البطاقة تقيس ما وضعت لقياسه.

صدق الاتساق الداخلى:

قامت الباحثة برصد درجات أفراد عينة البحث الاستطلاعية ثم استخدمت برنامج (SPSS) بمساعدة الحاسب الآلى لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة والدرجة الكلية لبطاقة التقييم ويتضح ذلك فى الجدول التالى:

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين مهارات الزخرفة الإسلامية الرئيسة والبطاقة ككل

م	بنود مهارات الزخرفة الإسلامية	معامل الارتباط
١	بنود الزخرفة النباتية	٠,٧٦ *
٢	بنود الزخرفة الهندسية	٠,٧٩ *
	المهارات ككل	٠,٧٨ *

(**) معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١

تشير النتائج الموضحة فى جدول السابق إلى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً

عند مستوى

(٠,٠١) .

*حساب ثبات بطاقة التقييم:

قامت الباحثة بحساب ثبات بطاقة التقييم بالطريقة التالية:

- حساب نسبة الاتفاق:

قامت الباحثة بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين بهدف التأكد من أن بطاقة التقييم سوف تعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما تم استخدامها من قبل أكثر من ملاحظ، ولحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين قامت الباحثة وأحد الزملاء فى نفس التخصص كل على حدة بتقييم الرسوم المعدة من قبل طلاب عينة البحث الاستطلاعية التى بلغ قوامها (٤٠) طالب من غير أفراد عينة البحث الأصلية، وبعد رصد الدرجات تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحثة والزميلة الأخرى التى قامت بالتقييم وفقاً لمعادلة كوبر وهى:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وقد حدد كوبر Cooper مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق بحيث إذا زادت النسبة عن

(٨٥%) فهذا يدل على ارتفاع الثبات، أما إذا قلت النسبة عن (٧٠%) فهذا يدل على

انخفاض الثبات، وكان متوسط النسبة المئوية للاتفاق بين الملاحظين فى البطاقة (٩٨%)

وهذا يدل على ارتفاع نسبة ثبات بطاقة التقييم.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

(و) تقدير درجة البطاقة:

تم إعطاء درجتان فى حالة توافر البند الفرعى لكل مهارة، ودرجة واحدة فى حالة توافرها إلى حد ما، وصفر فى حالة عدم توافرها ، بحيث تجمع الدرجات فى النهائية لتعطى الدرجة الكلية للبطاقة، والجدول التالى يوضح الدرجة النهائية لكل مهارة رئيسة والمجموع الكلى لدرجات بطاقة التقييم.

جدول رقم (٤)

الدرجة النهائية لكل مهارة رئيسة والمجموع الكلى لدرجات البطاقة.

م	بنود المهارات الزخرفية	الدرجة
١	بنود الزخرفة النباتية	٣٠
٢	بنود الزخرفة الهندسية	٣٠
	الدرجة الكلية للبطاقة	٦٠

و بعد أن تمت هذه الإجراءات أصبحت بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية صالحة للتطبيق ملحق رقم (٥).

تطبيق تجربة البحث الأساسية:

١- التطبيق القبلى لأدوات البحث :

طبقت الباحثة أدوات القياس وهي : (اختبار التحصيل الدراسي ، و مقياس

القدرات الابتكارية، بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية) على مجموعتي البحث

(التجريبية والضابطة) من طلاب الصف الثانى الإعدادى (الفصل الدراسى الأول)

للعام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٦، وتم تصحيحها ورصد نتائجها ، وتم معالجتها إحصائياً للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التحصيل الدراسي والقدرات الابتكارية ومهارات الزخرفة الإسلامية.

ثم تدريس الدروس المختارة من مقرر التربية الفنية لطلاب المجموعة التجريبية

وفق استراتيجيات قبعات التفكير الست وتدريس نفس الدروس بالأساليب المعتادة لطلاب المجموعة الضابطة .

٢- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من تدريس الدروس المختارة لمقرر التربية الفنية للصف الثانى الإعدادي (الفصل الدراسي الأول) للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦ لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام قبعات التفكير الست بينما تم التدريس لطلاب المجموعة الضابطة باستخدام الأساليب المعتادة ، تم تطبيق أدوات القياس نفسها التى سبق تطبيقها قبلياً على طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة تطبيقاً بعدياً وهي : (اختبار التحصيل الدراسي ، و مقياس القدرات الابتكارية، بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، و تم تصحيحها ورصد نتائجها وتم معالجتها إحصائياً تمهيداً لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات

نتائج البحث:

في ضوء مشكلة البحث وأهدافها وتساولاتها تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة فروضها وفيما يلي توضيح لنتائج اختبار صحة هذه الفروض:

١- اختبار صحة الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية." ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب قيمة "ت" ومستوى الدلالة كما هو موضح بالجداول التالية:

جدول رقم (٥)

يوضح تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار

التحصيل الدراسي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية
ككل	الضابطة	٤٢	٨,٣٧	١,٦٣	٠,١٢٩	غير دالة عند ٠,٠٥
	التجريبية	٤٢	٨	١,٨		
			٤٢,٣	٣		

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل الدراسي.

جدول رقم (٦)

يوضح نتائج تطبيق اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي على المجموعة الضابطة

القياس	عدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية
الاختبار ككل	٤٢	٨	١,٦	٠,٧١٤	غير دالة عند ٠,٠٥
		٣٧,٠	٣		
	٤٢	٨	١,٤		
		٢٠,٠	٨		

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لتطبيق اختبار التحصيل الدراسي القياسين القبلي والبعدي على المجموعة الضابطة أنه لا توجد فروق حقيقية بين نتائج القياسين بالمجموعة الضابطة . حيث أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم فروق حقيقية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة .

جدول رقم (٧)

يوضح نتائج تطبيق اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية
الاختبار ككل	٤٢	٨,٤٢	١,٨٣	٢٦,١٣	دالة عند ٠,٠١
	٤٢	٨,١٥	١,٧٠		

يتضح من الجدول السابق والذي يوضح نتائج تطبيق اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية أنه توجد فروق حقيقية ، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة للاختبار ككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية وذلك بعد تنفيذ استراتيجية قبعات التفكير الست . وهذا يؤكد على وجود فروق حقيقية قبل تطبيق تجربة البحث وبعدها .

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

جدول رقم (٨)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى لاختبار

التحصيل الدراسي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية
ككل	الضابطة بعدى	٤٢	٨،٢٠	١،٤٨	٢٧،٨٢	دالة احصائياً عند ٠،٠٥
	التجريبية بعدى	٤٢	٨،١٥	١،٧٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لاختبار التحصيل الدراسي عند مستوى دلالة (٠،٠١) ، وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وتلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية . وبذلك يقبل الفرض الأول فروض البحث و الذى ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية) وهذا يعنى فاعلية برنامج قبعات التفكير الست فى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثانى الإعدادي .

٢- اختبار صحة الفرض الثانى:

ينص هذ الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس القدرات الابتكارية لصالح طلاب المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب قيمة "ت" ومستوى الدلالة كما هو موضح بالجدول التالية:

جدول رقم (٩)

يوضح تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس القدرات الابتكارية

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية
ككل	الضابطة	٤٢	٥،٩٥	١،٠٦	٠،٥٠٢	غيردالة عند مستوى ٠،٠٥
	التجريبية	٤٢	٧،١٢	١،٠٧		

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى لمقياس القدرات الابتكارية.

جدول رقم (١٠)

يوضح نتائج تطبيق مقياس القدرات الابتكارية القبلى والبعدى على المجموعة الضابطة

الاختبار	المقياس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية
ككل	القبلى	٤٢	٥,٩٢	١,٠٧	٠,١٩٨	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
	البعدى	٤٢	٥,٩٥	٠,٩٨		

يوضح الجدول السابق نتائج تطبيق مقياس القدرات الابتكارية القبلى والبعدى على المجموعة الضابطة حيث أنه لا توجد فروق حقيقية بين نتائج المقياس بالمجموعة الضابطة، حيث أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق حقيقية بين نتائج المقياس القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة.

جدول رقم (١١)

يوضح نتائج تطبيق مقياس القدرات الابتكارية القبلى والبعدى على المجموعة التجريبية

الاختبار	المقياس	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية
ككل	القبلى	٤٢	٧,١٢	١,٠٦	٣٦,٧٧	دالة عند مستوى معنوية ٠,٠١
	البعدى	٤٢	١٨,٦٧	١,٥٤		

يتضح من الجدول السابق والذي يوضح نتائج تطبيق مقياس القدرات الابتكارية القبلى والبعدى على المجموعة التجريبية أنه يوجد فروق حقيقية ، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة بالنسبة للمقياس ككل أكبر من قيمة (ت) الجدولية ، وذلك بعد تنفيذ استراتيجية قبعات التفكير الست ، وهذا يؤكد على وجود فروق حقيقية قبل تطبيق التجربة وبعدها.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

جدول رقم (١٢)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى الدلالة للتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الطلاب فى المجموعتين الضابطة والتجريبية فى القياس البعدى لمقياس القدرات الابتكارية

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائية
ككل	الضابطة بعدى	٤٢	٥,٩٥	٠,٩٨	٤٣,٩٦	دالة احصائياً عند ٠,٠٥
	التجريبية بعدى	٤٢	١٨,٧	١,٥٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية لمقياس القدرات الابتكارية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وتلك الفروق لصالح المجموعة التجريبية ولذلك يقبل الفرض الثاني الذى ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس القدرات الابتكارية لصالح طلاب المجموعة التجريبية" ، وهذا يعنى فعالية برنامج قبعات التفكير الست فى تنمية القدرات الابتكارية لدى طلاب الصف الثانى الإعدادي

١- اختبار صحة الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) لحساب قيمة "ت" ومستوى الدلالة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

يوضح قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية

الدرجة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
٢٦	تجريبية	٤٢	٢٢	١,٨١	١٣,٤٥	دالة إحصائياً عند ٠,٠٥
	ضابطة	٤٢	١٥,٤	١,٩٧		

يوضح الجدول السابق أن قيمة "ت" لمهارات الزخرفة الإسلامية بلغت (١٣,٤٥) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية (٢,٦٦) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، وهذا يدل على أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح درجات المجموعة التجريبية، وبذلك يقبل الفرض الثالث من فروض البحث و الذى ينص على أنه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية لصالح طلاب المجموعة التجريبية) وهذا يعنى فعالية برنامج قبعات التفكير الست فى تنمية مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب الصف الثانى الإعدادي .

ولحساب فاعلية قبعات التفكير الست في التحصيل الدراسي ، والقدرات الابتكارية ، ومهارات الزخرفة الإسلامية ، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك، ويوضح جدول (١٤) التالي نسبة الكسب المعدل لبليك:

جدول (١٤)

يوضح نسب الكسب المعدل لقياس استخدام قبعات التفكير الست

م	أداة القياس	متوسط التطبيق القبلى	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى	نسب الكسب المعدل
١	التحصيل الدراسي	١٦,٣٩	٤٠,٢٩	٤٨	١,٢٥
٢	القدرات الابتكارية	٨,٥١	١٩,٠٢	٢١	١,٣٤
٣	مهارات الزخرفة الإسلامية	١٧	٤١	٤٨	١,٢٧

يتضح من الجدول السابق أن نسب الكسب المعدل فى كل من التحصيل الدراسي ، والقدرات الابتكارية ، ومهارات الزخرفة الإسلامية كانت على الترتيب (١,٢٥ ، ١,٣٤ ، ١,٢٧) وهذه النسب أعلى من (١,٢) التى حددها بليك للفعالية، مما يؤكد هذا فعالية إستراتيجية القبعات الست في تحقيق أهدافها.

٢- اختبار صحة الفرض الرابع :

٥- ينص هذ الفرض على أنه " توجد علاقة بين نتائج قياس القدرات الابتكارية وتقييم مهارات الزخرفة الإسلامية "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم عمل التالي:

• رصد درجات طلاب مجموعة البحث في مقياس القدرات الابتكارية ، وبطاقة تقييم

مهارات الزخرفة الإسلامية بعد تطبيق التجربة.

• حساب معامل الارتباط بيرسون بين المتوسطات، للكشف عن دلالة العلاقة بين

متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في مقياس القدرات الابتكارية ، و بطاقة

تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية.

وقد كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٨)، وهذا يدل على وجود علاقة دالة إحصائية بين

متوسطي الدرجات التي حصل عليها طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقياس

القدرات الابتكارية ، و بطاقة تقييم مهارات الزخرفة الإسلامي ، مما يدل على أن الزيادة في

متوسط درجاتهم في مقياس القدرات الابتكارية يؤدي إلي زيادة في متوسط درجاتهم في بطاقة

تقييم مهارات الزخرفة الإسلامية ، وأن الزيادة في متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في

مقياس القدرات الابتكارية يؤدي إلي زيادة في متوسط درجاتهم في بطاقة تقييم مهارات

الزخرفة الإسلامية ، وعلى ذلك يقبل الفرض الرابع من فروض البحث.

تفسير نتائج البحث:

فى ضوء الإجراءات التى اتبعها البحث الحالي لحل مشكلته توصل إلى النتائج

التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي

لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القدرات الابتكارية لصالح طلاب

المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم مهارات

الزخرفة الإسلامية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٤- توجد علاقة بين نتائج قياس القدرات الابتكارية وتقييم مهارات الزخرفة الإسلامية.

وتعزى الباحثة هذه النتائج إلى طبيعة برنامج قبعات التفكير الست بألوانه الجذابة وطريقة إعداد الدروس التي تم تدريسها للطلاب وفق هذا البرنامج الذي يهدف إلى تبسيط التفكير ، كما يعود ذلك إلى حقيقة مفادها ان القدرات الابتكارية متوافرة لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة يمكن تنميتها من خلال التدريب والممارسة عليها من خلال برامج خاصة ترتبط بالدروس وتركز على القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية .

وترى الباحثة أنه يوجد تحسن فى مستوى التحصيل الدراسي، و القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب مجموعة البحث، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى الأنشطة الإبداعية المتنوعة التي ترتبط ببرنامج قبعات التفكير الست والواقع الذي يعيش فيه الطلاب والأحداث الجارية ، مما أتاح الفرصة لهم لعرض أفكارهم بحرية والاستفادة من آراء الآخرين ، مما آثار لديهم الرغبة فى تطبيق الأنشطة باهتمام ودافعية عاليتين ، بالإضافة إلى طرق التدريس المتنوعة كالعصف الذهنى والحوار والمناقشة والتمثيل ولعب الأدوار وأسلوب الحل الإبداعي للمشكلة واستخدام أساليب أخرى ساعدت فى إثارة اهتمام وتفكير الطلاب من خلال عرض مواقف ترتبط بالمادة الدراسية والواقع والأحداث الجارية ، مما أدى إلى إطلاق العنان لقدراتهم الإبداعية وإثارة التنافس فى طرح الأفكار والحلول والمقترحات ، مما أسهم بشكل فعال فى جذب الطلاب للدروس ، وإثارة رغبتهم المستمرة فى التعلم من خلال إنجاز الأنشطة المختلفة ، الأمر الذى كان له الأثر الواضح على نجاح البرنامج وظهور فاعليته .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي اهتمت باستخدام برنامج قبعات التفكير الست مثل دراسة (عاصم ابراهيم ٢٠١٠ - خالد عبد العزيز ٢٠١٠ - صفاء عبد الحفيظ ٢٠١٢- دعاء محمد ٢٠١٢ - نورا حامد ٢٠١٣ - منار محمد ٢٠١٤ - سهير مدبولي ٢٠١٥). وتتفق هذه النتائج مع دراسة الدراسات التي اهتمت بتنمية القدرات الابتكارية مثل دراسة

(حسين حسين ٢٠٠٦ - منال محمد ٢٠٠٧ - ايمان ابراهيم ٢٠٠٧ - عادل رمضان ٢٠٠٧ -رياب نصر ٢٠١٠) ، وكذلك الدراسات التي اهتمت بتنمية المهارات الزخرفية مثل دراسة (وائل راضي ٢٠١٢-ايمان زكى ٢٠١٤ - محمد محمود ٢٠١٥).

وترى الباحثة أن النتائج السابقة تعود إلى الأسباب الآتية :

- ١- أن برنامج قبعات التفكير الست يتطلب من المتعلم أن يكون مشاركاً فاعلاً في العملية التعليمية متحملاً زمام المسؤولية في طرح الأسئلة والتحقق من المعلومات ومناقشة أفكاره وأفكار الآخرين من أجل توليد معارف جديدة .
- ٢- أن برنامج قبعات التفكير الست يتطلب من المتعلم أن يكون عنده معرفة جيدة حول المعلومات المتوافرة في الدرس، والمعلومات الناقصة التي يحتاج إليها لتوضيح المفاهيم الواردة ، وهكذا يقوم المتعلم بعمليات تقصى مستمرة للحصول على المعلومات.
- ٣- أن برنامج قبعات التفكير الست قائم على افتراض حرية التفكير، وتنوع الأفكار وخرجها عن المألوف واتسامها بالطلاقة والمرونة والأصالة ، وهذا الافتراض يسمح للمتعلمين بتغيير نمط تفكيرهم لتحقيق التفكير المتوازي .
- ٤- فاعلية برنامج قبعات التفكير الست للتدريب على رفع مستوى التحصيل الدراسي وكذلك فاعليته في تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب الصف الثانى الإعدادي .
- ٥- ملائمة برنامج قبعات التفكير الست لإمكانات وقدرات طلاب الصف الثانى الإعدادي مما يلبي احتياجاتهم وميولهم.

توصيات البحث:

فى ضوء نتائج البحث توصى الباحثة بما يلى :

- ١- ضرورة إعادة النظر فى برامج تدريب المعلمين ، وذلك من خلال إعداد برنامج تدريبى للمعلمين أثناء الخدمة للتدريب على كيفية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست فى تدريس مقرر التربية الفنية .
- ٢- ضرورة العمل على تشجيع معلمي التربية الفنية على استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست ، لأنها تنمى القدرات الابتكارية لدي المتعلمين.

٣- الاهتمام بتنمية القدرات الابتكارية من خلال جميع المواد الدراسية بصفة عامة ومن خلال مادة التربية الفنية بصفة خاصة لجميع المراحل التعليمية ابتداء من رياض الأطفال وحتى مرحلة الدراسات العليا.

٤- التركيز فى تدريس مادة التربية الفنية على استخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة، والبعد بقدر الإمكان عن الأساليب التقليدية .

٥- تطوير دليل المعلم لتدريس مادة التربية الفنية ليكون مبنى على تنمية التفكير والإبداع .

٦- المرونة فى عملية التعليم والتنظيم فى التفكير ، وذلك من خلال بيئة تعليمية يسودها الحرية والتشويق من خلال سير عملية التعلم للعمل على تنمية بعض المهارات والقدرات الابتكارية لديهم .

٧- العمل على إعداد برامج تعليمية تقوم على تعليم وتعلم التربية الفنية بكليات التربية من خلال إستراتيجية قبعات التفكير الست بأنماطها المختلفة للتفكير.

البحوث المقترحة :

وانطلاقاً من نتائج البحث وتوصياته ، تقترح الباحثة القيام بإجراء بحوث تتناول

التالى :

١- أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست فى مجالات دراسية أخرى بمختلف مراحل التعليم.

٢- أثر استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست فى تدريس مادة التربية الفنية على تنمية جوانب تعلم أخرى مثل أنماط التفكير المختلفة .

٣- فعالية نماذج تدريسية وبرامج تعليمية مقترحة من شأنها تنمية القدرات الابتكارية وتنمية المهارات اليدوية المختلفة فى التربية الفنية لطلاب الصف الثانى الإعدادي.

٤- الدمج بين قبعات التفكير الست ونماذج تدريسية أخرى من الممكن أن تسهم فى تنمية الإبداع والابتكار، والمهارات المختلفة لدى طلاب الصف الثانى الإعدادي.

فاعلية استخدام إستراتيجية قبعات التفكير الست في تدريس التربية الفنية على التحصيل الدراسي و تنمية القدرات الابتكارية و مهارات الزخرفة الإسلامية لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

٥- تقويم مناهج التربية الفنية لمراحل التعليم المختلفة فى ضوء قدرتها على تنمية القدرات الابتكارية والتفكير بشكل عام، وكذلك مهارات الزخرفة اللازمة لطلاب المرحلة الإعدادية.

مراجع البحث:

- ١- ابتسام عبد الغني الحربي وآخرون. (١٤٢٩هـ ٢٠٠٨م). دليل المعلمة في كيفية التدريس باستخدام قبعات التفكير الست مع دروس مختارة للصفوف الأولية. جدة: مكتب التربية والتعليم بالجنوب الشرقي بمحافظة جدة.
- ٢- ابراهيم ابراهيم أحمد. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية القبعات الست للتفكير فى مادة التربية الموسيقية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، بحث منشور ، القاهرة ، مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، العدد (٣٣) ، الجزء (٢) ، اكتوبر ٢٠١٣.
- ٣- إبراهيم محمد فودة. (٢٠٠٦). فاعلية تنظيم محتوى منهج العلوم وفق نظرية رايجلوث التوسعية في التحصيل الدراسي والتفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار لدى الطلاب المكفوفين بالصف الثالث المتوسط بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (١١٤). يونيو. ٢١-٧٩.
- ٤- أبو الذهب البدرى على. (٢٠٠٩). اثر استخدام استراتيجية مقترحة فى ضوء نظرية قبعات التفكير الست لادوارد دي بونو فى تنمية المستويات المعيارية للاستماع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى ، مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (٨٨) ، الجزء الثانى ، ٢٠٠٩.
- ٥- أحمد السعيد عبدالقادر. (٢٠٠٩). التصميم بالحاسوب كمدخل مقترح لتنمية المهارات التصميمية لطلاب كلية الفنون الجميلة جامعة دلمون بالبحرين. المؤتمر العلمي الرابع الدولي الأول : الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي- الواقع والمأمول . مجلد(٣). كلية التربية النوعية بالمنصورة.
- ٦- أحمد بن يحيى الجبلى . (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة القبعات الست فى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلامي الصف السادس الابتدائى فى مادة الرياضيات ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، العدد الأول ، يناير.
- ٧- إدوارد دي بونو. (٢٠٠١). قبعات التفكير الست. ترجمة: خليل راشد الجيوسي. أبو ظبي: المجمع الثقافي.

- ٨- إدوارد دي بونو. (٢٠٠٨). قبعات التفكير الست. ط٥. ترجمة: شريف محسن. القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٩- اسماء محمد محمود. (٢٠١٢). تنمية القدرة على التفكير الابتكاري باستخدام الحاسب الآلي في مجال النسيج اليدوية لدى طلاب التربية الفنية ، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية ، جامعة طنطا .
- ١٠- ايمان محمد زكى . (٢٠١٤). امكانية الحصول على تصميمات مستوحاه من الزخارف الاسلامية فى ظل مفهوم الفن الحديث لاثراء القيمة الجمالية لملابس السيدات الخارجية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية النوعية ، جامعة طنطا.
- ١١- إيمان مصطفى حسن . (٢٠١٣). استخدام برنامج قائم على استراتيجية القبعات الست لتنمية مهارات التفكير لدى أطفال الروضة ، رسالة ماجستير، معهد الطفولة ، جامعة عين شمس .
- ١٢- ايمان يوسف محمد . (٢٠١٤). فعالية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الاطفال لتنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة المكفوفين ، رسالة دكتوراه، كلية رياض الاطفال ، جامعة القاهرة .
- ١٣- جمال محمد كامل. (٢٠١٠) . فاعلية برنامج قائم على تقنية القبعات الست فى تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة ، القاهرة ، مجلة الدراسات التربوية والانسانية ، العدد (٣) ، المجموعة (٢) ، يوليو ، ٢٠١٠.
- ١٤- جودة أحمد سعادة . (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية ، عمان ، الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٥- حسام محمد مازن. (٢٠١٠). تدريس العلوم والتربية العلمية من السلوكية إلى البنائية. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- ١٦- حسن جعفر وآخرون . (١٤٣٦ هـ ٢٠١٥ م) . استراتيجيات التدريس الفعال. الطبعة الاولى. الرياض: مكتبة المتنبى.
- ١٧- حسن شحاتة ، زينب والنجار. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .
- ١٨- حسن محمود عيسى. (٢٠٠٩). " فلسفة الوسطية الإسلامية والتجريد في العمارة الإسلامية " رسالة ماجستير ، كلية الهندسة ، جامعة النجاح الوطنية بنابلس .

- ١٩- حسين محمد حسين.(٢٠٠٦). اثر ثقافة المنظمة على تنمية القدرات الابتكارية دراسة مقارنة بين كلية تجارة جامعة عين شمس واكاديمية البحث العلمى ، رسالة ماجستير كلية التجارة ، جامعة عين شمس .
- ٢٠- خالد العتيبي . (٢٠٠٧) . "أثر استخدام بعض أجزاء برنامج الكورت في تنمية مهارات التفكير الناقد وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض " دراسة تجريبية " ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٢١- خالد محمد عبد العزيز.(٢٠١٠). فاعلية برنامج معد وفق فنية دى بونو لقبعات التفكير الست لتدريس العلوم فى تنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- ٢٢- خليفة علي السويدي ، و خليل يوسف الخليلى.(١٩٩٧). المنهاج (مفهومه وتصميمه وتنفيذه وصيانه). دبي: دار القلم.
- ٢٣- دعاء حسن محمد.(٢٠١٢). فاعلية استراتيجيه قبعات التفكير الست على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الابداعى فى تدريس الاحياء لدى طلاب الصف الاول الإعدادي ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة قناة السويس.
- ٢٤- رباب عبد المحسن نصر.(٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح فى التربية الفنية لاكتساب الوعى بحقوق الملكية الفكرية وتحسين القدرات التشكيلية والابتكارية والاتجاه نحو المدرسة المنتجة لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية ، جامعة القاهرة.
- ٢٥- رهاب محمد طه.(٢٠١٣). برنامج أنشطة قائم على قبعات التفكير لتنمية بعض الذكاءات لدى اطفال الروضة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .
- ٢٦- رشا عباس محمد.(٢٠٠٨). الاستفادة من أسلوب الوبرة في زخرفة الملابس ومكملاتها لمواجهة متطلبات سوق العمل. المؤتمر العلمي الثالث: تطور التعليم النوعي في مصر و الوطن العربي. مجلد(٢). كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة.
- ٢٧- رشيد بن النورى البكر.(٢٠٠٢). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسى ، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- ٢٨- زكريا بن يحيى لال.(٢٠١١). التكنولوجيا الحديثة فى تعليم الفائقين عقلياً ، القاهرة : عالم الكتب .

- ٢٩- زينب محمود أحمد. (٢٠٠٥). "برنامج مقترح في التربية الفنية باستخدام الوسائط المتعددة وأثره علي تنمية التذوق الفني والوعي بجماليات البيئة لدي طالبات كلية التربية بسوهاج". رسالة دكتوراه. كلية التربية بسوهاج ، جامعة جنوب الوادي.
- ٣٠- سالم أحمد محمود.(٢٠٠٣). فاعلية مقرر مقترح في أسس التصميم لتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الفرقة الأولى تخصص صناعات زخرفية بكلية التربية جامعة حلوان. مجلة العلوم التربوية.كلية التربية.جامعة حلوان.العدد الثاني. أبريل ٢٠٠٣.
- ٣١- سامي رزق بشاي وآخرون.(٢٠٠٥). تاريخ الزخرفة للصناعات الزخرفية والنسجية . القاهرة : مكتبة الانجلو .
- ٣٢- ساو ساو، ديفيد.(٢٠٠٦). كيف يتعلم المخ الموهوب.ترجمة وليد السيد أحمد خليفة ومрад علي عيسى سعد ،القاهرة:زهراء الشرق.
- ٣٣- سلوى محسن الطائي.(٢٠١٠).مشكلات تدريس التربية الفنية من وجهة نظر المشرفين الفنيين. مجلة العلوم الانسانية. جامعة بابل المجلد(١٨)، العدد(٤).
- ٣٤- سمية صالح عبد الله.(٢٠١٢). القدرات المعرفية والابتكارية لدى عينة من أطفال حالات الاسبرسو ، دراسة تشخيصية ، رسالة ماجستير ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة.
- ٣٥- سمير الصايغ.(٢٠٠٣). الفن الإسلامي: قراءة تأملية في فلسفته وخصائصه الجمالية. بيروت : دار القلم للنشر والتوزيع.
- ٣٦- سناء نصر حجازى.(٢٠٠٩). تنمية الابداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٣٧- سهير مصطفى مدبولى.(٢٠١٥). فاعلية استخدام قبعات التفكير الست فى تدريس التاريخ لتنمية التحصيل المعرفى وبعض مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير، كلية البنات ، جامعة عين شمس.
- ٣٨- شيماء حسن محمود .(٢٠١٢).فاعلية استراتيجيات قبعات التفكير الست فى تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات القراءة الابداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائى ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي .
- ٣٩- صفاء عبد الجواد عبد الحفيظ .(٢٠١٢). فاعلية استخدام قبعات التفكير الست لدى بنونو فى تنمية التحصيل المعرفى ومهارات حل المشكلات من خلال تدريس الفلسفة لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ٢٠١٢.

- ٤٠- طاهر ابراهيم عبد الحميد.(٢٠١٣).تأثير التدريس بالاكشاف الموجه باستخدام تكنولوجيا مختبر العلوم الافتراضى على تنمية التحصيل وقدرات التفكير الابتكارى فى العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسى ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ.
- ٤١- عادل طاهر رمضان .(٢٠٠٧). برنامج مقترح لتنمية قدرات التفكير الابتكارى باستخدام الحاسب الآلى لدى طلاب المرحلة الجامعية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.
- ٤٢- عادل عبد الله محمد.(٢٠٠٣).رعاية الموهوبين : إرشادات للآباء والمعلمين ، القاهرة : دار الرشاد للنشر والتوزيع.
- ٤٣- عادل عبد الله محمد.(٢٠١٠). مقدمة فى التربية الخاصة ، القاهرة : دار الرشاد للنشر والتوزيع.
- ٤٤- عاصم محمد ابراهيم .(٢٠١٠). فاعلية استخدام قبعات التفكير الست فى تدريس العلوم فى تنمية التحصيل المعرفى والوعى الصحى ومهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، بحث منشور ، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج ، العدد (٢٨) ، يوليو ، ٢٠١٠.
- ٤٥- عبد المجيد سيد منصور، محمد عبد المحسن التويجري. (٢٠٠٠م). الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين: العربي والعالمى. الرياض: مكتبة العبيكان.
- ٤٦- علا مصطفى أحمد .(٢٠١٤). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على المشكلة فى تدريس الاقتصاد المنزلى لتنمية الوعى الملبسى والأداء الابتكارى والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ، جامعة طنطا.
- ٤٧- علي احمد الطايش.(٢٠٠١).الفنون الزخرفية الإسلامية المبكرة فى العصرين الأموي والعباسي. القاهرة : زهراء الشرق .
- ٤٨- غازي الخالدي.(١٩٩٩). علم الجمال نظرية وتطبيق. دمشق : مطابع وزارة الثقافة .
- ٤٩- فهد مصطفى.(٢٠٠٢). مهارات التفكير فى التعليم العام. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٠- فوزية بنت مال الله بن عبد العزيز وآخرون.(٢٠١٤).استخدام استراتيجيات القبعات الست فى تنمية مهارات الفهم القرائى وبقاء أثر التعلم ، تلاميذ الصف الرابع الاساسى (نموذجاً) ، ندوة تعليم اللغة العربية وتعلمها فى ضوء المستجدات التربوية ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، ٢-٣ ، مارس ٢٠١٤.

- ٥١- فيصل حسن مصطفى.(٢٠٠٧). صعوبات تدريس التربية الفنية في التعليم العام من وجهة نظر المعلمين.رسالة ماجستير . كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ٥٢- قبيلة فارس المالكي.(٢٠٠٢). الهندسة والرياضيات في العمارة، دراسة في التناسب والمنظمات والمنظومات التناسبية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- ٥٣- كمال بلاطة.(١٩٩٠).في هندسة اللغة وقواعد الرقش (الأرابسك). ندوة مواقف الإسلام والحداثة لمجموعة من المفكرين العرب : دار الساقى .
- ٥٤- لىلى إبراهيم ، ياسر فوزي.(٢٠٠٤). مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٥٥- ماهر جرجس ميخائيل. (٢٠٠٦). برنامج لتنمية القدرة الابتكارية من خلال اشغال الورق لعينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان.
- ٥٦- مجدي عبد الكريم حبيب. (٢٠٠٧). علم طفلك كيف يفكر. الطبعة الثانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٧- محمد رضا البغدادى .(٢٠٠٨). الأنشطة الإبداعية للأطفال ، القاهرة : دار الفكر العربى للنشر والتوزيع.
- ٥٨- محمد صبيح محمود.(٢٠١٥). تنمية مهارات عناصر الزخرفة النباتية لدى طلبة الصف الثاني متوسط في محافظة بغداد. مجلة الأستاذ.كلية التربية الأساسية.الجامعة المستنصرية.العدد ٢١٢ المجلد الثاني.٢٠١٥.
- ٥٩- محمد عاطف غيث .(٢٠٠٢). قاموس علم الاجتماع ، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.
- ٦٠- محمد محمود الحيلة. (١٩٩٨). التربية الفنية وأساليب تدريسها. عمان : دار الميسرة للتوزيع والطباعة.
- ٦١- محمد مصطفى عبد الحميد.(٢٠١٢). مجسمات معدنية قائمة على الأفراد لاثراء القدرة الابتكارية لطلاب التربية الفنية ، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان.
- ٦٢- محي الدين طالو.(٢٠٠٠).المرشد في إلى أصول إنشاء تكوين الزخارف الهندسية الإسلامية . دمشق: دار دمشق للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٦٣- مروة يونس حسن.(٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح لمادة المشروع لتحسين القدرة الابتكارية لطلاب التربية الفنية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ، جامعة القاهرة.

٦٤- منار طاهر محمد.(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية القبعات الست للتفكير في تنمية مهارات العلم والقدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية فى مادة العلوم ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

٦٥- منال اسماعيل محمد.(٢٠٠٧). العلاقة بين القدرة الابتكارية للمدير وبعض المتغيرات التنظيمية ، رسالة ماجستير، كلية التجارة ، جامعة أسيوط.

٦٦- نادية سليمان إبراهيم.(٢٠٠٠). فاعلية العمل الجماعي في تنمية مهارات الزخرفة لطلاب شعبة الصناعات الخزفية (تشكيلية) في ضوء بعض الاتجاهات العلمية. المؤتمر العلمي السنوي الثامن : مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمة وثورة المعلومات. مجلد(٢). كلية التربية ، جامعة حلوان.

٦٧- نانسي رفعت محمد.(٢٠١٥). اثر استخدام استراتيجية القبعات الست فى تدريس التاريخ على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادي ، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

٦٨- نايفة القطامى ، و معيوف السبيعى .(٢٠٠٧). قبعات التفكير الست للمرحلة الأساسية ، عمان ، ديبونو للطباعة والنشر.

٦٩- نورا فتحي حامد.(٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست للتفكير فى تنمية التحصيل والتفكير الابداعى فى مادة التربية الموسيقية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة .

٧٠- نورهان حسين ابراهيم .(٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية Triz وقبعات التفكير الست فى تنمية الدافعية العقلية لدى طلاب الجامعة ، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٧١- وائل أحمد راضي.(٢٠٠٧). فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس . مجلد(١٧). العدد(٤).

٧٢- وفاء الصاوى عبد العظيم.(٢٠١٤).أثر استخدام الأنشطة التدريبية لبرامج التفكير لدى بونو لتنمية مهارات التفكير والسكرتارية التنفيذية لدى طلاب التعليم الثانوى التجارى ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة طنطا.

73- Amanda Wastson.(2012). Masic in Essential Learning Frame works In Australian Schools Victoria ,Department of Education and Early Childhood Development .

- 74- Andrew M: Colman.(2003). Dictionary of Psychdogy, New york, Oxford University press, Inc.
- 75- Andrew S. Liteplo. .(2014). Ultra Sound and six thinking Hats, The society for Academic Emergency Medicine, volume(21), issuv(8), August, 2014.
- 76- Charles Kivunja.(2015). Creative Education, using De Bono's six Thinking Hats Model To Teach Critical Thiunking and problem solving skills Essential for success in the 21st century Economy , Vol(6), No(3).
- 77- Derek Burgan: Saturday Six.(2008). Six Things Disney can take to the Dump Along with the Sorcerer's Hat , New york , Techt target press.
- 78- Filiz Kalelioglu &Yasemin Gulbahar .(2014).The Effect of instructional Techniques on critical Thinking and critical thinking dispositions in online Discussion , Journal of Educational & technology society, vol(17) , No(1) , January .
- 79- Franny F. M.(2007). A thinking Hats Gifted Education press Quartly , Vol(12),No(2).
- 80- Iain Lamb.(2011). De Bono's six thinking Hats (Paralle) Thing , Team decision Making, Scotland,se Deanery.
- 81- Jicai Kuai.(2015). PDC Acycle and six thinking Hats in the Teaching Reform of modern Machining Technology, Atlanties press, May.
- 82- John Canfield .(2014). Building collaboration Company wide, New york, Wiley periodicals, Inc.
- 83- Josic Jenknsn .(2013). Team work the art of being a leader and a team player , Advances in Psychiatric Treatment , No(19), issue(3),May.
- 84- Karadag Mevlude.(2009). using the (Six Thinking Hats)Model of Learning in a surgical class . sharing the experience and student opinions, Australian Journal of advanced Nursing , Volume (26), issue (3), March – May .
- 85- Keith Perry.(2014). Six things to Know about The facup hat trick hero on Loan at preston, New york, Nov.
- 86- Kenny, L. (2015). Using Edward de Bono's six thinking hats game to aid critical thinking and reflection in palliative care. International Journal of Palliative Nursing. Vol. (9), N. (3). 105- 112.
- 87- Manal A. Bashar.(2011). The effect of six Hats Strategies on improving performance Quality for members of staff The teaching in Higher Education Exploration study of opinions of the teaching staff

at the university of Mosul , Department of industrial Management Mosul to university .

- 88- Michael Henderson.(2015). six thinking Hats and Virtual prix Role – plays, Australian Journal of Educational Technology, vol(31), No(3),2015.
- 89- Prisse,A.(2009). Arabic Art in Color Edited. Publications, INC: New York.
- 90- Rizvi A. Abbas I.(2011). A plication of six Thinking Hats in Education , International Gournal of Academic Research, vol(3) issue(3), May.
- 91- Sander V. Vugt .(2013). Red hat Enterprise Linux 6 administration Real world skills for red hat administration , Mace wan University Access.
- 92- Saritas, S & Erginer, E. (2008). Using the ‘six thinking hats’ model of learning in a surgical nursing class: Sharing the experience and student opinions. Australian Journal Of Advanced Nursing. Vol. (26). No. (3). 59-69.
- 93- Shepard B.Shoop. (2003). Anew Twist : Fostring creative career Exploration in young people, Ottawa , peper presented at the Annual Natcon, Jan.
- 94- Stephen K. & Hohn E. Buttler. (2007). Creativity : Akey Link to Entrepreneurial Behavior , Kelley School of Business, Indian University.
- 95- Tom Luna. (2005).The Best practices Manual for Gifted and talented programs in Idaho , Idaho State , Department of Education , June.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي

المحاضر

د. هشام يوسف العربي

أستاذ أصول التربية والتخطيط المساعد

كلية التربية - جامعة العريش

أستاذ مساعد - وكالة الشؤون الأكاديمية - جامعة حائل.

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

مستخلص بحث

يهدف البحث إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، من خلال تقويم الأداء التدريسي والتعليمي والبحثي والعلمي، والبيئي المجتمعي، والإداري، باستخدام المنهج الوصفي. وشملت عينة البحث الاستطلاعية المختارة بالطريقة العشوائية، عدد (٣٢) مستجيب، وشملت عينة البحث الأساسية المختارة بالطريقة العمدية، عدد (١٨٤) عضو هيئة تدريس، وتم تطبيق الاستبيان على العينة، وكانت أهم النتائج بالمحور الأول: الأداء التدريسي والتعليمي: أنه كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك تأييد للقيام بدورهم في: تزويد الطلاب بتوصيف المقرر الدراسي، استخدام أساليب تدريس متنوعة، التنوع في استخدام الوسائل التعليمية، الرابط بين أجزاء المحتوى الدراسي، تصنيف الطلاب حسب قدراتهم ووفقاً للفروق الفردية، بينما كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك قصور إلى حد ما في تحديد الطلاب الأكثر تميزاً والأقل استيعاباً، المشاركة في ورش عمل، تشجيع الطلاب على القراءة، وفي المحور الثاني: الأداء البحثي والعلمي، كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك قصور إلى حد ما في توظيف نتائج أبحاثه في تطوير العملية التعليمية، تنفيذ أبحاث علمية مبتكرة متخصصة، توجيه الطلاب نحو المكتبة وتحسين مهارات التعلم الذاتي، بينما كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك تأييد على المشاركة في المؤتمرات والندوات في مجال تخصصه. وفي المحور الثالث: الأداء البيئي والمجتمعي، كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك تأييد للقيام بدورهم في المساهمة بأفكار واقعية، يساهم بإعداد المشاريع البحثية، وكشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك قصور إلى حد ما في المشاركة في مجموعات تساعد على تحديد احتياجات سوق العمل، استغلال قدراته في برامج خدمة المجتمع، استثمار نتائج أبحاثه العلمية في تطوير مؤسسات المجتمع، وفي المحور الرابع: الأداء الإداري كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك تأييد للقيام بدورهم في المشاركة في تقديم مقترحات لتطوير الجامعة، تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي، وكشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك قصور إلى حد ما في القيام بإدارة اللجان

الفنية والإدارية، كما تشير النتائج إلى عدم فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير الدرجة العلمية في محاور الاستبيان.

أولاً: المقدمة.

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة اهتماماً متزايداً بتقويم الأداء الأكاديمي بالجامعات، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد وضمان الجودة في التعليم، وقد شمل التقويم جميع أبعاد المنظومة التعليمية من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وإداريين وبرامج وأنشطة وتسهيلات.... وغيرها، بيد أن الاهتمام الأكبر قد انصب حول تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس على اعتبار أنهم يشكلون البعد الرئيسى فى هذه المنظومة، في ضوء الدور الأهم الذى يضطلعون به لتحقيق أهداف الجامعة، واستناداً إلى أن جودة أى كلية، تقاس إلى حد كبير بكفاءة الهيئة التدريسية بها، وأن نوع التعليم الذى تقدمه الكلية لطلابها، يعتمد إلى حد بعيد على كفايات هيئة التدريس بها (محمود الناقة: ص ٤٥).

كما يضيف داود الحدابي، عمر خان (٢٠٠٨م) أنه لمواجهة التحديات والتطورات المتسارعة التي تواجه التعليم، شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً متزايداً بتقويم جميع مدخلات التعليم الجامعي، ومنها الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئات التدريسية بالجامعات، حيث أن كفاءة عضو هيئة التدريس، تعد أحد المتطلبات الأساسية لتطوير العملية التعليمية والبحثية والحفاظ على سمعة الجامعة ومصداقيتها .

ويرى كلاً من فوزى العبادى، يوسف الطائى وآخرون (٢٠٠٨م) أن تقييم الأداء يمثل مكاناً حيوياً في الإدارة التربوية، بوصفها نظاماً يستمد أهميته من كونه جوهر الرقابة، ويعد بمثابة تغذية مرتدة تحدد مدى كفاءة موارد مؤسسات التعليم العالي في إنتاج مخرجاتها لا سيما البشرية منها، وفي ضوء نتائج تقييم الأداء تتخذ كثير من مؤسسات التعليم العالي قرارات تتعلق بأعضاء هيئاتها التدريسية مثل: التثبيت بالخدمة، والترقية الأكاديمية، والإدارية، والنقل، والعلاوات، والتدريب والتحفيز.

وقد أشارت جامعة ولاية فاليدوستا Validosta State University (٢٠٠١م) إلى أن عضو هيئة التدريس بالجامعة، يعتبر أحد أهم محاور العملية التعليمية، وحتى يكون دور هذا العضو فاعلاً، فلا بد أن يتمتع أدائه بالكفاءة والتميز، ولا سبيل لتحقيق هذا الهدف،

إلا من خلال التقويم المستمر لأدائه، من خلال الأداء والسلوكيات والسمات والمهارات والكفايات التي يتميز بها.

وقد أشارت شادية متولي (٢٠٠٩م) إلى أهمية التقويم بالنسبة للأستاذ الجامعي في الارتقاء بمهارة أساتذة الجامعة ومعلوماتهم عن التدريس، ومعرفة تأثير الأداء التدريسي في تحسين جودة المقررات الدراسية وطرق التدريس، وتزويده بتغذية مرتدة تسهم في تطوير أدائه، وتوضيح مدى ملائمة أساليب تدريسه لطلابه.

وفى هذا الصدد يذكر علي القرني (٢٠٠٥م) أن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس تبدو أمراً حيوياً وجوهرياً، حيث يلعب عضو هيئة التدريس دوراً هاماً ورائداً في إعداد مخرجات التعليم الجامعي، وتأهيلها بما يتوافق مع حاجات العصر، مع ملاحظة أن يكون معداً لمهنته إعداداً جيداً ومخلصاً في وظيفته وعمله.

وقد أشار كل من عماد أبو الرب، عيسى قداد (٢٠٠٨م)، وعلى زاهر (٢٠٠٥م)، وعلى نصار (٢٠٠١م) في دراساتهم إلى أهمية التقويم في مجال التعليم العالي، من أجل التعرف على مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والتعرف على مدى تحقيق برامج التعليم وتحسين أدائهم المهني، حيث يعد التقويم عملية نقد بناء تستهدف الإصلاح والتطوير وصولاً للجودة والاعتماد الأكاديمي.

وفى هذا السياق أشار سعيد الربيعي (٢٠٠٧م) إلى أن هناك مجموعة من المعايير لقياس ضمان جودة الأداء في الجامعات والكليات منها الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس وتفرغهم للعمل الجامعي، والتنمية المهنية، والكفاية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.

كما أكد أحمد كنعان (٢٠٠٥م) على الحاجة الماسة لوجود معايير، تضمن القيام بعملية التقويم في كل مرة ليكون هذا المعيار مرجعاً للتطوير المستمر للأداء، وقابلاً للاستخدام من قبل الجامعة وطلابها وأعضاء الهيئة التدريسية على حد سواء، في سبيل الوصول إلى جودة الأداء، ولذا اعتمدت الدول المتقدمة والنامية على حد سواء مجموعة من المعايير لتقويم أبعاد الأداء المهني والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، أطلق عليها معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي .

ثانياً: مشكلة البحث.

يتوقع لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات أن يلعبوا دوراً حيوياً وأساسياً في تحقيق الجودة، استناداً لما يناط بهم من أدوار ومسؤوليات، تمثل جوهر الجودة. لا سيما وأن تحقيق الجودة مرتبط ارتباطاً عضوياً بثقافة الجودة، وتطوير العمل الجماعي، وبث الروح القيادية باعتبار الجودة الشاملة هي في حد ذاتها ثورة فكرية، تتطلب من المسؤولين القيام بمسؤولياتهم على أكمل وجه، لذا فإن هذا البحث يتناول تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس كمدخل لتحقيق الجودة في التعليم العالي.

وهذه الأدوار في مجملها تقع مسؤولية أغلبها على أعضاء هيئة التدريس، باعتبارهم يمثلون حجر الزاوية في المسيرة الجامعية، حيث لا يمكن للجامعة أن تؤدي وظائفها وتحقق أهدافها بصورة فعالة بمعزل عن توفر القوى البشرية المؤهلة، لذلك تعدد الجامعات إلى تحديد أدوار ومسؤوليات أعضاء هيئة التدريس فيها، كما يتوقع منهم أن يؤديوا أدوارهم بصورة فردية أو جماعية، مما يجعل عملية الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي تحقق أهدافها المرجوة (مايترو، بربارا وآخرون، ٢٠٠٢م).

وفى ضوء ذلك يرى على القرنى وآخرون (٢٠٠٥م) أن تقويم عضو هيئة التدريس أحد العناصر الأساسية في معايير الجودة ونظم الاعتماد الأكاديمي.

ويضيف أحمد كنعان (٢٠٠٥م) إن التركيز على المعايير المتعلقة بالأستاذ الجامعي، ينبع من أهمية دوره، حيث أصبح من الضروري إكسابه الكفاءات المهنية اللازمة لعمله، والتي تمكنه من القيام بمهامه بفاعلية وكفاءة، مع التأكيد على أدواره المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته والتي ينبغي أن تظهر في المحصلة على المخرجات التعليمية.

وفى دراسة قام كلاً من عماد أبو الرب، عيسى قدامة (٢٠٠٨م) أظهرت أهمية شمولية عملية التقويم، مختلف واجبات عضو هيئة التدريس من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع، حسب الأنظمة والتعليمات الخاصة بالمؤسسة التي ينتمي لها.

ويعد أداء أعضاء هيئة التدريس عنصراً مهماً في المنظومة الأكاديمية، والقصور في هذا الأداء، يعد أحد التحديات التي تواجه الجامعات، ولما كان أعضاء هيئة التدريس هم حجر الزاوية في العملية التعليمية بالجامعة، بما يقومون به من وظائف مختلفة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فضلاً عن أدوارهم المباشرة في إدارة عمليات الجودة

والاعتماد الأكاديمي، فإن الاهتمام بتطوير أدائهم والأخذ بالمعايير العالمية في ذلك، ارتباطاً بما يخص الجودة والاعتماد و في مجالات الأداء المختلفة ضرورة من ضرورات التقدم، كما أن مستوى الأداء الأكاديمي لعضو هيئة تدريس الجامعة، يعد محكاً أساسياً للحكم على مدى جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى انتشار فكر وفلسفة الجودة والاعتماد الأكاديمي، باعتباره نموذجاً تقويمياً فعالاً في قياس جودة المؤسسات التعليمية، والتي أخذت بها جامعات الدول المتقدمة، وبعض جامعات الدول النامية نحو طريقها للتميز، بما يحتم الأخذ بمعايير التميز العالمية في تقويم عضو الهيئة التدريسية، ولما كانت جامعة حائل من الجامعات الناشئة حديثاً، والتي لم تمر بحزمة من التعقيدات الإدارية مثل التي مرت بها الجامعات التي أنشئت منذ فترات طويلة، فإن الأخذ بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من البداية سوف يوفر الكثير من الجهد والوقت والمال، لذا كان من الضروري القيام بإجراء هذا البحث، والذي يستهدف تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي .

ولما كانت أغلب الدراسات السابقة المرتبطة ، قد شملت عينات الطلاب، كمستفيدين رئيسيين من أعضاء هيئة التدريس، لذا كان من الأجدر تقويم أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، ورؤساء الأقسام الأكاديمية.

وقد أشارت آمال فلمبان (٢٠٠٤م) في دراستها إلى ضرورة إجراء دراسات ميدانية حول تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعات المملكة السعودية، وأن يتم تقويمه من مصادر متعددة.

وفي ضوء ماسبق يتضح أهمية تقييم أداء أعضاء التدريس في تحقيق أهداف الجامعات عامة وخاصة بجامعة حائل، وتحديدًا في ظل عملية إعداد وبناء وتأهيل مخرجات مؤهلة وفاعلة من الطلاب والخريجين، ذات كفاءة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته، وبالتالي ظهرت مشكلة البحث من خلال التساؤل الرئيس التالي ما واقع تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال أدواره المحورية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية كما يلي :

▪ ما واقع الأداء التدريسي والتعليمي لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

- ما واقع الأداء البحثي والعلمي لعضو هيئة التدريس بالجامعة.
- ما واقع الأداء البيئي والمجتمعي لعضو هيئة التدريس بالجامعة.
- ما واقع الأداء الإداري لعضو هيئة التدريس بالجامعة.

ثالثاً: أهمية البحث.

تتمثل أهمية هذا البحث في محاولة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، ويمكننا أن نجمل أهمية البحث في التالي:

□ الأهمية النظرية.

- أهمية مفهوم تقييم الأداء في ضوء الاعتماد الأكاديمي والحاجة لإجراء المزيد من الدراسات، وتزويد المكتبة العربية بموضوعات تعد الدراسات فيها نادرة إلى حد كبير على الباحث.
- تعتبر عملية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، عملية ذات أهمية قصوى لأعضاء هيئة التدريس أنفسهم فضلاً عن تطوير وتحسين الأساليب والطرائق التي يستخدمونها، من خلال التعرف على مواطن القوة والضعف، بما يحقق أهداف العملية التعليمية وغاياتها الكبرى.
- يلقي هذا الموضوع اهتماماً بالغاً من مختلف الدول والجامعات التي تنشأ المنافسة وتسعى للحصول على مستويات متقدمة في التصنيفات العالمية عبر الاعتماد الأكاديمي .
- أهمية أعضاء هيئة التدريس، باعتبارهم الجانب المحوري والمركزي في تطوير العملية التعليمية والبحثية والإدارية بالجامعة .
- توفير قاعدة معلومات يمكن الاستفادة منها، عند تقويم وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس عملياً، حيث تنفذ الجامعة في الفترة الحالية مشروع الجودة والاعتماد الأكاديمي .
- توفير قاعدة معلومات حول متطلبات تقويم وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس .
- اطلاع أعضاء هيئة التدريس على أهمية عملية التقويم في تطوير العملية التعليمية.
- تبصير أعضاء هيئة التدريس بأهمية تقويم الأداء التدريسي والبحثي والمجتمعي.

- توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو كيفية تحسين الأداء التدريسي والبحثي والمجتمعي.

□ الأهمية التطبيقية

- أهمية العينة قيد البحث والدراسة والمتمثلة في أعضاء الهيئات التدريسية بجامعة حائل، والتي تعد أساس عمل الجامعة والعنصر الفاعل في تحقيق أهدافها.
- قد يفيد هذا البحث القائمين على تطبيق منظومة الجودة والاعتماد الأكاديمي، حول أهم متطلبات تقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس .
- طرح التوصيات والنتائج التي يتوقع الوصول إليها، والتي توضح أهمية تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة، وتحديدًا عملية إعداد مخرجات مؤهلة وفاعلة من الطلاب، ذات الكفاءة والتي تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته.

رابعاً: أهداف البحث.

يهدف البحث إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، ويتفرع من الهدف الرئيس عدة أهداف فرعية كما يلي.

- تقويم الأداء التدريسي والتعليمي.
- تقويم الأداء البحثي والعلمي.
- تقويم الأداء البيئي المجتمعي.
- تقويم الأداء الإداري.

خامساً: حدود البحث.

- حدود مكانية: جامعة حائل.
- حدود زمنية : في الفترة بين ١٤٣٧ - ١٤٣٨ هـ - ٢٠١٦ - ٢٠١٧ م.
- حدود مجالية : تقويم أعضاء هيئة التدريس من الجوانب الأربعة الإداري والبحثي والتدريسي والمجتمعي.
- حدود بشرية : أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل .

سادساً: مصطلحات البحث.

□ الأداء:

عرفت أغادير العيدروس (٢٠١٠م: ص ١٠) الأداء بأنه " السلوك أو الممارسة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس، لتنفيذ أعماله ونشاطاته أو مهمات معينة في الجامعة وهي " التدريس الجامعي، البحث العلمي، وخدمة المجتمع والجامعة".
أما عبد المحسن السميح (٢٠٠٥م: ص ٢٧٦) فيعرف الأداء الجامعي بأنه " الجهد الذي يقوم به عضو هيئة التدريس سواء في التدريس أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع أو في الإدارة أو القيادة ، وفي كل ما يتعلق بعمله الجامعي مساهماً في تحقيق أهداف الجامعة " .

ويمكن أن يعرف الباحث الأداء التدريسي والتعليمي تعريفاً إجرائياً كما يلي:
جملة المجهودات التي يبذلها عضو الهيئة التدريسية، في التعامل مع طلابه في قاعات الدراسة وخارجها، والمشاركة في استيفاء توصيف البرامج والمقررات الدراسية ، والإرشاد الأكاديمي ، وأساليب التدريس والتقويم التي يتبعها .

ويمكن أن يعرف الباحث الأداء البحثي والعلمي تعريفاً إجرائياً كما يلي:
حزمة الجهود التي يبذلها عضو الهيئة التدريسية، في الدراسة والبحث والتعلم الذاتي والتطوير المهني التخصصي، ومشاركته مع زملائه ومع طلابه في مشروعات بحثية مشتركة، والمشاركة في المؤتمرات واللقاءات العلمية والنشر والترجمة والتأليف للكتب والمراجع والبحوث العلمية .

ويمكن أن يعرف الباحث الأداء البيئي والمجتمعي تعريفاً إجرائياً كما يلي:
مجموع المجهودات التي يقوم بها عضو الهيئة التدريسية، في خدمة المجتمع والبيئة المحيطة بالقسم العلمي والكلية والجامعة، التي يعمل بها والمرتبطة بالأنشطة الخدمية و ورش العمل واللقاءات المجتمعية والندوات والأحداث التي ترتبط بالبيئة المحيطة، بما يحقق أعلى تفاعل وترابط مع المجتمع المحيط .

□ تقويم الأداء:

يعرف سيد جاد الرب (٢٠٠٩م: ص ٥١) تقويم الأداء بأنه "العملية التي يتم من خلالها التعرف على الجوانب الإيجابية والسلبية الخاصة بتحقيق الأهداف وإنجاز الأداء المستهدف".

ويمكن للباحث تعريف تقويم الأداء تعريفاً إجرائياً كما يلي:

دراسة الواقع الفعلي لمختلف الأداءات والأعمال والمجهودات التي تسعى نحو تحقيق الأهداف الموضوعية، بهدف الوقوف على السلبيات وتلافيها والإيجابيات وتعزيزها .

□ تقويم أداء عضو هيئة التدريس:

يعرفه محمد الشافعي (٢٠٠٦م: ص ٢٦٢) بأنه إصدار الحكم على أداء عضو هيئة التدريس بناءً على تقديرات كمية محددة لهذا الأداء .

ويمكن للباحث تعريف تقويم أداء عضو هيئة التدريس تعريفاً إجرائياً كما يلي:
دراسة الواقع الفعلي للإيجابيات التي يقوم به عضو هيئة التدريس من أعمال ومهام، يسعى من خلالها إلى تحقيق الأهداف المنوط به تحقيقها، في الجوانب التدريسية والبحثية والمجتمعية والإدارية، والعمل تلافي السلبيات التي قد تشوب أدائه.

□ عضو هيئة التدريس:

يعرف مليحان الثبيني (٢٠٠٣م: ص ٤٧٠) أعضاء هيئة التدريس بأنهم "حملة شهادة الدكتوراه في الجامعات المعينين على رتب أستاذ ، وأستاذ مشارك ، وأستاذ مساعد الذين تتمثل أهم واجباتهم المهنية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع".

وتتبنى الدراسة الحالية ما قدمه مجلس التعليم العالي، في تعريفه لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية كما يلي :

حدد نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه الصادر بالقرار رقم (٦٠) بتاريخ ١٤١٤/٦/٢هـ في مادته الخامسة والأربعين أعضاء هيئة التدريس بأنهم : الأساتذة . الأساتذة المشاركون . الأساتذة المساعدون. (مجلس التعليم العالي ، ١٤٢٠هـ ، مادة رقم ٢٥) .

□ المعايير:

يعرفها السيد البهواشي (٢٠٠٧م: ص ٩٤-٩٥) بأنها "مقاييس معيارية أو أطر مرجعية أو علامات تمايز يتم استخدامها للحكم على مدى تحقيق مستويات الأداء".

أما نجدة سليمان (٢٠٠٥م : ص ٧٠٨) فقد عرفت المعايير بأنها " نموذج للأداء يتم تأسيسه بمعرفة هيئات علمية ومهنية، وتأتي صياغة المعيار لكي تعبر عن محتوى علمي وعملي فتكون بذلك قابلة للتطبيق وقاعدة أساسية مرشدة للعمل الجامعي.

ويمكن للباحث تعريف المعايير تعريفاً إجرائياً كما يلي:

النموذج الأمثل وعلامة التميز للأداء، والتي من خلالها نستطيع الحكم علي الأداء الفعلي، والعمل علي تطويره لاستيفاء الأداء الأمثل والتميز، والمتمثل في تلك المعايير.

□ معايير الجودة لعضو هيئة التدريس:

هي جملة الخصائص والمعايير الأكاديمية، التي ينبغي توافرها في عضو هيئة

التدريس الذي يدرس في الجامعة، وتحديدًا في العناصر التالية :

- الأداء المتميز التعليمي والتدريسي .
- الأداء المتميز البحثي والعلمي .
- الأداء المتميز المجتمعي والبيئي .

□ أولاً الدراسات العربية :

١. دراسة هاني جرادات عام (٢٠١٥م) بعنوان "تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبد العزيز"، بهدف معرفة آراء الطلاب في الأداء التدريسي لهيئة التدريس بقسم الرياضيات بكلية الآداب والعلوم بمحافظة وادي الدواسر -جامعة سلمان بن عبد العزيز، والعوامل المؤثرة في التقييم، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالباً، وتوصلت النتائج إلى أن مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس، حيث جاء مجال عمليات التقويم بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال عمليات الأداء التدريسي في المرتبة الثانية وبالمرتبة الأخيرة جاء مجال عمليات التواصل والسمات الشخصية، كما أشارت النتائج إلى تأثير تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم بمتغيرات الدراسة، من حيث جنسية عضو التدريس، الرتبة الأكاديمية، المقرر الدراسي، المستوى الدراسي للطلاب.

٢. دراسة أحمد قرشم، السعيد العراقي، أحمد الثقفي عام (٢٠١٢م) بعنوان "تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء"، بهدف تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء من وجهة نظر طلبة كلية الآداب، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب، وتوصلت النتائج إلى توافر درجة ممارسة مقبولة من قبل الهيئة التدريسية، من وجهة نظر طلابهم في مؤشرات ومعايير جودة الأداء، وأظهرت كثير من مجالات جودة الأداء التدريسي درجة متدنية.

٣. دراسة حاتم عزيز عام (٢٠١٢م) بعنوان "تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى)"، بهدف بناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى، من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وتقويم أدائهم، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا في جامعة ديالى وعددهم (٧٥) طالباً وطالبة، وقد توصلت النتائج إلى وجود ضعف واضح في أداء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة في كافة المجالات ، باستثناء بعض الفقرات التي سجلت لصالح هيئة التدريس إذ تبين وجود ضعف في مجال أداء المحاضرة، فلم يتحقق من هذا المجال إلا أربعة فقرات بمستوى متوسط، كما أن مجال الإعداد والتحضير تناصفت فيه الفقرات المتحققة، ولم يتحقق في مجال الإعداد للامتحانات وإعطاء الدرجات إلا فقرتين بمستوى متوسط، في حين لم يتحقق في مجال السمات الشخصية إلا فقرة واحدة أما مجال مهام عضو هيئة التدريس فقد تحقق منه أربعة فقرات، وأرجع الباحث الضعف لظروف استثنائية تمر بها البلد وخصوصاً محافظة ديالى، مما انعكس سلباً على أداء الهيئة التدريسية.

٤. دراسة علي بريسم عام (٢٠١١م) بعنوان "تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة" بهدف معرفة أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط أداء أعضاء هيئة التدريس وبين المتوسط الفرضي للمقياس، حيث كان الفروق لصالح أداء أعضاء هيئة

التدريس، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس تبعاً للتخصص الدراسي للطلبة.

٥. دراسة بليغ الشوك، رجاء العجيل عام (٢٠١٠م) بعنوان "تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة" بهدف تحديد المعايير الأدائية اللازمة لأستاذ الجامعة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحديد مستوى أداء الأستاذ الجامعي في كل معيار حسب المجالات من وجهة نظر الطلبة، حيث تم تقسيمها إلى خمس مجموعات، اشتملت الأولى على مجال المعايير المتعلقة بالأهداف التدريسية، والثانية مجال المعايير المتعلقة بالإعداد والتخطيط للمحاضرة وتنفيذه، والثالثة مجال المعايير المتعلقة بإدارة الصف والعلاقة مع الطلاب والرابعة معايير متعلقة بأساليب التقويم والخامسة بالمعايير المرتبطة بعلاقة الأستاذ مع المجتمع، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت النتائج إلى نتيجة مفادها أن أداء الأساتذة في المجالات الخمسة المذكورة في أعلاه يعد مقبولاً بشكل عام.

٦. دراسة علي الغامدي عام (٢٠١٠م) بعنوان "تعدد الأساليب لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات طريقنا نحو تحسين جودة الأداء المؤسسي" بهدف استعراض الأساليب المختلفة المستخدمة في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس وتوضيح خصائص كل منها والمميزات التي تتميز بها عن الأساليب الأخرى، واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تنوع أساليب تقويم أعضاء هيئة التدريس، يضمن التوصل إلى أحكام أكثر دقة وموضوعية، وأنه يفضل أن تتكامل أساليب التقويم مع بعضها، وأن عضو هيئة التدريس من أهم العناصر التي تسهم في تحقيق رسالة الجامعة في المجتمع.

٧. دراسة حنان الغامدي عام (٢٠١٠م) بعنوان "تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة ولاية فلوريدا الأمريكية" بهدف التعرف على معايير تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة فلوريدا، والتعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين المعايير وتوضيح الإيجابيات والسلبيات في أنظمة التقويم في الجامعتين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج المقارن، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معايير التقويم متوافقة في الجامعتين لحد كبير، كما أن عملية التقويم تعتبر عملية

ضرورية في المجال التعليمي، وأن أهداف التقويم هو التطوير بشكل أساسي وليس التجريح واستكشاف وتصيد الأخطاء.

٨. دراسة حسين الجبوري عام (٢٠٠٨م) بعنوان "تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية" بهدف معرفة تقويم أداء الاستاذ الجامعي في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في جامعة بابل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط مجالات التخطيط للدرس وطرائق التدريس والتقويم بمستوى ضعيف عند هيئة التدريس، إلا أن مجال المادة العلمية كان بمستوى جيد أما مجال العلاقات الإنسانية فقد حصل على مستوى ضعيف، أما محور الصفات الشخصية فقد حصل على مستوى جيد.

٩. دراسة محمود إبراهيم عام (٢٠٠٨م) بعنوان "أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي" بهدف الوقوف على أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية وأدوارهم في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وذلك في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، واستخدم المنهج الوصفي، وقد توصلت النتائج إلى وجود قصور في أدائهم لأدوارهم المختلفة، حيث جاء الأداء التدريسي، والأداء في مجال البحث العلمي "متوسطاً" في مجمله، بينما جاء الأداء في مجال خدمة المجتمع "ضعيفاً" في مجمله، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير التخصص (عملي - نظري) لصالح ذوي التخصص العملي في ممارستهم لمحور الأداء التدريسي، ولذوي التخصص النظري في ممارستهم لمحور البحث العلمي، بينما لا توجد فروق في ممارسة أفراد العينة لدورهم في مجال خدمة المجتمع.

١٠. دراسة سلطان بخاري عام (٢٠٠٦م) بعنوان "تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى" بهدف معرفة أهداف تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ومعرفة الجهة المسؤولة عن تقويم عضو هيئة التدريس في الجامعة، واقع نظام تقويم عضو هيئة التدريس، واستخدام الباحث المنهج الوصفي، وقد توصلت النتائج الى أن المسؤولين في الجامعة قد قاموا بتضمين أربعة عشر هدفاً كأهداف عملية تقويم عضو هيئة التدريس بالجامعة وهي:

- تطوير أداء عضو هيئة التدريس.
 - الإسهام في عملية الترقية العلمية لعضو هيئة التدريس.
 - معرفة الجوانب الإيجابية للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.
 - معرفة الجوانب السلبية للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.
- كما أن جميع الجوانب يجب أن يشملها عملية التقويم، ضمن الأداء التدريسي، والبحث العلمي وخدمة الجامعة والمجتمع، وأن السياسات والأهداف والمعايير لعملية التقويم غير موجودة على مستوى الجامعة والكلية والقسم الأكاديمي في جامعة أم القرى.
١١. دراسة عبد الوهاب النجار عام (٢٠٠٥م) بعنوان " أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي" بهدف استعراض الأساليب المستخدمة في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها، إظهار الأساليب المستخدمة في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي كما يلي:
- التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس، ويقوم به عضو هيئة التدريس بنفسه لجمع معلومات عن أدائه وتدريبه ومحاولة الاستفادة منها في تطوير نفسه.
 - تقويم الزملاء لعضو هيئة التدريس، وقد اقترحت الدراسة تشكيل فريق مكون من ثلاثة أعضاء، يختار أحدهما عضو هيئة التدريس، ويختار الثاني رئيس القسم، والثالث يكون بالاتفاق بينهما، ويفضل أن يكون أحد الأعضاء من خارج القسم، ويقوم الفريق بفحص كفاية المادة التعليمية المقدمة ومناسبتها للطلاب، ومناسبة وسائل التقويم المتبعة في المقرر الدراسي، وفاعلية الطرق المستخدمة في المقرر الدراسي.
 - تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس، وقد اقترحت الدراسة أن يجرى هذا التقويم في الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي قبل بداية الاختبارات النهائية.
 - الملاحظة المباشرة أو تصوير الفيديو لعضو هيئة التدريس: يقوم بها رئيس القسم، مرة على الأقل في السنة لكل عضو هيئة تدريس، ويستخدم نموذج خاص بها يتضمن النقاط الأساسية التي يجب التركيز عليها والتأكد منها في عملية الملاحظة.
١٢. دراسة على القرني وآخرون عام (٢٠٠٥م) بعنوان " تقويم أداء عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود" بهدف تطوير منظومة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة الملك سعود، تستند إلى أسس علمية، وتتسم بالصدق والثبات وموضوعية، وتعتمد على

مصادر متنوعة في البيانات المستخدمة في عملية التقويم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وقد تكونت العينة من أعضاء هيئة التدريس وعددهم (٥٩٤)، الطلبة عددهم (٧٤٩٦)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

■ اقتصار عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس في كليات جامعة الملك سعود - على نموذج موحد يسمى "نموذج تقييم عضو هيئة التدريس" يقوم رئيس القسم بتعبئته لكل عضو في القسم سنوياً، وإعطائه درجة من مائة، موزعة على ثلاث أجزاء "الأداء التعليمي والبحوث والمؤلفات وأعمال أخرى" ولا تتوافر معلومات عن مدى صدق هذا النموذج وثباته، كما أنه يتضمن بعض العناصر التي لا تستند إلى قياسات وتعتمد بشكل رئيسي على رأي رئيس القسم وتقويم بعض كليات الجامعة باستطلاع آراء الطلاب، وتستخدم هذه الكليات نماذج وأدوات مختلفة، وعلى نحو غير منظم وغير مقتن.

- تحديد ثلاث أدوات لجمع بيانات قياس أداء عضو هيئة التدريس وشملت هذه الأدوات:
 - استطلاع آراء الطلاب حول عملية التدريس.
 - التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس.
 - تقويم رئيس القسم لأداء عضو هيئة التدريس.

■ إنشاء قاعدة بيانات مركزية للمعلومات المستخلصة من نماذج التقويم، تركز على عمل تقارير مطبوعة وإلكترونية متنوعة، وتقارير مفصلة على كافة المستويات في الجامعة.

١٣. دراسة أحمد غنيم، صبرية البحيوى عام (٢٠٠٤م) بعنوان "تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات"، بهدف معرفة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلبة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١٥٥٤) طالباً وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأستاذ الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز، يؤدي دوره الأكاديمي الفعلي بدرجة متوسطة، وأيضاً وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعاً للجنس في تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس.

١٤. دراسة زياد الطويسى عام (٢٠٠٤م) بعنوان "بناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة" بهدف بناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، وتم بناء مقياسين : أولهما للكليات الإنسانية، والثاني

للكليات العلمية، وتم تطبيق المقياس الأول على عينة عشوائية طبقية مكونة من (603) طالباً وطالبة، وأما المقياس الثاني فقد طبق على عينة عشوائية طبقية مكونة من (637) طالباً وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن متوسط فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية كان جيد جداً، أما في الكليات العلمية فكان مستوى الأداء جيداً.

١٥. دراسة عبد الحافظ الحبيب عام (٢٠٠٤م) بعنوان "تقويم وتقييم أداء الهيئة التدريسية في ضوء أهداف المؤسسات الجامعية" بهدف تحديد مفهومي التقويم والتقييم كعنصرين رئيسيين لعملية تثمين الأداء الأكاديمي والتدريسي، وإلقاء الضوء على سمات وخواص نماذج التثمين الخاصة بالأداء الأكاديمي والتدريسي لعضو هيئة التدريس وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق أي مشروع تثمين للأداء التدريسي يهدف إلى فحص الأداء الكمي والكيفي ويتطلب معرفة مهارات التدريس وأساليبه المختلفة ومعرفة ميول ورغبات أعضاء الهيئة التدريسية كما يتطلب تعاون بين الجهة المسؤولة عن التقويم والتقييم وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام، كما أن قياس المستويات الكمية تستخدم عدة مؤشرات مثل عدد ساعات العناء التدريسي، عدد المقررات التي يقوم بتدريسها العضو المعني، المسؤوليات الإدارية، نماذج الامتحانات والاختبارات وإجابات الطلاب، إعداد المواد التدريسية، والمشاركة في المؤتمرات وورش العمل.

١٦. دراسة غادة الشربيني عام (٢٠٠٤م) بعنوان "تقويم أداء المعلم الجامعي في ضوء مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية" بهدف تقويم أداء المعلم الجامعي في ضوء مؤسسات التعليم العالي، لمعرفة إلي أي حد يتوافق أداء الهيئة التدريسية مع أهداف مؤسسات التعليم العالي بالسعودية، باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية بجامعة الملك خالد، وتوصلت النتائج إلى إشارة نحو (٨٩,١%) من العينة أنهم يطورون محاضرتهم من وقت لآخر في حين أشار (١٠,٩%) بعدم تمكنهم من ذلك، بسبب أنهم مقيدون بالتوصيف الذي يرد إليهم من الوكالة، في حين أكد نحو (٧٥,٥%) أن تقويمهم للطلاب لا يقتصر على اختبار أعمال السنة واختبار نهاية الفصل الدراسي ولكن التقويم يتم أثناء المحاضرة، وأكد نحو (٨٩,١%) من أفراد العينة على عدم مساهمتهم في إعداد برامج أو دورات عامة لأبناء

المجتمع، كما بين نحو (٧٨,١%) أنهم لا يشاركون في الأنشطة اللامنهجية في حين أشار نحو (٢١,٨%) أنهم يشاركون بندوات أو محاضرات أو بالإشراف على أحد مجالات النشاط ، وأوضح (٨٠%) من أفراد العينة أن الطلاب لا يلجأون إليهم في حل مشكلاتهم، بينما أشار نحو (٢٠%) إلى أن الطلاب يلجأون إليهم في حل مشكلاتهم والتي من بينها المشكلات الأكاديمية والاجتماعية.

□ الدراسات الأجنبية:

١٧. دراسة "كامبل Campbell" عام (٢٠٠٥م) بعنوان "تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي وأساليب تقييم تحصيل الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم " بهدف تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس التعليمي وأساليب تقييم تحصيل الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم في خمسة كليات مجتمع في ولاية فلوريدا الأمريكية، وتكونت العينة من (٣٠٢) طالباً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من قبل طلابهم، وخصوصاً في تنوع طرق التدريس، وتحسين البيئة التعليمية التعليمية.
١٨. دراسة فريز سي آر وآخرين "Freeze, C.R.; & others" عام (٢٠٠٤م) بعنوان " طول الوقت المخصص للتدريس للطلاب كعامل في تقييم أداء المدرس في جامعة كليمسون " بهدف تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، وتكونت العينة من (١١٢) من طلبة جامعة كليمسون بولاية جنوب كارولينا وتقيس خمسة أبعاد هي "التخطيط، التعليم، الإدارة، التواصل والاجتماعية، الاتجاه، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة يؤدي إلى تحسين مهارات المدرس التعليمية وأدائه وهذا يعتبر أداة مفيدة للعملية التدريسية.
١٩. دراسة سيزتو دبليو إف و وايت Szeto, W.F & Wight عام (٢٠٠٣م) بعنوان " البحث عن نموذج مثالي لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس"، بهدف وضع أسس لنظام مثالي فعال لتقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي في الولايات المتحدة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٥٦٦) عضواً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى:

- أهداف التقويم هي: تحسين الأداء وتقدير الأداء الجيد ومكافأته وتحديد المجالات التي تحتاج إلى التطوير، التثبيت، الترقية، زيادة المرتب، التنقلات، تحقيق الانضباط، من أجل الاعتماد الأكاديمي.
- معايير التقويم هي: التدريس، المطبوعات وجوانبها، الأبحاث، الإشراف على طلاب الدراسات العليا، خدمة الجامعة والكلية والإرشاد الأكاديمي، عضوية الجمعيات المهنية، الخدمات العامة، خدمة المجتمع (الاستشارات للحكومة والقطاع الخاص)، المؤهلات العلمية والخبرات.
- طرق تقويم الأداء التدريسي:
 - تقويم الطلاب، آراء الطلاب السابقين، متابعة الطلاب المتخرجين.
 - تقويم رئيس القسم، تقويم العميد، تقويم اللجان المتخصصة، التقويم الإداري لطرق ووسائل التدريس، تحصيل الطلاب في الإمتحان، تقويم لجان متخصصة، عدد الطلاب والمادة الاختيارية للعضو، زيارة الزملاء لقاعة الدرس، تقويم الزملاء لوسائل وطرق التدريس، التقويم الذاتي.
- طرق تقويم الأداء البحثي:
 - النشر في المجالات ذات الاختصاص.
 - المقالات في المجالات والمعرفة.
 - الأبحاث غير المنشورة.
 - التحكيم في المجالات ذات الاختصاص.
- إجراء تقويم أداء عضو هيئة التدريس: لتحديد الأعضاء المتميزين وتحسين أساليب وطرق التدريس، تحسين أداء الإرشاد الأكاديمي، تطوير أدائه المهني، من أجل التثبيت، الترقية، المناصب الإدارية، زيادة الراتب، لتوفير دليل على تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع المجتمع المحلي.

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية المرتبطة والسابقة، يمكن بيان أوجه الاتفاق وأوجه الاختلاف وبيان أوجه الاستفادة بين البحث الحالي والدراسات السابقة والمرتبطة.

أوجه الاتفاق :

لله أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

- اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اختيار المنهج .
- اتفق البحث الحالي في اختيار أداة البحث .
- بعض الدراسات اتفقت مع البحث الحالي في جزء من مجالاتها.

لله أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي:

- اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في ما يلي:
- اختلف البحث الحالي في بعض فئات العينة .
- تناول مجالاً هاماً وهو تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
- تكونت عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

لله أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- بتحليل الدراسات السابقة يمكن تحديد مدى الاستفادة في النقاط التالية:
- تدعيم وتعزيز مشكلة البحث من خلال نتائج الدراسات السابقة .
- معرفة أدبيات تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي.

- إعداد أداة الدراسة وتحديد محاورها.
- تفسير النتائج والتأكيد عليها أو دحضها والخروج ببعض التوصيات.

ثامناً: إجراءات البحث.

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي باعتباره الأكثر ملائمة للبحث.

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث كل من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس ممن يحملون درجة (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد) بجامعة حائل للعام الجامعي ٢٠١٥م/ ٢٠١٦م، والبالغ عددهم (٧٧٢)، وقد تم سحب عينة عشوائية منهم بنسبة مئوية قدرها (٣٠%) لتطبيق البحث، لتصبح عينة البحث الإجمالية (٢٣١) عضو هيئة تدريس.

عينة البحث: وتشمل عينة البحث.

- عينة البحث الاستطلاعية: وتم اختيارها بالطريقة العشوائية من العينة الإجمالية، من غير عينة البحث الأساسية وقوامهم (٣٢) مستجيب بنسبة مئوية قدرها (٤,١٤ %).
- عينة البحث الأساسية: وتم اختيارها بالطريقة العمدية، من العينة الإجمالية، وعددها (١٩٩)، وبعد حذف الاستبيانات المهملة والمفقودة وغير المستوفاه، أصبحت العينة الأساسية بإجمالي عدد (١٨٤) عضو هيئة تدريس وتمثل (٢٣,٨%) من مجتمع البحث الأصلي، كما في الجدول التالي:

جدول (١)

توصيف مجتمع وعينة البحث

	الدرجة العلمية	المجتمع الأصلي	العينة الأساسية	العينة الاستطلاعية
١	رؤساء أقسام.	٧٤	٦٢	١٢
٢	أستاذ مشارك.	٧١	٦٦	٩
٣	أستاذ مساعد.	٥٩٩	٤٣	٦
٤	أستاذ.	٢٨	١٣	٥
	الإجمالي.	٧٧٢	١٨٤	٣٢

أدوات جمع البيانات: تم استخدام أدوات جمع البيانات التالية :

قام الباحث باستخدام الاستبيان لمعرفة " تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل

في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي " ، وقد قسم الاستبيان إلى جزئين:

• الجزء الأول : يشمل على السمات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس (الاسم، سنوات الخبرة، الوظيفة بالقسم العلمي، القسم العلمي، الدرجة العلمية)

• الجزء الثاني: يتكون من (٤٠) عبارة وموزعة على (٤) محاور وهي :

- المحور الأول : الأداء التدريسي والتعليمي يشمل (١٠) عبارات.
- المحور الثاني : الأداء البحثي والعلمي يشمل (١٠) عبارات.
- المحور الثالث : الأداء البيئي والمجتمعي يشمل (١٠) عبارات.
- المحور الرابع : الأداء الإداري يشمل (١٠) عبارات.

وقد اتبع الباحث الخطوات التالية في بناء الاستبيان :

- الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والاستفادة منها في بناء الاستبيان، وصياغة عباراته.
- تحديد المحاور الرئيسة التي يتضمنها الاستبيان.
- صياغة عبارات الاستبيان علي المحاور الرئيسة.
- تقنين الاستبيان وإجراء المعاملات العلمية تمهيداً للتطبيق.

المعاملات العلمية لأدوات جمع البيانات :

أ. صدق المحكمين: تم عرض محاور الاستبيان على الخبراء في مجالات الجودة والاعتماد والإدارة التربوية والتقويم التربوي، لإبداء رأيهم في محاور وعبارات الاستبيان ومدى اتفاقها والغرض منها وانتمائها للمحاور المتضمنة والوضوح في كل عبارة، وترك حرية استبعاد العبارات وإضافة عبارات جديدة يرونها مناسبة بما يتفق ورأي كل خبير، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض عبارات الاستبيان، ليصل الاستبيان في صورته النهائية إلي عدد (٣٤) عبارة. كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

يوضح آراء الخبراء على محاور وعبارات الاستبيان

م	المحاور	عدد العبارات	تعديل	نقل	حذف	اضافة	عدد العبارات
١	المحور الأول : الأداء التدريسي والتعليمي.	١٠	(٤) عبارات ارقام (١٠ ، ٥ ، ٣ ، ٢)	-	(٣) عبارات ارقام (٤ ، ٦ ، ٩)	(٥) عبارات منقولة من المحور الثالث، والرابع	١٢
٢	المحور الثاني : الأداء البحثي والعلمي	١٠	-	-	(٤) عبارات ارقام (٣ ، ٤ ، ١٠ ، ٦)	عبارة منقولة من المحور الرابع	٧
٣	المحور الثالث: الأداء البيئي والمجتمعي.	١٠	-	(٢) عبارة ارقام (٥) للمحور الرابع، (٩) للمحور الاول	(٢) عبارة ارقام (١ ، ٧)	عبارة منقولة من المحور الرابع.	٧
٤	المحور الرابع : الأداء الإداري .	١٠	عبارة رقم (٢)	(٦) عبارات ارقام (١ ، ٦ ، ٧ ، ٨) للمحور الاول، (٥) للمحور الثاني، (٩) للمحور الثالث	-	(٤) عبارات (٣) تم اضافتهم، وعبارة منقولة من المحور الثالث	٨
	اجمالي المحاور.	٤٠	-	٨	٩	١١	٣٤

ب. صدق الاتساق الداخلي : قام الباحث بإجراء صدق الاتساق الداخلي خلال الفترة من ٢٢ / ٨ / ٢٠١٦ وحتى ٢٥ / ٨ / ٢٠١٦م على عينة قوامها (٣٢) مستجيب، للتعرف على مدى قدرة الاستبيان على التمييز بين المفحوصين ذوي القدرات المتفاوتة، والتأكد من سلامة وسهولة فهم عبارات الاستبيان، من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور المنتمية إليه، ثم حذف العبارات غير الدالة إحصائياً، وأسفرت النتائج عن قيم معاملات ارتباط تتراوح ما بين (٠,٤٤٦ ، ٠,٩٠٢) وكانت قيمة (ر) الجدولية ، عند مستوى معنوى (٠,٠٥) هي (٠,٣٤٩)، فيما عدا العبارات أرقام (٧،٨) من المحور الأول، ورقم (٦) من المحور الثاني، ورقم (٢) من المحور الثالث، وأرقام (١،٨) من المحور الرابع، حيث كانت معاملات ارتباطها غير دالة إحصائياً. ليصل إجمالي عدد عبارات الاستبيان إلى (٢٨) عبارة.

الثبات: قام الباحث بحساب ثبات الاستبيان بطريقتين كما يلي:

- أ. تطبيق الاختبار وإعادة الاختبار Test Re Test : خلال الفترة من ٢٢ / ٨ / ٢٠١٧م وحتى ٢-٤ / ٩ / ٢٠١٦م، حيث تم اعتبار التطبيق الدال علي صدق الاتساق الداخلي هو التطبيق الأول لهذا الاختبار، من خلال الارتباط بين كل عبارة ونظيرتها في التطبيق الثاني وأظهرت معاملات الارتباط درجات ذات دلالة إحصائية في جميع العبارات وترواحت ما بين (٠,٤٥٣، ٠,٨٩٣)، مما يدل علي ثبات محاور وعبارات الاستبيان.
- ب. ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach : قام الباحث بإيجاد معامل ارتباط ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات محاور الاستبيان، كما في الجدول التالي :

جدول (٣)

معامل ثبات ألفا كرونباخ

م	المحاور	معامل الفا كرونباخ
١	محور الأداء التدريسي والتعليمي.	*٠,٧٥٨
٢	محور الأداء البحثي والعلمي.	*٠,٧٦٣
٣	محور الأداء البيئي والمجتمعي.	*٠,٧٦٠
٤	محور الأداء الإداري.	*٠,٧٨٠
	إجمالي المحاور	*٠,٧٣٦

قيمة (ر) الجدولية عند مستوى معنوى (٠,٠٥) هي (٠,٣٤٩)

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الفا كرونباخ تتراوح ما بين (*٠,٧٨٠، *٠,٧٣٦) مما يدل ثبات محاور استمارة الاستبيان، وأسفرت النتائج عن أن العدد النهائي لعبارات الاستبيان هو (٢٨) عبارة.

تاسعاً: التجربة الأساسية.

حيث قام الباحث بتطبيق الاستبيان في صورته النهائية خلال الفترة من ٢٥ / ٩ / ٢٠١٦م وحتى ٣ / ١٠ / ٢٠١٦م علي عينة البحث وقوامها (١٨٤) مستجيب للاستجابة على الاستبيان .

عاشراً: المعالجات الإحصائية : تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي
- معامل الارتباط لبيرسون.
- تكرارات والنسب المئوية.
- تحليل التباين باستخدام " ف ". بطريقة (One Way ANOVA).

الحادي عشر: عرض وتفسير ومناقشة النتائج.

استناداً لنتائج البيانات والمعالجات الإحصائية وحجم العينة والمجتمع والدراسات السابقة وفي ضوء تساؤلات البحث وأهدافه، قام الباحث بمناقشة وتفسير النتائج كما يلي:

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لعينة أعضاء هيئة التدريس في محور الأداء التدريسي والتعليمي ن = ١٨٤

م	عبارات ومحاو	م	ع	نعم		الى حد ما		لا		كا	المجموع التقديري	الوزن النسبي	الترتيب
				ك	%	ك	%	ك	%				
	المحور الاول: الأداء التدريسي والتعليمي.												
١	يستخدم التواصل الفعال مع الطلاب.	٢,٣٥٣	٠,٧٦١	٩٧	٥٢,٧	٥٥	٢٩,٩	٣٢	١٧,٤	*٣٥,٤	٤٣٣	٧٨,٤	٦
٢	يستخدم أساليب تدريس متنوعة تعزز فهم موضوعات المقررات.	٢,٥٢١	٠,٧٣١	١٢٢	٦٦,٣	٣٦	١٩,٦	٢٦	١٤,١	*٩٠,٨	٤٦٤	٨٤,١	٢
٣	يزود الطلاب بتوصيف المقرر الدراسي وتتضمن (الأهداف، المفردات، المراجع، المتطلبات، الموضوعات، أساليب التقويم والتدريس) في بداية الفصل الدراسي.	٢,٦٢٥	٠,٥٦٨	١٢٣	٦٦,٨	٥٣	٢٨,٨	٨	٤,٣	*١٠٩,٥	٤٨٣	٨٧,٥	١
٤	ينوع في استخدام الوسائل التعليمية في ضوء الموقف التعليمي.	٢,٥٢١	٠,٧٣١	١٢٢	٦٦,٣	٣٦	١٩,٦	٢٦	١٤,١	*٩٠,٨	٤٦٤	٨٤,١	٢
٥	يشجع الطلاب على القراءة من مصادر متنوعة.	٢,٢١٧	٠,٦٧٤	٦٦	٣٥,٩	٩٢	٥٠,٠	٢٦	١٤,١	*٣٦,٠	٤٠٨	٧٣,٩	٨
٦	يربط بين أجزاء المحتوى الدراسي أثناء تدريسه .	٢,٤٢٩	٠,٧٢٨	١٠٥	٥٧,١	٥٣	٢٨,٨	٢٦	١٤,١	*٥٢,٥	٤٤٧	٨١,٠	٤
٧	ينوع من أساليب التواصل الالكتروني بينه وبين طلابه.	٢,٤٨٩	٠,٥٠١	٩٠	٤٨,٩	٩٤	٥١,١	-	-	٠,٠٨	٤٥٨	٨٣,٠	٣
٨	يقسم طلابه ويصنفهم بحسب قدراتهم ووفقاً للفروق الفردية لديهم.	٢,٤١٨	٠,٧٧٨	١١٠	٥٩,٨	٤١	٢٢,٣	٣٣	١٧,٩	*٥٨,٤	٤٤٥	٨٠,٦	٥
٩	يستطيع تحديد الطلاب الأكثر تميزاً والأقل استيعاباً داخل الوحدة الدراسية.	٢,٣٥٣	٠,٦٠٩	٧٨	٤٢,٤	٩٣	٥٠,٥	١٣	٧,١	*٥٨,٩	٤٣٣	٧٨,٤	٦
١٠	يشارك في ورش عمل تطوير البرامج والمقررات التعليمية .	٢,٣٢٦	٠,٦٤٦	٧٨	٤٢,٤	٨٨	٤٧,٨	١٨	٩,٨	*٤٦,٧	٤٢٨	٧٧,٥	٧
	إجمالي محور الأداء التدريسي والتعليمي.	٢٤,٢٥٥	٤,٣٢١	٩٩١	٥٣,٨	٦٤١	٣٤,٨	٢٠٨	١١,٣	*٣٢,٧٨	٤٤٦٣	٨٠,٨	

قيمة (٢١) الجدولية عند مستوى مغنوى (٠,٠٥) هي (٥,٩٩)

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لعينة أعضاء هيئة التدريس في محور الأداء البحثي والعلمي ن = ١٨٤

م	عبارات ومحاوير	م	ع	نعم		الى حد ما		لا		كا ^٢	المجموع التقديرى	الوزن النسبى	الترتيب
				ك	%	ك	%	ك	%				
	المحور الثانى: الأداء البحثي والعلمي.												
١	يحرص على تنفيذ أبحاث علمية مبتكرة في مجال تخصصه.	٢,٢٤٤	٠,٥٩١	٦٠	٣٢,٦	١٠٩	٥٩,٢	١٥	٨,٢	*٧٢,٠	٤١٣	٧٤,٨	٥
٢	يحرص على المشاركة في المؤتمرات والندوات في مجال تخصصه.	٢,٤٧٨	٠,٦٤٤	١٠٣	٥٦,٠	٦٦	٣٥,٩	١٥	٨,٢	*٦٣,٦	٤٥٦	٨٢,٦	٢
٣	يوظف نتائج أبحاثه في تطوير العملية التعليمية .	٢,٣٢٦	٠,٤٧٠	٦٠	٣٢,٦	١٢٤	٦٧,٤	—	—	*٢٢,٢	٤٢٨	٧٧,٥	٤
٤	يحرص على العمل بروح الفريق المتعاون في البحوث المشتركة.	٢,٤٦٢	٠,٤٩٩	٨٥	٤٦,٢	٩٩	٥٣,٨	—	—	١,٠٦	٤٥٣	٨٢,١	٣
٥	يحرص على المشاركة في الدورات التدريبية المتعلقة بالتنمية المهنية العلمية.	٢,٥٠٥	٠,٥٠١	٩٣	٥٠,٥	٩١	٤٩,٥	—	—	٠,٠٢	٤٦١	٨٣,٥	١
٦	يوجه الطلاب نحو المكتبة وتحسين مهارات التعلم الذاتي لديهم.	٢,٢١٧	٠,٦٠٦	٥٨	٣١,٥	١٠٨	٥٨,٧	١٨	٩,٨	*٦٦,٣	٤٠٨	٧٣,٩	٦
	إجمالي محور الأداء البحثي والعلمي.	١٤,٢٣٣	١,٨٣٦	٤٥٩	٤١,٥	٥٩٧	٥٤,٠	٤٨	٤,٣	*١٠١,٠	٢٦١٩	٧٩,٠	

قيمة (كا٢) الجدولية عند مستوى معنوى (٠,٠٥) هى (٥,٩٩)

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لعينة أعضاء هيئة التدريس في محور الأداء البيئي والمجتمعي ن = ١٨٤

م	عبارات ومحاور	م	ع	نعم		الى حد ما		لا		كا ^٢	المجموع التقديرى	الوزن النسبى	الترتيب
				ك	%	ك	%	ك	%				
	المحور الثالث: الأداء البيئي والمجتمعي.												
١	يستقل قدراته وإمكانياته في المشاركة في برامج خدمة المجتمع.	٢,١٣٥	٠,٧٧٣	٦٩	٣٧,٥	٧١	٣٨,٦	٤٤	٢٣,٩	*٧,٣	٣٩٣	٧١,٢	٥
٢	يستثمر نتائج أبحاثه العلمية في تطوير مؤسسات المجتمع.	٢,١٣٠	٠,٧١٢	٦٠	٣٢,٦	٨٨	٤٧,٨	٣٦	١٩,٦	*٢٢,٠	٣٩٢	٧١,٠	٦
٣	يشارك في مجموعات العمل القائمة علي تحديد احتياجات سوق العمل.	٢,٣٠٤	٠,٥٥٧	٦٥	٣٥,٣	١١٠	٥٩,٨	٩	٤,٩	*٨٣,٤	٤٢٤	٧٦,٨	٤
٤	يساهم بإعداد المشاريع البحثية التي تحتاجها مؤسسات مجتمعه.	٢,٣٥٨	٠,٦٦٢	٨٥	٤٦,٢	٨٠	٤٣,٥	١٩	١٠,٣	*٤٤,٠	٤٣٤	٧٨,٦	٣
٥	يحترم القيم السائدة في المجتمع .	٢,٥٥٩	٠,٤٩٧	١٠٣	٥٦,٠	٨١	٤٤,٠	—	—	٢,٦٣	٤٧١	٨٥,٣	١
٦	يساهم بأفكار واقعية إبداعية لتطوير المجتمع.	٢,٤١٨	٠,٦٧٢	٩٦	٥٢,٢	٦٩	٣٧,٥	١٩	١٠,٣	*٤٩,٧	٤٤٥	٨٠,٦	٢
	إجمالي محور الأداء البيئي والمجتمعي.	١٣,٩٠٧	٢,٥٠٨	٤٧٨	٤٣,٢	٤٩٩	٤٥,١	١٢٧	١١,٥	*٢٥,٥	٢٥٥٩	٧٧,٢	

قيمة (كا٢) الجدولية عند مستوى معنوى (٠,٠٥) هي (٥,٩٩)

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لعينة اعضاء هيئة التدريس في محور الأداء الإداري ن = ١٨٤

م	عبارات ومحاور	م	ع	نعم		الى حد ما		لا		كا ^٢	المجموع التقديري	الوزن النسبي	الترتيب
				ك	%	ك	%	ك	%				
	المحور الرابع: الأداء الإداري.												
١	يشارك في مقترحات تطوير الجامعة .	٢,٣٧٥	٠,٧٧٩	١٠,٣	٥٦,٠	٤٧	٢٥,٥	٣٤	١٨,٥	*٤٣,٨	٤٣٧	٧٩,٢	١
٢	يساهم في تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي	٢,٢٤٤	٠,٧٦١	٨١	٤٤,٠	٦٧	٣٦,٤	٣٦	١٩,٦	*١٧,٢	٤١٣	٧٤,٨	٤
٣	يساهم في صياغة رؤية واضحة للعمل الأكاديمي.	٢,٠٣٨	٠,٧٩٨	٦٢	٣٣,٧	٦٧	٣٦,٤	٥٥	٢٩,٩	١,١٨	٣٧٥	٦٧,٩	٦
٤	يشارك في الاجتماعات الدورية للقسم العلمي.	٢,٣٦٩	٠,٦٩٦	٩١	٤٩,٥	٧٠	٣٨,٠	٢٣	١٢,٥	*٣٩,٥	٤٣٦	٧٩,٠	٢
٥	يستطيع إدارة وتنفيذ وحداته الدراسية بحسب ما هو مخطط لها.	٢,١٠٨	٠,٦٨٤	٥٤	٢٩,٣	٩٦	٥٢,٢	٣٤	١٨,٥	*٣٢,٦	٣٨٨	٧٠,٣	٥
٦	يستطيع إدارة اللجان الفنية والإدارية التي يكلف بها من قبل إدارة الجامعة والكلية والقسم العلمي.	٢,٣٠٩	٠,٦٦٦	٧٨	٤٢,٤	٨٥	٤٦,٢	٢١	١١,٤	*٤٠,١	٤٢٥	٧٧,٠	٣
	إجمالي محور الأداء الإداري.	١٣,٤٤٥	٣,٠٣٨	٤٦٩	٤٢,٤	٤٣٢	٣٩,١	٢٠٣	١٨,٣	*٥٣,٦	٢٤٧٤	٧٤,٦	
	إجمالي المحاور.	٦٥,٨٤٢	٧,٧٥٦	٢٣٩٧	٤٦,٥	٢١٦٩	٤٢,١	٥٨٦	١١,٣	*٤١,٠	١٢١١٥	٧٨,٣	

قيمة (كا٢) الجدولية عند مستوى مغنوى (٠,٠٥) هي (٥,٩٩)

مناقشة وتفسير النتائج:

المحور الأول: الأداء التدريسي والتعليمي.

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات تتراوح ما بين (٢,٦٢٥ ، ٢,٣٢٦) وبوزن نسبي يتراوح ما بين (٨٧,٥% ، ٧٧,٥%) ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العبارات أرقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٨ ، ٩ ، ١٠).

وكانت أعلى استجابة لصالح (نعم) في العبارات أرقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦ ، ٨) وهي علي الترتيب وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:

- يزود الطلاب بتوصيف المقرر الدراسي وتتضمن (الأهداف، المفردات، المراجع، المتطلبات، الموضوعات، أساليب التقويم والتدريس) في بداية الفصل الدراسي.

بوزن نسبي ٨٧,٥%

- يستخدم أساليب تدريس متنوعة تعزز فهم موضوعات المقررات.

بوزن نسبي ٨٤,١%

- ينوع في استخدام الوسائل التعليمية في ضوء الموقف التعليمي.

بوزن نسبي ٨٤,١%

- يربط بين أجزاء المحتوى الدراسي أثناء تدريسه .

بوزن نسبي ٨١,٠%

- يقسم طلابه ويصنفهم بحسب قدراتهم ووفقاً للفروق الفردية لديهم.

بوزن نسبي ٨٠,٦%

- يستخدم التواصل الفعال مع الطلاب.

بوزن نسبي ٧٨,٤%

يليه استجابة (إلى حد ما) في العبارات أرقام (٥ ، ٩ ، ١٠) وهي علي الترتيب وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:

- يستطيع تحديد الطلاب الأكثر تميزاً والأقل استيعاباً داخل الوحدة الدراسية.

بوزن نسبي ٧٨,٤%

- يشارك في ورش عمل تطوير البرامج والمقررات التعليمية .

بوزن نسبي ٧٧,٥%

- يشجع الطلاب على القراءة من مصادر متنوعة.

بوزن نسبي ٧٣,٩%

بينما لم توجد فروقاً دالة إحصائية في العبارة رقم (٧) وهي وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:

- ينوع من أساليب التواصل الإلكتروني بينه وبين طلابه.

بوزن نسبي ٨٣%

تشير النتائج إلى أن استجابات العينة على الأداء التدريسي والتعليمي، جاءت ما بين (نعم، إلى حد ما)، ويمكن تفسير استجابات أفراد العينة على (نعم) في بعض العبارات إلى أن عضو هيئة التدريس على درجة عالية من المعرفة من حيث استخدام طرق تدريس متنوعة، وأيضاً كيفية الربط بين أجزاء المحتوى الدراسي، والمهارة في كيفية التواصل مع الطلاب، كما جاءت استجابات بعض العينة (إلى حد ما) على بعض العبارات، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم اهتمام عضو هيئة التدريس بتحديد الطلاب الأكثر تميزاً والأقل استيعاباً داخل الوحدة الدراسية، أو أنه قليل المشاركة في ورش العمل التي تعمل على تطوير البرامج والمقررات التعليمية .

ويرى الباحث أن الأداء التدريسي والتعليمي من العناصر المهمة عند تقويم عضو هيئة التدريس، حيث تزود أعضاء هيئة التدريس بتغذية راجعية، تمكنهم من تشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم التدريسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه محمود إبراهيم (٢٠٠٨م) في دراسته، من حيث وجود قصور في أدائهم لأدوارهم المختلفة، حيث جاء الأداء التدريسي متوسطاً، وأيضاً تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه حاتم عزيز (٢٠١٢م) في دراسته، من حيث وجود ضعف واضح في أداء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه كامبل Campbell (٢٠٠٥م) في دراسته، من حيث وجود أثر ايجابي لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وخصوصاً في تنوع طرق التدريس.

المحور الثاني: الأداء البحثي والعلمي.

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات تتراوح ما بين (٢,٥٠٥، ٢,٢١٧) وبوزن نسبي يتراوح ما بين (٨٣,٥%، ٧٣,٩%)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العبارات أرقام (١، ٢، ٣، ٦). وكانت أعلى استجابة لصالح (الى حد ما) في العبارات ارقام (١، ٣، ٦) وهي على الترتيب وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:

- يوظف نتائج أبحاثه في تطوير العملية التعليمية. بوزن نسبي ٧٧,٥%
- يحرص على تنفيذ أبحاث علمية مبتكرة في مجال تخصصه. بوزن نسبي ٧٤,٨%
- يوجه الطلاب نحو المكتبة وتحسين مهارات التعلم الذاتي لديهم. بوزن نسبي ٧٣,٩%
- يليها استجابة (نعم) في العبارة رقم (٢) وهي وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:
- يحرص على المشاركة في المؤتمرات والندوات في مجال تخصصه. بوزن نسبي ٨٢,٦%

بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في العبارات ارقام (٤، ٥) وهي على الترتيب وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:

- يحرص على المشاركة في الدورات التدريبية المتعلقة بالتنمية المهنية العلمية. بوزن نسبي ٨٣,٥%
 - يحرص على العمل بروح الفريق المتعاون في البحوث المشتركة. بوزن نسبي ٨٢,١%
- تشير النتائج إلى أن استجابات العينة على الأداء البحثي والعلمي جاءت ما بين (إلى حد ما، نعم) ويمكن تفسير استجابات افراد العينة على (الى حد ما) إلى افتقارهم لمهارة توظيف نتائج أبحاثهم في تطوير العملية التعليمية، أو قلة الاهتمام بتنفيذ أبحاث علمية مبتكرة في مجال تخصصه، وقلة تفاعلهم مع الطلاب وتوجيههم نحو تحسين مهاراتهم، كما جاءت استجابات بعض أعضاء هيئة التدريس على الاستجابة (نعم) بدرجة كبيرة، من حيث حرصهم الشديد وتفاعلهم نحو المشاركة في المؤتمرات والندوات .

ويرى الباحث أن الأداء البحثي والعلمي يكاد يكون ضعيف أو محدود لدى أعضاء هيئة التدريس وقد يرجع ذلك، بسبب عدم توفر الوقت الكافي أو الملائم للقيام بإجراء البحوث وكثرة الأعباء التدريسية أو قلة دعم الجامعة للبحث العلمي، أو صعوبة تكوين فريق عمل لإجراء البحوث. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه محمود إبراهيم (٢٠٠٨م) في دراسته من حيث وجود قصور في أدائهم لأدوارهم المختلفة، حيث جاء الأداء في مجال البحث العلمي "متوسطاً".

المحور الثالث: الأداء البيئي والمجتمعي.

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات تتراوح ما بين (٢,٥٥٩ ، ٢,١٣٠) وبوزن نسبي يتراوح ما بين (٨٥,٣% ، ٧١%) ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العبارات أرقام (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٦). وكانت أعلى استجابة لصالح (الى حد ما) في العبارات ارقام (١ ، ٢ ، ٣) وهي على الترتيب وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:

- يشارك في مجموعات العمل القائمة علي تحديد احتياجات سوق العمل.
- بوزن نسبي ٧٦,٨%
- يستغل قدراته وإمكانياته في المشاركة في برامج خدمة المجتمع.
- بوزن نسبي ٧١,٢%
- يستثمر نتائج أبحاثه العلمية في تطوير مؤسسات المجتمع.
- بوزن نسبي ٧٠%
- يليها استجابة (نعم) في العبارات ارقام (٤ ، ٦) وهي على الترتيب وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:
- يساهم بأفكار واقعية إبداعية لتطوير المجتمع.
- بوزن نسبي ٨٠,٦%
- يساهم بإعداد المشاريع البحثية التي تحتاجها مؤسسات مجتمعه.
- بوزن نسبي ٧٨,٦%
- بينما لم توجد فروقاً دالة إحصائية في العبارة رقم (٥) وهي وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:
- يحترم القيم السائدة في المجتمع .
- بوزن نسبي ٨٥,٣%

تشير النتائج إلى أن استجابات العينة على الأداء البيئي والمجتمعي، جاءت ما بين (إلى حد ما، نعم) ويمكن تفسير استجابات افراد العينة على الاستجابة (الى حد ما) إلى الضعف الشديد في مشاركة الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس لاستغلال قدراتهم وإمكانياتهم في برامج خدمة المجتمع، وتوجيه نتائج أبحاثهم العلمية في تطوير مؤسسات المجتمع، كما جاءت استجابات بعض أعضاء هيئة التدريس على الاستجابة (نعم) من خلال مساهمتهم بأفكار واقعية وأيضاً إعداد مشاريع بحثية تساعد على تطوير المؤسسات المجتمعية.

ويرى الباحث أن الأداء البيئي والمجتمعي لأعضاء هيئة التدريس، يحتاج إلى تفعيل أكثر، وأيضاً مدى اسهامه في خدمة بيئته ومجتمعه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه محمود إبراهيم عام (٢٠٠٨م) في دراسته نحو وجود قصور في أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع حيث جاء "ضعيفاً"

المحور الرابع: الأداء الإداري.

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات تتراوح ما بين (٢,٣٧٥ ، ٢,٠٣٨) وبوزن نسبي يتراوح ما بين (٧٩,٢% ، ٦٧,٩%) ، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العبارات أرقام (١ ، ٢ ، ٤ ، ٥ ، ٦). وكانت أعلى استجابة لصالح (نعم) في العبارات أرقام (١ ، ٢ ، ٤) وهي علي الترتيب وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:

- يشارك في مقترحات تطوير الجامعة . بوزن نسبي ٧٩,٢%
- يشارك في الاجتماعات الدورية للقسم العلمي. بوزن نسبي ٧٩%
- يساهم في تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي. بوزن نسبي ٧٤,٨%

يليه استجابة (إلى حد ما) في العبارات أرقام (٥ ، ٦) وهي علي الترتيب وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:

- يستطيع إدارة اللجان الفنية والإدارية التي يكلف بها من قبل إدارة الجامعة والكلية والقسم العلمي. بوزن نسبي ٧٧%
- يستطيع إدارة وتنفيذ وحداته الدراسية بحسب ما هو مخطط لها. بوزن نسبي ٧٠,٣%
- بينما لم توجد فروقاً دالة إحصائية في العبارة رقم (٣) وهي وفقاً لوزنها النسبي كما يلي:
- يساهم في صياغة رؤية واضحة للعمل الأكاديمي. بوزن نسبي ٦٧,٩%

تشير النتائج إلى أن استجابات العينة على الأداء الإداري جاءت ما بين (نعم ، إلى حد ما) ويمكن تفسير استجابات أفراد العينة على الاستجابة (نعم) إلى مدى قدراتهم على تقديم مقترحات تساعد على تطوير الجامعة، والحرص الدائم على المشاركة في الاجتماعات الدورية، ومدى اقتناعهم بأهمية ضرورة تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم الجامعي، كما جاءت استجابات بعض أعضاء هيئة التدريس على (إلى حد ما) إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس لا يلمون بمهارات الإدارة الناجحة، وقد يرجع ذلك إلى قلة خبراتهم أو عدم توافر دورات تدريبية في مجالات الإدارة الجامعية .

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين لمعرفة الفروق بين الدرجات العلمية للعينة (رؤساء أقسام، أستاذ مشارك،

أستاذ مساعد، أستاذ) علي محاور الاستبيان ن=١٨٤

م	المحاور	الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع الرتب	درجة الحرية	متوسط الرتب	ف	الدلالة
١	محور الأداء التدريسي والتعليمي	رؤساء أقسام	٢٣,٦٦١	٤,٦٠٥	بين المجموعات	٣٣,٥٥	٣	١١,١٨	٠,٦٠	٠,٦١
		استاذ مساعد	٢٤,٦٦٦	٤,٢١٨						
		استاذ مشارك	٢٤,٣٠٢	٤,٢٦٢	داخل المجموعات	٣٣٥٠,٨٥	١٨٠	١٨,٦١		
		استاذ	٢٤,٤٦١	٣,٣٨١						
٢	محور الأداء البحثي والعلمي	رؤساء أقسام	١٤,٠٨٠	١,٨٣١	بين المجموعات	٦,٨٧	٣	٢,٢٩	٠,٦٨	٠,٥٦
		استاذ مساعد	١٤,٤٨٤	١,٨٩٩						
		استاذ مشارك	١٤,٢٠٩	١,٧٢٦	داخل المجموعات	٦٠٥,١٢	١٨٠	٣,٣٦		
		استاذ	١٣,٩٢٣	١,٨٤٦						
٣	محور الأداء البيئي والمجتمعي	رؤساء أقسام	١٣,٥٨٠	٢,٤٣٩	بين المجموعات	٤٤,٨٢	٣	١٤,٩٤	٢,٤٠	٠,٠٦
		استاذ مساعد	١٤,٤٠٩	٢,٣٩٢						
		استاذ مشارك	١٣,٨٨٣	٢,٦٣٨	داخل المجموعات	١١٢٠,٥٤	١٨٠	٦,٢٢		
		استاذ	١٢,٦١٥	٢,٧٨٥						
٤	محور الأداء الإداري	رؤساء أقسام	١٣,٢٧٤	٢,٨٨٦	بين المجموعات	٢٥,٩٠	٣	٨,٦٣	٠,٩٢	٠,٤٢
		استاذ مساعد	١٣,٧١٢	٣,١٤٦						
		استاذ مشارك	١٣,٥٣٤	٣,١٩٤	داخل المجموعات	١٦٧٢,٨٧	١٨٠	٩,٢٩		
		استاذ	١٢,٢٣٠	٢,٧٧٣						
	إجمالي محاور الاستبيان	رؤساء أقسام	٦٤,٥٩٦٨	٧,٨٢٤٨	بين المجموعات	٣١٩,٣٠	٣	١٠٦,٤٣	١,٧٩	٠,١٥
		استاذ مساعد	٦٧,٢٧٢٧	٧,٩٨٧٦						
		استاذ مشارك	٦٥,٩٣٠٢	٧,٥٢٩٠	داخل المجموعات	١٠٦٩٩,١٠	١٨٠	٥٩,٤٣		
		استاذ	٦٣,٢٣٠٨	٦,٠٢٩٨						

قيمة "ف" الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) هي (٢,٦٠)

تشير نتائج الجدول (٨) إلي عدم وجود فروقا دالة إحصائية بين الدرجة العلمية حول محاور الاستبيان، ويرجع ذلك إلى أن أراء أعضاء هيئة التدريس متوافقة، ولا يوجد بينهم فروق، باختلاف الدرجة العلمية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه محمود إبراهيم عام (٢٠٠٨م) في دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة أعضاء هيئة التدريس.

إثنا عشر: الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات:

استناداً إلى ما تم استخلاصه من الدراسات النظرية والأدوات المستخدمة في البحث وفي حدود عينة البحث وخصائصه وتساؤلاته وأهدافه والمنهج المستخدم ومجالات البحث، وفي ضوء أدوات البحث، واستناداً إلى الإجراءات العلمية المتبعة، واعتماداً على نتائج الأسلوب الإحصائي أمكن التوصل للاستنتاجات التالية:

■ المحور الأول: الأداء التدريسي والتعليمي:

- كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك تأييد من قبلهم للقيام بدورهم في:
- تزويد الطلاب بتوصيف المقرر الدراسي في بداية الفصل الدراسي
- استخدام أساليب تدريس متنوعة.
- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية في ضوء الموقف التعليمي.
- الرابط بين أجزاء المحتوى الدراسي أثناء تدريسه.
- تصنيف الطلاب حسب قدراتهم ووفقاً للفروق الفردية لديهم.
- بينما كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك قصور إلى حد ما في:
- تحديد الطلاب الأكثر تميزاً والأقل استيعاباً داخل الوحدة الدراسية.
- المشاركة في ورش عمل.
- حث أو تشجيع الطلاب على القراءة من مصادر متنوعة.

■ المحور الثاني: الأداء البحثي والعلمي.

- كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك قصور إلى حد ما في:
- توظيف نتائج أبحاثه في تطوير العملية التعليمية.
- تنفيذ أبحاث علمية مبتكرة في مجال تخصصه.
- توجيه الطلاب نحو المكتبة وتحسين مهارات التعلم الذاتي .
- بينما كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك تأييد من قبلهم على:
- المشاركة في المؤتمرات والندوات في مجال تخصصه.

■ المحور الثالث: الأداء البيئي والمجتمعي.

- كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك تأييد من قبلهم للقيام بدورهم في:
- يساهم بأفكار واقعية تفيد بتطوير المجتمع.
- يساهم بإعداد المشاريع البحثية التي تفيد المؤسسات المجتمعية.
- بينما كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك قصور إلى حد ما في:
- يشارك في مجموعات عمل تساعد على تحديد احتياجات سوق العمل.
- استغلال قدراته وإمكانياته في المشاركة في برامج خدمة المجتمع.

- استثمار نتائج أبحاثه العلمية في تطوير مؤسسات المجتمع.

■ المحور الرابع: الأداء الإداري.

كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك تأييد من قبلهم للقيام بدورهم في:

- المشاركة في تقديم مقترحات لتطوير الجامعة .

- المشاركة في الاجتماعات الدورية

- المساهمة في تحديد جوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي.

بينما كشفت بعض استجابات أعضاء هيئة التدريس إلى أن هناك قصور إلى حد ما في:

- القيام بإدارة اللجان الفنية والإدارية التي يكلف بها من قبل إدارة الجامعة.

- إدارة وتنفيذ وحداته الدراسية بحسب ما هو مخطط لها.

■ تشير النتائج إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة أعضاء هيئة التدريس، وفقاً لمتغير

الدرجة العلمية (رؤساء أقسام، استاذ مشارك، استاذ مساعد، استاذ) حول محاور الاستبيان.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يتقدم الباحث بعدد من التوصيات وهي:

■ ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس من أجل تدريبهم على الطرق الحديثة في التدريس.

■ ضرورة استخدام أساليب متنوعة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وكذلك تطوير آليات تطبيقها.

■ ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية.

■ إجراء المزيد من الأبحاث حول تقويم أداء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

■ الاهتمام بمشاركة الطلاب في عمليات التقويم.

■ التوجه نحو التدريب النوعي للهيئة التدريسية وبحسب التخصص.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

١. إبراهيم مهدي الشبلي : المناهج ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها باستخدام النماذج ، ط2 ، أريد ، دار الأمل ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٠م.
٢. إقبال درندري ، طاهرة وهوك : دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق أنشطة التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات والكليات السعودية ، مؤتمر الجودة في التعليم العام: اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، القصيم ، السعودية ، ٢٠٠٧م.
٣. أحمد على غنيم ، صبرية مسلم البحيوى: تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات ، مجلة مركز البحوث ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، السعودية ، ٢٠٠٤م.
٤. أحمد عفت قرشم ، السعيد محمود العراقي ، احمد سالم الثقفي: تقويم الأداء التدريسي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الاداء ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، ٢(٢٧) ، السعودية ، ٢٠١٢م.
٥. أحمد على كنعان: تطوير أداء اعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة الشاملة ، (مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كلية التربية ، جامعة دمشق) ، المؤتمر القومى السنوى الثانى عشر (العربى الرابع) لمركز تطوير التعليم الجامعى ، مركز تطوير التعليم الجامعى ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٥م.
٦. أغادير بنت سالم العيدروس: تصور مقترح لتطوير نظام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعات منطقة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الإدارة التربوية والتخطيط ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية ، ٢٠١٠م.
٧. أمال فلمبان: الملف الأكاديمي لتقويم الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز ، ندوة تنمية الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، السعودية ، ٢٠٠٤م.
٨. السيد عبد العزيز البهواشي: معجم المصطلحات ، الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي ، دار عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، ٢٠٠٧م.
٩. بليغ حميد الشوك ، رجاء عبد السلام العجيل: تقويم أداء الاستاذ الجامعى في ضوء معايير الجودة الشاملة ، المؤتمر العربى حول التعليم العالى وسوق العمل ، جامعة مصراته ، مصراته ، ليبيا ، ٢٠١٠م.
١٠. حاتم جاسم عزيز : تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى) ، مجلة الفتح ، ع ٥٠ ، العراق ، ٢٠١٢م.
١١. حسين محمد الجبوري: تقويم أداء الاستاذ الجامعى في ضوء الكفايات المهنية والصفات الشخصية ، مجلة جامعة بابل ، العلوم الانسانية ، مج ١٥ ، ع ٢ ، بابل ، العراق ، ٢٠٠٨م.

١٢. حنان حسن الغامدي: الكفاءة الداخلية النوعية لكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طالبات وأعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ٢٠١٠م.
١٣. داود الحدابي، عمر خان: تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم التكنولوجية اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ع٢، ٢٠٠٨م.
١٤. زياد أحمد موسى الطويسى: بناء مقياس لتقييم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمان، الأردن، ٢٠٠٤م.
١٥. سعيد محمد الربيعي: التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠٧م.
١٦. سلطان سعيد بخاري: تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى، عالم التربية، ع(٢٠)، السنة السابعة، مكتبة الجامعة الحديثة، الإسكندرية، مصر، ٢٠٠٦م.
١٧. سوسن شاكر جيد، محمد عواد الزيادات: الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والعالي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
١٨. سيد محمد جاد الرب: مؤشرات ومعايير قياس وتقييم الأداء "مدخل استراتيجي للتحسين المستمر والتميز التنافسي، الإسماعيلية، مصر، ٢٠٠٩م.
١٩. شادية عبد الحليم متولي: تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي، دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، ٢٠٠٩م.
٢٠. عبد الحافظ الحبيب: تقويم وتقييم أداء الهيئة التدريسية في ضوء أهداف المؤسسات الجامعية، دراسة قدمت لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، السعودية، ٢٠٠٤م.
٢١. عبد المحسن بن محمد السميح: تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول الغربية والعربية، مجلة التربية، مج ٨، ع(١٥)، القاهرة، مصر، ٢٠٠٥م.
٢٢. عبد الوهاب النجار: أساليب تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي، دراسة قدمت لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، السعودية، ٢٠٠٥م.
٢٣. على عبد الحسن بريس: تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ميسان من وجهة نظر الطلبة، مجلة كلية التربية بالجامعة المستنصرية، ع٤، مج ١، بغداد، العراق، ٢٠١١م.
٢٤. على القرني وآخرون: تقويم أداء عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، المؤتمر القومى السنوى الثانى عشر "العربى الرابع"، لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٥م.
٢٥. علي سعد القرني: طرق وأساليب تنمية أداء الأستاذ الجامعي التدريسي، دراسة قدمت لندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (التحديات والتطوير)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض، السعودية، ٢٠٠٥م.
٢٦. علي بن محمد زهيد الغامدي: تعدد الأساليب لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات طريقنا نحو تحسين جودة الأداء المؤسسي، بحث مقدم في ندوة الاتجاهات الحديثة في التطوير الإداري وتحسين جودة الأداء المؤسسي المنظمة العربية للتنمية الإدارية، طنجة، المغرب، ٢٠١٠م.

٢٧. على بن ناصر شتوى ال زاهر: القدرات المطلوبة لتطوير جودة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي لمواجهة تحديات عصر العولمة، ورشة عمل " طرق تفعيل وثيقة آراء الأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي، السعودية، ٢٠٠٥م.
٢٨. على نصار: معوقات أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ٢٠٠١م.
٢٩. عماد أبو الرب، عيسى قدامة: تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان الجودة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، مج ٧، صنعاء، اليمن، ٢٠٠٨م.
٣٠. غادة حمزة محمد الشربيني: تقويم أداء المعلم الجامعي في ضوء مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، ندوة "تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي " التحديات والتطوير، السعودية، ٢٠٠٤م.
٣١. فوزى دباس العبادي، يوسف حجيم الطائي، افنان عبد على الاسدي: إدارة التعليم الجامعي " مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر"، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨م.
٣٢. مايترو، بربارا وآخرون: الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠٢م.
٣٣. محمود عطا: تطوير نظام تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات المصرية في ضوء خبرة بعض الجامعات الاخرى، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع ١٤، كلية التربية ، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٦م.
٣٤. محمود كامل النافقة: التدريس الجامعي - العمود الفقري للتنمية المهنية لأستاذ الجامعة، المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي "التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية" كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، ١٩٩٩.
٣٥. محمود مصطفى إبراهيم : أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.
٣٦. مليحان معيض الثبتي: اتجاهات الأكاديميين والإداريين وأعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي والتدريس والمكافآت في ثلاث جامعات عربية خليجية، مجلة جامعة الملك سعود العلوم والتربية والدراسات الإسلامية، مج ١٥، الرياض، السعودية، ٢٠٠٣م.
٣٧. نجدة إبراهيم سليمان: إدارة الأقسام العلمية وفق مدخل الجودة الشاملة دراسة ميدانية، المؤتمر القومي الثاني عشر (العربي الرابع): تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد بمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر، ٢٠٠٥م.
٣٨. هانى محمود جرادات: تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبد العزيز، مجلة أمارياك، مج ٦، ع ١٨، الرياض، السعودية، ٢٠١٥م.

ثانياً: المراجع الأجنبية.

39. Campbell, J: Evaluating teacher performance in higher education: The value of student ratings. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, UMI number AAT 3188108, 2005.

40. Szelo, w.f, Wright. P. C: "Searching for an idcal: across- disciplinaey Study of university faculty performance evaluation" Equal opprtanities international,. Volume, 22, Number 8,. (9). <http://www.ingertaconnect.com/mcb/030/2003>.
41. Freeze, C.R.; & others: The length of time spent in student teaching as a factor in teacher performance evaluation at Clemson University. Education Resource information Center (ERIC), ED 238881,2004.
42. Validosta State University College of Education : Faculty Evaluation. Process, from <http://education.valdosta.edu/coeii/>, 2001

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

المحاضر

د. مصطفى محمد الشيخ عبد الرؤف
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ولتحقيق الهدف من البحث تم اختيار مدرستين بطريقة عشوائية من بين المدارس الإعدادية بإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية؛ هما مدرستى المنتزه والشهيد حمدي، واختير فصلا من بين فصول الصف الأول الإعدادي بمدرسة المنتزه عشوائيا ليمثل المجموعة التجريبية وبلغ (٣٧) تلميذا، كما اختير فصلا عشوائيا من بين فصول مدرسة الشهيد حمدي ليمثل المجموعة الضابطة وبلغ (٣٩) تلميذا. وتمثلت أدوات البحث في اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الذكاء العاطفي واختبار تحصيل العلوم. وتم تطبيق الأدوات الثلاث قبلًا على تلاميذ المجموعتين، ثم قدمت المعالجات التدريسية؛ حيث درست المجموعة التجريبية محتوى وحدة " الأرض والكون" باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز، ودرست المجموعة الضابطة المحتوى العلمي نفسه بالطريقة المعتادة، تلى ذلك تطبيق أدوات البحث الثلاث بعديا، ورصدت درجات التلاميذ وتم معالجتها إحصائياً. وأسفرت نتائج البحث عن :

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملي، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء العاطفي، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى دلالة ٠,٠٠٥) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار تحصيل العلوم، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

كما أظهرت قيم (η^2) و (d) عن وجود أثر ذو حجم كبير لاستخدام بعض مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

The Effect of Using Some Principles of TRIZ Theory in Science Teaching on Developing Reflective Thinking Skills, Emotional Intelligence and Achievement among Preparatory Stage Students

The current research aimed to investigate the effect of using some principles of TRIZ theory in science teaching on developing reflective thinking skills, emotional intelligence and achievement among preparatory stage students. To achieve the objective of the research, two schools were randomly selected among preparatory schools in Kafr El Sheikh Educational Directorate; Al-Montazah preparatory school and Al-Shaheed Hamdy preparatory school. A class in the first year in Al-Montazah preparatory was selected to be the experimental group (N=37), and class in the first year in Al-Shaheed Hamdy preparatory school was selected to be the control one (N=39). Research tools were reflective thinking skills test, emotional intelligence scale and science achievement test. The research tools were pre-administered to the students of the two groups. Then the instructional treatments were presented. The experimental group studied the unit of “*The Earth and the Universe*” using eight principles of TRIZ theory, while the control group studied the content using the conventional method. After that the research tools were post-administered. The results of research are as follows:

- There is a statistically significant difference at the (0.05 level) of significance between the mean scores of students in the two groups (experimental and control) in the reflective thinking skills test in favor of the experimental group students.
- There is a statistically significant difference at the (0.05 level) of significance between the mean scores of students in the two groups (experimental and control) in the emotional intelligence scale in favor of the experimental group students.
- There is a statistically significant difference at the (0.05 level) of significance between the mean scores of students in the

- two groups (experimental and control) in the science achievement test in favor of the experimental group students.
- The values of (η^2) and (d) showed that the effect size was high in favor of using some principles of TRIZ theory in science teaching on developing reflective thinking skills, emotional intelligence and achievement among first year preparatory school students.

مقدمة :

يتسم العصر الحالى بالتغيرات السريعة والتطورات المتلاحقة فى مجال العلم والتكنولوجيا ومن المتوقع زيادة نوعية وكثافة هذه التطورات وتلك المتغيرات خلال السنوات القليلة القادمة؛ مما يتحتم على التربية ضرورة البحث عن الأساليب الفعالة لإكساب المتعلمين طرق التفكير السليمة التى تمكنهم من التعامل بفاعلية ومرونة مع متطلبات العصر ومواجهة تحدياته ومتغيراته. كما وجب تطوير منظومة التعليم باعتبارها الاستثمار الحقيقى للطاقات البشرية، لذلك بدأت الدول المتقدمة بالاهتمام بتطوير المناهج وطرق التدريس وأساليبها لتعليم مهارات التفكير بطريقة مباشرة أو بطريقة ضمنية مدمجة فى المنهج التعليمى.

وظهرت الدعوة إلى تطوير الممارسات التدريسية لمعلمى العلوم حتى تستجيب لمتطلبات تلك التغيرات من خلال التدريب على استراتيجيات التدريس الحديثة، مع ضرورة تزود معلم العلوم باستراتيجيات وبرامج التدريس الفعال التى تجعل المتعلم نشطاً ومتفاعلاً، وتشجعه للاتجاه نحو البحث والإبداع من خلال تقديم مشكلات يتطلب حلها إعمال العقل والتفكير. (محمود، ٢٠١٥)

ويعد التفكير أرقى أشكال النشاط العقلى لدى الإنسان، حيث يساعد على توجيه حياته وتقدمها، وفى حل المشكلات والسيطرة والتحكم فى أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، وأصبح التفكير والإبداع ضرورة حتمية لمواكبة التطورات المتسارعة فى شتى مجالات الحياة، ولمواجهة مواقف الحياة ومتطلباتها على نحو إيجابي وللتغلب على المشكلات التى أضحت أحد الملامح الرئيسة للعصر الحالى. فالتفكير نشاط معرفى يعمل على إعطاء المثيرات البيئية معنى ودلالة من خلال البنية المعرفية لتساعد الفرد على التكيف والتلاؤم مع ظروف البيئة. (العتوم؛ وأخران، ٢٠٠٧)

ولقد صممت برامج عديدة للتدريب على مهارات التفكير، وذلك بهدف إعداد جيل مفكر، مع الأخذ فى الاعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائياً، وأن التفكير مهارة كجميع المهارات الأخرى قابلة للتعليم والتدريب مما يتطلب تعليم المتعلم استراتيجيات وعمليات ذهنية تتناسب والمهام التى يقوم بتنفيذها (فتح الله، ٢٠٠٨). ويعنى ذلك إمكانية تنمية

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

التفكير لدى التلاميذ من خلال المناهج الدراسية المختلفة، أو من خلال البرامج التدريبية المستقلة عن المناهج الدراسية، التي تسهم في تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ، إذا توافرت لتدريسها أو للتدريب عليها الإمكانيات اللازمة. والمتتبع للاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم يجد أنها تهتم بدرجة كبيرة بالمتعلم وبكيفية تنمية قدرته على التفكير بحيث يكون فعالاً في الموقف التعليمي، من خلال ممارسة أنشطة الاستقصاء وحل المشكلات وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، واستخدام استراتيجيات تسعى لاستثارة تفكيره. ونتيجة لذلك التوجه ظهرت العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير عملية التفكير وبكيفية تعليمه؛ ومن هذه النظريات الحديثة التي ظهرت في الآونة الأخيرة وتنادى بتنمية مهارات التفكير بشكل عام نظرية تريز TRIZ.

وقد ظهرت نظرية "تريز" في الاتحاد السوفيتي على يد العالم الروسي ألتشيلر (Altshuller) وعرفت باسم نظرية الحل الإبداعي للمشكلات، حيث تشير الأحرف TRIZ إلى اختصار كلمات العبارة الروسية (Teoriya Resheniya Izobretatel'skikh Zadach) ويقابلها في اللغة الإنجليزية عبارة (Theory of Inventive Problem Solving). وتعد نظرية "تريز" مصدر غني وشامل لتصميم برامج واستراتيجيات فعالة لتنمية التفكير ضمن المناهج الدراسية، كما تشمل على الكثير من الأدوات التي يمكن استخدامها لتنمية مهارات التفكير مثل توظيف المتناقضات والمبادئ الإبداعية بغرض الوصول إلى الحل المثالي للمشكلات. (Nakagawa, 2007) وأهم ما يميز هذه النظرية انتقالها من جذورها وأصولها الهندسية والتكنولوجية التي نشأت فيها إلى مجالات أخرى غير هندسية أو تكنولوجية؛ مثل إمكانية الاستفادة من مبادئ هذه النظرية ومبادئها في تعزيز التعلم المدرسي، واعتبارها طريقة في التفكير تزود المتعلم بالوسائل المناسبة لتعزيز قدراته على التفكير؛ وتأمل الواقع وكشف المغالطات وتحديد المشكلات والسعي للوصول إلى الحل الأمثل للمشكلات (أبو جادو، ونوفل، ٢٠٠٧). كما يرى مؤيدو هذه النظرية أنها تبنى في ضوء ثلاثة افتراضات أساسية لجعل الإبداع عملية منهجية منظمة: الحل المثالي النهائي هو النتيجة المرغوب تحقيقها والوصول إليها، كما تلعب التناقضات دوراً أساسياً في حل المشكلات بطريقة إبداعية،

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ويعد الإبداع عملية منهجية منتظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات. (مجاهد، ٢٠١٥)

وتشكل هذه النظرية نموذجاً عملياً للنظم المستندة إلى قاعدة معرفية تستخدم طرائق وعمليات لاستيعاب المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات، كما تستند إلى إجراءات محددة وأدوات ومبادئ تمكن مستخدميها من تطبيق قاعدة المعرفة في توليد حلول جديدة. وتم التوصل لأربعين مبدأً إبداعياً، استخدمت مراراً وتكراراً في الوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات، وتتمثل المهارة في استخدام هذه المبادئ في القدرة على تحديد المبدأ المناسب لاستخدامه في حل المشكلة. (Marsh, 2004)

ويوضح أبتى ومان (Apte & Mann, 2001) أن عملية حل المشكلات وفق افتراضات نظرية تريز تتكون من الخطوات التالية: (في: محمد، ٢٠١٤، ١٥٨، ١٥٩)

- المرحلة الأولى: تحديد المشكلة من خلال التخلص من التناقضات الموجودة بها، والتناقض أي الجوانب السلبية التي تنجم عنها، بالإضافة إلى تحسين الوظائف المفيدة بشكل كلي أو جزئي أو التخلص من الوظائف الضارة كلياً.
- المرحلة الثانية: الاختيار من بين عدة مشكلات مناظرة تم حلها بطريقة إبداعية.
- المرحلة الثالثة: استخدام الحلول المناظرة للمشكلات التي تم وضع المشكلة الحالية ضمنها وتخصيص الحل المناسب لها باستخدام المبادئ المناسبة.
- المرحلة الرابعة: التقويم للتأكد من أن المشكلة قد حلت دون أن يترتب على ذلك مشكلات جديدة.

وإذا كانت نظرية تريز تهتم بتنمية التفكير بشكل عام، والتفكير الإبداعي بشكل خاص، إلا أنه يمكن الربط المنطقي بين توظيفها في المنهج المدرسي وتنمية التفكير التأملي، الذي يستهدف تأمل الواقع وفحص المشكلات والتعرف على المتناقضات وإعطاء تفسيرات منطقية، وصياغة حلول مناسبة؛ حيث أن هذه المهارات متضمنة في مفاهيم النظرية ومبادئها الإبداعية.

ويتفق العديد من المهتمين بمجال تدريس العلوم على أن التفكير التأملي يعد بمثابة أحد أشكال التفكير التي تتطلب ممارسة نشاط عقلي يتمثل في قدرة المتعلم على تأمل الموقف الذي يقدم إليه، ثم تحليل هذا الموقف بما يتضمنه من علاقات وعناصر،

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وإعداد الخطط المتنوعة لفهمه، بما يمكنه من الوصول إلى النتائج المرغوبة، ثم تقويم النتائج في ضوء ما تم تحديده من خطط، فهو يعتمد على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية عند مواجهة المتعلم لمشكلة معينة، ومحاولته تفسير الظواهر والأحداث العلمية (إبراهيم، ٢٠٠٥؛ عبد السلام، ٢٠٠٩). كما تتمثل أهم مهارات التفكير التأملي في: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة. (السنوسي، ٢٠١٣)

ويعد الذكاء العاطفي أحد المفاهيم المميزة للشخصية الإنسانية في جانبها الانفعالي الذي يتجاوز العادية إلى التميز، ويتخطى السوية إلى التفرد والتسامي على الذات. وما زال يحتل مكانة أصيلة ضمن خصائص الشخصية الإيجابية في سياق من الدراسات والأبحاث العلمية ضمن مجال علم النفس الإيجابي. والذي قد يكون من عناصر القوة التي تهئ الفرد للقيام بالأدوار الاجتماعية المنوطة به على نحو يحقق النجاح ويضمن الفاعلية (شاهين، ٢٠١١؛ أبو ججوح، ٢٠١٥). ويشير الذكاء العاطفي إلى قدرة الفرد على الإدراك والتحديد والفهم الدقيق والتعبير عن الانفعالات الذاتية وتنظيمها والرغبة في إثرائها والتحكم فيها وضبطها واستثارته بغرض تسهيل التفكير وفهم انفعالات الآخرين والوعي بها (Titrek, 2009, 715). كما يتفق العديد من المهتمين بمجال الذكاء العاطفي أنه يتكون من خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات ويشمل: المعرفة الانفعالية وفهم الذات وتقدير الذات والثقة بالنفس، وإدارة الانفعالات وتتضمن: التحكم في الانفعالات وإدارة الغضب والمرونة/التكيف، والدافعية الذاتية وتشمل: المثابرة وتوجيه الذات والمبادرة والإيجابية، والتعاطف ويتضمن: فهم الآخرين والمشاركة الإيجابية والإيثار، والمهارات الاجتماعية وتشمل: التواصل والتعاون والتفاعل الاجتماعي والقيادة والمسئولية الاجتماعية. (Bar-On, 2006؛ عبد الوهاب، والويلي، ٢٠١١؛ جاب الله، ٢٠١٢)

ويشير القاضي، وأحمد (٢٠١٤) إلى أن الذكاء العاطفي يسهم في ترشيد التفكير، فالانفعال الإيجابي ينشط قدرة الفرد على الإبداع وحل المشكلات وتصنيف وتنظيم المعلومات، وأن هناك دلائل قوية تشير إلى أن العوامل العقلية والعوامل العاطفية مرتبطة ببعضها بدرجة كبيرة حيث تساعد المهارات الاجتماعية والانفعالية على تحسين الأداء العقلي للفرد؛ وهنا تتضح العلاقة المنطقية بين توظيف نظرية تريز في تدريس العلوم

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتتمية الذكاء العاطفي لدى التلاميذ؛ حيث تشجع النظرية على ممارسة السلوكيات المرتبطة بأبعاد الذكاء العاطفي أثناء تنفيذ التدريس وإجراء أنشطة معالجة المبادئ الإبداعية.

الإحساس بمشكلة البحث :

تم الإحساس بمشكلة البحث من خلال ما يلي :

تعتبر تنمية تفكير المتعلمين في كافة المراحل التعليمية من أهم أهداف التدريس بصفة عامة، وتدريس العلوم بصفة خاصة على اعتبار أن التفكير منظومة من عمليات معرفية قابلة للملاحظة والتجريب والتنمية، لذلك ينبغي أن تهتم مناهج العلوم بتنمية مهارات التفكير المتعددة لدى التلاميذ، وذلك بتدريبهم على مهارات التفكير التي تعلمهم كيف يفكرون، وكيف يحلون المشكلات التي تقابلهم، سواء في الجانب الأكاديمي أو في الجانب الحياتي (راشد، ٢٠١٤). وقد أوصت العديد من المؤتمرات والدراسات السابقة بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى لطلاب في جميع مراحل التعليم المختلفة، ويتوقف النجاح في برامج تدريس العلوم على مدى توافر نماذج واستراتيجيات تدريسية مناسبة لتنمية أنواع التفكير، حيث تعد تلك النماذج والاستراتيجيات التدريسية أحد العناصر الفعالة في تنمية مهارات التفكير (مازن، ٢٠٠٩)، لذا ينبغي استخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة لتنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير التأملي بصفة خاصة.

وفيما يخص نظرية تريز TRIZ كأحد الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم؛ أوصت الدراسات والبحوث السابقة بأهمية توظيف مبادئ نظرية تريز في عملية التدريس بشكل عام وتدريس العلوم بشكل خاص، كونها توفر بيئة تعليمية صفية تشجع على التفكير والإبداع في حل المشكلات. وتتضح أهميتها في تنمية نواتج التعلم المرغوبة لدى المتعلمين في كافة المراحل الدراسية؛ من خلال نتائج الدراسات السابقة، حيث كشفت نتائج بعض الدراسات فاعلية نظرية تريز في تنمية التفكير الابتكاري، مثل نتائج دراسات: صبرى؛ والحازمي (٢٠١٣)، وخليفة (٢٠١٤)، والعويضي (٢٠١٤)، والعصيمي (٢٠١٦)، ودياب (٢٠١٦). وأيضا فاعليتها في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات مثل دراسة كل من: محمود (٢٠١٣)، وعبد السميع؛ ولاشين (٢٠١٣)، ومجاهد (٢٠١٥)،

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ومختار (٢٠١٥)، والصواف (٢٠١٦). وكذلك في تنمية مهارات ما وراء المعرفة كما في دراسة جادالحق (٢٠١٤)، وتنمية مهارات التفكير على الرتبة كما في دراسة عبده (٢٠٠٨)، وتنمية مهارات التفكير التوليدى مثل دراسة محمد (٢٠١٤)، وتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويى كما في دراسة إبراهيم (٢٠١٤). وفى ضوء توصيات ومقترحات الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بتوظيف مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم ظهرت الحاجة لإعداد دليل معلم فى ضوء بعض مبادئها الإبداعية لتدريس العلوم بغرض تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

كما قدمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة توصيات عديدة بأهمية تنمية التفكير التأملي داخل فصول العلوم، وخاصة وأن طريقة التدريس المعتادة لا تهئى مواقف ولا تقدم أنشطة لتنمية مهارات التفكير التأملي، فهناك تدنى وقصور فى هذه المهارات وخصوصا عند مقارنتها بكل من: استراتيجيات ما وراء المعرفة كما فى دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥)، والمدخل الاستقصائى كما فى دراسة البعلى (٢٠٠٦)، والتدريس عبر الإنترنت كما بدراسة ينجهون (2006)Younghoon، ونموذج ريجليوث للتدريس الموسع كما فى دراسة سعيد (٢٠٠٧)، وبرنامج للأنشطة التعليمية كما فى دراسة سكران (2008)Sukran، وحل المشكلات كما فى دراسة ماهارات (2008)Mahardate&et.al، والمتشابهات مثل دراسة القطراوى (٢٠١٠)، وشبكات التفكير البصرى مثل دراسة يس (٢٠١١)، والنموذج البنائى كما فى دراسة سليمان (٢٠١١)، والتعلم الإلكتروني مثل دراسة عبد الحميد (٢٠١١)، وخرائط المفاهيم والتفكير كما فى دراسات: قرنى (٢٠٠٩)، وعلى (٢٠١٢)، ومحمد (٢٠١٣). أو من خلال مقارنتها مع استراتيجية العقود كما فى دراسة عشا، وعياش (٢٠١٣)، أو استراتيجية البيت الدائرى مثل دراسة السنوسى (٢٠١٣)، أو الرحلات المعرفية عبر الويب كما فى دراسة صالح (٢٠١٤)؛ وكان من قصور الطريقة المعتادة فى تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ ؛ ظهور الحاجة إلى تجريب أساليب واستراتيجيات أخرى مثل توظيف بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم لتنمية التفكير التأملي بصفة خاصة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

كما أوصت الدراسات السابقة في مجال الذكاء العاطفي بضرورة إعداد برامج تدريبية أو تعليمية تستهدف تنمية الذكاء العاطفي لدى المتعلمين سواء داخل أو خارج جدران الفصل الدراسي، حيث اتضح أن درجة ممارسة السلوكيات المتعلقة به منخفضة لدى التلاميذ في ظل بيئة التعلم الصفية التقليدية، ومن هذه الدراسات ما استخدم برنامج للتنوير العاطفي مثل دراسة رزق (٢٠٠٣)، أو برنامج إرشادي كما في دراسة المستكاوي (٢٠٠٥)، أو برنامج قائم على أنشطة اللعب التعليمية كما بدراسة الزيات (٢٠٠٦)، أو برنامج تعليمي تربوي باستخدام القصص مثل دراسة ألوتازم وأمروجلو (2007) Ulutasm & Omeroglu ، أو برنامج تدريبي للتكيف الأكاديمي مثل دراسة العبد اللات (٢٠٠٨)، أو استراتيجيات ما وراء المعرفة : النمذجة - الأسئلة الذاتية - تدريس الأقران كما بدراسة الفيل (٢٠٠٨)، أو برنامج تدريبي قائم على التفكير الناقد مثل دراسة العبيدان (٢٠٠٨)، أو برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم مثل دراسة عبدالقادر (٢٠١٢)، أو السيكدوراما كما بدراسة عباس (٢٠١٣)، أو برنامج باستخدام الحاسب الآلي كما أعد بدراسة محمد؛ والخولي (٢٠١٣)، أو برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية كما في دراسة عبدالنبي (٢٠١٥). وفي ظل قصور الطريقة المعتادة في تنمية الذكاء العاطفي لدى التلاميذ ؛ رغب الباحث في تجريب طرق واستراتيجيات أخرى مثل استخدام بعض مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم وتوظيفها بغرض تنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

وفي ضوء ما تقدم وبناء على توصيات ومقترحات الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بأهمية استخدام مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم، وكذلك ضرورة توظيف بعض استراتيجيات التدريس الفعال لتنمية التفكير التأملي والذكاء العاطفي لدى التلاميذ داخل الفصول الدراسية، وفي ظل العلاقة المنطقية التي أظهرها الباحث بين تدريس العلوم القائم على معالجة مبادئ نظرية تريز وإمكانية تحقيقه لمهارات التفكير التأملي وتدعيمه ممارسة سلوكيات الذكاء العاطفي؛ نبعت الحاجة إلى إجراء البحث الحالي وإعداد دليل معلم لتدريس العلوم باستخدام وتوظيف بعض مبادئ نظرية تريز بغرض تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

تحديد مشكلة البحث:

حددت مشكلة البحث في قصور وتدنى مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي وتحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ ويرجع ذلك لطرق تدريس العلوم المتبعة حالياً في المدارس الإعدادية، والتي لا تهين خبرات أو أنشطة تنمي مهارات التفكير التأملي، ولا تراعي ممارسة الذكاء العاطفي في فصول العلوم؛ لذلك يسعى البحث الحالي إلى استخدام بعض مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم بهدف تنمية التفكير التأملي والذكاء العاطفي وتحصيل العلوم لدى التلاميذ.

وكمحاولة للتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

وتفرع عن هذا السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية

مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٢- ما أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية

الذكاء العاطفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٣- ما أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على التحصيل

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

تمثلت أهداف البحث الحالي في :

- ١- قياس أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ٢- قياس أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ٣- قياس أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- توجيه اهتمام مخططي المناهج ومطوريهها إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير التأملي بصفة خاصة، لأخذها في الاعتبار وإعطائها مزيداً من الاهتمام في خطط المناهج أو برامج التدريب
- توجيه نظر واضعي المناهج ومؤلفي كتب العلوم بمبادئ نظرية تريز الإبداعية، لتصميم برامج تعليمية تستهدف تنمية مهارات التفكير المتنوعة وأنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- تقديم دليل للمعلمين يمكن الاستفادة منه في تدريس العلوم باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز بغرض تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي لدى تلاميذهم، كما يمكن الاستفادة منه في تخطيط وإعداد دروس مماثلة تقوم على توظيف مبادئ أخرى للنظرية لتنمية نواتج تعلم جديدة لدى التلاميذ.
- يمكن أن يستفيد معلمى العلوم من اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الذكاء العاطفي؛ حيث يمكنهم الاسترشاد بهما عند إعداد وبناء أدوات مماثلة لقياس وتقييم مهارات التفكير وأنواع الذكاءات الأخرى.
- تدريب التلاميذ على ممارسة مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي في فصول العلوم ؛ مما ينعكس على سلوكياتهم في حياتهم الواقعية.

أدوات ومواد البحث :

استخدمت الأدوات والمواد الآتية في إجراء البحث الحالي:

● أدوات البحث:

- اختبار مهارات التفكير التأملي في العلوم. (إعداد الباحث)
- مقياس الذكاء العاطفي. (إعداد الباحث)
- اختبار تحصيل العلوم. (إعداد الباحث)

● مواد البحث:

- دليل المعلم لتدريس العلوم باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز. (إعداد الباحث)
- كراس نشاط التلميذ. (إعداد الباحث)

حدود البحث :

اقتصر البحث الحالي على ما يأتي :

- ١- تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدارس إدارة شرق كفر الشيخ التعليمية - محافظة كفر الشيخ .
- ٢- تدريس المحتوى العلمي لوحدة (الأرض والكون) بكتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م.
- ٣- إعداد دليل المعلم لتدريس العلوم باستخدام ثمانية مبادئ لنظرية تريز (TRIZ): التقسيم/التجزئة، والفصل/الاستخلاص، والربط/الدمج، والقلب/العكس، وتحويل الضار إلى نافع، والتعشيش/ الاحتواء، والإجراءات التمهيديّة المضادة، وتغيير الخصائص.
- ٤- قياس بعض مهارات التفكير التأملي في العلوم: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة.
- ٥- قياس الذكاء العاطفي وفق خمسة أبعاد: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٦- قياس تحصيل العلوم عند مستويات: التذكر، والفهم، والتطبيق*.

منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي على منهجين بحثيين هما :

١- المنهج الوصفي التحليلي : استخدم بغرض تحديد أهم مبادئ نظرية تريز التى تناسب طبيعة المحتوى العلمى وتلاميذ المرحلة الإعدادية، وكذلك التعرف على أهم مهارات التفكير التأملى وأبعاد الذكاء العاطفى التى يمكن دمجها فى تدريس العلوم.

٢- المنهج شبه التجريبي: استخدم للتحقق من أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) فى تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملى والذكاء العاطفى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مصطلحات البحث :

نظرية تريز TRIZ :

تعرف نظرية تريز بأنها منهجية منتظمة ذات توجه إنسانى تستند إلى قاعدة معرفية ضخمة وتهدف إلى حل المشكلات بطرق إبداعية، وتعتمد المنهجية المنتظمة فى هذه النظرية على أدوات وإجراءات محددة ذات خطوات واضحة تستخدم فى حل المشكلات. (Savransky, 2002, 22)

وتتضمن النظرية عددا من المبادئ الإبداعية التى يتم توظيفها فى عمليات الإنتاج والتصميم والاختراع المميزة، وحددت هذه المبادئ فى (٤٠) مبدأ؛ يتم استخدامها بشكل ملحوظ ومتكرر فى حل الكثير من المشكلات بطريقة إبداعية. وتقيم المهارة فى استخدام هذه المبادئ فى القدرة على تحديد المشكلة، ووصفها، والوصول إلى الحل الأمثل من خلال توظيف المبدأ المناسب للمشكلة. (راشد، ٢٠١٤، ٦؛ محمد، ٢٠١٤، ١٦٤)

مهارات التفكير التأملى : Reflective Thinking Skills

* اقتصر البحث على المستويات الدنيا كون الباحث أعد اختبارا يقيس مهارات التفكير التأملى فى المحتوى العلمى نفسه.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

التفكير التأملي هو تفكير موجه يتطلب ممارسة نشاط عقلي هادف، ويتضمن قدرة المتعلم على تأمل الموقف الذي يقدم إليه، ثم تحليل هذا الموقف بما يتضمنه من علاقات وعناصر، وإعداد الخطط المتنوعة لفهمه، بما يمكنه من الوصول إلى النتائج المرغوبة، ثم تقويم النتائج في ضوء ما تم تحديده من خطط. (السليم ، ٢٠٠٩ ، ١٠٦؛ صالح، ٢٠١٤ ، ١٥٠)

ويعرف الباحث مهارات التفكير التأملي بأنها: قدرة المتعلم على القيام بنشاط عقلي هادف عند مواجهة مشكلة معينة أو تناول ظاهرة ما، ويتطلب ممارسة بعض المهارات العقلية المعرفية المتمثلة في: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة؛ بهدف تبصر أبعاد الموقف المشكل وتحليله إلى عناصره، والوصول إلى حل هذه المشكلة. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات التفكير التأملي الذي أعده الباحث.

الذكاء العاطفي: Emotional Intelligence

الذكاء العاطفي هو وعى الفرد بحالته الانفعالية وانفعالات الآخرين، وتنظيم انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف والتواصل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به، ويتضمن الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. (الغرابية، والعنوم، ٢٠١٢ ، ٢٨٤ ؛ أبو ججوح، ٢٠١٥ ، ٢٢٧)

ويعرف إجرائياً في البحث الحالي بأنه قدرة تلميذ الصف الأول الإعدادي على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، والتمييز بينها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات زملائه ومشاعرهم للتكيف والدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية؛ تساعد على النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الذكاء العاطفي الذي أعده الباحث.

تحصيل العلوم Science Achievement

يعنى قدرة المتعلم على معرفة وفهم وتطبيق المعلومات المتضمنة بالمحتوى العلمى المختار للتجريب فى هذا البحث؛ وهو محتوى وحدة "الأرض والكون" بكتاب العلوم للصف الأول الإعدادى، الفصل الدراسى الثانى، طبعة ٢٠١٥-٢٠١٦ م. ويعبر عنه إجرائياً بأنه مقدار ما يحصله التلميذ من المعلومات (الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات) المتضمنة بوحدة "الأرض والكون". ويقاس بالدرجة الكلية التى يحصل عليها التلميذ فى اختبار تحصيل العلوم الذى أعده الباحث.

الإطار النظرى للبحث:

تناول الإطار النظرى للبحث ثلاثة موضوعات رئيسة مرتبطة بشكل أساسى بأهداف البحث الحالى وإجراءاته، وتتمثل فيما يلى:

أولاً : نظرية تريز TRIZ Theory

يشير الاختصار TRIZ إلى الأحرف الأولى من العبارة الروسية (Teoriya Resheniya Izobretatel'skikh Zadach)؛ ويقابلها بالإنجليزية (Theory of Inventive Problem Solving) ، بمعنى نظرية الحل الإبداعى للمشكلات. وتنسب هذه النظرية إلى العالم الروسى (ألتشلىر) Altshuller ، وهى تعد بمثابة منهجية منظمة لإيجاد الحلول للمشكلات فى العديد من المجالات؛ التكنولوجية وغير التكنولوجية. وقد عمل (ألتشلىر) مستشاراً فى البحرية الروسية فى دائرة توثيق الاختراعات، وقد توصل فى هذه المرحلة إلى نتيجة مفادها أن النظم التكنولوجية تتطور وفق نماذج خاصة يمكن فهمها، واستخدامها بطريقة مقصودة فى حل المشكلات بطريقة إبداعية، وأدرك (ألتشلىر) أن حل أي مشكلة يتطلب اكتشاف التناقضات فى النظام، ومن ثم العمل على التخلص من هذه التناقضات، وتمكن من اكتشاف بعض المبادئ الإبداعية التى أصبحت فيما بعد من العناصر الرئيسية فى بنية هذه النظرية. (Nakagawa,2007؛ Stamey,2007؛ Isaac & Teoh,2010).

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتعرف نظرية تريز بأنها منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية ضخمة وتهدف إلى حل المشكلات بطرق إبداعية، وتعتمد المنهجية المنتظمة في هذه النظرية على أدوات وإجراءات محددة ذات خطوات واضحة تستخدم في حل المشكلات (Lugh, 2000, 505؛ Savransky, 2002, 22). كما يعرفها جابر (٢٠٠٨، ١٤٨) بأنها طريقة منظمة لحل المشكلات عمليا وبمواضع مختلفة، وهي مشروع عملي ذا أساس أمبريقي تتضمن كيفية التطور عن طريق حل التناقضات، وتحديد المصادر والأدوات للوصول للحل المثالي. كما يرى سميون (Semyon, 2000, 22-23) أن نظرية تريز عبارة عن منهجية نظامية ذات توجه إنساني قائم على المعرفة الموجهة التي تهدف لحل المشكلات بطريقة إبداعية. ويضيف الشطل (٢٠٠٦، ٣٤) أنها عبارة عن قاعدة معرفية مجردة لأساليب الحلول الإبداعية التي يمكن اعتبارها قياسية، بحيث يمكن إيجاد حلول إبداعية لمشكلات أخرى باستعمال واحد أو أكثر من المبادئ الإبداعية الأربعة.

نشأة نظرية تريز وتطورها:

اهتم كثير من المهتمين بتنمية التفكير الإنساني بنظرية تريز منذ نشأتها؛ لما تتضمنه من استراتيجيات ومبادئ يسهم توظيفها في تنمية أوجه التفكير المختلفة والقدرة على حل المشكلات. وقد تم تقسيم التاريخ التطوري لهذه النظرية إلى مرحلتين رئيسيتين هما: (Halliburton & Roza, 2006, 23-24؛ Sheu, 2007, 1-6؛ جاد الحق، ٢٠١٤، ٥٩-٦٠)

١- مرحلة تريز التقليدية Classical TRIZ:

امتدت هذه المرحلة منذ عام ١٩٤٦م حيث بدأ (ألتشالر) دراساته وأبحاثه على هذه النظرية وتطبيقاتها في المجالات التكنولوجية، وحتى عام ١٩٨٥م حيث أوقف دراساته وأبحاثه في المجالات التكنولوجية معتقدا أن هذه المرحلة قد انتهت، ولا بد من الانتقال إلى مرحلة جديدة يتم التركيز فيها على استخدام النظرية في المجالات غير التكنولوجية. وقد أنجز (ألتشالر) في هذه المرحلة المبادئ الأربعة ومصفوفة التناقضات والحل المثالي النهائي، وقدم قاعدة معرفية إبداعية تقوم على استخدام المبادئ الإبداعية والحلول المعيارية في توجيه عملية حل المشكلات واستخدام الطرائق المناسبة لتنمية التفكير.

٢ - مرحلة تريز المعاصرة Contemporary TRIZ:

امتدت هذه المرحلة منذ عام ١٩٨٥م وحتى الآن، وخلالها انتقلت النظرية إلى العالم الغربي، وبدأت في الانتشار عبر العالم كنظرية عامة لتنمية مهارات الإبداع والتفكير، وتركزت أولويات هذه المرحلة في اعتبار تريز طريقة في التفكير تزود الفرد بالوسائل المناسبة لتعزيز قدراته الإبداعية، من خلال توفير مجموعة من الأدوات والعمليات اللازمة لحل المشكلات إبداعياً.

افتراضات نظرية تريز (TRIZ) الرئيسية:

تعتمد نظرية تريز على استخدام مجموعة من الأدوات لجعل عملية الإبداع عملية منهجية منظمة، كما تستند إلى فكرة توظيف المتناقضات بطريقة منهجية بغرض الوصول إلى الحل الإبداعي للمشكلات. وتبنى نظرية تريز في التفكير وحل المشكلات إبداعياً على ثلاثة افتراضات أساسية؛ تتمثل في: (أل عامر، ٢٠٠٩، ٧٣؛ إبراهيم، ٢٠١٤، ١٥٧؛ العصيمي، ٢٠١٦، ٢٢٨)

– يعد الحل المثالي الأفضل للمشكلات بمثابة محصلة النتيجة النهائية المراد تحقيقها وإنجازها.

– من الضروري توظيف مفهوم التناقضات بشكل أساسي في حل المشكلات بطريقة إبداعية.

– يعد الإبداع عملية منهجية منظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات والمراحل.

المفاهيم الأساسية في نظرية تريز:

تبنى نظرية (TRIZ) على مجموعة من المفاهيم الأساسية ذات درجة كبيرة من الأهمية؛ كونها تعد الوسيلة المباشرة التي تمكن المعلمين من فهم المبادئ الإبداعية الرئيسة التي تقوم عليها النظرية، ومن كيفية توظيفها في العملية التدريسية، وتتمثل أهم مفاهيم النظرية فيما يلي: (جليل، ٢٠١٣، ٦١؛ راشد، ٢٠١٤، ٦؛ محمد، ٢٠١٤، ١٦٣؛ العويضي، ٢٠١٤، ٢٣٢)

◀ المبادئ الإبداعية Inventive Principles:

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

اكتشف (ألتشر) بعد دراسة وتحليل قواعد البيانات في المجالات التكنولوجية وغير التكنولوجية أن هناك عددا من المبادئ الإبداعية يتم توظيفها في عمليات الإنتاج والتصميم والاختراع المميزة، وبعد دراسات تجريبية حدد هذه المبادئ في (٤٠) مبدأ؛ يتم بالفعل استخدامها بشكل ملحوظ ومتكرر في حل الكثير من المشكلات بطريقة إبداعية. كما تقاس المهارة في استخدام هذه المبادئ بالقدرة على تحديد المشكلة، ووصفها، والوصول إلى الحل الأمثل من خلال توظيف المبدأ المناسب للمشكلة.

◀ التناقضات Contradictions :

تظهر المتناقضات في مراحل تطوير أى نظام، وتتمثل في ظهور نتائج سلبية وضارة نتيجة لمحاولة حل إحدى المشكلات في النظام، ويظهر التناقض عندما تؤدي طريقة حل المشكلات في موقف معين إلى ظهور مشكلة أو مشكلات أخرى. وتؤدي العمليات والإجراءات المستخدمة في النظم إلى نتائج قد تكون مفيدة أو ذات ضرر على النظام، ومن المهم استغلال فكرة التناقضات في تحويل النتائج السلبية والضارة بالنظام أو مكوناته إلى نتائج فعالة وإيجابية.

◀ الحل النهائي المثالي Final Ideal Solution :

تعد المثالية ركنا أساسيا في نظرية تريز، فهي تتمثل في محاولة إيجاد أفضل الحلول للمشكلات التي يواجهها الفرد بسرعة وبأفضل مستوى، وتتضح مؤشراتنا في القدرة على صياغة الحلول المناسبة للمشكلات بطريقة إبداعية، كما يتحقق الحل المثالي عندما يكون هناك تأثيرات مفيدة مع عدم وجود تأثيرات ضارة داخل النظام.

◀ المصادر Resources :

يعتقد (ألتشر) مؤسس نظرية تريز أن المصادر تتضمن العناصر المتاحة التي يمكن استخدامها للوصول إلى الحل النهائي المثالي الخالي من التناقضات، وعندما نبدأ بفهم عميق للمصادر المتاحة فإننا نتمكن وبشكل كبير من تحسين قدراتنا على حل المشكلات بطريقة إبداعية، وبناءً على ذلك فإن تحقيق الحلول المثالية يعتمد بشكل أساسي على توافر المصادر الضرورية التي يعد وجودها حاسما في تحديد الحلول المناسبة وتطبيقها.

منهجية نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات:

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يشير (ألتشالر) في نظريته إلى أن هناك نوعان من المشكلات التي يواجهها أفراد المجتمع في حياتهم بصفة دائمة؛ النوع الأول : يتضمن مشكلات يوجد لها حلول معروفة للجميع بشكل عام، والنوع الثاني: يشمل مشكلات لها نتائج متناقضة ولا توجد لها حلول معروفة، وتتباين عدد المحاولات اللازمة للوصول إلى حل هذه المشكلات وفقاً لدرجة تعقيد المشكلة وخبرة وممارسات الفرد السابقة. وقد كان (ألتشالر) مهتماً بالمشكلات التي تتطلب حلولاً إبداعية، والتي حددها بتلك المشكلات التي لا يوجد لها حلول معروفة، أو أن لها حلول معروفة ولكن يترتب عليها مشكلات أخرى في كافة مجالات النشاط الإنساني؛ وتتطلب هذه النوعية من المشكلات ممارسة بعض من المبادئ الإبداعية لحلها بشكل مثالي. (Schweizer, 2002, 12؛ عبد السميع، ولاشين، ٢٠١٣، ٧٥).

كما أكد (ألتشالر) على أن طريقة المحاولة والخطأ غير كافية للوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات المختلفة، ولا سيما في المشكلات التي تتضمن عدداً كبيراً من العوامل والمتغيرات؛ لذا فإنها لا تتماشى مع متطلبات الثورة الحديثة. وقد أدرك (ألتشالر) أن هناك حاجة ماسة لمنهجية يمكن أن تساعد في حل المشكلات، واعتقد أن الأدوات التقليدية كالعصف الذهني وأسلوب المحاولة والخطأ غير قادرة وحدها على تلبية الاحتياجات الإبداعية في القرن العشرين، وأشار إلى أن أي نظرية في الإبداع يجب أن تأخذ في الاعتبار الأهداف التالية :

- أن تقدم منهجية منظمة لحل المشكلات وفقاً لخطوات متتابعة.
- أن تؤدي إلى الوصول لحلول إبداعية مثالية.
- أن تكون على درجة من الموثوقية، وأن تسند إلى قاعدة معرفية.
- أن تكون مألوفة ويمكن تعليمها وتعلمها. (Mazur, 2006, 4؛ العصيمي، ٢٠١٦، ٢٢٨)

خطوات نظرية " تريز " TRIZ في حل المشكلات:

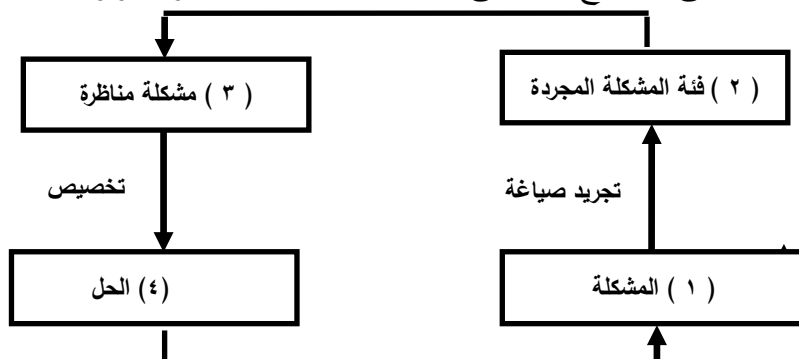
هناك تعدد لوجهات النظر فيما يخص الخطوات الرئيسة لنظرية تريز في حل المشكلات بطريقة علمية أو إبداعية، فعلى سبيل المثال يرى أبتى ومان (Apte & Mann, 2001، 8-12) أن عملية حل المشكلات وفقاً لنظرية تريز يتمثل في أربع مراحل هي:

- تحديد المشكلة والتخلص من التناقضات.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- الاختيار من بين عدة مشكلات مناظرة تم حلها بطريقة إبداعية.
- تخصيص الحل المناسب للمشكلة باستخدام المبادئ الإبداعية المناسبة.
- التقويم للتأكد من أن المشكلة قد تم حلها دون أن يترتب على ذلك مشكلات جديدة.
- كما يشير كل من جروان (٢٠٠٧، ٩٢) ؛ الشطل (٢٠٠٦، ١٤) ؛ غباين (٢٠٠٨، ٦٨) إلى أن خطوات حل المشكلة وفقا لنظرية تريز تتحدد في :
 - تحديد المشكلة.
 - إعادة صياغة المشكلة بتحليلها.
 - البحث عن حلول جديدة لمشاكل سابقة متشابهة.
 - تقييم الحلول من خلال النظر لحلول متشابهة يمكن أن تقاس وتكيف عليها المشكلة الحالية.

ويوضح الشكل التالي النموذج الأساسي لحل المشكلات وفق نظرية تريز:



شكل (١): النموذج الأساسي لحل المشكلات وفق نظرية تريز

يتضح من الشكل السابق، أن أولى الخطوات (١) تتمثل في التعرف على المشكلة المتضمنة بنظام ما وتحديدتها بغرض البدء في حلها، ومن ثم تبدأ الخطوة (٢) للحل من خلال تجريد المشكلة أي صياغتها بطريقة محددة تمكن من تصنيفها كإحدى فئات المشكلات العامة المجردة، وباستخدام المبادئ الإبداعية يتم البحث عن الحلول المناسبة لهذه الفئة من المشكلات (٣)، وأخيراً يتم استخدام المبدأ الإبداعي المناسب في الخطوة (٤) المتمثلة في الانتقال من الحلول المجردة العامة إلى البحث عن حلول مثالية للمشكلة المراد حلها؛ ويمكن القول بأن نظرية تريز تتضمن في حلها للمشكلات المتنوعة توظيف عددا من المبادئ الإبداعية، وتقيم تلك الحلول وفقا لما يتلاءم مع طبيعة المشكلة، وطبيعة المبادئ التي تم استخدامها في الحل. (Dew,2006,45) ؛ Liou&Chen,2011,12 ؛ صبرى، والحازمي، ٢٠١٣، ٢٨ ؛ خليفة، ٢٠١٤، ٢٨٨)

المبادئ الإبداعية لتريز وتدریس العلوم:

تشير الأدبيات التربوية المستمدة من نظرية تريز إلى وجود أربعين مبدأ إبداعی يمكن توظيفهم في عملية التدريس بصفة عامة وتدریس العلوم بصفة خاصة؛ فهي تمثل طرقا واستراتيجيات فعالة لتنمية القدرة على حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير، وتتمثل هذه المبادئ الإبداعية في: التقسيم/التجزئة، الفصل/الاستخلاص، النوعية المكانية أو الجودة المحلية، اللاتماثل/اللاتناسق، الربط/الدمج، العمومية/الشمولية، التعشيش/الاحتواء، الوزن المضاد أو القوة الموازنة، الإجراءات التمهيدية المضادة،

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الإجراءات التمهيدية القبلية، المواجهة المسبقة للاختلالات، التساوى في الجهد أو تقليل التباين، القلب أو العكس، التكوير أو الانحناء، الدينامية أو المرونة، الأعمال الجزئية أو المبالغ فيها أو المفرطة، البعد الآخر، الاهتزاز أو التردد الميكانيكى، العمل الفترى أو الدورى، استمرار العمل المفيد، القفز أو الاندفاع السريع، تحويل الضار إلى نافع، التغذية الراجعة، الوسيط أو الوساطة، الخدمة الذاتية، النسخ، استخدام البدائل الرخيصة، استبدال النظم الميكانيكية، استخدام البناء الهوائى أو الهيدروليكي، الأغشية المرنة والرقيقة، المواد النفاذة أو المسامية، تغيير اللون، التجانس، النبذ وتجدد الحياة، تغيير الخصائص، الانتقال من مرحلة إلى أخرى، التمدد الحرارى، المؤكسدات القوية، الجو الخامل، المواد المركبة. (جاد المولى، ٢٠١٣، ٤٩٢؛ الحصان، والجبر، ٢٠١٤، ٥٨٧، ٥٨٨ ؛ حابوه، ٢٠١٥، ٢٧٢)

وقد تحدد البحث الحالى فى ثمانية من المبادئ الإبداعية السابقة التى توصل إليها (ألتشرلر) مؤسس نظرية تريز، كونها تتمشى مع طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية وتناسب الموضوعات العلمية المقررة عليهم بما تتضمنه من مواقف ومشكلات وظواهر علمية، وتتمثل هذه المبادئ الثمانية فى: (Marsha, 2004 ؛ Ross, 2006 ؛ عبيدات، وأبو السميد، ٢٠٠٧؛ أبو جادو، نوفل، ٢٠٠٧؛ الأنصارى، وعبد الهادى، ٢٠٠٩ ؛ صبرى، والحازمى، ٢٠١٣؛ محمد، ٢٠١٤)

١- مبدأ التقسيم / التجزئة: Segmentation

يهدف استخدام هذا المبدأ إلى حل المشكلات العلمية عن طريق تقسيم وتجزئة النظم أو الأشياء إلى عدة أجزاء مستقلة يكون كل منها منفصل عن الآخر، مع جعل هذه النظم والأشياء قابلة للتفكيك والتركيب ، وفى حالة ما إذا كانت هذه النظم والأشياء قابلة للتقسيم بطبيعتها فيمكن تحقيق حل المشكلة المثالى عن طريق زيادة درجة التجزئة أو التقسيم.

٢ - مبدأ الفصل / الاستخلاص: (Separation / Taking out or Extraction)

يتمثل الهدف من استخدام هذا المبدأ في حل المشكلات العلمية في التعرف على المكونات الرئيسية التي تعمل على نحو جيد وتحديد ما والعمل على استبقائها، وعلى جانب آخر تحديد المكونات أو الأجزاء التي تؤدي إلى حدوث أضرار في النظام، أو التي لا تعمل بشكل جيد ومحاولة فصلها والتخلص منها.

٣ - مبدأ الربط / الدمج: Combining / Merging

يشير هذا المبدأ إلى عملية الربط المكاني/الزمني بين الأنظمة المتنوعة التي تؤدي نفس العمليات والإجراءات بطرق متشابهة، ويتطلب ذلك تحديد الأشياء والمكونات المتماثلة التي تؤدي وظائف وعمليات متوازية، وجمعها بحيث تكون متقاربة أو متجاورة معا في نفس المكان، وأيضا جمع هذه الأشياء والمكونات بحيث تؤدي عملياتها ووظائفها في أوقات زمنية متقاربة.

٤ - مبدأ القلب أو العكس: Inversion

يهدف هذا المبدأ إلى حل المشكلات العلمية من خلال فكرة توظيف العمليات والإجراءات بطريقة معاكسة لتلك المتعرف عليها والمستخدم عادة في حل المشكلات، فإن كانت الأشياء أو الأجزاء ثابتة نجعلها متحركة، وإن كانت متحركة نجعلها ثابتة، أي يعتمد توظيف المبدأ في المواقف المشكلة على أسلوب قلب العمليات أو الإجراءات المستخدمة بشكل تام.

٥ - مبدأ تحويل الضار إلى نافع: Blessing in Disguise

يتمثل الهدف من هذا المبدأ في استخدام العناصر أو المواد الضارة المتواجدة في البيئة في حل المشكلات العلمية ؛ من خلال معالجتها للحصول على منافع إيجابية ومفيدة منها، بالإضافة إلى العمل على تجميع العناصر الضارة والتخلص منها، إذ لم ينتج عنها آثار إيجابية ومنافع للمجتمع.

٦- مبدأ التعشيش/ الاحتواء: Nesting

يتم حل المشكلات العلمية والتكنولوجية من خلال توظيف مبدأ التعشيش/ الاحتواء عن طريق احتواء شيء في شيء آخر، وهذا بدوره يمكن احتواؤه في شيء ثالث وهكذا، كما يمكن توظيف هذا المبدأ عن طريق تمرير شيء معين في تجويف شيء آخر لتوفير المساحات داخل النظم.

٧- مبدأ الإجراءات التمهيدية المضادة: Preliminary anti- Action

يعتمد حل المشكلات العلمية والتكنولوجية وفق هذا المبدأ عندما يكون من الضروري القيام بعمل ما داخل النظام، وهذا العمل يترتب عليه مجموعة من النتائج الإيجابية ولكن يرتبط بها في نفس الوقت نتائج وآثار سلبية، ويتطلب ذلك توظيف المبدأ للقيام بإجراءات قبلية مضادة للتحكم في مدى ظهور النتائج والآثار السلبية وضبطها لتلافي أي اختلالات في النظام.

٨- مبدأ تغيير الخصائص: Parameters Changes

يتمثل الهدف من هذا المبدأ في حل المشكلات العلمية عن طريق توظيف عمليات وإجراءات تغيير الحالة للأنظمة أو مكوناتها؛ فعلى سبيل المثال يمكن تغيير الخواص الفيزيائية والكيميائية للأشياء (الصلبة - السائلة - الغازية)، أو تغيير درجة تركيزها، أو كثافتها، أو درجة حرارتها، أو معاملات التمدد للحجوم والأطوال.

وقد أجريت مجموعة متنوعة من الدراسات والبحوث السابقة في مجال التدريس بصفة عامة وتدريس العلوم بصفة خاصة لتنمية نواتج تعلم مختلفة لدى الطلاب بكافة المراحل الدراسية استنادا إلى بعض مبادئ نظرية تريز في حل المشكلات؛ ففيما يخص تنمية التفكير الابتكاري فقد اتفقت عدة دراسات على فاعلية تدريس العلوم باستخدام مبادئ نظرية تريز في تنمية التفكير الابتكاري مثل دراسة: صبرى؛ والحازمي (٢٠١٣) التي توصلت لفاعلية بعض مبادئ نظرية تريز في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات، ودراسة خليفة (٢٠١٤) لدى طلاب التعليم الفني، ودراسة العويضي (٢٠١٤) لدى طالبات الصف الأول المتوسط (الإعدادي)، ودراسة العصيمي (٢٠١٦) لدى الطلاب معلمي العلوم بالجامعة بجانب تنمية مهارات تحفيز

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملى والذكاء العاطفى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الإبداع العلمى لديهم، ودراسة دياب (٢٠١٦) لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى. كما اتفقت بعض الدراسات على فاعلية استخدام بعض مبادئ تريز فى التدريس فى تنمية مهارات الحل الإبداعى للمشكلات مثل: دراسة محمود (٢٠١٣) فى العلوم، وعبد السميع؛ ولاشين (٢٠١٣) فى الرياضيات، ومجاهد (٢٠١٥) فى التاريخ، ومختار (٢٠١٥) فى الكيمياء، والصواف (٢٠١٦) لدى طلاب الجامعة. كما هدفت بعض الدراسات لتوظيف مبادئ تريز فى البرامج التدريبية، مثل دراسة جليل (٢٠١٣) لتنمية الأداء التدريسى لمعلمى العلوم، والحسان؛ والجبر (٢٠١٤) لتنمية مهارات التدريس الإبداعى لدى الطالبات المعلمات، وجاد الحق (٢٠١٤) لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية. وعلى جانب آخر هدفت دراسة عبده (٢٠٠٨) لتنمية مهارات التفكير على الرتبة، ودراسة محمد (٢٠١٤) لتنمية مهارات التفكير التوليدى، ودراسة إبراهيم (٢٠١٤) لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير التقويمى من خلال توظيف بعض مبادئ نظرية تريز فى التدريس. وتتمثل أوجه الاستفادة من الإطار النظرى والدراسات والبحوث السابقة التى قدمها الباحث عند بلورة المشكلة والإحساس بها، وكذلك فى تحديد خطوات السير فى الدرس عند إعداد دليل المعلم باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز لتدريس إحدى وحدات مقرر العلوم بالمرحلة الإعدادية، وفى كيفية تقديم مواقف ومشكلات مرتبطة بمحتوى الوحدة المختارة لتوظيف المبادئ الإبداعية التى حددها البحث الحالى سلفاً.

ثانياً: التفكير التأملى: Reflective Thinking

يعتبر التفكير التأملى أحد أنماط التفكير المهمة ذات الاهتمام الواسع من قبل العديد من الباحثين فى مجال تدريس العلوم، الذين اعتمدوا فى بناء أفكارهم ورؤيتهم التعليمية للتفكير التأملى على كتابات وأعمال "جون ديوى" John Dewey . فقد استعرض "جون ديوى" مصطلح التفكير التأملى لأول مرة عام ١٩١٠م ، وذلك فى كتابه كيف نفكر How We Think ، والذى أعد خصيصاً لمعلمى العلوم، وكان افتراضه الأساسى أن تفكير التلاميذ واكتسابهم للمفاهيم العلمية يتحسن حينما يدرسون ويعملون فى جو تأملى داخل فصول العلوم. وقد عرف "جون ديوى" التفكير التأملى بأنه عملية التقصى والبحث المستمر، بجانب التفكير النشط والدقيق تجاه الأفكار والمعتقدات.

وقد تعددت تعريفات التفكير التأملي من قبل التربويين؛ فمنهم من يرى أن التفكير التأملي يعد بمثابة أحد أشكال التفكير المهمة الواجب تنميتها لدى المتعلمين بكافة المراحل الدراسية، كونه يعتمد على الموضوعية ومبدأ العلية والسببية عند مواجهة المتعلم لمشكلة معينة، ومحاويلته تفسير الظواهر والمواقف والأحداث العلمية (عفانة، واللولو، ٢٠٠٢، ٥). كما يصف حبيب (٢٠٠٣، ٤٦) التفكير التأملي بأنه قدرة المتعلم على تأمل الموقف الذي يقدم إليه، ثم تحليل هذا الموقف بما يتضمنه من علاقات وعناصر، وإعداد الخطط المتنوعة لفهمه، بما يمكنه من الوصول إلى النتائج المرغوبة، ثم تقييم النتائج في ضوء ما تم تحديده من خطط. ويشير بيرون ومكنيس (Byron&Mcinnis, 2003) إلى أن التفكير التأملي شكل من أشكال التفكير الذي يعتمد على الخبرات السابقة للمتعلم ويتطلب تحديدها، بجانب التعبير عن الخبرات الجديدة بمفهومه الذاتي وفي ضوء رؤيته الشخصية للمعرفة العلمية. ويضيف إبراهيم (٢٠٠٥، ٤٤٦) أن التفكير التأملي هو عملية عقلية تقوم على تحليل الموقف المشكل إلى مجموعة من العناصر، ودراسة جميع الحلول الممكنة، وتقييمها، والتحقق من صحتها قبل الاختيار، والوصول إلى الحل الصحيح للموقف المشكل.

ويرى كاما (Cama&et.al., 2007) أن التفكير التأملي يساعد المتعلم في توظيف وتطبيق المعرفة الجديدة المقدمة إليه في المواقف المعقدة والمتضمنة بأنشطة الحياة المهنية والعلمية، كما أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة على التفكير الناقد، والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة تجاه الموقف المعقد المراد تفسيره وتحليله. ويشير سعادة (٢٠٠٨، ٤٣) إلى أن التفكير التأملي نمط من أنماط التفكير العقلي، الذي يتطلب الوعي الذاتي، والمعرفة الذاتية، والتمعن في المشكلات، والمراقبة الذاتية، والمنظور الشخصي للمعرفة. ويحدد عبد السلام (٢٠٠٩، ٤٧٦) التفكير التأملي في خمسة مكونات هي التعرف على الحالة أو المشكلة التعليمية، والاستجابة لهذه الحالة، ووضع إطار، وإعادة تشكيل الحالة أو المشكلة، والتجريب، واختبار النتائج المتوقعة وغير المتوقعة، والتقييم الذاتي، والوعي النقدي.

ويتضح مما سبق أن التفكير التأملي عبارة عن نشاط عقلي واعى ومتأن للمتعلم حول معتقداته وخبراته، ويستهدف حل المشكلات، ومساعدة المتعلم في وضع

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی والذكاء العاطفی والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة خلال أنشطة الحياة اليومية، كما يشجع المتعلمين على التقييم المستمر لاعتقاداتهم وفروضهم في ضوء المعلومات المتاحة، ويمكنهم من الفهم العميق للعلاقات والروابط المتضمنة بين الخبرات والأفكار، ويعزز التعلم ذو المعنى.

❖ مهارات التفكير التأملی:

نظراً لتعدد وجهات النظر حول تعريف التفكير التأملی، فقد تعددت الآراء حول تحديد أهم المهارات المتضمنة بالتفكير التأملی، حيث يحدد نيوتن (Newton, 2000, 281) مهارات التفكير التأملی في: التعرف على القضية أو المشكلة، وتحديد المعلومات الهامة المرتبطة بها، والفهم الكلى لأبعاد القضية أو المشكلة، واتخاذ القرار الصائب تجاه تفسير القضية أو حل المشكلة. كما ينظر يوست وسينتير (Yost & Sentner, 2000, 44) نظرة شاملة للتفكير التأملی حيث يحدد أهم مهاراته في: القدرة على تجميع البيانات، والفحص الدقيق للمعلومات، وتكوين الفروض المناسبة، وتقديم تفسيرات منطقية، والاستنتاج، والاستدلال، والتوصل إلى الحلول المناسبة، وتقييم الحجج والأدلة، ويعنى ذلك أن مهارات التفكير التأملی تجمع في طياتها مهارات التفكير الاستقصائی بجانب مهارات التفكير الناقد. ويحدد إبراهيم (٢٠٠٥، ٤٤٦) مهارات التفكير التأملی في: القدرة على تحديد المشكلة، والقدرة على تحليل عناصر الموقف المشكل، والقدرة على استدعاء الأفكار والمعلومات المرتبطة بالمشكلة، والقدرة على تكوين فروض محددة لحل الموقف المشكل، واختبار الفروض المصاغة في ضوء المعايير المقبولة في مجال المشكلة، والقدرة على تنظيم النتائج وتعميمها.

كما حددت دراسات عفانة، واللولو (٢٠٠٢) وعبد الحميد (٢٠١١) والسنوسى (٢٠١٣) مهارات التفكير التأملی في: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة. بينما وصفت دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥) مهارات التفكير التأملی في: التبصر وإدراك العلاقات، والاستفادة من المعطيات، ومراجعة البدائل، واتخاذ الإجراءات المناسبة للموقف. في حين حددت دراسة على (٢٠٠٨) مهارات التفكير التأملی في: الوصف التأملی، والتحليل التأملی، والنقد التأملی، والبناء أو التركيب التأملی، والتخطيط التأملی. واعتمدت إجراءات

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

دراسة يس (٢٠١١) ودراسة صالح (٢٠١٣) في تحديد مهارات التفكير التأملي على أنها: مهارة تحديد السبب الرئيس للمشكلة، ومهارة تحديد الإجراءات الخطأ في حل المشكلة، ومهارة التوصل إلى استنتاجات مناسبة، ومهارة تقديم تفسيرات منطقية، ومهارة تقديم حلول مقترحة. أما دراسة سليمان (٢٠١١) فأشارت لمهارات التفكير التأملي على أنها مهارات : تحديد المشكلة أو الحدث، ووصف الحدث أو الموقف، وتحديد الأسباب الممكنة لحدوث الموقف أو الحدث، وتفسير البيانات، وتحديد أسباب اتخاذ قرار معين. كما قدمت دراسة محمد (٢٠١٣) مهارات التفكير التأملي على أنها مهارات: تحديد الأسباب المنطقية الممكنة للمشكلة، وتحديد الادعاءات والمتناقضات، وتحديد المعلومات المهمة اللازمة لحل المشكلة، وتقييم النتائج أو الحلول المقترحة للمشكلة. وحددت دراسة على (٢٠١٢) مهارات التفكير التأملي في: مهارة تبصر وإدراك العلاقات، ومهارة مراجعة البدائل، ومهارة تحديد الإجراءات الخطأ في الموقف، ومهارة الاختلافات والتشابهات، ومهارة إضافة أفكار جديدة في الموقف، ومهارة اتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة للموقف.

وفى ضوء ما تقدم، اعتمدت إجراءات البحث الحالي على إعداد اختبار يقيس التفكير التأملي لدى التلاميذ بحيث تتمثل مهاراته في: مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارة إعطاء تفسيرات منطقية، ومهارة وضع حلول مقترحة ؛ وذلك اتفاقاً مع ما حددته دراسة كل من: عفانة، واللولو (٢٠٠٢) وعبد الحميد (٢٠١١) والسنوسى (٢٠١٣) من مهارات للتفكير التأملي. ويمكن تعريف هذه المهارات على النحو التالى:

١- مهارة الرؤية البصرية: وهى القدرة على عرض جوانب الموضوع والتعرف على مكوناته سواء كان ذلك من خلال طبيعة الموضوع، أو إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناته بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصرياً.

٢- مهارة الكشف عن المغالطات: وهى القدرة على تحديد الفجوات فى الموضوع، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية أو تحديد بعض الخطوات الخطأ فى إنجاز المهام التعليمية.

٣- مهارة الوصول إلى استنتاجات: وهى القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون الموضوع والتوصل إلى نتائج مناسبة.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- مهارة إعطاء تفسيرات منطقية: وهي القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج أو العلاقات الرابطة، وقد يكون هذا المعنى معتمداً على معلومات سابقة أو على طبيعة الموضوع وخصائصه.

٥- مهارة وضع حلول مقترحة: وهي القدرة على وضع خطوات منطقية لحل الموضوع المطروح، وتقوم تلك الخطوات على تصورات ذهنية متوقعة للموضوع المطروح.

❖ تدريس العلوم وتنمية التفكير التأملي:

تري دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥، ١٧٨) أن التفكير التأملي يساعد التلميذ في توظيف وتطبيق معرفته السابقة في معالجة المعلومات المقدمة إليه في الموقف التعليمي الجديد، وفي مواجهة المشكلات وحلها من خلال ممارسة عمليات عقلية مثل التخطيط والتحليل واتخاذ القرارات الصائبة، كما يساهم في تنمية الشعور بالمسئولية والمثابرة حتى إتمام المهام التعليمية أثناء تدريس العلوم. كما يرى فان (Phan, 2009, 930-931) أن التفكير التأملي له أهمية خاصة لدى معلم العلوم، حيث يساعدهم في اكتساب الوعي الذاتي حول مهنة التدريس، ويمكنهم من التفكير الناقد حول ممارساتهم التعليمية، بما يعود على تطوير الأداء التدريسي لديهم، وتنمية قدرتهم على حل المشكلات المتضمنة بالموقف التدريسي. ويضيف صالح (٢٠١٣، ٩٦-٩٧) أن للتفكير التأملي أهمية بالغة في تدريس العلوم حيث أنه يساعد الطلاب على ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والفهم السابق، والتفكير في المفاهيم المحسوسة والمجردة، وتطبيق استراتيجيات جديدة في المواقف غير المألوفة، وتحليل الموضوعات المختلفة وتقييمها وفهم استراتيجيات تفكير الطلاب وتعلمهم، وتحقيق الاتصال بأنواعه المختلفة وتنمية الشعور الذاتي والوعي النفسي.

ويشير لي (Lee, 2005, 49-50) إلى أهمية تضمين تدريس العلوم أنشطة تعليمية تقوم على توظيف مهارات التفكير التأملي، حيث يساعد ذلك في اكتساب معرفة علمية عميقة، وليس معرفة سطحية كما يحدث داخل فصول العلوم التقليدية التي تهمل التفكير التأملي. كما يرى بولارد وآخرون (Pollard & et.al., 2002, 4-5)؛ وسونج وآخرون (Song & et.al., 2006, 66-67) أنه من الضروري أن يستهدف تدريس العلوم تنمية التفكير التأملي لدى المتعلمين داخل دروس العلوم، وذلك من خلال تشجيع

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المتعلمين على ممارسة بعض العمليات العقلية المعرفية مثل التحليل والتصنيف والاستدلال والتفسير، مع تقديم مواقف تعليمية تتطلب منهم إجراء المناقشات داخل مجموعات العمل الصغيرة، وتشجيعهم على صياغة الافتراضات والتنبؤات في ضوء المعلومات المتاحة، كما يجب توفير بيئة تعليمية تتمركز حول المشكلات المتنوعة، مع توظيف الأنشطة التعليمية التي تسمح بتطبيق المعلومات الجديدة في حل تلك المشكلات وتقديم الاستنتاجات المقبولة علمياً.

ويضيف كل من يس (٢٠١١، ١١٣) ومحمد (٢٠١٣، ١٥٢) أنه لكي يتم تشجيع التفكير التأملي داخل الصف يجب على المعلم مراعاة بعض الأمور من أهمها:

- تصميم الدروس بحيث تتناول عدداً قليلاً من المواضيع مع التغطية العميقة لها بدلاً من التغطية السطحية لعدد كبير من المواضيع.
- عرض الدروس عرضاً مترابطاً ومنطقياً.
- منح الطلاب وقتاً كافياً ومناسباً للإجابة عن الأسئلة المطروحة.
- توجيه أسئلة تتحدى تفكير الطلاب وبحيث تناسب مستوى قدرات الطلاب واستعداداتهم.
- إبداء الاهتمام بأفكار الطلاب من قبل المعلم، واستعمال أساليب بديلة لمعالجة المشكلات.

ويلخص عيسوى، والمنير (٢٠٠٨، ٦٢-٦٣) أهم استراتيجيات التدريس التي تحقق التعلم التأملي وتستهدف تنمية مهارات التفكير التأملي في: استخدام القصص المرتبطة بالمحتوى لمساعدة المتعلم في التفكير والتأمل في المفاهيم المتضمنة بالقصة، والمناقشة التأملية التي تساعد المتعلم على التأمل في عمليات التفكير وطرق حل المشكلات، والنمذجة التي تعتمد على عرض نماذج توضح أهم مداخل حل المشكلات، والأسئلة التأملية ويطلق عليها مسمى الأسئلة التلميحية حيث أنها تدعو المتعلم إلى التأمل في أفعاله، والعمل في مجموعات تعاونية حيث تتاح الفرصة للتفاعل وتبادل الأفكار والتفكير الجماعي في حل المشكلات.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ويقدم كل من على (٢٠١٢، ٣٥) وصالح (٢٠١٣، ٩٨) مجموعة من الشروط والمعايير التي يجب توفرها داخل فصول العلوم بغرض تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين ، وتتمثل فيما يلي :

- إتاحة الفرصة للطلاب لتأويل كافة البيانات والمعلومات المعطاة، والقيام بتخمينات مقبولة، وذلك بهدف الوصول إلى استنتاجات مناسبة.
- تقديم المعلومات في صورة مشكلات، وأن تكون هذه المشكلات واضحة في أذهان الطلاب.
- إشراك الطلاب في التفكير، ووضع الخطط لحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم.
- إتاحة الفرصة للطلاب للقيام بعمليات البحث والتأمل والاستقصاء والتحليل لكافة المعلومات المتوفرة، وذلك لتحديد واستخلاص طبيعة الموقف المشكل وأبعاده.
- تشجيع الطلاب على طرح أسئلة على انفسهم ومحاولة وضع إجابات لها، مع مراقبة ذاتهم أثناء طرح الأسئلة وأثناء وضع الخطط للإجابة عنها.
- التشجيع على التفاعل الاجتماعي والمناقشات الجماعية من خلال العمل في مجموعات تعاونية.
- طرح أسئلة تثير اهتمام الطلاب حول قضية أو مشكلة ما بحيث تدعو إلى التساؤل والتفكير العميق، مع تحفيز الطلاب على ابتكار أفكار وحلول جديدة غير مألوقة.
- توجيه الطلاب للاشتراك بفاعلية في أنشطة المناقشة والتأمل والتحليل واتخاذ القرار وحل المشكلات.

وفي ضوء ما تقدم أجريت بعض الدراسات والبحوث السابقة لتقصي فاعلية استخدام البرامج واستراتيجيات وأساليب التدريس المتنوعة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى المتعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة؛ فعلى سبيل المثال: استخدمت دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥) بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة، ووظفت دراسة البعلی (٢٠٠٦) المدخل الاستقصائي في تدريس الفيزياء، ودراسة ينجھون (2006) Younghoon اعتمدت على تدريس مقرر عبر شبكة الإنترنت، ودراسة سعيد (٢٠٠٧) استخدمت نموذج ريجليوث للتدريس الموسع، ووظفت دراسة سكران Sukran (2008) مدخلاً للأنشطة التعليمية، كما استخدمت دراسة ماهرادات

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وآخرون (2008) Mahardate&et.al مدخلاً لحل المشكلات، ودراسة القطراوى (٢٠١٠) استخدمت استراتيجية المتشابهات، كما استخدمت دراسة يس (٢٠١١) شبكات التفكير البصرى، ودراسة سليمان (٢٠١١) النموذج البنائى، ودراسة عبد الحميد (٢٠١١) وظفت استراتيجية للتعليم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتى للتعلم. وفيما يخص البرامج والنماذج التى تقوم وتؤسس على فكرة التعلم التأملى بغرض تنمية التفكير التأملى؛ اتفقت نتائج دراسة كل من: على (٢٠٠٨) والسليم (٢٠٠٩) والحارون (٢٠١٢) على فاعلية النماذج والسجلات التأملية فى تنمية مهارات التفكير التأملى. وكذلك اتفقت نتائج دراسة كل من: ليم (2003) Lim وقرنى (٢٠٠٩) وعلى (٢٠١٢) ومحمد (٢٠١٣) على فاعلية خرائط المفاهيم وخرائط التفكير فى تنمية التفكير التأملى. وهدفت دراسة صالح (٢٠١٣) لتوظيف نموذج إدلسون للتعلم ودراسة عشا، وعياش (٢٠١٣) لاستراتيجية العقود ودراسة السنوسى (٢٠١٣) لاستراتيجية البيت الدائرى، ودراسة صالح (٢٠١٤) للرحلات المعرفية عبر الويب فى تدريس العلوم بغرض تنمية التفكير التأملى لدى الطلاب.

ونظراً لأهمية هذه الدراسات السابقة فقد استفاد الباحث من الاطلاع عليها ومراجعتها فى عدة أمور؛ كونها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث الهدف المتمثل فى تنمية التفكير التأملى لدى التلاميذ، وتتمثل أوجه الاستفادة من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة فى تحديد مهارات التفكير التأملى المناسبة لهدف الدراسة الحالية من حيث مستوى التلاميذ والمحتوى التعليمى والتى تم الاعتماد عليها فى بناء اختبار مهارات التفكير التأملى، والتى تتمثل فى مهارات: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة.

ثالثاً: الذكاء العاطفي Emotional Intelligence *

* يشير مصطلح Emotional Intelligence فى الأدبيات العربية إلى مفاهيم: الذكاء الوجدانى، والذكاء الانفعالى، وذكاء المشاعر؛ إلا أن البحث الحالى يشير إليه بمفهوم الذكاء العاطفى كونه أكثر شمولية للجوانب الإيجابية/السلبية والسارة/غير السارة فى حياة التلاميذ.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يعتبر الذكاء العاطفي من المفاهيم الحديثة نسبيا في التراث السيكلوجي، إلا أن جذوره البعيدة تمتد إلى مفهوم الذكاء الاجتماعي الذي صاغه ثورنديك (Thorndike, 1920)، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner, 1983) وخاصة مفهوم الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence، ونموذج ماير وسالوفي الذي يعتبر أن الذكاء العاطفي أحد أنماط الذكاء الاجتماعي.

ويشير حسين؛ وحسين (٢٠٠٦، ١٧) إلى أن النظرة الحديثة للذكاء العاطفي تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان وبأنه غير منفصل عن التفكير، حيث أنهما عمليتان متفاعلتان ومتداخلتان ، ولا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. كما أن الذكاء المعرفي وحده لا يضمن تحقيق النجاح للفرد في مجالات الحياة المختلفة، وإنما يحتاج الفرد إلى مزيج من القدرات العقلية والمهارات الانفعالية حيث يؤدي هذا المزيج إلى تحقيق النجاح؛ ومن هنا ظهر مفهوم الذكاء العاطفي.

ويعرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997, 10) الذكاء العاطفي بوصفه مجموعة من القدرات العقلية التي يمتلكها الفرد وتعمل على تحريك انفعالاته، ويتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها والوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها وتلك القدرة التي تجعل التفكير ميسر والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والعاطفي. كما عرفه ماير وآخرون (Mayer & et.al., 2000, 260) بأنه مجموعة من القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية التي تختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات، واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير، والفهم العاطفي، وتنظيم وإدارة الانفعالات. ويرى كاتي (Kate, 2006, 17) أن الذكاء العاطفي يتمثل في القدرة على إدارة العواطف بالشكل المناسب وضبط النفس والحماس والمثابرة وتكوين علاقات فاعلة مع الآخرين والتعاطف معهم وحفزهم.

ويتفق جولمان (٧١، ٢٠٠٠)؛ وماير وآخرون (Mayer & et.al., 2000, 400)؛ وسكوتى وآخرون (Schutte & et.al., 2001, 523) على أن الذكاء العاطفي شأنه شأن الذكاء العام؛ فمثلا توجد صفات تميز الأفراد الذكية معرفيا توجد أيضا صفات تميز الأفراد الذكية عاطفيا، مثل: متوازنون اجتماعيا ، صرحاء ومرحون، ولا يميلون إلى

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضا بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا وبالعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسؤولية ، راضون عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه، يمكنهم التكيف مع الضغوط النفسية، من السهل توازنهم الاجتماعي، كما أن لديهم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية جديدة، وهم أكثر قدرة في التعرف على انفعالاتهم ومشاعرهم الذاتية ومشاعر وانفعالات الآخرين، وأكثر قدرة على استخدام المعلومات لتوجيه أفعالهم، والقدرة على توجيه الذات والتعاطف في المواقف الاجتماعية ، وإجادة فن استخدام المهارات الاجتماعية والتعاون مع الرفاق وبناء علاقات متوافقة معهم.

❖ أبعاد الذكاء العاطفي:

ويتفق العديد من المهتمين بمجال الذكاءات المتعددة، أن الذكاء العاطفي يتكون من خمسة أبعاد هي: (Bar-On, 2006؛ الكفوري، ٢٠٠٧ ؛ عبد الوهاب، والويلي، ٢٠١١ ؛ جاب الله، ٢٠١٢ ؛ باظه، ٢٠١٢)

١- الوعي بالذات Self-Awareness:

ويعنى الانتباه إلى الحالة الداخلية التي يعيشها الإنسان، وبهذا الوعي التأملی للنفس يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها من انفعالات ويتطلب الوعي بالذات أن تقوم القشرة المخية بنشاطها ووظائفها وخاصة في منطقة اللغة وتوجه هذا النشاط نحو تحديد وتسمية العواطف والانفعالات التي تستثار ، والوعي بالذات ليس انتباها يؤدي إلى الانجراف بالعواطف والمبالغة في رد الفعل وتضخيم ما تدركه حسيا ، بل هو طريقة محايدة تحافظ على تأمل الذات حتى في أثناء العواطف المتأججة. ويتضمن الوعي بالذات: القدرة على المعرفة الانفعالية، وفهم الذات، و تقدير الذات، و الثقة بالنفس ، والتوكيدية.

٢- إدارة الانفعالات Management Emotions:

يشير هذا البعد إلى إدراك ما وراء الانفعالات وتطويعها بشكل إيجابي كأن يتم التعامل الإيجابي مع انفعالات مثل الخوف والقلق والحزن ، ويشير هذا البعد إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وتتضمن إدارة الانفعالات: التحكم في الانفعالات، وإدارة الغضب، وإدارة الصراع، والتعبير الانفعالي، والمرونة والتكيف.

٣- الدافعية الذاتية Self-Motivation:

أن الدافعية الذاتية توجه الإرادة لتخطي الصعاب وتحفز على العمل الحاد كونها الوسيلة الوحيدة للنجاح والرضا عن النفس، ولكي تستثار الدافعية يجب أن نعلم الأفراد كيف يتوقعون النجاح ونعودهم على الإصرار والمثابرة ومواجهة الفشل والتغلب عليه. كما أن قوة الانفعالات تتمثل في تأثيرها على التفكير والتخطيط لإنجاز الأهداف واتخاذ القرار. وتتضمن الدافعية الذاتية: المثابرة، وتحفيز وتوجيه الذات، والمبادرة، وتأجيل الإشباع والتحكم في الاندفاعات، والتفاؤل والإيجابية.

٤- التعاطف Empathy:

يقصد بالتعاطف فهم مشاعر الآخر وتشجيعه وتقدير أدائه وتحسين صورته ومساعدته وإجراء الحديث معه والإنصات إليه ومعرفة احتياجاته، كما يتضمن وضع الفرد نفسه مكان الآخرين وتقدير مشاعرهم، وتكوين الصداقات المناسبة واحترام أداء الآخرين ووجهات نظرهم والمشاركة الانفعالية لهم، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين. ويتضمن التعاطف: فهم الآخرين، والمشاركة الإيجابية، والإيثار، والدعوى الانفعالية.

٥- المهارات الاجتماعية Social Skills:

المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على التواصل الإيجابي مع الآخرين وتحقيق ما يريد دون أن يترك أثراً سلبياً عليهم. كما تتمثل في قدرة الفرد على إدراك مشاعر وعواطف الآخرين والاستماع لمشاعرهم ومساعدتهم، والتعامل معهم وإيجاد الطرق اللازمة نحو تكوين المجموعات. والتزود بالمهارات الاجتماعية يؤدي إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي ويؤدي إلى الانبساطية والقيام بالدور الفعال والتوجه نحو الآخرين. وتشمل المهارات الاجتماعية: التأثير، والتواصل الاجتماعي، والتنسيق والتعاون، والتفاعل الاجتماعي، والقيادة، وكفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية، والمسئولية الاجتماعية.

❖ تنمية الذكاء العاطفي:

يؤكد النجار (٢٠١١، ٩٠) على أهمية إعداد برامج لتدريب الطلاب على مهارات الذكاء العاطفي وضرورة إدماجها في المقررات والمناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية، ويتفق معه رزق (٢٠٠٣، ٧٥) حيث يشير إلى ضرورة ما يسمى بالتربية العاطفية، من خلال تقديم المناهج الدراسية للفنون التقليدية والتقدمية والأدب القصصي ودراسة الشخصيات العامة والتاريخية للمتعلمين. ويضيف زيدنر وآخرون (Zeidner & 247, 2004, *et.al.*) أنه يمكن تنمية الذكاء العاطفي عن طريق التعلم والتدريب على تلك المهارات داخل الفصول الدراسية بحيث يكتسب الطلاب تلك المعرفة العاطفية والانفعالية.

وتشير سلطان (٢٠٠٩) إلى أن الدور الفعال لبرامج تنمية الذكاء العاطفي يكمن في تحقيق متطلبات النجاح المدرسي، وحل المشكلات وما يواجهه الطلاب من تحديات وصعوبات و تحفيز قدراتهم العقلية واستثمارها ورفع مستوى أدائهم. كما يؤكد الزحيلي (٢٠١١، ٢٤٣) أن للبيئة المدرسية دور مهم في تحسين الذكاء العاطفي، حيث تعد المدرسة هي حجر الزاوية في الدافعية وتنمية شخصية التلاميذ وأدائهم، وإدراك التلاميذ لذواتهم وحالاتهم الانفعالية، من خلال التعاون والمشاركة الفعالة بين الطلاب والمعلمين، والتجديد والابتكار، والتشجيع على التنافس يجعل بيئة التعلم فعالة تهيئ التواد والمساندة ويكون الطلاب والمعلمون أكثر راحة ودافعية ومشاركة ، ويعد المعلم العضو الهام والفعال في خلق بيئة تعليمية تؤثر تأثيرا مباشرا في نمو شخصية التلاميذ من النواحي كلها وخاصة السيكولوجية والعقلية والاجتماعية والعاطفية.

ويرى روبنسون، وسكوت (٢٠٠٠، ٧١) أن زيادة الثقة وتنمية التعاون وتحمل المسؤولية، وزيادة الطموح واحترام الآراء بين المعلمين المؤهلين والتلاميذ، يخلق بيئة نفسية واجتماعية فعالة، تعمل على تحسين مهارات الذكاء العاطفي. وهذا يتطلب إحداث تغييرات شاملة في المناهج الدراسية وتحسين العلاقة بين الحياة والمدرسة، وتقديم برامج للتنمية العاطفية والاجتماعية كجزء من المقر الدراسي والحياة المدرسية على أن يقوم بها مدربون أو معلمون على درجة عالية من الصحة العاطفية والوجدانية.

وترى قرعان (٢٠٠٤، ٢١) أنه يمكن تنمية الذكاء العاطفي من خلال المنهج المدرسي أو من خلال منهج منفصل، وتستند تنمية الذكاء العاطفي من خلال المنهج المدرسي على ثلاثة افتراضات هي:

- ليس هناك تفكير بدون عاطفة، وليس هناك عاطفة بدون تفكير.
- كلما كان الشخص أكثر وعياً بتجربته أمكن التعلم منها أكثر.
- معرفة الإنسان بنفسه جزء مهم من عملية التعلم.

ويؤكد هيفي وآخرون (Heavy & et. al., 2012, 4) على أنه يمكن تنمية الذكاء العاطفي للطلاب من خلال توفير بيئة تعلم إيجابية وذلك بتصميم مناهج تتيح للطلاب فرصة دراسة الأدب وكتابة المقالات والاشتراك في المشاريع الخدمية وإجراء الأنشطة التي تتيح ممارسة مهارات التواصل بين الطلاب داخل الفصول والمختبر المدرسي.

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة تنمية الذكاء العاطفي باستخدام طرق وفنيات متعددة وفي مراحل دراسية مختلفة، ومن أهمها: دراسة رزق (٢٠٠٣) التي وظفت برنامجاً للتطوير العاطفي، ودراسة المستكاوي (٢٠٠٥) أعدت برنامجاً إرشادياً للمراهقين ذوي الإعاقة البصرية، ودراسة الزياد (٢٠٠٦) صممت برنامجاً لتنمية أبعاد الذكاء العاطفي (إدراك الوجدان، فهم الوجدان، إدارة الوجدان) باستخدام أنشطة اللعب، ودراسة ألتوازم وأمروجلو (Ulutasm & Omeroglu, 2007) برنامجاً تعليمياً تربوياً باستخدام القصص، ودراسة العبد اللات (٢٠٠٨) برنامجاً تدريبياً للتكيف الأكاديمي للموهوبين، ودراسة الفيل (٢٠٠٨) استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة (النمذجة - الأسئلة الذاتية - تدريس الأقران)، كما هدفت دراسة العبيدان (٢٠٠٨) إلى إعداد برنامجاً تدريبياً قائم على التفكير الناقد لدى الفائقين دراسياً، ووظفت دراسة عبدالقادر (٢٠١٢) برنامجاً قائم على استراتيجيات التعلم (النمذجة - الأسئلة الذاتية - تدريس الأقران)، وهدفت دراسة عباس (٢٠١٣) لتقصي فاعلية برنامج قائم على السيكو دراما في تنمية الذكاء العاطفي، ووظفت دراسة محمد، والخولي (٢٠١٣) برنامجاً باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة، وتوصلت نتائج دراسة عبدالنبي (٢٠١٥) لفاعلية برنامج قائم على البرمجة اللغوية العصبية في تنمية الذكاء العاطفي لدى الطلاب المراهقين.

فروض البحث:

بعد الاطلاع على الإطار المعرفي للبحث، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة ؛ كان من الملائم اختبار الفروض الصفرية* الآتية للإجابة عن أسئلة البحث :

١- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين* التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي فى العلوم(الأبعاد-ككل).

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الذكاء العاطفي(الأبعاد-ككل).

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار تحصيل العلوم(المستويات-ككل).

الاطار التجريبي للبحث:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة الفروض قام الباحث بالإجراءات البحثية التالية:

أولاً : إعداد المواد التعليمية للبحث

١ - إعداد دليل المعلم لتدريس العلوم باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ :
تمثلت المواد التعليمية للبحث فى دليل المعلم لتدريس محتوى وحدة " الأرض والكون" بمقرر العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادى باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز

* صيغت الفروض صفرياً؛ لعدم كفاية الدراسات-فى حدود علم الباحث- التى تناولت نظرية تريز مع متغيري التفكير التأملي والذكاء العاطفي

* المجموعة التجريبية ؛ درست المحتوى العلمى باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ
المجموعة الضابطة ؛ درست المحتوى العلمى نفسه بالطريقة المتبعة حالياً فى المدارس .

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

TRIZ . وتم إعداد دليل المعلم في ضوء مبادئ النظرية وما تم تحليله من بحوث سابقة، وقد مرت عملية إعداد دليل المعلم كما يلي:

أ - تحديد الهدف من دليل المعلم: تحدد الهدف من إعداد دليل المعلم في تحقيق:

- الأهداف العامة: المتمثلة في استخدام بعض مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم بغرض تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- الأهداف الخاصة: المتمثلة في الأهداف التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية الخاصة بكل درس من دروس وحدة "الأرض والكون"، والتي في ضوءها حددت الخبرات التعليمية واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، بما يتماشى مع مبادئ نظرية تريز المحددة في: التقسيم/التجزئة، والفصل /الاستخلاص ، والربط/الدمج، والقلب/العكس، وتحويل الضار إلى نافع، والتعشيش/ الاحتواء، والإجراءات التمهيدية المضادة ، وتغيير الخصائص.

ب - اختيار المحتوى العلمي:

اختير المحتوى العلمي المتضمن في وحدة "الأرض والكون" من كتاب العلوم المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠١٥/٢٠١٦م، وقد وقع الاختيار على هذا المحتوى لأنه يتضمن الكثير من المواقف المشكلة والظواهر والاكتشافات العلمية الحديثة، كما يتضمن مفاهيم أساسية مرتبطة بحياة التلاميذ الواقعية، ويمكن من خلاله تشجيع التلاميذ على ممارسة التفكير التأملي وممارسة سلوكيات الذكاء العاطفي، كما أن موضوعات الوحدة مناسبة لتوظيف مبادئ نظرية تريز ومعالجتها في سياق الوحدة.

ج - تحليل المحتوى العلمي:

- الهدف من تحليل المحتوى : التعرف على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية المتضمنة بوحدة " الأرض والكون"، والتي اشتمل عليها دليل المعلم المعد في ضوء مبادئ نظرية تريز.
- صدق التحليل: قصد به أن تعبر النتائج تماما عن المحتوى الذي تجرى عليه عملية التحليل، واعتمد صدق التحليل في البحث الحالي على "صدق المحتوى"

Content Validity ؛ حيث عرضت قائمة تحليل المحتوى التى أعدها الباحث

على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس، وكلية العلوم، وعلى بعض موجهى ومعلمى العلوم بمدارس محافظة كفر الشيخ ، وقد جاءت آراء السادة المحكمين متفقة مع الباحث فيما توصل إليه من فئات التحليل.

- ثبات التحليل : لقياس مدى ثبات عملية تحليل المحتوى العلمى استخدمت طريقة "إعادة التحليل" التى تعتمد أساسا على إجراء التحليل مرتين على المحتوى العلمى نفسه بفواصل زمنى مناسب؛ بلغ (١٥) يوما، وطبقت معادلة "هولستى" Holsti ، ونتج عنها معاملات ثبات تراوحت بين (٠,٨٥ - ٠,٩٦) لفئات التحليل، ومن ثم أعدت قائمة تحليل المحتوى فى صورتها النهائية*.

د - تحديد الأسس والمسلّمات التى أستند إليها عند إعداد دليل المعلم:

اعتمد إعداد دليل المعلم على مجموعة من الأسس والمسلّمات التى قامت عليها نظرية تريز لحل المشكلات إبداعيا ، والتى تمثل أهمها فى:

- تستند نظرية تريز على عدد كبير من المصادر التى تتمتع بدرجة عالية من التعميم مثل الجدلية، ونظرية النظم، وعلم تنظيم المعلومات، وعلم نفس الإبداع، وهذه العلوم تشغل منطقة كبيرة فى التطبيق العملى لحل المشكلات .
 - تعتمد نظرية تريز على استخدام مجموعة من الأدوات لجعل عملية الإبداع عملية منهجية منظمة.
 - تستند النظرية إلى فكرة توظيف المتناقضات بطريقة منهجية بغرض الوصول إلى الحل الإبداعى للمشكلات.
 - تبنى نظرية تريز فى التفكير وحل المشكلات إبداعيا على ثلاثة افتراضات أساسية؛ تتمثل فى:
- » يعد الحل المثالى الأفضل للمشكلات بمثابة محصلة النتيجة النهائية المراد تحقيقها وإنجازها.

* ملحق(١): قائمة تحليل المحتوى العلمى فى صورتها النهائية

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملى والذكاء العاطفى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

» من الضروري توظيف مفهوم التناقضات بشكل أساسى فى حل المشكلات بطريقة إبداعية.

» يعد الإبداع عملية منهجية منظمة تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات والمراحل.

- تؤسس نظرية تريز على توظيف أربعين مبدأ إبداعى يمكن معالجتهم فى عملية التدريس بصفة عامة وتدريس العلوم بصفة خاصة؛ فهى تمثل طرقاً واستراتيجيات فعالة لتنمية القدرة على حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير.

- طبيعة تلاميذ الصف الأول الإعدادى: تعتبر المرحلة الإعدادية من المراحل التعليمية الهامة التى يمكن لتلاميذها ممارسة التفكير الإبداعى لما يتمتعون به من خصائص عقلية واجتماعية ونفسية تؤهلهم لإجراء العمليات والمهارات التى يتطلبها الحل الإبداعى للمشكلات كالتيخيل والتفسير والتنبؤ والتحليل والاستدلال بأنواعه المختلفة.

- فى ضوء طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية وطبيعة المحتوى العلمى، اختيرت ثمانية مبادئ من نظرية تريز؛ كونها تتماشى وتتناسب مع طبيعة تلاميذ المرحلة الإعدادية والمحتوى العلمى الذى يدرس لهم، وتتمثل هذه المبادئ فى: التقسيم/التجزئة، والفصل/الاستخلاص، والربط/الدمج، والقلب/العكس، وتحويل الضار إلى نافع، والتعشيش/ الاحتواء، والإجراءات التمهيدية المضادة ، وتغيير الخصائص.

وفى ضوء الأسس والمسلمات السابقة تم إعادة تنظيم محتوى الوحدة المختارة فى ضوء نظرية تريز لتدريس العلوم، بغرض تنمية التفكير التأملى والذكاء العاطفى والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى.

هـ - تحديد استراتيجيات التدريس:

فى ضوء نظرية تريز ومبادئها الإبداعية، حدد الباحث بعض استراتيجيات التدريس الملائمة لتوظيف نظرية تريز ومنهجيتها المنظمة، وبحيث يتم معالجة مبادئ النظرية أثناء تدريس المحتوى العلمى المقرر. ومن أهمها: العصف الذهنى، حل المشكلات، التعلم التعاونى.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

و - تحديد الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم :

في ضوء أسس ومسلمات نظرية تريز للحل الإبداعي للمشكلات، حدد الباحث بعض الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم التي تتمشى مع طبيعة المحتوى العلمى المراد تدريسه وتتناسب مع طبيعة مبادئ نظرية تريز الثمانية، مثل: برامج الكمبيوتر التعليمية، والأدوات والأجهزة التعليمية المتاحة بالمدرسة، وإجراء بعض الأنشطة والبحوث الكترونياً، واستخدام النماذج والعينات البصرية، والمناقشات الجماعية.

ز- تحديد أساليب التقويم :

- التقويم التكويني (البنائي) : تمثل فى مجموعة أسئلة متنوعة مقالية وموضوعية تقدم فى نهاية كل درس من دروس العلوم؛ بغرض التأكد من مدى اكتساب التلاميذ للمعلومات المقدمة إليهم، ومدى تمكنهم من بعض مهارات التفكير التأملي المراد تنميتها لديهم.

- التقويم النهائى : تمثل فى تقديم اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الذكاء العاطفي واختبار تحصيل العلوم بعد نهاية دراسة المحتوى العلمى المقرر؛ بغرض التحقق من أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم فى تحقيق أهداف البحث الحالى.

ح - الصورة النهائية لدليل المعلم*:

تم عرض الصورة الأولية لدليل المعلم المعد فى ضوء مبادئ نظرية تريز على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وكلية العلوم، وبعض موجهى ومعلمى العلوم بالمدارس الإعدادية؛ لمعرفة آرائهم حول مدى اتساق أهداف الدليل مع المحتوى العلمى المقرر بكتاب العلوم، وأيضاً مدى مناسبة استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية المتضمنة به، ومدى توظيفه للمبادئ الإبداعية الثمانية المستمدة من نظرية تريز لحل المشكلات، وكذلك مدى وضوح دور المعلم والتلميذ. وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم عمل التعديلات وتنفيذ التوجيهات وأصبح

* ملحق (٢): الصورة النهائية لدليل المعلم لتدريس العلوم باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

دليل المعلم جاهزاً في صورته النهائية للاسترشاد به أثناء تدريس وحدة "الأرض والكون" لتلاميذ الصف الأول الإعدادي؛ وقد تضمن الدليل عدة عناصر تتمثل في :

- المقدمة .
- خلفية معرفية عن نظرية تريز في حل المشكلات إبداعياً .
- خلفية نظرية عن مهارات التفكير التأملي وكيفية تنميتها .
- خلفية نظرية عن الذكاء العاطفي وكيفية قياسه .
- تحديد مبادئ نظرية تريز التي استخدمت في التدريس .
- موضوعات الوحدة الدراسية والخطة الزمنية لتدريسها .
- الأهداف العامة لوحدة " الأرض والكون" .
- تعليمات للمعلم قبل البدء في عملية التدريس .
- مواقع إلكترونية علمية وتعليمية لإثراء المحتوى العلمي .
- مجموعة الدروس المتضمنة بالوحدة المختارة ، والتي شملت :

» عنوان الدرس .

» الأهداف السلوكية للدرس .

» التمهيد للدرس .

» المفاهيم الرئيسة المتضمنة بالدرس .

» الأنشطة والوسائل التعليمية .

» خطوات السير في الدرس في ضوء توظيف مبادئ تريز .

» أسئلة التقويم التكويني في نهاية كل درس .

وتضمنت خطوات السير في الدرس في ضوء استخدام مبادئ نظرية تريز الخطوات التالية:

- يعرض المعلم تعريف المبادئ الإبداعية المستخدمة .
- يقدم المعلم مثال على مشكله تم حلها باستخدام المبادئ الإبداعية .
- يقدم المعلم الموقف المشكل في الدرس .
- مناقشة التلاميذ حول الموقف المشكل .
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل في ضوء طبيعة الموقف المشكل .
- ينفذ التلاميذ من خلال مجموعات العمل المهام الآتية:

- صياغة المشكلة مع إبراز الجوانب الإيجابية والسلبية فيها.
- صياغة الحل المثالي للمشكلة.
- عرض الحلول المقترحة من قبل التلاميذ لحل المشكلة.
- تقويم الحلول المقترحة ومناقشتها.
- التوصل إلى الحل النهائي للمشكلة.

٢- إعداد كراس نشاط التلميذ :

أعد كراس نشاط التلميذ بحيث تضمن سجلاً لنشاطه في كل درس من دروس دليل المعلم في ضوء نظرية تريز، وقدمت نسخة منه لكل تلميذ في بداية كل فترة دراسية. والهدف منه حث التلاميذ على ممارسة الأنشطة الفردية والجماعية، مع إجراء عمليات الملاحظة والقياس والتطبيق والتحليل أثناء معالجة وتوظيف مبادئ نظرية تريز الإبداعية الثمانية، كما وظف لتشجيع التلاميذ على ممارسة عدد من مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير التأملي بصفة خاصة مثل: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة.

وتم عرض كراس نشاط التلميذ على نفس مجموعة السادة المحكمين الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وكلية العلوم، وبعض موجهي ومعلمي العلوم بالمدارس الإعدادية، وقد أقرروا بصلاحيته للتطبيق، وتم عمل التعديلات التي أشير إليها، وجهزت الصورة النهائية لكراس النشاط*.

ثانياً: إعداد أدوات البحث

١- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي في العلوم :

مرت عملية إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي في العلوم وفقاً للخطوات التالية :

أ - تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى التحقق من مدى أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

* ملحق (٣) : الصورة النهائية لكراس نشاط التلميذ.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ب - تحديد أبعاد الاختبار: بعد الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التفكير التأملي من حيث المفهوم والمهارات والقياس وأساليب التنمية بفصول العلوم؛ تم تحديد أبعاد الاختبار في مهارات: الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة.

ج- صياغة مفردات الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار بشكل يتلاءم مع طبيعة كل مهارة يقيسها الاختبار، وقد صيغت كل مفردة بحيث تتضمن مقدمة في صورة مواقف أو ظواهر علمية أو أحداث ووقائع حياتية في بيئة التلميذ مرتبطة بشكل مباشر بالمحتوى العلمى المراد تدريسه، ويلى كل مقدمة أربعة بدائل؛ واحد منها يمثل الإجابة الصحيحة والباقي خطأ. وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولى على (٣٤) مفردة، وقد صيغت تعليمات الاختبار وروعى فيها الدقة والسهولة والوضوح ، كما حددت طريقة التصحيح وتقدير الدرجات .

د - صدق الاختبار: بعد الانتهاء من إعداد الاختبار فى صورته الأولى تم عرضه على مجموعة من المحكمين الخبراء فى مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وكلية العلوم، وبعض موجهى ومعلمى العلوم بالمدارس الإعدادية؛ وذلك لإبداء آرائهم حول مدى شمول أسئلة الاختبار لمهارات التفكير التأملي التى تم تحديدها، ومدى وضوح ودقة التعليمات، ومدى مناسبة مفرداته للتلاميذ، ومدى ملائمة كل مفردة للمهارة التى تقيسها، وبيان مدى مناسبتها للغرض الذى أعد من أجله، وقد تم إجراء التعديلات التى أبداها السادة المحكمين سواء فى المقدمات أو البدائل من حيث الصياغة والدقة والوضوح والبساطة.

هـ - التجريب الاستطلاعى للاختبار: تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي بصورته الأولى على (٤٣) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادى بمدرسة على عبد الشكور للتعليم الأساسى، وذلك لحساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز للمفردات، والوقوف على مدى ثباته، وحساب الزمن المناسب لتطبيقه.

■ ثبات الاختبار : تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة (جتمان) للتجزئة النصفية؛ وقد بلغ معامل ثبات اختبار مهارات التفكير التأملي (٠,٧٩٧) ؛

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وهي قيمة مقبولة تشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية، وعليه فقد اطمأن الباحث من صلاحيته كأداة من أدوات البحث .

❑ زمن الاختبار: تم حساب الزمن المستغرق في الإجابة للإرباعي الأول والإرباعي الأخير المنتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن المستغرق في الإجابة، وبلغ (٤٠) دقيقة.

❑ تحليل أسئلة الاختبار : تم حذف أربع مفردات، وذلك لعدم ملائمة معاملات السهولة والصعوبة لها ، حيث لم تقع معاملات تمييزها في المدى (٠،١٦ - ٠،٢٥) .

❑ تقدير درجة الاختبار: بلغت الدرجة الكلية والنهائية للاختبار (٣٠)، والدرجة الصغرى صفر؛ حيث خصص لكل مفردة يجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفر للإجابة الخطأ أو المتروكة دون إجابة.

و- الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير التأملي:

تكون الاختبار في صورته النهائية من (٣٠) مفردة؛ تقيس مهارات التفكير التأملي المرتبطة بمحتوى وحدة (الأرض والكون)؛ ومن ثم أصبح الاختبار صالحاً للاستخدام ويمكن الوثوق في النتائج التي نحصل عليها من خلال تطبيقه على عينة البحث، والجدول التالي يلخص مواصفات اختبار مهارات التفكير التأملي في صورته النهائية*.

جدول (١) : مواصفات اختبار مهارات التفكير التأملي في العلوم

مهارات التفكير التأملي	توزيع المفردات	مجموع الأسئلة	النسبة الوزنية
الرؤية البصرية	من ١ إلى ٦	٦	٢٠٪
الكشف عن المغالطات	من ٧ إلى ١٢	٦	٢٠٪
الوصول إلى استنتاجات	من ١٣ إلى ١٨	٦	٢٠٪
إعطاء تفسيرات منطقية	من ١٩ إلى ٢٤	٦	٢٠٪

* ملحق (٤): الصورة النهائية لاختبار مهارات التفكير التأملي في العلوم.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

من ٢٥ إلى ٣٠	٦	٢٠٪	وضع حلول مقترحة
٣٠	٣٠	١٠٠٪	الاختبار ككل

٢- إعداد مقياس الذكاء العاطفي : مرت عملية إعداد مقياس الذكاء العاطفي وفقا لما يأتي:

أ - تحديد الهدف من المقياس : يهدف مقياس الذكاء العاطفي إلى التحقق من مدى أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

ب - تحديد أبعاد المقياس : لتحديد أبعاد المقياس تم الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قياس الذكاء العاطفي وفق مقاييس متنوعة مثل: الكفوري (٢٠٠٧) ؛ سليمان (٢٠٠٨)؛ عبد الوهاب، والويلي (٢٠١١)؛ جاب الله (٢٠١٢)؛ باظه (٢٠١٢). وقد حددت أبعاد مقياس الذكاء العاطفي في خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

ج - صياغة مفردات المقياس : تمت صياغة مجموعة من العبارات تدور حول أبعاد المقياس الخمسة المرتبطة بالذكاء العاطفي، بحيث تكون في صورة جدلية تختلف حولها وجهات نظر التلاميذ، وبحيث يكون بعض عبارات المقياس إيجابية والبعض الآخر منها سلبية ومرتبطة بشكل عشوائي. وقد صنفت الاستجابات على عبارات المقياس وفق التدرج الثلاثي حسب طريقة " ليكرت " (دائما - أحيانا - نادرا) وذلك لتحديد درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات. وقد اشتمل المقياس بهذا الوصف على (٥٨) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الخمسة، مرفق معها صفحة التعليمات لتوضيح كيفية الاستجابة عن بنود المقياس.

د - صدق المقياس: بعد الانتهاء من إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس التعليمي والصحة النفسية ومجال المناهج وطرق التدريس؛ وذلك للوقوف على سلامة عباراته علمياً ولغوياً، ومدى ارتباطها بالأبعاد الخمسة الممثلة للذكاء العاطفي، والتأكد من مدى إيجابية العبارة أو

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملى والذكاء العاطفى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

سليبيتها، وبيان مدى مناسبتها للغرض الذى أعد من أجله، وقد تم إجراء التعديلات التى أباها السادة المحكمين.

هـ - التجريب الاستطلاعى للمقياس : تم تطبيق المقياس على مجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعداى بمدرسة على عبد الشكور للتعليم الأساسى، وهى نفس مجموعة التلاميذ الذين طبق عليهم اختبار مهارات التفكير التأملى، حيث بلغ عددهم (٤٣) تلميذاً، وذلك للوقوف على مدى ثبات المقياس، وحساب الزمن المناسب لتطبيقه:

✚ ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة " ألفا - كرونباخ "؛ وبلغ معامل الثبات (٠,٧٦٦)؛ وهى قيمة مناسبة تدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق كأداة من أدوات البحث.

✚ زمن المقياس: تم حساب الزمن المستغرق فى الإجابة للإربعى الأول والإربعى الأخير المنتهى من الإجابة عن عبارات المقياس، ثم حساب متوسط الزمن المستغرق فى الاستجابة، والذى حدد فى (٣٥) دقيقة .

✚ تحليل عبارات المقياس : تم حذف ثمان عبارات وفقاً لآراء السادة المحكمين، وتم تحديد (٣٠) عبارة موجبة، و(٢٠) عبارة سالبة لقياس الذكاء العاطفى لدى التلاميذ.

✚ تقدير درجة المقياس: تكون المقياس من(٥٠) عبارة؛ (٣٠) موجبة، و(٢٠) سالبة ، وقد أعطيت العبارات الموجبة الممثلة للذكاء العاطفى درجات (٣-٢-١) وفق التدرج (دائماً -أحياناً - نادراً)، بينما العبارات السالبة يقابلها درجات (١-٢-٣). وبذلك بلغت الدرجة الكلية العظمى لمقياس الذكاء العاطفى (١٥٠)، والدرجة الصغرى (٥٠) .

و- الصورة النهائية لمقياس الذكاء العاطفى:

تكون مقياس الذكاء العاطفى فى صورته النهائية من (٥٠) عبارة ؛ موزعة على أبعاد الذكاء العاطفى الخمسة المحددة سلفاً؛ ومن ثم أصبح المقياس صالحاً للتطبيق فى

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

التجربة الأساسية للبحث، والجدول التالي يلخص مواصفات مقياس الذكاء العاطفي في صورته النهائية*.

جدول (٢) : مواصفات مقياس الذكاء العاطفي

أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع	النسب الوزنية
الوعي بالذات	٤١-٣٦-٢١-١٦-١	٤٥-٣١-٢٦-١١	٩	%١٨
إدارة الانفعالات	٤٦-٢٢-١٧-٧-٢	-٣٢-٢٧-١٢ ٤٢-٣٧	١٠	%٢٠
الدافعية الذاتية	-٤٣-٣٨-٢٨-١٨-١٣-٦ ٤٧	٣٣-٢٣-١٠-٨	١١	%٢٢
التعاطف	٤٨-٤٤-٣٩-١٩-٤	٣٤-٢٩-٢٤-١٤	٩	%١٨
المهارات الاجتماعية	-٣٥-٣٠-٢٠-١٥-٩-٥ ٤٩-٤٠	٥٠-٢٥-٣	١١	%٢٢
المجموع	٣٠	٢٠	٥٠	%١٠٠
النسب الوزنية	%٦٠	%٤٠		

٣- إعداد اختبار تحصيل العلوم: مرت عملية إعداد اختبار تحصيل العلوم وفقاً للخطوات التالية:

أ - تحديد الهدف من الاختبار : يهدف اختبار تحصيل العلوم إلى التحقق من مدى أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لأوجه التعلم المختلفة بوحدة "الأرض والكون" ضمن مقرر العلوم، وذلك عند المستويات المعرفية (التذكر-الفهم-التطبيق) .

ب - صياغة مفردات الاختبار : تمت صياغة مفردات الاختبار من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، بحيث تتكون كل مفردة من مقدمة يليها أربعة بدائل؛ إحداهم يمثل الإجابة الصحيحة والباقي خطأ، وتم مراعاة أن يتضمن الاختبار مفردات بها صور ورسوم، وقد

* ملحق (٥): الصورة النهائية لمقياس الذكاء العاطفي.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولى (٥١) مفردة، وتم كتابة تعليمات الاختبار، وتحديد طريقة تصحيحه وتقدير درجاته، كما حدد مفتاح تصحيح الإجابات .

ج - صدق الاختبار : بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولى تم عرضه على نفس مجموعة المحكمين لاختبار التفكير التأملي ومقياس الذكاء العاطفي؛ وذلك للوقوف على سلامة مفرداته علمياً ولغوياً، ومدى ارتباطها بالمستويات المستهدفة، ومدى شمول الأسئلة ومناسبتها للمحتوى والتلاميذ، ودقة صياغتها، وبيان مدى مناسبتها للغرض الذي أعد من أجله، وقد تم إجراء التعديلات التي أبداها السادة المحكمين مثل إعادة صياغة بعض المفردات، وحذف بعضها ، وتغيير مستويات البعض الآخر.

د - التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على نفس المجموعة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي السابقة، والتي بلغ عددها (٤٣) تلميذاً، وذلك لحساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز للمفردات، والوقوف على ثبات الاختبار وزمن تطبيقه المناسب:

ثبات الاختبار : تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة " سبيرمان - براون"؛ ووجد أن معامل الثبات بلغ (٠,٨١٣) ؛ وهى قيمة مناسبة تدل على أن اختبار تحصيل العلوم يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم التأكد من صلاحية الاختبار للتطبيق كأداة من أدوات البحث.

زمن الاختبار: تم حساب الزمن المستغرق في الإجابة عن أسئلة الاختبار بنفس الطريقة المستخدمة سابقاً مع اختبار التفكير التأملي ومقياس الذكاء العاطفي؛ وقد تحدد زمن الاختبار في (٥٠) دقيقة .

تحليل أسئلة الاختبار : تم حذف ست مفردات ، وذلك لعدم ملائمة معاملات السهولة والصعوبة لها ، حيث لم تقع معاملات تمييزها في المدى (٠,١٦ - ٠,٢٥) .

تقدير درجة الاختبار: بلغت الدرجة الكلية والنهائية للاختبار (٤٥)، والدرجة الصغرى صفر؛ حيث خصص لكل مفردة يجيب عنها التلميذ إجابة صحيحة درجة واحدة، وصفر للإجابة الخطأ.

هـ- الصورة النهائية لاختبار تحصيل العلوم:

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تكون الاختبار في صورته النهائية من (٤٥) مفردة؛ موزعة على دروس محتوى وحدة "الأرض والكون" ؛ ومن ثم أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق في التجربة الأساسية للبحث، والجدول التالي يلخص مواصفات اختبار تحصيل العلوم في صورته النهائية* .

جدول (٣) : مواصفات اختبار تحصيل العلوم

المحتوى	توزيع المفردات على المستويات المعرفية			مجموع الأسئلة	النسبة الوزنية
	تذكر	فهم	تطبيق		
الأجرام السماوية	٢	٤	٥	١١	٪٢٤،٤
الأرض	٣	٤	٥	١٢	٪٢٦،٧
الصخور	٣	٥	٤	١٢	٪٢٦،٧
الزلازل والبراكين	٢	٤	٤	١٠	٪٢٢،٢
الإجمالي	١٠	١٧	١٨	٤٥	٪١٠٠
النسبة الوزنية	٪٢٢،٢	٪٣٧،٨	٪٤٠		

ثالثاً : تنفيذ الدراسة التجريبية

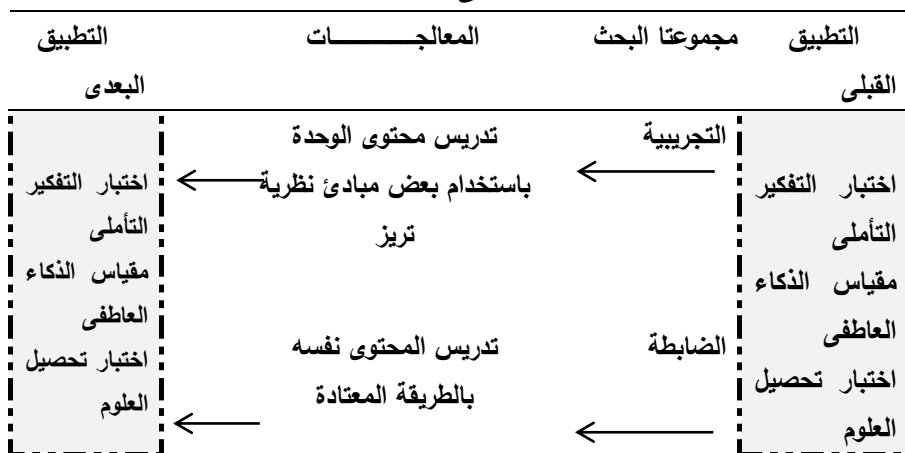
- ١- الهدف من الدراسة التجريبية للبحث: تمثل الهدف من الدراسة التجريبية للبحث الحالي في التعرف على مدى أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم - مقارنة بالطريقة المعتادة - على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
- ٢- متغيرات تجربة البحث : اشتمل البحث على المتغيرات التالية :
 - متغيرات مستقلة: (تدريس العلوم باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز - الطريقة المعتادة) .
 - متغيرات تابعة: (مهارات التفكير التأملي، والذكاء العاطفي، وتحصيل العلوم).

* ملحق (٦): الصورة النهائية لاختبار تحصيل العلوم

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣- التصميم التجريبي للبحث:

اعتمد البحث على التصميم التجريبي القائم على استخدام مجموعتين (تجريبية - ضابطة) مع إجراء القياسين (القبلي - البعدي) لأدوات البحث. ويوضح الشكل التالي: التصميم التجريبي للبحث:



شكل (٢) : التصميم التجريبي للبحث وفق متغيراته

٤- اختيار عينة البحث التجريبية: تم اختيار مدرستين من بين المدارس الإعدادية بإدارة شرق كفر الشيخ التعليمية بطريقة عشوائية، وهما مدرستي: المنتزه والشهيد حمدي للبنين. وقد تضمنت مدرسة المنتزه (٧) فصول بالصف الأول الإعدادي؛ اختير منها فصلا عشوائيا ليمثل المجموعة التجريبية وهو فصل ٢/١ وبلغ (٣٧) تلميذا. بينما تضمنت مدرسة الشهيد حمدي (٨) فصول بالصف الأول الإعدادي؛ اختير منها فصلا عشوائيا ليمثل المجموعة الضابطة وهو فصل ٤/١ وبلغ (٣٩) تلميذا. والجدول التالي يوضح مواصفات عينة البحث:

جدول (٤): مواصفات عينة البحث

المجموعة	المعالجة التجريبية	الفصل	المدرسة	العدد التجريبى
التجريبية	تدريس محتوى الوحدة باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز	٢/١	المنتزه الإعدادية للبنين	٣٧
الضابطة	تدريس المحتوى نفسه بالطريقة المعتادة	٤/١	الشهيد حمدي الإعدادية للبنين	٣٩

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٥- تطبيق أدوات البحث قبلياً :

طبقت أدوات البحث على تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى يومى ٢٣ و ٢٤ مارس بالفصل الثانى للعام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٦ م ؛ بغرض التأكد من تكافؤ وتجانس أفراد عينة البحث وذلك قبل إجراء المعالجة التجريبية، وقد استخدم اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين فى اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الذكاء العاطفي واختبار تحصيل العلوم قبلياً ، والجدول التالى يوضح نتائج التطبيق القبلى لأدوات البحث.

جدول(٥): قيم(ت) ودلالة الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين

فى التطبيق القبلى لأدوات البحث

الاختبار	المجموعة	ن	م	ع	د ج	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مهارات التفكير التأملي	التجريبية	٣٧	٣٠٢١	١٠٧٢	٧٤	٠٠٠٦٤	غير دالة°
	الضابطة	٣٩	٣٠٤٦	١٠٦٥			
الذكاء العاطفي	التجريبية	٣٧	٥٦٠٩٧	١٣٠٩٢	٧٤	٠٠٠٥٣	غير دالة°
	الضابطة	٣٩	٥٨٠٥١	١٥٠١٣			
تحصيل العلوم	التجريبية	٣٧	٤٠١٨	٢٠٠٣	٧٤	٠٠٠٤٦	غير دالة°
	الضابطة	٣٩	٣٠٩٢	٢٠٣١			

(*) حيث أن قيمة (ت) عند مستوى دلالة (٠٠٠٥) = ١٠٦٧ ، وعند مستوى دلالة (٠٠٠١)

$$= ٢٠٣٧$$

يتضح من الجدول السابق أن قيمة(ت) للتطبيق القبلى لأدوات البحث غير دالة إحصائياً ؛ بمعنى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠٠٠٥ - ٠٠٠١) بين متوسطى درجات تلاميذ مجموعتى البحث التجريبية والضابطة قبلياً فى اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الذكاء العاطفي واختبار تحصيل العلوم ؛ مما يدل على تكافؤ وتجانس مجموعتى البحث قبلياً.

٦- الخطة الزمنية لتطبيق تجربة البحث:

- لتحديد الخطة الزمنية لتدريس وحدة "الأرض والكون" تم تنظيم الوحدة فى شكل دروس متتالية بما يتفق وسير خطة الدراسة بالمدرسة. وقد تم تناولهم فى (٢١ فترة - ٢٤ حصة) بواقع حصتين للفترة الواحدة، ويبلغ المدى الزمنى ٤٥ دقيقة للحصة الواحدة.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملى والذكاء العاطفى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- وطبقا للمنهج الرسمى المعتمد من وزارة التربية والتعليم للعام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٦م تم تدريس مقرر العلوم بواقع (فترتين - ٤ حصص) أسبوعياً على مدار الفصل الدراسى الثانى، وبلغ تدريس الوحدة المختارة (٦) أسابيع بواقع شهر ونصف خلال الفصل الثانى.

٧- التدريس أو المعالجات التجريبية :

قبل تنفيذ المعالجات التجريبية المتمثلة فى تدريس وحدة " الأرض والكون"، أجريت مقابلات مع معلم العلوم الذى قام بتدريس محتوى الوحدة المختارة لفصل المجموعة التجريبية؛ وذلك بغرض بيان الهدف العام للبحث وأدواته، وتوضيح مفاهيم ومبادئ نظرية تريز، وتدريبه على استخدام المبادئ الثمانية للنظرية فى تدريس العلوم، وتحديد خطوات التدريس باستخدام مبادئ نظرية تريز، وتعريفه بأدوار المعلم والتلميذ أثناء عملية التدريس، وتحديد كيفية تنظيم بيئة الفصل الصفية من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل تعاونية وحثهم على ممارسة الأنشطة للوصول إلى حل المشكلات بطريقة إبداعية. كما تم تزويد المعلم بنسخة من دليل المعلم وكراس النشاط للاسترشاد بهما فى تنفيذ عملية التدريس. أما معلم المجموعة الضابطة فقد قام بالتدريس بالطريقة المتبعة فى المدارس والى اعتاد التدريس بها فى فصول العلوم بالمرحلة الإعدادية. وقد استغرق تدريس وحدة "الأرض والكون" (١٢) فترة ابتداء من ٢٧/٣/٢٠١٦م حتى ٣/٥/٢٠١٦م.

٨- التطبيق البعدي لأدوات البحث :

عقب الانتهاء من التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة؛ تم تطبيق أدوات البحث المتمثلة فى اختبار مهارات التفكير التأملى ومقياس الذكاء العاطفى واختبار تحصيل العلوم تطبيقاً بعدياً على التلاميذ عينة البحث، وذلك بهدف تحديد الدرجة الكلية البعدية لأداء تلاميذ عينة البحث على الأدوات الثلاث.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٩- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات:

لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أدوات البحث تطبيقاً بعدياً ؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية ؛ بهدف اختبار فروض البحث والإجابة عن أسئلته:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات.

- حساب مربع إيتا (η^2)، وحجم الأثر (d).

نتائج البحث :

أ- عرض نتائج البحث وتحليلها :

بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث وتطبيق الأدوات بعدياً؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ومراجعتها من خلال البرنامج الإحصائي المعروف باسم الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية " SPSS " لاستخلاص النتائج وتحليلها، ثم تفسيرها وفقاً لفروض البحث السابق تحديدها على النحو التالي :

أولاً: النتائج الخاصة باختبار مهارات التفكير التأملي :

تمثل السؤال الأول من أسئلة البحث في: "ما أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال صيغ الفرض الصفري الأول للبحث الذي مؤداه: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي في العلوم (الأبعاد-ككل). ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيم (ت) T-test لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي كما هو مبين بالجدول التالي :

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	عدد الأسئلة	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الرؤية البصرية	٦	التجريبية	٣٧	٤٠٨٩	١٠١٠	٧٤	٤٠٩٥	دالة *
		الضابطة	٣٩	٣٥٥٤	١٠٢٧			
الكشف عن المغالطات	٦	التجريبية	٣٧	٤٠٧٠	١٠١١	٧٤	٤٠٧٧	دالة *
		الضابطة	٣٩	٣٤٤١	١٠٢٥			
الوصول إلى استنتاجات	٦	التجريبية	٣٧	٤٠٦٧	١٠٢١	٧٤	٥٠٠٣	دالة *
		الضابطة	٣٩	٣٤٢٥	١٠٢٦			
إعطاء تفسيرات منطقية	٦	التجريبية	٣٧	٤٠١٦	١٠١٢	٧٤	٥٠٢٨	دالة *
		الضابطة	٣٩	٢٤٧٧	١٠١٨			
وضع حلول مقترحة	٦	التجريبية	٣٧	٣٤٦٧	١٠٢٠	٧٤	٥٠٨٥	دالة *
		الضابطة	٣٩	٢٤١٣	١٠١١			
الاختبار ككل	٣٠	التجريبية	٣٧	٢٢٠١١	٤٠٨٨	٧٤	٥٠٧٢	دالة *
		الضابطة	٣٩	١٥٠١٠	٥٠٧٣			

(*) حيث أن قيمة (ت) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) = ١,٦٧ ، وعند مستوى دلالة (٠,٠١) =

٢,٣٧ =

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة، ككل)؛ ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الصفري الأول من فروض البحث، وأصبح الفرض البديل: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي (الأبعاد-ككل)، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل (استخدام بعض مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم) على المتغير التابع المتمثل في مهارات التفكير التأملي؛ تم حساب قيم (d ، η^2)

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی والذكاء العاطفی والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

بمعلومية قيمة (ت) للفرق بين متوسطى درجات التلاميذ، والجدول التالى يوضح قيمة هذا الأثر :

جدول (٧): قيم (η^2) (d) ودلالة حجم أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى

المتغير المستقل	المتغير التابع (مهارات التفكير التأملی)	قيمة (ت)	قيمة (η^2)	قيمة (d)	دلالة حجم الأثر
استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم	الرؤية البصرية	٤.٩٥	٠.٤٩	١.١٥	كبير
	الكشف عن المغالطات	٤.٧٧	٠.٤٧	١.١١	كبير
	الوصول إلى استنتاجات	٥.٠٣	٠.٥١	١.١٧	كبير
	إعطاء تفسيرات منطقية	٥.٢٨	٠.٥٢	١.٢٣	كبير
	وضع حلول مقترحة	٥.٨٥	٠.٥٦	١.٣٦	كبير
	مهارات التفكير التأملی ككل	٥.٧٢	٠.٥٥	١.٣٣	كبير

يتضح من جدول السابق أن حجم أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم كبير على تنمية مهارات التفكير التأملی (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة، والمهارات ككل) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؛ حيث أن قيمة (d) تراوحت بين (١.١١ - ١.٣٦) وهى قيم مرتفعة بمقارنتها بالقيمة (٠.٨) المعيارية؛ وهذا بدوره يعزز من رفض الفرض الصفري الأول للبحث وقبول فرضه البديل، حيث تم التأكد من أن استخدام بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ فى تدريس العلوم كان له أثرا كبيرا على تنمية مهارات التفكير التأملی لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وفى ضوء ما تقدم تكون تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث فى أنه يوجد أثر لاستخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) فى تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی فى العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (الصف الأول الإعدادى).

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ثانياً: النتائج الخاصة بمقياس الذكاء العاطفي :

تمثل السؤال الثانى من أسئلة البحث فى: "ما أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) فى تدريس العلوم على تنمية الذكاء العاطفى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟"، وللإجابة عنه تطلب بدوره صياغة الفرض الصفرى الثانى للبحث الذى مؤداه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء العاطفى (الأبعاد-ككل)".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيم (ت) T-test لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء العاطفى كما هو مبين بجدول (٨).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء العاطفى

أبعاد الذكاء العاطفى	عدد العبارات	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الوعى بالذات	٩	التجريبية	٣٧	٢١،٩٤	٣،٦٢	٧٤	١٠،١٣	دالة *
		الضابطة	٣٩	١٤،٣١	٢،٩٢			
إدارة الانفعالات	١٠	التجريبية	٣٧	٢٣،٥٤	٤،١٧	٧٤	٦،٩٥	دالة *
		الضابطة	٣٩	١٦،٩٥	٤،٠٩			
الدافعية الذاتية	١١	التجريبية	٣٧	٢٥،١٦	٥،٠٦	٧٤	٥،٢	دالة *
		الضابطة	٣٩	١٩،١٧	٤،٩٤			
التعاطف	٩	التجريبية	٣٧	١٩،٧٥	٤،٦١	٧٤	٧،٤٦	دالة *
		الضابطة	٣٩	١٣،٥٩	٢،٢٦			
المهارات الاجتماعية	١١	التجريبية	٣٧	٢٣،٩٧	٤،٧٥	٧٤	٦،٢٥	دالة *
		الضابطة	٣٩	١٦،٩٤	٥،٠٢			
المقياس ككل	٥٠	التجريبية	٣٧	١١٤،٣٨	٢٠،٢٤	٧٤	٧،٨٨	دالة *
		الضابطة	٣٩	٨٠،٩٧	١٦،٦٣			

(*) حيث أن قيمة (ت) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) = ١،٦٧ ، وعند مستوى دلالة (٠،٠١)

$$= ٢،٣٧$$

يتضح من جدول (٨) السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء العاطفى (الوعى بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، والمقياس

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ككل) ؛ ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الصفري الثاني من فروض البحث، وأصبح الفرض البديل : " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$ بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء العاطفى، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل (استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم) على المتغير التابع المتمثل فى الذكاء العاطفى؛ تم حساب قيم (d, η^2) بمعلومية قيمة (ت) للفرق بين متوسطى درجات التلاميذ، والجدول التالى يوضح قيمة هذا الأثر :

جدول (٩): قيم (η^2) و (d) ودلالة حجم أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم

على تنمية الذكاء العاطفى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى

المتغير المستقل	المتغير التابع (الذكاء العاطفى)	قيمة (ت)	قيمة (η^2)	قيمة (d)	دلالة حجم الأثر
استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم	الوعى بالذات	١٠،١٣	٠،٧٦	٢،٣٥	كبير
	إدارة الانفعالات	٦،٩٥	٠،٦٣	١،٦٢	كبير
	الدافعية الذاتية	٥،٢٢	٠،٥٢	١،٢١	كبير
	التعاطف	٧،٤٦	٠،٦٦	١،٧٣	كبير
	المهارات الاجتماعية	٦،٢٥	٠،٥٩	١،٤٥	كبير
	الذكاء العاطفى ككل	٧،٨٨	٠،٦٨	١،٨٣	كبير

يتضح من جدول السابق أن حجم أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم كبير على تنمية الذكاء العاطفى (الوعى بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، والذكاء العاطفى ككل) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؛ حيث أن قيمة (d) تراوحت بين $(1.21 - 2.35)$ وهى قيم مرتفعة بمقارنتها بالقيمة (0.8) المعيارية؛ وهذا بدوره يعزز من رفض الفرض الصفري الثانى للبحث وقبول فرضه البديل، حيث تم التأكد من أن استخدام بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ فى تدريس العلوم كان له أثراً كبيراً على تنمية الذكاء العاطفى لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وفى ضوء ما تقدم تكون تمت الإجابة عن السؤال الثانى للبحث فى أنه يوجد أثر لاستخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) فى

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملى والذكاء العاطفى والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

تدريس العلوم على تنمية الذكاء العاطفى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (الصف الأول الإعدادى).

ثالثاً: النتائج الخاصة باختبار تحصيل العلوم :

تمثل السؤال الثالث من أسئلة البحث فى: "ما أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) فى تدريس العلوم على التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟، وللإجابة عنه تطلب بدوره صياغة الفرض الصفرى الثالث للبحث الذى مؤداه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار تحصيل العلوم (المستويات-ككل). ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى وقيم (ت) T-test لدرجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار تحصيل العلوم كما بالجدول التالى :

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار تحصيل العلوم

مستويات تحصيل العلوم	عدد الأسئلة	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التذكر	١٠	التجريبية	٣٧	٨٠,٣٥	١٠,٣٦	٧٤	٤,٨٩	دالة *
		الضابطة	٣٩	٦٠,٥٩	١٠,٧٤			
الفهم	١٧	التجريبية	٣٧	١٣,٤٣	٣,٧٥	٧٤	٥,٢٦	دالة *
		الضابطة	٣٩	٨,٥١	٤,٣٦			
التطبيق	١٨	التجريبية	٣٧	١٤,٠٥	٢,٣٩	٧٤	٦,٦٤	دالة *
		الضابطة	٣٩	٩,٥٤	٣,٤١			
التحصيل ككل	٤٥	التجريبية	٣٧	٣٥,٨٤	٦,٩٠	٧٤	٦,٠٠٢	دالة *
		الضابطة	٣٩	٢٤,٦٤	٩,٠٩			

(*) حيث أن قيمة (ت) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٦٧ ، وعند مستوى دلالة (٠,٠١)

= ٢,٣٧

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار تحصيل العلوم على مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق، وتحصيل العلوم ككل)؛ ولصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الصفرى الثالث من فروض البحث، وأصبح الفرض البديل: "يوجد

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار تحصيل العلوم، ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية " .

ولتحديد حجم أثر المتغير المستقل (استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم) على المتغير التابع المتمثل فى تحصيل العلوم؛ تم حساب قيم (d ، η^2) بمعلومية قيمة (ت) للفرق بين متوسطى درجات التلاميذ، والجدول التالى يوضح قيمة هذا الأثر :

جدول (١١): قيم (η^2) (d) ودلالة حجم أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم

على تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى

المتغير المستقل	المتغير التابع (تحصيل العلوم)	قيمة (ت)	قيمة (η^2)	قيمة (d)	دلالة حجم الأثر
استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم	التذكر	٤,٨٩	٠,٤٩	١,١٤	كبير
	الفهم	٥,٢٦	٠,٥٢	١,٢٢	كبير
	التطبيق	٦,٦٤	٠,٦١	١,٥٤	كبير
	تحصيل العلوم ككل	٦,٠٢	٠,٥٧	١,٣٩	كبير

يتضح من الجدول السابق أن حجم أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم كبير على التحصيل (التذكر، والفهم، والتطبيق، وتحصيل العلوم ككل) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى؛ حيث أن قيمة (d) تراوحت بين (١,١٤ - ١,٥٤) وهى قيم مرتفعة بمقارنتها بالقيمة (٠,٨) المعيارية؛ وهذا بدوره يعزز من رفض الفرض الصفري الثالث للبحث وقبول فرضه البديل، حيث تم التأكد من أن استخدام بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ فى تدريس العلوم كان له أثراً كبيراً على التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية؛ وفى ضوء ما تقدم تكون تمت الإجابة عن السؤال الثالث للبحث فى وجود أثر لاستخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) فى تدريس العلوم على التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (الصف الأول الإعدادى).

ب- مناقشة وتفسير نتائج البحث :

أولاً: فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير التأملي :

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی والذكاء العاطفی والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات التفكير التأملی (الرؤية البصرية، والكشف عن المغالطات، والوصول إلى استنتاجات، وإعطاء تفسيرات منطقية، ووضع حلول مقترحة، والمهارات ككل)؛ ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تبين من معادلة حجم الأثر وجود أثر كبير لاستخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى الأسباب التالية :

- استهدف دليل المعلم المعد فى ضوء بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ، تقديم مواقف ومشكلات مرتبطة بالمحتوى العلمى لوحدة "الأرض والكون"؛ بحيث تثير تفكير التلاميذ وتتطلب منهم تحديد المشكلة وصياغاتها بدقة، ثم توظيف المعلومات المقدمة لهم فى تأمل المشكلة، والكشف عن المغالطات والمتناقضات التى توجد بالموقف أو المشكلة والعمل على التخلص منها، وكذلك إعطاء تفسيرات منطقية لماهية المشكلة، وعمل استنتاجات للوصول لحل المشكلة من خلال توظيف مبادئ تريز؛ التى تعد بمثابة مصادر وأدوات لحل المشكلات بطريقة مثالية.

- اعتمد تدريس العلوم وفق دليل المعلم المعد على توظيف الأنشطة التعليمية استناداً إلى مبادئ نظرية تريز الثمانية، بحيث يتم تقديم مشكلات مشابهة للمشكلة الأصلية، قد تم تقصيصها باستخدام مبدأ أو أكثر، والوصول إلى حلها بطريقة مثالية؛ مما يزيد من انتباه التلاميذ ويوجههم نحو وضع وصياغة أفضل الحلول المقترحة لمشكلتهم الأصلية من خلال التفكير العميق القائم على التأمل واكتشاف المغالطات والمتناقضات.

- تم توظيف بعض الاستراتيجيات عند تدريس المحتوى فى ضوء مبادئ نظرية تريز الثمانية مثل: استخدام العصف الذهنى الذى شجع بدوره على الوصول إلى الاستنتاجات وتوليد تفسيرات منطقية، ومناقشة أفضل الحلول المقترحة. كما تم استخدام التعلم التعاونى الذى شجع بدوره التلاميذ على العمل والتفكير بصورة تعاونية لحل المشكلات العلمية التى تواجههم، ووفر فرصاً لتناول الرؤى البصرية وتقديم استنتاجات جماعية، وصياغة أفضل المقترحات الممكنة لحل المشكلة موضع الدراسة.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- كما ساعد استخدام التلاميذ لكراس النشاط المعد وفق مبادئ نظرية تريز على توجيه تفكيرهم لاكتشاف المشكلات وصياغتها، والقيام بعدة عمليات عقلية تمكنهم من إنتاج الأفكار الجديدة وتأملها والتأكد من خلوها من المغالطات والمتناقضات، مع تقديم استنتاجات وتفسيرات منطقية للظواهر العلمية المتضمنة بوحدة "الأرض والكون"، وكذلك حثهم على وضع وصياغة المقترحات والبدائل حول الحلول المثالية للمشكلات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة من حيث الهدف العام؛ المتمثل في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى التلاميذ مثل دراسة كل من: عبد الوهاب (٢٠٠٥)، البعلی (٢٠٠٦)، سعيد (٢٠٠٧)، علی (٢٠٠٨)، السليم (٢٠٠٩)، قرنی (٢٠٠٩)، القطراوى (٢٠١٠)، يس (٢٠١١)، سليمان (٢٠١١)، عبد الحميد (٢٠١١)، الحارون (٢٠١٢)، علی (٢٠١٢)، محمد (٢٠١٣)، صالح (٢٠١٣)، عشا، وعياش (٢٠١٣)، السنوسى (٢٠١٣)، صالح (٢٠١٤). وتتمثل أوجه الاختلاف مع هذه الدراسات في أن الدراسة الحالية استهدفت تنمية التفكير التأملي من خلال توظيف بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ في تدريس العلوم، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة في حدود علم الباحث*.

* من خلال اطلاع الباحث بصفة مستمرة على موقع اتحاد مكنتبات الجامعات المصرية <http://srv2.eulc.edu.eg/>

وموقع بنك المعرفة المصرى (دار المنظومة)

<http://0810ga0ta.1104.y.http.search.mandumah.com.mplb.ekb.eg/>

ثانياً: فيما يتعلق بتنمية الذكاء العاطفي :

أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس الذكاء العاطفى(الوعى بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، والأبعاد ككل)؛ ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تبين من معادلة حجم الأثر وجود أثر كبير لاستخدام بعض مبادئ نظرية تريز فى تدريس العلوم على تنمية الذكاء العاطفى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى الأسباب التالية :

- اعتمد دليل المعلم لتدريس العلوم وفق مبادئ نظرية تريز على تنظيم البيئة الصفية بحيث تشجع على العمل الجماعى التعاونى بين التلاميذ لإنجاز المهام والتفكير بطريقة تعاونية للوصول لحل المشكلات المتضمنة بالدليل؛ وذلك أتاح للتلاميذ فرصاً جيدة للتواصل الاجتماعى، والتنسيق والتعاون، ومحاولة فهم الآخر من جانب بعضهم البعض، مع تحقيق الإيثار داخل المجموعة الواحدة، وكذلك انتشار العدوى الانفعالية عند رؤيتهم لأقرانهم ينجزون أعمالهم والمهام المفروضة عليهم.

- اعتمدت خطوات السير فى الدرس وفق دليل المعلم على تقديم مشكلات علمية يتطلب حلها استخدام المبادئ الإبداعية لتريز؛ وساهم ذلك فى ممارسة سلوكيات إيجابية أثناء تفكير التلاميذ واقتراح الحلول المثالية مثل: المسؤولية الاجتماعية، وكفاءة التصرف فى المواقف المشكلة، والمشاركة الإيجابية، والثقة بالنفس، والمثابرة، والمبادرة وتحفيز الذات وتوجيهها لإنجاز المهام المطلوبة.

- استخدام التلاميذ لكراسات النشاط ضمن مجموعات العمل؛ أتاح لهم الفرصة لممارسة سلوكيات الذكاء العاطفى مثل: التحكم فى الانفعالات أثناء إبداء وجهات النظر المختلفة أو الاستنتاجات والتفسيرات المنطقية للمشكلات والظواهر العلمية، وكذلك إدارة الغضب والصراع أثناء الاختلاف أو التنافس بين المجموعات.

- توظيف بعض استراتيجيات التدريس مثل العصف الذهنى ضمناً أثناء معالجة مبادئ نظرية تريز للوصول إلى حل المشكلات بأسلوب مثالى قائم على التفكير؛ ساهم فى ممارسة سلوكيات مثل: المرونة والتكيف والقيادة ، والتعبير الانفعالى، والتفاعل الاجتماعى أثناء المناقشات داخل المجموعات أو بين المجموعات.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- ممارسة التلاميذ للأنشطة التعليمية المتنوعة لتحقيق الهدف من توظيف مبادئ نظرية تريز الإبداعية ؛ حقق الإيجابية في التعلم، ومن خلال نجاح ووصول التلاميذ للحل الأفضل للمشكلة المقدمة لهم جعلهم يمارسون بعض سلوكيات الذكاء العاطفي مثل: تقدير الذات، والتوكيدية، والتفاؤل والإيجابية، وإحساسهم بقدراتهم على التحكم في مهام العمل، ودورهم في التأثير لنجاح مجموعات العمل.

كل تلك الممارسات ساهمت في تنمية الذكاء العاطفي بأبعاده المختلفة: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية الذاتية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات من حيث الهدف العام ؛ المتمثل في تنمية الذكاء العاطفي لدى المتعلمين مثل: رزق (٢٠٠٣) ، المستكاوي (٢٠٠٥)، الزياد (٢٠٠٦) ، (2007) Ulutasm, & Omeroglu ، العبد اللات (٢٠٠٨) ، الفيل (٢٠٠٨) ، العبيدان (٢٠٠٨) ، عبد القادر (٢٠١٢)، عباس (٢٠١٣) ، محمد، والخولي (٢٠١٣) ، عبد النبي (٢٠١٥) . وتتمثل أوجه الاختلاف مع هذه الدراسات في أن الدراسة الحالية استهدفت تنمية الذكاء العاطفي من خلال توظيف بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ في تدريس العلوم، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة في حدود علم الباحث.

ثالثاً: فيما يتعلق بتحصيل العلوم:

كشفت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل العلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق، وتحصيل العلوم ككل) ؛ ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما تبين من معادلة حجم الأثر وجود أثر كبير لاستخدام بعض مبادئ نظرية تريز في تدريس العلوم على التحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويمكن تفسير هذه النتيجة وإرجاعها إلى الأسباب التالية :

- اعتمد دليل المعلم في تدريس المحتوى على استخدام بعض مبادئ نظرية تريز TRIZ؛ التي تعد بمثابة أدوات تشجع التلميذ على الانخراط في مجموعات العمل والبحث، وتزيد من إيجابيته وتركيزه طوال زمن الفترة الدراسية، مما ساهم في بناء معارفه بنفسه وفق قدراته العقلية، من خلال محاولة حل التناقضات والوصول إلى

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الحلول المثالية للمشكلات باستخدام المبادئ الثمانية ؛ وبذلك أصبحت عملية التعلم ذات معنى له، وأكسبته القدرة على التعرف والفهم وتطبيق المعرفة.

- هدف تدريس العلوم وفق مبادئ نظرية تريز إلى تقديم مشكلات متضمنة بوحدة "الأرض والكون" بحيث تكون أكثر ارتباطاً بحياة التلاميذ ومجتمعهم، وتوفر بيئة غنية بالمصادر والأدوات التي تشجعهم على اكتشاف المعرفة العلمية، مما ساهم في اكتساب وفهم التلميذ للمعلومات المقدمة.

- تم التدريس وفق دليل المعلم من خلال توظيف استراتيجيات مثل التعلم التعاوني والعصف الذهني، مما ساهم في توسيع البنى المعرفية للتلاميذ؛ وانعكس ذلك إيجابياً على مستوى فهمهم للمحتوى العلمي، وفي قدرتهم على تنظيم الأفكار وبنائها وترابطها وتطبيقها في المواقف الجديدة.

- هدف دليل المعلم إلى جعل التلميذ نشطاً ومشاركاً في عملية التدريس من خلال إعطاء الحرية في طرح ما لديه من أفكار وحلول للمشكلات، وتشجيعه على فحص المشكلات وتأملها من عدة زوايا، والخروج من دائرة الأفكار النمطية إلى إنتاج حلول مثالية للمشكلات المختلفة من خلال توظيف المبادئ الثمانية لتريز؛ مما ساهم بدوره في زيادة نموه المعرفي وتحصيله للمعلومات.

- استند دليل المعلم إلى ضرورة توظيف مجموعة من الأنشطة التعليمية لدراسة محتوى وحدة "الأرض والكون" وفق مبادئ نظرية تريز، وساهم الدور الإيجابي للأنشطة المختلفة في زيادة قدرة التلميذ على فهم واستيعاب ما تضمنته من معلومات، وكذلك القدرة على تطبيقها في مواقف جديدة.

- استخدام كراس النشاطات التلاميذ على العمل في مجموعات متعاونة غير متجانسة، حيث يتعلم التلميذ من خبرات الزملاء أثناء ممارستهم الأنشطة لمعالجة وتوظيف مبادئ تريز، وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ككل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات من حيث الهدف العام ؛ المتمثل في تنمية التحصيل لدى المتعلمين من خلال توظيف مبادئ نظرية تريز TRIZ

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

في عملية التدريس مثل دراسة كل من: محمود (٢٠١٣)، خليفة (٢٠١٤)، العويضي (٢٠١٤)، محمد (٢٠١٤)، مختار (٢٠١٥)، إبراهيم (٢٠١٤)، العصيمي (٢٠١٦).

توصيات البحث :

- ١- توجيه نظر القائمين على تخطيط وتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية، بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي داخل فصول ومعامل العلوم.
- ٢- توجيه نظر معلمى العلوم بمهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي وبكيفية قياسهما وتقييمهما من خلال استخدام الاختبارات والمقاييس المقتنة.
- ٣- تدريب معلمى العلوم أثناء الخدمة على كيفية التدريس وفق مبادئ نظرية تريز (TRIZ) بغرض تنمية مهارات التفكير التأملي وأنواع الذكاءات المتعددة لدى تلاميذهم.
- ٤- الاهتمام فى برامج إعداد معلمى العلوم بكليات التربية باستراتيجيات التدريس المعاصرة التى تعتمد على المبادئ الإبداعية لنظرية تريز (TRIZ)، لإسهاماتها فى تنمية مهارات حل المشكلة الإبداعى.
- ٥- إعادة صياغة محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية، بحيث يتضمن أنشطة تتطلب توظيف مبادئ نظرية تريز (TRIZ)، وتستهدف تنمية التفكير التأملي والذكاء العاطفي والمهارات الاجتماعية.
- ٦- تدريب معلمى العلوم على كيفية تخطيط وتنفيذ الدروس وفقاً لمبادئ نظرية تريز (TRIZ)، وكيفية إعداد دليل معلم يتضمن إجراءات وخطوات وأنشطة تحقق المبادئ الإبداعية للنظرية.
- ٧- إعداد برامج وورش فنية لمعلمى العلوم لتدريبهم على كيفية تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي باستخدام استراتيجيات وأنشطة وبرامج إلكترونية تساهم الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم.

❖ الدراسات والبحوث المقترحة :

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

في ضوء نتائج البحث وتوصياته السابقة؛ يقترح الباحث إجراء البحوث المستقبلية التالية:

- ١- أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الموهوبين.
- ٢- أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) على تنمية مهارات التفكير التأملي في الفيزياء والذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- ٣- أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية التخيل العلمي والتفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ٤- فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تنمية مهارات حل المشكلة الإبداعية واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ٥- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم أثناء الخدمة على التدريس وفق مبادئ نظرية تريز (TRIZ) وبيان أثره على مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي لدى تلاميذهم.
- ٦- أثر التفاعل بين استخدام مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم ومستويات تجهيز المعلومات على التفكير التوليدي وعادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم .
- ٧- تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مدى توافر مهارات التفكير التأملي.

مراجع البحث:

- إبراهيم، جمال حسن (٢٠١٤). استخدام نظرية تريز في الجغرافيا لتنمية عادات العقل المنتج والتفكير النقدي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ٥٧، فبراير، ١٤٧-١٩٢.
- إبراهيم، مجدى عزيز (٢٠٠٥). التفكير من منظور تربوى (تعريفه - طبيعته - مهاراته - تنميته - أنماطه). القاهرة، عالم الكتب.
- أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٤). تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي، باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات. الأردن، دار الشروق للنشر ودار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو جادو، صالح محمد ؛ نوفل، محمد بكر (٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق، ط ٥، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو ججوج، يحيى محمد (٢٠١٥). مستوى فهم طبيعة علم الفيزياء وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى معلمى الفيزياء فى المرحلة الثانوية بفلسطين. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٤٨، الرياض، آذار (مارس)، ٢٢٣-٢٥٢.
- آل عامر، حنان سالم (٢٠٠٩). نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ). عمان، ديونو للطباعة والنشر.
- الأنصارى، سامية ؛ عبد الهادى، إبراهيم (٢٠٠٩). الإبداع فى حل المشكلات باستخدام نظرية تريز TRIZ. القاهرة، الأنجلو المصرية.
- البعلى، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠٦). وحدة مقترحة فى الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوى. دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١١١ ، فبراير، ١٣-٥٢.
- الحارون، شيماء حموده (٢٠١٢). برنامج تدريبى مقترح قائم على مدخل كتابة السجلات التأملية فى تنمية مهارات التفكير التأملي والكفايات المهنية لدى معلمى العلوم. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الخامس عشر، العدد الثالث، يوليو، ٧٧-١٢٢.
- الحصان، أماني محمد؛ والجبر، جبر محمد (٢٠١٤). فعالية استراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی والذكاء العاطفی والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، المجلد ٢٦، العدد ٣، نوفمبر، ٥٨٣ - ٦٠٩.
- الزحيلي، غسان (٢٠١١). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات. مجلة دمشق ، المجلد ٣ ، العدد ٢٧ ، ٢٣٣-٢٧٨.
- الزيات، نهى محمود (٢٠٠٦). تنمية الذكاء الوجداني باستخدام أنشطة اللعب وأثره على خفض الاضطرابات السلوكية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة.
- السليم، ملاك محمد (٢٠٠٩). فاعلية التعلم التأملی في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملی وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٤٧ ، يونيو، ٩٠-١٢٨.
- السنوسي، هالة عبد القادر (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير التأملی لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد السادس عشر، العدد الخامس، سبتمبر، ١٨١-٢٠٦.
- الشطل، عطا حسين (٢٠٠٦) . آليات الحلول الإبداعية للمشكلات نظرية TRIZ . برنامج تنظمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة.
- الصواف ، أماني حامد (٢٠١٦). نظرية تريز وعلاقتها بتنمية القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطالب الجامعي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١٧٤ ، ٢٦٧-٢٨٦.
- العبد اللات، أسماء ضيف الله (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- العبدان، منى مشاري (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تعزيز أسلوب المواجهة الإيجابية والتفكير الناقد لدى الفائزين من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
- العتوم، عدنان ؛ والجراح، عبد الناصر؛ وبشارة، موفق (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير - نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان، دار المسيرة.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- العصيمي، خالد حمود (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات نظرية تريز لتنمية مهارات تحفيز الإبداع العلمي والتفكير الابتكاري والفهم لدى الطلاب معلمى العلوم بجامعة أم القرى. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١٩، العدد ٥، سبتمبر، ٥٥-٨٤.
- العويضى، ناهد عادل (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية تريز TRIZ لتنمية التفكير والتحصيل الإبداعي في الجغرافيا لطالبات الصف الأول متوسط بمدينة جدة. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد ٤٥، ج ٢، يناير، ٢٢١-٢٤٤.
- الغرابية، سالم؛ والعنوم، عدنان (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي فى كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعى والانفعالى لدى طلبة الصف العاشر الأساسى. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، البحرين، العدد ١٣، ج ١، ٢٦٤-٢٧١.
- الفيل، حلمى محمد (٢٠٠٨). فاعلية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية.
- القاضى، لمياء محمود ؛ أحمد، وسام على (٢٠١٤). أثر التفاعل بين الرحلات المعرفية (Web Quest) والذكاء الانفعالى فى تنمية الدافعية للإبداع والاتجاه نحو كلية الاقتصاد المنزلى. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٦١، ج ٢، ديسمبر، ٦٦٥-٧٣٨.
- القطراوى، عبد العزيز جميل (٢٠١٠). أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات فى تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي فى العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسى. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- الكفورى، صبحي عبدالفتاح (٢٠٠٧). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجدانى فى زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى. مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد ١٧ ، العدد ٧٢ ، ٣٦-٦٣.
- المستكاوي، فاطمة محمد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية الذكاء الانفعالى لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق.
- النجار، حسني زكريا (٢٠١١). برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجدانى وأثره فى تحسين الاتجاهات نحو المدرسة والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد ٢١ ، العدد ٧٠ ، ٨٧-١٤٦.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی والذكاء العاطفی والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- باظه، آمال عبد السميع (٢٠١٣). تنمية الإبداع. القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- جاب الله، منال عبد الخالق (٢٠١٢). سيكولوجية الذكاء الانفعالی أسس وتطبيقات، دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- جابر، جابر عبد الحمید (٢٠٠٨) . أطر التفكير ونظرياته، عمان ، دار المسيرة.
- جاد الحق، نهله عبد المعطى (٢٠١٤). برنامج تدريبي قائم على نظرية تريز (الحل الإبداعي للمشكلات) لتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١٧، العدد ٢، مارس، ٨٤-٥٥.
- جاد المولى، أحمد محمد (٢٠١٣). نظرية الحلول الابتكارية للمشكلات تريز TRIZ وتطبيقاتها فى التربية الخاصة. مجلة الإرشاد النفسى، العدد ٣٦، ديسمبر، ٤٨٥-٥١٩.
- جروان ، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧) . الموهبة والتفوق والإبداع. عمان ، الأردن ، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- جليل، وسن ماهر (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية TRIZ واستراتيجياتها الإبداعية فى الأداء التدريسي والتفكير الإبداعي لمعلمي العلوم لمحو الأمية وتحصيل طلبتهم. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد ٤٢، ج ١، أكتوبر، ٥١-٧٥.
- جولمان، دانيال (٢٠٠٠). الذكاء العاطفی. ترجمة ليلى الجبالى ، عالم المعرفة ، العدد ٢٦٢ ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
- حابوه، سحر محمود (٢٠١٥). تقنين مبادئ تريز الأربعين مع مجالات الرسم الفني بمدارس التعليم الصناعى. دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ٢١، العدد ٢، إبريل، ٢٦٥-٢٩٦.
- حبيب، مجدى عبد الكريم (٢٠٠٣). تعليم التفكير فى عصر المعلومات. القاهرة، دار الفكر العربى.
- حسين، سلامة عبدالعظيم؛ وحسين، طه عبدالعظيم (٢٠٠٦). الذكاء الوجدانى للقيادة التربوية. الإسكندرية ، دار الوفاء للطباعة والنشر.
- خليفة، حسن حويل (٢٠١٤). فاعلية برنامج معد في ضوء نظرية تريز في تطبيقات الحاسوب في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب التعليم الفني. مجلة كلية التربية ، أسيوط، المجلد ٣٠، العدد ٤، أكتوبر، ٢٧٣-٣١٣.

- أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دياب، رضا أحمد (٢٠١٦). تصور مقترح للدمج بين التعلم المستند إلى الدماغ ونظرية تريز TRIZ لتنمية الحس الهندسي والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد ١٩، العدد ٢، يناير، ٢٣٦-٢٤٥.
- راشد، على محي الدين (٢٠١٤). استخدام بعض مبادئ نظرية (تريز TRIZ) للحل الإبداعي للمشكلات في تدريس العلوم. المؤتمر العلمي السادس عشر- التربية العلمية ، موجّهات للتميز، الجمعية المصرية للتربية العلمية، عين شمس، ٩-١٠ أغسطس، ٥-١٧.
- روبنسون، بام ؛ وسكوت، جان (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني. ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاي ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- رزق، محمد (٢٠٠٣). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف- جامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والنفسية، المجلد الثاني، العدد ١٥، ٦١-١٣١.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٨). مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية).الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعيد، عاطف محمد (٢٠٠٧). أثر استخدام نموذج ريجليوث للتدريس الموسع في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (١١)، ١٤٧-١٨٣.
- سليمان، عبد العظيم (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ، المجلد الأول، العدد ١٦، ٥٨٧-٦٣٢.
- سليمان، سليم عبد الرحمن (٢٠١١). فاعلية نموذج بنائي مقترح لتدريس الفلسفة في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٦٧ ، فبراير، ١٨٥-٢٢٨.
- شاهين، إيمان (٢٠١١). الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة لدى عينة من المعلمين والمعلمات. المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي- الإرشاد النفسي وإرادة التغيير. جامعة عين شمس، المجلد الثاني، ٨٩٩-٩٥٩.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- صالح، مدحت محمد (٢٠١٣). فاعلية نموذج إدلسون للتعليم من أجل الاستخدام في تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل في مادة العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد السادس عشر، العدد الأول، يناير، ٨٥-١١٨.
- صالح، محمد صالح (٢٠١٤). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٥، ج ٢، يناير، ١٢٩-١٧٨.
- صبرى، ماهر إسماعيل؛ و الحازمي، ريم سليمان (٢٠١٣). فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات بالمدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٣٥، ج ١، مارس، ١١-٤٧.
- عباس، نجلاء طلحة (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على السيوكودراما لتنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية ، جامعة الدول العربية ، القاهرة.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبه (٢٠١١). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٥، الجزء الثاني، يناير، ٢٤٩-٣١٦.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط ٢، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد السميع، عزة محمد ؛ ولاشين، سمر عبد الفتاح (٢٠١٣). تنمية مهارات التواصل الرياضى والحل الإبداعي للمشكلات الراضية في ضوء نظرية تريز للتعلم الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٢، ج ٢، أكتوبر، ٦١-٨٨.
- عبد القادر، ميرفت خميس (٢٠١٢). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الإسكندرية.

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملی والذكاء العاطفی والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- عبدالنبي، فادية رزق (٢٠١٥). تنمية الذكاء الوجداني كمدخل لتحسين الشعور بجودة الحياة باستخدام البرمجة اللغوية العصبية لدى المراهقين المعاقين بصريا. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية ، جامعة عين شمس.
- عبدالوهاب، صلاح شريف ؛ والوليلي، إسماعيل حسن (٢٠١١). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، المجلد الأول، العدد ٧٦ ، مايو ، ٢٤٣- ٢٧٨.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملی والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوی الأزهری. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثامن، العدد الرابع، ديسمبر ، ١٥٩-٢١٢.
- عبده، ياسر بيومي (٢٠٠٨). فعالية استراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٣٨، سبتمبر، ١٦٧- ٢٠٣.
- عبيدات، ذوقان ؛ و أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). الدماغ والتعليم والتفكير، عمان الأردن، دار الفكر.
- عشا، انتصار خليل ؛ عياش، آمال نجاتي (٢٠١٣). أثر استراتيجية العقود في تحصيل المفاهيم في مادة العلوم الحياتية وتنمية التفكير التأملی لدى طالبات الصف التاسع في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة العلوم التربوية، المجلد ٤٠، ملحق ٤، ١٤٣٠-١٤٤٠.
- عفانة، عزو ؛ اللولو، فتحية (٢٠٠٢). مستوى مهارات التفكير التأملی في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الخامس ، العدد الأول ، مارس ، ١-٣٦.
- على، حسين عباس (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة خرائط التفكير في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير التأملی ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الخامس عشر، العدد الرابع، أكتوبر، ١-٦٤.

- أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- على، صفاء محمد (٢٠٠٨). فاعلية أنموذج تأملى مقترح فى تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائى ومهارات التفكير والوعى بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوى. دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٤١ ، ديسمبر، ١٦٥-٢٠٤.
- عيسوى، شعبان حنفى ؛ المنير، راندا عبد العيلم (٢٠٠٨). برنامج قائم على العلم التأملي للتغلب على قصور المهارات الرياضية قبل الأكاديمية وتنمية مهارات التواصل الرياضى لدى أطفال الروضة، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٣٨ ، سبتمبر، ٩٤-٤٥.
- غباين، عمر محمود (٢٠٠٨). استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير الاستقصاء - العصف الذهني - " تريز " TRIZ. الشارقة ، إثراء للنشر والتوزيع.
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير الإطار النظري والجانب التطبيقي. الرياض، دار النشر الدولى.
- قرعان، مها (٢٠٠٤). الذكاء العاطفى. مجلة رؤى تربوية ، العدد ١٦ ، يوليو، ٢٠-٤٥.
- قرنى، زبيدة محمد (٢٠٠٩). التفاعل بين خرائط التفكير وبعض أساليب التعلم وأثره فى تنمية كل من التحصيل والتفكير التأملى واتخاذ القرار لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى فى مادة العلوم. دراسات فى المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ١٤٩ ، أغسطس، ١٨٢-٢٣٦.
- لطف الله، نادية سمعان ؛ عطية، عفاف عطية (٢٠٠٩). برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملى ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثانى عشر، العدد الرابع، مارس، ١-٤٠.
- مازن، حسام الدين محمد (٢٠٠٩). تكنولوجيا الثقافة العلمية وعلوم الهواة. دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- مجاهد، فايزة الحسينى (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تريز TRIZ فى تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات ومفهوم الذات الأكاديمي فى مادة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد ٥٩ ، مارس، ١٧-٧٠.
- محمد، المعتر بالله زين الدين (٢٠١٣). فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على التفاعل بين أسلوب خرائط التفكير القائمة على الدمج والكتابة عبر المنهج فى تنمية التفكير التأملى

أثر استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التأملي والذكاء العاطفي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

في المشكلات العلمية والاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد السادس عشر، العدد الخامس، سبتمبر، ١٣٧-١٨٠.

- محمد، جيهان لطفي؛ والخولى ، منال على (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلى قائم على مفاهيم الأمن والسلامة فى الذكاء الوجدانى ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليا "القابلين للتعلم". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الأول ، العدد ٣٩ ، ١١٩-١٦٥.

- محمد، خلف حسن(٢٠١٣). أثر استراتيجية خرائط المفاهيم فى تنمية المفاهيم البلاغية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الأول الثانوى، دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد ٤٠ ، ج٢، ١٤٩-١٨٠.

- محمد، شرين السيد (٢٠١٤). فعالية استراتيجية قائمة على بعض مبادئ نظرية تريز (TRIZ) فى تنمية التحصيل ومهارات التفكير التوليدى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فى مادة العلوم. دراسات عربية فى التربية وعلم النفس، العدد ٥٣، سبتمبر، ١٨٦-١٥٥.

- محمد، مريم سلطان (٢٠٠٩). تنمية الذكاء الوجدانى كعامل وسيط فى النجاح المدرسى لدي فئات مختلفة من طالبات المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس.

- محمود، أمال محمد(٢٠١٥). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) فى تنمية مهارات التفكير التخيلى وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١٨، العدد٤، يوليو، ١-٥٠.

- محمود، راندا سيد (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية تريز TRIZ وأثره فى تنمية التحصيل ومهارات الحل الإبداعى للمشكلات والقدرة على اتخاذ القرار فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

- مختار، هبة الله عدلي (٢٠١٥). فاعلية استخدام المبادئ الإبداعية لنظرية تريز (Triz) في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات الحل الإبداعى للمشكلات في الكيمياء لدى طلاب

الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١٨، العدد ٦، مارس، ١٦٧-٢٠٩.

- يس، عطيات محمد (٢٠١١). أثر استخدام شبكات التفكير البصري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية، . مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الرابع عشر، العدد الأول، يناير، ١٠٣-١٤١.

- Apte , P . & Mann , D. (2001). Taguchi and TRIZ: Comparisons and ,Opportunities. *TRIZ Journal* , Vol.6 , No .61 ,November , pp. 6-16.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-on model of emotional social intelligence (ESI). *Journal of Psych theme*, Vol.18. 13-25.
- Byron,C.& Mcinnis,B.(2003). Reflective Thinking Skills: Developing and Accessing this Management Tool. AACSB, *International Continuous Process Improvement Symposium*,16, September.
- Cama,M.,Ferguson,D.&Huyck,M.(2007). Assessing Reflective Judgment Thinking in Undergraduate Multidisciplinary Teams ,American Society for Engineering Education. *Paper Presented in Frontiers in Education Conference Global Engineering , knowledge without Borders , Opportunities without Passports.*
- Dew, J. (2006). TRIZ: A Creative Breeze for Quality Professionals . *Journal of Quality Progress*, Vol.39, No.1 , January, pp..44-51.
- Halliburton, C. & Roza, V. (2006).New tools For design, *TRIZ Journal*, Vol. 11, No. 119, PP. 22- 31.
- Heavey,J.; Meyer,M.; Mozdren,C. & Warneks,T.(2012).Developing character education through the use of current curriculum. *Retrieved from http: //www.eric.ed.gov, ED465700.*
- Issac, L.&Teoh, K.(2010). Eco — Efficient Product Design Using Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ) Principles. *American Journal of Applied Sciences*, Vol.7,No.6.pp.851-872.
- Kandemir, M. & Gur, H. (2009).These of creative problem solving scenarios in mathematics education :View of some prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Science*, No. 1, pp. 1628-1635.

- Kate, H.(2006) . *Leading with Emotional Intelligence*. U.K :Starr Performance
- Lee,H.(2005). Design and Analysis of Reflection Supporting Tools in Computer Supported Collaborative Learning .*International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*,Vol.2,No.3,pp.49-56.
- Lee, Y.; Bain, S. & Mc Callum, R. (2007).Improving creative problem- Solving in a Sample of Third Culture Kids. *School psychology International*, Vol. 28, No. 4, pp. 449- 463.
- Lim,S.(2003). Developing Reflective Thinking Skills by Means of Semantic Mapping Strategies in Kindergarten Teacher Education. *Early Child Development and Care*,Vol.73,No.4,pp.56-78.
- Liou, Y. &Chen, M. (2011). Using Collaborative Technology for TRIZ Innovation Methodology. *International Journal of Electronic Business Management*, No.(9), pp 12-23.
- Lugh, R. (2000). Developing a graphic tool for creative problem solving in design groups. *Design studies* , Vol. 21, No.5. PP. 505: 522.
- Mahardate,J.,Neville,R.,Jais,N.,Chan,C.(2008). Reflective Thinking in A Problem Based English Program: A Study on the Development of Thinking in Elementary Students. Retrieved from <http://www.pbl2008.com/PDF/0048>, at : 19/7/2015.
- Marsh, D.(2004). 40 Inventive Principles with Applications in Education. The TRIZ Journal, Retrieved from <http://www.TRIZJournal.com/archives/April>.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D.(Eds.) *Emotional development and emotional intelligence, Educational Implications* .New York, Basic Books.
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, A. (2000). *Models of emotional intelligence. Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press.
- Mazur, G.(2006).Theory of Creative problem Solving TRIZ, Retrieved from <http://www.personal.engin.umich.edu/gmazur/triz/htm>, at 2/10/2015.
- Nakagawa,T.(2007). Education and Training of Creative Problem Solving Thinking with TRIZ/USIT, *Presented at ETRIA "TRIZ*

- Future Conference*, November 6 - 8, in Frankfurt on Main, Germany, Retrieved from <http://http://www.oqic.osaka-qu.ac.jp/php/nakagawa/TRIZ/eTRIZ/epapers>, at 4/11/2015.
- Newton, L. (2000). *Meeting the Standards in Primary Science*. London, Routledge.
 - Phan, P. (2009). Reflective Thinking, Effort, Persistence, Disorganization, and Academic Performance: A meditational Approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol.7, No.3, pp.927-952.
 - Pollard, A., Collins, J., Simco, N., Swaffield, S. & Wairin, J. (2002). *Reflective Teaching : Effective and Evidence- Informed Professional Practice* . London , New York, Continuum.
 - Ross, V. (2006). A Comparison of Tools Based on the 40 Inventive Principles of TRIZ, *The TRIZ Journal*, Retrieved from [http :
//www.TRIZ Journal.com/archives/November](http://www.TRIZ Journal.com/archives/November), at 22/9/2015.
 - Sarvransky, S. (2002) . *Engineering of Creativity Introduction to TRIZ methodology of inventive problem solving* . Boca Renton, Florida: CRC press LIC.
 - Schutte, N.; Malouff, M.; Bobik, C. & Coston, T. (2001). Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4): 523-536.
 - Schweizer, T. (2002) . Integrating TRIZ into the curriculum : An educational imperative . *TRIZ Journal* , Vol.7, No.73, November, pp.1- 21.
 - Semyon, D. (2000) . *Engineering of creativity , Introduction to TRIZ Methodology of Inventive Problem solving* , USA: acid – free paper.
 - Sheu, D. (2007). Body of knowledge for classical TRIZ. *The TRIZ Journal*, Retrieved from <http://www.triz Journal.com>, at 3/3/2016
 - Song, D., Grabowski, L., Koszalla, A. & Harkness, L. (2006). Patterns of Instructional -Design Factors Prompting Reflective in Middle-School and College Level Problem-Based Learning Environments. *An International Journal of Learning and Cognition*, Vol.34, No.1, pp.63-87.
 - Stamey, J. (2007). Triz and extreme programming. *The TRIZ Journal*. Retrieved from [:http://www.Triz Journal.com](http://www.Triz Journal.com), at 22/3/2016.

- Sukran,T.(2008). The Effects of Reflective Thinking Activities in Science Course on Academic Achievement and Attitudes toward Science. *Elementary Education Online*, Vol.7, No.3, pp.557-568.
- Titrek, O. (2009). Emotional intelligence (EQ) levels of the senior students in secondary education system in Turkey based on teacher's perceptions. *International Journal of Human Sciences*, Vol.6, No.1, 712-730.
- Treffinger, D.; Selby, E. & Isaken, S. (2008). Understanding individual Problem- Solving style: A key to learning and applying creative problem solving. *Learning and Individual Differences*, No. 18, PP. 390- 401.
- Ulutasm, L. & Omeroglu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality*, Vol.35, No.10, 1365-1372.
- Yost,D.& Sentner,S.(2000). An Examination of the Construct of Critical Reflection: Implication for Teacher Education Programming in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, Vol.1, No.1, pp.39-50
- Younghoon,K.(2006). Cultivating Reflective Thinking: The Effective of A Reflective Thinking Tool on Learners' Learning Performance and Metacognition Awareness in the Context of On-Line Learning. *D.A.I.*, 66(10-A), 3353.
- Zeidner,M., Shani- Zinvich, I., Matthews, G. & Roberts, R.(2006). The effect of emotional intelligence on academic adaptation for gifted and non-gifted students in high school. *Journal of Intelligence*. 33(4), pp.369-391.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة

المحاضر

الباحثة/ إيمان بنت نواف بن حاكم المجلا
كلية العلوم الاجتماعية - قسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة :

شهد العصر الحاضر انفجاراً معرفياً وثقافياً هائلاً تحولت على إثره المجتمعات من مرحلة الثورة الصناعية الى ثورة المعلومات ، هذا الانتقال ترتب عليه أمور منها الاهتمام بالعملية التعليمية من جميع جوانبها ، وذلك لأن هذه المجتمعات تطمح في الوصول إلى مجتمع معرفة وليس مجتمع معلومات . فخلق المعرفة الحقيقية يسهم في تقدم المجتمع حضارياً وإنسانياً واقتصادياً. "فالكفاح طويل الأمد من أجل النجاح الاقتصادي سيكون في حلبة الفصل الدراسي أكثر منه في سوق العملات" (الحسين، ١٤٢٨هـ، ص ٦٠٠). ومن ذلك تتضح أهمية التعليم في إحداث نهضة وتقدم الأمم. وفي هذا الإطار بدأت دول العالم تتسابق في تحسين مستوى تعليمها وتطويره للوصول به للجودة المطلوبة.

وتعد الجودة في التعليم من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية بل وأصبحت ضرورة ملحة وخياراً استراتيجي تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر (العارفة وقران، ١٤٢٨هـ، ص ١٨).

وقد بدأ الاهتمام بالجودة في التعليم عالمياً وعربياً ومحلياً، فعلى المستوى العربي عقدت عدد من المؤتمرات والندوات واللقاءات للقادة التربويين في العالم العربي للعمل على تبادل الخبرات والاستفادة منها في مجال تبني الجودة في التعليم، وقد حرصت المملكة العربية السعودية في السير في رحاب ميدان الجودة في التعليم.

والهدف الأساسي من العملية التعليمية هو إعداد الناشئة لمواجهة تعقيدات الحياة العصرية مواجهة صلبة وعملية وذلك عن طريق تزويدهم بالمعلومات والمهارات وطرق التفكير والاتجاهات التي تجعلهم إيجابيين في مجتمعهم، ومن ضمن المواد الدراسية التي تسهم في تزويد المتعلمين بذلك الدراسات الاجتماعية التي تهدف إلى خلق الإنسان الجديد من خلال تزويده بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة، وبناء الشخصية السوية بما تحويه من محتوى علمي يعمل على تنمية التفكير لدى المتعلمين من خلال إثراء المواقف التعليمية وجعلها نابضة بالحياة.

ولا يمكن لهذه المواد أن تحقق أهدافها بدون المعلم الذي يمثل الشريان الرئيسي للعملية التعليمية. "فالمعلم كما هو معروف عنه تربوياً منفذ للسياسة التربوية بعامه والمناهج والأهداف التربوية بخاصة، وعليه يتوقف نجاحها أو فشلها، وهو بحكم عمله المهني يزود

المتعلم بأساس المعرفة، ويعدده لحياته الحاضرة والمقبلة فتتكون بذلك شخصيته وتتضح ميوله واتجاهاته" (عز العرب، ١٤٢٩هـ، ص ١٤). وتوضح أهمية معلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة حيث أن هذه المرحلة تمثل مرحلة البناء والإعداد. فإن حظيت هذه المرحلة بالإعداد اللازم والبناء المتكامل أثرت ايجابياً على المراحل التي تليها، فهذه المرحلة كالجذور بالنسبة للشجرة فإن صلحت الجذور صلحت الشجرة كلها.

فالعملية التعليمية المتمثلة بالمراحل الدراسية هي هذه الشجرة أما أصل هذه الشجرة فيتمثل بمرحلة البناء وهي المرحلة الابتدائية. ففي هذه المرحلة لابد أن تحرص الجهات المعنية على تأكيد جودة أداء المعلم فإذا كان المعلم جيداً في أدائه فعلاً في تدريسه كان المتعلمون أكثر ايجابية وتفاعلاً أما إذا كان المعلم سلبياً في أدائه فإن ذلك يؤثر سلباً على المتعلمين، لذا فإن المعلم بحاجة إلى عمليات تقويم مستمرة للتأكد من جودة أدائه وتطويره، وذلك عن طريق الوقوف على جوانب الضعف وإصلاحها وجوانب القوة وتعزيزها. وهذا الأمر يؤكد على ضرورة وضع معايير للجودة في أثناء تقويم أداء المعلم تناسب ثقافة وبيئة المجتمع الذي تطبق فيه، ولتكون هذه المعايير كمؤشرات نحكم من خلالها على مدى إتقانه، لذلك برزت أهمية تقويم أداء المعلم في ضوء معايير الجودة للتحقق من مدى وصوله إلى الجودة المطلوبة في الأداء.

مشكلة الدراسة:

تعد عملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة. ويسعى نظام ضبط الجودة إلى التأكد من مدى مطابقة مخرجات التعليم للأهداف والمعايير الموضوعية له. ونظراً لأن المعلم يعد المحور المؤثر في العملية التعليمية ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها. لذا فقد أكدت نتائج العديد من البحوث والدراسات التربوية على أهمية دور المعلم في تحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية، وأنه لا يمكن تحقيق الجودة الشاملة إلا من خلال تطوير أداء المعلم ومن بين هذه البحوث والدراسات : دراسة العنزي (١٤٢٨هـ)، التي استهدفت تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وقد حددت الكفايات التي ينبغي العمل على تطويرها لدى المعلم في ظل الجودة الشاملة، وقد اوصت الدراسة بضرورة انشاء جهاز

خاص بالجودة في التعليم العام وبضرورة وضع معايير لقياس الأداء الوظيفي للمعلم. ودراسة عماشة (١٤٢٨هـ)، التي استهدفت اعداد معيار لتقييم الكفاءات المهنية للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مستقبلي الخدمة من الطلاب والطالبات في التخصصات المختلفة. ودراسة سعيد (١٤٢٨هـ)، التي استهدفت معرفة وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين للمرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية عن اسباب تسرب طلاب المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ودور جودة أداء المعلم في كيفية الحد منها ، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم أسباب التسرب ضعف أداء المعلم العلمي والمهني وإن لجودة أداء المعلم دوراً ايجابياً في الحد من مشكلة التسرب في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين.

أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما واقع أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة؟ وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما معايير الجودة اللازم توافرها في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية .

٢- ما درجة توافر معايير الجودة في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

٣- هل توجد فروق في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة تعزى لمتغيرات (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال جودة الأداء) .

أهداف الدراسة:

١- تحديد معايير الجودة في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

٢- معرفة مدى توافر معايير الجودة في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

٣- التعرف على الفروق في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة باختلاف متغيرات (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال جودة الأداء).

أهمية الدراسة:

١ - الأهمية النظرية:

- تساعد الدراسة معلمات الدراسات الاجتماعية من حيث التعرف على معايير الجودة الشاملة، والعمل على ربط أدائهن بها.
- تفيد نتائج الدراسة في إعداد دورات تدريبية لمعلمات الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة من خلال برامج تبني أساساً في ضوء معايير الجودة المقترحة للأداء التدريسي.

٢ - الأهمية العملية: تساعد نتائج هذه الدراسة كل من:

- مؤسسات إعداد المعلمين وبرامج التأهيل المهني بما يتوافق مع معايير الجودة.
- المسؤولين في الإدارات التعليمية على تطوير أداء المعلم من خلال تزويدهم بالنتائج التقويمية لأدائه.
- المشرفة التربوية على تقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من خلال قائمة المعايير المقترحة من قبل الباحثة.

حدود الدراسة:

- ١- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تقويم معلمات الدراسات الاجتماعية داخل الصف في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة المقترحة من قبل الباحثة.
- ٢- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ .
- ٣- الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على المدارس الحكومية للمرحلة الابتدائية بالتعليم العام(البنات) في مدينة سكاكا.

مصطلحات الدراسة:

- ١- التقويم: تعرف الباحثة التقويم إجرائياً بأنه : التعرف على درجة ما يمتلكه المعلمة في أدائها من معايير الجودة وما تفتقره ثم إصدار الحكم على هذا الأداء بناءً على ذلك.
- ٢- الأداء: تعرف الباحثة الأداء إجرائياً بأنه: كل ما تقوم به معلمة الدراسات الاجتماعية أثناء الحصة الدراسية لتدريس أحد موضوعات المادة، مقاساً علي بطاقة الملاحظة.

- ٣- المعايير: تعرف الباحثة المعايير إجرائياً بأنها: تلك المحددات التي توصلت إليها الباحثة وجعلتها في استمارة التقويم، وتشمل: السمات الشخصية، قدرة المعلمة علي إدارة الصف، قدرتها علي التواصل الاجتماعي، وأيضا التمكن من المحتوى المراد تدريسه، وقدرتها علي تنفيذ استراتيجيات التدريس، وكذلك تمكنها من أساليب التقويم.
- ٤- الجودة: تعرف الباحثة معايير الجودة إجرائياً بأنها: تطبيق مجموعة من المعايير التي حددتها هذه الدراسة لرفع مستوى جودة المتعلمين.

الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الاطار النظري: تضمن الاطار النظري الحديث عن المحاور الثلاث الآتية: المحور الأول: "تقويم الأداء" وتضمن: مفهوم التقويم، سمات التقويم الجيد، مفهوم الأداء، أهمية تقويم أداء المعلم، أهداف تقويم أداء المعلم، وسائل تقويم أداء المعلم، أسس تقويم أداء المعلم، مجالات تقويم أداء المعلم، وأدوات تقويم أداء المعلم. المحور الثاني: "معلمة الدراسات الاجتماعية" وتضمن: مفهوم الدراسات الاجتماعية، أهدافها، أهميتها، وصفات معلمة الدراسات الاجتماعية. المحور الثالث: "معايير الجودة" وتضمن: مفهوم الجودة، مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، أهمية تطبيق إدارة الجودة في التعليم في المملكة العربية السعودية، فوائد ضبط الجودة في مؤسسات التعليم، مفهوم المعايير، الغرض من المعايير، ومعايير الجودة الشاملة في التعليم.

ثانياً: الدراسات السابقة: تناولت الباحثة الدراسات السابقة في محورين هما:

المحور الأول: الدراسات التي عُنيت بتقويم أداء المعلم ومنها:

- ١- دراسة ووزنى (Wozny, 1999)، استهدفت هذه الدراسة تقييم أداء معلمي العلوم ببعض المدارس العليا بمدينة ألبرتا بكندا. استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع. مجتمع الدراسة من معلمي العلوم بمدينة ألبرتا بكندا، وشملت عينة الدراسة ثمانية معلمين. تمثلت أداة الدراسة في استبياناً لمعرفة مدى رضا معلمي العلوم عن عملية تقويم الأداء المتبعة. وكذلك صمم الباحث معياراً للحكم على أداء معلم العلوم في ضوء خمسة مجالات أساسية وهي: (أساسيات علم الإلكترونيات، مهارات استخدام الميكروسكوب، قوانين الحركة، الكثافة، المعيارية). وقام كل معلم بتحليل محتوى كل مجال من المجالات الخمس السابقة، ومن ثم عرض أنسب

الاستراتيجيات التدريسية الخاصة بكل مجال من المجالات الخمس السابقة وفي النهاية تقويم التدريس في كل مجال من المجالات السابقة. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين أبدوا استحسناتهم لعملية تقييم أدائهم بناءً على هذا الأسلوب وإن كان هناك بعض التحفظات حول الوقت المستغرق في تحليل وعرض وتقويم المجالات الخمس السابقة.

٢- دراسة نيرجنسي (Nergency, 2003)، استهدفت هذه الدراسة تعرف الكفايات التدريسية التي يحتاج إليها الطلبة المعلمون في جامعة ألاباما في الزمان الحاضر، استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع. مجتمع الدراسة الطلبة المعلمون بجامعة ألاباما، وقد تم اختيار (٢٦٠) منهم. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة رأي. وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمان هي (١٦٣) كفاية تعليمية تتوزع على أربع مجالات هي: تخطيط التدريس - تنفيذ التدريس - التقويم - الإدارة الصفية.

٣- دراسة العلي (١٤٢٨هـ)، استهدفت هذه الدراسة التعرف على دلالة الفروق الإحصائية في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي باختلاف متغيراتهم الشخصية (المؤهل، سنوات الخبرة) والمساهمة في تطوير وتحسين مستوى الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يعني بدراسة الواقع المعاصر وذلك من خلال أسلوب الملاحظة المباشرة لسلوك المعلمات داخل حجرة الصف. مجتمع الدراسة شمل مجتمع البحث جميع معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج وعددهن (٥٩) معلمة يعملن في (٣٢) مدرسة وقد بلغت عينة الدراسة (٣٣) معلمة بنسبة (٥٥,٩٣ %) من مجتمع الدراسة الأصلي. تمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة من تصميم الباحثة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥، فاقل في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء معيار (السمات الشخصية لمعلمة العلوم الشرعية وإدارة الذات) بين المعلمات الحاصلات على مؤهل دبلوم والمعلمات الحاصلات على مؤهل بكالوريوس لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهل دبلوم. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في القدرة على التواصل الاجتماعي بين المعلمات الأقل سنوات خبرة

(اقل من ست سنوات) والمعلمات أصحاب سنوات الخبرة المتوسطة (من ٦-١٠ سنوات) لصالح المعلمات أصحاب سنوات الخبرة المتوسطة.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة الخاصة بالمحور الأول يمكن استخلاص ما يأتي:

■ تناولت الدراسات في أغلبيتها الكفايات التدريسية التي يحتاجها المعلم لأداء مهنته بأعلى مستوى من الإتقان. واختلفت الدراسات في تناول المرحلة الدراسية، إذ تناول بعضها المرحلة الأساسية وتناول بعضها الآخر المرحلة الثانوية. كما تباينت مجالات الكفايات التدريسية التي تناولتها الدراسات السابقة، إذ اقتصر بعضها على كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم، بينما تمت إضافة مجالات أخرى في بعض الدراسات مثل كفايات التعامل الإنساني وإدارة الصف والنمو المهني والعلمي. واختلفت الدراسات في الأهداف المحددة منها، ففي حين هدف بعضها إلى تحديد الكفايات المتوافرة لدى فئة من المعلمين، عمد بعضها الآخر إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين لأداء مهنة التدريس بإتقان.

■ اختلفت الدراسات في الأداة المستخدمة لتحقيق أهدافها، بينما اكتفت بعض الدراسات باستبانة رأي، واستخدم بعضها الآخر بطاقة ملاحظة لأداء المعلمين. كما اختلفت الدراسات في العينة، إذ تحددت في بعض الدراسات بالمعلمين القائمين على رأس عملهم بينما في دراسات أخرى تحددت بالطلبة المعلمين الملتحقين بأحد برامج إعداد المعلم وتأهيله في كليات التربية. وأجمعت دراسات المحور الأول على ضرورة مراعاة المهارات الأدائية التالية عند تقويم أداء المعلم وهذه المهارات هي: صياغة الأهداف التعليمية، اختيار الوسائل التعليمية المناسبة، استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تشجع على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى التلاميذ، استخدام استراتيجيات التقويم المختلفة، والتفاعل الإيجابي مع التلاميذ .

■ وقد استفادت الدراسة الحالية (الباحثة) من هذا النوع من الدراسات في إعدادها لأدوات الدراسة.

■ تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لموضوع تقويم أداء المعلم وفي هدفها : تحديد مدى توافر هذه معايير الأداء لدى عينة من المعلمين. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اعتمادها علي معايير الجودة التعليمية لأداء

المعلم ، وأيضا تناولها أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة، وهذا ما لم تتطرق إليه أيًا من البحوث والدراسات السابقة.

المحور الثاني: الدراسات التي عُنيت بمعايير الجودة ومنها:

١ - دراسة الورثان (١٤٢٧هـ)، استهدفت الدراسة التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء والمقترحات التي تفعل تقبلهم للمعايير . استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع . مجتمع الدراسة المعلمون في التعليم العام الحكومي والأهلي بمحافظة الإحساء وعددهم (٦٧٩٥) معلم في جميع المراحل الدراسية والتخصصات العلمية وتكونت عينة الدراسة من (٨٨٦) معلم على اختلاف المراحل الدراسية والتخصصات العلمية . أداة الدراسة استبيان من تصميم الباحث . وتوصلت الدراسة إلى أن جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم قد حظيت على تقبل المعلمين بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الإحساء بدرجة كبيرة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي ، سنوات الخبرة) .

٢ - دراسة عمران (١٤٢٩هـ)، استهدفت الدراسة التعرف على معايير الجودة الواجب توافرها في أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية . منهج الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعني بدراسة الظاهر كما توجد في الواقع . مجتمع الدراسة معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة سوهاج وتم اختيار عينة ممثلة بنسبة (٨٣،٥ %) من مجتمع الدراسة وبلغ عددهم (٥٠) معلم ومعلمة موزعين على المدارس الإعدادية بمحافظة سوهاج . أداة الدراسة بطاقة ملاحظة لأداء معلمي الدراسات الاجتماعية وكذلك استبيان لتحديد مدى توافر معايير الجودة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية . وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر معايير الجودة توافراً في الاستبيان كان اشتراك المعلمين بالمجالس واللجان المدرسية وتعاون المعلمين مع طلاب التربية العملية بمدارسهم بإيجابية بنسبة (٩٠%) وتلاها قيام المعلمين بالاتصال الدائم مع أولياء الأمور وإعطائهم صورة صحيحة عن مستوى أبنائهم .

٣- دراسة الغامدي (١٤٣٠هـ)، استهدفت الدراسة تحديد أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي والمهني والاجتماعي استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكون مجتمع الدراسة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في الجامعات في المنطقة الغربية (جامعة أم القرى، جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الطائف) والبالغ عددهم (١٥) عضو هيئة تدريس وكذلك مشرفي التربية الإسلامية التابعين لإدارات التربية والتعليم بالمنطقة الغربية (مكة المكرمة، جدة، الطائف) والبالغ عددهم ٧٧ مشرفاً وقام الباحث بتطبيق الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي. استخدم الباحثة استبانة من اعداده كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي والعلمي والمهني والاجتماعي بما تضمنته من مؤشرات قد حظيت بدرجة أهمية عالية .

٤- دراسة دهار وفايز ونيواز (Dahar & Faize Niwaz, 2010) ، استهدفت الدراسة معرفة مدى التزام الطلاب المعلمين بمعايير الجودة الشاملة في أدائهم التدريسية . استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع. مجتمع الدراسة المعلمين والطلاب المعلمين بكلية التربية في جامعة شينبوت البنجاب في باكستان، وتمثلت عينة الدراسة في اختيار ٢٠ معلم و ١٢٠ طالب معلم من مجتمع الدراسة . أداة الدراسة تم استخدام ثلاث أنواع من الاستبيانات لجمع المعلومات عن مراعاة المعلمين والطلاب المعلمين لمعايير الجودة الشاملة، وتم أيضاً استخدام بطاقة ملاحظة لملاحظة عينة الدراسة أثناء أدائهم لمهامهم التدريسية. وأظهرت نتائج الدراسة إهمال معظم معايير الجودة في تقويم أداء المعلمين وأيضاً تقويم أداء الطلاب المعلمين وكذلك البيئة التعليمية والأكاديمية لا تراعي معايير الجودة التعليمية وغير مرضية للمستفيدين من العملية التعليمية ومن النتائج أيضاً ضعف المعلمين في المهارات والكفاءات التدريسية.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يأتي:

(١) أكدت هذه المجموعة من البحوث والدراسات السابقة علي: الوقوف على أهم معايير الجودة الشاملة للعملية التعليمية ، والتأكيد على رفع مستوى كفايات المعلمين ، في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. وضرورة خضوع أداء المعلمين السعوديين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ومحاولة وضع كفايات جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم.

(٢) اهتمت بعض الدراسات السابقة بتحديد سمات ومعايير الجودة الشاملة للمعلم في تخصصات ومراحل مختلفة ، والتعرف على مدى تقبلهم لها ، والدراسة الحالية كذلك تسعى للوصول إلى تحديد معايير الجودة الشاملة لمعلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية ، للمساهمة في رقي معلمة الدراسات الاجتماعية بأدائها إلى أعلى مستويات الجودة في مؤسسات التربية والتعليم.

(٣) استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي واختلفت في الأداة المستخدمة لتحقيق أهدافها، بينما اختلفت بعض الدراسات باستبانة رأي، استخدم بعضها الآخر بطاقة ملاحظة لأداء المعلمين. وجمع البعض الآخر ما بين الاستبيان وبطاقة الملاحظة. وأفاد ذلك الدراسة الحالية في اختيار منهج الدراسة المناسب (المنهج الوصفي)، وفي تصميم أداة الدراسة المناسبة (بطاقة ملاحظة).

(٤) استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة هذه الدراسة بصورتها الحالية والإسهام في إطارها النظري، وتحديد الإجراءات الميدانية المناسبة للدراسة الحالية وكذلك في بناء أداة الدراسة وتصميمها.

(٥) اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الهدف وهو وضع معايير لتقييم أداء المعلمين، واختلفت معهم الدراسة الحالية في وضع معايير لتقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث انه هو المنهج المناسب لمثل هذه الدراسة. والمنهج الوصفي هو "وصف الواقع كما هو تماماً واستنتاج الدلالات والبراهين من وقائع مشاهدة".

مجتمع الدراسة وعينته :

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية للعام الدراسي ١٤٣٣ هـ العاملات في المدارس الحكومية في إدارة التربية والتعليم التابعة لمدينة سكاكا، وعددهن ٣٠ معلمة يعملن في ٢٥ مدرسة حكومية تابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة سكاكا ، وشملت عينة الدراسة مجتمع الدراسة بالكامل باستثناء (٥) خمس معلمات لإجازات مرضية وظروف معينة .

أداة الدراسة :

بما أن الدراسة استخدمت المنهج الوصفي؛ فإن بطاقة الملاحظة تعد هي الأنسب لجمع المعلومات اللازمة للدراسة. حيث تتيح للباحثة الوقوف على الممارسات الفعلية للمعلمات دون تدخل وسيط قد يضعف من دقة الوصول للمعلومة الخاصة بعينة الدراسة. وتم القيام بعدد من الخطوات والإجراءات لبناء بطاقة الملاحظة، وفيما يلي وصف لهذه الخطوات والإجراءات:

١- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت بطاقة الملاحظة إلي تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية ضمن معايير الجودة.

٢- تحديد الأدعاءات التدريسية: تم الرجوع إلي الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بتقويم أداء المعلم.

٣- تحديد أبعاد البطاقة: احتوت البطاقة علي (٣٥) فقرة وزعت علي أبعاد: السمات الشخصية لمعلمة الدراسات الاجتماعية، قدرة المعلمة على إدارة الصف، قدرة المعلمة على التواصل الاجتماعي، التمكن من المحتوى المراد تدريسه، قدرة المعلمة على تنفيذ استراتيجيات التدريس، ومعيار التقويم.

٤- ضبط البطاقة:

أ- عرض البطاقة علي مجموعة من المحكمين:

عرضت الباحثة البطاقة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٥) محكم، واستجاب منهم (٧) محكمين ، حيث تحددت مجالات التحكيم في (انتماء الفقرة للمحو، وضوح الصياغة، درجة الأهمية، الحذف أو الإضافة أو التعديل بما يرويه مناسب)، وبعد استرجاع الأداة من المحكمين عدلت في ضوء تقييمهم لل فقرات وأراءهم المقترحة. نتج

عن ذلك زيادة في عدد المعايير من (٥) إلى (٦) معايير وزيادة في عدد المؤشرات من (٣٥) مؤشر إلى (٣٦) مؤشر.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة، من خلال معامل ارتباط "بيرسون" (person) لكل فقرة من فقرات الأداة مع المحور الذي يشتمل عليها . وتبين أن معاملات الارتباطات لجميع فقرات بطاقة الملاحظة موجبة الإشارة، ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أي أن فقرات الدراسة تتمتع جميعها بصدق اتساق داخلي جيد في مجتمع الدراسة الحالية.

ج- ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بإجراء ملاحظة لإحدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية ، وبعد فترة (اسبوعان) قامت الباحثة بملاحظة نفس المعلمة مرة أخرى وتم استخدام معادلة كوبر (Cooper) للاتفاق،، وتم حساب نسبة الاتفاق لكل معيار من المعايير الأساسية التي تكونت منها بطاقة الملاحظة، ثم بعد ذلك تم حساب النسبة المئوية للاتفاق لجميع المعايير الموجودة ببطاقة الملاحظة، حيث كانت أعلى نسبة اتفاق (١٠٠,٠٠%) وأن أقل نسبة اتفاق (٧٧,٧٧%) ، وهذه النسب تُعد جيدة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات لبطاقة الملاحظة ككل (٨٦,١١%) وهو معامل ثبات مرتفع يمكن الاطمئنان له في تطبيق الأداة.

د- المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الدراسة. حيث استخدمت برنامج الجداول الالكترونية (Excel, 2007) لتفريغ البيانات، وإعداد ملف البيانات، ثم تمت مراجعتها والتحقق من صحة التفريغ. بعد ذلك تم إدخال البيانات وتحليلها على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 17)، وقد قامت الباحثة بإجراء التالي:

- ١- التكرارات، والنسب المئوية، لحساب توزيع درجة المؤشرات الفرعية لمعايير الجودة.
- ٢- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة.
- ٣- معامل كوبر (Cooper)، لقياس ثبات أداة الدراسة.

٤ - اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد One-Way-Anova للتحقق مما إذا كانت هناك فروق معنوية بين متوسطات أكثر من مجتمعين مستقلين. حيث تم حساب القيم (الأوزان) وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت (Likert) الرباعي.

تحليل النتائج وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما معايير الجودة اللازم توافرها في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت مراجعة الدراسات السابقة، والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وبطاقات ملاحظة أعدتها باحثون سابقون، وقد استفادت الباحثة كثيراً مما توفر لدى وزارة التربية والتعليم من مراجع ووثائق، وأيضاً مشروع المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية بالإدارة العامة للقياس والتقويم التابع لوزارة التربية والتعليم، توصلت الباحثة إلى معايير الجودة اللازم توافرها في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية حيث تم تقسيمها إلى ست محاور رئيسة وهي:

- ١) السمات الشخصية لمعلمة الدراسات الاجتماعية، وتضمن المحور ست عبارات.
- ٢) قدرة المعلمة على إدارة الصف، وتضمن المحور أربع عبارات.
- ٣) قدرة المعلمة على التواصل الاجتماعي، وتضمن المحور تسع عبارات.
- ٤) التمكن من المحتوى المراد تدريسه، وتضمن المحور ثماني عبارات.
- ٥) قدرة المعلمة على تنفيذ استراتيجيات التدريس، وتضمن المحور خمس عبارات.
- ٦) التقويم، وتضمن المحور أربع عبارات.

وقد بلغ عدد المعايير الفرعية (٣٦) معياراً موزعة على المعايير الستة السابقة، وبعد ذلك تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وتم تضمين هذه المعايير في الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة. وبذلك يكون قد تم تحديد معايير الجودة اللازمة لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية والإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية.

إجابة السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير الجودة في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية؟

تم الإجابة عن هذا السؤال كما يلي:

أولاً: مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار السمات الشخصية لمعلمة الدراسات الاجتماعية. للتعرف على مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار السمات الشخصية لمعلمة الدراسات الاجتماعية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لملاحظة الباحثة لعدد (٢٥) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، وكانت النتائج أن معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا يمتلكن السمات الشخصية لمعلمة الدراسات الاجتماعية بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسط امتلاكهن لهذه السمات (٣,٤١ من ٤) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الرباعي لليكرت (٣,٢٨ - ٤) والتي تشير إلى خيار ممارسة بدرجة كبيرة على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة" وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الصفات التي تتميز بها معلمات الدراسات الاجتماعية مما ساهم في امتلاكهن للسمات الشخصية لمعلمة الدراسات الاجتماعية.

ثانياً: مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار قدرة المعلمة على إدارة الصف. للتعرف على مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار قدرة المعلمة على إدارة الصف، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير الباحثة لقدرة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على إدارة الصف، وكانت النتائج أن معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا يمتلكن قدرات إدارة الصف بدرجة منخفضة حيث بلغ متوسط امتلاكهن لهذه القدرات (٢,٤٣ من ٤) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الرباعي لليكرت (١,٧٦ - ٢,٥١) والتي تشير إلى خيار ممارسة بدرجة منخفضة على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".

ثالثاً: مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار قدرة المعلمة على التواصل الاجتماعي. للتعرف على مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار قدرة المعلمة على التواصل الاجتماعي، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير الباحثة لقدرة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على التواصل الاجتماعي، وتوصلت إلي أن قدرة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا على ممارسة التواصل الاجتماعي

منخفضة حيث بلغ متوسط امتلاكهن لهذه القدرات (٢,٣٥ من ٤) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الرباعي لليكرت (١,٧٦ - ٢,٥١) والتي تشير إلى خيار ممارسة بدرجة منخفضة على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".

رابعاً: مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار التمكن من المحتوى المراد تدريسه. للتعرف على مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار التمكن من المحتوى المراد تدريسه ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير الباحثة لتمكن معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية من المحتوى المراد تدريسه ، وتوصلت غلي أن معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا متمكنات من المحتوى العلمي المراد تدريسه بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط تمكنهن من المادة العلمية (٢,٦٥ من ٤) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الرباعي لليكرت "٢,٥٢" إلى "٣,٢٧" والتي تشير إلى خيار ممارسة بدرجة متوسطة على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".

خامساً: مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار قدرة المعلمة على تنفيذ استراتيجيات التدريس. للتعرف على مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار قدرة المعلمة على تنفيذ استراتيجيات التدريس ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير الباحثة لمدي قدرة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على تنفيذ استراتيجيات التدريس ، وتوصلت إلي أن معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا غير متمكنات من تنفيذ استراتيجيات التدريس، حيث جاءت ممارستهن علي هذا المعيار بدرجة ضعيفة حيث بلغ متوسط تمكنهن (١,٨١ من ٤) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الرباعي لليكرت (١,٧٦ - ٢,٥١) والتي تشير إلى خيار ممارسة بدرجة ضعيفة على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".

سادساً: مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار التقويم. للتعرف على مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معيار التقويم ، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتقدير الباحثة لمدي إتقان معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية لمعيار التقويم،

وتوصلت غلي أن مستوى أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمدينة سكاكا لمعيار التقويم متوسط ، حيث جاءت ممارستهن علي هذا المعيار بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطهن (٢,٩٣٢ من ٤) وهو متوسط يقع ضمن فئة المقياس الرباعي لليكرت (٢,٥٢ - ٣,٢٧) والتي تشير إلى خيار ممارسة بدرجة متوسطة على مقياس أداة الدراسة "بطاقة الملاحظة".

إجابة السؤال الثالث: هل توجد فروق في أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة تعزى لمتغيرات (المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة في التدريس، الدورات في مجال جودة الأداء)؟ للإجابة على هذا السؤال تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (One-Way-Anova) لمعرفة إذا ما كانت هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل بين المتوسط الحسابي لدرجة أداء معلمات الدراسات الاجتماعية عينة الدراسة، وذلك على المستوى العام لمحاور الدراسة حيث تشير النتائج إلى عدم وجود تباين بين الممارسات التدريسية لمعلمات مادة الدراسات الاجتماعية فيما يتعلق بمعايير الجودة تبعاً لمتغيرات المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة في التدريس، والدورات التدريبية في مجال جودة الأداء ، فيما عدا وجود تباين في المعيار السادس وهو المتعلق بالتقويم في متغير الدورات التدريبية لصالح المعلمات اللاتي تلقين دورات تدريبية أكثر، وهذا يشير إلي أن الدورات التدريبية تسهم بشكل فعال في تنمية قدرات معلمات الدراسات الاجتماعية في مجال التقويم.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

(١) تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة المقترحة لتلبية حاجات معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية، وذلك وفق أسس علمية مدروسة حتى تحقق تلك البرامج أهدافها في الارتقاء بالأداء التدريسي لهن.

(٢) عقد دورات منظمة لمعلمات الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة لتدريبهن على التواصل الاجتماعي، واستراتيجيات التدريس الحديثة، ومهارات إدارة الصف، والتقويم ، ومساعدتهن علي التمكن من المحتوى العلمي لمادة الدراسات الاجتماعية .

٣) إعادة النظر في بطاقة تقويم المعلمة المستخدمة حالياً، وذلك بتعديل بعض جوانبها أو إعادة تقدير أوزان عناصرها، أو إعادة تصميم بطاقة أخرى جديدة أكثر ملائمة، في ضوء معايير الجودة.

الدراسات المستقبلية المقترحة: بناءً على نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء بحوث ودراسات في المجالات التالية:

- ١- دراسة مقارنة للوقوف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) .
- ٢- دراسة تحليلية تقييمية حول تقويم برامج التدريب المقدمة لمعلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

المراجع

■

- الحسين، ابراهيم. (٢٨-٢٩ ربيع الآخر، ١٤٢٨ هـ). من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة. ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم. جامعة الملك سعود.
- خطاب، محمد. (١٤٢٧ هـ). صفات المعلمين الفاعلين: دليل للتأهيل والتدريب والتطوير. عمان: دار المسيرة.
- دياب، اسماعيل، و البناء، عادل. (١٤٢٢ هـ). تقويم جودة الأداء الجامعي. مصر: المكتبة المصرية.
- سعيد، فيصل محمد. (٢٨-٢٩ ربيع الآخر، ١٤٢٨ هـ). فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية. ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم: جامعة الملك سعود.
- سليمان، يحيى؛ ونافع، سعيد. (١٤٢٠ هـ). تعلم الدراسات الاجتماعية للمبتدئين. الإمارات: دار القلم للنشر والتوزيع.
- العارفة، عبداللطيف؛ وقران. أحمد. (٢٨-٢٩ ربيع الآخر، ١٤٢٨ هـ). معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام. ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم: جامعة الملك سعود.
- عز العرب، حمدي. (١٤٢٩ هـ). مدخل الى المناهج: والتخطيط للتدريس. الرياض: دار الخريجين.
- العلي، ريم بنت عبدالعزيز. (١٤٢٨ هـ). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- عماشة، سناء. (٢٨-٢٩ ربيع الآخر، ١٤٢٨ هـ). معايير الجودة في مدارس التعليم العام. ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم: جامعة الملك سعود.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد. (١٤٢٩ هـ). تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة" المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، "تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية". كلية

- التربية، جامعة عين شمس. في الفترة (١٩ - ٢٠ يوليو ٢٠٠٨). ص ص ٥٤٣ - ٥٨٥.
- العنزي، بشرى. (٢٨-٢٩ ربيع الآخر، ١٤٢٨هـ). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم العام . ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم: جامعة الملك سعود.
- الغامدي، عادل. (١٤٢٩هـ). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى . مكة.
- الأغا، عبد المعطي. (٣-٤ جمادى الآخر، ١٤٢٥هـ). اتجاهات معاصرة في تقويم المعلم. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر: جامعة عين شمس.
- الناقة، محمود. (٨-٩ جمادى الآخر، ١٤٢٥هـ). مناهج التعليم والمستويات المعيارية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. مصر: جامعة عين شمس.
- النجار، عبد الوهاب. (٢٨-٢٩ ربيع الآخر، ١٤٢٨هـ). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام. ورقة مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). القصيم: جامعة الملك سعود.
- الورثان، عدنان. (١٤٢٧هـ). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم - دراسة ميدانية بمحافظة الاحساء. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- يوسف، ماهر؛ والرافعي، محب . (١٤٢٦هـ). التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.

مراجع أجنبية:

- Nergency, M . C. (2003). Teacher Competences in this Time and Place. *Teacher Journal*. 2 (2), 92-101.
- Wozny, P. D. (January, 1999). Aview into performance Assessment in science. *Dissertation Abstract international*, 59 (7), 224 .
- Dahar, M. A., Faize, F. A., & Niwaz, A. (2010). A Case Study of the University College of Education Chiniot Punjab (Pakistan) with Reference to Total Quality Management. *European Journal of Social Sciences*,. 16 (4), 502-516.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

دور التربية العربية فى بناء رأس المال الأخلاقى فى ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم)

المحاضر

أ.م.د فاطمة الزهراء سالم محمود

أستاذ أصول التربية المساعد
كلية التربية - جامعة عين شمس

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

ملخص البحث

يضع هذا البحث دعائم لتدشين رأس المال الأخلاقى من خلال مدخل الإدارة بالقيم ، ودور التربية العربية فى بناء تلك الدعائم . وقد ركز البحث على ثلاثة محاور رئيسة من أجل تحقيق هذا الهدف.

المحور الأول : إطار مفاهيمى

المحور الثانى: بنية رأس المال الأخلاقى فى التربية العربية

المحور الثالث: مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم)

المحور الرابع: سيناريوهات مستقبلية لتفعيل رأس المال الأخلاقى فى التربية العربية
وقد استعان البحث الحالى بأسلوب التحليل الفلسفى، وأسلوب السيناريوهات وذلك من أجل التوصل إلى سيناريوهات مستقبلية لتفعيل رأس المال الأخلاقى فى التربية العربية بعد تحليل للفجوة الأخلاقية والمشكلات الأخلاقية التى تعانى منها التربية العربية

الكلمات المفتاحية

رأس المال الأخلاقى -القيم -الإدارة -التربية-الأكسيولوجيا

Abstract

This research puts pillars for establishing the moral capital through the management by value approach. Besides, it concentrates on the role of Arabic education in establishing these pillars. So, the research keeps with three pivotal points in order to achieve this goal;

The first point: the structure of moral capital in the Arabic education

Second point: Value by management approach

Third point: futuristic scenarios for moral capital implementation in the Arabic education

The current research uses the philosophical analysis method, and the scenario method for reaching to the futuristic scenarios to implement the moral capital in the Arabic education after analyzing the ethical gap and the moral problems which the Arabic education suffers

Key words: moral capital –value –management –education-
Axiology

إطار مفاهيمى وتقديمى

يرى المفكر العربى والفيلسوف " محمد عابد الجابرى " أن العقل الأخلاقى يؤسسه ويوجهه نظام القيم وليس النظام المعرفى . (الجابرى ٢٠٠١ ، ص ٢٠) .

إذا كان الحديث دوماً عن رأس المال بمعنى الاستثمار والتنمية والاستغلال الأمثل للموارد ، وتحسين الخدمات المؤسسية ، وإذا كنا دوماً نهتم بتدعيم رأس المال المعرفى وإنتاج المعرفة واستثمارها فى خدمة المجتمع ، والاستفادة من التطبيقات العلمية فى خدمة عمليات التنمية المستدامة ، وإذا كنا نتحدث عن رأس المال الاجتماعى بإعتباره الرصيد الخبرى من الجهود البشرية والتفاعلات الاجتماعية ، وتكوين الوعى والعقل الجمعى للأفراد فى بنية متكاملة ونسق يسهم فى تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة ، فإننا بحاجة أكيدة اليوم إلى إرساء قواعد لرأس المال الأخلاقى .

وقبل البدء فى البحث عن الحديث عن فلسفة رأس المال الأخلاقى ، فىمكن توضيح

مبررات البحث الحالى :

- ① أزمة الأخلاق التى تداعت وتشابكت بين الأجيال من الجنسين .
- ② تفاقم الأمراض الأخلاقية بين المراحل العمرية التى تختص بها العملية التعليمية .
- ③ تأثير سلبى لشبكات الميديا والاختراق الثقافى للهوية العربية
- ④ سوء استخدام التكنولوجيا واستهلاكها فى بعض الممارسات والانحرافات الأخلاقية
- ⑤ استنكار الكبار للصغار ممارساتهم السلوكية والعكس
- ⑥ اعتماد الكثير من الأطفال فى سن التعليم على عالم الخيال والتصورات الخيالية وبعدهم عن الواقع الحقيقى.
- ⑦ ظهور الكثير من الألعاب الإلكترونية التى تغيب وعى الأطفال والكبار لفترة كبيرة من الوقت وتوهمهم بأنهم أقوياء وأبطال وحققوا انتصارات فى العالم الافتراضى الخيالى دون تحقيق انجازات فعلية على أرض الواقع .
- ⑧ قلة البحوث والدراسات المعنية بالإدارة بالقيم ورأس المال الأخلاقى
- ⑨ محدودية تفعيل المواثيق الأخلاقية التى تتعلق بالمعلم وعضو هيئة التدريس والمتعلمين والطلاب
- ⑩ ضعف الإلمام باستراتيجيات التعلم الحديثة التى تشجع على بث القيم الأخلاقية بين الأفراد متعلمين ومعلمين
- ⑪ التحيز والتعصب بكافة أنماطه الذى يتحول إلى عنف مادى ومعنودا داخل المنظومة التعليمية

⑫ ضعف قنوات الاتصال بين الفئات المستهدفة من المنظومة التعليمية وبين القيادات العليا بالدولة لدراسة احتياجاتهم من التعليم والممارسات المهنية المطلوبة لتدعيم قيم المواطنة والانتماء وتحمل المسؤولية .

المحور الأول إطار مفاهيمي

فلسفة رأس المال الأخلاقي

العلم الذي يبحث في القيم العليا والقيم المطلقة ، وهو أحد المباحث الرئيسية الثلاث Axiology الأكسيولوجيا في الفلسفة الوجود الأنطولوجيا ، ومبحث الأبستمولوجيا . ويتساءل " لوى لافيل " في مشروعه الأكسيولوجي المرجعي هل في وسعنا إقامة علم مستقل بالقيم نطلق عليه اسم الإكسيولوجيا " فإذا رجعنا إلى الاشتقاق اللغوي لهذا الاسم وجدنا أصله الإغريقي يدل على " ما هو ثمين " أو " جدير بالثقة " وهذا يعنى أن الإكسيولوجيا علم يبحث في ما هو ثمين ، بتقدير قيمته ، وتكون الفلسفة المتصلة به فلسفة قيم أو نظرية قيم. وقد اعتبر "لافيل " أن كل الفلسفات والأنساق الفلسفية هي فلسفات في القيمة . (هشام بن جدو ٢٠١٢) .

ومن ثم فالقيم هي موجّهات تحرك سلوك الأفراد والمجتمعات ناصية تحقيق الأهداف المشتركة ، وإقامة حياة مستقرة ، وآمنة ، ومنتجة ، وعملية داخل المجتمع . كما يرى " روكيش " أن القيم إحدى المؤشرات المهمة لنوعية الحياة ، ومستوى الرقي أو التمدن في أي مجتمع من المجتمعات . (العوا ١٩٨٦) .

ويرى " زكى نجيب محمود " أن القيم بمثابة مبادئ للحياة ، وأن القيم المتوارثة من أسلافنا كثيرة ، والتي كانت تنظم حياة أسلافنا فكراً وسلوكاً ، فهي حلقة الوصل بين الماضى والحاضر ، وعلى الأخص القيم الإدراكية عند العرب ، وطريقتهم في التفكير . (نجيب ٢٠٠٠) .

ومبحث القيم من أهم مباحث الفلسفة التي انشغل الفكر الفلسفي بها حيث اهتم الفلاسفة بالأخلاق كدراسة معيارية تنحصر مهمتها في تشريع " القانون الأخلاقي " وتحديد المثل الأعلى وتفسير الكمال الأدبي .

لذلك وضعت الأخلاق على قدم المساواة مع علم المنطق وعلم الجمال ، أصبح موضوع الأخلاق هو قيمة (الخير) وموضوع المنطق هو قيمة (الحق) ، وموضوع الاستطيقا أو علم الجمال هو قيمة (الجمال) .

ومن ثم كان هدف كل فيلسوف هو تكوين النسق الأخلاقي الخاص به .
وعند استنباط الخصائص المشتركة التي اتسمت بها المذاهب الأخلاقية عند الفلاسفة أمثال سقراط ، وأفلاطون ، وأرسطو ، والقديس أوغسطين ، وتوما الإكويني ، واسبينوزا ، وكانط وغيرهم ، فنجد أن كل هؤلاء الفلاسفة أجمعوا على أن الأخلاق علم نظري تنحصر مهمته في الكشف عن المثل الأعلى .

وليس الغرض من الأخلاق وصف نظام معين من الواقع بل وضع مجموعة من المفاهيم التي تحدد ما ينبغي أن يكون . لذلك رأى سقراط أن الفضيلة علم والزبيلة جهل ، وحاول اسبينوزا أن يقيم منهجه الأخلاقي على أساس المنهج الرياضي . كما ذهب كانط أن الأوامر المطلقة في الأخلاق في منزلة البديهيات في الرياضة أو الفيزياء . وقرر بصريح العبارة أن نفاذ أى عنصر مشتق من التجربة إلى صميم الأخلاق ، هو الكفيل بأن يفسدها تمام الإفساد . لهذا عمد الفلاسفة إلى التقريب بين الأخلاق كعلم معيارى نظري وبين العلوم الرياضية بدعوى أن كلاً منهما إنما يتصف بصفة العلم .

ومن ثم فإنه في نظر الفلاسفة ليس من شأن الأخلاق أن تعمل على اكتشاف القوانين بالمعنى العلمى لهذه الكلمة ، وإنما تنحصر مهمتها في تحديد القواعد أو المبادئ على نحو ما يفعل المنطق .

ولكن أليس اقتصار موضوع الأخلاق على الدراسة النظرية العملية وحدها انفصال تام عن مجريات الأحداث في السياق المعاش ؟
وهذا ما دعا علماء الاجتماع وعلماء النفس إلى دراسة الأخلاق بربطها بالحياة الاجتماعية والنفس البشرية .

وذلك بدعوى أن الظواهر الخلقية لا تخرج عن كونها " ظواهر اجتماعية " ، ومن ثم نجد أنفسنا أما ما يسمى بالأخلاق الوضعية . لذلك ذهب دعاة المدرسة الاجتماعية مثل ليفى بيريل وأوجست كونت وإميل دوركايم وبيلو إلى أن فكرة تكوين أخلاق كلية عامة هي ضرب من الخيال والشطحات الفلسفية .

كما أن الضمير لا يتكون فقط من تراكم الرواسب عبر التاريخ ، وإنما يتكون من مجموعة من الضمائر الجزئية التي يوجد بعضها إلى جوار البعض الآخر كالضمير المهني والضمير العائلي والضمير املدنى والضمير الإنساني ، وهذه الضمائر ليست دائماً على وفاق فيما بينها وإنما ينشأ الصراع وعدم التوافق . وهذا يدل على أن الشعور الأخلاقي لا يؤلف وحدة كلية متماسكة بل هو مركب من عناصر متباينة .(ابراهيم ١٩٧١ ، ص ص ٢٠٥ : ٢١٣) .

بناء على ذلك فإن فلسفة رأس المال الأخلاقي وفقاً لنظرية عالم النفس الأمريكي من أصل روسي"يورى برونفينبر" عن البيئة الاجتماعية التي تشكل بنية وتطور حياة الإنسان
Urie Bronfenbrenner

من خلال خمسة سياقات رئيسة عام ١٩٩٢ وهم :- (Swartz 2010,pp 310:312).

Micro system –Mesosystem–Exosystem –
chronosystem

① النظام المصغر أو المايكرو Microsystem

أو ما يسمى (النظام المايكرو) أو السياق المحيط بالفرد مثل نطاق العمل ، والبيت ، والمدرسة ، والجامعة

② النظام الوسطى أو الميزو Mesosystem

أو ما يسمى (النظام الميزو) أو السياق الوسطى ويتعلق بالعلاقات التفاعلية والبيئية داخل النظام المايكرو أو السياق المحيط بالفرد .

③ النظام الخارجى Exosystem

أو ما يسمى (النظام الخارجى) أو السياق خارج محيط الفرد ويؤثر فيه مثل المؤسسات والممارسات السلوكية التى يتأثر بها الشخص مثل وسائل الإعلام والأندية ودور العبادة .

④ النظام الأكبر أو الماكرو Macrosystem

دور التربية العربية في بناء رأس المال الأخلاقي في ضوء مدخل الإدارة بالأسيولوجيا (القيم).

والمقصود بها "النظام الماكرو" أو الثقافة والحياة الاجتماعية والسياق المجتمعي ككل مثل اللغة السائدة ، والتاريخ ، والحياة الاقتصادية ، والنظام السياسي للمجتمع .

(5) النظام الزمني Chronosystem

ويعنى "النظام الزمني" أو التغيرات عبر الزمن والتي يمر المجتمع في سياقاته الأربعة السابقة .

ووفقاً لتصنيف "برونفينبر" يمكن ملاحظة أن أخلاقيات الفرد تتشكل وفقاً للسياقات التي يعيشها الفرد ، من هنا يمكن تكوين رأس المال الأخلاقي من رصد الممارسات الأخلاقية التي يقوم بها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة ووفقاً للسياقات المتنوعة التي يخبرها طوال فترة حياته .

وقد ارتبط السلوك الأخلاقي للفرد في كافة مراحل حياته بالشخصية أيضاً ، وقد أفرد علماء النفس نظريات متعمقة في السلوك الإنساني والأخلاقي وربطه بالشخصية الإنسانية . وتعددت المدارس المعروفة في تاريخ علم النفس مدرسة التحليل النفسي لسيجموند فرويد ١٩٢٠ ، والمدرسة السلوكية جون واطسون ١٩١٢ ، ونظرية "كارل روجرز" عن العلاج المتمركز حول الذات عام ١٩٦٨ ، ونظرية "هوارد جاردنر" عام ١٩٨٣ عن الذكاءات المتعددة التي أفسحت المجال لقياس مهارات الفرد وقدراته من خلال الذكاء الاجتماعي ، والذكاء الانفعالي ، والذكاء الحركي ، والذكاء المكاني ، والذكاء الموسيقي ، والذكاء الوجداني، والذكاء اللفظي ، والذكاء المنطقي الرياضي ، والذكاء الجسمي، والذكاء الطبيعي ، ومن ثم لم يعد الذكاء العام وحده كاف لتحديد شخصية وقدرات الفرد على الإنجاز وتحقيق ذاته .

كما ارتبط السلوك الإنساني بالقيم الأخلاقية ، وانعكاس شخصية الفرد والسياق المحيط به على ممارساته الأخلاقية مع الآخرين .

إطاراً لمؤشرات الشخصية لقياس عوامل القوة والضعف بها . وهو ما يعرف ب Myers Briggs وقد قدم نموذج مايرز بريجز لقياس الشخصية عام ١٩٢٣ ، MBTI (Myers-Briggs Type Indicator)

وهو نموذج عالمي يحوى على ١٠٠ سؤال عن الشخصية يتضمن مواقف حياتية وما هو سلوك الفرد نحو تلك المواقف ووفقاً لإجاباتهم وردود أفعاله يتم تصنيف الأفراد إلى

دور التربية العربية في بناء رأس المال الأخلاقي في ضوء مدخل الإدارة بالأسيولوجيا (القيم).

انبساطيين ، أم انطوائيين ، حسيين أم حدسيين ، مفكرين أم شعوريين ، لديهم حكم على
المواقف ، أم إدراكيين .

ويتضمن هذا التصنيف لمايرز تحليلاً ل ١٦ نموذج للشخصية . وكلها تعكس
الممارسات السلوكية للأفراد سواء كان سلوكاً إيجابياً أم سلبياً .

١٩٩٠ قدا نظريتهما "نموذج الخمس عوامل الكبرى للشخصية" J.M.

Digman & Goldenman

ويتضمن ٥ أنماط للشخصية تحكمها معاملات ناجحة أم فاشلة. Big five

personality model

① Emotional stability الثبات العاطفي

② Extroversion الإنبساطية

③ Openness الانفتاح على الآخرين

④ Agreeableness القبول

⑤ Conscientiousness الوعي

والمصفوفة التالية توضح أهمية أنماط الشخصية الخمسة في توجيه الممارسات الأخلاقية للأفراد

(من إعداد الباحثة)

تأثير نموذج الأنماط الخمس للشخصية على الممارسات الأخلاقية			
النمط	التوصيف	حالة الممارسة الأخلاقية الإيجابية	حالة الممارسة الأخلاقية السلبية
1️⃣ الثبات العاطفي	الشخصية المتزنة انفعالياً ، وعصبياً ،وتجعل الفرد لديه قدرة على مقاومة الضغوط .	الهدوء والثبات الانفعالي ، وتقبل المشكلات والقدرة على مجابعتها ، والحمية الانفعالية ، والثقة بالنفس وذلك في أعلى درجات الإيجابية في الثبات العاطفي .	التوتر العصبي ، القلق ، فقدان التوازن ، فترات اللسان ، تقلب الحالة المزاجية ، فقدان الشعور بالأمان ، الإكتئاب .
2️⃣ الإنساقية	امتلاك الفرد مهارات التواصل بشكل أفضل ، مهارات اجتماعية ، والتعبير بطلاقة عن مشاعره .	أداء عالي الإنجاز ،وقدرة على القيادة والإدارة والتأثير الإيجابي في الآخرين ،واعتلاء وظائف عالية ، والرضا بالحياة .	عكس ذلك انطواء على الذات ، خوف من الناس ،خجل مبالغ فيه ، وهذوء زائد عن الحد .
3️⃣ الإنفتاح علنا لآخرين	حب الاستكشاف والفضول ، وإبداع الأفكار الجديدة ، والرغبة في التعلم المستمر ، والتحلي بالمرونة والاستقلالية .	منفتح على خبرات الآخرين ، لديه طموح ، وفضول والقدرة على اكتساب صداقة وصلة الآخرين . التدريب المستمر على الأداء ، تحسين القيادة ، وأكثر قدرة على التكيف مع متطلبات التغيير .	متعصب لأفكاره ، ومتمحور حول ذاته ، ويفرض آراءه على الآخرين بلا أى أدلة ، خبراته محدودة ، وغير مقنع للآخرين . قد يمارس القهر على الناس عندما يكون في موقع سلطة.
4️⃣ القبول	يتمتع الفرد بحب الناس ، والراحة لرؤيته لأنه متعاون ، ومحب لمشاركة الرأي مع الآخرين ، وشخص موثوق فيه ،ودافئ .	شخص سلوكه الأخلاقي جيد ، ويدخل إلى قلوب الآخرين بسرعة ، وموثوق فيه .	في أقل الدرجات يمارس الشخص الشك بصفة مستمرة ، وناقد بشكل كبير ، وسهل الاستثارة وعصبي في الكثير من المواقف .
5️⃣ الوعي	لدى الفرد مصداقية عالية ، وقدرة على التنظيم ، والاستقلالية ، وترتيب الأفكار بحرفية مطلقة ، ويكون في موضع مسئولية ويتمها بجدارة .	التخطيط الجيد لحياته المهنية والاجتماعية ، وقدرته على إنجاز الأفكار عالية وقادر على تحقيق ذاته ، ومعتدل في ممارساته الأخلاقية .	شخص كسول ، ولا يعتمد عليه ، وسهل انقياده لانحرافات سلوكية تسبب له عواقب وخيمة . وشخصية غير مرتبة حتى في طريقة تفكيرها ، كما أنها شخصية متأخرة .

ومن ثم ترتبط الممارسات الأخلاقية للفرد بالشخصية وأنماطها المتعددة ، كما ترتبط أيضاً بالسياقات المتنوعة التي تختلف من مجتمع لآخر .

وهذا ما أكد عليه "هيوم" في نظريته عن رأس مال العلوم ألا وهي الفضيلة ، بأنها مكون من أخلاق الفرد وممارساته بناء على تلك المبادئ التي يؤمن بها ، ومن ثم يستبعد هيوم فكرة عزل الأخلاق عن العالم ، بل ثمة علاقة اعتمادية ، بحيث يعتمد بناء المجتمع على الممارسات السلوكية الإنسانية التي بدورها تصبح جزء من الحياة المجتمعية والحياة الإنسانية ، وهي المركز والقلب في بناء المجتمعات .

(Rawls 2000,PP51:52) وبناء على ذلك فإن الأخلاق تعد حقيقة طبيعية تنبع من اهتمامات الطبيعة الإنسانية ، واحتياج المجتمع إليها .

في "نظريته عن العدالة" أن العدالة ركيزة في تكوين JOHN RAWLS وكما أشار " جون راولز "

رأس المال الأخلاقي داخل المؤسسات الاجتماعية أو داخل الجماعات المترابطة بما يسمى "تمائل المصالح"

وهذا ما يكون رأس المال الأخلاقي القائم على العدالة الاجتماعية بين الناس

Identity of interests .

كما يكون الميثاق الأخلاقي بين الأفراد والمؤسسات والشعوب .
(Rawls, John) ١٩٩٩ (PP 4:9)

من هنا يمكن تعريف فلسفة رأس المال الأخلاقي في النقاط التالية

الذي يجتمع عليه الأفراد من أجل تحقيق مصالحهم وأهدافهم **Moral grounding**

-الأساس الأخلاقي

Quantum of respect & approval وإعلاء لقيمهم ومبادئهم ويحققون قدر

من الاحترام والاستحسان **Agent of moral capital** وهذا القدر من الاحترام والتقدير يعد

وكيلاً داعماً لرأس المال الأخلاقي (kane 2001,P10)

التي تنسحب إلى حياة الأفراد ، وتتوجه بهم نحو الفعل السليم أو الحسن **Moral**

power-القوة الأخلاقية

بصرف النظر عن أهواءهم الشخصية ، أو مصالحهم الخاصة ، فالقوة الأخلاقية يتبعها الجدارة الأخلاقية .

التي تتحقق داخل الجماعة لا خارجها ، والتي تمكن الفرد من القدرة الأخلاقية .

Moral worthiness

على التكيف مع المجتمع أو الجماعة التي ينتمى إليها . Moral capability

(Mehta,Winship 2010,PP8:10) أو collective consciousness الذى يشكل

العقل الجمعى للأفراد Moral law-القانون الأخلاقى

للأفراد للسلوك على Moral force والذى يكون بمثابة إلزام أخلاق Mind group

العقل الجمعى نحو أخلاقى يرسى قواعد للممارسات الأخلاقية السليمة ، والممارسات الأخلاقية المنحرفة . ومع مرور الوقت يمثل الأفراد بشكل آلى من خلال ما يعرف بالتضامن الآلى الذى يتحول الإلزام الأخلاقى تلقائياً- (Emile Durkheim et al. 1964, pp. 386

Moral commitment. 436)إلى التزام أخلاقى

من هنا يمكن تعريف الباحثة لرأس المال الأخلاقى:-

" رصيد القيم والمبادئ الأخلاقية الذى يحفز الأفراد للإندماج والتضامن فيما بينهم والسلوك على نحو مقبول اجتماعياً ، ويتفق مع الأسس والمبادئ والميثاق الأخلاقى الذى وضعته الجماعة أو المجتمع أو الدولة ، والذى يصبح قانوناً أخلاقياً ملزماً بين الأفراد ويتحول مع الممارسة الأخلاقية الإلزام إلى التزام بين جميع الأفراد والجماعات ، ومن خلال عملية الاستدماج الجماعية للقوانين الأخلاقية ، يتحول رأس المال الأخلاقى إلى رأس مال اجتماعى يظهر فى العطاء والثقة المتبادلة والعمل المشترك بين الناس .."

منهجية البحث

اعتمد البحث الحالى على أسلوب التحليل الفلسفى وأسلوب السيناريوهات وذلك من أجل التوصل إلى سيناريوهات مستقبلية لتفعيل رأس المال الأخلاقى فى التربية العربية بعد تحليل للفجوة الأخلاقية والمشكلات الأخلاقية التى تعاني منها التربية العربية.

الدراسات السابقة

دراسة اليونسكو (٢٠٠٤) "القيم إلى أين" مداولات القرن الحادى والعشرين إشراف جبروم بندى ، ترجمة زهيدة جبور .

تشرح الدراسة مجموعة من الأفكار التى ترتبط بصراع القيم بعد أحداث عالمية خاصة حادث الحادى عشر من سبتمبر ٢٠٠١ وما حدث من اهتزاز أخلاقى ، وتحول فى النسيج الأخلاقى للعالم ، وتأثيرات العولمة السلبية فى القول بمجتمع ما بعد الإنسانية ، وأقول القيم الأخلاقية، وعنف العالمية ، ومستقبل التربية والمواطنة فى القرن الحادى والعشرين ، وتأثيرات علوم الحياة والمستقبل ، وعلوم الكونيات على القيم الأخلاقية ، وهل يمكن تأسيس عقد أخلاقى جديد ؟ وتختتم الدراسة بأهمية التهيؤ للمستقبل من خلال بلورة أخلاقيات للمستقبل ، أخلاقيات للزمن. والتحدى الحقيقى أن تكون أخلاقيات الزمن استباقية ، بمعنى أن تشتمل على الأجيال الآتية وليست الآتية فحسب ، حتى لو لم تكن معهم علاقات متوازنة . ومن ثم فإن تدعيم الأخلاقيات الاستباقية والإستشرافية أولوية بالنسبة للحكومات ، فالتحدى الحقيقى هو الجمع بين الرؤية بعيدة المدى والقرارات الآتية .

وقد اعتمدت الدراسة على منهجية وصف الواقع الحالى ، وتحليل أزمة القيم ، وكذلك استشراف المستقبل وربط المستقبل باللحظة الحالية .

دراسة مشاعل بنت ذياب العتيبي (٢٠٠٩) بعنوان " الإدارة بالقيم وتحقيق التوافق القيمى فى المنظمات "

قامت هذه الدراسة بتحليل العلاقة بين صنفان من القيم : القيم الشخصية والتنظيمية وبين السلوك القيادى باعتبار القادة عنصراً بشرياً مؤثراً فى مسار المنظمة . كما قامت الدراسة باستعراض بنود ومراحل تطبيق نظرية الإدارة بالقيم ، وإيجابيات استثمار دور هذه النظرية لتحقيق التوافق بين أنساق القيم ، ومعالجة أوجه الخلاف أو الصراع القيمى . وحاولت الباحثة وضع تصور لإطار يستثمر نظرية الإدارة بالقيم لتحقيق توافق قيمي فى المنظمة لهذا ارتقت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات من أهمها : -

دور التربية العربية فى بناء رأس المال الأخلاقى فى ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم).

أولاً: إعادة النظر فى قيم التحفيز الموجودة حالياً فى المنظمات باختلاف أهدافها ومهامها وذلك بما يتناسب مع احتياجات القادة الإداريين ، إذ سيؤدى تطويرها إلى تحقيق التوافق القيمى والرضا الوظيفى للقادة .

ثانياً: مراجعة بحثية دورية للكشف عن التركيب الهرمى للأنساق القيمية لدى القيادات الإدارية .

ثالثاً: ضرورة تضمين الأهداف العامة للمنظمات بعض القيم الإدارية التى تحقق التوافق بين القيم الشخصية وقيم العمل لمختلف العاملين ومنهم القادة الإداريين .

رابعاً: ضرورة تحديد نقاط الاختلاف والتعارض بين القيم التنظيمية والقيم الشخصية والعمل على وضع خطط واستراتيجيات تكفل إزالة هذا التعارض أو تخفيف أثره فى السلوك القيادى للقادة الإداريين .

خامساً: صياغة ميثاق قيمى لكل منظمة ، وأن يكون معلناً ومستوفياً لشروط الإعلان القيمى السليم من حيث الوضوح، والمشاركة ، والشمولية .

سادساً: تكثيف المؤتمرات والندوات والمحاضرات التى تناقش موضوعات القيم الشخصية والتنظيمية .

سابعاً: تفعيل دور نظرية الإدارة بالقيم ، من خلال إقامة مركز للإدارة بالقيم .

وقد استخدمت الدراسة أسلوب التحليل الفلسفى ، والمنهج المقارن

دراسة تيموثى كولر ١٩٩٤ " ما هى الإدارة بالقيم ؟ "

يركز الباحث على أهمية استثمار رأس المال فى تدعيم القيم داخل المؤسسة . وكيف يمكن أن تكون القيم الحاكمة للمنظمة رصيد للتنمية وعمليات اتخاذ القرارات . كما ربطت النظرية القيم بأداء الأفراد داخل المؤسسة . وقد حددت الدراسة أهمية القيم فى إدارة الاقتصاد المؤسسى والتدفق النقدى داخل المنظمة .

كما ركزت نظرية كولر فى الإدارة بالقيم على قيمة العقل ، وأهمية الاستثمار فى العقول البشرية ، وبناء الوعى ، والتفكير المستقبلى فى استغلال الفرص المتاحة للتنمية ، وإمكانية إيجاد ميزة تنافسية داخل المجتمع الدولى .

وقد استندت الدراسة على أهمية الإدارة بالأهداف لربط الأداء المنجز بالأداء المتوقع ، وربط الأهداف قصيرة المدى بالأهداف بعيدة المدى .

دور التربية العربية فى بناء رأس المال الأخلاقى فى ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم).

وارتقت الدراسة إلى مجموعة من السيناريوهات المستقبلية وهى :

-تقييم استراتيجية الإدارة بالقيم

-تحديد الموارد اللازمة لإدارة العمليات داخل المؤسسة

-التركيز على القيادة المستندة إلى القيم

-رصد التهديدات والفرص

-تحديد الأهداف المادية الربحية والأهداف غير المادية

وقد استخدمت الدراسة أسلوب السيناريوهات لوضع استراتيجية للإدارة بالقيم .

دراسة أنيل شاندركومار (٢٠١١) " قيمة القيم لممارسات الإداريين والقيادات "

توضح الدراسة أهمية القيم على الأداء الإدارى والقيادى ، واستخدمت الدراسة مصطلح

الأفضليات والأولويات لتعريف القيم . وقد قدمت الدراسة تحليلاً Preferences &

priorities نقدياً شاملاً لنظام القيم ، وأهمية القيم للفرد ، والجماعة داخل المؤسسة ومجال

العمل والحياة العامة .

كما أكدت الدراسة فى طابعها النظرى والفلسفى على أهمية تغيير العقلية التى تحمل

قيم سلبية تجاه ذاتها وتجاه الآخرين والتى تؤثر بالطبع على محيط العمل داخل المنظمة .

كما تؤثر على حجم الإنجازات المتوقعة الحصول عليها .

وقد انتهت الدراسة بأهمية القيم لتحقيق الميزة التنافسية للمنظمة ، وضبط السلوك

التنظيمى للأفراد .

كما أن وجود قيم حاكمة داخل المؤسسة مع سرعة اختلاف وتغير الأجيال ومفهوماتهم

عن القيم يسهم فى التوصل إلى قرارات صالحة للعمل داخل المنظمات . كما يجعل القيادات

قادرون على حل المشكلات والوصول إلى تحقيق الأهداف .

وقد استعانت الدراسة بأسلوب التحليل الفلسفى والمنهج الوصفى .

دراسة البنك الدولى (٢٠٠٦) التنمية والقيم مناقشات حرة لنخبة من خبراء البنك

الدولى

تبنت دراسة البنك الدولى رؤية مشتركة ناصية القيم نابعة من أربعة مذاهب متنوعة "

الهندوسية ، والمسيحية ، والإسلامية ، والإنسانية " ولكن هذه الخلفيات الدينية المختلفة

وصلت إلى نتائج مشتركة مؤداها أن القيم الروحية لم يستفد بها إلا بقدر ضئيل فى التنمية فى العالم وأن مصير الإنسانية ربما يكون فى خطر.

وقد أكدت الدراسة أن مستقبل التنمية ربما يصل إلى حد الكوارث إذا لم يكن للقيم الروحية أثر فى مسيرة تطور الإنسانية ونموها . كما أن مسيرة التاريخ المعاصر يجب أن يعاد تشكيلها فى إطار من القيم ، وذلك حتى تتمكن من تفادى الكوارث التى قد تنتج عن الوضع الحالى .

وقد ربطت الدراسة بين النمو الاقتصادى الهائل فى العالم فى السنوات الأخيرة ، وبين الأضرار الناتجة على البيئة ، مع ضرورة التحرك نحو تقليل استخدام الوقود كالفحم والنفط . وانتهت الدراسة أن أصل مشكلات العالم ينبع من غياب الطاقة الأخلاقية ، و غياب قيم مثل التفاهم ، والأمانة ، وتحمل المسؤولية ، والتواضع ، والإهتمام بالآخرين . وهذا ما جعل الكثير من المنظمات الدولية إلى القول بعالمية الأخلاق .

وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل السياق العالمى ، وأسلوب التحليل النقدى .

دراسة هناء المنذور (٢٠١٥) : تطوير الأداء البحثى بالجامعات المصرية فى ضوء

مدخل التميز التنظيمى

ربطت الدراسة بين تطور الأداء البحثى داخل الجامعات المصرية ، بالتميز التنظيمى المستند إلى إطار من المبادئ والقيم . وقد ارتقت الدراسة إلى معايير للأداء البحثى المتميز بالجامعات والتى تتضمن

- المهارات البحثية وكفايات التميز البحثى التى يمتلكها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات إقليمياً .

- التنمية المهنية المستدامة للكوادر البحثية من خلال تقديم برامج متكاملة وفاعلة لتنمية قدراتهم ومهاراتهم فى مجال عملهم ومواكبة التطور التكنولوجى .

- تعزيز بحوث الفريق بالجامعات على المستوى الإقليمى مع مشاركة مؤسسات المجتمع المختلفة .

- الاهتمام ببناء مناخ من الثقة التنظيمية المتبادلة بين القيادة الجامعية وأفراد المجتمع الجامعى ، وبين أفراد المجتمع الجامعى ، وبين المجتمع الخارجى ، الأمر الذى يزيد من

ثقفة المجتمع الخارجى فى الجامعة ويؤكد مسئوليتها الاجتماعية تجاه المجتمع ليكون سبيلها إلى الوصول إلى الأداء البحثى المتميز .

وقد انتهت الدراسة بوضع نظام مقترح لتطوير الأداء البحثى بالجامعات المصرية فى ضوء مدخل التميز التنظيمى يستند إلى مدخلات النظام المقترح ، ومبادئ الأداء البحثى المتميز ، الخطة الاستراتيجية البحثية للجامعة ، والعناصر البشرية البحثية ، والعنصر التكنولوجى ، وعمليات النظام المقترح من حيث تخطيط البحوث والتمويل والتسويق والنشر والتقييم . وفى نهاية النظام المقترح مخرجات النظام المقترح مثل معدلات الشراكة البحثية ، ومعدلات التعاقدات البحثية ، وتعدد أنماط الفرق البحثية ، والترتيب فى تصنيفات النشر الدولى ، وأخيراً متطلبات تطبيق النظام المقترح فى البيئة المصرية .

وقد اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل النظم وهو أحد الأساليب المنهجية المعاصرة الذى يمكن من الوصول إلى قرارات أو خيارات أفضل بشأن المستقبل .

دراسة جامعة الدول العربية واليونسيف (٢٠١٠) : الإطار الاسترشادى لمعايير أداء المعلم العربى سياسات وبرامج

وضعت منظمة اليونسيف بالتعاون مع جامعة الدول العربية إطار استرشادى لأهم الأسس والمبادئ التى تحكم أداء المعلم العربى مع وضع السياسات والبرامج اللازمة لتحقيق ذلك الإطار.

وهذا الإطار الاسترشادى خطوة أولى ستتبعها خطوات جريئة لإصلاح التعليم العربى . وقد تبنى الإطار الاسترشادى مقاربة تمكين المعلم وفق حقوقه الإنسانية شاملة ومتكاملة وتمهيئه بما يضمن أداء لمهامه التعليمية والمعرفية والحضارية والتنموية حيث اعتبره فاعلاً تربوياً وتنموياً .

ومن أهم ما أكد عليه الإطار الاسترشادى صيانة حقوق المعلم بمشاركته الفاعلة فى نقاباته وجمعياته المهنية لضمان تطوير تمهيئه ومتابعة حقوقه وتوفير شبكات الأمانة الصحية والاجتماعية التى تدعم العيش الكريم للمعلم طوال حياته المهنية وعند تقاعده . وقد انتهت الدراسة بوضع مجموعة من المشروعات المستقبلية والسياسات والبرامج التى تضمن أداء أمثل للمعلم العربى وفق معايير أخلاقية ومهنية تضمن حقوقه المهنية ، والتزاماته المهنية .

وقد استندت الدراسة إلى منهجية تكاملية تعتمد على تحليل النموذجين : النموذج التقنى والنموذج الحقوقى الإنسانى للمعلم الممارس المتفكر ، وأهمية وجود المعايير واعتبارها مبادئ حاكمة تحدد المستويات المعرفية والأدائية والأخلاقية فى اتجاه تنمية المهنة من أجل تمكين المعلم ، وبناء أجيال جديدة قادرة على العطاء من أجل بناء مجتمع عربى أكثر حرية وديمقراطية وإنسانية .

دراسة فاطمة الزهراء سالم محمود " المسؤولية والجزاء فى فلسفة الأخلاق دراسة تحليلية نقدية "

تناولت الدراسة من خلال اتباع المنهج النقدى وأساليب التحليل النقدى الأزمة الأخلاقية فى المجتمع المعاصر ، والأحوال المجتمعية المؤثرة فى منظومة القيم الأخلاقية ، وأزمة التربية وانعكاساتها على الأخلاق . كما تناولت الدراسة المدرسة النقدية فى تفسير النظرية الأخلاقية ، والمسؤولية والجزاء ، والأبعاد التربوية للمسؤولية الخلقية والجزاء الأخلاقى من وجهة النظر النقدية ، ودور الوسائط التربوية فى تأصيل أدب المسؤولية الخلقية .

وقد حصدت الدراسة مجموعة من الإفادات الخلقية والاجتماعية والتربوية ، كما ارتقت إلى مجموعة من التوجهات ؛ بالحب نبداً ، العقلية تسود ، المسؤولية شراكة ، من التفكير فى المسؤولية إلى تحمل المسؤولية ، الجزاء عدل ، بالنقد نختتم .

وأهم ما استخلصته الدراسة جملة المبادئ التالية :-

- الصحة الأخلاقية تستقيم فى المسؤولية الخلقية وبالتالي المسؤولية الاجتماعية
- الوعى الإنسانى هو ذلك الكائن فى الشعور الخلقى أو ما يسمى بالضمير الإنسانى
- تحرر الإنسان من الظروف اللاإنسانية لوجوده ، وإحياء القيم العليا فى مجتمع تطغى عليه القيم التجارية
- الحاجة إلى عقل جديد متابع نقابل به عالماً جديداً متغيراً بشكل تحولى كفى ، عقل نقدى واعٍ قادر على خوض معركة التقدم بشكل إنسانى .

دراسة شارلين شوارتز (٢٠١٠) " البيئة الأخلاقية ورأس المال الأخلاقى : أساليب ناصية مجتمع قائم على التربية الأخلاقية بإستخدام الملاحظة بالمشاركة فى جنوب أفريقيا "

ربطت هذه الدراسة بين الأخلاق البيئية وبين وبين التربية الأخلاقية والنظريات الاجتماعية فى الأخلاق عند دوركايم وبير بورديو ، وكيف أن البيئة لها أخلاقها الخاصة التى تؤثر على طبيعة البشر من خلال تحليل السياق على نطاق المايكرو أو النظام المحيط وعلى نطاق المجتمع ككل الماكرو ، والعلاقات البيئية التى تؤثر على النظامين المايكرو والماكرو ، وقد طبقت الدراسة ذلك على الشباب فى جنوب أفريقيا وكيف أن الأجيال المختلفة تختلف ممارساتهم الخلقية وفقاً للتغير الثقافى والبيئى عن أخلاقيات الأجيال السابقة .

وقد استخدمت الدراسة المنهج الإثنوغرافى أو ما يسمى الملاحظة بالمشاركة على الشباب من الجنسين فى جنوب أفريقيا . واستخلصت الدراسة النتائج التالية :-

- يفرض السياق أخلاق معيارية معينة يصيغها أصحاب كل طبقة ، فشباب الضواحي الفقيرة لهم أخلاقياتهم التى يتفقون عليها عن الشباب أبناء الطبقة الوسطى .

- يميل أبناء الطبقات المتوسطة والغنية إلى اتباع النسق الأخلاقى والمعايير الأخلاقية ويلتزمون بها للحفاظ على الروابط والعلاقات بين ذويهم .

- ما هو صالح أو سليم أخلاقياً يختلف من جيل إلى جيل ومن سياق اجتماعى إلى آخر ويخضع بدوره إلى مستوى المعرفة الأخلاقية ، والهوية الأخلاقية ، والرغبة الأخلاقية ، والتصرف الأخلاقى .

- ما هو يخضع للممارسة الأخلاقية السليمة فى البيئات الفقيرة يشكل رأس مال ، ويرتبط بالأبعاد الاقتصادية وكل ما يجلب منفعة مادية تعود لصالح الجميع .

- يرتبط الأخلاق بالفقر ، وما يعانى به الأفراد داخل البيئات الفقيرة يؤثر سلباً على ممارساتهم الأخلاقية ومن ثم تظهر عمليات إعادة الإنتاج .

- السياق البيئى ورأس المال الأخلاقى مرتبطان داخل أى مجتمع ودراستهما أساس لدعم التربية الأخلاقية داخل أى مجتمع .

- التعليم داخل المؤسسات التربوية يقضى بدوره على أشكال عدم المساواة والعدالة .

المحور الثانى : بنية رأس المال الأخلاقى فى التربية العربية

مفهوم رأس المال الأخلاقى فى الأدبيات الفلسفية والاجتماعية والعلمية ليس بجديد ، وإنما تم تناوله كما عرضنا فى السابق فى سياقات متعددة ، فقد اشتمل الضمير الجمعى ، والقوة الأخلاقية ، وقوانين الأخلاق ، والميثاق الأخلاقى ، وأخلاقيات العلم ، ورأس المال الاجتماعى .

على هذا النحو فالتربية العربية زاخرة بالكثير من البحوث والدراسات عن التربية الأخلاقية ، وفلسفة الأخلاق .

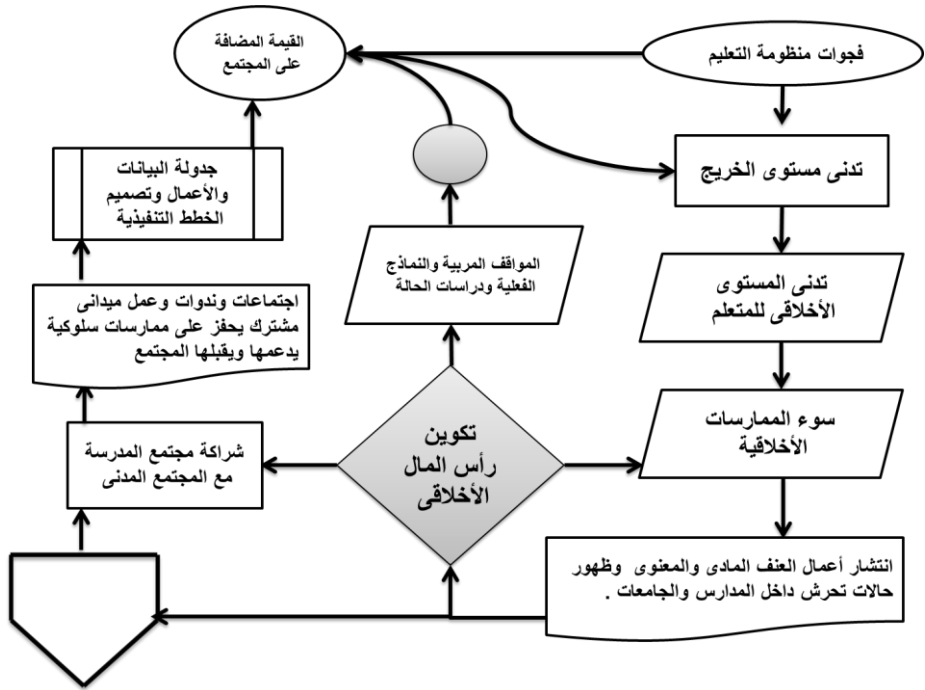
ولكننا دوماً بحاجة إلى إعادة تعريف الكثير من المفاهيم والنظريات مع المتطلبات والمستجدات والمستحدثات عبر الزمنية ، والتي تتواكب كل يوم مع عصر المعرفة والتعلم الذاتى ، ومع التطورات والمستجدات تتبدل الكثير من النظريات ، والعادات ، والثقافة وتتحول بدورها إلى مواءمات أو محاولات للتكيف مع الثقافة المعاصرة . وقد يقتنع الكثير من الأفراد بهذا التطور والتحول فى نسيج وشبكة القيم ، وقد لا يقتنع البعض وتظهر المشكلات الأخلاقية والانحرافات السلوكية التى تخلق أضرار غير متجانسة تعوق حركة المجتمع ، وتأبى أى تقدم يستهدف استقرار وأمن وتقدم المجتمع .

ومن ثم فالتربية العربية بحاجة إلى بنية جديدة لتعريف رأس المال الأخلاقى ، وحلول عملية لمشكلات ودراسات حالة واقعية ، ومداخل جديدة لدراسة التربية الأخلاقية باستراتيجيات قابلة للتحقيق فى الواقع ، وتحقيق نواتج تعلم ملموسة وتؤثر فى سلوك الدارسين .

ويشير الواقع التربوى إلى الكثير من المشكلات الأخلاقية التى اعتلت ساحة التعليم الآن ، إما خاصة بالمعلم أو المتعلم أو مدير المدرسة ، أو بالقيادات التعليمية على المستويات الإدارية الثلاث العليا والمتوسطة والتشغيلية .

وتفيد العديد من دراسات الحالة إلى تركز مشكلات التعليم داخل المدرسة أكثر من خارجها ، فضلاً عن أن أغلب مشكلات المنظومة التعليمية المتأزمة أسبابها أخلاقية فى

الأساس



خريطة التدفق عن فجوات منظومة التعليم (من إعداد الباحثة)

وفقاً لخريطة التدفق السابقة يمكن استخلاص التالى :-

الفجوة :- تكمن فى تدنى مستوى الخريج داخل المنظومة التعليمية بمراحلتيها قبل الجامعى والجامعى

الأسباب :- تدنى المستوى الأخلاقي للمتعلّم وسوء الممارسات الأخلاقية من المتعلمين .

الدليل : انتشار أعمال العنف المادى والمعنوى وظهور حالات تحرش مادى ولفظى داخل المدارس والجامعات .

القرار :- تكوين رأس المال الأخلاقي

العلاقة : تحقيق قيمة مضافة وتنمية داخل المجتمع

الوظائف :- التخطيط على مستوى المايكرو والماكرو وجدولة البيانات والأعمال وتصميم الخطط التنفيذية .

المعلومات والتوثيق :- اجتماعات وندوات وعمل ميداني مشترك يحفز على ممارسات سلوكية يدعمها ويقبها المجتمع .

العمليات:- شراكة مجتمع المدرسة مع المجتمع المدني

المحور الثاني : مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم)

يربط الكثير من علماء الإدارة والتخطيط الإدارة بالقيم بعمليات القيادة الفعالة . إذ يرون أن القيادة فن القدرة على التأثير في الآخرين من خلال القيم المشتركة بين القائد وفريق العمل . ومن ثم داخل المؤسسات لا يمكن عزل الإدارة بالقيم عن القيادة الإدارية والاستراتيجية التي تستهدف تحقيق تأثيرات مطلوبة في عمليات التنمية المستدامة بكفاءة وفعالية .

أن القيادة الفعالة والناجحة هي التي تبني ثقافة التزام تتضمن القيم الرئيسة لمنظمة

Dolan ويرى "دولان"

. كما يرى "دولان" و"جارسيا" أن (Dolan,2012,p21) . "Key

organizational values العمل

(MBO) والإدارة بالأهداف (MBI) Management by instructions أن الإدارة

بالتعليمات

لا يحقق نتائج مواتية وإنجازات غير متوقعة للقيادة والإدارة ؛ بينما Management

by objectives

الإدارة بالقيم تستوعب كلاً من الإدارة بالتعليمات والإدارة (MBV) Management

by values

بالأهداف وتحقق إنجازات مستدامة وغير متوقعة وإبداعية للقيادة والتنمية . كما أن

الإدارة بالقيم تسهم في احتواء واستيعاب المبادئ الأخلاقية وفقاً للبيئة الحياتية ، وتستهدف

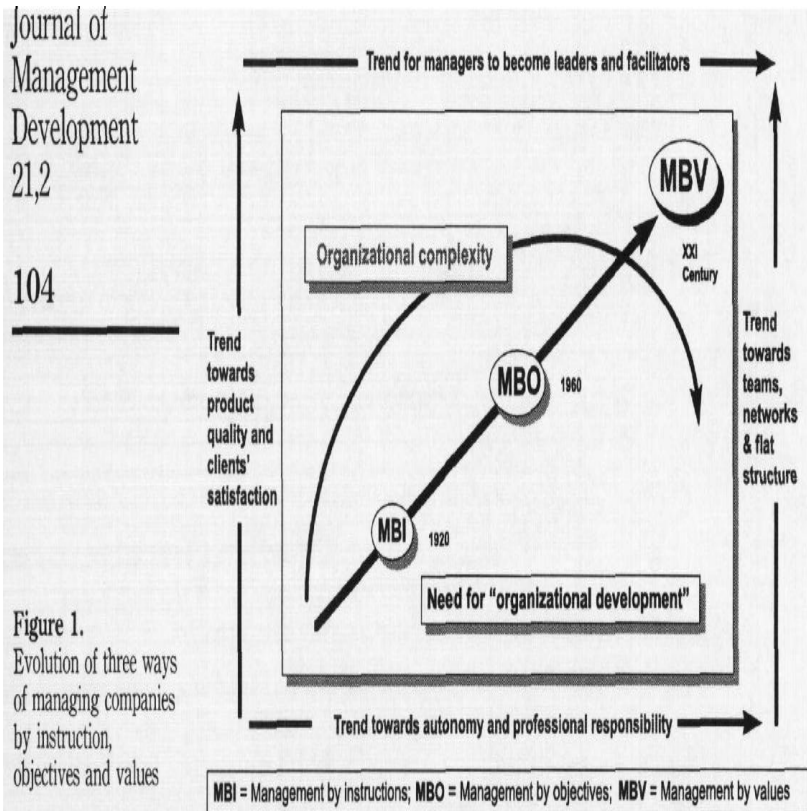
التمهين على المستوى للفريق والقيادة على حد سواء ، كما أنها تسعى إلى إعادة تشكيل

الثقافة بمبادئ وقيم يتفق عليها الجميع .

(Dolan 2002,PP 102,103)

والشكل التالي الذي صممه دولان يوضح أهمية الإدارة بالقيم واستيعابها للإدارة

بالتعليمات والإدارة بالأهداف في عمليات القيادة الفعالة والمنتجة .



المصدر :

Dolan, Simon (2002) : JOURNAL OF MANAGEMENT DEVELOPMENT, Vol.21, 22, P104.

من هنا يمكن تعريف مدخل الإدارة بالقيم بأنه " العملية التي من خلالها تحقق القيادة الإدارية أهدافها التنموية ، وتحسين الممارسات الإنتاجية والمعاملات داخل المنظمة من خلال القيم المشتركة بين الأفراد التي تراعى السياق المحيط ، وتلبى احتياجات العاملين بالمنظمة والمستفيد الداخلي والخارجي من المنظمة أو المؤسسة " ومن ثم يمكن تعريف مدخل الإدارة بالقيم داخل منظومة التعليمية :-

" العملية التي من خلالها تُرسى القيادات التعليمية مجموعة من الموجهات القيمية والإرشادية وفقاً لاحتياجات أعضاء المنظومة التعليمية والدارسين بها والمجتمع المحيط ، وفلسفة الدولة ، وتقوم القيادة التعليمية بتأسيس رأس المال الأخلاقي من خلال تلك الموجهات القيمية بالشراكة مع جميع الأطراف المعنية داخل المنظومة التعليمية من أجل

دور التربية العربية فى بناء رأس المال الأخلاقى فى ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم).

تكوين مواطن يحترم قيم المجتمع وفلسفاته ، ويشارك بإيجابية فى تقدم المجتمع من جميع النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية والعلمية والفنية والتكنولوجية والبيئية " لهذا يلعب مدخل الإدارة بالقيم دوراً بالغ الأهمية فى تدشين رأس المال الأخلاقى فى منظومة التربية والتعليم فى بيئتنا العربية وفقاً للمحددات التالية .

المحدد الأول :- وجود جماعة اجتماعية قادرة على العمل ولديها توافق اجتماعى.

المحدد الثانى : وجود توافق نفسى واجتماعى ومهنى بين مجموعات العمل داخل منظومة التعليم .

المحدد الثالث : التعاون من أجل تحقيق انجازات ملموسة .

المحدد الرابع : الشفافية والمحاسبية لفريق العمل .

المحدد الخامس : مشاركة مجتمعية بين أطراف منظومة التعليم وبين المجتمع المدنى .

المحدد السادس : إرساء قواعد بأدلة إرشادية مفعلة فى أرض الواقع .

المحدد السابع : تضمين القيم المشتركة احتياجات جميع أطراف منظومة التعليم

المحدد الثامن : بناء القدرة على التخطيط للمستقبل وحل المشكلات أولاً بأول

المحدد التاسع : بناء الثقة فى قدرة العاملين داخل منظومة التعليم على تحقيق الأهداف

المتوقعة

المحدد العاشر : وجود نظام لمراقبة الأداء وكتابة تقارير مستمرة لتحسين الأداء

المؤسسى .

ومن ثم يمكن أن يكون لرأس المال الأخلاقى وفقاً لمدخل الإدارة بالقيم دور بالغ الأهمية

فى حل المشكلات المجتمعية لاسيما مشكلات المنظومة التعليمية بكاملها فى مراحلها

المتنوعة بدءاً بمرحلة رياض الأطفال وحتى الوصول إلى المرحلة الجامعية .

ويمكن تحديد الدور المنوط برأس المال الأخلاقى فى حل المشكلات المجتمعية كما

يلى:-

-وضع مرتكزات قيمية تحدد شروط الممارسات الأخلاقية داخل منظومة التعليم .

-الفهم الصحيح للحرية والأفعال والممارسات لكل الأطراف داخل المنظومة التعليمية .

-متابعة الأداء وكتابة التقارير الدورية عن حالة القيم والممارسات الأخلاقية داخل

منظومة التعليم .

دور التربية العربية في بناء رأس المال الأخلاقي في ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم).

- التحليلات النفسية والاجتماعية للتصرفات الأخلاقية غير السوية .
 - تطبيق نظام الجزاءات والمحاسبية بشكل مستمر دون ممارسة العنف مع الأطراف المشاغبة داخل منظومة التعليم .
 - الاحتفال بالمناسبات الرسمية للدولة لتقوية دعائم الانتماء للبلد .
 - الإلتزام المهني والأخلاقي للعاملين بمنظومة التعليم .
 - الإلتزام الأخلاقي للمتعلمين داخل منظومة التعليم .
- ثلاثة ركائز للإلتزام في مؤلفه " إلتزام عالى ، أداء عالى " Michael Beer وقد حدد مايكل بيير

وهذه الدكائن هي (Beer ٢٠٠٩ "High commitment, High Performance" P19),

الركيزة الأولى

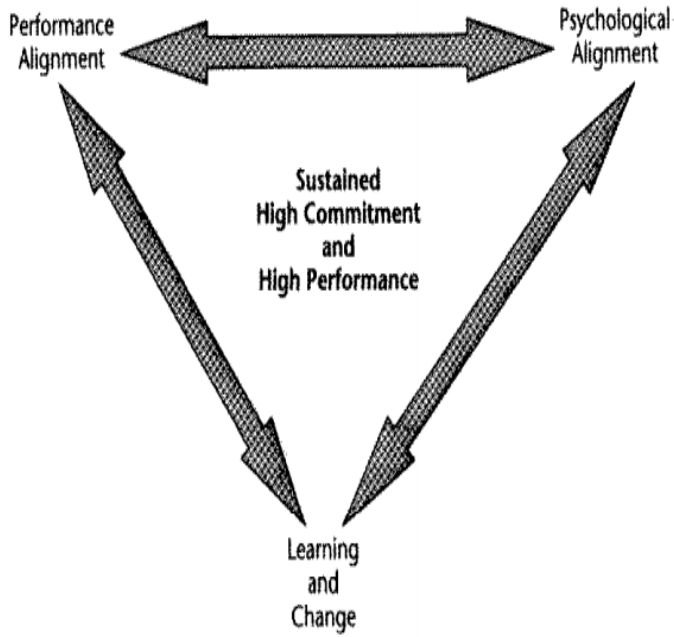
Performance Alignmentتوافق الأداء

الركيزة الثانية

Psychological Alignmentالتوافق النفسى

الركيزة الثالثة

Capacity for learning and changeالقدرة على التعلم والتغيير



Source, Beer, Michael 2009, high commitment, high performance, how to build a resilient organization for sustained advantage, Jossey –Boss, San Francisco, p20.

وبناء على ذلك يمكن تصميم مصفوفة الالتزام التالية وفقاً للخمسة معايير التالية :

الحماس –الإيجابية –المحايدة –المقاومة –العمل والتنمية

دور التربية العربية في بناء رأس المال الأخلاقي في ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم).

وتوضح مصفوفة الإلتزام التالية لقياس معايير الإلتزام من خلال مستوى الأداء ومستوى الإنتاجية ودرجة التأثير ومقياس العلاقات. (المصفوفة من إعداد الباحثة)

مصفوفة الإلتزام												
مقياس العلاقات		درجة التأثير			مستوى الإنتاجية			مستوى الأداء				
سلبية	إيجابية	ضعيفة	متوسطة	قوية	منخفض	متوسط	عالي	١	٢	٣	٤	٥
لا تشجع على التعاون والعمل الجماعي	تشجع على التعاون والعمل الجماعي	متوفر أقل من ٥٠%	متوفر بنسبة ٥٧% : ٥٠%	متوفر ٨٥% : ١٠٠%	منخفض ٥٠% فأقل	٨٥% : ٥٥%	٩٠% : ١٠٠%	غير مرضى	مرضى	جيد	جدا	ممتاز
	✓			✓		✓					✓	الحماس
	✓			✓		✓				✓		الإيجابية
	✓		✓			✓					✓	المحايدة
	✓		✓			✓				✓		المقاومة
	✓		✓			✓				✓		العمل والتنمية

المحور الثالث : سيناريوهات مستقبلية لتفعيل رأس المال الأخلاقي في التربية العربية

١-سيناريو الحكم الأخلاقي

بدائل السيناريو

البديل الأول

١/١ الإجماع العلمي على القيم التربوية

احتمالات البديل

١/١/١ الإسترشاد بخبرة فقهاء وشيوخ التربية

١/١/٢ الإسترشاد بخبرة غير التربويين في مجال القيم الأخلاقية

١/١/٣ وضع ميثاق أخلاقي للقيم التربوية كدستور أخلاقي لتفعيل رأس المال الأخلاقي

البديل الثاني

١/٢ الإجماع المجتمعي على القيم التربوية

احتمالات البديل

١/٢/١ المشاركة الاجتماعية للأطراف المستفيدة في تحكيم القيم التربوية

١/٢/٢ مشاركة الأطراف غير المستفيدة من المجتمع الخارجي في تحكيم القيم التربوية

١/٢/٣ وضع دستور أخلاقي للقيم المستفيدة بواسطة الأطراف المجتمعية

البديل الثالث

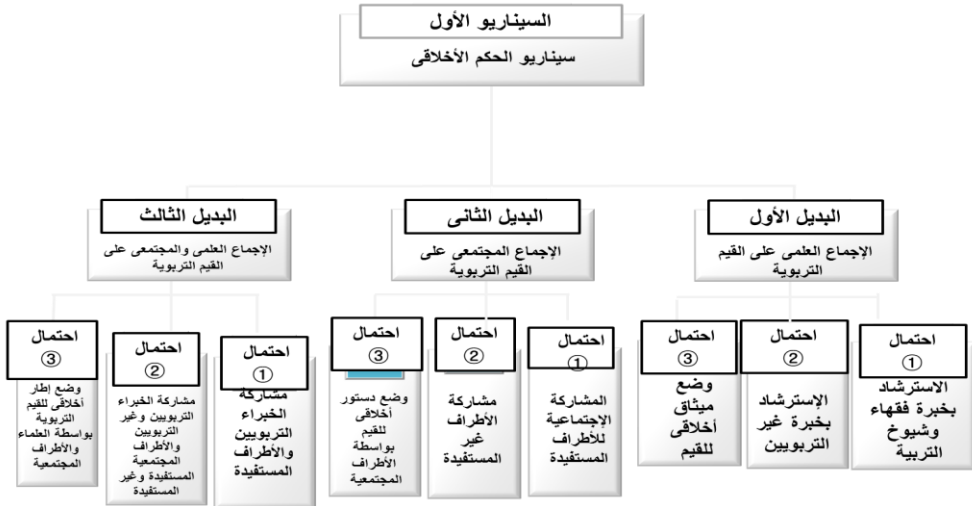
١/٣ الإجماع العلمي والمجتمعي على القيم التربوية

دور التربية العربية في بناء رأس المال الأخلاقي في ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم).

احتمالات البديل

- ١/٣/١ مشاركة الخبراء التربويين والأطراف المجتمعية المستفيدة في وضع القيم التربوية
- ١/٣/٢ مشاركة الخبراء والحكماء التربويين وغير التربويين والأطراف المجتمعية المستفيدة وغير المستفيدة من المحيط الخارجي في وضع القيم التربوية
- ١/٣/٣ وضع إطار أخلاقي للقيم التربوية بواسطة العلماء والخبراء والأطراف المجتمعية

سيناريو الحكم الأخلاقي



(المخطط من إعداد الباحثة)

٢-سيناريو الممارسات الأخلاقية الذكية

بدائل السيناريو

البديل الأول

٢/١ اتباع ممارسات أخلاقية تفي بالميثاق الأخلاقي

احتمالات البديل

- ٢/١/١ وضع الفئات المستهدفة في مواقف أخلاقية مربية
- ٢/١/٢ ملاحظة الممارسات الذكية التي تفعل بنود الميثاق الأخلاقي
- ٢/١/٣ تدوين السلوك السوي وإثابته ، وإلقاء الضوء على السلوك المنحرف ومعاقبته
- البديل الثاني

٢/٢ مقارنة الممارسات الذكية داخل المؤسسة التعليمية بالممارسات في السياق المجتمعي احتمالات البديل

- ٢/٢/١ مقارنة السلوك الممارس من الفئة المستهدفة بغيره من الأنماط السلوكية الأخرى
- ٢/٢/٢ مقارنة الممارسة الأخلاقية داخل المؤسسة وخارجها في السياق المجتمعي
- ٢/٢/٣ قياس أثر السياق المجتمعي على الضوابط الأخلاقية داخل المؤسسة التعليمية

السيناريو الثاني الممارسات الأخلاقية الذكية



1/2 اتباع ممارسات أخلاقية تفي بالميثاق الأخلاقي

1/1/2 وضع الفئات المستهدفة في مواقف أخلاقية مربية

2/1/2 ملاحظة الممارسات الذكية التي تفعل بنود الميثاق الأخلاقي

3/1/2 تدوين السلوك السوي وإثباته ، وإلقاء الضوء على السلوك المنحرف ومعاقبته

البديل الثاني

2/2 مقارنة الممارسات الذكية داخل المؤسسة التعليمية بالممارسات في السياق المجتمعي

1/2/2 مقارنة السلوك الممارس من الفئة المستهدفة بغيره من الأنماط السلوكية الأخرى

2/2/2 مقارنة الممارسة الأخلاقية داخل المؤسسة وخارجها في السياق المجتمعي

3/2/2 قياس أثر السياق المجتمعي على الضوابط الأخلاقية داخل المؤسسة التعليمية

(المخطط من إعداد الباحثة)

٣-سيناريو التبعة الأخلاقية

بدائل السيناريو

البديل الأول

٣/١ تحمل مسؤولية الفعل الأخلاقي

احتمالات البديل

٣/١/١ وضع إطار لتحمل مسؤولية التصرف الأخلاقي من خلال الخبراء والمتخصصين

٣/١/٢ استحسان السلوك السوي واستهجان السلوك غير السوي

٣/١/٣ مشاركة الأقران اتباع الممارسات السلوكية السليمة

البديل الثاني

دور التربية العربية في بناء رأس المال الأخلاقي في ضوء مدخل الإدارة بالأكسيولوجيا (القيم).

٣/٢ تحمل الجزاء عن التصرف الأخلاقي

احتمالات البديل

٣/٢/١ تنفيذ آليات إثابة السلوك السوى ومعاقبة السلوك غير السوى

٣/٢/٢ توجيه إجراءات تصحيحية للممارسات السلوكية المنحرفة

٣/٢/٣ مراقبة تعديل السلوك غير السوى بعد الإجراءات التصحيحية

سيناريو التبعة الأخلاقية



المخطط من إعداد الباحثة

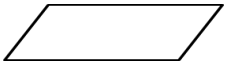
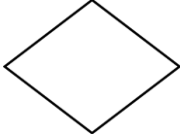
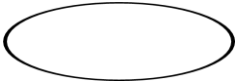
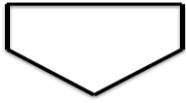
نتائج البحث

اهتم البحث الحالى بالدور الذى يلعبه رأس المال الأخلاقي داخل المجتمع ، والدور الحيوى للمؤسسات التربوية فى تدشين رأس المال الأخلاقي من خلال الإدارة المستندة إلى القيم . وقد رصدت الدراسة فجوة الأخلاق داخل المجتمعات العربية ، كما ارتقت الدراسة إلى ثلاثة سيناريوهات لتفعيل رأس المال الأخلاقي فى التربية العربية . وهذه السيناريوهات ؛ سيناريو الحكم الأخلاقي ، وسيناريو الممارسات الأخلاقية الذكية ، وسيناريو التبعة الأخلاقية . كما حددت الدراسة البدائل الممكنة والاحتمالات لكل سيناريو.

المراجع

- الجابر ، محمد (٢٠٠١) : العقل الأخلاقي العربي ، دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان .
- المهدي المنجرة (٢٠٠٧) : قيمة القيم ، الطبعة الثانية ، الرباط ، السعودية .
- اليونسكو (٢٠٠٤) : القيم إلى أين ، مداولات القرن الحادي والعشرين ، إشراف جيروم بندي ، قرطاج ، تونس .
- ابراهيم ، زكريا (١٩٧١) : مشكلة الفلسفة ، ط٢ ، مكتبة مصر ، القاهرة .
- العتيبي ، مشاعل (٢٠٠٩) : الإدارة بالقيم وتحقيق التوافق القيمي في المنظمات ، المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية ، نحو أداء متميز في القطاع الحكومي ، معهد الإدارة العامة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- البنك الدولي (٢٠٠٦) : التنمية والقيم مناقشات حرة لنخبة من خبراء البنك الدولي، ط٢، ترجمة محسن يوسف ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة .
- سالم ، فاطمة الزهراء (٢٠٠٣) : المسؤولية والجزاء في فلسفة الأخلاق دراسة تحليلية نقدية ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- عادل العوا (١٩٨٦) : العمدة في فلسفة القيم ، طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، دمشق .
- زكي نجيب محمود (٢٠٠٠) : قيم من التراث ، دار الشروق ، القاهرة .
- Beer, Michael (2009), high commitment, high performance, how to build a resilient organization for sustained advantage, Jossey –Boss, San Francisco.
- Chandrakumara, Anil (2011): Value of values for practicing managers and leaders, Problems and Perspectives in Management, Volume 9, Issue 2, Australia.
- Dolan, Simon (2012): managing by values, the leadership spirituality connection, people & strategy, vol(35), issue (4), USA.
- Dolan, Simon, Garcia ,Salvador (2002): Managing by values : Cultural redesignfor strategic organizational change atthe dawn of the twenty-first century, JOURNAL OF MANAGEMENT DEVELOPMENT, Vol.21, 22, USA.
- Emile Durkheim et al. (1964) Essays on Sociology and Philosophy. New York: Harper and Row.

- Kane,John(2001): the politics of moral capital , Cambridge , UK.
 - Koller,Timothy (1994) : What is value-based management? , McKinsey's New York office, John Wiley & Sons, New York, New York.
 - Mehta ,Jal ,Winship, Christopher (2009) : moral power , Harvard University, USA.
 - Rawals,John (2000):lectures of the history of moral philosophy , Harvard university press, England.
- Rawls,John(١٩٩٩):Atheory of justice , The Belknap press , Harvard university, Cambridge ,Massachusetts.
- Sharlene, Swartz(2010): ‘Moral ecology’ and ‘moral capital’:tools towards a sociology of moral education from a South African Ethnography, Journal of Moral Education, Vol. 39, No. 3, September 2010, pp. 305–327.

جدول توصيف رموز خريطة التدفق	
الرمز	المدلول
	يعبر الشكل البيضاوي عن البداية والتوقف لخريطة التدفق . Terminal (Start/Stop)
	يستخدم متوازي الأضلاع للإشارة إلى عمليات المدخلات والمخرجات للمعلومات Input & Output
	يستخدم المستطيل للتعبير عن العمليات التي تتم Process.
	يستخدم معين الزوايا إلى عملية اتخاذ القرار والبدائل المحتملة الصحيحة والخاطئة . Decision
	يستخدم الشكل الدائري كرابط في بداية الصفحة لربط خطوط التدفق المختلفة. On-page
	يستخدم الشكل المعين لتوثيق المعلومات. Document
	يستخدم رابط نهاية الصفحة بحيث يربط أجزاء خريطة التدفق المختلفة في نهاية الصفحة . Off-Page
	يستخدم المٌعرف لتحديد العمليات والوظائف داخل خريطة التدفق . Predefined (process /function)
	يستخدم السهم للربط بين الرموز بشكل منطقي Flow-line

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

**تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق
أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر
العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠م (دراسة استشرافية)**

المؤلف

د محمد حمدي زكي محمد

مدرس بقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية، جامعة المنيا .

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print:(ISSN 1687-2649)

Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة:

زاد وضع الخطط الاستراتيجية كثيراً في الدول المتقدمة والنامية في فترة التسعينيات من القرن العشرين، وركزت في الأساس على زيادة الاهتمام بتطوير التعليم، وهذا تزامن مع الأزمة الاقتصادية التي تعرضت لها البلاد في تلك الفترة، والتي نتج عنها تقليل الإنفاق الحكومي الموجه للتعليم، مع مطالبة التعليم بأن يكون لا مركزي - بدرجة كبيرة - نحو تلبية متطلبات عملائه من الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وهذا ما دعي إلى استحداث أشكال تنظيمية تمكنه من الاستفادة من أعضاء المجتمع المحلي بالمشاركة في صنع القرار، والتمويل، والمحاسبية أو المساءلة.

ولكن بعد عام ٢٠٠٥ بسنوات قليلة بدأت مصر خطوات حثيثة في مجال الخطط الاستراتيجية الحديثة من خلال فعاليات محلية وإقليمية ولجان مشكلة اهتمت بالخطط الاستراتيجية، وتوجت تلك الجهود بالخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (١٤٦:١-١٨٨)* امتداداً لخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر السابقة ٢٠٠٧-٢٠١١ م (٣٣:١-٣٨٧) وتجسيدا لإيجابياتها.

وتقوم الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي على إطار طويل المدى لتغطية متطلبات التعليم في الفترة من ٢٠١٤-٢٠٣٠ م، وهذه الخطة تأخذ في الاعتبار الأبعاد القومية والإقليمية والدولية؛ حيث يعتبر التعليم البؤرة المهمة لتنمية المجتمع المصري.

وثمة إيمان راسخ بأن جوهر أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي يتمثل في إصلاح وتحسين أنماط التنظيم والإدارة من خلال برنامج الإصلاح المتمركز حول المدرسة؛ وفقاً لأحد المبادئ التنظيمية وهو مبدأ الإدارة المتمركزة حول المدرسة، ويرى جراوي Grauwe (٢٧٥:٦٤) وبشبانهاام Pushpanadham (٨١:٤١-٨٨) أن هناك علاقة وطيدة بين الإدارة المتمركزة حول المدرسة ونجاح الخطط التعليمية والإستراتيجية، وتشرح هذه العلاقة كما يلي تضع الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي الإدارة المتمركزة حول المدرسة كبرنامج أساسي في عملية بناء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي؛ بحيث تصبح هذه

* يشير الرقم الأول إلي رقم المرجع في قائمة المراجع، بينما يشير الرقم الثاني إلي رقم الصفحة في المرجع .

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

الإدارة المتمركزة حول المدرسة ليس نهاية في حد ذاتها وإنما هي أقوى أداة لتحقيق التغيير والتطوير المطلوب للحصول على ضمان الجودة والاعتماد، وآلية مفتاحيه لإعطاء مزيد من المرونة للمدرسة لتوجيه مواردها، وتحقيق مشاركة فعالة بين الحكومة والمدرسة والمجتمع المدني في إطار دعم اللامركزية (٣٣:١٣١).

وهكذا لا تربط الخطة الاستراتيجية واللامركزية عموماً فقط بل تربط بينها وبين الإدارة المتمركزة حول المدرسة بصفة خاصة. يضاف إلى ما سبق اهتمام الأمم المتحدة ممثلة في اليونسكو بالإدارة المتمركزة حول المدرسة **School based Management**؛ حيث أعلنت أن الفترة ٢٠٠٥-٢٠١٤ عقد للعمل على تحقيق هذا المبدأ. فضلاً عن أنها أصبحت اتجاهاً عالمياً لدى التربويين وصناع السياسة ومتخذي القرار ورجال التعليم والدول.

مما سبق تتعاظم أهمية الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، ويتطلب ذلك إدارة متمركزة حول المدرسة مانحةً مدرستها صلاحية واسعة من حيث الإدارة وتخصيص الموارد وتبديرها في مقابل محاسبتها عما تحقق من إنجازات تعليمية في ظل معايير مفصلة للأداء لتصبح إضافة حقيقية للمدرسة؛ مما يتيح لمصر وخطتها المستقبلية أرضاً خصبة لحل كثير من المشاكل التي تعاني منها المدرسة.

مشكلة البحث:

بالرغم من التوجه الجاد في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ م وما سجلته من برامج وأنشطة ذات الأولوية في مصر، حيث تنتقل مصر من خلالها من التطوير القائم على المدخلات إلى الإصلاح المتكامل لكل مدرسة على حدة؛ مما ييسر ويدعم أيضاً سياسة التحول نحو اللامركزية .

إلا من الملاحظ أن هناك شكوكاً في مستوى المدرسة وخاصة الإدارة المدرسية؛ وذلك لافتقار المدارس المصرية إلى الاستقلالية في صنع واتخاذ القرار بسبب وقوعها تحت السيطرة المركزية للمديريات والإدارات التعليمية، واعتبر عديد من المشاركين ذلك العامل هو العائق الرئيس أمام تطبيق أسلوب اتخاذ القرار بالمشاركة في المدارس (٦٥:٣٠). وأشار "يوسف عبد المعطي" إلى أن المدرسة مقيدة باللوائح والقوانين والنشرات والقرارات الوزارية المنظمة

للعمل داخل المدرسة مما يتنافى مع المرونة والديناميكية التي يجب أن يتسم بها العمل المدرسي (١٥٣:٤٩).

وأشار "خميس فهم عبد الفتاح" إلى افتقار المدارس إلى الشفافية فى نشر المعلومات المرتبطة بأداء المدرسة وأداء العاملين بها، كما يتم حجب هذه المعلومات عن العاملين بالمدرسة، وعن العاملين بالمستويات الإدارية العليا، وعن الآباء وأفراد المجتمع (٢٥٢:١٢). وأسفرت نتائج دراسة "ياسر فتحي" أن المدرسة المصرية عامة والإدارة المدرسية بها خاصة تعاني من عوائق تعرقل قدرة المدرسة على التحسين المستمر ولها آثارها السلبية المباشرة على المناهج والبرامج، والمعلمين (٣٩٦:٤٨-٣٩٧). وأكدت ذلك دراسة "حماد". وذكرت دراسة "عزة أحمد، وإيمان راغب" غياب الثقافة التنظيمية، التي تسمح بتفويض السلطات، وتمكين العاملين، ومشاركتهم فى الإدارة وصنع القرارات المدرسية، إلى جانب الافتقار إلى قيادة مدرسية فعالة تسهم فى توفير المناخ المدرسي الجيد، بالإضافة إلى صعوبة الاتصال بين المستويات كافة، واحتكار المعلومات وحجبها عن العاملين، ومنع نشرها وتداولها فيما بينهم (٩٣:١٩).

وأظهرت دراسة "حماد" أن الجهود الحثيثة التي تُبذل فى مجال اللامركزية منذ عام ٢٠٠٢ ظلت حبراً على ورق ولم يحدث شئ يذكر على أرض الواقع سوى تطبيق معدلات التمويل بنمط اللامركزية المالية دون الشروع فى تطبيق النمطين الآخرين (اللامركزية الإدارية واللامركزية السياسية)، كما أن تنفيذها لا يأتي بالعائد المنتظر منه إلا إذا تم تحقيق اللامركزية بأنماطها الثلاثة، بمعنى لا يمكن تطبيق بعضها دون الآخر (٤٥:٦٧). وأكد المستوى الرسمي لوزارة التربية والتعليم على وجود ملاحظات عديدة فى تطبيق اللامركزية، وأن التطبيق الفعلي لا يزال محدوداً (٦٥:٤٦-٦٧).

كل العوامل السابقة تزيد الفجوة بين المدارس والاستفادة من جهود التحسين وخطط التطوير، مما يؤثر سلباً فى تحقيق أهداف الخطط الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، وهذا يتطلب وضع إطار عملي لتعظيم فرص إسهامات الإدارة المتمركزة حول المدرسة فى ضوء الخطة الاستراتيجية.

أسئلة البحث:

تحدد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

- ١ - ما الإطار المفاهيمي للإدارة المتمركزة حول المدرسة في الأدبيات التربوية المعاصرة؟
- ٢ - ما الركائز الأساسية التي تقوم عليها الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي؟ وما موقع الإدارة المتمركزة حول المدرسة؟
- ٣ - ما واقع إسهام الإدارة المتمركزة حول المدرسة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي؟
- ٤ - ما التصور المقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي حتى عام ٢٠٣٠م؟

أهداف البحث: يمكن تحديد هذه الأهداف فيما يلي:

- ١ - تحديد تطور مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وأسسها النظرية.
- ٢ - عرض ركائز الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي وبرامجها ودور الإدارة المتمركزة حول المدرسة خاصة في تحقيقها.
- ٣ - التعرف على واقع إسهام الإدارة المتمركزة حول المدرسة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي.
- ٤ - تحديد السيناريوهات المقترحة لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة بجمهورية مصر العربية في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

- ١ - يأتي متزامناً مع رؤية مصر ٢٠٣٠م ومع الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م ومع توجه الوزارة في الآونة الأخيرة نحو جعل المدرسة وحدة تنظيمية مستقلة بذاتها، ونحو لامركزية الإدارة في التعليم، وهذا في حد ذاته إضافة جديدة للبنية المعرفية.
- ٢ - يقدم تصوراً مقترحاً لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية.

٣- تمثل استجابة للجهود المبذولة لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة فى مدارس التعليم قبل الجامعي، حيث يلقى هذا البحث المزيد من الضوء على الإدارة المتمركزة حول المدرسة وتطبيقاته فى التعليم قبل الجامعي.

٤- يفيد البحث الحالي التالي:

- المسئولون عن التعليم قبل الجامعي ومتخذو القرارات فى جمهورية مصر العربية.
- القيادات التربوية والتعليمية بمختلف المدارس فى جمهورية مصر العربية.
- كافة المعنيين والمهتمين بتطوير العملية التعليمية وتحسينها وجودتها.

منهج البحث :

استخدم البحث المنهج الوصفي، وأسلوب الاستشراف كما يأتي:

١ - اعتمد البحث على المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث. وقد ظهر ذلك فى التنظيم لتطور مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وجمع معلومات وبيانات حول الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي برامجها، ثم جمع بيانات ومعلومات حول واقع إسهام الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وذلك بالاعتماد على تفسير وتحليل البيانات والمعلومات والإحصائيات والتقارير فى هذا المجال، مع الاعتماد على المقابلات الشخصية لبعض المديرين والمعلمين.

٢ - أسلوب الاستشراف (٧٧-٧٠٩-٧٢٢): وفى هذا الأسلوب يتجه البحث إلى تقصى مستقبل الإدارة المرتكزة حول المدرسة، وذلك بالتعرف على كيفية الانتقال من الحالة الحاضرة إلى حالة أفضل فى المستقبل المنظور للمدرسة، وفى هذا الأسلوب يتم تعظيم نقاط القوة فى متطلبات الإدارة المتمركزة حول المدرسة والتي كشف عنها تحليل الواقع، ثم محاولة التغلب على المعوقات واستثمار الفرص المتاحة، وبحيث تمكن الإدارة المتمركزة حول المدرسة من الإسهام الفعال فى تحقيق الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي .

حدود البحث ومبرراته :

يتقيد البحث بالحدود الآتية:

أ- يدرس الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بمصر ٢٠١٤-٢٠٣٠ م لكل من برامجها وموقع الإدارة المتمركزة حول المدرسة، حيث أنها تمثل التوجه المستقبلي للحكومة المصرية

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

فى تبنى اللامركزية، ولذلك المسارات المستقبلية تمهد التطبيق للإدارة المتمركزة حول المدرسة فى ضوء الظروف المجتمعية المستقبلية، فضلا عن صعوبة تطبيقها على مرة واحدة وبطريقة مباشرة- حد موضوعي.

والترزم الباحث بمصطلح الإدارة المتمركزة حول المدرسة School Based Management، والمبرر من وراء الاختصار على هذا المصطلح هو: أنه أكثر وروداً فى الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ م.

اقتصرت متطلبات الإدارة المتمركزة حول المدرسة على المتطلبات الستة التالية: لامركزية السلطة، المشاركة فى صنع القرار، القيادة المدرسية، والمحاسبية على النتائج والإنجازات، وتمكين العاملين بالمدرسة، والتمويل.

وسبب الاختصار على هذه المتطلبات؛ هو ارتباطها الوثيق ببرامج الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، وأهدافها التنفيذية.

ب- تم تناول جميع مدارس التعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية متمثلة فى مدارس المرحلة الابتدائية، ومدارس المرحلة الإعدادية، ومدارس المرحلة الثانوية العامة، لأن الخطة الاستراتيجية تتضمن المراحل الثلاثة، وهذه المراحل كل متكامل يصعب الفصل بينها.

ج- تم إجراء البحث فى الأعوام ٢٠١٤-٢٠١٧ م.

مصطلحات البحث: أن المصطلح الرئيسي فى هذا البحث هو الإدارة المتمركزة حول المدرسة School Based Management، وقد قام بتعريفها العديد من المتخصصين مثل:

١- تعريف أحمد زكي بدوي: هي قيام العاملين بإدارة المنشأة عن طريق لجنة ينتخب أعضاؤها من بينهم" (٣:٢٤).

٢- تعريف نجوى حسين المسيري: هي تحسين نظام المساعلة والرقابة لأداء المدارس، والمشاركة فى صنع واتخاذ اتخاذ القرارات فى المدارس، ومشاركة المجتمع فى إدارة وتحسين العملية التعليمية، وتحسين إدارة العملية التعليمية، والإسراع فى تنفيذ عمليات التجديد، والتوزيع الأمثل للموارد المادية والبشرية وتعزيزها بشكل مستمر، وتقديم الخدمات التعليمية المتنوعة عالية الجودة، مما يرفع مستوى جودة العملية التعليمية (٣٣:١٠٠).

٤- تعريف مايرز وستونهيل Myers & Stonehill: استراتيجية تهدف إلى تحسين التعليم وجودته بواسطة نقل سلطة اتخاذ القرارات المهمة من المستويات المركزية إلى المدارس، وتمكين كل من المدراء والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور من السيطرة على عملية التعليم بإعطائهم مسئولية اتخاذ القرارات حول الميزانية والموظفين، ومشاركة المعلمين وأولياء الأمور والمهتمين بالتعليم في القرارات الرئيسية لإيجاد بيئة أكثر فاعلية للمتعلمين. (٧٥:٤)

٥- تعريف البنك الدولي World Bank: استراتيجية لمحاولة تطبيق اللامركزية في صناعة القرارات التعليمية وذلك بتفعيل مشاركة المعلمين والآباء وأفراد المجتمع المحلي في المدرسة (٨٧:١).

وبناء على ما سبق عرضه فإن البحث الحالي يتبنى التعريف الإجرائي التالي " أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تفويض السلطات والاختصاصات الرئيسية إلى المدرسة في نشر السلطة وتوزيعها، المشاركة في صنع القرارات، القيادة المدرسية تمكين العاملين، المحاسبية، والتمويل لتحقيق الخطة الاستراتيجية وتحقيق مبادئ الجودة الشاملة على مستوى المدرسة".

الدراسات السابقة:

تجدر الإشارة إلى أنه عن طريق الرجوع إلى البحوث السابقة في التربية نجدها لم تتعرض للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م بشكل صريح.

ولدعم مشكلة البحث والوقوف علي جميع أبعاده، كان من المجدي استعراض بعض البحوث السابقة ذات الصلة بالإدارة المتمركزة حول المدرسة، ونظراً لزخم البحوث السابقة العربية في هذا المجال؛ سيتم فقط استعراض البحوث الحديثة ذات الطابع المستقبلي. أما فيما يتعلق بالبحوث الأجنبية فقد تم التركيز أيضاً علي بحوث الحالة في الإدارة المتمركزة حول المدرسة. ومن خلال مراجعة البحوث السابقة يمكن استعراض بعضها علي نحو مختصر.

أولاً- الدراسات السابقة العربية:

ويعرضها الباحث من الأقدم إلي الأحدث وذلك علي النحو التالي:

١- بحث خميس فهم عبد الفتاح، (سنة ٢٠٠٥)، بعنوان: "الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر ومتطلبات تطبيقها في المدارس الثانوية بمصر" دراسة تحليلية (١٢:٢-٢٥٩).

استهدفت البحث التعرف على الأسس الفكرية التي تستند إليها الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر، ودراسة واقع خبرات بعض الدول المتقدمة في مجال تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، والوقوف على متطلبات تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في المدارس الثانوية العامة بمصر.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصل البحث إلى مجموعة من المتطلبات لتطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية العامة منها خفض مقاومة التغيير، وجود رؤية واضحة، استحداث بعض الهياكل الإدارية التي تساعد على تطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة، واتخاذ مجموعة من الإجراءات اللازمة لتحقيق لامركزية السلطة، المشاركة في صنع القرار، ونشر المعلومات، والمحاسبية التعليمية.

٢- بحث ناصر محمد عامر، (سنة ٢٠٠٥)، بعنوان: "الإدارة من الموقع: استراتيجية حديثة لإعادة هيكلة المدارس توجهات مصر ودروس من نيوزيلندا" (٣٠: ١٧-٥٧).

هدف البحث إلى التعرف على الأساس النظري الذي تقوم عليه استراتيجية الإدارة من الموقع والكشف عن بعض جوانب تجربة نيوزيلندا في تطبيق هذه الاستراتيجية ثم الاستفادة منهما في طرح بعض الرؤى لترشيد التوجهات نحو اللامركزية في مصر.

استخدم هذا البحث المنهج الفينومينولوجي، وطرحت الدراسة بعض المقترحات المناسبة لمعطيات الواقع في مصر مما قد تساهم في ترشيد التوجهات نحو اللامركزية في إدارة التعليم وهي، ترسيخ الهوية الثقافية، تغيير إدارة ثم إدارة تغيير، تحديث أدوار المديرين، توفير البنية التحتية والدعم المالي، الإرادة السياسية، تشكيل مجالس أمناء المدارس، مزيد من السلطات والصلاحيات للمعلم، آليات للرقابة على أداء القيادات الإدارية، التنمية المهنية المتواصلة، المسؤولية الثلاثية، وتهيئة المدارس لتطبيق اللامركزية.

٣- بحث عمر نصير مهران، (سنة ٢٠٠٧)، بعنوان: "تطوير إدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية" (٢١: ١-٣٣٣).

هدفت البحث التوصل إلى تصور مقترح لإدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، والتعرف على الأسس النظرية لمدخل الإدارة الذاتية، وتحديد البدائل المقترحة لتطوير إدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

ضوء مدخل الإدارة الذاتية، والتوصل إلى البديل الأكثر ملائمة لتطوير إدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية.

واعتمد البحث على مدخل النظم، وعرضت الدراسة أربعة بدائل مقترحة لتطوير إدارة مدارس التربية الخاصة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية وهي: بديل نمط التنازل عن السلطة، وبديل نمط التفويض، وبديل نمط تخفيف العبء، وبديل الخصخصة. وانتهت الدراسة بوضع تصور مقترح لإدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية، وللبدائل المقترح وهو بديل تفويض السلطة.

٤- بحث حشمت عبدالحكم محمد، (سنة ٢٠١٠)، بعنوان: "رؤية مقترحة لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية" (١١: ٤٦٧-٥١٢).

هدفت البحث التعرف إلى الأسس النظرية لمدخل الإدارة الذاتية في ضوء أدبيات الفكر الإداري المعاصر، والتوصل إلى متطلبات تطوير الإدارة المدرسية في جمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية.

تم استخدام المنهج الوصفي، وقدم البحث رؤية مقترحة لتطبيق الإدارة الذاتية في المدرسة وفقاً للخطوات التالية: أهداف الرؤية المقترحة، ومنطلقاتها، وتحديد متطلباتها، وآليات تطبيقها، والمعوقات التي قد تواجه تطبيق الرؤية المقترحة وكيفية التغلب عليها.

٥- بحث نبيل سعد خليل، عبد الباسط محمد دياب، (سنة ٢٠١٣)، بعنوان: "الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا وأستراليا وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية" (٣٢: ٩-١٨٩).

استهدفت الدراسة التعرف على ماهية الإدارة الذاتية للمدرسة ومداخل دراستها في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة، والتعرف على ملامح الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا وأستراليا، ومقارنة أوجه الشبه والاختلاف بين الإدارة الذاتية للمدرسة في هذه الدول في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها، وتقديم تصور مقترح لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية للمدرسة في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات وتجارب كل من ألمانيا وفرنسا وأستراليا.

واستخدم الباحث المنهج المقارن، وخرج البحث بتصور مقترح لإمكانية تطبيق مدخل الإدارة الذاتية فى المدارس المصرية، تمثلت محاوره فى أهداف التصور المقترح، الأسس التى يقوم عليها، قضايا التصور المقترح، وسائل تنفيذه، ومعوقات التصور المقترح.

ثانياً- الدراسات السابقة الأجنبية:

ويعرضها الباحث من الأقدم إلى الأحدث وذلك على النحو التالي :

١- بحث نيود Nenyod: تعلم إصلاح المدرسة من أجل جودة التطوير (الإدارة المتمركزة حول المدرسة: أساليب وطرق تايلاند) "٢٠٠٢" (١٥-١:٧٦).

هدف البحث إلى تحديد الكفايات الأساسية لمديري المدارس فى الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق متطلبات إصلاح التعليم، وتحديد خصائص استراتيجية الإدارة المتمركزة حول المدرسة قبل تنفيذ الدراسة.

وتكونت عينة البحث من ٢٥٠ مدرسة فى تايلندا، وكان الأشخاص المسئولين داخل المدرسة عن تنفيذ هذه الاستراتيجية هما المدير وأحد المعلمين الذي يعمل كمنسق للمشروع. واعتمد البحث على تشكيل فريق يتكون من ٤٤ باحثاً لتزويد المدارس بالنصح والمراقبة، كما اعتمد على مصادر متعددة للمعلومات أهمها، التقارير الذاتية من المدارس المشاركة، والتقارير النهائية من المدارس المشاركة، وتقارير نهائية المعدة من قبل الفريق، وزيارات إلى المدارس، وحلقات دراسية لمشروع مدراء المدارس، ومناقشات غير رسمية مع المدراء والمعلمين، وأعضاء آخرين فى المدرسة والطلاب وممثلين عن المجتمع وقيادات من المجتمع المحلي، وقيادات دينية: بوذييين، مسيحيين، مسلمين.

وكشفت نتائج البحث عن أهم القدرات الأساسية للمديرين فى ظل الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق متطلبات إصلاح التعليم وهى، الإيمان بقدرات الزملاء، القدرة على العمل ضمن فريق، القيادة الإبداعية، الرؤية، القدرة على التفكير الناقد، العلاقات الإنسانية الجيدة، الاندماج والشفافية، النظرة الديمقراطية، توجهات لدعم الآخرين، والعمل كقدوة. وأشار البحث إلى صعوبة تنظيم الجوانب المالية بشكل فعال لعدم وضوح المصادر المالية وتنوعها فى هذه المدارس.

٢- بحث مهاليزي وعاشقان Mehralizadeh & Atashfeshan: لامركزية وعولمة الإدارة: دراسة جدوى تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة في المدارس الثانوية بإيران". سنة ٢٠٠٤ " (٧٣: ٨٤-٩٨).

استهدف البحث التعرف على المعوقات الرئيسية للتنفيذ الناجح للإدارة المتمركزة حول المدرسة في المدارس الإيرانية بشكل عام، وفي المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة الأحفار Ahvaz بشكل خاص، والتعرف على خصائص الإدارة المتمركزة حول المدرسة بهذه المدارس، والوقوف على مدى تعرف مديريها ومعلميها بالإدارة المتمركزة حول المدرسة، والوقوف على مدى موافقة المديرون والمعلمون والسلطات التعليمية على تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وأخيراً، الوقوف على مدى ملائمة ومناسبة الإدارة المتمركزة حول المدرسة للمدارس الثانوية بإيران من وجهة نظر المديرين والسلطات التعليمية المحلية.

واعتمد البحث على الاستبانة على عينة شملت ٤٠ مديراً، و ٢٠٠ معلماً، و ٤٠ من مسؤولي سلطات التعليم المحلية بمدينة الأحفار، كما استخدم البحث المقابلات الشخصية مع اثنين من المديرين، واثنين من المعلمين، وواحد من مسؤولي السلطات المحلية.

وأشارت النتائج أن هناك اختلافاً كبيراً في خصائص الإدارة المتمركزة حول المدرسة عن النظام التقليدي للإدارة في ثلاثة وهي: الشؤون الإدارية، ومجلس المدرسة، وتمويل وتحديد ميزانية المدرسة من صلاحيات ومسؤوليات مجلس المدرسة. وأن هناك خمسة معوقات لتنفيذ الإدارة المتمركزة حول المدرسة وهي، معوقات إدارية، معوقات معرفية ومعلوماتية، ومعوقات بنيوية وتنظيمية، معوقات ثقافية، ومعوقات تتعلق بالسياسات والسلطة. وأن التحسن في الإدارة المتمركزة حول المدرسة يرتبط بالتوافق مع البنية الهيكلية للمدارس وسلطات التعليم في الإقليم وسلطات التعليم المحلي ووزارة التربية والتعليم.

٣- بحث جيمج وسوميترا Gamage & Sooksomchitra: تطبيق نظام الإدارة المتمركزة حول المدرسة في اندونيسيا. " ٢٠٠٤ " (٦٣: ٢٨٩-٣٠٥).

بدأ تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة في تايلاند عام ١٩٩٧ في إطار عملية الإصلاح الهادفة إلى التغلب على الأزمة العميقة للنظام التعليمي.

حاول البحث تقديم تقرير عن بدايات تبني اللامركزية الإدارية كمدخل للإصلاح، وتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة، ودعم المشاركة المجتمعية في عملية الإصلاح التعليمي في

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

تايلاند. وباستخدام المسح الإمبريقي تم اختيار عينة من ١٠٠٠ عضو من أعضاء المجتمع المدرسي ببانكوك Bangkok بطريقة عشوائية طبقية من الريف والحضر، مع الاعتماد على ٤٥ مقابلة شخصية مع المستفيدين من الخدمة التعليمية.

وأُسفرت نتائج البحث عن العديد من المشكلات والتحديات التي تُعاني منها المدارس التي تجعلها غير قادرة على تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة بمعدلات مرتفعة، وأوصى البحث إعادة الإصلاح في المدارس في ظل الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وأن هناك الحاجة الماسة إلى دعم هذه الجهود من قبل مديري المدارس وأعضاء المجتمع المدرسي، وأن هناك حاجة ماسة إلى تدريب المديرين وأعضاء المجتمع المدرسي والقيادات التعليمية على مهارات هذه الاستراتيجية.

٤- بحث بوذا Botha: القيادة في الإدارة المتمركزة حول المدرسة: دراسة حالة في مدارس مختارة. ٢٠٠٦" (٣٥٣-٣٤١:٥٥).

طبقت جنوب إفريقيا الإدارة المتمركزة حول المدرسة منذ قانون ٨٤ لسنة ١٩٩٦، ومنذ هذا التاريخ، وأصبحت واقعا ملموسا في التعليم والتشريعات والوثائق التعليمية. وباستخدام المنهج الوصفي تم الاعتماد على دراسة الحالة لمدارس مختارة بطريقة عشوائية بمقاطعة Gaouting.

ويبحث عن الدور القيادي لمديري المدارس في جنوب إفريقيا في ضمان تحسين الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وأسفرت نتائج البحث عن أن الدور القيادي لمدير المدرسة أحدث تأثيرا إيجابيا في وجود علاقة ناجحة ما بين الإدارة المتمركزة حول المدرسة وتحسينها، وبذلك تم اعتبار مدير المدرسة بعداً أساسياً من أبعاد الإدارة المتمركزة حول المدرسة.

٥- بحث هيوارد وكانون وسارنجو Heyward, Cannon & Sarjono : تنفيذ نظام الإدارة المتمركزة حول المدرسة في اندونيسيا. ٢٠١١" (١٥-١:٦٩).

تعتبر اندونيسيا رابع دولة في العالم من حيث عدد السكان، وطبقت اللامركزية في قطاع التعليم في العقود الثلاثة الماضية، أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة ضرورة وأساسية في ضمان جودة التعليم. وبعد استخدام التعددية المنهجية والتي تجمع بين المنحي الكمي والمنح الكيفي وتطبيق استبانة على أعضاء المدرسة والمديرين لتقييم استراتيجية الإدارة المتمركزة حول المدرسة- أسفرت النتائج عن التأثير الكبير للإدارة المتمركزة حول المدرسة على

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

المدارس الحكومية والخاصة والإسلامية يفوق تأثيرها في المدارس التقليدية في اندونيسيا حيث أن العوامل التالية متعلقة بهذا التأثير:

- استناد البرنامج بصراحة على سياسات الحكومة.
- تقديم المساعدات التقنية والفنية والإدارية بدلاً عن التمويل.
- تقوية البرنامج بالأنظمة المحلية والمؤسسات المختلفة، كما أنه مبنية على الالتزام من المستويات الإقليمية والمحلية.
- مشاركة أعضاء المجتمع المدرسة بأكمله: مديري المدارس، المعلمين العاملين، أولياء الأمور، ومشاركة أعضاء المجتمع المحلي.
- تقديم التدريبات على شكل عنقودية ومستمرة ومستدامة بالمدارس، وشمل الموجهين بالمدارس، كما تم دعم التطبيق الفعلي.
- تقديم الاستشارات والخبرات الإدارية والمساعدات الحكومية والخبراء التربويين ووكالات المعونة الأجنبية.

كما أسفرت عن أن جودة المدارس ترجع إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وهى أسلوب فعال فى تقوية المشاركة فى صنع القرار والشفافية فى الميزانية والمشاركة المجتمعية.

٦- بحث الجيفيلي والجهنى Al-Ghefeili & Ghani : الإدارة حول المدرسة فى عمان: تصورات المديرين ورؤاهم. "٢٠١٣" (٥١:٥٥-٦٧).

رصد البحث واقع الإدارة المتمركزة حول المدرسة بعمان ومدى التزامها بتطبيق اللامركزية فى التعليم. واستخدم المدخل الكيفي على حالات متعددة، وتحليل المقابلات والملاحظة والوثائق. وتطبيق استبانة على المديرين، والنظار، والمعلمين الأوائل، والمعلمين. وأسفرت نتائج البحث عن أن نظام الإدارة المتمركزة حول المدرسة معقد ومركب من عديد العناصر.

التعليق على الدراسات السابقة:

صنفت تلك الدراسات إلى محورين رئيسيين واختلفا من حيث الأهداف والبيئة التى أجريت فيها وكذلك اختلفت ما بين دراسات نظرية وأخرى ميدانية، إلا أنها اتفقت جميعاً من حيث

اهتمامها بموضوع الإدارة المتمركزة حول المدرسة. ويمكن إجمال هذا التعليق في النقاط الآتية:

١- اهتمت بحوث المحور الأول بوضع مقترحات لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة، فمنها ما اهتم بالمقترحات بصفة عامة، أو متطلب أو أكثر من متطلبات الإدارة المتمركزة حول المدرسة... وهكذا، وركزت هذه البحوث على الجهود والخبرات الدولية للإدارة المتمركزة حول المدرسة في جميع أنحاء العالم. وقد استفاد الباحث من هذه البحوث في كل أجزاء البحث سواء الخلفية النظرية أو صياغة توصيات كل سيناريو للبحث الحالي، إلا أن بحوث هذا المحور لم تهتم بتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠٣٠-٢٠١٤م، ولا بدور الوزارة في تطبيقها، ولا استشراف مستقبل تطبيقها، كما أنها أجريت بمنهج مقارن أو منهج وصفي أو منهج الفينومينولوجي، ولهذا أنه من الواضح أن بحوث هذا المحور تختلف جميعها تماماً عن البحث الحالي.

٢- تكون المحور الثاني من العديد من البحوث السابقة، ولكنها كانت جميعها بحوث أجنبية مثل بحث نيواد Nenyod ٢٠٠٢، وبحث مهاليزي وعاشقان Mehralizadeh & Atashfeshan ٢٠٠٤، وبحث علي وهوكو Ali & Hoque ٢٠١٣، وبحث هيوارد وكانون وسارنجو Heyward, Cannon & Sarjono ٢٠١١، وبحث بوذا Botha ٢٠٠٦، وبحث جيمج وسوميترا Gamage & Sooksomchitra ٢٠٠٤. (ويلاحظ أن كل هذه البحوث أجريت في بيئة أجنبية)، وقد استفاد الباحث من هذه البحوث في تكوين الخلفية النظرية، وتعرف آليات ومتطلبات تنفيذ وتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة.

ويتضح مما سبق أن هناك بحوث أجنبية وعربية كثيرة جداً حول موضوع الإدارة المتمركزة حول المدرسة بينما لا توجد دراسة عربية- على حد علم الباحث- اهتمت بهذا الموضوع- دراسة استشرافية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠م، وكان هذا دافعاً قوياً جعل الباحث يقوم بهذا البحث لسد الفجوة العلمية في الدراسات العربية.

خطة السير في البحث:

- وفقاً للمنهج الذي أُتبِع في هذا البحث، فقد سار البحث في الخطوات الآتية:
- القسم الأول: الإطار العام للبحث وتتضمن: مقدمة البحث، المشكلة تحديدها، أهداف البحث وأهميته، حدوده، مصطلحات البحث، البحوث السابقة، وخطوات السير في البحث.
 - القسم الثاني: الإطار النظري للبحث.
 - يتضمن ثلاثة محاور أساسية هي:
 - المحور الأول- الإطار المفاهيمي للإدارة المتمركزة حول المدرسة:
 - أولاً- تطور مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة.
 - ثانياً- أسس الإدارة المتمركزة حول المدرسة.
 - المحور الثاني- الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤: ٢٠٣٠م، وموقع الإدارة المتمركزة حول المدرسة منها.
 - المحور الثالث- إسهامات الإدارة المتمركزة حول المدرسة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بمصر:
 - أولاً- المبررات الداعية للأخذ بالإدارة المتمركزة حول المدرسة.
 - ثانياً- أهداف الإدارة المتمركزة حول المدرسة.
 - ثالثاً- ملامح الإدارة المتمركزة حول المدرسة في تشريعات التعليم قبل الجامعي.
 - رابعاً- تقييم الإدارة المدرسية على الإدارة المتمركزة حول المدرسة.
 - القسم الثالث- أهم المسارات النوعية لمستقبل الإدارة المتمركزة حول المدرسة بمصر حتى عام ٢٠٣٠م.
 - القسم الرابع- نحو إطار عملي تنفيذي لتعظيم إسهامات الإدارة المتمركزة حول المدرسة في تنفيذ الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي.
 - وأخيراً مراجع البحث ثم الملاحق .

القسم الثاني - الإطار النظري للبحث.

ويتضمن ثلاثة محاور أساسية هي:

المحور الأول - الإطار المفاهيمي للإدارة المتمركزة حول المدرسة:

ويتضمن التالي:

أولاً - تطور مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة:

إن أول نداء رسمي للإدارة المتمركزة على المدرسة في أمريكا كان عندما بدأت حركة المدرسة الفعالة في عام ١٩٧٠م، إذ نادت بأهمية شراكة وتدخل الآباء والمجتمع في إدارة المدرسة، ومن شأنها تقود إلي الإحساس بالملكية الذاتية في السياسات وشعور الأفراد بدرجة أعلى من الالتزام في تنفيذها، ومن شأنه يصبحون المصدر الرئيسي للسلطة (٢:٦٢)، وطبقت بشكل تدريجي على مرحلتين: أولها المشاركة في القرارات، ونشر الثقافة المتعلقة بها، وتشكيل مجلس محلي لتحسين المدرسة، أما المرحلة الثانية طبقت بعدما وصلت الخبرات والتخطيط عند المستوى المطلوب (٨٩:٥-٦).

ولعل أول ظهور للإدارة المتمركزة على المدرسة كقضية رئيسية في التعليم قد بدأت في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية عام ١٩٦٠م، ثم انتقلت إلى المملكة المتحدة البريطانية، وكان نتائج الورقة الخضراء، وتقرير تايلور عام ١٩٨٤، ١٩٨٦، وسبتمبر عام ١٩٨٨ بصدر قانون إصلاح التعليم، وأبريل عام ١٩٩٣ منح الاستقلال الذاتي للمدرسة، وإيجاد ميزانية للمدرسة خلال صيغة عالمية موحدة لميزانية المدرسة تقوم على عدد التلاميذ في المدرسة. ويؤكد جميع تاريخ مصطلح الإدارة المتمركزة على المدرسة في السياقات التربوية في أواخر الستينات في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن التقليد الذي اشتق منه هذا المصطلح أكثر قدماً من ذلك (٨٩:٥-٢٠).

ثم انتقلت إلي استراليا عام ١٩٦٦ حيث أوصت إحدى اللجان بنموذج بديل لإدارة المدرسة بعيداً عن النموذج البيروقراطي السائد بالمدارس. كما انتقلت إلى كوريا حيث أوصي التقرير الكوري عام ١٩٦٧ بإنشاء مجلس إلزامي لإدارة المدرسة، وضرورة إشراك المجتمع في البرامج التعليمية.

وقد وصف تقرير للإدارة سنة ١٩٧٦م في نيوزيلندا العلاقات بين المدارس ومجتمعاتها بأنها مسألة تستحق الاهتمام. وبدأت الضغوط تتزايد منذ أوائل السبعينيات في اتجاه توفير مشاركة أكبر لأولياء الأمور في إدارة المدرسة، وإقامة مزيد من علاقات العمل بين المدارس ومجتمعاتها. وفي سنة ١٩٨٧ أنشأ حزب العمل مجموعة "لمراجعة إدارة التعليم" وكانت هي الأرضية التي انطلقت منها نيوزيلندا في حركتها نحو القضاء على مركزية السيادة على المدارس الحكومية، وطبقاً لخطة عرفت باسم "إصلاحات مدارس الغد" قام البرلمان بإلغاء إدارة التعليم التي تولت الإشراف على مدارس الدولة، وخولت السلطات الإدارية بالمدرسة الابتدائية والثانوية إلي مجالس أمناء، يختارهم ويشرف عليهم أولياء أمور التلاميذ في كل مدرسة، مع استمرار الحكومة المركزية في تمويل المدارس، والإشراف علي عمل المعلمين بالمدارس الحكومية من خلال وزارة جديدة للتعليم تدور مسئولياتها حول السياسات وليس السلطات الإدارية (٦: ٦٦٩-٦٧٢).

أما في المكسيك منذ تأسيس وزارة التربية عام ١٩٢١م بدأ التوجه نحو زيادة استقلالية المدرسة، وأن تجربة تطبيقه يجب أن تتم بحذر وتدرج ويبدأ بالمرحلة الابتدائية، وتجب أن تبدأ ببناء جسر يسمح لتطوير جودة المدرسة في المستقبل، وأن التغيير الذي يبدأ من المدرسة ممكن حدوثه. وتبنت المدارس مشروعين لهما أثرهما في زيادة الاستقلالية بالمدرسة: المشروع القومي لإدارة المدرسة، ومشروع المدرسة. وبناء على ذلك يمكن بسهولة تغيير المدرسة وتنفيذ أنشطة المدرسية، ومناقشة القضايا الأكاديمية، وتلبية الحاجات المادية باعتبار أنهما منتج لعمل جماعي لمجتمع المدرسة تحت قيادة مديري المدارس واستشاراتهم. وحققت هذه المشروعات ثلاثة اتجاهات وهي: النشاط الجوهري للمدرسة يجب أن يدور حول تعليم الطلاب، واكتشاف قيمة العمل الجماعي وروح الفريق، وتقارب المدرسة بالمجتمع (١٦: ٧٢١-٧٢٧).

أما في طهران (٤٤٢: ٤٤٦) ظهرت الإدارة المتمركزة حول المدرسة عام ٢٠٠٠، وبدأ تطبيقها في الخطة الخمسة والثلاثون ٢٠٠٠-٢٠٠٤ على كافة المدارس، ولم يكتب لهذه الخطة النجاح بسبب مجموعة من المعوقات وهي، المعوقات السياسية، والتنظيم المركزي، والبيروقراطية، وعدم استقرار الإدارة، والمعوقات التشريعية، والميزانية غير كفاية للمدارس، ونقص القوانين والتشريعات والسياسات، وسيطرة النظام الإداري، وبعد عقد المجلس الأعلى

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

للتعليم ٧٠٦ اجتماع أوصى بتجربة "مجلس مدارس الثقة"، وتعتبر النواة الحقيقية للإدارة المتمركزة حول المدرسة. ويبين الجدول التالي تطور مفهوم الإدارة المتمركزة على المدرسة في طهران.

يشير الجدول التالي أن بداية التطبيق الحقيقي للمفهوم كان عام ٢٠٠٤، وطُبقت في ثلاثة مراحل، أولها النموذج الأول وقد تركزت أهداف الإصلاح على مشاركة المجتمع المحلي والآباء على الإشراف على اتخاذ القرارات، والمحاسبية والاختيار. في النموذج الثاني وحصل المعلمين على سلطات أكبر، وقد تركزت معظم الإصلاحات في هذا النموذج على تمكين المعلمين باعتباره الهدف الأساسي. والنموذج الثالث ركز على مدير المدرسة باعتباره متخذ القرارات، وزيادة مسئولية الحكومة المركزية والمحلية، وتحسين كفاءة استخدام مصادر المدرسة، ويعرفها المجلس الأعلى للتعليم بقوله "خطوط إرشادية تسهل تحقيق أهداف التعليم خلال نقل جزء من سلطات صنع القرار إلى قاعدة المدرسة، والتأكيد على مشاركة المديرين، والمعلمين، والطلاب، والآباء في صنع القرار".

جدول (١) مراحل تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة بطهران

سنوات البرامج	وصف البرامج	نتائج البرامج
١٩٩٧	ناقشت وزارة التعليم لأول مرة مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة. وكان الهدف الأساسي تمكين المديرين والمعلمين، ونقل بعض السلطات من الحكومة المركزية إلى المدرسة.	ولم تحقق المدرسة أي إنجاز يذكر في هذا العام.
٢٠٠٠	بناء على خطة التطوير الخمسة والثلاثون وافق المجلس الأعلى للتعليم على التطبيق بالمدارس، وأن التنفيذ لم يتم لبعض الصعوبات حتى عام ٢٠٠٤.	في هذه العام لم يتحقق المفهوم في المدارس.
٢٠٠٤	وافق المجلس الأعلى للتعليم على تطبيق مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة في بعض المدارس الحكومية تحت اسم مجلس مدارس الثقة	في هذا العام طبقت الإدارة المتمركزة على المدرسة في ٥٠٠ مدرسة بكافة الدولة.
٢٠٠٩	المجلس الأعلى للتعليم في الخطة الرابعة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية أكد على تعميم هذا المفهوم في كافة أرجاء البلاد	في هذه العام طبقت الإدارة المتمركزة حول المدرسة في ١٠٠٠ مدرسة بنواحي الدولة.

يظهر الجدول السابق أن تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة بطهران تم على مراحل متعددة وبشكل تدريجي، وعلى عينات من المدارس، للتعرف على المعوقات وتقديم الحلول المقترحة لها.

لقد أكد البنك الدولي على أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة ظهرت في الوقت الحاضر استجابة لسياسية مباشرة، وأن الدول توفر خيارات متنوعة أمام أولياء الأمور للمشاركة والتعرف على آرائهم في البرامج والمناهج المقدمة، واتخاذ القرارات الاستراتيجية المتقدمة، لتقدم المدرسة برامج متميزة أكثر اختلافاً عن المدارس المجاورة لها (١٤:٨٧).

وعلى الرغم من وجود عدد كبير لتعريفات مصطلح الإدارة المتمركزة حول المدرسة في التعليم فإن المعنى الشائع هو أن تكون المدرسة مسئولة عن نتائجها، وتحديد المدرسة كوحدة، وظروف المدرسة، واتخاذ القرار داخل المدرسة- وزيادة في الاستقلالية، وتكون المسؤولية المهنية بدلاً عن التنظيم البيروقراطي، وهي تساوي حاصل الجمع بين الاستقلالية والمشاركة في اتخاذ القرار، وبدون هذين العنصرين يصبح معنى الإدارة المتمركزة حول المدرسة ضئيل جداً، ويكمن الهدف الجوهرى في تمكين العاملين بالمدرسة من خلال توفير السلطة، والمرونة، والموارد؛ لحل المشكلات التربوية بمدارسهم (١:٧٤).

لقد استعير مفهوم الإدارة المتمركزة على المدرسة من مجال إدارة الأعمال، وعلى الرغم من أن الأغراض في المؤسسات الصناعية تختلف في بعض الحالات عن الأهداف بمدارس التعليم، فإن كثيراً من المدارس بدأت في تطبيق أسلوب الإدارة والسياسات المطورة في الصناعة في عملية التعليم، والاستخدام المتزايد لخطط الإدارة المتمركزة على المدرسة هو أحد الانعكاسات لهذا الاتجاه. وعند تطبيق مصطلح الإدارة المتمركزة في مجال التربية يكون المقصود به جعل المعلمين ومديري المدارس، وبعض الوكالات مثل مجلس التعليم، قسم الولاية للتعليم، وبعض المنظمات سواء أكانت مجموعة عامة أو شركة خاصة مسئولة عن الأداء طبقاً للمعايير المتفق عليها.

ويرى كالدويل Caldwell أحد الخبراء في مجال الإدارة المتمركزة حول المدرسة أنها تشير إلى نقل منهجية اللامركزية من المستويات العليا إلى مستوى المدرسة للسلطة والمسؤولية بحيث يمكن اتخاذ القرارات في الأمور الهامة المتعلقة بعمليات المدرسة من الأهداف والسياسات، والمنهج، والمعايير والمحاسبية في إطار محدد مركزياً (١:٥٦).

أما جيمج David Gamage يعد من أكثر الباحثين إسهاماً في الأدب المتعلق بنظرية الإدارة المتمركزة حول المدرسة في المجال التربوي ؛ حيث نشر في هذا المجال ما يزيد على خمس عشرة كتاباً وبحثاً، ويقدم تفسيراً أكثر نضجاً للإدارة المتمركزة حول المدرسة في مجال الإدارة المدرسة، وأنها نهج عملي لتحويل النمط البيروقراطي والمركزي في إدارة المدرسة إلى نمط أكثر ديمقراطية. وتحدد المدرسة كحالة فردية باعتبارها وحدة أساسية للتحسين بواسطة الاعتماد على إعادة توزيع سلطة اتخاذ القرار. في هذا السياق يتخذ التحسين في المدرسة كحالة فردية باعتبارها مدخل ناجح لإصلاح التعليم. وهذا المدخل أثبت نجاحه وفقاً للرأي العام والبحوث العلمية. وعلي سبيل المثال أفاد التربويين في المملكة المتحدة أن مجلس إدارة المدرسة في إنجلترا وويلز تم منحه صلاحيات أكبر من خلال خطوط مركزية واضحة المعالم. ويصبح مدير المدرسة مسئول عن المدرسة، وتمكين الآباء من الأمور المالية (٦١:٦٨).

تجدر الإشارة إلي أن التوازن بين الإدارة المتمركزة حول المدرسة وسيطرة الحكومة المركزية أمر يوصي به بدون شك، حيث يوضح جوناثان د. يانسن Jansen أستاذ التربية وعميد كلية التربية في جامعة بريستوريا بجنوب أفريقيا أن المدرسة ستمنح مزيداً من الاستقلال الذاتي لتقرر مدى تقدمها الخاص، خطط وأولويات التحسين المدرسي، وبعد كل شيء، المدرسة هي التي تقيم نفسها ذاتياً، وهذا يعني أن المدير وهيئة التدريس يلعبون دوراً أساسياً فهم أقرب نقطة للمدرسة. زد على ذلك أن كل أعمال التقييم يجب أن تتسم بالانفتاح والتعاون، ويجب أن يكون معلناً، وعن طريق المسؤوليات القانونية الممنوحة لوزير التعليم، فإن المراقبين المفوضين لهم الحق في دخول أي مدرسة، وإجراء التقييم الشامل، كما أن وزير التعليم يظل هو الحكم النهائي علي مجريات أي شكوى، ويولى الإجراءات قيمة أعلى من النتائج (١٠:٦٩٦-٧٠٠).

ولم تقتصر الإدارة المتمركزة حول المدرسة في التعليم على أستراليا ونيوزيلندا فقط، ولكن أخذت بعض الدول تطبيق هذا النظام مثل بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية، واندونيسيا، وهونج كونج وتايلاند والمكسيك وكندا، وأسبانيا، وألمانيا وفيما بعد الصين واليابان وسنغافورة (٥٣:٣٣-٤٧).

وقد أثير الجدل حول مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة، ففي الأدبيات التربوية لا يوجد تعريف سهل وواضح للإدارة المتمركزة حول المدرسة، وتختلف التعريفات باختلاف الإطار

الفكري لتطبيقه، وغالباً ما تركز التعريفات على خصائص الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وتجمع التعريفات على أربعة أشكال وهي، استقلالية المدرسة بشكل كامل، إدارة موارد المدرسة بشكل مستقل، المشاركة في اتخاذ القرارات، وأهمية إدارة المدرسة ذاتياً (٥١:٥٥-٦٧).

وثمة رأي لجميع Gamage فقد عمل لمدة عشرين عام في مجال الإدارة المتمركزة حول المدرسة في استراليا تمثل استقصاء كمياً للإدارة المتمركزة حول المدرسة؛ حيث أكد على أن توافر نظرية تتضمن سبعة افتراضات جوهرية وواقعية بالمؤسسة التعليمية، ينظر إليها كل من المعلمين والطلاب على أساس أنها عامل مساعد في نجاح لتطبيقها، وتعد دليلاً على أن هناك إدارة متمركزة حول المدرسة في إدارة هذه المؤسسة، وانتهى إلى أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة تتوافر فيها سبعة افتراضات، وهي: (٦٠:٩-١٤)

١- تشكيل مجلس للمدرسة منتخب من المعنيين بالتعليم: مدير المدرسة، المعلمين، الإداريين، العمال، أولياء الأمور، المجتمع المحلي، والطلاب.

٢- سن التشريعات اللازمة لنقل وتحويل السلطة والمسئولية معاً.

٣- المشاركة التطوعية للآباء، والمجتمع، وممثلين الطلاب في صياغة السياسات وإدارة المدرسة، وتزداد الدافعية لتحسين المدرسة.

٤- تمهيد وتدريب البيئة المدرسية والمعنيين بالمدرسة للتعرف على والدعوة للتأييد والدعوة للمشاركة في كل أنشطة الإدارة المتمركزة حول المدرسة.

٥- تمارس المدارس عملها من خلال طرق ووسائل لتحسين صورتها وزيادة تسجيل الطلاب.

٦- الاستخدام الأمثل للموارد المحدودة وتقليل البيروقراطية، والاعتماد على موارد المجتمع غير المستغلة في السابق.

٧- الرقابة الصارمة والمحاسبية على الأمور المالية التي وُضعت تحت تصرف المدرسة، وأن المدير مسئول ومحاسب أمام الحكومة وسلطات التعليم المحلية والمجتمع المحلي عن طريق تقديم تقارير بصفة منتظمة وسنوية عن المدرسة.

وفي نهاية العرض لتطور مفهوم الإدارة المتمركزة على المدرسة نورد في الجدول التالي مقارنة معتمدة على ما عرضه تشينغ Cheng وزملاؤه عند عرضه لنموذجي الإدارة في

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

القرنين العشرين والحادي والعشرين. وقام ببناء أداة الهدف منها التعرف على مدى اتجاه المدرسة نحو الإدارة المرتكزة حول المدرسة في بعض المدارس، وتكونت الأداة من ١١ بعداً سيتم ذكره آنفاً، ولحساب الصدق والثبات قام بعرضها على ٢٤١ مدرسة ثانوية، ١٢٧ مشرف، ٢٠٤ مدير مدرسة، وأكثر ٦٣٠٠ معلم (٥٢٠:٥٧).

جدول (٢) خصائص النموذج التقليدي والإدارة المتمركزة حول المدرسة في المسح الذي أجراه "

تشينغ" و "موك"

محور المقارنة	النموذج التقليدي في الإدارة	النموذج المعاصر في الإدارة المتمركزة على المدرسة
رسالة المدرسة	تبني الرسالة بواسطة فريق الإدارة بدون مشاركة جميع أعضاء المدرسة، وغير مسئولين عن تطويرها	تبني الرسالة بمشاركة أعضاء المدرسة ويلتزمون بتحقيقها.
أنشطة المدرسة	محتوي وأساليب الإدارة والتعليم موجه خلال عوامل خارجية	الإدارة والتعليم موجه خلال خصائص واحتياجات الخاصة بالمدرسة .
التنظيم	المدرسة مكان وظيفي، أعضائها موظفون يمكنون بالمدرسة بدون فائدة	المدرسة مكان للنمو حيث تهئ للأعضاء فرص للتطوير.
اتخاذ القرار	تتخذ القرارات بواسطة فريق الإدارة، أي مركزية السلطة.	يشارك المعلمون والآباء والطلاب في صنع واتخاذ القرار، أي مركزية السلطة.
استخدام الموارد	تنظم الحكومة بدقة استخدام الموارد، ومن الصعوبة تلبية احتياجات المدرسة، وحل المشاكل في الوقت المحدد، وإيجاد موارد جديدة	تكون المدرسة ذات استقلالية في استخدام الموارد وفقاً لاحتياجاتها، وحل المشاكل في الوقت المحدد، وإيجاد مصادر جديدة للتعليم.
دور المدرسة	تنفذ المدرسة المهام الموكلة إليها من الحكومة بواسطة إجراءات إدارية وتجنب الأخطاء	التطوير وأن تجعل المدرسة فريدة من نوعها للطلاب، المعلمين، والمدرسة.
دور المدير	محافظ على الهدف، مشرف على العاملين، ومسيطر على الموارد .	مطور للهدف وقائد، وسائق ومنسق للموارد، ومطور للموارد
دور المعلم	موظفين سلبي ومنفذ	شريك ونشط ومطور
دور الآباء	سلبي، وغير مشارك وغير متعاون مع المدرسة	شريك وداعم ومتعاون بفاعلية مع المدرسة
العلاقات الإنسانية	مناخ هرمي وخلافات بين الأعضاء، وتنوع المصالح	يسود روح الفريق، والتعاون المفتوح، وتقاسم المسؤوليات
مؤشرات الفعالية	- استخدام الامتحانات النهائية . - التقويم هنا يقصد به مدى إشراف الإدارة . - تتجاهل عمليات وتطوير التعليم .	- يؤكد تقويم المدرسة جوانب ومؤشرات متعددة - التركيز على التحصيل الأكاديمي مؤشر وحيد - التقويم عملية تعلم ووسيلة للتحسين.

ومن خلال النظر إلى الجدول السابق يتضح اختلاف خصائص الإدارة المتمركزة حول المدرسة عن خصائص الإدارة التقليدية في أنها:

- تأخذ بفكرة الطبيعة الإنسانية المتكاملة، وتهتم بعملية المشاركة والتنمية.
- تنفذ الأنشطة تبعاً لخصائص واحتياجات المدرسة.
- تعتمد في تقويم الأداء على مدخل الفعالية متعددة المستويات الذي ينظر إلى التحصيل الدراسي على أنه أحد المخرجات، وإلى التقويم على أنه عملية مستمرة لتطوير المدرسة.
- تنظر إلى المدرسة على اعتبار أنها مكان الحياة للطلاب والمعلمين والإداريين ولكل منهم الحق في المشاركة وإبداء الرأي.
- تتخذ من اللامركزية نمطاً سائداً في صنع قراراتها اعتماداً على مبدأ المشاركة بين المدير والمعلمين والآباء وفي بعض الأوقات الطلاب.
- تتميز بأن قيادتها إنسانية تربوية متعددة المستويات ويمتلك مديرها المعرفة وفنيات الإدارة الحديثة ويستمر في التعلم والتنمية المهنية.
- تقوم بحل مشكلات المدرسة أولاً بأول على ضوء احتياجاتها وإمكانياتها ومواردها الذاتية.
- يتطلب تطبيقها حدوث تغيرات في دور المدير والمعلمين والآباء نحو العمل المتعاون والهادف إلى تحقيق النفع للطلاب.

ثانياً - أسس الإدارة المتمركزة حول المدرسة:

تعتمد الإدارة المتمركزة حول المدرسة - كأحد التوجهات الحديثة في عمليات التطوير الإداري - على عدة أسس حتى تحقق المدرسة أهدافها، وسيتناول الباحث هذه الأسس بالتحليل لاشتقاقها من الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بمصر، وتحديد الواقع، ويمكن استعراض هذه الأسس بالتفصيل كالاتي:

١- لامركزية السلطة:

يقصد بها نقل سلطات اتخاذ القرار المركزي إلى مستويات تقديم الخدمة، مما يؤدي إلى إعطاء مزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستوى المدرسة وتفريغ الإدارات العليا من المهام التنفيذية مع تعاظم دورهم الرقابي والمنهجي والتخطيطي (٢٤:٥٠-٢٥).

وتتنوع أشكال اللامركزية التي يمكن أن تتبناها الحكومات، ولهذا يجب أن تمنع الحكومة التفكير، وأن تختار من بينها ما تناسبها، ويمكن إجمال هذه الأشكال في التالي: (٣٤:٣٥)

- الشكل الأول- عم التمرکز، ويدور حول نقل المهام والعمل إلى وحدات أخرى بالمنظمة، ولكن بدون السلطة.

- الشكل الثاني- التفويض، ويتعلق بنقل سلطة اتخاذ القرارات من وحدات المستوى الأعلى إلى الأقل في التدرج الهرمي، ولكن السلطة الأعلى تستطيع سحب أو إلغاء هذه السلطات وفقاً لتقدير جهة التفويض.

- الشكل الثالث- نقل السلطة، ويركز على نقل السلطة إلى وحدة مستقلة يمكن أن تعمل بشكل مستقل، أو الوحدة التي يمكن أن تعمل بدون أن يطلب الحصول علي تسريح.

وهنا يشير (جميع) إلى أن الشكل الثاني- التفويض- هو البديل الأنسب للتطبيق بالمدراس؛ حيث كان سبباً أساسياً في نجاح المدارس باعتباره يتضمن أساساً تشريعياً لنقل السلطات إلى المدرسة، ويوفر هيكلاً إدارياً أكثر استقراراً. كما يؤدي التفويض إلى إفراز كوادر قيادية فعالة بالمدرسة يمكنها أن تحسن وتطور من مستوى أداء العاملين بها، ويفتح المجال بأن تكون الوظائف العليا ليست مقصورة على فئة دون الأخرى، ويُعفي الرئيس من ممارسة الأعمال الروتينية وتمنحه وقتاً للقيام بالمهام الكلية، ويتيح الفرصة للتجديد والابتكار (٤٨:١٨).

وتفوض السلطات في ظل الإدارة المتمركزة حول المدرسة من المستويات المركزية إلى مجالس بموقع المدرسة School-Site Council، أو مجالس على مستوى المدرسة School-Level Council، وسواء تم تأسيس المجلس من قبل الإدارات التعليمية أو على مستوى المدرسة فهو يتكون من المديرين، والمعلمين، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي، والطلاب. وتختلف هذه المجالس في تشكيلها والسلطات المفوضة إليها،

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

ويرجع الاختلاف إلى أن هناك أربع نماذج رئيسية لتحديد لمن تفوض إليه السلطات بالمدارس وهي: (٢٨٥-٢٣٣:٧٢)

- نموذج السيطرة الإدارية **Administrative Control**، وفيه تفوض السلطات إلى مديري المدارس، فهو المتخذ الأساسي للقرار، وصاحب السلطة النهائية، ويكون مسئولاً عن نتائجها. أما الآباء والمعلمين لا يكون لهم سلطة حقيقية على القرارات، ويمكنهم فقط تقديم المشورة.
- نموذج الرقابة المهنية **Professional Control**، وفيه تفوض السلطات إلى المعلمين في اتخاذ القرار وقيادة المدرسة .
- نموذج الرقابة المجتمعية **Community Control**، وفيه يكون للآباء أو مجموعة محلية أو لجنة السلطات الأكبر على قرارات المدرسة.
- نموذج الرقابة المتوازنة **Balanced Control**، ويتطلب مشاركة الآباء والمهنيين (المعلمين ومدير المدرسة) بالتساوي في السلطة.

٢- المشاركة في صنع القرار.

وتعني المشاركة إتاحة الفرصة لكافة العاملين لإبداء آرائهم فيما يتعلق بالأمور المدرسية وعدم قصرها على المدير والوكلاء، وتفويض السلطة لهم ووضع رأيهم موضع التطبيق. وقد قام دي جروبيلو **Di Gropello** في دراسة بعمل مسح للدراسات المنشورة وغير المنشورة التي تناولت الإدارة المتمركزة حول المدرسة بأمريكا، وقد تم تناول هذه الدراسات بالتحليل لتحديد المجالات والمهام الخاصة بالمشاركة في صنع القرارات على مستوى المدرسة، وتوصل إلى خمسة مجالات أساسية وذلك على النحو التالي: (١٧:٥٨)

- إدارة شئون العاملين.
- إدارة التدريس والتعليم.
- إدارة الميزانية.
- الصيانة والبنية التحتية.
- الإشراف والتقييم.

وتتمثل صنع واتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة شئون العاملين على مستوى المدرسة في المجالات الآتية، اختيار وتعيين المعلمين والإداريين، وتحديد نظام للحوافز لهم، الإشراف

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

والتقويم لأدائهم، ووضع برامج للتنمية المهنية لهم، والإشراف عليها وتقييمها (٢٨٩:٦٣-٣٠٥).

وترتكز اتخاذ القرارات الخاصة بالمهام التدريسية والتعليم على مستوى المدرسة في تحديد الساعات التدريسية للمادة الدراسية، اختيار المناهج والكتب الدراسية، تحديد طرق التدريس، التقويم المدرسي، إجراءات المنهج والامتحانات والتقييم، إجراءات تقدير درجات الطالب، تطوير بيئة التعليم والتعلم المتعلقة باحتياجاتهم، الإشراف وتقويم التعليم، عمليات التعليم والتعلم، وإثراء عمليات التعليم والتعلم (١٧:٥٨).

وأشار ثيدا وجوي Thida & Joy (٢٠١٢) إلى القرارات الخاصة بإدارة الميزانية على مستوى المدرسة تتمثل بصفة أساسية على الإشراف على الميزانية، توفير الاعتمادات المالية، تحديد الرسوم المدرسية. ويحدد هذا المجال بثلاث مجالات فرعية وهي مرتبات العاملين، تحديد ميزانية المباني، وتحديد نفقات بناء الميزانية مثل اللوازم والأجهزة، تطوير العاملين، الأنشطة اللاصفية، الصيانة، المواصلات، والواجبات الغذائية (٨٢:١٠٣٠).

وتشمل سلطات اتخاذ القرارات المتعلقة بالصيانة والبنية التحتية على مستوى المدرسة عدة مجالات: صيانة المدرسة، شراء المواد التعليمية، وتحديد البنية التحتية واحتياجاتها (١١٧:٨٩). أما في مجال الإشراف والتقويم يتمثل اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة في الأنشطة الإدارية والتربوية، خاصة في مجال العاملين، التعليم، الميزانية، المناهج الدراسية، والبنية التحتية (٨٢:١٠٣١).

وتتوقف درجة ممارسة الإدارة المدرسية للمشاركة وفعاليتها على درجة مستوى المشاركة التي تمارسها، فهناك أنواع للمشاركة منها: (٨٠:٢٠)

■ المشاركة الأسمية: وتتمثل في توصيل المعلومات إلى المشاركين ليطلب منهم تقديم العون للنشاط إلي يتم تقديمه بالفعل، ومن ثم تكون مسئولية الأفراد المشاركين جمع بيانات ومعلومات عن الموضوع المشاركون فيه.

■ المشاركة الاستشارية: وتتمثل في التماس النصيحة والعون من المشاركين وإبداء الرأي وإيضاح الأسباب التي دعتهم إلى هذا الرأي مع الاحتفاظ في النهاية بمسئولية اتخاذ القرار للرئيس.

■ المشاركة بالمسئولية: وتتمثل في قيام حوار يستطيع المشاركون من خلاله أن يؤثروا على القرارات الرئيسية التي تتصل بالتقييم المطلوب إحداثه، وفي هذا النوع يكون كل الأفراد المشاركين مسئولين عن القرار الذي تم اتخاذه.

وتعمل الإدارة المتمركزة حول المدرسة من خلال النوع الثالث وهو المشاركة بالمسئولية؛ حيث يصبح من حق كل الأفراد المشاركين تغيير أو تعديل القرار المطلوب مع معرفتهم بمسئوليتهم الكاملة عن نتائج القرار وآثاره على العملية التعليمية.

٣- القيادة المدرسية:

تعد القيادة المدرسية والنمط القيادي الملائم من أهم العوامل التنفيذية التي تضمن تحقيق مزيد من سياسات وبرامج الإدارة المتمركزة على المدرسة (٦٦٩:٧٠-٦٨٤). وتعتبر القيادة أحد المقومات المهمة للإدارة المتمركزة حول المدرسة. ومن الافتراضات الأساسية أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة تتطلب قدرات قيادية تختلف عن تلك المطلوبة من المدارس التقليدية؛ حيث يتطلب تقديم تقارير سنوية للحسابات المدرسية أمام المجتمع والجهات الحكومية، تسويق صورة جيدة عن المدرسة، تنافسية المدرسة مع المدارس الأخرى، تعزيز الإنجاز الأكاديمي والرياضي، والأنشطة اللاصفية (١٢٢:٦٠). فضلاً عن توفير نظام للاتصال مع فئات المجتمع (الصناعة، التجارة، الشرطة)، تطوير برامج المختلفة لخطة تحسين المدرسة، تعزيز المشاركة في صنع القرارات، إدارة الموارد البشرية، تكنولوجيا المعلومات، التخطيط الاستراتيجي، التقييم الذاتي، التسويق، المفاوضات، وتسوية الصراعات (١٩:٧٩).

هذا وتؤكد كثير من البحوث النظرية والتجريبية على وجود أنماط من القيادة الإدارية ملائمة لسياسات الإدارة المتمركزة حول المدرسة، تتحدد في كل من أنماط القيادة التشاركية، القيادة التحولية القيادة الإبداعية، والقيادة الموزعة على أساس أن القادة في ظل الأنماط السابقة يمارسون سلوكيات تلائم لأداء الأفراد لسياسات الإدارة المتمركزة حول المدرسة. ويعتبر نمط القيادة التشاركية ملائم لأداء الأفراد لسياسات الإدارة المتمركزة حول المدرسة على أساس أن القادة التشاركيين يمارسون ما يلي: (٥٤:٢٢)

■ القدرة على استشارة أفراد الجماعة التي تعمل معه.

■ إدراك أهمية مشاركة العاملين معه في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم.

- قدرة القائد على اختيار عدد من العاملين معه لتفويضهم في استخدام بعض سلطاته لأداء بعض المسؤوليات في العمل التي تتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم.
- كما يعتبر نمط القيادة التحويلية ملائم لأداء الأفراد لسياسات الإدارة المتمركزة حول المدرسة على أساس أن القادة التحويليين يمارسون ما يلي (٥٥:٢٢)
- جعل مرعوسهم يفعلون أكثر مما هو متوقع منهم.
- حفز المرؤوس للأداء في مستوى معين، علاوة على طاعة التوجيهات الرسمية للمنظمة.
- تشكيل وتنشيط دوافع وأهداف المرؤوسين.
- تغيير في قيم ومعتقدات واتجاهات المرؤوسين الأساسية، لدرجة أنهم يكونون مستعدين لإنجاز ما هو أبعد من الحد الأدنى من المسؤوليات التي حددتها المدرسة.
- الارتقاء بمستوى الأفراد العاملين إلى أفراد بمستويات أعلى من المستويات العادية.
- ويعتبر نمط القيادة الإبداعية ملائم لأداء الأفراد لسياسات الإدارة المتمركزة حول المدرسة على أساس أن القادة الإبداعيين يمارسون ما يلي: (٥٥:٢٢)
- توليد الحلول المبتكرة لمشكلات العمل والتي يمكن ترجمتها إلى قرارات فعالة.
- إعطاء أعضاء المجتمع المدرسي المزيد من الاستقلالية والحرية التي تمكنهم من تغيير بنية المنظمة وتطوير الأداء.
- تزويد المعلمين بالأنشطة المختلفة التي تمكنهم من تحقيق أهدافهم التعليمية واتخاذ القرارات.
- حل المشكلات بطريقة أكثر سهولة.
- تقديم حلول مبتكرة.
- ويعتبر نمط القيادة الموزعة ملائم لأداء الأفراد لسياسات الإدارة المتمركزة حول المدرسة على أساس أن القادة الموزعين يمارسون ما يلي: (٥٥:٢٢)
- الإثابة الفورية لأي عمل إبداعي.
- إذكاء التفكير الجماعي وتلاقح الأفكار.
- تشجيع الاختلاف في الرأي.
- الانتقال من الهرمية الفوقية إلى القيادة الجماعية والأفقية.

- توزيع الصلاحيات في ظل شروط المساءلة الدائمة.
 - يمارس كافة العاملين بالمدرسة عدداً من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية.
 - ومن الملاحظ أن الأنماط سابقة الذكر وما تتضمنه من خصائص، يعتبر مكملاً لما ترمي إليه بعضها البعض، من حيث اهتمامهم بالمرؤوسين ودفعهم نحو الإبداع والتجديد.
- ٤- المحاسبية على النتائج والإنجازات:

يعد تطبيق المحاسبية في المدارس التي تطبق الإدارة المتمركزة حول المدرسة شرطاً ضرورياً لنجاحها، ولقد ذكر جيمس Gamage (٢٠٠٣) أنه في ظل الإدارة المتمركزة حول المدرسة تقع محاسبية المدرسة على ثلاثة أطراف أساسية وهي، السلطات المركزية، أعضاء المجتمع المدرسي نفسه، والمجتمع المحلي (٢٠:٢٢). مما يعنى أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة تحتاج إلى محاسبية أكبر، وذلك حتى يمكنها تحقيق أهدافها، فعندما يترك للمدرسة حرية الإدارة والاستقلال بنفسها في عملها، كان ولا بد وأن يكون هناك نظام دقيق من المحاسبة والمساءلة على المدرسة يبدأ عند اختيار العاملين بالمدرسة، وسير العملية التعليمية بها، وينتهي بالحكم على مخرجات العملية التعليمية.

ويقصد بالمحاسبية في الإدارة المتمركزة على المدرسة" العمليات أو الإجراءات التي من خلالها يمكن اعتبار منظمة مسئولة عن أدائها والتي تستلزم التعرف على أهداف المنظمة، وقياس أدائها ومقارنته بالمقاييس الداخلية والخارجية، ومن خلال هذا التقييم تحدد المكافآت أو العقوبات والتي تطبق على أساس أداء المنظمة (٤:٢٥٨). أوهي" محاولة لتحميل المدرسة مسؤولية عن التصرفات التي يترتب عليها بوضوح مسؤولية مشتركة في الحد الأدنى" (٧١:١٢٠٨).

ويرافق مفهوم تحويل المدارس إلى إدارة متمركزة حول المدرسة، التحول من مفهوم المحاسبية والمساءلة من مجرد نموذج تقليدي للرقابة على الأداء إلى نموذج يعد التفاوض فيه عقداً أساسياً يهدف إلى توفير الظروف المساعدة للمدارس على تحسين أدائها، ومساعدة قادة المدارس في الارتقاء بأداء مدارسهم. والتحول من التركيز إلى إصدار أحكام نهائية على الأداء إلى المساعدة التكوينية المستمرة التي يتم تقديمها لقادة المدارس (٧٨:١-٢). الأمر الذي يتطلب مراجعة أدوار السلطات التعليمية الأعلى (الوزارة، المديريات والإدارات التعليمية) من التركيز على التشريع ووضع السياسات والقواعد إلى دور الميسر ومقدم الخدمة

والمستجيب لحاجات المديرين ومطالبهم، ومساعدة المدرسة فى وضع خطة للتحسين مع وضع المدرسة تحت الإشراف، كتابة تقرير عن الإجراءات التى تتخذها لدعم جهود الإدارة المدرسية فى تحسين أدائها وأداء طلابها، كما يتعين على إدارة المدرسة تقديم تقرير للمجتمع المحلي والإدارة التعليمية يبين تقدمها فى تحقيق أهدافها والتحديات التى تواجهها. وهناك عدة قواعد هامة لتطبيق نظام محاسبية مدرسية حقيقية حددتها إحدى الدراسات فى النقاط التالية: (٩٨:١)

- التركيز على نتائج تقدم المستوى الطلابي الذي من الممكن قياسه.
- الحاجة الملحة إلى تطوير تقدم الطلاب.
- وضوح النمو المستمر فى مستوى تقدم الطلاب على مستوى كل المدارس.
- على كل الطلاب أن يتعلموا كيفية الوصول إلى المستويات الأعلى من التعليم.
- إشراك كل من الآباء والمتعلمين وأعضاء المجتمع فى تلبية حاجة التطور والمراجعة والخطط لتحسين مستوى التعليم لديهم.
- مشاركة صانعي السياسة فى نظام المحاسبية وعدم تراجع المستويات العليا الموجودة.
- تعاون كل من الطلاب والآباء والمعلمين وأعضاء المجتمع لتحقيق أهداف التعليم.
- وضع نظام للمحاسبية بطريقة بسيطة.
- وضع الجهود بصفة أساسية ضمن عملية المحاسبية الإدارية.

٥- تمكين العاملين بالمدرسة:

يعد تمكين العاملين مدخل أساسي للإدارة المتمركزة حول المدرسة، حيث يساعد على تعزيز دور كافة العاملين بالمدارس للشروع والبدء فى تنفيذ الأفكار الجديدة، والتى تسمح بتوليد فرص جديدة لزيادة التعليم والتعلم للطلاب، حيث لا يكتفى بالمشاركة فى صنع القرارات فقط، وإنما لابد أن يصبح ذلك الاستقلالية، الفعالية الذاتية، التنمية المهنية المستدامة، والمعلومات (٧٤:٤٤).

ويعرف جوش وستانلي Goetsch & Stanley (٢٠٠٠) التمكين بأنه "القرار الذي يزود العاملين بالسلطة، والمعرفة، والمصادر لتحقيق الأهداف" كما عرفه جاري وأندرسون Gary & Anderson بأنه "الطريقة التى يتم بها تزويد العاملين بالمهارات التى تؤهلهم للاستقلالية فى اتخاذ القرارات، وكذلك تزويدهم بالسلطة والمسئولية والمحاسبة". كما عرفه فتحي (٢٠٠٣)

بأنه "التمكين للعاملين وتشجيعهم لينهمكوا في العمل أكثر ويشاركوا في اتخاذ قرارات ونشاطات تؤثر على أداءهم للوظيفة(١٨:٢٥-١٩).

وهناك ثلاثة أنواع أساسية من المعارف والمهارات اللازمة لكافة العاملين بالمدارس عند الأخذ بالإدارة المتمركزة حول المدرسة، أولها توفير التدريب اللازم للعاملين لزيادة مهاراتهم في العمل، ويشمل تشكيل فرق العمل، المشاركة في السلطة، المبادأة، الشجاعة، تفعيل نظام الاتصال، جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، واتساع وجهات النظر. ثانياً توفير مهارات العمل في فريق للمشاركة في الإدارة وحل المشكلات مثل حل المشكلات، صنع القرارات، مهارات الاتصال، إدارة الوقت، وإدارة الصراعات. وأخيراً تدريب العاملين على المعرفة التنظيمية، وتشمل الميزانية، وأساليب التحسين والتطوير المدرسي، كتابة التقارير السنوية، وبناء الاستراتيجيات، إدارة التغيير، وإدارة الجودة(٨٥:٦-٨).

وعليه يمكن القول بأنه أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة تتطلب تنمية مهنية مستمرة لكافة العاملين بالمدرسة، وإكسابهم العديد من المهارات والمفاهيم مثل مهارات العمل التعاوني، ومهارات الاتصال والتواصل مع بعضهم ومع المجتمع المحلي. والمهارات الإدارية مثل إعداد الميزانية، وكتابة التقارير، والعلاقات الإنسانية. والمهارات الفنية التي تمكن الأفراد من القيام بالوظيفة وتقديم الخدمة، وإكساب العاملين الثقافة التنظيمية اللازمة لتقبل التغيير والمشاركة فيه.

٦- التمويل:

يتمثل التحدي الحقيقي الذي يواجه المدارس وذلك من خلال التحول إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة في التمويل، وهو تغيير جوهري يتعامل مع المدرسة كوحدة للتكلفة ونقل الميزانية مباشرة إلى مستويات المدرسة والإدارة، الأمر الذي يتطلب أن تأخذ المدارس على عاتقها وجود مجلس الأمناء في كل مدرسة للمشاركة في مسئولية الرقابة على أوجه الإنفاق المتعلق بالميزانية.

وتتنوع مصادر تمويل المدرسة من هذه المصادر المصاريف Fees التي يدفعها أولياء الأمور مقابل تعليم أبنائهم، والتبرعات Donations، والاتفاقات Covenants، والمبيعات Sales المدرسية، فضلاً عن أجور Rents الخدمات الإضافية التي تقدمها المدرسة لمختلف المؤسسات، والتعليم الإضافي(٧:٤١).

وهناك اتجاه عالمي لتقديم حزمة برامج لمساعدة المدارس مالياً، حيث تقوم الحكومة المركزية بالتخصيص الإداري للموارد للمدارس عن طريق تبني معادلة تخصيص الموارد Resource Allocation Formula لميزانية المدرسة بشكل إجمالي عن طريق عدد التلاميذ المقدين بالمدرسة (١١٧:٥٩). وانتشر هذا الاتجاه في بلاد كثيرة، وأدخلت بعض الدول النقل المباشر للميزانية إلى المدرسة باستخدام نموذج الميزانية "صندوق احتياجات الطلاب" "transferred directly to the school using the "students' basket budgeting model"، ومعظم هذه البرامج تدعمها الحكومات سواء دعماً مؤسسياً أو مالياً (٢٠٣:٥٢). ويحتاج الحصول على التمويل اللازم إلى تقديم خطة تحسين المدرسة معتمدة من مجلس الآباء بالمدرسة. ويتميز هذا التمويل بالسهولة واليسر والمرونة في استخدامه، فمثلاً قد تقوم المدرسة بنقل الأموال بين البنود المختلفة حسب احتياجاتها، ولكن النقل يكون نوعي أي يركز على: الطلاب المتفوقين أكاديمياً، المواد واللوازم التعليمية، دعم العاملين، الكتب المدرسية، المباني المدرسية، تنمية الأعضاء، صعوبات التعلم (٨٠:٨). ولم تقتصر الكثير من دول العالم على مجرد تخصيص الحكومات مبالغ إجمالية للمدارس، ولكنها تخطت هذه المرحلة إلى محاولة أن تتصف المرونة في صرف المبالغ الإجمالية، حيث أن هناك اتجاهاً عالمياً نحو تقديم الكثير من التسهيلات الإدارية والقانونية والمرونة بتشريعات الدولة التي يمكن أن تستفيد بها المدارس ومنها: منح القائمون على إدارة المدرسة من الناظر والوكيل والمدرس الأول سلطة اتخاذ القرار بزيادة مصادر التمويل للمدرسة، سلطة التصرف في أموال التأمين المدرسي الذي يدفعه التلاميذ، سلطة بيع المنتجات المدرسية، سلطة الإفادة من الأموال السائلة واستثمارها، سلطة تعليم التكنولوجيا واللغات، فتح مدارس الحضانة، وإدخال نظام الضمائم أو الكفلاء للأطفال في سن الحضانة (١٠٧:٤١-٤٤). وبالتالي تصبح الأموال التي تحصل عليها المدرسة ملكاً لها، وتحدد المدرسة صرف الاعتمادات المالية على ظروف المدرسة، وخصائصها واحتياجاتها.

المحور الثاني- رؤية تحليلية للخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤- ٢٠٣٠م،

وموقع الإدارة المتمركزة حول المدرسة منها:

بدءاً من القرن العشرين اتجهت سياسة التعليم فى مصر نحو أن التعليم قضية أمن قومي، وفى الوقت نفسه التوجه نحو النوعية والجودة، وقد أتاح ذلك الفرصة فى التفكير فى تطبيق اللامركزية كأحد السياسات الرئيسية منذ عام ٢٠٠٣، وذلك ظهر فى الخطة الاستراتيجية الأولى لإصلاح قطاع التعليم قبل الجامعي فى مصر، حيث انتهت فى عام ٢٠٠٧-٢٠١٣، والخطة الاستراتيجية الثانية للتعليم قبل الجامعي للأعوام ٢٠١٤-٢٠٣٠م.

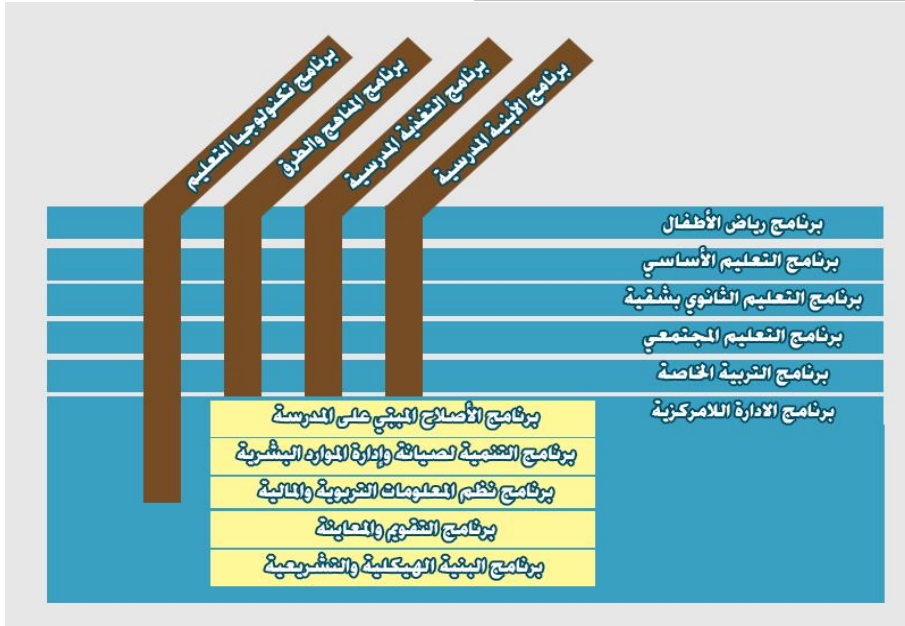
وعلى ذلك سوف يركز الباحث على الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي نشرتها وزارة التربية والتعليم" تحت عنوان: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤- ٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر- معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل فى عام ٢٠١٤(١:٤٦-١٨٨)، وأيضاً الخطة والبرامج التنفيذية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي للأعوام ٢٠١٤- ٢٠٣٠م.

تساير الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م الاستراتيجية الوطنية للإصلاح الشامل على مستوى الدولة- استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠م والتي حددت رؤيتها فى " إتاحة التعليم للجميع بجودة عالية دون التمييز فى إطار نظام مؤسسي، وكفاءة وعادل، ومستدام، ومرن، وأن يكون مرتكزاً على المتعلم، قادراً على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية"(٨:١٢).

لقد بدأ فريق بناء الخطة الاستراتيجية بشرح لمنهجية العمل، ومبادئ بناء الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم فى مصر ٢٠١٤/٢٠٣٠، فهم يقدمون منهجية محكمة للخطة ثم يوضحون بعد ذلك المبادئ الأساسية وهى، التكاملية- التشاركية الواسعة- الواقعية والطموح المتزن- التكاملية والتوازن- الدعم الكامل. ويؤكدون أن الجهد الذى قدمته الخطة الاستراتيجية الأولى يمثل الأساس المفاهيمي الذي يتم الانطلاق من خلاله لتأسيس خطة استراتيجية تنتهي فى العام ٢٠٣٠م.

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

- حددت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ثلاث سياسات للإصلاح والتحسين لكل برنامج من البرامج المختلفة للخطة، هي الإتاحة، والجودة، والإدارة. ولقد ارتكزت البرامج في صورتها الكلية على عدد من الركائز فيما يتعلق بالإدارة واللامركزية هي: (٩٦:٨٥-٨٦)
- متابعة وتقييم نمو/ أداء المتعلم في ضوء مؤشرات الإنجاز لقياس مهارات التفكير الناقد والتحليلي والمهارات الحياتية والبحثية.
- متابعة وتقييم الأداء المدرسي في ضوء المعايير القومية لضمان الجودة.
- إعداد المدارس لممارسة الإدارة القائمة على المدرسة.
- ضمان الحوكمة من خلال المشاركة المجتمعية ومشاركة جميع المعنيين بالعملية التعليمية في عملية دعم واتخاذ القرار داخل المدارس.
- التوسع في تطبيقات نظام المعلومات والاتصال في التخطيط والمتابعة والتقييم واتخاذ القرار.
- استثمار المرافق والمنشآت والمدارس كمصادر للدخل.
- تبني نظام للتقويم والمتابعة والمحاسبية يتصف بالشمولية والاستمرارية.
- التوسع في صلاحيات المدرسة كوحدة مستقلة مسئولة عن إدارة عملياتها التعليمية، وإعادة النظر في البيئة التشريعية والتنظيمية لها.
- تفعيل اختيار القيادات المدرسية وفقاً لمعايير الكفاءة لا الأقدمية.
- تفعيل دور مجالس الأمناء في ضبط أداء الإدارة المدرسية بالمدارس.
- وضع حزمة تحفيزية تضمن التنمية المهنية بناء على تقويم منظم مبنى على النتائج.
- **برامج الخطة الاستراتيجية:**
- تحتوى الخطة الاستراتيجية على خمس عشر برنامجاً، يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات، وهي: (٨٦:٩٦)



شكل رقم (١) يوضح برامج الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي

- المجموعة الأولى: وتدور حول البرامج المتعلقة بالمراحل التعليمية، وتتضمن ستة برامج: برنامج تطوير مرحلة رياض الأطفال، وبرنامج إصلاح التعليم الأساسي، وبرنامج تطوير مرحلة التعليم الثانوي، وبرنامج التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وبرنامج التعليم المجتمعي للفتيات والأطفال خارج نظام التعليم، وبرنامج الإدارة واللامركزية.
- المجموعة الثانية: وتتعلق البرامج الفرعية لبرنامج الإدارة والمركزية- التطوير المؤسسي، وتتضمن خمسة برامج وهي: برنامج الإصلاح المبني على المدرسة، وبرنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية، وبرنامج نظم المعلومات التربوية والمالية، وبرنامج التقييم والمتابعة، وبرنامج البنية الهيكلية والتشريعية.
- المجموعة الثالثة: ويركز على البرامج المتقاطعة، تتضمن أربعة برامج، وهي: وبرنامج تكنولوجيا المعلومات، وبرنامج المناهج والطرق، وبرنامج التغذية المدرسية، وبرنامج الأبنية المدرسية.

وتجدر الإشارة إلى أن الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ذهبت إلى إن برنامج الإدارة واللامركزية يتضمن خمسة برامج أساسية منها برنامج الإصلاح المبني على المدرسة

وهو من البرامج الرائدة على مستوى العالم؛ حيث يعتبر مدخلا لتطوير التعليم، بالإضافة إلى كونه برنامجاً محورياً ضمن برامج الخطة الاستراتيجية؛ حيث يؤكد على أن المدرسة وحدة يتم فيها التغيير والتطوير والتحليل والتقويم، وإرساء مبدأ المسؤولية والمساءلة في إطار ما يسمى بالإدارة المتمركزة حول المدرسة، وتعزيز وتفعيل المشاركة المجتمعية في جهود إصلاح وتطوير المدرسة، وترسيخ مبدأ استمرارية التطوير المدرسي وبناء القدرة الذاتية للمدرسة بصفتها الوحدة الأولى في خط الإنتاج التعليمي (١٤: ٣-٥).

ومن ثم فإن المدرسة هي وحدة الفعل الأولى في النظام التعليمي وتمثل محوراً أساسياً لجميع برامج الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، وأثبتت تجارب وخبرات العالم المتقدم أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة هي المدخل الصحيح لتطوير المدرسة، حيث تهدف إلى التحول من تحسين التعليم القائم على المدخلات إلى تحسين التعليم القائم على المخرجات والنتائج في إطار اللامركزية والمشاركة المجتمعية على مستوى المدرسة (٣٨: ٩٠). وتسهم بشكل إيجابي في مواجهة مشكلات المناهج الدراسية، والأنشطة التعليمية، وطرق التقويم، وكذلك إصلاح نظم إدارة العملية التعليمية، والممارسات الإدارية، وبعد تنفيذ هذه الإصلاحات تحصل المدارس على قدر كبير من الاستقلالية في إدارة شئونها، وتكون مسئولة عن النتائج التي تحققها، وتخضع جميع المدارس للاعتماد التربوي، وتحصل على شهادة بجودة أدائها العام، وهو ما سيزيد من مستوى المنافسة بين المدارس، وبالتالي تتحقق أهداف الاستراتيجية ويرفع من جودة التعليم في مصر (٣٨: ٩٠).

وعليه يمكن القول بأن الإدارة المتمركزة حول المدرسة هي الأساس في تحقيق كثيراً من أهداف الاستراتيجيات بصفة عامة والخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ م بصفة خاصة.

حيث تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي خطة تنفيذية (١٤: ٢٩٢) تضم ثلاثة برامج للإدارة والمركزية هي: برنامج اللامركزية، وبرنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية، وبرنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة.

وتطمح الخطة الاستراتيجية في البرامج سابقة الذكر بصفة أساسية إلى تطوير المدرسة في إطار اللامركزية الإصلاح المتمركز على المدرسة بعد تحقيق ثلاثون هدفاً ممثلة لستة محاور رئيسية، وتمثل هذه المحاور ما يشار إليه في الوقت الحاضر بأسس الإدارة المتمركزة

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

حول المدرسة، وسيتناول الباحث هذه الأسس بالتحليل لتحديد الواقع وتقديم توصيات لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة.

والجدول التالي يتضمن تلك البرامج التي ركزت عليها الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي والأهداف المنبثقة التي توصلت إليها فيما يتعلق بإسهام كل برنامج في الإدارة المتمركزة حول المدرسة من وجهة نظر الباحث.

جدول (٣) محاور وأهداف الإدارة المتمركزة حول المدرسة المنبثقة عن

الخطة الاستراتيجية للتعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠ م

البرنامج	تعريف البرنامج	الأهداف المنبثقة	الإسهام في
الأول تعديل البيئة التشريعية	إعادة النظر في التشريعات والقوانين والقرارات وتنقيتها والإضافة إليها	١- وضع إجراءات التعيين والفصل، وتنقلات العاملين. ٢- وضع معدلات تكاليف التشغيل ومعدلات توظيف العمالة. ٣- القضاء على كافة أشكال التكرار الوظيفي والازدواجية التنظيمية.	تمكين العاملين تمكين العاملين تمكين العاملين
الثالث التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية	برامج للتنمية المهنية مبرمجة زمنياً ومصادر للتدريب لجميع التخصصات متضمنة لوائح للحوافز المرتبطة بالنمو المهني.	٤- توفير موارد بشرية موزعة وموظفة لاستغلال كامل طاقاتها. ٥- التزام جمعي لدى العاملين بالقطاع باحترام مواقيت العمل بتفعيل الحكومة الإلكترونية. ٦- بناء وتفعيل دور محوري للتوجيه الفني، لدعم القيادة المدرسية لضبط أداء المعلمين. ٧- توفير بيئة تدريب ثرية تفاعلية وداعمة للتميز ٨- توجيه مسارات تنمية الموارد البشرية وفقاً للمعدلات العالمية للإدارة المدرسية والتدريس والتوجيه والأخصائيين والإداريين والعمال. ٩- إعداد برامج متكاملة للتنمية المهنية، وخرائط زمنية لخطط ومواقع التدريب وفتح المجال لاعتماد التنمية المهنية الذاتية. ١٠- وضع قواعد تربط التنمية المهنية في مختلف المواقع بمنظومة من الحوافز المادية والأدبية. ١١- وضع آلية للتقويم المنتظم لكفاءة وعوائد برامج التدريب. ١٢- تفعيل آليات المساءلة والمحاسبية الرأسية والأفقية على نواتج التعلم ومعايير جودة الأداء.	تمكين العاملين تمكين العاملين تمكين العاملين تمكين العاملين تمكين العاملين المحاسبية المحاسبية
الرابع المتابعة والتقويم	يدور حول بناء منظومة للمتابعة والتقويم مبنية على النتائج تقوم	١٣- بناء مصفوفة مؤشرات الأداء والنتائج ودورة جمع وتحليل البيانات وتوزيع التقارير. ١٤- دمج المصفوفة بمنظومة تكنولوجيا المعلومات والاتصال والحصول على التقارير الفورية من أي نقطة	المشاركة في صنع القرار المشاركة في

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية

مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

صنع القرار تمكن العاملين المحاسبية المحاسبية المحاسبية	إدارية. ١٥- التنمية المهنية لكوادر المتابعة والتقييم. ١٦- وضع دليل لنظام المتابعة والتقييم وإتاحته. ١٧- وضع التشريعات اللازمة لإنشاء وتفعيل النظام. ١٨- نشر ثقافة للتقييم الذاتي وتعديل الأداء في ضوء النتائج	على أداء مؤشرات وعوائد متفق عليها.	
لامركزية السلطة القيادة المدرسية تمكن العاملين لامركزية السلطة التمويل التمويل المحاسبية لامركزية السلطة المشاركة صنع القرار لامركزية السلطة المشاركة صنع القرار القيادة المدرسية	١٩- بناء البيئة التشريعية والقانونية الداعمة لعملية الإصلاح على المدرسة. ٢٠- وضع وتطبيق معايير وأسس موضوعية لاختيار قيادات المدرسة . ٢١- بناء قدرات وحدات التدريب وفرق التحسين ومسؤولي المتابعة والتقييم المدرسي. ٢٢- بناء ومأسسة كيانات وآليات للتنسيق والتكامل بين المستويات المركزية واللامركزية . ٢٣- التوسع في تطبيقات معادلة التمويل وربطها بأداء المدرسة ونقل السلطات الإدارية والمالية إلى المستويات الأدنى. ٢٤- تأهيل ودعم المؤسسات التعليمية لتعبئة الموارد المحلية وتنويع مصادر التمويل . ٢٥- استحداث آليات للتقويم والمتابعة والمساءلة والمحاسبية الرأسية والأفقية والتحفيز. ٢٦- وضع وتطبيق آليات للتنسيق والتكامل بين كيانات منظومة الإصلاح في جميع المدارس . ٢٧- وضع وتطبيق نظم لتشبيك المدارس في تجمعات للمشاركة في الموارد والتنمية المهنية وتبادل الخبرات. ٢٨- مراجعة القرارات واللوائح المنظمة لمجالس الأمناء والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي والمدني، وتمكين مجلس الأمناء بالمدرسة من المشاركة الفعالة في اتخاذ القرار بالمدرسة ومتابعة تنفيذه. ٢٩- وضع وتطبيق آليات التواصل المستمر بين المدرسة وأولياء الأمور ولتحفيز المجتمع المحلي والمدني والقطاع الخاص للمشاركة في توفير وإدارة الموارد المادية والبشرية اللازمة للمدرسة . ٣٠- بناء قدرات القيادات لمباشرة اتخاذ القرار اللامركزي وإدارة الموارد وتزويدهم بمهارات التواصل الفعال والمهارات التكنولوجية وإدارة التغيير والتنمية المهنية الذاتية.	يدور حول تطوير المدرسة باعتبارها وحدة الفعل في النظام التعليمي.	الخامس الإصلاح المتمركز حول المدرسة

الجدول من إعداد الباحث بعد الاستعانة بالمرجع التالي: الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل

الجامعي والخطة التنفيذية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م، مرجع سابق.

يتضح من الجدول السابق أن العمود الثاني يقدم تعريفات للبرنامج، أما العمود الثالث فيوضح الأهداف المنبثقة عن البرنامج، أما العمود الرابع فيوضح وجهة نظر الباحث فيما يتعلق بما إذا كان الهدف المنبثق موضع الاهتمام يساهم في الإدارة المتمركزة حول المدرسة. يمكن تلخيص ما سبق في أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة في مجال الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي تقوم على ست محاور وهي، لامركزية السلطة، المشاركة في صنع القرار، القيادة المدرسية، تمكين العاملين، المحاسبية، والتمويل. ومن الملاحظ أن هذه المحاور هي نفس أسس الإدارة المتمركزة في الأدبيات التربوية المعاصرة كما سبق الإشارة إليها، ولكنها تأخذ الطابع الثقافي للدولة وتتلون بلونه عند ترجمتها إلى توصيات، كما تربطها علاقة وثيقة بالخطة الاستراتيجية لأنها يجب أن تكون مناسبة لها.

المحور الثالث - واقع إسهام الإدارة المتمركزة حول المدرسة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بمصر ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م:

يتناول هذا القسم المبررات الداعية للأخذ بالإدارة المتمركزة حول المدرسة، وأهداف الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وتحليل الوثائق والتشريعات والقرارات الرسمية المتعلقة بالإدارة المتمركزة حول المدرسة، وتقييم قدرتها على التحول إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة في ضوء تحليل نتائج التقارير والبحوث الميدانية السابقة وذلك على النحو التالي:

أولاً - المبررات الداعية للأخذ بالإدارة المتمركزة حول المدرسة:

التعليم قبل الجامعي يتأثر بالتجديد في الإدارة المدرسية، وأحد أبرز هذا التجديد الإدارة المتمركزة على المدرسة، فقد حرصت الدولة ووزارة التربية والتعليم علي تبني الإدارة المتمركزة على المدرسة حيث تهدف إلي التحول من تحسين التعليم القائم على المدخلات إلي تحسين التعليم القائم على المخرجات والنتائج في إطار اللامركزية والمشاركة المجتمعية على مستوى المدرسة (٣٨:٩٠).

وفي الآونة الأخيرة من القرن العشرين نجد أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة فرضت نفسها بوصفها ظاهرة عصرية وهي في الوقت ذاته تحسن الدور الذي تقوم به الإدارة المدرسية، من حيث تحصل المدرسة علي قدر كبير من الاستقلالية في إدارة شئونها وبالتالي سوف تكون مسؤولة عن النتائج التي تحققها في نهاية العام الدراسي، وستخضع جميع

المدارس للاعتماد التربوي، وستحصل المدارس علي شهادة بجودة أدائها العام، وبالتالي سيزيد من مستوى المنافسة بين المدارس، وبالتالي يرفع من جودة التعليم في مصر (٩٠:٣٨). وتمكن المدرسة من استخدام الموارد والمساعدات المختلفة بما يضمن لها تحقيق أهدافها وأولوياتها.

وتعد الإدارة المتمركزة حول المدرسة من أبرز التوجهات الإصلاحية الرامية لإصلاح المدرسة، والتي تؤكد على اللامركزية، ويمكن تعريفها بأنها "ذلك الشكل الجديد من اللامركزية الذي يقوم على نقل سلطة صنع القرار من الإدارة العليا إلى المدرسة بمفردها حيث يتم تشكيل مجالس الأمناء من الفريق الإداري بالمدرسة والطلاب والآباء والمعنيين بالتربية في المجتمع وممثلين من المحليات ورجال الأعمال، هذه المجالس تملك صلاحيات اتخاذ القرارات ذات صلة بنواحي متعددة في العملية التعليمية منها الميزانية والتوظيف واختيار الكتب المدرسية والنمو والتدريب المهني وصيانة المدارس" (٢٠:٣٠).

وهناك مبررات للاهتمام بالإدارة المتمركزة حول المدرسة في المدرسة المصرية، وفي المقابل هناك وجهات نظر معارضة، فمن المبررات التي تؤيد الإدارة المتمركزة حول المدرسة يمكن إيجازها فيما يأتي :

١- التناقض التدريجي للميزانية المخصصة للتعليم قبل الجامعي من الميزانية العامة، فقد وضع مشروع موازنة الدولة لعام ٢٠١٦-٢٠١٧ نسبة قطاع التعليم الفعلية حوالي ٢,٣٪ أي نصف ما هو ملزم به دستورياً، وهذا يوضح عدم التزام الحكومة بما هو عليها من استحقاقات دستورية بالمرة، كما توضح تفاصيل موازنة قطاع التعليم لنفس العام اهتمام الحكومة برفع نسبة الاستثمار في بناء المنشآت، على حساب خفض المخصصات المالية للأبواب المسؤولة عن الجودة مثل، خفض نسبة أجور المعلمين وخفض السلع والخدمات المتمثلة في بنود عديدة منها الكتب والتغذية المدرسية والصيانة (٢٩:٣٥-٤٣).

٢- تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي بجنيف في سويسرا بعنوان "تقرير التنافسية العالمي ٢٠١٥-٢٠١٦"، الذي صدر عام ٢٠١٥، والذي تضمن قائمة بأفضل ١٤٠ دولة على مستوى العالم، معتمداً في تصنيفه على عدد من المعايير منها ما يتعلق بمؤشر جودة التعليم، حيث احتلت مصر المرتبة قبل الأخيرة ١٣٩، وتأتي مصر في المرتبة رقم ١٢٩ بالنسبة لمؤشر تدريب العاملين، حيث تحتل مصر المرتبة قبل الأخيرة ضمن

١٥ دولة تتعرض لظروف وأوضاع مماثلة (٨٨:٨٩). ويعد هذا التقرير أو غيره بمثابة إنذار خطير لمدارسنا، لكي تصحح أوضاعها وتعمل جاهدة على تطوير أداء جميع عناصرها.

٣- دلت الوثيقة الرئيسية لوزارة التربية والتعليم في مصر عام ٢٠٠٧ على ضعف الجودة النوعية في التعليم قبل الجامعي بأن: أكثر من ٣٥٪ من تلاميذ المرحلة الإعدادية لا يجيدون القراءة والكتابة، وفي الاختبار القومي SAT عام ٢٠١٠ كان متوسط تحصيل التلاميذ أقل من ٥٠٪ في مواد اللغة العربية، والعلوم والرياضيات، وأن مصر حققت في المسابقة العالمية TIMSS المرتبة ٣٨ بين ٤٨ دولة في الرياضيات، والمرتبة ٤١ في العلوم (٤٦:٦٣-٦٥).

٤- نصت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد على ضالة نسب عدد المدارس التي استطاعت أن تحصل على الاعتماد التربوي، فنجد مثلاً محافظة المنيا يوجد بها أكثر من ١٧٢٤ مدرسة للتعليم قبل الجامعي، إلا أنه تم اعتماد سبعة وعشرين مدرسة فقط، تسع عشرة في المرحلة الابتدائية- خمس في المرحلة الإعدادية، وثلاثة في المرحلة الثانوية (٣٥).

٥- أكدت إحدى الدراسات على غياب مفهوم المحاسبية ونظم المحاسبية وعدم استهداف النتائج أو مفهوم الإدارة القائمة على الأداء، بحيث يتم تتم المكافأة والعقاب بناء على ما تحقق من أهداف (١٤:١١٢). واقترحت دراسة مرفت صالح ناصف إشراك العديد من الجهات المسؤولة عن محاسبية المدارس وهي، وزارة التربية والتعليم، المديريات والإدارات التعليمية، المجالس المدرسية، رجال الأعمال والنقابات، وهيئة ضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٧:١٨٩-٢٠٠).

٦- أقرت التقارير الدولية المهمة بشأن التعليم المصري أنه ما زال هناك العديد من القضايا والتحديات المؤثرة على جهود إصلاح التعليم أهمها كثافة الفصول ومواجهة تدنى مستويات الأداء للطلاب، وخفض نسبة الرسوب والتسرب والغياب، ومواجهة ظاهرة الغش، والاهتمام بممارسة الأنشطة المدرسية واستخدام التكنولوجيا، وتطبيق التعلم النشط والتقويم الشامل، وتأهيل المدارس والمعلمين والموجهين (٤٦:٦٥)، وتفشي مشكلة الدروس الخصوصية والسناتر التعليمية.

٧- أشار قانون الخدمة المدنية رقم ٨١ الصادر عام ٢٠١٦ إلى أن المعلمين سيخضعون لقانون الخدمة المدنية في تلك الأحكام التي لم يرد بشأنها نص خاص في قانون الكادر وقانون التعليم (١:٩-٤٠)، وبمراجعة المواد المتعلقة بالقانون اتضح للباحث أن هناك عدم إشارة بنص أو تلميح من قريب أو بعيد عن دور إدارة المدرسة ممثلة في مديرها في محاسبة المعلمين أو ما شابه ذلك، وقد يتم الإشارة إلى ذلك بصورة أكثر تفصيلاً في اللائحة التنفيذية للقانون.

كل ما سبق يؤكد أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة يمكن أن يكون لها دور فعال في تحقيق الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، وبالتالي تحقيق جودة واعتماد التعليم قبل الجامعي، وحل الكثير من مشكلاته.

أما مبررات رفض الإدارة المتمركزة حول المدرسة فيمكن إيجازها فيما يلي:

- إهدار مبدأ تكافؤ الفرص وعدم قدرة الإدارة المتمركزة حول المدرسة على سد فجوات العدالة، والإنصاف في فرص التعليم (٥٦:٢٣).
- تؤثر سلباً على المساواة والعدالة التربوية من زاويتين، أفقياً تحديد ميزانية المدرسة يعتمد على عدد التلاميذ بالمدرسة، ومن ثم سوف تزيد ميزانية المدرسة الأكبر عدداً بينما ستتناقص المدرسة الأقل عدداً، ويؤثر ذلك على جودة العمليات التربوية بالمدرسة. ورأسياً حيث اختلاف قدرات المدرسة في الحصول على الموارد المدارة ذاتياً (١١٧:٥٩).
- تؤثر سلباً على الإنجاز ومتطلبات الإصلاح لاختلاف الموارد الإضافية للمدارس باختلاف البيئات الاقتصادية والاجتماعية.

- إن المدرسة ستصبح مشروع استثماري هدفه الربح وليس تطوير التعليم.

ثانياً- أهداف الإدارة المتمركزة حول المدرسة:

تسعى الإدارة المتمركزة حول المدرسة إلى تحقيق عدد من الأهداف، منها: (٨٧:١٧)

- استيعاب التعليم مفاهيم العولمة واتجاهاتها الإيجابية وتوظيف كل ذلك لبناء جيل متطور من المتعلمين يمتلك مكونات المرونة والمنافسة على الساحة الدولية .
- زيادة وعي العاملين بالمدرسة بالتشريعات المنظمة لعملهم وتفعيل تطبيق اللوائح المرتبطة بأساليب الثواب والعقاب لضمان التطابق بين التعليم الفعال وسير العمل اليومي بالمدرسة .

- تحقيق المشاركة بين المديرين والمجالس المدرسية والنقابات والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمعات المحلية لتطوير عمليتي التعليم والتعلم.
 - تغيير ثقافة المدرسة بشكل إيجابي بما يضمن التفاعل البناء بين إدارة المدرسة والمعلمين ويكون لديهم دافعية والتزام وقدرة فائقة على الإنجاز.
 - إثراء فعالية إدارة المدرسة نحو التعرف على احتياجات التلاميذ المسؤولة عنهم، وتحميل مدير المدرسة كقائد تربوي مسؤولية توجيه التخطيط بما يدعم مسؤولية إدارة المدرسة نحو تجويد مخرجاتها.
 - ترشيد استخدام الموارد المالية للمدرسة بما يضمن تحسين المساءلة التعليمية.
- ويضيف البعض أنها تهدف إلى: (٢٩٠:٥٤)
- تهيئة المدارس للتطوير واستخدامها كمدخل حديثة في التخطيط والتنفيذ وتوفير كافة البيانات الأساسية عن احتياجات الطلاب، ومتطلبات الأداء والظروف الاجتماعية والاقتصادية المؤثرة.
 - تحقيق مكاسب محلية للمدارس مثل زيادة المساهمات المالية لدعم التمويل المدرسي، واستخدام المدرسة للموارد المالية بمرونة كافية.
 - تلبية الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومعلميها من خلال أنشطة التنمية المهنية المنفذة على المستوى المدرسي.
 - الالتزام بتحسين الفعالية المدرسية والتركيز على المخرجات التعليمية من خلال التحديد الدقيق للأهداف والأنشطة ووضعها ووضعها على المستوى المدرسي.
 - تكوين ثقافة جديدة للإدارة المتمركزة حول المدرسة تعتمد في مقوماتها على المعرفة التامة بالطالب الناجح وجودة المخرجات المدرسية.
- ويتضح مما سبق أن الإدارة المتمركزة حول المدرسة تحظى بتأييد كبير من صناع ومتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم، كما يتضح من أهدافها الإسهام الفعال في الخطط الاستراتيجية والوفاء بحاجات الطلاب بشكل أفضل، وتمكين المديرين والمعلمين وتدريبهم لاتخاذ قرارات مرتبطة بالإدارة والأداء.
- ثالثاً - ملامح الإدارة المتمركزة حول المدرسة في تشريعات التعليم قبل الجامعي بمصر.

بذلت العديد من الجهود للتحويل إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة في التعليم قبل الجامعي على المستوى القومي، ويستعرض ويحلل البحث الحالي التشريعات والقرارات الرسمية للتعرف على اتجاه وزارة التربية والتعليم نحو التحويل إلى الإدارة المتمركزة على المدرسة، وتقييم قدرتها على تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة.

حيث يعتبر نظام التعليم في مصر أحد أشد النظم مركزية في العالم منذ بداية التعليم بها، وأن هذا أدى إلى البطء في اتخاذ القرارات وسبب الفجوات في نظام التعليم، وعدم الرضا عن النتائج والإنجاز، وغموض المسؤولية (٨٣:٣٣-٨٤).

وتتجه وزارة التربية والتعليم المصرية لإصلاح التعليم، والتزمت بإتباع مداخل من شأنها تحقق مزيداً من اللامركزية. وبدأت بها مبكراً محاولات اللامركزية: (٨٣:٦٩-٧٠)

- فوض قانون الإدارة المحلية عام ١٩٧٩ المحافظين بسلطة وزير التربية والتعليم داخل محافظاتهم، منها بناء وتجهيز المدارس وكذلك إدارتها، بدلاً عن إعطائها للمدارس.

- فوض قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ (٥:٣٦) السلطات المحلية في تنفيذ ومراقبة الاستراتيجيات التعليمية للوزارة وإدارة المدارس وفقاً للمبادئ التوجيهية الوطنية وتخصيص الموارد، كما حدد مسؤوليات كل من وزارة التربية والتعليم والسلطات المحلية في إطار اللامركزية.

- أطلقت وزارة التربية والتعليم بالشراكة بين المحافظين والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في أوائل التسعينيات برنامج إصلاح التعليم، وتجارب اللامركزية في الإسكندرية، القاهرة، والمنيا، والفيوم، وبني سويف، وقنا، وأسوان على الترتيب. وكانت هذه التجارب ناجحة في تعزيز اللامركزية وصنع القرار وتمكين أفراد المجتمع المحلي، وتحسين جودة التعليم، وتشجيع والدعم لأعضاء المجتمع في إدارة المدرسة، نقل مزيد من المسؤوليات والسلطات لمديري المدارس، في صنع القرار (٨٣:٦٩-٧٠).

- عام ٢٠٠٣ أطلقت وزارة التربية والتعليم مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر بهدف وضع معايير الجودة الشاملة للتعليم، والنهوض بالوعي حول تعليم عالي الجودة، وتشمل خمسة مجالات تمثل أركان العملية التعليمية، اثنين منها تمثل الإدارة التربوية المتميزة والمشاركة المجتمعية التي تؤكد على لامركزية التعليم ودور المهتمين على المستوى المحلي بعمليات اتخاذ القرار. ويتخلص الهدف الأساسي لمعايير الإدارة المتميزة في "ترسيخ قيم

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

الشفافية والمحاسبية والتنافسية واللامركزية داخل المؤسسة التعليمية، مما يقود إلى تعميق الانتماء المؤسسي لدى العاملين بها (٩٨:٣٧). وتشمل معايير المشاركة المجتمعية " مشاركة أولياء الأمور في صنع القرار التربوي وإسهامهم بشكل فعال في رسم رؤية المدرسة المستقبلية وتنفيذ برامجها المختلفة" الحصول على الدعم المادي للمؤسسة التعليمية والمدارس من المجتمع المحلي والشركات ورجال الأعمال" و" توافر آليات لتنظيم أولياء الأمور والمواطنين لدعم الأنشطة التربوية والاجتماعية في المدرسة" (١٣٦:٣٧-١٥٣). وتزيد المعايير القومية للتعليم في مصر من سلطات الوزارة في وضع الأهداف والمعايير للمحاسبية، وتوفير الدعم للإصلاح، وأتاحت للمدرسة السلطات لتحديد الطرق الخاصة لتحقيق وتنفيذ المعايير والأهداف (١١:٨٤).

- عام ٢٠٠٤ طرح مفهوم الإصلاح المتمركز على المدرسة، والمستند إلى المعايير القومية للتعليم، من خلال عدد من المشروعات التجريبية للجهات المانحة، ومن أبرزها مشروع المدرسة الجديدة، مشروع تعميم التعلم النشط، وبرنامج تطوير التعليم، ومشروع المدرسة الفعالة، ومبادرة تطوير ١٠٠ مدرسة بالقاهرة، وبرنامج جائزة تميز فريق المدرسة. كان من ضمن أهدافها التطبيق الحقيقي لمبدأ لامركزية الإدارة المدرسية، وأن المدرسة الوحدة التي يتم فيها التطوير والتغيير والتحليل والتقييم، وتفعيل المشاركة المجتمعية في جهود إصلاح وتطوير المدرسة، وترسيخ مبدأ استمرارية المدرسي (١٣٤:١٤).

- أصدرت وزارة التربية والتعليم حزمة من القرارات الوزارية بشأن مجلس الأمناء والآباء والمعلمين، كان منها القرار الوزاري رقم ٢٥٨ لعام ٢٠٠٥ وتعديله بقرار ٣٣٤ لعام ٢٠٠٦، قرار رقم ٢٢٠ لسنة ٢٠٠٩، وأحدثها القرار الوزاري رقم ٢٨٩ لعام ٢٠١١ بشأن مجلس الأمناء بالمدارس، الآباء والمعلمين (٤١)، ويهدف إلى:

- تحقيق اللامركزية في الإدارة والتقييم والمتابعة وصنع واتخاذ القرار.
- متابعة التقييم الذاتي لأداء المدرسة.
- الموافقة على القرارات المتعلقة بالميزانية.
- تشجيع المشاركة التطوعية لأعضاء المجتمع المحلي في تطوير العملية التعليمية.
- تقييم أداء المعلم ومدير المدرسة.

وفقا للقرار الوزاري ٢٨٩ لعام ٢٠١١، يشكل مجلس الأمناء والآباء والمعلمين للمدرسة من ثلاثة عشر عضواً وهم مدير المدرسة، خمسة أولياء أمور، أربعة أعضاء من المجتمع المحلي يختارهم المحافظ، ثلاثة من معلمي المدرسة ينتخبهم المعلمون، وأقدم الأخصائيين الاجتماعيين. وينص القرار على يتم انتخاب رئيس المجلس، ونائبا له من بين أعضاء المجلس عد مدير المدرسة والمعلمين بها. وقد أعطى للمجلس الحق في جمع وقبول التبرعات المالية والعينية. ويشرف على أنشطة المجلس لجان التنسيق على مستوى المديرية التعليمية ولجان التنسيق على مستوى وزارة التربية والتعليم، وتتخذ القرارات بالغالبية من الأصوات، بشرط لا يقل عن سبعة .

- أصدرت الوزارة قرارات وزارية بعدد من الكيانات الجديدة لدعم الإدارة المتمركزة حول المدرسة مثل القرار الوزاري رقم ١٣٧ لسنة ٢٠١٢ الخاص بإنشاء وحدات للتدريب والجودة بكل مدرسة، وفقا لهذا القرار يصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة، وتهدف إلى: (٤١)

- وضع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة بالتعاون مع الإدارة المدرسية ومجلس الأمناء.
- وضع خطط تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها باستمرار، ومتابعة تنفيذها وتقويمها بالتعاون مع مجلس الأمناء.
- التقويم الذاتي لجميع جوانب المنظومة التعليمية وفقا لمعايير الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد وتشمل أداء الطلاب ونتائجهم، أداء القيادات التربوية، أداء الإدارة المالية، المناخ المدرسي، فاعلية المشاركة المجتمعية، الآليات المناسبة لصيانة كل من المبنى المدرسي، والمعامل، والتجهيزات، واحتياجات العاملين بالمدرسة.
- إعداد تقرير عن حالة جودة التعليم بالمدرسة.
- تأهيل المدرسة للاعتماد ونيل شهادته.
- إنشاء الوحدة المنتجة بالمدارس، وذلك في القرار الوزاري رقم ٣٥ لسنة ٢٠٠٣ والقرار رقم ٣٥٦ لسنة ٢٠٠٦ .
- تشكيل لجنة للصحة والبيئة بكل مدرسة، تتكون من مدير المدرسة، رئيس مجلس أمناء المدرسة، وطبيب المدرسة، الزائرة الصحية، أخصائي اجتماعي، مسئول الحاسب الآلي

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

بالمدرسة، مشرف التربية والسكانية بالمدرسة، وتختص بالمراجعة البيئية والصحية المستمرة للمدرسة، وذلك كما نص القرار الوزاري رقم ٧٤ لسنة ٢٠١٤ (٤٤).

- تشكيل لجنة لإدارة الأزمات بكل مدرسة، ويمثل مدير المدرسة رئيس لجنة إدارة الأزمات كما نص القرار الوزاري رقم ٢٦٢ لسنة ٢٠١٤ (٤٥).

- تحديد الرسوم والغرامات والاشتراكات ومقابل الخدمات الإضافية وأثمان أدلة التقويم التي تحصل من طلبة وطالبات المدارس بمختلف مراحل التعليم للعام ٢٠١٣/٢٠١٤ (المصروفات نظير الأنشطة المدرسية) والذي يسمح بإبقاء نسبة ٨٥٪ من تلك المصروفات في المدرسة للصرف على احتياجاتها والصرف منها على العملية التعليمية دون اللجوء إلى سلطة خارج المدرسة كما نص القرار الوزاري رقم ٢١٦ لسنة ٢٠١٣ (٤٠).

- تنفيذ اللامركزية على بعض بنود الباب الثاني على المستوى القومي وهى الصيانة البسيطة والشاملة والعاجلة والتغذية، وكذلك على مشاريع ضمن الباب السادس وهى مشروع تطوير التعليم (١٢:٤٣-١٣)، وطبقت اللامركزية المالية بشكل جزئي على الصيانة البسيطة. وقدمت فكرة الإدارة المتمركزة على المدرسة لأول مرة فى مصر فى بواسطة وزارة التربية والتعليم - الخطة الاستراتيجية لإصلاح التعليم قبل الجامعي- فى عام ٢٠٠٦ (٨٤:٣٨). ومنذ ذلك الحين لم تتخذ الحكومة حتى الآن إجراءات بإشارة البدء فى التنفيذ والتطبيق بالرغم من أن لقيت قبولا واسعا دولياً وبحثياً، ويعد تقديم تصور مقترح لصورة تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة هو الموضوع الأساسي لهذا البحث.

رابعاً - تقييم قدرة الإدارة المدرسية على الإدارة المتمركزة حول المدرسة.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة فى التحول إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة إلا أنه وجدت العديد من المشكلات وأوجه القصور التى تؤدى إلى عرقلة جهود الوزارة فى التحول إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة وتدنى مستواه حيث أثبتت البحوث والدراسات العلمية والوثائق الرسمية أوجه القصور على النحو التالي:

١ - بالنسبة لبُعد لامركزية السلطة.

تواجه الإدارة المدرسية عدة صعوبات ترتبط بالمركزية، حيث لا يزال شعار مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ هو الشعار السائد حتى الآن، إضافة إلى أن أسلوب التخطيط لا يزال يتسم

باستناده إلى الفوقية والفردية والاستمرارية. وعلى الرغم من توزيع المسؤوليات الإدارية التعليمية بين وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية ومجالس المدن، إلا أن الواقع يشير إلى أن هذا التوزيع يخضع للبيروقراطية ورقابة المستويات الأعلى للمستويات الأدنى، واتخاذ القرارات في المستويات العليا بمشورة مجموعة صغيرة من المنفذين (١٠٣٨:٣١).

بينما أشارت إحدى الدراسات إلى إحجام الإدارة المدرسية متمثلة في المدير عن تفويض السلطات، بل عدم تفويض المدير لأي جزء من السلطة مما يعوق العمل الإداري حالة غيابه، وغموض مفهوم التفويض لديها، والخلط بين التفويض وبين مفاهيم التمكين والإنابة وتقسيم العمل، وعدم تشجيعها له والرغبة في تركيز معظم الاختصاصات (١٠٤٢:٣٠).

إضافة إلى ما سبق، كشفت إحدى الدراسات عن العديد من المعوقات التي تعوق أداء مجلس الأمناء والآباء والمعلمين بالمدرسة المصرية منها طريقة تشكيل مجلس الأمناء، لأنه قد يتم اختيار بعض الشخصيات التي ليس لديها خبرة بالعمل العام، أو ممن ليس لديهم رغبة في العمل العام، أو من الشخصيات التي ليس لديها الوقت الذي يمكن أن تخصصه للعمل العام، أو من الشخصيات التي لها أجندات ومصالح شخصية، وعزوف عدد كبير من أولياء الأمور وإحجامهم عن تلبية دعوة المجلس للمشاركة في الأنشطة التربوية والمدرسية للطلاب، وضعف دور المجالس في التعاون مع إدارة المدرسة في التطوير والتحسين، إضافة إلى نقص السلطات الممنوحة إلى مجالس الأمناء فيما يتعلق ببعض الأمور الهامة، وأنها عاجزة، تافهة وسطحية شكلية، وروتينية (٦٧: ٣٧٨٧-٣٧٩١). وأن وصف مجالس الأمناء بهذا القدر أفقد المجالس ذاتها أحد أهم صفاتها وهي أنها صيغة مناسبة بين سياسات المركزية واللامركزية.

٢ - بالنسبة لبُعد المشاركة في صنع القرار.

توجد مجموعة من المشكلات التي ترتبط بالمشاركة في الإدارة وصنع القرارات بالمدرسة المصرية، حيث أوضحت إحدى الأدبيات أسباب ضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع واتخاذ القرارات في النقاط التالية:

- أنماط الثقافة المدرسية السائدة على مستوى المدرسة (٩٧:٦٧-١١٠).
- المركزية الشديدة، وهرمية المستويات الإدارية وتعددتها (٦٥:٦٠-٧٣).

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى ضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع القرارات المتعلقة بإدارة شئون العاملين، التي تسمح باختيار العاملين، وتعيينهم، وقلة الحوافز المادية للمعلمين (٧٧:١٨). بينما أشارت إحدى الدراسات إلى ضعف مشاركة الأطراف المعنية في صنع القرارات المتعلقة بإدارة التدريس والتعليم المتعلقة وتتمثل في النقص في بعض هيئات التدريس، وتنوع سلوكيات المعلمين، والضعف العام في مستوى الطلاب في جميع المراحل، ووجود بعض الطلاب غير الأسوياء، وضعف التفاعل بين أولياء الأمور والمدرسة، وزيادة أعداد الطلاب في الفصل الواحد، وعدم وضوح فلسفة النشاطات التعليمية، وتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية وأثرها على العمل المدرسي، وعدم التشجيع على التجديد والتجريب والأفكار الجديدة (٩٨٧-٩٧١:٢٦). إضافة إلى ضعف القدرة على اتخاذ القرارات الخاصة بإضافة فصول دراسية جديدة، وضعف القدرة على تحديد احتياجات المدرسة من سبورات وشبائيك ومروحات، وضعف القدرة على ترميم المباني المدرسة أو تغطية سور المدرسة، والصيانة المستمرة للمعامل المختلفة بالمدرسة.

إضافة إلى ما سبق، كشفت المقابلات الشخصية عن جوانب ضعف المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالتمويل داخل المدرسة، حيث يشير واقع المدارس إلى ضعف دور الإدارة المدرسية في عملية التمويل، حيث لا يزال شعار مركزية التمويل، إضافة إلى قصور تطبيق اللامركزية المالية على الصيانة البسيطة، كما لا تستطيع المدرسة التصرف دون الرجوع إلى المديرية والإدارات التعليمية.

وكشفت إحدى الدراسات عن ضعف المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بالبنية التحتية والإشراف والتقويم على مستوى المدرسة، وعدم توفير التسهيلات والموارد اللازمة، وضعف الصلة بين تقييم الأداء والإثابة، وضعف عملية التوجيه، والاتصال غير الفعال، وضعف عملية الاتصال بين المدير والعاملين، وبين الأفراد العاملين وبعضهم البعض، وصعوبة القيام بعمليات التوجيه والإشراف داخل المدرسة، وعدم إتباع الأساليب الحديثة في تنفيذ العمليات الإدارية المختلفة، واحتكار المعلومات وحجبها عن العاملين، ومنع نشرها وتداولها فيما بينهم، وإذا نُشرت لا تكون في الوقت المناسب (١٠١٧:٣١).

٣- بالنسبة لبُعد القيادة المدرسية.

أوضحت إحدى الأدبيات أسباب القصور الإداري بالنسبة لقيادات المدارس في أن الترقية لوظيفة أعلى في القيادات التعليمية على أساس الأقدمية والمحسوبية، بالرغم من استحداث قرار وزاري- قانون الكادر - (٣٤) منذ عدة سنوات لتعيين القيادات عن طريق التنمية المهنية والكفاءة.

وقد أشارت إحدى الدراسات إلى شيوع الروتين الوظيفي، وإتباع الإدارة المدرسية للمداخل التقليدية في الإدارة، وتدنى القدرة الإدارية لدى بعض مديري المدارس كالقدرة على تقويم المعلمين، وغلبة التقديرات الشخصية أكثر من الموضوعية، والعمل تحت مظلة الروتين واللوائح الجامدة دون النظر إلى حاجة العمل نفسه، إضافة إلى انحصار معظم مهامها في الأمور الإدارية والمالية والكتابية الروتينية (١٨٩:٢٤). كما تنقصهم مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة، ويعانون من غياب البعد التسويقي والتنافسي والاستراتيجي في تفكيرهم؛ حيث إنهم لا يضعون خطط أو برامج تحقق تطلعات العاملين المستقبلية.

وأُسفرت نتائج دراسة " يحيي إسماعيل" عن عدم تفويض بعض مديري المدارس السلطات الكافية للعاملين لاتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم أثناء القيام بالمهام والواجبات المفوضة إليهم، وعدم تشجيعهم على طرح الحلول البديلة للمشكلات المدرسية، أو إشراكهم في تقويم عملية تنفيذ القرار ومتابعته، ودراسة آثاره الإيجابية والسلبية على الأداء بوجه عام، وأداء العاملين بوجه خاص، وافتقاد الإدارة المدرسية للقدرة على توظيف خبرات العاملين وتجاربهم في العمل المدرسي، وعدم تشجيعهم للعاملين على حضور المؤتمرات والندوات (٣٦١:٢٨-٣٦٢). الأمر الذي يؤثر سلبياً على ظهور صف ثان من القيادات.

٤ - بالنسبة لبُعد المحاسبية على النتائج والإنجازات.

يشير الواقع على المستوى الرسمي أن المدارس تخضع للمحاسبية فقط من السلطات المركزية متمثلة في أجهزة المتابعة والتوجيه ثم المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي ثم الإدارة المركزية للتفتيش والمتابعة ثم الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد (١٣:٦٢-٦٣). وأكدت نتائج إحدى الدراسات على تدنى سلطات المدرسة وأعضاء المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي في ممارسة المحاسبية وبأي شكل، وتنحصر المحاسبية في تقييم الأداء وكتابة التقارير، ولا تمتد إلى فرض عقوبات أو إثابة مكافآت (٧٢:٣٤).

بل وكشفت الدراسات عن افتقاد القدرة على استخدام أساليب متنوعة لتحقيق المحاسبية مثل التفتيش، البيانات الإحصائية، التوجيه والملاحظة، والتظلمات، والمراجعة الداخلية (٩٧:١٥). وبينت دراسة "مرفت صالح" غياب المحاسبية المجتمعية بكافة صورها مثل مشاركة رجال الأعمال وبعض أفراد المجتمع المدني ومجالس الآباء وغيرهم في التعليم المصري (٢٤٤:٢٧).

بينما أشارت إحدى الدراسات التي تناولت المحاسبية في مصر إلى غياب ثقافة المحاسبية، وغياب المعايير والإجراءات الواضحة للمحاسبية، إضافة إلى تعدد أطراف المحاسبية سواء على المستوى المركزي أم الإقليمي أم المحلي، كما أن أسلوب المحاسبية لا يزال يتسم باستناده إلى الفوقية والفردية (٢٧١:٤).

٥ - بالنسبة لبُعد تمكين العاملين بالمدرسة.

تواجه المدرسة عدة صعوبات ترتبط بعدم وجود تطوير ملموس في الأفراد العاملين، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، والابتعاد عن التحديث والتجديد التربوي في المهارات المهنية والإدارية، وجفاف قنوات التواصل المهني بين المعلمين، والمناخ المدرسي ملئ بالمشاحنات، وافتقاد أعضاء المجتمع المدرسي إلى مهارات التعلم التعاوني والثقة المتبادلة (١٧٨:٢-١٨٤).

بينما أشارت إحدى الدراسات إلى غياب مهارات إدارة الفريق لدى المعلمين، وضعف رغبتهم في العمل الجماعي أو الفريقي، واتسام العمل بالفردية، وقلة الرغبة في التنسيق مع الآخرين، وضعف المشاركة، وصعوبة الحصول على المعلومات، وصعوبة تقبل الأعضاء للنقد البناء والتغذية المرتدة، والبطء الشديد في الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير، وغياب التنوع، وضعف الاهتمام بالمعلمين سواء من ناحية اختياره أم إعداده وتدريبه، أم توفير الإمكانيات اللازمة لنموه المهني، وقصور الدورات التي قدمتها وزارة التربية والتعليم (٣٦٣-٣٤٠:٢٨).

وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه وزارة التربية والتعليم من ضعف برامج التنمية المهنية للعاملين على مستوى المدرسة، واقتصار عملية التنمية المهنية للعاملين على الأساليب التقليدية، وإغفال الأساليب الحديثة مثل التعلم الذاتي، والتعلم من خلال الزملاء، والمشاركة مع المؤسسات الأخرى في المجتمع (٥٨:٤٦).

٦- بالنسبة لبُعد التمويل.

أوضحت إحدى الدراسات الحديثة غياب الأداء المالي من المدارس، إضافة إلى غياب أهمية المدرسة في تحقيق عائد مادي على المستوى المطلوب (١٩٢:٥-١٩٣). وقد تم استخدام المقابلات الفردية والمقابلات الجماعية بهدف مناقشة طبيعة ميزانية المدرسة في ظل تطبيق اللامركزية المالية في مصر وما سجلته من استخدام معادلة التمويل للصيانة البسيطة على القيد المدرسي ومستوى الفقر وعدد الفصول وخطة التحسين. وكشفت نتائج المقابلات عن أن تطبيق اللامركزية المالية لم يكن بالقدر المطلوب ولم يصل إلى المستوى الذى يتمناه القائمون على هذه المؤسسات، إذ يطغى على ذلك الجمود وعدم الكفاية، ولا يمكن نقل أو ترحيل الميزانية على البنود والسنين، وما زالت محددة سلفاً من قبل الوزارة، وأن تتفاوض المدرسة فى الحصول عليها ولا تصبح ملكاً لها وتقدم على دفعات عديدة للصيانة البسيطة، وهذا أدى بطبيعة الحال إلى عدم تخصيص ميزانية للطلاب المتفوقين أو الطلاب ذوي صعوبات تعلم أو تحفيز العاملين، ولا تسمح التشريعات الممنوحة للمدرسة بالحصول على موارد إضافية واستخدام إمكانياتها.

يتضح من هذه المناقشة التحليلية لواقع أسس الإدارة المدرسية وجود حاجة ماسة إلى تطبيق اللامركزية بالمدرسة المصرية ومن أهم تلك المداخل الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وحتى تجد المدارس بوضعها الحالي بيئة مواتية تسمح لها بالنمو والازدهار، وحتى ينجح هذه المدخل فى المدارس فلا بد من توافر بعض الظروف والمتطلبات المؤسسية والثقافية الملائمة، وفى الجزء التالي من البحث سيوضح البحث المتطلبات التى يحتاج إليها تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة فى المدرسة المصرية.

القسم الثالث- المسارات النوعية لمستقبل الإدارة المتمركزة حول المدرسة بمصر حتى عام ٢٠٣٠م.

من تحليل واقع الإدارة المتمركزة حول المدرسة في إطار الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م، فقد وضح جوانب ايجابية في الموقف الرسمي للإدارة المتمركزة حول المدرسة، ولكن ليس بالقدر المأمول تبعاً لما تتوخاه الخطة الاستراتيجية، وحيث قد مضى علي بداية هذه الخطة قرابة ثلاثة أعوام، فقد لزم إجراء فحص لمنجزات هذه الفترة

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

المنصرفه، إضافة إلى محاولة التغلب على العقبات، وتحسب مخاطر الفترة المقبلة وحتى عام ٢٠٣٠ م أي قرابة عقد من الزمان.

وفيما يأتي عدد من المسارات المحتملة :

أولاً- استمرارية الأوضاع الراهنة (السيناريو المحافظ) :

يفترض هذا السيناريو أن تظل الأوضاع السياسية في مصر مستقرة وساكنة إلى حد كبير، وذلك من حيث إشراف الدولة والتزام المدارس بالسياسات التعليمية لها، مع استمرار رغبة العاملين بالوزارة في تحقيق الجودة والاعتماد. وتظل الأوضاع الاقتصادية ساكنة إلى حد كبير، وذلك من حيث ضعف المخصصات المالية لقطاع التعليم كنتيجة لموارد الدولة المحدودة، وزيادة مرتبات العاملين بها، وتضاعف الأسعار، مع توقع زيادة تدريجية تعود لانخفاض قيمة عملة الجنيه المصري. ومن حيث الأوضاع المجتمعية تزايد أعداد الطلاب المقيدون بالمدارس، مع استمرار توجه الفقراء إلى المدارس الرسمية، وانخفاض التكافؤ في الفرص التعليمية.

وفي ظل الأوضاع السكونية تصبح علاقة الإدارة المتمركزة حول المدرسة باللامركزية هي العلاقة التقليدية التي لا تعدو أن تكون نظاماً محافظاً، وليس لها تأثير كبير في الخطة الاستراتيجية، وفي إحداث تغيير إداري مقصود، أو في تحقيق حراك اجتماعي موجب لدي الأفراد.

وعلى ذلك فسوف تستمر الإدارة المتمركزة حول المدرسة بالأوضاع نفسها القائمة حالياً تطبيقاً لسياسة اللامركزية التي بدأتها الدولة، بحيث تكون الإدارة المتمركزة حول المدرسة رديفاً للإدارة المدرسية التقليدية.

ومن حيث نوعية المتطلبات من لامركزية السلطة فإن نظام السلطة الحالية سوف يستمر، وهو الذي يفسح المجال لوزارة التربية والتعليم أن تكون صاحبة السلطات الرئيسة ليس بالضرورة هي التي تسمح بالتطوير والشفافية في المدرسة، وستظل مجالس الأمناء والآباء والمعلمين بالصورة الشكلية، وستستمر الإدارة المتركزة حول المدرسة شعار استراتيجي .

وبالنسبة لما يتعلق بالمشاركة في اتخاذ القرارات فلن يطرأ عليه أي تغييرات تذكر، فالسلطة واتخاذ القرارات يكون في يد الوزارة ويتسم بالثبات أيضاً دون ارتباط كبير باللامركزية، دون ارتباط بالتغيرات في مجال الإدارة على مستوى العالم المتقدم، وستظل الإدارة

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

نمطية لا تخدم الأهداف الاستراتيجية والتنفيذية التي تنشدها الخطة الاستراتيجية، ولن تتغير المدرسة كثيراً عن ظروف النشأة الأولى؛ فإدارة شئون العاملين، وإدارة العملية التعليمية، وإدارة الميزانية، والصيانة والبنية التحتية، والإشراف والتقويم كل تتسم بالتقليدية والروتينية بحكم عدم الاستقرار والاستمرار لوضع المعلمين والمديرين.

أما القيادة المدرسية فلن يطرأ عليها أي تغييرات تذكر، فستظل أساليب اختيار وإعداد وتدريب القيادات المدرسية تقليدية مبنية على الأقدمية، وسيظل أدوارهم في الأمور الإدارية والمالية والكتابية الروتينية دون غيرها من الأدوار مثل تكوين صف ثانٍ، وتسويق المدرسة، والتنافسية والاتصال وغيرها.

وسوف يستمر خضوع المدرسة للمحاسبية من السلطات المركزية دون غيرها من مجالس المدرسة، كما سيظل الوضع عما هو عليه من عدم وجود إجراءات ومعايير واضحة للمحاسبية.

أما تمكين العاملين بالمدرسة فلن يطرأ عليه أي تغييرات، فالدورات التدريبية ستظل عما هي عليه الآن، وتستمر عزلة المعلمين، وسيادة العمل الفردي والانعزالي، والمناخ المدرسي ملئاً بالمشاحنات، وأن موقع المدرسة على الانترنت غير مفعّل بالقدر الكاف، وستظل وحدة التدريب والجودة تطفئ علي ممارساتها في كثير من الأحيان الشكلية والورقية.

وسوف يستمر التمويل مركزياً من حيث تخصيص المرتبات والأنشطة والمباني كذلك، توجد أموال مخصصة بدون إمكانية نقل أو ترحيل المبالغ على بنود الصيانة البسيطة، وأن المدرسة مسئولة مالياً أمام السلطات المركزية. وستظل الوحدة المنتجة مجرد حبر على ورق. مجمل القول في هذا السيناريو أن الأوضاع الحالية للإدارة المتمركزة حول المدرسة سوف تستمر على ما هي عليه دون إحداث أي تغيير في هيكلها ومحتواها، وسوف تستمر مجرد آلية للامركزية بالدرجة الأولى، ومن ثم فلن يكون للإدارة المتمركزة حول المدرسة إسهام يعتد به في برامج وأهداف الخطة الاستراتيجية.

ثانياً- السيناريو التقدمي (الديناميكي) :

وهو الذي يحمل في طياته عوامل قوة وتقدم من حالة الحراك السياسي الناجمة عن مطالب حقيقية يفرضها الرئيس المنتخب استجابة لبرنامج الانتخابي الذي يبدأ في ٢٠١٨م، وتزايد اهتمام الأحزاب بقضايا التعليم في برامجها وسياساتها، وأن التعليم شأن مجتمعي

خالص، وستظل جهود ساعية نحو اللامركزية في التعليم، ويزداد ضغط أولياء الأمور على تحسين التعليم، وزيادة الطلب الاجتماعي عليه، كما يزداد دور المحليات وانتخابات المجالس المحلية، والمجالس الشعبية، وتمكين الشباب والمرأة نحو ذلك.

ومشهد آخر يحمل في طياته عوامل قوة وتقدم من جراء الحراك الاقتصادي للمجتمع المصري، وذلك من حيث زيادة المخصصات المالية لقطاع التعليم كنتيجة لتحسن الأوضاع الاقتصادية والصناعية إلى حد كبير، وتحقيق التوازن المالي، وضبط الإنفاق من أجل دفع المجتمع إلى الأمام، وزيادة قدرة الاقتصاد المحلي، وإنجاز عدد كبير من المشروعات الإنتاجية والكبرى، وتحديث البنية التحتية من طرق ومواصلات، وبالتالي زيادة مرتبات العاملين بها، مع توقع بزيادة تدريجية تعود لارتفاع قيمة عملة الجنيه المصري

وثمة مشاهد مؤثرة على أرضية الواقع المجتمعي، وضمنها التأثير الإيجابي للتعليم على حياة الأفراد والمجتمع، وبخاصة من حيث الاهتمام بجودة التعليم في المدرسة الرسمية، وأن تحقيق الجودة النوعية هي الطريق إلى التقدم والتطور، ودفع الأفراد نحو الفعالية في العمل، وذلك بسبب التغيرات الجوهرية في المنظومة التعليمية، والعلاقة التفاعلية بين المجتمع المدني مع المدارس، وتقوم الإدارة المدرسية بدور مؤثر في جودة مخرجات التعليم.

ومشهد آخر يتعلق بدور الإدارة المدرسية بوجه خاص في تحقيق أهداف التعليم وذلك فسوف تمنح المدرسة مزيد من السلطات وتجري الإدارة المتمركزة حول المدرسة، تعديلاً وتغييراً في مهامها وأدوارها، ويبرز دورها بخاصة في مجال الوفاء بحاجات الطلاب بشكل أفضل حيث المعلمين مؤهلة لهذه المهمة. ومن المتوقع أن يشارك في إدارتها قيادات من أصحاب الأعمال والمستفيدين من المدرسة.

وعلى سبيل المثال فإن تطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة من شأنه أن يمكن المدرسة من الوفاء بحاجات الطلاب بشكل أفضل، حيث يتم تمكين المديرين والمعلمين وفقاً لهذا الاتجاه، وتدريبهم لاتخاذ قرارات مرتبطة بالإدارة والأداء، وتتاح لهم المعلومات اللازمة لاتخاذ هذه القرارات كما يتم مكافأة إنجازاتهم، وتعطى للمدارس في ظل هذا الاتجاه سلطة أكبر في ظل هذا الاتجاه، وكلها تتفق مع متطلبات الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠ م.

ويأتي التغيير المرتقب في الإدارة المتمركزة حول المدرسة شاملاً نشر السلطة وتوزيعها، والمشاركة في صنع القرار، والقيادة المدرسية، والمحاسبية على النتائج والإنجازات، وتمكين العاملين، والتمويل.

وضمن هذا السيناريو التقدمي سوف تزداد أعداد المدارس التي تتبنى الإدارة المتمركزة حول المدرسة وتنتشر في جميع مدن ومراكز الجمهورية، وتنشئ وحدات جديدة في الوزارة والمديريات والإدارات والمدارس، وذلك لتلبية الطلب المتزايد، ونظراً لتصاعد حاجة المدارس إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة، وهو ما يوجه أنظار الطلاب والأهالي نحو الاستراتيجية لتنفيذها، وتجنباً لضعف الجودة الذي بدأ يلتصق بالتعليم في جميع أنحاء مصر، وكذلك سيسهم تصاعد الطلاب والأهالي في تحقيق ما تنشده الخطة الاستراتيجية، وهو زيادة اللامركزية وتحقيق الجودة والتنافسية لتصل إلى ٨٠٪ مدارس في نهاية ٢٠٣٠م.

كذلك ضمن هذا السيناريو تبدأ نظم إدارة الجودة الشاملة والاعتماد تهيمن على عمل الإدارة المتمركزة حول المدرسة، نتيجة الرغبة المتزايدة في تحسين نوعية المخرجات، ونظراً لتصاعد المنافسة بين المدارس ونظيراتها الحكومية والخاصة وهو ما يجعل هذه الإدارة المتمركزة حول المدرسة تتسابق في طلب اعتماد مدارسها من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد؛ لاعتماد وجوده التعليم.

أيضاً سوف تقدم الإدارة المتمركزة حول المدرسة على خطوة مهمة تضمن بها لامركزية السلطة، حيث ستقوم السلطات المركزية بدفع سلطة اتخاذ القرارات فقط من قبل السلطات التعليمية إلى المدرسة دون نقل الاختصاصات، وتظل السلطة التعليمية المركزية مسئولة عن مهام التخطيط والإشراف والمحاسبية، ومن ثم تعين هذه الخطوة على ضمان تخريج نوعية جيدة من المخرجات تختلف عن النوعية السابقة.

ومن المتوقع أن يبرز اتجاه جديد حيال المشاركة في صنع القرار، حيث تفسح المدرسة فرصاً لفرق لصنع القرار وجماعات العمل في المشاركة في صنع القرار وتنفيذ الأنشطة المختلفة بالمدرسة، ومن ثم يتغير ميزان المدرسة نظراً لشغل الإداريين والمعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ ورجال الأعمال في بعض الأحيان جزءاً من المشاركة النهائية في صنع القرار.

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

ويتصل هذا السيناريو بالقيادة المدرسية بإعداد المديرين ثقافياً وأكاديمياً ومهنياً وإدارياً، والتخطيط لبرامج إعداد المديرين كما ونوعاً على أسس علمية سليمة، ويشترط لتولى القيادة المدرسية رخصة العمل بالقيادة.

أما المحاسبية التعليمية يبرز اتجاه جديد وهو تشاركية الأطراف الثلاثة: وزارة التربية والتعليم، والمجتمع، والمدرسة نفسها، وتطبيق مقاييس موضوعية سليمة تضمن تطبيق معايير الجودة والاعتماد لتشمل كافة مجالات المرتبطة بالعملية التعليمية وضمان تحققها واستمرارها.

كما تتضمن الإدارة المتمركزة حول المدرسة إقراراً بأن جميع العاملين يمكنهم التعلم، وتوفير فرص متعددة للتنمية المهنية، والحرص على أن يتعلم جميع أعضاء المدرسة مهارات العمل في فريق والحوار المثمر والتفاعل والتعاون، ومناخ يرفع شعار "نحن". ويبرز في هذا السياق دور وحدات التدريب والجودة في تمكين العاملين للعمل بالمدرسة من خلال تضمين البرامج والأنشطة والمعارف وجعلها محورا للتفكير والعمل والبحث والنشاط. وهذا التدريب وثيق الصلة بدور وحدة التدريب ووظيفتها، كما أن الوحدة تمتلك من القدرات والموارد البشرية والمادية التي تجعلها قادرة على نشر التدريب ليس في محيطها المدرسي فقط، بل بالنسبة للمحيط الاجتماعي كذلك، فهي مؤسسة تدريبية ترعى العاملين في أعلى مستوياتها، كما أنها مؤسسة مجتمعية تقدم خدماتها للبيئة والمجتمع المحلي، وبإل للمجتمع الإنساني أيضاً.

وسيكون التمويل مركزياً من حيث تخصيص موازنة المراتب والأنشطة والمباني، بينما يتاح للمدرسة سلطات أكبر في استثمار إمكانات المدرسة، وتشارك المدرسة في وضع تصور لاحتياجاتها وترسله للجهات العليا بحيث يؤخذ ذلك في الاعتبار عن تخصيص الميزانية، كما تفوض السلطات العليا إدارة المدرسة في توزيع الميزانية على أوجه الإنفاق المختلفة، وتكون المدرسة مسؤولة مالياً أمام تلك السلطات، وتشجع الإدارات التعليمية المدارس في البحث عن مصادر جديدة للتمويل. وفي هذا السياق يكون للوحدة المنتجة بالمدرسة دور كبير في التمويل من خلال بيع منتجاتها وتفويض المدرسة في الاستفادة من دخلها في تطوير مرافق المدرسة، ودعم الأنشطة.

مجمل هذا السيناريو أنه سوف يتحقق للإدارة المتمركزة حول المدرسة تقدم حقيقي في نشر السلطة وتوزيعها، والمشاركة في صنع القرار، والقيادة المدرسية، والمحاسبية التعليمية، وتمكين العاملين، والتمويل. وسوف يصبح لها دور متميز في إحداث نقلة نوعية في المدرسة وفي التعليم، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية؛ ومن ثم في تحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية على مدى المستقبل المنظور وحتى عام ٢٠٣٠م وما بعدها.

ثالثاً - السيناريو الإبداعي (المستهدف) :

في إطار هذا السيناريو تحدث تغييرات حقيقية على الجانب الاقتصادي، من حيث الاهتمام بالمشروعات القومية الكبرى الجاري تنفيذها في المجالات المتنوعة، وتوفير مناخ جذاب للاستثمار، والوصول إلى معدلات التنمية المنشودة، ووجود رؤية لتشجيع الاستثمار وتدعيم أنشطة المستثمرين مما يخلق ويوفر فرص جديدة، واستقرار وضع الحكومة ووجود توجهها واضحة لها، والتحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة، وتعبئة الموارد اللازمة.

ويطال التحديث جوانب عديدة خاصة المنظومة المجتمعية، والذي يحقق طفرة كبيرة بسبب اعتماده على تشاركية المجتمع المدني Partnership في توفير وتوصيل الخدمات التعليمية المتميزة، والارتقاء بمنظومة التعليم سواء الجامعي أم الأساسي أم الفني، ومواصلة جهود الإصلاح الإداري، واستمرار الوسائل الحديثة في الإدارة، والنهوض بالمحليات وعودة إلى التنمية المحلية.

وفى ظل مجتمع يتمتع بالأمن والاستقرار والوفرة يبرز دور النظام السياسي على وجه خاص باعتباره أحد روافد التحديث والتطوير في المجتمع، من حيث مشاركة الأحزاب السياسية، وأن التعليم قضية قومية، وتنفيذ نصوص الدستور المصري لعام ٢٠١٤م، وتتخذ السياسات بتطبيق اللامركزية في التعليم، فضلاً عن الإرادة السياسية القوية. كما يبرز النظام الثقافي حيث تصبح المدارس بمثابة المؤسسة الرائدة والحافزة لبناء خدمة تعليمية متميزة تتسم بخصائص المعرفة، وتتمكن من الاستجابة لمتطلبات المعلوماتية، فضلاً عن التشبيك بين الأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وهذا يعنى أن المناخ المشجع الدافع.

وهذا السيناريو هو أفضل نموذج لفاعلية الدور السياسي للإدارة المتمركزة حول المدرسة في مصر، وفى هذا النموذج يتم تجاوز العديد من العقبات والعثرات القائمة حالياً، وتلتزم المدرسة بلامركزية السلطة ويبدو انفتاحها على المجتمع المحلي والعالمي، تتقصى حاجاته

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

وطموحاته وآماله، ويتم مراعاة هذه الحاجات في الأنشطة المدرسية والمجالات العملية، ويصبح المناخ مشجع ودافع يشعر الطلاب والمعلمين جميعاً بمتعة الدراسة والتعلم والتعليم في المدرسة، سعياً لتحقيق وإنجاز أهداف الخطة الاستراتيجية والقومية للتعليم قبل الجامعي. وفي هذه الإدارة المتمركزة حول المدرسة تتوزع السلطة والمسؤوليات بين السلطات المركزية والمدارس والمجتمع المحلي، وهم يعملون معاً بطريقة فرق العمل، ويتبعون أساليب عالية تتسم بالكفاءة والفاعلية في عملهم، وإدراكهم بأهداف ومضمون الخطط الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في المجالات المختلفة.

وسوف تتم مشاركة حقيقية مع قادة المجتمع المحلي ورجال الأعمال والفكر وأولياء الأمور والطلاب في المجالات التالية: إدارة شئون العاملين، وإدارة العملية التعليمية، وإدارة الميزانية، والصيانة والبنية التحتية، والإشراف والتقويم. وسوف يوجد المسؤولية المجتمعية والحوكمة؛ بغرض تطوير الواقع، وكذلك تطبيق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

إن بناء الإدارة المتمركزة حول المدرسة يتطلب قيادة مدرسية Leadership، تستند إلى معايير موضوعية وإجراء بعض الاختبارات السيكلوجية الخاصة بالجوانب الشخصية، وليس من بينها امتلاك الأقدمية، وإنما الكفاءة والمقدرة الفعلية على الإدارة والتسويق والتنافسية العالية بنجاح والحرية التامة في الإدلاء بالآراء والأفكار والترحيب بكل المشاركات وتقديرها، ثم حيابة المهارات والكفايات المؤهلة للإدارة؛ لانتقاء أفضل العناصر القيادية لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية لتنمية التعليم.

وفي مشهد آخر للإدارة المتمركزة حول المدرسة، وجود أطراف كثيرة لها حق الملكية Ownership والمحاسبية والشفافية (الحوكمة)، ويمكن وضعهم على خطوط ثلاث دوائر تقسم عمل التعليم من بيت المدرسة إلي بيت الدولة، يكون الطالب في مركز الدوائر، والمشاركون في الدائرة الداخلية هم أقرب إلى الطالب وعليهم مسئولية مباشرة ومرئية أكثر وهم، المعلمون، مديرو المدارس، الآباء، العاملون بالمدرسة، الإدارات التعليمية، مديريات التعليم، أما الدائرة الخارجية فتشمل وزارة التربية والتعليم، المشرعون، الكليات والجامعات المسؤولة عن إعداد المعلم، الحاكم نفسه.

وتقدم المدرسة فى الإدارة المتمركزة حول المدرسة جملة من الإجراءات التى تضمن تمكين العاملين بالمدرسة، وتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم، وتتبنى قيم التحرر العقلي التى تجعل أعضاء المدرسة يفكرون بطرق متعددة ويكونوا أكثر انفتاحاً على وجهات نظر الآخرين، وإنشاء منتدى للحوار يلتقي فيه الأعضاء أسبوعياً، وهم يعملون معاً بطريقة الفريق **Team Work**، ويناقشون أهم القضايا بالمدرسة، وكذلك تبادل الزيارات الصفية، ثم الالتقاء فى المنتدى الأسبوعي وتبادل الرأي، كتابة صحف التفكير، وإتباع أسلوب دراسات الفعل **Action Research**. ويقوم مجلس إدارة المدرسة بربط التنمية المهنية بالحوافز والترقيات لتشجيع العاملين على التنمية المهنية.

وفى مشهد الميزانية تخصص بشكل إجمالي، وتوزع المدرسة الميزانية على البنود حسب ظروفها واحتياجاتها بناء على مبرر وسبب يستدعى ذلك، وتراقب المدرسة مالياً من قبل السلطات الأعلى، تتوسع دعم السلطات المركزية للمدرسة بحيث لا تقتصر على معادلة الصيانة بل ستشمل أمور أخرى، وتقوم بنقل وترحيل الميزانية على البنود والشهور، كذلك سيزداد عدد الطلاب، ومن ثم تتحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ونظراً لتطبيق معايير الجودة التى أصبحت ضرورية وحتمية لأننا أمام تشابكات معقدة فى المنظومة التعليمية الجديدة، فسوف تعزز الإدارة المتمركزة حول المدرسة موقفها بطلب الاعتماد من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، وكنتيجة لهذا التطور تصبح هذه المدارس محط أنظار العلماء والأساتذة الخبراء التى ترتبط مع الإدارة المتمركزة حول المدرسة فى بروتوكولات تعاون علمي لتبادل الخبرات، ولدعم مراكز بحوث التميز العلمي التى تتبناها. وبالتالي نحن أمام نموذج تعليمي جديد يتطلب فكر وتخطيط ومعايير ومقاييس جديدة.

القسم الرابع - إطار عملي تنفيذي لتعظيم فرص الاستفادة من السيناريو الإبداعي.

كيف تتحول مدارس التعليم قبل الجامعي إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة؟ وكيف توثق علاقاتها باللامركزية فى التعليم؟ وكيف تتمكن من تحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي؟.

تلك هي الأسئلة المثارة في سيناريو الإبداع السابق مباشرة، وتحقيق هذا السيناريو على مدى العقد القادم وحتى عام ٢٠٣٠ م ليس أمراً مستحيلاً، وإنما ثمة استجابات وإجراءات مطلوبة حتى تحدث المقاربة المطلوبة بين هذا السيناريو والواقع الفعلي.

وفي تقدير الدراسة الزاهنة أن هناك نوعين رئيسيين من الاستجابات المطلوبة:

١ - المرحلة التأسيسية للإدارة المتمركزة حول المدرسة.

٢ - المرحلة التطبيقية للإدارة المتمركزة حول المدرسة.

وفيما يأتي عدد من التوصيات الإجرائية المحققة للمطلبين السابقين:

أولاً - المرحلة التأسيسية للإدارة المتمركزة حول المدرسة:

والمقصود هنا تعزيز وتحسين القدرات المؤسسية لتلك الإدارة المتمركزة حول المدرسة، بحيث تتحول جهود المدرسة في هذا المجال من جهود متناثرة إلى منظمة وبيئتها تنسيق وانسجام، وبدلاً من التركيز على مطلب أو اثنين من متطلبات الإدارة المتمركزة حول المدرسة يتم الاهتمام بكل متطلباتها، وفي هذا تطرح الدراسة التوصيات الآتية:

١ - بالنسبة لامركزية السلطة:

يوصى البحث بما يلي:

- تشكيل مجلس بكل مدرسة من المعلمين، مدير المدرسة، قدامى المديرين، أولياء الأمور، وبعض أعضاء المجتمع المحلي، والطلاب، وطبيب الوحدة، وممثل لأقرب نقطة شرطة. مهمته أربع مهام متزامنة هي:

- هيئة استشارية لتحديد والموافقة على السياسات التعليمية المدرسية.
- هيئة داعمة للمدرسة للأموال المالية وغير المالية على حد سواء.
- هيئة رقابية من أجل الشفافية والمحاسبية على مستوى المدرسة.
- هيئة وسطية بين المدرسة، والحكومة، والمجتمع.

بشرط أن يتسم المجلس بالنزاهة والشفافية، ويتصف الأعضاء بسمعة جيدة في الوسط الأكاديمي والمجتمعي، وعلى علم تام بالأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وكذلك أساليب العمل التي ستتبعها. وتحدد قواعد التعاون والعمل قبل الانتهاء من تحديد الأعضاء المشاركين، وقبول جميع الأطراف لأداء المهام الموكلة إليهم؛ وذلك لدعم الفهم المشترك لديهم.

- تشكيل لجان متخصصة ومنبثقة عن مجلس المدرسة، تغطي مجالات كالميزانية والمناهج والمرافق والتكنولوجيا والعلاقات العامة، يكون أعضاء من المجتمع المحلي عناصر أساسية فيها. مهمتها صنع القرارات داخل المدرسة، وتنفيذ الأنشطة المختلفة، وضمانة وجود قائد لكل لجنة يكون مسئول عن التنسيق بين اللجنة ومجلس المدرسة، وتوضيح الامتيازات المادية والأدبية التي يمكن أن تحقق للعضو من خلال مشاركته فى تلك اللجان.
- بناء علاقات شراكة قوية بين المدرسة والمجتمع المحلي والأسرة، من خلال خطة تؤكد على المنفعة المتبادلة، وتسمح بمشاركة أولياء الأمور، ورجال الأعمال، والجامعات، وغيرها من الجهات والمؤسسات المعنية التي تقدم المساعدات المادية والمعنوية والفنية، وغيرها من الجهود الداعمة.
- الاهتمام بتفويض السلطة فى المدارس مما يساعد على المرونة والديمقراطية واستقلالية المدرسة وتقليل أعباء الضغوط الإدارية الروتينية.

٢- المشاركة فى صنع القرار:

يوصى البحث بما يلى:

- يقوم مجلس المدرسة بإدارة شئون العاملين بالمدرسة فى النواحي التالية: وضع نظام للحوافز، الإشراف والتقويم للأداء، توفير فرص متعددة للتنمية المهنية، والإشراف عليها وتقويمها.
- يقوم مجلس المدرسة بإدارة التدريس والتعليم فى النواحي التالية بالمدرسة، تحديد ساعات التدريس للمادة الدراسية، وتحديد طرق التدريس، وتيسير أعمال الامتحانات وإعلان النتائج، ورصد الغياب، وبناء بيئات صفية للتعليم والتعلم مرتبطة باحتياجات التلاميذ، الإشراف على التعليم وتقويمه.
- يقوم مجلس المدرسة بإدارة الميزانية فى النواحي التالية بالمدرسة، الإشراف على الميزانية، فتح المدارس بعد اليوم الدراسي لتقديم خدمات تربية وتنشيطية وترفيهية للأهالي، توفير بنية تحتية قوية فى حجرات الدراسة ومختبرات المدرسة والأجهزة والمواصلات والواجبات الغذائية والأنشطة اللاصفية.
- يقوم مجلس المدرسة بالصيانة والبنية التحتية فى النواحي التالية بالمدرسة، شراء الأجهزة والمواد التعليمية، وإجراء الصيانة بالمدرسة.

- يقوم مجلس المدرسة بالإشراف والتقويم فى النواحي التالية بالمدرسة، حيث يعطى لمجلس المدرسة الحق فى اتخاذ القرارات فى الأنشطة الإدارية والأنشطة التربوية المتعلقة بالطلاب والعاملين.
- احتفاظ كل مدرسة بنظام معلومات للموارد البشرية بها يمثل بوتقة داخلية للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى من ذوى الكفاءات والأداء المتميز والمهارات المتنوعة بحيث يتم على أساسها اختيار الخبرات المناسبة اللازمة. ويتم استقطابهم لتنفيذ المهام والأهداف واتخاذ القرار.
- إنشاء مننديات وتنظيم مؤتمرات للحوار يلتقي فيه الأعضاء (المعلمين مع أولياء الأمور) ربع سنوية وإعداد نشرات ورسائل إخبارية عن أي مشروع أو معلومات تنوى المدرسة المشاركة فيها، تتضمن معلومات واضحة ودقيقة عن الإنفاق والميزانية وبيانات عن إنجاز الطالب والشراء وتسليم الفواتير إلكترونيا وبرنامج الطالب.
- اعتماد المدرسة على الإدارة الإلكترونية كسبيل لتبسيط الإجراءات الإدارية، واستخدام الأساليب الحديثة مثل الميزانية المبرمجة واستخدام شبكات بنك المعلومات والحاسبات بدلاً من الملفات.
- تشكيل فرق عمل المعلمين المتعددة أفقياً (أي اشتراك المعلمين فى مستوى دراسي معين من المرحلة التعليمية) ورأسياً (اشتراك المعلمين من مستويات دراسية متعددة فى المرحلة التعليمية فى بحث موضوع معين) بجمع وتوزيع المعلومات داخل المدرسة، وإعلام الآباء والمجتمع خارج المدرسة، حيث يكون من المؤلف أن يعمل المعلمون فى لجنيتين أو أكثر، ونتيجة تقاطع كثير من اللجان عبر مجالات المستوى ومجالات الموضوع يكون هناك وعى بحاجات المدرسة ككل. وتضع المدرسة جداول للقاءات القصيرة كل صباح حيث يتبادل أعضاء المدرسة المعلومات.

٣- القيادة المدرسية:

يوصى البحث بما يلي:

- اختيار مدير المدرسة المناسب للإدارة المتمركزة حول المدرسة بالانتخاب من أهم صفاته (محبوب من الجميع والقدرة على الإقناع- ابتكار اقتراحات جديدة لتطوير العمل الفني والإداري- النظرة المستقبلية- روح المبادرة والتجريب- القدرة على وضع أهداف

قريبة وبعيدة المدى - التعامل مع المرؤوسين على أنهم فريق عمل - التحفيز للآخرين - خلق روح العمل - قوة المعرفة والشخصية - تنفيذ الأعمال الصحيحة - التركيز على أولوية المهم في العمل). ويمكن أن يحدث ذلك من خلال ما يلي:

■ زيادة جرعة الإعداد الإداري والقيادي للمعلم في كلية التربية، ثم مرحلة الإعداد التالي بالدراسات العليا (مستوى الدبلومات العليا والماجستير والدكتوراه) في تخصص الإدارة التربوية، وبحيث يتم منح الترخيص لممارسة العمل الإداري بمدارس التعليم العام لل حاصلين على دبلوم عالي في الإدارة أو القيادة المدرسية كحد أدنى، مع إعطاء الأولوية لل حاصلين على الدرجات الأعلى كالماجستير والدكتوراه في القيادة التعليمية.

• استحداث رخصة العمل بالقيادة المدرسية واشتراط حصول مديري المدارس عليها بما يبرهن على قدرتهم القيادية ودعمهم للقدرة القيادية لجميع العاملين بالمجتمع المدرسي، وعدم التقييد بالأقدمية في الاختيار.

• تدريب جميع القيادات على مهارات وكفاءات القيادة.

• وضع نظم لمحاسبة القيادة على نتائجها.

٤- المحاسبية على النتائج والإنجازات:

يوصى البحث بما يلي:

• إصدار التشريعات المناسبة التي تحدد معايير واضحة للتقويم لكل من وزارة التربية والتعليم وأعضاء المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي ، يُراعى فيها النظر على مدى أوسع من النتائج من نظرائهم في المدرسة التقليدية، وعقد ورش عمل للأعضاء للتدرب على هذه المعايير، طرق وإجراءات تطبيقها.

• نشر ثقافة المعايير بحيث تصبح جزءا من الممارسات المهنية اليومية التي ترشد الأعضاء إلى مستوى التميز المطلوب بلوغه.

• اشتراك أعضاء المدرسة والمجتمع المحلي ومجلس المدرسة في بناء معايير تحدد بدقة المستويات المختلفة للأداء لكافة مجالات القرارات مثل شئون العاملين، التدريس والتعليم، الميزانية، الصيانة والبنية التحتية، والإشراف والتقويم.

- تأسيس لجان التحقيق للمدرسة والمعلمين بصفة دورية، وذلك لاستجواب المدير والمعلم عن القرارات التي اتخذت، والمهام التي أنجزت، والقضايا التي يجب أن القيام بها ولم تتحقق، والتغلب على الصعوبات التي حجزت دون الاستفادة من الموارد بشكل جيد.
 - إنشاء صندوق للشكاوي، وإجراءات واضحة للتنظيم من أجل تقديم تعليقات واقتراحات جيدة علي كافة شئون المدرسة .
 - وضع ميثاق خاص بالمدرسة يتضمن كيف تحقق المدرسة أهدافها بشكل جيد؟ وكيف تتصرف في موارد؟ وما خططها التي أعدتها للمستقبل؟.
- ٥- تمكين العاملين بالمدرسة (المعرفة):

يوصى البحث بما يلي:

- توفير الحجرات لكل من أعضاء هيئة التدريس والأنشطة (الموسيقى- الرسم- الاقتصاد المنزلي- مناهل للمعرفة- الكمبيوتر- المجال الزراعي- المجال الصناعي- الوحدة المنتجة- الأخصائي النفسي- الأخصائي الاجتماعي)، والمعامل (الفيزياء- الكيمياء- العلوم)؛ حيث أنهم خادمين للعملية التعليمية، وأن محور اهتمامهم الطلاب أنفسهم.
- تفعيل صندوق الزمالة يدفع فيه المعلمين شهرياً للقيام بأعمال إنسانية مع المعلمين المرضى وأصحاب مصائب (حوادث وعمليات)، أو المناسبات والمجاملات.
- الاهتمام بعمال الأمن والنظافة (حمامات- فصول- سلالم وطرق- الحوش- الحديقة- الكنتين) في المناسبات العامة كالأعياد، وعمل حوافز إضافية ومسابقات، حيث أنهم يرسمون الصورة المشرفة للمدرسة.
- إيجاد مكاتب ولجان لتقديم الاستشارات والإرشاد والتطوير للمدارس وهيئة العاملين، وقد يكون تقليدي أو إلكتروني عن طريق شبكة الانترنت، يكون مفيد للمدرسة.
- التدريب لجميع أعضاء المجتمع المدرسي والطلاب والأهل والمجتمع المحلي على الشكل الجديد من الإدارة المتمركزة حول المدرسة وطرق تنفيذها، ومهارات العلاقات الشخصية، مهارات العمل الفريقي، ومهارات حل المشاكل وصنع القرار، والمهارات العملية، ومهارات إعداد الميزانية، ومهارات تمكن الأفراد من الاستجابة للتغيرات في المدرسة والبيئة.

- غرس الثقة بين أعضاء مجلس المدرسة وأعضاء الفرق والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي من خلال علم كل عضو بخبرات وكفايات زملائه، وتنظيم لقاءات بصفة دورية، ووضع أهداف واضحة للعمل.
- توضيح الامتيازات المادية والأدبية التي يمكن أن تحقق من خلال مشاركته في مثل تلك الإدارة، وتخصيص مكافآت على مستوى الفريق ككل يكون مفيد جداً لحفز الفرق على تحمل مسؤولية حل المشكلات التي تعترض مسار تقدم الفريق.
- التدريب للعاملين بوزارة التربية والتعليم على الدور الإشرافي والرقابي على التمويل، وعلى الأدوار التربوية بدلا عن بند الصيانة البسيطة.

٦- التمويل:

يوصى البحث بما يلي:

- اعتماد موارد المدرسة على المجال الزراعي والصناعي والاقتصاد المنزلي والتربية الفنية والوحدة المنتجة.
- يكون المجتمع المدني مصدر الموارد والتبرعات والقرارات مثل مجلس الأمناء والجمعيات الأهلية وأشخاص ذو سلطات في الريف (العمدة، شيخ البلد، المتعلمون وذوي مركز، معلم، محامي، طبيب، أستاذ جامعة، أحد أفراد الأمن)، أو في المدينة (أطباء، مسلم، مسيحي، محامي، أستاذ جامعة، مدير نادي).
- تخصيص وزارة التربية والتعليم الموارد المالية للمدرسة بشكل مبلغ إجمالي.
- التوسع في استخدام الصيغ التعويضية للتمويل Compensating Formula فضلا عن معادلة تخصيص التمويل، وتُحسب على المدفوعات التي يدفعها أولياء الأمور للمدرسة وليس فقط على الظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، وإمكانية الترحيل بين البنود المختلفة.
- تخصص المدرسة الميزانية لها بما يتناسب مع صندوق احتياجات الطالب Basket of Student Needs ترتبط بالعدالة وتخدم الشفافية للناس.
- يضع مجلس المدرسة خطة لتفعيل مشروعات الوحدة المنتجة لتوفير جزء من العائد المالي اللازم كمرحلة أولى، وبعد فترة توفير عائد مادي كامل. ويمكن أن يحدث ذلك من خلال ما يلي:

- استغلال حصص المجال الزراعي فى عمل شتلات وزهور عتريه ونباتات ظل ومحلات ومربى وأشجار الزينة وفتح منافذ للبيع فى المدرسة، ويقسم العائد المادي إلى ثلاثة أجزاء هي: المزرعة واحتياجاتها، والعمال والطلاب، وإدارة المدرسة.
- استغلال حصص الاقتصاد المنزلي فى عمل تطريز وأكياس مخدات وبعض الجيبات للنبات والبنطلونات والمأكولات الشعبية (فول - طعمية - كشري) والبسكويت صنع حلويات أو واجبات مطبوخة أو تجهيز الخضروات، ويبيع هذه المنتجات على مستوى المدرسة أو المجتمع المحلي فى القرية والأحياء الشعبية.
- استغلال حصص التربية الفنية فى عمل أشغال يدوية ورقية، أو بخامات أخرى مثل إكسسوارات بسيطة وإجوارات الخ، ويتم بيعه على مستوى المدرسة والمجتمع المدني المحيط بالمدرسة.
- الإثابة للمعلمين والطلاب المعاونين والعمال عن الأنشطة المختلفة، قد تكون بالعائد المادي أو الإجازات أو بالدرجات حسب رغبته.
- الأخذ بفكرة الجمعية التعاونية التى يشترك بها الطلاب والمعلمين وإشراك أولياء الأمور ورجال الأعمال والتجار المحيطين بالمدرسة.

جدول (٤) ميزانية المدرسة ومصادر صرفها

الميزانية	بنود/ مصادر الصرف
المصروفات المدرسية	القيام بالإصلاحات وإعادة تأهيل الأجهزة المستهلكة وتطوير المدرسة.
مكاسب الوحدة المنتجة (منتجات زراعية-مجال صناعي- اقتصاد منزلي...الخ) المعارض	حافز للمشرفين على الوحدة المنتجة. حافز للمعلمين القائمين على فصول التقوية. تسديد المصروفات. إعانات مادية لغير القادرين.
التبرعات	إحضار بروجكتور فى بعض الفصول أو كليهما على حسب الإمكانيات
فصول تقوية بمبالغ رمزية	وسائل تعليمية من لوحات مجلات، اسطوانات كمبيوتر كتب خارجية لبعض الطلاب الضعاف.
القرية والأحياء الشعبية	مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة.

- عمل مشاريع مدرسية تخاطب الأولويات الأكاديمية الأساسية، وتتبنى العمل الجماعي، ويشترك فيها المعلمون، وأولياء الأمور، والطلاب.

ثانياً - المرحلة التطبيقية للإدارة المتمركزة حول المدرسة .

حيث يبدأ فى تحويل المدرسة إلى الإدارة المتمركزة حول المدرسة تتصف بكل صفات المؤسسة ذات الإدارة المتمركزة حول المدرسة بحيث تحقق من خلال أنشطتها والعمليات التي تتم بها الإدارة المتمركزة حول المدرسة لكل من طلابها والمجتمع المحلي وكذلك تقديم برامج تدريب للمعلمين أثناء الخدمة تساعد فى تحقيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة.

وفى هذا المجال يطرح البحث التوصيات الآتية :

١- أن يتم الانتقال لهذا الشكل من الإدارة بشكل تدريجي يبدأ من المحافظات الست التى طبقت اللامركزية أو المدارس التابعة لمشروع تطوير التعليم، وتخضع للتقويم المستمر، وتكون بصورة مخططة ومدرسة، كما يتراوح التدرج بداية من حكم ذاتي محدود على عمليات المدرسة إلى الحكم الذاتي الكامل للمدرسة فى كافة الأمور التربوية والمالية والأفراد.

٢- تعيين هيئة استشارية فى المدارس تكون السند الموجه للإدارة المدرسية، وأن تقدم المشورة والتوجيه عند الحاجة، وأن تقدم تدريبات ومتابعة للمستشار المالي والتنظيمي.

٣- مشاركة المعلمين والمديرين والأهالي والوزارة والمديريات والإدارات التعليمية فى التوعية بأهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي والتصدي لمشكلاتها، وذلك عن طريق:

- مشاركة الجميع (العاملين - مجلس الأمناء - ممثلين عن المجتمع المحلي) فى وضع خطة للتوعية بالخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي وأهدافها ومتطلباتها من المدرسة، مع وضع آليات لتفعيل الخطة عن طريق المؤتمرات والنشرات والإعلام فى الصحف والتلفزيون والملصقات، ورش عمل، محاضرات وندوات، وهكذا...

- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال مثل الإذاعة - التلفزيون - الفكس - المواقع الإلكترونية - الإنترنت؛ لتحقيق الاتصال والتواصل بين المدرسة والوزارة.

- إجراء دراسات استطلاعية لمعرفة آراء المعنيين والمهتمين عن وضع المدارس ومدى تحققها لأهدافها المنشودة فى خدمة قضايا الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ومدى تلبية احتياجات الخطة الاستراتيجية للتعليم .
 - ابتكار أشكال متنوعة من نظم إسهام فئات المجتمع المستفيدة من تحمل أعباء التعليم ونفقات التطوير والتحديث.
 - توفير وسائل للحث والتحفيز على المشاركة فى البرامج التطوعية لدعم خطط التحسين للخطة الاستراتيجية للتعليم.
 - ٤- وضع خطة لتوظيف الموارد المالية والبشرية لخدمة المجتمع المحلي، وذلك عن طريق:
 - تلتن المدرسة كافة إمكاناتها المتاحة لخدمة قضايا التنمية المجتمعية على المواقع الإلكترونية الخاصة بها.
 - تتيح كافة إمكاناتها من معامل وأجهزة وورش عمل وملاعب لخدمة قضايا التنمية بالمجتمع المحلي.
 - ٥- تعديل اللوائح التنظيمية للتعليم العام بطريقة تمكن المدرء يلعبون دورا أكثر عملية اتخاذ القرارات على مستوى المدرسة، وتشمل مهارات إعداد الميزانية ومهارات تمكن الأفراد من الاستجابة للتغيرات فى المدرسة والبيئة.
 - ٦- تعزيز المدرسة المتفوقة فى الإدارة المتمركزة حول المدرسة ونشر ذلك على مستوى الإدارة التعليمية.
 - ٧- وجود استراتيجية إعلامية شاملة تغطى جميع أفراد المجتمع بما فيهم الطلاب وأولياء الأمور والمسئولون تعمل على إقناعهم بأهمية المشاركة فى هذا التوجه وضرورة إقناعهم به ويجدواه وفاعليته.
- وبتقديم التصور المقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة، يكون الباحث قد أجاب على التساؤل الأخير وهو: ما التصور المقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة فى ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي حتى عام ٢٠٣٠؟، وكذلك حقق الهدف الأخير وهو يحمل نفس المعنى.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- ١- إبراهيم عباس الزهيري (٢٠٠٢). أبعاد الإشراف التربوي لدى مدير المدرسة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٣٩، ٩٨.
- ٢- أحمد حسين الصغير (٢٠٠٩). الإصلاح المدرسي بين مقتضيات الواقع وتحديات المستقبل" دراسة ميدانية في دولة الإمارات العربية". المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (٢٥)، ٢٦٣-٣١٩.
- ٣- أحمد زكي بدوي (١٩٨٤). معجم مصطلحات العلوم الإدارية. القاهرة: دار الكتاب المصري.
- ٤- أحمد شحاتة محمد (٢٠٠٥). تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية الشاملة، مدخل لجودة التعليم المصري. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ١٧ (٣)، ٢٤٩-٢٨٨.
- ٥- أحمد محمد محمد (٢٠١٤). توظيف بطاقة الأداء المتوازن BSC في بناء نموذج رباعي المسارات للارتقاء بالأداء الاستراتيجي لمؤسسات التعليم الثانوي العام. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٦ (٤٧)، ١٠٠-٢٣٧.
- ٦- إدوارد ب. فسك، هيلين ف. لاد (٢٠٠١). المدارس ذاتية الإدارة في نيوزيلندا، والمساءلة. (ترجمة، عثمان مصطفى عثمان)، مستقبلات، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ٣١ (٤)، ٦٦٨-٦٨٨.
- ٧- برانت دافيز، لندا إليسون (٢٠٠٤). الإدارة المدرسية في القرن الحادي والعشرين. (ترجمة، عبد العزيز البهواشي)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٨- جمهورية مصر العربية (٢٠١٤). استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠. تم استرجاعها من <http://sdsegypt2030.com>
- ٩- جمهورية مصر العربية (٢٠١٦). قانون رقم ٨١ لسنة ٢٠١٦ بإصدار قانون الخدمة المدنية. الجريدة الرسمية، ٥٩ (٤٣)، ١-٤٠.
- ١٠- جوناثان د. يانسن (٢٠٠١). حول سياسات الأداء بجنوب أفريقيا: الاستقلالية، والمساءلة، والتقييم. (ترجمة، محمد كمال لطفي)، مستقبلات، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ٣١ (٤)، ٦٩١-٧٠٤.
- ١١- حشمت عبدالحكم محمد (٢٠١٠). رؤية مقترحة لتطوير الإدارة المدرسية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٧ (١٤٤)، ٤٦٧-٥١٢.

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

١٢- خميس فهم عبد الفتاح (٢٠٠٥). الإدارة الذاتية للمدرسة في الفكر الإداري المعاصر ومتطلبات تطبيقها في المدارس الثانوية بمصر: دراسة تحليلية. رسالة ماجستير، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.

١٣- رانيا عبد المعز الجمال (٢٠٠٨). دراسة مقارنة لنظم المحاسبية التعليمية في كل من أستراليا وإنجلترا ونيوزيلندا وإمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١١ (٢٣)، ١٥-٨٣.

١٤- سعيد أحمد سليمان، صفاء محمود عبد العزيز (٢٠٠٦). دليل جودة المدارس المصرية في ضوء المعايير القومية للتعليم. القاهرة: برنامج جوائز الامتياز المدرسي بوزارة التربية والتعليم.

١٥- سهير عبد اللطيف أبو العلا (٢٠١٣). المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان. مجلة الثقافة والتنمية، جامعة سوهاج، ١٤ (٧٢)، ٤٥-١١٧.

١٦- سيلفيا شميلكيس (٢٠٠١). استقلالية المدرسة والتقييم في المكسيك. (ترجمة، مجدي مهدي علي)، مستقبلات، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو، ٣١ (٤)، ٧٢٠-٧٣١.

١٧- عادل عبد الفتاح سلامة (٢٠٠٠). دراسة مقارنة للإدارة الذاتية والفعالية المدرسية في كل من إنجلترا وأستراليا وهونغ كونج وإمكانية الاستفادة منها في مصر. مجلة التربية والتنمية، المكتب الاستشاري للخدمات التربوية، ٨ (٢٠)، ٧٢-١١٩.

١٨- عبد السلام الشبراوي عباس (٢٠٠٩). الإدارة في مجال التعليم بين ثراء الفكر وفقير الممارسة. المنيا: دار فرحة للنشر والتوزيع.

١٩- عزة أحمد محمد، إيمان زغلول راغب (٢٠٠٥). الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٨ (١٧)، ٢١-٩٥.

٢٠- عزة جلال مصطفى (٢٠٠٢). التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء أدوارهم المستقبلية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢١- عمر نصير مهران (٢٠٠٧). تطوير إدارة مدارس التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية في ضوء مدخل الإدارة الذاتية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٢- عمر نصير مهران، أسامة عبد السلام علي (٢٠١٦). الإدارة والقيادة التربوية. مركز التميز التربوي: كلية التربية جامعة عين شمس.

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

٢٣- فيرناندو ريمرز، سيرجيو كارديناس (٢٠٠٧). من المستفيد من الإدارة على مستوى المدرسة فى المكسيك؟. (ترجمة، شويكار محمد زكي)، مستقبلات، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو ٣٧ (١٠)، ٥٥-٨٠.

٢٤- محمد جودة التهامي (٢٠٠٤). تفعيل المسئوليات المجتمعية والإدارية والفنية لمدير المدرسة فى مصر فى ضوء الفكر الإداري المعاصر. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية (١٣)، ١٣٩-٢١٢.

٢٥- محمد محمود الفاضل (٢٠١٠). تجديلات فى الإدارة التربوية فى ضوء الاتجاهات المعاصرة. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

٢٦- محمود أبو النور عبد الرسول (٢٠٠٥). تطبيق معايير الإدارة المتميزة بمدارس التعليم الابتدائي فى مصر. المؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة.

٢٧- مرفت صالح ناصف (٢٠٠٨). المحاسبية وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية دراسة مقارنة فى مصر وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣ (٣٢)، ٢٢١-٣١٤.

٢٨- ميجي إسماعيل محمود (٢٠١٥). تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر فى ضوء مدخل التمكين الإداري. مجلة الإدارة التربوية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٢ (٧)، ٢٨٩-٣٨٥.

٢٩- المركز المصري للحقوق الاقتصادية والاجتماعية (٢٠١٦). مشروع موازنة ٢٠١٦-٢٠١٧ زيادة فى الاستثمار وتساؤلات حول تحقيق العدالة الاجتماعية. القاهرة: المركز المصري للحقوق الاقتصادية والاجتماعية.

٣٠- ناصر محمد عامر (٢٠٠٥). الإدارة من الموقع: استراتيجية حديثة لإعادة هيكلة المدارس توجهات مصر ودروس من نيوزيلندا. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٨ (١٥)، ١٧-٥٧.

٣١- ناصر محمد عامر (٢٠٠٥). معوقات تأهيل الإدارة المدرسية فى مصر للأيزو، وإمكانية الاستفادة من خبرات بعض الدول المتقدمة للتغلب على هذه المعوقات. المؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة.

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

٣٢- نبيل سعد خليل، عبد الباسط محمد دياب (٢٠١٣). الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من ألمانيا وفرنسا وأستراليا وإمكانية الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٦ (٤٦)، ٩-، ١٨٩،

٣٣- نجوى حسين المسيري (٢٠١٣). الإدارة الذاتية للمدرسة بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٣٤- نهلة عبد القادر هاشم (٢٠٠١). نظام مقترح للمحاسبية المدرسية في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٥ (٢٥)، ٣٣-٨٣.

٣٥- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١٧). المؤسسات المعتمدة قبل الجامعي. تم استرجاعها من http://naqaae.eg/?page_id=961.

٣٦- وزارة التربية والتعليم (١٩٨٦). قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ بإصدار قانون التعليم. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٣٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٣٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). الخطة الإستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر: نحو نقلة نوعية في التعليم ٢٠٠٧/٢٠٠٨ - ٢٠١١/٢٠١٢. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٣٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). قانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). قرار وزاري رقم (٢١٦) بتاريخ ٢٠٠٩/٨/٣١ بشأن تحديد الرسوم والغرامات والاشتراكات ومقابل الخدمات الإضافية وأثمان أدلة التقويم التي تحصل من طلبة وطالبات المدارس بمختلف مراحل التعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١). قرار وزاري رقم ٢٨٩ بتاريخ ٢٠١١/٨/٢٤ بشأن إعادة تنظيم مجلس الأمناء والآباء والمعلمين. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). قرار وزاري رقم (١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). دليل اللامركزية المالية في التعليم الباب الثاني والباب السادس. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤-٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية).

٤٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). قرار وزاري رقم (٧٤) بتاريخ ٢٠١٤/٢/١٧ بشأن تشكيل لجنة للصحة والبيئة بكل مدرسة وإدارة ومديرية تعليمية. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). قرار وزاري رقم (٢٦٢) بتاريخ ٢٠١٤/٦/٣ بشأن تشكيل لجنة لإدارة الأزمات بكل مدرسة وإدارة تعليمية. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر، معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). البرامج التنفيذية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي: التعليم المشروع القومي لمصر. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٤٨- ياسر فتحي الهنداوي المهدي (٢٠١٢). بناء القدرة المدرسية على التحسين المستمر دراسة حالة لأربع مدارس ابتدائية في مصر. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٣١، ٣٦٢-٤٠٧.

٤٩- يوسف عبد المعطى مصطفى (٢٠٠٢). أسلوب القيادة التحويلية كمدخل لتحسين أداء مدير المدرسة في مصر. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٥(٧)، ١٣٩-٢٠٢.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- 50- Abu-Duhou, I.(1999). *School-based management: Fundamentals of educational planning*. Paris: UNESCO/ Internationality Institute for Educational Planning.
- 51- Al Ghefeili, A. & Ghani, M.(2014). School-based management in Oman: school community's views and understanding. *Global Business and Economics Research Journal*, 3(1), 55-67.
- 52- Arar, K.& Abu-Romi, A.(2016). School-based management: Arab education system in Israel. *Journal of Educational Administration*, 2(54), 191-208.
- 53- Bandur, A.(2012). Decentralization and School-Based Management in Indonesia. *Asia Pacific Journal of Educational Development*, National Academy for Educational Research, 1(1), 33-47.
- 54- Barcon, A.(2000). *Self-Management Institute School: Four Models*. National Observer Summer.
- 55- Botha, N.(2006). Leadership in school-based management: a case study in selected schools. *South African Journal of Education*, 3(26), 341-353.

- 56- Caldwell, B. J.(2005). *School-based management. Education Policy Series(3)*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, International Academy of Education.
- 57- Cheng, C.& Mok, M.(2007). School-based management and paradigm shift in education: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, 6(21), 517- 542
- 58- Di Gropello, E.(2006). *A comparative analysis of school-based management in Central America*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- 59- E.Nir, A.& Miran, M.(2006). The equity consequences of school-based management. *International Journal of Educational Management*, 2(20), 116 – 126.
- 60- Gamage, D.(1996). *School-based management: Theory, research, and practice*. Sri Lanka: Karunaratne & Sons Ltd.
- 61- Gamage, D.(1996). The impact of school-based management and new challenges to school leaders. *Perspective in Education*, 12(2), 63-74.
- 62- Gamage, D.(2003). School-Based Management Leads to Shared Responsibility and Quality in Education. *Annual Conference of the CIES, New Orleans, LA*.
- 63- Gamage, T. D.& Sooksomchitra, P.(2004). Decentralization And School-Based Management In Thailand. *International Review of Education*, 4(50), 289–305.
- 64- Grauwe, A.D.(2005). Improving the Quality of Education Through School-Based Management, Learning From International Experience. *International Review of Education*, 51(4), 269-287.
- 65- Hammad, W.& Norris, N.(2009). Centralised Control: A Barrier to Shared Decision-making in Egyptian Secondary Schools. *International Studies in Educational Administration*, 37(2), 60-73.
- 66- Hammad, W.(2010). Boards of trustees (BOTs) as avenues for shared decision-making in Egyptian Schools: Teachers' Perceptions. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3787–3791.
- 67- Hammad, W.(2010). Teacher's Perceptions of school culture as a Barrier to shared Decision-making(SDM) in Egypt's Secondary Schools. *Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 97-110.
- 68- Hammad, W.(2012). Exploring The Gap Between Rhetoric And Reality In School Based Management In Egyptian Schools. *Journal Of Educational, Instructional Studies in The World*, 3(2), 2146-7463.

- 79- Heyward, M., Cannon, R.A.,& Sarjono.(2011). *Implementing school-based management in Indonesia*. RTI Press publication No. OP-0006-1109. Research Triangle Park, NC: RTI Press. Retrieved from <http://www.rti.org/rtipress>.
- 70- Huber, G.(2004). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 6(42), 669-684
- 71- Ko, J., Cheng, C.& Lee, H.(2016). The development of school autonomy and accountability in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 7(30),1207-1230.
- 72- Leithwood, K.& Teresa, M.(1998). A Review of Research Concerning the Implementation of Site-based Management. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(33), 233–285.
- 73- Mehralizadeh, Y., Atashfeshan, F.(2006). Globalization and Decentralization of Management: A Study of the Feasibility of Application of School-Based Management in Iran's Secondary Schools. *The Alberta Journal of Educational Research*, 1(52), 84-98.
- 74- Moradi, S., Aminbidohkti, A., Barzegar, N.& Hussin, B.S.(2013). The Implementation of School-Based Management Concept in Tehran Schools. *Journal of Educational and Management Studies*, 3(4), 442-446.
- 75- Myers, D.& Stonehill, R.(1993). *School-Based Management*. USA: Office of Educational Research and Improvement.
- 76- Nenyod, B.(2002). Learning Reform Schools for Developing Quality of Learners(School-Based Management) Thai Ways and Methods. *Office of national Education Commission, office of the prime minister*.
- 77- O'Brien, F.A(2004). Scenario Planning- lessons for practice from Teaching and Learning. *European Journal of Operational Research*, 3(152), 709-722.
- 78- Oswald, L.(2001). School-Based Management: Rationale and Implementation Guidelines. *Oregon School Study Council*, 7(38),1-78.
- 79- Pang, I.(2008). School-based management in Hong Kong: centralizing or decentralizing. *Educational Research for Policy and Practice*, 1(7), 17-33. DOI 10.1007/s10671-007-9041-y
- 80- Public Schools of North Carolina(2004). *School-Based Management And Accountability Procedures Manual*. Carolina: North Carolina Department of Public Instruction Curriculum and School Reform Services.

- 81- Pushpanadham, K.(2006). Educational Leadership For School Based Management. *ABAC Journal*, 26(1), 41-48.
- 82- Thida, K.& Joy. C.(2012). Exploring the Implementation of School-Based Management in Selected Public Schools in Cambodia: A Multiple Case Study. *The Asian Conference on Education, Official Conference Proceedings, The International Academic Forum*, Osaka, Japan.
- 83- United Nations Development Programme, Institute of National.(2004). *Egypt Human Development Report 2004: choosing decentralization for good governance*. Kalyoub: author.
- 84- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO)(2006). *Decentralization of education in Egypt*. (Country report at the UNESCO seminar on EFA Implementation, Hyderabad, India 6-8 January 2005). Retrieved from: unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147086e.pdf.
- 85- Wohlstetter, P.& Mohrman, A.(1993). *School-Based Management: Strategies for Success*. Finance Center of CPRE, Reporting on issues and research in education finance.
- 86- World Bank. (2007). *What is school-Based management. Education Human Development Network*. Washington: International Bank for Reconstruction and Development
- 87- World Bank. (2008). *What Do We Know About School-Based Management?*. Washington: The World Bank.
- 88- World Economic Forum.(2015). *The Global Competitiveness Report 2015–2016*. Switzerland: World Economic Forum.
- 89- Zajda, J.& Gamage, T.(2009). *Decentralization, School-Based Management, and Quality*. New York: Springer.

ملخص البحث

تصور مقترح لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتحقيق أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل

الجامعي بجمهورية مصر العربية ٢٠١٤ - ٢٠٣٠ م (دراسة استشرافية)

إعداد: د. محمد حمدي زكي محمد

يهتم البحث الحالي بوضع تصورات لتطبيق الإدارة المتمركزة حول المدرسة لتدعيم أهداف الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، والمقرر الانتهاء منها في عام ٢٠٣٠ م؛ وذلك لإسهام هذه الإدارة في تحقيق أهداف التعليم قبل الجامعي، عن طريق لامركزية السلطة بالمدرسة والمشاركة في صنع القرار والقيادة المدرسية والمحاسبية على النتائج والإنجازات، التمكين، والتمويل.

وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة البحث، حيث تم تحليل واقع أسس الإدارة المتمركزة حول المدرسة بجمهورية مصر العربية، ومدى تحققها لأهداف الخطة الاستراتيجية، وذلك بالاعتماد على تفسير وتحليل البيانات والمعلومات والإحصائيات والتقارير في هذا المجال، مع الاعتماد على المقابلات الشخصية لبعض المعلمين والمديرين في برنامج التأهيل غير التربويين.

وتم الاعتماد أيضاً على أسلوب الاستشراف عن طريق تقصى مستقبل الإدارة المتمركزة حول المدرسة بتعرف كيفية الانتقال من الحالة الحاضرة إلى حالة أفضل في المستقبل المنظور بنهاية عام ٢٠٣٠ م.

وقد اشتمل البحث على الإطار العام للبحث، وعرض تطور مفهوم الإدارة المتمركزة حول المدرسة عالمياً، ومحلياً، وأسسها النظرية، كذلك عرض العناصر الأساسية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، وموقع الإدارة المتمركزة حول المدرسة منها، ثم بيان مدى إسهام الإدارة المتمركزة حول المدرسة في الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي.

وقدم البحث - بناء على التحليل السابق - أهم المسارات النوعية لمستقبل الإدارة المتمركزة حول المدرسة حتى عام ٢٠٣٠ م، ممثلة في السيناريو المحافظ، والسيناريو التقدمي (الديناميكي)، والسيناريو الإبداعي (المستهدف).

وانتهى البحث بتصور عملي تنفيذي لتعظيم فرص الاستفادة من السيناريو الإبداعي، وذلك عن طريق مرحلتين هما: المرحلة التأسيسية للإدارة المتمركزة حول المدرسة، المرحلة التطبيقية للإدارة المتمركزة حول المدرسة.

Abstract

A Proposed Perspective for Applying School-Based Management for Achieving the Aims of the National Strategic Plan for Pre-University Education 2014-2030

(Supervision Study)

By Dr. Mohamed Hamdy Zaky Mohamed

The Present research aims at presenting a perspective to applying school-based management(SBM) for achieving aims of national strategic plan for pre-university education. It will be finished in2030. That is considered a contribution of this management to achieve aims of pre-university education by authority decentralization, shared decision making, School Leadership, accountability of results, empowerment of principals and teachers, and schools' budgets.

The present research is based on the descriptive method that is Adequate for the real situation of SBM at Egypt. Data analysis, information statistical data, reports were used field besides using personal interviews for some teachers, principals of qualifying non-educational teachers. It also relies on the supervision scenarios be investigating the future of SBM so as to move from the status quo to a better condition in the future for Egypt by the end of 2030.

The research included general frame, and presentation of development of the concept of SBM, Transition to SBM in Egypt: the concept and its realization, and presentation of main elements, national strategic plan for pre-university education (2014-2030) and the position of SBM and the contribution of this SBM in national strategic plan for pre-university education.

The research presented the important qualitative ways for the future of SBM in Egypt until 2030. represented in progressive and creative scenario. The research concluded with practical frame to make use of the creative scenario. It consists of the foundation stage of SBM and the application stage.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات

المحاضر

د. منال على محمد الخولي

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد

كلية التربية - جامعة الطائف

كلية الدراسات الإنسانية - جامعة الأزهر

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - يوليو ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن النماذج النظرية المفسرة للذكاء الأخلاقي وبيان فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنمية الذكاء الأخلاقي وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات، وتم استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٦٠مراهقة مبصرة، و٨مراهقة كفيفة) ، وشمل البحث على أدوات متمثلة في البرنامج التدريبي القائم على النموذج المقترح للذكاء الأخلاقي، ومقياس الذكاء الأخلاقي، ومقياس تفضيلات المسافة الاجتماعية، وجميعها من اعداد الباحثة ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الأخلاقي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المراهقات المبصرات في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي وتفضيلات المسافة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الأخلاقي - النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي - تفضيلات المسافة الاجتماعية- المراهقات الكيفيات- المراهقات المبصرات.

SUMMARY

Explained models of moral intelligence and examining the effectiveness of a training program based on a suggested model in its developing and in the Preferences social distance among blind and sighted adolescents

The current research aims at exploring the explained models of moral intelligence, and examining the effectiveness of a training program based on a suggested model in its developing and in the Preferences social distance among blind and sighted adolescents, were used descriptive method and curriculum quasi-experimental, and formed the sample of (60 teenage photoreceptor, 8 teenager blind) and included searches represented tools in the training program based on the proposed model of moral intelligence, moral intelligence scale, the scale of social distance preferences, all prepared by the researcher, and the results indicated the presence of statistically significant differences between the mean ranks teenage Blind degrees in the two measurements pre and post moral intelligence for the benefit of telemetric, and the lack of statistically significant differences between the mean ranks teenage Blind degrees in the two measurements prior and subsequent to the preferences of social distance, and the presence of statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and a control group of teenage photoreceptor in telemetric moral intelligence and preferences of social distance for the experimental group.

Keywords: Moral Intelligence - Explained Models of Moral Intelligence- Preferences Social Distance - Blind Adolescents - Sighted Adolescents.

مقدمة البحث:

يعد الذكاء الأخلاقي من أكثر مفاهيم علم النفس حداثة وأقلها شيوعاً، وينبغي أخذه في الاعتبار عند التعامل مع الأفراد داخل الأسرة بصفة خاصة، وفي المدارس ومؤسسات المجتمع بصفة عامة، ويذكر (Beheshtifar et al., 2011,6) أن لدى العلماء والباحثين وعياً متزايداً بأن الذكاء البشري متعدد الأوجه وأن الذكاء الأخلاقي ليس مهماً فقط لفعالية الأفراد بل يعد الذكاء المركزي Central Intelligence لجميع الأفراد ، إذ أنه يوجه الأنواع الأخرى من الذكاءات ويؤثر إيجاباً في الشخصية، ويجعل الأفراد يقومون بأفعال جديرة بالاهتمام، ويعطي الغرض لحياتهم.

وأوضح (Pavlidis, 2012,37) أنه حينما تتشكل قدرات هذا النوع من الذكاء يستطيع الفرد أن يحقق الإيجابية في شتى مجالات حياته وفي الأنشطة المجتمعية وهذا ما يعرف بـ الرأسمال المعرفي Cognitive Capitalist حيث يستثمر أفراد المجتمع نشاطهم الفكري لخدمة مصالح المجتمع، كما أنه إذا التزم به أفراد المجتمع اكتسبوا ما يسمى بالصحة المجتمعية، وانتهت مظاهر الانحراف والمخاطر من المجتمعات وتمت مراعاة حقوق الإنسان، وتحقق الرخاء الاقتصادي والتواصل المجتمعي.

مشكلة البحث :

قدم Gardner نموذجاً عن الذكاءات المتعددة عام ١٩٨٣ وأوضح أن للذكاء سبعة أنواع وأشار إلى أنه قد يضيف أنواعاً أخرى لهذه الذكاءات، ثم أضاف (Gardner, 1999,72) الذكاء الأخلاقي موضعاً أنه أراد رسم حدود للقدرات الأخلاقية المتميزة، حيث يظهر الأشخاص في إطارها قدرات قابلة للقياس ضمن القيم الثقافية التي ينتمون إليها، وأشار أن مكوناته واضحة وتتفاوت بين الأشخاص، وبعد عدة دراسات وبحوث عن تربية الأطفال قدمت (Borba, 2001,11) منظورها في هذا النوع من الذكاء في كتابها (بناء الذكاء الأخلاقي)، ثم توالى كتابات الباحثين عن الذكاء الأخلاقي .

ويلاحظ تعدد التوجهات النظرية التي درست الذكاء الأخلاقي وندرة الدراسات - في حدود ما اطلعت عليه الباحثة - التي حاولت عرض النماذج النظرية للذكاء الأخلاقي وتقديم نموذج مقترح لمكونات الذكاء الأخلاقي وحاولت الكشف عن صلاحية هذا النموذج للتطبيق على عينة من المراهقات الكفيفات والمبصرات حيث لاحظت الباحثة اعتماد بعض الدراسات على النماذج المفسرة للنمو الأخلاقي وليس النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي،

كما يلاحظ احتياج المراهقات بشكل عام والكيفيات بشكل خاص إلى الذكاء الأخلاقي وهو ما سيسعى إليه البحث الحالي، حيث ينظر إلى الذكاء الأخلاقي باعتباره موجه لحياة الأفراد وأن له أثرًا واضحًا على مسيرة حياتهم.

والواقع المشاهد يفيد بأن المجتمع يعاني كذلك من التباين الشديد بين الأغنياء والفقراء وسيادة ثقافة الاستقواء، وتنامي آثار العولمة وسلبيات تقنيات الاتصال الرقمي والقنوات الفضائية، وأوضح (مجدي إبراهيم وآخرون، ٢٠٠٩، ١٤)، (محمود حسين، ٢٠١٤، ١٦٨)، (ALdarabah et al., 2015, 111) أن أزمة الأخلاق أزمة عامة تواجه كافة المجتمعات، كما اعتبر (Olusola et al., 2015, 32) الذكاء الاخلاقي هو الحل الفعال لمعالجة الممارسات الخاطئة بالمدارس .

وبهذا يتضح أن المجتمعات اليوم تواجه تحديات كثيرة ومخاطر عظيمة وفي سبيل السعي لمواجهة هذه التحديات والمخاطر ومن أجل ترسيخ القيم والمبادئ الأخلاقية وتحقيق الأمن الأخلاقي الذي هو الأساس للأمن المجتمعي، ينبغي أن تتجه الجهود للأخذ بالمعطيات السيكلوجية الحديثة ومن أهمها الذكاء الاخلاقي الذي يقدم منحى جديدًا لتعميق فهم الشخصية والتعلم والسلوك، وأشارت دراسات (Alderson & Morrow (2011)، (جمعة فرغلي، ٢٠١٣)، (Aalbehbahani, 2015)، (Salmani et al., 2015) وغيرها إلى أن الذكاء الأخلاقي لم ينل حظه من الدراسة كغيره من أنواع الذكاء.

هذا، ويعد مفهوم تفضيلات المسافة الاجتماعية Social Preferences Distance أيضًا من المفاهيم التي لم تنال حظًا من الدراسات النفسية ولعل الاهتمام المتزايد الذي يحظى به الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف فئاتهم في جميع مجتمعات العالم المعاصر لدليل على الوعي الذي أصبح في حالة تزايد مستمر؛ إذ أصبح الاهتمام بهذه الفئات وتوفير أسباب الرعاية لهم مطلبًا أساسيًا من متطلبات كافة المجتمعات، فنوعي الاحتياجات الخاصة كباقي أفراد المجتمع في الحقوق المكفولة وفي الواجبات على قدر إمكاناتهم، ويتأثر سلوك الفرد بتفضيلات المسافة الاجتماعية لديه والتي تعنى درجة المسافة الشخصية المسموح بها لشخص ما تجاه الآخرون ، سواء بالمعنى المعنوي الذي يعني القبول او النفور النفسي أو المعنى المادي المتمثل في المساحة

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

المكانية التي نحرص على أن تفصل بين الأفراد عند التواجد في مكان واحد، فكلما كانت تفضيلات المسافة الاجتماعية إيجابية أدى ذلك إلى القبول النفسي والاجتماعي وتحقيق التعايش المطلوب بين أفراد المجتمع وإلى نضج العلاقات بينهم، والعكس صحيح. وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ١- ما النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي؟
- ٢- ما النموذج المقترح للذكاء الأخلاقي؟
- ٣- ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على النموذج المقترح في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات ؟
- ٤- ما فعالية البرنامج التدريبي القائم على النموذج المقترح في تحسين تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات ؟

أهمية البحث:

- يعد الكشف عن النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي محاولة متواضعة لإبراز هذه النماذج وتوجيه نظر الباحثين الذين يلجأون إلى الاعتماد على النماذج المفسرة للنمو الأخلاقي إلى ضرورة التنقيب عن النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي.
- يسعى البحث الحالي لجذب الانتباه إلى ضرورة السعي لتكوين تفضيلات اجتماعية أكثر إيجابية ، لذلك حرصت الباحثة على أن يشمل البحث الحالي على عينتين واحدة من المراهقات الكيفيات والثانية من المراهقات المبصرات، ففي الغالب يتم دراسة تفضيلات المسافة الاجتماعية للأفراد العاديين نحو ذوي الإعاقة وتوجد ندرة في قياس تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقات المختلفة نحو بعضهم البعض ونحو العاديين ويحاول البحث الحالي المساهمة في هذا الجانب.

أهداف البحث:

- التعرف على النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي والكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

مصطلحات البحث:

- نموذج Model :

تفسير مبرهن يسعى لفهم وتوضيح مفهوم ما وبيان مكوناته استناداً على عدة افتراضات.

- الذكاء الاخلاقي Moral Intelligence:

القدرة على الوعي الأخلاقي وعلى إدارة التفكير والسلوك وفق المعايير الأخلاقية. ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المشاركة في مقياس الذكاء الأخلاقي المعد بالبحث الحالي.

- تفضيلات المسافة الاجتماعية Social Distance Preferences :

درجة التقبل أو النفور التي يبديها الفرد نحو فرد آخر . وتتحدد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المشاركة في مقياس تفضيلات المسافة الاجتماعية المعد بالبحث الحالي.

حدود البحث :

تحدد نتائج البحث بالموضوع وهو النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية، وبالعينة المختارة وهن المراهقات الكفيفات والمبصرات.

الاطار النظري:

الذكاء الأخلاقي:

تتيح مكونات الذكاء الأخلاقي الفرصة لكل فرد لكي يعزز من تعاطفه تجاه الآخرين مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية والضمير والانضباط الأخلاقي، وتساعد إدارة التفكير والسلوك على تنظيم الأفكار والإجراءات لوقف الضغوط الخارجية والداخلية، وعلى التصرف بنزاهة ومواجهة الظلم والعنف، ولقد قام عدد من الباحثين بتحديد مكونات الذكاء الأخلاقي فحدد (Gardner, 1999,21) مكونات الذكاء الأخلاقي في : امتلاك الفرد للقيم والفضائل، والضمير، واحترام الآخرين، والعطف عليهم، والتسامح، والعدالة.

واتفق (Lennick & Kiel, 2005,57) ، (Fard, 2012,107) ،

(Hosseini et al., 2013.62) على تحديد أربعة أبعاد رئيسة للذكاء الأخلاقي تقاس بعشرة مكونات هي: النزاهة، والمسئولية، والشفقة، والتسامح، وأوضحوا أن ربط هذه المكونات

مع بعضها يشكل القاعدة الذهبية للأخلاق **Golden Rule of Morality** والتي تمثل
البوصلة الأخلاقية للفرد، وفيما يلي توضيح مختصر لهذه الأبعاد والمكونات:

البعد الأول: النزاهة **Integrity**: القدرة على تحقيق الانسجام بين ما يثق به الفرد
ويؤمن بصحته وبين تصرفاته، وتقاس بأربعة مكونات هي (العمل وفق المبادئ والقيم
والمعتقدات، قول الحقيقة، اتباع الحق، الوفاء بالوعد)، البعد الثاني: المسؤولية
Responsibility: قدرة الفرد على تحمل مسؤولية تصرفاته واختياراته والنتائج المترتبة
عليها، وتقاس بثلاثة مكونات هي (تحمل مسؤولية الخيارات الشخصية، الاعتراف بالأخطاء
وبالفشل، تبني المسؤولية من أجل خدمة الآخرين)، البعد الثالث: الشفقة **Compassion**:
القدرة على دعم الآخرين وتحمل المتاعب من أجلهم والرحمة بهم، وتقاس بمكون واحد هو
(النشاط لرعاية وخدمة الآخرين)، البعد الرابع: العفو **Forgiveness**:
acknowledgement of human imperfection, we are likely to be rigid
and inflexi القدرة على الاعتراف بوجود النقص البشري واحتمالات الخطأ والتجاوز عن
الأخطاء ، ويقاس بمكونين (القدرة على التخلي عن الأخطاء الخاصة، القدرة على العفو عن
أخطاء الآخرين).

وحدد (Weinstein,2011,66) خمسة مكونات للذكاء الأخلاقي هي: لا ضرر ولا
ضرار، وجعل الأمور أفضل، واحترام الآخرين، والتزام العدالة، وحب الآخرين.
وذكر (Jelic,2012,333) ثلاثة مكونات هي: الوعي الأخلاقي ، ومهارات التفكير
وهي مهارات للحكم والنقد، والتخيل الأخلاقي **Moral Imagination** ويعني القدرة على
تطوير تراكيب جديدة للتفكير، وتوصلت (Krouger,2012, 92) إلى أن أبعاد الذكاء
الأخلاقي هي: ١- المعرفة وتعنى إدراك أي من المواقف والمسائل حق أو باطل، ويرتبط بذلك
الوعي الأخلاقي الذي يتكون لدى الفرد عندما يدرك هل يؤثر سلوكه على مصلحة الآخرين أم
لا؟ وهو العملية المعرفية التي يتم بها التعرف على والقواعد والأعراف الاجتماعية، وإدراك
المعايير والضوابط الأخلاقية، ٢- التفكير الأخلاقي: القدرة المعرفية لفهم وتحليل محتويات
الموقف من حيث تحديد ما هو صواب أو خطأ وتوقع النتائج المترتبة، ٣- الكفاءة الأخلاقية:
القدرة على اتخاذ القرارات والأحكام الإيجابية والمقبولة اجتماعيًا والتصرف وفقًا لتلك القرارات
والأحكام.

وحددت (سمر محمد، ٢٠١٤، ٢٣٧) أبعاد الذكاء الأخلاقي المناسبة لطفل الروضة
في (الاحترام و التعاطف والتسامح).

ويلاحظ أن بعض الباحثين حدد مكونات للذكاء الأخلاقي لها علاقة بأداء الأعمال ومن ذلك (Lennick & Kiel, 2005, 57) ، (Fard, 2012, 107)، (Hosseini et al., 2013, 62)، بينما حدد باقي الباحثين مكونات تصلح لبيئة الأعمال وغيرها.

- تفضيلات المسافة الاجتماعية :

إن تفضيلات المسافة الاجتماعية عند الفرد تنمو نتيجة الخبرات التي تنتج عن الاحتكاك بالآخرين وقد اقترح البيورث عدد من الشروط لتكوين تلك التفضيلات :

١- تراكم عدد من الاستجابات التي يتعلمها الفرد أثناء نموه: فمثلاً وجود الطفل في مناخ أسري فيه الأم أقل أهمية من الأب والبنات أقل أهمية من الأولاد سوف يولد عنده اتجاه مفاده تعظيم شأن الذكور.

٢- مرور الخبرات بعمليات التهذيب والصقل: بحيث تصبح أنماطاً مميزة كلما كبر الفرد ونما .

٣- وجود بعض الخبرات المؤثرة التي يمر بها الفرد: ففي بعض الحالات قد يكون خبرة واحدة مفردة تأثير دائم ويتم تعميمها على كل المواقف المتشابهة أو ذات الصلة.

٤- تبني تفضيلات جاهزة: إن بعض التفضيلات قد يكتسبها الفرد عن طريق تقليد والديه أو معلميه أو أحد الأشخاص الآخرين المحيطين به (عبد الرحمن عدس، محي الدين توق ١١٨، ١٩٩٩).

تفضيلات المسافة الاجتماعية في ظل نوع الإعاقة :

يعتبر Bogardus رائداً في استخدام مفهوم المسافة الاجتماعية وأعد أول مقياس للمسافة الاجتماعية.

واستخدم هذا المفهوم في مجال الإعاقة بصفة عامة للكشف عن مدى بعد أو قرب المسافة الاجتماعية بين العاديين والمعوقين كما يدركها الأفراد العاديين ويشكل نوع الإعاقة في كثير من الأحيان الدور الرئيس لدى بعض الأفراد بالنسبة لتكوين تفضيلات سلبية أو إيجابية تنعكس بالتالي على قبول أو رفض ذلك المعاق (رشاد موسى، ١٩٩٤ ، ٧٦).

وينظر البعض إلى كون الطفل معاق عقلياً بأن ذلك يشكل وصمة عار، حيث أن الكثير من الأفراد يحملون مفاهيم خاطئة ومتعددة فيما يتعلق بالتخلف العقلي ، والواقع أن

تفضيلات معظم العاديين بشكل عام نحو المتخلفين عقلياً تميل إلى السلبية إلى حد كبير (فاروق الروسان، ٢٠٠٦، ٧٥).

ومع نهاية الحرب العالمية الأولى والثانية وما نجم عنهما من إصابات وإعاقات ارتفعت نسبة الإعاقة عالمياً أضعافاً مضاعفة، وكان لا بد من تعزيز الخدمات التربوية والتأهيلية لهذه الفئات من أجل العمل على إعادة تأهيلهم في المجتمع مرة أخرى بعد أن كانوا عناصر فعالة تخدم المجتمع (جمال الخطيب، منى الحديدي، ٢٠١٠، ١٥٦) والحقيقة أننا نحتاج أيضاً تعزيز تفضيلات المسافة الاجتماعية الإيجابية كذلك بين العاديين وذوي الإعاقات وبين ذوي الإعاقات وبعضهم البعض والعاديين.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الأخلاقي:

هدفت دراسة (أروى الناصر، ٢٠٠٩) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي - تعليمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم المقيمين بدار الأمان بمدينة عمان، تكونت العينة من (٩) أطفال و(١١) طفلة تتراوح أعمارهم بين (٩ - ١٦) سنة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج المستخدم في الذكاء الأخلاقي باستثناء بعد العدل.

وسعت دراسة (سالي قاسم، ٢٠١٠) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي متكامل مكون من (الإرشاد الديني والإرشاد المعرفي والسلوكي والإرشاد الذاتي) في تنمية الذكاء الأخلاقي، تكونت العينة من (٢٧) طالب و(٢٧) طالبة بكلية التربية بالإسماعيلية، متوسط أعمارهم (١٨) عام، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذكاء الأخلاقي.

وقدم (صالح مهدي وأزهار الربيعي، ٢٠١١) مقترح لبرنامج إرشادي قائم على البرمجة اللغوية العصبية لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة بغداد، تكون البرنامج المقترح من ثلاث عشرة جلسة تحمل عناوين (الافتتاحية، الإنصات للآخرين، التعاطف مع الآخرين، محبة الآخرين، الاستماع لآراء الآخرين، تقديم المساعدة، التخلص من الغضب، التعبير عن الحرية، طلب المساعدة، اتخاذ القرار، تقبل الآخرين، الشعور بالمسؤولية، الختام)، وأوصى الباحثان بأن يسعى الباحثون لتطبيق البرنامج المقترح.

واستهدفت دراسة (هبة السيد، ٢٠١٢) التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الأخلاقي وتأكيد الذات وبيان أثره في تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن، تكونت العينة من (١٢) طالب وطالبة من المراهقين الصم في المرحلة العمرية من ١٣ - ١٧ عام، تم تقسيمهم إلى مجموعة إرشادية ومجموعة ضابطة، وأسفرت النتائج عن فعالية التدريب المستخدم في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى المجموعة الإرشادية.

وهدف دراسة (موفق بشار، ٢٠١٣) إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي مستند إلى النظرية الأخلاقية لبوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS ، تكونت العينة من (٢٥) طفل و(٢٥) طفلة بمدينة العقبة بالأردن، تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٤) عام، تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في أداء الأطفال على أبعاد (الاحترام، والتسامح، والعدالة) تعزى إلى البرنامج التدريبي.

وتناولت دراسة (Officers & Sncos, 2013) كيفية تأسيس الذكاء الأخلاقي لدى أفراد قوات المارينز الأمريكية، حيث يتم تعزيز الذكاء الأخلاقي في نفوس جنود الجيش القومي الأمريكي، من خلال تدعيم مبادئ الاحترام والحماية سواء للنفس أو من يدافعون عنهم من المواطنين والأفراد العاديين؛ لاعتبارهم جديرين بذلك، بالإضافة إلى تدعيم احترام القوانين والتعامل مع الحياة بشكل أخلاقي وتطوير الشخصية، والمراقبة الذاتية، وتشجيع التفكير قبل التصرف، والعمل بموجب السرية وتحكيم الضمير الذي يعد بمثابة حجر الزاوية لنمو الفضائل الأساسية مثل الشرف والمسؤولية.

وهدف دراسة سماح محمود (٢٠١٦) إلى النمذجة البنائية السببية لعلاقات الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٢) طالبة بكلية التربية بجامعة المجمعة، وأسفرت النتائج عن وجود تأثيرات بنائية سببية مباشرة وكلية للذكاء الأخلاقي وأبعاده (العدالة - الرقابة الذاتية - الاحترام - الضمير - التعاطف - التسامح) في أبعاد الحكمة (الوجداني - التأملي - المعرفي).

واستهدفت دراسة محمد مصطفى (٢٠١٦) التعرف على إسهام الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية ، تكونت العينة من (٥١) معلم من معلمي الموهوبين بمدينة أبها، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالكفايات المهنية للمعلمين من خلال الذكاء الروحي

والذكاء الأخلاقي ، ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاخلاقي والكفايات الشخصية لدى العينة.

المحور الثاني: دراسات تناولت تفضيلات المسافة الاجتماعية:

هدفت دراسة (Jones, 1974) التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو ذوي الفئات الخاصة تكونت العينة من ٢٦٤ من طلبة الجامعة موزعين بالتساوي ذكور وإناث، وطبق عليهم مقياس المسافة الاجتماعية وتم سؤال العينة عن مدى قبول أفراد ذوي فئات خاصة كزوج أو قريب، وباستخدام التحليل العاملي الهرمي أشارت النتائج تبين اتجاهات العينة نحو ذوي الفئات الخاصة وأن أقلها سلبية تجاه ذوي الإعاقة الجسمية ثم النفسية وأكثرها سلبية كانت الاتجاهات نحو ذوي الإعاقة العقلية، بينما وجدت اتجاهات إيجابية تجاه الموهوبين.

وهدف دراسة (رشاد موسى، ١٩٩٤) التعرف على تفضيلات المسافة الاجتماعية للأفراد العاديين نحو ذوي الإعاقات بحسب البيئة (ساحلية / غير ساحلية) الجنس (ذكور/ إناث) المستويات العمرية (صغيرة / كبيرة)، وتكونت العينة من مجموعتين مجموعة العينة الساحلية وعددهم ١٦٠ طالب وطالبة من طلبة كلية التربية النوعية بمدينة بور سعيد ، ومجموعة العينة غير الساحلية وعددهم ١٦٠ طالب وطالبة من طلبة كلية التربية النوعية بالعباسية بالقاهرة، وأعد الباحث مقياس المسافة الاجتماعية، وأشارت النتائج أن الأفراد ذوي المنحدر الثقافي الساحلي والإناث والأصغر عمراً أكثر تقبلاً لذوي الإعاقة.

وهدف دراسة (Toriello, 2007) الكشف عن أثر الاتجاه ووجهة النظر تجاه الإعاقة على تفضيلات المسافة الاجتماعية، تكونت العينة من ١٠٢ من طلبة الجامعة، وافترض الباحثون أن تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المشاركين ستكون نتيجة تفاعل الشعور بالتهديد مقابل عدم الشعور بالتهديد ووجود وجهة نظر واضحة تجاه ذوي الإعاقة مقابل عدم وجودها، وأشارت النتائج تفضيل العينة لمسافة اجتماعية كبيرة تفصلهم عن الأفراد ذوي الإعاقة الذين يمثلون تهديداً أو لديهم اضطرابات في الاتصال.

واستهدفت دراسة (Chavez-Korell & Vandiver, 2012) الكشف عن أثر الهوية العرقية على تفضيلات الأفارقة الأمريكيين للمسافة الاجتماعية تجاه أفراد الثقافات الأخرى، تكونت العينة من ٣٥١ من طلبة الجامعة من الأفارقة الأمريكيين ، طبق عليهم

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

مقياس الهوية العرقية ومقياس المسافة الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في تفضيلات المسافة الاجتماعية حسب الهوية العرقية.

التعقيب على الدراسات السابقة:- يلاحظ ندرة الدراسات - في حدود علم الباحثة - التي تناولت النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد الأدوات وفي تنفيذ الدراسة الميدانية.

فروض البحث:

- ١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الأخلاقي.
- ٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية.
- ٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المراهقات المبصرات في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي.
- ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المراهقات المبصرات في القياس البعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية.

إجراءات البحث:

منهج البحث : اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

- المشاركات في البحث :

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) مراهقة من طالبات السنة الأولى بجامعة الطائف متوسط عمرهن الزمني (١٨عام) بانحراف معيار ١,٨٧ ممن لم يشاركن في العينة الأساسية للبحث الحالي ، وتم اختيارهن بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وصلاحياتها للتطبيق على العينة الأساسية.

ب - العينة الأساسية :

- ١- عينة المراهقات الكيفيات: اشتملت على (٨) مراهقات كيفيات متوسط عمرهن الزمني ١٨,٧٨ بانحراف معياري ٤,٢ من طالبات السنة الأولى بجامعة الطائف.
- ٢- عينة المراهقات المبصرات: تكونت من (٦٠) مراهقة متوسط عمرهن الزمني ١٨,٠٣ بانحراف معياري ٢,٣ من طالبات السنة الأولى بجامعة الطائف، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية وتم ضبط المستوى القبلي في الذكاء الأخلاقي والمسافة الاجتماعية باستخدام اختبار ت والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول (١) دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في القياس القبلي للذكاء الأخلاقي وتفضيلات المسافة الاجتماعية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء الأخلاقي	التجريبية	٣٠	١٣٥,٤	١٠,٠٥	٥٨	٠,٦٥	غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٣٣,٢٣	١٢,٢٣			
تفضيلات المسافة الاجتماعية	التجريبية	٣٠	٥٧,٩	١٤,٩	٥٨	٠,٦٧	غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦٠,٦٣	١٦,٠٢			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت للفرق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي للذكاء الأخلاقي وتفضيلات المسافة الاجتماعية غير دالة مما يدل على وجود تكافؤ بين المجموعتين في المستوى القبلي للذكاء الأخلاقي وتفضيلات المسافة الاجتماعية.

أدوات البحث:

١ - مقياس الذكاء الأخلاقي: إعداد: الباحثة (ملحق ١)

يهدف المقياس إلى تقييم الوعي الأخلاقي والقدرة على إدراك الذات والموقف والمعايير الأخلاقية وإدارة التفكير والسلوك والرغبة في الاتساق مع المعايير الأخلاقية وتحقيق الانسجام والتوافق بين الأفكار والتصرفات وبين المعايير الأخلاقية.

وصف المقياس: يتكون المقياس من ٤١ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، الأول: الوعي الأخلاقي ويشمل العبارات من ١ إلى ١١، الثاني: الاتساق مع المعايير الأخلاقية ويشمل العبارات من ١٢ إلى ٢٦، الثالث: السلوك الأخلاقي ويشمل العبارات من ٢٧ إلى ٤١، وأمام كل عبارة تدرج استجابات مكون من خمس استجابات هي (دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - ابدا) بترتيب درجات (٥ - ٤ - ٣ - ٢ - ١) ويعكس هذا الترتيب في حالة العبارات السالبة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الأخلاقي:

١- الصدق: تم التحقق من الصدق بطريقتين:

أ- صدق المحتوى:

للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس في صورته الأولية (٥٠ عبارة) علي ٩ محكمين أعضاء هيئة التدريس في مجال علم النفس التربوي ، وذلك للتعرف علي آرائهم في المقياس من حيث دقة الصياغة اللغوية للعبارات، وسلامة المضمون، وانتماء العبارات للبعد ، وكفاية العبارات الواردة في كل بعد لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة التقدير الذي وضع للعبارات، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٧٧,٧٧-١٠٠%) وهي نسب مناسبة وتم إجراء التعديلات المقترحة من المحكمين وأصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ٤١ عبارة .

ب- الصدق التلازمي:

تم التحقق من الصدق التلازمي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية (ن=٣٠) على مقياس الذكاء الأخلاقي المعد بالبحث الحالي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الأخلاقي إعداد (ميشيل بوربا، ٢٠٠٣) (ملحق ٤) ، وبلغ معامل الارتباط

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

(٠,٧٦) وهو معامل ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على صدق مقياس الذكاء الأخلاقي المعد بالبحث الحالي.

٢- ثبات المقياس:

تم حساب معاملات الثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي باستخدام معامل الفا كرونباخ Alpha Cronbach والتجزئة النصفية، Split- Half ويوضح جدول (٢) نتائج ذلك.

جدول (٢) معاملات الثبات لمقياس الذكاء الأخلاقي (ن = ٣٠)

التجزئة النصفية	معامل ألفا	الذكاء الأخلاقي
معامل جتمان		
٠,٨٣٠	٠,٧٢٤	الوعي الأخلاقي
٠,٨٤٢	٠,٦٩٤	الاتساق مع المعايير الأخلاقية
٠,٨١٢	٠,٧١٤	السلوك الأخلاقي
٠,٨١٨	٠,٧٦٥	المقياس (ككل)

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات ثبات (ألفا - التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة جتمان) للأبعاد والمقياس مناسبة مما يدل على ثبات مقياس الذكاء الأخلاقي وصلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية.

٢- مقياس المسافة الاجتماعية: إعداد: الباحثة (ملحق ٢)

يهدف المقياس إلى تقييم رأي المشاركة في أهمية المسافة الاجتماعية وسلوكها المتبع وتفضيلاتها للمسافة الاجتماعية بينها وبين الآخرين.

وصف المقياس: يتكون المقياس من ٢٨ عبارة موزعة على بعدين الأول: أهمية المسافة الاجتماعية ويشمل العبارات من ١ إلى ١٣، الثاني: السلوك المتبع ويشمل العبارات من ١٤ إلى ٢٨، ويتبع كل عبارة ثلاث استجابات (نعم - غير متأكد - لا) وتعطى الدرجات (٣-٢-١) والعكس في حالة العبارات السالبة.

الخصائص السيكومترية لمقياس المسافة الاجتماعية:

١- الصدق:

- صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى تم عرض المقياس في صورته الأولية (

٢٨ عبارة) علي ٩ محكمين أعضاء هيئة التدريس في مجال علم النفس التربوي ،

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

وذلك للتعرف علي آرائهم في المقياس من حيث دقة الصياغة اللغوية للعبارات ، وانتماء العبارة للبعد ، وكفاية العبارات الواردة في كل بعد لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة التقدير الذي وضع للعبارات ، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٨,٨٨-١٠٠%) وهي نسب مناسبة وتم اجراء التعديلات المقترحة من المحكمين ولم يتم حذف أي عبارة وظل المقياس في صورته النهائية مكون من ٢٨ عبارة.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب معاملات الثبات لمقياس المسافة الاجتماعية باستخدام معامل الفا كرونباخ Alpha cronbach والتجزئة النصفية، Split- Half ويوضح جدول (٣) نتائج ذلك.

جدول (٣) معاملات الثبات لمقياس المسافة الاجتماعية (ن = ٣٠)

المسافة الاجتماعية	معامل ألفا	التجزئة النصفية
معامل جتمان		
أهمية المسافة الاجتماعية	٠,٦١٣	٠,٨٠٥
السلوك المتبع	٠,٧٠٨	٠,٨١١
المقياس (ككل)	٠,٧١٢	٠,٨٢٠

ينتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات ثبات (ألفا - التجزئة النصفية بعد تصحيح أثر التجزئة باستخدام معادلة جتمان) للأبعاد والمقياس مناسبة مما يدل على ثبات مقياس المسافة الاجتماعية وصلاحيته للتطبيق على العينة الأساسية.

٣- البرنامج القائم على النموذج المقترح للذكاء الأخلاقي:

إعداد / الباحثة (ملحق ٣)

قامت الباحثة بتصميم البرنامج في ضوء النموذج المقترح بالدراسة الحالية وتضمن (١٢) جلسات وبلغ زمن الجلسة (٤٥-٦٠) دقيقة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا (البرنامج بشكل إجرائي ملحق ٣).

التحقق من صلاحية البرنامج للتطبيق: تم عرض البرنامج على ٩ محكمين من أساتذة علم النفس التربوي وطلب منهم إبداء الرأي في البرنامج من حيث مدى مناسبة محتوى جلسات البرنامج للهدف منها ومدى كفاية محتوى وعدد الجلسات، ومناسبتها للعينة، وقد

تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين (٨٨,٨٨-١٠٠%) وهي نسب مناسبة مما يدل على صلاحية البرنامج للتطبيق، وقد أبدى المحكمون بعض المقترحات منها تبديل بعض الأنشطة بين الجلسات وإلغاء الأنشطة التي تتسم بالتكرار، وقامت الباحثة بالتعديلات واتفق المحكمون على صلاحية البرنامج بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

نتائج البحث:

أ- النتائج الخاصة بالسؤال الأول والثاني للبحث:

للإجابة على السؤال الأول للبحث والذي ينص على : ما النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي؟ تم التوصل الى ثلاث نماذج على النحو التالي:

خلق الله تعالى الإنسان وميزه عن سائر المخلوقات بالعقل، وحرص الإنسان منذ بداية الخليقة على ملاحظة جوانب الشخصية الآخرين سواء الجوانب المعرفية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الأخلاقية أو الانفعالية ومع تطور الحياة وتعقدها، ازداد الاهتمام بالأنواع المتعددة من الذكاء ومنها الذكاء الأخلاقي وصاحب الاهتمام بمفهوم الذكاء الأخلاقي ظهور النماذج المفسرة له وفيما يلي توضيح لهذه النماذج:

١- نموذج Coles للذكاء الأخلاقي Coles Model of Moral Intelligence (Coles,1997)

عرض (Coles,1997) نموذجه في الذكاء الأخلاقي وملخصه أن الأطفال يتعلمون ويحتفظون بالمعلومات التي تشكل ذكاءهم الأخلاقي من خلال الملاحظة والغمر ومراقبة سلوك البالغين خاصة من هم في مواقع السلطة (الآباء والأمهات والمعلمون...الخ) ، ورأى أن نموذجه يتجاوز تدريس الدروس الأخلاقية مثل "يجب أن لا تسرق، وأن لا تكذب...الخ" ويصل إلى مستوى أعمق من التحليل، واعتمد في شرح نموذجه على تجربته كأستاذ للطب النفسي للأطفال، والعلوم الإنسانية الطبية، وعلى خبرته الشخصية كأب، وعلى دراسات الحالة وملاحظاته الشخصية، والمقابلات مع الأطفال، مع ضرب أمثلة لنماذج من التناقضات تبين ما هو جيد وحسن وما هو خلاف ذلك، وهدف من نموذجه الوصول للإجابة على سؤال كيف يمكن تنشئة طفل ذو ذكاء أخلاقي؟ وكيف يحافظ على مستواه من الذكاء الأخلاقي مدى الحياة؟، وذكر أن نموذجه هذا يأتي في ضوء الأحداث الأخيرة من العنف في المدارس والجامعات والمجتمعات المحلية والعالمية.

٢- نموذج الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences Model : (Gardner, 1999)

قدم Gardner عام ١٩٨٣ نموذج في الذكاءات المتعددة، وهي تتضمن تفسيراً جديداً لإعادة النظر في الذكاء حيث عرض وجهة نظر بديلة عما كان متعارف عليه بخصوص الذكاء وأدواته واختباراته التقليدية، ورفض القول بأن للإنسان ذكاءً واحدًا، ورأى أن للإنسان ذكاءات متعددة مستقلة، يشغل كل منها حيزاً معيناً في عقله، ولكل منها نموذج ونظام محدد في الأداء، وأوضح أن الذكاء مثل الأسرة حيث كل عضو في الأسرة لديه مكانه الخاص ودوره الخاص، وقدم (Gardner, 1999, 66-70) شرحاً وتفسيراً للذكاء الأخلاقي، وذكر أنه هو أحد أنواع الذكاءات المتعددة وأنه من الممكن أن تكون له نظرية مستقلة مستقبلاً، واعتبره ضابط لكل أنواع الذكاءات، حيث يعمل كمرشح ومتحكم في أنواع الذكاء الأخرى، فهو بمثابة رقيب لاستخدام الفرد لقدراته العقلية وحدد العمليات التي يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف الأخلاقي فيما يلي:

- ١ - الاستعداد للاعتراف بالموضوعات التي ترتبط بقيمة الحياة في أوجهها المتعددة.
 - ٢ - التحكم في طرق الأداء التي ترتبط بالعادات والتقاليد والقيم التي تعالج هذه الموضوعات.
 - ٣ - الالتزام بالتفكير التأملي في هذه الموضوعات.
 - ٤ - التعرف على القدرات الكامنة في ما وراء العادات والتقاليد والقيم والتفاعلات الإنسانية.
- وأوضح (Paulhus et al., 2002, 1061) أن لجاردنر نموذج واضح في الذكاءات المتعددة، وأن أنواع متعددة من الذكاء موجودة فعلاً.

٣- النموذج الحديث للذكاء الأخلاقي The Modern Moral Intelligence Model : (Borba, 2001)

ذكر (Narvaez, 2010, 95) أن من مسلمات النموذج الأخلاقي لبوربا أن نمو الذكاء الأخلاقي يركز على مكونين في الشخصية هما: العاطفة والمنطق؛ لذا فإنه يمكن تنمية هذا النوع من الذكاء في السنوات الأولى من عمر الطفل من خلال التركيز على تحقيق إيجابية الانفعال والإدراك والطابع الأخلاقي والحدس والمنطق.

شرح النموذج: طرحت (Borba, 2001) منظورها في الذكاء الأخلاقي محاولة إعطاء مزيد من العمق لهذا المفهوم ولمساعدة الأفراد على صنع القرار الأخلاقي والاستبصار والإحساس بالقيم والمعاني في ظل الحياة المادية الحالية، وذلك من خلال تعزيز الضمير والانضباط وتوجيه السلوك، وتعليم الاحترام، ومراعاة السلطة والتأكيد على حسن الخلق،

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

وذكرت (ميشيل بوريا، ٢٠٠٣، ٤٧) أن ما دفعها للاهتمام بالذكاء الأخلاقي هو ما تم رصده من غياب للأخلاق فالطلاب يُلحقون الدمار بمدارسهم وبمؤسسات مجتمعهم، ويهاجمون مدرسيهم ورفاق صفهم، ويقتلون جيرانهم أو أقرب الناس إليهم؛ وذلك نتيجة لافتقارهم للذكاء الأخلاقي، ويوجد ما يقرب من (١٦٠٠٠٠) طفل أمريكي لا يذهبون إلى المدرسة بانتظام خشية أن يؤذيهم أقرانهم، وأكثر من نصف المراهقين يحملون السلاح، وحددت سبعة مكونات للذكاء الأخلاقي هي: (التعاطف Empathy، الضمير Conscience، المراقبة الذاتية Self Control، الاحترام Respect، العطف Kindness، التحمل Tolerance، العدل Fairness) وعرفته بأنه : القدرة على تمييز الصواب من الخطأ، وأن يكون لدى المرء قناعات أخلاقية تمكنه من التصرف بالطريقة الصحيحة ويتم ذلك عبر سبع فضائل جوهرية تمثل مكونات للذكاء الأخلاقي، واعتبرت أن تحقيق الأفراد هذه المكونات الجوهرية السبعة لا يعني أن ذكاءهم الأخلاقي اكتمل؛ فالنمو الخلقي عملية مستمرة تمضي عبر حياة الإنسان حيث يضيف العشرات من المكونات الأخرى إلى قدراته الخلقية، لكن أصل الذكاء الأخلاقي يتكون دائماً من السبعة مكونات الجوهرية والتي تعد بمثابة ركائز أساسية تقوم عليها المكونات الأخرى. وللإجابة على السؤال الثاني للبحث والذي ينص على: ما النموذج المقترح للذكاء الأخلاقي؟

اقترحت الباحثة النموذج التالي:

تصور مبدئي لأبعاد الذكاء الأخلاقي:

في ضوء النماذج السابقة وما تم استخلاصه من الدراسات التي تناولت الذكاء الأخلاقي يمكن تقديم التصور المبدئي التالي لأبعاد الذكاء الأخلاقي :

ينتمي التصور المقترح للنماذج التفسيرية وهو يمثل إطاراً مقترحاً لتفسير مفهوم الذكاء الأخلاقي ويتضمن التصور ثلاثة مكونات:

١- الوعي الأخلاقي : القدرة على إدراك الذات والموقف والمعايير الأخلاقية.

٢- الاتساق مع المعايير الأخلاقية : القدرة على تحقيق الانسجام والتوافق بين الأفكار والتصرفات وبين المعايير الأخلاقية، الأمر الذي يساعد في تمييز الصواب من الخطأ، والتعاطف مع الآخرين وفهم مشاعرهم واحتياجاتهم واحترامهم والبعد عن القرارات الطائشة ذات النتائج الخطيرة على الذات والآخرين.

٣- السلوك الأخلاقي : الاستجابة التي يبديها الفرد تجاه المواقف الأخلاقية.

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

وتتأثر أبعاد الذكاء الأخلاقي بعضها ببعض ويعتبر كل بعد منها بعداً حاسماً وأساسياً حيث يتضمن الوعي الأخلاقي إدراك الفرد لذاته وللمواقف الأخلاقية المتنوعة والمعايير الأخلاقية وما يعرفه وما لا يعرفه عن كل ذلك، ويفيد هذا في توقع التحديات الأخلاقية والنتائج المحتملة ومداولتها وفحص التداعيات المترتبة على أي تصرف مما يساعد في مواجهة المواقف الأخلاقية باستجابات متوافقة مع المعايير الأخلاقية، وتسهم هذه الاستجابات بدورها في تحقيق مزيد من وعي الفرد، ويترتب عليها تطوير تراكيب جديدة للتفكير مما يزيد من قوة الإدارة ويحسن من كفاءة الاتساق، ويؤدي ذلك كله إلى تفادي التصادمات الأخلاقية ومواجهة الضغوط والإغراءات الداخلية والخارجية، والتزام السلوك الأخلاقي، ومن ثم تأتي الاستجابة متوافقة مع المعايير الأخلاقية.

افتراضات التصور المبدئي لأبعاد الذكاء الأخلاقي:

- يعد الذكاء أكثر دينامية مما يعتقده أصحاب الاتجاه التقليدي الذين يرون بأن للإنسان ذكاءً واحداً.
- يتأثر الذكاء الأخلاقي بالوراثة والبيئة.
- يضمن بعد الاتساق مع المعايير الأخلاقية تحقيق معظم الفضائل التي تضمنتها النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي من تعاطف واحترام وعدالة...الخ.
- يعد الوعي أحد الأبعاد التي يتضمنها مفهوم " Meta " وهو يرتبط بأعمال العقل والفكر عند مواجهة حدث ما.
- يمكن تنمية الذكاء الأخلاقي.

ب- النتائج الخاصة بفروض البحث:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي نصه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الأخلاقي) تم استخدام أسلوب الإحصاء اللابارامتري (معادلة ولكوكسون) ويوضح ذلك الجدول التالي:

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

جدول (٤) نتائج اختبار ولكوكسون للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الأخلاقي

المتغير	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الذكاء الأخلاقي	سلبي	٨	٤,٥٠	٠,٣٦	٢,٥٢٥-	٠,٠١
	إيجابي	٠				
	التساوي	٠	٠,٠٠			
	الكلي	٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الأخلاقي لصالح القياس البعدي وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نصه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي للذكاء الأخلاقي لصالح القياس البعدي) وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء تدريب المراهقات الكيفيات في جلسات البرنامج التدريبي القائم على النموذج المقترح في الذكاء الأخلاقي وتعريضهن لمواقف شبيهة بمواقف الحياة اليومية والتدريب عليها، مع التوجيه والحث والتشجيع لهن، بجانب التعزيز المعنوي واللفظي لكل تقدم تحرزه المشاركة كما كان يسبق التدريب ومع بداية الجلسات ممارسة تمارين الاسترخاء الجسدي والذهني الذي يساعد الكيفيات على المرونة وخفض حدة التوترات مما يساعدن على تقبل التوجيه والتدريب الذي أثمر في النهاية عن التحسن في الذكاء الأخلاقي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أروى الناصر، ٢٠٠٩)، (سالي قاسم، ٢٠١٠)، (هبة السيد، ٢٠١٢) .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي نصه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية) تم استخدام أسلوب الإحصاء اللابارامتري (معادلة ولكوكسون) ويوضح ذلك الجدول التالي:

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

جدول (٥) نتائج اختبار ولكوكسون للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية

المتغير	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
تفضيلات المسافة الاجتماعية	سلبي	٢	٦,٥٠		-٠,٧٠٩	غير دالة
	ايجابي	٦		١٣		
	التساوي	٠	٣,٨٣	٢٣		
	الكلبي	٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية، ويعنى هذا قبول الفرض الصفري وتفسير الباحثة ذلك في ضوء الإعاقة البصرية التي تعاني منها المراهقات الكيفيات والتي قد تجعل من الصعب عليهم تغيير تفضيلاتهن للمسافة الاجتماعية تجاه الآخرين.

فالجزء الأكبر من عملية الاتصال يتم عن طريق حاسة البصر، فتلك الحاسة هي التي تتولى عملية تنسيق وتنظيم الانطباعات التي يتم استقبالها عن طريق الحواس الأخرى، مما يجعل المعاق بصرياً يعيش عالماً ضيقاً محدوداً نتيجة لعجزه (وليد خليفة، منال الخولي، ٢٠١٧، ١٥٧). الأمر الذي ساهم في عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي رتب درجات المراهقات الكيفيات في القياسين القبلي والبعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

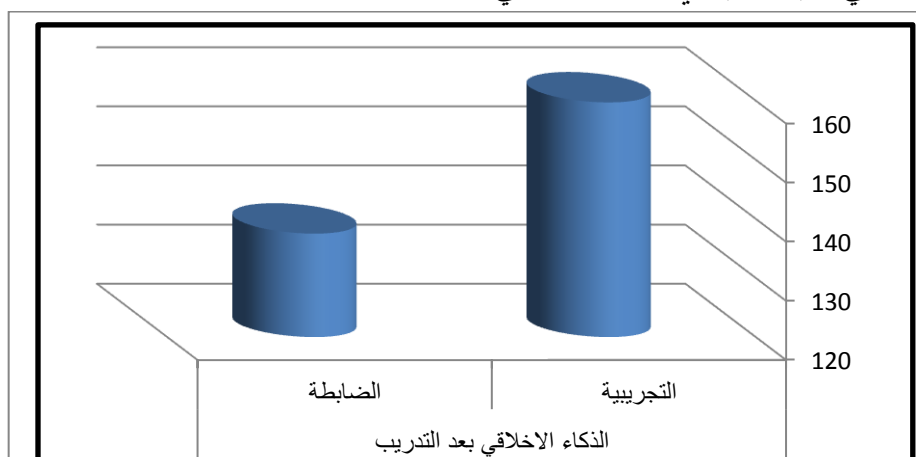
للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي نصه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المراهقات المبصرات في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي) تم استخدام اختبار T.test والجدول التالي يوضح النتائج

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٥٩,٠٧	٩,٨	٥٨	٧,٢٣	٠,٠١
الضابطة	٣٠	١٣٧,٥٣	٧,٠٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية ويوضح الشكل التالي متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي :



شكل (١) متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي

يتضح من الجدول السابق ومن شكل (١) وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نصه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.

من المراهقات المبصرات في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية) وتفسر الباحثة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي للذكاء الأخلاقي في ضوء أثر التدريب الذي تضمنه البرنامج التدريبي القائم على النموذج المقترح للذكاء الأخلاقي الذي تم تدريب المشاركات بالمجموعة التجريبية عليه ، حيث ساعد على تخلص المشاركات من الأفكار السلبية التي تؤثر على قدرات الذكاء الأخلاقي لديهم، وأدى التدريب إلى زيادة وعي ومعرفة المشاركات بأبعاد كثيرة من الممكن أن تكون كانت غائبة عنهن قبل ذلك فأصبحن أكثر انسجاما مع المواقف التي تتطلب قرارات أخلاقية حيث تحسنت قدرتهن على التعامل المناسب مع المواقف والمتغيرات التي يتعرضن لها، وصرن أكثر قدرة على الإدارة الذاتية وزادت اليقظة لعمليات التفكير الأخلاقي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أروى الناصر، ٢٠٠٩) ، (سالي قاسم ، ٢٠١٠) ، (هبة السيد، ٢٠١٢) .

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

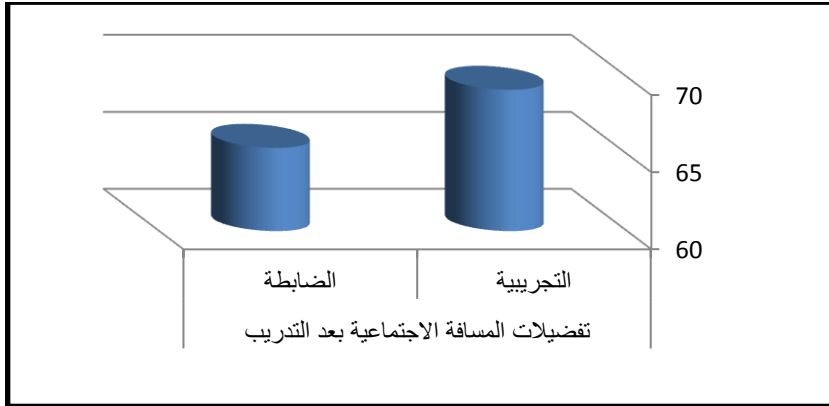
للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي نصه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المراهقات المبصرات في القياس البعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية) تم استخدام اختبار T.test والجدول التالي يوضح النتائج .

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٦٩,١٧	٤,٠٣	٥٨	٢,٢٩	٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٦٥,٤	٦,٢٦			

ينضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية ، ويوضح الشكل التالي متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية .

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكيفيات والمبصرات.



شكل (٢) متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في القياس البعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية

يتضح من الجدول السابق ومن شكل (٢) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي نصه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من المراهقات المبصرات في القياس البعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية) وتفسر الباحثة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدي علي مقياس تفضيلات المسافة الاجتماعية إلى التدريب الذي حصلت عليه المجموعة التجريبية في البرنامج التدريبي القائم على النموذج المقترح في الذكاء الأخلاقي حيث ساهم في زيادة وعي المشاركات بأهمية المسافة الاجتماعية بين الأفراد ، الذي مكنهن من زيادة مراقبة وتقويم المثيرات الداخلية والخارجية في ضوء الذكاء الأخلاقي، كما أن التدريب باستخدام الاستراتيجيات العديدة التي تضمنتها الجلسات التدريبية كان له أثر في مراجعة وتمحيص المشاركة لموقفها من تفضيلات المسافة الاجتماعية ، وسمح توفير التغذية الراجعة أثناء جلسات البرنامج بمساعدة المشاركة على إجراء مراجعات لتفضيلاتها للمسافة الاجتماعية، أما المجموعة الضابطة فلم يتاح لها كل هذا ولم يحدث لها أي تدريب خلال الفترة ما بين القياس القبلي والبعدي لتفضيلات المسافة الاجتماعية.

التوصيات: - توفير مجموعة من المواقع المجانية على شبكة الانترنت بإشراف وزارة التعليم تبث برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز قدرات الذكاء الأخلاقي لدى الطلاب.

- عقد مؤتمرات للتوعية بدور المؤسسات التربوية في الذكاء الأخلاقي.

- إعداد دورات تدريبية للمعلمين تستهدف تدريبهم على الاستراتيجيات التي اتضح فاعليتها في تنمية الذكاء الأخلاقي للطلاب.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أروى سعيد الناصر (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تعليمي- تعليمي في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى الأطفال المساءة معاملتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- جمال الخطيب، منى الحديدي (٢٠١٠). استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. ط٢، عمان: دار الفكر.
- جمعة فاروق فرغلي (٢٠١٣). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من المراهقين. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٤، (٢)، ٧٩-١٠٣.
- رشاد على موسى (١٩٩٤). بحوث في سيكولوجية المعاق. القاهرة: دار النهضة العربية.
- سالي صلاح قاسم (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي متكامل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب كلية التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسماعيلية، ١٧، (٢)، ٢٤٩-٢٧٤.
- سماح محمود إبراهيم (٢٠١٦). النمذجة البنائية للعلاقات بين الحكمة والذكاء الأخلاقي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الجامعية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٩، ٧٦-١٠٩.
- سمر محمد محمد (٢٠١٤). برنامج قصصي مقترح لتنمية بعض أبعاد الذكاء الأخلاقي لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- صالح مهدي صالح، أزهار ماجد الربيعي (٢٠١١). برنامج إرشادي مقترح لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، ١٤، (٤)، ٤١٧-٤٣١.
- عبد الرحمن عدس، محي الدين توق (١٩٩٩). مدخل إلى علم النفس. ط٣، لندن: دار جون وياي للنشر والتوزيع.
- فاروق الروسان (٢٠٠٦). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط٣، عمان: دار الفكر.
- مجدي أحمد إبراهيم، بشير معمريه، فاطمة فوزي (٢٠٠٩). العنف في المدرسة العربية، دراسات حالة. المنصورة: المكتبة العصرية.

النماذج المفسرة للذكاء الأخلاقي وفعالية برنامج تدريبي قائم على نموذج مقترح في تنميته وفي تفضيلات المسافة الاجتماعية لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات.

- محمد مصطفى عبد الرازق (٢٠١٦). اسهام كلا من الذكاء الروحي والأخلاقي في التنبؤ بالكفايات الشخصية لدى معلمي الموهوبين بمدينة أبها. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، ٣٦٣، ١٥-٤٤٢.
- محمود عطا حسين (٢٠١٤). أسباب العنف الجامعي وأشكاله من وجهة نظر عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٨ (١)، ١٦٨-١٩٦.
- منى الحديدي (٢٠١١). مقدمة في الإعاقة البصرية. ط٣، عمان: دار الفكر.
- موفق سليم بشار (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية بوربا في تنمية الذكاء الأخلاقي لدى أطفال قرى SOS في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩ (٤)، ٤٠٣-٤١٧.
- ميشيل بوربا (٢٠٠٣). بناء الذكاء الأخلاقي. ترجمة: سعد الحسني. العين: دار الكتاب الجامعي.
- هبة جابر السيد (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الأخلاقي وتأکید الذات في تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن لدى عينة من المراهقين الصم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- هوارد جارندر (٢٠٠٥). الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين. ترجمة: عبد الحكيم الخزامي. القاهرة: دار الفجر.
- وليد خليفة، منال الخولي (٢٠١٧ تحت الطبع). علم نفس الطفل غير العادي. الاسكندرية: مكتبة دار الوفاء.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aalbehbahani, M. (2015). Moral intelligence, identity styles and adjustment in adolescent. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 10, 84-94.
- ALdarabah, I, T.; Almohtadi, R.; Jwaifell, M.; & Salah, R, O. (2015). Evaluating the moral intelligence of the late childhood (9-12) years in Jordan: al-karak governorate case. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5(1), 108-118.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people*. London: Sage Publications.
- Beheshtifar M.; Esmaeli Z.; & Moghadam M. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. *European Journal of Economics Finance and Administrative Sciences*, 43, 6-11.

- Borba, M. (2001). *Building moral intelligence: the seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. San Francisco: Jossey Bass, A Wiley Comp.
- Borba, M.(2003). *Esteem builders: a k-8 self esteem curriculum for improving student achievement, behavior and school climate*. San Francisco : Jalmar Press.
- Chavez-Korell, S& Vandiver, B, J(2012). Are CRIS Cluster Patterns Differentially Associated with African American Enculturation and Social Distance? *Counseling Psychologist*, 40 (5), 755-788.
- Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children: how to raise a moral child*. New York: Penguin Putnam. Retrieved from <https://cee.nd.edu/news/.../HigginsDASummary.pdf>. 12,12,2016.
- Fard,S.S.(2012). Ethical leadership and moral intelligence. *Arabian Journal of Business and Management Review*, (OMAN Chapter), 2(5), 103-108.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Heward, W. & Orlansky, M. (1988). *Exceptional children*. (34d) Columbus, ohio: Charles e. Merrill.
- Hosseini,S.; Khalili,H.;&Nazemipour,B.(2013).The effect of managers' moral intelligence on business performance . *International Journal of Organizational Leadership*, 2(2),62-71.
- Jelic, M. (2012). The impact of ethics on quality audit results. *International Journal for Quality research*, 6(4), 333-342.
- Jones, R.L. (1974). The hierarchical structure of attitudes toward the exceptional. *Exceptional Children*, 40, 430-435.
- Kruger, T. (2012). Moral intelligence: the construct and key correlates. submitted in the fulfillment of the requirements of the degree doctor , faculty of management university of johannesburg. Retrieved from [https://ujdigispace.uj.ac.za/bitstream/handle/10210/7907/Kruger.pdf?](https://ujdigispace.uj.ac.za/bitstream/handle/10210/7907/Kruger.pdf?6/12/2016) 6/12/2016.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2005). *Moral intelligence: enhancing business performance and leadership success*. New Jersey: Wharton School Publishing.
- Narvaez, D. (2010). The emotional foundations of high moral intelligence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129, 77–94.

- Officers,A ., & Sncos, A. (2013). Ethical intelligence enabling the application of force. *Marine Corps Gazette*, 97 (12),69 -71.
- Olusola, Olayiwola Idowu; Ajayi, Oluwagbemiga Samson.(2015). Moral Intelligence: An Antidote to Examination Malpractices in Nigerian Schools.*Universal Journal of Educational Research*, 3 (2), 32-38 .
- Paulhus, D.; Wehr, P.; Harms p.;& Strasser, D. (2002). Use of exemplar surveys to reveal implicit types of intelligence . *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(8), 1051-1062.
- Pavlidis, P .(2012). The rise of general intellect and the meaning of education, reflections on the contradictions of cognitive capitalism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), 37-52.
- Salmani,H.;Nourbakhsh,P.; & Sepasi,H.(2015). Innovative organizational climate, moral intelligence and attitude toward change. *MAGNT Research Report*, 3(2),527-535.
- Toriello, Paul J.; Leierer, Stephen J.; Sheaffer, Beverly L.; Cubero, Christopher G.(2007). Threat and Visibility Impact of Disabilities and Other Conditions on Social Distance Preferences. *Rehabilitation Education*, v21 n3 p159-168 2007
- Weinstein, B. (2011). *Ethical intelligence: five principles for untangling your toughest problems at work and beyond*. California: New World Library.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج * نموذجاً)

المحاضر

د. عبد الباسط محمد دياب

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
ورئيس القسم كلية التربية جامعة سوهاج.

المجلة التربوية - العدد التاسع والأربعون - أبريل ٢٠١٧م

Print: (ISSN 1687-2649)

Online: (ISSN 2536-9091)

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

مقدمة:

إنَّ تطوير أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية يتطلب تبني تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة كإدارة الجودة الشاملة، وإعادة هندسة العمليات الإدارية، والتخطيط الشامل للأداء، وأساليب التفكير المنظومي، وغيرها. ويُعد التمكن الإداري أحد المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق هذه الأساليب الإدارية الحديثة.

كما أنَّ التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات يعد الأساس لترسيخ روح المسؤولية المهنية لمواجهة التحديات والتطورات، وتبني سلوكيات تتلاءم مع عملهم. ويتطلب تحقيق التمكن الإداري تفويض رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات لصنع واتخاذ قرارات ذات العلاقة بعملهم، وهذا بطبيعة الأمر يعني التخلي عن النمط البيروقراطي السائد، ويتم ذلك من خلال تمكينهم إدارياً (١٥٣ : ٥ - ٦).

فالتمكن الإداري يهتم بمنح رؤساء الأقسام فرصة الاستقلالية في أداء العمل وصنع القرار، وتجريب أفكار جديدة وإتاحة الفرصة أمامهم للحصول على أدوات السلطة من معلومات وموارد، ومن ثم إشراكهم في صنع القرارات الجامعية، وتحديد رؤية الجامعة وأهدافها مع توفير المعلومات اللازمة لذلك حول حجم الجامعة ومظاهر قوتها وضعفها، والمشكلات التي تواجهها، بما يؤدي إلى تنميتهم كرؤساء أقسام أكاديمية، ويتولد لديهم الشعور بالكفاءة، والقدرة على إنجاز مهامهم الوظيفية بنجاح، وكذلك تنمية ثقتهم بأنفسهم وبالأخرين، والعمل على تحسين أدائهم الوظيفي وفعاليتهم (٣١ : ٢).

وعلى الرغم من تعدد محاولات تطوير أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية، فإنَّ المتأمل لواقع هذه الأقسام يلاحظ أنَّها تعاني العديد من المعوقات التي تقف حائلاً دون تحقيق مستوى ملموس من الجودة داخلها، وترتبط هذه المعوقات بعدة جوانب أهمها: تركز السلطة في المستويات الإدارية العليا بالجامعة، وتعدد القوانين واللوائح، واحتمالية تفسيرها بأكثر من معنى، كما تتعدد مستويات الرقابة ممَّا يؤدي إلى استنفاد معظم طاقاتهم في الإجراءات الروتينية اليومية، حيث تقوم الإدارة الجامعية باتخاذ كافة القرارات المتعلقة بمراحل العمل المختلفة تاركين للأعضاء بديلاً واحداً وهو أنَّ يكونوا تابعين (٢٨ : ٢٥)، (١٤٠ : ٥٠).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

وبالتالى فإن رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات بحاجة ماسة إلى تبني مداخل وإتباع أساليب وأنماط جديدة من أهمها التمكن الإداري، حيث إنه مع مرور الوقت تمنح لديهم الاستقلالية والسلطة للتحكم في بيئة العمل، ويتطلب من الإدارة الجامعية توفير الدعم والمُساعدة لرؤساء الأقسام، وتشجيعهم للإدارة الذاتية، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالى وهو رصد واقع التمكن الإداري وأبعاده، والتعرف على متطلباته، ومُعوقاته التي تحول دون تحقيقه.

ومن جهة أخرى يُعد الإبداع الإداري مطلباً أساسياً لكل جامعة تسعى للحصول على التميز في الأداء، والمحافظة على استمراريتها في بيئة تنافسية، حيث يمكن تحفيز الإبداع الإداري لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات من خلال المناخ التنظيمي الحر الذي يؤمن بضرورة مشاركة المرؤوسين، والبُعد عن الرقابة اللصيقة، وضرورة التنوع في استخدام الأساليب الإدارية لحل المشكلات اليومية (١٣٤ : ٢٦٢).

وأن دراسة الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتمكين الإداري لديهم ، ودوره في تكوين البيئة الإبداعية، وتوفير خصائص التغيير وتجاوزها للأساليب المألوفة في رئاسة الأقسام الأكاديمية (٩٨ : ٨٣٤).

وتُعد أيضاً المشاركة في صنع القرارات وسيلة هامة لتحفيز الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، حيث تُتيح تلك المشاركة الفرصة لصنع واتخاذ القرارات التي تتسم بقدر كبير من الإبداع وتضمن تعاوناً أفضل عند تنفيذ القرارات، وتحقيق الاتصال بين مجموعات أكثر من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مما يتيح فرصاً أفضل للتفاعل والتفاهم والثقة (٣٦ : ١٠١-١٠٣) ، ومن ثم بناء علاقات إنسانية طيبة تسمح بالإبداع وطرح الأفكار الجديدة، وقبولها والسعي لتطبيقها، ويتطلب ذلك الأمر وجود قدرٍ من الشفافية والمصادقية في المعلومات المتاحة، بالإضافة إلى منح مزيد من الصلاحيات للمرؤوسين وتوفير المناخ المناسب لهم، وكذلك تمكينهم، والثقة في قدراتهم على أداء المهام الممنوحة لهم.

ومما سبق يتضح مدى أهمية تطوير أداء رؤساء الأقسام بالجامعات المصرية بما يواكب المداخل الإدارية الحديثة، والتي من أهمها التمكن الإداري والإبداع الإداري، وهذان المدخلان يساعدان رؤساء الأقسام الأكاديمية على الارتقاء بمستوياتهم، والقيام بمسئولياتهم

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

بفاعلية عالية لتصبح جامعاتهم قادرةً على المنافسة في وقت أصبح فيه المعيار الأساسي لنجاح الجامعة هو ما يبديه قيادتها من تميز في الأداء تحقيقاً لرؤية الجامعة ورسالتها، وما تفرضه من أدوار مُستقبلية.

مشكلة البحث:

يعد التمكين الإداري والإبداع الإداري من أحدث أساليب الإصلاح الإداري في المؤسسات الجامعية، وتشير بعض الدراسات التي تناولت أوضاع الجامعات المصرية إلى بعض القصور التي تحد من الوصول إلى التطبيق الفعال لمدخلى التمكين الإداري والإبداع الإداري، وكيفية الاستفادة منهما في الجامعات، ويتضح ذلك فيما يلي:

١ - التركز في قيادة الكلية أو الجامعة على الموضوعات الخاصة أكثر من الجوانب الداخلية

للعمل، ولهذا تأثير غير مرغوب على أية عملية إصلاح أو تطوير، فبدون الجهد القيادي النشط الذي يهتم بجميع جوانب العملية التعليمية بالجامعات، حيث يُصبح من العسير تنفيذ التمكين الإداري والإبداع الإداري بالجامعات (٥٣ : ٦٥٦).

٢ - سيطرة النمط المركزي على إدارة الجامعات، على مختلف شئون العمل الأكاديمي والإداري، وتعدد الأجهزة الرقابية ذات الصلة بالجامعات (١٣ : ١٧٠) ، مما يؤدي إلى عدم تمكين القيادات الجامعية بصفة عامة ورؤساء الأقسام الأكاديمية بصفة خاصة من أداء أعمالهم، واتخاذ القرار، وتأخير تنفيذها.

٣ - قُصور الإعداد الإداري للقيادات الجامعية، وذلك لعدم توافر مواصفات الوظيفة من مهارات واستعدادات وخصائص وقدرات إلى جانب قلة الخبرة بالعمل الجامعي، خاصة وأن ما يشغل منصب قيادي جديد يجد نفسه أمام مسئوليات لا عهد له ببعضها (٧٨ : ٢٠٨) ، كما أكدت إحدى الدراسات على أهمية توافر المهارات الإدارية لمن يشغل المناصب القيادية، وأن عدم تحديد المسئوليات الخاصة بتلك القيادات يؤثر بشكل سلبي على أداء الكلية من الناحية الأكاديمية والإدارية (١١ : ٣٢٧) ، حيث يُعد اكتساب القيادات الجامعية مهارات العمل بُعداً من أبعاد التمكين، لأنه يعمل على إكساب مهارات التوافق، وحل النزاعات، والقيادة، وذلك في إطار من الثقة والاعتماد المتبادل.

تصور مقترح للتأمين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

٤ - انخفاض فعالية نظم تقييم أداء القيادات الجامعية بالمستويات المختلفة بالجامعات، حيث لا توجد معايير محددة يعتمد عليها في قياس أداء القيادات، وفي شغل المراكز القيادية، حيث إنَّ المعايير التي تعتمد عليها في الترقية وشغل المراكز القيادية بالجامعة تعتمد على معيار الثقة والولاء أكثر من معيار الكفاءة والجدارة (٢٥ : ٤) ، وتجدر الإشارة إلى أنَّ معيار الجدارة هو بُعد من أبعاد التمكن حيث تزويد الفرد بمسئوليات أكبر ومهام أكثر تعقيداً، ولن يعتبره الفرد تمكيناً إلا إذا كان واثقاً من قدرته في تحمل تلك المهام، وينبغي ألا يُبنى معيار الجدارة فقط على كفاية البحث، ولكن أيضاً على الكفاية الإدارية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند اختيار وتعيين القيادات الجامعية.

٥ - تتجه معظم الجامعات إلى تأكيد إنجازات الفرد الواحد أكثر من الميل إلى جهود الفريق ككل، فما زالت بعض الجامعات تنتظر إلى أي تحسين في الأداء على أنه ثمرة إنتاج فردي وليس جماعياً، ولعل هذا يُشير إلى أنَّ الجامعات لم تصل بعد إلى تشجيع العمل الجماعي بالشكل المطلوب، ويتعارض هذا مع تطبيق التمكن الإداري حيث تعطي التمكن الإداري أهمية كبيرة للعمل الجماعي والعمل بروح الفريق (٥٣ : ٦٥٦).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تطوير أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية إلا أنَّ هناك العديد من الدراسات السابقة والتقارير التي أشارت إلى بعض المعوقات التي تتعلق بطبيعة أدوارهم الحالية، والممارسات الفعلية لهم تجاه مجموعة من العوامل، والتي بدورها تحد من الإبداع الإداري لديهم، وتضعف من روح الابتكار والسعي للتغيير، ويمكن حصر نواحي القصور فيما يلي:

- قلة وجود تعاون وترابط وتكامل واضح بين المؤسسات الجامعية المختلفة سواء على مستوى الأقسام داخل الكلية الواحدة أو فيما بين الكليات أو الجامعات بل يسودها حالة من الانعزالية والتباعد، ومن ثمَّ يندر وجود حالات الإبداع أو الابتكار فيما بينهم (٤ : ١٢١).

- غياب الدعم والمساندة للعمل الجامعي، ممَّا يؤدي إلى تراخي رؤساء الأقسام الأكاديمية وتدني إحساسهم، وتراجعهم عن تقديم الحلول الإبداعية للمشكلات التي يُكلفون بمعالجتها (٧٧ : ٢٢).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- تزايد حدة الصراعات بين الأفراد سواء الأكاديميين أو الإداريين نظراً لاختلاف مصالحهم وتركيزهم على المكاسب الشخصية أكثر من المكاسب المؤسسية، وكذلك وجود صراعات بين الأقسام بعضها البعض والكليات خاصة في تبعية مادة لقسم معين أو كلية ما، بالإضافة إلى وجود صراعات دائمة ومستمرة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية خاصة السابقة والحالية (٢٣٩-٢٤٠)
- عدم وضوح فلسفة وأهداف الجامعات، وتضخم الهياكل الإدارية، وتقادم النظم المالية والإدارية، والالتزام بحرفية القوانين والتعليمات، والتشدد في التركيز على الشكليات دون المضمون، وإعمال قواعد حكومية قديمة منذ الستينات، ومن ثم ينتج عن ذلك البطء الشديد في استجابة الجامعات المصرية لمطالب التغيير والتطوير (١٨٢-١٨٣) .
- إن عملية الاتصال بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس تحكمها مجموعة من اللوائح والإجراءات الروتينية، والتي تخفض من عزيمة الأعضاء إذا ما أراد إحداث تغيير (١٢ : ٢٠٣) .
- انخفاض مستوى المشاركة في صنع القرارات، وعدم مراعاة الظروف والإمكانات بل واتخاذ بعض القرارات الإدارية الهامة وفقاً للمزاج الشخصي، مع تدني مستويات التدريب على صناعة القرار (٢٧ : ١٤٧) ، فالقرارات تُفرض من أعلى التنظيم الجامعي ولا تمر بكافة مستوياته، وبالتالي تغيب الديمقراطية والمشاركة مما لا يسمح بتدريب الأعضاء في صنع القرار وإظهار ما لديهم من قدرات إبداعية.
- ضعف الحضور المصري في المؤتمرات العالمية والإقليمية والمحلية، نتيجة لقلّة الاهتمام بها أو عدم التشجيع من قبل رؤساء الأقسام لها، وعدم إعطاء الحوافز والتسهيلات المادية للأشخاص الذين يقومون بالاشتراك في تلك المؤتمرات والندوات، والتي تُعد مجالاً جيداً لتبادل المعلومات والخبرات والأفكار الجديدة بين العلماء والباحثين (٧ : ١٢٨) .
- وجود تناقص بين النظرية والتطبيق لواقع التنمية المهنية في العمل الإداري داخل الجامعة، بالإضافة إلى تعارض الأوقات المخصصة للتدريب أثناء الدراسة مع جداول أعضاء هيئة التدريس، واقتصار البرامج التدريبية على المحاضرات النظرية وغير المعدة، وأساليب الحوار والنقاش الضعيفة التي تتم خلالها (٣١ : ١٣٠-١٣١) .

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- غياب البرامج المُقننة للاتصال بالجامعات ومراكز البحوث العالمية وعقد الاتفاقات وتبادل الأساتذة (٢٢ : ٦٨٣).
 - تعتمد بعض القيادات إلى تزييف الحقائق وتحريف الآراء وتلوين الحقيقة ومُغالطة الواقع، والتلاعب بالمعلومات والبيانات والإحصاءات (٣٤ : ٦٢٢).
 - تمييز أهل الثقة عن أهل الخبرة نتيجة سيادة العلاقات الشخصية، ممّا أدى إلى شيوع بعض الأمراض الإدارية لدى بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية، والتي تتمثل في: الشقاق بين الأقوال والأفعال، والاهتمام بالشكل على حساب المضمون، والاحترام الظاهري للقواعد والإجراءات، بالإضافة إلى البراعة في تبرير ما لا ينبغي تبريره، وتقديم الصّالح الخاص على العام (٣٤ : ٦٢٤).
 - الافتقار إلى نُظم وقواعد بيانات دقيقة خاصة بالتّعليم الجامعي، تكون مُتاحة للجميع (٧٢ : ٤٤٧).
 - هناك تهميش وتغيب لدور الغالبية العظمى من رؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يتعلق بصنع القرارات واتخاذها، كما يُشير الواقع إلى أنّ هناك مشاركة شكلية وزائفة لإضفاء الشرعية على قرارات تمّ اتخاذها، أو بصدد اتخاذها، أو للقول بأنّ القرارات قد اتُخذت بعد مشاركة (٣٤ : ٦١٩).
 - ضعف مصادر التّمويل الحكومية، والتي تعتمد على ميزانية الدولة، مع ندرة وجود موارد تمويلية إضافية، وارتباط المكافآت بالبحث العلمي وجودته فقط (٨١ : ٦).
- وبالتالى فإنّ واقع الجامعات المصرية يُعاني الكثير من المُشكلات التي ترتبط بعضها بالمناخ التّنظيمي السّائد، وما يتضمّنه من قيم ومُعتقدات وثقافة وبيئة مادية وتجهيزات وحوافز، ومنها ما يرتبط بنوع العلاقات بين الأعضاء، وكثرة الصّراعات وضعف العمل الجماعي، بالإضافة إلى المُشكلات المرتبطة ببرامج التّثمية المهنية وأساليبها المُتنوعة، وضعف المُشاركة في صنع القرارات، وضعف تمكين الأعضاء، وغياب الشّفافية، الأمر الذي ينعكس بالسّلب على رؤساء الأقسام الأكاديمية في مُمارسات أدوارهم وكذلك في تحفيز الإبداع الإداري لديهم.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

ومن خلال العرض السابق تتحدد مشكلة البحث الحالي في أنَّ هناك العديد من العوامل التي أدت إلى ضعف أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات ، الأمر الذي يفرض حتمية الاهتمام بتلك القيادات الأكاديمية من خلال تبني أفكار ومداخل إدارية حديثة، والتي من منها مدخلى التمكين الإداري والإبداع الإداري ،حيث إنهما من المداخل التى تسهم بدرجة كبيرة في رفع المستوى المهني والقيادي والإداري لديهم.

أسئلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: ما التصور المقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدّة أسئلة فرعية على النحو التالي:

١- ما التمكين الإداري وأبعاده ومُتطلباته لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات في الأدبيات الإدارية المعاصرة؟

٢- ما الإبداع الإداري وخصائصه وأساليبه ومُتطلبات تحفيزه ومعوقاته لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات في الأدبيات الإدارية المعاصرة ؟

٣- ما الممارسات والمسئوليات الفنية والإدارية والتنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات ؟

٤- ما واقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم؟

٥- ما التصور المقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم؟

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

أهداف البحث:

تحددت أهداف البحث في الأهداف التالية:

- ١- التعرف على مفهوم وأبعاد وخصائص التمكن الإداري، ومراحله وخطواته ومتطلباته، والمُعوقات التي تحول دون تطبيقه لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات في الأدبيات الإدارية المعاصرة.
- ٢- التعرف على ماهية الإبداع الإداري ودواعيه وأساليبه ومتطلباته لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات في الأدبيات الإدارية المعاصرة.
- ٣- التعرف على الممارسات والمسئوليات الفنية والإدارية والتنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات.
- ٤- التعرف على واقع التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم.
- ٥- وضع تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم.

أهمية البحث:

تحددت أهمية البحث الحالي في النقاط التالية:

- ١- أهمية الموضوع نفسه، إذ يتناول البحث مدخلين هامين هما: التمكن الإداري، والإبداع الإداري.
- ٢- إنَّ هذا البحث جاء تلبيةً لتوصيات العديد من الدراسات التي حثت على الاهتمام بالتمكين الإداري والإبداع الإداري لدى القيادات الجامعية، وخاصة رؤساء الأقسام الأكاديمية، وأنَّ هذا الموضوع من الموضوعات التي لم تحظَ حتى الآن بالاهتمام الكافي لدى الدارسين والباحثين في مصر.
- ٣- إنَّ موضوع التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية يرتبط بالعديد من القضايا الإدارية الهامة، مثل: اللامركزية الإدارية، وإدارة الجودة الشاملة، وغيرها من القضايا التي تتعلق بنجاح الإدارة بصفة عامة وإدارة الجامعة بصفة خاصة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

٤- يُمكن الاستفادة من هذا البحث في تعديل الممارسات والسلوكيات التي تعيق الإبداع الإداري في المؤسسات الجامعية، وتحد من فرص التجديد والابتكار، عن طريق المشاركة في صنع واتخاذ القرار، وإتاحة الفرص لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في الإبداع الإداري.

٥- يُمكن أن يسهم هذا البحث في الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تُساعد رؤساء الأقسام الأكاديمية لتهيئة البيئة المناسبة والمناخ المناسب للإبداع والابتكار والتجديد وفق طبيعة العمل ومن ثمّ تمكينهم الإداري.

٦- تزايد الاهتمام من قبل الباحثين برؤساء الأقسام الأكاديمية لفاعليتها في تحسين الأداء بالجامعات.

٧- قد يُفيد البحث الحالي رؤساء الأقسام الأكاديمية في التعرف على مدخلى التمكين الإداري والإبداع الإداري بما يعينهم على تحقيق الأهداف، ووعيهم بالمشكلات المرتبطة بوظيفتهم وإكسابهم المهارات والاتجاهات اللازمة للقيام بالدور المنوط بهم، ومخططي السياسات التعليمية والمسؤولين عن تطوير التعليم الجامعي إلى نقاط الضعف في عملية تطوير أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية، ومتطلبات تطبيق برامج لتدريبهم وتمكينهم إداريًا من أجل تحسين الأداء، ومن ثمّ تحفيز الإبداع الإداري لديهم.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعبر عنها تعبيرًا كميًا بوصفها، وتوضيح خصائصها، وتعبيرًا كميًا بوصفها رقميًا بما يوضح حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، وهذا المنهج لا يهدف إلى وصف الظاهرة أو وصف الواقع كما هو، بل الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره، كما استخدم البحث الحالي مجموعة من الأساليب الإحصائية الملائمة لتفسير نتائج الدراسة الميدانية للوصول إلى النتائج و وضع التصور المقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم، ولكي يتحقق ذلك سار البحث وفقًا لهذا المنهج على النحو التالي:

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

١- عرض وتحليل مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ومسح وتحليل أبرز الكتابات للتعرف على المشكلات والمفاهيم التي تناولت التمكين الإداري والإبداع الإداري، وتوضيح مدى استفادة البحث الحالي منها.

٢- عرض وتحليل المهام والمسئوليات التي تقوم بها رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية.

٣- جمع البيانات التي يتم الحصول عليها من أفراد عينة البحث للتعرف على واقع التمكين الإداري والإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج، ومن ثم تحليل وتفسير البيانات ونتائج الدراسة بهدف التوصل إلى تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم.

حدود البحث:

تضمنت حدود البحث الحالي الحدود التالية:

■ الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على دراسة مفهوم التمكين الإداري وأبعاده ومتطلباته لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات، وكذلك مفهوم الإبداع الإداري، وخصائصه، ومراحل، وأساليبه، والعوامل المؤثرة فيه، وأهم معوقاته لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات، بالإضافة إلى الممارسات والمسئوليات الفنية والإدارية والتنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات.

■ الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عينة ممثلة من رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج.

■ الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة الميدانية على رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج.

■ الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية لهذا البحث بدءًا من العام الجامعي

٢٠١٥/٢٠١٦م.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

الدراسات السابقة:

قسم الباحث الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث إلى محورين:

المحور الأول: الدراسات المرتبطة بالتمكين الإداري:

- دراسة (عزة أحمد محمد الحسيني، ٢٠١٥) (٤٢): استهدفت الدراسة التعرف على مفهوم التمكين الإداري، وكذلك آليات التمكين الإداري للجامعات المصرية، والتعرف أيضاً على أبرز المعوقات التي تواجه التمكين الإداري في الجامعات المصرية، وكذلك أثر التمكين الإداري في نشر ثقافة الجودة، وتوصلت الدراسة إلى أن التمكين الإداري بالجامعات المصرية والعاملين بها من أعضاء هيئة تدريس وإداريين من شأنه أن يؤثر إيجاباً على ثقافة الجودة بها.
- دراسة (محمد محمد النجار، ٢٠١٥) (٦١): استهدفت الدراسة التعرف على واقع الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات الجامعية المصرية والمكتبة الرقمية التابع للمجلس الأعلى للجامعات في ضوء آراء العاملين بالمشروع، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير برامج إبداعية وابتكارية للعاملين بمشروعات الميكنة، ودعم المبدعين بالحوافز المتميزة والاعتراف بإنجازاتهم عن طريق تقديم المكافآت المالية التي تعادل المجهود الذي يقومون به.
- دراسة (رفعت عمر عزوز، ٢٠١٤) (٢٤): هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتنمية رأس المال الفكري بالجامعات المصرية في ضوء مدخل الإبداع الإداري لدى القيادات الأكاديمية، كما أكدت على أن رأس المال الذي تملكه الجامعات هو رأس المال الفكري ويتمثل في المعرفة التي يمكن تحويلها إلى قيمة، وتشجيع روح الإبداع من خلا الأخذ بالأفكار المتميزة للعاملين المبدعين وتطبيقها بما يسهم في تطوير قدرات قيادات المؤسسة الجامعية، وينبغي توفير الإمكانيات المادية والبشرية حتى يتحقق الإبداع المؤسسي.
- دراسة (مها الشريف، ٢٠١٢م) (٧٠): هدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية التمكين الإداري، وأبعاده ودوره في رفع كفاءة الإداريين بجامعة أمّ القرى، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: التمكين الإداري هو إتاحة الفرصة للعاملين لتحقيق ذاتهم،

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

وإعطائهم نوعاً من الثقة للكشف عن المهارات الكامنة لديهم، مع مراعاة تدريبهم وتوفير احتياجاتهم الشخصية، تصور لتحديد أبعاد التمكين الإداري .

• دراسة (هيثم العطار، ٢٠١٢م) (٧٩): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من التمكين الإداري والإبداع الإداري لدى العاملين في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يوافقون على توفير التمكين الإداري وأبعاده محل الدراسة بنسب متفاوتة في الجامعتين، كما وافق أفراد العينة على توفير الإبداع الإداري بجميع أبعاده (حل المشكلات، المرونة، الأصالة، الطلاقة الفكرية، تركيز الانتباه، القدرة على التحليل والربط) في كلتا الجامعتين بنسب متفاوتة.

• دراسة (وفاء عياد عياد، ٢٠١٢م) (٨٢): هدفت الدراسة إلى تحديد التمكين الإداري من حيث المفهوم والأبعاد والخصائص والفوائد التي تعود على القيادات الجامعية وكليات التربية من إتباعه ومراحل وخُطوات، ومتطلبات التمكين الإداري، والمُعوقات التي تحول دون تطبيقه، والتعرف على المهام والمسئوليات التي تقوم بها القيادات بكليات التربية، وأكدت الدراسة على العملية الإدارية لدى جميع القيادات الجامعية تفتقر إلى الصلاحيات الكافية والحاجة إلى التوسع في السلطات، وإعطاء تفويضات واسعة للغير لإنجاز مهام العمل دون تعطيل. وتمثلت مُعوقات التمكين الإداري التي تمّ دراستها وتحليلها في ثلاث مُعوقات وهي: المُعوقات الشخصية، والمُعوقات الإدارية، والمُعوقات التنظيمية.

• دراسة (وائل محمود عبد الجواد زهرة ، ٢٠١٠) (٨٠): تهدف الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين تمكين العاملين وسلوكيات المواطنة التنظيمية، وتحديد أثر تمكين العاملين على سلوكيات المواطنة التنظيمية، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمنهج التمكين بأبعاده الأربعة (معنى العمل، الفعالية الذاتية، حرية الاختيار، التأثير في اتخاذ القرارات)، وضرورة توفير المناخ المحفز للعاملين على تبني سلوكيات المواطنة التنظيمية من خلال إعطائهم الفرصة بإبداء آرائهم قبل اتخاذ القرارات الخاصة بهم وإمدادهم بالمعلومات التي تؤهلهم على إنجاز الأعمال المطلوبة منهم بكفاءة.

• دراسة(عدنان الإبراهيم، ٢٠٠٨) (٤١) ، هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة التمكين الإداري لدى العاملين في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

المزيد من الدراسات حول التمكين الإداري وعلاقته بالجودة الشاملة وتكنولوجيا المعلومات، والتميز الإداري، وتشخيص الأسباب التي قد تحد من نشر التمكين الإداري للخروج من الحالة المتوسطة لدرجة تطبيق العاملين للتمكين الإداري، وضرورة تكثيف الدورات التدريبية للإداريين والفنيين العاملين لديها حول التمكين الإداري.

• دراسة (نجاح القاضي، ٢٠٠٨م) (٧٤) ، استهدفت الدراسة تحديد مستوى التمكين الإداري بأبعاده (تفويض السلطة، التحفيز، كالعامل الجماعي، تطوير وتقليد المحاكاة، السلوك الإبداعي) لدى القادة التربويين في الجامعات الحكومية وعلاقته بالتدريب الإداري، وتوصلت إلى أن التدريب الإداري مؤثر ضمن منهج استراتيجي متكامل لتنمية قدرات ومعارف ومهارات القادة التربويين في مجالات الإدارة التربوية.

• دراسة (حسين موسى العساف، ٢٠٠٦م) (٢٠): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التمكن الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقة بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي، وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة التمكن الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة جاء متوسطاً، ومستوى الالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضائها جاء مرتفعاً. ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائية بين مستوى ممارسة التمكن الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

• دراسة (يحيى سليم ملحم، ٢٠٠٦م) (٨٤): هدفت الدراسة التعرف على موقف رؤساء الجامعات من موضوع التمكن كمفهوم معاصر وبعض المفاهيم الإدارية المعاصرة المرتبطة بموضوع التمكن، وتوصلت الدراسة إلى وجود بعض التباين في آراء رؤساء الجامعات الأردنية حول موضوع التمكن وأهميته من ناحية التطبيق، ووجود توافق في الآراء حول بعض المفاهيم الأخرى وبين التحديات التي تطبق هذه المفاهيم في البيئة العربية.

• دراسة (Zhang & Bartol, 2010) (١٥٤ : ١٠٧-١٢٨) : هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين التمكن والإبداع والقيادة، حيث تم فحص نموذج نظري قام على أساس ربط التمكن والقيادة الإبداعية، وأكدت نتائج الدراسة أن التمكن النفسي هو وسيط مهم

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

يتوسط تَمَكُّن القادة والإبداع عند العاملين، ومنه أنَّ هناك علاقة إيجابية بين تمكين القادة وتمكين العاملين النَّفسي، وأكدت الدَّرَاسة أيضًا أنَّ التَّمَكِّين النَّفسي على علاقة وثيقة بالدَّافعية الدَّاخلية وبالاندماج في عملية الإبداع أيضًا.

• دراسة (Carter, 2009) (٩٧): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سلوك المنظمة وقوة تمكين العاملين، والتَّعرُّف على مدى إنتاجية العاملين إذا ما تمَّ تمكينهم من الإدارة، وعلى أهمية تحسين أداء العاملين، وعلى أهمية جعل العاملين اجتماعيين في المنظمة، وأهمية المشاركة في صنع القرار في المنظمة، وأكدت الدَّرَاسة على أنَّ معظم العاملين كانوا أكثر إنتاجية في حال تمكينهم من قبل الإدارة.

• دراسة (Lintner, 2008) (١١٩): استهدفت الدَّرَاسة تعريف العلاقة بين إدراك المُعلم للتَّمَكِّين واستخدام المدير للنَّفوذ، وتُشير الدَّائرة المُستمرة لجهود تحسين التَّعليم إلى أنَّ هناك حاجة للمُدراء في تقييم وإعادة تحديد أدوارهم القيادية بشكلٍ مستمر، ويبدو أنَّ التَّوقُّعات والمسئوليات المُلقاة على عاتق المؤسسات التعليمية قد خلقت حاجة إلى القيادة في المؤسسة لكي تكون مشتركة وموزعة بين المدرسين والمُدراء.

• دراسة (Sherine, 2005) (١٠٦): هدفت الدَّرَاسة إلى التَّعرُّف على أثر كلٍّ من أسلوب القيادة الإدارية والهيكل التَّنظيمي بالمنظمة على تمكين العاملين والذي يُعد مُتغيِّراً بسيطاً، وقياس درجة تطبيق تمكين العاملين كأسلوب إداري من خلال أبعاده الثلاثة: مُشاركة المعلومات، القيادة الدَّاتية، وفرق العمل، اختبار تأثير العاملين كأسلوب إداري حديث على رضا العاملين، وتحديد مُعوقات التَّمَكِّين والتَّوصُّل إلى حلول وتوصيات تُساهم في تطبيق درجات أعلى من تمكين العاملين بصورة أفضل وأنجح في قطاع الخدمات.

• دراسة (Janssen, 2004) (١١٢): هدفت الدَّرَاسة إلى البحث في الصَّراع بين المُوظفين والمُشرفين وأثره في العلاقة بين التَّمَكِّين الإداري والولاء التَّنظيمي. وتوصلت الدَّرَاسة إلى العديد من النَّتائج من أهمها: أنَّ المُشرفين في الإدارة الغُليا عادة ما يُتابعون تنفيذ أهداف التَّنظيم والقيم الواجب أن يلتزم بها العاملون في المُستويات الإدارية الدُّنيا. وأنَّ

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

الصّراع بين هذين المستويين الإداريين يعوق تطبيق عملية التّمكن الإداري لدى العاملين، ويؤثر سلّبا في ولائهم التّظيمي.

- دراسة (Kirkman & Rosen, 1999) (١١٤ : ٥٤٤-٥٥٧) : تمثل هدف الدراسة في التعرف على الآثار المترتبة على تمكين فرق العمل. وقد خلصت الدراسة إلى أن تصرفات القادة المبنية على سياسات الموارد البشرية والدعم الاجتماعي لفرق العمل قد تحسن نتيجة شعور أعضاء الفرق بالتمكين، وأن فرق العمل الأكثر تمكينا تزداد لديها مستويات الإنتاجية والقدرة على المبادرة والمبادرة، ويرتفع لديها مستوى خدمة العملاء ومستوى الرضا الوظيفي ومستوى الولاء لكل من الفريق والمنظمة ككل.
- دراسة (Corsun & Enz, 1999) (٩٩ : ٣١٥-٣٢٧) : استهدفت الدراسة التعرف على أثر الدعم الذي يتلقاه العاملين في زيادة إحساسهم بالتمكين. وقد خلصت الدراسة إلى أن الدعم الذي يستشعره العاملين من جانب زملائهم أو عملائهم يؤثر إيجابياً في مستوى تمكينهم الوظيفي، وأنه يمكن التنبؤ بمستوى شعور الأفراد بالتمكين استناداً إلى طبيعة العلاقة بين العاملين وزملائهم وعملائهم.
- دراسة (Appel, 1997) (٨٩ : ٥-١) : استهدفت الدراسة التعرف على الصعوبات والمعوقات التي تحد من عملية تمكين العاملين في المنظمات. وكشفت النتائج عن وجود بعض الصعوبات والمعوقات التي تقف حيال التطبيق الفعال لتمكين العاملين، لعل من أبرزها عدم اقتناع الإدارة العليا بجدوى التمكين، بالإضافة إلى عدم تزويد العاملين بالمعلومات اللازمة.
- دراسة (Quinn & Spreitzer, 1997) (١٣٥ : ٣٧-٤٩) : استهدفت الدراسة بحث العوامل ذات العلاقة بتمكين العاملين في مكان العمل والآثار المترتبة على ذلك بمكان العمل. ومن أهم نتائج الدراسة وجود مدخلين لتمكين العاملين يعتمد الأول على المدخل الميكانيكي، والآخر على المدخل العضوي. كما أن نجاح تطبيق نظام تمكين العاملين يؤكد على ضرورة احتواء العاملين الجدد ومعايشتهم لثقافة المنظمة وقصصها في الماضي، بالإضافة إلى بناء قاعدة معلومات

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

واضحة تمد العاملين الجدد بكل ما يحتاجون إليه من توجهات. وأنه من الضروري أن يستشعر الأفراد في الإدارة الوسطى مكانتهم والسلطة الممنوحة لهم.

- دراسة (Keller & Donsereau, 1995) (١١٣ : ٣٤٢-٣٥٣) : هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين القيادة وتمكين العاملين ودورها في التغيير الاجتماعي الفعال. وتوصلت إلى أن قيام القادة بتزويد المرؤوسين بالتقدير الذاتي ومنحهم الفرصة للتفاوض معهم ومناقشتهم عند اتخاذ القرارات يؤدي إلى دعم الشعور بالتمكين، وإلى ارتفاع مستوى رضا المرؤوسين عن قاداتهم لشعورهم بالعدالة والموضوعية، بما يؤدي لتصرف المرؤوسين حسب توقعات رؤسائهم.
- دراسة (Marie, 1993) (١٢٢ : ٢٢١-٢٣١) : هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين وضوح الرؤية ودقتها، وتمكين العاملين، ونمط الرقابة، والرضا الوظيفي والانتماء التنظيمي والأداء الوظيفي للعاملين. ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة معنوية بين وضوح الرؤية ودقتها وكل من الرضا الوظيفي والانتماء التنظيمي. وأن إدراك العاملين لتمكينهم كعامل وسيط يؤثر على نتائج أعمالهم وأنشطتهم. وخلصت الدراسة أيضاً إلى أن ثقة الأفراد في نظام عملهم داخلي وإحساسهم بثقة الإدارة فيهم يزيد من درجة تمكينهم.

المحور الثاني: الدراسات المرتبطة بالإبداع الإداري:

- دراسة نجوى رمضان مهني سالم (٢٠١٦م) (٧٥) : استهدفت الدراسة البحث في مستويات الإبداع الإداري لدى القيادات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الليبية وتحديد العوامل المؤثرة فيه وهي الهيكل التنظيمي، الثقافة التنظيمية وإدارة المعرفة وكذلك اختبار العلاقات بين هذه المتغيرات وإيجاد النموذج الذي يوضح العلاقة بينهما. بالإضافة الي التعرف علي الفروق المعنوية في مستوى الإبداع الإداري لدى القيادات الجامعية وفقا للمتغيرات الوظيفية والشخصية.
- دراسة (عصام جمال سليم غانم، ٢٠١٢م) (٤٥) : هدفت الدراسة تحديد وطبيعة الإبداع الإداري من خلال توضيح مفهومه، وخصائصه، وفلسفته، وأهدافه، ومجالاته، والتوجهات المعاصرة فيه، وتحديد مضامين إدارة المعرفة ، وأدوار القيادة الجامعية في دعم إدارة المعرفة والكفايات

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

اللازمة له في هذا المجال، واستراتيجيات إدارة المعرفة. وتوصلت الدراسة إلى أن المؤسسات الجامعية لابد وأن تعتمد بشكل متزايد على الإبداع والابتكار في تحقيق أهدافها المنشودة.

- دراسة (دلال دابس محمد الدّعي، ٢٠١١م) (٢١) : هدفت الدراسة التعرف على مستوى الإبداع، والعلاقة بين التمكن والإبداع الإداري من وجهة نظر القيادات الإدارية بالجامعة. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة العمل على زيادة وعي القيادات الإدارية بالجامعة بدور التمكن الإداري في إبراز إبداعاتهم وأفكارهم من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات والخبرات الحديثة التي تتصل بدورهم في تحقيق الإبداع الإداري. وكذلك التوسع في الدورات التدريبية المقدمة للقيادات الإدارية لزيادة مستوى تأهيل القيادات الإدارية نحو ممارسة الإبداع الإداري.
- دراسة (منى أحمد البهي، ٢٠٠٨م) (٦٨): هدفت الدراسة التعرف على مقومات تحقيق الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام ومتطلبات مواجهتها. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود معوقات شخصية، ومعوقات إدارية، ومعوقات تنظيمية تعوق الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة المنصورة، كما توصلت إلى تحديد عدة متطلبات لمواجهتها تتضح في: متطلبات شخصية، ومتطلبات إدارية، متطلبات تنظيمية.
- دراسة (أسامة عبد السلام علي عبد السلام، ٢٠٠٧م) (٥): هدفت الدراسة إلى توضيح أدوار القيادات الجامعية المؤثرة في تنمية الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس، والتي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند إدارة الإبداع في الجامعات، وذلك من خلال إلقاء الضوء على ستة عوامل رئيسية هي: تكوين فرق العمل الفعالة، تعزيز المناخ التنظيمي الداعم، والتنمية المهنية المستدامة، تمكين الأعضاء، التعامل بشفافية الإدارة، وتوفير نظام فعال للمكافآت والحوافز والتي من شأنها أن تشجع الإبداع الإداري على المستوى الفردي والجماعي.
- دراسة (فاطمة الزديني، ٢٠٠٤م) (٥٠): استهدفت الدراسة الكشف عن واقع أداء الإدارة في كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية، ومدى اتسام هذا الأداء بالإبداع الإداري تبعاً لبعض المتغيرات المتمثلة في الجنسية، المدينة، نوع العمل، الدرجة العلمية، عدد سنوات الخدمة الجامعية، عدد سنوات الخبرة الإدارية، التخصص بهدف إعداد تصور مقترح لتطوير أداء الإدارة بكليات التربية في ضوء مقومات الإبداع الإداري.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

• دراسة (Ekvall,1996) (١٠٥ : ١٢٣-١٠٥): استهدفت الدراسة تصميم أداة لقياس المناخ الإبداعي، ومعرفة صلاحية هذه الأداة عند التطبيق، ومدى تفعيلها للنظام المؤسسي، وتقديم بعض التوجيهات لاستخدامها بغرض التدخل لتحفيز الإبداع والابتكار المؤسسي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة: المناخ هو أهم هذه المتغيرات المؤسسية بالنسبة للابتكار. وهناك علاقة قوية جداً بين نمط القيادة والمناخ الإبداعي، وأنَّ نظم اتخاذ القرارات المركزية يرتبط مع المناخ الذي يجمع الإبداع والابتكار.

• دراسة (Scott,1994) (١٤٢ : ٥٨٠-٦٠٧): استهدفت الدراسة الجمع بين عدد من الأبحاث في الأعمال الإبداعية لتطوير واختيار نموذج السلوك الإبداعي الفردي، باعتبار أنَّ هذا النموذج ناتج لأربعة أنظمة متداخلة، وهي الفرد، والقيادات، مجموعة العمل، مناخ الإبداع. ومن أهم نتائج الدراسة أنَّ القيادة ومُساندة الإبداع، وتوقعات الإدارة للدور ومرحلة الحياة الوظيفية والأسلوب النظامي لحل المشكلات كلها ترتبط بشكل واضح وكبير بالسلوك الإبداعي، وأنَّ نوعية العلاقة بين المشرف والمروّوس تؤثر على السلوك الإبداعي، وأنَّ توقع المشرف لدور العاملين وخاصة الفنيين منهم يؤدي إلى مُساندة السلوك الإبداعي.

ويتبين من خلال عرض الدراسات السابقة أنَّها قد اهتمت العديد من الدراسات بمدخلي التمكين الإداري والإبداع الإداري، وتناولتهما من زوايا وجوانب مختلفة، منها ما يتعلق بالتمكين الإداري، وأبعاده ومتطلباته، ومُعوقات تطبيقه، ومنها ما يتعلق بالإبداع الإداري المتمثل في: السلوك الإبداعي والقدرات الإبداعية، والعوامل التي تؤثر على الإبداع، ومنها ما يهتم بشكل خاص بالمُعوقات التي تحد من القدرة على الإبداع.

• إنَّ البحث الحالي تشابه مع بعض الدراسات السابقة من حيث موضوعها، فهي تتناول موضوع التمكين الإداري، والإبداع الإداري، إلَّا أنَّها تختلف من حيث تناول مجالات الموضوع.

• يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في منهجية الدراسة، حيث إنَّ غالبية الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي.

• يختلف هذا البحث عن الدراسات السابقة من حيث الهدف الذي يتمثل في تقديم تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- تفيد الدراسات السابقة البحث الحالي في الإطار النظري للبحث وخاصة في تحديد متطلبات التمكين الإداري، وأبعاده، وأأسسه، ومُعوقاته، ومدى ارتباط التمكين الإداري بالإبداع الإداري وواقعه، وتفسير وتحليل ما توصل إليه البحث من نتائج.

خطوات السير في البحث:

سار البحث الحالي وفقاً للخطوات التالية:

- الخطوة الأولى: وفيها تناول الباحث عرضاً لمفهوم التمكين الإداري وأبعاده ومتطلباته لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية في ضوء الأدبيات الإدارية المعاصرة، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث.
- الخطوة الثانية: وفيها يقوم الباحث بعرض مفهوم الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية في ضوء الأدبيات الإدارية المعاصرة ، وخصائصه، ومراحلها، وأساليبه، ومتطلبات تحفيزه، وأهم معوقاته، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.
- الخطوة الثالثة: وفيها تناول الباحث الممارسات والمسئوليات الفنية والإدارية والتنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.
- الخطوة الرابعة: وفيها يعرض الباحث واقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث.
- الخطوة الخامسة: قام الباحث بوضع تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الخامس من أسئلة البحث.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

أولاً: التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء الأدبيات الإدارية المعاصرة:

لقد ظهر مفهوم التمكين Empowerment في نهاية الثمانينات، ولاقى هذا المفهوم شيوعاً ورواجاً في فترة التسعينات، وهذا ناتج عن زيادة التركيز على العنصر البشري داخل المؤسسة أياً كان نوعها، كما أكدت الدراسات على أهمية التمكين لما لها من دور في تحسين العلاقة بين القيادات والعاملين (١٢٠ : ١٦-٤٠).

ويُعد التمكين الإداري من المداخل الإدارية الحديثة التي تسهم في تحويل الجامعات من جامعات تقليدية إلى جامعات تنافسية، حيث يعمل التمكين الإداري على منح القيادات الجامعية بصفة عامة ورؤساء الأقسام الأكاديمية بصفة خاصة فرصة الاستقلالية في أداء العمل وصنع واتخاذ القرار، وتجريب أفكار جديدة وإتاحة الفرصة أمامهم للحصول على أدوات السلطة، وتوفير مناخ تنظيمي يتسم بالمشاركة والتفاهم وحرية التعبير عن الرأي واحترام الأفراد وإتاحة الفرصة أمام رؤساء الأقسام لتقديم أفضل ما عندها من خبرات ومجهودات في موقع العمل الجامعي (٩٠ : ٦٢)، بالإضافة إلى تحسين الإنتاجية، والجودة، وتقليل التكاليف، وتحقيق المرونة في العمل، ورفع مستوى الرضا الوظيفي (١٤٤ : ١٦-٢٥).

١- مفهوم التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم التمكين، فقد عرّف (Moorhead&Griffin) التمكين الإداري بأنه تحويل العاملين صلاحيات وضع الأهداف الخاصة بعملهم، واتخاذ القرارات التي تتعلق بإنجازه، وحل المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف (١٢٧ : ٨١).

كما عرّفه (Goetsck & Stanly) بأنه تزويد العاملين بالسلطة والمعرفة والموارد اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة (١٠٩ : ٢١٥-٢١٧)، وعرفه (Cook& Hunsaker) أيضاً بأنه تهيئة الظروف التي يمارس الأفراد من خلالها كفاءاتهم وقدراتهم في الرقابة على عملهم، ممّا يقوي روح المبادرة والإصرار على أداء مهام ذات معنى (١٠١ : ٣١٨).

وجاء تعريف (Murrell& Meredeth) أنّه تمكين شخص ما ليتولى القيام بمسؤوليات وسلطات أكبر من خلال التدريب والثقة والدعم العاطفي (١٣١ : ٤١)، وعرفه آخر بأنه عملية

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

إعطاء الأفراد سلطة أوسع في ممارسة الرقابة وتحمل المسؤولية، وفي استخدام قدراتهم، من خلال تشجيعهم على اتخاذ القرار (٤٦ : ١٠). كما يُعرّف أيضاً بأنه عملية تبادل المعلومات والمعرفة اللازمة التي تمكن المروّسين في المساهمة في الأداء المؤسسي (١١٥ : ٩٢).

والتّمكن الإداري في المؤسسات التعليمية ما هو إلاّ مدخلاً يعمل على تحقيق المزايا التنافسية وتحسين الإنتاجية، وتعزيز الدافعية، وإيجاد مؤسسة تعليمية فعّالة (١٢٥ : ٥٧).

ويعرّف التّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بأنه جعل رؤساء الأقسام قادرين على وضع الأهداف الخاصة بعملهم واتخاذ القرارات وحل المشكلات في نطاق مسؤولياتهم وسلطاتهم، كما تؤكد كويلا، Cuilla أنّ مفهوم التّمكن هو إعطاء الثقة، والحرية، والموارد لرؤساء الأقسام ليتصرفوا طبقاً لأحكامهم الشخصية (١٠٠ : ١٠٢-١٠٥).

كما أن التّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية يعتمد على وجود مسارين مختلفين تماماً للخروج بتعريف واضح، وهما (١١٨ : ٦٨٤-٦٩٤) التّمكن هو سلوك رئيس القسم الأكاديمي الذي يمكن أعضائه ويهتم هذا المسار بسلوكه على أنّه سبب التّمكن، والتّمكن هو حالة نفسية للأعضاء تنتج عن التّمكن الذي يقدمه رؤساء الأقسام، ويركز هذا المسار على الإدراك الناتج عن الأعضاء، وهكذا فإنّ هذين المسارين يهتمان بأسباب ونتائج التّمكن.

ويتبين من خلال التعريفات السابقة أن جميع تعريفات التمكن تؤكد على أهمية مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، وعلى إعطائهم المزيد من الحرية والاستقلالية في العمل والتصرف، وأن التمكن يركز على القدرات الفعلية للأفراد في حل مشكلات العمل، كما أنه يجعل الأفراد أقل اعتماداً على الإدارة في إدارة نشاطهم ويعطيهم السلطات الكافية في كافة المجالات وأن الأفراد مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.

ويعرّف البحث الحالي التّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بأنه إعطائهم الصّلاحيات والمسؤوليات ومنحهم الاستقلالية والقدرة بحيث تُصبح لديهم ملكة الاجتهاد وإصدار الأحكام والتّقدير، وحرية التصرف في القضايا التي تُواجههم خلال ممارستهم لمهامهم، ومساهمتهم الكاملة في اتخاذ القرارات الجامعية بالقدر الذي يسمح لهم بإدارة العمل بكفاءة واقتدار، مع توفير أساليب التّمية المهنية والإدارية التي ترفع من مهاراتهم وقدراتهم لأداء عملهم مع منحهم الثقة المطلوبة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

٢- أهمية التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية :

يمكن تحديد أهمية التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات فيما يلي:

- يُعد التمكن الإداري عاملاً مهماً ومفتاحاً أساسياً لتحفيز الإبداع داخل الجامعة.
 - يمنح رؤساء الأقسام الأكاديمية سلطة واسعة في تنفيذ مهامهم، ويزيد الصلة بينهم.
 - يساهم في زيادة إنتاجية المؤسسة كونه يساهم في تنمية قدرات تطوير قابليات الأعضاء ورضاهم وتمسكهم بالمؤسسة (٢٦ : ٢٨ - ٢٩).
 - يساهم التمكن الإداري لرئيس القسم على إعطاء مزيد من المسؤوليات وسلطة اتخاذ القرار بدرجة أكبر للأفراد في المستويات الدنيا (١٤٥ : ١٣٠).
 - يعمل التمكن الإداري على تشجيع وتحفيز الأعضاء على العمل، حيث إنه يؤدي إلى مزيد من استقلالهم، ويُنشئ لهم مزيد من الفرص في صنع واتخاذ القرار (١٣٦).
 - يُركز التمكن الإداري على تدريب القيادات، وتوسيع قاعدة معلوماتهم وخبراتهم بهدف تسهيل أداء مهامهم، وخلق الولاء المؤسسي.
 - الالتزام بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس (٥٨ : ٤٨٣).
- بالإضافة إلى ذلك فإن التمكن يؤدي إلى جودة القرارات، ويحسن من الممارسات التعليمية، والإنجاز الأكاديمي للطلاب، ويرفع من جودة الحياة المهنية للقيادات، ويقوي دافعتهم، والتزامهم ورضاهم عن العمل (١٤٧ : ٢٣٨). كما أن التمكن الإداري يُحرر رئيس القسم من الرقابة الصارمة والتعليمات الجامدة، ويُعطيه الحرية في تحمل المسؤولية والتصرفات والأعمال التي يقوم بها، وهذا بدوره يُحرر إمكانياته ومواهبه الكامنة.

٣- أبعاد التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية :

يتميز مدخل التمكن الإداري بأنه ينطوي على مجموعة من الأبعاد التي تزيد من جودة العملية التعليمية، وحينما يتم تطبيق مدخل التمكن الإداري في المؤسسات الجامعية فإن الفائدة لا تؤثر فقط في مرونة واستقلالية رؤساء الأقسام الأكاديمية، ولكن تمتد إلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من الناحية الأخرى (٣١ : ١٤).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ويؤكد Gregoriok, Billikopf على أن أهم بُعد من أبعاد التمكين الإداري هو صنع القرار، وأن عملية صنع القرار تقتضي تقسيم الأدوار والمسئوليات بين الأفراد الذين يفكرون " Who Think Those"، والأفراد الذين يعملون على تنفيذه "Those Who Do"، وأن منفذي القرار لا يقومون بعمل أي شيء سوى تنفيذ الأوامر، وصانعيه هم من يتحملون المسؤولية كاملة (٩٢ : ١٢٤)، ولهذا فإن عملية صنع القرار يجري الالتزام بترتيبها هيئات صنع القرار، فلا يجوز مثلاً لمجلس القسم أن يبت في قضية تتعلق بالجامعة ككل، كما لا يحق لمجلس الجامعة النظر في قضية تتعلق بالقسم الأكاديمي قبل أن يبت فيها، ويقدم لمجلس الكلية، وبالتالي فإن تفويض الصلاحيات يكون فيما يخص الأمور الأكاديمية، أما الناحية الإدارية والمالية فإنها تتسم بالمركزية المفرطة (١٠ : ٣٢٥).

ويمكن تحديد أبعاد التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية على النحو التالي (١٥٢ : ٢٣٧):

المشاركة في صنع القرار: وهي العملية التي تتصل بمشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية في اتخاذ القرارات الهامة، والتي تؤثر تأثيراً مباشراً على عملهم.

التنمية المهنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية: هي عملية مخطط لها من الجامعة، تبدأ مع تسلم العمل، وتستمر أثناء أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لوظائفهم حيث تعد من الأنشطة الفعالة في تنمية معارفهم ومهاراتهم.

المكانة العلمية: ويشير إلى إحساس وإدراك رؤساء الأقسام الأكاديمية بأن لديهم احتراماً مهنيًا، وشعورهم باحترام الآخرين لمعارفهم وخبراتهم.

الكفاءة الذاتية: ويشير إلى قدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية على إنجاز مهام العمل بنجاح استناداً إلى الخبرة والمهارة والمعرفة.

الاستقلالية: ويشير الاستقلال الأكاديمي لرؤساء الأقسام إلى توفير الضمانات الكافية لهم ضد الضغوط المباشرة وغير المباشرة، فالجامعة مؤسسة أكاديمية وجدت من أجل الفكر، وأن تنمي روح البحث والابتكار واكتشاف آفاق جديدة للمعرفة (٣٨ : ٧٢).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

التأثير: يُشير إلى إدراك رؤساء الأقسام الأكاديمية أنهم قادرون على التأثير في الحياة الجامعية، وخاصة المتعلقة بعملهم، وأن إحساسهم بانعدام التأثير في مجريات أمور وظيفتهم يؤدي إلى الاعترا ب الوظيفي، وإلى شعورهم بالفشل في القيام بمهام وظائفهم.

وفى ضوء ماسبق يمكن القول بأن أبعاد التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات تتحدد في مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية في صنع القرارات الجامعية، والتنمية المهنية لهم، ومكانتهم العلمية والأدبية داخل الجامعة وخارجها، وكفاءتهم الذاتية وفدريتهم على إنجاز أعمالهم من خلال خبرتهم ومهارتهم ومعرفتهم، وكذلك استقلالياتهم الأكاديمية والمالية والإدارية، بالإضافة إلى قدرتهم على التأثير في الحياة الجامعية.

٤- أساليب التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية :

حددت الأبيات الإدارية أساليب في التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يلي:

أ- أسلوب القيادة:

يُعد التمكين الإداري من الأساليب القيادية الحديثة في مجال الإدارة، والتي تُسهم في زيادة فاعلية المؤسسات، وخاصةً الجامعية (٩١ : ٧١)، ويعتمد أسلوب القيادة على دور رئيس القسم في تمكين أعضائه، وهذا يُشير إلى أن المؤسسة الجامعية المُمكنة هي تلك المؤسسة التي تتضمن نطاق إشراف واسع، بمعنى أن تتضمن منح صلاحيات أكبر للمستويات الإدارية الدنيا في المؤسسات الجامعية (١٢١ : ٢٣-٣٥)، وهذا الأسلوب يركز بشكل خاص على تفويض الصلاحيات أو السلطات من أعلى إلى أسفل.

ب- أسلوب تمكين الأعضاء:

يتمحور هذا الأسلوب حول الفرد بما يُسمى "تمكين الذات"، ويبرز التمكين الإداري هنا عندما تبدأ العوامل الإدراكية لعضو هيئة التدريس بالتوجه نحو قبول المسؤولية والاستقلالية في صنع واتخاذ القرار، حيث أكدت إحدى الدراسات أن الأعضاء المُمكنين يمتلكون مستويات أكبر من السيطرة والتحكم في متطلبات الوظيفة التي يشغلونها، وقدرة أكبر على استثمار المعلومات، والإمكانيات على المستويات الفردية (١٤٨ : ٤٨٣-٥٠٤)، وعلى الرغم من أن

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

التمكين الإداري هنا ينظر له على أنه تجربة فردية في التحكم والسيطرة وتحمل المسؤولية، إلا أن هناك أساليب أخرى تقوم على التمكين الجماعي وتمكين الفريق (٦٣ : ٤٦-٤٧).

ج- أسلوب تمكين الفريق:

يقوم التمكين الإداري على هذا الأساس على بناء القوة وتطويرها وزيادتها من خلال التعاون الجماعي والشراكة والعمل معاً (١٣٨ : ٢٠-٣١) ، كما أن عمل الفريق يُعد أسلوباً يستخدم التمكين الإداري ومُسوّغاً لتطوير قدراتهم وتعزيز الأداء المؤسسي، وأن تمكين الفريق ينسجم مع التغييرات الهيكلية في المؤسسات، من حيث توسيع نطاق الإشراف والتحول إلى المؤسسة الأفقية والتنظيم المنبسط Flat Structures بدلاً من التنظيم الهرمية، هذا وإن منح التمكين الإداري للفريق يعطي للفريق دوراً أكبر في تحسين مستويات الأداء المؤسسي (١٥١ : ٢٠١-٢٠٢).

د- أسلوب الجودة الشاملة:

يرى دُعاة الجودة الشاملة ضرورة تغير العمليات والأنشطة التي تعمل على أساسها المؤسسة تمثيلاً مع التمكين الإداري (١١١ : ٢٠٢-٢١٢) ، ويقوم مفهوم الجودة الشاملة على مبدأ أساسي، وهو: عملية التحسين المتواصل والتدريجي في كل أبعاد المؤسسة ومجالاتها، من خلال انخراط الجميع ومشاركتهم الفاعلة في عملية التطوير وتحسين الجودة. وهذا يحتاج إلى منح الأعضاء نوعاً من الحرية والتصرف ونوعاً من الاستقلالية والمساهمة في صنع واتخاذ القرار، وفي تحمل أعباء المسؤولية وتحقيق التقدم للمؤسسة (١٠٣ : ٤٦).

هـ- أسلوب الأبعاد المتعددة في التمكين الإداري:

يقوم التمكين الإداري على الجمع بين الأساليب السابقة، ويرفض اعتماد بُعداً أحادي الجانب ، وأن التمكين الإداري ذو أبعاد متعددة يتضمن مجموعة من التغيرات الفردية والجماعية سواء أكانت شخصية أو مؤسسية، فالتمكين الشخصي هو قدرة الأفراد على تحقيق أهدافهم الشخصية، أما التمكين المؤسسي فهو قدرة القائد على تحسين الأداء دخل المؤسسة بما فيها مصلحة جميع أعضائها.

تصور مقترح للتّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

٥- مَعوقَات تطبيّق التّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

على الرّغم من أهمية التّمكن الإداري في تحسين الأداء وإثراء العمل وإعطاء مزيد من الحُرّية لتحمل المسؤولية لجميع الأفراد من أجل تهيئة المناخ العام على مُستوى الكُلية أو الأقسام، إلّا أنّه تُوجد مَعوقَات تحدّ من عملية التّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

وتتمثل مَعوقَات التّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يلي (٢٥ : ٢٨ - ٣٠)، (١١٠ : ٤٥١):

- تَخَوّف رؤساء الأقسام من فقدان السُّلطة والنّفوذ التي يتمتعون بها في ظل المركزية، وتَخَوّفهم من أن يظهر الأعضاء كفاءة في أعمالهم أكبر من كفاءتهم ممّا يُؤثر على ثقة الإدارة بهم.

- تَخَوّف بعض أعضاء هيئة التدريس من تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات وحل المُشكلات لاعتيادهم على الهياكل التّنظيمية القائمة على الأوامر وتنفيذها دون تحمل مسؤولية نتائجها.

- تَخَوّف البعض من تحمل أعباء ومسئوليات إضافية فتظهر مقاومة التّغيير.

- قلة توافر البرامج التّدريبية التّطويرية التي تشجع على مُمارسة التّمكن الإداري.

- قلة توافر الدّعم المادي والمعنوي.

- ضُعف العلاقات الإنسانيّة والاجتماعية بين الأعضاء.

بالإضافة إلى المَعوقَات السابقة هناك مَعوقَات أخرى، وتتمثل فيما يلي:

- نقص المهارات المُختلفة لدى القيادات الجامعية لتحقيق التّمكن الإداري.

- كثرة المسؤوليات المُفوضة إليهم، ومُواجهة ضُغوط من أعضاء القسم أو من مكتب

العميد، ومُواجهة ضُغوط من قبل الجامعة والنّظام الأكاديمي والإداري، ومن ثمّ الشُّعور

بالقلق والإحباط.

- الالتزام باللوائح والقوانين داخل الكُلية والجامعة.

- سيادة المركزية والبيروقراطية والرُّوتين، وعدم تفويض الصّلاحيات.

- ضُعف التّعاون والعمل بشكلٍ جماعي بين القيادات والأقسام المُختلفة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- قلة إدراك رؤساء الأقسام للوائح أو التغيرات أو التعديلات التي تطرأ على الأقسام.
 - ربط الخلافات الشخصية بالعمل.
 - مركزية اتخاذ القرارات، وعدم استقلالية إدارة الكلية والأقسام في النواحي الإدارية والمالية.
 - ضعف التخطيط على مستوى إدارة الكلية والأقسام بها.
 - إتباع الأساليب التقليدية في الإدارة وبطء الإجراءات الإدارية داخل الكلية.
- وفى ضوء ماسبق يمكن تصنيف معوقات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، على النحو التالي:

- أ- المعوقات الشخصية: وهي المعوقات المتعلقة برئيس القسم ذاته، وتؤثر في شخصيته وتكون معوقة لتطبيق التمكين الإداري، وتتمثل فيما يلي:
- التمسك بالمألوف: ويقصد به تمسك رؤساء الأقسام الأكاديمية باللوائح والقوانين التنظيمية المألوفة بدون استخدام المرونة عند تطبيقها والتجديد فيها، وبذلك يتصف سلوكهم بالجمود، ويصبح تفكيرهم نمطيًا مقيدًا بالعادات والتقاليد القديمة.
 - تنبي أسلوب العمل الفردي: ويقصد به سيادة الأنانية والفرديّة لدى رؤساء الأقسام، وقلة رغبتهم في العمل الجماعي، أو تشجيع أعضاء هيئة التدريس، على العمل بروح الفريق الواحد، ومن ثمّ سيطرة القرارات والتعليمات وإلزام الآخرين بتنفيذها دون مشاركتهم فيها، وفرض رأيهم وفقًا لاهتماماتهم ومصالحهم الشخصية.

- ب- المعوقات الإدارية: وهي المعوقات التي تتعلق بالنمط الإداري السائد وتؤثر في تطبيق التمكين الإداري، وتتمثل فيما يلي:

- مركزية العمل الإداري: ويقصد بها شيوع بيروقراطية الإدارة في جميع المستويات والأقسام، والتعامل مع إدارة مركزية تقوم باتخاذ القرارات، وقلة السماح لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالمشاركة فيها أو تفويض جزء من السلطات إليهم وإلزامهم بتنفيذ هذه القرارات، ومن ثمّ تقييد الحرية والاستقلالية في النواحي الإدارية والمالية والعلمية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- ضغوط العمل والرؤيتين الإداري: ويُقصد به كثرة المهام والأعمال المُلقاة على عاتق رؤساء الأقسام الأكاديمية بما لا يُتيح الوقت الكافي لممارسة التمكن الإداري في حل المشكلات التي تُواجههم.
- ندرة توافر التدريب على ممارسة العمل الإداري: ويُقصد به ضعف المهارات القيادية والإدارية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، ومن ثمَّ ضعف قدرتهم على تطبيق التمكن الإداري، نظرًا لندرة توافر برامج تدريبية تُؤهلهم وتدريبهم على عمليات التمكن الإداري وكيفية توظيفهم إداريًا.
- ج-المُعوقات التَّنظيمية: وهي المُعوقات التي تتعلق بالمؤسسة وأسلوب عملها وكيفية تحقيق أهدافها ومدى تهيئة المناخ والثقافة المُلائمة للتمكن الإداري، وتتمثل هذه المُعوقات فيما يلي:
- التَّنظيم الهرمي التقليدي: ويُقصد به قصور البناء التَّنظيمي على مستوى إدارة الكلية والأقسام، وإتباعه لأنظمة وأساليب إدارية تقليدية غير مُلائمة تعوق عملية التمكن الإداري.
- ضعف الحوافز وغياب الدَّعم التَّنظيمي: ويُقصد به غياب المناخ التَّنظيمي المُلائم والمُدعم للتمكن الإداري داخل الكلية والأقسام بها، إلى جانب الضَّعف في نظام الحوافز، والنَّقْص في الموارد والإمكانيات المناسبة، وانخفاض وسائل الدَّعم المادي والمعنوي لرؤساء الأقسام الأكاديمية من قبل إدارة الجامعة.
- قلة وضوح الرؤية: ويُقصد بها ندرة توافر رؤية ذهنية واضحة لدى رؤساء الأقسام ترسم الخُطط والأهداف الحالية والمستقبلية، ممَّا يحول في المُساهمة في تحقيق مُتطلبات التمكن الإداري إلى أعلى درجة مُمكنة.

٦- مُتطلبات التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

قبل تطبيق عملية التمكن الإداري داخل الجامعات هناك مبدأين أساسيين لا بد من مراعاتهما، هما (١٠٢ : ١٥-١٦):

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

● أن التمكن الإداري ليس مجرد سلطة يتم منحها لرؤساء الأقسام الأكاديمية، ولهذا السبب لابد أن يعي رؤساء الأقسام الأكاديمية تمامًا أن مشاركة أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة في مسئولية صنع القرار داخل الكلية يعد من أهم متطلبات نجاح عملية التمكن.

● أن يهتم التمكن الإداري اهتمامًا كبيرًا بالإنتاجية في العمل، كما يُعطي لرؤساء الأقسام الأكاديمية مسئولية الإدارة من أسفل لأعلى.

ويحدد الباحث أهم متطلبات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية على النحو التالي:

- ١ - الرؤية الاستراتيجية.
- ٥ - الدعم المؤسسي.
- ٢ - الثقة التنظيمية.
- ٦ - صنع واتخاذ القرارات .
- ٣ - الثقافة التنظيمية.
- ٧ - الاتصال الإداري الفعال.
- ٤ - القيادة الداعمة للتمكين الإداري.
- ٨ - التدريب الإداري.

ويمكن عرض هذه المتطلبات بشيءٍ من التفصيل على النحو التالي:

١- الرؤية الاستراتيجية:

تعد الرؤية الاستراتيجية من أهم متطلبات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، حيث إن رؤساء الأقسام الذين يتم تمكينهم لابد وأن يكون لهم معرفة إستراتيجية مرتبطة بأهداف وقيم الكلية / القسم، وعند إيضاح رؤية ورسالة الأقسام الأكاديمية، فإنهم سيكون لديهم القدرة على التصرف بحرية في عملهم، بدلاً من انتظار الأوامر والتوجيهات (٩٥) :

(٢٦٤-٢٧٤).

٢- الثقة التنظيمية:

تعد الثقة التنظيمية من أهم متطلبات التمكين الإداري حيث تُعرف بأنها علاقة تبادلية بين طرفين، ويمكن ممارستها في مؤسساتٍ متعددة ذات سياقاتٍ مختلفة، ومنها الجامعات، نظرًا لأن طبيعة العلاقات المتبادلة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس تعتمد على توقعات الأفراد فيما يتعلق بمجموعة السلوكيات والخصائص: كالصدق والاحترام والأمانة، والتعاون والمشاركة في صنع القرارات وتفويض السلطة والعدالة (٣ : ٤٣).

تصور مقترح للتّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

وقد أسفرت نتائج إحدى الدّراسات حول العلاقة بين التّمكن الإداري والثّقة التّظيمية عن أنّ أعضاء هيئة التّدريس الذين يتمتعون بقدر التّمكن والاستقلال في عملهم يُظهرون مستويات مُرتفعة من الثّقة نحو القائد ونحو المؤسسة (١٢٨ : ٢٦٢).

ويرى بعض الباحثين أنّه طالما أنّ رؤساء الأقسام الأكاديمية يلعبون دورًا هامًا في عملية التّمكن الإداري للأعضاء، فإنّ النّقل النّاجح للسلطة للمستويات التّظيمية الأدنى يمكن أن يعتمد بدرجة كبيرة على ثقة رؤساء الأقسام في أعضاء هيئة التّدريس (١٢٦ : ٦٣-٧٣) ، ويُضاف إلى ذلك أنّ الأفراد الذين يثقون في الآخرين يكونون أكثر ثقةً في أنفسهم، ويحافظون على مستويات عالية من الأخلاق الشّخصية (١١٧ : ٨).

٣- الثّقافة التّظيمية:

إنّ التّمكن الفعّال يتطلب تنفيذه ثقافة تنظيمية جديدة تأخذ في الاعتبار اتجاهات القائد وسلوكه وتُركّز على التّمكن الإداري، وتهدف تنمية الثّقافة التّظيمية إلى تقبل التّغيير والتّكيف مع الطّروف المُستجدة، وتعريف رؤساء الأقسام الأكاديمية بأهمية التّمكن الإداري، وهناك عدة مجالات لتنمية الثّقافة التّظيمية لدى القيادات الجامعية، منها (١٢٣ : ١٩٢):

- ثقافة السّلطة: وتعني تفويض السّلطات والصّلاحيات على العاملين من الأفراد، وخلق العمل، لتنفيذ المهام والمسئوليات الوظيفية المُوكلة إليهم بفعالية.
- ثقافة الدّور: وتعني ممارسة الديمقراطية داخل إطار العمل المؤسسي، وتحقيق نُظم المرونة للعاملين من الأفراد، وخلق العمل.
- ثقافة المهام: وتتمثل بتوزيع المهام والمسئوليات بما يتناسب مع قُدرات ومهارات الأفراد، وخلق العمل، ونشر مفهوم الرّقابة الذاتيّة في العمل.

٤- القيادة الداعمة للتّمكن الإداري:

تُعَد القيادة الداعمة أحد المُتطلبات الأساسية في عملية التّمكن الإداري، حيث تقوم فكرة التّمكن الإداري على افتراض رئيسي، يتمثل في فكرة التّمكن أنّ سلّطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها للموظفين في الصُّفوف الأمامية، لكي يتم تمكينهم للاستجابة بصورة مباشرة لطلبات الأعضاء ومشاكلهم واحتياجاتهم، وفي ضوء ذلك يتضح أنّ فكرة التّمكن الإداري

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

تتطلب التخلي عن النموذج التقليدي للقيادة، والذي يركز على التوجيه من جانب قيادة تؤمن بالمشاركة والتشاور، وهذا بدوره يتطلب تغييراً جذرياً في أدوار العمل، ومن ثم العلاقة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس (٣٣ : ٤٦١ - ٤٦٢).

ويُعد الدعم المؤسسي مُحددًا هاماً للتمكين الإداري، حيث تُشير نظرية الدعم المؤسسي إلى أنَّ الموظف يقوم بتطوير مُعتقداته الشاملة عن المدى الذي تقيم به المؤسسة إسهاماته وتهتم برفاهيته، وهم يُشيروا إلى أنَّ هذه المُعتقدات الشاملة تمثل إدراك الدعم المؤسسي (١٠٨ : ٢٥١) في إطار التبادل الاجتماعي، فإنَّ تلك المُعتقدات تُشكل الأساس لاستنتاجات أو دلالات الأعضاء المُتعلقة بالتزام المؤسسة تجاههم، والتي تُساهم في انتماء الموظفين إليها (١٣٩ : ٨٢).

وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أنَّ هناك نمطين للتبادل الاجتماعي، هما: التبادل بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، والذي يُطلق عليه تدعيم القائد، والتبادل بين الفرد والمؤسسة، والذي يُطلق عليه إدراكات الدعم المؤسسي.

٥- صنع واتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار هي الخطوة الأخيرة التي تُتوج عملية صنع القرار، وتُعطي للقرار المصنوع قوته وشرعيته التنظيمية، وأهمية هذه الخطوة تظهر من حيث إنَّ كلَّ قرار يترتب عليه نتائج مُعينة، ومن الناحية التنظيمية لا بد من وجود فرد ما تُنسب إليه مسؤولية هذه النتائج، وهذا الفرد هو ما يُطلق عليه لقب مُتخذ القرار، ولذا فمن السهل معرفة الشخص مُتخذ القرار، ولكن من الصعب معرفة الأفراد الذين شاركوا في صناعة القرار (٤٧ : ١٣٩).

وبالتالي فإنَّ المشاركة في صنع القرارات قد تتراوح بين القائد باستطلاع آراء عدد من المرؤوسين إلى إشراك جميع المرؤوسين في قرار جماعي، أمَّا عملية التمكين الإداري فهي لا تعني فقط المشاركة في السُلطة، ولكن توزيع السُلطة أيضاً، حيث يمنح رئيس القسم الأكاديمي سُلطة بشأن بعض أو كلِّ نواحي المهام بدءاً من وضع جدول الأعمال إلى اتخاذ القرارات ثمَّ تنفيذها، فتمكين السُلطة يُقوي رؤساء الأقسام الأكاديمية ويُعطيهم الإحساس بالملكية والتحكم في وظائفهم.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

٦- الاتصال الإداري الفعّال:

إنَّ الاتصال الإداري مع كلِّ المستويات الإدارية هو المفتاح الأساسي للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، فالاتصال أساس لوجود أي جماعة باعتباره وسيلة لأفرادها لتبادل المعنى والأفكار، وهو أداة رئيسية تُوفّر لأفراد المجتمعات البشرية فرص التفاعل مع بيئاتهم والتكيف معها (٣ : ١٩٢) ، وتندرج هذه العملية تحت ما يُسمى بالاتصال الإداري، الذي يقوم بنقل الأفكار والمعلومات إلى جميع أفراد المؤسسة، ويكون نجاحها مرهوناً بوجود أنظمة اتصال جيدة داخل المؤسسة، ووجود المهارات في استعمالها من قبل أفرادها (٦٢ : ٤٠).

وهناك أهمية كبرى للاتصالات الإدارية، واعتبارها عامل نجاح أو فشل في تحقيق تمكين سلطة رؤساء الأقسام الأكاديمية، وتتجسد أهمية الاتصالات الإدارية فيما يلي (١٦ : ٧):

- وسيلة التّخاطب والتّفاعل بين الأطراف المختلفة داخل وخارج الكليات والأقسام.
- جوهر العملية البحثية، حيث يتوقف نجاح ذلك على مهارات الاتصال الشّفهي أو المكتوب لتوصيل المعلومات المفهومة للطرف الآخر.
- وسيلة مهمة للممارسات الإدارية من تخطيط، وتنظيم، وتوجيه، وإشراف، ورقابة على الأداء.

- وسيلة حتمية يجب استخدامها في الأنماط الإدارية والقيادية المختلفة.
- أداة مهمة لتحقيق التنسيق بين الأنشطة والأعمال الإدارية.
- وسيلة حتمية للقيادات الجامعية لتحقيق أهدافهم الشخصية والتنظيمية.

٧- التدريب الإداري:

يُشكل التدريب مطلباً أساسياً في إدارة الجامعات إذا ما أُريد لها تحسين وظائفها، والارتقاء بمستويات أداء عاملها، فقدرتها على تحقيق أهدافها بنجاح تعتمد بالدرجة الأولى على كفاءة أعضائها وإعدادهم، وما تلقوه من علم وتدريب، والتدريب يُمثل عملية رئيسية وحيوية في مجال التنمية المستمرة للعاملين في مختلف الوظائف بتخصصاتها المتنوعة، حيث يُجدد معلوماتهم ويعمل على تحسين معدلات أدائهم، والارتقاء بقيمهم السلوكية، وصقل اتجاهاتهم، وتعميق ولائهم لجامعاتهم (٧٨ : ٢٠٣)، وفي هذا الصدد لا يمكن تمكين

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

العاملين بدون توفير التدريب المُلائم، حيث يرى كلٌّ من (Bowen & Lawler) أنَّ الأعضاء يجب أن يتم تدريبهم بصورة سليمة، فلا معنى أن يتم التمكين الإداري لأداء أعمال مثل: اتخاذ القرار أو المبادأة أو الابتكار دون أن يتم تدريبهم على ذلك مُسبقاً، وذلك لأنَّ الفرد عندما يشعر بعدم قدرته على القيام بالأعمال المطلوبة منه في ظل التمكين لعدم تدريبه فإنَّ ذلك يُؤدي إلى إضعاف ثقته بقدراته (فعاليته الذاتية)، وبالتالي مُقاومة عملية التمكين الإداري، وتفضيل النظم التقليدية للأعمال التي يتقنها (٩٣ : ٣١-٤٠).

ثانياً: الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في ضوء الأدبيات الإدارية المعاصرة:

إنَّ نجاح القائد الأكاديمي في القيام بأدواره الجديدة، مرهون بمدى إيمانه واهتمامه بالإبداع في العمل الإداري، وقدرته على شحذ همم الأعضاء والأخذ بأفضل الآراء والأفكار الجديدة التي يطرحها الأعضاء، ولذلك فنجاح رئيس القسم الأكاديمي في القيام بمسئوليته وأدواره يتطلب الإيمان بالإبداع في العمل الإداري والفنى المكلف به من ناحية ، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس بالقسم على الإبداع من ناحية أخرى.

١- مفهوم الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية :

لقد اتفقت معاجم اللغة العربية على أنَّ الإبداع يعني اختراع شيء، وإنشاؤه على غير مثال سابق، وجعله غاية في صفاته، وأنَّ الإبداعية في الفن والأدب هي استحداث أساليب جديدة بدل الأساليب القديمة أو المُتعارف عليها، وفي رأي آخر يرى أنَّ الإبداع هو القدرة على إنتاج أفكار جديدة بواسطة استخدام التفكير الخلاق (١٤٩ : ٢٩) ، ويتصف الشَّخص المُبدع بقدر كبير من الأصالة والتَّخيل (١٣٣ : ٤٣٠).

ويتمثل الإبداع في امتلاك أعضاء المؤسسة لمهارات التفكير الإبداعي، وتنميتها من خلال الأساليب والطُّرق المتنوعة لتنمية الإبداع والتفكير النقدي لديهم، وذلك من أجل التمكن من حل المشكلات بفاعلية، وإيجاد حلول لها، وتنمية ذاتهم مهنيًا (١٠٤ : ٧).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

أما الإبداع في الفكر الإداري الحديث لم يظهر إلا منذ فترة قصيرة نسبياً من قبل العديد من المؤسسات والمديرين، وذلك باعتبار أن الإبداع على المستوى الفردي والجماعي وسيلة رئيسية تستطيع المؤسسات من خلالها تحقيق السبق والتنافس مع المؤسسات الأخرى. والإبداع الإداري يُشير إلى قدرة القائد على ابتكار أساليب وأفكار ووسائل جديدة يمكن أن تلقي التجابوب الأمثل من العاملين وتحفزهم لاستثمار قدراتهم ومواهبهم لتحقيق الأهداف التنظيمية (٣٠ : ٥٩٨).

ويُعرف الإبداع الإداري على أنه سلوك ينشأ من تفاعل وتكامل مجموعة من العوامل تتمثل في السمات الشخصية والقدرات المعرفية للفرد المبدع مع العوامل التنظيمية والبيئية، والذي ينتج عنه فكرة جديدة وملائمة، أي صحيحة ومفيدة وذات قيمة (١٤٣ : ٣٦٨ - ٣٦٩).

كما يُعرف الإبداع الإداري في المؤسسات التعليمية بأنه قدرة الإدارة على امتلاك مهارات التفكير الإبداعي، والتي يمكن تنميتها من خلال أساليب الإبداع الإداري، وذلك من أجل ابتكار أساليب وأفكار ووسائل جديدة تساعد على إنجاز عمليات إدارية جديدة، وتقديم برامج تطويرية للعاملين تحفز على استثمار كافة قدراتهم ومواهبهم مما يمكن الإدارة من تحقيق أهداف المؤسسة (٤٤ : ١٢).

وعموماً، فإنه من خلال ما سبق، فإن تعريف الإبداع الإداري يختلف باختلاف المدخل المستخدم في هذا التعريف، وتنقسم هذه المداخل إلى أربعة أنواع رئيسية هي: التركيز على العملية الإبداعية نفسها، والتركيز على الناتج الإبداعي، والتركيز على السمات الشخصية والعقلية للمبدعين، والتركيز على البيئة الإبداعية.

ويُعرف البحث الحالي الإبداع الإداري لرئيس القسم الأكاديمي بأنه سلوك إداري ينشأ من تفاعل وتكامل مجموعة من العوامل تتمثل في السمات الشخصية والقدرات المعرفية مع العوامل التنظيمية والبيئية، والذي ينتج عنه فكرة جديدة أو استراتيجية ملائمة، تفيد في تطوير أنظمة وهياكل وسياسات تنظيمية جديدة، أو ممارسات إدارية جديدة داخل القسم الأكاديمي.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

٢- خصائص الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

يمكن تحديد أهم خصائص الإبداع أو القُدرات الإبداعية لرؤساء الأقسام الأكاديمية كما يلي:

أ- الأصالة **Originality**: وهي القدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة النادرة والمفيدة وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة، وهي إنتاج غير المألوف وبعيد المدى (٧١ : ١١٩)، ومعنى ذلك أنَّ الأصالة هي: القدرة على إنتاج أفكار أصلية أي قليلة التكرار، فكلما قلَّت شُيوع الفكرة زادت أصالتها. وبالتالي فالأصالة تعنى قدرة رؤساء الأقسام الأكاديمية على إنتاج أفكار نادرة، وكذلك القدرة على إنتاج استجابات يحكم عليها بالمهارة، وهذا الجانب يُعدُّ محكاً جديداً للأصالة، إذ لا يمكن الاعتماد على عدم الشُيوع وحده كمحك لها.

ب- الطلاقة **Fluency**: وهي القدرة على استدعاء أكبر عددٍ ممكن من الأفكار أو البدائل أو التوجيهات المناسبة تجاه المشكلة ضمن فترة زمنية مُحدَّدة، والسرعة والسهولة في توليدها (١٨ : ٢١٧-٢١٨)، ومن أهم أنواع الطلاقة ما يلي (٧٣ : ٢٠٤-٢٠٥):

- الطلاقة اللفظية: وتتمثل في القدرة على استدعاء أكبر عددٍ ممكن من الجمل ذات المعنى، وتحتوي على كلمات تحتوي على حُرُوف مُعيَّنة.
- الطلاقة الفكرية: وتتمثل في القدرة على سرعة استدعاء الأفكار استجابةً لمشكلةٍ أو موقفٍ مُعيَّن في زمنٍ مُعيَّن.
- الطلاقة التعبيرية: وهي تعنى فهي القدرة على صياغة الأفكار في عباراتٍ مفيدة.
- طلاقة الأشكال: وتعني القدرة في تقديم بعض الإضافات إلى أشكالٍ مُعيَّنة لتُكوِّن رُسُوم حقيقية.

ج- المرونة **Flexibility**: وتُشير إلى إمكانية انتقال الشَّخص من فكرةٍ إلى فكرةٍ أخرى بسهولة، والقدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغيُّر الموقف، بحيث يستطيع التَّحرُّر من التَّصلُّب الذي يتجه بمقتضاه إلى تبني أنماط فكرية مُحدَّدة (٣٩ : ٣٨-٣٩). ويمكن تصنيف المرونة إلى نوعين:

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- المرونة التلقائية: وتتضمن قدرة رئيس القسم الأكاديمي على إعطاء معلومات متنوعة تلقائياً، وهذا يميزها عن الطلاقة بأنواعها، حيث يبرز عامل المرونة أهمية تغيير اتجاه الأفكار، بينما يبرز عامل الطلاقة أهمية كثرة هذه الألفاظ فقط (٦٧ : ٢٨).

- المرونة التكيفية: وهي قدرة رئيس القسم الأكاديمي على تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلى حل مشكلة معينة (٦٦ : ٢٩) ، وسُمي هذا النوع من المرونة باسم المرونة التكيفية لأنها تحتاج إلى تعديل في السلوك ليتفق مع الحل السليم (٣٧ : ٢٥).

د- الحساسية للمشكلات Sensitivity To Problems: ويُقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف، ولا شك أن اكتشاف المشكلة يمثل خطوة أولى في عملية البحث عن حل لها، ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة أشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط الفرد، أو إعادة توظيفها وإثارة تساؤلات من حولها (٥١ : ١٥٧).

هـ- الاحتفاظ بالاتجاه أو تركيز الانتباه: وتعني إمكانية الفرد التركيز لفترة من الزمن في مشكلة معينة دون أن تحول المشتتات بينه وبينها، والمشكلة كهدف تظهر بدرجات متفاوتة فيما يتعلق بمضمونها، ولكن يظل التوجه حيالها قائماً (٦٧ : ٣٥). كما تعني عدم التنازل عن الهدف والإصرار على تتبعه والسير في اتجاهه ومحاولة تحقيقه بطريقة مباشرة أو غير مباشرة غير أن قدرة المبدع على مواصلة الاتجاه لا تكون بشكل متصلب (٣٧ : ٢٩).

و- قبول المخاطرة Risk-Taking: وهي مدى شجاعة الفرد في تعريض نفسه للفشل أو النقد وتقديم تخمينات، والعمل تحت ظروف غامضة، والدفاع عن أفكاره الخاصة (٤٠ : ١١٤)، كما تعني أخذ زمام المبادرة في تبني الأفكار والأساليب الجديدة والبحث عن حلول لها، في الوقت نفسه الذي يكون فيه الفرد قابلاً لتحمل المخاطر الناتجة عن الأعمال التي يقوم بها، ولديه الاستعداد لمواجهة المسؤوليات المترتبة على ذلك (٢٩ : ١٧).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

وفي ميدان العمل الإداري يكون رؤساء الأقسام الأكاديمية واعين لأهمية عنصر المخاطرة في استثمار الطاقات الإبداعية لدى مروضيها، وتحسين المناخ التنظيمي، ومُدرّكين لحاجتهم للمُساندة والدعم للتغلب على التردد في تحمّل الآثار المترتبة على المخاطر ممّا يدفعهم إلى وضع أنظمة ومُكافآت تُشجعهم على قبول المخاطرة وتحمّل نتائجها(٥٤ : ١٩٦).

ز - التحليل (Analysis)، والربط (Synthesis):

يقصد بالتحليل بأنه القدرة على تفكيك المركبات إلى عناصرها الأولية، وعزل هذه العناصر عن بعضها البعض، وتفسير ذلك أنّ أي موضوع لا يُسمى مشكلة إلا إذا كان مُعقداً مؤلفاً من أجزاء بعضها غامض مُلتبس في البعض الآخر، وأول ما ينبغي عمله هو تحليل المادة المُجمعة، ومن ثمّ تنحل المشكلة إلى مجموعة قضايا تُساعد على إدراك ذلك العنصر المُعقد (١٩ : ٤٣) ، أمّا الربط فهو يعنى القدرة على تكوين عناصر الخبرة، وتشكيلها في بناء وترابط جديدة أو هي القدرة على إدراك العلاقات بين الأثر والسبب وتفسيرها ثمّ استنتاج أو توليف علاقات جديدة (١٥ : ٤٠).

ويُلاحظ أنّ الإبداع الإداري في الكلية أو القسم يؤدي إلى التّغيير، الذي يُساعد بدوره المؤسسة على الأداء بفعالية وكفاءة أكبر، وقد يتضمن الإبداع الإداري الأفكار التّالية (٨ : ٥٤٨-٥٤٩):

- العمل على التّطوير والتّحسين في الأنظمة والخُطط والبرامج الإدارية وإجراءات وقواعد العمل الإداري بحيث تكون مُختلفة عمّا كانت عليه، بحيث تُؤدي إلى نتائج إيجابية.
- إضافة تكنولوجيا جديدة إلى الكلية أو القسم أو نظام جديد من نُظم المعلومات الإدارية.
- إيجاد نظام إداري جديد أو عمليات إدارية جديدة وطُرق وأساليب أكثر كفاءة وفعالية في انجاز الأهداف.
- قد يتسع مفهوم الإبداع الإداري، ويشمل أبعاداً اقتصادية واجتماعية وقيمة تُؤدي إلى التّغيير في بيئة العمل.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- إيجاد برامج لتطوير السلوكيات الفردية والجماعية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم في شكلها ومضمونها وطريقة ممارستها تنعكس تأثيراتها بشكل مباشر في تحسين وتطوير أعمال مؤسساتهم.

٣- مراحل الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

يُقصد بمراحل عملية الإبداع تلك الخطوات والعمليات الذهنية التي تدور في عقل الفرد المبدع حتى يتوصل إلى ما يريد، وهذه الخطوات لا تظهر في سلوك الفرد المبدع ولكنها تستنتج عند معرفة الظروف والمتغيرات التي تسبقها وما يتبعها من تغيرات أو إنتاج إبداعي.

ويمكن تحديد مراحل الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في المراحل الأربع التالية (٩٦

: ٤٤-٤٥):

أ- مرحلة الإعداد Preparation Stage:

وهي بمثابة إعداد مسبق للإبداع من حيث العمل على التنشيط والتحفيز، بهدف الاستعداد من قبل رئيس القسم أو الأعضاء وحفزهم على تجميع وتطوير قابليتهم ومشاعرهم ذات العلاقة لعملية الإبداع وهذه المرحلة تتطلب خطوتين أساسيتين هما:

- التّحديد الواضح والدّقيق بالمُشكلة التي تتطلب حلاً إبداعياً.
- جمع وتنظيم المعلومات والبيانات غير المعروفة حول المُشكلة المُراد حلها.

ب- مرحلة الاحتضان أو (الاختمار) Incubation Stage:

تُعد هذه المرحلة أدق وأهم مراحل الإبداع، وذلك لأنها تشهد عمليات التفاعل وإرهاصاتها بكل ما تشمله من مُعاناة وآلام داخل المُبدع، وتتداخل خلالها العوامل الشعورية واللاشعورية في شخصية المُبدع، وتحدث خلالها مُحاولات هائلة إرادية وعفوية لتلمس حقيقة المُشكلة أو موضوع البحث والحلول المناسبة وباختصار أنّها مرحلة التفاعل بين شخصية المُبدع ومعلوماته وموضوع البحث.

ج- مرحلة الإشراف أو الاستبصار بالحل Illumination Stage:

يُقصد بالإشراف لحظة الوصول إلى الحل فجأة أو بوابر حل المُشكلة بعد بذل الجهد والتفكير العقلي خلال مرحلة الإعداد والاحتضان. وتتجسد في هذه المرحلة حالات أو خصائص

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

الإبداع الذاتية التي تمثل فاصلاً فعلياً بين ما يمكن أن يقوم به أي فرد وبين ما يقوم به المبدع، وهي بمثابة (ومضة الإبداع) أي اللحظة التي تولد فيها الفكرة الجديدة التي تؤدي إلى حل المشكلة.

د- مرحلة التحقق Verification Stage:

ويتم التحقق في هذه المرحلة ممّا تمّ التّوصل إليه، والتّأكيد من صحته ومصداقيته وصلاحيته للتّطبيق كفكر جديد، وتقديم الأدلة على أنّ الأفكار المقدّمة متفردة وأصيلة، أي يتم وضع العمل الإبداعي في صورته النهائيّة.

وممّا سبق يلاحظ أنّ المراحل والخُطوات المُختلفة في العملية الإبداعية مُتداخلة ومُتشابكة في مُعظم الأوقات، ومن ثمّ ليس من الضّروري أن تمر بالتسلسل والتّتابع فهي ليست مراحل روتينية، فقد يمكن التّوقف في مرحلة ما نتيجة لأسباب مُعينة والعودة إلى مرحلة سابقة لاختيار فكرة جديدة بديلة. كما قد تتوالد أفكار جديدة لدى المبدع لا تتعلق بالمشكلة التي يكون بصدد حلها ومن ثمّ يمكن الاستفادة منها في إحداث تغيير وتطوير بالمؤسسة.

٤- أساليب الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

إنّ التّدريب على الإبداع الإداري لكلّ من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس يُثير الرّغبة لديهم في استخدام وسائل الإبداع التي تمّ تدريبهم عليها في التّعامل مع المشكلات التي يواجهونها داخل الكلية وخارجها، كما أنه يحقق العديد من الفوائد أهمها: تعزيز دعم تميزها وريادتها في مجال الخدمات التي تقدمها، والأنشطة التي تقوم بها (٦٩ : ٣٢-٨٣).

ويحدد الباحث أهم وسائل وأساليب الإبداع الإداري التي يمكن تدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، ومن أبرزها ما يلي:

أ - أسلوب العصف الذهني

ب - أسلوب تألف الأشتات

ج - إستراتيجية قوائم الأفكار

د - أسلوب التفكير التكويني

ويمكن عرض هذه الأساليب على النحو التالي:

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

أ- أسلوب العصف الذهني Brainstorming:

يُعد أسلوب العصف الذهني من أكثر الأساليب استخدامًا في تنمية الإبداع من خلال البرامج التدريبية المقدمة للمؤسسات، وذلك خلال فترة الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي، وهو أسلوب يستخدم لمضاعفة القدرة على توليد أكبر قدر من الأفكار في موقف جماعي، معتمدًا على مبدأ أساسي وهو مبدأ إرجاء الأحكام (٨٧ : ١٣٣)، حيث يتم طرح المشكلة على أكبر عدد من الأعضاء، وهذه الطريقة تمثل هجوم خاطف وسريع على المشكلة حيث يقوم المشاركون بإطلاق العديد من الأفكار بسرعة حتى تأتي الفكرة التي تصيب الهدف وتحل المشكلة (٦٠ : ٥٠).

ويُعد (أليكس أوزبورن، Alex Osborn) رائد هذا الأسلوب، ويتمثل الهدف الأساسي لهذا الأسلوب في الخروج من المألوف وكسر العادات الثابتة وإنتاج العديد من الأفكار التي يمكن الاختيار من بينها (٦٥ : ٤٠٤-٤٠٥). ويمر أسلوب العصف الذهني بعدة مراحل، هي (١٧ : ١٥٨):

التجزئة: أي تجزئة المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية بهدف توضيحها.
توليد الأفكار وعرضها: ويكون من خلال تهيئة البيئة المساعدة على الانطلاق في تقديم الأفكار وإتاحة الحرية للتعبير عن الآراء، وطرح الأفكار بشكل متسع، ثم تحويلها وتطويرها.
التقويم والاختيار: ويقوم به ميسر للمجموعة، بالإضافة إلى اختيار شخص من بين الأعضاء ليقوم بتسجيل المناقشات.

وبالتالي يمكن استخدام أسلوب العصف الذهني لمساعدة رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على الخروج من الروتين في التفكير والتصرف تجاه المشكلات بصورة تقليدية، كما أن به قدر من المرونة والتفكير المتجدد حيث تُتاح من خلاله عدد كبير من الأفكار الجديدة التي تعبر عن آراء وخبرات أصحابها المختلفة مما يفيد من اقتراح حلول مناسبة للمشكلات، بالإضافة إلى أن عملية إرجاء الأحكام على الأفكار إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار تسهم بصورة كبيرة في خلق أفكار جديدة أكثر، حيث إنَّ التقييم أثناء الجلسة يجعل الأعضاء يركزون على الدفاع عن أفكارهم بدلاً من خلق أفكار جديدة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ب- أسلوب تألف الأشتات Synectics:

هو أحد الأساليب المستخدمة في توليد الأفكار الجديدة، حيث يقوم على استخدام أشكال الاستعارة (Metaphor) والتماثل (Analogy) بصورة منظمة، ويقوم على مبدأ أساسي مؤداه- جعل المؤلف غريباً وجعل الغريب مألوفاً- كذلك يستخدم الأساليب المعرفية للنظر للمشكلة بطريقة غير مألوفاً وكأنها غريبة، أيضاً يقوم على التيسيق والجمع بين الأفكار والأشياء المختلفة التي قد لا يبدو بينها أي صلة أو رابطة من نوع ما (٨٧ : ١٣٣).

ويُعد (جوردون، Gordon) رائد هذا الأسلوب، وقد قسم هذا الأسلوب إلى تسعة أقسام أساسية على النحو التالي (١٧ : ١٦١):

- مناقشة الحالة كما هي: حيث يقوم المشاركون بصياغة المشكلة بشكل تفصيلي قبل إيجاد الحل لها.
- جعل الغريب مألوفاً: فهما كانت المشكلة عادية إلا أنهم يقومون بتحليلها بشكل تفصيلي من خلال تجميع أكبر قدر ممكن من المعلومات التي تتعلق بها، للكشف عن جوانبها التي لا يمكن تمييزها إلا بعد التحليل الدقيق.
- تجزئة المشكلة ثم عزل كل عنصر فيها وتحليله بمفرده.
- يتم التحليل من خلال حالات مناظرة للحالة موضوع المناقشة؛ حتى يسهل فهم المشكلة من جميع أبعادها.
- جعل المؤلف غريباً: فالحالات المناظرة للمشكلة تعطي وضوحاً وعمقاً في تحليلها فيتم تعريفها بصورة أوضح من خلال منظور جديد ورؤية جديدة للعالم والأشياء.
- التفاعل الكلي مع المشكلة: من خلال التأمل، والتخمين، وتركيز الوعي والانتباه والطاقت والإمكانات الذهنية لابتكار الحلول المناسبة.
- مقارنة المشكلة كما تم التعرف عليها مع جميع الحالات المناظرة.
- إيجاد وجهات النظر وأفكار جديدة ومختلفة لحل المشكلة.
- ترجمة وجهات النظر والأفكار والتعبير عنها على شكل حلول للمشكلة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ويحدد الباحث أهم متطلبات استخدام أسلوب تآلف الأشتات في الجامعة على النحو

التالي:

- التأكيد على أهمية العمل الجماعي في إيجاد حلول إبداعية للمشكلات؛ حيث إنَّ هذا الأسلوب يتطلب معلومات متعددة ومتنوعة في كافة التخصصات تقريباً، وهذا لن يتوفر إلاَّ من خلال العمل الجماعي واختلاف اهتمامات وقدرات الأعضاء داخل المجموعة مثل القيام بالدراسات البينية.
- التأكيد على أهمية الاتصال المفتوح، حيث إنَّه يستخدم التمثيل والمناظرة بأشياء ليست ذات صلة، ممَّا قد يتطلب معلومات من داخل الجامعة والبيئة الخارجية لها.
- قد يستدعي هذا الأسلوب استخدام بعض الأساليب الكمية: مثل البرمجة الخطية لتمثيل المشكلة بمعادلة ما، ووضع مجموعة من القيود لحلها، وبالتالي يساعد ذلك على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الأعضاء.

ج-استراتيجية قوائم الأفكار Scamper:

يُعد هذا الأسلوب من الأساليب الإبداعية المشهورة التي تستخدم للتَّحفيز على طرح

الأفكار الجديدة، ويشمل الأداء في المجالات التالية (٧١ : ٩٧):

- التَّبديل(Substitute(S): والهدف هنا استبدال شيء موجود بشيء آخر.
- التَّجميع(Combine(C): جمع أفكار أو وأداءات أو أشياء مع بعضها.
- التَّكيف(Adapt (A): تكيف الأشياء لتلائم الوضع أو الهدف.
- التَّعديل(Modify(M): تبديل أو تغيير الشَّكل والنَّوعية.
- استخدام مختلف(Put to Other Uses (P): استخدام الشيء لأهداف تختلف عن الاستخدام الأصلي لاستخدامه.
- الحذف(Eliminate (E): إزالة جزء أو حذفه أو التَّخلص منه.
- العكس أو الإعادة(Reverse (R): قلب الشيء أو جعله بوضع مناقض أو إعادة تنظيمه.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ويُلاحظ من خلال هذه الإستراتيجية أنه بإمكان رئيس القسم الأكاديمي من خلال مناخ ملائم يسوده الحب والود والمرح أن يطرح الأسئلة المناسبة لكل كلمة من الكلمات السابقة من أجل توليد بدائل مختلفة للمشكلة، ومن ثم الوصول إلى عدد كبير من الأفكار الجديدة بطريقة مبسطة تسود فيها علاقات إنسانية حميمة. كما يُلاحظ أيضاً أن نجاح هذه الطريقة يتوقف على مدى مرونة رئيس القسم الأكاديمي وتقبله لأفكار الأعضاء وعدم رفضها حتى لو كانت غير مألوفة، كي لا يسمح بسخرية الآخرين.

د- أسلوب التحليل التكويني Morphological Analysis:

هو أسلوب بسيط لإيجاد أفكار مبتكرة لحل مشكلة معقدة نسبياً، ويعتمد على وضع مجموعة من الصفات أو الخصائص الواجب توافرها في الشيء الذي نريد تطويره، ويتم تحليل هذه الصفات من خلال توليد البدائل لكل خاصية، ومن هنا تنشأ احتمالات جديدة (٥٩ : ٣٣٢)، وتتلخص خطوات هذا الأسلوب كالتالي (٦٩ : ٨٦):

- تجزئة المشكلة إلى أبعادها الهامة ، بحيث يمكن كتابة كل جانب من أبعادها في عمود من أعمدة الجدول المصمم.
- التوقف عن العمل في المشكلة لفترة من الوقت؛ وذلك لإعطاء العقل فرصة للتفكير فيها في اللاشعور.
- العودة إلى المشكلة مع إضافة أي أفكار جديدة تحت كل بُعد في أعمدة الجدول.
- يتم اختيار شخصية واحدة من عمود عشوائياً وجمع الاختبارات للوصول إلى فكرة جديدة.
- تكرر عملية الاختيار السابقة عدة مرات؛ للتوصل إلى مجموعة محددة من الأبعاد أو الأفكار الجديدة المتعلقة بالمشكلة.
- يتم فحص تركيبات الأبعاد بطريقة منظمة من خلال الربط بين مجموعة من الأبعاد مقابل المجموعة الأخرى؛ وذلك للتوصل إلى حلول جديدة للمشكلة.

ويمكن استخدام هذا الأسلوب في مجال الإدارة الجامعية، فمثلاً إذا أراد رئيس القسم عرض مشكلة على أعضاء هيئة التدريس، ولتكن تطوير أحد المقررات الدراسية التي يدرسها القسم، فإنه سوف يتم البحث في أهم الخصائص الجوهرية للمقرر الدراسي مثل مدى حداثة

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

محتوي المقرر، وخصائص تحديثه ليناسب الاتجاهات المعاصرة، ثم تحليل هذه الخصائص إلى متغيرات جزئية، وبعد ذلك يتم وضع الحلول المناسبة للمشكلة واختيار أفضل الحلول.

ويلاحظ من خلال الأساليب السابقة الإبداع الإداري، أن معظمها يعتمد بصورة كبيرة على المناقشة والحوار بين الأفراد من أجل تبادل المعلومات لخلق أفكار جديدة بصدد مشكلة معينة؛ ومن ثم نجاحها يتوقف على مدى قدرة القائد على إدارتها بطريقة منظمة معتمداً على إمكانية الاستفادة من قدرات ومواهب الأفراد، مع مراعاة سمات كل منهم، وقدرته على خلق مناخ جيد يسمح بتبادل الآراء بحرية ودون كبت.

٥- معوقات الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

يمكن تحديد معوقات الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات على النحو التالي (٦٤ : ٤٠١-٤٠٣):

- خوف بعض رؤساء الأقسام من التغيير ومقاومة الكلية / القسم له.
- انشغال رؤساء الأقسام بالأعمال اليومية الروتينية، ورفض الأفكار الجديدة واعتبارها مضيعة للوقت.
- الالتزام بحرفية القوانين والتركيز على الشكل دون المضمون.
- مركزية الإدارة.
- عدم إيمان رؤساء الأقسام بأهمية المشاركة من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- نبذ الزملاء للشخص المبدع أو الابتعاد عنه.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية لرؤساء الأقسام.
- ضعف كفاءة رؤساء الأقسام الإدارية.
- عدم سهولة الاتصال بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.
- معوقات تنظيمية حيث يحدد دور كل فرد داخل المؤسسة، ولا يسمح له بالخروج عنه.
- معوقات مالية لا تسمح بوجود التكاليف اللازمة للتغيير وتطبيق الأفكار الجديدة.
- ضعف الولاء التنظيمي لدى الأعضاء.
- التفكير غير المتعمق، واعتبار الأفكار مسلمة غير خاضعة للبحث والنقاش.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

وهناك من صنف المُعوقات التي تعترض الإبداع الإداري في الجامعات إلى ثلاث فئات رئيسية وهي كالتالي (٦٩ : ١٠٢):

أ- المُعوقات الشَّخصية: وتتمثل في المُعوقات التي يكون مصدرها الأعضاء أنفسهم، وما يتصفون به من خصائص وصفات شخصية تحد من قدرتهم على الإبداع، مثل: ضَعف الثَّقة بالنَّفس، الخوف من الفشل، التَّمسك بالمألوف، تجنب المخاطرة.

ب- المُعوقات التَّنظيمية: وتتمثل في تفويض الجامعة أو الجهات المسؤولة في صورة رسمية كاللوائح والقوانين والتَّعليمات، أو صورة غير رسمية مثل: النَّصائح والضُّغوط.

ج- المُعوقات البيئية: حيث يرتبط الإبداع بالمناخ النَّفسي والاجتماعي السَّائد في البيئة التي يعيش فيها الأعضاء.

وينتضح من خلال ما سبق، تباين الأدبيات والدراسات السَّابقة في تحديد مُعوقات الإبداع الإداري وعددها ونوعها وتصنيفها، إلَّا أنَّه يمكن استنتاج ما يلي:

- أنَّ الإبداع يتأثر باستعدادات رؤساء الأقسام الفكرية وعاداتهم الذَّهنية، ومعتقداتهم الأساسية والتي من خلالها تظهر تصرفاتهم في المواقف المختلفة.

- أنَّ الإبداع يتأثر بالأوضاع الثَّقافية والاجتماعية السَّائدة في المجتمع الذي يعيش ويعمل فيه رؤساء الأقسام ، وما به من عادات وتقاليد وأعراف تشجع على الإبداع أو ترفض الخروج من المألوف.

- أنَّ أكثر العوامل تأثيراً هي العوامل التَّنظيمية أو مناخ العمل الذي يتواجد فيه المبدع.

٦- متطلبات تحفيز الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

يمكن تحديد أهم متطلبات تحفيز الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية على النحو

التالي:

أ- النَّمط القيادي.	ب- العمل الجماعي.	ج- المناخ التَّنظيمي.
د- الثقافة التنظيمية	هـ- التَّمتية المهنية المستدامة.	و- الإدارة بالرَّؤية المشتركة
ز- التَّمكين.	ح- التَّحفيز.	(الإدارة بالشفافية).

وفيما يلي توضيح لأهم هذه المتطلبات كما يلي :

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

أ- النمط القيادي:

يُعد نمط القيادة الإبداعية من أكثر الأنماط ملائمة لتحفيز الإبداع الإداري لدى الأعضاء، حيث يهتم رئيس القسم الأكاديمي من خلاله بمشاركة الأعضاء، وبطبيعة العلاقات بين بعضهم البعض، والاعتراف بأهمية الاتصالات غير الرسمية مع منحهم الثقة، ومشاركتهم في القرارات المختلفة الخاصة بالمؤسسة، وينطلق هذا النمط من قدرة رئيس القسم على استثارة دافعية الأعضاء وتحفيزهم المستمر لاستثمار أقصى إمكاناتهم من خلال العمل الجماعي، وتهيئة مناخ صحي يتسم بالعلاقات الإنسانية الجيدة، والود والقبول والرغبة القوية من قبل الجميع في التطوير والتقدم (١٢٤ : ١-٢).

ولا يمكن لرؤساء الأقسام الأكاديمية إصدار أمر بضرورة توليد أو إيجاد أفكار جديدة أو يكفي فقط بتخصيص الموارد المالية في سبل البحث عن أفكار جيدة، وإنَّ الفكرة الأساسية هنا هي أنه لا يمكن لرئيس القسم الأكاديمي أن يصنع إبداعاً من خلال إصدار أوامر بذلك، ولكن يمكنه فقط أن يسمح بحدوثه لتهيئة الظروف المساندة وخلق المناخ السليم والمناسب لتوليد الأفكار الجديدة (١٤١ : ٧٥)، كما أنَّ القيادة الفعالة هي التي تعمل على استخراج الومضات والدوافع والجهود من داخل الأفراد، ولكي يتم إظهار الطاقات الكامنة لدى الأفراد وتمييزها، فإنَّ ذلك يتطلب قائدًا مبدعًا تتوفر فيه مجموعة من الصفات من أهمها ما يلي (٣٧٨-٣٩٠):

- الرغبة في تجاوز أخطاء الأعضاء، والاستفادة من تجارب الماضي.
- الرغبة في تقبل أفكار الأعضاء ومناقشتهم.
- الإنصات الجيد للأعضاء.
- إيجاد ثقافة تنظيمية تساعد على ظهور الأفكار الجديدة دون كبت أو خوف أو مخاطرة.
- المرونة في تطبيق السياسات والإجراءات والقوانين والبعد عن الروتين.
- مكافأة السلوك الإبداعي.
- الحد من الصراعات بين الأعضاء، وتدعيم العلاقات الإنسانية، مع مراعاة الانفعالات النفسية للأعضاء ومشاعرهم وعواطفهم.
- خلق مناخ يشجع على التنافس بروح شريفة بين الأعضاء.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- الاهتمام بالأعضاء ومساعدتهم على إطلاق الطاقات الكامنة لديهم من خلال المشاركة في صنع القرارات، والتخطيط لمراحل العمل.
- خلق روح التحدى والمخاطرة بين الأعضاء وكسب ثقتهم.
- تشجيع المبادرات الفردية، والتأكيد على ضرورة وجود رؤية مشتركة وشاملة لأفضل وضع في المستقبل.
- تشجيع التنوع والتأكيد على فرق العمل المتماسكة.
- تناوب الأفراد في أداء المهام، مع عدم الاستمرار في أداء الأفراد لمهام متشابهة لفترات طويلة.

ب- العمل الجماعي Team Work:

يُشكل العمل الجماعي بروح الفريق عنصراً أساسياً في تحقيق الأداء الفعال، فضلاً عن كونه مصدراً رئيسياً لتوليد أفكار جديدة، تساعد في التطوير والتحسين المستمر للأداء، كما يساعد أيضاً في إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات المختلفة، وذلك من خلال تبادل المعلومات وتفاعل أعضاء فريق العمل مع بعضهم البعض، حيث إن ذلك يتيح لديهم فرصة التوفيق بأفكارهم ومداركهم، ويخلق مناخاً من الحماس والاهتمام المشترك للمشكلة أو الموضوع (١٣٠ : ١٣).

ويلعب رؤساء الأقسام الأكاديمية دوراً هاماً في دفع أعضاء هيئة التدريس بالقسم لاعتناق العمل كفريق، وفي بناء فرق العمل، وتهيئة المناخ المناسب الذي يوجه طاقات الأعضاء تجاه حل المشكلات بصورة جماعية وإبداعية، وتتبع أهمية العمل كفريق من كونه وسيلة لتحقيق ما يلي (١٣٢ : ٣):

- تحقيق أهداف يصعب تحقيقها بصورة فردية.
- الالتزام وتشجيعه بين أعضاء الفريق.
- كسب ثقة الأعضاء.
- تنسيق الجهود بين الأعضاء، والتوفيق بين رغباتهم، ومن ثم سهولة التعامل مع الصراعات والخلافات واستثمارها لخلق التنافس المستمر وتحقيق الأهداف.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- تعزيز الإبداع والابتكار في أداء المهام.
 - تطوير مهارات الأداء لإنجاز نتائج أعلى إبداعاً لتكامل أفكار أكثر من فرد.
 - تفهم وإدراك وتقبل الأفراد الآخرين، ممّا يساعد على مرونة التّعامل معهم.
- وهناك من يضع مجموعة من المقترحات لتفعيل أدوار أعضاء فريق العمل لأداء العمل كشبكة عمل إبداعية، بدلاً من العمل الفردي في ظل وجود مصالح فردية ومختلفة ومتصارعة، تتمثل فيما يلي (١٤٦ : ٥) :
- أن يتعرف كلُّ عضو على الأعضاء الآخرين، وأن تسود بينهم علاقات ود ومحبة، حيث إنّ ذلك يساعد على خلق مناخ من الثّقة والانفتاح داخل المجموعة.
 - وضوح أهداف وقيم ومعتقدات وممارسات كلِّ فرد داخل المجموعة.
 - توزيع المهام والأدوار على أفراد المجموعة مع مراعاة المساواة والعدل.
 - المساهمة في المناقشات والحوارات في عملية اتخاذ القرارات، وتنظيم جلسات العصف الذّهني وحلقات المناقشة وغيرها، ممّا يساهم في تنمية الأفكار وإثراء البدائل، بشرط أن تكون هذه المناقشات مشتركة وهادئة ومخططة وموضوعية.
 - مراعاة مشاعر وأحاسيس واهتمامات أفراد المجموعة لبعضهم البعض.
 - التّحدّث بوعي في جوهر الموضوع الذي يدور حوله النقاش، مع مراعاة المحافظة على الهدف الرّئيسي للحوار.
 - أن يكون كلُّ عضو فعّالاً، فيقدم الأفكار والبدائل، ويبحث عمّا تفتقده المناقشات، ويستكمل النّقص فيها، ومن ثمّ يقدم الإضافات المكملّة لها.
 - عدم تجنب الصّراعات بين أفراد المجموعات، فالصّراع وعدم الاتفاق يمثلان معاً أمراً حيويّاً في تنمية وتطوير المجموعة، إذ أنّ النّظرة الحديثة للصّراعات تؤكد على أنّها وسيلة هامة للتّوصل إلى حلول وأفكار مفيدة ومن ثمّ تطوير المؤسسات.
 - أن يكون العضو مرناً، فيتجنب اتخاذ مواقف جامدة، أو التمسك برأي واحد، وأن يكون على وعي أنّه ليس هناك حل واحد فقط لأي مشكلة، وأن يكون على استعداد تام للتّفاوض والمناقشة حول آرائه.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ج- المناخ التنظيمي Organizational Climate:

تُشير كلمة مناخ Climate إلى تعبير مجازي عادة بخصائص البيئة الكلية داخل مؤسسة ما، وهناك أربعة أبعاد للمناخ التنظيمي في المؤسسات الجامعية عمومًا، وتتمثل فيما يلي (١٣٧ : ١٧٨-١٧٩):

- البيئة المادية Ecology: وهي تُشير إلى العوامل المادية والفيزيائية في المؤسسات الجامعية، مثل: حجم الجامعة وعمرها، وتصميمها والتسهيلات المتوفرة والمباني والأجهزة والتكنولوجيا المستخدمة من قبل الأعضاء.
 - البيئة الاجتماعية: وتتضمن كل ما يتعلق بالأفراد داخل الجامعة من حيث عددهم ومرتباتهم والعلاقات بينها وطبيعة التنافس بينها، وطرق العمل والأخلاقيات والدافعية.
 - الهيكل الإداري للمؤسسة: ويتضمن الأنظمة والإجراءات المناسبة لتنظيم العمل داخل المؤسسة نظم تقويم الأفراد ومكافأة الأفراد، وطرق صنع واتخاذ القرارات، ونماذج الاتصالات والتنوع في خطوطها بين الأفراد.
 - الثقافة Culture: وهي تُشير إلى القيم والمعتقدات والمعايير وطرق التفكير السائدة في المؤسسة التي يتميز بها الأفراد.
- ويلاحظ أنه من خلال الأبعاد السابقة للمناخ التنظيمي يمكن تشجيع الموارد البشرية على الإبداع في العمل، بجانب تعلم أساليب التفكير الإبداعي، ولذلك إذا أرادت أي مؤسسة تنمية القدرات الإبداعية لأعضاء بها، فعليها الاهتمام بتحسين مناخ العمل المحيط.
- وفيما يلي مجموعة من الجوانب التي تساعد على خلق مناخ يسمح بظهور الأفكار الإبداعية لدى رؤساء الأقسام وتتمثل فيما يلي (١١٦ : ٢٠٠-٢٠١):
- (١) قدرة القسم / الكلية على الاستجابة والتكيف والتأقلم مع متغيرات الظروف الداخلية والخارجية.
 - (٢) البُعد عن الأعمال الروتينية والمتكررة والتي تؤدي إلى الملل والسأم وعدم الإبداع، والاتجاه للأعمال الحيوية التي تثير التحدي لدى الأفراد وتدفعهم إلى التفكير والخلق والابتكار.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- (٣) أن تؤكد الجامعات على الإنجاز والإنتاجية كأساس للمكافأة والترقية.
 - (٤) الاهتمام بتطوير وتأهيل وتنمية العنصر البشري وتدريبه.
 - (٥) التأكيد على الأمن النفسي Psychological Safety إذ أن الموارد البشرية لا يمكنها أن تفكر بطريقة إبداعية إذا ساد الشعور بالخوف من أن يوجه لها انتقادات أو سخرية أو عقوبة ما، ومن ثم لا بد من السماح للأشخاص بحرية التفكير والتعبير عن أفكارهم وخبراتهم.
 - (٦) كسر الجمود الفكري الناتج عن الالتزامات بحرفية القوانين في المؤسسات الجامعية البيروقراطية والنظر إلى الحلول من زوايا مختلفة.
 - (٧) تشجيع الأعضاء على تنمية روح التحدي داخلهم، والتنافس فيما بين بعضهم البعض.
 - (٨) توجيه القدرات الإبداعية للموارد البشرية في اتجاه تحقيق الأهداف طويلة الأجل، وذلك بتشجيعهم على تكوين رؤية لما سيحدث في المستقبل.
 - (٩) خلق مناخ من المرح والاستمتاع Enjoyment & Fun، فالإبداع لا ينمو في بيئة صارمة في التعامل مع الأفراد تركز على تطبيق القوانين، مما يسبب الضغوط النفسية للأعضاء في العمل.
- وبالإضافة للجوانب السابقة والتي تساعد على خلق مناخ تنظيمي يسمح بالتفكير الإبداعي وظهور الأفكار الجديدة، فإنه يجب أن يتوافر دعم وتأييد من قبل المستويات الإدارية للإبداع من خلال توفير التسهيلات والتدريب اللازم للأعضاء، وتوفير الدعم المالي، وتشجيع الأفراد على تنمية أفكار جديدة وإتاحة الوقت الكافي للمناقشات والحوارات من أجل التعبير عن آرائهم بوضوح وصراحة.

د- الثقافة التنظيمية Organizational Culture :

تلعب كل مؤسسة دوراً هاماً في تنمية ثقافة الإبداع داخلها، إذا استطاعت تغيير ثقافتها القائمة وتشجيع الموارد البشرية على إنتاج أفكار جديدة، وتُعرّف ثقافة المؤسسة بأنها مجموعة من القيم Value، والمعتقدات Beliefs، والمعايير Norms، والتوقعات Expectations

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

التي يشترك فيها أعضاء المؤسسة، والتي توضح الكيفية التي تفكر ويعمل بها الأفراد بالمؤسسة (١٣٧ : ١٨٣).

ويتضح من مفهوم الثقافة التنظيمية أنها تضم العناصر الأربعة التالية (٦٤ : ٣١٢ - ٣١٣):

- القيم (Values): وهي عبارة عن اتفاقات مشتركة بين أعضاء التنظيم الواحد حول ما هو مرغوب أو غير مرغوب في مكان أو بيئة العمل وهي تعمل على توجيه سلوك الأعضاء مثل المساواة بين العاملين والعدالة.
 - المعتقدات (Belief): وهي عبارة عن أفكار مشتركة حول طبيعة العمل والحياة الاجتماعية في بيئة العمل وكيفية انجاز العمل، ومثال لذلك: أهمية المشاركة في عملية صنع القرار، والمساهمة في العمل الجماعي.
 - المعايير (Norms): وهي عبارة عن المحددات التي يلتزم بها الأعضاء في المؤسسة، وهي مفيدة للعمل.
 - التوقعات (Expectations): وهي عبارة عن تلك التوقعات التي يتوقعها الفرد أو المؤسسة كلٌ منها من الآخر خلال فترة عمل الفرد في المؤسسة، ومثال ذلك: توقعات الرؤساء من الأعضاء والعكس، والزُملاء من الزُملاء الآخرين.
- وهناك مجموعة من العوامل يمكن من خلالها تفعيل الثقافة التنظيمية المشجعة على إبداع الأعضاء، من أهمها ما يلي (١٥٠ : ٣٠ - ٣١):
- (١) تأكيد وتدعيم القيم الخاصة بتطوير الأفكار.
 - (٢) تشجيع الأعضاء على حرية التعبير عن أفكارهم.
 - (٣) تشجيع روح المبادرة والمخاطرة.
 - (٤) إتاحة جو من الحرية للأعضاء للقيام بأدوارهم بطريقة مختلفة.
 - (٥) إتاحة الوقت الكافي للمناقشة بين الأعضاء من ناحية، وبينهم وبين الرئيس من ناحية أخرى.
 - (٦) تشجيع عملية تفويض بعض الصلاحيات للأعضاء.
 - (٧) شيوع جو من الثقة والاحترام المتبادل بين الأعضاء داخل المؤسسة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(٨) الاهتمام بالطُّقوس والعادات التي تمارسها المؤسسة في المناسبات المختلفة، والتي تشجع على الإبداع.

(٩) توفير تغذية مرتدة للأعضاء عن نتائج أعمالهم بطريقة فورية ومستمرة.
مما سبق ينضج أنَّ الثقافة التَّظيمية تُعد من متطلبات تحفيز الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، حيث يتم من خلالها تنمية القدرات الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس بالقسم، وذلك من خلال برامج التنمية المهنية المستدامة لهم ليس فقط لأعضاء هيئة التدريس، بل لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات.

هـ - التَّمية المهنية المستدامة Sustainable Professional Development :

يُعد عضو هيئة التَّدریس بمثابة العماد الرئيسي في أي جامعة لأنَّه المؤتمن على تدريب الطَّاقات البشرية، وإجراء الأبحاث العلمية، واقتراح الحلول للمشكلات التي تعترض المجتمع الذي يعيش فيه، فهو مصدر التَّغيير في مجتمعة؛ لذا فإنَّه يحتاج إلى التَّمية المهنية المستدامة لأنَّه أكثر تعاملًا مع مفردات التَّكنولوجيا الحديثة (١٧ : ١١٤) ، وذلك من أجل رفع مستواه والارتقاء به لدرجة عالية من الجودة والإتقان؛ فيساعده ذلك على تجديد معلوماته، وتحسين معدلات أدائه والارتقاء بقيمه السُّلوكية، وصقل اتجاهاته وتعميق ولائه للمؤسسة التي يعمل بها (٧٨ : ٢٠٣).

وتتباين أساليب التَّمية المهنية لرئيس القسم الأكاديمي بما يحقق الهدف منها، والعمل على زيادة الكفاءات المهنية له للمساهمة في تطوير وتحسين الأداء، والتي تساعد على اكتساب المزيد من المعلومات والخبرات والمهارات والأفكار الجديدة وطرحها ومناقشتها (٧٨-٧٩).

ويمكن تفعيل أساليب التَّمية المهنية بما يحقق الهدف منها ويعزز التَّفكير الإبداعي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية على النحو التالي (٥٥ : ٩١):

- تيسير فرص مشاركة أعضاء هيئة التَّدریس في الندوات والمؤتمرات العلمية المُتخصصة على المُستوى المحلي والإقليمي والعالمي لتبادل الخبرات مع الآخرين.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- تيسير فرص حضور السّينمارات العلمية وحلقات البحث وورش العمل والبرامج التّدريبية لأعضاء هيئة التّدرّس للتّعرّف على كلّ ما هو جديد.
- الإيفاد في بعثات تعليمية داخل المراكز الأكاديمية المُتخصصة.
- العمل على توفير الدّورات المُتخصصة والمراجع الأساسية والأبحاث والمجلات والكتب الحديثة بالمكتبات الجامعية للتّعرّف على كلّ ما هو جديد.
- توفير الحوافز المادية والمعنوية لعضو هيئة التّدرّس لتحقيق التّمية المهنية المُستدامة.
- نشر الوعي التّربّبي بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التّدرّس.
- تغيير مُعتقدات واتجاه الأفراد تجاه تنمية أنفسهم ذاتيّاً ومُساعدتهم على ترجمة تلك المُعتقدات والاتجاهات فعلياً.
- العمل على ضمان فاعلية وجودة برامج التّمية المُقدمة لأعضاء هيئة التّدرّس من حيث: وقت تقديمها، والمُحتوي، والمُدرّبين، ومُراعاة حاجات المُتدربين الجُدد والقُدامى، وذلك لتحقيق الإقبال على المزيد منها.
- استخدام أحدث الأجهزة والمُعدات في تدريب أعضاء هيئة التّدرّس بما يسمح بالإبداع داخل المُؤسسات.
- توفير الدّعم المالي اللازم لتطوير برامج التّمية المهنية.

و- الإدارة المفتوحة Open Book Management :

يُعد مدخل الإدارة المفتوحة أو الإدارة بالشفافية أحد المداخل المهمة التي تحمل في ثناياها عوامل ظهور الأفكار الجديدة بالمُؤسسة، والتي قد تلقى مُقاومة من قبل القيادات أصحاب الفلسفة البيروقراطية حيث يُساعد على تهيئة المناخ المناسب للإبداع، كما أنّه ينمي روح الولاء والالتزام التي تحفز الأعضاء على أداء وظائفهم ورغبتهم الصّادقة في إنجاح المُؤسسة (٨٥ : ٥).

وتُعرّف الإدارة المفتوحة بأنّها نظام مُتشابك من الأنشطة والعمليات اليومية، والتي تُركز على مُمارسة المُشاركة في المعلومات وعمليات اتخاذ القرار والعمل الجماعي بما يخلق مُؤسسة تمتلك مجموعة من العاملين الأكفاء الذين يتحملون مسؤولياتهم الكاملة لتحقيق

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

أهداف المؤسسة، ليس كمستخدمين، ولكن مفكرين ومُخترعين ومُنجزين للأهداف (٤٩ : ٥٥).

ويعمل مدخل الإدارة المفتوحة في الجامعات على تحقيق ما يلي (٩٤ : ٣٩٤-٣٩٥):

- كسب ثقة أعضاء هيئة التدريس من خلال المناقشات الصريحة للأرقام الهامة المتعلقة بنتائج وانجازات القسم.
- تعميق مفهوم المشاركة للأعضاء في اتخاذ القرار، وتحسين جودة عملية صنع القرار من خلال تدريبهم على التفكير بعقلية، مما يعمل على تحريك القوى الإبداعية الابتكارية لدى الأعضاء لطرح المقترحات والأفكار الجديدة.
- زيادة شعور الأعضاء بالأمان الوظيفي من خلال تعليمهم البيانات المالية، وكيفية تحليلها لمعرفة قيمة إسهامات كل عضو في تحقيق أهداف القسم، بما يحفزهم على بذل الجهد المناسب لتطوير وتحسين أدائهم لتأمين مستقبلهم الوظيفي.
- تحقيق التكامل والترابط بين جميع المستويات الإدارية والتفوضية في المؤسسة.
- تطوير الشعور بالملكية من خلال الانتقال من مستوى مشاركة الأعضاء كعاملين مستخدمين إلى مستوى المشاركة كمالكين للمؤسسة لهم السلطة والقدرة على اتخاذ القرارات في المؤسسة.
- مؤثر هام لجودة الأداء وتطويره.

وبالتالي يمكن القول بأن تطبيق مبادئ الإدارة المفتوحة بصورة جيدة في الجامعات على كافة المستويات، يسهم بدرجة كبيرة في كسب ثقة الأعضاء والتزامهم وزيادة شعورهم بالأمان الوظيفي، الأمر الذي ينعكس على أدائهم ومن ثم تهيئة المناخ الجامعي للإبداع إلا أن هناك مجموعة من المتطلبات لنجاح مدخل الإدارة المفتوحة، والتي تسهم بدورها في تشجيع الإبداع وظهور الأفكار الجديدة.

ولعل تطبيق مدخل الإدارة المفتوحة في الجامعات، يتيح أمام أعضاء هيئة التدريس مزيداً من الفرص للمشاركة في المعلومات وتطويرها من أجل استخدامها، بالإضافة إلى توفير

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

المُنَاح المناسب الذي يحث الأعضاء على التَّجريب والإبداع والابتكار، ويرتبط بتطبيق هذا المدخل عملية تمكين الأعضاء.

ز- التمكين Empowerment:

يُعد تمكين عضو هيئة التدريس عنصراً أساسياً في إدارة الجامعات المعاصرة، إذ أن منح الأعضاء الاستقلالية وحُرية التصرف، واشتراكهم في القرارات التي تخص وظيفتهم أو قسمهم يجعلهم أكثر التزاماً بها، ويشعرهم بمسئوليتهم عن نتائج أعمالهم، وأنهم شركاء في العمل بالجامعة وليس مجرد موظفين. كل ذلك في مجموعه يُعد من الأمور الهامة لظهور الأفكار الإبداعية والطاقات الكامنة لديهم. ومن ثمَّ فإنَّ قدرة الأعضاء على الإبداع تعتمد بدرجة كبيرة على المساحة التي تُوفرها الإدارة لهم لإدارة أعمالهم ذاتياً.

ولكي ينجح رئيس القسم الأكاديمي في تمكين أعضاء هيئة التدريس بالقسم، وتوظيفه للاستفادة من قدراته الإبداعية وطاقاته الكامنة، عليه تنمية الأبعاد الست التالية للتمكين الإداري لدى الأعضاء، والتي تتمثل فيما يلي (٧٧ : ١٠١):

- صنع القرار: ويرتبط بمستوى مشاركة الأعضاء في القرارات المهمة التي تؤثر مباشرة على عملهم، مثل: المشاركة في القرارات المرتبطة بالميزانية وتصميم المناهج، ووضع الجداول الدراسية.
- النمو المهني: ويشير إلى إدراك الأفراد بأن المؤسسة التي يعملون بها توفر لهم الفرص للتنمية المهنية والتعلم المستمر، والتوسع في معارفهم من خلال حياتهم العملية بالمؤسسة.
- المكانة: وتشير إلى إدراك الأعضاء بأنهم يتمتعون باحترام وتقدير مهني من قبل رؤسائهم، حيث يشعرون باحترام معارفهم وخبراتهم.
- الفعالية الذاتية: وتشير إلى إيمان الأعضاء بأن لديهم مهارات وقدرات يمكن أن تساعد على التعلم.
- الاستقلالية: وتشير إلى درجة الحرية التي يتمتع بها الأعضاء في صنع القرارات واختيار طرق تنفيذ مهام عملهم.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

• **التأثير:** ويُشير إلى إدراك الأعضاء بأن ما يقومون به من عمل له تأثير وأهمية، وجدير بالاهتمام والتقدير.

كما أنَّ هناك مجموعة من العوامل الأساسية والأسس التي يُركّز عليها التمكن الإداري، والتي تُسهم بصورة كبيرة في تحسين مناخ التمكن الإداري، ومن ثمَّ الاستفادة منه في توليد الأفكار الجديدة من قبل الأعضاء، ومن أهم هذه العوامل والتي يجب على القائد مراعاتها عند تمكين الأعضاء ما يلي (١٢٩ : ٤٤١):

- توسيع نطاق السلطات والمسئوليات للأعضاء لاتخاذ القرارات الرشيدة.
- مشاركة الأعضاء في وضع رؤية مستقبلية واضحة للمؤسسة تعبر عن تصور للوضع والتميز المطلوب إحداثه في المستقبل.
- الاتصال وتدفق المعلومات وتداولها والمشاركة الفعالة بها عبر مستويات المؤسسة جميعاً
- تدعيم الإحساس والشعور بالأمان والثقة في كفاءة الأعضاء.
- توفير نظام لحوافز يُشجع على تحمل المسؤولية من قبل الأعضاء ورفع معنوياتهم.
- وجود نظام وقواعد العمل.
- التأكيد على فرق العمل في حل المشكلات.
- منح الاستقلالية للأعضاء.

وإجمالاً لما سبق، فإنَّ تمكين أعضاء هيئة التدريس لم يعد خياراً أمام رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات، وإنَّما أصبح أحد متطلبات النجاح والإبداع والتميز بالقسم والكلية من أجل تحسين الأداء بصورة إيجابية، إذ أنَّ أعضاء هيئة التدريس يمثلون ثروة هامة وقوة بشرية يمكن توجيهها لصالح تطوير الجامعات، والرقي بها إذا ما أحسن التعامل معهم وأخذت آرائهم موضع الاعتبار والاهتمام، ومن ثمَّ ينبغي إطلاق طاقات كافة الأعضاء من خلال تحفيزهم لبذل أقصى جهدهم لإظهار كلِّ ما لديهم من طاقات وأفكار جديدة حيث يقود ذلك لإبراز أهمية التحفيز ودوره في إبداع الأعضاء.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ح- التَّحْفِيز Reward:

يقصد بالتَّحْفِيز أنَّه مجموعة العوامل التي تُهيئها الإدارة للأعضاء لتحريك قُدراتهم الإنسانية؛ بما يزيد من كفاءة أدائهم لأعمالهم على نحوٍ أكبر وأفضل، وذلك بالشَّكل الذي يُحقِّق لهم حاجاتهم وأهدافهم، وبما يُحقِّق أهدافهم، وبما يُحقِّق أهداف المؤسسة (١ : ٢٣٩). كما أنَّ التَّحْفِيز يُسهم بصورةٍ كبيرةٍ في تفجير طاقات أعضاء هيئة التَّدریس وقُدراتهم الإبداعية، ومن ثَمَّ يُعد رئيس القسم الأكاديمي الشَّخص القادر على تفهم حاجات الأعضاء ودوافعهم ورغباتهم، وبالتالي إشباع تلك الحاجات من خلال أساليب التحفيز المُتنوعة، وتُعد الحوافز أداةً مُهمّة في أيدي رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات، حيث يمكن استخدامها لتؤدي وظيفة مُهمّة في تنظيم سلوك الأعضاء نحو أنفسهم، ومن أهم ما يمكن أن تقوم به الحوافز ما يلي (٢٣ : ٢١٧-٢١٨):

- المُساهمة في إشباع حاجات أعضاء هيئة التدریس، ورفع روحهم المعنوية، ممَّا ينعكس على زيادة إنتاجهم وتعزيز انتمائهم، وعلاقتهم مع المؤسسة وإدارتها، ومع أنفسهم.
- المُساهمة في إعادة تنظيم منظومة احتياجات الأعضاء، وتنسيق أولوياتهم، وتعزيز التَّناسق بينها، بما ينسجم وأهداف المؤسسة.
- المُساهمة في التَّحْكَم في سلوك الأعضاء بما يضمن تحريك هذا السلوك وتعزيزه أو توجيهه أو تعديله أو تغييره.
- تنمية الطَّاقات الإبداعية الابتكارية لدى الأعضاء بما يضمن ازدهار المؤسسة وتطورها.
- تنمية عادات أو قيم سلوكية جديدة تسعى المؤسسة إلى وجودها في صفوف الأعضاء.
- المُساهمة في تعزيز الأعضاء لأهداف القسم، وتعزيز قُدراتهم وميولهم للتَّكْيِف معها.
- تفعيل مُشاركة الأعضاء في انجاز أنشطة المؤسسة وأعمالها.

كما أنَّ هناك عدة مُتطلبات تُنظم التَّحْفِيز الفعَّالة في الجامعات التي تحت الأعضاء على الإبداع الإداري ما يلي (٨٦ : ٢٤):

- (١) أن تكون نُظم التَّحْفِيز واضحة بسيطة وقابلة للفهم من قبل الجميع.
- (٢) التَّحْدِيد الدَّقِيق لما هو مطلوب ومُتوقع من الأفراد أن يقوموا به.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

(٣) مراعاة الفروق الفردية بين جميع الأعضاء، وحاجاتهم عند تحفيزهم.

(٤) إيجاد ثقافة تنظيمية تشجع على طرح الأفكار الجديدة ومناقشتها.

(٥) توضيح أسس وقواعد الحصول على الحوافز.

ويحدد الباحث مجموعة من الإجراءات لتفعيل دور الحوافز في تحفيز الإبداع الإداري

لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات، تتمثل فيما يلي:

- دفع مقومات الاستقلالية وحرية التصرف إلى أسفل الهرم التنظيمي بالقسم، وتوفير هذه المقومات لدى كافة الأعضاء بالقسم.
- حصول الأعضاء على نتائج أدائهم وانجازاتهم في الوقت المناسب.
- تشجيع المبدعين مادياً ومعنوياً لضمان استمرار عطائهم.
- مراعاة الفروق الفردية بين الأعضاء عند تحفيزهم، حيث إنَّ كلاً منهم له احتياجاته الخاصة به التي تتنوع طرق إشباعها من شخص لآخر.
- إسناد الأعمال المثيرة للأعضاء الذين لديهم رغبة شديدة في استخدام وتطوير قدراتهم.
- العمل على تدريب الأعضاء على استثمار قدراتهم وطاقاتهم الكامنة، وعلى تنمية أنفسهم ذاتياً، والتقييم الذاتي لأعمالهم الإبداعية.
- توفير بيئة عمل مناسبة تحفز الأعضاء على بذل أقصى ما لديهم وإظهار الأفكار الجديدة، وذلك من خلال تشجيع التعاون بين الأعضاء والعمل الجماعي، وحسن توزيع المهام بما يتناسب مع قدرات الفرد، ونشر ثقافة تنظيمية تشجع على احترام الأفكار الجديدة ومناقشتها وتقبلها.

ثالثاً: الممارسات والمسئوليات الفنية والإدارية والتنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية

بالجامعات:

يحتل رئيس القسم الأكاديمي موقعاً رئيسياً في الهيكل التنظيمي للإدارة الجامعية، فهو المسئول عن ترجمة أهداف وسياسات المؤسسة التعليمية إلى ممارسات أكاديمية، كما أنه يمثل القيادة الأكاديمية والإدارية بما يتضمنه من تعدد في الأدوار والتوجيهات والواجبات والمسئوليات ذات الأهمية البالغة، وهو يمثل خط الدفاع الأول عن القسم، والمتحدث الرسمي

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

عنه في كلِّ المواقف، وخاصةً عند اختلاف وجهات النظر والتي عادة ما تحدث بينه وبين العميد، أو المستويات الإدارية العليا، وكذلك فريئس القسم الأكاديمي مسئول عن معظم القرارات الإدارية التي تتخذ على مستوى القسم والكلية والجامعة.

وانطلاقاً من إشراف رئيس مجلس القسم على الشؤون العلمية والإدارية والمالية بالقسم فإنه يقوم بالمهام والمسئوليات التالية: (١٤ : ٣٠-٣١ المادة (٥٦)).

- اقتراح توزيع المحاضرات والدروس والأعمال الجامعية الأخرى على أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس في القسم، وذلك للعرض على مجلس القسم.
- إعداد مقترحات التدب للتدريس من خارج الكلية بالنسبة للقسم للعرض على مجلس القسم.
- اقتراح خطة الدراسات العليا والبحوث بالقسم للعرض على مجلس القسم.
- متابعة تنفيذ قرارات وسياسة مجلس القسم والكلية وذلك فيما يخصه.
- الإشراف على العاملين في القسم ومراقبة أعمالهم.
- حفظ النظام داخل القسم وإبلاغ عميد الكلية على كل ما من شأنه المساس بحسن سير العمل بالقسم.
- إعداد تقرير في نهاية كل عام جامعي عن شؤون القسم العلمية والتعليمية والإدارية والمالية، ويتضمن هذا التقرير عرضاً لأوجه النشاط في القسم ومستوى أداء العمل به وشؤون الدراسة والامتحانات، ونتائجها وبيان العقبات التي اعترضت التنفيذ، وعرض المقترحات بالحلول الملائمة، ويعرض هذا التقرير على مجلس القسم تمهيداً للعرض على مجلس الكلية.

كما أن رئيس القسم في الأساس عضو في الهيئة التدريسية، لذلك فهو يقوم بالأنشطة التالية

(٤٨ : ٣٢٠):

- (١) أنشطة تتعلق بالطلبة، كالتدريس، والإشراف عليهم وتقييمهم.
- (٢) أنشطة تتعلق بالاتصال بأعضاء هيئة التدريس والإدارة والمؤسسات الخارجية.
- (٣) أنشطة تتعلق بالبحوث خاصة بطلاب الدراسات العليا.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

(٤) أنشطة الضبط والرقابة كحفظ السجلات والمعلومات والإشراف والرقابة على توزيع موارد القسم بشكل عام.

(٥) أنشطة داعمة كتحسين الأعضاء الجدد وتقويمهم، والمحافظة على الروح المعنوية للأعضاء، وتقليل الصراع والتوتر بين أعضاء القسم.

ومن خلال العرض السابق يمكن تصنيف مسئوليات رؤساء الأقسام إلى ثلاث فئات، وهي: مسئوليات إدارية، ومسئوليات قيادية، ومسئوليات تنظيمية، وفيما يلي تفصيل لهذه المسئوليات:

- المسئوليات الإدارية، وتتمثل في:
 - رئاسة مجلس القسم.
 - عضوية مجلس الكلية.
 - توجيه ومتابعة أعضاء هيئة التدريس - عقد الاجتماعات الدورية بالقسم.
 - الإشراف على العمل الفني والإداري. بالقسم.
 - حل النزاعات القائمة بين الأعضاء.
 - المساهمة في تقييم أعضاء القسم.
 - تفويض بعض السلطات للأعضاء - المشاركة في اللجان المتنوعة داخل الكلية وخارجها.
- المسئوليات القيادية، وتتمثل في:
 - الحرص على الالتزام بقيم وآداب المهنة.
 - تقديم توجيهات ورؤى مستقبلية
 - التقليل من الصراعات بين أعضاء القسم
 - والحد منها.
 - تنمية الروح المعنوية لأعضائه
 - الاعتماد على أساليب غير رسمية في وإشراكهم في اتخاذ القرارات.
 - إدارة القسم.
- المسئوليات التنظيمية، وتتمثل في:
 - توزيع الأدوار والمسئوليات على أعضاء - وضع سياسات لتنمية أعضاء القسم علمياً وإدارياً.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- وضع خطة لميزانية القسم.
- وضع الخطة الاستراتيجية والبحثية بالقسم
- إعداد التقرير السنوي الخاص بالقسم. بالمشاركة مع الأعضاء القسم.
- تحديد الاحتياجات المادية والبشرية - اقتراح تشكيل اللجان العلمية المتخصصة للقسم.
- لفحص موضوعات علمية معينة.
- اقتراح توزيع عمل القسم العلمي.

رابعاً: واقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج ودوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم:

يتناول الباحث واقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ودوره في تنمية الإبداع الإداري لديهم من خلال اختيار جامعة سوهاج نموذجاً. وتسير إجراءات الدراسة الميدانية على النحو التالي:

١- أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى:

- التعرف على واقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج من خلال أبعاد التمكين الإداري: حرية الاختيار- الدافعية الذاتية - معنى العمل- التأثير في القرارات.
- تحديد متطلبات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج من خلال الرؤية الواضحة- الثقة التنظيمية- الثقافة التنظيمية- دور القيادة- الدعم التنظيمي- صنع واتخاذ القرار- الاتصال الإداري- التدريب الإداري- فرق العمل.
- التعرف على أهم الممارسات الإدارية والفنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج.
- التعرف على واقع أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج تجاه مجموعة من العوامل المؤثرة في الإبداع الإداري، وذلك من خلال: توافر روح الفريق- توافر المناخ التنظيمي الداعم- التنمية المهنية المستدامة- التعامل بشفافية الإدارة- التمكين- توفير نظام فعال للتحفيز.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- التَّعَرُّف على أهم المُعوقات التي تحول دون تطبيق التَّمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج ودوره في تنمية الإبداع الإداري لديهم.

٢- أدوات الدِّراسة الميدانية :

استخدم البحث الحالي الإستبانة والتي تم إعدادها كأداة أساسية لإجراء الدِّراسة الميدانية.

أ- صدق الإستبانة Validity

تُعَدُّ الأداة صادقة إذا استطاعت قياس الظَّاهرة التي وُضعت من أجلها أي أنَّ الإستبانة الصَّادقة تقيس ما وُضع لقياسه، وللتَّأكد من صدق الإستبانة، استخدم البحث الحالي ما يلي:

(١) صدق المضمون Content Validity

ويُسمى بالصدِّق المنطقي Logical وهو قياس لمدى تمثيل الإستبانة لنواحي الجانب المُقاس، وهو يعتمد على مدى تمثيل المقياس للمواقف أو الجوانب التي تقيسها (٥٦ : ١٨٠) ، وقد راعى البحث أن تكون مُفردات الإستبانة مُعبِّرة وتُغطي جميع الجوانب الأساسية للموضوع تغطيةً مُلائمة.

(٢) الصِّدق الظَّاهري Face Validity

ويتم التَّوصُّل إليه من خلال إعطاء الإستبانة لأكثر من مُحكِّم، ويتم تقييم درجة الصِّدق للإستبانة من خلال التَّوافق بين قُدِّرات المُحكِّمين (٢ : ٣٧٠) ، وللتَّأكد من صدق الإستبانة فقد تمَّ عرض الإستبانة على مجموعة من السَّادة المُحكِّمين، والبالغ عددهم (١٣) مُحكِّمًا من أصحاب الخبرة في مجالات الإدارة التَّعليمية، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مدى سلامة العبارات من حيث دقَّتْها العلمية، وصياغتها اللُّغوية ومعانيها، ومدى مُناسبتها لمجال الدِّراسة وموضوعها، أو تعديل العبارات المُتشابهة، أو تعديل الصِّياغة اللُّغوية، وقام الباحث بجمع الاستبانات وتفرغ جميع المُلاحظات الواردة في فقراتها، وتمَّ الإبقاء على العبارات التي حصلت على مُوافقة أغلبية المُحكِّمين، وقد تمَّ تعديل البُؤود في ضوء المُقترحات حيث بلغت نسبة إتفاق ٧٥% فأكثر على أهمِّية العبارة، وعلى أثر ذلك تمَّ تعديل الإستبانة.

(٣) الصِّدق الدَّائِي Intrinsic Validity

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

تمَّ حساب الصِّدْق الذاتي للإستبانة عن طريق حساب الجذر التربيعي لمُعامل الثَّبات أي أن:

$$\text{مُعامل الصِّدْق الذاتي} = \sqrt{\text{مُعامل الثَّبات}} = 0.92 = 0.96$$

ب- ثبات الإستبانة Reliability

يُعد المقياس ثابتاً إذا كان يُعطى نفس النَّتائج، إذا ما أُعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي ظُرُوف مُشابهة تماماً للظُرُوف التي سبق اختبارهم فيها ثمَّ حساب مُعامل الارتباط المناسب بين أدائهم في المرَّتين.

وللتأكد من ثبات الإستبانة تمَّ تطبيقها على عيّنة مُكونة من (١٣٢) من رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج، ثمَّ أُعيد تطبيقها على نفس العيّنة بفارق زمني وقدره (٢١) يوماً، ولحساب الثَّبات العام تمَّ إعطاء درجة كاملة لكلِّ عبارات الإستبانة، وتمَّ حساب مُعامل الثَّبات بحساب مُعامل الارتباط بين نتائج التَّطبيقات الأولى والثَّانية على عيّنة الثَّبات.

وتمَّ حساب مُعامل الثَّبات لهذه الإستبانة باستخدام المُعادلة العامة للارتباط بين الدَّرجات الخام للتَّطبيقات كما يلي:

$$ن \text{ مجس ص} - \text{مجس ص} \times \text{مج ص}$$

$$r = \frac{[ن \text{ مجس ص} - (\text{مجس ص})^2] [ن \text{ مجس ص} - (\text{مجس ص})^2]}{[ن \text{ مجس ص} - (\text{مجس ص})^2]}$$

حيث ن = عدد أفراد العيّنة ، س = درجات العيّنة في التَّطبيق الأول ، ص = درجات العيّنة في التَّطبيق الثَّاني.

وبعد حساب مُعامل الارتباط وُجد أنَّ مُعامل الثَّبات للإستبانة يساوي (٠,٧٢) تقريباً، وهي درجة مناسبة تدل على ثبات الإستبانة وصلاحيتها للتَّطبيق على أفراد عيّنة الدِّراسة.

٣- اختيار عيّنة الدِّراسة:

تم تحديد عينة الدراسة من خلال المُجتمع الأصلي، والذي تمثَّل في رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج، والبالغ عددها (١٣٢) رئيس قسم أكاديمي من خلال الجدول التالي الذي يوضح أعداد رؤساء الأقسام بكلِّيات جامعة سوهاج

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

م	الكلية	رؤساء الأقسام	م	الكلية	رؤساء الأقسام
١	العلوم	٦	٩	الهندسة	٢
٢	التربية	٦	١٠	الطب البيطري	١٨
٣	الآداب	١٦	١١	التربية الرياضية	٥
٤	التجارة	٤	١٢	الصيدلة	٧
٥	الطب البشري	٣١	١٣	الألسن	٣
٦	الزراعة	١٣	١٤	الحقوق	٣
٧	التعليم الصناعي	٧	١٥	الآثار	٣
٨	التمريض	٨			
الإجمالي			١٣٢		

وقد طبقت الإستبانة على رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج والبالغ عددهم (١٣٢) رئيس قسم وقد أجاب على الإستبانة بدقة (١٠٩) من أفراد العينة، وكان الفاقد (١٨) إستبانة، وتم استبعاد (٥) إستبانة لعدم صلاحيتها وعدم استكمال بعض الاستجابات .

٤- تطبيق الإستبانة

- بعد إعداد الإستبانة في صورتها النهائية في ضوء آراء ومقترحات المحكمين والسادة المشرفين، بدأت عملية التطبيق على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٥/٢٠١٦ م.
- قام الباحث بتوزيع الاستمارات بنفسه على أفراد العينة المتمثلة في رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة سوهاج.
- تم توزيع الإستبانات على أفراد العينة، وعددهم (١٣٢) استمارة، وقد بلغ عدد أفراد العينة التي تم استيفاء استماراتهم (١٠٩) استمارة صحيحة.
- بعد قيام أفراد العينة بالإجابة قام الباحث بتجميع الاستمارات، وتم تصنيفها حسب فئات العينة في كل قسم.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

٥- تصحيح الإستبانة

تمّ تصحيح الإستبانة وحساب مدى موافقة أفراد العيّنة على عبارات الإستبانة، وقد تمّت عملية التّصحيح كما يلي:

- حساب تكرارات استجابة أفراد العيّنة تحت درجة كلّ عبارة على حدة (يتحقّق تمامًا - يتحقّق إلى حدٍّ ما-لا يتحقّق)، أو تحت درجة موافقة كلّ عبارة على حدة (مُوافق تمامًا- مُوافق إلى حدٍّ ما-لا أوافق).
- إعطاء أوزان رقمية لكل بديل من بدائل الإجابة علي النحو الآتي:
يتحقّق تمامًا (مُوافق تمامًا) = ٣ ، يتحقّق إلى حدٍّ ما(مُوافق إلى حدٍّ ما) = ٢ ، لا يتحقّق (لا أوافق) = ١
- ضرب التكرارات تحت درجة كلّ تحقّق أو أهميّة في الأوزان المناظرة لكلّ عبارة من عبارات الإستبانة.
- جمع حاصل الضرب السّابق لكلّ عبارة على حدة.
- الحُصُول على المُتوسط الوزني لكلّ عبارة من عبارات الإستبيان بقسمة حاصل الجمع السّابق على أفراد العيّنة.
- الحُصُول على نسبة مُتوسط الاستجابة لكلّ عبارة بقسمة المُتوسط الوزني على (٣)، حيثُ تُوجد ثلاثة اختيارات للإجابة على كلّ عبارة، وتُعبّر هذه النّسبة عن مدى إحساس أفراد العيّنة بوجود هذه العبارة في الواقع الفعلي، أو مدى أهميّة هذه العبارة.

٦- المُعالجة الإحصائية لنتائج الإستبانة:

تمّ تحليل استجابات أفراد العيّنة حسب مُوافقتهم على عبارات الإستبانة في ضوء المُعالجة الإحصائية التّالية:

- أ- تراوحت الأوزان الرّقمية لمدى المُوافقة على كلّ عبارة من عبارات الإستبانة بين ٣ : ١.
- ب- تقدير نسبة مُتوسط شدّة المُوافقة على عبارات الإستبانة: نسبة مُتوسط شدّة المُوافقة على العبارة.

ج- يتم تقدير الخطأ المعياري بالنّسبة لمُتوسط شدّة المُوافقة على البديل من القانون:

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

$$\frac{\text{الخطأ المعياري}}{ن} = \frac{أ \times ب}{ن}$$

د- حيث $أ =$ نسبة متوسط شدة الموافقة $ع = 0.67$ ب = نسبة متوسط شدة عدم الموافقة $ع = 0.33 =$

لأن $أ + ب = 1$ $ن = 109$ فرداً.

د- حساب حُدود الثقة لنسبة متوسط درجة الموافقة على العبارة من القانون التالي:
حُدود الثقة لنسبة متوسط شدة الموافقة على العبارة =

نسبة متوسط شدة الموافقة على العبارة + (1.96) ×

الخطأ المعياري. وذلك عند درجة (0.95) ثقة، (0.05) شك، وهذا ما يحدث دائماً في البحوث الاجتماعية.

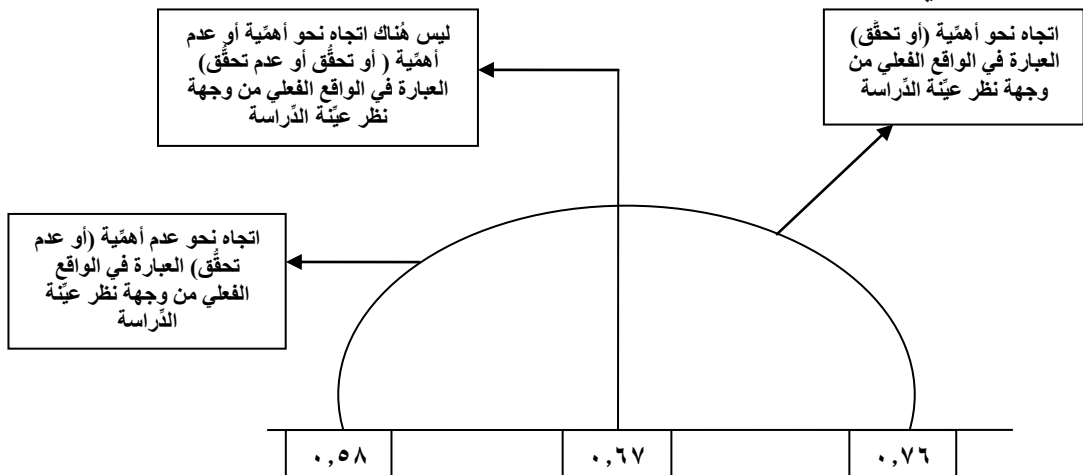
إذن حُدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = $(0.67 \pm 0.04504 \times 1.96)$

= (0.67 ± 0.08827) = 0.758 أو 0.582

= 0.76 أو 0.58

وحيث أن عدد أفراد العينة (109) فيمكن اعتبار أن توزيع شدة الموافقة على عبارات

الإستبانة توزيعاً طبيعياً وسطه الحسابي (0.67) والخطأ المعياري (0.0883)، ووضع الفرض الصفري.



رسم تخطيطي يوضح تفسير لنسبة متوسط استجابة أفراد العينة

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

وعلى هذا يمكن وضع القاعدة التالية:

- إذا زاد متوسط الاستجابة عن (٠,٧٦)، فتعتبر الدراسة أن مجتمع العينة يرى تحقق - أو أهمية- هذه العبارة.
- إذا انحصرت نسبة متوسط الاستجابة بين (٠,٧٦ - ٠,٥٨)، فتعتبر الدراسة أن مجتمع العينة ليس له اتجاهًا نحو تحقيق أو عدم تحقق - أو أهمية أو عدم أهمية هذه العبارة، وذلك لأنه في هذه الحالة يكون انحرافًا متوسط الاستجابة عن العدد (٠,٦٧) يساوي أو يقل أو يزيد عن (٠,٠٨٨)، وهذا الانحراف يُعتبر انحرافًا صغيرًا لا دلالة له.
- إذا نقص متوسط الاستجابة عن (٠,٥٨)، فتعتبر الدراسة أن مجتمع العينة يرى عدم تحقق - أو عدم أهمية العبارة.

تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول: واقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

(أ) حرية الاختيار Discretion

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يملك رؤساء الأقسام حرية الاختيار بين البدائل لحلّ المشكلات التي تواجههم أثناء عملهم.	١,٦٩	٠,٥٦	٤
٢	يتحمل رؤساء الأقسام المسؤولية في اتخاذ القرارات في الوقت المناسب.	١,٩٤	٠,٦٥	٢
٣	يسمح رؤساء الأقسام لأعضاء هيئة التدريس باتخاذ قرارات لضمان تحقيق جودة عالية.	١,٧١	٠,٥٧	٣
٤	يتحمل رؤساء الأقسام مسؤولية العمل مع توافر قدرٍ مناسب من السلطة.	٢,٠٦	٠,٦٩	١

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٤): "يتحمل رؤساء الأقسام مسؤولية العمل مع توافر قدرٍ مناسب من السلطة" في المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق إجمالي عينة الدراسة، حيث تشير

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا إلى حد ما بوزن نسبي (٢,٠٦) ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٩)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلامة عبد العظيم حسين، ٢٠٠٩)، والتي تؤكد أن تحمّل المسؤولية في العمل يتحقق إذا توافر قدر مناسب من السلطة، لذا فمن الضروري التأكيد على توافر الرغبة من جانب رؤساء الأقسام في قبول هذه الحرية، وتحمل مسؤوليات وتبعات الاختيار قبل البدء في تنفيذ أي برامج للمشاركة بصفة عامة، وللمتمكين الإداري بصفة خاصة.

• وجاءت العبارة رقم (٢): "يتحمل رؤساء الأقسام المسؤولية في اتخاذ القرارات في الوقت المناسب" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا إلى حد ما بوزن نسبي (١,٩٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٥)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يتحقق حياناً في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك أن مشاركة رؤساء الأقسام في اتخاذ القرارات تؤثر تأثيراً مباشراً على عملهم، كما يُشار إلى ذلك البعد بأنه المشاركة في القرارات التي تشتمل على التمويل من قبل الأقسام، وتصميم وتنفيذ القرارات الأكاديمية والبرامج البحثية داخل الأقسام.

• وجاءت العبارة رقم (٣): "يسمح رؤساء الأقسام لأعضاء هيئة التدريس باتخاذ قرارات لضمان تحقيق جودة عالية" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا بوزن نسبي (١,٧١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لم تحقق في الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى المركزية في اتخاذ القرارات، ومن ثمّ فلا بد من منح رؤساء الأقسام الصلاحيات الكافية، وحرية التصرف بمهامهم الوظيفية، وتشجيعهم على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات العمل التي تواجههم، والتي تتعلق بالخطط الإستراتيجية، وخطط العمل، وهذا يتفق مع دراسة (محمّد الجرايدة، وأحمد بن عبد العزيز المنوري، ٢٠١٤).

• وجاءت العبارة رقم (١): "يمتلك رؤساء الأقسام حرية الاختيار بين البدائل لحلّ المشكلات التي تواجههم أثناء عملهم" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا الهدف بوزن نسبي (١,٦٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى تبني غالبية رؤساء الأقسام التمسك بالمألوف، وأسلوب واحد لحل المشكلات المطروحة، ومسايرة الأنماط السهلة المقبولة، وهذا يتفق مع دراسة (وفاء عياد، ٢٠١٢).

مما سبق يتضح أنه لابد من تطبيق بُعد حرية الاختيار لتيسير شئون العمل الذي قد تتعطل بسبب انتظار الآراء والقرارات، حيث أن رؤساء الأقسام الأكاديمية لديهم الخبرات والمهارات الإدارية والتنظيمية بحكم موقعهم التنظيمي بالمؤسسات الجامعية، كما أن حرية الاختيار من الأبعاد الهامة في تطبيق التمكين الإداري إذا ما توافرت لهم الصلاحيات الكافية مع قدر كافٍ من الحرية لأداء الأعمال الموكولة إليهم، وهذا يؤكد حق حرية الاختيار كبعد هام وضروري من أبعاد التمكين الإداري خاصة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية ذوي الاستعداد للمشاركة في العمل، وتحمل مسؤولية الاختبارات، وتبعاته قبل البدء في تنفيذ أي برامج للمشاركة بصفة عامة، وللتمكن الإداري بصفة خاصة.

(ب) الدافعية الذاتية Self-Motivation

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يملك رؤساء الأقسام المعلومات الكافية في حقل عملهم وتخصصهم.	٢,٠٣	٠,٦٨	١
٢	يتواصل رؤساء الأقسام مع بعضهم البعض فيما يتعلق بالمهام الموكلة إليهم.	١,٦٤	٠,٥٥	٣
٣	يتدرب رؤساء الأقسام على طبيعة أعمالهم قبل البدء في العمل.	١,٦٩	٠,٥٦	٢

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- جاءت العبارة رقم (١): "يملك رؤساء الأقسام المعلومات الكافية في حقل عملهم وتخصصهم" في المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق إجمالي عينة الدراسة، حيث تشير

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا إلى حد ما بوزن نسبي (٢,٠٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٨)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، لذا فلا بد أن تكون رؤساء الأقسام أقل اعتماداً على المستويات الأعلى في أداء أعمالهم، وهذا يزودهم القدرة على حل المشكلات في العمل، كما يجعلهم مسئولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.

- وجاءت العبارة رقم (٣): "يتدرب رؤساء الأقسام على طبيعة أعمالهم قبل البدء في العمل" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق ذلك بوزن نسبي (١,٦٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لم يتحقق في الواقع الفعلي، لذا فإنه يجب تحديد الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام بصورة إجرائية وعلمية، وبناء برامج التدريب التربوي لكل قسم وتخصص من خلال خريطة الاحتياجات المحددة، مع ضرورة التنسيق والتكامل بين البرامج التدريبية المقدمة بمراكز التدريب التربوي بالجامعة.

- جاءت العبارة رقم (٢): "يتواصل رؤساء الأقسام مع بعضهم البعض فيما يتعلق بالمهام الموكلة إليهم" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا بوزن نسبي (١,٦٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٥)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لم يتحقق الواقع الفعلي، ويترتب على ذلك الشعور بالاستقلالية والذاتية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية.

ومما سبق يتضح مدى دور الدافعية الذاتية كبعد من أبعاد التمكين الإداري، حيث أن انخفاض الدافعية الذاتية لدى رؤساء الأقسام تجعلهم يميلوا إلى الانسحاب من المواقف التي تظهر قدراتهم ومهاراتهم، بينما إذا كانت الدافعية الذاتية لديهم مرتفعة فإنها تؤدي إلى قدرة عالية على مواجهة المصاعب، وممارسة السلوكيات الابتكارية والإبداعية، ومن ثم زيادة قدرات ومهارات رؤساء الأقسام الأكاديمية، وقدراتهم على تحمل المسؤولية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(ج) معنى العمل Meaning Fullness

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يُدرِك رؤساء الأقسام أنَّ عملهم له معنى وقيمة كبيرة.	١,٩٣	٠,٦٤	٢
٢	يتوافر لدى رؤساء الأقسام وسائل اتصال تضمن وصول المعلومات في الوقت المناسب.	١,٦٨	٠,٥٦	٣
٣	يُحقِّق عمل رؤساء الأقسام قيمة ومركزاً اجتماعياً.	٢,١٠	٠,٧٠	١

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٣): "يُحقِّق عمل رؤساء الأقسام قيمة ومركزاً اجتماعياً" في المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق إجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا إلى حد ما بوزن نسبي (٢,١٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، حيث أكد أفراد العينة على أنه يجب الاهتمام بالعمل وقيمته، وكذلك أهمية الدور الذي يقومون به، وهذا الشعور يرفع من ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على التغلب على المشكلات التي تواجههم، ويؤكد ذلك على أنَّ هذا الشعور بأهمية العمل يُعدُّ بُعداً هاماً من أبعاد التمكين الإداري، وهذا يُفسِّر ما جاء بالعبارة رقم (١): "يُدرِك رؤساء الأقسام أنَّ عملهم له معنى وقيمة كبيرة" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا إلى حد ما بوزن نسبي (١,٩٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٤)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يتحقق أحياناً في الواقع الفعلي، ويتفق ذلك مع **دراسة (مها الشريف، ٢٠١٢)**.

- وجاءت العبارة رقم (٢): "يتوافر لدى رؤساء الأقسام وسائل اتصال تضمن وصول المعلومات في الوقت المناسب" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا الهدف بوزن نسبي (١,٦٨)، ومتوسط

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

شدة الاستجابة (٠,٥٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لم يتحقق في الواقع الفعلي، لذا فلا بد من جمع وتحليل وتوصيل المعلومات على كُُلّ رؤساء الأقسام للقيام بأعمالهم، وكذلك وضع نظام اتصال تفاعلي يضمن التغذية الراجعة بالمعلومات لكافة أجزاء المؤسسة الجامعية.

مما سبق يمكن القول أن بُعد معنى العمل ضروري وهام من أبعاد التمكين الإداري، حيث أن زيادة معرفة رؤساء الأقسام الأكاديمية بمعنى عملهم وأهميته يؤدي إلى الانتماء الوظيفي والتركيز في العمل، والقدرة على المشاركة، بينما إذا كان إحساسهم بأن وظيفتهم ليست ذات معنى بالنسبة لهم، ولمن حولهم فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالاعترا ب وقلة الارتباط بالعمل.

(د) التأثير في القرارات Impact

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يُشجع رؤساء الأقسام مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات.	١,٦١	٠,٥٤	٣
٢	يُمنح رؤساء الأقسام سلطات كافية بالتفويض لإنجاز مهام محددة.	١,٧٢	٠,٥٧	٢
٣	تحرص إدارة الجامعة على تمكين رؤساء الأقسام تمكيناً حقيقياً وفاعلاً.	١,٨٧	٠,٦٢	١

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- وجاءت العبارة رقم (٣): "تحرص إدارة الجامعة على تمكين رؤساء الأقسام تمكيناً حقيقياً وفاعلاً" في المركز الأول بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا أحياناً بوزن نسبي (١,٨٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٢)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يتحقق في الواقع الفعلي إلى حد ما، ويرجع ذلك إلى سوء استعمال السلطة بواسطة بعض رؤساء الأقسام، حيث أن التمكين الإداري ربما لا يكون المدخل الجيد لرؤساء الأقسام الذين يكون اتخاذ القرارات لديها ضعيفة، أو نقص حسن

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

التصرف، وذلك يؤدي إلى قرارات خاطئة، أو ضياع الوقت، وكذلك سوء تحديد السلطات، وذلك يمكن أن يؤدي إلى مشاكل كثيرة مثل التنازع على السلطة.

- وجاءت العبارة رقم (٢): "يُمنح رؤساء الأقسام سلطات كافية بالتفويض لإنجاز مهام محددة" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا بوزن نسبي (١,٧٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لم يتحقق في الواقع الفعلي، فلابد من تشجيع رؤساء الأقسام على اتخاذ القرارات في ضوء التفويض الممنوح لهم، وكذلك تحديد المهام والمسئوليات في ضوء التشريعات الإدارية والقانونية، وتقويم أدائهم في ضوء معايير واضحة ومحددة.
- جاءت العبارة رقم (١): "يُشجع رؤساء الأقسام مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات" في الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذا بوزن نسبي (١,٦١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٤)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لم يتحقق في الواقع الفعلي، حيث أكد أفراد العينة على أنه بالرغم من وجود قدر من المشاركة في صنع القرارات إلا أنهم مازالوا يحتاجون إلى مزيد من السلطة من قبل الإدارة الجامعية ليتمكنوا من الاستجابة لمتغيرات العمل الجامعي، وهذا ما توصلت إليه دراسة (ياسر فتحي الهنداوي، ٢٠٠٧).

مما سبق يُعدُّ بعد التأثير في القرار هامًا وضروريًا لتطبيق التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، فإذا كانت لدى رؤساء الأقسام تأثيرًا في القرارات، فهذا يسهم في تحقيق أهداف العمل، بينما إذا كان رؤساء الأقسام يسيطر على أمور قليلة في عملها وانعدام تأثيرها على مجريات الأمور في وظيفتهم فإنهم يشعرون بالاغتراب الوظيفي مما يؤثر على فاعلية العمل.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

المحور الثاني: متطلبات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

(أ) الرؤية الواضحة اللازمة لتطبيق التمكين الإداري:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	مشاركة رؤساء الأقسام في وضع الرؤية العامة لعملية التمكين الإداري والهدف منها.	٢,٤٤	٠,٨١	١
٢	نقل الرؤية العامة للتمكين لجميع رؤساء الأقسام في صورة نشرات أو لقاءات مباشرة معهم.	٢,٢٨	٠,٧٦	٤
٣	منح رؤساء الأقسام الاستقلالية في اختيار الطريقة التي يرونها ملائمة لتنفيذ أعمالهم.	٢,٣٨	٠,٧٩	٢
٤	تهيئة مناخ العمل لقبول فلسفة التمكين الإداري وفهمه لرؤساء الأقسام.	٢,٣٠	٠,٧٧	٣

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- جاءت العبارة رقم (١): "مشاركة رؤساء الأقسام في وضع الرؤية العامة لعملية التمكين الإداري والهدف منها" في المرتبة الأولى بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى أنه يجب تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٤٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لابد من أن يتحقق في الواقع الفعلي، وهذا يتفق مع دراسة (يحيى سليم ملحم، ٢٠٠٦)، حيث توصلت إلى أهمية تهيئة المناخ لقبول فلسفة التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام.
- وجاءت العبارة رقم (٣): "منح رؤساء الأقسام الاستقلالية في اختيار الطريقة التي يرونها ملائمة لتنفيذ أعمالهم" في الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى أنه يجب تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٩)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لابد من تحقق ذلك في الواقع الفعلي، فيجب عدم تقييد رؤساء الأقسام بالسلسلة الهرمي والروتين الوظيفي ولا بد من استخدام الأساليب الإدارية الحديثة، وينتج عن ذلك منحهم الصلاحيات الكافية، والتوسع

تصور مقترح للتّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

في السُّلطات، وإعطاء تفويضات واسعة للغير لإنجاز مهام العمل دون تعطيل، وهذا يتفق مع دراسة (وفاء عياد عياد، ٢٠١٢).

- جاءت العبارة رقم (٤): "تهيئة مناخ العمل لقبول فلسفة التّمكن الإداري وفهمه لرؤساء الأقسام" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى أنّه يجب أن يتحقّق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠,٧٧)، أي يرى أفراد عينة الدّراسة أنّه يجب تحقّق هذا المتطلب في الواقع، وهذا يدل على إيجابية العبارة، ويؤدي ذلك إلى الحد من مركزية السُّلطة والتقليل من تعدّد المستويات الإدارية، ومن ثمّ تبني أسلوب فرق العمل.
- وجاءت العبارة رقم (٢): "نقل الرؤية العامة للتّمكن لجميع رؤساء الأقسام في صورة نشرات أو لقاءات مباشرة معهم" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى أنّه يجب أن يتحقّق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٢٨)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠,٧٦)، أي يرى أفراد عينة الدّراسة أنّه لا بدّ من تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا لا يحدث إلّا إذا كان رؤساء الأقسام مؤهلين، وكما يجب الاهتمام بكلّ ما هو جديد وغير مألوف، ومشاركة الإدارة الجامعية في صنع واتخاذ القرارات، والنقد البناء للأفكار الجديدة من قِبَل رؤساء الأقسام.

مما سبق يتضح أنّ رؤساء الأقسام بحاجة ماسة إلى المشاركة في وضع الرؤية العامة لتطبيق مدخل التّمكن الإداري والهدف منها في تطوير الأقسام التابعة لهم، وأن يتم نقل هذه الرؤية في صورة نشرات لجميع أعضاء هيئة التدريس بالقسم والأقسام الأخرى.

(ب) الثقة التّنظيمية اللازمة لتطبيق التّمكن الإداري:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدّة الاستجابة	الترتيب
١	التزام رؤساء الأقسام بإقامة علاقات تعتمد على النزاهة والعدالة والاهتمام بالآخرين.	٢,٢٨	٠,٧٦	٤
٢	تبادل الخبرات الوظيفية بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس وبعضهم البعض.	٢,٣٩	٠,٨٠	٢
٣	بناء مناخ من الثقة بين جميع رؤساء الأقسام بكلياتهم.	٢,٣٢	٠,٧٧	٣
٤	دعم الثقة في الأعضاء وتنمية التعاون بينهم لإنجاز مهام العمل.	٢,٤٢	٠,٨١	١

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- جاءت العبارة رقم (٤): "دعم الثقة في الأعضاء وتنمية التعاون بينهم لإنجاز مهام العمل" في المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى إيجابية تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٤٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يجب تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، ويتفق ذلك مع دراسة (Carter,2009)، وهذا المناخ يجعل لدى رؤساء الأقسام في تطبيق مدخل التمكين الإداري لدى الأقسام التابعة لهم، وهذا يؤكد على أهمية بناء مناخ الثقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وذلك عند تطبيق مدخل التمكين الإداري.
- وجاءت العبارة رقم (٢): "تبادل الخبرات الوظيفية بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس وبعضهم البعض" في الترتيب الثاني، بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يجب تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إيجابية العبارة، ويؤدي ذلك إلى النقل الناجح للسلطة للمستويات التنظيمية الأدنى، وكذلك الثقة المتبادلة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.
- وجاءت العبارة رقم (٣): "بناء مناخ من الثقة بين جميع رؤساء الأقسام بكلياتهم" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يجب تحقيق هذا في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إيجابية العبارة، ويتفق ذلك مع ما أسفرت عنه نتائج إحدى الدراسات حول العلاقة بين التمكين الإداري والثقة التنظيمية بأن رؤساء الأقسام الذين يتمتعون بقدر التمكين والاستقلال في عملهم يظهرون مستويات مرتفعة من الثقة نحو أعضاء هيئة التدريس ونحو المؤسسة، كما أكدت الدراسة على أن التمكين الإداري يعد عاملاً أساسياً في تحقيق الفعالية الإدارية والتنظيمية (١٢٨ : ٢٦٢).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- وجاءت العبارة رقم (١): "التزام رؤساء الأقسام بإقامة علاقات تعتمد على النزاهة والعدالة والاهتمام بالآخرين" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى إمكانية تحقق هذا بوزن نسبي (٢,٢٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه من الممكن أن يتحقق في الواقع الفعلي، حيث يؤدي تعزيز مبدأ المشاركة والتعاون من خلال القدرة على العمل في فريق، وهذا يؤدي إلى زيادة الانتماء التنظيمي والشعور بالرضا الوظيفي وزيادة الدافع نحو تحسين الأداء، وهذا يتفق مع دراسة (Emerson,2008).
 - ومن خلال تفسير نتائج هذا المجال فإنه يتعين على رؤساء الأقسام الاهتمام بدعم الثقة والتعاون فيما بينها، والمشاركة في تطبيق التمكين الإداري، حيث أن توافر درجة مرتفعة من الثقة يعد أساساً لتطبيق التمكين الإداري، ويسهم في تدعيم جهودهم، وذلك من خلال حضور الاجتماعات التي يدعون لها بصفة رسمية من قبل الإدارة الجامعية، وتنمية العلاقات الودية، وتفويض السلطات، والنزاهة، والعدالة.
- ويتضح مما سبق أن مطلب الثقة التنظيمية ضروري وهام كأحد متطلبات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام، حيث أن إدراكهم للعلاقة التبادلية يؤدي إلى بذل مزيداً من الجهد لبناء علاقات ثقة مع أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يؤدي إلى تمكينهم وشعورهم بالثقة.
- (ج) الثقافة التنظيمية اللازمة لتطبيق التمكين الإداري:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يساعد رؤساء الأقسام على غرس القيم والسلوك المناسب للتمكين الإداري.	٢,٣٤	٠,٧٨	٢
٢	يعمل رؤساء الأقسام على نشر طرق وآليات التمكين الإداري للأعضاء.	٢,٤٠	٠,٨٠	١
٣	تهيئة نظم العمل بثقافة التمكين الإداري بين الأعضاء.	٢,٣١	٠,٧٧	٣
٤	سيادة مفهوم المشاركة والعمل الجماعي بين رؤساء الأقسام الأكاديمية.	٢,٢٨	٠,٧٦	٤

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم (٢): "يعمل رؤساء الأقسام على نشر طرق وآليات التّمكن الإداري للأعضاء" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المُتطلب بوزن نسبي (٢,٤٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّه يجب تحقّق المُتطلب في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إيجابية العبارة، وهذا يؤكّد على أهميّة نشر ثقافة التّمكن الإداري كمُتطلب من مُتطلبات التّمكن الإداري بما يتوافق مع الثّقافة السّائدة بالمؤسسات الجامعية، حيث أنّ الثّقافة الحاليّة لا تُساعد على تمكين رؤساء الأقسام، ويتطلب لتغيير الثّقافة التّحول من المفاهيم التّقليدية في الإدارة للمفاهيم الإدارية الحديثة، والتي منها التّمكن الإداري، ونشر مفهوم المُشاركة، وجامعة العمل، وتهيئة نُظم العمل، والإبداع الإداري، وهذا يتفق مع دراسة (وفاء عياد عياد، ٢٠١٢).
- وجاءت العبارة رقم (١): "يُساعد رؤساء الأقسام على غرس القيم والسلوك المُناسب للتمكين الإداري" في المرتبة الثّانية بالنّسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المُتطلب بوزن نسبي (٢,٣٤)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠,٧٨)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّه لا بدّ من تحقّق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على أنّها عبارة إيجابية، حيث أكّد أفراد العيّنة على المُوافقة على تطبيق التّمكن الإداري في الثّقافة الحاليّة، وذلك من خلال نشر قيم الاحترام والتّقدير لجميع المُستويات القيادية والإدارية، وعلى رأسها رؤساء الأقسام.
- جاءت العبارة رقم (٣): "تهيئة نُظم العمل بثّقافة التّمكن الإداري بين الأعضاء" في الترتيب الثّالث بالنّسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المُتطلب بوزن نسبي (٢,٣١)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠,٧٧)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّه من الممكن تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، وذلك يحتاج إعادة مراجعة وتقييم الأنظمة واللّوائح، وكذلك تشخيص المُعوقات التي تعوق التّفيّذ الجيد للأنظمة واللّوائح، وهذا يتفق مع دراسة (برجس فالح الهاجري، ٢٠١٠).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- وجاءت العبارة رقم (٤): "سيادة مفهوم المشاركة والعمل الجماعي بين رؤساء الأقسام الأكاديمية" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى إمكانية تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢٨، ٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠، ٧٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لا بد من تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، لذا يلزم الأمر تغيير الثقافة السائدة بالجامعات، منح الثقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، والذي تستطيع من خلالها المشاركة والعمل الجماعي الإيجابي. ومن خلال ما سبق فإنَّ متطلب الثقافة التنظيمية ضروري وهام لمُتطلبات التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، حيث أنَّ الثقافة الحالية تحتاج إلى تغيير، وتتطلب ثقافة تنظيمية جديدة تأخذ في الاعتبار اتجاهات رؤساء الأقسام وسلوكهم، وتُركِّز على الاهتمام بتطبيق مدخل التمكن الإداري.

(د) دور القيادة في تطبيق التمكن الإداري:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	مشاركة رؤساء الأقسام في اتخاذ القرارات.	٢، ٤٧	٠، ٨٢	١
٢	يعمل رؤساء الأقسام على تفويض بعض المهام للأعضاء عند الحاجة.	٢، ٣٤	٠، ٧٨	٣
٣	اقتناع رؤساء الأقسام بأهمية التمكن الإداري للأعضاء.	٢، ٣٠	٠، ٧٧	٤
٤	يمنح رؤساء الأقسام المرونة المناسبة للتصرف في أداء مهام العمل.	٢، ٣٩	٠، ٨٠	٢

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (١): "مشاركة رؤساء الأقسام في اتخاذ القرارات" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٤٧، ٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٨٢، ٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يجب أن يتحقق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على أنَّ العبارة إيجابية، تُؤكِّد ذلك على أهمية المشاركة في اتخاذ القرارات، حيث يقوم رؤساء الأقسام باتخاذ

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

القرارات بشكلٍ فردي دون مشاركة، ممّا يدل على تسلُّط الإدارة، وغياب مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات، وهذا بدوره يتطلب تغييراً لدور رؤساء الأقسام، فيطلب منها التّركيز على المشاركة والتّشاور عند تطبيق التّمكن الإداري.

• جاءت العبارة رقم(٤): "يمنح رؤساء الأقسام المرونة المناسبة للتّصرف في أداء مهام العمل" في الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المتطلب بوزن نسبي(٢,٣٩)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠,٨٠)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّه لا بدّ أن يتحقّق ذلك في الواقع الفعلي، لذا يتطلب من رؤساء الأقسام أن يكونوا على دراية بأهميّة التّمكن الإداري، وتقدّم النّصح والمُساعدة لأعضاء هيئة التدريس والمشاركة في اتخاذ القرارات.

• وجاءت العبارة رقم(٢): "يعمل رؤساء الأقسام على تفويض بعض المهام للأعضاء عند الحاجة" في الترتيب الثالث، بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المتطلب بوزن نسبي(٢,٣٤)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠,٧٨)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّه يجب أن يتحقّق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إمكانية تحقيق العبارة، ومعنى ذلك أنّ فكرة التّمكن الإداري تتمثّل في أنّ سلّطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها لأعضاء هيئة التدريس في الصّفوف الأمامية، لكي يتم تمكينهم للاستجابة بصورة مباشرة لطلبات أعضاء هيئة التدريس ومشاكلهم واحتياجاتهم.

• وجاءت العبارة رقم(٣): "اقتناع رؤساء الأقسام بأهميّة التّمكن الإداري للأعضاء" في المرتبة الأخيرة بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المتطلب بوزن نسبي(٢,٣٠)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠,٧٧)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّه لا بدّ من تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إمكانية تحقيق العبارة، يتفق ذلك مع دراسة (رمضان محمود عبد السّلام، ٢٠٠٣).

وممّا سبق يتضح مدى أهميّة دور القيادة في التّمكن الإداري، حيثُ أنّه يُعدّ مُتطلباً هاماً وضرورياً يقوم على فكرة التّخلي عن النّموذج التّقليدي للقيادة، والتّحول من التّحكم والتّوجيه إلى النّفّة والتّفويض، لذا فلا بدّ للقيادات الجامعية أن تتخلى عن النّماذج الإدارية

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

التقليدية، وأن تتولى وتستثمر أنماطاً جديدة من خلالها تستطيع المؤسسات الجامعية تحقيق أهدافها.

(هـ) الدعم التنظيمي اللازم لتطبيق التمكين الإداري:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	ربط أداء الأعضاء بنظام الحوافز والمكافآت.	٢,٤٦	٠,٨٢	١
٢	تأكيد الدعم التنظيمي الذي يتلقاه رؤساء الأقسام من العمل الجماعي.	٢,٣٢	٠,٧٧	٣
٣	دعم إدارة الجامعة لنشر فلسفة التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام.	٢,٢٩	٠,٧٦	٤
٤	تنمية القدرات التي تدعم التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام.	٢,٤٠	٠,٨٠	٢

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (١): "ربط أداء الأعضاء بنظام الحوافز والمكافآت" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٤٦)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٢)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يجب تحقق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إيجابية العبارة، فالواقع الحالي يشير إلى سوء العدالة في توزيع المكافآت والحوافز المقدمة لهم، وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بالعدالة في توزيع المكافآت والحوافز، وربط الأداء بنظام الحوافز والمكافآت، ويعد ذلك من أهم المتطلبات التي يناشد بها رؤساء الأقسام لدعم أعضاء هيئة التدريس والاهتمام بحاجاتهم.
- جاءت العبارة رقم (٤): "تنمية القدرات التي تدعم التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا الهدف بوزن نسبي (٢,٤٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه من المؤكد أن يتحقق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إمكانية

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

تحقيق العبارة، وأهمية دعم الإدارة الجامعية لنشر فلسفة التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام، وهذا يُشجع رؤساء الأقسام على تحمّل المسؤولية واستثمار قدراتهم من خلال تفويض السلطة وتشجيعهم على اتخاذ القرارات.

• وجاءت العبارة رقم (٢): "تأكيد الدعم التنظيمي الذي يتلقاه رؤساء الأقسام من العمل الجماعي" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقيق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يجب أن يتحقق ذلك في الواقع الفعلي، لذا فلا بُد من التأكيد على المشاركة الفعّالة والتعاون والاندماج بين فريق العمل، والثقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، كل ذلك يؤدي إلى تشجيع الإدارة من التخلي عن بعض صلاحياتها، ومنح الفريق مزيداً من التمكين والحرية والاستقلالية، والدعم المؤسسي، وهذا يتفق مع دراسة (رمضان محمود عبد السلام، ٢٠٠٣).

• جاءت العبارة رقم (٣): "دعم إدارة الجامعة لنشر فلسفة التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام" في المرتبة الأخيرة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقيق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٢٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لا بُد من تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إمكانية تحقيق العبارة، وأهمية دعم الإدارة الجامعية لنشر فلسفة التمكين الإداري لتنمية قدرات رؤساء الأقسام.

ومما سبق يتضح أن متطلب الدعم التنظيمي هام وضروري للتمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام، حيث أن إدراك الدعم التنظيمي يعمل كرابط بين الممارسات التي تقوم بها الإدارة الجامعية والأعمال التي يمارسها كل من رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(و) صُنع واتخاذ القرار اللّازم لتطبيق التّمكن الإداري:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يُفوض رؤساء الأقسام السُّلطة للأعضاء لسرعة اتخاذ القرارات في الوقت المناسب.	٢,٢٨	٠,٧٦	٤
٢	يُشارك رؤساء الأقسام في وضع برامج العمل وأسلوب تنفيذها.	٢,٤٥	٠,٨٢	١
٣	تُوفّر المعلومات الدّقيقة لرؤساء الأقسام لأداء العمل بكفاءة ودراية.	٢,٣٠	٠,٧٧	٣
٤	يمنح رؤساء الأقسام للأعضاء جميع المهام بدءاً من وضع جدول الأعمال إلى اتخاذ القرارات ثمّ تنفيذها.	٢,٣٣	٠,٧٨	٢

- ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السّابق يتضح الآتي:
- تصدرت العبارة رقم(٢): "يُشارك رؤساء الأقسام في وضع برامج العمل وأسلوب تنفيذها" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المُتطلب بوزن نسبي(٢,٤٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٢)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّه يجب تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، ويدل ذلك على إيجابية العبارة، وهذا يتطلب من الإدارة الجامعية توفير تقنيات مؤسسية مُساعدة لتفعيل التّمكن الإداري عن طريق فريق العمل، كذلك القيام بتدريب رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وتأهيلهم لممارسة الأدوار الجديدة في ظلّ التّمكن الإداري.
- جاءت العبارة رقم(٤): "يمنح رؤساء الأقسام للأعضاء جميع المهام بدءاً من وضع جدول الأعمال إلى اتخاذ القرارات ثمّ تنفيذها" في الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المُتطلب بوزن نسبي (٢,٣٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٨)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّه يجب التأكيد على تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يتطلب إعطاء رؤساء الأقسام كافة الصّلاحيات لاختيار الطُّرق المناسبة لتحقيق الأهداف، وهذا بدوره يُؤدي إلى المُشاركة في صُنع القرارات، كما أنّ عملية التّمكن الإداري لا تعني فقط المُشاركة في السُّلطة، ولكن توزيع

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

السُّلطة أيضًا، حيث يمنح أعضاء هيئة التدريس سلطة بشأن بعض أو كلِّ نواحي المهام بدءًا من وضع جدول الأعمال إلى اتخاذ القرارات ثمَّ تنفيذها، فتمكين السُّلطة يُقوي رؤساء الأقسام ويُعطيهم الإحساس بالملكية والتَّحكم في وظائفهم، لذا فلا بُدَّ من مشاركة رؤساء الأقسام في تحديد المسؤوليات والواجبات.

• وجاءت العبارة رقم (٣): "تُوفّر المعلومات الدَّقيقة لكافة رؤساء الأقسام لأداء العمل بكفاءةٍ ودرايةٍ" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عيّنة الدَّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقُّق هذا المُتطلب بوزن نسبي (٢,٣٠)، ومتوسط شدَّة الاستجابة (٠,٧٧)، أي يرى أفراد عيّنة الدَّراسة أنَّه يجب تحقيق ذلك المُتطلب في الواقع الفعلي، ويدل ذلك على إيجابية العبارة، حيثُ أكَّد أفراد العيّنة على توافر المعلومات الدَّقيقة لرؤساء الأقسام ليكونوا على دراية لتحقيق الأعمال الموكولة إليها، والتي من خلالها يتم تنفيذ الأعمال بكفاءةٍ ومهارةٍ فائقة، وهذا يترتب عليه مشاركتهم في صنع واتخاذ القرارات وجودتها، ومن ثمَّ تنفيذها.

• احتلت العبارة رقم (١): "يفوض رؤساء الأقسام السُّلطة للأعضاء لسرعة اتخاذ القرارات في الوقت المناسب" المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عيّنة الدَّراسة، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقُّق هذا المُتطلب بوزن نسبي (٢,٢٨)، ومتوسط شدَّة الاستجابة (٠,٧٦)، أي يرى أفراد عيّنة الدَّراسة أنَّه من الواجب تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، ويدل ذلك على إيجابية العبارة، حيثُ أكَّد أفراد العيّنة على أهميَّة الحاجة إلى تفويض السُّلطة، فيجب اهتمام رؤساء الأقسام بتفويض السُّلطة لأعضاء هيئة التدريس، ومن ثمَّ مشاركتهم في صنع القرارات وهذا بدوره يلزم إعطاء المزيد من الصَّلاحيات التي من خلالها يتمكنوا من اتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب، ويتفق ذلك مع دراسة (Carter, 2009).

مما سبق يتضح أنَّ مُتطلب صنع واتخاذ القرار مُتطلب ضروري وهام للتمكين الإداري، حيثُ يتمثَّل الافتراض الرَّئيسي في التَّمكن الإداري في أنَّ سلطة اتخاذ القرار يجب أن يتم تفويضها لرؤساء الأقسام، وفي جميع المُستويات المُختلفة، فكلَّما تعرَّزت عملية التَّمكن الإداري للقيادات فإنَّها تصل إلى نجاح تطبيق القرارات وتنفيذها بفاعلية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(ز) الاتصال الإداري اللازم لتطبيق التمكين الإداري:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	فتح قنوات الاتصال بين جميع رؤساء الأقسام بصفة مستمرة.	٢,٣٩	٠,٨٠	٢
٢	توافر وسائل اتصال متعددة تضمن وصول المعلومات في الوقت المناسب.	٢,٤٢	٠,٨١	١
٣	يقوم رؤساء الأقسام بنقل الأفكار والمعلومات إلى جميع الأعضاء بالقسم.	٢,٣١	٠,٧٧	٤
٤	توافر مهارات الاتصال الفعال لدى رؤساء الأقسام.	٢,٣٨	٠,٧٩	٣

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٢): "توافر وسائل اتصال متعددة تضمن وصول المعلومات في الوقت المناسب" المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٤٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لا بد من تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على أنها عبارة إيجابية، حيث أكد أفراد العينة على أهمية الحاجة إلى توافر وسائل الاتصال ووصول المعلومات في الوقت المناسب، وهذا بدوره يؤثر بالإيجاب على العمل داخل المؤسسات الجامعية، وتكون بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، مما يؤثر إيجابياً على تحقيق التمكين الإداري لديهم، لذا فلا بد من توافر مهارات الاتصال الفعال لديهم.
- وجاءت العبارة رقم (١): "فتح قنوات الاتصال بين جميع رؤساء الأقسام بصفة مستمرة" في الترتيب الثاني، بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يجب أن يتحقق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على إمكانية تحقيق العبارة، حيث أكد أفراد العينة على أهمية فتح قنوات الاتصال مع كافة المستويات الإدارية

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

والقيادية، وفي جميع الاتجاهات بما يُحقّق لرؤساء الأقسام الفهم لما تحاول تحقيقه، وكيف سيتم ذلك، وهذا هو العامل الأساسي للتمكين الإداري.

- جاءت العبارة رقم (٣): "يقوم رؤساء الأقسام بنقل الأفكار والمعلومات إلى جميع الأعضاء بالقسم" في الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عيّنة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣١)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠,٧٧)، أي يرى أفراد عيّنة الدراسة أنّه لا بدّ من تحقيق ذلك المتطلب في الواقع الفعلي، ويكون نجاحها مرهوناً بوجود أنظمة اتصال جيدة داخل المؤسسة الجامعية، ووجود المهارات في استعمالها من قبل رؤساء الأقسام، وبالتالي سلاسة عملية الاتصال تؤدي تمكينهم في تحقيق قدر كبير من الاتصالات في جميع الاتجاهات، بما يُحقّق لهم الفهم لما تحاول تحقيقه.

- وجاءت به العبارة رقم (٤): "توافر مهارات الاتصال الفعّال لدى رؤساء الأقسام" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عيّنة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٨)، ومتوسط شدّة الاستجابة (٠,٧٩)، أي يرى أفراد عيّنة الدراسة أنّه من الواجب تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، ويتفق ذلك مع دراسة (Emerson, 2008)، حيث توصلت نتائج دراسته إلى ضرورة السّماح لرؤساء الأقسام للوقوف على آرائهم، حيث يتطلب ذلك ضرورة تقييم وسائل الاتصال، بحيث يكون الاتصال في الاتجاهين، كما توصلت إلى أنّه يجب على الإدارة ممارسة وتشجيع أسلوب التمكين الإداري من خلال الثقة والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس.

وممّا سبق يتضح أنّ عملية الاتصالات لها دور كبير في تحقيق التمكين الإداري لرؤساء الأقسام، حيث يعمل الكل في نطاق اختصاصه على تحقيق أهداف القسم، وبناءً عليه يكون نجاحها مرهوناً بوجود أنظمة اتصال جيدة داخل القسم، ووجود المهارات اللازمة في استعمالها من قبل رؤساء الأقسام.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(ح) التدريب الإداري اللازم لتطبيق التمكين الإداري:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	تنظيم دورات تدريبية لرؤساء الأقسام تتعلق بفكر التمكين الإداري وفلسفته.	٢,٣٩	٠,٨٠	٢
٢	تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء الوظائف الإدارية لرؤساء الأقسام.	٢,٤٢	٠,٨١	١
٣	تقديم برامج التدريب الهادفة لرؤساء الأقسام بصفة مستمرة.	٢,٢٩	٠,٧٦	٤
٤	ربط برامج التدريب بمستوى أداء رؤساء الأقسام.	٢,٣٢	٠,٧٧	٣

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٢): "تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء الوظائف الإدارية للرؤساء الأقسام" في المرتبة الأولى بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٤٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يجب أن يتحقق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على أنها عبارة إيجابية، حيث أكد أفراد العينة على أهمية الاحتياجات التدريبية، فإنَّ المنصب القيادي يتطلب الانتقال من الدور المهني إلى الدور القيادي، وهذا يلزمه بالضرورة تحديد الاحتياجات الخاصة بكلِّ منصب وأعباءه ومتطلباته، وبناءً على ذلك يتم تنظيم الدورات التدريبية اللازمة، وهو ما جاء بالعبارة رقم (١): "تنظيم دورات تدريبية لرؤساء الأقسام تتعلق بفكر التمكين الإداري وفلسفته" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لا بد من تحقيق ذلك في الواقع الفعلي، وهذا يدل على أنها عبارة إيجابية، ولهذا فقد أوصت إحدى الدراسات بضرورة تنظيم برامج تدريبية للمرشحين للمناصب القيادية بالجامعة والكليات قبل السماح لهم بممارسة مهامهم، لتعريفهم بالقوانين والتشريعات الجامعية والمهارات

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

اللازمة للتعامل مع المواقف الإدارية المختلفة، مما يرفع من مستوى القدرات الإدارية لديهم، ويساعدهم على أداء مهامهم بكفاءة عالية، وهذا يؤدي إلى تنمية قدرات ومهارات رؤساء الأقسام (٥٢ : ٣٤٥).

• وجاءت العبارة رقم (٤): "ربط برامج التدريب بمستوى أداء رؤساء الأقسام" في المركز الثالث بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى أنه يمكن تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٣٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه يمكن أن يتحقق ذلك في الواقع الفعلي، حيث أن ذلك يؤدي إلى توفير تغذية مرتدة لرؤساء الأقسام عن مستوى إنجازهم، وذلك بتعريفهم بنقاط قوتهم وضعفهم، وربطها بطنوحتهم الشخصية والمهنية مما يشجعهم على تدعيم الأولى ومعالجة الثانية، وهذا يتفق مع دراسة (Sherine,2005).

• وجاءت العبارة رقم (٣): "تقدم برامج التدريب الهادفة رؤساء الأقسام بصفة مستمرة" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى إمكانية تحقق هذا المتطلب بوزن نسبي (٢,٢٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه من الممكن أن يتحقق ذلك الواقع الفعلي، حيث أكد أفراد العينة على الاهتمام بالبرامج التدريبية التي تقدم لرؤساء الأقسام، فالتدريب يشكل متطلباً أساسياً وهاماً للارتقاء بمستوى أداء رؤساء الأقسام، وما يتلقونه من علم وتدريب يمثل عملية رئيسية وحيوية في مجال التنمية المهنية المستمرة في مختلف الوظائف وتخصصاتها المتنوعة.

ومما سبق يتضح أنه لا يمكن تحقيق التمكين الإداري لرؤساء الأقسام بدون توافر التدريب الملائم، فيجب تدريبهم مسبقاً قبل تولي المناصب القيادية بكلياتهم مما يرفع من مستوى القدرات في المهارات اللازمة للتعامل مع المواقف الإدارية المختلفة ويساعدهم على التمكين الإداري.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

المحور الثالث: متطلبات تحفيز الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية:

(أ) توافر روح الفريق:

م	العبرة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يشارك رؤساء الأقسام أعضاء هيئة التدريس في وضع الخطة البحثية للقسم.	١,٨٧	٠,٦٢	٢
٢	يجتمع رؤساء الأقسام بأعضاء القسم دورياً للتعرّف على المشكلات التي تعوق العمل وإيجاد الحلول.	١,٩٥	٠,٦٥	١
٣	يتبنى رؤساء الأقسام فكرة العمل كفريق لحلّ المشكلات وتحقيق الأهداف.	١,٦٨	٠,٥٦	٣
٤	يستثمر رؤساء الأقسام التّنافس بين الأعضاء ويوظفه لتوليد أفكار جديدة وبناءة.	١,٥١	٠,٥٠	٥
٥	يهتم رؤساء الأقسام بآراء الأعضاء وأفكارهم الجديدة	١,٦١	٠,٥٤	٤
٦	يناقش رؤساء الأقسام أولويات العمل وأساليبه مع الأعضاء قبل تنفيذ أي عمل.	١,٤٤	٠,٤٨	٦

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم(٢): "تجتمع رؤساء الأقسام بأعضاء القسم دورياً للتعرّف على المشكلات التي تعوق العمل وإيجاد الحلول المناسبة" المركز الأول بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيثُ تشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي(١,٩٥)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠,٦٥)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي أحياناً، فقد يقتصر الاجتماع على المناقشة في مجالس الأقسام والكليات، وقد يرجع ذلك إلى ضيق الوقت المخصّص لمناقشة تلك المشكلات، بالإضافة إلى كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية والبحثية والإشرافية التي تقع على عاتق رؤساء الأقسام، ويتفق ذلك مع دراسة (عصام جمال غانم، ٢٠١٢).
- احتلت العبارة رقم(١): "يشارك رؤساء الأقسام أعضاء هيئة التدريس في وضع الخطة البحثية للقسم/ الكلية" المرتبة الثانية، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

العبرة بوزن نسبي (١,٨٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٢)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي أحياناً، وقد يرجع ذلك إلى افتقار البرامج التدريبية التي يتم من خلالها إعدادهم وتأهيلهم لشغل هذه الوظيفة إلى أهم المهارات من تخطيط وتنفيذ وكيفية وضع الأهداف مما يقلل من ذاتية وفرصة مشاركة الأعضاء في وضع أهدافه وخطط تنفيذها.

• جاءت العبارة رقم (٣): "يتبنى رؤساء الأقسام فكرة العمل كفريق لحلّ المشكلات وتحقيق الأهداف" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه لم تتحقق في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى ضعف وعي بعض رؤساء الأقسام بالجوانب الإيجابية المترتبة على العمل كفريق، أو غلبة النزعة الفردية والنظرة الشخصية للأمر من قبل رؤساء الأقسام، بالإضافة إلى الاعتقاد الخاطئ من قبل بعض رؤساء الأقسام بأن القليل من الأشخاص هم القادرون على الإنجاز، ومن ثمّ التركيز عليهم دون غيرهم، وقد يرجع أيضاً إلى قلة الإمكانيات المتاحة من وقت وموارد مادية وبشرية، والتي بدورها تسهل فكرة العمل كفريق، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى أن آلية العمل كفريق مفتقدة على مستوى الكلية أو الجامعة، ولا تركز البرامج التدريبية على تنميتها لديهم، ويتفق ذلك مع دراسة (أسامة عبد السلام، ٢٠٠٧).

• وجاءت العبارة رقم (٥): "يهتم رؤساء الأقسام بآراء الأعضاء وأفكارهم الجديدة" المركز الرابع بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٤)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى هيمنة رؤساء الأقسام على معظم العمليات الإدارية داخل القسم، والتي تتمثل في التنسيق والتخطيط والتطوير ووضع اللوائح وإصدار التعليمات في كافة النواحي، مما يؤدي إلى تجاهل أعضاء هيئة التدريس والاهتمام بآرائهم وأفكارهم التي تزيد من فعالية العمل الجماعي وروح الفريق.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- جاءت العبارة رقم (٤): "يستثمر رؤساء الأقسام التنافس بين الأعضاء ويوظفه لتوليد أفكار جديدة وبناءة" التي جاءت في الترتيب الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة إلى حد ما بوزن نسبي (١,٥١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٠)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ومرجع ذلك إلى نظرة بعض رؤساء الأقسام الضيقة لفكرة العمل الجماعي، وتفضيل فكرة العمل الفردي حتى لا يتم التهرب من المسؤولية، ومن ثم إمكانية محاسبة الأعضاء بالإضافة إلى رفض بعض رؤساء الأقسام مساهمة الآراء والأفكار الجديدة نتيجة عدم رغبتهم في التغيير والتجديد والتمسك بما هو موجود ومُجرب، وهذا يؤدي لقلّة استماع رؤساء الأقسام لكل أعضاء هيئة التدريس، والتعبير عن آرائهم.
 - احتلت العبارة رقم (٦): "يناقش رؤساء الأقسام أولويات العمل والأساليب التي سيتم العمل بها مع الأعضاء قبل تنفيذ أي عمل" الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٤٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٤٨)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى حُب السيطرة والتّملك لكافة الأمور، بالإضافة إلى ضعف إدراك بعض رؤساء الأقسام بأهمية العمل الجماعي في تحقيق أهداف المؤسسة، وكذلك ضعف إلمامهم بآلياته، وكيفية تنفيذه، ومن ثمّ ظهوره بالصورة الشّكلية.
- وممّا سبق يتضح مدى أهميّة العمل كفريق داخل المؤسسات الجامعية في تحقيق جو من التنافس الشريف بين القيادات، وكذلك تحقيق درجة من التفاهم والتعاون المتبادل والهادف بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، ممّا يُتيح الفرصة لانطلاق أكبر قدر من الأفكار الكامنة والجديدة المتطورة التي قد تُسهم في تحقيق السّبق والتّميّز بالقسم.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(ب) توافر المناخ التنظيمي الداعم:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يعي رؤساء الأقسام أن الإبداع مطلب أساسي لنجاح الجامعة واستمرارها.	١,٨٥	٠,٦٢	١
٢	يساعد رؤساء الأقسام الأعضاء على التحرر من اللوائح التي تحد من إبداعهم.	١,٣٩	٠,٤٦	٦
٣	يتسم مناخ العمل بين رؤساء الأقسام والأعضاء بالديمقراطية والإيجابية والتعاون.	١,٧٢	٠,٥٧	٢
٤	تتسم الاجتماعات التي يعقدها رؤساء الأقسام مع الأعضاء بمناخ مشجع على طرح الأفكار الجديدة.	١,٦٧	٠,٥٦	٣
٥	يتسم رؤساء الأقسام بالمرونة في تقبل أفكار الأعضاء الجديدة ومناقشتها.	١,٤٦	٠,٤٩	٥
٦	يهتم رؤساء الأقسام بدعم الأعضاء المبدعين والمتميزين ومكافأاتهم.	١,٥٤	٠,٥١	٤

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (١): "يعي رؤساء الأقسام أن الإبداع مطلب أساسي لنجاح الجامعة واستمرارها" المركز الأول بأعلى درجة تحقق بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٨٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٢)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أن هذه العبارة تتحقق في الواقع الفعلي أحياناً، ويرجع السبب الرئيسي إلى أن الإبداع الإداري يتطلب وجود بناء تنظيمي مفتوح يعتمد على تبادل الأدوار بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وحرية التنقل بين كل طبقة من الطبقات، والاحترام والتقدير للجميع، والإخلاص والولاء الشديد للمؤسسة، والقبالية والمرونة الكاملة للتطويع والتحول والتغير وقبول المستجدات والمبتكرات التكنولوجية الحديثة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

• واحتلت العبارة رقم (٣): "يتسم مناخ العمل بين رؤساء الأقسام والأعضاء بالديمقراطية بالإيجابية والتعاون" المرتبة الثانية، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٧٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، ويمكن إرجاع ذلك إلى التزامهم بحرفية القوانين والتعليمات التي تحكم الجامعة، وعدم قدرتهم على التحرر من القواعد واللوائح القديمة التي تحكم الجامعة، ومن ثمَّ التشدد في تنفيذها، وبالتالي ضعف قدرتهم على التفكير في أساليب غير رسمية نتيجة لضعف الاستقلالية، وأنَّ هناك نسبة كبيرة من رؤساء الأقسام تكتفي بإنجاز الأعمال الموكولة إليهم دون منح الأعضاء المرونة الكافية للتعامل مع بعض المشكلات نتيجة ضعف ثققتهم في الأعضاء.

• جاءت العبارة رقم (٤): "تتسم الاجتماعات التي يعقدها رؤساء الأقسام مع الأعضاء بمناخ مُشجع على طرح الأفكار الجديدة" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى اختلاف كفايات وقدرات رؤساء الأقسام ورغبتهم في التغيير، فهناك من يسمح بتقبل الأفكار الجديدة ويضعها موضع التنفيذ، وهناك من ينشغل بمهام معينة روتينية على حساب البعد المستقبلي، ومن ثمَّ ينعكس ذلك على الوقت المُتاح لمناقشة هذه الأفكار على مستوى المجالس المُنبثقة.

• وجاءت العبارة رقم (٦): "يهتم رؤساء الأقسام بدعم الأعضاء المبدعين والمُتميزين ومكافأتهم" في المركز الرابع بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٥٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥١)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، ويدل ذلك على ضعف اهتمام بعض رؤساء الأقسام لتقديم المكافآت التي تتناسب مع ما يبذله الأعضاء من مجهود، وما يُقدِّمه من أفكارٍ جديدةٍ، و يرجع السبب الرئيسي أنَّ بعض رؤساء الأقسام لا يملك حقَّ تخصيص الحوافز المادية المناسبة للأعضاء، بالإضافة إلى تساوي الجميع في المكافآت والعلاوات الدورية سواء الذين يبذلون جهداً في العمل، أو

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

يُقدّمون أفكارًا جديدة مع الذين يُودون أعمالهم بطرق تقليدية وروتينية، كما أن تقديم الحوافز يتم بمعدلات ثابتة، وتوزع على جميع المرؤوسين دون النظر إلى معايير التميز، وأيضًا إلى ضعف إدراك بعض رؤساء الأقسام بأهمية التشجيع المعنوي لأصحاب الأفكار الجديدة ودعمهم، ويتفق ذلك مع دراسة (أسامة عبد السلام، ٢٠٠٧)، ودراسة (وفاء عياد، ٢٠١٢).

- احتلت العبارة رقم (٥): "يتسم رؤساء الأقسام بالمرونة في تقبل أفكار الأعضاء الجديدة ومناقشتها" المركز الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٤٦)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٤٩)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، السبب الرئيسي في ذلك أن هناك بعض رؤساء الأقسام من يُشجع هذا ومنهم لا يُشجع ذلك، وهذا بسبب نمط العلاقة القائمة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، فإن كانت العلاقة يسودها الثقة في قدراتهم، والاحترام، فإنه يسمح بمثل هذا، وإن كانت العلاقة قائمة على ضعف الثقة والاحترام المتبادل فيما بينهم، فلا يسمح بذلك.
- احتلت العبارة رقم (٢): "يساعد رؤساء الأقسام الأعضاء على التحرر من اللوائح التي تحد من إبداعهم" الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٣٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٤٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، ويدل ذلك على أن مساعدة رؤساء الأقسام للأعضاء على التحرر من القواعد واللوائح التي تحد من تفكيرهم الإبداعي لا تحدث بصفة مستمرة، وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة تعمل وفقًا لقواعد حكومية قديمة منذ السبعينات - قانون تنظيم الجامعات - والتي أدت إلى فقد الجامعة ووحداتها قدرًا كبيرًا من استقلاليتها وحرّيتها وذاتيتها، ومن ثم أصبح الالتزام بحرفية القوانين والتعليمات، والتشدد في تنفيذها سمة أساسية لأداء رؤساء الأقسام، والذي بدوره يصعب من فكرة الإبداع الإداري لديهم، وطرحهم لأفكار التطوير والتغيير.

ومما سبق يتضح أن الأقسام تعاني العديد من المشكلات، والتي لا تسمح بتهيئة المناخ الذي يمكن من خلاله تفعيل دور رؤساء الأقسام في تحقيق مستوى عالٍ من الإبداع

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس مما يحد القدرة على التعبير عن الأفكار الكامنة لديهم، ومن ثم ينبغي ضرورة تطوير وتحديث المناخ التنظيمي بالجامعات وبناء ثقافة جامعية تحت على الإبداع الإداري لدى قياداتها، ومن ثم تفجير طاقاتهم الإبداعية من أجل تطوير أداء الأقسام.

(ج) التنمية المهنية المستدامة لرؤساء الأقسام:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يهتم رؤساء الأقسام بالتنمية المهنية المستدامة للأعضاء.	١,٤٦	٠,٤٩	٥
٢	يوفر رؤساء الأقسام البرامج التدريبية التي ينمي القدرة على التفكير الإبداعي.	١,٨٥	٠,٦٢	١
٣	يُتيح رؤساء الأقسام الفرصة لتطبيق الأفكار الجديدة التي اكتسبوها من التدريب.	١,٥٦	٠,٥٢	٤
٤	يستفيد رؤساء الأقسام من المدربين لنقل خبراتهم وأفكارهم للأعضاء الجدد.	١,٦٤	٠,٥٥	٣
٥	يساعد رؤساء الأقسام على تبادل الخبرات العلمية مع الجامعات المتقدمة من خلال إيفادهم في البعثات العلمية.	١,٦٩	٠,٥٦	٢
٦	يوفر رؤساء الأقسام الحوافز المادية والمعنوية لتحقيق التنمية المستدامة للأعضاء.	١,٣٩	٠,٤٦	٦

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٢): "يوفر رؤساء الأقسام البرامج التدريبية التي تنمي القدرة على التفكير الإبداعي" المركز الأول بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٨٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٢)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي أحياناً، ويرجع ذلك إلى أن تلك البرامج تقتصر على تزويد الأعضاء بالمعارف والمهارات اللازمة لتطوير أدائهم الوظيفي، وغالباً تركز على جوانب محدّدة، كما تقتصر على موضوعات

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

مُتكررة ومُتداخلة، بالإضافة على تركيزها على الناحية النظرية فقط، وقد يرجع ذلك إلى نقص القوى البشرية المؤهلة ذات الكفاءة العالية، والتي يُمكن أن تتولى مهمة التدريب على مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالاتجاهات الحديثة في ميدان الإدارة الجامعية، ويتفق ذلك مع دراسة (دلال دابس، ٢٠١١).

• جاءت العبارة رقم (٥): "يساعد رؤساء الأقسام على تبادل الخبرات العلمية مع الجامعات المتقدمة من خلال إفادهم في البعثات العلمية" في الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع السبب في ذلك إلى ندرة عدد البعثات العلمية المتاحة على مستوى الجامعة مقارنة بأعضاء هيئة التدريس الموجودين فيها، كما يرجع إلى عدم منح رؤساء الأقسام الصلاحيات الكافية لتوفير الإمكانيات والموارد المادية لمثل هذه البعثات للتعرف على الأفكار الجديدة والتي تؤدي إلى الإبداع الإداري لديهم، ويتفق ذلك مع دراسة (عصام جمال غانم، ٢٠١٢).

• احتلت العبارة رقم (٤): "يستفيد رؤساء الأقسام من المدربين لنقل خبراتهم وأفكارهم للأعضاء الجدد" المرتبة الثالثة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٤) ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٥)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، وهذا يتوقف على قدرات رؤساء الأقسام الإدارية، ودرجة إلمامهم بالمداخل والأساليب والمفاهيم الإدارية الحديثة، والذي تُحتم عليهم البحث عن آليات مناسبة لنقل الخبرات والأفكار إلى المرؤوسين، ويرجع ذلك إلى ضعف الدافع لدى رؤساء الأقسام لتطوير أنفسهم، نتيجة كثرة الأعباء المُلقاة على عاتقهم.

• جاءت العبارة رقم (٣): "يتيح رؤساء الأقسام الفرصة لتطبيق الأفكار الجديدة التي اكتسبوها من التدريب" في المرتبة الرابعة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٥٦)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٢)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ومرجع ذلك الأنظمة والقوانين الثابتة التي يخضع لها نظام العمل بالمؤسسة، والتي تدفع نحو

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

قيم الالتزام والتقيّد باللوائح أكثر ممّا تُشجع على الإبداع وتجربة الأفكار الجديدة، كما أنّ رؤساء الأقسام يتعرضوا للمساءلة عند عدم القيام بتنفيذ اللوائح والقوانين، في حين أنّهم لا يُسألون بالضرورة عند عدم قيامهم بتطوير العمل وتجديده، بالإضافة إلى حرص بعض رؤساء الأقسام للمحافظة على الوضع القائم نتيجة الخوف من المجهول.

• احتلت العبارة رقم(١):"يهتم رؤساء الأقسام بالتنمية المهنية المستدامة للأعضاء" الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عيّنة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى عدم تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي(١,٤٦)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠,٤٩)، حيث يرى أفراد عيّنة الدراسة أنّها لا تتحقّق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى كثرة الأعباء المُلقاة على عاتق رؤساء الأقسام، ومن ثمّ ندرة الوقت المُتاح لهم، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم على إيجاد قنوات اتصال جديدة، من خلالها يتم تنمية الأعضاء مهنيًا، ويرجع إلى ضعف اهتمام وتشجيع الإدارة الجامعية للتعاون مع المؤسسات المجتمعية للتعاون مع رؤساء الأقسام في إحداث التنمية المهنية المستدامة.

• وجاءت العبارة رقم(٦):"يوفر رؤساء الأقسام الحوافز المادية والمعنوية لتحقيق التنمية المستدامة للأعضاء" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عيّنة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي(١,٣٩)، ومتوسط شدّة الاستجابة(٠,٤٦)، حيث يرى أفراد عيّنة الدراسة أنّها لا تتحقّق في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك لضعف ربط برامج التنمية المهنية المستدامة بالحوافز من قِبَل الإدارة الجامعية، وقلة الصّلاحيات، وضعف الموارد التي تُمكن هذه القيادات من توفير نظام للحوافز، حيث أنّهم لا يملكون حقّ تقرير الحوافز بما يتناسب مع ما تمّ أخذه من دورات أو برامج تدريبية استفاد منها رؤساء الأقسام أو لم تستفد، كما أنّ تقرير الحوافز يتم بمعدلات ثابتة، وتوزع على جميع الأعضاء دون النّظر لمعايير التّميّز أو عدد الدّورات التّدريبية التي تمّ تنفيذها، ويتفق ذلك مع دراسة (أسامة عبد السلام، ٢٠٠٧).

وممّا سبق يتضح أنّ هناك العديد من المشكلات التي تُعاني منها برامج ووسائل التنمية المستدامة، ومن ثمّ ينبغي الاهتمام بهذه الوسائل والبرامج وموضوعاتها لما لها من أهميّة بالغّة لرؤساء الأقسام، وكذلك أعضاء هيئة التدريس، حيث أنّها تُثمي المهارات

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

والسلوكيات، والمعرفة والمعلومات الجيدة والمتنوعة من خلال استثارة تفكير رؤساء الأقسام، وإخراج ما لديهم من طاقات كامنة وأفكار جديدة، كما أنها تعمل على تنمية التفكير الناقد والعلمي والإبداعي لدى كل منهم.

(د) التعامل بشفافية الإدارة:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	توجد تشريعات واضحة وسهلة الفهم للجميع تعمل في إطارها الأقسام.	١,٩٦	٠,٦٥	١
٢	يساعد رؤساء الأقسام الأعضاء في تنفيذ الأفكار الجديدة دون تعقيد في الإجراءات التنفيذية.	١,٧١	٠,٥٧	٢
٣	يطلع رؤساء الأقسام الأعضاء على ما تهدف الكلية/ القسم إلى تحقيقه في المستقبل.	١,٤٢	٠,٤٧	٥
٤	يعرض رؤساء الأقسام معظم الموضوعات على مائدة الاجتماعات، ويناقش مع جميع الأعضاء بدون سرية.	١,٦٥	٠,٥٥	٣
٥	يساهم الأعضاء في اختيار رؤساء الأقسام وفقاً لأسس ومعايير علمية معلومة للجميع.	١,٦٠	٠,٥٣	٤
٦	يساعد رؤساء الأقسام الأعضاء على مراقبة أنفسهم ذاتياً.	١,٣٦	٠,٤٥	٦

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (١): "توجد تشريعات واضحة وسهلة الفهم للجميع تعمل في إطارها الأقسام" المركز الأول بأعلى درجة تحقق بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٩٦)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٥)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي أحياناً، ويرجع ذلك إلى أن بعض التشريعات والقرارات التي تعمل في ظلها الجامعات المصرية ربما تكون سهلة وواضحة الفهم، إلا أن الغالبية ترى أن البعض من هذا التشريعات وتلك

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

القوانين في حاجة إلى التعديل، وربما جاء رأيهم هذا بناءً على أن قانون تنظيم الجامعات لسنة ١٩٧٢م لم يتغير منذ صدوره إلا تعديل في بعض بنوده، وكان عدد الجامعات آن ذاك حوالي ست جامعات، في حين تزايد عدد الجامعات الحكومية والخاصة حالياً، وأصبح هذا القانون لا يفي بمتطلباتها ولا متطلبات التغيير والتطوير المطلوب.

• جاءت العبارة رقم(٢): "يساعد رؤساء الأقسام الأعضاء في تنفيذ الأفكار الجديدة دون تعقيد في الإجراءات التنفيذية" في الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٧١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى طبيعة المواقف نفسها، ومدى إدراك رؤساء الأقسام للمتغيرات المختلفة، وهل تجريب هذه الأفكار الجديدة نوعاً من المخاطرة المحسوبة أو عكس ذلك، ويتفق ذلك مع دراسة (عصام جمال غانم، ٢٠١٢).

• جاءت العبارة رقم(٤): "يعرض رؤساء الأقسام معظم الموضوعات على مائدة الاجتماعات، وتناقش مع جميع الأعضاء بدون سرية" في المركز الثالث بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٥)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، وسببه يرجع لاختلاف طبيعة رؤساء الأقسام، فمنهم من يرى ذلك نتيجة للعلاقات الشخصية القوية التي تربطهم برؤسائهم، وكذلك درجاتهم العلمية وأقدميتهم، في حين يرى البعض الآخر عكس ذلك نتيجة حداثتهم في الكلية أو ضعف العلاقات الشخصية مع الرؤساء، بالإضافة إلى عدم مناسبة الوقت المخصص للاجتماعات لبعض القيادات، وكذلك المكان، مما يؤثر بالسلب على جو الاجتماع، وبالتالي لا يشجع على طرح الأفكار الجديدة، ويؤدي بدوره إلى عدم وجود مصداقية وشفافية في طرح بعض القضايا، ويتفق ذلك مع دراسة (نجوى سالمين مرضاح، ٢٠٠٢).

• احتلت العبارة رقم(٥): "يساهم الأعضاء في اختيار رؤساء الأقسام وفقاً للأسس ومعايير علمية معلومة للجميع" الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٠)، ومتوسط شدة

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

الاستجابة (٥٣, ٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لم تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك لعدم وجود أية شروط تأهيلية أو معايير موضوعية لتولي المناصب القيادية مما ينعكس على أخلاقيات بعض الأعضاء من أصحاب الهوى في المناصب الإدارية، وسعيهم للتقرب من الإدارة الجامعية من أجل تولي المناصب، والبعد عن ظهور حالات تنافس شريفة، والتي تسهم في تفجير الطاقات الإبداعية، ويتفق ذلك مع دراسة (Spreitzer, Gretchen, 1996).

- وجاءت العبارة رقم (٣): "يطلع رؤساء الأقسام الأعضاء على ما تهدف الكلية/ القسم إلى تحقيقه في المستقبل" في الترتيب الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٤٢, ١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٤٧, ٠)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع السبب في ذلك إلى غلبة النزعة الفردية والنظرة الشخصية للأُمُور من قبل رؤساء الأقسام، وكذلك ضعف الثقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، ومن ثم ضعف الإيمان بأهمية تفويض بعض السلطات، وكذلك عدم التشجيع على العمل التعاوني.
- احتلت العبارة رقم (٦): "يساعد رؤساء الأقسام الأعضاء على مراقبة أنفسهم ذاتياً" الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٣٦, ١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٤٥, ٠)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ومرجع ذلك ضعف وعي بعض رؤساء الأقسام لمفهوم الرقابة الذاتية وآليات تطبيقها، بالإضافة إلى تركيز بعض رؤساء الأقسام على محاسبة الأعضاء فيما يتعلق بمدى تحقيق الأهداف المرتبطة بالأعمال التي يقومون بها، وكذلك غياب الاستقلالية وحرية التصرف الممنوحة للقيادات، ومن ثم ضعف شعورهم بالملكية داخل القسم.

ومما سبق يتضح مدى انتشار القيم السلبية لرؤساء الأقسام، وبالتالي السلوكيات غير المرغوبة من قبل البعض منهم، والتي لها أثر كبير على الحد من الإبداع الإداري لديهم، بالإضافة إلى ضعف فهم البعض منهم لطبيعة الأدوار والمهام والواجبات المنوطة بهم، وكذلك ضعف الثقة بين قيادات الأعضاء نتيجة شدة الصراعات الموجودة بينهم، مما لا يوفر

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

مُناخ يسمح بالإبداع وانطلاق الأفكار الكامنة لديهم، الأمر الذي يدعو رؤساء الأقسام إلى ضرورة النظر إلى الجامعة بمنظور شمولي ومُتكامِل كوسيلة علمية يُمكن من خلالها اكتشاف القُدرات الإبداعية وإحداث عمليات التَّغيير والتَّطوير.

(هـ) تمكين رؤساء الأقسام الأكاديمية:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يُوفّر رؤساء الأقسام للأعضاء الصّلاحيات التي يُمكنهم من إجراء تغييرات إجرائية في إنجاز الأعمال.	١,٤١	٠,٤٧	٥
٢	يُعطي رؤساء الأقسام الأعضاء الصّلاحية في وضع الأهداف الخاصة بعملهم، واتخاذ القرارات وحل المُشكلات في نطاق مسؤولياتهم وسلطاتهم.	١,٣٢	٠,٤٤	٦
٣	يسمح رؤساء الأقسام للأعضاء بأن يُمارسوا صنع القرار فيما يتعلق بشؤونهم اليومية في عملهم.	١,٥٠	٠,٥٠	٤
٤	يشعر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بأنَّ كُلاًّ منهم رئيس نفسه.	١,٥٦	٠,٥٢	٣
٥	يُوفّر رؤساء الأقسام درجة كبيرة من الاستقلالية للأعضاء لأداء المهام الموكلة إليهم.	١,٩٠	٠,٦٣	١
٦	يُدعم رئيس القسم قُدرات ومهارات الأعضاء من خلال ثقته فيهم، وتوفير الموارد الكافية لهم.	١,٦١	٠,٥٤	٢

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السّابق:

- تصدّرت العبارة رقم(٥): "يُوفّر رؤساء الأقسام درجة كبيرة من الاستقلالية للأعضاء لأداء المهام الموكلة إليهم" المركز الأول بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٩٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٣)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي أحياناً، ويرجع ذلك إلى صّعف التّوازن بين السُّلطات والمسئوليات، إذ أنّه في الغالب يفتقد رؤساء الأقسام إلى السُّلطة في اتخاذ القرار، بالإضافة إلى ميل بعضهم إلى الاستئثار

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

بالسلطة نتيجة لعدم الثقة في قدرات الأعضاء وقدرتهم على الإنجاز، وكذلك التمسك باللوائح والقوانين حتى لا يؤثر ذلك على مراكزهم، الأمر الذي ينعكس على تحفيز الاتجاهات الإبداعية بالسلب، ويتفق ذلك مع دراسة (عزة جلال مصطفى، ٢٠٠٨).

• جاءت العبارة رقم (٦): "يُدعم رؤساء الأقسام قدرات ومهارات الأعضاء من خلال ثقته فيهم، وتوفير الموارد الكافية لهم" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٤)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى ضعف تزويد الأعضاء بالمهارات والمعلومات والأدوات داخل القسم، وغلبة طابع علاقات السلطة والطاعة بدلاً من الاعتماد على الثقة المتبادلة، ويُعد ذلك من أهم الأسباب التي تحد من دعم الأفكار الإبداعية وتشجيعها، كما يقلل من فرص نقل السلطة لرؤساء الأقسام والأعضاء كي يتمكنوا من أداء المهام الموكولة إليهم بحرية.

• احتلت العبارة رقم (٤): "يشعر رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بأنه كلاً منهم رئيس نفسه" الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٥٦)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٢)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ربما يرجع ذلك لضعف السلطات المخولة إليهم من قبل الإدارة الجامعية مقابل المسؤوليات الملقاة على عاتقه، ويرجع أيضاً إلى شعور بعض رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بالمبالغة في نقد الطريقة التي يؤدون بها أعمالهم دون حرية أو تقديم البدائل، ويؤدي ذلك إلى افتقادهم للتوجيه الإيجابي المستمر، والنقد البناء الذي يعمل على تحسين الأداء.

• جاءت العبارة رقم (٣): "يسمح رؤساء الأقسام للأعضاء بأن يمارسوا صنع القرار فيما يتعلق بشئونهم اليومية في عملهم" في المرتبة الرابعة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٥٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أن لا تتحقق في الواقع الفعلي، والسبب الرئيسي هو رغبة بعض رؤساء الأقسام في إعطاء الأعضاء مسئولية

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

أكبر، وتمكينهم من اكتساب إحساس أكبر بالإنجاز في عملهم، بالإضافة إلى ميلهم لتوفير المزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء من قبل رؤساء الأقسام، ورغبة البعض الآخر في الاستئثار بالسلطة، وعملية صنع القرار نتيجة ضعف الثقة في قدرات الأعضاء وإمكاناتهم، وقلة الاهتمام بأهمية التقويض.

• احتلت العبارة رقم (١): "يوفر رؤساء الأقسام للأعضاء الصلاحيات التي تمكنهم من إجراء تغييرات إجرائية في إنجاز الأعمال" المركز الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٤١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٤٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع السبب الرئيسي إلى ميل بعض رؤساء الأقسام للاستئثار بالسلطة، وكذلك ضعف الاهتمام بأهمية وجود صف ثانٍ من القيادات الشابة، ومن ثم ضعف منحهم مزيد من الصلاحيات، بالإضافة إلى النظام المركزي الذي تعمل في ظلّه الجامعات وضعف استقلالها.

• وجاءت العبارة رقم (٢): "يعطي رؤساء الأقسام الأعضاء الصلاحية في وضع الأهداف الخاصة بعملهم، واتخاذ القرارات وحلّ المشكلات في نطاق مسؤولياتهم وسلطاتهم" في الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٣٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٤٤)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع السبب الرئيسي في ذلك ضعف الثقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس الأمر الذي يؤدي إلى ضعف العلاقات الساندة بينهم، والتي تتصف بغلبة طابع علاقات السلطة والطاعة بدلاً من الاعتماد على الثقة المتبادلة، بالإضافة إلى عدم إيمان رؤساء الأقسام بضرورة توفير مناخ عمل ملائم يسمح بالمشاركة، وبدعم قدرات ومهارات الأعضاء لكي يتمكنوا من أداء المهام الموكولة إليهم بحرية وبطريقة مبدع، ومن ثم فإن ذلك يعمل على إعاقة الإبداع لديهم.

مما سبق يتضح أنّ هناك العديد من العوامل التي ضعف التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام، وحيث أنّ ذلك يتطلب ضرورة التجديد والتنمية المستمرة لمهارات رؤساء الأقسام

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

وأعضاء هيئة التدريس ومعارفهم، وإعادة تدريبهم وتأهيلهم في الجوانب الأكاديمية والإدارية والفنية والتنظيمية، وغياب ذلك قد يؤدي إلى ضعف قدرتهم على تحمل المسؤولية، كما يقلل من مشاركتهم الفعالة في اتخاذ القرارات، ومن ثم إلغاء أحد المقومات المهمة للتمكين الإداري، الأمر الذي يجعل مسألة الإبداع الإداري لا وجود لها.

(و) توفير نظام فعال للتحفيز :

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يحرص رؤساء الأقسام على وجود سياسة واضحة للتحفيز.	١,٤٤	٠,٤٨	٥
٢	يحدد رؤساء الأقسام مع الأعضاء الهدف من تقديم الحوافز المادية والمعنوية.	١,٣٤	٠,٤٥	٦
٣	يربط رؤساء الأقسام نظام الحوافز ما يقدمه الأعضاء من أفكار جديدة لتطوير العمل وتحسين الأداء.	١,٢٨	٠,٤٣	٧
٤	يهتم رؤساء الأقسام بتقديم المكافآت التي تتناسب مع ما يبذله الأعضاء من مجهود.	١,٥١	٠,٥٠	٤
٥	يلقى الأعضاء التقدير التام من قبل رؤساء الأقسام على أدائهم المتميز.	١,٦٢	٠,٥٤	٢
٦	يستخدم رؤساء الأقسام أسلوب التآنيب عند وقوع أعضاء هيئة التدريس في الخطأ أمام زملائهم.	١,٩٤	٠,٦٥	١
٧	يقدر رؤساء الأقسام محاولات الأعضاء في عملية التحسين والتطوير.	١,٥٧	٠,٥٢	٣

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم(٦):"يستخدم رؤساء الأقسام أسلوب التآنيب عند وقوع أعضاء هيئة التدريس في الخطأ أمام زملائهم" المركز الأول بأعلى درجة تحقق بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي(١,٩٤)، ومتوسط شدة الاستجابة(٠,٦٥)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي إلى حد ما، ويرجع ذلك إلى استخدام بعض رؤساء الأقسام لأساليب اللوم عند

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

فشل الأعضاء في تجربة جديدة أمام زملائهم، وهذا يحدث نتيجة عدم إدراكهم لخطورة هذا الأسلوب في ممارساتهم نظراً لمردوده السلبي في نفوس الأعضاء وأدائهم وعلاقاتهم بزملائهم، كما قد يرجع ذلك إلى ضعف روح المخاطرة من قبل الأعضاء وميلهم إلى الأعمال الروتينية والتقليدية، بالإضافة إلى إدراك بعض رؤساء الأقسام بأن هذا الأسلوب يجعل الآخرين يحجمون عن تقديم الأفكار الجديدة، ومن ثم التزامهم بما هو قائم، وما يُملَى عليهم، خوفاً من نقد الآخرين لهم.

• احتلت العبارة رقم (٥): "يلقى الأعضاء التقدير التام من قبل رؤساء الأقسام على أدائهم المتميز" المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٤)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويدل ذلك أن تقدير بعض رؤساء الأقسام لأداء الأعضاء المتميز لا يحدث بصورة مستمرة، بل أحياناً، وقد يرجع إلى ضعف وضوح المعايير التي يمكن في ضوءها تحديد الأداء المتميز، بالإضافة إلى قلة الصلاحيات وضعف الموارد التي تمكن رؤساء الأقسام من تقدير الأعضاء التقدير التام، كما يرجع أيضاً إلى ضعف إدراك بعض رؤساء الأقسام بضرورة البحث عن مصادر أخرى لتمويل القسم وتطويرها، ومكافأة الأعضاء، وتقدير أصحاب الأفكار الجديدة.

• جاءت العبارة رقم (٧): "يُقدّر رؤساء الأقسام محاولات الأعضاء في عملية التحسين والتطوير" في المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٥٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٢)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى خوف البعض منهم من الوقوع في الأخطاء من جراء تجربة هذه المحاولات والأساليب الجديدة في عملية التحسين والتطوير، وبالتالي قد يعرض الكلية للمخاطرة، وهذا بدوره يؤدي إلى حرص بعضهم للمحافظة على الوضع القائم نتيجة الخوف من المجهول، بالإضافة إلى إدراك بعض رؤساء الأقسام بأن الحلول المعتادة هي الأنسب، لأنها مجربة من قبل ومعروفة وقد ثبت جدواها، وخاصة في ظل الالتزام باللوائح

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

والتشريعات المعمول بها في الجامعة، والتفديد بها، وعدم الرغبة في الخروج عن ما هو مألوف.

- احتلت العبارة رقم (٤): "يهتم رؤساء الأقسام بتقديم المكافآت التي تتناسب مع ما يبذله الأعضاء من مجهود" المركز الرابع بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٥١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويدل ذلك على ضعف اهتمام بعض رؤساء الأقسام لتقديم المكافآت التي تتناسب مع ما يبذله الأعضاء من مجهود، وما يقدمه من أفكار جديدة، السبب الرئيسي أن بعض رؤساء الأقسام لا يملك حق تخصيص الحوافز المادية المناسبة للأعضاء، بالإضافة إلى تساوي الجميع في المكافآت والعلاوات الدورية سواء الذين يبذلون جهداً في العمل، أو يقدمون أفكاراً جديدة مع الذين يؤدون أعمالهم بطرق تقليدية وروتينية، كما أن تقديم الحوافز يتم بمعدلات ثابتة، وتوزع على جميع الأعضاء دون النظر إلى معايير التميز، وأيضاً ضعف إدراك بعض رؤساء الأقسام بأهمية التشجيع المعنوي لأصحاب الأفكار الجديدة ودعمهم.
- احتلت العبارة رقم (١): "يحرص رؤساء الأقسام على وجود سياسة واضحة للتحفيز" في الترتيب الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٤٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٤٨)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويمكن تفسير ذلك في ضوء غموض سياسات التحفيز على القسم والكلية والجامعة، وكذلك ضعف اهتمام بعض رؤساء الأقسام بأهمية المشروعات والمهام والاستشارات التي يمكن أن تقوم بها الجامعة تجاه البيئة المحيطة، بالإضافة إلى إهمال البعد المعنوي لتحفيز رؤساء الأقسام وتقدير جهودهم، وافتقار بعض رؤساء الأقسام إلى السلطة في مكافأة الأعضاء أصحاب الأفكار الجديدة، حيث أن ذلك خارج نطاق اختصاصاتهم الوظيفية في الجامعة.
- احتلت العبارة رقم (٢): "يحدد رؤساء الأقسام مع الأعضاء الهدف من تقديم الحوافز المادية والمعنوية" الترتيب السادس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٣٤)، ومتوسط شدة

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

الاستجابة (٥٤,٠)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويدل ذلك على ضعف مشاركة معظم رؤساء الأقسام في تحديد الهدف من تقديم الحوافز المادية والمعنوية، وقد يرجع ذلك إلى النظام المركزي الذي تعمل في ظلّه الجامعات المصرية، والذي يقوم على المساواة بين الجميع في العلاوات الدورية والحوافز سواء الذين يبذلون جهداً في العمل، ويتميزون، أو الذين يؤدون أعمالهم بطريقة روتينية، بالإضافة إلى عدم وجود نظام لتقديم حوافز ومكافآت تشجيعية على الأفكار الجديدة والمتميزة والأعمال الإبداعية، كما قد يرجع ذلك إلى اعتماد معايير معينة وثابتة لتقديم الحوافز بعيدة تماماً عن الموضوعية.

- جاءت العبارة رقم (٣): "يربط رؤساء الأقسام بنظام الحوافز بما يقدمه الأعضاء من أفكار جديدة لتطوير العمل وتحسين الأداء" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢٨,١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٣٤,٠)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع السبب في ذلك إلى ضعف ارتباط نظام الحوافز بما يقدمه الأعضاء من أفكار جديدة لتطوير العمل وتحسين الأداء، حيث أن رؤساء الأقسام لا يملكون حق تقرير الحوافز بما يتناسب مع جهود الأعضاء وإنجازاتهم، بالإضافة إلى ضعف صلاحياتهم في هذا الشأن، ويتفق ذلك مع دراسة (عزة جلال مصطفى، ٢٠٠٨).

ومن العرض السابق يتضح أن هناك عدداً من العوامل التي تلعب دوراً فعالاً في ظهور الأفكار الجديدة والسلوك الإبداعي لرؤساء الأقسام، والتي تتمثل في: مرونة وحيوية هياكلها التنظيمية، وأن تكون مفتوحة، وأن تتوافر لها ثقافة موحدة تسمح بالتعلم والإبداع والتصحيح المستمر والمبتكر للمشكلات، وأن يسهل رؤساء الأقسام من الإبداع الإداري للأعضاء، وأن تتسم العلاقات بينهم بالثمّاسك والتعاون، وأن يتوافر لدى الجامعات نظاماً فعالاً لإدارة المعلومات وجعلها متاحة للجميع من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى أن هناك مجموعة من المعوقات المتعلقة بهذه العوامل، والتي تنعكس بالسلب على أداء رؤساء الأقسام في تنمية الإبداع الإداري ومن ثمّ التمكين الإداري لديهم.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

المحور الرابع: الممارسات الإدارية والفنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	يبنى رؤساء الأقسام قراراتهم بناءً على اقتراحات الأعضاء.	١,٦٤	٠,٥٥	٦
٢	يرفض رؤساء الأقسام أية محاولات خاطئة في العمل من قبل الأعضاء.	٢,٠٥	٠,٦٨	٣
٣	يُشجع رؤساء الأقسام رُوح التَّنافس بين الأعضاء.	١,٥٧	٠,٥٢	٧
٤	يُفضل رؤساء الأقسام القيام بتنفيذ الأعمال الروتينية أكثر من الأعمال التي تتسم بالإبداع.	٢,٤٢	٠,٨١	١
٥	يلتزم رؤساء الأقسام باللوائح والإجراءات ويلتزم الأعضاء بها.	١,٦٧	٠,٥٦	٥
٦	يحافظ رؤساء الأقسام على وجود المسافة الرسمية بينهم وبين الأعضاء.	١,٧٢	٠,٥٧	٤
٧	يسمح رؤساء الأقسام بالاتصال المباشر بالأعضاء في أي وقت.	٢,٠٨	٠,٦٩	٢

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٤): "يُفضل رؤساء الأقسام القيام بتنفيذ الأعمال الروتينية أكثر من الأعمال التي تتسم بالإبداع" المركز الأول بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، وقد يرجع السبب إلى اهتمام معظم رؤساء الأقسام بالأعمال الروتينية حيث ترى أنها الأفضل لأنها مجربة من قبل، ومعروفة للجميع، وقد ثبت جدواها، بالإضافة إلى تخوفهم من الوقوع في أي خطأ جرّاء اللجوء إلى خلّول وأعمال مبتكرة، ويرجع السبب أيضًا إلى أنّ اللوائح والقواعد القديمة والروتينية المعمول بها، قد لا تُشجع على الأفكار الجديدة، وتطرح بها جانبًا، وهذا يؤدي إلى رفض بعض رؤساء الأقسام الخروج عن الخُلول التقليدية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

• جاءت العبارة رقم (٧): "يسمح رؤساء الأقسام بالاتصال المباشر بالأعضاء في أي وقت" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٠٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٩)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنه من الممكن أن يتحقق هذا في الواقع الفعلي إلى حد ما، ومرجع ذلك ضعف قنوات الاتصال بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، ومن ثم ضعف الاتصال بالإدارة الجامعة.

• احتلت العبارة رقم (٢): "يرفض رؤساء الأقسام أية محاولات خاطئة في العمل من قبل الأعضاء" المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٠٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٦٨)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي إل حد ما، والسبب في ذلك أن هناك بعض رؤساء الأقسام ليست لديهم القناعة بأهمية تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التجريب والمخاطرة والمجازفة، وذلك كضرورة من ضروريات العمل في المؤسسات المعاصرة، وهذا من الممكن أن يوقع الأعضاء في بعض الأخطاء التي يمكن الاستفادة منها، والحرص على منع وقوعها في المرات القادمة.

• وجاءت العبارة رقم (٦): "يحافظ رؤساء الأقسام على وجود المسافة الرسمية بينها وبين الأعضاء" في المركز الرابع بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى ندرة تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٧٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٧)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى نمط العلاقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، فإن كانت علاقة يسودها الثقة في قدراتهم والاحترام والاستقامة فإنه يسمح بمثل هذا، أما إذا كانت علاقة قائمة على ضعف الثقة والاحترام المتبادل فيما بينهم فإنه لا يسمح بذلك.

• احتلت العبارة رقم (٥): "يلتزم رؤساء الأقسام باللوائح والإجراءات وتلتزم الأعضاء بها" الترتيب الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى عدم تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى جمود اللوائح

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

والقوانين الموجودة، وأيضاً غموض بعض اللوائح والقوانين الإدارية ممّا يعوق عملية التمكين الإداري، ومن ثمّ الالتزام بتطبيقها وإلزام أعضاء هيئة التدريس بها، وهذا يتفق مع دراسة (برجس فالح الهاجري، ٢٠١٠).

• وجاءت العبارة رقم (١): "يبنى رؤساء الأقسام قراراتهم بناءً على اقتراحات الأعضاء" في الترتيب السادس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٦٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٥)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع السبب الرئيسي في ذلك هو ضعف بالمشاركة في صنع القرارات، فالقرارات تُفرض من أعلى، دون الاهتمام بإطلاع أعضاء هيئة التدريس عليها، أو حتى أخذ رأيهم فيها.

• جاءت العبارة رقم (٣): "يشجع رؤساء الأقسام روح التنافس بين الأعضاء" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (١,٥٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٥٢)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها لا تتحقق في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى عدم استثمار التنافس بين الأعضاء بصورة جيدة، ممّا قد ينتج عنه تنافس غير إيجابي يُثير الكثير من الخلافات والمشكلات، وينعكس سلباً على النظام داخل القسم/ الكلية، وعلى علاقة رؤساء الأقسام بأعضاء هيئة التدريس، ممّا لا يساعد على إيجاد أفكار جديدة في ظلّ هذا المناخ.

ومن العرض السابق لمهام ومسئوليات رؤساء الأقسام يجب الاهتمام باقتراح أعضاء هيئة التدريس في صناعة واتخاذ القرارات، وكذلك تشجيعهم على روح التنافس، والاهتمام بأفكارهم التجديدية، وتنفيذ الأعمال التي تتسم بالإبداع، ومنحهم الفرص التي من خلالها يتم حلّ المشكلات التي تواجههم أثناء القيام بالأعمال الموكولة إليهم، وهذه الممارسات تساعد رؤساء الأقسام من تحقيق التمكين الإداري لديهم ولأعضاء هيئة التدريس.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

المحور الخامس: معوقات تطبيق التمكين الإداري والإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

١ - معوقات البيئة الداخلية:

(أ) المعوقات الشخصية، وتتمثل في:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	تخوف رؤساء الأقسام من تحمل مسؤولية المنصب وواجباته الوظيفية.	٢,٤٠	٠,٨٠	٣
٢	تبنى أسلوب العمل الفردي في أداء الأعمال.	٢,٣٠	٠,٧٧	٥
٣	تخوف رؤساء الأقسام من فقدان السلطة.	٢,٤٥	٠,٨٢	٢
٤	ضعف الثقة المتبادلة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.	٢,٥٥	٠,٨٥	١
٥	الخوف من ارتكاب الأخطاء الإدارية.	٢,٢٧	٠,٧٦	٦
٦	ضعف دوافع تنمية روح الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس	٢,٣٣	٠,٧٨	٤

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٤): "ضعف الثقة المتبادلة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس" المركز الأول بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٥٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٥)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، وهذا لا يتيح لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس الفرصة في صنع واتخاذ القرارات، وكذلك قلة تقديم أفكار مبتكرة ومبدعة لتحسين الأداء بالمؤسسة الجامعية.
- جاءت العبارة رقم (٣): "تخوف رؤساء الأقسام من فقدان السلطة" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٥) ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٢)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أن تحقق في

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

الواقع الفعلي، وهذا يؤدي إلى تسلط بعض رؤساء الأقسام، وضعف الاتصال بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس بالقسم، وعدم رغبتهم في تقاسم السلطة مع الأعضاء.

- احتلت العبارة رقم (١): "تخوف رؤساء الأقسام من تحمل مسؤولية المنصب وواجباته الوظيفية" الترتيب الثاني بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى كثرة الأعباء الإدارية والأعمال الروتينية الموكولة لرؤساء الأقسام، وهذا يؤدي إلى قلة استعدادهم ورغبتهم في تطبيق التمكين الإداري والإبداع الإداري.

- جاءت العبارة رقم (٦): "ضعف دوافع تنمية روح الإبداع والابتكار لدى أعضاء هيئة التدريس" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٨)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى ضعف استعداد أعضاء هيئة التدريس للمبادأة والابتكار، ومساعدة رؤساء الأقسام في ممارسة المهام والمسؤوليات في إطار التمكين، وهذا بدوره يضعف دوافع تنمية روح الإبداع والابتكار لدى الأعضاء.

- احتلت العبارة رقم (٢): "تبنى أسلوب العمل الفردي في أداء الأعمال" الترتيب الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٧)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ومرجع ذلك نقص قدرات العمل الجماعي لدى بعض رؤساء الأقسام، وشعور بعضهم بأن فكرة التمكين الإداري والإبداع الإداري لديهم فكر غريبة المنشأ، وهذا بدوره يجعل رؤساء الأقسام حريصين على استخدام أسلوب العمل الفردي في القيام بأعمالهم الموكولة إليهم، كما يؤدي ذلك إلى ضعف الثقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس.

- احتلت العبارة رقم (٥): "الخوف من ارتكاب الأخطاء الإدارية" المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٢٧)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

في الواقع الفعلي، والسبب الرئيسي يرجع إلى وقوع بعض الأخطاء أثناء التنفيذ والتطبيق مما يؤدي إلى فشل إصدار العديد من القرارات من قبل رؤساء الأقسام، وهذا يؤدي إلى إهمال الإدارة الجامعية في تفويض بعض السلطات لديهم.

ومما سبق يمكن القول بأنه يجب التخلي عن القديم ومقاومته، وعدم ربط الخلافات الشخصية بالعمل، وإعطاء المرؤوسين الفرصة لتحمل المسؤولية، وتبني أسلوب العمل الجماعي، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وإقامة علاقات جيدة وهادفة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، وتنمية روح الإبداع والابتكار لدى الأعضاء.

(ب) المعوقات الإدارية، وتتمثل في:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات.	٢,٤٠	٠,٨٠	٢
٢	التعامل مع المشكلات حسب اللوائح والقوانين المتبعة.	٢,٣٤	٠,٧٨	٤
٣	محدودية تفويض رؤساء الأقسام لسلطاتهم.	٢,٣٨	٠,٧٩	٣
٤	ضعف التعاون بين رؤساء الأقسام وإدارة الكلية.	٢,٢٨	٠,٧٦	٦
٥	قلة توافر البرامج التدريبية التي تشجع على ممارسة العمل الإداري.	٢,٤٤	٠,٨١	١
٦	ضعف مهارات الاتصال بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بالقسم والأقسام المختلفة.	٢,٣٠	٠,٧٧	٥
٧	التمسك بالأنماط الإدارية التقليدية المقاومة للإبداع الإداري.	٢,٢٨	٠,٧٦	٧

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم (٥): "قلة توافر البرامج التدريبية التي تشجع على ممارسة العمل الإداري" المركز الأول بأعلى درجة تحقق لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويتطلب

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ذلك التّركيز على البرامج التّربّية التي تُشجع على التّمكن الإداري لرؤساء الأقسام، مع الاهتمام بشكلٍ خاص بالمهارات الضّرورية للتمكين الإداري، وهي: مهارة المشاركة في صنع القرار، مهارات البحث العلمي، مهارة العمل الجماعي أو العمل في فريق.

- احتلت العبارة رقم (١): "المركزية الشديدة في سلطة اتخاذ القرارات" المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى التّنظيم الهرمي وتركيز السّلطة في أعلى الهرم، وهو الإدارة الجامعية، والرّقابة الشديدة الصّارمة، وجُمود الأنظمة واللوائح، وهذا بدوره يُؤدّي إلى محدودية تفويض رؤساء الأقسام لسُلطاتهم، وهذا ما جاء بالعبارة رقم (٣): "محدودية تفويض رؤساء الأقسام لسُلطاتهم" المركز الثالث بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٩)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، وهذا يُؤدّي إلى تخوّف بعض رؤساء الأقسام من فقد نفوذهم أو سُلطتهم التي كانوا يتمتعون بها في ظلّ الإدارة المركزية، ويتفق ذلك مع دراسة (سعد مرزوق العتيبي، ٢٠٠٤).

- احتلت العبارة رقم (٢): "التّعامل مع المشكلات حسب اللوائح والقوانين المُتبعة" الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٨)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، وهذا يدل على ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس في استخدام أساليب حلّ المشكلات، والتي تعتمد على مشاركة الأعضاء في حلّها مثل: أسلوب العصف الذّهني.

- جاءت العبارة رقم (٦): "ضعف مهارات الاتصال بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بالقسم والأقسام المختلفة" في المركز الخامس بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٧)، حيث يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي،

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

ويرجع ذلك أيضاً افتقار الجامعات لنظم المعلومات المختلفة التي تمكنها من القيام بعملية التجديد والابتكار بنجاح، ويتفق ذلك مع دراسة (عزة جلال مصطفى، ٢٠٠٨).

- وجاءت العبارة رقم (٤): "ضعف التعاون بين رؤساء الأقسام وإدارة الكلية" في المركز السادس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٢٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٦)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى جمود المناخ الجامعي، وإعاقته لقياداته عن تحقيق التجديد الذاتي والإبداع الإداري، ويتفق ذلك مع دراسة (أسامة عبد السلام، ٢٠٠٧).

- كما جاءت العبارة رقم (٧): "التمسك بالأنماط الإدارية التقليدية المقاومة للإبداع الإداري" في نفس الترتيب بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٢٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك لكثرة الأعباء الروتينية وضغوط العمل الإداري لرؤساء الأقسام، وهذا يقلل من فرصة استخدام مدخل التمكين الإداري، ويقاوم الإبداع الإداري لديهم.

ومما سبق يتضح مدى أهمية التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية من خلال توفير البرامج التدريبية التي تشجع على ممارسته، وكذلك الاهتمام بمهارات الاتصال الفعالة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بالقسم، وعقد اجتماعات دورية للمساعدة في حل المشكلات، وتوفير نظم المعلومات والاتصالات، والتشجيع على الابتكار والإبداع الإداري لديهم.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(ج) المعوقات التنظيمية، وتتمثل في:

م	العبارة	الوزن النسبي	متوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	قلّة استخدام الأساليب الحديثة بطريقة ملائمة لطبيعة عمل الإدارات.	٢,٤٣	٠,٨١	٢
٢	الالتزام بالسلسلة الهرمي والرؤيتين الوظيفي.	٢,٣٠	٠,٧٧	٥
٣	عدم ملائمة المناخ التنظيمي لعملية التمكين الإداري.	٢,٤٨	٠,٨٣	١
٤	نقص الدعم والإمكانات اللازمة لإنجاز العمل.	٢,٣٤	٠,٧٨	٤
٥	الالتزام الحرفي باللوائح والقوانين والأنظمة والرؤيتين.	٢,٢٨	٠,٧٦	٦
٦	قلّة توافر الإمكانيات المادية لتغطية الأفكار الإبداعية في الجامعة.	٢,٣٩	٠,٨٠	٣

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم (٣): "عدم ملائمة المناخ التنظيمي لعملية التمكين الإداري" المركز الأول بأعلى درجة تحقق إجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٣)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك غلبة الطّابع المركزي على نمط الإدارة بالجامعات المصرية، وكذلك ضعف استقلالية الجامعات نفسها في صنع واتخاذ القرارات، وهذا ما أشارت إليه دراسة (ياسر فتحي الهنداوي، ٢٠٠٧).
- جاءت العبارة رقم (١): "قلّة استخدام الأساليب الحديثة بطريقة ملائمة لطبيعة عمل الإدارات" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، والسبب الرئيسي يرجع إلى التمسك بالأنماط المألوفة، وعدم القدرة على الخروج منها، ويتفق ذلك مع دراسة (عزة جلال مصطفى، ٢٠٠٨).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- احتلت العبارة رقم (٦): "قلة توافر الإمكانيات المادية لتغطية الأفكار الإبداعية في الجامعة" المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ومرجع ذلك ضعف الإمكانيات المادية والبشرية، وقلة توافر المناخ التنظيمي المناسب، وقلة توافر أنظمة حوافز مناسبة تساعد على ابتكار أفكار إبداعية بالمؤسسة الجامعية.
- جاءت العبارة رقم (٤): "نقص الدعم والإمكانيات اللازمة لإنجاز العمل" في الترتيب الرابع بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٨)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، وهذا سببه ضعف الموارد المادية لتطبيق التمكين الإداري، وقصور اللوائح المتعلقة بالمكافآت المالية والحوافز، مما يقلل من جهد رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس ودوافعهم.
- احتلت العبارة رقم (٢): "الالتزام بالسلسلة الهرمي والروتين الوظيفي" الترتيب الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٧)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة تعمل وفقاً لقواعد حكومية قديمة منذ السبعينات - قانون تنظيم الجامعات - والتي أدت إلى فقد الجامعة ووحداتها قدرًا كبيرًا من استقلاليتها وحرّيتها وذاتيتها، ومن ثم أصبح الالتزام بحرفية القوانين والتعليمات، والتشدد في تنفيذها سمة أساسية لأداء رؤساء الأقسام، والذي بدوره يصعب من فكرة الإبداع الإداري لديهم، وطرحهم لأفكار التطوير والتغيير.
- جاءت العبارة رقم (٥): "الالتزام الحرفي باللوائح والقوانين والأنظمة والروتين" في الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٢٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٦)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى هيمنة النواحي القانونية والتقليدية

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

على رؤساء الأقسام، ممّا يجعلهم يتمسكون بالقوانين كأهم مُحدّد لتقييم كفاءتهم، بصرف النظر عن كفاءتهم الإنتاجية الفعلية، وقُدّراتهم وفعاليتهم الإبداعية. وممّا سبق يتضح مدى أهميّة استخدام الأساليب الحديثة، التي تُساعد على تطوير العمل بالإدارات الجامعية، وكذلك توفير مُناخ مُلائم للتمكين الإداري، والاهتمام بالقيادات الفعّالة ذات التفكير والتخطيط الإستراتيجي، والتي من بينها رؤساء الأقسام، وتوافر الإمكانيات المادية اللازمة لإنجاز الأعمال، ومنح الأعضاء قدرًا من الحُرّيّة والثقة في وضع خُطة العمل وتحديد الأهداف والإشراف الذي يتسم بالرقابة العامة والتعليّقات المفصلة ، وزيادة الشّعور بالمسؤولية والانتماء، والعمل على الحفاظ على تماسك فريق العمل وتضامنها بما يحسن أداء الأعضاء، وكذلك القيادة المتمركزة حول الجماعة ممّا يُؤدّي إلى القيادة المتمركزة حول الإنجاز.

٢ - مُعوقات البيئة الخارجية (التّهديدات)

(أ) المُعوقات الاجتماعية، وتتمثّل في:

م	العِبارَة	الوزن النسبي	مُتوسط شدّة الاستجابة	الترتيب
١	ضعف العلاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة.	٢,٤٤	٠,٨١	٢
٢	قلّة مُساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل للخريجين.	٢,٤٠	٠,٨٠	٣
٣	ضعف مُشاركة رجال الأعمال والمستثمرين في تمويل التّعليم الجامعي.	٢,٣٤	٠,٧٨	٤
٤	قلّة حرص رؤساء الأقسام على وجود قنوات اتصال إداري مفتوح مع الجميع.	٢,٥٢	٠,٨٤	١
٥	ضعف مُشاركة أعضاء المجتمع المحلي والجمعيات الأهلية في تمويل العملية التّعليمية وتطويرها وتحديثها.	٢,٣١	٠,٧٧	٥

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدرت العبارة رقم(٤):"قلّة حرص رؤساء الأقسام على وجود قنوات اتصال إداري مفتوح مع الجميع" المركز الأول بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيثُ تُشير

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٥٢)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٤)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى تعدد المستويات الإدارية في الهيكل التنظيمي والاتصال بين رؤساء الأقسام والإدارات المختلفة، لذا فلا بد من تهيئة بيئة تربوية مناسبة في علاقة كلاً من رؤساء الأقسام والإدارات المختلفة تقوم على تأصيل نشر ثقافة التمكين الإداري، ووضوح قنوات الاتصال وإتاحة المعلومات والبيانات.

- جاءت العبارة رقم (١): "ضعف العلاقة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة" في المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى ضعف المستوى العلمي لدى بعض الخريجين، وتدني مستوياتهم التدريبية، هذا بدوره أدّى الانطباع السلبي لدى مؤسسات المجتمع الأخرى، كما يؤدي إلى ضعف العلاقة بين الجامعة والمؤسسات الأخرى.

- كما احتلت العبارة رقم (٢): "قلة مساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل للخريجين" المرتبة الثالثة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٠)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى انخفاض المستوى العلمي لخريجي الجامعات التي تواكب التطورات الحديثة، واكتفاء الخريجين بالدراسة الجامعية الأولى، وعدم الرغبة في تحقيق نموهم العلمي، مما يؤثر بالسلب على اهتمام الأطراف المجتمعية بتوفير فرص عمل حقيقية ومناسبة لهم، ويتفق ذلك مع دراسة (ياسر فتحي الهنداوي، ٢٠٠٧).

- احتلت العبارة رقم (٣): "ضعف مشاركة رجال الأعمال والمستثمرين في تمويل مؤسسات التعليم الجامعي" في المرتبة الرابعة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٤)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٨)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

لقلة البيانات الكافية عن تكاليف التعليم الجامعي ومُتطلباته في المُستقبل، والتكاليف الإجمالية لتطويره من أجل وضع مقترحات إجمالية لتطويره، وهذا يتطلب زيادة كبيرة في الموارد المالية لتغطية تكاليف التعليم الجامعي.

- جاءت العبارة رقم (٥): "ضعف مشاركة أعضاء المجتمع المحلي والجمعيات الأهلية في تمويل العملية التعليمية وتطويرها وتحديثها" في الترتيب الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تُشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣١)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٧)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ومرجع ذلك اهتمام الجهات الحكومية بالمشاركة في تحقيق أهداف الجامعات من خلال توفير الموازنة العامة لها، والدرجات المالية والوظيفية لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك الاحتياجات التي من خلالها تستطيع تلك المؤسسات تحقيق أهدافها.

ومما سبق يتضح مدى أهمية العلاقة بين الجامعات والمؤسسات المختلفة، ومساهمة الأطراف المجتمعية في توفير فرص عمل لخريجي التعليم الجامعي، ومشاركة رجال الأعمال والمستثمرين وأعضاء المجتمع المحلي في التمويل، وفتح قنوات اتصال فعّالة من خلالها يمكن الربط بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلي في تحقيق الأهداف، وتطوير العملية التعليمية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

(ب) مُعوقات المُحيط الخارجي، وتتمثل في:

م	العبرة	الوزن النسبي	مُتوسط شدة الاستجابة	الترتيب
١	ضعف المنافسة بين الجامعات المصرية والجامعات العالمية.	٢,٣٩	٠,٨٠	٤
٢	ضعف الميزانية المخصصة للجامعات.	٢,٣٦	٠,٧٩	٥
٣	ضعف استقلال الجامعات وتدخل بعض الجهات في شئونها.	٢,٤٨	٠,٨٣	٢
٤	هناك مركزية في صدور بعض اللوائح والقرارات الخاصة بالجامعات	٢,٥٥	٠,٨٥	١
٥	ضعف الربط بين منظومة البحث العلمي واحتياجات المجتمع.	٢,٤٣	٠,٨١	٣
٦	محدودية اهتمام الجامعة في مواجهة المشكلات المجتمعية.	٢,٣٥	٠,٧٨	٦

ومن تحليل البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي:

- تصدّرت العبارة رقم (٤): "هناك مركزية في صدور بعض اللوائح والقرارات الخاصة بالجامعات" المركز الأول بأعلى درجة تحقّق لإجمالي عيّنة الدّراسة، حيثُ تُشير استجابات أفراد العيّنة إلى تحقّق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٥٥)، ومُتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٥)، أي يرى أفراد عيّنة الدّراسة أنّها تتحقّق في الواقع الفعلي، يرجع ذلك إلى أنّ الجامعة تعمل وفقًا لقواعد حُكومية قديمة منذُ السّبعينات-قانون تنظيم الجامعات- والتي أدّت إلى فقد الجامعة ووحداها قدرًا كبيرًا من استقلاليتها وحرّيتها وذاتيتها، ومن ثمّ أصبح الالتزام بحرفية القوانين والتّعليمات، والتّشدد في تنفيذها سمة أساسية لأداء القيادات الجامعية، والذي بدوره يصعب من فكرة الإبداع الإداري لديهم، وطرحهم لأفكار التّطوير والتّغيير، ويؤدّي ذلك إلى غياب المُشاركة المُجتمعية في المُؤسسات الجامعية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

• احتلت العبارة رقم (٣): "ضعف استقلال الجامعات وتدخل بعض الجهات في شئونها" المرتبة الثانية بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٨)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٣)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، ويرجع ذلك إلى قُصور استقلال الجامعة، والتي تتمثل في: وجود قوى داخلية وخارجية متعددة في منطقاتها ومصالحها تهدف إلى حرمان الجامعة من التمتع بحريتها الأكاديمية، وهذه القوى إما أنها تزعم ملكيتها للحق والحقائق المطلقة التي لا تقبل النقض أو التغيير، وإما أنها تمتلك مصادر السلطة والسلطان، وتخشى من أن يهدد الفكر المُحرر لمصالحها ونفوذها، كما أن من مظاهر قُصور استقلال الجامعة زيادة الرقابة عليها، باعتبار أنه كلما زادت درجة الرقابة المفروضة على الجامعة، تقلصت استقلاليتها في اتخاذ القرارات التي تراها مناسبة، ولا تزال الجامعات المصرية تخضع للعديد من أجهزة الرقابة: كوزارة المالية ووزارة التخطيط والجهاز المركزي للمحاسبات، والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، وذلك دون أن يكون هناك تنسيق بين أدوار هذه الأجهزة من حيث رقابتها على الجامعات، ودون اعتبار لمدى التعويق الذي قد يترتب على هذه الرقابة.

• وجاءت به العبارة رقم (٥): "ضعف الربط بين منظومة البحث العلمي واحتياجات المجتمع" في الترتيب الثالث بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٤٣)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨١)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، لذا فلا بد من إعادة النظر في تحقيق التكامل والترابط بين منظومة البحث العلمي واحتياجات المجتمع، وهذا يتفق مع دراسة (عصام جمال غانم، ٢٠١٢).

• جاءت العبارة رقم (١): "ضعف المنافسة بين الجامعات المصرية والجامعات العالمية" في المرتبة الرابعة بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٩)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٨٠)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، تعد ذلك من أخطر التهديدات التي تواجه التعليم الجامعي في مصر، وهذا بدوره يؤثر على المنتج التعليمي وهو الخريج، حيث أن

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

معظم الجامعات المصرية ليست لها مرتبة عالمية لضعف مواكبة التطورات والتوجهات العالمية.

- احتلت العبارة رقم (٢): "ضعف الميزانية المخصصة للجامعات" المركز الخامس بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٦)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٩)، أي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، وهذا يؤثر بشكل سلبي على الأدوار والمهام التي يتعين أن تقوم بها الإدارة الجامعية، سواء في مجال استيعاب التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية والإدارية، أو في مجال تنظيم البرامج التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، أو في مجال الاهتمام بالبحث العلمي، ومساعدة الباحثين على حضور المؤتمرات والندوات العلمية.

- جاءت العبارة رقم (٦): "محدودية اهتمام الجامعة في مواجهة المشكلات المجتمعية" في المركز الأخير بالنسبة لإجمالي عينة الدراسة، حيث تشير استجابات أفراد العينة إلى تحقق هذه العبارة بوزن نسبي (٢,٣٥)، ومتوسط شدة الاستجابة (٠,٧٨)، حيث يرى أفراد عينة الدراسة أنها تتحقق في الواقع الفعلي، وسببه قلة المشاركة المجتمعية في الاهتمام بالجامعات، وهذا يتطلب من القائمين على التعليم الجامعي الاهتمام بمشاركة الأطراف المجتمعية، والمتمثلة في المجتمع المحلي، وقطاع الأعمال، والمؤسسات الأهلية، وغيرها من الجمعيات الخيرية ذات الصلة وهذا بدوره يؤدي إلى تحقيق المشاركة المجتمعية بمؤسسات التعليم الجامعي.

ومما سبق يتضح أن هناك العديد من التهديدات التي تواجه المؤسسات الجامعية، ومن أهمها ضعف المنافسة بين الجامعات المصرية والجامعات العالمية، وضعف الميزانية المخصصة للجامعات، وضعف استقلال الجامعات وتدخل بعض الجهات في شئونها، وكذلك مركزية القرارات، وضعف المشاركة من قبل رجال الأعمال والمستثمرين لتمويل مؤسسات التعليم الجامعي أو تمويل الأبحاث العلمية، وقلة البرامج التدريبية التي تهتم بمجالي التمكين الإداري والإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

خامساً: نتائج البحث:

من خلال الإطار النظري للبحث ، والدراسة الميدانية والدراسات والبحوث السابقة حفل البحث بالعديد من النتائج تم عرضها على النحو التالي:

- نتائج تتعلق بواقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.
- نتائج تتعلق بمتطلبات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.
- نتائج تتعلق بمتطلبات تحفيز الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.
- نتائج تتعلق بالممارسات الإدارية والفنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية.
- نتائج تتعلق بمعوقات التمكين الإداري والإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

١- النتائج المتعلقة بواقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

تمثلت أبعاد التمكين الإداري التي تمّ دراستها وتحليلها في أربعة أبعاد، وهي: حُرّية الاختيار، الدافعية الذاتية، معنى العمل، التأثير في القرارات، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- تفتقر العملية الإدارية لدى رؤساء الأقسام إلى الصّلاحيات الكافية، والحاجة إلى التّوسع في السّلطات وإعطاء تفويضات واسعة للغير لإنجاز مهام العمل دون تعطيل.
- انخفاض الدافعية الذاتية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية يجعلهم يميلون إلى الانسحاب في المواقف التي تظهر قُدّراتهم ومهاراتهم، ومواجهة الصّعاب، والبُعد عن الممارسات الابتكارية في العمل.
- التّقييد باللوائح والقوانين المنظمة للعمل.
- الجُمود الإداري ونقص المرونة في تنفيذ القرارات.
- ضعف النّفّة المتبادلة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
- يُسهم التمكين الإداري في تهيئة مناخ العمل بالجامعة من خلال تفويض السّلطة، ومشاركة رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات في ضوء الأهداف الموضوعّة بصورة تتسم بالجديّة والمرونة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- يفتقد بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية إلى المهارات الضرورية اللازمة للتغيير والتجديد نتيجة لضعف الإعداد والتدريب قبل ممارسة مهام مناصبهم.
- نمطية نظم اختيار رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات.
- ضعف البرامج التدريبية المقدمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية في تولى مناصبهم القيادية والإدارية.
- أن الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام الأكاديمية حسب وظائفهم المختلفة يتأثر ببعدها معنى وقيمة العمل، في حين لا يتأثر بباقي أبعاد التمكين الإداري، أي أن إدراكهم لمعنى العمل يصحبه زيادة في رضاهم الوظيفي.
- صلاحيات رؤساء الأقسام الأكاديمية الواردة من خلال القوانين لا تُعطي لهم الصلاحيات الكافية في رسم السياسات التعليمية وصناعة قراراتها، إلا فيما يتعلق بالقرارات الرئوسية، فمجالس الأقسام محكومة بأوامر مجلس الكلية، ومجلس الكلية محكوم بأوامر من مجلس الجامعة، حيث تسود المركزية الإدارية.
- لا يوجد مركز لتدريب رؤساء الأقسام على كيفية القيادة، والتمكين الإداري، وصناعة القرار.
- ليس هناك حرية كافية لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس تسمح لهم بالمشاركة في صناعة القرار الجامعي.
- يعكس معنى العمل شعور رؤساء الأقسام بأن إسهامهم في انجاز العمل له تأثير ذو قيمة، وبدون توافر هذا الإحساس لن يشعروا بالتمكين الإداري.
- إن نظم الحوافز والمكافآت المالية المطبقة في الجامعات غير كافية بالنسبة لطبيعة العمل الإداري الذي يقوم به رؤساء الأقسام الأكاديمية مما يؤثر على أدائهم.

٢- النتائج المتعلقة بمتطلبات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

تمثلت متطلبات التمكين الإداري التي تمّ دراستها وتحليلها في ثمان متطلبات، وهي: الرؤية الواضحة، والثقة التنظيمية، والثقافة التنظيمية، ودور القيادة، والدعم التنظيمي، وصنع واتخاذ القرار، والاتصال الإداري، والتدريب الإداري، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- احتياج المؤسسات الجامعية إلى تبني سياسة التمكين الإداري في ظلّ التّحديات التي تواجهها، وأنّ رؤساء الأقسام الأكاديمية لديهم قدرًا من القدرة والرغبة التي يمكن الاعتماد عليها في البدء بتطبيق عملية التمكين الإداري.
- أهمية الثقة التنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الوظائف المختلفة حيثُ يصبح ذلك زيادة إدراكهم لأبعاد التمكين الإداري، وتحقيق مُتطلباته، وذلك من أجل زيادة توافقهم مع وظائفهم، ومن ثمّ زيادة الثقة الحقيقية بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
- إعادة النّظر في الثقافة التنظيمية الحالية بما يتلاءم مع مُتطلبات التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.
- إنّ مُدركات رؤساء الأقسام الأكاديمية للدعم التنظيمي يصحبها زيادة في إدراكهم لأبعاد التمكين الإداري ومُتطلباته، وذلك من خلال تقدير القسم لجهد وأداء كُلّ منهم في العمل، ومُساعدة الكُلية في علاج المُشكلات، وعدالة المُكافآت والحوافز، ومُراعاة مصالح رؤساء الأقسام ومشاعرهم، والحرص على العمل بآراء رؤساء الأقسام الأكاديمية ومُقترحاتهم.
- تحديد نوع القرارات التي يُشارك فيها الأعضاء، حيثُ تُشكل أحد أفضل الوسائل بالنسبة لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس للتعرف على مُتطلبات التّغيير في سلوكهم، الأمر الذي يفرض على رؤساء الأقسام الأكاديمية تحديد نوعية القرارات التي يمكن أن يُشارك فيها الأعضاء بشكلٍ مباشر.
- تعد فرق العمل جزءًا أساسيًا من عملية التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وذلك لأنّ التمكين الإداري يتضمن استخدام أسلوب الفريق، وحتى يكون للأعضاء القدرة على إبداء الرأي فيما يتعلق بوظائفهم لابد أن يكونوا على وعي وتفهم بكيفية تأثير وظائفهم على غيرهم من الأعضاء بالأقسام المختلفة، أي أن يعمل الأعضاء بشكلٍ مباشر مع أفراد آخرين.
- التّدريب أحد المُكونات الأساسية لمدخل التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، الأمر الذي يتطلب توفير برامج تدريبية لحلّ المُشكلات، والاتصال، وإدارة الصّراع، العمل مع فريق العمل، الإبداع الإداري، التّحفيز لرفع المُستوى المهاري والفني للأعضاء أيضًا.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- تهيئة مناخ العمل الحالي يؤدي بدوره إلى زيادة إمكانية تطبيق أسلوب التمكين الإداري.
- التأكيد على التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، وديمقراطية موقع العمل في الجامعة، بحيث يتم إتاحة الفرصة أمام رؤساء الأقسام للمشاركة ووضع وتحديد أهداف الكلية وفق رؤية واضحة.

٣- نتائج تتعلق بمتطلبات تحفيز الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

تمثلت متطلبات تحفيز الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية التي تمّ دراستها وتحليلها في ستة عوامل، وهي: توافر روح الفريق، وتوافر المناخ التنظيمي الداعم، والتنمية المهنية المستدامة، والتعامل بشفافية الإدارة، والتمكين، وتوفير نظام فعالّ للتحفيز، وتم تقسيم النتائج المرتبطة بهذا المحور إلى ما يلي:

أ- النتائج المتعلقة بتوافر روح الفريق.

- في التعامل مع الصّراعات بالقسم لا يتعدى دور رئيس القسم عن استخدام المسكنات والحلول الوقتية دون التّدخل بحلّول جذرية، لأنّ الحلّول الجذرية قد تُغضب البعض.
- ضعف العلاقات الاجتماعية أحياناً بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
- قلة وجود تعاون وترابط وتكامل واضح بين رؤساء الأقسام الأكاديمية سواء داخل الكلية الواحدة أو فيما بين الكليات بالجامعة، بل يسودها حالة من الانعزالية والتّباع، ومن ثمّ يندر وجود حالات إبداع أو ابتكار فيما بينهم.
- غياب الدّعم والمُساندة للعمل الجماعي، ممّا يؤدي إلى تراخي رؤساء الأقسام الأكاديمية وتدني حماسهم، وتراجعهم عن تقديم الحلّول الإبداعية للمشكلات التي يكلفون بمعالجتها.
- تزايد حدّة الصّراعات بين بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية نظراً لاختلاف مصالحهم وتركيزهم على المكاسب الشخصية أكثر من المكاسب المؤسسية.
- وجود صراعات بين الأقسام و الكليات خاصة في تبعية مادة لقسم مُعيّن أو كُلية ما.
- وجود صراعات دائمة ومستمرة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية خاصة السابقة والحالية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

ب- النتائج المتعلقة بتوافر المناخ التنظيمي الداعم:

- الإبقاء على العادات المألوفة: كالخوف من التغيير ومقاومته بشتى الطرق، وقلة استعداد الإدارة للمجازفة حتى بالتفكير في أفكار أخرى.
- فقدان حرية التصرف نتيجة لعدم تمتع الجامعات باستقلالية ذاتية ولا حرية أكاديمية، وكذلك الكليات والأقسام وهيمنة القيادات العليا الجامعية على حق اتخاذ القرارات وغياب المشاركة وتكريس السلطات في أيديهم، مما قد يؤدي إلى ضعف ولاء الفرد وانتمائه للجامعة ونقص رضاه عن العمل، وبالتالي الاكتفاء بإنجاز الحد الأدنى من الأعمال الموكلة إليه، ومن ثم عدم توقع أي إبداع منه أو أفكار جديدة.
- تقسيم علاقات بعض من رؤساء الأقسام الأكاديمية بالتبعية والسلبية، تستهدف الرضا والقبول لديها. و قد يعزي ذلك إلى حرصهم على الاستمرار في مناصبهم، وعدم القدرة على تجاوز الخطوط المرسومة لهم؛ مما يفقدهم القدرة على القيام بدور إصلاحي.
- كثرة القيود النظامية والإدارية للجامعات ووحداتها وافتقاد التواصل الإداري والقيمي بين القائمين على شئونها .
- القيود والضوابط التنظيمية والاجتماعية: مثل عدم وضوح فلسفة وأهداف الجامعات، وتضخم الهياكل الإدارية، وتقدم النظم المالية والإدارية، والالتزام بحرفية القوانين والتعليمات، والتشدد في التركيز على الشكليات دون المضمون، الأمر الذي ينتج عنه البطء الشديد في الاستجابة لمطالب التغيير والتطوير.
- عدم كفاية المصادر: مثل ندرة الإمكانيات المادية للجامعة المتمثلة في المباني والمعامل، والتجهيزات، والمكتبات والموازنات المالية، وتقدم وضعف الموجود من تلك الإمكانيات وكذلك القصور في تطبيق الأساليب التكنولوجية في الإدارة الجامعية وجميع فروعها.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية: وتتمثل في ضعف الأجور والرواتب مقابل ما ينفقه عضو هيئة التدريس على بحثه وعمله، مما يجعله يبحث عن مصادر أخرى لزيادة الدخل لتدبير أمور حياته، مما لا يسمح له بالإجادة والتميز والإبداع وتجنب العمل الإبداعي.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ج- النتائج المتعلقة بالتنمية المهنية المستدامة:

- نقص التدريب لرؤساء الأقسام الأكاديمية، وتركيز البرامج المقدمة إليهم على الأبعاد الإدارية والتنظيمية والقانونية فقط.
- ضعف إمكانية الاستفادة من برامج التدريب لرؤساء الأقسام الأكاديمية في تطوير الواقع نظراً لقلة المتابعة.
- قلة معرفة ودراسة الاحتياجات التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية.
- ضعف نوعية برامج التدريب نتيجة التسرع في تنفيذ برامج التدريب الجديدة، والتركيز لتنفيذها في فترات زمنية محدودة، وذلك للاستفادة من الميزانيات المتاحة في العام المخصص لذلك.
- ضعف الميزانيات المخصصة للمنح والزيارات العلمية، ومن ثم ضعف فرص الاحتكاك بالخارج، بالإضافة إلى عدم شغل جميع المنح المقدمة نظراً لسوء التخطيط لها، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى تدني المستوى العلمي واللغوي والخلفية الدراسية؛ الأمر الذي لا تعترف به كثير من الجامعات الأجنبية.
- قلة دافعية بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية نحو البرامج نظراً لأنها أصبحت إجبارية، ومن ثم أصبحت التنمية ليست نابعة من الفرد ذاته، بالإضافة إلى سوء ربط التنمية بالحوافز مما انعكس على عزوف بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية عن حضور برامج التنمية المهنية.
- كثرة الأعباء التي تقع على عاتق رؤساء الأقسام الأكاديمية.

د- النتائج المتعلقة بالتعامل بشفافية الإدارة:

- ضعف قدرة الجامعات على مواكبة تدفق المتغيرات والقوى الدافعة، وما يتطلبه ذلك من مبادرات وبرامج للتطوير وتحديث القوانين واللوائح المعمول بها.
- افتقار التنوع وغياب التمايز وانتشار النمطية في الجامعات المصرية، بالإضافة إلى ضعف الديمقراطية والحرية الأكاديمية، والتي من شأنها أن تحسن من أجواء العمل وتضمن تحقيق الإبداع الإداري.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- تضخم الهياكل الإدارية وتقدم النظم المالية والإدارية، والجُمود في أعمال قواعد حكومية لا تتناسب وطبيعة الجامعة ووظائفها.
- الافتقار إلى قاعدة معلوماتية دقيقة خاصة بالأقسام الأكاديمية بالجامعات تكون متاحة للجميع.
- تعقّد وتباين الإجراءات المتعلقة بروح المبادرة والابتكار والتي تفرض قيودًا على مُتخذي القرارات بشأنها، بالإضافة إلى الافتقار لأنظمة المتابعة والتّقييم الفعّالة.
- تعتمد بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية على تزييف الحقائق وتحريف الآراء وتلوين الحقيقة ومُغالطة الواقع، والتّلاعب بالمعلومات والبيانات والإحصاءات.
- قِدم التّشريعات والقوانين المعمول بها وعدم مواكبتها لتطورات العصر، بالإضافة إلى تعقّد الإجراءات وسريّة المعلومات وعدم الإفصاح عنها للجميع، ممّا أدّى إلى انتشار الفساد الإداري بأشكاله المختلفة، والممارسات الإدارية الخاطئة ومن ثمّ فإنّ ذلك يعوق فرص التّوصل إلى معارف جديدة ولا يسمح بانطلاق الطّاقات الكامنة لدى الأعضاء من أجل إحداث التّطوير والتّغيير.

هـ- النّتائج المُتعلّقة بتمكين رؤساء الأقسام الأكاديمية:

- ضعف تحرير الجامعة من كثير من القيود الإدارية والمالية والتنظيمية، ممّا دفع الكثير من الأعضاء إلى الهُروب والغُروب عن المشاركة في كثير من الأمور، أو حتى مُجرد التّعبير عن آرائهم وأفكارهم الجديدة ، وهذا لا يُساعد على تهيئة المناخ التّنظيمي للإبداع.
- هناك مركزية السّلطة في الجامعات، مع انتشار النّظم والإجراءات النمطية ممّا لا يّتيح قدرًا من حُرّيّة التّصرّف والتّعبير عن الآراء وبلورة الأفكار الجديدة ووضعها موضع التّنفيد.
- ضعف النّفّة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية والأعضاء نتيجةً لعدم تلبية رغبات الأعضاء، والسّعي لتحقيق مصالح شخصية لبعض رؤساء الأقسام الأكاديمية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- ضعف الإيمان بأهمية تفويض بعض السلطات، وكذلك ضعف تشجيع العمل التعاوني في مناخ من العلاقات الإنسانية، ومن ثم قلة استثمار الجماعات غير الرسمية التي تتكون داخل الأقسام الأكاديمية مما يؤثر على المناخ السائد ولا تساعد على الإبداع الإداري للأعضاء.

- ضعف الإيمان بالمشاركة في صنع القرار، فالقرارات تُفرض من أعلى، دون الاهتمام بإطلاع أعضاء هيئة التدريس عليها.

و- النتائج المتعلقة بتوفير نظام فعال للتحفيز:

- لا يوجد نظام لمكافأة لأعضاء هيئة التدريس ذوي الأفكار الجديدة والسلوك الإبداعي، حيث إن مصادر التمويل الحكومية محدودة، مع ندرة وجود موارد تمويلية إضافية.
- استخدام أساليب التأنيب والعقاب والشدة عند وقوع أعضاء هيئة التدريس في الأخطاء، على الرغم من أن الوقوع في الأخطاء يولد لديهم أفكارًا جديدة في العمل.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين أعضاء هيئة التدريس واحتياجاتهم ودوافعهم عند التحفيز.

- قلة ارتباط نظام تقييم الأداء بما يقدمه الأعضاء من أفكار جديدة في العمل، وإنما يتم نظام التقييم من خلال تنفيذ مهام تقليدية.

- لا يُقدّر رؤساء الأقسام الأكاديمية محاولات أعضاء هيئة التدريس في عملة التحسين والتطوير.

- اقتصار نظام الحوافز على المتميزين في البحث العلمي دون المتميزين في المناصب القيادية.

- قصور اللوائح المتعلقة بالمكافآت المالية والحوافز، مما يقلل من جهد أعضاء هيئة التدريس، ودافعتهم للإنجاز للعمل.

٤- نتائج تتعلق بالممارسات والمسئوليات الفنية والإدارية والتنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

يقوم رؤساء الأقسام بأدوار متعددة ومتداخلة، وتتنوع ما بين تدريسية وبحثية وخدمية لا يمكن تحقيقها إلا من خلال قيامهم بأدوارهم الإدارية على أكمل وجه، كما تصنف

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

مسئولياتهم إلى ثلاث فئات، وهي: مسئوليات إدارية، ومسئوليات قيادية، ومسئوليات تنظيمية وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- تمسك بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية بالأدوار التقليدية، وقلة رغبتهم في المشاركة في السلطة.
- نقص مهارات العمل الجماعي لدى بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية.
- ضعف الاتصال بين بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس، وقلة الرغبة في تقاسم السلطة مع الأعضاء.
- ضعف المهارات الفنية والإدارية لرؤساء الأقسام الأكاديمية، وضعف حماسهم للتغيرات المرتبطة بمنح الأعضاء أدواراً أكثر تأثيراً في العملية التعليمية.
- قلة الصلاحيات المخولة لرؤساء الأقسام الأكاديمية ، مما يحد من قدرتهم في تنفيذ أي تغييرات عصرية.
- نقص المعلومات وعدم دقة بعضها، وبالتالي ضعف فعالية القرار التربوي والاتصال الإداري داخل الجامعة وخارجها.
- رفض رؤساء الأقسام الأكاديمية أية محاولات للتغيير في نمط العمل من قبل الأعضاء، وذلك للتمسك بما هو مألوف ومتعارف عليه.
- يلتزم رؤساء الأقسام الأكاديمية باللوائح والإجراءات وتلزم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بها.
- رفض بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية على وجود المسافة الرسمية بينهم وبين الأعضاء.
- رفض بعض رؤساء الأقسام الخروج عن الحُلُول التقليدية للمشكلات إلى الحُلُول الجديدة غير المألوفة.
- قلة وضوح أهداف تفعيل الممارسات الإدارية والفنية الإبداعية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية.
- سياسة العمل الفردي وإهمال العمل بروح الفريق لدى بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

٥- نتائج تتعلق بمعوقات التمكين الإداري والإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام.

تحددت معوقات التمكين الإداري والإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام في معوقات شخصية ، ومعوقات إدارية ، ومعوقات تنظيمية ، ومعوقات اجتماعية ، ومعوقات بيئية (المحيط الخارجي)، ويمكن تقسيم النتائج المرتبطة بهذا المحور على النحو التالي:

أ- النتائج المتعلقة بالمعوقات الشخصية:

- تبني معظم رؤساء الأقسام الأكاديمية بالتمسك بالمألوف، وأسلوب واحد لحلّ المشكلات المطروحة، ومسايرة الأنماط السهلة المقبولة.
- يعتمد معظم رؤساء الأقسام الأكاديمية على العمل بفرديّة بعيداً عن العمل بروح الفريق، وربط الخلافات الشخصية بالعمل.
- يمارس رؤساء الأقسام الأكاديمية الأعمال بروتينية خوفاً من الوقوع في الأخطاء، وخوفاً من الفشل.
- صعوبة تخلي رؤساء الأقسام الأكاديمية عن القديم ومقاومة التغيير.
- ضعف الثقة المتبادلة بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
- تخوُّف رؤساء الأقسام الأكاديمية من فقدان السلطة.
- نقص التعاون لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية الناتج عن ضعف الإحساس بالأمان الوظيفي.
- تخوُّف رؤساء الأقسام الأكاديمية من تحمُّل مسؤولية المنصب وواجباته الوظيفية، خوفاً من التعرُّض للمساءلة والمحاسبة.
- خوف رؤساء الأقسام الأكاديمية من ارتكاب الأخطاء الإدارية.
- تخوُّف رؤساء الأقسام الأكاديمية من تحمُّل المسؤولية دون صلاحيات، ومن ثمّ إلقاء المسؤولية على كاهل أعضاء هيئة التدريس.
- ضعف الدافع نحو الابتكار والإبداع لدى الأعضاء، ومن ثمّ فشل تطبيق التمكين الإداري.
- ضعف الرغبة والحماس لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في التغيير والتجديد، والتمسك بما هو موجود ومجرب.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- ضعف الإيمان بأهمية تفويض بعض السلطات لدى بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية، وكذلك قلة تشجيع العمل التعاوني في مناخ من العلاقات الإنسانية، الأمر الذي لا يساعد على الإبداع الإداري.
- ضعف اقتناع رؤساء الأقسام الأكاديمية بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في صنع واتخاذ القرار الجامعي.

ب- النتائج المتعلقة بالمعوقات الإدارية :

- قيام رؤساء الأقسام الأكاديمية بالعمل رغم قلة المعلومات الإدارية بالكفاءة والأقسام المختلفة، وضعف الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة.
- ممارسة معظم رؤساء الأقسام الأكاديمية عملهم تحت ضغوط نتيجة لكثرة الأعباء والمسئوليات الروتينية المفوضة إليهم.
- يغلب على عمل رؤساء الأقسام الأكاديمية البيروقراطية الإدارية والتعامل مع إدارة مركزية.
- ضعف البرامج التدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية على عمليات التمكين الإداري.
- قلة توافر الأجهزة والمستلزمات والأماكن المخصصة للتدريب، مما ينعكس على تنمية قدرات رؤساء الأقسام الأكاديمية الإبداعية.
- تقادم نظم الاتصال وافتقارها لنظم الاتصال التكنولوجية الحديثة مما يعكس ضعف البنية التحتية للجامعات.
- افتقار الجامعات لنظم المعلومات المختلفة التي تمكنها من القيام بعملية التجديد والابتكار والإبداع.
- التمسك بالأنماط الإدارية التقليدية المقاومة لعملية الإبداع.
- يتعامل رؤساء الأقسام الأكاديمية مع المشكلات التي تواجههم بناءً على اللوائح والقوانين المتبعة.
- ضعف التعاون بين رؤساء الأقسام الأكاديمية، والإدارات المختلفة داخل الكلية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- قلة استعداد رؤساء الأقسام الأكاديمية، ورغبتهم في تطبيق التمكين الإداري والإبداع الإداري، نظراً لقلة معلوماتهم ومعارفهم حول التمكين الإداري والإبداع الإداري.
- كثرة الأعباء الإدارية والأعمال الروتينية الملقاة على عاتق رؤساء الأقسام الأكاديمية.

ج-النتائج المتعلقة بالمُعوقات التنظيمية:

- نقص الدعم والإمكانات اللازمة لإنجاز العمل داخل المؤسسة الجامعية.
- تجاهل التخطيط الإستراتيجي الذي يُحدّد الرؤية والرسالة للكلية / للقسم .
- تقيد رؤساء الأقسام الأكاديمية بالتسلسل والتنظيم الهرمي والروتين الوظيفي وقلة استخدام الأساليب الإدارية الحديثة.
- سوء المناخ التنظيمي لتطبيق مدخل التمكين الإداري والإبداع الإداري.
- وجود نوع من الازدواجية والتداخل عند الممارسة العملية بين اختصاصات رئيس القسم العلمي واختصاصات مجلس القسم نفسه.
- لا تشجع الأنظمة الجامعية الحالية على المبادرة والابتكار والإبداع الإداري.
- شعور أعضاء هيئة التدريس الدائم بالتبعية والافتقار إلى الاستقلالية، وإحساسهم الدائم بالتهديد ممّا يُثبّط من همهم، ويُقلّل من رغبتهم في الابتكار والإبداع.
- سوء المناخ التنظيمي والانتقاد المبكر للأفكار الجديدة.

د-النتائج المتعلقة بالمُعوقات الاجتماعية:

- ضعف اهتمام الجامعات بإجراء البحوث العلمية المتعلقة بدراسة مشكلات المجتمع وقضاياها والتي تسهم في تطويره وتقديمه.
- وجود فجوة كبيرة بين المؤسسات الجامعية والمجتمع المحلي، الأمر الذي أدى إلى ضعف العلاقة بين الجامعات ومؤسسات المجتمع المختلفة.
- قلة مساهمة الأطراف المجتمعية المختلفة في توفير فرص العمل لخريجي الجامعات .
- ضعف مشاركة رجال الأعمال والمستثمرين في تمويل مؤسسات التعليم الجامعي.
- وجود انطباع سلبي عن مخرجات التعليم الجامعي في العصر الحالي.
- وجود ضغوط سياسية واجتماعية قوية على الجامعة بالنسبة للقرارات التي يتم اتخاذها.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- غياب مشاركة الجمعيات الأهلية القيادات الجامعية في تحقيق أهدافها.
- غياب المشاركة في المشاريع التي تتيح التعاون البحثي بين الجامعة وقطاع رجال الأعمال.
- إهمال وسائل الإعلام في وضع السياسة الإعلامية لشرح أهداف وأهمية الجامعات والكليات ومعرفة الأقسام بها، ودور هذه المؤسسات في التنمية الاقتصادية والسياسية.

هـ- النتائج المتعلقة بمُعوقات المحيط الخارجي:

- الاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع التي تتضمن قيم الطاعة والخضوع والامتثال والافتداء والمبالغة في تقدير الماضي والاتجاهات التسلطية والقدرية، والنظم البيروقراطية والاستبدادية.
- غياب الفلسفة التعليمية الواضحة، وعدم وجود إستراتيجية مستقبلية مُحَدَّدة لمنظومة التعليم الجامعي.
- غياب الرؤية الشاملة والنظرة الإستراتيجية لدور التعليم الجامعي في مستقبل التنمية واستثمار الموارد القومية.
- ضعف المنافسة بين الجامعات المصرية والجامعات العالمية، ممَّا أدى إلى ضعف المخرج التعليمي.
- ضعف الموازنة المخصصة للجامعات المصرية، بالمقارنة بالجامعات العالمية.
- ضعف استقلال الجامعات وتدخل بعض الجهات في شئونها، كوزارة المالية، والجهاز المركزي للتنظيم والإدارة وغيرها من الوزارات والمؤسسات.
- هناك مركزية في صدور بعض اللوائح والقرارات الخاصة بالتعليم الجامعي
- قلة قناعة المؤسسات الحكومية ورجال الأعمال بأهمية تمويل الأبحاث في الجامعات.
- قلة إطلاع المسؤولين على تجارب بعض الجامعات المتميزة في مجالي التمكين الإداري والإبداع الإداري.
- ضعف الربط بين منظومة البحث العلمي واحتياجات المجتمع.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- سيادة ثقافة المركزية وغياب المشاركة المجتمعية في المنظومة التعليمية داخل الجامعات.
- محدودية اهتمام الجامعات المصرية بمواجهة المشكلات المجتمعية.
- ضعف الاهتمام بالتشجيع على التبادل والتعاون العلمي والبحثي مع مؤسسات التعليم الجامعي بالخارج، وفتح قنوات للاتصال مع تلك المؤسسات.
- ضعف التدريب على استثمار التقنيات الحديثة للمعلومات والاتصال، والتي تمثل ضرورة ملحة من أجل مواكبة التغيرات العالمية.
- قلة الاهتمام بالبحث العلمي ورعاية المبدعين خشية زيادة التكاليف.
- إن بعض المؤسسات قد لا تشجع على الإبداع، وكذلك الأوضاع الاقتصادية والسياسية هي الأخرى قد لا تكون عاملاً مسيراً ومساعداً في تعزيز الإبداع الإداري وتنميته.
- إهمال المشكلات الحيوية الخاصة بالمجتمع، وبالتالي ضعف المشاركة المجتمعية لدى المؤسسات الجامعية.
- الرغبة القوية والحماس المفرط في النجاح واستعجال النتائج دون وجود القدرات والموارد الكافية لذلك.

سادساً: تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية ودوره في تحفيز الإبداع

الإداري لديهم:

- يحاول البحث الحالي وضع تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية ودوره في تنمية الإبداع الإداري لديهم، والذي تتحدد محاوره الأساسية فيما يلي :

١- أهداف التصور المقترح وأهميته :

يسعى هذا التصور إلي تحقيق الأهداف الرئيسة التالية:

- التعرف على واقع التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية.
- تحديد متطلبات تطبيق التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية.
- تحديد أهم الممارسات الإدارية والتنظيمية والفنية لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- الوقوف على العوامل التى تساعد على تحقيق الإبداع الإدارى لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية.
 - تقديم الآليات والمقترحات التى تسهم فى تحقيق التمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية ودوره فى تنمية الإبداع الإداري لديهم.
 - كما تتمثل أهمية هذا التصور فيما يلي:
 - تجويد العمل الجامعى بالأقسام الأكاديمية التى تعد أهم وحدة من الوحدات الإدارية والأكاديمية بالجامعات.
 - تقديم المتطلبات وعرض المعوقات المرتبطة بالتمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية ودوره فى تنمية الإبداع الإداري لديهم، إلى جانب كونه أداة لتوضيح نوعية جديدة من الفكر والقيم والمعارف الإدارية المعاصرة.
 - يُعدُّ أداة مُساعدة فى تكوين إطار منهجي يُساعد فى عملية المناقشة أو التجريد فى الواقع العملي.
 - يُعدُّ أداة لإحداث التغيير المُخطط، وذلك من خلال، والتعرُّف على مدى الحاجة إلى التغيير، ووضع خطط العمل اللازمة، ومتابعة تنفيذها.
- ٢- الأسس التى يقوم عليها التصور المقترح:
- يقوم هذا التصور المقترح على مجموعة من الأسس والمركزات الأساسية يمكن تحديدها فيما يلى:
- إعداد رؤساء الأقسام الأكاديمية لواجبات ومسئوليات مُتغيرة ومُتجددة واستخدام وسائل وأساليب جديدة فى وظائفهم الحالية.
 - إنَّ الجامعات التى تشد التميُّز وتحقيق السَّبق والتَّنَافس فى حاجة إلى نشر ثقافة التمكن الإداري والإبداع الإداري بداخلها.
 - تتعدَّد أساليب التمكن الإداري، وكذلك الإبداع الإداري، من ثَمَّ يُمكن من خلالها الاستفادة فى تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- يُعطي التَّمكن الإداري والإبداع الإداري الفرصة لتبادل الخبرات والآراء الجديدة بين الجامعات بعضها البعض.
 - تسهم المكافآت والحوافز التَّشجيعية والمادية في تهيئة مناخ الإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
 - ممارسة التَّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية له دور في تنمية الإبداع الإداري لديهم الأمر الذي يؤدي إلى تطوير الجامعات والوصول بها إلى أعلى درجات التَّميُّز والتنافسية.
 - التَّمكن الإداري عملية تستند إلى الدِّراسة والبحث، وكذلك الإبداع الإداري، وكلاهما له رؤية واضحة تتميز بالمرُونة.
- ٣- قضايا ومحاوالتصور المقترح .

يتناول هذا التصور القضايا والمحاوالت التالية:

أ- مُتطلبات التَّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

(١) الرؤية الواضحة:

إنَّ تحقيق الرؤية الواضحة للتَّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية يتم من خلال ما يلي:

- تحديد الرؤية العامة لعملية التمكن الإداري والغرض منها.
- نقل هذه الرؤية لجميع أعضاء هيئة التدريس في صورة نشرات تشمل تحديد المقصود بعملية التمكن الإداري والإبداع الإداري، وكيفية تطبيق النتائج المتوقعة منهما.

بعد تحديد الرؤية والرَّسالة، تكون الخطوة التَّالية هي تحديد نظام الإدارة أي عمليات الإدارة التي بموجبها تتحقَّق الرؤية والرَّسالة، ويشمل هذا وضع منظومة متكاملة لخطط الإدارة فعند رغبة رؤساء الأقسام الأكاديمية في تطبيق التَّمكن الإداري عليها أن تضع حُدودًا للحرِّية الممنوحة للمرؤوسين المتمكنين وهذا الأمر سيحتاج إلي خلق نوع من التَّوازن بين التَّوجيه والتَّمكن الإداري وبذلك تتمكن من وضع التَّوجيهات والإرشادات في آن واحد.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(٢) الثقة التنظيمية:

هناك عدة خطوات ضرورية ولازمة نحو بناء الثقة لتحقيق التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية يمكن عرضها على النحو التالي:

- بناء مناخ صحي يسهم في ثقة لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
- أن يقوم رؤساء الأقسام الأكاديمية بتقديم الإرشاد والدعم والتوجيه بدلاً من الرقابة المحكمة.
- التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس باستراتيجية إدارية تُدرك أهمية تمكينهم من السماح لهم بمزيد من المشاركة في عملية صنع القرار.
- حرص رؤساء الأقسام الأكاديمية على تزويد أعضاء هيئة التدريس بأحدث المعلومات وتبادلها بانفتاح.
- التزام رؤساء الأقسام الأكاديمية بإقامة علاقات تعتمد على النزاهة والعدالة والاهتمام بالآخرين.
- أن يكون رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس على وعي تام بما يتوقعه كل طرف من الآخر، و كذلك بمسئولية كل منهم في توفير بيئة تتمتع بالثقة.

(٣) الثقافة التنظيمية:

إنَّ التحرك نحو إدخال ثقافة التمكين لرؤساء الأقسام الأكاديمية، يُمكن تحقيقها من خلال الخطوات التالية:

- التركيز على السلوك المرغوب من قِبل رؤساء الأقسام الأكاديمية.
- تغيير البناء التنظيمي التقليدي للحصول على السلوك المرغوب.
- بناء مناخ من الثقة بين إدارة الجامعة و رؤساء الأقسام الأكاديمية.
- فتح قنوات الاتصال في جميع الاتجاهات بالجامعة.
- تشجيع رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس على التعلم والتطوير الذاتي.
- إيجاد فرق الإدارة الذاتية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- دعم مشاركة جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرار.
- التعامل مع الأزمات بفعالية وكفاءة.

(٤) دور القيادة

إنَّ دور رؤساء الأقسام الأكاديمية يتحقَّق من خلال نجاح ممارسة التَّمكن الإداري فيما يلي:

- خلق الرؤية وتوصيل هذه الرؤية وأهدافها الإستراتيجية لجميع القيادات وأعضاء هيئة التدريس فيشعرون بانتمائهم لها.
- توفير المعلومات والمسئولية والصَّلاحيات لرؤساء الأقسام الأكاديمية ، والثَّقة بهم في اتخاذ القرار والتَّصرُّف باستقلالية في مجالات العمل التي يعملون بها.
- خلق الحماس في نفوس رؤساء الأقسام الأكاديمية والإيمان بأهداف الجامعة .
- يُمارس رؤساء الأقسام الأكاديمية عملهم كمُساند ومُشجع ومُوجه للتَّطوير في النِّظام التَّعليمي.
- مُساعدة أعضاء هيئة التدريس نحو التَّثنية والتَّميُّز وإزالة الحواجز التي تعيق التَّمكن الإداري.
- أن يكون رؤساء الأقسام الأكاديمية قُدوة للمُروَّسين في الأمانة والإخلاص والصِّدق والثَّقة.

(٥) الدَّعم التَّنظيمي:

- هناك مجموعة من الإجراءات التَّنظيمية تضمن الدَّعم التَّنظيمي اللازم لتحقيق التَّمكن الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية ، ولعل من أهمَّها:
- استصدار قرارات إدارية على مُستوى رؤساء الأقسام الأكاديمية ، لتحديد المهام والمسئوليات والمُكافآت لتحقيق التَّمكن الإداري.
 - تنظيم العمل الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وكذلك أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال وضع الرؤية والرَّسالة والمفاهيم الجديدة المُتعلقة بإدراك الدَّعم التَّنظيمي.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- تحفيز رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بالحوافز المادية: مكافآت مالية- مهام علمية، والحوافز المعنوية: توثيق مشاركتهم، تقدير اللجان العلمية الدائمة.
- القيام باتخاذ الإجراءات التي تكفل الدعم التنظيمي لرؤساء الأقسام الأكاديمية.

(٦) صنع واتخاذ القرار:

يُفضّل أن تُحدّد الإدارة الجامعية طبيعة القرارات التي يُمكن أن يُشارك فيها رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بشكلٍ تدريجي، حيثُ يجب تقييم نوعية القرارات التي تتم بشكلٍ يومي حتى يُمكن لرؤساء الأقسام الأكاديمية تحديد نوعية القرارات التي يُمكن المشاركة فيها بشكلٍ مُباشر.

ويُشير الواقع إلى أنّ القرارات الجامعية محكومة بقانون تنظيم الجامعات ولوائح وقوانين كلّ جامعة دون تعارض مع قانون الجامعات، وبالتالي فروءاء الأقسام الأكاديمية بحاجة ماسة إلى ضرورة منحهم دورات تدريبية تجعلهم مؤهلين لصناعة القرار واتخاذهِ وتحمل النتائج.

لذا يتطلب من القائمين وهو صانعو القرارات أن يتمتعوا بصفات وقدرات ومهارات خاصة تمكنهم من صناعة القرار واتخاذهِ في المؤسسة الجامعية، وتتمثل فيما يلي:

- مهارات تحديد الأولويات لمواجهة المشكلات.
- مهارات اختيار الطريقة المناسبة لصنع القرار وحسن التعامل مع صور التعارض فيه.
- مهارات التعرف على المدى الزمني المطلوب وتحديد التوقيت الملائم.
- القدرة على متابعة تنفيذ وتحديد مدى فعالية القرار المتخذ.
- القدرة على كسب تأييد المتأثرين بالقرار.

(٧) الاتصال الإداري:

يتطلب التمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية قدرًا كبيرًا من الاتصالات في جميع الاتجاهات، ويستلزم تحقيق ذلك ما يلي:

- تبني القيادات الجامعية لفلسفة التمكين الإداري.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- وضع مؤشرات للأداء.
- المشاركة والالتزام.
- وجود قنوات اتصالات مفتوحة ومرنة رأسية وأفقية، تعزيز القيم والاهتمام بتنمية أعضاء هيئة التدريس.
- وضوح الرؤية.
- تفويض بعض الصلاحيات للمرؤوسين.
- تنمية مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس في مجال الاتصالات.

(٨) التدريب الإداري:

يُشكّل تدريب رؤساء الأقسام الأكاديمية أهمية خاصة في كلياتهم، ويشمل تدريبهم ما

يلي:

- الإلمام باللوائح والقوانين المنظمة للعمل، والتي تكفل سير العمل وانتظامه، بطريقة تتماشى مع قانون تنظيم الجامعات ونظام الدولة.
- الإلمام بالعلاقات الإنسانية والجوانب السلوكية الإيجابية في مجال معاملة أعضاء هيئة التدريس وتوجيه جهودهم توجيهًا سليمًا والخروج بأكبر طاقات إنتاجية من أعضاء هيئة التدريس.
- تنمية القدرة على التخطيط ورسم السياسات التي تُنظم عمل الأجهزة لتنتمشى أعمالها مع الخطط العليا للدولة في مختلف المجالات التنظيمية والإدارية والتنمية.
- تنمية أسس وعوامل اتخاذ القرارات السليمة.
- تنمية القدرة على تنسيق جهود الأقسام للارتقاء بمستوى إنتاجها.
- تنمية القدرة التدريبية للارتقاء بمستوى أعضاء هيئة التدريس، وتنمية القدرة على رسم الخطط التدريبية وتطوير التدريب.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

ب-متطلبات تحفيز الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

(١) تدعيم العمل الجماعي:

- وتتمثل ممارسات رؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يلي:
- بناء فرق عمال فعالة من أعضاء هيئة التدريس.
- تشجيع الأعضاء وحثهم على تبني فكرة العمل كفريق.
- تدريب رؤساء الأقسام الأكاديمية على مهارات فرق العمل، وأوليات تكوين الفرق وزيادة فعاليتهم.
- تشجيع رؤساء الأقسام الأكاديمية علي إجراء البحوث الجماعية .
- الاستفادة من الصراعات والتنافسات بين رؤساء الأقسام الأكاديمية لتكوين فرق عمل ايجابية تسهم في تنمية وتطوير الكلية، وذلك من خلال محاولة التوفيق بين أهدافهم ورغباتهم واحتياجاتهم .
- الاهتمام بجماعات العمل غير الرسمية، وكذلك المناسبات والحفلات غير الرسمية لما لها من دور ايجابي في تدعيم العلاقات بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
- توضيح أهداف وقيم ومعتقدات وممارسات كل أعضاء هيئة التدريس.
- إيجاد مناخ يسوده جو من الانفتاح والود والمحبة والثقة بين الأعضاء.
- تنظيم جلسات تقوم على المناقشات والحوارات الفعالة بين جميع الأعضاء حول أهداف الكلية وخطط تطويرها، وكيفية المشاركة في صنع القرارات.
- إتاحة الفرصة أعضاء هيئة التدريس للتعبير عن أفكارهم ومقترحاتهم من خلال الاجتماعات والأنشطة المختلفة

(٢) توفير المناخ التنظيمي الداعم :

- وتتمثل ممارسات رؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يلي:
- توفر البيئة المادية الداعمة للمبدعين.
- تهيئة الهيكل التنظيمي لتقبل أفكار أعضاء هيئة التدريس الجديدة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

• توفير بيئة اجتماعية صالحة لتقبل الأفكار الجديدة.

• تبني ثقافة تنظيمية داعمة للإبداع الإداري.

(٣) تعزيز التنمية المهنية المستدامة:

وتتمثل ممارسات رؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يلي:

• إحاطة رؤساء الأقسام الأكاديمية بنوعية المؤتمرات العلمية المحلية والإقليمية والعالمية، وعناوينها ومواعيد تقديمها وأهدافها وموضوعاتها، وشروط المشاركة فيها، وتشجيعهم على المشاركة.

• اختيار وتعيين رؤساء الأقسام الأكاديمية على أساس تحديد أهداف الكلية وتقدير احتياجاتها، ومعرفة التخصصات العلمية بالكلية والأقسام، إذ أن الاختيار له صلة وثيقة بتنمية أعضاء هيئة التدريس.

• تقديم القدوة الحسنة لأعضاء هيئة التدريس من أجل تنمية أنفسهم وزيادة إبداعهم الإداري.

• زيادة دافعية أعضاء هيئة التدريس للنمو المهني باستمرار.

• دفع أعضاء هيئة التدريس للعمل الجاد والإبداعي .

• توفير فرص الاتصال الثقافي لرؤساء الأقسام الأكاديمية داخل وخارج الكلية.

• السعي لتحسين أساليب التنمية المهنية المستدامة .

(٤) التمكين الإداري:

وتتمثل ممارسات رؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يلي:

• تغيير الوضع القائم لهرم القوة في الكلية، أي نقل القوة إلى أسفل الهرم التنظيمي بالكلية

• تحديد المهام والأدوار عبر الوظائف التنظيمية المختلفة.

• دعم رؤساء الأقسام الأكاديمية بالسلطات الإضافية التي تمكنهم من إصدار الأوامر والقرارات.

• إعادة تصميم دور ومهام من يخضع للتمكين الإداري وفقًا للتخصص، حيث إن هذه العلاقة تُعزّز مستوى التفويض المطلوب لأداء الأدوار.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- إيجاد نظام واضح لرؤساء الأقسام الأكاديمية يحد من الغموض الذي عادةً ما يصاحب جهود التمكين الإداري.
 - توفير بيئة مشجعة على التمكين، وقد يتحقق ذلك من خلال:
 - توفير الدعم لأعضاء هيئة التدريس من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية في العمل ومساندتهم لتطوير أدائهم وأداء الكلية.
 - تعزيز جهود المبادرة والمخاطرة بدلاً من معاقبتها.
 - خلق مناخ مناسب يتضمن مستوى عالٍ من الإخلاص والنزاهة والثقة والتغذية الراجعة الجيدة والتعاون، والتعامل الإيجابي مع الصراعات.
 - تشجيع وتسهيل ثقافة الكلية وبنائه التنظيمي لعملية التمكين الإداري ومبادرات التغيير
 - تدريب أعضاء هيئة التدريس على قيادة التمكين الإداري، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:
 - اطلاع أعضاء هيئة التدريس على أنشطة الوظيفة التي يقومون بها.
 - تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمهارات الفنية والوظيفية، ومهارات الاتصال وحل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات التعامل مع فرق العمل وكيفية إدارة الصراع.
 - تعظيم جهود أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم للعمل بأقصى طاقاتهم وقدراتهم.
- (٥) التعامل بشفافية الإدارة:
- وتتمثل ممارسات رؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يلي:
 - المشاركة في وضع أساليب وإجراءات الرقابة على الأداء والتأكيد على الرقابة الذاتية.
 - تعزيز مفهوم الثقة والولاء بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.
 - المساعدة في تصحيح الممارسات الإدارية الخاطئة والعمل على دعم مسيرتهم لتحقيق التنمية الناجحة.
 - إزالة العوائق البيروقراطية والروتينية في الأنظمة والقوانين التي تعوض أعضاء هيئة التدريس عن تجربة أفكارهم الجديدة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- العمل على توعية وزيادة إدراك أعضاء هيئة التدريس بطبيعة المهام والواجبات التي ينبغي عليهم القيام بها، وتحديدتها بشكل واضح.
- التوسع في اللامركزية، والعمل على توضيح خطوط السلطة من خلال وضوح الاتصالات الإدارية، وتوفير هياكل تنظيمية تتمتع بدرجة كبيرة من المرونة لتساعد رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس على الإبداع الإداري والتجديد.
- تقييم الأداء بصورة دورية وبشكل منتظم آمن خلال المشاركة في وضع آليات ومعايير للتقويم والاتفاق عليها من قبل الجميع.
- تبسيط إجراءات العمل، ونشر المعلومات والإفصاح عنها وسهولة الوصول إليها بحيث تكون متاحة لجميع أعضاء هيئة التدريس.
- المشاركة في تطوير اللوائح والتشريعات التي تعمل في ظلها الأقسام، وجعلها مرنة وموضوعية وواضحة بما يتوافق مع متغيرات العصر.
- اختيار أعضاء هيئة التدريس للقيام بمهام معينة وفقاً لأُسُس ومعايير علمية بعيدة عن الوساطة والمحسوبية.
- إشعار أعضاء هيئة التدريس بأنهم مسئولون أمام بعضهم البعض عن الأداء الكلي للمؤسسة، وعن تحقيق النتائج.
- التوصيف الدقيق لوظائف كل عضو، وإتاحة قدر من حرية التصرف والاستقلالية لأداء المهام والتعبير عن الأفكار الجديدة.

(٦) توفير نظام فعال للتحفيز :

- وتتمثل ممارسات رؤساء الأقسام الأكاديمية فيما يلي:
- تحديد الهدف من تقديم الحوافز لرؤساء الأقسام الأكاديمية ، وكذلك أعضاء هيئة التدريس.
- إتباع سياسة واضحة للتحفيز من خلال مشاركة رؤساء الأقسام الأكاديمية في وضعها، وعلمهم بها لتشجيع التميز والإبداع الإداري.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- المساهمة في إشباع حاجات أعضاء هيئة التدريس، ورفع روحهم المعنوية، مما يُحقق هدفًا إنسانيًا في حدِّ ذاته له انعكاسه على إنتاجيتهم، وتعزيز انتمائهم وولائهم وزيادة إبداعهم الإداري.
- إعادة تنظيم منظومة احتياجات أعضاء هيئة التدريس، وتنسيق أولوياتها، وتعزيز التماسك، بما ينسجم وأهداف الكلية وتطلعاتها وسياساتها، وقدرته على تلبية مطالب أعضاء هيئة التدريس وأهدافهم.
- الإلمام باحتياجات ودوافع أعضاء هيئة التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، من خلال تحريك سلوكهم وتعزيزهم وتوجيههم أو تعديله، لتحقيق الاتساق بين دوافعهم وأهدافهم.
- وضع معايير موضوعية لتقييم وقياس الأداء المتميز، والتي تقوم على تأكيد الثقة في أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على ممارسة التمكن الإداري والإبداع الإداري.
- التعامل مع الأخطاء على أنها فرص للتعلُّم، إذ أنَّ السَّماح لأعضاء هيئة التدريس بتجريب أفكارهم والسَّماح بهامش من الأخطاء يُعدان وسيلتان لتنمية الإبداع الإداري.
- الدَّعم الاجتماعي للأفكار الإبداعية من قِبَل رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، وما له من تأثيرٍ ايجابي على الإبداع الإداري.
- تقديم الحوافز سواء كانت مادية أو معنوية بناءً على التَّقويم الموضوعي لإنجازات أعضاء هيئة التدريس بعيدًا عن المُجاملات والعلاقات الشَّخصية.
- تكليف أعضاء هيئة التدريس ببعض المهام والمسئوليات التي تتحدى قُدَّراتهم، تستثير دافعيتهم نحو مزيدٍ من الأداء ليحققوا ذواتهم في العمل.
- منح رؤساء الأقسام الأكاديمية الفرصة الكافية لتقويم أدائهم وأفكارهم وإنجازاتهم ذاتيًا، مما يُعدُّ بمثابة قُوَّة دافعة لتدعيم الأفكار الإيجابية، والتَّخلص من الأفكار السَّلبية.
- التَّنوع قدر الإمكان في الحوافز المُقدَّمة للمُبدعين، وتقديمها في الوقت المُناسب.
- تطوير نظام الحوافز بما يضمن تحفيز الأعضاء لبذل الجُهد في سبيل ظُهور الأفكار الإبداعية الجديدة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

ج- الممارسات الإدارية والفنية والتنظيمية لرؤساء الأقسام الأكاديمية:

هناك مجموعة من المهارات والممارسات الضرورية لرؤساء الأقسام الأكاديمية لكي يتحقق التمكين الإداري:

(١) مهارات التخطيط التي يجب أن تتوافر لدى قائد الفريق الممكن، ومن أهمها:

- تحديد أهداف واضحة للفريق.
- اختيار الأعضاء المناسب للفريق (وذلك بعد معرفة كم وكيف العمل المطلوب).
- معرفة مهارات وخبرات وإمكانات الأعضاء.
- مشاركة أفراد الفريق في التخطيط للخطوات اللازمة، ثم التنبؤ بما قد يواجههم من عقبات والاستعداد لها.

(٢) مهارات التنظيم التي يجب أن تتوافر لدى قائد الفريق الممكن، ومن أهمها:

- نوعية القيادة التي سيتمتع بها، (ديمقراطية- بيروقراطية).
- المسؤوليات والصلاحيات التي سيتمتع بها القائد.
- تحديد مسؤوليات أفراد الفريق.
- طرق اجتماع أفراد الفريق.

(٣) مهارات رؤساء الأقسام الأكاديمية لإظهار اهتماماتهم ورعايتهم بأفراد الفريق، ومن أهمها:

- أن يجعل أفراد الفريق يشعرون بالاعتزاز بعملهم.
- أن يكتشف مواطن الإبداع عند أعضاء الفريق.
- أن يعامل أفراد الفريق بشكل منصف وعادل.
- أن يستمع إلى ما يقوله أفراد الفريق.

(٤) مهارات رؤساء الأقسام الأكاديمية في توجيه الفريق إلى التماسك ودفعهم للبقاء والأداء الأفضل، ومن أهمها:

- توفر الثقة المتبادلة، مما يؤدي إلى جاذبية الأفراد.
- التعامل مع أداء المهام الإضافية باعتبارها أمراً يستحق التقدير.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- التنافس مع الفرق الأخرى. التركيز على إنجاز المهام.
 - المشاركة في الإدارة. التقويم الإيجابي.
 - الاتفاق مع الفريق على معايير الالتزام، وتحديد مستوى تلك المعايير.
- (٥) مهارات استخدام رؤساء الأقسام الأكاديمية لمصادر القوى المتوافرة لديهم للتأثير على أعضاء الفريق، ومنها:

- رفع دافعية الأفراد.
- تقديم النصح والمشورة.
- احترام أعضاء الفريق.
- القدرة على منح مكافآت ذات معنى، وهي إحدى سبل ممارسة السلطة.
- القدرة على توقع العقاب على الآخرين لعدم الامتثال لتوجيهات وطلبات القيادات، وهي أكثر قواعد القوة.

د- معوقات التمكين الإداري والإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية:

هناك بعض الإجراءات للتغلب على معوقات التمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية ، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

(١) المعوقات الشخصية:

ويتم التغلب عليها من خلال:

- إعطاء النفس ثقة كبيرة بقدرتها على تطبيق التمكين الإداري طالما توافرت الإمكانيات والظروف اللازمة للعمل، وهذا الأمر يتطلب تقبل أولاً، ثم تدعيم، ومزيداً من التعاون.
- المبادرة الذاتية بإقناع الآخرين بأهمية الأفكار والأساليب الجديدة في التغلب على المشكلات وتحقيق التمكين الإداري.
- المثابرة عند تقديم الأفكار الجديدة.
- قبول التغيير باعتباره حقيقة، والتعامل مع المتغيرات بدلاً من تجاهلها.
- غرس روح الفريق لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، من خلال استخدام فرق عمل تسمح بتكامل الخبرات في جميع الأمور، بعيداً عن الفردية والنظرة الضيقة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

(٢) المعوقات الإدارية:

ويتم التغلب عليها من خلال:

- التأكيد على دعم الأساليب الإدارية الحديثة التي تُحقق التمكن الإداري كأسلوب الإدارة بالمشاركة، والتفويض، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالاشتراك في التخطيط والرقابة ووضع الأهداف وتنفيذها وتقييم الأداء لما تم إنجازه، وإتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات.
- توفير نظام إداري متميز لرؤساء الأقسام الأكاديمية مهنيًا وإداريًا، وذلك من خلال إتاحة فرص التنمية المهنية للقيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس.
- تدريب رؤساء الأقسام الأكاديمية وتوجيهها، وذلك بإقامة دورات وورش عمل تتعلق بالتمكين الإداري والإبداع الإداري، والممارسات المتعلقة بها بما يؤدي إلى تطوّرهم الوظيفي، وإكسابهم مهارات إضافية جديدة، بما يتناسب مع متطلبات التمكن الإداري.
- السماح بالمرؤنة الإدارية، وذلك عن طريق تخلص رؤساء الأقسام الأكاديمية من أساليب القيادة التسلطية، ومن الرُوتين والبيروقراطية، وتبني أساليب إدارية حديثة ومُتنوعة.
- توفير معلومات مُنظمة وشاملة عن الإجراءات العملية لتحقيق التمكن الإداري.
- العمل على زيادة تفويض الصّلاحيات، وقلّة الاعتماد على أنّه يقوم القائد بنفسه بجميع الأعمال.

(٣) المعوقات التنظيمية:

ويتم التغلب عليها من خلال:

- تطوير ثقافة المؤسسة الأكاديمية إلى ثقافة تؤمن بالتمكين الإداري، وتُشجع عليه بصفة عامة، وترسيخ المفاهيم الأساسية المتعلقة به.
- التأكيد على الإدارة الجامعية العليا بتشجيع رؤساء الأقسام الأكاديمية وتحفيزهم وإيجاد نظام مُستوى سنوي للمكافآت والحوافز المادية والمعنوية، لما لذلك من نتائج إيجابية لعملية التمكن الإداري.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- اختيار رؤساء الأقسام الأكاديمية المؤهلة علمياً وعملياً، والتي تُؤمن بأهمية التمكين الإداري، لما لذلك من نتائج إيجابية لعملية التمكين الإداري.
- تهيئة المناخ التنظيمي المُدعم للتمكين الإداري، وذلك بتوفير الإمكانيات والموارد المادية والفنية اللازمة لتحقيق التمكين الإداري.

٤- **مُتطلبات تنفيذ التّصور المُقترح:**

- يُمكن تحديد مجموعة من المُتطلبات لتنفيذ التّصور المُقترح وذلك كما يلي:
- أ- تدعيم العلاقات الإنسانية والتنظيمية بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال الاهتمام باللقاءات والحفلات والاجتماعات والندوات، وتيسير فرص للإبداع الإداري والتّميّز.
 - ب- التّغلب على مقاومة تنفيذ التّغيّرات التي قد تطرأ على الكُلية، من خلال مُشاركة أعضاء هيئة التدريس في التّخطيط لها وتنفيذها، الأمر الذي يعطي لهم الفرصة للإبداع الإداري.
 - ج- توفير بيئة تنظيمية تحثُ على الإبداع الإداري داخل الكُليات والأقسام تعمل على نُموه، من خلال تعيين فرد أو فريق عمل تكون مُهمته تيسير طرح الأفكار الجديدة، ومناقشتها وتبادل الخبرات بين الكُليات والأقسام التابعة لها.
 - د- بناء ثقافة تنظيمية داعمة للإبداع الإداري والمبدعين، من خلال المُشاركة في وضع الإستراتيجيات ورسالة الكُلية من قِبل الجميع لإحداث التّغيير المطلوب.
 - هـ- وجود قنوات اتصال فعّالة تسمح بالاتصال بين جميع الأقسام داخل الكُليات وخارجها مع الكُليات الأخرى، من خلال تشكيل ورش عمل لبحث ودراسة طُرُق ووسائل تطوير الأداء الإداري بالكُليات والأقسام التابعة لها.
 - و- الاعتماد على نُظم فعّالة لتقويم الأداء الإداري بالكُليات والأقسام، وذلك من خلال إنشاء مجلس أو لجنة (بحيث تُلحق بمكتب العميد) لتقييم الأداء الإداري، وتحديد الاحتياجات التّدريبية لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في الجانب الإداري واعتماد البرامج التّدريبية المُناسبة.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ز- توفير نظام جديد للمعلومات يُساعد أعضاء هيئة التدريس في الحصول على أية معلومات في أي وقت بصراحة ومصادقية، ممّا يُساعد على إبداعهم إدارياً، وذلك من خلال إنشاء شبكة معلومات حديثة على مستوى الكلية والأقسام.

ح- أن تُتيح التشريعات الجديدة قدرًا من الحرية والاستقلالية لرؤساء الأقسام الأكاديمية من خلال المشاركة في صنع القرار الجامعي، بالإضافة إلى إعطاء أعضاء هيئة التدريس المزيد من الصلاحيات والسلطات بحيث يتوافر لهم حرية التيسير الذاتي لتحقيق أهدافهم.

ط- تشجيع رؤساء الأقسام الأكاديمية على تطبيق التمكين الإداري والإبداع الإداري، وذلك من خلال اللقاءات والاجتماعات والندوات التي يحضرونها مع إدارة الجامعة.

ي- العمل على تمكين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، من خلال تخلي المجلس الأعلى للجامعات عن جزء كبير من سلطاتهم، بما يُتيح للكلّيات والأقسام قدرًا من الحرية والإدارة الذاتية، من ثمّ يتحقّق الإبداع الإداري دون أية قيود أو إجراءات روتينية مُعقدة.

ك- الاهتمام بالإعداد الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تنظيم حلقات أو دورات تدريبية تجديدية بهدف تزويد القيادات الجامعية بالكفايات الإدارية اللازمة لأداء المهام الأكاديمية.
- النصّ في لوائح وقوانين تنظيم الجامعات على جعل الإعداد الإداري نشاطًا مُسبقًا لالتحاق أعضاء هيئة التدريس بأي منصب قيادي.
- إنشاء وحدات أو مراكز تدريبية مُلحقة بالكلّيات، يكون هدفها رفع القُدّرات الإدارية للقيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بالكلّية.
- احتساب نتيجة النشاط الإداري في نُظْم الحوافز والترقيّات، شأنه في ذلك شأن نشاطات البُحوث.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

٥- **مُعوقات تنفيذ التَّصور المُقترح وسُبُل التغلب عليها:**

يتوقع الباحث وجود بعض المُعوقات التي تواجه تنفيذ هذا التَّصور المقترح، ويُمكن تحديد أهم هذه المُعوقات فيما يلي:

أ- ابتعاد رؤساء الأقسام الأكاديمية عن استخدام الأساليب الإدارية الحديثة، والاعتماد على الأسلوب التقليدي، وعدم رغبتهم في التَّغيير أو التَّجديد، ويُمكن التغلب على ذلك من خلال التَّدريب الفعلي على تلك الأساليب الحديثة، وعقد ورش العمل المُتنوعة، وتبني أساليب تدريبية مُتنوعة تقوم على التَّدريب على استخدام بعض الأساليب الحديثة مثل: الإدارة على المكشوف، التَّمكن الإداري، إدارة الإبداع، فجميعها أساليب تُؤدي إلى ارتفاع مُستوى أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية، وظهور أفكارهم الجديدة وطاقاتهم الكامنة.

ب- ضَعف وعي بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية بأهميَّة التَّمكن الإداري والإبداع الإداري ودورهما الهام في تطوير المؤسسة، ويُمكن التغلب على ذلك من خلال تهيئة رؤساء الأقسام الأكاديمية لتقبل فكرة التَّمكن الإداري والإبداع الإداري، والعمل على تنميتها سواء من خلال الدَّورات التَّدريبية أو النُّشرات أو تبادل الأفكار والخبرات من خلال عقد حلقات النُّقاش المُتنوعة.

ج- ضَعف نظام التَّحفيز، وعدم مُلاءمة نظام المُكافآت المعمول به، ويُمكن التغلب على ذلك من خلال إعادة النُّظر في نظام المُكافآت وتخصيص جُزء منها للمُبدعين والمُتميزين فقط دون غيرهم.

د- ضَعف وسائل التَّنمية المهنية المُستدامة المُقدَّمة لرؤساء الأقسام الأكاديمية، وبصفةٍ خاصَّة برامج التَّدريب التي يتلقونها، ويُمكن التغلب على ذلك من خلال السَّعي لتطوير وتفعيل دور مراكز التَّنمية المهنية للقيادات بكلِّ جامعة، ووضع أُسس وقواعد واضحة تُنظم العمل بها، وأن يُعيَّن لها كوادِر أكاديمية مُتخصصة دون اللُّجوء للمُجاملات الشَّخصية في تعيين من يتولى مسؤولية إدارة هذه المراكز.

هـ- ضَعف كفايات رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجوانب الإدارية والمهارات القيادية الإبداعية، حيث إنَّ اختيارهم يعتمد على القُدرة الأكاديمية فقط، ويُمكن التغلب على ذلك

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

من خلال تدريب رؤساء الأقسام الأكاديمية على هذه المهارات لاكتسابها، وأن يُوضع في الاعتبار عند اختيار رؤساء الأقسام الأكاديمية مدى اكتسابهم هذه المهارات وكفاءتهم الإدارية.

و- إتباع النمط المركزي في إدارة الجامعات المصرية وكلياتها، وكثرة الأنظمة والإجراءات الصارمة، مما يقلل من فرصة الاستقلالية والحرية في إدارة شؤونها ولا يشجع على المبادرة والإبداع الإداري، ويمكن التغلب على ذلك بتبني مفهوم الإدارة الذاتية والتمكين الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، ومنحهم مزيد من حرية التصرف مع مساهمتهم عن النتائج النهائية.

ز- ضعف العلاقات القائمة بين كل من الجامعة والجامعات الأخرى على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، ويمكن التغلب على ذلك من خلال آليات متعددة مثل: تفعيل عمل شبكة الاتصالات التي صممتها الجامعات بالفعل، وتنظيم الزيارات بين الجامعات وبعضها البعض لإقامة علاقات وثيقة بينهما، والتعريف على إنجازات الجامعات وخدماتها المتميزة والإبداعية من خلال الإعلان عن النماذج والتجارب الناجحة وخاصة في مجال الإدارة الجامعية.

ح- غياب مفهوم التفويض الفعلي للسلطات لدى الكثير من رؤساء الأقسام الأكاديمية، ويمكن التغلب على ذلك من خلال التوعية والتدريب على تفويض بعض الصلاحيات لأعضاء هيئة التدريس كل حسب مجال تخصصه، وذلك من أجل إعداد صف ثانٍ من القيادات الشابة الممكنة والمبدعة.

٦- مجالات ووسائل تنفيذ التصور المقترح:

يمكن تنفيذ هذا التصور المقترح من خلال ما يلي:

- أ- التأكيد على تقبل المسؤولية بشكلٍ إيجابي من قبل رؤساء الأقسام الأكاديمية ومنحهم السلطة الكافية مع توافر التحفيز المادي والمعنوي والسعي لتحقيق رضائهم الوظيفي .
- ب- ترجمة التمكين الإداري إلى ممارسات فعلية، تعطي لرؤساء الأقسام الأكاديمية الإحساس بمعنى وظائفهم والشعور بكفاءتهم وقدراتهم على التحكم في أساليب العمل ونتائجه.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

ج- بناء الشخصية الإدارية الناضجة لرؤساء الأقسام الأكاديمية التي تقوم علي الصدق والثقة بالنفس والآخرين.

د- توفير سُبُل الاتصال الفعال داخل الأقسام والإدارات لوصول المعلومات بين كافة المستويات القيادية.

هـ- توافر التدريب اللازم لرؤساء الأقسام الأكاديمية بما يساعدهم على تطبيق التمكن الإداري والإبداع الإداري وتحمل المسؤوليات الإضافية لوظائفهم.

و- توصيف الوظائف القيادية والإدارية والتنظيمية للقيادات الجامعية.

ز- التركيز على مفهوم التغيير ودور رؤساء الأقسام الأكاديمية كدعاة للتغيير ومسؤولين عن إدارة التحولات الرئيسية في الكلية والقسم استجابةً للتغيرات في المناخ المحيط.

ح- التوسع في استخدام فرق العمل ذاتية الإدارة في الأقسام والكليات على السواء .

ط- تبني مفاهيم التفويض ونقل السلطة والمشاركة واللامركزية كمفاهيم حديثة لإدارة الجودة الشاملة والتمكين الإداري والإبداع الإداري.

ي- ترسيخ ثقافة التمكن الإداري والإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية، حيث يُعد ذلك آلية فعالة لضمان مشاركتهم في تطوير أدائهم واكتساب الخبرات والقدرات اللازمة للتمكين الإداري والإبداع الإداري.

ك- التطبيق الفعال لمبدأ لامركزية الإدارة وتأهيل رؤساء الأقسام الأكاديمية لأن يصبحوا قادرين ذاتيًا ومهنيًا على إدارة أقسامهم بصورة ذاتية.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

قائمة المراجع

- ١- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الإدارية، ط٢، (القاهرة- بيروت: دار الكتاب المصري، دار الكتاب اللبناني، ١٩٩٤م).
- ٢- أحمد عودة، القياس والتقويم في العملية التدريبية، ط٢، (الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع، ١٩٩٨م).
- ٣- أحمد فتحي أبو كريم، سلامة يوسف طناش، فاعلية الاتصال الإداري لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الرسمية، دراسات في العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (٣٥)، العدد الأول، ٢٠٠٨م.
- ٤- أحمد محمد غانم، وأسامة محمود قرني، تحسين الفعالية التنظيمية للجامعات المصرية في ضوء مدخل التعليم التنظيمي، دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، العدد (٥)، ديسمبر ٢٠٠٣م.
- ٥- أسامة عبد السلام على عبد السلام، دور القيادات الجامعية في تنمية الإبداع الإداري لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٧م.
- ٦- أسامة محمود قرني، التطوير التنظيمي للجامعات المصرية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠٠٣م.
- ٧- أمل هلال عبد العال، تفعيل صنع القرار بالجامعات المصرية في ضوء الإستراتيجية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠٠٥م.
- ٨- أميمة بنت عبد العزيز القاسمي، مفهوم الإبداع الإداري وتنميته، من بحوث المؤتمر العربي السنوي الثالث، بعنوان: القيادة الإبداعية والتجديد في ظل النزاهة والشفافية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، المُنعقد في بيروت في الفترة من ٢٨-٣١ أكتوبر ٢٠٠٢م.
- ٩- برجس فالح الهاجري، العلاقة بين تمكين المديرين وأداء العاملين، دراسة ميدانية على المدارس المتوسطة بدولة الكويت، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠١٠م.
- ١٠- بسام العمري، آليات صنع القرار من وجهة نظر العُمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الحكومية الأردنية، دراسات في العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، العدد الثاني، المجلد (٢٩)، ٢٠٠٢م.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

١١- بيومي محمد ضحاوي، ندوة الأداء الجامعي على مستوى الكلية، مؤتمر الإدارة الجامعية في الوطن العربي، المؤتمر السنوي السابع، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة عين شمس، القاهرة، المنعقد في الفترة من ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٩م.

١٢- جمهورية مصر العربية، المجالس القومية المتخصصة، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرون، ٢٠٠٠-٢٠٠١م، (القاهرة: المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠١م).

١٣- جمهورية مصر العربية، المجالس المتخصصة، تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثالثة والعشرون، ١٩٩٥-١٩٩٦م.

١٤- جمهورية مصر العربية، قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية الصادرة بقرار رئيس الجمهورية رقم ٨٠٩ لسنة ١٩٧٥ وفقاً لآخر التعديلات، الطبعة الرابعة والثلاثون المعدلة (القاهرة: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ٢٠١٥).

١٥- جمهورية مصر العربية، مركز الخبرات المهنية للإدارة، التخطيط الاستراتيجي والتفكير الإبداعي، (القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٠م).

١٦- جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، برنامج تنمية مهارات الاتصال الفعال، وحدة إدارة مشروعات التطوير، جامعة قناة السويس، ٢٠٠٥م.

١٧- حسام إسماعيل هيبه، محفزات ومُعوقات الإبداع: رؤى وتوجهات، مجلة التربية والتنمية، السنة (١٤)، العدد (٣٩)، ديسمبر، ٢٠٠٦م.

١٨- حسن شحاته، وزينب النجار، مُعجم المصطلحات التربوية والنفسية، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م).

١٩- حسين رشوان، الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار، (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٢م).

٢٠- حسين موسى العساف، التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة، وعلاقته بالالتزام لتنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

٢١- دلال دابس محمد الدّعي، العلاقة بين التّمكن والإدارة الإبداعية من وجهة نظر القيادات الإدارية بجامعة أمّ القرى، رسالة ماجستير، كُلية التّربية، جامعة أمّ القرى، المملكة العربية السّعودية، ٢٠١١م.

٢٢- رجا إبراهيم سليم، سياسة الابتعاث للخارج، دراسة تقييمية، من بحوث مؤتمر التّعليم العالي في مصر، خريطة الواقع واستشراف المستقبل، المؤتمر السنوي الثّامن عشر للبحوث السّياسية، المنعقد بكُلية الاقتصاد والعلوم السّياسية، جامعة القاهرة، المجلد الأول، كُلية الاقتصاد والعلوم السّياسية، القاهرة، المنعقد في الفترة من ١٤-١٧ فبراير ٢٠٠٥م.

٢٣- رفعت عبد الحليم الفاعوري، إدارة الإبداع التّظيمي، (القاهرة: المنظمة العربية للتّمية الإدارية، ٢٠٠٥م).

٢٤- رفعت عمر عزوز، الإبداع الإداري لدى القيادات الأكاديمية مدخل لتّمية رأس المال الفكرى بالجامعات المصرية" تصور مقترح"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد الحادى والعشرون، العدد الحادى والتّسعون، ٢٠١٤م.

٢٥- رمضان محمّد عبد السّلام، مُحددات تطبيق مدخل تمكين العاملين بالمنظمة، دراسة تطبيقية على جامعة طنطا، المجلة العلمية للتّجارة والتّمول، كُلية التّجارة، جامعة طنطا، العدد الثّاني، ٢٠٠٣م.

٢٦- زكريا مطلق الثّوري، أحمد علي صالح، إدارة التّمكن واقتصاديات الثّقة في المنظمات أعمال الألفية الثّالثة، (الأردن، عمّان: دار البازوري للنّشر والتّوزيع، ٢٠٠٨م).

٢٧- سعاد بسيوني عبد النّبي، وعادل عبد الفتاح سلامة، وأمين محمّد النّبوي، تطوير التّعليم الجامعي في مصر في ضوء خبرات بعض الدّول المتقدمة، من بحوث مؤتمر تطوير التّعليم الجامعي، القاهرة، مركز تطوير التّعليم الجامعي، المنعقد في الفترة من ٩-١٠ ديسمبر ١٩٩٨م.

٢٨- سعدية يوسف الشّرقاوي، علي عبد ربه حُسين، تطوير الأداء الإداري بجامعة المنصورة باستخدام أسلوب فريق العمل، مجلة كُلية التّربية، جامعة المنصورة، العدد (٦٣)، يناير ٢٠٠٧م.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

٢٩- سُعود الثَّمر، الإبداع الإداري دراسة سلوكية، مجلة المُدير العربي، القاهرة، العدد (١١٧)، ١٩٩٢م.

٣٠- سعيد بن عامر، الإدارة وتحديات التَّغيير، (القاهرة: مركز وايد سيرفس للاستشارات والتَّطوير الإداري، ٢٠٠١م).

٣١- سلامة عبد العظيم حُسين، أبعاد تمكين المُديرين كمدخل للإصلاح المدرسي، مجلة مُستقبل التَّربية العربية، يناير ٢٠٠٩م.

٣٢- سلامة عبد العظيم حُسين، التَّمية المهنية لأعضاء هيئة التَّدريس والقيادات الأكاديمية، دراسة تقويمية لمشروع تنمية القدرات بجامعة بنها، من بحوث مُؤتمر الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين، الواقع والرَّأى، المؤتمر القومي الثالث عشر (العربي الخامس) لمركز تطوير التَّعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المُنعقد بدار الضَّيافة بجامعة عين شمس، في الفترة من ٢٦-٢٧ نوفمبر ٢٠٠٦م، مركز تطوير التَّعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٦م.

٣٣- سلطان راكان عودة للحاوية، أثر المهارات القيادية التي يتبناها المُدراء في الوزارات الأردنية على التَّمكن الإداري، دراسة ميدانية، مجلة كُلية التَّربية، جامعة الأزهر، العدد (١٣١)، الجزء الأول، ديسمبر ٢٠٠٦م.

٣٤- سيف الإسلام على مطر، دور كُليات التَّربية في صُنْع القرارات التَّربوية، من بحوث مُؤتمر كُليات التَّربية في إصلاح التَّعليم، المؤتمر العلمي السَّابع عشر، المُنعقد بكُلية التَّربية بدمياط، الفترة من ١٢-١٣ نوفمبر ٢٠٠٥م، كُلية التَّربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢٠٠٥.

٣٥- شبل بدران وجمال الدَّهشان، التَّجديد في التَّعليم الجامعي، (القاهرة: دار قباء للنَّشر، ٢٠٠١م).

٣٦- عبد الرازق محمَّد إبراهيم زيان، التَّغيير التَّنظيمي لمُستقبل إدارة التَّعليم في مصر، مع التَّطبيق على بعض العمليات الإدارية، رسالة دكتوراه، كُلية التَّربية، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٢م.

٣٧- عبد السَّتار إبراهيم، الإبداع قضاياه وتطبيقاته، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ، ٢٠٠٢).

٣٨- عبد العزيز أحمد محمَّد نصر، إدارة الجودة في التَّعليم العالي من بعد في مصر، تصور مُستقبلي، رسالة دكتوراه، كُلية التَّربية، جامعة كفر الشَّيخ، ٢٠٠٧م.

٣٩- عبد اللطيف محمَّد خليفة، الحُدس والإبداع، (القاهرة: دار غريب للنَّشر، ٢٠٠٠م).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

٤٠- عبد الله الصّافي، التّفكير الإبداعي بين النّظرية والتّطبيق، (جذّة: مطابع دار البلاد، ١٩٩٧م).

٤١- عدنان الإبراهيم، درجة ممارسة التمكين الإداري لدى العاملين في جامعة اليرموك، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، المجلد الرابع عشر، العدد الثالث يوليو ٢٠٠٨.

٤٢- عزة أحمد محمد الحسيني، التمكين الإداري مدخل لدعم ثقافة الجودة بالجامعات المصرية ، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية ، جامعة حلوان، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثاني، إبريل ٢٠١٥.

٤٣- عزة الحسيني، إيمان زغلول، النّقة التّنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (١٧)، السّنة الثّامنة، ديسمبر، ٢٠٠٥م.

٤٤- عزة جلال نصر، الإبداع الإداري والتّطوير الدّائي للمدرسة الثانوية العامة "رؤية إستراتيجية"، (القاهرة: المركز القومي للبحوث التّربوية، ٢٠٠٨م).

٤٥- عصام جمال سليم غانم، الإبداع الإداري لدى قيادات الجامعات الحكومية بمصر وسبل تفعيله في ضوء مدخل إدارة المعرفة، المؤتمر العلمي الدّولي، عولمة الإدارة في عصر المعرفة، جامعة جنان، طرابلس، لبنان، ١٥-١٧ ديسمبر ٢٠١٢م.

٤٦- عطية حسين أفندي، تمكين العاملين: مدخل للتّحسين والتّطوير المُستمر، (القاهرة: المنظمة العربية للتّنمية الإدارية، ٢٠٠٣م).

٤٧- عنتر لطفي محمّد، صناعة القرار التّعليمي، مفهومه، أسسه، كيفية تطويره، مجلة الدّراسات التّربوية، رابطة التّربية الحديثة، القاهرة، المجلد (٣)، الجزء (١٣)، ١٩٩٨م.

٤٨- عوض محمّد باسراويل، اختيار القيادات الإدارية في المؤسسات الأكاديمية بالتركيز على رؤساء الأقسام، من بحوث المُلتقى العربي بعنوان: المُواصفات العالمية للجامعات، المُنعقد في الفترة من ٢٢-٢٤ سبتمبر ٢٠٠٣م، عدن، الجمهورية اليمنية، المنظمة العربية للتّنمية الإدارية، ٢٠٠٣م.

٤٩- فانتن أحمد أبوبكر، نظم الإدارة المفتوحة: منهج حديث لتحقيق شفافية المنظمات، (القاهرة: إيتراك للنشر والتّوزيع، ٢٠٠١م).

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

٥٠- فاطمة الرديني، تصور مقترح لتطوير أداء الإدارة بكليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية في ضوء مُعوقات الإبداع الإداري، رسالة دكتوراه، كلية التربية، بريدة، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٥هـ.

٥١- فتحي جروان، الإبداع، مفهومه - معايير - نظرياته - قياسه - تدريبه - مراحل - العملية الإبداعية، (عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م).

٥٢- فتحي درويش مُحَمّد عشيبة، أدوار الإدارة الجامعية في مصر في ضوء التّحديات المعاصرة، مجلة الإدارة العامة، يصدرها معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية، المجلد (٤٥)، العدد الثاني، مايو ٢٠٠٥م.

٥٣- فتحي درويش مُحَمّد عشيبة، الجودة الشّاملة وإمكانية تطبيقها في التّعليم الجامعي، دراسة تحليلية، مؤتمر نظم تطوير إعداد المُعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة، المنعقد في الفترة من ٢٦-٢٧ مايو ١٩٩٩م، المؤتمر السنوي السّابع، لكلية التربية- جامعة حلوان، المجلد الثالث، القاهرة، ١٩٩٩م.

٥٤- فهد الشّمري، المدخل الإبداعي لإدارة الأزمات والكوارث، (الرياض: شركة مطابع نجد، ٢٠٠٢م).

٥٥- فؤاد علي العاجز، تدريب القيادات الجامعية الفلسطينية كأحد مجالات تطوير الإدارة الجامعية في فلسطين، من بحوث مؤتمر الإدارة الجامعية في الوطن العربي، المؤتمر السنوي السّابع للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، والذي عقدته بالاشتراك مع مركز تطوير التّعليم الجامعي بجامعة عين شمس، كلية التربية، جامعة عين شمس القاهرة، دار الفكر العربي، مكتبة النهضة المصرية، المنعقد في الفترة من ٢٣-٢٥ يناير ١٩٩٩م.

٥٦- مُحَمّد أَحَمّد عبد السّلام، القياس النّفسي والتّربوي، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٧م).

٥٧- مُحَمّد الجرايدة، أَحَمّد بن عبد العزيز المنوري، واقع التّمكن الإداري لدى مُديري مدارس التّعليم ما بعد الأساس في محافظة الباطنة شمال بسلطنة عُمان، مجلة المنار للبحوث والدراسات، كلية التربية، المجلد (٢٠)، العدد الأول/ب، ٢٠١٤م.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

٥٨- محمد ذيب المبيضين، محمد أحمد طروانة، أثر التمكين الإداري في السلوك الإبداعي لدى العاملين في البنوك التجارية الأردنية، دراسات العلوم الإدارية، جامعة الزيتونة، الأردن، المجلد (٣٨)، العدد الثاني، ٢٠١١م.

٥٩- محمد سالم، ومحمود السيد، مبادئ السلوك التنظيمي، (القاهرة: جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م).

٦٠- محمد عبد الفتاح الصيرفي، الإدارة الرائدة، (عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م).

٦١- محمد محمد النجار، الإبداع الإداري في مشروع ميكنة المكتبات والمكتبة الرقمية بالجامعات المصرية في ضوء آراء العاملين به : دراسة ميدانية، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات، مصر، ٢٠١٥.

٦٢- محمود أبو سمرة، معزوز علاونة، محمد عياد، قياس واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد (٨)، العدد الثاني، يونيو ٢٠٠٧م، ص ٤٠.

٦٣- محمود حسين الوادي، التمكين الإداري في العصر الحديث، (عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع، ٢٠١٢م).

٦٤- محمود سليمان العُيمان، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، الطبعة الثانية (عمان-الأردن: دار وائل للنشر، ٢٠٠٤م).

٦٥- مصري عبد الحميد حنورة، الإبداع وتنميته من منظور تكاملي، ط٣، (القاهرة: الأنجلو المصرية، ٢٠٠٣م).

٦٦- مصري عبد الحميد حنورة، التربية والإبداع: بوصلة الرؤية، مجلة التقدم العلمي، العدد (٣٠)، الكويت، ٢٠٠٠م.

٦٧- ممدوح عبد المنعم الكناني، الأسس النفسية للابتكار، (الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٠م).

٦٨- منى أحمد البهي السيد، مَعوقات تحقيق الإبداع الإداري ومُتطلبات مواجهتها لدى رؤساء الأقسام العلمية بجامعة المنصورة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠٨م.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

٦٩- منى بنت محفوظ بن محمد الحرمي ، معوقات الإبداع الإداري بمدارس التعليم الثانوية بسلطنة عُمان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، ٢٠٠٣م.

٧٠- مها الشريف، التمكين الإداري ودوره في رفع كفاءة العاملين بالجامعة "دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد (٢٤)، الجزء الأول، سبتمبر ٢٠١٢م.

٧١- ناديا هائل السرور، مقدمة في الإبداع، (عمّان: دار وائل للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م).

٧٢- ناهد عز الدين، دور المؤسسة الجامعية: وضع الأهداف أم تنفيذ السياسات، من بحوث مؤتمر التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل، المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية، المجلد الأول، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، القاهرة، المنعقد في الفترة من ١٤-١٧ فبراير ٢٠٠٥م.

٧٣- نبيل سعد خليل، إدارة المؤسسات التربوية في بداية الألفية الثالثة (القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع ، ٢٠١٤).

٧٤- نجاح القاضي، أبعاد التمكين الإداري لدى القادة التربويين في الجامعات الحكومية في إقليم الشمال وعلاقته بالتدريب الإداري، رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة اليرموك الأردن، ٢٠٠٨م.

٧٥- نجوى رمضان مهني سالم، دور العوامل التنظيمية والمتغيرات الوظيفية في الإبداع الإداري للقيادات الجامعية: دراسة تطبيقية"، رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة المنوفية، ٢٠١٦م.

٧٦- نجوى سالمين مرضاح، العلاقة بين سلوك القيادة والإبداع الإداري عند المرؤوسين "دراسة ميدانية على موظفات جامعة الملك عبد العزيز ، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠٠٧م.

٧٧- نهلة عبد القادر هاشم، إدارة المعرفة مدخل للإبداع التنظيمي في الجامعات المصرية، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١١)، العدد (٣٨)، يوليو ٢٠٠٥م.

٧٨- هدى سعد السيد، أميمة حلمي مصطفى، الاحتياجات التدريبية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة كلية التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة عين شمس، السنة (٥)، العدد السابع، يوليو ٢٠٠٢م.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

٧٩- هيثم العطار، التمكن الإداري وعلاقته بإبداع العاملين، رسالة ماجستير، كلية إدارة الأعمال، الجامعة الإسلامية، فلسطين، ٢٠١٠م.

٨٠- وائل محمود عبد الجواد زهرة، علاقة تمكين العاملين بسلوكيات المواطنة التنظيمية "دراسة تطبيقية على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة"، رسالة ماجستير، كلية التجارة - جامعة المنصورة، ٢٠١٠م.

٨١- وزارة التعليم العالي، مشروع الخطة الإستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي، بحث مقدم للمؤتمر القومي للتعليم العالي، المنعقد بمركز القاهرة الدولي للمؤتمرات، القاهرة، وزارة التعليم العالي، المنعقد في الفترة من ١٣-١٤ فبراير ٢٠٠٠م.

٨٢- وفاء عياد عياد علي، متطلبات التمكين الإداري للقيادات الجامعية بكليات التربية في جمهورية مصر العربية "تصور مقترح"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠١٢م.

٨٣- ياسر فتحي الهنداوي مهدي، تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر "دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣١)، الجزء الثاني، ٢٠٠٧م.

٨٤- يحيى سليم ملحم، التمكين من وجهة نظر رؤساء الجامعات الحكومية في الأردن "دراسة كيفية تحليلية معمقة"، دراسة مقدمة لمؤتمر الإبداع والتحول الإداري والاقتصادي، أبريل ٢٠٠٦م، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٦م.

٨٥- يحيى عبد الحميد إبراهيم، محمد رجائي الطحلاوي، نبيلة توفيق حسن، الإدارة العصرية وجامعة المستقبل، من بحوث مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي: رؤية لجامعة المستقبل، المنعقد بجامعة القاهرة، في الفترة من ٢٢-٢٤ مايو ١٩٩٩م، المجلد الثاني، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٩م.

86- Amabil, Teresa M., Entrepreneurial Creativity Through Motivation Synergy, the Journal of Creative Behavior, Vol. (31), No. (1), 1997.

87- Amabile, Teresa M. and Collins, Mary Ann, Creativity, C.L. Cooper and C.Argyris(Eds.), Encyclopedia of Management, Oxford: Blackwell Publishers Inc., 1998.

88- Andriopoulos, Constantine, Six Paradoxes in Managing Creativity: An Embracing Act, Long Range Planning, Vol. (36), No. (1), 2003.

89- Appel , T., "Missing the Boss : Not all Works find Idea of Empowerment as Neat it", The wall Street Journal , September, 1997.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- 90- Bennis, W & Townsend, R., **Reinventing Leadership**, New York: William Morrow Publisher, 1995.
- 91- Bennis, W., The End of Leadership: Exemplary Leadership is Impossible without Full Inclusion, Initiative, and Cooperation of Followers, **Organizational Dynamics**, Summer, Vol. (28), No. (1), 1999.
- 92- Billikopf, G., Empowerment and Delegation, **The Journal of Education Research**, Vol. (63), No. (3), 2003.
- 93- Bowen, D.E. & Lawler, E.E., The Empowerment of Service Workers: What, Way, How and When, **Sloan Management Review**, Spring, 1992.
- 94- Bruce. Lioyd, John Case., Open Book Management: A New Approach to Leadership, **Leadership and Organization Development Journal**, MCB University Press, 1998.
- 95- Cacciope. R., Structured Empowerment: An award-winning Program at the Burswood Resort Hotel, **Leadership and Development Journal**, Vol.19, No. (5), 1998.
- 96- Carol. R., Aldous., Creativity in Problem Solving: Uncovering the Origin of New Ideas, **International Education Journal**, Vol. (5), No.(5), 2005.
- 97- Carter, T., Managers Empowering Employees, **American Journal of Economics and Business Administration**, 2009.
- 98- Constantine Andriopoulos, Determinants of Organizational Creativity: a literature Review, **Management Decision**, MCB University Press, 2001.
- 99- Corsun, D.L. & Enz, C.A., "Predicating Psychological Empowerment Among Service Workers: The Effect of Support Based Relation Ships', **Human Relations** , Vol. 52 , No.2,1999.
- 100- Cuilla, Joanne B., Leadership and Problem of Boy Us, Empowerment, **Academy of Leadership Press**, 1996.
- 101- Curtis, W. Cook& Philip, L. Hunsaker, **Management and Organizational Behavior**, New York, McGraw-Hill, 2001.
- 102- Daughy, H., Employee Empowerment: Democracy or Delusion? The Innovation Journal, **The public Sector Innovation Journal**, Vol. (9), No. (1), 2006.
- 103- Deming, W. E., Barriers Rob Workers of the Right to be Proud of their Work, Quality, Productivity, and Competitive Position, MIT Centre for Advanced Engineering Studies, Cambridge, MA, 1982.
- 104- Ekiert, Dorota, Creative Approach To School Management, **International Creativity Network Newsletter**, Vol. (4), No. (2), 1996.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجاً).

- 105- Ekvall, Goran, Organizational Climate for Creativity and Innovation, European **Journal of Work and Organizational Psychology**, 1996.
- 106- El Fekey, Sherine Fathy, The Impact of Organizational Variable on Employee Empowerment In Service Organizations, An Empirical Study on International Hotels in Egypt, **PHD, Dissertation**, Faculty of Commerce, Ain Shams University, Egypt, 2005.
- 107- Emerson, A., Why Employee Empowerment should be more than just a Buzz Word at Your CU, **Credit Union Journal**, 2008.
- 108- Florence, Stinglhamber & Christian, Vandenberg, Organizations and Supervisors as Source of Support and Commitment: A longitudinal Study, **Journal of Organization Behavior**, Vol. (24), Issue. (3), May, 2003.
- 109- Goetsch ,David & Stanley, Davis, **Quality Management: Introduction to Total Quality Management for Processing and Service**, 13th ed, Prentice Hall, New Jersey, 2000.
- 110- Hardy, C. & Leiba, S., The power Behind Empowerment: Implication for Research and Practice, **Human Relations**, Vol. (51), No. (4), 1998.
- 111- Honold, L., A Review of the Literature on Employee Empowerment, **Empowerment in Organizations**, Vol. (5), No. (4), 1997.
- 112- Janssen, O, The barrier Effect of Conflict with Superiors in the Relationship Between Employee Empowerment and organizational Commitment, **Work& Stress**, Vol.(18), No. (1), 2004.
- 113- Keller , T. & Dansereau , F., "Leadership and Empowerment A social Exchange Perspective , **Human Relations** , Vol. 48 , No. 2, 1995.
- 114- Kirkman , B. L. & Rosen , B., Bey and Self - Management Antecedents and Consequences of Team Empowerment. **Cademy of Management Journal**, Vol. 42 , No. 1, 1999.
- 115- Krugia, D., et al., The levels of Empowerment Impact on The level of Job Satisfaction: the case of Albanian Hotels, **TMC Journal** , Vol. (4), No. (2), 2009.
- 116- Lars. Ryhamar and Alf Anderson, Relations between University Teacher's Assessed Degree of Creativity and productivity and Views regarding their Organization, **The Journal of Creative Behavior**, Vol. (35), No. (3), 2001.
- 117- Laschinger, Heather K. Spence and Finegan, John, Using Empowerment to Build Trust and Respect in the Workplace, A Strategy for Addressing

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- The Nursing Shortage, Nursing Economics, Vol. (23), No. (1), January/February, 2005.
- 118- Lee, Mushin and Koh, John, Is Empowerment Really A New Concept? International journal of Human Resource Management, Vol. (12), No. (4), 2001.
- 119- Lintner, J., The Relationship Between Perceived Teacher Empowerment and Principal Use of Power. Auburn University, ProQuest Dissertations and Theses, 179- n/a. Retrieved from, 2008.
- 120- Lotikkola, T. & Zhang, T. "Examining Quality Culture: Part I - Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions", European Universities Association, Brussels, 2010.
- 121- Malone, T. W., Is Empowerment Just a Fad? Control, Decision- Making, and IT, Sloan Management Review, Vol.(38), No.(2), 1997.
- 122- Marie, Fiedler Anne, "The Effect of vision Congruence on Employee Empowerment, Commitment, Satisfaction, and Performance', Dissertation Abstracts International, Vol. 54 No.4, 1993.
- 123- Martin, J., Cultures in Organization: Three Perspective, New York: Oxford University Press, 1992.
- 124- Max De Pree, Creative Leadership, (New York: Leader to Leader Institute, 2001.
- 125- Mir, A. & Mir, R., Producing the Governable Employee the Strategic Deployment of Work Place Empowerment, SAGE Publications, London, 2005.
- 126- Mishra, A. K. & Spreitzer. G.M., Building Trust and Empowerment during Guises, Academy of Management Journal, Vol. (37), No. (1), 1994.
- 127- Moorhead, Gregory & Griffin, Ricky, W., Organizational Behavior: Managing People and Organization, U.S.A, Boston: Houghton Mifflin Company, 2001.
- 128- Moye, Melinda J. and Others, Teacher-Principal Relationship: Exploring Linkages Between Empowerment and Interpersonal Trust, Journal of Educational Administration, MBC University Press Vol. (43), No. (3), 2005.
- 129- Muijs, Daniel and Haris, Alma, Teacher Leadership: Improvement through Empowerment, Educational Management Administration, Vol. (31), No. (4), 2003.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري
لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- 130- Mumford, Michael. D. and Others, Thinking Creativity At Work: Organization Influences On Creative Problem Solving, **The Journal Of Creative Behavior**, Vol. (31), No. (1), 1997.
- 131- Murrell, K.L. & Meredith, M., **Empowering Employee**, New York: McGraw-Hill, 2000.
- 132- Nathan. J., Hiller., **Understanding and Measuring Shared Leadership in Work Teams**, (U.S.A), The Pennsylvania State University, 2002.
- 133- Pearsall, Judy, **The New Oxford Dictionary**, New York: Oxford University Press, 2001.
- 134- Pollick, Michael F. and Kumar, V.K, Creativity Styles Supervising Managers, **The Journal of Creative Behavior**, Vol. (31), No. (1), 1997.
- 135- Quinn , R.E & Spreitzer , G.M., " The road to Empowerment : Seven Question Every leader Should Consider", **Organizational Dynamics** ,Vol.26, No.2,1997.
- 136- Ricketts, Kristina G. & Others, Empowerment Part1: The Philosophy Behind Empowerment, [http://www.ca.uky.edu/agc/elk2014.pdf\(18/9/2015\)](http://www.ca.uky.edu/agc/elk2014.pdf(18/9/2015)).
- 137- Robert, G. Owens, Organizational Behavior in Education: **Adaptive Leadership and School Reform**, New York: Pearson Education Inc., 2004.
- 138- Rothstein, L. R., Hackman, J.R., Pascual, E.G., Mary, V., The Empowerment Effort That Came Undone, **Harvard Business Review**, Vol. (73), No. (1), 1995.
- 139- Sandy, J. Wayne and Others, Perceived Organizational support and leader member exchange: A Social Exchange Perspective, **Academy of Management**, Vol. (4), Issue. (1), Feb, 1996.
- 140- Sanyal, B., **Innovations in University Management**, Unesco Publishing, 1995.
- 141- Schoenfeldt, Lyle F. and Gamsen, Karen G., Methodological Requirement for Studying Creativity in Organization, **The Journal of Creative Behavior**, Vol. (31), No. (1), 1997.
- 142- Scott, Susanne & Bruce, Reginald, Determinants of Innovative Behavior: Path Model of Individual Innovation In the Work Place, **Academy of Management Journal**, Vol. (37), No.(2), 1994.

تصور مقترح للتمكين الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية و دوره في تحفيز الإبداع الإداري لديهم (جامعة سوهاج نموذجا).

- 143- Scratchly, Linda S. and A. Hakstian, Ralph, The Measurement and Prediction of Managerial Creativity, **Creativity Research Journal**, Vol. (13), No. (3), 2004.
- 144- SewenSon, D.X., Requisite Conditions for Team Empowerment, **Empowerment in Organization**, Vol. (5), No. (1), 1997.
- 145- Shackleton, Viv, **Business Leadership**, Rout ledge, London, 1995.
- 146- Simonton, Dean Keith and Mumford, Michael D., Creativity In The Workplace: People Problems And Structures, **The Journal Of Creative Behavior**, Vol. (31), No. (1), 1997.
- 147- Somech, Anit Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcome: Contradictory or Compatible Constructs?, **Educational Administration Quarterly**, Vol. (41), No. (2), April, 2005.
- 148- Spreitzer, Gretchen M., Social Structural Characteristics of Psychological Empowerment, **Academy Of Management Journal**, Vol. (39), No. (2), 1996.
- 149- Statt, David A., **The Concise Dictionary of Management**, New York: Rout Ledge, 1991.
- 150- Tesluk, Paul. E. and Others, Influences of Organizational Culture and Climate on Individual Creativity, **The Journal of Creative Behavior**, Vol. (31), No. (1), 1997.
- 151- Torrington, D., Hall, L., and Taylor, S., **Human Resource Management**, Sixth ed, Prentice Hall, 2005.
- 152- Ugbero, I., **Organization Commitment, Job Redesign**, Employee Empowerment and Intent to Quit Among Survivors of Restructing and Downsizing, The Flamer Press, London, 2006.
- 153- Wellins, R.S. and Murphy, J.S., Re-engineering: Plug in to the Human Factor, **Training and Development**, Vol.(49), No.(1), Issue, 2006.
- 154- Zhang & Bartol, Linking Empowering Leadership and Employee Creativity: The Influence of Psychological Empowerment, Intrensit Motivation And Creative Process Engagement, **Academy of Management Journal**, Vol. (53), No. (1), 2010.