

دور رأس المال الفكرى فى تنمية
القدرات
التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط
(دراسة ميدانية)

إعداد
دكتور / **أحمد الله بن الله الله صغير**
البناء

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة أسيوط

١٤٣٦هـ - ٢٠١٥م

المجلة التربوية - العدد الثانى
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

ملخص البحث

استهدفت هذا البحث تسليط بعض الضوء على رأس المال الفكرى (الموجودات غير الملموسة) ، وأهميته فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط ، ووضع تصور مقترح لتعظيم رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط من أجل بناء وتنمية القدرات التنافسية لدى طلابها وتعزيزها ، والتي تفضى إلى تحقيق الميزة التنافسية لجامعة أسيوط .

واعتمد البحث على المنهج الوصفى ، واستخدم استبانتين - من إعداد الباحث - إحداهما تم تطبيقها على عينة من الأعضاء بلغت (٣٣٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالكلية النظرية والعملية بجامعة أسيوط ؛ وذلك لتعرف واقع رأس المال الفكرى بالجامعة ، والأخرى تم تطبيقها على عينة من الطلاب بالفرق النهائية بلغت (١٦٣٨) طالباً من طلاب الكلية النظرية والعملية بالجامعة ؛ وذلك لتعرف واقع القدرات التنافسية لدى الطلاب بجامعة أسيوط .

وتوصل البحث إلى عدة نتائج ، من أهمها : أن مكونات رأس المال الفكرى المتمثلة فى قيم الجامعة ، والأنشطة الطلابية ، والمقررات الدراسية ، ورسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية لها تأثير إيجابى مباشر فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب أعلى من تأثير كل من الإصدارات والوثائق ، و الندوات والمؤتمرات ، و المشروعات البحثية .

وفى ضوء هذه النتائج وغيرها ، قام الباحث بوضع تصور مقترح للاهتمام برأس المال الفكرى فى جامعة أسيوط ؛ لتنمية القدرات التنافسية لدى طلابها . هذا وقد ذيل الباحث هذا البحث ببحوث مقترحة وبقائمة للمراجع .

مقدمة :

يشهد العالم فى الآونة الأخيرة قفزات كثيرة ، وتحولات عديدة متسارعة ، من بينها: العولمة، والتغيرات السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والمعلوماتية ، والتكنولوجية ، والثقافية ، والبيئية ، والقانونية ، هذا بالإضافة إلى التغيرات الإدارية والتي تمثلت فى التحول من استثمار رأس المال المادى إلى استثمار رأس المال الفكرى (المعرفى).

ولقد فرضت هذه التغيرات والتحولات على المؤسسات التعليمية العديد من التحديات والصعوبات التى تتطلب ضرورة الاستعداد لها ومواجهتها بكفاءة، وفعالية، وتميز ، وتقديم منتجات بدرجات عالية من الخبرة والمعرفة والقدرات الإبداعية والابتكارية، والقبول لدى المستفيدين، وكيفية مواجهة درجات ومستويات المنافسة الضارية فى ظل الانفتاح العالمى ، وتحقيق التوازن فيما بين مصالح المستفيدين ، والمؤسسات، والمجتمع ككل.

فى ضوء ما تقدم، ونتيجة له يعد نجاح المؤسسات التعليمية أمر مرهون بمدى قدرة تلك المؤسسات على استغلال ما يتوافر لديها من إمكانيات مادية وبشرية، ليس هذا فحسب ولكن أيضاً قدرته على إدارة تلك الإمكانيات ، وبصفة خاصة قدرتها على إدارة وتنمية واستثمار رأسمالها الفكرى ، حيث إن مقياس تقدم الأمم لم يعد منصباً على ما تتوافر لديها من أموال ، ومواد خام ... إلى غير ذلك ، بل أصبح مقياس تقدم الأمم هو قدرتها على إدارة وتعظيم رأس المال الفكرى لديها كواقع ملموس ، ومستقبل مأمول (٦:٢)^(١).

والجدير بالذكر أن الاهتمام بموضوع رأس المال الفكرى قد بدأ فى أوائل التسعينيات من القرن الماضى ، وذلك عندما أعلن رالف ستير Ralph Stayer مدير

^١ يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع فى قائمة المراجع ، وأما الرقم الثانى فيشير إلى رقم الصفحة ، والتفاصيل مثبتة فى قائمة المراجع فى نهاية البحث .

شركة جونسون فيلي Johnson ville للأطعمة أن " المصادر الطبيعية كانت فى السابق تمثل أهم مكونات الثروة الوطنية ، كما أن الموجودات الثابتة كانت تمثل أهم أصول الشركات ، أما الآن فقد حل محل المصادر الطبيعية والموجودات الثابتة رأس المال الفكرى الذى أصبح يمثل أهم مكونات الثروة الوطنية وأعلى موجودات الشركات " (٣٤ : ١٤) . كما أشار كوينج Koeing فى مقالة له بعنوان : " انبعث رأس المال الفكرى - تأكيد التحول من القياس إلى الإدارة " إلى أن رأس المال الفكرى كان الشغل الشاغل لبحوث رجال الأعمال فى بداية التسعينيات الميلادية ، ولكن لصعوبة قياسه فقد تدنى الاهتمام به ، ولكنه ظهر مرة أخرى لكونه الأساس الذى تم عليه بناء مفهوم إدارة المعرفة (٣ : ٩) ، ويذكر أيضاً أن الاهتمام بموضوع رأس المال الفكرى قد انتقل إلى العالم العربى فى منتصف

التسعينيات من القرن الماضى (٣٥ : ٢٤) .

ويتمثل رأس المال الفكرى فى المعارف والخبرات والمنجزات التى يمتلكها كل أو بعض أفراد المنظمة ، وتمكنهم من الإسهام فى تطوير الأداء بها ، وإعطائها ميزة تنافسية لا تتوافر لغيرها ، وبالتالي الإسهام فى تطوير مجتمعاتهم المحلية بل والمجتمع الإنسانى كله (٥٣ : ٤٦) ، وتبعاً لذلك يمكن القول بأن رأس المال الفكرى (٣٧ : ٣) :
- يسعى إلى تعزيز القدرات التنافسية .
- يمثل جزء من رأس المال البشرى للمؤسسة .
- يتمثل فى المعرفة التى يمكن تحصيلها وتوظيفها بشكل يعطى ميزة تنافسية للمؤسسة .
- يشمل مجموعة العاملين الذين يمتلكون قدرات ومهارات لا تتوافر عند غيرهم .
- لا يشترط توافر شهادة أكاديمية لمن ينصف به .
- لا يتركز فى مستوى إدارى معين دون غيره .
- يعمل على إنتاج أفكار جديدة أو تطوير أفكار قديمة .

ومن هنا أصبحت معظم الدول المتقدمة ، والمنظمات ، وحتى الأفراد تركز على الاستثمار فى رأس المال الفكرى ، وتتنظر إليه على أنه مورد اقتصادى مهم ، ويعد أهم أشكال رأس المال ، بل ويفوق فى أهميته كل من رأس المال النقدى ، ورأس المال المادى

فى تحقيق الكفاءة ، وتوليد القيمة المضافة ، ومن ثم رفع القدرة التنافسية التى تمكن المنظمة من التميز فى عصر يتسم بالعولمة والتطورات التكنولوجية المتسارعة (٤٧) :

(٤).

وفى ضوء ما سبق كله، نرى أن على الأنظمة التعليمية والتربوية المعاصرة وفى مقدمتها أنظمة التعليم العالى فى المجتمعات بصفة عامة، والمجتمعات النامية ومنها مصر بصفة خاصة العمل على تنمية حقيقية فى رأس المال الفكرى بها على أسس علمية مخطط لها، وذلك من خلال تبنى استراتيجيات متطورة فى التعليم والتدريب وإجراء البحوث العلمية، تركز على العمليات المعرفية التى تتطلبها خطط التنمية الفكرية، وتوظيف التقنيات الحديثة بطريقة فعالة؛ للوصول إلى أفضل النتائج المرغوبة فى مجال النهوض بالقدرات التنافسية لهذه المؤسسات.

مشكلة البحث :

يعد رأس المال الفكرى أهم مصادر الثروة للمنظمات ، وأن الاهتمام به يعد قضية حتمية تفرضها طبيعة التحدى العلمى والتكنولوجى المعاصر ، ويكفى أن نعلم أن " شركة (IBM) تتسلم سنوياً مبلغاً يتجاوز المليار دولار بسبب العوائد المترتبة على براءات الاختراع لديها ، كما أن كلفة الاستثمار فى رأس المال الفكرى عالية ، وهى مبررة ؛ لأن ديمومة المنظمات تعتمد على ذلك بشكل أساسى " (٤٣ : ٤٤) . كما يكفى أن نعلم أيضاً أن " أكثر من ٥٠% من الناتج الإجمالى فى الدول المتقدمة مبنى على المعرفة " (١٢) :

(٤٢٨) .

ونظراً لهذه الأهمية التى يطلع بها رأس المال الفكرى فى المؤسسة ، فإن عدد من الدول المتقدمة والنامية ، أخذت تركز فى جهودها وخططها على الاهتمام به - وإن كان اهتمام الدول المتقدمة أكثر- منذ التسعينيات من القرن الماضى فى المؤسسات بصفة عامة ومؤسسات التعليم العالى بصفة خاصة ، وذلك باعتبارها الحاضنات الأساسية للفكر والمعرفة...إنتاجاً ، ونمواً... ، ونشراً... ، وقاطرات التنمية لكل المجتمعات الإنسانية.

وعلى الرغم من أن الواقع العالمى المعاصر يشير إلى مدى الجهود المبذولة لتنمية رأس المال الفكرى فى مؤسسات التعليم العالى ، إلا إن الواقع العربى والمصرى خاصة يشير إلى أن معظم هذه المؤسسات تعاني من تواضع رأس المال الفكرى بها ، والذى تمثل فى إنخفاض إنتاجيتها العلمية ، وانخفاض إنتاجية الفرد ، وعدم وجود قدرات كافية على مستوى التحليل والابتكار، إضافة إلى ذلك انخفاض العوائد الاقتصادية والاجتماعية المتحققة من العملية التعليمية كنتاج طبيعى للمعادلة الصعبة المتوافرة الآن بالمجتمع المصرى من كثرة الخريجين، وقلة المقبول منهم فى سوق العمل ؛ لضعف مستواهم التعليمى والمعرفى والمهارى، وبالتالي ارتفاع معدل البطالة (٤٠ : ٨) .

إنطلاقاً من هذا الواقع، ومروراً بخبرة الباحث النظرية والعملية ، وتجربته الطويلة فى العمل الجامعى وخصوصاً التدريس ، وشعوره بضعف المستوى الفكرى والمعرفى لمخرجات العملية التعليمية، والمتعلمين ، والمعلمين بشكل لا يلبى تحقيق الميزة التنافسية لهذه المؤسسات على غيرها من المؤسسات المتناظرة ، بلورت مشكلة هذا البحث فى بيان دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط .

أهمية البحث :

نبعت أهمية البحث الحالى مما يلى :

- ١- ندرة الأدبيات التربوية التى تناولت رأس المال الفكرى (الموجودات غير الملموسة) وأهميته المتزايدة فى المؤسسات بصفة عامة ، ومؤسسات التعليم الجامعى وجامعة أسيوط بشكل خاص ، حيث يمثل رأس المال الفكرى النسبة الكبرى بالمقارنة برأس المال المادى .
- ٢- بيان الدورالذى يضطلع به رأس المال الفكرى فى بناء القدرات التنافسية لطلاب جامعة أسيوط.
- ٣- النتائج التى تم التوصل إليها يمكن أن تفيد المسؤولين بجامعة أسيوط فى التعرف على رأس المال الفكرى وأثره فى تنمية القدرات التنافسية وتعزيزها لدى الطلاب .

٤- التصور المقترح، والتوصيات الإجرائية التي تم التوصل إليها من خلال الإطارين النظري والميداني للبحث يمكن أن تفيد القائمين على أمر جامعة أسيوط في تطوير رأسمالها الفكري، بحيث يساهم بشكل فعال في اكساب هذه الجامعة ميزة تميزها عن غيرها؛ لتفادى المنافسة الشديدة على الصعدين المحلي والعالمي .

أهداف البحث :

هدف البحث الراهن إلى تحقيق ما يلي :

- ١- توضيح مفهوم رأس المال الفكري ، وأهميته ، وخصائصه ، ومكوناته بجامعة أسيوط.
- ٢- التعريف بالقدرات التنافسية ، وأهميتها ، وأنواعها لدى طلاب جامعة أسيوط .
- ٣- بيان دور رأس المال الفكري في تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط.
- ٤- وضع تصور مقترح لتعظيم رأس المال الفكري لجامعة أسيوط ، بحيث يساهم بدور فعال في الارتقاء بالقدرات التنافسية لدى الطلاب ، وبالتالي زيادة قدرات جامعة أسيوط التنافسية .

دراسات وبحوث سابقة :

لاحظ الباحث من خلال قيامه بدراسة مسحية للدراسات والبحوث السابقة في مجال البحث الحالي كثرة الدراسات والبحوث الأجنبية والعربية التي اهتمت ببيان أثر رأس المال الفكري في نجاح المجال الاقتصادي ، وقتلها - على حد علم الباحث - في مجال التربية ، وخاصة في توضيح دور رأس المال الفكري في تنمية القدرات التنافسية لدى الطالب الجامعي.

وعلى الرغم من قلة هذه الدراسات - ربما لحدثة هذا الموضوع - فقد حرص الباحث على عرض بعض الدراسات والبحوث التي يمكن الاسترشاد بها في تحليل متغيرات الدراسة ، وصياغة تصورها المقترح ، وتوصياتها الإجرائية ، مثل دراسة جمال الزغبى (١٩٩٩م)^(٢٢) التي هدفت إلى تحديد دور نظام المعلومات الاستراتيجية في بناء وتطوير القدرات التنافسية ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، واستخدمت أسلوب المقابلة الشخصية ، والاستبانة كأداتين لجمع البيانات ، وتم تطبيقهما على عينة بلغت ٨٠ مديراً

، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج ، منها : أن المقدرات الجوهرية تعد أساساً متيناً لبناء وتطوير المزايا التنافسية التي يصعب محاكاتها من قبل المنظمات المنافسة ، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية رأس مال المنظمات الفكرى لبناء قدراتها التنافسية . ودراسة بوننتس (Bontis , 2000)^(٦١) التي سعت إلى دراسة العلاقة بين عناصر رأس المال الفكرى (البشرى ، الهيكلى ، الزبائنى) ، وذلك من خلال استبانة طورت لهذا الغرض ، وقد أفضت الدراسة إلى أن العنصر البشرى مهم بغض النظر عن قطاعات الصناعات أو الأعمال . وكذلك دراسة جواى (Joia , 2000)^(٧٣) التي حاولت قياس النتائج غير الملموسة الناجمة عن نشر تقنية المعلومات فى مجال التربية ، وذلك من خلال قياس رأس المال البشرى والإبداعى ، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مكونة من ١٦٠ فرداً فى التربية والتعليم ، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، منها : أن لرأس المال الفكرى فى المؤسسات التعليمية تأثير كبير فى تطوير ونشر التقنية التعليمية ، ومن ثم أوصت بالاهتمام به داخل هذه المؤسسات .

أما دراسة محمود المشهدانى (٢٠٠٢م)^(٥٤) فقد هدفت إلى قياس العلاقة بين تقانة المعلومات والتدريب والقدرات المميزة ، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج الوصفى التحليلى ، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأداتين رئيسيتين فى عملية جمع البيانات ، وتألف مجتمع الدراسة من ٨٢ مديراً من مديرى الإدارة العليا والوسطى فى الشركة العامة للنقل البرى ، وخلصت الدراسة إلى : أن عينة الدراسة لديها وعياً كبيراً بأثر تقانة المعلومات فى التدريب والقدرات المميزة ، وبأثر التدريب فى تقانة المعلومات والقدرات المميزة . وأما دراسة سهيلة محمد عباس (٢٠٠٤م)^(٢٩) فقد ركزت على إدارة رأس المال الفكرى ، وربط إدارة المعرفة برأس المال الفكرى من أجل تحقيق التميز ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى ، وتوصلت إلى أن كفاءة رأس المال الفكرى تزداد بتوفير برامج تدريبية متنوعة ، وأساليب تحفيزية جماعية مستندة إلى المهارات ، وتطبيق أنظمة التقويم المعتمدة على الأساليب الكمية للوصول إلى جودة المخرجات .

وكذلك حاولت دراسة بريننين نكوننيللى (Brennan Nconnell , 2004)^(٦٢) مناقشة القضايا المعاصرة لرأس المال الفكرى وتطبيقاته فى مجال رسم السياسات، وذلك

من خلال التركيز على خمسة مجالات تمثلت فى : التنظيمات المعاصرة بالنسبة للموجودات غير المنظورة. النتائج التى توصلت لها البحوث السابقة فى موضوع رأس المال الفكرى. تحديد أطر لتصنيف وإدارة رأس المال الفكرى. مؤشرات رأس المال الفكرى وأساليب قياسه . مناهج البحث التى تم استخدامها فى دراسات رأس المال الفكرى، ولقد خلص الباحث إلى القول بأنه من بين هذه المجالات الخمسة تظل قضية قياس وإدارة رأس المال الفكرى من بين القضايا التى تستحق مواصلة البحث . كما استهدفت دراسة شهيرة محمود عبد العزيز (٢٠٠٥م) ^(٣٢) تقديم إطار مفاهيمى لعلاقة رأس المال الفكرى بعملية خلق القيمة للمنظمة مع التركيز على مدخل رأس المال الإنسانى، وخرجت الدراسة بالعديد من النتائج، أهمها : أن رأس المال الفكرى أكثر المكونات تأثيراً فى خلق القيمة، وأكثرها قدرة على تنمية الابتكارات والإبداعات داخل المنظمة، وأن الميزة التنافسية لبعض المنظمات هى نتيجة لعوامل رأس المال الفكرى.

وقام ميررند ، وآخرون (Marrand , et al , 2006) ^(٧٤) بدراسة نظرية هدفت إلى مراجعة أهمية قياس رأس المال الفكرى ، ومقدار الفوائد التى تجنيها المنظمات جراء ذلك ، وانتهت الدراسة إلى أن معظم البحوث فى هذا المجال ما زالت فى المرحلة النظرية ، كما أن هناك بعض المداخل التى يجب على الباحثين تجربتها من أجل الإسهام فى تطوير حقل قياس أثر رأس المال الفكرى فى المنظمات المختلفة . كما قام سلمان أحمد عبد القادر (٢٠٠٨م) ^(٢٨) بدراسة لتعرف مفاهيم المعرفة الشاملة والجزئية ، ورأس المال الفكرى ، والفاعلية التنظيمية ، وصياغة نموذج عملى للمعرفة الشاملة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى و الاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات ، والتى تم تطبيقها على عينة مكونة من ١٥٨ فرداً فى وزارة الكهرباء ، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج ، منها : أن الموارد غير الملموسة لها تأثير كبير فى الفاعلية التنظيمية، وأن وجود إدارة لرأس المال الفكرى يجعله فاعلاً أكثر من عدم وجود تلك الإدارة. كما جاءت دراسة عبد الستار حسين يوسف (٢٠٠٨م) ^(٣٨) لألقاء الضوء على رأس المال الفكرى، ومكوناته، وتقسيماته، وأساليب قياسه فى منظمات الأعمال المختلفة، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج التحليلى الإستنتاجى، ولقد خرجت الدراسة بعدة إستنتاجات، منها: أن رأس المال الفكرى للمؤسسات يتكون من: رأس المال الهيكلى، ورأس المال البشرى،

ورأس المال الزبوني، وأوصت الدراسة بأن رأس المال الفكرى يحتاج إلى مزيد من الدراسات المتعمقة لحل الإشكاليات التى تعانى منها طرق القياس.

واهتمت دراسة عبد الباسط محمد دياب (٢٠١٠م) ^(٣٦) بوضع تصور مقترح لتحسين وتطوير القدرة التنافسية للجامعات المصرية فى ضوء بعض الخبرات والتجارب الدولية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى ، وتوصلت إلى عدة نتائج ، منها : أن المؤسسات الجامعية المصرية تعانى من بعض التحديات التى تعوق قدرتها التنافسية بعضها يتعلق بالإدارة ، وبعضها يتعلق بالبحوث والتطوير ، وبعضها يتعلق بجودة التعليم ، وبعضها يتعلق بجودة مخرجات التعليم . كما اهتمت دراسة عبد الله بلوناس ، وقدايفة أمينة (٢٠١٠م) ^(٤٠) ببيان دور رأس المال الفكرى فى تحقيق الميزة التنافسية لمنظمات الأعمال ، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى التحليلى ، وخلصت إلى العديد من النتائج ، منها : أن رأس المال الحقيقى الذى تملكه المنظمات هو رأس المال الفكرى ويتمثل فى المعرفة التى تساعد الأفراد فيها على الابتكار والإبداع ، لتحقيق ميزة تنافسية للمنظمة .

وكذلك اهتمت دراسة محمود على الروسان ، ومحمود محمد العجلونى (٢٠١٠م) ^(٥٥) بالوقوف على مدى الاهتمام الذى توليه المصارف الأردنية لموضوع رأس المال الفكرى ، وعلاقة ذلك بالقدرات الإبداعية لدى العاملين فى هذه المصارف ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى التحليلى ، واستبانة لجمع البيانات تم تطبيقها على عينة مكونة من ٥٣ مديراً ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاهتمام برأس المال الفكرى ما زال ضعيفاً ، وأن هناك تأثيراً إيجابياً لرأس المال الفكرى مع القدرات الإبداعية . وركزت دراسة الهللى الشربيني الهللى (٢٠١١م) ^(٧) على الإجابة عن السؤال التالى : كيف يمكن إدارة رأس المال الفكرى وقياسه وتنميته كجزء من مبادرات إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالى؟، واتبعت الدراسة أسلوب المنهج التحليلى الإستنتاجى، وخرجت بعدة نتائج ، منها: أن هناك شبه إجماع على أن رأس المال الفكرى يتكون من: رأس المال البشرى، رأس المال الهيكلى، رأس مال العميل، رأس مال العلاقات، رأس مال التجديد، رأس المال التنظيمى. وأن قياس رأس المال الفكرى وتنميته فى مؤسسات التعليم

العالى لا يتم إلا من خلال القادة الذين تتوفر لديهم قدرات عالية تمكنهم من استخدام مداخل إبداعية فى الإدارة تساعدهم على تعظيم رأس المال الفكرى.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة :

أتضح من خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة ، ما يلى :

١- أن معظم الدراسات والبحوث السابقة أجريت فى المجال الاقتصادى ، ولم يكن للمجال التربوى منها نصيباً كثيراً .

٢- أن معظم الدراسات والبحوث السابقة ما زالت ذات سمة نظرية ولم تقترب من الميدان إلا قليلاً

٣- أن معظم الدراسات والبحوث السابقة أكدت فى نتائجها وتوصياتها على أهمية رأس المال الفكرى فى تعظيم الميزة التنافسية للمنظمات والمؤسسات والشركات .

٤- أن معظم الدراسات والبحوث السابقة أشارت فى توصياتها إلى أن رأس المال الفكرى يحتاج إلى مزيد من الدراسات المتعمقة لبيان دوره فى تنمية القدرات التنافسية للمنظمة .

٥- أن بعض الدراسات والبحوث السابقة استخدمت أسلوب المنهج الوصفى التحليلى ، والمقابلات الشخصية ، والاستبانة كأدوات للدراسة الميدانية ، وبعضها الآخر اعتمد المنهج التحليلى الاستنتاجى

وعلى الرغم من تشابه البحث الحالى مع بعض الدراسات والبحوث السابقة فى اهتمامها برأس المال الفكرى ، وتتشابه أيضاً مع بعض هذه الدراسات والبحوث فى استخدامها لأسلوب المنهج الوصفى التحليلى ، والاستبانة كأداة للدراسة الميدانية ؛ إلا أنه يختلف عنها فى كونه محاولة تكاد أن تكون جديدة بوصفه ربط ما بين رأس المال الفكرى وأثره فى تنمية القدرات التنافسية للطلاب فى حقل التعليم الجامعى ، وبالذات فى بيئة جامعة أسيوط .

أسئلة البحث :

لتحقيق أهداف البحث ، حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ١- ما المقصود برأس المال الفكرى ؟ وما أهميته ؟ وما خصائصه؟ وما مكوناته بجامعة أسيوط ؟
- ٢- ما المقصود بالقدرات التنافسية ؟ وما أهميتها ؟ وما أنواعها لدى الطالب الجامعى؟
- ٣- ما دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط؟
- ٤- ما التصور المقترح لتعظيم رأس المال الفكرى فى جامعة أسيوط من أجل بناء وتنمية القدرات التنافسية لدى طلابها؟

منهج البحث وأدواته :

اقتضت طبيعة البحث الحالى استخدام المنهج الوصفى للوقوف على معالم رأس المال الفكرى بتحليل مفهومه ، وأهميته ، وخصائصه ، ومكوناته بجامعة أسيوط ، وكذلك لتعرف معالم القدرات التنافسية من خلال تحليل ماهيتها ، وأهميتها ، وأنواعها لدى طلاب جامعة أسيوط ، وكذلك وصف دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط ، مع الاستعانة ببعض أدواته وهى الاستبانات - من إعداد الباحث - وذلك لتعرف أثر رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط.

عينة البحث :

تحقيقاً لهدف البحث الحالى وهو تعرف دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط ، فقد قام الباحث باختيار عينتين عشوائيتين من أعضاء هيئة التدريس ، والطلاب بالجامعة ، بلغ إجمالها (١٩٦٨) فرداً ، منها (٣٣٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالكلية النظرية والعملية بجامعة أسيوط ؛ وذلك لتعرف واقع رأس المال الفكرى بالجامعة ، ومنها (١٦٣٨) طالباً من طلاب الكليات النظرية والعملية بالجامعة؛ وذلك لتعرف واقع القدرات التنافسية لدى الطلاب بجامعة أسيوط .

حدود البحث :

اقتصر البحث على الحدود التالية :

- ١ - الحد الموضوعي : اقتصر البحث على إبراز دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط .
- ٢ - الحد البشرى : وتتمثل فى عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس ، والطلاب بالفرق النهائية فى الكليات النظرية والعملية بجامعة أسيوط .
- ٣ - الحد المكانى : حيث تم تطبيق أداة البحث فى الكليات العملية والنظرية بجامعة أسيوط ، لكى يتمكن الباحث من الحصول على نتائج دقيقة لارتباطه بالبيئة التى يعمل فيها ، وبالتالي يستطيع حصر التغيرات المختلفة التى تحدث فى مجتمع الدراسة بدقة .
- ٤ - الحد الزمانى : تم تطبيق أداة البحث الميدانية فى الفصل الدراسى الثانى ٢٠١٣/٢٠١٤ م .

منطلقات البحث :

أنطلق البحث من عدة منطلقات ، أهمها :

- ١ - أن تكوين رأس المال الفكرى وتنميته ضرورة حضارية تفرضها متطلبات العصر ، ولا يمكن تصور مجتمع متقدم فى إمكاناته الإنتاجية فقيراً فى كفاءة رأس المال البشرى الذى يعد أحد أهم مكونات رأس المال الفكرى .
- ٢ - يعتبر رأس المال الفكرى رأس المال الحقيقى الذى يتوقف عليه نجاح أى منظمة فى تكوين مزيج فعال من رؤوس الأموال بأنواعها المتعددة الموجودة فى المنظمة .
- ٣ - يعد رأس المال الفكرى أداة حقيقية تستخدمها أى منظمة لتحقيق الميزة التنافسية .
- ٤ - يؤثر رأس المال الفكرى تأثيراً معنوياً فى تنمية القدرات التنافسية لدى الأفراد فى المؤسسات بصفة عامة ومؤسسات التعليم العالى بصفة خاصة .
- ٥ - تعتبر مؤسسات التعليم العالى المؤسسات المنوط بها بالدرجة الأولى فى المجتمع تنمية رأس المال الفكرى فى عقول الأفراد، لكونها الحاضنات الأساسية للمعرفة فى كل المجتمعات الإنسانية.

مصطلحات البحث الإجرائية :

١ - رأس المال الفكرى : يعرفه الباحث بأنه ما تمتلكه جامعة أسيوط من معرفة فكرية تخصصية وعلمية ، تتمثل فى : المقررات الدراسية - الأنشطة الطلابية - الندوات والمؤتمرات - رسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقية - الإصدارات والوثائق من مجلات وصحف ونشرات وأدلة - إضافة إلى المشروعات البحثية ، ومجموعة من القيم التى تشكل ثقافة الجامعة ؛ والتى توظف جميعها فى تنمية ودعم القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة.

٢ - القدرات التنافسية : يعرفها الباحث بأنها مجموعة من المهارات والقدرات والمفاهيم والقيم المطلوب تزويد طالب جامعة أسيوط بها لكى تميزه عن غيره من طلاب الجامعات الأخرى ، وتساعد على التعامل بكفاءة مع مجتمع سريع التغير .

إجراءات السير فى البحث :

سعيًا تجاه محاولة تحقيق الباحث لأهداف بحثه الراهن ، تمت إجراءاته على

النحوالتالى :

- البعد الأول : الوصفى التحليلى : وتناول الباحث خلاله : مفهوم رأس المال الفكرى وأهميته ، وخصائصه ، ومكوناته ، وكذلك مفهوم القدرات التنافسية وأهميتها ، وأشكالها لدى الطالب الجامعى ، وذلك للإجابة عن السؤالين الأول والثانى .
- البعد الثانى : الميدانى : وتناول الباحث خلاله : تطبيق استبانتين - من إعدادة - على عينتين من أعضاء هيئة التدريس ، ومن الطلاب ببعض الكليات النظرية والعملية بجامعة أسيوط ؛ لتعرف دور رأس المال الفكرى فى تنمية بعض القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة ، وذلك للإجابة عن السؤال الثالث .
- البعد الثالث : الإجرائى التوظيفى : وتناول الباحث خلاله : خلاصة نتائج البحث بجانب التصور المقترح لتعزيز رأس المال الفكرى فى جامعة أسيوط من أجل بناء وتنمية القدرات التنافسية لدى طلابها ، وذلك للإجابة عن السؤال الرابع .

البعد الأول : مفهوم رأس المال الفكرى ، وأهميته ، وخصائصه ، ومكوناته بجامعة

أسيوط ، ومفهوم القدرات التنافسية ، وأهميتها ، وأنواعها لدى الطالب الجامعى :
أولاً : مفهوم رأس المال الفكرى، أهميته، خصائصه، مكوناته بجامعة أسيوط:

(أ) مفهوم رأس المال الفكرى Definition Of Intellectual Capital :

لقد تعددت وجهات النظر حول تحديد دلالة لمفهوم رأس المال الفكرى باعتباره أحد المفاهيم الحديثة التى ظهرت مع ظهور اقتصاد المعرفة Knowledge Economy (٥٩ : ٢٠) ، حيث يراه هيميل و هيين 1994 Hamel & Heene ، على أنه قدرة متميزة تتفوق بها المنظمة على المنافسين تتحقق من تكامل المهارات المختلفة ، وتسهم فى زيادة القيمة التى تقدم للمشتريين (٧٠ : ١٩) ، ويراه سبيندر Spender , 1996 نخبة متميزة من العاملين لهم القدرة على تفكيك هيكلية الصندوق الأسود للعمل الإنتاجى إلى مكوناته الأولية ، وإعادة تركيبها بشكل متميز (٧٨ : ٤٦) ، وهو عند ستيفورت Stewart , 1997 حزمة مفيدة من المعرفة تتضمن عمليات المنظمة ، التكنولوجيا ، براءات الاختراع ، مهارات الموظفين والعاملين ، المعلومات عن العاملين والمتعاملين مع المنظمة (٧٧ : ٥٤) .

أما لدى منظمة التنمية والتعاون الاقتصادى OECD ، ١٩٩٩م فهو القيمة الاقتصادية لفئتين من الأصول غير الملموسة هى : رأس المال التنظيمى الهيكلى ، ورأس المال البشرى (٣٨ : ٢٨) ، وأما لدى هينسن 1999 Hansen ، فهو الموجودات التنافسية التى تقوم بعملية التطوير الخلاق والاستراتيجى المعتمدة على الابتكار والتجديد (٧١ : ١٠٥) ، وينظر إليه ، بونتس 2000 Bontis ، على أنه مجموعة القيم الخفية للأفراد والمنظمات والمعاهد والتجمعات والمناطق التى تشكل المصادر الحالية والمتوقعة لتكوين الثروة (٦١ : ١٦٠) ، كما ينظر إليه ديفت 2001 Daft ، على أنه مجموعة كثيرة من الموارد المعلوماتية المتكونة على هيئة نوعين من المعارف : معارف ظاهرة يسهل التعبير عنها أو كتابتها ، ومن ثم نقلها إلى الآخرين بشكل وثائق ، ومعارف ضمنية مبنية على الخبرات الشخصية والقواعد التى تستخدم فى تطوير المنظمة (٦٥ : ١٥٧) .

وتشير إليه سوسن عبد الحميد مرسى ، ٢٠٠٨م على أنه مجموعة من الأصول المعرفية المتفردة ، والمعتمدة على العقول البشرية المبدعة ، ومتطلبات ونظم العمل ، والعلاقة مع العملاء والتي تؤدي إلى الانتاج المستمر للأفكار ، والأساليب الجديدة التي تحقق قيمة مضافة للمنظمة ، وتدعم قدرتها التنافسية (٣٠ : ٣٤) ، ويبين كل من حجاج مبارك العجمي ، وحازم على بدارنة ، ٢٠١٠م أن رأس المال الفكرى هو المقدرة العقلية على توليد الأفكار الجديدة والمناسبة القابلة للتنفيذ ، والتي تتمتع بمستوى عال من الجودة ، وتمتلك القدرة على تحقيق التكامل والتناغم بين مكونات مختلفة للوصول للأهداف المنشودة (٢٥ : ٥٥) .

وبتحليل الرؤى سالفة الذكر حول تعريف رأس المال الفكرى ، يمكن استنتاج ما

يلى :

- عدم وجود تعريف محدد لرأس المال الفكرى يلقي القبول العام لدى معظم الباحثين والدراسين فى مختلف المجالات والتخصصات .
- يوجد عدة مفاهيم لرأس المال الفكرى تعبر عن وجهة نظر أصحابها حسب المنظور من هدف الدراسة والبيئة التى أعدت فيها الدراسة .
- هناك تركيز على ارتباط رأس المال الفكرى بالمعرفة البشرية .
- هناك شبه اتفاق على أن رأس المال الفكرى هو المعرفة البشرية التى يمكن تحويلها إلى قيمة ، ويتكون من عنصرين : رأس المال البشرى Human Capital ، وهى المعرفة المتخصصة التى لا تملكها المنظمة ، ولكنها ترتبط بالفرد وتكون محفوظة فى ذهنة . والأصول الفكرية Intellectual Assets ، وهى المعرفة المكودة التى تملكها المنظمة وتكون مستقلة عن شخص العامل .
- هناك شبه اتفاق على أن أملاك المنظمة لأفراد ذوى قدرات ومهارات متميزة يؤدى إلى رفع قيمتها التنافسية ؛ حيث إن المعارف والخبرات المتميزة لدى العاملين فى أى منظمة ، والتى تميزهم عن غيرهم فى المنظمات الأخرى المناظرة تشكل مورداً اقتصادياً للمؤسسة .
- هناك تسميات عديدة لرأس المال الفكرى ، منها : رأس المال البشرى ، ورأس المال الهيكلى ، ورأس المال الابتكارى ، ورأس مال التجديد والتطوير ، ورأس مال المعرفة ،

ورأس المال غير الملموس... إلخ . وكل هذه التسميات يقابلها مفهوم رأس المال المادى ، أى أن الأصول الفكرية تقابلها الأصول المادية ، ويمكن توضيح الفرق بين رأس المال المادى ورأس المال الفكرى فى الجدول رقم (١) التالى (٣٨ : ٢٩) ، (٢٢ : ٢٣) :

جدول رقم (١)

مقارنة بين رأس المال المادى ورأس المال الفكرى

البيان	رأس المال المادى	رأس المال الفكرى
الميزة الأساسية	مادى ملموس	غير مادى - أثيرى - غير ملموس
موقع التواجد	ضمن البيئة الداخلية للمنظمة	فى عقول الأفراد العاملين فى المنظمة
التمثيل النموذجى	الآلة ، المعدة ، المبانى	الأفراد ذوى المعارف والخبرات
القيمة	متناقصة بالإنذار	متزايدة بالإبتكار
نمط تكوين الثروة	بالاستخدام المادى	بالتركيز والانتباه والخيال الواسع
المستخدمون له	العمل العضلى	العمل المعرفى
الواقع التشغيلى	يتوقف عند حدوث المشاكل	يتوقد عند حدوث المشاكل
الزمن	له عمر إنتاجى ويتناقص بالطاقة	ليس له عمر مع تزايد فى القدرات الإبداعية

وفى ضوء ما سبق يرى الباحث أن رأس المال الفكرى فى هذا البحث يعنى " مجموعة من المعارف الفكرية والعلمية ، والمعلومات ، والقيم ، والأنشطة التربوية ، إضافة إلى الانتاج العلمى من الرسائل والبحوث ، والإصدارات والوثائق ، والندوات والمؤتمرات ، والمشروعات البحثية ، التى تمتلكها جامعة أسيوط ، وتنطلق من فلسفة المجتمع ، وتنسجم مع أهداف الجامعة ، ولا تتوافر لنظائرها فى الجامعات المماثلة الأخرى ، ومن ثم تسهم فى تطوير أداء الجامعة بصفة عامة ، وتنمى مهارات وقدرات طلابها بصفة خاصة ، مما يؤدى إلى تحقق عوائد مادية ومعنوية لها تميزها عن غيرها من الجامعات المناظرة .

(ب) أهمية رأس المال الفكرى The Importance of Intellectual Capital :

يعد رأس المال الفكرى اليوم أحد الأذرع الأساسية المهمة فى تطوير بيئة العمل داخل المؤسسة أو المنظمة ، وخلق ميزة تنافسية لها ، ذلك لأنه يمثل العنصر الرئيس لما تشتريه وتبيعه ، والمادة الخام التى تعمل بها ، وفى الاقتصاد المعاصر أصبح رأس

المال الفكرى وليس المصادر الطبيعية وحتى رأس المال التمويلي بمنزلة الموجودات الأكثر أهمية فى المنظمات ، وأقوى سلاح تنافسى للمنظمات ، ذلك الموجود فى عقول العاملين (٦٩ : ٥). كما أن المنظمة التى تمتلك رأس المال الفكرى يكون لها القدرة فى المحافظة على مستوى متفوق للمعرفة داخل المنظمة ، وتدعم الاستخدام العلمى بما يؤدى إلى تعزيز الأداء المنظمى، والقدرة على التكيف مع بيئة المنافسة (٦٦ : ٨)

فضلاً عن ذلك فإن رأس المال الفكرى تبرز أهميته فى كونه يمثل ميزة تنافسية للمنظمة ، لأن منظمات اليوم تتنافس على أساس المعرفة ، والمعلومات ، والمهارات التى لديها لتمثل بذلك مصدراً جوهرياً للميزة التنافسية ، هذا بالإضافة إلى أن رأس المال الفكرى يعتبر من أكثر الموجودات قيمة فى القرن الحادى والعشرين ؛ لأنه يمثل قوى علمية قادرة على إدخال التعديلات الجوهرية على كل شيء فى أعمال منظماتهم ، إضافة إلى إبتكاراتهم المتلاحقة (٢٦ : ١٥١) .

ويؤكد برون Brown , 1998 على أهمية استثمار رأس المال الفكرى بقوله : " إن رأس المال الفكرى غير المستثمر عملية يمكن تشبيهها بالذهب غير المستثمر " (٨ : ٥) ، هذا الوصف لرأس المال الفكرى يؤكد على الفوائد التى يمكن أن تجنيها أى منظمة أو مجتمع من خلال الاهتمام برأس المال الفكرى لديه (٢٣ : ٤٤) .

ويضيف الباحث إلى كل الفوائد السابقة لرأس المال الفكرى أنه يمثل أهمية كبيرة ومتنامية فى نمو القدرات الإبداعية ، والإبتكارية ، والإنتاجية ، والمنافسة التنظيمية ، والأداء فى المنظمات الحديثة ؛ حيث إنه يحقق مزايا تنافسية تتوقف على الأصول غير المادية وغير الملموسة ، ويساعد على دفع عجلة النمو والتحول إلى الإنتاج كثيف المعرفة ، وخفض الاستثمار فى الأصول الملموسة ، الأمر الذى يؤدى إلى تحسين كفاءة المؤسسات وزيادة قدراتها التنافسية ، هذا علاوة على أن حركة رأس المال الفكرى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقدم التكنولوجى .

كما يضيف أيضاً أن أهمية رأس المال الفكرى تكمن فى تحقيق التفوق للمؤسسات الجامعية، فاستثمار المقدرة العقلية ، والعمل على تعزيزها وتسييرها بشكل فعال يحقق الأداء الفكرى المؤدى إلى التفوق التنافسى ، فالقيمة الحقيقية للجامعات عموماً ، وجامعة أسيوط خصوصاً تتمثل فى رأسمالها الفكرى ، وقدرة توظيفها للمعرفة

الكامنة فيها ، وتحويلها إلى تطبيقات تحقق الأداء العالى للأفرد فى العمل داخل الجامعة، وبالتالي تحسين قدرتها التنافسية على كافة المستويات المحلية والقومية والعالمية .

(ج) خصائص رأس المال الفكرى **Characteristics of Intellectual Capital**:

أجمعت العديد من الأدبيات التى تناولت موضوع رأس المال الفكرى على أن خصائص رأس المال الفكرى تتمثل فيما يلى (٣٨ : ٥) ، (١٠ : ٢٠٩) ، (٨ : ٢٣ - ٢٤) :

١- الخصائص التنظيمية Organizational ؛ وترتبط بالبيئة المؤسسية التى تتضمن : تواجد رأس المال الفكرى فى جميع المستويات . المرونة التى تساعد على التجديد المستمر من خلال الأفراد . إحتواء التنظيم للعلاقات غير الرسمية . البعد عن المركزية فى الإدارة .

٢- الخصائص المهنية Professional ؛ وترتبط بممارسة العناصر البشرية داخل التنظيم ، والتى تتضمن : إمتلاك العديد من المهارات المهنية النادرة ، والخبرات المتراكمة بحيث يكون من الصعب استبدالهم . التمتع بدرجة تعلم تنظيمى عالية . التدريب الإثرائى .

٣- الخصائص الشخصية والسلوكية Personal and Behavioral ؛ وترتبط بالعنصر البشرى وبنائه الذاتى ، وتتضمن : الميل إلى تحمل المخاطرة ، والإقدام على الأعمال والأنشطة المجهولة ، وحب العمل فى ظل حالات عدم التأكد . الاستفادة من خبرات الآخرين . المبادرة بتقديم أفكار ومقترحات بناءه . الحسم وعدم التردد فى إصدار القرارات . القدرة على التخمين وحسن البصيرة . الإستقلال فى الفكر والعمل . المثابرة فى العمل . الثقة العالية بالنفس .

د) مكونات رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط **Intellectual Capital** : Components Of

هناك تقسيمات عديدة لرأس المال الفكرى ، حيث يرى البعض أن رأس المال الفكرى يتكون من أربعة عناصر رئيسة ، هى : رأس المال البشرى **Human Capital** ، ويشير إلى الموارد البشرية ، وما تمتلكه المؤسسة من معرفة ، تتمثل فى: النظم والقواعد والإجراءات التنظيمية التى تستخدمها المؤسسة ، ويمكن تحويلها إلى قيمة مضافة .

رأس المال الهيكلي **Structural capital** ، ويشير إلى البنية التحتية للمؤسسة .
الموجودات العملية **Business Assets** ، وتشير إلى رأس المال الهيكلي للمؤسسة
الذى يستخدم لخلق القيمة من خلال عملياتها التجارية ، مثل : تسهيلات العمليات ،
وشبكة التوزيع . الموجودات الفكرية **Intellectual Assets** ، وتشير إلى الأصول
الفكرية للمنظمة التى تحتاج إلى حماية قانونية (١١ : ٣٠) .

ويرى البعض الثانى أن رأس المال الفكرى يتخذ شكلين ، هما : رأس المال
البشرى **Human Capital** ؛ ويرتبط بالموارد البشرية بالمنظمة ؛ حيث يشمل المعرفة
التي يمكن تحويلها إلى قيمة ، كما يشمل قيم المنظمة وثقافتها وفلسفتها ، ورأس المال
الهيكلى **Structural capital** ؛ ويرتبط بالبنية التحتية للمنظمة ، وتشمل البنية
المادية ، مثل : المباني ، والحاسبات الإلكترونية ، والبنية غير الملموسة ، مثل : تاريخ
المنظمة وثقافتها وإداراتها ، كما يشمل رأس مال العميل وكل ما يتركه العامل بالمكتب
عند عودته للمنزل (٦٧ : ٦٥) .

وينظر إليه فريق ثالث على أنه يتكون من ثلاثة عناصر ، هى : الأصول
البشرية **Human Assets** ؛ وتشمل الخبرات المتراكمة ، وقدرات الابتكار ، وحل
المشاكل ، وقدرة الأفراد على الأداء فى مواقف معينة ، مثل : فرق العمل أو العمل تحت
ضغط . أصول الملكية الفكرية **Intellectual Property Assets** ؛ وتشمل الأسرار
والعلاقات التجارية ، وبراءات الاختراع ، وحقوق التعليم والمعرفة . أصول البنية التحتية
Infrastructure Assets ، وتتضمن جميع العناصر التى تحدد طريقة عمل المنظمة ،
مثل : ثقافة المنظمة ، وطرق تقييم الخطر ، وإدارة قوة البيع ، والهيكل المالى ، وقواعد
بيانات العملاء ونظم الاتصالات (٦٣ : ٩٥ - ٩٨) .

بينما ينظر إليه فريق رابع على أنه ينقسم إلى ثلاثة أقسام ، الأول : رأس المال
الداخلى **Internal Capital** ، ويتضمن الأنظمة ، والعمليات ، وتكنولوجيا المعلومات ،
وبراءات الاختراع ، وحقوق النشر ، والعلامات التجارية ، والأصول المحولة ، وفلسفة
الإدارة ، وثقافة المنظمة ، ونظم المعلومات ، ونظام الإنترنت ، والمعرفة المرمزة الأخرى
التي تحقق الميزة التنافسية. الثانى: رأس المال الخارجى **Extenal Capital** ،
ويتضمن التحالفات والعلاقات مع العملاء ، والشركاء ، والمستثمرون ، ورضا العملاء ،

والاتفاقيات ، والتراخيص، وعقود المفاضلة، ومعايير الجودة، وكل ما يتعلق بالتميز والسمعة. الثالث: رأس المال البشرى **Human apital**، ويتضمن القدرات، والمعارف، والمهارات، والتعليم، والمؤهلات، والتطوير الوظيفي، وروح المبادرة والإبتكار، والقدرة على مواجهة التغيرات، والبرامج التدريبية، وقضايا الملكية الفكرية، والنشاط الثقافى ، والخبرات الجماعية، وقدرات حل المشكلات لدى الأفراد فى المنظمة (٧٦ : ٨٧-٨٨) .

وفى ضوء ما سبق ، وتعريف رأس المال الفكرى - من وجهة نظر هذا البحث - على أنه مجموعة من المعرفة الفكرية والعلمية ، والمعلومات، والقيم، والأنشطة التربوية، إضافة إلى الانتاج العلمى من الرسائل والبحوث، والإصدارات والوثائق، والندوات والمؤتمرات، والمشروعات البحثية، التى تمتلكها جامعة أسيوط ، وتنطلق من فلسفة المجتمع، وتنسجم مع أهداف الجامعة، ولا تتوافر لنظائرها فى الجامعات المماثلة الأخرى، ومن ثم تساهم فى تطوير أداء الجامعة بصفة عامة ، وتنمى مهارات وقدرات طلابها بصفة خاصة، مما يؤدى إلى تحقق عوائد مادية ومعنوية لها تميزها عن غيرها من الجامعات المناظرة، يمكن إجمالى عناصر رأس المال الفكرى فى جامعة أسيوط كما يلى:

١- رأس المال المعرفى التخصصى **The Specialized Cognitive Capital** :

ويتضمن المقررات الدراسية التخصصية ، والأنشطة الطلابية ، والندوات والمؤتمرات التى عقدت فى الجامعة ، وفيما يلى نقدم تفصيلاً موجزاً لهذه العناصر :

أ- المقررات الدراسية التخصصية : تهدف المقررات الدراسية التخصصية إلى تزويد الطالب الجامعى بالمعارف والمعلومات والمهارات التى تساعد فى المستقبل على النجاح فى ممارسة عمله بكفاءة ، وإذا نظرنا إلى حالة جامعة أسيوط فى هذا المجال وجدنا أنها تقدم ٩١ تخصصاً فى كليات الجامعة المختلفة ، منها عدد ٥٣ تخصصاً فى الكليات العملية، وعدد ٣٨ تخصصاً فى الكليات النظرية (١٥) ، وتحتوى هذه التخصصات جميعها على عدد ٣٨٦٣ مقررًا دراسياً ، منها عدد ١٢٥٧ مقررًا دراسياً فى الكليات العملية ، وعدد ٢٦٠٦ مقررًا دراسياً فى الكليات النظرية (١٧) . ويرى الباحث أن هذا الكم الهائل من التخصصات والمقررات الدراسية الأكاديمية التى يقوم الطالب بدراستها تعكس مدى اهتمام الجامعة بتزويد سوق العمل بما يحتاجه من الأفراد المؤهلين فى شتى التخصصات .

ب- الأنشطة الطلابية: تحرص الجامعات بصفة عامة وجامعة أسيوط بصفة خاصة على الاهتمام بالأنشطة الطلابية يهدف إعداد جيل قادر على التفكير السليم ، والإبداعى ، وعلى تحمل المسؤولية ، وتدريبهم على الحياة الديمقراطية السليمة ، وممارسة الحكم الذاتى ، وتوسيع مداركهم الثقافية ، وتنمية القيم والمعايير الأخلاقية لديهم ، إضافة إلى ذلك تساعد الأنشطة التربوية الطلاب على الانتفاع بوقت فراغهم إلى أقصى حد ممكن ، ويتحقق كل ذلك من خلال قيام الجامعة بتوفير العديد من النشاطات الطلابية وصلت إلى ٦ أنشطة تلبي حاجاتهم طلاب الكليات المختلفة ، وتتمثل فى : النشاط الرياضى ، والاجتماعى ، والثقافى ، والفنى ، والأسرى ، إضافة إلى نشاط الجواله والخدمة العامة (١٧ : ٧٣٢) . ويرى الباحث أن الإتحادات الطلابية داخل الكليات هى أفضل قناة تشجع الطلاب على الإشتراك فى ممارسة الأنشطة التربوية لتحقيق كل هذه الفوائد .

ج- الندوات والمؤتمرات: تهتم جامعة أسيوط باستمرار بعقد المؤتمرات والندوات التى تسهم فى خدمة المجتمع ، وحل مشكلاته ، وزيادة الانتاج ، وتحسين مستوى الخدمات التى تقدمها الجامعة لمختلف القطاعات فى المجتمع ، ويبرز ذلك من عدد المؤتمرات والندوات التى عقدتها جامعة أسيوط فى السنوات العشرة الأخيرة ، حيث وصل عددها ١١٢ مؤتمراً وندوةً ، منها عدد ٤٧ مؤتمراً ، وعدد ٦٥ ندوة (١٤) .

٢- رأس المال العلمى **The Scientific Capital**: ويشير إلى كل ما تمتلكه الجامعة من موجودات فكرية تتمثل فى رسائل الماجستير والدكتوراة ، وبحوث الترقية للأساتذة والأساتذة المساعدين ، إضافة إلى الإصدارات والوثائق المختلفة ، والمشروعات البحثية ، وفيما يلى توضيح هذه العناصر :

أ- رسائل الماجستير والدكتوراة: تتميز بحوث الماجستير والدكتوراه فى جامعة أسيوط بأن لها دور فعال فى حل مشكلات التنمية ، والمشكلات الأخرى التى يعانى منها المجتمع سواء أكانت مشكلات اجتماعية أم اقتصادية أم فنية أم مالية أم إدارية أم قانونية أم تربوية أم طبية وغيرها من المشكلات الأخرى . كما أن هذه البحوث كان لها أثر كبير على التنمية فى مجالات الزراعة والصناعة والطب ، بالإضافة إلى الجوانب الأخرى من المتطلبات الإنسانية (١٣ : ٣-٢) . ولقد أشارت بعض الدراسات والنشرات الإحصائية إلى أن عدد رسائل الماجستير والدكتوراة التى منحتها جامعة أسيوط منذ إنشائها عام

١٩٥٧م وحتى الآن ١١٢٨٣ درجة ماجستير وذلك بناءً على توصية من مجالس الكليات المعنية (١٨) . و جدير بالذكر أن أول درجة علمية منحتها الجامعة في مرحلة الدراسات العليا كانت في مارس ١٩٦١م ، وهى أول شهادة جامعية تمنحها جامعة أسيوط على الإطلاق (١٤ : ٢١) . كما أشارت إحدى الدراسات إلى أن البحوث التطبيقية تمثل ٧١% ، بينما البحوث الأساسية تمثل حوالى ٢٩% من إجمالى البحوث فى برنامج الماجستير ، أما فى برنامج الدكتوراة فتمثل البحوث الأساسية ٦٧% ، بينما تمثل البحوث التطبيقية حوالى ٣٣% ، وذلك فى الفترة من ١٩٨٤-١٩٩٤م (٤ : ٢٠) ، وهذا يدل على مدى تفاعل البحث العلمى بالجامعة مع الصناعة والمجتمع.

ب- بحوث الترقية: تتسم البحوث التى يقوم بها أعضاء هيئة التدريس فى كليات الجامعة المختلفة بأنها أكثر ارتباطاً بمشكلات وقضايا المجتمع ؛ لذا فهى تسهم فى حل الكثير من المشكلات التى يعانى منها الإقليم . ولقد دلت بعض الإحصائيات فى الجامعة على أن إجمالى عدد البحوث التى قام بها أعضاء هيئة التدريس منذ إنشاء الجامعة وحتى الآن بلغ إجماليتها ٨١٣٧ بحثاً ، منها عدد ٢٧٨٥ بحثاً للحصول على درجة أستاذ مساعد ، وعدد ٥٣٥٢ بحثاً للحصول على درجة الأستاذية (٢٠) ، وهذا يدل على المكانة العلمية العالية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسيوط .

ج- الإصدارات والوثائق: يقصد بالإصدارات والوثائق الصحف والمجلات العلمية والنشرات والأدلة التى تحتوى على معارف ومعلومات وبيانات وأخبار عن الجامعة وكلياتها المختلفة، كما أنها تبين جهود الجامعة وأنشطتها أمام المجتمع ، ونظراً لهذه الأهمية تصدر جامعة أسيوط عدد ٢٧ مجلة علمية متخصصة ، وعدد ١٦ دليل لكليات الجامعة ، وعدد ١ مجلة لأخبار الجامعة (٢١) ، إضافة إلى العديد من الوثائق التعليمية والإحصائية ، و النشرات البيئية ، والزراعية ، والطبية وغيرها من النشرات الأخرى التى تنمى الوعى الجامعى بما يستجد من قضايا .

د- المشروعات البحثية: قامت جامعة أسيوط بالعديد من المشروعات البحثية التى مولتها جهات محلية وأجنبية ، بهدف تنمية المجتمع وتطويره والنهوض به ، فعلى سبيل المثال لا الحصر قامت الجامعة فى السنوات العشرة الأخيرة بتنفيذ عدد من المشروعات البحثية ؛ لخدمة المؤسسات الانتاجية والخدمية بالإقليم وصل إلى ١٢٠ مشروعاً بحثياً

فى قطاعات الزراعة والصناعة والتجارة والتعليم والطب والطب البيطرى وغيرها (١٩) ، وهذا يدل على مدى تفاعل البحث العلمى داخل جامعة أسيوط مع مختلف قطاعات المجتمع .

٣- رأس المال القيمى : The Value Capital : ويشمل مجموعة من القيم التى تشكل ثقافة الجامعة والتى تؤثر بدورها فى سلوك الأفراد ، وتتمثل القيم الخاصة بجامعة أسيوط فى تنمية وتعميق الولاء والانتماء للجامعة لدى العاملين ، والاحتكام إلى قيم العدالة فى التعامل معهم ، ودعم العمل الجماعى والعمل بروح الفريق ، ومراعاة العلاقات الإنسانية بين العاملين واحترامهم وتقديرهم وتشجيعهم ، ورعايتهم صحياً واجتماعياً ، وحل مشكلاتهم .

وكذلك نشر قيم المرونة ، وتفويض السلطات ، والصلاحيات ، والإلتزام بالأنظمة والقوانين ولوائح العمل داخل الجامعة، وتحمل المسؤولية فى أداء الأعمال الجامعية، والمشاركة فى صناعة وإتخاذ القرار، وتقدير الكفاءات بين العاملين ، وتقدير إبداعاتهم وابتكاراتهم، والفروق الفردية بينهم، إضافة إلى التركيز على التنسيق والتكامل بين أقسام، وإدارات، ووحدات الجامعة المختلفة (١٦) . ويرى الباحث أن هذه القيم وغيرها تضيف ميزة تنافسية لجامعة أسيوط أمام منافسيها من الجامعات الأخرى المماثلة محلياً وعربياً وعالمياً .

ثانياً : مفهوم القدرات التنافسية، وأهميتها، وأنواعها لدى الطالب الجامعى :

(أ) مفهوم القدرات التنافسية لدى الطالب الجامعى : Definition Of The Competitive abilities for university Student

نظراً لأن المصطلحات والمفاهيم الجديدة تظهر أولاً فى مجالات الصناعة والتجارة والأقتصاد والسياسة ومنها تنتقل تدريجياً إلى مجال التعليم بشكل عام ، والتعليم الجامعى بشكل خاص ، ونظراً لأن مفهوم القدرة التنافسية يتميز بالحدثة ؛ لذا فهناك العديد من الاتجاهات المختلفة حول تعريف القدرة التنافسية حسب اختلاف محل الحديث من جهة ، واختلاف التخصص ووجهة النظر من جهة أخرى ، فعلى سبيل المثال لا الحصر يعرفها والتر و كيني Walter & Knee , 1999 بأنها مجموعة من الأساليب والطرق الجديدة التى تمكن المنشأة الصناعية من التفوق على المنافسين لها فى السوق ، ومن أمثلتها

التكاليف المنخفضة ، والنوعية العالية ، والخدمة الجيدة ، وغيرها التى تؤدى إلى تحقيق ميزة متواصلة ومستمرة عند المنافسين (٨١ : ١٠٤-١٠٥) . ويؤيد هذا الرأى أكيم جيكاو 2002 , Ikeme Jekwa بقوله أن القدرة التنافسية تعنى قدرة المؤسسة على بيع منتجاتها من خلال ميزة تنافسية ترتبط بتكنولوجيا متقدمة يتحقق من خلالها نجاح أكبر للمؤسسة فى الأسواق الخارجية ، وتتعاظم فيها قيمة ودور البحوث والتطوير (٧٢ : ٦) . وأما تقرير المؤتمر الدولى عن القدرة التنافسية التابع لجامعة أوكلاهوما University of Oklahoma , 2003 فيعرفها بأنها مجموعة من البنية الأساسية الشاملة ، والقوى البشرية الماهرة ، والأنظمة المعلوماتية والتحفيزية المميزة التى تحقق للمنظمة التقدم وتقودها إلى تحقيق التنافسية (٨٠ : ٤) . وهذه التعريفات تتمحور جميعها حول بيان معنى القدرات التنافسية على مستوى المؤسسات .

ومن ناحية أخرى يرى وجنيرج جينشن Wignaraja , Ganshan , 2000 أن القدرة التنافسية لقطاع ما تعنى قدرة المؤسسات المنتمية لنفس القطاع الصناعى فى دولة ما على تحقيق نجاح مستمر فى الأسواق الدولية دون الاعتماد على الدعم والحماية الحكومية ، وهذا يؤدى إلى تميز تلك الدولة فى هذه الصناعة ، ويجب تحديد القطاع بدقة ، فمثلاً قطاع صناعة المواصلات لا يمكن خلطه مع قطاع الإلكترونيات لأن مجالات وظروف الإنتاج تختلف ، فالبعض يركز على مؤشرات تعتمد على عوامل تسعيرية Price ، مثل : معدلات التبادل والأجور ، فى حين يركز البعض على عوامل غير تسعيرية NonPricing ، مثل : التكنولوجيا ، والإنتاجية ، والتصميم ، والجودة ، ورأس المال البشرى (٨٢ : ٩) . وهذا التعريف يركز على معنى القدرة التنافسية على مستوى قطاع النشاط فى المؤسسات الصناعية .

وأما توفيق عبد المحسن ١٩٩٥م فيعرف القدرة التنافسية بأنها " الميزة النسبية فى السعر ، والجودة ، والتصميم ، والترويج ، والتوزيع ، وسرعة التسليم ، والتى تمكن دولة ما أن تحقق زيادة نصيبها من السوق على حساب منافسيها " (٢ : ٣٧٩) ، وأما مركز الانكتا UNCTAD , 1996 للبحوث بفلندا فيعرف القدرات التنافسية فى أوراقه البحثية بأنها الوضع الذى يمكن الدولة فى ظل شروط السوق الحرة والعادلة من انتاج السلع والخدمات التى تلئم الأذواق فى الأسواق العالمية ، وفى نفس الوقت تحافظ وتزيد

الدخول الحقيقية لأفرادها خلال الأجل الطويل (٧٩: ١٨٨) ، فى حين ينظر عبد الفتاح المغربى ١٩٩٨م لمفهوم القدرة التنافسية على أنها " المجالات التى يمكن للدولة أن تنافس الغير من خلالها بطريقة أكثر فاعلية ، وبهذا فهى تمثل نقطة قوة تتسم بها الدولة دون منافسيها فى أحد أنشطتها الإنتاجية أو التسويقية أو التمويلية أو فيما يتعلق بمواردها البشرية أو الموقع الجغرافى لها " (٣٩: ٢٧). وهذه التعريفات تهتم بتعريف القدرة التنافسية على مستوى الدول

من خلال عرض التعريفات السابقة يتضح أنها ألفت الضوء على مفهوم التنافسية فى المجال الاقتصادى دون غيرها من المجالات الأخرى ، كما يتضح أيضاً أن بعضها أهتم بتعريف القدرة التنافسية على مستوى المؤسسات ، وبعضها الآخر ركز على تعريف القدرات التنافسية على مستوى قطاع نشاطى ، فى حين نظر إليها البعض الثالث على مستوى الدول .

ولما كانت المفاهيم السابقة قد أغفلت تسليط الضوء على معنى القدرة التنافسية فى المجال التربوى والتعليمى عموماً ، والتعليم الجامعى خصوصاً ، فإن الباحث يمكنه أن يعرف القدرة التنافسية فى التعليم الجامعى على أنها قدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة ، مما ينعكس إيجابياً على مستوى خريجها وأعضاء هيئة التدريس بها ، الأمر الذى يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية فى سوق العمل بمستوياته المختلفة ، وفى الوقت نفسه يعكس ثقة المجتمع فيها ، ومن ثم التعاون معها ، وزيادة إقبال الطلاب على الالتحاق بها ، وهكذا تتحقق الغاية المنشودة ، بحيث تصبح الجامعة فى خدمة المجتمع ، والمجتمع فى خدمة الجامعة . ويمكن تعريف التنافسية فى التعليم الجامعى أيضاً بأنها تسابق الجامعات من أجل تحقيق الأفضل فى وظائفها الثلاث (التعليم - البحث العلمى - خدمة المجتمع)، والوصول إلى المستويات العالمية.

وفى إطار تحديد وتفسير ما يشتمل عليه العنوان الرئيس للدراسة ، فماذا عن القدرات التنافسية للطلاب الجامعى ؟ فالباحث يمكن أن يقول أن القدرات التنافسية لدى الطالب الجامعى تعنى طبيعة ونوع المهارات المطلوب التزود بها ، وكذلك المفاهيم القيمة التى تشكل فى مجموعها سمات الشخصية القادرة على التعامل مع مجتمع سريع التغير ، مما عظم دور الطالب الذى يتمتع بطاقات ومهارات وقدرات مبدعة ومنتجة ومبتكرة تصنع

التغير وتقود التطور ؛ لتؤهله للعمل أو التعليم المستقبلي ، والبحث الأكاديمي بمستوى ملائم في مجال تخصصه .

(ب) أهمية القدرات التنافسية في التعليم الجامعي : The Importance of

The Competitive abilities for university

أشار طایل الحجي ١٩٩٧م إلى أهمية القدرة التنافسية كونها تحقق عدة منافع عامة ، نذكر منها : أنها تعمل على توفير البيئة التنافسية الملائمة ؛ لتحقيق كفاءة تخصيص الموارد واستخدامها ، وتشجيع الإبداع والابتكار بما يؤدي إلى تحسين وتعزيز الإنتاجية ، والإرتقاء بمستوى نوعية الإنتاج والخدمات ، ورفع مستوى الأداء للأفراد، وتحسين مستوى معيشة المستهلكين عن طريق تخفيض التكاليف والأسعار (٣٣ : ١٢٤).

ويضيف محمد عواد الزيادات ومروان محمد النصور ٢٠٠٧م فوائد ومنافع عامة أخرى تحققها القدرات التنافسية للمنظمات أو المؤسسات تتمثل في الآتي (٥٠ : ٤٠٦ - ٤٠٧) :

- تؤدي إلى تحقيق وكسب ميزة نسبية دائمة في خفض تكاليف الانتاج مع المحافظة على ذلك .
- تؤدي إلى كسب ميزة نسبية مستمرة في رفع وتحسين جودة المنتجات .
- تقديم كل ما هو جديد ، وحفز روح الخلق والإبداع .
- تعتمد القدرة التنافسية أكثر من إستراتيجية للمنافسة مثل إستراتيجية التميز أو قيادة التكلفة الشاملة .
- تدرك المنظمات التي تحقق ميزة عالية وتوظف التكنولوجيا لها وتحاول اغتنام الفرص السوقية .
- تحقق القدرة التنافسية قيمة مضافة من خلال اعتمادها على سلسلة القيمة Value Chain للأنشطة الرئيسة والمساندة ضمن القطاع الذي تعمل فيه .
- من خلال استمرار التطورات في العمليات الإدارية فإنها تحقق بذلك نوع من الجودة في كل الأنشطة بل يتعدى ذلك اعتماد إدارة الجودة الشاملة TQM مما يجعل منتجاتها ذات جودة عالية .

- التوسع فى الصناعة على المستوى العالمى والندرة فى الموارد والأموال وحدة المنافسة فى الأسواق ، ومراكز التجهيز والتغيرات البيئية السريعة زاد من ضرورة الاهتمام بها بشكل كبير .

- دخول أكثر دول العالم والشركات العالمية اتفاقيات التجارة الحرة ، مما جعل تدفق السلع والخدمات بين الدول على أساس، وهذا لا يتحقق إلا من خلال الجودة، وإستراتيجيات القدرة التنافسية

كما يرى عبد الباسط محمد دياب ٢٠١٠م أن زيادة القدرات التنافسية للدولة باتت إحدى الضرورات المصيرية خلال الفترة القادمة ؛ لكى تتمكن من المنافسة والوجود فى إطار المتغيرات الدولية الآتية (٣٦ : ١٣٠٢) :

- ظهور التكتلات الاقتصادية ، مثل : الاتحاد الأوربي ، وذلك لزيادة القدرات التنافسية، والحصول على حجم أكبر من الأسواق العالمية .

- قيام مناطق تجارة حرة ، مثل : شرق آسيا وأوروبا .

- قيام المشاركة مع الاتحاد الأوربي والتي تسمح بدخول السوق الأوربية بدون رسوم جمركية مع الإعفاء التدريجى للرسوم على الواردات من السوق الأوربية ، خلال عام ٢٠١٠م ، وفرض الالتزامات الدولية الآتية :

• الشمولية وعدم التمييز بين ما هو وطنى وأجنبى .

• انفتاح الأسواق والاعتراف المتبادل .

• الشفافية والحصول على كافة المعلومات .

• الدمج الاقتصادى والمشاركة .

وفى هذا الخصوص هناك مجموعة من المبررات التى أبرزت الحاجة إلى أهمية القدرة التنافسية فى التعليم الجامعى ، لما يحققه هذا الاتجاه من فوائد متعددة من بينها ما يلى (٥٧ : ٨) :

- استثمار تطوير التقنيات الجديدة للمعلومات والاتصال ؛ للوصول بشكل أسرع وأكثر كفاءة إلى استيعاب المعرفة فى عالم الغد .

- التطوير المستمر لأنماط جديدة فى منظومة التعليم الجامعى .

- الانفتاح على العالم والتفاعل المستمر مع مؤسساته التعليمية والبحثية .

- الاستغلال الأمثل للإمكانيات المتاحة ، وإيجاد حلول لأزمات التمويل .
- القدرة على تسويق مخرجات الجامعة إلى سوق العمل .
- تلبية توقعات المسؤولين عن الجامعة ، والعاملين فيها ، والمتعاملين معها .
- تدعيم عملية التنمية المهنية المستمرة والذاتية للأفراد العاملين .
- توافر شروط الجودة فى كل ما تقوم به الجامعة ، مع إيجاد تفهم لتقويم الأداء الجامعى .

- تأكيد التوجه المستقبلى فى خطة وبرامج التغيير .

وعلى ضوء ما سبق الإشارة إليه فإن تعزيز التنافسية بين جامعتنا سوف يصب فى صالح أطراف عديدة هى الطلاب ، رجال الأعمال ، والشركات ، والاقتصاد القومى وغيرها ، وذلك لأننا نعيش فى عالم متغير أصبحت المنافسة أحد ثوابته ومتغيراته فى آن واحد ، ومن الطبيعى أن إدراك واكتشاف الجامعات والمنظمات بصفة عامة للطرق الجديدة للمنافسة فى موقع السوق يعزز من تطوير القدرات التنافسية ، وأن القدرة التنافسية تقع فى قلب الإستراتيجيات التنافسية ، وتطويرها يتطلب اختيار الإستراتيجية الملائمة .

(ج) أنواع القدرات التنافسية لدى الطالب الجامعى :

من خلال الرجوع إلى بعض الأدبيات فى مجال القدرات التنافسية اتضح أن هناك مجموعة من القدرات التنافسية التى يفترض توافرها فى الطالب الجامعى تمثيلاً مع سمات العصر الذى يعيش فيه ، والتحديات العالمية والإقليمية والمحلية التى تواجهه ، ويمكن بيان أنواع هذه القدرات فيما يلى :

١- القدرات التنافسية الأكاديمية ، وتشمل :

أ- القدرة على التعلم لحد الإتقان أو حتى التمكن : يقصد بالقدرة على التعلم لحد الإتقان أو حتى التمكن هى أن الطالب الجامعى يمكنه تعلم كل شئ تقدمه له الجامعة بالمستوى التحصيلى المطلوب ، وبمعنى آخر الوصول إلى الإتقان الكامل للأهداف التعليمية المختارة ، ولكن تطبيق ذلك فى مواقف متعددة يتم فيها إمتلاك المعرفة فى مجال تخصص معين ، والتعمق فيه ، فضلاً عن الرغبة فى تنمية قدراته على التعلم باستمرار وتحوله إلى العمل الخلاق المبدع ، وتهيئة فرص التعلم الذاتى ، والإلتزام بالتعلم مدى

الحياة ، وأن يكون الطالب ذو المستويات العليا من الإتقان والتمكن الشخصى أكثر واقعية وتركيزاً على أن يتمتع بدرجة كبيرة من الوعى بأخطائه ، إضافة إلى ذلك يشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس إذا أخذ فى الاعتبار ميوله ومعرفته السابقة ، وأعطى له الوقت الكافى للتعلم ، والطرق الملائمة ، والتدريس الجيد (١ : ٣٠) . وتبرز أهمية إكساب الطلاب هذه القدرة فى العصر الحالى من خلال المنافسة الشديدة بين الجامعات لتعظيم قدرات المتعلمين على التعلم بكفاءة وفاعلية ، وتنمية الإدراك والوعى لديهم مما يعطى للجامعات ميزة تنافسية عن غيرها من الجامعات الأخرى .

ب- القدرة على استخدام التكنولوجيا والإلكترونيات الحديثة فى المعرفة : وتعنى هذه القدرة تقليص الطالب الجامعى من المداخل والأساليب والطرق التعليمية التقليدية التى تعتمد على التحفيز والتلقين ، والتعويض عنها باستخدام الاستراتيجيات والأساليب والطرق التى تهتم باستخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة ؛ لنشر ودعم وتنمية ثقافة المعرفة ، وتنمية ونشر ثقافة الإبداع ، وتعظيم ثقافة الإختراع والإبتكار ، والإنجاز الفردى ودعمه ؛ حتى يصبح مجتمعنا العربى بحق جديراً بالانتماء إلى مجتمع المعلوماتية ، والمعرفة الإلكترونية (٥ : ٤٠٦) . وتتجلى أهمية تزويد الطلاب بهذه القدرة لكونها تمكن الطالب من التجاوب مع منجزات العصر الحالى والتى تتمثل فى الإنترنت ، و الفضائيات والسماوات المفتوحة ، والمعرفة الإلكترونية ، والتى من شأنها أن تساعد فى تطوير أساليب التعليم والتعلم ، والوصول بالمتعلم إلى صنع واكتساب المعرفة والمعلومات الإلكترونية بنفسه ولنفسه ولمجتمعه .

ج- القدرة على التقويم الذاتى : يعتبر تقويم الطالب الذاتى غاية مهمة ، ولا نقصد هنا أن يعرف الطالب علامته أو درجته فى اختبار ما فحسب ، وإنما نقصد بالقدرة على التقويم الذاتى إعطاء الطالب الجامعى الفرصة لكى يدرك نوعية عمله ، والقيمة الحقيقية لقدراته المختلفة ، وهذا يؤدى إلى زيادة تحمل مسؤولية الطالب عن تعلمه ، ومن ثم يشعر الطالب بأنه يحب أن يكون أكثر صدقاً فى عمله ، وأن يكون عادل تجاه الطلاب الآخرين ، وبالتالي يصبح أكثر قدرة على الدفاع عن آرائه بإحضار براهين ودلائل (٦٨ : ٤) ، كما أن إشراك الطلاب فى تقويم عملهم الذاتى ، وتحليله يجعلهم متمكنين ومتملكين للعملية التعليمية ، مما يؤدى إلى رفع مستواهم .

د- القدرة على البحث العلمى : تبدو أهمية البحث العلمى للطلاب فى إثراء معلوماته ، وتعويدده على الاعتماد على نفسه فى دراسة المشكلات وإصدار أحكام بشأنها ، وإتباع الأساليب والقواعد العلمية فى الكتابة ، إضافة إلى التعود على الرجوع إلى الوثائق والكتب كمصادر للمعلومات ، والتعود على معالجة المواضيع بموضوعية ونزاهة (٦٠ : ٥٣) ، كما زاد من أهمية البحث العلمى حالياً تصاعد حدة التحديات العالمية ، ومن بينها الثورة العلمية والتكنولوجية المتقدمة ، والتي تعتبر مصدر كل المستجدات الأخرى بدرجات متفاوتة ، ولكى يستطيع أى مجتمع أن يخوض غمار تلك الثورة فيجب عليه الاهتمام بالبحث العلمى ، ومن هنا تأتى أهمية إكساب الطالب القدرة على إجراء البحث العلمى من خلال تزويده بالأساليب الصحيحة للبحث ، وإصدار الأحكام النقدية التى تكشف عن مستواه العلمى ونضجه الفكرى ، والتي تمثل الميزة الأساسية للدراسة الأكاديمية .

٢- القدرات التنافسية الشخصية والجماعية ، وتشمل :

أ- القدرة على الإبداع : يعرف الإبداع على أنه عملية يحاول الإنسان فيها عن طريق استخدام تفكيره وقدراته العقلية ، وما يحيط به من مؤثرات مختلفة أن ينتج إنتاجاً جديداً نافعاً له وللمجتمع الذى يعيش فيه (٢٧ : ٢٠٣) ، ويعرف بأنه " قدرة مركبة تتألف من عدد من القدرات البسيطة المرتبطة بالخصائص السلوكية التى تميز المبدعين ، وهى : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، الحساسية للمشكلات ، ومواصلة الاتجاه " (٤٤ : ١٧٢- ١٧٣) ، كما يعرف بأنه " قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع " (٥٦ : ١٩) . وفى ضوء ما تم عرضه من تعريفات يمكن صياغة مفهوم للقدرة على الإبداع بأنها عبارة عن مجموعة العمليات التى يستخدمها الطالب الجامعى بما هو متوفر لديه من قدرات عقلية وفكرية، وما يحيط به من مؤثرات بيئية فى أن يتوصل إلى أفكار أو أسلوب أو نظرية بحيث يحقق النفع للجامعة أو للمجتمع الذى يوجد فيه . وتزداد أهمية تنمية هذه القدرة لدى الطالب الجامعى عندما نعلم أن الذين يقع على عاتقهم تطوير المجتمع والنهوض به هم المبدعين والمبتكرين ، " والذين لا يتجاوز نسبتهم فى المجتمع عن ١٠%-١٥% " (٥٢ : ٤) .

ب- القدرة على العمل الجماعى : يعتمد نجاح المؤسسة الجامعية على مدى قدرتها على إكساب طلابها ثقافة العمل الجماعى ، وتكوين فرق العمل ؛ لدورها الكبير فى

تعويض جوانب الضعف الفردية بجوانب القوة لدى أعضاء الفريق ، وإثارة الدافعية للعمل والإنجاز ، وتجنب حدوث الأخطاء ، ورفع كفاءة الأداء فى العمل ، وكل ذلك يتحقق إذا كان هناك تأييد من الإدارة ، وأعضاء هيئة التدريس للثقافة الداعمة للعمل الجماعى ، وإزكاء روح قيم التعاون والمشاركة ، والتعامل مع الآخرين ، والعمل الجماعى ، وذلك من خلال نشر وتعميق قيم التعاون وجماعية العمل فى كافة أرجاء الجامعة ، وكذلك تدريب الأفراد على مهارات العمل الجماعى .

ج- القدرة على التواصل وإتقان أكثر من لغة أجنبية : أصبح اكتساب مهارات التواصل، وإجادة بعض اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية - كلغة للثقافة العلمية - فى عصر العولمة ، والثورة العلمية والتكنولوجية ، وثورة الاتصالات وما ترتب عليها من زيادة الترابط والتداخل بين مختلف دول العالم ، وزيادة الاعتماد المتبادل بين الدول من الأمور الملحة والضرورية ، وهذا لا شك يمكن أن يساعد على سهولة التجاوب بين الدول بعضها البعض ، كما يمكن أن يساعد الطلاب على الفهم المتعمق للموضوعات والقضايا والمشكلات العالمية ، وتحقيق الفهم الأفضل للتضمينات التى تحملها السياسات العالمية وإبداء وجهات النظر فيها ، إضافة إلى سرعة الاتصال مع أناس ينتمون لجنسيات وثقافات مختلفة (٢٤ : ٩-١٠) .

ومع كل ما تقدم وجب علينا إعداد طالباً عالمياً ، وهذا الطالب العالمى يحتاج - بالطبع - لتحقيق دوره فى أن يتصل ويتفاعل بشكل واضح مع الآخرين ؛ ولذا فإنه يحتاج إلى أن يصل إلى مستوى عال من الكفاءة فى إحدى اللغات الأجنبية ، إذاً المفصود بالقدرة على إجادة اللغات الأجنبية فى عصر العولمة هو ضرورة تعلم الطالب الجامعى لغة أجنبية أساسية تيسر له سبل التفاهم مع العالم الجديد ، وتساعد على الاندماج فيه ، والاستفادة من إنجازاته ، وكذلك الاسهام فى زيادة مبتكراته ، بالإضافة إلى ما ينتظره مجتمعنا الجديد من توسع فى حركة التنمية ، وإلى مزيد من الانفتاح الحضارى على العالم الخارجى .

د- القدرة على حل المشكلات : القدرة على حل المشكلات هى مطلب أساسى فى حياة الفرد ، فكثر من المواقف التى تواجهنا فى الحياة اليومية هى أساساً مواقف تتطلب حل المشكلات ، هذا ولو كانت الحياة التى سيواجهها الأفراد ذات طبيعة ثابتة ، وكان لكل

منهم دور أو أدوار محددة يؤدونها ، لما كان حل المشكلات قضية ملحة ، فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره المحددة له ، ولكن الحياة متغيرة ومعقدة، وكل ما نستطيع أن نتنبأ به هو أنها لن تكون على ما هي عليه الآن فى عالم سريع التغير، لذا تغدوا مقدرة الفرد على التكيف وحل المشكلات أمراً بالغ الأهمية . ويعرف أحد الباحثين مفهوم حل المشكلات بأنه عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة، ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً (٧٥ : ٤٠)، كما يعرفه آخر بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة التى يستخدم فيها الفرد قواعد وقوانين للوصول لبعض الأهداف ، وعندما يصل لحل المشكلة يكون قد تعلم شيئاً جديداً اكتسبه بقدراته (٩ : ٣٣) . ويعرفه الباحث بأنه نشاط ذهنى منظم يستخدم الفرد فيه ما لديه من خبرات ومعلومات لمواجهة موقفاً غير عادى . وكذلك يعرفه بأنه هى عملية يستخدم فيها الطالب الجامعى معلوماته السابقة ، ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادى يواجهه ، فعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ، ويطبقه على الموقف الجديد الذى يواجهه .

ولكى يتم حل المشكلة لابد من اتباع مجموعة من الخطوات ، تبدأ بالشعور بالمشكلة ، ثم تحديدها ، ثم تحليلها ، ثم جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بالمشكلة، ثم اقتراح الحلول، ثم دراسة الحلول المقترحة دراسة ناقدة ، وأخيراً التوصل إلى الحلول الإبداعية (٥١ : ١). وهذا يبين أن أسلوب حل المشكلات يعتبر أكثر أساليب السلوك الإنسانى تعقيداً وأهمية، حيث إنها مهارة تجعل الفرد يمارس دوراً جديداً يكون فيه فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلمه.

هـ- القدرة على التفكير الناقد والتأملى : فى ظل التكنولوجيا الحديثة فإن كم المعلومات المتوافرة كبيرة جداً ، وفى تزايد مستمر ، وبالتالي يحتاج الطلاب أن يتعلموا كيفية اختيار اللازم والمفيد من المعلومات لا أن يكونوا مستقبلين سلبيين؛ لذا فمن المهم للطالب أن يطور ويطبق بفاعلية مهارات التفكير الناقد والتأملى فى دراساته الأكاديمية ومشاكله اليومية ، وتتجلى أيضاً أهمية التفكير الناقد والتأملى فى أنه يصمم عادة لفهم العلاقة ما بين اللغة والمنطق، وهذا ما يؤدى إلى إتقان مهارات التحليل والنقد والدفاع عن القضايا ، والتفكير الاستقرائى والاستنباطى ، والتوصل للنتائج الحقيقية والواقعية من خلال العبارات الواضحة للمعرفة والمعتقدات (٤٩ : ٧٩٥)، ومن هنا تأتى أهمية إكساب الطالب القدرة على التفكير الناقد والتفكير التأملى، والتى

هى عبارة عن تكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام إلا إذا اكتملت الأدلة، وعدم إصدار الأحكام على أساس من الميول أو التحيز، وإنما وفق معايير محددة ، أى أن القدرة على التفكير الناقد والتفكير التأملى تعنى مهارة الطالب الجامعى فى الحكم على مدى صدق وقيمة شئ، وهذا الشئ قد يكون معلومة أو مسألة رياضية، ويتحقق ذلك عندما يحدد الطالب أولاً أسلوب تفكيره الخاص به فيستطيع ثانياً أن يميز بين الحقائق التى يمكن إثباتها، أو التحقق من صحتها وبين الادعاءات الذاتية أو القيمة.

٣- القدرات التنافسية المدنية ، وتشمل :

أ- القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية : تعرف المسؤولية الاجتماعية على أنها واجب كل فرد فى العمل على فهم الصالح العام والعمل تبعاً لذلك ، وهى شعور الفرد بواجبه نحو المشاركة فى المشاريع المتصلة برفاهية المجتمع (٦٤ : ٢١٣) ، وتعرف بأنها مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة ، بأن يرتبط بها ويعى ويفهم مشكلاتها ، وأن يساهم فى حلها ، والمشاركة مع الآخرين فى أى عمل يقوم به ، وتقبل الدور الذى أقرته الجماعة ، والعمل على تنفيذه ، وإدراك الفرد للمغزى الاجتماعى لأفعاله وتصرفاته على نفسه والآخرين ، والالتزام بالمطالب والتوقعات الاجتماعية (٢ : ١٢١-١٢٢)، ويعرفها الباحث بأنها استعداد يكتسبه الفرد يساعده على مشاركة الآخرين فيما يقومون به من عمل ، ويساهم فى حل المشكلات التى يتعرضون لها، ويقبل القيام بالأدوار التى يكلفونه بها ، ويحاول تنفيذها . وبالنظر إلى هذه التعريفات يتبين أن للمسئولية الاجتماعية ثلاثة أبعاد ، هى : الاهتمام ، والفهم ، والمشاركة. كما يتبين أيضاً أهمية تنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية لدى الفرد فى المجتمع، والتى تتمثل فى أكساب الفرد قيم الالتزام، والمشاركة والتعاون والعمل الجماعى والإيجابية تجاه مشكلات وقضايا المجتمع محلياً وعالمياً . ومن ثم تأتى ضرورة تنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب فى التعليم والتعليم الجامعى بشكل خاص، من خلال تعريفه بالدور الاجتماعى الذى ينبغى أن يقوم به ، وبكيفية ونتيجة أدائه.

ب- القدرة على الحوار والنقد والتشاور : يعد الحوار والنقد والتشاور من أهم الضرورات الحتمية اللازمة لتقرير السلام فى أى مجتمع ، وتحقيق برامج التنمية التى

يبغيها ، فالسلام يصعب تحقيقه فى ظل التحولات العميقة التى هزت المنظومات الفكرية والاجتماعية السائدة فى العالم والتى ترجع بشكل أو بآخر إلى العولمة (٤٦ : ٢٩٧) ، إلا من خلال مد جسور وقنوات الحوار والتشاور بين تنظيمات المجتمع المدنى ، وأفراد المجتمع . وللحوار أشكال وصور مختلفة أهمها الحوار الديمقراطى الناقد القائم على حرية التعبير عن رأى ، واحترام الرأى والرأى الآخر ، ومن هنا فإن تنمية القدرة على الحوار والنقد والتشاور لدى الطلاب يعد تحدياً يفرض على التعليم ضرورة مواجهته فى هذا العصر .

ج- القدرة على اكتساب المهارات المطلوبة لسوق العمل : أدت وما زالت تؤدى التكنولوجيا المتقدمة إلى حدوث تغير ملموس فى طبيعة المهام والمسئوليات لكثير من المهن والوظائف القائمة فى سوق العمل ونوعية المشتغلين بها ، حيث ظهرت مهن ووظائف مرتفعة التعقيد وسرعة التغير ، وانقرضت مهن أخرى تقريباً ، فكان له أثر واضح فى تركيبة العمالة فى المجتمعات المختلفة ، إذ يعيش إنسان اليوم فى بيئة أساسها التكنولوجيا التى أدى استخدامها إلى تغييرات جذرية فى طريقة حياته وسلوكه ونظرته العامة لكل من حوله ، وإلى تبادل كثير من المعتقدات والأفكار والقيم والأنماط السلوكية ، مما يضطر معه العامل إلى تغيير مهنته أكثر من مرة عبر حياته المهنية حتى لا ينضم إلى طابور العاطلين ، وبالتالي يستطيع أن يبنى لنفسه مكاناً رفيعاً فى العالم الجديد (٣١ : ٢٤٢-٢٤٤) . وقد فرضت كل هذه التطورات والتغيرات فى سوق العمل على المؤسسات التعليمية الجامعية ضرورة تسليح طلابها بالمهارات التى تمكنهم من التعامل مع احتياجات سوق العمل فى المستقبل بكفاءة ومهارات عالية .

د- القدرة على التعايش مع الآخر : أدت ثورة الاتصالات والتقدم العلمى والتكنولوجى إلى تعميق الوعى بعالمية العالم ووحدته ، الأمر الذى من شأنه أن يجعل من المستحيل على أى أمة أن تعيش بمعزل عن غيرها من الأمم ، حيث تلاشت الحدود والمسافات ، وأصبح مصير كل فرد فى العالم مرتبطاً بمصير الآخرين ، وأصبح هناك تداخل فى المصالح بين الدول ، كما أصبح تأثير المشكلات التى تتعرض لها أى دولة فى أى مكان على سطح الأرض لا يقتصر عند حدود هذه الدولة ، ولكن يمتد أثرها إلى دول وشعوب

أخرى . وهذا يعنى عالمية المشكلات ، ومن هنا جاءت فكرة المواجهة الشاملة التى تحمل فى طياتها مؤشراً مؤداه أن الإنسان فى كل مكان ينبغى أن يتحمل قدراً من المسؤولية إزاء التغيرات والمشكلات العالمية باعتباره مواطناً عالمياً يمتلك كل مقومات المواطنة العالمية (٤٥ : ٢٩٤) ، والتى تتمثل فى : معرفة المشكلات العالمية والمشاركة فى حلها ، والسعى نحو تطويره وتقديمه (٥٨ : ٩٣) ، ومن هنا تبرز أهمية التعليم فى تعريف الفرد بحقوقه وواجباته نحو أسرته ومجتمعه المحلى والعالمى ، وإكسابه المعارف والمعلومات والمهارات والخبرات القائمة على الاحترام المتبادل بين الأفراد ، وإكسابه القدرة على تحمل المسؤولية ، وفهم الآخرين واحترامهم والتعايش والتفاعل معهم بوعى وإدراك .

مما سبق يتبين أن هناك العديد من القدرات التنافسية الواجب على الجامعة إكسابها وتنميتها لدى طلابها ؛ لكى تساعد على مواجهة المتغيرات العالمية المتسارعة والهائلة فى هذا العصر ، وهذه القدرات صنف فى ثلاثة أنواع ، هى : القدرات التنافسية الأكاديمية كالقدرة على التعلم لحد الاتقان ، والقدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى الحصول على المعرفة ، والقدرة على التقويم الذاتى ، والقدرة على البحث العلمى . والقدرات التنافسية الشخصية والجماعية كالقدرة على الإبداع ، والقدرة على العمل الجماعى ، والقدرة على التواصل وإتقان اللغات الأجنبية ، والقدرة على حل المشكلات ، والقدرة على التفكير الناقد والتأمل . والقدرات التنافسية المدنية كالقدرة على تحمل المسؤولية ، والقدرة على الحوار والنقد والتشاور ، والقدرة على إكتساب مهارات سوق العمل المطلوبة مستقبلاً ، والقدرة على التعايش مع الآخر .

البعد الثانى : الجانب الميدانى :

يعنى هذا الجانب بيان أهداف ، وأدواتها ، وعينة الدراسة الميدانية ومواصفاتها ، وكذلك الأساليب الإحصائية التى طبقت عند معالجة بيانات الدراسة ، وعرض نتائج الدراسة الميدانية ، وتحليلها ، وتفسيرها ، وذلك على النحو التالى :

أولاً : أهداف الدراسة الميدانية :

استهدفت الدراسة الميدانية تعرف الواقع الحالى لرأس المال الفكرى فى جامعة أسيوط من وجهة نظر عينة من السادة أعضاء هيئة التدريس بالكلية النظرية والعملية بالجامعة ،

وكذلك الوقوف على واقع القدرات التنافسية لدى عينة من طلاب الكليات النظرية والعملية بجامعة أسيوط .

ثانياً : أدوات الدراسة الميدانية :

أدوات الدراسة الميدانية عبارة عن استبانتين - من إعداد الباحث - إحداهما خاصة بعينة من السادة أعضاء هيئة التدريس ، والأخرى خاصة بعينة من الطلاب ، ومر تصميمها بالخطوات التالية :

١ - قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة التى تتعلق بموضوع دراسته ، والإطار النظرى لبحثه ، وأفاد منهما فى تحديد أبعاد الاستبانتين، وفى صياغة العبارات الخاصة بكل محور من محاورهما ، هذا وقد راعى الباحث فى صياغة عبارات الاستبانتين الاتسام بالموضوعية والبساطة والوضوح ، وأن تكون مقيدة حتى تحقق الهدف الذى وضعت من أجله ، كما راعى أن يكون عدد العبارات فى الاستبانتين مناسباً للغرض الذى وضعت من أجله من ناحية ، وبصورة لا تؤدى إلى الملل من ناحية أخرى .

٢ - اعتمد الباحث فى حساب صدق الاستبانتين على صدق المحكمين^(١)، حيث تم عرض الاستبانتين فى صورتها الأولية^(٢) على بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسيوط، وكلية التربية بالوادي الجديد ، وكذلك بعض أعضاء المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة ؛ وذلك لمعرفة وجهة نظرهم ، والاستفادة من ملاحظاتهم فيما أحتوته الاستبانتين من أبعاد ، ومدى ملائمتها لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، ومدى صلة كل عبارة بالبعد الذى تنتمى إليه وللاستبانة ككل ، وكذلك مدى مناسبة الصياغة اللغوية لكل عبارة، مع إتاحة الفرصة لهم لتعديل، أو حذف ما يرونه غير مناسب من العبارات ، وإضافة ما يرونه مناسباً منها ، وذلك أسفل كل بعد من أبعاد الاستبانتين.

وفى ضوء الآراء التى تقدم بها السادة المحكمون تم تعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة عبارات أخرى ، كما تم حذف العبارات التى قلت فيها نسبة موافقة المحكمين عن ٨٠ % ، وبعد هذا التعديل والحذف والإضافة أخذت الاستبانة صورتها النهائية^(٣) التى تم تطبيقها على العينة.

٣- للوقوف على ثبات عبارات ومحاوَر الاستبانَتين ، استخدام الباحث طريقة الاحتمال المنوالى **Mode Probability** فى حساب ثبات الاستبانَتين ، حيث قام الباحث بالتطبيق على العينة ككل ، ثم حساب معامل ثبات كل استبانَة ، وذلك كما يلى (٤٢ : ١٤٢) :

أ- حساب ثبات كل عبارة من عبارات الاستبانَة باستخدام المعادلة التالية :

$$ث = \frac{ن}{(ل - ١)}$$

حيث : (ن) عدد الاختيارات للعبارة الواحدة .

أكبر تكرار

(ل) الاحتمال المنوالى وهو عدد أفراد العينة المأخوذة

ب- حساب ثبات كل محور من محاوَر الاستبانَة من خلال الوسيط لمعاملات العبارات المكون له.

ج- حساب ثبات الاستبانَة ككل من خلال الوسيط لمعاملات ثبات المحاوَر التى تتكون منها كل استبانَة.

وفيما يلى نوضح معاملات ثبات محاوَر وعبارات كل استبانَة على حده :

(١) ملحق رقم (١) الخاص باسماء السادة المحكمين ، ص ١٠٦ .

(٢) الملحق رقم (٢) ، (٣) الخاصان بالاستبانَتين فى صورتهم الأولى ، ص ص ١٠٧ - ١٢١ .

(٣) الملحق رقم (٤) ، (٥) الخاصان بالاستبانَتين فى صورتهم النهائية ، ص ص ١٢٢ - ١٣٣ .

ب- حساب ثبات كل محور من محاوَر الاستبانَة من خلال الوسيط لمعاملات العبارات المكون له.

ج- حساب ثبات الاستبانَة ككل من خلال الوسيط لمعاملات ثبات المحاوَر التى تتكون منها كل استبانَة.

وفيما يلى نوضح معاملات ثبات محاوَر وعبارات كل استبانَة على حده :

١- بالنسبة للاستبانَة الخاصة بواقع رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط الموجهة إلى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة : حيث أعدت هذه الاستبانَة بهدف تعرف آراء أعضاء هيئة التدريس فى الواقع الحالى لرأس المال الفكرى بجامعة أسيوط ، وقد اشتملت هذه الاستبانَة فى صورتها النهائية على (٦٩) عبارة ، موزعة على سبعة محاوَر ، هى :

- المحوَر الأول: المقررات الدراسية، ويتضمن (١٧) عبارة، وأرقامها من (١- ١٧).

- المحور الثاني: الأنشطة الطلابية، ويتضمن (٩) عبارات، وأرقامها من (١٨-٢٦).
 - المحور الثالث: الندوات والمؤتمرات، ويتضمن (٧) عبارات، وأرقامها من (٢٧-٣٣).
 - المحور الرابع: رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية، ويتضمن (١١) عبارة، وأرقامها من (٣٤-٤٤) .
 - المحور الخامس: الإصدارات والوثائق، ويتضمن (٥) عبارات، وأرقامها من (٤٥-٤٩).
 - المحور السادس: المشروعات البحثية، ويتضمن (٧) عبارات، وأرقامها من (٥٠-٥٦).
 - المحور السابع: قيم الجامعة، ويتضمن (١٣) عبارة، وأرقامها من (٥٧-٦٩) .
- ويوضح الجدول رقم (٢) التالي نتائج الإجراءات الإحصائية السابقة، حيث (ن = ٣٣٠ فرداً) :

جدول رقم (٢)

معاملات ثبات عبارات ومحاور استبانة أعضاء هيئة

التدريس الخاصة بواقع رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط

المحور الأول :		المحور الثاني :		المحور الثالث :		المحور الرابع :		المحور الخامس:		المحور السادس:		المحور السابع :	
المقررات الدراسية		الأنشطة الطلابية		الندوات والمؤتمرات		رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية		الإصدارات والوثائق		المشروعات البحثية		قيم الجامعة	
رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
١	٠.٧١	١٨	٠.٨٨	٢٧	٠.٧٥	٣٤	٠.٧٤	٤٥	٠.٦١	٥٠	٠.٥٧	٥٧	٠.٨٥
٢	٠.٦٦	١٩	٠.٨٠	٢٨	٠.٧٤	٣٥	٠.٧٥	٤٦	٠.٦٠	٥١	٠.٦٨	٥٨	٠.٩٠
٣	٠.٧٤	٢٠	٠.٨١	٢٩	٠.٥١	٣٦	٠.٦١	٤٧	٠.٧٢	٥٢	٠.٥٥	٥٩	٠.٩٠
٤	٠.٦١	٢١	٠.٧٥	٣٠	٠.٧٣	٣٧	٠.٧٣	٤٨	٠.٧٢	٥٣	٠.٥٥	٦٠	٠.٦٠
٥	٠.٨٢	٢٢	٠.٧١	٣١	٠.٥٥	٣٨	٠.٦٠	٤٩	٠.٦٥	٥٤	٠.٥٣	٦١	٠.٧٨
٦	٠.٨٠	٢٣	٠.٧٣	٣٢	٠.٥٧	٣٩	٠.٨٠	-	-	٥٥	٠.٦١	٦٢	٠.٨٢
٧	٠.٧٠	٢٤	٠.٧٠	٣٣	٠.٥٦	٤٠	٠.٦١	-	-	٥٦	٠.٦٢	٦٣	٠.٨٣
٨	٠.٦٠	٢٥	٠.٦٩	-	-	٤١	٠.٧٩	-	-	-	-	٦٤	٠.٦١
٩	٠.٦٠	٢٦	٠.٦٨	-	-	٤٢	٠.٦٥	-	-	-	-	٦٥	٠.٨١
١٠	٠.٦٨	-	-	-	-	٤٣	٠.٦٦	-	-	-	-	٦٦	٠.٨٨
١١	٠.٦٥	-	-	-	-	٤٤	٠.٦٠	-	-	-	-	٦٧	٠.٦١
١٢	٠.٨٣	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٦٨	٠.٨٢
١٣	٠.٦٩	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	٦٩	٠.٦٠
١٤	٠.٨٥	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
١٥	٠.٦٧	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
١٦	٠.٨٢	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
١٧	٠.٨١	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
المحور	٠.٧٠	-	٠.٧٣	-	٠.٥٧	-	٠.٦٦	-	٠.٦٥	-	٠.٥٥	-	٠.٨٢

ويتضح من الجدول السابق أن ثبات الاستبانة ككل (الوسيط = ٠.٦٦) ، وهى معاملات مرتفعة بالنسبة لحجم العينة ، وبذلك أصبحت الاستبانة فى صورتها النهائية صالحة للتطبيق على أفراد العينة .

٢- بالنسبة للاستبانة الخاصة بالقدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة الموجهة إلى الطلاب بجامعة أسيوط : حيث أعدت هذه الاستبانة لمعرفة واقع القدرات التنافسية لدى الطلاب من وجهة نظر عينة من طلاب الجامعة ، واشتملت هذه الاستبانة على عدد (١٢٣) عبارة ، موزعة على ثلاثة محاور ، هى :

- المحور الأول: القدرات التنافسية الأكاديمية ، ويتضمن (٤٢) عبارة ، موزعة على أربع قدرات ، هى :

* الأولى: القدرة على التعلم لحد الاتقان : وتضمنت (١٣) عبارة ، وأرقامها من (١-١٣) .
* الثانية: القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المعرفة : وتضمنت (٩) عبارات ، وأرقامها من (١٤-٢٢) .

* الثالثة: القدرة على التقويم الذاتى : وتضمنت (٧) عبارات ، وأرقامها من (٢٣-٢٩) .
* الرابعة: القدرة على البحث العلمى : وتضمنت (١٣) عبارة ، وأرقامها من (٣٠-٤٢) .
- المحور الثانى: القدرات التنافسية الشخصية والجماعية : ويتضمن (٤٧) عبارة ، موزعة على خمس قدرات ، هى :

* الأولى: القدرة على الإبداع : وتضمنت (١٣) عبارة ، وأرقامها من (٤٣-٥٥) .
* الثانية: القدرة على العمل الجماعى : وتضمنت (٧) عبارات ، وأرقامها من (٥٦-٦٢)
* الثالثة: القدرة على التواصل وإتقان اللغات الأجنبية: وتضمنت (٩) عبارات وأرقامها من (٦٣-٧١) .

* الرابعة: القدرة على التفكير الناقد والتأملى : وتضمنت (٩) عبارات ، وأرقامها من (٧٢-٨٠)
* الخامسة: القدرة على حل المشكلات : وتضمنت (٩) عبارات ، وأرقامها من (٨١-٨٩) .
- المحور الثالث: القدرات التنافسية المدنية ، ويتضمن (٣٣) عبارة ، موزعة على أربع قدرات ، هى :

* الأولى: القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية: وتضمنت (١٣) عبارة ، وأرقامها من (٩٠-١٠٢)

* الثانية: القدرة على الحوار والنقد والتشاور: وتضمنت (٩) عبارات ، وأرقامها من (١٠٣-١١١)
* الثالثة: القدرة على اكتساب مهارات سوق العمل: وتضمنت (٧) عبارات ، وأرقامها من (١١٢-١١٨) .

* الرابعة: القدرة على التعايش مع الآخر: وتضمنت (٥) عبارات ، وأرقامها من (١١٩-١٢٣)
ويوضح الجدول رقم (٣) التالى نتائج الإجراءات الإحصائية السابقة، حيث (ن = ١٦٣٨ فرداً) :

العدد (٤٢) أكتوبر ٢٠١٥م

جدول رقم (٣)

معاملات ثبات عبارات ومحاور استبانة الطلاب الخاصة بواقع القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة

المحور الأول : القدرات التنافسية الأكاديمية										المحور الثاني : القدرات التنافسية الشخصية والجماعية										المحور الثالث : القدرات التنافسية المدنية									
القدرة على :										القدرة على :										القدرة على :									
التعلم لحد الاتقان		استخدام التكنولوجيا الحديثة		التقويم الذاتي		البحث العلمي		الإبداع		العمل الجماعي		التواصل وإتقان اللغات الأجنبية		التفكير الناقد والتأملي		حل المشكلات		تحمل المسؤولية		الحوار والنقد والتشاور		اكتساب مهارات سوق العمل		على التعايش مع الآخر					
ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث
١	٠.٦٦	١٤	٠.٨٨	٢٣	٠.٤٥	٣٠	٠.٥٥	٤٣	٠.٦١	٥٦	٠.٧٠	٦٣	٠.٦٥	٧٢	٠.٤٧	٨١	٠.٥٢	٩٠	٠.٦٦	١٠٣	٠.٦٦	١١٢	٠.٧٨	١١٩	٠.٨٣	١	٠.٦٦	١٤	٠.٨٨
٢	٠.٦٥	١٥	٠.٦٢	٢٤	٠.٥٥	٣١	٠.٥٤	٤٤	٠.٦٠	٥٧	٠.٦٨	٦٤	٠.٧٤	٧٣	٠.٦٥	٨٢	٠.٤٨	٩١	٠.٨٣	١٠٤	٠.٦٥	١١٣	٠.٦٥	١٢٠	٠.٦١	٢	٠.٦٥	١٥	٠.٦٢
٣	٠.٤٨	١٦	٠.٦٢	٢٥	٠.٧٥	٣٢	٠.٦٢	٤٥	٠.٦١	٥٨	٠.٦٥	٦٥	٠.٦٦	٧٤	٠.٦٥	٨٣	٠.٦٨	٩٢	٠.٨٢	١٠٥	٠.٧٩	١١٤	٠.٧٨	١٢١	٠.٨٢	٣	٠.٤٨	١٦	٠.٦٢
٤	٠.٧٦	١٧	٠.٩٠	٢٦	٠.٧٤	٣٣	٠.٨٥	٤٦	٠.٦٣	٥٩	٠.٥٠	٦٦	٠.٥١	٧٥	٠.٦٤	٨٤	٠.٦٩	٩٣	٠.٦٢	١٠٦	٠.٥٥	١١٥	٠.٦٣	١٢٢	٠.٧٧	٤	٠.٧٦	١٧	٠.٩٠
٥	٠.٧٥	١٨	٠.٦١	٢٧	٠.٧٥	٣٤	٠.٨٤	٤٧	٠.٦٢	٦٠	٠.٦٥	٦٧	٠.٧٤	٧٦	٠.٦٩	٨٥	٠.٦٦	٩٤	٠.٥٦	١٠٧	٠.٥٦	١١٦	٠.٥٦	١٢٣	٠.٦٨	٥	٠.٧٥	١٨	٠.٦١
٦	٠.٧٦	١٩	٠.٩٠	٢٨	٠.٦٥	٣٥	٠.٦٠	٤٨	٠.٤٨	٦١	٠.٧١	٦٨	٠.٥٧	٧٧	٠.٦٨	٨٦	٠.٥٠	٩٥	٠.٦٣	١٠٨	٠.٧٦	١١٧	٠.٥٥	—	—	٦	٠.٧٦	١٩	٠.٩٠
٧	٠.٤٨	٢٠	٠.٨٥	٢٩	٠.٧٠	٣٦	٠.٨٠	٤٩	٠.٥٦	٦٢	٠.٧٠	٦٩	٠.٧٢	٧٨	٠.٥٦	٨٧	٠.٥٧	٩٦	٠.٥٥	١٠٩	٠.٧٣	١١٨	٠.٥٠	—	—	٧	٠.٤٨	٢٠	٠.٨٥
٨	٠.٨١	٢١	٠.٦٥	—	—	٣٧	٠.٧٩	٥٠	٠.٥٣	—	—	٧٠	٠.٧٢	٧٩	٠.٧٠	٨٨	٠.٦٧	٩٧	٠.٨٠	١١٠	٠.٧٥	—	—	—	—	٨	٠.٨١	٢١	٠.٦٥
٩	٠.٨٠	٢٢	٠.٦٢	—	—	٣٨	٠.٦٢	٥١	٠.٥٤	—	—	٧١	٠.٧٣	٨٠	٠.٦٦	٨٩	٠.٦٥	٩٨	٠.٧٨	١١١	٠.٦٧	—	—	—	—	٩	٠.٨٠	٢٢	٠.٦٢
١٠	٠.٦٥	—	—	—	—	٣٩	٠.٦٥	٥٢	٠.٥٥	—	—	—	—	—	—	—	—	٩٩	٠.٧٦	—	—	—	—	—	—	١٠	٠.٦٥	—	—
١١	٠.٤٨	—	—	—	—	٤٠	٠.٦٦	٥٣	٠.٥١	—	—	—	—	—	—	—	—	١٠٠	٠.٧٣	—	—	—	—	—	—	١١	٠.٤٨	—	—
١٢	٠.٧٩	—	—	—	—	٤١	٠.٦٦	٥٤	٠.٧١	—	—	—	—	—	—	—	—	١٠١	٠.٦٨	—	—	—	—	—	—	١٢	٠.٧٩	—	—
١٣	٠.٧٧	—	—	—	—	٤٢	٠.٦٥	٥٥	٠.٦٨	—	—	—	—	—	—	—	—	١٠٢	٠.٦٥	—	—	—	—	—	—	١٣	٠.٧٧	—	—
المحو ر	٠.٧٥	—	٠.٦٥	—	٠.٧٠	—	٠.٦٥	—	٠.٦٠	—	٠.٦٨	—	٠.٧٢	—	٠.٦٥	—	—	—	٠.٦٨	—	٠.٦٧	—	٠.٦٣	—	٠.٧٧	المحو ر	٠.٧٥	—	٠.٦٥

(٢) تعنى رقى العبارة (ث) تعنى معامل الثبات

ويتبين من الجدول السابق أن ثبات الاستبانة ككل (الوسيط = ٠.٦٨) ، وهى معاملات مرتفعة بالنسبة لحجم العينة ، وبذلك أصبحت الاستبانة فى صورتها النهائية صالحة للتطبيق على أفراد العينة .

ثالثاً : عينة الدراسة الميدانية ومواصفاتها :

تكونت عينة الدراسة الميدانية من مجموعتين ، وذلك كما يلى :

١- مجموعة أعضاء هيئة التدريس : وتتمثل فى عينة من أعضاء هيئة التدريس (أستاذ - أستاذ مساعد - مدرس) فى الكليات العملية والنظرية بجامعة أسيوط ، وتم اختيارهم بالنسبة لكل كلية بالطريقة العشوائية ؛ لمعرفة وجهة نظرهم فى رأس المال الفكرى الحالى بالجامعة ، وتكونت عينة الدراسة هنا من (٣٣٠) عضواً بواقع نسبة (١٩.٨ %) من إجمالى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، منهم (٩٠) عضواً بالكليات النظرية ، أى بواقع نسبة (٢٦.٣١ %) من أفراد المجتمع الأسمى ، وعدد (٢٤٠) عضواً بالكليات العملية أى بواقع نسبة (١٨.٢ %) من أفراد المجتمع الأسمى ، ويوضح الجدول رقم (٤) التالى خصائص عينة الدراسة فى هذه المجموعة (٢١ : ١٤ - ١٦) :

جدول رقم (٤)

خصائص عينة الدراسة الميدانية

الكليات النظرية				الكليات العملية			
الكلية	عدد ه . ت	العينة	%	الكلية	عدد ه . ت	العينة	%
العلوم	٢٧٤	٥٨	٢١.٢	التربية	١٠٥	١٩	١٨.٠٩
الهندسة	١٨٢	٣٥	١٩.٢	التجارة	٥٠	١٢	٢٤
الزراعة	١٤٧	٣١	٢١.١	الحقوق	٣٠	٨	٢٦.٦
الطب	٤٨٧	٦٠	١٢.٣	التربية الرياضية	٤٢	١٤	٣٣.٣
الصيدلة	٨٧	١٩	٢١.٨	الخدمة الاجتماعية	١٥	٥	٣٣.٣
الطب البيطرى	١٠١	٢٠	١٩.٨	التربية النوعية	١٧	٥	٢٩.٤
التمريض	٢٤	٨	٣٣.٣	الآداب	٥٠	١٨	٣٦
الحاسبات	٢٠	٩	٤٥	التربية بالوادرى	٣٣	٩	٢٧.٢
الإجمالى	١٣٢٢	٢٤٠	١٨.٢	-	٣٤٢	٩٠	٢٦.٣١
الإجمالى العام	١٦٦٤						
إجمالى العينة	٣٣٠ / ١٩.٨ %						

(ه . ت) تعنى أعضاء هيئة التدريس .

يتضح من الجدول السابق أن عدد أفراد العينة الإجمالية الذين أجابوا على أسئلة الاستبانة بلغ (٣٣٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة بجامعة أسيوط.

٢- مجموعة الطلاب : وتتمثل في عينة من طلاب الفرق النهائية بالكليات العملية والنظرية انتظام بجامعة أسيوط ، وتم اختيار طلاب هذه الفرق للكشف عن مستوى القدرات التنافسية لديهم خاصة بعد مرور حوالى أربع سنوات دراسية عليهم ، وتم اختيار الطلاب بالنسبة لكل كلية بالطريقة العشوائية ، وتكونت إجمالية عينة الدراسة من (١٦٣٨) طالباً بواقع (١٤.٨ %) من إجمالية الطلاب الفرق النهائية بالجامعة ، منهم (٦٤١) طالباً بالكليات العملية بواقع نسبة (١٩.٦ %) من أفراد المجتمع الأصلي ، وعدد (٩٩٧) طالباً بالكليات النظرية بواقع نسبة (١٢.٨ %) من أفراد المجتمع الأصلي ، ويوضح الجدول رقم (٥) التالي خصائص عينة الدراسة في هذه المجموعة (٢١ : ١٠ - ١٢) :

جدول رقم (٥)

خصائص عينة الدراسة الميدانية

الكليات النظرية				الكليات العملية			
%	العينة	العدد الكلى	الكلية	%	العينة	العدد الكلى	الكلية
١٠.٠٥	١٦٢	١٦١١	التربية	٢٠.٢	٦٥	٣٢١	العلوم
١٠.١٩	١٤٦	١٤٣٢	التجارة	٢٠	١٧١	٨٠٠	الهندسة
٩.١	٢٠٦	٢٢٦١	الحقوق	٢٠	٦٠	٣٠٠	الزراعة
٢٠	٨٧	٤٣٤	التربية الرياضية	١٧.٣٥	١٠٩	٦٢٨	الطب
٢٠	١٠٥	٥٢٦	الخدمة الاجتماعية	١٧.٥	١٣٥	٧٧٠	الصيدلة
٢٠.٢	٦٩	٣٤٣	التربية النوعية	١٩.٩	٥٣	٢٦٦	الطب البيطرى
٢٠	١٧٢	٨٦٠	الآداب	٢٢	٢٨	١٢٨	التمريض
٢٧.٢	٥٠	٣٠٠	التربية بالوادی	١٩.٦	٢٠	٥١	الحاسبات
١٢.٨	٩٩٧	٧٧٦٧	—	١٨.٢	٦٤١	٣٢٦٤	الإجمالى
١١٠٣١							الإجمالى العام
١٦٣٨ / ١٤.٨ %							إجمالى العينة

رابعاً : الأساليب الإحصائية التي طبقت عند معالجة بيانات الدراسة الميدانية :

بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة ، قام الباحث بتحليل النتائج وتفسيرها طبقاً للأساليب الإحصائية التالية (٤١ : ٢٠٥) :

١ - استخدم الباحث الدرجات الوزنية الآتية (٣ موافق ، ٢ إلى حد ما ، ١ غير موافق) ، وذلك في الاستبانة الموجهة لأعضاء هيئة التدريس ، والدرجات الوزنية نفسها للاختيارات الثلاثة ، (٣ كبيرة ، ٢ متوسطة ، ١ ضعيفة) ، وذلك في الاستبانة الموجهة لطلاب الجامعة .

٢ - للتعرف على الأوزان النسبية لفئات العينة ، قام الباحث بتطبيق المعادلة الآتية على كل

$$ق = \frac{ك١ \times ٣ + ك٢ \times ٢ + ك٣ \times ١}{٣ ن}$$

٣ ن

حيث (ق) الوزن النسبي .

(ك١) عدد التكرارات تحت الاختيار (موافق أو كبيرة) .

(ك٢) عدد التكرارات تحت الاختيار (إلى حد ما أو متوسطة) .

(ك٣) عدد التكرارات تحت الاختيار (غير موافق أو ضعيفة) .

(ن) عدد أفراد العينة .

٣ - للتعرف على دلالة الفروق بين الأوزان النسبية لفئات العينة، قام الباحث بتطبيق

$$\text{مقياس (ز) كالاتي: } \frac{١١ - ٢١}{٢١ - ١١}$$

$$\sqrt{\frac{١}{٢ ن} + \frac{١}{١ ن}} = \text{أنب}$$

حيث (أ١) الوزن النسبي للمجموعة الأولى

(ن١) عدد أفراد المجموعة الأولى

(أ٢) الوزن النسبي للمجموعة الثانية

(ن٢) عدد أفراد المجموعة الثانية

$$(ب) \quad 1 - A = \frac{N_1 \times A_1 + N_2 \times A_2}{N_1 + N_2} = (أ)$$

$$(ب) \quad 1 - A =$$

وتكون قيمة (ز) دالة عند:

$$0.001 \text{ إذا كانت } z \leq 3.29$$

$$0.01 \text{ إذا كانت } 2.58 \leq z < 3.29$$

$$0.05 \text{ إذا كانت } 1.96 \leq z < 2.58$$

٤- للتعرف على درجة ومستوى الموافقة لأفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانيتين

، وكذلك على كل محور من محاورهما ، تم تعيين حدود الثقة كالتالى (٤٨ : ٤١٤) :

أ- حدد الباحث متوسط شدة الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانيتين من العلاقة

التالية:

الدرجة الوزنية لأعلى درجة موافقة - الدرجة الوزنية لأقل درجة موافقة

متوسط شدة الاستجابة =

عدد احتمالات الاستجابة

$$A = \frac{1 - 3}{3} = \frac{2}{3} = 0.67$$

وحيث إن عدد أفراد العينة أكبر من (٣٠) فرداً، فإن المتوسطات تميل إلى التوزيع

وفقاً لمنحنى التوزيع الاعتدالى ، بمعنى أن يكون توزيع متوسطات أفراد العينة متجمعاً حول

المتوسط الحقيقى (٠.٦٧) . .

ب- حدد الباحث الخطأ المعياري لمتوسط درجة الاستجابة من العلاقة :

$$\frac{\sqrt{A \times B}}{N} = \text{الخطأ المعياري (خ . م)}$$

حيث ب = ١ - أ

ن عدد أفراد العينة

ج- تعيين حدود الثقة لمتوسط نسبة الاستجابات لكل استبانة من العلاقة :

حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة = $0.67 \pm$ الخطأ المعياري $1.96 \times$

وهذا يعني أنه إذا زادت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة عن الحد الأعلى للثقة (متوسط شدة الاستجابة + $1.96 \times$ م) يكون هناك اتجاه موجب للموافقة على العبارة ، وإذا نقصت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة عن الحد الأدنى للثقة (متوسط شدة الاستجابة - $1.96 \times$ م) يكون هناك اتجاه موجب لعدم الموافقة على العبارة ، وإذا انحصرت بين الحدين الأعلى والأدنى تكون استجابات أفراد العينة على العبارة متوسطة ، ويوضح الجدول رقم (٦) التالي حدود الثقة لمجموعات العينة المختلفة :

جدول رقم (٦)

حدود الثقة لاستجابات مجموعات العينة

نوع الاستبانة	عينة الدراسة	عدد أفرادها	الحد الأعلى للثقة	الحد الأدنى للثقة
استبانة رقم (١) الخاصة بأعضاء هيئة التدريس	كليات نظرية	٩٠	٠.٥٧	٠.٧٧
	كليات عملية	٢٤٠	٠.٦١	٠.٧٣
	إجمالي العينة	٣٣٠	٠.٦٢	٠.٧٢
استبانة رقم (٢) الخاصة بالطلاب	كليات نظرية	٩٩٧	٠.٦٤	٠.٧٠
	كليات عملية	٦٤١	٠.٦٣	٠.٧١
	إجمالي العينة	١٦٣٨	٠.٦٤	٠.٦٩

خامساً : عرض نتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها) :

نتناول فيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية التي تم تطبيقها على العينة وتحليلها

وتفسيرها :

أولاً - نتائج الاستبانة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس حول واقع رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط :

لمعرفة الواقع الحالى لرأس المال الفكرى بجامعة أسيوط من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس ، اتبع الباحث الإجراءات التالية :

١ - طبق الباحث الاستبانة على (٣٣٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية والنظرية بالجامعة

٢ - قام الباحث بتفريغ استجابات أفراد العينة على العبارات ، واستخراج الأوزان النسبية لها ، ثم استخدام مقياس (ز) لتحديد الفروق بين آراء فئات العينة ، ونوضح فيما يلى نتائج تطبيق هذه الإجراءات على المحاور السبعة للاستبانة بصفة عامة ، وعلى العبارات الخاصة بكل محور على حده بصفة خاصة :

أ- النتائج الخاصة بآراء أعضاء لجنة التومس وفى ممولور والاستبانة بصفة عامة : وهنا قام الباحث بتحديد آراء عينة الدراسة من خلال المحاور السبعة التى تضمنتها استبانة واقع رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط ، وذلك بشكل عام ، كما يتضح من الجدول رقم (٧) التالى :

جدول رقم (٧)

الأوزان النسبية لآراء أعضاء هيئة التدريس فى محاور استبانة رأس المال الفكرى بالجامعة بصفة عامة

م	المحاور	العينة ككل (ن) ٣٣٠ = (		كليات عملية (ن) ٢٤٠ = (		كليات نظرية (ن) ٩٠ = (		قيمة (ز)
		ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١	المقررات الدراسية	٠.٧٠	٣	٠.٧١	٢	٠.٦٩	٣	٠.١٧
٢	الأنشطة الطلابية	+٠.٧٤	٢	٠.٧١	٢	+٠.٧٧	١	١.١٢
٣	الندوات والمؤتمرات	٠.٦٣	٦	٠.٦٣	٦	٠.٦٣	٦	صفر
٤	رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية	٠.٦٨	٤	٠.٦٨	٤	٠.٦٧	٤	٠.٨٤
٥	الإصدارات والوثائق	٠.٦٧	٥	٠.٦٧	٥	٠.٦٧	٤	صفر
٦	المشروعات البحثية	-٠.٥٦	٧	-٠.٥٤	٧	-٠.٥٧	٧	٠.١٦
٧	قيم الجامعة	+٠.٧٧	١	+٠.٧٩	١	+٠.٧٥	٢	١.٠٨
	الاستبيان ككل	٠.٦٨	-	٠.٦٨	-	٠.٦٨	-	صفر

(ق) تعنى الوزن النسبى (ت) تعنى الترتيب (+) تعنى العبارة تتحقق بوضوح " إيجابية " (-)

تعنى العبارة لا تتحقق " سالبة " () الرقم بدون أى علامة تعنى العبارة متوسطة التحقق

بالنظر فى بيانات الجدول السابق يتضح أن الوزن النسبى للاستبانة ككل بلغ (٠.٦٨) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٢ ، ٠.٧٢) ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل على أن رأس المال الفكرى الحالى بالجامعة ليس بالمستوى المطلوب ، والأمر بحاجة إلى بذل مزيد من الجهود لتطوير وتنمية جوانب رأس المال الفكرى بالجامعة ؛ بحيث يسهم فى الارتقاء بمستوى القدرات التنافسية لدى الطلاب ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الباسط محمد دياب ، ٢٠١٠ م) والتي أكدت على أن المؤسسات الجامعية المصرية تعاني من بعض التحديات التى تعوق قدرتها التنافسية بعضها يتعلق بالإدارة ، وبعضها يتعلق بالبحوث والتطوير ، وبعضها يتعلق بجودة التعليم ، وبعضها يتعلق بجودة مخرجات التعليم ، كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما أسفرت عنه دراسة (محمود على الروسان و محمود محمد العجلونى ، ٢٠١٠ م) من أن الاهتمام برأس المال الفكرى ما زال ضعيفاً فى المصارف الأردنية مما يعوق تنمية القدرات الإبداعية لدى العاملين فيها .

وبإعادة النظر فى بيانات الجدول السابق يتبين أيضاً أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الأوزان النسبية لمجموعتى الدراسة فى جميع المحاور السبعة كل على حده ، ومن مقارنة استجابات أفراد العينة على المحاور السبعة - كما يوضحها الجدول السابق - نجد أن المحور السابع " قيم الجامعة " احتل المرتبة الأولى لدى أفراد العينة الكلية بنسبة بلغت (٠.٧٧) ، وكذلك لدى عينة الكليات العملية بنسبة (٠.٧٩) ، وعينة الكليات النظرية بنسبة (٠.٧٥) ، وهى أوزان نسبية أعلى من الحد الأعلى للثقة ، مما يؤكد على اتفاق مجموعتى الدراسة على أملاك الجامعة لمجموعة من القيم الجوهرية ، والتى تمثل المبادئ الأساسية لضبط وتوجيه السلوك العام للطلاب والعاملين داخل الإدارات والأقسام بالجامعة .

كما نجد أيضاً أن المحور الثانى " الأنشطة الطلابية " جاء فى المرتبة الثانية من منظور أفراد العينة ككل بوزن نسبى (٠.٧٤) ، وكذلك من منظور عينة الكليات العملية بوزن نسبى (٠.٧١) ، وفى المرتبة الأولى من منظور عينة الكليات النظرية بوزن نسبى (٠.٧٧) ، وعند المقارنة بين الأوزان النسبية لهذا المحور نلاحظ أن الوزنين النسبيين (٠.٧٤) و (٠.٧٧) أكبر من الحد الأعلى للثقة ، وأن الوزن النسبى (٠.٧١) يقع بين

الحدين الأدنى والأعلى للثقة ، مما يؤكد على اتفاق أفراد العينة الكلية وعينة الكليات النظرية على توافر مجموعة كبيرة من الأنشطة الطلابية داخل الجامعة ، وهذا على خلاف ماتراه عينة الكليات العملية ، وربما يرجع ذلك إلى أنشغال أعضاء هيئة التدريس داخل الكليات العملية بالدروس النظرية والعملية خاصة مما يحول بينهم وبين معرفة هذه الأنشطة وممارستها .

وكذلك يتضح من الجدول السابق أيضاً أن المحور الخاص " بالمقررات الدراسية " احتل المرتبة الثالثة لدى أفراد العينة الكلية بنسبة (٠.٧٠) ، وكذلك لدى عينة الكليات النظرية بنسبة (٠.٦٩) ، والمرتبة الثانية لدى عينة الكليات العملية بنسبة (٠.٧١) ، يليه المحور الخاص " برسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية " فى المرتبة الرابعة لدى أفراد العينة ككل ، وعينة الكليات العملية بنسبة (٠.٦٨) ، ولدى عينة الكليات النظرية بنسبة (٠.٦٧) ، ثم جاء المحور الخاص " بالإصدارات والوثائق " فى المرتبة الخامسة من منظور أفراد العينة ككل ، وعينة الكليات العملية بنسبة (٠.٦٧) ، والمرتبة الرابعة من منظور عينة الكليات النظرية بنفس النسبة السابقة . أما المحور الخاص " بالندوات والمؤتمرات " فقد احتل المرتبة السادسة لدى أفراد العينة الكلية ، وكذلك لدى مجموعتي عينة الدراسة بنسبة (٠.٦٣) .

ويلاحظ على الأوزان النسبية لكل هذه المحاور أنها انحصرت جميعها بين الحدين الأدنى والأعلى للثقة ، مما يؤكد وجود قصور فى بعض جوانب رأس المال الفكرى فى الجامعة بعضها يتعلق بالمقررات الدراسية ، وبعضها يتعلق برسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية ، وبعضها يتعلق بالإصدارات والوثائق ، وبعضها يتعلق بالندوات والمؤتمرات . وأما المحور الخاص " بالمشروعات البحثية " فقد احتل المرتبة السابعة والأخيرة من منظور أفراد العينة ككل ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية بأوزان نسبية هى على الترتيب (٠.٥٦، ٠.٥٤، ٠.٥٧) ، وهى أوزان نسبية أقل من الحد الأدنى للثقة ، مما يؤكد على اتفاق أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية والنظرية على ضعف مستوى هذا الجانب من جوانب رأس المال الفكرى فى جامعة أسيوط.

ب- النتائج الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس في كل محور من محاور حلال استبانة
على حده :

يمكن التعرف على آراء أفراد العينة في عبارات كل محور من محاور استبانة الواقع
الحالي لرأس المال الفكرى بجامعة أسيوط ، فيما يلي :

١- النتائج الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور " قيم الجامعة:
للتوصل إلى الدرجات المعبرة عن تقديرات أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية
والنظرية في المحور الخاص " بقيم الجامعة " ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة
بعبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتي العينة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ،
ويوضح ذلك الجدول رقم (٨) التالي :

جدول رقم (٨)

الأوزان النسبية لآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور " قيم الجامعة "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ٣٣٠		كليات عملية (ن) = ٢٤٠		كليات نظرية (ن) = ٩٠		قيمة (ز)
	ق	ت	ق	ت	ق	ت	
٥٧	+٠.٨٥	٤	+٠.٨٨	٤	+٠.٧٩	٨	١.٨٦
٥٨	+٠.٩١	١	+٠.٩٣	١	+٠.٨٦	٢	١.٦٩
٥٩	+٠.٩١	١	+٠.٩٢	٢	+٠.٨٧	١	١.٤١
٦٠	-٠.٦١	١٠	٠.٦٢	١١	٠.٥٨	١١	٠.٦٦
٦١	+٠.٧٩	٩	+٠.٨١	٩	+٠.٧٨	٩	٠.٥٩
٦٢	+٠.٨٣	٥	+٠.٨٤	٥	+٠.٨١	٤	٠.٦٥
٦٣	+٠.٨٣	٥	+٠.٨٤	٥	+٠.٨١	٤	٠.٦٥
٦٤	-٠.٦١	١٠	-٠.٦٠	١٢	٠.٥٨	١١	٠.٦٥
٦٥	+٠.٨٢	٧	+٠.٨٣	٧	+٠.٨٠	٦	٠.٦٣
٦٦	+٠.٨٩	٣	+٠.٩٢	٢	+٠.٨٣	٣	٢.٣٣
٦٧	-٠.٦١	١٠	٠.٦٤	١٠	٠.٦١	١٠	٠.٢٦
٦٨	+٠.٨٢	٧	+٠.٨٣	٧	+٠.٨٠	٦	٠.٦٣
٦٩	-٠.٦١	١٠	-٠.٦٠	١٢	٠.٥٨	١١	٠.٦٦
المحور	+٠.٧٧	-	+٠.٧٩	-	٠.٧٥	-	١.٠٨

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن الوزن النسبي الخاص بمحور " قيم الجامعة " بلغ (٠.٧٧) ، وهو أكبر من الحد الأعلى للثقة ، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل ، وكذلك عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية فيما بينهم على أن معظم عبارات هذا المحور متحققة بوضوح ، وأن الجامعة لديها مجموعة من القيم تحرص الجامعة على إكسابها للطلاب .

ويلاحظ من الجدول السابق أيضاً أن العبارات التي تحققت بوضوح في هذا المحور بلغت (٩) عبارات من منظور العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، والكليات النظرية ، وهذه العبارات ، هي أرقام (٥٨ ، ٥٩ ، ٦٦ ، ٥٧ ، ٦٢ ، ٦٣ ، ٦٥ ، ٦٨ ، ٦١) والتي أحتلت المراتب التسع الأولى على الترتيب لدى مجمل عينة الدراسة ، وعلى الرغم من وجود اختلاف في المراتب لبعض هذه العبارات بين مجموعتي الدراسة نتيجة لاختلاف الآراء بينهم ، إلا إنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة .

وهذا يشير إلى اتفاق جميع أفراد العينة على أن الكلية تحرص على توفير المناخ الديمقراطي في العملية التعليمية ، وإتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم ، والتعامل مع جميع الطلاب بطريقة عادلة وموضوعية ، وتقديم فرص متساوية للطلاب للتعليم والتعلم ، وحث الطلاب على العمل بروح الفريق ، وإلتزام الطلاب بعادات وتقاليدهم وقيم وقوانين المجتمع ، وإقامة علاقات إنسانية طيبة بين الإدارة والطلاب ، وسيادة الاحترام والتقدير بين الطلاب والعاملين في الكلية ، وتكليف الطلاب ببعض الأعمال التي يتطلب تنفيذها وقت محدد .

كما يلاحظ من الجدول السابق أيضاً أن العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " في هذا المحور بلغت (٤) عبارات من منظور مجمل العينة ، وهي أرقام (٦٠ ، ٦٤ ، ٦٧ ، ٦٩) ، مقابل عبارتان متوسطتان التحقق هما (٦٠ ، ٦٧) ، وعبارتان غير متحققتين تماماً ، هما (٦٤ ، ٦٩) لدى عينة الكليات العملية ، ومقابل (٤) عبارات متوسطة التحقق لدى عينة الكليات النظرية ، وهي أرقام (٦٠ ، ٦٤ ، ٦٧ ، ٦٩) ، وجاءت هذه العبارات جميعها في المراتب الأخيرة سواء لدى العينة ككل ، أو سواء لدى مجموعتي الدراسة ، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد على اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن الكلية واعضاء هيئة التدريس فيها لا يقومون بدورهم في تنمية قيم الإبداع

والابتكار ، وتحمل المسؤولية ، والمشاركة فى صناعة القرارات التعليمية ، وقوافل خدمة المجتمع وتنمية البيئة ونظافتها والمحافظة عليها لدى الطلاب .

٢- النتائج الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس فى عبارات محور " الأنشطة الطلابية " :

للقوف على آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية والنظرية بالجامعة فى المحور الخاص " بالأنشطة الطلابية " ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتى عينة الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول رقم (٩) التالى :

جدول رقم (٩)

الأوزان النسبية لآراء أعضاء هيئة التدريس فى عبارات محور " الأنشطة الطلابية "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ٣٣٠		كليات عملية (ن) = ٢٤٠		كليات نظرية (ن) = ٩٠		قيمة (ز)
	ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١٨	+٨.٨٩	١	+٨.٨٢	١	+٠.٩٢	١	٢.٥٨
١٩	+٠.٧٩	٣	+٨.٧٨	٢	+٨.٨١	٣	٠.٥٩
٢٠	+٨.٨٢	٢	+٠.٧٤	٣	+٨.٨٥	٢	٢.٣٢
٢١	+٠.٧٢	٥	٦.٦٣	٩	٦.٧٦	٥	٢.٣٧
٢٢	٠.٧١	٦	٦.٦٤	٧	٠.٧٥	٦	٢.٣٦
٢٣	+٠.٧٥	٤	٠.٧١	٤	+٠.٧٧	٤	١.١٢
٢٤	٠.٧٠	٧	٦.٦٩	٦	٠.٧٠	٧	١.٢٥
٢٥	٠.٧٠	٧	٠.٧٠	٥	٦.٦٩	٨	١.٢٥
٢٦	٦.٦٧	٩	٦.٦٤	٧	٦.٦٩	٨	٨.٨٧
اوسط	+٠.٧٤	-	٠.٧١	-	+٠.٧٧	-	١.١٢

يتبين من بيانات الجدول السابق أن الوزن النسبى الخاص بمحور " الأنشطة الطلابية " بلغ (٠.٧٤) ، وهو أكبر من الحد الأعلى للثقة ، ولاتوجد فروق دالة إحصائية فى عبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتى العينة ، وهذا يعنى اتفاق جميع أفراد العينة على وضوح درجة تحقق هذا المحور داخل الجامعة .

كما يتبين من بيانات الجدول السابق أيضاً أن العبارات التى تحققت بوضوح فى هذا المحور بلغت (٥) عبارات من منظور مجمل العينة ككل ، وهى أرقام (١٨ ، ٢٠ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢١) والتى جاءت فى المراتب الخمس لدى عينة الدراسة الكلية ، ورغم اختلاف مراتب هذه العبارات لدى مجموعتى الدراسة وكذلك اختلاف فى درجة التحقق ما بين عبارات متحققة تماماً " إيجابية " ، وهى أرقام (١٨ ، ١٩ ، ٢٠) ، وعبارات متوسطة التحقق ، وهى (٢٣ ،

(٢١) لدى عينة الكليات العملية ، وكذلك عبارات متحققة بوضوح ، وهى (١٨ ، ٢٠ ، ١٩ ، ٢٣) ، وعبرة متوسطة التحقق ، وهى رقم (٢١) لدى عينة الكليات النظرية ، ورغم اختلاف الأوزان النسبية لهذه العبارات إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى عينة الدراسة ، مما يدل على اتفاق جميع أفراد عينة الدراسة على أن الكليات بجامعة أسيوط تهتم بتنوع الأنشطة الطلابية ، وتعطى للطلاب الحرية للاختيار من بين الأنشطة التى تناسب ميولهم وقدراتهم ، وتتيح لهم الفرص لممارسة الأنشطة ، وتشجعهم على المشاركة فيها ، وتقدم حوافز ومكافئات للطلاب المتميزين فى ممارسة الأنشطة .

كذلك يتبين من الجدول السابق أيضاً أن العبارات متوسطة التحقق فى هذا المحور بلغت (٤) عبارات من منظور عينة الدراسة الكلية ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهذه العبارات ، هى أرقام (٢٢ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦) واحتلت هذه العبارات جميعها المراتب الأخيرة لدى مجمل العينة ، ومجموعتى عينة الدراسة ، ولاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى الدراسة ، وهذا يؤكد اتفاق أفراد عينة الدراسة فيما بينهم على أن هناك قصوراً فى الأنشطة الطلابية بالجامعة ، تمثل فيما يلى :

- ضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس للطلاب فى ممارسة الأنشطة المختلفة كالرحلات والحفلات والزيارات الميدانية ،
- عدم حرص الكلية على إزالة المعوقات التى تواجه الطلاب أثناء ممارسة الأنشطة .
- عدم اهتمام الكلية بتوفير الفرص التى تساعد الطلاب على الدخول فى مسابقات تنافسية مع طلاب الكليات الأخرى داخل وخارج الجامعة .
- أن الأنشطة التى يمارسها الطلاب داخل كلياتهم لاتساعدهم على تنمية مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية والتنافسية .

٣- النتائج الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس فى عبارات محور " المقررات الدراسية " :

للقوف على آراء أعضاء هيئة التدريس بالكليات العملية والنظرية بالجامعة فى المحور الخاص " بالمقررات الدراسية " ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات

هذا المحور بالنسبة لمجموعتي عينة الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (١٠) التالي :

جدول (١٠)

الأوزان النسبية لآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور " المقررات الدراسية "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ٣٣٠		كليات عملية (ن) = ٢٤٠		كليات نظرية (ن) = ٩٠		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
١	١٠	٠.٧٠	٤	+٠.٧٥	٧	٠.٦٧	١.٤٦
٢	١١	٠.٦٨	٩	٠.٦٩	١٥	٠.٦٤	٠.٨٦
٣	٧	٠.٧١	١٣	٠.٦٤	٧	٠.٦٧	٠.٥٠
٤	١٥	-٠.٦١	١٦	٠.٦٢	١٠	٠.٦٥	٠.٥١
٥	٤	+٠.٧٤	٤	+٠.٧٥	٥	٠.٧٠	٠.٩٢
٦	٤	+٠.٧٤	٤	+٠.٧٥	٥	٠.٧٠	٠.٩٢
٧	٧	٠.٧١	١٣	٠.٦٤	٧	٠.٦٧	٠.٥٠
٨	١٥	-٠.٦١	١٥	٠.٦٣	١٥	٠.٦٤	٠.٨٦
٩	١٥	-٠.٦١	١٦	٠.٦٢	١٠	٠.٦٥	٠.٦٦
١٠	١٣	٠.٦٧	١١	٠.٦٨	١٠	٠.٦٥	٠.٥١
١١	١٣	٠.٦٧	١١	٠.٦٨	١٠	٠.٦٥	٠.٥١
١٢	٤	+٠.٧٤	٤	+٠.٧٥	٤	٠.٧٢	٠.٥٥
١٣	٧	٠.٧١	٤	+٠.٧٥	١٠	٠.٦٥	١.٨١
١٤	١	+٠.٨٣	١	+٠.٨٤	١	+٠.٨٢	٠.٤٣
١٥	١١	٠.٦٨	٩	٠.٦٩	١٥	٠.٦٤	٠.٨٦
١٦	٢	+٠.٨٢	٢	+٠.٨٣	٢	+٠.٨١	٠.٤٣
١٧	٢	+٠.٨٢	٢	+٠.٨٣	٢	+٠.٨١	٠.٤٣
المحور	-	٠.٧٠	-	٠.٧١	-	٠.٦٩	٠.١٧

ينتضح من بيانات الجدول السابق أن الوزن النسبي الخاص بمحور " المقررات الدراسية " بلغ (٠.٧٠) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٢ ، ٠.٧٢) ، ولاتوجد فروق دالة إحصائية في عبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتي العينة ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل على أن هذا المحور ليس بالمستوى المطلوب ، مما يستلزم بذل المزيد من الجهود لتطوير محتوى المقررات الدراسية داخل الكليات والأقسام الجامعية ؛ لكى تلبي احتياجات الطلاب ، وتساير العصر ومتغيراته .

وبالرجوع إلى بيانات الجدول السابق أيضاً نجد أن العبارات التي تحققت بوضوح في هذا المحور بلغت (٦) عبارات من منظور مجمل العينة ككل وعينة الكليات العملية ، وهي أرقام (١٤ ، ١٦ ، ١٧ ، ٥ ، ٦ ، ١٢) والتي احتلت المراتب الأربع الأولى على الترتيب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية ، وعينة الكليات العملية ، ورغم اختلاف مراتب هذه العبارات لدى مجموعتي الدراسة وكذلك اختلاف في درجة التحقق ما بين عبارات متحققة تماماً " إيجابية " ، وهي أرقام (١٤ ، ١٦ ، ١٧) ، وعبارات متوسطة التحقق ، وهي أرقام (٥ ، ٦ ، ١٢) لدى عينة الكليات النظرية . ورغم اختلاف الأوزان النسبية لهذه العبارات إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي عينة الدراسة ، مما يؤكد اتفاق أفراد عينة الدراسة الكلية ، وعينة الكليات العملية والنظرية على أن المقررات الدراسية داخل الكليات تتميز بالتنوع (مقررات أكاديمية ، ومقررات في اللغات الأجنبية ، ومقررات في تكنولوجيا المعلومات والتعليم) وبالمرونة ، وبالترابط بين الجوانب النظرية والعملية ، وتسهم في تزويد الطلاب بالمعارف والحقائق المختلفة .

وبالرجوع مرة ثانية لبيانات الجدول السابق نجد أن العبارات متوسطة التحقق في هذا المحور بلغت (٨) عبارات من منظور مجمل العينة ككل ، وعينة الكليات العملية والكليات النظرية ، وهي العبارات أرقام (٣ ، ٧ ، ١٣ ، ١١ ، ١ ، ٢ ، ١٥ ، ١٠) ، واحتلت هذه العبارات المراتب من السابعة إلى الرابعة عشر لدى عينة الدراسة ككل ، ولدى مجموعتي عينة الدراسة ، ورغم اختلاف الرتب والأوزان النسبية لهذه العبارات إلا إنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يبين وجود اتفاق بين معظم أفراد عينة الدراسة على عدم وضوح درجة ارتباط أهداف المقررات الدراسية بالمتغيرات العصرية والتقدم العلمي ، وتنوعها ، وحدائتها ، ومناسبتها لاحتياجات سوق العمل ، إضافة إلى عدم وضوح دور المقررات الدراسية في اكساب الطلاب أساليب التفكير العلمي ، وتحقيق الإثارة الفكرية والإبداعية لدى الطلاب ، وتزويد الطلاب بالمهارات والقدرات المختلفة .

وبإعادة النظر في بيانات الجدول السابق نجد أن هناك (٣) عبارات في هذا المحور غير متحققة تماماً " سالبة " من منظور العينة ككل ، وهي العبارات أرقام (٤ ، ٨ ، ٩) ، وهذه العبارات نفسها متوسطة التحقق لدى عيني الكليات العملية والكليات النظرية ، وقد احتلت تلك العبارات المراتب الأخيرة لدى مجمل العينة ومجموعتي الدراسة ، ورغم اختلاف

مراتب العبارات والأوزان النسبية لها إلا إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد عينة الدراسة فيما بينهم على عدم ارتباط محتوى المقررات الدراسية بالواقع العملي واحتياجات المجتمع ، وعدم مسايرة المقررات الدراسية للاتجاهات الحديثة في التدريس ، وعدم قدرة المقررات الدراسية على الكشف عن مواهب وقدرات الطلاب وتنميتها .

٤- النتائج الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور " رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية " :

لمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس في المحور الخاص " برسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية"، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (١١) التالي :

جدول (١١)

الأوزان النسبية لآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور "رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية"

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ٣٣٠		كليات عملية (ن) = ٢٤٠		كليات نظرية (ن) = ٩٠		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٣٤	٣	+٠.٧٥	٢	+٠.٧٥	٤	+٠.٧٤	٠.٨٧
٣٥	٣	+٠.٧٥	٤	+٠.٧٤	٣	+٠.٧٥	٠.٨٧
٣٦	١١	-٠.٦٠	٨	-٠.٦١	١١	-٠.٥٧	٠.٦٦
٣٧	٥	+٠.٧٤	٢	+٠.٧٥	٥	+٠.٧٣	٠.٥٥
٣٨	٨	-٠.٦١	١١	-٠.٥٨	٨	+٠.٦٠	٠.٦٦
٣٩	١	+٠.٧٩	١	+٠.٧٨	١	+٠.٧٩	٠.٥٢
٤٠	٨	-٠.٦١	٩	-٠.٦٠	٩	+٠.٥٨	٠.٦٦
٤١	١	+٠.٧٩	٤	+٠.٧٤	١	+٠.٧٩	١.٨١
٤٢	٦	+٠.٦٧	٦	+٠.٦٨	٦	+٠.٦٥	٠.٥١
٤٣	٧	+٠.٦٦	٧	+٠.٦٧	٧	+٠.٦٤	٠.٥٢
٤٤	٨	-٠.٦١	٩	-٠.٦٠	٩	+٠.٥٨	٠.٦٦
المحور	-	+٠.٦٨	-	+٠.٦٨	-	+٠.٦٧	٠.٨٤

باستقراء بيانات الجدول السابق يتبين أن الوزن النسبي الخاص بمحور " رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية " بلغ (٠.٦٨) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٢) ، (٠.٧٢) ، ولا توجد فروق دالة إحصائية في عبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتي العينة ،

وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل على أن درجة تحقق هذا المحور بصورة عامة غير واضحة.

ويتبين من بيانات الجدول السابق أيضاً أن العبارات التي تحققت بوضوح في هذا المحور بلغت (٥) عبارات لدى عينة الدراسة الكلية ، وعينة الكليات العملية، وهذه العبارات ، هي أرقام (٣٩ ، ٤١ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧) وجاءت في المراتب الأربع الأولى على الترتيب لدى مجمل العينة ، وكذلك عينة الكليات العملية ، ورغم الاختلاف بين مجموعتي الدراسة في درجة التحقق ما بين عبارات متحققة تماماً " إيجابية " ، وهي أرقام (٣٩ ، ٤١) ، وعبارات متوسطة التحقق ، وهي أرقام (٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧) لدى عينة الكليات النظرية ، ورغم اختلاف الأوزان النسبية لهذه العبارات إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي عينة الدراسة ، وهذا يدل على اتفاق أفراد عينة الدراسة فيما بينهم على وضوح درجة تحقق هذه العبارات والتي نصها : يحرص أعضاء هيئة التدريس على مناقشة نتائج البحوث التي يتم التوصل إليها مع الطلاب ، ويهتم أعضاء هيئة التدريس بتكليف الطلاب بإجراء البحوث ذات الصلة بالمقررات الدراسية ، وتتوافر بالأقسام خريطة بحثية تلبي احتياجات المجتمع ، وترتبط موضوعات الرسائل والبحوث العلمية بقضايا المجتمع المعاصر ، ويحرص أعضاء هيئة التدريس على تكوين فرق عمل من الطلاب لبحث بعض المشكلات التي يعاني منها المجتمع. كما يتبين من بيانات الجدول السابق أيضاً أن العبارات متوسطة التحقق في هذا المحور بلغت عبارتتان من منظور مجمل العينة ككل ، وعينة الكليات العملية والكليات النظرية، وهاتان عبارتتان هما (٤٢ ، ٤٣) ، وقد احتلتا المرتبتين السادسة والسابعة على الترتيب لدى العينة ككل ، وعينة الكليات العملية والكليات النظرية ، ورغم اختلاف الرتب والأوزان النسبية لهاتين عبارتتي ، إلا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يبين وجود اتفاق بين معظم أفراد عينة الدراسة على عدم وضوح قيام الكلية بتقديم جوائز تقديرية وتشجيعية للبحوث الطلابية المتميزة ، وكذلك قيام أعضاء هيئة التدريس بإرشاد الطلاب إلى الرسائل العملية التي تقدم حلولاً للمشكلات التي تواجههم.

وكذلك يتبين من بيانات الجدول السابق أيضاً أن هناك (٤) عبارات في هذا المحور غير متحققة تماماً " سالبة " من منظور العينة ككل ، ومن منظور عينة الكليات العملية ، وهي العبارات أرقام (٣٨ ، ٤٠ ، ٤٤ ، ٣٦) ، وقد جاءت تلك العبارات في

المراتب الأخيرة لدى مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، ورغم اختلاف مراتب هذه العبارات لدى مجموعتي الدراسة ، وكذلك اختلاف في درجة التحقق مابين عبارات متوسطة التحقق ، وهي أرقام (٣٨ ، ٤٠ ، ٤٤) ، وعبارة غير متحققة تماماً " سالبة " ، وهي رقم (٣٦) لدى عينة الكليات النظرية ، ورغم اختلاف الأوزان النسبية لهذه العبارات ، إلا إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد عينة الدراسة فيما بينهم على عدم قيام أعضاء هيئة التدريس باشتراك الطلاب في إجراء البحوث العلمية ، وعدم حرص أعضاء هيئة التدريس على نشر نتائج البحوث التي يتم التوصل إليها مع الطلاب ، وعدم حرصهم على إطلاع الطلاب على نتائج بحوثهم ، وكل جديد في مجال البحث العلمي.

٥- النتائج الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور " الإصدارات والوثائق " :

لمعرفة آراء أعضاء هيئة التدريس في المحور الخاص "بالإصدارات والوثائق"، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتي الدراسة، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (١٢) التالي :

جدول (١٢)

الأوزان النسبية لآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور " الإصدارات والوثائق "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ٣٣٠		كليات عملية (ن) = ٢٤٠		كليات نظرية (ن) = ٩٠		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٤٥	-٠.٦٠	٤	-٠.٦١	٤	٠.٥٩	٤	٠.١٦
٤٦	-٠.٦٠	٤	-٠.٦١	٤	٠.٥٩	٤	٠.١٦
٤٧	+٠.٧٣	١	+٠.٧٣	١	٠.٧٤	١	٠.٥٥
٤٨	+٠.٧٢	٢	+٠.٧٣	١	٠.٧٢	٢	٠.١٨
٤٩	٠.٦٩	٣	٠.٦٩	٣	٠.٧٠	٣	٠.١٧
المحور	٠.٦٧	-	٠.٦٧	-	٠.٦٧	-	صفر

يظهر من بيانات الجدول السابق أن معظم عبارات هذا المحور بصفة عامة متوسطة التحقيق لدى مجمل العينة ككل ، ومجموعتي عينة الدراسة ، حيث بلغ الوزن النسبي لهذا المحور (٠.٦٧) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٢ ، ٠.٧٢) ، ولا توجد فروق دالة

إحصائياً فى عبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتى العينة ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل على أن درجة تحقق هذا المحور بصورة عامة غير واضحة .

ويظهر من بيانات الجدول السابق أيضاً أن العبارات التى تحققت بوضوح فى هذا المحور بلغت عبارتتين لدى عينة الدراسة ككل ، وعينة الكليات العملية ، وهاتان عبارتتان ، هما (٤٧ ، ٤٨) وجاءت فى المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب لدى مجمل العينة ، وكذلك عينة الكليات العملية ، ولايوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى عينة الدراسة ، وهذا يشير إلى أن هناك اتفاقاً بين أفراد عينة الدراسة على حرص الكليات على إصدار دليل يوضح للطلاب هياكلها التنظيمية ، وأقسامهم ، وأعضاء هيئة التدريس والعاملين فيهم ، ونظم الدراسة بهم ، وكذلك حرصهم على إصدار نشرات بصورة دورية لتوعية الطلاب ببعض القضايا المجتمعية والتعليمية .

كما يظهر من بيانات الجدول السابق أيضاً أن هناك عبارة واحدة متوسطة التحقيق لدى مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وهى العبارة (٤٩) والتى احتلت المرتبة الثالثة لدى مجموعتى الدراسة والعينة ككل ، فى مقابل (٥) عبارات متوسطة التحقيق لدى عينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٤٥ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٨ ، ٤٩) والتى جاءت فى مراتب مختلفة لدى عينة الكليات النظرية ، دون وجود فارق دال إحصائياً بين الأوزان النسبية لهذه العبارات ، وهذا يؤكد اتفاق جميع أفراد العينة على عدم وضوح قيام الكلية بإصدار وثائق إحصائية تبين للطلاب تطور أعداد الأساتذة ، والطلاب ، ونتائجهم الدراسية، والجوائز العلمية التى حصلت عليها الكلية .

وكذلك يظهر من بيانات الجدول السابق أيضاً أن هناك عبارتتان غير متحققتين تماماً "سالبة" فى هذا المحور ، وهما رقما (٤٥ ، ٤٦) من منظور مجمل عينة الدراسة، وعينة الكليات العملية ، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة، وهذا يؤكد اتفاق معظم أفراد عينة الدراسة فيما بينهم على عدم قيام الكلية بتوفير مجلة علمية للطلاب يستطيعون نشر بحوثهم فيها ، وكذلك عدم قيام بإصدار صحيفة ينشر فيها أخبار الكلية ، ويعبر فيها الأعضاء والطلاب عن آرائهم .

٦- النتائج الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور " الندوات والمؤتمرات " :

للكشف عن آراء أعضاء هيئة التدريس في المحور الخاص "بالندوات والمؤتمرات"، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (١٣) التالي :

جدول (١٣)

الأوزان النسبية لآراء أعضاء هيئة التدريس في عبارات محور " الندوات والمؤتمرات "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ٣٣٠		كليات عملية (ن) = ٢٤٠		كليات نظرية (ن) = ٩٠		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٢٧	١	+٠.٧٧	١	+٠.٧٧	١	٠.٧٦	٠.١٩
٢٨	٢	+٠.٧٤	٢	+٠.٧٤	٣	٠.٧٤	صفر
٢٩	٧	-٠.٥٢	٧	-٠.٥٢	٧	-٠.٥٢	صفر
٣٠	٣	+٠.٧٢	٣	+٠.٧٣	١	٠.٧٦	٠.٥٥
٣١	٦	-٠.٥٤	٥	-٠.٥٥	٥	-٠.٥٥	٠.١٦
٣٢	٤	-٠.٥٥	٥	-٠.٥٥	٤	-٠.٥٦	٠.١٦
٣٣	٤	-٠.٥٥	٤	-٠.٥٦	٥	-٠.٥٥	٠.١٦
المحور	-	٠.٦٣	-	٠.٦٣	-	٠.٦٣	صفر

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن الوزن النسبي الخاص بمحور "الندوات والمؤتمرات " بلغ (٠.٦٣) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٢ ، ٠.٧٢) ، ولاتوجد فروق دالة إحصائية في عبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتي العينة ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل على أن درجة تحقق هذا المحور بصورة عامة غير واضحة .

ويتضح من الجدول السابق أيضاً أن هناك (٣) عبارات متحققة بوضوح في هذا المحور من منظور عينة الدراسة ككل ، وعينة الكليات العملية ، وهى العبارات أرقام (٢٧ ، ٢٨ ، ٣٠) والتي احتلت المراتب الثلاث الأولى على الترتيب لدى مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية والنظرية ، ورغم أن هذه العبارات ترى عينة الكليات النظرية متوسطة التحقيق ، ورغم اختلاف الأوزان النسبية لهذه العبارات ، إلا أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد اتفاق أفراد عينة الدراسة على أن الكلية تهتم بعقد العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية ، كما تحرص الكلية على اشتراك الطلاب في لجان تنظيم الندوات

والمؤتمرات ، وكذلك حضور فعاليتها . كما يتضح من الجدول (١٣) السابق أيضاً أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " فى هذا المحور بلغت (٤) عبارات من منظور مجمل العينة ككل ، وكذلك عينة الكليات العملية وعينة الكليات النظرية، وهذه العبارات هى أرقام (٣٢ ، ٣٣ ، ٣١ ، ٢٩) والتي احتلت المراتب من الرابعة وحتى السابعة الأخيرة على الترتيب لدى أفراد عينة الدراسة ، ولايوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، مما يؤكد على اتفاق جميع أفراد العينة على عدم اهتمام الكلية باعطاء الطلاب الفرصة سواء لحضور الندوات والمؤتمرات التى تعقد خارج الوطن ، أو تقديم أوراق عمل وبحوث فى المؤتمرات العلمية ، أو السماح لهم للتعبير عن آرائهم داخل المؤتمرات والندوات ، وأحتى للإطلاع على نتائجهم .

٧- النتائج الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس فى عبارات محور " المشروعات البحثية " :

ليبيان آراء أعضاء هيئة التدريس فى المحور الخاص " بالمشروعات البحثية " ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتى الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (١٤) التالى :

جدول (١٤)

الأوزان النسبية لآراء أعضاء هيئة التدريس فى عبارات محور " المشروعات البحثية "

رقم العبرة	العينة ككل (ن) = ٣٣٠		كليات عملية (ن) = ٢٤٠		كليات نظرية (ن) = ٩٠		قيمة (ز)
	ق	ت	ق	ت	ق	ت	
٥٠	-٠.٦١	٣	٠.٦٧	٢	-٠.٥٦	٤	١.٥٢
٥١	٠.٦٩	١	٠.٧١	١	٠.٦٢	٢	١.٥٧
٥٢	-٠.٥٩	٦	-٠.٥٨	٦	٠.٥٩	٣	٠.١٦
٥٣	-٠.٤٨	٧	-٠.٤٨	٧	-٠.٤٦	٧	٠.٣٢
٥٤	-٠.٦١	٣	٠.٦٧	٢	-٠.٥٦	٤	١.٥٢
٥٥	-٠.٦١	٣	٠.٦٧	٢	-٠.٥٦	٤	١.٥٢
٥٦	٠.٦٣	٢	٠.٦٢	٥	٠.٦٦	١	٠.٦٧
اوحملر	-٠.٥٦	-	-٠.٥٤	-	-٠.٥٧	-	٠.١٦

باستقراء بيانات الجدول السابق يتبين أن الوزن النسبى الخاص بمحور " المشروعات البحثية " بلغ (٠.٥٦) ، وهو أقل من الحد الأدنى للثقة ، ولاتوجد فروق دالة

إحصائياً فى عبارات هذا المحور بالنسبة لمجموعتى العينة ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل على عدم تحقق جميع عبارات هذا المحور بصورة عامة .

وباستقراء بيانات الجدول السابق أيضاً يتبين أن عدد العبارات متوسطة التحقق فى هذا المحور بلغت عبارتين لدى عينة الدراسة ككل ، ، والكليات النظرية ، وهما (٥١ ، ٥٦) واللتان احتلتا المرتبتين الأولى والثانية لدى عينة الدراسة ككل وعينة الكليات النظرية ، مقابل (٥) عبارات متوسطة التحقق لدى عينة الكليات العملية ، وهى (٥٠ ، ٥١ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٦) ، وذلك مقابل عدد (٤) عبارات غير متحققة تماماً " سلبية " لدى عينة الدراسة ككل ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٥٠ ، ٥٤ ، ٥٥ ، ٥٢) ، ومقابل عدد عبارة واحدة غير متحققة لدى عينة الدراسة ككل ومجموعتى الدراسة وهى العبارة (٥٣) ، وهذا العبارات جاءت فى المراتب من الثالثة وحتى السابعة على الترتيب لدى عينة الدراسة ، ورغم اختلاف المراتب والأوزان النسبية للعبارات ، إلا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، مما يؤكد على اتفاق جميع أفراد العينة على عدم قيام الكلية بوضع خطط وبرامج تنفيذية لمشروعات البحوث الطلابية ، وعدم اهتمامها بتسويق المشروعات الريادية للطلاب ، وعدم توفير التمويل اللازم لتنفيذ المشروعات البحثية للطلاب ، وعدم تشجيع الكلية لطلابها على الاشتراك فى المشاريع البحثية العالمية ، وعدم قيام رجال الأعمال بالمساهمة فى تمويل المشروعات الطلابية ، إضافة إلى عدم قيام الكلية بدورها فى تكريم الطلاب الحاصلين على مراتب متقدمة فى المشروعات البحثية .

ثانياً - نتائج الاستبانة الخاصة بالطلاب حول واقع القدرات التنافسية لدى الطلاب بجامعة أسيوط :

للكشف عن مدى توافر القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط ، اتبع الباحث الإجراءات التالية :

١ - طبق الباحث الاستبانة على (١٦٣٨) طالباً من طلاب الكليات العملية والنظرية بجامعة أسيوط .

٢ - قام الباحث بتفريغ استجابات أفراد العينة على العبارات ، واستخراج الأوزان النسبية لها ، ثم استخدام مقياس (ز) لتحديد الفروق بين آراء فئات العينة ، ونوضح فيما يلى نتائج

تطبيق هذه الإجراءات على المحاور الثلاثة للاستبانة بصفة عامة ، وعلى العبارات الخاصة بكل محور على حده بصفة خاصة :

أ- النتائج الخاصة بآراء الطلاب فى مآور الاستبانة بصفة عامة : وهنا قام الباحث بتحديد آراء عينة الدراسة من خلال المحاور التى تضمنتها استبانة واقع القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة ، وذلك بشكل عام ، كما يتضح من الجدول (١٥) التالى :

جدول (١٥)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق محاور استبانة القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة بصفة عامة

م	المحاور	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
		ت	ق	ت	ق	ت	ق	
١	القدرات التنافسية الأكاديمية	١	+٠.٧٠	١	٠.٧٠	١	٠.٦٩	٠.٨٦
٢	القدرات التنافسية الشخصية والجماعية	٣	-٠.٦٣	٣	٠.٦٤	٣	-٠.٦١	١.٢٣
٣	القدرات التنافسية المدنية	٢	٠.٦٨	٢	٠.٦٨	٢	٠.٦٨	صفر
	الاستبيان ككل	-	٠.٦٧	-	٠.٦٧	-	٠.٦٦	٠.٦٥

(ق) تعنى الوزن النسبى (ت) تعنى الترتيب (+) تعنى العبارة تتحقق بوضوح " إيجابية" (-)

تعنى العبارة لا تتحقق " سالبة" () الرقم بدون أى علامة تعنى العبارة متوسطة التحقق

بنظرة متأنية فى بيانات الجدول السابق يتبين أن الوزن النسبى للاستبانة ككل بلغ

(٠.٦٧) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٤ ، ٠.٦٩) ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة

ككل على أن جميع أنواع القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة ليست بالمستوى المطلوب ،

وهذا الأمر يفرض على المسؤولين عن التعليم الجامعى بذل المزيد من الجهود لتطوير

منظومة العملية التربوية والتعليمية داخل الكليات للارتقاء بمستوى القدرات التنافسية لدى

الطلاب .

وبإعادة النظر فى بيانات الجدول السابق يتبين أيضاً أنه لا توجد فروق دالة

إحصائياً بين الأوزان النسبية لمجموعتى الدراسة فى جميع المحاور الثلاثة كل على حده ،

ومن مقارنة استجابات أفراد العينة على المحاور الثلاثة - كما يوضحها الجدول السابق -

نجد أن المحور الخاص " بالقدرات التنافسية الأكاديمية " أحتل المرتبة الأولى لدى أفراد العينة

الكلية، ولدى عينة طلاب الكليات العملية بنسبة بلغت (٠.٧٠)، وكذلك لدى عينة الكليات النظرية بنسبة (٠.٦٩) ، وهى أوزان نسبية تدل على أن العينة غير متفقة على درجة تحقق هذا المحور ، فهو متحقق بدرجة عالية لدى مجمل العينة ، وغير واضح التحقق لدى مجموعتي الدراسة .

كما نجد أيضاً أن المحور الخاص " بالقدرات التنافسية المدنية " جاء فى المرتبة الثانية من منظور أفراد العينة ككل ، وكذلك من منظور عينة الكليات العملية والكليات النظرية بوزن نسبي (٠.٦٨) ، والذي يقع بين الحدين الأدنى والأعلى للثقة ، مما يؤكد على اتفاق أفراد العينة الكلية وعينة الكليات النظرية على عدم وضوح القدرات التنافسية المدنية لدى الطلاب . وفى المرتبة الثالثة والأخيرة جاء المحور الخاص " بالقدرات التنافسية الشخصية والجماعية " من منظور مجمل العينة بوزن نسبي (٠.٦٣) ، وعينة الكليات العملية بوزن نسبي (٠.٦٤) ، وعينة الكليات النظرية بوزن نسبي (٠.٦١) ، وهى أوزان نسبية تدل على أن العينة غير متفقة على مدى تحقق هذا المحور، فهو متحقق بدرجة متوسطة لدى عينة الكليات العملية ، وغير متحقق تماماً " سالبة " لدى العينة ككل، وعينة الكليات النظرية

ب- النتائج الخاصة بآراء الطلاب فى كل ما مرروا الاستبانة على ده :

١- النتائج الخاصة بآراء الطلاب فى جوانب محور " القدرات التنافسية الأكاديمية " بصفة عامة :

للتوصل إلى الدرجات المعبرة عن مستوى أنواع القدرات التنافسية الأكاديمية لدى الطلاب بصفة عامة ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس كل قدرة من هذه القدرات لدى الطلاب بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز)، ويوضح ذلك الجدول (١٦) التالى :

جدول (١٦)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق جوانب محور " القدرات التنافسية الأكاديمية " بصفة عامة

م	الجوانب	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
		ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١	القدرة على التعلم لحد الاتقان	٠.٦٨	٣	٠.٦٩	٢	٠.٦٧	٣	٠.٨٤
٢	القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في المعرفة	٠.٧٥	١	٠.٧٧	١	٠.٧٢	١	٠.٨٣
٣	القدرة على التقويم الذاتي	٠.٦٦	٤	٠.٦٦	٣	٠.٦٥	٤	صفر
٤	القدرة على البحث العلمي	٠.٦٩	٢	٠.٦٦	٣	٠.٧١	٢	١.٠٢
	الجوانب ككل	٠.٧٠	-	٠.٧٠	-	٠.٦٩	-	٠.٨٦

(ق) تعنى الوزن النسبي (ت) تعنى الترتيب (+) تعنى العبارة تتحقق بوضوح " إيجابية " (-)

تعنى العبارة لا تتحقق " سالبة " () الرقم بدون أى علامة تعنى العبارة متوسطة التحقق

يتضح من بيانات الجدول السابق أن الوزن النسبي لجوانب هذا المحور ككل بلغ (٠.٧٠) ، وهو أكبر من الحد الأعلى للثقة ، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في الجوانب الأربعة للمحور ، مما يؤكد على تواجد هذه القدرات بنسبة واضحة لدى طلاب الكليات العملية والكليات النظرية على السواء .

ويظهر من بيانات الجدول السابق أيضاً أن القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في المعرفة احتلت المرتبة الأولى لدى مجمل العينة بوزن نسبي (٠.٧٥) ، ولدى عينة الكليات العملية بوزن نسبي (٠.٧٧) ، وعينة الكليات النظرية بوزن نسبي (٠.٧٢) ، وهي أوزان نسبية أكبر من الحد الأعلى للثقة ، مما يشير إلى أن الطلاب يمتلكون هذه القدرة بدرجة عالية . وجاءت القدرة على " البحث العلمي " في المرتبة الثانية من منظور أفراد العينة ككل بوزن نسبي (٠.٦٩) ، ومنظور طلاب الكليات النظرية بوزن نسبي (٠.٧١) ، وفي المرتبة الثالثة من منظور طلاب الكليات العملية بنسبة (٠.٦٦) ، وهي أوزان نسبية تدل على أن العينة غير متفقة على مدى تحقق هذه القدرة لدى الطلاب ، فهي متحققة بدرجة عالية لدى عينة الدراسة ككل والكليات النظرية ، وغير واضحة التحقق لدى عينة الكليات العملية

كما جاءت القدرة على " التعلم لحد الاتقان " فى المرتبة الثالثة لدى أفراد مجمل العينة ككل بوزن نسبى (٠.٦٨) ، وعينة الكليات النظرية بوزن نسبى (٠.٦٧)، وفى المرتبة الثانية لدى عينة الكليات العملية بوزن نسبى (٠.٦٩) ، وهذه الأوزان النسبية كلها تدل على أن هذه القدرة غير واضحة التحقق لدى مجموعتى الدراسة ، وأفراد العينة ككل . واحتلت القدرة على " التقويم الذاتى " المرتبة الرابعة والأخيرة لدى مجمل العينة بوزن نسبى (٠.٦٦)، وعينة الكليات النظرية بوزن نسبى (٠.٦٥) ، والمرتبة الثالثة لدى عينة الكليات العملية بوزن نسبى (٠.٦٦) ، وهى أوزان نسببية تشير إلى عدم وضوح تحقق هذه القدرة لدى الطلاب .

٢- النتائج الخاصة بأراءالطلاب فى كل جانب من جوانب محور"القدرات التنافسيةالأكاديمية"عليهده :

- الجانب الأول : القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المعرفة :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى التعليم لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتى الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (١٧) التالى :

جدول (١٧)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات "القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المعرفة"

رقم العبارة	العينة ككل (ن)= ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ق	ت	ق	ت	ق	ت	
١٤	+٠.٨٩	٣	+٠.٩٢	٢	+٠.٨٣	٣	٢.٣٣
١٥	-٠.٦٣	٦	٠.٦٥	٦	-٠.٦١	٧	١.٦٤
١٦	-٠.٦٣	٦	٠.٦٤	٧	-٠.٦١	٧	١.٢٣
١٧	+٠.٩١	١	+٠.٩٣	١	+٠.٨٦	٢	١.٦٩
١٨	-٠.٦٢	٩	-٠.٦٣	٩	-٠.٦٢	٦	٠.٤٠
١٩	+٠.٩١	١	+٠.٩٢	٢	+٠.٨٧	١	١.٤١
٢٠	+٠.٨٦	٤	+٠.٨٧	٤	+٠.٨١	٤	١.٣٦
٢١	٠.٦٧	٥	٠.٦٩	٥	-٠.٦٤	٥	٠.٨٧
٢٢	-٠.٦٣	٦	٠.٦٤	٧	-٠.٦١	٧	١.٦٤
الجانب ككل	+٠.٧٥	-	+٠.٧٧	-	+٠.٧٢	-	٠.٨٣

يلاحظ من بيانات الجدول (١٧) السابق أن أفراد العينة ككل ، وكذلك أفراد عينة الكليات العملية ، وأفراد عينة الكليات النظرية يجمعون على تحقق المهارات المرتبطة بالقدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم ، حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية للعبارة الدالة على هذه القدرة (٠.٧٥ ، ٠.٧٧ ، ٠.٧٢) على الترتيب لدى أفراد العينة ، وهى أوزان نسبية أكبر من الحد الأعلى للثقة جعلت هذا الجانب يحتل المرتبة الأولى بين الجوانب الأخرى ، كما أنه لا يوجد فارق دال إحصائياً بين مجموعتي الدراسة ، وهذا يؤكد اتفاق أفراد العينة فيما بينهم على وضوح جوانب هذه القدرة لدى الطلاب بدرجة عالية ، وربما يرجع ذلك إلى الجهود التى تبذلها الجامعة بهدف تزويد الكليات بالأجهزة والأدوات التكنولوجية الحديثة ؛ لتطوير مهارات الطلاب وقدراتهم فى مجالات التعليم والمعرفة والعمل والإنتاج المختلفة .

وبالنظر فى بيانات الجدول السابق أيضاً يتبين أن العبارات المتحققة بوضوح فى هذا الجانب بلغت (٤) عبارات من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (١٧ ، ١٩ ، ١٤ ، ٢٠) والتى احتلت المراتب الأربع الأولى على الترتيب لدى أفراد العينة ، ولا يوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي عينة الدراسة ، وهذا يؤكد على أن أفراد عينة الدراسة لديهم فكرة عن مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم ، ويستطيعون التعرف على أنواع الحاسبات ومكوناتها وأهم برامجها واستخداماتها ، وكذلك لديهم القدرة على استخدام الأنترنت للحصول على المعارف المتنوعة ، هذا بجانب أنهم يسعون دائماً لمعرفة الجديد فى مجال تكنولوجيا المعلومات .

وبإعادة النظر فى بيانات الجدول السابق أيضاً نجد أن العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " فى هذا الجانب ، بلغت (٤) عبارات لدى أفراد العينة ككل ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (١٥ ، ١٦ ، ٢٢ ، ١٨) ، مقابل عبارة واحدة غير متحققة لدى عينة الكليات العملية ، وهى العبارة (١٨) ، مقابل (٤) عبارات غير واضحة التحقق لدى أفراد عينة الكليات العملية ، وهى العبارات أرقام (٢١ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٢) ، ومقابل عبارة واحدة غير واضحة التحقق لدى أفراد العينة الكلية ، وهى العبارة (٢١) ، وهذه العبارات احتلت المراتب من الخامسة وحتى التاسعة الأخيرة على الترتيب لدى أفراد عينة الدراسة ، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة .

وهذا يشير إلى عدم إدراك الطالب لطبيعة العلاقة بين التطور التكنولوجي وتقدم المجتمعات ، وعدم إدراكه لأبعاد ومجالات التطور التكنولوجي الحادث في العالم ، وكذلك ضعف القدرة لديه على استخدام التقنية في تصميم المواقف التعليمية ، وعدم سعيه لتطوير قدراته ومهاراته في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم في داخل الوطن أو خارجه.

- الجانب الثاني : القدرة على البحث العلمي :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على البحث العلمي لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (١٨) التالي :

جدول (١٨)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على البحث العلمي "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٣٠	-٠.٥٢	١٣	-٠.٥٠	١٢	-٠.٦٠	١٢	١.٦٢
٣١	-٠.٥٥	١٢	-٠.٤٧	١٣	-٠.٥٩	١٣	١.٢١
٣٢	-٠.٦٢	١٠	-٠.٥٩	١١	-٠.٦٣	١٠	٠.٦٦
٣٣	+٠.٨٥	١	+٠.٨٥	١	+٠.٨٦	١	١.١٦
٣٤	+٠.٨٣	٢	+٠.٨١	٢	+٠.٨٥	٢	٠.٦٥
٣٥	-٠.٦١	١١	-٠.٦٠	١٠	-٠.٦٢	١١	٠.٤٠
٣٦	+٠.٨٢	٣	+٠.٨١	٢	+٠.٨٤	٢	٠.٦٣
٣٧	+٠.٨٠	٤	+٠.٧٩	٤	+٠.٨١	٤	٠.٦٢
٣٨	-٠.٦٣	٩	-٠.٦١	٩	-٠.٦٣	٩	١.٦٤
٣٩	+٠.٦٩	٥	٠.٦٧	٥	+٠.٧٤	٥	١.٢٢
٤٠	٠.٦٧	٦	٠.٦٤	٧	٠.٦٩	٦	٠.٨٧
٤١	٠.٦٦	٧	٠.٦٤	٧	٠.٦٩	٦	١.٧٢
٤٢	٠.٦٦	٧	٠.٦٥	٦	٠.٦٨	٨	٠.٩٦
الجانب ككل	+٠.٦٩	-	٠.٦٦	-	+٠.٧١	-	١.٠٢

تؤكد بيانات الجدول السابق أن أفراد العينة بصفة عامة ، وأفراد عينة الكليات النظرية بصفة خاصة يتقنون مهارات إجراء البحث العلمى ، حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية للعبارات الدالة على هذه القدرة لدى الطلاب (٠.٦٩) ، وهو وزن نسبى أكبر من الحد الأعلى للثقة أتاح لهذا الجانب الفرصة لكى يأتى فى المرتبة الثانية بين الجوانب الأخرى ، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، مما يشير إلى توافر معظم المهارات المرتبطة بهذا الجانب لدى الطلاب وخاصة طلاب الكليات النظرية ، وربما يرجع السبب فى ظهور هذه القدرة لدى الطلاب فى الكليات النظرية عن الطلاب فى الكليات العملية نظراً لأنهم يكلفون بإجراء العديد من البحوث من قبل أساتذتهم حول بعض الموضوعات المتعلقة بالمقررات ، بينما الطلاب فى الكليات العملية ينشغلون كثيراً بالدروس العملية .

وتؤكد بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات المتحققة بوضوح فى هذا الجانب بلغت (٥) عبارات من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٣٣ ، ٣٤ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٩) والتي احتلت المراتب الخمس الأولى على الترتيب لدى أفراد العينة ، ولا يوجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتى عينة الدراسة ، مما يؤكد أن جميع أفراد العينة من الطلاب لديهم القدرة على جمع المعلومات والبيانات من مصادر متعددة ، وتوثيقها ، والتعبير عنها بطرق كمية وكيفية ، والتمييز بين الحقائق والآراء النظرية ، وتقديم تصورات ورؤى علمية مختلفة .

كما تؤكد بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير واضحة التحقق فى هذا الجانب بلغت (٣) عبارات من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٤٠ ، ٤١ ، ٤٢) والتي جاءت فى المراتب السادسة والسابعة والثامنة لدى أفراد العينة ، كما تؤكد البيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، وهذا يدل على عدم وضوح القدرة لدى الطلاب على معرفة البحوث الجديدة فى شتى مجالات الحياة المعاصرة ، وتقييم المواقف والأشياء تقيماً علمياً وموضوعياً ، وتطوير المهارات والقدرات البحثية لدى الطلاب .

كذلك تؤكد بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " فى هذا الجانب بلغت (٥) عبارات من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٣٨ ، ٣٢ ، ٣٥ ، ٣١ ، ٣٠) والتي

احتلت المراتب من التاسعة وحتى الثالثة عشرة الأخيرة لدى أفراد العينة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد على ضعف مهارات البحث العلمي لدى الطلاب ، مثل ضعف القدرة لدى الطلاب على استخدام الأسلوب العلمي فى تحديد المشكلة وحلها ، واختيار المنهج العلمي السليم لإجراء البحث ، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات ، وتفسيرها .

- الجانب الثالث : القدرة على التعلم لحد الاتقان :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على التعلم لحد الاتقان لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (١٩) التالى :

جدول (١٩)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على التعلم لحد الاتقان "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
١	٨	٠.٦٧	٨	٠.٦٩	٨	٠.٦٧	٠.٨٤
٢	٩	٠.٦٦	١٠	٠.٦٦	٩	٠.٦٦	صفر
٣	١١	-٠.٤٧	١١	-٠.٤٨	١٢	-٠.٤٦	٠.٧٩
٤	٦	+٠.٧٦	٦	+٠.٧٦	٥	+٠.٧٦	صفر
٥	٧	+٠.٧٥	٦	+٠.٧٦	٧	+٠.٧٤	٠.٣٧
٦	٤	+٠.٧٧	٤	+٠.٧٧	٥	+٠.٧٦	١.٢٢
٧	١١	-٠.٤٧	١١	-٠.٤٨	١٢	-٠.٤٦	٠.٧٩
٨	١	+٠.٨٢	١	+٠.٨٤	٣	+٠.٧٧	١.٤٧
٩	٢	+٠.٨١	٢	+٠.٨٢	١	+٠.٧٩	٠.٦٢
١٠	٩	٠.٦٦	٩	٠.٦٦	٩	٠.٦٦	صفر
١١	١١	-٠.٤٧	١٣	-٠.٤٧	١١	-٠.٤٧	صفر
١٢	٣	+٠.٨٠	٣	+٠.٨١	١	+٠.٧٩	٠.٦٢
١٣	٤	+٠.٧٧	٤	+٠.٧٧	٣	+٠.٧٧	صفر
الجانب ككل	-	٠.٦٨	-	٠.٦٩	-	٠.٦٧	٠.٨٤

تشير بيانات الجدول السابق إلى أن الوزن النسبى لهذا الجانب بلغ (٠.٦٨) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٤ ، ٠.٦٩) وهذا الوزن جعله يأتى فى المرتبة الثالثة بين الجوانب

الأخرى للقدرات التنافسية الأكاديمية ، ولاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي العينة ، وهذا يؤكد على أن درجة تحقق هذا الجانب لدى الطلاب بصورة عامة غير واضحة.

كما تشير بيانات الجدول السابق أيضاً إلى أن عدد العبارات المتحققة بوضوح في هذا الجانب بلغت (٧) عبارات من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٨ ، ٩ ، ١٢ ، ٦ ، ١٣ ، ٤ ، ٥) والتي احتلت المراتب السبع الأولى على الترتيب لدى أفراد العينة ككل وعينة الكليات العملية والنظرية ، ولايوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي عينة الدراسة ، مما يؤكد أن جميع أفراد العينة يمتلكون القدرة على صياغة وتصنيف الأهداف التعليمية ، والقدرة على تنفيذ محتوى المقرر الدراسى ، والقدرة على معرفة مستويات الإنجاز الأكاديمية والوصول إليها ، والقدرة على تحمل مسؤولية التعلم الذاتى ، إضافة إلى وجود الدوافع لديهم لتأكيد ذواتهم ، والارتقاء بمستواهم التحصيلي في مجال التخصص .

وكذلك تشير بيانات الجدول السابق أيضاً إلى أن عدد العبارات غير واضحة التحقق في هذا الجانب بلغت (٣) عبارات من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهما (١ ، ٢ ، ١٠) والتي جاءت في المراتب الثامنة والتاسعة والعاشر على الترتيب لدى أفراد العينة الكلية ، كما تؤكد البيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يدل على عدم وضوح إدراك الطلاب لمفهوم التعلم لحد الاتقان ، وأساسيات ومصادر التعلم لحد الاتقان ، إضافة إلى عدم وضوح القدرة لدى الطلاب على تقديم الأفكار الجديدة التي تؤدي لتطوير المنهج الدراسى .

كذلك تشير بيانات الجدول السابق أيضاً إلى أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " في هذا الجانب بلغت (٣) عبارات من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٣ ، ٧ ، ١١) والتي احتلت المرتبة الحادية عشرة الأخيرة لدى أفراد العينة ، وأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد على عدم معرفة الطلاب باستراتيجيات التعلم الذاتى كالتعلم عن بعد ، والتعلم الذاتى ، والتعلم الابتكارى ، والتعلم النشط ، وعدم القدرة لدى الطلاب على انتاج المعارف والمعلومات ، وعدم القدرة لديهم على تشخيص صعوبات التعلم ومعالجتها .

٢٠ - الجانب الرابع : القدرة على التقويم الذاتى :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على التقويم الذاتى لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتى الدراسة، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٠) التالى :

جدول (٢٠)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على التقويم الذاتى "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٢٣	٧	-٠.٤٧	٧	-٠.٤٨	٧	-٠.٤٦	٠.٧٩
٢٤	٦	-٠.٥٢	٦	-٠.٦٠	٦	-٠.٥٠	١.٦٢
٢٥	١	+٠.٧٧	١	+٠.٧٧	١	+٠.٧٦	٠.٣٩
٢٦	٢	+٠.٧٦	٢	+٠.٧٦	١	+٠.٧٦	صفر
٢٧	٣	+٠.٧٥	٢	+٠.٧٦	٣	+٠.٧٤	٠.٣٧
٢٨	٥	٠.٦٦	٥	٠.٦٦	٥	٠.٦٦	صفر
٢٩	٤	+٠.٧١	٤	+٠.٧١	٤	+٠.٧٠	٠.١٧
الجانب ككل	-	٠.٦٦	-	٠.٦٦	-	٠.٦٥	١.٠١

تظهر بيانات الجدول السابق أن الوزن النسبى لهذا الجانب بلغ (٠.٦٦) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٤ ، ٠.٦٩) وهذا الوزن جعله يأتى فى المرتبة الرابعة الأخيرة بين الجوانب الأخرى للقدرة التنافسية الأكاديمية ، ولاتوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى العينة ، وهذا يؤكد على أن درجة تحقق هذا الجانب لدى الطلاب بصورة عامة غير واضحة . وتظهر بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات المتحققة بوضوح فى هذا الجانب بلغت (٤) عبارات من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٩) والتى احتلت المراتب الأربع الأولى على الترتيب لدى أفراد العينة ككل ، وعينة الكليات العملية والنظرية ، ولايوجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى عينة الدراسة ، مما يؤكد أن جميع أفراد العينة من الطلاب يحرصون على معرفة مستواهم المعرفى والمهارى الحقيقى للشعور بالراحة النفسية، وللسعى لتدعيم نواحي القوة ، ومعالجة جوانب القصور لديهم بجهودهم التعليمية الذاتى .

كما تظهر بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات متوسطة التحقق فى هذا الجانب بلغت عبارة واحدة من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية والنظرية ، وهى

العبارة رقم (٢٨) والتي جاءت فى المرتبة الخامسة لدى أفراد عينة الدراسة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، مما يؤكد على عدم وضوح استمرار الطلاب فى التقويم الذاتى لمعرفة جوانب النقص التعليمى لديهم .

وكذلك تظهر بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " فى هذا الجانب بلغت عبارتين من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية وهما (٢٤ ، ٢٣) واللذان احتلتا المرتبتين السادسة والسابعة الأخيرة على الترتيب لدى أفراد العينة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، مما يؤكد على عدم إدراك الطلاب لأهمية التقويم الذاتى ، وعدم القدرة على إعداد واستخدام أساليب التقويم الذاتى .

٣- النتائج الخاصة بآراء الطلاب فى جوانب محور " القدرات التنافسية المدنية " بصفة عامة :

للتوصل إلى الدرجات المعبرة عن مستوى أنواع القدرات التنافسية المدنية لدى الطلاب بصفة عامة ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس كل قدرة لدى الطلاب بالنسبة لمجموعتى الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ويوضح ذلك الجدول (٢١) التالى :

جدول (٢١)
الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق جوانب محور " القدرات التنافسية المدنية " بصفة عامة

م	الجوانب	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
		ت	ق	ت	ق	ت	ق	
١	القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية	٢	+٠.٦٩	٢	+٠.٦٩	٢	+٠.٦٩	صفر
٢	القدرة على الحوار والنقد والتشاور	٣	+٠.٦٧	٣	+٠.٦٨	٣	+٠.٦٥	٠.٥١
٣	القدرة على اكتساب مهارات سوق العمل	٤	-٠.٦٣	٤	-٠.٦٢	٤	-٠.٦٤	٠.٥٢
٤	القدرة على التعايش مع الآخر	١	+٠.٧٣	١	+٠.٧٣	١	+٠.٧٣	صفر
	الجوانب ككل	-	+٠.٦٨	-	+٠.٦٨	-	+٠.٦٨	صفر

(ق) تعنى الوزن النسبى (ت) تعنى الترتيب (+) تعنى العبارة تتحقق بوضوح " إيجابية " (-) تعنى العبارة لا تتحقق " سالبة " () الرقم بدون أى علامة تعنى العبارة متوسطة التحقق

توضح بيانات الجدول السابق أن الوزن النسبي لهذه الجوانب ككل بلغ (٠.٦٨) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٤ ، ٠.٦٩) ، كما توضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى العينة فى جميع الجوانب الأربعة ، وهذا يؤكد على أن درجة تحقق هذه الجوانب سواء لدى طلاب الكليات العملية أم طلاب الكليات النظرية بصفة عامة غير واضحة. وتوضح بيانات الجدول السابق أيضاً أن الجانب الخاص " بالقدرة على التعايش مع الآخر " احتل المرتبة الأولى لدى مجمل العينة ، وكذلك عينة الكليات العملية وعينة الكليات النظرية ، بوزن نسبي (٠.٧٣) ، وهو وزن أكبر من الحد الأعلى للثقة ، مما يؤكد على امتلاك طلاب الجامعة للقدرات والمهارات التى تساعدهم على التعايش مع الآخرين . كما تبين أيضاً أن الجانب الخاص " بالقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية " احتل المرتبة الثانية لدى مجمل العينة ، ولدى عينة الكليات العملية وعينة الكليات النظرية ، بوزن نسبي (٠.٦٩) ، وهو وزن يؤكد على أن أفراد العينة غير متفقيين على تمتع أفراد العينة بتلك القدرة، حيث ترى مجمل العينة أنها موجودة بدرجة عالية لدى الأفراد ، وترى مجموعتى العينة أنها موجودة ولكن بدرجة متوسطة التحقق لديهم .

وكذلك تبين أيضاً أن الجانب الخاص " بالقدرة على الحوار والنقد والتشاور " جاء فى المرتبة الثالثة لدى مجمل العينة ، ولدى عينة الكليات العملية وعينة الكليات النظرية، بأوزان نسبية (٠.٦٧ ، ٠.٦٨ ، ٠.٦٥) على الترتيب ، وهى أوزان نسبية تظهر عدم وضوح هذه القدرة لدى مجموعتى الدراسة وأفراد العينة ككل .

وأخيراً أظهرت البيانات أيضاً أن الجانب الخاص "بالقدرة على اكتساب مهارات سوق العمل " احتل المرتبة الرابعة الأخيرة لدى أفراد العينة ككل، وكذلك لدى أفراد عينة الكليات العملية ، وأفراد عينة الكليات النظرية ، بأوزان نسبية (٠.٦٣ ، ٠.٦٢ ، ٠.٦٤) ، وهى أوزان جميعاً أقل من الحد الأدنى للثقة ، مما يؤكد على اختفاء هذه القدرة لدى الطلاب بصفة عامة .

٤- النتائج الخاصة بآراء الطلاب في كل جانب من جوانب محور "القدرات التنافسية المدنية" على حده :

- الجانب الأول : القدرة على التعايش مع الآخر :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على التعايش مع الآخر لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٢) التالي :

جدول (٢٢)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على التعايش مع الآخر "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
١١٩	١	+٠.٨٢	١	+٠.٨٣	١	+٠.٨٠	٠.٦٣
١٢٠	٥	-٠.٦٢	٥	-٠.٦١	٤	٠.٦٥	٠.٦٦
١٢١	٢	+٠.٨٠	٢	+٠.٨٠	١	+٠.٨٠	صفر
١٢٢	٣	+٠.٧٥	٣	+٠.٧٦	٣	+٠.٧٤	٠.٣٧
١٢٣	٤	٠.٦٦	٤	٠.٦٧	٥	-٠.٦٤	٠.٥١
الجانب ككل	-	+٠.٧٣	-	+٠.٧٣	-	+٠.٧٣	صفر

للهولة الأولى تكشف بيانات الجدول السابق عن تحقق العبارات الخاصة بالقدرة على التعايش مع الآخر لدى الطلاب بدرجة عالية ، حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية لهذا الجانب (٠.٧٣) ، وهو وزن أكبر من الحد الأعلى للثقة ، كما تكشف البيانات عن أن العبارات أرقام (١١٩ ، ١٢١ ، ١٢٢) احتلت المراتب الأولى والثانية والثالثة من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية على الترتيب متحققة بدرجة عالية ، دون وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، وهذا يبين حرص أفراد عينة الدراسة على تكوين علاقات طيبة مع الآخرين ، واجترام خصوصياتهم ، والتسامح معهم في حالة نشوب أي خلاف معهم .

وبتدقيق النظر في بيانات الجدول (٢٢) السابق أيضاً يظهر أن العبارات غير واضحة التحقق في هذا الجانب من وجهة نظر مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية والكليات النظرية بلغت عبارتين ، هما (١٢٣ ، ١٢٠) واللذان احتلتا المرتبتين الرابعة والخامسة لدى أفراد ومجموعتي الدراسة بأوزان نسبية مختلفة ، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، وهذا يشير إلى أن القدرة على التعامل مع الآخر بموضوعية وعدالة ،

والاهتمام بمساعدته وتقديم يد العون له من القدرات متوسطة التحقق لدى بعض أفراد عينة الدراسة ، وغير متحققة تماماً أى " سالبة " لدى بعض أفراد عينة الدراسة الآخرين .

– الجانب الثانى : القدرة على تحمل المسؤولية :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على تحمل المسؤولية لدى الطلاب، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتى الدراسة، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٣) التالى:
جدول (٢٣)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على تحمل المسؤولية "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٩٠	٠.٦٧	٨	٠.٦٨	٧	٠.٦٥	٨	٠.٥١
٩١	٠.٨٢	١	٠.٨٣	١	٠.٨٠	٣	٠.٦٣
٩٢	٠.٨٢	١	٠.٨٢	٢	٠.٨٢	١	صفر
٩٣	-٠.٦٢	١١	-٠.٦١	١١	٠.٦٥	٨	٠.٦٦
٩٤	-٠.٥٥	١٢	-٠.٤٧	١٣	-٠.٥٩	١٢	١.٢١
٩٥	-٠.٦٣	١٠	٠.٦٤	٩	٠.٦١	١١	١.٢٣
٩٦	-٠.٥٢	١٣	-٠.٦٠	١٢	-٠.٥٠	١٣	١.٦٢
٩٧	٠.٨١	٣	٠.٨٢	٢	٠.٧٩	٤	٠.٦٢
٩٨	٠.٧٩	٤	٠.٧٨	٤	٠.٨١	٢	٠.٥٩
٩٩	٠.٧٥	٥	٠.٧٦	٥	٠.٧٤	٥	٠.٣٧
١٠٠	٠.٧٣	٦	٠.٧٣	٦	٠.٧٣	٦	صفر
١٠١	٠.٦٨	٧	٠.٦٨	٧	٠.٦٨	٧	صفر
١٠٢	-٠.٦٤	٩	٠.٦٤	٩	-٠.٦٤	١٠	صفر
الجانب ككل	٠.٦٩	-	٠.٦٩	-	٠.٦٩	-	صفر

من خلال بيانات الجدول السابق نجد أن الوزن النسبى لهذا الجانب ككل بلغ (٠.٦٩) ، وهو وزن أكبر من الحد الأعلى للثقة ، كما نجد أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى العينة فى جميع العبارات الدالة على القدرة على تحمل المسؤولية لدى الطلاب ، وهذا يؤكد على أن درجة تحقق هذه القدرة سواء لدى طلاب الكليات العملية أم طلاب الكليات النظرية بصفة عامة عالية .

ومن خلال بيانات الجدول السابق أيضاً يتضح أن العبارات التى تحققت بوضوح فى هذا الجانب لدى أفراد العينة بلغت (٦) عبارات من منظور مجمل العينة، وعينة

الكلية العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٩١ ، ٩٢ ، ٩٧ ، ٩٨ ، ٩٩ ، ١٠٠) والتي احتلت المراتب الست الأولى على الترتيب لدى أفراد العينة ككل ، وعينة الكليات العملية والنظرية ، ولا يوجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي عينة الدراسة ، وهذا يؤكد على أن الطلاب فى الكليات العملية والنظرية يحرصون على التمسك بتعاليم الدين والقيم الأخلاقية ، والدفاع عن ثوابت وثقافة المجتمع والمحافظة عليها ، كما يحرصون على ممارسة قيم الديمقراطية ، واحترام الصالح العام ، والإلتزام بتنفيذ توجهات الكبار ، والسعى لإقامة علاقات سوية مع أفراد المجتمع ، والتعاون معهم لتحقيق أهداف مشتركة .

كما تظهر بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات متوسطة التحقق فى هذا الجانب بلغت عبارتين من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية والنظرية ، وهما (٩٠ ، ١٠١) واللذان احتلتا المرتبتين السابعة والثامنة على الترتيب لدى أفراد عينة الدراسة ككل ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد على عدم وضوح القدرة لدى الطلاب على المشاركة السياسية فى المجتمع ، وعدم وضوح إدراك الطالب أنه عضو فى أكثر من منظومة فى وقت واحد .

وكذلك تظهر بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات التى لم يتفق على وضوحها لدى الطلاب فى هذا الجانب بلغت (٥) عبارات من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور أفراد عينة الكليات العملية والكليات النظرية ، وهذه العبارات أرقام (١٠٢ ، ٩٥ ، ٩٣ ، ٩٤ ، ٩٦) والتي جاءت فى المراتب من التاسعة وحتى الثالثة عشرة الأخيرة لدى مجمل عينة الدراسة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، وهذا يشير إلى عدم القدرة لدى الطلاب على اتخاذ القرارات السليمة لمواجهة قضايا المجتمع ، وكذلك عدم القدرة على الاستفادة من الوقت أقصى استفادة فى مجالات الحياة المختلفة ، هذا إلى جانب ضعف القدرة لديهم على فهم وتفسير الأحداث الجارية فى المجتمع ، وحسن التعامل مع الموارد المتاحة وترشيد استهلاكها ، والمشاركة فى مشروعات المحافظة على البيئة وتنميتها .

– الجانب الثالث : القدرة على الحوار والنقد والتشاور :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على الحوار والنقد والتشاور لدى الطلاب، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٤) التالي :

جدول (٢٤)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على الحوار والنقد والتشاور "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
١٠٣	٥	٠.٦٧	٥	٠.٦٩	٣	-٠.٦٤	٠.٨٧
١٠٤	٦	٠.٦٦	٦	٠.٦٧	٣	-٠.٦٤	٠.٥١
١٠٥	١	+٠.٧٩	١	+٠.٧٩	١	+٠.٧٩	صفر
١٠٦	٨	-٠.٥٥	٩	-٠.٤٧	٨	-٠.٥٩	١.٢١
١٠٧	٩	-٠.٥٢	٨	-٠.٦٠	٩	-٠.٥٠	١.٦٢
١٠٨	٢	+٠.٧٥	٤	+٠.٧٤	٢	+٠.٧٦	٠.٣٧
١٠٩	٣	+٠.٧٢	٢	+٠.٧٦	٧	-٠.٦٣	٢.٣٧
١١٠	٣	+٠.٧٢	٢	+٠.٧٦	٣	-٠.٦٤	٢.٣٧
١١١	٦	٠.٦٦	٦	٠.٦٧	٣	-٠.٦٤	٠.٥١
الجانب ككل	-	٠.٦٧	-	٠.٦٨	-	٠.٦٥	٠.٥١

تشير بيانات الجدول (٢٤) السابق إلى أن الوزن النسبي لهذا الجانب ككل بلغ (٠.٦٧) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٤ ، ٠.٦٩) ، كما تشير أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي العينة ، وهذا يؤكد على أن درجة تحقق هذا الجانب سواء لدى طلاب الكليات العملية أم طلاب الكليات النظرية بصفة عامة غير واضحة التحقق .

وتشير بيانات الجدول (٢٤) السابق أيضاً إلى أن عدد العبارات التى تحققت فى هذا الجانب ، بلغت (٤) عبارات من منظور أفراد العينة ككل ، وأفراد عينة الكليات العملية ، وهى العبارات أرقام (١٠٥ ، ١٠٨ ، ١٠٩ ، ١١٠) ، مقابل عبارتين من منظور أفراد عينة الكليات النظرية ، وهما رقما (١٠٥ ، ١٠٨) وهذه العبارات احتلت المراتب الثلاث الأولى لدى مجمل العينة ومجموعتي الدراسة ، دون وجود فارق دال إحصائياً بين أفراد عينة

الدراسة ، مما يؤكد على أن الطلاب يمتلكون القدرة على التعبير عن آرائهم بحرية وشجاعة ، وتقبل النقد والآراء المخالفة للرأى واحترامها ، واستخدام أسلوب التفاوض لحل المشكلات ، هذا بجانب عدم وضوح العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض .

وكما تشير بيانات الجدول (٢٤) السابق أيضاً إلى أن عدد العبارات غير واضحة التحقق فى هذا الجانب ، بلغت (٣) عبارات من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور أفراد عينة الكليات العملية ، وهذا العبارات ، هى أرقام (١٠٣ ، ١٠٤ ، ١١١) والتي احتلت المرتبتين الخامسة والسادسة على الترتيب لدى مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، دون وجود فارق دال إحصائياً بين مجموعتى الدراسة ، مما يؤكد على عدم وضوح القدرة على الحديث والمناقشة مع الآخرين دون تعصب ، والتحكم فى الانفعالات عند الاختلاف فى الرأى لدى الطلاب ، هذا فضلاً عن عدم وضوح اهتمام الطلاب بالتشاور مع بعضهم فى الكلية أثناء اتخاذ القرارات الدراسية .

وكذلك تشير بيانات الجدول السابق أيضاً إلى أن عدد العبارات غيرالمتحققة تماماً " سالبة " فى هذا الجانب بلغت عبارتين لدى أفراد العينة ككل ، ولدى أفراد عينة الكليات العملية ، وهما (١٠٦ ، ١٠٧) والتي احتلت المرتبتين الثامنة والتاسعة على الترتيب لدى مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، مقابل (٧) عبارا غير متحققة لدى أفراد عينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (١٠٣ ، ١٠٤ ، ١٠٦ ، ١٠٧ ، ١٠٩ ، ١١٠ ، ١١١) ، ورغم اختلاف المراتب والأوزان النسبية لهذه العبارات إلا إنه لا يوجد فروق ذات دالة إحصائياً بين مجموعتى الدراسة ، وهذا يدل على عدم القدرة لدى الطلاب على اختيار الأفكار بطريقة منهجية منظمة ، وعدم القدرة لدى الطلاب على البناء على أفكار الآخرين وتطورها .

- الجانب الرابع : القدرة على اكتساب مهارات سوق العمل :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على اكتساب مهارات سوق العمل لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتى الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٥) التالى :

جدول (٢٥)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات "القدرة على اكتساب مهارات سوق العمل"

رقم العبرة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
١١٢	١	+٠.٧٩	١	+٠.٧٩	١	+٠.٧٩	صفر
١١٣	٣	٠.٦٧	٣	٠.٦٤	٣	٠.٦٩	٠.٨٧
١١٤	٢	+٠.٧٧	٢	+٠.٧٧	٢	+٠.٧٦	١.٢٢
١١٥	٤	-٠.٦٢	٤	-٠.٦١	٤	٠.٦٥	٠.٦٧
١١٦	٥	-٠.٥٥	٦	-٠.٤٧	٥	-٠.٥٩	١.٢١
١١٧	٦	-٠.٥٢	٥	-٠.٦٠	٦	-٠.٥٠	١.٦٢
١١٨	٧	-٠.٤٧	٦	-٠.٤٧	٧	-٠.٤٨	٠.٦٩
الجانب ككل	-	-٠.٦٣	-	-٠.٦٢	-	-٠.٦٤	٠.٥٢

تشبت بيانات الجدول السابق أن عبارات هذا الجانب بصفة عامة غير متحققة تماماً " سالبة " من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية، حيث بلغ متوسط الأوزان النسبية لعبارات هذا الجانب (٠.٦٣) ، وهو وزن نسبي أقل من الحد الأدنى للثقة ، كما تشبت البيانات أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي العينة ، مما يؤكد على عدم تحقق المهارات المرتبطة بهذا الجانب سواء لدى طلاب الكليات العملية أم طلاب الكليات النظرية بصفة عامة .

وتشبت بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات التي تحققت بوضوح في هذا الجانب بلغت عبارتين ، من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهاتان العبارتان هما (١١٢ ، ١١٤) واللذان احتلتا المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب لدى فئات العينة ، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة، مما يؤكد على أن الطلاب يحرصون على تطوير قدراتهم باستمرار لتتناسب مع احتياجات سوق العمل ، وكذلك للتعامل مع الأجهزة والأدوات الحديثة في مجال العمل في المستقبل .

كما تشبت بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير واضحة التحقق لدى أفراد العينة ككل ، وأفراد عينة الكليات العملية ، وأفراد عينة الكليات النظرية بلغت عبارة واحدة فقط ، وهي العبارة (١١٣) والتي جاءت في المرتبة الثالثة لدى جميع فئات العينة ،

وأنة لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، مما يؤكد على عدم وضوح القدرة لدى الطلاب على استخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات التى تواجههم أثناء العمل . وكذلك تثبت بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية بلغت (٤) عبارات ، وهى العبارات أرقام (١١٥ ، ١١٦ ، ١١٧ ، ١١٨) والتى احتلت المراتب من الرابعة وحتى السابعة لدى أفراد العينة ، وأنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، مما يشير إلى ضعف القدرة لدى الطلاب على مواجهة الظروف الطارئة فى مجال العمل ، وتلافى الأخطاء المرتبطة بمجال العمل ، وتحقيق معدلات إنتاجية عالية الجودة ، وضعف القدرة لديهم على الحكم على جودة المنتجات المرتبطة بالعمل .

٥- النتائج الخاصة بآراء الطلاب فى جوانب محور "القدرات التنافسية الشخصية والجماعية" بصفة عامة :

للتوصل إلى الدرجات المعبرة عن مستوى أنواع القدرات التنافسية الشخصية والجماعية لدى الطلاب بصفة عامة ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس كل قدرة من هذه القدرات لدى الطلاب بالنسبة لمجموعتى الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٦) التالى :

جدول (٢٦)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق جوانب محور " القدرات التنافسية الشخصية والجماعية " بصفة عامة

م	الجوانب	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
		ت	ق	ت	ق	ت	ق	
١	القدرة على الإبداع	٥	-٠.٥٩	٤	-٠.٦١	٥	-٠.٥٧	٠.١٧
٢	القدرة على العمل الجماعى	٢	٠.٦٥	٢	٠.٦٥	١	٠.٦٥	صفر
٣	القدرة على التواصل واتقان اللغات الأجنبية	١	٠.٦٦	١	٠.٦٨	٢	-٠.٦٤	٠.٥١
٤	القدرة على التفكير الناقد والتأملى	٣	-٠.٦٣	٣	٠.٦٤	٣	-٠.٦٢	٠.٥٢
٥	القدرة على حل المشكلات	٤	-٠.٦٠	٤	-٠.٦١	٤	-٠.٥٨	٠.١٩
	الجوانب ككل	-	-٠.٦٣	-	٠.٦٤	-	-٠.٦١	١.٢٣

(ق) تعنى الوزن النسبى (ت) تعنى الترتيب (+) تعنى العبارة تتحقق بوضوح " إيجابية" (-) تعنى العبارة لا تتحقق " سالبة" () الرقم بدون أى علامة تعنى العبارة متوسطة التحقق

تكشف بيانات الجدول (٢٦) السابق عن أن الوزن النسبى لهذه الجوانب ككل بلغ (٠.٦٣) ، وهو أقل من الحد الأدنى الثقة ، كما توضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين مجموعتى العينة فى جميع الجوانب الخمسة ، وهذا يؤكد على عدم تحقق هذه الجوانب سواء لدى طلاب الكليات العملية أم طلاب الكليات النظرية .

وتكشف بيانات الجدول (٢٦) السابق أيضاً عن أن الجانب الخاص " بالقدرة على التواصل واتقان اللغات الأجنبية " احتل المرتبة الأولى لدى مجمل العينة بوزن نسبى (٠.٦٦) ، وكذلك عينة الكليات العملية بوزن نسبى (٠.٦٨) ، والمرتبة الثانية لدى عينة الكليات النظرية بوزن نسبى (٠.٦٤) ، وهى أوزان نسبية تؤكد على أن أفراد العينة غير متفقين فيما بينهم على درجة تحقق هذا الجانب ، فبعض هذه الأوزان تبين أن هذا القدرة متحققة بدرجة متوسطة لدى مجمل العينة وعينة طلاب الكليات العملية ، وبعضها تبين أن هذه القدرة غير متحققة تماماً لدى عينة طلاب الكليات النظرية . كما تكشف أيضاً أن الجانب الخاص " بالقدرة على العمل الجماعى " احتل المرتبة الثانية لدى مجمل العينة ، ولدى عينة الكليات العملية وعينة الكليات النظرية ، بوزن نسبى (٠.٦٥) ، وهو وزن يؤكد على أن هذه القدرة موجودة لدى أفراد العينة ولكن بدرجة متوسطة .

وكذلك تبين أيضاً عن أن الجانب الخاص " بالقدرة على التفكير الناقد والتأمل " جاء فى المرتبة الثالثة لدى مجمل العينة ، ولدى عينة الكليات العملية وعينة الكليات النظرية ، بأوزان نسبية (٠.٦٣ ، ٠.٦٤ ، ٠.٦٢) على الترتيب ، وهى أوزان نسبية تظهر عدم وضوح درجة تحقق هذه القدرة لدى مجموعتى الدراسة وأفراد العينة ككل ، حيث إنها موجودة بدرجة متوسطة لدى طلاب الكليات العملية ، وغير موجودة لدى مجمل العينة وعينة طلاب الكليات النظرية .

وأخيراً كشفت البيانات أيضاً عن أن الجانب الخاص " بالقدرة على حل المشكلات " احتل المرتبة الرابعة لدى أفراد العينة ككل ، وكذلك لدى أفراد عينة الكليات العملية ، وأفراد عينة الكليات النظرية ، بأوزان نسبية (٠.٦٠ ، ٠.٦١ ، ٠.٥٨) على الترتيب ، وكشفت

أيضاً عن أن الجانب الخاص " بالقدرة على الإبداع " احتل المرتبة الخامسة الأخيرة لدى أفراد العينة ككل ، وأفراد عينة الكليات النظرية بوزنين نسبين (٠.٥٩ ، ٠.٥٧) على الترتيب ، وفى المرتبة الرابعة لدى أفراد عينة الكليات العملية بوزن نسبى (٠.٦١) ، وهى أوزان جميعاً أقل من الحد الأدنى للثقة ، مما يؤكد على اختفاء القدرة على حل المشكلات ، والقدرة على الإبداع لدى مجمل أفراد العينة ، وكذلك لدى عينة طلاب الكليات العملية ، ولدى عينة طلاب الكليات النظرية .

٦- النتائج الخاصة بآراء الطلاب فى كل جانب من جوانب محور " القدرات التنافسية الشخصية والجماعية "على حده :

- الجانب الأول : القدرة على التواصل واتقان اللغات الأجنبية :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على التواصل واتقان اللغات الأجنبية لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتى الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٧) التالى :

جدول (٢٧)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على التواصل واتقان اللغات الأجنبية "

رقم العبرة	العينة ككل (ن= ١٦٣٨)		كليات عملية (ن = ٦٤١)		كليات نظرية (ن = ٩٩٧)		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٦٣	٠.٦٦	٧	٠.٦٧	٧	-٠.٦٤	٤	٠.٥١
٦٤	+٠.٧٥	١	+٠.٧٤	٣	+٠.٧٦	١	٠.٣٧
٦٥	٠.٦٧	٦	٠.٦٩	٦	-٠.٦٤	٤	٠.٨٧
٦٦	-٠.٤٧	٩	-٠.٤٨	٩	-٠.٤٧	٨	٠.٧٩
٦٧	+٠.٧٥	١	+٠.٧٤	٣	+٠.٧٦	١	٠.٣٧
٦٨	-٠.٥٥	٨	-٠.٥٩	٨	-٠.٤٧	٨	١.٢١
٦٩	+٠.٧٣	٣	+٠.٧٣	٥	+٠.٧٣	٣	صفر
٧٠	+٠.٧٢	٤	+٠.٧٦	١	-٠.٦٣	٦	٢.٣٧
٧١	+٠.٧٢	٤	+٠.٧٦	١	-٠.٦٣	٦	٢.٣٧
الجانب ككل	٠.٦٦	-	٠.٦٨	-	-٠.٦٤	-	٠.٥١

يلاحظ من خلال بيانات الجدول السابق أن الوزن النسبي لهذا الجانب ككل بلغ (٠.٦٦) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٤ ، ٠.٦٩) ، كما أنه يلاحظ من خلال البيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة مما يؤكد امتلاك أفراد عينة الدراسة لهذه القدرة ولكن بدرجة متوسطة.

ويلاحظ من خلال بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات التى تحققت بوضوح فى هذا الجانب بلغت (٣) عبارات ، من منظور مجمل العينة ، وعينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية ، وهى العبارات أرقام (٦٤ ، ٦٧ ، ٦٩) والتى احتلت المراتب من الأولى للثالثة على الترتيب لدى مجمل العينة ككل ، وعلى الرغم من تفاوت الأوزان النسبية والمرتبات لهذه العبارات لدى مجموعتى الدراسة إلا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، مما يؤكد على امتلاك الطلاب لعدد مناسب من مفردات اللغات الأجنبية المستخدمة وتراكيبيها ، وكذلك حرص الطلاب على الاهتمام بمتابعة البرامج التليفزيونية الأجنبية المناسبة ، وفتح قنوات للاتصال والتفاهم والتبادل الثقافى بينهم وبين الطلاب خارج الوطن .

كما يلاحظ من خلال بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير واضحة التحقق لدى أفراد العينة ككل ، وأفراد عينة الكليات العملية ، وأفراد عينة الكليات النظرية بلغت (٤) عبارات ، وهى العبارات أرقام (٧٠ ، ٧١ ، ٦٥ ، ٦٣) والتى جاءت فى المراتب من الرابعة وحتى السابعة لدى أفراد العينة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، وهذه الأوزان بعضها أكبر من الحد الأعلى للثقة ، وبعضها يقع فى مرحلة وسط بين حدود الثقة ، وبعضها أقل من حدود الثقة ، مما يؤكد على أن أفراد العينة غير متفقيين على درجة تحقق هذه القدرات لدى الطلاب ، والمتمثلة فى القدرة على إرسال واستقبال رسائل باللغة الإنجليزية من خلال البريد الإلكتروني ، والقدرة على استخدام مفردات اللغة الأجنبية وتراكيبيها فى مواقف الحياة المختلفة ، والقدرة على إدارة النقاش والحوار باللغة الأجنبية ، والقدرة على التحدث والكتابة باللغة الأجنبية بطلاقة.

وكذلك يلاحظ أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية بلغت عبارتين ، وهما رقما (٦٨ ، ٦٦) واللذان أحتلتا المرتبتين الثامنة والتاسعة لدى أفراد العينة ، وأنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي العينة ، وهذا يشير إلى ضعف القدرة لدى الطلاب على القيام بأعمال الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية والعكس ، وكذلك ضعف القدرة لديهم على قراءة الجيد من المرجع والكتب المؤلفة باللغة الأجنبية .

- الجانب الثاني : القدرة على العمل الجماعي :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على العمل الجماعي لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتي الدراسة، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٨) التالي :

جدول (٢٨)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على العمل الجماعي "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٥٦	٣	٠.٦٩	٣	٠.٦٩	٣	٠.٦٩	صفر
٥٧	٣	٠.٦٩	٣	٠.٦٩	٣	٠.٦٩	صفر
٥٨	٦	٠.٦٥	٦	٠.٦٤	٥	٠.٦٥	٠.٥٦
٥٩	٧	-٠.٤٧	٧	-٠.٤٨	٧	-٠.٤٧	٠.٧٩
٦٠	٥	٠.٦٦	٥	٠.٦٧	٦	-٠.٦٤	٠.٥١
٦١	١	٠.٧٠	١	٠.٧٠	١	٠.٧٠	صفر
٦٢	١	٠.٧٠	١	٠.٧٠	١	٠.٧٠	صفر
الجانب ككل	-	٠.٦٥	-	٠.٦٥	-	٠.٦٥	صفر

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح أن الوزن النسبي لهذا الجانب ككل بلغ (٠.٦٥) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٤ ، ٠.٦٩) ، كما أنه يلاحظ من خلال البيانات عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة مما يؤكد امتلاك أفراد عينة الدراسة لهذه القدرة ولكن بدرجة متوسطة.

ويتضح من خلال بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات المتحققة بوضوح فى هذا الجانب من منظور أفراد العينة ككل بلغت (٤) عبارات ، وهى (٦١ ، ٦٢ ، ٥٦ ، ٥٧) والتى جاءت فى المراتب الثلاث الأولى على الترتيب لدى مجمل العينة ، مقابل عبارتين، هما (٦٢ ، ٦١) من منظور عينة طلاب الكليات النظرية ، واللذان جاءا فى المرتبة الأولى لديهم ، دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، وهذا يؤكد على أن

الطلاب يدركون أن العمل الجماعي ينمى قيم التعاون ، ويساعد على تكوين علاقات إنسانية طيبة مع الآخرين .

كما يتضح من بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير واضحة التحقق لدى أفراد العينة ككل ، وأفراد عينة الكليات العملية ، بلغت عبارتين ، وهما رقما (٦٠ ، ٥٨) واللتان جاءا فى المرتبتين الخامسة والسادسة على الترتيب لدى أفراد العينة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد على عدم وضوح القدرة لدى الطلاب على تحمل المسؤولية ، والقدرة على قيام الطلاب بإقناع بعضهم البعض بأن العمل الجماعي أفضل من العمل الفردي . وكذلك يتضح من بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية بلغت عبارة واحدة ، وهى رقم (٥٩) ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يبين عدم قيام الطلاب بتطوير فريق العمل فى الأقسام الجامعية التى ينتمون إليها .

- الجانب الثالث : القدرة على التفكير الناقد والتأملى :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على التفكير الناقد والتأملى لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٢٩) التالى :

جدول (٢٩)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على التفكير الناقد والتأملى "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٧٢	٩	-٠.٤٥	٩	-٠.٤٥	٩	-٠.٤٥	صفر
٧٣	٥	٠.٦٦	٥	٠.٦٧	٦	-٠.٦٤	٠.٥١
٧٤	٦	٠.٦٥	٦	٠.٦٥	٥	٠.٦٥	صفر
٧٥	٦	٠.٦٥	٦	٠.٦٥	٦	-٠.٦٤	١.٢١
٧٦	١	+٠.٧٠	٣	٠.٧٠	١	+٠.٧٠	صفر
٧٧	٢	+٠.٦٩	١	+٠.٧٤	٣	٠.٦٧	١.٢٢
٧٨	٨	-٠.٤٧	٨	-٠.٤٨	٨	-٠.٤٦	٠.٧٩
٧٩	٢	+٠.٦٩	١	+٠.٧٤	٣	٠.٦٧	١.٢٢
٨٠	٢	+٠.٦٩	٤	٠.٦٩	٢	٠.٦٩	صفر
الجانب ككل	-	-٠.٦٣	-	٠.٦٤	-	-٠.٦٢	٠.٥٢

تكشف بيانات الجدول (٢٩) السابق أن الوزن النسبي لهذه الجوانب ككل بلغ (٠.٦٣) ، وهو أقل من الحد الأدنى الثقة ، كما توضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي العينة ، وهذا يؤكد على عدم تحقق هذه القدرة سواء لدى طلاب الكليات العملية أم طلاب الكليات النظرية .

وتكشف بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات المتحققة بوضوح في هذا الجانب من منظور أفراد العينة ككل بلغت (٤) عبارات ، وهي (٧٦ ، ٧٧ ، ٧٩ ، ٨٠) والتي جاءت في المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب لدى مجمل العينة ومجموعتي الدراسة ، مقابل عبارتين فقط لدى أفراد عينة الكليات العملية ، وهما (٧٧ ، ٧٩) ، وعبارة واحدة فقط لدى أفراد عينة الكليات النظرية ، وهي رقم (٧٦) ، دون وجود فارق دال إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة ، مما يؤكد على حرص الطلاب على المشاركة في الأنشطة التربوية التي تتطلب أعمالاً ذهنية ، ووجود القدرة لديهم على تلخيص الأفكار الرئيسة في موضوع معين ، وطرح بدائل لوجهات النظر المختلفة ، وتقديم التفاصيل في أحسن صورة .

كما تكشف بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير واضحة التحقق لدى أفراد العينة ككل ، وأفراد عينة الكليات العملية ، بلغت (٣) عبارات ، وهي العبارات أرقام (٧٣ ، ٧٤ ، ٧٥) والتي جاءت في المرتبتين الخامسة والسادسة لدى أفراد العينة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يبين عدم وضوح القدرة لدى الطلاب على تحليل الأفكار ونقدها بموضوعية وعقلانية قبل إصدار الأحكام ، وممارسة التفكير الواضح والإيجابي في أي قضية ما .

وكذلك تكشف بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية بلغت عبارتين ، وهما رقماً (٧٨ ، ٧٢) واللذان جاءا في المرتبتين الثامنة والتاسعة لدى أفراد العينة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يبين عدم وجود القدرة لدى الطلاب على إجراء المقارنات وتحديد الفروق بين الأشياء وبعضها ، وعدم امتلاك الطلاب للمهارات العليا للتفكير في المواقف المختلفة .

– الجانب الرابع : القدرة على حل المشكلات :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على حل المشكلات لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٣٠) التالي :

جدول (٣٠)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على حل المشكلات "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٨١	٧	-٠.٥٠	٧	-٠.٥٠	٦	-٠.٥٠	صفر
٨٢	٨	-٠.٤٧	٨	-٠.٤٨	٨	-٠.٤٦	٠.٧٩
٨٣	١	+٠.٧٠	٣	٠.٧٠	١	+٠.٧٠	صفر
٨٤	٢	+٠.٦٩	١	+٠.٧٤	٣	-٠.٦٤	١.٣٢
٨٥	٢	+٠.٦٩	١	+٠.٧٤	٢	٠.٦٧	١.٢٢
٨٦	٨	-٠.٤٧	٨	-٠.٤٨	٨	-٠.٤٦	٠.٧٩
٨٧	٦	-٠.٥٥	٦	-٠.٥٩	٧	-٠.٤٧	١.٢٢
٨٨	٥	-٠.٦٤	٥	٠.٦٤	٣	-٠.٦٤	صفر
٨٩	٤	٠.٦٥	٤	٠.٦٥	٣	-٠.٦٤	١.٢١
الجانب ككل	-	-٠.٦٠	-	-٠.٦١	-	-٠.٥٨	٠.١٩

توضح بيانات الجدول (٣٠) السابق أن الوزن النسبي لهذه الجوانب ككل بلغ (٠.٦٠) ، وهو أقل من الحدى الأدنى الثقة ، كما توضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي العينة ، وهذا يؤكد على عدم امتلاك الطلاب فى الكليات العملية والكليات النظرية للقدرة على حل المشكلات .

وتوضح بيانات الجدول (٣٠) السابق أن عدد العبارات المتحققة بوضوح فى هذا الجانب من منظور أفراد العينة ككل بلغت (٣) عبارات ، وهى (٨٣ ، ٨٤ ، ٨٥) ، مقابل عبارتين فقط من منظور طلاب الكليات العملية ، هما رقما (٨٤ ، ٨٥) ، وعبارة واحدة من منظور طلاب الكليات النظرية ، هى (٨٣) ، وقد احتلت هذه العبارات المراتب الثلاث الأولى لدى أفراد عينة الدراسة الكلية ، وأفراد عينة الكليات العملية ، وأفراد عينة الكليات النظرية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد على أن الطلاب

ينظرون للمشكلات من جوانب عديدة ، ويعملون على تقديم عدة حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات المختلفة ، ويهتمون بتوظيف ماديهم من معلومات فى حل المشكلات .

كما توضح بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير واضحة التحقق لدى أفراد العينة ككل ، بلغت عبارة واحدة ، هى رقم (٨٩) ، وعبارتين لدى أفراد عينة الكليات العملية ، هما (٨٩ ، ٨٨) ، وعبارة واحدة لدى من منظور أفراد عينة الكليات النظرية ، هى رقم (٨٥) والتي جاءت فى مراتب مختلفة لدى أفراد العينة ، دون وجود أى فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي العينة ، مما يؤكد عدم وضوح القدرة لدى الطلاب على ممارسة العصف الذهنى الجماعى فى حل المشكلات ، وكيفية حسن التصرف لحل مشكلة ما .

وكذلك توضح بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سلبية " من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية بلغت (٤) عبارات ، وهى العبارات أرقام (٨٧ ، ٨١ ، ٨٢ ، ٨٦) والتي احتلت المراتب السادسة والسابعة والثامنة على الترتيب لدى أفراد العينة الكلية ، ولدى مجموعتي الدراسة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة.

وهذا كله يؤكد عدم وجود القدرة لدى الطلاب على التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها ، وعدم القدرة لديهم على استخدام المنهج العلمى فى حل المشكلات ، وكذلك عدم القدرة لديهم على تحليل المواقف وتفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج ، وعدم القدرة على الاستجابة للموقف الواحد بأساليب مختلفة .

- الجانب الخامس : القدرة على الإبداع :

لمعرفة الدرجات المعبرة عن مستوى القدرة على الإبداع لدى الطلاب ، قام الباحث بحساب الأوزان النسبية الخاصة بعبارات قياس هذه القدرة بالنسبة لمجموعتي الدراسة ، ثم المقارنة بينهما بواسطة مقياس (ز) ، ويوضح ذلك الجدول (٣١) التالى :

جدول (٣١)

الأوزان النسبية المعبرة عن مدى تحقق عبارات " القدرة على الإبداع "

رقم العبارة	العينة ككل (ن) = ١٦٣٨		كليات عملية (ن) = ٦٤١		كليات نظرية (ن) = ٩٩٧		قيمة (ز)
	ت	ق	ت	ق	ت	ق	
٤٣	-٠.٦٢	٤	-٠.٦١	٤	٠.٦٥	٣	٠.٦٦
٤٤	-٠.٦٠	٦	-٠.٦٠	٦	-٠.٦٠	٦	صفر
٤٥	-٠.٦٠	٦	-٠.٥٩	١٠	-٠.٦٠	٦	١.٢٤
٤٦	-٠.٦٣	٣	٠.٦٤	٣	-٠.٦١	٥	١.٢٣
٤٧	-٠.٦٢	٤	-٠.٦١	٤	٠.٦٥	٣	٠.٦٦
٤٨	-٠.٤٧	١٣	-٠.٤٨	١٣	-٠.٤٦	١٣	٠.٧٩
٤٩	-٠.٥٥	٨	-٠.٥٩	١٠	-٠.٤٧	١١	١.٢١
٥٠	-٠.٥٢	١٠	-٠.٦٠	٦	-٠.٥٠	٨	١.٦٢
٥١	-٠.٥٢	١٠	-٠.٦٠	٦	-٠.٥٠	٨	١.٦٢
٥٢	-٠.٥٥	٨	-٠.٥٩	١٠	-٠.٤٧	١١	١.٢١
٥٣	-٠.٥٢	١٠	-٠.٦٠	٦	-٠.٥٠	٨	١.٦٢
٥٤	+٠.٧٠	١	٠.٧٠	٢	+٠.٧٠	١	صفر
٥٥	+٠.٦٩	٢	+٠.٧٤	١	٠.٦٧	٢	١.٢٢
الجانب ككل	-٠.٥٩	-	-٠.٦١	-	-٠.٥٧	-	٠.١٧

تظهر بيانات الجدول (٣١) السابق أن الوزن النسبي لهذه الجانب ككل بلغ (٠.٥٩) ، وهو أقل من الحدى الأدنى الثقة ، كما توضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين مجموعتي العينة ، وهذا يؤكد على عدم تحقق هذه القدرة سواء لدى طلاب الكليات العملية أم طلاب الكليات النظرية .

كما تظهر بيانات الجدول (٣١) السابق أن عدد العبارات المتحققة بوضوح فى هذا الجانب من منظور أفراد العينة ككل بلغت عبارتتين ، هما (٥٤ ، ٥٥) ، مقابل عبارة واحدة من منظور طلاب الكليات العملية ، وهى (٥٥) ، وعبارة واحدة من منظور طلاب الكليات النظرية ، وهى (٥٤) ، وقد احتلت هاتان العبارتان المرتبتين الأولى والثانية لدى أفراد عينة الدراسة الكلية ، وأفراد عينة الكليات العملية ، وأفراد عينة الكليات النظرية ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة ، مما يؤكد على أن الطلاب يفضلون الأعمال الصعبة والمعقدة عن الأعمال البسيطة ، وينظرون إلى الأفكار المطروحة من جوانب مختلفة .

كما تظهر بيانات الجدول السابق أيضاً أن عدد العبارات غير المتحققة تماماً " سالبة " من منظور أفراد العينة ككل ، ومنظور عينة الكليات العملية ، وعينة الكليات النظرية بلغت (١١) عبارة ، وهى العبارات أرقام (٤٦ ، ٤٣ ، ٤٧ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٩ ، ٥٢ ، ٥٠ ، ٥١ ، ٤٨) والتي احتلت المراتب من الثالثة وحتى الثالثة عشرة على الترتيب لدى أفراد عينة الدراسة الكلية ، ولدى مجموعتى الدراسة ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتى الدراسة ، وهذا يؤكد على عدم امتلاك الطلاب فى الكليات العملية والكليات النظرية على حد سواء لما يلى :

- القدرة على التفكير الإبداعي المستقل .
- القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة .
- القدرة على استنتاج الأفكار الجديدة .
- القدرة على تحليل الأحداث والظواهر بشكل غير مألوف .
- القدرة على تفسير الأحداث والظواهر بشكل غير معهود .
- الخيال الواسع والثقة بالنفس .
- المجازفة والمخاطرة فى تنفيذ الأفكار الجديدة .
- القدرة على طرح الأسئلة الجديدة .
- القدرة على طرح الأمثلة الجديدة .
- القدرة على طرح آراء وأفكار جديدة .
- القدرة على تجريب الأفكار الإبداعية دون خوف وتردد .
- القدرة على تغيير الأفكار لكى تتناسب مع المواقف الجديدة .

ثالثاً- أثر رأس المال الفكرى بالجامعة فى القدرات التنافسية لدى الطلاب :

يمكن معرفة أثر رأس المال الفكرى بالجامعة فى القدرات التنافسية لدى الطلاب من خلال معامل ارتباط بيرسون (Person correlation coefficient) ، ويوضح ذلك الجدول (٣٢) التالى :

جدول (٣٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين مكونات رأس المال الفكرى وعناصر القدرات التنافسية لدى الطلاب

٣	المحاور	المقررات الدراسية	الأنشطة الطلابية	التبؤات والمؤتمرات	رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية	الإصدارات والوثائق	المشروعات البحثية	قيم الجامعة	مكونات رأس المال الفكرى
١	القدرة على التعلم لحد الالتقان	*٠.٣٩٢	*٠.٣٤٨	*٠.٣٤٣	٠.١٧١	*٠.٣١٦	٠.٣٧٥	**٠.٤٢٦	**٠.٤٢٣
٢	القدرة على استخدام التكنولوجيا	*٠.٣٨٠	*٠.٣١١	*٠.٣٣٧	٠.٠٣٢	**٠.٤٥٨	٠.١٧٥	٠.٢٨٢	٠.٢٦٤
٣	القدرة على التقويم الذاتى	**٠.٥٢٩	**٠.٤٨٦	**٠.٤٩١	٠.١٨٧	**٠.٤٣٤	٠.١١٠	٠.١٢٧	**٠.٤٦٢
٤	القدرة على البحث العلمى	*٠.٣٥٢	*٠.٣٢١	٠.٢٨٤	٠.٢٢٧	٠.٢٨٠	٠.٠٩٦	٠.٢٤٥	*٠.٣٢٢
٥	القدرة على الإبداع	*٠.٣٣٨	٠.١٩٩	*٠.٣٤٨	٠.٢٩٨	*٠.٣٨٣	*٠.٣٤٤	٠.٠٨٧	*٠.٣٢٨
٦	القدرة على العمل الجماعى	**٠.٤٠٥	*٠.٣٤٥	*٠.٣٥٣	٠.٠٨٧	*٠.٤٠١	*٠.٣٦٠	٠.٠٦٩	*٠.٣٩٠
٧	القدرة على التواصل وإتقان اللغات	*٠.٣٥٤	*٠.٣٢٨	**٠.٤٧٠	٠.٣٣٩	**٠.٥٥٢	٠.١٤٥	٠.١٣١	*٠.٣٧١
٨	القدرة على التفكير الناقد والتأملى	**٠.٦٣٧	**٠.٥٥٠	**٠.٥٥٨	٠.٢٧٢	*٠.٣٧٣	٠.٢٥٩	٠.٢٢٤	**٠.٥٧٢
٩	القدرة على حل المشكلات	**٠.٥٧٦	**٠.٤٥٨	*٠.٣٨٦	**٠.٤١١	**٠.٤١٨	٠.٢٨٧	*٠.٣٠٧	**٠.٤٩٠
١٠	القدرة على تحمل المسئولية	*٠.٣٢٧	*٠.٣٧٦	٠.٢٥٠	**٠.٤٤٤	*٠.٣٣٠	*٠.٣١٧	*٠.٣١٧	**٠.٣٤٧
١١	القدرة على الحوار والنقد والتشاور	*٠.٣٥١	*٠.٣٤٦	٠.٢٩٢	**٠.٤٠٧	*٠.٣١٨	٠.٢٥٧	٠.٢٢٢	٠.٢٦٩
١٢	القدرة على اكتساب مهارات سوق العمل	*٠.٣٢٥	٠.١٩٤	**٠.٤٤٣	**٠.٤٥٤	*٠.٣٣٢	٢٥٩	*٠.٣٠٧	*٠.٣٩٠
١٣	القدرة على التعايش مع الآخر	**٠.٥٧٦	*٠.٣١١	*٠.٣٤٨	٠.٠٨٧	*٠.٣٣٢	*٠.٣٦٠	٠.٠٦٩	**٠.٤٦٢
	القدرات التنافسية	**٠.٥٥٥	**٠.٥٦٦	٠.٣٠١	*٠.٥٠١	٠.٣٠٩	٠.٢١١	**٠.٦٧٧	**٠.٦١٩
معامل الارتباط بين رأس المال الفكرى بالجامعة والقدرات التنافسية لدى الطلاب = **٠.٦١٩									

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١ *** دالة عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٣٣) السابق أن مكونات رأس المال الفكرى بالجامعة ترتبط ارتباطاً موجباً وذات دلالة إحصائية مع عناصر القدرات التنافسية لدى الطلاب ، حيث بلغ معامل الارتباط حوالى (٠.٦١٩) ، وهى قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٠١ .

كما يتضح من الجدول أن قيم الجامعة استطاعت أن تفسر ما نسبته (٠.٦٧٧) من التباين الكلى الحاصل فى القدرات التنافسية للطلاب فى الكليات العملية والنظرية ، وأن الأنشطة الطلابية استطاعت أن تفسر ما نسبته (٠.٥٦٦) من التباين الكلى الحاصل فى القدرات التنافسية للطلاب فى الكليات العملية والنظرية ، وأن المقررات الدراسية استطاعت أن تفسر ما نسبته (٠.٥٥٥) من التباين الكلى الحاصل فى القدرات التنافسية للطلاب فى الكليات العملية والنظرية ، وأن رسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقية استطاعت أن تفسر ما نسبته (٠.٥٠١) من التباين الكلى الحاصل فى القدرات التنافسية للطلاب فى الكليات العملية والنظرية ، وأن الإصدارات والوثائق استطاعت أن تفسر ما نسبته (٠.٣٠٩) من التباين الكلى الحاصل فى القدرات التنافسية للطلاب فى الكليات العملية والنظرية ، وأن الندوات والمؤتمرات استطاعت أن تفسر ما نسبته (٠.٣٠١) من التباين الكلى الحاصل فى القدرات التنافسية للطلاب فى الكليات العملية والنظرية ، وأن المشروعات البحثية استطاعت أن تفسر ما نسبته (٠.٢١١) من التباين الكلى الحاصل فى القدرات التنافسية للطلاب فى الكليات العملية والنظرية .

ومن خلال النسب المبينة فى الجدول السابق نجد أن مكونات رأس المال الفكرى المتمثلة فى قيم الجامعة ، والأنشطة الطلابية ، والمقررات الدراسية ، ورسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقية لها تأثير إيجابى مباشر فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب أعلى من تأثير كل من الإصدارات والوثائق ، و الندوات والمؤتمرات ، و المشروعات البحثية . كما أظهرت بيانات الجدول السابق أن مكونات رأس المال الفكر ، وهى الإصدارات والوثائق ، و الندوات والمؤتمرات ، و المشروعات البحثية ، لم يكن لها تأثير دال إحصائياً فى تفسير التباين الكلى الحاصل فى القدرات التنافسية لدى الطلاب ، وقد يعزى ذلك إلى أن مهما بذل من جهد فى الاهتمام بهذه المكونات فإنها لن تأتى ثمارها المرجوة فى النهوض بالقدرات التنافسية للطلاب ما لم يتم توظيفها داخل العملية التعليمية واشتراك الطلاب فيها .

- البعد الثالث : خلاصة نتائج البحث والتصور المقترح :

أولاً : خلاصة نتائج البحث :

أسفر البحث عن الكثير من النتائج ، بعضها يتصل بالإطار النظري ، وبعضها الآخر يمكن استخلاصه من الدراسة الميدانية ، وذلك على النحو التالي :

(أ) - نتائج الإطار النظري :

١- هناك تسميات عديدة لرأس المال الفكرى ، منها : رأس المال البشرى ، ورأس المال الهيكلى ، ورأس المال الابتكارى ، ورأس مال التجديد والتطوير ، ورأس مال المعرفة ، ورأس المال غير الملموس ... إلخ . وكل هذه التسميات يقابلها مفهوم رأس المال المادى ، أى أن الأصول الفكرية تقابلها الأصول المادية .

٢- رأس المال الفكرى فى هذا البحث يعنى مجموعة من المعارف الفكرية والعلمية ، والمعلومات ، والقيم ، والأنشطة التربوية ، إضافة إلى الانتاج العلمى من الرسائل والبحوث ، والإصدارات والوثائق ، والندوات والمؤتمرات ، والمشروعات البحثية ، التى تمتلكها جامعة أسيوط ، وتنطلق من فلسفة المجتمع ، وتنسجم مع أهداف الجامعة ، ولا تتوافر لنظائرها فى الجامعات المماثلة الأخرى ، ومن ثم تسهم فى تطوير أداء الجامعة بصفة عامة ، وتنمى مهارات وقدرات طلابها بصفة خاصة ، مما يؤدى إلى تحقق عوائد مادية ومعنوية لها تميزها عن غيرها من الجامعات المناظرة .

٣- تكمن أهمية رأس المال الفكرى فى تحقيق التفوق للمؤسسات الجامعية ، فاستثمار المقدرة العقلية ، والعمل على تعزيزها وتسييرها بشكل فعال يحقق الأداء الفكرى والإبداعى والابتكارى المؤدى إلى التفوق التنافسى ، فالقيمة الحقيقية للجامعات عموماً ، وجامعة أسيوط خصوصاً تتمثل فى رأسمالها الفكرى ، وقدرة توظيفها للمعرفة الكامنة فيها ، وتحويلها إلى تطبيقات تحقق الأداء العالى للأفراد فى العمل داخل وخارج الجامعة ، وبالتالي تحسين قدرتها التنافسية على كافة المستويات المحلية والعالمية .

٤- تتمثل خصائص رأس المال الفكرى فى الخصائص التنظيمية ، والخصائص المهنية ، والخصائص الشخصية والسلوكية .

٥- لرأس المال الفكرى فى جامعة أسيوط ثلاثة مكونات ، هى : رأس المال المعرفى التخصصى ويشمل المقررات الدراسية التخصصية ، والأنشطة الطلابية ، والندوات والمؤتمرات . ورأس المال العلمى ، ويشمل رسائل الماجستير والدكتوراة ، وبحوث الترقية للأساتذة والأساتذة المساعدين ، والإصدارات والوثائق ، والمشروعات البحثية . ورأس المال القيمى .

٥- يقصد بالقدرة التنافسية فى التعليم الجامعى أنها قدرة الجامعة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة ، مما ينعكس إيجابياً على مستوى خريجها وأعضاء هيئة التدريس بها ، الأمر الذى يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية فى سوق العمل بمستوياته المختلفة .

٦- القدرات التنافسية لدى الطالب الجامعى تعنى طبيعة ونوع المهارات المطلوب التزود بها ، وكذلك المفاهيم القيمة التى تشكل فى مجموعها سمات الشخصية القادرة على التعامل مع مجتمع سريع التغير .

٧- اتضح من خلال الإطار النظرى أن هناك عدة ضرورات تحتم تزويد الطالب الجامعى بمجموعة من القدرات التنافسية ، أهمها :

- سمات العصرالحالى ومن أبرزها أنه عصرسريع التغير، وشديد المنافسة،وعصر التكلات الاقتصادية

- الاهتمام العالمى بتطوير مخرجات التعليم الجامعى .
- الاستغلال الأمثل للإمكانات المتاحة ، وإيجاد حلول لأزمات التمويل .
- زيادة القدرة على تسويق مخرجات الجامعة فى أسواق العمل الداخلية والخارجية .
- تلبية توقعات المسؤولين عن الجامعة ، والعاملين فيها ، والمتعاملين معها .
- توافر شروط الجودة فى كل ما تقوم به الجامعة .

٨- هناك العديد من القدرات التنافسية الواجب على الجامعة إكسابها وتنميتها لدى طلابها ؛ لكى تساعدهم على مواجهة المتغيرات العالمية المتسارعة والهائلة فى هذا العصر ، وهذه القدرات صنف فى ثلاثة أنواع ، هى : القدرات التنافسية الأكاديمية كالقدرة على التعلم لحد الاتقان ، والقدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى الحصول على المعرفة ، والقدرة على التقويم الذاتى ، والقدرة على البحث العلمى . والقدرات التنافسية الشخصية والجماعية كالقدرة على الإبداع ، والقدرة على العمل

الجماعى ، والقدرة على التواصل وإتقان اللغات الأجنبية ، والقدرة على حل المشكلات ، والقدرة على التفكير الناقد والتأملى . والقدرات التنافسية المدنية كالقدرة على تحمل المسؤولية ، والقدرة على الحوار والنقد والتشاور ، والقدرة على اكتساب مهارات سوق العمل المطلوبة مستقبلاً ، والقدرة على التعايش مع الآخر .

(ب) - نتائج الدراسة الميدانية :

١- بلغ الوزن النسبى لاستبانة رأس المال الفكرى بالجامعة (٠.٦٨) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٢ ، ٠.٧٢) ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل على أن رأس المال الفكرى الحالى بالجامعة ليس بالمستوى المطلوب ، والأمر بحاجة إلى بذل مزيد من الجهود لتطوير وتنمية جوانب رأس المال الفكرى بالجامعة ؛ بحيث يسهم فى الارتقاء بمستوى القدرات التنافسية لدى الطلاب .

٢- إن المحور الخاص " بقيم الجامعة " احتل المرتبة الأولى بنسبة (٠.٧٧) ، يليه المحور الخاص " بالأنشطة الطلابية " فى المرتبة الثانية بنسبة (٠.٧٤) من منظور عينة الدراسة ككل ، وهما وزنان نسبيا أكبر من الحد الأعلى للثقة ، مما يؤكد على اتفاق أفراد عينة الدراسة على توافر القيم ، والأنشطة الطلابية داخل الجامعة .

٣- إن المحور الخاص " بالمقررات الدراسية " جئ فى المرتبة الثالثة بنسبة (٠.٧٠) ، يليه المحور الخاص " برسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية " فى المرتبة الرابعة بنسبة (٠.٦٨) ، ثم جاء المحور الخاص " بالإلهاتاراءءالوائق " فى المرتبة الخامسة بنسبة (٠.٦٧) ، أما المحور الخاص " بالندوات والمؤتمرات " فقد احتل المرتبة السادسة بنسبة (٠.٦٣) لدى أفراد العينة الكلية . وهذه المحاور انحصرت أوزانها جميعها بين الحدين الأدنى والأعلى للثقة ، مما يؤكد وجود قصور فى بعض جوانب رأس المال الفكرى فى الجامعة بعضها يتعلق بالمقررات الدراسية ، وبعضها يتعلق برسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية ، وبعضها يتعلق بالإصدارات والوثائق ، وبعضها يتعلق بالندوات والمؤتمرات .

٤- إن المحور الخاص " بالمشروعات البحثية " احتل المرتبة السابعة والأخيرة بنسبة (٠.٥٦) من منظور أفراد العينة ككل ، وهو وزن نسبى أقل من الحد الأدنى للثقة ، مما

يؤكد على اتفاق أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية العملية والنظرية على ضعف مستوى هذا الجانب من جوانب رأس المال الفكرى فى جامعة أسيوط .

٥- بلغ الوزن النسبى لاستبانة القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة (٠.٦٧) ، وهو يقع بين حدى الثقة (٠.٦٤ ، ٠.٦٩) ، وهذا يؤكد على اتفاق أفراد العينة ككل على أن جميع أنواع القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة ليست بالمستوى المطلوب ، وهذا الأمر يفرض على المسئولين عن التعليم الجامعى بذل المزيد من الجهود لتطوير منظومة العملية التربوية والتعليمية ، وجوانب رأس المال الفكرى داخل الكليات للارتقاء بمستوى القدرات التنافسية لدى الطلاب .

٦- إن المحورالخاص " بالقدرات التنافسية الأكاديمية " أحتل المرتبة الأولى لدى أفراد العينة الكلية ، بنسبة بلغت (٠.٧٠) ، وهو وزن نسبى أكبر من الحد الأعلى للثقة ، مما يؤكد على أن هذه القدرات متوافرة معظمها لدى جميع أفراد العينة بدرجة عالية .

٧- عند ترتيب الأوزان النسبية لأنواع القدرات التنافسية الأكاديمية ، يتبين أن القدرة على " استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المعرفة " جاءت فى المرتبة الأولى بنسبة (٠.٧٥) ، وأن القدرة على " البحث العلمى " جاءت فى المرتبة الثانية بنسبة (٠.٦٩) ، وأن القدرة على " التعلم لحد الاتقان " جاءت فى المرتبة الثالثة بنسبة (٠.٦٧) ، وأن القدرة على " التقويم الذاتى " جاءت فى المرتبة الرابعة الأخيرة بنسبة (٠.٦٦) لدى الطلاب .

٨- إن المحورالخاص " بالقدرات التنافسية المدنية " أحتل المرتبة الثانية لدى أفراد العينة الكلية ، بنسبة بلغت (٠.٦٨) ، وهو وزن يقع بين الحدين الأدنى والأعلى للثقة ، مما يدل على أن هذه القدرات معظمها غير واضحة التحقق لدى الطلاب .

٩- عند ترتيب الأوزان النسبية لأنواع القدرات التنافسية المدنية ، يتبين أن القدرة على " التعايش مع الآخر " جاءت فى المرتبة الأولى بنسبة (٠.٧٣) ، وأن القدرة على " تحمل المسؤولية الاجتماعية جاءت فى المرتبة الثانية بنسبة (٠.٦٩) ، وأن القدرة على " الحوار والنقد والتشاور " جاءت فى المرتبة الثالثة بنسبة (٠.٦٧) ، وأن القدرة على " اكتساب مهارات سوق العمل " جاءت فى المرتبة الرابعة الأخيرة بنسبة (٠.٦٣) لدى الطلاب .

١٠- إن المحورالخاص " بالقدرات التنافسية الشخصية والجماعية " أحتل المرتبة الثالثة الأخيرة لدى أفراد العينة الكلية ، بنسبة بلغت (٠.٦٣) ، وهو وزن أقل من الحد الأدنى

للثقة ، مما يشير إلى أن هذه القدرات معظمها غير متحققة تماماً " سالبة " لدى الطلاب .

١١ - عند ترتيب الأوزان النسبية لأنواع القدرات التنافسية الشخصية والجماعية ، يتبين أن القدرة على " التواصل واتقان اللغات الأجنبية " جاءت فى المرتبة الأولى بنسبة (٠.٦٦) ، وأن القدرة على " العمل الجماعى " جاءت فى المرتبة الثانية بنسبة (٠.٦٥) ، وأن القدرة على " التفكير الناقد والتأملى " جاءت فى المرتبة الثالثة بنسبة (٠.٦٣) ، وأن القدرة على " حل المشكلات " جاءت فى المرتبة الرابعة بنسبة (٠.٦٠) ، وأن القدرة على " الإبداع " جاءت فى المرتبة الخامسة الأخيرة بنسبة (٠.٥٩) لدى الطلاب .

١٢ - إن مكونات رأس المال الفكرى بالجامعة ترتبط ارتباطاً موجباً وذات دلالة إحصائية مع عناصر القدرات التنافسية لدى الطلاب ، حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦١٩) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)

١٣ - إن مكونات رأس المال الفكرى المتمثلة فى قيم الجامعة ، والأنشطة الطلابية ، والمقررات الدراسية ، ورسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية لها تأثير إيجابى مباشر فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب أعلى من تأثير كل من الإصدارات والوثائق ، والندوات والمؤتمرات ، و المشروعات البحثية .

ثانياً : التصور المقترح :

أسفرت النتائج عن وجود بعض المؤشرات التى تبعث على تقديم تصور مقترح للارتقاء برأس المال الفكرى بجامعة أسيوط من أجل تنمية القدرات التنافسية لدى طلابها ، وقد تم بناء هذا التصور فى ضوء ما تم عرضه من نتائج الإطار النظرى ، والدراسة الميدانية المتعلقة بتقويم الوضع الحالى لرأس المال الفكرى بالجامعة وأثره فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب .

ويتكون هذا التصور المقترح من مفهوم ، وفلسفة ، ومركزات ، وأهداف ، وإجراءات يمكن تطبيقها لتحقيق أهداف التصور المقترح ، بالإضافة إلى بعض الآليات المطلوب توافرها ؛ لنجاح تطبيق التصور المقترح ، ويتناول الباحث هذه النقاط بشئ من التفصيل فيما يلى :

(١) – مفهوم التصور المقترح :

نظراً لأن رأس المال الفكرى يمثل عصب العملية التعليمية فى الجامعة ، ويتطوره والنهوض به لتحسن منظومة التعليم الجامعى ؛ وبالتالي ترتقى قدرات ومهارات الخريجين ، وبأهماله وعدم الاهتمام به تتضرر العملية التعليمية وتفشل فى الارتقاء بمستوى مهارات وقدرات الطلاب ؛ لذلك فإن القائمين على أمر التعليم الجامعى مسئولين عن النتائج التى تتحقق من خلال رأس المال الفكرى فيها ، والذى إما أن يكون له تأثير إيجابى مباشر فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب نتيجة للاهتمام بمكونات رأس المال الفكرى فى الجامعة وتوظيفه توظيفاً جيداً داخل المنظومة التعليمية ، أو إما أن لا يكون ليس له تأثير فى الارتقاء بأداء الطلاب نتيجة لعدم الاهتمام بمكونات رأس المال الفكرى ، وتجويدها وترقيتها لدى الجامعة . ولذا تتطلب الضرورة تقديم تصور مقترح يساعد هؤلاء المسئولين فى تطوير وتعظيم وتفعيل مكونات رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط ؛ للنهوض بمستوى القدرات التنافسية لدى طلابها .

ويقصد بالتصور المقترح إطار ، أو نموذج عام ، أو رؤية مستقبلية توضح كيفية النهوض بجوانب رأس المال الفكرى لجامعة أسيوط وتوظيفها ؛ للارتقاء بمستوى القدرات التنافسية لدى طلابها ، وبما يجعلها تتفوق على مثيلاتها من الجامعات الأخرى .

(٢) – فلسفة التصور المقترح :

تنطلق فلسفة التصور المقترح من طبيعة التغيرات والتحديات التى يمر بها العصر الحالى ، والتى من أبرزها الانفجار المعرفى والسكانى ، والزيادة فى الطموحات والأمال ، بالإضافة إلى سمات هذا العصر من العولمة ، والشراكة ، والتنافسية ، والتكتلات الاقتصادية ، والتحديات البيئية ، والمجتمعية ، والتكنولوجية التى تفرض على الجامعة تبنى إستراتيجية لتنمية رأس المال الفكرى بها ، وهذا يتطلب التحول فى المؤسسة الجامعية من الاعتماد على الموارد والإمكانات المادية والبشرية إلى الاعتماد على الموارد والأصول الفكرية والمعرفية ، وقدرتها على توظيف تلك الموارد والأصول والانتفاع بها وتنميتها للارتقاء بمستوى مهارات وقدرات الأفراد فيها ، والمتعاملين معها .

وتنطلق فلسفة التصور المقترح أيضاً من أن معظم الدول المتقدمة ، والمنظمات ، وحتى الأفراد باتت تركز على الاستثمار فى رأس المال الفكرى ، وتنظر إليه على أنه مورد اقتصادى مهم ، ويعد أهم أشكال رأس المال ، بل ويفوق فى أهميته كل من رأس المال النقدى ، ورأس المال المادى فى تحقيق الكفاءة ، وتوليد القيمة المضافة ، ومن ثم رفع القدرات التنافسية التى تمكن المنظمة من التميز فى عصر يتسم بالعولمة والتطورات التكنولوجية المتسارعة .

كما تنطلق فلسفة التصور المقترح أيضاً من أن تزايد حجم البطالة بين خريجي الجامعات المصرية ، وغياب التنافسية فى الأسواق العالمية من خريجي هذه الجامعات ، وتدهور الإنتاجية فى العديد من المجالات التنموية لهؤلاء الخريجين يفرض على الجامعة العمل على زيادة استثمار مالىها من أصول فكرية ومعرفية فى تزويد الخريج بالمهارات التى تساعده على المنافسة و التفوق على نظرائه فى الأسواق العالمية .

وكذلك تنطلق فلسفة التصور المقترح أيضاً من أن التعليم الجامعى ، هو ذلك التعليم الذى يقوم بإعداد الكفاءات ، وتزويدهم بالمهارات والقدرات عالية المستوى التى تساعدهم على التكيف والتوافق مع متغيرات العصر ، وتحقيق متطلبات التنمية فى المجتمع ؛ وبالتالي ينبغى أن تتكاتف جميع الجهود لتطوير رأس المال الجامعى بصفة عامة ، ورأس المال الفكرى بالجامعة بصفة خاصة .

بناءً على هذه المنطلقات وغيرها تتشكل فلسفة التصور المقترح فى أن : التغيرات والتحديات العصرية كالعولمة ، والتنافسية ، والشراكة ، والتكتلات الاقتصادية ، والانفجار المعرفى ، والتطورات التكنولوجية المتسارعة ، تفرض على الجامعة ضرورة تطوير وتجويد واستثمار رأس المال الفكرى فى تحسين منظومة التعليم الجامعى ، كى تسهم فى تزويد الطلاب بالقدرات التنافسية الأكاديمية ، والمدنية ، والشخصية والجماعية التى تساعدهم على التعاطى الإيجابى مع متغيرات وتحديات العصر ، وتعطى الجامعة ميزة تنافسية تميزها عن غيرها من الجامعات الأخرى .

(٣) - مرتكزات التصور المقترح :

تستند فلسفة التصور المقترح على مجموعة من المرتكزات ، هي :

١ - هناك علاقة وثيقة بين الاهتمام برأس المال الفكرى فى الجامعة وتنمية المهارات والقدرات التنافسية لدى الطلاب .

٢ - الاتجاه العالمى نحو التركيز على الاستثمار فى رأس المال الفكرى فى التعليم الجامعى بصورة تفوق التركيز على الاستثمار فى رأس المال المادى ؛ لتحقيق الكفاءة وتوليد القيمة المضافة ، ورفع القدرات التنافسية للمؤسسة .

٣ - التنافس الشديد بين الجامعات الخاصة والحكومية ، والجامعات القديمة والحديثة وذلك بتخصصاتها العلمية والأدبية فى تطوير رأس المال الفكرى وتوظيفه لتنمية القدرات التنافسية للجامعة بما يجعلها تكتسب ميزة تنافسية عن الجامعات الأخرى .

٤ - إن إقامة المجتمع العصرى يتطلب إعداد نوعية من خريجي التعليم الجامعى تتوافر فيهم مجموعة من المهارات والقدرات التنافسية المختلفة تتسلح بهم مصر لتحقيق التنمية والتقدم العلمى والتكنولوجى .

٥ - إن جامعة أسيوط جامعة قديمة النشأة ، وممتدة النطاق فى محافظات مصر ؛ ولذا ينبغى أن تسعى إلى تخريج منتج متميز يضمن لها مكانتها ويؤكد عليها بين الجامعات المصرية .

٦ - حاجة جامعة أسيوط لإعادة النظر فى بعض جوانب رأس المال الفكرى لديها خاصة وأن التحديات العالمية المتلاحقة تفرض ضرورة إعطاء الأصول الفكرية والمعرفية مزيداً من الاهتمام لتنمية القدرات التنافسية للجامعة .

٧ - تزايد الرغبة لدى المسؤولين والقائمين على أمر جامعة أسيوط فى استثمار رأس المال الفكرى الهائل بالجامعة ؛ للارتقاء بالقدرات التنافسية للجامعة ، واحتلالها مكانة متميزة محلياً وعالمياً .

(٤) - أذ اف التصور المقترح :

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق ما يلي :

١ - التطوير الشامل لجوانب رأس المال الفكرى بالجامعة ، وتفعيل دورها للارتقاء بمستوى الكفاءة والقدرات التنافسية لمخرجات التعليم الجامعى كى يستطيعوا التوافق والتكيف مع متغيرات العصر .

٢ - معالجة أوجه القصور التى شابت بعض مكونات رأس المال الفكرى بالجامعة وقللت من تأثيرها فى تنمية القدرات التنافسية للطلاب والتى تمثلت فى انخفاض كفاءة المقررات الدراسية ، ورسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية ، والإصدارات والوثائق ، والندوات والمؤتمرات ، والمشروعات البحثية .

٣ - بيان سبل تعظيم دور مكونات رأس المال الفكرى لكى تسهم فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب

٤ - تحديد مجموعة القدرات التنافسية التى ينبغى إكسابها لخريجى التعليم الجامعى .

(٥) - إجراءات التصور المقترح :

يتطلب تحقيق أهداف التصور المقترح القيام بالإجراءات التالية :

أولاً : تفعيل دور كافة مكونات رأس المال الفكرى بالجامعة فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب ، وهذه المكونات هى : رأس المال المعرفى التخصصى ، ورأس المال العلمى، ورأس المال القيمى ، ويتناول الباحث هذه المكونات وإجراءات تطويرها وتفعيلها فيما يلى :

أ - رأس المال المعرفى التخصصى : ويتضمن المقررات الدراسية التخصصية ، والأنشطة الطلابية ، والندوات والمؤتمرات التى عقدت فبالجامعة وفيما يلى نقدم خطوات تفعيل كل عنصر من هذه العناصر :

١ - المقررات الدراسية التخصصية : يمكن تفعيل دور المقررات الدراسية بالجامعة ، بحيث تسهم فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب من خلال :

- التطوير والتحديث المستمر لأهداف المقررات الدراسية بحيث تساهم في التغييرات العصرية والتقدم العلمي - تنوع أهداف المقررات الدراسية إلى أهداف معرفية ؛ لإكساب الطلاب معارف وحقائق مختلفة وأهداف مهارية لتنمية مواهب وقدرات الطلاب المختلفة .
- تقسيم المقررات الدراسية التخصصية إلى مقررات إجبارية ، وثقافية ، وأخرى إختيارية لتنمية المواهب والقدرات الخاصة لدى الطلاب .
- العمل باستمرار على ادخال العلوم والتقنيات الحديثة فى العملية التعليمية لمسايرة التطور العلمى العالمى ، مثل علوم الكمبيوتر وتطبيقاته وتكنولوجيا المعلومات وغيرها.
- إيجاد رؤى جديدة لمحتويات مناهج التعليم الجامعى تتوافر فيها مقومات التحديث والتفاعل والتنوع والمرونة والترابط بين الجوانب النظرية والعملية ، وبين الواقع الفعلى فى المجتمع وحاجات سوق العمل
- بناء المقررات الدراسية بما يخدم التوجه نحو تنمية أساليب التفكير العلمى ، والتعلم الذاتى، والتعلم لحد الاتقان ، والتعلم التعاونى والابتكارى والإبداعى والاستكشافى الذى يركز على مشاركة المتعلم ونشاطه فى العملية التعليمية .
- إجراء مراجعات دقيقة لمعايير اختيار محتوى المقررات الدراسية التى تدرس بكليات الجامعة المختلفة ، بحيث تتضمن إكساب الطلاب أكثر من مهارة وقدرة فى أكثر من تخصص .
- مراعاة التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية فى المقررات الدراسية .
- تطوير أساليب تدريس محتوى المقررات الدراسية ، بحيث تساعد على تحقيق الإثارة الفكرية والإبداعية لدى الطلاب .
- إضفاء الأبعاد المجتمعية المحلية والعالمية فى المقررات الدراسية ، والتأكيد على دراسة الثقافات الخاصة بالأفرد والجماعات والدول الأخرى حتى يتمكن الطلاب من فهم الآخرين وتقبلهم والتعايش معهم فى أمن وسلام .
- ٢- الأنشطة الطلابية : يمكن تفعيل دور الأنشطة الطلابية بالجامعة بحيث تساهم فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب من خلال :
- الاهتمام بتنوع الأنشطة الطلابية فى كليات الجامعة المختلفة ، وتوفير الإمكانيات اللازمة لممارستها

- زيادة مساحة الحرية المتاحة للطلاب الجامعى بما يساعده على الاختيار من بين الأنشطة الطلابية ما يناسبه ، ومايساعده على تنمية مهارته وقدراته المختلفة .
- زيادة الحرص لدى أعضاء هيئة التدريس على مشاركة الطلاب ممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة كالرحلات ، والحفلات ، والزيارات الميدانية .
- سعى الكليات لتيسير فرص كثيرة لدخول الطلاب فى مسابقات تنافسية مع طلاب الكليات الأخرى داخل وخارج الجامعة .
- سرعة قيام الإدارات فى الكلية بإزالة أى معوقات تحول بين الطلاب وممارسة الأنشطة .
- قيام الكليات بتحفيز الطلاب على المشاركة فى ممارسة الأنشطة الطلابية من خلال تقديم الجوائز والمكافئات للطلاب المشاركين والمتميزين فى الأنشطة .
- ٣- الندوات والمؤتمرات : يمكن تفعيل دور الندوات والمؤتمرات بالجامعة بحيث تسهم فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب من خلال :
 - زيادة الاهتمام بعقد الندوات والمؤتمرات العلمية داخل الكليات الجامعية .
 - زيادة الحرص لدى الكلية على اشتراك الطلاب فى لجان تنظيم الندوات والمؤتمرات التى تعقد داخل الكلية أو تعقدها إدارة الجامعة .
 - تيسر فرص اشتراك الطلاب فى فعاليات الندوات والمؤتمرات ، وإعطائهم الفرص للتعبير عن آرائهم ، وتقديم بحوث فيها .
 - السماح لبعض الطلاب لحضور بعض الندوات أو المؤتمرات التى تعقد خارج الوطن .
 - العمل على إطلاع الطلاب على نتائج وتوصيات الندوات والمؤتمرات العلمية .
- ب - رأس المال العلمى : ويشمل رسائل الماجستير والدكتوراة ، وبحوث الترقية للأساتذة والأساتذة المساعدين ، والإصدارات والوثائق ، والمشروعات البحثية ، وفيما يلى نقدم إجراءات تفعيل كل عنصر من هذه العناصر :
- ١- رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية : يمكن تفعيل دور رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية للأساتذة والأساتذة المساعدين فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب من خلال :
 - توفير خرائط بحثية فى الأقسام تتضمن موضوعات مرتبطة بالمقررات الدراسية ، وموضوعات وقضايا معاصرة عامة يقوم الطلاب بالبحث فيها .

- زيادة الحرص لدى أعضاء هيئة التدريس على إطلاع طلابهم على كل جديد فى مجال البحث العلمى بصفة عامة ، ونتائج بحوثهم بصفة خاصة .
- قيام أعضاء هيئة التدريس بتوجيه الطلاب نحو تكوين فرق عمل للبحث فى بعض الموضوعات الدراسية والعامة .
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس لطلابهم فى إجراء البحوث العلمية .
- قيام أعضاء هيئة التدريس بمناقشة الطلاب فى نتائج البحوث التى يقومون بها .
- قيام أعضاء هيئة التدريس بارشاد الطلاب إلى المراجع والرسائل والبحوث العلمية التى يمكن أن تساعد الطلاب فى إجراء البحوث .
- سعى الكليات لنشر البحوث المتميزة للطلاب فى المجالات العلمية .
- زيادة الحرص لدى الكليات على تقديم جوائز تقديرية وتشجيعية للبحوث الطلابية المتميزة.
- ٢- الإصدارات والوثائق : يمكن تفعيل دور الإصدارات والوثائق بالجامعة بحيث تسهم فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب من خلال :
 - توفير مجلة علمية خاصة بالطلاب داخل كل كلية لنشر بحوثهم وإبداعاتهم فيها .
 - عمل صحيفة خاصة بكل كلية ينشر فيها أخبار الكلية ، ويعبر من خلالها أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن آرائهم .
 - قيام الكلية بإصدار دليل يبين للطلاب هيكل الكلية التنظيمى ، وأقسامها وتخصصاتها المختلفة ، ونظام الدراسة فيها ، والمقررات الدراسية ودرجاتها ، ونظام الامتحان فيها ، بالإضافة إلى أسماء أعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها .
 - قيام الكلية بإصدار دليل يبين للطلاب تطور أعداد الأساتذة والطلاب ونتائجهم الدراسية ، والجوائز العلمية التى حصلت عليها الكلية .
 - قيام الكلية بإصدار نشرات بصورة دورية لتوعية الطلاب بالقضايا التعليمية والمجتمعية ذات الصلة بتخصصات الكلية ورؤية الكلية للتعامل معها .
- ٣- المشروعات البحثية : يمكن تفعيل دور المشروعات البحثية بالجامعة ، بحيث تسهم فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب من خلال :
 - قيام الكلية بوضع خطط وبرامج تنفيذية لمشروعات الطلاب البحثية .
 - اهتمام الكلية بتوفير التمويل اللازم لتنفيذ المشروعات البحثية للطلاب .

- اهتمام الكلية بتسويق المشروعات البحثية المتميزة للطلاب على مستوى الجمهورية .
 - سعى الكلية لتوفير فرص للطلاب للاشتراك فى المشاريع البحثية العالمية .
 - سعى الكلية لعرض المشروعات البحثية المتميزة للطلاب على منظمات رجال الأعمال ؛ لتشجيعهم على المساهمة فى تقديم التمويل اللازم لتنفيذها .
 - زيادة اهتمام الكلية بتكريم الطلاب الحاصلين على مراتب متقدمة فى المشروعات البحثية.
 - ج- رأس المال القيمى : يمكن تفعيل دور رأس المال القيمى بالجامعة ، لكى يسهم فى تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب من خلال قيام الكليات بما يلى :
 - توفير المناخ الديمقراطي فى العملية التعليمية .
 - التعامل مع جميع الطلاب بطريقة موضوعية وعادلة .
 - إتاحة فرص متساوية فى التعليم والتعلم .
 - مشاركة الطلاب فى صناعة القرارات المتعلقة بدراساتهم .
 - حث الطلاب على العمل الجماعى أو العمل بروح الفريق .
 - إتاحة الفرصة لكل طالب للتعبير عن رأيه بحرية .
 - التأكيد على سيادة العلاقات الإنسانية الطبية بين الطلاب والأعضاء والعاملين فى الكلية .
 - التأكيد على سيادة الاحترام بين الطلاب والأعضاء والعاملين فى الكلية .
 - العمل على تنمية قيم تحمل المسؤولية وحسن استثمار الوقت ، والإبداع والإبتكار لدى الطلاب من خلال تكليفهم ببعض الأعمال الفردية الصعبة التى يتطلب تنفيذها وقت محدد ، وأساليب غير مألوفة .
 - نشر ثقافة العمل التطوعى لدى الطلاب من خلال إشراكهم فى قوافل خدمة المجتمع وتنمية البيئة .
 - تعزيز الطلاب على الالتزام بقيم وقوانين المجتمع .
- ثانياً : ضرورة إلمام الطالب بالمهارات والقدرات التنافسية الآتية :
- (أ) - القدرات التنافسية الأكاديمية : ومن أهم هذه القدرات ما يلى :
- ١- القدرة على التعلم لحد الاتقان : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
 - إدراك الطالب لمفهوم وأهمية التعلم لحد الاتقان .
 - امتلاك أساسيات ومصادر التعلم لحد الاتقان .

- الإلمام باستراتيجيات التعلم الذاتى كالتعلم عن بعد، والتعلم التعاونى، والتعلم الابتكارى ، والتعلم النشط

- القدرة على ضبط الذات وتحمل مسؤولية التعليم .
- القدرة على الوصول إلى درجة إتقان عالية من التعلم .
- القدرة على تحديد أهدافه وتصنيفها ووضع استراتيجيات مناسبة لتحقيقها .
- القدرة على طرح أفكار جديدة تودى إلى التطوير والتقدم .
- القدرة على تحديد مستويات الإنجاز الأكاديمى وكيفية الوصول إليها .
- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم ومعالجتها .
- القدرة على الارتقاء بالمستوى التحصيلى فى مجال التخصص .
- ٢- القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المعرفة : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
 - القدرة على إدراك أبعاد ومجالات التطور التكنولوجى الحادث فى العالم .
 - القدرة على فهم طبيعة العلاقة بين التطور التكنولوجى وتقدم المجتمعات .
 - القدرة على تعرف أنواع الحاسبات ومكوناتها وبرامجها واستخداماتها فى المواقف التعليمية المختلفة .
- امتلاك القدرة على استخدام شبكة الإنترنت فى الحصول على المعارف والمعلومات المتنوعة.
- القدرة على التطوير الذاتى فى مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات فى الحصول على المعارف.

٣- القدرة على التقويم الذاتى : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :

- إدراك مفهوم وأهمية التقويم الذاتى .
- القدرة على إعداد واستخدام أساليب التقويم الذاتى .
- القدرة على معرفة نواحي القوة وتدعيمها ونواحي الضعف وعلاجها .
- القدرة على الاستمرار فى التقويم الذاتى .

٤- القدرة على البحث العلمى : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :

- امتلاك مهارات استخدام الأسلوب العلمى فى تحديد المشكلات وحلها .
- الإلمام بمصادر الحصول على البيانات والمعلومات وطرق توثيقها .

- القدرة على إعداد أدوات جمع البيانات والمعلومات اللازمة للبحث .
- القدرة على تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل لمعالجة البيانات وتفسيرها .
- القدرة على التعبير عن المعلومات بطرق كمية وكيفية .
- القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء النظرية .
- القدرة على الوصول إلى تصورات ورؤى ومقترحات وتوصيات فى ضوء معطيات البحث.
- القدرة على تقييم المواقف والأشياء تقيماً علمياً وموضوعياً .
- إدراك أهمية الإطلاع المستمر على كل جديد فى مجال البحث العلمى .
- (ب) - القدرات التنافسية الشخصية والجماعية : ومن أهم هذه القدرات ما يلى :
- ١- القدرة على الإبداع : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
- القدرة على التفكير الإبداعي المستقل .
- القدرة على طرح الأسئلة والأمثلة الجديدة وغير المألوفة .
- القدرة على التخيل والثقة بالنفس .
- القدرة على استنتاج الأفكار الجديدة .
- امتلاك القدرة على المجازفة والمخاطرة فى تنفيذ الأفكار الجديدة .
- القدرة على تقديم أكبر عدد من الأفكار الجديدة .
- القدرة على تحليل وتفسير الأحداث والظواهر بشكل غير مألوف .
- القدرة على النظر إلى القضايا والموضوعات من جوانب مختلفة .
- القدرة على المبادرة والمبادأة فى تقديم الأفكار الجديدة والمفيدة .
- امتلاك القدرة على التغيير والتطوير فى الأفكار لتتناسب مع المواقف الجديدة .
- ٢- القدرة على العمل الجماعى : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
- إدراك أهمية أن العمل الجماعى أفضل من العمل الفردى .
- القدرة على العمل مع الفريق فى إطار روح التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية .
- القدرة على تكوين علاقات إنسانية طيبة أثناء العمل فى فريق .
- القدرة على تطوير أسلوب العمل الجماعى .
- القدرة على الإلتزام بمبادئ وأخلاقيات العمل الجماعى .
- ٣- القدرة على التواصل وإتقان اللغات الأجنبية : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :

- امتلاك عدد مناسب من مفردات اللغات الأجنبية المستخدمة وتراكيبها .
- القدرة على استخدام مفردات اللغة الأجنبية وتراكيبها فى مواقف الحياة المختلفة .
- القدرة على النقاش والحوار باللغات الأجنبية .
- القدرة على القيام بأعمال الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية والعكس .
- القدرة على قراءة الجيد من الكتب والمراجع المؤلفة باللغة الأجنبية .
- القدرة على فتح قنوات للاتصال والتبادل الثقافى مع الأفراد فى المجتمعات الغربية .
- القدرة على إرسال واستقبال رسائل باللغة الأجنبية من خلال الوسائط التكنولوجية الحديثة .
- ٤- القدرة على حل المشكلات : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
 - امتلاك القدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها .
 - القدرة على استخدام المنهج العلمى فى حل المشكلات .
 - القدرة على النظر للمشكلات من جوانب وزوايا مختلفة .
 - القدرة على توظيف المعلومات فى معالجة المشكلات .
 - القدرة على تحليل المشكلات وتفهم أسبابها ونتائجها .
 - القدرة على ممارسة العصف الذهنى فى حل المشكلات .
 - القدرة على تقديم حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات المختلفة .
 - امتلاك القدرة على حسن التصرف لحل المشكلات والمواقف المختلفة .
- ٥- القدرة على التفكير الناقد والتأملى : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
 - امتلاك المهارات العليا للتفكير فى المواقف المختلفة .
 - القدرة على التحليل والنقد والاستدلال .
 - القدرة على إجراء المقارنات وتحديد الفروق بين الأشياء .
 - القدرة على بدائل لوجهات النظر المختلفة .
 - القدرة على تلخيص الأفكار الرئيسية فى موضوع معين .
 - القدرة على عرض تفاصيل الموضوعات والأشياء بدقة .

(ج) - القدرات التنافسية المدنية : ومن أهم هذه القدرات ما يلي :

- ١ - القدرة على تحمل المسؤولية : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
 - القدرة على إدراك الأدوار والمسؤوليات المختلفة للأفراد في مؤسسات المجتمع .
 - القدرة على الدفاع عن ثوابت وتراث المجتمع .
 - القدرة على حسن التعامل مع الموارد المتاحة .
 - القدرة على اتخاذ القرارات السليمة لمواجهة قضايا المجتمع .
 - القدرة على فهم الأحداث الجارية في المجتمع ودوره فيها .
 - القدرة على إدراك أهمية الزمن واستثماره بالشكل الأمثل .
 - القدرة على المشاركة في النواحي السياسية والاعمال التطوعية في المجتمع .
 - القدرة على الإلتزام بتوجيهات الكبار .
 - القدرة على القيام مع الآخرين بأدوره المختلفة .
- ٢ - القدرة على الحوار والنقد والتشاور : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
 - امتلاك القدرة على الحديث والحوار والمناقشة مع الآخرين دون تعصب .
 - القدرة على ضبط الانفعالات عند المخالفة في الرأي .
 - القدرة على التعبير عن الرأي بحرية وشجاعة .
 - القدرة على التعقيب على الأفكار الأخرى .
 - القدرة على النقد وتقبل الآراء المخالفة واحترامها .
 - امتلاك أساليب مختلفة لحل الخلافات والنزعات كأسلوب التفاوض والحوار والتشاور .
- ٣ - القدرة على إكتساب مهارات سوق العمل المطلوبة مستقبلاً : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :

- القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات المرتبطة بمجالات العمل المختلفة .
- القدرة على مواجهة الظروف الطارئة في مجال العمل .
- القدرة تلافي الأخطاء أول بأول أثناء العمل .
- القدرة على تحقيق معدلات إنتاج عالية الجودة .
- القدرة على الحكم على جودة المنتجات المرتبطة بالعمل .

- القدرة على استخدام الأسلوب العلمى فى حل مشكلات العمل .
 - القدرة على تطوير القدرات والمهارات باستمرار لتتناسب مع متغيرات سوق العمل .
 - ٤- القدرة على التعايش مع الآخر : ومن أهم مؤشرات هذه القدرة :
 - القدرة على إدراك ثقافة الآخر .
 - القدرة على احترام خصوصيات الآخر .
 - القدرة على التعامل مع الآخر فى إطار من الاحترام والتقدير والعلاقات الإنسانية الطيبة والموضوعية
 - القدرة على المبادأة والإيجابية والمبادأة لمساعدة الآخر فى حل مشكلاته .
 - القدرة على التسامح مع الآخر أثناء حدوث المشكلات أو المخالفة فى رأى .
- (٦) - آليات التصور المقترح :

- يتطلب نجاح تطبيق التصور المقترح توافر بعض الآليات ، تتمثل فيما يلى :
- ١- السعى نحو تنمية مكونات رأس المال الفكرى باعتباره أئمن أصول الجامعة ، وبما يسهم فى ورفع القدرات التنافسية للطلاب .
 - ٢- العمل على استثمار كافة مكونات رأس المال الفكرى بالجامعة فى النهوض بمستوى العملية التعليمية
 - ٣- التركيز على تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب أثناء العملية التعليمية وممارسة الأنشطة بالجامعة ٤- توفير التمويل اللازم للنهوض بجوانب رأس المال الفكرى بالجامعة من جهة ، ويشجع الطلاب على الارتقاء بقدراتهم التنافسية من جهة أخرى .
 - ٥- الالتزام بتطبيق معايير الجودة الشاملة فى كل عناصر رأس المال الفكرى والعملية التعليمية بالجامعة

ثالثاً : بحوث مقترحة :

- يقترح الباحث القيام بدراسات وبحوث أخرى لتكملة موضوع البحث الحالى ، وهى:
- ١- دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب التعليم الثانوى .
 - ٢- دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية .
 - ٣- دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى القيادات فى التعليم الجامعى .
 - ٤- معوقات تنمية القدرات التنافسية لدى الطلاب فى مؤسسات التعليم الجامعى .

مراجع البحث

- ١- إبراهيم ناصر: أصول التربية (الوعى الإنسانى) ، عمان : مكتبة الرائد العلمية ، ٢٠٠٤ م .
- ٢- أحمد جابر أحمد السيد : " إعداد برنامج لتنمية مفاهيم الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى فى مجال مناهج الدراسات الاجتماعية " ، مجلة كلية التربية بأسيوط ، الجزء (١) ، العدد (٨) ، يناير ١٩٩٣ م .
- ٣- أحمد سيد مصطفى : الإدارة العصرية لرأس المال الفكرى ، القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، ٢٠٠٤ م .
- ٤- أحمد عبد المنعم أبو إسماعيل ، السعيد خليل محمود مرسى : " مؤشرات الدور الريادى لجامعة أسيوط فى مواكبة التقنيات الحديثة للمساهمة فى التنمية الصناعية فى صعيد مصر " ، ندوة الدراسات العليا والبحوث لخدمة التنمية فى جنوب الوادى فى الفترة (٢-٣ مارس ١٩٩٧ م) ، أسيوط : جامعة أسيوط ، ١٩٩٧ م .
- ٥- أفجينى خفلونى : " التكنولوجيا الجديدة فى التعليم " ، (ترجمة) محمد سلامة آدم ، مجلة مستقبلات ، مركز مطبوعات اليونسكو بالقاهرة ، المجلد (٢٧) ، العدد (١٠٣) ، سبتمبر ١٩٩٧ م .
- ٦- المعهد العالى للعلوم الإدارية : نشرة المؤتمر الدولى الخامس " إدارة وتنمية رأس المال الفكرى فى المنظمات العربية بين الواقع والمأمول فى الفترة من (١٧- ١٨ إبريل ٢٠١٣ م) ، الشرقية : المعهد العالى للعلوم الإدارية بالتعاون مع وزارة التعليم العالى ، ٢٠١٣ م .
- ٧- الهلالى الشربينى الهلالى : " إدارة رأس المال الفكرى وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة فى مؤسسات التعليم العالى " ، مجلة بحوث التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، العدد (٢٢) ، يوليو ٢٠١١ م .
- ٨- إميل فهمى حنا شنودة : " بعض النماذج العالمية لقياس واقع رأس المال الفكرى وإدارة المعرفة " ، المؤتمر العلمى السنوى " العربى السابع والدولى الرابع " ، " إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكرى فى مؤسسات التعليم العالى فى مصر والوطن العربى " ، فى الفترة من (١١-١٢ أبريل ٢٠١٢ م) ، جامعة المنصورة : كلية التربية النوعية بالمنصورة ، ٢٠١٢ م .
- ٩- أنور محمد الشرقاوى : " توجهات نتائج بحوث ودراسات الإبداع لدى الأطفال " ، مؤتمر الطفولة والإبداع فى عصر المعلومات فى الفترة من (٢٧-٢٨ ديسمبر ٢٠٠٤ م) ، جامعة القاهرة : كلية التربية بنى سويف ، ٢٠٠٤ م .

- ١٠- أيمن عادل عبد الفتاح عيد : " دور رأس المال الفكرى فى دعم المزايا التنافسية المستدامة فى ضوء إدارة المعرفة " ، مؤتمر " تطوير رأس المال البشرى فى الفترة (١٨-٢٠ يناير ٢٠١٠ م) ، الكويت : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية (قطاع التخطيط والتطوير) ، ٢٠١٠ م .
- ١١- توفيق عبد المحسن : " دور العوامل غيرالسعرية فى تدعيم القدرة التنافسية لمنشآت النسيج " ، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة ، القاهرة ، العدد (١) ، ١٩٩٥ م .
- ١٢- تيسير أندراوس : " نحو تعليم مدرسى مبنى على الاقتصاد المعرفى " ، المؤتمر العلمى العربى الدولى الأول " التعليم وتحديات المستقبل فى الفترة من (٢٥-٢٦ أبريل ، ٢٠٠٩ م) ، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالإشتراك مع جامعة سوهاج ، المجلد (١) ، ٢٠٠٩ م .
- ١٣- جامعة أسيوط : ندوة الدراسات العليا والبحوث لخدمة التنمية فى جنوب الوادى فى الفترة (٢-٣ مارس ١٩٩٧ م) ، أسيوط : جامعة أسيوط ، ١٩٩٧ م .
- ١٤- جامعة أسيوط : جامعة أسيوط - خمسون عاماً من العطاء والتميز (اليوبيل الذهبى ١٩٥٧-٢٠٠٧ م ، أسيوط : مطبعة جامعة أسيوط المركزية ، ٢٠٠٧ م .
- ١٥- جامعة أسيوط : دراسة نتائج ومؤشرات أداء المرحلة الجامعية الأولى للعام الجامعى ٢٠٠٩/٢٠١٠ م ، جامعة أسيوط : مركز توكيد الجودة والاعتماد ، ٢٠١٠ م .
- ١٦ - جامعة أسيوط : وثائق مركز توكيد الجودة والاعتماد ، جامعة أسيوط : مركز توكيد الجودة والاعتماد ، ٢٠١٠ م .
- ١٧- جامعة أسيوط : دراسة نتائج ومؤشرات أداء المرحلة الجامعية الأولى للعام الجامعى ٢٠١٠/٢٠١١ م ، جامعة أسيوط : مركز توكيد الجودة والاعتماد ، ٢٠١١ م .
- ١٨- جامعة أسيوط : إحصاءات الدراسات العليا ، جامعة أسيوط : مركز المعلومات والتوثيق ودعم اتخاذ القرار ، ٢٠١٢ م .
- ١٩- جامعة أسيوط : المشروعات التى نفذتها جامعة أسيوط لخدمة المجتمع ، جامعة أسيوط : الإدارة العامة للدراسات العليا والبحوث ، ٢٠١٢ م .
- ٢٠- جامعة أسيوط : النشرة الإحصائية السنوية لجامعة أسيوط ٢٠١١/٢٠١٢ م ، أسيوط : مطبعة الجامعة ، ٢٠١٢ م .
- ٢١- جامعة أسيوط : وثائق الإدارة المركزية بجامعة أسيوط ، أسيوط : جامعة أسيوط ، ٢٠١٢ م
- ٢٢- جمال الزغبى : " أثر نظام المعلومات الاستراتيجية فى بناء وتطوير القدرات التنافسية وتحقيق عوامل التفوق - دراسة تطبيقية فى المصارف الأردنية المدرجة فى سوق عمان الدولى " ، بحث

متاح على الرابط التالي : <http://www.Hrdiscussion.com/download,file>

بتاريخ ٢٥ / ٨ / ٢٠١٤ م .

٢٣- جوزيف بروكينكو : إدارة الإنتاجية ، (ترجمة) جعفر أبو القاسم الجيزة : مكتب العمل العربي ، ١٩٩٨ م .

٢٤- حامد عمار : من قضايا الأزمة التربوية - وجهة نظر ، القاهرة : دار سعاد الصباح ، ١٩٩٢ م .

٢٥- حجاج مبارك العجمي ، حازم على بدارنة : " مفهوم رأس المال الفكري - رؤية منظومية " ، مؤتمر " تطوير رأس المال البشري في الفترة من (١٨-٢٠ يناير ٢٠١٠ م) ، الكويت : وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية (قطاع التخطيط والتطوير) ، ٢٠١٠ م .

٢٦- حسين بشير محمود ، محمد أحمد عبده حسين : " رأس المال الفكري للهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد " ، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم ، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بالقاهرة ، العدد (١) ، يناير ٢٠١٢ م .

٢٧- حسين حريم : إدارة المنظمات ، عمان : دار الحامد للتوزيع والنشر ، ٢٠٠٣ م .

٢٨- سلمان أحمد عبد القادر : " أثر إدارة المعرفة الشاملة في الفاعلية التنظيمية على وفق مدخل رأس

المال الفكري " ، بحث متاح على الرابط التالي : <http://www.Hrdiscussion.com>

[download,file](http://www.Hrdiscussion.com/download,file) بتاريخ ٢٥ / ٨ / ٢٠١٤ م .

٢٩- سهيلة محمد عباس : " علاقة رأس المال الفكري وإدارة الجودة الشاملة - دراسة تحليلية ونموذج مقترح " ، مجلة الاقتصاد والتجارة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس ، السنة (٢٦) ، العدد (٢) ، ٢٠٠٤ م .

٣٠- سوسن عبد الحميد مرسى : " رأس المال الفكري وعلاقته بكفاءة الأداء في البنوك التجارية المصرية " ، مجلة التجارة والتمويل ، كلية التجارة ، جامعة طنطا ، السنة (٢٣) ، العدد (١) ، ٢٠٠٨ م .

٣١- شاكرا محمد فتحى ، همام بدرأوى زيدان : التربية المقارنة (المنهج - الأساليب - التطبيقات) ، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ٢٠٠٣ م .

٣٢- شهيرة محمود عبد العزيز : " علاقة رأس المال الفكري بعملية خلق القيمة المضافة مع التركيز على مدخل رأس المال الإنسانى " ، مجلة الاقتصاد والتجارة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس ، السنة (٢٧) ، العدد (٤) ، ٢٠٠٥ م .

- ٣٣- طابل حجي : " المقدرة التنافسية للمنتجات الأردنية وسبل تعزيزها " ، مجلة الجمعية الملكية الأردنية ، ١٩٩٧ م .
- ٣٤- عادل حرحوش المفرجي ، صالح أحمد على : رأس المال الفكري - طرق قياسه ، وأساليب المحافظة عليه ، القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، ٢٠٠٣ م .
- ٣٥- عامر خضير الكبيسي : إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، القاهرة : المكتب الجامعي الحديث ، ٢٠٠٤ م .
- ٣٦- عبد الباسط محمد دياب : " تطور القدرات التنافسية للجامعات المصرية فى ضوء خبرات وتجارب جامعات بعض الدول المتقدمة " ، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى السنوى الثامن عشر " اتجاهات معاصرة فى تطوير التعليم فى الوطن العربى ، فى الفترة من (٦-٧ فبراير ٢٠١٠ م) الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية بجامعة بنى سويف ، ٢٠١٠ م .
- ٣٧- عبد الرحمن بن أحمد هيجان : " رأس المال الفكري - إستراتيجية التحول من الفئة العامة إلى الفئة المتميزة "، بحث متاح على الرابط التالى : [http:// WWW.yamang.info/ images](http://WWW.yamang.info/images/Art/بتاريخ٢٠١٤/٨/٤) .
- ٣٨- عبد الستار حسين يوسف : دراسة وتقييم رأس المال الفكري فى شركات الأعمال ، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية ، جامعة الزيتونة الأردنية ، ٢٠٠٨ م .
- ٣٩- عبد الفتاح المغربى : الإدارة الاستراتيجية لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين ، القاهرة : مجموعة النيل العربية ، ١٩٩٨ م .
- ٤٠- عبدالله بلوناس ، قدايفة أمينة : " دور رأس المال الفكري فى تحقيق الميزة التنافسية لمنظمات الأعمال " ، بحث متاح على الرابط التالى : <http:// WWW. apidshare . com / files> بتاريخ ٢٦/١٠/٢٠١٤ م .
- ٤١- عبد الله السيد عبد الجواد : المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات فى العلوم الإنسانية ، أسبوط ، مطبعة جولد فنجرز ، ١٩٨٣ م .
- ٤٢- عبد الله السيد عبد الجواد : مناهج البحث التربوى ، أسبوط ، مطبعة هابى رايت ، ١٩٩٣ م .
- ٤٣- عبد الله عايد الرشدان : اقتصاديات التعليم ، عمان : دار الأوائى للطباعة والنشر ، ٢٠٠١ م .
- ٤٤- فريد الهويدى : الإبداع (ماهيته _ اكتشافه - تنميته) ، العين : دار الكتاب الجامعى ، ٢٠٠٤ م

- ٤٥- فهمية سليمان عبد العزيز : " تنمية مفاهيم التربية الدولية لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة جغرافيا " ، المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " العولمة ومناهج التعليم " ، جامعة عين شمس ، ديسمبر ١٩٩٩ م .
- ٤٦- فهمية شرف الدين : " مأزق الحوار فى ظل إلتباس الخصوصية " ، مؤتمر " صراع الحضارات أم حوار الثقافات ، فى الفترة من (١٠-١٢ مارس ١٩٩٧ م) ، القاهرة : منظمة تضامن الشعوب الإستراتيجية ، ١٩٩٧ م .
- ٤٧- فوزية غالب : أثر التعليم فى تنمية الموارد البشرية فى اقتصاد المعرفة ، أبو ظبى : مركز الدراسات والبحوث الإستراتيجية ، ٢٠٠٤ م .
- ٤٨- فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ط ٣ ، ١٩٧٩ م .
- ٤٩- مجدى عزيز إبراهيم : إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم ، القاهرة : مكتبة الإنجلو المصرية ، ٢٠٠٤ م
- ٥٠- محمد عواد الزيادات ، مروان محمد النسور : " تخطيط الموارد البشرية ودوره فى تعزيز المقدرة التنافسية لعينة من منظمات القطاع الخاص بالإردن " ، المجلة العلمية بكلية التجارة بأسسيوط ، العدد (٤٢) ، يونيه ٢٠٠٧ م .
- ٥١- محمد غنيم : طريقة حل المشكلات ، المملكة العربية السعودية : وزارة التربية والتعليم (دائرة الإشراف التربوى) ، ٢٠٠٧ م .
- ٥٢- محمد على نصر : " رؤية مستقبلية لتفعيل اكتشاف ورعاية الموهوبين بالمراحل التعليمية فى مصر " بحث مقدم للمؤتمر العلمى الخامس " تربية الموهوبين والمتفوقين - المدخل إلى عصر التميز والإبداع ، فى الفترة ١٤-١٥ / ١٢ / ٢٠٠٢ م " ، جامعة أسسيوط : كلية التربية .
- ٥٣- محمود أبو الوفا : " رأس المال الفكرى " ، مقالة متاحة على الرابط التالى : <http://WWW.ahewar.org/debat/show.art.asp?Aid=2014/9/3> بتاريخ ٢٠١٤/٩/٣ م .
- ٥٤- محمود المشهدانى : " العلاقة بين تقانة المعلومات والتدريب وأثرها فى القدرات المميزة - دراسة مسحية لأراء المديرين العاملين فى الشركة العامة للنقل البرى " ، بحث متاح على الرابط التالى : <http://www.Hrdiscussion.com/download,file> بتاريخ ٢٥ / ٨ / ٢٠١٤ م .
- ٥٥- محمود على الروسان ، محمود محمد العجلونى : " أثر رأس المال الفكرى فى الإبداع فى المصارف الأردنية - دراسة ميدانية " ، مجلة العلوم والاقتصاد والقانون بجامعة دمشق ، المجلد (٢٦) ، العدد (٢) ، ٢٠١٠ م .

- ٥٦- مراد وهبة ، منى أبوسنة : **منفستو الإبداع فى التعليم** ، القاهرة : دار قباء للطباعة للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠م .
- ٥٧- مؤيد سعيد السالم : **منظمات التعليم** ، القاهرة : المنظمة العربية للتنمية الإدارية ، ٢٠٠٥م .
- ٥٨- ناصر بن سعد الرشيد : "إذا حققنا المواطنة الصالحة فلنذهب العولمة إلى الهاوية " ، **مجلة المعرفة** ، وزارة المعارف السعودية، العدد (٥٦)، ذوالقعدة ١٤٢٠هـ ، فبراير ٢٠٠٠م .
- ٥٩- نادر الليثي ، هاشم الشمري : **الاقتصاد المعرفي** ، عمان : دار صفا للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٨م .
- ٦٠- يونس ناصر : " توفير فرص الإبداع فى الجامعات العربية " ، **مؤتمر " التعليم العالى والبحث العلمى فى الوطن العربى ، فى الفترة من (٢٤-٢٧ ديسمبر ٢٠٠١م)** ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة بالاشتراك مع وزارة التعليم العالى بجمهورية مصر العربية ، ٢٠٠١م .
- 61-Bontis , N. K. , : " Intellectual Capital and business Performance in Industries " , 2000 , Issue (1) , VOL(1) , **Capital Journal of Intellectual**
- 62-Brennan , Nconnell : " Intellectual Capital – current issues and policy implications , **Journal of Intellectual Capital** , VOL (2) , Issue (3) , 2004
- 63-Brooking , A. , : **Intellectual Capital** , Care Assets for the Third Millennium Enterprise , U.S.A. , N.J. , 2001.
- 64-Good , C. V. , : **Dictionary of Eduction** , MC- ERA , Hill Book , New York , 1959.
- 65-Daft, R . L .,:**Organization: theary&Design** ,7 ed ,SouthWestern ,ohio , 2001.
- 66- Drucker , P . F. , : Knowledge – Worker , Productivity : **the Biggest Challenges** , California , Management Review , Vol . (4) , No . (2) , 2000 .
- 67-Edvinsson , L. , : **Corporate longitude** , London : Perntice Hall , 2002 .
- 68-Grefell , Michael : Introduction to the European Profile for Longuage Teacher Education , A vailable at : **WWW. Lang .Soton . ac . Uk / Profile** , University of Southampton , 25/9/2014.
- 69- Green , p . , : The Management Intellectual Capital : **The Issues and The Practice , Business & Industry** , 2002 .
- 70- Hamel , G . , and Heene , A. , : **Competence – Based Competition** , John wiley & Sans , Inc , U.S.A., 1994 .
- 71-Hansen , M . T . , : **What your strategy for Mananging Knowledge** , Harvard Business Review , Vol. (77) , No. (2) , 1999 .
- 72-Ikeme , Jekwe , : U . S . **Technology in the Marketep lace Industry Technology and Competitiveness** , Green World and Associates , 2002 .

- 73-Joia , L . A . , : " Using Intellectual Capital to evaluate educational Technology Projectes , **Journal of Intellectual Capital**, VOL (1) , Issue (4), 2000
- 74-Marrand , et . al , : " Why do firms Measure their Intellectual " , **Journal of Entrepreneurship and Innovation Management** , VOL (1) ,NO. (1) , 2006 ,
- 75-Mason , C . , : **Learning Strategies** , Von Westland Compay – Inc , New York , 2000 .
- 76-Sveiby , Karl , and Tom Lloyd : **Making Knowledge** , London : Bloomsbury , 2001 .
- 77-Stewart , R . , : " Intellectual Capital Measurement : A critial Approach " , **Journal of Intellectual Capital** , VOL (16) ,Issue (2) ,1997
- 78-Spender , J . C . , : " Making Knoledge the Basis of a dynamic theary of the Firm , Strategic Management " , **Journal** , VOL (17) ,NO. (1) , 1996.
- 79-UNCTAD : **Report of the Topical Seminar on Environment Competitiveness and Trade : A development Perspective** , Helsinki , Finland , January , 1997.
- 80-University of Oklahoma: **The Gored Competitiveness Report** , World Economc Forum , Available at : Webmaster @ Oup . U.S.A., Org , 2003
- 81-Walter D., & knee D., : " C0mpetitive Strategies in Relating " , **Long Range Planing** . Vol (22) , No . (6) , 1999.
- 82-Wignaraaja , Ganshan : " Competitiveness in A Rapidly Globalizing Economy : Lessons of Experinece " , **International Labor Organization** , Working Paper NO. (174) , 2 April , 2000.

ملحق رقم (١)

قائمة باسماء السادة المحكمين للاستبانة(*)

م	الاسم	الوظيفة
١	أ . د / السيد شحاته محمد المراعى	أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أسيوط .
٢	أ . د / حمدى شاكر (رحمه الله)	أستاذ بقسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أسيوط
٣	أ . د / عادل رسمى حماد	أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أسيوط .
٤	أ . د / عبد التواب عبداللاه عبدالنواب	أستاذ بقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة أسيوط
٥	أ . د / عماد أحمد حسن	أستاذ بقسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أسيوط .
٦	أ . د / محمد رياض عبد الحليم	أستاذ بقسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أسيوط .
٧	أ . م . د / إيناس إبراهيم حويل	أستاذ مساعد بقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة أسيوط
٨	أ . م . د / صلاح عبد الله محمد حسن	أستاذ مساعد بقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة أسيوط
٩	أ . م . د / عبد الوهاب هاشم سيد	أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أسيوط
١٠	أ . م . د / عمر محمد محمد مرسى	أستاذ مساعد بقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة أسيوط
١١	أ . م . د / عواطف محمد حسن	أستاذ مساعد بقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة أسيوط
١٢	أ . م . د / محمود على زرزور	أستاذ مساعد بقسم أصول التربية - كلية التربية بالودى - جامعة أسيوط
١٣	د / عبده محمد عبده القصيرى	مدرس متفرغ بقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة أسيوط .
١٤	د / محمد المصرى محمد نورالدين	مدرس متفرغ بقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة أسيوط .
١٥	د / جميل السيد فرغلى	باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة .

(*) تم ترتيب اسماء السادة المحكمين طبقاً للترتيب الهجائي للاسم ولكل درجة وظيفية (أستاذ ،

أستاذ مساعد ، مدرس، باحث)



قسم أصول التربية

ملحق رقم (٢)

استبانة رقم (١) عن

واقع رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط

(فى صورتها الأولية)

إعداد

دكتور/ أحمد عبد الله الصغير البنا

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة أسيوط

(٢٠١٤ م -

(١٤٣٥ هـ



قسم أصول التربية

المحترم

السيد الأستاذ الدكتور/.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يقوم الباحث بإعداد هذه الاستبانة بهدف تعرف واقع رأس المال الفكري(*) في
جامعة أسيوط . والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة العبارات التي تتضمنها هذه الاستبانة
، وإبداء رأيكم في مدى صلة العبارة بالمحور الذي تنتمي إليه ، وذلك بوضع علامة (√)
أمام كل عبارة ، وفي الخانة التي تتفق ووجهة نظركم ، وكذلك إضافة ما ترونه مناسباً
من العبارات ، وتعديل وحذف ما ترونه غير مناسب منها .

والباحث يشكر لسيادتكم - سلفاً - تعاونكم الصادق
معه ، ، ،

الباحث

أ . م . د . أحمد عبد الله الصغير البنا

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة أسيوط

(*) يقصد برأس المال الفكرى لجامعة أسيوط ما تمتلكه الجامعة من معرفة فكرية تخصصية وعلمية ، تتمثل فى :
المقررات الدراسية - الأنشطة الطلابية - الندوات والمؤتمرات - رسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقية-
الإصدارات والوثائق من مجلات وصحف ونشرات وأدلة - إضافة إلى المشروعات البحثية ، و مجموعة من القيم التى
تشكل ثقافة الجامعة ؛ التى توظف جميعها فى تنمية ودعم القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة .

م	العبارات	الاتصال بالمحور
	المحور الأول : المقررات الدراسية	متصلة غيرمتصلة
١	تتلاءم أهداف المقررات الدراسية مع المتغيرات العصرية .	
٢	تتميز أهداف المقررات الدراسية بالتنوع .	
٣	يراعى محتوى المقررات الدراسية مواصفات المهن وحاجات سوق العمل	
٤	يرتبط محتوى المقررات الدراسية بالواقع العملى واحتياجات المجتمع .	
٥	تتميز المقررات الدراسية بالتنوع .	
٦	تتميز المقررات الدراسية بالمرونة .	
٧	تتميز المقررات الدراسية بالحدثة .	
٨	تساير المقررات الدراسية الاتجاهات الحديثة فى التدريس .	
٩	تساعد المقررات الدراسية فى الكشف عن مواهب وقدرات الطلاب وتنميتها .	
١٠	تحقق المقررات الدراسية الإثارة الفكرية والإبداعية للطلاب .	
١١	يؤكد محتوى المقررات الدراسية على تعليم الطلاب أساليب التفكير العلمى	
١٢	تحقق المقررات الدراسية الترابط بين الجوانب النظرية والعملية .	
١٣	يتم تغيير محتوى المقررات الدراسية بالقسم باستمرار لتواكب التقدم العلمى.	
١٤	يزود محتوى المقررات الدراسية الطلاب بالمعارف والحقائق المختلفة .	
١٥	يزود محتوى المقررات الدراسية الطلاب بالمهارات والقدرات المختلفة .	
١٦	تحرص الكلية على وجود مقررات فى تكنولوجيا المعلومات والتعليم .	
١٧	تحرص الكلية على وجود مقررات فى إتقان مهارات اللغات الأجنبية .	
	المحور الثانى : الأنشطة الطلابية	
١٨	تهتم الكلية بتنوع الأنشطة الطلابية .	
م	العبارات	متصلة غيرمتصلة
١٩	تتيح الكلية الفرص للطلاب لممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة .	
٢٠	تشجع الكلية الطلاب على الاشتراك فى ممارسة الأنشطة الطلابية .	
٢١	تقدم الكلية حوافز ومكافآت للطلاب المشاركين فى الأنشطة الطلابية .	
٢٢	يشارك الأساتذة بالقسم الطلاب فى ممارسة الأنشطة المختلفة كالرحلات والحفلات	

		والزيارات الميدانية .	
٢٣		تعطى الكلية الطلاب الحرية فى اختيار الأنشطة التى تناسب ميولهم وقدراتهم .	
٢٤		تحرص الكلية على إزالة أى معوقات تواجه الطلاب فى ممارسة الأنشطة	
٢٥		توفر الكلية الفرص الكثيرة لدخول الطلاب فى مسابقات تنافسية مع طلاب الكليات الأخرى داخل وخارج الجامعة .	
٢٦		تساعد الأنشطة الطلاب فى تنمية مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية التنافسية	
		المحور الثالث : الندوات والمؤتمرات	
٢٧		تهتم الكلية بعقد العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية .	
٢٨		تحرص الكلية على حضور الطلاب باستمرار فعاليات الندوات والمؤتمرات التى تعقد داخل الجامعة .	
٢٩		تعطى الكلية الطلاب الفرصة لحضور الندوات والمؤتمرات التى تعقد خارج الوطن	
٣٠		تحرص الكلية على اشتراك الطلاب فى لجان تنظيم الندوات والمؤتمرات العلمية التى تعقد فى الجامعة .	
٣١		تسمح الكلية للطلاب بتقديم أوراق عمل أو بحوث فى المؤتمرات العلمية	
٣٢		تهتم الكلية باطلاع الطلاب على نتائج وتوصيات الندوات والمؤتمرات العلمية.	
٣٣		يعطى أعضاء هيئة التدريس الطلاب الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية فى الندوات والمؤتمرات.	
		المحور الرابع : رسائل الماجستير والدكتوراة وبحوث الترقية	
٣٤		تتوافر بالأقسام خريطة بحثية تلبي احتياجات المجتمع .	
٣٥		ترتبط موضوعات الرسائل والبحوث العلمية بقضايا المجتمع المعاصر .	
م	العبارة	متصلة	غير متصلة
٣٦		يحرص أعضاء هيئة التدريس على اشتراك الطلاب فى إجراء البحوث العلمية.	
٣٧		يحرص أعضاء هيئة التدريس على تكوين فرق عمل من الطلاب لبحث بعض المشكلات التى يعانى منها المجتمع .	
٣٨		يقوم أعضاء هيئة التدريس بنشر نتائج البحوث التى يتوصل إليها الطلاب	
٣٩		يحرص أعضاء هيئة التدريس على مناقشة نتائج البحوث التى يتم التوصل إليها مع الطلاب .	
٤٠		يطلع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على كل جديد فى مجال البحث العلمى	

٤١	يهتم أعضاء هيئة التدريس بتكليف الطلاب بإجراء البحوث ذات الصلة بالمقررات الدراسية .		
٤٢	تقدم الكلية الجوائز التقديرية والتشجيعية للبحوث الطلابية المتميزة .		
٤٣	يحرص أعضاء هيئة التدريس على إرشاد الطلاب إلى الرسائل العلمية التي تقدم حلولاً للمشكلات التي تواجههم .		
٤٤	يحرص أعضاء هيئة التدريس باستمرار على إطلاع طلابهم على نتائج بحوثهم		
المحور الخامس : الإصدارات والوثائق			
٤٥	يتوفر بالكلية مجلة علمية للطلاب يستطيعون نشر بحوثهم وإبداعاتهم فيها		
٤٦	يوجد للكلية صحيفة ينشر فيها أخبار الكلية ، ويعبر من خلالها أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن آرائهم .		
٤٧	تهتم الكلية بإصدار دليل عن الكلية يوضح للطلاب هيكلها التنظيمي ، وأقسامها ، وأسماء أعضاء هيئة التدريس والعاملين بها ، ونظام الدراسة فيها .		
٤٨	تحرص الكلية على إصدار نشرات بصورة مستمرة لتوعية الطلاب بالقضايا التعليمية والمجتمعية المختلفة .		
٤٩	تهتم الكلية بإصدار وثائق إحصائية تبين للطلاب تطور أعداد الأساتذة ، والطلاب ونتائجهم الدراسية ، والجوائز العلمية التي حصلت عليها الكلية		
المحور السادس : المشروعات البحثية			
٥٠	تحرص الكلية على وضع خطط وبرامج تنفيذية لمشروعات البحوث الطلابية .		
٥١	تهتم الكلية بتسويق المشروعات الريادية للطلاب على مستوى الجمهورية .		
م	العبارات	متصلة	غيرمتصلة
٥٢	تعمل الكلية على توفير التمويل اللازم لتنفيذ المشروعات البحثية للطلبة .		
٥٣	تشجع الكلية الطلبة على الاشتراك في تنفيذ المشروعات البحثية .		
٥٤	تساعد الكلية الطلاب على الاشتراك في المشاريع البحثية العالمية .		
٥٥	تشجع الكلية منظمات رجال الأعمال على المساهمة في تقديم التمويل اللازم لتنفيذ مشروعات الطلاب .		
٥٦	تحرص الكلية على تكريم الطلاب الحاصلين على مراتب متقدمة في المشروعات البحثية .		
المحور السابع : قبة الجامعة			

٥٧	تحرص الكلية على توفير المناخ الديمقراطي في العملية التعليمية .		
٥٨	يتعامل أعضاء هيئة التدريس مع جميع الطلاب بطريقة موضوعية وعادلة .		
٥٩	يحظى الطلاب في الكلية بفرص متساوية في التعليم والتعلم .		
٦٠	يحرص أعضاء هيئة التدريس على اشتراك الطلاب في صناعة القرارات المتعلقة بمجال الدراسة .		
٦١	يحث أعضاء هيئة التدريس الطلاب على العمل بروح الفريق .		
٦٢	تتيح الكلية للطلاب حرية التعبير عن آرائهم في القضايا المختلفة .		
٦٣	تحرص الكلية على أن يسود الاحترام والتقدير بين الطلاب والعاملين .		
٦٤	تسند الكلية إلى الطلاب بعض الأعمال التي يقومون بأدائها بمفردهم كي تعودهم على تحمل المسؤولية .		
٦٥	تحرص الكلية على إلزام الطلاب بعادات وتقاليد وقيم وقوانين المجتمع .		
٦٦	تهتم الكلية بتكليف الطلاب ببعض الأعمال التي يتطلب تنفيذها وقت محدد		
٦٧	تحرص الكلية على اشتراك الطلاب في قوافل خدمة المجتمع وتنمية البيئة ونظافتها والمحافظة عليها .		
٦٨	تحرص الكلية على إقامة علاقات إنسانية طيبة بين إدارة الكلية والطلاب		
٦٩	تحرص الكلية على تنمية قيمة الإبداع والابتكار لدى الطلاب من خلال تكريم المخترعين والمبتكرين منهم .		



قسم أصول التربية

ملحق رقم (٣)

استبانة رقم (٢) عن
القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة
(فى صورتها الأولية)

إعداد

دكتور/ أحمد عبد الله الصغير البنا

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة أسيوط

(١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م)



قسم أصول التربية

المحترم السيد الأستاذ الدكتور/.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يقوم الباحث بإعداد هذه الاستبانة بهدف تعرف واقع القدرات التنافسية (*) لدى طلاب جامعة أسيوط . والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة العبارات التى تتضمنها هذه الاستبانة ، وإبداء رأيكم فى مدى صلة العبارة بالمحور الذى تنتمى إليه ، وذلك بوضع علامة (√) أمام كل عبارة ، وفى الخانة التى تتفق ووجهة نظركم ، وكذلك إضافة ما ترونة مناسباً من العبارات ، وتعديل وحذف ماترونه غير مناسب منها .
والباحث يشكر لسيادتكم - سلفاً - تعاونكم الصادق معه ،،،

الباحث

أ . م . د . أحمد عبد الله الصغير البنا

أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة أسيوط

(*) يقصد بالقدرات التنافسية مجموعة من المفاهيم والقيم والمهارات والقدرات التنافسية ، مثل القدرات التنافسية الأكاديمية كالقدرة على التعلم لحد الاتقان ، والقدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المعرفة ، والقدرة على التقويم الذاتى ، والقدرة على البحث العلمى . والقدرات التنافسية الشخصية والجماعية كالقدرة على الإبداع ، والقدرة على العمل الجماعى ، والقدرة على التواصل وإتقان اللغات الأجنبية ، والقدرة على حل المشكلات ، والقدرة على التفكير الناقد والتأمل . والقدرات التنافسية المدنية كالقدرة على تحمل المسؤولية ، والقدرة على الحوار والنقد والتشاور ، والقدرة على إكتساب مهارات سوق العمل المطلوبة مستقبلاً ، والقدرة على التعايش مع الآخر . والمطلوب تزويد طالب جامعة أسيوط بها لى تميزه عن غيره من طلاب الجامعات الأخرى ، وتساعده على التعامل بكفاءة مع مجتمع سريع التغير .

المحور الأول : القدرات التنافسية الأكاديمية :

م	العبارات	الاتصال بالمحور
	أولاً : القدرة على التعلم لحد الاتقان	متصلة غيرمتصلة
١	لدى فكرة واضحة عن مفهوم التعلم لحد الاتقان .	
٢	أمتلك المعرفة بأساسيات ومصادر التعلم لحد الاتقان .	
٣	لدى إلمام باستراتيجيات التعلم الذاتى كالتعلم عن بعد ، والتعلم التعاونى، والتعلم الابتكارى ، والتعلم النشط .	
٤	أحرص دائماً على أن تكون درجة إتقانى للتعلم عالية .	
٥	لدى القدرة على تحمل مسؤولية تعليمى .	
٦	يوجد لدى الدافعية والحافز لتأكيد الذات .	
٧	أحاول دائماً أن أكون منتجاً للعلم ، وليس مجرد مستهلك له .	
٨	لدى قدرة على صياغة وتصنيف الأهداف التعليمية .	
٩	أعمل على تنفيذ محتوى المقرر الدراسى .	
١٠	لدى قدرة على تقديم الأفكار الجديدة التى تؤدى تطوير المنهج الدراسى	
١١	أستطيع تشخيص صعوبات التعلم ومعالجتها .	
١٢	أهتم بمعرفة مستويات الإنجاز الأكاديمية وأحاول الوصول إليها .	
١٣	أسعى دائماً إلى الارتقاء بالمستوى التحصيلى فى مجال تخصصى .	

ثانياً : القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في المعرفة			
١٤	لدى فكرة عن مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم .		
١٥	أدرك طبيعة العلاقة بين التطور التكنولوجي وتقدم المجتمعات .		
١٦	أدرك أبعاد ومجالات التطور التكنولوجي الحادث في العالم .		
١٧	أستطيع التعرف على أنواع الحاسبات ومكوناتها وأهم برامجها واستخداماتها .		
م	العبارات	متصلة	غيرمتصلة
١٨	أتقن القدرة على استخدام التقنية في تصميم المواقف التعليمية .		
١٩	أمتلك القدرة على استخدام الإنترنت في الحصول على المعارف المتنوعة.		
٢٠	أسعى دائماً للتعرف على الجديد في مجال تكنولوجيا المعلومات .		
٢١	أعمل دائماً على تطوير قدراتي ومهاراتي في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم .		
٢٢	أهتم بالمشاركة في بعثات خارجية في مجال تكنولوجيا المعلومات والتعليم.		
ثالثاً : القدرة على التقويم الذاتي			
٢٣	يوجد لدى معرفة بأهمية التقويم الذاتي .		
٢٤	لدى القدرة على إعداد واستخدام أساليب التقويم الذاتي .		
٢٥	أحرص على معرفة مستوى المعرفي والمهاري الحقيقي بنفسي .		
٢٦	أحاول دائماً تدعيم نواحي القوة وعلاج جوانب الضعف لدى .		
٢٧	أستطيع تحمل مسئولية استكمال جوانب النقص التعليمي لدى بنفسي .		
٢٨	أحرص باستمرار على التقويم الذاتي لمعرفة مدى مستوى المعرفي والمهاري		
٢٩	أشعر بالراحة النفسية والثقة بالنفس عندما أعرف مستوى الحقيقي بنفسي.		
رابعاً : القدرة على البحث العلمي			
٣٠	أتقن مهارات البحث العلمي .		
٣١	أستطيع استخدام الأسلوب العلمي في تحديد المشكلات وحلها .		

٣٢	امتلاك القدرة على اختيار المنهج المناسب لإجراء البحث وتطبيقه .		
٣٣	لدى القدرة على الوصول إلى مصادر البيانات والمعلومات وكيفية توثيقها.		
٣٤	لدى معرفه بوسائل جمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث .		
٣٥	لدى المهارة فى تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج البحث.		
م	العبارات	متصلة	غيرمتصلة
٣٦	لدى القدرة على التعبير عن المعلومات بطرق كمية وكيفية .		
٣٧	لدى القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء النظرية .		
٣٨	لدى القدرة على تحليل وتفسير نتائج البحث .		
٣٩	أمتلاك القدرة على تقديم مقترحات فى ضوء مالى من معطيات بحثية .		
٤٠	استطيع تقييم المواقف والأشياء تقيماً علمياً بعيداً عن الذاتية .		
٤١	أحرص على معرفة البحوث الجديدة فى شتى مجالات الحياة المعاصرة .		
٤٢	أعمل دائماً على تطوير مهاراتي وقدراتي البحثية .		

المحور الثانى : القدرات التنافسية الشخصية والجماعية :

م	العبارات	الاتصال بالمحور
	أولاً : القدرة على الإبداع	متصلة
	غيرمتصلة	
٤٣	أقوم بممارسة هوايات إبداعية مختلفة .	
٤٤	لدى سعة خيال وثقة بالنفس .	
٤٥	لدى القدرة على التفكير الإبداعي المستقل .	
٤٦	أميل إلى المجازفة والمخاطرة فى تنفيذ الأفكار الجديدة .	
٤٧	أهتم بطرح الأسئلة والأمثلة الجديدة والغريبة .	
٤٨	لدى القدرة على استنتاج الأفكار الجديدة .	
٤٩	لدى القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة	
٥٠	أقبل على تجريب أفكارى الإبداعية دون خوف .	
٥١	أستطيع تغيير أفكارى لتتناسب مع المواقف الجديدة .	
٥٢	أقوم بالمبادأة والمبادرة فى تقديم الابتكارات المفيدة .	

م	العبارات	متصلة	غيرمتصلة
٥٣	لدى القدرة على تحليل وتفسير الأحداث والظواهر بشكل غير مألوف .		
٥٤	أفضل الأعمال الصعبة والمعقدة عن الأعمال البسيطة .		
٥٥	أنظر إلى الأفكار المطروحة من جوانب مختلفة .		
ثانياً : القدمة على العمل الجماعي			
٥٦	أعمل مع زملائي في الكلية باعتباري جزء من فريق .		
٥٧	أحث زملائي في الكلية على العمل بروح الفريق .		
٥٨	أهتم باقتناع زملائي في الكلية بأن العمل الجماعي أفضل من العمل الفردي.		
٥٩	أعمل دائماً على تطوير فرق العمل في القسم الذي أنتمى إليه .		
٦٠	لدى القدرة على تحمل مسؤولية العمل الذي يسند إلى من قبل زملائي .		
٦١	أدرك أن العمل في فريق ينمي قيمة التعاون .		
٦٢	يتيح لي العمل في فريق تكوين علاقات إنسانية طيبة مع الآخرين .		
ثالثاً : القدمة على التواصل وإتقان اللغات الأجنبية			
٦٣	لدى قاعدة أساسية مناسبة لمهارات اللغات الأجنبية تحدثاً وكتابة .		
٦٤	أمتلك عدد مناسب من مفردات اللغات الأجنبية المستخدمة وتراكيبها .		
٦٥	لدى قدرة كبيرة على النقاش والحوار باللغة الأجنبية .		
٦٦	أستطيع قراءة الجيد من المراجع والكتب المؤلفة باللغة الأجنبية .		
٦٧	أهتم بمتابعة البرامج التليفزيونية الأجنبية المناسبة .		
٦٨	لدى قدرة على القيام بأعمال الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية والعكس .		
٦٩	أهتم بفتح قنوات للاتصال والتفاهم والتبادل الثقافي بين الطلاب خارج البلاد.		
٧٠	أستطيع إرسال واستقبال رسائل باللغة الأجنبية من خلال البريد الإلكتروني لمعرفة حضارات وعادات الشعوب الأخرى .		
م	العبارات	متصلة	غيرمتصلة
٧١	لدى القدرة على استخدام مفردات اللغة الأجنبية وتراكيبها في مواقف الحياة المختلفة		
مراجعاً : القدمة على التفكير الناقد والتأمل			

٧٢	أمتلك المهارات العليا للتفكير فى المواقف المختلفة .		
٧٣	أقوم بتحليل الأفكار ونقدها بموضوعية وعقلانية قبل إصدار الأحكام .		
٧٤	أهتم بالتفكير الواضح الذى يمكن ملاحظته فى أسئلتى وأجوبتى .		
٧٥	أحرص على ممارسة التفكير الإيجابى فى أى قضية ما .		
٧٦	أحرص على المشاركة فى الأنشطة التربوية التى تتطلب أعمالاً ذهنية .		
٧٧	لدى القدرة على تلخيص الأفكار الرئيسة فى موضوع معين .		
٧٨	أستطيع إجراء المقارنات وتحديد الفروق بين الأشياء وبعضها .		
٧٩	أستطيع طرح بدائل لوجهات النظر المختلفة .		
٨٠	أحاول الدقة وتقديم التفاصيل فى أحسن صورة .		
خامساً : القدرة على حل المشكلات			
٨١	أمتلك القدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها .		
٨٢	أسعى إلى حل المشكلات باستخدام المنهج العلمى .		
٨٣	أنظر للمشكلات من جوانب عديدة .		
٨٤	أعمل على تقديم عدة حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات المختلفة .		
٨٥	أهتم بتوظيف ما لدى من معلومات فى حل المشكلات .		
٨٦	أجيد تحليل المواقف وتفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج .		
٨٧	أحاول الاستجابة للموقف الواحد بأساليب مختلفة ما أمكن .		
٨٨	أحرص على ممارسة العصف الذهنى الجماعى فى حل المشكلات .		
م	العبارات	متصلة	غيرمتصلة
٨٩	أعرف كيفية حسن التصرف لحل مشكلة ما .		

المحور الثالث : القدرات التنافسية المدنية :

م	العبارات	الاتصال بالمحور
أولاً : القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية		
٩٠	أقدر أننى عضو فى أكثر من منظومة فى وقت واحد .	متصلة
٩١	أحرص على التمسك بتعاليم الدين والقيم الأخلاقية .	غيرمتصلة
٩٢	أستطيع الدفاع عن ثوابت وتراث وثقافة المجتمع والمحافظة عليها .	

٩٣	أجيد حسن التعامل مع الموارد المتاحة وترشيد استهلاكها .		
٩٤	استطيع اتخاذ القرارات السليمة لمواجهة قضايا المجتمع .		
٩٥	استطيع فهم الأحداث الجارية في المجتمع ودورى فيها .		
٩٦	لدى قدرة على الاستفادة من الوقت أقصى استفادة في مجالات الحياة المختلفة.		
٩٧	أمارس قيم الديمقراطية واحترم الصالح العام .		
٩٨	ألتزم بتوجيهات القيادة وأعمل على تنفيذها .		
٩٩	أعمل على اقامة علاقات سوية مع أفراد المجتمع .		
١٠٠	لدى قدرة على التعاون مع الآخرين في تحقيق أهداف مشتركة .		
١٠١	أمتلك القدرة على المشاركة السياسية في المجتمع .		
١٠٢	أقوم بالمشاركة في مشروعات المحافظة على البيئة وتنميتها .		
ثانياً : القدرة على الحوار والتد والتشاور			
١٠٣	لدى القدرة على الحديث والمناقشة مع الآخرين دون تعصب .		
١٠٤	لدى القدرة على التحكم في أنفعالاتي عندما يخالفني الآخرين في الرأي		
م	العبارات	متصلة	غيرمتصلة
١٠٥	أستطيع التعبير عن آرائى بحرية وشجاعة .		
١٠٦	أستطيع البناء على أفكار الآخرين وتطويرها .		
١٠٧	أمتلك القدرة على اختيار كل فكرة بطريقة منهجية منظمة .		
١٠٨	أقبل النقد والآراء المخالفة لرأى وأحترمها .		
١٠٩	أحرص على استخدام أسلوب التفاوض لحل الخلافات ولا استخدم العنف .		
١١٠	أحاول دائماً أن أكون واضحاً في علاقاتى مع الآخرين .		
١١١	أهتم كثيراً بالتشاور مع زملائى فى الكلية عند اتخاذ القرارات الدراسية		
ثالثاً : القدرة على اكتساب مهارات سوق العمل			
١١٢	أحرص على تطوير قدراتى باستمرار بالتناسب مع متطلبات سوق العمل		
١١٣	أمتلك القدرة على استخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات التى تواجهنى فى مجال العمل .		
١١٤	لدى القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات المرتبطة بمجال عملى .		

١١٥	لدى قدرة على مواجهة الظروف الطارئة فى مجال العمل .
١١٦	أستطيع تلافى الأخطاء المرتبطة بمجال عملى .
١١٧	لدى قدرة على تحقيق معدلات إنتاجية عالية الجودة .
١١٨	لدى القدرة للحكم على جودة المنتجات المرتبطة بعملى .
	مرباً : القدرة على التعايش مع الآخر
١١٩	أعمل على أن تكون علاقاتى طيبة مع الآخر .
١٢٠	أهتم بساعدة الآخر عندما تكون لديه مشكلة .
١٢١	أتسامح كثيراً مع الآخر عند وجود خلاف بينى وبينه .
١٢٢	أحرص على احترام خصوصيات الآخر .
١٢٣	أقوم بالتعامل مع الآخر بموضوعية وعدالة .



قسم أصول التربية

ملحق رقم (٤)

استبانة رقم (١) عن

واقع رأس المال الفكرى بجامعة أسيوط

(فى صورتها النهائية)

إعداد

دكتور/ أحمد عبد الله الصغير البنا

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة أسيوط

(١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م)



قسم أصول التربية

السيد الأستاذ الدكتور /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ، ، ،
يقوم الباحث بدراسة تستهدف تعرف واقع رأس المال الفكرى (*) فى جامعة
أسيوط ، " والمرجو منكم قراءة العبارات جيداً ، ثم التكرم بوضع علامة (√) أمام كل
عبارة ، فى الخانة التى تتفق ووجهة نظركم فيها .
والباحث يشكركم على حسن تعاونكم معه ، ، ،

الباحث،،،

بيانات أولية :

الاسم (اختياري) : الدرجة العلمية : التخصص :
..... الكلية :

(*) يقصد برأس المال الفكرى لجامعة أسبوط ما تمتلكه الجامعة من معرفة فكرية تخصصية وعلمية ، تتمثل فى :
المقررات الدراسية - الأنشطة الطلابية - رسائل الماجستير والدكتوراه - بحوث الترقية- الإصدارات والوثائق من
مجلات وصحف ونشرات وأدلة - الندوات والمؤتمرات ، إضافة إلى المشروعات البحثية ، و مجموعة من القيم التى
تشكل ثقافة الجامعة ؛ التى توظف جميعها فى تنمية ودعم القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة .

م	العبارات	وافق	إلى حد ما	غير موافق
المحور الأول : المقررات الدراسية				
١	تتلاءم أهداف المقررات الدراسية مع المتغيرات العصرية .			
٢	تتميز أهداف المقررات الدراسية بالتنوع .			
٣	يراعى محتوى المقررات الدراسية مواصفات المهن وحاجات سوق العمل .			
٤	يرتبط محتوى المقررات الدراسية بالواقع العملى واحتياجات المجتمع			
٥	تتميز المقررات الدراسية بالتنوع .			
٦	تتميز المقررات الدراسية بالمرونة .			
٧	تتميز المقررات الدراسية بالحدثة .			
٨	تساير المقررات الدراسية الاتجاهات الحديثة فى التدريس .			
٩	تساعد المقررات الدراسية فى الكشف عن مواهب وقدرات الطلاب وتنميتها			
١٠	تحقق المقررات الدراسية الإثارة الفكرية والإبداعية للطلاب .			
١١	يؤكد محتوى المقررات الدراسية على تعليم الطلاب أساليب التفكير العلمى .			
١٢	تحقق المقررات الدراسية الترابط بين الجوانب النظرية والعملية .			
١٣	يتم تغيير محتوى المقررات الدراسية بالقسم باستمرار لتواكب التقدم العلمى.			
١٤	يزود محتوى المقررات الدراسية الطلاب بالمعارف والحقائق المختلفة .			
١٥	يزود محتوى المقررات الدراسية الطلاب بالمهارات والقدرات المختلفة			
١٦	تحرص الكلية على وجود مقررات فى تكنولوجيا المعلومات والتعليم .			
١٧	تحرص الكلية على وجود مقررات فى إتقان مهارات اللغات الأجنبية .			
المحور الثانى : الأنشطة الطلابية				
١٨	تهتم الكلية بتنوع الأنشطة الطلابية .			
١٩	تتيح الكلية الفرص للطلاب لممارسة الأنشطة الطلابية المختلفة .			
٢٠	تشجع الكلية الطلاب على الاشتراك فى ممارسة الأنشطة الطلابية .			
٢١	تقدم الكلية حوافز ومكافآت للطلاب المشاركين فى الأنشطة الطلابية .			
٢٢	يشارك الأساتذة بالقسم الطلاب فى ممارسة الأنشطة المختلفة كالحجرات والحفلات والزيارات الميدانية .			

٢٣	تعطى الكلية الطلاب الحرية فى اختيار الأنشطة التى تناسب ميولهم وقدراتهم		
٢٤	تحرص الكلية على إزالة أى معوقات تواجه الطلاب فى ممارسة الأنشطة .		
٢٥	توفر الكلية الفرص الكثيرة لدخول الطلاب فى مسابقات تنافسية مع طلاب الكليات الأخرى داخل وخارج الجامعة .		
٢٦	تساعد الأنشطة الطلاب فى تنمية مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية التنافسية .		
م	العبارات	وافق	إلى حد ما غير موافق
المحور الثالث : الندوات والمؤتمرات			
٢٧	تهتم الكلية بعقد العديد من الندوات والمؤتمرات العلمية .		
٢٨	تحرص الكلية على حضور الطلاب باستمرار فعاليات الندوات والمؤتمرات التى تعقد داخل الجامعة .		
٢٩	تعطى الكلية الطلاب الفرصة لحضور الندوات والمؤتمرات التى تعقد خارج الوطن		
٣٠	تحرص الكلية على اشتراك الطلاب فى لجان تنظيم الندوات والمؤتمرات العلمية التى تعقد فى الجامعة .		
٣١	تسمح الكلية للطلاب بتقديم أوراق عمل أو بحوث فى المؤتمرات العلمية .		
٣٢	تهتم الكلية باطلاع الطلاب على نتائج وتوصيات الندوات والمؤتمرات العلمية		
٣٣	يعطى أعضاء هيئة التدريس الطلاب الفرصة للتعبير عن آرائهم بحرية فى الندوات والمؤتمرات .		
المحور الرابع : رسائل الماجستير والدكتوراه وبحوث البرقية			
٣٤	تتوافر بالأقسام خريطة بحثية تلبى احتياجات المجتمع .		
٣٥	ترتبط موضوعات الرسائل والبحوث العلمية بقضايا المجتمع المعاصر .		
٣٦	يحرص أعضاء هيئة التدريس على اشتراك الطلاب فى إجراء البحوث العلمية.		
٣٧	يحرص أعضاء هيئة التدريس على تكوين فرق عمل من الطلاب لبحث بعض المشكلات التى يعانى منها المجتمع .		
٣٨	يقوم أعضاء هيئة التدريس بنشر نتائج البحوث التى يتوصل إليها الطلاب .		
٣٩	يحرص أعضاء هيئة التدريس على مناقشة نتائج البحوث التى يتم التوصل إليها مع الطلاب .		
٤٠	يطلع أعضاء هيئة التدريس الطلاب على كل جديد فى مجال البحث العلمى .		
٤١	يهتم أعضاء هيئة التدريس بتكليف الطلاب بإجراء البحوث ذات الصلة		

			بالمقررات الدراسية .	
٤٢			تقدم الكلية الجوائز التقديرية والتشجيعية للبحوث الطلابية المتميزة .	
٤٣			يحرص أعضاء هيئة التدريس على إرشاد الطلاب إلى الرسائل العلمية التي تقدم حلولاً للمشكلات التي تواجههم .	
٤٤			يحرص أعضاء هيئة التدريس باستمرار على إطلاع طلابهم على نتائج بحوثهم	
			المحور الخامس : الإصدارات والوثائق	
٤٥			يتوفر بالكلية مجلة علمية للطلاب يستطيعوا نشر بحوثهم وإبداعاتهم فيها .	
٤٦			يوجد للكلية صحيفة ينشر فيها أخبار الكلية ، ويعبر من خلالها أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن آرائهم .	
م	موافق	إلى حد ما	غير موافق	العبارات
٤٧			تهتم الكلية بإصدار دليل عن الكلية يوضح للطلاب هيكلها التنظيمي ، وأقسامها، وأسماء أعضاء هيئة التدريس والعاملين بها ، ونظام الدراسة فيها	
٤٨			تحرص الكلية على إصدار نشرات بصورة مستمرة لتوعية الطلاب بالقضايا التعليمية والمجتمعية المختلفة .	
٤٩			تهتم الكلية بإصدار وثائق إحصائية تبين للطلاب تطور أعداد الأساتذة ، والطلاب ونتاجهم الدراسية ، والجوائز العلمية التي حصلت عليها الكلية .	
			المحور السادس : المشروعات البحثية	
٥٠			تحرص الكلية على وضع خطط وبرامج تنفيذية لمشروعات البحوث الطلابية	
٥١			تهتم الكلية بتسويق المشروعات الريادية للطلاب على مستوى الجمهورية .	
٥٢			تعمل الكلية على توفير التمويل اللازم لتنفيذ المشروعات البحثية للطلبة	
٥٣			تشجع الكلية الطلبة على الاشتراك في تنفيذ المشروعات البحثية .	
٥٤			تساعد الكلية الطلاب على الاشتراك في المشاريع البحثية العالمية .	
٥٥			تشجع الكلية منظمات رجال الاعمال على المساهمة في تقديم التمويل اللازم لتنفيذ مشروعات الطلاب .	
٥٦			تحرص الكلية على تكريم الطلاب الحاصلين على مراتب متقدمة في المشروعات البحثية .	
			المحور السابع : قبة الجامعة	
٥٧			تحرص الكلية على توفير المناخ الديمقراطي في العملية التعليمية .	

٥٨	يتعامل أعضاء هيئة التدريس مع جميع الطلاب بطريقة موضوعية وعادلة .		
٥٩	يحظى الطلاب فى الكلية بفرص متساوية فى التعليم والتعلم .		
٦٠	يحرص أعضاء هيئة التدريس على اشتراك الطلاب فى صناعة القرارات المتعلقة بمجال الدراسة .		
٦١	يحث أعضاء هيئة التدريس الطلاب على العمل بروح الفريق .		
٦٢	تتيح الكلية للطلاب حرية التعبير عن آرائهم فى القضايا المختلفة .		
٦٣	تحرص الكلية على أن يسود الاحترام والتقدير بين الطلاب والعاملين .		
٦٤	تسند الكلية إلى الطلاب بعض الأعمال التى يقومون بأدائها بمفردهم كى تعودهم على تحمل المسؤولية .		
٦٥	تحرص الكلية على إلزام الطلاب بعادات وتقاليد وقيم وقوانين المجتمع		
٦٦	تهتم الكلية بتكليف الطلاب ببعض الأعمال التى يتطلب تنفيذها وقت محدد .		
٦٧	تحرص الكلية على اشتراك الطلاب فى قوافل خدمة المجتمع وتنمية البيئة ونظافتها والمحافظة عليها		
٦٨	تحرص الكلية على إقامة علاقات إنسانية طيبة بين إدارة الكلية والطلاب .		
٦٩	تحرص الكلية على تنمية قيمة الإبداع والابتكار لدى الطلاب من خلال تكريم المخترعين والمبتكرين منهم .		



قسم أصول التربية

ملحق رقم (٥)

استبانة رقم (٢) عن
القدرات التنافسية لدى طلاب الجامعة
(فى صورتها النهائية)

إعداد

دكتور/ أحمد عبد الله الصغير البنا

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة أسيوط



قسم أصول التربية

عزيزى الطالب / عزيزتى الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،
يقوم الباحث بدراسة تستهدف تعرف واقع القدرات التنافسية (*) لدى طلاب
جامعة أسيوط " ، والمرجو منكم قراءة العبارات جيداً ، ثم التكرم بوضع علامة (√)
أمام كل عبارة ، فى الخانة التى تتفق ووجهة نظركم فيها .
والباحث يشكركم على حسن تعاونكم معه ،،،

الباحث،،،

بيانات أولية :

الاسم (اختيارى) : الفرقة : القسم / الشعبة :
..... الكلية :

(*) يقصد بالقدرات التنافسية مجموعة من المفاهيم والقيم والمهارات والقدرات التنافسية ، مثل القدرات التنافسية الأكاديمية كالقدرة على التعلم لحد الإتقان ، والقدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة فى المعرفة ، والقدرة على التقويم الذاتى ، والقدرة على البحث العلمى . والقدرات التنافسية الشخصية والجماعية كالقدرة على الإبداع ، والقدرة على العمل الجماعى ، والقدرة على التواصل وإتقان اللغات الأجنبية ، والقدرة على حل المشكلات ، والقدرة على

التفكير الناقد والتأمل . والقدرات التنافسية المدنية كالقدرة على تحمل المسؤولية ، والقدرة على الحوار والنقد والتشاور ، والقدرة على إكتساب مهارات سوق العمل المطلوبة مستقبلاً ، والقدرة على التعايش مع الآخر . والمطلوب تزويد طالب جامعة أسبوط بها لكي تميزه عن غيره من طلاب الجامعات الأخرى ، وتساعده على التعامل بكفاءة مع مجتمع سريع التغير .

المحور الأول : القدرات التنافسية الأكاديمية :

م	المبشرات	بدرجة
		كبيرة
		متوسطة
		ضعيفة
١	أولاً : القدرة على التعلم لحد الاتقان .	
٢	لدى فكرة واضحة عن مفهوم التعلم لحد الاتقان .	
٣	أمتلك المعرفة بأساسيات ومصادر التعلم لحد الاتقان .	
٤	لدى إلمام باستراتيجيات التعلم الذاتي كالتعلم عن بعد ، والتعلم التعاوني، والتعلم الابتكاري ، والتعلم النشط .	
٥	أحرص دائماً على أن تكون درجة إتقاني للتعلم عالية .	
٦	لدى القدرة على تحمل مسؤولية تعليمي .	
٧	يوجد لدى الدافعية والحافز لتأكيد الذات .	
٨	أحاول دائماً أن أكون منتجاً للعلم ، وليس مجرد مستهلك له .	
٩	لدى قدرة على صياغة وتصنيف الأهداف التعليمية .	
١٠	أعمل على تنفيذ محتوى المقرر الدراسي .	
١١	لدى قدرة على تقديم الأفكار الجديدة التي تؤدي تطوير المنهج الدراسي .	
١٢	أستطيع تشخيص صعوبات التعلم ومعالجتها .	
١٣	أهتم بمعرفة مستويات الإنجاز الأكاديمية وأحاول الوصول إليها	
١٤	أسعى دائماً إلى الارتقاء بالمستوى التحصيلي في مجال تخصصي .	
١٥	ثانياً : القدرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في المعرفة	
١٦	لدى فكرة عن مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والتعليم .	
١٧	أدرك طبيعة العلاقة بين التطور التكنولوجي وتقدم المجتمعات .	
١٨	أدرك أبعاد ومجالات التطور التكنولوجي الحادث في العالم .	
١٩	أستطيع التعرف على أنواع الحاسبات ومكوناتها وأهم برامجها	

			واستخداماتها .	
			أتقن القدرة على استخدام التقنية فى تصميم المواقف التعليمية .	١٨
			أمتلك القدرة على استخدام الإنترنت فى الحصول على المعارف المتنوعة .	١٩
			أسعى دائماً للتعرف على الجديد فى مجال تكنولوجيا المعلومات	٢٠
			أعمل دائماً على تطوير قدراتى ومهاراتى فى مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات فى مجال التعليم .	٢١
			أهتم بالمشاركة فى بعثات خارجية فى مجال تكنولوجيا المعلومات والتعليم .	٢٢
			ثالثاً : القدرة على التقويم الذاتى	
			يوجد لدى معرفة بأهمية التقويم الذاتى .	٢٣
ضعيفة	متوسطة	كبيرة	المعارف	م
			لدى القدرة على إعداد واستخدام أساليب التقويم الذاتى .	٢٤
			أحرص على معرفة مستوى المعرفى والمهارى الحقيقى بنفسى	٢٥
			أحاول دائماً تدعيم نواحى القوة وعلاج جوانب الضعف لدى .	٢٦
			استطيع تحمل مسئولية استكمال جوانب النقص التعليمى لدى بنفسى .	٢٧
			أحرص باستمرار على التقويم الذاتى لمعرفة مدى مستوى المعرفى والمهارى	٢٨
			أشعر بالراحة النفسية والثقة بالنفس عندما أعرف مستوى الحقيقى بنفسى .	٢٩
			رابعاً : القدرة على البحث العلمى	
			أتقن مهارات البحث العلمى .	٣٠
			استطيع استخدام الأسلوب العلمى فى تحديد المشكلات وحلها .	٣١
			أمتلك القدرة على اختيار المنهج المناسب لإجراء البحث وتطبيقه .	٣٢
			لدى القدرة على الوصول إلى مصادر البيانات والمعلومات وكيفية توثيقها .	٣٣
			لدى معرفته بوسائل جمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق أهداف البحث .	٣٤

٣٥	لدى المهارة فى تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج البحث .			
٣٦	لدى القدرة على التعبير عن المعلومات بطرق كمية وكيفية .			
٣٧	لدى القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء النظرية .			
٣٨	لدى القدرة على تحليل وتفسير نتائج البحث .			
٣٩	أمتلك القدرة على تقديم مقترحات فى ضوء مالى من معطيات بحثية			
٤٠	استطيع تقييم المواقف والأشياء تقيماً علمياً بعيداً عن الذاتية .			
٤١	أحرص على معرفة البحوث الجديدة فى شتى مجالات الحياة المعاصرة			
٤٢	أعمل دائماً على تطوير مهاراتي وقدراتي البحثية .			
المحور الثانى: القدرات التنافسية الشخصية والجماعية:				
أولاً: القدرة على الإبداع				
٤٣	أقوم بممارسة هوايات إبداعية مختلفة .			
٤٤	لدى سعة خيال وثقة بالنفس .			
٤٥	لدى القدرة على التفكير الإبداعى المستقل .			
٤٦	أميل إلى المجازفة والمخاطرة فى تنفيذ الأفكار الجديدة .			
٤٧	أهتم بطرح الأسئلة والأمثلة الجديدة والغريبة .			
٤٨	لدى القدرة على استنتاج الأفكار الجديدة .			
٤٩	لدى القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة .			
م	العبارات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
٥٠	أقبل على تجريب أفكارى الإبداعية دون خوف .			
٥١	أستطيع تغيير أفكارى لتتناسب مع المواقف الجديدة .			
٥٢	أقوم بالمبادأة والمبادرة فى تقديم الابتكارات المفيدة .			
٥٣	لدى القدرة على تحليل وتفسير الأحداث والظواهر بشكل غير مألوف .			
٥٤	أفضل الأعمال الصعبة والمعقدة عن الأعمال البسيطة .			
٥٥	أنظر إلى الأفكار المطروحة من جوانب مختلفة .			
ثانياً: القدرة على العمل الجماعى				
٥٦	أعمل مع زملائى فى الكلية باعتبارى جزء من فريق .			

٥٧	أحث زملائي في الكلية على العمل بروح الفريق .		
٥٨	أهتم باقتناع زملائي في الكلية بأن العمل الجماعي أفضل من العمل الفردي .		
٥٩	أعمل دائماً على تطوير فرق العمل في القسم الذي أنتمى إليه .		
٦٠	لدى القدرة على تحمل مسئولية العمل الذي يسند إلى من قبل زملائي		
٦١	أدرك أن العمل في فريق ينمي قيمة التعاون .		
٦٢	يتيح لى العمل في فريق تكوين علاقات إنسانية طيبة مع الآخرين .		
ثالثاً : القدرة على التواصل وإثان اللغات الأجنبية			
٦٣	لدى قاعدة أساسية مناسبة لمهارات اللغات الأجنبية تحدثاً وكتابة .		
٦٤	أمتلك عدد مناسب من مفردات اللغات الأجنبية المستخدمة وتراكيبها .		
٦٥	لدى قدرة كبيرة على النقاش والحوار باللغة الأجنبية .		
٦٦	أستطيع قراءة الجيد من المراجع والكتب المؤلفة باللغة الأجنبية		
٦٧	أهتم بمتابعة البرامج التليفزيونية الأجنبية المناسبة .		
٦٨	لدى قدرة على القيام بأعمال الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية والعكس		
٦٩	أهتم بفتح قنوات للاتصال والتفاهم والتبادل الثقافي بين الطلاب خارج البلاد .		
٧٠	أستطيع إرسال واستقبال رسائل باللغة الأجنبية من خلال البريد الإلكتروني لمعرفة حضارات وعادات الشعوب الأخرى .		
٧١	لدى القدرة على استخدام مفردات اللغة الأجنبية وتراكيبها في مواقف الحياة المختلفة		
رابعاً : القدرة على التفكير الناقد والتأملي			
٧٢	أمتلك المهارات العليا للتفكير في المواقف المختلفة .		
٧٣	أقوم بتحليل الأفكار ونقدها بموضوعية وعقلانية قبل إصدار الأحكام .		
٧٤	أهتم بالتفكير الواضح الذي يمكن ملاحظته في أسئلتى وأجوبتى		
٧٥	أحرص على ممارسة التفكير الإيجابي في أي قضية ما .		
م	المببرات	كبيرة	متوسطة
٧٦	أحرص على المشاركة في الأنشطة التربوية التي تتطلب أعمالاً ذهنية		

٧٧	لدى القدرة على تلخيص الأفكار الرئيسة فى موضوع معين .
٧٨	أستطيع إجراء المقارنات وتحديد الفروق بين الأشياء وبعضها .
٧٩	أستطيع طرح بدائل لوجهات النظر المختلفة .
٨٠	أحاول الدقة وتقديم التفاصيل فى أحسن صورة .
	خامساً: القدرة على حل المشكلات
٨١	أمتلك القدرة على التنبؤ بالمشكلات قبل وقوعها .
٨٢	أسعى إلى حل المشكلات باستخدام المنهج العلمى .
٨٣	أنظر للمشكلات من جوانب عديدة .
٨٤	أعمل على تقديم عدة حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات المختلفة .
٨٥	أهتم بتوظيف مالى من معلومات فى حل المشكلات .
٨٦	أجيد تحليل المواقف وتفهم العلاقات بين الأسباب والنتائج .
٨٧	أحاول الاستجابة للموقف الواحد بأساليب مختلفة ما أمكن .
٨٨	أحرص على ممارسة العصف الذهنى الجماعى فى حل المشكلات
٨٩	أعرف كيفية حسن التصرف لحل مشكلة ما .
	المحور الثالث: القدرات التنافسية المدنية:
	أولاً: القدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية
٩٠	أقدر أننى عضو فى أكثر من منظومة فى وقت واحد .
٩١	أحرص على التمسك بتعاليم الدين والقيم الأخلاقية .
٩٢	أستطيع الدفاع عن ثوابت وتراث وثقافة المجتمع والمحافظة عليها .
٩٣	أجيد حسن التعامل مع الموارد المتاحة وترشيد استهلاكها .
٩٤	أستطيع اتخاذ القرارات السليمة لمواجهة قضايا المجتمع .
٩٥	أستطيع فهم الأحداث الجارية فى المجتمع ودورى فيها .
٩٦	لدى قدرة على الاستفادة من الوقت أقصى استفادة فى مجالات الحياة المختلفة.
٩٧	أمارس قيم الديمقراطية واحترم الصالح العام .
٩٨	ألتزم بتوجيهات القيادة وأعمل على تنفيذها .
٩٩	أعمل على إقامة علاقات سوية مع أفراد المجتمع .

١٠٠	لدى قدرة على التعاون مع الآخرين فى تحقيق أهداف مشتركة .			
١٠١	أمتلك القدرة على المشاركة السياسية فى المجتمع .			
م	العبارات	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١٠٢	أقوم بالمشاركة فى مشروعات المحافظة على البيئة وتنميتها .			
ثانياً : القدرة على الحوار والنقد والتشاور				
١٠٣	لدى القدرة على الحديث والمناقشة مع الآخرين دون تعصب .			
١٠٤	لدى القدرة على التحكم فى أنفعالاتى عندما يخالفنى الآخرين فى رأى			
١٠٥	أستطيع التعبير عن آرائى بحرية وشجاعة .			
١٠٦	أستطيع البناء على أفكار الآخرين وتطويرها .			
١٠٧	أمتلك القدرة على اختيار كل فكرة بطريقة منهجية منظمة .			
١٠٨	أقبل النقد والآراء المخالفة لرأى وأحترمها .			
١٠٩	أحرص على استخدام أسلوب التفاوض لحل الخلافات ولا استخدم العنف			
١١٠	أحاول دائماً أن أكون واضحاً فى علاقاتى مع الآخرين .			
١١١	أهتم كثيراً بالتشاور مع زملائى فى الكلية عند اتخاذ القرارات الدراسية .			
ثالثاً : القدرة على اكتساب مهارات سوق العمل				
١١٢	أحرص على تطوير قدراتى باستمرار للتناسب مع متطلبات سوق العمل.			
١١٣	أمتلك القدرة على استخدام الأسلوب العلمى فى حل المشكلات التى تواجهنى فى مجال العمل .			
١١٤	لدى القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات المرتبطة بمجال عملى .			
١١٥	لدى قدرة على مواجهة الظروف الطارئة فى مجال العمل .			
١١٦	أستطيع تلافى الأخطاء المرتبطة بمجال عملى .			
١١٧	لدى قدرة على تحقيق معدلات إنتاجية عالية الجودة .			
١١٨	لدى القدرة للحكم على جودة المنتجات المرتبطة بعملى .			
رابعاً : القدرة على التعايش مع الآخر				
١١٩	أعمل على أن تكون علاقاتى طيبة مع الآخر .			
١٢٠	أهتم بمساعدة الآخر عندما تكون لديه مشكلة .			
١٢١	أتسامح كثيراً مع الآخر عند وجود خلاف بينى وبينه .			

			أحرص على احترام خصوصيات الآخر .	١٢٢
			أقوم بالتعامل مع الآخر بموضوعية وعدالة .	١٢٣

﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾



كلية التربية
المجلة التربوية

درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية
لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل
وأدواته وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى
تلميذاتهن

إعداد

ف. د. داطمة عاشور توفيق
شعبان

مدرس بقسم المناهج وطرق تدريس
كلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية . العدد الثاني والأربعون . أكتوبر ٢٠١٥م

مقدمة البحث:

يعد التقويم التربوي البديل Alternative Assessment توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة.

ويسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي (Authentic Assessment). وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطلاب وقياسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (Reflective Thinking)، الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (Svinicki, 2004).

فقد أشار مون وبرايون وكلاهان وروبنسون (Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005) إلى أن معظم استراتيجيات التقويم التربوي البديل تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

ويُحسن التقويم عملية التعلم، ويُدعم الفعالية التدريسية، كما يوجه الطلاب ويرشدهم ويكشف عن حاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، ويفيد المعلم في مراجعة أساليب التدريس لتحسينها ويضع الأساس السليم للتعامل مع الطلبة وقد يساعد في تنمية التفكير عموماً والتفكير من خلال تكليف الطلبة بأنشطة تقييمية ومهمات تتطلب عمليات تفكير عليا، كما يمكن أن يسهم في تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو تعلم المواد المختلفة من خلال تنمية الميل والقدرة لديهم على التقويم الذاتي وتقويم الأقران (Lacy, & Hastad, 2007).

لذلك فإن ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، ووعيهن بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تدرج أسفل منها

قد يجعل تقويمهم لعملية تعلم وتعليم تلميذاتهم حقيقياً وواقعياً، وتجعلهن أكثر قدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لتلميذاتهن، لإظهار ما لديهن من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهن من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، قد تعمق لديهن الفهم، وقد تشجعهن على تحسين مستوى الدافعية للتعلم لديهن.

حيث لا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للطلاب بدون فهم طبيعة دافعتهم للتعلم من خلال إطار يؤكد على أهداف المتعلمين، فقد أشار جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩: ٣٣٦) إلى أن الأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل المدرسي دالة للعديد من العوامل التي يتعلق بعضها بالدافعية، ويتعلق بعضها الآخر بالظروف البيئية والخصائص العقلية للمتعلم.

كذلك أشارت عدنان العتوم وآخرون (٢٠٠٥) إلى أن الدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماسة وشوق، ويشابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. أم إنها تحدد النواتج المعززة للتعلم وتعودهم على أداء مدرسي أفضل.

كما يذكر نافز أحمد بقيعى (٢٠١٢: ٢٤٢) أن للدافعية تأثير كبير على تعلم الطلاب وسلوكهم، حيث تعمل على توجيه السلوك نحو أهداف معينة، وتزيد من الجهد والطاقة التي يبذلها المتعلم في نشاط ما، كما تحدد درجة المبادرة والمثابرة التي يبذلها أثناء قيامه بالنشاطات المختلفة، وتؤثر على مقدار المعلومات المعالجة وكيفية توظيفها، وتعمل على تحديد النواتج المعززة للتعلم.

فقد توصلت دراسة السيد خالد مطحنة (٢٠١٢) إلى فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

كذلك أورد الأدب التربوي دراسات عدة تناولت موضوع استراتيجيات تقويم تعلم الطلاب وأدواته فقد أجرى باتون (Patton, 2000) دراسة أظهرت نتائجها أن المعلمين اعتمدوا على الاختبارات الأدائية لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي.

ودراسة ريان (Reyan,2001) التي هدفت إلى تعرف ممارسات معلمي التربية الرياضية في يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم.

وفي دراسة لانتنج (Lanting,2000) التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات. أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

وأجرى بلال مدلل (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التقويم المتبعة من قبل معلمي الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسي في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة في طولكرم وقلقيلية ومعرفة مدى ممارساتهم التعليمية حيث تكونت العينة من (٧٤) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائجها أن أكثر أساليب التقويم استخداماً من قبل المعلمين الورقة والقلم يليها التقارير، وأن أكثر أنواع الأسئلة في امتحانات الورقة والقلم شيوعاً لديهم هي أسئلة الصواب والخطأ تليها أسئلة المطابقة، وأقلها الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة، وأن أكثر ما تقيسه اختباراتهم هو الحفظ والتذكر، وأن المعلمين ذوو الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقويم الحديثة بينما ذوو الخبرة القصيرة أكثر استخداماً لامتحانات الورقة والقلم .

أما دراسة فرتز (Fritz,2001) فهذهت إلى تعرف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها. أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من

غيرهم. كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلاب وإلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنوياً.

وأجرت خلود مراد (٢٠٠١) دراسة حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم ٨٢% من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦% من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلاب، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

وهدف دراسة لينجو (Lianghuo, 2002) إلى اختبار أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة في مجال أساليب التقويم البديل قدمته جامعة سنغافورة على تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين، وقد أظهرت نتائجها حاجة المعلمين الماسة إلى التدريب على مهارات استخدام أساليب التقويم البديل، كما بينت النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج في النمو المهني للمعلمين في مجال أساليب التقويم البديل.

وجاءت دراسة بنان الخرايشة (٢٠٠٤) فهدفت إلى التعرف على أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

ودراسة رابوجان (Rabojane, 2005) التي هدفت إلى معرفة واقع استخدام المعلمين للتقويم البديل عند تدريس الرياضيات، وأظهرت النتائج أن استراتيجيات تقييم معلمي الرياضيات لا تزال تقليدية وأرجعوا الأسباب إلى نقص الموارد وأن

درجات الطلاب في الامتحانات الرسمية متميزة.

وأجرى رضا السيد محمود حجازي والفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام مهام التقويم التربوي البديل يؤدي إلى تحسين مستوى الدافعية المعرفية للتعلم لدى التلاميذ.

وقدم خالد أبو شعيرة وفوزى إشتيوة وثائر غباري (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. أظهرت النتائج أن المعوقات المتعلقة بقلّة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

ودراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠) التي هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

ودراسة كاليسكان وكاسيكي (Caliskan & Kasikci, 2010) التي هدفت إلى بحث تطبيق التقييم البديل والتقليدي، وأدوات التقويم المستخدمة بواسطة معلمي الدراسات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يطبقوا أدوات التقويم التقليدي خاصة اختبارات الاختيار من متعدد، والنهايات المفتوحة، واختبارات الإجابات القصيرة، كما يفضل المعلمون المشروعات وأداء الواجبات على وسائل

التقويم البديل.

وأجرى محمد عفانة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد ما إذا ما كان هناك اختلاف في استخدام أساليب التقويم يعزى للجنس أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت 45,1% واحتل أسلوب التقويم باستخدام الاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه أسلوب التقويم باستخدام الملاحظة، أما ما يخص المعلمات فقط بلغت نسبة الاستخدام لأساليب التقويم الحديثة 3,58% واحتل تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية المرتبة الأولى، تلاه التقويم القائم على الأداء.

وفي دراسة قامت على البحث في أداة واحدة من أدوات التقويم الواقعي أجراها فوكس و وايت وكند (Fox, White & Kidd, 2011) هدفت إلى معرفة أثر وانعكاس استخدام ملف إنجاز الطلاب، وجدت الدراسة أن هذه الأداة عملت على تطوير مهارات التأمل والاستقصاء لدى الطلاب.

وأجرت عبير الرفاعي وهادي طوالبه وإبراهيم القاعود (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالإضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، بينت نتائجها أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة، وأن هناك فروقا ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة.

وهدف دراسة إبراهيم حسن (٢٠١٣) إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة موافقتهم على استخدام استراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة.

ودراسة آمال الزعبي (٢٠١٣) هدفت الدراسة الحالية الكشف عن درجة معرفة معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن وممارستهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، بالإضافة إلى التعرف على أثر متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة في درجة معرفة هذه الاستراتيجيات والأدوات أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الاستخدام ما زالت أدنى من المأمول، فقد بينت النتائج أن درجة المعرفة ودرجة الاستخدام لأسلوب الملاحظة كان 100% في حين كانت درجة المعرفة ودرجة الاستخدام تقريباً 0%، كذلك لم تظهر النتائج أثر لأي من المتغيرات: النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل.

وفي ضوء ما سبق اتضح أهمية استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلاب، لذلك حاول البحث الحالي التعرف على درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

مشكلة البحث:

يشهد المجال التربوي تطوراً شاملاً لمفهوم تقويم تعلم الطلاب وأساليبه وأدواته، مما يتطلب من معلمات التربية الأسرية، استخدام أساليب تقييمية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات التقليدية، التي اعتدن أن يمارسها لتقويم الطالبات، أو لقياس نواتج التعلم.

ولذا فإن الاتجاهات الحديثة في التقويم ترى أن الاختبارات ليست إلا شكلاً من أشكال التقويم المتنوعة الأخرى (Lund & Kirk, 2002) ومن خلال خبرة الباحثة في مجال تدريس التربية الأسرية، إضافة إلى زيارتها لبعض المدارس المتوسطة أثناء الإشراف على طالبات التدريب الميداني ومقابلة العديد من معلمات التربية الأسرية، فقد لاحظت أن قليلاً ما تستخدم معلمات التربية الأسرية أساليب تقويم حديثة كأساليب التقويم المعتمد على التواصل والملاحظة ومراجعة الذات، كما أن غالبية الاختبارات المستخدمة هي النوع الختامي وهي عامة في أهدافها.

وعلى الرغم من أن التقويم التربوي البديل يعد جزءاً لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسة في كثير من دول العالم

المتطور في الوقت الحاضر، إلا أنه أصبح مسار كثير من النقاش والجدل في الأوساط التربوية، وبين خبراء القياس والتقويم التربوي في هذه الدول. ويتعلق هذا الجدل بالأطر الفكرية، والقضايا المنهجية، والأسس السيكولوجية والتربوية التي يستند إليها التقويم التربوي البديل، والآثار الاجتماعية الناجمة عنه، ومتطلباته المادية (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤: ١٣).

إلا أن التقويم في المؤسسات التعليمية مازال يركز على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية - وإن لم تكن الوحيدة- والتي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات الطلاب والانتقال من صف إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، وهذا الأسلوب يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في "الشمول-التكامل-الاستمرارية"(محمد غنيم، ٢٠٠٣).

فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً لقياس التحصيل الدراسي، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم مثل دراسة كل من رجاء أبو علام (٢٠٠١)، وعبد الوارث الرازحي (٢٠٠١)، ومحمد نصر (٢٠٠١)، وصديق عفيفي (٢٠٠١).

ودراسة بشير محمود (٢٠٠١) التي أشارت إلى ضرورة استخدام سجلات الأداء التي تضم عينات من عمل الطلاب، ومساعدتهم على التقويم الذاتي على اعتبار أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من لهم علاقة بهذه العملية.

كما أكدت كثير من الدراسات على ضرورة استخدام أساليب التقويم البديل المختلفة مثل تقويم الأداء، البورتفوليو Portfolio، التقويم الذاتي، وتقويم الأقران... وغيرها، في تقويم التلاميذ لما له من تأثير على تعلمهم، وجعله ذا معنى فهو يساعد في إكسابهم المهارات والمفاهيم المختلفة وكذلك الاتجاهات ومن تلك الدراسات: دراسة بنان الخرابشة (٢٠٠٤) ودراسة محمد العرابي (٢٠٠٤)، ودراسة كرامير (Kraemer, 2005) ودراسة جلجيان (Gilligan, 2007) ودراسة حمدي أحمد (٢٠٠٨)، دراسة فهمي البلاونة (٢٠٠٩)، دراسة هاريس (Harris, 2009)

ودراسة ميلر ومورجين (Miller&Morgaine,2009).

وبالرغم من أهمية التقويم البديل، فقد أشارت دراسات متعددة إلى أن العديد من المعلمين ليس لديهم ما يكفي من المعلومات حول مداخل التقييم الجديدة والبديلة في المناهج الجديدة، ويكاد يقتصر تقويم تحصيل الطلاب على أسلوب الامتحانات (محمد سعيد، ٢٠٠٥: ٥)، دراسة أكبيليت وأكبيليت (Akbulut & Usta & et al., 2010:3531) ودراسة يوستا وآخرين (Usta & et al., 2010:3531) (p.3458).

ويرى كثير من التربويين أن إصلاح التعليم لن يتأتى إلا بإصلاح التقويم، وأن إصلاح التقويم سيقضى على الكثير من مشكلات التعليم مثل مشكلة الدروس الخصوصية والكتب الخارجية والغش ويزيل التوتر الذي يعاني منه الطلاب والأسر العربية أثناء فترة الامتحانات (منى درويش، ٢٠٠١: ٨).

كذلك يرى ماكومبس ويوب (Macombs & Pope,1994:2) أن مشكلة الدافعية للتعلم لدى الطلاب من أهم المشكلات التربوية التي تواجه المنظرين والتربويين وعلماء النفس المعنيين بقضايا التعلم.

وإنه من المهم معرفة العوامل التي تسهم في تشكيل نمط الدافعية، وتكشف عن السياق الملائم لإثارة الدافعية عند الطلاب، والظروف المحددة لاستثارة السلوك الدافعي لدى هؤلاء الطلاب (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٠: ١٩).

فقد أوضحت الدراسات السابقة أن الدافعية للتعلم تعد مشكلة واسعة الانتشار بين تلاميذ المدارس (Cluck, 2003).

ولقد لاحظت الباحثة من خلال الإشراف على طالبات المستوى الثامن تخصص التربية الأسرية في التدريب الميداني والزيارات لهن أثناء التدريس لتلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية اختلافهن في تأدية الواجبات والأنشطة المطلوبة منهن، فالبعض يقبل عليها بحماس كبير، في حين يرفضها البعض الآخر أو يتقبلها بشيء من الفتور واللامبالاة، كما تسعى بعض التلميذات إلى الحصول على مستويات تحصيلية مرتفعة، بينما يرضى البعض الآخر بمستويات متوسطة أو منخفضة من التحصيل. ولأن الدافعية أحد المواضيع

المهمة في التربية التي تؤثر في سلوك التلميذات وتسهم في إيجاد الحلول المختلفة لحالات الفشل المتكررة التي قد تواجههن، فقد جاءت هذا البحث للكشف عن درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

ومن هذا المنطلق شعرت الباحثة بأهمية معرفة درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته على أرض الواقع وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

ومن ثم تحددت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته؟

٢- ما مدى اختلاف درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن

لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته يعزى إلى الدورات التدريبية وسنوات الخبرة؟

٣- ما مدى العلاقة بين درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن

لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١- أهمية متغيري البحث المتمثلين في درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات

التقويم التربوي البديل والدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن وحاجتهما لإجراء المزيد من الدراسة

والتقصي وتزويد المكتبة العربية بموضوعات تعد الدراسات فيها محدودة وتكاد تكون نادرة.

٢- يفيد البحث الحالي معلمات التربية الأسرية بصفة خاصة والمعلمين بصفة عامة، وذلك

بتحديد أهم استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العملية

التعليمية، وانعكاس ذلك على الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

٣- تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، إدارة المناهج، إدارة

الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع ممارسة معلمات التربية الأسرية

لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في منطقة نجران، وتحديد الاستراتيجيات

الأقل استخداماً ليطم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمات.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الآتي:

- ١- درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.
- ٢- مدى اختلاف درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته باختلاف الدورات التدريبية وسنوات الخبرة.
- ٤- العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته والدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

فروض البحث:

في ضوء الدراسات والبحوث السابقة تم صياغة فروض البحث الحالي كما يلي:

- ١- درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته متوسطة.
- ٢- يوجد تفاعل دال احصائياً بين متغيري البحث (الدورات التدريبية وسنوات الخبرة) على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.
- ٣- توجد علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته والدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بشرياً وزمناً وجغرافياً على النحو التالي:

- بشرياً: اقتصر البحث الحالي على معلمات التربية الأسرية وتلميذاتهن بمنطقة نجران.
- زمنياً: تحدد البحث الحالي بالعام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ لجمع البيانات ولتطبيق الأدوات وتحليل النتائج وتفسيرها والوصول إلى النتائج المتكاملة بشأن الظاهرة المدروسة.
- جغرافياً: اقتصر البحث الحالي على منطقة نجران- المملكة العربية السعودية.

متغيرات البحث:

تمثلت متغيرات البحث الحالي فيما يلي:

- المتغير المستقل: استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته (للمعلمات).
- المتغيرات الوسيطة: الدورات التدريبية وسنوات الخبرة. (للمعلمات).
- المتغير التابع: الدافعية للتعلم (للتلميذات)

مواد وأدوات البحث:

تمثلت مواد وأدوات البحث الحالي فيما يلي:

- بطاقة ملاحظة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته (للمعلمات)
- مقياس الدافعية للتعلم (للتلميذات)

مصطلحات البحث:

أمكن تحديد مصطلحات البحث الحالي كما يلي:

Strategies Of Alternative

استراتيجيات التقويم التربوي البديل:

Education Assessment

هي الاستراتيجيات التي تراعى توجهات التقويم الحديثة حيث تتكامل مع عملية التدريس فيعكس أداء التلميذة ويقيسه في مواقف حقيقية. وهي خمس استراتيجيات رئيسة هي: التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية مراجعة الذات (Thorndike, 2005).

Tools Of Alternative Education Assessment : أدوات التقويم التربوي البديل:

هي الأدوات التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وتستخدمها معلمة التربية الأسرية لتقويم مدى تحقق نتائج التعلم لدى تلميذاتهن، وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن المعلمة تبعاً لاستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل: سلالمة التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم التلميذات، والسجل القصصي.

وعرفت الباحثة إجرائياً بأنها: وسائل التقويم التي تتيح للتلميذة فرصة إظهار عينة من سلوكها المكتسب يمكن ملاحظتها وقياسها بدقة وموضوعية من طرف معلمة التربية الأسرية

أو من يقوم مقامها، وهي بالضرورة تتعدد وتتنوع في أهدافها وإجراءات تطبيقها وفقاً لطبيعة نتائج تعلم التربية الأسرية وخصائص التلميذات.

درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل: وهي تمثل درجة معلمات التربية الأسرية في بطاقة الملاحظة المعدة لقياس درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

الدافعية للتعلم Learning Motivation:

وعرفت الباحثة إجرائياً بأنها مفهوم متعدد الأبعاد، يشير إلى مدى مثابرة وإصرار التلميذة على معرفة ما تجهله، ورغبتها في معرفة كل جديد عن موضوعات التربية الأسرية، وسعيها المستمر في جدولة وتنظيم أداء الأنشطة والواجبات حتى يتحقق التعلم كهدف لها، وذلك كما يظهر من خلال استجابة التلميذة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم الذي قامت الباحثة بإعداده وتطبيقه على التلميذات عينة البحث.

الإطار النظري:

تضمن الإطار النظري محورين هما:

المحور الأول: التقويم التربوي البديل:

١ - تعريفه:

ليس هناك اتفاق على تعريف التقويم التربوي البديل لكن هناك اتفاقاً على مفهومه وأغراضه، ويقوم مفهوم التقويم التربوي البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم، وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني، وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات، ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

فقد عرفه ويجنز (Wiggins, 1993) بأنه التقويم الذي يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أدائه في مواقف واقعية.

وأشار بيرنبوم ودوشي (Birenbaum & Dochy, 1996) بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعرضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفوية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك.

وأوضح هنسون وإيلر (Henson & Eiller, 1999: 491) أن التقويم التربوي البديل يقيس أداء الطالب في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطالب بأداء مهمات Tasks وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج الجامعة، وهو يهيئ الطلاب للحياة، فهو واقعي لأنه يتطلب من الطالب إنجاز مهام لها معنى ويحتاجها في حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية.

وعرفه كلهان وجريني (kelaghan & Greaney, 2001) بأنه عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملاءمة المنهج وفعالية سياسة التعليم.

كما عرفه صلاح الدين علام (٢٠٠٤) بأنه يعنى قيام الطالب بأنشطة ومهام مماثلة لما يقوم به الفرد في العالم الواقعي أي التطبيق الحقيقي للمهارة في الحياة الواقعية وليس فقط في الفصول الدراسية.

وأشار محمد العرابي (٢٠٠٤: ١٨٤) بأنه عملية متعددة الأبعاد للحكم على أداء التلميذ من خلال مواقف متعددة، واقعية أو شبه واقعية (محاكاة للواقع) ومجموعة من الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى توظيف المعرفة واختبارها على فترات منتظمة.

وأوضح محمد مدبولي (٢٠٠٤) التقويم البديل Alternative Assessment أنه كل ما هو مغاير لما كان مستخدماً من أساليب تقليدية للاختبار، خاصة تلك التي تتطلب الاختيار من بين استجابات سابقة التجهيز (الاختيار من متعدد).

وأشار عبد الرحيم وسليمان (Abdul Rahim & Suliman,2006) أن التقويم البديل عبارة عن أساليب تشجيع مهارات التفكير العليا والإبداعية والناقدة مما يجعل الطلاب يتحكمون في تعلمهم.

وعرفه وديع مكسيموس (٢٠٠٦: ٩٢) بأنه " تقويم واقعي للأداء بصورة تعكس المستوى الفعلي لما تم تعلمه".

وأوضح ويكستروم (Wikstrom,2007:14) بأنه " عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم في إصدار أحكام عن تقدم الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات مثل مهام الأداء وسجلات الإنجاز والصحائف الكتابية وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والامتحانات، وسمى بديلاً وذلك لأنه بديلاً عن الاختبارات المقتنة المستخدمة بشكل منفرد".

وأشار فهد الشريف (٢٠٠٩: ٤٧٩) بأنه عملية التقويم التي تركز على تقييم الطالب في مهمات تقييم حقيقية وفي سياق واقعي بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية للتقييم.

وأوضح فهمي البلاونة (٢٠١٠) بأنه "التقويم من خلال تقديم مهام أدائية تمثل مواقف حياتية تتطلب التفكير والممارسة من قبل الطالب، وبالتالي ملاحظة ومتابعة أداء الطالب لهذه المهام، ليتم من خلالها الحكم على إنجازه بأدوات تقويم تقدر مستوى الأداء ودرجته".

وعرفه محمد العبسي (٢٠١٠) بأنه التقويم الذي يتطلب من الطالب بيان مهاراته ومعارفه وأدائه من خلال تكوين نتاج ذي دلالة أو إنجاز مهمات حركية مستخدماً عمليات عقلية عليا وحل المشكلات وقيامه بالابتكارات، وهذا يتطلب تطبيقات ذات معنى ومدلول.

كذلك عرفته رشيدة الطاهر (٢٠١٠) بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفوية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك. أيضاً عرفته سميه حامد (٢٠١٢) بأنه مجموعة الأساليب المتمثلة في تقويم الأداء، ملف الإنجاز، التي يستخدمها معلم الصف لتقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تقويماً حقيقياً.

وعرفه فهد عبد الرحمن (٢٠١٤) بأنه عملية متعددة الأبعاد تتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة أو إنجاز مهام حقيقية تبين مدى تعلمه (دليل على اكتسابه معارف ومهارات محددة) في مواقف واقعية.

مما سبق يتضح أنه بالرغم من اختلاف هذه التعريفات من الناحية اللفظية إلا أنها تتفق جميعاً على الهدف من التقويم البديل، وأساليبه المتنوعة.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص تعريف شامل للتقويم التربوي البديل بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس: مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحيه المنهج وفعالية سياسة التعليم.

٢ - أهداف التقويم التربوي البديل:

إن الغرض الرئيسي من عملية التقويم هي تحسين عملية تعلم الطالب بما يحقق أهداف البرنامج ورسالة المؤسسة التعليمية، ولكن هناك أهدافاً أخرى تستخدم لتحقيق عدة أغراض تختلف باختلاف الجهة التي تحتاج إلى نتائج التقويم مثل أصحاب القرار والمعلمين والطلاب، ومن بين هذه الأهداف ما يلي (Dietel & el at. 1991):

- صياغة السياسات.
- المكافآت والجزاءات والممارسات المختلفة.
- توجيه الموارد بما في ذلك الأفراد والأموال.
- تحديد الأولوية ونقاط القوة والضعف في البرنامج.
- تخطيط وتحسين البرامج.
- الحصول على الاعتماد.
- التشخيص وتحديد أداء الفرد ورصد تقدمه ومنح الدرجات.
- تحفيز الطلاب.
- تحديد مسؤولية المؤسسة التعليمية.
- اتخاذ القرارات التعليمية والمهنية.

وأوضح كل من (Pett, 1990: 8): (كمال زيتون وعادل السعيد، ٢٠٠١) و(الفريق الوطني

للتقويم، ٢٠٠٤: ٩)

- أن أهداف التقويم التربوي البديل تتمثل فيما يلي:
- تطوير المهارات الحياتية الحقيقية.
- تنمية المهارات العقلية العليا.
- تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة.
- التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.
- تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.
- تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.
- جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتائج التعلم.
- استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم.
- تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الحياتية وليس مجرد الاختيار من بين عدة بدائل أو اختيارات تم تحديدها مسبقاً.
- اختبار مهارات التفكير العليا والأساسية.
- الدخول في جوهر التعلم لمساعدة التلاميذ على التعلم
- تقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية.
- استخدام عينات من عمل التلاميذ والتي يتم تجميعها خلال فترات زمنية ممتدة.
- الاعتماد على معيار واضح، وهذا يجعل رؤية التلاميذ أكثر وضوحاً.
- السماح بتعددية الأحكام الإنسانية وتنوع احتمالاتها.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لأن يُقيموا أعمالهم بأنفسهم.
- التركيز على أبعاد متعددة للقياس Multidimensionality Scaling بدلاً من بُعد واحد كما هو الحال في الاختبارات التقليدية.
- كما ذكر إبراهيم المحاسنة، عبد الحكيم المهيدات (٢٠٠٩: ٣٥) أن أهداف التقويم البديل

هي:

- تنمية المهارات الحياتية الحقيقية.
- اختبار مهارات التفكير العليا الأساسية.
- تقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية.

- استخدام عينات من عمل التلاميذ والتي تم تجميعها خلال فترات زمنية ممتدة.
- الاعتماد على معيار واضح وهذا يجعل رؤية التلاميذ أكثر وضوحاً.
- تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.
- الدخول في جوهر عملية التعلم بهدف مساعدة الطلاب أثناء تعلمهم وعليه فهو تقويم بنائي يمارس التلاميذ من خلاله العمليات العقلية.
- مما سبق يتضح أن التقويم التربوي البديل له أهداف عديدة تتمثل في تنمية الجوانب المختلفة للمتعلم مثل تنمية المهارات الحياتية، والمهارات العقلية العليا، والأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة، وكذلك التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.
- ٣ - خصائص التقويم التربوي البديل:
- لخص صلاح الدين علام (٢٠٠٤)، حسن زيتون (٢٠٠٧: ٧٢) وعادل سرايا (٢٠٠٥: ٤١) أهم خصائص التقويم البديل فيما يلي:
- الاستناد إلى مستويات تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.
- الاستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات.
- الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو.
- الاستناد إلى عينات مختلفة عبر الزمن.
- الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات.
- وتوجد عدة خصائص للتقويم التربوي البديل منها:
- أنه يركز على تقويم الأداء الفعلي أو ما يسمى "العملية والمخرجات" Process and product أي ماذا يستطيع الطالب أن ينتج؟ وكيف يفعل ذلك؟ وهذا من خلال ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم. وهذا يعني أن التقويم يتجاوز مجرد الإجابة عن مجموعة من البدائل كما هو الحال في اختبارات الصح والخطأ، إلى ما هو أعمق من ذلك. إنه الانتقال من السؤال ماذا يعرف؟ إلى السؤال ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟
- أنه يقوم بتقويم مجال واسع من أنواع الأداء أو القدرات ومهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والنقد والتقييم وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها.

-أنه يعتمد على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملية، وهذا باستعمال عدة فنيات مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها.

-أنه يوفر تغذية راجعة لكل من الطالب والمعلم لتحسين استراتيجيته في التعلم والمعلم لتطوير مهاراته في عملية التدريس وللمقرر لتطويره وتجديده.

-توفير تغذية راجعة للإدارة لتطوير الجوانب التدعيمية للعملية التعليمية، كتوفير الوسائل التعليمية والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة وتدعيم المناخ التعليمي، والخدمات الطلابية، والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها وكذا توفير معلومات صحيحة ودقيقة وشاملة عن الطالب تساعد في اتخاذ القرارات الأكاديمية.

ولخص كل من وليد البطش (٢٠٠٥: ١١٩)؛ وعبد الله السعدوي (٢٠١٠: ٦٦) خصائص التقويم البديل في النقاط التالية:

-شمولي: يقيس العمليات الإجرائية والمعرفية التي يقوم بها الطالب إضافة إلى النتائج النهائية، كما يشمل أيضاً الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

-استمراري: عمليات التقويم البديل تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس والتعلم، وهي متلازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه.

-اقتصادي: تتم عملية التقويم بأقل تكلفة مادية ممكنة، ويتأتى ذلك من حسن اختيار الأداة المناسبة المستخدمة لقياس النواتج المستهدفة بأقل وقت وجهد.

-تعاوني: يفرض التقويم البديل على كل من له صلة بتعليم الطالب كالمعلم وولى الأمر والمشرف الطلابي ومدير المدرسة أن يقوم كل بدوره ويستعين بالآخرين، لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

-ديمقراطي: ويتم من خلال تدريب الطلاب على تقويم أنفسهم وإتاحة حرية التفكير لهم ليتمكنوا من تحقيق نتائج التعلم، وأن يكونوا مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء المطلوبة.

-علمي: إذ تمثل تحديد النواتج التعليمية المطلوبة للطلاب خطوة مهمة ومحكمة بشكل دقيق، من استخدام أدوات قياس متنوعة محكمة ثبت صلاحيتها للاستخدام وتحدد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم الطالب.

-مرن: ويتم استخدام أدوات متعددة مثل: قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، وسلالم التقدير اللفظية وغيرها من الأدوات، وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الأدوات لقياس نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.

-عادل: ويعنى أن تعطى أسس ومعايير التقويم المستخدمة النتائج نفسها، وإن اختلف زمان ومكان التطبيق أو اختلفت الجهة التي تقوم بعملية التقويم.

-واقعي: أي يُقوّم المهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هي في واقع الحياة الفعلية، بخلاف التقويم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الاختبارات التقليدية.

-ذو معنى: أي يركز على العمليات والنواتج وليس على النواتج فقط، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية متجددة.

-التقويم البديل هو التقويم الفعلي للأداء، إذ يمكن من خلاله معرفة مدى قدرة الطلاب على استثمار ما تعلموه داخل الفصول المدرسية واستخدامه في مواقف الحياة الفعلية، وكذلك مدى قدرة الطلاب على التجديد والابتكار في المواقف غير المألوفة.

يتضح مما سبق أن أهم خصائص التقويم التربوي البديل أنه يركز على تقويم الأداء الفعلي، والاعتماد على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملية، وتوفير تغذية راجعة لكل من الطالب والمعلم لتحسين استراتيجيته في التعلم.

٤ -متطلبات التقويم التربوي البديل (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤: ٨٠- ٨٣)

-ربط التقويم البديل بمنظور مستقبلي لتعلم الطلاب.

-ربط التقويم البديل بالأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

-إتاحة الفرص لجميع الأطراف المعنية لتعرف أغراض التقويم البديل.

-جعل التقويم البديل واضحاً ومفيداً.

-مراعاة توقيت التقويم البديل.

-مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرة ووقتاً.

-إتاحة الفرص لتعلم واستخدام أساليب التقويم البديل.

-التحقق من نوعية التقويم البديل.

-استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي.

-المراجعة المستمرة للتقويم البديل.

فقد تناولت دراسة كوني وزملاءه (Cooney,et.al, 1996) متطلبات التقويم البديل من وجهة نظر معلمي الرياضيات وذلك في مجالات الكفايات اللازمة للمعلم والموارد المادية اللازمة لتنفيذ التقويم البديل. وقد دلت النتائج إلى نقص في كل من الجانبين ودلت أيضاً على أهمية التدريب والتنمية المهنية للمعلمين في مجال استخدام التقويم البديل.

٥ -استراتيجيات التقويم التربوي البديل:

قام بعض الباحثين بإعداد قائمة تلخص بعض طرق وأساليب واستراتيجيات التقويم التربوي البديل الأكثر استخداماً وشيوعاً ومن هذه القوائم قائمة تساجاري (Tsagari,2004:13) وقائمة لوري ونورين (Lowery&Norene,2003:17)، (خالد الباز، ٢٠٠٦) و اشتملت تلك القوائم على : سجلات الإنجاز (سجلات الأداء) Portfolios، إستراتيجية K W L،الصحائف الكتابية JournalsWriting، خرائط المفاهيم Concept Maps، مهام الأداء Performance Tasks،الألعاب والمحاكاة Games and Simulation، ملاحظة المعلم لطلبة Teacher's Observation، المقابلات الفردية والجماعية Interviews،أنشطة التعلم التعاوني Cooperative Learning،الاستقصاءات Activites،الاستقصاءات Investigations،الاستفتاءات Questionnaires،تقويم الذات - Self assessment،التفكير بصوت عال Think-alouds،المؤتمرات Conferences،المعارض Exhibitions،المشروعات Projects،تقويم الأقران Peer-Assessment.

وفيما يلي توضيح لبعض هذه الاستراتيجيات:

أ -إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance-based Assessment

عرف بروالدي (Brualdi,1998) تقويم الأداء بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبطة بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له.

وأشار مرتلر (Mertler,2001) إلى أنه عبارة عن قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه

بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.

ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية (أحمد عودة، ٢٠٠٥):

-التقديم (Presentation): هو عبارة عن عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة، كأن يقدم المتعلم / المتعلمين شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات مثل: الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية.....

-العرض التوضيحي (Demonstration): هو عبارة عن عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة. كأن يوضح المتعلم مفهوماً من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

-الأداء العملي (Performance): هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهام محددة ينفذها عملياً. كأن يطلب إلى المتعلم إنتاج مجسم أو خريطة أو نموذج أو إنتاج أو استخدام جهاز أو تصميم برنامج محوسب أو صيانة محرك سيارة أو تصفيف الشعر أو تصميم أزياء أو إعطاء الحقن أو إعداد طبق حلوى.

-الحديث (Speech): وفيه يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار، كأن يتحدث المتعلم عن فيلم شاهده، أو رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي، أو ملخص عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى.

-المعرض (Exhibition): وفيه يعرض المتعلمون إنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد مثل: أن يعرض المتعلم نماذج أو مجسمات أو صور أو لوحات أو أعمال فنية أو منتجات أو أزياء أو أشغال يدوية.

-المحاكاة / لعب الأدوار (Simulation Role-playing): حيث ينفذ المتعلم / المتعلمون حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة، ويمكن أن يكون الموقف تقنياً محوسباً، حيث يندمج المتعلم في موقف محاكاة محوسب، وعليه أن ينفذ نفس النوع من الأعمال والقرارات التي يتوقع مصادفتها في عمله مستقبلاً.

-المناقشة / المناظرة (Debate): وهي عبارة عن لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى محكم (أحد المتعلمين) لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظرة (أحمد عودة، ٢٠٠٥).

وهناك عدة فنيات لتقويم الأداء مثل:

-التمرينات أو الأسئلة المفتوحة حول موضوعات تحريرية مثل حل مسائل رياضية أو كتابة مقال.

-المهام الممتدة: كإجراء تجربة أو بحث أو إعداد تقرير.

-الحقيبة التعليمية: وتحتوي على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته، وذلك أثناء عمل هذا المتعلم مع المدرسين مشاركته لهم في إنجاز مهام وأبحاث وتقارير معملية، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية، أو عمل أوراق بحثية ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم، حيث يستند إليها في إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم.

-المشروعات طويلة الأمد: كإجراء البحوث الميدانية أو جمع معلومات ميدانية حول موضوع معين أو تصميم مخطط هندسي أو تصميم برنامج حاسوب، ويمكن تنفيذ هذه المشاريع فردياً أو جماعياً.

-التجارب: مثل إجراء التجارب المعملية لدراسة أثر بعض المتغيرات على متغيرات أخرى أو دراسة نتائج تفاعل متغيرات أو مواد مع متغيرات أو مواد أخرى.

-المحاكاة: وتشير إلى قيام الطالب بمحاكاة موقف أو دور معين كمحاكاة دور الطبيب أو دور المدرس أو دور الصحفي وغيره.

ب - إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة: Pencil and Paper

تعد استراتيجيات التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وتشكل جزءاً مهماً من برنامج التقويم في المؤسسات التعليمية (أحمد عودة، ٢٠٠٥).

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلاب، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.

ج - إستراتيجية الملاحظة: Observation

وهي عبارة عن عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره (Lanting, 2000)، ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

-الملاحظة التلقائية: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية

-الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقاً، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كممن المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتائج التعليمية، فضلاً على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة

عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتائج التعليمية المختلفة (Adams, & Hsu, 1998).

د - إستراتيجية التقويم بالتواصل : Communication

تهدف استراتيجية التقويم بالتواصل إلى جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية:

-المقابلة (Interview)

وهي عبارة عن لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً - الأسئلة والأجوبة أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

-المؤتمر (Conference)

وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة والالزمة لتحسين تعلمه (Lanting,2000).

إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتائج التعليمية للطلبة، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلاب من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتطورها.

٥ - إستراتيجية مراجعة الذات: Reflection

وتهدف استراتيجية مراجعة الذات إلى:

- تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً.

- التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، من حيث أسسها، ومستنداتها وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة.

ويقصد بها عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالي للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا التعريف ينوه بأن مراجعة الذات متكاملة مع المتعلم حين يعرف التعلم بأنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة).

ويندرج تحت استراتيجية مراجعة الذات كل من: تقويم الذات، يوميات الطالب، ملف الطالب.

٦ - أدوات التقويم البديل:

تتعدد أساليب وأدوات التقويم البديل وتختلف تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها ومن أبرزها: تقويم الأداء- سجلات الأداء أو ملف الإنجاز (البورتفوليو)- مشروعات الطلاب- العروض- صحائف الطلاب- تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية- خرائط المفاهيم- تقويم الأقران - التقويم الذاتي- تقويم الأداء بالمقابلات. بنان الخرايشة (٢٠٠٤: ١٦-٢٦)؛ صلاح الدين علام (٢٠٠٤: ١٦٧-١٧٨)؛ خالد الباز، (٢٠٠٦)، وسمسيك (Simsek, 2010: 3369).

أ - قوائم الرصد/الشطب (Check list):

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج الآتية: صح أو

خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتائج التعليمية (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

ب - سلم التقدير (Rating scale):

تقوم سلم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلاب لها، وفق تدرج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (عودة، 2005)، (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

ج - سلم التقدير اللفظي Rubric

وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة. إنه يشبه تماماً سلم التقدير، ولكنه في العادة أكثر تفصيلاً منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطلاب في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب (أحمد عودة، ٢٠٠٥).

د - سجل وصف سير التعلم Learning Log

وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مر بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

هـ - السجل القصصي Anecdotal Records

عبارة عن وصف قصير من المعلم، ليسجل ما يفعله المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثلاً من الممكن أن يدون المعلم كيف عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التعاوني) (Fritz، 2001). مما يقدم للمعلم مؤشراً صادقاً يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية.

مما سبق يتضح تعدد وتنوع استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، ولقد استفادت الباحثة من هذا التعدد والتنوع في بناء وصياغة بطاقة الملاحظة المستخدمة في البحث الحالي.

المحور الثاني: الدافعية للتعلم:

١ - تمهيد:

تحتل الدوافع منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم، فنجد أن جميع نظريات التعلم والتعليم تؤكد على نحو أو آخر دور الدوافع في عملية التعلم.

وتشكل الدافعية للتعلم موضوع اهتمام العاملين في المجال التربوي، فقد لاقت اهتماماً كبيراً من قبل العديد من المهتمين في المجال التربوي باعتبارها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين. والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماسة وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. أم إنها تحدد النواتج المعززة للتعلم وتعودهم على أداء مدرسي أفضل (عدنان العتوم وآخرون، ٢٠٠٥)

ولأن الدافعية من المفاهيم النفسية المهمة في عملية التعلم؛ فقد استمر اهتمام الباحثين والدارسين لهذا المفهوم، ومن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع ما يلي:

ويشير شفيق علاونة (٢٠٠٦) بأن هناك فروق بين ذوي الدافعية المنخفضة والمرتفعة، حيث بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. كذلك فإن ذوي الدافعية المرتفعة يميلون إلى اختيار مهمات متوسطة الصعوبة وتتضمن تحدياً، ويتجنبون المهمات السهلة جداً لعدم توافر التحدي فيها، كما أنهم يتجنبون المهمات الصعبة جداً لارتفاع احتمالات الفشل فيها.

وتعد الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دوراً فاعلاً في تعلم المتعلم، وتظهر أهميتها في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية، وتركيز عزوه لنجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة التعلم، أيضاً لها دور مهم في رفع مستوى أداء الطالب وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة الدراسية التي يواجهها

(Macombs & Pope, 1994: 12).

اختلفت تعريفات العلماء للدافعية باختلاف الاتجاه النظري في دراستها؛ فقد عرف فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦: ٤٣٢) الدافع بأنه "حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين".

وعرفه بيتري وجوفيرن (Petri&Govern,2004) بأنه مثير داخلي يحرك سلوك الفرد ويوجهه للوصول إلى هدف معين.

وتعرف الدافعية بأنها طاقة كامنة في الكائن الحي، تعمل على زيادة استثارته، ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، ويتم ذلك عن طريق اختيار الاستجابة المفيدة وظيفياً له، في عملية تكيفه مع بيئته الخارجية، ووضع هذه الاستجابة في مكان الأسبقية على غيرها من الاستجابات المحتملة، مما ينتج عنه إشباع حاجة معينة، أو الحصول على هدف معين (مجدي عزيز إبراهيم، ٢٠٠٧: ٢٤-٢٥).

ويرى وولفولك (Woolfolk, 1998:200) أن الدافعية للتعليم تتضمن في معناها العمل على تحقيق أهداف التعلم، كما تهدف إلى الفهم والتحسين في مجال الخبرة. وتعرف الدافعية للتعليم بأنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته (نايفة قطامي، ١٩٩٩: ١٧٢).

وعرفها تورنر (Turner, 2003:50) بأنها رغبة المتعلمين للعمل أو المشاركة في التعلم المستمر وتحمل مسئولية تطورهم الخاص.

كذلك عرفها محي الدين توك، يوسف قطامي، وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٣) بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه، وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف المتعلم.

وعرفها عماد أحمد حسن علي ومصطفى محمد علي الحاروني (٢٠٠٤: ٨) بأنها مفهوم متعدد الأبعاد، يشير إلى مدى مثابرة وإصرار المتعلم على معرفة ما يجهله، ورغبته في معرفة كل جديد، وسعيه الدؤوب لحل مشكلاته، وجدولة مهامه بما يحقق إنجازها.

وتعرفها شيماء الحارون (٢٠٠٧: ٨) بأنها "مفهوم متعدد الأبعاد يشير إلى مدى مثابرة وإصرار المتعلم على معرفة ما يجهله، ورغبته في معرفة كل جديد وطريف، وسعيه الدؤوب لحل مشكلاته، وجدولة مهامه بما يحقق إنجازها.

وأوضحت نصره جلجل (٢٠٠٩: ٢٠٠) وهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وتجعله يندمج في عمليات التعلم وتشمل جميع المكونات الدافعية.

كذلك عرفها السيد خالد مطحنة (٢٠١٢: ٢٣٧) بأنها مجموعة العوامل الداخلية والخارجية التي تدفع الطفل المتأخر دراسياً للوصول إلى هدف ما إرضاء لحاجات داخلية أو رغبات خارجية. ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس الدافعية للتعلم.

يتضح مما سبق أن جميع التعريفات تتفق فيما يلي:

- الدافعية حالة داخلية لدى المتعلم.

- الدافعية هي التي تحرك سلوك المتعلم.

- الدافعية توجه سلوك المتعلم نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

- الدافعية تعمل على استمرار سلوك المتعلم وصيانتها.

- الدافعية تعمل على استغلال أقصى طاقات المتعلم.

وفي ضوء ما سبق عرفت البحث الحالي الدافعية للتعلم إجرائياً بأنها مفهوم متعدد الأبعاد، يشير إلى مدى مثابرة وإصرار التلميذة على معرفة ما تجهله، ورغبتها في معرفة كل جديد عن موضوعات التربية الأسرية، وسعيها المستمر في جدولة وتنظيم أداء الأنشطة والواجبات حتى يتحقق التعلم كهدف لها، وذلك كما يظهر من خلال استجابة التلميذة على عبارات مقياس الدافعية للتعلم الذي قامت الباحثة بإعداده وتطبيقه على التلميذات عينة البحث.

٢ - أهمية الدافعية للتعلم في تعليم وتعلم مادة التربية الأسرية:

تعد الدافعية للتعلم هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية. وتشكل الدافعية للتعلم مبرراً قوياً لإقبال التلاميذ على التعلم الهادف والموجه والمنظم، حيث يسعى فيه التلاميذ إلى تحقيق الرضا والتعزيز الذاتي وحل مشاكلهم وإشباع حاجاتهم المعرفية، وحينما يتبنى التلاميذ هدفاً في بداية موقف التعلم فإن ذلك يجعله مستثارين لمتابعة الأحداث

الصفية لتحقيق أفضل نتائج وصولاً إلى أفضل أداء يستطيعونه، كذلك يكون المتعلم مدفوعاً ذاتياً للإقبال على الخبرات وإجراء التفاعل مع المواقف والخبرات التي تساعده على إشباع حب الاستطلاع لديه، ، النشاط، المثابرة، التنظيم، التخطيط وجدولة الوقت (نايفة قطامي(٢٠٠٣)و(Woolfolk,2000)و(محمود إبراهيم وهلال زاهر،٢٠٠٥).

وفي ضوء هذا تشير الدافعية للتعلم إلى استخدام المتعلم لاستراتيجيات ذهنية مختلفة تساعده على استخدام وتشغيل قدراته بأقصى فاعلية لتحقيق النجاح المتوقع الذي يحدد مستواه وصورته، من خلال محاولة المتعلم مراقبة قدراته وأدائه على المهام التحصيلية التي يواجهها في المواقف التعليمية المختلفة.

كما أن الدافعية للتعلم تؤدي دوراً مهماً في التعلم والاحتفاظ والأداء بالإضافة إلى الجانب المعرفي، إذ أنها المحرك والموجه التي بدونها لا يتم التعلم، فالدافعية للتعلم وسيلة تمكن الطالب من إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وهي ذات علاقة بميول الطالب، حيث إنها توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وأيضاً هي ذات علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثبرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل بشكل نشط وفعال (عبد المجيد نشواتي،١٩٩٧: ٢٠٦).

وتعتبر استثارة دافعية التلميذات نحو أداء أنشطة وواجبات مادة التربية الأسرية واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهن من الأمور المهمة التي تستخدم لتحقيق أهداف مادة التربية الأسرية.

بينما دفع التلميذات إلى القيام بأداء مهام لا تتناسب مع قدراتهن وإمكانياتهن قد يؤدي إلى التعثر والإحباط نحو التعلم ومن ثم الاستمرار في البحث؛ لذلك يمكن لمعلمة التربية الأسرية أن تعمل على رفع مستوى طموح التلميذات بدرجة تعادل درجة استعدادهن وميولهن وقدراتهن نحو الأنشطة المرتبطة بموضوعات التربية الأسرية حتى يتسنى للتلميذات النجاح والاستمرارية في الأداء وعدم التعرض للإحباط.

٣ - مكونات الدافعية للتعلم:

رغم التباين والتعدد في نظريات علم النفس إلا أنها تكاد تتفق فيما بينها على مكونات الدافعية فقد ذكرت ديمبو Dumboالمشار إليها في صالح أبو جادو (٢٠٠٥) أن الدافعية لها ثلاث مكونات هي:

- مكون القيمة: ويتضمن أهداف الطلاب ومعتقداتهم حول أهمية القيمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟).
- مكون التوقع: ويتضمن معتقدات الطلاب حول قدراتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).
- المكون الانفعالي: ويتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟)

كما استخدم بيرسون وكاري (Pearson&Carey,1995) بروفيل الدافعية الأكاديمية لقياس الدافعية للتعلم لدى طلاب الجامعة، وتوصل إلى أن الدافعية للتعلم بناءً متعدد الجوانب يشمل عدة أبعاد، هي: الثقة Confidence، الرضا Satisfaction، المطابقة Relevance، الانتباه Attention.

وأعدت فاطمة حلمي (١٩٩٥) استبانة الدافعية الداخلية للدراسة والتي تقيس المكونات الآتية: البعد الأول: الاستمتاع بالتعلم-البعد الثاني: الاتجاه نحو الجدارة-البعد الثالث: حب الاستطلاع-البعد الرابع: المثابرة داخل المهمة-البعد الخامس: تعلم المهام الجديدة والمتحدية والصعبة.

أما محمد علي مصطفى (١٩٩٨) فقد أشار إلى أن مكونات الدافعية للتعلم هي: الرغبة في تقدم الذات، الرغبة في التقدير، الاستمتاع بالتعلم، الاستمتاع بالتفاعل الإيجابي، الرغبة في النجاح.

كما قام أحمد محمد شبيب بدراسة (١٩٩٩) هدفت إلى الوقوف على العوامل التي تنظم البنية العاملية للدافعية الأكاديمية لدى عينة البحث، وتوصلت إلى العوامل التي تشكل قوام الدافعية الأكاديمية هي حب الاستطلاع-مستوى الطموح-المثابرة-الدافع للإنجاز.

أما باجارييس (Pajares,2001) فأشار إلى أن مكونات الدافعية للتعلم الأكاديمي هي: الدافعية للتعلم، تنظيم الذات، أهداف المهمة، التفاؤل القيمة، مفهوم الذات، ووجد أن هذه المكونات ذات أهمية كبيرة لعملية التعلم؛ حيث إن مكونات الدافعية للتعلم ترتبط بالنتائج الأكاديمية الإيجابية.

وحدد سكول (Scholl, 2002) مكونات الدافعية على النحو التالي:

-الدافعية النابعة من الداخل أو ذات المنشأ الداخلي (Intrinsic process Motivation):

فالأفراد الذين يكونون مدفوعين بالعمليات الداخلية يقومون بالأنشطة التي يستمتعون بها، ولا يهتمهم التغذية الراجعة لأدائهم للمهمة.

-الدافعية الأدواتية أو الوسيلية (Instrumental Motivation): والأفراد الذين يكونون

مدفوعين بهذا الدافع يعتقدون ان السلوك الذي سيقومون به هو أداة لبلوغ هدف محدد، مثل الاجرة النقدية والثناء والمديح وغير ذلك

-الدافعية المستندة الى مفهوم الذات الخارجي (External Self Concept-based

Motivation): فالأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا العامل يتبنون توقعات المجموعة، إذ يهتمون بالتغذية الراجعة الاجتماعية، ويتصرفون بطريقة ترضي المجموعة لنيل الرضا والقبول.

-الدافعية المستندة الى مفهوم الذات الداخلي (Internal Self Concept-based Motivation):

الأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا الدافع موجهين ذاتياً إذ يقومون بوضع معاييرهم الخاصة بهم، والتي تصبح بدورها اساسا للذات الانسانية.

-استدخال الاهداف (Goal Internalization): الأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا الدافع

يستدخلون سلوكيات معينة تنسجم ورويتهم الشخصية.

وأشار عماد أحمد حسن ومصطفى محمد الحاروني (٢٠٠٤) إلى أن مكونات الدافعية

للتعلم ثلاثة هي: المثابرة-حب الاستطلاع-الجدولة وتنظيم الوقت.

وقد استعرض ربيع شعبان حسن (٢٠٠٥) أربعة وعشرون دراسة عربية وأجنبية عن

الدافعية للتعلم وتوصل من هذه الدراسات إلى أن مكونات الدافعية للتعلم الأكثر تكراراً هي:

المثابرة-الدافع إلى الانجاز - الاستمتاع بالتعلم - حب الاستطلاع.

وقد أجرت فريال أبو عواد (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى استقصاء البنية العاملية لمقياس

الدافعية الأكاديمية، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية هي:

الدافعية الداخلية-غياب الدافعية-التنظيم المعرف-التنظيم غير الواعي-الدافعية المختلطة-التنظيم الخارجي.

وفي ضوء ما سبق استطاعت الباحثة استخلاص ثلاثة مكونات للدافعية للتعلم هي:

النشاط والمثابرة، حب الاستطلاع، التخطيط والتنظيم. وفي ضوء هذه الأبعاد الثلاثة تم بناء

مقياس الدافعية للتعلم لتطبيقه في البحث الحالي على التلميذات عينة البحث.

٥. - العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية للتعلم:

توصلت دراسة أصلان صبح المساعيد (٢٠٠٩: ٣٨٠) أن من أقوى العوامل التي تؤثر على زيادة الدافعية للتعلم ما يلي:

-متابعة وتوجيه الأم.

-الحصول على العمل والوظيفة.

-متابعة وتوجيه الأب.

-الرغبة في تطوير الشخصية.

-تحقيق المكانة الاجتماعية.

كما توصلت دراسة سامي سوسة سلمان (٢٠٠٥) إلى أن التغذية الراجعة أياً كان نوعها لها أهمية في استثارة دافعية المتعلم للتعلم.

كما ذكر صالح أبو جادو (٢٠٠٥) أن قوة الدافعية للتعلم تتوقف على عدد من العوامل منها:

-قيام المعلم بتحديد الخبرة المراد تعلمها تحديداً يؤدي إلى فهم الموقف الذي يعمل فيه التلاميذ.

-اختيار المعلم لأهداف مناسبة لمستوى استعدادات التلاميذ العقلية.

-استخدام التعزيز مباشرة بعد تحقيق الهدف.

وحدد اكلاك (Akhlaq et al. 2010: 39) العوامل التي تؤثر على دافعية الطلاب للتعلم في الآتي:

المشاركة الوالدية-حماس المتعلم-الأقران والبيئة الاجتماعية-الاتجاهات-الكفاءة.

ومن ثم ترى الباحثة أن العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم لا تستقل عن بعضها البعض، وإنما تتفاعل معاً فقد يفوق تأثير أحد هذه العوامل تأثير العوامل الأخرى، ولكنه لا يخفى أثرها.

٦ - طرق تنمية الدافعية للتعلم:

تشير الدراسات والأبحاث في موضوع دافعية التعلم إلى إمكانية إثارة وتنمية دافعية التعلم لدى الطلاب من خلال ما يقدم لهم من خبرات، وما يعرض عليهم من

مواقف تعمل على تنشيط وتحريك تفاعلهم مع هذه الخبرات والمواقف وتسهم في توجيه انتباههم.

وتبين أورمرود (Ormrod, 1995: 44) أن تنمية الدافعية التعلم تكون من خلال ما يلي:

- ربط المواضيع بحاجات الطلاب الحالي والمستقبلية.
- التركيز على اهتمامات الطلاب الحالي.
- إظهار الاهتمام بالمواضيع (المعلمون نماذج في اهتمامهم بالمادة الدراسية).
- تركيز انتباه الطلاب على الأهداف التعليمية بدلاً من الأهداف الأدائية.
- تشجيع الطلاب على الاستفادة من أخطائهم بشكل بناء.
- إيصال الاعتقاد للطلاب أنهم يودون التعلم بحيث يصبحون مهتمين ومدفوعين داخلياً لإتقان التعلم خلال كلام المعلمين وأفعالهم.
- وأوضح عماد الزغلول وعلى الهنداوي (٢٠٠٧: ٢٦٢-٢٦٣) أن من الأشياء التي تستثير حالة الدافعية لدى الفرد معرفته لتقدمه ولنجاحه الذي يحققه في سياق عملية التعلم. فبقدر ما يعرف الفرد تقدمه بقدر ما يتعلم بسرعه أكبر، بمعنى أن الاحتفاظ بحالة الاستثارة للدافعية يؤدي إلى فعالية أكبر في التعلم والتذكر.

مما سبق ترى الباحثة أن ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل المتنوعة وأدواته المختلفة قد تؤدي إلى تنمية الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

٦ - دور معلمة التربية الأسرية في إثارة الدافعية للتعلم:

المعلم الناجح هو الذي يبذل جهده في فهم دوافع المتعلمين حتى يتمكن من تحقيق أكبر قدر من التعلم الهادف بين المتعلمين، كذلك قدرته على ملاحظة سلوك المتعلمين ودوافعهم، وهذا يساعده على خفض التوتر الذي يشعر به المتعلم مما يدفع عملية التحصيل واكتساب السلوك على نحو سواء.

إن اهتمام معلمة التربية الأسرية بدوافع التلميذات وميولهن واتجاهاتهن ذو أهمية كبيرة في إنجاح العملية التعليمية، (وهنا تظهر كفاءة المعلمة).

فالدوافع تنشط السلوك نحو تحقيق هدف معين؛ لذلك يمكن للمعلمة توجيه هذا النشاط نحو أداءات أفضل والعمل على استمراريته وتنوعه في مواقف التعلم المختلفة عند تدريس موضوعات التربية الأسرية.

وهناك بعض النقاط التي يجب على معلمة التربية الأسرية مراعاتها لإثارة الدافعية للتعلم لدى تلميذاتها، منها ما يلي:

- أهمية الحوافز المادية والمعنوية في تثبيت التعلم ونمائه لدى التلميذات.
- تنويع الحوافز من قبل المدرسة والأسرة بسبب اختلاف مستويات الدافعية عند التلميذات.
- الاهتمام بتشجيع التلميذات على الإنجاز وعلى التدريب والممارسة على الاستقلالية والاعتماد على الذات.
- تقنين الثواب والعقاب داخل المدرسة إذ أن ذلك يؤثر على دافعية التعلم إيجابياً وسلبياً (تقدير الموقف).
- عدم لجوء المعلمات لأسلوب المقارنة بين التلميذات.
- لا يكون الدافع نحو التعلم (الطموح) أكبر من قدرات وإمكانيات المتعلم حتى لا يصاب بالفشل.
- عدم التدخل بشكل مباشر بفرض نوع التعلم ومستواه على الطالبة كالتخصص بالمرحلة الجامعية.
- إدراك التلميذة للهدف من تعلمها -وضع توقعات خاصة بكل تلميذ، تتزايد تدريجاً مع تقدمها.
- توفير فرص النجاح المختلفة، سواء في المواد الدراسية أو الأنشطة.
- الوقوف على التحسن المتزايد الذي يحققه التلميذ.
- إيجاد بيئة تشعر التلميذة بالاهتمام والمساندة والأمان.
- توفير الإرشاد والدعم للتلميذة التي تتعلم بصعوبة، أو تعاني نقصاً في المشاركة.
- جذب وتركيز انتباه التلميذة فيما تقوم بها من أعمال أو أنشطة.
- اختيار أنشطة تعليمية متنوعة لتشبع احتياجات التلميذات.

- التحدي الملائم لقدرات التلميذات.
 - جعل المادة التعليمية شائقة ومثيرة.
 - التغذية الراجعة المعلوماتية.
 - استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.
 - إشراك التلميذات في عملية التعلم واندماجهم في أداء المهام.
 - استخدام الأنشطة التي تثير الدافعية الأكاديمية الذاتية.
- يتضح مما سبق أنه ينبغي على معلمة التربية الأسرية أن تراعى الفروق الفردية ودورها في إنجاح الإنجاز في التعلم حيث إن التلميذات يختلفن من حيث القدرات والاستعدادات كما أنهن يختلفن في الأوصاف الجسمانية، مع الأخذ بالاعتبار بأنه لا ينبغي أن تدفع التلميذات إلى طموح أكبر مما يمتلكن من قدرات وإمكانات حتى لا يصبن بشيء من الإحباط.

منهجية البحث وإجراءاتها:

اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي Descriptive Analytical Approach وذلك من خلال استخدام بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات الوسيطة (الدورات التدريبية وسنوات الخبرة)، توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمات لبطاقة الملاحظة المعدة لقياس درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، ومدى انعكاس ذلك على الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

مجتمع البحث:

بالنسبة للمعلمات: تكون مجتمع البحث من جميع معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران اللاتي على رأس العمل للعام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ.

بالنسبة للتلميذات: تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران.

عينة البحث الأولية:

بالنسبة للمعلمات: تم اختيار عينة أولية منهن وبلغ عددها (٣٥ معلمة) وذلك لإجراء الضبط الإحصائي لبطاقة الملاحظة المستخدمة في البحث الحالي.

بالنسبة للتلميذات: تم اختيار عينة أولية منهن وبلغ عددها (٥٠ تلميذة) وذلك لإجراء الضبط الإحصائي لمقياس الدافعية للتعلم المستخدم في البحث الحالي.

عينة البحث الأساسية:

بالنسبة للمعلمات: تم اختيار عينة البحث الأساسية وبلغ عددها (٩٠ معلمة) لتطبيق بطاقة الملاحظة وتفريغ النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

بالنسبة للتلميذات: عينة البحث الأساسية من تلميذات معلمات عينة البحث الأساسية وبلغ عددهن (٢٠٠ تلميذة من تلميذات المرحلة المتوسطة).

أدوات البحث:

١- بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته: (إعداد الباحثة)

- مراحل تقنين بطاقة الملاحظة:

وصف بطاقة الملاحظة: فيما يلي وصف لبطاقة الملاحظة وطريقة تصميمها ومراحل البناء التي مرت بها وهي:

١- الصورة الأولية. ٢- الصورة التجريبية. ٣- الصورة النهائية.

(١) الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: مرَّ إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة بالخطوات الآتية:

- القراءة الناقدة للإطار النظري عن استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وبناءً على ذلك تمت صياغة فقرات بطاقة الملاحظة الحالية كما يلي:

البعد الأول "استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء" (٦ فقرات، البعد الثاني "استراتيجية القلم والورقة" (٥ فقرات، البعد الثالث "استراتيجية الملاحظة" (٢ فقرة، البعد الرابع "استراتيجية التواصل" (٥ فقرات، البعد الخامس "استراتيجية مراجعة الذات" (٧ فقرات، البعد السادس "أدوات التقويم التربوي البديل" (٥ فقرات، وبذلك يكون عدد فقرات بطاقة

الملاحظة (٣٠) فقرة تشمل كل استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

(٢) الصورة التجريبية لبطاقة الملاحظة :

للوصول إلى الصورة التجريبية لبطاقة الملاحظة تم ما يلي:

-تم عرض بطاقة الملاحظة على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٦) محكمين، حيث وافق المحكمون على جميع فقرات بطاقة الملاحظة، وبنسبة تراوحت بين ٩٠%-١٠٠%.

-تم كتابة فقرات بطاقة الملاحظة ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً على النحو التالي (بدرجة كبيرة جداً- بدرجة كبيرة-بدرجة متوسطة-بدرجة ضعيفة-بدرجة ضعيفة جداً).

حساب صدق وثبات بطاقة الملاحظة :

صدق بطاقة الملاحظة :

تم حساب صدق بطاقة الملاحظة من خلال ما يلي:

١-صدق المحكمين :

تم عرض بطاقة الملاحظة على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٦) محكمين، حيث قام المحكمون بإضافة بعض العبارات، وإجراء تعديلات على بعضها، وحذف عبارات أخرى.

٢-الاتساق الداخلي :

تم حساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١)

الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة ملاحظة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي
البديل وأدواته

البعد الأول "استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء"		البعد الثاني "استراتيجية القلم والورقة"		البعد الثالث "استراتيجية الملاحظة"	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٩**	٧	٠.٤٧**	١٢	٠.٤٩**
٢	٠.٤٦**	٨	٠.٤٣**	١٣	٠.٤٧**
٣	٠.٥٩**	٩	٠.٤٧**		
٤	٠.٦٩**	١٠	٠.٥٩**		
٥	٠.٦٤**	١١	٠.٥٧**		
٦	٠.٥٨**				
البعد الرابع "استراتيجية التواصل"		البعد الخامس "استراتيجية مراجعة الذات"		البعد السادس "أدوات التقويم التربوي البديل"	
١٤	٠.٤٢**	١٩	٠.٥٧**	٢٦	٠.٥٧**
١٥	٠.٥٨**	٢٠	٠.٦٢**	٢٧	٠.٤٥**
١٦	٠.٥٦**	٢١	٠.٤٧**	٢٨	٠.٥٨**
١٧	٠.٦٩**	٢٢	٠.٥٨**	٢٩	٠.٤٩**
١٨	٠.٤٠**	٢٣	٠.٥٨**	٣٠	٠.٦٣**
		٢٤	٠.٤٧**		
		٢٥	٠.٥٩**		

(**) دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من الجدول (١) أن جميع فقرات بطاقة الملاحظة دالة إحصائياً عند

مستوى ٠.٠٠١.

وفيما يلي جدول يوضح الاتساق الداخلي بين أبعاد بطاقة ملاحظة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته والدرجة الكلية:

جدول (٢)

الاتساق الداخلي بين أبعاد بطاقة ملاحظة ممارسة معلمات التربية الأسرية

لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته والدرجة الكلية

م	البعد	معامل الارتباط	م	البعد	معامل الارتباط
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٧٧**	٤	استراتيجية التواصل	٠.٧٣**
٢	استراتيجية القلم والورقة	٠.٨٢**	٥	استراتيجية مراجعة الذات	٠.٧٦**
٣	استراتيجية الملاحظة	٠.٧٩**	٦	أدوات التقويم التربوي البديل	٠.٨٥**

(**) دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من الجدول (٢) أن جميع أبعاد بطاقة الملاحظة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة صادقة فيما وضعت لقياسه وهي صالحة لقياس درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم استخدام معادلة ألفا-كرونباخ لحساب الثبات، حيث بلغ معامل الثبات وكانت

النتائج كالتالي:

جدول (٣)

طرق ومعاملات ثبات المقياس

م	البعد	معامل ألفا-كرونباخ	م	البعد	معامل ألفا-كرونباخ
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	٠.٧٩**	٤	استراتيجية التواصل	٠.٧٧**
٢	استراتيجية القلم والورقة	٠.٨٦**	٥	استراتيجية مراجعة الذات	٠.٧٩**
٣	استراتيجية الملاحظة	٠.٨١**	٦	أدوات التقويم التربوي البديل	٠.٧٤**

(**) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من الجدول (٣) أن بطاقة الملاحظة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٤ - ٠.٨٦ وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة.

٣ - الصورة النهائية:

تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة تشمل جميع استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

طريقة تصحيح بطاقة الملاحظة:

درجت الاستجابات خماسياً (بدرجة كبيرة جداً - بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة - بدرجة ضعيفة جداً) ثم أعطي لها تقدير الدرجات التالية (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بالترتيب، وبذلك يكون الحد الأقصى لمجموع درجات بطاقة الملاحظة (١٥٠) والحد الأدنى لها (٣٠) درجة.

(٢) مقياس الدافعية للتعلم (إعداد الباحثة):

-مراحل تقنين المقياس:

وصف المقياس: فيما يلي وصف للمقياس وطريقة تصميمه ومراحل البناء التي مرَّ بها وهي:

١- الصورة الأولى. ٢- الصورة التجريبية. ٣- الصورة النهائية.

(١) الصورة الأولى للمقياس: مرَّ إعداد الصورة الأولى للمقياس بالخطوات الآتية:

- القراءة الناقدة للإطار النظري عن الدافعية للتعلم.

-الاطلاع على بعض المقاييس السابقة مثل استبيان الدافعية للتعلم الذي أعده فوستر (Foster,1985)، ومقياس الدافعية الأكاديمية الذي أعده فاليراند وآخرون (Vallerand et al.,1992) ومقياس الدافعية الأكاديمية الذي أعده إمام مصطفى (٢٠٠٠) ومقياس الدافعية للتعلم، إعداد كل من عماد أحمد حسن علي، مصطفى محمد علي الحاروني (٢٠٠٤) وأبعاده: المثابرة-حب الاستطلاع-الجدولة وتنظيم الوقت.

ومقياس الدافعية الأكاديمية في المرحلة قبل الجامعية، من إعداد جوتفريد Gottfried ١٩٨٥م، في: عماد أحمد حسن علي ودراسة ممدوح الكناني وأحمد الكندري (٢٠٠٥) ودراسة أحمد محمد شبيب (١٩٩٩) ودراسة السيد خالد مطحنة (٢٠١٢).

وبناءً على جميع هذه المقاييس والدراسات السابقة والإطار النظري تمت صياغة عبارات المقياس الحالي كما يلي:

البعد الأول "النشاط والمثابرة" (١٧) عبارة، البعد الثاني "حب الاستطلاع" (١٣) عبارة، البعد الثالث "التخطيط والتنظيم" (١٤) عبارة، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس (٤٤) عبارة.

(٢) الصورة التجريبية للمقياس:

للولصول إلى الصورة التجريبية للمقياس تم ما يلي:

- عرض المقياس على بعض الخبراء في مجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٥) محكمين، حيث قام المحكمون بإضافة بعض العبارات، وإجراء تعديلات على بعضها، وحذف عبارات أخرى.

- تم ترتيب عبارات المقياس ترتيباً دائرياً (حيث أخذ كل ثلاث عبارات من كل بعد على التوالي أي العبارات ١، ٢، ٣ تنتمي للبعد الأول، والعبارات ٤، ٥، ٦ تنتمي للبعد الثاني، والعبارات ٧، ٨، ٩ تنتمي للبعد الثالث، وهكذا حتى نهاية المقياس) ودرجت الاستجابات تدرجاً خماسياً على النحو التالي (بدرجة كبيرة جداً - بدرجة كبيرة - بدرجة متوسطة - بدرجة ضعيفة - بدرجة ضعيفة جداً).

حساب صدق وثبات المقياس:

أ - حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين حيث عرض المقياس على بعض الخبراء في مجال القياس والتقويم التربوي وعددهم (٥) محكمين، حيث قام المحكمون بإضافة بعض العبارات، وإجراء تعديلات على بعضها، وحذف عبارات أخرى، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون ليكون المقياس كالاتي: البعد الأول "النشاط والمثابرة" (١٧) عبارة، البعد الثاني "حب الاستطلاع" (١١) عبارة، البعد الثالث "التخطيط والتنظيم" (١٢) عبارة، وبذلك يكون عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة.

ثم تم حساب صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة

نجران

البعد الأول "النشاط والمثابرة"			البعد الثاني "حب الاستطلاع"			البعد الثالث "التخطيط والتنظيم"		
م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط	م	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	١	٠.٤٣**	١	٤	٠.٤٨**	١	٧	٠.٦٠**
٢	٢	٠.٤٦**	٢	٥	٠.٤٩**	٢	٨	٠.٥٣**
٣	٣	٠.٥٨**	٣	٦	٠.٤٣**	٣	٩	٠.٥٣**
٤	١٠	٠.٥٩**	٤	١٣	٠.٥٣**	٤	١٦	٠.٥٨**
٥	١١	٠.٤٧**	٥	١٤	٠.٤٧**	٥	١٧	٠.١٠
٦	١٢	٠.٥٠**	٦	١٥	٠.٤٩**	٦	١٨	٠.٤٧**
٧	١٩	٠.١٢	٧	٢٢	٠.٤٧**	٧	٢٥	٠.٤٦**
٨	٢٠	٠.٥٨**	٨	٢٣	٠.٤٢**	٨	٢٦	٠.٤٩**
٩	٢١	٠.٥٢**	٩	٢٤	٠.٥٣**	٩	٢٧	٠.٥٤**
١٠	٢٨	٠.٤٦**	١٠	٣١	٠.٤٨**	١٠	٣٣	٠.٠٩
١١	٢٩	٠.١٤	١١	٣٢	٠.٤٧**	١١	٣٤	٠.٥٨**
١٢	٣٠	٠.٤٨**				١٢	٣٥	٠.٥٩**
١٣	٣٦	٠.٦٣**						
١٤	٣٧	٠.٥٠**						
١٥	٣٨	٠.٥٤**						
١٦	٣٩	٠.٥٩**						
١٧	٤٠	٠.٠٩						

(**) دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من الجدول (٤) أن جميع العبارات دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١،

ماعدا العبارات أرقام (١٧، ١٩، ٢٩، ٣٣، ٤٠) وبذلك يكون العدد الكلي لعبارات

المقياس بعد حذف العبارات غير الدالة هو (٣٥) عبارة، والجدول التالي يوضح

الاتساق الداخلي بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٥)

الاتساق الداخلي بين درجات أبعاد مقياس الدافعية للتعلم والدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول "النشاط والمثابرة"	٠.٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
البعد الثاني "حب الاستطلاع"	٠.٦٧	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
البعد الثالث "التخطيط والتنظيم"	٠.٧٧	دالة عند مستوى ٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الكلية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠٠١، مما يشير إلى أن المقياس صادق فيما وضع لقياسه وهو صالح لقياس الدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران المستهدف قياسه في البحث الحالي.

ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ لحساب الثبات، وكذلك في البحث الحالي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦)

طرق ومعاملات ثبات المقياس

البعد	معامل ألفا -كرونباخ	مستوى الدلالة
البعد الأول "النشاط والمثابرة"	٠.٨٣	دالة عند مستوي ٠.٠٠١
البعد الثاني "حب الاستطلاع"	٠.٧٤	دالة عند مستوي ٠.٠٠١
البعد الثالث "التخطيط والتنظيم"	٠.٨١	دالة عند مستوي ٠.٠٠١

يتضح من الجدول (٦) أن المقياس بأبعاده يتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٤ - ٠.٨٣ وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠٠١، مما يشير إلى ثبات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب صدق وثبات المقياس، أصبح عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٥) عبارة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٧)

توزيع العبارات على مقياس الدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة نجران (الصورة النهائية)

البعد	أرقام العبارات التي تنتمي للبعد	عدد العبارات
النشاط والمثابرة	١، ٢، ٣، ١٠، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٤، ٣٥.	١٤
حب الاستطلاع	٤، ٥، ٦، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣١، ٣٢.	١١
التخطيط والتنظيم	٧، ٨، ٩، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٣.	١٠
المقياس ككل		٣٥

يتضح من الجدول (٧) أن عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (٣٥) عبارة.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تقدير الدرجات التالية (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بالترتيب وذلك للعبارات الموجبة، والعكس صحيح بالنسبة للعبارات السالبة أي (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبذلك يكون الحد الأقصى لمجموع درجات التلميذة على المقياس (١٧٥) والحد الأدنى للدرجات (٣٥) درجة. والدرجة المرتفعة للمقياس تشير إلى الدافعية للتعلم المرتفعة، والدرجة المنخفضة تشير إلى الدافعية للتعلم المنخفضة.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

نص الفرض الأول "درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته متوسطة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات على فقرات بطاقة الملاحظة ولبطاقة الملاحظة ككل. ثم تصنيف مستويات درجة ممارسة المعلمات بفقرات بطاقة الملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته كما يلي:

١-درجة كبيرة جداً: إذا كانت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة من ٤.٢ فأكثر.

٢-درجة كبيرة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة ما بين ٣.٤ - ٤.٢

٣-درجة متوسطة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة ما بين ٢.٦ - ٣.٤.

٤-درجة ضعيفة: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة ما بين ١.٨ - ٢.٦.

٥-درجة ضعيفة جداً: إذا ما تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات في بطاقة الملاحظة على الفقرة ما بين ١ - ١.٨.

ويوضح الجدول التالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لدرجات المعلمات على فقرات بطاقة الملاحظة وعلى بطاقة الملاحظة ككل، وتصنيف مستويات درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

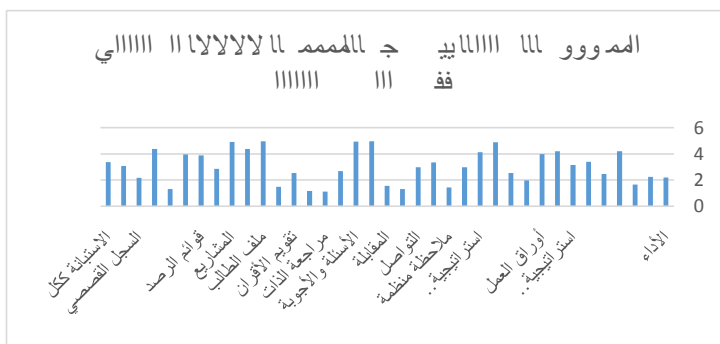
جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات التربية الأسرية على فقرات بطاقة الملاحظة وعلى بطاقة الملاحظة ككل وتصنيف درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته المختلفة.

رقم الفترة	استراتيجية التقويم	أشكال الاستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	الأداء	٢٠,٢	٧٦٣,١	ضعيفة
٢		التقديم	٢٥,٢	٩٤٨,١	ضعيفة
٣		العرض التوضيحي	٦٥,١	٨١٩,١	ضعيفة جداً
٤		الحديث	٠٩,٤	٨٩٩,١	كبيرة
٥		المحاكاة ولعب الأدوار	٤٦,١	١٩٩,١	ضعيفة جداً
٦		المناقشة	١٩,٣	٩٠٧,٠	متوسطة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء					
٧	استراتيجية القلم والورقة	الورقة والقلم	٢٩,٤	٥٨٧,٠	كبيرة جداً
٨		أوراق العمل	٤٨,٤	٥٧٠,٠	كبيرة جداً
٩		اختبارات قصيرة	٩٧,١	٥٢٩,٠	ضعيفة
١٠		اختبارات نهاية الوحدة	٥٤,٢	٧٩٨,٠	ضعيفة
١١		اختبارات شهرية	٨٩,٤	٦٥٩,٠	كبيرة جداً
استراتيجية القلم والورقة					
١٢	استراتيجية الملاحظة	ملاحظة تلقائية	٩٧,٢	٩٠١,٠	متوسطة
١٣		ملاحظة منظمة	٤٣,١	٩٠٦,٠	ضعيفة جداً
استراتيجية الملاحظة					
١٤	استراتيجية التواصل	التواصل	٩٧,٢	٧٢٣,٠	متوسطة
١٥		المؤتمر	٣٢,١	٣٩٧,٠	ضعيفة جداً
١٦		المقابلة	٥٧,١	٨٠٢,٠	ضعيفة جداً
١٧		عمل المجموعات	٩٥,٤	٠١٠,١	كبيرة جداً
١٨		الأسئلة والأجوبة	٩٣,٤	٩٠٦,٠	كبيرة جداً

رقم الفقرة	استراتيجية التقويم	أشكال الاستراتيجيات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
	استراتيجية التواصل				
١٩	استراتيجية مراجعة الذات	مراجعة الذات	١١,١	٦٦٨,٠	ضعيفة جداً
٢٠		التقويم الذاتي	١٧,١	٦٨١,١	ضعيفة جداً
٢١		تقويم الأقران	٥٤,٢	٦٩٨,١	ضعيفة
٢٢		يوميات الطالب	٤٨,١	٩٦٣,١	ضعيفة جداً
٢٣		ملف الطالب	٩٦,٤	٤٩٢,١	كبيرة جداً
٢٤		المهام المفتوحة	٣٧,٤	٧٧٩,١	كبيرة
٢٥		المشاريع	٩١,٤	٤٩٧,١	كبيرة جداً
	استراتيجية مراجعة الذات				
٢٦	أدوات التقويم البديل	قوائم الرصد	٨٩,٣	٨٩٩,١	كبيرة
٢٧		سلالم التقدير	٩٦,٣	٩٨١,١	كبيرة
٢٨		سلم التقدير اللفظي	٣٢,١	٩٤٠,١	ضعيفة
٢٩		سجل وصف سير التعلم	٣٦,٤	٦٠٦,١	كبيرة جداً
٣٠		السجل القصصي	١٨,٢	٢٧٤,١	ضعيفة
	أدوات التقويم البديل				
			٠٧,٣	٤٢٧,١	متوسطة
			٣٧,٣	٩٤٠,١	متوسطة
					البطاقة ككل

وفيما يلي شكل توضيحي للمتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية
الأسرية على جميع فقرات بطاقة الملاحظة:



شكل (١)

المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية على جميع فقرات بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته

يتضح من الجدول (٨)، والشكل التوضيحي (١) أن درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل كانت كبيرة جداً لبعض فقرات بطاقة الملاحظة مثل استراتيجيات الورقة والقلم، وأوراق العمل، واختبارات شهرية، وعمل المجموعات، والأسئلة والأجوبة، وملف الطالب، والمشاريع. ومن الملاحظ أن هذه الفقرات تنتمي إلى أشكال متنوعة من استراتيجيات التقويم التربوي البديل، مما يشير إلى أن معلمات التربية الأسرية ينوعن في درجة ممارستهن لهذه الاستراتيجيات، وهذا مؤشر جيد بالنسبة للعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية.

بينما جاءت فقرات الحديث، والمهام المفتوحة، وقوائم الرصد، وسلام التقدير، وسجل وصف سير التعلم، ومن الملاحظ أن معظم هذه الفقرات تنتمي إلى أدوات التقويم التربوي البديل، مما يعد مؤشراً جيداً أن معلمات التربية الأسرية يوظفن بدرجة كبيرة أدوات التقويم التربوي البديل في تقويم أداء تلميذاتهن، والوقوف على مستويات الأداء الحقيقية لهن.

بينما جاءت درجة فقرات العرض التوضيحي، والمحاكاة ولعب الأدوار، والملاحظة المنظمة، والمؤتمر، والمقابلة، ومراجعة الذات، والتقويم الذاتي، ويوميات الطالب بدرجة ضعيفة، وهذا يشير إلى أنه ما زالت هذه الاستراتيجيات غير موظفة

بشكل جيد في أداء معلمات التربية الأسرية، وأنهن ما زلن يحتجن إلى المزيد من الدورات التدريبية في هذه الاستراتيجيات.

كما جاءت درجة فقرات الأداء، والتقديم، واختبارات قصيرة، واختبارات نهاية الوحدة، وسلم التقدير اللفظي، والسجل القصصي بدرجة ضعيفة، وهذا يشير أيضاً إلى حاجة معلمات التربية الأسرية إلى التدريب على هذه الاستراتيجيات.

أما من حيث الدرجة الكلية لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الست فقد احتلت استراتيجية الورقة والقلم المرتبة الأولى تليها استراتيجية الملاحظة، ثم استراتيجية الأداء، ثم استراتيجية مراجعة الذات، وفي المرتبة الأخيرة استراتيجية التواصل.

وهذا يعني أن معلمات التربية الأسرية ما زلن يفضلن ممارسة استراتيجية الورقة والقلم في تقويم أداء تلميذاتهن.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة حمدان نصر (١٩٩٨)، التي أشارت إلى أن الاختبارات المقالية، قد حازت أعلى المتوسطات بصفقتها الأداة الأكثر استخداماً من قبل المعلمين.

كذلك اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة بلال مدلل (٢٠٠٠) والتي أظهرت نتائجها أن أكثر أساليب التقويم استخداماً من قبل المعلمين الورقة والقلم يليها التقارير، وأن أكثر أنواع الأسئلة في امتحانات الورقة والقلم شيوعاً لديهم هي أسئلة الصواب والخطأ تليها أسئلة المطابقة، وأقلها الأسئلة المقالية ذات الإجابة المطولة، وأن أكثر ما تقيسه اختباراتهم هو الحفظ والتذكر.

واتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة خلود مراد (٢٠٠١) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم ٨٢% من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦% من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلاب، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة

استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقييم الطالب قليلة. واتفقت أيضاً نتائج البحث الحالي جزئياً مع ما أشار إليه العديد من المختصين في مجال القياس والتقييم إلى ضرورة استخدام تقارير توضح مستوى إتقان الطلاب للمهارات التي تم تعلمها واكتسابها من خلال استخدام أدوات تقييم حقيقية وواقعية ومقارنة مستوى ودرجة تعلمهم بمحكات ومعايير واضحة (Nitko, 2004).

كما اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقييم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقييم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقييم البديل.

بينما اختلفت مع دراسة (Adams&Hsu,1998) التي أظهرت أن أقل طرق التقييم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقتنة. وتعزى نتيجة البحث الحالي إلى حداثة تجربة معلمات التربية الأسرية باستراتيجيات التقييم التربوي البديل وأدواته، وسيطرة الاختبارات بأنواعها المختلفة بصفتها أداة مفضلة لدى كثير من المعلمات، ولقدرتها على تمكينهن من الحكم الكمي على أداء تلميذاتهن.

فالاختبارات بأشكالها المختلفة الشهرية والقصيرة، وأوراق العمل والواجبات البيتية تعد من استراتيجيات التقييم الأكثر شيوعاً واستخداماً داخل الغرفة الصفية، حيث إنها تمكن معلمات التربية الأسرية فعلاً من قياس درجة تعلم تلميذاتهن، وإعطائهن الدرجات الحقيقية التي تقيس درجة تحصيلهن الدراسي.

أما من حيث ممارسة استراتيجيات الملاحظة والأداء والتواصل والتي جاءت بدرجة متوسطة؛ فقد يعزى ذلك إلى محاولة معلمات التربية الأسرية تطبيق هذه الاستراتيجيات ولو بدرجة متوسطة تلبية لتوجه النظام التعليمي الجديد في المملكة العربية السعودية نحو ممارسة الاستراتيجيات الحديثة، في تقييم تعلم الطلاب

وتعليمهم.

كما يمكن تفسير حصول استراتيجيات التقويم المعتمد على التواصل على المرتبة الأخيرة، بضعف وعي معلمات التربية الأسرية بهذه الاستراتيجية، وما لها من أثر على تعلم التلميذات وتعليمهن، فضلاً على عدم تدريبهن التدريب الكافي على مراحل هذه الاستراتيجية، ومكوناتها الأساسية، بشكل يمكنهن من امتلاك مهارات التواصل، وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمنه لتلميذاتهن، وبشكل يساهم في تطوير مهاراتهن فوق المعرفية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، وبما يمكنهن من تشخيص نقاط القوة في أداء تلميذاتهن، وتحديد حاجاتهن وتقييم اتجاهاتهن.

وبذلك أمكن قبول الفرض الأول والذي نص على "درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته متوسطة"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول والذي نص على "ما درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته؟".

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

نص الفرض الثاني "يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري البحث الدورات التدريبية (نعم ولا^(١)) وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم ممارسة تحليل التباين الثنائي 2×3 (٢) التدريب $3 \times$ سنوات الخبرة) لبيان أثر متغيري الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) والتفاعل بينهما على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

^(١) كلمة (نعم) تعني معلمات التربية الأسرية اللاتي تلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وكلمة (لا) تعني معلمات التربية الأسرية اللاتي لم يتلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي ذي التصميم العاملي (٣×٢) لبيان تأثير متغيري البحث:
الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) والتفاعل
بينهما على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل
وأدواته

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
استبانة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته	الدورات التدريبية (أ)	٢٩٩.١٢٨	١	٢٩٩.١٢٨	١٦.٠٤٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
	سنوات الخبرة (ب)	١٥٩٣.٦٧١	٢	٧٩٦.٨٣٥	٤٢.٧٤٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	تفاعل أ×ب	٩٣٣.١٣٩	٢	٤٦٦.٥٧٠	٢٥.٠٢٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات (الخطأ)	١٩٠١.٦٤٦	٨٧	١٨.٦٤٤		
	المجموع الكلي	٩٤١١٠٧.٠٠٠				

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

أ-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) حسب الدورات التدريبية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ب-توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) حسب سنوات الخبرة طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ج-يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري البحث: الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) والتفاعل بينهما طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

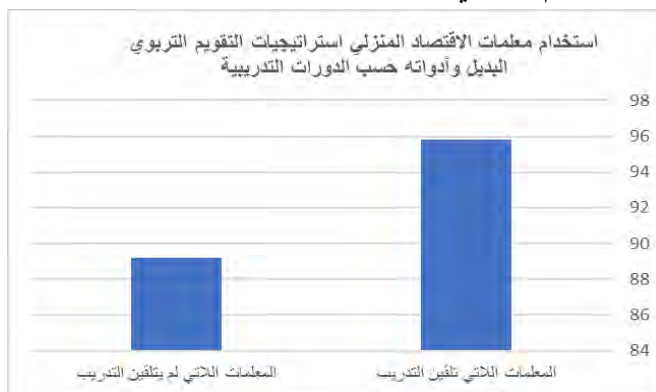
أ-الفروق حسب الدورات التدريبية بين درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل الدورات التدريبية (نعم ولا) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق حسب الدورات التدريبية بين درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب متوسطات درجات المجموعتين حسب الدورات التدريبية (نعم ولا) في درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

فكان متوسط المجموعة (نعم) (٩٥.٧٩٦)، بينما متوسط المجموعة (لا) (٨٩.٢٢٢)، وهذا يعني اتجاه الفروق لصالح معلمات التربية الأسرية اللاتي تلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

وفيما يلي شكل توضيحي يبين متوسط درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، حسب الدورات التدريبية:



شكل (٢)

رسم توضيحي لمتوسط درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، حسب الدورات التدريبية

يتضح من الجدول (٩) والشكل التوضيحي (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته حسب الدورات التدريبية لصالح المعلمات اللاتي تلقين الدورات التدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

وتعني هذه النتيجة أن معلمات التربية الأسرية اللاتي تلقين الدورات التدريبية حول استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته تفوقن على نظرائهن اللاتي لم يتلقين مثل هذه الدورات في توظيف سجلات الإنجاز (سجلات الأداء) Portfolios، استراتيجيات K W L، الصحائف الكتابية Journals Writing، خرائط المفاهيم Concept Maps، مهام الأداء Performance Tasks الألعاب والمحاكاة Games and Simulation، ملاحظة المعلم لطلبته Teacher's Observation، المقابلات الفردية والجماعية Interviews، أنشطة التعلم التعاوني Cooperative Learning Activites، الاستقصاءات Investigations، الاستفتاءات Questionnaires، تقويم الذات - Self assessment، التفكير بصوت عال Think-alouds المؤتمرات Conferences، المعارض Exhibitions، المشروعات Projects، تقويم الأقران Peer-Assessment أثناء تقييم أداء تلميذاتهن في مقرر التربية الأسرية بالمرحلة المتوسطة.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كليرتسون (Culbertson, 2000) التي أظهرت نتائجها من بين العوامل المؤثرة على تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي البديل وممارستها فعلياً في الفصول الدراسية التدريب الذي يتلقاه المعلمون وكمية الوقت المتوافر للتخطيط والتنفيذ والتعاون والتأمل والدعم الذي يتلقاه المعلم من جانب إدارة المدرسة ودرجة توافر الموارد والحرية المهنية في اختيار أساليب التقويم التربوي البديل.

كما اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة لينجو (Lianghuo, 2002) التي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي لبرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجال أساليب التقويم في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لديهم.

كذلك اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة بيتشكون وشونج (Pechcone & Chung, 2006) التي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي لبرنامج تدريب

المعلمين على استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية مهارات استخدام هذه الأساليب لديهم.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة خالد الباز (٢٠٠٦) التي أظهرت نتائجها فعالية P البرنامج المقترح في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين عينة البحث.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها فروقاً بين مجموعات عينة البحث تعزى لأثر متغير الدورات التدريبية. كذلك اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة كل من خالد أبو شعيرة وفوزي إشتوية وثائر غباري (٢٠١٠) حيث أشارت إلى قلة الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون، بصفتها عائقاً أمام تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي على صفوف المرحلة الأساسية الدنيا.

وتعزى هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية التي تلقتها بعض معلمات التربية الأسرية مما أدى إلى ظهور فروق واضحة نحو درجة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل في تقويم تعلم تلميذاتهن في الغرفة الصفية عن نظرائهن اللاتي لم يتلقين مثل هذه الدورات، والاستفادة العائدة من هذه الدورات في تطوير أداء معلمات التربية الأسرية مهنيًا، وذلك تبعاً للأثر الذي تتركه هذه الدورات التدريبية حول استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته على خبرة معلمات التربية الأسرية وبنائهن المعرفي الخاص بهذه الاستراتيجيات، وآلية توظيفها فيتعلم تلميذاتهن.

ب- الفروق حسب سنوات الخبرة على بطاقة ملاحظة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته:

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين المتغير المستقل سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى وجود فروق حسب سنوات الخبرة على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب متوسطات درجات المجموعات الثلاثة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي

البديل وأدواته وكانت المتوسطات على الترتيب (١٠١.١٦٧)، (٩٨.٣٨٩)، (٧٧.٩٧٢).
وفيما يلي شكل توضيحي يبين متوسط درجات المجموعات الثلاثة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته:



شكل (٣)

رسم توضيحي لمتوسط درجات المجموعات الثلاثة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) في درجات معلمات التربية الأسرية على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته يتضح من الجدول (٩) والشكل التوضيحي (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات الثلاثة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) في درجات معلمات التربية الأسرية على بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته:

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق تم إجراء اختبار بنفروني للمقارنات البعدية بين المتوسطات، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١٠)

نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة أ	عدد سنوات الخبرة ب	الفرق بين المتوسطين أ - ب	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
١ - ٥ سنوات	١٠ - ٦	٢,٦٧٨	٢,٧٥٩	غير دال إحصائياً
٥ - ١١ سنوات	١١ سنة فأكثر	٢٤.٠٩٥	٣,٦٢٠	* ٠.٠١
١٠ - ٦ سنوات	١١ سنة فأكثر	٢٠.٤١٧	٣,٧٤٧	* ٠.٠١

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية من ذوي سنوات خبرات ١-٥ (خبرة قليلة) وبين معلمات التربية الأسرية من ذوي سنوات الخبرة ٦-١٠ (خبرة متوسطة).

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية لممارسهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة ١ - ٥ (خبرة قليلة) وبين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية لممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة ١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة) لصالح معلمات التربية الأسرية من ذوي الخبرة ١ - ٥ سنوات (خبرة قليلة).

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية من ذوي سنوات خبرات ٦-١٠ سنوات (خبرة متوسطة) وبين المتوسطات الحسابية لدرجات معلمات التربية الأسرية من ذوي سنوات الخبرة ١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة) لصالح معلمات التربية الأسرية من ذوي الخبرة ٦-١٠ سنوات (خبرة متوسطة).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الأسرية ذوات الخبرة (١-٥ سنوات)، (٦-١٠ سنوات) خبراتهن متقاربة مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم في درجاتهن طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

أما بالنسبة لوجود فروق بين (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) لصالح سنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات) وليس لصالح (١١ سنة فأكثر) فربما يعود ذلك إلى سرعة تقبل المعلمات ذوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات) لكل ما هو جديد من استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، أو أنهن على دراية بها من دراستهن الجامعية، مما يسهم إيجاباً في محاولة تطبيقها والاستفادة من نتائجها في تقويم تعلم تلميذاتهن وتعليمهن.

بينما معلمات التربية الأسرية ذوات الخبرات الكبيرة (١١- فأكثر) ربما اعتدن

نمطاً من التقويم، أساسه القلم والورقة، من اختبارات مقالیه أو موضوعية، مما قد يقف عائقاً أمام تحولهن السريع نحو ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وتوظيفها بالشكل الأمثل في تقويم تعلم تلميذاتهن وتعليمهن.

كذلك اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة بلال مدلل (٢٠٠٠) والتي أظهرت نتائجها أن المعلمين ذوو الخبرة الطويلة أكثر ممارسة لأساليب التقويم الحديثة بينما ذوو الخبرة القصيرة أكثر ممارسة لامتحانات الورقة والقلم.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٠) التي أظهرت نتائجها فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة.

ج-تأثير التفاعل بين متغيري البحث: الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) والتفاعل بينهما على درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة "ف" الدالة على النسبة بين تباين تفاعل المتغيرين المستقلين الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) والتباين داخل المجموعات (الخطأ) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١).

ولتحديد أي من المجموعات هي المسؤولة عن ظهور هذه الفروق الدالة، تم ممارسة اختبار "شيفيه" لحساب الفروق بين كل مجموعتين من هذه المجموعات، ويوضح الجدول التالي الدلالة الإحصائية لهذه الفروق:

جدول (١١)

الدلالة الإحصائية للفروق في درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته بين متغيري البحث: الدورات التدريبية (نعم ولا)، وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) (اختبار شيفيه)

مجموعات المقارنة	ن	متوسط درجات استجابات معلمات التربية الأسرية على البطاقة ملاحظة	الفروق	مستوي الدلالة
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	٥.٢٨٤	٠.٠٥
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠		
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	١١.٦٥٤	٠.٠١
مجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠		
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	٩.٠٤٦-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠		
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.	٣٠	١١٣.٤٤٤	١٤.٧٩٠	
مجموعة نعم وخبرة ١-٥.	٣٠	٩٨.٦٥٤	٢١.٩٤٠	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠	١٤.٣٣٠	
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.	٣٠	١١٣.٤٤٤	٢٠.٠٧٤	
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠	١٥.٦٥٦	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠	٢٠.٧٠٠	
مجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠	-	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.	٣٠	١١٣.٤٤٤	٢٦.٤٤٤	
مجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠	٩.٢٨٦	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠	٥.٧٤٤-	٠.٠٥
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.	٣٠	١١٣.٤٤٤		
مجموعة لا وخبرة ١-٥.	٣٠	١٠٧.٧٠٠	٢٩.٩٨٦	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة لا وخبرة ٦-١٠.	٣٠	١١٣.٤٤٤	٣٥.٦٨٦	٠.٠١
مجموعة لا وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٧٧.٧١٤		
مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠.	٣٠	٩٣.٣٧٠	٦.٣٧٠	٠.٠١
مجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر.	٣٠	٨٧.٠٠٠		

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

١-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مجموعة نعم وخبرة ١-٥، ومجموعة نعم وخبرة ٦-١٠، ومجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر، ومجموعة لا خبرة ١١ فأكثر لصالح مجموعة نعم وخبرة ١-٥.

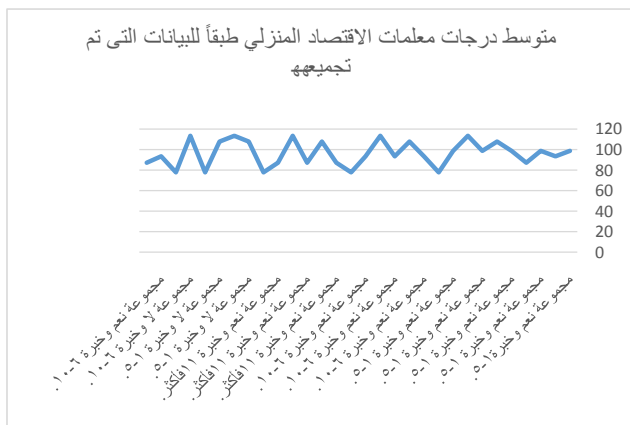
٢-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مجموعة لا خبرة ١-٥، ومجموعة نعم وخبرة ١-٥، ومجموعة نعم وخبرة ٦-١٠، ومجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر، ومجموعة لا خبرة ١٠-٦، ومجموعة لا خبرة ١١ فأكثر لصالح مجموعة لا خبرة ١-٥.

٣-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مجموعة نعم وخبرة ٦-١٠، ومجموعة لا خبرة ١١ فأكثر، ومجموعة نعم وخبرة ١٠-٦.

٤-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها من معلمات التربية الأسرية أثناء تطبيق بطاقة ملاحظة ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته مجموعة لا خبرة ٦-١٠، ومجموعة نعم وخبرة ١-٥، ومجموعة نعم وخبرة ٦-١٠، ومجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر، ومجموعة لا خبرة ١١ فأكثر لصالح مجموعة لا خبرة ٦-١٠.

٥-توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمات التربية الأسرية، ومجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر، ومجموعة لا خبرة ١١ فأكثر لصالح مجموعة نعم وخبرة ١١ فأكثر.

وتعني هذه النتيجة أنه ليس هناك تشابه أو تقارب عند جميع المستويات حسب كل من الدورات التدريبية وحسب سنوات الخبرة، وهذا الاختلاف أدى إلى وجود فروق عند جميع المستويات لدى معلمات التربية الأسرية، وهو ما يوضحه أيضاً الرسم التوضيحي الآتي:



شكل (٤)

متوسط درجات معلمات التربية الأسرية طبقاً للبيانات التي تم تجميعها

حسب كل من الدورات التدريبية وسنوات الخبرة

يتضح من الشكل التوضيحي (٤) أن هناك اختلافاً واضحاً عند جميع المستويات، وتعزى هذه النتيجة إلى اختلاف سياسة معلمات التربية الأسرية في ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، حيث إنه لا توجد سياسة واحدة لدى جميع المعلمات، كما أنهم لا يتبنون اتجاهاً واحداً في هذا المجال، وبالتالي كل معلمة تستخدم ما يناسبها من هذه الاستراتيجيات، أو بمعنى أدق تستخدم ما تستطيع أن تنفذه مع تلميذاتهن في الواقع.

كما يمكن إرجاع نتيجة البحث الحالي إلى الفروق الفردية في شخصيات معلمات التربية الأسرية "عينة البحث" هذه الفروق تتمثل في الاتجاهات نحو ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل، والقدرات العقلية، والميول العلمية... وغيرها من أنواع الفروق التي بدورها تؤدي إلى فروق في السلوك داخل وخارج الغرفة الصفية، بل وفي جميع مواقف التعلم المختلفة.

وافقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (فريال أبو عودة، وعودة أبو سنيّة،

(٢٠١١)؛ دراسة (Ege AK & Giivendi, 2010)؛ دراسة (نادية بكار، ٢٠٠٠)

حيث أن المعلمين والمعلمات ذوى الخبرة يكونون أكثر وعياً وخبرة بطبيعة التقويم البديل.

واختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة عبير الرفاعي وهادي طوالبه وإبراهيم القاعود (٢٠١٢) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لسنوات الخبرة.

وبذلك أمكن قبول الفرض الثاني والذي نص على "يوجد تفاعل دال إحصائياً لمتغيري البحث الدورات التدريبية (نعم ولا (٢)) وسنوات الخبرة (١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر) على درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارستهن لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على "ما مدى الاختلاف في درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته يعزى إلى الدورات التدريبية وسنوات الخبرة؟

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

نص الفرض الثالث "توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن في مقياس الدافعية للتعلم".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson)، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

٢) كلمة (نعم) تعني معلمات التربية الأسرية اللاتي تلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وكلمة (لا) تعني معلمات التربية الأسرية اللاتي لم يتلقين دورات تدريبية في استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

جدول (١٢)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران لاستراتيجيات
التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن في مقياس الدافعية للتعلم

الأبعاد	النشاط والمثابرة	حب الاستطلاع	التخطيط والتنظيم	المقياس ككل
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	**٠.٨٨	**٠.٨٥	**٠.٨٧	**٠.٨٩
استراتيجية القلم والورقة	**٠.٨٥	**٠.٨١	**٠.٧٩	**٠.٩١
استراتيجية الملاحظة	**٠.٧٨	**٠.٧٦	**٠.٦٨	**٠.٦٩
استراتيجية التواصل	**٠.٨٣	**٠.٧٤	**٠.٨١	**٠.٧٧
استراتيجية مراجعة الذات	**٠.٨٠	**٠.٧٨	**٠.٨٦	**٠.٨٥
أدوات التقويم البديل	**٠.٨٢	**٠.٧٩	**٠.٧٦	**٠.٨٣
الدرجة الكلية للبطاقة ملاحظة	**٠.٨٧	**٠.٨٩	**٠.٨٤	**٠.٩٣

(**) دالة إحصائية عند مستوي ٠.٠٠١.

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن في مقياس الدافعية للتعلم.

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض كما يلي:

أ-العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٨، ٠.٨٥، ٠.٨٧، ٠.٨٩ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما كانت درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء مرتفعة كانت درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة مرتفعة والعكس صحيح.

وتعني هذه النتيجة أيضاً أنه عندما تقوم معلمة التربية الأسرية بتوضيح موضوع التعلم من خلال توظيف المهارات الموجودة بالدرس في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامها بعروض عملية في معمل التربية الأسرية يظهر من خلالها مدى إتقانها لهذه المهارات، في ضوء نواتج التعلم المراد إنجازها فإن ذلك ينعكس بشكل كبير جداً على تلميذاتها اللاتي بدورهن ترتفع رغباتهن في العمل والمشاركة في عملية التعلم وتحمل مسؤولية تعلمهن وتدفعهن إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة حتى يتحقق التعلم كهدف لهن

(٢) العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

ينضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٥، ٠.٨١، ٠.٧٩، ٠.٩١ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتران بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية القلم والورقة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة، وهذا يعني أنه كلما كان هناك تحسن في درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية القلم والورقة كان هناك تحسن مماثل له في درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة، والعكس صحيح.

حيث تعد استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات التلميذات في مقرر التربية الأسرية، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه لمعلمات التربية الأسرية من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء تلميذاتهن، وقياس مستوى تحصيلهن الدراسي ومدى تقدمهن فيه، مما يزود المعلمات بالتغذية الراجعة المناسبة حول أداء تلميذاتهن، وهذا من شأنه أن يكسب التلميذات روح المثابرة والإصرار على التعلم، ومعرفة ما يجهلن، ورغبتهن في معرفة كل ما هو جديد في مجال التربية الأسرية، وسعيهن الدعوب لحل مشكلات تعلمهن لهذه المادة، وجدولة مهامها بما يحقق إنجازها.

٣-العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية الملاحظة ودرجات

تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية الملاحظة ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٧٨ ، ٠.٧٦ ، ٠.٦٨ ، ٠.٦٩ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما كانت درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية الملاحظة مرتفعة كانت درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة مرتفعة، والعكس صحيح.

حيث تعتمد استراتيجية الملاحظة في البحث الحالي على توجيه معلمات التربية الأسرية حواسهن المختلفة نحو التلميذات؛ بقصد مراقبتهن في مواقف التعلم المختلفة، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيدهن في الحكم على تلميذاتهن، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وسلوكهم وأخلاقياتهم وطريقة تفكيرهم، مما يجعل تلميذاتهن قادرات على اندماجهن في عمليات تعلم التربية الأسرية والاستمتاع بالتعلم، وحب الاستطلاع وتعلم المهام الجديدة والمتحدية والصعبة، بالإضافة إلى رغباتهن في تطوير الذات، والرغبة في النجاح.

٤-العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التواصل ودرجات

تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التواصل ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٣ ، ٠.٧٤ ، ٠.٨١ ، ٠.٧٧ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن هناك اقتراناً وتصاحباً وتلازماً بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التواصل ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة.

وتعني هذه النتيجة أن أي تحسن في درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية التواصل يؤدي إلى تحسن في درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة.

لأن استراتيجية التقويم بالتواصل تهدف إلى جمع المعلومات عن التلميذات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققته التلميذات، وكذلك معرفة طبيعة تفكيرهن، وأسلوبهن في حل المشكلات.

إن وعي معلمات التربية الأسرية بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيدهن في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتائج التعليمية المناسبة لتلميذاتهن، وفقاً لمستوياتهن وقدراتهن، مما يجعل التلميذات قادرات على الاستفادة من التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهن مما يعزز من قدراتهن على المشاركة في تعلم موضوعات التربية الأسرية وتحمل مسؤولية تعلمهن وتحسين أفكارهن حول هذه المادة، والانتباه للموقف التعليمي، والقيام بالأنشطة والواجبات التي تتعلق به، والاستمرار في أدائها بنشاط وحيوية، واكتسابهن القدرة على تنظيم أوقات استذكارهن لموضوعات التربية الأسرية، وتلخيصها، وترتيب أفكارها في أفضل صورة ممكنة.

(٥) العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

ينضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٠، ٠.٧٨، ٠.٨٦، ٠.٨٥ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه كلما تحسنت درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات قابلها تحسن في درجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة.

حيث يتم في هذه الاستراتيجية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالي للاستفادة

منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا يشير إلى أن مراجعة الذات متكاملة مع شخصية المتعلم حين يعرف التعلم بأنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة).

وإذا فهمت معلمات التربية الأسرية هذا المعنى ووظفته التوظيف الأمثل في تدريسها مقرر التربية الأسرية فإنهن بالتالي سيساعدن تلميذاتهن على تحسين مستوى الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

(٦) العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لأدوات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٢، ٠.٧٩، ٠.٧٦، ٠.٨٣ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أن معلمات التربية الأسرية عندما يركزن على توظيف سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء التلميذات في مستويات مختلفة، وقيامهن بعمل سجل منظم تكتب فيه التلميذات عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأنها أو شاهدنها أو مررن بها في حياتهن الخاصة، وكذلك عندما تدون معلمات التربية الأسرية كيف عمل التلميذات ضمن مجموعة (العمل التعاوني)، فإن ذلك كله سيعطي المعلمات مؤشراً صادقاً يمكنهن من التعرف على شخصيات تلميذاتهن ومهاراتهن واهتماماتهن، وتوظيف ذلك كله لأغراض تنبؤيه، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية، مما يساعد على تنمية الدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

(٧) العلاقة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته (الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة) ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة:

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجية مراجعة الذات ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم بأبعاده المختلفة وكانت النتائج على الترتيب ٠.٨٧، ٠.٨٩، ٠.٨٤، ٠.٩٣ وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١).

وتعني هذه النتيجة أنه عند ممارسة معلمات التربية الأسرية لمجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعرضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفوية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك في تقويم أداء تلميذاتهن في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع حيث تقوم التلميذات بالفعل بأداء مهام Tasks وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج أسوار المدرسة بما يهيئهن للحياة فإن ذلك كله يحسن معتقداتهن الذاتية وبأنهن يمتلكن القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز أهداف مقرر التربية الأسرية مما يؤهلن أيضاً للتخطيط وتحقيق هذه الأهداف، ومثابرتن في إتمام ذلك، فضلاً عن التواصل الفعال مع زميلاتهن داخل وخارج الغرفة الصفية.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة ريس وآخرين (Rice& et. al., 1998)، والتي توصلت إلى أن استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل وما به من ممارسات إيجابية يجعل التلاميذ يميلون إلى البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة، ويكسبهم النشاط والمثابرة في إتمام نشاطاتهم التي يمارسونها من اختيارهم الشخصي.

كما اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة رضا السيد محمود حجازي والفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٦)، وتوصلت البحث إلى أن استخدام مهام التقويم التربوي البديل يؤدي إلى تحسين مستوى الدافعية المعرفية للتعلم لدى التلاميذ.

واتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة جمال الهواري واسماعيل الوليلي (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

وبذلك أمكن قبول الفرض الثالث والذي نص على "توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل ودرجات تلميذاتهن في مقياس الدافعية للتعلم"، وكذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على "ما مدى العلاقة بين درجات معلمات التربية الأسرية في بطاقة ملاحظة ممارساتهن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته ودرجات تلميذاتهن على مقياس الدافعية للتعلم؟

ومن ثم تحقيق التكامل في شخصيات التلميذات، ومساعدتهن على الربط بين النظرية والتطبيق، وابتعادهن عن طريقة الحفظ والتلقين، وتدريبهن على مهارات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وبما يوفر مؤشرات واضحة للعمل الجيد لديهن.

التوصيات:

- ١- دعوة القائمين على تدريس مقرر التربية الأسرية إلى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.
 - ٢- تعريف معلمات التربية الأسرية وتدريبهن على ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته التي تدنت نسب درجة ممارستها من قبل المعلمات في الدراسة الحالي مثل استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، والمحاكاة ولعب الأدوار، واستراتيجية الملاحظة المنظمة، واستراتيجية المقابلة، واستراتيجية مراجعة الذات والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وممارسة أدوات التقويم التربوي البديل المختلفة.
 - ٣- وضع دليل يتضمن كيفية ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته المختلفة من قبل معلمات التربية الأسرية للمرحلة المتوسطة.
 - ٤- توفير الإمكانات المختلفة والبيئات المعينة لضمان التطبيق السليم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.
 - ٥- إعادة تأهيل العاملين في الميدان التربوي (مشرفين-مديرين - معلمين - طلاب) حول مفهوم التقويم التربوي البديل وأدواته. وذلك عبر إقامة الدورات التدريبية لمن هم على رأس العمل.
 - ٦- تدريب طلاب كليات التربية أثناء التربية الميدانية على استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وإدراجها ضمن استمارة تقويم التربية الميدانية لأداء الطلاب.
 - ٧- استخدام أداة البحث الحالي كأداة مقننة للكشف عن نقاط القوة والضعف في مدى ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة بالملكة.
 - ٨- إعادة النظر ببرامج إعداد معلمة التربية الأسرية وتضمينها استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته كاتجاه حديث في تقويم التلميذات.
- كما توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:**
- ١- أثر ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية على التفكير الناقد وحل المشكلات.
 - ٢- أثر ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته في إزالة صعوبات تعلم مهارات التدريس وخفض قلق التدريس لدى الطالبة المعلمة "تخصص التربية الأسرية".
 - ٣- إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من المعلمين والمعلمات من تخصصات مختلفة مثل اللغة العربية والرياضيات، ومناطق مختلفة، ومراحل دراسية مختلفة بهدف التحقق من درجة ممارستهم لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم المحاسنة وعبد الحكيم المهيدات (٢٠٠٩). *القياس والتقويم الصفّي*. عمان. دار جرير.
- ٢- إبراهيم حسن (٢٠١٢). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٢٩ (٢). ١٧١-٢٠٢.
- ٣- أحمد عودة (٢٠٠٥). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع
- ٤- أحمد شبيب (١٩٩٩). دراسة عاملية للدافعية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة من الجنسين. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. العدد (٨٣) ٢٠٩-٢٧٤.
- ٥- أصلان المساعيد (٢٠٠٩). دافعية التعليم عند طلبة معلم الصف في جامعة آل البيت في ضوء بعض المتغيرات الشخصية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*. الأردن. العدد ٥٤. ٣٦٧-٣٩٥ (٣).
- ٦- أكرم البشير وأريج برهم (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (١٣). ٢٤١-٢٧٠.
- ٧- السيد مطحنه (٢٠١٢). فعالية التدريب على عمليات ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية للتعلم والاتجاه نحو الدراسة لدى التلاميذ منخفضي التحصيل بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية*. جامعة دمنهور. المجلد ٤. العدد ٢. ١٧٠-٢٧٨.
- ٨- آمال الزعبي (٢٠١٣) درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثالث يوليو كلية التربية - جامعة اليرموك ١٦٥-١٩٧.
- ٩- إمام سيد (٢٠٠٠). أسلوب العزو وما وراء الذاكرة والدافعية الأكاديمية متغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بدمياط*. جامعة المنصور. العدد ٣٣ الجزء ١. يناير. ٦٣-٩١.

^٣ (تم الرجوع لبعض الرسائل والبحوث العلمية العربية والأجنبية من الموقع الإلكتروني الخاص بجامعة نجران: <http://lib.nu.edu.sa/DigitalLibrary.aspx>

١٠- بشير محمود (٢٠٠١). تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي "ورقة عمل" المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي

للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١. ٧٩-٨٥.

١١- بلال مدلل (٢٠٠٠). أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية. رسالة ماجستير. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

١٢- بنان الخرابشة (٢٠٠٤). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

١٣- جابر عبد الحميد (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤- جمال الهواري واسماعيل الوليلي (٢٠١٣). أثر بعض الذكاءات المتعددة واستراتيجيات التقويم البديل على تنمية الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. مجلد (٥٨). الجزء الثاني. أكتوبر. ٢٤١-٣٢٣.

١٥- حسن زيتون (٢٠٠٧). أصول التقويم والقياس التربوي المفاهيم والتطبيقات. الرياض الدار الصولتية.

١٦- حمدان نصر (١٩٩٨). مدى استخدام وتنوع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلاب بمراحل التعليم العام في الأردن. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر. ١٣(٧). ١٤١-١٧٨.

١٧- حمدي عبد العزيز (٢٠٠٨). أثر استخدام أساليب التقويم الصفّي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. دراسات في المناهج وطرق التدريس ع ١٤١ ١٢٠-١٦١.

١٨- خالد أبو شعيرة، فوزي إشتيوه، نائر غباري (٢٠١٠). معوقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) جامعة النجاح الوطنية، ٢٤(٣).

٧٩٧-٧٥٤

١٩- خالد الباز (٢٠٠٦). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الاساسي على استخدام اساليب التقويم البديل. مجلة التربية العلمية. المجلد التاسع. العدد الثاني. يونية. ٥١-٨٨.

- ٢٠ -خلود مراد (٢٠٠١). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢(٤). ١٩٢-١٩٣.
- ٢١-ربيع شعبان (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *رسالة دكتوراه*. جامعة الأزهر.
- ٢٢-رجاء أبو علام (٢٠٠١). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات. *ورقة عمل" ضمن المؤتمر العربي الأول للاختبارات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٩٣-١١٩.*
- ٢٣-رشيدة الطاهر (٢٠١٠). *التممية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية تحديات وطموحات*. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة.
- ٢٤-رضا حجازي والفرحاتي محمود(٢٠٠٦). فاعلية مهام التقويم الأصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الأكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر. الجامعات العربية في القرن ٢١. مصر. ج(٢) ٧١٠-٧٧٥.*
- ٢٥-سامي سوسة سلمان (٢٠٠٥). أثر استخدام التغذية الراجعة الكمية في التحصيل والدافعية للتعلم لدى طلبة المستوى الثاني بقسم الجغرافية في كلية التربية بتعز. *مجلة الباحث الجامعي- يناير-مارس ٢٠٠٨-١٨٥.*
- ٢٦-سمية الحسين (٢٠١٢). برنامج تدريبي قائم على التقويم البديل لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الصف في سورية. *مجلة العلوم التربوية*. مصر. مجلد ٢٠ العدد ٣٣٧-٣٦٦.
- ٢٧-شفيق علانة(٢٠٠٦). *الدافعية*. في. محمد عودة الريماوي. المحرر. علم النفس العام. ط٢. الأردن. عمان. دار المسيرة.
- ٢٨-شيماء حمودة الحارون (٢٠٠٧). استراتيجية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الوجدانية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية من المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم. *رسالة دكتوراه*. كلية البنات. جامعة عين شمس.
- ٢٩-صالح أبو جادو (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي*. ط٤. عمان. دار المسيرة.
- ٣٠ -صديق عيفي (٢٠٠١). اتجاهات تطوير نظم تقويم الامتحانات. *ورقة عمل "، المؤتمر العربي الأول للاختبارات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي. القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١-٧٠.*

- ٣١- صلاح الدين علام (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٢- صلاح الدين علام (٢٠٠٤). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*، القاهرة، دار الفكر العربي.
- ٣٣- عادل سرايا (٢٠٠٥). *التقويم الحقيقي*. مجلة التدريب والتقنية. (٧٤). ٤٠-٥١.
- ٣٤- عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠). *الدافعية للإنجاز*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- ٣٥- عبد الله السعدوي (٢٠١٠) *دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق*. الرياض. مكتب التربية لدول الخليج العربي.
- ٣٦- عبد المجيد نشواتي (١٩٩٧). *علم النفس التربوي*. بيروت. مؤسسة الرسالة
- ٣٧- عبد الوارث الرازحي (٢٠٠١). تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ١٠٧-١٢٠.
- ٣٨- عبير الرفاعي، هادي الطوبالة وإبراهيم القاعود (٢٠١٢) *درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي*. *مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية* ٤(١).
- ٣٩- عدنان العتوم وشفيق علاونة وعبد الناصر الجراح ومعاوية أبو غزال (٢٠٠٥). *علم النفس التربوي النظرية والتطبيق*. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٤٠- عماد علي، مصطفى الحاروني (٢٠٠٤): ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، *مجلة كلية التربية بأسسيوط*، جامعة أسسيوط، عدد ٢، مجلد ٢٠، الجزء الثاني. ١-٥٣.
- ٤١- عماد الزغلول وعلى الهنداوي (٢٠٠٧). *مدخل إلى علم النفس*. العين. دار الكتاب الجامعي.
- ٤٢- فاطمة حلمي (١٩٩٥): *الدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي*، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، العدد ٢٤، الجزء الأول. سبتمبر.
- ٤٣- فريال أبو عواد (٢٠٠٩). *البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر من مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن*. *مجلة جامعة دمشق*. المجلد ٢٥. العدد (٣-٤) ٤٣٣-٤٧١. (*)
- ٤٤- الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري*. إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

٤٥- فريال محمد أبو عواد، وعودة عبد الجواد أبو سنيينة (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة غوث في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. ٢٤(١). تموز. ٢٢٩-٢٦٦.

٤٦- فهد العليان (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. *رسالة التربية وعلم النفس*. السعودية. العدد ٤٥. ٥٣-٧٦.

٤٧- فهد الشريف (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الانجليزية بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية*. جامعة الأزهر. العدد ١٤٣ الجزء الرابع. ديسمبر ٤٦٧-٥١٧.

٤٨- فهمي البلونة (٢٠٠٩). برنامج قائم على الأنشطة الرياضية في تنمية الحس العددي والمكاني لطفل الروضة. *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون-تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة*. مصر. مجلد ٢. ٤١٢-٤٤٣.

٤٩- فهمي البلونة (٢٠١٠). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*. المجلد ٢٤. العدد ٨ ٢٢٢٧-٢٢٧٠.

٥٠- فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩٦): *علم النفس التربوي*، ط٥، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥١- كمال زيتون وعادل البنا (٢٠٠١). سجلات الأداء وخرائط المفاهيم أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي. *المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية*، المركز القوى للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة. ٢٢-٢٤ ديسمبر. ١٨٧-٢١٨.

٥٢- مجدي عزيز (٢٠٠٧): *التفكير من خلال أساليب التعلم الذاتي*، سلسلة التفكير والتعليم والتعلم، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٥٣- محمد العبيسي (٢٠١٠) *طرق تدريس الرياضيات لنوعي الاحتياجات الخاصة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥٤- محمد سعيد (٢٠٠٥). تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية. *المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية*. المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥٥- محمد العربي (٢٠٠٤). فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. **المؤتمر العلمي الرابع. بعنوان "رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة"**. بنها. ٧-٨ يوليو ١٧٦-٢٤٤.

٥٦- محمد عبد الخالق مدبولي (٢٠٠٤). تطوير مساق الأصول الفلسفية للتربية في ضوء فلسفة التقويم المستند إلى الأداء: دراسة تطبيقية. **دراسات تربوية واجتماعية**. كلية التربية. جامعة حلوان. المجلد العاشر. العدد الأول يناير.

٥٧- محمد عفانة (٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة. رسالة **ماجستير غير منشورة**. الجامعة الإسلامية- غزة.

٥٨- محمد مصطفى (١٩٩٨). دراسة الدافعية للتعلم الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بالعريش. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**. كلية التربية. جامعة المنوفية، عدد (٢).

٥٩- محمد غنيم (٢٠٠٣). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، **اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٦٠- محمد نصر. (٢٠٠١). رؤية مستقبلية لتنفيذ الامتحانات والتقويم التربوي بالتعليم العام في إطار مفهوم الجودة الشاملة **"ورقة عمل" المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٢٤-١٥٥**.

<http://www.islamonline.net/arabic/adam/2001/12/article12.shtml>

ISSN 1726-6807 <http://www.iugaza.edu.ps/ar/periodical/>

٦١- محمود إبراهيم، هلال النبهاني (٢٠٠٥). السمات الشخصية المميزة لذوي الدافع المعرفي المرتفع والمنخفض لدى طلاب جامعة السلطان قاموس. **مجلة التربية**. العدد (١٢٨). الجزء الأول. ديسمبر. كلية التربية. جامعة الأزهر.

٦٢- محي الدين توق ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (٢٠٠٣). **أسس علم النفس التربوي**. ط ٣. الأردن. عمان. دار الفكر.

٦٣- ممدوح الكناني وأحمد الكندري (٢٠٠٥). **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**. الكويت. مكتبة الفلاح.

٦٤- منى درويش (٢٠٠١). **في وطننا العربي " حتى نقول وداعاً لامتحانات الورقة والقلم "** متاح في: <http://www.islamonline.net/arabic/adam/2001/12/article12.shtml>

- ٦٥-نادية بكار (٢٠٠٠). ممارسات الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) بكلية التربية جامعة الملك سعود. *مجلة الخليج العربي*. مكتب التربية لدول الخليج. الرياض. ٢١(٧٥). ٩٦-١٥٣.
- ٦٦-نافز بقيعي (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل والدافعية للتعلم. *رسالة دكتوراه*. جامعة اليرموك. أريد. الأردن.
- ٦٧-نافز بقيعي (٢٠١٢). مستوى الدافعية الداخلية والخارجية للتعلم لدى طلبة تخصص معلم صف. كلية العلوم التربوية الجامعية. *المجلة التربوية*. العدد ١٠٤. المجلد ٢٦. الجزء الأول سبتمبر. ٢٣٩-٢٦٥.
- ٦٨-نايفة قطامي (١٩٩٩). *علم النفس المدرسي*. ط ٢. عمان: دار الشروق.
- ٦٩-نايفة قطامي (٢٠٠٣). أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسياً في منطقة الأغوار الوسطى. *مجلة العلوم التربوية*. العدد(٤). جامعة قطر.
- ٧٠-نصره جلجل (٢٠٠٩). *التعلم العلاجي الأسس النظرية والتطبيقات*. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.
- ٧١-وديع مكسيموس (٢٠٠٦). *كفايات التربية العملية*. مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية. كلية التربية. جامعة أسيوط.
- ٧٢-وليد البطش (٢٠٠٥). *الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة*. عمان. وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 73-Abdul Rahim, S. S. & Sulaiman, T. (2006). Classroom assessment: paper-pencil vs alternative. *Humanising Assessment: Compilation of presentation papers*, 49-52.
- 74-Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. *School Science and Mathematics*, 98(4), 174-180.
- 75-Akbulut, O. E., Akbulut, K. (2010). Science and technology teacher candidates opinions regarding alternative assessment. WCES-2011, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 3531-3535.
- 76-Akhlaq, M. Chudhary, M. Malik, Uihassans, Mehmood, K. (2010). An experimental study to assess the motivational techniques used by

- teachers in the teaching of chemistry. *Journal of education and sociology*, 33(2), 546-566.
- 77-Birenbaum, M. & Dochy, F. (1996). *Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- 78-Brualdi, A. (1998). Implementing performance assessment in the classroom. *Practical research and evaluation*. 6(2), 22-39.
- 79-Caliskan, H. & Kasikci, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. WCES-2010, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4152-4156
- 80-Cluck, M. (2003): Improving student motivation with the multiple intelligences, *Master Research Project*, Saint Xavier University, Illinois.
- 81-Cooney, T. et. Al. (1996). The demands of alternative assessment: What teachers say? *The mathematics teacher*, 89(6), 484-488.
- 82- Culbertson, L., D. (2000). Attentive assessment: primary grade literacy teachers' knowledge, attitudes, and practices. D.Ed. dissertation, Indiana University of Pennsylvania, United States- Pennsylvania. Retrieved September 6, 2010, from *Dissertations & Theses: Full Text*. (publication No. AAT 9961569).
- 83-Dietel, R.J. Herman, J.L. & Knuth, R.A. (1991) What Does Research Say About Assessment? NCREL, Oak Brook, <http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/WhatDoesResearchSayAboutAssessment.htm>. (ed.) . New Jersey: Merrill Prentice Hall
- 84-Ege AK & Giivendi, M. (2010). Assessment of the degree to which primary school teacher use alternative assessment and evaluation methods. WCES 2010. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 5599-5604.
- 85-Foster, S. F.(1985). *Study in college and university Students in British Columbia, Canada: structure and relationships*. in G. d' Ydewalle (ed.) cognition. Information processing, and motivation. North Holland: Elsevier Science publishers B.V., 691-701.

- 86-Fox, K, White .S, & Kidd, J. (2011). Program portfolios: Documenting teacher's growth in reflection based inquiry. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 17(1),149-167
- 87-Fritz, C. A. (2001). The level of teacher involvement in the vermont mathematics portfolio assessment process and instructional practices in grade 4 classrooms. *D.I.A., PhD*, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.
- 88-Gilligan, M. (2007). Traditional versus alternative assessments: Which type do high school teachers perceive as most effective in the assessment of higher-order thinking skills? Ph.D. dissertation, Saint Louis University, United States, Missouri. Retrieved September 6, 2010, from *Dissertations & Theses: Full Text*. (publication No. AAT 3324163).
- 89-Gottfried. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of educational psychology*. Dec. 77(6). 631-645
- 90-Harris, M. (2009). Implementing portfolio assessment.YC Young children,64(3),82-85. Retrieved September, 1, 2010 from *ProQuest Education Journals*. (Document ID: 1727023531).
- 91-Henson, K.T. & Eller, P.F. (1999). Educational psychology for effective teaching, U.S.A. *Wodsworth Publishing Company*, Division of International Thomson Publishing, Inc.
- 92-Kelaghan, T. & Greaney V. (2001). *Using assessment to improve the quality of education*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris.
- 93-Kraemer, A., N. (2005). Implementing portfolio assessment in second-year German language classrooms. M.A. dissertation, Michigan State University, United States, Michigan. Retrieved September 1, 2010, from *Dissertations & Theses: Full Text*. (Publication No. AAT 1426437).
- 94-Lacy, A. C. & Hastad, D. N. (2007). *Measurement and evaluation in physical education and exercise science*, 5 E. NY: Benjamin Cummings.
- 95-Lanting, A. Y. (2000). An Empirical study of district-wide k-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained, and

- use of assessment results. *D.I.A., PhD*, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA.
- 96-Lianghuo, F.(2002). In-service Training in Alternative Assessment with Singapore Mathematics Teacgers. *The Mathematics Educator*, Vol. 6, No. 2 77-94.
- 97-Lowery, V. & Norene. (2003). Assessment Insights from the Classroom, *The Mathematics Educator*, 13(1),15-21, available in: <http://math.coe.uga.edu/tme/v13n1/v13n1.Lowery.pdf>.
- 98-Lund, J. L. & Kirk, M. k. (2002). *Performance based assessment for middle and high school physical education*. Champaing, IL: Human Kinetics.
- 99-Macombs, B. & Pope, J. (1994): *Motivating hard to reach students*, APA, Washington, D. C.
- 100-Mertler, C., A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical assessment, *Research & Evaluation*, 7(25). Retrieved September 9, 2010, from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>.
- 101-Miller, R., & Morgaine, W., (2009). The Benefits of E-portfolios for students and faculty in their own words. Peer Review, 11(1), 8-12, Retrieved September, 1, 2010, from *ProQuest Education Journals*. (Document ID: 1707298181).
- 102-Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI, 2/3, 119-133.
- 103-Nitko, A. (2004). *Educational assessment of students*. (4thed) Columbus, Ohio: Merrill prentice Hall.
- 104-Ormrod, J. E. (1995). *Education psychology: principles and applications* New Jersey: prentice Hall.
- 105-Pajares, F. (2001): Toward A positive psychology of academic motivation, *Journal of Educational Research*, 95(1), 27- 35.
- 106-Patton, A. Y. (2000). An empirical study physical education assessment program: Teacher practices, information gained, and use of assessment results. *Dissertation Abstracts. PhD*, university of Illinois At Urbana- Champaign, USA.

- 107-Pearson, C. & Carey, M. (1995): The academic motivation profile for undergraduate student use in evaluating college courses, *Journal of Education Research*, 88(4), 220- 227.
- 108-Petri, H. & Govern, J. (2004). *Motivation: Theory, Research and Applications*. Australia: Thomson-Wadsworth.
- 109-Pechcone, R. & Chung, R. (2006). Evidence in teacher education: the performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of teacher education*, 57(1), 22-36. Retrieved September, 6, 2010, from ProQuest Education Journals. (Document ID: 968881901).
- 110-Pett, J. (1990). What is authentic evaluation? Common questions and answers. *Fait Test Examiner*, 4, 8-9.
- 111-Rabojane, B. M. (2005, Feb). Mathematics Teachers' Understanding of Alternative Assessment as Applied in Junior Secondary Schools in Gaborone (Botswana). *Master thesis*, The University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- 112-Reyan, C. (2001). The level of teacher involvement in the physical education portfolio assessment process and instructional practices in grade 8 classrooms. *Dissertation Abstracts. PhD*, university of New Hampshire, USA. UMI 3006136.
- 113-Rice, D. C; Ryan, J. M. & Samson, S. M. (1998). Using concept map to assess student learning in the science classroom: Must different methods compete? *Journal of research in science teaching*, 35(10). 1103-1127.
- 114-Scholl, R. (2002). *Affective Motivation and Emotional Intelligence*. Rhode: University of Rhode.
- 115-Simaek, N. (2010). Status of social studies teacher at primary stages evaluation tools in the using alternative measurement. WCES2010, *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3368-3372.
- 116-Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. *New Directions for Teaching and Learning*, 100(4), 23-29.
- 117-Tsagari, D. (2004). Is there life beyond language assessment? An introduction to alternative assessment, CRILE *Working Papers*, 58 available in: <http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile58tsagari.pdf>.

- 118-Turner, J. (2003): Proactive Personality and the big five as Predictors of motivation to learn. *Doctoral dissertation*. Old dominion university, U.S.A.
- 119-Usta, S., Dikyol, D. C. &Ince, E. (2010). The alternative evaluation tools chosen by social science teacher candidates.WCES-2010, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3457-3462.
- 120-Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., Vallieres, E.(1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and a motivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- 120-Wiggins, G. (1993). Assessment: authenticity, context, and validity *phi Data Kappa*, 75(3), 200-214.
- 121-Wikstrom, N. (2007). *Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education*, available in: http://www.divaportal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-8012-1__fulltext.pdf
- 122-Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. 7th ed poston Allyn and Bacon.
- 123- Woolfolk, S. (2000). *Educational psychology*, Englewood cliffs. Nj: prentice-Hall.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

تصور مقترح
لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض
الدول
(جامعة أسيوط - أنموذجاً)

إعداد

دكتةرو/ غادة السيد السيد
الوشاحي

مدرس أصول التربية - كلية التربية
جامعة أسيوط

المجلة التربوية - العدد الثاني
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

المقدمة:

يشهد العالم اليوم العديد من التغيرات والتحولات السريعة التي كان لها أثر كبير علي تطور رؤية ورسالة الجامعات وأهدافها ووظائفها، وترتب علي ذلك إزدياد التوجه العالمي نحو تفعيل الشراكة مع قطاع الإنتاج والأخذ بمفهوم الجامعة المنتجة لأهمية الدور الذي تقوم به في تحقيق التعاون بين الجامعات وقطاعات الخدمات والإنتاج.

وقد أكد مؤتمر باريس حول التعليم العالي عام ١٩٩٥ أن تحقيق التنمية يتطلب التنسيق والتكامل والتعاون بين مؤسسات التعليم ومؤسسات العمل والإنتاج، وأوصت بضرورة تفعيل الشراكة بين قطاع التعليم وعالم العمل والإنتاج، وألا يقتصر دور القطاعين في عمليات التعاون والتنسيق (١: ١).

إن اقتصار نشاط الجامعة علي الجانب التعليمي، والبحث العلمي عطل جانباً أساسياً من مواردها الاقتصادية المتاحة في تحقيق مصادر تمويلية إضافية وتحقيق فوائد استثمارية للجامعة من ناحية وتنمية وتطوير المشاريع الاقتصادية والتنمية الاجتماعية كجزء أساسي من رسالتها الجامعية وذلك لأن الجامعة لو أكتفت بالجانب التعليمي من رسالتها سوف تصبح مصنعاً للشهادات وتنقض دعائمها من الأساس ولا تلبث أن تسير في طريق التدهور والانحلال (٢: ٤٣).

ونظراً لما يشهده المجتمع العالمي منذ أواخر القرن العشرين من تحول في مفهوم الاقتصاد القائم علي رأس المال والموارد المادية إلي مفهوم الاقتصاد القائم علي رأس المال المعرفي حيث أصبحت الكفاءة التنافسية في المجتمعات اليوم تعتمد بصورة متزايدة علي مستوي الاستخدام الكثيف للمعرفة داخل كل قطاع من قطاعات المجتمع، أصبح رأس المال المستثمر في المؤسسة التعليمية يمثل رأس المال المادي ورأس المال المعرفي ولهذا فإن تعطيل دور رأس المال المادي أو المعرفي في الاستثمار سوف يصيب الجامعة بالعجز في الموارد المالية لعدم كفاية الموارد الناجمة عن استقطاب الطلبة في تغطية النفقات مما يضعف

دور الجامعة في خدمة المجتمع وخلق فجوة بين برامجها التعليمية والبحثية وتكنولوجيا التعليم والمعرفة ومخرجاتها التعليمية التي يتطلبها سوق العمل.

ويحظى تحقيق التعاون بين الجامعات وقطاعات الإنتاج والخدمات بأهمية كبيرة لدى المسؤولين في جميع المجالات الأكاديمية والتربوية والاقتصادية والسياسية. فعلى مستوى الدول العربية نظم مكتب التربية العربي لدول الخليج عدة لقاءات بين ممثلي الجامعات وقطاع التعليم العام ورؤساء الغرف التجارية والصناعية بالدول الأعضاء في المكتب بهدف إيجاد أرضية صلبة يمكن بواسطتها بناء شراكة حقيقية فعالة، وقد نتج عن تلك اللقاءات عدد من التوصيات تحث على ضرورة التعاون والتنسيق بين قطاعات التعليم وقطاعات الإنتاج والخدمات (٣: ٢).

وفي مصر تركز الجامعات المصرية على السوق المحلي وتهتم ببيع منتج واحد فقط هو التعليم، ورغم أن مدخلات الجامعة المصرية هائلة إلا أن مخرجاتها محدودة، وتدار الجامعات في مصر كمراكز تكلفة فقط دون حساب الأرباح أو المكاسب، وتخرج الجامعات طاقات عاطلة في معظم تخصصاتها لأنها تهتم بتوصيل المعلومات دون ربطها بالتطبيق في الواقع والبيئة المحلية. هذا بالإضافة إلى مجموعة من المعوقات التي تحد من إحداث تعاون بين الجامعات وبعض القطاعات الأخرى تتمثل في غياب آلية محددة للتنسيق بين مراكز البحث والتطوير والقطاعات الإنتاجية وقد أدى ذلك إلى ضعف الترابط والتفاعل بين منتج الحلول التقنية الوطنية ومستخدمها، مما يعد عائقاً أساسياً في تطوير القاعدة البحثية الوطنية (٤: ١٣-١٤).

ومن أهم المشكلات والمعوقات هي المنافسة على استقطاب الطلبة، واعتماد البرامج والشهادات. وتشكل المنافسة على الاستقطاب الأولوية القصوى لما لمحيط سوق العمل من آثار فعالة في الزيادة على الطلب التعليمي أو إنخفاضه طبقاً للإمكانيات المادية والاستيعاب للمخرجات في التوظيف، أو الهيكلية لسوق العمل، أو التفضيل للجامعات الأجنبية على الجامعات العربية وما إلى ذلك من مؤشرات على انخفاض إنسيابية الطلبة للجامعات الخاصة وهو ما يؤثر بدوره على التمويل (٥: ١) أما الجامعات الحكومية فهي تعتمد في تمويلها على

ميزانية الدولة المخصصة لها بالإضافة إلي ما يدفعه الطلاب من مصروفات ولذلك تمثل إنخفاض إنسيابية الطلاب إليها أيضاً عجز في التمويل إذا لم يتاح تمويل من مصادر أخرى للجامعة.

ولذلك يتطلب الأمر طرح رؤي جديدة للجامعة تنطلق من الحاجة التعليمية والاقتصادية في الاستثمار للمعرفة حيث تؤدي الجامعات دوراً مميزاً في إجراء البحوث العلمية التي تعد معياراً لمستواها العلمي والأكاديمي أو ما توفره من إمكانات لإجراء البحوث من مختبرات وأدوات وأجهزة ومصادر جمع المعلومات من شبكات ومكتبات، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيههم وطلاب الدراسات العليا (٦: ٦٢٥). ليس هذا فحسب بل أيضاً في وظيفة التعليم وخدمة المجتمع وذلك بنشر المعرفة والمعلوماتية وتنمية قدرات الطلاب علي الإبداع والابتكار وتوظيف التكنولوجيا ووسائل الاتصال لبناء المعرفة وربط العلم والمعرفة بسوق العمل واحتياجاته، أو بمعنى آخر أن يعد الاستثمار للمعرفة خدمة وتطويراً للمجتمع استثماراً اقتصادياً في ظل مفهوم إقتصاد وتكنولوجية المعرفة لتسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال الإنتاج العلمي التطبيقي، والأبحاث والدراسات والاستشارات التي ستوفر للجامعة مصادر تمويلية غير تقليدية قد تفوق مصدر نشاط التعليم وباتجاه رؤية جديدة للجامعة منتجة (٧: ٢).

مشكلة الدراسة:

إن اهتمام الجامعات الحكومية والخاصة في مصر بالجانب الأكاديمي من أنشطتها أدى إلي عدم مواكبتها للتطورات الاقتصادية والاجتماعية المتسارعة في مصر وفي محيطها العربي والإقليمي والدولي، وترتب علي ذلك وجود فجوة بين مؤهلات وقدرات خريجيهها ومتطلبات سوق العمل مما دفع الشركات المستثمرة في مصر إلي الاعتماد علي قوي العمل الوافدة مما أدى إلي ارتفاع معدلات البطالة بين خريجي الجامعات وخلق فجوة كبيرة بين رسالة الجامعة في خدمة المجتمع وطاقتها المعرفية غير المستثمرة مما يعطل جانب أساسي من مواردها الاقتصادية المتاحة في تحقيق مصادر تمويلية إضافية ومتنوعة تسهم في تغطية العجز

المالي وتحقق عوائد استثمارية مجزية للجامعة من ناحية ومن ناحية أخرى تطوير وتنمية المشاريع الاقتصادية والتنمية الاجتماعية كجزء أساسي من رسالتها الجامعية.

وتتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

ما التصور المقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة؟

٢- ما أهم التحديات التي تواجه الجامعات المصرية ؟ وما مبادرات إصلاح التعليم الجامعي؟

٣- ما أهم الخبرات الناجحة في مجال الجامعات المنتجة؟

٤- ما الجهود التي بذلت في جامعة أسيوط لإستثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص؟

٥- ما الدروس المستفادة ؟ وما متطلبات تطبيق الجامعة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلي وضع تصور لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول، ورصد جهود الجامعة في إستثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص ومعرفة مواطن القوة والضعف وما يواجهها من فرص وتهديدات وذلك لتفعيل مساهمة الجامعة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من ناحية، وتحقيق مصادر تمويلية مكملية لمصدر التعليم العالي التقليدي الحكومي والخاص الناجم عن استقطاب الطلبة للدراسة في الجامعة من ناحية أخرى وصولاً إلي الجامعة المنتجة. وذلك بالتعاون والعمل المشترك مع القطاعات الاقتصادية والإنتاجية والخدمية.

أهمية الدراسة:

يعد نموذج الجامعة المنتجة نموذج أصيل يتناسب مع جميع الأنظمة السياسية ويفتح باباً علي المستقبل لأنه يقدم نمطاً جديداً لربط التربية بالحياة في جامعات عاملة باحثة يأتلف فيها التعليم والإنتاج والبحث وخدمة المجتمع وبذلك تتمكن هذه الجامعات من تسديد أكثر نفقاتها وتحظي بحرية أكاديمية نسبية وإصلاح شأن التربية والحياة معاً بعد إدماجهما وعدم الاكتفاء بخدمة الاقتصاد، بل تطوير التعليم العالي نفسه وسائر جوانب الحياة. وهذا النموذج يمكن تطبيقه لتطوير التعليم العالي ضمن خطط مرحلية، تشمل إصلاح سائر مراحل التعليم ومواقع الإنتاج والخدمات إصلاحاً تدريجياً. وتطوير برامج ومشاريع إنتاجية وبحوث علمية تخدم أغراض التنمية، والاهتمام بالتكنولوجيا الصناعية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: أقتصر موضوع الدراسة علي وضع تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية (جامعة أسيوط - أنموذجاً).

الحدود الزمانية والمكانية: أقتصر تطبيق الدراسة علي رصد جهود جامعة أسيوط في استثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية البحثية، والوحدات ذات الطابع الخاص ومعرفة نواحي القوة والضعف وما يواجهها من تحديات في العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لتحليل الأدبيات حول مفهوم الجامعة المنتجة وفلسفتها وأهدافها وأهميتها وأسسها، ورصد جهود جامعة أسيوط في استثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية البحثية والوحدات ذات الطابع الخاص والتعرف علي التحديات التي تواجه الجامعات المصرية ونقاط القوة والضعف ووضع تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية بالتعاون والعمل المشترك مع القطاعات الاقتصادية والإنتاجية والخدمية (جامعة أسيوط - أنموذجاً).

مصطلحات الدراسة :

- مفهوم الجامعة المنتجة: تعرف الجامعة المنتجة "بأنها الجامعة التي تحقق وظائفها المتوقعة وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والتي تتكامل فيها هذه الوظائف لتحقيق بعض الموارد المالية الإضافية للجامعة من خلال أساليب ووسائل متعددة منها التعليم الممول ذاتياً والتعلم المستمر والاستشارات والبحوث التعاقدية والأنشطة الإنتاجية (٨: ٥١٤).

- الاستثمار في التعليم: هو "إنفاق جزء من مخرجات المجتمع أو الأفراد في تطوير قدرات ومهارات ومعلومات وسلوكيات الفرد بهدف رفع طاقته الإنتاجية وبالتالي طاقة المجتمع الكلية لإنتاج مزيد من السلع والخدمات التي تحقق الرفاهية للمجتمع كذلك لإعداده ليكون مواطناً صالحاً في مجتمعه" (٩: ١٠).

الدراسات السابقة :

أولاً: الدراسات العربية :

دراسة سماح زكريا محمد (٢٠٠٦م): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المتغيرات والمستحدثات العالمية وانعكاساتها على وظائف الجامعة والاستفادة من بعض النماذج العالمية في تسويق الجامعة لخدماتها للمجتمع ووضع تصور مستقبلي لتطوير دور الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة في خدمة المجتمع والتسويق لهذه الوحدات، واستخدمت الباحثة المنهج التحليلي المستقبلي (أسلوب دلفي) لتحليل واقع الوحدات ذات الطابع الخاص في خدمة المجتمع وتسويق خدماتها ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أنه لكي تحقق الأهداف المستقبلية لخدمة المجتمع والجامعة يجب أن تقوم الوحدات ذات الطابع الخاص بالإعلان الإلكتروني عن خدماتها ومنتجاتها (١٠).

ودراسة عفاف محمد جايل (٢٠١٠م): هدفت هذه الدراسة إلى معالجة أوجه القصور الناتجة عن زيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم الجامعي بإيجاد موارد تمويل ذاتي للجامعة عن طريق تسويق خدماتها البحثية والاستثمارية والتعليمية والتصدي للمعوقات التي تواجه التسويق، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلي أن الجامعات المصرية تمتلك فرص تنافسية عديدة علي كافة المستويات المحلية والإقليمية والعالمية ولكنها لم تستغل نظراً لنقص الكفاءات الإدارية والتسويقية، وغياب ثقافة الفكر التسويقي لدي أعضاء هيئة التدريس، وتفضيل أصحاب الأعمال التعاون مع الطاقات والخبرات الأجنبية (١١).

ودراسة خليل عبد الفتاح، محمود عبد المجيد (٢٠١١م): هدفت هذه الدراسة إلي تحديد معوقات إنتاج المعرفة اللازمة لمجتمع المعرفة للخروج برؤية مستقبلية مقترحة لتوظيف البحث التربوي في ضوء مقومات مجتمع المعرفة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي أن أهم معوقات إنتاج المعرفة قلة الإمكانيات المادية المتاحة للأفراد والمؤسسات كذلك الاعتماد الخاطئ بإمكانية بناء مجتمع المعرفة من خلال نتائج تسويق البحث العلمي دون الاستثمار في إنتاج المعرفة محليا (١١).

دراسة دينا محيي الدين (٢٠١١م): هدفت هذه الدراسة إلي التعرف علي الاقتصاد القائم علي المعرفة وخصائصه وأهميته في التنمية الاقتصادية وأهمية تنمية الموارد البشرية في التحول نحو الاقتصاد القائم علي المعرفة، وأستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي أن الاقتصاد القائم علي المعرفة يتطلب التميز المؤسسي والاعتماد علي مبدأ الجدارة الذي فرضته السياسة الاقتصادية الجديدة، وأن التنمية البشرية من أهم عناصر إستراتيجية ماليزيا لتتحول نحو الاقتصاد القائم علي المعرفة ويرتفع دخلها (١٣: ٢٢١).

دراسة شرف إبراهيم عبد الهادي (٢٠١١م): هدفت هذه الدراسة لوضع إستراتيجية نحو جامعات عربية منتجة ذات جودة تعليمية عالية وتمويل مالي منخفض، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلي أن تبني الاستراتيجيات اللازمة للوصول إلي جامعات عربية منتجة يتطلب الاهتمام بالتطوير المستمر للتشريعات والقوانين اللازمة للوصول إلي جامعات منتجة، اعتماد ثقافة التميز والتعلم المنظم، وضع الخطط والتقديرات والتنبؤات

المستقبلية وفق آليات التخطيط الاستراتيجي، إعداد برامج وخطط وسياسات الجامعات بما يتلاءم مع حاجات ومتطلبات سوق العمل، العمل على تعزيز وتطوير مصادر التمويل وتطوير آلياته، الاهتمام بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وإعادة تأهيلهم وتدريبهم وفق المتغيرات العالمية، تفعيل دور البحث العلمي في الارتقاء بالجامعات نحو الإنتاج والإبداع، الارتقاء بالمناهج الجامعية وطرق التدريس وفق معايير الاعتماد والجودة الشاملة للتحويل نحو الإنتاج والإبداع والثقافة، الأخذ بنظام الأقسام العلمية المنتجة وتحفيزها نحو التميز والإبداع، والسماح للأقسام العلمية عبر الأجهزة الإدارية المختصة بالجامعات بإقامة التحالفات والشراكة مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية، قدرة الأقسام العلمية على تسويق منتجاتها وخدماتها الاستشارية والبحثية (١٤).

ودراسة نبيه نديم العبيدي (٢٠١١م): هدفت هذه الدراسة إلى خلق مصادر تمويلية غير تقليدية للجامعة عن طريق استثمار المعرفة وتسويق منتجاتها بما يحقق تدفقات تمويلية كمصدر معرفي أساسي مكمل لمصدر التعليم الجامعي، وأستخدم الباحث المنهج الاستقرائي الوصفي وتوصلت الدراسة إلى أن التعليم الجامعي لكي يساهم في فتح قنوات جديدة وطرق لمستقبل أفضل للمجتمع والفرد يجب مشاركة الجامعة والقطاعات الاقتصادية في حل المشكلات وتعزيز التنمية المستدامة وتنمية المعرفة عن طريق البحوث والإبداع الفكري والاستشاري والدراسات الميدانية والحفاظ على الذاتية الثقافية وتحقيق التعلم المستمر وإمكانية عرض مشروعات تعليمية مفتوحة أو افتراضية باعتبارها نماذج تعليمية مستقبلية (١٥).

دراسة عبد العزيز بن علي الخليفة (٢٠١٣م): هدفت هذه الدراسة إلى بناء صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كنموذج للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة، وذلك من خلال تحديد الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة المجتمعية، والاستفادة من بعض التجارب العالمية، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة لصيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة تقوم على تحديد الأسس والمنطلقات للصيغة المقترحة وأهدافها وخطوات بنائها وأسباب بنائها ومتطلبات وآليات تفعيل الشراكة المجتمعية للجامعة (١٦).

دراسة كريمة محمود شاكر (٢٠١٤م): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور التنموي للجامعة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة والتوصل إلى تصور مقترح للإرتقاء بالدور التنموي للجامعة لمواكبة الانفجار المعرفي وتكنولوجيا العصر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى عدم تحقق الدور التنموي للجامعة بالشكل المنشود بجميع الكليات العملية والنظرية، وأكدت أهمية البعد الخاص بالتعليم في عصر المعرفة لمواكبة تغيرات هذا العصر للإرتقاء بالدور التنموي للجامعة ثم يليها البحث العلمي ثم مجال تنمية البيئة وخدمة المجتمع، وأن الجامعة تعطي الاهتمام الأول للتعليم والبحث العلمي، ويوجد قصور في الوظيفة الثالثة وهي خدمة المجتمع، ووضعت تصوراً مقترحاً للإرتقاء بالدور التنموي للجامعة (١٧).

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة آرثر Arthur (٢٠٠٦م): هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات اللازمة لمجتمع المعرفة من خلال تحديد إتجاهات الاحتياجات المستقبلية للتعليم والتدريب المهني قبل وأثناء الخدمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وأكدت الدراسة أن التحول إلى مجتمع المعرفة يعني فرص أوسع لذوي المهارات العالية في العمل، وهذا يفسر تزايد أعداد المشاركين في التعليم العالي لتزايد الطلب عليهم في سوق العمل حتي يشاركوا في الخدمات كثيفة المعرفة، هذا بالإضافة إلى أن التوجه العلمي نحو جعل التعليم المهني والتدريب جزءاً من التعليم العالي يمثل إستجابة للتغير في الطلب على المهارات والطموحات التربوية (١٨).

دراسة دايلي وآخرون Dailey, et al. (٢٠٠٦م): هدفت الدراسة إلى إعداد إستراتيجية تسويقية تشمل أربعة عناصر مختلفة لجذب اهتمام وتلبية احتياجات طلاب الدراسات العليا هي: البرامج Programme ، والاستثمارات الإضافية لتقديم خدمة أفضل Premiums وتوفير دليل للدراسات العليا Prospectus والريادة والتفوق Prominsee ، وأستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن إعداد إستراتيجية مبنية على التوجه بالسوق سوف يساعد إدارة مرحلة الدراسات العليا علي تحديد أين هي الآن وإلى أين

تريد أن تصل من خلال التعرف علي الاحتياجات الحالية لطلابها وتوقعاتهم المستقبلية (١٩).

دراسة فون Voon (٢٠٠٧م): هدفت الدراسة إلي قياس قدرة المنظمات الخدمية داخل الجامعة علي التوجه بالسوق وكيفية إستخدام مصادر تساعد علي الوصول إلي أداء متميز للجامعات، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي توفر مصادر التوجه بالسوق وتقديم خدمات جديدة وأعتبرت الجامعات منظمات خدمية ينطبق عليها التوجه بالسوق، وذلك لأن قطاع التعليم الجامعي العالي يعد من أفضل القطاعات لتقديم أفضل الخدمات في أي مجتمع يواجه منافسة متزايدة وأوصت بضرورة البحث عن أفضل الطرق لتحسين الخدمات الجامعية (٢٠).

دراسة أميرة بوحامد وآخرون. Amira Bouhamed et al. (٢٠١١م): هدفت هذه الدراسة إلي الكشف عن الميكانيزمات الرئيسية المطبقة في الجامعات التونسية للمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وذلك لأن الاقتصاد يتغير ونظم التجديد تتنوع من حين لآخر والجامعات أصبحت مكونات مهمة في الاقتصاد الأقليمي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت إلي بعض خصائص الجامعات المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في ضوء اقتصاد المعارف والمعلومات وهي مواصلة التحول التكنولوجي والالتزام القائم علي التنمية التكنولوجية، توفير الموارد الكافية للبحث العلمي والتكنولوجي لتعزيز المعارف وتفعيلها في التنمية الاقتصادية، الالتزام بالأيديولوجية الخاصة بالبلد والكشف عن الاحتياجات الإقليمية (٢١).

دراسة لورا كوليم Laura Ciolam (٢٠١٤م): هدفت الدراسة إلي عرض الأدلة الواضحة لبرنامجين ناجحين يهدفان إلي إبداع نظام متناسق يمكن أن يؤدي إلي تكوين المهارات الأساسية للمتعلمين وتوفير فرص التعلم مدي الحياة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلي ضرورة بناء مجموعة من المهارات المرتبطة بالعصر الرقمي ينبغي إكسابها للطلاب (٢٢).

أهتمت معظم الدراسات السابقة العربية والأجنبية علي أهمية تعريف رسالة الجامعة من وجهة نظر احتياجات المجتمع بدلاً عن التوجه التقليدي لها، وأشارت بعض الدراسات إلي مفهوم التوجه للسوق وأن إعداد إستراتيجية للتوجه بالسوق سوف يساعد إدارة الدراسات العليا أن تصل لتوقعات الطلاب المستقبلية كما في دراسة (Daily, 2006) ودراسة (Voon, 2007) إلي إمكانية جذب قدرة المنظمات الخدمية داخل الجامعة للتوجه بالسوق من خلال مصادر إستخدام التوجه بالسوق لتقديم خدمات جديدة، كما أشارت بعض الدراسات إلي دور الجامعة في بناء مجتمع المعرفة من خلال وظائفها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع مثال دراسة (Amira Bouhamed, 2011). كما أشارت بعض الدراسات إلي الإستراتيجية التي تستخدمها الجامعات لخلق مصادر تمويلية عن طريق استثمار المعرفة لتحقيق التمويل الذاتي مثل دراسة (نبيه العبيدي ٢٠١١)، ودراسة (Daily, 2006) ودراسة (سماح زكريا ٢٠١٠) ودراسة (Voon 2007)، كما أشارت بعض الدراسات إلي أثر المعرفة علي التنمية الاقتصادية مثل دراسة (Laura, 2013) ودراسة (كريمة ٢٠١٤) ، وقدمت بعض الدراسات صيغ مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات مثل دراسة (عبد العزيز ٢٠١٣).

جاءت نتائج الدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة علي أهمية تطوير دور الجامعة من خلال وظائفها وأهدافها بحيث يمكنها مسايرة التغيرات الحديثة المتسارعة والتقدم الهائل الذي فرضته الثورة المعرفية والتكنولوجية بالتعاون مع القطاعات الاقتصادية والخدمية لتحقيق التنمية المستدامة الشاملة للمجتمع وتوفير مصادر تمويلية لإصلاح التعليم العالي وتطوير برامج ومشاريع إنتاجية وبحوث علمية تخدم أغراض التنمية والاهتمام بالتكنولوجيا الصناعية من خلال نموذج الجامعة المنتجة.

خطوات السير في الدراسة:

أولاً: تشمل خطة الدراسة الإطار العام للدراسة الذي يشمل مشكلة الدراسة وأهميتها وحدودها وأهدافها ومنهج الدراسة ومصطلحات الدراسة والدراسات السابقة وخطوات السير في الدراسة.

ثانياً: الإطار النظري للدراسة ويشمل:

أ - الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة.

ب- التحديات التي تواجه الجامعات المصرية، ومبادرات إصلاح التعليم الجامعي المصري.

ج- بعض الخبرات الناجحة في مجال الجامعات المنتجة.

د- الجهود التي بذلت في جامعة أسيوط لإستثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص.

هـ- الدروس المستفادة ومتطلبات تطبيق الجامعة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول.

ثالثاً: خلاصة النتائج والتصور المقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول (جامعة أسيوط - أنموذجاً).

ثانياً: الإطار النظري للدراسة:

ناقشت الباحثة فيما يلي الإطار النظري للدراسة ويشمل:

أ - الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة:

لقد شهدت الجامعة في الربع الأخير من القرن العشرين تحولاً جذرياً في أدوارها التعليمية والبحثية لتواكب التوجهات العالمية نحو زيادة إنتاجية الجامعات من خلال تكوين شراكة مجتمعية مع القطاعات الاقتصادية والخدمية وتهيئة فرص النمو الاقتصادي داخلها بعمل مشاريع بحثية إنتاجية والمشاركة في التطوير التقني.

وتنطلق رؤية ورسالة الجامعة من الحاجة التي يتطلبها المجتمع والموارد الاقتصادية المتاحة لها لتحقيق رسالتها بشكل أساسي كجامعة تعليمية ومنتجة في توفير الكوادر المؤهلة علمياً وعملياً للدخول في سوق العمل من خلال برامج تعليمية مواكبة للتطور والحدثة والحاجة لتطوير القدرة والمهارة في التطبيق وأخلاقيات العمل والتعامل، والتعلم المستمر كجامعة تعليمية. إلا أنها من ناحية أخرى لديها من المعرفة المتمثلة في رأس المال الفكري للهيئة التعليمية، والإمكانات المادية من مختبرات علمية وورش فنية والمكتبة الرقمية والالكترونية وشبكات الاتصالات والأبنية والمرافق (٢٣: ١).

ولذلك فإن رأس المال المستثمر في الجامعة يمثل رأس المال المادي (الممول من المالكين في الجامعات الخاصة - ومن الحكومة في الجامعات الحكومية)، ورأس المال المعرفي (الهيئة التعليمية)، ومفهوم الجامعة المنتجة يعني استثمار وتسويق المعرفة استثماراً اقتصادياً في ظل مفهوم اقتصاد وتكنولوجية المعرفة لتسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال النتاج العلمي التطبيقي والدراسات والاستشارات ... من ناحية وتوفير مصادر تمويلية غير تقليدية للجامعة من ناحية أخرى.

١- مفهوم الجامعة المنتجة:

تعرف الجامعة المنتجة بأنها " تلك الجامعة التي تحقق وظائف التعليم، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والتي تتكامل فيها هذه الوظائف كي تعطيها المرونة الكافية لتطوير بعض نشاطاتها وخدماتها التعليمية فضلاً عن تعزيز موازنتها عن طريق تحقيق بعض الموارد الإضافية للجامعة من خلال الأنشطة المتعددة ومنها البحوث التعاقدية، والاستشارات، والتعليم والتدريب المستمر، والدورات التدريبية ... وغيرها" (٢٤: ١٠١-١٠٢). وتعرف أيضاً بأنها الجامعة التي تحقق وظائف التعليم والبحث العلمي والخدمة العامة والتي تتكامل فيها هذه الوظائف لتحقيق بعض الموارد المالية الإضافية للجامعة، من خلال أساليب ووسائل متعددة منها التعليم الممول ذاتياً والتعليم المستمر والاستشارات والبحوث التعاقدية والأنشطة الإنتاجية" (٢٥: ٥٣١).

وتعرف الباحثة الجامعة المنتجة في هذه الدراسة بأنها الجامعة التي تحقق من خلال تكامل وظائفها التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع تطوير أنشطة تعليمية وإنتاجية متعددة مثل البحوث التعاقدية، والتعلم الذاتي والتدريب المستمر والاستشارات، والإنتاج المباشر في بعض الكليات، وفتح الدراسات المسائية لقاء رسوم ... الخ، لتسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتوفر للجامعة مصادر تمويلية غير تقليدية.

ومفهوم الجامعة المنتجة يؤكد علي زيادة الأنشطة الإنتاجية للجامعة ورفع الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم الجامعي من خلال تسويق منتجاتها وخدماتها وإمكاناتها البحثية والمادية لتوفير موارد إضافية للجامعة هذا بالإضافة إلي المساهمة في حل مشكلات الإنتاج والمشكلات الاجتماعية لتسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

ويتحقق الدور التنموي للجامعة باتفاقيات بينها وبين القطاعات الإنتاجية والخدمية لتحقيق أهداف الشراكة ومبادئها ومجالاتها وتحفظ لكل طرف مصالحه وتلبي احتياجاته وتصبح هذه الاتفاقيات مسؤولية ملزمة لأطرافها.

ويشير مفهوم الجامعة المنتجة إلى قيامها ببعض الأنشطة التي تحقق من خلالها بعض الموارد المالية التي تنعكس بالفائدة على العاملين فيها بشرط ألا تتناقض هذه الأنشطة مع الوظيفة الأساسية للجامعة ولا تؤثر عليها وبحيث تتحقق من خلال تأدية الجامعة لوظائفها وهذا يعني عدم دخول الجامعة المنتجة في تنافس على الربح الاقتصادي مع المؤسسات الإنتاجية الأخرى في المجتمع وكذلك عدم مسايرتها لنموذج السوق بل تكتفي ببعض الأنشطة التي تحقق لها أرباحاً مناسبة تسد من خلالها معظم نفقاتها.

٢- الإنتاج من منظور إسلامي:

يعد الإنتاج نشاط مادي يعتبر وسيلة لتحقيق سعادة الفرد، وتحقيق عمارة الأرض وتحقيق الخير والعدل، بالإنتاج في المفهوم الإسلامي " هو نشاط إقتصادي منظم يهدف إلى توليد منفعة أو زيادتها سواء كانت مادية أو معنوية، ويعتبر الإنتاج وسيلة لإشباع حاجات الإنسان اللازمة لاستمرار حياته" (٢٦: ١٠١).

ومن حكمة الله تعالى أن ربط إشباع الحاجات الأساسية الجسدية الضرورية لأداء الإنسان للعبادات بالعمل والإنتاج وفي ذلك يقول الله تعالى: "هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ" (الملك: ١٥).

ويقاس تقدم المجتمعات بمدى التقدم الإنتاجي الذي يحققه المجتمع ونصيب كل فرد من الناتج حيث يحقق ذلك استقلالاً للمجتمع ومصدراً من مصادر قوته وقد أمرنا الله سبحانه وتعالى بالعمل وبذل الجهد والإنتاج وجعله عنصراً محققاً لكرامة الإنسان هذا بالإضافة إلى تعمير الأرض وبذلك يؤكد الإقتصاد الإسلامي على أهمية الإنتاج ليس بصفته نشاطاً مادياً فقط بل أيضاً كنشاط إنساني، وهو ما أدركه الإقتصاد الإسلامي وأهملته الأنظمة الاقتصادية الوضعية التي ركزت على العناصر المادية للإنتاج دون الإهتمام بالغاية من الإنتاج وترتب على ذلك مشكلات إقتصادية وإجتماعية خطيرة (٢٧: ١٠٢).

٣- أسس ومبادئ الجامعة المنتجة:

يمكن تحديد الأسس والمبادئ التي تقوم عليها فلسفة الجامعة المنتجة كالتالي:

- التكامل بين وظائف الجامعة الثلاث التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- فتح قنوات للمشاركة مع مؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية من خلال تلبية احتياجاته من الكوادر البشرية الماهرة المدربة، والقادرة علي البحث والمشاركة في إيجاد حلول لمشكلاته وقضاياها وتنظيم برامج تعليمية وتدريبية لمؤسسات المجتمع مثل برامج التدريب التحويلي، والتعليم المتناوب، والتعلم المستمر.
- تنوع التخصصات والكليات تبعاً لتنوع البيئات المحلية بحيث تتناسب مع طبيعة كل بيئة محلية وقطاعات الإنتاج في المجتمعات المحلية (٢٨: ١٦-١٧).
- إعداد الطلاب بصورة متكاملة عقلياً وخلقياً وإجتماعياً وتنمية مهاراته علي النقد الموضوعي والنقد الذاتي والتعاون مع الآخرين وحمل المسؤولية والإبداع والابتكار واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات وأن يكون قادراً علي تطبيق ما تعلمه من معلومات ومعارف فيما يواجهه من مواقف ومشكلات (٢٨: ١٩-١).
- تنوع مصادر التمويل من المشروعات والأنشطة والبحوث التطبيقية وغيرها تمثل مصدراً للتمويل بالإضافة إلي ما يمكن أن تحصل عليه الجامعة من معونات ومنح من بعض المؤسسات والأفراد، وبذلك تتحقق الاستقلالية للجامعات.
- تحويل الجامعة إلي مركز للإنتاج المعرفي والفكري من خلال إنتاج المعرفة ونشرها، وإقامة صناعة محتوى قادرة علي المنافسة عالمياً والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة (٢٩: ١٠٣).
- ربط التعليم بالإنتاج فالطالب في الجامعة المنتجة يتم إعداده بطريقة متوازنة تجمع بين النظرية والتطبيق وبين التعليم والإنتاج ورفع مستوي إنتاجية الطالب من خلال ممارسته

للعمل والإنتاج في المؤسسات الإنتاجية أثناء الدراسة وذلك بهدف تحقيق التعليم المنتج وتنمية مهارات الإبداع والابتكار لدى الطلاب.

٤- أهداف الجامعة المنتجة:

من المناقشة السابقة للأسس والمبادئ التي تنطلق منها فلسفة الجامعة المنتجة يتضح أنها تقوم بالعديد من الأدوار التنموية والتربوية لتحقيق بعض الأهداف. وفيما يلي أهم هذه الأهداف:

- زيادة قدرة الجامعات التنافسية لتتوافق مع متغيرات ومتطلبات العصر، ومع المعايير والنظم العالمية (٣٠: ١٠٤).
- التنمية المهنية المستدامة للطلاب قبل وأثناء الخدمة وتنمية مهاراتهم الإبداعية والإنتاجية وذلك لتحقيق الموازنة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات المؤسسات الإنتاجية والخدمية من الكوادر البشرية المؤهلة للإنتاج.
- المساهمة في علاج مشكلة البطالة لدى خريجي الجامعات.
- تحويل الجامعات إلى بيوت خبرة عالمية وتحقيق النفع بين قطاع التعليم وقطاع الأعمال والإنتاج، ويرسي دعائم الأمن الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع (٣١: ٣٨).
- توفير مصادر تمويل ذاتية للجامعات من خلال تفعيل الدور الإنتاجي لرأس المال المادي والمعرفي المتاح للجامعات وتحقيق استقلالية الجامعات.
- ترسيخ مفهوم الشراكة المجتمعية بين الجامعات وقطاعات الإنتاج والخدمات والعمل علي تفعيلها للقضاء علي الثنائية بين النظرية والتطبيق والفكر والعمل وصولاً لتحقيق التعليم المنتج وإعداد الكوادر البشرية القادرة علي الإبداع والابتكار.
- رفع مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية وزيادة إنتاجية التعليم الجامعي الفكري والمادي، وتطوير أداء نظام التعليم الجامعي ضماناً لتحقيق الجودة الشاملة للنظام.

- تحقيق المتطلبات التنموية الآتية: تنمية الاقتصاد الوطني باعتبار أن التعليم والاقتصاد وجهان لعملة واحدة، وتوفير أهم عناصر الإبداع والإنتاج وهو الإنسان، وتحقيق التنمية المستمرة للمجتمع، وبناء مجتمع قوي ومترايط (٣٢: ١٨).

التحديات التي تواجه التعليم الجامعي المصري:

تشير العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى أن الجامعات المصرية تواجه العديد من التحديات التي قد تعوق الجامعة عن تبني أسلوب الجامعة المنتجة وتفعيله علي مستوى الجامعات كأسلوب مهم في توفير موارد مالية إضافية من ناحية، والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من ناحية أخرى وفيما يلي بعض هذه التحديات:

هناك تأكيدات علي أن أبرز هذه التحديات يتمثل في معدلات التقدم التكنولوجي والانفتاح الإعلامي والثقافي والحضاري والعالمي، والمنافسة العالمية، والتوجه إلى التعليم العالي للجماهير وحاجة سوق العمل إلى وظائف مهنية وأكاديمية دقيقة والمطالبة بمؤسسات تعليم عال عابرة للقارات والمحيطات. وإزاء هذه التحديات من الطبيعي أن تصبح مؤسسات التعليم العالي مطالبة ببذل مزيد من الجهد، وإملاك مقومات التطوير المستمر، وتجويد أدائها، وذلك لزيادة فعاليتها في تحقيق أهدافها، وضمان قدرتها التنافسية التي تؤهلها بالفعل إلى التفوق والتميز (٣٣: ٦).

ويشير مهدي دياب ونجوي جمال الدين إلى بعض هذه التحديات التي تتمثل في:

- التحول من إنتاج المعرفة إلى تشكيل المعرفة والحاجة إلى إيجاد كادر من عمال المعرفة يكونون خبراء في تشكيل المعرفة ويقومون بتحديد المشكلات ثم حلها.
- عولمة المعرفة بمعنى أن يتدفق تيار المعرفة والمعلومات والمنتجات من الشمال إلى الجنوب وتمكن المستخدمين من المشاركة واستثمار المعرفة العالمية والمحلية في حل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع.

- القصور في تحويل المعارف إلى منتجات ولذلك يجب أن تعمل الجامعات علي تنمية الموارد البشرية لتحقيق التفاعل الكفاء مع نظام إنتاج المعرفة وتوزيعها حسب العرض والطلب.
- التعديل الهام الذي يجب أن تحدثه الجامعات في هذا السياق الجديد هو تنميته بني تعزز وتشجع الابتكارية الجماعية وتدريب الطلاب علي العمل في فريق (٣٤: ١٦). وذلك لعلاج القصور الناتج عن عدم ملائمة البرامج التعليمية لحاجات ومتطلبات سوق العمل.
- ضعف العدالة في الفرص الدراسية، فعدم وجود التكافؤ الاجتماعي للفرص الدراسية هو أمر شائع ويكون حاداً في الدول الفقيرة ومنها مصر، وأن السياسات المعتمدة للقبول في أغلبها مركزية تسعى إلي تكافؤ الفرص ولكنها تنتهي إلي ضعف عدالة التوزيع وتضخم أعداد الطلاب فوق الطاقة الاستيعابية.
- انخفاض الفعالية الداخلية للتعليم الجامعي ويظهر ذلك جلياً عند المقارنة بين مدخلات التعليم العالي من الطلبة وتدني نسبة المخرجات منهم وذلك بسبب ارتفاع معدل الهدر من ناحية وتدني مستوي الكفايات والمهارات لدي الخريجين وعدم ملائمتها لمتطلبات سوق العمل من ناحية أخرى وذلك بسبب الاهتمام بالكم علي حساب الكيف.
- ضعف العلاقة بين الجامعة والقطاع الخاص وقد تم تناول ذلك بإسهاب في بعض الدراسات السابقة، وقد أدى ذلك إلي أن مساهمة القطاع الخاص في توفير فرص دراسية وبحثية مازال محدوداً، وضعف الصلة بين المشاريع البحثية الجارية في الجامعات وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية ومشكلات قطاعات الإنتاج، ضعف التمويل والإنفاق علي البحث العلمي، ضعف ثقافة البحث العلمي لدي مؤسسات القطاع العام والخاص.
- أن نمط التنمية المتبع لم يسمح للجامعات أن تطور من تخصصاتها وتغير من ثقافتها، وذلك لأن كثير من المشاريع الإنتاجية والصناعية في المجتمع هي وكالات لشركات كبرى تتولي تطوير التكنولوجيا والتحكم فيها، وحتى الشركات التي حاولت أن تشارك في ابتكار أساليب وأدوات للتكنولوجيا نجدها قد اعتمدت علي خبرة الخارج أكثر من اعتمادها علي

المؤسسات العلمية في الداخل ، وحجتها في ذلك أن الجامعات المصرية ليس لديها ما تقدمه في هذه المجالات (٣٥ : ١٨٥).

- تدني التقييم المؤسسي وضعف رسوخ أصول ضمان الجودة، هناك محاولات لإرساء قواعد للتقييم وضمان الجودة والاعتماد في الجامعات المصرية ولكنها في المجمل تأخذ مظهراً شكلياً ولم تدخل مراحل فعالة ومؤثرة في جودة التعليم ومساره وتحولت أحياناً إلى مظهر بيروقراطي ومحاسبة المؤسسات المخالفة للأنظمة المرعية، وقد قام مكتب اليونسكو بعمل دراسة جدوي علي ذلك في ١٣ بلداً عربياً وما نشر من تقارير لا تثبت وجود أدلة في تحقيق الجودة المطلوبة (٣٦).

- تدني نسبة الأنفاق علي التعليم الجامعي وصعوبة تأمين مصادر تمويله وهي قضية تشكو منها الجامعات المصرية الحكومية وقد أدى ذلك إلى تفاقم المشاكل والعجز عند تنفيذ خطط ومشروعات التنمية وقصور في أداء الوظيفة البحثية للجامعة.

- إعتداد التطوير والإصلاح في الجامعات المصرية الحكومية علي قدرة الدولة علي تحقيق متطلبات إصلاح الجامعات، وأن هناك شبه إجماع علي أن الدولة أصبحت عاجزة عن تحقيق هذه المتطلبات، وأنه آن الأوان للحد من الاعتماد المطلق علي الدولة في تحقيق الإصلاح المنشود وتطوير البنية التحتية اللازمة للتطوير من معامل وأجهزة حديثة ومكتبات. وذلك بتوفير مصادر تمويل غير تقليدية بالتعاون والشرابة مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية في المجتمع، كما أن سياسة التكيف الهيكلي أدى إلي إتباع سياسات انكماشية استتبعها تحجيم فرص العمل أمام الخريجين وانتشار البطالة مما دفع البعض منهم إلي ممارسة العمالة غير المنتظمة، هذا بالإضافة إلي أن تكلفة الطالب الجامعي في مصر أدني من تكلفة الطالب الأردني والتونسي رغم الزيادات في إعتمادات الجامعات ووزارة التعليم العالي خلال عقد التسعينيات (٣٧ : ١٦٧).

- غياب استقلال الجامعة جعلها إمتداد للمرحلة الثانوية في جوانبها السلبية، كما أن التوسع في إنشاء الجامعات وزيادة أعدادها كان توسعاً أفقياً جاء علي حساب التوسع

الرأسي، مما كان له أسوأ الأثر علي تنمية إمكانات الجامعات القائمة بالإضافة إلي فقد الحرية الأكاديمية (٣٨).

- جمود اللوائح والقوانين التي تحكم أداء أعضاء هيئة التدريس وتطويره وشكلية البرامج التدريبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وافتقار محتواها لكثير من الاتجاهات الحديثة المرتبطة بتطوير أدائهم في مجتمع المعرفة، وغياب الآليات اللازمة لبناء وتحديث قاعدة المعرفة التنظيمية للجامعة، وندرة الموارد المالية اللازمة لإجراء البحوث التطبيقية التي يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس مما يعوق عملية نشر وتطبيق خبراتهم ومعرفتهم بفاعلية في خدمة مجتمعهم الأمر الذي جعل التعليم الجامعي لا يفي بمتطلبات التنمية المجتمعية الشاملة (٣٩).

ومن ثم لا يمكن للأحوال والأوضاع الراهنة لمستوي خريجي الجامعات المصرية أن تقود المجتمع لتحقيق أهدافه التنموية، وبناء مجتمع معرفي متقدم، نظراً لضعف المدخلات التعليمية، وسوء حالة الأبنية والتجهيزات العلمية وضعف الجهاز الإداري ، وعدم مواءمة النظام والبرامج الدراسية لروح العصر، بالإضافة إلي غياب الرؤية الشاملة والنظرة الإستراتيجية لدور التعليم العالي والجامعي في مستقبل استثمار وتنمية الموارد القومية، وكذلك محدودية فرص التعامل مع العلوم الحديثة والمستقبلية وتطبيقاتها في الجامعات المصرية (٤٠). وقد أدى ذلك إلي إبتعاد التعليم الجامعي المصري عن سباق المنافسة العالمية لإنتاج المعرفة، وضعف مستوي الجودة فيه، وغياب الجامعات المصرية عن التصنيفات العالمية لترتيب الجامعات، واحتلال الجامعات المصرية لمراكز متأخرة علي مستوي القارة الأفريقية وتفوق جامعات جنوب أفريقيا وتنزانيا وناميبيا وغيرها عليها، فقد حصلت ٨ جامعات من جنوب أفريقيا علي ثماني المراكز الأولى إفريقياً، في حين إحتلت جامعة حلوان المركز ٨٥ إفريقياً.

وإنطلاقاً من الوضع الحالي للتعليم الجامعي المصري، وحالة التحول التي يعيشها العالم بصفة عامة والمجتمع المصري بصفة خاصة، من حيث التحولات الكبرى في السياسات التعليمية، والاقتصادية والثقافية، فإن إصلاح التعليم الجامعي المصري أصبح قضية ضرورية

ملحة، تفرضها متغيرات الحاضر والمستقبل، وأزمة الواقع الحالي، ومتطلبات التنمية المجتمعية.

مبادرات لإصلاح التعليم الجامعي المصري:

لقد طرحت العديد من المبادرات لإصلاح التعليم الجامعي المصري، كان من بينها المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي ٢٠٠٠م، الذي أوصى برسم إستراتيجية لتطوير التعليم الجامعي المصري تضمن خمسة وعشرين مشروعاً لإصلاح منظومة التعليم الجامعي، وأستقر الأمر علي تنفيذ ستة مشروعات هي (مشروع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICTP ، ومشروع تطوير الكليات التكنولوجية المصرية ETCP ، ومشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات FLDP ، ومشروع تطوير كليات التربية FDEP ، ومشروع صندوق تطوير التعليم العالي HEEPF ، ومشروع توكيد الجودة والاعتماد QAAP) وذلك علي ثلاث مراحل تتفق كل مرحلة مع الخطة الخمسية للدولة إعتباراً من ٢٠٠٢ حتي ٢٠١٧م (٤١ : ٣٧).

وفي مؤتمر قضايا الإصلاح العربي الرؤية والتنفيذ الذي عقد في مكتبة الإسكندرية حيث صدرت وثيقة الإسكندرية التي تعمل وفقاً لقائمة أولويات محددة تتمثل في الإصلاح السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي وآليات المتابعة مع المجتمع المدني وتضمنت الاهتمام بالتعليم وتطويره وإنتاج ونشر وتسويق المعرفة وتطوير المؤسسات التعليمية (٤٢).

وعلي الرغم من أهمية مبادرات الإصلاح، إلا أن الأهم من ذلك هو مدي الاستفادة من استثمارها الاستثمار الأمثل بما يتناسب مع متطلبات التنمية الشاملة، وبالطريقة التي تسهم في إصلاح واقع التعليم الجامعي، وتساعد علي التكيف والتعامل مع المتغيرات المجتمعية والعالمية والمتجددة باستمرار وكذلك الاستفادة منها، هذا بالإضافة إلي التحديات التي تفرض نفسها علي الجامعات المصرية والتي سبق التطرق إليها ومنها قدرة الجامعات علي إحداث التوازن بين الكم والكيف وتحديث نظم التعليم مع المتغيرات العالمية العلمية والتكنولوجية المتسارعة والتخصصات المستحدثة مع طبيعة المهن والمهارات والكفايات اللازمة للقوي

العاملة لكي تنافس في سوق العمل، وهذا يتطلب من الجامعة أن تكون رسالتها موجهة بالكفاية الإنتاجية لعوامل الإنتاج المؤدية إلى زيادة الإنتاج وتقليل نفقاته، وزيادة جودته، وتسويقه، وذلك بهدف التصدي للتهديدات الخارجية للمجتمع.

العلاقة بين التعليم والإنتاجية :

تعد عملية تقييم الإنتاجية الجامعية في مجال الخدمة عملية معقدة نظراً للطبيعة المتنوعة للأنشطة الخدمية التي تقدمها الجامعة، كما أن المشاركة في تقديم الخدمات يرتبط بمكانة الكلية وإمكاناتها البشرية والمادية، وحجم الأعباء المطلوب إنجازها في مجال البحث والتدريس، ونظراً لأن الخدمة تتضمن أنشطة عديدة فيمكن تقديمها من خلال المعايير التالية (٤٣ : ١٥٨) :

- في مجال الخدمة العامة (أو التعلم المستمر) يجب أن تتم الإشارة إلى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في برامج التعلم المستمر، وفي المؤتمرات، والسيمينارات، وورش العمل ذات العلاقة.

- في مجال الخدمة التعليمية للجامعة يجب الإشارة إلى المقررات التي يتم تدريسها، وإدارة الدراسات الجامعية، والمشاركة في اللجان، والانتدابات الأخرى في مثل هذه الأعمال.

- وبالنسبة للخدمة المقدمة للمهنة، يجب أن تتم الإشارة إلى مشاركة أعضاء القسم العلمي في اللجان المتخصصة وتقديم الاستشارات والعون الإداري في مجال القسم.

- وفي مجال خدمة المجتمع يجب أن تتم الإشارة إلى الأنشطة المرتبطة بالمجتمعات الأكاديمية أو الخدمة الحكومية أو العامة أو كلاهما وكذلك الأنشطة الاستشارية.

وهناك مجموعة من المبادئ الأساسية التي يمكن أن تشكل منطلقات لتحديد رؤية مقترحة لتقييم الإنتاجية الجامعية في مجال البحث العلمي من الناحية الكيفية والكمية كالتالي (٤٤ : ١٦٨) :

- تحديد المسؤولية الداخلية الخاصة بكيفية أداء الجامعة لرسالتها البحثية وذلك من خلال وضوح اللغة المستخدمة في البحث ليكتمل الفهم وتعم الفائدة، التخصص الدقيق للقائمين بالبحث، التوازن بين أنواع البحوث سواء كانت تطبيقية أم إجرائية أم ميدانية ... إلخ.
- تحقيق مقاييس الدخل والمنصرف والقيمة المضافة وذلك من خلال التحري عن الرسالة البحثية للجامعة ومدي إسهامها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التحري عن كفاءة وفعالية الرسالة البحثية للجامعة في ضوء المخصصات المالية المحددة لها.
- عند تقييم أي بحث لا يكتفي فقط بالآثار والمحصلات الكمية والنوعية الخاصة بالبحث، بل يجب أن نركز علي الأهداف والاستراتيجيات والخطط وعملية التنفيذ بالإضافة إلي المحصلات والآثار.

يتضح مما سبق أن العالم الآن ينتقل من المجتمع الصناعي إلي المجتمع ما بعد الصناعي الذي من أهم صفاته الإنتاج الغزير للمعرفة، يعتمد في تخطيطه علي الكمبيوتر الذي حل محل العامل التقليدي فهو مجتمع مختلف في نوعية المنتج والمستهلك والسوق، والاستهلاك فيه إستهلاك خدمات وأفكار، حيث أن الإنتاج يعتمد علي نظام هائل للمعلومات والتسويق، ومرونة غير مسبوقة في نمط الإنتاج وفي تغيير مستمر للهياكل ووسائل الإنتاج ولا نستطيع أبداً أن نواجهه بقوة عمل جاهلة أو نصف متعلمة، ولذلك فإن أي خلل في التعليم سوف يؤدي إلي الخلل في الإنتاج وتدهور الإنتاجية فالعلاقة طردية بين الإنتاج والتعليم ولذلك فهناك فجوة بين الإنتاج والتعليم الجامعي المصري ويصبح التعليم دون العائد نظراً لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تلقي الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة مما يؤدي إلي إتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم وارتفاع تكلفة التعليم في جميع مراحله.

مما سبق تتضح أهمية هذه الدراسة في تطوير التعليم الجامعي بوضع تصور مقترح لجامعة مصرية منتجة في ضوء خبرات بعض الدول، تتناول الباحثة فيما يلي بعض الخبرات الناجحة في مجال الجامعات المنتجة.

ب - بعض الخبرات الناجحة في مجال الجامعات المنتجة :

إن التقدم المطرد في إنتاج المعرفة واعتبارها أحد المصادر الرئيسية للثروة والإزدهار من خلال إنتاج ونشر وتوزيع المعرفة أدى إلى تحول جامعات الدول المتقدمة إلى جامعات منتجة استثمارية تحقق مصادر للدخل إضافية تسهم في دفع عجلة التطوير والإزدهار فيها مع الحفاظ علي وظائفها الرئيسية كجامعات مرموقة وفي هذه الدراسة سوف نتعرف علي خبرات بعض الدول في هذا المجال للاستفادة منها في التصور المقترح لجامعة منتجة مصرية.

١- الجامعات المنتجة في الولايات المتحدة الأمريكية :

- شكلت الجامعات ببرامجها الأكاديمية والقطاعات الإنتاجية الخاصة والحكومية منظومة متكاملة للإرتقاء بالبحث العلمي والاستفادة من نتائجه وقد أدى ذلك إلي أن ٦٠% من الناتج المحلي للولايات المتحدة يعتمد علي إنتاج ونشر وتوزيع المعرفة. والجدير بالذكر أن الولايات المتحدة ودول الاتحاد الأوروبي واليابان من المصادر الرئيسية لبراءات الاختراع حيث سجلت هذه الدول دولياً ما يزيد عن (١٣٠) مليون براءة اختراع (٤٥ : ٥٧-٥٨). وشاركت الجامعات الأمريكية بذلك في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وحل مشكلات المجتمع ومعالجة قضاياها من خلال إجراء البحوث اللازمة لحاجة تلك المؤسسات بالإضافة إلي الأبحاث التعاونية التي يشترك فيها فريق من الباحثين من الجامعات والقطاع الخاص من خلال مراكز التميز البحثي.

- توسيع آفاق دور الجامعة بحيث تتعدي الوظائف التقليدية التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع إلي الاستثمار في المعرفة ومن النماذج الناجحة نموذج الحاضن التكنولوجي الذي قدمته جامعة تكساس في مدينة أوستن بولاية تكساس ، وهو مصمم للاستفادة من نتائج الأبحاث والاختراعات في المشروعات الصناعية لزيادة معدلات الإنتاج وعلاج المشكلات التي تواجهها هذه المشروعات، وقد حقق ذلك عدة منجزات تتمثل في حل مشكلة البطالة بين الخريجين الجامعيين، وساعد أكثر من ٤٠٠ شركة علي إقامة أنظمة

إدارية تطبق أسلوب إدارة الجودة الشاملة TQM، وأفاد الجامعة في مواجهة مشكلة التمويل (٤٦ : ٤٣).

- ومن أمثلة نماذج الجامعات الأمريكية المنتجة جامعة استانفورد Stanford University ومن أمثلة التعاقدات الناجحة لهذه الجامعة تعاقدتها مع مؤسسة تاو ليت باكاند Tawlet Packand حيث أدى هذا التحالف إلى تصميم العديد من الأنظمة المعلوماتية المهمة كانت السبب وراء ظهور وادي السيلكون (نموذج أودية المعرفة) الذي أنتج ما يعادل ١٠٠ مليون دولار عام ١٩٩٦، استفادت منه الشركة، والجامعة والأساتذة والخريجين (٤٧ : ١٣٩).

- تمثل الخدمات الإشرافية التي يتم التعاقد بشأنها بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المختلفة للإشراف علي البرامج الأكاديمية أو تطوير البرامج القائمة وتقويمها خبرة ناجحة مطبقة في العديد من الجامعات الأمريكية المنتجة وذلك لما يحققه الإشراف من مزايا عديدة منها: استفادة المؤسسة الإنتاجية أو الخدمية أو التعليمية من الخبرات والإمكانات البحثية المتطورة بالجامعة في إجراء البحوث التطويرية للمؤسسة، هذا بالإضافة إلى الإشراف العلمي علي برامجها ومناهجها، وتمتع المؤسسة بالسمعة المتميزة التي سوف تكتسبها من سمعة الجامعة التي تشرف عليها (٤٨ : ١٠٦).

- تعد برامج التدريب والتعلم المستمر من الخبرات الناجحة المطبقة في العديد من الجامعات الأمريكية المنتجة وذلك بغرض التنمية البشرية لجميع أفراد المجتمع وتطويرهم ليتمكنوا من تحقيق التكيف مع المتطلبات الحضارية المتغيرة، والتفاعل مع برامج التنمية، وتوفير احتياجات المجتمع من الكوادر المتعلمة والمدرّبة وأنشئت لهذا الغرض المراكز المتخصصة لتتولي مهمة التخطيط ومتابعة هذه البرامج سواء التعليمية أم التدريبية. ومن النماذج الناجحة تعاقد جامعة شمال أيلنوي Northe Ilinoi مع مؤسسة ويستل Westell technologies ، حيث انخفضت معدلات الأخطاء في العمل بنسبة ٤٥ % ، وانخفضت ساعات تدريب العاملين بنسبة ٦٤ % بسبب ارتفاع مستوى أدائهم، واكتساب بعضهم مهارات جديدة في تحليل البيانات وتحديد الحاجات الأدائية

المطلوبة وإعداد برامج التدريب، وكان ارتفاع مستوى الأداء بسبب مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الفرق البحثية للمشروع فتوسع بذلك معدل المبيعات وغطت ٦٢ دولة واستفادت الجامعة أيضاً في تدريب طلابها وتنمية مهاراتهم وتحسن أداء الهيئة التدريسية وزيادة خبراتهم إلى جانب تحديث الكثير من أجهزتها ، ودعم ميزانية الجامعة (٤٩ : ٢١).

- تطوير إقتصاد البيئة المحلية الزراعية لتكون صناعات جديدة ساهمت فيها الجامعة من خلال التعاون مع هيئات المجتمع وقطاعات الأعمال والاستفادة من براءات الاختراع والابتكارات للهيئة التدريسية وتم إنشاء مكاتب لنقل التقنية ، وتوفير رأس المال اللازم لتسويق البحوث والاختراعات مثل "معهد ماساتشوسيت للتكنولوجيا" (٥٠ : ٥٢)، الذي يقيم المعارض التسويقية للمنتجات الجامعية، ويوفر الإعلام العلمي الجيد عن البحوث والاستشارات.

- الجامعات الأمريكية تعد بيوت خبرة للمؤسسات الإنتاجية تقدم الاستشارات اللازمة لهذه المؤسسات حيث تمثل البرامج الاستشارية مجالاً حيوياً لتطوير أداء العمليات الإنتاجية والخدمية وذلك بما توفره من كفاءات علمية وفنية، وتطوير الخبرات والمشاريع الإنمائية وما تتطلبه هذه المشاريع من دراسات واستشارات فنية من خلال المكاتب الاستشارية في كليات الهندسة والحقوق .. الخ.

- تمارس بعض كليات الجامعة أنشطة إنتاجية ومشاريع ضرورية للعملية التعليمية وتقوم هذه الكليات ببيع هذه المنتجات لتوفير مصادر إضافية لتمويل الجامعة مثل كليات الزراعة والطب البيطري والصيدلة ... الخ. لقد تم مناقشة خبرة الولايات المتحدة في الجامعة المنتجة بشئ من التفصيل وسوف نكتفي في الخبرات الأخرى بذكر أهم ما يميزها تجنباً من التكرار.

٢ - الجامعات المنتجة في دول الاتحاد الأوروبي :

- لقد تبنت المجموعة الأوروبية (٥١ : ١٠٨) مجموعة من البرامج التي تجسد مفهوم الجامعة المنتجة لتفعيل الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية ومن هذه البرامج برنامج كوميت (Comet). وهو واحد من أربعة برامج أساسية في مجال التعليم العالي الأوروبي، ويهدف هذا البرنامج إلى تعزيز تشكيل إتحادات إقليمية أو قطاعية مشتركة تضم الجامعات والمؤسسات الاقتصادية تلبي إحتياجات الإعداد والتدريب، وقد إرتفع عدد هذه المراكز إلى (١٦٠) مركزاً عام ١٩٩٠م وتعني هذه المراكز بالتدريب في مجالات تكنولوجيا الإعلام والاتصالات اللاسلكية، والمجال الزراعي، والغذاء والبيئة، والطاقة ، ومجالات تصنيع الأخشاب.

- ولقد ساهم هذا البرنامج في تمويل البحوث والتطوير، وقد بلغ إجمالي تمويل البحوث في عام ٢٠٠٦م في فرنسا ٣٨ بليون فرنك فرنسي، ونسبة الإنفاق الحكومي علي البحوث ١٦%، ونسبة إنفاق القطاع الخاص وصل إلى ٧٧% ، وفي إنجلترا نسبة الإنفاق الحكومي علي البحوث ١٨%، ونسبة إنفاق القطاع الخاص ٦٤%، وفي الدنمارك نسبة الإنفاق الحكومي علي البحوث ٢٧.٢%، ونسبة إنفاق القطاع الخاص ٦٠%.

وفي بريطانيا (٥٢ : ٧) هناك عدد من الجامعات أخذت بهذا الاتجاه منها جامعة أكسفورد وجامعة مانشستر وغيرها، وقد ساهم هذا التحول في زيادة مواردها المالية وتخفيفاً من اعتمادها علي التمويل الحكومي، مع الانتفاع بالأصول المادية والمالية لها.

فقد قامت جامعة أكسفورد بتأجير منشآتها أثناء العطلات السنوية ونهاية الأسبوع ، وتم بيع وجبات جيدة الصنع للمواطنين، وتم السماح بإنشاء أنشطة اجتماعية في ساحات الجامعة واستغلال الطرقات وساحات الاستقبال في الترويج الإعلاني للمحلات والشركات مقابل رسوم مالية.

أما جامعة مانشستر ممثلة بمعهد العلوم والتقنية المتخصص في مجال الهندسة الكيميائية والميكانيكية وعلم التحليل وعلم الحياة وعلم المواد، فقد أسس شركات تابعة له تعمل في مجال الاكتشافات العلمية ومن تلك الشركات الشركة القابضة التجارية التي تهدف إلى تسويق البحوث ونقل التقنية، وتقوم الجامعة بدورها بالإنفاق علي البحوث الأساسية والتقنية من عوائد هذه الشركة، وقد فتح لهذه الشركة التابعة للجامعة فروع في أوروبا وأمريكا واليابان، وتسعي الجامعة إلى تحديد الأبحاث ذات الأهمية سنوياً.

٣- الجامعات المنتجة في اليابان (١٤٠:٥٣):

بدأت التجربة اليابانية في الظهور في الثمانينيات وتبلورت في الملامح التالية:

- البحوث المشتركة بين القطاع الخاص والجامعات بحيث يتم تبادل أعضاء هيئة التدريس والباحثين من القطاع الخاص لخدمة الطرفين ويتم دفع تكلفة البحوث المشتركة.
- التعاقد بين القطاع الخاص والجامعات لعمل أبحاث حسب الحاجة ويقوم القطاع الخاص بدفع تكاليف هذه البحوث.
- تمنح الشركات والمؤسسات من القطاع الخاص للجامعات منحاً أو هبات بغرض تعزيز ودعم البحث العلمي وتحسين الأنشطة التعليمية وتعرف هذه الهبات بكراسي البحث العلمي وذلك لتساعد وتمول أقساماً أو أنشطة بحثية خاصة.
- لتعزيز الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص داخل النظام الضريبي تم وضع معاملة ضريبية تفضيلية كالتالي:

- الإعفاء من الضريبة علي التبرعات المالية.

- الإعفاء من الضرائب علي البحوث والتجارب المشتركة والخاصة.

- ويتم تطبيق نظام الضرائب التفضيلية علي المشروعات والبحوث والتجارب المشتركة ذات التكاليف العالية والتي تستغرق سنوات طويلة.

هذه الأساليب حققت نجاحات باهرة في اليابان فاقت التوقعات حيث زادت قيمة البحوث المشتركة من ٥٠٢ مليون دولار في التسعينيات إلى ١٠ مليار دولار عام ٢٠١٠م.

٤- الجامعات المنتجة في أستراليا (٥٤):

من خبرات الجامعات الأسترالية الناجحة في مجال الجامعة المنتجة تجربة جامعة كانبرا، فقد تبنت الجامعة التوجه نحو إقتصاد السوق بسبب العولمة والتصاعد العالمي للرأسمالية، والمبادئ الليبرالية الرأسمالية الحديثة، وقد أدى ذلك إلى زيادة الإنتاجية من خلال مجموعة من البرامج منها:

- التنمية الرأسمالية وذلك بمساهمة الجامعة المالية لبرنامج الأعمال الاستثمارية مثل إقامة مركز للتنمية المهنية، ومرافق لخدمة العملاء من خارج وداخل الجامعة.
- قامت الجامعة بتدريب العاملين في المصانع والمؤسسات لإكسابهم خبرات عملية ومنح حوافز للمدرّبين.
- عقد إتفاقات تعاون وشراكة مع المؤسسات الحكومية والصناعية والمدنية في المجتمع لدعم التنمية الاقتصادية والتقنية والإجتماعية ومن البرامج الهامة التي تحقق المنفعة المتبادلة الآتي:

- برنامج التدريب المهني والخدمات الاستشارية.
- توفير دورات تدريبية ومنح دراسية للطلاب في المناطق الصناعية.
- برنامج الأبحاث التطبيقية في مجال المهن والعلوم والتكنولوجيا.
- برنامج التعاون مع الجمعيات الاستشارية واللجان التي تقوم بتوجيه المشروعات البحثية.

ومن الجامعات الأسترالية المنتجة المشهورة أيضاً جامعة ملبورن، حيث حددت أولويات إجرائية للتوجه نحو الجودة والتميز مثل: الشراكة مع المؤسسات، وإجراء أبحاث متقدمة، إقامة بنية تعليمية وتحتية متطورة، إعداد أفراد علي مستوى عال من الجودة، وتطوير المجتمع المحلي، وقد ساهم ذلك في تحقيق موارد مالية عالية بسبب الشراكة مع المؤسسات الإنتاجية.

٥- الجامعات المنتجة في ماليزيا (٢١:٥٥ - ٢٢):

- لقد نجحت ماليزيا في تأسيس نظام تعليمي قوي ساعدها علي تلبية الحاجة من قوة العمل الماهرة لعملية التحول الاقتصادي من قطاع زراعي تقليدي إلي قطاع صناعي، ووظفت المؤسسات التعليمية خاصة الجامعات لبلوغ مرحلة الاقتصاد المعرفي القائم علي تقنية المعلومات والاتصالات.

- مشاركة الجامعات المنتجة للقطاعات الاقتصادية والمؤسسات الحكومية في حل المشكلات الكبرى والعمل علي تعزيز التنمية المستدامة عن طريق البحوث والإبداع الفكري، والاستشارات، والدراسات الميدانية بالإضافة لمسئوليتها في الحفاظ علي الذاتية الثقافية وتحقيق التعلم المستمر، وتوفير مصادر تمويلية للجامعات وقد أدي ذلك الاستثمار في البشر إلي تزايد رأس المال المادي لتمويل المشاريع الاقتصادية وتنميتها وتحقيق الاستقلالية نظراً للاستغناء عن الاقتراض.

- وضعت خطة شاملة للنهوض بالتعليم، يعتمد علي العمل الفاعل والسريع، يسعى لتحقيق رؤية ورسالة لتحقيق أهداف محددة.

- أهتمت الجامعات المنتجة في ماليزيا بالبحوث والدراسات كآلاتي:

- دراسة شاملة بالتعاون مع جامعة هارفارد للنهوض بالتعليم بجمع المعلومات عن المدارس والمناهج والطلاب وتحليلها ودراستها علي جميع المستويات بميزانية تعادل مليوني دولار.

- تمويل البحوث والدراسات من وزارتي التربية والتعليم، العلوم والتكنولوجيا، والشركات والمصانع، وتساعد الحكومة الجامعات بواسطة مؤسسة تطوير التقنية المالية، وتشجع الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية واستخدام أنشطة البحث لأغراض تجارية، بهدف إعداد نخبة من الخبراء المتخصصين وإيجاد مراكز للتميز ومؤسسات التفكير المتخصصة في الإقتصاد والسياسة والدراسات الإستراتيجية والتقنية.

٦ - الجامعات المنتجة في المملكة العربية السعودية (٥٦):

تعد جامعة الملك فهد للبترول والمعادن من الجامعات السعودية الرائدة وخاصة في المجال الهندسي والتقني وجودة التدريس والتدريب والتأهيل والبحث العلمي والشراكة مع المؤسسات الإنتاجية والصناعية وخاصة شركة سابك في مجال التدريب والبحث العلمي مما يحقق للشركة زيادة الإنتاج، وزيادة الكفاءة، وتحسين الجودة، وتنويع المنتجات، والمنافسة العالمية، ومن الفوائد التي ترتبت علي الشراكة مع المؤسسات الإنتاجية والصناعية ما يلي:

- الاستفادة من قواعد المعلومات لتوفير الإحصاءات والمعلومات عن التقنيات المستخدمة في الإنتاج.
- الاستفادة من الاستشارات الفنية لتطوير وتحسين المنتجات وطرق إنتاجها.
- مشاركة الباحثين في الدورات التدريبية التي ينظمها القطاع الإنتاجي لرفع كفاءتهم.
- الاستفادة من نتائج البحوث التطبيقية والدراسات هذا بالإضافة إلى تبادل خبرات الباحثين ومشاركتهم في إعداد الدراسات الأولية ودراسات الجدوي لتوسيع النشاطات الاستثمارية في المملكة.

وتتيح الشراكة توفير دعم مالي للجامعة من خلال إجراء البحوث التعاقدية حيث تحدد سابك المشكلة التي تريد حلها، أو التوجيه التطويري، ومن أمثلة المشاريع المشتركة تحسين مواصفات الأسفلت ، وإنشاء كراسي علمية متخصصة في جامعة الملك فهد للتحكم في التلوث من الصناعات الكيماوية.

ويمكن أن نخلص من تلك الخبرات العالمية الناجحة في مجال الجامعات المنتجة وتفعيل الشراكة المجتمعية إلى ضرورة التحول النوعي في أدوار الجامعة والتوجه نحو استثمار المعرفة استثماراً اقتصادياً يحقق موارد مالية إضافية للجامعات من ناحية، ومن ناحية أخرى يساهم في التنمية المجتمعية والإقتصادية المستدامة، وفتح قنوات جديدة وطرق لمستقبل أفضل للمجتمع والإنسان، وحل مشكلات وقضايا المجتمع بالتعاون مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية، هذا بالإضافة إلى مسؤوليتها في الحفاظ على الذاتية الثقافية وتحقيق التعلم المستمر.

والجدير بالذكر أن استثمار الجامعة لإمكاناتها المادية أو البشرية لكي يحقق المستهدف منه وهو المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع من خلال الشراكة مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية والمساهمة بالبحوث التطبيقية في حل مشكلات الإنتاج والمشكلات الخدمية يتطلب إستراتيجية تسويقية معدة جيداً تأخذ في الاعتبار احتياجات العملاء وتعمل على تلبيتها بالكفاءة المطلوبة وبأقل تكاليف ممكنة حتي يمكن للجامعة أن تنافس بفاعلية في تسويق منتجاتها في ظل منافسة شرسة مع مؤسسات التعليم العالي المحلية والإقليمية والعالمية.

تسويق التعليم الجامعي:

ساد الجدل حول تسويق التعليم والخدمات الجامعية بين مؤيد ومعارض، ويرى المعارضون أن التسويق ومبادئه لا يصلحان في التعليم الجامعي فالصالح العام قد لا يكون عاماً بالضرورة فما يستفيد منه الموردون قد لا يفيد المستفيدين، وأن المؤسسات التعليمية تهدف إلى خدمة المجتمع ولا يمكن تقدير الخدمات الاجتماعية من منظور مالي كمي (٥٧: ٨٨-٩٠).

ويري المؤيدون أن التسويق مفهوم شامل يصلح للتطبيق في المؤسسات الربحية وغير الربحية ومن بينها الجامعات، وأن تبني ممارسات السوق يعزز الكفاءة داخل المؤسسات التعليمية والديمقراطية ويخلق جواً من التنافس يدفع المؤسسات الجامعية الحكومية إلى مزيد

من العمل الجاد لكسب ثقة المؤسسات المختلفة والإبداع وعمل التعديلات التي يطلبها السوق وزيادة الإقبال علي المؤسسة الجامعية، وتوفير موارد مالية في ظل تراجع الإنفاق الحكومي علي قطاع التعليم الجامعي.

مفهوم التسويق التعليمي: يعرف "بأنه محاولة إشباع حاجات المستهلكين (الطلاب) من خلال تنسيق مجموعة من أوجه النشاط التي تساعد الجامعة في تحقيق أهدافها" كما عرف أيضاً بأنه "الخيار الذي يواجهه المديرون في المنظمات التي لا تهدف إلي تحقيق الربح شريطة أن تؤدي هذا الخيار" (٥٨ : ١٢٠). وتعرفه الباحثة بأنه "عملية إستراتيجية اجتماعية تهدف إلي تحديد احتياجات المستفيدين (الطلاب ، الباحثين ، جمهور المستفيدين في المجتمع) وتقديم خدمات مناسبة لهم بالأسلوب الذي يحقق مكاسب ملموسة لكلا من المنتج والمستهلك".

أهداف التسويق التعليمي الجامعي :

يمكن إجمال أهم أهداف التسويق التعليمي الجامعي كالتالي (٥٩ : ٥٥):

- التعرف علي احتياجات الزبائن (الطلاب) "تحديد التخصصات التي يحتاجها الطلاب وسوق العمل".
- تطوير الخدمات التعليمية والمنتجات لتحقيق تلك الاحتياجات.
- تعريف المنتج الذي تنتجه للمستهلكين أو الزبائن من خلال برامج (دعاية ، ترويج ، وإعلان).
- تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بإرضاء الزبائن بالتكلفة المناسبة.

مما سبق يتضح أن تسويق الخدمة الجامعية لا يهدف إلي استقطاب الطلاب فقط بقدر ما يهتم بتقديم أفضل الخدمات التعليمية والبحثية والفنية والاستشارية لترضي العملاء (الزبائن) المستهدفين (الطلاب، الباحثين، المجتمع بشكل عام ... الخ).

ويمر تسويق التعليم الجامعي بعدة مراحل يطلق عليها دورة التسويق Marketing cycle وهذه المراحل هي: بحث التسويق، تحليل المنتج الذي تقدمه، وضع إستراتيجية تسويقية، تعريف المنتج الذي تنتجه، التسويق والترويج، ضبط الجودة، والمراقبة. وفيما يلي تتناول الباحثة نبذة مختصرة عن دورة التسويق:

- بحث التسويق: يعد العميل هو جوهر عملية التسويق للمنتج في المؤسسات الجامعية ولذلك تبدأ دورة التسويق بعمل دراسة تقييمية لحاجة العملاء مع رصد العوامل المؤثرة في قراراتهم لاختيار المنتج في ظل التنافسية بين المؤسسات الجامعية التي تقدم نفس المنتجات ومن هنا تبدأ المؤسسة الجامعية تقديم المنتج بالموصفات المطلوبة (٦٠: ١٥٢).

- تحليل المنتج Analyzer your product: يمكن تحليل المنتج الذي تقدمه الجامعة بأسلوب التحليل الرباعي SWOT وذلك لتحديد جوانب القوة، والضعف، في المنتجات التي تقدمها، وكذلك الفرص التي تمتلكها الجامعة لتسويق خدماتها ومنتجاتها والتهديدات التي تعوقها، وهذا التحليل يعزز موقف الجامعة في سوق الخدمات الجامعية.

- وضع إستراتيجية تسويقية Develop Marketing Strategy: تتضمن هذه المرحلة تحديد أهداف إستراتيجية للتسويق، وهذه الأهداف قد تكون طويلة المدى، ومن الأهمية أن تتكامل الأهداف الإستراتيجية للتسويق مع الإدارة الجامعية ككل بهدف تحسين الجامعة وتطويرها (٦١: ٥٠).

- تعريف المنتج الذي تقدمه Define & Redefine the Product: بعد وضع الإستراتيجية للجامعة يجب أن تقوم الجامعة بتوضيح الصورة كاملة لدى كل العاملين بالجامعة وخاصة أعضاء هيئة التدريس حيث أنهم يقدمون للعميل صورة من منتجات الجامعة كما أن لهم دوراً فعالاً في كسب ثقة العملاء في تلك المؤسسة الجامعية وتحقيق سمعة طيبة لها (٦٢: ٦٤-٦٤).

- التسويق والترويج Marketing & Promotion: يوجد نوعان من الأسواق لتسويق المنتجات والخدمات الجامعية أسواق داخلية تضم الطلاب والآباء وأعضاء هيئة التدريس الذين يقدمون المنتج ويؤدون دوراً فعالاً ليس فقط في تعليم الطلاب، ولكن أيضاً في نقل الصورة لعملاء جدد، أما السوق الخارجية فتتمثل في الشركات والمنظمات ورجال الأعمال الذين يحتاجون تلك المنتجات والخدمات والتي تهدف الجامعة إلي استقطابهم لتسويقها (٦٣ : ١٩٨).

- ضبط الجودة ومؤشرات الأداء Quality control & Performance indicator: تصيغ الجامعة ما تريد تحقيقه من أهداف وتضع إستراتيجية لتحقيق هذه الأهداف، وسلسلة من مؤشرات الأداء لتقييم مدى تحقق هذه الأهداف فقد تستطيع الجامعة أن تسوق المنتج علي المدى القصير ولكن الاحتفاظ بطلابها علي المدى الطويل مشروط بصدق الجامعة في الإيفاء بوعودها تجاه ما تقدمه من منتج وخدمة.

- المراقبة Monitoring: والمراقبة هي المرحلة الأخيرة في دورة تسويق التعليم الجامعي وفيها يتم تقويم نتائج إستراتيجية التسويق بالتغذية الرجعية إما بشكل غير رسمي من خلال مناقشة الآباء ورجال الأعمال، أو بشكل رسمي بإرسال استفتاءات إليهم وتكون آرائهم هي المقياس الذي يحكم علي مدى قدرة الجامعة علي تلبية رغباتهم، وتغيير وتطوير ما يلزم تغييره للوصول بخدماتها ومنتجاتها إلي المستوى الأمثل الذي يرغب فيه العملاء.

مما سبق يتضح أن التسويق أحد الآليات المستخدمة في توفير الموارد المالية للجامعة مما يحقق استقلالية الإدارة والقدرة علي حل مشاكلها، وقد نبغ الاهتمام بالتسويق كرد فعل طبيعي لتعاظم دور المؤسسات المهنية والإستشارية من جهة ولزيادة حدة المنافسة بين تلك المؤسسات علي خدمة عملائها من جهة أخرى. ولتحقيق الإستراتيجية التسويقية للجامعة يجب التعاون والتكامل بينها وبين القطاعات الإنتاجية والخدمية، وتدعيم سبل الشراكة مع مؤسسات المجتمع المختلفة وتتبني فلسفة وإدارة الجودة الشاملة وتحقيق استقلالية الجامعة وحريتها الأكاديمية.

الوحدات ذات الطابع الخاص:

أنشأت المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بمقتضى القرار الجمهوري رقم (١٠٨٧) لسنة ١٩٦٩ (٦٤) وطبقاً للمادة (٣٠٨٠) من قانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢ لتحقيق الأغراض التالية (٦٥: ٢٢٤-٢٢٦):

- معاونة الجامعة في القيام برسالتها سواء في مجال تعليم الطلاب أو تدريبهم أو في مجال البحوث.
- إجراء البحوث العلمية الهادفة إلى حل المشاكل الواقعية التي يواجهها النشاط الإنتاجي أو دور الخدمات أو مواقع العمل المختلفة في المجتمع.
- معاونة النشاط الإنتاجي بالأساليب العلمية والفنية التي تؤدي إلى تطوير وخلق أساليب جديدة يترتب عليها وفرة الإنتاج وتعدده وتحسينه.
- الإسهام في تدريب أفراد المجتمع على استخدام الأساليب العلمية والفنية الحديثة ورفع كفاياتهم الإنتاجية في شتي المجالات.
- توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى والهيئات العلمية على الصعيد العربي والعالمي.
- المساهمة في تنفيذ مشروعات الجامعة وكلياتها ومعاهدها، وتزويدها باحتياجاتهم والقيام بأعمال الصيانة والإصلاحات التي تدخل في اختصاصها.
- تقديم استشارات فنية وتصميم برامج ومشروعات للجهات والهيئات (القيام بالأعمال الإنتاجية للغير).

وهي وحدات تابعة للجامعة إدارياً وتتمتع بلوائح ونظم داخلية تمكنها من تقديم خدمات مباشرة وتسهم في تحقيق وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع وتتمتع باستقلال فني ومالي

وإداري، وتقوم بتقديم مشروعات إنتاجية وخدمية وبحثية وأنشطة تدريبية تخدم قطاعات المجتمع المختلفة، وتوفر تمويلاً إضافياً يسهم في دعم وتطوير العملية التعليمية. ويبلغ عدد الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعات جمهورية مصر العربية نحو ١٥٧٥ وحدة ذات طابع خاص تقوم بالتمويل الذاتي والاعتماد علي مواردها المالية وتحقق هذه الوحدات أيضاً فائضاً في نهاية كل عام يمكن الاعتماد عليها في المساهمة في الموازنة العامة للدولة وذلك بموجب القرار الذي أصدرته وزارة المالية عام ٢٠٠٠ بتوريد نسبة ٥% من إجمالي إيرادات الوحدات ذات الطابع الخاص إلي الوزارة للمساهمة في تمويل الموازنة العامة للدولة (١٧٦: ١٧٦).

وتتميز العديد من الوحدات ذات الطابع الخاص في الجامعات المصرية بالكثير من نقاط القوة التي تؤهلها لتصبح بيوت خبرة في مجال الاستشارات والدراسات ومجالات التدريب والتنمية، وما يعيقها عن ذلك نقطة ضعف تتمثل في جهل الجهات المستفيدة الخارجية بالإمكانات والخبرات الهائلة المتاحة داخل هذه الوحدات وقد يرجع ذلك لنقص الدعاية والترويج، والاتصال بالقطاعات المستهدفة للتعرف علي حاجتها، ثم تصحيح النموذج التسويقي الذي يلائم المستفيد والمتمثل في (الخدمة أو المنتج، السعر، الترويج، والتوزيع، والتحسين المستمر للخدمة)، مما يؤدي إلي تحقيق مركز سوقي للمنتج أو الخدمة في ذهن المستفيدين، وتساهم في زيادة القدرات التنافسية لتلك الوحدات ذات الطابع الخاص.

د- المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة أسيوط (٦٧):

سوف تناقش هذه المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص التي رصدت العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ كالتالي:

- وحدات ومراكز تابعة لرئيس الجامعة.
- البرامج الخاصة ببعض الكليات.
- وحدات ومراكز تابعة لنائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة.
- وحدات ومراكز تابعة لنائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث.

• وحدات ومراكز تابعة لنائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب.

• وحدات ومراكز تابعة لكليات الجامعة.

* الوحدات والمراكز التابعة لرئيس الجامعة:

١ - مركز الخدمة العامة للسيارات ووسائل النقل: تم إنشاء المركز في ٢٤/٤/١٩٨٨، وحدثت لائحته في ٢٤/١١/٢٠٠٢، وأخذت موافقة وزارة المالية ٢٧/٣/٢٠٠٥ م. ويهدف إلي: خدمة إدارات الجامعة وكلياتها ومعاهدها والمستشفى الجامعي بأسبوط والمساهمة في تنفيذ المشروعات، القيام بأعمال الصيانة والإصلاحات التي تدخل في إختصاصه، معاونة الجامعة في مختلف الأنشطة، أداء خدمات للأفراد والهيئات في حدود إمكانياته ووفقاً لما يقرر مجلس الإدارة في حدود ما تنص عليه القوانين واللوائح.

٢ - مركز دراسات المستقبل: وافق مجلس الجامعة ثم المجلس الأعلى للجامعات في ٢١/٣/١٩٩٤ علي إنشائه، ويهدف إلي: استشراف المستقبل ودراسة الخيارات السياسية والاجتماعية ورصد التحولات الإقليمية والعالمية والقوي والمتغيرات الحاكمة لحركة المستقبل، يضع خبراته وتجاريه تحت تصرف دوائر صناعة القرار لترشيد القرارات والتحكم في مسار التحولات المستقبلية، يهتم بقضايا التقدم العلمي والتكنولوجي، والقضايا القومية بتحديث المجتمع وصيانة تماسكه ووحدته الوطنية وتعزيز أمنه القومي وسلامه الإجتماعي.

٣ - دار النشر والتوزيع: وافق المجلس الأعلى للجامعات علي إنشائه في ٢٧/٨/١٩٩٦، ووزارة المالية ٢٩/١٢/٢٠٠٣، ووافق مجلس الجامعة ٢٥/١/٢٠٠٤ م، ويهدف إلي: توفير ونشر وتوزيع الكتب الجامعية والمطبوعات والكتب والدوريات المحلية والأجنبية والمستلزمات المكتبية والوسائل التعليمية، وإقامة معارض دورية للكتاب مما يحقق الأهداف العامة للجامعة، تقدم الدار خدماتها لأعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب وغيرهم فيما يتصل بأهداف الجامعة.

٤- مركز تسويق الخدمات الجامعية: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٩٩٦/٩/٢٩، موافقة المجلس الأعلى للجامعات ١٩٩٦/١٠/١٧، ويهدف إلي: خدمة المجتمع المحيط بتسويق المنتجات والخدمات الجامعية، بإجراء بحوث تطبيقية لحل مشكلات الإنتاج في المؤسسات الإنتاجية والخدمية، تقديم الإستشارات وعقد الدورات التدريبية في كافة مجالات الوحدات ذات الطابع الخاص، وتسويق إمكانيات وموارد الجامعة المختلفة بهدف خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

٥- مركز دراسات وبحوث تنمية جنوب الوادي: وافق مجلس الجامعة ١٩٩٧/٤/٢٩، ووافق المجلس الأعلى ١٩٩٧/٥/٢٦ علي إنشائه، ووزارة المالية ٢٠١٢/١٢/٢٧م، ويهدف إلي: دراسة مشروعات التنمية الشاملة لجنوب مصر مع التركيز علي المشروع القومي لتنمية الوادي الجديد المتضمن شق ترعة جديدة واستصلاح ما يزيد علي مليون فدان ومشروعات التعمير المصاحبة والتخطيط لمراحل التنفيذ، اقتراح الحلول للعقبات التي تنشأ أثناء التنفيذ، والآثار الجانبية، دعم المشروعات والدراسات في مجالات التنمية المستدامة، واستصلاح الأراضي واستغلال المياه والثروات الأخرى، ويعد المشروعات اللازمة في هذه المجالات والبحث عن تمويل لها.

٦- مركز توكيد الجودة والاعتماد بجامعة أسيوط ووحداته بكليات الجامعة: يعد هذا المركز إمتداداً لوحدة تقويم الأداء الجامعي التي تم أنشاؤها ١٩٩٧/٦/٢٥، وتم تغيير مسماه بتاريخ ٢٠٠٤/١٠/٣١م وهو مركز مستقل إدارياً، ويهدف إلي: تقويم العملية التعليمية من خلال مؤشرات الأداء، تصميم وإعداد الأدوات اللازم للتقويم بحيث تتضمن آليات ومعايير التقويم وإجراءات تنفيذه، وإنشاء قاعدة معلومات وملفات متكاملة للمقررات والبرامج الدراسية لكل الدرجات العلمية تمهيداً لإعتمادها.

٧- مركز دراسات وبحوث حقوق الإنسان: تمت موافقة المجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٥/٢/٢٧، ووزارة المالية ٢٠٠٥/١٢/٥، ومجلس الجامعة ٢٠٠٥/١٢/٢٥، ويهدف إلي: القيام بدراسات في مجال حقوق الإنسان خاصة المرأة والطفل، وبحوث ميدانية بالتعاون مع الجهات الحكومية والمراكز البحثية بالجامعة، إعداد برامج تعليمية

وتدريبية في مجال حقوق الإنسان للعاملين بالجامعة والجهات ذات الصلة، وإعداد برامج للندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية في مجال حقوق الإنسان.

٨- مركز المؤتمرات ودار الضيافة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٥/٩/٢٠٠٥، والمجلس الأعلى للجامعات ٢٠/١١/٢٠٠٥م، ووزارة المالية ٢٧/١١/٢٠٠٦م، ويهدف المركز إلي: التنسيق بين إدارة الجامعة والكليات لتحديد مواعيد المؤتمرات، وإعداد الترتيبات اللازمة من تجهيز القاعات ووسائل العرض والتسجيل والتوثيق وإدارة الجلسات وإصدار وطبع التوصيات ... الخ، تسكين وإعاشة المشاركين في المؤتمرات في دار الضيافة وتقديم الخدمات الفندقية (إقامة - تغذية)، إقامة الحفلات والمعارض الثقافية والعلمية علي هامش المؤتمرات.

٩- مركز الخدمة العامة للطلاب (المول التجاري): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٢/٢/٢٠٠٩ والمجلس الأعلى للجامعات ٢٩/٧/٢٠٠٩، ويهدف إلي: تنمية موارد صندوق التكافل للطلاب بالجامعة وذلك بعد تغطية كافة المصروفات لتحقيق العائد طبقاً للقواعد المنظمة، ويتم تحقيق ذلك عن طريق تقديم الخدمات المختلفة للطلاب بأسعار مناسبة عن طريق المحلات والأماكن المؤجرة بالمركز.

١٠- مركز تطوير التعليم الجامعي: وافق مجلس الجامعة بتاريخ ٢٥/١١/٢٠٠٧م، والمجلس الأعلى للجامعات ٣١/١٢/٢٠٠٧م، ووزارة المالية ١٠/٥/٢٠١٠، ويهدف المركز إلي: تقديم الاقتراحات التي تسهم في التطوير والارتقاء لمنظومة التعليم العالي، تجويد أداء كليات الجامعة باستخدام التخطيط الاستراتيجي وسيناريوهات المستقبل، إعداد وتقديم الدورات التدريبية لتنمية الموارد البشرية، اقتراح مداخل لتطوير وتحسين التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.

١١- وحدة حساب البحوث: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٦/٢/٢٠٠٦م، ووزارة المالية ١٨/٩/٢٠٠٦م، ويهدف إلي: إجراء البحوث العلمية الهادفة لحل مشاكل الإنتاج أو دور الخدمات أو مواقع العمل في المجتمع، توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات

الأخري والهيئات العلمية علي المستوي العربي والعالمي، المساهمة في تنفيذ مشروعات الجامعة وتزويدهم بما يحتاجونه ، مساعدة الجامعة في أداء رسالتها التعليمية والبحثية والتدريبية.

١٢- مركز التدريب علي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: وافق مجلس الجامعة بإنشائه ٢٠٠٨/٣/٣٠م، والمجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٨/٨/٢٦ ويهدف المركز إلي: التدريب علي المهارات التكنولوجية لتعظيم الاستفادة للإرتقاء بالعملية التعليمية والبحثية، نشر الوعي الثقافي بثقافة التدريب للجميع لضمان التطوير المستمر، تدريب العاملين بالقطاع العام والخاص وأفراد المجتمع المدني علي مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

١٣- وحدة علاج العاملين الدائمين بالجامعة وأسرهم: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠١١/٤/٢٦، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠١١/٩/١٨م. ويهدف إلي: تقديم الخدمات الطبية والعلاجية للعاملين الدائمين وأسرهم سواء كانوا بالخدمة أو بالمعاش، معاونة الجامعة لتعليم وتدريب الطلاب، وإجراء البحوث لتحسين مستوي الخدمة، وتوثيق الروابط العملية والعلمية مع الجامعات الأخري.

١٤- وحدة نقل التكنولوجيا المتكاملة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠١١/٦/٢٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠١٣/٢/٢٣م. ويهدف إلي: توفير المعرفة العلمية والخبرة الفنية والتصميمات الهندسية للإرتقاء بمستوي الكفاءة الإنتاجية، نقل المعرفة في جميع المجالات الصناعية، وإجراء عقود وإتفاقيات البحث العلمي والمساعدات الفنية والتدريب، ونشر ثقافة التدريب والتطوير والبحث العلمي بمجالاته ومراحله المختلفة.

١٥- وحدة الكيمياء التحليلية بكلية العلوم: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠٠٦/١٠/٢٩م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٧/٣/١٤م، ووزارة المالية ٢٠٠٧/١١/١٥م. ويهدف إلي: تقديم وإجراء التحاليل الكيميائية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بالجامعة من داخل وخارج جامعة أسيوط طبقاً لمقياس الجودة العالمي

(ISO) ، تقديم الخدمات الإستشارية للأفراد أو الجهات، معاونة الطلاب في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا في مجال الكيمياء التحليلية وإجراء التحاليل.

١٦- المركز التخصصي لصحة وسلامة الغذاء: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٤/٦/٢٠٠٧م، والمجلس الأعلى للجامعات ١٦/٩/٢٠٠٧م، ووزارة المالية ٤/٨/٢٠٠٨م. ويهدف إلي: تفعيل دور الجامعة في ضمان سلامة الغذاء للحفاظ علي صحة الإنسان، تكوين قاعدة معلومات خاصة بأمراض الغذاء المنقولة للإنسان عن طريق الأغذية، تفعيل دور المكتبة الورقية لشعبة اللحوم وتكنولوجياها، تقديم الاستشارات للقطاع الحكومي والخاص والمستهلكين في مجال صحة الغذاء وسلامة الإنسان.

١٧- المركز التخصصي للتواصل مع ذوي الاحتياجات الخاصة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٣/٩/٢٠٠٨م، والمجلس الأعلى للجامعات ٣١/١٢/٢٠٠٧م، ووزارة المالية ٢٣/٦/٢٠٠٨م. ويهدف إلي عقد دورات تدريبية علي استخدام أجهزة المعمل المتخصص (الصم - العميان) من طلاب الدبلوم المهنية في التربية الخاصة وغيرها، يعد المركز هو الجهة المختصة لتحديد أهلية المعلم للعمل في مجال (الصم - العميان) تقديم الإستشارات العلمية لراغبي التواصل مع (الصم - العميان) من خلال الاتصال المباشر مع المختصين في المركز، أو عن طريق موقع المركز علي الإنترنت، تطوير خدمات المركز بإستضافة مختصين من داخل وخارج مصر، تقييم دوري للمتدربين لضمان المستوى الفعلي للمهارات ومنحهم شهادات معتمدة من المركز.

١٨- وحدة دعم العملية التعليمية والدارسين بمعهد دراسات وبحوث تكنولوجيا صناعة السكر: تاريخ الإنشاء ١٣/١٠/١٩٩١م، تحديث اللائحة موافقة مجلس الجامعة ٢٥/١/٢٠١٢م، المجلس الأعلى للجامعات ١٦/٢/٢٠١٢م. ويهدف إلي: تعليم الطلاب وتدريبهم علي البحوث ، تقديم الدعم المادي لتوفير كافة الوسائل لرفع كفاءة العملية التعليمية والبحثية، ومعاونة النشاط الإنتاجي بتطوير أساليب جديدة لتحسين الإنتاج، تدريب أفراد المجتمع علي الأساليب العلمية الحديثة ورفع كفاءتهم الإنتاجية في شتي

المجالات، المساهمة في تنفيذ مشروعات الجامعة وتزويد الكليات باحتياجاتها والقيام بأعمال الصيانة والإصلاحات، توثيق الروابط مع الجامعات والهيئات العلمية ثقافية وعلمية علي المستوى العربي والعالمي.

١٩- مركز التدريب الإعلامي بكلية الآداب: تم إنشائه ٢٠٠٨/٣/٣٠، وتحديث اللائحة ٢٠١٤/٣/٢٥م وموافقة المجلس الأعلى للجامعات ٢٠١٤/٨/٢٣م. ويهدف إلي: تدريب الطلاب علي فنون العمل الإذاعي والتلفزيوني والصحفي، تدريب الراغبين من خارج الجامعة علي فنون العمل الإذاعي والتلفزيوني والصحفي، واكتشاف المواهب في مجال عمل المركز والتي تثري الحياة الثقافية.

٢٠- مركز استشارات الحاسبات: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠٠٧/٦/٢٤م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٧/٧/٨م، ووزارة المالية ٢٠٠٨/١/٢١م. ويهدف إلي: تقديم الاستشارات الفنية في علوم الحاسب ونظم وتكنولوجيا المعلومات للجهات التي تحتاجها، تطوير وتحديث وسائل التدريس، إعداد المقررات والمناهج الكترونياً، وتنظيم دورات تدريبية للراغبين من الخريجين والطلاب بهدف خدمة البيئة والمجتمع وفتح مجالات عمل جديدة للشباب، إعداد البرمجيات المتطورة في مجال الحاسبات.

* البرامج الخاصة ببعض كليات الجامعة:

١- برنامج الترجمة الإنجليزية بكلية الآداب (نظام الساعات المعتمدة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠١٢/٦/٢٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠١٣/٣/٢٣م.

٢- برنامج جيولوجيا البترول بقسم الجيولوجيا بكلية العلوم (نظام الساعات المعتمدة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠١٠/١٠/٣١، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠١٢/٧/٢٦م، ووزارة المالية ٢٠١٢/٩/٣٠م.

٣- برنامج هندسة الميكاترونيات والروبوتات بكلية الهندسة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٤/٥/٢٠٠٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٦/٩/٢٠٠٦م. ويهدف إلي تخريج مهندس يجيد متطلبات المهنة في مجال هندسة الميكاترونيات والروبوتات.

٤- برنامج هندسة التصميم الداخلي المعماري بكلية الهندسة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٨/٦/٢٠٠٩م والمجلس الأعلى للجامعات ٢٧/٧/٢٠٠٩م. ويهدف إلي: تخريج مهندس يجيد متطلبات المهنة في مجال هندسة التصميم المعماري الداخلي.

٥- برنامج الصيدلة الأكاديمية بكلية الصيدلة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٤/٥/٢٠٠٦م والمجلس الأعلى للجامعات ٦/٩/٢٠٠٦م. ويهدف إلي تخريج صيدلي يجيد متطلبات المهنة.

٦- برنامج الدراسة باللغة الإنجليزية في كلية التجارة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٣١/٨/١٩٩٥م، والمجلس الأعلى للجامعات ٩/٨/١٩٩٦. ويهدف إلي: إتاحة فرص تعليمية للراغبين في الحصول علي درجات جامعية في مجالات المال والأعمال باللغة الإنجليزية.

٧- برنامج توجيه الطلاب المنتسبين (بعض الكليات بجامعة أسيوط): وافق المجلس الأعلى للجامعات ١٥/٨/١٩٩٢، قرار وزير التعليم (١٥٥٠) ٢٢/١١/١٩٩٢م. ويهدف إلي الإشراف علي الانتساب الموجه بما يحقق حسن أداء الخدمة التعليمية للطلاب، وزيادة كفاءة الخدمة التعليمية بصفة عامة علي مستوي الجامعة وإدارة الأموال المتحصلة من هذا النظام.

٨- برنامج التعليم المفتوح بجامعة أسيوط (بعض كليات جامعة أسيوط): موافقة مجلس الجامعة ١٠/٣/١٩٩٠م، المجلس الأعلى للجامعات ١٥/٨/١٩٩٠م. ويهدف إلي: توفير فرص تعليمية لإعادة تأهيل الراغبين في الالتحاق بتخصصات دراسية والذين منعتهم ظروفهم الأكاديمية أو الإجتماعية من الدراسة الجامعية، وذلك لحصولهم علي درجات جامعية في مجالات البرامج المختلفة.

*** وحدات ومراكز تابعة لنائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة :**

١- مركز الخدمة العامة للغات الأجنبية بكلية الآداب: موافقة وزارة المالية ٢١/٣/٢٠٠٥م، ومجلس الجامعة ٢٧/٤/٢٠٠٥م ويشمل مركز تعليم اللغة الفرنسية عام ١٩٧٩م، اللغة الألمانية عام ١٩٨٣م، اللغة الإنجليزية عام ١٩٩٠م، اللغة الروسية عام ٢٠٠٩م. ويهدف إلي: ممارسة المهارات اللغوية في كل الدراسات والمستويات حتي يستطيع الطلاب ممارسة الأداء اللغوي بشكل سلس وسليم، التأهيل اللغوي للمبعوثين قبل السفر للخارج، ربط اللغة بالحياة من خلال النصوص والحوار والمحاضرات العامة والزيارات، تنظيم لقاءات عامة مع أعلام الجامعة والمجتمع والشخصيات العامة، إصدار نشرات تشتمل علي الأسس التي يجب مراعاتها عند الاستعمال اللغوي، ونماذج من الأخطاء اللغوية الشائعة لتفاديها وتصحيحها.

٢- مطبعة جامعة أسيوط (بجوار كلية لحاسبات): وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٩/٥/١٩٨٢م، تحديث اللائحة ٢٨/١٢/٢٠٠٨م، وزارة المالية ٣/٥/٢٠١٠م. وتهدف إلي: خدمة إدارة الجامعة وكلياتها ومعاهدها ووحداتها ومستشفياتها وسائر فروعها في طبع وتغليف وتجليد المطبوعات اللازمة لها، أداء الخدمات لغير ما سبق في حدود إمكانياتها ووفقاً لما يقرره مجلس الإدارة، وما تنص عليه اللوائح والقوانين.

٣- مركز الخدمة العامة للبوتاجاز (أرض مزرعة الجامعة أمام المستشفى الجامعي): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٥/١/١٩٨٢م، تحديث اللائحة ٢٥/٣/٢٠٠١م. ويهدف إلي: توفير عبوات البوتاجاز المرخص لها كحصة للجامعة وتوزيعها علي الكليات والمدن الجامعية والمستشفى الجامعي ومزرعة الإنتاج الحيواني، وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بمقر إقامتهم وإعادة استبدال العبوات الفارغة من مصنع التعبئة.

٤- مركز الدراسات والبحوث البيئية: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه مايو ١٩٩٠م، وتحديث اللائحة ٢٩/٦/٢٠٠٣م، المجلس الأعلى للجامعات ٢١/١٢/٢٠٠٣م، ووزارة المالية ١٣/١٢/٢٠٠٤م. ويهدف إلي: إجراء البحوث البيئية لتنمية موارد البيئة وترشيد

استغلالها وحمايتها من التلوث سعيًا للوصول لسلامة وصحة الإنسان، ربط البحوث التطبيقية بخطة الدولة لخدمة المجتمع، النهوض بمستوي العاملين في قطاعات الدولة المختلفة المتعلقة بالبيئة.

٥- وحدة تقنية الحاسبات والبرمجيات (كلية الحاسبات والمعلومات): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٥/١١/٢٠٠١م، المجلس الأعلى للجامعات ١٠/٣/٢٠٠٢م، ووزارة المالية ٧/٩/٢٠٠٣م، موافقة مجلس الجامعة ٣٠/١١/٢٠٠٣م. ويهدف إلي: كتابة البرمجيات بهدف ميكنة وحدات الجامعة في سبيل تنفيذ مشروع الحكومة الإلكترونية وغيرها من الفوائد، تقديم هذه الخبرات إلي المؤسسات الحكومية الأخرى حتي يكون للجامعة دوراً ريادياً في تطوير البيئة، والمشاركة بصورة فعالة في المشاريع العلمية في الجامعة والتي تحتاج إلي نظم وبرمجيات خاصة بوضع مواصفات الأجهزة المطلوبة.

٦- مركز الخدمة العامة لتعليم اللغة العربية بكلية الآداب: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٦/١٠/٢٠٠٣م، وزارة المالية ١٥/٩/٢٠٠٤م. ويهدف إلي: تنمية المهارات اللغوية والعربية لكي يمارس الطلاب الأداء اللغوي بشكل سلسل وسليم، وربط اللغة بالحياة من خلال النصوص والحوار والمحاضرات العامة والزيارات، وإصدار نشرات دورية تشمل الأسس التي يجب مراعاتها عند الاستعمال اللغوي، والأخطاء الشائعة لتفاديها وتصحيحها، تنظيم لقاءات عامة مع أعلام الجامعة والمجتمع والشخصيات العامة، ومعاونة الجامعة في أداء رسالتها في مجال التعليم والتدريب والبحث.

٧- دار الإقامة بالقاهرة (الدقي - القصر العيني): وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ١٨/١٠/٢٠٠٥م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٢/١٠/٢٠٠٥م، ووزارة المالية ٩/١٠/٢٠٠٦م. وتهدف إلي: تقديم خدمة متميزة بالمستوي اللائق لتوفير الراحة لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين بجامعة أسيوط.

٨- المركز الفني للأجهزة العلمية والمعملية المكننة والتدريب: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٥/١٢/٢٠٠٥م، والمجلس الأعلى للجامعات ١٦/٧/٢٠٠٦م، ووزارة المالية

١٠/٣/٢٠٠٨م. ويهدف إلى أولاً: تجهيز الأجهزة العلمية والمعملية حيث يقوم المركز بفحص الأجهزة المراد تجهيزها من وحدات الجامعة المختلفة وإبداء الرأي الفني بخصوص التجهيز من عدمه، والاستفادة من الأجزاء الصالحة كقطع غيار ويجري تصنيفها وإضافتها للدفاتر المخزنية والتعامل معها كعهدة بالدفاتر كما يتم عمل قاعدة بيانات علي الكمبيوتر بمسميات وإعداد قطع الغيار لسهولة البحث والحصول عليها، ثانياً: التدريب علي الأجهزة العلمية والمعملية بعقد دورات تدريبية للفنيين بالمركز علي كيفية تفكيك الأجهزة المكنة لمكوناتها الأساسية وكيفية الاستفادة منها.

٩- صندوق خدمة المجتمع وتنمية البيئة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٩/٥/٢٠١١م، ويهدف إلي: معاونة الجامعة للقيام برسالتها في تحقيق دورها في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، تنفيذ برامج تدريب وتنظيم حلقات وورش عمل في مجال السياسة العامة، وتوعية ونشر الثقافة العامة التي تخدم المجتمع وتنمي البيئة المحيطة بالجامعة.

١٠- وحدة بحوث خدمة المجتمع وتنمية البيئة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢١/١١/٢٠١٣م، والمجلس الأعلى للجامعات ٢٤/٣/٢٠١٤م. ويهدف إلي: التعاون مع الشركات والمؤسسات والهيئات علي مشروعات في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة والإشراف علي البحوث التطبيقية التي تجري لحساب الجهات الأخرى في الداخل والخارج مع أخذ الموافقات اللازمة، وتمويل البحوث والأنشطة التي تخدم المجتمع وتنمي البيئة.

١١- مركز التجارب والبحوث الزراعية: يضم هذا المركز ١٩ وحدة تابعة تم إنشائها علي التوالي بداية من ٣٠/٣/٢٠٠٨ إلي ٢٧/١١/٢٠١١م ووافقت وزارة المالية علي ضم هذه الوحدات إلي مركز التجارب والبحوث الزراعية بكتايبها في ٦/٧/٢٠١١م ، ٢٦/١١/٢٠١٢م (يمكن الرجوع إلي المصدر الأصلي للراغب في معرفتها) ومقر المركز كلية الزراعة وقد وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١١/٦/٢٠٠٩م ، وزارة المالية ١٤/١٢/٢٠٠٩م. ويهدف إلي: معاونة الجامعة في القيام برسالتها سواء في التعليم أو

التدريب أو مجال البحوث، إجراء البحوث لحل المشاكل الواقعية التي يواجهها النشاط الإنتاجي أو الخدمي في مواقع العمل في المجتمع، تدريب أفراد المجتمع لرفع كفاياتهم علي استخدام الأساليب الفنية والعلمية ورفع كفاياتهم الإنتاجية، وتوثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى والهيئات العلمية علي الصعيد العربي والدولي.

*** وحدات ومراكز تابعة لنائب رئيس الجامعة لشئون الدراسات العليا والبحوث:**

١ - وحدة الميكروسكوب الاليكتروني: وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٢٨/٣/٢٠٠٩م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٩/٧/٢٠٠٩م، ووزارة المالية ٨/٢/٢٠١٠م. ويهدف إلي: تقديم الخدمات البحثية التشخيصية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في المجالات التي تتطلب الفحص والتحليل بالميكروسكوب الاليكتروني في الطب، الطب البيطري، الصيدلة، والعلوم، والهندسة، والزراعة والمراكز البحثية والصناعات الموجودة بالمنطقة مثل مصنع الأسمنت، نشر التكنولوجيا الحديثة لدي الطلاب والباحثين في المجالات المختلفة وخاصة مجال الفحص والتشخيص.

٢ - مركز الخدمة العامة لشبكة المعلومات: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٢/٢/١٩٩٨، ووزارة المالية ٢٩/١٢/٢٠١١م. ويهدف إلي: إعداد البرامج الجاهزة للاستعمال في مجال الحاسبات العلمية والإحصاء والتحليل العددي وسائر العلوم التي تفيد الباحثين، وتقديم الاستشارات وعمل دورات تدريبية متعلقة بمجال الحاسبات للعاملين بالجامعة وخارجها، المساهمة في حل المشكلات العلمية والخدمات الحسابية والرياضية والإحصائية والمالية.

٣ - وحدة التحاليل الدقيقة (كلية العلوم): تاريخ الإنشاء ١٤/٢/١٩٨٨ "المعمل المركزي للتحليلات والقياسات الدقيقة" ووافق مجلس الجامعة علي تغيير المسمى ٢٤/١١/٢٠٠٢م، مجلس الجامعة ٢٥/١/٢٠٠٤م، ووزارة المالية ٢٨/١٢/٢٠٠٣م. ويهدف إلي: خدمة جميع كليات الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والمدرسين المساعدين والمعيرين والأفراد والجهات الأخرى سواء كانت حكومية أو غير حكومية.

٤- مركز البحوث التربوية والنفسية (كلية التربية): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٥/١/٢٠٠٤م، وتم تحديث اللائحة وموافقة مجلس الجامعة عليها ٢٧/١١/٢٠١١م. ويهدف إلي: تزويد المسؤولين التربويين بالمعلومات العلمية والتربوية السليمة التي تحقق مساعدة الطلاب علي النمو والنضج عقلياً وإجتماعياً وتهيئتهم لإستيعاب ما يستجد في ميادين العلم وتنمية قدراتهم علي التفكير والإبداع واستخدام العلم في خدمة المجتمع، إجراء البحوث والدراسات اللازمة للعملية التعليمية والتربوية في جميع جوانبها سواء نظرية أو تطبيقية ووضع نتائج هذه البحوث موضع التجريب للتأكد من صلاحيتها للتجريب قبل تطبيقها.

٥- مركز بحوث الهندسة الوراثية والبيولوجيا الجزيئية: وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٢٥/٧/١٩٩٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٧/٨/١٩٩٦م، ووزارة المالية ٣٠/٤/٢٠١٢م. ويهدف إلي: خدمة العملية التعليمية والتدريبية والبحثية في مجال البيولوجيا الجزيئية والهندسة الوراثية وزراعة الأنسجة بهدف استنباط سلالات نباتية وحيوانية تتميز بزيادة الإنتاج وتحمل الظروف البيئية القاسية بجانب إستحداث طرق تشخيص وعلاج الأمراض الوراثية، عقد المؤتمرات والندوات وإصدار النشرات العلمية في مختلف أنشطة المركز، وتوثيق الروابط العلمية مع الجامعات والهيئات العلمية المحلية والإقليمية والعالمية.

٦- مركز بحوث الدواء: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٩/١٢/١٩٩٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢/٢/١٩٩٧م، ووزارة المالية ٢١/٦/٢٠٠٤م. ويهدف إلي: إجراء البحوث لاكتشاف أدوية جديدة سواء من الأعشاب والنباتات الطبية أو التخليق الكيماوي، والدراسات حول الآثار الجانبية للأدوية، إجراء البحوث الدوائية المشتركة، في صورة مشروعات بحثية متكاملة بين الأقسام العلمية بالجامعات ذات الصلة، والتنسيق بين الأقسام التي تجري بحثاً علي الأدوية بهدف الوصول إلي الاستخدام الأمثل لتلك الأدوية وتطويرها.

٧- وحدة علاج أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وأسراهم (مستشفى جامعة أسيوط): وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ١٩٩٧/٥/٢٥م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٧/٥/٨م، ووزارة المالية ٢٠٠٨/١٢/٢٢م. وتهدف إلي: تقديم الخدمات الطبية والعلاجية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم سواء كانوا بالخدمة أو المعاش، الاشتراك في العلاج إجبارياً لجميع أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وأسراهم والاشتراك في العلاج للوالدين إختياري.

٨- مركز الترجمة والبحوث اللغوية (كلية الآداب): وافق مجلس الجامعة ١٩٩٧/٩/٢٤م علي إنشائه أو تحديث اللائحة ٢٠٠٥/١٠/٣٠م، ووزارة المالية ٢٠٠٦/٦/٢٦م، ومجلس الجامعة ٢٠٠٦/٧/٢٢م، ويهدف إلي: وضع خطة لترجمة أحدث الإصدارات طبقاً لما يطلب من كليات الجامعة أو الآخرين لخدمة المجتمع، وضع برنامج لتدريب المترجمين وإعداد كوادر علي درجة عالية من الكفاءة، عمل خطط وبرامج وإحصائيات لإكمال النقص في الترجمات الحالية عن طريق الإتصال بالهيئات المتخصصة.

٩- وحدة التوثيق الميكروفيلمي وقواعد البيانات: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠٠٠/٢/٢٠م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٦/١/٢٦م، ووزارة المالية ٢٠٠٧/١/٨م. ويهدف إلي: توثيق مستندات الجامعة مثل نتائج الطلاب والرسائل الجامعية والتقارير وكتب التراث والمحفوظات ... إلخ، توفير قواعد البيانات في المجالات التخصصية (CD ROM)، تقديم هذه الخدمة للجهات الحكومية وغير الحكومية وأي جهات أخرى، نقل البيانات الموجودة في قاعدة البيانات داخل الحاسبات إلي أي مكان بالعالم من خلال شبكة الإنترنت.

١٠- مركز الفطريات (كلية العلوم): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠٠٢/١٠/٢٧م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٣/٥/٢٢م، ووزارة المالية ٢٠٠٥/١٢/٢٦م. ويهدف إلي: إجراء البحوث لدراسة الفطريات ، جمع وحفظ مزارع الفطريات التي يتم عزلها من مصادر وبيئات مختلفة في مصر والبلاد الأخرى لدراستها من الباحثين، إنشاء معشبة تضم مزارع جافة للفطريات. وعينات جافة لأجزاء نباتية مصابة بالفطريات وشرائح دائمة

لها، إنشاء مكتبة للفطريات تضم المراجع والدوريات، تبادل المعلومات مع المزارع الفطرية ومراكز الفطريات الدولية، عقد ورش عمل تدريبية للباحثين المهتمين بعزلها وتعريفها، وتعريف الفطريات للباحثين نظير رسوم يحددها المركز.

١١- مركز دراسات وبحوث علوم تكنولوجيا الزلازل والاهتزازات وتطبيقاتها: وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٢٠١٠/١/٣١م. ويهدف إلي تعاون الباحثين باستخدام الإمكانيات وعلوم تكنولوجيا الزلازل والاهتزازات داخل وخارج المركز مع الخبراء المصريين والأجانب لتطوير البحوث وحل المشاكل العلمية، تقديم الإستشارات والخدمات العلمية للراغبين داخل وخارج الجامعة.

* وحدات ومراكز تابعة لنائب رئيس الجامعة لشئون التعليم والطلاب:

١- مركز الخدمة العامة بالقرية الأولمبية: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠٠٣/٦/٢٩م، ووزارة المالية ٢٠٠٤/٨/٢٣م. ويهدف إلي: تقديم خدمات رياضية واجتماعية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين وأسرهم وطلبة وطالبات الجامعة، وتقديم الخدمات إلي الأفراد والهيئات التي ترغب في الانتفاع بهذه الخدمات.

٢- جهاز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي: وافق مجلس الجامعة ١٩٩٨/٥/٢٤م، المجلس الأعلى للجامعات ١٩٩٧/١٠/٩. ويهدف إلي: تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي تأليف الكتب، الحفاظ علي حقه في الحصول علي عائد مجز، وتحديد سعر مناسب للكتاب الجامعي بالنسبة للطلاب لتخفيف الأعباء المالية عليهم، ضمان وصول الكتاب الجامعي للطلاب في وقت مبكر.

٣- وحدة العلاج بأجر بمستشفى الطلاب (مستشفيات جامعة أسيوط): وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٢٠٠٨/١١/٣٠م. وتهدف إلي: توفير العلاج الطبي والجراحي والرعاية الصحية لطلاب الجامعة، والعمل علي رفع مستوى كفاءة الأداء والرعاية الطبية في الأفرع والتخصصات المختلفة بالتعاون مع المستشفيات والمؤسسات الجامعية الأخرى.

*** وحدات ومراكز تابعة لكليات الجامعة المختلفة:**

*** كلية العلوم:**

١- مركز الاستشارات والخدمات العلمية (كلية العلوم): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٤/١٢/٢٠٠٠م والمجلس الأعلى للجامعات ١٥/٢/٢٠٠٣م، تحديث اللائحة ٢٧/١١/٢٠٠٥م ، وزارة المالية ٨/١/٢٠٠٧م. ويهدف إلي: تقديم الاستشارات العلمية، إجراء الدراسات والتحليل والقياسات العلمية، اختبارات المواد والخامات الطبيعية والمواد الصناعية والكيميائية وتحليل مكوناتها وعناصرها وخصائصها وذلك لخدمة المجالات الصناعية والبيئية في المجتمع.

٢- مركز الخدمة العامة (بكلية العلوم): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢١/٣/٢٠١٣م. ويهدف إلي: تدريب وتعليم أفراد المجتمع علي استخدام الأساليب العلمية والفنية الحديثة، إقامة المؤتمرات لخدمة العملية التعليمية والبحثية، القيام بالإنتاج والتسويق، وأداء أي أعمال أخرى تخدم مجال التعليم وترفع مستوى الخدمات الإدارية.

*** كلية الهندسة:**

١- وحدة إنتاج الورش بكلية الهندسة: وافق مجلس الجامعة ٢٩/١٠/٢٠٠٦م علي إنشائه بعد موافقة المجلس الأعلى للجامعات ٢٣/٤/١٩٧٠، ووزارة المالية ١١/٩/٢٠٠٦م. ويهدف إلي: القيام بالأعمال الهندسية والإنتاجية وتقديم الاستشارات الفنية للغير، أداء رسالة كلية الهندسة في تعليم وتدريب الطلاب، وتزويد الجامعة باحتياجاتها التي تدخل في اختصاصها، توفير المقاعد والمناضد وتأسيس المدرجات والمعامل ، حجرات الاجتماعات، تصنيع أجهزة الأبحاث لكافة الدرجات العلمية.

٢- مركز صيانة الأجهزة العلمية (بكلية الهندسة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٩٨٠م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٥/٣/١٩٨٢م، ووزارة المالية ١٠/١١/٢٠٠٤م. ويهدف إلي: إصلاح وصيانة الأجهزة العلمية بجميع كليات وإدارات الجامعة، وكذلك

صيانتها علي مستوي القطاعين العام والخاص مع مراعاة القوانين والقواعد المنظمة لذلك.

٣- وحدة إعداد التقارير العلمية (بكلية الهندسة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ١٢/٣٠/١٩٩٠م، المجلس الأعلى للجامعات ٣٠/٤/٢٠٠٧م، ووزارة المالية ٢٥/١٢/٢٠٠٦م، ١٤/١/٢٠٠٨م. وتهدف إلي: إعداد التقارير بما يتفق مع الأهداف العامة للعمليات التعليمية، طباعة المجلدات العلمية التي تصدرها كلية الهندسة حالياً ومستقبلاً وتصب إirادات المجلدات في إيرادات الوحدة.

٤- مركز تطوير التعليم الهندسي بكلية الهندسة: موافقة مجلس الجامعة علي إنشائه ٣٠/١٠/٢٠١١م. ويهدف إلي: تحديث عملية التعليم لمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا ووضع المادة العلمية علي موقع الكلية بشبكة المعلومات، رفع مهارات طلاب الفرقة النهائية لتلائم سوق العمل، تفعيل برامج التعلم المستمر في القطاعات الهندسية.

٥- مركز تقييم الأثر البيئي (بكلية الهندسة): وافق مجلس الجامعة بإنشائه ٣١/١٠/٢٠١٠م. ويهدف إلي: تدعيم المشروعات الصناعية والإنتاجية والعمرانية بالبحوث العلمية في مجال الأثر البيئي ودراسات الجدوي، التعاون مع المهتمين بشئون البيئة في مجال إجراءات التفتيش البيئي ودراسة إجراءات السلامة والصحة المهنية في بيئات العمل.

٦- مركز نادي التكنولوجيا والمعلومات (كلية الهندسة): موافقة مجلس الجامعة بإنشائه ٢٦/٦/٢٠١١م. ويهدف إلي: توفير خدمة الوصول علي شبكة الإنترنت للطلاب والباحثين من داخل الكلية وخارجها، توفير خدمة الطباعة حسب متطلبات الطلاب والباحثين، عقد دورات تدريبية متقدمة علي إستخدام البرامج المعمارية بأنواعها.

٧- مركز الخدمة العامة (بكلية الهندسة): موافقة مجلس الجامعة ٢٧/٢/٢٠١٣م علي إنشائه. ويهدف إلي: تنظيم دورات تدريبية في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، وإقامة المؤتمرات لخدمة العملية التعليمية والبحثية، تقديم دورات تدريبية لأفراد المجتمع

المدني والمؤسسات المختلفة لرفع كفاءتهم في المؤسسات الخدمية والإنتاجية والهندسية، المساهمة في مشروعات الجامعة وكرلياتها ومعاهدها وتزويدها بما تحتاجه، والقيام بأعمال الصيانة والإصلاحات التي تدخل في اختصاصها.

٨- مركز الدراسات والاستشارات الهندسية (كلية الهندسة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٩/٨/١٩٩٣م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٤/٢/١٩٩٤م، ووزارة المالية ٢٨/١٢/٢٠٠٣م. ويهدف إلي: إعداد المشاريع الهندسية لتغطية احتياجات المجتمع وعمل الدراسات والتصميمات وكتابة المواصفات والمقاييس والبت في العروض والعطاءات، الإشراف علي تنفيذ المشروعات وإجراء التجارب والفحوص والتقارير الهندسية، والاستشارات الفنية في فروع الهندسة المختلفة.

* كلية الزراعة:

١- مركز المنتجات الزراعية وبحوثها (كلية الزراعة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٧/٩/١٩٨٠م، مجلس الجامعة تحديث اللائحة ٣٠/٤/٢٠٠٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢/٧/٢٠٠٦م، ووزارة المالية ٥/١١/٢٠٠٧م. ويهدف إلي: تحسين وتوفير المنتجات الغذائية لحل مشكلة الأمن الغذائي، تقديم منتجات بأسعار معتدلة لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين ثم السوق المحلي حسب النظام الذي يضعه مجلس الإدارة، إنتاج المواد الغذائية من خضر وفاكهة ودواجن وإنتاج حيواني وخلافه بأقل تكلفة.

٢- معمل الأراضي للتحليلات والاستشارات الفنية (كلية الزراعة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١١/٤/١٩٨٢م، وحدثت اللائحة ٣٠/٤/٢٠٠٦م، والمجلس الأعلى للجامعات ٢/٧/٢٠٠٦م، ووزارة المالية ٢٧/٨/٢٠٠٧م. ويهدف إلي: يقوم المعمل بعمل تحاليل للتربة وتحليل المياه والمواد النباتية والخامات (كما يحلل الرمل والزلط للمنشآت ... الخ) ويقدم التقارير الفنية حسب الغرض منها، المشاركة في البحوث التي تقوم بها أقسام

الجامعة ومساعدة العاملين بهذه الأقسام لإجراء التحليلات اللازمة لبحوثهم، وعمل دورات تدريبية عن كيفية تحليل عينات التربة والمياه والأسمدة وإعداد التقارير الفنية.

٣- وحدة الإنتاج الحيواني (كلية الزراعة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٦/٤/١٩٨٩م، وحدثت اللائحة ٣٠/٤/٢٠٠٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢/٧/٢٠٠٦م، ووزارة المالية ١٣/٨/٢٠٠٧م. ويهدف إلي: تدريب الطلاب والعاملين في قطاعات الإنتاج في المجتمع، توفير السلالات المحسنة والأعلاف بأسعار ملائمة، تحقيق أقصى طاقة إنتاجية باستغلال الإمكانيات المتاحة بمزرعة الإنتاج الحيواني في توفير احتياجات العاملين في الجامعة من الإنتاج الحيواني ومنتجاته.

٤- مركز نباتات الزينة (كلية الزراعة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠/٢/١٩٩١م، وحدثت اللائحة ٣٠/٤/٢٠٠٦م، والمجلس الأعلى للجامعات ٢/٧/٢٠٠٦م، ووزارة المالية ٦/٨/٢٠٠٧م. ويهدف إلي: توفير احتياجات الأفراد والهيئات بمحافظة أسيوط والمحافظات المجاورة من نباتات الزينة، إنتاج زهور القطف وعمل البوكيهات وكافة الأشكال المطلوبة للسوق، توفير نماذج جيدة للطلاب من الأصناف الحديثة التي يستوردها القطاع الخاص وتلقي رواجاً في السوق العالمية والمحلية، تدريب العاملين في مجال الزراعة وإنتاج نباتات الزينة وكذلك النباتات الطبية والعطرية ومجال تنسيق الحدائق.

٥- مركز الإرشاد الزراعي والتنمية الريفية (كلية الزراعة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٧/٨/١٩٩٢م، وحدثت اللائحة ٣٠/٤/٢٠٠٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢/٧/٢٠٠٦م، ووزارة المالية ٥/١١/٢٠٠٧م. ويهدف إلي: التعرف علي مشكلات السكان في المجتمع المحلي وحصرها وتوجيه البحوث لحلها، تلخيص وتبسيط نتائج البحوث وحلول المشكلات التي يتم التوصل إليها، توفير التعليم الإرشادي حول الأساليب التكنولوجية الحديثة، توفير التدريب المناسب للعاملين بالإدارة المحلية لتطوير أدائهم وتنمية مهاراتهم، يعمل كبيت خبرة يقدم المقترحات الخاصة بالمشروعات البحثية التي تعلن عنها الهيئات المحلية والدولية أو يكلف بها المركز.

٦- مركز الخدمة العامة للتدريب المهني الزراعي (كلية الزراعة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٨/٣/٢٠٠٩م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٧/٥/٢٠٠٩م، ووزارة المالية ١٠/٦/٢٠١٢م. ويهدف إلي: تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية لطلاب الكلية لتنمية مهاراتهم الزراعية العملية، وتنفيذ برامج تدريبية لرفع كفاءة وقدرة العاملين بالقطاعات الزراعية، فتح آفاق مهنية زراعية جديدة لتمكين الشباب غير الحاصلين علي شهادة جامعية من الحصول علي فرص عمل تتوافق مع ميولهم الزراعية.

٧- مركز الاستشارات لنظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد (كلية الزراعة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٣١/١٠/٢٠١٠م. ويهدف إلي: تقديم الاستشارات الفنية في مجال نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد للقطاع الحكومي والخاص، تصميم وتنفيذ برامج تدريبية أولية ومتقدمة في التخصصات المختلفة لتنمية مهارات وقدرات الباحثين والطلاب داخل وخارج الجامعة، تخطيط وتنفيذ مشروعات تطبيقية في مجال نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار عن بعد لتنفيذها في الكلية.

٨- مركز جامعة أسبوط لزراعة الصحراء (كلية الزراعة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٦/٩/٢٠١٢م ، والمجلس الأعلى للجامعات ٨/١/٢٠١٤م. ويهدف إلي: تدريب المهتمين بزراعة الصحراء علي أنسب الأساليب في استصلاح وزراعة الصحراء من خلال ما يلي: العمل كبيت خبرة في كافة الشئون الخاصة بزراعة الأراضي الصحراوية، تقدم عدد من الدورات التدريبية عن أنسب محاصيل الحقل والخضر والفاكهة والنباتات الطبية والعطرية لزراعة الصحراء، التدريب علي إنشاء وتشغيل شبكات الري الحديث والتدريب علي التسميد.

* كلية الطب:

١- مركز الخدمة العامة بكلية الطب: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٩٨١م، وحدثت اللائحة ٣٠/٥/٢٠١٠م ، ووزارة المالية ٢٠/٩/٢٠١٠م. ويهدف إلي: تصوير وطبع المجلة العلمية والأبحاث والمذكرات لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا وأعضاء هيئة

التدريس وغيرهم في المجالات الطبية والعلمية، الرسم العلمي لتحسين تعليم الطب والإرشاد الصحي وخدمة أبحاث البيئة، تحسين الخدمة في بيت حيوانات التجارب بالكلية لإمداد الباحثين باحتياجاتهم من حيوانات التجارب لخدمة أبحاث البيئة تحقيقاً لهدف التعلم المستمر، تدريب الأطباء والفئات المعاونة لرفع الخدمة الصحية، إعداد البيانات والإحصاءات والأبحاث بوحدة الكمبيوتر بالكلية، عمل المطبوعات للمستشفى الجامعي، والمؤتمر العلمي السنوي للكلية والمجلة العلمية.

* مستشفيات جامعة أسيوط:

نظراً لكثرة عددها وتشابهها في الأهداف سوف نشير إلي كل وحدة أو مركز ثم استخلص أهدافها جميعاً بصفة عامة كالتالي:

١- حساب تحسين الخدمة بالمستشفى الجامعي: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٥/٢/١٩٨٤م، وحدثت اللائحة ٣٠/١٢/٢٠٠٧م، المجلس الأعلى للجامعات ١٤/٩/٢٠٠٨م، ١٢/٤/٢٠٠٩م، ووزارة المالية ٩/١١/٢٠٠٩م.

٢- وحدة العلاج بأجر في المستشفى الجامعي: وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٨/٣/١٩٨٧م، تحديث اللائحة ٣/١٢/٢٠٠٧م، المجلس الأعلى للجامعات ١٤/٩/٢٠٠٨م، وزارة المالية ١/١١/١٩٩٥م، تحديث اللائحة ٢٣/٢/٢٠٠٩م.

٣- مركز علاج الإدمان بمستشفى جامعة أسيوط: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٣٠/٤/٢٠٠٦م، ووزارة المالية ٢٧/٨/٢٠٠٧م.

٤- وحدة العلاج بأجر مستشفى الأطفال الجامعي: وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٢٧/٦/٢٠١٠م، المجلس الأعلى للجامعات ٣٠/٦/٢٠٠٩م، وزارة المالية ١٢/٤/٢٠١٠م.

٥- حساب تحسين الخدمة بمستشفى الأطفال الجامعي: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه
٢٧/٦/٢٠١٠م، المجلس الأعلى للجامعات ٣٠/٦/٢٠٠٩م، ووزارة المالية
١٢/٤/٢٠١٠م.

٦- وحدة تحسين الخدمة بمستشفى صحة المرأة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائها
٢٨/٣/٢٠٠٩م، المجلس الأعلى للجامعات ٣٠/٦/٢٠٠٩م، ووزارة المالية
١٩/٩/٢٠١١م.

٧- وحدة العلاج بأجر بمستشفى صحة المرأة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائها
٢٨/٣/٢٠٠٩م، المجلس الأعلى للجامعات ٣٠/٦/٢٠٠٩م، ووزارة المالية
١٩/٩/٢٠١١م.

٨- وحدة تحسين الخدمة بمستشفى الراجحي الجامعي للكبد: موافقة مجلس الجامعة
٢٧/١١/٢٠١٢م.

٩- وحدة العلاج بأجر بمستشفى الراجحي الجامعي للكبد: موافقة مجلس الجامعة
٢٧/١١/٢٠١٢م.

١٠- مركز بحوث وخدمات أمراض الكبد بمستشفى الراجحي الجامعي للكبد: وافق مجلس
الجامعة علي إنشائه ٢٧/٢/٢٠١٣م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٧/٢/٢٠١٤م.

١١- مركز مصر الخير لزراعة الكبد بمستشفى الراجحي الجامعي للكبد: موافقة مجلس
الجامعة ٢٩/١٢/٢٠١٣م.

١٢- مركز أبحاث علاج أمراض المسنين: موافقة مجلس الجامعة ٢٦/٩/٢٠١٢م، المجلس
الأعلى للجامعات ٢٨/٦/٢٠١٤م.

وتهدف هذه المراكز والوحدات بصفة عامة إلي: توفير الخدمة الطبية والعلاجية
المتميزة لأعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب والأفراد والجهات الحكومية وغير

الحكومية، توفير موارد مالية للصرف علي احتياجات المستشفى الجامعي في العلاج المجاني ، خلق جيل متدرب علي أعلي المستويات في المجال الطبي، تبادل الخبرات الصحية مع الجامعات الأخرى عن طريق إيفاد خبراء في تخصصات نادرة في أسبوط، عمل ندوات لرفع الوعي الصحي والقوافل الطبية وخدمات تنمية المجتمع، إجراء العمليات الجراحية، إجراء البحوث والتجارب لاكتشاف علاج للأمراض ... الخ.

*كلية الصيدلة:

١- مركز الدراسات والبحوث الصيدلانية للنباتات الطبية (كلية الصيدلة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٩٨٧/٣/٨ م ، تحديث اللائحة ٢٠٠٩/٣/٢٨ م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠١٠/٦/٢٤ م، ووزارة المالية ٢٠١٠/١١/١ م. ويهدف إلي: تحقيق رسالة الجامعة في التعليم والبحث، إجراء البحوث التطبيقية لحل المشاكل في مجال العقاقير والمركبات الكيماوية بإحلال الأعشاب الطبية بدلاً منها، توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى علي الصعيد العربي والعالمي وعقد الندوات والمؤتمرات المشتركة.

٢- مركز الخدمة الصيدلانية بكلية الصيدلة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠٠٠/١١/٢٥ م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٢/٤/٢٧ م، ووزارة المالية ٢٠٠٣/٦/١ م، مجلس جامعة ٢٠٠٣/١١/٣ م. ويهدف إلي: إجراء دراسات الإتاحة والتكافؤ الحيوي للأدوية والمستحضرات الصيدلانية ، تقديم الاستشارات والخدمات الصيدلانية، إجراء الدراسات لتسجيل الأدوية، إجراء دراسات لحل المشاكل الرقابية للمستحضرات الصيدلانية، إجراء دراسات الأيض وحركة الأدوية وتأثير تعاطيها وتأثيرها بأدوية أخرى، تقييم الآثار البيئية للمشروعات الدوائية والصناعات الأخرى.

٣- مركز الحاسب الآلي والإنترنت (كلية الصيدلة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠٠٩/٩/٢٨ م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠١٠/٢/٨ م ، ووزارة المالية ٢٠١٠/٨/٣٠ م. ويهدف إلي: نشر ثقافة التعلم الذاتي وتكنولوجيا المعلومات بتدريب الطلاب والإداريين علي برامج الكمبيوتر، تنظيم دورات تدريبية واختبارات في (7

(Modules) ، (ICDLE) بالتعاون مع منظمة اليونسكو، إتاحة استخدام إمكانات الحاسب لأعضاء هيئة التدريس والطلبة في البحث العلمي عبر الإنترنت، تقديم المادة العلمية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في صورة إلكترونية.

٤- وحدة الأنشطة والخدمات الطلابية: موافقة مجلس الجامعة علي إنشائها ٢٥/٧/٢٠١٠م، المجلس الأعلى للجامعات ١/٩/٢٠١٠م، ويهدف إلي: تقديم الدورات التدريبية والندوات والورش للمشاركين في الأنشطة الصيدلانية، إقامة حفلات وأنشطة للخريجين، الحفاظ علي الصحة العامة للسادة أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلاب بممارسة الرياضة بصالة اللياقة البدنية بالكلية.

٥- مركز الخدمة العامة بكلية الصيدلة: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٨/١٢/٢٠١١م، وزارة المالية ٢٥/٦/٢٠١٢م. ويهدف إلي: تقديم خدمات التدريب لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم لرفع مستوي العملية التعليمية والإدارية والتطوير المستمر للتعليم الصيدلي، إقامة المؤتمرات لخدمة العملية التعليمية والبحثية وقبول تبرعات الشركات الخاصة بالأنشطة المصاحبة للمؤتمرات ، الحفاظ علي الصحة العامة لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين بممارسة الرياضة في صالة اللياقة البدنية بالكلية.

* كلية الطب البيطري:

١- مركز التحاليل والخدمات البيطرية: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٧/٦/٢٠١٠م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٩/٨/٢٠١٠م، وزارة المالية ٤/٤/٢٠١١م. ويهدف إلي: تقديم الاستشارة الفنية في مجال الخدمات البيطرية والثروة الحيوانية وتتركز في: تحليل العينات الواردة إلي الكلية في الأقسام المختلفة كل حسب تخصصه سواء من الأفراد أو الهيئات خارج الجامعة وداخلها، إجراء البحوث التطبيقية لحل المشكلات البحثية والمرضية في مجال صحة الحيوان والدواجن التي تحتاجها الجهات المختلفة خارج

الجامعة سواء أفراد أم هيئات، تقديم الاستشارات والخدمات الفنية في مجال الخدمات البيطرية للهيئات أو الأفراد.

٢- وحدة العلاج بأجر في المستشفى البيطري: وافق مجلس الجامعة ١٩٩٧/١/١٩م علي إنشائه وتحديث اللائحة ٢٥/١/٢٠٠٤م ، ووزارة المالية ٣٠/٤/٢٠٠٦م. ويهدف إلي: توفير الخدمات العلاجية المتميزة للمربين وأصحاب الحيوانات داخل الوحدة أو في أماكن تواجد تلك الحيوانات وبأقل تكلفة إقتصادية، توفير وسائل نقل الحالات المريضة للمستشفى أو وحدة العلاج بأجر، توفير القوافل الطبية البيطرية في أسبوط والمحافظات المجاورة، متابعة وسائل العلاج الحديثة، توفير الأدوية بإنشاء صيدلية بالوحدة، توفير نظام المتابعة العلاجية عن طريق نظام العيادات الداخلية.

٣- مركز الخدمة العامة بكلية الطب البيطري: موافقة مجلس الجامعة ٢٤/١١/٢٠٠٢م، ٣٠/١١/٢٠٠٣م، ووزارة المالية ٦/٩/٢٠٠٣م. ويهدف إلي: إعداد وتجهيز مشروعات خدمة البيئة من المسح البيطري والعلاج، ووضع برامج التعليم البيطري المستمر وتدريب الأطباء البيطريين والفئات المعاونة لرفع مستوي الخدمات البيطرية في محافظة أسبوط والمحافظات المجاورة، القيام بالأعمال البيطرية للغير بما يتفق مع اللوائح والقوانين والنظم الجامعية.

* كلية التجارة:

١- المعمل التجاري الإحصائي (كلية التجارة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٥/٤/١٩٨٧م، تحديث اللائحة ٢٦/٤/٢٠٠٩م، ووزارة المالية ١٥/٢/٢٠١٠م. ويهدف إلي: تقديم الخدمات التدريبية علي الحاسب والإنترنت لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والطلبة مجاناً، تقديم مثل هذه الدورات للطلبة والغير بأجور رمزية وخاصة في التطبيقات التجارية ويعطي شهادة معتمدة ، تقديم الخدمات الاستشارية في مجالات تصميم المعلومات المالية والإدارية، تصميم برامج تشغيل البيانات المالية والإدارية وتقديم هذه الخدمات للكلية والجامعة وللغير.

٢- مركز الخدمة العامة للإستشارات التجارية والتنمية الإدارية (كلية التجارة): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٧/١/١٩٩٦م، تحديث اللائحة ٣٠/٥/٢٠١٠م، ووزارة المالية ٢١/٥/٢٠١٢م. ويهدف إلي: تنظيم الدراسات والدورات التدريبية في المجالات التجارية والاقتصادية والإدارية والمحاسبية والمالية والضريبية والتأمينية، تقديم الخدمات والاستشارات التجارية للغير.

* كلية التربية:

١- وحدة دار الحضانة (كلية التربية): وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٢٥/٧/١٩٩٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٧/٨/١٩٩٦، تحديث اللائحة ٢٨/١٢/٢٠٠٨م، ووزارة المالية ٨/٣/٢٠١٠م. وتهدف إلي : يعتبر دار الحضانة مركزاً للخدمة العامة في مجال تربية وتنشئة الأطفال وتهدف إلي: تقديم خدمة تعليمية وتربوية لأبناء أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة الذين تقع أعمارهم بين سن (١-٦) سنوات ويجوز قبول الأطفال الذين تقل أعمارهم عن سنة واحدة إذا توفرت الإمكانيات - وبعد موافقة مجلس إدارة الدار.

٢- مركز الخدمة العامة بكلية التربية (كلية التربية): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٧/٤/٢٠٠٥م، وزارة المالية ٥/١٢/٢٠٠٥م، ثم مجلس الجامعة ٢٥/٦/٢٠٠٦م. ويهدف إلي: عقد دورات مهنية وتربوية، عقد المؤتمرات والندوات العلمية والثقافية وتقديم الخدمات للطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، عقد دورات تدريبية في مجال الكمبيوتر، تصوير وطبع وتغليف وتجليد الكتب والمذكرات والأبحاث والمجلات العلمية والثقافية، عمل الصور العلمية ومستلزمات الوسائل التعليمية بوحدة الوسائل التعليمية والحاسب الآلي، تقديم الخدمات اللازمة لخدمة الجامعة والمجتمع.

٣- مركز الإرشاد النفسي والتربوي (بكلية التربية): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٧/٢/٢٠٠٥م، المجلس الأعلى للجامعات ٣/٥/٢٠٠٥م، ووزارة المالية ٢٠/١٢/٢٠٠٥م، ثم مجلس الجامعة ٢٥/٦/٢٠٠٦م. ويهدف إلي: تقديم الإرشادات

النفسية والاجتماعية والإدارية لمؤسسات المجتمع المختلفة، تقديم البرامج التدريبية للأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمدرسين والباحثين في مجال الإرشاد النفسي والذين يعملون مع الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، إقامة دورات تدريبية في سيكولوجية الإدارة والتأهيل النفسي والمهني للعاملين خاصة الجدد منهم لرفع كفاءتهم، إعداد برامج إرشادية للشباب داخل وخارج الجامعة لحماية من الأفكار الهدامة والانحرافات السلوكية.

٤- مركز إكتشاف الأطفال الموهوبين (كلية التربية): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠١٠/٥/٣م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠١٠/٧/١٨م. ويهدف إلي: إكتشاف الأطفال الموهوبين في المجالات المختلفة ونشر ثقافة الموهبة في المجتمع، إعداد برامج تدريبية للمهتمين بهذا المجال، تحقيق التواصل وتبادل الخبرات مع مراكز الموهبة علي المستوي المحلي والقومي والعالمي .

*كلية الحقوق:

١- مركز الدراسات القانونية لخدمة المجتمع (كلية الحقوق): وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٩٩٨/١/٢٥م، تحديث اللائحة ٢٠١١/٥/٢٩م، المجلس الأعلى للجامعات ١٩٩٨/٣/١٠م. ويهدف إلي: تنظيم دراسات ودورات تدريبية في القانون، عقد الروابط القانونية مع المراكز القانونية المماثلة داخل البلاد وخارجها بهدف التبادل العلمي والثقافي، عقد المؤتمرات والندوات لتساهم في حل مشكلات المجتمع، تقديم الاستشارات القانونية للجهات الإدارية للمؤسسات الحكومية وغير الحكومية، الاشتراك في مجالات التحكيم والتسوية الودية للمنازعات.

٢- مركز الحاسب الآلي والإنترنت بكلية الحقوق: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠٠٥/٩/٢٥م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٠٠٥/١٢/٣م، ووزارة المالية ٢٠٠٦/٩/١١م. ويهدف إلي: تنظيم دورات تدريبية في مجال نشاط المركز للأساتذة والعاملين بالكلية والهيئات الأخرى، تيسير الإتصال بشبكة المعلومات لأعضاء هيئة

التدريس والطلاب بالكلية، تحديث نظم المعلومات المالية والإدارية في كافة أقسام الكلية، تصميم البرامج المختلفة للحاسب الآلي.

٣- مركز التحكيم بكلية الحقوق: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٥/٦/٢٠٠٦م، المجلس الأعلى للجامعات ٢٢/٨/٢٠٠٦م، ووزارة المالية ٢٢/١٠/٢٠٠٧م. ويهدف إلي: التحكيم في المنازعات المدنية والتجارية والإدارية، فتح قنوات إتصال بين المركز ومراكز التحكيم الداخلية والدولية، إعداد قوائم متكاملة ومتجددة للمحكمين والخبراء الوطنيين والأجانب المعتمدين من المركز للقيام بأعمال التحكيم لإعداد تقارير الخبرة أو الخدمات الاستشارية، إعداد كوادر من المحكمين للمشاركة في عمليات التحكيم بنوعيه الداخلي والدولي بما يحقق خدمة المجتمع.

* كلية التربية الرياضية:

١- مركز اللياقة البدنية بكلية التربية الرياضية: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ١٣/١١/١٩٩٤م، والمجلس الأعلى للجامعات ٢/١٢/١٩٩٤م، ووزارة المالية ٦/٢/٢٠١٢م. ويهدف إلي: نشر الثقافة الرياضية، إعداد الكوادر الرياضية في مختلف المجالات، إقامة دورات تدريبية وندوات في مختلف الأنشطة، التخصيس وإنقاص الوزن للرياضيين، التنشيط البدني للرجال والنساء بأحدث الأجهزة الرياضية، التأهيل البدني للاعبين عقب الإصابة والعودة، تأهيل الفرق الرياضية، تنظيم برامج الرياضة للجميع، تأهيل حركي وظيفي رياضي لذوي الاحتياجات الخاصة، وكبار السن.

٢- مركز الخدمة العامة بكلية التربية الرياضية: تاريخ موافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٧/٤/٢٠٠٤م، وزارة المالية ٥/١٢/٢٠٠٥م، ثم مجلس الجامعة ٢٥/١٢/٢٠٠٥م. ويهدف إلي: تدريب الفرق الرياضية من الجنسين، التأهيل البدني والحركي للفئات العمرية المختلفة والمؤهلة للتأهل بالكليات التي يشترط فيها اجتياز اختبارات اللياقة البدنية والحركية، إنشاء مدارس لتعليم الألعاب الجماعية والرياضات الفردية لمختلف المراحل السنية من الجنسين، عقد دورات تدريبية تخصصية لتأهيل الكوادر في مجالات

العمل المهني للتربية الرياضية، تصوير وتجليد وطبع الكتب والأبحاث والمذكرات العلمية والثقافية في مجالات التربية الرياضية.

* كلية التمريض:

١- مركز الخدمة العامة بكلية التمريض: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٧/٥/٢٠١٢م. ويهدف إلي: تقديم خدمات التدريب لأعضاء هيئة التدريس ومعاونهم لرفع مستوى العملية التعليمية والصحية والإدارية تحقيقاً لهدف التعلم الطبي المستمر، إقامة المؤتمرات لخدمة العملية التعليمية والبحثية، توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى والهيئات العلمية علي الصعيد العربي والعالمي.

* كلية التربية بالوادي الجديد:

١- مركز الخدمة العامة للكمبيوتر واللغات والترجمة: وافق مجلس الجامعة ٣٠/٧/٢٠٠٠م، وزارة المالية ١٧/٣/٢٠٠٤م، ثم مجلس الجامعة ٢٧/٤/٢٠٠٤م. ويهدف إلي: عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والعاملين والهيئات الأخرى، تيسير الاتصال بشبكات المعلومات لخدمة أعضاء هيئة التدريس بالكلية، تحديث نظم المعلومات الإدارية والمالية بأقسام الكلية، تصميم برامج متخصصة في اللغات الأجنبية، تقديم خدمات الترجمة من وإلى اللغة العربية واللغات الأجنبية لمن يرغب، معاونة الجامعة في أداء رسالتها العلمية والبحثية والتدريبية.

٢- مركز الإرشاد النفسي والتربوي بكلية التربية: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٣٠/٤/٢٠٠٨م، المجلس الأعلى للجامعات ١٠/٨/٢٠٠٨م، ووزارة المالية ١١/١/٢٠١٠م. ويهدف إلي: تطوير وتحديث خطط إعداد المختصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي كالأخصائي النفسي والاجتماعي، حل المشكلات النفسية والتربوية التي تواجه الأفراد في المجتمع المحلي من خلال ذوي الخبرة، الاستفادة من الخبرات الأجنبية والعربية في التعاون مع ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، عقد المؤتمرات والندوات

والورش وترجمة توصياتها إلى إجراءات عملية تفيد في مجال حل المشكلات النفسية والتربوية للأفراد.

٣- وحدة التحاليل الدقيقة (كلية التربية): وافق مجلس الجامعة ٢٠١٢/١٢/٣٠م. وتهدف إلى: تقديم الاستشارات والدعم الفني لقطاعات المجتمع المحلي وعمل اختبارات وتحاليل في مجالات الصناعة، وإعداد دورات تدريبية في هذا المجال، القيام بمعايرة أجهزة التحاليل والأجهزة العلمية المختلفة لبعض الشركات الصناعية.

* كلية الآداب:

١- معمل اللغة الإنجليزية بكلية الآداب: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه بتاريخ ١٩٩٧/٧/٢٧م، وتحديث اللائحة ٢٠١٢/٢/٢٦م، والمجلس الأعلى للجامعات ٢٠١٢/٦/١٨م، ووزارة المالية ٢٠١٤/٩/٢٤م. ويهدف إلى: تدريس مادة الصوتيات والسمعيات لطلاب البكالوريوس في كلية الآداب وكلية التربية، وتدريس مادة اللغة الإنجليزية لإعدادي صيدلة، أولي، وثانية طب بشري.

٢- مركز الخدمة العامة بكلية الآداب: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٠١٣/١/٢٣م. ويهدف إلى: معاونة الجامعة في القيام بأداء رسالتها في مجال التعليم والتدريب والأعمال الإنتاجية للغير، عقد الدورات التدريبية لرفع مستوى الطلاب، والإسهام في تدريب أفراد المجتمع الخارجي علي استخدام الأساليب العلمية والفنية الحديثة، ورفع كفاءتهم الإنتاجية في كافة المجالات.

* كلية التربية النوعية :

١- مركز الخدمة العامة بكلية التربية النوعية: وافق مجلس الجامعة علي إنشائه ٢٧/١٠/٢٠٠٢م، ووزارة المالية ١١/١١/٢٠٠٣م. ويهدف إلي: تقديم خدمات المعاونة في العروض الفنية والموسيقية والمؤتمرات العلمية والثقافية لكليات وإدارات الجامعة وأبحاث البيئة، عمل دورات لتعليم مبادئ تفصيل الملابس والتدبير المنزلي والعزف الموسيقي علي الآلات الموسيقية بأنواعها، أي أعمال أخرى فنية وثقافية للراغبين.

* معهد جنوب مصر للأورام:

١- وحدة تحسين الخدمة بمعهد جنوب مصر للأورام: وافق مجلس الجامعة علي إنشائها ٢٠/١/٢٠٠٢م، ووزارة المالية ١٦/٥/٢٠١١م. ويهدف إلي: توفير الرعاية الصحية للمواطنين ، رفع مستوى الخدمة الطبية والعلاجية بمستشفى الأورام، توفير موارد إضافية لصرف علي احتياجات الأسرة المجانية بمستشفى الأورام، العمل علي خلق جيل متدرب علي أعلى المستويات في مجالات الرعاية الصحية وإدارة المستشفيات.

مما سبق يتضح أن جامعة أسيوط لديها بنية تحتية جيدة تمكنها من أن تكون نواة لجامعة منتجة مصرية. فالبنية التحتية من معامل ومختبرات ومراكز علمية وبحثية ووحدات ذات طابع خاص، أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بما يمثلونه من كفاءات علمية وبحثية يؤكد تمتعها بالفرص التالية:

- الصورة الذهنية للجامعة وبعض الكليات والأساتذة.
- انخفاض التكلفة لما تقدمه من خدمات أو استشارات أو بحوث تطبيقية، تدريبات ... الخ.
- البنية التكنولوجية والمعرفة التكنولوجية.

- توفر الموارد البشرية النادرة أحياناً.
- الخبرة (الكفاية).
- وتواجه جامعة أسبوط التهديدات البيئية التالية:
- نقص التمويل المناسب للتطوير والتجديد.
- منافسة الجامعات الداخلية الأخرى الحكومية والخاصة.
- دخول الجامعات الأجنبية الخارجية في المنافسة.
- انفصال الجامعة عن جانب الطلب والعرض المتاحة (نقص التعاون والمشاركة مع مؤسسات المجتمع).
- عدم وجود إستراتيجية لتسويق منتجاتها.
- تغير الطلب لدى المستفيدين.
- مشكلات البطالة بين الخريجين.
- عدم وجود إستراتيجية للمنافسة.
- الدروس المستفادة ومتطلبات تطبيق الجامعة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول:
- بتحليل الخبرات العالمية التي تناولتها الدراسة في مجال الجامعة المنتجة نستخلص بعض الدروس المستفادة وهي:
- ١- تنوع مصادر التمويل.
- ٢- وضع إستراتيجية للتسويق.

- ٣- وضع إستراتيجية للمنافسة.
 - ٤- إنشاء مراكز للتسويق ونقل التقنية.
 - ٥- تفعيل التعاون والشراكة مع المؤسسات الاقتصادية والخدمية.
 - ٦- إنشاء مراكز التميز البحثي.
 - ٧- إنشاء كراسي علمية بحثية.
 - ٨- تفعيل خدمات التدريب والتعلم المستمر (خاصة الألكتروني).
 - ٩- تسويق مرافق وساحات الجامعة مثل استغلال الطرقات في الترويج الإعلاني للشركات مقابل رسوم.
 - ١٠- خدمات توظيف الطلاب.
 - ١١- إنشاء شركات تابعة للكليات والمعاهد تهدف لتسويق البحوث.
 - ١٢- تطبيق نظام الإعفاء الضريبي علي البحوث والتجارب المشتركة ذات التكاليف العالية والتي تستغرق سنوات طويلة.
 - ١٣- توفير منح دراسية للطلاب في المناطق الصناعية.
 - ١٤- تطوير البنية التحتية باستمرار بما يتفق مع المتغيرات.
 - ١٥- تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحسين جودة الأداء ورضا العميل.
- وفي ضوء ما سبق يجب أن تتوافر بعض المتطلبات التي تعد المقومات الرئيسية لنجاح التوجه الإنتاجي بالجامعات وتدعم وتعزز التعاون والشراكة مع مؤسسات وقطاعات

المجتمع المختلفة وتتبنى فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتحقق إستقلالية الجامعة وحريتها الأكاديمية.

متطلبات تطبيق الجامعة المنتجة:

المتطلب الأول: تفعيل الشراكة بين الجامعة وقطاعات العمل والإنتاج (٦٨: ٤٦ - ٥٠):

حيث يمثل التعاون بين مؤسسات قطاع الأعمال ومؤسسات التعليم الجامعي أحد الركائز الأساسية لعمليات التنمية التقنية وتطويرها لخدمة الإنتاج، فالجامعة لديها من الموارد البشرية المؤهلة بالخبرات العالية والقدرة علي الإبداع والابتكار وعلي توفير البيئة العلمية اللازمة لتوليد الابتكارات والاختراعات التي تصب في مصلحة الإنتاج لقطاع الأعمال. وتقوم المؤسسات الإنتاجية أو قطاع الأعمال بدعم البرامج البحثية. والمشاركة في الاستثمار في مشاريع التشييد والبناء والدعاية والإعلان وإقامة المراكز الخدمية والتجارية داخل الحرم الجامعي، وتقديم المنح والقروض للطلاب. بينما تقوم الجامعة بتوجيه بحوث طلاب الدراسات العليا لحل مشكلات الإنتاج وغيرها، وتقديم برامج تدريبية للعاملين في قطاع الأعمال لتنمية مهاراتهم المهنية، بينما تقوم مؤسسات قطاعات الأعمال بتقديم خدمات التدريب العملي للطلاب لإكسابهم الخبرة المطلوبة في سوق العمل هذا بالإضافة إلي قيام الجامعة بإجراء البحوث التعاقدية لحل مشكلات قطاع الأعمال.

المتطلب الثاني: إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الجودة (٦٩: ٩٤):

والمطلب الثاني لا يقل أهمية عن المتطلب الأول وهو تفعيل الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية، فتحقيق الجودة الشاملة يحقق للجامعة أفضل أداء للخدمات الجامعية وأفضل إنتاج وتحقيق ذلك واستقطاب العملاء المستفيدين من خلال جودة أداء العاملين بالجامعة بالتعرف علي احتياجات العملاء وإشباع رغباتهم وهذا يتطلب التحسن المستمر للمنتجات والخدمات والذي يعتمد علي التغذية الرجعية من العملاء مع تحول الجودة إلي شعار عام في المؤسسة الجامعية لدي كل أفراد المنظمة والتي تسعى إلي التحسن المستمر في أدائها، وأن يتم إتخاذ القرارات في المؤسسة التعليمية بأسلوب علمي لتقويم عمل

المؤسسة وإجراء التعديلات اللازمة للتغيير والتحسين في ظل قيادة ناجحة قادرة علي التخطيط طويل المدى ونشر الرؤية القائمة علي الجودة في الأداء المتكامل للمؤسسة وهذا يضمن مدخلات ومخرجات العملية التعليمية وذلك لتحقيق الهدف المنشود وهو إرضاء العميل.

المتطلب الثالث: استقلال الجامعة:

ويعرف استقلال الجامعة بأنه انفراد الجامعة بإدارة شئونها التعليمية والمالية والإدارية طبقاً للقانون والتقاليد الإجتماعية، بدون توجيه أو تأثير من أي مستوي حكومي. ويرتبط نجاح الجامعة في تقديم خدماتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع بعاملين أساسيين هما المشاركة في صياغة الاستراتيجيات والسياسات التي تصمم لضمان تحقيق مزيد من الجودة الشاملة، تحقيق جودة التسويق فالإدارة التسويقية ينبغي أن تؤدي جميع الأنشطة التسويقية مع مراعاة تحقيق أفضل المعايير (٧٠: ٦٠٢).

ويمكن توضيح طبيعة الإرتباط والاختلاف بين توسيع الجودة والوظائف التقليدية للجامعة والتي أسفرت عن ظهور الوظيفة الرابعة للجامعة والتي ترتبط بتوسيع جودة الخدمات الجامعية وتقديمها للمستفيدين الخارجيين وإرساء نظم التعاون بين الجامعة والمجتمع الخارجي من خلال خطة معدة من قبل الجامعة، وبمشاركة القطاعات المستفيدة وتنقسم هذه الخطة إلي مجموعة من البرامج والأنشطة خلال وقت زمني محدد، وتتضمن كافة البرامج التي من شأنها توليد المعرفة ونقلها وتطبيقها والحفاظ عليها من أجل تحقيق الاستفادة المباشرة لدي المستفيدين من المجتمع الخارجي، وتوفير التمويل اللازم للجامعة الذي يحقق لها الاستقلالية كما يلي: (٧١: ٢٤٦)

- توسيع نطاق الجودة والتدريس: توفر الإعداد الجيد لبعض المقررات وتدريسها بطرق مبتكرة وتحقق درجة عالية من الجدارة والإمتياز، بحيث يمكن تقديمها لعدد من المنتفعين من خارج الجامعة خلال ساعات محددة في ضوء احتياجاتهم المتغيرة كطلاب غير تقليديين وتسوق هذه المقررات من خلال المؤتمرات والندوات والورش والمعارض وعلي موقع الجامعة الإلكتروني.

• توسيع نطاق الجودة والبحوث العلمية: إن توسيع نطاق الجودة للخدمات التعليمية الجامعية يساعد في التعرف علي واقع المشكلات التي يعاني المجتمع وواقعية المسارات المقترحة لعلاجها والأبحاث المقدمة ضمن برامج توسيع نطاق الجودة للخدمات الجامعية لا تقيم من حيث استيفائها للشروط العلمية للعمل الأكاديمي، وإنما تقيم من قبل المستفيدين طبقاً للأبعاد التالية (الأهمية - السياق - نطاق التطبيق - الأثر).

• توسيع نطاق الجودة وخدمة المجتمع: إن توسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية يشترك مع خدمة المجتمع في الغاية النهائية، إلا أنه يؤكد علي تقديم الخدمات بصورة تنعدي رسالة الجامعة وبمشاركة جهات وقطاعات أخرى ربحية عن وعي بما تحتاجه من الجامعة، وإرساء نظم التعاون بين الجامعة والمجتمع الخارجي من خلال خطة معدة من قبل الجامعة.

وتقوم برامج وخطط توسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية علي مجموعة من المبادئ الأساسية هي: (٧٢: ١٦٥-١٦٨).

• التبادلية والمشاركة: حيث تقوم برامج توسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية علي تبادل الأهداف ثنائية الاتجاه بين الجامعة والمساهمين من أعضاء المجتمع المحلي والمستفيدين الخارجيين بحيث يتعاون ويشارك كل منهما في تطوير عمليات التعلم والاكتشاف من جهة وتوسيع وتشغيل وتقييم مشروعات توسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية من جهة أخرى. وبذلك تضمن الجامعة توفير مصادر تمويلية بديلة، وتجد المنظمات والهيئات الشريكة الحلول الرشيدة لمشكلاتها.

• الإنصاف: يقصد بهذا المبدأ أن العلاقة التي تنشأ بين الجامعة والمسؤولين في مؤسسات المجتمع الخارجية علي أساس العدالة والمعاملة بالمثل وعلي أهمية تحقيق الفوائد للجانبين دون ممارسة أية ضغوط من أي منهم علي الآخر أو إحساس أي من الطرفين أنه يمثل مركز قوي بالنسبة للآخر وبذلك نحصل علي نتائج إيجابية.

- **إجرائية التطوير:** تعتمد صياغة واقتراح مشروعات توسيع نطاق الجودة للخدمات الجامعية علي قابليتها للتنفيذ والتقييم ومرونتها (قابليتها للتعديل) ونمو عوائدها المحتملة والفعلية عبر الزمن ويرتبط هذا المبدأ بعدد من المعايير التي تضبط إجرائية تطوير المشروعات وهذه المعايير هي: العلاقة بين الشركاء (الجامعة - المستفيد)، درجة نضج البرامج والمشروعات، جدية مرحلة البحث وواقعيتها ، درجة استقلالية المشاركين عن الوسط الأكاديمي، والاستمرارية في بذل الجهود.
- **بناء القدرة:** إن الدور الرئيسي للجامعة يرتبط بالتنمية المستدامة لرأس المال البشري والتنظيمي والاجتماعي لإيجاد قدرات عالية الجودة تفوق مجرد العمل الوظيفي وتتجاوزها إلي مستويات من الاستقلالية في الأداء والأفكار المبدعة، والتوسع الخلاق للمعارف، ويقوم المستفيدين الخارجيين بتقييم المشروعات وطرق تنفيذها للتأكد من أن المؤسسة الجامعية معدة لمواجهة احتياجات المستقبل وتلبية احتياجات السوق المجتمعي.
- **الارتباط بالمجتمع:** نظراً للتغير السريع في عالمنا الذي تتضاعف فيه المعلومات أصبح إرتباط المجتمع بالجامعة مصدراً لتجديد المعارف والمعلومات ووسيلة لتحقيق التجانس الإنساني وينعكس هذا كله علي تعزيز الهوية والمواطنة للمواطنين وتحقيق المسؤولية الاجتماعية للعاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو المجتمع.
- **الاعتماد علي مداخل علمية متعددة:** يرتبط هذا المدخل بسابقه حيث أن الإرتباط بالمجتمع ومحاولة حل مشاكله تستلزم بالضرورة تعدد المداخل البحثية التي تتناول هذه المشكلات وتحدد احتياجات علاجها، وغالباً ما تتعدد وجهات النظر في العمل الواحد لإختلاف زوايا الرؤية مما يؤكد أهمية العمل من خلال روح الفريق لما يتمتع به من صفات الواقعية والحساسية للتغيرات والكفاءة والقدرة علي إدماج المتغيرات العلمية والثقافية في إتجاه حل المشكلة.
- **التكامل بين النزعة العلمية النظرية والنظرة البرجماتية النفعية:** تراعي برامج توسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية تحقيق التكامل بين الأسس العلمية والمشاورات الأكاديمية التي

تقدم من خلال الجامعة بما يتفق مع الأمانة العلمية ومراعاة الأعراف الجامعية من جهة وبين ضرورة التسويق لهذه الأسس والمشاورات من جهة أخرى، وتجمع نطاق جودة الخدمات الجامعية بين الهدف العلمي والبرجماتي فهناك العديد من العلماء الذين كرسوا حياتهم لتطوير وخدمة مجتمعاتهم دون أدنى أهداف نفعية.

- النزاهة: علي الرغم من التأكيد علي النفعية ضمن المبادئ المحددة لبرامج توسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية، فإن الجامعة تبذل جهد كبير للحفاظ علي أرفع المعايير في الممارسات الأخلاقية والمهنية التي تتم داخل الحرم الجامعي، والنزاهة في التعامل مع المساهمين / المستفيدين فيما يحدث من سلوكيات والتحمل للأدوار والمسئوليات والتنبؤ بالمخاطر التي قد تحدث من قبل هؤلاء المستفيدين / المساهمين وإتخاذ إجراءات وقائية معقولة لمنع هذه المخاطر.

ثالثاً: خلاصة النتائج والتصور المقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول (جامعة أسيوط أنموذجاً).

تتناول الباحثة فيما يلي خلاصة النتائج ثم التصور المقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول (جامعة أسيوط أنموذجاً).

أ - خلاصة نتائج الدراسة :

- حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية: ما التصور المقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١ - ما الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة؟

٢ - ما أهم التحديات التي تواجه الجامعات المصرية؟ وما مبادرات إصلاح التعليم الجامعي؟

٣ - ما أهم الخبرات الناجحة في مجال الجامعات المنتجة؟

٤- ما الجهود التي بذلت في جامعة أسيوط لإستثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص؟

٥- ما الدروس المستفادة ؟ وما متطلبات تطبيق الجامعة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول؟

وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

هدفت هذه الدراسة إلي وضع تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول، ورصد جهود الجامعة في استثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص ومعرفة مواطن القوة والضعف والفرص والتهديدات وذلك لتفعيل مساهمة الجامعة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية من ناحية، وتحقيق مصادر تمويلية مكملية لمصدر التعليم العالي التقليدي الحكومي والخاص والناجم عن إستقطاب الطلبة للدراسة في الجامعة من ناحية أخرى وصولاً إلي الجامعة المنتجة وذلك بالتعاون والعمل المشترك مع القطاعات الاقتصادية والإنتاجية والخدمية.

وقد توصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

١- الجامعة المنتجة هي الجامعة التي تحقق من خلال تكامل وظائفها التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع تطوير أنشطة تعليمية وإنتاجية متعددة مثل (البحوث التعاقدية والتعلم الذاتي والتدريب المستمر والاستشارات، والإنتاج المباشر في بعض الكليات وفتح الدراسات المسائية لقاء رسوم .. الخ) لتسهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتوفير للجامعة مصادر تمويلية غير تقليدية.

٢- يتحقق الدور التنموي للجامعة باتفاقيات بينها وبين القطاعات الإنتاجية والخدمية لتحقيق أهداف الشراكة ومبادئها ومجالاتها وتحفظ لكل طرف مصالحه وتلبي احتياجاته وتصبح هذه الإتفاقيات مسؤولية ملزمة لأطرافها، وتحقق الجامعة من خلالها بعض الموارد المالية التي تنعكس بالفائدة علي العاملين فيها.

٣- الإنتاج في المفهوم الإسلامي هو نشاط إقتصادي منظم يهدف إلى توليد منفعة أو زيادتها سواء كانت مادية أو معنوية، ويعتبر الإنتاج وسيلة لإشباع حاجات الإنسان اللازمة لإستمرار حياته.

٤- الأسس والمبادئ التي تقوم عليها الجامعة المنتجة هي: التكامل بين وظائف الجامعة الثلاث التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، فتح قنوات للشراكة مع مؤسسات المجتمع الإنتاجية والخدمية لتلبية احتياجاته من الكوادر البشرية الماهرة المدربة والقادرة علي البحث والمشاركة في إيجاد حلول لمشكلاته وقضاياها، وتنظيم برامج تعليمية وتدريبية مثل برامج التدريب التحويلي، والتعليم المتناوب، والتعلم المستمر، تنوع التخصصات والكليات تبعاً لتنوع البيئات المحلية بحيث تتناسب مع كل بيئة محلية وقطاعات الإنتاج في المجتمعات المحلية، وإعداد الطلاب بصورة متكاملة عقلياً وخلفياً واجتماعياً، تنوع مصادر التمويل، تحويل الجامعة إلى مركز للإنتاج المعرفي والفكري، وربط التعليم بالإنتاج ورفع مستوى إنتاجية الطالب وتنمية مهارات الإبداع والإبتكار لدي الطلاب.

٥- أهداف الجامعة المنتجة هي: زيادة قدرة الجامعات التنافسية، التنمية المهنية المستدامة للطلاب قبل وأثناء الخدمة، المساهمة في علاج مشكلات البطالة، تحويل الجامعات إلى بيوت خبرة، وتوفير مصادر تمويل ذاتية للجامعات من خلال تفعيل الدور الإنتاجي لرأس المال المادي والمعرفي المتاح للجامعات وتحقيق استقلالية الجامعات، ترسيخ مفهوم الشراكة المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع الاقتصادية والخدمية، رفع مستوى الكفاءة الداخلية والخارجية، وتحقيق التنمية الاقتصادية، والتنمية البشرية، وبناء مجتمع قوي ومتربط.

٦- التحديات التي تواجه التعليم الجامعي المصري هي: التسارع في معدلات التقدم التكنولوجي والانفتاح الإعلامي والثقافي والحضاري والعالمي، والمنافسة العالمية، والتوجه إلى التعليم العالي للجماهير، وحاجة سوق العمل إلى وظائف مهنية وأكاديمية دقيقة، التحول من إنتاج المعرفة إلى تشكيل المعرفة وإيجاد كادر من عمال المعرفة،

وعولمة المعرفة وأثرها خاصة لمن ينتج المعرفة وتحكمه فيمن يستخدمها، القصور في تحويل المعارف إلى منتجات، القصور الناتج عن عدم ملائمة البرامج التعليمية لحاجات ومتطلبات سوق العمل، ضعف العدالة في الفرص الدراسية، انخفاض الفعالية الداخلية للتعليم الجامعي المصري، ضعف العلاقة بين الجامعة والقطاع الخاص، نمط التنمية المتبع لم يسمح للجامعات من أن تطور من تخصصاتها لاعتماد الشركات والمؤسسات الاقتصادية علي الخبرات الأجنبية، تدني التقييم المؤسسي وضعف رسوخ أصول ضمان الجودة، تدني نسبة الإنفاق علي التعليم الجامعي، اعتماد التطوير والإصلاح في الجامعات المصرية الحكومية علي قدرة الدولة علي تحقيق متطلبات الإصلاح، غياب استقلال الجامعة، وجمود اللوائح والقوانين التي تحكم أداء أعضاء هيئة التدريس.

٧- طرحت العديد من المبادرات لإصلاح التعليم الجامعي المصري واستقر الأمر علي تنفيذ ستة مشروعات هي مشروع تكنولوجيا المعلومات والإتصالات ICTP ، ومشروع تطوير الكليات التكنولوجية المصرية ETCP ، ومشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات FLDP ، ومشروع كليات التربية FDEP ، ومشروع صندوق تطوير التعليم العالي HEEPF ، ومشروع توكيد الجودة والاعتماد QAAP، وذلك علي ثلاث مراحل تتفق كل مرحلة مع الخطة الخمسية للدولة إعتباراً من ٢٠٠٢م حتي ٢٠١٧م.

٨- تم استعراض بعض الخبرات الناجحة في مجال الجامعات المنتجة في كل من : الولايات المتحدة الأمريكية، دول الإتحاد الأوروبي بصفة عامة وفي بريطانيا بصفة خاصة، اليابان، أستراليا، ماليزيا، المملكة العربية السعودية للاستفادة من هذه الخبرات في التصور المقترح.

٩- أن نجاح الجامعة في استثمار إمكاناتها المادية أو البشرية من خلال الشراكة مع المؤسسات الاقتصادية والخدمية يتطلب إستراتيجية تسويقية معدة جيداً تراعي احتياجات العملاء وتلبيتها بالكفاءة المطلوبة بأقل التكاليف حتي يمكن للجامعة أن تنافس بفاعلية في تسويق منتجاتها في ظل منافسة شرسة مع مؤسسات التعليم العالي المحلية والإقليمية والعالمية.

١٠- يمر تسويق التعليم الجامعي بعدة مراحل يطلق عليها دورة التسويق وهذه المراحل هي: بحث التسويق، تحليل المنتج، التسويق والترويج، ضبط الجودة والمراقبة.

١١- التسويق الجامعي للتعليم يهدف إلى: التعرف على احتياجات الزبائن، تطوير الخدمات التعليمية والمنتجات، تعريف المنتج للزبائن، و تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

١٢- أهداف الوحدات ذات الطابع الخاص هي: معاونة الجامعة في القيام برسالتها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إجراء البحوث العلمية الهادفة لحل مشاكل الإنتاج، معاونة النشاط الإنتاجي بالأساليب العلمية والفنية التي تؤدي إلى وفرة الإنتاج وتعدده وتحسينه، الإسهام في تدريب أفراد المجتمع لرفع كفاءتهم الإنتاجية في شتى المجالات، توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الأخرى والهيئات العلمية علي الصعيد العربي والعالمي، المساهمة في تنفيذ مشروعات الجامعة وكلياتها ومعاهدها، والقيام بأعمال الصيانة والإصلاحات، تقديم الاستشارات الفنية وتصميم برامج ومشروعات للجهات والهيئات.

١٣- أنشأت المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص بمقتضى القرار الجمهوري رقم (١٠٨٧) لسنة ١٩٦٩. وتتميز العديد من الوحدات ذات الطابع الخاص في الجامعات المصرية بالكثير من نقاط القوة التي تؤهلها لتصبح بيوت خبرة في مجال الاستشارات والدراسات ومجالات التدريب والتنمية وما يعيقها عن ذلك نقطة ضعف تتمثل في جهل الجهات المستفيدة الخارجية بالخبرات والإمكانات المتاحة داخل هذه الوحدات.

١٤- تم رصد المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة أسيوط في العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥م وكتابة نبذة مختصر عن تاريخ تأسيسها وأهدافها ، ونتائج هذه الدراسة تؤكد أن جامعة أسيوط لديها بنية تحتية جيدة تمكنها من أن تكون نواة لجامعة منتجة مصرية وذلك لأن البنية التحتية من معامل ومختبرات ومراكز علمية وبحثية ووحدات ذات طابع خاص، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونتهم بما يمثلونه من كفاءات علمية وبحثية يؤكد تمتعها بالفرص التالية:

- الصورة الذهنية للجامعة وبعض الكليات والأساتذة.
- إنخفاض التكلفة لما تقدمه من خدمات واستشارات أو بحوث تطبيقية أو تدريبات ... الخ.
- توفر فرص تعاون بين الكليات والأقسام ومؤسسات المجتمع.
- البنية والمعرفة التكنولوجية.
- توفر رسائل بحثية لطلبة الدراسات العليا.
- الخبرة (الكفاية).
- توفر فرص المشاركة في التحكيم في المنازعات محلياً وعالمياً.
- وتواجه جامعة أسيوط التهديدات البيئية التالية:
- نقص التمويل المناسب للتطوير والتجديد.
- منافسة الجامعات الداخلية الأخرى الحكومية والخاصة.
- دخول الجامعات الأجنبية الخارجية في المنافسة.
- انفصال الجامعة عن جانب الطلب والعرض المتاحة (نقص التعاون والمشاركة مع مؤسسات المجتمع).
- عدم وجود إستراتيجية لتسويق منتجاتها.
- تغير الطلب لدى المستفيدين.
- مشكلات البطالة بين الخريجين.

- عدم وجود إستراتيجية للمنافسة.

١٥- الدروس المستفادة من خبرات بعض الدول في مجال الجامعات المنتجة هي:

- تنوع مصادر التمويل.
- وضع إستراتيجية للتسويق.
- وضع إستراتيجية للمنافسة.
- إنشاء مراكز للتسويق ونقل التقنية.
- تفعيل التعاون والشراكة مع المؤسسات الاقتصادية والخدمية.
- إنشاء مراكز التميز البحثي.
- إنشاء كراسي علمية بحثية.
- تفعيل خدمات التدريب والتعلم المستمر (خاصة الإلكتروني).
- تسويق مرافق ومساحات الجامعة مثل استغلال الطرقات في الترويج الإعلاني للشركات مقابل رسوم.
- خدمات توظيف الطلاب.
- إنشاء شركات تابعة للكليات والمعاهد تهدف لتسويق الأبحاث.
- تطبيق نظام الإعفاء الضريبي علي البحوث والتجارب المشتركة ذات التكلفة العالية والتي تستغرق سنوات طويلة.
- توفير منح دراسية للطلاب في المناطق الصناعية.

• تطوير البنية التحتية باستمرار بما يتفق مع المتغيرات.

• تطبيق إدارة الجودة الشاملة وتحسين جودة الأداء ورضا العميل.

١٦- متطلبات تطبيق الجامعة المنتجة هي:

- المتطلب الأول: تفعيل الشراكة بين الجامعة وقطاعات العمل والإنتاج.

- المتطلب الثاني: إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين الجودة.

- المتطلب الثالث: استقلال الجامعة.

١٧- إن نجاح الجامعة في تقديم خدماتها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع يرتبط بعاملين أساسيين هما: المشاركة في صياغة الإستراتيجيات والسياسات التي تصمم لضمان تحقيق مزيد من الجودة الشاملة، وتحقيق جودة التسويق.

١٨- إن توسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية ترتبط بالوظائف التقليدية للجامعات وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وأسفرت عن الوظيفة الرابعة للجامعة والتي ترتبط بتوسيع جودة الخدمات الجامعية وتقديمها للمستفيدين الخارجيين وإرساء نظم التعاون بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الخارجي من خلال خطة عمل معدة من قبل الجامعة وبمشاركة القطاعات المستفيدة وتقسم هذه الخطة إلى مجموعة من البرامج والأنشطة خلال وقت زمني محدد وتتضمن كافة البرامج التي من شأنها توليد المعرفة ونقلها وتطبيقها والحفاظ عليها وذلك لإفادة المشاركين من المجتمع الخارجي، وتوفير التمويل اللازم للجامعة الذي يحقق لها الإستقلالية.

١٩- تقوم برامج وخطط توسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية علي مجموعة من المبادئ الأساسية هي: التبادلية والمشاركة، الإنصاف، إجرائية التطوير، بناء القدرة، الارتباط بالمجتمع، الاعتماد علي مداخل علمية متعددة، التكامل بين النظرة العلمية النظرية والنظرة البرامجية النفعية، النزاهة.

ب- التصور المقترح:

هدفت هذه الدراسة إلي وضع تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول (جامعة أسبوط أنموذجاً) وقد تبين من تحليل الوضع الراهن أن الجامعة لديها بعض نقاط القوة والضعف كما أن لديها الفرص والتحديات، وقد توصلت الدراسة إلي وضع تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية ويبني هذا التصور علي المفهوم التالي:

مفهوم الجامعة المنتجة:

يبني هذا التصور علي مفهوم الجامعة المنتجة وهي الجامعة التي تحقق من خلال تكامل وظائفها التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع تطوير أنشطة تعليمية وإنتاجية متعددة مثل البحوث التعاقدية والتعلم الذاتي والتعلم المستمر والاستشارات والإنتاج المباشر في بعض الكليات ومنح الدراسات المسائية لقاء رسوم، لتسهم في التنمية الإقتصادية والإجتماعية وتوفر للجامعة مصادر تمويلية غير تقليدية.

كيفية بناء التصور:

يتطلب بناء هذا التصور الإجراءات التالية:

١- تشخيص الجهود التي بذلت في جامعة أسبوط لإستثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص لتحديد جوانب القوة والضعف والفرص والتحديات.

٢- تحديد الإمكانيات المادية والمعرفية والبشرية، وجمع البيانات والمعلومات عن البنية التحتية من معامل ومختبرات وورش ومراكز علمية وبحثية، ووحدات ذات طابع خاص إنتاجية وخدمية، وما يتوفر بها من معدات وأجهزة تقنية، والمقررات والبرامج الدراسية، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وخبراتهم ودرجاتهم العلمية وأبحاثهم أو اختراعاتهم والبرامج التي قدمت لهم لتنمية القدرات، وعدد الطلاب في التخصصات المختلفة وما يقدم

لهم من تدريبات قبل وأثناء الخدمة أو بمعنى آخر عمل قاعدة معلومات عن الكليات والمعاهد في الجامعة وإمكاناتها المادية والمعرفية.

٣- تحديد فلسفة التصور وأهدافه والأسس التي يبني عليها والمتطلبات الضرورية لتحقيق هذه الأهداف في ضوء خبرات بعض الدول.

٤- نظراً لأن الجامعة المنتجة تهدف إلى إرضاء العملاء أو الزبائن وهم المستفيدين الخارجيين من المؤسسات الاقتصادية والخدمية وأفراد المجتمع فإن التصور يجب أن يراعي المرونة حيث تتغير الاحتياجات طبقاً لتغير العملاء ونوع الإنتاج أو الخدمة وما يرضي أو يشبع مجموعة من العملاء قد لا يكون كذلك بالنسبة للآخرين.

٥- تحديد أوجه الاستفادة من خبرات بعض الدول وإمكانات تطبيقها في جامعة أسيوط لتعزيز نقاط القوة وتقليل نقاط الضعف وتعظيم الفرص المتاحة والتقليل من التهديدات.

٦- بعض الآليات المقترحة لتنفيذ التصور المقترح.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن هذه الإجراءات:

١- تشخيص واقع جهود جامعة أسيوط في استثمار المعرفة وتسويق منتجاتها من خلال المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص التحليل الرباعي SWOT.

التحليل الرباعي SWOT للجهود التي بذلت جامعة أسيوط لإستثمار وتسويق المعرفة

نقاط القوة	نقاط الضعف
١ - توفر أساتذة لهم باع طويل في العمل الميداني والخبرات العلمية.	١ - نقص التمويل.
٢ - تمتع الأعضاء بسمعة علمية بلورت علاقات شراكة مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية.	٢ - أعضاء هيئة التدريس مثقلين بالتدريس والمهام الإدارية مما يقلل جهدهم البحثي.
٣ - توفر مراكز التدريب والاستشارات وجاهزيته لإعداد وتقديم الدورات.	٣ - عدم وجود نظام يفصل بين التعاقد للتعليم والتعاقد لإنتاج وتسويق المعرفة.
٤ - توفر البنية التحتية للمراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص من مختبرات وورش وجاهزيتها لتنفيذ المشاريع.	٤ - عدم معرفة الإمكانيات الهائلة المتاحة في الجامعة نظراً لقصور الترويج والتسويق لها.
٥ - توفر الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا وبحوث الترقية لأعضاء هيئة التدريس وجاهزيتها للتسويق والإستفادة منها في حل مشكلات المؤسسات الإنتاجية والخدمية.	

الفرص	التحديات
١ - توفير رسائل بحثية لطلبة الدراسات العليا من المشاريع الاقتصادية أو الخدمية.	١ - نقص التمويل المناسب للتطوير والتجديد.
٢ - توفير فرص تعاون بين كليات وأقسام الجامعة الرائدة في إنتاجها البحثي والمؤسسات الاقتصادية والخدمية.	٢ - منافسة الجامعات الداخلية الأخرى حكومية وخاصة.
٣ - توفر فرص المشاركة في التحكيم في المنازعات المحلية والإقليمية والعالمية.	٣ - دخول الجامعات الأجنبية الخارجية في المنافسة.
٤ - انخفاض التكلفة لما تقدمه من خدمات واستشارات أو بحوث تطبيقية وتدريبية .. الخ.	٤ - نقص التعاون والمشاركة مع مؤسسات المجتمع.
٥ - البنية والمعرفة التكنولوجية.	٥ - عدم وجود إستراتيجية لتسويق منتجاتها.
٦ - الخبرة (الكفاية).	٦ - تغير الطلب لدي المستفيدين.
	٧ - مشكلات البطالة بين الخريجين.
	٨ - عدم وجود إستراتيجية للمنافسة.

٢- تحديد الإمكانيات المادية والمعرفية والبشرية وسبق توضيحها منعاً من التكرار وعمل قاعدة معلومات عن إمكانيات الجامعة علي شكل كتيبات مطبوعة وإعلانها إلكترونياً علي موقع الجامعة وفي كل كلية وقسم لتسويقها وترويجها ... الخ.

٣- تحديد فلسفة التصور وأهدافه والأسس التي يبني عليها والمتطلبات الضرورية لتحقيق هذه الأهداف في ضوء خبرات بعض الدول بعد استخلاص الدروس المستفادة وقد تم مناقشة فلسفة الجامعة المنتجة وأهدافها والأسس والمبادئ التي تبني عليها في الإطار النظري، وكذلك المتطلبات اللازمة لتطبيقها في ضوء خبرات بعض الدول وأوجه الاستفادة من خبرات تلك الدول فلا داعي للتكرار.

٤- يراعي أثناء تنفيذ التصور تقويم الإجراءات لتحديد نقاط القوة والضعف واستطلاع رأي العملاء وعمل التعديلات اللازمة بهدف تحقيق رضي العملاء وعمل التغذية الرجعية المناسبة لضمان جودة الأداء والنجاح في التسويق وتحقيق الأرباح للجامعة والتنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع من خلال حل مشكلات وقضايا المجتمع الاقتصادية والخدمية والاجتماعية.

٥- من نتائج التقويم يتم تطبيق ما يمكن تطبيقه من أوجه الاستفادة من خبرات تلك الدول لتعزيز نقاط القوة وتقليل نقاط الضعف وتعظيم الفرص المتاحة وتقليل التهديدات.

بعض الآليات المقترحة لتنفيذ التصور:

١- تحديث التشريعات الخاصة بالتعليم العالي لتتلائم مع الاعتماد الأكاديمي والجودة الشاملة والجامعات المنتجة.

٢- وضع التوقعات المستقبلية وفق آليات التخطيط الإستراتيجي التي تتطلب فحص وتقويم البيئة الداخلية للجامعة والبيئة الخارجية المحيطة لتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات، ثم وضع خطة إستراتيجية للتسويق، وخطة إستراتيجية للتنافس.

٣- أن تكون خطط وسياسات الجامعة تلائم حاجات ومتطلبات سوق العمل بحيث تربط سياسة القبول بخطط التنمية وحاجات السوق المتزايدة للمهارات التقنية والإبتكارية في المخرجات ، والتوسع في التخصصات التطبيقية والتقنية، وأن تتوافق متطلبات التنمية مع متطلبات الاعتماد الأكاديمي والمعايير العالمية وعمل قاعدة بيانات عن هذه المتطلبات.

٤- تعزيز وتطوير مصادر التمويل للجامعة مثل تعزيز الاستفادة من المشاريع الإنتاجية والبحثية والخدمية التي تشارك فيها الجامعة، وكذلك الاستفادة من المنح الدولية وبرامج التعاون والشراكة، والتعاقد مع قطاعات الإنتاج والخدمات، وتسويق البحوث وبراءات الاختراع ... الخ.

٥- الاهتمام بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس باستخدام أسلوب التعلم الذاتي لكل منهم هذا بالإضافة إلي وضع خطط التنمية المهنية المستدامة لهم وفقاً للمعايير العالمية وإعادة النظر في برامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس المستخدمة حالياً.

٦- تفعيل دور البحث العلمي في الارتقاء بالجامعة نحو الإنتاج والإبداع وذلك بتشجيع الأبحاث التطبيقية ذات المردود الإنتاجي الاقتصادي، وتفعيل دور مراكز البحث العلمي، وكذلك تفعيل دور المؤتمرات والندوات والورش حول القضايا التي تساهم في التنمية والإنتاج، وأن توجه البحوث لحل مشكلات الإنتاج والتنمية في القطاعات الاقتصادية وتوسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية.

٧- التقويم المستمر للمناهج والبرامج التعليمية وطرق التدريس وفق معايير الاعتماد والجودة الشاملة، وذلك بزيادة المحتوى التقني والتدريبي وتعزيز مهارات الإبداع والإبتكار والبحث العلمي وإنتاج المعرفة، واستخدام أساليب التعلم التي تركز علي الطلبة مثل التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي ... الخ، وذلك لتخريج طلاب يمتلكون قدرات ومهارات علمية وتقنية وبحثية وإبتكارية تمكنهم من المنافسة في سوق العمل.

٨- أن تقوم الأقسام العلمية في الكليات بعمل تعاقدات تعاون وشراكة مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية والاجتماعية في المجتمع مما يشجع المؤسسات الإنتاجية علي الإسهام في بناء المعامل والورش والوحدات الاستشارية والخدمية وتزويدها بالإمكانات المادية اللازمة، كما يؤدي إلي استثمار النشاطات الإنتاجية في الجامعة لتحقيق أرباحاً عالية للجامعة ومنسوبيها وذلك بتوسيع نطاق جودة الخدمات الجامعية.

٩- إتباع وسائل التسويق الفعالة لتسويق المنتجات البحثية والاستشارية، والمعرفية وذلك بالترويج المناسب لها بالتقارير والأدلة المطبوعة والإلكترونية وإقامة المعارض وبذلك يمكن تسويق واستثمار بحوث الماجستير والدكتوراه وبحوث الترقية وذلك بتوجيهها إلي الجهات التي تستفيد منها، هذا بالإضافة إلي تسويق واستثمار الاختراعات التي تسجل بأسماء مخترعيها مقابل نسبة من العائد مما يعزز ويحفز علي الإبداع والابتكار.

١٠- إنشاء وتفعيل مراكز الإبداع والابتكار والتميز البحثي، والكراسي البحثية، والبحوث التعاقدية لخلق مناخ ملائم لتطوير الإنتاج في الجامعة، وإصدار نشرات دورية عنها ومن مشاركتها للمؤسسات الإنتاجية والخدمية، وكذلك الإعلان عنها إلكترونياً علي موقع الجامعة وذلك بهدف تسويقها، وتغيير الصورة السلبية للجامعات المصرية وتحويلها إلي بيوت خبرة بدلاً من الاعتماد علي الخبرات الأجنبية.

الخاتمة:

هدفت هذه الدراسة إلي وضع تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول (جامعة أسيوط أنموذجاً) وأقتضت متطلبات الدراسة التعرف علي الإطار الفلسفي للجامعة المنتجة وتمت مناقشة مفهوم الجامعة المنتجة وأهدافها والأسس التي تبني عليها والإنتاج من منظور إسلامي وعلاقة الإنتاج بالتعليم، والتحديات التي تواجه التعليم الجامعي المصري ومبادرات إصلاحه، وخبرات بعض الدول في مجال الجامعة المنتجة وأوجه الاستفادة منها والمتطلبات اللازمة لتطبيق مفهوم الجامعة المنتجة وتم وضع تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول (جامعة أسيوط - أنموذجاً).

المراجع:

- ١- اليونسكو، التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين، الرؤية والعمل ، باريس ، المؤتمر العالمي للتعليم العالي، في الفترة من (٥-٩) أكتوبر، ١٩٩٨م.
- ٢- طعيمة، أحمد رشدي، البندري، محمد سليمان، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤي التطوير، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.
- ٣- مصلح، جواهر بنت عواض ، إدارة المعرفة مدخل لتحقيق نموذج الجامعة المنتجة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٤٢٨هـ ، ٢٠٠٧م.
- ٤- ضاحي، حاتم فرغلي، مستقبل التعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.
- ٥- العبيدي، نبيه نديم، إستراتيجية التمويل للجامعات المنتجة (جامعات المملكة العربية السعودية ومملكة البحرين - أنموذجاً) مجلة الأكاديمية العربية، جامعة المستقبل لعلوم الإدارة وتكنولوجيا المعلومات ، الدنمارك، العدد ١١، ٢٠١١م متاح علي: www.uoanbar.edu-iq/taechingmethodscenter//catalog/search%2031pg
- ٦- الشويحان، صفاء، "مقومات جودة العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي"، مؤتمر التعليم العالي لمتطلبات التنمية، المؤتمر السادس، جامعة البحرين، ٢٠٠٧م.
- ٧- العبيدي، نبيه نديم، مرجع سابق.
- ٨- عشية، فتحي درويش محمد، "الجامعة المنتجة أحد البدائل لخصائص التعليم الجامعي في مصر" دراسة تحليلية، المؤتمر التربوي الثاني ، خصخصة التعليم العالي والجامعي، مسقط، سلطنة عمان، المجلد الثاني (٢٥-٢٧) رجب ١٤٢١هـ، (٢٣-٢٥) أكتوبر ٢٠٠٠م.

٩- عرابية ، رابح، عوالي، حنان، "ماهية رأس المال الفكري والاستثمار في رأس المال البشري ، مدخلية"، الملتقى الدولي الخامس حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة حسنية بن بوعلي الشلف، متاح علي iefpedia.com/arab/3087.

١٠- محمد، سماح زكريا، "تصور مستقبلي لتطوير الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة لخدمة المجتمع"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٦م.

١١- جايل، عفاف محمد، "تسويق الخدمات الجامعية و دوره في توجيه الطلب علي التعليم الجامعي في مصر"، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢٠١٠م.

١٢- عبدالفتاح، خليل، عبدالمجيد، محمود ، "توظيف البحث التربوي الفلسطيني في ضوء مقومات مجتمع المعرفة" رؤية مستقبلية، مؤتمر البحث العلمي مفاهيمه وأخلاقياته وتوظيفه، الجامعة الإسلامية ، غزة، ٢٠١١م، ص ص ١-٢ متاح علي: www.cstkh.edu.B/fscl/index.php/au

١٣- محي الدين، دينار ، "الاقتصاد القائم علي المعرفة وأهمية تنمية الموارد البشرية في ماليزيا"، المجلة العلمية للاقتصاد والإدارة ، تصدر عن كلية التجارة، جامعة عين شمس، المجلد (٣)، العدد (٤)، أكتوبر ٢٠١١م.

١٤- الهادي، شرف إبراهيم، "رؤية إستراتيجية لجامعات عربية منتجة ذات جودة تعليمية عالية ونفقات منخفضة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الأول، ٢٠١١م.

١٥- العبيدي، نديم وجيه، مرجع سابق.

١٦- الخليفة، عبد العزيز بن علي ، "صيغة مقترحة لتفعيل الشراكة المجتمعية للجامعات السعودية في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً"، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٤٦، الرياض، ذو الحجة ١٤٣٤هـ، ٢٠١٣م، ص ص ٩٧-١٢٢.

١٧- شاكر ، كريمة محمود، "الدور التنموي للجامعة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة" دراسة
تقويمية، رسالة ماجستير، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، ٢٠١٤ م.

- 18- Schneeberger, Arther, "Skilles for the knowledge and service society: trends determining future pre-service and in-service VET needs", **European Journal of Vocational Training**, Vol. (2), No. (38), May – Aug. 2006, Eric; Ej752135.
- 19- Daily, Lynn, et al., "Understanding M13A consumer needs and The development of marketing strategy", **Journal of Marketing for higher Education**, Vol. (16), Issue (2), 2006, pp. 143-158.
- 20- Voon, B.H., Servmo, "A measure for service-driven market orientation in higher education", **Journal of Marketing for Higher Education**, Vol. (19), Issue (7), 2007, pp. 216-237.
- 21- Bouhamed, Amira, et al., **The role of Tunisian universities in regional development**, the Faculty of Economics and Management of S fax in Tunisia, 2011.
- 22- Ciolam, Laura, "Training teacher to use digital resource for the knowledge society", Social and Behavioral Sciences, Teacher Education Department, the University of Bucharest, Romania, EPC-tks, 2013, pp. 415-419, available on line at www.sciencedirect.com.

٢٣- العبيدي، نبيه نديم، مرجع سابق.

٢٤- الخليفة، عبد العزيز بن علي، مرجع سابق.

٢٥- عشبية، فتحي درويش محمد، مرجع سابق.

٢٦- الخليفة، عبد العزيز بن علي، مرجع سابق.

٢٧- المرجع السابق.

٢٨- عشبية، فتحي درويش محمد، مرجع سابق.

٢٩- الخليفة ، عبد العزيز بن علي، مرجع سابق.

٣٠- المرجع السابق.

٣١- صائغ ، عبدالرحمن أحمد، ومتولي، محمد، "التنسيق والتعاون والتكامل بين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين"، الدراسات المرجعية، الرياض، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (١٧-٢١) أبريل، ٢٠٠٥م.

٣٢- علي، نادية حسن السيد، "تصور مستقبلي لتفعيل مشروع المدرسة المنتجة في ضوء إشكالية الواقع وسيناريوهات المستقبل"، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (٥٧)، أبريل، ٢٠٠٤م.

٣٣- فتحي، شاكراً محمد، "الإرتقاء بالهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي"، المؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيروت، ٦-١٠ ديسمبر، ٢٠٠٩م.

٣٤- دياب، مهدي أمين، جمال الدين، نجوي، "الجامعة ومجتمع المعرفة التحدي والاستجابة في مستقبل التعليم الجامعي العربي، رؤية تنموية"، المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع جامعة عين شمس، المنعقد في الفترة من (٣-٥) مايو، ٢٠٠٧م.

٣٥- محمود، يوسف سيد، "التحالفات والشراكات بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية مدخل لتطوير التعليم الجامعي"، المؤتمر القومي السنوي العاشر (العربي الثاني) لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، جامعة المستقبل في الوطن العربي، في الفترة من (٢٧-٢٨) ديسمبر ٢٠٠٣، ص ص ١٦٥-١٩١.

٣٦- مكتب اليونسكو الإقليمي، "إنجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته"، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، التقرير الإقليمي، القاهرة، في الفترة من (٣١ مايو - ٢ يونيو)، ٢٠٠٩م.

٣٧- ناس، السيد محمد، "التكيف الهيكلي والتعليم العالي - دراسة للواقع المصري في ضوء الخبرة الدولية"، قضايا في التعليم العالي والجامعي، دراسات تربوية، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ٢٠٠٣م، ص ص ١٦٧-٢٤٢.

٣٨- علي، محمد عبد الرؤوف، "دراسة تقويمية للحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٧م.

٣٩- جوهر، دعاء محمود عبد الفتاح، "تصور مقترح لتطوير أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء مدخل إدارة المعرفة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٨م.

٤٠- صالح، صفية أحمد وهبه، "تحليل القدرة التنافسية للجامعات المصرية باستخدام مصفوفة SWOT"، مؤتمر القدرة التنافسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي المصرية والعربية في إطار إتفاقيات تحرير التجارة في الخدمات، جامعة حلوان بالتعاون مع مركز بحوث التجارة الخارجية، في الفترة من (٧-٩) مايو، ٢٠٠٦م، ص ص ٢٧٧-٢٩٧.

٤١- وزارة التعليم العالي، "مشروع الخطة الإستراتيجية لتطوير منظومة التعليم العالي"، ورقة عمل، المؤتمر القومي للتعليم العالي، جمهورية مصر العربية، (١٣-١٤) فبراير، ٢٠٠٠م.

٤٢- القرعي، أحمد يوسف، "دور المجتمع المدني في الإصلاح العربي"، مجلة السياسة الدولية، عدد ١٥٦، مجلد ٣٩، السنة ٤٠، القاهرة، مؤسسة الأهرام، أبريل، ٢٠٠٤م، ص ص ٩٤-٩٧.

٤٣- الهاللي، الشربيني الهاللي، "أهم المؤشرات العامة في تقييم جوانب الإنتاجية في الوظائف الجامعية"، دراسة تحليلية، مستقبل التربية العربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢٣)، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث، أكتوبر، ٢٠٠١م.

٤٤- المرجع السابق.

٤٥- صائغ، عبدالرحمن أحمد، ومتولي، محمد، مرجع سابق.

٤٦- المرجع السابق.

٤٧- الهادي، شرف إبراهيم، مرجع سابق.

٤٨- الخليفة، عبدالعزيز بن علي، مرجع سابق.

49- Weisbuch, R., "Intellectual Entrepreneurship: The New Academic Spirit", on Campus, 28 (3), 2001

٥٠- باطريح، محمد عامر، وباخرمة، أحمد سعيد ، "الجامعة المنتجة للاربحية في الدول الإسلامية صيغة تمويلية مقترحة"، المؤتمر العربي الثاني للجامعات العربية: تحديات وطموح، مراكش، المملكة المغربية، ديسمبر، ٢٠٠٨م.

٥١- الخليفة، عبدالعزيز بن علي، مرجع سابق.

٥٢- القحطاني، منصور بن عوض، "تفعيل روح الشراكة بين الجامعة والقطاع الخاص - الواقع وسبل التطوير"، مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير المنعقد بجامعة الملك سعود في الفترة من (٩-١١) /٤، الرياض، ٢٠٠٥م.

٥٣- الهادي، شرف إبراهيم ، مرجع سابق.

٥٤- الشربيني، فهمي، "طرق جديدة لزيادة موارد الجامعات"، مجلة المعرفة، العدد (١٨١) متاحاً في بتاريخ ٢٠١٥/٢/١٠ :
<html:file:///c:/Documents and settings/Administrator/Desktop/3.mht>.

٥٥- العبيدي، نبيه نديم، مرجع سابق.

٥٦- الهادي، شرف إبراهيم، مرجع سابق.

57- Kounig Julia, "Marketization and privatization in Education", **International Journal of Educational Management**, Vol. 20, 2000, pp. 88-90.

٥٨-سلطان، يوسف حجيم ، هاشم فوزي دباس، "تسويق خدمة التعليم الجامعي وملائمتها مع احتياجات الزبون"، دراسة تطبيقية، **مجلة الإدارة والاقتصاد**، جامعة الكوفة، العدد ٦٥، ٢٠٠٧م.

٥٩-الموسوي، كوثر حميد هاني، التسويق في منظمات غير هادفة للربح مع نموذج مقترح، دراسة حالة في جامعة الكوفة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، ٢٠٠٤م.

٦٠-جايل ، عفاف محمد، مرجع سابق.

٦١-سعيد، هناء عبد الحليم، إدارة التسويق مدخل استراتيجي، القاهرة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

٦٢-الضمور، هاني حامد، **تسويق الخدمات** ، الأردن، دار وائل للنشر، ٢٠٠٨م.

٦٣-مساعدا، زكي خليل، **تسويق الخدمات وتطبيقاته**، الأردن، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

٦٤-قرار جمهوري رقم ١٠٨٧ لسنة ١٩٦٩ باللائحة التنفيذية للقانون ١٨٤ لسنة ١٩٥٨ بشأن تنظيم الجامعات في الجمهورية العربية المتحدة، المادة (٤٠١)، **الجريدة الرسمية** ، العدد ٤٠، أكتوبر ١٩٦٩م.

٦٥-قرار جمهوري بالقانون رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢م بشأن تنظيم الجامعات، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٩٧٩م.

٦٦-عزيز، عصام فوزي، "نموذج إحصائي مقترح لتقييم أداء الوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة عين شمس"، **مجلة الدراسات المالية والتجارية**، كلية التجارة، فرع بني سويف، جامعة القاهرة، العدد (٣)، ديسمبر ٢٠٠٣م.

٦٧- الإدارة العامة لمركز المعلومات وإدارة التوثيق والمكتبات، دليل المراكز العلمية والبحثية والوحدات ذات الطابع الخاص بجامعة أسيوط، أسيوط، منشورات جامعة أسيوط، ٢٠١٥م.

٦٨- صائغ، عبد الرحمن أحمد ، متولي ، محمد ، مرجع سابق.

٦٩- بدير، المتولي إسماعيل، "رؤية مستقبلية بكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي"، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة المنصورة، ٢٠٠٤م.

70- Kotler Philip & Armstrong, Gary, **Principles of Marketing**, 8th ed., New Jersey, Prentice Hall Inc., 2002.

٧١- أحمد، لمياء محمد، نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات الجامعية، المنصورة، المكتبة المصرية، ٢٠٠٩م.

٧٢- شاكر، كريمة محمود، مرجع سابق.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب
الجامعى
تصور تربوى مقترح وفق المنظور الإسلامى

إعداد

دكتور / الحسين حامد محمد حسين

دكتوراه الفلسفة فى التربية - أصول التربية

١٤٣٦/٢٠١٥ هـ

جامعة سوهاج
Faculty of Education
كلية التربية

المجلة التربوية - العدد الثانى
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥ م

مقدمة

ما أحوج الربيع المصرى اليوم إلى العفو والتسامح، وخاصةً بعد ما أنتجه فى أربع سنوات من تصلُّب في الآراء والمواقف على حساب القيم والمبادئ والأخلاق ، وصل إلى حد القتل وإزهاق الروح والنفس التي حرّم الله إلّا بالحق، وإرهاب الناس ومحاربتهم في أوقاتهم وحياتهم .

وقد حث الإسلام على التسامح والتيسير فى عموم معاملات الناس ، وإلى تأصيل ثقافة التسامح التى باتت من الضروريات الملحة التي يفرضها الواقع الراهن لمواجهة العنف المجتمعي ، مما يوجب الحرص على ترسيخ القيم الإنسانية وتعزيز قيم المواطنة لاحتواء والتعصب ونبذ سلوكيات التطرف والإرهاب ومن صور التسامح فى مجال العلاقات الاجتماعية دعوة الإسلام إلى تفقد الأهل والأصحاب وصلتهم ، فالتسامح من الصفات التى تحبها النفوس وتنجذب إليها القلوب وكان ذلك أبلغ الأثر فى سرعة انتشار الإسلام وتعاليمه السمحة فى العالم (١).

فالقيم الأخلاقية والاجتماعية والسلوكية كالمحبة والسلام والتسامح وغيرها من الأمور الرئيسية ، لعمليتى التربية والتعليم فى المدارس والجامعات ،فالتمسك بها يؤدى إلى احترام الطلاب لها من أجل التغلب على التعصب والعنف ومواجهة كافة الأزمات حاضراً ومستقبلاً، لتحقيق التماسك الاجتماعى والتنمية البشرية المنشودة (٢)

كما أصبحت نشر ثقافة التسامح والتعايش وقبول الآخر المختلف حاجة أساسية وملحة وخاصة في ظل هذه الظروف الحساسة والحرجة التي نمر بها من كافة النواحي ، فيجب زرع هذه الثقافة في نفوس وعقول الشباب، لأنها تساهم بشكل فعّال في خلق جيل واعٍ قادر على تحمل أعباء المسؤولية وقيادة المرحلة القادمة بشكل إيجابي وسليم، لأنّ مثل هذه الثقافة تُشكّل ترسيخاً قوياً لمعالم الوحدة الوطنية التي ينبغي بناؤها على أساس من الثقة وببعداً عن الهواجس وحسابات الريج والخسارة (٣) .

ومن هنا، تتجلى أهمية ثقافة التسامح كإحدى أهم الضرورات التربوية في واقع الربيع العربى (وخاصةً المصرى) ، بعدما انتشرت ظاهرة الارهاب ،التى تهدم العلاقات الاجتماعية بسبب هيمنة لغة العنف على الواقع المصرى ، وغياب المثل والقيم الدينية

والأخلاقية ، فلا بد من الدعوة إلى التسامح ونشر هذه الثقافة بين الأفراد وخاصة الشباب الجامعي ، والسعي إلى العمل من جديد والبناء وقبول الآخر، فبالإسماح والعفو والمحبة والود بين الناس يسود الاحترام المتبادل والتعايش السلمي بين الناس ورفض العنف والتطرف ، حتى يسود الأمن والأمان فى المجتمع المصرى .

ونظراً للأهمية المركزية لترسيخ ثقافة السلام والتسامح فى كل بقاع العالم، فقد أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة ٢٠٠٠ م ، سنة دولية لثقافة السلام واللاعنف، والذي يؤكد على (٤) :

- ١- احترام حياة وكرامة كل كائن إنساني بدون تمييز أو حكم مسبق .
- ٢- رفض العنف بكل أشكاله: الجسدي، النفسي، الاقتصادي والاجتماعي خصوصاً اتجاه الأفراد الأكثر فقراً وضعفاً كالأطفال والمراهقين .
- ٣- الدفاع عن حرية التعبير والتنوع الثقافي عبر تشجيع الإنصات والحوار بدون الاستسلام للتعصب والعنف وإقصاء الآخر .

كما أن تشجيع ثقافة المشاركة بقصد تدعيم قيم التضامن، والإيحاء ، والتسامح، من شأنه أن يجنب الأجيال المقبلة الكثير من المآسي والحروب والعنف ، وأن يُرسي قيم السلام والتعاون داخل مختلف المجتمعات ، ويبدو أنه من المهم بذل مجهودات تربوية كبيرة لمراجعة الكتب المدرسية وإعادة قراءة تاريخ وذاكرة مختلف الشعوب قراءة نقدية، متفتحة ومتيقظة، لاجتناب الوقوع في أخطاء الماضي ، وإعادة الاعتبار للتواريخ المهمشة ، وذلك لإنهاء جراح الماضي والأحقاد المتجذرة وتحقيق التصالح مع التاريخ بين مختلف الشعوب (٥).

ومن ثم ، يتضح أن نشر هذه الثقافة " ثقافة التسامح " بين الناس والتعايش وحمل الآخر على السلامة وإرشاده إلى الخير والتجاوز عن أخطائه وزلاته وإصلاح ذات البين والإنصاف فى ذلك وتقديم مصلحة أمتنا المصرية على المصلحة الشخصية والحزبية وغيرها . وقد أشارت بعض المؤتمرات والدراسات إلى أهمية نشر ثقافة لتسامح لدى الشباب وخاصة بعد ثورات الربيع العربى ومنها :

مؤتمر " ثقافة التسامح بين الواقع والمأمول ٢٠١٣ م " (٦) الذى عُقد فى المؤسسة المصرية لتنمية الأسرة يوم الاثنين الموافق ١٨ نوفمبر ٢٠١٣ م ، حيث أكد

المؤتمر على احتياجنا لتفعيل مفهوم التسامح بمعناه الأعم والأشمل خاصة في الوضع الراهن في المجتمع المصري ، الذى أصبحنا نواجه فيه العديد من الصدامات والخلافات التى نبذت كل معانى التسامح وجعلتنا نُصّر على اختلافاتنا بدلاً من خلق أرضية حوار تُؤكد على نقاط اتفاقنا بشكل أكبر ، وأكد المؤتمر على أن التسامح لا يكون مجرد سلوكاً ظاهراً وإنما لابد أن يكون نابعاً من القلب أولاً ثم يترجم بعد ذلك إلى سلوكيات وأفعال .

كما أشار تقرير التنمية البشرية لمصر " شباب مصر ، بناء مستقبلنا ٢٠١٠م " (٧) على أهمية إشراك مؤسسات التربية والتعليم في عملية الإعداد للمواطنة والتعددية الثقافية، وتدعيم المواطنة وقيم الولاء والانتماء، وثقافة التسامح والحوار ، والسلام، وقبول الآخر، ونبذ العنف والتطرف للشباب من خلال المؤسسات التربوية ، وتشجيع مؤسسات المجتمع المدني للمشاركة في برامج تنمية المواطنة والمشاركة في المجتمع المصري .

وأشارت دراسة "سلامة صابر محمد العطار ٢٠١١م " (٨) إلى أهداف التعليم بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م ، والمستمدة من فلسفة الثورة والتى تتركز في مجموعة من النقاط من أهمها: المواطنة والديمقراطية والعدالة الاجتماعية ، أما الأهداف الكلية العامة للتعليم بعد الثورة فهي: بناء الثقة بالنفس وإرادة التغيير، وتدعيم الاستقلال الذاتي والوطني، وبناء ثقافة التسامح والحوار لدى الشباب وتنمية قدرات التفكير العلمي الناقد والتفكير الإبداعي للشباب المصري، مع القضاء على الفقر والتهميش والإقصاء، لبناء حياة ديمقراطية أساسها القدرة على المشاركة .

وفى هذا الصدد أشارت " كاترين بيكمان *Katrien Beeckman* ٢٠٠٨م " (٩) إلى دور الصليب الأحمر الدولي فى تعزيز ثقافة التسامح واحترام التنوع والكرامة الإنسانية و الحد من التمييز والتعصب والعنف و الإقصاء الاجتماعي ، لأن الحاجة إلى التسامح الفعال والتعايش الإيجابي بين الناس أكثر من أي وقت مضى، نظراً لأن التقارب بين الثقافات والتفاعل بين الحضارات يزداد يوماً بعد يوم بفضل ثورة المعلومات والاتصالات ، كما أشار إلى أن تدعيم هذه الثقافة وخاصة لدى الشباب من خلال المؤسسات التربوية كالأُسرة ، ووسائل الإعلام وغيرها .

كما أشارت دراسة "إريك نيمث *Erik, Nemeth* ٢٠٠٦م " (١٠) إلى ضرورة تحقيق الأمن الثقافى والنفسى لدى الشباب وذلك للقضاء على التطرف والإرهاب والعنف

المنتشر فى جميع دول العالم وذلك من خلال تفعيل التسامح والعفو والتعايش السلمى بين الناس ، مما يودى إلى تقليل الجريمة وينعم الناس بالحياة السعيدة والأمن النفسى وذهاب الإحباط والأمراض النفسية والاكتئاب، وتعود معظم القيم التي ذهبت أدراج رياح العنف والعنصرية، وينتشر التعاون والتواد والمحبة، وإيجاد الحلول والإبداع في مواقف الحياة المتعددة .

ومن هنا تحاول الدراسة الحالية وضع تصور تربوى مقترح من خلال تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى ، من خلال المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية ، للعمل على تحقيق الأمن والتنمية للمجتمع المصرى فى ضوء التغييرات المجتمعية المعاصرة بعد ثورتى ٢٥ يناير ٢٠١١م و ٣٠ يونية ٢٠١٣م .

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يعانى منه الشباب الجامعى المصرى من أخطار تهدد كيانه ووجوده وأمنه القومى ، وتبدو هذه الأخطار واضحة فى كل مجالات الحياة، فهناك أدلة تبين أن المجتمع المصرى يمثل مسرحاً للفوضى القيمية ، حيث انتشر بين الشباب الفساد والتسيب واللامبالاة والفوضى الأمنية والأخلاقية، وغياب احترام القانون وانتشار ظاهرة الارهاب والعنف بشكل مخيف ، فتبدو هذه الأخطار بصورة أكبر فى كل مجالات الحياة وخاصة بعد ثورتى ٢٥ يناير ٢٠١١م / ٣٠ يونيه ٢٠١٣م .

حيث تغير المجتمع المصري كثيراً بعد ثورة يناير المجيدة ، والتي أحدثت انقلاباً في منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية الإيجابية التي صاغت سلوك المصريين ، وأفسحت المجال لقيم سلبية معوقة للسلوك النمطي للشخصية المصرية، وقد ظهرت سلبيات كثيرة أثرت على الشباب المصري، فيجب معالجة الخلل الراهن في منظومة القيم الأخلاقية والتحول نحو منظومة جديدة من القيم الإيجابية الدافعة للتقدم وسط بيئة إقليمية ودولية سريعة التغير، والوصول إلى هذه الرؤية يجب العمل على تنمية العنصر البشرى (الشباب المصرى)، القادر على المحافظة على قيمه الأصيلة والقادر على تحقيق الرؤية المستقبلية لمصر ، وذلك من خلال تضافر كافة قطاعات المجتمع الحكومى والمدنى (١١)

فالبعد عن قيم التسامح بما تحمله من معان جميلة مثل الأخلاق وسعة الصدر والايثار والمبادرة والتقدير والتنازل والتراجع والعطاء والاحترام ، أدى بنا الى ما وصلنا اليه ، لقد تراجع لدى بعض أفراد المجتمع مفهوم الثقة والأمان فلا مسئولية ولا احترام ولا انتماء ولا ديموقراطية ولا مساواة ولا عدالة ، فبناء الثقة والانتماء والولاء بحاجة الى منهج تربوي وخطة زمنية مبرمجة ودورات تدريبية مكثفة. ولا بد من مواجهته لأجل مستقبل أبنائنا ، فعلينا ان نبدأ بالمؤسسات التربوية والتعليمية بالعمل على تطوير المناهج لتعزيز ثقافة التسامح في ظل تعاليم ديننا الحنيف وتنمية الشعور بقبول الآخرين لأجل التعايش السلمي فلا تعايش بدون تسامح ولا تسامح بدون حب الانسان لأخيه الانسان (١٢) .

كما يُشير " عبد المنعم المشاط ٢٠١٤م " (١٣) إلى التهديدات التي تهدف إلى اختراق الأمن القومي المصري ، وتعريض الدولة والمجتمع لجملة من المخاطر المتشابكة والمتزامنة في آن واحد، فضلاً عن عمليات تمزيق التكامل الاجتماعي واستبداله بالاستقطاب والتجزئة والفرقة السياسية والمذهبية وخاصة ظاهرة الإرهاب والعنف ، منذ ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م، وبصورة خاصة بعد ثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣م ، ومحاولات شل الاقتصاد بالإضرابات والمظاهرات وخنق السياحة وإبطال الاستثمارات الأجنبية يعمق من الانكشاف الاقتصادي أمام المواطنين والعالم ، وأن هذا الانكشاف يعني زيادة معدلات الفقر وزيادة نسبة الحرمان الاقتصادي ، فلا بد العمل من خلال مؤسسات الدولة جميعاً المشاركة الإيجابية للشباب تحقيقاً لاستقرار القومي .

وكما يُشير " أحمد محمد أبو زيد ٢٠١٤م " (١٤) أن السبب الرئيس وراء تزايد أعداد البلطجية بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م في المراحل الانتقالية، واتساعها في الشارع المصري خاصة، والعربي عامة، يرجع بالأساس إلى ضعف الدولة ومؤسساتها الرسمية، وسيادة قيم عدم احترام القانون، وتآكل هيبة الدولة، وامتلاك بعض البلطجية لأسلحة ثقيلة ومتقدمة للغاية ، واللجوء للعنف والتعدي على المواطنين وانعدام الأمن ، وقد ساعد علي ذلك انهيار النظام السياسي وجهاز الشرطة، وضعف التحكم في حدود الدولة المصرية، ومما سهل ذلك أيضاً تهريب الأسلحة إلي داخل مصر عن طريق دول مجاورة مثل ليبيا والسودان ، وغلبة الشعور بالاستبعاد الاجتماعي علي الشعور بالاندماج في المجتمع الجديد .

وأشارت دراسة " دينا أحمد سليمان سيد سليمان ٢٠١٣م " (١٥) إلى التأثير السلبي لوسائل الإعلام على التنشئة الاجتماعية ، وأن واقع الإعلام العربي أصبح غير قادر على إعطاء الصورة الحقيقية للمجتمع وتقاليد وأعرافه وخصوصيته وتعددته الثقافي واللغوي والديني، فأدى ذلك إلى ضعف الاهتمام بالقيم كالتسامح والسلام والانتماء والثقة بالنفس لدى الشباب وخاصة بعد ثورات الربيع العربي .

وأكدت دراسة " الحسين حامد محمد حسين ٢٠١٣م " (١٦) إلى ضعف الانتماء وعدم الالتزام بالقيم الأخلاقية والاجتماعية ، فأدى ذلك إلى انتشار الانحلال الأخلاقي ، وحالات الانحراف الأخرى كتعاطي المخدرات والتحرش الجنسي بين الشباب الجامعي ، والذي يشكل تهديداً دائماً للأمن القومي والاستقرار في البلاد بعد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م ، وقد توصلت الدراسة إلى بعض المتطلبات الأخلاقية للشباب المصري بعد ثورة يناير ٢٠١١م ، كترسيخ العقيدة الدينية السليمة ، والتربية الأخلاقية ، وتنمية القيم الأخلاقية كاحترام والتسامح لدى الشباب الجامعي من خلال التربية ومؤسساتها المختلفة حتى يتم تحقيق الأهداف المنشودة للثورة .

فالإنسان إذا تسامح، أو عبر عن سلوك متسامح فمعناه أن يكون الآخر الذي يعيش معه في أمان، وبذلك يكون مفهوم التسامح مرتبطاً ارتباطاً عميقاً بمفهوم الأمن والسلام، فالأمن هو ملازم أساسي لمفهوم التسامح، وإذا كان مفهوم الأمن والسلام هو غياب الحرب والصراع ووجود الأمن المجتمعي، فإن هذا يعني وجود التسامح كضرورة حيوية لمفهوم الأمن والسلام ، فالعنف التعسبي أو العدواني هو نقيض التسامح، وذلك لأن التسامح هو التصور المنافي لأي ممارسة للعنف والتسلط والعدوان.

واستناداً إلى ما سبق ، فإن ثقافة التسامح ضرورة تربوية يفرضها الواقع المصري الراهن ، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في أداء المنظومة التربوية في مصر، بحيث تصبح قادرة على تعميق هذه الثقافة في نفوس الشباب الجامعي، لأن التربية ومؤسساتها المختلفة هي الأداة الأكثر فعالية للحماية من التعصب والعنف ، وأول خطوة في هذا الإطار تكمن في تعليم الشباب معرفة حقوقهم وحياتهم لضمان احترامها ولحماية حقوق وحياتهم الآخرين من خلال تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في مصر .

أسئلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل الرئيس التالى:

ما التصور التربوى المقترح لتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى ؟

ويتفرع عن هذا التساؤل عدد من الأسئلة الفرعية وهى:

- ١- ما مفهوم وأبعاد ثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامى ؟
- ٢- ما عوامل الاهتمام بتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى المجتمع المصرى ؟
- ٣- ما التصور التربوى المقترح لتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى مصر وفق المنظور الإسلامى ؟

أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة الحالية ما يلى:

- ١- التعرف على مفهوم وأبعاد ثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامى.
- ٢- الوقوف على أهم دواعى الاهتمام بتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى ظل التغيرات المجتمعية المعاصرة.
- ٣- تحديد الأدوار المقترحة التى تقوم بها بعض المؤسسات التربوية (الأسرة ، الجامعة ، دور العبادة ، وسائل الإعلام ، الأحزاب السياسية) فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى المجتمع المصرى وفق المنظور الإسلامى ، والوقوف على أهم المقومات والمبادئ اللازمة لنجاح هذه الأدوار.

أهمية الدراسة

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فى النقاط التالية:

- ١- المكانة الهامة التى يمثلها الشباب الجامعى المصرى فى بناء المجتمع المعاصر ، لارتباطهم مباشرة بالحركات السياسية والثورات والتغيرات المجتمعية عبر فترات التاريخ قديماً وحديثاً .
- ٢- إن الشباب الجامعى هم المحرك الحقيقى للتنمية الشاملة ، ولا بد من الاستفادة منهم فى أحداث التحولات الاقتصادية والسياسية والثقافية ، وخاصة بعد ثورتى ٢٥ يناير ٢٠١١م / ٣٠ يونية ٢٠١٣م.

٣- قد تُفيد الدراسة الحالية المسؤولين عن إدارة التعليم الجامعي في التعرف علي بعض السبل والإجراءات التي تُسهم في التغلب علي المشكلات التي تعوق تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في ظل الوضع المصري الراهن .

٤ - تُسهم الدراسة الحالية في وضع تصور تربوي مقترح لتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في مصر وفق المنظور الإسلامي ، للاستفادة من مكتسبات ثورة يناير ٢٠١١م، وذلك باعتبار أن هذه الرؤية التربوية المستقبلية أساس لتقدم وتنمية المجتمع وخاصة في النواحي الأخلاقية للشباب الجامعي.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على "المنهج الوصفي" حيث أنه من المناهج الدراسية التي تختص بعملية الدراسة والتقصي حول الظواهر المجتمعية والتربوية والتعليمية، "حيث يقوم على تفسير الوضع القائم للظاهرة أو المشكلة من خلال تحديد ظروفها وأبعادها، وتوصيف العلاقات بينها بهدف الانتهاء إلى وصف علمي دقيق متكامل للظاهرة أو المشكلة (١٧).

كما أنه من المناهج المناسبة لطبيعة الدراسة، وذلك لوصف وتحليل مفهوم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في مصر والتأصيل الإسلامي لها ، والتعرف على الدور الذي تؤديه المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية في تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي وفق المنظور الإسلامي.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على تناول بعض المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية والمتمثلة في (الأسرة ، الجامعة ، دور العبادة ، وسائل الإعلام ، الأحزاب السياسية)، ويرجع السبب الرئيس في اختيار هذه المؤسسات إلى ما يلي:

١- اعتباراً أن هذه المؤسسات ذات أهمية كبرى في المجتمع اليوم وأكثر تأثيراً على الشباب الجامعي في الوقت الراهن ، كما أنها أكثر اتصالاً بالثقافة العامة والقضايا المجتمعية المعاصرة، فهي التي يقع عليها عبء تحقيق التنمية الشاملة في الوقت الحالي وخاصة وخاصة بعد ثورتى ٢٥ يناير ٢٠١١م / ٣٠ يونية ٢٠١٣م.

٢- يُمكنها الإسهام بصورة فعالة وأدوار متعددة فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى ظل الوضع المصرى الراهن وفق المنظور الإسلامى ، وذلك من خلال ما تقدمه برامج تربوية أو شراكة مجتمعية تُسهم فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للثورة فى ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة .

مصطلحات الدراسة

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة فيما يلى:

١ - التسامح :

يرى الباحث أنَّ التسامح هو قيمة أخلاقية وسياسية ودينية وقانونية ، أساسها المبادئ والقيم الأساسية لحقوق الإنسان ، فهو ضرورة حتمية لتحقيق الاستقرار والأمن والتنمية فى مصر والأمة العربية .

٢ - ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى :

تتبنى الدراسة الحالية مفهوم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى على أنها : أنماط واضحة من السلوك القيمى يمارسها الشباب الجامعى فى ضوء المبادئ والقيم التى يُدين بها المجتمع وفق المنظور الإسلامى ، لتحقيق له السلامة والأمن والعدالة والحرية والتنمية ، من أجل الوصول إلى أهداف الثورة .

خطة السير فى الدراسة

لقد تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للمحاور التالية، حيثُ يعرضها الباحث على النحو التالى:

المحور الأول : مفهوم وأبعاد ثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامى .

المحور الثانى : عوامل الاهتمام بتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى مصر .

المحور الثالث : التصور التربوى المقترح لتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى

مصر وفق المنظور الإسلامى ، وأخيراً قام الباحث بعرض توصيات

الدراسة ، والهوامش وقائمة المصادر والمراجع .

المحور الأول : مفهوم وأبعاد ثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامي

تعريف التسامح فى اللغة : -

جاء فى مختار الصحاح فى مادة (سَمَحَ) ، سَمَحَ سَمَاحَةً وَسُمُوحَةً وَسَمَاحاً: جاد؛ والسَّمَاحُ والسَّمَّاحَةُ: هى الجُودُ ورجُلٌ سَمَحٌ وامرأة سَمَحَةٌ من رجال ونساء سِمَاح وسَمَّحَاءَ والمسامحة هى اللين والمساهلة (١٨) ، كما ورد فى المنجد فى اللغة : سَمَحَ سَمَاحاً أى صار من أهل الجود والسماحة ، وتسامح فى كذا : تساهل فيه ، وبيع السماحة ما كان فيه تساهل فى بخس الثمن (١٩) .

وقد جاء فى قاموس "إلياس Elias" أَنَّ التسامح "Tolerance" يُعنى المساواه والمحبة والسلام وقبول الآخر فى الحياة (٢٠).

أى أَنَّ قواميس اللغة تكاد تتفق على أَنَّ التسامح يُعنى: محبة الآخرين والتعايش السلمى والتسامح أيضاً هو الشعور بالرحمة والتعاطف والمساهلة واللين مع الآخرين بعيداً عن الأخطار التى تهدد الفرد .

تعريف التسامح فى الاصطلاح : -

قد عرفته منظمة اليونسكو للتربية والثقافة والعلوم التابعة للأمم المتحدة على أَنّه:

الاحترام والقبول والتقدير الثرى لثقافات عالما ، ويتعزز هذا التسامح بالمعرفة والانفتاح والاتصال وحرية الفكر والضمير والمعتقد. وأنه الونام فى سياق الاختلاف ، وهو ليس واجباً أخلاقياً فحسب، وإنما هو واجب سياسى وقانونى أيضاً ، والتسامح هو الفضيلة التى تيسر قيام السلام والمحبة ،والذى يُسهم فى إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب (٢١) .

ويُعرف "شكورسيكا sikorskaia ٢٠٠٨م" (٢٢) التسامح بأنه "إظهار الاحترام

لشخص آخر دون اعتبار لأى علاقة معه ، والقدرة على العمل الاجتماعى التطوعى ، كما يُساعد على غرس المهارات الضرورية للنمو المهني للشباب مثل الاجتهاد ، والرحمة ، وحسن النية تجاه الآخرين فى الحياة .

كما يُشير مفهوم التسامح من خلال الشريعة الإسلامية إلى أَنّه يقوى الروابط ويؤكد الأواصر بين الناس، حفاظاً على حياتهم النفسية وترك التطرف والتعصب وحسن التعامل مع الآخرين (٢٣).

ومن ثمّ ، فالتسامح كمفهوم اخلاقي اجتماعي دعا إليه كافة الرسل والانبياء والمصلحين لما له من دور وأهمية كبرى في تحقيق وحدة وتضامن وتماسك المجتمعات والقضاء على الخلافات والصراعات بين الافراد والجماعات ، والتسامح يعني احترام ثقافة وعقيدة وقيم الآخرين وهو ركيزة أساسية لحقوق الإنسان والديمقراطية والعدل والحريات الانسانية العامة.

ويرى الباحث أنّ التسامح هو قيمة أخلاقية وسياسية ودينية وقانونية ، أساسها المبادئ والقيم الأساسية لحقوق الإنسان ، فهو ضرورة حتمية لتحقيق الاستقرار والأمن والتنمية في مصر والأمة العربية

وعلى ذلك ، فإنّ إدراك معنى التسامح ودلالته يؤسس لمعرفة عملية في مجال التربية التسامحية، وهذا بدوره يضمن تطوير هذه المعرفة وتوظيفها فعليا في مستويات الحياة المختلفة ، حيث يترتب على المتسامح أن يدرك حدود وأبعاد التسامح وأن يكون قادراً في الوقت نفسه على استخدام وتوظيف وسائل أخرى وخيارات جديدة ضرورية في مختلف المواقف الحياتية التي تتطلب ممارسة تسامحية ، فهناك نسق من القدرات يمكن للإنسان أن يوظفها في توليد ممارسة تسامحية نشطة، ومنها القدرة على الحوار والتواصل والاستماع إلى وجهات نظر الآخر والإيمان بحقوقه وتقدير حاجاته ، والقدرة على تقبل الرأي الآخر وتقديره (٢٤) .

ومما سبق، يُشير مفهوم ثقافة التسامح إلى الوعي والادراك المبني على أساس التسامح والعفو والتصالح من أجل السلام ، لتحقيق السعادة والرفاهية والازدهار ، ولها العديد من الأبعاد التي تتضمنها هذه الثقافة منها: اجتماعية ، نفسية، وتربوية، وسياسية ، ودينية، واقتصادية وغيرها (٢٥)

كما يتناول المفهوم الدعوة إلى إقرار المبادئ والقيم الأخلاقية والحوار الإيجابي مع الآخر ونبذ العنف والتعصب والارهاب فهي ثقافة متكاملة شاملة لجميع جوانب المجتمع (٢٦).

ويقصد الباحث بثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في الدراسة الحالية بأنها : أنماط واضحة من السلوك القيمي يمارسها الشباب الجامعي في ضوء المبادئ والقيم التي يُدين

بها المجتمع ، لتحقيق له السلامة والأمن والعدالة والحرية والتنمية وفق المنظور الإسلامي، من أجل الوصول إلى أهداف الثورة المصرية .

وثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامي، ثقافة أخلاقية، وضرورة مجتمعية، وسبيل لضبط الاختلافات وإدارتها، والإسلام دين الفطرة ، دين الحنيفية السمحة ، دين التسامح والمحبة والأخلاق العظيمة ، دين عالمي يتجه برسائله إلى البشرية كلها، تلك الرسالة التي تأمر بالعدل وتنتهى عن الظلم وتُرسى دعائم السلام في الأرض، وتدعو إلى التعايش الإيجابي بين البشر جميعاً في جو من الإخاء والتسامح بين كل الناس بصرف النظر عن أجناسهم وألوانهم ومعتقداتهم .

كما أنَّ خصائص المجتمع الإسلامى تتميز بالوسطية والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر من خلال ترسيخ القيم الإيمانية والرحمة والتعاون والتسامح والسلام ، فهذه القيم إذا تمسكنا بها سوف ترهب الأعداء وتكون سبباً فى نهضة الأمة العربية والإسلامية فى ظل العولمة ومخاطر الغزو الفكرى والثقافى وكافة التحديات السياسية والاقتصادية (٢٧) .

كما وضحت الرؤية الإسلامية فى التربية على التسامح ونشر ثقافته، عن طريق التنشئة على الإيمان بوحدة الشرائع السماوية ، وتوجيهات الإسلام فى حرية الاعتقاد، التسامح مع الآخر ونبذ العنصرية، تشجيع الحوار والتفاعل بين الثقافات ، ودعوة الإسلام للتعايش السلمى بين الشعوب وإحترام العهود والمواثيق، وضرورة ان تقوم العلاقات الدولية على العدل ، ورؤية الإسلام فى تدعيم الإنفتاح الواعى على الثقافات الاخرى .

ويُورد الباحث العديد من آيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة التى تدعو البشر جميعاً تدعو إلى اللين واللاعنف والتسامح والسلم والحرية والمساواة ونبذ العنف والإرهاب، فعلى سبيل المثال :

التحلى قيم التسامح فى كل أمور الخير والحرية ونبذ العنف والتعصب ، فى قوله تعالى : ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (سورة القلم : ٤) ، وقوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ (سورة النحل: ١٢٥)، وقوله تعالى: ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ ﴾ { سورة آل عمران : ١٣٤} .

وقوله تعالى : { وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ } (سورة النور : ٢٢).

ونجد الحرية الدينية وهي: أم الحريات ،وفي قوله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ﴾ (سورة البقرة: ٢٥٦) .

وكذلك قيمة المساواة بين الناس في الحقوق والواجبات في قوله تعالى: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (سورة الحجرات: ١٣) .

وفي الجانب الاجتماعي نجد قيمة التعاون على الخير والصلاح والعفو كما في قوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ (سورة المائدة: ٢) .

وإذا كان الإسلام دين سلام وعقيدة محبة ووثام بين جميع الناس، مسلمين وغير مسلمين، فإنه أيضا نظام اجتماعي يستهدف تحقيق الأمن المجتمعي الشامل، الذي يرمي إلى أن يستظل بظلاله كل من يعيش داخل المجتمع من مسلمين وأهل ذمة وغيرهم، وهذا الأمن المجتمعي هو الذي يجمع كل هؤلاء أناسا متعارفين متحابين " يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ " (الحجرات: ١٣).

كما ورد في الحديث التشديد على من يؤذي جيرانه وعن حُسن الجوار والعفو والتسامح معهم، عن أبي هريرة رضى الله عنه، عن رسول الله " صلى الله عليه وسلم " قال: "لا يدخل الجنة من لا يأمن جاره بوائقه" (٢٨) رواه مسلم.

وعن أبي عمرو سفيان بن عبد الله رضى الله عنه، قال: "قلت : يا رسول الله : قل لى فى الإسلام قولاً لا أسأل عنه أحداً غيرك قال: قل: آمنت بالله ثم استقم" (٢٩) رواه مسلم. وضد التطرف والعنف والإرهاب فى حديث الرسول " صلى الله عليه وسلم " قال : "من غشنا فليس منا، ومن حمل علينا السلاح فليس منا" (٣٠) رواه مسلم.

وفى الرفق والرحمة بالناس ، عن جرير بن عبد الله عن الرسول " صلى الله عليه وسلم " أنه قال : "من لا يرحم الناس لا يرحمه الله عز وجل" (٣١) رواه مسلم .

وقد بين القرآن الكريم أنَّ فلاح المجتمع مرهون بتحقيق هذا المبدأ (التسامح) الذي يعتبر أعظم وسائل الدولة فى تحقيق الخير والإصلاح ومحاربة الشر والفساد، وهو المبدأ الذي يُميّز المجتمع الإسلامي عن المجتمعات الأخرى التي تفرقت واختلفت فكان عاقبة

أمرها الهلاك، قال الله تعالى: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾
(سورة آل عمران: ١٠٤، ١٠٥).

وفى ضوء عرض الباحث لآيات القرآن الكريم وأحاديث الرسول " صلى الله عليه وسلم
"يتضح أنّ أهداف ثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامى فيما يلي :

- ١- الدعوة للأخلاق والتسامح، وارساء قيم الاختلاف واحترام الآخر.
 - ٢- اشاعة ثقافة التعايش والحوار بين الأديان والثقافات.
 - ٣- تطهير التدين من الكراهية والعنف والتطرف .
 - ٤- تحرير فهم الدين من المقولات والافكار والمواقف التعصبية والعنصرية.
 - ٥- بناء مجتمع مدنى تعددي تسود حياته قيم التسامح والعيش المشترك.
 - ٦- الدفاع عن الحريات وحقوق الانسان، وكل ما يعزز كرامة الإنسان.
- وانطلاقاً مما تقدم يتضح لنا أن ثقافة التسامح تنطوي على العديد من الأبعاد التي تستهدف التغيير وإزالة بعض الافكار المستمدة من موروّثات معرفية قديمة وإحلال الجديد مكانها المبنية على أساس التسامح والعفو والتصالح من اجل السلام وتحقيق الأمن ، والأبعاد التي تتضمنها ثقافة التسامح كثيرة منها: إجتماعية ، نفسية، تربوية ،سياسية ، دينية، اقتصادية وغيرها ،وسيحاول الباحث أن يركز في الدراسة الحالية على ثلاثة أبعاد رئيسة فقط هي: التربية والنفسية والاجتماعية وفق المنظور الإسلامى
يلخصها فى الصفحات التالية (٣٢) :

١- الأبعاد التربوية :

يُعدّ التعليم المجال الرحب والواسع والأساس للانطلاق نحو تعزيز ثقافة التسامح ، خاصةً في مجتمعاتنا العربية الإسلامية ، ومع اختلاف المرجعيات في وضع مناهج التعليم وتأثرها بشكل مباشر بالضغوط والبرامج السياسية السائدة، لذا فإن مسألة اعتماد أساليب منهجية وعقلانية لتعليم التسامح ، يُعدّ مطلباً ضرورياً يتضمن في البدء أسباب اللاتسامح كثقافة سائدة تتناقض مع جوهر الديانات السماوية في ظل الأحداث الجارية في مصر ، فالبحث في جذور ثقافة العنف والتطرف وهي الثقافة الأشدّ عداءاً لثقافة التسامح وخاصةً من المنظور الإسلامي .

ومن ثمّ ، يجب أن تكون السياسات والبرامج التعليمية في مختلف مراحل التعليم ، بدءاً من رياض الاطفال وحتى الجامعة، بحاجة ماسة الى تضمينها برامج تعزز من التضامن والتفاهم والتسامح بين الافراد ، وهذا يعني بطبيعة الحال الاهتمام بموضوع إعداد المعلمين والمدرسين والتدريسيين الجامعيين وتحسين أدائهم في هذا المجال، فضلاً عن العمل على تضمين المناهج الدراسية والكتب المدرسية وغيرها من المواد التعليمية، المبادئ الأساسية لثقافة التسامح والسلام ونبذ العنف والتطرف ، وخاصةً من الناحية الدينية الإسلامية .

٢- الأبعاد النفسية :

إنّ الأبعاد النفسية لثقافة التسامح تمثل الحُضن والملاذ الذي تنطلق منه التطبيقات التربوية والاجتماعية ، كونها تمثل الاستعداد النفسي للفرد في تقبل هذه الثقافة ، وبالتالي الايمان الكامل بها وتسخير كل الطاقات والقابليات والابداعات الذاتية في سبيل تحقيقها ، فالبناء النفسي للإنسان يبدأ من السنين الأولى للحياة ، وتعدّ مرحلة الطفولة المبكرة ، المحطة الأولى لبناء الضمير الانساني ومنظومة القيم الفاضلة التي هي إحدى ركائز الايمان ، هو العمل الصالح ولا يمكن للعمل ، الذي ارتقى بمعناه الباري تبارك وتعالى ورسوله الكريم سيدنا محمد (ص) الى مستوى العبادة ، أن يكون صالحاً وكرماً إلاّ من خلال النظرة الشاملة للوجود والكون والعالم والانسان ، على انه كله من خلق الله، فيتوجب علينا أن نحترم بعضنا بعضاً ونتعاون من اجل الخير

والفضيلة ، وتلك هي ثقافة التسامح التي تؤدي دون شك الى ثقافة السلام في مواجهة ثقافة العنف والعدوان .

٣- الأبعاد الاجتماعية :

الخطوة الأولى في مجال التسامح من حيث تعليم الناس حقوقهم و حرياتهم التي يتشاركون فيها مع البشر أجمعين كما خلقهم الله ، فالتسامح ضروري بين الأفراد وعلى صعيد الأسرة و المجتمع المحلي وأنَّ جهود تعزيز التسامح و الانفتاح و التضامن و التعاون ، ينبغي أن تبذل في المنزل ومواقع العمل وفي كل مكان إضافة للمدارس و الجامعات ، فالتسامح أمر جوهري في العالم الحديث ، وهو أمر جوهري وضروري لنا في عالمنا العربي الإسلامي ، لأننا أبناء الدين الإسلامي دين التسامح والمحبة والسلام ، لكننا اليوم وكما هو حال غيرنا من أبناء شعوب الأرض ، أصبحنا بعيدين عن هذه القيمة الإنسانية العظيمة ، لذلك فنحن جميعاً، اليوم و أكثر من أي وقت مضى ، بحاجة ماسة إلى ثقافة التسامح ، لأنها الحل الوحيد الذي يمكن أن يفضي إلى السلام ، وهي الأمل الذي يرنوا إليه الخيرين من أبناء شعوب العالم ، لحيوا حياة حرة كريمة و متفائلة بعيدة عن الخصام و الاقتتال و الحرب .

هذا هو الدين السامح الذي أمرنا الله عز وجل بالالتزام به ، فمن هذه الأمثلة وغيرها كثير يتجلى بوضوح فيها مدى حرص الإسلام على الدفاع عن حرية الإنسان وكرامته وحقوقه الإنسانية العامة بصرف النظر عن انتماءاته العرقية أو الدينية أو الثقافية، وذلك كله يُعبر تعبيراً لا يقبل التأويل عن التسامح الإسلامي الذي سيظل عنواناً على هذا الدين إلى آخر الزمان .

فالحديث عن ثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامي، هو حديث عن القوة والايمان والعزيمة وهو ليس حديثاً عن التنازل أو الضعف أو التهاون ،كما يحلو للبعض أن يفسره، إنه يُعني الاقرار بحقوق البشر جميعاً ،وهو في الوقت نفسه يصون ويحفظ التعددية والديمقراطية والحرية، وهو القيمة الأساسية التي تنبثق عنها حقوق الانسان في كل زمان ومكان ، والتسامح بعيد كل البعد عن الظلم الاجتماعي فهو من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية والأمن والتنمية في المجتمعات، وهذه هي أهداف التي من أجلها الثورات

العربية فإذا رجعنا إلى التسامح ونشر ثقافة بين الشباب الجامعي ، فسوف تتحقق أهداف الربيع العربي بصفة عامة والمصري بصفة خاصة .

المحور الثاني : عوامل الاهتمام بتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في المجتمع المصري :

التسامح هو نقيض التحيز والتطرف والتعصب والاستبداد ، ومن هنا تكمن أهمية الدعوة إلى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب في قوانين لمكافحة مظاهر التعصب الديني والوطني ورفض الإقصاء والابعاد والتهميش والتمييز بكل أنواعه وألوانه ، وضرورة ترسيخ هذه الثقافة والعناية بها في عالم اليوم المتغير المتقلب (الربيع المصري) الذي بدأ يتنكر للقيم ويحارب الفضيلة .

ويرى الباحث أنّ عوامل الاهتمام بتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي في المجتمع المصري تتمثل في النقاط التالية :

١ - التغيرات المجتمعة المعاصرة في المجتمع المصري حالياً ، فقد ظهرت سلبيات عديدة للثورة المصرية منها " اهتزاز القيم واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية ، والعنف والارهاب وكثرة حالات الخروج على تعاليم الدين والقانون ، كتجارة السلاح وانتشار المخدرات ، وتزوير العملات وانتشار ظاهرة التحرش الجنسي ، فذلك يُثير الخوف ويُهدد أمن البلاد واستقرارها الاجتماعي " (٣٣) ، مما يدعو إلى ضرورة بناء شخصية الإنسان على الدين ، وإلى تعميق العقيدة والشريعة في نفوس أبناء جيل الغد على وجه يهيئ لهم الانتفاع مما شرعه الله لعباده ، ويعصمهم من الزلل ، ويحميهم من التعصب ويبعدهم عن الانحراف وعن التأثر بالأفكار المسمومة .

٢ - الواقع الراهن الذي يتميز بالتطور التقني والانفجار المعرفي ، وكل منهما يلاحق الآخر بصورة مذهلة ، ويفرض الانبهار به وتجاوب الشباب معه والتعامل مع متطلباته بدعوى التطوير ، ويُخشى مع مرور الوقت وقوعنا في التبعية التربوية والاجتماعية والسياسية المصاحبة ، مما يُهدد الانتماء والولاء والأمن القومي لوطننا وأمتنا العربية تحت مسمى الثورات العربية .

٣- ورود بعض السلوكيات التي لا تتفق وقيمنا الفاضلة من خلال أجهزة الإعلام والثقافة ووسائل الاتصال باسم الفن ، وباسم الإطلاع على أنماط السلوك السائدة في المجتمع المصرى بعد ثورتى ٢٥ يناير ٢٠١١م / ٣٠ يونيه ٢٠١٣م ، والتي تُعرف بـ " ظاهرة البلطجة "، التي أدت إلى زيادة الانفلات الأمنى والتقليد الأعمى لها من قبل شباب الجامعات المصرية وخاصة بعد ثورة ٣٠ يونيه بالإضافة إلى توجيه وسائل الاعلام الخاصة فى بعض القنوات الفضائية طبقاً للهدف السياسى الذى يراعى الأهواء والأغراض الشخصية على حساب مصلحة الوطن واستقراره .

٤- انشغال الناس حالياً بهموم العيش والرزق ، حيث لم تعد الدخول كافية لمواجهة احتياجات المعيشة وساعدت السلوكيات المعاصرة على شيوع الرغبة في الاستزادة من الدخول ولم تعد الأسرة قادرة على القيام بالأعباء المتزايدة يوماً بعد يوم، مما أدى إلى ضعف القدرة على رعاية الأبناء ، إما عن قصور أو عن تقصير فى رعايتهم .

٥- ضعف دور الجامعة خاصةً والمؤسسات التربوية عامة في غرس ثقافة التسامح لدى طلابها ، وصار اهتمام المعلمين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات منصباً على تلقين المعارف فقط ، فكل هذه الأمور مجتمعةً وغيرها ، تؤكد ضرورة إعادة النظر في قيم التسامح وضرورة تضافر كل الجهود ، للعناية بها وغرسها في نفوس أبنائنا لمواجهة هذه التحديات التي يتعرضون لها .

المحور الثالث : التصور التربوى المقترح لتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى

مصر وفق المنظور الإسلامى .

نظراً لأن التربية عملية إنسانية اجتماعية، منطلقها الأساسى الإنسان، وهو غايتها

ومنفذها

فالتربية هى "العملية التى عن طريقها تقوم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية فى مستوياتها المختلفة فالمستوى الأول: هو مستوى الوعى والإدراك المعرفى، والثانى: مستوى العاطفة والوجدان، والثالث: مستوى الحركة والنزوع والمهارة، وقيم تنمية الجانب المعرفى للإنسان عن طريق تزويده بكم من المعلومات والمعانى والمفاهيم والحقائق" (٣٤).

فالتربية لها دور هام فى حياة المجتمع، فهي ضرورة لبناء مجتمع آمن تسوده القيم والأخلاق الفاضلة، كما أنها عامل من عوامل التنمية الاجتماعية، فبواسطتها يصبح الشاب قادراً على أداء دوره ومسئوليته الاجتماعية، محافظاً على ذاتيته الثقافية، ممارساً لحقوقه وواجباته، قادراً على التفكير السليم والإبداع فى عصر العولمة والمعلوماتية، وعلى ذلك تسهم التربية بمؤسساتها النظامية وغير النظامية فى تكوين المواطن الصالح المشارك فى عملية التنمية الشاملة فى المجتمع المصرى المعاصر.

فالإصلاح التربوى للتربية والمؤسسات المجتمعية يبدأ من المنظور الثقافى لأنه المحور الرئيسى الذى يمتد إلى قطاعات عديدة فى المجتمع فهو المتضمن للقيم والغايات والرموز والتوجهات ومسارات التواصل والحقوق والواجبات والتنمية وغيرها لكى نواجه التحديات المعاصرة (٣٥) .

و وتأتى أهمية وضع هذا التصور من أهمية ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى، باعتبارها البداية لإعادة بناء الإنسان المصرى وتنشئته التنشئة الوطنية الإسلامية الصحيحة منذ الصغر، حيث تظهر فاعلية ثقافة التسامح فى مساعدة الشباب على التوافق مع متطلبات هذا العصر فى ظل نظام ثورى جديد ، والإسهام فى صنع القرار لتقدم المجتمع حاضراً ومستقبلاً.

ولن يتحقق الاستقرار الاجتماعى والتنمية إلا من خلال المؤسسات التربوية لتحقيق التسامح والأمن بين أفراد المجتمع ، ويحاول الباحث من خلال التصور التربوى المقترح تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى ، حتى يتم تحقيق الأمن القومى فى مصر والتنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية المنشودة فى ظل التغيرات المجتمعية المعاصرة ، ويرى الباحث أن أهداف هذا التصور التربوى المقترح تتركز فى النقاط التالية :

- ١- تفعيل دور الأسرة التربوى فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى.
- ٢- تفعيل دور الجامعة فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى.

٣- تفعيل دور " دور العبادة " فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى.

٤- تفعيل دور وسائل الاعلام فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى .

٥- تفعيل دور الأحزاب السياسية فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى. ويعرض الباحث لهذا التصور من خلال أدوار هذه المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى فى مصر فى السطور التالية :

١ - الأسرة

تُعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى فى حياة الأبناء حيث تمدهم بالخبرات والمهارات، والاتجاهات الخاصة بحب التملك والسيطرة، واكتساب معظم الأولويات الضرورية مثل الآداب والذوق، والنمو اللغوى، وتكامل الشخصية، علاوة على ذلك نقل المعلومات والخبرات والقيم من جيل إلى جيل حتى تساعد على فهم العالم الخارجى والتفاعل معه حيث تعقد العلاقات وتشابكها (٣٦) .

أى أن الأسرة وحدة بناء المجتمع التى يتفاعل معها الفرد فى بداية حياته، ومنها يكتسب قيمة وشخصيته بما يتمشى مع قيم ومعايير الأسرة التى ينتمى إليها، ويكون لها تأثيرها على الفرد وخاصة القيم الدينية، والاتجاهات الاجتماعية، والأساليب السلوكية التى يتعرض لها الفرد فى حياته الأولى.

وقد أشارت دراسة " اندريا Andrea , ٢٠١٢م (٣٧) دور الآباء فى تعليم أبنائهم ثقافة وقيم التسامح فى مرحلة الطفولة المبكرة من خلال غرس قيم الاحترام وحب الآخرين والرحمة وعدم التعصب وقبول الآخر خلال الأنشطة اليومية لتحقيق التكيف مع المجتمع المتعدد الثقافات مستقبلاً .

فالأسرة تلعب دوراً أساسياً ومركزياً فى نشر ثقافة التسامح والأمن الفكرى وفق المنظور الإسلامى وذلك من خلال:

أ- التربية الفكرية الصالحة للأبناء، من خلال ترسيخ مبادئ الوسطية والاعتدال فى

معتقداتهم وأفعالهم وأقوالهم، وتنمية روح الانتماء والمواطنة لديهم في مراحل نموهم المختلفة وفق المنظور الإسلامي، على سبيل المثال: ومن التوجيهات الإسلامية التي تحت على السماحة ومقابلة الشر بالخير والسيئة بالحسنة قوله تعالى: {ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ السَّيِّئَةِ نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَصِفُونَ} (المؤمنون: ٩٦)، وقوله سبحانه: {ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ} (فصلت: ٣٤).

ب- تحصين الأبناء ضد التأثير بدعاة الانحراف الفكري، وفي مواجهة ما يثبت من انحرافات فكرية وعقدية عبر وسائل الإعلام، للتعرف على توجهاتهم الفكرية من أجل تهذيبها في مرحلة مبكرة.

ج- تثقيف الأبناء أمنياً، ليدركوا أهمية استتباب الأمن باعتباره مطلباً وحاجة إنسانية أولية، وتعريفهم بأخطار التكفير والإرهاب على الأمن الوطني بكل مقوماته .
د- التعاون مع المؤسسات الدينية والتعليمية والأمنية، لتحقيق الأمن الفكري وفق الأهداف التي تنسجم مع الثوابت الدينية والوطنية .
هـ - تثقيف الأبناء سياسياً وتعريفهم بالضوابط الشرعية التي تنظم علاقة الحاكم بالمحكوم، وتوعيتهم بحقوق غير المسلمين في المجتمع المسلم .

كما هناك الكثير من الآداب الاجتماعية التي تدعم ثقافة التسامح تعلمها الأسرة للأبناء من خلال "احترام النفس والحفاظ على كرامة أخيك، وصيانته اللسان وعدم السخرية من الآخرين، والعفو والتسامح مع المسلمين وغير المسلمين، وأفضل مثال عفو الرسول صلى الله عليه وسلم " عن أهل مكة يوم الفتح، وقبيلتي هوازن وثقيف يوم حنين " (٣٩).

ومن هنا، يتضح ضرورة الاهتمام بتدعيم الدور التربوي السابق للأسرة، في تدعيم ثقافة التسامح للشباب وفق المنظور الإسلامي منذ صغرهم، كما ينبغي على الأسرة أن تغرس في نفوس الشباب الأخلاق والقيم الأخلاقية مثل خلق الصدق في القول والعمل، وتحمل المسؤولية، وبر الوالدين، والشجاعة، والتضحية، ومساعدة الضعفاء وكبار السن وغيرها، وذلك لمواجهة الفحشاء والمنكر في الحياة الجديدة بعد الثورة .

٢ - الجامعة

الجامعة هي مؤسسة علمية مستقلة ، تهدف إلى تمكين الشباب من التفكير العلمى والمشاركة فى حل مشكلات المجتمع ، وذلك من خلال المشاركة فى الأنشطة الطلابية المتنوعة داخل الجامعة التى تغرس فيهم القيم الدينية والأخلاقية ، وممارسة العمل الوطنى لإعداد جيل قادر على تحمل المسؤولية وألاً تكون الجامعات مكاناً للصراعات الحزبية (٤٠) .

وبما أن الجامعات والمؤسسات الثقافية والعلمية هي المسؤولة عن تكوين العلماء والمفكرين وتخريج الدعاة ورجال الفكر والدين، فهي بالتالى مسئولة عن التقصير فى توضيح حقيقة الإسلام والتعريف به لمن يجهل هذه الحقيقة أو يتجاهلها من ناحية، كما هي مسئولة عن تنمية ثقافة التسامح والتعايش والحوار والوسطية والاعتدال التى هي جوهر الإسلام من ناحية أخرى، وذلك من خلال المنطلقات الفكرية الآتية (٤١) :

١ - العلمية : بمعنى أن الجامعة فى سبيل تنمية ثقافة التسامح بين أبنائها ، ينبغي أن تأخذ بمبادئ التخطيط العلمى، وهي فى سعيها نحو تنفيذ هذه الخطط والتصورات تعتمد على عدد من الأساليب والإجراءات العلمية، ثم يعقب ذلك عمليات التقويم والمراجعة لتعديل مسار أي خلل قد يحدث

٢ - الوظيفية : بمعنى أن دور الجامعة فى تنمية ثقافة التسامح ينبغي أن يكون ذا أثر ملموس، ومردود مباشر تظهر معالمه ونتائجه المنشودة على طلاب الجامعة خلال فترة الدراسة الجامعية.

٣ - الإيجابية : بمعنى أن الجامعة بكل كوادرها وهيكلها التنظيمي ينبغي أن تأخذ زمام المبادرة فى التفاعل الجدي والمباشر مع مختلف الظواهر السلبية التى قد تظهر بين أبنائها، فتقوم برصد تلك الظواهر السلبية وتعمل على دراستها وتحليلها وتقييمها، ثم تجتهد فى وضع الحلول المناسبة والإيجابية لها

٤ - التوازن والاعتدال : ويقصد بهما الالتزام فى كل مراحل تحقيق التسامح بقيم المجتمع الدينية والثقافية والاجتماعية القائمة على التوازن والاعتدال، حتى لا ينتج عن علاج

مشكلة ما أو التعامل مع ظاهرة معينة حصول مشكلات أو ظواهر أخرى قد تكون أكثر تعارضاً وأشد تصادماً مع قيم المجتمع وثقافته السائدة .

كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الجامعية العربية الإسهام في تنمية قيم المواطنة العالمية (كالتسامح والسلام) وفق المنظور الإسلامي لدى الطلاب من خلال (٤٢) :

- التحلي بعاطفة قوية نحو قيم السلام والحوار والتسامح، وتجسيدها في الحياة الجامعية للطلاب .
- المشاركة بفاعلية في الندوات والمحاضرات التي تدعو إليها وتنظمها الجامعة والمؤسسات العامة والخاصة التي تتناول قضايا التربية على قيم المواطنة ، والتي من شأنها نشر قيم السلام والحوار والتسامح وحقوق الإنسان، إلى جانب المشاركة في مختلف الندوات والمؤتمرات والفعاليات المتصلة بهذه القيم.
- المشاركة في التخطيط لبرامج التوجيه الديني والقيمي والخلقي في الجامعة، والإسهام في توضيح وترسيخ الجانب التطبيقي لقيم السلام والحوار التسامح والقيم الأخلاقية في حياة الفرد والمجتمع .
- تعزيز الطلبة على التلقائية وروح الجرأة الأدبية والمبادرة في تقديم الرأي وتبريره والدفاع عنه، وكذلك قبول الاختلاف في الرأي والاتجاه، والتسامح بشأن هذا الاختلاف، واحترام الرأي الآخر وتقديره، وتوعيدهم آداب الحوار واحترام كرامة الإنسان ، ونبذ العنف والكراهية والتعصب، والتأكيد على أهمية التعاون والمشاركة والإيثار، وتبصيرهم بمشروعية الاختلاف وقيمه وحيويته لتجديد الفكر ووضوح الرؤية والوصول إلى الحقيقة ، وذلك من خلال سيرة الرسول -صلى الله عليه وسلم - والصحابة والتابعين .

وفى هذا الصدد هدفت دراسة " هيثم إبراهيم محمد كامل ٢٠١٣م " (٤٣) إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة الطلابية في تنمية المكون الوجداني لدي طلاب جامعة أسيوط فى

[التعاطف - الرقابة الذاتية - الإحترام - التسامح - التعاون - الشجاعة] وضرورة تفعيل هذه المكونات بعد السلبيات التى صاحبت ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م ، لمواجهة التطرف

والتعصب والإرهاب بين طلاب الجامعة وخاصة من خلال التأصيل الإسلامى لهذه المكونات .

وخلاصة القول: إن هذه المهمة الوطنية تتطلب من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية تحمل مسئوليات كبيرة في ميدان التربية على نشر ثقافة التسامح بين طلابها ، وفق متطلبات وأهداف الثورة المصرية المراد الوصول إليها، واعتبار هذه ثقافة جديدة تهدف إلى ترسيخ تربية قائمة على قبول الاختلاف والحوار والتعايش السلمي ونبذ العنف والتطرف.

٣ - دور العبادة

تستطيع دور العبادة كالمساجد والكنائس أن تساهم بدور هام فى حياة الأفراد والشعوب لما لها من تأثير فى تقويم سلوكهم، وتعديله إلى الأفضل دائماً، وذلك بدعوتها الدائمة إلى التمسك بالقيم والعادات الدينية التى تحقق للفرد السعادة والطمأنينة فى الدنيا والآخرة، وذلك من خلال ما تقدمه من خطب ومواعظ وأنشطة دينية تساعد على حل مشكلات المجتمع.

ودور العبادة من المؤسسات الهامة التى تهتم بتربية الفرد وتشكيل شخصيته، بالإضافة إلى ما تغرسه فيه من حب الخير أو كره الشر، كما أنها تكسبه عادات وقيم خلقية وتعاونية سليمة(٤٤).

وأهمية الدور التربوى لدور العبادة من خلال أنها تتعامل مع الأفراد فى فئاتهم العمرية المختلفة دون تقييد بعمر معين أو بفترة زمنية معينة، كما أن دور العبادة يرتادها الأفراد من كافة المستويات الاجتماعية والاقتصادية والوطنية، وهى بذلك تقدم خدماتها لهم جميعاً وتسوى بينهم فى المعاملة، وأن فى دور العبادة استعداداً نفسياً وروحياً من الأفراد لتقبل ما يلقى إليهم فى دور العبادة من أوامر ونواهي وقواعد للسلوك، لما يحيط بمصادرها من تقديس (٤٥) .

فالمسجد مصدر خصب للمعرفة الدينية والدنيوية، وغرس القيم، وهذا من خلال اللقاء المباشر بين الداعى والمواطنين، مما يحقق لكل منهما الاقتراب من الآخر، وبالإضافة إلى أن المسجد لا يتعلق بتعليم المسلمين الأحكام الشرعية فقط، وإنما أيضاً بشئون الحياة الاجتماعية والسياسية وغيرها(٤٦).

والمسجد اليوم يؤدي دوراً حيوياً فى التربية، حيث يقوم بالعديد من الوظائف

التربوية الهامة فى حياة الفرد والمجتمع وذلك من خلال (٤٧) :

- ١ - الوظيفة التعبدية، حيث يؤدى فيه المسلمون العبادات المختلفة.
- ٢ - الوظيفة التعليمية، حيث توجد بالكثير من المساجد حلقات لتحفيظ القرآن الكريم والحديث الشريف، وسرد سيرة التاريخ الإسلامى.
- ٣ - الوظيفة السياسية، حيث يقوم المسجد بالتوعية بأهم الركائز السياسية كالثورى والعدالة والمساواة وطاعة الحاكم وغيرها.

٤ - الوظيفة الاقتصادية، حيث يقوم المسجد بدوره فى التوعية الاقتصادية فى المجتمع، موضحاً طرق التنمية الاقتصادية المشروعة وحائثاً عليها: كالعمل والبيع والشراء وترشيد الاستهلاك وغيرها من المعاملات الاقتصادية، مع توضيح المحرمات منها: كالتسول والسرقه والرشوة والاختلاس والربا.

ومن ثمّ ، يمكن لدور العبادة (المسجد، الكنيسة) القيام بدور هام فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى من خلال الوعظ والإرشاد والخطب والتوعية فى المجالات الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والتاريخية، حتى تؤدى دور العبادة الوظيفة السابقة على أكمل وجه والعمل على أنّ الدين ليس عبادات تُمارس فحسب، وإنما هو ممارسة لجميع جوانب الحياة المختلفة حتى يتم توحيد الآراء المختلفة تجاه الأخطار المحلية والعالمية .

كما يُمكن مساهمة دور العبادة فى تغيير النظرة السلبية للثورة من خلال الدعوة إلى التسامح والاحترام ونبذ العنف بين أفراد المجتمع الواحد ، من أجل التمسك بالأخلاق التى دعت إليها الأديان وكذلك معرفة الحلال من الحرام ، وعدم التجسس وعدم التعدى على خصوصيات الآخرين وخطورة التحرش الجنسى ، وغيرها من القيم التى تغرس فى الشباب أهمية التمسك بالدين والأخلاق فى المجتمع المصرى ، ويورد الباحث أمثلة عديدة من القرآن والسنة يجب أن يتبعها أئمة المساجد فى تقديم النصح والارشاد للشباب فى ضوء الواقع الراهن للربيع المصرى .

ففى آيات القرآن الكريم نجد التسامح مع غير المسلمين ، فى قوله تعالى: "ولا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ" (سورة العنكبوت، آية ٤٦) . وقوله تعالى فى

نبذ العنف والارهاب : "مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا" (سورة المائدة، آية ٣٢) ، وعن أنس بن مالك رضى الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" (٤٨) رواه البخارى.

وفى الحديث الشريف عن التماسك بين أفراد المجتمع، قال رسول الله : "مثل المؤمنين فى توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى"(٤٩) رواه مسلم ، ونبذ العنف من خلال التحلى بالخلق القويم فى التعامل مع الآخرين، ومن الحديث الشريف: عن مالك بن أنس (رضى الله عنه) قال رسول الله { صلى الله عليه وسلم } " بُعثُ لأتمم مكارم الأخلاق " (٥٠) رواه مالك ، كما يبدو التسامح فى أرقى صفات الرسول (ص) والتي أشار إليها القرآن الكريم بقوله تعالى: {فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ} (سورة آل عمران : ١٥٩) ، وقوله تعالى {وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ} (فصلت: آية ٣٤) وقال تعالى: {فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ} (المائدة: ١٣) ، وقال أيضا: {فَاصْفَحْ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ} (الحجر: ٨٥) .

٤ - وسائل الإعلام

يُقصد بالإعلام: "هو فن استقصاء الحقائق والمعلومات والأخبار ومعالجتها ونشرها على أوسع نطاق جماهيرى وفى الوقت الملائم من خلال وسائل الإعلام الحديثة والمتنوعة، ويقصد بوسائل الإعلام جملة وسائل الاتصال، المقروءة والمرئية والمسموعة"(٥١) .

كما يُقصد بوسائل الإعلام أيضاً: "الوسائل التى لها دورها المهم فى تقديم مجموعة من المواد الأدبية والعلمية والفنية والثقافية للمواطنين للارتقاء بفكر الإنسان وسلوكه، وتتمثل هذه الوسائل فى الصحف والمجلات ودور النشر، وهيئات الإذاعة والتلفزيون، وأجهزة البث الإذاعى، ومصالح الإعلام الحكومية وبنك المعلومات، والمعارض، والمؤتمرات، والزيارات الرسمية وغير الرسمية"(٥٢).

ومن أهم ما يتميز به وسائل الإعلام فى أنها، تشيع الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى المعلومات والتسلية والترفيه والأخبار والثقافة العامة، ودعم الاتجاهات النفسية، وتعزيز القيم والمعتقدات أو تعديلها ويزداد تأثير وسائل الإعلام بال تكرار الذى يعاون فى عملية الاستيعاب، وأيضاً بجاذبية المادة نفسها (٥٣) .

وتُعد وسائل الإعلام من أهم وسائط التربية غير الرسمية فى المجتمع، لأنها من أكثر الوسائل انتشاراً لتعدد مصادرها، وتميزها عن غيرها بقدرتها على التأثير على وجدان ووعى المواطنين لما لها من جاذبية وإثارة لهم.

فضرورة الاهتمام بتدعيم الدور التربوى لوسائل الإعلام ، لأنَّ نشر ثقافة التسامح بين الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى ، يُمكن أن تتم من خلال وسيلتين :

الأولى : أن تكثف الوسائل الإعلامية من الأعمال التي تعمل على تأكيد وترسيخ قيم المحبة والتسامح بين الناس ، وخاصة الأعمال التي تُظهر مسألة العقاب أو النتائج الوخيمة التي يمكن أن تقع بسبب العنف والتطرف والارهاب ، فالوسيلة الإعلامية لما لها من تأثير قوى وسريع في توجيه الناس وإرشادهم وتحبيب الكثير من الأمور إلى أنفسهم ودفعهم إلى نبذ أمور أخرى، هذا أمر واضح لاجدال فيه لذلك لابد من وضع تصورات لأعمال وكتابات مختلفة تصب في هذا الجانب .

الثانية : غرس قيم التسامح في الشباب منذ صغرهم ، وذلك بأن يتضمن الاعلام ووسائله قِيماً تغرس في الطفل محبة الأعمال النبيلة وحب السلوك الحميد ومحبة الناس وحل الإشكالات والخلافات بصورة ودية، فلو ربينا الشباب على مثل هذه السلوكيات نضمن مجتمعاً خالياً من أي أعمال عنف وتعصب، وهذا لا يعني مصر وحسب بل والربيع العربى أيضاً ، فالإنسان أينما كان بحاجة إلى أن يعرف ويُدرك فضيلة التسامح ليعيش الأمن والأمان .

وقد أشارت فى هذا الصدد دراسة " هبة محمد عفت خطاب ٢٠١٤م " (٥٤) إلى دور الدراما التي يقدمها التلفزيون المصري في نشر ثقافة التسامح الديني بين المواطنين المصريين ، لأنَّ الدراما التي يقدمها التلفزيون قد تُؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على حياة الافراد وسلوكياتهم وتعاملاتهم اليومية ويرتبط حجم هذا التأثير بالعديد من العوامل والتي من بينها مدى الاستعداد الشخصي والنفسي للمشاهد ،

وكفاءة العمل الدرامي من حيث عناصره الفنية والفكرية والابداعية والانتاجية ، وقدرته على تقديم اقرب صورة للواقع ، مما يُزيد من اقتناع المشاهد بواقعية المضمون الدرامي (التسامح الدينى) الذي يُقدم له بل وتفاعله معه في حالات كثيرة ، مما قد يدفعه الى الاعتقاد بان ما يقدم على الشاشة ما هو إلا صورة مطابقة للواقع .

٥ - الأحزاب السياسية

الأحزاب السياسية من المؤسسات التربوية غيرالنظامية، التى تلعب دوراً هاماً بالغ الأهمية إزاء القضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية فى المجتمع المصرى . ويُقصد بالأحزاب السياسية: أنها مجموعة منظمة من الناس اجتمعت من أجل العمل المشترك لتحقيق مصلحة الوطن عن طريق تحقيق المبادئ التى يعتنقونها، ووظيفتها الوصول إلى السلطة أو التأثير على من فى السلطة، وتساهم فى صياغة الثقافة السياسية فى المجتمع من خلال برامجها ومبادئها، وعمليات التوعية السياسية التى تقوم بها (٥٥) .

ويرى الباحث أنَّ الأحزاب السياسية هى وسيلة تنظيمية لها برامج تربوية وتعليمية فى كافة القضايا والمشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية من أجل تنمية وعى المواطنين بها، والمشاركة فى تنمية وتطوير المجتمع المصرى، ولكن لابد من الأحزاب العمل على البعد عن الحقد وتصفية الحسابات ، والصراعات السياسية والحزبية ، فالكل يخدم جماعته وحزبه على حساب الآخر دون إنصاف أو حب أو احترام أو قبول للآخر على العكس من ذلك تصفية حسابات وازدياد الفجوة بين الحاكم والمحكوم ، وكذلك بين الأحزاب والجماعات والتيارات المختلفة وخاصةً بعد ثورة يناير ٢٠١١ م .

فثقافة التسامح يُعد أرضية أساسية لبناء المجتمع المدني وإرساء قواعده. فالتعددية، والديموقراطية، وحرية المعتقد، وقبول الاختلاف فى الرأي والفكر وثقافة الإنسان، وتقدير المواثيق الوطنية والدولية، واحترام سيادة القانون ، قيم إنسانية لا تقبل التراجع ولا التفريط ولا المساومة. فالتسامح عامل فاعل فى بناء المجتمع المدني وتعزيزه واستقراره.

ومن هذا المنطلق يجب ضرورة الاهتمام بتفعيل الدور التربوى للأحزاب السياسية فى تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى ، من خلال عقد

المؤتمرات والندوات التى تعمل على ترسيخ العقيدة الدينية السليمة فى نفوس الشباب، وذلك بهدف توجيه الشباب إلى الإيمان بالله واتباع أوامره ونواهيه، فيسلوكوا السلوك الصحيح الذى يحميهم من الخطأ والانحراف فى ظل التغيرات المعاصرة، كما يجب أن تهتم الأحزاب السياسية فى هذه الندوات والمؤتمرات بدعوة رجال الدين لنشر الوعى بالتسامح لدى الشباب الجامعى عن طريق تزويدهم بالمعلومات الصحيحة عن تسامح الدين وتصحيح الأفكار الخاطئة التى تعرضها القنوات الفضائية الخاصة ، والتى تؤثر على القيم الدينية والأخلاقية للمجتمع.

كما يجب على الأحزاب السياسية أن تنمى الوعى لدى الشباب بخطورة القضايا الدينية التى يتعرضون إليها ،والتي تهدد الأمن القومى المصرى فى الوقت الراهن ، ألا وهى التطرف الدينى والتوضيح لهؤلاء الشباب ، أن الدين الإسلامى دين حب وتسامح وموعظة حسنة وتفاهم مع الآخرين، وأن يستدلوا على ذلك من سيرة الرسول { صلى الله عليه وسلم } ، وسير الشخصيات الدينية وكبار الصحابة بهدف الإقتداء بها فى العمل والسلوك فى حياتهم .

فالاهتمام بتدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعى من خلال الدور التربوى للأحزاب السياسية بوسائلها المتعددة، أصبحت ضرورة وواقعية فى ظل التغيرات المصرية المعاصرة، فإذا دعت الأحزاب السياسية هذه الثقافة بين الشباب، ستكون هى الطريق الأمثل نحو تحقيق الأمن لهم ، للقضاء على أخطر القضايا والمشكلات (كالعنف والارهاب وغيرها)، بدلاً من أن يكون صراعاً خاسراً بين القوى والتيارات السياسية فى كل المجالات، ويحول دون انطلاق الشباب نحو مسيرة التنمية والاستقرار فى المجتمع المصرى.

توصيات الدراسة :

يقدم الباحث مجموعة من التوصيات من أجل تدعيم ثقافة التسامح بين الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى ، لتحقيق أهداف ثورتى ٢٥ يناير ٢٠١١م و ٣٠ يونيو ٢٠١٣م ، وذلك على النحو التالى :

١- التأكيد على الهدف الأساسى من التصور التربوى لترسيخ ثقافة التسامح بين الشباب الجامعى وفق المنظور الإسلامى بعد ثورتى ٢٥ يناير ٢٠١١م و ٣٠ يونيو ٢٠١٣م ، هو تحقيق الأمن القومى المصرى وذلك تدعيماً للمواطنة الصالحة، وقيم حب الولاء والانتماء للوطن والدفاع عنه ضد أى معتدى، وتكوين الشخصية

المصرية الواعية وذلك للمشاركة بفاعلية فى تقدم المجتمع المصرى، وهذا هو الهدف الرئيس الذى قامت من أجله الثورة المصرية .

٢- الانفتاح على الآخر وتدعيم ثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامى لدى الشباب الجامعى خاصة ، والحوار بين الأفراد عامة ، والجماعات سياسياً ودينياً، وتبادل الآراء والأفكار وتبادل الخبرات والتجارب لما فيه من نتائج إيجابية فى تحقيق السلم الأهلى والتعايش المجتمعى ، ويناط بهذا الدور المحورى المؤسسات التربوية من الأسرة ومؤسسات المجتمع المدنى ، ودور العبادة ، ووسائل الإعلام ودورها الكبير بمختلف أجهزتها ووسائلها المتاحة للجميع للوصول إلى أهداف الربيع العربى .

٣- احترام سيادة القانون ، لنشر ثقافة التسامح لابد من سيادة القانون ، لأنه السياج الحقيقى الذى يحمى تماسك المجتمع ، واحترام القانون أمر مطلوب مع تفعيله فى المساواة والمشاركة وإقرار المواطنة فى الحقوق والواجبات ، فهذه الأمور تساهم فى نبذ العنف والتطرف والكراهية ، وتحقيق الأمن وتوحيد الآراء المختلفة تجاه الأخطار المحلية والعالمية التى تواجه مصر بعد الثورة .

٤- تفعيل الدور التربوى لمؤسسات المجتمع المدنى والأهلى (كالأحزاب السياسية والجمعيات الأهلية والنقابات المهنية وغيرها) فى الضغط والمطالبة والدفاع عن الكرامة الإنسانية وحقوق الإنسان، والدفع بجدية نحو سيادة القانون فى إرساء العدل والتسامح والمساواة والمواطنة وتحقيق قيم الحرية والديمقراطية ، وتدعيم دورها كشريك مع الدولة فى رسم السياسات والإستراتيجيات ، لتعزيز ثقافة التسامح وفق المنظور الإسلامى ، للمساهمة فى العمل على سيادة ثقافة مدنية تقوم على أساس قبول الآخر المختلف ، وإقرار التعددية داخل المجتمع المصرى الذى يتجه بخطوات ثابتة نحو تحقيق أهداف ثورتيه .

الهوامش

١- لمزيد من التفاصيل حول ثقافة التسامح يمكن الرجوع إلى : حسن عبد الغنى أبو غدة ، حاجتنا إلى التعامل بثقافة التسامح ، مجلة الوعي الإسلامى، العدد ٥٧٦، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، يونيو - يوليو ٢٠١٣م ، ص ٢٣ .

٢- انظر : حامد عمار، نحو تجديد تربيوى ثقافى- دراسات فى التربية والثقافة ، (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ١٩٩٧م) ص ص ٦١-٦٢ .

٣- لمزيد من التفاصيل حول ثقافة التسامح يمكن الرجوع إلى : سلمان بارودو ، ثقافة التسامح وقبول الآخر المختلف ، مجلة الحوار المتمدن ، العدد ٢٢٧١ ، مايو ٢٠٠٨م ، على موقع :

Available on line at: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=133371>.

٤- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى : منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ، بيان ٢٠٠٠ لثقافة السلام واللاعنف ، سبتمبر ٢٠٠٠م ، على موقع :

Available on line at: www.unesco.org/pais/2000.

٥- لمزيد من التفاصيل حول نشر ثقافة السلام يمكن الرجوع إلى : محمد سعدي ، من أجل أخلاقية عالمية للحوار ونشر ثقافة السلام ، جامعة محمد الأول- المملكة المغربية ٢٠١١م ، على موقع :

Available on line at : <http://www.philadelphia.edu.jo/arts.sadi.doc>

٦- لمزيد من التفاصيل حول المؤتمر يمكن الرجوع إلى : المؤسسة المصرية لتنمية الأسرة ، مؤتمر ثقافة التسامح بين الواقع والمأمول، القاهرة، ١٨ نوفمبر ٢٠١٣م ، على موقع :

Available on line at : <http://www.egfamily.org/node/158>.

٧- لمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى : تقرير التنمية البشرية في مصر ٢٠١٠م ، شباب مصر بناء مستقبلنا شعار يحتاج للعمل علي تحقيقه، القاهرة ، جريدة الأهرام الاقتصادى ، العدد ٢١٦٥ ، السنة ١٢٦ ، ٥ يوليو ٢٠١٠م ، على موقع :

Available on line at <http://economic.ahram.org.eg/Ahram/2010/7/5/HTM>

٨- انظر : سلامة صابر محمد العطار ، ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر : الأهداف الكلية العامة للتعليم بعد الثورة ، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، المجلد ١٩ ، الجزء الأول، يناير ٢٠١١م ، ص ص ٢٤٣-٢٥٧ .

(9) انظر :

Katrina Beckman" Promoting a culture of tolerance" Workshop on Psycho-social support, organized by the Italian Red Cross (Provincial Committee of Rome), in are all here today is the same, 8 June 2008, Available on Line at: <https://www.ifrc.org/promoting-culture-of.toleran>

(10) انظر :

Erik Nemeth, Cultural Security's Import for Memory and Identity", Terrorism and Political Violence, Vol. 1, No. 3, 2006, pp. 1-30, Available Online at: [http:// www. Rhetoricalens. Info / index/ cfm](http://www.Rhetoricalens.Info/index/cfm), 23/6/2006.

١١- انظر : عادل عامر ، تغير أخلاقيات المصريين بعد الثورة ، جريدة الوفد في ٨ يناير ٢٠١٢م
Available on line at : www.alwafd.org,8/1/2012 .

١٢- لمزيد من التفاصيل حول ثقافة التسامح يمكن الرجوع إلى : سلوى عبد الله الجسار ، ثقافة

التسامح ، الكويت ، جريدة الوطن في ٢٩ يونيو ٢٠١٢م ، على موقع :
Available on line at: <http://alwatan.kuwait.t/ArticleDetails.=204878>

١٣- انظر : عبد المنعم المشاط ، الأمن القومي المصرى عقب ثورة ٣٠ يونيو ، مجلة السياسة الدولية ، العدد ١٩٦ ، أبريل ٢٠١٤م ، ص ٦٤ .

١٤- يمكن الرجوع إلى : أحمد محمد أبو زيد ، البلطجية معتادو الإجرام في فترات ما بعد الثورات، مجلة السياسة الدولية ، العدد ١٨٧ ، فبراير ٢٠١٤م .

١٥- دينا أحمد سليمان سيد سليمان ، القيم التي تعكسها البرامج الواقعية في القنوات الفضائية العربية وإنعكاسها علي إدراك الشباب للواقع الاجتماعي ، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة المنيا ، ٢٠١٣م .

١٦- لمزيد من التفاصيل حول المتطلبات الأخلاقية للشباب المصرى بعد ثورة يناير ٢٠١١م ، يمكن الرجوع إلى: الحسين حامد محمد حسين ، المتطلبات الأخلاقية للشباب المصرى بعد ثورة يناير ٢٠١١م - رؤية تربوية المجلة التربوية بسوهاج ، كلية التربية ، جامعة سوهاج، العدد الرابع والثلاثون ، يوليو ٢٠١٣م .

١٧- أحمد عبد الله اللحج ومصطفى محمود أبو بكر، البحث العلمي، تعريفه - خطواته - مناهجه - المفاهيم الإحصائية، الطبعة الثانية، (الإسكندرية: الدار الجامعية، ٢٠٠٢م) ص ٧٦.

١٨- محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٥م) ص ٣٣٧.

١٩- لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، الطبعة الثامنة عشرة، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٥م) ص ٣٤٩.

(٢٠) -انظر :

Elias Chambers, Elias Learner's Dictionary, Elias Moden Publishing House, 2004, p. 872.

٢١- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى : منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) ، إعلان مبادئ بشأن التسامح ، نوفمبر ١٩٩٥ م ، على موقع :

Available on line at: www.unesco.org/new/1995.

(٢٢) انظر :

Sikorskaia, L. E, Tolerance as Understood by Young Russian and German Volunteers in Social Work, Russian Education and Society, v50 n12 p50-62 Dec 2008, Available on Line at, www.ERIC. EJ832156.

٢٣- انظر : ناجح إبراهيم عبد الله ، دعوة للتصالح مع المجتمع - سلسلة تصحيح المفاهيم - الإسلام وتحديات القرن الحادي والعشرين، الطبعة الثالثة ، القاهرة : ٢٠٠٥م ، ص ٦٥.

٢٤- لمزيد من التفاصيل حول فن التربية على التسامح يمكن الرجوع إلى : على أسعد وطفة ، فن التربية على التسامح، شبكة النبأ المعلوماتية ، ١٣/٤/٢٠١٢م ، على موقع

Available on line at:

<http://www.annabaa.org/nbanews/2012/01/272.htm>

٢٥- لمزيد من المعلومات انظر: الحارث عبد الحميد حسن ، الأبعاد التربوية والنفسية

والاجتماعية لثقافة التسامح ، مجلة المعرفة ، ٢٠٠٥م على موقع :

<http://www.nabilkhalil.org/vari0...html>

٢٦- انظر : رشدي احمد طعيمة ومحمد عبد الرؤوف الشيخ ، ثقافة التسامح في ضوء التربية والدين ، (القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م) ص ٥-٦.

٢٧- لمزيد من التفاصيل انظر :محمود حمدي زقزوق ، هموم الأمة الإسلامية ، (القاهرة : دارالرشاد ، ٢٠٠٥م) ص ٦٥.

٢٨- انظر : الإمام مسلم، صحيح مسلم- بشرح النووي، الجزء الثالث عشر، (القاهرة: دار الريان للتراث، ١٩٨٧م) ص ١٧.

٢٩- الإمام مسلم، الجزء الثاني، مصدر سابق، ص ٩.

٣٠- المصدر السابق، الجزء الأول، ص ص ١٠٧-١٠٨.

٣١- الإمام مسلم، الجزء الثاني، مصدر سابق، ص ٧٧.

٣٢- الحارث عبد الحميد حسن ، الابعاد التربوية والنفسية والاجتماعية لثقافة التسامح ، مركز دمشق للدراسات النظرية والحقوق المدنية ، أبريل ٢٠٠٧م ، على موقع :

Available on line at: <http://www.dctcrs.org/2007>.

٣٣- للمزيد عن أحداث ثورة يناير يمكن الرجوع إلى : هشام عبد العزيز ، موسوعة ثورة يناير، الجزء الأول، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٢م) ص ص ٤٣٥-٤٣٨.

٣٤- انظر : سعيد إسماعيل على، "فلسفات تربوية معاصرة، مجلة عالم المعرفة، العدد (١٩٨)، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥م، ص ١٨.

٣٥- انظر : حامد عمار، الإصلاح المجتمعي- إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية- دراسات في التربية والثقافة، (القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، يناير ٢٠٠٦م) ص ص ٢٣-٢٥.

٣٦- يمكن الرجوع إلى : بيومي محمد ضحاوي، قضايا تربوية- مدخل إلى العلوم التربوية، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٨م) ص ص ٤٦-٤٧.

(37) انظر :

Zakin, Andrea, " Hand to Hand: Teaching Tolerance and Social Justice One child at aTime Childhood Education v88n1p3-13 2012.Available on Line at, www.ERIC.EJ993040

٣٨- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى : أناس المشيشي، دور التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح ، الكويت: مركز آفاق للدراسات والبحوث ، ٤/٥ / ٢٠١٣م ، على موقع :
Available on line at: <http://aafaqcenter.com/index.php/category/2013>.

٣٩- انظر : طه عبد الرؤوف سعد وسعد حسن محمد على ، أخلاق النبي " صلى الله عليه وسلم " (القاهرة : مكتبة الصفا ، ٢٠٠٢م) ص ص ٤٥-٤٦ .

٤٠- حسين كامل بهاء الدين ، التعليم والمستقبل ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧م ، ص ١٥٢-١٥٦ .

٤١- لمزيد من المعلومات يمكن الرجوع إلى : محمود ندا أبوشنب، الجامعات الإسلامية ودورها في تنمية ثقافة التسامح ، البحرين ، جريدة الأخبار ، العدد ١٢٤٦٠ ، ٤ مايو ٢٠١٢م ، على موقع :

Available on line at: <http://www.akhbar-alkhaleej.com/index.html>.

٤٢- انظر : السيد سلامة الخميسي ، تربية التسامح الفكري (صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف الفكري سلسلة أبحاث رابطة التربية الحديثة، العدد (٢٦) ، السنة العاشرة، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م ، ص ٧٧-١٠٩ .

٤٣- هيثم إبراهيم محمد كامل ، دور الأنشطة الطلابية في تنمية المكون الوجداني لدى طلاب جامعة اسيوط - دراسة ميدانية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠١٣م .

٤٤- لمزيد من التفاصيل حول المؤسسات التربوية يمكن الرجوع إلى : منير المرسى سرحان ، في اجتماعيات التربية، ط٩، (القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٧م) ص ٢٣٩.

٤٥- لمزيد من التفاصيل حول التربية يمكن الرجوع إلى : عبد الحميد عبد الله سلام، المدخل في العلوم التربوية، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨١م) ص ٤٦.

٤٦- لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى : سعيد إسماعيل على، فقه التربية - مدخل إلى العلوم التربوية، (القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م) ص ٢٧٥.

٤٧- انظر : سعيد إسماعيل القاضي، أصول التربية الإسلامية، (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٢م) ص ١٢٩-١٣١

٤٨- الإمام البخاري، صحيح البخاري - بشرح الكرمانى، المجلد الأول، (بيروت: دار إحياء التراث العربى، ١٩٨١م) ص ١١.

٤٩- الإمام مسلم، الجزء السادس عشر، مصدر سابق، ص ١٤٠.

٥٠- الإمام مالك بن أنس، الموطأ- بشرح الإمام محمد الزرقانى، الجزء الرابع، (القاهرة: دار الفكر العربى، ١٩٨١م) ص ٢٥٦

٥١- انظر : منال طلعت محمود، مدخل إلى علم الاتصال، (الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث، ٢٠٠٢م) ص ١٨٦.

٥٢- لمزيد من المعلومات حول وسائل الإعلام يمكن الرجوع إلى : سمير عبد الوهاب الخويت، "طفل واحد وثقافات متعددة- أثر وسائل الإعلام والعمالة الأجنبية على ثقافة الطفل الخليجي- دراسة تحليلية ميدانية"، **مجلة التربية**، المجلد الثالث، العدد الأول، يونية ٢٠٠٢م، ص ١٤٢.

٥٣- لمزيد من التفاصيل حول مفهوم وسائل الإعلام يمكن الرجوع إلى: محمود فتحي عكاشة، محمد شفيق زكي، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، (الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ١٩٩٧م) ص ٦٤.

٥٤- هبة محمد عفت خطاب ، دور الدراما التي يقدمها التلفزيون المصري في نشر ثقافة التسامح الديني بين المواطنين المصريين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاعلام ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٤م .

٥٥- انظر : إبراهيم أبراش، **علم الاجتماع السياسي**، (عمان: دار الشروق، ١٩٩٨م) ص ٢٢٩-٢٣٠.

المصادر والمراجع

-

أولاً: المراجع العربية :

أ - المصادر الأولية :

ابن أنس ، الإمام مالك ، الموطأ - بشرح الإمام محمد الزرقاني، الجزء الرابع، (القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨١م).

البخارى ، الإمام ، صحيح البخارى - بشرح الكرمانى، الجزء الأول، (بيروت: دار إحياء التراث العربى، ١٩٨١م).

مسلم ، الإمام ، صحيح مسلم - بشرح النووى، الجزء الثانى، (القاهرة: دار الريان للتراث، ١٩٨٧م).

معلوف ، لويس ، المنجد فى اللغة والأدب والعلوم، الطبعة الثامنة عشرة، (بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٥م).

الرازى ، محمد بن أبى بكر بن عبد القادر ، مختار الصحاح ، (بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٩٥م).

ب - الرسائل العلمية:

سليمان ، دينا أحمد سليمان سيد ، القيم التي تعكسها البرامج الواقعية في القنوات الفضائية العربية وإنعكاسها علي إدراك الشباب للواقع الاجتماعي ، ماجستير غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة المنيا ٢٠١٣م .

خطاب ، هبة محمد عفت ، دور الدراما التي يقدمها التلفزيون المصري في نشر ثقافة التسامح الديني بين المواطنين المصريين ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الاعلام ، جامعة القاهرة ، ٢٠١٤م .

كامل ، هيثم إبراهيم محمد ، دور الأنشطة الطلابية فى تنمية المكون الوجدانى لدى طلاب جامعة اسيوط - دراسة ميدانية ، ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ٢٠١٣م .

ج - الكتب والمجلات والدوريات:

أبراش ، إبراهيم ، علم الاجتماع السياسى، (عمان: دار الشروق، ١٩٩٨م)
أبو غدة ، حسن عبد الغنى ، حاجتنا إلى التعامل بثقافة التسامح ، مجلة الوعي الإسلامى، العدد ٥٧٦، الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية ، يونيو - يوليو ٢٠١٣م

أبو زيد ، أحمد محمد ، البلطجية معتادو الإجرام في فترات ما بعد الثورات، مجلة السياسة الدولية ، العدد ١٨٧ ، فبراير ٢٠١٤ م .

الخويت ، سمير عبد الوهاب ، "طفل واحد وثقافات متعددة- أثر وسائل الإعلام والعمالة الأجنبية على ثقافة الطفل الخليجي- دراسة تحليلية ميدانية"، مجلة التربية، المجلد الثالث، العدد الأول، يونية ٢٠٠٢م.

الخميسي ، السيد سلامة ، تربية التسامح الفكري (صيغة تربوية مقترحة لمواجهة التطرف الفكري سلسلة أبحاث رابطة التربية الحديثة، العدد (٢٦) ، السنة العاشرة، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م

القاضي ، سعيد إسماعيل ، أصول التربية الإسلامية ،(القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٢م) .
الحلح و أبو بكر، أحمد عبد الله ومصطفى محمود ، البحث العلمي، تعريفه- خطواته- مناهجه- المفاهيم الإحصائية، الطبعة الثانية، (الإسكندرية: الدار الجامعية، ٢٠٠٢م) .
المشاط ، عبد المنعم ، الأمن القومي المصري عقب ثورة ٣٠ يونيو ، مجلة السياسة الدولية ، العدد ١٩٦ ، أبريل ٢٠١٤ م.

الطار ، سلامة صابر محمد ، ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر : الأهداف الكلية العامة للتعليم بعد الثورة ، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة، المجلد ١٩ ، الجزء الأول، يناير ٢٠١١م .

بهاء الدين ، حسين كامل ، التعليم والمستقبل ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧م .
حسين ، الحسين حامد محمد ، المتطلبات الأخلاقية للشباب المصري بعد ثورة يناير ٢٠١١م - رؤية تربوية المجلة التربوية بسوهاج ، كلية التربية ، جامعة سوهاج، العدد الرابع والثلاثون ، يوليو ٢٠١٣م .

زقزوق ، محمود حمدي ، هموم الأمة الإسلامية ، (القاهرة : دارالرشاد ، ٢٠٠٥م) .
ضحوى،بيومي محمد ، قضايا تربوية- مدخل إلى العلوم التربوية، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٨م)

طعيمة والشيخ ، رشدي أحمد ، ومحمد عبد الرؤوف ، ثقافة التسامح في ضوء التربية والدين ، (القاهرة : دار الفكر العربي، ٢٠٠٧م) .

سعد ، طه عبد الرؤوف وسعد حسن محمد على ، أخلاق النبي " صلى الله عليه وسلم " ، (القاهرة : مكتبة الصفا ، ٢٠٠٢م) ص ص ٤٥-٤٦ .

سرحان ، منير المرسى ، فى اجتماعيات التربية، ط٩، (القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٩٧م) .

سلام ، عبد الحميد عبد الله ، المدخل في العلوم التربوية، (القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨١م) .
عبد الله ، ناجح إبراهيم ، دعوة للتصالح مع المجتمع - سلسلة تصحيح المفاهيم - الإسلام وتحديات
القرن الحادي والعشرين، الطبعة الثالثة ، القاهرة : ٢٠٠٥م .

عبد العزيز ، هشام ، موسوعة ثورة يناير، الجزء الأول، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب،
٢٠١٢م)

عكاشة وذكي ، محمود فتحى ، محمد شفيق ، مدخل إلى علم النفس الاجتماعى، (الإسكندرية: المكتب
الجامعى الحديث، ١٩٩٧م) .

على ، سعيد إسماعيل ، "فلسفات تربوية معاصرة، مجلة عالم المعرفة، العدد (١٩٨)، الكويت: المجلس
الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٥م .

على ، سعيد إسماعيل ، فقه التربية - مدخل إلى العلوم التربوية، (القاهرة: دار الفكر العربى،
٢٠٠١م) .

عمار ، حامد ، الإصلاح المجتمعى - إضاءات ثقافية واقتضاءات تربوية- دراسات فى التربية والثقافة،
(القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، يناير ٢٠٠٦م) .

عمار ، حامد ، نحو تجديد تربوى ثقافى- دراسات فى التربية والثقافة ، (القاهرة: مكتبة الدار العربية
للكتاب، ١٩٩٧م) .

محمود ، منال طلعت ، مدخل إلى علم الاتصال، (الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث، ٢٠٠٢م) .

د- المواقع الإلكترونية :

أبو شنب ، محمود ندا ، الجامعات الإسلامية ودورها فى تنمية ثقافة التسامح ، البحرين ، جريدة
الأخبار ، العدد ١٢٤٦٠ ، ٤ مايو ٢٠١٢م ، على موقع :

Available on line at: <http://www.akhbar-alkhaleej.com/index.html>.

بارودو ، سلمان ، ثقافة التسامح وقبول الآخر المختلف ، مجلة الحوار المتمدن ، العدد ٢٢٧١ ،

مايو ٢٠٠٨م على موقع :

Available on line at: <http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp>

الجسار ، سلوى عبد الله ، ثقافة التسامح ، الكويت ، جريدة الوطن فى ٢٩ يونيو ٢٠١٢م .

Available on line at: <http://alwatan.kuwait.t/ArticleDetails.=204878>

اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، بيان ٢٠٠٠ لثقافة السلام واللاعنف ،

سبتمبر ٢٠٠٠م ، على موقع : www.unesco.org/pais/2000

اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، إعلان مبادئ بشأن التسامح ، نوفمبر

١٩٩٥م على موقع : www.unesco.org/new/1995.

المشيبي، أناس ، دور التنشئة الاجتماعية في نشر قيم التسامح ، الكويت: مركز آفاق للدراسات والبحوث ، ٤/٥ / ٢٠١٣م ، على موقع :

Available on line at: <http://aafaqcenter.com/index.php/category/2013>.

المؤسسة المصرية لتنمية الأسرة ، مؤتمر ثقافة التسامح بين الواقع والمأمول، القاهرة، ١٨ نوفمبر ٢٠١٣م ،

على موقع : <http://www.egfamily.org/node/158>

حسن ، الحارث عبد الحميد ، الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية لثقافة التسامح ، مجلة

المعرفة ، ٢٠٠٥م على موقع

:

<http://www.nabilkhalil.org/vari0...html>

تقرير التنمية البشرية في مصر ٢٠١٠م ، شباب مصر بناء مستقبلنا شعار يحتاج للعمل علي تحقيقه،

القاهرة ، جريدة الأهرام الاقتصادي ، العدد ٢١٦٥ ، السنة ١٢٦ ، ٥ يوليو ٢٠١٠م ، على موقع :

Available on line at <http://economic.ahram.org.eg/Ahram/2010/7/5/.HTM>

سعدي. محمد ، من أجل أخلاقية عالمية للحوار ونشر ثقافة السلام ، جامعة محمد الأول - المملكة

المغربية ٢٠١١م ، على موقع :

<http://www.philadelphia.edu.jo/.doc>

عامر، عادل ، تغير أخلاقيات المصريين بعد الثورة ، جريدة الوفد في ٨ يناير ٢٠١٢م .

Available on line at : www.alwafd.org,8/1/2012

وظفة ، على أسعد ، فن التربية على التسامح، شبكة النبأ المعلوماتية ، ١٣/٤/٢٠١٢م ، على

موقع

<http://www.annabaa.org/nbanews/2012/01/272.htm>

ثانياً: المراجع الأجنبية :

Katrien Beckman" Promoting a culture of tolerance" Workshop on Psycho-social support, organized by the Italian Red Cross (Provincial Committee of Rome), in are all here today is the same, 8 June 2008,

Available on Line at: <https://www.ifrc.org/promoting--culture-of.toleranc> Erik Nemeth, Cultural Security's Import for Memory and Identity", Terrorism and Political Violence, Vol. 1, No. 3, 2006, pp. 1-30, Available Online

at: <http://www.Rhetoric.lens.Info/index/cfm>, 23/6/2006.

Elias Chambers, *Elias Learner's Dictionary* Elias Moden Publishing House, 2004.

Sikorskaia, L. E, Tolerance as Understood by Young Russian and German Volunteers in Social Work, Russian Education and Society, v50 n12 p50-

62 Dec 2008, Available on Line at, [www.ERIC. EJ832156](http://www.ERIC.EJ832156).

Zakin, Andrea, " Hand to Hand: Teaching Tolerance and Social Justice One child at aTime Childhood Education v88n1p3-13 2012.Available on Line at, [www. ERIC. EJ993040](http://www.ERIC.EJ993040)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي
ومدى تحلي أعضاء هيئة التدريس بها بكلية
التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب
الدراسات العليا

إعداد

د. عبد الله حلفان العايش

أستاذ أصول التربية المشارك بجامعة أم القرى

١٤٣٦هـ

المجلة التربوية - العدد الثاني
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

عنوان الدراسة

(آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي ومدى تحلي أعضاء هيئة التدريس

بها بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا)

يعد عضو هيئة التدريس حجر الزاوية في العملية التعليمية، ولهذا تبذل الجامعات كل إمكانياتها في إعدادهِ وتطوير مهاراته ليتوكل عطاءه مع احتياجات طلابه والتحديات المعرفية والتقنية التي يفرضها الواقع المعاصر، والفكر التربوي الإسلامي يبرز العديد من آداب التي يجب أن يتحلّى بها عضو التدريس الجامعي ليحقق رسالته المنوطة به وليكون محط تقدير وإجابي طلابه، ويصبح مصدر عون لهم، ولهذا هدف الدراسة الحالية إلى التعرف على المقومات الشخصية والمهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي وما مدى تحليه بها من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا، وقد توصلت الدراسة بعض النتائج التالية منها، أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بصورة عامة على تحلي أعضاء هيئة التدريس بآداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي، وقد جاءت الآداب المرتبطة بالكفايات الشخصية لعضو هيئة التدريس "في المرتبة الأولى في درجة الموافقة، في حين جاء المحور الثاني: "الآداب المرتبطة بالكفايات المهنية لعضو هيئة التدريس" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة. وتوصي الدراسة بتكثيف الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والتي تتضمن اكتساب مهارات توظيف سيكولوجية التعليم في التدريس، والتعرف على خصائص الطالب الجامعي، والفروق الفردية وتطبيقاتها في العملية التعليمية وتكثيف الدورات التدريبية المتعلقة باختيار الوسائل التعليمية المناسبة للتدريس الجامعي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.

Abstract

The teacher etiquette in Islamic educational thought and extent that the faculty members embracing them in education college, Umm Al Qura university from graduate students' perspective

The faculty member is considered as the main part of the educational process. This calls universities to subject all their possibilities to develop university staff in order to correspond with the contemporary knowledge and technology challenges. The Islamic educational thought represents much etiquette that professors should have in order to get the appreciation of their students as well as to be their inspiration examples. Thus, the current paper aims at identifying the personal and professional characteristics of the professors in the light of the teacher etiquette from Islamic educational thought as well as to the extent they have them from postgraduate students' perspective. The study came with a number of important results as follows: the subjects of the study have a general agreement that professors have the teacher etiquette of Islamic educational thought. The etiquettes of personal adequacy located firstly. At the second level, the etiquettes in relation to professional is located. The study recommends that there should be courses dealing with the skills of employing the learning psychology in teaching; identifying the characteristics of students and individuals differences; selecting of educational methodology; producing and training on using educational technology.

مقدمة:

للمعلم في الإسلام مكانة كبرى، فقد امتدح الله تعالى العلماء فقال تعالى: وَمِنَ النَّاسِ وَالذَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ (فاطر ٢٨). وقال تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نَاجَيْتُمُ الرَّسُولَ فَقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيْ نَجْوَاكُمْ صَدَقَ ذَلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ وَأَطْهَرُ فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ (المجادلة ١١).

وفي السنة النبوية من النصوص ما روى أبو موسى الأشعري رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "مثل ما بعثني به الله من الهدى والعلم كمثل الغيث الكثير". (البخاري، ١٤٢٢: رقم ٧٩). إن الخير كله في العلم كما بين ذلك رسول الله ﷺ إذ قال: "من يرد به الله خيراً يفقهه في الدين". (البخاري، ١٤٢٢: رقم ٧١)

وعن معاذ بن جبل أن رسول الله ﷺ قال: "تعلموا العلم، فإن تعليمه لله خشية، وطلبه عبادة، ومذاكرته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة". (ابن عبد البر، ١٤١٥: ١٦/٢)

وقد ميزت السنة النبوية العلماء وطلبة العلم عن سائر الناس، فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "العالم والمتعلم شريكان في الأجر، وسائر الناس همج لا خير فيه". (ابن عبد البر، ١٤١٥: ١/٣٤). ونستفيد من ذلك أن الخيرية مقصورة على العالم والمتعلم ولمن يطلب التفقه في الدين، أما منزلة العالم يوم القيامة فهي في الدرجة الثانية بعد النبوة، فعن أبان بن عثمان بن عفان أن رسول الله ﷺ قال: "يشفع يوم القيامة ثلاثة: الأنبياء، ثم العلماء، ثم الشهداء". (ابن عبد البر، ١٤١٥: ١/٣٨)

ولقد كان للعلماء في عهد الخلفاء الراشدين المنزلة السامية، فإليهم تسند الإمارة والولاية والقيادة، وكذلك تعليم الناس ونشر الدين، وكانوا هم أهل الحل والعقد والشورى، فهذا عمر رضي الله عنه يقول: "اللهم إني أشهدك على أمراء الأمصار، فإنما بعثتهم ليعلموا الناس دينهم وسنة نبيهم". (البخاري، ١٤٢٢: رقم ١٢٨٦). ولم يكن عمر رضي الله عنه يرضخ الإمارة في غير أهلها من العلماء، بل كان حريصاً على تفويمهم وامتحان علمهم، ولعل في قصة تعيين القاضي شريح دليلاً على ذلك..

وله من الأخبار في ذلك ما روى الإمام أحمد في المسند أن نافع بن عبد الحارث لقي عمر بعسفان، وكان عمر رضي الله عنه قد استعمله على مكة، فقال عمر: من استخلفت على أهل الوادي؟ فقال نافع: استخلفت عليهم ابن أبزى رجل من الموالى، فقال عمر: استخلفت عليهم رجلاً من الموالى؟ فقال نافع: إنه قارئ لكتاب الله عالم بالفرائض وقاض، فقال عمر: أما إن نبيكم ﷺ قال: "إن الله يرفع بهذا الكتاب أقواماً ويضع به آخرين". (ابن حنبل، ١ / ٣٥٥)

كما أكد الباحث في التربية الإسلامية عبد الرحمن النقيب على ضرورة اعتناء الباحثين التربويين بمناهج وطرق التدريس عند المسلمين، والاستفادة منها بدلاً من أخذها عن الغير بحجة أنها بضاعتنا ردت إلينا. (ص ٢٢٩)، لذا يهدف هذا البحث إلى التعرف على كل من (المقومات الشخصية، والمقومات المهنية) لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة أم القرى.

تساؤلات البحث:

تتمثل مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

- ١- ما المقومات الشخصية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
- ٢- ما المقومات المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
- ٣- ما مدى تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا؟
- ٤- ما مدى تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا؟
- ٥- هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية باختلاف التخصص (قسم التربية الإسلامية والمقارنة، قسم علم النفس، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، قسم المناهج وطرق التدريس، قسم التربية الفنية، قسم التربية الرياضية)؟

- ٦- هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية باختلاف التخصص (قسم التربية الإسلامية والمقارنة ، قسم علم النفس، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، قسم المناهج وطرق التدريس، قسم التربية الفنية، قسم التربية الرياضية)؟
- ٧- هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير / دكتوراه)؟
- ٨- هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير / دكتوراه)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- ١- المقومات الشخصية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.
- ٢- المقومات المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.
- ٣- مدى تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظر الطلاب أفراد العينة.
- ٤- مدى تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظر الطلاب أفراد العينة.
- ٥- الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية باختلاف التخصص (قسم التربية الإسلامية والمقارنة ، قسم علم النفس، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، قسم المناهج وطرق التدريس، قسم التربية الفنية، قسم التربية الرياضية).
- ٦- الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية باختلاف التخصص (قسم التربية الإسلامية والمقارنة ، قسم علم النفس، قسم الإدارة التربوية والتخطيط ، قسم المناهج وطرق التدريس، قسم التربية الفنية، قسم التربية الرياضية).

- ٧- الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير / دكتوراه).
- ٨- الفروق بين وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير / دكتوراه).

أهمية الدراسة:

تبدو أهمية الدراسة في جانبين هما:

١- الأهمية العلمية: وتبدو في:

أ - إضافة أداة جديدة للمجال تتمثل في إعداد استبانة للتعرف على مدى تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية والمهنية في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

٢- الأهمية التطبيقية: وتبدو في:

أ- الاستفادة من نتائج هذا البحث في تنمية الجانب المهني لدى عضو هيئة التدريس الجامعي بما قد يؤثر إيجابيا على ممارستهم لدورهم في التدريس الجامعي بفاعلية .

ب - قد يضيف هذا البحث إلى التراث نتائج جديدة عن المقومات الشخصية والمهنية لدى عضو هيئة التدريس الجامعي.

منهج الدراسة:

- يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وهو " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة تصويرا كميًا عن طريق جمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (ملحم: ٢٠٠١: ٣٢٤)
- وسوف يقوم الباحث باستخراج المقومات الشخصية والمهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي وإبرازها في طيات البحث.
- وحيث سيقوم الباحث باستخدام منهجية الاستنباط لاستخراج المقومات الشخصية والمهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

مصطلحات الدراسة :

المقومات الشخصية: هي المقومات التي يتحلى بها عضو هيئة التدريس :
الجسمية ، والعقلية، والانفعالية، والسلوكية ، والاجتماعية.
المقومات المهنية: هي المقومات التي يتحلى بها عضو هيئة التدريس: النمو المهني-
والتخصصي-، وتخطيط وتنظيم وتنفيذ الدرس، وأساليب التقويم، واستخدام الوسائل التعليمية
المقومات الشخصية والمهنية : هي مجموع من الصفات الإيجابية التي يجب أن
يتحلى بها عضو هيئة التدريس الجامعي ليستطيع أن يقوم بأداء الدور الحضاري المنوط به،
وتظهر مقوماته الشخصية في الجوانب الشخصية الظاهرة والخلقية الدالة على تميزه وتحليه
بها، ويظهر ذلك في الجوانب (الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، السلوكية". في
حين تشمل المقومات المهنية المجالات التالية : (النمو المهني- والتخصصي-، تخطيط
وتنظيم الدرس، تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التعليمية ، أساليب التقويم) .
الفكر التربوي الإسلامي : " مجموعة الآراء التربوية الخاصة بعلم من الأعلام أو
بمجموعة منهم ، والاجتهادات التربوية منهم في العصور المختلفة في ضوء القرآن والسنة ".
(يالجن ، ١٤١٩ هـ ، ١٣٨) . ويعني به الباحث - هنا - آراء علماء التربية الإسلامية
واجتهاداتهم التربوية المدونة في كتبهم ورسائلهم .

الدراسات السابقة :

آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي لقيت العناية من قبل الكثير من الباحثين،
وذلك لأهميتها التربوية للعاملين في الحقل التربوي ومن هذه الدراسات :
١- دراسة معيوض العصيمي (١٤١١ هـ) : آداب المعلم والمتعلم عند الإمام العلمي
من خلال كتابه المعيد في أدب المفيد والمستفيد: وقد هدفت الدراسة إلى الكشف
عن الآداب التي يجب أن يتحلى بها كل من المعلم والمتعلم وقد ذكر العلمي
العديد من الآداب التي يجب أن يتحلى بها المعلم ليكون مؤهلاً للقيام بوظيفة
التعليم وسوف يستفيد الباحث من هذه الآداب والأخلاق التي اشتملت عليها هذه
الدراسة.

٢- دراسة مطلق النفيعي (١٤١٦هـ) : آداب المعلم والمتعلم عند بعض المفكرين المسلمين: وقد ذكر منها العديد من الصفات الوجدانية، والصفات الشخصية العامة، والآداب الاجتماعية، والآداب المهنية ، وسوف يستفيد الباحث من هذه الصفات والآداب التي يجب أن يتحلى بها المعلم المسلم.

٣- دراسة عبدالرؤف عبد الرحمن ، (١٩٨٨م) : أخلاق العالم والمتعلم عند أبي بكر الآجري : هدفت الدراسة إلى التعرف على الأخلاق التربوية لكل من العلماء العاملين والعلماء غير العاملين كما يحددها الآجري والتعرف على السمات الأخلاقية لحملة القرآن الكريم التربوية، ثم التعرف على أخلاق المتعلمين التربوية عند أبي بكر الآجري، والإسهام في بلورة القواعد الأخلاقية لمهنة التعليم التي تسعى إلى صياغتها المؤسسات التربوية في العالم المعاصر . وسوف يستفيد الباحث من هذه الأخلاق في جوانب البحث النظرية.

٤- دراسة سمير الديب، (١٩٨٩م) : العلاقة بين المعلم والمتعلم عند بعض مفكري التربية الإسلامية: عرض الباحث أهم آداب المعلم عند بعض المفكرين وهم (ابن سحنون والقباسي وابن عبد البر وابن جماعة) فعرض آداب السلوك الشخصي وآداب التفاعل الدراسي وآداب التعامل الاجتماعي . وسوف يستفيد الباحث من هذه الآداب التي اتفق عليها هؤلاء الأعلام.

٥- دراسة رحاب بنت عبدالسلام، (١٤٢٥هـ) : آداب المعلم والمتعلم عند الائمة الأربعة: وذكرت العديد من الآداب المجملّة التي على المعلم التحلي بها وقد استفاد الباحث من هذه الآداب في تأكيد المفكرين التربويين المسلمين عليها واجماعهم على هذه الآداب والأخلاق التي هي سمة شخصية للمعلم.

٦- دراسة عبدالعزيز المحيميد، (١٤٢٧هـ) : أخلاقيات مهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي: وقد ذكر اهتمام العلماء المسلمين بالأخلاق المهنية للمعلم، وذكر العديد من المؤلفات التي خصصوها لهذه الآداب والأخلاق، وحاول استنباط الأخلاق المهنية منها والتي سوق يستفيد الباحث منها.

٧- دراسة: عبدالله العايش (١٤٣٠هـ) : الفكر التربوي عند الصحابي الجليل عبدالله بن مسعود رضي الله عنه: وقد عرضت الدراسة إلى كثير من الآداب والأخلاق التي يتحلى بها ابن مسعود رضي الله عنه كأحد أعلام الفكر التربوي الإسلامي، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسة في تأصيل كثير من جوانب البحث.

إجراءات البحث

أولاً - العينة :

تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالباً من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة أم القرى، وتوزيعها كالتالي:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للقسم المنتمي إليه (ن = ١٢٥)

القسم	ماجستير	دكتوراه	العدد الكلي	النسبة
قسم التربية الإسلامية والمقارنة	٧	٨	١٥	%١٢
قسم علم النفس	١٢	٩	٢١	%١٦.٨
قسم الإدارة التربوية والتخطيط	١٥	١٣	٢٨	%٢٢.٤
قسم المناهج وطرق التدريس	٣٦	١٤	٥٠	%٤٠
قسم التربية الفنية	٣	١	٤	%٣.٢
قسم التربية الرياضية	٥	٢	٧	%٥.٦
العدد الكلي للعينة	٧٨	٤٧	١٢٥	

(ملاحظة: يرجع ارتفاع عدد أفراد العينة من قسم المناهج وطرق التدريس إلى أن القسم يضم داخله العديد من الفروع (مناهج اللغة العربية، مناهج التربية الإسلامية، مناهج العلوم والرياضيات، مناهج التربية الفنية والرياضية،.....إلخ).

ثانياً-الأدوات:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد استبانة للتعرف من خلالها على كل من المقومات الشخصية والمقومات المهنية للأستاذ الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

إعداد الاستبانة:

بعد استعراض الإطار النظري والاستبانات السابقة في مجال آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي ومدى تحلي أعضاء هيئة التدريس قام الباحث بتحديد الأبعاد الرئيسية للاختبار وهي:

١-المقومات الشخصية لعضو هيئة التدريس الجامعي.

٢-المقومات المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي .

وتم وضع عدد من البنود لكل بُعد من الأبعاد، كما تم تحديد خمس استجابات متدرجة لكل بند وفقاً لطريقة ليكرت وهي : (موافق بشدة ، موافق ، متردد ، معترض ، معترض بشدة) ، وتكونت بنود الاستبانة من (٤٤) بنداً ، والجدول التالي يوضح الأبعاد وعدد بنود كل بُعد .

جدول (٢) يوضح الأبعاد وعدد بنود كل بُعد

م	الأبعاد	عدد البنود
١	المقومات الشخصية	٢٢
٢	المقومات المهنية	٢٢
	جملة البنود	٤٤

وبعد ذلك تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية حيث تم تقديم المعلومات اللازمة للتحكيم، وطلب منهم قراءة المفردات التي تضمنتها الاستبانة ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي تتفق ووجهات نظر المحكمين بالحذف والإضافة وإعادة الصياغة ، وبعد ذلك تم توزيع البنود داخل الاستبانة عشوائياً، وطُبقت الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد (١٠) من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية للتأكد من مناسبة الاستبانة للتطبيق من حيث الصياغة ووضوح البنود من خلال المقابلة .

صدق الاستبانة:

لكي يتأكد الباحث من صدق الاستبانة قام بقياسها بأكثر من طريقة (صدق المحكمين ، صدق المحتوى ، صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاختبار) ، وكان عدد أفراد العينة الذي طُبّق عليها الاستبانة لحساب صدق الاتساق الداخلي (٥٠) من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية ، والجدول التالي يوضح صدق الاتساق الداخلي للاستبانة :

جدول (٣) يوضح معاملات الاتساق الداخلي للاستبانة

العبارة	معامل بيرسون	الدالة
١ يتحلى عضو هيئة التدريس بالإخلاص في عمله .	٠.٥٥١	دالة
٢ يحافظ عضو هيئة التدريس على شعائر دينه .	٠.٥٥١	دالة
٣ يحافظ عضو هيئة التدريس على مظهره .	٠.٢٧٠	دالة
٤ يلتزم عضو هيئة التدريس بالصدق في حديثه .	٠.٤٧٥	دالة
٥ يلتزم عضو هيئة التدريس بمواعيده .	٠.٤٥٠	دالة
٦ تتطابق أقوال عضو هيئة التدريس مع أفعاله .	٠.٤٦٠	دالة
٧ يشعر عضو هيئة التدريس بالمسئولية .	٠.٤٧٢	دالة
٨ يتحلى عضو هيئة التدريس بالتواضع واللين .	٠.٤٥٥	دالة
٩ يتصف عضو هيئة التدريس بالورع .	٠.٥٥٨	دالة
١٠ يحرص عضو هيئة التدريس على أن يكون قدوة لطلابه .	٠.٥٠١	دالة
١١ يحاول عضو هيئة التدريس تنزيه العلم عن أغراض الدنيا .	٠.٥٤٩	دالة
١٢ يثني بالخير على أهل الفضل عليه من علماء ومعلمين .	٠.٣٤٩	دالة
١٣ يذكر عضو هيئة التدريس زملاءه بالثناء .	٠.٤٦٦	دالة
١٤ يتواضع عضو هيئة التدريس مع طلابه .	٠.٤٨٧	دالة
١٥ عضو هيئة التدريس يتحلى بالصبر مع طلابه .	٠.٤٩٥	دالة
١٦ يتسامح عضو هيئة التدريس مع طلابه .	٠.٤٨٨	دالة
١٧ يحترم عضو هيئة التدريس آراء طلابه .	٠.٣٧٧	دالة
١٨ يتفقد عضو هيئة التدريس طلابه ويسأل عنهم .	٠.٣٣٩	دالة
١٩ يظهر عضو هيئة التدريس الرحمة والرفقة مع طلابه .	٠.٤٨٦	دالة
٢٠ يكظم عضو هيئة التدريس غيظه عند طلابه .	٠.٣٠٣	دالة
٢١ يتلطف عضو هيئة التدريس في ألفاظه مع طلابه .	٠.٤٦٥	دالة
٢٢ عضو هيئة التدريس يعدل بين طلابه .	٠.٤٣٤	دالة
٢٣ يفتتح عضو هيئة التدريس درسه بالدعاء والحمد .	٠.٤٥٣	دالة

الدالة	معامل بيرسون	العبارة
دالة	٠.٥٧٢	يحرص عضو هيئة التدريس على نشر العلم .
دالة	٠.٥٠٦	يبحث عضو هيئة التدريس طلابه على طلب العلم .
دالة	٠.٤٩٣	يقرن عضو هيئة التدريس العلم بالعمل .
دالة	٠.٤٦١	يتقن عضو هيئة التدريس تخصصه .
دالة	٠.٤٩٦	يحرص عضو هيئة التدريس على تعليم المتعلم .
دالة	٠.٤٩٦	يلقي عضو هيئة التدريس درسه بمهارة .
دالة	٠.٥٢١	يحافظ عضو هيئة التدريس على وقت الطلاب .
دالة	٠.٣٧٣	يتقن عضو هيئة التدريس إدارة الصف .
دالة	٠.٥٢٨	يتحلى عضو هيئة التدريس بأداب الحوار .
دالة	٠.٤٢٢	يسدي عضو هيئة التدريس النصيحة للمتعلم .
دالة	٠.٣٤٢	يرشد عضو هيئة التدريس المخطئ على خطئه .
دالة	٠.٦٢٠	يعامل عضو هيئة التدريس طلابه بحسن الخلق .
دالة	٠.٤٦٠	ينوع عضو هيئة التدريس في أساليب التعليم .
دالة	٠.٤٤٤	يستخدم عضو هيئة التدريس الوسائل التعليمية المعينة في الشرح .
دالة	٠.٤٦٧	يحرص عضو هيئة التدريس على التدرج في التعليم .
دالة	٠.٤٧٤	يحفز عضو هيئة التدريس الطلاب بثناء عليهم .
دالة	٠.٤٦٤	يراعي عضو هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلاب .
دالة	٠.٤٧٨	يوظف عضو هيئة التدريس أساليب الثواب بطرق صحيحة .
دالة	٠.٣٦١	يوظف عضو هيئة التدريس أساليب العقاب بطرق صحيحة .
دالة	٠.٤٧٢	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب التقويم بطرق صحيحة .
دالة	٠.٣٦٢	يحرص عضو هيئة التدريس على الجدية في البحث العلمي .

ومن الجدول السابق (-) يتضح لنا أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يدل على أن بنود الاستبانة مرتبطة ببعضها البعض وبينها اتساق.

ثبات الاستبانة: استخدم الباحث طريقتين لحساب الثبات: الطريقة الأولى: باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والثانية: باستخدام إعادة الاختبار، فقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على أفراد العينة مرتين بحد فاصل (١٥) يوماً ، وكان معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (٠.٩٤)، وإعادة تطبيق الاختبار (٠.٨٦) وهو معامل ثبات مقبول .

تصحيح الاختبار: [موافق بشده (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، متردد (٣ درجات)، معترض (درجتان)، معترض بشدة (درجة واحدة)]

الإجابة على تساؤلات البحث

الإجابة على التساؤل الأول :

وينص على: "ما المقومات الشخصية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي

الإسلامي؟"، ولإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستعراض كل من كتب التراث والدراسات السابقة، وخلص منها إلى مجموعة من المقومات الشخصية التي ينبغي توافرها في عضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي وهي:

١ - الإخلاص وتنزيه العلم عن أغراض الدنيا:

لقد دعا الإسلام إلى الإخلاص في كل أعمال المسلم وربطها بالعبودية لله تعالى، فقال عز وجل: وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقِيَمَةِ (البينة ٥) وقال ﷺ: "إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ومن كانت هجرته لدنيا يصيبها أو امرأة ينكحها، فهجرته إلى ما هاجر إليه " (البخاري، ١٤٢٢: رقم ١)

ولهذا كان من أهم الآداب التي يجب أن يتصف بها المعلم المسلم الإخلاص والمثابرة عليه وأن يقوم نفسه على هذا المبدأ. وأول ما ينبغي للمعلم والمربي المسلم أن يدركه هو تعويد نفسه الإخلاص لله تعالى في القول والعمل، وأن يبتغي بعلمه وجه الله لأن المولى عز وجل لا يقبل من الأعمال إلا ما كان خالصا له سبحانه، قال تعالى مَن كَانَ يَرْيِدُ حَرْثَ الْآخِرَةِ نَزِدْ لَهُ فِي حَرْثِهِ وَمَن كَانَ يَرْيِدُ الدُّنْيَا نُؤَتْهُ مِنْهَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِن نَّصِيبٍ (الشورى ٢٠)

وقد قال الإمام علي بن أبي طالب ﷺ: "يا حملة العلم، اعملوا به فإنما العالم من عمل بما علم، ووافق علمه عمله، وسيكون أقوام يحملون العلم لا يجاوز تراقيهم، يخالف علمهم عملهم، وتخالف سريرتهم علانيتهم ". (النووي : ٢٣/١)

ومن ثم يجب على المعلم المسلم أن يراعي نيته وأن يعالجها بين الحين والآخر، وأن يحذر الشيطان والنفس الأمارة بالسوء، فعن سفیان الثوري رحمه الله أنه كان يقول: "ما عالجت شيئا أشد علي من نيتي، إنها تنقلب علي ". (البغدادي، ١٤٠٢: ٣١٧/١)

ولا يتوقف المعلم عن التعليم بحجة تقلب النية وعدم ثباتها وصعوبة مجاهدة النفس، بل عليه " أن لا يمتنع عن تعليم أحد لكونه غير صحيح النية، فإنه يُرجى له حسن النية وربما عسر عند الكثير من المبتدئين تصحيح النية لضعف نفوسهم وقلة أنسهم بموجبات تصحيح النية، فالامتناع من تعليمهم يؤدي إلى تفويت كثير من العلم مع أنه يرجى ببركة العلم تصحيحها إذا أنس بالعلم ، وقد قالوا: طلبنا العلم لغير الله فأبى أن يكون إلا لله ومعناها كانت عاقبته أن صار لله ". (النووي : ١ / ٣٠)

كما أكد (ابن جماعة) على صفة الإخلاص والتحلي بها، حيث يرى أن من أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم "تنزيه علمه عن جعله سلماً يتوصل به إلى الأغراض الدنيوية من جاه أو مال أو سمعة أو شهرة أو تقدم على أقرانه، كما أكد على تنزيه المعلم عن " الطمع في رفق من طلبته بمال أو خدمة أو غيرها بسبب اشتغالهم عليه وترددهم إليه " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٢٨) .

٢ - المحافظة على الشعائر الدينية

إن على المعلم والعالم المسلم أن يلزم نفسه بشرائع الإسلام في السر والعلن، فهو قدوة ومن ثم ينبغي أن يكون عارفاً بشرائع الإسلام ومدركاً للمسؤولية الإيمانية الملقاة على عاتقه، فعن أسامة بن زيد رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "يؤتى بالرجل يوم القيامة فيلقى في النار، فتندلق أكتاف بطنه، فيدور بها كما يدور الحمار بالرحى، فيجتمع إليه أهل النار فيقولون : يا فلان مالك؟ ألم تكن تأمرنا بالمعروف وتنهى عن المنكر؟ فيقول: بلى، قد كنت أمر بالمعروف ولا آتية وأنهى عن المنكر وآتية ". (مسلم : رقم ٢٩٨٩)

هذه عاقبة العلم الذي لا يعمل به وعدم مراقبة الله فيما علم، وإن الله مطلع على السر والعلن، وإن كل إنسان آت الله يوم القيامة فرداً، وإنه موقوف بين يدي الله فمسئول عن " عمره فيم أفناه؟ وعن علمه فيم فعل؟ وعن ماله من أين اكتسبه؟ وفيما أنفقه؟ وعن جسمه فيم ابلاه؟ " (الترمذي : رقم ٢٤١٧)

وعندما يعلم الأستاذ الجامعي اليوم أن رسالته في الدنيا هي العلم، وأن عمره مرهونٌ بهذه الرسالة، ثم إنه يتقاضى عليها الأجر، فإن المسؤولية تعظم في ذلك، ومراقبة النفس تكبر، ولاشك أن تقوى الله في السر والعلن والاستقامة على شرع الله والاعتصام بكتاب الله وسنة رسوله ﷺ هي سفينة النجاة التي توصله إلى رضا الله قال تعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَيْتُمْ

بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاتَّخِذُوهُ وَلْيَكُتَبْ بَيْنَكُمُ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكُتِبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكُتَبْ وَلِيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلِيَتَّقِيَ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسَ مِنْهُ شَيْئًا فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى وَلَا يَأْبَ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا وَلَا تَسْأَمُوا أَنْ تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَى أَجَلِهِ ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلَّا تَرْتَابُوا إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا وَأَشْهِدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ وَإِنْ تَفَعَّلُوا فَإِنَّهُ فُسُوقٌ بِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ↑ (البقرة ٢٨٢) .

لقد كان صحابة رسول الله ﷺ يدركون هذه المسؤولية، فقاموا بها على أحسن حال، يقول أبو الدرداء ؓ: "إنما أخاف أن يقال يوم القيمة: أعلمت أو جهلت؟ فأقول: علمت، فلا تبقى آية من كتاب الله عز وجل أمرة أو زاجرة إلا جاءتني تسألني فريضتها، فتسألني الآمرة: هل انتمرت؟ والزاجرة: هل ازدرجت؟ فأعوذ بالله من علم لا ينفع". (ابن عبد البر، ١٤١٥ : ٢ / ٣)

فمن أهداف العلم أن يعمل المربي المسلم بالفرائض المطالب بها بمعنى تحقيق العبادة لله تعالى . (عبد الرحمن : ١٩٩١ : ٤٥) .

ويقول الإمام الغزالي في ربط العلم بالعمل: لو قرأت العلم مائة سنة وجمعت ألف كتاب، لا تكون مستعداً لرحمة الله تعالى إلا بالعمل لقوله تعالى وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى (النجم ٣٩) . وقوله تعالى قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدًا (الكهف ١١٠) .

ويؤكد (ابن جماعة : ٢٠٠٠ : ٢٩) أن على المعلم المسلم " أن يحافظ على القيام بشعائر الإسلام وظواهر الأحكام كإقامة الصلوات في مساجد الجماعات وإفشاء السلام للخواص والعوام " . فهو قدوة لتلاميذه وللمجتمع من حوله.

٣ - المحافظ على حسن المظهر:

من المعلوم بأن حسن المظهر ونظافة الحال من متطلبات الخروج إلى الناس، وخاصة في المراكز العلمية والتربوية، بل هي من الواجبات التي يجب أن يتحلى بها المربي، وقد حث الإسلام إلى الطهارة والتحلي بالجمال، فقال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (٣١) قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ (٣٢) ↑ [الأعراف : ٣١ ، ٣٢] ↑.

ولقد كان من هدي الصحابة رضوان الله عليهم التجميل ولبس النظيف من الثياب والالتزام بتوجيهات الرسول ﷺ الذي قال: "لَا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ مَنْ كَانَ فِي قَلْبِهِ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ مِنْ كِبَرٍ". قَالَ رَجُلٌ: إِنَّ الرَّجُلَ يُحِبُّ أَنْ يَكُونَ ثَوْبُهُ حَسَنًا، وَنَعْلُهُ حَسَنَةً. قَالَ: "إِنَّ اللَّهَ جَمِيلٌ يُحِبُّ الْجَمَالَ، الْكِبَرُ: بَطَرُ الْحَقِّ وَغَمْطُ النَّاسِ". (مسلم : ٩١).

ولقد كان الإمام مالك إمام دار الهجرة من عادته إذا قام إلى مجلس العلم أن يتطهر ويلبس أجمل الثياب " وكان إذا أتى الناس مالكا.. دخل واغتسل، وتطيب، ولبس ثياباً جديداً، ولبس ساجه، وتعمم، ووضع على رأسه رداءه، وتلقى له منصة، فيخرج ويجلس عليها، وعليه خشوع، ولا يزال يتبخر بالعود حتى يفرغ". (ابن جماعة، ٢٠٠٢ : ٣١)

وأكد كثير من المفكرين التربويين ضرورة حسن المظهر ونظافة الملبس، فالمعلم إذا عزم على مجلس التدريس تطهر من الحدث والخبث، وتنظف، وتطيب، ولبس من أحسن ثيابه اللائقة بين أهل زمانه، قاصداً بذلك تعظيم العلم " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٣٩).

ويلزم المعلم أن يكون نظيف المظهر كامل الهيئة، يقول ابن جماعة رحمه الله في التذكرة: "وينبغي أن يدخل الشيخ كامل الهيئة، متطهر البدن والثياب، ينظفهما بعدما يحتاج إليه من أخذ ظفر وشعر، وقطع رائحة كريهة، لاسيما إن كان يقصد مجلس العلم، فإنه مجلس ذكر واجتماع في عبادة". (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٧).

"إذا فالجلسة التربوية يجب أن تكون جلسة عبادة، يستشعر فيها الجميع معاني التعبد، ولا مجال بعد ذلك فيها للغو الحديث ولهوه، وإنما هي كالصلاة أولها إحرام وآخرها سلام ... وهكذا فقط تكون للنفوس قوة خاصة، واستعداد خاص لاستقبال مفاهيم النصوص الشرعية،

استقبالاً جيداً.. ولا بد للمحافظة على هذا المعنى من تنزيل المادة التربوية تخولا، لا إكثاراً ولا إثقالاً، وذلك بمراعاة مدارج البرنامج التربوي دون الإكثار من النصوص في الجلسة الواحدة، لتتاح الفرصة للأفراد كي يعدوا للدرس إعداداً ويتهيؤوا للتعبد تهيؤاً". (الانصاري: ٥٥)

وهذا عمر بن الخطاب يوجه زياد إلى التجمل في اللبس، قال زياد ابن أبيه: " أتيتته - أي: عمر - وعليّ خفان ساذجان وفي يده - مخصرة على رأسها حديد - فغمزها في خفي حتى خرقة وأدمى رجلي - فلما كان الغد رجعت وعلى ثوب من قطن وخفان غليظتان فلما رأي قال هكذا يا زيد.

وعلى المعلم الإلتزام باللباس الشرعي، فلا يلبس الشفاف من الثياب، أو يسبل الثوب أو السراويل وأن يلبس اللباس الساتر للعورة عند أداء برامج الرياضة المدرسية ويلزم تلاميذه بذلك .

٤ - يلتزم بالصدق وأن تطابق أقوله أفعاله.

الصدق: الصدق صفة إسلامية أصيلة في المسلم يجب أن يتحلى بها دائماً: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ (التوبة ١١٩). وقد أثنى الله تعالى على نبيه إسماعيل ووصفه بالصدق وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ وَكَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيًّا (٥٥) واذكُرْ فِي الْكِتَابِ إِدْرِيسَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا (مريم ٥٤)

وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ «عَلَيْكُمْ بِالصِّدْقِ. فَإِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ. وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ. وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَصْدُقُ وَيَتَحَرَّى الصِّدْقَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ صِدِّيقًا. وَإِيَّاكُمْ وَالْكَذِبَ. فَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ. وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ. وَمَا يَزَالُ الرَّجُلُ يَكْذِبُ وَيَتَحَرَّى الْكَذِبَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَّابًا». (مسلم ، مرجع سابق ، رقم الحديث ٦٥٩١)

والصدق في العملية التعليمية يعني الصحة في المعرفة والاستقامة في القول والفعل، وتطابق الظاهر والباطن ، والصدق في تقديم المعرفة وصحتها وجدتها، وكذلك أصالتها والبحث عن الأصيل والمتجدد في التخصص، ويفتضي كذلك أن يكون الأستاذ الجامعي صادقاً مع نفسه، فلا يتصدى لتعليم أو لبحث موضوع وهو يعلم أنه ليست لديه المؤهلات المعرفية والقدرات العقلية، أو المتطلبات الأساسية اللازمة للبحث، وصدقه مع نفسه يفرض عليه أن يسعى لإحراز هذه المتطلبات قبل الشروع في التعليم. (انظر عبد الحليم: ٥٧)

وكذلك على المعلم وعضو التدريس بالمؤسسات التعليمية الاتصاف بالنزاهة والأمانة العلمية حيث " إن التزام الأمانة العلمية يعود إليها هذا الإنتاج الرائع والضخم الذي تفرد به علماء المسلمين ، وكانت هذه الصفة وغيرها من أخلاقيات البحث محددات المنهجية العلمية عند علماء المسلمين " (عبد العال : ٥٨)

ولهذا يجب على المعلم " ألا يكذب قوله فعله؛ لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالأبصار وأرباب الأبصار أكثر، فإذا خالف العلم العمل منع الرشد " (الغزالي : ب ت : ١ / ٧٢) "ويجب عليه بعد هذا العمل بما يأمر به، إذ هو الذي يقر به لأنه إن لم يعمل به كان حجة عليه يوم القيامة، وحسرة وندامة". (ابن الحاج، ١٤٠١ : ١ / ٦٥)

٥ - أن يشعر بالمسئولية والالتزام بمواعيده:

إن المعلم المسلم يستشعر دوما مراقبة الله تعالى له، ويدرك مسئوليته أمام الله تعالى، فالعلماء ورثة الأنبياء، ولا رتبة أعلى من رتبة النبوة، ولا درجة أعظم من درجة الوارثين لهذه الرتبة، وعلى قدر المنزلة تكون المسئولية، قال تعالى وقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالَمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ (التوبة ١٠٥) .

وعن معاذ بن جبل ؓ أن رسول الله ﷺ قال : " لن تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن أربع خصال : عن عمره فيم أفناه ؟ وعن شبابه فيم أبلاه ؟ وعن ماله : من أين اكتسبه وفيم أنفقه ؟ وعن علمه : ماذا عمل به " (المنذري، ١٤١٧ : رقم ١٥٦٤) . فالمعلم الرياني يدرك المسئولية التي أوكلت إليه فهو لا يبتغي بعلمه وعمله إلا مرضاة الله، والوصول إلى الحق، وتعليم الأمة ما ينفعهم في دينهم ودنياهم، وأن تكون الجامعات منارات علم وهداية للمجتمع .

والذي لا يدرك المسئولية من أعضاء الهيئة التعليمية في الجامعات يكون معول هدم وموضع لمز من الدارسين اليه، وفي ذلك يقول الشيخ النحلاوي : " وبدون الإخلاص يصبح مجال التعليم مسرحا للمهاترات وبث الدعوات المغرضة، أو تضليل عقول الناشئين بدعوتهم إلى مذاهب مضللة، أو مظاهر براقة كالفن للفن؟ والموضوعية والعلم للعلم، ونحو ذلك من الشعارات التي لا هدف لها ، ولا مجد لهذه الأمة إلا بتربية أجيالها على تحقيق مرضاة الله

وشريعته، واستهداف ذلك في كل المجالات التعليمية والتربوية بإخلاص وعناية". (النحلاوي ، ١٤١٤ : ١٧٢)

والمعلم المسلم هو الذي يدرك هذه الأخطار والشعارات الهدامة ، ويسعى دائما إلى تحديد مسؤوليته وسائله التي تساعد في التصدي لها، إذ إن إخلاص العمل لله يعني بذل الأسباب والمسببات للوصول إلى النتائج المرجوة. وكلما ازداد المعلم المسلم علما ازداد مسؤوليته، وزادت حاجة الناس إليه، وعظمت مسؤولياته ،ولهذا يقول أبو الدرداء ؓ : " إنما أخشى من ربي يوم القيامة أن يدعوني على رؤوس الخلائق فيقول لي: يا عويمر، فأقول: لبيك رب، فيقول: ما عملت فيما علمت ؟ " (المنذري ، ١٤١٧ : رقم ٢١٥). إنه لموقف تربوي صادق أمام إدراكه لمسؤوليته ؓ.

والمسؤولية تلزم المعلم أن يكون ذا أمانة وصدق فيما يدعو إليه، وفيما يعمل ويهدف إليه، فعن حبر الأمة ابن عباس ؓ أن رسول الله ﷺ قال: " تناصحوا في العلم فإن خيانة أحدكم في علمه أشد من خيانتة في ماله وإن الله سائلكم يوم القيامة " . (المنذري ، ١٤١٧ : رقم ٢٠٦).

إن مطابقة العلم للعمل من صدق إخلاص العالم، وأمانته وتجعله في نظر أتباعه القدوة الصحيحة والمثل الذي يحتذى به ، فهم يرون في شخصه سمات العلماء الربانيين، فيتأثرون به؛ لأنه استمع إلى نداء ربه فعمل به. قال تعالى : كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ ﴿٣﴾ (الصف ٠٠٢-٠٠٣) .

ثم إن من تمام المسؤولية وكمال تحملها أداء الأعمال في أوقاتها وعدم تأخيرها ، فهذا عمر بن الخطاب ؓ يوصي كتابه فيقول : "إن القوة على العمل ألا تؤخر عمل اليوم لغد، فإنكم إن فعلتم ذلك تداعت عليكم الأعمال، فلا تدرون بأيها تبتدرون وأيها تؤخرون " (أجمعها شري : ١٦)

ومن كمال الأخلاق أن يدرك المعلم المسلم مسؤوليته مباشرة، ولا يحتاج إلى من يذكره دائما بها أو يراقبه في أداؤها، فإن ذلك من مخارم المروعة ونقص مكارم الأخلاق. فعن جابر بن عبد الله ؓ أن رسول الله ﷺ قال : " إن الله يحب معالي الأخلاق ويكره سفاسفها " (البغدادى، ١٤٠٣ : ٣٩)

ولعل أهمية رسالة الأستاذ الجامعي تكمن في أنهم "يخدمون البشرية جمعاء ، ويتركون بصماتهم على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد ومستقبلهم مستمر مع هؤلاء الأفراد لسنوات قد تمتد معهم ما امتد بهم العمر. إنهم يتدخلون في تشكيل حياة كل فرد من باب المدرسة، ويشكلون شخصيات رجال المجتمع من سياسيين وعسكريين ومفكرين وعاملين في مجالات الحياة المختلفة، ورجالاً ونساءً على حد سواء ". (مرسي ١٤١٥، ١٤)

والأستاذ الذي يخلف المواعيد ويتأخر فيها ويسوف في الأعمال فهو يذم نفسه من حيث لا يشعر، فعن عمران بن الجعد قال: (قال ابن مسعود رضي الله عنه: إن الناس قد أحسنوا القول كلهم، فمن وافق قوله فعله فذلك الذي أصاب حظه، ومن خالف قوله عمله فإنما يوبخ نفسه). (ابن رجب، ١٤١٢: ١/٢٨١)

٦ - أن يتحلى بالتواضع واللين:

المربي المسلم ليس من أخلاقه التكبر والتعالي على الناس ، قال تعالى
فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ ۚ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ ۚ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾ (ال عمران ١٥٩)

قال عليه الصلاة والسلام واصفاً لنفسه الزكية : "إنما أنا لكم مثل الوالد لولده.(البيهقي : رقم الحديث ٤٦٣٩) ويعلق الشيخ القرضاوي على هذا الحديث فيقول: أهم ما يميز علاقة الأبوة بالبنوة هو الرحمة والرفق والحنو. وهذا ما ينبغي أن يحس به التلميذ من أستاذه ويشعر بحبه له ، وحرصه على نجاته وسعادته في الأولى والآخرة، ويغرس الحب والأخوة بين طلابه ، كما يغرس الأب المحبة بين أبنائه حتى يحب بعضهم بعضاً، ويعاون بعضهم بعضاً، ويعطف بعضهم على بعض، ولا يتباغضوا، ولا يتحاسدوا، وكذلك كان علماء السلف في علاقاتهم بتلاميذهم.(القرضاوي ، ١٤١٧: ١١٨)

ولما بعث الرسول ﷺ معاذ بن جبل وأبا موسى الأشعري إلى اليمن قال لهما: "يسراً ولا تعسراً، وبشراً ولا تنفراً". (ابن جنبل: رقم ١٩٦٧) قال ابن حجر في الفتح تعليقا على هذا الحديث : "وفي الحديث: الأمر بالتيسير والرفق بالرحمة ، وتحبيب الإيمان لهم وترك الشدة ، لئلا تنفر قلوبهم ، ولا سيما فيمن كان قريب العهد بالإسلام ، أو قارب حد التكليف من الأطفال ، ليتمكن الإيمان من قلبه ، ويتمرن عليه ، وكذلك الإنسان في تدريب نفسه على

العمل إذا صدقت إرادته، لا يشدد عليها بل يأخذها بالتدريج والتيسير، حتى إذا أنست بحالة ودامت عليها، نقلها لحال آخر، وزاد عليها أكثر من الأول. حتى يصل إلى قدر احتمالها، ولا يكلفها بما لعلها تعجز عنه". (ابن حجر: ١٦/ ٢٨٦)

وفي الحديث " علموا، ويسروا ولا تعسروا، وبشروا ولا تنفروا، وإذا غضب أحدكم فليسكت" (ابن جنبل: رقم ٢١٣٦) فالرفق مطلوب بالمتعلمين، وإبعادهم عن مواطن التشدد والتعسير، وأخذهم باللين والملاطفة كما في الحديث: "ما كان الرفق في شيء إلا زانه، وما نزع من شيء إلا شانه"، وإن أحق الناس بالرفق المتعلم.

فعلى العلماء كما قال الماوردي " ألا يعنفوا متعلماً، ولا يحتقروا ناشئاً ولا يستصغروا مبتدئاً، فإن ذلك أدعى إليهم، وأعطف عليهم، وأحس على الرغبة فيما لديهم". (القرضاوي، ١٤١٧: ١١٩)

الرفق من فضائل الأخلاق، فعن أنس: قال رسول الله ﷺ: "عليكم بالرفق فإن الله يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على سواه". (النسائي: ٧٧٠٢)

ويحث ابن الحاج على ضرورة أن يتحلى المعلم والعالم بالصبر على تلاميذه، وهي روح عملية التعليم، فيقول: (وينبغي له أيضاً أن لا ينزعج على من آذاه، ويجاهد نفسه لئلا يترتب له بالعمى والصفح عنه، وكذلك لا يواخذ من تسلط عليه بالأذية وقلة الأدب، ويواجهه بما يواجه به غيره من المحبين والمعتقدين من طيب القول وحسن العبارة وعدم الجفاء تقرباً بذلك إلى ربه عز وجل، ولا يقابل الشر بمثله، فإن ذلك ليس من شيم العلماء، وإنما شيمهم الحلم والإقالة والصفح والعفو). (ابن الحاج، ١٤١٠: ١ / ١٩٩)

إن المتعلمين في حاجة إلى مربي رفيق، وإلى رعاية حانية وبشاشة سمحة وود يسعهم، وحلم يليق بهم، يحلم على جاهلهم ويعين ضعيفهم ويشاركهم همومهم وآمالهم.

قال ابن حجر: "والمراد تأليف من قرب إسلامه وترك التشدد عليه في الابتداء، وكذلك الزجر عن المعاصي ينبغي أن يكون بتلطف ليقبل، وكذلك تعليم العلم ينبغي أن يكون بالتدرج، لأن الشيء إذا كان في ابتدائه سهلاً حبيباً إلى من يدخل فيه، وتلقاه بانسباط، وكانت عاقبته غالباً بالازدياد، بخلاف ضده". (ابن حجر: ١/ ٢٨٦)

وإذا تحلى الأستاذ الجامعي بالرفق واللين فذلك عبادة يتقرب بها إلى الله، وخلق إسلامي أصيل، قال النبي ﷺ : « اللهم من ولي من أمر أمتي شيئا فشق عليهم فاشقق عليه، ومن ولي من أمر أمتي شيئا فرفق بهم فارفق به ». " (مسلم : رقم، ٤٨٢٦). وعن عائشة زوج النبي ﷺ عن النبي ﷺ قال « إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شانه ». (مسلم، رقم ، ٦٧٦٧) وإن أحق الناس بالرفق المتعلم.

وهذا ما يؤكد أعلام التربية المعاصرون، فبدون صفة التسامح لا يمكن أن يتحقق أي عمل تربوي جاد (فريري: ٢٠٠٤ : ١٠٣) .

ومن المعلوم بأن تلاميذ المعلمين الذين يتسم سلوكهم بحسن الخلق يكونون أكثر اهتماماً وميلاً في أنشطة الصفوف الدراسية ، وقيامهم بالعمل بروح استقلالية أكبر ، كما يعبرون عن مشاعرهم بقدر أكبر من الحرية، وهم أكثر تقدماً في تحصيلهم العلمي، ويظهرون قدراً أكبر من قدرات الابتكار والإبداع، بينما تلاميذ المعلمين المتسلطين كانوا أكثر ميلاً أو حاجة إلى المساعدة والمعاونة المستمرة ٠ (عبد المجيد ، ١٤١٨ هـ : ٢٣)

ومن المعلوم أن التواضع من الأخلاق الإسلامية التي حث عليها الشرع، وامتدح المتصفين بها، وإن أفضل من تحلى بهذه السمة هم العلماء وطلبة العلم، امتثالاً لأمر الله وأمر رسوله، فقد وصف الله رسوله ﷺ بأن قال تعالى: مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ ۚ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ ۖ تَرَاهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا ۖ سِيمَاهُمْ فِي وُجُوهِهِمْ مِنْ أَثَرِ السُّجُودِ ۚ ذَلِكَ مَثَلُهُمْ فِي التَّوْرَةِ ۚ وَمَثَلُهُمْ فِي الْإِنْجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ فَاسْتَغْلَظَ فَاسْتَوَىٰ عَلَىٰ سُوقِهِ يُعْجِبُ الزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ الْكُفَّارَ ۚ وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ مِنْهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا ﴿٢٩﴾ (الفتح ٢٩)

فالتواضع خلق إسلامي رفيع، يجعل المربي المسلم قريباً من تلاميذه وأتباعه، وسهل الوصول إليه، ومخاطبته بما يجول في صدورهم من التساؤلات. والمربي المسلم ليس من أخلاقه التكبر والتعالي على الناس، فعن ابن مسعود ؓ أن رسول الله ﷺ قال : " لا يدخل الجنة من كان في قلبه ذرة من كبر " (مسلم : رقم ٢٧٥)

وهذا عمر بن الخطاب رضي الله عنه يدعو الناس على المنبر بأن يتواضعوا فيقول ﷺ: "تعلموا العلم، وتعلموا للعلم السكينة والحلم، وتواضعوا لمن تعلمون، وتواضعوا لمن تتعلمون منه، ولا تكونوا جبابرة العلماء، فلا يقوم علمكم بجهلكم" (ابن عبد البر، ١٤١٥هـ، ١٣٥/١) .

فهذه وصية أمير المؤمنين تتضمن خطوطاً عريضة لكل مربٍ مسلم، بأن يتعلم مع العلم السكينة، لأنها هي التي تقربه من الناس، ويكون كالشجرة المثمرة على قارعة الطريق، يتزود منها كل عابر بقدر حاجته ، والمربي الذي يفقد هذه السكينة سيكون من الجبارين، يصعب مخاطبته أو الوصول إليه، كما أن جهله يغلب على علمه. وعن مسروق رحمه الله قال: "كفى بالمرء علماً أن يخشى الله، وكفى بالمرء جهلاً أن يعجب بعلمه" (ابن عبد البر، ١٤١٥هـ، ١٤٣/١) .

وهاك نصيحة أحد العلماء المربين من السلف الصالح، وهو الآجري رحمه الله، إذ يقول: "إذا نشر الله له الذكر عند المؤمنين - أي: العالم - أنه من أهل العلم، واحتاج الناس إلى ما عنده من العلم، وألزم نفسه التواضع للعالم وغير العالم، فأما تواضعه لمن هو مثله في العلم فإنها محبة تنبت له في قلوبهم، فأحبوا قربه ، وإذا غاب عنهم حنت إليه قلوبهم ، وأما تواضعه للعلماء فواجب عليه إذا أراد العلم ، وأما تواضعه لمن هو دونه في العلم فشرف العلم له عند الله وعند أولي الألباب" (الآجري: ٣٤) .

إن المعلم يجب عليه أن "يتواضع مع الطالب وكل مسترشد سائل إذا قام بما يجب عليه . . ويخفف له جناحه، ويلين له جانبه.

وعلى المعلم أن يأخذ نفسه بالورع وجميع شأنه، ويتحرى الحلال في طعامه وشرابه ولباسه، وفي جميع ما يحتاج إليه، هو وعياله، ليستثير قلبه ويصلح لقبول العلم ونوره والنفع به (ابن جماعة: ٧٥) .

وقال الزرنوجي رحمه الله: " فكلما كان طالب العلم أروع كان علمه أنفع، والتعلم له أيسر، وفوائده أكثر" (الزرنوجي: ٢٦). وينطبق ذلك على الأستاذ الجامعي من باب أولى، فعليه أن يقتدي بالسلف الصالح في ورعهم ونزاهتهم عما يقدر في عدالتهم أو يزرى بهم بين العامة ، وأن يطالع بين الحين والآخر على سيرهم وأن يقرأها بتبصر وتمعن ليزداد من هديهم ويتطبع بسلوكهم حتى يصير مثلاً يُقتدى به .

ومن وصايا الإمام المغراوي، الذي خص المعلمين برسالة قيمة تحتوي على العديد من الوصايا، ومنها قوله: ينبغي لمن أقامه الله هذا المقام أن يستحي منه في السر والعلانية، بإخلاص الأعمال لوجهه شاكرًا له بها، وينوافل الخيرات، معتصمًا متوكلاً به، سالماً من الرياء والسمعة، قائماً بما تيسر منه جزءاً من الليل، متدبراً لمعانيه، مستيقظ القلب لأوامره ونواهيه، إذ ما آمن بالقرآن من أحل محارمه ٠ (المغراوي ، ١٠٦)

٧ - القدوة:

لقد كان رسول الله ﷺ وهو المعلم الأول قدوة حسنة لكل مسلم، قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب: ٢١) ولهذا فإن المعلم المسلم أكثر الناس تأسيًا برسول الله ﷺ، وأكثرهم اتباعاً له، وأخذاً بهديه وسمته ﷺ، والتخلق بأخلاقه.

وذلك من أجل أن يقتدي التلاميذ بالمعلم ويتشبهوا به، والمعلم مطالب دوماً باتباع هدي رسول الله ﷺ. روى ابن عمر ؓ أن من صفات رسول الله ﷺ: "أنه لم يكن فاحشاً ولا متفحشاً، وأنه كان يقول "إن خياركم أحسنكم أخلاقاً" (البخاري : رقم ٦٠٢٩). وعن أنس ؓ قال: لم يكن النبي ﷺ سباباً، ولا فاحشاً، ولا لعاناً، وكان يقول لأحدنا عند المعاتبة: ما له ؟ ترب جبينه " (البخاري : رقم ٦٠٣٢) .

وعنون الإمام البخاري: "باب حسن الخلق والسخاء وما يكره من البخل" ثم أورد قول ابن عباس ؓ: "كان النبي ﷺ أجود الناس وأجود ما يكون في رمضان، وقال أنس بن مالك: كان النبي ﷺ أحسن الناس، وأجود الناس أشجع الناس" (البخاري : رقم ٦٠٣٣) .

فالمعلم والمربي المسلم قريب من تلاميذه، يتودد إليهم، ويسعى في حاجاتهم، ويرفق بهم، وهذا ما عناه (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٦) في وصفه لصفات المعلم: القدوة " أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه، ويكره له ما يكره لنفسه وأن يعتني بمصالح الطلاب وأن يعاملهم بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه" .

ومما يزرع الثقة في نفس الدارس وثقته في معلمه تواضعه وصدقه وعدم التعالم وقوله لما لا يعلم: لا أعلم عنها شيئاً ، وقد أكد (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٤٩) على ذلك فقد رأى أن " من العلم أن يقول: لا أعلم، أو: لا أدري-ويقول أيضاً - واعلم أن قول المسئول: لا أدري لا يضع من قدره، كما يظنه بعض الجهلة، بل يرفعه، لأنه دليل عظيم على عظم محله،

وقوة دينه، وتقوى ربه، وطهارة قلبه، وكمال معرفته، لأنه يخاف من سقوطه في أعين الحاضرين، وهذه جهالة ورقة دين، وربما يشتهر خطؤه بين الناس، فيقع فيما فر منه، ويتصف عندهم بما احترز عنه .

ويجاريه في هذا الرأي (الآجري : ١٩٩١ : ٥٤) إذ يرى أن من أخلاق العلماء " إذا سألته سائل عن مسألة، فإن كان عنده علم أجاب، وجعل أصله أن الجواب من الكتاب والسنة أو الإجماع " فقول العالم: لا أدري لا يضع من منزلته، بل هو دليل على علمه وورعه وتقواه. والناظر إلى موقف الصحابة من العمل بما يعلمون يرى في ذلك المثل والقُدوة الصالحة ، فهذا علي بن أبي طالب ؓ يقول: " لا يستحي أحدكم إذا لم يعلم أن يتعلم ، وإذا سئل عما لا يعلم أن يقول: لا أعلم .. وسئل ؓ يوما عن مسألة فقال: لا علم لي بها ثم قال: ما أبردها على كبدي سئلت عما لا أعلم فقلت: لا أعلم ."(ابن عبد البر، ١٤١٥هـ: ٤١/١)

ومن مقتضى مبدأ القدوة عند الإمام الغزالي: " أن يكون المعلم عاملاً بعلمه، فلا يكذب قوله فعلة؛ لأن العلم يدرك بالبصائر، والعمل يدرك بالأبصار، وأرباب الأبصار أكثر، فإن خالف العمل العلم منع الرشد، وكل من تناول شيئاً وقال: للناس لا تتناولوه فإنه سم مهلك، سخر الناس به واتهموه، وزاد حرصهم على ما نهوا عنه." (الغزالي: ١/ ٥٥ - ٥٨).

وقد حثت وثيقة الأخلاق المهنية للتعليم في المملكة العربية السعودية المعلم على أن يتحلى بالاستقامة والصدق، والأمانة، والحلم، والحزم، والانضباط، والتسامح، وحسن المظهر، وبشاشة الوجه فهي سمات رئيسة في تكوين شخصيته. والمعلم يدرك أن الرقيب الحقيقي على سلوكه، بعد الله - سبحانه وتعالى -، هو ضمير يقظ وحس ناقد، وأن الرقابة الخارجية مهما تنوعت الأساليب لا ترقى إلى الرقابة الذاتية، لذلك يسعى المعلم بكل وسيلة متاحة إلى بث هذه الروح بين طلابه ومجتمعه، ويضرب المثل والقدوة في التمسك بها ... المعلم قدوة لطلابه خاصة، وللمجتمع عامة، وهو حريص على أن يكون أثره في الناس حميداً باقياً، لذلك فهو يستمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا، ويدعو إليها وينشرها بين طلابه، والناس كافة، ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع إلى ذلك سبيلاً . (وزارة التربية، ١٤٢٧هـ)

٨ - ثناؤه على زملائه وأهل الفضل عليه من علماء:

العملية التعليمية تحتاج إلى عمل جماعي يسهم فيه كل حسب تخصصه والوظيفة المناطة به، والتي تتسم بالتكامل وتبادل الأدوار، في جو من التآلف والتناغم، مما ينعكس أثره على المتلقي، ويكون ذلك ظاهراً في المؤسسات الأكاديمية العليا كالجامعات والمعاهد وغيرها، ولهذا يلتزم الجميع فيها بظاهرة الاحترام والتقدير لكل العاملين فيها، وللوظائف التي يقومون بها، فلا يمكن التقليل من أي وظيفة أو جهد يساعد في إنجاح العملية التعليمية.

والناظر إلى تاريخ الفكر التربوي الإسلامي يرى هذا التكامل والتقدير المتبادل، فلقد وصف مسروق علم ابن مسعود والعلماء من الصحابة فقال: "لقد جالست أصحاب محمد فوجدتهم كالإخاذا، فالإخاذا يروي الرجل، والإخاذا يروي الرجلين، والإخاذا يروي العشرة، والإخاذا يروي المائة، والإخاذا لو نزل به أهل الأرض لأصدرهم، فوجدت عبد الله بن مسعود من ذلك الإخاذا" (ابن سعد، ٢/٢٥٣).

يعد التواضع عند المعلم أمام زملائه وأساتذته خلق أصيلاً يتحلى به المعلم والأستاذ الجامعي، فهو " لا يمدح نفسه بما فيه فكيف بما ليس فيه، متواضع في نفسه إذا قيل له الحق ولو من صغير أو كبير الأستاذ يطلب الرفعة من الله لا من المخلوقين ماقنا للكبر الأستاذ خائفا على نفسه الأستاذ متواضعا في نفسه ليكون رفيقاً عند الله. (عبد الرحمن : ٨٣: ١٩٩١).

وكان عبد الله بن مسعود ؓ وهو الذي شهد له النبي ﷺ بأنه: "غلام معلم" (ابن حجر، تهذيب التهذيب، ٣/ ٣٢١). وكان يقول: لو سلك الناس وادياً وشعباً وسلك عمر وادياً وشعباً، لسلكت وادي عمر وشعبه (القرطبي، تبصرة، ٩٦). وقوله في ابن عباس ؓ: " نعم ترجمان القرآن ابن عباس". (ابن حجر، تهذيب التهذيب، ٣/ ٢٣٦).

إن احترام أهل العلم والعلماء وإنزالهم منزلتهم من أسباب نهوض الأمم وتقدمها الأستاذ للعالم والمربي حق على المجتمع يجب أن يسان لهما، ولهذا يجب سن القوانين والأنظمة الاجتماعية التي ترفع من مكانة العلم والعلماء والمربين الأستاذ وأن نربي الأجيال على هذا الخلق الكريم، لنحب لهم العلم وأهله. وكان ؓ يقول: (أخلائي من أصحاب رسول الله ﷺ ثلاثة أبو بكر وعمر وأبو عبيدة" (الذهبي، ١/ ١٤).

٩ - أن يتفقد طلابه ويتعرف أحوالهم:

إن الناظر إلى أدبيات الفكر التربوي الإسلامي سيجد من النماذج القيادية في النظام التربوي الكثير مما يسهل التأثير بهم واقتفاء أثرهم والتخلق بأخلاقهم، ولقد ضرب السلف رحمهم الله لنا مثلاً عظيماً في إكرام طلابهم والإحسان إليهم، وقد يصل إلى حد التنازل لهم عن بعض الأمور مثل العطايا والهدايا وإكرامهم بالزواج من بناتهم، كما حصل لسعيد بن المسيب حين أكرمه أبو هريرة بالزواج من ابنته وكان أبو هريرة يجلس سعيداً ويدعو الله أن يجمعه به في سوق الجنة (السليمان، ٣١٥).

ثم إن سعيد بن المسيب هذا يعيد الأمر مع أحد تلاميذه، فيزوجه ابنته، قال أبو وداعة: كنت أجالس سعيد بن المسيب ففقدني يوماً، فلما جئته قال: أين كنت؟ قلت: توفيت أهلي فاشتغلت بها .. ثم قال: هل أحدثت امرأة غيرها؟ قلت: يرحمك الله، ومن يزوجني؟ وما أملك إلا درهمين أو ثلاثة، فقال إن أنا فعلت تفعل؟ قلت: نعم .. فزوجني على درهمين .. ثم دفع في المساء إلي أهلي .. (ابن خلكان، ١ / ٢٥٩) .

ونحن نضرب هذا المثل دليلاً على إكرام المعلم لتلميذه، والعلاقة التي تنشأ بين الطرفين دليل على هذا الخلق الكريم .

وروى ابن خلكان: "إن أبا يوسف قال: كنت أطلب الحديث والفقه عند أبي حنيفة ثم انقطعت عنه مدة، ثم أتيته بعد تأخري عنه، قال لي: ما شغلك عنا؟ قلت: الشغل بالمعاش وطاعة والداي، فلما انصرف الناس دفع إلي صرة وقال: استمتع بها، فنظرت فيها فإذا فيها مائة درهم ... فلما مضت مدة يسيرة دفع إلي مائة أخرى (ابن خلكان، ٢ / ٤٠١) .

وعلى المعلم أن يحب لطلابه ما يحب لنفسه، ويكره له ما يكره لنفسه، كما جاء في الحديث، فعن أنس ؓ أن النبي ﷺ قال: " لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" (البخاري، رقم ١٣) .

وهذا ابن عباس ؓ يقول: " أكرم الناس علي جليسي الذي يتخطى رقاب الناس إلي لو استطعت أن لا يقع الذباب عليه لفعلت، وفي رواية: إن الذباب ليقع عليه فيؤذيني" (ابن جماعة، ٤٩) . وينبغي للمعلم أن يعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والإحسان إليه والصبر على جفائه (ابن جماعة، ٤٩) .

ومن إكرام المتعلمين المساواة بينهم وعدم تفضيل بعضهم على بعض عنده في المودة والاعتناء والتشجيع والشكر، بل يكون ذلك كله على التحصيل والازدياد من العلم،

وعلى هذه الأسباب يكون الكرم والتفضيل ، ومن الإكرام السعي في مصالح الطلبة وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما تيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك وسلامة دينه وعدم ضرورته، فإن الله تعالى في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه(مسلم رقم ٤٨٦٧) ، ومن كان في حاجة أخيه كان الله في حاجته ومن يسر على معسر يسر الله عليه حسابه يوم القيامة(مسلم رقم ٤٨٦٧).

ولا سيما إذا كان ذلك إعانة على طلب العلم الذي هو من أفضل القربات(ابن جماعة ٦١، وقيل: كان أبو حنيفة أكرم الناس مجالسة، وأشدهم إكراماً لأصحابه)(ابن جماعة ٦٧،

ينبغي على المعلم أن يعرف طلابه، وأن يعرف أسماءهم وأنسابهم ومساكنهم وجميع أحوالهم، وأن يكون لديه سجل كامل عن حالة الطالب لأن هذا يساعده على معرفة الطالب عن كثر، والظروف المحيطة به وتأثيرها في سير دراسته، قال ابن جماعة: "وينبغي أن يتودد لحاضرهم ويذكر غائبهم بخير وحسن ثناء ، وينبغي أن يستعلم أسماءهم وأنسابهم ومواطنهم وأحوالهم ، ويكثر الدعاء لهم بالصالح. هذه أخلاق المعلم عند السلف الصالح ، ثم يضيف وأن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديبهم وأخلاقهم باطناً وظاهراً..". (ابن جماعة ٦١ - ٦٣ بتصرف)

وكذلك يتعاهد ما يعامل به بعضهم بعضاً من إفشاء السلام، وحسن التخاطب في الكلام، والتحابب والتعاون على البر والتقوى .. وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائداً عن العادة سأل عنه وعن أحواله وعن من يتعلق به فإن لم يخبر عنه بشيء أرسل إليه، أو قصد منزله بنفسه، وهو أفضل، فإن كان مريضاً عادته، وإن كان في غم خفض عليه وإن كان مسافراً تفقد أهله .. (ابن جماعة ٦١ - ٦٣ بتصرف).

ويؤكد ابن جماعة على المعلم " بأن يتودد لحاضرهم ويذكر غائبهم بخير، وحسن ثناء، وينبغي أن يستعلم أسماءهم وأنسابهم ومواطنهم وأحوالهم، ويكثر الدعاء لهم بالصالح. هذه أخلاق المعلم عند السلف الصالح ثم يضيف: وأن يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديبهم وأخلاقهم باطناً وظاهراً.. وكذلك يتعاهد ما يعامل به بعضهم بعضاً من إفشاء السلام وحسن التخاطب في الكلام والتحابب والتعاون على البر والتقوى .. وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائداً عن العادة سأل عنه وعن أحواله وعن من يتعلق به، فإن لم يخبر عنه

بشيء أرسل إليه أو قصد منزله بنفسه وهو أفضل فإن كان مريضاً عادته وأن كان في غم خفض عليه وأن كان مسافراً تفقد أهله .. (ابن جماعة ، ٦١ - ٦٣ بتصرف)

١٠ - أن يحترم طلابه ويظهر الرأفة بهم

يتضح موقف المربي الرباني عند وقوع الخطأ أو تكراره من المتعلم ، وتتجلى الحكمة والرحمة والشفقة في توجيه هذا المتعلم والبعد به عن مواقع السخرية به أو تعنيفه وإهانته أو تكليفه ما لا يطيقه . ويتجلى هذا الموقف التربوي الكبير في كيفية تعامل الرسول ﷺ مع المخطئ، وكيف وسع خلقه عليه الصلاة والسلام الناس ، وكيف تحمل في سبيل الدعوة من المصاعب والمشاق ما لا يطيقه سواه عليه الصلاة والسلام ، ففي صحيح المسلم عن أنس قال : "بينما نحن في المسجد مع الرسول ﷺ إذ جاء أعرابي فقام يبول في المسجد ، فقال أصحاب الرسول ﷺ : مه مه (كلمة زجر) قال الرسول ﷺ : "لا ترموه ، دعوه" فتركوه حتى بال . ثم إن الرسول ﷺ دعاه فقال له : "إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول ولا لغيره ، وإنما هي لذكر الله عز وجل أو الصلاة ، وقراءة القرآن ، قال : فأمر رجلاً من القوم فجاء بدلو من ماء فشبه عليه" (مسلم ، رقم ٢٨٥) .

فلقد راعى الرسول ﷺ بداوة الرجل وظروف نشأته في البادية وعدم تحضره في مثل هذا السلوك وافتقاره إلى بعض عادات التحضر ، فما كان من رسول الله ﷺ إلا أن أرشد أصحابه إلى الرفق به حتى لا يؤذي نفسه ببوله ، ثم أرشد البدوي إلى الخطأ الذي كان منه ، ووجه بغسل الموضع ، فرسم لوحة من الرفق يقتدى بها إلى يوم القيامة .

ومن مواقف الرفق واللين عند وقوع الخطأ أو الإصرار على المعصية ما يرويه أبو أمامة فيقول : "إن فتى من قريش جاء النبي ﷺ فقال : يا رسول الله ائذن لي في الزنى؟ فأقبل القوم عليه وزجروه ، فقال ﷺ : ادنه فدنا فقال أتجبه لأمك ؟ قال : لا والله .. فلم يكن بعد ذلك يلتفت إلى شيء" (ابن حنبل ، رقم ٢١١٨٥) .

وهذا مثال لصبر صحابة رسول ﷺ على المتعلم ، فهذا أبو الدرداء ﷺ كان يتعب

نفسه في تعليم الأعاجم كتاب الله وسنة رسوله وتيسير العلم لهم ، ولم يكن يتضجر من لكنتهم ، بل كان يبسط لهم الكلام ، وربما أقرأهم القرآن بإحدى القراءات المتواترة ، فعن إبراهيم النخعي عن همام بن الحارث : كان أبو الدرداء يقرأ رجلاً أعجمياً : إِنَّ شَجَرَتَ الزُّقُومِ (٤٣) (الدخان ٤٣) .

فقال الأعجمي: طعام اليتيم، فرد عليه فلم يقدر أن يقولها، فقال: طعام الفجار، فأقرأه طعام الفجار (الذهبي، ٢ / ٣٥٠).

ويصبر المعلم على المتعلم، فعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أن أناساً من الأنصار سألوا النبي ﷺ فأعطاهم ، ثم سألوا فأعطاهم حتى نفذ ما عنده ، قال: ما يكن عندي من خير فلن أدخره عنكم ، ومن يستغني يغنه الله ، ومن يستغف يعفه الله، ومن تصبر يصبره الله، وما أعطي أحد شيئاً هو خير وأوسع من الصبر (البخاري ، رقم ١٣٧٦).

وأن يطهر باطنه وظاهره من الأخلاق الرديئة، ويعمره بالأخلاق المرضية، فمن الأخلاق الرديئة الغل، والحسد، والبغي، والغضب لغير الله تعالى، والغش، والكبر، والرياء، والعجب، والسمعة، والبخل، والجبن والبطر والطمع، والفخر، والخيلاء، والتنافس في الدنيا، والمباهاة فيها، والمداهنة والتزين للناس، وحب المدح بما لم يفعل، والعمى عن عيوب النفس، والاشتغال عنها بعيوب الخلق، والحمية، والعصبية لغير الله، والرغبة والرغبة لغيره، والغيبة، والنميمة، والبهتان، والكذب، والفحش في القول، واحتقار الناس ولو كانوا دونه، فالحذر الحذر من هذه الصفات الخبيثة، والأخلاق الرذيلة، فإنها باب كل شر، بل هي الشر كله. وقد بلي بعض فقهاء الزمان بكثير من هذه الصفات، إلا من عصم الله تعالى، ولا سيما الحسد، والعجب والرياء واحتقار الناس. (اليماني، ١ / ٤)

١١ - أن يكظم غيظه ويتلطف في أقواله مع طلابه :

بهذه الكلمات الخالدة في تأثيره في الفكر التربوي الإسلامي كان رسول الله ﷺ يأمر أصحابه بأفضل الأخلاق فيقول: (علموا ويسروا، ولا تعسروا . ثلاثاً ... وإذا غضبت فاسكت، وإذا غضبت فاسكت) (ابن حنبل، رقم ٣٤٤٨). وعلى هذا الخلق درج الصحابة ومن بعدهم من علماء الإسلام على قبول وصية رسول الله ﷺ بالترحيب بالمتعلمين وإكرامهم وإعانتهم أدبياً ومادياً على الاستمرار في طلبهم للعلم (القرضاوي، ١١٧).

ليس من الرفق على المتعلم السكوت على خطئه والإغضاء عنه، بل إن الرفق بالمخطئ والإشفاق عليه يعني إرشاده إلى موقع الخطأ وزجره عنه ولومه بالرفق ومساعدته على تجاوز خطئه، كل ذلك بالتي هي أحسن. ربما كان هذا اللوم والنصح عن طريق التعريض والإشارة كما في حديث عمر بن الخطاب " إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما

نوى، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله، فهجرته إلى الله ورسوله ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة يتزوجها فهجرته إلى ما هاجر إليه " (البخاري رقم ١) وقصة الحديث أن رجلاً من مكة أحب امرأة من المسلمين هاجرت إلى المدينة، وشرطت له إن هاجر أن تتزوجها، فلحق بها فسمى "مهاجر أم قيس".

فكان العتاب النبوي الرقيق والتعريض به، ولم يذكره ويشهر به، بل هذا هو منهج النبوة "ما بال أقوام يفعلون كذا وكذا" (انظر البخاري - الأحاديث رقم - ٧٠٨ ، ١٢١٣ ، ٢٥٣٠ ، ٥٦٣٦) فيربي في الأمة العزة واحترام الشخصية المسلمة، ويرفع عن الأنفس الذل والاحتقار الناتج عن العتاب والتعنيف المباشر .

وقد يكون التنبيه على خطأ في غاية الرفق واللين، بل على صيغة الدعاء كما قال عليه السلام " زائدك الله حرصاً ولا تعد " (مسلم ، رقم ٥٣٧) عندما ذكر له أن أبا بكر حين دخل المسجد والنبى ﷺ في الركوع فكبر من أول المسجد وركع ثم مشى إلى الصف .

وعن معاوية بن الحكم السلمي قال: بينما أنا أصلي مع الرسول ﷺ إذ عطس رجل من القوم ، فقلت : يرحمك الله ، فرماني القوم بأبصارهم فقلت : واثكل أماء ما شأنكم تنظرون إلي ؟ فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم فلما رأيتهم يصمتونني ، لكنني سكت. فلما صلى الرسول ﷺ فبأبي هو وأمي ، ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه، فوالله ما قهرني ولا ضربني ولا شتمني، وقال : إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس. إنما هي التسبيح والتكبير وقراءة القرآن" (مسلم، رقم ٥٣٧)

فأنت ترى أنه عندما علم الرسول ﷺ بما حصل من هذا الأعرابي أخذه عليه الصلاة والسلام برفق، وأرشده إلى خطئه، وبين له مكانة الصلاة وما يجوز فيها من الكلام، وعلمه وأرشده في حنوّ وشفقة حتى قال الأعرابي بفطرة: "بأبي هو وأمي ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه..." فهي كلمة صادقة خرجت منه ﷺ فوقعت في مكانها بحق .

وهذا عمر التلميذ يأتي إلى رسول الله ﷺ وفي يده أوراق من التوراة يقرأ فيها، فلمح ذلك رسول الله ﷺ منه فقال: "أمتهوكون فيها يا ابن الخطاب؟ والله لو كان موسى حياً ما وسعه إلا أن يتبعني"(ابن الأثير، ٢٨٢/٥)

وكان ﷺ يعلم المخطئ ويرشده إلى خطئه، وربما دعاه إلى إعادة الفعل حتى يكشف له الخطأ ويصل بنفسه إلى الفعل الصحيح ففي حديث المسيء صلاته أن رجلاً دخل المسجد

ورسول ﷺ جالس في ناحية المسجد فصلى ثم جاء: فسلم عليه فقال له الرسول ﷺ :
وعليك السلام ارجع فصلًا فإنك لم تصلّ فرجع فصلى ثم جاء فسلم فقال : وعليك السلام
فارجع فصلًا فإنك لم تصلّ فقال الثانية أو التي بعدها : علمني يا رسول الله . " (البخاري ،
رقم ٦٤٥١)

ويستنبط من هذا الحديث أن على المعلم أن يدرك أعمال من حوله ويلاحظهم
ويتابعهم في ذلك، ففي رواية النسائي : (أن رجلاً دخل المسجد فصلى والرسول ﷺ يرمقه
ونحن لا نشعر .) (النسائي ، رقم ١٠٠٨) ثم تكرر الفعل للوصول للعمل الصحيح حتى إذا لم
ينتبه المخطئ إلى خطئه وجب إرشاده وبيان ذلك له .

وكان من هديه ﷺ الممازحة والمداعبة لأنها تقرب القلوب وخاصة صغار التلاميذ،
فعن محمود بن ربيع - من صغار الصحابة - قال (عقلتُ من النبي ﷺ مَجَّةً مجها في
وجهي وأنا ابن خمس سنين من دلو) (ابن حجر، فتح الباري، ٢ / ٥١) فهذا من رحمته ﷺ
ولين جانبهِ، والناظر إلى أثر هذه المداعبة في نفس هذا الصبي يجدها أنها كانت من أعظم
الآثار التي عقلها من رسول الله ﷺ.

وقال عبد الله بن مسعود ﷺ: (ينبغي لحامل القرآن أن يكون عليماً حكيماً مستكيناً)
(ابن قتيبة، ١٩٣٠ : ٢ / ١٤٩).

وكان ابن مسعود ﷺ إذا رأى الشباب يطلبون العلم: يقول: (مرحباً بينابيع الحكمة،
ومصابيح الظلم، خلجان الثياب، جدد القلوب، حبس البيوت ريحان كل قبيلة) (ابن عبد البر،
١٤١٥ هـ ، ١ / ١٢٦).

مما يجب على عضو هيئة التدريس أن يلتزم به " الرفق بالمتعلمين والإحسان إليهم
،فهو أعلى الدرجات ، وأرفع المقامات ، فالتلطف في التوجيه مما لا يجرح حياء المتعلم أمر
يشجع على بذل الجهد والطاقة في تحصيل المعرفة " (العليمي : ٢٠٠١ : ٧٥).

والشفقة على المتعلمين من وظائف وآداب التعليم الإسلامي، وقد أكدها الإمام (
الغزالي : ب ت : ٦٩)، وطالب المعلم أن يجريهم مجرى بنيه .

وهذا خبر الأمة ابن عباس ﷺ يؤكد حق المتعلم في الاحترام والتقدير، فيقول: " أكرم
الناس عليّ جليسي الذي يتخطى رقاب الناس إلي، لو استطعت أن لا يقع الذباب عليه
لفعلت " (عبد العال : ١٩٨٥ : ١٢٧) . وهذا يدلّ على تقدير ابن عباس لطلابهِ، وأيضاً شدة

حرصه عليهم والعناية بهم . والمربي الفاضل عليه أن يشعر تلاميذه بتقديره لهم واحترامه وخاصة في المرحلة الجامعية وأن " يخاطب كلا منهم ولاسيما الفاضل المتميز بكنيته ونحوها من أحب الأسماء إليه ، وما فيه تعظيم له وتوقير " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٦٩) .

والمعلم أنموذج للحكمة والرفق، يمارسهما ويأمر بهما، ويتجنب العنف، وينهى عنه، ويعود طلابه على التفكير السليم والحوار البناء، وحسن الاستماع إلى آراء الآخرين، والتسامح مع الناس، والتخلق بخلق الإسلام في الحوار ونشر مبدأ الشورى . (وزارة التربية، ١٤٢٧هـ)

ومما يجب على الأستاذ الجامعي "معاملة الناس بكمارم الأخلاق، من طلاقة الوجه، وإفشاء السلام، وإطعام الطعام، وكظم الغيظ، وكف الأذى عن الناس، والاحتمال منهم، والإيثار، وترك الاستيثار، والإنصاف، وترك الإستنصاف، وشكر الفضل، والسعي في قضاء الحاجات، وبذل الجاه في الشفاعات والتلطف بالفقراء والتحبب إلى الجيران والأقرباء، والرفق بالطلبة وإعانتهم وبرهم " (اليماني، ١ / ٤)

١٢ - العدل والمساواة بين طلابه :

ومن الآداب التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي العدل والمساواة في الحقوق بين طلابه، وهذه السمات الشخصية هي حق للطلاب على أستاذة بأن يتصف بالعدل، ومن إكرام المتعلمين العدل والمساواة بينهم وعدم تفضيل بعضهم على بعض عنده في المودة والاعتناء والتشجيع والشكر، بل يكون ذلك كله على التحصيل والازدياد من العلم، وعلى هذه الأسباب يكون الكرم والتفضيل .

وقد نبه (ابن جماعة) على ذلك ودعا إليه حيث طلب من المعلم " أن لا يظهر للطلبة تفضيل بعضهم على بعض في المودة أو الاعتناء، مع تساويهم في الصفات من سن أو ديانة أو فضيلة ، فإن ذلك ربما يوحش منه الصدر، وينفر القلب، وحتى في أمر المناوبة نبه.. وأن لا يقدم (المعلم) أحدا في نوبة غيره ، أو يؤخره " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٩)

وقد أكد (ابن سحنون) أنه يجب على المعلم أن يحافظ على العدل المفروض بين الطلبة حتى لا يحشر يوم القيامة مع الخائنين (ابن سحنون : ١٩٩٠ : ٦٧) .

وابن الحاج يؤكد على تكافؤ الفرص بين الدارسين وحققهم في التعليم والعناية، ويلزم المعلم بتحقيق ذلك بين طلابه فيقول: (ويكون الصبيان عنده بمنزلة واحدة لا يشرف بعضهم

على بعض، فابن الفقير وابن صاحب الدنيا على حد واحد في التربية والتعليم، وكذلك من أعطاه ومن منعه) (ابن الحاج، ١٤٠١: ٢ / ٣٠٩)

والعدل والمساواة يجب أن يكون بين الغني والفقير، فلا يفضل أحداً على الآخر، كل الطلاب لديه سواسية، ويستشهد على ذلك بما قاله شريك المعلم: " حضر بعض أولاد الخليفة المهدي عند شريك فاستند أحدهم إلى الحائط وسأله عن حديث، فلم يلتفت إليه شريك ثم عاد، فعاد شريك لمثل ذلك قال: تستخف بأولاد الخلفاء؟ قال: لا ولكن العلم أجل عند الله من أن أضيعه " (عبدالعال: ١٩٨٥: ١٣٠) والعدل عند (ابن جماعة) يكون في جميع حالات المعلم حتى إذا التفت إلى طلابه أن يكون في ذلك عدلاً فينظر الشيخ إليهم جميعاً عند الشرح، ولا يخص بعضهم في ذلك دون بعض (عبدالعال: ١٩٨٥: ١٣٠).

وتعد المساواة في العملية التربوية وخاصة داخل البيئة التعليمية من الأمور الهامة في العملية التعليمية إذ لها تأثير كبير على نفسية الطالب وتحقيقه للنمو الاجتماعي المترن، حيث البيئة العادلة تساعد الناشئة على التخلق بالمثل والقيم الاجتماعية الداعية إلى العدالة الاجتماعية وينعش في وجدانه أن هذا حق مكتسب لكل فرد في المجتمع يلتزم به جميع الأفراد، كذلك تساعد قيم العدالة على نمو سليم للقيم في وجدان الطالب إضافة إلى أن العدل والمساواة يخلق جواً من الحب والمودة في مجتمع الطلاب مع بعضهم ومعلمهم حيث أمر الله بالعدل في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ ۚ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا ۚ اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۚ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة، ٨)

وقد رغب الرسول ﷺ في العدل بقوله: "إن المفسطين عند الله على منابر من نور، يمين الرحمن عزوجل، وكلتا يديه يمين، الذين يعدلون في حكمهم وأهلهم وما ولوا" (مسلم: رقم، ١٨٢٧).

وقد بين (الآجري: ١٩٩١: ٥٢) أهمية العدل عندما طلب من المعلم تحري العدل بين المتعلمين، فلا يقرب أبناء الدنيا ويباعد الفقراء، ويتجافى عن أبناء الدنيا ويتواضع للفقراء والصالحين ليفيدهم العلم "

وأن يعدل بين المتعلمين على اختلاف بيناتهم ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية والعلمية، وأن يتفهم معنى المساواة حتى في توزيع المكافآت والتقدير (عبدالرحمن : ١٩٩١ : ١٧٦).

وعلى المعلم أن يعدل بين طلابه في عطائه وتعامله ورقابته وتقويمه لأدائهم، ويصون كرامتهم، ويعي حقوقهم، ويستثمر أوقاتهم بكل مفيد، وهو بذلك لا يسمح باتخاذ دروسهم ساحة لغير ما يعنى بتعليمهم في مجال تخصصهم . (وزارة التربية، ١٤٢٧هـ) ويشدد ابن سحنون على مبدأ العدل بين المتعلمين احترازاً من الوقوع في الظلم والخيانة ؛ كما جاء في حديث : " أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية فقيروهم مع غنيهم وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين " . (الأهواني ، ١٩٨٠ : ٣٥٣)

الإجابة على التساؤل الثاني:

وينص على: "ما المقومات المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟"، وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث باستعراض كل من كتب التراث والدراسات السابقة، وخلص منها إلى مجموعة من المقومات المهنية التي ينبغي توافرها في عضو هيئة التدريس الجامعي في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي وهي:

١ - أن يفتتح درسه بالسلام والدعاء والحمد:

تعد العملية التربوية في الفكر التربوي الإسلامي ميداناً من ميادين العبودية، ولهذا يجب التحلي فيها بكثير من الآداب والأخلاق السامية، ومن أشهرها تحية الإسلام (السلام عليكم ورحمة الله وبركاته) حيث كان من هدي الرسول ﷺ أن يبدأ حديثه بالسلام ففي مسند الإمام أحمد: " من بدأ بالسلام ، فهو أولى بالله عز وجل ورسوله" (ابن حنبل، ٥ / ٢٦٤) ومن آداب وخلق المعلم أن يبدأ تلاميذه بالسلام، وهذه سنة إسلامية يجب على المعلم الحرص عليها وتعويد تلاميذه على ذلك وترغيبهم فيها، ورجاء الأجر والمثوبة عند الله، وهي من شرائع الإسلام الظاهرة التي تعارف عليها المجتمع المسلم وتميز بها وهي تزرع الألفة والمحبة والأمن بين الناس، وأحق الناس امتثالاً لذلك العالم والمتعلم .

ومن حقوق المسلم على المسلم كما في الحديث البراء بن العازب إذ قال: أمرنا ﷺ بسبع ومنها " إفشاء السلام " (البخاري ، رقم ٦٢٣٥)

ثم إن التوجيه النبوي يقتضي من المعلم إذا جاء إلى مجلس العلم (الفصل) أن يبدأ بالسلام على من قبله، فعن أبي هريرة ؓ أن النبي ﷺ قال: " إذا أتى أحدكم المجلس فليسلم ، فإن قام والقوم جلوس فليسلم، فإن الأولى ليست بأحق من الآخرة " (ابن حنبل، ٢ / ٢٣٠) ثم عليه أن يبدأ بحمد الله تعالى وتعظيم شأنه، وأن يدعو أن يسدد كلامه وبيانه وأن يحفظه من الزلل في القول والعمل، وأن يحسن القصد ويعظم الأجر، وهذه نصيحة الرسول ﷺ إذا قال : " كل أمر ذي بال لا يبدأ فيه بذكر الله ، أقطع " وفي رواية " لا يبدأ فيه بالحمد لله أقطع ، وفي أخرى (لا يبدأ فيه ببسم الله الرحمن الرحيم). (ابن حنبل: ٢ / ٣٥٩) ثم يقول ابن جماعة: " على المعلم أن يكون آخر من يغادر المجلس، لئلا يزاحم الطلبة، ولكي يتسنى لمن له سؤال أخير أن يوجهه إليه".

٢ - أن يحث على طلب العلم ونشره:

لقد كان من هدي رسول الله ﷺ الترغيب في طلب العلم وحث الهمم إليه قال ﷺ : (أولا يغدو أحدكم إلى المسجد فيتعلم أو يقرأ آيتين من كتاب الله خير له من ناقتين وثلاث ، وأربع". (مسلم ، رقم الحديث ٨٠٣)

ولقد فضل عليه الصلاة والسلام مجلس العلم على العبادة فعن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما قال : "إن رسول الله ﷺ مر بمجلسين في مسجده، أحد المجلسين يدعون الله ويرغبون إليه، والآخر يتعلمون الفقه ويعلمونه فقال رسول الله ﷺ: كلا المجلسين على خير ، وأحدهما أفضل من الآخر، أما هؤلاء فيدعون الله ويرغبون إليه، فإن شاء أعطاهم، وإن شاء منعهم ، وأما هؤلاء فيتعلمون ويعلمون الجاهل، وإنما بعثت معلما ثم أقبل فجلس معهم " (الدارمي : ١ / ٩٩-١٠٠)، وعن عبد الله بن مسعود قال : (نعم المجلس الذي تذكر فيه الحكمة) (الكاندهلوي : ٣ / ٧١٢)

ومن الآداب التي على الأستاذ الجامعي أن يتخلق بها الرغبة الصادقة في نشر العلم وإيصاله إلى الناس بشتى الوسائل، وأن يسهل للناس الوصول إليه وإلى علمه ليستفيدوا منه. وفي عصرنا هذا كثرت وسائل المعرفة وطرق الحصول عليها فعلى المعلم والعالم أن ينشر علمه وأبحاثه، وأن يكون هدف كل عالم هو نشر علمه ونفع الناس وتبليغ العلم الذي

تعلمه، فلا خير في علم يكتن، كما لا خير في مال يكنز، فالعلم جعل لينتشر ويعم نفعه كل الناس، وكذلك المال جعل لينفق ويوسع على الناس فيه .

وعن معاذ بن جبل رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: "تعلموا العلم، فإن تعلمه الله خشية، وطلبه عبادة، ومذاكرته تسبيح، والبحث عنه جهاد، وتعليمه لمن لا يعلمه صدقة" (ابن عبد البر، ١٤١٥هـ: ١/ ١٥). ولقد روي في ذلك عن المعصوم عليه السلام أحاديث كثيرة تحت على طلب العلم والتعلم، وتبين شرف ذلك وعظيم ثواب من سلك هذا الطريق .

٣ - أن يتقن تخصصه :

ينبغي أن يتميز المعلم في قاعة الدرس: بامتلاك الزاد الثقافي العريض، والرغبة القوية والملحة في معرفة كل جديد من ألوان المعرفة ، والقدرة على متابعة تطورات نظريات التعلم، والقدرة على تشجيع ملكات الإبداع عند تلاميذه، والقدرة على خلق مواقف تعليمية تحاكي الواقع الفعلي المحيط بالتلاميذ. (إبراهيم، ٢٠٠١ : ١٥٣)

فإتقان العلم وتحصيله واجب على من تصدى للتعليم والتربية وتوجيه الناس، قال الله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾ ^(١٢) . يقول سيد قطب: "ولا تتبع ما لم تعلمه علم اليقين، وما لم تثبت من صحته من قول يقال ورؤية تروى، ومن ظاهرة تفسر أو واقعة تغل، ومن حكم شرعي أو قضية اعتقادية" (السيد، ٢٢٢٧/٤).

ولهذا يجب أن يكون المعلم عالي الهمة في العمل بعلمه " فمن ظواهر علو الهمة في السلوك الجد والنشاط في العمل، وعدم التواني والكسل، وعدم التباطؤ، وعدم التهاون " (الميداني ، ١٩٧٩: ٤٧٦).

ومن توجيهات ابن الهيثمي للمعلمين في مناقشة أساليب التعليم دعوته المعلم بضرورة زيادة التحصيل العلمي والنهل من المعارف والكتب التي تبني شخصيته العلمية وتجعله مرجعا لطلابه ومريديه وتحصيل ذلك من بطون الكتب وسؤال العلماء ومشاورتهم . (ابن الهيثمي، ٣٤)

وقد أكد الحسين بن منصور اليماني في كتابة آداب العالم والمتعلمين بأهمية التزود المعرفي والتعمق في التخصص: " ودوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد والاجتهاد؛ والمواظبة على وظائف الأوراد عبادة وقراءة وافرة ومطالعة وفكراً وتعليقاً وحفظاً، وتصنيفاً وبحثاً.

وقد أكدت وثيقة التعليم في المملكة العربية السعودية بأن "المعلم يدرك أن النمو المهني واجب أساس، والثقافة الذاتية المستمرة منهج في حياته، يطور نفسه وينمي معارفه، منتفعاً بكل جديد في مجال تخصصه وفنون التدريس ومهاراته". (وزارة التربية، ١٤٢٧هـ)

٤ - أن يتقن إدارة الصف ويطور مهاراته وأساليبه:

من المعلوم أن من أهم أسباب نجاح المعلم في العملية التعليمية أن يكون لديه القدرة على ضبط الصف والقدرة على تهيئة طلابه لدرسه واستخدامه للوسائل المعينة في التعليم، فالمعلم "ينبغي أن يكون له نقيب فطن كيس درب، يرتب الحاضرين ومن يدخل عليهم على قدر منازلهم، ويوقظ النائم ويشير إلى من ترك ما ينبغي فعله، أو فعل ما ينبغي تركه، ويأمر بسماع الدروس والإنصات لها" (ابن جماعة: ٢٠٠٢: ٤٨).

وقد أكد (الآجري: ١٩٩١: ٥٢) على أهمية ضبط الصف بأن "يؤدب المعلم جلساءه بأحسن ما يكون من الأدب... ويأمرهم بالإنصات مع الاستماع إلى ما ينطق به من العلم، فإن تخطى أحدهم إلى خلق لا يحسن بأهل العلم لم يجبه في وجهه على جهة التبكيت له، ولكن يقول: لا يحسن بأهل العلم والأدب كذا وكذا" من هنا نجد أن (الآجري) يوازن بين تعليم الطالب حسن الأدب وبين وجود علاقات طيبة بين المعلم والطالب حتى يستطيع القيام بمهامه التعليمية في غرفة الصف بسهولة ودون معوقات.

وعلى المربي المسلم أن ينوع في تدريسه، وأن ينقل طلابه من أكلة إلى أكلة، ومن جدول دفاق إلى ظل وارف فلا يملون حديثه، ويستعذبون مورده، ويطلبون المزيد منه، فهم لا يملونه ولا يسأمونه، وهذا هو المنهج الرباني في الخطاب القرآني، فكان تنجيماً على خمس وعشرين حجة، ولم ينزل دفعه واحدة، وكان الرسول ﷺ والصحابة ينتظرون الوحي بفارغ الصبر، ويفرحون بنزوله، ويتبارون في حفظه وفهمه وترتيله، كذلك هم مع حديث الرسول ﷺ، فهم إليه أسرع من الظمان إلى الماء الزلال.

فلم يكن صلاة الله عليه وسلامه يكثر من النصوص في المجلس الواحد، بل كان ينجم حديثه على أصحابه، حتى إن عائشة أم المؤمنين كانت تعاتب أبا هريرة ﷺ على سرده للحديث فعن عروة بن الزبير عن عائشة رضي الله عنها قالت: "ألا يعجبك أبو هريرة، جاء يجلس إلى جانب حجرتي، يحدث عن الرسول ﷺ يسمعي، وكنت أسبح، فقام قبل أن

أقضي سبحتي ، ولو أدركته لرددت عليه؛ إن الرسول ﷺ لم يكن يسرد الحديث كسردكم (ابن عبد البر، ١٤١٥هـ : ٢/ ١٤٨)

ثم إن على المربي أن لا يطيل الحديث ويطنب في الحواشي والشروح، فيفسد اللب ويذهب بالأصل، فيملئه السامع، فلقد كان من هدي أصحاب الرسول ﷺ الاختصار والإيجاز، فهذا ابن مسعود فيما يرويه ابن الجوزي بسنده إلى عبد الله بن مرداس قال : (كان عبد الله بخطبنا كل خميس فيتكلم بكلام ، فيسكت حين يسكت، ونحن نشتهي أن يزيدنا " (ابن الجوزي: ٢١٢) أما معلم اليوم فإن حال القائل معه ليته سكت .

ويقول ابن عباس ؓ : (حدث الناس كل جمعة، فإن أكثرت فمرتين، فإن أكثرت فثلاث، ولا تمل الناس من هذا القرآن، ولا تأت القوم وهم في حديث فتقطع عليهم حديثهم . وقال : أنصت فإذا أمروك فحدثهم وهم يشتهونه، وإياك والسجع في الدعاء، فإنني عهدت رسول الله ﷺ وأصحابه لا يفعلونه). (ابن الجوزي: ٢١٢)

ثم إن الإلقاء الممتع يجذب المتعلم ويؤثر فيه، ففي (أخبار مكة) للفاكهي أن (ابن عمر ؓ كان يجلس إلى عبيد الله بن عمير ، وعبيد الله يقص خلف المقام ، فرأيت عيني ابن عمر تذرفان دمعاً وهو يقول: لله درك يا ابن قتادة) (الفاكهي : ٢/ ٣٣٨)

ومن وصايا ابن مسعود قوله ﷺ: " حدث القوم ما أقبلت عليك قلوبهم، فإذا انصرفت قلوبهم فلا تحدثهم . قيل له: وما علامة ذلك ؟ قال: إذا أحذقوك بأبصارهم فإذا تشاءوا واتكأ بعضهم على بعض فقد انصرفت قلوبهم، فلا تحدثهم " (البغدادي : ١/ ٥١٨) فهذه معرفة تامة بحالة التلاميذ ومدى إقبالهم وعلامات إعراضهم عن العملية التعليمية لما اعتراهم من التعب، فحينها يجب على المربي أن يعطيه وقتاً للراحة، أو صرفه من مكان التعليم، ولالإمام الغزالي فهذا رأي جيد.؟

ولهذا كان الخطيب البغدادي يرى كراهية التحديث لمن عارضه الكسل والفتور؛ لأن حالته ليست مقبلة على التعلم، فيقول: " حق الفائدة أن لا تساق إلا إلى مبتغيها ، ولا تعرض إلا على الراغب فيها، فإذا رأى المحدث بعض الفتور من المستمع فليسكت فإن بعض الأدباء قال : (نشاط القائل على قدر فهم السامع). (البغدادي ، ١/ ٥٥٨) وهذه بحق قاعدة تربوية يجب إدراكها " نشاط القائل على قدر فهم السامع " وكما قيل: لكل مقام مقال.

وقال أبو عالية: " حدث القوم ما حملوا، قيل له: ما (حملوا)؟ قال: ما نشطوا ". وليس من بدنه عن الزحف والتنقل عن مكانه، ويديه عن العبث والتشبيك بها، وعينه عن تفريق النظر بغير حاجة، وتجنب المزاح وكثرة الضحك". (ابن جماعة: ٣٢)

وعدم رفع الصوت أكثر من الحاجة، أو خفضه خفضاً لا يحصل معه كمال الفائدة، بل يجب أن يكون صوته متوسطاً بحيث لا يجاوز مجلسه، ولا يقصر عنه سماع الحاضرين. (ابن جماعة: ٣٩)

وقد يكون ذلك مفيداً في عصرنا هذا عند الوقوف إلى جانب اللوحة -سبورة وعدم العبث بالألوان والطباشير والتحرز منها لا تقع على الوجه عند مسح العرق أو على الملابس، مما يكون فيه توسيح للملبس أو المنظر، وعليه أن يقف أو يجلس في مكان بارز للجميع، ولا يتعب التلاميذ في رؤيته ومتابعته. ولهذا يجب أن يكون المعلم عالي الهمّة في العمل بعلمه "فمن ظواهر علو الهمّة في السلوك الجد والنشاط في العمل، وعدم التواني والكسل، وعدم التباطؤ، وعدم التهاون" (الميداني، ١٩٧٩، ٤٧٦).

ثم إن المعلم والأستاذ الجامعي في عصر العولمة التقني سوف تكون له أدوار متعددة باستمرار، فلن يكون ماهراً في برمجة التعليم أو تنظيمه، أو استخدام التقنيات الحديثة، ولكن القدرة على إجراء عمليات التشخيص، وإثارة وتوجيه الانتباه، والإرشاد والتوجيه التعليمي، وسوف يكون قادراً على تنظيم عمليات التعلم وإدارة التعليم، ودعم الحاضر به لزيادة معدلات الإنجاز، وتهيئة مواقف تعليمية متعددة باستمرار تساعد على الابتكارية والتفكير الناقد وحل المشكلات (نبيه، ٢٠٠٢: ٣٥).

٥ - أن يعامل الطلاب بحسن الخلق ويرشد المخطئ:

إن من أساليب التربية الناضجة الثناء على المحسن وتشجيعه عند تفوقه وأداء عمله على الوجه الصحيح، وكمن كلمة ثناء دفعت بعض الأفراد إلى تحقيق إنجازات لم يكونوا يعلمون بها، وكمن كلمة ثناء ساعدت الإنسان على تجاوز محنته ومصاعب الحياة من حوله، وكمن معلم أسدى التشجيع لطلابه والثناء عليهم عند أدائهم لأعمالهم على الوجه المطلوب، دفعتهم إلى الاستمرار في التعلم والإقبال على المعلم والتأثر به، وجعلت بعضهم يتفاخر مع الأيام بذلك الثناء العطر من معلمه عليه، ولا غرابة فالنفس البشرية توافقة إلى هذه المعززات لترفع من قدراتها .

فعن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال له النبي ﷺ: " لو رأيته وأنا أستمع لقراءتك البارحة .. لقد أوتيت زمزماً من زمزيم آل داود) فقال أبو موسى: يا رسول الله لو أعلم أنك تسمعه لحبرته لك تحبيراً". (البخاري رقم ٤٦٦٠)

ولقد جاء وفد نجران إلى الرسول ﷺ فقالوا: ابعث معنا رجلاً يقضي بيننا ... فأخذ بيد أبي عبيدة ، فقال: (هذا أمين هذه الأمة) (البخاري ، رقم ٣٧٤٥). وأثنى على أبي هريرة لما سأله : من أسعد الناس بشفاعتك يوم القيامة ؟ فقال عليه الصلاة والسلام: (ما ظننت أنه سيسألني أحد غيرك .. " (البخاري رقم ٩٧)

وقوله عليه السلام يثني على بعض الصحابة: " أرحم أمتي بأمتي أبو بكر وأشدهم في الله عمر .. و أقضاهم علي وأفرضهم زيد، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل) (ابن حجر ، ٧ / ٢٨) وقال النبي ﷺ: (خذوا القرآن من أربعة : من ابن أم عبد ، ومعاذ بن جبل وأبي بن كعب وسالم مولى أبي حذيفة) . (البخاري ، رقم ٣٧٦٠) والناظر في فضائل الصحابة في كتب السنة يرى الهدي النبوي في تشجيعه لأصحابه وحثه لهم وإبراز خصائصهم وما جبلوا عليه من فضائل، وكيف أخرج رسول الله ﷺ مكنون قدراتهم .

وينبغي على كل معلم صادق أن يشجع تلاميذه على المواقف الحسنة، وأن ينوهم بهم وبقدراتهم أمام أنفسهم وأمام زملائهم وفي التجمعات المدرسية . ليدفع بينهم شعور التنافس و المبادرة في الخير، وأن يتعرفوا على قدرات بعضهم البعض، فإن ذلك يساعد التلميذ على شق طريقه في الحياة، فيعرف بهذه القدرات ويسند إليه ما هو أهل له، وذلك من أجل هذا التخصص أو الموهبة التي تحقق له الإبداع والنجاح، ولن يصل الطالب إلى ذلك ما لم يكن المعلم مساعداً ومكتشفاً لتلك القدرات.

يقول ابن الماجشون : إنه كان هوأخ له وابن عمه يطلبون العلم عند الزهري، فقال لهم : لا تحقروا أنفسكم لحدثاة أسنانكم، فإن عمر بن الخطاب كان إذا نزل به الأمر المعضل دعا الفتیان فاستشارهم يبتغي حدة عقولهم .." (ابن عبد البر ، ١٥٤١ : ١)

(١٠٢ /

والثناء على المتعلم من الحوافز المعنوية التي ترفع همة الطالب، وتقع في نفسه موقعاً جيداً، قال ابن جماعة: " من رآه مصيباً في الجواب ولم يخف عليه شدة الإعجاب، شكره وأثنى عليه بين أصحابه، ليحثه وإياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد، ومن رآه مقصراً

ولم يخف نفوره عنفه على قصوره، وحرصه على الهمة ونيل المنزلة في طلب العلم . (ابن جماعة : ٥٤)

فكان العتاب النبوي رقيقاً وتعريضاً ولا يشهر به بل كان منهجه ﷺ : "ما بال أقوام يفعلون كذا وكذا" (انظر البخاري- الأحاديث رقم - ٧٠٨ ، ١٢١٣ ، ٢٥٣٠ ، ٥٦٣٦) فيربي في الأمة العزة واحترم الشخصية المسلمة ويرفع عن الأنفس الذل والاحتقار الناتج عن العتاب والتعنيف المباشر .

وقد يكون التنبيه على خطأ في غاية الرفق واللين، بل على صيغة الدعاء كما قال عليه السلام: " زادك الله حرصاً ولا تعد" (مسلم : رقم ٥٣٧) عندما ذكر له أن أبا بكر حين دخل المسجد والنبي ﷺ في الركوع فكبر من أول المسجد وركع ثم مشى إلى الصف . وهذا عمر يأتي إلى رسول الله ﷺ وفي يده أوراق من التوراة يقرأ فيها، فلمح ذلك رسول الله ﷺ منه فقال: "أمتهوكون فيها يا ابن الخطاب ،والله لو كان موسى حياً ما وسعه إلا أن يتبعني" (ابن الاثير : ج٥/٢٨٢)

ويتضح موقف المربي الرباني عند وقوع الخطأ أو تكراره من المتعلم، وتتجلى الحكمة والرحمة والشفقة في توجيه هذا المتعلم والبعد به عن مواقع السخرية به أو تعنيفه وإهانته أو تكليفه ما لا يطيقه .

ويتجلى هذا الموقف التربوي الكبير في كيفية تعامل الرسول ﷺ مع المخطئ وكيف وسع خلقه عليه الصلاة والسلام الناس، وكيف تحمل في سبيل الدعوة من المصاعب والمشاق ما لا يطيقه سواه عليه الصلاة والسلام، ففي صحيح مسلم عن أنس قال: (بينما نحن في المسجد مع الرسول ﷺ إذ جاء أعرابي فقام يبول في المسجد، فقال أصحاب الرسول ﷺ : مه مه (كلمة زجر) قال الرسول ﷺ : "لا ترموه ، دعوه" فتركوه حتى بال . ثم إن الرسول ﷺ دعاه فقال له: (إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول ولا لقذر، وإنما هي لذكر الله عز وجل أو الصلاة ، وقراءة القرآن، قال : فأمر رجل من القوم، فجاء بدلو من ماء فشنه عليه " (مسلم : رقم ٢٨٥)، فلقد راعى الرسول ﷺ بداوة الرجل وظروف نشأته في البادية وعدم تحرزه في مثل هذا السلوك، واقتارعه إلى بعض عادات التحضر، فما كان من الرسول الله ﷺ إلا أن أرشد أصحابه إلى الرفق به حتى لا يؤدي نفسه ببوله، ثم أرشد

البدوي إلى الخطأ الذي كان منه، ووجه بغسل الموضع، فرسم لوحة من الرفق يقتدى بها إلى يوم القيامة .

٦ - يسدي النصيحة :

إن مبدأ التناصح بين أفراد المجتمع الإسلامي من أوجب الواجبات، قال تعالى: وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ ۚ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴿١٠٤﴾ (ال عمران ١٠٤)

والنصيحة من الدين، وهي من حق المسلم على المسلم، فعن تميم الداري ؓ أن النبي ﷺ قال : " الدين النصيحة - ثلاثا - قلنا: لمن يا رسول الله ؟ قال : الله ، وكتابه ، ولرسوله ، ولأئمة المسلمين ، وعامتهم .." (مسلم : رقم ٥٥) ولمسلم كذلك من حديث جرير بن عبد الله البجلي رضي الله عنه قال : "بايعت الرسول ﷺ على إقام الصلاة ، وإيتاء الزكاة ، والنصح لكل مسلم " (مسلم : رقم ٥٦) ولو نظرنا إلى حديث تميم الداري ؓ والذي قال عنه أبو داود: إن هذا الحديث أحد الأحاديث التي يدور عليها الفقه .. قال عنه الطوسي: إنه أحد أرباع الدين...

وللطبراني من حديث حذيفة بن اليمان : عن النبي ﷺ قال : "من لا يهتم بأمر المسلمين فليس منهم، ومن لم يمس ويصبح ناصحاً لله ولرسوله وكتابه وإمامه ولعامة المسلمين فليس منهم" (الطبراني، رقم ٧٤٧٣) وفي مسند الإمام أحمد عن الحكيم بن أبي زيد عن أبيه عن النبي ﷺ قال: (إذا استنصح أحدكم أخاه فلينصح له" (رقم ١٥٤٥٥)

وفي الصحيحين عن معقل بن يسار عن النبي ﷺ قال: "ما من عبد يسترعيه الله رعية ثم لم يحطها بنصيحة إلا لم يدخل الجنة" (البخاري: رقم ٧١٥٠). فنصيحة المعلم المسلم لتلميذه من أوجب الواجبات، فهي من الأمانة التي ألقاها، الله على عاتقه، والمسؤولية التي ألقاها الأمة على عاتقه، فعليه أن يزيد في نصحه في جميع أوجه الخير، كما قال أبو عمرو بن الصلاح: " النصيحة كلمة جامعة تتضمن قيام الناصح للمنصوح له بوجوه الخير، إرادة وفعلًا، والنصيحة لعامة المسلمين : إرشادهم إلى مصالحهم وتعليمهم أمور دينهم ودنياهم وستر عوراتهم وسد خلاتهم ونصرتهم على أعدائهم والذب عنهم ومجانبة الغش والحسد لهم، وأن يحب لهم ما يحب لنفسه، ويكره لهم ما يكره لنفسه، وما شابه في ذلك .." (ابن رجب: ٨)

ونستنتج من كلام ابن صلاح رحمه الله من أنواع النصح للمتعلمين أن يدفع عنهم الأذى والمكروه ، وإيثارهم وتعليمهم ما يجهلون ورد من زاغ منهم إلى الحق، والتلطف لهم في القول والعمل، وأن يرفق بهم في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأن يقوم بتقويم سلوكهم وتعديله بالحسنى .

ويظهر الجانب الاجتماعي في التعليم (اجتماعيات التربية) عندما يظهر الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والإنسانية للمتعلمين من قبل القائمين على العملية التعليمية، ويتعدى اهتمامه الجوانب المعرفية إلى الاجتماعية، وقد نبه إلى ذلك كثير من مفكري التربية الإسلامية، بل قاموا بتطبيقه ومنهم (ابن جماعة) إذ يقول : " إذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي و الحلقة زائداً عن العادة ،سأل عنه وعن أحواله، وعن من يتعلق به، فإن لم يخبر عنه بشيء أرسل إليه، أو قصد منزله بنفسه، وهو أفضل، فإن كان مريضاً عادته ،وإن كان في غم خفف عنه، وإن كان مسافراً تفقد أهله، ومن يتعلق به، وسأل عنهم وتعرض لحوائجهم ووصلهم بما أمكن، وإن كان فيما يحتاج إليه فيه أعانه، وإن لم يكن شيء من ذلك تودد إليه ودعا له " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٦٧)

٧ - أن يراعي الفروق الفردية والتدرج في التعليم:

يجب أن يعطى المتعلم من العلم القدر الملائم، وأن تراعى ظروفه الحسية والنفسية والبيئة، وأن لا يكثر عليه التكاليف فينفر ويعرض عن التعلم، أو يتكاسل ويتهاون في أداء ما طلب منه .والملاحظ أن الشريعة الإسلامية راعت هذا المبدأ، فكانت جميع أحكامها تنزل تدريجاً وتأخذ بالناس من اليسير إلى الأمر العظيم، وتراعي حالة الناس لتخرجهم من الجاهلية إلى الإسلام، ومن البداوة إلى التحضر ومن الجهل إلى العلم، ومن النفرة إلى الألفة، ومن التشرذم القبلي إلى الوحدة الإسلامية العظمى .

والتدرج في العلم مطلب رئيس حيث يتدرج المعلم بالمتعلم من البسيط إلى المركب، ومن المعلوم إلى الخفي، ومن صغار العلم إلى بناء المسائل، وكل ذلك يراعي فيه قدرة المتعلم العقلية والجسدية.

ولقد أدرك الرسول ﷺ ذلك، فهو عندما بعث معاذاً إلى أهل اليمن أوصاه بذلك فقال: " إنك تأتي قومًا من أهل الكتاب ،فادعهم إلى شهادة أن لا إله إلا الله وأني رسول الله: فإن هم أطاعوك لذلك فأعلمهم أن الله افترض عليهم خمس صلوات في كل يوم وليلة . فإن

أطاعوك لذلك فأعلمهم أن الله فرض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم، فترد على فقرائهم ، .."(ابن حنبل: رقم ١٩٦٧)

فلقد أمره رسول الله ﷺ بأن يراعي أحوال القوم فهم أهل كتاب ولديهم علم ليسوا هم كأصحاب الأوثان ثم بالتدرج في التكاليف من شهادة التوحيد، إلى الصلاة التي هي حق الله، ثم الزكاة التي هي حقوق العباد وحق بعضهم على البعض. وبهكذا يجب أن تكون الدعوة ويكون نظام التعليم .

وأوصى ابن شهاب تلميذه . يونس بن يزيد . فقال له : " يا يونس، لا تكابر العلم فإن العلم أودية، فأيتها أخذت فيه قطع بك قبل أن تبلغه ، ولكن خذه مع الأيام والليالي ، ولا تأخذ العلم جملة، فإن من رام أخذه جملة ذهب عنه جملة". (ابن عبد البر، ١٤١٥هـ : ١ / ١٢٦)

وقال الغزالي "إن من وظائف المعلم: أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله اقتداء بسيد البشر ﷺ، ولا يبتث إليه الحقيقة إلا إذا علم أنه يستقل بفهمها... وإن المتعلم القاصر ينبغي أن يلقي إليه الجلي اللائق به ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه، فإن ذلك يفتر رغبته في الحل ويشوش عليه قلبه.. " (الغزالي ١ / ٥٧ - ٥٨)

وأخرج البخاري عن علي ﷺ قوله: " حدثوا الناس بما يعرفون، أتحبون أن يكذب الله ورسوله؟! " (البخاري، رقم ١٢٧) فلقد أمر علي ﷺ أن يحدث الإنسان بما يعرف، أي: على قدر فهمه وإدراكه ومراعاة قدراته العقلية وتصوره للموجودات من حوله، وذلك عام في كل المعارف، فيجب على المربي تبسيط الأمور للمتعلم وتقريبها إليه. وعن عبد الله بن مسعود ﷺ قال : "ما أنت محدث قوما حديثاً لا تبلغه عقولهم إلا كان لبعضهم فتنة " (المسلم : ١ / ١١١)

وعن عبد الملك بن عمر قال: (إن من إضاعة العلم أن يحدث به من ليس له بأهل) (البغدادي : ١ / ٣٢٩) وقال مالك بن أنس: (طارح العلم عند غير أهله كطارح الزبرجد للخنازير) (البغدادي: ١ / ٣٢٨) . وقال سعيد بن جبیر: (إن للعلم ثمناً فلا تعطوه حتى تأخذوه. قالوا : وما ثمنه يا أبا عبد الله ؟ قال : أن تضعه عند من يحسن حمله) (ابن

عبد البر، ١٤١٥ هـ : ١٢٣/١) فهذا هو منهج علماء السلف: تقدير حالة المتعلم وقابليته للعلم.

من خصائص معرفة الفروق الفردية بين الطلاب أنها تحدث الشفقة على المتعلم والعطف عليه والتدرج في تقديم المعلومة له، بحيث يبدأ المعلم معه بالأسهل إلى الأصعب، وقد نبه إلى ذلك (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٨) بقوله: أن يحرص المعلم على " تعليمه وتفهمه ببذل جهده وتقريب المعنى له، من غير إكثار لا يحتمله ذهنه ، ويوضح لمتوقف الذهن العبارة ، ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره ، ويبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة ليقرب المعاني إلى ذهنه ". وقد أكد (القاسبي : ١٩٩٠ : ١٠٥) أن على المعلم " لا ينقل المعلم من سورة إلى أخرى أو من درس إلى آخر إلا بعد التأكد من إتقانه قراءة وحفظا وكتابة " .

وإتقان مهارات التدريس تساعد المعلم على التواصل المعرفي مع المتعلمين لديه في البيئة التعليمية، وتجعل العملية التعليمية داخل الصف الدراسي أكثر متعة وتشويقاً، وتساعد المتعلمين على الإقبال على الأستاذ الجامعي والمربي بدلا من النفور منه والإعراض عنه . فالأستاذ الجامعي الناجح يحرص على أن " يبدأ بتصوير المسائل ثم يوضحها بالأمثلة، وعليه أن يبذل جهده في تعليمه وتفهمه وتقريب المعنى له، وبإعادة الشرح يثبت تعليمه في أذهان (المتعلمين) ويرسخ في أفهامهم " (عبدالعال : ١٩٨٥ : ٢١٨).

وقد نصح (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٦٢) المعلم بأن لا يبدأ في تعليم الطالب " حتى يجرب ذهنه ويعلم حاله " ثم بعد ذلك يتدرج في عرض المعرفة يدركها كل طالب حسب استعداده وقدراته فلا "يلقى إليه ما لم يتأهل له، لأن ذلك يبده ذهنه ويفرق فهمه " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٧). ولا يتعجل في إصدار الأحكام على المتعلمين، قال الإمام ابن حزم رحمه الله : "ولا تحقرن أحداً حتى تعرف ما عنده، فربما فجأك منه ما لم تحتسب" " حسن ، (١٩٩٩ : ٧٥٥) .

وقد ذهب (الغزالي : ٢٠٠٣ : ٧١) إلى أن "يقتصر المعلم بالمتعلم على قدر فهمه، فلا يلقي إليه ما لا يبلغه عقله فينفره أو يخط عليه علقه". وهذه المعرفة بالمهارات التربوية ونظريات تغيير السلوك تسهل عملية تعديل السلوك وتغيير العادات غير المرغوب فيه .

٨ - أن يحفز وينوع في أساليب التعليم:

يجب على المعلم أن يكون إلى جانب تمكنه من مادته العلمية ، أن يكون عارفاً بأساليب التعليم ومهارات التدريس، وأن يستمر في البحث والقراءة في هذه الفنون حتى لا يكون تعليمه سطحياً لا معنى له، بل يكون متعمقاً في مادته، يعرضها بأسلوب شيق، ويتفاعل معه الطلاب داخل قاعة الدرس، وأن تكون لديه الأريحية عند مناقشة الطلاب له حتى يستطيع الإجابة على كل سؤال يطرح عليه من قبلهم.

وعلى الأستاذ الجامعي والمعلم داخل حجرة الدرس أن يكون على دراية بالفروق الفردية والقدرات العقلية للإنسان حيث " تختلف عقول الناس ومداركهم من حيث الفهم، وسرعة الاستجابة. ويختلف الناس أيضاً من حيث الانقياد والتسليم لشرع الله وأمره ونهيه، فمنهم من لا يقنع بالدليل إلا إذا ظهرت له الحكمة من ذلك التشريع، ومنهم من يكفيه الدليل ويقف عنده" (الشلهوب ١٤١٧ : ٩٤)

من هنا يؤكد (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٢) على أن المعلم يجب عليه أن يحضر المادة العلمية، وأن يكون متقننا لتخصصه حتى " لا ينتصب للتدريس إذا لم يكن أهلاً له، ولا يذكر الدروس من علم لا يعرفه ، فإن ذلك لعب في الدين وازدراء بين الناس ... فالمعلم لا يتقدم لدرس من الدروس إذا لم يكن متقناً له، فإن في ذلك خداعاً للمتعلم وتزويراً للعلم، فهذا ما حذر منه النبي ﷺ بقوله: " المتشبع بما لم يعط كلابس ثوبي زور" (صحيح مسلم، رقم ٢١٣٠) . وهذا مهم جداً في المرحلة الجامعية، حيث جل الطلاب لديهم معارف سابقة، ولهم اهتمامات علمية حول تخصصاتهم، وقد تساعدهم وسائل التقنية الحديثة في تحضير دروسهم مسبقاً ومناقشة الأساتذة فيها.

وقد أكدت التربية المعاصرة على أهمية تمكن المعلم من مادته، " فالمعلم الناجح المتمكن من علمه يمكنه التفاعل مع المتعلمين في جو من الاحترام المتبادل؛ مما يؤدي إلى عدم الخوف من المعلم الخوف نظراً لسلطته وخبراته، فبدلاً من ذلك يحظى من تلاميذه بالحب والتكريم والاحترام " (البوهي : ٢٠٠٢ : ٧٧).

ولقد أشارت معظم البحوث التربوية والنفسية إلى ضرورة إثارة الدافعية للمتعلم، وذلك لبيئز الجهد وتزداد الرغبة لديه في التعلم، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، ولهذا صار إلزاماً على المعلمين إتقان مهارات التدريس الفعال، وكذلك مهارات التحفيز من أجل استثارة انتباه طلابهم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه ومع العمل على

استثارة الدافعية الداخلية للتعلم مع استخدام أساليب الحفز الخارجية المناسبة (التربوي : ٢٠٠٦ : ١٤٦) .

ولهذا فإن المعلم عليه " ضرورة مراعاة دوافع المتعلم وحاجاته وميوله ورغباته في عملية التعلم، لأن تحريك هذه الكوامن الداخلية ومراعاتها فيما يقدم إلى المتعلم من خبرات وفيما يطلب منه أوجه نشاط وفيما يتبع معه طرق وأساليب تجعله أكثر إقبالا على التعلم وأكثر نشاطاً " (الشيباني "١٩٩٨ : ٤٣٨) .

إن أساليب التحفيز وتنوع أساليب التدريس تدفع الأستاذ الجامعي إلى خلق بيئة حوارية في قاعة الدرس (الجدل الأكاديمي) والذي هو مظهر ملازم للتفكير العلمي، وصنع القرارات، وحل المشاكل، والحكم المدروس، والتفكير الناقد، ويحدث الجدل الأكاديمي عندما تكون أفكار شخص ما، ومعلوماته، واستنتاجاته، ونظرياته، وآراؤه متعارضة مع أفكار، ومعلومات، واستنتاجات، ونظريات وآراء الآخرين، ويبحث الطرفان التوصل إلى اتفاق.(جنسون، ٢٠٠٨، ١٠ : ١٨)، وهذا ما تحرص عليه الجامعات المتقدمة في بيئتها التعليمية لتدفع الطالب إلى الإبداع وطرح أفكاره وتصوراتهِ المعرفية على بساط الحوار والمناقشة للوصول إلى قناعات متفق عليها.

ويسعى المعلم لإكساب الطالب المهارات العقلية والعلمية التي تنمي لديه التفكير العلمي الناقد وحب التعلم الذاتي المستمر وممارسته .(وزارة التربية، ١٤٢٧هـ)

٩ - أن يوظف أساليب العقاب والثواب بطرق صحيحة :

تعتبر قضية الثواب والعقاب من القضايا الهامة في العملية التعليمية؛ ولهذا يجب على المعلم أن يكون ملماً بأساليب الثواب والعقاب واستخدامها في الوقت المناسب لها، من هنا كان اهتمام علماء المسلمين بهذه القضية، فكان لهم آراء فيها فقد كان رأي (ابن جماعة) في ذلك عندما يخطأ الطالب أن "يوقفه (المعلم) مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف، لا بتعنيف وتعسف، قاصداً بذلك حسن تربيته وتحسين خلقه وإصلاح شأنه " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٦)

وقد حرص (ابن جماعة) على إرشاد المعلم عند استخدام العقاب للمتعلم، بأن عليه احترام ذواتهم، وذلك بالصبر عليهم والشفقة والرفق بهم، وذلك بقوله: " يعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة ، والإحسان إليه، والصبر على جفائه وما وقع منه، ونقص لا

يكاد يخلو الإنسان عنه ، وسوء الأدب في بعض الأحيان ويبسط عذره بحسب الإمكان " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٦) .

وقد نهى (الآجري) عن تعنيف المتعلمين؛ لأن ذلك له تأثير على شخصية المتعلمين، ويرى أن هذه الطريقة سيئة من الوجهة التربوية؛ لأنها تشعر الطالب بالمهانة والحقارة، وتفقد الثقة بأنفسهم، وتحولهم إلى تلاميذ مستهترين لا يبالون بأي عقاب، وتؤدي إلى عقد نفسية، وتؤدي لنفور التلاميذ من التعليم، ويرى أن يستخدم المعلم مع المتعلم اللطف واللين (عبدالرحمن : ١٩٩١ : ١٣١) .

وقد أشار (القاسبي) إلى أهمية التدرج في عملية العقاب حيث " يبدأ المعلم بالعبوس والاستحياء في الأوقات المناسبة لتقع فيهم موقع الأدب، إلى الضرب في بعض الأحيان بقدر ألا يستهان بالواجب في ذلك الجرم " (عبد الأمير، ١٩٩٠ : ١١١) .

وقد اهتم (ابن جماعة) بالثواب أكثر من العقاب في عملية التعليم، لأن أثره أقوى في تحسين التعلم، فطلب من المعلمين إثابة طلابهم إذا أبدوا سلوكاً يستحق الثواب، فقال: "إذا فرغ الشيخ من درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به يمتحن بها فهمهم، وضبطهم لما شرح لهم ، فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرر الإصابة في جوابه شكره " (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٥٩) .

١٠ - أن يستخدم أساليب التقويم بطرق صحيحة :

لعل من أهم أساليب التقويم التربوي التي تدفع الطالب إلى التفوق والمثابرة ما نسميه بالحوافز والتشجيع المادي والمعنوي، والتي لا غنى عنها لدى المربي الناجح، وهي أمور محببة لدى النفس البشرية، فالإنسان بطبعه يحب الثناء والمدح، وخاصة ممن يظن بهم خيراً كالعلماء والمربين، حيث "يرفع المربي الناشئ عند الأقران والناس، بمدحه أمامهم والثناء على سلوكه، أو بعض الجوانب الموجودة عنده، مع ضرورة علمه وإطلاعه على ذلك، ويكون ذلك أيضاً بتسجيل اسمه في لوحة الشرف إن كان ذلك في المدرسة، أو منحه شهادة تفوق، أو وضع شارات أو نجوم، وهذا خاص بالأطفال الصغار غالباً" (أمين لأوي، ١٤٢٣ : ١٩٢) .

والتنوع في استخدام أساليب التقويم المختلفة تحفز المتعلمين على التحصيل العلمي، وترغبهم في طلب العلم ومداومة المراجعة "في بعض الأوقات بإعادة المحفوظات، ويمتحن

ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغربية، ويختبرهم بمسائل تبني على أصل قرره أو دليل ذكره" (ابن جماعة : ٢٠٠٢ : ٦٠).

وقد ذهب القابسي إلى أن هناك بعض، الطرائق في التقويم قد يلجأ إليها المعلم، وذلك بالتعليم التعاوني بين الطلاب وتقويم بعضهم البعض وكذلك كشف الأخطاء وتعديلها وهذا يرفع الدافعية لدى المتعلمين على المنافسة ومعالجة التقصير وذلك بقوله: " ولا بأس أن يملئ بعضهم على بعض لأن في ذلك منفعة لهم " (عبد الأمير، ١٩٩٠ : ٤٨) .

وقد أكد (الآجري) على دوام عملية تقويم الطلبة لمعرفة مدى فهمهم واستيعابهم للمعرفة أو المهارة التي يهدف المعلم إلى تحقيقها خلال درسه اليومي: "أن يقرأ المعلم آية من القرآن أو جزءاً منه ثم يقرأ الطلاب من بعده ويرشدهم إلى الصواب إذا أخطأوا ، من ثم ينتقل المعلم إلى القراءة الفردية فيطلب من أحد التلاميذ أن يقرأ عليه الدرس ثم يقرأ الآخر، وهكذا حتى يتمكن التلاميذ من الحفظ غيباً" (عبد الرحمن: ١٩٩١ : ١٤١).

١١ - أن يحافظ على وقت الطلاب :

ومما حرصت عليه التربية الإسلامية العناية بالزمن واستغلاله بما يعود على الإنسان بالنفع، والنهي والتحذير من إضاعته فالوقت هو عمر الإنسان، وقد أوضحت الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية أهمية الوقت؛ قال تعالى: (وَالْعَصْرُ * إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ * إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَّصُوا بِالحَقِّ وَتَوَّصُوا بِالصَّبْرِ) [العصر: ١ - ٣] وعن ابن عباس - رضي الله عنهما - : أن النبي ﷺ قال: "تَغْمَتَانِ مَغْبُونٌ فِيهِمَا كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ: الصَّحَّةُ والفَرَاغُ". (البخاري برقم: ٥٩٣٣)

وفي مدرسة النبوة كانت العناية بالوقت من أجل خصائصها، فكان الإرشاد الدائم بأهمية الوقت ووجوب الحفاظ عليه، فعن معاذ بن جبل ؓ: " أن رَسُولَ الله - ﷺ قال : " لا تزول قدما عبد يوم القيامة، حتى يُسأل عن أربع خصال: عن عمره: فيم أفناه؟ وعن شبابه: فيم أبلاه؟ وعن ماله: من أين اكتسبه؟ وفيم أنفق؟ وعن علمه: ماذا عمل فيه؟". (الترمذي برقم: ٢٣٤٠)

ويقول ابن جماعة: "على المعلم أن يحرص على تعليمه وتفهمه ببذل جهده وتقريب المعنى له، من غير إكثار لا يحتمله ذهنه أو بسط لا يبذله حفظه " (ابن جماعة، ٢٠٠٢ هـ، ٥٢)، ويقول: " ينبغي أن لا يطيل الدرس تطويلاً يمل، ولا يقصره تقصيراً يخل، ويراعي في

ذلك مصلحة الحاضرين في الفائدة في التطويل والسؤال " (ابن جماعة، ٢٠٠٢هـ، ٣٨)، ويؤكد ابن خلدون على " تنبيه المتعلم إلى الغرض من التعلم " (١٩٩٨م، ٥٥٥).

١٢ - أن يتحلى بأداب الحوار:

اعتنى الفكر التربوي الإسلامي بأسلوب الحوار لأنه الأقرب إلى الإقناع العقلي وتأكيد منطقية الحجج، وأنه يرفع الشك ويرسخ اليقين، وكذلك كان ﷺ يستخدم في تعليمه أصحابه المحادثة والمناظرة التي يشير إليها أبو غدة (١٤١٦هـ، ص ١٠٠) بقوله: "ومن أساليبه ﷺ في التعليم أنه كان يسلك في بعض الأحيان المحاكمة العقلية على طريقة السؤال والاستجواب، لقطع الباطل من نفس مستحسنة، أو لترسيخ الحق في قلب مستبعده، أو مستغربة". لقد علم النبي ﷺ اختلاف عقول الناس من حيث الفهم وسرعة الاستجابة، أو - بلغة علم النفس - مراعاة الفروق الفردية، فنوع أساليبه تبعاً لذلك.

وحيث إن عقول الناس وقناعاتهم تختلف باختلاف القدرات العقلية؛ لهذا استوجب على المربي أن يستخدم أساليب الإقناع ومنها المناظرة (المجادلة الأكاديمية) حيث " تختلف عقول الناس ومداركهم من حيث الفهم، وسرعة الاستجابة. ويختلف الناس أيضاً من حيث الانقياد والتسليم لشرع الله وأمره ونهيه، فمنهم من لا يقتنع بالدليل إلا إذا ظهرت له الحكمة من ذلك التشريع، ومنهم من يكفيه الدليل ويقف عنده " (الشلهوب ١٤١٧: ٩٤)

ومن تطبيقات أسلوب الحوار واستخدام أساليب الإقناع والمحااجة ما رواه أبو أمامة رضي الله عنه حين قال: (إِنَّ فَتًى شَابًا أَتَى النَّبِيَّ ﷺ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، انْذَنْ لِي بِالزَّنا، فَأَقْبَلَ الْقَوْمُ عَلَيْهِ فَرَجَرُوهُ، قَالُوا: مَهْ مَهْ، فَقَالَ: أَذْنُهُ، فَذَنَا مِنْهُ قَرِيبًا، قَالَ: فَجَلَسَ قَالَ: أَتُحِبُّهُ لَأُمِّكَ؟ قَالَ: لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاكَ، قَالَ: وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لَأُمَّهَاتِهِمْ، قَالَ: أَتُحِبُّهُ لَابْنَتِكَ؟ قَالَ: لَا وَاللَّهِ يَا رَسُولَ اللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاكَ، قَالَ: وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِبَنَاتِهِمْ، قَالَ: أَتُحِبُّهُ لِعَمَّتِكَ؟ قَالَ: لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاكَ، قَالَ: وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِعَمَّاتِهِمْ، قَالَ: أَتُحِبُّهُ لِحَالَاتِكَ؟ قَالَ: لَا وَاللَّهِ جَعَلَنِي اللَّهُ فِدَاكَ، قَالَ: وَلَا النَّاسُ يُحِبُّونَهُ لِحَالَاتِهِمْ، قَالَ: فَوَضَعَ يَدَهُ عَلَيْهِ وَقَالَ: اللَّهُمَّ اغْفِرْ ذَنْبَهُ وَطَهِّرْ قَلْبَهُ وَحَصِّنْ فَرْجَهُ، فَلَمْ يَكُنْ بَعْدَ ذَلِكَ الْفَتَى يَلْتَفِتُ إِلَى شَيْءٍ.) (أحمد، ١٤٢٠هـ، رقم الحديث ٢٢٢٦٥)

" وهنا ألق الرجل وتاب عن هذا الخلق الديني، وتم إقناعه بترك الزنى عن طريق هذا الحوار النبوي، الذي يتضمن قياس معاملة الغير على معاملة النفس، وأن يترك الإنسان أذى الآخرين، ما دام لا يريد أن يؤذيه الآخرون" (النحلاوي ١٤١٧: ٢٣٢)

ففي هذا الموقف التربوي نجد المربي الأعظم الرسول ﷺ يستخدم أسلوب الحوار من أجل الإقناع، " فهنا كان الحوار بين رسول الله ﷺ والشاب في صورة نقاش، حسمه النبي ﷺ بالحجة والبرهان، حتى أقنع الشاب أن ما طلبه لا يقبله أحد لأهله، ثم دعا للفتى بالمغفرة وطهارة القلب وإحسان الفرج، فاستقام أمر الفتى بعد ذلك. وهكذا كان تعليم رسول الله ﷺ، " حيث نجد أنه ﷺ بهذا السلوك التربوي أعطى الشاب ثقة وقرياً منه، وأنه يريد أن يتحدث إليه ويريد حل مشكلته، ولا يريد أن يعنفه ويحقره. بل استخدم ﷺ طريقة الحوار بالأدلة المنطقية، لأن من طبيعة الشاب ألا يقتنع بسرعة، لذلك أعطاه أمثلة واقعية من أهله وعشيرته" (الحمد، ١٤٢٤: ١٨٥)

وهذا الموقف النبوي تحقيق لقوله تعالى : ﴿ اذْفَعْ بِأَلْيِّ هِيَ أَحْسَنُ السَّيِّئَةِ نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَا يَصِفُونَ ﴾ ^(٨٣) . قال الإمام الرازي في تفسيره لهذه الآية : والمعنى الصفح عن إساءتهم ومقابلتها بما أمكن من الإحسان ، حتى إذا اجتمع الصفح والإحسان وبذل الطاقة فيه كانت حسنة مضاعفة بإزاء السيئة" (الرازي ١٠٣/٢٣) .

"والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار في التدريس، واعتبروه أسلوباً مفضلاً مجدياً في التعليم، حيث يقول الزرنوجي: "إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله في الحفظ والتكرار " (غبان، ١٤١٥هـ، ١٢٢)

وليدرك الأستاذ الجامعي " بأن انخراط الطلاب في المناظرات الأكاديمية يعمل على زيادة تحصيل الطلاب واستيعابهم، وعلى رفع مستوى التفكير النقدي لديهم، واستخدام أساليب محاكمة منطقية رفيعة المستوى، إلى جانب تحفيزهم على التعلم ورفع مهاراتهم في التعامل مع النزاعات" (جونسون، ١٤٢٧هـ، ٨)

ولعل استخدام المعلم لبعض المداخل التدريسية كمدخل حل المشكلات أو الاستقصاء والتي هي لب أسلوب الحوارات العلمية، وهي أساليب لا يقتصر دور المعلم عند مجرد إلقاء وتلقين المعلومات للتلاميذ، بل تعطي الفرصة للتلاميذ للوصول إلى المعلومات والمفاهيم المراد

تعلمها بأنفسهم من خلال التفاعل الصحيح بين المعلم والمتعلمين بين المتعلمين وبعضهم بعض، مما يتيح للمعلم فرصة تعديل ما يراه غير مناسب في سلوك ومعارف المتعلمين في الوقت المناسب. (البغدادي، ٢٠٠٣: ٤٥٢)

وقال الزرنوجي: " لا بد لطالب العلم من المذاكرة والمناظرة والمطارحة، فينبغي أن يكون بالإنصات والتأني والتأمل " ،وقال أيضاً: " مطارحة ساعة خير من تكرار شهر" (الزرنوجي، ١٩٨٥م، ٧٣). ويؤكد الزرنوجي على أهمية أسلوب المناظرة في الفكر التربوي الإسلامي فيقول: "لا بد لطالب العلم من المذاكرة والمناظرة والمطارحة، فينبغي أن يكون بالإنصات والتأني والتأمل، فإن المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب: "الحكمة ضالة المؤمن أينما وجدها أخذها " فعلى طالب العلم أن يكون مستفيداً في جميع الأحوال والأوقات من جميع الناس". (الزرنوجي، ١٩٨٥م، ٧٣)

ولقد أشار عدد من المفكرين التربويين في القرن العشرين إلى أهمية الخلاف وقيمه وضرورة استثماره في البيئة التعليمية عن طريق حفزهم إلى ممارسة أسلوب الجدل الأكاديمي (الحوار) لتدعيم وجهات نظرهم والدفاع عما يعتقدونه والبحث في الحجج التي تدعم مواقفهم، وقد بين (Piaget 1950) بأن عدم التوازن في بيئة الطالب المعرفية هو الذي يسبب انتقاله من مرحلة تفكير عقلية إلى مرحلة أخرى.

وأن تكون القضايا المراد التناظر حولها ذات أهمية في حياة التلاميذ، ولهم القدرة على التفكير فيها، وأن تلامس موضوعات حياتية معاشة ومهمة. (فيشر ، ٢٠٠٩ ، جاكسون، ٢٠١٠)

ويؤكد ابن خلدون آراءه عن أيسر الطرق التربوية للحصول على "ملكة العلم" وذلك من خلال إطلاق اللسان بالحوار والمناقشة في المسائل العلمية لأن "فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية يقرب شأنها، ويحصل مرامها" (ابن خلدون، ١٩٩٨: ٨٢/٢).

كما أن الاستماع إلى الطلاب وهم يناقشون الكثير من الأفكار التي يختلفون حولها يعزز في نفوسهم الثقة والاتزان، ويدفعهم إلى تحري الحقيقة والبحث عنها ومحاولة ممارسة الحوار الفكري الناقد، " وقد أشار إلى ذلك واضعو نظريات الخلاف، بأن للخلاف عدة فوائد إيجابية، على أن الخلاف المفاهيمي يخلق فضولاً معرفياً من شأنه أن يحفز البحث عن معلومات جديدة وإعادة صياغة المفاهيم الموجودة لدى الشخص. " (جنسون، ٢٠٠٨، ١: ١)

" ولو لم يكن لحسن الاستماع فائدة إلا الوقوف على فهم حجة صاحبه لكفت ، كيف وقد يدلّه سماع كلامه على بطلانه " (حسن ، ١٩٩٩ : ٧٥٢) .

وقد بينت المواقف التربوية داخل حجرة التعليم أن الخلافات ضمن المجموعة الواحدة تعطي قدراً أكبر من المعلومات وتنوعاً أكثر في الحقائق، وتحدث تغييراً في إبراز المعلومات المعرفية، والتي بدورها تؤدي إلى تغيير في الأحكام. (Vinokur and burnstein 1974)
إن حلقة النقاش (الحوار أو المناظرة) في قاعة الدرس تساعد في تغيير الاتجاهات، حيث إن المشاركين فيها يعيدون تقييم مواقفهم حول القضية، ويدمجون مناقشات خصوصهم مع مواقفهم، وقد أوضح (Lecount 1991) أن المشاركة في الحوار الأكاديمي تؤدي إلى تغيير المواقف أبعد مما يحدث عندما يقرأ الأفراد عن القضية فور انتهاء النقاش .
وكذلك تبين أيضاً أن الأقران والزملاء قد يكونون أكثر فعالية في نقل المعلومات وتعليمها لأقرانهم من المدرب المختص. (Fisher,1969,Sarbin)

ومن المعلوم بأن إتقان عضو الهيئة التدريسية للخبرات التعليمية في إدارة الحوار والتعليم التعاوني يساعد الطالب على التحصيل المعرفي والقدرة على البحث والتمحيص، وكذلك فهم مواقف الآخرين وقناعاتهم، فلقد " تبين أن الأفراد المشاركين في الجدل الأكاديمي لديهم الدافع لمعرفة مواقف الآخرين وتطوير نوع الفهم والتقدير لهم، وإن محاولة فهم المواقف المخالفة تعطي نتائج إيجابية، فالأفراد المشاركون في عملية الجدل عملوا على تطوير نوع من الفهم لمواقف الآخرين بشكل أكثر دقة من الأشخاص المشاركين في نقاشات غير جدلية". (Johnson .1980)

وبأن " الحوار القوي المؤثر والمسلح بالعلم والمنطق وفن الإقناع طاقة من الطاقات الفردية والاجتماعية قد تكون أكثر تأثيراً من قوة الأسلحة والعتاد والمال والجاه. " (يالجن، ١٤٢٤، ٢٦)

١٣ - أن يحرص على الجدية في البحث العلمي :

إن على أساتذة التعليم العالي اليوم أن ينهجوا نهج علماء الإسلام، وأن يتحلوا بأخلاقهم في البحث العلمي وفي صياغتهم لأفكارهم وثقافتهم وتصرفاتهم وفق الأصول الشرعية الكلية حتى تأخذ الصفة الدينية التي تستمد شرعيتها من عقيدة التوحيد، وينقلوا هذه التصورات إلى طلابهم في مجال البحث العلمي.

إن الهدف الأول من البحث هو التعبد لله تعالى بهذا العمل، ويعتبر مبدأ التوحيد الضابط الأساسي لكل ما هو إسلامي، ومنطلق البحث العلمي في الإسلام تربويا كان أو غير تربوي، وطبقا لهذا المبدأ على الباحث أن يتوجه بكل جهد مبذول نحو الخالق عز وجل، ليحقق العبودية الكاملة لله تعالى. (أبو العينين ، ١٦)

إن هدف البحث في المعرفة- أياً كانت اجتماعية أو تربوية أو علمية أو حيوية - وفي علم اجتماع التربية خاصة هي كشف سنن الله تعالى الماثلة في الوجود كله، والاستفادة منها في تسخير ما خلق الله في الأرض والسماء لمصلحة الإنسان، هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَىٰ إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ ۚ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴿٢٩﴾ (البقرة ٠٢٩)

ولقد ضرب علماء الإسلام أروع الأمثلة في التقيد بمنهجية البحث، فهذا جابر بن عبد الله الأنصاري ؓ يحدثنا عن رحلته في طلب حديث واحد فيقول: بلغني عن رجل من أصحاب رسول الله ﷺ حديث سمعه عن رسول الله ﷺ لم أسمعه منه قال: " فابتعت بعيرا فشددت عليه رحلي، فسرت إليه شهراً حتى أتيت الشام ، فإذا هو عبد الله بن أنيس الأنصاري، فقلت للبواب: قل له: جابر على الباب، فقال: ابن عبد الله؟ قلت: نعم، فخرج يطأ ثوبه فاعتنقني واعتنقته، فقلت له: حديث بلغني عنك سمعته من رسول الله ﷺ في القصاص، فخشيت أن تموت أو أموت قبل أن أسمعه ٠٠ الحديث " (البغدادى، ١٣٩٥ : ١٩٦)

وفي سنن الدارمي أن من أصحاب الرسول ﷺ من كان يرحل في ضبط حديث سمعه من رسول الله ﷺ والتأكد من إتقانه له، قال عبد الله بن بريدة: " إن رجلاً من أصحاب النبي ﷺ رحل إلى فضالة بن عبيد وهو بمصر فقدم عليه وهو يمد لناقة له . فقال: مرحبا . فقال: أما إني لم آتك زائراً ولكن سمعت أنا وأنت حديثاً من رسول الله ﷺ رجوت أن يكون عندك علم، قال: ما هو ؟ قال: كذا وكذا . " (البغدادى، ١٣٩٥ : ١٩٦)

والحقيقة فالمسلمون هم أول من عرف أسلوب التجريب في العلم ، وكان ذلك بدافع من الدين الإسلامي الذي شجع العلم وقدر العلماء، ودعا إلى التأمل والتفكير والتجريب، ولكون الإسلام مشجعاً للعلم على أساس البحث والتجريب والتثبت واليقين، فهو لا يقر

الظنون والشكوك والتخرصات، وينفي كل الاعتقادات الباطلة التي لا سند لها من العلم والشرع، وتتنافى مع المنهج العلمي الصحيح . (أبو يحيى، ١٤٢٢: ١٤٥)

وعلى الأستاذ الجامعي أن يغرس في نفوس طلابه الأمانة العلمية والصدق في المعرفة، فالباحث مطالب بالأمانة حين يختار الموضوع المراد بحثه، وحاجة المجتمع إليه، كما أنه أمين في خطوات البحث، وأمين عند الاستعانة بجهد غيره، وأن لا ينكرهم ولا يغطهم حقهم، وأن ينسب الفضل إلى أهله، وأن لا تأخذه في الحق لومة لائم، وأن يكون أميناً في عرض نتائج بحثه والحلول المناسبة له، وأن لا يخدع ويزيف على الأمة نتائج بحثه، مما ستكون عواقبه وخيمة، فكل مسلم مؤتمن، وعلى ثغر من ثغور الإسلام، فيجب عليه أن يكون حصيناً في بحثه وعلمه .

وللأسف أن تجد هناك ثلة من الباحثين يخضعون لأهداف دينية ، و لمؤسسات هدفها تزييف الحقائق من أجل أغراض خاصة، " وهذه الأغراض الخبيثة تخفى على أكثر الناس من خلال البحوث، ويحسنون الظن بهؤلاء الباحثين بسبب انتسابهم للعلم ودوائره، مع أنهم من أنواع المجرمين المستترين المستأجرين لمثل هذه الأغراض. أضف إلى هذا أن الباحثين لا يتمتعون جميعهم بالاستقامة والأمانة التي يستوجبها البحث العلمي . (المبارك، ١٣٩٧: ٢٩-٣٠)

" إن التزام الأمانة العلمية يعود إليها هذا الإنتاج الرائع والضخم الذي تفرد به علماء المسلمين ، وكانت هذه الصفة وغيرها من أخلاقيات البحث محددات المنهجية العلمية عند علماء المسلمين " . (عبد العال، ١٩٨٧: ٥٨)

" وليكن قصده - المتعلم - في كل علم يتحراه الترقى إلى ما هو فوقه، فينبغي ألا يحكم على علم بالفساد لوقوع الخلاف فيه، ولا يخطئ واحداً أو آحاداً فيه، ولا بمخالفتهم موجب علمهم بالعمل، فترى جماعة تركوا النظر في العقلية والفقهيات، متعللين فيها بأنه لو كان أصلاً لأدركه أربابها، وترى طائفة يعتقدون بطلان الطب لخطأ شاهده من طبيب، وطائفة اعتقدوا بطلانه لخطأ اتفق لآخر . ولكل خطأ، بل ينبغي أن يعرف الشيء في نفسه، فلا كل علم يستقل بالإحاطة به كل شخص " . (الغزالي، ١٤٠٦: ١/٦٦)

وأكد الحسين اليماني أن من أهم خصائص العالم والمعلم هو " الاشتغال بالتصنيف والجمع والتأليف، لكن مع تمام الفضيلة وكمال الأهلية فإنه يطلع على حقائق الفنون ودقائق

العلوم للاحتياج إلى كثرة التفتيش والمطالعة والتنقيب والمراجعة، وهو كما قال الخطيب البغدادي: يثبت الحفظ، ويذكر القلب، ويشحذ الطبع، ويجيد البيان، ويكسب جميل الذكر وجزيل الأجر، ويخلده إلى آخر الدهر " (٥/١)

وكذلك حدد اليماني مجالات البحث العلمي حسب حاجة المجتمع إليها، أن تكون موضوعاتها ذات أصالة وابتكار، ولهذا أكد بأن " الأولى أن يعتني بما يعم نفعه وتكثر الحاجة إليه، وليكن اعتناؤه بما لم يسبق إلى تصنيفه، بأن لا يكون ثم ما يغني عن تصنيفه في جميع أساليبه، وليتحرر إيضاح العبارة في تأليفه معرضاً عن التطويل الممل، والإيجاز المخل، مع إعطاء كل مصنف ما يليق به، ولا يخرج تصنيفه من يده قبل تهذيبه وتكرير النظر فيه وترتيبه، ومن الناس من ينكر التصنيف والتأليف في هذا الزمان على من ظهرت أهليته وعرفت معرفته، ولا وجه لهذا الإنكار إلا التنافس من أهل الأعصار " (٥/١)

الإجابة على التساؤل الثالث:

وينص: "ما مدى تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا؟"، وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة كا ٢ للدرجات الخام لأفراد العينة على محور المقومات المهنية من الاستبانة المستخدمة في الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) يوضح قيمة كا ٢ للدرجات الخام لأفراد العينة على محور المقومات المهنية

٢ كا	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
٧٤.٢٥	٤١	٠.٠١	دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٤) والذي يوضح قيمة كا ٢ للدرجات الخام لأفراد العينة على محور المقومات المهنية نجد أن قيمة كا ٢ قد بلغت (٧٤.٢٥) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وقد يرجع ذلك إلى أن جامعة أم القرى التي تنتمي إليها عينة البحث لديها معايير وخطط للتنمية المهنية لأساتذة الجامعة.

الإجابة على التساؤل الرابع:

وينص: "ما مدى تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية في ضوء آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا؟"، وللإجابة

على هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة كا ٢ للدرجات الخام لأفراد العينة على محور المقومات المهنية من الاستبانة المستخدمة في الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) يوضح قيمة كا ٢ للدرجات الخام لأفراد العينة على محور المقومات الشخصية

٢ كا	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
١٥٦.٨١	٣٧	٠.٠١	دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٥) والذي يوضح قيمة كا ٢ للدرجات الخام لأفراد العينة على محور المقومات الشخصية نجد أن قيمة كا ٢ قد بلغت (١٥٦.٨١) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وقد يرجع ذلك إلى أن جامعة أم القرى التي تنتمي إليها عينة البحث لديها معايير لانتقاء أساتذة الجامعة .

الإجابة على التساؤل الخامس:

وينص: "هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية باختلاف التخصص؟"، وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين لدرجات أفراد العينة على محور المقومات الشخصية من الاستبانة المستخدمة في الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

يوضح قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين لدرجات أفراد العينة على محور المقومات الشخصية

المقومات الشخصية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	٢٢٧٥.٤٠	٥	٤٥٥.٠٨	١.٨٤	غير دالة
داخل المجموعات	٢٩٤٠.٢٥	١١٩	٢٤٧.٠٨		
المجموع الكلي	٣١٦٧٧.٦٥	١٢٤			

بالنظر إلى الجدول السابق (٦) نجد أن قيمة (ف) لا تتجاوز (١.٨٤) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً وهذا يدلنا على عدم اختلاف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية باختلاف التخصص .

الإجابة على التساؤل السادس:

وينص: "هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية باختلاف التخصص؟" وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث

بحساب قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين لدرجات أفراد العينة على محور المقومات المهنية من الاستبانة المستخدمة في الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

يوضح قيمة (ف) الناتجة عن تحليل التباين لدرجات أفراد العينة على محور المقومات المهنية

المقومات المهنية	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدالة
بين المجموعات	١١٨٤.١٩	٥	٢٣٦.٨٤	٢.٠٣	غير دالة
داخل المجموعات	١٣٨٦٢.٦١	١١٩	١١٦.٤٩		
المجموع الكلي	١٥٠٤٦.٨	١٢٤			

بالنظر إلى الجدول السابق (٧) نجد أن قيمة (ف) لا تتجاوز (١.٨٤) وهذه القيمة

غير دالة إحصائياً وهذا يدلنا على عدم اختلاف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية باختلاف التخصص .

الإجابة على التساؤل السابع:

وينص: "هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير / دكتوراه)؟"، وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور المقومات الشخصية من الاستبانة المستخدمة في الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

يوضح قيمة (ت) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور المقومات الشخصية

المتغير	طلاب الماجستير ن = ٤٧		طلاب الدكتوراه ن = ٧٨		د. ح	ت	الدالة
	م	ع	م	ع			
المقومات الشخصية	٨٥.٠٤	١٨.٨٢	٨٩.٩٥	١٣.٨	١٢٣	١.٦٦	غير دالة

بالنظر إلى الجدول السابق (٨) نجد أن قيمة (ت) لا تتجاوز (١.٦٦) وهذه القيمة

غير دالة إحصائياً وهذا يدلنا على عدم اختلاف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات الشخصية باختلاف المستوى التعليمي.

الإجابة على التساؤل الثامن:

وينص: "هل تختلف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية باختلاف المستوى الدراسي (ماجستير / دكتوراه)؟"، وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بحساب قيمة (ت) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور المقومات الشخصية من الاستبانة المستخدمة في الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

يوضح قيمة (ت) بين متوسطات درجات أفراد العينة على محور المقومات المهنية

المتغير	طلاب الماجستير		طلاب الدكتوراه		د. ح	ت	الدالة
	م	ع	م	ع			
المقومات المهنية	٨٥.٢٣	١٢.٧٥	٩١.٨٥	٩.٠٤	١٢٣	٣.٣٦	٠.٠١

بالنظر إلى الجدول السابق (٩) نجد أن قيمة (ت) قد بلغت (٣.٣٦) وهذه القيمة دالة إحصائياً وهذا يدلنا على اختلاف وجهة نظر أفراد العينة في درجة تحلي عضو هيئة التدريس الجامعي بالمقومات المهنية باختلاف المستوى التعليمي لصالح طلاب الدكتوراه. وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الدكتوراه أصبحوا أكثر نضجاً من الناحية العلمية من طلاب الماجستير وبالتالي فهم أكثر قدرة على النقد من طلاب الماجستير.

النتائج والتوصيات:

توصلت الدراسة في جانبها الميداني إلى النتائج التالية:

١. أن أفراد عينة الدراسة يوافقون بصورة عامة على تحلي أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة أم القرى بآداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.
٢. جاء المحور الأول: "الآداب المرتبطة بالكفايات الشخصية لعضو هيئة التدريس" في المرتبة الأولى في درجة الموافقة، في حين جاء المحور الثاني: "الآداب المرتبطة بالكفايات المهنية لعضو هيئة التدريس" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة.
٣. جاءت العبارات الأربع التي احتلت المراتب الأولى في المحور الأول "الآداب المرتبطة بالكفايات الشخصية لعضو هيئة التدريس" كما يلي: "يحافظ عضو هيئة التدريس على مظهره"، و "يحافظ عضو هيئة التدريس على شعائره دينه"، و "يلتزم عضو هيئة التدريس بالصدق في حديثه"، و "يثني بالخير على أهل الفضل عليه من علماء ومعلمين".

٤. جاءت العبارات الأربع التي احتلت المراتب الأولى في المحور الثاني "الآداب المرتبطة بالكفايات المهنية لعضو هيئة التدريس" كما يلي: "يحث عضو هيئة التدريس طلابه على طلب العلم"، "يسدي عضو هيئة التدريس النصيحة للمتعلم"، "يتقن عضو هيئة التدريس إدارة الصف"، "يعامل عضو هيئة التدريس طلابه بحسن الخلق".

٥. جاءت العبارتان الأخيرتان في المحور الثاني "الآداب المرتبطة بالكفايات المهنية لعضو هيئة التدريس"، واللذان كانت وجهات نظر أفراد العينة تجاه تحلي أعضاء هيئة التدريس بهما محايدة، كما يلي: "يستخدم عضو هيئة التدريس الوسائل التعليمية المعينة في الشرح"، "ينوع عضو هيئة التدريس في أساليب التعليم".

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول كل محور من محاور الاستبانة، والاستبانة مجملة، تعزى لمتغير المرحلة العلمية.

٧. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة في المحور الأول "الآداب المرتبطة بالكفايات الشخصية لعضو هيئة التدريس"، وفي إجمالي محاور الاستبانة، تعزى لمتغير القسم العلمي، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الدراسات العليا من قسم التربية الرياضية.

٨. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة في المحور الثاني "الآداب المرتبطة بالكفايات المهنية لعضو هيئة التدريس" تعزى لمتغير القسم العلمي، وكانت الفروق في اتجاه طلاب الدراسات العليا من قسم التربية الفنية.

التوصيات :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في جانبها الميداني، يوصي الباحث بما يلي:

- ١- تكثيف الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، والتي تتضمن اكتساب مهارات توظيف سيكولوجية التعليم في التدريس، والتعرف على خصائص الطالب الجامعي، والفروق الفردية وتطبيقاتها في العملية التعليمية.

- ٢- تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة باختيار الوسائل التعليمية المناسبة للتدريس الجامعي، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على مهارات إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم.
- ٣- العمل على تجهيز القاعات باحتياجاتها من الأجهزة والتقنيات التي تواكب تطلعات المجتمع الجامعي من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- ٤- توفير الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام إستراتيجيات وطرائق التدريس الجامعي، والاطلاع على كل ما هو جديد في هذا المجال.
- ٥- تكثيف الدورات التدريبية المتعلقة بالتقويم الجامعي، والتي تتضمن الإلمام بأساليب التقويم الشامل للطلاب الجامعي، وتقويم نواتج التعلم.

المراجع

- ١- القرآن الكريم.
- ٢- ابن الجوزي ، القصاص والمذكرين ، تحقيق ، محمد لطفي الصباغ ، المكتب الإسلامي، دمشق .
- ٣- ابن جماعة بدرالدين (٢٠٠٢) تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، تحقيق السيد محمد هاشم الندوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان.
- ٤- ابن حجر ، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (١٤١٠هـ) (فتح الباري شرح صحيح البخاري ، تحقيق الشيخ عبد العزيز بن باز ، دار الكتب العلمية بيروت .
- ٥- ابن حجر ، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني، تهذيب التهذيب، مصورة دار صادر، بيروت (د ت).
- ٦- ابن حنبل ، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل، (١٤٢٠هـ) ، مسند أحمد ، تحقيق شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، الناشر مؤسسة الرسالة، بيروت.
- ٧- ابن خلدون، عبد الرحمن.(١٣٨٥هـ) المقدمة ، تحقيق علي عبد الواحد. القاهرة: بدون اسم الناشر.
- ٨- ابن خلكان : أبو العباس أحمد بن محمد بن أبي بكر (١٣٩٨هـ) وفيات الأعيان وأنباء الزمان ، تحقيق إحسان عباس ، دار صادر.
- ٩- ابن رجب، أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد بن رجب ، (١٤٠٨هـ) ، جامع العلوم والحكم ، الطبعة الأولى ، الناشر : دار المعرفة ، بيروت.
- ١٠- ابن سحنون ، عبدالسلام بن سعيد بن حبيب (١٩٧٢م) آداب المعلمين ، تحقيق حسن حسني عبد الوهاب، دار الكتب الشرقية .
- ١١- ابن سعد ، محمد بن سعد بن منيع البصري (١٤١٨هـ) الطبقات الكبرى ، دار الكتب العلمية . تحقيق : محمد بن عبد القادر عطا ، ط الثانية ، بيروت .
- ١٢- ابن عبد البر ، يوسف بن عبد البر القرطبي، بهجة المجالس وأنس المجالس ، تحقيق محمد الخولي ، دار الكتب العلمية بيروت ، ط الأولى.
- ١٣- ابن عبد البر: يوسف بن عبد البر القرطبي (١٤١٥هـ) (جامع بيان العلم وفضله ، ط الأولى ، مؤسسة الكتب الثقافية ، بيروت .
- ١٤- ابن قتيبة، (١٩٣٠م) عيون الأخبار، دار الكتب المصرية، القاهرة .

- ١٥- أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي ، (١٣٨٦هـ) سنن الدارقطني ، تصحيح وتخرّيج عبد الله هاشم المدني، الناشر: شركة الطباعة الفنية المتحدة بالمدينة المنورة .
- ١٦- أبو داود: سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي ، سنن أبي داود ، الناشر : دار الفكر ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد (د ت).
- ١٧- محمد أبو يحيى، وآخرون (١٤٢٢هـ) الثقافة الإسلامية، ثقافة المسلم وتحديات العصر ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط الثالثة ، الأردن .
- ١٨- الآجري، أبو بكر محمد بن الحسين(١٤٠٤هـ) أخلاق العلماء ، تحقيق فاروق حمادة، ط الثانية دار الثقافة .
- ١٩- الآجري، أبو بكر محمد بن الحسين (١٩٨٣م) الشريعة، تحقيق محمد حامد الفقي، دار الكتب العلمية، بيروت .
- ٢٠- الأسمرى ، عبدالله بن حلفان ، (١٤٢٦هـ) آداب المعلم في صدر الإسلام، دار الرشد الرياض
- ٢١- أمين لأوي، أصول التربية الإسلامية،(١٤٢٣هـ) دار ابن الجوزي، ط الأولى، الدمام.
- ٢٢- البخاري، محمد بن إسماعيل - الجامع الصحيح مع فتح الباري ، تحقيق الشيخ عبد العزيز بن باز - المكتبة السلفية.
- ٢٣- البغدادي، الإمام الخطيب أحمد بن علي بن ثابت (١٤٠٣هـ) الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ، تحقيق محمود الطحان . مكتبة المعارف ، الرياض
- ٢٤- البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت الخطيب (١٣٩٥هـ) الرحلة في طلب الحديث تحقيق، نور الدين عتر ، دار الكتب العلمية ، بيروت .
- ٢٥- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن عبد الله ،(١٤١٢هـ) السنن الصغير للبيهقي ، تحقيق عبد السلام عبد الشافي، أحمد قباني، صدرت عن دار الكتب العلمية ببيروت.
- ٢٦- البيهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن عبد الله (١٤١٤هـ، ١٩٩٤م) سنن البيهقي الكبرى ، الناشر : مكتبة دار الباز ، مكة المكرمة ، تحقيق : محمد عبد القادر عطا .
- ٢٧- الترتوري، محمد عوض والقضاة، محمد فرحان (٢٠٠٦م). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للطباعة والنشر، عمان .
- ٢٨- الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة ، الجامع (السنن) مع عارضة الأحوذى ، دار الكتاب العربي ، بيروت . د،ت .

- ٢٩- جاكسون، روبين ، (٢٠١٠م) ، لا تعمل أكثر من طلبتك .. أبدا..! ، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض.
- ٣٠- جونسون ، ديفيد وجونسون،(١٤٢٧هـ) تعليم الطلاب ليكونوا صناع سلام، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الدمام .
- ٣١- الحاكم النيسابوري: أبو عبد الله محمد بن عبد الله ، المستدرك على الصحيحين ، دار المعرفة ومكتبة المطبوعات الإسلامية ، محمد الأمين ، بيروت .
- ٣٢- الحجاجي ،حسن (١٩٩٦م) الفكر التربوي عند ابن رجب الحنبلي، دار الأندلس الخضراء، جدة.
- ٣٣- حسن ، عثمان علي(١٤٢٠هـ-١٩٩٩م)منهج الجدل والمناظرة في تقرير مسائل الاعتقاد ، ط الأولى ، دار إشبيليا الرياض بالسعودية .
- ٣٤- الدارمي عبدالله بن عبد الرحمن بن الفضل (١٤٠٤هـ) : سنن الدارمي، تحقيق السيد المدني وفيصل آباد ، الرياض ، الرئاسة العامة لإدارة البحوث العلمية .
- ٣٥- الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان،(١٤١٣هـ) سير أعلام النبلاء ، ط التاسعة، مؤسسة الرسالة بيروت .
- ٣٦- الزرنوجي، برهان الإسلام (١٤٠١هـ) كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم، تحقيق ،مروان قباني، المكتب الإسلامي، لبنان.
- ٣٧- السمعاني، عبدالكريم محمد (١٤١٤هـ) أدب الإملاء، تحقيق ودراسة أحمد محمد عبدالرحمن محمود، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، في جامعة أم القرى، بمكة المكرمة .
- ٣٨- السيوطي ، جامع الأحاديث ، جمع الجوامع أو الجامع الكبير للسيوطي المصدر : موقع ملتقى أهل الحديث ، <http://www.ahlalhdeth.com> ،
- ٣٩- شمس الدين ، عبد الأمير(١٩٩٠م) الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي ، الشركة العالمية للكتاب، بيروت .
- ٤٠- العايش، عبدالله بن حلفان، (٢٠١١م)الفكر التربوي عند أحمد بن محمد بن حجر الهيثمي من خلال رسالته"تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال" تحقيق ودراسة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ج٥، ٢٠٤، ٢٠١١)
- ٤١- عبد الرحمن النحلاوي (١٩٨٣م٠) أصول التربية الإسلامية، ط٢، دار الفكر المعاصر، بيروت .
- ٤٢- عبد العال ، حسن إبراهيم ،(١٤١٥هـ)فن التعليم عند ابن جماعة ، مكتب التربية العربي بدول الخليج العربي ، الرياض .

- ٤٣- عبدالرحمن ، عبدالرؤوف (١٩٨٨م) " أخلاق العالم والمتعلم عند أبي بكر الآجري " رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- ٤٤- حسن إبراهيم عبد العال (١٤٠٨هـ-١٩٨٧م)مهارات البحث التربوي عند الإمام النووي ، رسالة الخليج العربي ، ع٢٤-١٤٠٨هـ-١٩٨٧م. مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .
- ٤٥- غبان ، محروس أحمد إبراهيم، وآخرون (١٤١٥ هـ) أصول التربية الإسلامية ، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، الرياض .
- ٤٦- عبدالسلام، رحاب بنت (١٤٢٥هـ) آداب المعلم والمتعلم عند الانمة الأربعة: بحث مكمّل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، (غير منشور) كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة .
- ٤٧- الغزالي، أبو حامد بن محمد (١٤٠٦هـ) إحياء علوم الدين . دار الكتب العلمية ، بيروت ط الأولى .
- ٤٨- غفوري ، آمال (١٩٨٧م) " العلاقة الاجتماعية والمهنية بين المعلم والمتعلم في ضوء الحديث الشريف " رسالة ماجستير، مكة : جامعة أم القرى.
- ٤٩- الفاكهي: محمد بن إسحاق (١٤١٤هـ) أخبار مكة ، تحقيق، عبد الملك بن دهيش، ط الثانية، دار خضر، بيروت.
- ٥٠- فريري ، باولو (٢٠٠٤م) المعلمون بناء ثقافة ،ترجمة حامد عمار ،وآخرون، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.
- ٥١- فيشر، دوجلاس وآخرون ، (٢٠٠٩م) ، خمسون إستراتيجية لتعلم وتقييم المحتوى الدراسي للطلاب، ترجمة د/ عبد الله حمد السريع ، الناشر، إدارة النشر العلمي والمطابع ، جامعة الملك سعود ، ط الأولى، الرياض.
- ٥٢- القابسي ، أبو الحسن علي بن محمد خلف،(١٩٨٦م) الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين أحكام المعلمين والمتعلمين، تحقيق أحمد خالد، الناشر: الشركة التونسية للتوزيع، الطبعة: الأولى .
- ٥٣- القرضاوي: يوسف(١٤١٧هـ) الرسول والعلم ، مؤسسة الرسالة . بيروت ط السابعة .
- ٥٤- القرطبي: محمد بن مكي بن أبي طالب (١٤٠٢هـ) كتاب التبصرة في القراءات السبع ، تحقيق . محمد غيث الندوي، الدار السلفية ، بومباي الهند ط الثانية .
- ٥٥- الكاندهلوي: محمد يوسف (١٤٠٣هـ) حياة الصحابة ، تحقيق نايف العباس ،ومحمد على دولة، جار القلم، ط الثانية، دمشق .

- ٥٦- الشيباني ، عمر التوم (١٩٨٨م) فلسفة التربية الإسلامية ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا.
- ٥٧- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠١ب) : رؤى مستقبلية فى تحديث منظومة التعليم ، القاهرة ، الإنجلو المصرية .
- ٥٨- المحميد، عبدالعزيز (١٤٢٧ هـ) أخلاقيات مهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي، بحث قدم في اللقاء السنوي الثالث ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(حستن) ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض .
- ٥٩- مرسي ، محمد منير . (١٩٩٣م) . تاريخ التربية في الشرق والغرب . القاهرة : عالم الكتب .
- ٦٠- مسلم ، أبو الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري (١٤١٦ هـ) دار ابن حزم، بيروت ، ط الأولى.
- ٦١- معيوض العصيمي (١٤١١ هـ): آداب المعلم والمتعلم عند صحيح مسلم الإمام العلمي من خلال كتابه المعيد في أدب المفيد والمستفيد، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، (غير منشور) كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة .
- ٦٢- التازي ، عبد الهادي المغراوي،(١٤٠٧ هـ) وفكره التربوي من خلال كتابه " جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض بين المعلمين وابعاء الصبيان " الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- ٦٣- المبارك ، محمد (١٣٩٧هـ)، نحو صياغة إسلامية لعلم الاجتماع ، مجلة المسلم المعاصر ، ١٢ع-١٣٩٧هـ.
- ٦٤- المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي(١٤١٧هـ) الترغيب والترهيب من الحديث الشريف، دار ابن كثير، دمشق ط الثانية.
- ٦٥- النفيعي، مطلق هلال (١٤١٦هـ) : آداب المعلم والمتعلم عند بعض المفكرين المسلمين، بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في التربية الإسلامية والمقارنة، (غير منشور) كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة .
- ٦٦- النووي: أبو يحيى زكريا (١٣٩٢هـ) شرح صحيح مسلم، دار إحياء التراث العربي ، بيروت .
- ٦٧- يالجن ، مقداد . الأخلاقيات الإسلامية الفعالة للمعلم والمتعلم وآثارها على النجاح والتقدم العلمي ، الرياض : دار عالم الكتب ، ١٤١٦ هـ .
- ٦٨- وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧هـ) ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الرياض.
- ٦٩- علي خليل أبو العينين، منهجية البحث في التربية الإسلامية، المرجع السابق .

- 71- Piaget,J, (1950) the psychology of intelligence (2nd ed.) Glencoe,IL :The Free Press.
- 72- Lecount,J.,Maruyama, G.,Petersen, R., & Basset, F, (1991, April) Minority empowerment strategies.Paper presented.
- 73- Vinokur,A& Bumstein,E (1974) Effects of Partial shared persuasive arguments on group- induced shifts. Journal of Personality and social Psychology,29, 303-315.
- 74- Fisher ,R, (1969) An each one teach one approach to music notation, Grade Teacher,86,120.
- 75- Johnson,D .W (19980) Group processes: Influences of student-student interaction on school outcomes. New York: Academic Press.



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

كلية التربية
المجلة التربوية

فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم
على التعليم المعزز بالحاسوب في
التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات
الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين
عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة
المتوسطة .

إعداد

دكتور / سمير محمد عقل عقيلي
دكتورة. قيس نعيم سليم عصفور

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية - جامعة الطائف

أستاذ التربية الخاصة المساعد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية - جامعة سوهاج

١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

المجلة التربوية
والأربعون - يوليو ٢٠١٥م
الطائف

مقدمة البحث

تعتبر الإعاقة العقلية **Mental Retardation** أو كما يطلق عليها أيضاً **Intellectual Disabilities** من أشد وأصعب مشكلات التي يمكن أن تواجه الأسرة والمجتمع، ووجود معاق عقلياً داخل الأسرة يؤثر على حياة أفراد هذه الأسرة تأثيراً كبيراً ، لذلك كان الاهتمام من قبل المجتمعات والمنظمات والهيئات بفئات التربية الخاصة بعامة وفئة المعاقين عقلياً بخاصة في محاولة للتقليل من الآثار المترتبة عن الإعاقة العقلية على الأسرة والمجتمع من خلال الرعاية والاهتمام وتقديم خدمات التعليم والتأهيل.

ويقدم التعليم للمعاقين عقلياً في معاهد ومدارس التربية الفكرية، وأيضاً في فصول ملحقة بالمدارس العادية تسمى فصول الدمج تقدم العديد من البرامج التعليمية لهذه الفئة، وتهدف هذه البرامج إلى تقديم مختلف المعلومات والمهارات والجوانب الوجدانية التي تلبي احتياجات المعاقين عقلياً من خلال استخدام طرق واستراتيجيات التدريس التي تتناسب وطبيعة إعاقاتهم.

وتعتبر فئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم **Mental Retardation who are capable to Learn** من أعلى فئات الإعاقة العقلية في مستوى الذكاء لذلك اهتمت المملكة العربية السعودية بهذه الفئة من خلال إنشاء فصول الدمج في المدارس العادية لتعليمهم الجوانب الأكاديمية والمهارات المختلفة.

والعلوم أحد المجالات الأكاديمية التي ينبغي الاهتمام بها مع هذه الفئة، فالاتجاهات الحديثة في التربية العلمية تنادي بأن يكون العلم للجميع كهدف أساسي في مشروع ٢٠٦١ (Project 2061)؛ حيث ينبغي تعليمهم المعلومات والمهارات التي يحتاجونها للاستفادة منها في حياتهم (Jimenez & Browder & Courtade, 2009: pp 33-34)، ويوضح (Steele, 2005: p51) أن ذوي الإعاقات ومنهم المعاقين عقلياً يمكن أن يتعلموا العلوم في المدرسة إذا توافر المعلمون المتخصصون والاستراتيجيات المناسبة والمحتوى الملائم، كما يحتاج المعاقون عقلياً إلى تكيف وتعديل في محتوى العلوم لكي يتناسب ومشكلاتهم واحتياجاتهم (Stav-rous-si et all, 2010: p103).

وبرامج العلوم يمكن أن تقدم للمعاقين عقلياً معلومات ومهارات يمكن أن تساهم بشكل كبير في معرفة البيئة والصحة، لذلك تتنوع اهداف تعليم العلوم لهذه الفئة ومن هذه الأهداف إكسابهم المعلومات بصورة وظيفية، فالمعاقين عقلياً يمكنهم تعلم المعلومات والمفاهيم العلمية من خلال استخدام المعالجات التعليمية المناسبة، Jimenez & Browder & Courtade, (2009: p 33).

ومن أهداف تعليم المعاقين عقلياً تنمية المهارات الحياتية من خلال البرامج التعليمية التي يمكن تقديمها لهذه الفئة ؛ إذ ان تنميتها ينمي قدراتهم في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة، وقد أوضح (Ayres; Mechling & Sansosti, 2013: p260) أن المهارات الحياتية لذوي الإعاقة العقلية هي تلك المهارات اللازمة لتحقيق الحياة المنتجة وإذا قل توافر هذه المهارات يمنع المعاق عقلياً من التعامل المستقل داخل مجتمعه، لذلك يعتبر الاهتمام بهذه المهارات من الأمور الضرورية للمعاقين عقلياً.

ويأتي الوعي الصحي كأحد الأهداف الهامة لذوي الإعاقة العقلية لما له من أهمية في حياتهم، والوعي الصحي هو الإلمام بالحقائق والمعلومات الصحية واحساسهم بالمسئولية نحو صحتهم وصحة غيرهم (محمد، ٢٠١٠: ص٦).

ولتحقيق الأهداف السابقة لابد من اختيار الاستراتيجيات التعليمية الملائمة للمعاقين عقلياً وتكييفها بما يناسب قدراتهم، ويعتبر التعليم المعزز بالحاسوب Computer Assisted instruction من المداخل التدريسية التي يمكن أن يكون لها فاعلية في تعليم المعاقين عقلياً ، فقد أثبتت العديد من الدراسات فاعليته في تعليم العاديين وأيضاً ذوي الاحتياجات الخاصة؛ حيث أوضح شعير (٢٠٠٠: ص ٢٠) أن الحاسوب من التقنيات التربوية الحديثة التي أثبتت فعاليتها في تعليم الأطفال المعاقين عقلياً ومقابلة الكثير من احتياجاتهم التربوية في مجال المهارات والمفاهيم العلمية بشرط اعداد برامج الحاسوب بما يتلائم واحتياجاتهم ومشكلاتهم.

ويرى (Hoppestad, 2013: p190) أن دمج التكنولوجيا الحديثة ومنها الحاسوب في حياة ذوي الإعاقة العقلية يمكن ان يساعد في جعل الحياة أكثر سهولة ومتعة بالنسبة لهم ويساعد في تعلمهم وتأهيلهم ودمجهم في المجتمع، ويشير (Lee & Vail, 2005: 5) إلى أن

التكنولوجيا الحديثة بشكل عام توفر للطلاب طرقاً جديدة للتعلم وخاصة مع توافر أجهزة الحاسوب والبرمجيات التعليمية ، كما يشير إلى ان التعليم المعزز بالحاسوب يساعد في زيادة ثقة ذوي الإعاقة العقلية بالنفس أثناء التعلم.

واستخدام الحاسوب في التدريس للمعاقين عقلياً يمكن أن يساهم في تنمية المهارات الاستقلالية ، فمداخل التعليم المعزز بالحاسوب تقدم منصة تعليم مرنة تجعل مواقف التعلم متوقعة من خلال تقديم مواقف محاكاة للواقع تحسن من تعلم المعاق عقلياً Choi1, Wong (& Chung(2012: p508).

من هنا كان اهتمام البحث الحالي بإعداد برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث

يحتاج المعاقون عقلياً إلى برامج تعليمية تناسب احتياجاتهم وقدراتهم المختلفة وتساعدهم على الاندماج في المجتمع والتعامل مع البيئة المحيطة، ومن خلال قيام الباحثان بمراجعة البرامج الدراسية المقررة لذوي الإعاقة العقلية في المرحلة المتوسطة أثناء إشرافهم على التربية الميدانية وعمل مقابلات مع معلمي الإعاقة العقلية اتضح أنها تركز على تعليم الحساب والقراءة والكتابة والدراسات الاجتماعية لهذه الفئة، هذا بالإضافة إلى بعض برامج تعديل السلوك وبعض المهارات الاستقلالية أما المعلومات العلمية والمهارات المتعلقة بالصحة والغذاء والبيئة فهي قليلة.

ويعتبر تنمية المعلومات العلمية أحد المحاور الأساسية في برامج التربية العلمية، وقد ركزت بعض الدراسات على تنمية المفاهيم العلمية لدى المعاقين عقلياً من خلال البرامج المناسبة ومن هذه الدراسات دراسة ربيع(٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية، ودراسة يحيى(٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على التدريس العلاجي باستخدام الرسوم المتحركة لتنمية بعض

المفاهيم العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً -القابلين للتعلم - بالمرحلة الابتدائية، ودراسة جاد المولى (٢٠١٣) التي هدفت إلى تطوير منهج العلوم لتنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية.

وتعتبر المهارات الحياتية من العوامل المساهمة في نجاح المعاق عقلياً في تحقيق الإستقلالية وتكون حاسمة في نجاح هذه الفئة في المدرسة (Bouck, 2010: p1093). وفي دراسة Miller & Chan (2008) وجد الباحثان أن هناك حجم تأثير متوسط للعلاقة بين المهارات الحياتية والرضا عن الحياة لدى ذوي الإعاقة العقلية وخلصت إلى ضرورة الإهتمام بالمهارات الحياتية أثناء تعليمهم. وفي دراسته التي قارنت بين المهارات الحياتية في المدرسة وبعد التخرج من المدرسة أوضح (Bouck, 2010) أن المهارات الحياتية لا يتم التركيز عليها في المدرسة بشكل يمكن المعاق عقلياً من استخدامها في حياته بعد التخرج ، لذلك لابد من الاهتمام بها بشكل اكبر وعلى نطاق واسع حتى يكون المعاق عقلياً ناجحاً في العمل والعيش المستقل بعد التخرج

واهتمت بعض الدراسات بتنمية المهارات الحياتية ومن هذه الدراسات دراسة خليفة(٢٠٠٥) التي استخدمت برنامج للوسائط المتعددة لتنمية المهارات الحياتية لدى هذه الفئة.

والدراسات السابقة تشير إلى أهمية الاهتمام بالمهارات الحياتية لدى فئة المعاقين عقلياً.

ويحتاج المعاقين عقلياً إلى معرفة الكثير من الجوانب المتعلقة بالصحة وتكوين وعي صحي، إلا أن هناك ضعف في هذا الجانب في برامج ذوي الاعاقة العقلية بالمرحلة المتوسطة، ومن خلال قيام الباحثان بعمل مسح للدراسات التي تناولت الوعي الصحي وتنميته لدى المعاقين عقلياً اتضح ندرة الدراسات في هذا المجال على حد علم الباحثان.

ويقدم التعليم المعزز بالحاسوب إمكانيات أكدت عليها العديد من الدراسات بشكل عام منها دراسة (Zmen, 2008) التي اهتمت بالتعرف على تأثير التعلم المعزز بالحاسوب في فهم الروابط الكيميائية والاتجاهات نحو الكيمياء وأشارت نتائجها إلى وجود دلالة احصائية بين

المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية واقرحت الدراسة تدريس موضوعات الكيمياء المتعلقة بالروابط الكيميائية باستخدام التعليم المعزز بالحاسوب، أما دراسة اوسو وآخرون (Owusu,2010) فقد ركزت على التعرف على فعالية التعليم المعزز بالحاسوب في أداء طلاب المدارس العليا في البيولوجي وخاصة ذوي التحصيل المعرفي وتم اجراء مقارنات بين أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض والطلاب ذوي التحصيل المرتفع وأشارت النتائج إلى ان هناك تحسن واضح في أداء الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، واهتمت ودراسة (Seo & Woob,2010) بتحديد وتنفيذ وتقييم واجهة المستخدم في برامج التعليم المعزز بالحاسوب في الرياضيات للطلاب ذوي صعوبات التعلم وقد تم تصميم برنامج لحل المشكلات الرياضية في المرحلة الابتدائية وأشارت نتائجها إلى أن شكل واجهات البرنامج كان لها تأثير على قدرة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضية واقرحت مواصفات لواجهات البرامج في التعليم المعزز بالحاسوب.

وهدف دراسة اكسين (Xiuyan, 2012) إلى استخدام التعليم المعزز بالحاسوب من خلال الويب في تدريس مقرر تقويم الصحة لدى طلبة التمريض ودراسة أثره على تنمية المهارات الاكلينيكية وأشارت النتائج إلى فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية الدراسة البناءة لمحاكاة المواقف الاكلينيكية وخلق مواقف تدريسية تسهل دراسة الطلاب مقارنة بالطريقة المعتادة، واهتمت دراسة صاوى (٢٠١٣) بدراسة أثر برنامج حاسوبي قائم على الذاكرة العاملة في تنمية الفهم السماعي لأطفال ما قبل المدرسة وأشارت نتائجها إلى أن البرنامج الحاسوبي كان له تأثير إيجابي في تنمية الفهم السماعي، كما اهتمت دراسة فيلي وأكسو (Pili & Aksu, 2013) بدراسة فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل والاتجاه وبقاء أثر التعلم في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وأشارت نتائجها إلى فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب،

أما مع المعاقين عقلياً فقد أوضحت دراسات عديدة فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب ومن هذه الدراسات دراسة (Weng; Maeda & Bouck, 2014) التي هدفت إلى استخدام التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية المهارات المعرفية لدى المعاقين عقلياً، ودراسة (Bunning & Minnion, 2010) التي اهتمت بدراسة التفاعل بين المعلم والمعاقين عقلياً

من خلال الأنشطة المعززة بالحاسوب ، ودراسة (Choi; Wong & Chung, 2012) التي هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية المتعلقة بالنظافة من خلال التعليم المعزز بالحاسوب، ودراسة (Burke; Obroin & McEvoy, 2014) التي هدفت إلى استخدام التعليم المعزز بالحاسوب (الألعاب الحاسوبية) في تنمية بعض المفاهيم لدى المعاقين عقلياً،

والدراسات السابقة تشير إلى أن التعليم المعزز بالحاسوب يمكن استخدامه كمدخل تدريسي في جميع المستويات الدراسية ولكل الفئات، وكذلك استخدامه بفاعلية مع المعاقين عقلياً لذلك كان اهتمام البحث الحالي باستخدامه مع المعاقين عقلياً.

مما سبق يتضح أن هناك حاجة لبناء برنامج في العلوم يهتم بتوظيف المعلومات العلمية وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي باستخدام مداخل يمكن أن تحقق التفاعل بين المعاق عقلياً وما يتعلمه وهو التعليم المعزز بالحاسوب.

أسئلة البحث

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية:

- ١- ما فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة ؟
- ٢- ما فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة؟
- ٣- ما فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية الوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة ؟

أهمية البحث

تمثلت أهمية البحث في النقاط التالية:

- ١- اهتم البحث بفئة الاعاقة العقلية من خلال تنمية بعض المهارات الحياتية والمعلومات والوعي الصحي لديهم وهذا جانب هام من جوانب التربية الصحية التي ينبغي أن تكون جزءاً من تأهيل المعاقين عقلياً.
- ٢- يقدم البحث برنامجاً مقترحاً في العلوم لذوي الاعاقة العقلية يمكن الاستفادة به كمنهج دراسي لذوي الاعاقة العقلية.
- ٣- يلقي البحث الضوء على التعليم المعزز بالحاسوب مما يمكن معلمي الاعاقة العقلية من التعرف على استخدامه في التدريس لذوي الاعاقة العقلية.
- ٤- يقدم البحث مجموعة من الأدوات المحكمة والمضبوطة احصائياً يمكن للباحثين الاستفادة منها فيما بعد.

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

- ١- التعرف على فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة.
- ٢- التعرف على فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة.
- ٣- التعرف على فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية الوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة.

فروض البحث

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين درجات مجموعة البحث المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي.
- للبرنامج المقترح فعالية لا تقل عن ١.٢ مقاسة بمعادلة بليك Blake لقياس الفعالية في التحصيل الأكاديمي
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين درجات مجموعة البحث المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي.
- للبرنامج المقترح فعالية لا تقل عن ١.٢ مقاسة بمعادلة بليك Blake؛ لقياس الفعالية في بعض المهارات الحياتية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين درجات مجموعة البحث المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الصحي لصالح التطبيق البعدي .

حدود البحث

- اقتصر البحث على التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف
- اقتصر البحث على برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب كمتغير مستقل
- تضمنت متغيرات البحث التحصيل المعرفي و المهارات الحياتية الصحية والوعي الصحي كمتغيرات تابعة
- تتم تطبيق تجربة البحث في العام الدراسي ١٤٣٥ / ١٤٣٦ هـ

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعه واحده نظراً لطبيعة البحث، لدراسة فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي والمهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة.

عينة البحث:

شملت عينة الدراسة التلاميذ المعاقين عقلياً بمدارس الدمج بالمرحلة المتوسطة وتم اختيار عينة البحث بالطريقة المقصودة نظراً لوجود فصول في مدارس محددة بمدينة الطائف وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (٦) طلاب .

أدوات البحث :

تمثلت أدوات البحث في

- ١- قائمة الأسس التي بني عليها البرنامج المقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب.
- ٢- قائمة بالموضوعات التي ينبغي أن يتضمنها برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب والتي أقرها المحكمون وينبغي تضمينها في البرنامج المقترح.
- ٣- البرنامج المقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب
- ٣- اختبار التحصيل الأكاديمي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- ٤- بطاقة تقويم المهارات الحياتية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم.
- ٥- مقياس الوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً.

وتم إعداد الأدوات السابقة اعتماداً على الأدب التربوي وعلى بعض المقاييس المعدة مسبقاً. وتم ضبط الأدوات إحصائياً من خلال حساب الصدق والثبات لها.

مصطلحات البحث

المعاقون عقلياً القابلون للتعلم Mental Retardation who are capable to learn : يعرف المعاقون عقلياً القابلون للتعلم إجرائياً في هذه الدراسة بأنهم من لديهم إعاقة عقلية بسيطة ويتراوح ذكاؤهم بين ٥٠-٧٠ درجة وفق مقاييس الذكاء ويستطيعون تعلم العلوم إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة تتفق وقدراتهم واحتياجاتهم.

التعليم المعزز بالحاسوب Computer Assisted instruction : يعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يستخدم امكانات الحاسوب الكبيرة في تقديم أنشطة متنوعة تتضمن أنشطة الدروس الخاصة والممارسة والمحاكاة والتدريب والمران والألعاب بطريقة تفاعلية للمعاقين عقلياً.

التحصيل الأكاديمي Academic Achievement : هو ما يكتسبه المعاق عقلياً القابل للتعلم من معلومات نتيجة دراسته للبرنامج المقترح في العلوم ويقاس بمستوى أداء الطالب مقدراً بالدرجات في الاختبار التحصيلي الذي يعده الباحثان.

المهارات الحياتية Life Skills : تعرف إجرائياً بأنها مجموعة المهارات التي تساعد التلميذ المعاق عقلياً على إدارة حياته وصحته والمحافظة عليها وعلى البيئة من حوله والتعامل مع المشكلات التي تواجهه مع الآخرين من خلال دراسته للبرنامج المقترح في العلوم.

الوعي الصحي healthy awareness : يعرف الوعي الصحي إجرائياً في هذا البحث بأنه المعرفة والادراك بالجوانب الصحية الحياتية مما يؤثر إيجابياً على سلوك المعاق عقلياً اليومي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإعاقة العقلية

تعتبر فئة الإعاقة العقلية واحدة من فئات التربية الخاصة الأكثر شيوعاً مقارنة بالفئات الأخرى ، كالسمعية والبصرية والحركية واللغوية (الخطيب وآخرون، ٢٠٠٧: ص ١٥٤). وقد تعددت تعريفات الإعاقة العقلية تبعاً لاختلاف مجالات تخصص الباحثين واهتماماتهم ، نظراً لأن الإعاقة العقلية تعد مشكلة لها أبعاد طبية وتعليمية ونفسية واجتماعية.

وقد عرفت الجمعية الأمريكية للمصعوبات العقلية والتطويرية American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) الإعاقة العقلية بأنها عجز يتصف بقصور في الأداء العقلي (التفكير والتعلم وحل المشكلات)، التي تغطي مجموعة واسعة من المهارات الإجتماعية ومهارات الحياة اليومية ويظهر ذلك قبل سن الثامنة عشرة (AAIDD, 2015).

تصنيف المعاقين عقلياً

١- التصنيف حسب نسبة الذكاء وفق المقياس المستخدم

- التخلف العقلي البسيط Mild Retardation تتراوح نسبة الذكاء بين ٧٥ - ٥٥ أو ٧٠ - ٥٠.
- التخلف العقلي المتوسط Moderate Retardation ويتراوح الذكاء بين ٥٥ - ٤٠ أو ٥٠ - ٣٥.
- التخلف العقلي الشديد Sever Retardation يتراوح الذكاء بين ٤٠ - ٢٥ أو ٣٥ - ٢٠.
- التخلف العقلي الشديد جداً Profound Retardation الذكاء أقل من ٢٥ أو أقل من ٢٠.

٢- التصنيف التربوي للمعاقين عقلياً:

أشار (الروسان ، ٢٠١٠: ص ٥١) إلى أن هذا التصنيف يهدف إلى وضع الأفراد المعاقين عقلياً في فئات تبعاً لقدراتهم على التعلم وذلك من أجل تحديد البرامج والخدمات

التربوية اللازمة لهؤلاء الأفراد وصولاً بهم إلى أقصى مستوى يمكن أن تصل إليه قدراتهم العقلية وهذه الفئات مقسمة كما يلي:

- القابلون للتعليم: تتراوح نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين ٥٠ - ٧٠ ويمكن لأفراد هذه الفئة من الوصول حتى الصف الرابع والخامس أحياناً والعمر العقلي بين ٦ - ٩ سنوات وتتصف هذه الفئة بقدراتها على الاستقلال الاقتصادي والاجتماعي عن الكبار وكذلك احتياجها إلى نوع من البرامج الموجهة لمساعدتهم على التوافق الاجتماعي المقبول وكذلك تحتاج إلى نوع من التوجيه المهني.

- القابلين للتدريب : تتراوح نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين ٣٠ - ٥٠ درجة ويستطيع أفراد هذه الفئة تعلم قدر ضئيل من المهارات الأكاديمية وهم قابلون للتدريب وفقاً لبرامج خاصة على مهام العناية الذاتية والوظائف الاستقلالية والمهارات الاجتماعية، مع مراعاة التركيز على البرامج التدريبية المهنية وخاصة برامج التهيئة وبرامج التأهيل المهني ويمكن لأفراد هذه الفئة الوصول إلى الصف الثاني الابتدائي

- الاعتماديين : هذه الفئة تحتاج إلى عناية تامة وإشراف كامل من قبل الآخرين ويظهر أبناء هذه الفئة قصور في التناسق الجسمي والحسي والحركي ولديهم حصيلة لغوية ضعيفة جداً.

واهتم البحث الحالي بفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بمدار الدمج بالمرحلة المتوسطة.

المعاقون عقلياً القابلون للتعليم

يعرف المعاقون عقلياً فئة القابلين للتعليم بأنهم أولئك الذين تنحصر نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ - ٧٠) ولديهم قصور في الأداء العقلي والسلوك التكيفي، ولديهم القدرة على التعلم بدرجةٍ ما إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة (باطة وعلام ٢٠٠٩ : ص ٩)، وتعتبر هذه الفئة فئة حالات الإعاقة العقلية البسيطة، ويتم التركيز عند التعليم والتأهيل لهذه الفئة على البرامج التربوية الفردية، حيث إنهم لا يستطيعون الاستفادة من البرامج التربوية في المدارس العادية بشكل يماثل الطلبة الأسوياء، ويتضمن محتوى المنهج المهارات الاستقلالية،

والحركية، واللغوية، والأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب، والمهنية، والاجتماعية. (مرزوق، ٢٠١٣ : ص ٣٧ - ٣٨).

ويعرف المعاقون عقلياً القابلون للتعلم **Mental Retardation who are capable to learn** إجرائياً في هذا البحث بأنهم من لديهم إعاقة عقلية بسيطة ويتراوح ذكاؤهم بين ٥٠-٧٠ درجة وفق مقاييس الذكاء ويستطيعون تعلم العلوم إذا توافرت لهم خدمات تربوية خاصة تتفق وقدراتهم واحتياجاتهم.

واهتم الباحثون بهذه الفئة بشكل كبير في كثير من الدراسات التي أجريت على فئات الإعاقة العقلية، نظراً لخصائصها وقدراتها التي تختلف عن باقي فئات الإعاقة العقلية، فقد اهتمت العديد من الدراسات بالمهارات الأكاديمية والتحصيل وكذلك تنمية المهارات الحياتية وتعديل سلوك أفراد هذه الفئة من خلال استخدام طرق واستراتيجيات تعليمية تناسب هذه الفئة ومن هذه الدراسات السيد (٢٠١١) والتي درست أثر التفاعل بين أنواع التلميحات البصرية وأنماط التفاعل في برامج الحاسوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وأشارت نتائجها إلى فاعلية التلميحات البصرية ونمط التفاعل في التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المعاقين عقلياً.

أما في مجال تعليم العلوم للمعاقين عقلياً فهناك دراسات تناولت تدريس العلوم من خلال الاستراتيجيات التدريسية المناسبة ومن هذه الدراسات دراسة حسن (٢٠٠٧) التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية عمليات العلم الأساسية لدى اللاإبلا المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، و دراسة (Jimenez; Browder & Courtade, 2009) التي هدفت إلى استكشاف التوجه الذاتي لتعلم المفهوم العلمي لدى المعاقين عقلياً، ودراسة (Stavroussi; Papalexopoulos & Vavougiou, 2010) التي اهتمت بالتربية العلمية لذوي الإعاقة العقلية من خلال تحديد المداخل التدريسية وانعكاساتها على تعلم العلوم لدى المعاقين عقلياً ، ودراسة جاد المولى (٢٠١١) والتي اهتمت بتطوير منهج العلوم لتنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة الابتدائية وأشارت نتائجها إلى أنه المنهج المطور ساهم في تنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية لدى المعاقين عقلياً.

خصائص المعاقين عقلياً

تتعدد خصائص المعاقين عقلياً القابلين للتعليم التي تميزهم عن أقرانهم من فئات الإعاقة العقلية.

أ - الخصائص الجسمية والحركية:

يتسم المعاقون عقلياً القابلين للتعليم بأنهم يبدون طبيعيين من الناحية البدنية ولا تظهر عليهم أعراض واضحة تبين الإعاقة العقلية، فهم يشبهون العاديين إلى حد ما في الجوانب الجسمية ، ويكتمل نموهم الجسمي مثل أقرانهم العاديين فيما عدا الحالات التي يرجع التأخر فيها إلى إصابات الجهاز العصبي المركزي وما يصاحبها من اضطراب في المهارات الحركية. (عسل، ٢٠١٢ : ص ٤٧)

ب - الخصائص العقلية المعرفية:

يتميز المعاقون عقلياً بانخفاض في نسبة الذكاء، وهذا يتسبب في قصور في النمو اللغوي والمعرفي والعمليات المعرفية والقدرات العقلية ، وهناك قصور واضح في فهم الرموز المعنوية والقدرة على التخيل وعجز في تكوين الروابط والعلاقات، كما لا يستطيع المعاق عقلياً تركيز انتباهه (مصطفى والريدي ٢٠١١ : ص ص ٢٠١ - ٢٠٢).

ويؤثر القصور في القدرات المعرفية على القدرة على التعلم والانتباه والادراك والذاكرة، فيتميز المعاقون عقلياً بنقص في الجوانب السابقة بشكل واضح.

ج - الخصائص الشخصية والاجتماعية:

أشار بعض الباحثين (بازله ٢٠٠٩ : ص ٢٣)؛ (مصطفى والريدي، ٢٠١١ : ص ٢٠٨)؛ (يوسف، ٢٠١٠ : ٢١٩) إلى هناك مشكلة لدى المعاق عقلياً في الجوانب الاجتماعية فهو لا يستطيع التواصل الطبيعي مع المحيطين به ولذلك يتميز بعدم القدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عنها لفظياً ويلجأ إلى الحركات التكرارية والحركة الزائدة ولا يستطيع إقامة علاقة اجتماعية مع الآخرين ويميل إلى العدوان والانزلال والانطواء وهناك ضعف في مفهوم الذات لديه، ويتميز بالسلبية الشخصية، كما أنهم انسحابيون ولا يتحملون المسؤولية ويتسمون بسوء توافق اجتماعي وعلاقاتهم بالأصدقاء والقدرة الاجتماعية لديهم أدنى من أقرانهم ، ويعانون من عدم القدرة على التكيف الاجتماعي (المواعة) .

د - الخصائص الانفعالية والنفسية:

تتضمن الجوانب النفسية والانفعالية للمعاق عقليا الانفعالية العامة غير السوية أو غير المعتدلة فإما أن تصدر عنه انفعالات أقل مما يستحقها الموقف أو أن يصدر عنه انفعال مبالغ فيه يعكس عدم القدرة على التحكم النفس قد يصل إلى حد الانفجار وهذه يتسبب في ظهور النزعة العدوانية التي تميز انفعالات المعاق عقليا ، كما أنه دائم الشعور بالإحباط، ومن الخصائص الانفعالية المميزة للمعاقين عقليا "القابلين للتعلم أيضاً القلق، والجمود ، والتبلد، والانسحاب والدونية، والنشاط الزائد ، وعدم الاستقرار الانفعالي (يوسف، ٢٠١٠ : ص ٢٢١ - ٢٢٣؛ باظه وعلام، ٢٠٠٩ : ص ٦٥)

هـ - الخصائص الأكاديمية:

ذوى الإعاقة العقلية أقل من العاديين في القدرة على الفهم ويواجهون صعوبات في القراءة والكتابة وفي إجراءات العمليات الحسابية، وعدم القدرة على الاستنتاج والتحليل، وهم أقل من زملائهم الأسوياء العاديين من حيث القدرة على التعلم والقيام بالواجبات والأعمال والأنشطة المدرسية كما يتصفون بالأداء المنخفض والمتأخر في الاختبارات والأنشطة والمهارات المدرسية والتحصيلية المختلفة، إلا أن بعضهم يستطيع، تعلم القراءة والكتابة والحساب لدرجة مقبولة. (باظه، وعلام ٢٠٠٩ : ص ٦٦)؛ (صطفى والريدي، ٢٠١١ : ص ٢٠٨)

و - الخصائص اللغوية:

حصيله المعاق عقليا قليلة وتنمو ببطء مقارنة بالعاديين أقرانه ، كما أن القدرة على تركيب جملة يتأخر ، كما أن القدرة على فهم الألفاظ والوقوف على معانيها غير دقيق عند المعاق عقليا وبشكل عام يكون لديه ضعف في الحصيله اللغوية (كفافي وآخرون، ٢٠٠٩ : ص ٨٦).
-الحاجات التعليمية للمعاقين عقليا في ضوء خصائصهم المختلفة.

من خلال عرض الخصائص المختلفة للمعاقين عقليا والتي أجمع عليها الباحثون يمكن استنتاج بعض الحاجات التعليمية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج المقترح في العلوم للمعاقين عقليا فيما يلي:
-حاجات المعاقين عقليا في ضوء الجوانب الجسمية:

١-الإستفادة من جميع حواس المعاق عقليا عند تعلمه للعلوم .

٢- الاهتمام بإكساب المعاق عقلياً قدرًا من المهارات العملية والحياتية التي يسعى تعليم وتعلم العلوم إلى تنميتها .

٣- استخدام مداخل تدريسية تركز على نشاط المعاق عقلياً.

- حاجات المعاقين سمعياً في ضوء الخصائص الاجتماعية:

١- الاهتمام بالمعاق عقلياً من الناحية الاجتماعية لكي يدرك أنه يحظى بتقدير من حوله.

٢- الاهتمام بالأنشطة في تعليم وتعلم العلوم لمساعدة المعاق عقلياً على التفاعل الاجتماعي.

٣- مساعدة المعاق سمعياً على تحمل المسؤولية من خلال المواقف التعليمية التي تساعد على ذلك.

- حاجات المعاقين سمعياً في ضوء الخصائص الانفعالية والنفسية:

١- الحب والاحترام من الآخرين وقبول المعاق عقلياً من المحيطين به .

٢- اكتسابه الثقة بالنفس وذلك بتوفير سبل النجاح له من خلال إنجاز بعض الأعمال البسيطة المتدرجة الصعوبة .

٣- إعطاؤه قدرًا من الحرية في اختيار أوجه النشاط التي تناسب ميوله واهتماماته واستعداداته.

٤- إكسابه اتجاهات إيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين من خلال موضوعات البرنامج المقترح

- حاجات المعاقين سمعياً في ضوء الخصائص المعرفية:

١- ربط المفاهيم العلمية بمدلولاتها الحسية وتطبيقاتها في حياته.

٢- ربط ما يتعلمه المعاق عقلياً في محتوى البرنامج بحياته اليومية وحاجاته الشخصية والبيئة المحيطة به مما يساعده في التغلب على مشكلة ضعف القدرة على التذكر.

٣- التركيز على الجوانب العملية والأنشطة للتغلب على مشكلة ضعف الانتباه.

٥- استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم ووسائل الإيضاح في تعليم العلوم للمعاق عقلياً.

- حاجات المعاقين سمعياً في ضوء الخصائص اللغوية:

١- استخدام المفردات اللغوية البسيطة والمألوفة للمعاق عقلياً.

٢- استخدام الأنشطة العملية التي تنبع من بيئة المعاق عقلياً.

٣- عرض المفاهيم والمصطلحات العلمية بطريقة مبسطة واستخدام الجمل البسيطة.

٤- استخدام المفردات العلمية البسيطة سواء في البرنامج وتدعيمها بالصور والأشكال بقدر الإمكان.

٥- ربط المفاهيم العلمية بمدلولاتها الحسية (صوراً أو رسوماً) بقدر الإمكان.
ومراعاة هذه الحاجات من الأمور الضرورية عند إعداد البرامج التعليمية للمعاقين عقلياً. لذلك روعيت الحاجات السابقة عند إعداد البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

ثانياً: التعليم المعزز بالحاسوب

انتشر الحاسوب بشكل كبير في جميع مجالات الحياة ومنها المجال التعليمي وأصبح يستخدم في الوقت الحاضر في المدارس والجامعات بشكل كبير كأداة تربوية فعالة في عملية التعليم. ويمتاز الحاسوب بإمكانيات هائلة تجعل منه وسيلة تعليمية على درجة كبيرة من الفائدة، ومن هذه الإمكانيات: القدرة على التعليم الفردي، وتوفير الفرص للتفاهم والتدريب، وتقديم الاختبارات، وتقييم نتائجها، وتوضيح المفاهيم والمهارات بشكل واضح وملامس، لا يؤثر على طبيعة المادة الدراسية، كما يمكنه عرض العديد من الموضوعات التي يصعب أو يستحيل عرضها بالوسائل والأساليب التقليدية للمتعلم داخل الفصل الدراسي (ربيع، ٢٠٠٦: ص ١١٠)

وتحول دور المعلم في وجود الحاسوب من ملقن للمعرفة معتمداً على الكتاب المدرسي إلى دور الموجه والمرشد لتلك المعرفة والمعلومات من خلال استخدام الحاسوب الذي يتيح وسائل متعددة تشمل الأفلام والبرمجيات وغيرها (إبراهيم وطه، ٢٠٠٨: ص ١٧٢).

وتتعدد استخدامات الحاسوب في عمليتي التعليم والتعلم، وناك العديد من المصطلحات تستخدم لتدل على نفس المعنى لاستخدام الحاسوب في عملية التعليم ومنها

- Computer – Based Teaching (CBT)
- Computer – Related Learning (CRL)
- Computer – Based Instruction (CBI)
- Computer – Based Education (CBE)
- Computer – Based Curriculum (CBC)
- Computer – Assisted Instruction (CAI)

- Computer – Aided Instruction (CAI)

وأشار كثير من الباحثين إلى أن المصطلحات: (CRL)، (CBT)، (CBI)، (CBC)، (CBE) مرادفة لمصطلح (CAI) وهو المصطلح الأكثر شيوعاً في معظم الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب في التعليم.

وقد صنف الفار (٢٠٠٥: ص ١٠٠) مجالات استخدام الحاسوب في التعليم إلى

١- التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب (CAI) Computer Assisted Instruction: وهذا المستوى يكون الحاسوب فيه عوناً للمتعلم

٢- التعليم والتعلم المدار بالحاسوب Computer Management Instruction (CMI): وهو المستوى الذي يكون فيه الحاسوب عوضاً أو بديلاً عن المعلم ، وهو الذي سنصطلح على تسميته : التعليم والتعلم المدار بالحاسوب

٣- التعليم والتعلم لتنمية التفكير بالحاسوب Computer – Based Thinking (CBTH): وهو المستوى الذي يستخدم الحاسوب فيه لمساعدة التلاميذ على تطوير أنماط جديدة من التفكير التي قد تساعدهم على التعلم في مواقف مختلفة تتطلب المنطق والتحليل

مفهوم التعليم المعزز بالحاسوب

ظهر التعليم بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Instruction على يد كلا من اتكنسون Atknison وويلسون Wilson وسويس Suppes وهو عبارة عن برامج تعليمية في مجالات التعليم كافة، يمكن من خلالها تقديم المعلومات، وتخزينها، مما يتيح الفرص أمام المتعلم لأن يكتشف بنفسه ويتعلم ويتوصل إلى النتائج .

وأوضح دسوقي (٢٠٠٦: ص ١٤٣) أن التعليم المعزز بالحاسوب هو نوع من أنواع التعليم القائم على الحاسوب يتفاعل فيه الحاسوب بشكل مباشر مع المتعلم في شكل خطوات مجزأة تحتوي على معلومات أو أسئلة أو مشكلات تحتاج إلى حلول يستجيب لها المتعلم ويصاحبها التعزيز، وعرف سالم (٢٠١٠، ص ٣٣٣) التعليم المعزز بالحاسوب بأنه استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية لمساعدة المتعلم على تعلم المادة العلمية من خلال برمجيات

تعليمية تعرض المحتوى وأسئلة بنائية وتستقبل إجابات المتعلم وتقيمها ثم تقدم التغذية الراجعة، وعرفه دوست وساقلم (Dost & Saglam, 2012: p3813) بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يوفر أرضية جيدة لأنشطة التعليم والتعلم في بيئة الحاسوب ويتم استخدام الحاسوب كأداة تعليمية لمساعدة المتعلم على التعلم وتنمية مهاراته .

ويعرف (Pilli&Aksu, 2013: p 63) التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب بأنه مصطلح يشير إلى استخدام الحاسوب في تقديم التدريبات والممارسات والدروس الخاصة وأنشطة المحاكاة اما بطريقة تفاعلية أو كمكملات لتدريس المعلم التقليدي.

ويعرف التعليم والتعلم المعزز بالحاسوب Computer Assisted instruction إجرائيا في هذا البحث بأنه ذلك النوع من التعليم الذي يستخدم امكانات الحاسوب الكبيرة في تقديم أنشطة متنوعه تتضمن أنشطة الدروس الخاصة والممارسة والمحاكاة والتدريب والمران والألعاب بطريقة تفاعلية للمعاقين عقلياً.

انماط واستراتيجيات التعليم المعزز بالحاسوب

صنّف روسنهاين (Rosenhine, 1983) كما ذكر الفار (٢٠٠٥: ص ١٠١) أنشطة التعليم المعزز بالحاسوب في العملية التعليمية إلى خمسة أنشطة ومراحل رئيسة هي:

- ١ - تقديم المعلومات، والتعريف بالمهارات المطلوبة.
- ٢ - توجيه المتعلم إلى طريقة استخدام المعلومات، وتطبيق المهارات.
- ٣ - معالجة نقاط الضعف في تحصيل المتعلم للمعلومات بطرق أكثر تشويقاً، ودافعية للعمل.
- ٤ - التدريب والتمرين لاستيعاب المعلومات، وإتقان المهارات.
- ٥ - تقويم مستوى تحصيل أو أداء المتعلم.

وبناءً عليه فإنه يمكن تصنيف أنماط البرمجيات التعليمية المستخدمة كأنماط للتعليم المعزز بالحاسوب حسب أنشطة، ومراحل روسنهاين إلى الأنماط التالية:

- ١ - نمط التعلم الخصوصي الفردي (Tutorial Mode).
- ٢ - نمط التدريب والممارسة (Drill & Practice Mode).
- ٣ - نمط حل المشكلات (Problem solving Mode).
- ٤ - نمط الألعاب التعليمية (Instructional Games Mode)

٥ - نمط التشخيص والعلاج (Diagnostic/Proscriptive Mode).

٦ - نمط المحاكاة (Simulation Mode).

وفيما يلي توضيح لهذه الأنماط (تم الرجوع إلى : الفار، ٢٠٠٥: ص ص ١٠١-١١١).

أ- نمط التعليم الخصوصي الفردي: تهدف هذه الطريقة إلى التعلم من خلال برنامج يتم تصميمه مسبقاً، حيث يقوم هذا البرنامج بعملية التدريس، والطريقة السائدة في هذا النوع من البرامج هي عرض الفكرة أو الموضوع ومن ثم يتم شرحها بشكل مفصل، وذكر أمثلة عليها بالإضافة إلى أسئلة وأجوبة. ويستخدم هذا النمط من التعلم لأغراض التعلم الذاتي من خلال إتاحة فرصة للتفاعل المباشر بين الحاسوب، والمتعلم، مما يشعره بخصوصية الخطاب الموجّه إليه.

وهذا النمط من البرامج يُمكن الحاسوب أن يتعامل مع المتعلم كمعلم خصوصي، فيقوم بتقديم مجموعة من المهارات، والمعلومات المختلفة، ويوجه المتعلم إلى كيفية استخدام هذه المعلومات، وتطبيق المهارات في مواقف جديدة وبالتالي فإنّ هذا النمط من البرامج يؤدي إلى إثراء المنهج من خلال تقديم عدة خيارات للمتعلم.

وهذا النوع من البرمجيات ييسر وفق نظريات التعلم السلوكية التي يتم الانتقال من المثير إلى الاستجابة ثم التعزيز، وعلى تراكم الخبرة، بحيث ينتقل المتعلم من خبرته الأولى إلى الخبرات المضافة، وبشكل متدرج، ومن ثمّ يستطيع المتعلم معرفة ما حققه في نهاية البرمجية من خلال استخدام التغذية الراجعة

ب- نمط التدريب والممارسة Drill & Practice Mode: يطلق على هذا النمط من

التعلم نمط التدريب والمران أو التمرين والممارسة وأحياناً نمط صقل المهارات، وفيه يكون المتعلم قد تعلم مسبقاً على أداء مهارة معينة ويطلب منه أن يتقنها والتدرب على كيفية تطبيقها بسرعة ودقة، وبالتالي فإنّ هذا التكرار الذي يتسم به هذا النمط من البرمجيات يطور من مهارات المتعلم العقلية والتي تجعله قادراً على إحداث الاستجابة السريعة

ج- نمط حل المشكلات Problem solving Mode: هذا النمط من التعلم يساعد

المتعلمين على تنمية قدراتهم في أساليب التفكير المنطقي، ويشجعهم على الاكتشاف

والابتكار، ويقوم الحاسوب بمساعدة المتعلمين على حل المشكلات بطريقة الاستقرار والاستنباط، حيث أنه يساعدهم في تجزئة المشكلة إلى مكوناتها الأولية وبالتالي فإن هذا النمط ينمي تفكير المتعلمين على التحليل وربط العلاقات.

د- نمط الألعاب التعليمية **Instructional Games Mode**: يعتبر هذا النمط من التعلم الأكثر شيوعاً من حيث الاستخدام، والإنتاج، ويعود السبب في ذلك إلى مقدار المتعة التي يوفرها هذا النمط من البرمجيات، وهذا النمط من التعلم يعتمد على جملة من وسائل التشويق التي تعمل على تشجيع التنافس بين المتعلمين أو تتحدى المتعلم وتثير خياله، وبالتالي فإنها تظهر قدراته، وخبراته السابقة بأسلوب مشوق يحقق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

هـ - نمط التشخيص والعلاج **Diagnostic/Proscriptive Mode**: هذا النمط من البرمجيات يعني بتشخيص واقع الخبرات السابقة للمتعلمين، والمشكلات التي يجب أن تعالج، وهو ما تقوم به البرمجية عن طريق إجراء اختبارات تشخيصية في محتوى تعليمي، وتسجل إجابات المتعلمين بحيث يستطيع المعلم أن يحدد اتجاهات التعلم، وإخفاقاته لكل متعلم على حده، كما أنها تزود المتعلم بالتغذية الراجعة، وتحدد له الأهداف التي استطاع أن يحققها، ثم توجهه للقيام بتطبيقات أو إجراءات إضافية تساعده في تحسين أدائه.

و- نمط المحاكاة **Simulation Mode**: يتطلب تمثيل بعض الظواهر الطبيعية استخدام الحاسوب للمزايا التي يملكها في معالجة الصعوبات التي تمنع تمثيل هذا الظواهر أو تنفيذها على الواقع، أو في الفصل الدراسي.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت التعليم المعزز بالحاسوب وتنوعت واجمعت معظم هذه الدراسات على فعاليته في التدريس ومن هذه الدراسات دراسة (Zhang; Watson and Banfield, 2007): والتي هدفت إلى دراسة فعالية التدريس بمساعدة الحاسوب مقابل تعليم وجها لوجه في المكتبات الأكاديمية من خلال مراجعة منهجية، ومن خلال استعراض الدراسات التي تناولت فعالية التعليم المعزز بالحاسوب والتعليم وجها لوجه وتحليل نتائجها

أشارت نتائجها إلى أن الدراسات أشارت إلى أن التعليم المعزز بالحاسوب فعال بنفس طريقة التعليم وجها لوجه في تدريس المهارات الأساسية للمكتبة

وركزت دراسة (Korucu& Gunduz, 2011) على دراسة فعالية التعليم المعزز بالحاسوب في تدريس مقرر الكمبيوتر على التحصيل الأكاديمي والاتجاهات نحو الكمبيوتر وأشارت النتائج إلى فعالية التعليم المعزز بالحاسوب في مجال التحصيل الأكاديمي كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاهات نحو الكمبيوتر، ودراسة (Kodak and Others, 2011) التي اهتمت باستخدام التعلم المعزز بالحاسوب في تصحيح الاستجابات في السلامة الاجرائية في التدخل السلوكي المكثف المبكر وأشارت النتائج إلى تحسن من ٩٠-١٠٠% من المفحوصين بالمجموعة التجريبية أما في المجموعة الضابطة فكانت النسبة ٦٠%، وهدفت دراسة محمد (٢٠١٢) هدفت إلى إعداد برنامج قائم على محاكاة الهندسة التفاعلية بالحاسوب ودراسة اثره في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي والدافع للإنجاز

ومن الدراسات أيضاً دراسة فودة (٢٠١٢) والتي اهتمت باعداد برنامج لغوي باستخدام الحاسوب واستخدامه في تنميه المهارات النحوية لدي الطلاب الصف الأول الإعدادي وأشارت نتائجها إلى فعالية البرنامج المعد في تنمية المهارات النحوية، أما دراسة (Kamberi,2013) فقد أوضحت وجود فروق بين الطلاب الذين درسوا بالتعليم المعزز بالحاسوب بالمختبر وأولئك الذين يدرسون في الفصول العادية في اللغة.

من العرض السابق للدراسات التي تناولت التعليم المعزز بالحاسوب فقد اجريت الدراسات على عينات متعددة وحاولت دراسة فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب واجمعت هذه الدراسات على فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب في العملية التعليمية لذلك سوف يراعي البرنامج المقترح في العلوم الاستفادة من جميع إمكانيات التعليم المعزز بالحاسوب وتوظيفها بما يناسب ذوي الاعاقة العقلية.

التعليم المعزز بالحاسوب والمعاقين عقلياً

تعددت الدراسات التي تناولت استخدام الحاسوب مع المعاقين عقلياً في محاولة منها لتنمية جوانب شخصية المعاق عقلياً القابل للتعليم ومن هذه الدراسات دراسة Stock; Davies (2004) & Wehmeyer التي هدفت إلى استخدام الاختبارات من خلال الانترنت القائم على الوسائط المتعددة مع المعاقين عقلياً، ودراسة Lee & Vail (2005) التي تناولت تعليم القراءة من خلال الكمبيوتر للأطفال المعاقين عقلياً، ودراسة صالح (٢٠١٠) التي ركزت على فعالية برنامج تدريبي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم اللغوية للأطفال المتخلفين عقلياً وأشارت إلى أن الكمبيوتر ساهم في تنمية بعض المفاهيم اللغوية لدى المعاقين عقلياً، وهدفت دراسة حميدة (٢٠١١) إلى دراسة فعالية برنامج مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم وأشارت نتائجها إلى فاعلية المستحدثات التكنولوجية ومنها الحاسوب في تنمية المهارات الحياتية لدى القابلين للتعليم

وركزت دراسة عبده (٢٠١١) على دراسة فاعلية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوي الإعاقة الذهنية وأشارت النتائج إلى أن استخدام الحاسوب ساهم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى ذوي الإعاقة الذهنية، ودراسة Ramdoss et al(2012) التي هدفت إلى تنمية مهارات الحياة اليومية لدى المعاقين عقلياً من خلال الحاسوب ، كما ركزت دراسة الوشاحي(٢٠١٢) على دراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية التواصل للأطفال الإجترييين مع الإستعانة بالحاسوب وأشارت النتائج إلى أن استخدام الحاسوب ساعد في تنمية تواصل الأطفال الإجترييين.

وهدف دراسة Rivera; Spooner; Wood & Hicks(2013) إلى استخدام القصة بالمشاركة مع الوسائط المتعددة مع المعاقين عقلياً، ودراسة Cullen and Others(2013) التي هدفت إلى استخدام التعليم المعزز بالحاسوب في اكساب الكلمات للمعاقين عقلياً.

مما سبق يتضح أن هناك دراسات متعددة تناولت استخدام الحاسوب مع المعاقين عقلياً وأجمعت الدراسات على فاعلية استخدام الحاسوب في تدريس ذوي الإعاقة العقلية. وعلى حد علم الباحث وفي ضوء قيامه بمسح للدراسات التي تناولت التعليم المعزز بالحاسوب

لدى المعاقين عقلياً لم يعثر على دراسات تناولت بناء برنامج في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب واستخدامه مع المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، لذلك كان هذا البحث.

ثالثاً: المهارات الحياتية Life Skills:

تعتبر المهارات الحياتية من ضروريات الحياة اليومية لي فرد في المجتمع فهي تساعد في التكيف والتعامل مع البيئة المحيطة للفرد ، والمهارات الحياتية ضرورة حتمية لجميع أفراد المجتمع العاديين والمعاقين فهي من المتطلبات التي يحتاج إليها الأفراد في حياتهم ليوافقوا مع أنفسهم، ومع مجتمعهم، مما يساعد علي حل مشكلاتهم اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة.

وقد تزايد الاهتمام بالمهارات الحياتية في الوقت الحالي، من خلال تضمين هذه المهارات بالمقررات الدراسية وكذلك بالبرامج الدراسية المختلفة، والمعاقين عقلياً بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة في حاجة ماسة إلى تضمين هذه المهارات من خلال برامج علوم تعد لتنمية هذه المهارات الحياتية لما لها من أهمية في حياتهم.

وقد عرف موراي وآخرين (Murray,2005,p51) المهارات الحياتية بأنها مجموعة من القدرات الفردية أو الشخصية التي يحتاجها الفرد لتحقيق التكيف أو النجاح في الحياة، داخل بيئته الاجتماعية الثقافية، وعرف Ayres; Mechling & Sansosti, (2013: p260) المهارات الحياتية لذوي الإعاقة العقلية بأنها تلك المهارات اللازمة لتحقيق الحياة المنتجة وإذا قل توافر هذه المهارات يمنع المعاق عقلياً من التعامل المستقل داخل مجتمعه، لذلك يعتبر الاهتمام بهذه المهارات من الأمور الضرورية للمعاقين عقلياً

وتعرف اجرائياً بأنها مجموعة المهارات التي تساعد التلميذ المعاق عقلياً على إدارة حياته وصحته والمحافظة عليها وعلى البيئة من حوله والتعامل مع المشكلات التي تواجهه مع الآخرين من خلال دراسته للبرنامج المقترح في العلوم.

وتصنف المهارات الحياتية إلى مجموعة من المهارات التي تشمل: مهارات
بيئية، ومهارات غذائية، ومهارات صحية، ومهارات وقائية.

- ١ - المهارات الغذائية : وتشمل مجموعة المهارات المتعلقة بالقدرة على اختيار الطعام المتوازن ، والتغذية السليمة، والمحافظة على نظافة الغذاء.
- ٢ - المهارات الصحية : وتشمل مجموع المهارات المتعلقة بالقدرة على الحفاظ على النظافة الشخصية، واكتساب العادات الصحية السليمة.
- ٣ - المهارات الوقائية : وتتضمن مجموع المهارات التي يحتاجها الطالب ليحافظ على سلامته وسلامة الآخرين، مثل :مهارة الوقاية من أخطار الكهرباء، والحرائق، والتسمم والاستعمال الآمن للأجهزة الكهربائية والمواد الكيميائية والمواقف.
- ٤ - المهارات اليدوية : مجموع المهارات التي يحتاجها الطالب عند استخدام الأجهزة المنزلية وأدوات القياس ، أو إجراء التجارب العملية ، أو رسم الرسومات التوضيحية وجمع عينات.
- ٥ - المهارات البيئية : مجموع المهارات يحتاجها الطالب ليحافظ على سلامة البيئة المحيطة به مثل : المحافظة على البيئة من الملوثات، ومهارة العناية بالمزروعات، ومهارة الاقتصاد في استعمال المياه، ومهارة المحافظة على حياة الطيور البرية.

وتعتبر المهارات الحياتية من العوامل المساهمة في نجاح المعاق عقلياً في تحقيق الإستقلالية وتكون حاسمة في نجاح هذه الفئة في المدرسة (Bouck, 2010: p1093). وفي دراسة (Miller & Chan (2008 وجد الباحثان أن هناك حجم تأثير متوسط للعلاقة بين المهارات الحياتية والرضا عن الحياة لدى ذوي الإعاقة العقلية وخلصت إلى ضرورة الإهتمام بالمهارات الحياتية أثناء تعليمهم. وفي دراسته التي قارنت بين المهارات الحياتية في المدرسة وبعد التخرج من المدرسة أوضح (Bouck, 2010) أن المهارات الحياتية لا يتم التركيز عليها في المدرسة بشكل يمكن المعاق عقلياً من استخدامها في حياته بعد التخرج ، لذلك لابد من الاهتمام بها بشكل اكبر وعلى نطاق واسع حتى يكون المعاق عقلياً ناجحاً في العمل والعيش المستقل بعد التخرج. وفي مجال تنمية المهارات الحياتية لذوي الإعاقة العقلية اهتمت دراسة الفقي (٢٠٠٨) بإعداد برنامج للتدريب على المهارات الحياتية ، ودراسة ودراسة النحال (٢٠١٠) التي استخدمت برنامج تأهيلي متكامل لتمكين الأطفال المعوقين عقلياً القابلين للتعليم من مهارات الحياة ، واستخدمت دراسة Ayres; Mechling & Sansosti (2013) من خلال استخدام تكنولوجيا الموبايل.

وتعد برامج ومناهج العلوم وسيلة هامة لتنمية المهارات المختلفة ومنها المهارات الحياتية ومنها الصحية والغذائية والبيئية التي تمكن المعاقين عقلياً من اكتساب عادات صحية وغذائية سليمة توفر لهم حياة آمنة.

إلا أن المهارات الحياتية من خلال برامج العلوم للمعاقين عقلياً لم تحظى بالدراسة الكافية وخاصة المرتبطة بالجوانب الصحية والغذائية والبيئية . بالرغم من أهميتها الكبيرة للمعاقين عقلياً. لذلك تهتم الدراسة الحالية بتنمية المهارات الحياتية المرتبطة بالعلوم من خلال برنامج مقترح في العلوم للمعاقين عقلياً

رابعاً: الوعي الصحي healthy awareness

يحتاج المعاقون عقلياً إلى معرفة الكثير من الجوانب الصحية التي التي يمكن أن تساعدهم في الوقاية من الأمراض والوعي بالآخطار المتعلقة بالجوانب الصحية التي يمكن أن تواجههم في حياتهم، لذلك ينبغي على البرامج التعليمية المقدمة للمعاقين عقلياً الإهتمام بالوعي الصحي لهذه الفئة.

ويعرف الوعي الصحي (الوعي بأنه المعرفة والفهم والإدراك والتقدير والشعور بمجال معين مما قد يؤثر على توجيه سلوك الفرد نحو العناية بهذا المجال قنديل، ٢٠٠١: ص ٣٦) كما عرفته أبو كميل (٢٠١١: ص ٩) بأنه الإلمام بكافة المعلومات والمعارف والاتجاهات الخاصة بموضوع ما، وتؤثر في حياته، وتساعد على اتخاذ القرارات المناسبة.

ويعرف الوعي الصحي اجرائياً في هذا البحث بأنه المعرفة والادراك بالجوانب الصحية الحياتية مما يؤثر إيجابياً على سلوك المعاق عقلياً اليومي.

مجالات الوعي الصحي

لا يقتصر الوعي الصحي على جانب معين من الأمور المتصلة بالصحة ، ولكن الوعي يتسع مجاله ليشمل كافة العناصر الضرورية لكي يكون الإنسان متمتع بصحة جيدة ومن مجالات الوعي الصحي (أبو زايدة، ٢٠٠٦: ص ص ٢٥-٢٦)

- الصحة الشخصية: وتشمل البيئة المنزلية الصحية ، والنظافة الشخصية ، والتغذية الصحية.

ويشمل هذا المجال النظافة والمشاكل الناتجة عن قلة النظافة ، النظافة الشخصية ، نظافة المنزل ، نظافة الطعام والشراب ونظافة الشارع .

- التغذية: ويهدف إلى الوعي الغذائي للأفراد على جميع المستويات الاجتماعية والاقتصادية بما يحقق عادات صحية سليمة ، ولا يشمل هذا المجال فقط الأغذية وأنواعها ، وإنما هو : علم يبحث في العلاقة بين الغذاء والجسم الصحي .

- الأمان والإسعافات الأولية : ويهدف إلى توعية الأفراد للعناية بأنهم وسلامتهم الشخصية حتى يستطيعوا تجنب المخاطر والحوادث الفجائية ، واتخاذ القرارات الكفيلة بتقليل نسبة الإصابات في حال وقوع الحوادث سواء في المنزل ، أو المدرسة أو الشارع ويشمل إسعافات النزف ، الحروق ، التسمم ، اللدغات العضات ، الحرائق ، الكسور والجروح.

- صحة البيئة : وتهتم بغرس المفاهيم البيئية بشأن المحافظة على صلاحية البيئة التي يعيش فيها الأفراد وباقي الكائنات الحية. وصحة البيئة هو العلم الذي يبحث في البيئة من الناحية الصحية ومدى صلاحيتها لمعيشة الفرد والكائنات الحية.

- الصحة العقلية والنفسية : وتهدف إلى تحقيق الكفاءة النفسية والعقلية لدى الأفراد بغية التحكم في انفعالاتهم الداخلية والتقليل من المؤثرات الخارجية على وجدانه ، وحمايته من الإصابة بالأمراض النفسية والعقلية.

- التبغ والكحوليات والعقاقير : ويتعلق هذا بإبراز الأضرار الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية نتيجة تعاطي التبغ والكحوليات وسوء استخدام العقاقير.

- الأمراض والوقاية منها : وتهدف إلى الوعي بالأمراض وكيفية انتقالها ، ومنع أو الحد من انتشارها ، والتعرف على الأمراض المعدية والأمراض غير المعدية

- صحة المستهلك : ويهدف إلى المحافظة على صحة المستهلك وحمايته سواء أكان عن طريق الالتزام بالحقائق عن الإعلان عن الأطعمة ، أو تقييم الحملات الدعائية ، والتأمين الصحي ، وتصويب المعتقدات غير الصحية ، وكذلك البدع والخرافات

الوعي الصحي والمعاقين عقلياً

يحتاج المعاقين عقلياً إلى تنمية الوعي الصحي لديهم من خلال الاهتمام بجوانب التربية الصحية في برامج ذوي الإعاقة العقلية وقد اهتمت دراسة رزق (٢٠١١) بإعداد برنامج في التربية الغذائية لتنمية الوعي الغذائي لدى تلاميذ التربية الفكرية. إلا أن الدراسات

في مجال الوعي لدى المعاقين عقلياً نادرة كما اتضح من خلال قيام الباحث بعمل مسح للدراسات التي تناولت الوعي بشكل عام والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف وهذه ما أدى إلى اهتمام الباحثان بالوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً في هذه الدراسة الحالية

مواد وأدوات البحث

شملت مواد وأدوات البحث ما يلي:

- البرنامج المقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب.
- اختبار التحصيل الأكاديمي
- بطاقة تقويم المهارات الحياتية
- مقياس الوعي الصحي للمعاقين عقلياً

أولاً: إعداد برنامج العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب .

لإعداد البرنامج تم إتباع الآتي:

١- مراجعة أدبيات البحث التربوي التي تناولت ما يلي:

أ- الإعاقة العقلية وطبيعتها وخصائص المعاقين عقلياً.

ب- التعليم المعزز بالحاسوب.

ج- التحصيل الأكاديمي والمهارات الحياتية والوعي الصحي كأهداف لتدريس العلوم للمعاقين عقلياً.

ومن خلال هذه المراجعة تم تحديد متطلبات بناء البرنامج المقترح وتضمنت ما يلي:

- حاجات المعاقين عقلياً التي تم مراعاتها عند بناء البرنامج القائم على التعليم المعزز بالحاسوب .

- أهداف ومحتوى البرنامج القائم على التعليم المعزز بالحاسوب.

٢- التعرف على واقع التدريس لذوي الإعاقة العقلية بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة للوقوف على نقاط القوة والضعف به، واتخاذها كنقطة بداية لبناء البرنامج.

وبناء على ما سبق تم البدء في إعداد البرنامج في العلوم القائم على التعليم المعزز

بالحاسوب وسار في الخطوات التالية:

- أ- إعداد قائمة الأسس التي بنى عليها البرنامج القائم على التعليم المعزز بالحاسوب
- ب- إعداد قائمة الموضوعات المقترحة للبرنامج .
- ج- تحديد عناصر البرنامج .
- د- تصميم البرمجية التعليمية الخاصة بالبرنامج وفق نمط التدريس الخصوصي Tutorial Mode كأحد أنماط التعليم المعزز بالحاسوب.

أ - إعداد قائمة الأسس التي بنى عليها البرنامج:

شملت بنية البرنامج المقترح الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والوسائل، وطرق التدريس، والتقويم. وتم وضع قائمة أولية بها مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند صياغة عناصر البرنامج. وعرضت قائمة الأسس الخاصة بالبرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي المناهج والإعاقة العقلية؛ للتأكد من مناسبتها، وتم إجراء التعديلات كما أشار السادة المحكمون. وبذلك استقرت قائمة الأسس التي بنى عليها البرنامج في شكلها النهائي الموجود بملاحق البحث بحيث تراعى هذه الاسس عند بناء البرنامج المقترح.

ب - إعداد قائمة الموضوعات المقترحة للبرنامج:

لإعداد قائمة بموضوعات البرنامج المقترح تم عمل مقابلات مع معلمي الإعاقة العقلية وكذلك المتخصصين في هذا المجال بمدينة الطائف ، ومن خلال المقابلات تم التوصل إلى مجموعة من الموضوعات التي تركز على احتياجات المعاقين عقلياً، كما قام الباحثان بمراجعة بعض البرامج التي تم إعدادها من خلال دراسات اهتمت بتصميم برامج العلوم للمعاقين عقلياً، وتم إعداد قائمة أولية بمجموعة من الموضوعات عرضت على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وكذلك العاملين في مجال تربية وتعليم المعاقين عقلياً لاستطلاع آرائهم في هذه الموضوعات.

وبعد عرض استمارات الاستطلاع على السادة المحكمين تم جمعها، وتصحيحها، ثم رصدت النتائج وتمت معالجتها إحصائياً بحساب متوسط نسبة الاستجابة للمحكمين على كل موضوع، وتم اعتماد نسبة متوسط استجابة ٨٥ % كحد أدنى من اتفاق المحكمين لاختيار

الموضوع ، وتم استبعاد الموضوعات التي كانت نسب اتفاق المحكمين أقل من ٨٥%. وبالتالي استقرت قائمة الموضوعات في شكلها النهائي بملاحق البحث.

د- تحديد عناصر البرنامج القائم على التعليم المعزز بالحاسوب: التزم الباحثان بالأسس التي تم تحديدها في قائمة الأسس الخاصة بالبرنامج التي أقرها السادة المحكمون في تحديد عناصر البرنامج المقترح، وشملت عناصر البرنامج المقترح ما يلي:

- أهداف البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب: تم تحديد أهداف البرنامج في مستويين هما: الأهداف العامة للبرنامج، والأهداف الإجرائية.

الأهداف العامة للبرنامج: هدف البرنامج إلى:

- إكساب المعاقين عقليا المعلومات العلمية بصورة وظيفية.
- تنمية بعض المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً من خلال محتوى البرنامج.
- تنمية الوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً من خلال محتوى البرنامج.

الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح: وهي الأهداف التي وردت في موضوعات البرنامج كأهداف إجرائية لكل موضوع وقد صيغت هذه الأهداف بحيث تغطي الأهداف العامة للبرنامج .

- محتوى البرنامج المقترح القائم على التعليم المعزز بالحاسوب: بعد التوصل إلى قائمة الموضوعات في شكلها النهائي تمت صياغتها في شكل موضوعات تناسب المعاقين عقليا. وتضمن محتوى البرنامج (٨) ثمانية موضوعات هي:

- الموضوع الأول: البيئة من حولنا
- الموضوع الثاني: مكونات البيئة
- الموضوع الثالث: الحفاظ على البيئة
- الموضوع الرابع: جسم الإنسان
- الموضوع الخامس: النظافة
- الموضوع السادس: الغذاء الصحي
- الموضوع السابع: المحافظة على الجسم
- الموضوع الثامن: الأمراض والوقاية منها

◀ الموضوع التاسع: الاسعافات الأولية

- طريقة التدريس: تم استخدام التعليم المعزز بالحاسوب في تدريس موضوعات البرنامج حيث تم إعداد برنامج حاسوبي بني على نمط التدريس الخصوصي في صياغة الموضوعات بحيث يتناسب مع قدرات وامكانيات كل طالب من المعاقين عقلياً عينة البحث.

- الأنشطة والوسائل التعليمية: تضمن البرنامج المقترح باستخدام التعليم المعزز بالحاسوب العديد من الوسائط المتعددة بالبرنامج الحاسوبي تساعد في تحقيق أهدافه العامة .

- التقويم: ركز التقويم على التقويم البنائي، والتقويم النهائي في كل موضوع من موضوعات البرنامج وكان التقويم تفاعلياً بالبرنامج الحاسوبي، مع مراعاة استخدام الأسئلة الموضوعية بقدر الإمكان، وخاصة الاختيار من متعدد؛ لمناسبتها للمعاقين عقلياً مع تدعيمها بالصور بقدر الإمكان .

٤- إعداد البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب

مرت عملية بناء البرنامج بعدة مراحل وهي:

أ- مرحلة التصميم

في هذه المرحلة تم وضع تصور كامل عن البرنامج وما يحتويه من أهداف إجرائية، ومحتوى تعليمي ، وأدوات، ومصادر التعلم المناسبة، وأخيراً التصميم الفني والتربوي لشاشات البرنامج المقترح، وقد تم إتباع الخطوات التالية فيها:

- جمع المادة العلمية : وتتمثل في الموضوعات الثمانية التي تم تحديدها للبرنامج واتفق عليها السادة المحكمون وتم تحديد محتوى كل موضوع من معلومات ومهارات وجوانب وجدانية تسهم في تنمية المفاهيم والمهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً مع إضافة الصور، والفيديو، والصوت، والحركة والمؤثرات التي تزيد من تفاعل المعاق عقلياً مع البرنامج

- إعداد الإطار العام للبرنامج والدروس التي تحتويه وشكل الواجهة الرئيسة للبرنامج.

ب- مرحلة البرمجة: وقد استخدمت احدى لغات البرمجة وهي الفيجوال بيسك Visual Basic في تصميم البرنامج

وسارت عملية البرمجة في الآتي:

◀ إعداد السيناريو: السيناريو هو وصف تفصيلي للشاشات التي سيتم تصميمها وما تتضمنه من نصوص ورسومات وصور متحركة وصور ثابتة وكذلك الصوت والمؤثرات الصوتية المصاحبة، وتم إعداد رسم تخطيطي متكامل بالنصوص والصور والرموز لتوضيح تتابع شاشات البرنامج المقترح وما به من ارتباطات .

◀ التخطيط للإنتاج: في هذه الخطوة تم تحديد المتطلبات اللازمة لعملية الإنتاج ؛ حيث تضمنت هذه المتطلبات مصادر التعليم المناسبة وهي النصوص ، الصور والرسوم الثابتة ، الرسوم المتحركة ، وأيضاً تحديد وتجهيز البرامج اللازمة لإعداد هذه العناصر.

◀ البرمجة (الإنتاج الفعلي): وتم في هذه الخطوة ترجمة السيناريو إلى برنامج منتج من خلال استخدام احدى لغات البرمجة وهي الفيجوال بيسك Visual Basic

◀ التقويم البنائي: بعد الانتهاء من عمليات الإعداد للبرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والتصميم التعليمي وذلك للتأكد من مدى مناسبة البرنامج في تحقيق الأهداف، وتسلسل العرض، والتكامل بين عناصر البرنامج وعمليات التفاعل، وكذلك سهولة الاستخدام، وتم إجراء التعديلات اللازمة على النسخة الأولية للبرنامج في ضوء نتائج التقويم البنائي لإنتاج البرنامج.

◀ الإخراج النهائي للبرنامج التدريبي: بعد الانتهاء من عمليات التقويم البنائي، وإجراء التعديلات اللازمة ، تم إعداد النسخة النهائية وتجهيزها للعرض.

إعداد كتيب الأنشطة للمعاق عقلياً:

تم صياغة الموضوعات المقترحة بكتيب الطالب. بحيث يستعين به التلميذ المعاق عقلياً عند الحاجة وتضمن الأنشطة التي يقوم بها أثناء دراسته للبرنامج الحاسوبي.

د- إعداد دليل البرنامج المقترح :

تم إعداد دليل لاستخدام برمجية العلوم يتضمن تعليمات عن كيفية استخدام البرمجية والتنقل خلال دروسها كما يحتوي على تعريف بالبرمجية والهدف العام منها وكيفية الاستخدام الصحيح لها .

هـ- استطلاع آراء السادة المحكمين حول البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب.

بعد إعداد البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وكذلك الاعاقة العقلية للتأكد من مدى مناسبة البرنامج للمعاقين عقلياً ، وتم إجراء التعديلات اللازمة على البرمجية التعليمية وأصبح البرنامج في صورته النهائية الجاهزة للتطبيق.

و- التجربة الاستطلاعية للبرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب:

تم تنفيذ التجربة الاستطلاعية لبعض موضوعات البرنامج للتأكد من صدقه وصلاحيته للتطبيق، وسار تنفيذ التجربة الاستطلاعية في ضوء ما يلي:

١- تحديد الهدف من التجربة الاستطلاعية: هدفت التجربة الاستطلاعية إلى التعرف على مدى مناسبة البرنامج المقترح للتطبيق على المعاقين عقلياً بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف

٢- اختيار عينة البحث الاستطلاعية: تم اختيار (٤) أربعة تلاميذ عشوائياً من المعاقين عقلياً بمدرسة دار التوحيد المتوسطة بمدينة الطائف.

٣- تنفيذ التجربة الاستطلاعية: تم تنفيذ التجربة الاستطلاعية من خلال تطبيق بعض الموضوعات على المعاقين عقلياً؛ للتأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق، وكذلك إجراء التعديلات؛ لتناسب المعاقين عقلياً. وقام بتنفيذ التجربة الاستطلاعية معلم الإعاقة العقلية.

٤- نتائج التجربة الاستطلاعية: تم إجراء بعض التعديلات على البرنامج الحاسوبي منها: تكبير حجم الخط وضبط الصور مع المصطلحات الواردة بالبرنامج ، الاقلال من الخلفيات الزاهية لتأثيرها على تركيز المعاق عقلياً.

ثانياً: إعداد أدوات التقويم:

شملت أدوات التقويم كلا من اختبار التحصيل الأكاديمي ، بطاقة تقويم المهارات الحياتية ومقياس الوعي الصحي.

١ - إعداد اختبار التحصيل الأكاديمي:

سار إعداد الاختبار التحصيلي في الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس تحصيل التلاميذ المعاقين عقلياً بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة للمعلومات العلمية المتضمنة في البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب.

٢- تحديد محتوى الاختبار: شمل الاختبار المعلومات العلمية المتضمنة في البرنامج المقترح.

٣- تحديد نوع أسئلة الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار في صورة أسئلة الاختيار من متعدد.

٤- صياغة أسئلة الاختبار : تم صياغة أسئلة الاختبار بحيث يرمز للأسئلة بالأرقام ١، ٢، ٣، ... وللبدائل بالحروف أ، ب، ح. وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورته الأولى (٢٦ سؤالاً).

٥- تعليمات الاختبار: تم تحديد تعليمات الاختبار بحيث تتضمن ما يلي: بيانات التلميذ-إرشادات للتلميذ يراعيها أثناء الإجابة-مثال توضيحي لكيفية الإجابة.

٦- طريقة تصحيح الاختبار : تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل سؤال إجابته صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، ثم تجمع الدرجات لتعطى الدرجة الكلية للاختبار.

٧- استطلاع آراء المحكمين حول الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بالطائف، والمتخصصين في مجال الإعاقة العقلية. وتم إجراء التعديلات المقترحة على الاختبار حتى أصبح جاهزاً للتجربة الاستطلاعية.

٨- التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولى للاختبار، وعرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات المطلوبة، تم تطبيق الاختبار على عينة مقصودة من

التلاميذ المعاقين عقلياً، وبلغت العينة (٤) تلاميذ بمدرسة دار التوحيد المتوسطة بالطائف؛ وذلك لحساب الثبات وزمن تطبيق الاختبار. وتم تصحيح إجابات التلاميذ ورصد الدرجات في جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

صدق الاختبار : استخدم الباحثان صدق المحتوى أو المضمون حيث تم عرض الاختبار على المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه.

حساب ثبات الاختبار: تم حساب معاملات الثبات للاختبار بطريقة إعادة التطبيق وبلغت قيمة الثبات ٠.٠٩٣. كما تم حساب معامل α كرونباخ Cronbach لأسئلة الاختبار وقد بلغ ثبات الاختبار ٠.٠٩٥. وهذه النتائج توضح أن الاختبار يتميز بدرجة مقبولة من الثبات.

تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار : تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار، وذلك بحساب الزمن الذي يستغرقه ٧٥% من التلاميذ في الإجابة على أسئلة الاختبار، ووجد أنه يساوي ٣٥ دقيقة تشمل زمن إلقاء التعليمات.

الصورة النهائية للاختبار: تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٤) سؤالاً يعقب كل سؤال أربعة بدائل وبذلك أخذ الاختبار صورته النهائية الجاهزة للتطبيق، والموجودة بملاحق البحث.

٢ - إعداد بطاقة تقويم المهارات الحياتية

لإعداد بطاقة تقويم المهارات الحياتية قام الباحث بالاتي:

١- تحديد الهدف من البطاقة : هدفت البطاقة إلى قياس بعض المهارات الحياتية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة المتوسطة.

٢- تحديد محتوى البطاقة: لتحديد محتوى البطاقة تم الأتي.

أ- الإطلاع على بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المهارات الحياتية، والاستعانة ببعض الأساليب التي استخدمها الباحثون في دراساتهم بهدف تحديد المكونات السلوكية التي يمكن من خلالها التعرف على مستوى المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة .

ب- تحديد بعض المهارات الحياتية التي تم تضمينها في البرنامج المقترح في العلوم والتي شملت ما يلي:

- مهارة النظافة الشخصية: وتتضمن هذه المهارة المتعلقة بالنظافة الشخصية من جسد، وفم، وجلد، وملابس.

- مهارة غسل اليدين: تضمنت كيفية غسل اليدين بطريقة صحيحة.

- غسيل الأسنان: وتتضمن استخدام الفرشاة والمعجون بطريقة صحيحة لتنظيف الأسنان.

- مهارة الوقاية من الأمراض: وتتضمن هذه المهارة تجنب الأمراض، وأخذ الحیطة، والحذر، والقيام بالأساليب الوقائية السليمة.

- مهارة عمل التنفس الصناعي: وتتضمن كيفية انقاذ الحالات من خلال عمل التنفس الصناعي.

- مهارة إسعاف الجروح: وتتضمن كيفية التعامل مع الجروح البسيطة.

- مهارة التغذية الصحية: وهي تركز على الغذاء المتوازن، وطريقة تناول الغذاء.

- مهارة المحافظة على البيئة والمنزل: تضمنت هذه المهارة الحفاظ على البيئة، والمنزل، ونظافتهما، والترتيب، والنظام.

٣- صياغة العبارات التي تضمنتها بطاقة التقويم : تم صياغة العبارات بحيث تغطي العبارات المهارات الستة، وتكون سلوكية، ويمكن تقويمها لدى التلاميذ ، وتمثل هذه العبارات مهارات فرعية لكل مهارة أساسية ولكل عبارة ثلاث استجابات هي (تنطبق - لا تنطبق). وقد راعى الباحث عند صياغة العبارات صياغة العبارات بحيث تعبر عن مواقف سلوكية واقعية.

٤- تعليمات بطاقة تقويم المهارات الحياتية: تم تحديد تعليمات المقياس بحيث تتضمن بيانات التلميذ - إرشادات للمعلم يراعيها أثناء التطبيق - مثال توضيحي لكيفية الإجابة.

٥- تصحيح بطاقة تقويم المهارات الحياتية : تم تصحيح بطاقة التقويم كالتالي : يحصل التلميذ على الدرجات (١ ، ٠) لكل من الاستجابات (تنطبق - لا تنطبق) على الترتيب ، وتدل الدرجة على مستوى المهارة لدى المعاق عقلياً، ويمكن جمع الدرجات ليحصل على الدرجة الكلية في بطاقة التقويم.

٦- استطلاع رأى السادة المحكمين حول بطاقة تقويم المهارات الحياتية: تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بكليات التربية والمتخصصين في مجال الإعاقة العقلية. وتم إجراء التعديلات المقترحة على بطاقة التقويم حتى أصبحت جاهزة للتجربة الاستطلاعية.

٧- التجربة الاستطلاعية لبطاقة تقويم المهارات الحياتية: تم اختيار عينة من المعاقين عقلياً بفصول الدمج بالطائف بلغت (٤٤ طلاب)، ومن خلال المشرف على تطبيق البحث ومعلم العلوم تم عرض مواقف حياتية على المعاق عقلياً تم من خلالها سؤاله عن المهارات الفرعية في كل مهارة. ومن خلال إجابته يقرر المعلم والمشرف مدى انطباق المهارة الفرعية على المعاق عقلياً أم لا وتسجل في بطاقة التقويم. وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية حساب وثبات بطاقة التقويم، وزمن التطبيق. وتم تصحيح أوراق إجابات التلاميذ، وتم رصد الدرجات لمعالجتها إحصائياً.

صدق بطاقة التقويم :

استخدم صدق المحتوى أو المضمون حيث تم عرض بطاقة التقويم على المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على أن بطاقة التقويم تقيس ما وضعت لقياسه، واتفاهم على المهارات التي تضمنتها، وصلاحياتها للتطبيق على التلاميذ المعاقين عقلياً بالمرحلة المتوسطة.

ثبات بطاقة التقويم: لتحديد معامل الثبات استخدم الباحث ما يلي:

- حساب نسبة الاتفاق : تم حساب النسبة المئوية للاتفاق بين الباحث والمعلم وفقاً لمعادلة كوبر وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times \text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

وقد حدد كوبر Cooper مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق حيث ذكر إنه إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٧٠% فهذا يعبر عن ثبات منخفض لبطاقة التقويم، وإذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥% فأكثر فهذا يدل على ارتفاع الثبات (نقلاً عن: السيد، ١٩٩٣: ص

١٨٧). وكانت نسبة الاتفاق لبطاقة تقويم المهارات الحياتية ٠.٩١. وهذا يوضح أن بطاقة التقويم تتميز بدرجة مقبولة من الثبات.

٨- حساب زمن تطبيق بطاقة التقويم: تم حساب زمن تطبيق بطاقة التقويم بحساب الزمن الذي استغرقه المعلم والمشرف على التطبيق في تطبيق المقياس على ٧٥% من التلاميذ المعاقين عقلياً. ووجد أنه يساوي ٩٥ دقيقة. وبذلك أخذت بطاقة تقويم المهارات الحياتية صورتها النهائية التي شملت المهارات الأساسية التالية ومهاراتها الفرعية كما بالجدول التالي:

جدول (١) : المهارات الأساسية والمهارات الفرعية لبطاقة تقويم المهارات الحياتية

م	المهارة	عدد المهارات الفرعية
١	النظافة الشخصية	١٠
٢	مهارة غسل اليدين	٨
٣	غسيل الوجه	١٦
٤	غسيل الأسنان	١٥
٥	عمل التنفس الصناعي	٧
٦	مهارة إسعاف الجروح	٦
٧	التغذية الصحية	٩
٨	المحافظة على البيئة والمنزل	١٠
	البطاقة ككل	٨١

٣ - إعداد مقياس الوعي الصحي:

سار إعداد المقياس في الخطوات التالية:

١- تحديد هدف المقياس : هدف المقياس إلى قياس الوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بالمرحلة المتوسطة.

٢- تحديد وصياغة عبارات المقياس: تكون المقياس من ٢٤ عبارة تمت صياغتها بطريقة ليكرت Likert ولكل عبارة ثلاث استجابات هي (موافق - غير متأكد - غير موافق).

وقد رُوِيَ عند صياغة العبارات أن تعبر عن مواقف سلوكية واقعية - وتكون واضحة وسهلة للمعاقين عقلياً.

٣- تعليمات المقياس: تم تحديد تعليمات المقياس بحيث تضمنت ما يلي: بيانات التلميذ - تعريف التلميذ بالهدف من المقياس - تعريف التلميذ بكيفية الإجابة - إرشادات للتلميذ يراعيها أثناء الإجابة - مثال توضيحي لكيفية الإجابة.

٤- طريقة تصحيح المقياس: بالنسبة للعبارات الموجبة: يحصل التلميذ على الدرجات (٣-١-٢) لكل من الاستجابات (موافق - غير متأكد - غير موافق) على الترتيب. و بالنسبة للعبارات السالبة: يحصل التلميذ على الدرجات (١-٢-٣) لكل من الاستجابات (موافق - غير متأكد - غير موافق) على الترتيب. ثم تجمع الدرجات لتعطي الدرجة الكلية لمقياس الوعي الصحي للمعاقين عقلياً.

٥- استطلاع آراء السادة المحكمين حول المقياس: بعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه في صورة استطلاع للرأي على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس بكلية التربية وبعض المتخصصين في مجال الإعاقة العقلية بهدف التعرف على مدى ملائمة المقياس للتطبيق وقد اقترح السادة المحكمون إجراء تعديلات على بعض عبارات المقياس وأصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

٧- تطبيق المقياس استطلاعيًا: تم تطبيق المقياس على (٤ تلاميذ) من المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بالمرحلة المتوسطة وذلك بهدف: التأكد من صلاحية عبارات المقياس للتطبيق على المعاقين عقلياً وحساب معامل ثبات المقياس.

وبعد التطبيق تم تصحيح المقياس ورصد الدرجات في جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

التعرف على صدق المقياس: استخدم صدق المحتوى أو المضمون حيث قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقد أجمع السادة المحكمون على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه.

حساب معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات للمقياس من خلال حساب معامل ألفا (α) كرونباخ وقد بلغت قيمة الثبات ٠.٨٨

تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس : تم حساب الزمن اللازم لتطبيق مقياس الاتجاهات وذلك بحساب الزمن الذي يستغرقه ٧٥% من التلاميذ في الإجابة على عبارات المقياس وكان الزمن الذي استغرقه يساوي ٣٠ دقيقة.

وبذلك أخذ المقياس صورته النهائية الجاهزة للتطبيق التي تشتمل على:

٢٤ عبارة منها ١٢ عبارة موجبة و ١٢ عبارة سالبة ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٢): توزيع عبارات مقياس الوعي الصحي

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١، ٣، ٤، ٧، ٩، ١٢، ١٣، ١٤	٢، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٦، ١٧
١٥، ١٩، ٢٠، ٢٣	١٨، ٢١، ٢٢، ٢٤

إجراءات البحث التجريبية وتنفيذ تجربة البحث:

أولاً: تحديد الهدف من تجربة البحث: هدفت تجربة البحث إلى التعرف على فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بالمرحلة المتوسطة.

ثانياً: الإعداد لتجربة البحث: تضمن الإعداد لتجربة البحث ما يلي:

١- اختيار المدرسة التي طبقت فيها تجربة الدراسة: تم اختيار مدرسة دار التوحيد المتوسطة بمدينة الطائف لتطبيق تجربة البحث نظراً لوجود فصول دمج للمعاقين عقلياً بها.

٢- عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة المقصودة؛ نظراً لقلة عدد التلاميذ بفصول الدمج بالمرحلة المتوسطة؛ لتمثل مجموعة البحث. وقد درست مجموعة البحث البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب. وبلغ عدد تلاميذ مجموعة البحث (٦) تلاميذ.

٣- التطبيق القبلي لأدوات البحث : تم تطبيق أدوات البحث قبلياً على مدى يومين بالمدرسة قبل البدء في تطبيق البرنامج .

٤- متغيرات التجربة: تحددت متغيرات التجربة في الآتي:

أ - المتغيرات المستقلة (التجريبية) : وتمثلت في: البرنامج مقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب

ب- المتغيرات التابعة : وتمثلت في: التحصيل الأكاديمي، وبعض المهارات الحياتية والوعي الصحي .

ثالثاً - تنفيذ تجربة البحث:

- بدأ تنفيذ التجربة من يوم الأحد الموافق ٢٩ / ٣ / ٢٠١٥م وانتهى في يوم الأربعاء ٣ / ٥ / ٢٠١٥م.
- سار التطبيق على خطة منظمة لتدريس البرنامج، تم إعدادها مع معلم الإعاقة العقلية بالمدرسة لمدة (٥ اسابيع). وتم في هذه الفترة تطبيق موضوعات البرنامج وعمل المراجعات وكذلك تطبيق أدوات البحث.
- قبل البدء في تنفيذ التجربة تم توفير أجهزة الحاسوب للتلاميذ المعاقين عقلياً من خلال ما هو موجود بالمدرسة وتم التصرف في أجهزة إضافية. وتحميل البرنامج الحاسوبي عليها لتسهيل استخدامه للتلاميذ، وقبل بداية التدريس كان يتم تجهيز الأدوات، والمواد اللازمة .
- سار التدريس وفق التعليم المعزز بالحاسوب حيث يبدأ التلميذ في تشغيل البرنامج الحاسوبي ثم اختيار الموضوع والبدء في متابعة الموضوع..
- تمت طباعة نسخ الكتيب للتلاميذ المعاقين عقلياً بحيث تكون الطباعة ملونة، وواضحة، وتم طباعة عدد ٧ نسخ للتلاميذ والمعلم.
- تم توزيع كتيب التلميذ على مجموعة البحث بعد انتهاء التطبيق القبلي لأدوات البحث.
- التطبيق البعدي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث تم تطبيق الأدوات تطبيقاً بعدياً.

- تصحيح أدوات التقويم : قام الباحثان بتصحيح أدوات التقويم وهي: اختبار التحصيل الأكاديمي، وبطاقة تقويم المهارات الحياتية ومقياس الوعي الصحي. وتم رصد الدرجات؛ تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، والوصول للنتائج، وتحليلها، وتفسيرها .

نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها :

أولاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على:

" ما فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة ؟"

وقد تمثلت الإجابة عن هذا السؤال في اختبار مدى صحة الفرضين الأول والثاني .

الفرض الأول الذي نص على: " توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين درجات مجموعة البحث المعاقين عقلياً القابلين للتعلم في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي لصالح التطبيق البعدي .

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم استخدام اختبار ولكوكسن للأزواج المترابطة (غير المستقلة) للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي. وتم حساب النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science) والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (٣): نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن على درجات اختبار التحصيل الأكاديمي

ج الجدولية عند	قيمة Z	مستوى الدلالة	ن	متوسط الرتب السالبة	متوسط الرتب الموجبة	الرتب الصفريّة	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	عدد العينة الكلي	التطبيق	
										البعدي	القبلي
٠.٠٢٧	٢.٢١٤	٦	٢١	٠	٢.٥	٠	٦	٠	٦		

من جدول (٣) اتضح الآتي:

أشارت نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن بين التطبيقين القبلي والبعدي إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي. حيث إن قيمة Z المحسوبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٢٧) وهو أقل من مستوى ٠.٠٥ ، عندما $n = ٦$.

مما سبق يتضح أن الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ لصالح التطبيق البعدي. وعلى ذلك يقبل الفرض الأول من فروض البحث. وتشير النتائج السابقة إلى أن البرنامج المقترح القائم على التعليم المعزز بالحاسوب أسهم في إكساب التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم المعلومات العلمية بصورة وظيفية.

- الفرض الثاني والذي نص على: للبرنامج المقترح فعالية لا تقل عن ١.٢ مقاسة بمعادلة بليك Blake لقياس الفعالية في التحصيل الأكاديمي.

وللتأكد من صحة الفرض السابق تم حساب نسبة الكسب بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي الأكاديمي باستخدام معادلة بليك Blake لحساب الفعالية (فهيمى وعبد الصبور، ٢٠٠١: ١٧١) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤): نسب الكسب المعدل لقياس فعالية البرنامج على الاختبار التحصيلي					
أداة القياس	عدد أفراد العينة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى	نسبة الكسب
الاختبار التحصيلي	٦	٤.١٢	١٨.٨٣	٢٤	١.٣٥

أشارت النتائج في جدول (٤) إلى أن نسبة الكسب المعدل في تحصيل المعلومات أعلى من ١.٢ التي حددها بليك للفاعلية. وفي ضوء ذلك يقبل الفرض الثاني من فروض البحث.

وتشير النتائج السابقة إلى أن البرنامج فعال في إكساب المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة المعلومات العلمية بصورة وظيفية. وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من Stock; Davies & Wehmeyer(2004) ودراسة (Lee & Vail (2005 ودراسة صالح (٢٠١٠) ودراسة Rivera

and others(2013): ودراسة Cullen and others(2013) والتي أوضحت فاعلية التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل.

من النتائج السابقة يتضح أن البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب أسهم في إكساب المعلومات العلمية بصورة وظيفية، وتنمية التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ المعاقين عقلياً.

تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

يمكن تفسير ارتفاع مستوى تلاميذ عينة البحث في التحصيل الأكاديمي إلى الآتي:

١ - مناسبة البرنامج لفئة المعاقين عقلياً القابلين للتعلم حيث حاول البرنامج قدر الإمكان تلبية احتياجات هذه الفئة للوصول إلى أفضل مستوى تعليمي لهم، فهو يتضمن معلومات علمية متعلقة بواقع المعاقين عقلياً.

٢ - استخدام التعليم المعزز بالحاسوب في تدريس موضوعات البرنامج المقترح حيث يتميز هذا النوع من التعليم بالتفاعل مع الحاسوب من خلال الإمكانيات المتاحة بالبرنامج الحاسوبي وكذلك تجزئة المعلومات إلى مهام تعليمية يسهل تعلمها وما يتضمنه من مؤثرات ووسائط متعددة جاذبة لإنتباه المعاقين عقلياً. وساعد ذلك في مشاركة التلاميذ المعاقين عقلياً مشاركة فعالة في عملية التعلم من أجل الوصول للمعلومة، مما ساعد على تثبيتها وجعلها أبقي أثراً في أذهانهم .

٣ - ارتباط موضوعات البرنامج المقترح بواقع حياة المعاقين عقلياً القابل للتعلم، وحاجاتهم الشخصية، والبيئة المحيطة بهم؛ مما أدى إلى اهتمامهم بتعلم هذه الموضوعات للاستفادة منها في حياتهم. كما ساعد ذلك في جعل المحتوى العلمي مألوفاً بالنسبة لهم.

٤ - وضوح أهداف البرنامج المقترح ساعد معلم الإعاقة العقلية في العمل على تحقيقها، وتقويمها بصورة شاملة، وموضوعية.

٥ - عرض محتوى البرنامج بطريقة مبسطة واستخدام المصطلحات العلمية البسيطة بقدر الإمكان وربطها بالصور المناسبة؛ مما ساعد على تعلمها بيسر وفعالية.

" ما فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة ؟"

- الفرض الثالث الذي نص على: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥.

القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات الحياتية لصالح التطبيق البعدي.

(غير المستقلة) للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد استخدم

الباحث البرنامج الإحصائي SPSS لحساب النتائج. والجدول التالي يوضح النتائج

جدول (٥): نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن على درجات بطاقة تقويم المهارات الحياتية

ΣΛΥ

من جدول (٥) يتضح الآتي:

أشارت نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تقويم المهارات الحياتية إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ في المهارات التالية:

- الأولى: مهارة النظافة الشخصية حيث بلغت قيمة Z (١.٦٠٤) عند مستوى ٠.١٠٩ وهو أعلى من ٠.٠٥.

- المهارة الثانية: مهارة غسل اليدين حيث بلغت قيمة Z (١.٦٠٤) عند مستوى ٠.١٠٩ وهو أعلى من ٠.٠٥.

كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في باقي مهارات بطاقة تقويم المهارات الحياتية، وكذلك بطاقة التقويم ككل حيث كانت قيمة Z المحسوبة دالة إحصائية عند مستويات أقل من ٠.٠٥ لصالح التطبيق البعدي. وعلى ذلك يقبل الفرض الثالث من فروض البحث.

الفرض الرابع: للبرنامج المقترح فعالية لا تقل عن ١.٢ مقاسة بمعادلة بليك Blake؛ لقياس الفعالية في بعض المهارات الحياتية قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح .

وللتأكد من صحة الفرض السابق تم حساب نسبة الكسب بين درجات عينة البحث في التطبيقين

القبلي والبعدي في بطاقة تقويم المهارات الحياتية باستخدام معادلة بليك Blake لحساب الفعالية وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي

جدول (٦): نسب الكسب المعدل لقياس فعالية البرنامج

أداة القياس	عدد أفراد العينة	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى	نسبة الكسب
المهارة الأولى	٦	٦.١٧	٨.١٧	١٠	٠.٧٢
المهارة الثانية	٦	٥.٨٣	٧.٣٣	٨	٠.٨٨
المهارة الثالثة	٦	١٠.٥٠	١٤.٨٣	١٦	١.٢١
المهارة الرابعة	٦	١٠.٥٠	١٤.١٧	١٥	١.٢١
المهارة الخامسة	٦	١.٣٣	٦.٣٣	٧	١.٦٠
المهارة السادسة	٦	١.٥٠	٥.٥٠	٦	١.٥٦
المهارة السابعة	٦	٢.٨٣	٨.٠٠	٩	١.٤١
المهارة الثامنة	٦	٣.١٧	٩.٦٧	١٠	١.٦٠
البطاقة ككل	٦	٤١.٨٣	٧٤.٠٠	٨١	١.٢٧

أشارت النتائج في جدول (٦) إلى أن نسبة الكسب المعدل في المهارة الأولى النظافة الشخصية والمهارة الثانية غسل اليدين أقل من ١.٢ مما يشير إلى عدم فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات؛ إلا أن البرنامج كان فعالاً في باقي مهارات بطاقة تقويم المهارات

الحياتية وفي نتائج بطاقة التقويم ككل. وفي ضوء ذلك يقبل الفرض الرابع من فروض البحث.

وتشير النتائج السابقة إلى أن البرنامج فعال في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسة حميدة (٢٠١١) ، ودراسة (Ramdoss et al(2012 التي أوضحت أنه يمكن تنمية المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

من النتائج السابقة يتضح أن البحث أوضح أن البرنامج المقترح في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب أسهم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة.

- تحليل وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

يرجع تحسن أداء المعاقين عقلياً في المهارات الحياتية المتضمنة بطاقة التقويم إلى الآتي:

١- أن البرنامج المقترح القائم على التعليم المعزز بالحاسوب تضمن مهارات حياتية مهمة للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم ترتبط بحياتهم، وواقع معيشتهم. وبالتالي كان هناك اهتمام من التلاميذ بتعلمها والاستفادة من البرنامج.

٢- طبيعة المحتوى المقدم في البرنامج المقترح بما تضمنه من أنشطة شيقة وجذابة للمعاقين عقلياً ساعد في زيادة دافعيتهم وإقبالهم الاستفادة من البرنامج.

٣- عرض البرنامج الحاسوبي للمهارات الحياتية وامكانية تكرارها من خلال الأداء ساعد المعاقين عقلياً على محاكاة وتقليد هذه المهارات في الواقع، كما أن الأنشطة المتضمنة في البرنامج المقترح ساعدت المعاقين عقلياً على إتقان هذه المهارات.

٤- ما يتيح البرنامج الحاسوبي من جاذبية في العرض وسهولة في الاستخدام للمعاق عقلياً ساعد في زيادة انتباه المعاقين عقلياً وبالتالي بقاء أثر التعلم لديهم.

٥- وضوح خطوات أداء كل مهارة في البرنامج الحاسوبي ساعد في أداء المعاقين عقلياً للمهارات الفرعية ووضوح المهارة في أدائها

٦- أما بالنسبة للمهارة الأولى النظافة الشخصية والمهارة الثانية غسل اليدين التي أوضحت النتائج أن البرنامج غير فعال في تمتيتهما ، فقد يرجع السبب في ذلك إلى أنها من المهارات الحياتية التي يتعامل بهما المعاق عقلياً باستمرار.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي نص على:

"ما فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية الوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بالمرحلة المتوسطة ؟"

وقد تمثلت الإجابة عن هذا السؤال في اختبار صحة الفرض الخامس الذي نص على: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين درجات مجموعة البحث المعاقين عقلياً القابلين للتعليم في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الصحي لصالح التطبيق البعدي.

وللتأكد من صحة الفرض السابق قام الباحث باستخدام اختبار ولكوكسن للأزواج المترابطة (غير المستقلة) للمقارنة بين درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS للحصول على النتائج . والجدول التالي يوضح النتائج

جدول (٧): نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن على درجات مقياس الوعي الصحي

التطبيق	ن	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	الرتب الصفيرية	متوسط الرتب الموجبة	متوسط الرتب السالبة	ج ١	ج ٢	ن	قيمة Z	مستوى الدلالة
القبلي	٦	٠	٧	٠	٣.٥	٠	٠	٢١	٠	٢.٢٠١	٠.٠٢٨
البعدي											

من جدول (٧) اتضح الآتي:

أشارت نتائج تطبيق اختبار ولكوكسن بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الصحي إلى أن هناك فروقاً جوهرية دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة Z المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠٢٨) وهو اقل من ٠.٠٥ لصالح التطبيق البعدي. وعلى ذلك يقبل الفرض الخامس من فروض البحث.

وتشير النتائج السابقة إلى أن البرنامج فعال في تنمية الوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بالمرحلة المتوسطة وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

- تحليل وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

١- احتواء البرنامج موضوعات تمس حياة المعاقين عقلياً قلل من صعوبتها وقد ساعد هذا على توفير جو شيق وممتع للمعاق عقلياً أثناء عملية التعلم.

٢- استخدام التعليم المعزز بالحاسوب وما يتضمنه البرنامج الحاسوبي من وسائط متعددة ومؤثرات مختلفة ساعد المعاقين عقلياً على الاستفادة من البرنامج في جانب الوعي الصحي.

٣- ما قدمه البرنامج المقترح من معلومات ومهارات حياتية متعلقة بالصحة والغذاء تهم المعاق عقلياً ساعد في زيادة الوعي الصحي للمعاقين عقلياً . وهكذا من خلال الإجابة عن أسئلة البحث الفرعية والتحقق من صحة الفروض أمكن الإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث والذي نص على: ما فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في تنمية المهارات الحياتية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بالمرحلة المتوسطة ؟

وفي ضوء النتائج السابقة توصل البحث إلى أن البرنامج الذي تم اقتراحه في العلوم القائم على التعليم المعزز بالحاسوب أسهم في تنمية كل من التحصيل الأكاديمي، وبعض المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعليم بالمرحلة المتوسطة.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يقدم الباحث مجموعة من التوصيات تشمل

:

١- يجب على المتخصصين في تعليم المعاقين عقلياً الاهتمام باستخدام التعليم المعزز بالحاسوب في تعليم المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، وإعداد البرامج التعليمية المختلفة لهذه الفئة في ضوءه.

٢- ضرورة استخدام التعليم المعزز بالحاسوب في تعليم المعاقين عقلياً بمعاهد التربية الفكرية وفصول الدمج .

٣- ضرورة تعاون قسم التربية الخاصة مع إدارة التربية الخاصة في إقامة دورات تدريبية لمعلمي المعاقين عقلياً أثناء الخدمة؛ لتعريفهم بأهمية التنوع في استخدام طرق التدريس، وتدريبهم على استخدام طرق التدريس الحديثة ومنها المرتبطة باستخدام التقنيات الحديثة في تعليم المعاقين عقلياً .

٤ - تضمين برامج المعاقين عقلياً المهارات الحياتية المرتبطة بالعلوم والمتعلقة بالبيئة والصحة والغذاء، والمهارات المهنية التي يمكن أن تساعد في حياتهم التطبيقية.

٥ - الاهتمام بإقرار برامج تعليمية في العلوم للمعاقين عقلياً تركز على الجوانب البيئية والصحية والغذائية.

بحوث ودراسات مقترحة

١- دراسة أثر استخدام التعليم المعزز بالحاسوب في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم.

٢- دراسة أثر استخدام التعليم المعزز بالحاسوب في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم بالمراحل الدراسية المختلفة في فصول الإعاقات الأخرى.

٣- دراسة المشكلات التعليمية التي يواجهها تعليم المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمراحل الدراسية المختلفة.

المراجع العربية

- إبراهيم ، حمدي عز العرب، وطه، محمود إبراهيم(٢٠٠٨). الوسائل التعليمية والتكنولوجية من التعريف إلى التوظيف. الرياض: مكتبة الرشد.
- أبو زائدة، حاتم يوسف(٢٠٠٦). "فعالية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية المفاهيم والوعي الصحي في العلوم لدى طلبة الصف السادس الاساسي". رسالة ماجستير. كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزة
- أبو كميل، ربا .(2011) "مستوى الوعي بمفاهيم الصحة الإنجابية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في غزة"، رسالة ماجستير ، كلية التربية - الجامعة الإسلامية بغزة
- باطه، آمال عبد السميع و علام، محمد كمال (٢٠٠٩). الإعاقة العقلية القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- جاد المولى ، إيمان محمد؛ يوسف ، فادية ديمتري؛ شعير ، إبراهيم محمد(٢-١٢) "تطوير منهج العلوم لتنمية بعض أبعاد الثقافة العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقليا بالمرحلة الابتدائية". مجلة كلية التربية بالمنصورة - مصر ، ع ٧٩ ، ج ١ ، (٢٠١٢)، ص ص ٤٨١ - ٥١٧.
- حسن ، عاطف سالم(٢٠٠٧). "فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية عمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمدرسة التربية الخاصة بشمال سيناء". تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة. ص ص ١٢٧ - ١٨٨ .
- حميدة، السيد فتوح السيد(٢٠١١) . "فعالية برنامج مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية لتنمية بعض المهارات الحياتية للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم" رسالة دكتوراه. كلية التربية - جامعة حلوان.
- الخطيب، جمال محمد (٢٠٠٧). مقدمة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة الخاصة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

خليفة، زينب محمد حسن (٢٠٠٥). "فاعلية برنامج متعدد الوسائط لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المعاقين عقلياً في مدارس التنمية الفكرية". دراسات وبحوث المؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية - تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة . ص ص ١٩٤ - ٢٣٤ .

دسوقي، أحمد شعبان وآخرون (٢٠٠٦). أساسيات الحاسب الآلي وتطبيقاته في التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

ربيع ، سميرة محمود (٢٠٠٥). "فاعلية برنامج كمبيوتر بالوسائط المتعددة في تحصيل التلاميذ المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) لبعض مفاهيم العلوم والتربية الصحية في المملكة العربية السعودية". مجلة القراءة والمعرفة . ٤٩ ، ص ص ٤٨ - ٧٣ .

ربيع، هادي مشعان: (٢٠٠٦). تكنولوجيا التعليم المعاصر الحاسوب والإنترنت. عمان: مكتب النشر العربي للنشر والتوزيع.

رزق، عزة محمود إبراهيم (٢٠١١). "فاعلية برنامج في التربية الغذائية لتنمية الوعي الغذائي لدى تلاميذ التربية الفكرية" رسالة دكتوراة. كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية.

الروسان، فاروق (٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

سالم، أحمد محمد (٢٠١٠). وسائل وتكنولوجيا التعليم. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد

السيد، يسرى مصطفى (١٩٩٣). "دراسة مقارنة لفاعلية معالجتين للتعليم الفردى بالوسائط التكنولوجية وتفاعلهما مع أسلوب التعلم على أداء الطلاب المعلمين لبعض المهارات العملية في البيولوجيا " رسالة دكتوراه .كلية التربية بسوهاج. جامعة اسيوط.

السيد، محمد السيد على (٢٠١١). "أثر التفاعل بين أنواع التلميحات البصرية وأنماط التفاعل في برامج الحاسوب على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم" رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة .

شعير، إبراهيم محمد محمد وحسن، أسماعيل محمد إسماعيل (٢٠٠٠). "واقع الوسائل التعليمية التي يتطلبها تدريس العلوم بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٤٤. ص ص ٣٦

صالح، عصام عبده أحمد (٢٠١٠). "فعالية برنامج تدريبي بمساعدة الكمبيوتر في تنمية بعض المفاهيم اللغوية للأطفال المتخلفين عقليا" رسالة دكتوراه. كلية التربية- جامعة بنى سويف .

صاوى، رعدة أحمد حلمى محمود (٢٠١٣). "أثر برنامج حاسوبى قائم على الذاكرة العاملة فى تنمية الفهم السماعى للأطفال ما قبل المدرسة" رسالة دكتوراه. كلية التربية - جامعة الفيوم.

عبده، هيام نصر الدين (٢٠١١). "فاعلية برنامج تعليمى بمساعدة الحاسوب فى تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي ذوى الإعاقة الذهنية". رسالة دكتوراه. كلية التربية جامعة قناة السويس.

عسل، خالد محمد (٢٠١٢). ذوو الاحتياجات الخاصة رؤى نظرية وتدخلات إرشادية. الإسكندرية : دار الوفاء.

الفار، إبراهيم عبد الوكيل (٢٠٠٥). استخدام الحاسوب في التعليم، ط ٢. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

الفقي، عبدالعزيز عبدالفتاح (٢٠٠٨). "أثر برنامج للتدريب على بعض المهارات الحياتية في مفهوم الذات لدى الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم" رسالة دكتوراه. كلية التربية جامعة الأزهر

فهمي، أمين فاروق وعبد الصبور، ومنى (٢٠٠١). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية. القاهرة: دار المعارف.

فودة، زهور محمد محى الدين محمد (٢٠١٢). "فعالية برنامج لغوي باستخدام الحاسوب في تنمية المهارات النحوية لدى الطلاب الصف الأول الإعدادي" رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة دمياط.

قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠١). "تأثير التدريس بالوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي للعلوم والقدرات الابتكارية والوعي بتكنولوجيا المعلومات". مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية - جامعة طنطا، ٧٢. ص ص ٢٥-٥٦

محمد، سحر عبده (٢٠١٢). "برنامج قائم على محاكاة الهندسة التفاعلية بالحاسوب واثره فى التحصيل وتنمية التفكير الابداعى والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة دكتوراه. كلية التربية - جامعة بورسعيد.

مرزوق، سماح عبد الفتاح (٢٠١٣). تكنولوجيا التعليم لذوى الاحتياجات الخاصة. ط ٢. عمان: دار المسيرة.

مصطفى، ولاء ربيع، الريدى، هويدة (٢٠١١). الإعاقة الفكرية. الرياض : دار الزهراء.

النحال، مرفت حامد نيازى حمد موسى (٢٠١٠). "فاعلية برنامج تأهيلي متكامل لتمكين الأطفال المعوقين عقليا القابلين للتعليم من مهارات الحياة". رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة.

وشاحي، سماح نور محمد (٢٠١٢). "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية التواصل للأطفال الإجتريين مع الاستعانة بالحاسوب" رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

يحيى ، سعيد حامد محمد (٢٠٠٨). فعالية برنامج قائم على التدريس العلاجي باستخدام الرسوم المتحركة لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً-القابلين للتعلم - بالمرحلة الابتدائية. دراسات فى المناهج وطرق التدريس. ١٣٩، ص ص ٦٠ - ٩٤.

يوسف، سليمان عبد الواحد (٢٠١٠). المرجع فى التربية الخاصة المعاصرة " ذو الاحتياجات التربوية الخاصة بين الواقع وآفاق المستقبل ". الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2015). :Frequently Asked Questions on Intellectual Disability", available at <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VVhDX1Liuxs>
- Ayres, Kevin Michael; Mechling, Linda; Sansosti, Frank J(2013). "The Use of Mobile Technologies to Assist with Life Skills/Independence of Students with Moderate/Severe Intellectual Disability and/or Autism Spectrum Disorders: Considerations for the Future of School Psychology". Psychology in the Schools, 50 (3). p259-271.
- Bouck, E. C. (2010). "Reports of Life Skills Training for Students with Intellectual Disabilities in and out of School" . Journal of Intellectual Disability Research, 54(12). p1093-1103
- Bunning K; Heath B; Minnion A. (2010). "Interaction between teachers and students with intellectual disability during computer-based activities: the role of human mediation". Technology & Disability, 22 (1-2) . p 61-71.
- Burke, Keith; OBroin, Daire; McEvoy, John (2014). "Teaching Death Concepts to Adults With Intellectual Disabilities Using Computer Games". Proceedings of the European Conference on Games Based Learning. 2. p p767-774
- Choi, KS; Wong, PK; Chung, WY. (2012) . "Using computer-assisted method to teach children with intellectual disabilities handwashing skills". Disability And Rehabilitation. Assistive Technology 7 (6), pp. 507-16;
- Choi, Kup-Sze; Wong, Pui-Kwan; Chung, Wai-Yee (2012). "Using computer-assisted method to teach children with intellectual disabilities handwashing skills". Disability & Rehabilitation: Assistive Technology, 7 (6). pp507-16.
- Cullen, Jennifer; Keesey, Sue; Alber-Morgan, Sheila R.; Wheaton, Joe (2013). "The Effects of Computer-Assisted Instruction using Kurzweil 3000 on Sight Word Acquisition for Students with Mild Disabilities". Education & Treatment of Children, 36 (2). pp87-103
- Dost, Senol and Saglam, Yasemin (2012). "Effects of preservice teachers' learning styles and field of study on computer-assisted

- instruction". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46 , pp3812 – 3816.
- Hoppestad, Brian Scott (2013). "Current perspective regarding adults with intellectual and developmental disabilities accessing computer technolog". Disability & Rehabilitation: Assistive Technology, 8 (3): 190-4
- Jimenez, Bree A.; Browder, Diane M.; Courtade, Ginevra R (2009). "An Exploratory Study of Self-Directed Science Concept Learning by Students With Moderate Intellectual Disabilities". Research & Practice for Persons with Severe Disabilities.. 34 (2), pp33-46
- Kamberi, Lulzime(2013). "Computer assisted versus classroom instruction: the big dilemma-revised". Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70, pp 1691 – 1695
- Kodak, Tiffany; Fisher, Wayne W.; Clements, Andrea and Bouxsein, Kelly J.(2011). "Effects of computer-assisted instruction on correct responding and procedural integrity during early intensive behavioral intervention". Research in Autism Spectrum Disorders. 5, pp 640–647
- Korucu, Agah T. and Gunduz, Semseddin(2011). "The effects of computer assisted instruction practices in computer office program course on academic achievements and attitudes toward computer". Procedia Social and Behavioral Sciences, 15 , pp 1931–1935.
- Lee, Yeunjoo & Vail, Cynthia, O. (2005), "Computer-Based Reading Instruction for Young Children with Disabilities". Journal of Special Education Technology, 20(1), pp 5-18
- Miller S. M. & Chan F. (2008). "Predictors of life satisfaction in individuals with intellectual disabilities". Journal of Intellectual Disability Research, 52, pp1039–47.
- Murray, S., Clermont, Y. and Binkley, M. (2005). Measuring Adult Literacy and Life Skills New Frameworks for Assessment. Canada: Ministry of Industry.
- Owusu, K.A.; Monney K.A.; Appiah, J.Y.and Wilmot, E.M. (2010). "Effects of computer-assisted instruction on performance of senior high school biology students in Ghana" .Computers & Education ,55 , pp 904–910

- Pilli, Olga a, Aksu, Meral. B. (2013). "The effects of computer-assisted instruction on the achievement, attitudes and retention of fourth grade mathematics students in North Cyprus". Computers & Education, 62 , pp 62–71.
- Ramdoss, Sathiyaprakash and Others (2012). "Use of Computer-Based Interventions to Promote Daily Living Skills in Individuals with Intellectual Disabilities: A Systematic Review". Journal of Developmental & Physical Disabilities. Apr2012, Vol. 24 Issue 2, p197-215
- Rivera, Christopher J.; Mason, Lee; Moser, Jennifer; Ahlgrim-Delzell, Lynn (2014) "The Effects of an iPad® Multimedia Shared Story Intervention on Vocabulary Acquisition for an English Language Learner". Journal of Special Education Technology. 29 (4), pp31-48
- Rivera, Christopher J.; Spooner, Fred; Wood, Charles L.; Hicks, S. Christy (2013). "Multimedia Shared Stories for Diverse Learners with Moderate Intellectual Disability". Journal of Special Education Technology. 28 (4) p p53-68
- Rivera, Christopher J.; Spooner, Fred; Wood, Charles L.; Hicks, S. Christy (2013). "Multimedia Shared Stories for Diverse Learners with Moderate Intellectual Disability". Journal of Special Education Technology. 28 (4), pp53-68.
- Seo, You-Jin ; Woob, Honguk(2010). "The identification, implementation, and evaluation of critical user interface design features of computer-assisted instruction programs in mathematics for students with learning disabilities". Computers & Education .55 .pp 363–377
- Stavroussi, Panayiota; Papalexopoulos, Panagiotis F.; Vavougios, Dionisios (2010). science education and students with intellectual disability: teaching approaches and implications". Problems of Education in the 21st Century. 19, pp103-112
- Steele, Marcea (2005). "Teaching science to middle school students with learning problems". Science Scope.29 (2),p p50-51
- Stock, Steven E.; Davies, Daniel K.; Wehmeyer, Michael L (2004). "Internet-Based Multimedia Tests and Surveys for Individuals with Intellectual Disabilities". Journal of Special Education Technology.19 (4), pp43-47

- Weng, Pei-Lin ; Maeda, Yukiko & Bouck, Emily C. (2014). "Effectiveness of Cognitive Skills-Based Computer-Assisted Instruction for Students With Disabilities". A Synthesis, Remedial and Special Education. 35 (3). 167-180
- Xiuyan, Guo (2012). "The Application of Web-based Computer-assisted Instruction Courseware within Health Assessment" .Physics Procedia. 25 . pp1006 – 1009
- Zhang, Li; Watson, Erin M. and Banfield, Laura (2007). "The Efficacy of Computer-Assisted Instruction Versus Face-to-Face Instruction in Academic Libraries: A Systematic Review". The Journal of Academic Librarianship, 33, (4), pp 478–484
- Zmen, Haluk O.(2008). "The influence of computer-assisted instruction on students' conceptual understanding of chemical bonding and attitude toward chemistry: A case for Turkey" . Computers & Education, 51 ,pp 423–438

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

استراتيجية مقترحة
لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى
طلاب الجامعة في ضوء الخبرات
الميدانية وتجارب بعض الدول

إعداد

د. خديجة عبد العزيز على إبراهيم

مدرس أصول التربية

كلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية - العدد الثاني
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

مقدمة :

إن العمل التطوعي من أنبل الأعمال في المجتمع لأنه يعمل على تعاون أبناء المجتمع وتضامنهم معا ، وهو رمز للخير والتعاون والعمل الصالح الذي يؤدي إلى شعور المتطوع بالراحة النفسية وبالقدرة علي العطاء والنفع ويدرك الفرد بممارسته أهمية دوره في المجتمع لأنه يساهم في مساعدة الآخرين وحل مشكلاتهم ويدخل السعادة عليهم بما يعود عليه بالشعور بذاته وشعوره هو أيضا بالسعادة والعمل التطوعي يعني العطاء بلا مقابل والبذل بكل أنواعه، وهو سلوك حضاري وإنساني راق يؤدي لرقى المجتمع وتطوره.

ويعد العمل التطوعي من أهم المجالات التي يقوم فيها الأفراد بالمساهمة في تنمية المجتمع وتطويره وحل مشكلاته خاصة بعد أن أصبح من الصعب على القطاع الحكومي مواجهة ذلك الكم الكبير من هذه المشكلات والتحديات التي تعوق عملية التنمية بالمجتمع وجميع دول العالم تقدر العمل التطوعي وتدعمه ففي بريطانيا بلغ عدد المتطوعين ٢٣ مليون خلال الأعوام ١٩٩٩ - ٢٠٠٣م نظراً لدعم الحكومة وتشجيعها للعمل التطوعي. (Home Office 2004)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية دعا الرئيس المواطنين ليهبوا عامين على الأقل من حياتهم للعمل التطوعي في خدمة المجتمع المحلي أو المجتمع الأمريكي بصفة عامة أو على مستوي العالم وأدى ذلك إلى زيادة عدد المتطوعين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى ١٢% من المواطنين في الفترة من عام ٢٠٠٢ - ٢٠٠٥م ووصل عددهم ٦٥ مليون أمريكي (Preston,2006).

وذلك يعني اهتمام الدول المختلفة بالعمل التطوعي بشكل كبير إيماناً منها بدوره الكبير في خدمة المجتمع وما يمكن أن يقدمه من أعمال وخدمات تساهم في تنمية وتقدم المجتمع وخاصة بعد أن أصبح يوم الخامس من ديسمبر من كل عام هو اليوم العالمي للتطوع، وأعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ٢٠٠١م عاماً للتطوع لمعالجة القضايا العالمية والأهداف الأربع لذلك العام كانت متمثلة في تعزيز العمل التطوعي بكل أشكاله والترويج له، والعمل على تيسيره وبناء شبكاته بغية زيادة الوعي بإنجازات العمل التطوعي، وتشجيع مزيد من الناس في المجتمع على التطوع وتوجيه الموارد لزيادة فعالية المشاركة من

كل فئات المجتمع، وعين برنامج متطوعي الأمم المتحدة كمركز تنسيق للتحضير للسنة الدولية للتطوع وتنفيذها ومتابعتها (الجمعية العامة للأمم المتحدة ، ٢٠٠٥ ، ٤).

ولقد أوضحت الدراسات أن العمل التطوعي يستطيع أن يسهم وبشكل كبير في تنمية المجتمع ومواجهة مشكلاته وبشكل كبير، ومن هذه الدراسات التي ركزت على دور العمل التطوعي في مواجهة بعض مشكلات المجتمع دراسة آمال إبراهيم (٢٠٠٨م) وتناولت هذه الدراسة معالجة الإسلام لمشكلة الفقر ومحاربة البطالة ودور العمل الخيري في ذلك ، و دراسة معتز محمد (٢٠٠٨م) وقامت بدراسة إسهامات العمل التطوعي في مساعدة تلاميذ المدارس على حل مشكلاتهم في مصر وذلك في دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج، ودراسة عاطف درويش (٢٠١٢م) وقد أوضحت هذه الدراسة مدى إسهامات العمل التطوعي في مواجهة ظاهرة عمالة الاطفال في محافظة سوهاج ، وكذلك دراسة لعوبي يونس وبوتيقار سارة (٢٠١٣م) وأوضحت هذه الدراسة دور الجمعيات ومؤسسات العمل التطوعي في محو الأمية في دراسة ميدانية على عينة من جمعيات ولاية جيجل بالجزائر، وكذلك دراسة عمر حوتيه (٢٠١٣م) ، وقامت هذه الدراسة بوضع تصور مقترح لتفعيل دور مؤسسات العمل التطوعي في التنمية الاجتماعية بصفة عامة بالجزائر .

ونظرا لأهمية العمل التطوعي في المجتمع و مواجهة مشكلاته فإن ذلك يتطلب عملية نشر الوعي بالعمل التطوعي وأهميته للمجتمع وتكاتف كل مؤسسات المجتمع التربوية من أجل هذا الهدف وتوجد بعض الدراسات التي تناولت دور بعض المؤسسات التربوية في تفعيل العمل التطوعي بالمجتمع منها:

دراسة سهي المهدي (٢٠١٠م) وتناولت دور قنوات الاتصال الدينية المتخصصة في تفعيل العمل التطوعي وأنشطة التنمية البشرية في المجتمع المصري، وأوضحت قيام القنوات بدور بارز في ذلك الشأن.

ودراسة عبد الرحمن الحارثي (٢٠١٠م) ، والتي قامت بوضع تصور مقترح لدور الأسرة في إكساب قيم العمل التطوعي لدى أبنائها من منظور إسلامي ، وذلك بعد تعرفها على واقع دور الأسرة في إكساب الأبناء قيم العمل التطوعي في المجتمع السعودي .

ودراسة مريم صالح ونصر الدين عثمان (٢٠١٣م) ، وقامت بدراسة دور الإعلام في نشر ثقافة العمل التطوعي ودراسة تطبيقية على عينة من الإعلاميين في الفترة من مارس

٢٠١٢ - مارس ٢٠١٣م وأوصت بضرورة قيام الإعلام بعدة أدوار تجاه نشر ثقافة العمل التطوعي بالمجتمع الفلسطيني.

ودراسة غادة سلطان (٢٠١٤م) وقد حثت هذه الدراسة على ضرورة الشراكة المجتمعية بين المنظمات الأهلية والمدارس في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية وذلك بعد إجراء دراسة ميدانية على المنظمات الأهلية والطلاب والأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس الثانوية بمحافظة أسيوط.

ونظراً لأهمية العمل التطوعي ودوره في تنمية المجتمع وحل مشكلاته بالتالي لابد من أن تتكاتف المؤسسات التعليمية مع المؤسسات التربوية الأخرى سابقة الذكر في نشر العمل التطوعي والحث عليه داخل المؤسسات التعليمية وتوجد عدة دراسات تناولت دور المدارس الثانوية في تدعيم قيم العمل التطوعي لدى الطلاب منها دراسة أمل الجبالي (٢٠٠٧م) عن الدور التربوي للمدرسة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض في تعزيز قيم العمل التطوعي لدى القيادة السعودية ، ودراسة منى جاد (٢٠١١م) عن دور الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ودراسة عبير رواس (٢٠١١م) عن مدى تواجد قيم العمل التطوعي لدى طالبات المدارس الثانوية بمكة المكرمة، ودراسة (Raskoff,S. &Sundeen,R.,2012) وهدفت للتعرف على دور المدارس الثانوية في تعزيز خدمة المجتمع ومدى قدرتها على نشر ثقافة العمل التطوعي لخدمة المجتمع من وجهة نظر طلاب المدارس الثانوية بجنوب ولاية كاليفورنيا ، وتوصلت الدراسة لضعف دور المدارس في القيام بذلك ، ودراسة إسماعيل الأفندي (٢٠١٣م) عن دور المدرسة الثانوية في فلسطين في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين.

يتضح مما سبق أهمية دور العمل التطوعي في المجتمع وفي تنميته في جوانبه المختلفة ودور المؤسسات التربوية والتعليمية في نشر ثقافة العمل التطوعي بالمجتمع.

ومن أهم المؤسسات التي يجب أن تسهم بذلك هي الجامعات نظراً لضعف مشاركة طلاب التعليم الجامعي بالعمل التطوعي بمصر والدول العربية في حين ارتفاع نسبة مشاركتهم بالدول الغربية ، حيث أوضحت دراسة تمت في سبع دول مختلفة على عينات من طلاب في الفئة العمرية ١٢-١٩ سنة أن نسبة المشاركة في أعمال تطوعية من هذه الفئة كانت في

إستراليا ٢٨% والولايات المتحدة ٥١% والسويد ١٩,٩% والمجر ٦٠,٤% وجمهورية التشيك ٤٦,٣% وبلغاريا ٤٢,٢% وروسيا ٢٣,٤% (Flanagan et. al, 1999).

وفي فنلندا ووفقاً لإحصاءات عام ٢٠٠٩ م فإن ما يقرب من ثلث السكان الذين تقع أعمارهم فوق العشر سنوات أو أكثر يقومون بالعمل التطوعي في المجتمع ، وأن العمل التطوعي بين الرجال أكثر قليلاً من النساء. (Hanifi, R., 2013, 38)

وفي تقرير عن العمل التطوعي في بريطانيا لعام ٢٠١٥ م فقد جاء به أن عدد المتطوعين في بريطانيا حوالي ٢٤,٧ مليون متطوع سنوياً ، وأن غالبيتهم العظمى من الفئة العمرية من سن ١٦-٢٦ سنة وأن إدارة المنظمات التطوعية تحسن استخدامهم أحسن استخدام ممكن، حيث يتم تدريبهم على أعمال العمل التطوعي مثل جمع المعلومات والمسح الميداني والقيام بالأدوار المختلفة وأيضاً تدريب المتطوع على أن يكون قائد ومنظم أو عضو في فريق عمل. (Home Office, 2015)

وفي دراسة لمسح عدد الطلاب الجامعيين المشاركين في العمل التطوعي في بريطانيا وجد أن ١٥% من الطلاب بالجامعات قد اشتركوا في أعمال تطوعية ، ومنهم ٧% اشتركوا في أعمال تطوعية نظمها جامعاتهم ، ١١% اشتركوا في أعمال تطوعية لم تكن منظمة من قبل جامعاتهم. (Holdsworth, C. & Quinn, J. , 2010, 118)

ونظراً لأهمية دور العمل التطوعي في تنمية المجتمع من جهة وضرورة تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي بسبب ضعف مشاركتهم التطوعية الواضح في نسبة كبيرة من الدول العربية مقارنة بالدول الأجنبية ، ومن أجل الاستفادة من طاقاتهم من جهة أخرى في تنمية المجتمع، من ثم تكون الحاجة ملحة لقيام التعليم الجامعي بتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه حتى يكون لهم دور فاعل ومؤثر تجاه خدمة مجتمعهم وحل مشكلاته المختلفة، خاصة وأن "من وظائف الجامعة توثيق صلة الطلاب بالمجتمع وحل مشكلاته لأنها تساهم في توفير جو من المعرفة به وإشاعته بين أكبر عدد من الطلاب بما يعمل على تطوير الاتجاهات الفكرية والاجتماعية بما يوفر ثقافة مشتركة ومنهجاً فكرياً مشتركاً للعمل". (عمر رحال، ٢٠١١، ٤٩).

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لتبحث في دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه وتقوم بوضع استراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي

لدى طلاب الجامعة في ضوء خبرات بعض الدول التي قامت بتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة بها مما ترتب عليه إرتفاع نسبة مشاركتهم بالعمل التطوعي بتلك المجتمعات، و نظراً للحاجة الماسة للعمل التطوعي بالمجتمع المصري في الوقت الحاضر بسبب ما يمر به المجتمع من تغيرات جمة تحتاج لمساهمة العمل التطوعي في بناء المجتمع وتنميته وحل مشكلاته.

مشكلة الدراسة :

يحتل التعليم الجامعي ومؤسساته مكانة عالية في المجتمع نظراً لما يقوم به من وظائف تشمل التدريس. والبحث العلمي وخدمة المجتمع وتطوره ، ونظراً لمكانة التعليم الجامعي بالمجتمع فلا بد أن يكون له دور فعال في توجيه الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي بالمجتمع للمساهمة في تنميته وحل مشكلاته ، ولقد اهتمت الجامعات الأمريكية والأوروبية بتنظيم برامج تحفيزية وتعريفية بالأعمال التطوعية المتاحة أمام الطلاب الجامعيين مثل مشروع كيلوج الذي طبقتة كلية المجتمع بولاية ميتشجن الأمريكية للتوعية والحث على المشاركة في العمل التطوعي والذي أدى إلى تضاعف أعداد المتطوعين من الشباب الجامعي بنسبة ٧٦% (فهد السلطان، ٢٠٠٩، ٤)، وأيضاً في بريطانيا ازداد اهتمام الجامعات البريطانية بتنمية الأنشطة التطوعية للطلاب الجامعيين حيث تقوم الجامعات بعمل أنشطة تطوعية يعمل بها الطلاب مثل عمل حفلات الزواج الجامعي والعمل على جذب الطلاب إلى التعليم الجامعي خاصة المتزوجين منهم والأفراد الذين ينتمون للأقليات والذين لديهم أعمال ملتحقين بها. (Grag, B., 2010, 96) ، وذلك يوضح أهمية دور التعليم الجامعي في غرس الوعي بأهمية العمل التطوعي في المجتمع ومدى مساهمته الفعالة في تنمية وتطوير المجتمع.

ولقد أجريت بعض الدراسات عن العمل التطوعي في التعليم الجامعي من زوايا مختلفة منها بعض الدراسات عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي ومنها دراسة فهد السلطان (٢٠٠٩م) عن اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي بجامعة الملك سعود ، ودراسة أخرى بالمجتمع السعودي هي دراسة سمر المالكي (٢٠١٠م) عن مدى إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في

المجتمع السعودي، ودراسة خالد كتلو ومراد الجندي (٢٠١٣م) عن اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة الخليل نحو العمل التطوعي وعلاقته ببعض المتغيرات ودراسة ملكة نصر (٢٠١٣م) عن اتجاهات طلبة جامعة بولتيكنك فلسطين نحو العمل التطوعي من المنظور الاجتماعي والديني والوطني في محافظة الخليل.

ودراسة حمزة الخدام (٢٠١٣م) عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي بكلية عجلون الجامعية كما توجد دراسة أحمد الشناوي (٢٠١٠م) عن مستوى ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب كلية التربية والمدارس الثانوية بمحافظة الإسماعيلية وتوصلت لوجود مستوى مرتفع لثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.

ودراسة منى الششينة (٢٠١٣م) عن دور الجامعات الفلسطينية في غرس القيم والدوافع المتعلقة بالعمل التطوعي لدى طلابها وتقويمها وتوصلت الدراسة إلى تدني هذا الدور ، وكذلك دراسة فاتن عزازي (٢٠١٤م) عن مدى ممارسة طالبات جامعة حائل للعمل التطوعي داخل الجامعة ، وأسباب العزوف عن المشاركة لمن لم يشاركن منهن ، ووضعت عدة توصيات لزيادة مشاركة الطالبات في العمل التطوعي داخل الجامعات السعودية وضرورة تقديم التسهيلات لهن.

وأوضحت دراسة (Tayler,R.F.,2004,30) أنه وفقا لإحصاءات المركز الوطني للعمل التطوعي في بريطانيا أن حوالي ثلثي البالغين في بريطانيا ينخرطون في العمل التطوعي، وأن من أسباب عدم إنخراط الثلث الباقي فيه يرجع إلى نقص المعلومات لديهم عن العمل التطوعي، حتى أن بعض المشتغلين في العمل التطوعي يوجد لديهم هذا النقص المعلوماتي.

وبالتالي أوضحت تلك الدراسات السابقة ضرورة توفير المعلومات عن العمل التطوعي وأهمية نشر ثقافته بالمجتمع خاصة لدى طلاب التعليم الجامعي حتى يشاركون فيه بشكل فعال، خاصة وأن نسبة التطوع بين طلاب الجامعات العربية والمصرية تعتبر متدنية جداً مقارنة بالدول الغربية وهذا ما أثبتته عدة دراسات منها ،حيث أوضحت دراسة ميدانية عن العمل التطوعي في العالم العربي قامت بها الشبكة العربية للمنظمات الأهلية أن الشباب من سن ١٥-٣٠ سنة هم أقل فئة مهتمة بالعمل التطوعي برغم إمكانات وطاقت الشباب في هذا السن للقيام بأعمال الخدمة المجتمع (الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، ٢٠٠٥م).

وهو ما إتفقت معه عدة دراسات أجريت بعدة دول بالوطن العربي وكلها أثبتت ضعف مشاركة الشباب والطلاب والطالبات في الأعمال التطوعية داخل المؤسسات التعليمية وداخل المجتمع ومنها: دراسة بكر حجر (٢٠٠٢م) ، ودراسة سعيد غواص (٢٠٠٧) ، ودراسة خالد غنيم (٢٠٠٨م) ، ودراسة فهد السلطان (٢٠٠٩م) ، ودراسة دينا أحمد (٢٠١١م) ، ودراسة فاتن عزازي (٢٠١٤م).

وحيث إن التعليم الجامعي من أهم مراحل التعليم في حياة الطلاب بالتالي يجب أن يلعب دورًا كبيرًا في غرس وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه والعمل على تنميتها من أجل تنمية المجتمع مواجهة مشكلاته المتعددة خاصة ، وأن الدول المتقدمة والتي ترتفع بها نسبة مشاركة طلاب الجامعات في العمل التطوعي تقوم جميعها بتنفيذ دور التعليم الجامعي في نشر ثقافة العمل التطوعي بها ، وتحفز طلاب الجامعات عليه كما سبق ذكره في الجامعات الأمريكية والأوروبية .

ونظرا لأهمية دور التعليم الجامعي المصري في غرس وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه من أجل تنمية وتطوير المجتمع المصري و وجود عدة دراسات حثت على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول العمل التطوعي بالمجتمع وضرورة نشره والتعريف به(فهد السلطان ، ٢٠٠٩م) ، (محمد حسين ، ٢٠١٣م) ، بالتالي تأتي الدراسة الحالية للتعرف على واقع الدور الذي يقوم به التعليم الجامعي حاليًا في غرس وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب الجامعيين، ومدى مشاركة الطلاب بالجامعة بالعمل التطوعي وما هي معوقات المشاركة لديهم ، ثم تضع الدراسة استراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر في ضوء نتائج الدراسة الميدانية وفي ضوء تجارب بعض الدول التي قامت بدور كبير في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها وترتفع بها نسبة مشاركتهم بالعمل التطوعي بالمجتمع.

تساؤلات الدراسة :

وبالتالي تتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما مفهوم العمل التطوعي، وما مفهوم تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي وما هي أهم جوانبه؟
٢. ما تجارب بعض الدول في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي بها؟
٣. ما دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه في ضوء تجارب بعض الدول ؟
٤. ما واقع دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه؟
٥. ما واقع مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع المصري وما هي معوقات تلك المشاركة؟
٦. ما الاستراتيجية المقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول لسد الفجوة بين الواقع والمأمول ؟

أهمية الدراسة :

- ترجع أهمية الدراسة إلى أنها تركز على موضوع هام وهو دور التعليم الجامعي في تحفيز الطلاب على العمل التطوعي وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم مما يسهم في تنمية المجتمع المصري ويحل بعض مشكلاته ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط التالية:
١. تفيد في تعريف المسؤولين في الجامعات بمصر بتجارب الدول الاخرى في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها من أجل الاستفادة من تجارب تلك الدول بالجامعات المصرية، خاصة وأن تلك الدول ترتفع بها نسبة مشاركة طلاب الجامعات بالعمل التطوعي بالمجتمع.
 ٢. يسهم في تعريف الطلاب الجامعيين بفوائد العمل التطوعي للفرد وأهميته في تنمية المجتمع المصري والمساهمة في حل بعض مشكلاته .
 ٣. وضع وبناء إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب بالجامعات المصرية في ضوء نتائج الدراسة الميدانية وخبرات الدول الأخرى، مما يسهم بقدر كبير في تنمية المجتمع المصري

وحل بعض مشكلاته.

٤. تعريف أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بالدور المطلوب منهم في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابهم.

٥. تلفت نظر الإدارة الجامعية بالجامعات المصرية إلى ضرورة قيامها ببعض الأدوار المطلوبة منها لتسهيل دور الجامعات في نشر وغرس ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها.

٦. توضح الدراسة للقائمين على الأنشطة الطلابية خاصة العاملين برعاية الشباب إلى ما يجب أن يقوم به من أدوار تجاه غرس ثقافة العمل التطوعي وممارسته لدى طلاب التعليم الجامعي.

٧. توضح الدراسة لأهم العقبات والمعوقات أمام ممارسة طلاب الجامعات للعمل التطوعي حتى يستطيع المسئولون القضاء عليها.

حدود الدراسة :

تم التطبيق الميداني للاستبانة على عينة من طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة بجامعة سوهاج ، والكليات التي تم التطبيق فيها خمس كليات هي كلية الطب البيطري وكلية العلوم وكلية التربية وكلية الآداب وكلية التجارة، وتم تطبيق استمارة التحليل البيئي للتعليم الجامعي على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتم التطبيق الميداني في الفترة من ٢٠١٥/٣/١٥م حتى ٢٠١٥/٤/٣٠م، وإقتصرت الدراسة على التعرف على دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه، والتعرف على واقع ممارسة طلاب جامعة سوهاج للعمل التطوعي وأهم المعوقات التي تعوقهم عن ممارسته ثم وضع وبناء إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي.

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة ، ولأن المنهج الوصفي لا يقوم على مجرد جمع المعلومات والبيانات وتبويبها فقط إنما يمتد إلى تفسيرها وكثيراً ما يقترن الوصف بالمقارنات واستخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير، كما أن الباحث في المنهج الوصفي يستخلص الدلالات والمعاني المختلفة التي تنطوي عليها البيانات

والمعلومات التي جمعها، ويربط بين الظواهر وبعضها البعض مكتشفاً العلاقة بين المتغيرات المختلفة في الدراسة. (حسام مازن، ٢٠١٢، ٢٨٦).

وهذا ماتم بالفعل في هذه الدراسة وذلك بجمع معظم الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة ثم التأصل النظري لها ، ثم الإعداد للدراسة الميدانية و التطبيق الميداني للدراسة واستخلاص النتائج وتفسيرها ، ثم توظيف نتائج الدراسة النظرية ونتائج الدراسة الميدانية ونتائج التحليل البيئي في وضع وبناء الخطة الاستراتيجية المقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول.

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١. استبانة من إعداد الباحثة موجهة إلى عينة من طلاب وطالبات جامعة سوهاج للتعرف على واقع دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه ، والتعرف على واقع مشاركتهم في العمل التطوعي في المجتمع ومعوقات تلك المشاركة .
٢. استمارة التحليل البيئي للتعليم الجامعي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف بالجامعة ، والفرص والتحديات بالمجتمع الخارجي ، وطبقت على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس .
٣. المقابلة الشخصية غير المقتنة مع الطلاب والطالبات المشاركين في العمل التطوعي والتعرف على تجاربهم، وكذلك الطلاب غير المشاركين والتعرف على أسباب عدم مشاركتهم.

عينة الدراسة :

طبقت الباحثة الاستبانة على عينة من طلاب وطالبات خمس كليات بجامعة سوهاج المقيدين بالفرقة الأولى ، والرابعة ، وبلغ عدد الاستبانات الصحيحة التي تم تطبيقها (٨٤٠) استبانة، وتم تطبيق استمارة التحليل البيئي للتعليم الجامعي على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بلغ عددها (٢٣٥) استمارة.

مصطلحات الدراسة :

١ - الاستراتيجية Strategy :

تعرف الدراسة الحالية الخطة الاستراتيجية إجرائيا بأنها: عملية علمية منظمة تقوم ببحث مشكلة

معينة ويتم فيها تحليل للبيئة الداخلية حول هذه المشكلة واستخراج نقاط القوة ونقاط الضعف بها ، وتحليل البيئة الخارجية المحيطة لاستخراج المهددات والفرص بها من أجل إعداد خطة واقعية إجرائية قابلة للتنفيذ و لحل هذه المشكلة و لمقابلة احتياجات المجتمع وتحسين الواقع وتطويره في ضوء الامكانيات المتاحة.

٢ - العمل التطوعي: Voluntary work

تعرف الدراسة الحالية العمل التطوعي إجرائيًا بأنه: عمل أو سلوك يقوم به الفرد برغبة كاملة منه ودون انتظار للمقابل المادي ويقوم فيه الفرد بتقديم أعمال ومساعدات للمجتمع المحيط به وفقا لاحتياجات أفراد، وهذه المساعدة تكون ببذل الوقت أو الجهد أو المال كل حسب إمكانياته.

٣ - ثقافة العمل التطوعي :

تعرف الدراسة الحالية ثقافة العمل التطوعي إجرائيًا هي الإلمام بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة للأفراد للقيام بأعمال تطوعية دون مقابل بهدف مساعدة أفراد المجتمع وفقا لمجالات احتياجاتهم المختلفة.

٤ - تدعيم :

المقصود بمصطلح تدعيم في الدراسة الحالية نشر وتعزيز وتقوية وترسيخ المعارف والمعلومات والمهارات والقيم الداعمة للعمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر .

٥ - في ضوء :

المقصود بمصطلح في ضوء في الدراسة الحالية هو الاستفادة من خبرات تلك الدول التي لها خبرة كبيرة في مجال تدعيم ثقافة العمل التطوعي بجامعاتها من أجل توظيف تلك

الاستفادة في وضع إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر .

خطة السير في الدراسة :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بالبحث تبلورت مشكلة الدراسة وسارت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١. الإطار العام للدراسة: وهو جاء للتعريف بالدراسة من خلال عرض للدراسات السابقة وعرض مشكلة الدراسة وأهمية الدراسة والتعرف على حدود الدراسة ومنهج الدراسة ومصطلحاتها وخطة السير في الدراسة.

٢. الإطار النظري للدراسة: وجاء الإطار النظري للبحث مكوناً من أربعة أجزاء وهي:

- الجزء الأول تناول العمل التطوعي مفهومه وأهميته ومجالاته ومعوقاته ودوره في تنمية المجتمع وحل بعض مشكلاته.

- الجزء الثاني عن ثقافة العمل التطوعي مفهومها وأهم جوانبها والعوامل المؤثرة فيها وجاء الجزء الأول والثاني من الدراسة النظرية ليجيب عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة.

- الجزء الثالث عن تجارب بعض الدول في تدعيم العمل التطوعي لدى الطلاب الجامعة بتلك الدول ، وهذا الجزء جاء ليجيب عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة.

- الجزء الرابع عن دور التعليم الجامعي في تدعيم العمل التطوعي لدى الطلاب الجامعة في ضوء تجارب بعض الدول وهذا الجزء جاء ليجيب عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة.

٣. إجراءات الدراسة الميدانية: وتم بهذا الجزء تناول أهداف الدراسة وأسلوب اختيارها وأدواتها وتقنين الأدوات وتطبيقها وعينة الدراسة وأسلوب اختيارها والمعالجة الإحصائية والتحليل الإحصائي لنتائج الدراسة.

٤. نتائج الدراسة الميدانية: وجاء بهذه النتائج واقع دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه، وكذلك واقع مشاركة طلاب التعليم الجامعي بالعمل التطوعي

بالمجتمع وأهم معوقات تلك المشاركة وجاء هذا الجزء من الدراسة ليجيب عن التساؤلين الرابع والخامس من تساؤلات الدراسة.

٥. وضع وبناء إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب بالجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول الأخرى ، وجاء هذا الجزء من البحث ليجيب عن التساؤل السادس والأخير من تساؤلات الدراسة ثم أختتمت الدراسة بقائمة المراجع العربية والأجنبية التي استعانت بها الباحثة في إعداد الدراسة.

الإطار النظري:

أولاً: العمل التطوعي (مفهومه ، أهميته ، مجالاته ، معوقاته ، دوره في المجتمع)

(أ) مفهوم العمل التطوعي :

يعد العمل التطوعي ممارسة إنسانية من شأنها إحداث نوع من الترابط الاجتماعي الأصيل، لأنه يقوم في المقام الأول على دوافع إنسانية أصيلة تنتمي إلى الفطرة الإنسانية كالتعاطف والود والتعاون والعمل الصالح وحب الخير للآخر. (محمد هندي، ٢٠١٣، ٣٠٤ - ٣٠٥).

يعرف العمل التطوعي بأنه نشاط اجتماعي يقوم به الأفراد بشكل فردي أو جماعي من خلال إحدى المؤسسات دون انتظار عائد، وذلك بهدف إشباع حاجات وحل مشكلات المجتمع والمساهمة في تدعيم مسيرة التنمية به (مدحت أبو النصر، ٢٠٠٤، ١١٥) ، ويعرف العمل التطوعي بأنه: "نشاط إرادي يقدم بصورة فردية أو جماعية، وينطلق من مسئولية أخلاقية واجتماعية لمساعدة الآخرين، وخدمة وتنمية المجتمع دون انتظار لعائد مادي، ومن خلال مؤسسات غير حكومية وبصورة مؤقتة أو مستمرة. (أحمد الشناوي، ٢٠١٠م، ١٢).

ولا يوجد تعريف محدد للعمل التطوعي وذلك لتعدد أغراضه ومؤسساته وتعدد الفئات المستهدفة من

وراء القيام به، ولكن يمكن وصفه بأنه يكرس جزء من الوقت والجهد دون انتظار المقابل المادي أو المعنوي وذلك بهدف فئة معينة من أفراد المجتمع التي هي في حاجة إلى المساعدة والمعونة.

ويوجد شكلان للتطوع هما ما يلي: (مروة بغدادي، ٢٠١٣، ١٥٣).

١ - التطوع المنظم:

وهو انخراط الأفراد في أطر تنظيمية تطوعية لها شكل المؤسسات مثل: (الجمعيات الأهلية ومراكز الشباب والروابط والنقابات) ويكون الارتباط ما بين المتطوع والمؤسسة بناء على عقد يوضح المسؤوليات والواجبات بدقة كاملة.

٢ - التطوع غير المنظم:

ويعني أن يتطوع الفرد لمساعدة الآخرين كالأهل والأصدقاء وأفراد ، ومؤسسات المجتمع، دون أي التزامات محددة ، وينتشر في المجتمع لأسباب قد ترجع إلى القيم الثقافية أو الدينية السائدة في المجتمع التي تشجع التكافل والتضامن وتحث الإنسان مهما قلت إمكانياته على أن يتصدق بجهده لمساندة الآخرين.

وتتلخص خصائص العمل التطوعي بجملة من الخصائص أهمها: (مسعودي أحمد، ٢٠١٣، ٧٣٥-٧٣٦) ، (عمر حوتيه، ٢٠١٣، ٧٩٣ - ٧٩٤)

١. أن العمل التطوعي في أغلبه دون مقابل مالي وليس للقائم به عائدات مالية منه.
٢. أن العمل التطوعي هو جهود تبذل عضلية كانت أو عقلية من قبل الأفراد.
٣. يقوم العمل التطوعي على الخبرة والمهارة وليس هناك شرط توافر مستويات علمية للمشاركة في الأعمال التطوعية.
٤. يهدف العمل التطوعي إلى تحقيق أهداف اجتماعية ويرتبط بتقديم الحاجيات الأساسية للإنسان في المجتمع.

٥. يعتبر دافع أساسي من دوافع التنمية في المجتمع.
٦. يعبر عن الإرادة الوطنية والمسؤولية الأخلاقية والالتزام الشخصي تجاه المجتمع.
٧. يساهم في تحسين نوعية الحياة من خلال التربية والحفاظ على البيئة.
٨. يجب أن تكون له مؤسسات تسمح للمتطوعين بالقيام بأنشطتهم على أحسن وجه.

ولقد تطور العمل التطوعي في الآونة الأخيرة ، ومن الممارسات الجديدة في العمل التطوعي هي ممارسته عبر الانترنت وهو شكل جديد من أشكال العمل التطوعي وله جاذبيته بالنسبة للشباب ويمكنهم من ممارسته في أي وقت قبل العمل أو بعده أو وقت الراحة أو خلال السفر

وفي أي وقت يناسب المتطوع. (Hanifi,R.,2013,45) وبالتالي العمل التطوعي يمكن أن توظف به التكنولوجيا الحديثة في الاتصالات وفي اتمام العمل وذلك يساعد في سرعة الانجاز في العمل بشكل أكبر وأسرع .

(ب) أهمية العمل التطوعي:

يعد العمل التطوعي من عوامل التنمية بمفهومها الشامل ودليلا على حيوية المجتمع وتعاون أفرادهِ ، وتعتبر المشاركة في العمل التطوعي عملية إيجابية في الحياة الاجتماعية. وحركة التطوع هي قوة نابغة من داخل المجتمع وتعتمد على جهود أفرادهِ وجماعته وموارده المتاحة لمواجهة احتياجات مواطنيه، لتقليل درجة الاعتماد على الدولة التي يجب أن تركز مواردها لمواجهة الاحتياجات الأكثر إلحاحًا في المجتمع. (أحمد الشناوي ، ٢٠١٠ ، ١٩).

ويمكن تحديد أهمية العمل التطوعي فيما يلي: (أحمد الشناوي، ٢٠١٠ ، ١٩-٢٢) ، (عمر حوتيه، ٢٠١٣ ، ٧٩٥-٧٩٦) ، (مروة بغدادي ، ٢٠١٣ ، ١٥٤-١٥٥) ، (بو حنيه فوي وبن ناصر بو طيب، ٢٠١٣ ، ٨٩٠-٨٩١) ، (Hanifi,R.,2013,32) ، (Holdsworth, C. & Quinn, 2010, 115) .

١. يؤدي تكاتف الجهود الحكومية والأهلية إلى تحقيق أهداف الخطط التنموية في حال عجز الحكومات مادياً أو بشرياً.
٢. يساعد العمل التطوعي على زيادة الترابط والتواصل بين أفراد المجتمع والحكومة مما يقلل الهوة بينهما.
٣. يساعد على تخطي الحواجز السلبية والانعزالية التي بين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه.
٤. يساهم في تهيئة الطاقات البشرية والمادية وتوجيهها وتحويلها إلى عمل اجتماعي مرغوب.
٥. يساهم في سد الفراغات في الخدمات وتحقيق مبدأ الكفاية والوصول إلى المناطق المحرومة تحقيقاً لمبدأ العدل.
٦. يعمل على تحويل الطاقات الخاملة أو العاجزة إلى طاقات عاملة منتجة.

٧. تكميل العمل الحكومي وتدعمه لصالح المجتمع عن طريق رفع مستوى الخدمة أو توسيعها في المجتمع.
 ٨. تنمية روح الانتماء وتعزيز الهوية القومية لدى الشباب بإدراك أهميتهم في المجتمع بما يقدمونه من أعمال.
 ٩. يسمح التطوع للمتطوعين بتنظيم أوقات فراغهم بطريقة إيجابية تعود عليهم وعلى المجتمع بالنفع.
 ١٠. إزالة أسباب التخلف وتحقيق التقدم والرفاهية لأفراد المجتمع بالوسيلة الأيسر والأسلوب الأفضل.
 ١١. التعرف على ذوي المهارات والقدرات المتميزة واكتشافها وتدريبها كقيادات قادرة على تحمل أعمال المسؤولية الاجتماعية.
 ١٢. التعرف على الفجوات الموجودة في نظام الخدمات في ظل مجتمع وقد يحلوا كعاملين في المستقبل في تلك الخدمات.
 ١٣. مواجهة العديد من مشكلات المجتمع مثل مشكلة البطالة والفقر والتسول والتلوث البيئي.
 ١٤. يعمل على تعبئة الموارد المحلية من موارد بشرية ومادية في سبيل النهوض بالمجتمع.
 ١٥. يساهم في الممارسة الديمقراطية عن طريق إتاحة الفرص للمتطوعين أن يتخذوا قرارات خاصة بمجتمعهم بشكل مباشر وديمقراطي.
 ١٦. توفير الفرصة للمواطنين لتأدية الخدمات بأنفسهم مما يقلل حجم المشكلات الاجتماعية بالمجتمع.
- ومن أسباب الأهمية البالغة للعمل التطوعي وجود عدة فوائد تعود على الفرد وعلى المجتمع نتيجة لممارسة العمل التطوعي ومنها على سبيل المثال ما يلي :
- توجد فوائد للعمل التطوعي تعود على أفراد المجتمع جراء ان هناك الكثير من السياسيين المهتمين بالعمل التطوعي كمدعم قوي لسيرتهم الذاتية ، وحماسهم للعمل التطوعي يكلفهم تكاليف كبيرة من أجل نشر الرفاهية في المجتمع وكجزء من أجندتهم

السياسية والتي تعمل على علاج التوزيع غير العادل للموارد الأساسية بالمجتمع بما يحقق أوجه الرعاية لأفراد المجتمع .(Kunneman,H.,2015).

وأضافت دراسة (Davis ,M. & Rinald,M.,2004) أن من فوائد العمل بالتطوع أن الأشخاص الذين لديهم مشكلات في الصحة العقلية من أفضل المساعدات لهم على العلاج هو ذهابهم للعمل التطوعي لأنه ينظم لهم حياتهم وبنية وقتهم ويحدد لهم وقت الاستيقاظ ووقت الترفيه ويساعدهم على التواصل الاجتماعي مع الآخرين ، والدليل على ذلك أن الأفراد الذين لديهم بطالة يزداد لديهم الميل نحو الانتحار بسبب فقدان إحترام الذات وفقدان التواصل الاجتماعي وعدم القدرة على هيكلة النهار والأنشطة اليومية لديهم .

وأضافت دراسة (Farrell, C. & Bryant, w., 2009, 163-173) أن العمل التطوعي يفيد المتطوع مهما كان نوعه أو عمره فمثلا يفيد التطوع الشباب البالغين في تحسين صحتهم النفسية ويحميهم من فقدان الهوية ويقوى الانتماء لوطنهم أي له فوائد نفسية واجتماعية ، والتطوع بالنسبة لكبار السن يحميهم من الإصابة بالاكتئاب لأنه يوفر لهم أدواراً اجتماعية وتكوين علاقات اجتماعية ويحسن التكافل الاجتماعي والصحة والرفاهية لديهم وكذلك التطوع يفيد المعاقين المشاركين فيه بحدوث الرضا عن الحياة لديهم والشعور بالراحة النفسية من خلال دورهم في مساعدة الآخرين ويحسن مهاراتهم الحياتية ويزيد من اندماجهم في المجتمع، وأن اشترك طلاب الجامعة في العمل التطوعي له عدة مزايا وفوائد تعود عليهم حيث ينمي مهارات المتطوعين منهم ويطور خصائص شخصياتهم ويكسبهم مهارات جديدة ، وينمي لديهم أبعاد المواطنة والتعاون والمسئولية الاجتماعية (Gray,B.,2010,95-96).

حتى إن بعض الدراسات أوضحت ضرورة إتاحة فرص المشاركة في العمل التطوعي للأفراد المعاقين الذين لديهم إعاقات تتصل بالصحة العقلية وذلك لما لذلك من فوائد جمة عليهم تؤدي إلى تحسينهم وتسهم في علاجهم وإندماجهم في المجتمع ويتخطوا مرحلة الخوف من الآخرين، وتحقيق العدالة في المجتمع تستدعي ضرورة مشاركتهم في الأعمال التطوعية في المجتمع. (Farrell, C. & Bryant, W., 2009, 188-196)

وبالتالي لابد من إتاحة الفرصة لكل فئات المجتمع للمشاركة في العمل التطوعي وبصفة خاصة طلاب التعليم الجامعي لما لديهم من قدرات وإمكانات ووقت وجهد وضرورة تعريفهم بكل ما يخص ثقافة العمل التطوعي للإشتراك فيه بوعي تام .

(ج) مجالات العمل التطوعي :

تتنوع مجالات العمل التطوعي في المجتمع بما يغطي أغلب ما يحتاجه المواطنون من خدمات ومساعدات مادية ومعنوية ، ويختلف مجال العمل التطوعي وفقا لنوع المؤسسة التطوعية وأهدافها وأنشطتها .

فهناك المؤسسات التطوعية الدينية والمؤسسات الصحية والمؤسسات التي تعمل في مجال الاستشارات الزراعية والاقتصاد المنزلي ، وهناك أنشطة لجمعيات الآباء والمعلمين والتي تعمل في دور الرعاية النهارية والمدارس ، كما يوجد العمل التطوعي في مجال الجمعيات السكنية الشعبية وفي الألعاب الرياضية وألعاب القوى ، وفي مجال جمع الأموال للمحتاجين وفي خدمة الرفقة ، كما أن مجالات العمل التطوعي تختلف من مؤسسة لأخرى فإنه أيضا منها ما يناسب الرجال ومنها ما يناسب النساء . (Hanifi,R.,2013,38-39)

تمتد مجالات العمل التوعوي لتشمل تقريبا كل أوجه المجتمع المختلفة ومن أهم مجالات العمل التطوعي ما يلي: (محمد حسين ، ٢٠١٣ ، ٨٦-٨٧) ،

١ - المجال الاجتماعي: ويتضمن (رعاية الطفولة - رعاية المرأة - إعادة تأهيل مدمني المخدرات - رعاية الأحداث - مكافحة التدخين - رعاية المسنين - الارشاد الأسري - مساعدة المتشردين - رعاية الأيتام - مساعدة الأسرة الفقيرة).

٢ - المجال التربوي والتعليمي: ويتضمن (محو الأمية - التعليم المستمر - برامج صعوبات التعليم - تقديم المساعدة للمتأخرين دراسيا ...) .

٣ - المجال الصحي: ويتضمن (الرعاية الصحية - خدمة المرضى والترفيه عنهم - تقديم الإرشاد النفسي والصحي - التمرين المنزلي - تقديم العون لذوي الاحتياجات الخاصة - نشر الوعي الصحي ...) .

٤ - **المجال البيئي**؛ ويتضمن (الإرشاد البيئي - مكافحة التلوث البيئي - العناية بالمتنزهات وزراعة الأشجار - مكافحة التصحر ...).

٥ - **مجال الدفاع المدني**؛ ويتضمن (المشاركة في أعمال الإغاثة - المساهمة مع رجال الإسعاف - المشاركة في أوقات الكوارث الطبيعية ...).، وتضيف الباحثة إلى ما سبق مجالين آخرين هما:

٦ - **المجال الاقتصادي**؛ ويتضمن (مساعدة الفقراء والمحتاجين - التدريب المهني للعاطلين - رعاية من لا مسكن لهم - تقديم الدعم المادي للطلاب المحتاجين والمرضى وغيرهم من أصحاب الفاقة).

٧ - **المجال الثقافي**؛ ويتضمن (المحافظة على الهوية الثقافية - الاعتزاز بالتراث الثقافي المحلي والدفاع عنه - المحافظة على العادات والتقاليد الأصيلة بالمجتمع - محاربة الغزو الفكري والثقافي للمجتمع).

(د) معوقات العمل التطوعي:

هناك عديد من المعوقات التي تقلص العمل التطوعي وتقلل نسبة المشاركة فيه وتتنوع المعوقات التي تواجه الطالب الجامعي وفقا للأبعاد التالية: (فهد السلطان ، ٢٠٠٩ ، ٢١-٢٢)، (محمد حسين، ٢٠١٣ ، ٩٠-٩٢).

١ - معوقات ترجع للبعد الثقافي:

يعد البعد الثقافي القيمي عاملاً مؤثراً في العمل التطوعي، وذلك لما للمنظومة الثقافية والقيمية من تأثير على الدوافع والأسباب التي يحملها الأفراد، ورغم أن الثقافة الإسلامية تحمل في طياتها الكثير من القيم المحفزة على فعل الخير والتشجيع على ممارسة أعمال التطوع ، إلا أن التطوع في المجتمع مازال يتسم بدرجة منخفضة من الفاعلية.

٢ - معوقات ترجع للبعد الاقتصادي السياسي:

حيث إن أغلب الدول العربية ومنها مصر تتبنى مفهوم دولة "الرعاية الاجتماعية" حيث تتولى الدولة توفير أغلب الخدمات الصحية والتعليمية والخدمية لمواطنيها، وأدى ذلك

إلى عدم اهتمام الأفراد ومؤسسات المجتمع المدني بتطوير برامج ومؤسسات تعني بمجالات التطوع ، وعلى النطاق الفردي يلعب العامل الاقتصادي دورًا أساسيًا في الحد من مشاركة الأفراد في العمل التطوعي ، إذ أن الدخل الاقتصادي المنخفض للأفراد يجعلهم ينصرفون عن أعمال التطوع.

٣ - معوقات ترجع للبعد التنظيمي القانوني:

تشكل الأبعاد التنظيمية والقانونية إحدى العقبات الأساسية في طريق العمل التطوعي خاصة للطلاب الجامعي، وعدم توفر التشريعات والأنظمة واللوائح التي توفر الإطار القانون لعمل المنظمات التطوعية ومجال عملها وطرق إشهارها يجعل من تأسيس المنظمات التطوعية أمرًا صعبًا، وهناك بعض العراقيل المفروضة على نشاط المجتمع المدني تتفاوت بين مختلف مؤسساته ومنظماته ، حيث الإدارة الحكومية لها صلاحيات قانونية واسعة في الرقابة المسبقة واللاحقة على تأسيس منظمات المجتمع المدني منها إمكانية الحل وتجميد النشاط وإقصاء مجلس الإدارة والحرمان من دعم الحكومة ومن التمويل الأجنبي بالإضافة إلى البيروقراطية وذلك بسبب ما تنتجه لها القوانين والتشريعات من صلاحيات وسلطات تقديرية واسعة لتلك الحكومة مما يعرقل العمل التطوعي. (محمد عبد الفتاح، ٢٠١٠، ١٣٨).

٤ - معوقات ترجع للبعد الإعلامي:

ساهم غياب الدور الإعلامي عن التوعية بأهمية العمل التطوعي وبمؤسساته وبالأدوار التي يمكن أن يقدمها للمجتمع في قلة الإقبال على العمل التطوعي، خصوصًا الطالب الجامعي، وقد ساهمت الأبعاد الثقافية والتنظيمية والاقتصادية والمجتمعية السابقة الذكر في عدم تفاعل وسائل الإعلام مع برامج التطوع.

وهناك معوقات تعوق العمل التطوعي المؤسسي وتحد من فاعليته منها مايلي: (عبد الله النعيم، ٢٠٠٥، ٤٨) ، عمر حوتيه، ٢٠١٣، ٨٠٠ - ٨٠١) ، (محمد حسين، ٢٠١٣، ٩٤-٩٥).

١ - المعوقات المتعلقة بالتطوع:

ومنها ما يلي:

- عدم المعرفة بأهمية العمل التطوعي.

- عدم المعرفة بالمسؤوليات التي أسندت إليه في الوقت المحدد.
- تعارض وقت التطوع مع وقت العمل أو الدراسة مما يفوت عليه فرصة المشاركة.
- يسعى بعض المتطوعين لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من العمل التطوعي.
- استغلال مرونة التطوع إلى حد التسبب والاستهتار.
- الغزوف من التطوع بسبب بعد المؤسسات عن مقر سكن المتطوعين.

٢ - المعوقات المتعلقة بالمنظمة التطوعية :

ومنها ما يلي:

- عدم وجود إدارة خاصة بالمتطوعين تهتم بشئونهم وتعينهم على الاختيار المناسب.
- عدم الإعلان الكافي عن أهداف المؤسسة وأنشطتها.
- عدم تحديد دور واضح للمتطوع وإتاحة الفرصة له لاختيار ما يناسبه بحرية.
- عدم توافر برامج خاصة لتدريب المتطوعين قبل تكليفهم بالعمل.
- عدم التقدير المناسب للجهد الذي يبذله المتطوع.
- إرهاق كاهل المتطوع بالكثير من الأعمال الإدارية والفنية.
- الإسراف في الخوف وفرض قيود إلى حد التجبر وتقييد وتحجيم الأعمال.
- البعد عن الطموح والرضا بالواقع والخوف من التوسع والانفتاح.

٣ - المعوقات المتعلقة بالمجتمع :

ومنها ما يلي:

- عدم الوعي الكافي بين أفراد المجتمع بأهمية التطوع وأهدافه وتدني ثقافة التطوع لدى أفراد المجتمع.
- اعتقاد البعض أن التطوع مضيعة للوقت والجهد.
- عدم بث روح التطوع بين أبناء المجتمع منذ الصغر.
- عدم وجود لوائح وتنظيمات واضحة تنظم العمل التطوعي وتحميه.
- نقص الأموال اللازمة للتمويل والتي تعتمد على التمويل الذاتي الذي يتأثر بالآزمات المالية والفقر والبطالة.

(هـ) دور العمل التطوعي في المجتمع المصري :

١ - دور العمل التطوعي في تنمية المجتمع المصري

يسهم العمل التطوعي مع القطاع العام والقطاع الخاص في تنمية المجتمع ، وذلك لضعف قدرة القطاع الحكومي على القيام بكل ما هو مطلوب منه في مجال التنمية بالمجتمع ومن طرق اسهام العمل التطوعي في تنمية المجتمع ما يلي (عمر حوتية ، ٢٠١٣ ، ٨٠٣-٨٠٦)

- تحديد نقاط الاحتياج في المجتمع والتي تتطلب أن تكون لها الاولوية في تقديم الرعاية والاهتمام في المجتمع وأهم المشاكل الملحة التي تتطلب تدخل سريع والعمل على المساهمة في حلها.

- تخفيض كلفة الانتاج وتخفيض النفقات التي يمكن أن تتحملها الدولة في تنمية المجتمع بسبب أن العمل التطوعي يوفر عائدا اقتصاديا كبيرا للدولة بسبب القيمة الاقتصادية للتطوع كما بالمعادلة التالية :

القيمة الاقتصادية للتطوع = تكلفة العمل لو قام به موظفون راسميون - التكلفة المستثمرة في التطوع

التكلفة المستثمرة في التطوع = الحوافز المادية للمتطوعين + الحوافز المعنوية + التكلفة الإعلامية والدعائية

ومن ثم يتم توفير مبالغ كبيرة للدولة يمكنها أن توجهها لمشاريع تنمية أخرى ، وبذلك يكون العمل التطوعي قد أسهم في تنمية المجتمع .

-المساهمة في زيادة الناتج القومي من خلال إسهامات المؤسسات التطوعية في تأهيل الأسر والأفراد المحتاجين ومساعدتهم على الدخول إلى عالم الانتاج وتنشيط الاقتصاد .

-إن نشاط الجمعيات التطوعية يغطي احتياجات قطاع عريض من المهمشين من أبناء المجتمع ممن غابت عنهم الرعاية الحكومية .

-ان بعض رجال الأعمال يجدون في العمل التطوعي ضالتهم المنشودة لدفع وإنفاق أموال الزكاة وتبرعاتهم ويجدون فيها الثقة التامة أكثر من السائلين وبذلك يضمنون وصولها إلى مستحقيها .

من خلال النقاط السابقة يسهم العمل التطوعي في تنمية بعض الجوانب في المجتمع.

٢ - دور العمل التطوعي في مواجهة بعض مشكلات المجتمع المصري

يوجد بالمجتمع المصري عدد كبير من المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها ، والمشكلة الاجتماعية هي التي تخص عددا كبيرا من أفراد المجتمع بحيث تحول دون قيامهم بأدوارهم الاجتماعية وفق الإطار المتفق عليه على المستوى العادي للجماعة ونشير أيضا إلى وجود احتياجات غير مشبعة لدى قطاعات عريضة في السكان ويرجع عدم إشباعها إلى العجز والقصور في النظم الاجتماعية المكلفة بمواجهة هذه المشكلات أو ندرة الموارد اللازمة لإشباع تلك الاحتياجات (نوال المسيري و عواطف أشرف، ٢٠١٢، ١٣).

يعاني المجتمع المصري حاليا من عدة مشكلات منها المشكلات الاقتصادية والتعليمية والصحية والبيئية والثقافية وهذه المشكلات تتطلب تكاتف كل مرافق الدولة في حلها سواء الحكومة أو القطاع العام والقطاع الخاص والقطاع الخيري (العمل التطوعي المؤسسي) وذلك لمواجهة تلك المشكلات والعمل التطوعي يستطيع أن يسهم بقدر كبير في حل هذه المشكلات في حالة توجيهه وتفعيله ونشر ثقافة الوعي به بشكل جيد خاصة وأن الحكومة لاتستطيع أن تواجه كل تلك المشكلات بمفردها.

لأن التطوع يتيح للأفراد الفرصة في التعرف على احتياجات المجتمع ومشكلاته وتحديدتها بشكل جيد والمساهمة في حلها برغبة منه دون فرض أو إجبار وذلك يؤدي مع مرور الوقت إلى مواجهة غالبية مشكلات المجتمع والتخلص منها بشكل تدريجي ويعود ذلك على الفرد المتطوع بالشعور بالعطاء والانتماء خاصة طلاب التعليم الجامعي.

وفيما يلي عرض لبعض مشكلات المجتمع المصري التي يمكن للعمل التطوعي العمل على مواجهتها والمساهمة في حلها ومنها مايلي:

(١) المشكلات الاقتصادية

تتعدد المشكلات الاقتصادية التي يعاني منها المجتمع المصري ومنها على سبيل المثال ما

يلي :-

- مشكلة البطالة :

لقد بلغ معدل البطالة في مصر عام ٢٠١٣م بين الذكور ٩,٨ % ، وبين الإناث ٢٤,٢ % والإجمالي ١٣,٢٠ % ويزيادة مستمرة ومطرده من الأعوام السابقة . (الجهاز

المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠١٤م)، وذلك يعني أن مشكلة البطالة في مصر في زيادة مضطرة ومستمرة وهي بين الإناث أكثر من الذكور بدرجة كبيرة، ويزيد معدل البطالة بزيادة المستوي التعليمي حيث يصل إلى أعلى مستوي له بين خريجي التعليم الجامعي وما فوق الجامعي حيث بلغت منها بين الذكور إلى ١٥.٣% ، وبين الإناث ٣٤% وذلك وفقا لإحصاء عام ٢٠١٣ م . (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠١٤).

كما أنه معدل البطالة مرتفع بين الذكور إلى أعلى مستوي له ١٥,٣% بين خريجي التعليم الجامعي وفوق الجامعي، والإناث أعلى حد له في المؤهل المتوسط ٣٦,٣% وكذلك التعليم الجامعي وفوق الجامعي ٣٤% وبالتالي تصبح هذه المشكلة حادة بين خريجي التعليم الجامعي.

ويمكن للعمل التطوعي أن يساهم في استقطاب وجذب المتطوعين خاصة خريجي التعليم الجامعي

ويعمل على حل مشكلة البطالة وقد يفسح لهم فرصة للعمل ومن ثم استغلال هذه الطاقات وإكسابهم بعض المهارات التي تسهم في تنمية قدراتهم كأفراد وتعود بالنفع على المجتمع.

- مشكلة الفقر:

لقد حدث تدني في المستوي الاقتصادي في المجتمع وانخفض معدل دخل الفرد نظرا للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع، وبالتالي تقع شريحة كبيرة من المواطنين تحت خط الفقر ولا تستطيع القدرة على توفير احتياجاتها الأساسية للحياة، ووفقا للإحصاءات الرسمية تصل نسبة الفقراء إلى أعلى مستوياتها في عام ٢٠١١م في محافظة أسيوط حيث بلغت ٦٩% بعد أن كانت ٦١% عام ٢٠٠٩م تليها في المرتبة الثانية محافظة سوهاج حيث وصلت نسبة الفقراء بها إلى ٥٩% عام ٢٠١١م بعد أن كانت ٤٧% عام ٢٠٠٩م وأقل نسبة للفقراء بمحافظة البحر الأحمر حيث بلغت ٢% ، وفي القاهرة بلغت ١٠% (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١١).

وتبين الإحصاءات الرسمية أن هناك علاقة وثيقة بين المستوي التعليمي للفرد ومستوي الفقر حيث إنه وفقا لبيانات الدخل والإنفاق والاستهلاك لعام ٢٠١٠/٢٠١١م أن نسبة الفقراء بين الأميين تصل ٣٦% مقابل ٧% لمن حصلوا على درجة جامعية في نفس

العام، وكذلك ارتفاع نسبة الفقراء في جميع مراحل التعليم في عام ٢٠١٠/٢٠١١م مقارنة بعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩م. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١١، ٣-٤).

ومن ثم لابد أن يعمل العمل التطوعي على مساعدة هؤلاء الأفراد لكي يتوفر لهم الحد الأدنى من متطلبات المعيشة السوية، ونظرا لأهمية دور العمل التطوعي ودور المنظمات الخيرية والتطوعية في مكافحة الفقر فقد قامت الشبكة العربية للمنظمات الأهلية بمبادرة لمكافحة الفقر بداية من عام ٢٠٠٩م ومستمرة حتى الآن وهدفها قيام المنظمات الأهلية بمكافحة الفقر في أربع دول منها مصر ولبنان والمغرب والسودان، وقد اشتركت في هذه المبادرة ٢٢ منظمة أهلية أغلبها من تلك الدول الأربع وكلها تستند في عملها على فلسفة خيرية وعمل تطوعي في إطار المجموعة التنموية والعمل على تمكين الفقراء. (الشبكة العربية للمنظمات الأهلية، ٢٠١٥).

ولا يقتصر دور العمل التطوعي على جمع الهبات والتبرعات للفقراء بل يتعدى ذلك إلى عمل أنشطة تنموية لهم تهدف إلى إكساب الفرد والجماعات القدرة على الإنتاج وزيادة الدخل عن طريق التدريب والتعليم وتعظيم المهارات المكتسبة. (محسن خضر، ٢٠٠٠، ٥).

ويعني ذلك ليس دور العمل التطوعي مجرد جمع الأموال للفقراء بل يتعدى ذلك إلى إكسابهم القدرة على العمل والإنتاج عن طريق التعليم والتدريب ويتطور العمل التطوعي إلى أسمى درجاته في حالة عمل مشروعات صغيرة تساعد الفقراء على إيجاد فرصة عمل لهم بها بما يضمن لهم الدخل الدائم ويحل مشكلة الفقر لديهم بشكل نهائي.

(٢) المشكلات التعليمية

ومن أهم المشكلات التي بالمجتمع والمرتبطة بالتربية والتعليم مايلي :

- مشكلة الأمية :

مازالت مصر تعاني من مشكلة الأمية والتي تعد حجر عثرة أمام التنمية بكل أشكالها وتترتب عليها عدة مشكلات أخرى، ووفقا لإحصاء عام ٢٠٠٦م فإن النسبة المئوية للأمية في مصر ٣٠,١% حيث تبلغ بين الذكور ٢٢,٨% ، وبين الإناث ٣٧,٦% وفي الحضر ٢٠,٧% وفي الريف ٣٧,٥% (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، ٢٠١٤).

وذلك يعني ارتفاع نسبة الأمية بين الإناث بدرجة أكبر من الذكور وكذلك بين سكان الريف أكثر من سكان الحضر وذلك بالتالي يتطلب جهوداً بجوار جهود الدولة للعمل على القضاء على هذه المشكلة.

وهناك فائدة جمة تعود على المتطوع بسبب ممارسته العمل التطوعي في هذا المجال وهذا ما أثبتته إحدى الدراسات أن معلمي الرياضيات الذين قاموا بأعمال تطوعية قبل تخرجهم في مجال تقوية الطلاب قد أدى ذلك إلى المساهمة في إعدادهم وتدريبهم كمعلمين ورفع مستوي أدائهم التدريسي بعد التخرج بسبب ما قاموا به من تدريب على التدريس في العمل التطوعي. (Mcclintock, E. et al., 2005, 149).

وقد قامت إحدى المدارس بعمل برنامج تطوعي لطلاب الصف الثالث والرابع والخامس في الصيف وتطوع وتبرع المعلمون في هذا المشروع بتدريسهم وإشرافهم على هذا البرنامج في الصيف وتوصلت الدراسة إلى الفائدة الكبرى التي توصلت إليها ،حيث أدى ذلك لتحسين مستوي القراءة والشفوية أو الكتابة عند الملحقين بالمشروع وأشاد بنجاح المشروع وأسلوبه في محو أمية الأطفال عدد كبير من خبراء محو الأمية (White, T. G. & Kim, J. S. , 2008, 116-125).

وذلك يدل على فاعلية العمل التطوعي ببرامج محو الأمية بالدول الأخرى وهذا ما أوصت به دراسة لعويي يونس وبوتيقار سارة (٢٠١٣م)، والتي أوضحت دور جمعيات العمل التطوعي في محو الأمية بولاية جيجل بالجزائر خاصة بعد النجاح الذي حققته الجمعية الجزائرية لمحو الأمية "اقرأ"، ونظراً للنجاح الذي حققته الجمعية الجزائرية اقرأ من نجاح فقد حصلت على جائزة اليونسكو العالمية لمحو الأمية لعام ٢٠١٤م حول موضوع العام وهو عن محو الأمية والتنمية المستدامة أي بعد عام من إجراء دراسة لعويي يونس وبوتيقار سارة على هذه الجمعية.

وأوصت دراسة محمد شاهين (٢٠١١م)، بأن يعمل العمل التطوعي على المشاركة في محو الأمية التكنولوجية في مجال ICTD لأنها أصبحت من المتطلبات الضرورية للمجتمع والعاملين به في العصر الحالي.

أي أن الأمية لم تعد مقصورة فقط على الأمية الأبجدية بل امتدت لتشمل الأمية التكنولوجية والأمية الوظيفية والأمية الحضارية وكل أنواع الأمية لابد من العمل على محوها.

وبالتالي يلعب العمل التطوعي دوراً كبيراً في حل هذه المشكلة في حالة توجيه العمل التطوعي نحوها بشكل منظم ، خاصة مع وجود كم كبير من خريجي التعليم الجامعي وفوق الجامعي العاطلين عن العمل ومن السهل استثمارهم كقوى بشرية مؤهلة للقيام بهذا الدور على أكمل وجه.

- مشكلة الرسوب والتسرب بالتعليم المدرسي:

تعد مشكلة الرسوب إهداراً لموارد الدولة في الانفاق على الطلاب بسبب قضاء الطالب أكثر من عام دراسي في نفس الفرقة الدراسية وتضييع لوقته تترتب على الرسوب المتكرر للطلاب من أخطر المشاكل بالمجتمع وذلك لأن هؤلاء الطلاب يحدث إرتداد مرة أخرى للأمية مما يجعل مشكلة الأمية مشكلة متجددة لن تنتهي.

حيث أن نسبة النجاح الاجمالية بالشهادة الابتدائية وبالشهادة الإعدادية بلغت ٩٠,٣% وبالشهادة الثانوية العامة بلغت ٩٢,٧٥% ، و وجود نسبة رسوب عالية تصل إلى ١٢% بين الذكور في الشهادة الابتدائية وإلى ٩,٨% بين ذكور الشهادة الإعدادية ، ٧.٨% بين ذكور المرحلة الثانوية وذلك لعام لعام ٢٠١١-٢٠١٢م (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٣). وذلك يعني من السهل ارتدادهم للأمية وبالتالي لابد من مساعدتهم على النجاح حتى يتخطوا مرحلة التعليم والأساسي بما يضمن عدم ارتدادهم للأمية مرة ثانية، ويكون من السهل عليهم متابعة المراحل التعليمية.

ولقد أثبت العمل التطوعي جدواه في حل مشكلة رسوب الطلاب بالمدارس حيث نجحت إحدى المدارس بعمل برنامج تطوعي على مدار ثمانية أعوام اشترك فيه قرابة ١٠٠ متطوع من الشباب المحليين وهدف هذا البرنامج التطوعي العمل على جعل الطلاب المتسربين من المدرسة يحبون المدرسة مرة أخرى ، ولقد حققت هذه المدرسة نجاحاً كبيراً في ذلك الشأن عن طريق طريقتها في جذب الطلاب للمدارس والعمل على إشباع الحاجات النفسية للطلاب المتسربين في تلك المنطقة الريفية المحيطة بالمدرسة. (Lu, K. , 2008, 86-87)

وبالتالي يمكن للعمل التطوعي أن يسهم في مساعدة الطلاب المتعثرين دراسياً والراسبين في تقوية مستواهم العلمي وتخطي هذه المشكلة لكي لا تترتب عليها مشكلات أخرى في المستقبل ، وخريجي التعليم الجامعي هم أنسب من يكون للقيام بمواجهة مشكلة

الرسوب والتغيب الدراسي عن طريق عمل منظم لتقوية هؤلاء الطلاب بالمؤسسات التطوعية بالمجتمع.

- مشكلة الدروس الخصوصية :

يعاني المجتمع المصري من مشكلة الدروس الخصوصية التي تفتشت بشكل كبير في المجتمع بسبب ضعف المدارس في القيام بدورها على ما يجب أن يكون، ومن الطبيعي أن تحتاج نسبة ضئيلة من الطلاب إلى العون لظروف خاصة أو مشكلات تعليمية يواجهونها بسبب المرض أو الانقطاع عن الدراسة مثلا، ولكن المشكلة تكمن في تحولها إلى ظاهرة اجتماعية يرتادها معظم الطلاب وخاصة الشهادات العامة، وتنتقل عدواها إلى التعليم العالي، وتمثل مشكلة اقتصادية على المستوى القومي. (فايز مينا، ٢٠٠١ ، ٢٠١٢).

وهي ظاهرة من السمات المميزة للتعليم المصري حيث حوالي ٥٨,٤% من الطلاب الحاليين يتلقون دورسا خصوصية، وتتفشي هذه الظاهرة في نهاية المرحلة الإعدادية وتصل ذروتها في نهاية المرحلة الثانوية العامة ، وتنتشر بين طلاب المرحلة الابتدائية في البيئات الأكثر ثراء بنحو ٧٥,٩% ، و في المرحلة الثانوية تبلغ نسبة تلقي الدروس عند البيئات الأكثر ثراء ٩٣,٣% (كارولين كرافت، ٢٠١٢).

وتصل أجور الدروس الخصوصية بالتعليم الثانوي إلى أعلى مستوياتها، وحيث أن الطالب يأخذ دورسا خصوصية في جميع المقررات الدراسية مما يثقل كاهل الأسر المصرية ويسبب لها مشكلة مادية.

ويمكن عن طريق العمل التطوعي أن يتم تكريس جهود طلاب التعليم الجامعي كلاً في تخصصه في المساهمة في القضاء على هذه المشكلة عن طريق عمل دروس تقوية للطلاب الفقراء وتقديم العون والمساندة لغير القادرين منهم لتحقيق العدالة الاجتماعية.

٣ - المشكلات البيئية :

ومنها على سبيل المثال مشكلة التلوث البيئي ومشكلة نقص البقعة الزراعية وقطع الأشجار.

- مشكلة التلوث البيئي :

وتعد من أخطر المشكلات حيث تلوث الماء والهواء والتربة والتلوث السمعي و ذلك يؤثر بشكل سلبي على

صحة الإنسان مما يترتب عليه عديد من المشكلات الصحية، ويلعب العمل التطوعي دورًا كبيرًا في العمل على نشر الوعي بأهمية نظافة البيئة ، وكذلك يعمل على القضاء على التلوث وأسبابه وتنظيف الأماكن في القرى والريف وتوفير ما يلزم لذلك من أدوات ومعدات.

- مشكلة نقص البقعة الزراعية وقطع الأشجار:

حيث إنه بسبب زيادة عدد السكان أصبح هناك توسع عمراني بشكل أفقي مما أدى إلى نقص البقعة الزراعية وقطع المزروعات التي بها والأشجار مما يؤثر سلبًا على البيئة ويلعب العمل التطوعي دورًا كبيرًا في التوعية بتلك المشكلة ويسهم في حلها عن طريق زرع النباتات وتشجير الشوارع والمنزهات وغيرها من الأماكن.

٤ - المشكلات الثقافية:

ومنها على سبيل المثال مشكلة الغزو الفكري للشباب، وضعف الهوية القومية لدى الشباب.

- مشكلة الغزو الفكري وضعف الهوية:

لقد ازدادت هذه المشكلة حدة خاصة بعد أن أصبحت السموات مفتوحة ودخول الإنترنت والتقدم التكنولوجي وأصبح الشباب أكثر عرضة للغزو الفكري والثقافي مما قد يؤثر سلبًا عليهم، وبالتالي يأتي دور العمل التطوعي في التوعية بذلك وعمل الندوات والمحاضرات بهذا الخصوص بالإضافة إلى غرس القيم والمبادئ الأصيلة لديهم بما يسلمهم بالمبادئ الفكرية والثقافية التي تحميهم من أي أفكار هدامة قد يتعرضون لها.

تواجه الهوية القومية والعربية أزمة ومشكلة حقيقية وذلك بسبب التغيرات التي طرأت على العالم المحيط بنا من عولمة وعصر السموات المفتوحة، وإن هذا العصر تتشكل فيه ملامح نظام عالمي جديد، لا يبرأ من مخططات غير سليمة النوايا، فإن الهوية العربية أمام معضلة صعبة تتطلب الحرس عليها وصيانتها من جانب، وإبراز جوانبها الإيجابية والانفتاح المتبصر على النظام العالمي الجديد من جانب آخر (حمدي المحروقي، ٢٠٠٤، ١٧٠).

ومن أكبر التحديات التي تواجه المجتمع بصفة عامة والجامعة بصفة خاصة التحدى الثقافي والمتمثل في الدعوى إلى سيطرة ثقافة القوة واستلاب الثقافات الوطنية وخصوصياتها ، والأمة العربية هي الأمة المستهدفة أكثر من غيرها لما تمتلكه من مقومات ثقافية وحضارية عظيمة ومقتدرة. (أحمد الخطيب، ٢٠٠٦ ، ٣٤١).

بعد الانفتاح الفكري على العالم المحيط بدأت تذوب الثقافات المحلية والقومية وتتلاشي الفروق

بينها مما يؤثر سلبيًا على الثقافة الأم ويؤدي ذلك إلى ضياع الهوية القومية للشعوب ويؤدي بالتالي إلى ضعف الانتماء والذوبان في كل ما هو محيط بنا ، بالتالي لابد من العمل التطوعي واندماج الشباب به حتى يشعر بالانتماء للوطن ويشعر بالمسئولية تجاهه، ويحس باحتياجاته ومشكلاته مما يجعله أكثر حبًا لثقافته وهويته القومية خاصة بعد شعوره بقيمته به.

٥ - المشكلات الصحية :

يأتي على رأس هذه المشكلات نقص الوعي الصحي لدى المواطنين مما يجعلهم عرضة للعديد من الأمراض خاصة الأمراض المعدية وعدم الوعي بطرق الوقاية من الأمراض خاصة الفيروسات الكبدية وغيرها من الأمراض ، بالإضافة إلى إصابة المواطنين بالعديد من الأمراض دون علمهم بذلك، ويلعب العمل التطوعي دورًا كبيرًا في مواجهة تلك المشكلة خاصة القوافل الطبية التي يقوم بها طلاب الجامعات والحملات الطبية لهم داخل الجامعة وخارجها بما يساعد المواطنين على التعرف على مشكلاتهم الصحية مثل أمراض ضغط الدم والسكر والانيميا والفيروسات المختلفة وأمراض الكلى وبذلك يسهم العمل التطوعي في حل العديد من المشكلات الصحية للمواطنين ، بالإضافة لما تقوم به من حملات التبرع بالدم، وتوزيع نشرات طبية توعوية وغيرها من الأنشطة.

٦ - مشكلات الاجتماعية:

وتشمل هذه المشكلات مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة ، مشكلات المسنين ، مشكلة أطفال الشوارع ، الأطفال الأحداث، مشكلة إدمان المخدرات ، وكل هذه المشكلات متعلقة بسن الشباب ، ويلعب العمل التطوعي دورًا كبيرًا في مكافحتها والقضاء عليها والعمل على عدم ظهورها وتجفيف منابعها في حال توظيفه بشكل جيد لرعاية تلك الفئات التي هي في أشد الحاجة إلى الدعم والمساندة من قبل أفراد المجتمع المتعلمين خاصة طلاب وخريجي التعليم الجامعي من جميع التخصصات ويمكن للطلاب أن يقدموا لهم المساعدة كل حسب تخصصه.

يتضح مما سبق أن العمل التطوعي يستطيع أن يقوم بدور كبير في حل عديد من مشكلات المجتمع المصري الحالية خاصة عن طريق طلاب التعليم الجامعي وذلك لما لديهم من قدرة على القيام بالأعمال التطوعية نظرًا لما اكتسبوه من تعليم ذي مستوى عال ، ووجود وقت فراغ لديهم في العطلات الصيفية أو بعد تخرجهم بسبب انتشار البطالة بينهم بشكل كبير، ويتم ذلك بشكل جيد حال توجيههم لذلك وتوعيتهم به.

ثانيًا : ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي:

(أ) مفهوم ثقافة العمل التطوعي:

إن الثقافة سمة من سمات المجتمع وملح من أهم ملامحه وتنميته الثقافية تعتبر عملية ضرورية حتى تواكب المطالب الاجتماعية والتغيرات المتتالية بكل ما فيها من إيجابيات والعمل على علاج السلبيات التي بها وفقا لحاجات المجتمع ويرى عثمان العامر (٢٠٠٦) إن ثقافة العمل التطوعي هي جزء لا يتجزأ من الثقافة السائدة في المجتمع، وإن الإقبال على العمل التطوعي في المجتمع والمشاركة فيه يتوقف على مدى انتشار ثقافة العمل التطوعي في المجتمع ويشير الواقع إلى أن ثقافة العمل التطوعي في المجتمع العربي تتسم بدرجة

متدنية من الفاعلية ، إذا ما قورنت بالعديد من المجتمعات الغربية. (أحمد الشناوي، ٢٠١٠).

وتعرف ثقافة العمل التطوعي بأنها "مجموعة من القيم والاتجاهات والعادات والممارسات التي تحض على المبادرة للمشاركة في العمل الخيري والاجتماعي لمساعدة الآخرين طواعية من غير إلزام". (أحمد الشناوي، ٢٠١٠، ١٣).

وترى الباحثة أن ثقافة العمل التطوعي تمتد لتشمل كل المعلومات والمعارف عن العمل التطوعي ، والمهارات التي يحتاجها المتطوع والتي تعينه على أداء عمله بنجاح، بالإضافة إلى القيم والاتجاهات والدوافع الإيجابية التي تدفع المتطوع للقيام بعمله طواعية دون إجبار أو إلزام.

العوامل المؤثرة في ثقافة العمل التطوعي:

ويري عثمان العامر (٢٠٠٦ م) أن أسباب تدني ثقافة العمل التطوعي ترجع إلى مجموعة من العوامل هي ما يلي:

١ - إشكالية التسييس: تعاني ثقافة المجتمع التطوعي ضمنا ما تعانيه الثقافة بشكل عام من عملية التسييس، إذ تحرص السلطات الحاكمة إلى تسخير أنماط الخطاب الثقافي لخدمة سياستها، وبالتالي تدمج ثقافة العمل التطوعي ضمن ثقافة الهيمنة التي تفرضها الحكومات على البني المؤسسة للأعمال التطوعية من تفكيك وإعادة هيكلة وفق نظرة الحكومة.

٢ - اختلاف الأولويات: أدت مشكلة التسييس إلى اختلال أولويات ثقافة العمل التطوعي من جهة ومن جهة أخرى بسبب توجيه العديد من فعاليات العمل التطوعي في مواجهة الدولة والسعي لتحرير ثقافة العمل التطوعي من هيمنة الدولة أو للأمرين معا.

٣ - جمود الخطاب الفكري وتقليديته في ميدان التطوع: عدم قدرة قيادات العمل التطوعي على إنتاج خطاب ثقافي يتسم بالفاعلية والتجديد والتجاوب مع متغيرات الواقع ، بل بالعكس اتسم بالجمود والتقليد لدى معظم تلك القيادات مما أدى لضعف ثقافة العمل التطوعي بالمجتمع.

٤ - ازدواج المرجعية: تستند ثقافة العمل التطوعي في المجتمع العربي في قسمها الموروث إلى المرجعية الدينية وتستند في قسمها الوافد إلى المرجعية الوضعية العلمانية ويسفر عن ذلك ازدواجية معرفية في هذا الميدان مما ينتج عنه تناقضات وانقسامات داخل خطاب ثقافة العمل التطوعي بالمجتمع ويعود هذا الانقسام بآثار سلبية على ثقافة العمل التطوعي بالمجتمع.

تلك كانت بعض العوامل التي أدت إلى اختلال ثقافة العمل التطوعي في المجتمع وضعفها بدرجة كبيرة أثرت بشكل سلبي على العمل التطوعي في المجتمع وتدنّت بالتالي درجة انتشاره في مجتمعنا مقارنة بالغرب.

يلعب التعليم الدور الرئيسي في تنمية الثقافة لأن التعليم له أهمية قصوى بالنسبة للثقافات ، وقد سارت العلاقة بينهما على نهج يجعل من صحة التعليم سبيلاً أساسياً للصحة الثقافية، ويتبدى ذلك من خلال بعض النظرات إلى الواقع التعليمي وتداعياته الثقافية. (سعيد إسماعيل علي، ٢٠٠٣ ، ١٩٤).

وبالتالي يقع على كاهل التعليم الجامعي دور كبير في نشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه مما يسهم في زيادة نسبة المشاركة فيه بما يعمل على في تنمية المجتمع وحل مشكلاته المختلفة .

(ب) جوانب ثقافة العمل التوعوي لدى طلاب التعليم الجامعي :

إن ثقافة العمل التطوعي يجب أن تدعم لدى طلاب التعليم الجامعي بكل عناصرها وكل جوانبها،

ويجب أن تتاح كل الظروف اللازمة لتدعيم هذه الثقافة من أجل أن يكون لها دور فعال وإيجابي تجاه مشكلات المجتمع.

وتنطلق ثقافة العمل التطوعي من مجموعة من العناصر منها ما يلي: (أحمد الشناوي، ٢٠١٠ ، ٢٥-٢٦).

١. تنطلق ثقافة العمل التطوعي من المصادر الدينية والأخلاقية ، حيث حث الدين الإسلامي على العطاء والتطوع ومساعدة الغير وتلك هي فلسفة التكامل الاجتماعي.

٢. تنطلق ثقافة العمل التطوعي من عقد اجتماعي تشريعي يهتم بالسياق الشامل القانوني للحقوق والحريات الذي يؤدي لتأسيس منظمات أهلية متطورة وتتوجه نحو احتياجات حقيقية للمجتمع.

٣. تعميق قيم أساسية لتعزيز ثقافة العمل التطوعي مثل قيم التضامن والتكامل والتكافل الاجتماعي والتسامح مع الآخرين، وتدعيم قيم الإيثار والمواطنة والإخاء والمساواة والعدل وبرز أهمية قيم القدوة الإيجابية في التفكير والتصرف والسلوك اليومي.

٤. تنقية ثقافة العمل التطوعي من قيم التحيز والعصبية والشكليات وتكريس المصالح الفردية والأنانية وقيم استغلال الآخرين.

٥. تنطلق ثقافة العمل التطوعي من محاولة إشباع الحاجات الأساسية للمهمشين والفقراء وإتباع الأساليب التي تساعدهم على الانفتاح في حركة المجتمع ، وذلك في إطار تنوع أنماط المنظمات الأهلية بحسب احتياجات البشر في المجتمع ومن ثم فإن ثقافة العمل التطوعي يجب أن تكون جزءاً هاماً من اهتمامات طلاب التعليم الجامعي ونمط حياتهم وأنشطتهم اليومية، ويجب أن يكون العمل التطوعي هو الأكثر انتشاراً في الحياة العامة بين الأفراد والمؤسسات.

وترى الدراسة الحالية أن عملية تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي لابد أن تهتم بثلاثة جوانب أساسية وتعمل على تنميتها لدى الطلاب بشكل متكامل ومتوازن في آن واحد وهي ما يلي:

١ - الجوانب المعرفية لثقافة العمل التطوعي:

وفيها يجب إمداد الطلاب بكل المعلومات والمعارف عن مفهوم العمل التطوعي وأهميته وفوائده للفرد والمجتمع وأهم مؤسساته في المجتمع وأهدافها وأنشطتها وأهم

المشكلات التي يمكن أن يحلها في المجتمع وأهم القوانين والتشريعات المنظمة له، وآلية العمل به.

٢ - الجوانب المهارية لثقافة العمل التطوعي :

حيث إن المتطوع يجب أن تكون لديه مجموعة من المهارات منها القيادة والقدرة على حل المشكلات و القدرة على العمل ضمن فريق في العمل التطوعي وهذه المهارات يجب أن يتم تدريب الطلاب عليها بما يتفق مع مجال العمل التطوعي الذي يتم العمل به.

٣ - الجوانب القيمية لثقافة العمل التطوعي :

حيث تقوم ثقافة العمل التطوعي على مجموعة من القيم منها التعاون والعطاء والإيثار والتكافل الاجتماعي والإخاء والمساواة والتسامح مع الآخرين، والتكامل والتضامن الاجتماعي، والعدل وغيرها من القيم الداعمة للعمل التطوعي وتلك القيم يجب إكسابها للطلاب بكل الأساليب الممكنة وذلك من خلال مكونات التعليم الجامعي المختلفة.

ثالثاً : تجارب بعض الدول في تدعيم ثقافة العمل التطوعي بالتعليم الجامعي .

يوجد عدد كبير من دول العالم التي أهتمت بتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات لديها ، وقد نتج عن ذلك زيادة نسبة مشاركة طلاب الجامعات بتلك الدول في الاعمال التطوعية بالمجتمع .

-وقد تم إختيار المملكة العربية السعودية للتعرف على خبرتها فى تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة لأن العمل التطوعي يتم بها بدافع ووازع ديني وأن القيم الداعمة للعمل التطوعي بها قيم دينية وبالتالي يوجد تشابه بينها وبين مصر في هذا الجانب حيث أن القيم الداعمة للعمل التطوعي بمصر قيم دينية ،بالإضافة إلى إرتفاع نسبة مشاركة طلاب التعليم الجامعي بالعمل التطوعي حيث وصلت ٤٧.٢ % (فاتن عزازي ،٢٠١٤، ١٧٥).

- وقد تم اختار كلا من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا للتعرف على خبرتهما لأنهما دولتين يتم فيهما العمل التطوعي بشكل مدني وبدافع إنساني ، وهذا التوجه يتفق معه نسبة من أبناء المجتمع المصري، بالإضافة إلى إرتفاع نسبة مشاركة طلاب التعليم الجامعي بالعمل التطوعي بهاتين الدولتين ، حيث وصلت نسبة التطوع في الأعمال التطوعية بين طلاب الجامعات الأمريكية إلى نسبة ٧٦ % (Corporation for National and Community Services, 2006)، وكذلك في بريطانيا وصل عدد المتطوعين في بريطانيا حوالي ٢٤,٧ مليون متطوع سنوياً أي بنسبة حوالي ٤١ % من إجمالي عدد السكان، وأن غالبيتهم العظمي من الفئة العمرية من سن ١٦-٢٦ سنة و ذلك وفقاً لتقرير عن العمل التطوعي في بريطانيا لعام ٢٠١٥ م (Home Office, 2015).

وفيما يلي عرض لخبرات وتجارب تلك الدول في هذا المجال من أجل الاستفادة منها في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر .

(أ): تجربة المملكة العربية السعودية

قامت بعض الجامعات بالمملكة العربية السعودية بالعمل على نشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب والطالبات وذلك نظراً لضعف المشاركة من قبلهم في العمل التطوعي في المجتمع السعودي، والهدف من نشر تلك الثقافة هو زيادة المشاركة في العمل التطوعي في المجتمع السعودي .

ومن امثلة الجامعات التي قامت بتدعيم ثقافة العمل التطوعي بها جامعة المجمعة بشمال الرياض ومن أهم جهود تلك الجامعة في ذلك ما يلي (جامعة المجمعة، ٢٠١٥)

١. إنشاء مركز للعمل التطوعي بالجامعة وذلك بقرار من مجلس الجامعة وذلك في عام ٢٠١٤/٢٠١٣ م.

وذلك من أجل التوعية بالعمل التطوعي وتوجيه الطلاب والطالبات بالتعليم الجامعي إليه ، وعلى أن يتم تفعيل دور ذلك المركز على مستوى جميع الكليات التابعة للجامعة بالتنسيق مع ذلك المركز .

٢. تم بداية من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ م إضافة مقرر دراسي جديد أسمه (العمل التطوعي) بحيث يتم تدريسه للطلاب والطالبات كمتطلب جامعة ، أي أن غالبية الطلاب والطالبات يقومون بدراسته ويحتوي هذا المقرر على كل المعلومات المتعلقة بالعمل التطوعي ومنها مفهومة وأهميته وفوائده للفرد والمجتمع وأنواع ومجالات العمل التطوعي ، والقيم الداعمة للعمل التطوعي ، والعمل التطوعي من منظور إسلامي ، ومعوقات العمل التطوعي وغيرها من الموضوعات وثيقة الصلة بالعمل التطوعي.

٣. يتم إقامة مؤتمر وملتقى بالجامعة شبه منتظم يسمى ملتقى الجمعيات الخيرية والتطوعية بالمملكة العربية السعودية ، وهدفه أن تقوم تلك الجمعيات بعرض تجاربها وجهودها سواء التطوعية أو الخيرية التي أنجزتها ويتم بهذا الملتقى تكريم الجمعيات المتميزة ، ويحضر هذا الملتقى أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب .

٤. السماح بإقامة أعمال تطوعية داخل الكليات التابعة للجامعة ومنها على سبيل المثال :

- عمل معارض للكتب القديمة التي يتم التبرع بها من قبل الطلاب والطالبات من أجل أن يستفيد منها زملاؤهم غير القادرين على شراء تلك الكتب كنوع من التكافل الاجتماعي.
- عمل حملات للناية بالبيئة ونظافتها وحمايتها وزراعة الأشجار وغيرها من أنشطة المحافظة على البيئة .
- عمل حملات تطوعية في المجال الصحي يقوم بها طلاب الكليات الطبية مثل حملات الناية بالأسنان وغيرها من الحملات التوعية الأخرى.

وبذلك تكون تلك الجامعات السعودية قد وضعت الاهتمام بنشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب بها على رأس أولوياتها ومن ثم يمكن الاستفادة من تلك التجربة بالجامعات المصرية .

(ب): تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

يقوم التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بعدة جهود متنوعة لنشر ثقافة العمل التطوعي بين الطلاب ومنها ما يلي :

١. لقد قامت الجامعات الأمريكية بعمل عدة برامج تحفيزية وتعريفية بالبرامج التطوعية المتاحة امام الطلاب الجامعيين من أمثلة تلك البرامج مشروع (كيلوج) والذي طبقتة كلية المجتمع في لانسنج Lansing بولاية ميتشجن الأمريكية خلال العام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ م ، وتمحورت أهداف هذا المشروع فيما يلي : (Dutter,1999) ،

Corporation for National and Community Services ,2006)

- زيادة وعي الطلاب بالفرص المتاحة أمامهم في مجالات خدمة المجتمع .
- التعريف بالجمعيات التطوعية العاملة في المجتمع .
- زيادة مشاركة الطلاب من الأقليات والجنسيات المختلفة في مجال العمل التطوعي
- ولقد وضعت عدة آليات لتنفيذ تلك الأهداف منها ما يلي :
- إقامة مهرجانات وعروض ذات صلة بالعمل التطوعي تحت رعاية الجامعات والكليات .
- استخدام محطات الاذاعة والتلفزيون داخل الحرم الجامعي للتعريف بالبرنامج .
- إقامة مكاتب مصغرة لتسجيل الراغبين من الطلاب في مجالات التطوع الاجتماعي .
- دعوة المنظمات غير الرسمية والمنظمات التطوعية لزيارة الحرم الجامعي والإلتقاء بطلاب الجامعة .

وقد نتج عن هذا المشروع زيادة أعد اد المنخرطين في الأعمال التطوعية بين طلاب الجامعات الأمريكية بنسبة ٧٦ % وزيادة أعداد الطلاب المشاركين من الأقليات بنسبة ٢١٦ % ، إضافة إلى تطوع عدد (١٤٤) من أعضاء هيئة التدريس في مجالات العمل التطوعي الاجتماعية المختلفة .

٢. ومن وسائل مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية في دعم ثقافة العمل التطوعي بتعزيز المشاركة المجتمعية في الخدمات والمشاريع التطوعية والتي يقوم بها طلاب التعليم الجامعي من خلال الحرم الجامعي بالإتفاق مع تلك المنظمات حيث وصل عددها أكثر من ١٠٠٠ مؤسسة تطوعية في الولايات المتحدة الأمريكية وكلها قد دخلت الحرم الجامعي وتعاونت مع مؤسسات التعليم العالي من أجل نشر ثقافة العمل التطوعي وتدريب الطلاب وإكسابهم المهارات والخبرات اللازمة للعمل التطوعي (Holdsworth, C. & Quinn, J.), 2010).
٣. أصبحت بعض الجامعات الأمريكية والكليات التابعة لها تضع العمل التطوعي والخدمة العامة ضمن المواد الإجبارية والتي يتحتم على الطلاب اجتيازها قبل التخرج .
٤. السماح للمؤسسات التطوعية بالمجتمع الأمريكي بضم الطلاب والعاملين بالجامعات إليها وتدريبهم بشكل عملي بالمجتمع المحلي مما يكسبهم الخبرات بطريقة عملية وبشكل متكامل .

(ج) : تجربة المملكة المتحدة البريطانية

- لقد أولت المملكة المتحدة البريطانية اهتماماً كبيراً بالعمل التطوعي وضرورة تعزيز ونشر ثقافته بين الطلاب داخل الجامعات ، وقد جاء اهتمام الجامعات بثقافة العمل التطوعي بها مستندا على الدعم والتوجيه السياسي من قبل الحكومة والمسؤولين بالمملكة مما جعله يسير بخطى سريعة ومنجزة وذلك على النحو التالي : (Holdsworth, C. & Quinn, J. (2010), (Yarwood, R., 2005))
١. جاء اهتمام السياسة الحكومية بالعمل التطوعي من خلال استراتيجية رئيس الوزراء لعام ٢٠٠٧ م والتي طلب فيها ضرورة ان تقوم الجامعات بتعزيز اشتراك الطلاب في الأعمال والأنشطة التطوعية بالجامعات وبشكل رسمي وتشجعهم على ذلك عن طريق إعفاء الطلاب المشاركين في العمل التطوعي من الرسوم الدراسية التي يدفعها الطالب .

٢. تم عمل صندوق سمي صندوق الأنشطة المجتمعية (HEACF) ودور هذا الصندوق تمويل مشاريع العمل التطوعي التي تقام بالجامعات البريطانية، وذلك لتوسيع فرص التطوع لكل من الطلاب والموظفين في جميع أنحاء التعليم العالي ، وذلك لتعزيز دور التعليم العالي في خدمة المجتمع المحلي .

وقد قام صندوق الأنشطة المجتمعية (HEACF) بدور كبير في تزايد الأعمال التطوعية التي تقام من قبل الجامعات والتي تعتمد على مشاركة طلاب الجامعات بشكل أكبر مما كان موجودا قبل إنشاء ذلك الصندوق وقد عملت تلك الأعمال التطوعية على مد يد العون والمساعدة وتحسين نوعية الحياة للفئات المحرومة في المجتمع .

٣. تم إنشاء مكتب خدمة العمل التطوعي وذلك بدعم من صندوق الأنشطة المجتمعية (HEACF) وذلك لرعاية المشاريع التطوعية الممولة من قبل ذلك الصندوق والاشراف عليها ، مع العمل على التدريب والتوجيه الرسمي للطلاب الجامعيين على الأعمال التطوعية .

٤. يتم استخدام وسائل الاعلام للدعاية لتلك المشاريع التطوعية التي تتم بالجامعات عن طريق الاعلانات التليفزيونية والتي تصور داخل الجامعة وذلك تشجيعا على مشاركة المزيد من الشباب الجامعي في العمل التطوعي .

٥. يتم في بريطانيا ربط خدمة التعليم بشكل واضح بالعمل التطوعي عن طريق الأنشطة وذلك بهدف إضفاء الطابع الرسمي على هذه الأنشطة داخل المناهج الدراسية وذلك من أجل تعزيز تعلم الطلاب للعمل التطوعي .

ومن الجامعات البريطانية التي قامت بتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب جامعة بليموث (Plymouth) وقد شاركت في ذلك عن طريق إقامة عدة مشروعات للعمل التطوعي يمولها صندوق الأنشطة المجتمعية (HEACF) وقامت بإشراك الطلاب الجامعيين في تلك المشاريع وهدفت من وراء إقامتها إلى ما يلي :

- إعطاء الطلاب الفرصة للمشاركة في تلك المشاريع التطوعية من أجل أكتساب المهارات والممارسات العملية والتي يمكنهم استخدامها في مشاريع أخرى بمجتمعاتهم المحلية .
 - تزويد الطلاب بخبرات عمل تطوعية لتحسين مهاراتهم وخبراتهم التطوعية وتنمية مهاراتهم الشخصية وتوفير لهم خبرات تفيدهم في الحصول على عمل بالمستقبل .
 - تعزيز الروابط بين جامعة بليموث والمجتمع المحلي عن طريق تلك المشاريع التطوعية .
 - غرس القيم الأخلاقية الداعمة للعمل التطوعي وتنمية روح الانتماء والولاء والمسئولية تجاه المجتمع المحلي لدى الطلاب .
 - تعريف الطلاب بمجتمعهم المحلي واهم إحتياجاته المختلفة والمناطق التي تحتاج للمساعدة التطوعية
 - وفرت مشاركة الطلاب في المشاريع التطوعية فرصة جيدة لممارسة و تطبيق المهارات الأساسية من دراستهم الجامعية ومنها تحليل البيانات وكتابة التقارير وتصميم وتحليل الاستبانة وإجراء المقابلات ومهارات العمل الجماعي ضمن فريق عمل ومهارات إدارة الوقت .
- وبذلك يسهم التعليم الجامعي في بريطانيا وبشكل كبير في اكساب الطلاب ثقافة العمل التطوعي مما ساعد ذلك وبشكل كبير على إرتفاع نسبة مشاركة الطلاب الجامعيين في العمل التطوعي في بريطانيا وفي تقرير عن العمل التطوعي في بريطانيا لعام ٢٠١٥م (Home Office, 2015) فقد جاء به أن عدد المتطوعين في بريطانيا حوالي ٢٤,٧ مليون متطوع سنوياً أي بنسبة حوالي ٤١ % من إجمالي عدد السكان، وأن غالبيتهم العظمى من الفئة العمرية من سن ١٦-٢٦ سنة مما يدل على انتشار ثقافة العمل التطوعي ببريطانيا وأن لها دور كبير في زيادة نسبة مشاركة الطلاب الجامعيين في العمل التطوعي بالمجتمع البريطاني.

أوجه الاستفادة من تجارب تلك الدول في تدعيم ثقافة العمل التطوعي بالجامعات :

من خلال عرض خبرات وتجارب تلك الدول المذكورة أعلاه فإن الباحثة استخلصت أهم أوجه الاستفادة من تلك الخبرات والتجارب في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات فيما يلي :

- ١ - إنشاء مركز للعمل التطوعي بكل جامعة لكي ينشر ثقافة العمل التطوعي وينظم العمل التطوعي على مستوى الجامعة ، ويحدد المشروعات والأنشطة التطوعية المهمة والتي يحتاجها المجتمع ويقوم بحشد جهود الطلاب الجامعيين لتنفيذها من أجل تدريبهم بشكل عملي على المهارات المطلوبة للعمل التطوعي .
- ٢ - إنشاء وحدات للعمل التطوعي في كل كليات الجامعات لكي تعمل على نشر ثقافة العمل التطوعي وتدعيمها لدى طلابها ، وتختار الراغبين في التطوع وتقوم بتدريبهم وإعدادهم للعمل في برامج العمل التطوعي .
- ٣ - إنشاء صندوق لدعم المشاريع التطوعية التي يحتاجها المجتمع المحلي سواء داخل الجامعة أو خارجها ، وأن يوفر هذا الصندوق الدعم المادي اللازم لتنفيذ تلك المشروعات التطوعية على أن يتم بجهود الطلاب بالجامعة من أجل تدريبهم وإكسابهم مهارات العمل التطوعي .
- ٤ - أن تضع الجامعات والكليات المختلفة مادة للعمل التطوعي من ضمن المقررات الدراسية الإلزامية والتي يجب أن يجتازها كل خريج الجامعات كشرط للتخرج ، وذلك لتعريف الطلاب الجامعيين بكل المعلومات والمعارف عن ثقافة العمل التطوعي .
- ٥ - وضع بعض الأنشطة التعليمية ذات الصلة المباشرة ينشر ثقافة العمل التطوعي ضمن محتويات الماهج الدراسية مما يضيف عليها الطابع الرسمي والجدية والاهتمام بتنفيذها من قبل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس .
- ٦ - أن تكون عملية الاشتراك في الأنشطة التطوعية في الجامعة وفي المجتمع المحلي شرط من شروط التخرج ، حتى يسهم ذلك في نشر و تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة .

- ٧- إقامة مهرجانات وعروض ذات صلة بالعمل التطوعي داخل الجامعات للتعريف بالمؤسسات التطوعية في المجتمع وأهم أنشطتها وأهدافها وإنجازاتها .
- ٨- عقد مؤتمرات وندوات سنوية عن العمل التطوعي تعرض بها أهم إنجازات الجامعة وكلياتها في العمل التطوعي وأيضاً إنجازات المؤسسات التطوعية بالمجتمع المحلي ، وتكريم الجهود المتميزة والأعمال والمشاريع التطوعية التي ساهمت في تنمية المجتمع المصري .
- ٩- تعزيز الشراكة المجتمعية بين الجامعة و المؤسسات التطوعية بالمجتمع المحلي عن طريق السماح لطلاب الجامعات بالإنضمام لتلك الجمعيات والعمل معها من أجل تدريبهم على العمل التطوعي بالمجتمع بشكل عملي .
- ١٠- السماح لوسائل الإعلام بتصوير الأنشطة التطوعية التي تنظمها الكليات والجامعات والتي تتم داخل وخارج الجامعات وعرضها بتلك الوسائل خاصة بالتليفزيون والقنوات الفضائية من أجل تشجيع ودعم العاملين بتلك الأعمال التطوعية، وكذلك إحداث نوع من المنافسة بين الجامعات المختلفة من أجل تحقيق إنجازات أكثر فاعلية في تنمية المجتمعات المحلية المحيطة بتلك الجامعات .

رابعاً: دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه في ضوء تجارب بعض

الدول:

يعد التعليم الجامعي هو قمة السلم التعليمي لطلابه، ويقوم بثلاثة وظائف هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ووظيفة خدمة المجتمع هي الخدمة التي تقدمها الجامعة للمجتمع خارج إطار عملها الرسمي التعليمي والبحثي ، وذلك لخدمة الهيئات والمنظمات والأفراد لأغراض ثقافية ومهنية واجتماعية مختلفة ، وهذه الخدمة تمثل البعد الثالث والمهم لوظائف الجامعة، وبالتالي يقوم التعليم الجامعي بدور أساسي في تنمية المجتمع تنمية شاملة سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية وتربوية ، حيث إنه يعد الأجيال مسلحة الأفكار والمعارف في مجال عملهم كما أنه منوط بتحسين مستوى المعيشة للأفراد وحل مشكلاتهم وتحسين نوعية الحياة التي يعيشونها. (أحمد الصغير، ٢٠٠٥، ٢٩).

ومن ثم يصبح مفهوم خدمة التعليم الجامعي للمجتمع أنه برنامج منظم يقوم به لفهم وتشخيص المشكلات العامة والعمل على حلها، مستخدماً في ذلك الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، ويعني تطبيق المعرفة في حل ما يواجه المجتمع من مشكلات من خلال البرامج والبحوث التطبيقية التي يقدمها للمجتمع ومن ثم يكون خدمة التعليم الجامعي للمجتمع هو القيام بالمساعدة في حل مشكلات المجتمع وتحقيق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة. (محمد عزب، ٢٠١١، ٢٣).

ومن الخدمات التي يمكن أن يقدمها التعليم الجامعي للمجتمع العمل على غرس وتنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه للمساهمة في تنمية المجتمع وحل مشكلاته المختلفة بما يحقق تحسين مستوى المعيشة بالمجتمع.

وتتيح ممارسة العمل التطوعي بين طلاب الجامعة الفرصة لهم لاكتساب مهارات وخبرات جديدة في مجالات عديدة، مختلفة عن مجال دراستهم أو امتداد له وتحقيق لهم الارتياح النفسي والاجتماعي ويشعرهم بدورهم المهم في المجتمع، "كما أن التطوع يتيح للمتطوعين من الطلاب الاندماج في شبكات أكبر وتعلم مهارات قيمة من شأنها أن تكون مفيدة في الحصول على وظائف مدفوعة الأجر في المستقبل. (Handy, F. & Srinivasan, N., 2004, 28-54)

والعمل التطوعي يعمل على استغلال الطاقات الكامنة لدى طلاب التعليم الجامعي الدارسين والخريجين في تحقيق عوائد مفيدة على المجتمع لتحقيق خدمة نافعة أو حل بعض مشكلاته.

ويمكن للتعليم الجامعي أن يسهم في نشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه عن طريق كل ما يمتلكه من أدوات وإمكانيات ويمكن أن يقوم التعليم الجامعي بتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه عن طريق ما يلي:

١ - المقررات الدراسية:

تعد المقررات الدراسية هي أهم طريق لتحقيق أهداف التعليم الجامعي ، وعن طريقها يمكن غرس كل ما هو مطلوب غرسه لدى الطلاب.

ويعرف المقرر الدراسي بأنه "هو موضوعات رئيسية وفرعية يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلمية المتاحة في ضوء معايير محددة هي أهداف المنهج". (جعفر الخليفة، ٢٠١٠، ٢٤).

كما يعرف المقرر الدراسي بأنه "هو مجموعة المعارف والمعلومات التي يحصلها الطلاب من معلمهم في المدرسة ومن الكتب المقررة عليهم". (نجاح عرفات وسناء حسن، ٢٠١٣، ١٦).

ومن أهم الموضوعات التي يجب أن تضاف إلى المقررات الدراسية بعض المحتوى العلمي عن المجتمع ومشكلاته المختلفة وأسبابها والعمل التطوعي مفهومه وأهميته ودوره في حل مشكلات المجتمع وأهم مؤسساته وآلية العمل به وتشريعاته وقوانينه وكل ما يلزم الطالب الجامعي من معلومات ومعارف عنه حتى تكون لديه خلفية كاملة عنه مما يدفعه للاطمئنان والالتحاق بالعمل التطوعي بناءً على وعي كامل.

ولقد تم في التعليم البريطاني في المدارس والجامعات تضمين العمل التطوعي وأهميته والمهارات

اللازمة له في المناهج الدراسية وذلك ضمن مقرر المواطنة والهدف من ذلك الحث على ممارسة العمل التطوعي لدى الطلاب وتنمية قيم المواطنة والشعور بالمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية لدى الطلاب والاشتراك في المجتمع المحلي والعمل على تعزيز الروابط بين الطلاب ومجتمعهم المحلي. (Yarwood, R. , 2005, 365)

وتشير إحدى الدراسات (Corporation for National community Services, 2006) إلى أن بعض الجامعات والكليات الأمريكية أصبحت تضع العمل التطوعي والخدمة العامة ضمن المواد الإلزامية التي يتحتم على الطلاب اجتيازها وكذلك بعض الدول العربية بالخليج العربي ومنها المملكة العربية السعودية جعلت مقرر العمل التطوعي ضمن المقررات الاختيارية التي يدرسها الطالب كمتطلبات جامعة أي غالبية طلاب الجامعة لابد لهم من دراستها ، وكذلك قررت جامعة المجمعة بداية من عام ٢٠١٢/٢٠١٣م إنشاء وحدة بالجامعة تهتم بتنمية وتطوير العمل التطوعي مع العمل على متابعتها وتقويمها وتطبيق ذلك بكليات الجامعة المختلفة ، بالإضافة إلى تدريس مقرر العمل التطوعي كمقرر إختياري بها يتم تدريسه لغالبية طلاب الجامعة. (جامعة المجمعة، ٢٠١٥).

ومن ثم يجب بأن تفرد بعض المقررات الدراسية لمادة العمل التطوعي لنشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب، وأن تتضمن بعض المقررات الأخرى مثل حقوق الإنسان وغيرها أجزاء من ثقافة العمل التطوعي لنشرها لدى الطلاب بشكل صحيح.

٢ - الأنشطة الطلابية.

تعتبر الأنشطة الطلابية هي إحدى الأدوات التي يمكن عن طريقها إكساب القيم للطلاب وإعدادهم وتنشئتهم بما يتفق وظروف المجتمع واحتياجاته ، ويمكن عن طريق الأنشطة أن تتم تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية من خلال الأنشطة المتنوعة التي تقدمها الجامعة لطلابها فمنها الأنشطة الثقافية والاجتماعية والفنية والرياضية والترويحية وهذه الأنشطة تشتمل على الرحلات والحفلات الترفيهية والجولة والمعسكرات والمسابقات الرياضية والندوات والمحاضرات والمسابقات العلمية ، ويمارس الطلاب هذه الأنشطة من خلال اتحادات الطلاب والأسر المختلفة بالتعاون مع رعاية الشباب بالكلية (عبد الباسط دياب، ٢٠١٠، ٨٩-٩٠). وأوصت إحدى الدراسات بضرورة ممارسة العمل التطوعي في الأنشطة الجامعية وإضفاء الطابع الرسمي على هذه الأنشطة التطوعية وتعزيز تعلم الطلاب لها داخل الجامعة وضرورة تعريف الطلاب بأهمية

وأنشطة العمل التطوعي بمجتمعهم. (Holdsworth, C. & Quinn, J. , 2010, 117) ،وقد أدى مشروع كيلوج الذي طبقتة كلية المجتمع في ولاية متشجين من أجل التعريف بالعمل التطوعي وأهدافه وأهميته ومجالاته ومؤسساته في المجتمع الأمريكي إلى زيادة نسبة الطلاب المشاركين في العمل التطوعي حيث وصلت ٧٦% من بين الطلاب (فهد السلطان، ٢٠٠٩، ٥).

ويمكن أن يتم استغلال الأنشطة الطلابية في إكساب الطلاب المعارف والمهارات والقيم المتعلقة بالعمل التطوعي مما يساعد على زيادة عدد الطلاب المنخرطين به، ويمكن أن يقوم المسئولون عن الأنشطة الطلابية بعملية إقامة ندوات ومحاضرات عن العمل التطوعي للتعريف به، وكذلك عمل أنشطة تطوعية داخل الجامعة وخارجها من خلال المشاركة في مشروعات وحملات تطوعية لخدمة المجتمع وتنمية البيئة بما يساعد على تدريب الطلاب الجامعيين وإكسابهم مهارات العمل التطوعي ويتم تعريفهم بمجالات العمل التطوعي

وبمؤسساته المختلفة في المجتمع المحيط بهم حتى يكون من السهل التحاقهم به في المستقبل.

وبذلك يمكن أن يسهم النشاط الطلابي في غرس وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب بما يقدمه للطلاب من برامج تحفيزية وتعريفية بالعمل التطوعي وبرامجه المتاحة أمام الطلاب في مجتمعاتهم.

٣ - أعضاء هيئة التدريس :

يعد أعضاء هيئة التدريس العمود الفقري في العملية التعليمية بالتعليم الجامعي وتقع عليه مسؤولية غرس المعلومات والمهارات والقيم في عقول الطلاب ، ويساهم عضو هيئة التدريس في حل كثير من المشكلات التي يتعرض لها المجتمع سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو ثقافية والإسهام في الأعمال التي تعمل على تقدم المجتمع بتعميق ما فيه من إيجابيات وعلاج ما يعترضه من سلبيات (عبد الباسط دياب ، ٢٠١٠ ، ٩٢).

ويمكن لعضو هيئة التدريس أن يسهم في حل هذه المشكلات التي تواجه المجتمع عن طريق دعمه للعمل التطوعي والمشاركة فيه وكذلك يمكن لعضو هيئة التدريس أن يغرس ثقافة العمل التطوعي ويدعمها في عقول ونفوس طلابه بأن يكون قدوة حسنة لهم في اصطحابهم في أعمال تطوعية داخل وخارج الجامعة أو أن يكلفهم بإنجاز أبحاث علمية عن العمل التطوعي وعن واقع مشكلات المجتمع الخارجي حتى يحفزهم على العمل التطوعي ، ويستطيع كذلك أن يتبنى مؤسسة تطوعية ويدمج معه بعض طلابه لإعدادهم في هذا المجال مما يدعم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه بالتعليم الجامعي.

٤ - الإدارة الجامعية :

تعد إدارة المؤسسة التعليمية هي المحرك الرئيسي لكل ما يتم من أعمال وأنشطة وهي التي تعطي

الصلاحيات لذلك عن طريق اتخاذ القرارات المناسبة، وتعرف بأنها: "نشاط إنساني علمي منظم ومتكامل يعمل على استثمار الموارد المادية والبشرية المتاحة بقصد تحقيق الأهداف التربوية ، والتعليمية المرجوة. (صلاح مصطفى وفدوي عمر ، ٢٠٠٧ ، ٢٨).

وتستطيع الإدارة الجامعية أن تتبنى العمل التطوعي داخلها وتعمل على إعداد أجيال من طلاب الجامعة للعمل التطوعي وتزويدهم بكل ما يلزمهم من مساعدات مادية أو تشريعات وقوانين حتى تسهل عليهم هذه المهمة.

ويمكن للجامعة أن تقيم شراكة وروابط قوية بينها وبين المؤسسات الأخرى وتدعو المسؤولين بها لتعريف الطلاب بالعمل التطوعي وأنشطته المختلفة عن طريق الندوات أو المؤتمرات بالجامعة ويمكن لإدارة الجامعة أن تقوم بعقد دورات تدريبية للطلاب بالجامعة لتعريفهم بالعمل التطوعي ومشكلات المجتمع التي يجب أن يتناولوها بالدراسات والعلاج حتى يكون للجامعة دور فعال في تنمية المجتمع المحيط بها.

وهذه الأدوار السابقة الذكر هي الأدوار المأمولة من التعليم الجامعي والتي يجب أن تقوم بها في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه من أجل تنمية المجتمع و حل مشكلاته المختلفة من الأمية والبطالة والتسرب والرسوب والدروس الخصوصية والفقر ونقص الوعي البيئي ونقص الوعي الصحي وغيرها من المشكلات المجتمعية .

ويمكن أن يتم ذلك كما سبق عن طريق المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية ودور أعضاء هيئة التدريس وبدعم الإدارة الجامعية ، ويمكن إنشاء مركز للعمل التطوعي بالجامعة وكذلك إنشاء وحدات للعمل التطوعي بالكليات كم هو موجود بجامعات الدول الأخرى مثل المملكة العربية السعودية وبريطانيا .

ولكن إلى أي مدى يقوم التعليم الجامعي بدوره في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه لزيادة نسبة المشاركة في العمل التطوعي من أجل تنمية المجتمع المصري ، وللإجابة على هذا السؤال سوف يأتي الجزء التالي من الدراسة هو الدراسة الميدانية للتعرف على مدى قيام التعليم الجامعي بهذا الدور ، وكذلك التعرف على واقع ممارسة طلاب التعليم الجامعي للعمل التطوعي في المجالات المختلفة كمؤشر ودليل عملي على مستوى ثقافة العمل التطوعي لديهم ، وكذلك للتعرف على معوقات مشاركة الطلاب الجامعيين بالعمل التطوعي بالمجتمع .

الدراسة الميدانية:

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف على:

١. واقع دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي .
٢. واقع ممارسة طلاب التعليم الجامعي للعمل التطوعي كمؤشر لمستوي ثقافة العمل التطوعي لديهم.
٣. التعرف على معوقات العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي .
٤. التعرف على إذا كانت هناك فروق في آراء الطلاب حول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه ترجع إلى الجنس أو الكلية أو الفرقة الدراسية أم لا.
٥. التعرف على إذا كانت هناك فروق في آراء الطلاب حول ممارسة طلاب التعليم الجامعي للعمل التطوعي ترجع إلى الجنس أو الكلية أو الفرقة الدراسية أم لا.
٦. التعرف على إذا ما كانت هناك فروق في آراء الطلاب حول معوقات العمل التطوعي ترجع للجنس أو الكلية أو الفرقة الدراسية أم لا.

ثانياً: أدوات الدراسة الميدانية:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١. استبانة من إعداد الباحثة موجهة للطلاب والطالبات بجامعة سوهاج للتعرف على دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم وعلى واقع مشاركتهم في العمل التطوعي في المجتمع وأهم معوقات تلك المشاركة.
٢. استمارة التحليل البيئي للتعليم الجامعي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف بالجامعة والفرص والتهديدات بالمجتمع الخارجي وطبقت على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس .
٣. المقابلة الشخصية غير المقتنة مع الطلاب والطالبات المشاركين في العمل التطوعي وغير المشاركين للتعرف على آرائهم في دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل

التطوعي لديهم، والتعرف على واقع المشاركة لديهم والمعوقات التي تواجه العمل التطوعي من وجهة نظرهم.

وفيما يلي خطوات إعداد تلك الاستبانة :

وتم بناء الاستبانة باتباع قواعد بناء الاستبانات من حيث شكل العبارات وطولها وقواعد كتابتها.

(أ) صدق الاستبانة :

استخدمت الباحثة انواع الصديق التالية للتأكد من صدق الأداة :

١- صدق المحكمين : حيث تم تحكيم الاستبانة للتأكد من صحتها للتعرف على ما إذا كانت البنود تقيس وتغطي جميع الجوانب المختلفة للموضوع محل الدراسة والبحث والمراد دراسته وتمثله تمثيلاً صادقاً من عدمه وتم تعديلها وفقاً لآرائهم.

٢- صدق المحتوى: وهو التأكد من جميع العبارات تنتمي إلى المحاور التابعة لها وجميع المحاور الفرعية تنبثق من المحاور الرئيس ، وان جميع المجاور الرئيسة تندرجت تحت الاستبانة وتخدمها بشكل مباشر .

٣ -الصدق الذاتي : الصدق الذاتي للاستبانة :

وهو يقيس الصدق الداخلي لبنود الاستبانة وهو يساوي الجذر التربيعي للثبات وجاء

كالتالي:

$$\text{الصدق الداخلي (الذاتي)} = \sqrt{0.91} = 0.95$$

(ب) ثبات الاستبانة :

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ وقد وجد أن معامل ثبات الاستبانة قد بلغ ٠,٩١ وهو معامل ثبات مرتفع وملائم للاستبانة.

(ت) الصورة النهائية للاستبانة :

بعد إجراء التعديلات على الاستبانة جاءت في صورتها النهائية مكونة من (٨٥) عبارة مقسمة لثلاثة محاور رئيسية كالتالي: أنظر ملحق رقم (١) .

المحور الأول: دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه :

واشتمل هذا المحور على أربعة محاور فرعية واشتمل هذا المحور على (٤١) عبارة.

المحور الثاني: واقع مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع:
واشتمل هذا المحور على (١٩) عبارة تقع تحت ست مجالات للعمل التطوعي المختلفة .

المحور الثالث: معوقات العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي:
وقد اشتمل هذا المحور على أربعة محاور فرعية وعلى (٢٥) عبارة، والخيارات المتاحة على المحور الأول والثاني تسأل عن درجة تحقق العبارة وتحتها ثلاثة خيارات هي: (كبيرة - متوسطة - ضعيفة)، وأيضاً المحور الثالث كانت الخيارات عليه تسأل عن درجة تواجد المعوقات وتشمل ثلاثة خيارات هي: (كبيرة - متوسطة - ضعيفة).
وتم إعداد استمارة التحليل البيئي للتعليم الجامعي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف بالجامعة والفرص والتحديات بالمجتمع الخارجي، وطبقت على عينة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وبعض العاملين بالجامعة. أنظر ملحق رقم (٢) .

ثالثاً: عينة الدراسة وأسلوب اختيارها:

أ - أسلوب اختيار العينة:

- ١- يمكن أن يسهم في العمل التطوعي بالجامعة بشكل كبير كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطلاب والجهاز الإداري بالجامعة ، والدراسة الحالية أختارت الطلاب كعينة لتطبيق الدراسة الميدانية عليها وإجراء تلك الدراسة للأسباب التالية :-
 - أن طلاب التعليم الجامعي توجد بين خريجيهم نسبة بطاله عالية كما سبق توضيحه بالإطار النظري، وبالتالي يستطيعوا في حال تدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم من المساهمة فيه بفاعلية.
 - كثرة عدد طلاب التعليم الجامعي وإملاكهم لقدر كبير من الطاقة والحيوية والدافعية والقدرة على العطاء والمساهمة في العمل التطوعي بكفاءة ، وكذلك وجود وقت فراغ كبير لديهم يمكنهم إستغلاله في عمل تطوعي مفيد.
 - وجود رغبة عالية لدى طلاب التعليم الجامعي للمساهمة في العمل التطوعي ، قد لمستها الباحثة من خلال المقابلات مع الطلاب والطالبات بالجامعة، ولكنهم في حالة خوف

ويحتاجون إلى يد داعمة لهم ومظلة شرعية يطمئنوا للعمل معها ، ويحتاجوا للتوجيه والارشاد الصحيح.

٢- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وهي العينة التي يتم اختيارها في حالة وجود صفات مختلفة بين عناصر المجتمع ، حيث يقوم البحث بتقسيم المجتمع إلى طبقات متجانسة ثم يقوم باختيار عينة عشوائياً من كل طبقة بحيث تتناسب العينة مع حجم كل طبقة، وهذه الطبقات غالباً لها علاقة بالمشكلة محل الدراسة . (أحمد عامر ، ٢٠٠٧ ، ٢٢٤). حيث أن التعليم الجامعي ينقسم إلى أربع فرق دراسية والباحثة قامت باختيار عينة من طلاب الفرقة النهائية بالدراسة وهي الفرقة الرابعة (ما عد طلاب الطب البيطري الفرقة الخامسة) وعينة من طلاب الفرقة الأولى لأن الباحثة تريد أن تتعرف هل هناك أثر للدراسة بمرحلة التعليم الجامعي أم لا في آراء الطلاب عينة الدراسة .

٣- وأيضاً تم تقسيم المجتمع الأصلي إلى مجموعات وفقاً للتخصص ثم تم الاختيار من تلك المجموعات ، وتعمدت الباحثة اختيار العينات من ثلاثة أنواع من الكليات وهي عينة من الكليات العملية ومنها كليات العلوم والطب البيطري ، وعينة من كلية التربية ، وعينة من الكليات النظرية ومنها كلية الآداب وكلية التجارة، بطريقة عشوائية من تلك الكليات المذكورة.

٤- تم اختيار عينة الدراسة لتطبيق استمارة التحليل البيئي للتعليم الجامعي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف بالجامعة والفرص والتهديدات بالمجتمع الخارجي وطبقت على عينة عشوائية من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وبعض العاملين بالجامعة من تلك الكليات المذكورة أعلاه.

ب - المجتمع الأصلي للعينة :

٥- حيث تم اختيار العينة لتطبيق الاستبانة من طلاب وطالبات جامعة سوهاج الدارسين بالفرقة الأولى والفرقة الرابعة من الكليات العلمية والكليات النظرية وكلية التربية وبلغ عدد الاستبانات التي تم تطبيقها

(٩٠٠) استبانة و بلغ عدد الاستبانات الصحيحة (٨٤٠) استبانة ، و الجدول التالي الذي يصف العينة:

جدول رقم (١)

وصف عينة الدراسة الميدانية وفقاً للفرقة والكلية

الكلية الفرقة	الكلية العملية	الكلية النظرية	كلية التربية	الإجمالي ي	النسبة المئوية النسبة من العينة %
الفرقة الأولى	١٣٩	١٤٣	١٤١	٤٢٣	% ٥٠.٣
الفرقة الرابعة	١٤٢	١٤٠	١٣٥	٤١٧	% ٤٩.٧
الإجمالي	٢٨١	٢٨٣	٢٧٦	٨٤٠	% ١٠٠

جدول رقم (٢)

وصف عينة الدراسة الميدانية وفقاً للفرقة والجنس

الفرقة	الكلية	الذكور	الإناث	الإجمالي	النسبة من العينة الكلية المئوية %
الفرقة الأولى	الكلية العملية (طب بيطري + علوم)	٦٤	٧٥	١٣٩	% ١٦.٥
	الكلية النظرية (آداب + تجارة)	٦٣	٨٠	١٤٣	% ١٧.٠٢
	كلية التربية	٦٠	٨١	١٤١	% ١٦.٨
الفرقة الرابعة	الكلية العملية (طب بيطري + علوم)	٦٤	٧٨	١٤٢	% ١٦.٩
	الكلية النظرية (آداب + تجارة)	٦٦	٧٤	١٤٠	% ١٦.٦
	كلية التربية	٦٠	٧٥	١٣٥	% ١٦.١
الإجمالي		٣٧٧	٤٧٣	٨٤٠	% ١٠٠

- تم اختيار عينة الدراسة لتطبيق استمارة التحليل البيئي للتعليم الجامعي من الكليات المذكورة أعلاه وبلغ عدد الاستمارات الصحيحة عدد (٢٣٥) استمارة وقد تم تفرغها بطريقة كافية.

رابعاً: تطبيق أداة الدراسة الميدانية:

قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة في الفترة من ٢٠١٥/٣/١٥م وحتى ٢٠١٥/٤/٣٠م، وبلغ عدد الاستبانات التي تم تطبيقها (٩٠٠) استبانة وبلغ عدد الاستبانات الصحيحة (٨٤٠) استبانة موزعة كما ورد بجدول وصف العينة .

خامساً: المعالجة الإحصائية لاستجابات العينة على أداة الدراسة الميدانية:

بعد التطبيق الميداني تمت المعالجة الإحصائية لنتائج الاستبانة كما يلي:

١. تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لنتائج التطبيق الميداني للاستبانة وحساب حدود الثقة لعينات الدراسة الميدانية كما يلي :

أولاً: حساب نسبة متوسط الاستجابة وحسابها تمت المعالجة التالية:

١ - حساب تكرارات استجابات أفراد العينة تحت درجات الموافقة الثلاثة (موافق - لأدري - غير موافق).

٢ - أعطيت الأوزان الرقمية لكل درجة موافقة كما يلي:

درجة التحقق (التواجد)	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
الوزن الرقمي	٣	٢	١

٣ - تم ضرب التكرارات تحت كل درجة موافقة في الوزن الرقمي المناظر له.

٤ - جمع حاصل الضرب السابق لكل بند على حدة والحصول على الدرجة الكلية للبند.

٥ - الحصول على نسبة متوسط الاستجابة وذلك بقسمة الدرجة الكلية للبند على عدد أفراد العينة مضروباً في ٣ وهو أعلى وزن رقمي.

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{الدرجة الكلية للبند}}{\text{عدد أفراد العينة} \times 3}$$

ثانياً: حساب حدود الثقة لكل عينة فرعية والعينة الكلية كما يلي:

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{\bar{A} \times \bar{B}}{n}} \quad (\text{فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ١٩٩١ ، ٣١٩-٣١٤})$$

حيث: أ = نسبة متوسط شدة الموافقة على البند ٠,٦٧

$$ب = ١ - أ = ١ - ٠,٦٧ = ٠,٣٣$$

ن = عدد أفراد العينة.

وتم حساب حدود الثقة من المعادلة التالية : (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ٩٩١ ، ٣١٩-٣٢٢)

$$\text{الحد الأعلى للثقة} = ٠,٦٧ + (\text{الخطأ المعياري} \times ١,٩٦)$$

$$\text{الحد الأدنى للثقة} = ٠,٦٧ - (\text{الخطأ المعياري} \times ١,٩٦)$$

وبحساب حدود الثقة لعينة البحث الكلية والعينات الفرعية جاءت كما يلي:

- حدود الثقة لعينة الفرقة الأولى، وعينة الإناث كانت متساوية وهي (٠,٧١ ، ٠,٦٣).

- حدود الثقة لعينة الفرقة الرابعة وعينة الذكور و عينة الكليات العملية وعينة الكليات النظرية كانت متساوية وهي (٠,٧٢ ، ٠,٦٢).

- حدود الثقة لعينة كلية التربية هي (٠,٧٣ ، ٠,٦٢) .

- حدود الثقة للعينة الكلية هي (٠,٧٠ ، ٠,٦٤).

وإذا كانت نسبة متوسط الاستجابة على العبارة تساوي الحد الاعلى أو أكبر منه كانت النتيجة أن العبارة تتحقق بدرجة كبيرة أو توجد بدرجة كبيرة ، وإذا كانت نسبة متوسط الاستجابة تساوي الحد الأدنى أو أقل منه كانت النتيجة أن العبارة تتحقق بدرجة ضعيفة أو توجد بدرجة ضعيفة وإذا انحصرت بين القيمتين كانت النتيجة أن العبارة تتحقق بدرجة متوسطة .

٢. تم استخدام تحليل التباين البسيط في اتجاه واحد (One Way Anova) عن طريق برنامج SPSS الإحصائي إصدار (20) وذلك لمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية أم لا بين العينات الثلاثة من الكليات العملية والكليات النظرية و كلية التربية على محاور الاستبانة المختلفة أم لا.

٣. تم استخدام اختبار (ت) T. Test لتحديد إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للجنس بين آراء الطلاب وآراء الطالبات حول جميع محاور الاستبانة أم لا ، وكذلك لمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة ترجع للدراسة بالتعليم الجامعي أم لا، وذلك باستخدام برنامج SPSS الإحصائي إصدار (20).

نتائج الدراسة الميدانية :

المحور الأول: دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه :

(أ) دور المقررات الدراسية:

بعد إجراء المعالجة الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة على الاستبانة جاءت

النتائج كما يلي:

جدول رقم (٣)

واقع دور المقررات الدراسية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الفرقة الاولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
إحتوت المقررات الدراسية التي درستها في موضوعاتها على معلومات عن :				
١	مفهوم العمل التطوعي.	٠.٤٥	٠.٤٣	٠.٤٤
٢	أهمية العمل التطوعي.	٠.٤٤	٠.٤٦	٠.٤٥
٣	فوائد العمل التطوعي للفرد.	٠.٤٧	٠.٤٦	٠.٤٦
٤	الفوائد الاقتصادية والاجتماعية التي تعود على المجتمع من العمل التطوعي.	٠.٤٦	٠.٤٩	٠.٤٨
٥	التعريف بمجالات العمل التطوعي الاقتصادية والاجتماعية والصحية بالمجتمع.	٠.٤٦	٠.٤٤	٠.٤٥
٦	التعريف على أهم مؤسسات ومنظمات العمل التطوعي الموجودة بالمجتمع.	٠.٤٧	٠.٤٢	٠.٤٥
٧	أنشطة مؤسسات العمل التطوعي في مجالات التعليم والبيئة والثقافة بالمجتمع.	٠.٤٥	٠.٤٢	٠.٤٣
٨	مشكلات المجتمع التي تحتاجها جهود تطوعية لمواجهتها.	٠.٤٩	٠.٤٩	٠.٤٩
٩	التعريف بقيم العمل التطوعي مثل التعاون والعطاء والإيثار والتكافل والحث عليها.	٠.٤٥	٠.٤٩	٠.٤٧
١٠	أهم القوانين والتشريعات المنظمة للعمل التطوعي في المجتمع.	٠.٤٦	٠.٤٠	٠.٤٣
إجمالي نسبة متوسط الإجابة على المحور				
				٠.٤٥

يتضح من الجدول السابق أن عينة الفرقة الأولى وعينة الفرقة الرابعة إتفقت على ضعف دور المقررات الدراسية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه وذلك على جميع العبارات الموضحة بالجدول وأن إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على جميع هذه العبارات كانت (٠,٤٥) وهي أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة وذلك يعني تحقق هذه العبارات بدرجة ضعيفة، وذلك يوضح أن المقررات الدراسية بالتعليم الجامعي دورها ضعيف في تعريف الطلاب بالعمل التطوعي وأهميته وفوائده التي تعود على الفرد وعلى المجتمع وأيضاً دورها ضعيف في التعريف بمؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع وأنشطتها المختلفة ، وبذلك اتفق طلاب الفرقة الأولى وطلاب الفرقة الرابعة على ضعف دور المقررات الدراسية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي.

(ب) دور الأنشطة الطلابية:

وبإجراء المعالجة الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة على الاستبانة جاءت

النتائج كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٤)

واقع دور الأنشطة الطلابية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الفرقة الأولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
١	تقام بالجامعة دورات تدريبية لإكساب الطلاب مهارات العمل التطوعي.	٠.٤٦	٠.٤٩	٠.٤٧
٢	تقيم أسر الجامعة ندوات علمية لتعريف الطلاب بمفهوم وأهمية العمل التطوعي للمجتمع.	٠.٤٥	٠.٤٩	٠.٤٧
٣	تنظيم رعاية الشباب ندوات لتعريف الطلاب بمشكلات المجتمع التي تحتاج لجهود تطوعية لحلها.	٠.٤٥	٠.٤٥	٠.٤٥
٤	تقيم رعاية الشباب كل عام حفلات لعرض تجارب وتكريم الطلاب المتميزين في العمل التطوعي.	٠.٤٤	٠.٤٢	٠.٤٣
٥	تنظيم الأسر بالجامعة مؤتمرات علمية عن العمل التطوعي لتوضيح فوائده على الفرد والمجتمع.	٠.٤٥	٠.٤٥	٠.٤٥
٦	تساهم رعاية الشباب بالكليات بوضع لافتات للتعريف بالعمل التطوعي والحث عليه.	٠.٤٤	٠.٤٣	٠.٤٣
٧	تنظم الأسر بالجامعة رحلات للمؤسسات الخيرية بالمجتمع لتعريف الطلاب بها.	٠.٤٣	٠.٤٦	٠.٤٥
٨	تقيم الأسر بالجامعة ندوات للمؤسسات التطوعية المتميزة في المجتمع وتعريف الطلاب بأنشطتها وفاعليتها.	٠.٤٢	٠.٤٤	٠.٤٣
٩	تدعو الأسر بالجامعة قادة المؤسسات الخيرية في المجتمع لتعريف الطلاب بأهداف وأنشطة مؤسساتهم.	٠.٤٤	٠.٤١	٠.٤٣
١٠	تنظم رعاية الشباب بالكليات مسابقات بحثية عن العمل التطوعي وأهميته وأهدافه.	٠.٤٢	٠.٤٢	٠.٤٢
١١	تنظم أنشطة الجامعة حملات تطوعية للطلاب لمواجهة بعض مشكلات المجتمع.	٠.٤٤	٠.٤٤	٠.٤٤
إجمالي نسبة متوسط الإجابة على المحور		٠.٤٤		

يتضح من الجدول السابق إجماع آراء طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة على أن دور الأنشطة الطلابية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه يتحقق بدرجة ضعيفة وإجمالي نسبة متوسط الاستجابة على عبارات المحور كانت (٠,٤٤) وهي أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة وذلك يعني تحقق هذه العبارات بدرجة ضعيفة ، وأن الأنشطة الطلابية بالجامعة لا تهتم بنشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب حيث أنها لا تقوم بإقامة دورات تدريبية لإكساب الطلاب مهارات العمل التطوعي أو زيادة مؤسسات العمل التطوعي أو دعوتها للجامعة لعرض أنشطتها ، وضعف دور الأسر في عمل ندوات أو زيارات أو حملات للعمل التطوعي داخل الجامعة أو خارجها وبذلك تكون الأنشطة الطلابية لا تقوم بدورها في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب .

(ج) دور أعضاء هيئة التدريس :

وبإجراء المعالجة الإحصائية للاستجابات عينة الدراسة على الاستبانة جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٥)

واقع دور أعضاء هيئة التدريس في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الفرقة الأولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
قام بعض أعضاء هيئة التدريس بـ :				
١	توضيح مفهوم العمل التطوعي وأهميته من خلال شرح مقرره الدراسي.	٠.٤٥	٠.٤٤	٠.٤٤
٢	تكليف الطلاب بعمل أبحاث علمية عن العمل التطوعي ودوره في المجتمع.	٠.٤٣	٠.٤١	٠.٤٢
٣	التعريف بفوائد العمل التطوعي التي تعود على الفرد المتطوع.	٠.٤٦	٠.٤٢	٠.٤٤
٤	توضيح دور العمل التطوعي في مواجهة مشكلات المجتمع.	٠.٤٣	٠.٤٣	٠.٤٣
٥	الاشتراك مع طلابه في التطوع لحل إحدى مشكلات المجتمع المحلي.	٠.٤١	٠.٣٩	٠.٤٠
٦	التعريف بمجالات العمل التطوعي المتاحة بالجامعة وبالمجتمع المحلي.	٠.٤٢	٠.٤٠	٠.٤١
٧	تكليف الطلاب بأعمال جماعية ليغرس فيهم قيم العمل التطوعي مثل التعاون والإيثار والعطاء والتكافل.	٠.٤٤	٠.٤٣	٠.٤٣
٨	تشجيع طلابه على المشاركة في العمل بالمؤسسات الخيرية التطوعية .	٠.٤٣	٠.٤٥	٠.٤٤
٩	التعريف بمؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع وأنشطتها.	٠.٤٤	٠.٤٢	٠.٤٣
١٠	الاشتراك مع طلابه في تنظيم مشروعات تطوعية تقام داخل الجامعة.	٠.٤٣	٠.٤١	٠.٤٢
إجمالي نسبة متوسط الإجابة على المحور			٠.٤٣	٠.٤٣

يتضح من الجدول السابق ضعف الدور الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه وذلك لأن درجة تحقق جميع العبارات بالجدول أعلاه درجة ضعيفة وذلك بإجماع آراء العينة الكلية والعينات الفرعية حيث أن إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على عبارات المحور كانت (٠,٤٣) وهي أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة وذلك يعني تحقق هذه العبارات بدرجة ضعيفة.

ويعني ذلك أن أعضاء هيئة التدريس لا يقومون بتوضيح مفهوم العمل التطوعي وفوائده التي تعود على الفرد والمجتمع، وأن اشتراكهم في أعمال تطوعية أو تكليف الطلاب بأبحاث أو تكاليف عن العمل التطوعي جاءت كلها بدرجة ضعيفة، وكذلك دور عضو هيئة التدريس في غرس القيم الداعمة للعمل التطوعي من تعاون وإيثار وعطاء وتكامل أيضا يتحقق بدرجة ضعيفة، وأن قيام عضو هيئة التدريس بالاشتراك مع طلابه في مشاريع تطوعية أو تشجيعه عليها كل ذلك يتحقق بدرجة ضعيفة، ويعني ما سبق ضعف دور أعضاء هيئة التدريس في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابهم.

(د) دور الإدارة الجامعية:

بعد المعالجة الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٦)

واقع دور الإدارة الجامعية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الفرقة الاولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
قامت إدارة الجامعة ب:-				
١	سن ووضع بعض القوانين والتشريعات المنظمة للعمل التطوعى داخلها.	٠.٤٧	٠.٤٤	٠.٤٥
٢	تشجيع أعمال الطلاب التطوعية التى تقام داخل الجامعة.	٠.٤٩	٠.٤٧	٠.٤٨
٣	دعم الأعمال التطوعية للطلاب خارج الجامعة بالمجتمع المحلى.	٠.٤٦	٠.٤٢	٠.٤٤
٤	تقديم جوائز لأفضل الأعمال التطوعية داخل الجامعة.	٠.٤٢	٠.٤١	٠.٤٢
٥	تقديم جوائز لأفضل الأعمال التطوعية خارج الجامعة.	٠.٤٢	٠.٤٠	٠.٤٠
٦	إقامة شراكة وتعاون مع مؤسسات العمل التطوعى بالمجتمع المحلى.	٠.٤٦	٠.٤١	٠.٤٤
٧	السماح للمؤسسات التطوعية بالمجتمع لعرض تجاربها ونشاطاتها للطلاب داخل الجامعة.	٠.٤٦	٠.٤٦	٠.٤٦
٨	تنظيم حفلا سنوياً لتكريم أفضل التجارب والحملات التطوعية التي تمت بالعام الدراسى.	٠.٤٢	٠.٤١	٠.٤١
٩	تقديم جوائز مادية وعينية تكريماً للطلاب المتميزين فى العمل التطوعى.	٠.٤٤	٠.٤٠	٠.٤٢
١٠	تنظيم مشاريع لمعرفة مشكلات المجتمع المحيط والتي يمكن للجامعة المساهمة فى حلها.	٠.٤٢	٠.٣٨	٠.٤٠
إجمالى نسبة متوسط الإجابة على المحور				٠.٤٣

يتضح من الجدول السابق إتفاق العينات الفرعية والعينات الكلية على أن جميع العبارات المرتبطة بدور إدارة الجامعة في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها جاءت بدرجة ضعيفة حيث أن إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على عبارات المحور كانت (٠,٤٣) وهي أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة وذلك يعني تحقق هذه العبارات بدرجة ضعيفة. وأن إدارة الجامعة دورها ضعيف في تشجيع الأعمال التطوعية سواء داخل الجامعة أو خارجها ، وأن قيامها بأعمال الشراكة مع مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع الخارجي كانت ضعيفة، وكذلك تكريم المشاركين في أعمال تطوعية وكذلك تكريم المؤسسات والتجارب التطوعية الناجحة كل ذلك يتحقق بدرجة ضعيفة مما يعني ضعف دور الإدارة الجامعية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.

وبحساب إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على محور دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه وجد انه (٠,٤٤) وهي نسبة تشير لضعف دور كلا من المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية، وضعف دور أعضاء هيئة التدريس وضعف دور الإدارة الجامعية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب الجامعيين وإن كانت في المرتبة الأولى في القيام بذلك الدور برغم ضعفه المقررات الدراسية ثم تليها الأنشطة الطلابية وأدناها في القيام بذلك الدور أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية لكن في النتيجة الإجمالية فإن دور جميع مكونات التعليم الجامعي كان دوراً ضعيفاً لدرجة كبيرة في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.

المحور الثاني: واقع مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع:

بعد المعالجة الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٧)

واقع مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع

المجال	م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة		
			عينة الفرقة الأولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
(أ)المجال الاقتصادي	١	شاركت في أعمال خيرية لرعاية ومساندة الأسر الفقيرة.	٠.٤٨	٠.٤٨	٠.٤٨
	٢	قدمت مساعدة مادية للمكويين في الكوارث مثل السيول والحوادث.	٠.٤٣	٠.٤٠	٠.٤٢
	٣	شاركت في مبادرات تطوعية تساعد العاطلين للإلتحاق بسوق العمل.	٠.٣٩	٠.٣٨	٠.٣٩
	المتوسط			٠.٤٣	٠.٤٣
(ب)المجال الاجتماعي	١	ساهمت في تقديم العون للأفراد المعاقين.	٠.٤٦	٠.٤٤	٠.٤٥
	٢	قدمت مساعدة للأطفال المحتاجين من الأيتام.	٠.٤٨	٠.٤٨	٠.٤٨
	٣	اشتركت في مجال رعاية ودعم أطفال الشوارع.	٠.٤٣	٠.٤٠	٠.٤١
	المتوسط			٠.٤٥	٠.٤٥
(ج)المجال الصحي	١	شاركت في أعمال تطوعية في مجال رعاية المرضى ومساعدتهم.	٠.٤٥	٠.٤٥	٠.٤٥
	٢	شاركت في توعية الشباب بالأضرار الصحية للتدخين والمخدرات.	٠.٤٧	٠.٤٤	٠.٤٥
	٣	ساهمت في برامج لتوعية الشباب بأهمية ممارسة الرياضة.	٠.٤٤	٠.٤١	٠.٤٣
	٤	شاركت في أعمال تطوعية للتوعية بطرق العدوى وطرق الوقاية من الأمراض .	٠.٤٦	٠.٤٥	٠.٤٥
	المتوسط			٠.٤٥	٠.٤٥
(د)المجال البيئي	١	قدمت خدمات في مجال تنظيف البيئة وردم البرك والمستنقعات المسببة للتلوث.	٠.٤٣	٠.٤٠	٠.٤٢
	٢	شاركت في مبادرات لتشجير وتزيين الشوارع والمؤسسات المختلفة.	٠.٤٣	٠.٤٠	٠.٤٢
	٣	ساهمت في نشر الوعي في المجتمع بأضرار التلوث البيئي المختلفة.	٠.٤٧	٠.٤٤	٠.٤٥
	المتوسط			٠.٤٣	٠.٤٣

المجال	م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة		
			عينة الفرقة الأولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
(هـ) المجال التعليمي	١	اشتركت متطوعاً في برامج محو الأمية.	٠.٤٢	٠.٤٤	٠.٤٣
	٢	شاركت في مساعدة طلاب المدارس المتعثرين دراسياً.	٠.٤٦	٠.٤٥	٠.٤٥
	٣	ساهمت في تقديم مساعدات مادية لطلاب الجامعة المحتاجين.	٠.٤٤	٠.٣٩	٠.٤٢
		المتوسط			٠.٤٣
(و) المجال الثقافي	١	قدمت المساعدة في مجال نشر الوعي بالمحافظة على الثقافة القومية.	٠.٤٤	٠.٤٠	٠.٤٢
	٢	ساهمت في التوعية بمواجهة الغزو الفكري والثقافي للمجتمع .	٠.٤٧	٠.٤٤	٠.٤٦
	٣	ساهمت في المؤسسات التي تعمل في المجال التنقيفي في المجتمع.	٠.٤٢	٠.٤٢	٠.٤١
		المتوسط			٠.٤٣
		إجمالي نسبة متوسط الإجابة على المحور الثاني			٠.٤٤

يتضح من الجدول السابق أن واقع مشاركة الطلاب بالتعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع كانت متحققة بدرجة ضعيفة في جميع مجالات العمل التطوعي المختلفة، وترجع هذه النتيجة من ضعف مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع بالدرجة الأولى إلى ضعف دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه وكذلك إلى عدة معوقات أخرى لكن على رأسها عدم وجود توعية وتوجيه وتشجيع من قبل التعليم الجامعي على المشاركة بتلك المجالات التطوعية المختلفة.

يتضح من الجدول السابق أن مشاركة الطلاب في العمل التطوعي كانت تتحقق بدرجة ضعيفة في جميع مجالات العمل التطوعي، ولكن أكثر المجالات التي شارك الطلاب في العمل التطوعي بها كانت هي المجال الاجتماعي، والمجال الصحي، وبقيّة المجالات الأخرى وهي المجال الاقتصادي والمجال البيئي والمجال التعليمي والمجال الثقافي كلها جاءت في مرتبة تالية وأن المشاركة من الطلاب بتلك المجالات كانت بدرجة أضعف من نظيرتها بالمجال الاجتماعي والمجال الصحي ، والنتيجة الإجمالية على هذا المحور هي ضعف مشاركة الطلاب في العمل التطوعي بجميع مجالاته وبذلك تتفق تلك النتائج مع نتائج عدة دراسات

سابقة كلها توصلت إلى ضعف المشاركة في العمل التطوعي بالمجتمعات العربية الأخرى خاصة بين طلاب التعليم الجامعي ومن هذه الدراسات دراسة بكر حجر (٢٠٠٢م) ، ودراسة سعيد غواص (٢٠٠٧) ، ودراسة خالد غنيم (٢٠٠٨م) ، ودراسة فهد السلطان (٢٠٠٩م) ، ودراسة دينا أحمد (٢٠١١م).

المحور الثالث: معوقات مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع:

(أ) معوقات ترجع للطلاب المتطوع:

بعد المعالجة الإحصائية للاستجابات على الاستبانة جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول رقم (٨)

واقع المعوقات التي ترجع للطلاب المتطوع

م	المعوقات	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الفرقة الأولى ن=٢٣٤	عينة الفرقة الرابعة ن=١٧٤	العينة الكلية ن=٨٤٠
١	قلة الوقت اللازم للمشاركة في الأعمال التطوعية.	٠.٨٦	٠.٨٧	٠.٨٦
٢	قلة المعلومات المتاحة عن مجالات العمل التطوعي التي يمكن العمل بها.	٠.٨٤	٠.٨٧	٠.٨٦
٣	قلة المعرفة بالمؤسسات التطوعية الموجودة داخل المجتمع.	٠.٨٢	٠.٨٧	٠.٨٤
٤	ضعف الإلمام بالفوائد الاقتصادية والاجتماعية التي تعود على المجتمع من العمل التطوعي.	٠.٨٧	٠.٨٧	٠.٨٣
٥	قلة المعرفة بالفوائد المتعددة التي تعود على الطلاب من العمل التطوعي.	٠.٧٧	٠.٨٤	٠.٨١
٦	الخوف من المسائلة والملاحقة القانونية من جراء العمل التطوعي.	٠.٧٤	٠.٨٤	٠.٧٩
٧	قلة إمكانيات الطلاب الاقتصادية اللازمة للتنقل والمساهمة في العمل التطوعي.	٠.٨٢	٠.٨٧	٠.٨٥
إجمالي نسبة متوسط الإجابة على المحور		٠.٨٣		

يتضح من الجدول السابق أنه درجة تواجد معوقات للعمل التطوعي ترجع للطالب الجامعي المتطوع كانت متواجدة بدرجة كبيرة، ومن هذه المعوقات وعلى رأس هذه المعوقات قلة الوقت اللازم للعمل التطوعي وقلة المعلومات والمعرفة بأنشطة العمل التطوعي ومؤسساته وفوائده التي تعود على الفرد والمجتمع والخوف من المسائلة القانونية بالإضافة إلى قلة الإمكانات المادية لدى الطالب والتي تلزمه للتنقل والمساهمة في العمل التطوعي وكان إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور (٠.٨٣) ويعني ذلك تواجد تلك المعوقات بدرجة كبيرة.

(ب) معوقات ترجع للمؤسسات التطوعية:

بعد المعالجة الإحصائية للاستجابات على الاستبانة جاءت النتائج بالجدول التالي:

جدول رقم (٩)

واقع المعوقات التي ترجع للمؤسسات التطوعية

م	المعوقات	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الفرقة الاولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
١	قلة المعلومات المتاحة عن أسماء المؤسسات التطوعية بالمجتمع وغاوينها.	٠.٨٣	٠.٨٦	٠.٨٤
٢	قلة المعلومات المتاحة عن أهداف وأنشطة وبرايمج المؤسسات التطوعية المتاحة بالمجتمع.	٠.٧٩	٠.٨٨	٠.٨٤
٣	عدم نشر المؤسسات التطوعية للتشريعات والقوانين المنظمة لعملها والتعريف بها.	٠.٨٥	٠.٨٩	٠.٨٧
٤	وجود نماذج سلبية من المؤسسات التطوعية والتي لها أهداف أخرى.	٠.٨١	٠.٨٥	٠.٨٣
٥	قيام المؤسسات التطوعية بالاعتماد على عدد قليل من المتطوعين .	٠.٧٨	٠.٨٦	٠.٨٢
٦	قيام المؤسسات التطوعية بإرهاق المتطوعين بالأعمال الكثيرة والمتعددة .	٠.٧٧	٠.٨٥	٠.٨١
إجمالي نسبة متوسط الإجابة على المحور		٠.٨٤		

يتضح من الجدول السابق وجود معوقات للعمل التطوعي ترجع للمؤسسات التطوعية وأن درجة تواجد تلك المعوقات كبيرة ، حيث إن طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة أجمعوا على تواجد تلك المعوقات وبدرجة كبيرة ومنها قلة المعلومات المتوفرة عن أسماء المؤسسات التطوعية بالمجتمع، وعدم نشر تلك المؤسسات لأهدافها وأنشطتها والتعريف بها في المجتمع، وعدم نشرها للقوانين والتشريعات المنظمة لعملها ، وكذلك وجود نماذج سلبية لبعض المؤسسات التطوعية التي لها أهداف أخرى وذلك يوضح وجود معوقات متعلقة بالمؤسسة التطوعية تعوق مساهمة الطلاب بالعمل التطوعي في المجتمع ، وكان إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور (٠.٨٤) ويعني ذلك تواجد تلك المعوقات بدرجة كبيرة.

(ج) معوقات ترجع للمجتمع:

بعد المعالجة الإحصائية للاستجابات على الاستبانة جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

واقع المعوقات التي ترجع للمجتمع

م	المعوقات	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الفرقة الأولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
١	قلة التشريعات والقوانين المنظمة للعمل التطوعي بالمجتمع.	٠.٨٩	٠.٨٩	٠.٨٩
٢	ضعف التقدير الاجتماعي للعمل التطوعي وللأفراد العاملين به.	٠.٨٥	٠.٨٩	٠.٨٧
٣	ضعف تشجيع الأسرة لأبنائها على المساهمة في العمل التطوعي.	٠.٨٦	٠.٨٦	٠.٨٦
٤	تدني دور وسائل الإعلام في توعية طلاب الجامعة بأهمية دورهم في العمل التطوعي.	٠.٨١	٠.٨٧	٠.٨٤
٥	ضعف دور دور العبادة في نشر قيم العمل التطوعي لدى الطلاب مثل التعاون والعطاء والإيثار والتكافل.	٠.٧١	٠.٧٩	٠.٧٥
٦	تدني دور التعليم قبل الجامعي في غرس مفاهيم ومبادئ وقيم العمل التطوعي لدى الطلاب.	٠.٨٠	٠.٩٠	٠.٨٥
إجمالي نسبة متوسط الإجابة على المحور		٠.٨٤		

يتضح من الجدول السابق أن هناك عدة معوقات للعمل التطوعي ترجع للمجتمع، وأن تلك المعوقات تتواجد بدرجة كبيرة وأكثر تلك المعوقات حدة قلة التشريعات والقوانين المنظمة للعمل التطوعي، ضعف التطوير الاجتماعي للعمل التطوعي وضعف التقدير الاجتماعي للعمل التطوعي وضعف دور وسائل الإعلام ودور العبادة في التوعية بالعمل التطوعي، وكذلك ضعف دور التعليم قبل الجامعي في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه، وضعف تشجيع الأسرة لأبنائها على المشاركة في العمل التطوعي، وأن طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة والعينة الكلية قد أجمعوا على وجود تلك المعوقات وبدرجة كبيرة، وكان إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور (٠.٨٤) ويعني ذلك تواجد تلك المعوقات بدرجة كبيرة.

(د) معوقات ترجع لنظام التعليم الجامعي:

بعد المعالجة الإحصائية للاستجابات على الاستبانة جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١١)

واقع المعوقات التي ترجع لنظام التعليم الجامعي

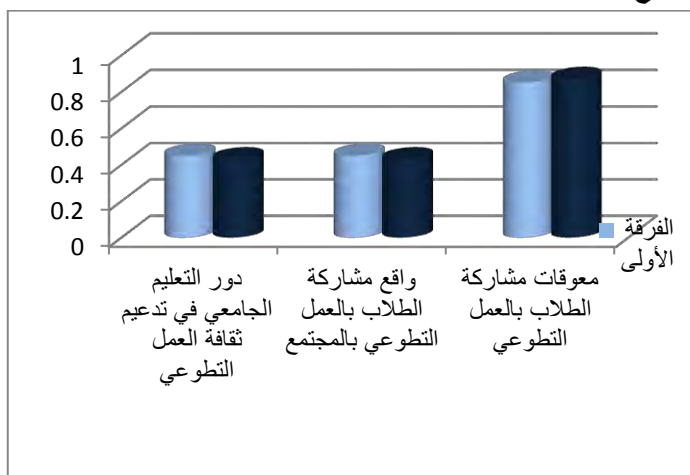
م	المعوقات	نسبة متوسط الاستجابة		
		عينة الفرقة الأولى ن=٤٢٣	عينة الفرقة الرابعة ن=٤١٧	العينة الكلية ن=٨٤٠
١	ضغوط الدراسة وإزدحام اليوم الدراسي لدى الطالب بالتعليم الجامعي.	٠.٩٠	٠.٨٦	٠.٨٨
٢	وجود بعض قوانين الجامعة المحددة والمعقدة للإشتراك بالأنشطة التطوعية.	٠.٧٧	٠.٨٦	٠.٨٢
٣	النظرة السلبية لدى بعض أفراد الإدارة الجامعية عن العمل التطوعي والمشاركين فيه .	٠.٧٧	٠.٨٨	٠.٨٣
٤	نظرة بعض أعضاء هيئة التدريس للعمل التطوعي بأنه معطل للطلاب عن الدراسة الجامعية .	٠.٨٢	٠.٨٧	٠.٨٥
٥	خوف إدارة الجامعة على طلابها من الانحراف في أنشطة غير واضحة الاهداف خارج الجامعة.	٠.٨٠	٠.٨٥	٠.٨٢
٦	قلة الامكانيات المادية المتاحة بالجامعة اللازمة لتنظيم أعمال تطوعية داخل وخارج الجامعة .	٠.٨٧	٠.٩٢	٠.٩٠
إجمالي نسبة متوسط الإجابة على المحور		٠.٨٥		

يتضح من الجدول السابق إتفاق طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة والعينة الكلية على وجود عدة معوقات للعمل التطوعي ترجع إلى نظام التعليم الجامعي وأنها توجد بدرجة كبيرة ، حيث يعوق العمل التطوعي لدى الطالب ضغوط الدراسة والنظرة السلبية لبعض العاملين بالجامعة خاصة أعضاء هيئة التدريس إلى العمل التطوعي بأنه معطل للطلاب عن الدراسة الجامعية ، وكذلك خوف إدارة الجامعة على الطلاب من الانحراف في أنشطة غير واضحة الأهداف ، وكذلك قلة الإمكانيات المادية المتاحة بالجامعة لتنظيم أعمال تطوعية داخل وخارج الجامعة لتدريب الطلاب الجامعيين على العمل التطوعي ، وكان إجمالي نسبة متوسط الاستجابة على هذا المحور (٠.٨٥) ويعني ذلك تواجد تلك المعوقات بدرجة كبيرة.

يتضح مما سبق أن جميع معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي توجد جميعها وبدرجة كبيرة ، ولكن يأتي على رأس هذه المعوقات وفي المرتبة الأولى المعوقات التي ترجع لنظام التعليم الجامعي (٠.٨٥)، ثم تليها المعوقات التي ترجع للمؤسسة التطوعية والمعوقات التي ترجع للمجتمع وكلاهما (٠.٨٤)، ثم في المرتبة الأخيرة المعوقات التي ترجع للطلاب الجامعي المتطوع (٠.٨٣)، ولكن كل جميع المعوقات توجد بدرجة كبيرة وإجمالي نسبة متوسط الاستجابة على محور المعوقات بلغت (٠.٨٤).

وقد يرجع ضعف مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع إلى وجود تلك المعوقات ، وبذلك تتفق تلك النتائج مع نتائج عدة دراسات سابقة كلها توصلت إلى وجود معوقات للمشاركة في العمل التطوعي بالمجتمعات العربية الأخرى خاصة بين طلاب التعليم الجامعي ومن هذه الدراسات دراسة بكر حجر (٢٠٠٢م) ، ودراسة عثمان العامر (٢٠٠٦ م) ، ودراسة سعيد غواص (٢٠٠٧ م) ، ودراسة خالد غنيم (٢٠٠٨م) ، ودراسة فهد السلطان (٢٠٠٩م) ، ودراسة محمد حسين (٢٠١٣م) ، ودراسة عمر حوثيه (٢٠١٣م) ، ودراسة فائق عزازي (٢٠١٤ م)، وكل تلك الدراسات أتفقت على وجود معوقات كبيرة للعمل التطوعي بالدول العربية ومنها المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان والجزائر ومنها أيضاً مصر وإن كانت هذه المعوقات قد تختلف في نوعيتها ودرجتها من دولة عربية لدولة أخرى.

والشكل التالي يلخص إجمالي نسبة متوسط الاستجابة لآراء عينات الفرقة الأولى والفرقة الرابعة على جميع محاور الاستبانة.



شكل رقم (١)

إجمالي نسبة متوسط الاستجابة لآراء عينات الفرقة الأولى والفرقة الرابعة على جميع محاور الاستبانة
 **حساب دلالة الفروق بين آراء عينات الدراسة حول محاور الاستبانة:
 أولاً: حساب دلالة الفروق بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول محاور الاستبانة وتشمل:

(أ) دلالة الفروق بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول دور

التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه:

وقد استخدم اختبار (T-Test) لمعرفة هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية

بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول دور التعليم الجامعي في

تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين آراء طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة بالتعليم الجامعي حول دور التعليم الجامعي في
تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه

المحور الفرعي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
(أ) دور المقررات الدراسية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي	الفرقة الأولى	٠.٤٦	٠.٠١٤	١٨	٠.٨٨١	دالة *
	الفرقة الرابعة	٠.٤٥	٠.٠٣٣			
(ب) دور الأنشطة الطلابية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي	الفرقة الأولى	٠.٤٤	٠.٠١٢	٢٠	٦.١٤	دالة *
	الفرقة الرابعة	٠.٤٥	٠.٠٢٧			
(ج) دور أعضاء هيئة التدريس في تدعيم ثقافة العمل التطوعي	الفرقة الأولى	٠.٤٣	٠.٠١٤	١٨	١.٩٠٩	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤٢	٠.٠١٨			
(د) دور الإدارة الجامعية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي	الفرقة الأولى	٠.٤٥	٠.٠٢٥	١٨	٢.١٦٠	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤٢	٠.٠٢٨			
إجمالي المحور الاول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي	الفرقة الأولى	٠.٤٥	٠.١٩٣	٨٠	١.٩٤٧	دالة *
	الفرقة الرابعة	٠.٤٣	٠.٢٩٦			

* الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة حول دور المقررات الدراسية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الأولى حيث إن طلاب الفرقة الأولى يرون أن المقررات الدراسية لها دور في ذلك أكثر من طلاب الفرقة الرابعة بالرغم من إتفاق العنيتين على ضعف ذلك الدور ، وقد يكون رأي طلاب الفرقة الرابعة هو الرأي الصحيح.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الرابعة حول دور الأنشطة الطلابية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي ، وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الرابعة حيث أنهم يرون أن الأنشطة الطلابية لها دور واضح أكثر من طلاب الفرقة الأولى بالرغم من إتفاق العينتين على ضعف ذلك الدور وربما يرجع ذلك إلى سنوات الدراسة بالجامعة وممارستهم لتلك الأنشطة ومتابعتها أكثر من طلاب الفرقة الأولى.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الرابعة حول دور أعضاء هيئة التدريس وكذلك دور الإدارة الجامعية في تقويم ثقافة العمل الجامعي ويوجد اتفاق على درجة ضعف دورها.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الرابعة حول إجمالي المحاور الأول وهذه الفروق لصالح طلاب الفرقة الأولى حيث يرون أن التعليم الجامعي له دور في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه أعلى قليلا من رأي طلاب الفرقة الرابعة مع ملاحظة إجماع العينتين على ضعف ذلك الدور ، وذلك يوضح أن التعليم الجامعي وسنوات الدراسة به لم يكن لديها أي أثر واضح في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الفرقة الرابعة وأن رأيهم جاء متفقا تماما مع رأي طلاب الفرقة الأولى حول دور أعضاء هيئة التدريس ودور الإدارة الجامعية، واتفق طلاب الفرقة الرابعة مع طلاب الفرقة الأولى على ضعف دور المقررات الدراسية في تدعيم ثقافة العمل التطوعي مع وجود فروق لصالح طلاب الفرقة الأولى ، وكذلك إتفقت العينتان على ضعف دور الأنشطة الطلابية مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب الفرقة الرابعة

(ب) دلالة الفروق بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول واقع

ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي .

باستخدام اختبار (T-Test) جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول واقع ممارسة العمل

التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي

المحور الفرعي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
(أ) المجال الاقتصادي	الفرقة الأولى	٠.٤٣	٠.٠٤٦	٤	٠.٣٣٢	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤٢	٠.٠٥٣			
(ب) المجال الاجتماعي	الفرقة الأولى	٠.٤٦	٠.٠٢٥	٤	٠.٦١١	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤٤	٠.٠٤٠			
(ج) المجال الصحي	الفرقة الأولى	٠.٤٥	٠.٠١٣	٦	١.٥٢٨	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤٤	٠.٠١٩			
(د) المجال البيئي	الفرقة الأولى	٠.٤٤	٠.٠٢٣	٤	١.٥٩١	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤١	٠.٠٢٣			
(هـ) المجال التعليمي	الفرقة الأولى	٠.٤٤	٠.٠٢٠	٤	٠.٦١٠	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤٢	٠.٠٣٢			
(و) المجال الثقافي	الفرقة الأولى	٠.٤٤	٠.٠٢٥	٤	١.٤١٤	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤٢	٠.٠٢١			
إجمالي المحور الثاني واقع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي	الفرقة الأولى	٠.٤٥	٠.٠٢٤	٣٦	٢.٢٢٩	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٤٣	٠.٠٢٩			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب

الفرقة الأولى وآراء طلاب الفرقة الرابعة حول واقع ممارسة الطلاب للعمل التطوعي وذلك في جميع مجالات العمل التطوعي المختلفة المذكورة بالجدول أعلاه، وكذلك لا توجد فروق بين العينتين حول إجمالي ذلك المحور أي أن ذلك يدل على أن ممارسة العمل التطوعي كدليل عملي على ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب تدل على أنه لا يوجد فرق في ممارسة العمل التطوعي وأيضا نستنتج أنه لا يوجد فرق في مستوى ثقافة العمل التطوعي بين طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة ، مما يعني أيضا أن الدراسة بالتعليم الجامعي لم يكن لها أثر في نشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب وانعكس ذلك على ضعف ممارسة العمل التطوعي لديهم.

(ج) دلالة الفروق بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول

معوقات ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي:

باستخدام اختبار (T- Test) لحساب دلالة الفروق حول هذا المحور جاءت النتائج

كما يلي:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول معوقات ممارسة العمل

التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي

المحور الفرعي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
(أ) معوقات ترجع للطلاب الجامعي	الفرقة الأولى	٠.٨٠٤	٠.٠٤٢٤	١٢	٣.٣٧٣	دالة *
	الفرقة الرابعة	٠.٨٦	٠.٠١٥			
(ب) معوقات ترجع للمؤسسة التطوعية	الفرقة الأولى	٠.٨١	٠.٠٣١	١٠	٤.٢٠٨	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٨٧	٠.٠١٦			
(ج) معوقات ترجع للمجتمع	الفرقة الأولى	٠.٨٢	٠.٠٦٣	١٠	١.٥٢٤	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٨٧	٠.٠٤٠			
(د) معوقات ترجع للنظام التعليم الجامعي	الفرقة الأولى	٠.٨٢	٠.٠٥٣	١٠	٢.١٤٤	غير دالة
	الفرقة الرابعة	٠.٨٧	٠.٠٢٥			
إجمالي المور الثالث معوقات واقع ممارس العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي	الفرقة الأولى	٠.٨٣	٠.٠٤٧	٤٨	٣.٦١	دالة *
	الفرقة الرابعة	٠.٨٧	٠.٠٢٤			

* الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

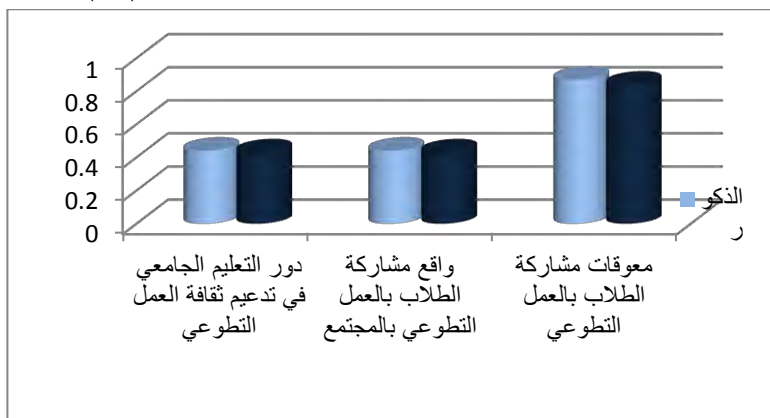
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول وجود المعوقات التي ترجع للطلاب الجامعي المتطوع وذلك لصالح طلاب الفرقة الرابعة ويعني ذلك أن وجود تلك المعوقات لدى طلاب الفرقة الرابعة أعلى من وجودها عند طلاب الفرقة الأولى، بالرغم من تواجد المعوقات بدرجة كبيرة عند العينتين لكنها عند طلاب الفرقة الرابعة توجد بدرجة أكبر، وربما يرجع ذلك لإدراك طلاب الفرقة الرابعة لتلك المعوقات بشكل أكبر بسبب طول فترة الدراسة بالجامعة ، وتعرضهم لها أكثر من طلاب الفرقة الأولى.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الفرقة الأولى و آراء طلاب الفرقة الرابعة حول بقية المعوقات الأخرى التي تعوق ممارسة العمل التطوعي بالمجتمع وهي المعوقات التي ترجع للمؤسسة التطوعية والمعوقات التي ترجع للمجتمع والمعوقات التي ترجع لنظام التعليم الجامعي، وأن تلك المعوقات إتفق طلاب الفرقة الأولى والفرقة الرابعة على وجودها بدرجة كبيرة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول إجمالي معوقات ممارسة العمل التطوعي بالمجتمع لدى طلاب التعليم الجامعي وذلك لصالح طلاب الفرقة الرابعة، ويرجع ذلك لإدراك طلاب الفرقة الرابعة لتلك المعوقات أكثر من طلاب الفرقة الأولى بسبب قضائهم أربع سنوات دراسية بالجامعة وتعرضهم لتلك المعوقات وتعرفهم عليها بسبب خبرة سنوات الدراسة.

ثانياً: حساب دلالة الفروق بين آراء إجمالي الذكور وإجمالي آراء الإناث حول محاور الاستبانة:

لقد تم حساب إجمالي نسبة متوسط الاستجابة لآراء عينات وعينة الذكور وعينة الإناث على جميع محاور الاستبانة حيث أن إجمالي عدد عينة الذكور (٣٧٧) طالباً، وإجمالي عدد عينة الإناث (٤٧٣) طالبة والشكل التالي يلخص تلك النتائج.



شكل رقم (٢)

إجمالي نسبة متوسط الاستجابة لآراء عينة الذكور وآراء عينة الإناث على جميع محاور الاستبانة وقد تم استخدام اختبار (T- Test) للتعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجمالي آراء عينة الإناث وإجمالي آراء عينة الذكور حول محاور الاستبانة وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين إجمالي آراء الذكور وإجمالي آراء الإناث بالتعليم الجامعي حول محاور الاستبانة

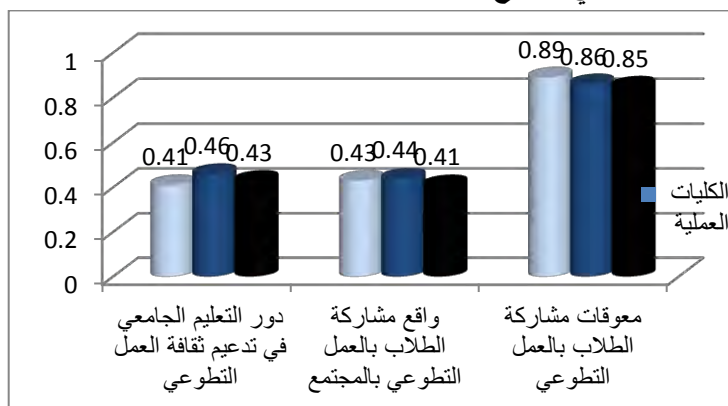
المحور	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
المحور الأول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي	الذكور	٠.٤٤	٠.٠٣١	٨٠	١.٥١٧	غير دالة
	الإناث	٠.٤٣	٠.٠٢٤			
المحور الثاني واقع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي	الذكور	٠.٤٤	٠.٠٢٨	٣٦	١.٨٠٢	غير دالة
	الإناث	٠.٤٢	٠.٠٢٨			
المحور الثالث مبادرات مشاركة الطلاب بالعمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي	الذكور	٠.٨٧	٠.٠٢٢	٤٨	٢.٩٥١	غير دالة
	الإناث	٠.٨٤	٠.٠٣٧			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الإناث وآراء الذكور ترجع للجنس حول جميع محاور الاستبانة، وإنما اتفقت العينتان على ضعف دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه، واتفقت على ضعف ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي لدى كلتا العينتين وفي ذلك تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Hanifi,R.,2013) والتي توصلت إلى أن الرجال في فنلندا أكثر مشاركة في العمل التطوعي من الإناث، واتفقت على تواجد معوقات ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي بدرجة كبيرة، وبذلك يكون هناك إتفاق آراء الطلاب مع آراء الطالبات حول جميع المحاور ولا يوجد فرق بين الجنسين في ذلك.

ثالثاً: حساب دلالة الفروق بين آراء إجمالي عينات الكليات الثلاث (العملية والنظرية

والتربية) حول محاور الاستبانة:

لقد تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لجميع عينات الكليات الثلاث حيث أن إجمالي عدد عينة الكليات العملية (٢٨١) طالباً، وعينة الكليات النظرية (٢٨٣) طالباً، وعينة كلية التربية (٢٧٦) طالباً وذلك حول محاور الاستبانة وجاءت الآراء متفقة على ضعف دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه، وكذلك ضعف ممارسة العمل التطوعي بالمجتمع لدى طلاب التعليم الجامعي، واتفقوا على وجود معوقات لممارسة العمل التطوعي بالمجتمع والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (٣)

إجمالي نسبة متوسط الاستجابة لعينات الكليات الثلاث (العملية والنظرية والتربية) حول

محاورة الاستبانة

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة الكليات العملية (طب بيطري + علوم) ، والكليات النظرية (الآداب + التجارة) وكلية التربية أم لا فقد تم استخدام تحليل التباين One Way ANOVA لحساب تلك الفروق وقد جاءت النتيجة كما يلي:

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين آراء إجمالي عينات الكليات الثلاث (العملية والنظرية والتربية) حول محاور الاستبانة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الاول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي	بين المجموعات	٠.٠٥٧	٢	٠.٠٢٩	٢٠.٢٠٧	دالة *
	داخل المجموعات	٠.١٧٠	١٢٠	٠.٠٠١		
	المجموع	٠.٢٢٧	١٢٢			
المحور الثاني واقع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي	بين المجموعات	٠.٠٠٧	٢	٠.٠٠٣	٢.٩٧٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٠.٦٣	٥٤	٠.٠٠١		
	المجموع	٠.٠٧٠	٥٦			
المحور الثالث معوقات واقع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي	بين المجموعات	٠.٠٢٠	٢	٠.٠١٠	٦.٧١٤	دالة *
	داخل المجموعات	٠.١٠٥	٧٢	٠.٠٠١		
	المجموع	٠.١٢٥	٧٤			

* الفروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) .

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

(أ) دلالة الفروق بين آراء عينات الكليات الثلاث حول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه :

فقد اتضح من النتائج بالجدول أعلاه ما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي بين آراء عينات طلاب الكليات الثلاث عند مستوي دلالة ٠,٠٥ .
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الكليات العملية وآراء طلاب الكليات النظرية لصالح الكليات النظرية وذلك يعني أن طلاب الكليات النظرية يرون أن دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه أعلى من طلاب الكليات العملية ، وربما يرجع ذلك لطبيعة المقررات النظرية والتي يسمح محتواها بالقيام بذلك ووجود وقت للطلاب للنقاش مع أساتذتهم والمشاركة في الأنشطة الطلابية.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول ذلك المحور بين طلاب الكليات العملية وكلية التربية لصالح

طلاب كلية التربية، بمعنى أن طلاب التربية يرون أن التعليم الجامعي له دور في تدعيم ثقافة العمل

التطوعي برغم ضعفه لكن أعلى من آراء طلاب الكليات العملية.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه بين آراء طلاب كلية التربية وآراء طلاب الكليات النظرية لصالح طلاب كلية التربية، وذلك يعني أن طلاب كلية التربية يرون أن التعليم الجامعي له دور في تدعيم ثقافة العمل التطوعي أعلى من دوره في الكليات النظرية والكليات النظرية أعلى في ذلك من الكليات العملية وذلك حسب رأي الطلاب ، وقد يرجع إلى طبيعة المواد التربوية التي تتعرض لقضايا ومشكلات المجتمع ودور الفرد في المجتمع وغيرها من المقررات التربوية التي تدعم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب وبرغم ضعف دورها إلا أنها أكثر من الكليات النظرية ، والكليات النظرية برغم ضعف دورها أيضا إلا أنها أعلى من الكليات العملية التي تتسم طبيعة موادها العلمية والتي لا تعطي مجالا لتدعيم ثقافة

العمل التطوعي لدى الطلاب ومجمل هذا المحور وجود فروق ذات دلالة بين آراء طلاب الكليات الثلاث.

(ب) دلالة الفروق بين آراء عينات الكليات الثلاث حول واقع ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب

التعليم الجامعي:

يتضح من الجدول أعلاه أن:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلاب بعينات الكليات الثلاث حول واقع

ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي:

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب كلية التربية وآراء طلاب الكليات النظرية

لصالح طلاب الكليات النظرية ، حيث أنه بالرغم من ضعف ممارسة طلاب العينتتين للعمل

التطوعي بالمجتمع إلا أن طلاب الكليات النظرية أكثر ممارسة للعمل التطوعي من طلاب

كليات التربية والكليات الأخرى ، وربما يرجع ذلك لعدم ازدحام الجدول الدراسي لدى هذه

الفئة من الطلاب ، وقد يعود ذلك لطبيعة الدراسة التي بها جانب إنساني كبير يتصل

بالمجتمع وحقوق الإنسان وربما يرجع ذلك لوجود ثقافة عن العمل التطوعي لدى طلاب

الكليات النظرية بالرغم من ضعفها لكنها أفضل من الكليات الأخرى، وقد يرجع ذلك أيضاً

لوجود وقت لدى الطلاب لممارسة العمل التطوعي.

(ج) دلالة الفروق بين آراء عينات الكليات الثلاث حول معوقات ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب

التعليم الجامعي:

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الكليات الثلاث حول معوقات ممارسة

لعمل التطوعي

لدى طلاب التعليم الجامعي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الكليات العلمية وآراء طلاب الكليات

الأدبية لصالح طلاب الكليات العلمية وذلك يعني وجود معوقات ممارسة العمل التطوعي

لدى طلاب الكليات العملية أكبر من طلاب الكليات النظرية.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب الكليات النظرية وآراء طلاب كلية التربية وذلك لصالح طلاب الكليات العملية ويعني ذلك وجود معوقات ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الكليات العملية أكثر من تواجدها عند طلاب كلية التربية وأكثر من طلاب الكليات النظرية حيث إنها أكثر حدة لدى طلاب الكليات العملية وذلك بسبب ازدحام الجداول الدراسية والدراسة العملية المتعبة والمجهدة للطلاب بالإضافة لعدم صلة المواد العلمية البحتة بالواقع الاجتماعي وضعف التوعية بدور الطالب في المجتمع.

٤. في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طلاب كلية التربية وآراء طلاب الكليات النظرية حول تلك المعوقات وأنهما متفقتين على درجة توجد تلك المعوقات وبالرغم من أنها توجد بدرجة كبيرة لدى العينات الثلاث إلا أنها لدى طلاب الكليات العملية (طب بيطري + علوم) أكثر من تواجدها لدى طلاب كلية التربية وطلاب الكليات النظرية وربما يرجع ذلك بشكل مباشر إلى طبيعة الدراسة العملية وإزدحام الجدول الدراسي للطلاب بسبب كثرة الساعات الدراسية المخصصة لتلك الدراسة العملية مما يؤدي إلى ضعف المشاركة في العمل التطوع ، وأيضاً جفاف تلك المواد العلمية التي لا تعطي مجالاً للمناقشة والحوار في قضايا المجتمع وخدمته ، وبالتالي تزيد معوقات العمل التطوعي بتلك الكليات العملية .

* ملخص نتائج الدراسة الميدانية :

- أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه يتحقق بدرجة ضعيفة، وذلك في جميع أدوار مكونات التعليم الجامعي حيث جاءت أدوار كل من المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية وأعضاء هيئة التدريس، الإدارة الجامعية كلها تتحقق بدرجة ضعيفة وذلك من وجهة نظر العينة الكلية والعينات الفرعية.
- أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أن واقع ممارسة طلاب التعليم الجامعي للعمل التطوعي تتحقق بدرجة ضعيفة ، وذلك في جميع مجالات العمل التطوعي وهي المجال الاقتصادي والمجال الاجتماعي والمجال الصحي والمجال البيئي والمجال التعليمي والمجال الثقافي.
- أوضحت نتائج الدراسة الميدانية أنه يوجد معوقات لمشاركة الطلاب بالتعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع وهي معوقات ترجع للطلاب ومعوقات ترجع للمؤسسة التطوعية

ومعوقات ترجع للمجتمع ومعوقات ترجع لنظام التعليم الجامعي وجميع تلك المعوقات توجد بدرجة كبيرة .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة لصالح طلاب الفرقة الأولى.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة حول واقع المشاركة في العمل التطوعي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الفرقة الأولى والرابعة حول معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلاب لصالح طلاب الفرقة الرابعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الذكور وآراء الإناث حول جميع محاور الاستبانة بمعنى لا توجد أي فروق ترجع للجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه بين آراء طلاب كلية التربية وآراء طلاب الكليات النظرية لصالح طلاب كلية التربية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول المشاركة في العمل التطوعي بين طلاب كلية التربية والكليات النظرية لصالح طلاب الكليات النظرية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى الطلاب لصالح طلاب الكليات العملية أي المعوقات توجد لديهم بدرجة أكبر من الكليات الأخرى.

ونظراً لضعف دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه مما ترتب عليه ضعف مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع كمؤشر لضعف تلك الثقافة ، ونظراً لأهمية العمل التطوعي في المجتمع لكل من الفرد والمجتمع، ونظراً لوجود رغبة قوية لدى الطلاب والطالبات في التعرف على العمل التطوعي ومجالاته وحاجتهم إلى التعرف على المؤسسات التطوعية المنظمة والتي يكونون مطمئنين من ناحيتها فإن ذلك يحتم العمل على تفعيل دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه ومن ثم فإن الجزء التالي من الدراسة يضع إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر في ضوء خبرات بعض الدول.

الإستراتيجية المقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول .

لقد أوضح الإطار النظري في الدراسة الحالية أهمية العمل التطوعي للفرد والمجتمع، وأنه يسهم بدور كبير في تنمية المجتمع في جوانبه المختلفة ويعمل على حل مشكلاته المختلفة، وحتى يكون العمل التطوعي فعالاً ومساهماً في تنمية المجتمع لابد أن يتم غرس وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى أبناء المجتمع خاصة طلاب التعليم الجامعي حتى يتم ممارسته بدرجة فعالة تتم بناءً على وعي بأهم جوانب المجتمع التي تحتاج إلى مشاركة العمل التطوعي في مساندتها وتنميتها ، و الجامعات من أهم مؤسسات المجتمع التربوية التي ينبغي أن تقوم بدور فعال في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها، وقد أوضح الإطار النظري الدور المأمول من الجامعات في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها في ضوء خبرات بعض الدول الأخرى التي قامت جامعاتها بالفعل بتدعيم تلك الثقافة لدى طلابها. وأوضحت نتائج الدراسة الميدانية ضعف دور التعليم الجامعي بكل مكوناته في القيام بدوره في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه وأوضحت أيضاً ضعف مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع وضعف تلك المشاركة دليل على ضحالة ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب ونظراً لضعف دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه بالرغم من أهميتها البالغة للفرد والمجتمع ،في حين أن الجامعات بالدول الأخرى تقوم بتدعيم هذه الثقافة لدى طلابها بالتالي كان من الضروري في هذا الجزء من الدراسة الحالية من سد تلك الفجوة الاستراتيجية وتقديم إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول.

* أهداف الاستراتيجية المقترحة :

تهدف الاستراتيجية المقترحة إلى:

١. وضع خطوات توضح لجميع العاملين بالجامعات المصرية الطريق الذي يجب أن يسيروا فيه من أجل نشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي ومن ثم تزيد المشاركة في العمل التطوعي في المجتمع المصري.

١. توضيح المهام والواجبات التي يجب أن يقوم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية من أجل تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي.
٢. تحديد آلية بناءة للأنشطة الطلابية بالجامعات المصرية وضرورة توجيهها بشكل فعال نحو تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب و تدريبهم على المشاركة والقيادة بالعمل التطوعي في المجتمع.
٣. توضيح ما يجب أن تتضمنه المقررات الدراسية بالأقسام والكليات المختلفة بالجامعة من أجل العمل على تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.
٤. تحديد المهام والأدوار التي يجب أن تقوم بها الإدارة الجامعية على مستوي الكليات وعلى مستوي الجامعة من تقديم الدعم والمساندة من أجل تفعيل دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.
٥. وضع مقترح لإنشاء مركز للعمل التطوعي بكل جامعة مصرية وتوضيح دوره وآلية عمله من أجل تفعيل دور الجامعة في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.
٦. وضع مقترح لإنشاء وحدة للعمل التطوعي بكل كلية وتكون تابعة لمركز العمل بالجامعة وتوضيح آلية عملها من أجل مشاركة كل كلية من الكليات في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها وفق تخصص تلك الكلية.
٧. تحقيق الشراكة والتكامل بين الجامعة ومؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي من أجل تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر مما يساعد على ربط الطلاب بمجتمعهم المحلي وتعريفهم بمؤسساته التي عن طريقها يستطيع أن يساهم في خدمته .
٨. وضع آلية للتطوع والمتابعة الدورية لمدى قيام الجامعة بكل مكوناتها في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها.
٩. وضع مجموعة من الضمانات اللازمة لتفعيل دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه.

* المستفيدون من الاستراتيجية المقترحة :

المستفيدون هم الأفراد أصحاب المصلحة وهم الذين سوف تعود عليهم المنفعة من تطبيق هذه الاستراتيجية سواء بشكل مباشر أو غير مباشر ، ويمكن تحديد المستفيدين من الخطة الاستراتيجية فيمايلي:

١. العاملين في المناصب الإدارية بالجامعات بمصر ومنهم رؤساء الجامعات ونوابهم والعمداء ووكلاءهم .
٢. أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بمصر .
٣. طلاب الجامعات بمصر .
٤. الإداريون العاملون في إدارات رعاية الشباب بالجامعات بمصر.
٥. القادة والعاملون بمؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المصري .
٦. جميع فئات المجتمع المصري التي سوف تستفيد من خدمات العمل التطوعي.
٧. المجتمع بصفة عامة لما سيزترتب على تدعيم ثقافة العمل التطوعي وإنتشاره من تنمية للمجتمع المصري.

* المبادئ التربوية الأساسية للاستراتيجية المقترحة :

تقوم الاستراتيجية المقترحة على عدة مبادئ تربوية مهمة هي ما يلي:

١ - مبدأ الدور التثقيفي للتعليم:

حيث إن من أهم الأدوار التي يجب أن يقوم بها التعليم هو غرس الثقافة في عقول الطلاب بجميع مكوناتها من معارف ومعلومات ومهارات وقيم واتجاهات وعادات وتقاليد، من أهم جوانب الثقافة الذي يجب غرسها في عقول الطلاب وتدعيمها لديهم هي ثقافة العمل التطوعي ، والمقصود بها غرس كل المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات المرتبطة بالعمل التطوعي لدى الطلاب بصفة عامة وطلاب التعليم الجامعي بصفة خاصة لأهمية تلك المرحلة وقدرة الطلاب الجامعيين على العطاء في هذا المجال والانخراط فيه بسهولة لما لديهم من إمكانيات وقدرات علمية.

٢ - مبدأ المسؤولية الاجتماعية:

حيث إن المواطن الصالح الذي يعيش بالمجتمع له عدة حقوق تكفلها له الدولة مثل التعليم والعلاج وتوفير الخدمات المختلفة له، وفي نفس الوقت عليه عدة واجبات أهمها المسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعه، و أنه ينبغي أن يقوم بعدة مهام تجاه هذه المسؤولية التي تحتم عليه أن يتسم بالانتماء وحب الوطن ومحاولة تقديم كل ما يملك من جهد في سبيل خدمته وتطوره مثل مساعدة المحتاجين به ونشر الوعي الصحي والوعي الثقافي والوعي الرياضي والوعي السياسي وحل بعض مشكلات المجتمع مثل مشكلة الأمية والغزو الفكري وغيرها من المشكلات.

وكل ذلك يمكن أن يتم تحت مظلة العمل التطوعي الذي يستطيع أن يقوم به بشكل فردي أو بشكل مؤسسي مما يوضح قيامه بمسؤوليته الاجتماعية في المجتمع والتي يجب أن يقوم بها.

٣ - مبدأ التكافل والتكامل الاجتماعي:

تتنوع فئات المجتمع المصري ما بين غني وفقير، وما بين متعلم وجاهل ، وما بين المثقف وغير المثقف ، وما بين الشخص العادي والمعاق، وهذا التباين بين فئات المجتمع يساعد على أن يجعله متكاملًا مع بعضه البعض ، وأن يقدم الغني خدمات للفقير، والمتعلم يقدم خدماته للجاهل، وكذلك المثقف يقوم بمجهود تجاه غير المثقفين، وذلك يوضح معنى التكافل والتكامل لأن كل فريق له حاجة في المجتمع له حقوق على الفريق الآخر القادر على مساعدته والأخذ بيده من أجل حياة كريمة على جميع المستويات، خاصة في ظروف المجتمع الحالية التي تعجز فيها الدولة أو القطاع العام عن تقديم العون والمساعدة لكل فئات المجتمع، و بالتالي يأتي التكافل والتكامل الاجتماعي متجسداً في مساهمة الأفراد في أعمال تطوعية ولن يقوم الأفراد بممارسة تلك الأعمال إذا كانت لديهم ثقافة عن العمل التطوعي وأهم مهارات ممارسته والقيم والاتجاهات اللازمة لممارسته والداعمة له.

٤ - مبدأ الاستثمار البشري بالتعليم:

حيث إن الثروة البشرية المتمثلة في هذه الاستراتيجية في طلاب التعليم الجامعي و هي أعلى ثروة يمتلكها المجتمع ،وبالتالي لابد من استثمارها وتوظيفها في خدمة المجتمع المصري وذلك عن طريق توظيف الطاقات البشرية والمادية المتاحة الجامعي من إدارة جامعية وأعضاء هيئة تدريس وإداريين وموارد مالية من أجل تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الكم الهائل من طلاب التعليم الجامعي بمصر من أجل أن يساهموا في العمل التطوعي بالمجتمع مما يسرع عجلة الإصلاح والتنمية بالمجتمع المصري .

٥ - مبدأ الدور التنموي للتعليم:

حيث إن التعليم دورا مهما في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع وذلك يحدث عن طريق إعداد القوى البشرية المتعلمة ،وحتى يتم ذلك ويسهم بالفعل التعليم في التنمية الاقتصادية وبالتالي الاجتماعية لابد من توجيه الثروة البشرية الموجودة بالتعليم خاصة الموجودة بالتعليم الجامعي من أجل المساهمة في تنمية المجتمع المصري عن طريق استغلال تلك الطاقات المتعلمة بتوجيهها لخدمة المجتمع وتوظيف كل ما لديها من طاقات وقدرات علمية من أجل تنمية المجتمع وتطويره وحل بعض مشكلاته ، وذلك لأن تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي سوف يؤدي إلى زيادة مشاركة الطلاب بالعمل التطوعي بالمجتمع مما يوفر كم كبير من الموارد المالية للدولة يمكنها أن توجهها إلى مشروعات تنموية أخرى .

٦ - مبدأ وظيفية (نفعية) التعليم:

حيث إن التعليم النافع هو التعليم الذي يتم توظيفه في حياة الفرد بما يعود عليه بالنفع والفائدة على المستوى الاقتصادي والاجتماعي سواء بشكل مباشر أوغير مباشر ، وأيضاً يعود بالفائدة والنفع على المجتمع وذلك لأن الفرد والمجتمع قد تكبد الكثير من النفقات على هذا التعليم، ولكي يكون التعليم وظيفياً فإنه لابد أن يعود بالمنفعة الاقتصادية والاجتماعية على

المجتمع ويمكن أن يحدث ذلك عندما يتم توجيه جزء من هذه الطاقات للمساهمة في العمل التطوعي بالمجتمع عن طريق استثمار طاقات ومعلومات طلاب وخريجي التعليم الجامعي بمصر وذلك لأن العمل التطوعي يعتبر القطاع الثالث لتنمية المجتمع مع القطاع العام والقطاع الخاص.

٧ - مبدأ ربط المدرسة بمؤسسات المجتمع الخارجي :

حيث إن الجامعة لابد أن تمتد أواصر التعاون بينها وبين مؤسسات المجتمع الأخرى وضرورة تعريف الطلاب عليها ومن هذه المؤسسات مؤسسات العمل التطوعي الموجودة بالمجتمع ومن ثم لا بد من تعاون الجامعات معها لتعريف الطلاب بها وبأنشطتها وأهدافها ومجالات عملها ، حتى يمكنهم أن يشاركوا معها في العمل التطوعي وفي خدمة المجتمع المصري.

* المتطلبات الأساسية للاستراتيجية المقترحة :

- تستلزم الخطة الاستراتيجية المقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول مجموعة من المتطلبات الأساسية لذلك التي يمكن إيجازها فيما يلي:
١. الالتزام بتنفيذ كل ما جاء بالمحاور السابقة نظراً لتكاملها وأهمية كل محور من تلك المحاور في تحقيق التصور المقترح.
 ٢. التوعية داخل الكليات ومركز العمل التطوعي بالجامعة ووحداته بالكليات المختلفة بأهمية العمل التطوعي وفوائده للفرد والمجتمع.
 ٣. أن تقوم إدارة الكليات بتنظيم الجداول الدراسية للطلاب بما يساعدهم على الانضمام للعمل التطوعي بالجامعة والتدريب لمن يرغب من الطلاب.
 ٤. القيام بالدعم والمساندة المالية وتوجيه ميزانية كافية لتدعيم ثقافة العمل التطوعي من قبل الكليات وإدارة الجامعة.
 ٥. ضرورة عمل خطة فصلية للعمل التطوعي يتم الإعلان عنها بأرجاء الكليات والجامعة للتعريف بها وجذب المتطوعين.

٦. الالتزام التام من قبل كل من ينضم للعمل التطوعي بالكلية والجامعة من طلاب وأعضاء هيئة تدريس بالقوانين واللوائح المنظمة للعمل التطوعي والموضوعة من قبل الجامعة.

٧. تفعيل الشراكة مع مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي ومركز العمل التطوعي بالجامعة ووحداته بالكلية لزيادة فاعلية تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب بشكل عملي.

٨. ضرورة التقويم والمتابعة المستمران طوال العام الدراسي بكل المحاور ولكل ما جاء بالاستراتيجية المقترحة.

٩. ضرورة مشاركة ومساعدة جميع مؤسسات المجتمع التربوية الأخرى في نشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب من بداية السلم التعليمي ومن هذه المؤسسات التي تستطيع أن تقوم بدور مهم في ذلك الأسرة ودور العبادة ووسائل الاعلام المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئية، ومدارس التعليم الأساسي ومدارس التعليم الثانوي العام والفني وذلك تمهيدا للتعليم الجامعي وحتى يستطيع إكمال البناء بشكل صحيح ويكون دوره ذا فعالية عالية ويؤتي ثماره المنشودة

* مصادر بناء الاستراتيجية المقترحة :

اعتمدت الباحثة في بناء الاستراتيجية على عدة مصادر هي ما يلي:

- الإطار النظري من الدراسة: الذي تم فيه تناول أهمية العمل التطوعي وأهميته وفوائده للمجتمع وأهم معوقاته ، وثقافة العمل التطوعي وأهمية تدعيمها لدى طلاب الجامعات بمصر ، وتجارب بعض الدول في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بها ، وضرورة تدعيم تلك الثقافة لدى طلاب الجامعة.

- تجارب بعض بعض الدول الأخرى: حيث أن هناك بعض الدول التي قامت بدور كبير في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها ومنها المملكة العربية السعودية ، والولايات المتحدة الأمريكية ، والمملكة المتحدة ، ومن ثم تم التعرف على خبرات تلك الدول للإستفادة منها في وضع الاستراتيجية المقترحة في ضوء خبرات تلك الدول .

- نتائج الدراسة الميدانية: تم من خلال الخبرات الميدانية ومن نتائج الدراسة الميدانية التوصل إلى ضعف دور التعليم الجامعي في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه مما

ترتب عليه ضعف مشاركة طلاب التعليم الجامعي في العمل التطوعي بالمجتمع كمؤشر لضعف تلك الثقافة و بالرغم من أهمية العمل التطوعي في المجتمع لكل من الفرد والمجتمع، ونظراً لوجود رغبة قوية لدى الطلاب والطالبات في التعرف على العمل التطوعي ومجالاته وحاجتهم للمشاركة بالعمل التطوعي بالمجتمع ، و نظراً لوجود فجوة استراتيجية كبيرة بين ما هو مأمول من الجامعات بمصر في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها وبين ما يتم بالفعل على أرض الواقع فإن ذلك يحتم ضرورة تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر ومن ثم تأتي أهمية وضع إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب

الجامعات بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، وتم وضع وبناء الخطة الاستراتيجية مستندة ومستفيدة من الاطار النظري للدراسة ونتائج الدراسة الميدانية

* مراحل وضع الاستراتيجية المقترحة :

تم وضع الاستراتيجية المقترحة وفقاً للمراحل التالية: -

أولاً: التحليل البيئي:

التحليل البيئي هو القيام بالتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة التعليمية الداخلية داخل الجامعة، والتعرف على الفرص والتهديدات التي توجد بالبيئة الخارجية في المجتمع المحيط بالجامعة، وهذا ما يعرف باستخدام أسلوب التحليل الرباعي سوات (SWOT).

وقد تم تحليل نتائج استمارة التحليل البيئي كفيلاً أستخلصت الباحثة نقاط القوة ونقاط الضعف في البيئة التعليمية الداخلية داخل التعليم الجامعي، و الفرص والتهديدات التي توجد بالبيئة الخارجية في المجتمع المحيط بالتعليم الجامعي والتي أجمعت عليها أفراد عينة البحث ، وتتلخص نتائج التحليل البيئي فيما يلي:

١ - تحليل البيئة الداخلية:

تم تحليل البيئة الداخلية للتعليم الجامعي للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف بها خاصة في الجوانب التي تؤثر بشكل مباشر على قدرة الجامعة القيام بتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها ، وتتلخص هذه النقاط في الجدول التالي:

جدول (١٧)

تحليل البيئة الداخلية بالتعليم الجامعي

الجوانب	نقاط القوة	نقاط الضعف
الطلاب	- وجود عدد كبير من الطلاب بمرحلة التعليم الجامعي بمصر موزعين على الكليات المختلفة وهم أعلى ثروة يمتلكها المجتمع. - وجود نسبة قليلة من الطلاب المشاركين في أعمال تطوعية خيرية بالمجتمع وإن كانت هذه النسبة ضعيفة. - وجود رغبة ملحة لدى الطلاب والطالبات بالتعليم الجامعي للعمل التطوعي. - وجود وعي وإدراك كبير لدى بعض الطلاب بأهمية دورهم في المجتمع ، وارتفاع مستوي المسؤولية الاجتماعية عند بعضهم.	- قلة وجود التوجيه لطاقت وقدرات الطلاب الجامعيين من أجل الاستفادة منها بشكل فعال في تنمية المجتمع. - ضعف ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الجامعي مما يترتب عليه ضعف مشاركتهم في العمل التطوعي بالمجتمع. - وجود عدة معوقات تعوق مشاركة الطلاب الراغبين في العمل التطوعي لاكتساب مهاراته وأخذ خبرة عنه بسبب ازدحام الجداول الدراسية والخوف من المسائلة القانونية ومعارضة الأسرة. - ضعف مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب الجامعيين وضعف دور بقية المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة في نشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب الجامعيين.
المقررات الدراسية	- كثرة عدد المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب بالجامعة خلال فترة دراستهم الجامعية والتي تصل إلى قرابة (٥٠) مقرر دراسي والتي يمكن الاستفادة منها في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم. - ملائمة عدد كبير من المقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب بالجامعة خلال فترة دراستهم الجامعية والتي تصل مثل حقوق الإنسان مثلا وغيرها من المقررات لإمكانية	- تركيز غالبية المقررات الدراسية بالجامعة على النواحي الأكاديمية والتخصصة فقط وإهمال الجوانب الأخرى التوعوية والمرتبطة بالمجتمع وخدمته. - التركيز في أثناء تدريس المقررات الدراسية على الامتحانات وتقديسها والتمركز حولها وإهمال ما سواها. - خلو و فقر المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الجامعات من الموضوعات التي تتعلق بثقافة العمل التطوعي ومفهومه وأهميته ومجالاته وقوانينه وكل ما يتصل

الجوانب	نقاط القوة	نقاط الضعف
	توظيفها في تدريس موضوعات العمل التطوعي لنشر ثقافته. - إمكانية استغلال الأنشطة المرتبطة بالمقررات الدراسية في نشر الوعي بثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب الجامعيين.	به من معلومات. - ضعف الربط بين المقررات التي يدرسها طلاب الجامعات واحتياجات المجتمع الخارجي والبيئة المحيطة بالجامعة. - عدم وجود مقررات دراسية عن العمل التطوعي وثقافته من ضمن المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الجامعات بكل الكليات المختلفة.
الأنشطة المدرسية	- وجود إدارة رعاية الشباب بكل جامعة وكل كلية وهي مسؤولة عن الأنشطة الطلابية بالجامعة وتوجيهها. - وجود عدد كبير من الموظفين المتخصصين في المجالات المختلفة للأنشطة الطلابية الرياضية والاجتماعية والثقافية ضمن إدارات رعاية الشباب بالكليات المختلفة. - وجود إقبال من قبل الطلاب الجامعيين للمشاركة في الأنشطة الطلابية بجميع أنواعها وبصفة خاصة الأسر. - إمكانية توظيف الأنشطة الطلابية بالكليات المختلفة بالجامعة لتدعيم ونشر ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب الجامعيين وبما يتناسب مع طبيعة كل كلية وتخصصاتها العملية.	- ضعف توظيف الأنشطة الطلابية بالجامعة من أجل نشر المعلومات من العمل التطوعي لدى الطلاب ، مثل عمل لافئات أو توزيع مطويات عن العمل التطوعي بالمجتمع. - قلة قيام الأنشطة الطلابية بعمل ندوات أو مؤتمرات عن العمل التطوعي ومتطلباته بالجامعة. - ضعف قيام الأنشطة الطلابية بعمل دورات تدريبية لإكساب الطلاب المهارات اللازمة للعمل التطوعي. - قلة عمل حملات تطوعية يشترك فيها الطلاب خارج الجامعة للمساهمة في إكسابهم مهارات وقيم العمل التطوعي. - ندرة قيام الأنشطة الطلابية بتوعية الطلاب بمشكلات المجتمع والتي تحتاج إلى جهود جماعية وتطوعية لحلها مثل الأمية والفقر. - ندرة تنظيم رعاية الشباب بالكليات بالجامعة لمسابقات بحثية عن العمل التطوعي من أجل نشر ثقافة العمل التطوعي.
أعضاء هيئة التدريس	- وجود أعداد كبيرة من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين ومن ذوي الخبرة بالتعليم الجامعي. - وجود نسبة كبيرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين والمتميزين في مجال العلوم الاجتماعية و يستطيعون أن يقوموا بدور كبير في نشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.	- ازدياد اليوم الدراسي لأعضاء هيئة التدريس ما بين التدريس والبحث العلمي مما لا يتيح لهم وقت فراغ للمشاركة في نشر ثقافة العمل التطوعي. - عدم التفرغ الكامل لدى بعض أعضاء هيئة التدريس للعملية التعليمية بالجامعة نظرا لقيامهم بأعمال إضافية لزيادة رواتبهم مما يقلل الوقت المتاح لديهم للتوجيه للعمل التطوعي.

الجوانب	نقاط القوة	نقاط الضعف
	- وجود نسبة من أعضاء هيئة التدريس التي تقوم بالفعل بالمشاركة في مؤسسات تطوعية بالمجتمع وتقدم بها خدمات للجميع. - إمكانية استغلال التخصصات المختلفة لأعضاء هيئة التدريس سواء الطبية أو العلوم الاجتماعية وغيرها من التخصصات من أجل الاستفادة منها في توعية الطلاب العمل التطوع وأهميته وكيفية المشاركة فيه مما يدعم ثقافة العمل التطوعي لديهم.	سلبية غالبية أعضاء هيئة التدريس في قيامهم بدور إيجابي تجاه نشر ثقافة العمل التطوعي بالجامعة أو المشاركة فيه مع الطلاب خوفاً من المسائلة القانونية. - قلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالتكوين الثقافي للطلاب والتركيز فقط على الجانب الأكاديمي بسبب قلة الوقت المخصص للمحاضرات مما يجعلهم يركزوا فقط على المادة العلمية وإهمال ما سواها. - قلة التقدير والتكريم المعنوي لأعضاء هيئة التدريس المشاركين في أعمال تطوعية داخل الجامعة أو خارجها من قبل إدارة الجامعة مما يضعف من مشاركتهم في تدعيم ثقافة العمل التطوعي داخل الجامعة.
الإدارة الجامعية	- وجود كوادريشيرية جيدة بإدارات الكليات بالجامعات بمصر على وعي كامل باحتياجات المجتمع الخارجي نظراً لأن من المهام الرئيسية الجامعة خدمة المجتمع المحلي. - وجود إدراك كامل من قبل الأجهزة الإدارية بالكليات والجامعات بمصر بأهمية العمل التطوعي وضرورة تنمية المجتمع. - إمكانية توفير دعم وتمويل مادي من قبل إدارة الجامعة للانفاق منه على تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب. - وجود وقت كاف خاصة لدى إدارة رعاية الشباب وغيرها من الإدارات، يمكن استغلاله في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.	- ضعف اهتمام إدارة الكليات في الجامعة بتدعيم بثقافة العمل التطوعي لدى طلابها. - عدم وجود بند من الموارد المالية بالجامعة مخصص للأعمال التطوعية. - قلة تكريم الطلاب و أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بأعمال متميزة في خدمة المجتمع المحلي. - عدم إقامة شراكة بين الجامعة ومؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي من أجل قيامها بغرس وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب. - ندرة السماح للمؤسسات التطوعية بعرض تجاربها وأقل الجامعة من أجل تدعيم ثقافة العمل التطوعي. - عدم فرض المشاركة في خدمة المجتمع على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس الإداريين كعمل مهم يثاب من يقوم به ويعاقب من لا يقوم به.

٢ - تحليل البيئة الخارجية :

تم تحليل البيئة الخارجية المحيطة بالتعليم الجامعي والمجتمع الخارجي لها للتعرف على الفرص المواتية والتهديدات (المخاطر) التي توجد بالمجتمع والتي تؤثر على التعليم الجامعي بالجامعات

وتتضح بالجدول التالي:

جدول (١٨)

تحليل البيئة الخارجية المحيطة بالتعليم الجامعي

الجوانب	الفرص	التهديدات
الجوانب التشريعية	- وجود عدد كبير من القوانين في مصر المنظمة لعمل المؤسسات التطوعية بالمجتمع المصري وتسمح لها بممارسة العمل التطوعي. - لا توجد في التشريعات والقوانين من ما يمنع أو يعوق إنشاء المؤسسات التطوعية ولكن تحت إشراف الدولة بشرط أن تكون هذه المؤسسات التطوعية محددة الأهداف والأنشطة.	- عدم وجود قوانين ملزمة بالتعليم الجامعي للطلاب بحيث تجعلهم يشاركون في العمل التطوعي كشرط للتخرج مثل بعض الدول الأخرى. - عدم وجود قوانين أو تشريعات تجعل العمل التطوعي عملاً إجبارياً وجزءاً من عمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. - عدم وجود قوانين أو تشريعات تجعل ممارسة العمل التطوعي بالكليات المختلفة شرطاً لحصولها على الجودة والاعتماد الأكاديمي.
الجوانب الاقتصادية	- وجود عدد كبير من رجال الأعمال بالمجتمع المصري ويمكنهم أن يوفر الدعم المالي اللازم للإنفاق على الأعمال التطوعية ونشر الوعي بأهميتها داخل الجامعات. - وجود بعض التبرعات والهبات التي تقدمها بعض مؤسسات العمل التطوعي الدولية.	- سوء الأحوال الاقتصادية وارتفاع نسبة الفقر بالمجتمع حيث تصل (٦١%) مما يزيد المسؤولية المجتمعية على العاملين بالقطاع التطوعي. - البطالة الشديدة بين خريجي التعلم الجامعي في المجتمع المصري وسوء استغلال طاقاتهم. - قلة فرص العمل المتاحة بسوق العمل بمصر أمام الخريجين. - سوء استغلال الأموال التي يتبرع بها أبناء المجتمع في عمل مشروعات تنموية للمجتمع. - سوء توزيع الأموال في الأعمال التطوعية، حيث إن أغلبها يتم إنفاقها إنفاقاً مباشراً ولا يتم استغلالها في تدريب القوى البشرية للحصول على مهارات اكتساب الرزق أو استغلالها في عمل مشروعات إنتاجية لتشغيل أكبر عدد من المواطنين.
الجوانب الاجتماعية	- وجود عدد كبير من أبناء المجتمع المصري الساعين لمؤسسات تطوعية بالمجتمع	- وجود بعض الأنماط السلبية من المؤسسات التطوعية والتي لها أهداف أخرى جانبية.

الجوانب	الفرص	التحديات
	المصري. - وجود قيم مجتمعية داعمة لثقافة العمل التطوعي داخل المجتمع المصري مثل قيم التعاون والايثار والتكافل والعطاء. - وجود إحترام وتقدير من قبل بعض فئات المجتمع للعمل التطوعي ودعم ثقافته. - وجود عدد كبير من أبناء المجتمع لديهم الرغبة في نشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي بالمجتمع وخاصة الطلاب الجامعيين. - وجود عدد كبير من مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع لديها الرغبة في نشر وتدعيم وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى أكبر عدد من أبناء المجتمع بشرط إتاحة الفرص لها.	- وجود أنماط سلبية المتطوعين الساعين لتحقيق مكاسب شخصية مثل المكاسب السياسية والدعائية وأخذهم العمل التطوعي سلما للوصول إلى أهدافهم الشخصية. - تواجد المؤسسات التطوعية غالبا عن أماكن بعيدة عن محل إقامة المواطنين الراغبين في المشاركة بها. - وجود بعض فئات المجتمع المعارضة لمشاركة الفتيات في العمل التطوعي. - ضعف التقدير الاجتماعي وتدني النظرة للأفراد العاملين بالعمل التطوعي بالمجتمع. - ضعف دعم ومساندة الأسرة لأبنائها الراغبين في العمل التطوعي بالمجتمع. - ضعف دور وسائل الإعلام في تسليط الضوء على ثقافة العمل التطوعي.
التطوُّر التكنولوجي	- انتشار التكنولوجيا الحديثة خاصة في مجال الاتصالات بالمجتمع. - إمكانية استغلال وتوظيف تكنولوجيا الاتصالات الحديثة في التعريف بالعمل التطوعي وأهدافه ومجالاته عن طريق الإنترنت. - سهولة تبادل المعلومات والبيانات الخاصة بالمتطوعين والمؤسسات التطوعية بالمجتمع عن طريق الإنترنت. - إمكانية استخدام وسائل الاتصالات الحديثة من إنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي في المساعدة في نشر ثقافة العمل التطوعي بالمجتمع.	- ضعف شبكة الاتصالات وخاصة الإنترنت في المناطق النائية والفقيرة مما يصعب استخدام تلك التكنولوجيا في نشر ثقافة العمل التطوعي. - جهل بعض الأفراد بآلية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نشر ثقافة العمل التطوعي. - الأمية التكنولوجية لدى عدد كبير من المشاركين في العمل التطوعي وضعف استخدامهم لتلك التكنولوجيا في ممارسة عملهم. - سوء الأحوال الاقتصادية لدى عدد كبير من المواطنين والطلاب الجامعيين مما يجعل من الصعب عليهم امتلاك تكنولوجيا المعلومات الحديثة و توظيفها في نشر ثقافة العمل التطوعي وممارسته.

ثانيا: الرؤية: تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر.

ثالثا: الرسالة: تسعى الاستراتيجية لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر

عن طريق إكساب الطلاب المعلومات والمعارف عن العمل التطوعي والمهارات اللازمة

لممارسته والقيم الداعمة له، وذلك عن طريق المناهج الدراسية والأنشطة الطلابية وأعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية ومركز العمل التطوعي بالجامعة ووحدات العمل التطوعي بكليات الجامعة من أجل زيادة المشاركة بالعمل والتطوعي.

رابعاً: الأهداف الاستراتيجية:

الهدف الاستراتيجي الأول:

"أن تقوم المقررات الدراسية بنشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر"، ويندرج تحت هذا الهدف أربعة أهداف إجرائية من شأنها تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي وهي ما يلي:

- ١ - وضع بعض المتطلبات الاجبارية المتعلقة بثقافة العمل التطوعي كشرط لتخرج الطلاب من الجامعة.
- ٢ - أن تكسب المقررات الدراسية المعلومات والمعارف المختلفة عن العمل التطوعي.
- ٣ - أن تكسب المقررات الدراسية الطلاب القيم الداعمة للعمل التطوعي.
- ٤ - أن تقوم المقررات الدراسية بإكساب الطلاب معلومات عن جوانب المجتمع التي تحتاج للعمل التطوعي.

الهدف الاستراتيجي الثاني:

"أن تقوم الأنشطة الطلابية بدور في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة بمصر"، ويندرج تحت هذا الهدف من ثلاثة أهداف إجرائية من شأنها تحقيقه وهي ما يلي:

- ١ - أن تقوم الأنشطة الطلابية بالجامعة بإكساب الطلاب المعلومات الكافية عن ثقافة العمل التطوعي.
- ٢ - أن تقوم الأنشطة الطلابية بالجامعة بإكساب الطلاب المهارات اللازمة لممارسة العمل التطوعي.
- ٣ - أن تقوم الأنشطة الطلابية بتدريب الطلاب عملياً على العمل التطوعي داخل وخارج الجامعة.

الهدف الاستراتيجي الثالث:

"أن يقوم عضو هيئة التدريس بدور إيجابي في غرس وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه"، ويندرج تحت هذا الهدف الاستراتيجي ثلاثة أهداف إجرائية من أجل تحقيقه هي ما يلي:

١- أن يكسب عضو هيئة التدريس طلابه المعلومات والمعارف الداعمة للعمل التطوعي في المجتمع.

٢- أن يسهم عضو هيئة التدريس في إكساب طلابه القيم الداعمة للعمل التطوعي في المجتمع.

٣- أن يكون عضو هيئة التدريس قدرة حسنة لطلاب في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم.

الهدف الاستراتيجي الرابع:

"أن تقوم الإدارة الجامعية بتهيئة المناخ الإداري الذي يسهم في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة بتوفير المتطلبات المادية والبشرية والتشريعية اللازمة لذلك"، ويندرج تحت هذا الهدف الاستراتيجي ثلاثة أهداف إجرائية لتحقيقه هي:

١- أن تقوم إدارة الجامعة بسن التشريعات والقوانين الداعمة لثقافة العمل التطوعي بالجامعة.

٤- أن تقوم إدارة الجامعة بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي بالجامعة.

٣- أن تقوم إدارة الجامعة بالتعزيز المادي والمعنوي للمشاركين في تدعيم ثقافة العمل التطوعي بالجامعة.

الهدف الاستراتيجي الخامس:

"أن يتم إنشاء مركز للعمل التطوعي بكل جامعة بمصر لتدعيم ثقافة العمل التطوعي وإدارته على مستوى الجامعة". ويندرج تحت هذا الهدف الاستراتيجي ثلاثة أهداف إجرائية لتحقيقه وهي ما يلي:

١- أن يتم تشكيل هيكل مركز العمل التطوعي بالجامعة ممثلاً لكل التخصصات المطلوبة للعمل به.

٢- أن يقوم مركز العمل التطوعي باختيار وتدريب القيادات من المتطوعين في جميع مجالات العمل التطوعي المختلفة.

٣- أن يقوم مركز العمل التطوعي بتحديد واختيار المشاريع التطوعية الضرورية وتوزيعها على وحدات العمل التطوعي بالكليات لتنفيذها.

الهدف الاستراتيجي السادس:

إنشاء وحدة للعمل التطوعي بكل كلية لتدعيم ثقافة العمل التطوعي بها وتكون تابعة لمراكز العمل التطوعي بالجامعة ومكملة له، ويوجد تحت هذا الهدف الاستراتيجي ثلاثة أهداف إجرائية وهي ما يلي:

١- أن تشكل وحدة العمل التطوعي من أبناء الكلية وتقوم بنشر المعلومات عن العمل التطوعي وأهميته للمجتمع.

٢- أن تقوم الوحدة التطوعية بكل كلية بمقابلة واختيار المتطوعين منها وتدريبهم على مهارات العمل التطوعي.

٣- أن يتم تشكيل فرق عمل من الطلاب المتطوعين بمجالات العمل التطوعي المختلفة وفق رغباتهم وتخصصاتهم.

الهدف الاستراتيجي السابع:

تفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ، ويندرج تحت هذا الهدف الاستراتيجي أربع أهداف إجرائية هي ما يلي:

١- السماح لمؤسسات العمل التطوعي بالدخول للجامعة والتعريف بأهدافها وأنشطتها ومجالاتها لنشر ثقافة العمل التطوعي.

٢- أن تستفيد الجامعة من خبرات مؤسسات العمل التطوعي في تدريب الطلاب على مهارات العمل التطوعي لممارسته.

٣- إقامة مشروعات تطوعية مشتركة بين الجامعة ومؤسسات العمل التطوعي تقوم على جهود الطلاب لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم بشكل عملي.

٤- تكريم الجامعة لمؤسسات العمل التطوعي الفعالة في المجتمع بشكل دوري من أجل تشجيعها ودعمها.

فيما يلي شرح و توضيح مكونات البرنامج المقترح لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول

الخطة التنفيذية

جدول (١٩)

البرنامج المقترح لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
(الهدف الأول) أن تقوم المقررات الدراسية بنشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر.	١- وضع بعض المتطلبات الإجبارية المتعلقة بثقافة العمل التطوعي كشرط للتخرج الطلاب من الجامعة	- وضع مقرر يسمي العمل التطوعي ويكون النجاح فيه شرط للتخرج من الجامعة يحتوى على كل المعلومات المتعلقة بالعمل التطوعي. - ضرورة مشاركة الطالب في مشروع تطوعي يسهم في بناء المجتمع كشرط آخر للتخرج من الجامعة.	أن يتم ذلك بشكل دوري منتظم كل عام دراسي	المسؤولين عن وضع اللوائح الدراسية بالجامعات وبالكليات التابعة لها مثل لجان القطاع وغيرها .	- اسم المقرر الدراسي الذي تم تقريره وعدد ساعات دراسته. - توصيف المقرر الدراسي وأهم ما تم دراسته به.	- قائمة بأسماء الموضوعات التي تم تدريسها بذلك المقرر للتأكد من تحقيقه للهدف الذي وضع من أجله.
				- إدارة شئون الطلاب ورعاية الشباب بالكلية. - مركز العمل التطوعي بالجامعة المقترض إنشائه. - وحدة العمل التطوعي بالكلية المزمع إنشائه.	- عد المشاريع التي تم إنجازها خلال كل فصل دراسي. - عدد الطلاب المشاركين بتلك المشاريع . - عدد أعضاء هيئة التدريس والإداريين المشاركين.	- قائمة بأسماء المشاريع المنجزة بالفصل الدراسي. - قائمة بأسماء أعضاء هيئة التدريس المشاركين. - قائمة بأسماء الإداريين المشاركين.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	٢- أن تكسب المقررات الدراسية المختلفة الطلاب المعلومات والمعارف المختلفة عن العمل التطوعي.	- أن تحتوى المقررات الدراسية التي يدرسها طلاب الجامعة على موضوعات عن العمل التطوعي وأهميته وفوائده للفرد والمجتمع ومجالات العمل به في المجتمع.		- الأقسام العلمية بالكليات من خلال إشرافها على محتوى المقررات الدراسية.	- عدد المقررات الدراسية بالقسم التي احتوت على تلك الموضوعات. - عدد الموضوعات بكل مقرر دراسي.	- قائمة بأسماء المقررات الدراسية التي احتوت على موضوعات عن العمل التطوعي. - قائمة بالموضوعات بكل مقرر دراسي.
		- أن تحتوى المقررات الدراسية موضوعات على معوقات العمل التطوعي وكيفية التغلب عليها.		- رؤساء الأقسام العلمية وضرورة تأكدهم من وجود تلك الموضوعات بالمقررات الدراسية التي يدرسها الطلاب.	- عدد المقررات الدراسية بالقسم التي احتوت على تلك الموضوعات. - عدد بالموضوعات التي احتواها كل مقرر دراسي.	- قائمة بالمقررات الدراسية التي احتوت على تلك الموضوعات. - قائمة بالموضوعات التي احتواها كل مقرر دراسي وأرقام صفحاتها.
	٣- أن تكسب المقررات الدراسية الطلاب القيم الداعمة	- تضمن المقررات الدراسية المختلفة قيم داعمة للعمل التطوعي مثل العطاء والإيثار		- رؤساء الأقسام العلمية لمتابعة مدى تحقق ذلك. - وحدات العمل التطوعي	- عدد المقررات الدراسية التي تضمنت على موضوعات عن القيم الداعمة للعمل	- قائمة بأسماء المقررات الدراسية بكل كلية والتي احتوت في محتواها على قيم داعمة

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	للعمل التطوعي بالمجتمع.	والتعارف والتكافل الاجتماعي.		المزمع إنشائها بكل كلية بالجامعة.	التطوعي بالمجتمع.	للعمل التطوعي. - قائمة بأسماء القيم التي احتوتها تلك المقررات الدراسية والتي تدعم العمل التطوعي.
	٤- أن تمتد المقررات الدراسية الطلاب بمعلومات عن الاحتياجات والمشكلات التي يوجد بالمجتمع والتي تحتاج للعمل التطوعي.	- أن تتضمن المقررات الدراسية على موضوعات عن أهم المشكلات التي توجد بالمجتمع وتحتاج لعمل تطوعي مثل الفقر والبطالة والمرض وغيرها.		- الأقسام بالكليات المختلفة. - وحدات العمل التطوعي بالكليات المختلفة.	- عدد المقررات الدراسية التي تناولت الدراسة بعض مشكلات المجتمع التي تحتاج لعمل تطوعي.	- قائمة بأسماء المشكلات المجتمعية التي وردت بالمقررات الدراسية والتي تحتاج للعمل تطوعي.
		- أن تتضمن المقررات الدراسية على الفئات التي بحاجة للعمل التطوعي مثل المعاقين والمسنين والأيتام وأطفال الشوارع والفقراء.		- رؤساء الأقسام العلمية وإدارة الكليات. - وحدات العمل التطوعي بالكليات.	عدد المقررات الدراسية التي أوضحت تلك الفئات التي تحتاج لمساعدة العمل التطوعي لها.	- قائمة بأسماء المقررات الدراسية التي وردت بها تلك الموضوعات.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
(الهدف الثاني) أن تقوم الأنشطة الطلابية بدور فعال في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر.	١- أن تقوم الأنشطة الطلابية بالجامعة بإكساب الطلاب كل المعلومات اللازمة عن ثقافة العمل التطوعي.	- أن تقوم الأسر ورعاية الشباب بالكلية بعقد ندوات عن العمل التطوعي وأهميته وفوائده وجوانبه وآلية العمل به.	أن يتم ذلك بشكل دوري منتظم كل عام دراسي	- رعاية الشباب بالكلية المختلفة. - الأسر بالكلية. - وحدة العمل التطوعي بالكلية.	- عدد الندوات العلمية التي تم عقدها عن العمل التطوعي بكل كلية بالجامعة.	- قائمة بأسماء الحضور بتلك الندوة. - صور توضح فعالية الندوة. - أسماء المتحدثين والمحاضرين بالندوة.
		- عمل مطويات ومجلات حائط عن العمل التطوعي ومعلومات كافية عنه وعن أهميته ومجالاته وفوائده وأهم مؤسساته بالمجتمع المحلي.		- رعاية الشباب بالكلية. - الأسر بالكلية. - وحدة العمل التطوعي بالكلية.	- عدد المطويات التي تم إعدادها في هذا الخصوص. - عدد مجلات الحائط التي تم عملها وعرضها بالكلية.	- نسخ من كل المطويات التي تم إعدادها. - صور لكل مجلات الحائط التي تم عملها وعرضها بالكلية وفحص محتواها.
	- تنظيم مسابقات بحثية عن العمل التطوعي للطلاب على مستوى الكليات وعلى مستوى الجامعة.			- الطلاب - إشراف أعضاء هيئة التدريس بالكلية .	- قائمة بالأبحاث التي أجراها الطلاب في كل موضوع من الموضوعات.	- نسخ الأبحاث التي أعدها الطلاب موضحاً بها عناوين الأبحاث وأسماء وبيانات الطلاب المعدين لها . - قائمة بأسماء الأبحاث الفائزة وأسماء الطلاب المكرمين

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	٢- أن تقوم الأنشطة الطلابية بالجامعة بإكساب الطلاب المهارات اللازمة لممارسة العمل التطوعي بالمجتمع.	٢- أن تنظم الكليات دورات تدريبية لإكساب الطلاب مهارات العمل التطوعي المختلفة مثل: مهارات القيادة والعمل ضمن فريق ومهارات استطلاع الراي وإجراء المقابلة ومهارات الإدارة وغيرها.		٢- وحدة العمل التطوعي بالكلية. ٢- مركز العمل التطوعي بالجامعة.	٢- عدد الندوات التدريبية التي تم عقدها في هذا المجال.	الذين أعدوها. ٢- قائمة بأسماء الندوات التدريبية التي تم عقدها. ٢- قائمة بأسماء المدربين فيها. ٢- قائمة بأسماء المتدربين من المتطوعين ٢- صور فوتوغرافية لوقائع التدريب.
	٣- أن تقوم الأنشطة الطلابية بتدريب الطلاب عمليا على العمل التطوعي داخل وخارج الجامعة.	٣- أن يتم تنظيم مشروعات للعمل التطوعي داخل الجامعة وتحت إشرافها لإشراك الطلاب وتدريبهم على العمل التطوعي بتلك المشاريع بشكل عملي.		٣- إدارة رعاية الشباب بالكلية. ٣- الأسر المختلفة بالكلية. ٣- وحدات العمل التطوعي بالكلية.	٣- عدد الزيارات الميدانية لمؤسسات العمل التطوعي الموجودة بالمجتمع المحلي.	٣- قائمة بالزيارات الميدانية وتاريخ كل منها. ٣- عدد المشاركين في الزيارة الميدانية من طلاب ومشرفين وتوقيعاتهم. ٣- صور فوتوغرافية لهذه الزيارات.
	٤- أن تقوم الأنشطة الطلابية بتدريب الطلاب عمليا على العمل التطوعي داخل وخارج الجامعة.	٤- أن يتم تنظيم مشروعات للعمل التطوعي داخل الجامعة وتحت إشرافها لإشراك الطلاب وتدريبهم على العمل التطوعي بتلك المشاريع بشكل عملي.		٤- وحدات العمل التطوعي بالكلية. ٤- مركز العمل التطوعي بالجامعة. ٤- إدارة رعاية الشباب بالكلية.	٤- عدد المشروعات التطوعية التي تم عقدها داخل الجامعة ومسمياتها.	٤- قائمة بأسماء تلك المشاريع وتاريخ عقدها. ٤- عدد المشاركين بها وأسمائهم. ٤- عدد المشرفين على تلك

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
				بالكليات.		المشاريع . - صور فوتوغرافية أثناء تنفيذ تلك المشاريع .
		- أن يتم تنظيم مشروعات للعمل التطوعي بالمجتمع المحلي المحيط بالجامعة، ويقوم بتنفيذها الطلاب تحت إشراف الجامعة.		- وحدات العمل التطوعي بالكليات. - مركز العمل التطوعي بالجامعة. - إدارة رعاية الشباب بالكليات.	- عدد المشروعات التي تم تنفيذها بالمجتمع الخارجي ومسمياتها. - عدد المشاركين بها من الطلاب وأسمائهم. - عدد المشرفين وأسمائهم. - صور فوتوغرافية أثناء تنفيذ المشروع التطوعي.	
(الهدف الثالث) أن يقوم عضو هيئة التدريس بدور إيجابي في غرس وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلابه بالجامعة.	١- أن يكسب عضو هيئة التدريس طلابه المعلومات والمعارف الكافية عن العمل التطوعي.	- أن يوضح عضو هيئة التدريس لطلاب مفهوم العمل التطوعي وأهميته وفوائده للفرد والمجتمع عن خلال ما يدرسه من مقررات دراسية.	أن يتم ذلك بشكل دوري منتظم كل عام دراسي	- عضو هيئة التدريس.	- عدد الموضوعات التي عن العمل التطوعي التي اشتملها المقررات الدراسية لعضو هيئة التدريس.	- قائمة بأسماء الموضوعات التي عن العمل التطوعي التي اشتملتها المقررات الدراسية التي يدرسها وعدد صفحاتها وأرقامها.
	- أن يكلف عضو هيئة التدريس طلابه بعمل أبحاث علمية عن العمل التطوعي ومجالاته ودوره			- عضو هيئة التدريس. - الطلاب.	- عدد الأبحاث التي تم إنجازها من قبل الطلاب عن العمل التطوعي بالمجتمع.	- نسخ من الأبحاث التي أنجزها الطلاب عن العمل التطوعي. - أسماء الطلاب الفائزين في

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		في تنمية المجتمع المحلي.				إنجاز أفضل أبحاث عن العمل التطوعي.
	٢- أن يقوم عضو هيئة التدريس بإكساب طلابه القيم الداعمة للعمل التطوعي.	- أن يقوم عضو هيئة التدريس بتكليف الطلاب بأعمال جماعية ليغرس فيهم القيم الداعمة للعمل التطوعي مثل القيادة والتعاون والعمل ضمن فريق عمل.		- عضو هيئة التدريس. - الطلاب.	- عدد الأعمال الجماعية التي قام عضو هيئة التدريس بتكليف الطلاب بها والتي تنمي القيم الداعمة لثقافة العمل التطوعي.	- نسخ من الأعمال الجماعية التي قام الطلاب بإنجازها. - أسماء الطلاب المشاركين بتلك الأعمال الجماعية. - أسماء الأعمال الجماعية الفائزة بأفضل عمل جماعي.
		- أن يقوم عضو هيئة التدريس بإكساب طلابه القيم الداعمة للعمل التطوعي من خلال موضوعات المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها للطلاب.		- عضو هيئة التدريس.	- عدد الموضوعات الواردة بالمقررات الدراسية التي يدرسها العضو والتي إحتوت على قيم داعمة لثقافة للعمل التطوعي مثل الإيثار والتعاون والتكافل.	- قائمة بأسماء الموضوعات التي احتوت على قيم داعمة لثقافة العمل التطوعي بمقررات العضو وأرقام صفحاتها.
	٣- أن يكون عضو هيئة التدريس قدوة في حسنة لطلابها في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم.	- أن يشترك عضو هيئة التدريس مع طلابه في حملات تطوعية داخل وخارج الجامعة.		- عضو هيئة التدريس. - الطلاب.	- عدد الحملات التطوعية التي اشترك فيها عضو هيئة التدريس مع طلابه من أجل تنمية المجتمع داخل وخارج الجامعة.	- قائمة بأسماء الحملات التطوعية التي اشترك فيها عضو هيئة التدريس مع طلابه داخل وخارج الجامعة وتاريخ عقدها. - صور فوتوغرافية أثناء تنفيذ

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		- أن ينضم عضو هيئة التدريس لمؤسسة تطوعية بالمجتمع كقذوة حسنة لطلابها. - أن يشجع عضو هيئة التدريس طلابه علي الانضمام لمؤسسات تطوعية بالمجتمع المحلي بعد معرفة أهدافها وأنشطتها.		- عضو هيئة التدريس. - الطلاب.	- أسماء المؤسسات التطوعية التي انضم لها أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأنشطتهم بها.	تلك الحملات.
(الهدف الرابع) أن تقوم إدارة الجامعة بتهيئة المناخ الإداري الذي يسهم في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية والتشريعية اللازمة لذلك.	١- أن تقوم إدارة بسن التشريعات والقوانين الداعمة لثقافة العمل التطوعي بالجامعة.	- أن تسن الجامعة وتضع اللوائح والقوانين المنظمة لعمل التطوعي داخل الجامعة وخارجها وأهم مجالاته المسموح بها حتى تعمل على حماية طلابها من المسائلة القانونية.	أن يتم ذلك بشكل دوري منتظم كل عام دراسي	- مركز العمل التطوعي داخل الجامعة. - وحدات العمل التطوعي بالكلية. - إدارة الشؤون القانونية بالجامعة.	- قائمة بالقوانين والتشريعات والقرارات التي اتخذتها الجامعة وتعمل بها في تنظيم العمل التطوعي داخل وخارج الجامعة.	- نسخ من نصوص تلك التشريعات والقرارات التي سنتها الجامعة والتي تعمل بها أثناء ممارسة الطلاب للعمل التطوعي داخل وخارج الجامعة.
طلاب الجامعة بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية والتشريعية اللازمة لذلك.	٢- أن تقوم إدارة الجامعة بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتدعيم ثقافة العمل	- أن توفر الجامعة التمويل اللازم لإقامة حملات تطوعية داخل وخارج الجامعة لإكساب الطلاب ثقافة العمل التطوعي بشكل عملي وفعلي على أرض الواقع.		- إدارة الجامعة. - مركز العمل التطوعي بالجامعة.	- عدد الحملات التطوعية التي تم تمويلها من قبل إدارة الجامعة.	- مستندات وفواتير توضح إنفاق إدارة الجامعة وتمويلها لتلك الحملات وتاريخ كل حملة تطوعية ومسماتها.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	التطوعي لدى طلابها.	- أن يتم توفير الكوادر والقيادات البشرية ذات الخبرة الواسعة في مجال العمل التطوعي لكي تقوم بغرس ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب بتدريبهم والإشراف عليهم.		- إدارة الجامعة. - مركز العمل التطوعي بالجامعة.	- عدد الخبراء والقادة في مجال العمل التطوعي الذين تم الاستعانة بهم على المستوى المحلي أو العالمي.	- أسماء الخبراء والقادة الذين تم الاستعانة بهم لتدريب الطلاب والإشراف عليهم والسير الذاتية لكل منهم.
	٣- أن توفر إدارة الجامعة التعزيز المادي والمعنوي للمشاركين في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة.	- أن يتم تقديم مكافآت مالية وشهادات شكر وتقدير لأعضاء هيئة التدريس المساهمين بشكل فعال في تدعيم ثقافة العمل التطوعي بالجامعة ويتم اختيارهم بشكل علمي دقيق بعد فحص أعمالهم ومقرراتهم الدارسية.		- إدارة الجامعة. - لجنة تشكل لفرز وتقييم أعمال أعضاء هيئة التدريس ومجهوداتهم في مجال العمل التطوعي	- عدد أعضاء هيئة التدريس المكرمين. - نوع المكافآت والتعزيات المقدمة لهم، أعداد الشهادات والجوائز المقدمة لهم.	- قائمة بأعداد أعضاء هيئة التدريس المكرمين. - صور من الشهادات المقدمة لهم. - صور لحفلات تكريم المتميزين من أعضاء هيئة التدريس.
	- أن يتم تقديم مكافآت مادية للطلاب المتميزين المشاركين في تدعيم ثقافة العمل التطوعي بالجامعة وكذلك مكافآت معنوية وشهادات تقدير لهم.			- لجنة تشكل لتقييم الأعمال والمجهودات التي تم بذلها لتدعيم ثقافة العمل التطوعي بالجامعة والطلاب المتميزين المشاركين بها. - مركز العمل التطوعي	- عدد الطلاب المكرمين. - أعداد الجوائز والمكافآت والشهادات المقدمة للطلاب المتميزين والفائزين.	- قائمة بأسماء الطلاب الفائزين والمكرمين. - صور من الشهادات والجوائز المقدمة لهم. - صور لحفلات تكريم المتميزين في تدعيم ثقافة العمل

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
				بالجامعة.		التطوعي بالجامعة.
(الهدف الخامس) إنشاء مراكز للعمل التطوعي بكل جامعة بمصر لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لإدارته على مستوي الجامعة.	١- أن يتم تشكيل الهيكل الإداري لمركز العمل التطوعي بالجامعة ممثلا لكل التخصصات المطلوبة للعمل به.	- أن تمثل جميع كليات الجامعة المختلفة بأعضاء تمثلها في مركز العمل التطوعي بالجامعة.	أن يتم ذلك بشكل دوري منتظم كل عام دراسي	- مدير مركز العمل التطوعي بالجامعة.	- عدد أعضاء هيئة التدريس الممثلين لكلياتهم.	- قائمة بأسماء أعضاء مركز العمل التطوعي وأسماء كلياتهم.
	- أن يراعي في التشكيل أن يشتمل على جميع التخصصات العلمية المطلوبة للعمل بالمركز التطوعي.			- مدير مركز العمل التطوعي بالجامعة.	- عدد أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم.	- قائمة توضح أعضاء المركز وتخصصاتهم العلمية.
	٢- أن يقوم مركز العمل التطوعي باختيار وتدريب القيادات من المتطوعين في جميع مجالات العمل التطوعي المطلوبة.	- أن تعقد مسابقات لاختيار القادة من المتطوعين من ذوي الخبرة والمهارة في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعي والصحي والرياضي والبيئي والثقافي والزراعي.		- مركز العمل التطوعي بالجامعة.	- عدد المسابقات التي تم عقدها في كل فصل دراسي.	- أسماء القادة الفائزين في كل مجال من مجالات العمل التطوعي. - قائمة بالمسابقات التي تم عقدها وتاريخ كل منها.
	أن يتم تدريب قادة العمل التطوعي الذين تم إختيارهم و	- أن يتم تدريب قادة العمل التطوعي الذين تم إختيارهم و		- مركز العمل التطوعي بالجامعة.	- عدد الدورات التدريبية التي تم عقدها داخل الجامعة	- أسماء المتدربين وتوقيعهم في كل دورة تدريبية.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		إكسابهم مهارات ذات مستوي عالي في مجال تدعيم ثقافة العمل التطوعي في مجال العمل التطوعي الذي تخصص فيه، حتى يتمكن بعد ذلك من تشكيل فريق عمل للعمل معه ويقوم بقيادته بشكل جيد.		- خبراء في مجالات العمل التطوعي من مؤسسات العمل التطوعي الموجودة بالمجتمع.	في كل فصل دراسي.	- نسخة من المادة التدريبية المقدمة بالدورات التدريبية وتاريخ انعقاد كلا منها. - صور فوتوغرافية لفعاليات الدورات التدريبية.
	٣- أن يقوم مركز العمل التطوعي بتحديد واختيار المشاريع التطوعية الضرورية وتوزيعها على وحدات العمل التطوعي بالكليات لتنفيذها.	- أن يقوم قادة العمل التطوعي في كل مجال بالاشتراك مع فريق عملهم باختيار المشاريع والحملات التطوعية الملحة والضرورية لخدمة المجتمع المحلي.		- مركز العمل التطوعي بالجامعة. - فرق العمل التطوعي بمركز العمل التطوعي بالجامعة.	- أعداد المشروعات والحملات التطوعية المعروضة للاختيار منها بالمجتمع وترتيبها حسب أهميتها.	- قائمة بأسماء المشروعات والحملات التطوعية الضرورية والأكثر إلحاحاً في تنفيذها وأماكن تنفيذها. - نسخة كاملة من برنامج كل مشروع أو حملة تطوعية معروضة للتنفيذ وتم الموافقة عليها.
		- أن يتم تحديد الفريق التنفيذي لكل مشروع من مشروعات العمل التطوعي أو الحملات المزمع عقدها داخل الجامعة أو خارجها		- مركز العمل التطوعي بالجامعة. - وحدات العمل التطوعي بالكليات.	- أعداد المشروعات والحملات التطوعية المزمع تنفيذها وترتيبها زمنياً. - قائمة بنتائج تلك الحملات	- قائمة بأسماء المشروعات والحملات التطوعية وأسماء المنفذين لها وتاريخ التنفيذ. - صور من جوانب تنفيذ تلك

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		ومن سيقوم بتنفيذها من فرق العمل التطوعي بالكلية وتحديد أسماء المشاركين من أعضاء هيئة التدريس والطلاب.			والمشروعات التطوعية المنفذة.	الحمولات والمشروعات التطوعية. - حصر لنتائج تلك المشروعات وإنجازاتها.
(الهدف السادس) إنشاء وحدة العمل التطوعي بكل كلية بالجامعة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي بها وتكون تابعة لمركز العمل التطوعي بالجامعة ومكملة له.	١- أن تشكل وحدة العمل التطوعي من أبناء الكلية وتقوم بنشر المعلومات عن العمل التطوعي وأهميته للمجتمع.	- أن يتم اختيار أعضاء وحدة العمل التطوعي بالكلية من ذوي الكفاءة والخبرة في مجال العمل التطوعي. أن يتم ذلك بشكل دوري منتظم كل عام دراسي		- مركز العمل التطوعي بالجامعة. - عميد كل كلية.	- قائمة بفرق العمل بوحدات العمل التطوعي بكلية الجامعة.	- أسماء أعضاء فرق وحدات العمل التطوعي بالكلية والسير الذاتية لكل منهم.
		- أن تقوم وحدات العمل التطوعي بعمل ندوات ومطويات ونشرات عن العمل التطوعي وتقوم بتوزيعها على الطلاب بالكلية لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم.		- وحدة العمل التطوعي بكل كلية.	- أعداد الندوات والمطويات والنشرات التي تم إعدادها عن العمل التطوعي ووزعت بالكلية.	- نسخ كاملة من المطويات والنشرات التي تم إعدادها وتوزيعها. - عدد الندوات وصور للحاضرين وأسماء المحاضرين بها.
	٢- أن تقوم وحدة العمل التطوعي بمقابلة واختيار	- أن يتم عمل مقابلات للراغبين في العمل التطوعي بوحدة العمل		- وحدة العمل التطوعي بكل كلية.	- عدد الطلاب الذي تم مقابلتهم.	- قائمة بأسماء المتقدمين للمقابلة.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	المتطوعين من الكليات وتدريبهم على مهارات العمل التطوعي.	التطوعي بالكلية واختيار الأفضل والأكفاء منهم.			- عدد الطلاب الذين تم اختيارهم في كل فصل دراسي.	- قائمة بأسماء الطلاب الذين تم اختيارهم. - تاريخ المقابلات وصور فوتوغرافية لوقائع المقابلات.
	٣- أن يتم تشكيل فرق عمل من الطلاب المتطوعين بمجالات العمل التطوعي المختلفة وفق رغباتهم وتخصصاتهم.	- أن يتم عمل مقابلات المقبولين بوحدة العمل التطوعي بالكلية ثم يتم توزيعهم على مجالات العمل التطوعي المختلفة وفقاً لرغباتهم وتخصصاتهم .		- وحدة العمل التطوعي بكل كلية.	- عدد الطلاب الذي تم مقابلتهم. - قوائم بمجالات العمل التطوعي المختلفة وأسماء الطلاب الذين تم اختيارهم في كل منها.	- قائمة بأسماء المتقدمين للمقابلة. - قائمة بأسماء الطلاب الذين تم اختيارهم بالمجالات التطوعية المختلفة وتخصصاتهم. - تاريخ المقابلات وصور فوتوغرافية لوقائع المقابلات
(الهدف السابع) تفعيل الشراكة بين الجامعة ومؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة.	١- السماح لمؤسسات العمل التطوعي بدخول الجامعة والتعريف بأهدافها وأنشطتها ومجالاتها لنشر وتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب.	- أن تعقد الجامعة مؤتمراً سنوياً تدعو فيه مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع لعرض تجاربها التطوعية وأهدافها وأنشطتها ومجالات عملها للطلاب.	أن يتم ذلك بشكل دوري منتظم كل عام دراسي.	- إدارة الجامعة. - مركز العمل التطوعي بالجامعة. - مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي.	- أعداد المؤسسات التطوعية المشاركة في المؤتمر السنوي.	- نسخ من الوثائق التعريفية بكل الجمعيات المشاركة وأنشطتها ومجالات عملها.
	٢- أن تستفيد	- السماح للمؤسسات التطوعية		- مركز العمل التطوعي	- أعداد المشاريع التي	- أسماء الطلاب المشاركين في

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	الجامعة من خبرات مؤسسات العمل التطوعي في تدريب الطلاب على مهارات العمل التطوعي لممارسته.	إقامة مشاريع تطوعية داخل الجامعة يشارك فيها الطلاب داخل و خارج الجامعة لإكسابهم مهارات العمل التطوعي بشكل عملي.		بالجامعة. - مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع.	أقامتها المؤسسات التطوعية داخل الجامعة وخارجها بالشراكة مع الجامعة.	تلك المشروعات التطوعية التي أقامتها المؤسسات التطوعية بالمجتمع داخل وخارج الجامعة.
		- الاستعانة بخبراء متخصصين من تلك المؤسسات التطوعية لعقد دورات تدريبية للطلاب المتطوعين لإكسابهم مهارات العمل التطوعي.		- مركز العمل التطوعي بالجامعة. - مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي.	- عدد الدورات التدريبية التي تم عقدها بمركز العمل التطوعي للمتطوعين من الطلاب.	- أسماء الطلاب المتدربين بتلك الدورات وتوقيعاتهم. - أسماء المدربين في تلك المؤسسات. - صور فوتوغرافية لفعاليات التدريب.
		- أن يتم عقد دورات تدريبية بشكل دوري منتظم للمتطوعين الجدد الذين تم اختيارهم لإكسابهم المهارات اللازمة للعمل التطوعي بالمجتمع بالاشتراك مع خبراء وقادة من مؤسسات العمل التطوعي.		- وحدة العمل التطوعي بالكلية. - خبراء وقادة من مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي.	- عدد الدورات التدريبية التي تم عقدها للمتطوعين الجدد في كل فصل دراسي.	- قائمة بأسماء المتدربين وتوقيعاتهم في كل دورة تدريبية. - قائمة بأسماء الدورات التدريبية وتاريخ كل منها. - صور فوتوغرافية لفعاليات الندوات التدريبية.
		- أن يتم تقسيم الطلاب المتطوعين الجدد على فرق		- وحدة العمل التطوعي بالكلية.	- عدد فرق العمل التطوعي التي تم تشكيلها داخل وحدة	- قائمة بمجالات فرق العمل التي تشكلها ومهام كل منها.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
		بمجاللات العمل التطوعي الاقتصادي والاجتماعي والصحي والرياضي والبيئي والثقافي والزراعي كلا حسب رغباتهم وربطهم بمؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي وفقا لقدراتهم وتخصصاتهم الدراسية بالكلية.		- مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي.	العمل التطوعي بالكلية وأسماء مؤسسات العمل التطوعي الأقرب لكل فريق منها.	- قائمة بأسماء المتطوعين داخل كل فريق من تلك الفرق التطوعية وأسم المؤسسة التطوعية التي سوف يتعاونوا معها في العمل.
	٣- تكريم الجامعة لمؤسسات العمل التطوعي الفعالة في المجتمع بشكل دوري من أجل تشجيعها ودعمها.	- عقد مسابقات من قبل الجامعة لاختيار أكثر المؤسسات التطوعية فعالية داخل المجتمع من أجل تكريمها وتشجيعها وعرض أنشطتها للطلاب بالجامعة للتعرف عليها.		- مركز العمل التطوعي بالجامعة.	- موعد المسابقات التي يتم عقدها في كل فصل دراسي وتاريخ الإعلان عنها.	- أسماء المؤسسات التطوعية الفائزة والمكرمة. - صور الشهادات والجوائز المقدمة للمؤسسات الفائزة. - صور من فعاليات التكريم.

الأهداف الاستراتيجية	الأهداف الإجرائية	الأنشطة	الإطار الزمني	مسئولية التنفيذ	مؤشرات الأداء	وسائل التحقق
	٤- إقامة مشروعات تطوعية مشتركة بين الجامعة ومؤسسات العمل التطوعي تقوم على جهود الطلاب لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لديهم بشكل عملي.	- عمل مسابقات للمؤسسات التطوعية لاختيار أفضل المشروعات التطوعية اللازمة للمجتمع المحلي والمعروضة من قبل تلك المؤسسات التطوعية.		- مركز العمل التطوعي بالجامعة.	- عدد المسابقات التي أقيمت وتاريخ الإعلان عنها.	- أسماء المشاريع التطوعية الفائزة والمؤسسات التطوعية المقدمة والداعمة لها.
	- تنفيذ المشروعات التطوعية المختارة بتعاون الجامعة والمؤسسات وأن يقوم بتنفيذها الطلاب المتطوعين.	- تنفيذ المشروعات التطوعية المختارة بتعاون الجامعة والمؤسسات وأن يقوم بتنفيذها الطلاب المتطوعين.		- إشراف مركز العمل التطوعي بالجامعة. - إشراف مؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع المحلي. - الطلاب . - أعضاء هيئة التدريس .	- أعداد المشروعات التطوعية التي تم تنفيذها بالفصل الدراسي بالشراكة ومؤسسات العمل التطوعي بالمجتمع وتاريخ تنفيذها.	- قائمة بأسماء المشاريع المنفذة بالشراكة وتاريخ تنفيذ كل منها. - قائمة بأسماء المشاركين في التنفيذ. - صور فوتوغرافية لفاعليات تنفيذ المشروعات التطوعية.

* مرحلة المتابعة والتقييم :

تتم مرحلة المتابعة والتقييم على أرض الواقع الميداني وتبدأ مع بداية الخطوة الأولى لتنفيذ الاستراتيجية ، وتستمر معها حتى إنتهاء التنفيذ ، والهدف من هذه المرحلة هو التأكد من تحقيق أهداف الاستراتيجية الموضوعية والوصول إلى النتائج المراد الوصول إليها، وفي سبيل ذلك يتم في مرحلة المتابعة والتقييم حل المشكلات التي قد تواجه عملية التنفيذ أول بأول حتى لا تتراكم المشكلات وتعوق التنفيذ، وبالتالي يتم تنفيذ الاستراتيجية الموضوعية لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات بمصر في ضوء خبرات بعض الدول بشكل فعال ، ويمكن إيجاز خطوات عملية المتابعة والتقييم لتنفيذ هذه الاستراتيجية فيما يلي:

١. أن تشكل الجامعة لجنة للقيام بتقويم الأعمال والمشاريع التطوعية التي يتم إنجازها بنهاية كل فصل دراسي ،وتقوم بتقويم مدى قيام مكونات التعليم الجامعي بدورها في تدعيم ثقافة العمل التطوعي.
٢. عمل استطلاع رأي للطلاب عن مدى قيام مكونات التعليم الجامعي بدورها في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب، وأن يتم ذلك بشكل دوري .
٣. أن يتم تكريم المشاريع والحملات التطوعية الأكثر نجاحًا وتقديم الجوائز المادية المعنوية للقائمين عليها.
٤. عمل مكافآت مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب المتميزين في العمل التطوعي في كل فصل دراسي.
٥. في حالة وجود أعمال خالفت اللوائح والقوانين الموضوعية من قبل الجامعة والمنظمة للعمل التطوعي يتم اتخاذ الإجراءات اللازمة لذلك لمنع حدوثه في المستقبل.
٦. أن تشكل لجنة للمتابعة والتقويم المستمر طوال الفصل الدراسي لمتابعة المشاريع والحملات التطوعية المزمع تنفيذها ومتابعتها وتذليل العقبات التي قد تواجهها أو تعوق تنفيذها.

مراجع الدراسة :

أولاً: المراجع العربية

١. أحمد الخطيب (٢٠٠٦م)، الإدارة الجامعية دراسات حديثة، أريد: عالم الكتب الحديثة.
٢. أحمد حسين الصغير (٢٠٠٥م)، التعليم الجامعي في الوطن العربي - تحديات الواقع ورؤي المستقبل، القاهرة: عالم الكتب.
٣. أحمد السيد عامر (٢٠٠٧م)، الإحصاء الوصفي والتحليلي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
٤. أحمد محمد سيد أحمد الشناوي (٢٠١٠م)، "مستوي ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب (دراسة ميدانية)، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد ١٨، سبتمبر، ص ص ١ - ٥٥.
٥. إسماعيل الأفندي (٢٠١٣م)، "دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بيت لحم"، بحث مقدم لمؤتمر العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات، الذي عقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة البيرة في فلسطين في الفترة من ٢٠١٣/٢/٤م.
٦. آمال أحمد محمد إبراهيم (٢٠٠٨م)، "معالجة الإسلام مشكلة الفقر ومحاربه البطالة ودور العمل الخيري في ذلك - دراسة تحليلية تطبيقية"، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٧. أمل عبد الله الجبالي (٢٠٠٧م)، "الدور التربوي للمدرسة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض في تعزيز قيم العمل التطوعي لدى الفتاة السعودية من وجهة نظر المعلمات"، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٨. بكر بكر على حجر (٢٠٠٢م)، "الجهود التربوية لبعض الجمعيات الأهلية في مواجهة المشكلات البيئية"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
٩. بوحنية قوى وبن ناصر بو طيب (٢٠١٣م)، "البنية القانونية للعمل التطوعي"، مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف، العدد ٢٧، أبريل - يونيو، ص ص ٨٨٣ - ٩٠٠.
١٠. جامعة المجمعة (٢٠١٥م)، المملكة العربية السعودية: جامعة المجمعة، متاح على الموقع: www.mu.edu.sa/ar/news آخر زيارة بتاريخ ٢٠١٥/٢/٢٤م.
١١. الجمعية العامة للأمم المتحدة (٢٠٠٥م)، متابعة السنة الدولية للمتطوعين، نيويورك: الجمعية العامة للأمم المتحدة.
١٢. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١١م)، مؤشرات الفقر طبقاً لبيانات بحث الدخل والإنفاق والاستهلاك، القاهرة: الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء.

١٣. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٤م)، الكتاب السنوي الإحصائي - العمل، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، إصدار سبتمبر ٢٠١٤م.
١٤. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠١٤م)، الكتاب السنوي الإحصائي - السكان، الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء ، إصدار سبتمبر ٢٠١٤م.
١٥. حسام محمد مازن (٢٠١٢م)، أصول مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، القاهرة: دار الفجر.
١٦. حسن جعفر الخليفة (٢٠١٠م)، المنهج المدرسي المعاصر ، ط ١٠، الرياض: مكتبة الرشد.
١٧. حمدي حسن عبد الحميد المحروقي (٢٠٠٤م)، "دور التربية في مواجهة تداعيات العولمة على الهوية الثقافية"، دراسات في التعليم الجامعي، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، العدد السابع، أكتوبر ٢٠٠٤م.
١٨. حمزة الخدام (٢٠١٣م) ، "اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي ، كلية علجون الجامعية نموذجًا" ، بحث مقدم لمؤتمر العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات ، الذي عقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة البيرة بفلسطين في الفترة ٢٠١٣/٢/٤م.
١٩. خالد فوزي حسن غنيم (٢٠٠٨م)، "برنامج مقترح للخدمة الاجتماعية لزيادة مشاركة الشباب في العمل التطوعي"، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان.
٢٠. خالد كئلو ومراد الجندي (٢٠١٣م)، "اتجاهات طلبة جامعة القدس المفتوحة في محافظة الخليل نحو العمل التطوعي وعلاقته ببعض المتغيرات"، بحث مقدم لمؤتمر العمل التطوعي في فلسطين، واقع واحتياجات ، الذي عقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة البيرة بفلسطين بتاريخ ٢٠١٣/٢/٤م.
٢١. دينا محمود كامل أحمد (٢٠١١م)، "المتغيرات المجتمعية المرتبطة بالتطوع في الجمعيات الأهلية العامة في مجال حقوق الإنسان ، دراسة مطبقة على الجمعيات الأهلية بمحافظة سوهاج"، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان.
٢٢. سعيد إسماعيل على (٢٠٠٣م)، ثقافة البعد الواحد، القاهرة: عالم الكتب.
٢٣. سعيد سليم غواض (٢٠٠٧م)، "دور قيادات العمل التطوعي في تنمية المشاركة الأهلية ، دراسة ميدانية مطبقة على محافظة ظفار"، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس.
٢٤. سمر محمد غرم الله المالكي (٢٠١٠م)، "مدى إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في المجتمع السعودي"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٢٥. سهي عبد الرحمن محمد المهدي (٢٠١٠م)، " دور قنوات الاتصال الدينية المتخصصة تفعيل دور العمل التطوعي وأنشطة التنمية البشرية في المجتمع المصري"، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
٢٦. الشبكة العربية للمنظمات الأهلية (٢٠١٥م)، "مشروع المجموعات التنموية الأهلية" متاح على: آخر زيارة بتاريخ <http://www.shabakaaegypt.org>.
٢٧. صلاح عبد الحميد مصطفى وفدوى فاروق عمر (٢٠٠٧م)، مقدمة في الإدارة والتخطيط التربوي، الرياض: مكتبة الرشد.
٢٨. عاطف محمد عباس درويش (٢٠١٢م)، "إسهامات العمل التطوعي في مواجهة ظاهرة عمالة الأطفال - دراسة ميدانية على دور الجمعيات الأهلية بمحافظة سوهاج"، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة أسيوط.
٢٩. عبد الباسط محمد دياب (٢٠١٠م)، تطوير الإدارة الجامعية، دراسة حالة كليات التربية في عدة دول، ط٢، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
٣٠. عبد الرحمن خضر خاتم الحارثي (٢٠١٠م)، "تصور مقترح لدور الأسرة في إكساب قيم العمل التطوعي لدى أبنائها من منظور إسلامي"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٣١. عبد الله العلي النعيم (٢٠٠٥م)، العمل الاجتماعي مع التركيز على العمل التطوعي في المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
٣٢. عبير عوض خالد رواس (٢٠١١م)، "قيم العمل التطوعي لطالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٣٣. عثمان صالح العامر (٢٠٠٦م)، "ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب السعودي - دراسة ميدانية"، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد ٧.
٣٤. علياء على محمد الفريخ (٢٠١١م)، "دور المدرسة في غرس ثقافة العمل التطوعي لدى النشء وإعداده للمشاركة فيه"، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٣٥. عمر حوتيه (٢٠١٣م)، "تفعيل دور مؤسسات العمل التطوعي في التنمية الاجتماعية (مع الإشارة إلى جمعية اقرأ التطوعية في الوسط المهني بالجزائر"، مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف، العدد ٢٧، أبريل - يونيو، ص ص ٧٨٧ - ٨٢٤.

٣٦. عمر رحال (٢٠١١م)، "المسئولية المجتمعية للجامعات بين الربحية والطوعية"، بحث مقدم بمؤتمر المسئولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية ، المقام في نابلس بفلسطين في يوم ٢٦ أيلول ٢٠١١م.

٣٧. غادة سيد أحمد سلطان (٢٠١٤م)، "دور الشراكة المجتمعية بين الجمعيات الأهلية والمدارس في تدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط.

٣٨. فانتن محمد عبد المنعم عزازي (٢٠١٤م)، "تدعيم العمل التطوعي داخل الجامعات السعودية : مدخل استراتيجي"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد ٣، العدد ٤ ، نيسان ، ص ص ١٦٦ - ١٨٢ .

٣٩. فايز مراد مينا (٢٠٠١م)، التعليم في مصر الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠م، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٠. فهد سلطان السلطان (٢٠٠٩م)، "اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي ، دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١١٢، ص ص ١ - ٧٨.

٤١. فؤاد أبو الحطب و أمال صادق (١٩٩١ م) ، مناهج البحث و الطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية و التربوية و الاجتماعية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

٤٢. كارولين كرافت (٢٠١٢م)، التحديات التي تواجه نظام التعليم المصري: الوصول إلى التعليم وجودة التعليم وعدم المساواة ، المجلس الدولي للسكان، ٢٠١٢م، متاح على الموقع www.popcouncil.org ١١/١٠/٢٠١٥م. التالي: آخر زيارة بتاريخ

٤٣. لعوبي يونس وبوتيقار سارة (٢٠١٣م)، "دور جمعيات ومؤسسات العمل التطوعي في محو الأمية ، دراسة ميدانية لعينة من جمعيات ولاية جيجل ، جمعية الإرشاد والإصلاح والجمعية الجزائرية لمحو الأمية اقرأ انموذجاً" ، مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف، العدد ٢٧، أبريل - يونيو، ص ص ٧٤٧ - ٧٨٥.

٤٤. مجمع اللغة العربية (د. ت) ، المعجم الوسيط، القاهرة: مجمع اللغة العربية.

٤٥. محمد أحمد شاهين (٢٠١١م)، "المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية - جامعة القدس المفتوحة انموذجاً - دراسة وصفية تحليلية (الواقع والمأمول) " ، بحث مقدم لمؤتمر المسئولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية ، المقام في فلسطين ، نابلس ، في يوم ٢٦ أيلول ٢٠١١م.

٤٦. محمد حسين سعيد حسين (٢٠١٣م)، "الحل الإبداعي للمشكلات المجتمعية التي تواجهها مؤسسات العمل التطوعي"، **مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف**، العدد ٢٧، أبريل - يونيو، ص ص ٧٩ - ١١٦.

٤٧. محمد حماد هندي (٢٠١٣م)، "دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحقيق الريادة بمجال العمل التطوعي"، **مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف**، العدد ٢٧، أبريل - يونيو، ص ص ٢٩٧ - ٣٠٨.

٤٨. محمد زين العابدين عبد الفتاح (٢٠١٠م)، "القوانين والتشريعات العربية المنظمة للعمل التطوعي - دراسة الحالة الأردن"، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ٢٣، العدد الثاني**، ص ص ١١٣ - ١٤٥.

٤٩. محمد على عزب (٢٠١١م)، **التعليم الجامعي وقضايا التنمية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية**.
٥٠. مدحت محمد أبو النصر (٢٠٠٤م)، "تنظيم المجتمع في إحدى الجمعيات الأهلية - تجربة حقلية بجمعية اختار أسرة خيرية بمحافظة القاهرة، بحث مقدم بالمؤتمر السادس عشر، المجلد الثاني، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، ٢٠٠٤م.

٥١. مروة مختار بغدادي (٢٠١٣م)، "دور الدوافع والاتجاهات في نجاح العاملين بالعمل التطوعي"، **مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف**، العدد ٢٧، أبريل - يونيو، ص ص ١٤٥ - ١٧٨.

٥٢. مريم محمد محمد صالح ونصر الدين عبد القادر عثمان (٢٠١٣م)، "دور وسائل الإعلام في نشر ثقافة العمل التطوعي، دراسة تطبيقية على عينة من الإعلاميين في الفترة من مارس ٢٠١٢ - مارس ٢٠١٣م"، **مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف**، العدد ٢٧، أبريل - يونيو، ص ص ٣٠٩ - ٣٥٤.

٥٣. مسعودي أحمد (٢٠١٣م)، "العمل التطوعي والمجتمع وقفة مع العمل التطوعي المنظم"، **مجلة كلية الآداب، جامعة بني سويف**، ص ص ٧٢٩ - ٧٤٦.

٥٤. مصطفى رجب وحسين طه (٢٠٠٩م)، "مناهج البحث التربوي بين التجديد والنقد"، كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

٥٥. معتر عبد المعتمد محمد (٢٠٠٨م)، "إسهامات العمل التطوعي في مساعدة تلاميذ المدارس على حل مشكلاتهم، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

٥٦. ملكة نصر (٢٠١٣م)، "اتجاهات طلبة جامعة بولتيكنك فلسطين نحو العمل التطوعي من المنظور الاجتماعي والديني والوطني في محافظة الخليل"، بحث مقدم لمؤتمر العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات، الذي عقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة البيرة بفلسطين في الفترة ٢٠١٣/٢/٤م.

٥٧. منى الششينة (٢٠١٣م)، "دور الجامعات الفلسطينية في غرس قيم العمل التطوعي - جامعة القدس المفتوحة نموذجًا"، بحث مقدم لمؤتمر العمل التطوعي في فلسطين: واقع واحتياجات ، الذي عقد في جامعة القدس المفتوحة في مدينة البيرة بفلسطين في الفترة ٢٠١٣/٢/٤م.
٥٨. منى محمد شكري محمد جاد (٢٠١١م)، "الأنشطة التربوية وعلاقتها بتنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة المنصورة.
٥٩. نجاح السعدي عرفات وسناء محمد حسن (٢٠١٣م)، **المناهج والاتجاهات العالمية، الرياض: مكتبة الشقري.**
٦٠. نوال على المسيري وعواطف أسعد أشرف (٢٠١٢م)، **المشكلات الاجتماعية والقضايا المجتمعية المعاصرة، الرياض: مكتبة الرشد.**
٦١. وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣م)، **كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣م ، وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمعلومات والحاسب الآلي.**

ثانياً: المراجع الأجنبية :

62. Corporation for National and Community Services (2006), Volunteering Hitsa 3-year High, New Federal Report, Available at: www.nationalservices.org/assets
63. Davis, M. & Rinaldi, M. (2004), "Using an Evidence – Based Approach To Enable People with Mental Problems to Gain and Retain Employment, Education and Voluntary work", **British Journal of Occupational Therapy**, Vol. 67, No. 7, PP. 319-322.
64. Farrell, C. & Bryant, W. (2009), "Voluntary Work for Adult with Mental Health Problems: A route to Inclusion A review of the Literature", **British Journal of Occupational Therapy**, Vol. 72, No. 4, pp. 163-173.
65. Farrell, C. & Bryant, W. (2009), "Voluntary Work For Adult With Mental Health Problems: an Exploration of the Perspectives of Recruiters", **British Journal of Occupational therapy**, Vol. 72, No. 5, PP. 188-196.
66. Flanagan et. al. (1999), **Adolescents and The Social Contract Developmental Roots of Citizenship in Seven Countries** , Cambridge: U K Cambridge University Press .

67. Gray, B. (2010), "The Rise of Voluntary work In Higher Education and Corporate Social Responsibility in Business. Perspectives of Students and Graduate Employees", **Journal of Acad Ethics**, Vol. 8, PP. 95-109.
68. Handy, F. & Srinivasan, (2004) , "Valuing Volunteers: An Economic Evaluation of the Net Benefits of Hospital Volunteers", **Non Profit and Voluntary Sector Quarterly** , Vol. 33, No. 1, pp. 28-54.
69. Hanifi, R. (2013), "Voluntary Work in Formal Help and Trust changes in Finland", **Procedia – Social and Behavioral Sciences**, Vol. 72, PP. 32-46.
70. Holdsworth, C. & Quinn, J. (2010), "Student Volunteering in English Higher Education", **Studies in Higher Education**, Vol. 35, No. 1, PP. 113-127.
71. Home Office (2015), **Volunteer Management Apprenticeships**, London: Home Office Available at: [https://www.gov.uk/volunteer Management - apprenticeships](https://www.gov.uk/volunteer-management-apprenticeships). Retrieved on: 32/2/2015.
72. Home Office, (2004), **A review of the Home Office Older Volunteers Initiative, Research Study (248)** , London: Home Office.
73. Kunneman, H. (2015), "The Political Importance Of Voluntary Work", this Article is Published with Open Access at Stringer Link. Com, Doilo, 1007/s10699-014-9403-X.
74. Lu, K. (2008), "Self organized Volunteers in Rural Schools", **Chinese Education and Society**, Vol. 41, No. 3, pp. 85-102.
75. Mcclintock, E. , O'Brien, G. & Jiang, Z. (2005), "Assessing Teaching Practices of Secondary Mathematics Student Teachers : An Exploratory Cross Case Aanalysis of Voluntary Field Experiences", **Teacher Education Quarterly**, Summer, pp. 139-151.
76. Preston, C. (2006), "Volunteerism Among Americans", **Chronicle Philanthropy**, Vol. 18, No. 14.
77. Raskoff,S. &Sundeen,R.(2012), "**The Role of Secondary School in Promoting Community Service in Southern California**", University of South California . Sage Gernals, Available at: <http://nvs.sagepub.com/content/27/1/66.short>.

78. Taylor, R. F. (2004), "Extending Conceptual Boundaries: Work , Voluntary Work and Employment", **Work , Employment and Society**, Vol. 18, No. 1, PP. 29-49.
79. White, T. G. & Kim , J. S (2008), "Teacher and Parents Scaffolding of Voluntary Summer Reading", **The Reading Teacher**, Vol. 62, No. 2, PP. 116-125.
80. Yarwood, R. (2005), "Geography, Citizenship and Volunteering: Some Uses of The Higher Education Active Community Fund In Geography", **Journal of Geography in Higher Education**, Vol. 29, No. 3, PP. 355-368.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويد
كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق
المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدى
طالبات المرحلة الإعدادية

إعداد

د نرميذ مصطفى حمزه ش /ديماء بهيج محمود
الحلو متولى

مدرس المناهج وطرق التدريس من كلية مدرس المناهج وطرق التدريس من كلية
الاقتصاد المنزلى - جامعة حلوان الاقتصاد المنزلى - جامعة حلوان

المجلة التربوية - العدد الثانى
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وللتحقق من ذلك تم إعداد مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي والاختبار التحصيلي من إعداد الباحثتين، وتم التأكد من صدق وثبات الأدوات، وكذلك إعداد دليل للمعلمة في مقرر الاقتصاد المنزلي في وحدتين (أسرة مفكرة، وأسرة متحابية) للصف الثاني الإعدادي، وتم إعداد دروس الوجدتين باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي لتطبيق الدراسة فشملت عينة الدراسة (٥٠) طالبة كمجموعة تجريبية درست باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية، (٥٠) طالبة كمجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقاً قليلاً للتحقق من تكافؤ المجموعتين ثم تم تدريس دروس الوحدات بإستراتيجية الرحلات المعرفية على المجموعة التجريبية، ثم تم تطبيق الأدوات تطبيقاً بعدياً على المجموعتين، واستخدمت الدراسة البرنامج الإحصائي-T-Test، SPSS لتحليل النتائج ثم تفسيرها، وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي ككل، وكذلك في مهاراته الفرعية (مهارة تنظيم المعرفة - مهارة معرفة المعرفة - مهارة معالجة المعرفة) لصالح المجموعة التجريبية.

وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المباشر لصالح المجموعة التجريبية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي لصالح البعدي المؤجل.

وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي لصالح البعدي المؤجل.

وأيضاً توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك توجد علاقة ارتباطية دالة بين كلاً من مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

The effect of using a strategy of cognitive excursions (Web Quest) on the development of thinking skills over knowledge and collection of direct and deferred to the students of middle school
Extract of the study

The current study aimed to identify the impact of cognitive strategy of excursions (Web quest) on the development of thinking skills over knowledge and collection of direct and deferred to the students of middle school, and to check it is a scale for measuring thinking skills over knowledge and testing competence evaluation prepared by the researchers, has been sincerely and tools, as well as a guide for the teacher in home economics in two units (thinker family and the family of loving one another) to intermediate grade, and tutorial modules using the strategy knowledge and used the flights they maintain experimental method for the application of the study included a sample study (50) students as a pilot study using cognitive excursions, strategy (50) as a student officer examined in the usual way and application of study tools applied backwards to verify equal groups and teaching lessons in strategy Flights in knowledge on the experimental group, and then apply the tools application easier for both groups, the study used statistical software packages SPSS and T-Test analysis results and their interpretation.

the study concluded that there are significant differences at 0.05 between degrees students of experimental and control groups in the apply post to gauge the skills of thinking up knowledge as a whole, as well as in the sub skills (skill, knowledge management-knowledge-knowledge skill knowledge processing) for the experimental group.

There are significant differences at 0.05 between degrees students of experimental and control groups in the application post for testing direct marketing for the experimental group. There are significant differences at 0.05 between middle-grades students in the control group the application post deferred test grades for the delayed post.

There are significant differences at 0.05 between middle-grades students in the experimental group the application post deferred test grades for the delayed post.

There are significant differences at 0.05 between degrees students of experimental and control groups on dimensional test grades application deferred for the experimental group. And there is function correlation between thinking skills over knowledge and collection of the experimental group in telemetric.

تُعد منظومة التعليم بكل مكوناتها منظومة فرعية من منظومات المجتمع الكبرى، ونظراً لما يواجه المجتمع من تغيرات كثيرة متلاحقة على كل المؤسسات ومنظومات المجتمع. لذا فمنظومة التعليم كإحدى منظومات المجتمع في السنوات الأخيرة تواجه تحديات متعددة الأبعاد، شكلت تلك التحديات مطلباً ملحاً هو ضرورة إعادة النظر في النظام التعليمي بجميع مدخلاته وعملياته ومخرجاته، خاصة بعد عدم قدرة النظام الحالي على تلبية متطلبات الفرد في المجتمع المعلوماتي الذي نعيش فيه، وأدى ذلك إلى إيجاد مداخل واتجاهات حديثة لتطوير التعلم وتحديثه، وركزت هذه المداخل على دور الطالب وجعلته محور العملية التعليمية. (اليونسكو، ٢٠٠٨).

ولذلك فإن المؤسسات التعليمية تجد نفسها أمام قضية هامة تتمثل في كيفية تزويد النشء بثقافة علمية تمكنهم من ملاحقة ومتابعة التزايد المستمر في المعرفة العلمية، ليس فقط متلقياً للمعلومات يقوم على حفظها واسترجاعها، بل يمتد ذلك إلى حيوية التعلم التي تعتمد على الاستكشاف والتقصي والتحليل وحل المشكلات وتطور في العادات والمهارات العقلية، واستخدام عمليات العلم في المواقف الحياتية المختلفة، التعامل مع المتغيرات المحيطة وضبطها والتخطيط والمتابعة والتقويم ولهذا فتنمية مهارات التفكير ضرورة في العصر الحالي لأن هذا العصر يتميز بالتطور الهائل في المعرفة العلمية بكل فروعها حتى أصبحت التطورات العلمية في شتى مجالات الحياة متصارعة ومتلاحقة، لذلك فإن الدولة التي لا تستطيع إعداد الأفراد القادرين على مسايرة هذه التطورات لا يمكنها اللحاق بركب الحضارة والتقدم، ومن هنا يأتي ضرورة الاهتمام بالتفكير وتنمية مهاراته المختلفة لدى الطلاب في كافة المراحل التعليمية حتى يتمكن من إعداد جيل مفكر ومبدع يستطيع مسايرة العصر الحالي بتطورات ومستحدثاته ومتغيراته، فمهارات التفكير تساعد الطالب على ملاحقة التطورات الحديثة، والاختيار الجيد للبدايل المطروحة واتخاذ القرار المناسب لكل موقف يواجهه في حياته اليومية. (Dinkelman, 2002)

كما تُعد مهارات التفكير بمثابة الأدوات التي يحتاجها الطالب حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من أنواع المعلومات أو المتغيرات التي قد تظهر في المستقبل، ولكي ننمي المستويات العليا من التفكير لدى الطلاب ينبغي مساعدتهم على اكتساب مهارات

التفكير فوق المعرفي التي تشير إلى الوعي والتحكم بما نمتلكه من قدرات واستراتيجيات ومصادر ووسائل نحتاجها لأداء المهام بفاعلية أكثر، لذا يُعد امتلاك هذه المهارات هدفاً تعليمياً وضرورياً ومطلباً تربوياً يسعى المربون إلى تنميته لدى الطلاب في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي وخاصة في مجالات العلم والتكنولوجيا والمعلوماتية والاتصالات. (أحمد عودة وحكم رمضان، ٢٠١٣)

ولقد تزايد الاهتمام بمصطلح التفكير فوق المعرفي على المستويين النظري والتطبيقي بعد أن أثبتت أهميته في التعليم الفعال، وقد ظهر هذا المصطلح في سبعينات القرن الماضي على يد فلافل (Flavil, 1976) في أبحاث علم النفس المعرفي وعرف التفكير فوق المعرفي بأنه " معرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها وما يتصل بتلك المعرفة "، وعرفه (وليم عبيد، ٢٠٠٠) بأنه التفكير في التفكير وتأملاته عن المعرفة، ووعي الفرد بالعمليات وآليات التنظيم المستخدمة لحل المشكلات ومن التعريفات الأكثر حداثة تعريف (Guss & Wiley, 2007) بأنه التفكير في التفكير الذاتي للمرء وهو يسمح له بالتحكم في أفكاره الذاتية وإعادة بنائها كما يلعب دوراً مهماً في التعلم وحل المشكلات . ويوضح (Costa, 2011) إن التفكير ما وراء المعرفة بقوله " إذا انتبهت إلي أنك في حالة حوار مع عقلك، وإنك تراجع قراراتك الذي اتخذته وعمليات حل المشكلة فإنك تمارس ما وراء المعرفة".

وعملية (التفكير فوق المعرفة) مركزها القشرة المخية، ولذلك هي خاصة بالإنسان فقط، وهي القدرة علي التخطيط والوعي بالخطوات والاستراتيجيات التي نتخذها لحل المشكلات والقدرة علي تقييم كفاءة تفكيرنا ولقد حظي موضوع التفكير في التفكير "Metacognition" باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير، فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات فوق المعرفة، وهذا يتطلب منا كمعلمين أن نساعد الطلبة علي أن يتعلموا كيف يفكرون في تفكيرهم وفي تفكير الآخرين أيضاً حتى يتحسن تعليمهم. (أيمن حبيب، ٢٠٠٢).

إن تنمية التفكير عن التفكير (فوق المعرفة) تتطلب تنمية التحكم في الذات والاتصال الذاتي وذلك لان الشخص الذي يشتغل بحل مشكلة معينة (مثلاً) يقوم بعدة أدوار في أثناء قيامه بهذا العمل فهو في أوقات مختلفة يلعب أدواراً وبذلك يكون مولداً للأفكار ومخططاً

وناقداً ومراقباً لمدي التقدم الحادث ومدعماً لفكرة معينة وموجهاً لسلوك معين للوصول إلى الحل ولا شك أن ذلك ما يتطلبه عصر الإنسان المتميز وهو التحدي الذي يواجهه مستقبل التربية التي أصبحت الآن موضع تساؤل في القيام بدورها في إعداد المواطن الذي يمتلك ليس فقط المعرفة بل ما فوق المعرفة والقادر ليس فقط على التفكير بل التفكير في التفكير (عفانه وعبيد، ٢٠٠٣).

ومن خلال هذا التنوع في أساليب التفكير وأهمية التفكير للفرد، وخاصة التفكير فيما وراء المعرفة التي تساعد الفرد على اكتساب المعلومات والمهارات والقدرات التي تمكنه من مواجهة مشكلاته والبحث عن حلول يمكنه الاستنتاج والتحليل والاستنباط من المعلومات المتاحة لحل هذه المشكلات، لذلك أصبح من الضروري تضمين مهارات التفكير فوق المعرفة في المقررات والمناهج الدراسية، لما تقوم به من دور مهم في تنمية عمليات الفهم والقراءة والانتباه والتذكر والمعرفة الاجتماعية وأنماط متعددة من السيطرة الذاتية والتعلم الذاتي والقدرة على التخطيط والمراقبة والتحكم والتقييم، وهذا ما أكدته عدد من الباحثين في نتائج دراساتهم من أن تعلم مهارات التفكير فوق المعرفة يسهل التعلم والفهم لدى الطالب. (محمد الغراوي، ٢٠١٠).

وتشير معظم البحوث إلى أن (فوق المعرفة) تتضمن جانباً تنظيمياً ذاتياً للطالب فالطلاب الذين يمتلكون مهارات مرتفعة من مهارات التفكير فوق المعرفي هم الأكثر فعالية في تنظيم تعلمهم ولديهم مقدرة على ضبط عمليات التعلم وتحديد ما تحتاجه مشكلات التعلم منهم وكذلك القدرة على التوافق والانسجام في مواقف الحياة المختلفة، كما أن استخدام استراتيجيات فوق المعرفة له أهمية كبيرة في الانتقال من مستوى التعلم الكمي إلى مستوى التعلم النوعي الذي يستهدف إعداد وتأهيل الطالب باعتباره محور العملية التعليمية. (وائل علي، ٢٠٠٤)

لهذا فإنه يجب أن يساعد الطالب على اكتساب هذه الأساليب والمهارات عن طريق استخدام إستراتيجيات تدريسية ومداخل مختلفة يمكن أن توفر لهم مواقف وخبرات تتطلب منهم استخدام أساليب التفكير المختلفة وتنمية هذه الأساليب ولما كانت الرحلات المعرفية (ويب كويست) تتضمن مهاماً وأنشطة محددة للمتعلمين تمكنهم من استخدام مصادر المعرفة

المتاحة لحل المشكلات المطروحة، بالإضافة إلى تعلم مهارات حياتية مثل الاكتشاف، الاستنتاج، والاستنباط والتعميم، وتشجيع العمل الجماعي، وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب، وذلك لا يمنع العمل الفردي الذي يؤدي إلى اكساب الطلاب مهارات البحث من جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وعرضها وتقييمها، ولذلك فإن الاستجابات عند التعامل مع المعرفة لا تكون محددة مسبقاً، وإنما يكون هناك إبداع وتعلم نشط ومستدام. (مندور عبد السلام، ٢٠١٣).

وقد عرف الرحلات المعرفية كلاً من (Sen & Nenfeld, 2006) على أنها رحلة معرفية عبر الويب أو الإبحار الشبكي على الانترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل مجهود ممكن، بهدف إنماء التفكير وهذه الطريقة تعمل على تحويل عملية التعلم إلى عملية ممتعة تزيد دافعيتهم وتجعلهم أكثر مشاركة في الفصول الدراسية. ولقد لخص (Dodge, 1995) أهداف ومميزات الويب كويست على النحو التالي:

١. يعتبر الويب كويست نمطاً تربوياً بنائياً بامتياز حيث تتمحور حول نموذج الطالب الرحال والمستكشف.
٢. يقوم بتشجيع العمل الجماعي وتبادل الآراء والأفكار بين الطلاب مع التأكيد على فردية التعلم أيضاً.
٣. تعزيز وسيلة التعامل مع مصادر المعلومات بكفاءة وجودة عالية.
٤. يهدف إلى تطوير قدرات تفكير الطالب وبناء متعلم باحث يستطيع تقييم نفسه، إضافة إلى أن المعلم يمنح الطلاب فرصة اكتشاف المعلومة بأنفسهم وليس فقط تزويدهم بها.
٥. استغلال التقنيات الحديثة بما فيها شبكة الانترنت لأهداف تعليمية.
٦. الويب كويست تمنح الطلاب إمكانية البحث في نقاط محددة بشكل عميق ومدرّس، ولكن من خلال حدود مختارة من قبل المعلم.
٧. تكسب الطلاب مهارة البحث على شبكة الانترنت بشكل خلاق ومنتج وهذا يتجاوز مجرد كونهم متصفحين لمواقع الانترنت.
٨. زيادة الخبرة التعليمية وتوظيف الانترنت في التعليم.

ومما سبق يتضح أهمية استخدام إستراتيجية الويب كويست للبحث عبر الانترنت للحصول علي المعلومات المطلوبة بأسلوب علمي سليم وهادف من مصادر معلومات محددة يساعد علي تقليل مجهود الطالب وتوفير الوقت المخصص للبحث مما ينمي لديه مهارات البحث العلمي والاستنتاج والتحليل والاستنباط ويؤدي ذلك إلي بقاء أثر التعلم لديهم.

مشكلة البحث :

يذكر المفكرون العرب بأنهم المسؤولون عن العطاء والجمود العقلي في مختلف جوانب الحياة الفكرية والاجتماعية، ونجد انهم ما زالوا ينادون بأهمية تنمية العقول والخروج من الدوائر المظلمة في النظام التقليدي الي اتجاه التنوير والابداع، وتفجير الطاقات العقلية، وكسر الفروض العقلية والحجر علي العقل، لنخرج من بوتقة التلقين الي الابحار في البحث والاستنتاج والاستنباط والتفكير المبدع الخلاق ليستنير المجتمع ويتقدم.

وأوصت الدراسات السابقة مجتمعه أهمية تنمية التفكير فوق المعرفي باستخدام استراتيجيات جديدة تجمع بين التعلم والتعليم والتقنيات الحديثة ، ولقد لاحظت الباحثين ندرة الدراسات التي تناولت استراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية التفكير فوق المعرفي ومن هنا تبلورت مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما فاعلية تدريس الاقتصاد المنزلي بإستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفة والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير

فوق المعرفة ككل لدى طالبات المرحلة الإعدادية ؟

٢. ما فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) في تنمية مهارة تنظيم

المعرفة لدى طالبات المرحلة الإعدادية ؟

٣. ما فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) في تنمية مهارة معرفة

المعرفة لدى طالبات المرحلة الإعدادية ؟

٤. ما فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في تنمية مهارة معالجة

المعرفة لدى طالبات المرحلة الإعدادية ؟

٥. ما فاعلية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية على التحصيل المباشر لدى طالبات المرحلة الإعدادية ؟
٦. ما فاعلية استخدام استراتيجيه أين الرحلات المعرفية (الويب كويست) علي التحصيل المؤجل لدي طالبات المرحلة الإعدادية ؟
٧. ما العلاقة بين مهارات التفكير فوق المعرفة والتحصيل المباشر لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟
٨. ما العلاقة بين مهارات التفكير فوق المعرفة والتحصيل المؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. الكشف عن مدى فاعلية إستراتيجية تدريسية جديدة قد تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا.
٢. تقديم نموذج إجرائي قائم على الرحلات المعرفية من خلال مواقف تدريسية لطالبات المرحلة الإعدادية .
٣. تذليل الصعوبات التي تواجه الطالبات بشكل عام للبحث عبر الويب وذلك عن طريق تقليل الوقت والجهد عند البحث عن المعلومات المرتبطة بموضوع معين.

أهمية الدراسة

- ١) تحقيق التكامل بين تقنية المعلومات والتعليم لإحداث تغييراً وتجديداً حقيقياً في نوعية التعلم والتعليم.
- ٢) استخدام إستراتيجية تدريسية حديثة تجمع بين طرائق التدريس وتكنولوجيا العصر وكيفية تحقيق التعلم الفعال القائم علي ايجابيه الطالب في بيئة التعلم .
- ٣) إكساب الطالبات الثقافة التكنولوجية في مجال الحاسب والانترنت من خلال التعلم الذاتي ومهارات البحث للحصول علي المعرفة عبر الإنترنت مما يكون لها الأثر علمياً وعقلياً وثقافياً.

- ٤) يبحث البحث الحالي فعالية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في التدريس وتأثيرها علي تنمية مهارات ما فوق المعرفة .
- ٥) إن تنمية مهارات فوق المعرفة لدي طالبات المرحلة الإعدادية أثناء إعدادهن ومدي استخدامهم اياها يساعد علي تأصيل تلك المهارات لديهم وبقاء اثر التعلم لديهم .

فروض الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات التفكير فوق المعرفي ككل لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المباشر لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي لصالح البعدي المؤجل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي لصالح البعدي المؤجل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كلاً من مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين كلاً من مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المؤجل للمجموعة التجريبية في القياس البعدي.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- حدود موضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التحقق من مدى أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل في مقرر الاقتصاد المنزلي الصف الثاني الاعدادي
- حدود مكانية: تطبيق هذه الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الإعدادية بمدرسة بشبيش للبنات - مركز المحلة الكبرى - محافظة الغربية .
- حدود زمنية: يقتصر تطبيق البحث على الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٤م - ٢٠١٥م.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

١. الرحلات المعرفية (ويب كويست) (Web Quest) تعرف الرحلات المعرفية إجرائياً بأنها " إستراتيجية تدريسية تعتمد على الأنشطة التعليمية الاستقصائية القائمة علي دمج الانترنت في العملية التعليمية بحيث يكمن دور المعلم في تخطيط وتنظيم مصادر الحصول علي المعلومات المنتقاة مسبقاً من قبله بعد تحديد المهام المرتبطة بها وتحديد الأنشطة القائمة عليها وتقدير التوجيهات للطلاب لمساعدتهن علي تقصي المعلومات اللازمة بهدف تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وبقاء أثر التعلم ."
٢. التحصيل المباشر: يعرف بأنها العلامة التي حصلت عليها الطالبة من الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده لأغراض الدراسة بعد الانتهاء من التطبيق لبرنامج الدراسة.
٣. التحصيل المؤجل: يعرف بأنها العلامة التي حصلت عليها الطالبة من الاختبار التحصيلي نفسه الذي تم تطبيقه بعد أسبوعين من تطبيق الاختبار المباشر التحصيلي.
٤. مهارات التفكير فوق المعرفة: تعرف مهارات التفكير فوق المعرفة إجرائياً على أنها " تعبر عن مدي وعي الطالبة الذاتي بمعرفة ومعالجة المعرفة وتنظيمها وبنائها وكيفية توظيفها في إدارة العمليات المعرفية ويعبر عنها باستجابات الطالبات علي فقرات مقياس التفكير فوق المعرفي والمحسوبة بالدرجة الكلية التي حصلت عليها الطالبة بعد إجابتها للمقياس.

الإطار النظري للدراسة

لما كانت الدراسة الحالية تهتم بدراسة أثر الرحلات المعرفية (ويب كويست) من خلال مقرر الاقتصاد المنزلي على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفة والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية فسوف يتم تناول الإطار النظري لهذه الدراسة من خلال ما يلي:

المحور الأول الرحلات المعرفية (ويب كويست)

بدأت فكرة الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) بجامعة سان ديغو بولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٥م لدى مجموعة من الباحثين بقسم تكنولوجيا التعليم برئاسة كلاً من "بيرني دودج" "Berne Dodge" و"March Tom" وأخذت هذه الفكرة في الانتشار في كلاً من المؤسسات التعليمية بأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية باعتبارها أنشطة تربوية هادفة وموجهة استقصائياً تعتمد على عمليات البحث في شبكة الانترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة قيد البحث بأقل جهد ووقت ممكنين وإلى تنمية القدرات الذهنية للمتعلمين. (Skylar, et al., 2007).

مفهوم الرحلات المعرفية (ويب كويست)

تعددت مسميات الرحلات المعرفية عبر الويب مثل الويب كويست (Web Quest) ورحلات التعلم الاستكشافية وأنشطة تربوية استكشافية وأنشطة تربوية استكشافية وأنشطة استقصائية، وتقصى الويب كذلك هناك التعريفات التي تناولتها على أنها طريقة للتدريس مثل تعريف وداد عبد السميع، ياسر بيومي (٢٠٠٨) عرفها أنها 'طريقة للتدريس والتعلم قائمة على الكمبيوتر تحقق صفة الترابط والوظيفة بين استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم، وتعكس فكرة حوسبة بيانات التعلم والتدريس المعاصر لإتاحة الفرص أمام الطالب للاستزادة من المعرفة والبحث والتساؤل بطريقة مخطط لها ومتسلسلة من خلال أنشطة ذات معنى تساعده على بناء معرفي خاص به.

كما عرفها (Dodge, 1995) على أنها نشاط قائم على الاستقصاء ويتيح للطلاب استخدام المصادر والأدوات القائمة على شبكة الانترنت لجعل التعلم حقيقي وذو معنى. كما اتفق مع Dodge كلاً من

(Burchum, et al., 2007; Iara & Reparaz, 2007; Maddux & Cummings, 2007 and Erdogan, 2008)

إن الرحلات المعرفية عبارة عن أنشطة قائمة على الاستقصاء توجه الطلاب للتعلم من خلال الاستخدام المقنن لشبكة الانترنت، ويعملون في مجموعات أو في بيئات تعاونية لتعلم المعلومات المرتبطة بموادهم الدراسية بحيث يتحمل كل منهم مسؤولية تعلمه، بغرض الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة بأقل جهد ممكن لتنمية القدرات الذهنية العليا لديهم.

كما يعرفها كلاً من (Ikpeze & Boyed, 2007);(Dogru & Seker, 2012)

بأنها إحدى طرائق التدريس التي يستخدمها المعلم، ومن خلالها يؤدي الطلاب الأنشطة القائمة على البحث والاستقصاء بتنظيم المعارف التي يحصلون عليها من الانترنت، ومن خلال التفاعل مع الآخرين يمكنهم التفكير في الموضوع قيد البحث بشكل ناقد مما يؤدي إلى نمو المهارات الذهنية لديهم.

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أنهم على الرغم من اختلاف المسميات لمصطلح الرحلات المعرفية إلا أنهم جميعاً اتفقوا على أنها:

- نشاط تربوي يقوم على الاستقصاء والبحث على شبكة الانترنت يعمل على دمج التكنولوجيا بالتعليم.
- طريقة تساعد على تغيير النمط التقليدي في التعليم وتجعل الموقف التعليمي أكثر حماس وفعالية.
- تساعد الطلاب على اكتساب المعرفة والبحث عن مصادرها بطريقة ذاتية مما يجعل المعرفة أكثر تأكيداً وثباتاً في ذهن الطالب.
- تنمي القدرات والمهارات العقلية والذهنية لدى الطلاب وكذلك مساعدتهم على اكتساب مهارات تفكير مختلفة من تحليل ونقد وفهم للمعلومات التي يحصلون عليها.
- تعتبر من النماذج التي تنمي شخصية الطالب وزيادة دافعيته نحو التعلم .
- كما تعطى فرصة واسعة للطلاب في التعامل مع التقنيات الحديثة والبحث على الإنترنت.
- وبناء على ذلك يمكن تحديد التعريف الإجرائي للرحلات المعرفية على أنها " إستراتيجية تدريسية تعتمد على الأنشطة التعليمية الاستقصائية القائمة على دمج الانترنت في العملية التعليمية بحيث يكمن دور المعلم في تخطيط وتنظيم مصادر الحصول على المعلومات المنتقاة مسبقاً من قبله بعد تحديد المهام المرتبطة بها وتحديد الأنشطة القائمة

عليها وتقدير التوجيهات للطالبات لمساعدتهن علي تفصي المعلومات اللازمة بهدف تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وبقاء أثر التعلم".

أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست):

قسم دودج (Dodge, 1997) الرحلات المعرفية عبر الويب إلى قسمين:

١ - الرحلات المعرفية قصيرة المدى Short Term Web Quests

ومدتها تتراوح ما بين حصة دراسية واحدة إلى أربع حصص، ويهدف ذلك النوع إلى أن يكون الطالب قادراً على استيعاب قدر معين من المعلومات في فترة زمنية معينة، ويضيف (وجدي شكري، ٢٠٠٩) أنه: "يتطلب إتمام مهام الرحلات المعرفية قصيرة المدى عمليات ذهنية بسيطة كال التعرف علي مصادر المعلومات، ويستعمل هذا النوع من الرحلات مع الطلاب المبتدئين غير المتمرسين على تقنيات استعمال محركات البحث ويكون حصاد الرحلة المعرفية قصيرة المدى في شكل بسيط مثل عرض قصير أو مناقشة أو الإجابة عن بعض الأسئلة المحددة، كما أنها تستعمل أيضاً كمرحلة أولية للتحضير للرحلات طويلة المدى".

٢ - الرحلات المعرفية طويلة المدى Long Term Web Quests

مدة هذه الرحلات تمتد من أسبوع إلى شهر كامل، وهي تتمحور حول أسئلة تتطلب عمليات ذهنية متقدمة كالتحليل، والتركيب، والتقويم، ويكون ذلك في شكل عروض شفوية أو في شكل مكتوب للعرض على الشبكة وتتطلب هذه العروض الإجابة على الأسئلة المحورية المهمة، كما تتطلب التحكم في أدوات حاسوبية متقدمة كبرامج العرض (البوربوينت) وبرامج معالجة الصور، وبرامج تطوير التطبيقات المتعددة الوسائط. (وجدي شكري، ٢٠٠٩)، (Watson, 1999).

العناصر المكونة للرحلات المعرفية عبر الويب

الرحلات المعرفية عبر الويب عبارة عن مجموعة من الصفحات، كل صفحة تتولى عنصراً محدداً من عناصر الرحلة المعرفية وتتم في عدد من الخطوات المنظمة ويرى الباحثون أن هناك سبعة عناصر أساسية يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية تتلخص هذه

العناصر فيما يلي: (زيبند أمين، ٢٠١١)، (ادمع الدين الوسيبي، ٢٠١٣)، Eva &

Gordaliza, (2012); Segers & Verhoeven, (2009); Halat, (2008); Schweizer & kossow, (2007); March, (2007); Dodge, (2001).

أولاً: المقدمة Introduction

وفيها يتم توضيح فكرة الدرس وعناصره والتركيز على أهدافه، ووضع مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالأفكار الرئيسية فيه، وتحديد المصادر التي يمكن أن تساعد الطلاب في إنهاء المهام العلمية أو الأنشطة المطلوبة منهم، وفيها يتم تقديم الدرس بطريقة جذابة ومشوقة وذلك لإثارة دافعية الطلاب نحو التعلم ويكون ذلك باستخدام عبارات محفزة أو عرض صور مثيرة لاهتمام الطالب حول موضوع تعلمه. ويرى وجدي شكري أن مقدمة الرحلة المعرفية عبر الويب يجب أن تكون ذات صلة بالخبرة السابقة للمتعلم، وأن تكون ذات صلة بأهدافهم المستقبلية، وذات صياغة مثيرة ومشوقة للطلاب لتنفيذ مهامهم. (وجدي شكري، ٢٠٠٩).

ثانياً: المهمة/المهام Tasks

وهي الجزء الأهم والرئيسي من الويب كويست وتشمل المهام الأساسية والفرعية المنظمة والمعدة إعداداً جيداً، بحيث تكون هذه المهام قابلة للتنفيذ ومثيرة لاهتمام الطالب من أجل زيادة دافعيته وتحقيق الهدف المطلوب منها، وفيها يكتشف الطالب الموضوع المحدد ودوره في النشاط، وتشمل أنشطة مفتوحة النهاية والتأكيد على مهارات التفكير عالي الرتبة، وينبغي أن يكون وصف المهمة قصير ومختصر، وتُعد المعرفة السابقة ضرورية لإكمال المهمة العلمية، وهنا يتعدد أدوار متنوعة للطلاب، ويمكن توضيح تصنيفات المهمات المراد إنجازها والتي ستمكن الطلبة من تعلم المادة العلمية. (وداد عبد السميع وياسر بيومي، ٢٠٠٨) وهذه المهمات يمكن وصفها كالتالي:

- مهمة صياغة المادة بلغة الطالب من خلال الإجابة على الأسئلة التي تم صياغتها من قبل المعلم.
- التجميع: وهي عملية يتم فيها البحث عن معلومات محددة من مصادر مختلفة وكتابتها وتنسيقها بصورة معينة.
- مهمة التحقق والتتبع: حيث يتم توظيف مهارة التحليل للمعلومات من مصادر مختلفة يستوجب على الطالب بعد البحث ونشاطات التحقق أن يقوم بحل ورقة عمل قام المعلم ببنائها للتحقق من تعلمهم.

- مهمات الصحفي: حيث يطلب من الطلاب تقمص شخصه الصحفي أو المراسل لتغطية الموضوع حيث يتضمن جمع المعلومات وتنظيمها على شكل خبر أو مقال صحفي، ويتطلب ذلك حيادية الطالب من الموضوع بالإضافة إلى التركيز على الشفافية في كتابة الموضوع.
- التصميم : ويقصد بها إنجاز عمل يُطلب من الطلاب لإنتاج وإبداع منتجات أو تصاميم أو خطط عمل تحقق مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً.
- مهمة الإنتاج الإبداعي: ويقصد بها أن يقوم الطالب بإعادة صياغة موضوع ما بصورة أخرى إبداعية مثل موضوع ما يتم صياغته في شكل قصة أو كتابة خاطرة شعرية أو رسم لوحة.
- مهمات الحوار والتفاوض: تتضمن بعض المواضيع يكون فيها جدل وقضايا خلافية لدى الطلبة على حسب قيم وتقاليدهم وهنا يقوم الطالب بالتعرف على أفكار الطرف الآخر ومحاورته من أجل الوصول إلى توافق أو إجماع حول نقاط الاختلاف بشكل محدد.
- مهمة الخطابة (الإقناع): تهدف هذه المهمة إلى تنمية مهارات الإقناع لدى الطلاب، وهي تتميز عن سرد المعلومات بأنها تعتمد على الإقناع بالإثبات لما تم تعلمه ، وهنا يتم التوجه بالحديث إلى الذين يخالفوننا الرأي بتوضيح الإثباتات والدلائل لهم.
- مهمة معرفة الذات: يقصد بها أن يقوم الطالب باستطلاع مواقع لمصادر معرفة تهدف لتمكين الطالب لمعرفة ذاته وتحليل قدراته والقدرة على صياغة أهدافه نقد ذاتي من الناحية السلوكية والأخلاقية والتطوير الذاتي ومعرفة رغباته ومواهبه وميوله.
- المهمة التحليلية: وهي معرفة كيفية توافق الأشياء مع بعضها البعض وترابط المواضيع مع بعضها، وفيها يقوم الطالب بالبحث عن أوجه التشابه والاختلاف بين الأشياء لتوضيح المعاني المتضمنة لهذه الأوجه، وأثرها وكذلك البحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة بين مجموعة من المتغيرات ومناقشتها.
- مهمة إصدار الحكم: للحكم على شيء ما لا بد أن تتوفر درجة عالية من الفهم حيث يتم تقديم مجموعة من العناصر، وعلى الطلاب قياسها وتقييمها من أجل اتخاذ قرار بشأنها

ويمكن تزويد الطلبة بقواعد للحكم ومعايير وإرشادات حول بناء وتحديد هذه القواعد للتحكيم.

○ العملية: وفيها تتاح بعض المواقع على الانترنت لممارسة بعض الأنشطة العملية.

ثالثاً : العمليات أو الإجراءات Processes or Producers

هي المراحل أو الخطوات التي يجب على الطالب إتباعها أثناء تنفيذ المهمة أو النشاط، كما تتضمن التعليمات أو التوجيهات أو النصائح أو المخططات الزمنية أو الإستراتيجيات أو حتى الأدوار التعاونية التي يقوم الطالب بأدائها، وهنا يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات وتوزيع العمل فيما بينهم، وتحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمة، وتوضيح التعليمات والتوجيهات والإستراتيجيات التي يجب إتباعها في إنجاز النشاط، وبعد ذلك يتم إدراج الأنشطة أو المهام المطلوب منهم تنفيذها في العمليات.

رابعاً : المصادر Resources

تعتمد مهام الويب جزئياً أو كلياً على مصادر التعلم الإلكترونية المنتقاة مسبقاً من قبل المصمم ، ليستخدمها الطالب لتنفيذ الأنشطة والمهام ، وتلبى حاجاته التعليمية ، ولذا فإن المصادر التي يختارها المعلم يجب أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب وخبراتهم ، وأن يسهل وصولهم إليها.

خامساً : التقويم Evaluation

تتضمن هذه المرحلة تقويم الطلاب لأنفسهم لقياس ما قد أتقنوه من مهارات ونتائج ما توصلوا اليه من خلال أنشطتهم المختلفة ، وكذلك يمكن للمعلم أن يقوم بتقويم الطلاب ، ولا يمكن استخدام أدوات التقويم التقليدية، بل يسمح للطلاب مقارنة ما تعلموه وما أنجزوه وفق ضوابط ومعايير يتم وضعها لتساعدهم على ذلك ، ومن هنا يقع على عاتق المعلم التوصل إلى طرق تقويم جديدة ، وبلورة المعايير التي يتم استعمالها في تقويم هذه الرحلات بشكل واضح.

سادساً : الخاتمة Conclusion

وفيها يتم تلخيص ما تم تعلمه واكتسبوه ، وفيها توضع مجموعة من التوصيات حول الرحلة المعرفية المنفذة وعمل الطلاب والنتائج التي توصلوا إليها، ويمكن للمعلم أن يوجه للمتعلمين أسئلة إضافية، لتشجيعهم على الاستمرار في الاكتشاف وتعلم معارف ومعلومات جديدة ذات علاقة بالمحتوى الذي تم اكتشافه خلال الرحلة المعرفية عبر الويب.

سابعاً : صفحة المعلم Teacher Page

وهي عبارة عن صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ المرحلة المعرفية وتشكل صفحة المعلم دليلاً يسترشد به معلمون آخرون عند استخدامهم الرحلات المعرفية عبر الويب في فصول أخرى ، أو لتصميم رحلات معرفية لدروس أخرى ، فالمعلم يذكر في صفحته معلومات مختلفة ، وخطة سير الدروس ، والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الدروس.

مميزات استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التعليم

تعددت مميزات استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في التعليم وأكدت على هذه المميزات مجموعة من الدراسات من هذه المميزات:

١. تعمل على تشجيع العمل الجماعي والتعاوني بين الطلاب، وكذلك تتيح لهم تبادل الآراء والأفكار مع التأكيد على أن هذا لا يمنع العمل الفردي لكل طالب. وهذا ما أكدته دراسة (Hui Yang, 2011) إن استخدام الرحلات المعرفية خلال الويب التي قدمت للمعلمين في الدورات التدريبية، طورت لديهم الكثير من المهارات منها (التعلم التعاوني، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد)، وكذلك دراسة (مندور عبد السلام ، ٢٠١٣) التي أكدت على أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢. وجود العناصر التحفيزية كإعطاء أدوار محددة للمتعلمين أو تقديم موقف أو سيناريو للمتعلمين ، الأمر الذي يزيد من دافعيتهم للتعلم. وهذا ما أكدته دراسة (Halat, 2008) والتي استهدفت التعرف على فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية دافعية واتجاهات طلاب شعبة التعليم الأساسي بكلية التربية قسم الرياضيات، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية على تكوين اتجاهات إيجابية

نحو مقرر الرياضيات بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أدى استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب إلى زيادة دافعية طلاب المجموعة التجريبية نحو التعلم، وكذلك دراسة (Swindell, 2006) والتي أجريت على عينة من ٨ طلاب من الأفارقة والأمريكان السود ذوى التحصيل الضعيف في المرحلة الإعدادية بولاية المسيسيبي شمال شرق البلاد، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس للدافعية نحو التعلم والاختبار التحصيلي وأكدت نتائج الدراسة زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم، وكذلك زيادة تحصيلهم الأكاديمي، كما أن الطلاب أظهرُوا اتجاهات إيجابية نحو التعلم باستخدام أسلوب الرحلات المعرفية.

٣. توفر الرحلات المعرفية وسيلة سريعة لتصفح المواقع على شبكة الانترنت دون المبحث الذي يستغرق وقتاً طويلاً من الطلاب. وهذا ما أكدته دراسة (زينب أمين، ٢٠١١) في دراسة أثر مهام الويب في تنمية الوعي المهني ومهارة إدارة الوقت لدى طلاب تكنولوجيا التعليم فكانت عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة (كمجموعة تجريبية واحدة) واستخدمت الباحثة مقياس الوعي المهني ومقياس إدارة الوقت وكانت نتائج الدراسة تدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل (الرحلات المعرفية عبر الويب) على المتغير التابع (إدارة الوقت) تأثيراً قوياً، فقد ساهمت الرحلات المعرفية على تنمية مهارات التواصل والقيادة والوعي بأهمية الوقت وكيفية إدارته لدى طلاب مجموعة الدراسة، كما ساهمت على إكسابهم الشعور بالثقة بالنفس، والاعتماد على الذات ويتفق هذا كذلك مع دراسة كل من (Terry & Doolittle, 2006; kitsantas & Dabbagh, 2004; Cennamo, et al., 2002) إلى أن الطلاب الذي استخدموا الرحلات المعرفية عبر الويب تمكنوا من امتلاك القدرة على إدارة الوقت وتنظيم تعلمهم ذاتياً في بيئات التعلم المعتمدة على الانترنت.

٤. بيئة التعلم القائمة على الرحلات المعرفية عبر الويب تُعد من أكثر البيئات التعليمية التي تتيح للمتعلمين فرصة ممارسة مهارات التفكير الأساسية من أجل الوصول إلى المعلومات وتفسيرها. وهذا ما أكدت عليه دراسة (Vidoni & Maddux, 2002) والتي توصلت نتائجها إلى فعالية الويب كويست في تنمية مهارات التفكير الناقد. وأيضاً

دراسة (Ikpeze & Boyd, 2007) التي استهدفت قياس أثر المهام العلمية القائمة على طريق الويب كويست في تنمية مهارات التنور العلم ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى فعالية الويب كويست ونجاحها، وكذلك دراسة (Gaskill, et al., 2006) استهدفت التعرف على توقعات طلاب كلية التربية للمرحلة الابتدائية حول استخدام إستراتيجية الويب كويست في تنمية مهارات الاستقصاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها وجود فروق في توقعات المجموعة التجريبية التي درست مقرر طرق تدريس العلوم في فصول دراسية مجهزة بالتكنولوجيا عن المجموعة الضابطة.

٥. تنمي الرحلات المعرفية مهارات التواصل الاجتماعي بين الطلاب. وهذا ما أكدته دراسة

كلا من (Gulbahar & Madran, 2006; Jahnsn, 2000)

وبناءً على الدراسات السابقة نجد أن مميزات الرحلات المعرفية هي :

- تنمي مهارات التعامل مع مصادر المعرفة بكفاءة.
- تصلح لجميع المراحل التعليمية ، وفي كافة التخصصات والموضوعات.
- تعمل على زيادة وتنمية اتجاهات الطلاب نحو المواد التي يدرسونها.
- تعمل على استثمار وقت الطالب وجهده وتساعد على التركيز على المعلومات المطلوبة.

المحور الثاني التفكير فوق المعرفي : (Metacognitive Thinking)

يعد التفكير في فوق المعرفي أحد الميادين المعرفية والتي ظهرت في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويعد (Flavell, 1970) أول من اقترح مفهوم ما وراء المعرفة وقدمه في أبحاثه الخاصة بدراسة الذاكرة وما وراء الذاكرة Memory & Metamemory في مجال علم النفس التطوري وذلك من خلال تجاربه التي كشفت أن الأطفال قليلاً ما يراقبون ذاكرتهم وفهمهم وغيرها من الأمور المعرفية وأن لديهم قصوراً تاماً في مهارات ما وراء المعرفة .

والتفكير فوق المعرفي يتكون من "ما نعرفه" عن أنفسنا و أفكارنا وتنظيم تلك المعرفة وفق متغيرات المهمة، إضافة إلى "مهارات واستراتيجيات التفكير" من أجل تحسين

التعلم والأداء، ويرى علماء النفس أن التفكير فوق المعرفي يعني الوعي بالعمليات التي تحصل أثناء التفكير لذلك يعتبر عملية أساسية لتعلم كيفية التعلم (خالد عبد الله وآخرون، ٢٠١٢).

وقد أشار بعض الباحثين إلى أن التفكير فوق المعرفي قد يعود إلى نظرية بياجيه (Piaget) في التطور المعرفي حيث أشار إلى أن الطفل يستطيع في مرحلة العمليات المادية (٧-١١) سنة أن يدرك الحوادث والأشياء بشكل منظم كما أنه يستطيع في مرحلة العمليات المجردة (١١-١٥) سنة أن يفكر بشكل مجرد ويختبر الفروض عقلياً أي "أن العمليات المجردة يمكن أن تولف نوعاً من التفكير في التفكير (Meta-thinking)" ، وهو ما أطلق عليه Flavell التفكير فوق المعرفي. (عدنان العتوم، ٢٠٠٤).

وتجدر الإشارة إلى أن مهارات التفكير فوق المعرفي من أحدث مهارات التفكير اكتشافاً وقد تم الاهتمام بها ودراستها حديثاً وبشكل واسع لما تبين من أثر فعال لها على تطوير عملية التفكير وقدرتها على إنتاج جيلٍ قادرٍ على حل المشكلات و اتخاذ القرار. ولقد حظي موضوع ما وراء المعرفة باهتمام ملحوظ في السنوات القليلة الماضية باعتباره طريقة جديدة في تدريس التفكير فالمفكر الجيد لابد أن يستخدم استراتيجيات ما وراء المعرفة، ويتضح من ذلك أن مفهوم ما فوق المعرفة من أهم المحدثات التربوية التي ظهرت علي الساحة التربوية لما لها من أهمية في عملية التعليم والتعلم و تساعد ما وراء المعرفة المعلمين في تعليم الطلاب كيف يكونوا أكثر وعياً بعمليات ومنتجات التعليم وبالإضافة إلى كيف يكمن أن ينظموا لأحداث تعلم أفضل ، لذلك كان من المهم دراسة كيفية تنمية سلوك ما فوق المعرفة لدي الطلاب لتحديد كيف يمكن للتلاميذ أن يصلوا إلى تطبيق العمليات المعرفية والعمليات التي تهتم بتحقيق وانجاز المهمة بشكل أفضل من خلال السيطرة علي ما فوق المعرفة .

مفهوم ما فوق المعرفة

يستخدم مفهوم التفكير فوق المعرفي (Metacognition) كترادفات لمفهوم Metacognition والذي يقصد به " معرفة الفرد المتعلقة بعملياته المعرفية، والأنشطة الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي المستخدم في عمليات التعلم للتذكر والفهم والتخطيط

والإدارة وحل المشكلات، وقد يقصد بها عدة معانٍ أيضاً منها: التعلم (Learning)، المعرفة (Knowledge)، التفكير (Thinking) السيطرة أو التحكم (Controlling) وكل هذه معانٍ يمكن أن تتداخل معاً لتضع بعض التعريفات للتفكير فوق المعرفي المعرفة.

كما استخدم مصطلح "Metacognition" في اللغة بعدة مترادفات منها (ما فوق المعرفة - ما بعد المعرفة - الميتا معرفية - ما وراء الإدراك - المعرفة الخفية - السيطرة (التحكم) في التعلم - التفكير بصوت عال، بهدف متابعة ومراجعة نشاطات حل المشكلة - التفكير في المعرفة- التعلم حول التفكير- التحكم في التعلم- المعرفة حول المعرفة - التفكير في التفكير- ما وراء المعرفة).

ويعرف (Flavell, 1976) ما وراء المعرفة Metacognition بأنها : " معرفة الفرد لما يتعلق بعملياته المعرفية ونواتج تلك العمليات والخصائص المتعلقة بطبيعة المعرفة والمعلومات لديه وكل ما يتعلق بها مثل الأولويات الملائمة لتعلم المعلومات أو المتعلقة وتستند إلى التقويم النشط وضبط وتنظيم هذه العمليات في ضوء الموضوعات المعرفة أو المعطيات".

ويعرفه (Zachary, 2000) بأنه المعرفة حول المعرفة (Knowledge about Knowledge) ، فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة فإن ما وراء المعرفة تشير إلى المعرفة الداخلية، وعملية معالجة المعلومات داخلياً وكيف يفكر الفرد وكيف يتحكم في تفكيره .

ويذكر (فتحي، ٢٠٠٥) بأن مهارات التفكير فوق المعرفي تنمو ببطء بدءاً من سن الخامسة ثم تتطور بشكل ملموس في سن الحادي عشر إلى الثالثة عشرة كما بين جروان أن هذه المهارات تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة أو اتخاذ القرار.

وتشير ما وراء المعرفة إلى عملية " المعرفة حول المعرفة " فإذا كانت المعرفة الإنسانية تشير إلى البيانات والمعلومات المتوفرة التي تعطي للفرد فإن ما وراء المعرفة الإنسانية تشير إلى المعرفة الداخلية وعمليات معالجة المعلومات داخلياً وكذلك تشير إلى كيف يفكر الفرد ويتحكم في عملياته . (Zachary, 2000)

كما يعرفها (Gama, 2004) بأنها عمليات وإجراءات يحتاجها الطالب الناجح وتتضمن قدرة الطالب علي أن يمارس السيطرة الواعية علي المواقف التي تحتاج إلي تفكيره لتساعده علي ان يصبح جاهزاً للتعامل مع حجم كبير من المعلومات (Gama, 2004) وعزف (Sternberg, 1994) كما ورد في (جروان، ٢٠٠٥) التفكير فوق المعرفي بأنه " عمليات تحكم عُليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد أثناء حل المشكلة". وكذلك ذكر كلا من (Bonds & Bonds, 1992) إلي أن "معرفة ووعي الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره ، مما يتيح له فرصة السيطرة بفاعلية أكثر على عمليات المعرفة " في حين عرفه (Wilson, 1998) أنها "معرفة الفرد ووعيه بعمليات واستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً

أما (Leather & Macloughlin, 2001) فقد وصفاه بأنه " التفكير في التفكير أو التفكير حول المعرفة الذاتية أو التفكير حول المعالجة الذاتية ويتضمن (الوعي والفهم والتحكم وإعادة ترتيب المادة والاختيار التقويم) والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية " (عدنان العتوم ، ٢٠٠٤).

وفصلها (فحي، ٢٠٠٥) بأنها "مهارات عقلية معقدة تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات وتنمو مع التقدم في العمر والخبرة وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير العاملة الموجهة لحل المشكلة واستخدام القدرات أو الموارد المعرفية للفرد بفاعلية في مواجهة متطلبات مهمة التفكير.

كما أورد (حسن، ٢٠٠٣) وصفاً تحليلياً فقال "هو القدرة على صياغة خطة عمل ومراجعتها و مراقبة التقدم نحو تنفيذ الخطة وتحديد أخطاء العمل والقيام على معالجتها والتأمل في تفكيرنا قبل إنجاز العمل و أثناءه وبعده ومن ثم تقييم عملية التفكير".

ومن سياق العرض للتعريفات السابقة يمكننا فهم مهارات التفكير فوق المعرفي على أنها إدراك الطلبة لعملياتهم المعرفية ومقدرتهم على معالجتها ، وإدارة تلك العمليات بالتنظيم والمراقبة أثناء الأداء ومن ثم إجراء عملية التقييم لمخرجات تعليمهم ".

أساسيات التفكير فوق المعرفي

نستخلص مما سبق أن معظم العلماء أجمعوا على أن التفكير فوق المعرفي يتضمن

ما يلي:

- المعرفة عن المعرفة: وتتضمن معرفة المتعلم لطبيعة التعلم والتعليم وعملياته وأغراضه ومعرفة استراتيجيات التعلم الفعال ومتى تستخدم، وهذا بدوره يتكون من المعلومات و الفهم أي أن الطالب يجب أن يفهم عمليات التفكير خاصة العمليات التي يستخدمها بذاته في التعلم، وكذلك يجب أن تكون لدى الطالب المعلومات الكافية عن استراتيجيات التعلم المختلفة حتى يختار أنسبها بالنسبة له ليستخدمها في المواقف التعليمية التي يمر بها.
- تنظيم المعرفة: ويشير إلى مدي وعي المتعلم بالإجراءات التي ينبغي القيام بها لتحقيق نتيجة معينة ويتضمن ثلاثة أبعاد هي الوعي بمتغيرات الشخصية والوعي بمتغيرات الموقف التعليمي والوعي بمتغيرات الإستراتيجية الملائمة . وينظم طريقة تفكيره أثناء أداء المهمة كميكانيزمات ذاتية تتمثل في التخطيط والتوجيه والاستشارة العقلية واختبار الفروض ومن ثم المراجعة والتقييم.
- معالجة المعرفة: وتعتبر عن طبيعة القرارات الواعية التي يتخذها المتعلم بناءً على معرفته ووعيه بالمعلومات المعرفية.

وبذلك يتضمن التفكير فوق المعرفي مجموعة معارف ومهارات ينبغي أن يتعلمها المتعلم مما يساهم في زيادة عاداته العقلية من خلال فهم العمليات والمهارات التعليمية بالإضافة إلى التحكم في جميع عمليات التعلم من حيث تحديد الأهداف والتنظيم والتنسيق الذاتي الواعي والتقييم والنقد البناء.

مكونات التفكير فوق المعرفي

يرى (Flavell, 1979) أن التفكير فوق المعرفي يبني علي عنصرين أساسيين هما:

- المعرفة بالتفكير فوق المعرفي.
 - الخبرات الناتجة عن هذا النوع من التفكير.
- ويمكن توضيحهما كالآتي:

أولاً: المعرفة بالتفكير فوق المعرفي (Metacognitive Knowledge) تتكون بشكل أساس من المعرفة، والمعتقدات المتعلقة بالعوامل والمتغيرات التي تتفاعل معاً لتنتج أعمالاً، أو مخرجات معرفية. وتتضمن ثلاثة عناصر هي:

١. معرفة الشخص (Person Knowledge) وتشتمل على كل ما يفكر فيه الشخص حول طبيعته، أي وعي الفرد بمستواه العقلي وقدراته ومعلوماته عندما يتفاعل مع المواقف المختلفة وقدرته على تقدير قدراته الداخلية وعملياته العقلية ومجريات تفكيره (Livingston, 1997).

٢. معرفة المهمة (Task Knowledge) تخص معلومات الموقف المتوافرة للمتعلم خلال العملية المعرفية من حيث وفرتها، تكرارها، كثافتها، ومدى تمتعها بالثقة أو عدم الثقة، منظمة أو غير منظمة، ويتمثل المكون فوق المعرفي في طريقة إدارة هذه العمليات المعرفية وإلى أي مدى يمكن أن تنجح في تحقيق الهدف، فالفرد يجب أن يعرف أن المهام المختلفة تتطلب قدرات مختلفة في المعالجة العقلية (محمد الشريدة، ٢٠٠٣).

٣. معرفة الإستراتيجية (Strategy Knowledge) وتتضح من خلال ما يعتقده الفرد كأفضل طريقة فعالة لتعلمه، وكيفية الإضافة إلى معرفته بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

وتتطلب هذه الاستراتيجيات القدرة على التخطيط والتنظيم والتقييم وتستند على مجموعة من الأسئلة يطرحها الفرد على نفسه قبل وأثناء وبعد أداء المهمة (عبد الناصر الجراح، ٢٠٠٣).

ثانياً: خبرات التفكير فوق المعرفي (Metacognitive Experiences)

يرى (Flavel, 1979) أنها قد تكون قصيرة أو طويلة الأمد، بسيطة أو معقدة في محتواها، وأنها تحصل عادة في مواقف تتطلب كثيراً من الحذر، والتفكير الواعي مشيراً إلى أن هذا النوع من التفكير يؤثر تأثيراً كبيراً على الأهداف والمهام المعرفية والمعرفة الشخصية والاستراتيجيات فوق المعرفية، وذلك من خلال الآتي:

تستطيع هذه الخبرات أن تقود الفرد إلى وضع أهداف جديدة ، وتراجع أو تلغي القديمة منها أو تضيف إلى المعرفة الشخصية لحذفها أو تعديلها ، كما يمكن أن تنشط الاستراتيجيات التي تسعى إلى تحقيق الأهداف، كما تجدر الإشارة لوجود تقسيم مناظر لمكونات التفكير فوق المعرفي ركز عليه كلاً من (Marzano, et al., 1988; Yore & Carig, 1992;) (Bandura, 1997; Woolfolk, 1998) في نماذجهم للتفكير فوق المعرفي حيث يرون أنه يشمل على عنصرين اثنين هما:

أشكال المعرفة والضبط التنفيذي لأداء المهام والتي تتضمن مهارات التفكير فوق المعرفي ولقد أوردها (Marzano, et al., 1988) بشيء من التفصيل:

أولاً : أشكال المعرفة : وتتضمن الآتي:

- المرفعة الـكـريـة (Declarative Knowledge): وهي الوعي بالمهارات والالاتـلـاتـيـجـيـات التي تلزم لإنجاز مهمة ما وتتضمن مرفعة الفرد ذاته كمتعو، لرفـتـعـه أهـيـةـمـ الوـعـالـمـ الوـثـرـةـمـ في أدائه وهم التي تجيب عن سؤال ماذا؟.
- المرفعة الإجرائية (Procedural Knowledge): وتتضمن الإجراءات التي يجب أن تطبق لإنجاز المهمة، وبـيـ التي تجيب عن بـيـ؟.
- المرفعة الشرطية (Conditional Knowledge): وهي الملـقـعـة تـمـى ولـمـاـذا يـتـم استخدام إستراتيجية معينة لإجـاـتـهـمـهـمـهـمـ، وهم التي تجيب عن سؤال متى أو لماذا؟.

ثانياً الضبط التنفيذي لأداء المهمات

ويتضمن مهارات للتفكير فوق للمعرفي أربع مهارات ألا وهي (التخطيط، الرماقية، التنظيم، التقويم)

مبادئ تتعلق بتعلم التفكير فوق المعرفي

تري عفت مصطفى (٢٠٠١) أن هناك مجموعة من المبادئ تتعلق بتعلم التفكير

فوق المعرفي وهي :

١. العلمية: أي ينبغي التأكد من أنشطة التعلم وعملياته أكثر من نواتجه.
٢. التأملية : وتتضمن أن يكون للتعلم قيمة وإن يزيد من الوعي باستراتيجيات تعلمه ومهارات تنظيم ذاته والعلاقة بين هذه الاستراتيجيات والمهارات وأهداف التعلم .
٣. الوظيفة: تشير إلي أن يكون المتعلم علي وعي دائم باستخدام وظائف المعرفة والمهارات.
٤. التشخيص الذاتي: يقصد به أن يدرس المتعلم كيفية تنظيم تعليمه وتشخيصه ومراجعته.

٥. المساندة: بمعنى أن تتحول مسؤولية التعلم تدريجياً إلى المتعلم.
٦. التعاون: يهتم بأهمية التعاون بين المتعلمين وأهمية المناقشة والحوار بينهم.
٧. تصور التعلم : تعني ضرورة تكيف التعلم حتى يلاءم تصورات المتعلم ومفاهيمه.

الطريقة والإجراءات

أولاً منهج الدراسة

استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي أثناء إعداد المواد التعليمية وأدوات التقويم والمنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية و البعديه من خلال المجموعتين التاليتين:

- المجموعة التجريبية: وهي مجموعة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة بشبيش الإعدادية بنات يدرسن ماده الاقتصاد المنزلي باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) فصل عدده ٥٠ طالبة.
- المجموعة الضابطة: وهي مجموعة من مجموعة من طالبات الصف الثاني الإعدادي بمدرسة بشبيش الإعدادية بنات يدرسن مادة الاقتصاد المنزلي باستخدام الطريقة المعتادة في التدريس فصل عدده ٥٠ طالبة .

وبذلك يشتمل التصميم التجريبي على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقلة: هو استخدام الرحلات المعرفية (الويب كويست) في تدريس وحدتين (أسرة مفكرة، أسرة متحابه) من مقرر الاقتصاد المنزلي الترم الدراسي الثاني
- المتغيرات التابعة:
- مهارات التفكير فوق المعرفية (تنظيم المعرفة ، معرفة المعرفة ، معالجة المعرفة) ويتم قياسها عن طرق مقياس التفكير فوق المعرفي .
- التحصيل الدراسي (المباشر - المؤجل) ويقاس بالاختيار التحصيلي.

ثانياً أدوات الدراسة

- ١- مادة المعالجة التجريبية: تمثلت في تصميم وبناء موقع على ضوء إستراتيجية مهام الرحلات المعرفية "Web Quest" باستخدام برنامج Front Page،

وتبنت الدراسة الحالية نموذج المرجعي (ADDIE) في تصميم مهام الويب وفقاً للمراحل الآتية:

- مرحلة التحليل وتم فيها تحديد احتياجات الطالبات مجموعة الدراسة من خلال الدراسة الاستكشافية التي اشتملت على أن استخدام الطالبات للانترنت في الحصول على المعلومات لأنهن يهدرن كثيراً من الوقت نظراً لعدم وجود إستراتيجية مقننة للبحث.
- تحديد محتوى التعلم وتحليله لتحديد الهدف العام، والذي تمثل في التعرف على أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية "Web Quest" في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي من خلال البحث الموجه عن المعلومات عبر الانترنت، اعتماداً على مهام الرحلات المعرفية "Web Quest" على مصادر تعلم إلكترونية بتجميعها وتصنيفها وتيسير الحصول على المعلومات المطلوبة.
- مرحلة التصميم: وفيها قامت الباحثتان بكتابة سيناريو الموضوعات التي ستتناول الرحلات المعرفية "Web Quest"، وتم فيها تجميع عناصر التعلم من نصوص وصور ورسوم ومقاطع فيديو وتصميم الهيكل العام لمهام الويب باستخدام برنامج Front Page، واشتملت على (صفحة العنوان - المقدمة - العمليات - المصادر - التقييم - الخلاصة - الاختبارات).
- مرحلة التطوير: في هذه المرحلة تم توليد محتوى أجزاء الرحلة المعرفية عبر الويب، وتم الاستعانة ببعض البرامج مثل برنامج Microsoft Word لتحرير ومعالجة النصوص، وبرنامج Adobe photo shop لتصميم ومعالجة الصور بما يتناسب مع شروط الويب، وبرنامج Front Page لبناء الموقع.
- مرحلة التنفيذ: تم تدريب الطالبات على آلية العمل بأسلوب الرحلات المعرفية "Web Quest" قبل التجريب، ثم نشر الرحلة المعرفية.
- التقييم: تم تحديد مراحل التقييم على النحو التالي:
- تقييم معرفي: من خلال اختبار تحصيلي للطالبات قبل وبعد تنفيذ الرحلات المعرفية "Web Quest".
- تقييم لمهارات التفكير من خلال مقياس التفكير فوق المعرفي والتعرف على تأثير الرحلات

المعرفية على تنمية هذه المهارات.

٢- دليل المعلم لتدريس المقرر باستخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) (إعداد الباحثين).

قامت الباحثتان بإعداد دليل للمعلمة لتسترشد به في تدريس الموضوعات وفق

فلسفة استراتيجيه الرحلات المعرفية (ويب كويست) وقد اشتمل الدليل علي ما يلي :

- توجيهات وإرشادات الموضوعات المختارة وفق استراتيجيه الويب كويست .
- خطة زمنية بعدد الحصص المناسبة لتدريس الموضوعات المختارة وفق استراتيجيه الويب كويست .

○ الأهداف العامة للموضوعات المختارة (المعرفية - المهارية - الوجدانية)

○ نماذج لخطط تحضير دروس الموضوعات المختارة، حيث اشتملت علي (الأهداف

الإجرائية - الأنشطة والوسائل التعليمية - خطة السير في الدرس - أساليب التقويم)

وقد تم عرض دليل المعلم علي مجموعه من المحكمين للتأكد من صلاحيته ، وقد

ابدي المحكمون عدة ملاحظات مهمة تم وضعها في الاعتبار . وبذلك أصبح في صورته

النهائية وصالح للاستخدام.

٣- مقياس مهارات التفكير فوق المعرفة (إعداد الباحثين).

بعد الاطلاع علي الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية ومقاييس التفكير فيما وراء

المعرفة ومنها مقياس (Schraw and Dennison, 1994) الذي استخدم لقياس مستوي

التفكير فيما وراء المعرفة عند الراشدين والمراهقين ومقياس (Oneil & Abedi, 1996)

ومقياس (Apanaoura and Philippou) ومقياس (الغراوي ، ٢٠١٠)

قامت الباحثتان بدراسة المقاييس السابقة وإعداد مقياس يتناسب مع هذا البحث الحالي

ويتضمن المقياس من (٥٥) عبارة وتم توزيع العبارات إلي ثلاث أبعاد هما:

أ) تنظيم المعرفة: ويشير إلي قدرة الطالبة علي "وضع الأهداف، التخطيط، تنظيم

المعلومات، التقييم المراقبة والفقرات التالية تقيس هذا البعد (٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ١٠،

١٢، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٤٢، ٤٣، ٥٣)

(ب) معرفة المعرفة: وتوضح مدي وعي الطالب للمعرفة التقريرية والمعرفة الإجرائية والمعرفة الشرطية والفقرات التالية تقيس هذا البعد (١ ، ٥ ، ٩ ، ١١ ، ١٣ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٧ ، ٣٧ ، ٤١ ، ٤٦ ، ٤٧ ، ٤٩ ، ٥٠ ، ٥٤)

(ت) معالجة المعرفة: وتشير إلي الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في إدارة المعلومات والفقرات التالية تقيس هذا البعد (٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٨ ، ٣٣ ، ٣٥ ، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠ ، ٤٤ ، ٤٥ ، ٤٨ ، ٥٠ ، ٥٢) .

صدق المقياس

أ - الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه علي (٦) محكمين متخصصين في التربية وعلم النفس التربوي، بهدف التحقق من الصدق الظاهري من خلال معرفته آراء المحكمين وملاحظاتهم حول صلاحية فقرات الاختبار وأبعاده في قياس ما وضع لقياسه من حيث الصياغة والوضوح ومدي مناسبة العبارات لعينة الدراسة (طلاب الصف الثاني الإعدادي)، وقد ابدى المحكمين رأيهم في عدد من الملاحظات وهي تعديل صيغة بعض العبارات (١٨ - ٢٠ - ٢٢ - ٢٣ - ٣٠ - ٣٤ - ٣٨ - ٤٠) وتم التعديل وفقاً لآراء المحكمين.

ب - صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق المقياس من خلال صدق الاتساق الداخلي حيث تم تطبيق المقياس علي عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالبة، وتم عمل تحليل للمفردات وحساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل وكانت جميع معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس ككل دالة إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) يبين مدى تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي

أبعاد المقياس	تنظيم المعرفة	معرفة المعرفة	معالجة المعرفة	المقياس ككل
تنظيم المعرفة	١	**٠.٦٣٩	**٠.٦٨٨	**٠.٨٢٩
معرفة المعرفة	**٠.٦٣٩	١	**٠.٦٢٢	**٠.٩٠٤
معالجة المعرفة	**٠.٦٨٨	**٠.٦٢٢	١	**٠.٨١٤

المقياس ككل	**٠.٨٢٩	**٠.٩٠٤	**٠.٨١٤	١

** دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

ثبات مقياس التفكير فوق المعرفي

للتأكد من ثبات المقاييس قامت الباحثتان بتطبيقه علي عينه استطلاعيه مكونه من (٢٥) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي من مجتمع العينة وقد تم تطبيق المقياس مرتين علي أفراد العينة المختارة وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني حيث تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمقياس ككل وكذلك لكل مجال من مجالات المقياس وهو ما يعبر عن ثبات وصدق البناء للمقياس ويوضح الجدول التالي قيم معاملات كرونباخ.

جدول (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات والأداة ككل

المجال	الاتساق الداخلي
تنظيم المعرفة	٠.٧٩
معرفة المعرفة	٠.٨٠
معالجة المعرفة	٠.٧٥
المقياس ككل	٠.٨٨

من خلال الجدول التالي نلاحظ أن قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمقياس بلغت (٠.٧٩) لمجال تنظيم المعرفة و (٠.٨٠) للمجال معرفة المعرفة و (٠.٧٥) لمجال معالجة المعرفة في حين بلغ معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (٠.٨٨) مما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية كافية تجعله مناسباً ومقبولاً لغرض استخدامه في هذه الدراسة.

٣- اختبار تحصيلي في محتوى مقرر الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي.
(إعداد الباحثتان).

تتطلب الدراسة إعداد اختبار تحصيلي (كمقياس بعدي - وكمقياس مؤجل) في تجربة الدراسة، وذلك للوقوف علي ما اكتسبته الطالبات من معارف والحكم علي مدي ممارستهن العمليات العقلية من تحليل واستنتاج وتفسير وتقويم ومدي ترسيخ تلك المعلومات في

أذهانهم والقدرة علي توظيفها في مواقف جديدة وفق إستراتيجية ويب كويست وفي ضوء موضوعات ومفردات المقرر والأهداف السلوكية المشتقة من كل سؤال رئيسي من الأسئلة الواردة في أوراق العمل الموزعة علي المجموعات فقد تم التركيز في إعداد فقرات الاختبار علي الجوانب الأساسية في كل موضوع من المواضيع المحدد في الدراسة.

خطوات إعداد الاختبار

- ١ - تحديد المادة العلمية: حددت المادة التعليمية لوحدين (أسرة مفكرة - أسرة متحابه) للفصل الدراسي الثاني لماده الاقتصاد المنزلي للصف الثاني الإعدادي .
- ٢ - إعداد جدول المواصفات: يتكون جدول المواصفات من بعدين أحدهما المحتوي والآخر مستويات الأهداف ويعمل علي ربط بنود المحتوي والأهداف المراد تحقيقها (الحيلة، ١٩٩٩) ، وتم إعداد جدول المواصفات وفق الخطوات الآتية :
- أ) تحديد نسبة التركيز لكل جزء من المادة وذلك من خلال معرفة عدد الدروس اللازمة للفصل الدراسي مقسمة علي عدد الدروس الكلية وضربها بـ ١٠٠ نسبة التركيز وكما في الجدول التالي.

جدول (٣) يبين الودتين وعدد الدروس ونسبة التركيز

الوحدة	عدد الدروس المستغرقة في التدريس	النسبة المئوية للتركيز %
أسرة مفكرة	٥	٥٥.٦
أسرة متحابه	٤	٤٤.٤
المجموع	٩	١٠٠

- ب) تحديد نسبة الأهداف من المستويات المختلفة
- ت) تحديد عدد الفقرات المراد وضعها وبذلك تم وضع خمسة أسئلة لتغطي جميع المادة التعليمية المحددة والأهداف السلوكية ولقد احتوي الاختبار علي خمس أسئلة متنوعة وكل سؤال يتضمن عدد من الفقرات ملحق رقم (٢)
- ث) تحديد عدد الفقرات لكل جزء من المادة كما في الجدول (٤).

جدول (٤) تحديد عدد الفقرات لكل جزء من المادة

الوحدة	نسبة التركيز %	التذكر	الفهم	التطبيق	مهارات عليا	عدد الفقرات
الاولي	٥٥.٦	٢	٦	٨	١٢	٢٨
الثاني	٤٤.٤	٢	٥	٤	٨	١٩
المجموع	١٠٠	٤	١١	١٢	٢٠	٤٧

٣) اختيار الفقرات

تم اختيار فقرات الاختبار من الاختبارات الموضوعية أي اختبار تحصيلي متنوع كما
موضح في الجدول (٥)

جدول (٥) توزيع فقرات الاختبار التحصيلي علي مستويات الأهداف

المجموع	مهارات عليا		تطبيق		فهم		التذكر		فحص الأسئلة
	الثاني	الأول	الثاني	الأول	الثاني	الأول	الثاني	الأول	
١٠	٣	١	١	٢	١	٢	-	-	صح وخطأ
٥	١	١	١		١	١	-	-	ضع مصطلح علمي
٢٠	٤	٢	٤	٢	٢	٢	٢	٢	أكمل الفراغات
١٠	٣	٣	١	١	١	١	-	-	اختيار من متعدد
٢	-	٢	-	-	-	-	-	-	صنف
٢	٢	-	-	-	-	-	-	-	تفرقة
٤٩	١٣	٩	٧	٥	٥	٦	٢	٢	المجموع

صدق الاختبار التحصيلي

جري التحقق من صدق صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي في صورته الأولى من حيث الصياغة والوضوح وشموليته للمادة الدراسية، حيث قامت الباحثان بعرض فقرات الاختبار علي المحكمين من ذوي الخبرة والتخصص في مجال علم النفس التربوي وطرق التدريس لإبداء آرائهم علي مدى شمولية الأسئلة للمحتوي ، ومدى ملائمة فقرات الاختبار، ومقترحات تطوير الاختبار.

وبناءً علي ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض الفقرات ، وتم الاتفاق علي صلاحية الاختبار بنسبة (٩٠%) من المحكمين ومن ثم تم إعداده في صورته النهائية.

تعليمات الاختبار

وضعت تعليمات خاصة للاختبار ملحق رقم (٢) حيث رافقت هذه التعليمات في بداية كل سؤال من أسئلة الاختبار وتبين كيفية الإجابة عن السؤال بلغة سهلة وبسيطة ، كما

تضمن إعطاء زمن الإجابة، ودرجه كل سؤال عن أسئلة الاختبار بحيث تصبح اعلي درجه تحصل عليها الطالبة (٥٠) درجة وأقل درجة (صفر).

ثبات الاختبار التحصيلي

للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي فقد تم تطبيقه على مجموعة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة عددهم (٢٥) طالبة، وقد تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR 20) لحساب معامل الثبات ، حيث بلغ معامل الثبات لاختبار التحصيل الدراسي (٠.٩٠) وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

كما تم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي وكانت النتائج كالتالي: معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي تتراوح قيمتها بين (٠.٣٨-٠.٨٩) ، و معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي تتراوح قيمتها بين (٠.٣٦ - ٠.٨٣).

ثالثاً: إجراءات الدراسة التجريبية

التطبيق القبلي لأداتي القياس

قامت الباحثتان بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس التفكير فوق المعرفة، والاختبار التحصيلي) على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء في عملية التدريس ، وذلك للحصول على الدرجة القبليّة المطلوبة للمعالجة الإحصائية الخاصة بنتائج الدراسة، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين في كل من مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طالبات عينة الدراسة، ويوضح جدول (٣) نتائج التطبيق القبلي لكل من مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية قيم (ت) لدرجات التطبيق القبلي لأدوات

الدراسة على المجموعتين الضابطة والتجريبية

الأداة	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
مقياس التفكير فوق المعرفة	الضابطة	٥٠	٧٣.٤٩	١٠.١٤	٢.٧٨	غير دالة
	التجريبية	٥٠	٧٦.٦٢	١٢.٣٩		
الاختبار التحصيلي	الضابطة	٥٠	١٥.٣٦	٤.٤٢	٠,٣١٣	غير دالة
	التجريبية	٥٠	١٦.٦٦	٥.٤١		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من مقياس التفكير فوق المعرفة والاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي مما يدل على أن هناك تكافؤ بين طالبات المجموعتين في المتغيرات التابعة الخاصة بالدراسة.

التطبيق البعدي لأداتي الدراسة

بعد الانتهاء من تدريس وحدتي (أسرة مفكرة، أسرة متحابية) في مقرر الاقتصاد المنزلي بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لطالبات المجموعة التجريبية، تم تطبيق مقياس التفكير فوق المعرفة، والاختبار التحصيلي بعدي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، ورصد درجاتهن، ومعالجتها إحصائياً للتأكد من صحة الفروض، وعرض النتائج، وتحليلها، وتفسيرها .

النتائج ومناقشتها وتفسيرها

فيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها للإجابة على أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والفرض الأول

السؤال الأول: ما فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي ككل لدى طالبات المرحلة الإعدادية ؟

الفرض الأول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية " وللإجابة على السؤال الأول والتأكد من صحة صياغة الفرض الأول قامت الباحثتان بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وإجراء اختبار "T-test" للفارق بين متوسطين لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي ، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٧) قيمة "ت" للفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدالة
الضابطة	٥٠	٨١.٥٦	١٤.٧٩	٣٠.٩	دالة عند
التجريبية	٥٠	١٤٦.٥٧	٧.٤٢		مستوى ٠.٠٥

ينتضح من جدول (٧) رفض الفرضية الصفرية ، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي .

نتائج السؤال الثاني والثالث والرابع

السؤال الثاني: ما فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) في تنمية مهارة تنظيم المعرفة لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

السؤال الثالث: ما فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) في تنمية مهارة معرفة المعرفة لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

السؤال الرابع: ما فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في تنمية مهارة معالجة المعرفة لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

وللإجابة على السؤال الثاني والثالث والرابع قامت الباحثتان بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وإجراء اختبار "T-test" للفرق بين متوسطين لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لكل مهارة من مهارات المقياس، وكانت النتائج كما في جدول (٨).

جدول (٨) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في

التطبيق البعدي لمهارات مقياس التفكير فوق المعرفي

الدالة	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ن	المجموعة	مهارات المقياس
دالة عند مستوى ٠.٠٥	٢٣.٨٢	٥.٩٣	٢٧.٣٥	٥٠	الضابطة	مهارة تنظيم المعرفة
		٤.١٩	٥١.٣٧	٥٠	التجريبية	
دالة عند مستوى ٠.٠٥	١٨.٧٦	٥.٦٠	٢٦.٤٩	٥٠	الضابطة	مهارة معرفة المعرفة
		٤.٢٤	٤٣.٠٩	٥٠	التجريبية	
دالة عند مستوى ٠.٠٥	٣٠.٣٨	٥.٥٧	٢٧.٤٣	٥٠	الضابطة	مهارة معالجة المعرفة
		٣.٣٠	٥٢.٠٧	٥٠	التجريبية	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارات مقياس التفكير فوق المعرفة (مهارة تنظيم المعرفة، مهارة معرفة المعرفة، مهارة معالجة المعرفة) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، مما يعنى فاعلية إستراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفة (مهارة تنظيم المعرفة، مهارة معرفة المعرفة، مهارة معالجة المعرفة).

نتائج السؤال الخامس والفرض الثاني

السؤال الخامس: ما أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية على التحصيل المباشر لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المباشر لصالح المجموعة التجريبية".

وللإجابة على السؤال الخامس والتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وإجراء اختبار "T-test" للفارق بين متوسطين لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي، وكانت النتائج كما في جدول (٩).

جدول (٩) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في

التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٥٠	٤٥.٨٢	٦.٨٠	٥.٦٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية	٥٠	٥٣.٣٨	٥.٢٢		

يتضح من جدول (٩) أنه يوجد فارق دال إحصائي عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم الإجابة على السؤال الخامس، ويقبل الفرض الثاني للدراسة، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي.

ومن نتائج الفرض الثاني يتضح قبول الفرضي والذي ينص: علي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المباشر لصالح المجموعة التجريبية. ويغزى ذلك إلي استخدام إستراتيجيه التدريس الرحلات المعرفية (الويب كويست) التي كان لها الأثر الفعال في التحصيل المباشر لدي طالبات الصف الثاني الإعدادي مقارنة بالطريقة العادية.

نتائج السؤال السادس والفرض الثالث

السؤال السادس: ما أثر استخدام الطريقة التقليدية على التحصيل المؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

الفرض الثالث: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح البعدي المؤجل"

والتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وإجراء اختبار "T-test" للفرق بين متوسطين لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات

المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ، وكانت النتائج كما يلي في جدول (١٠) .

جدول (١٠) قيمة "ت" للفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدالة
الضابطة(البعدي)	٥٠	٤٥.٨٠	٦.٨٠	٣.٠٩	دالة عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة(البعدي المؤجل)	٥٠	٤٠.١٩	٧.١٩		

يتضح من جدول(١٠) أنه يوجد فارق دال إحصائي عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي (٤٥.٨٠)، بينما المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي المؤجل (٤٠.١٩) ، مما يدل على عدم بقاء أثر التعلم لدى المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة ، وبهذا يرفض الفرض الثالث للدراسة .

نتائج السؤال السابع والفرض الرابع

السؤال السابع: ما أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية على التحصيل المؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟ الفرض الرابع: انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح البعدي المؤجل"

والتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وإجراء اختبار "T-test" للفارق بين متوسطين لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ، وكانت النتائج كما في جدول (١١)

جدول (١١) قيمة "ت" للفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
التجريبية (البعدي)	٥٠	٥٣.٣٨	٥.٢٢	٣.٢١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية (البعدي المؤجل)	٥٠	٥٣.٩٤	٤.٦٥		

يتضح من جدول (١١) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي المؤجل، حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (٥٣.٣٨)، بينما المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي المؤجل (٥٣.٩٤)، مما يدل على بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الرحلات المعرفية (الويب كويست)، وبهذا يقبل الفرض الرابع للدراسة.

ومن خلال النتائج السابقة يتضح أن يتضح أن الطريقة التقليدية في التدريس لا تساهم في بقاء اثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي لفقدنهن مهارات البحث والتعلم الذاتي، واعتمادها على المعلم في الشرح والبحث.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والفرض الخامس

السؤال السابع: ما اثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية على التحصيل المؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية؟

الفرض الخامس: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية. وللإجابة على السؤال الخامس والتأكد من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وإجراء اختبار "T-test" للفارق بين متوسطين لعينتين مستقلتين لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي ، وكانت النتائج كما في جدول (١٢)

جدول (١٢) قيمة "ت" للفارق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في

التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٥٠	٤٤.٣٤	٧.١٩	٧.١٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥
التجريبية	٥٠	٥٣.٩٤	٤.٦٥		

يتضح من جدول (١٢) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم الإجابة على السؤال السادس، ويقبل الفرض الخامس للدراسة، وهذا يشير إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بإستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في الاختبار التحصيلي المؤجل مما يدل على درجة عالية من الفاعلية تقاس بمعادلة بليك Belak بالنسبة للتحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية .

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجيه الرحلات المعرفية (الويب كويست) حيث كان لها فاعليه في بقاء اثر التعلم والاحتفاظ بالمعلومات لأنها تعتمد علي التعلم الذاتي ومهارات البحث والتحليل والاستنباط مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن والفرض السادس

السؤال الثامن: ما العلاقة بين مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر لدي المجموعة التجريبية ؟

الفرض السادس: توجد علاقة ارتباطيه دالة بين كلاً من مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر للمجموعة التجريبية في القياس البعدي

وللتأكد من صحة الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون لحساب معاملات

الارتباط الثنائية بين درجات الطالبات في القياس البعدي لمقياس التفكير فوق المعرفي وبين

درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي المباشر البعدي وجدول (١٣) يوضح معاملات الارتباط :

جدول (١٣)

يبين معامل الارتباط بين مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر (ن=٥٠)

المتغيرات التابعة	قيمة الارتباط	الدلالة
مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي	٠.٩٥	٠.٠٥
الاختبار التحصيلي		

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط الثنائية بين كل من مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في القياس البعدي لها ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ وتشير هذه النتيجة إلى وجود ارتباط موجب بين مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل، وذلك إلى أن استخدام الرحلات المعرفية (ويب كويست) ساعد على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي الذي كان له أثراً واضحاً على زيادة قدرة الطالبات على التحصيل، وبذلك يتم قبول الفرض السادس.

تفسير النتائج

يتم تفسير النتائج المتعلقة بفرضيات البحث علي النحو التالي:

الفرض الأول: أثبتت النتائج الخاصة بالفرض الأول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية " مما يدل علي إن استخدام الرحلات المعرفية في تعلم الاقتصاد المنزلي قد أدي الي تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدي الطالبات وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (2007) Ikpeze & Boyd, (1990) Parise, (2000) Gold, ودراسة كلاً من يوسف (٢٠٠٧)، وداد إسماعيل وياسر عبده (٢٠٠٨)، محمد الحيلة ونوفل محمد (٢٠٠٨)، وجدي جوده (٢٠٠٩)، خالد عبد القادر (٢٠١٢)، عماد الدين الوسيمي (٢٠١٣) حيث أكدت جميع هذه الدراسات إلى إمكانية تنمية التفكير فوق المعرفي باستخدام استراتيجيات تدريسية فعالة.

وتعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إن استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية ساهمت في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي وتأكيد المعلومات لدي الطالبات كما عززت التعلم الذاتي الذي ساعد علي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وبالتالي أدت إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم ، مما تبين إن الدمج بين التكنولوجيا والمادة العلمية أكثر فاعلية في التدريس من الطريقة التقليدية المستخدمة، كما ساعدت في تنمية القدرات والمهارات العقلية والذهنية لدى الطالبات وكذلك مساعدتهن على اكتساب مهارات تفكير مختلفة من تحليل ونقد وفهم للمعلومات التي يحصلون عليها وهذا يتفق ما لخصته دراسة (MacGregor & Lou, 2005) بأن الدعامات التعليمية تساعد الطالبات علي تنمية الدافعية الأكاديمية والعقلية، ودعم تعلمهن بعد الانتهاء من الرحلات المعرفية عبر الانترنت.

كما يعود تفوق المجموعة التجريبية علي المجموعة الضابطة إلى فاعلية الإجراءات المستخدمة في تنفيذ إستراتيجية الرحلات المعرفية، حيث أنها سمحت للطالبات بإجراء الأنشطة والتجارب التي جعلتهم يعتمدوا علي أنفسهم في استخلاص وبناء المعنى ،مما ساهمت في الوصول بوعيمهم إلى مستوي عالٍ من الفهم ونمو المهارات المعرفية، كما أتاحت الفرصة للطالبات بالعمل في مجموعات تعاونيه من خلال توفير بيئة ومناخ صفي مريح ، ومرتب ، يسوده القبول والتعاون بين المتعلمين، حيث قام الطالبات بتوزيع المهام وتنظيمها فيما بينهم، من اجل التوصل إلى المعلومة المطلوبة من خلال البحث في المصادر المختلفة وتصفح للمعلومات بأنفسهم وتلخيصها ومناقشتها مع زميلتهم للوصول إلى المعلومة الصحيحة السليمة وذلك ما توصلت إليه دراسة (Lara & Reparaz, 2007).

كما ساعدت إستراتيجية الرحلات المعرفية علي التفكير في التفكير من خلال مشاركة الطالبات في الأنشطة البحثية التأملية الناقدة للمعلومات عن طريق مناقشه المعلومات التي توصلوا إليها من خلال المواقع البحثية والمراجع والتي ساهمت في الوعي بنوعيه التفكير الذي يقومون به، ومعرفة الإستراتيجية المستخدمة أثناء القيام بعملية التفكير وتقييم فعاليتها، فالبحت عن المعلومة له دور هام في زيادة فهم الطالبات بالمعرفة التي يمتلكونها.

كما سمحت إستراتيجية الرحلات المعرفية للطالبات بالسير حسب قدراتهم وسرعتهم الذاتية للوصول إلى المستويات العليا من التفكير أثناء عملية البحث والتفحص وساعدت الدروس المحوسبة علي زيادة الثقة لدي الطالبات مما أدى إلي زيادة قدرتهم علي التعامل مع مستويات عليا من التفكير، مما ساهم في تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي .

الفرض الثاني: أظهرت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المباشر لصالح المجموعة التجريبية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلاً من ابتسام فارس (٢٠٠٦)، خطاب (٢٠٠٧)، وجدي شكري (٢٠٠٩)، زياد الفار (٢٠١١)، صلاح محمد (٢٠١٤)، دراسة كلا من: Paul, Elder, (2002); Braodbear, (2003); Li Hassanien, (2006); MacGregor, et al., (2005); Knishna, (2005); Yang, (2007); Sen & Neufeld, (2006); ولذلك تغزي الباحثتان تفوق متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي علي متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة إلي مدي فاعلية استراتيجيه الرحلات المعرفية في تدريس ماده الاقتصاد المنزلي، وذلك لمساهمة الرحلات المعرفية في زيادة الدافعية لدي الطالبات حيث وفرت لهن جو ملئ بالتشويق ومتعة البحث مما اثر بايجابية في تنمية التحصيل وهذا ما أكدته دراسة (Abbit & Ophus, 2008)

يرجع ذلك أيضا إلي إن الرحلات المعرفية ركزت علي استخدام الأنشطة الاستقصائية التي عززت الحوار والتفاعل وطرح الأسئلة، والتفاوض، والمشاركة النشطة للطالبات وتوظيف قدراتهم العقلية في الاجابة عنها للتوصل إلي المعلومات المطلوبة وربطها بما لديهم من معلومات، كما زادت من دافعيه الانجاز لدي الطالبات، ومكنتهم من التعلم الذاتي بالإضافة إلي المشاركة الفعالة للطالبات في مجريات العملية التعليمية التعليمية، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسات التالية

Lauren, (2005); Ruthven, et al., (2004); Gorrow, et al., (2006); Gorghiu, et al., (2005), Brianna, M .et al(2013).

ووجد أن إستراتيجية الويب كويست قد وفرت للطالبات مجالا للبحث والاستقصاء واستكشاف عالم الانترنت عبر البحث والتأمل في مجال محدد وفق خطوات معرفيه محدده ومن خلال تزويد الطالبات بمواقع محدده للبحث والاستقصاء والاستكشاف ، مما مكنهم من تحقيق أهداف البحث والاستقصاء بأقل وقت ومجهود، بعيداً عن التشتت وضياح الوقت والمجهود في البحث، وهذا يتفق مع ما توصل إليه (Omar, 2005; Shelly, (2004)، (Ying-Shaohsu, (2004) ودراسة ماهر صبري، ليلي الجهني (٢٠١٣)، ودراسة عز الشقير (٢٠٠٥)

الفرض الثالث: أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح البعدي المؤجل " مما تبين أن طريقة التدريس التقليدية اعتمدت علي الحفظ والتلقين مما أدى إلي الجمود الفكري لدي الطالبات، وسلبية الطالبات في عملية التعلم والتعليم، وبالتالي فإن الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى مما أدى إلي فقدان عناصر كثيرة من الموضوعات الدراسية المتعلمة . واتفقت هذه النتيجة مع دراسة Sen & Neufeld, (2006) ، Hassanien, (2006)

الفرض الرابع: وتشير نتائج الفرض إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي لصالح البعدي المؤجل" مما يدل علي أن استخدام الرحلات المعرفية ساعدت في بقاء اثر التعلم ، أي زيادة احتفاظهم بالمعلومات المعرفية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نسرين سماره (٢٠٠١)، محمد جاد الله (٢٠٠٦) (Gorow, et al., (2006 ; Rosenzweig , C et al (2011) ولكن هذه النتيجة لم تتفق مع النتيجة التي توصد اليها دراسة عماد الدين الوسيمي (٢٠١٣) ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلي ما يلي:

١- ايجابية الطالبات أثناء الرحلات المعرفية وفاعليته في التوصل إلي المعلومات المطلوبة من خلال تصفحه لصفحات الويب وتلخيصها ومناقشتها مع زملائه ومعلمه، كذلك تنوع طريقة عرض المادة التعليمية، كما ساهمت في الاعتماد علي ذواتهم والشعور بمستوي

علي من المسؤولية ، مما أدى إلي ترسيخ المعلومات وبقاء اثر التعلم لديه، أي احتفاظه بالمعلومات المعرفية.

٢-ويمكن تفسير ذلك بأن المراحل المستخدمة في إستراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفة) أدت إلي إبعاد الطالبات عن الجمود الفكري، وذلك من خلال مناقشة ونقد الأفكار من خلال التعليق علي كل جانب من جوانب الموضوع ، مما عزز لديهن الثقة بالنفس وتقبل الرأي والرأي الآخر ، كما أتاحت استراتيجيات الرحلات المعرفية فرصة تبادل الأدوار في قيادة المجموعة مما ساهم في تحمل كل طالبة مسؤولية التعلم مما جعل التعلم قائماً علي التفكير ذو المعني. وبذلك فد أدى إلي تعزيز الذاكرة طويلة الأمد.

الفرض الخامس: توصلت النتائج إلي وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية. ويمكن تفسير ذلك بان تعتبر التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في تشخيص الخطأ وتصحيحها ومعالجتها أدت إلي تحسين التعلم والتحصيل كما تم استخدام أنماط مختلفة من التقويم والتغذية الراجعة التي وفرتها الدروس المعدة باستخدام إستراتيجيه الرحلات المعرفية والتي تناسبت مع قدرة وسرعة الطالبات في التعلم ، مما قد يؤدي إلي فهم معمق وقدرة علي التعامل مع المواقف الجديدة وزيادة التحصيل عنها بالطريقة التقليدية.

كما أن توفير بيئة غنية بالمشيرات مثل الرسوم الثابتة والمتحركة والملونة والأفلام والرسوم الاثرائية أتاحت إلي زيادة قدرة الطالبات علي استيعاب المعلومة وتخزينها في البنية المعرفية لديهم مما عزز عملية التعلم وتجاوز الحفظ للمعلومات بل تجاوزت ذلك إلي التفكير في مدي صحة المعلومة ونقدها مما أدت إلي زيادة النشاط والحيوية لدي الطالبات وبالتالي ولدت بيئة تعليمية ايجابية.

كما تعمل إستراتيجية الرحلات المعرفية علي التعزيز المعرفي للمعلومات أثناء أداء الطالبات للمشيرات والمهام التعليمية ومن خلال استخدام الطالبات لمختلف الحواس إنشاء البحث علي شبكة الانترنت والإبحار فيها وهذا يقود الطالبات إلي فهم ما يمر به من خبرات متنوعة وبذلك ركزت ألاستراتيجيه علي الدور الفعال للمتعلم في العملية التعليمية والتعليمة

وهذا يتفق مع دراسة كلاً من (Aoki, (2004); Ruthven, et al., (2005)، ودراسة محمد حيله ومحمد نافل (٢٠٠٨)، عماد الدين (٢٠١٣).

الفرض السادس: تشير نتائج الفرض السادس إلى وجود علاقة ارتباطية عند مستوى 0.05 بين كلاً من مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر للمجموعة التجريبية في القياس البعدي، ويمكن تفسير ذلك بأن مشاركة المتعلم في التوصل إلى المعلومة يسمى بالتعلم الفعال وهذا ما وصفه (Pifare & Cobos, 2009) بأن مشاركة المتعلم في التعليم والتعلم يساهم في تشجيع المتعلم وزيادة دافعتهم علي انجاز مهام التعلم أثناء الرحلة المعرفية مما ساعد علي استثمار طاقاتهم الكامنة وشجعهم علي التركيز علي أهداف التعلم والقدرة علي إعادة تنظيم معارفهم ومهاراتهم وتقييم أدائهم والتأكد من مدي تحقق الأهداف بجانب تقييمهم لزملائهم ونقد للمعلومات التي توصل إليها كل مجموعة، مما ساعدهم علي الوصول إلي مستوى عال من التفكير، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلاً من الجندي وصادق (٢٠٠١)، ليلي حسام الدين (٢٠٠٢)، احمد خطاب (٢٠٠٧)، مني الخطيب (٢٠٠٣)، العلوان والغزو (٢٠٠٧)، إبراهيم الجبلي (٢٠١٤)، Higgins, (2000) ; Zulkipli, (2000) والذي أكدت علي وجود علاقة بين التفكير فيما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي .

التوصيات:

- من خلال نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثين بما يلي :
- ضرورة تنظيم دورات تدريبية للمعلمات والمعلمين بالمدارس للتدريب علي كيفية تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية في التدريس.
- الاهتمام بتغير طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى طرق تدريس حديثة ومتطورة يكون فيها المتعلم إيجابياً نشطاً، قادراً على التعامل مع الأجهزة الإلكترونية والتقنيات الحديثة في الحصول على المعلومات والتقصي والبحث عنها .
- ضرورة تدريب المعلمين في المدارس وتأهيلهم علي كيفية إكساب الطلبة لمهارات التفكير فوق المعرفي من خلال المنهاج أو الوسائل التعليمية وذلك من خلال دورات برامج تدريب للمعلمين.

- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المختلفة ، فالتفكير يساعد الفرد على تكامل شخصيته، وإعداده مواطناً قادراً على مسيرة العصر ومتغيراته.
- تصميم رحلات معرفية في مقررات تعليمية أخرى وتدريب الطالبات علي كيفية إنتاجها وإعدادها.
- ضرورة التوعية بتوفير الإمكانيات التقنية بالمدارس بشكل كبير لتساعد على تطبيق إستراتيجية الرحلات المعرفية لما لها من تأثير كبير في بقاء أثر التعلم.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للعمل في مجموعات تعاونية من خلال توفير بيئة ومناخ صفى ينمى لديهم مهارات التفكير المختلفة والمهارات الاجتماعية ويزيد من بقاء أثر التعلم.

المقترحات

فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تقترح الباحثين إجراء الدراسات التالية استكمالاً للدراسة الحالية :

- (١) دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على تنمية الدافعية العقلية لدى العديد من المراحل التعليمية وفى مقررات دراسية مختلفة .
- (٢) إعداد برنامج قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية عادات العقل والاتجاهات العلمية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية من خلال مقرر الاقتصاد المنزلي .
- (٣) أثر استخدام الويب كويست في تنمية متغيرات أخرى مثل (الفاعلية الذاتية - التوافق الأكاديمي- التفكير بأنماطه المختلفة) لدى تلميذات المرحلة الإعدادية.
- (٤) دراسة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) على تنمية عمليات العلم لدى العديد من المراحل التعليمية وفى مقررات دراسية مختلفة .
- (٥) دراسة اثر اكتساب معلمي المرحلة الأساسية لمهارات ما فوق المعرفي ومدى تأثير اكتساب طلبهم لها.
- (٦) إعداد برنامج قائم على إستراتيجية الرحلات المعرفية لتنمية مهارات التعلم الذاتي والنشط لدى تلميذات المرحلة الإعدادية من خلال مقرر الاقتصاد المنزلي.

المراجع

أولاً: العربية

ابتسام محمد فارس (٢٠٠٦). فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة علم النفس . رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، معهد الدراسات والبحوث التربوية .

أحمد جاد الله (٢٠٠٦). تصميم دروس تعليمية تعليمية باستخدام نماذج الويب كويست وأثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو الكيمياء .رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان، الاردن.

أحمد عودة القرارعه، حكم رمضان حجه (٢٠١٣). "فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة: مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١٤، العدد ٢ ، ٥٦٥ - ٦٠٢.

أيمن سعيد حبيب (٢٠٠٢). "أثر استخدام إستراتيجية التعلم القائم على الاستبطان على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الفيزياء " التربية العلمية وثقافة المجتمع" المؤتمر العلمي السادس القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية ٢٨-٣١ يوليو، المجلد (١)، الإسماعيلية.

جيهان يوسف (٢٠٠٩). "أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظة غزة " رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة. فلسطين.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٨). " تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة " ط٣ ، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

خالد عبد القادر (٢٠١٢). "أثر طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير فوق المعرفي والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدي طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد ٢٦(٩).

خالد عبد الله أحمد الخوالدة، جعفر كامل الربابعة، بشار عبد الله السليم (٢٠١٢). "درجة اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في محافظة جرش لمهارات التفكير ما وراء المعرفي وعلاقتها بمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي والتحصيل " المجلة الدولية المتخصصة، المجلد (١)، العدد(٣)، نيسان.

ختام العلوان ، أحمد والغزو(٢٠٠٧). "فعالية برنامج تدريبي أو ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة "مجلة العلوم التربوية ، العدد (١٣) ، كلية التربية ، جامعة قطر.

زياد يوسف الفار (٢٠١١). "مدي فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس الجغرافيا علي مستوي التفكير التأملّي والتحصيل لدي تلاميذ الصف الثامن الأساسي" رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة ،كلية التربية ، جامعة الازهر .
صالح محمد صالح (٢٠١٤) . "فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملّي والتحصيل الدراسي لدي طلاب المرحلة الثانوية " دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٥ الجزء الثاني

عبد الناصر ذياب ذياب الجراح (٢٠٠٣). "أثر برنامج تدريبي في ما وراء المعرفة الأخلاقية علي تطوير المعرفة فوق الأخلاقية والسلوك الأخلاقي لدي فئة من طلبة جامعة اليرموك "رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن .
عدنان يوسف العتوم (٢٠٠٤). "علم النفس المعرفي النظرية و التطبيق " . عمان، الأردن، دار المسيرة.

عدنان يوسف العتوم ،عبد الناصر ذياب الجراح، موفق بشارة (٢٠١٥). " تنمية مهارات التفكير نماذج ونظرية وتطبيقات تربويه " دار المسيرة، الأردن.

عدنان يوسف العتوم ،عبد الناصر ذياب الجراح، موفق بشارة (٢٠١٠) . "علم النفس التربوي النظرية والتطبيق "عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عز الدين شقير (٢٠٠٥). " اثر برنامج تدريبي في القراءة الناقد علي التفكير فوق المعرفي لدي طلبة الصف العاشر وعلاقته بمتغيري الجنس والمستوي التحصيلي(مرتفع / منخفض) "رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية، عمان .

عفانه، عزو ووليم، عبيد (٢٠٠٣) . " التفكير والمنهاج المدرسي " مكتبه الفلاح، العين للنشر والتوزيع، غزة - فلسطين.

عفت مصطفى (٢٠٠١). " استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدي طلاب المرحلة الثانوية " مجلة البحوث النفسية والتربوية، (٢)، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة .

على عبد الرحمن جمعة، بارام أحمد (٢٠١٢). "فاعلية تدريس الكيمياء العضوية باستخدام الويب كويست (Web Quest) في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة كلية العلوم جامعة السليمانية" مجلة الفتح ع (٤٩)، ص ٦٢ : ٩٧.

عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (٢٠١٣). "فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تعليم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي " مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، م (١) ، ع (٤٣) ، ص ١٣ : ٦٧ .

عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (٢٠١٣). "فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تعلم البيولوجي على بقاء اثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدي طلاب الصف الأول الثانوي " دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٤٣ ، الجزء الأول.

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١٠). " تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات " ط٤ ، عمان، الأردن، دار الفكر.

ليلي حسام الدين (٢٠٠٢) : " فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الفهم القرائي في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجلة التربية العملية . ٤ (٥) . ٣٢-٥٦ .

ماهر إسماعيل صبري ، ليلي بنت عصام الجهني (٢٠١٣). "فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (ويب كويست) لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدي طالبات المرحلة المتوسطة" دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٣٤ ، الجزء الأول .

محمد الحيلة، محمد نوفل(٢٠٠٢). " اثر إستراتيجية الويب كويست في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدارسي في مساق تعليم التفكير لطلبة كلية العلوم التربوية الجامعية(الاونوروا) " مجلة العلوم التربوية، الاردن.

محمد خطاب (٢٠٠٧). " اثر استخدام استراتيجيه ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات علي التحصيل والتفكير الابداعي لدي تلاميذ الحلقة الثانيه من التعليم الاساسي " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعه الفيوم ، مصر .

محمد خليفة الشريدة (٢٠٠٣). " أثر برنامج تدريبي وراء معرفي على التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة " رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

محمد محمود الحلية (١٩٩٩). " التصميم التعليمي نظرية وممارسة " ، ط١ ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة .

محمد مهدي الغراوي (٢٠١٠). "فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي وفقاً لأنموذج المعرفي في تنمية مهارات التفكير العليا وتعديل التصورات الخاطئة والتحصيل النوعي في مادة الفيزياء لدى طلبة كلية التربية الاساسية " أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

مندور عبد السلام فتح الله (٢٠١٣). "أثر التفاعل بين تنويع إستراتيجيات التدريس بالرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي" المجلة التربوية، سبتمبر، العدد (١٠٨)، الجزء (٢)، المجلد (٢٧)، ص ١٥٥:٢٢٧.

مني فيصل الخطيب (٢٠٠٣). تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة لتعلم العلوم في التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي . رسالة ما جستير غير منشورة ، عين شمس ، القاهرة ، مصر .

منير الجندي ، أمينة وصادق (٢٠٠١). "فعالية استخدام ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو السعات العقلية المختلفة " المؤتمر العلمي الخامس ، التربية العلمية للمواطنة ، ٢٩ يوليو ١ أغسطس ، المجلد (١)الجمعية المصرية للتربية العلمية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

وائل علي (٢٠٠٤). "اثر الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي وعلاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي " دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٩٦).

وجدي شكري جودة (٢٠٠٩). "أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة " رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

وداد عبد السميع إسماعيل، ياسر بيومي أحمد (٢٠٠٨). "أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية " مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، يناير، العدد (١)، المجلد (٢)، ص ١ : ٣٥ .

وليم عبيد (٢٠٠٠). " المعرفة وما وراء المعرفة " مجلة القراءة والمعرفة، العدد الأول.

وليم عيد (٢٠٠٤). "المعرفة وما وراء المعرفة، المفهوم والدلالة، المؤتمر العلمي الرابع حول رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة" الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات نادي أعضاء هيئه التدريس، بنها ، ٧-٨ يوليو.

اليونسكو (٢٠٠٨). " تنوع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في الوطن العربي " بيروت، مكتب اليونسكو الإقليمي.

ثانياً: الأجنبية

- Abbit, J. and Ophus, J. (2008).** What we know about the impacts of Web Quests: A review of research. *AACE Journal*, 16 (4), pp: 441 -456.
- Aoki , J. (2004).**" The Impact of a Web Quest on pre – Service Elementary School Teachers in an Undergraduate Life Science Studies Course " , A . Snapshot , World Conference on E –learning in Crop . Gout . Higher Education, (1), pp: 1614- 1621.
- Bonds, C.W. and Bonds, L.G. (1992).** Metacognition: Developing independence in learning .*Clearing House*, 66(1), 56-60.
- Brianna, M. and Scott, M.L. (2013).** Metacognition: Examining the Components of a Fuzzy Concept" *Journal of Education Researcher*, University of Alicante, v2, n2
- Broadbear, J. (2003)** . Essential elements of lesson designed to promote critical thinking. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 3(3): 10 – 18.
- Brunton, G. (2005).** The Effect of Integrating Technology into an 8th Grade Science Curriculum, Master Degree , College of Education University of Central Florida, Orlando , U.S.A.
- Burchum, L.; Russell, C.; likes, W.; Adymy, C.; Britt, T.; Driscdl, C.; Graff, C.; Jacob, S. and Cowan, P. (2007).** Confronting challenges in online teaching: the Web Quest solution. *Merlot journal of online learning and teaching*, 3(1): 40-57.
- Cennamo, K.S.; Ross, J.D., and Rogers, C.S. (2002).** Evolution of a web – enhanced course: incorporating strategies for self– regulation, college quarterly – winter, retrieved 22/5/2007, from: <http://ww.senecac.on.ca/quarterly/2006-volog> (27) .
- Costa, A., and Kallick, B. (2001).** Discovering and exploring habits of mind. Alexandria, VA: ASCD
- Costa, A.L.(2002).** Components of A well developed thinking skills program Internet:
- Dinkelman, T. (2002).** An Inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers", *teaching, teacher education*, vol.(16), No.(3):195-222.
- Dodge, B .(2001).** Foccus: Five rules for writing a great Web Quest. *Leaning & Learning with Technology* , 28(8) , pp.6-9,p.58.

- Dodge, B. (1995).** Web Quests: Technique for internet. Dosed learning, distance educator, V (1), N (2):10-13.
- Dogru, M. and Seker, F. (2012).** The effect of use of Web Quest in science education on persistency and attitude levels for science and technology lesson. Cukurova university faculty of education journal, 41(1):95-104.
- Erdogan, H. (2008).** "The effects of designing Web Quests on the motivation of pre-service elementary school teachers, international journal of mathematical education in science and technology, 39(6):793-802.
- Eva, V., and Gordaliza, R. (2012).** Using Web Quests in initial teacher training. The 9th international scientific conference learning and software for education Bucharest, April 26-27, PP 371-376.
- Flavell, J.H. (1976).** Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp. 231-236). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. www.buffalostate.edu/org/cbir/index.asp.
- Flavell, J.H. (1977).** Cognitive development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (p.275). (p107).
- Flavell, J.H. (1979).** Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34(10), 906-911.
- Gama, C. (2001).** The Effects of Training in Metacognition in an Interactive Learning Environment. Design of An Empirical Study. Available at [Http//WWW.Cogs.Susx.Ac.UK/Lob/Hct/Hctw2001/ Papers/ Gama. Pdf](http://WWW.Cogs.Susx.Ac.UK/Lob/Hct/Hctw2001/Papers/Gama.Pdf)
- Gama, C.A. (2004).** Integrating Net cognition Instruction in Interactive Learning Environments", Doctor of philosophy , University of Sussex.
- Gaskill, M.; McNuity, A. and Brooks, D.W. (2006).** Learning from Web Quests. Journal of science education and technology, 15 (2): 133-136.
- Gorow, T., Muller, S & Schneider, S. (2005).** Body Image and Confidence in Ability to Teach: A Comparison Between Pre-service Teachers in Health/Physical Education and Elementary Education. Education 126(2) 364 - 373.
- Gulbahar, Y. and Madran, O. (2006).** Bringing Dynamism to Web Quests. Proceedings of IV International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education (m-ICTE2006), 22-25 November, Seville, Spain. Powerpoint Presentation:
- Guss , C& Wiley , B (2007) .** Metacognition of proplem solving strategies in Brazil, India , and United states . Journal of Cognition and Culture , 7 , 1-25

- Halat, E. (2008).** A good teaching technique: Web Quests. A journal of educational strategies, 81():. 109-112.
- Hassanien, A. (2006).** Using Web Quest to Support Learning with Technology in Higher Education .Journal of Hospitality, Lousure, Sport and Tourism Education , Vol .5, No1, 41 - 49 .www. hlst . heacademy .ac. uk / johlste .
- Higgins, A. (2000).** An Analysis of the Effects of Integrated Instruction of Metacognitive and Study Skills upon the Self-Efficacy and Achievement of Male and Female Students. The City College of City University, New York.
- Hui Yang, C. (2011).** Use Web Quest AS A Universal Design for Learning Tod to Enhance Teaching and Learning in Teach Prepare - tion Programs. Paper Present at International Academic Conference Mau, USA.
- Ikpeze, C. and Boyd, F. (2007).** Web-based inquiry learning facilitating though full literacy with Web Quests. Reading teacher, 60 (7), PP. 644-654.
- John, S. (2005).** Using Web Quest to Enhance Work Based Learning. Work Based Learning in Primary Care. 39(3): 210-217
- Kitsantas, A. and Dabbagh, N. (2004).** "Supporting self – regulation in distributed learning environments with Web-Based pedagogical tools": An Exploratory study, journal on excellence in college teaching, 15 (1/2), retrieved 15/3/2009, from:
- Kluwe, R.H.(1982).** Cognitive Knowledge and executive control: Metacognition .In D.R. Griffin (Ed),Animal mind-human mind. New York: Springer-Verlag.pp.201-2320
- Knishna, M. (2005).** Infusing critical thinking skills into center of AI course . annual joint Conference on Innovation and technology in Science education.
- Lara, S. and Reparaz, C. (2007).**" Effectiveness of cooperative learning fostered by working with Web Quest electronic journal of research in educational psychology, 5(3), PP 731-746.
- Lazorowitz, H.R. and Miller, N. (1995) .** Interaction in Cooperative Groups
- Leather, C. and McLoughlin. D. (2001).** Developing task specific metacognitive skills in literate dyslexic adults. London: Adult Dyslexia and Skills Development Centre.
- Li, H. & Yang, Y. (2007).** The Effectiveness of Web Quest on Elementary School Students Higher–Order Thinking, Learning Motivation, and English Learning Achievement. In Proceedings of World Conference

- on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications , Chesapeake .
- MacGregor, S. & Lou, Y. (2005).** Web-Based Learning: How Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition. Journal of Research on Technology in Education, 37(2) , pp.161-175 .
- March, T. (2007).** Revisiting Web Question Web 2 world: How developments in technology and pedagogy combine to scaffold personal learning interactive educational multimedia, 15, PP. 1-17.
- Marzano, R.J.; Hughes, C.S.; Jounes, B.F.; Presseisen, B.Z.; Rankin, S.C. & Suhor, C. (1988).** Dimensions of thinking: A Framework of curriculum and instruction. Virginia: A SCD. Alexandria.
- Nolan, M.B. (2000).** The Role of Metacognition in Learning with an Interactive Science Simulation. Available at. [http:// www.Arches.UGu. Edu/Mnolan/ Prospectus 5-5htm](http://www.Arches.UGu.Edu/Mnolan/Prospectus5-5htm)
- Omar , A. (2002).** School Wide Optimum Model. Loughborough University. United Arab Emirates: Idrac Center.
- O'Neil Jr., H.F. and Abedi, J. (1996).** Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. The Journal of Educational Research, 89(4), 234-245.
- Paul, R. & Elder, L. (2002).** Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal life , New York : Prentice Hall.
- Rosenzweig, C., Krawec, J. & Montague, M. (2011).** Metacognitive strategy use of eighth-grade students with and without learning disabilities during mathematical problem solving: A think-aloud analysis. Journal of Learning Disabilities, 44(6), 508-520.
- Schraw, G., and Dennison, R. (1994).** Assessing metacognitive awareness. Cotemporary Educational Psychology, 19, 460 – 475.
- Schweizer, H. and Kossov, B. (2007).** Web Questis: Tools for differentiation, gifted child today, 30 (1), PP. 29-35.
- Segers, E. and Verhoeven, L. (2009).** Learning in a sheltered internet environment: the use of Web Quest. Learning and instruction, 19, PP. 423-432.
- Sen, A and Neufeld, S. (2006).** In pursuit of Alternatives in ELT methodology: Web Quests online submission, Turkish online journal of educational technology to jet, v5, n1, pp1-20.
- Shohsu, Y. (2004).** Using the internet to develop students capacity for scientific inquiry. Journal of Educational Computing Research, 31 (2) . pp: 137-161.

- Sternberg .J.R. (1994).** Thinking and Problem Solving, the Teaching of Thinking and Problem Solving" .2th San Diego, New York: Academic Press.
- Swindell , J . (2006)** .Acase Study of the use Inquiry - based Instructional, Strategy with rural minority at - risk, middle grade Students. Unpublished Doctoral Thesis, Mississippi State University.
- Terry, k.P. and Doolittle, P. (2006).** Fostering self-regulation in distributed learning, college quarterly, g (1):1-8 Win. Retrieved 18/8/2010, from: http://www.senecac.on.ca/quarterly/2006-vobg_num0/wintez/terry-doolittle.html.
- Vidoni, K. and Maddux, C. (2002).** Web Quests: can they be used to improve critical thinking skills in students? Computers in the schools, V (19), n (1), PP101-117.
- Watson, K. L. (1999).** Web Quests in the middle school curriculum: promoting technological literacy in the classroom. Meridian: A middle school computer technologies journal. 2(2). pp: 1-7.
- Wilson, J. (1998).** Assessing metacognition: legitimizing metacognition as a teaching goal". Reflect. 4(I), 14-20
- Wollfolk, A. (1998).** Educational Psychology. Boston. Prentice-Hall, Inc Educational Psychology Review, Vol. 16, No. 2, www.newhorzones.org/strategies/thinking/costa2.htm
- Yore, L. and Craig, M. (1992).** Middle school student metacognition about science reading and science text objective assessed, validation and results. A Dialogue Search From the Eric Database.
- Zachary , W .(2000).** Incorporating Metacognitive Capabilities in Synthetic Cognition , presented in the proceeding of the Ninth Conference on Computer Generated Forces and Behavioral Representation: The Theoretical Anatomy of Group Learning", New York : Cambridge
- Zulkipli, N. (2000).** Metacognition and its Relationship with students Academic Performance. Retrieved Mars 12, 2007, from <http://www.eprints.utm.my/565/1/norehanzulkipli> 2006

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

دور التربية تجاه تحقيق التربية
الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات
الخاصة في ضوء بعض التوجهات العالمية
المعاصرة

إعداد

دكتور عماد /ر عبد اللطيف محمود

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية- جامعة سوهاج

٥١٤٣٦ - ٢٠١٥م

المجلة التربوية - العدد الثاني
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

المبحث الأول البنية الهيكلية للدراسة

مقدمة :

تولي المجتمعات الحديثة اهتماماً كبيراً بتربية ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعمل على تعليمهم وتأهيلهم مثلهم مثل الأسوياء، كي تساعد على الاندماج في مجتمعاتهم والانضمام إلى سوق العمل حتى لا يكونوا من العاطلين والمعوقين للحياة في مجتمعاتهم. (إيمان توفيق صيام، ٢٠١١: ١٩٣).

وذلك تأكيداً للأهمية البالغة لمفهوم رأس المال البشري ودوره في نهضة المجتمع وتقدمه من خلال إعطاء أولوية متقدمة للتنمية البشرية في مجالات عدة منها: رعاية الفقراء المهمشين، وذوي الاحتياجات الخاصة وغيرهم كي يتم الاستفادة بما لديهم من طاقات بهدف تأهيلهم وتعليمهم وإدماجهم في مجتمعهم كقوي منتجة وفاعلة. (أحلام رجب عبد الغفار، ٢٠٠٣: ٩).

واعتبارهم أحد ركائز التنمية البشرية في المجتمعات المعاصرة والتي تهدف إلى الاستفادة من كافة الإمكانيات البشرية وعدم استثناء أي فئة من فئات المجتمع، وتمكينهم من المساهمة في بناء المجتمع حسب قدراتهم وإمكاناتهم، وذلك من خلال تأهيلهم التأهيل اللازم للاندماج في المجتمع والتأقلم مع ظروفهم وطبيعتهم الخاصة التي خلقهم الله تعالى عليها. ولقد زاد الاهتمام بتلك الفئة لاسيما في ظل ارتفاع نسبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع حيث تشير الإحصائيات عام ٢٠٠٤م إلى "وجود ما يزيد عن (٦٠٠) مليون مُعاق بالعالم، منهم أكثر من (٤٠٠) مليون في الدول النامية وكلهم يعيشون في عزلة ويأس وإهمال وتذهب التقديرات أن قرابة (١٠ - ٢٠ %) من سكان الدول النامية هم إناس معوقون بشكل أو بآخر". (أهمارتيا سين، جيمس ولفنسون، ٢٠٠٤)

وفي عالمنا العربي قرابة (١٨) مليون من ذوي الاحتياجات الخاصة بنسبة (٧ - ٨ %) من السكان تبعاً للتقارير الدولية، مما دفع بالعالم العربي للعمل على تفعيل إمكانياته بهدف الاستفادة منهم. (علي الدين السيد محمد، د.ت)

وقد تزايد هذا الرقم ليصل في عام ٢٠١٥م إلى ما لا يقل عن ٤٥ مليون معاق بالعالم

العربي وفق ما أورده مكتب الإقليم العربي للمنظمة الدولية للأشخاص المعوقين. (سيلفانان اللقيس، ٢٠١٥)

كما بدأ الاهتمام بالتربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة وجعلها من الأولويات بهدف تحقيق دمجهم في المجتمع وتحقيق الاستفادة من إمكانياتهم ومن ذلك ما رأته التربية الحديثة التي اعتبرت أن الاهتمام بهم يُعد من:

- مبادئ الديمقراطية في التعليم وترجمة لمبدأ حقوق الإنسان كما تغيرت النظرة إليهم باعتبارهم حالة اقتصادية واجتماعية استثنائية إلى اعتبارهم جزء من الثروة البشرية يجب تنميته والاستفادة من قدراتهم وتمكينهم من ممارسة دورهم في المجتمع حتى يمكنهم التكيف مع مطالب الحياة المتغيرة وشق طريقهم بنجاح في ضوء ما تسمح به قدراتهم وطاقاتهم. (عماد صموئيل وهبه، ٢٠٠٨: ٢)

- كما اعتبرت التربية الحديثة أن رعايتهم مظهراً من مظاهر رقي المجتمع وتقدمه بما يحقق لهم التأهيل الجيد للمشاركة في تنمية المجتمع، وتمكينهم من مواجهة التغيرات الناتجة عن المتغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، والتكيف مع المتطلبات الجديدة من أجل تحقيق مستويات من الأداء يحتاجون إليها لتحقيق التنافسية والتميز في الأداء المؤسسي الأمر الذي ينعكس إيجابياً على نظام تعليم هذه الفئات". (رشا جمال نور الدين الليثي، ٢٠٠٩: ٢٣).

- كما اتجهت الدول المتقدمة إلى اعتماد أسلوب الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من العاديين حتى يتمكنوا من الاندماج في المجتمع واكتساب الخبرات والقيم الاجتماعية بصورة مباشرة منهم وحتى يزيلوا الحواجز النفسية بينهم وبين العاديين مما يكسبهم الثقة بأنفسهم وقدراتهم ويتيح لأقرانهم من العاديين التعرف عليهم من قرب وعلى قدراتهم المختلفة بهدف تحقيق الاندماج المجتمعي لهم.

وكان من نتيجة ذلك أن شهدت السنوات الأخيرة تطوراً كبيراً في مجال الاهتمام بالرعاية التربوية والاجتماعية توليها المجتمعات في العالم لذوي الاحتياجات الخاصة، حيث "لجأت الدول إلى وضع الخطط ورسم السياسات التي تكفل توفير كافة المزايا والحقوق وسبل الرعاية لهؤلاء الأطفال وتضافرت جهود العلماء والمفكرين في سبيل توفير برامج التربية والتأهيل المناسبة لهؤلاء المعاقين وتمكينهم من الاستفادة من مختلف الأنشطة المتوفرة في المجتمع".

(أميمة محمد محمد عمران، ٢٠٠٤: ٢١٩)

وانعكس ذلك على الكثير من الدول العربية حيث وضح الاهتمام في مجالات رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والبرامج المتعلقة بهم، وذلك من خلال مشاركة القطاعات الرسمية والأهلية في إنشاء مؤسسات تطوعية متخصصة في إعادة تأهيل هذه الشريحة. (فواز أيوب المومني، وآخرون، يناير ٢٠١٣: ٦٥)

مما سبق يتضح مدى الاهتمام بهذه الفئة الاجتماعية ومدى الرغبة في تحقيق الدمج الاجتماعي لهم داخل المجتمع بما يمكن من استغلال قدراتهم وإمكاناتهم المختلفة في تحقيق التنمية التي تسعى الدول للوصول إليها.

مشكلة الدراسة:

إن ولادة طفل في أي عائلة يشكل مصدر سعادة وفرح، ولكن إذا كان هذا الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة فإن الوضع يختلف لدى الغالبية العظمى من العائلات التي تعتبر هذا الطفل عبئاً ثقيلاً لعدة اعتبارات منها: ما هو اجتماعي نتيجة نظرة المجتمع المعاق باعتباره عالة أو مصدراً للأذى، أو حتى عبء مادي، وذلك لحاجة هذا الطفل إلى العناية الطبية المستمرة وعجزه عن ممارسة الأعمال التي يقوم بها بقية أفراد العائلة مستقبلاً. (عبد الفتاح عبد الغني الهمص، ٢٠٠٦: ٣٤٦)

وأحياناً ما تتسم النظرة إلى المعوق داخل الأسرة بالخوف والقلق والشعور بحلول كارثة، وقد تعتمد الأسرة إلى عزل الشخص المعوق عن البيئة المحيطة بسبب الخوف عليه من عدم التكيف، التجنب لما يرتبط بتدريبه وتعليمه وخدمته، والصعوبات والمشاكل المترتبة على ذلك الوقت والجهد، غير أن ما يجب الإشارة إليه هو أن آثار الإعاقة السلبية تؤثر تأثيراً عميقاً في نفسية المعوق، وأنه إذا ما تم عزله فسوف يُحرم من فرص استخدام ما لديه من قدرات واستعدادات ومهارات وتستطيع الأسرة إذا ما تقبلت الطفل المعوق بشكل طبيعي أن تساعد على تقدير نفسه بشكل واقعي والتخطيط لحياته أو تقييم قدراته واستعداداته بصورة صحيحة دون زيادة أو نقصان. (رمضان محمد القذافي، ١٩٩٤: ١٣-١٤)

فعدم رعاية الفرد المعوق داخل الأسرة وفي المجتمع يعد خروجاً على تعاليم الإسلام ورعايته لتلك الفئة في المجتمع بما كفله لها من حقوق توفر لها العيش الكريم والحياة المستقرة "إذ إن الإسلام اعتنى عناية فائقة بالأصحاء، فكيف ستكون عنايته بالمعوقين الذين

لا يملكون حولاً ولا قوّة، فوضع لهم حقوقاً يستتيروا بها، ووضع لهم متطلباتهم الخاصة بهم، ونوه بالمسؤولية الكاملة تجاه ولي الأمر لهؤلاء. (عبد الفتاح عبد الغني الهمص، ٢٠٠٦: ٣٤٦)

حيث جعلت الشريعة الإسلامية كفايتهم واجب على مجموع الأمة ووضعت المبادئ التي لرعاية وحفظ ذوي الاحتياجات الخاصة وهي: الرعاية الصحية والطبية، والرعاية النفسية والأدبية، والرعاية العقلية والتعليمية، والتخفيف على المعوقين في الالتزامات الشرعية، والكفاية الشرعية للمعوقين وحفظ أموالهم. (عبد الحق حميش، ٢٠٠٣)، كما جعل الإسلام لذوي الاحتياجات الخاصة مكانة مساوية لبقية أفراد المجتمع ودعا إلى الاهتمام برعايتهم والسماع لهم وأخذ آرائهم في الحسبان. (سالم معواش، ٢٠٠٣: ١٥)

وهناك العديد من المشكلات والتحديات المعاصرة التي تواجه عملية التربية الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تتنوع ما بين: مشكلات ذاتية نابعة من ذات المجتمع، أم أنها مشكلات وتحديات خارجية آتية من الخارج والتي تحول دون تحقيق مجتمعاتنا التربوية الاجتماعية السليمة لهم، وتكريس قيم التربية التي تعين ذوي الاحتياجات الخاصة من الاندماج في المجتمع بفاعلية ومن تلك الأسباب الدافعة للاهتمام بالتربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ما يلي:

- أن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة يُعد أحد المعايير لقياس رقي وتحضر المجتمعات الإنسانية، فما زالت الجهود العلمية والعملية المبذولة في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي لا تؤتي ثمارها بالشكل الحضاري الذي يليق بمتطلبات التربية الإنسانية لهؤلاء الأطفال لأن ثقافة المجتمع العربي ما زال يكتنفها بعض القصور تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة ليزدادوا إعاقة مجتمعية على إعاقاتهم النوعية ويعيشوا معوقين في ثقافة مجتمع عربي لم ينجح بعد في التعامل معها بشكل حضاري يحتاج إلى التجديد الإنساني. (صلاح الدين محمد توفيق، هاني محمد يونس موسى، ٢٠١٢: ٥)
- ضرورة مواجهة التحديات والمتغيرات التي أصبحت من أهم ملامح الألفية الثالثة، ولعل أبرزها: التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة الاتصالات والمعلوماتية، والضخ الإعلامي والثقافي الوارد عبر الحدود وسيادة مفاهيم جديدة تتعلق بالعولمة، وحقوق الإنسان، والمشاركة الديمقراطية والمجتمعية. (عقيل محمود رفاعي، ٢٠١٠: ١٢٠٧)

- عدم تهيئة الظروف التربوية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعداد أساليب رعاية تربوية تتفق مع نوع الإعاقة وتمكينهم من اكتساب المهارات اللازمة لممارسة الأنشطة الحياتية والاندماج في المجتمع، والتخلص من المعوقات التي تحول بينهم وبين الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين في المجتمع. (عثمان لبيب فراج ١٩٩٣: ٦)

- افتقار سياسات أغلب الدول العربية إلى وجود استراتيجيات وخطط وبرامج رعاية وتأهيل وعلاج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة بشكل تطبيقي واقعي فاعل ناجح، وتوفير سبل المعيشة المستدامة والحد الأدنى من الحقوق، خاصة في ظل تجاهل بعض السياسات الحكومية لحقوق هؤلاء المعاقين والاعتراف الرسمي بحقوقهم رغم تأكيد المواثيق الدولية والإقليمية والعربية على حقوقهم. (صلاح الدين محمد توفيق، هاني محمد يونس موسى، ٢٠١٢)

- أن رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لا تقتصر على تقديم المعلومات الأولية في: القراءة والكتابة والهجاء والمبادئ الأساسية في الحساب والمعلومات العامة، بل إنه يجب التفكير في كيفية تعليم هؤلاء الأطفال كيفية التوافق الاجتماعي وتربيتهم على التكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة بطريقة فيها استقلال، خالية من الإشراف والتوجيه معتمدين على أنفسهم. (منشورات الجمعية النسائية، ٢٠٠٤: ١٦)

- أن مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة باتت تحتاج إلى نوعيات معينة من البرمجيات وإلى توظيف التكنولوجيا الرقمية والكمبيوتر في مجال مواجهة الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والبدنية والسلوكية واضطرابات التواصل وصعوبات التعلم وكذلك الإعاقة المتعددة. (إيمان توفيق صيام، ٢٠١١: ١٩٣)

- الحاجة إلى برامج تربوية في مجال التربية الاجتماعية تتناسب مع المتغيرات المجتمعية المعاصرة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لما تؤكدته نتائج البحوث والدراسات السابقة من أن البرامج الموجهة لهم أثبتت كفاءتها وفعاليتها في تنشيط قدراتهم العقلية وتحسين مستوى كفاءتهم الشخصية والاجتماعية وتمكينهم من الانخراط في علاقات وتفاعلات اجتماعية مثمرة مع أقرانهم من العاديين. (فيوليت فؤاد إبراهيم وآخرون، ٢٠٠١: ٣٥)

مما سبق يتضح حجم التحديات والمتغيرات المجتمعية التي يتعرض لها الطلاب ذوي

الاحتياجات الخاصة والتي تؤكد ضرورة الاهتمام بالتربية الاجتماعية لهم بما يمكنهم من مواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة وبما يعينهم على تحقيق الدمج الاجتماعي السليم لهم في المجتمع الذي يعيشون فيه، وبما يُمكن المجتمع من الاستفادة منهم في مجالات التنمية المختلفة.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الوقوف على دور التربية تجاه تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة.

أسئلة الدراسة:

- في ضوء الأهداف العامة للدراسة تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:
- ما العوامل المعينة على تحقيق التربية الاجتماعية المعاصرة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومعوقاتها؟
 - ما أهم المتغيرات المجتمعية المعاصرة التي تؤثر في تربية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة؟
 - ما هي التوجهات العالمية المعاصرة للتربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض دول العالم المعاصر؟
 - ما هو التصور المقترح لتفعيل دور التربية تجاه تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التوجهات العالمية الاجتماعية المعاصرة؟

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

١. دراسة إيمان فؤاد كاشف وعبد الصبور منصور محمد. (١٩٩٨).

هدفت الدراسة إلى التعرف على تجربة نجاح أو فشل دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في بعض مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الشرقية، والكشف عن النواحي الإيجابية والسلبية للتجربة واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي حيث استخدم الباحثان الاستبانة للتعرف على آراء القائمين على العملية التعليمية وبعض أولياء الأمور، وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي: ضرورة اقتناع القائمين بالعملية التعليمية بالدمج التربوي، وتهيئة البيئة التربوية لإنجاح تجربة الدمج، وزيادة عدد المتخصصين بمدارس الدمج التربوي.

٢. دراسة إيمان فؤاد كاشف. (١٩٩٩).

هدفت الدراسة إلى إظهار أهمية الأنشطة المدرسية كمدخل تربوي في إنجاح نظام الدمج بين الأطفال المعاقين والعاديين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي واعتمدت الدراسة على الاستبانة، وخلصت نتائج الدراسة إلى: ضرورة اقتناع المعلمين والإدارة المدرسية بفائدة الدمج التربوي، ويجب تهيئة الأطفال العاديين نفسياً ومعرفياً لتقبل التجربة، ومراعاة قدرات المعاق الجسمية واللغوية والعقلية عند تطبيق نظام الدمج.

٣. دراسة محمد حسنين عبده العجمي. (٢٠٠٠).

هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات تفعيل إستراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أنسب المناهج لتحقيق أهداف الدراسة، وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- ضرورة إعادة تخطيط البرامج التربوية والاستراتيجيات ونظم التعليم بحيث ييسر ذلك من إمكانية دمج المعوقين في البيئة العادية وتعليمهم في مدارس العاديين.
- الإقلال بقدر الإمكان من عدد التلاميذ داخل الفصول الدراسية التي يتم فيها الدمج.
- توفير معلم مساعد لكل فصل من فصول الدمج.

٤. دراسة عفاف علي المصري (٢٠٠١).

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح للدمج التعليمي في المدارس المصرية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة وبما يتناسب مع إمكانيات وظروف المجتمع المصري. واعتمدت الدراسة على مدخل بيريداي لاتساقه مع طبيعة وأهداف البحث، ويشتمل هذا المدخل على الوصف والتفسير والمقابلة والمقارنة، وخلصت نتائج الدراسة إلى بعض المقترحات أهمها ما يلي:

- عمل بعض التعديلات اللازمة في المبنى المدرسي الذي يطبق فيه الدمج إذا أمكن ذلك.
- تجهيز فصول الدمج بالتجهيزات والوسائل التعليمية المعينة والمتطورة الخاصة بالإعاقة.
- تطوير المناهج الدراسية بحيث تتلاءم وتتناسب مع قدرات التلاميذ المعاقين.

٥. دراسة انتصار محمد علي (٢٠٠٢).

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسي في مصر من حيث الفلسفة والأهداف، والتعرف على المشكلات التي تواجه دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في تلك المدارس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- الأخذ بالمستحدثات التربوية لتحقيق أهداف الدمج على ضوء فلسفة وثقافة المجتمع.
- إعادة صياغة أهداف التربية الخاصة لمواكبة المستجدات والتطورات.
- تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج من خلال تقديم الوسائل المعينة لهم.

٦. دراسة ثناء شعبان محمد (٢٠٠٦).

هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لإعداد معلمة رياض الأطفال للإيفاء بمتطلبات الدمج، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم علي تحليل أدبيات البحث في مجال متطلبات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج، وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- أن أي محاولات تبذل في سبيل تحسين العملية التعليمية لابد أن تأخذ في الاعتبار نظام الدمج.

- لابد من إعداد وتدريب معلمة رياض الأطفال مسبقاً علي بيئة الدمج.
- المعلمون كافة يتحملون مسئولية تعليم الأطفال العاديين والمعاقين.

٧. دراسة عبد الباقي محمد عرفه. (٢٠٠٨).

- هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الدمج، ومبرراته، وأساليبه، ومتطلباته، والأسس التي يقوم عليها في ضوء الخبرات العالمية في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التوسع في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام يعتمد على جانبين رئيسيين هما:
- الجانب الكمي:- ويتم من خلال زيادة استيعاب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام وذلك من خلال تطبيق الدمج الكلي والجزئي.
 - الجانب الكيفي:- ويتم ذلك من خلال: إصدار التشريعات والقوانين التي تنص على حق الطفل المعاق بالالتحاق بمدرسة الحي الذي يعيش فيه، الاهتمام بالتدخل المبكر والإعداد والتدريب المناسب للمعلمين العاملين في مدارس الدمج، توفير الدعم المالي الذي تحتاج إليه مدارس الدمج.

٨. دراسة حسين بشير محمود. (٢٠٠٨).

- هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية مقترحة لتعليم وتعلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام، والاستفادة من التوجيهات العالمية المعاصرة نحو عملية الدمج، للوصول إلى نموذج يمكن تطبيقه في مدارس التعليم العام في مصر.
- واقترحت الدراسة أن يكون الدمج في مصر علي النحو التالي: دمج كلي في الفصول الدراسية لبعض ذوي الإعاقات البسيطة (سمعية، بصرية، عقلية)، دمج جزئي للبعض الآخر (صم، بكم، فاقد البصر)، فصول خاصة لذوي الإعاقة الذهنية الشديدة.

٩. دراسة خلود الدبابة وسهى الحسن. (٢٠٠٩).

- هدفت الدراسة إلى معرفة وجهات نظر المعلمين تجاه تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المدارس العادية ضمن مسار الدمج الشامل في مدارس الأردن، واعتمدت الدراسة على استبانته تم توجيهها لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة السمعية، وخلصت نتائج الدراسة إلى بعض التوصيات كان من أهمها ما يلي: تنظيم دورات تأهيل للمعلمين بهدف تحسين اتجاهاتهم، ووجهات نظرهم نحو الدمج التربوي، توفير التسهيلات المادية والمعنوية

داخل الغرف الصفية لتلاءم حاجات الطلبة الفردية وضمان نجاح عملية الدمج التربوي لهم، مراعاة الفروق الفردية عند بناء المناهج والبرامج التعليمية، وتضمن دليل المعلم إرشادات للمعلم لكيفية تقديم وعرض المناهج للطلاب ذوي الإعاقة السمعية في فصول الدمج.

١٠. دراسة: خالد محمد عبد الغني (٢٠١٠).

هدفت للوقوف على الاحتياجات الخاصة لأسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ينبغي أن تؤخذ في الحسبان ضمن إستراتيجية التعامل معهم، وهي الحاجة إلى تقليل الإحساس بالفشل في إنجاب الطفل الذي يعاني إعاقة أياً كان حجمها، والحاجة إلى التكيف مع وجود الطفل المعاق وعدم الخجل من وجوده والتقليل من الضغوط النفسية التي يتعرضون لها جراء وجود طفل معاق داخل الأسرة.

١١. دراسة: يوسف ذياب عواد (٢٠١٠).

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الأساسية الحكومية العادية جراء دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارسهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة، وخلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي: ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين في مجال تشخيص فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، واستراتيجيات التعامل مع كل إعاقة بحسب نوعها وشدتها، العمل على خفض أعداد الطلبة في الفصول الدراسية التي تحتوي على طلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ترتيب أنشطة تسهم بتقبل الطلبة العاديين لذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج بل والبيئة المدرسية عموماً.

١٢. دراسة: حسن مصطفى عبد المعطى، السيد عبد الحميد أبوقيلة، (٢٠١١).

هدفت الدراسة إلى الوقوف حاجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بتقبل الطفل المعاق بما يمكن من تقبلهم للطفل المعاق وأوصت الدراسة بضرورة الكشف المبكر وتشخيص الإعاقة وتهيئة الظروف التربوية المناسبة وإعداد أساليب رعاية تربوية تتفق مع نوع الإعاقة حتى يتمكن الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة من اكتساب المهارات اللازمة لممارسة الأنشطة الحياتية والاندماج في المجتمع، والتخلص من المعوقات التي تحول بينه وبين الاستفادة الكاملة من الخبرات التعليمية والمهنية كما تحول بينه وبين المنافسة المتكافئة مع غيره من الأفراد العاديين في المجتمع.

١٣. دراسة صلاح الدين محمد توفيق، هاني محمد يونس موسى (٢٠١٢).

هدفت الدراسة للوقوف على جودة الحياة المنشودة لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء توجهات الربيع العربي وتوصلت الدراسة إلى أنه بالرغم من أن الاهتمام بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يُعد أحد المعايير لقياس رقي وتحضر المجتمعات الإنسانية، من التشريعات والقوانين التي تسن لحماية الأطفال ورغم كل الجهود العلمية والعملية المبذولة في تربية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الوطن العربي ما زالت لا تُؤتي ثمارها بالشكل الحضاري الذي يليق بمتطلبات التربية الإنسانية لهؤلاء الأطفال لأن ثقافة المجتمع العربي ما زال يكتنفها بعض القصور وسوء الظن ونظرة الشفقة تجاه هؤلاء الأطفال ليزدادوا إعاقة مجتمعية على إعاقتهم النوعية ويعيشوا أطفالاً معوقين في ثقافة مجتمع عربي لم ينجح بعد في التعامل معها بشكل حضاري يحتاج إلى التجديد الإنساني.

ثانياً الدراسات الأجنبية:

١. دراسة Fichten et al, (1989)

وأُسفرت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين كانوا أكثر ميلاً وارتياحاً للتعامل مع أقرانهم الطلبة العاديين وأقل ارتياحاً للتعامل مع المعوقين جسدياً وهو ما يدل على عدم قبول المجتمع للمعوقين جسدياً، واتضح إلى أن المعوقين جسدياً يميلون للتفاعل مع أقرانهم من المعوقين جسدياً ومع العاديين إلا إنهم لا يشعرون بالارتياح عند تعاملهم مع المعوقين المختلفين في فئات الإعاقة الأخرى.

٢. دراسة (Fahmeeda wahab , (1997)

تهدف الدراسة إلى الوقوف على صور التمييز السلبي للنساء ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يتعرضن لها في كافة المجتمعات، وتوصلت الدراسة إلى عدد منها: الاستبعاد من كافة فعاليات وخبرات الحياة الاجتماعية، وتعد الإناث أكثر فئات المعاقين تعرضاً للإهمال والتجاهل بصورة خاصة في المجتمعات النامية، وفي المناطق الريفية وترصد الكثير من صور التحيز السلبي ضد النساء المعاقات في الدول النامية في آسيا منها: قلة الدعم المادي المخصص للإنفاق في مجال تعليم الأطفال والمراهقين من الإناث المعاقات، إضافة إلى عدم تأهيلهم

بالصورة الكافية لدمجهم في المجتمع وبناء عليه تترك المرأة المعاقة علي هامش المجتمع تعاني من العزلة الاجتماعية و النفسية وتتعرض للنبيذ والإهمال الاجتماعي وينظر إليها بوصفها عبء علي المجتمع ويدلل علي ذلك الكثير من الإحصائيات التي تظهر بوضوح الظلم الاجتماعي الواقع علي النساء المعاقات في العديد من الدول الآسيوية، وترجع ذلك إلي القصور في التشريعات القانونية المتعلقة بتعليم ورعاية هذه الفئة وهي تعد من ضمن أهم الأسباب التي ترتبط بهذا الظلم الاجتماعي وتؤكد علي ضرورة إدخال تشريعات قانونية تدعم حق هذه الفئة وتمكن لهم فرص متكافئة.

٣. دراسة (Hobbs , tim, 1999)

وجاءت بعنوان: "التخطيط للدمج التربوي: مقارنة الإجراءات الفردية والتعاونية" وهدفت الدراسة إلى معرفة الشروط الواجب مراعاتها عند التخطيط لعملية الدمج التربوي، واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن وجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها ما يلي:

- يجب التعاون بين جميع العاملين بالمدرسة وأعضاء هيئة التدريس عند التخطيط لعملية دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية.
- أن التخطيط المسبق والمنظم لدمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة سيؤدي إلى المزيد من عمليات الدمج التربوية لهؤلاء الطلاب.
- تحديد المشكلات التي تواجه عملية الدمج التربوي، ووضع الخطط العلاجية والوصول إلى النتائج المرغوبة.
- مراقبة التقدم نحو تحقيق الأهداف المطلوبة لإنجاز النتائج.

٤. دراسة (Egan, J, 1999)

هدفت الدراسة إلى الوقوف على المتطلبات اللازمة لتمكين ذوي الاحتياجات الخاصة للتعايش مع المجتمع، وأكدت الدراسة أن من أهم متطلبات تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة هي توفير كافة أشكال المساندة الاجتماعية و الخدمات الصحية لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة لخفض مستويات الضغوط النفسية الواقعة علي هذه الأسر حتى يمكنهم من تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥. دراسة (Koubekova, 2000).

هدفت الدراسة للتعرف على التوافق الشخصي والاجتماعي لدى المعاقين حركياً، وتكونت عينة الدراسة من المعاقين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٢ - ١٦)، وكانت أدوات الدراسة قد اشتملت على اختبار كاليفورنيا للشخصية واستبيان القلق كحالة والقلق كسمة واستبيان تقدير الذات وأسفرت نتائج الدراسة على أن الأطفال المعاقين حركياً يظهرون قدرًا عاليًا من السلوكيات المضادة للمجتمع، والتجنب والعزلة عن باقي الأطفال العاديين، كما اتضح أن الفتيات من المعاقات كن يواجهن صعوبات في التوافق الاجتماعي أكثر من أقرانهم من الذكور المعاقين، كما أكدت الدراسة أيضًا أن المعاقات كن يعانين من قدر أكبر من تدني مستوى تقدير الذات، وكن أقل رضا عن أنفسهن وكن يشعرن بعدم تقبل آبائهن ومعلماتهن وزميلاتهن لهن.

وهكذا يتضح أن عنصر التربية الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة لم يتم التطرق إليه من قبل الباحثين -على حد علم الباحث- مما يجعل من الموضوع مستوفياً لعنصر الحداثة والجدة لاسيما في ظل ما يمر به المجتمع من متغيرات متلاحقة في كافة الجوانب.

٦. دراسة (Douma, J. C. Dekker, M. C. & Koot, H. M (2006).

هدفت الدراسة إلى الوقوف على نتائج ولادة الطفل المعوق لدى الأسر وأثره المستقبلي على الأسرة، وتوصلت الدراسة إلى فقد تقود ولادة الطفل المعاق الوالدين إلى الانسحاب والعزلة الاجتماعية التي قد تستمر لسنوات، فمن الممكن أن يصبح أكثر عرضة للأخطار الاجتماعية التي قد تستمر لسنوات، من خلال آراء واتجاهات الآخرين السلبية وعدم دعوتها للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة.

من الدراسات السابقة يتضح أن الدراسات ركزت على:

- أن فكرة التربية الاجتماعية تقوم على أساس الدمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول الدراسية بهدف تمكينهم من اكتساب المهارات الاجتماعية.
- قياس مدى تقبل القائمين على العمل التربوي لفكرة دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين داخل الفصول، أو إلحاقهم بفصول مستقلة بهم داخل مدارس العاديين.
- اهتمام بعض الدراسات على الوقوف توفير كافة أشكال المساندة الاجتماعية والخدمات الصحية لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة لخفض مستويات الضغوط النفسية الواقعة علي هذه الأسر حتى يمكنهم من تقبل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- اهتمام بعض الدراسات على الوقوف على صور التمييز السلبي ضد ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يتعرض لها في كافة المجتمعات.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تُعد هذه الدراسة ذات توجه تربوي واجتماعي يهدف إلي إتاحة الفرصة أمام الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة للحياة مثل الطلاب العاديين في ضوء بعض التوجهات المعاصرة التي تمر بها المجتمعات العربية على كيفية تثقيفهم والعناية الشاملة بهم وتأهيلهم للاندماج في المجتمع من خلال تقديم التربية المناسبة لهم.
- تتناول الدراسة موضوع على جانب كبير من الأهمية وهو التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لما تمثله من أهمية في تحقيق الاندماج المجتمعي لهم بما ينعكس إيجاباً على الأسرة والمجتمع وعليهم هم أنفسهم مستقبلاً حتى يمكن استغلال كافة الطاقات البشرية الموجودة لتحقيق التنمية المجتمعية.
- تساعد الدراسة على معرفة التغيرات المجتمعية المعاصرة وما تمثله من تحديات في تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

- تُعد الدراسة انعكاساً لما أكدته العديد من الدراسات من خلال المساهمة في تحقيق التنمية البشرية لكافة فئات المجتمع بما فيهم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يمكنهم المساهمة في تحقيق التنمية الاجتماعية المختلفة وتحقيق الاندماج في سوق العمل.
- تُسهم الدراسة في رفع مستوى كفاءة العاملين بمجال التربية الخاصة بما تمدهم به من معلومات تعينهم على التعامل الإيجابي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وفق التوجهات العالمية المعاصرة، بما يحقق اندماج هذه الفئة مستقبلاً في المجتمع والمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة.
- تساعد الدراسة في التعريف بأهم المتغيرات المجتمعية المعاصرة التي تمر بها المجتمعات والتي تؤثر بصورة مباشرة في تحقيق التربية الاجتماعية المناسبة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بما يعين على رفع مستوى الوعي بها مما ينعكس إيجاباً في تحسين توجيه العاملين في هذا المجال وكذلك الأسر نحو تعاملاتهم مع هذه الفئة الاجتماعية.
- كون الاهتمام بتلك الفئة من مبادئ ديمقراطية التعليم التي تنادي بها التربية الحديثة، كما أصبح الاهتمام بهذه الفئة من الأهمية بمكان لكونها تعكس تحضر الأمم ورفقها في الجانب الإنساني.
- أن الاهتمام بتلك الفئة يعد من مبادئ الإسلام التي دعت للعناية بهم ورعايتهم رعاية متكاملة في كافة الجوانب.
- تقدم الدراسة العون لكافة العاملين في مجال التربية الخاصة وللأسر في كيفية التعامل مع هذه الفئة ومتطلبات التربية الاجتماعية لهم في ظل ما يمر به المجتمع المعاصر من تحديات.

أهداف الدراسة .

- تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- التعرف على أهمية التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تهدف الدراسة للوقوف على المتغيرات المجتمعية المعاصرة التي تواجه المجتمعات العربية.
- التعرف على المشكلات المختلفة التي يعاني منها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الوقت الراهن.

- الوقوف على دور التربية في تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ظل المتغيرات المجتمعية المعاصرة.
- تقديم تصور مقترح يعين القائمين على تحقيق التربية الاجتماعية السليمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة.
- رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وتلبية احتياجاتهم والمساهمة في تأهيلهم والتخفيف من معاناتهم، والعمل على دمجهم في المجتمع والحياة العامة؛ بالعمل على رفع مستوى كفاءاتهم، وتمكينهم من حقوقهم ورعايتهم حق الرعاية في المجتمع.

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الواقع كما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات الموجودة في الواقع وتحديد الممارسات الشائعة فيه. (عبد الحميد جابر جابر، أحمد خيرى كاظم، ١٩٧٨ : ١٧٢)، وهو يلاءم طبيعة الدراسة، ويحقق أهدافها. ويتمثل استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة في: جمع الأدبيات ذات الصلة بالدراسة الحالية وتحليلها للإفادة منها في الوقوف على المتطلبات التربوية الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض المتغيرات المجتمعية المعاصرة.

حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الحد الموضوعي: حيث تقتصر على موضوع التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة كما في الولايات المتحدة الأمريكية ورومانيا وكوريا الجنوبية بهدف الاستفادة منهم في مصر.
- تقتصر الدراسة على فئة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من ذوي الإعاقات القابلة للاندماج في المجتمع وذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم والتفاعل مع العاديين.

مصطلحات الدراسة:

- **التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة:**
- إكساب ذوي الاحتياجات الخاصة قوانين وعادات وتقاليده المجتمع والمهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق اندماجهم مع المجتمع الذي يعيشون فيه وتمكينهم من التعايش بإيجابية وفاعلية وتمكينهم من الالتحاق بسوق العمل وفق ما تقتضيه قدراتهم وإمكاناتهم.
- **مفهوم ذوي الاحتياجات الخاصة: Special Needs**
- ذوو الاحتياجات خاصة يقوم هذا المصطلح على أساس أن في المجتمع أفراداً يختلفون عن عامة الناس، ويعزو المصطلح السبب في ذلك إل أن لهؤلاء الأفراد احتياجات خاصة يتفردون بها دون سواهم، وتتمثل تلك الاحتياجات في برامج أو خدمات أو طرائق أو أساليب أو أجهزة وأدوات أو تعديلات تستوجبها كلها أو بعضها ظروفهم الحياتية، وتحدد طبيعتها وحجمها ومدتها الخصائص التي يتسم بها كل فرد منهم. (ملحقة سعيدة الجهوية، د.ت، ٩٣)
- هم أشخاص ابتلاهم الله تعالى بما أفقدهم شيئاً من قدراتهم أو حواسهم، فأصبحوا معوقين عن الحركة والعمل والكسب والعطاء كغيرهم من الناس ومن ثم احتاجوا إلى مزيد من الرعاية والعناية. (السيد أحمد علام، سلامة علام محمود، ٢٠١١: ١١٤).
- وهي التي تشمل عدداً من الفئات غير العاديين في مجال التربية الخاصة مثل: الموهوبين وذوي صعوبات التعلم وذوي الاضطرابات اللغوية وذوي الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، والتي تستدعي اهتماماً خاصاً من رجال التربية لمساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق ذاتهم ومساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي. (فاروق الروسان وآخرون، ٢٠٠٧: ١٧)
- هم الأفراد الذين يعانون من إعاقة بسيطة أو متوسطة سواء كانت إعاقة سمعية أو بصرية أو جسمية أو عقلية أو سلوكية أو لغوية أو تعليمية، مما يستدعي تزويدهم بخدمات خاصة تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين من أجل مساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم الوصول إليه من نمو وتوافق. (خالد محمد الجندي، ٢٠٠٧: ١١٧٤)

- هم من لديهم نوع من الاختلاف الجسدي، أو العقلي، أو الحسي أو السلوكي الذي يتسبب لهم بالإقصاء أو التمييز ضدهم داخل المجتمع، وهذا يشمل الأطفال الذين لا ينتفعون من الأنظمة السائدة في المجتمع في مجال التعليم أو الصحة أو الرعاية الاجتماعية. (فريد أنطون وآخرون، ١٩٩٨: ٩)

- ويمكن تعريف الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: هم الطلاب الذين يعانون من إعاقات بسيطة (سمعية أو بصرية أو عقلية أو جسمية) ويتلقون خدمات تعليمية متميزة داخل فصول الدمج مع الطلاب العاديين في مدارس التعليم العام.

- التوجهات العالمية المعاصرة:

- ما تقوم به الدول المتقدمة من أساليب وطرق وأنشطة وخبرات في مجال التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوجهاتها نحو التعامل معهم واستثمار إمكانياتهم وطاقاتهم بهدف دمجهم في المجتمع وتحقيق أقصى استفادة ممكنة منهم في المجتمع وعدم اعتبارهم عائقاً أمام تحقيق التنمية الاجتماعية.

- المتغيرات المجتمعية المعاصرة:

- كل ما يتعرض له المجتمع من تحولات تعد بمثابة تحديات تواجهه في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، وهذه المتغيرات تنعكس بالضرورة على الأنظمة التعليمية والمجتمعية والسياسية والاقتصادية وغيرها.

- عملية التغير والتغيير التي تمر بها الحالة الإنسانية بصورة مستمرة وتتحوّل إلى صيرورة اجتماعية، ويتم ذلك وفق استراتيجيات ورؤى محددة، ووفق خطط زمنية واضحة.

- تطلق على التطورات والأحداث والقضايا والمشكلات التي تحدث على المستوى المحلي أو المستوى القومي أو المستوى العالمي، وتؤثر على الإدارة المدرسية والمتمثلة في العولمة والنمو العلمي والمعرفي والتحول من التكنولوجيا المحدودة إلى التكنولوجيا الفائقة وكذلك التحولات الإدارية والتحويلات التربوية. (وائل وفيق رضوان، ٢٠١٣: ٧٥٦)

- خطة السير في الدراسة:

- المبحث الأول: يتناول مقدمة البحث ومشكلته وأسئلته وأهدافه وأهميته وحدوده ومنهجه وتعريف المصطلحات الواردة به، والدراسات السابقة، والتعقيب عليها،

وخطوات السير في البحث.

- المبحث الثاني: عوامل تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومعوقاتها.
- المبحث الثالث: المتغيرات المجتمعية المعاصرة وأثرها على تربية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- المبحث الرابع: التوجهات العالمية المعاصرة في التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- المبحث الخامس: تصور مقترح لتفعيل دور التربية تجاه تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة.

المبحث الثاني

عوامل تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ومعوقاتها

ظل الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة في البداية قاصراً على التعامل الحسن فقط معهم بدلاً من التركيز والاهتمام بالفرد ذاته وما لديه من مميزات وقدرات خاصة لذا جاءت النظرة السلبية للإعاقة علي أنها عاهة مما ساهم في عزلتهم وتهميش دورهم وإصاق المسميات السلبية بهم. (Hillard, A. G., 1992, 168)

ومنذ بداية العقدين الأخيرين من القرن الماضي تزايد الاهتمام بدراسة المهارات الاجتماعية لدى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، لأن امتلاكهم لمستوى مناسب من المهارات الاجتماعية الضرورية مثل: عادات عمل مناسبة، ومهارات تواصل إيجابية، والالتزام بتطبيق الأنظمة المتبعة في البيئة التعليمية، يسهم في تحسين فرص تعلمهم، ودمجهم، وتفاعلهم الاجتماعي في البيئة الصفية والمدرسية، وفي رفع مستوى تفكيرهم؛ وإنتاجهم في مجتمعهم الذي يعيشون به. (Kavale, k, 2007, 207)

كما يشهد المجتمع العالمي ومنه مجتمعنا العربي المعاصر صحوة علمية لتفعيل وترشيد العمل الاجتماعي في كل الميادين والمجالات المختلفة، وخاصة مجال ذوي الاحتياجات الخاصة بُغية اللحاق بركب التطور ومعايشة الحاضر.

أولاً: عوامل تحقيق التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة:

هناك العديد من العوامل المعينة على تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتي من أهمها:

١ - اهتمام الشرائع السماوية بذوي الاحتياجات الخاصة:

حرصت الديانات الثلاث على العناية بذوي الاحتياجات الخاصة وتهئتهم للمشاركة في الحياة المجتمعية وتقديم الدعم الكامل لهم وحفظ حقوقهم داخل المجتمع. (Ford, B. A., Obiakor, F. E., and Patton, J. M., 1995).

كما لم تعرف الإنسانية اهتماماً بذوي الاحتياجات الخاصة كما عرفت الحضارة العربية والإسلامية، في العناية بهم والقيام بأمرهم وجعلها من فروض الكفايات على الأمة ويتضح ذلك من خلال:

- جعلت الشريعة كفايتهم واجب على مجموع الأمة وهناك العديد من المبادئ التي وضعها الإسلام لرعاية وحفظ ذوي الاحتياجات الخاصة وهي: الرعاية الصحية والطبية، والرعاية النفسية والأدبية، والرعاية العقلية والتعليمية، والتخفيف على المعوقين في الالتزامات الشرعية، والكفاية الشرعية للمعوقين وحفظ أموالهم. (عبد الحق حميش، ٢٠٠٣)
- جعل الإسلام لذوي الاحتياجات الخاصة مكانة مساوية لبقية أفراد المجتمع ودعا إلى الاهتمام برعايتهم والسماع لهم وأخذ آرائهم في الحساب فقد يكون رأيه أفضل الآراء وعمله أفضل الأعمال، كما اهتم الإسلام بهذه الفئة وبرعايتها رعاية إيمانية لضمان الراحة النفسية لها. (سالم معواش، ٢٠٠٣: ١٥)
- اهتمت الشريعة بتقديم التعليم المناسب لذوي الاحتياجات الخاصة مما يعبر عن عمق النظرة الحضارية في الاهتمام بتلك الفئة من أبناء الوطن، ويعكس الحرص على تحقيق أحد أهم المبادئ التي تنهض عليها ثقافة الجودة الشاملة في التعليم والمعروف بمبدأ التنوع من خلال توفير فرص تعليمية كافية ومناسبة لتعليم هذه الفئات. (رحاب أحمد السيد اليماني، ٢٠١٢: ٢٠)

٢ - الدمج التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة :

تسعى الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى توفير فرص التعلم الأكاديمي المناسب للطلبة على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم؛ لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف والإفادة في المجتمعات الإنسانية التي يعيشون فيها، وتعد المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الطلبة عاملاً رئيساً في تحسين الاستفادة من فرص التعلم تلك، سواءً أكانوا من الطلبة العاديين أم من ذوي الاحتياجات الخاصة، فكثيراً من خبرات التعلم قد تضيع على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية؛ إما نتيجة لتدني مستوى مهاراتهم الاجتماعية مقارنة مع أقرانهم من الطلبة العاديين، أو لطبيعة البيئات التربوية والاجتماعية المقيدة التي يتلقون تعليمهم فيها. (قيس المقداد وآخرون، ٢٠١١: ٢٥٣)

ولذلك ظهرت الكثير من الدراسات التي تنادي بأهمية الدمج الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة لما له من فوائد منها:

- تأمين انتقال الفرد ذي الاحتياجات الخاصة من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وتوجيه سلوك الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بما ينسجم مع قوانين وقيم المجتمع، وتمكينهم من المشاركة في الحياة الاجتماعية، وتهيأتهم للقيام بالأدوار الاجتماعية المختلفة داخل المجتمع. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠٠١)
- تمكين الطلاب العاديين من التعرف عن قرب على أوجه التشابه بينهم وبين الطلاب ذوي الإعاقات، وعلى جوانب القوة الكامنة لديهم، مما يساهم في التخلص من المفاهيم المغلوطة أو الخاطئة الشائعة عنهم، وتكوين مفاهيم أخرى بديلة أكثر واقعية وإيجابية عنهم، والتقبل الاجتماعي لهم، وفي تعديل اتجاهاتهم السلبية نحوهم، ومن ثم تحسين أساليب معاملتهم، وتقديم الخدمات اللازمة لهم. (أسماء عبدالله العطية، ٢٠١٢)
- الاستفادة من إمكاناتهم في تحقيق النهضة المجتمعية والتنمية المستدامة للمجتمع ومساعدتهم على تحقيق طموحاتهم المختلفة وتزويدهم بالخبرات اللازمة لتحقيقها، ولتحقيق التكيف الاجتماعي لهم مع إعاقاتهم من ناحية ومع المجتمع من ناحية أخرى، والانتقال بهم من التبعية والاعتماد على الغير إلى الاستقلالية والاعتماد على

- الذات والنظرة المتفائلة للمستقبل. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٠)
- توفير بيئة تعليمية مشجعة على التواصل والتفاعل الاجتماعي والتعاون فيما بين الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوي الإعاقات مما يساعد على تفادي ما يترتب على العزلة من إحساس بالرفض والاستبعاد والنبذ لدى ذوي الإعاقات، كما يساعد على تنمية الفهم والاحترام المتبادل والتعاطف، وتكوين الصداقات بين جميع الأطفال بصرف النظر عن اختلاف مقدراتهم وخصائصهم. (قيس المقداد وآخرون، ٢٠١١)
 - تمكين الطلاب ذوي الإعاقات من الانخراط والنمو في بيئة تعليمية طبيعية غير مصطنعة تفي باحتياجاتهم، وتتماشى مع ما يجري في الحياة والمواقف الاجتماعية خارج نطاق المدرسة، وتساعدهم على محاكاة النماذج الاجتماعي (سلوكيات أقرانهم العاديين) وتعلم مهارات جديدة، وعلى تطوير مقدراتهم وإظهارها، مما يعزز مفهومهم الإيجابي عن ذاتهم وشعورهم بالكفاءة والاستقلالية والثقة بالنفس. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٠)
 - تنمية شعور المعاق بكونه عضواً في مجتمع له ذات الحقوق التي لغيره من الأفراد (المساواة) وليس فرداً مختلفاً ينتمي إلى أقلية منبوذة تعامل معاملة سيئة (التمييز) وهو ما يسهم في رفع الروح المعنوية لذوي الإعاقات، ويعزز ثقتهم بأنفسهم وانتماؤهم لمجتمعهم.
 - تهيئة بيئة تعليمية تشجع على التنافس بين جميع التلاميذ مما قد يسهم في تحسين دافعية الأطفال ذوي الإعاقات للتعلم، ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي من خلال احتكاكهم بزملائهم العاديين.

٣ - التربية الديمقراطية:

- تعتبر إتاحة حرية الرأي والتعبير لذوي الاحتياجات الخاصة داخل الأسرة وعدم قهرهم ومصادرة آرائهم مقارنة بأخوتهم الأسوياء، مما يمكنهم من الشعور بالرضا والثقة بأنفسهم ومن أهم ما يجب مراعاته لتربيتهم ديمقراطياً ما يلي:
- الاعتراف بآرائهم وتمكينهم من إبداء وجهات النظر والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم خاصة ومستقبل الأسرة عامة، وإشاعة ثقافة التنوع والتعدد

- وقبول الرأي المخالف وتبني الحوار والمصارحة والأسلوب القائم على الفكر والعقل.
- إتاحة الفرصة لتحمل بعض المسؤوليات والتعبير بأنفسهم عن آرائهم، حيث أنهم يمثلون ثقافة فرعية تسهم مساهمة قيمة في معالجة وتناول القضايا التي تخصهم وتمكينهم من معالجه ومواجهة مشكلاتهم، وتوفير الدعم المعنوي وإرساء الديمقراطية والمشاركة كدعامتين أساسيتين في نجاح برامج الرعاية والتوعية والتثقيف والجهود التطوعية. (المجلس الاقتصادي والاجتماعي، ٢٠٠٥)
- تنمية مهارتهم على تحمل الضغوط ومواجهة الصعوبات وحل المشكلات وتدريبهم على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية في مواجهة المواقف الحياتية التي لا تخلو من الضغوط والصراعات. (طارق زكي موسى، ٢٠١٢: ٩٤)
- تجنب أساليب القسوة والعنف والعقاب في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وعدم توجيه النقد والاستهجان لآرائهم بهدف تشجيعهم على المشاركة الإيجابية. (بلغيث سلطان، ٢٠٠٤: ١٣)
- التقرب من الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة ومصادقتهم والتعرف على ميولهم ورغباتهم ومساعدتهم على أن تتماشى ميولهم ورغباتهم مع عادات وقيم المجتمع. (بلغيث سلطان، ٢٠٠٤: ١٣)

٤ - المساواة بين ذوي الاحتياجات الخاصة وبين أقرانهم الأسوياء:

تمثل معاملة الفرد ذي الاحتياجات الخاصة عبئاً كبيراً داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع بهدف مساعدته على الاندماج في المجتمع والتخلص من الشعور بالنقص الذي يُعاني منه ويحول بينه وبين مجاراة أفراد المجتمع في الواجبات، وفي تمتعه بإنسانيته ولكي يتم ذلك ينبغي مراعاة ما يلي: (عبدالفتاح عبدالغني الهمص، ٢٠٠٦: ٣٤٥) (سميرة عبدو المعاري ١٩٩٨: ٢٢٨ - ٢٢٩)

- العدل بين الأبناء في المعاملة لأن عدم العدل في معاملة الأبناء يؤدي لظهور مشكلات نفسية واجتماعية وخيمة لديهم ويجعلهم يشعرون بالنقص من أخوتهم داخل الأسرة مما يفقدهم الثقة بالنفس والرغبة في الانطواء والعزلة.
- أن يسود الأسرة شعور بالمساواة بين الطفل وإخوته وعدم النظر إليه بإشفاق أو

سخرية، أو تقديمه كشئ عجيب أو حجه عنهم كأمر معيب، بل تحرص على أن يتعاون الجميع في تربية الطفل دون تفرقة بينهم، بحيث يقوم كل منهم بواجبه نحوه كما لو كان طبيعياً مع مراعاة حالته دون مبالغة وإن يتم اصطحابه مع إخوته في نزهاته وزياراته وحفلات السينما أو المسرح مع مساعدته على متابعة ما يدور أمامه، وبذلك ينشأ الطفل كما لو كان طبيعياً ولا يكلف أحداً عبئاً فوق طاقته، ويساعد هذا السلوك على استثارة رغبة الطفل في تعويض نقصه وتنمية قدرته على المشاركة في تحمل المسؤولية نحو أفراد الأسرة على قدر إمكانياته.

- تذليل الصعوبات التي يواجهها المعاق والتي تحول دون الاستفادة من المناهج التعليمية المختلفة، وإكسابه جميع المهارات التي تهيئه للحياة المستقبلية وتزوده بجميع الأشكال المتاحة والممكنة للتعليم البديل وإتقان الأساليب التعويضية التي تقع في نطاق قدرته في ظل الظروف الخاصة به.

- الاستفادة من المناهج التعليمية المختلفة في إكسابه بشكل مدروس ومنظم - جميع المهارات الاجتماعية التي تمكنه من تحقيق ذاته والثقة بها من جهة وبناء العلاقات الاجتماعية السوية مع غيره من أفراد مجتمعه من جهة أخرى، بما يسمح له بأقصى قدر ممكن من الاندماج في المجتمع.

- مساعدة الفرد ذي الاحتياجات الخاصة على معرفة إمكانياته الجسدية والعقلية وتحقيق الرضا الشخصي وتحقيق أهدافه ومساعدته على التوافق الاجتماعي والمهني؛ مما يساعده على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة والخروج من العزلة والاندماج في الحياة العامة وقدرته على الاختيار المهني السليم.

٥ - توفير فرص التعلم المناسب لهم:

من واجبات الدولة أن ترعى ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف المراحل العمرية من خلال ما يلي:

- توفير التعليم الذي تحتاجه تلك الفئة ومراعاة توفير الوسائل المعينة على ذلك لكون التعليم يوفر لهم الوعي اللازم للتعامل مع الوضع الذي يعيشونه بالأسلوب السليم الذي يضمن لهم لاستقرار والطمأنينة بالإضافة إلى تسهيل انخراطهم في المجتمع في

شتى المجالات بحسب التخصصات التي توفرت لهم، مما يجعلهم يشعرون بذواتهم وأنهم ليسوا عبئاً على المجتمع أو عائلة عليه. (السيد أحمد علام، سلامة علام محمود، ٢٠١١: ١١٧)

- إعداد المناهج الدراسية والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح لذوي الاحتياجات الخاصة فرص التعليم وتنمية المهارات الشخصية والاجتماعية والتربوية ومهارات الحياة اليومية إلى أقصى قدر تؤهلهم له إمكانياتهم وقدراتهم وبما يساعدهم على التعليم والتوافق الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها. (السيد أحمد علام، سلامة علام محمود، ٢٠١١: ٢١٧)

- تأهيلهم للقيام بالأعمال والمهن التي تنسجم مع ميولهم وقدراتهم، وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة الشديدة على العمل جزئياً وتوجيههم إلى المجالات التي تناسبهم وتلائم مع قدراتهم. (السيد أحمد علام، سلامة علام محمود، ٢٠١١: ١١٧)

- تشجيعهم على ممارسة حياتهم الطبيعية في بيئاتهم الأسرية مع ذويهم طوال حياتهم الدراسية، مما يكفل لهم المزيد من التفاعل الأسري والاجتماعي، والقيام بأدوارهم الاجتماعية، وتلقى الرعاية اللازمة من أسرهم. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٠)

- تربية الأطفال وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية السليمة ليصبحوا راشدين يساهمون في أنشطة المجتمع الذي ينتمون إليه، ويؤدي ذلك إلى ما نسميه التعليم الاجتماعي حيث يكتسب الفرد الصفات الاجتماعية عن طريق التدريب المستمر لتكوين العادات الاجتماعية المقبولة. (زينب محمود شقير، ١٩٩٥: ٨٦)

٦- تقديم خدمات الإرشاد لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة:

يؤكد الباحثون أن آباء الأطفال المعوقين يحتاجون إلى اكتساب مهارات تعليمية لا يحتاج الآباء الآخرون إليها، فقد تجهل الأسر كيفية المعاملة السوية لأبنائها ذوي الاحتياجات الخاصة، أو تحتاج إلى اكتساب مهارات معينة تعينها في تربيتهم. (جمال الخطيب، ١٩٩٨: ١٦١)

ومن أهم الخدمات التي يمكن تقديمها ما يلي:

- تنمية صحتهم النفسية، ومعاملتهم معاملة إنسانية كريمة تشعرهم بالأمان والتقبل

والانتماء، وتشبع حاجاتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، وتنمي مهارتهم على تحمل الضغوط ومواجهة الصعوبات وحل المشكلات. (طارق زكي موسى، ٢٠١٢: ٩٤)

- تدريبهم على المهارات الاجتماعية ومساعدتهم على بناء الثقة في أنفسهم، وتطوير علاقتهم الشخصية وزيادة القبول الذاتي والراحة في المواقف الاجتماعية من خلال تصميم جماعات التدريب على المهارات الاجتماعية لمساعدة الطلاب على فهم سلوك الآخرين، وتعلم كيفية التعامل مع المشاعر والمشكلات والتفاعل والتواصل مع الآخرين بطريقة مناسبة. (صالح على الغامدي، ٢٠٠٧: ٩٤)
- تقديم الخدمات الإرشادية للأسر من أجل مساعدتها على تخفيف تأثير الإعاقة على الفرد المعوق إذا وفرت له الدعم والتقبل ومساعدته على التكيف مع إعاقته. (صالح على الغامدي، ٢٠٠٧: ٩٥)
- قيام الآباء والأمهات بدورهم في تنشئة أطفالهم وتدريبهم وتقديم النموذج الذي يقتدون به في تشكيل نظرهم الخاصة إلى أنفسهم وإلى العالم من حولهم، وعدم النظر إلى الإعاقة على أنها تبعث على خيبة الأمل، أما إذا تعامل معه والداه بإيجابية فإنها سوف تنعكس عليه إيجاباً. (طه مصطفى شومان، ٢٠٠٢: ٣)
- إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية والبيولوجية والصحية التي يجب أن تشبع داخل الأسرة ولعل أكثر الحاجات التي يحتاجها الطفل هي الحاجة إلى الحب والتقبل. (رسمي عبدالمك رستم، ١٩٩٨: ٢٢)
- مساعدة الأسر على تقبل ظروف الإعاقة والبعد عن الخجل الاجتماعي ومساعدتها على توجيه طفلها على الاستفادة من كافة الخدمات التي تقدم لهم من قبل المؤسسات والهيئات المعنية بذلك.
- نشر الوعي بين الأسر عن الإعاقة والمعاقين عن طريق الندوات الإرشادية.

٧ - توفير مؤسسات الرعاية الصحية والاجتماعية والبدنية :

- هناك العديد من الخدمات التي يمكن أن تقدمها مؤسسات الرعاية المعنية بخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ذلك: (محمد صديق محمد حسن، ١٩٩٥: ٦١)
- الاهتمام بالمراكز الرياضية والثقافية والاجتماعية التي تقدم خدماتها لذوي الاحتياجات الخاصة.
 - تشجيع المؤسسات الخاصة وتزويدها بالمدرسين المتخصصين في مجال تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة في كافة الفعاليات والأنشطة والمناسبات التي تنظمها المؤسسات والهيئات داخل المجتمع.

ثانياً: المعوقات التي تواجه تربية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة :

هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق التربية الاجتماعية السليمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يمكن الوقوف عليها فيما يلي:

١ - معوقات أسرية :

- وتتمثل تلك المعوقات في جوانب متعددة منها:
- أن هناك تبايناً بين الأسر في تقبل الطفل المعاق لدرجة وجود بعض المشاكل داخل بعض الأسر تؤدي للطلاق بين الزوجين، وصعوبة التعايش مع المعاق، ف وراء كل طفل ذو حاجة خاصة أسرة ذات حاجة خاصة فالتعامل مع الأفراد وذوي الاحتياجات الخاصة، حيث باتت الضغوط المجتمعية تمثل نوعاً من الضغوط النفسية على الأسرة إذا لم تستطع الأسرة تجاوزها والتغلب عليها قد تشكل مشكلة كبيرة تضعف تماسكها وتؤثر سلباً على عملية تقبل المعاق أسرياً لما يتطلبه من ضرورة تعديل سلوك الآباء وتغيير نظام حياتهم ليتقبلوا الطفل بكل ما فيه وتهينته للحياة ومحاولة إشراكه في المجتمع. (إبراهيم أمين القريوتي، ٢٠١١: ١١٣)

- عدم تقبل الأسرة للفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة والنظر إليه على أنه عبء كبير على أسرته مهما كانت إعاقته، فالوالدين الذين قدر لهما إنجاب طفل معاق سرعان ما يبدأ لديهما الإحساس بالأسى والحزن والخذلان والشعور بالخوف واليأس وخيبة الأمل،

ويتعرضان للإحباطات والمتاعب التي تنتج عن إعاقة طفلهما، وتختفي الآمال والأحلام التي كانا يعلقانها على مستقبل الطفل. (حسن مصطفى عبدالمعطي، السيد عبدالحמיד أبوقلة، ٢٠١١: ٢)

- الشعور بالحرَج من ظهور الطفل المعاق أمام الآخرين مما يؤدي إلى انعزال الأسرة اجتماعياً، ووجود نوع من التوتر بين علاقات الأخوة مع أخيهام المعاق وغياب جوانب الترفيه عن الأسرة. (حسن مصطفى عبدالمعطي، السيد عبدالحמיד أبوقلة، ٢٠١١: ٢)
 - عدم السماح للفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعبير عن رأيه في أي مشكلة تخصه أو تخص الآخرين في الأسرة تخلق منه إنساناً مذنباً في اتخاذ القرار. (ماجدة هاشم بخيت، نجوان عباس همام، ٢٠١٢: ٢٧٨)
 - ترتيب مسؤوليات رعاية وتربية الطفل المعاق بين الوالدين والأخوة، وعدم إلقاء الحمل على الأم وحدها، حيث أن المعاق بحاجة إلى مشاركة كل أفراد الأسرة صغراً وكباراً في البرامج المقدمة له ليشعر بالدمج الكامل. (عبدالفتاح عبدالغني الهمص، ٢٠٠٦: ٣٦٠)
- ٢ - معوقات اجتماعية:

تعد رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة من مقاييس تقدم الأمم وتحضرها وسمة من سماتها الإنسانية، فهم فئة لا يُستهان بها في أي مجتمع وإذا لم يحصلوا على حقوقهم فإنهم قد يصبحون معوقين لحركة المجتمع ذاته، ومن هنا يتأكد باستمرار أن العائد الاجتماعي من تعليم ورعاية المعاقين يفوق بكثير التكلفة والإنفاق المادي. (رحاب أحمد السيد اليماني، ٢٠١٢: ٢٣)

وهناك العديد من مظاهر القصور التي تحول بين ذوي الاحتياجات الخاصة وبين عملية إدماج وتفعيل دورهم داخل مجتمعهم المحلي وتضع قيود وعقبات أمام مشاركة المعاق في فعاليات الحياة الاجتماعية، ومن تلك المعوقات الاجتماعية ما يلي:

- مشكلات في المجال المجتمعي: فالنظرة المجتمعية لذوي الاحتياجات الخاصة تجعلهم يواجهون مُعاناة شديدة تسبب لهم ما يكفي من الألم والإقصاء والتمييز على أيدي الآخرين الذين يخشون التأثير سلباً جراء الاقتران بهم وحتى على أيدي عائلاتهم. (أهمارتيا سين، جيمس ولفنسون، ٢٠٠٤)

- مشكلات المعاق الحياتية والتوافقية لا ترجع إلى الإصابة أو الإعاقة في ذاتها ، بل تعود بالأساس إلى الطريقة التي ينظر بها المجتمع إليهم وتهميشهم واستبعادهم من مسار الحياة الطبيعية والتحيز ضد الإعاقة والمعوقين وببيروقراطية الإجراءات، وتعذر وجود وسائل المواصلات المناسبة التي تعينهم على الاندماج في الحياة الاجتماعية. (مهدي محمد القصاص، ٢٠٠٤)

- ميل ذوي الاحتياجات الخاصة إلى الانسحاب والابتعاد عن مواقف التفاعلات الاجتماعية المفترض تواجده فيها مثل بقية أقرانه، وقد يؤدي الانسحاب إلى عدم النضج الاجتماعي وعدم القدرة على أداء الأدوار والمهام المتوقعة من الفرد ويترتب على ذلك العزلة والشعور بالدونية قياساً بأقرانه العاديين، وتوقع الفشل وتضعف ثقته بنفسه، ويخبر بالإحباط، ويتقلب مزاجه، ويعاني من الاضطرابات الانفعالية أو السلوكية، والانسحاب الاجتماعي يظهر نتيجة نقص في المهارات الاجتماعية عندهم. (عبد الصبور منصور محمد، ٢٠١٢: ١٦٩)

- مؤسسات التربية الخاصة تقوم علي فكرة العزل، وبالتالي تفشل في تزويدهم بالمناهج التربوية العادية، مما يترتب عليه الاستبعاد من فعاليات الحياة الاجتماعية، وأن السبب الأساسي في هذه المشكلات إنما يعزي إلى فشل المجتمع في التسامح معهم والتقبل للاختلافات والفروق بين المعاقين من المشاركة العادية في فعاليات وأنشطة وخبرات الحياة الاجتماعية اليومية. (مهدي محمد القصاص، ٢٠٠٤)

- افتقار ذوي الاحتياجات الخاصة للمهارات الاجتماعية التي تمكنهم من الاندماج مع العاديين، كما أن لديهم بعض الحركات غير المناسبة النمطية بالإضافة إلى الاتجاهات السلبية من قبل المبصرين التي تلعب دوراً كبيراً في القبول والتفاعل الاجتماعي لهم. (S acksx, Readdon, 1989, 915)

٣ - معوقات صحية واقتصادية:

تتعلق تلك المعوقات بالحالة الصحية وتداعياتها لذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لحاجتهم لرعاية طبية خاصة ومن ذلك:

- كونهم يحتاجون لتوفير ما يلزم لمعالجة الإصابات التي تلحق بهم في بدايتها على الأقل، أو لبذل الجهد لمعالجة ما يمكن أن يقبل العلاج، أو توفير البدائل للأعضاء التي تعطلت أو فقدت. (السيد أحمد علام، سلامة علام محمود، ٢٠١١: ١١٦)
- الأسرة التي قدر لها إنجاب طفل مُعاق تتوقع المزيد من المتاعب الخاصة بالعناية الفائقة بالطفل من الرعاية الطبية والتردد على العيادات والمراكز المعنية بالإعاقة مما يُشكل تكاليف مالية إضافية لرعاية الطفل المعاق. (حسن مصطفى عبدالمعطي، السيد عبدالحاميد أبوقلة، ٢٠١١: ٢)
- يكلف الطفل المعاق الوالدين الكثير، فالعناية الطبية والعمليات الجراحية والأدوات الخاصة بالإضافة إلى الرعاية اليومية والمواصلات والمسكن، تمثل جميعها عبئاً مالياً على الوالدين، وبالتالي فهما أكثر تعرضاً للمشكلات الاقتصادية لما بذلا جهداً لسداد تكلفة الخدمات اللازمة للطفل، كما أن الطفل المعاق بحاجة إلى معالجين وظيفيين ومعالجين طبيعيين ومعالجي نطق وأخصائيين نفسيين وخدمات أخرى مساندة، وكل ذلك يعمل على استنزاف موارد الوالدين المالية. (خالد محمد عبد الغني، ٢٠١٠: ٥٦٨)

٤ - معوقات تعليمية:

تختلف المتطلبات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة عن أقرانهم من العاديين حيث تتطلب ما يلي:

- تفرض على القائمين على تربية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة التعامل مع حركة التغيرات العلمية والتكنولوجية والمعرفية والثقافية الكبرى من حوله، فالنظام التربوي بدءاً من فلسفته وتوجهاته الفكرية في ضوء التحديات: الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية إلى جانب التدفقات المتواصلة في إنتاج المعرفة بمختلف أشكالها وميادينها. (السيد سلامة الخميس، ٢٠٠١: ٢)

- وفي ظل ما يمر به المجتمع اليوم من ثورة علمية ومعلوماتية وتكنولوجية، وفي ظل عصر المعلومات والانفجار المعرفي تتطلب تربية المستقبل تطويراً في: خدمة الحاجات الأساسية للفرد ويكون محورها أن يكتسب المتعلم مهارات التعلم الذاتي وأن تكون لديه الدافعية للتعلم المستمر. (ممدوح عبد الهادي عثمان، ٢٠٠٢)
- ضرورة توفير نوع خاص من التعليم يتناسب مع إمكانياتهم، ومن أكثر المشكلات التي تواجههم في المجال التعليمي هي: (سعود ناصر السيار، ٢٠١٠: ١٤)
- وجود اتجاهات سلبية في المجتمع تنشأ من عدم الاقتناع بفكرة أن الأشخاص المعاقين يمكنهم أن يكونوا مواطنين كاملين في المجتمع يقومون بأدوارهم فيه ويعيشون مندمجين مع باقي المواطنين في كافة نواحي الحياة. (عبد الحميد كابش د.ت: ٧)
- نقص الرعاية الكاملة لهم داخل العملية التعليمية؛ مما يحد من طموحاتهم، ويعوق اندماجهم في المجتمع، وقد تغيب القوانين التي تفرض عملية الدمج، وتتضاءل برامج تأهيل المختصين الذين يرعون هذه الفئة، ويقدمون برامج التوعية لأفراد المجتمع عن كيفية التعامل مع هذه الشريحة. (سعود ناصر السيار، ٢٠١٠: ١٤)
- عدم كفاية الكوادر الفنية المدربة القادرة على تنفيذ الدمج في المدارس أو مراكز التدريب أو أماكن العمل أو منافذ تقديم الخدمات وعدم كفاية الأدوات والوسائل والآليات المناسبة لذلك، إذ إن العاملين مع الأشخاص المعاقين قد تعودوا العمل معهم بمعزل عن المجتمع ولم يعمدوا إلى تطوير قدراتهم للعمل في مجتمع مفتوح. (عبد الحميد كابش د.ت: ٧)
- عدم توافر الخدمات التعليمية من مدارس مهياة ومناهج تناسب كل شريحة من هذه الفئة ومراكز تأهيلية بها مختصين يتولون التدريب.
- رفض بعض الأسر إلحاق ابنهم المعاق بالمعاهد الخاصة والبرامج وذلك إحساس منهم بأن هذا عار وعيب على الأسرة ومكانتها الاجتماعية مما يفقده التحصيل العلمي، والتصرفات الاجتماعية المقبولة التي تكسبها له من خلال الأنشطة الاجتماعية. (سعود ناصر السيار، ٢٠١٠: ١٤)
- عدم وضع الدمج كأولوية لدى المسؤولين أو القيادات بسبب القصور في النظر والضعف في الإمكانيات والخوف من تغير الأنظمة المستقرة التي تعتمد على عزل الأشخاص

المعاقين وتهميشهم ومحاولة تقليل متاعبهم بدلاً من دمجهم وتمكينهم وإشراكهم في حل مشاكلهم وبناء وتطوير مجتمعاتهم. (عبد الحميد كابش د.ت: ٧)

- الحاجة إلى مناهج معدلة تلائم المعوقين، فالمعوقين يحتاجون إلى تعديلات في المناهج العادية قد تكون توجيهات أو خطط واضحة أو مساندات تعليمية أو تدريبات إضافية أو وسائل بديلة لمساعدتهم في استيعاب هذه المناهج، وبدون هذه التعديلات تكون المناهج المخصصة لهم قاصرة، ويصعب تحقيق أهدافها. (Glebe Rd., N., 1999)
- عدم وعي بعض التلاميذ العاديين بحق المعوقين في ممارسة حياتهم داخل المدرسة بشكل طبيعي كما يمارسها العاديون، الأمر الذي قد يترتب عنه مضايقتهم وعدم تقبلهم لهم والسخرية منهم وغيرها من سلوكيات ينجم عنها آثار سلبية على المعوقين.
- ٥ - مشكلات نفسية:

هناك العديد من المشكلات النفسية التي تلقى بظلالها على أوي الاحتياجات الخاصة وعلى أسرهم مما يحول بينهم وبين تحقيق التربية الاجتماعية لهم ومنها:

- تختلف حياة المعاقين عن غيرهم من الأسوياء حيث تلقى الإعاقة بظلالها وآثارها السلبية على جوانب الحياة المختلفة لدى الأفراد المعاقين بمراحلهم العمرية المختلفة مما يؤثر على جودة الحياة لديهم. (سعيد عبد الرحمن محمد، ٢٠١١: ٢١٧) ويتمثل ذلك في:
- فالإعاقة غالباً ما تفرز مشكلات انفعالية ونفسية استثنائية لدى الأسر فهناك جملة من ردود الفعل نحو الإعاقة عند اكتشافها كالخجل والرفض وعدم تقبل الإعاقة والاعتراف فيها، مما ينعكس بصورة سلبية على النظام الأسري وعلى أداء المعاق نفسه ونظرته لذاته وللآخرين، ويسبب صعوبة في التعايش مع المعاق. (إبراهيم أمين القريوتي، ٢٠١١: ١١٨)

- الإحساس بالفشل من قبل الأسرة في إنجاب الطفل الذي يعاني إعاقة أياً كان حجمها، والحاجة لبناء علاقة عاطفية مناسبة لتنظيم العلاقة مع الطفل وتطوير أساليب ملائمة للتعامل مع مشكلاته، كما أن رعاية الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة تتطلب جهداً كبيراً واحتياجات كثيرة قد ينوء بها كاهل أولياء الأمور فضلاً عن استمرارية ذلك طوال حياة الطفل، وهذا من شأنه أن يعرضهم للارتباك وعدم الاتزان العضوي والنفسي

والاجتماعي ومن ثم يقعون فريسة للضغوط النفسية. (خالد محمد عبد الغني، ٢٠١٠: ٥٦٦)

- المشكلات التربوية التي يعاني منها ذوي الاحتياجات الخاصة والتي تؤثر على تقبلهم للحياة بصفة عامة وتعكس نفورهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية ومنها: عدم توافر وسائل الترفيه التي تناسبهم في أماكن اللعب والترفيه، مما يدفعهم إلى تجنب ارتياد تلك الأماكن والحرمان من ممارسات الهوايات كالرياضة، وعدم الاهتمام بالطفل المعوق وإشراكه في كثير من مواقف المرح في حدود قدراته، وإكسابهم مهارة التعامل معه من خلال اللعب والأنشطة الملائمة. (طه طه مصطفى شومان، ٢٠٠٢: ٢٥)
- مشكلات تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة أنفسهم كشعورهم بالنقص والنظرة القاصرة، وعدم توافر الخدمات في الأماكن العامة بما يتناسب مع حالاتهم، مما يجعلهم يتجنبون الخروج من المنزل، لعدم الوقوع في الحرج وحتى لا يكونوا عبئاً على أسرهم.
- مشكلات تتعلق بنظرة المجتمع السلبية تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة من السخرية والتهكم وإطلاق المسميات التي تؤثر على مشاعرهم وتدفعهم للعداونية والاكتماب والانسحاب من المجتمع المحيط بهم.

المبحث الثالث

المتغيرات المجتمعية المعاصرة وأثرها على تربية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

يمر المجتمع الإنساني اليوم بالعديد من المتغيرات المجتمعية التي تفرض نفسها على الواقع وتطالب الأفراد بالتكيف والاندماج معها، فالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة جزءاً أساسياً من نسيج المجتمع، فهم يمثلون من (١٠-١٢%) من مجموع أفراد المجتمع وفق الإحصائيات الدولية، وبالتالي فإن العناية بهم وتوفير سبل الرعاية المناسبة لهم يعد حقاً واجباً تفرضه القيم الدينية والأخلاقية والإنسانية، بل والسياسات والنظم الاجتماعية والاقتصادية، فلهؤلاء الأفراد نفس الحقوق المقررة والواجبة لغيرهم من أفراد المجتمع في مختلف المجالات. (عبد العزيز السيد الشخص، ٢٠١١: ٥٢٠)

ومن المتغيرات الحديثة منها استخدام التقنية والانتشار الإعلامي و بروز العديد من الاحتياجات المستجدة، والمشكلات الاجتماعية والتغيرات القيمية وظهور قيم جديدة واختفاء

قيم تقليدية ونمط المعيشة والمطالبة بالحقوق والعدالة الاجتماعية، تأثراً بالأطروحات العالمية. (أحمد محمد فلاته، ٢٠١٣: ٤١٠)

كما يعتبر الاهتمام بذوي الإعاقة من أكثر القضايا اهتماماً على المستوى البحثي أو على المستوى التربوي، بل أصبحت من أهم مقتضيات العصر في ظل ما تعيشه المجتمعات العربية من الانفتاح على الآخر بشكل ملفت للنظر في مختلف مجالات الحياة ومن أهم تلك المتغيرات:

١ - تنامي مفاهيم حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية:

لم تعد عملية رعاية المعوقين تفضلاً وإحساناً وإنما أصبحت حقاً مشروعاً لهم، لذلك قامت العديد من المنظمات الدولية والإقليمية والمحلية بما يلي:

- توفير خدمات الرعاية الضرورية لهم ومساعدة أسرهم لمواجهة الضغوط النفسية والصعوبات المادية وتمكينها من التعايش بإيجابيه مع حال الإعاقة لدى أحد أو بعض أفرادها. (وجدي محمد أحمد بركات، ٢٠٠٨: ١٥ - ٣٠)

- تمكين ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم وإرشادهم وتعليمهم وتدريبهم من خلال فرص تعويضية أو استزادية أو تكميلية تلبي احتياجاتهم التعليمية بما يمكنهم من القيام بأدوارهم في مجتمع ما بعد الصناعي يتطلب فاعلين قادرين على مواجهة الاحتياجات المجتمعية المتغيرة (ثقافية - اجتماعية - سياسية - اقتصادية). (رحاب أحمد السيد اليماني، ٢٠١٢: ٢٠)

- احتلت التربية الخاصة مكانة متميزة على المستوى العالمي بين أنماط التربية الأخرى، فقد تغيرت النظرة إلى المعاق وأصبح يحصل على التعليم والتدريب لمواصلة حياته بشكل طبيعي أكثر من ذي قبل، ففي دول أوروبا وأمريكا تعتبر فئة المعاقين قوة إنتاجية لا يُستهان بها، وكلما زادت عملية تدريبهم نمت قدراتهم على العمل والإنتاج. (باسم محمد أبوقمر، عبد الهادي حمدان مصالحة، ٢٠٠٧: ٥٩٤)

٢ - التغيرات القيمية في المجتمعات العربية:

هناك العديد من التغيرات التي طرأت على الأسرة العربية والذي جعلها تتراجع عن مهمتها بصورة كبيرة لاسيما مع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة منها:

- غياب المناخ الأسري الملائم للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة لأن التعامل معهم أكثر صعوبة وتعقيداً من التعامل مع الأفراد العاديين بخاصة في ظل غياب الخدمات الداعمة والمساندة للأهل من قبل الجهات المعنية بتقديم تلك الخدمات لهؤلاء الأفراد وذويهم.

- كثرة الضغوط الحياتية، في ظل التغيرات الكبيرة في نمط الحياة التي شهدتها العالم على وجه الخصوص في الألفية الثالثة، حيث أصبحت حياة الفرد غير مستقرة؛ لأن أحداث الحياة اليومية تحمل معها ضغوطاً يدركها الإنسان عندما يساير باستمرار المواقف المختلفة في مجالات حياته اليومية كما أضحت الضغوط تشكل جزءاً من حياة الإنسان؛ نظراً لكثرة التحديات التي يواجهها في العصر الحالي. (نظمي عودة أبو مصطفى، ديبية موسى الزين، ٢٠٠٩: ٣٠٥)

- عدم قدرة الفرد على مسايرة متطلبات الحياة، الأمر الذي جعله يخضع لضغوط الحياة؛ فيستجيب للعديد من مظاهر الاضطرابات النفسية المتباينة. (نظمي عودة أبو مصطفى، ديبية موسى الزين، ٢٠٠٩: ٣٠٥)

٣ - اختلاف أهداف تربية ذوي الاحتياجات الخاصة عن العاديين:

تختلف الأهداف التربوية، التعليمية، والاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة عن أهداف التربية للعاديين، إضافة إلى اختلاف دور معلم التربية الخاصة عن دور المعلم العادي نتيجة للمهام الموكلة له في رعاية فئات التربية الخاصة ومن تلك المتغيرات: (نظمي عودة أبو مصطفى، ديبية موسى الزين، ٢٠٠٩: ٣٠٦ - ٣٠٧)

- المشاركة في تقييم تشخيص الأطفال في المؤسسة، وتحديد كل من: الأداء التحصيلي الحالي، الاحتياجات التربوية والأكاديمية الخاصة لكل طفل.

- تغيير الأهداف التربوية والتعليمية، المواد، المصادر، الوسائل التعليمية لكل طفل، أساليب التدريس والطرق المناسبة لكل طفل، تنفيذ عملية التدريس، التقييم المستمر لأداء الطفل قبل التدريس وأثنائه وبعده، ومتابعة التقدم والنمو التعليمي المعرفي

والمهادي والوجداني للطفل، واستخدام طرق وأساليب تعديل السلوك المناسبة لحالة الطفل.

- المشاركة في إرشاد ومعاونة المعلمين العاملين بالمدارس العادية التي يتعلم فيها الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والمشاركة في توجيه والإرشاد الأسري.

٤ - التغيرات التقنية والتطور التكنولوجي:

- أصبح انتقال النظام التربوي من النسق التقليدي إلى النسق الحديث تماشياً مع متطلبات المستقبل وحاجات الشعوب حيث، كما تُعد الثورة التقنية من أهم مخرجات القرن العشرين، حيث تم الاستفادة من تطبيقاتها مع ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أثبتت الدراسات والممارسات والتطبيقات العملية:

- فقد أصبحت التقنية وامتلاك المعلومة عنصراً مهماً في ارتفاع شأن الأمم وعلو قدرها، ولا يمكن لأي أمة من الأمم تحقيق التقدم المنشود، وتلبية حاجات مجتمعاتها، وتحسين أوضاعها إلا عن طريق التعليم الذي بدوره يعمل على استثمار المستقبل. (عايش عطية عبد المعطي البشري، ٢٠٠٩)

- وما يشهده مجتمعا العربي المعاصر من صحو علمية لتفعيل وترشيد العمل الاجتماعي في كل الميادين والمجالات المختلفة وخاصة مجال ذوي الاحتياجات الخاصة بُغية اللحاق بركب التطور ومعايشة عالم تسيدته حالياً المعرفة والتكنولوجيا وصراع الحضارات في مواجهة كل مشكلات العصر وقضاياها المختلفة. (على الدين السيد محمد، د.ت)

- التأثيرات المتوقعة للتغيرات التقنية سوف تلقى بظلالها على العلاقات الاجتماعية فتقل درجة التواصل الاجتماعي، نتيجة للتغير التقني، بما يؤثر على الثقافة المحلية مقابل نمو للثقافة العالمية، مما يولد الاتجاهات المضادة نحو المجتمع. (أحمد محمد فلاته، ٢٠١٣: ٤١١)

- فعاليتها في التخفيف من الآثار السلبية للإعاقة حيث ساعدتهم على أن يصبحوا أفراداً فاعلين في مجتمعاتهم وعملت على تحسين مفهوم الذات والثقة بالنفس لديهم مما جعل ردود أفعالهم إيجابية نحو المجتمع. (جمال عبدالله سلامة أبوزيتون، ١٤٢٨: ٦٦)

- تمكن الأدوات والأجهزة التي تستخدم مع الأطفال والبالغين من المعوقين تعويضهم عن الضعف في بعض الوظائف، وتقوية وزيادة التعلم، والاستقلالية والحركة والاتصال والسيطرة على البيئة المحيطة. (جمال عبدالله سلامة أبوزيتون، ١٤٢٨: ٦٦)
- الكثير من المجتمعات المتقدمة قد استحدثت لنفسها استراتيجيات متكاملة لرعاية الفئات الخاصة من خلال إلزام المواطنين بالبطاقات الصحية التي تحدد حجم المعوقين وفئاتهم وحقوقهم في كل الخدمات المتاحة تطبيقاً للقانون. (على الدين السيد محمد، د.ت)
- تساعد التكنولوجيا على تقليص معاناة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تطوير الأساليب والاستراتيجيات والوسائل والأجهزة والمواد لاستخدامها في جميع مجالات الحياة من أجل تسهيل أمور حياتهم وتيسيرها، والعمل على تدريبهم على الاستفادة من التكنولوجيا المتوفرة. (عبد المهدي الجراح، خالد العجلوني، ٢٠٠٥: ١٢)
- تطوير قدراتهم المعرفية وإكسابهم معارف جديدة بهدف تحسين سلوكهم وتحسين عملية الاتصال والعلاقات الاجتماعية لمختلف ذوي الإعاقات المعرفية والحسية أو الحركية، وبهدف تكوين آثار إيجابية في تطوير مهاراتهم وقدراتهم التعليمية باستخدام الأجهزة الإلكترونية ومحتويات الوسائط المتعددة التي تزيد اهتمامهم في التعلم والانتباه. (Álvaro Fernández-López, et al, 2013, 77)
- استخدام التكنولوجيا لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يجلب العديد من الفوائد لأنه يساعد في عملية التعلم والتي يجب أن يراعى فيها: سهولة الاستخدام / إمكانية الوصول، والتنوع الوظيفي وتعزيز التفاعل كاللمس والصوت وأن تراعى كذلك الصعوبات في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. (Chung & do Prado Leite, 2009, 363)
- تلعب التكنولوجيا دوراً هاماً في معالجة الفروق الفردية والتي تظهر بوضوح بين المعاقين بمختلف فئاتهم حيث تستطيع تنويع طرق وأساليب التعليم بما يناسب كل المتعلمين خاصة وأن هناك اختلافاً واضحاً بينهم في القدرات التي وهبهم الله إياها، مما يجعل إخضاعهم جميعاً لطريقة تعليمية واحدة غير مجدية. (كوثر جميل سالم بلجون، ٢٠٠٩: ١٤٨-١٤٩)

- تفيد في تعليم المعاقين الأنماط السلوكية المرغوب فيها وإكسابهم المفاهيم المعقدة، وتساعدهم في التغلب على الانخفاض في القدرة على التفكير المجرد للمعاقين وذلك بتوفير خبرات حسية مناسبة، وزيادة دافعيتهم وإقبالهم على التعلم حيث تركز على أهمية التعزيز عن طريق التغذية الراجعة مما يساعد على زيادة تحصيلهم وتكوين اتجاهات موجبة لديهم. (كوثر جميل سالم بلجون، ٢٠٠٩: ١٤٨-١٤٩)
- تمكن التكنولوجيا الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من المشاركة الفاعلة بشكل كامل في الفصول التعليمية العامة وتثري المنهج التعليمي العام، كما تؤدي إلى زيادة الحافز وتشجع التعاون وتزيد الاستقلالية وتدعم التقدير الذاتي والثقة بالنفس لكل الطلاب وخاصة المعاقين. (جمال عبدالله سلامة أبوزيتون، ٢٠٠٣)
- تساعد على إكساب الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم، وتقلل من الاعتماد على الآخرين وتسمح لهم بأن يظلوا مندمجين مع مجتمعاتهم متواصلين مع الآخرين ويشتركوا في الأنشطة الاجتماعية، فضلا عن منحهم الاستقلالية في مهارات الحياة اليومية.

٥ - المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة:

- يمثل مستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي عاملاً كبيراً في تعامل الأسرة مع الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة من ذلك:
- كلما كان المستوى الاجتماعي والاقتصادي مرتفعاً كلما أدى ذلك إلى تقبل الأسرة للفرد وتوفير ما يحتاج إليه من متطلبات، بينما إذا كان المستوى الاقتصادي ضعيفاً فإن تقبل الأسرة له سيكون سلبياً وترى فيه عبئاً مادياً مضافاً إلى أعبائها.
 - الكلفة الاقتصادية لنظام الرعاية العزلية حيث تصل كلفة العناية بطفل معاق في مدرسة خاصة عشرة أمثال كلفة العناية به في مدرسة عادية تقريباً، إضافة إلى توزيع الخدمات التربوية والتأهيلية للمعاقين وتركزها بدرجة أكبر في المدن الرئيسة وعواصم الأقاليم والمناطق ذات الكثافات السكانية العالية. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٠: ٣٩٣)

٦ - التوجه نحو فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين:

في ضوء فلسفة التعليم للجميع الذي تؤيده كثير من الدول المتقدمة ويعتبر مقياساً لتقدم الأمم والشعوب يمكن الوقوف على فكرة الدمج من خلال:

- إن فلسفة الدمج في جوهرها توجه إنساني وأخلاقي يقوم على مبادئ المساواة والعدالة، وعدم التمييز أو التفرقة بين المتعلمين، وعلى إعادة صياغة التربية العامة والتربية الخاصة معاً في نسيج جديد واحد يلبي احتياجات كل متعلم ويوفر له أوجه الدعم والمساعدة اللازمة في نطاق المدرسة العادية بصرف النظر عن نوعه أو درجة ذكائه، أو إعاقته، أو مستواه الاجتماعي والاقتصادي، أو عرقه أو ثقافته، وإعداده للحياة والتعايش مع الآخرين بطريقة إيجابية في المجتمع الواحد مما يساعد على تحقيق الاستقرار والتماسك الاجتماعي. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٠: ٣٩٠)
- تدخل فلسفة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين، وتطبيق التربية الخاصة بكل استراتيجياتها وسياساتها وتقديم برامج تربوية تتناسب مع احتياجات كل تلميذ سواء أكان عادياً أو من ذوي الاحتياجات الخاصة. (محمد علي أحمد نصر، ٢٠١٣: ٥٧)
- يعمل الدمج على توفير بيئة تعليمية مشجعة على التواصل والتفاعل الاجتماعي والتعاون فيما بين الأطفال العاديين وأقرانهم من ذوي الإعاقات مما ساعد على تفادي ما يترتب على الرعاية العزلية من إحساس بالرفض والاستبعاد والنبذ لدى ذوي الإعاقات. (عبدالمطلب أمين القريطي، ٢٠١٠: ٩٤-٩٦)
- تمكين الأطفال العاديين من التعرف عن قرب على أوجه التشابه بينهم وبين الأطفال ذوي الإعاقات، وعلى جوانب القوة الكامنة لديهم، مما يسهم في التخلص من المفاهيم المغلوطة أو الخاطئة الشائعة عنهم، وتكوين مفاهيم أخرى بديلة أكثر واقعية وإيجابية عنهم، والتقبل الاجتماعي لهم، وتعديل اتجاهاتهم السلبية نحوهم، ومن ثم تحسين أساليب معاملتهم، وتنمية الفهم والاحترام المتبادل والتعاطف، وتكوين الصداقات بين جميع الأطفال بصرف النظر عن اختلاف قدراتهم وخصائصهم. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٠: ٩٤-٩٦)

مما سبق يتضح وجود العديد من المتغيرات المجتمعية المعاصرة التي تفرض ضرورة إعادة النظر في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة استجابة لظروف العصر العصر الراهن

حتى يمكن الاستفادة منهم في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، وفيما يلي عرض لبعض التوجهات الحديثة في التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في بعض دول العالم المعاصر.

المبحث الرابع

التوجهات الحديثة في التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض دول

العالم المعاصر.

حرصت الكثير من الدول المتقدمة على تحقيق التربية الاجتماعية السليمة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال دمجهم في النظام الاجتماعي السائد في المجتمع بهدف تحقيق مبدأ العدالة الاجتماعية، ومكافحة كل السياسات التي تميز بينهم وبين الأسوياء في المجتمع وضمان حقوقهم في المجتمع الذي ينتمون إليه.

ويمكن اعتبار أن التربية الاجتماعية لا تأتي إلا من خلال دمج الطلاب في أنشطة المجتمع المختلفة في حلقات متتابعة ومتراصة يُكمل بعضها بعضاً ويقوي بعضها بعضاً، إلا أن الدمج في التربية والتعليم يعتبر أصعب وأهم هذه الحلقات ومن شأنه إذا تمكن المجتمع من التقدم فيه أن يدعم ويسارع بقوة في باقي الحلقات، وفي الدمج تعمل المدارس قدر المستطاع على استيعاب جميع التلاميذ بصرف النظر عن حالاتهم واحتياجاتهم البدنية أو الذهنية أو الوجدانية أو الاجتماعية أو اللغوية .. وهذا يعني أن يتعلم الأطفال المعاقين في نفس المدارس التي كانوا سيتعلمون بها لو لم تكن لديهم إعاقات وأن تعمل جميع السياسات التعليمية لتحقيق ذلك. (عبد الحميد كابش، د.ت: ٨)

وبالنظر إلى الدول المتقدمة نجد أن هناك اهتماماً كبيراً بذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على دمجهم في المجتمع بهدف الاستفادة من قدراتهم ومهارية كل ألوان التمييز ضدهم ومن تلك الدول:

١ - الولايات المتحدة الأمريكية:

عانى ذوي الاحتياجات الخاصة في أمريكا كما عانى أقرانهم في معظم دول العالم من حرمان في الامتيازات والمنافع ومن انعدام تكافؤ الفرص لذلك كان الاهتمام في الكونجرس الأمريكي بهدف سن تشريعات تتيح تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وكان هذا وفق قانون

١٩٧٥م الذي رسم الخدمات التعليمية المناسبة التي تقدم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وقدمت التمويل اللازم لتنفيذ هذه الخدمات مع تقديم الضمانات للطلاب وأسرهم. (M A Prater, 2010)

وتجلى الاهتمام بالتربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في الولايات المتحدة من خلال التأكيد على تحقيق الدمج الكامل لهم مع العاديين من خلال:

- ظهر الاهتمام المبكر من قبل الولايات المتحدة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من منذ فترة مبكرة فوفق قانون ١٩٧٥م حرصت على دمج الطلاب مع أقرانهم العاديين داخل الفصول الدراسية مع توفير كافة الخدمات والوسائل التكميلية التي تحقق لهم التعليم بشكل مرضي، ويستثنى من ذلك فقط ذوي الإعاقات الشديدة التي تحول دون اندماجهم مع الطلاب العاديين. (M A Prater, 2010)

- في عام ١٩٧٥م أصدرت الولايات المتحدة قانوناً (Public Law 94-142 1975) يقضي بتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام. (P L 94-142, 1975)

- قامت الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٨م بعمل مسح شامل لأعداد المعاقين حيث وجدت أن جملة الأطفال الذين يتلقون خدمات في المدارس (٤,٤٢١,٦٠١) مليون طفل من ذوي الاحتياجات الخاصة يقابلهم (٩٥٤,٢٩١) معلم يعملون في هذا المجال ولذا وجب الاهتمام بإعداد المعلمين بصورة أكبر لأنه في الأعوام التالية سوف يتم تقديم خدمات التعليم والتأهيل والتدريب لأعداد أكبر من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس، ووضعت العديد من الأهداف لبرامج إعداد معلم ذوي الاحتياجات الخاصة والذي يتمشى مع الاتجاهات التي تتحرك بسرعة وقوة نحو خدمتهم. (Reynolds, C. Maynard, 1990)

- وفي عام ١٩٩٠م تم تعديل القانون ليصبح باسم تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (IDEA) وذلك بهدف تعويضهم عن فترات الإهمال السابقة ويمنحهم حق التعليم والاندماج الكامل مع الأسوياء إلا من تحول حالته الصحية المزمنة دون تحقيق ذلك يتم إلحاقهم بمدارس خاصة بهم. (M A Prater, 2010)

- ترى الولايات المتحدة أنه ينبغي الأخذ بفلسفة الدمج لجميع الطلاب داخل الفصول

الدراسية في التعليم العام بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة مع توفير كافة الاحتياجات التي يحتاجونها لتعينهم على تحقيق الدمج الكامل لهم مع أقرانهم من الأسوياء. (M A Prater, 2010)

- حرصت الولايات المتحدة على تقديم تعليم مناسب لذوي الاحتياجات الخاصة يعتمد على التقنيات التعليمية والتكنولوجية التي تعينهم في الاندماج مع أقرانهم من الأسوياء وفي اكتساب مهارات التربية الاجتماعية ومهارات التواصل الاجتماعي مع أفراد المجتمع.

(Obiakor, F. E. and Wilder, L. K., 2003)

- الاهتمام بتوفير خدمات التأهيل التربوي داخل المدارس حيث يتعاون الآباء مع المربين والأطباء والأجهزة المعنية بذوي الاحتياجات الخاصة في الاكتشاف المبكر للإعاقة ونوعها ومواجهتها، حتى لا تحدث مضاعفات تجعل الإعاقة شبه مستحيلة في علاجه.

(أمانى عبد القادر محمد الهندي، ٢٠٠٨ : ٤٦)

- يتم إنشاء فريق متخصص في كثير من المجالات والتخصصات داخل المدارس للمساعدة في تشخيص نوعية الإعاقة، مما يساعد إدارة المدرسة علي وضع كل تلميذ في البرامج المدرسية التي تتلاءم مع احتياجاته، ويتكون هذا الفريق من: مدير المدرسة وطبيب المدرسة، والأخصائي الاجتماعي، ومدرس التلميذ بالفصل، ومستشار أو مشرف التربية العملية، وممثلي التأهيل المهني، وتقوم مدارس التربية الخاصة بالولايات المتحدة بعمل برامج مناسبة تبعاً لنتائج الفحوص والتقارير الطبية الدقيقة الموضوعة في سجل دقيق لكل تلميذ علي حدة والتي تحدد بوضوح نوع وطبيعة الإعاقة، وتقوم العيادة الطبية الشاملة بالمتابعة الصحية للتلاميذ المعوقين علي الوجه الأكمل، بمشاركة أخصائي نفسي وأخصائي في مجال تربية الصم وآخر للمكفوفين وكل من طبيب الأطفال والأنف والأذن و الحنجرة، والعيون والأمراض العصبية، وفي ضوء ما تتوصل إليه لجنة المتابعة من دراسة إكلينيكية تقوم باقتراح توصيات تعرض علي اللجنة التربوية المحلية، ثم توزع علي مدارس الولاية ليستفيد بها التلاميذ المعوقين. (أمانى عبد القادر محمد الهندي،

(٢٠٠٨ : ٤٦)

- ألزمت الدولة والحكومات المحلية إعطاء المعوقين فرصة متساوية للاستفادة من جميع برامجها والخدمات والأنشطة كالتعليم العام، العمالة، النقل، الترفيه، الرعاية الصحية

والخدمات الاجتماعية، المحاكم، التصويت، اجتماعات البلدية، كما يلزم الدولة باتباع معايير معمارية محددة في الأبنية الجديدة وخاصة للمعوقين حركيًا، أيضاً إجراء تعديلات مناسبة لفئات المعوقين من ضعاف السمع والمكفوفين، كما شمل الباب الثاني على عدم التمييز في استخدام وسائل النقل مع توفير نظم نقل مناسبة. (Americans with Disabilities Act, 2005),

- وقد ألزم هذا القانون بعدم التمييز ضد الأفراد المؤهلين من ذوي الإعاقة بسبب العجز سواء فيما يتعلق بإجراءات التقدم للوظيفة وطريقة الأداء، وتعويض الموظفين، والتدريب المهني، وغيرها من الأحكام والشروط وامتيازات فرص العمل، كما ألزم هذا القانون بعدم التمييز على أساس الإعاقة في العمل والدولة والحكومة المحلية والمرافق العامة والمرافق التجارية والنقل والاتصالات السلكية واللاسلكية وينطبق هذا على الكونجرس بالولايات المتحدة. (Harriette Buga, 2006)
- كما أنشئت الولايات المتحدة مؤسسة للتدريب والتعليم تقوم بتدريب وتثقيف المعوقين وآباؤهم بحقوقهم التي كفلها لهم القانون الفيدرالي حتى يتمكنوا من استخدام هذه القوانين كأدوات لمواجهة الإقصاء والتمييز، كما تقوم الجمعية بتقديم دورات تعليمية وتثقيفية للمحامين ومقدمي الخدمات للمعوقين والمسؤولين عن حقوقهم والقوانين المتعلقة بالإعاقة وهي تؤدي ذلك للقانون Boalt بالتعاون مع كليات القانون في منطقة سان فرانسيسكو وفي جامعة كاليفورنيا بيبيركلي. (Source, 2011)
- حرصت الولايات المتحدة على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في سوق العمل من خلال سن قانون يلزم أصحاب العمل الالتزام بتعيين (١٥) موظفًا أو أكثر وذلك لتوفير الفرصة للأفراد المؤهلين من ذوي الإعاقة، وبمعنى أشمل يحظر التمييز في التوظيف والتعيين والترقيات والتدريب والأجور والأنشطة الاجتماعية والامتيازات الأخرى المتعلقة بالتشغيل. (Source, 2011)
- كما تلزم الدولة باتباع معايير معمارية محددة في الأبنية الجديدة وخاصة للمعوقين حركيًا، وأيضًا إجراء تعديلات مناسبة لفئات المعوقين من ضعاف السمع والمكفوفين، كما شمل القانون على عدم التمييز في استخدام وسائل النقل مع توفير نظم نقل مناسب لهم. (Americans with Disabilities Act, 2005)

- كما اهتمت الدولة بإنشاء العديد من المراكز والجمعيات لرعاية المعاقين والتي تنتشر بالولايات المختلفة لرعاية وتأهيل المعاقين وتيسير سبل اندماجهم في المجتمع. ويتضح مما سبق أن فلسفة المجتمع الأمريكي تقوم على دعم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة ودعم جهود أسر الأطفال المعوقين مما كان لها الدور الأكبر في تطور ممارسات رعاية وتأهيل المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية وتحول الكثير من الأحكام التي صدرت لصالحهم إلى قوانين فيدرالية ملزمة مما أدى إلى تحسن أحوال حياة المعوقين وحياة أسرهم.

٢ - رومانيا:

اهتمت رومانيا بالتربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة وكانت التجربة الرومانية بشأن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية من التجارب الناجحة في جنوب شرق أوروبا. (OECD, 2007)

السياسات والبحوث في مجال التربية الخاصة جعلت من إدماج ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام المدرسي السائد والحياة الاجتماعية واحدة من أهم الأولويات في السياسات التعليمية الرومانية، واعتباره من مبادئ مكافحة التمييز، والمساواة، والعدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان الأساسية التي تجعل من الضروري أن يتمتع الطلاب ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة بنفس ما يتمتع به الطلاب الآخرون في بيئة المدرسة العادية. (Alois Ghergut, 2010, 595)

ويتضح ذلك من خلال:

- دمج الأطفال المعاقين في المدارس العادية حيث أكدت الدراسات أن تعلم الأطفال المعاقين في المدارس العادية مع أقرانهم الأسوياء يجعلهم أكثر إيجابية ودافعية للتعلم ويجعلهم يحققون نتائج أفضل من الذين تم عزلهم بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة. (Alois Ghergut, 2011)
- ينص الدستور الروماني في المادة رقم (٥٨) من الفصلين السادس والسابع من قانون التعليم (رقم ٨٤/١٩٩٥م) والقانون رقم (١٢٨/١٩٩٧م) على أعضاء هيئة التدريس، قواعد تنظيم وتشغيل وحدات التعليم الجامعي (القرار الوزاري رقم ٧٤٧/٢٠٠١م) في الفصل الثامن من التعليم الخاص يشير إلى مسألة إدماج

تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة والطلاب من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة المسجلين في مرحلة ما قبل الابتدائي والابتدائي، والإعدادي والثانوية العامة في المدارس العامة. (Vrasmas, T. and P. Daunt, 1997)

- كما حرصت وزارة التربية والتعليم في رومانيا على تنفيذ سلسلة من المبادرات بالتعاون مع منظمة اليونسيف من أجل استكشاف سبل تشجيع تطوير ممارسات أكثر شمولية، منها مشروع إعداد المعلمين للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف الدراسي، وتم توزيعه في أكثر من (٥٠) بلدة بهدف إعداد ودعم المعلمين في المدارس العادية لتمكينهم من التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وشملت كذلك تدريب المفتشين والموجهين والموظفين للتعامل معهم.

(Ainscow, M, 1997)

- نص قانون التعليم عام ١٩٩٥م على أن جميع المواطنين الرومانيين لهم الحق في التعليم، على جميع المستويات وفي جميع أشكاله، بغض النظر عن الجنس أو العرق أو القومية أو الدينية أو الانتماء السياسي أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي، والدولة هي الضامن لتحقيق مبادئ التعليم الديمقراطي. (Alois

Ghergut, 2011)

- كما حرصت على الاستفادة من توصيات مؤتمر (مؤتمر سالمانكا Salamanca ١٩٩٤م لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة) الذي نظّمته اليونسكو بالتعاون مع وزارة التربية الأسبانية من حيث قيامها بتنفيذ أحد المشاريع الرائدة في مجال الإصلاح التعليمي بتبني مفهوم التعليم الشامل لدمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التعليمية. (Alois Ghergut, 2011)

- اهتمت رومانيا بما أكدته الدراسات بأن هناك العديد من الآثار الاجتماعية والنفسية السلبية على الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة عند وضعهم بالمدارس الخاصة ومنها: فقدان الثقة بالنفس من ناحية وشعورهم بأنهم فئة مرفوضة من قبل المجتمع، كما أن لها تأثير سلبي على العلاقات الاجتماعية في أحيائهم، في حين أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية يؤدي إلى زيادة فرص الاتصال مع الأطفال العاديين، والتي قد يكون لها تأثير إيجابي على التنمية

الاجتماعية. (Nakken, H., & Pijl, S. J, 2002)

- كما اهتمت رومانيا بدمج المراهقين من ذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من المهارات الاجتماعية اللازمة لبناء شخصية مستقرة ومرضية لهم من خلال دمجهم مع أقرانهم في التعليم وفي كافة الأنشطة التعليمية والاجتماعية بهدف إبعادهم عن الشعور بالاكنتاب والعزلة من قبل المجتمع والحرص على تحقيق التكيف النفسي لهم داخل المدرسة وإعدادهم للحياة المستقبلية وتمكينهم من القيام بأدوارهم المهنية والاجتماعية بصورة أكثر فاعلية. (Maria Roth, etal, 2012)

- كما عملت رومانيا على دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام بما فيهم ذوي الإعاقة العقلية الخفيفة الذين يمكن لهم الاندماج بالأسوياء من خلال مدارس التعليم الشامل التي تعني بتقديم الخدمات النفسية والتربوية وتقديم المشورة النفسية للطلاب الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم وإعدادهم للحياة. (Claudia Vasilica Borcaa, 2010, 4328)

- كما حرصت رومانيا على إعدادهم للحياة العملية بهدف الاستفادة من قدراتهم حيث أصبحت قضية الانتقال من المدرسة إلى العمل أكثر أهمية بهدف إعادة الهيكلة الاقتصادية في رومانيا، ويهدف تقليل نسبة البطالة بين الشباب وبدأ الاهتمام بدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في سوق العمل وتأهيلهم لذلك. (Mariana B lana, etal, 2013)

- كما حرصت رومانيا على إعطاء الأولويات للتوجهات المستقبلية من خلال العمل على عدة مستويات على المستوى الوطني بهدف وضع إستراتيجية وطنية للتعليم تشمل كافة مجالات وأنواع التعليم بمختلف المراحل التعليمية يتم فيها دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال المحرومين وأطفال الشوارع في العملية التعليمية بهدف الاستفادة من إمكاناتهم مستقبلاً لتحقيق نهضة اقتصادية للمجتمع.

(Vrasmas, T. and Vrasmas, A., 2007)

وهكذا حرصت رومانيا على الاستفادة من ذوي الاحتياجات الخاصة وليس فقط مجرد رعايتهم بل عملت على دمجهم بسوق العمل والاستفادة منهم في تحقيق النهضة المجتمعية لها وتحقيق التقدم الاقتصادي وجعلهم أداة فاعلة وبناءة في المجتمع.

٣ - كوريا الجنوبية:

كان انطلاق أولمبياد المعاقين عام ١٩٨٨م نقطة تحول في الوعي للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في تمكينهم في المنافسات الرياضية وكان لها أثرها في مساعدة أفراد المجتمع في فهم طبيعة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأهمية العمل الجامعي بالنسبة لهم. (Kim, B. H. 2002)

ولذلك بدأت كوريا الجنوبية في الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة والاهتمام بالتربية الاجتماعية لهم بهدف دمجهم في المجتمع والاستفادة منهم في مجال التنمية من خلال:

- بلغ عدد ذوي الاحتياجات الخاصة بكوريا الجنوبية قرابة (٢) مليون شخص أي بنسبة (٤.٥ %) من جملة عدد السكان بأنواع مختلفة من الإعاقة بلغت (٤.١٣ %) من سكان مدينة سيول وحدها و (٤ %) للمدن الكبرى و (٣.٨٤ %) في المدن الصغيرة و (٦.٨٨ %) في المناطق الريفية، وبلغت إحصاءات عن الطلاب ذوي الإعاقة في كوريا، أن جميع السكان من الأطفال في سن الدراسة من سن (٣-١٧) كان (٩٧٥١٢٥٩)، منهم حوالي (٩ %) من الأطفال لا يذهبون إلى المدارس بسبب ظروف إعاقتهم، ونحو (٨٨ %) من الطلاب ذوي الإعاقة يتلقون تعليمهم في فصول منفصلة لاسيما الطلاب من ذوي الإعاقة الذهنية، وبعض حالات الإعاقات الجسدية، وأكدت أن انفصال الطلاب عن أقرانهم من العاديين جعلهم يعانون من اضطرابات عاطفية وسلوكية ومشاكل بالكلام ومشاكل صحية نتيجة عزلهم. (Park, S. W., etal. 2006)

- زاد الوعي من قبل الحكومة الكورية بأهمية تقوية إجراءات التأمين الاجتماعي والسعي إلى تحسين مستوى الرعاية الاجتماعية الكلية فقامت في ٢٠٠٣م بتطوير الخطة الخمسية الثانية لتنمية الرعاية الاجتماعية للمعوقين (٢٠٠٠ - ٢٠٠٥م) والتي تهدف إلى إنشاء العديد من المؤسسات للمعوقين في الأماكن العامة وبناء الكثير من مراكز الرعاية الاجتماعية وزيادة عدد المعاهد التعليمية التي تقدم برامج التدريب للأعمال وتقديم فرص العمل عن طريق تقديم المعونات لأصحاب الأعمال لإنشاء المرافق الضرورية وقد أدى زيادة الوعي بحاجات المعوقين إلى زيادة عدد المدارس الخاصة بهم ليصل عام ٢٠٠٢م إلى (١٣٦) مدرسة بلغ عدد الدارسين

- بها (٢٣.٤٥٢) طالباً. (The world Bank, 2002)
- عملت كوريا على تغيير الثقافة الخاطئة لدى أفراد المجتمع عن طبيعة ذوي الاحتياجات الخاصة ومحاولة التخلص من وصمة العار التي ينظر إليها بعض الأسر نتيجة لوجود أحد الأفراد بينها وعملت على تحقيق ثقافة التجانس وتقبل تلك الفئة ودمجها في المجتمع. (Kim, B. H. 2002)
 - وبسبب تلك النظرة السلبية لذوي الاحتياجات الخاصة فإنهم في كثير من الأحيان يتعرضون للتمييز في حياتهم الاجتماعية فأكثر من ٨٥% من ذوي الإعاقة شهدت بعضاً من أشكال التمييز ومنها عدم تقبل نظام التعليم العام لهم بمدارس العاديين وعدم تقبل الجيران أو أصحاب العمل، بل وداخل المنزل من قبل أفراد الأسرة بل ويبعدونهم عن المشاركة في المناسبات الأسرية خوفاً من أن يكون تواجدهم له تأثير سلبي على الأسرة من قبل نظرة الآخرين؛ مما يجعلهم غير قادرين على الاندماج في المجتمع. (The world Bank, 2002)
 - كما تعاني الكثير من الأمهات من صعوبة تربية الأبناء من ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يتعرضن للاكتئاب بسبب الخوف والقلق على مستقبل أبنائهم مما ينعكس سلباً على تعاملهن مع الأبناء، ولذلك عمدت كوريا لإصدار قانون حظر التمييز ضد ذوي الاحتياجات الخاصة ويشمل القانون فئات يحظر التمييز فيها وهي: ما يتعلق بحقوق الإنسان والحمل والولادة والأبوة والأمومة ووسائل النقل والاتصال والتوظيف والخدمات الإدارية وحق الانتخاب. (Ko, J. S. 2008)
 - اهتمت كوريا الجنوبية بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وأخضعتة للعديد من النقاشات والبحث من قبل المربين والباحثين ووافقت في النهاية على إلحاقهم بالتعليم العام وتحقيق المساواة بينهم وبين أقرانهم من الأسوياء والعمل على تحقيق الاندماج والشمولية بينهم واتخذت كافة الوسائل القانونية المختلفة لتحقيق إدراج الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في النظام المدرسي. (Jung J. K, 2008)
 - كما مرت كوريا الجنوبية بالعديد من العقبات في سبيل تحقيق الدمج الشامل رغم كون القوانين تأمين لهم ذلك ومن بينها عدم استعداد البيئات التعليمية لقبولهم بسبب ضعف إعداد المعلم والموارد البشرية والمواد التدريسية والدعم المالي ولكن نسبة من

يتم إلحاقهم بمدارس الطلاب العاديين لا تتجاوز نسبتهم (١١.٦%) ورغم ذلك ظل الأفراد ذوي الإعاقة وأسرهم يحلمون بإدراج أبنائهم ضمن المدارس العامة حتى يتسنى معاملتهم على قدم المساواة من الاحترام والرعاية. (Sun Young Ryu, 2009, 115)

- كما اهتمت كوريا الجنوبية بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ومنحهم كافة الحقوق التي يتمتع بها الطلاب الأسوياء وذلك بإنشاء مدارس خاصة بهم في كل محافظة، وصفوف خاصة بهم في المدارس العادية، كما اهتمت الحكومة بعمل خطة التربية الخاصة الخمسية لتحسين تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة فقامت الدولة بإصدار قانون ذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٩٧٧م الذي يتيح لهم حق التعليم الإلزامي المجاني في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتأمين الخدمات الخاصة بهم من فحص طبي وتدريب مهني والعلاج اللازم لهم. (Sun Young Ryu, 2009, 120)

- أصدرت كوريا الجنوبية قانون رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٩٨١م الذي قدم الأسس القانونية لتوظيف ذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير فرص العمل والتأهيل المهني لهم وإنشاء مكتب خاص بذلك تحت إشراف وزارة الصحة والرعاية، بل تم تعديل القانون عام ١٩٩٠م ليصبح قانوناً ملزماً للمؤسسات بتعيين نسبة (٢%) من إجمالي قوة العمل لديها البالغ (٣٠٠) عامل من المعوقين كشرط أساسي حتى يمكنها تلقي الإعانة والدعم من قبل الحكومة، وتم كذلك تعديل القانون عام ٢٠٠٤م من (٢%) لأكثر من (٣٠٠) عامل ليصبح ٢% لأكثر من (٥٠) عامل على أن يتم تعديله كل خمس سنوات ليتناسب مع إجمالي عدد السكان والعمالة ومعدلات البطالة لذوي الاحتياجات الخاصة وهكذا اهتمت وزارة الصحة والرعاية الاجتماعية بالتأهيل المهني كالتقييم الوظيفي والتدريب ووزارة العمل بالتوظيف. (Sun Young Ryu, 2009, 129)

- كما اتخذت الحكومة الكورية كافة التدابير القانونية التي تلزم النظام التعليمي بتوفير الرعاية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الخدمات اللازمة لهم والعمل على دمجهم وتقديم الدعم الاجتماعي لهم ولأسرهم. (Choi, S. Y., 2005)

- وهكذا حرصت كوريا الجنوبية على الاستفادة من ذوي الاحتياجات الخاصة وليس فقط مجرد رعايتهم ودمجهم بسوق العمل والاستفادة منهم في تحقيق النهضة المجتمعية لها وتحقيق التقدم الاقتصادي وجعلهم أداة فاعلة وبناءة في المجتمع. مما سبق يتضح مدى تغير النظرة في الآونة الأخيرة لذوي الاحتياجات الخاصة التي دفعت الدول الثلاث لمحاولة العمل على دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين بهدف تحقيق التربية الاجتماعية السليمة لهم وإكسابهم المهارات الحياتية التي يحتاجون إليها في حياتهم حتى ينمو في جو يشعرهم بوجودهم وأهميتهم وعدم عجزهم مقارنة بالأسوياء من أقرانهم في ظل ما تنادي به التربية الحديثة وقواعد الديمقراطية وحقوق الإنسان.

المبحث الخامس

تصور مقترح لتنفيذ دور التربية تجاه تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة

يؤسس التصور المقترح الذي يقترحه الباحث على فلسفة تنطلق من واقع المتغيرات المعاصرة التي شهدتها العالم في العقود الأخيرة من القرن العشرين، والتي تولي اهتماماً كبيراً بتربية ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعمل على تعليمهم وتأهيلهم مثلهم مثل الأسوياء، كي تساعد على الاندماج في مجتمعاتهم والانضمام إلى سوق العمل حتى لا يكونوا من العاطلين والمعوقين للحياة في مجتمعاتهم.

وبهدف دمجهم في المجتمع والاستفادة منهم في تحقيق النهضة المجتمعية والاقتصادية للمجتمع، وهذا ما أكدته العرض السابق من اهتمام دول العالم المتحضر بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة باعتبار ذلك حق إنساني وأخلاقي تفرضه العدالة الاجتماعية للاهتمام بهم.

أولاً: أسس وفلسفة التصور المقترح:

- أصبح الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة يُعد أحد المعايير لقياس رقي وتحضر المجتمعات الإنسانية.
- اعتبار التربية الحديثة أن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة من مبادئ الديمقراطية في التعليم وترجمة لمبدأ حقوق الإنسان.

- إن تربية وإعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة جزء من اهتمامات التعليم المستقبلي للدول من خلال العمل على تنمية قدراتهم وإمكاناتهم وتمكينهم من الاندماج في الحياة الاجتماعية والاقتصادية.

- تغير دور التربية في الوقت الحالي بحيث أصبحت محور الاهتمام لما تقوم به من تدريب تحويلي لكافة الكوادر البشرية بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تأهيلهم لاحتياجات سوق العمل، وتغير النظرة إليهم من اعتبارهم حالة اقتصادية واجتماعية استثنائية إلى اعتبارهم جزء من الثروة البشرية يجب تنميته والاستفادة من قدراتهم.

ثانياً: أهداف التصور المقترح:

- يسعى التصور المقترح إلى تفعيل دور بعض المؤسسات التربوية في تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وذلك من خلال تحقيق الأهداف الرئيسة التالية:
- معالجة أوجه القصور في العملية التعليمية ومكوناتها المختلفة التي يتم تقديمها للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توضيح كيفية الاستفادة من توجهات بعض الدول المعاصرة في التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توضيح الجوانب التي يمكن من خلالها تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تقديم المساعدة للعاملين في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تعريفهم بالتوجهات الحديثة والاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال.

ثالثاً: منطلقات التصور المقترح:

ينطلق التصور المقترح للتربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تحليل الوضع الراهن المتبع في تربيتهم وتعليمهم والاهتمام بهم من قبل المؤسسات التربوية المختلفة وما تُعاني منه من أوجه قصور وضعف، وما تتمتع به من أوجه قوة، بالإضافة إلى الوقوف على الفرص المتاحة التي يمكن أن تستغل في تحقيق التربية الاجتماعية السليمة لهم، وكذلك الوقوف على التهديدات التي من المحتمل أن تعوق عملية التربية الاجتماعية السليمة لهم، وذلك من أجل تفاديها أو إيجاد سبل للتغلب عليها، بما يواكب التغيرات المجتمعية التي يشهدها المجتمع المصري ومن خلال تحليل الوضع الراهن يمكن الوقوف

على النقاط التالية:

أ - نقاط القوة

- على الرغم من السلبيات العديدة التي يُعاني منها تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم اجتماعياً في مصر، ألا أن هناك بعض الإيجابيات ونواحي القوة أهمها ما يلي:
- اعتبار الاهتمام بتربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم من الالتزام بتعاليم الشرائع السماوية التي تدعو لذلك ومن باب الالتزام الخلقي والرحمة تجاههم.
- اعتبار الدول أن الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ورعايتهم يعتبر من مبادئ الديمقراطية في التعليم وترجمة لمبدأ حقوق الإنسان ويعتبر مقياس لتحضر الأمم وتقدمها.
- إدراك الدولة لأهمية تربية وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والارتقاء بمستواهم بما يتواءم مع المتغيرات المجتمعية المعاصرة وجعلها من المسائل الأساسية التي تتصدى لها البحوث والدراسات التربوية في معظم أنحاء العالم.
- ما أوجبه ظروف المجتمع الراهن من ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتمكينهم من التعامل مع متطلبات العصر وتمكينهم من الكفايات الفنية والتربوية والمعارف اللازمة لكي يتفاعلوا مع المجتمع.
- سعى الأنظمة التربوية في مختلف دول العالم إلى توفير فرص التعلم الأكاديمي المناسب لهم على اختلاف إمكاناتهم وقدراتهم؛ لتمكينهم من تحقيق أقصى درجات التكيف والإفادة في المجتمعات الإنسانية التي يعيشون فيها.

ب - نقاط الضعف:

- ما يُعانيه العالم العربي من تخطيط وعشوائية في مجال تربية ذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لاختلاف الرؤى والتوجهات فإن محددات هذا الفكر ما تزال تقليدية في محتوياتها ومضامينها، جامدة في توجهاتها، ورافضة لمنطق التجديد والتحديث.
- عجز النظام التعليمي الحالي على تلبية متطلبات المستقبل وحاجات الشعوب، فنظام التعليم الحالي لا يخدم الاحتياجات الراهنة مما يحول دون التقدم الاقتصادي والاجتماعي، بما لا يساير الاقتصاديات الحديثة ولا يخدم سوق العمل الحالي ويوفر له ما يحتاجه.

- عدم تقبل الأسرة للفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة والنظر إليه على أنه عبء كبير على أسرته مهما كانت إعاقته الشعور بالحرج من ظهور الطفل المعاق أمام الآخرين مما يؤدي إلى انعزال الأسرة اجتماعياً.

- نظرة المجتمع السلبية لذوي الاحتياجات الخاصة والتي تنعكس على تحقيق اندماجهم في المجتمع الإنساني.

ج- الفرص المتاحة لتحقيق التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر:

- إقامة المؤتمرات والندوات وإجراء الأبحاث في مجال التربية المجتمعية والإعداد المستقبلي لذوي الاحتياجات الخاصة والتي تهدف إلى الوقوف على أهم الإيجابيات والسلبيات التي يعاني منها نظام الإعداد الحالي.

- الأنشطة التي تنفذها المنظمات والجمعيات ومراكز التأهيل والرعاية المهمة بذوي الاحتياجات الخاصة والتي يمكن من خلالها الاستفادة بجهودها في مجال التربية الاجتماعية لهم.

- التوجهات العالمية المعاصرة نحو الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم للحياة ول سوق العمل بهدف الاستفادة منهم في تنمية المجتمع.

د - التهديدات المتوقعة لتحقيق التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في مصر:

هناك بعض التهديدات والمعوقات التي يحتمل أن تكون سبباً في عرقلة وإعاقة تطبيق التصور المقترح، أو التقليل من السرعة المطلوبة لتنفيذه، ومن بينها ما يلي:

- ثقافة البيروقراطية والروتين الإداري المتبع في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.

- اختلاف الأهداف التربوية، التعليمية والاجتماعية لتربية ذوي الاحتياجات الخاصة عن العاديين.

- الكلفة الاقتصادية لنظام الرعاية بذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس تكلف عشرة أمثال كلفة العناية بهم في مدرسة عادية تقريباً، إضافة إلى توزيع الخدمات التربوية

والتأهيلية لهم وتركزها بدرجة أكبر في المدن الرئيسية وعواصم الأقاليم والمناطق ذات الكثافات السكانية العالية.

إجراءات التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح لدور التربية في تحقيق التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة وذلك بوضع تصور لأهم الأدوار يمكن لمؤسسات التربية القيام بها بهدف تحقيق التربية الاجتماعية السليمة لهم وهي كما يلي:

أولاً: دور الأسرة:

تُعد الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى وهي المحضن الأساسي الذي يؤثر بشكل كبير في التنشئة الاجتماعية للفرد، ويمكن للأسرة القيام بدورها في التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال:

- العمل على إشباع الاحتياجات الصحية، والنفسية، والاجتماعية للأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة.

- العدل والمساواة بين الشخص المعاق داخل الأسرة وبين أخوته من المعاقين وتشجيعه على إبداء الرأي والاستماع له بهدف إشعاره بدوره داخل الأسرة.

- عدم الخجل من وجود الشخص المعاق وعدم الانطواء والعزلة بعيداً عن المجتمع بسبب الإعاقة والحرص على دمجهم في العلاقات الاجتماعية وتدريبه على تكوين العلاقات الاجتماعية.

- تنشئة الطفل المعاق على المعايير والقيم الاجتماعية بحيث يكتسب الطفل التربية الاجتماعية داخل الأسرة لكونها ضرورة تفرضها المتغيرات المعاصرة لمواجهة المعتقدات، والنظم الاجتماعية الوافدة التي تغزو المجتمعات العربية وتحدث خللاً في قيم المجتمع. (علي خليل مصطفى أبو العينين، ١٩٨٨: ١٨-١٩)

- ترسيخ القيم والأفكار عند أفرادها خلال مراحل التنشئة الأولى وفق عقيدتها وقيمتها وأخلاقياتها من خلال إتباع أساليب التربية المختلفة كالتقليد والتفاعل والمحاكاة والقوة والتي تمكنهم من تشرب تلك القيم والمفاهيم تدريجياً خلال عملية التنشئة الاجتماعية دون الاعتماد على الجانب النظري فقط.

- الاطلاع بمسئولية التربية والتكوين والتثقيف لأفرادها النابع من عقيدتها وعاداتها وتقاليدها وتاريخها وأعرافها وأخلاقياتها، وما تسير عليه من نظم في شئون السياسة والاقتصاد والتربية والقضاء. (ناصر ثابت، ١٩٨٥ : ٣٦٦)

- تغيير الحاجات الفطرية إلى حاجات اجتماعية وتغيير السلوك الفطري ليصبح الفرد إنساناً اجتماعياً يتعلم أخلاقيات المجتمع الذي يعيش فيه ويتقبل المكانة الاجتماعية التي يحددها له المجتمع. (السيد عبد القادر شريف، ٢٠٠٤ : ١٣)

ثانياً: دور المؤسسات التعليمية:

المؤسسات التعليمية مسؤولة عن التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوجيه طاقاتهم توجيهاً يمكنهم من القيام بدورهم في المجتمع تجاوباً مع المتغيرات الحادثة في المجتمع وفي العالم بصفة عامة حتى تستطيع تحقيق التقدم الذي تسعى إليه. (سميرة أحمد السيد، ٢٠٠٤ : ٢١٠)

ويمكن للمؤسسات التعليمية القيام بدورها في التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال الاستفادة من تجارب الدول الثلاث وذلك من خلال:

- مراجعة المؤسسات التعليمية لوظيفتها التي تقوم عليها تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يمكنها مسايرة المستجدات التربوية والعلمية المختلفة من أجل تنمية قدراتها على القيام بدورها في إعدادهم إعداداً سليماً وفق مقتضيات العصر.

- أن تلتزم الدولة بإتباع معايير معمارية محددة في الأبنية التعليمية الجديدة وأن تجري تعديلات مناسبة تناسب فئات المعوقين مع توفير نظم نقل مناسبة لهم كما فعلت أمريكا نحوهم.

- الأخذ بفلسفة الدمج لجميع الطلاب داخل الفصول الدراسية في التعليم العام بما فيهم ذوي الاحتياجات الخاصة، مع توفير كافة الاحتياجات التي يحتاجونها لتعينهم على تحقيق الدمج الكامل لهم مع أقرانهم من الأسوياء، حيث أكدت الدراسات أن تعلم الأطفال المعاقين في المدارس العادية مع أقرانهم الأسوياء يجعلهم أكثر إيجابية ودافعية للتعلم ويجعلهم يحققون نتائج أفضل من الذين تم عزلهم بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة، والعمل على تقديم تعليم مناسب لهم يعتمد على التقنيات التعليمية والتكنولوجية التي تعينهم في الاندماج مع أقرانهم من الأسوياء وفي اكتساب مهارات التربية الاجتماعية

ومهارات التواصل الاجتماعي مع أفراد المجتمع كما فعلت الولايات المتحدة ورومانيا وكوريا الجنوبية.

- البعد عن فكرة عزل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عن العاديين حيث أكدت الدراسات بدول العالم المعاصر بأن هناك العديد من الآثار الاجتماعية والنفسية السلبية على الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة عند وضعهم بالمدارس الخاصة ومنها: فقدان الثقة بالنفس من ناحية وشعورهم بأنهم فئة مرفوضة من قبل المجتمع، كما أن لها تأثير سلبي على العلاقات الاجتماعية في أحيائهم، في حين أن دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية يؤدي إلى زيادة فرص الاتصال مع الأطفال العاديين، والتي قد يكون لها تأثير إيجابي على التنمية الاجتماعية.
- إنشاء فريق متخصص في كثير من المجالات والتخصصات داخل المدارس للمساعدة في تشخيص نوعية الإعاقة، مما يساعد إدارة المدرسة علي وضع كل تلميذ في البرامج المدرسية التي تتلاءم مع احتياجاته أسوة بما تفعل دول العالم المعاصر.
- العمل على الاختيار الجيد للمعلمين الذي يتعاملون مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بمختلف الإعاقات وأن يكون لديهم الاستعداد الوظيفي والانفعالي لتدريسهم.
- الاهتمام بالبرامج القائمة على المهارات والتي تمكن المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة من القيام بدور فعال ونشط في العملية التعليمية والتركيز بوضعهم في المواقف التعليمية التي تتطلب تفاعلهم بإيجابية.
- توفير التعليم المناسب بكافة مستوياته للتعامل مع الوضع الذي يعيشه الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بالأسلوب السليم الذي يضمن لهم الاستقرار والطمأنينة. (عبد الفتاح عبد الغني الهمص، ٢٠٠٦، ٣٦٢)
- توفير تعليم مجاني وإجباري على الأقل في المراحل الأولى، وإعطاء الطفل تعليماً يرقى بثقافته العامة، ويساعده وينمي قدراته ومداركه وإحساسه بالمسؤولية الأدبية ويصبح عضواً نافعاً في المجتمع. (إسماعيل الملحم، ٢٠٠٠: ١٠)
- توفير الكوادر المؤهلة في مجال التدريب والجوانب الفنية بما يساهم في تطوير الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ليستطيعوا التغلب على ظروف الإعاقة.

- تضمين الأهداف الرئيسية للمنهج وتحسين سلوك هؤلاء الطلاب وعلاقاتهم مع محيطهم وتعليمهم كيفية أداء الأنشطة اليومية بشكل مستقل، وتحسين الاتصالات، وتطوير قدراتهم المعرفية وإكسابهم معارف جديدة فيما يتعلق بالاتصالات، وتعليمهم استراتيجيات الاتصال التي تسمح لهم بالتعبير عن العواطف والمشاعر. (Mirenda, 2003, 203-216)

- الحرص على استخدام النظريات والاتجاهات الحديثة في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة مع استخدام التقنيات الحديثة والألعاب التربوية المتقدمة وتصميم خبرات تربوية يمكن تطبيقها والإفادة منها في مجتمعنا.

- تسهيل انخراط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع في شتى المجالات بحسب التخصصات التي توفرت لهم مما يجعلهم يشعرون بذواتهم وأنهم ليسوا عبئاً على المجتمع أو عالة عليه. (السيد أحمد علام، سلامة علام محمود، ٢٠١١: ١١٦)

- توفير بيئة تعليمية مشجعة على التواصل والتفاعل الاجتماعي والتعاون فيما بين الأطفال العاديين وأقرانهم ذوي الإعاقات مما ساعد على تفادي ما يترتب على الرعاية العزلية من إحساس بالرفض والاستبعاد والنبذ لدى ذوي الإعاقات ، كما يساعد على تنمية الفهم والاحترام المتبادل والتعاطف، وتكوين الصداقات بين جميع الأطفال بصرف النظر عن اختلاف قدراتهم وخصائصهم. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٠: ٩٤-٩٦)

- تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من الانخراط والنمو في بيئة تعليمية طبيعية غير مصطنعة تفي باحتياجاتهم، وتتماشى مع ما يجري في الحياة والمواقف الاجتماعية خارج نطاق المدرسة، وتساعد على محاكاة النماذج الاجتماعية (سلوكيات أقرانهم العاديين) وتعلم مهارات جديدة، وعلى تطوير قدراتهم وإظهارها، مما يعزز مفهومهم الإيجابي عن ذاتهم وشعورهم بالكفاءة والاستقلالية والثقة بالنفس.

- تهيئة بيئة تعليمية تشجع على التنافس بين جميع التلاميذ مما قد يسهم في تحسين دافعية الأطفال ذوي الإعاقات للتعلم، ورفع مستوى أدائهم الأكاديمي من خلال احتكاكهم بزملائهم العاديين، وتمكينهم من الانخراط والنمو في بيئة تعليمية طبيعية غير مصطنعة تفي باحتياجاتهم، وتتماشى مع ما يجري في الحياة والمواقف الاجتماعية خارج نطاق المدرسة، وتساعد على محاكاة النماذج الاجتماعية. (عبد المطلب أمين القريطي،

- الاهتمام بالتسجيل الدقيق لكافة بيانات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال إعداد: سجلات وبطاقات صحيحة وصادقة يتم البناء عليها لاحقاً.
- الاهتمام برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بما تنص عليه المواثيق الدولية من حقوق الطفل المعاق في كافة المجالات: الصحية والاجتماعية والتعليمية واندماجهم في المجتمع لكي يتحقق لهم أكبر قدر ممكن من استثمار إمكاناتهم المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية طوال حياتهم ولصالح المجتمع. (كوثر جميل سالم بلجون، ١٩٩٤ : ١٤٢)
- تقديم الرعاية النفسية والاهتمام بالتوجيه والإرشاد التربوي والمهني للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم في حل مشاكلهم، وتعليمهم كيفية أهدافهم بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية ومراعاة كل ما من شأنه ضمان نموهم نفسياً واجتماعياً.
- توثيق العلاقة بين المؤسسات التعليمية وأسر ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مجالس الآباء والمعلمين بهدف إحداث عملية تكامل بين البيت والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية، وتثبيت المهارات التعليمية التي يتعلمها الأطفال في المدرسة.
- ممارسة الأساليب النفسية والاجتماعية في عملية التنشئة الاجتماعية ودعم القيم السائدة في المجتمع بشكل مباشر وصريح في مناهج الدراسة، وتوجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدي إلى تعليم القيم والاتجاهات والأساليب السلوكية الاجتماعية المرغوب فيها وتعلم المعايير والأدوار الاجتماعية.

ثالثاً: دور وسائل الإعلام:

- يمكن لوسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة أن تلعب دوراً هاماً في مجال المفاهيم والقيم والاتجاهات، والمعتقدات، وتحسين صورة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في وسائل الإعلام من خلال:
- تعديل الاتجاهات السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما يسهم في دمجهم في الحياة الاجتماعية، وتقديم نماذج خاصة بهم لا تقوم على التمييز لكون الاتجاهات

- السلبية نحو المعوقين من أهم العوائق الاجتماعية التي من شأنها أن تحول دون دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة الاجتماعية. (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٨)
- تفعيل وتكثيف برامج التوعية لأفراد المجتمع، وتصحيح النظرة السلبية إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحسين صورتهم في وسائل الإعلام كي يتقبلهم الغير، بل ومساعدتهم على الاشتراك بدرجة أكبر في كافة قطاعات المجتمع. (Barry, Shelley, 2003, 13- 14)
 - تشجيع إقامة التعاون بين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة والهيئات أو الجمعيات الممثلة لهم من ناحية وبين وسائل الإعلام التي تهتم بتقديم الأمور ذات الصلة بالإعاقة والمعوقين من ناحية أخرى. (Barry, Shelley, 2003, 13- 14)
 - مواجهة التحيز والتمييز ضد المعوقين وأقرانهم العاديين في المجتمع ذاته، والتركيز على جوانب القوة التي يمكن أن تميزهم، والتي يمكن الاستفادة منها وصقلها لديهم (Duncan, Barbara, 2002)
 - مشاركة ذوي الاحتياجات الخاصة وأسره في تخطيط وتنفيذ البرامج المخصصة لهم ومتابعة تنفيذها، وتنظيم حملات مكثفة لتوعية المجتمع بقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة وحقوقهم وتوعيتهم وتوعية الأسر بأهمية التعليم ودوره في تحقيق الاعتماد على الذات والاندماج في المجتمع.. (خالد عبد الحميد عثمان، ٢٠٠٢)
 - تنظيم لقاءات بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاملين معهم وبين الإعلاميين والعاملين في وسائل الاتصال الجماهيري لتعزيز الشراكة وإنجاز الرسائل الإعلامية المبنية على الحقائق. (خالد عبد الحميد عثمان، ٢٠٠٢)
 - حث الدولة وأفراد المجتمع على توفير العيش الكريم للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في وضع يحفظ لهم كرامتهم في المجتمع، وذلك بإنشاء مراكز ومجمعات لممارسة أعمال تناسب هذه الفئة وتوفر لهم دخلاً مناسباً، وإلزام المؤسسات والمصالح باستيعاب نسبة معينة من ذوي الاحتياجات الخاصة في بعض الأعمال التي تتماشى مع إعاقاتهم.

رابعاً: دور المؤسسات الدينية.

تُعتبر المؤسسات الدينية مصدراً هاماً من مصادر تربية ذوي الاحتياجات الخاصة فهي تُعد من أهم المؤسسات التي تبني الشخصية، وتحميها من الذوبان في الثقافات الوافدة

من خلال تربيتهم تربية عقائدية سليمة من خلال التكوين الثقافي والعقدي لهم، ويمكن للمؤسسات الدينية القيام بدورها في التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال ما يلي:

- دعوة أفراد المجتمع والأسر وكافة المؤسسات للقيام بواجبها الديني والأخلاقي نحو التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة كما تفعل دول العالم المعاصر.
- المحافظة على التربية الأخلاقية لذوي الاحتياجات الخاصة وحثهم على الالتزام بالتعاليم والقيم المختلفة التي وضعها الإسلام وحرص على تربية أفراد المجتمع المسلم عليها ومعالجة الانحراف السلوكي لديهم، وتصحيح الأخطاء التي يقعون فيها بقصد أو بغير قصد من خلال التوجيه والنصح والإرشاد.
- معالجة السلبيات التي وقعت فيها المؤسسات الدينية في ظل المتغيرات المعاصرة، حيث أصبحت بعيدة عن واقع المجتمع، ولا تستجيب لحاجاته ومتطلباته في الفترة الراهنة حتى يمكنها القيام بدورها في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تفعيل وتكثيف برامج التوعية الدينية بحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع وفق منظور الشريعة الإسلامية، ووجوب تصحيح النظرة السلبية إليهم.

خامساً: دور جماعة الرفاق:

تعتبر جماعة الرفاق أكثر تأثيراً على الأفراد في تكوينهم الفكري والخلقي والقيمي والسلوكي، لاسيما لكونها مجموعة متجانسة متقاربة تقوم على التوافق الفكري والروحي والزماني والاجتماعي والثقافي بين أفرادها، كما تتيح للفرد الحرية في الرأي والتعبير عما في نفسه نظراً للارتباط الشديد بين أفرادها، ويمكن لجماعة الرفاق القيام بدورها في التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال ما يلي:

- تقبل ذوي الاحتياجات الخاصة بينهم ومنحهم الحرية الكاملة في الاندماج والتعبير عن آرائهم وأفكارهم وتشجيعهم على ذلك.
- عدم النظرة الدونية من قبل الأفراد العاديين تجاه أقرانهم من ذوي الاحتياجات الخاصة حتى لا يشعرونها بالنقص فيضطرونهم للعزلة والابتعاد عن الاندماج معهم.
- تشجيعهم على ممارسة أنواع الرياضة المناسبة لإعاقتهم لتشجيعهم على الانخراط في

الحياة الاجتماعية وفي الأنشطة الرياضية المختلفة من أجل أن يعود عليهم بالخير والثقة بأنفسهم.

سادساً: دور مؤسسات الرعاية الاجتماعية ومراكز التأهيل ومؤسسات الرعاية الصحية:

يمكن لمؤسسات الرعاية الاجتماعية ومراكز التأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة القيام بدورها في تحقيق التربية الاجتماعية لهم في قطاعات المجتمع المختلفة وذلك من خلال:

- إنشاء مؤسسات للتدريب والتعليم تقوم بتدريب وتعليم وتثقيف ذوي الاحتياجات الخاصة وآباؤهم بحقوقهم التي كفلها لهم القانون حتى يتمكنوا من استخدام هذه القوانين كأدوات لمواجهة الإقصاء والتمييز، كما تقوم المؤسسات بتقديم دورات تعليمية وتثقيفية للمحامين ومقدمي الخدمات للمعوقين والمسؤولين عن حقوقهم والقوانين المتعلقة بالإعاقة كما في دول العالم المعاصر.

- تنمية شعور ذوي الاحتياجات الخاصة بكونهم أعضاء في المجتمع لهم ذات الحقوق التي لغيرهم من الأفراد العاديين وليسوا مجرد أقلية منبوذة مما يسهم في رفع الروح المعنوية لهم، ويعزز ثقتهم بأنفسهم وانتمائهم لمجتمعهم. (عبد المطلب أمين القريطي، ٢٠١٠: ٩٤-٩٦)

- تأهيل الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وتدريبهم على مزاولة الأعمال والمهن التي تنسجم مع ميولهم وقدراتهم وظروفهم ودمجهم في سوق العمل من خلال سن قانون يلزم أصحاب العمل الالتزام بتعيين نسبة منهم وذلك لتوفير الفرصة للأفراد المؤهلين من ذوي الإعاقة، وبمعنى أشمل يحظر التمييز في التوظيف والتعيين والترقيات والتدريب والأجور والأنشطة الاجتماعية والامتيازات الأخرى المتعلقة بالتشغيل كما في دول العالم المعاصر.

- منح الفرد من ذوي الاحتياجات الخاصة حق العمل والإنتاج في المجالات التي يتعلمها، وحق العيش باحترام وتقدير من الآخرين، وذلك بعدم إشعاره بعجزه أو بإعاقته ويجب أن نحافظ على كرامته وعدم إشعاره بأن وجوده عبء على الأسرة والمجتمع، وتوفير فرص العمل النافعة له لمساعدته على التكيف وإعالة أسرته وحثه على الإبداع. (طارق زكي موسى، ٢٠١٢: ١١١)

- تأهيل الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة على العمل جزئياً وتوجيههم إلى المجالات التي تناسبهم وتتلاءم مع قدراتهم وإنشاء مراكز ومجمعات للرعاية الاجتماعية

- لممارسة أعمال تناسب هذه الفئة وتوفر لها دخلاً مناسباً عن طريق إلزام المؤسسات والمصالح باستيعاب نسبة معينة من هؤلاء في بعض الأعمال التي يقدرّون على مزاولتها. (عبد الفتاح عبد الغني الهمص، ٢٠٠٦: ٣٥٧)
- توفير الموارد البشرية اللازمة لرعاية الأطفال الموهوبين (الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي، الطبيب، الإداري). (فاطمة عايض فواز السلمي، ٢٠٠٦: ٥٥٤)
 - توفير الميزانيات والمخصصات المالية التي توجه للإنفاق على برامج رعاية وتنمية ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال وسائل تمويل غير تقليدية من قبل بعض المؤسسات الخدمية والإنتاجية وتبرعات الميسرين والمنح والهبات.
 - توفير ما يلزم لمعالجة الإصابات التي تلحق بذوي الاحتياجات الخاصة في بدايتها على الأقل من خلال التوسع في إنشاء وحدات طبية وتزويدها بالمختصين المؤهلين للكشف المبكر عن الإعاقة للحد من مضاعفات الإعاقة.
 - التأكيد على الشراكة بين منظمات المجتمع الأهلي والمؤسسات الرسمية من أجل النهوض بمستوى الخدمات الصحية والتعليمية والترفيهية والرياضية.
 - الاهتمام بالرعاية الصحية لذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على توفير الأعضاء البديلة لهم وتأهيلهم لاستخدامها بصورة جيدة بهدف تمكينهم من الاندماج الاجتماعي والتغلب من سلبات الإعاقة.
 - توفير كافة أشكال الخدمات الصحية لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة لخفض مستويات الضغوط النفسية الواقعة على هذه الأسر. (مهدي محمد القصاص، ٢٠٠٤: ١٣)
- ثامناً: دور المؤسسات التشريعية:**

يمكن للمؤسسات التشريعية المساهمة في تحقيق التربية الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة من خلال:

- يجب على الدولة رعاية هذه الفئة في مختلف المراحل العمرية بتوفير التعليم الذي تحتاجه مع مراعاة توفير الوسائل المعينة لتوفير الوعي اللازم لذوي الاحتياجات الخاصة للتعامل مع الوضع الذي يعيشونه بالأسلوب السليم الذي يضمن لهم الاستقرار والطمأنينة. (السيد أحمد علام، سلامة علام محمود، ٢٠١١: ١١٦)

- إدراج قضايا ذوي الاحتياجات الخاصة على سلم أولويات الحكومة العربية وتوفير الاعتمادات اللازمة لها.
- منح إعفاءات جمركية للأجهزة والمعينات اللازمة لتسهيل حياة ذوي الاحتياجات الخاصة والداعمة لمجتمعهم في المجتمع. (خالد عبد الحميد عثمان، ٢٠٠٢)
- دعم وتسهيل جمعيات ذوي الاحتياجات الخاصة وضرورة تمثيلها في الهيئات والمجالس العليا لضمان المشاركة الفعالة في رسم السياسات والخطط ولتشجيعهم على المشاركة والاندماج في المجتمع.
- تطوير آليات رصد أعداد الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة حسب السن والجنس والموقع الجغرافي ونوع الإعاقة من خلال إصدار بطاقات خاصة بهم والتعدادات السكانية والبحوث والدراسات المسحية.
- تطوير وتحسين الخدمات والبرامج الحكومية والأهلية المعنية بتلبية حاجات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- دعم أسر ذوي الاحتياجات الخاصة مادياً ومعنوياً وتزويدها بالمعلومات والتقنيات الحديثة اللازمة.
- استثناء ذوي الاحتياجات الخاصة من بعض الأحكام العامة التي يعامل بها العاملون في الدولة مثل مدة الدوام الرسمي .. والنص على ما يحفظ لهم حقوقهم ويرعى أحوالهم في القوانين ذات الصلة.

سادساً: المستفيدون من التصور المقترح:

- يستفيد من التصور المقترح المؤسسات والجهات التالية:
- مؤسسات التعليم والعاملين بها والقائمين على تربية ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس الخاصة أو المدارس القائمة على الدمج.
- القائمون على مجال إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف تعريفهم بما وصلت إليه دول العالم المعاصر في مجال التربية الاجتماعية لهم.
- أسر ومؤسسات رعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة حتى يمكنهم القيام بدورهم في تحقيق التربية الاجتماعية لهم.
- المهتمين بالبحث والدراسة في مجال التربية الخاصة والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة بهدف إعدادهم للحياة الاجتماعية ولسوق العمل.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم أمين القريوتي (٢٠١١)، تقبل الأمهات العمانيات لأطفالهن ذوي الاحتياجات الخاصة، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الثاني، الجزء الأول، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، أبريل.
- ٢- أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠٣)، **الرعاية التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- ٣- أحمد محمد فلاته (٢٠١٣)، مقومات شخصية المعلم في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة "المعلم السعودي نموذجاً"، **المؤتمر العلمي الأول، رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة**، كلية التربية، جامعة المنصورة، الفترة: ٢٠ - ٢١ فبراير.
- ٤- أسماء عبدالله العطية (٢٠١٢)، متطلبات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين من وجهة نظر معلمهم، **مجلة الطفولة والتربية**، العدد العاشر، الجزء الأول، السنة الرابعة، الإسكندرية: كلية رياض الأطفال، أبريل.
- ٥- إسماعيل الملحم (٢٠٠٠)، **كيف يعتنى بالطفل وأديه..؟**، دمشق: دار علاء الدين.
- ٦- أماني عبد القادر محمد الهندي (٢٠٠٨)، **تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية**، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- ٧- أميمة محمد محمد عمران (٢٠٠٤)، دور الإعلام في دمج المعاقين ذهنياً في المجتمع، **المؤتمر العربي الثاني (الإعاقة بين التجنب والرعاية)**، الفترة من: ١٤ - ١٥، جامعة أسيوط، ديسمبر.
- ٨- انتصار محمد علي (٢٠٠٢)، دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الأساسي في مصر علي ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، **المؤتمر العلمي السنوي الثالث (قضايا ومشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم قبل الجامعي رؤي مستقبلية)**، الفترة من ١٢ - ١٤، الجزء الأول، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مايو.
- ٩- أهمارتيا سين، جيمس ولفنسون (٢٠٠٤)، لماذا لا نحاول نقل المعوقين من الإقصاء إلى الإدماج الاجتماعي، **جريدة الشرق الأوسط**، العدد (٩٥٠٣)، ٤ ديسمبر.
- ١٠- إيمان توفيق صيام، نسرين محمد فوزي الباسل (٢٠١١)، "تطوير إدارة مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء متطلبات الإدارة في مجتمع المعرفة، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد الثامن والأربعون (٤٨)، المجلد الثاني، سبتمبر.

١١- إيمان فؤاد كاشف (١٩٩٩)، فعالية برنامج للأنشطة المدرسية في دمج الأطفال المعاقين (عقلياً - سمعياً) مع الأطفال العاديين، المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي (جودة الحياة) توجه قومي للقرن الحادي والعشرين، الفترة من ١٠ - ١٢ نوفمبر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

١٢- إيمان فؤاد كاشف، عبد الصبور محمد (١٩٩٨)، دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية، المؤتمر الدولي الخامس لمركز الإرشاد النفسي "الإرشاد النفسي والتنمية البشرية"، الفترة من ١ - ٣ ديسمبر، جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسي.

١٣- باسم محمد أبوقمر، عبدا لهادي حمدان مصالحة (٢٠٠٧)، اتجاهات التلاميذ المعاقين بصرياً وذويهم نحو برنامج الدمج المتبع في مدارس محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، العدد الأول، المجلد الخامس عشر، يناير.

١٤- بلغيث سلطان (٢٠٠٤)، التنشئة الاجتماعية في عصر الثقافة الكونية، جامعة تبسة بالجزائر، كلية الآداب.

١٥- ثناء شعبان محمد (٢٠٠٦)، إعداد معلمات رياض الأطفال بكليات التربية في ضوء متطلبات ممارسات الدمج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة ماجستير، جامعة أسيوط، كلية التربية.

١٦- جمال الخطيب (١٩٩٨)، مقدمة في الإعاقة السمعية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧- جمال عبدالله سلامة أبوزيتون (٢٠٠٣)، استخدام التقنية (التكنولوجيا) من قبل المعوقين بصرياً في مجال التوجه والحركة: الواقع والمعوقات والصعوبات والحلول، مجلة جامعة أم القرى، العدد الثاني، المجلد الأول، جامعة أم القرى، كلية التربية، يوليو.

١٨- حسن مصطفى عبد المعطى، السيد عبد الحميد أبوقلة (٢٠١١)، حاجات أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بتقبل الطفل المعاق، مجلة كلية التربية ببنها، العدد (٨٥) يناير.

١٩- حسين بشير محمود (٢٠٠٨)، تعليم ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، المؤتمر الدولي السادس "تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، رصد الواقع واستشراف المستقبل"، الفترة من ١٦ - ١٧ يوليو، المجلد الأول، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- ٢٠- خالد عبد الحميد عثمان (٢٠٠٢)، العقد العربي للمعاقين (٢٠٠٣-٢٠١٢) التوصيات والأهداف، مؤتمر الإعاقة في الوطن العربي، تحت رعاية المنظمة العربية للمعاقين وجامعة الدول العربية، بيروت: مقر الأمم المتحدة.
- ٢١- خالد محمد الجندي (٢٠٠٧)، فاعلية برنامج تدريبي في تغيرات اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوى الحاجات الخاصة في غرف المصادر، المؤتمر العلمي الأول، التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، الفترة من ١٥-١٦ يوليو، المجلد الثالث، كلية التربية، جامعة بنها.
- ٢٢- خالد محمد عبد الغني (٢٠١٠)، احتياجات أسر ذوى الاحتياجات الخاصة وعلاقتها بالضغط النفسية وأساليب مواجهتها، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، الفترة من: ٢٩/١١ - ١/ ديسمبر.
- ٢٣- خلود الدبابنة، سهى الحسن (٢٠٠٩م)، دمج الطلبة ذوى الإعاقة السمعية في المدارس العادية من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، العدد الأول، الأردن.
- ٢٤- رحاب أحمد السيد اليماني (٢٠١٢)، دور مؤسسات تعليم الكبار في تمكين ذوى الاحتياجات الخاصة السمعية من تلبية احتياجاتهم المجتمعية، مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، عدد ١٢٩، ج ٢، يوليو.
- ٢٥- رسمي عبد الملك رستم (١٩٩٨)، نحو خطة تربوية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرون لذوى الاحتياجات الخاصة، بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، المجلد الثاني، ٨- ١٠ ديسمبر، مصر.
- ٢٦- رشا جمال نور الدين الليثي (٢٠٠٩)، الجودة الشاملة في تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٢٧- رمضان محمد القذافي (١٩٩٤)، سيكولوجية الإعاقة، ليبيا: الجامعة المفتوحة.
- ٢٨- زينب محمود شقير (١٩٩٥)، علاقة أساليب التنشئة الأسرية ببعض الأبعاد السالبة للشخصية لدى طالبات جامعة الأزهر، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الخامس، جامعة الأزهر: كلية التربية.
- ٢٩- سالم معواش (٢٠٠٣)، رعاية الإسلام لذوى الاحتياجات الخاصة (الطفل المعاق في الإسلام صحياناً ونفسياً)، مؤتمر رعاية ذوى الحاجات الخاصة في الإسلام، الفترة: ٢٩- ٣١ تشرين الأول، جامعة جرش: كلية الشريعة.
- ٣٠- سعود ناصر السيارى (٢٠١٠)، إعداد المجتمع نفسياً وتهينته لقبول ذوى الاحتياجات الخاصة، مركز دراسات وبحوث المعوقين: موقع أطفال الخليج.

- ٣١- سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠١١)، جودة الحياة واستراتيجيات التعايش (المواجهة) للصم وضعاف السمع (دراسة تحليلية)، **مجلة كلية التربية بينها**، العدد (٨٧)، الجزء الثاني، يوليو، كلية التربية.
- ٣٢- سميرة أحمد السيد (٢٠٠٤)، **الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٣- سميرة عبدو المعاري (١٩٩٨)، **الطفل المعوق عقلياً ومسئوليات الأسرة**، **مجلة التربية**، السنة (٢٧)، العدد (١٢)، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بقطر.
- ٣٤- السيد أحمد علام، سلامة علام محمود (٢٠١١)، "العدالة الاجتماعية من منظور مناهضة التعذيب وحقوق ذوي الاحتياجات الخاصة"، الفترة من ٢٥-٢٦ سبتمبر، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الأول لقسم المحاسبة والمراجعة، القاهرة، دار الضيافة.
- ٣٥- السيد سلامة الخميس (٢٠٠١)، **التجديد في فلسفة التربية العربية لمواجهة تحديات العولمة** "رؤية نقدية من منظور مستقبلي"، مؤتمر العولمة وأولويات التربية، الفترة من: ٢٠-٢٢ أبريل، جامعة الملك سعود.
- ٣٦- السيد عبد القادر شريف (٢٠٠٤)، **التنشئة الاجتماعية للطفل العربي**، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٣٧- سيلفانان اللقيس (٢٠١٥)، **عدد الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالعالم العربي**، ورشة عمل "تأمين العمل للجميع سنة ٢٠١٥"، الاتحاد العام لغرف التجارة والصناعة والزراعة للبلاد العربية بالتعاون مع المكتب الإقليمي العربي للمنظمة الدولية للأشخاص المعوقين، الأربعاء ١٥ يناير، بيروت. <http://www.menara.ma/>
- ٣٨- صالح على الغامدي (٢٠٠٧)، **دور المرشد المدرسي مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج**، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد (٥٧)، جامعة الزقازيق: كلية التربية.
- ٣٩- صلاح الدين محمد توفيق، هاني محمد يونس موسى (٢٠١٢)، **جودة الحياة الإنسانية المنشودة لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء توجهات مفهوم الربيع العربي**، **مجلة كلية التربية بينها**، العدد (٩١) يوليو (ج٢)، جامعة بنها: كلية التربية.
- ٤٠- طارق زكي موسى (٢٠١٢)، **دور جامعة تبوك في رعاية الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي الإعاقة الحركية مع برنامج مقترح للرعاية النفسية والاجتماعية**، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد (٥٩)، أغسطس.
- ٤١- طه طه مصطفى شومان (٢٠٠٢)، **دور الوالدين في تنشئة الطفل المعوق في مرحلة الطفولة المبكرة**، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، العدد الثاني، جامعة المنوفية: كلية التربية.

- ٤٢- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨)، دور وسائل الإعلام في تعديل نظرة المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة والتوعية بمتطلبات دمجهم الشامل في مدارس التعليم العام، المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بالغردقة "تكامّل الآداب والعلوم والتربية في إعداد معلم القرن الحادي والعشرين"، الفترة من ٢٢-٢٣ فبراير، الغردقة: كلية التربية.
- ٤٣- عايش عطية عبد المعطي البشري (٢٠٠٩)، دور المدرسة الثانوية في إعداد طالب المستقبل في ظل التحديات المعاصرة، رسالة دكتوراة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كلية التربية.
- ٤٤- عبد الباقي محمد عرفه (٢٠٠٨م)، التخطيط للتوسع في دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة التعليم الأساسي بمصر، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.
- ٤٥- عبد الحميد كابش (د.ت)، دمج الأشخاص المعاقين في المجتمع حق .. نريده ونعمل من أجله، مشروع التأهيل المرتكز على المجتمع، القاهرة: جمعية التنمية الصحية والبيئية.
- ٤٦- عبد الصبور منصور محمد (٢٠١٢)، البيئة الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، مجلة دراسات تربوية ونفسية، العدد (٧٤)، جامعة الزقازيق، كلية التربية، يناير.
- ٤٧- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١١)، رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة والوفاء بحقوقهم (آفاق الواقع وتطلعات المستقبل)، المؤتمر السنوي السادس عشر، الجزء الأول، المجلد (١٩)، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي، يناير.
- ٤٨- عبد الفتاح عبد الغني الهمص (٢٠٠٦م)، الطفل المُعاق حقوقه ومتطلبات تربيته من منظور إسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، العدد الثاني، المجلد الرابع عشر، غزة، يونيو.
- ٤٩- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠١): سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، الطبعة الثالثة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٥٠- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١٠)، دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام دواحيه وفوائده وأشكاله ومتطلباته، المؤتمر العلمي السادس عشر مستقبل إعداد المعلم وتنميته (آفاق التعاون الدولي واستراتيجيات التطوير)، الفترة من ٢٨-٢٩، جامعة حلوان: كلية التربية، مج ٢، مارس.
- ٥١- عبد المهدي الجراح، خالد العجلوني (٢٠٠٥)، استخدام التكنولوجيا لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي الواقع والمأمول، الفترة من ٢٦-٢٧ أبريل، عمان: الجامعة الأردنية.
- ٥٢- عبدالحق حميش (٢٠٠٣)، رعاية المعوقين في الإسلام، مؤتمر رعاية ذوي الحاجات الخاصة في الإسلام، الفترة من ٢٩-٣١، جامعة جرش: كلية الشريعة، تشرين الأول.

٥٣- عبدالفتاح عبدالغني الهمص (٢٠٠٦)، الطفل المعاق - حقوقه ومتطلبات تربيته من منظور إسلامي، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، غزة، الجامعة الإسلامية، يونيو.

٥٤- عثمان لبيب فراج (١٩٩٣)، مشكلة الإعاقة، النشرة الدورية، العدد (٣٥)، القاهرة: اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين.

٥٥- عفاف علي المصري (٢٠٠١)، دراسة مقارنة لنظام الدمج التعليمي للمعاقين بالمدارس العادية في كل من الولايات المتحدة وألمانيا ومدى إمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

٥٦- عقيل محمود رفاعي (٢٠١٠)، الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر ومتطلبات تطبيقه في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، مؤتمر اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، المجلد الثالث، الفترة من ٦-٧، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية ببني سويف، فبراير.

٥٧- علي الدين السيد محمد (د.ت)، نحو رؤية عربية متكاملة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة علمية، المكتبة الالكترونية لأطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة Available on line at: <http://www.gulfkids.com/ar/book16-2222.htm>.

٥٨- علي خليل مصطفى أبو العينين (١٩٨٨)، القيم الإسلامية والتربية: دراسة في طبيعة القيم ومصادرها ودور التربية الإسلامية في تكوينها وتنميتها، المدينة المنورة: مكتبة حلي.

٥٩- عماد صموئيل وهبه (٢٠٠٨)، تطوير مدارس التربية الفكرية بمحافظة سوهاج في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة لتعليم المعاقين عقلياً (دراسة تحليلية)، المجلة التربوية، العدد (٢٤)، جامعة سوهاج: كلية التربية، يناير.

٦٠- فاروق الروسان وآخرون (٢٠٠٧)، سيكولوجية الأطفال العاديين، عمان: دار الفكر.

٦١- فاطمة عايض فواز السلمي (٢٠٠٦)، نحو إستراتيجية لرعاية وتنمية الطفل الموهوب بمرحلة رياض الأطفال في المجتمع السعودي، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة رعاية الموهبة .. تربية من أجل المستقبل، الفترة من ٢٦-٣٠، مكة المكرمة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، فندق هيلتون، أغسطس.

٦٢- فريد أنطون وآخرون (١٩٩٨)، دمج الأطفال ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة في برامج الطفولة المبكرة: المفاهيم والاحتياجات والتحديات، ورشة الموارد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع، الفترة من: ٢٤-٢٨، قبرص يوليو.

- ٦٣- فواز أيوب المومني وآخرون (٢٠١٣)، التشريعات الجامعية ومدى ملاءمتها لاحتياجات طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: دراسة تحليلية للتشريعات الجامعية، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، المجلد (٧)، العدد (١)، مسقط، جامعة السلطان قابوس، يناير.
- ٦٤- فيوليت فؤاد إبراهيم وآخرون (٢٠٠١)، *بحوث ودراسات في سيكولوجية الإعاقة*، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- ٦٥- قيس المقداد وآخرون (٢٠١١)، مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، العدد الثالث، المجلد السابع، جامعة اليرموك.
- ٦٦- كوثر جميل سالم بلجون (٢٠٠٩)، *مناهج وطرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة*، الرياض: موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ٦٧- ماجدة هاشم بخيت، نجوان عباس همام (٢٠١٢)، الاحتياجات الوالدية للأطفال الموهوبين، *مجلة كلية التربية بأسسيوط*، المجلد الثامن والعشرون، العدد الأول، جامعة أسيوط: كلية التربية، يناير.
- ٦٨- المجلس الاقتصادي والاجتماعي (٢٠٠٥)، العلاقة بين الحكومات ومنظمات المعوقين والمنظمات غير الحكومية، الدورة الاستثنائية الرابعة والعشرين، برنامج الأمم المتحدة، فبراير.
- ٦٩- محمد حسنين عبده العجمي (٢٠٠٠)، إستراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية لماذا؟ وكيف؟، *المؤتمر السنوي لكلية التربية "تحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة"*، الفترة من ٤ - ٥ أبريل، جامعة المنصورة: كلية التربية.
- ٧٠- محمد صديق محمد حسن (١٩٩٥)، المعاقون والاندماج في المجتمع، والمشاكل النفسية والاجتماعية للمعاقين، *مجلة التربية*، العدد الثالث عشر بعد المائة، السنة الرابعة والعشرون، قطر: تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
- ٧١- محمد على أحمد نصر (٢٠١٣)، رؤية مستقبلية للتعليم قبل الجامعي في مصر، *المؤتمر العلمي الأول، رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة*، الفترة من ٢٠ - ٢١، جامعة المنصورة: كلية التربية، فبراير.
- ٧٢- ملحقة سعيدة الجهوية، د.ت، المعجم التربوي، الجزائر: وزارة التربية الوطنية والمركز الوطني للوثائق التربوية.
- ٧٣- ممدوح عبد الهادي عثمان (٢٠٠٢)، التكنولوجيا ومدرسة المستقبل "الواقع والمأمول"، ورقة عمل مقدمة لندوة: *مدرسة المستقبل*، الفترة من ٢٢ - ٢٣، جامعة الملك سعود، كلية التربية، أكتوبر.
- ٧٤- منشورات الجمعية النسائية (٢٠٠٤)، *تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة*، أسيوط: جامعة أسيوط.

٧٥- مهدي محمد القصاص (٢٠٠٤)، التمكين الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة دراسة ميدانية، المؤتمر العربي الثالث الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية، الفترة من ١٤ - ١٥، جامعة أسيوط، كلية الآداب، ديسمبر.

٧٦- ناصر ثابت (١٩٨٥)، التحدي الاجتماعي واحد من التحديات الحضارية والغزو الثقافي فيدول الخليج العربي، وقائع ندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربي، الفترة من: ١٢-٢٣، مسقط: مكتب التربية العربي لدول الخليج، أبريل.

٧٧- نظمي عودة أبو مصطفى، ديبية موسى الزين (٢٠٠٩)، مصادر ضغوط العمل لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية على عينة من معلمي الأطفال المعوقين في مؤسسات التربية الخاصة بمحافظة غزة)، مجلة الجامعة الإسلامية، (سلسلة الدراسات الإنسانية)، العدد الثاني، المجلد السابع عشر، غزة، الجامعة الإسلامية، يونيو.

٧٨- وائل وفوق رضوان (٢٠١٣)، تصور مقترح لتفعيل دور الإدارة المدرسية بالتعليم قبل الجامعي في ضوء التحديات المجتمعية المعاصرة، المؤتمر العلمي الأول، رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، الفترة ٢٠ - ٢١ جامعة المنصورة، كلية التربية، فبراير.

٧٩- وجدي محمد أحمد بركات (٢٠٠٨)، إستراتيجية التضامن كمدخل لتنظيم مجتمع أسر المعاقين سمعياً، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، عدد أبريل، جامعة حلوان، كلية الخدمة الاجتماعية.

٨٠- يوسف ذياب عواد (٢٠١٠)، الاحتراق النفسي لمعلمي المدارس الأساسية الحكومية الناتج عن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)، مجلد ٩٢٤، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 81- Ainscow, M. (1997). Special Needs in the Classroom in Romania: Project Update. Bucharest: UNICEF.
- 82- Alois Ghergut, (2010), Education of Children with Special Needs in Romania; Attitudes and Experiences, International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY), Procedia Social and Behavioral Sciences, 12 (2011) 595-599, Available online at www.sciencedirect.com.
- 83- Álvaro Fernández-López, et al, (2013), Mobile learning technology based.
- 84- Americans with Disabilities Act (2005), Us Department of Justice, Civil Rights Division Disability Rights sections, A guide to disability rights

- laws, September, Available at: https://www.disability.gov/home/i_want_to/disability_laws/america
- 85- Barry, Shelley (2003); European congress on media and disability; Final report. Athens: June.
 - 86- Choi, S. Y. (2005). Current status of Korean special education and solution for educational services for persons with disabilities. National Assembly Review, 2005(9).
 - 87- Chung, L., & do Prado Leite, J. (2009). Non-functional requirements in software engineering. Conceptual modelling: foundations and applications. In A. T. Borgida, et al. (Eds.). Mylopoulos Festschrift, Lecture notes in computer science, Vol. 5600, Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
 - 88- Claudia Vasilica Borcaa, (2010), The school inclusion of children with special educational needs in Romania, Procedia Social and Behavioral Sciences 2, Available online at: www.sciencedirect.com
 - 89- Douma, J. C. Dekker, M. C. & Koot, H. M (2006). Supporting Parents of youth with intellectual disabilities and and psychopathology. Journal of Intellectual disabilities Research, (50) 8.
 - 90- Duncan, Barbara (2002); Summary of the event and its impact and outcomes, International Experts Meeting on Mass Media and Disability. Moscow, Russia: September 26- 29.
 - 91- Egan, J, Empowering families of exceptional children . available at <http://auseinet.flinders.edu.au/resources/auseinet/confggempowering.Pdf>.
 - 92- Fahmeeda wahab , (1997), Disabled women in rural areas of the region , Development Adviser , Canadian High commission.
 - 93- Fichten, G. S., etal. (1989): College students with physical disabilities: Myths and Realities, Rehabilitation psychology 34.4.
 - 94- Ford, B. A., Obiakor, F. E., and Patton, J. M. (1995). Effective Education for African American Exceptional Learners: New perspectives. Austin, TX: Pro-Ed.
 - 95- Glebe Rd., N., (1999), Teaching science to students with disabilities, the ERIC clearing house on disabilities and gifted education, The council for Exceptional Children, July. Internet: <http://ericec.org/faq/science.htm/>.
 - 96- Harriette Buga (2006), Reflections on Disability: Perspectives on South Africa, India and the United States of America, University of Cape Town Faculty of Law – School for Advanced Legal Studies, p: 44 .
 - 97- Hillard, A. G. (1992). The pitfalls and practices of special education practice. Exceptional Children 59.

- 98- Hobbs , tim (1999), planning for inclusion : A comparison of individual and cooperative proceed procedures, Dissertation proquest , u. s ,florida state university , 1997 , AAT 9726462.
- 99- Jung, J. K. (2008). Inclusion, the current status. Retrieved from: <http://cafe.daum.net/happyh7>.
- 100- Kavale, K. (2007). Quantitative research synthesis: meta-analysis of research on meeting special educational needs. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education*. (pp. 207-221). London: Sage Publications.
- 101- Kim, B. H. (2002). Identity of special education: What & how. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 3 (2).
- 102- Ko, J. S. (2008). The relationships between the parenting-burden, depression and selfesteem of mothers of the child with disabilities. *The Journal of Special Education: Theory and Practice*, 9 (1).
- 103- Koubekova, E. (2000): Personal and social adjustment of physically handicapped pubescent psycho logia Dietata, J 35(1).
- 104- Lee, E. Y. (2003a). A study on the program development for school-age children with autistic siblings. Department of Social Work, The Graduate School of Seoul Women's University.
- 105- M A Prater, (2010) Inclusion of Students with Special Needs in General Education Classrooms, Brigham Young University, Provo, UT, USA.
- 106- Maria Roth,& etal, (2012), International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012, Outcomes of adolescence in Romania, Procedia - Social and Behavioral Sciences 69, Journal of sciencedirect, pages 51959 – 1964, Available online at www.sciencedirect.com
- 107- Mariana B lana, etal, (2013), Transition from Educational System to Labour Market in Romania, Lumen International Conference Logos Universality Mentality Education Novelty (LUMEN 2013), Procedia - Social and Behavioral Sciences 92, Available online at www.sciencedirect.com
- 108- Mirenda, P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34.
- 109- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6.

- 110- Obiakor, F. E. and Wilder, L. K. (2003). Disproportionate representation in special education: What principals can do. *Principal Leadership* 4.
- 111- OECD (2007). *Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*.
- 112- On iOS devices to support students with special education needs, *Computers & Education*, v. 61, Science Direct. journal homepage: www.elsevier.com/locate/compedu.
- 113- Park, S. W., et al. (2006). Statistics on individuals with disabilities who require special education services. Korean Institute for Special Education.
- 114- PL94-142 1975 The Education of All Handicapped Children Act of 1975 Public Law 94-142 34 C.F.R. 300.550 (b) (2)
- 115- Reynolds, C. Maynard (1990), " Education Teachers for Special Education Students ", A Handbook of research on teacher Education, A Project of the Association of Teacher Educators , Robert Houston, Macmillan co New York.
- 116- Source (2011): The Orthotic and Prosthetic Assistance Fund (OPAF), Available at: http://dredf.org/programs/public_policy.shtml.
- 117- Sun Young Ryu, (2009), Special Education and Social Services in Korea: Past, Present, and Future, *International Review of Research in Mental Retardation*, Volume 38.
- 118- The world Bank, (2002). *World Development Indicators*.
- 119- Vrasmas, T. and P. Daunt (1997). The Education and Social Integration of Children and Young People with Special Needs in Romania: A National Programme. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 12, No. 2.
- 120- Vrasmas, T. and Vrasmas, A. (2007). Inclusive education in Romania. Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe, UNESCO.

﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ﴾



كلية التربية
المجلة التربوية

النظام التعليمي
في جمهورية نيجيريا الاتحادية بين
آثار الماضي وتحديات المستقبل (دراسة حالة مقارنة)

إعداد

عبد الباسط محمد دياب

أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية - جامعة سوهاج

المجلة التربوية . العدد الثاني والأربعون . أكتوبر ٢٠١٥م

مقدمة

يعد النظام التعليمي لأي دولة الركيزة الأساسية للتقدم في ظل المتغيرات التكنولوجية والمعرفية والعلمية ، ولذلك يحتل التعليم مكانة مرموقة لما له من أهمية في إحداث التنمية الشاملة .

فإذا كان التعليم ركيزة التقدم لكافة المجتمعات وأداة التنمية في هذا العصر ، فإن أهميته لم تعد محل جدل في أي منطقة من العالم ، فالتجارب والخبرات الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالاً للشك إن بداية التقدم الحقيقية لأى دولة فى العالم هو مدى اهتمامها بالتعليم وجودته (١٦ : ١٦١).

وفى ضوء متطلبات عصر العلم والتكنولوجيا وفى ضوء التطور العلمي السريع وسباق النهضة والتقدم بين دول العالم المتقدمة منها والنامية، فقد بات لزاماً على التعليم في الدول النامية أن يثب وثبة كبرى تعوضه عما يكون قد فاتته وحتى يتواءم مع التغيرات العصرية الحديثة (١٣ : ٣٣٠ - ٣٣١).

وتعد نيجيريا أكبر الدول الأفريقية من حيث عدد السكان والسابع عالمياً، حيث يبلغ عدد سكانها حوالي ١٧٧ مليون نسمة (٢٢)، ويعيش معظم السكان في المناطق الريفية إلا أنه توجد أعداد كبيرة تعيش في المناطق الحضرية، ويوجد في نيجيريا العديد من المجموعات العرقية الذين يتحدثون لغات مختلفة مثل الهوسا واليوربا والأغبو، كما تستخدم اللغة الإنجليزية في نيجيريا وتعتبر اللغة الرسمية للدولة (١٠١ : ٧).

كما أنها حصلت على استقلالها من المملكة المتحدة في الأول من أكتوبر ١٩٦٠م، وتأتي في مقدمة الدول الإفريقية المصدرة للنفط (٢١)، ومنذ أن نالت استقلالها ظهرت بها العديد من الأنظمة السياسية والاجتماعية، وبالرغم من تحولها من النظام العسكري في الحكم والذي فرض على البلاد لمدة عقدين من الزمان، ودخلها إلى نظام التعددية السياسية إلا أن هذا لم يمنع استمرار هذه الصراعات العنيفة بين طوائفها المختلفة (١٣٨).

ويسيطر على الساحة السياسية في نيجيريا ثلاث قبائل تتصارع فيما بينها، الأمر الذي يؤدي بشكل أو بآخر لعدم وجود استقرار في الأوضاع السياسية هناك، وهذه القبائل هي: في

الشمال قبيلة "الهوسا" وتضم المسلمين، وفي الجنوب الغربي قبيلة "اليوروبا"، أما قبيلة "الإيبو" فتقع في الجنوب الشرقي، والقبيلتين تضمان الغالبية المسيحية.

ومن جهة أخرى سيطر القادة العسكريون على الحكم في نيجيريا من عام ١٩٦٦م إلى عام ١٩٧٩م، ثم آلت مقاليد الحكم في البلاد إلى حكومة مدنية، وفي العام نفسه صدر دستور للحكم في البلاد يمنح المواطنين الحق في انتخاب أعضاء الحكومة. وكان على رأس تلك الحكومة المدنية رئيس الجمهورية، الذي كان يعين أعضاء الوزارة. غير أن القادة العسكريين أطاحوا بالحكومة المدنية في عام ١٩٨٣م، وتم حل كافة الأحزاب السياسية. وفي نهاية الثمانينيات شرعت الحكومة في القيام بخطوات جادة نحو تسليم السلطة للمدنيين، آل الحكم إلى حكومة مدنية مرة أخرى، في عام ١٩٩٩م، واتخذت نيجيريا لنفسها دستوراً جديداً في العام نفسه (٢١).

وتشكل نيجيريا قوة إقليمية فاعلة، تعتمد عليها القوى الدولية والأمم المتحدة في تهدئة التوترات، ليس فقط على مستوى إقليم غرب أفريقيا، بل على مستوى القارة بأكملها، حيث تمتلك نيجيريا العديد من المقومات السياسية والاقتصادية والعسكرية والديموغرافية التي تؤهلها لهذا الدور الإقليمي.

فقد عملت نيجيريا على تبني فكرة التوجه نحو الداخل، ودعم وتعزيز التنمية والتعاون الإقليمي، كما تركزت رؤية البلاد على تعزيز حالة التكامل الاقتصادي الإقليمي بين دول المنطقة، انطلاقاً من أن تردى الأحوال الاقتصادية لدول المنطقة، يعد أحد الأسباب الرئيسية للاضطرابات والصراعات الداخلية القائمة، وتقوم رؤيته على ضرورة الحل السلمي للصراعات، سواء الداخلية أو الإقليمية، مع الاهتمام بتنشيط دور منظمة "الايكواس" في هذا الشأن، في ظل رؤية مفادها أن الصراعات الناجمة عن التفاعلات الإقليمية أو التفاعلات الداخلية التي من شأنها أن تهدد استقرار الإقليم، يجب أن تتم تسويتها عن طريق المنظمات الإقليمية وليست الدولية (١).

ومن جهة أخرى استطاعت نيجيريا من خلال عملية الإصلاح السياسي وإضفاء الصبغة الديمقراطية على نظام الحكم، تحسين علاقاتها الخارجية، خاصة مع بريطانيا والولايات المتحدة، فعقب انتخابات مايو ١٩٩٩، قامت بريطانيا بإعادة نيجيريا مرة أخرى إلى منظمة "الكومنولث" بعد أن جمدت عضويتها في عام ١٩٩٥. ولم يقتصر الأمر على بريطانيا، بل

امتد إلى الاتحاد الأوروبي ، الذي قام برفع العقوبات الاقتصادية التي كانت مفروضة على نيجيريا منذ عام ١٩٩٣ ، أما بالنسبة للولايات المتحدة فقد أشادت بعملية التحول الديمقراطي في نيجيريا ، ومنحتها الكثير من المساعدات ، حيث أدركت الولايات المتحدة الأهمية الاقتصادية المتزايدة لنيجيريا ، وخاصة في مجال النفط ، حيث تستورد الولايات المتحدة ٩% من احتياجاتها البترولية من نيجيريا ، بالإضافة إلى سيطرة شركات النفط الأمريكية على هذا القطاع في البلاد (١).

وانطلاقاً من تميّز نيجيريا بمعدلات اقتصاد مرتفعة و ازدهار صناعة البترول بها، وما ترتب عليه من ارتفاع الدخل الفردي، الأمر الذي يحتم أن من وراء هذا التقدم الاقتصادي نظاماً تعليمياً ينبغي دراسته من منطلق الاستفادة منه، بالإضافة إلى أن التركيز من جانب الدراسات والأبحاث التربوية في مصر على دراسة النماذج التعليمية الغربية، باعتبارها تدعو بشكل أو بآخر إلى التقدم والتميز، في حين إهمال النماذج التعليمية الأفريقية، الأمر الذي جعل هناك حاجة ملحة لدراسة النماذج الأفريقية من الجانب التعليمي في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.

مشكلة البحث:

إن أي أمة من الأمم لا تكتشف في ضوء الظروف الراهنة ،بل تمتد بجذورها إلى الماضي حتى ولو تولت شأنها حكومات ثورية بقصد تطوير وإصلاح النمط الموروث لهذه الأمة ، ذلك لأن التراث الماضي البعيد للشعوب يصعب التغلب أو القضاء عليه بسرعة ،بل إن أشد الحركات الثورية عنفاً، كان عليها أن تكيف مبادئها وأفكارها الجديدة للظروف التاريخية والحضارية القائمة، وعلى هذا فإن النظم التعليمية تضرب بأغوارها في الماضي البعيد، وتصل ذلك بالحاضر والمستقبل (٩ : ٧٤).

وباعتبار التعليم جانب هام من جوانب الحياة فهو أيضاً يتأثر بهذه الظروف والعوامل الثقافية المختلفة بطريقة أو بأخرى سواء أكان هذا التأثير مباشراً أم غير مباشر، وتبدو أهمية التعليم في المحافظة على كيان المجتمع وسماته وخصائصه في أنه يعد أفراداً لأن يكونوا أعضاء صالحين فيه عن طريق تزويدهم بالتراث الثقافي الخاص به بهدف دمجهم في مجتمعهم وتطبيعهم بالطابع الخاص بأمتهم (١٩ : ٤).

وانطلاقاً من أن للتعليم دوراً كبيراً في تقدم الدول أو تخلفها، الأمر الذي جعل الدول المتقدمة منها والنامية أن تهتم بالتعليم وتوفر له من الإمكانيات البشرية والمادية ما يساعده على القيام بوظيفته على أفضل وجه ممكن.

لذا تمثلت مشكلة البحث في دراسة النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه والتي تتمثل في العوامل الجغرافية والتاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية ، وذلك وصولاً في النهاية إلى معرفة أوجه إفادة من دراسة النموذج النيجيري والتي يمكن أن تفيد في تطوير النظم التعليمي المصري.

وتحددت مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما البنية التكوينية للنظام التعليمي وأهم عملياته في جمهورية نيجيريا الاتحادية ؟
- ٢- ما أهم القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية؟
- ٣- ما أوجه الاستفادة من دراسة النظام التعليمي في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه في جمهورية نيجيريا الاتحادية في تطوير نظام التعليم المصري ؟

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ١- التعرف على البنية التكوينية للنظام التعليمي وأهم عملياته في جمهورية نيجيريا الاتحادية.
- ٢- تحديد أهم القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية.
- ٣- دراسة التحليل الثقافي للنظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.
- ٤- تحديد أوجه الاستفادة من دراسة النظام التعليمي في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه في جمهورية نيجيريا الاتحادية في تطوير نظام التعليم المصري.

أهمية البحث :

- يعالج البحث موضوعاً على جانب كبير من الأهمية عالمياً ومحلياً ، وهو دراسة النظم التعليمية فى ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيها .
- تتضح أهمية البحث من خلال أهمية دراسة النظم التعليمية الأجنبية التي تفيد وتزيد من قدرة المسؤولين عن إصلاح التعليم ورسمي سياسته وواضعي خطته وبرامجه في توجيه الإصلاحات التعليمية المنشودة وزيادة كفاءة وفعالية أنظمتهم التعليمية القومية .
- تنطلق أهمية البحث من أن هناك حاجة ملحة لدراسة نظم التعليم فى الدول الأفريقية، وذلك لأن معظم الدراسات والبحوث التربوية فى مصر تركز على دراسة النماذج الغربية، وتهمل النماذج الأفريقية .
- تتضح أهمية البحث من خلال دراسة النموذج النيجيرى باعتبار نيجيريا دولة تتميز بمعدلات اقتصادية مرتفعة و ساعدها في ذلك ازدهار صناعة البترول بها، وما ترتب عليه من ارتفاع الدخل الفردي، الأمر الذي يحتم أن من وراء هذا التقدم الاقتصادي نظاماً تعليمياً ينبغي دراسته من منطلق الاستفادة منه .
- تظهر أهمية البحث الحالي من خلال أن الدراسة التحليلية للنظم التعليمية فى البلاد الأجنبية يمكن الاستفادة منها فى تقويم النظم التعليمية القومية للتعرف على مواطن القوة والضعف بها ثم تطويرها فى ضوء التجارب والخبرات الأجنبية، مع مراعاة أن دراسة هذه التجارب والخبرات مزدوجة النفع، فهي من جهة تمد بالنماذج الملائم دراستها ومن جهة أخرى تحذرننا من الوقوع فى أخطاء الآخرين والاستفادة منها .

منهج البحث :

استخدم البحث الحالي منهج دراسة الحالة الذى يعد أنسب المناهج وأكثرها ملاءمة لمثل هذا النوع من البحوث وهو دراسة النظم التعليمية فى ضوء القوى والعوامل الثقافية ، ويرى البعض دراسة الحالة بأنها شبيهة بالدراسة التاريخية للحالة، وبعض ثان يجعلها جزءاً من المنهج الوصفي، وبعض ثالث يعتبرها الخطوة الأولى من خطوات الدراسة المقارنة، وبعض آخر يراها منهجاً متميزاً يهدف إلى التعرف على وضعية واحدة معينة.

ودراسة الحالة هي دراسة متعمقة في حالة من الحالات ودراسة فاحصة للعوامل التي أثرت فيها وتحليل النتائج الناتجة عن ذلك، وقد تكون الحالة مؤسسة أو هيئة تربوية قائمة، وقد تكون مجتمعاً صغيراً أو كبيراً، وقد يكون الأمر مرتبطاً بدراسة تاريخ المؤسسات أو المجتمعات أو مرحلة من مراحل تطورها. (٢ : ٤٧)

كما يقصد بأنها نوعاً من البحث المتعمق في وحدة اجتماعية سواء كانت هذه الوحدة فرداً أو أسرة أو مؤسسة اجتماعية أو مجتمعاً من المجتمعات بهدف جمع البيانات والمعلومات المستفيضة عن الوضع القائم للوحدة وتاريخها وخبراتها الماضية وعلاقاتها مع البيئة ثم تحليل نتائجها بهدف الوصول إلى تعميمات يمكن تطبيقها على غيرها من الوحدات المشابهة في المجتمع الذي تنتمي إليه هذه الحالة أو الوحدة. (١٤ : ٩٧)

ويعرف الباحث دراسة الحالة بأنها دراسة النظام التعليمي في بلد واحد، والتعرف على واقعه دون إجراء مقارنة معه، ومع أي نظام تعليمي في بلد آخر، ولذلك لا يمكن الاستغناء عن دراسة الحالة في إجراء الدراسات المقارنة، لأنه من خلالها يتم الوقوف على النظام التعليمي في الدولة المراد دراستها، ويمكن اعتبارها بأنها الخطوة الأولى من خطوات الدراسة المقارنة.

وأهم ما يمتاز به منهج دراسة الحالة ما يلي: (٥ : ٣٣٨)، (٦ : ٤٧)، (١٤ : ٩٧)

- الحالة يمكن أن تكون فرد أو جماعة أو نظاماً أو مؤسسة اجتماعية أو مجتمعاً .
- يقوم المنهج على أسس التعمق في دراسة الوحدات المختلفة.
- تقديم معلومات تفصيلية وشاملة ومتعمقة عن الحالة محل الدراسة وبشكل لا توفره أساليب ومناهج البحث الأخرى.
- يساعد في تكوين واشتقاق فرضيات جديدة.
- يمكن من الوصول إلى نتائج دقيقة وتفصيلية حول الحالة محل الدراسة.
- العمق والتركيز على الحالة محل الدراسة وعدم الاكتفاء بالوصف الخارجي لها .
- نتائجها لا يجوز فيها التعميم .
- تمكن الباحث من دراسة الموضوع دراسة متكاملة.
- يساعد على تفسير التحليلات الإحصائية وإعطاء حيوية النتائج الكمية الجامدة.

- يفيد في استنباط الفروض في الدراسات الاستطلاعية، كما يفيد في تفسير النتائج في الأبحاث الوصفية التي تختبر فروضاً مبدئية، والتشخيصية التي تختبر فروضاً سببية.

ويتبع الباحث الخطوات التالية في دراسة الحالة: (١٨ : ١٥١)

- تحديد الحالة المراد دراستها، وذلك عن طريق تركيز الباحث على مفردة دون غيرها وتناولها بالدراسة، حيث تصبح المفردة ميدان الدراسة، لذلك يجب أن تكون الحالة ضيقة المدى أو تنصب الدراسة على جانب واحد من جوانب الحالة.
- اختيار العينة الممثلة للحالة التي يهتم الباحث بدراستها.
- تحديد أدوات جمع البيانات والمعلومات مثل الملاحظة والمقابلة والوثائق وغيرها.
- تدريب الأفراد المسؤولين عن جمع البيانات والمعلومات على الوسائل المختلفة، والصعوبات وكيفية التغلب عليها.
- جمع البيانات والمعلومات الفردية لفهم المشكلة وتكوين وجهة نظر معينة نحوها، وتحديد المفاهيم والمصطلحات التي تتبناها الدراسة.
- صياغة الفروض التي تفسر المشكلة ونشأتها وتطورها، ويفيد الباحث عند هذه النقطة خبرته بالموضوع وإلمامه بالعوامل التي تؤثر فيه.
- استخلاص النتائج ووضع التعميمات على المجتمعات المتشابهة لأن ذلك هو هدف الدراسة.

ومن جهة أخرى فقد حدد روبرت ينز Robert Yin's أهم خطوات دراسة الحالة المقارنة كما يلي : (١١٨)

- ١- تحديد أسئلة البحث والغرض منه.
- ٢- تحديد الأساليب والنظريات والضوابط التي تسير عليها دراسة الحالة محل الدراسة.
- ٣- تحديد القضايا والموضوعات والمفاهيم المرتبطة بالحالة.
- ٤- جمع البيانات المتعلقة بالحالة وتحليلها، وتحديد كيفية وسائل الحصول عليها.
- ٥- تحديد أهم العوامل المؤثرة في دراسة الحالة، ثم التحليل الثقافي للحالة في ضوء هذه العوامل.
- ٦- نتائج البحث ووضع التعميمات.

ودراسة النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه، تعد حالة من الحالات التي تتعلق بدراسة النظم التعليمية في ضوء القوى والعوامل الثقافية، ودراستها دراسة علمية متعمقة تساعد في معرفة جوانب الإفادة من دراسة النموذج النيجيري في تطوير النظام التعليمي المصري.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على دراسة النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه ، على باعتبار النموذج النيجيري أحد النماذج الأفريقية الجديرة بالدراسة وتساعد في الوصول إلى دروس مستفادة يمكن أن تفيد في تطوير التعليم المصري.

خطوات البحث:

اتبع البحث الحالي الخطوات التالية :

الخطوة الأولى: وفيها تم تحديد أسئلة البحث والغرض منه، حيث تم عرض وتوضيح مشكلة البحث وأهميته وأهدافه والمنهج المستخدم فيه، وكذلك حدود البحث وخطواته.

الخطوة الثانية : وفيها تم تحديد الأساليب والنظريات والضوابط التي تسير عليها دراسة الحالة محل الدراسة، حيث تم وضع حدود وضوابط لدراسة النظام التعليمي وأهم عملياته في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.

الخطوة الثالثة: وفيها تم تحديد القضايا والموضوعات والمفاهيم المرتبطة بالحالة، حيث قام الباحث بعرض البنية التكوينية للنظام التعليمي وأهم عملياته في جمهورية نيجيريا الاتحادية.

الخطوة الرابعة: وفيها تم جمع البيانات المتعلقة بالحالة وتحليلها، وتحديد كيفية وسائل الحصول عليها، حيث قام الباحث بجمع البيانات حول النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية من خلال المصادر الأولية وغير الأولية مثل الموسوعات، والوثائق، ووزارة التعليم القومية، والتقارير والمؤتمرات والندوات،

والمراجع العربية منها الأجنبية، والروابط والمواقع الإلكترونية للمصادر العربية والأجنبية، بالإضافة إلى المراسلات التي تمت من خلال البريد الإلكتروني مع الهيئات والمؤسسات التعليمية.

الخطوة الخامسة: وفيها تم تحديد أهم العوامل المؤثرة في النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية مثل العوامل الجغرافية والتاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية، وغيرها، ثم التحليل الثقافي لهذا النظام التعليمي في ضوء هذه العوامل.

الخطوة السادسة : وفيها تم تحديد نتائج البحث ووضع التعميمات، حيث تم تحديد جوانب الاستفادة من دراسة النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه في تطوير نظام التعليم المصري.

أولاً: البنية التكوينية للنظام التعليمي وأهم عملياته في جمهورية نيجيريا الاتحادية :

ما من أمة تسعى لأن تحتل مكاناً مرموقاً بين الأمم، إلا وأولت التعليم اهتماماً بالغاً. فالاهتمام بالتعليم في أي مجتمع من المجتمعات، إنما يشير إلى مدى مسئولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله، حيث يعتبر التعليم أعظم قوة يمكن استخدامها لإحداث التغيير. كما إنه يعتبر أعظم استثمار يمكن للأمة القيام به من أجل تحقيق النمو السريع في مواردها البشرية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

والنظام التعليمي نظام اجتماعي مفتوح يتأثر بالبيئة المحيطة به ويؤثر فيها ، كما أنه يتكون من عدد كبير من الأجزاء أو المنظومات الفرعية المترابطة والمتماصة، والتي يختص كل جزء منها بوظيفة محددة، ومن هذه الأجزاء أو المنظومات: الإدارة التعليمية، تمويل التعليم، السلم التعليمي، المعلمون، التلاميذ، المناهج الدراسية، والأبنية التعليمية، والتقويم، والأهداف، والسياسات التعليمية....الخ، حيث يلاحظ أن لكل جزء أو منظومة لها وظيفتها المحددة التي تميزها عن غيرها من الأجزاء أو المنظومات الأخرى، ولكنها جميعاً تعمل معاً في تكامل لتحقيق أهداف واضحة ومحددة هي أهداف الدولة. ويمكن عرض البنية التكوينية للنظام التعليمي وأهم عملياته في جمهورية نيجيريا الاتحادية من خلال المحاور التالية:

١ - أهداف التعليم وسياساته واستراتيجياته في جمهورية نيجيريا الاتحادية:

تهدف السياسة القومية للتعليم في نيجيريا إلى غرس الوعي القومي والوحدة القومية، غرس القيم الأصيلة والاتجاهات التي تساعد علي بقاء الفرد والمجتمع النيجيري، تدريب العقل علي فهم العالم المحيط، واكتساب المهارات المناسبة والقدرات وبخاصة القدرات العقلية والجسدية مما يساعد الفرد في أن يحيا بإيجابية ويسهم في تنمية مجتمعه (١٣١).

ويمكن تحديد أهداف التعليم في نيجيريا فيما يلي: (١١٩)، (٧٤)

١- التوسع في تعليم الطفولة المبكرة وتنميته وبخاصة بالنسبة للأطفال الضعفاء والمحرومين.

٢- ضمان وصول جميع الأطفال وبخاصة الإناث والأطفال الذين يعانون من ظروف صعبة والأطفال من الأقليات العرقية للتعليم الابتدائي المجاني الذي يتمتع بجودة جيدة وذلك بحلول عام ٢٠١٥ م.

٣- ضمان تلبية الاحتياجات التعليمية للمتعلمين الصغار والبالغين وذلك من خلال المساواة في الحصول علي برامج التعليم المناسب والمهارات الحياتية.

٤- تحقيق تحسين بنسبة ٥٠% في مستويات محو أمية الكبار وذلك بحلول عام ٢٠١٥ م، خاصة بالنسبة للنساء وهذا إلي جانب وجود تكافؤ فرص في الالتحاق بالتعليم الأساسي والتعليم المستمر بالنسبة للبالغين.

٥- إزالة الفروق بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي وذلك بحلول عام ٢٠١٥ م، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم وذلك بحلول عام ٢٠١٥ م، مع التركيز علي ضمان الوصول الكامل والمتساوي للفتاة للتعليم والقيام بإنجازات في التعليم الأساسي ذو النوعية الجيدة.

٦- تحسين جميع مظاهر جودة التعليم وضمان التميز للجميع ويؤدي ذلك إلي تحقيق مخرجات التعليم المعترف بها وبخاصة فيما يتعلق بمحو الأمية والحساب والمهارات الحياتية الأساسية.

٧- الاهتمام بالعلم وتطبيقاته في الصناعة والتكنولوجيا من أجل حياة أفضل.

٨- جعل التعليم أداة للتميز، ومرتبطةً باحتياجات الفرد، مما يستلزم صياغة أهدافه في ضوء تطلعات المجتمع والبيئة المحيطة والعالم والتغيرات السريعة التي يشهدها المجتمع.

٩- غرس القيم الصحيحة من أجل بقاء الفرد والمجتمع إلى جانب تنمية الوعي القومي والوحدة القومية.

١٠- تدريب العقل علي فهم العالم المحيط ويستلزم ذلك تنمية القدرات العقلية للأفراد.

١١- اكتساب المهارات والقدرات والكفاءات المناسبة سواء العقلية أو البدنية كوسيلة تساعد الفرد علي الحياة وتسهم في تنمية المجتمع.

ويتضح من الأهداف السابقة مدي اهتمام نيجيريا بتعليم الطفولة المبكرة والتعليم الابتدائي من خلال الاهتمام بتنمية تعليم ما قبل المدرسة، لأنه يمهد الطفل للانتقال التدريجي الأسرة إلى المدرسة ومن ثم إلى المجتمع، كما إنه يسهم في التعرف علي ميول واهتمامات هؤلاء الأطفال منذ الصغر مما يسهم في تنميتها بالشكل الصحيح، هذا إلى جانب الاهتمام بالتعليم الابتدائي وضمان التحاق جميع الأطفال به بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم وهذا يدل علي عدم وجود تفرقة عنصرية في نيجيريا، عدم التفرقة بين الإناث والذكور في التعليم فلكل فرد الحق في التعليم بغض النظر عن جنسه، الاهتمام بجوده التعليم مما يسهم في تحسين مخرجات النظام التعليمي وزيادة مستوي كفاءتهم ومهاراتهم، الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا ومراعاة التقدم العلمي الذي يشهده المجتمع، كما يهتم التعليم في نيجيريا بغرس القيم الصحيحة لدي الفرد وتدريب عقله علي فهم البيئة التي يعيش فيها ويسهم ذلك في زيادة قدرة الفرد علي التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه ويجعله يسعى لتقدمه وازدهاره من خلال استخدام المهارات المتوفرة لديه بأفضل شكل ممكن.

بالإضافة إلى الأهداف السابقة للنظام التعليمي النيجيري هناك هدف مهم وهو دعم الرؤية الوطنية الشاملة للنيجيريين للعيش في وحدة وتآلف غير قابلة للتجزئة، وديمقراطية وأمة ذات سيادة أسست على مبادئ الحرية والمساواة والعدالة، من خلال توفير التعليم الجيد للجميع وبيئة التعلم التي توفر لكل النيجيري الحق في تكافؤ الفرص لتحقيق تنمية المجتمع والمساهمة في التنمية الاقتصادية الوطنية وهذا الهدف يتحقق من خلال (١١٣: ٢٩-٣٠):

• ضمان سياسة وطنية دينامية في التعليم.

- غرس القيم الوطنية والمواقف الإيجابية لنمو الفرد والمجتمع النيجيري
- تعزيز اكتساب المهارات المناسبة وتطوير القدرات العقلية والبدنية والاجتماعية التي تعزز قدرة الفرد على المساهمة في تنمية المجتمع.
- القضاء على الأمية في نيجيريا عن طريق ضمان الحصول على مستويات مناسبة من القراءة والكتابة والحساب التي تشكل الأساس للتعلم مدى الحياة.
- توفير المدربين والقوى العاملة ذات الصلة.
- الحفاظ على نهج متوازن للاستثمارات بين مختلف الطبقات والمستويات في التعليم.
- تيسير التعبئة الفعالة للموارد من المجتمع الدولي وضمان الاستخدام الفعال.

وفي إطار دعم منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة لتطوير التعليم الوطني، وخصوصا ضمن سياق الاعداد لخطط التعليم الإستراتيجي لمدة ١٠ سنوات من خلال خطة الوزارة الاتحادية للتعليم بنيجيريا ومهمة المنظمة تقديم المساعدة التقنية في التخطيط والتكاليف لتطوير التعليم لمدة ١٠ سنوات، وللاستجابة إلى طلب وزير التربية النيجيري صممت منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة النموذج العام والمسمى (بنموذج المحاكاة الإستراتيجية والسياسة التربوية)، والذي يستخدم كأداة لتحديث نظام التعليم النيجيري، فاتفق الرئيس أوباسانجو Obasanjo ومدير عام منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة على دعم وإصلاح التعليم في نيجيريا، لذلك يتوقع تطبيق خطط التعليم عبر الولايات الـ ٣٦ والعاصمة الاتحادية خلال خطة ١٠ سنوات (٥٢ : ١-٢)، وتم وضع رؤية مستقبلية للتعليم حتي عام ٢٠٢٠ م من قبل الرئيس أوباسانجو Obasanjo ووزير التربية الجديد، وذلك لوضع نيجيريا بين الاقتصاديات العالمية العليا الـ ٢٠ عام ٢٠٢٠ م .

وفي هذا السياق، يستهدف هذا الإصلاح إعادة تنظيم الوزارة الاتحادية للتعليم من خلال صياغة وتنسيق السياسة الوطنية في القطاع التعليمي؛ ووضع المعايير ، ومراقبة وفحص جودة قطاع التعليم ككل، وتوفير التعليم العالي من خلال المؤسسات الاتحادية، وإعادة هيكلة التمويل الاتحادي للتعليم؛ والتأكيد بشكل قوي على تدريب المعلم، وتحسين فعالية نظام التفقيش، وتقوية الشراكة العامة الخاصة في قطاع التعليم (٥٢ : ٣).

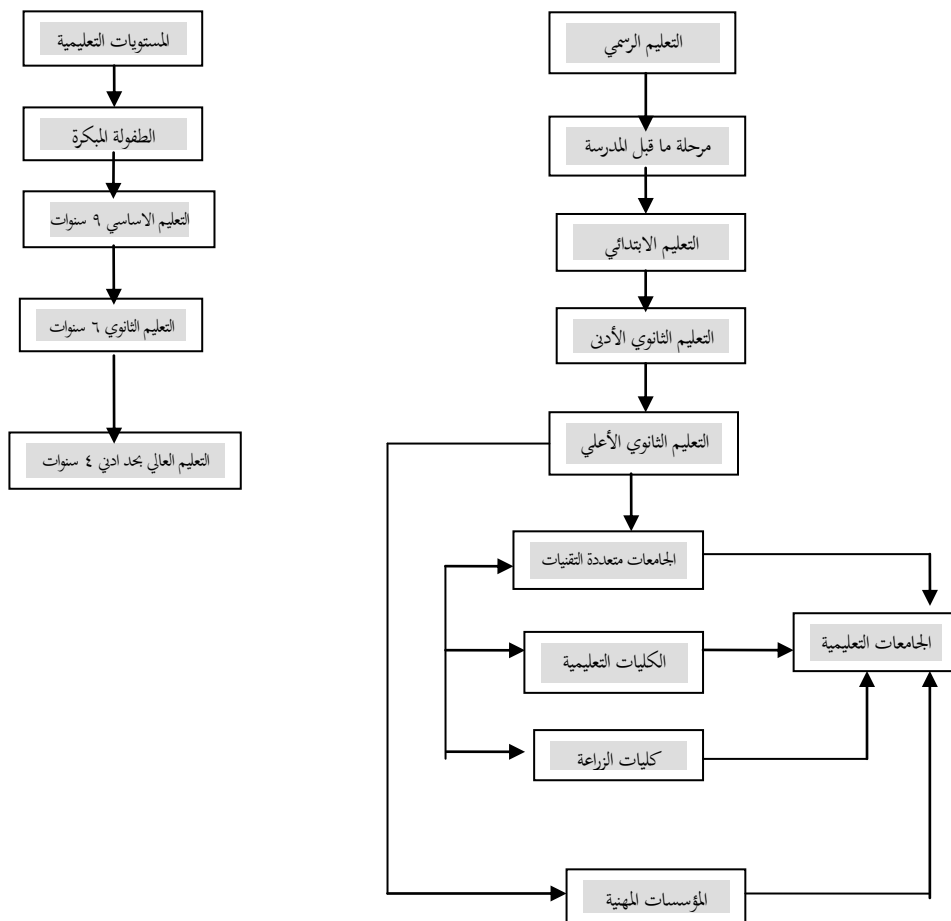
كما قامت الوزارة الاتحادية للتعليم في نيجيريا بوضع الخطط والاستراتيجيات لتطوير التعليم ككل بالتعاون مع الولايات في كافة أنحاء البلاد، وهذه الخطط والاستراتيجيات أكدت على أن تعليم ما قبل المدرسة والطفولة المبكرة ستصل نسبة ٧٠ بالمائة لعمر ٦ سنوات ٢٠١٥، وتعليم أساسي مجاني وإلزامي سينجز بحلول عام ٢٠١٥، ونسبة محو الأمية للبالغين ستحسن بنسبة ٥٠ بالمائة بحلول عام ٢٠١٥، و تعلم ملائم وبرامج مهارات حياتية سيكون مجهز من خلال التوسع في التعليم غير الرسمي وفرص ما بعد التعليم والتدريب المهني، من حيث الجنس ستكون قليل على كل مستويات التعليم بما يضمن التعليم العالي بحلول عام ٢٠١٥، والمساواة من حيث الجنس في التعليم الثانوي الأعلى والأدنى والأساسي بحلول عام ٢٠١٥ (١١٣ : ٢).

- كما قامت الحكومة النيجيرية بوضع خطة استراتيجية لتطوير التعليم حتى عام ٢٠٢٠ م، وهذه عليها الخطة الاستراتيجية تقوم على عدة أهداف تربوية تتمثل فيما يلي: (٥٢ : ٦)
- تعليم ما قبل المدرسة خصوصاً للفئة العمرية ٣-٦، سيتطور من ١٤ % من نسبة التسجيل الإجمالية في ٢٠٠٦ إلى ١٠٠ % في ٢٠٢٠. والمدارس العامة في ٢٠٢٠ ستكون بنسبة ٧٥ % مقابل ٤٠ % في ٢٠٠٦.
 - نسبة التسجيل في مدارس التعليم الأساسي (ابتدائي وثانوي ادني) في عام ٢٠٢٠ ستكون ٩٠ %.
 - التعليم الثانوي الأعلى سيطور باعتدال من ٣٠ % من نسبة التسجيل الإجمالية إلى ٤٣ % من نسبة التسجيل الإجمالية في ٢٠٢٠. والتعليم التقني والمهني علي المستوي الثانوي الأعلى سيتطور من ١ % من نسبة التسجيل الإجمالية إلى حوالي ١٠ % في ٢٠٢٠.
 - نسبة التسجيل الإجمالية في التعليم العالي ستصل إلى ١٧ % في عام ٢٠٢٠.

٢ - السُّلم التعليمي والبنية التنظيمية لمراحل التعليم في جمهورية نيجيريا الاتحادية؛

منذ عام ١٩٨٥م وقد حدث تغير في بنية مراحل التعليم في نيجيريا ، وأصبح تعليم ما قبل المدرسة للأطفال من سن ٣ : ٦ سنوات، ٦ سنوات للتعليم الابتدائي للأطفال أي من سن ٦ : ١٢ سنة، ٦ سنوات لمرحلة ما بعد الابتدائية والتي تنقسم إلى قسمين التعليم الثانوي الأدنى ومدته ٣ سنوات والتعليم الثانوي الأعلى ومدته ٣ سنوات، ومن ٤ : ٦ سنوات للتعليم العالي و الجامعي (٤٤ : ٣٢) .

أي أصبح السُّلم التعليمي ٦-٣-٣-٤-٦، ثم تلى ذلك اتباع الحكومة النيجيرية نظام: ٦ سنوات للتعليم الابتدائي، و٣ سنوات للتعليم الثانوي الأدنى، و ٣ سنوات للتعليم الثانوي الأعلى، و٤ سنوات للتعليم العالي و الجامعي (١٣٥)، أي أصبح السُّلم التعليمي ٦-٣-٣-٤-٦. وأخيراً قامت الحكومة النيجيرية بتنفيذ أهداف السياسة التعليمية الجديدة في بداية الألفية الثالثة، وهي ٩-٣-٤، حيث خصص ٩ سنوات للتعليم الأساسي "المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية الدنيا"، وثلاث سنوات للتعليم الثانوي الأعلى، وأربع سنوات للتعليم العالي والجامعي (١١٥ : ١٠-٥) (٣٦ : ٥٣) ، أي أصبح السُّلم التعليمي ٦-٣-٣-٤-٦. وبالتالي تم تغيير السُّلم التعليمي والبنية التنظيمية لمراحل التعليم في جمهورية نيجيريا الاتحادية ثلاث مرات حيث تم استبدال النظام التعليمي الذي يخصص ٦ سنوات للتعليم الابتدائي، ومن ٦ سنوات للتعليم الثانوي، ومن ٤ : ٦ سنوات للتعليم العالي والجامعي بنظام ٦-٣-٣-٤-٦، وتم استبدال الأخير بنظام ٩-٣-٤ الذي تم فيه دمج مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة الثانوية الدنيا تحت مسمى التعليم الأساسي، والشكل التالي يوضح هيكل التعليم في نيجيريا.



شكل (١)

يوضح هيكل التعليم في نيجيريا (٧٣ : ١١).

وفيما يلي يعرض الباحث للسلم التعليمي والبنية التنظيمية للتعليم في جمهورية نيجيريا الاتحادية بصورة أكثر تفصيلاً:

(١) مرحلة تعليم ما قبل المدرسة؛ Pre- School Education

يتكون نظام التعليم النيجيري من ثلاث مستويات أساسية هي المستوى الابتدائي، الثانوي، الجامعي. كما إنه يوجد مستوي آخر مهم جداً في نظام التعليم إلا أنه مازال خارج

السُّلم التعليمي، وهو مستوي تعليم ما قبل المدرسة. وقد أصبح تعليم ما قبل المدرسة أكثر رواجاً كنتيجة للمدنية ولزيادة مشاركة المرأة في سوق العمل (٩٧ : ١).

ويقصد بتعليم ما قبل المدرسة في نيجيريا بأنه التعليم الذي يقدم للأطفال فيما بين الثالثة والسادسة من عمرهم (٤٣ : ١٤٣). كما تعرف السياسة القومية للتعليم بنيجيريا تعليم ما قبل المدرسة بأنه التعليم الذي يقدم في المؤسسات التعليمية للأطفال الذين بلغوا سن الثالثة حتى سن السادسة، وتشمل هذه المؤسسات دور الحضانة، ورياض الأطفال (٨٤ : ٣٣).

وتعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل قبل التحاقه برياض الأطفال من السنوات الأكثر أهمية في حياته نظراً لتأثيرها على تعلمه مما يمثل تحدياً و التزاماً للآباء والمعلمين والمجتمع والحكومة وذلك من أجل ضمان أن هؤلاء الأطفال يتلقون التدريب المناسب في المراحل الأولى والمبكرة من حياتهم. حيث يتم الاعتراف في المجتمعات المتقدمة بقدرة برامج تعليم الطفولة المبكرة في إعطاء الأطفال الفرصة لتعلم كم كبير من الخبرات سواء في المنزل أو في البيئات المحيطة (١١٧ : ٢١٠).

وتوجد مسميات عدة لتعليم الطفولة المبكرة فتشير منظمة اليونسكو إلى تعليم الطفولة المبكرة على أنه رعاية تعليم الطفولة المبكرة، أما منظمة اليونيسيف فتطلق عليه تنمية الطفولة المبكرة. بينما تعرف منظمة التعليم الدولي تعليم الطفولة المبكرة بأنه تعليم مفيد يشمل التنمية الشاملة للأطفال وتعليمهم، والذي تمثل فيه الرعاية جزء أساسي لتنمية الطفل وتعليمه (١٠٠ : ١٤).

وبالرغم من أن تعليم ما قبل المدرسة قد بدأ كقطاع خاص إلا إنه أصبح تدريجياً جزء من مشروع الحكومة النيجيرية، حيث أنشأت الحكومات مدارس لتعليم ما قبل المدرسة ودور للحضانة كجزء من النظام المدرسي الرسمي (٨٤ : ٣٣). ويرجع اهتمام الحكومة بإنشاء مدارس ما قبل المدرسة إلى وعيها وإدراكها لأهمية هذه المرحلة والدور الهام الذي تلعبه في حياة الأطفال في هذا السن المبكر من عمرهم.

ويعتبر تعليم ما قبل المدرسة تعليماً هاماً جداً بالنسبة للأطفال حيث إنه يمكنهم من بدء المشاركة في المجتمع المحيط بهم من خلال اللعب والدراسة مع زملائهم، كما أنه يساعدهم على الانتقال من بيئة المنزل الصغيرة والاندماج في بيئة أكبر اتساعاً كما وكيفاً مما يساعد

علي تنمية شخصياتهم ومداركهم، كما يتعلم الطفل في رياض الأطفال أساسيات القراءة والكتابة والحساب مما ينمي قدراته اللغوية والعقلية والحركية.

وبالرغم من الدور الهام الذي يلعبه تعليم ما قبل المدرسة في حياة الأطفال إلا أنه ليس جميع الأفراد يرون فاعلية برامج تعليم الطفولة المبكرة ودورها في النمو والتطور التعليمي للأطفال في المراحل التالية. فالبعض يرى أن الأطفال غير ناضجين بالشكل الكافي الذي يمكنهم من تعلم المهارات المعقدة التي تقدم في برامج تعليم ما قبل المدرسة، كما أن دفع حب الأم ودعم الأمن العاطفي للأطفال أكثر أهمية من أي نوع من البرامج التعليمية (٥٦ : ٥٨).

ومن الأهداف التي يسعى تعليم ما قبل المدرسة في نيجيريا إلى تحقيقها ما يلي: (٨٤ : ٣٣) ، (٣٥ : ٣٧٦)

- تهيئة الطفل للانتقال من المنزل إلى المدرسة.
- إعداد الطفل لمرحلة التعليم الابتدائي.
- توفير عناية وإشراف مناسب للأطفال في الوقت الذي يكون فيه أولياء أمورهم في العمل.
- غرس روح الرغبة في البحث والإبداع لدى الأطفال من خلال اكتشاف الطبيعة والبيئة المحلية، واللعب بالألعاب، والأنشطة الموسيقية والفنية، وغيرها .
- تعليم مبادئ الأرقام، الحروف، الألوان، الأشكال.....الخ من خلال اللعب.
- غرس المعايير الاجتماعية لدى الطفل.

فلا يقتصر تعليم ما قبل المدرسة علي اللعب في حد ذاته كما قد يتوارد في أذهان الكثيرين منا بل إنه يعتبر وسيلة يمكن استخدامها في تعليم الطفل نظراً لطبيعة المرحلة العمرية للأطفال في هذه الفترة، كما يمكن اعتبار مؤسسات ما قبل المدرسة بمثابة عملة واحدة ذات وجهين من منطلق أنها تقدم رعاية للأطفال إلى جانب تقديم تعليم بسيط وميسر من خلال اللعب، فالطفل كالوردة الجميلة التي تحتاج إلى رعاية خاصة جداً في أولى سنوات حياته إلى جانب ضرورة الاهتمام بتنمية عقله وجميع جوانب شخصيته بشكل إيجابي.

وتتمثل مسئولية الحكومة فيما يتعلق بتعليم ما قبل المدرسة في تعزيز تدريب معلمي ما قبل المدرسة الأكفاء بأعداد مناسبة كي يسهموا في تطوير منهج دراسي مناسب. إلا أن مادويوسي Maduwesi قد لاحظ أن إعداد المعلم الذي تم الوعد بالقيام به في السياسة

القومية للتعليم لم يتم تنفيذه، وبالتالي فإنه لم يتم التخطيط بالفعل لمنهج مرحلة ما قبل المدرسة من قبل معلمين أكفاء تم تدريبهم بشكل مناسب لهذه المرحلة من التعليم. ويشارك المعلمون بشكل مستمر في عملية تعليم الأطفال الصغار من خلال التطوير المهني المستمر ومن خلال الملاحظة الدقيقة للأطفال في فصولهم الدراسية. وبالتالي يعكس المعلمون ما تعلمونه سابقاً ويقومون باستخدام هذه الخبرات كأساس للأنشطة المستقبلية التي يقدمونها لهؤلاء الأطفال (١١٧: ٢١١-٢١٢) .

ويمكن للأغنياء إلحاق أبنائهم بمثل هذه المؤسسات نظراً لارتفاع قيمة المصاريف الدراسية بها. ولقد بدأت الحكومة الفيدرالية في تنفيذ برنامج العناية بالطفولة المبكرة في بداية التسعينيات إلا أن التغيرات المتلاحقة والسريعة في الأحداث السياسية منعتها من إحداث تقدم. وفي عام ١٩٩١م كان لدي ٤.٧% فقط من أطفال ما قبل المدرسة نسبة من تعليم ما قبل المدرسة، وسمي البرنامج رعاية الطفل المعتمدة علي المجتمع. وفي عام ٢٠٠١م وبدعم من برنامج التعليم الأساسي للجميع؛ بدأت بعض المناطق في إنشاء مؤسسات دور الحضانة ورياض الأطفال الخاصة بها بأموال الحكومة الفيدرالية والتبرعات والقروض الدولية (١٤٧).

لذلك تقتصر مرحلة ما قبل المدرسة إلي حد ما علي الأسر الغنية التي تستطيع تحمل نفقات هذه المرحلة التعليمية، وهذا يدل علي عدم تكافؤ الفرص التعليمية فيما يتعلق بهذه المرحلة ويستلزم ذلك ضرورة القيام بإنشاء مؤسسات خاصة بمرحلة ما قبل المدرسة تكون متاحة للجميع بحيث يستطيع عامة الشعب إلحاق أبنائهم بهذه المؤسسات مما يسهم في تنمية أبنائهم بغض النظر عن مكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.

وبشكل عام، يمكن تصنيف مؤسسات ما قبل المدرسة إلي مراكز تنمية الطفولة المبكرة، مراكز العناية اليومية للأطفال من يوم: ثلاث سنوات، ومدارس ما قبل المرحلة الابتدائية (رياض الأطفال) للأطفال من سن الثالثة وحتى السادسة . حيث يتم تشغيل المراكز الخاصة بشكل تجاري في مقابل دفع رسوم؛ حيث يعتمد تحديد الرسوم علي جودة المدرسين ومدي الإمكانيات المتوفرة. ولقد قام قانون التعليم الأساسي للجميع عام ٢٠٠٤م، بدمج تعليم ما قبل المدرسة في برامج التعليم الأساسي للجميع كمكون أساسي في هذه البرامج؛ مما أدى إلي زيادة ملكية ومشاركة الحكومة في تنمية طفل ما قبل المدرسة. حيث يتوقع أن تشمل كل

مدرسة ابتدائية عامة علي مركز لمرحلة ما قبل المدرسة أو مركز للعناية بالطفولة المبكرة والذي يجب أن يكون بدون رسوم وخدمات مجانية (٨٣ : ٥).

وطبقاً للتقرير الصادر عن منظمة اليونسكو الخاص برعاية الطفولة المبكرة وتعليمهم وجد أن العناية بالطفولة المبكرة وتعليمهم يعتبر حق وامتياز للأطفال الصغار في عدد من الدول ذات المعدلات السكانية المرتفعة وهي (بنجلاديش، البرازيل، الصين، مصر، اندونيسيا، المكسيك، نيجيريا وباكستان). ولقد توصل التقرير إلي أن ٣٢% فقط من أطفال ما قبل سن المرحلة الابتدائية يلتحقون بالتعليم المبكر في هذه الدول. وتعتبر المكسيك هي الدولة الأكثر تطوراً في هذا المجال حيث بلغت نسبة الأطفال الملحقين بدور الحضانة ورياض الأطفال ٧٦%، تلتها البرازيل ٥٥% ثم الصين ٣٩% فالهند ٢٩% ثم اندونيسيا ١٩% فنيجيريا ١٨% تليها مصر ١٠% وأخيراً باكستان ٨% (١٢٨).

وتعتبر ممارسات العناية بالأطفال في نيجيريا جهد تعاوني حيث إن مسؤولية تربية وتدريب الطفل لا تقع علي عاتق الأسرة فقط بل إنها تشمل الجيران وجميع البالغين حيث إنها توجد في أشكال غير رسمية متعددة في المجتمعات الريفية والحضرية في نيجيريا وذلك بهدف إيجاد أفراد بالأنماط السلوكية والقدرات والمهارات اللازمة للمواطنة الفعالة في المجتمع، حيث تهدف إلي تنمية المهارات البدنية الكامنة لدي الطفل وشخصيته والمهارات الفكرية، وغرس مبادئ احترام الكبير والأفراد في مواقع السلطة. ومن الأهداف الأخرى المراد تحقيقها تنمية حس الطفل بالانتماء والمشاركة بفاعلية في شئون الأسرة والمجتمع وتعزيز الإرث الثقافي للمجتمع (٨٤ : ٣٥).

وبالتالي يتضح أنه لا يمكن لمؤسسات رياض الأطفال وحدها أن تتحمل المسؤولية الكاملة لتربية وتعليم الطفل بل يلزم وجود مشاركة مجتمعية إيجابية من قبل الأسرة والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الطفل مما يساعد علي صقل شخصية الطفل أثر احتكاكه بكافة المؤسسات الاجتماعية التي يتعامل معها.

وجدير بالذكر أنه وفقاً للاستراتيجية النيجيرية أن في عام ٢٠١٥، حوالي ٧٠% من الأطفال يلتحق بالمدرسة الابتدائية وفي نفس العام ستزيد نسبة الملحقين في برامج الطفولة المبكرة عن ٧٠% (٨٤ : ٣٤).

وفيما يتعلق بالخطط والمناهج الدراسية في مرحلة ما قبل المدرسة في نيجيريا، فإن المنهج الدراسي عبارة عن مجموعة من الخبرات التي يتم تقديمها للتلاميذ بهدف الاستفادة منها علي المستوي الشخصي والتعليمي. وتتطلب مناهج مرحلة ما قبل المدرسة نوعاً خاصاً من المناهج حتي تتناسب مع تلاميذ هذه المرحلة وتكون المناهج الدراسية في مستوي ما قبل المدرسة مناهج واسعة للأطفال من سن الثالثة وحتى السادسة، ويكون مدي المواد الدراسية المقدمة ذو نطاق واسع إلي حد ما، ويخصص في هذا المستوي ٣٦ دقيقة في الأسبوع لتدريس اللغة الإنجليزية، كما يخصص فترتين دراسيتين للمواد المحلية، كما يخصص خمس فترات أسبوعياً لتدريس الرياضيات / الحساب؛ ويقضي الأطفال في المتوسط ٣١ دقيقة يومياً في تعلم الرياضيات حيث يتعلم الأطفال العد، التعرف علي الأرقام، الجمع والطرح. ويساعد ذلك علي اكتساب قواعد الحساب (٨٣ : ٧-٨).

كما يخصص ثلاث فترات لكل مادة من المواد الدراسية التالية: التربية الدينية، الكتابة، القراءة، الرسم، الأناشيد، العلوم الأساسية / دراسة الطبيعة، الدراسات الاجتماعية، الحرف، الموسيقى والغناء. وتكون لغة التدريس في هذه المرحلة هي اللغة الأم، أو لغة المجتمع المحلي. ويعتمد النظام التعليمي علي عملية تقييم مستمر مثل السجلات التراكمية التي توضح أداء الطفل في مختلف المجالات من خلال ما يحصل عليه من درجات في الاختبارات والمسابقات (٨٣ : ٧-٨).

(٢) التعليم الأساسي؛ Basic Education

لقد سعت نيجيريا كغيرها من الدول إلي تحسين نظامها التعليمي من خلال القيام ببعض الإصلاحات وعمل الخطط التي تساعد علي الإصلاح والتطوير في ضوء الاحتياجات التعليمية للدولة؛ ولقد أدي ذلك إلي تقديم التعليم الأساسي للجميع. ويهدف التعليم الأساسي للجميع إلي تقديم أساس متين من التعليم مدي الحياة Life Long Education من خلال تقديم التعليم المناسب الذي يساعد علي تعلم الوعي الذاتي والمواطنة والمهارات الحياتية. (٣١ : ١٩٤)

ونتيجة للدور الهام الذي يلعبه التعليم الابتدائي في النمو الشخصي والقومي أدي ذلك إلي تقديم العديد من البرامج التعليمية التي تهدف إلي تعزيز التعليم الابتدائي في نيجيريا وفي أجزاء أخرى من العالم. وأهم هذه البرامج في نيجيريا برنامج التعليم الأساسي للجميع عام

١٩٩٩م (١٣٤ : ٢٣٥)، كبرنامج إصلاحي يهدف إلى زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي وضمان جودته في نيجيريا ككل، ومن أهداف هذا البرنامج ما يلي: (١٢٤)، (٤٥ : ١).

• ضمان الوصول إلى التعليم الرسمي الذي تصل مدته إلى ٩ سنوات (٦ سنوات للتعليم الابتدائي، وثلاث سنوات للتعليم الثانوي الأدنى) من خلال إتاحة تعليم أساسي مجاني والزامي لجميع الأطفال الذين بلغوا سن المدرسة الابتدائية.

• تقليل معدل الفاقد التعليمي، وتحسين الجودة والكفاءة.

• يهدف الي تعليم الأطفال ثقافة مجتمعهم هذا إلى جانب تعليمهم القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة والقيم الأخلاقية والمدنية، ويغطي المنهج الدراسي الاحتياجات الأساسية للأطفال التي تشمل التعليم الديني والأخلاقي.

كما يقدم التعليم الأساسي في نيجيريا لكل فرد ،فرصاً تعليمية صممت لكي تلبي احتياجات التلاميذ التعليمية الأساسية، حيث تتضمن مهارات التعليم الأساسية مثل ،القراءة، والتعبير الشفهي، والحساب والعد، وحل المشكلات، بالإضافة إلى المحتوي التعليمي الأساسي من المعرفة والمهارات والقيم، وكذلك الاتجاهات التي تساعد الفرد علي البقاء، وعلي تنمية قدراتهم الكاملة، والتي تمكنهم من العيش والعمل بكرامة، بالإضافة إلى المشاركة بشكل كامل في التنمية وفي تحسين جودة حياتهم وفي صنع القرارات السليمة إلي جانب استكمال تعليمهم (١١٦ : ٢).

بالإضافة إلى ذلك فإن التعليم الأساسي يتم من خلاله تعليم الأطفال ثقافة مجتمعهم هذا إلي جانب تعليمهم القدرة علي التواصل والاتصال الفعال إلي جانب الحاجة إلي تنمية التفكير العلمي والابتكاري وشخصية الفرد والتدريب الأخلاقي والاتجاهات وتنمية قدرة الطفل علي التكيف مع بيئته المتغيرة (١٦٠ : ٨٨-٨٩).

ويشمل التعليم الأساسي في نيجيريا التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الأدنى. ومدة التعليم الأساسي ٩ سنوات دراسية مقسمة إلي قسمين ٦ سنوات للتعليم الابتدائي و٣ سنوات للتعليم الثانوي الأدنى. ويعتبر التعليم الأساسي تعليم إجباري ومجاني، ويمكن عرض قسمي التعليم الأساسي بإيجاز كما يلي: (١٠٧ : ٢)

أ- التعليم الابتدائي Primary Education : التعليم الابتدائي في نيجيريا هو التعليم الذي يقدم في المؤسسات التعليمية للأطفال فيما بين ٦ : ١٢ سنة ومدته ٦ سنوات، وهو تعليم مجاني.

ب- التعليم الثانوي الأدنى Junior Secondary School: يشمل التعليم الأكاديمي والتعليم قبل المهني. ويعتبر جزء من التعليم الأساسي للجميع أي إنه مجاني وإجباري وحق لكل فرد ومدته ثلاث سنوات، ويتم في هذه المرحلة تدريس المواد الأساسية التي تمكن التلاميذ من اكتساب المعارف والمهارات.

ويتضمن التعليم المجاني في نيجيريا ما يلي: (١٠٧ : ٣)

- وجود أهداف تعليمية واضحة ومحددة ويمكن تحقيقها.
- مراعاة المنهج لحاجات وقدرات التلاميذ وأعمارهم .
- اشتراك وكالات تعليمية متنوعة في العملية التعليمية مثل الأسرة والمنظمات الدينية ووسائل الإعلام وغيرها.
- تخصيص ٢٥% علي الأقل من الميزانية السنوية للتعليم.
- السماح للمدرسين - المحترفين والخبراء - المشاركة في صنع السياسات التعليمية.
- التخلص من أي رسوم مدرسية بشكل تام.
- إتاحة المكتبة والمعمل والإمكانيات المهنية والفنية والمعدات بشكل مناسب.
- أن تكون نسبة المعلم/ تلميذ ١ : ٣٥ في المدارس الابتدائية والثانوية.
- فحص كافة الممارسات اللا أخلاقية التي تحدث بالمدرسة والتعامل معها بالشكل المناسب.
- العمل علي إدراك أن التدريس مهنة والمدرسين مهنيين.
- تقديم العلاج للتلاميذ الذين يعانون من عدم كفاية التغذية أو أيه عقبات اجتماعية ثقافية.
- تقديم الزى المدرسي والمواد التعليمية مجاناً للتلاميذ.
- زيادة الاهتمام بمدارس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وإتاحة كافة الإمكانيات والتسهيلات اللازمة لهم.

ويتضح مما سبق أن التعليم الأساسي في نيجيريا تعليم إجباري ومجاني ، وهذا التعليم يساعد علي تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية Equivalence of Educational

Opportunities، حيث إنه يتيح لكافة أفراد المجتمع الالتحاق بهذا النوع من التعليم ، كما أنه يتميز بوجود الإمكانيات التي تساعد علي نجاح العملية التعليمية وتسهم في تحقيق أهدافها. ويتمثل المنهج الدراسي الخاص ببرنامج التعليم الأساسي ذو التسع سنوات في نيجيريا فيما يلي: (٩٩ : ١١)

- المستوي الأساسي الأدنى من الصف الأول وحتى الصف الثالث (الثلاث صفوف الأولى من المرحلة الابتدائية) : تتمثل المواد الدراسية الإجبارية فيما يلي: الدراسات الأجنبية، اللغة النيجيرية، الرياضيات، العلم والتكنولوجيا، الدراسات الاجتماعية، التعليم المدني، الفن الثقافي والإبداعي، الدراسات الدينية، التربية البدنية والصحية ودراسات الحاسب الآلي؛ بينما تتمثل المواد الاختيارية في الزراعة والاقتصاد المنزلي واللغة العربية، ويمكن للتلاميذ اختيار مادتين اختيارييتين علي الأكثر.
- المستوي الأساسي المتوسط من الصف الرابع وحتى الصف السادس (الثلاث صفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية) : يشمل المواد الإجبارية التي تدرس في المستوي الأول بالإضافة إلي اللغة الفرنسية ونفس المواد الاختيارية التي تم ذكرها في المستوي السابق.
- المستوي الأساسي الأعلى من الصف السابع وحتى الصف التاسع (الثلاث صفوف الخاصة بالتعليم الثانوي الأدنى) : يشمل المواد الإجبارية التي تم ذكرها في المرحلة السابقة والمواد الاختيارية التي تم ذكرها في المرحلة السابقة بالإضافة إلي دراسات الأعمال ويمكن للتلاميذ اختيار ثلاث مواد اختيارية علي الأكثر.

كما يتم تقييم برنامج التعليم الأساسي من خلال ما يلي: (٤٥ : ٢)

- وزارات التربية.
- لجنة التعليم الأساسي العالمية.
- اللجنة الاستشارية المشتركة.
- المركز الدولي للتقييم التربوي.
- المجلس الوطني للتعليم .
- مجلس الفحص الوطني.
- مجلس التنمية والبحوث التربوية النيجيري.
- مجلس الفحص الأفريقي الغربي.

ويعرض الباحث مرحلة التعليم الابتدائي باعتبارها المكون الأول من التعليم الأساسي ،أما المكون الثاني وهو التعليم الثانوي الأدنى، فيتم عرضه في التعليم الثانوي الذي يشمل التعليم الثانوي الأدنى باعتباره المكون الأول، والتعليم الثانوي الأعلى باعتباره المكون الثاني.

• التعليم الابتدائي: Primary Education

لقد كان التعليم في نيجيريا في الفترة من ١٨٤٣م إلى ١٨٨٢م من مسؤولية البعثات المسيحية المختلفة التبشيرية، ولم يكن يعطي أي اهتمام بجودة المعلم. ولم يكن يوجد أية حواجز علي قبول الطلاب. ولقد كان يتم نقل واكتساب المعرفة في نفس المبني الخاص بتقديم الخدمات الدينية. ولم يكن لدي البعثات التبشيرية المختلفة منهج مشترك، وكان يتم تدريس القراءة والكتابة والحساب. وفي حالة وجود مدرسة يمكن إضافة أشغال الإبرة إلي القائمة. ولكن نتيجة لأوجه القصور الواضحة أدي ذلك إلي كون النظام دون المستوي (١٤٠ : ٢٨٦).

وتمثلت ثاني مرحلة في قدوم المعلمون الاستعماريون في الفترة من ١٨٨٢م إلى ١٩٤٠م، ولقد كانت الحكومة تقوم بوضع القواعد والتشريعات والقوانين الخاصة بالنظام التعليمي. كما صدر أول مرسوم تعليمي عام ١٨٨٢م، ولقد أتاح هذا المرسوم للولايات تقديم مساعدة تعليمية للمدارس. وبالتالي يوجد تحسن نسبي عند المقارنة بين فترة البعثات التبشيرية وفترة الحكم الاستعماري. ففي عام ١٩٢٠م تم إنشاء لجنة لدراسة التعليم في غرب وجنوب أفريقيا وأفريقيا الاستوائية. وفيما بين ١٩٥٤م ، ١٩٦٠م كانت الحكومات الإقليمية ذاتية الحكم. فلقد قامت كل حكومة بعمل القوانين الخاصة بها من أجل تنظيم التعليم الابتدائي ومنذ استقلال نيجيريا تم اعطاء الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية الحق في إدارة التعليم الابتدائي (١٤٠ : ٢٨٦) .

ولقد أدي اهتمام الحكومة بالتعليم عام ١٩٧٠م إلي إحداث العديد من التغيرات في النظام التعليمي في المرحلة الابتدائية منها؛ تخصيص مدة زمنية رسمية للدراسة بالتعليم الابتدائي، ولقد أدت الندوة القومية عام ١٩٧٣م إلي صياغة السياسة القومية للتعليم عام ١٩٧٧م والتي تم مراجعتها عام ١٩٨١م. ومنذ ذلك الحين ويشهد النظام التعليمي بشكل عام والتعليم الابتدائي بشكل خاص تطوراً ثابتاً؛ فلقد حددت السياسة التعليمية عدد السنوات الخاصة بكل مستوى تعليمي ونوعية الامتحانات. وتغير النظام التعليمي إلي ٦-٣-٣-٤ كنتيجة لهذه السياسة؛ أي ست سنوات للتعليم الابتدائي، ثلاث سنوات للتعليم الثانوي الأدنى، ثلاث سنوات للتعليم الثانوي الأعلى، وأربع سنوات للتعليم الجامعي (١٣٥) .

وبالتالي فالتعليم الابتدائي هو أولي مراحل التعليم الرسمي والإلزامي في نيجيريا ويبدأ التعليم الابتدائي عند بلوغ الطفل سن السادسة من العمر ويستمر حتي الثانية عشر عام أي أن مدة التعليم الابتدائي ٦ سنوات دراسية ويعتبر التعليم الابتدائي هو الطريق الوحيد الذي يؤهل التلاميذ للالتحاق بالتعليم الثانوي الأدنى وذلك بعد حصولهم علي الشهادة الابتدائية.

ويعتبر التعليم الابتدائي هو الرابط الوحيد بين نظامي تعليم ما قبل المدرسة والتعليم الثانوي، كما يعتبر الأساس الهام الذي يبني عليه الطبقات الأخرى من الصرح التعليمي. فلا تعتبر مرحلة تعليم ما قبل المدرسة هي الأساس وذلك لأن تعليم ما قبل المدرسة متوفر ومتاح فقط في المدن الكبيرة، ولا يستطيع أن يلتحق به سوي الأطفال الذين يستطيع أولياء أمورهم تحمل مصاريفه المرتفعة والمسئوليات الأخرى التي يطلبها الملاك. (١٤٠ : ٢٨٦).

وهناك زيادة في عدد التلاميذ ووجود نقص في عدد الفصول ، حيث كانت تقام الفصول الدراسية في الهواء الطلق و تخضع لجميع المشكلات المصاحبة للتدريس في الهواء الطلق مثل التقلبات المناخية التي تؤدي إلي إلغاء الفصل الدراسي ونقص جودة التدريس. ومن الحلول الأخرى التي يتم استخدامها لمواجهه مشكلة النقص في الفصول الدراسية استخدام نظام السرية حيث يتم العمل بجلستين من السابعة صباحاً وحتى السادسة مساءً ويُدرس فيهما نفس المدرسون. وفي أحيان أخرى يتم الجمع بين أربع فصول دراسية في فصل دراسي واحد ولكنه يكون مزدحم جداً وفي حاجة للإصلاح (٨١ : ٨-٩) .

ويدل ذلك علي وعي الأفراد بأهمية التعليم وإقبالهم عليه فالتعليم هو السبيل الوحيد للتقدم والرقى، ولكن يجب أن يتوافر لجميع التلاميذ الملحقين بالتعليم الابتدائي مكان لهم في المدرسة الابتدائية وأن تتوافر في هذه المدرسة جميع الإمكانيات التي تساعد التلاميذ علي التعلم وتشجعهم علي مواصلة التعليم في المراحل التالية.

ولقد بلغ عدد المدارس الابتدائية في نيجيريا في ديسمبر عام ١٩٩٦ م ٤٨.٢٤٢، مدرسة ابتدائية بأجمالي ١٦.٧٦١.٥٩١ تلميذاً بها وكان معظم هؤلاء التلاميذ يذهبون إلي مؤسسات حكومية وعامة والجزء الباقي يذهب إلي مدارس خاصة. وفي عام ٢٠٠٣ م ازداد عدد المدارس الابتدائية حيث وصل إلي ٧٤.٩٨٢ مدرسة ابتدائية (٧٤ : ٢٨٦).

ولقد بلغ عدد التلاميذ في نيجيريا عام ٢٠٠٥ م ٢٢.٢٦٧.٤٠٧ تلميذاً، وبلغ عدد المعلمين ٥٩١.٢٩١ معلماً في حين كانت نسبة التلاميذ : المعلم ٣٨ : ١ (٧١ : ٨٨).

وتعتبر المرحلة الابتدائية هي المستوى التأسيسي في النظام التعليمي التي تستمر لمدة ست سنوات، والتي تهدف إلى تطوير أساسيات القراءة والكتابة، والحساب ومهارات الاتصال، ونقل ثقافات الشعوب إلى الأطفال (١٢٧ : ٧٣).

ويهدف التعليم الابتدائي كما جاء في السياسة القومية للتعليم في نيجيريا إلى تحقيق ما يلي: (٨٥ : ٥٨٦)، (٣٤ : ٦٩)، (٨٤ : ٦٨)، (٧٣ : ١١)

- غرس مبادئ القراءة والحساب والقدرة علي التواصل بفاعلية.
- الاعتماد علي التفكير العلمي.
- تزويد المواطنين بالتعليم كأساس للمشاركة الفعالة والإسهام في تطوير المجتمع.
- صقل الشخصية وتنمية الاتجاهات والأخلاقيات لدي الطفل.
- تنمية قدرة الطفل علي التكيف مع بيئته المتغيرة من حوله.
- إعطاء الطفل الفرص التي تمكنه من تنمية مهاراته الحياتية مما يساعده علي العمل بفاعلية في المجتمع في حدود إمكانياته.
- تزويد الطفل بالأدوات الأساسية اللازمة للنمو التعليمي والتي تشمل الإعداد للتجارة والحرف المحلية.

ويتضح مما سبق مدي اهتمام نيجيريا بالتعليم الابتدائي من خلال زيادة أعداد المدارس الابتدائية وتأهيل المعلمين، وتقديم البرامج التي تساعد علي تعميم التعليم الإلزامي بشكل عام والابتدائي كجزء من التعليم الإلزامي، ويجب الاهتمام بالتعليم الابتدائي إلي أقصى حد ممكن لأنه البداية الحقيقية لكل طفل في التعلم، ولأنها المرحلة التأسيسية له فإذا كان تأسيسه قائم علي أرض صلبة وقوية سيتمكن ذلك من تخطي أي عقبة قد يمر بها سواء في حياته الدراسية أو الحياتية.

ويهدف المنهج الدراسي إلي تعليم القراءة والكتابة والحساب والاتصال الفعال. ويغطي المنهج الدراسي الاحتياجات الأساسية للأطفال التي تشمل التعليم الديني والأخلاقي، الرياضيات، العلوم، ومهارات الإعداد للتجارة هذا إلي جانب التعليم الحرفي. ويتم التدريس

باللغة الأم أو اللغة النيجيرية السائدة في المجتمع وفي مرحلة لاحقة باللغة الإنجليزية. وتقوم الحكومة بجهد خاص لتعزيز تعليم الفتيات وتوفير الإمكانيات والإشراف وذلك من أجل ضمان الجودة في التعليم (٣٦: ٥٢).

وتصل مدة العام الدراسي في نيجيريا حوالي عشرة شهور، مقسمة إلى ثلاثة فصول دراسية من ١٠: ١٢ أسبوع لكل فصل منها وبينهم شهر أجازة بين كل فصل دراسي وهذا في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية بمرحلتها. ويبدأ العام الدراسي في نيجيريا من شهر يناير وحتى شهر ديسمبر. ويجب أن يرتدي الطلاب الزي الرسمي وأن يلتزموا بالقواعد التي تنادي بها المدرسة، ويوجد في كل فصل دراسي في نيجيريا حوالي ٤٠ طالب. حيث يتعلم الطلاب أحدي اللغات الأساسية (هوسا، يوربا، أو إغبو) بالإضافة إلى الرياضيات واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والصحة والتربية البدنية والتربية الدينية والزراعة والاقتصاد المنزلي (١٣٣)، (١٤٢)، (١٠٥).

ويبدأ التدريس في التعليم الابتدائي في نيجيريا باللغة الأم، ثم يتم التدريس باللغة الإنجليزية بدايةً من الصف الثالث الابتدائي (١٥٢). أما بالنسبة للمواد التعليمية التي يدرسها التلاميذ في هذه المرحلة فإنها تشمل الرياضيات، اللغة الإنجليزية، التربية الدينية الإسلامية، التربية الدينية المسيحية، بالإضافة إلى أحد لغات القبائل الأصلية في نيجيريا (الهوسا، اليوروبا أو إغبو) (١٣٢).

كما تقدم المدارس الخاصة الحاسب الآلي، العلوم، اللغة الفرنسية والرسم. ويجب على تلاميذ المرحلة الابتدائية أن يجتازوا امتحان القبول بالمدارس الابتدائية حتى يمكنهم الالتحاق بالتعليم الابتدائي سواء في المدارس التابعة للحكومة الفيدرالية أو تلك التابعة لحكومات الولايات. وينتقل التلاميذ طبقاً لبرنامج التعليم الأساسي للجميع من صف دراسي لآخر بشكل آلي إلا أنه يتم تقييمهم بشكل مستمر (١٣٢).

ويتضح من ذلك مدي حرص التعليم الابتدائي في نيجيريا علي اللغة الأم بجانب أنه يترك الخيار لدي التلاميذ لاختيار اللغة التي يريدونها، إلي جانب الاهتمام بتدريس الرياضيات التي تساعد علي تنمية القدرات العقلية والحسابية لدي الطفل، اللغة الانجليزية (في المدارس العامة والخاصة) والفرنسية (في المدارس الخاصة) التي تسهم في إكساب التلاميذ قدر كبير

من المعارف والمعلومات الخاصة باللغات الأجنبية والتي تمكنه من التفاعل مع الثقافات الأخرى وعدم الانغلاق علي الثقافة المحلية إلي جانب الاهتمام بالتعليم الديني الذي يساعد التلاميذ علي التعرف علي أصول دينهم ويساعد في بناء شخصيتهم السوية، إلا أن المدارس الخاصة تولي اهتمام أكبر بالمواد العلمية والعملية كالعلوم والحاسب الآلي مما يساعد التلاميذ علي التعرف علي الإنجازات العلمية ومواكبة مستحدثات العصر.

ويحصل التلاميذ في نهاية هذه المرحلة علي الشهادة الابتدائية التي تمكنهم من الالتحاق بثاني مرحلة في التعليم الإلزامي وهي مرحلة التعليم الثانوي الأدنى.

(٣) التعليم الثانوي: Secondary Education

لقد حدث تطور ملحوظ في التعليم الثانوي في نيجيريا منذ عام ١٨٥٩م عندما قامت البعثات التبشيرية المسيحية بإنشاء أول مدرسة ثانوية. تلا ذلك إنشاء العديد من المدارس الثانوية في الجزء الثاني من القرن التاسع عشر. ومعظم المدارس الثانوية كانت سكنية (يمكن الإقامة بها). وكانت مدة المدرسة الثانوية ست سنوات ويحصل الطلاب في نهاية المرحلة علي شهادة كامبريدج أو أكسفورد. ولقد زاد الطلب علي التعليم الثانوي كحاجة للقوى العاملة والأفراد المتعلمين. فلقد أدت تطور السكك الحديدية إلي زيادة الطلب علي المحاسبين والوكلاء التجاريين والموزعين. وكنتيجة لذلك قامت بعض الحكومات الإقليمية بتقديم المنح الدراسية للطلاب (١٣٥).

وفي إبريل ١٩٥٩م قامت الحكومة النيجيرية الفيدرالية بتأسيس لجنة Ashby من أجل بحث وتقصي وتقرير احتياجات القوى العاملة في نيجيريا خلال ٢٠ عام من ١٩٦٠: ١٩٨٠م رأس هذه اللجنة Sir Eric Ashby وقررت اللجنة ما يلي : (٦٢ : ٤)

- وجود عدم توازن بين مستوي تعليمي وآخر.
- وجود فرص التحاق محددة لخريجي المدرسة الابتدائية.
- أن نسبة قليلة من المعلمين مؤهلة ولديها شهادة.
- أن التعليم النيجيري ذو نظرة ضيقة وحرفياً.
- وجود عدم توازن في تطور التعليم بين الشمال والجنوب.

وبناءً علي ما سبق أوصت اللجنة بالتوسع في التعليم الابتدائي والثانوي والاهتمام بتنميته وتطويره، الارتقاء بالكلية الجامعة في لبادن وجعلها جامعة كاملة إلي جانب إنشاء ثلاث جامعات أخر في Nsukka ، Ife، و Zaria إلي جانب الاهتمام بإنشاء لجنة جامعية في نيجيريا مما يساعد الجامعات علي تحديد المستوى الأكاديمي الموحد (٦٢ : ٥).

وشهدت الفترة فيما بين ١٩٦٠م، ١٩٧٠م توسع كبير في التعليم الثانوي في نيجيريا وذلك نتيجة لتأثير تقرير Ashby الصادر عام ١٩٦٠م والذي سمي بالاستثمار في التعليم، فخلال هذه الفترة ٧٠ تلميذ من بين ١٠٠٠ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية يلتحقون بالمدرسة الثانوية في جنوب نيجيريا إلا أن هذا العدد انخفض إلي ٢٥ من كل ١٠٠٠ تلميذ في شمال نيجيريا. ولقد أدي تولي الجيش للحكومة في يناير ١٩٦٦م إلي حدوث تأثير إيجابي لا يحصي فيما يتعلق بتطور التعليم في نيجيريا (١٥٨ : ٤).

وبعد حدوث الحرب الأهلية Civil War أصبح التعليم موضوع ذو أهمية كبيرة في الدولة وأدي ذلك إلي إيجاد سياسة قومية للتعليم National Policy for Education . وشهد هذا الوقت تقسيم الدولة إلي ولايات عام ١٩٦٦م ولقد قامت كل ولاية بسن القوانين التعليمية Educational Laws التي تتوافق مع مطالب التعليم الثانوي الخاص بها. وقامت الحكومة الفيدرالية بإنشاء المدارس الثانوية الموحدة كوسيلة لتدعيم وتقوية الوحدة القومية National Unity وأطلقت علي هذه المدارس أسم كليات الحكومة الفيدرالية حيث كانت توجد مدرسة واحدة في كل ولاية يمكن للشباب في كافة أنحاء الوطن النيجيري الالتحاق بها من خلال امتحان القبول المشترك الذي يتم إدارته قومياً (١٥٨ : ٤).

وكان يوجد في أواخر عام ١٩٨٠ ثلاثة أنواع من المدارس الثانوية في الدولة هي المدرسة الثانوية الحديثة، المدرسة الثانوية التجارية، والمدرسة الثانوية العلمية. ولقد قامت المدرسة الثانوية الحديثة علي أساس برنامج مدته ثلاث سنوات وكانت تقدم برنامج تعليم عام معظمه في العلوم الإنسانية لخريجي المدرسة الابتدائية الذين لا يستطيعون اجتياز الاختبار التنافسي الخاص بالمدرسة الثانوية العلمية. وكانت مدة المدرسة الثانوية التجارية أربع سنوات دراسية وكانت تركز بشكل كبير علي المواد التجارية مثل دراسات الأعمال، التجارة، الاختزال، الكتابة علي الآلة الكاتبة، المحاسبة، وإمساك الدفاتر (٤٧ : ٧٦-٧٧).

ويسمح لخريجي النوعين السابقين من المدارس الثانوية الالتحاق بالمدرسة الثانوية العلمية حيث يقضون فيها ثلاث سنوات دراسية بدلاً من مدة الدراسة الأساسية الخاصة بهذا النوع من المدارس التي تصل إلى خمس سنوات دراسية. أما المدرسة الثانوية العلمية فمدتها خمس سنوات دراسية وتقدم سلسلة من المواد الدراسية تشمل العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية والمواد الفنية والمهنية والعلمية والتي يحصل خريجها على شهادة المدرسة الغرب أفريقية (٤٧ : ٧٦ - ٧٧).

ولقد استمر النظام الثلاثي في المدارس الثانوية حتى أوائل ١٩٨٠م عندما قامت الحكومة بمحو المدارس الثانوية الحديثة والتجارية. وشهد عام ١٩٨٠م إعلان سياسة تعليمية أخرى التي قامت بتقسيم التعليم الثانوي إلى التعليم الثانوي الأدنى والتعليم الثانوي الأعلى، مدة كل منهما ثلاث سنوات دراسية وكانا كلاهما في المبني المدرسي ذاته. ومع تقديم التعليم الأساسي للجميع عام ١٩٩٩م أصبحت المدرسة الثانوية الدنيا جزء من برنامج التعليم الأساسي ذو التسع سنوات وأصبحت منذ ذلك الوقت منفصلة في مدرسة مستقلة وتحت قيادة مدير مستقل (٤٧ : ٧٦ - ٧٧).

والتعليم الثانوي هو التعليم الذي يلتحق به الطلاب بعد التعليم الابتدائي وقبل التعليم الجامعي. ويهدف التعليم الثانوي في نيجيريا إلى : (٧٢ : ١١) ، (٢٩ : ٢-٣) .

- الإعداد للحياة النافعة والجيدة في المجتمع.

- الإعداد للتعليم العالي.

- تنمية القدرات العقلية وقدرات الفرد علي فهم بيئاتهم والتمتع بها.

- اكتساب المهارات الجسمية والعقلية التي ستمكن الأفراد من النمو والتطور.

- اكتساب النظرة الموضوعية للبيئة المحلية والخارجية.

كما تتمثل أهداف التعليم الثانوي طبقاً للسياسة القومية للتعليم فيما يلي (٨٤ : ٩٨ -

٩٩) ، (٦٨ : ١٩٧) ، (٧٣ : ١١) :

- توفير عدد متزايد من تلاميذ المدرسة الابتدائية يقدم لهم تعليم عالي الجودة بغض

النظر عن جنسهم أو خلفيتهم الاجتماعية أو الدينية أو العرقية.

- وجود تنوع في المنهج الدراسي بحيث يراعي الاختلافات في المواهب والفرص والأدوار المتاحة للطلاب بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية.
- إعداد الطلاب كي يحيوا بفاعلية في عصر العلم والتكنولوجيا.
- تنمية الثقافة النيجيرية والفن واللغة والإرث الثقافي العالمي.
- تربية جيل من الأفراد القادرين علي التفكير بأنفسهم واحترام آراء ومشاعر الآخرين واحترام كرامة العامل وتقدير هذه القيم والحياة كمواطنين أسوياء.
- تشجيع الطلاب ذوي الرغبة في التطور والتنمية الشخصية سواء في المدرسة أو في الحياة ككل.

وبالتالي يُسهم التعليم الثانوي في تزويد المتعلمين بقدر من المهارات التي تمكنهم من التكيف مع التغيرات التي يشهدها العصر من خلال تمكينهم من التعامل مع التكنولوجيا والتقنيات الحديثة والاهتمام بتنمية شخصياتهم من خلال تقديم المحتوى الدراسي والعلمي الذي يساعدهم علي التعرف علي ذواتهم والعمل علي تنميتها بشتي الطرق الممكنة.

ويستمر التعليم الثانوي لمدة ست سنوات دراسية ويتم تنظيمه في مرحلتين هما التعليم الثانوي الأدنى وهي ثاني مرحلة في التعليم الأساسي ، والتعليم الثانوي الأعلى وتستمر كل مرحلة منهما لمدة ثلاث سنوات دراسية (٦٨ : ١٩٧).

كما بلغت نسبة الالتحاق بالمدارس الابتدائية والثانوية والجامعية في نيجيريا حوالي ٥٧% للإناث ، ونسبة ٧١% للذكور عام ٢٠٠٢ م (٦٨ : ١٩٧).

وطبقاً لما تنص عليه السياسة التعليمية يجب علي الطلاب أن يدرسوا في المستوي الأدنى من التعليم الثانوي مقررات قبل مهنية ومقررات أكاديمية أما في المستوي الثانوي الأعلى فيتم إعدادهم من خلال مواد فنية وتجارية وأكاديمية. حيث يتم إكسابهم خلال هذه المرحلة التعليمية المعارف والمهارات التي تمكنهم من الاعتماد علي أنفسهم وأن يصبحوا ومواطنين نافعين للدولة (١٢٣). وبعد دورة المدرسة الثانوية الدنيا، يتدفق الطلاب إلى المدارس الثانوية بنسبة (٦٠%)، وكلّيات أو مدارس تقنية (٢٠%) وخارج مراكز التعليم المهني (١٠%) أو التلمذة الصناعية (١٠%) (٨٤ : ١٠٢)، (١٣٠) .

كما يتم إعداد الطلاب في التعليم الثانوي الأعلى للالتحاق بالتعليم الجامعي. حيث يمكن للطلاب بعد إنهاء مرحلة التعليم الثانوي الأعلى الالتحاق بالجامعة أو كليات التربية أو المعاهد الفنية. ومع حدوث تغير في النظام التعليمي تم استبدال امتحان شهادة مدرسة غرب أفريقيا بامتحان شهادة المدرسة الثانوية العليا. كما يقوم المجلس القومي للمدرسة الثانوية بإدارة المدارس الثانوية في نيجيريا من خلال مجالس إدارة المدرسة المختلفة الموجودة بالدولة (١٤٣).

(أ) التعليم الثانوي الأدنى : Junior Secondary School

لا يشغل التعليم الثانوي مكانة هامة في نظام التعليم النيجيري فقط ولكنه يربط أيضاً بين المستوي الابتدائي من التعليم ومستوي التعليم العالي، ويُعرف التعليم الثانوي بأنه التعليم الذي يتلقاه الطفل بعد التعليم الابتدائي وقبل مرحلة التعليم العالي. ولقد أصبحت المدرسة الثانوية الدنيا جزء أساسي ومكمل للتعليم الأساسي ، والمدرسة الثانوية الدنيا مجانية وإلزامية وعامة (٤٨ : ٧٣).

ولقد بلغت معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة ٦.٢٧٩.٥٦٢ طالب عام ٢٠٠٤م و٦.٣٩٧.٥٨١ طالب عام ٢٠٠٥م، وبالرغم من زيادة معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية إلا أن عدد هذه المدارس في العامين ٢٠٠٤م، ٢٠٠٥م كان واحداً. ومنذ أن أصبحت المدرسة الثانوية الدنيا مجانية وإلزامية استطاع العديد من الآباء إرسال أبنائهم إلى المدرسة بالرغم من عدم قدرتهم علي ذلك من ذي قبل بسبب ارتفاع المصروفات الدراسية. وهذا يعني ضرورة قيام الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات بالتخطيط بشكل أكبر للتعليم الأساسي وبخاصة المستوي الثانوي الأدنى (٤٨ : ٧٣).

وطبقاً لتقرير البنك الدولي عام ٢٠١٢م بلغت نسبة الملحقين من الإناث في التعليم الثانوي حوالي ٤١.٢١% ، أما نسبة الذكور كانت حوالي ٤٦.٧٨% عام ٢٠١٠م (٦٨ : ١٩٩)، كما يلتحق التلاميذ بالتعليم الثانوي الأدنى في نيجيريا عند بلوغهم سن الثانية عشر وحتى الخامسة عشر من العمر أي أن مدة التعليم الثانوي الأدنى ثلاث سنوات دراسية (من الصف السابع: التاسع) والتعليم الثانوي الأدنى من ضمن مراحل التعليم الأساسي أي إنه تعليم إلزامي ومجاني وفي هذه المرحلة يحصل الطالب علي شهادة

المدرسة الثانوية الأدنى (٦٠ : ٧). ويعتبر حصول التلميذ علي شهادة ترك المدرسة الابتدائية Primary School Leaving Certificate الشهادة الابتدائية شرط أساسي لالتحاقه بالتعليم الثانوي الأدنى (١٤٣).

ومن المواد الدراسية التي يدرسها التلاميذ في هذه المرحلة ما يلي : اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم المدمجة، الدراسات الاجتماعية، بدايات التكنولوجيا، الدراسات التجارية، الاقتصاد المنزلي، الرسم، اللغة الفرنسية، اللغات النيجيرية (إغبو، هوسا ويوروبا)، اللغة العربية، التربية الدينية الإسلامية، التربية الدينية المسيحية، العلوم الزراعية، الموسيقى، التربية البدنية، والتربية الصحية. وعلي الطالب أن يختار دراسة أحدي اللغات النيجيرية وأن يختار إما التربية الدينية الإسلامية أو المسيحية، أما باقي المواد الدراسية فهي إجبارية (١٢٢).

وعلي الرغم من تنوع المواد الدراسية في مرحلة التعليم الثانوي الأدنى إلا أنها لا تترك فرصة لميول ورغبات التلاميذ لكون أن جميعها مواد إجبارية. لذلك فمن المفضل وجود مجموعة من المواد الأساسية المقررة علي جميع الطلبة ووجود مجموعة أخرى من المواد الاختيارية التي يختار منها الطالب ما يشاء طبقاً لقدراته ورغباته.

وفي نهاية التعليم الثانوي الأدنى يتقدم الطلاب لامتحان المدرسة الثانوية الدنيا الذي يعتبر شرط أساسي لقبولهم في مرحلة التعليم الثانوي الأعلى. ويتم توزيع الطلاب في نهاية الصف التاسع من التعليم (أي نهاية التعليم الثانوي الأدنى) طبقاً لقدراتهم إلي المدارس الثانوية العليا، الكليات المهنية والتعليمية، مراكز التدريب المهني (١٤٣) .

وبالتالي يعتبر التعليم الثانوي الأدنى عملة ذات وجهان حيث إنه يمثل المرحلة الثانية والأخيرة من مراحل التعليم الإلزامي في نيجيريا ،كما أنه يعتبر الوسيلة التي يمكن للطلاب من خلالها الالتحاق بالمستويات التعليمية الأعلى.

(ب) التعليم الثانوي الأعلى : Senior Secondary School

يمكن للطلاب الحاصلين علي شهادة التعليم الثانوي الأدنى الالتحاق بالتعليم الثانوي الأعلى، حيث يلتحق الطلاب البالغين من العمر ١٥ عام بهذا النوع من التعليم حتى الثامنة

عشر عام أي أن مدة التعليم الثانوي الأعلى ثلاث سنوات من الصف العاشر وحتى الصف الثاني عشر (١٤٣) .

أما بالنسبة للمواد الدراسية التي تقدم في هذه المرحلة فإنها تتمثل فيما يلي: اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الأدب الإنجليزي، اللغات النيجيرية (إغبو، هوسا و يوروبا)، الأحياء (البيولوجي)، الكيمياء، الفيزياء، الاقتصاديات، التجارة، الغذاء والتغذية، الملابس والغزل والنسيج، إدارة المنزل، علوم الكمبيوتر والكتابة، اللغة الفرنسية، الموسيقى، الكهرباء التطبيقية، ميكانيكا السيارات، الرسم الفني، التاريخ، الجغرافيا، التربية الدينية الإسلامية، التربية الدينية المسيحية، المحاسبة، التربية البدنية، الزراعة، اللغة العربية، الأعمال الخشبية، الأعمال المعدنية، المرئيات (١٢٢) .

ويوجد منهج محوري مشترك يدرسه جميع الطلاب في هذه المرحلة يتكون من اللغة الإنجليزية وأحدي اللغات النيجيرية، الرياضيات، مادة علمية واحدة، مادة علوم اجتماعية واحدة، العلوم الزراعية أو مادة مهنية. أما باقي المواد الدراسية فهي اختيارية ويختارها الطلاب بناءً علي اهتماماتهم سواء أكانت علمية أو اجتماعية أو فنية. كما يجب علي الطلاب أن يأخذوا ثلاث مواد اختيارية؛ يمكن حذف أحدي هذه المواد في الصف الثالث من التعليم الثانوي الأعلى (١٤٣) .

وعلي عكس ما قيل في التعليم الثانوي الأدنى؛ يوفر التعليم الثانوي الأعلى مواد دراسية مشتركة يدرسها جميع الطلاب مما يساعد علي وجود تعاون ومشاركة بين الطلاب بعضهم البعض، إلي جانب وجود مواد اختيارية تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب حيث إن كل منهم سيختار المادة الدراسية التي تتمشي مع قدراته ورغباته وإمكاناته.

ويتقدم الطلاب في الصف الثاني من التعليم الثانوي الأعلى لامتحان الشهادة العامة في التعليم للمستويات العادية والمتقدمة وهو امتحان غير إلزامي ويتقدم له معظم الطلاب حيث إنه يهدف إلي إعداد الطلاب للتقدم لامتحان شهادة التعليم الثانوي الأعلى (١٢٢) .

وفي نهاية هذه المرحلة يتقدم الطلاب لامتحان التعليم الثانوي الأعلى وهو شرط لحصولهم علي شهادة التعليم الثانوي الأعلى. ويُعقد هذا الامتحان في شهر مايو/ يونيو. كما يتم عقد امتحان ثاني (الشهادة العامة في التعليم) في شهر أكتوبر/ نوفمبر للطلاب الذين لم يتمكنوا من الحصول علي الدرجات المطلوبة في نتائج امتحان شهادة التعليم الثانوي الأعلى.

ويشرف علي هذه الامتحانات إما المجلس الغرب أفريقي للامتحانات أو المجلس القومي للامتحانات (١٤٣) .

ويعتبر امتحان شهادة التعليم الثانوي الأعلى أحد المتطلبات اللازمة لقبول الطلاب في الجامعات النيجيرية، ويجب حصول الطالب علي C في اللغة الإنجليزية وفي أربع مواد أخرى مرتبطة بتخصصه، أما الطالب الذي يرغب في دراسة الطب أو علوم الحاسب الآلي أو المحاسبة فيلزم حصوله علي الأقل علي C في الرياضيات واللغة الإنجليزية، أما الطالب الذي يرغب في دراسة برنامج في التاريخ فليس من الضروري أن يحصل علي C في الرياضيات (١٢٢).

وتتدرج درجات الطلاب من A التي تمثل ١ : ٢ ، و B التي تمثل ٣ : ٦ و C التي تمثل ٧ : ٨ أما F فإنها تمثل ٩ وتعني راسب (F- Fail) (١٤٣)، وتؤهل شهادة التعليم الثانوي الأعلى الطلاب الراغبين في مواصلة تعليمهم بالالتحاق بالتعليم العالي والجامعي. وفيما يلي جدول يوضح خطط ومقررات الدراسة في المستويات التعليمية الابتدائية والثانوية. (٧٣ : ١٢)، والجدول التالي يوضح خطط ومقررات الدراسة في المستويات التعليمية الابتدائية والثانوية في جمهورية نيجيريا الاتحادية.

جدول (١)

خطط ومقررات الدراسة في المستويات التعليمية الابتدائية والثانوية

الرقم	المقررات	المستويات التعليمية	الرقم	المقررات	المستويات التعليمية
١	لغة البيئة	٨ *	٢٣	كيمياء	+
٢	لغة انجليزية	٨ *	٢٤	فيزياء	+
٣	فرنسي	٨ *	٢٥	علوم صحية	+
٤	عربي	٨ *	٢٦	أدب انجليزي	+
٥	رياضيات	٨ *	٢٧	تاريخ	+
٦	رياضيات متقدمة	+	٢٨	جغرافيا	+
٧	علوم	٨	٢٩	كهرباء تطبيقي	+
٨	تعليم طبيعى وصحي	٨ *	٣٠	ميكانيكا	+
٩	دراسات دينية	٨ *	٣١	محاسبة	+
١٠	زراعة	٨ *	٣٢	مباني وأنشاءات	+
١١	اقتصاد منزلي	٨ *	٣٣	تجارة	+
١٢	مواطنة ودراسات اجتماعية	٨ *	٣٤	اليكترونيات	+
١٣	ثقافة وفنون ابداع	٨	٣٥	ملابس ومنسوجات	+
١٤	مقررات حكومية	+	٣٦	تغذية واطعمة	+
١٥	تعليم كمبيوتر	٨ *	٣٧	الادارة المنزلية	+
١٦	علوم متكاملة	*	٣٨	الاعمال المعدنية	+
١٧	تكنولوجيا تمهيدية	*	٣٩	رسم تقني	+
١٨	دراسات في الادارة والاعمال	*	٤٠	اعمال خشبية	+
١٩	حرف محلية	*	٤١	طباعة	+
٢٠	فنون جميلة	+	٤٢	معارف إسلامية	+
٢١	موسيقى	+	٤٣	اقتصاديات	+
٢٢	علوم بيولوجية	+			

٨ التعليم الابتدائي

* التعليم الثانوي الأدنى

+ التعليم الثانوي الأعلى

(ج) التعليم الثانوي الفني والمهني:

يستخدم التعليم الفني والمهني كمصطلح شامل كي يشير إلى مظاهر العملية التعليمية التي تشمل بالإضافة إلى التعليم العام علي دراسة التكنولوجيا والعلوم واكتساب المهارات العملية والاتجاهات والفهم والمعرفة المرتبطة بالمهن في القطاعات الاقتصادية المختلفة والحياة الاجتماعية. ويعرف التعليم المهني بأنه عبارة عن برامج تعليمية منظمة مرتبطة بشكل مباشر بإعداد الأفراد للعمالة بأجر أو بدون أجر، أو للإعداد بشكل إضافي لمهنة تتطلب أكثر من درجة البكالوريوس أو درجة متقدمة (١٦٥ : ١-٢).

ويمكن توضيح الاختلاف بين التعليم المهني والتعليم الفني في مستويات الإعداد؛ حيث يهتم التعليم المهني بإعداد الأفراد للدخول في المهن المعترف بها ويتم تقديمه في مستوى التعليم الثانوي، أما التعليم الفني فإنه يهتم بإعداد الأفراد للدخول في المهن المعترف بها في المستوى الجامعي. وبالتالي فإنه يتم تقديم التعليم الفني في مؤسسات مستوى ما بعد المرحلة الثانوية قبل الدرجة الجامعية الأولى. بمعنى أن برامج الشهادة الفنية القومية وشهادة الأعمال القومية التي تقدم في كليات العلوم والكليات التكنولوجية في نيجيريا تعتبر أمثلة جيدة للتعليم المهني، أما الدبلوم القومي والدبلوم القومي الأعلى تعتبر أمثلة لبرامج التعليم الفني التي تقدم في مؤسسات ما بعد المستوى الثانوي. وبالتالي فالتعليم المهني هو نوع من التعليم يتطلب توجيه وإرشاد مهني، ويعد الفرد للحصول علي مهنة، ويهتم بالارتقاء بالمهارات وإعادة التدريب في مستوى التعليم الثانوي (١٦٥ : ١-٢).

وترى السياسة القومية للتعليم ٢٠٠٤م أن التعليم الفني والمهني عبارة عن برنامج للتدريب أو لإعادة التدريب يتم تقديمه في المدارس أو الفصول تحت إشراف وسيطرة عامة. ويتم تدريس المهارات في القطاع الرسمي في نيجيريا في نوعين من المؤسسات هما الكليات الفنية والمراكز التجارية. والتعليم الفني والمهني هو عملية مستمرة من تدريب العمال لاكتساب الحد الأدنى من المعرفة اللازمة (٩٨ : ١٤٢)، لتي تمكنهم من الارتقاء بمستوي قدراتهم وما يترتب علي ذلك في الارتقاء بمستوي العمل ككل.

ويعتبر التعليم الفني والمهني جزء مكمل في استراتيجيات التنمية الوطنية في العديد من المجتمعات نظراً لتأثيره علي الإنتاجية والتنمية الاقتصادية. والتعليم الفني عبارة عن برنامج

مخطط من المقررات والخبرات التعليمية التي تبدأ باكتشاف خيارات المهنة وتدعم المهارات الأكاديمية والحياتية الأساسية وتساعد على الإنجاز على مستويات أكاديمية مرتفعة والقيادة والإعداد للصناعة والتعريف بالعمل والتعليم المتقدم والمستمر. أما التعليم المهني فإنه يعد المتعلمين للمهن التي تعتمد على الأنشطة اليدوية والعملية والغير أكاديمية والتي تتصل تحديداً بمجال التجارة والمهن. أي إنه تعليم صمم لتنمية المهارات المهنية. وبالتالي؛ يقدم التعليم الفني والمهني للأفراد المهارات التي تمكنهم من الحياة والتعلم والعمل كمواطنين منتجين في مجتمع عالمي (١٦٧).

وقبل عام ١٩٨٢م كان نظام التعليم الثانوي في نيجيريا يعد الطلاب للوظائف الأساسية ذات الياقات البيضاء وكان يهتم بالعد والقراءة محاكياً للنظام البريطاني إلا أن قلة الوظائف أدت إلى بطالة مرتفعة ومعدلات فشل عالية، ونتيجة لذلك تم تقديم بنية جديدة لنظام التعليم في هذا المستوى. فلقد استهدفت السياسات المتضمنة في السياسة القومية للتعليم إيجاد نظام تعليمي يقوم على الكلفة الفاعلية ويسهم في جعل الطلاب ملانمين لسوق العمل من خلال إكسابهم المهارات التي تؤهلهم لشغل فرص عمل متعددة (٨١ : ١٩).

ولقد أكد هذا النظام على الأهداف النهائية التي تسعى لتقديم المهارات العملية للطلاب الذين يعانون من القدرة على استكمال تعليمهم الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، إلا أن تنفيذ هذه الأهداف أصبح مشكلة نتيجة للحاجة إلى تحقيق تناسق في اختبار الإدارة، نقص القدرة على التخطيط والإدارة بالإضافة إلى نقص الموارد الضرورية. ومن المشكلات التي اعترضت هذا النظام نقص الموارد التعليمية والتدريسية اللازمة لحدوث التعلم ذو المعنى منها أن المدارس لا توجد لديها ورش عمل للمواد العملية والمدارس التي بها ورش عمل تعاني من عدم كفاءة الإمكانيات المتاحة لديها وبالتالي ليست وظيفية (٨١ : ١٩).

وبالتالي يرتبط نجاح التعليم الفني والمهني بمدى توافر الإمكانيات اللازمة لهذا النوع من التعليم، لذلك يجب العمل على توفير كافة الإمكانيات اللازمة للتعليم الفني والمهني حتى يمكن له أن يحقق أهدافه ويسهم في تقدم المجتمع وتطوره.

كما يمكن النظر إلى التعليم الفني والمهني باعتباره نوع من التعليم يهدف إلى إعداد الأفراد للعمل في أي مهنة أو مجموعة من المهن. ويوجد وعي متزايد في نيجيريا نحو الحاجة

إلى التعليم الفني والمهني. ولقد ظهر التحسن في الوعي والاهتمام الاجتماعي من خلال التوجه في المطالبة بتغييرات في محتوى وتوصيل المنهج الدراسي الفني والمهني حيث إنه يؤكد علي التكنولوجيا. ويهدف التعليم الفني والمهني إلى تنمية المهارات العملية والاتجاهات والعادات التي تجعل الفرد مبدع ومكتشف وماهر (٩٨ : ١٤٢).

ويُقدم التعليم الثانوي الفني من خلال مجموعة متنوعة من البرامج في المدارس الثانوية حيث يدرس الطلاب مواد فنية أو مهنية متخصصة، وفي نهاية المرحلة يحصل الطالب علي شهادة المدرسة الثانوية، ولقد صمم التعليم الفني والمهني لتدريب القوي العاملة ذات المستوي المنخفض ويتم تقديمه في الكليات الفنية أو الكليات التجارية والمراكز التدريبية الخاصة بالمهارات الهندسية، كما يتم تقديم نظامين من الدورات المعتمدة وطنياً تؤدي للحصول علي الشهادة القومية الفنية/ التجارية والشهادة القومية الفنية التجارية المتقدمة. ويستمر البرنامج ذو المستوي الأدنى لمدة ثلاث سنوات بعد المدرسة الثانوية الدنيا وهو يعادل المدرسة الثانوية العليا. أما البرنامج المتقدم فإنه يستمر لعامين قبل الالتحاق بسوق العمل ويصنف كمستوي أقل برامج التعليم العالي، ويتم منح جميع الشهادات من قبل المجلس القومي للامتحانات التجارية والفنية **National Business and Technical Examinations Board**. (١٤٣).

ويري المجلس المشترك للقبول والامتحانات أن الشهادات القومية تمثل أدني متطلبات الالتحاق للقبول في مؤسسات التعليم العالي مثل الجامعات والمعاهد الفنية وكليات التربية. كما تقدم مؤسسات التدريب المهني برامج نموذجية لمدة ثلاث سنوات، التي تؤدي كل سنة دراسية منها إلى منح شهادة حيث يحصل الخريجين علي الشهادة القومية المهنية الجزء الأول أو الجزء الثاني أو النهائية (١٥١).

وبالرغم من ازدهار التعليم الفني والمهني في العديد من المجتمعات إلا أن نيجيريا تتجاهل هذا النوع من التعليم. وكنتيجة لذلك فإن المجتمع ينقصه الفنيين المهرة مثل البنائين والنجارين والرسامين وفنيو الصيدليات والمكتبات وفنيو الكهرباء والإليكترونيات والممرضات المهنيات الماهرات.... الخ (١٦٧).

إن إهمال التعليم الفني ضار اقتصادياً واجتماعياً لأنه يؤدي إلى تأخر المجتمع. وبالرغم من أن التعليم الفني والمهني يبدو غير كافياً للتدريب علي المواطننة والقيادة إلا إنه يزود الطلاب بالمهارات الحياتية التي تمكنهم من أن يكونوا أصحاب مشروعات إنتاجية حيث إنه يولد الأفكار الخلاقة والمبتكرة، ويزود الدخل الاقتصادي، والحرية الشخصية (١٦٧).

ولقد قامت الحكومة النيجيرية بخطوة هائلة لتعزيز مفهوم المهنية من خلال البدء في أهداف التعليم المهني الفني في سياستها التعليمية وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي: (٩٥ : ١٤٧-١٤٨)، (٩٨ : ١٤٣)

- توفير الأيدي العاملة المدربة في مجالات العلوم التطبيقية والتكنولوجيا والتجارة.
- توفير مهارات المعرفة الفنية والمهنية اللازمة للتنمية الزراعية والصناعية والاقتصادية.
- توفير الأفراد القادرون علي تطبيق المعرفة العلمية في تحسين وحل المشكلات البيئية.
- إعطاء مقدمة للدراسات المهنية في الهندسة وغيرها من التكنولوجيات.
- تقديم تدريب ونقل المهارات الضرورية التي تقود إلي إنتاج الحرفيين والفنيين وغيرهم من ذوي المهارة.
- تمكين الشباب (ذكوراً وإناثاً) من أن يكون لديهم فهم ذكي للتعقيد المتزايد للتكنولوجيا.
- اكتساب المهارات الفنية والمهنية.
- تحفيز الإبداع لدي الأفراد.

ولقد أكدت السياسة القومية للتعليم علي رغبة نيجيريا في تحقيق الأهداف القومية من خلال التعليم، ومن ثم هناك حاجة لاكتساب المهارات المناسبة والقدرات والكفاءة العقلية والبدنية كوسيلة للفرد كي يحيا في المجتمع ويسهم في تنمية مجتمعه، وبالتالي فلا يمكن لأي مجتمع أن يتقدم بشكل ملموس بدون التعليم الفني والمهني القائم علي التكنولوجيا (٩٨ : ١٤٣) .

ويتبين مما سبق مدي أهمية التعليم الفني والمهني في نيجيريا ؛ حيث إنه من الصعب أن يكون جميع أفراد المجتمع من أرباب المهن الأكاديمية لأن ذلك سيؤدي بلا شك إلي حدوث خلل وعدم توازن في المجتمع فكل فرد من أفراد المجتمع يسهم بشكل أو بآخر في

تنمية مجتمعه وخدمة أفرادهِ وكل مهنة من المهن لها أهميتها في المجتمع بغض النظر عن كونها أكاديمية أو فنية ومهنية.

(٤) التعليم العالي والجامعي : Higher Education

يلتحق الطلاب الحاصلين علي شهادة الثانوية العليا بالمعاهد الفنية والجامعات المختلفة وتختلف مدة الدراسة بالتعليم العالي والجامعي تبعاً لنوع الدراسة التي يلتحق بها الطالب، ويسهم التعليم العالي والجامعي في تنمية شخصية الفرد وإكسابه القيم والمهارات التي تمكنه من النجاح في حياته المهنية والمستقبلية.

وترجع جذور التعليم العالي في نيجيريا إلى عام ١٩٣٤م عندما قامت الحكومة الاستعمارية بإنشاء كلية يابا العليا Yaba Higher College. وفي عام ١٩٤٣م قامت الحكومة بإنشاء لجنة للمشورة خاصة باحتياجات التعليم العالي في المنطقة. وفي عام ١٩٤٨م بدأت الكلية الجامعة University College في لبادن بمنح درجات بالاشتراك مع جامعة لندن. وكانت الكلية الجامعة هي الجامعة الوحيدة في نيجيريا حتى عام ١٩٦٠م عندما حصلت الدولة علي استقلالها. وفي عام ١٩٦٢م أنشأت الحكومة الفيدرالية جامعة جديدة في لاجوس (كانت عاصمة نيجيريا في ذلك الوقت)، كما أنشأت حكومة الإقليم الغربي جامعة جديدة أيضاً. وقد قامت حكومة الإقليم الغربي التي كان لديها جامعتين فدراليتين في مقاطعتها بإنشاء جامعة خاصة بها في إيلي أيف Ile-Ife في العام نفسه. كما انفصلت الكلية الجامعة في لبادن عن جامعة لندن وأصبحت جامعة مستقلة بذاتها. وفي عام ١٩٧٠م تم إنشاء جامعة بنين University of Benin في أحد الأقاليم التقليدية الأربعة في الدولة (١٤٣).

وهناك ما يقرب من ٣٦ جامعة اتحادية، وحوالي ٣٧ جامعة بالولايات و٤٥ جامعة خاصة معتمدة من لجنة الجامعات الوطنية النيجيري (NUC). حيث أسست كليات وجامعات متعددة التقنيات لتدريب القوة البشرية علي المستوي المتوسط علي التقنية (١٥٠).

وفي عام ١٩٧٣م كان يوجد في نيجيريا ٦ جامعات ووصل عدد الطلاب الملتحقين بها إلي ١٤.٣٧١ طالب. ولقد استولت الحكومة العسكرية الفيدرالية عام ١٩٧٥م علي جميع الجامعات الموجودة وقامت بإنشاء سبع جامعات أخرى. وبالتالي بلغ عدد الجامعات في نيجيريا عام ١٩٧٥م ١٣ جامعة. ونتيجة لرغبة الحكومة الفيدرالية في تحقيق تطور

تكنولوجي قامت بإنشاء الجامعات المتخصصة. حيث تم إنشاء أول جامعة متخصصة عام ١٩٨٠م وهي الجامعة التكنولوجية في Owerri والجامعة الاتحادية للتكنولوجيا في Akure عام ١٩٨١م وأخري في بنين Benin عام ١٩٨٢م. وكانت أول ولاية تقوم بإنشاء جامعة خاصة بها هي ولاية Rivers حيث قامت بإنشاء جامعة ولاية ريفرز للعلوم والتكنولوجيا Rivers State University of Science and Technology عام ١٩٧٩م، كما قامت ولاية Bendel (الآن Edo & Delta) بإنشاء جامعة خاصة بها عام ١٩٨٠م هي جامعة Ambrose Alli في Ekpoma (٧٩ : ٢٠٣ - ٢٠٥).

ولقد تزايدت رغبة الولايات في أن يكون لديها جامعات خاصة بها فيما بين ١٩٧٩: ٢٠٠٥م. حيث يوجد في نيجيريا ٢٦ جامعة تابعة للولايات. كما ظهر الاتجاه نحو إنشاء الجامعات الخاصة في نهاية ١٩٧٠م عندما حاول Dr. Basil N. Ukaegbu إنشاء جامعة خاصة في Owerri في ولاية Imo إلا أن هذه المحاولة قد باءت بالفشل كنتيجة للإبطال القانوني من قبل الحكومة العسكرية. وبالرغم من أن Ukaegbu قد كسب المعركة القانونية إلا أنه فشل في تحقيق حلم الجامعة الخاصة في نيجيريا. كما أدى نظام Buhari عام ١٩٨٤م إلي إغلاق جامعة Ukaegbu وإبطال كافة الجامعات الخاصة الموجودة. وفي العاشر من مايو ١٩٩٩م تم الترخيص لأول مجموعة من الجامعات الخاصة بالعمل ومنها جامعة Babcock ، Igbinedion وغيرها من الجامعات (٧٩ : ٢٠٣ - ٢٠٥) .

وفي عام ١٩٩٩م تم إنشاء ثلاث جامعات خاصة، تلي ذلك إنشاء العديد من الجامعات الخاصة من أجل أن تكمل جهود الجامعات الاتحادية وجامعات الولاية فيما يتعلق بزيادة معدلات الالتحاق بالجامعات النيجيرية. وحتى عام ٢٠٠٧م كان يوجد ٣١ جامعة خاصة و ٢٥ جامعة اتحادية و ٢٦ جامعة تابعة للولاية (٩٠ : ١٩٩)، كما تم الترخيص لجامعات خاصة أخرى بالعمل من قبل المجلس القومي للجامعات.

وجدير بالذكر أنه حوالي ٣١.١ % من الجامعات في نيجيريا تدار بشكل خاص ، بينما حوالي ٣٥.٠٦ تدار بواسطة حكومات الولاية. وحوالي (٣٧.٧٦ %) تدار بواسطة الجامعات الاتحادية (٧٣ : ١٢).

ومنذ عام ١٩٩٩م قامت الحكومة المنتخبة بالعديد من الإصلاحات السياسية والمؤسسية في التعليم العالي، من ضمن هذه الإصلاحات المراجعة المؤسسية لكل الجامعات والمجالس والمؤسسات التي لها علاقة بالتعليم العالي، إلغاء امتياز نواب رؤساء الجامعة التي تتعلق باختيار ١٠% من استيعاب الطلاب كل عام، إعادة تشكيل مجالس إدارة كل جامعة مع القيام بتمثيل أكبر لها، ترخيص سبع جامعات خاصة، إعفاء موظفي الجامعة من لوائح وجداول الخدمات العامة، و ١٨٠% زيادة في تمويل النظام الجامعي للجامعات التي قامت برفع مخصصات كل طالب من ٣٦٠ دولار أمريكي إلى ٩٧٠ دولار أمريكي سنوياً (١٠٣ : ٦).

وقد كلل هذه الجهود إعلان السياسة الحكومية الجديدة الخاصة بالحكم الذاتي للجامعات والتي تم الإعلان عنها في ٢١ يوليو ٢٠٠٠م. فلقد أعطت هذه السياسة الجديدة لمجالس الجامعات المسؤولية الكاملة للحكم المؤسسي بما في ذلك تعيين كبار الموظفين، استعادة كتلة التمويل للجامعات، تقيد سلطات وقوي اللجنة القومية للجامعات، إعادة حق الجامعات في تحديد معايير القبول واختيار الطلاب، إرساء الأسس الخاصة بالحد الأدنى من المعايير الأكاديمية الجديدة (١٠٣ : ٦).

وفيما بين ٢٠٠٠، ٢٠٠٩م تم إنشاء جامعتان اتحاديتان و ٢١ جامعة تابعة للولاية و ٣٨ جامعة خاصة وبالتالي بلغ عدد الجامعات ٢٧ جامعة اتحادية و ٣٤ جامعة تابعة للولاية و ٤١ جامعة خاصة وبالتالي بلغ عدد الجامعات ١٠٢ جامعة. ولقد ساعد رحيل الحكومة الاستعمارية في نيجيريا عام ١٩٦٠م علي إتاحة الفرص لنيجيريا كي تدرك أن التعليم أداة مهمة في التنمية. إلا أن الطبيعة التعددية في نيجيريا والميول الدينية المختلفة جعلت إدراك السياسات أمراً صعباً في جميع القطاعات. كما أن الانقسام بين نيجيريا الجنوبية والشمالية كان واضحاً في سياساتهم التعليمية. ولقد تطبعت نيجيريا الجنوبية بالتعليم الغربي لذلك ألزمت نيجيريا الشمالية بشدة بالتعليم الإسلامي. وكانت اللغة الإنجليزية مصاحبة للتعليم الغربي بينما صاحبت اللغة العربية التعليم الإسلامي. ومحاولة لتضييق الفجوة بين هذين الإقليمين اعتنت السياسة القومية للتعليم التي تم صياغتها عام ١٩٧٠م باهتمامات السكان ككل من خلال مخاطبة الأنظمة الرسمية وغير الرسمية وتوفير أنظمة تعليمية متوازنة وذلك من أجل أن تشمل جميع شرائح المجتمع (٣٨ : ١١٠-١١١).

وينظر إلى الجامعات باعتبارها مراكز للتميز فلا يتم اكتساب المعرفة فيها فقط وإنما يتم نشرها للأفراد الذين يحتاجون إليها. والجامعات عبارة عن مؤسسات رسمية إنشائها المجتمع كي تكون مراكز للتعليم والأفكار والمثل العليا. ويرى بنيامين أن الجامعات عبارة عن أبراج عاجية يتم فيها تقديم واستقبال التعلم بدون إزعاج أو أي تأثير لا داعي له من العالم الخارجي (٤٨ : ١٥).

وبالتالي يتكون التعليم العالي في نيجيريا من الجامعات، والجامعات متعددة التقنيات، والكليات التقنية، والكليات التعليمية، فجامعات الجيل الأول الست أسست قبل منتصف السبعينات والجيل الثاني أسست في منتصف السبعينات، بينما الجيل الثالث أسست في الثمانينات والتسعينات و تضمنت جامعات الزراعة والتقنية (٩٧ : ١٥٣). كما توسع التعليم العالي في نيجيريا من كلية واحدة في عام ١٩٤٨م إلى ١١٧ كلية في عام ٢٠١١ بحيث شمل حوالي ٣٦ جامعة اتحادية، و ٣٦ جامعة بالولاية، و ٤٥ جامعة خاصة (٤٠ : ٥٤).

ويغطي التعليم العالي مرحلة ما بعد الثانوية من النظام القومي للتعليم الذي يتمثل في الجامعات، والمعاهد الفنية، الكليات التكنولوجية، كليات التربية وكليات التدريب المتقدم، وكليات التعليم بالمراسلة. وتلعب مؤسسات التعليم العالي دوراً كبيراً في النمو القومي وخاصة في نمو وتطور القوي العاملة ذات المستوى المرتفع. كما تعتبر الجامعات أحدي الوسائل التي تساعد علي تنمية الوعي القومي. وتختلف مدة الدراسة في التعليم العالي من نوع إلى آخر فتصل مدة التعليم الجامعي إلى أربع سنوات دراسية، وأربع سنوات بالنسبة للمعاهد الفنية، ثلاث سنوات في كليات التربية، وستين للدبلوم القومي وأخرتين للدبلوم القومي الأعلى (١٣١).

ويهدف التعليم العالي والجامعي في نيجيريا كما هو موجود في السياسة الوطنية إلى ما يلي: (٤٨ : ١٦) (٥٨ : ٣٤٢) (١٠٦ : ٢٠)، (٨٤ : ٢٠٧).

- الإسهام في التنمية القومية من خلال مستوي عالي مرتبط بتدريب القوي العاملة.
- تنمية القيم الصحيحة التي تساعد علي بقاء الفرد والمجتمع.
- تنمية القدرة العقلية للأفراد من أجل فهم بيئاتهم المحلية والخارجية والتمتع بها.

- اكتساب المهارات البدنية والعقلية التي ستساعد الفرد علي الاعتماد علي نفسه والتي تمكنه من أن يكون مواطن صالح في المجتمع.
- تعزيز وتشجيع المنح الدراسية وخدمة المجتمع.
- تعزيز الوحدة الوطنية بين الأفراد.
- تنمية وترسيخ القيم الصحيحة التي تساعد علي بقاء الفرد والمجتمع.
- تعزيز وترسيخ الوحدة القومية والفهم والتفاعل القومي والعالمي.

وتعتمد مدة الدراسة ببرامج التعليم الجامعي في نيجيريا علي برنامج الدراسة الذي يختلف من مجال إلي آخر، حيث تستمر برامج العلوم الاجتماعية والإنسانية لمدة ٤ سنوات دراسية، أما البرامج المرتبطة بالهندسة والتكنولوجيا فإنها تستمر لمدة ٥ سنوات دراسية، الصيدلة لمدة ٥ سنوات، الطب البشري والبيطري لمدة ٦ سنوات، القانون لمدة ٥ سنوات.

ويعتبر التعليم العالي في نيجيريا ثنائي في طبيعته حيث إنه يتكون من القطاع الجامعي والقطاع غير الجامعي الذي يشمل المعاهد الفنية، وكليات التربية. ويمكن إنشاء الجامعات إما من قبل الحكومة الفيدرالية أو حكومات الولايات. وبالرغم من أن الجامعات التي تنشئها الحكومة الفيدرالية يكون بها معدلات التحاق مرتفعة إلا أنه يوجد اختلاف قليل أو لا يوجد اختلاف علي الإطلاق بين الجامعات التي تديرها الحكومة الفيدرالية وبين الجامعات التي تديرها حكومات الولايات. وفي عام ١٩٩٣م أقرت الحكومة الفيدرالية التشريع الخاص بإنشاء مؤسسات خاصة للتعليم العالي. ولقد احتفظت لجنة الجامعات الوطنية بسجل للجامعات المعترف بها في نيجيريا. وهي تسجل حالياً ٢٧ جامعة فيدرالية، ٣١ جامعة تتبع لحكومات الولايات، و ٣٤ جامعة خاصة (١٤٩).

وحتى يمكن للطلاب الالتحاق بالتعليم الجامعي فيجب حصولهم علي شهادة التعليم الثانوي الأعلى، وامتحان شهادة الثانوية العامة العالمية وهذا كحد أدني لمتطلبات الالتحاق بالجامعة. والطلاب الذين يتقدمون بالنتائج المقبولة في شهادة التعليم العام النيجيري المستوي A يتم منحهم التحاق متقدم للمرحلة الثانية من درجة البكالوريوس ذات الأربع سنوات. إلا أن العدد الذي يستوفي ذلك يكون قليل جداً (١٤٩).

وفي عام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ م بلغ عدد المسجلين في الكليات التعليمية في نيجيريا حوالي ٣٢٨١٥٦، وفي عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ م بلغ حوالي ٣٥٥٥٦٠ ، وفي عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦ م بلغ حوالي ٢٤٤٥٦٩، وفي عام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ م بلغ حوالي ٢٥٥٩٢٦، وفي عام ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م ٢٢٥٣٦٢ (٤١ : ٨٨).

وفي عام ٢٠٠٧ م كانت نسبة القبول في الجامعات حوالي ٦٠.١% للذكور وحوالي ٣٩.١% للإناث ، وفي الكليات متعددة التقنيات كانت حوالي ٦٤.٥% للذكور وكانت حوالي ٣٥.٥% للإناث، وفي الكليات التعليمية كانت بالنسبة للذكور حوالي ٣٩.٧% والإناث حوالي ٦٠.٣% (٣٠ : ١٥٠) .

كما بلغت نسبة الالتحاق بالجامعات في نيجيريا حوالي ٣٧.٦ للإناث ، وحوالي ٦٢.٤% للذكور عامي ٢٠٠٨-٢٠١٠ م (١٥٠).

وتشبه الجامعات النيجيرية الجامعات البريطانية بشكل كبير والتي استمدت منها الكثير من الأفكار، كما أن نظامهما الأساسي وتركيبهما الحكومي متشابه أيضاً؛ فهما يتفقان في المبادئ الخاصة بالحكم الذاتي للجامعة والمجالس ومجلس الشيوخ وفي تحديد المعايير من خلال مؤسسة الفحص الخارجي. كما يساعد المجلس الداخلي للجامعة ورابطة الكومنولث للجامعات في تدعيم هذه المبادئ (١٤٩ : ٤٢٣).

أما بالنسبة للدرجات العلمية والمؤهلات التي تمنح لطلاب الجامعة فإنها تتمثل فيما يلي : (١٤٩) :

- درجة البكالوريوس: بعد دراسة مدتها أربع سنوات، وقد تزداد مدة الدراسة حتى تصل إلى ست سنوات كما هو الحال في الطب وطب الأسنان. وجميع البرامج التي تؤدي إلى الحصول علي درجة البكالوريوس تكون بمستوي مرتبة الشرف.
- تمنح دبلوم الدراسات العليا بعد استكمال عام واحد من الدراسات العليا بعد الحصول علي درجة البكالوريوس. وتوجد برامج دبلوم الدراسات العليا في الإدارات التعليمية والعامة.
- أما البرامج التي تؤدي إلي الحصول علي درجة الماجستير فتصل مدتها إلي عام أو عامين دراسيين. والبرامج ذات العام الواحد تكون عبارة عن دورات دراسية ولا تتضمن أعمال بحثية.

■ أما درجة الدكتوراه فتصل مدتها إلى ثلاث سنوات بعد الحصول علي درجة الماجستير. وعلي المتقدمين أن يقدموا أطروحة ومناقشة لموضوع الأطروحة.

ويتمثل الدور الرئيسي والتقليدي للجامعات في نقل المعرفة وتدريب العقول البشرية. وتعتبر هذه الوظيفة الرئيسية مرتبطة بشكل كبير بالاندماج في الأنشطة البحثية الأساسية التي تؤدي إلي تقدم المعرفة مثل الاكتشافات العلمية. ومنذ بداية ظهور التعليم الجامعي يرتبط التعليم الجامعي بتنمية الأيدي العاملة وتطوير المواطنون المثقفون وترقية البحوث الأساسية. وترى السياسة القومية للتعليم عام ١٩٨١م أن وظائف التدريس والبحث في التعليم الجامعي تلعب دوراً هاماً في التنمية القومية وبخاصة في تنمية الأيدي العاملة ذات المستوي المرتفع، كما تعتبر الجامعات أفضل وسيلة لتنمية الوعي القومي (٨٦ : ٥-٦).

وحتى يمكن للجامعات القيام بهذه الأدوار وتلك الوظائف فإنه يجب توفير التمويل المناسب لذلك. ولقد كانت الحكومة النيجيرية ولفترة طويلة الممول الوحيد للتعليم الجامعي في نيجيريا. وتستخدم الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات نظام تجميع العائدات أو الإيرادات، وبالتالي لا يوجد مصدر معين لأي بند نفقات ونتيجة لذلك فلا يوجد للتعليم مصدر خاص من الإيرادات يرتبط به فقط وعليه أن يحارب مع وحدات الخدمة العامة الأخرى. ولذلك فلا يعتمد مقدار التمويل المخصص للتعليم علي القيمة الكلية المتاحة من الإيرادات وإنما علي ترتيب أولويات السنة المالية بشكل خاص (٨٦ : ٥-٦).

ومن جهة أخرى لا يمكن للجامعات بمفردها أن تلبي احتياجات نيجيريا من التعليم العالي. فبجانب الجامعات توجد المدارس المهنية والمعاهد الفنية وكليات الآداب والعلوم والتكنولوجيا (١٣٩ : ٤٢٤).

ويوجد التعليم المهني في المؤسسات التي تعتبر تعليم عالي من حيث المستوي وغير جامعية من حيث الحالة. وتقدم المعاهد الفنية وكليات التربية تعليم وتدريب فني عالي. ويعتمد الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي الغير جامعية علي الأداء في شهادة التعليم الثانوي العليا. ويتولى المجلس المشترك للقبول والامتحانات إجراء الامتحانات الخاصة بهذا النوع من التعليم. ولقد بلغ عدد المتقدمين للحصول علي شهادة التعليم الفني العالي ٣٢٠ ألف طالب، ولقد ازداد هذا العدد بشكل ملحوظ مما يدل علي زيادة الاهتمام بالتعليم الفني العالي، إلي

جانب قرار الحكومة بأن تمنح المعاهد الفنية درجة البكالوريوس في التكنولوجيا في المستقبل القريب (١٤٥).

وتمنح المعاهد الفنية ومعاهد التكنولوجيا الدبلوم العليا العادية بعد عاميين دراسيين، كما يتم منح الدبلوم العليا القومية بعد دراسة عاميين دراسيين بعد الحصول علي الدبلوم العليا العادية وخبرة لمدة عام واحد فقط. ويمكن للحاصلين علي الدبلوم العليا القومية التقدم للدبلوم المهنية التي تستمر لمدة ١٨ شهر وتسمح لخريجها بالتقدم للحصول علي درجة الماجستير علي المستوى الوطني (١٤٥).

وفي ضوء العرض السابق يتضح أن مؤسسات ما قبل المدرسة تصنف إلي مراكز تنمية الطفولة المبكرة، ومراكز العناية اليومية للأطفال من يوم: ثلاث سنوات، ومدارس ما قبل المرحلة الابتدائية (رياض الأطفال) للأطفال من سن الثالثة وحتى السادسة ، حيث يتم تشغيل المراكز الخاصة بشكل تجاري في مقابل دفع رسوم.

أما بالنسبة للتعليم الأساسي في نيجيريا فإنه يقدم لكل فرد فرصاً تعليمية صممت لكي تلبي احتياجات التلاميذ التعليمية الأساسية ،حيث تتضمن مهارات التعليم الأساسية مثل ،القراءة، والتعبير الشفهي، والحساب والعد ، وحل المشكلات ، بالإضافة إلي المحتوي التعليمي الأساسي من المعرفة والمهارات والقيم، وكذلك الاتجاهات التي تساعد الفرد علي البقاء، وعلي تنمية قدراتهم الكاملة، والتي تمكنهم من العيش والعمل بكرامة، بالإضافة إلي المشاركة بشكل كامل في التنمية وفي تحسين جودة حياتهم وفي صنع القرارات السليمة إلي جانب استكمال تعليمهم.

أما التعليم الثانوي تتمثل أهدافه طبقاً للسياسة القومية للتعليم في نيجيريا في توفير عدد متزايد من تلاميذ المدرسة الابتدائية يقدم لهم تعليم عالي الجودة بغض النظر عن جنسهم أو خلفيتهم الاجتماعية أو الدينية أو العرقية. وجود تنوع في المنهج الدراسي بحيث يراعي الاختلافات في المواهب والفرص والأدوار المتاحة للطلاب بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية. تربية جيل من الأفراد القادرين علي التفكير بأنفسهم واحترام آراء ومشاعر الآخرين واحترام كرامة العامل وتقدير هذه القيم والحياة كمواطنين أسوياء. تشجيع الطلاب ذوي الرغبة في التطور والتنمية الشخصية سواء في المدرسة أو في الحياة ككل.

أما التعليم الفني والمهني يعد جزء مكمّل في إستراتيجيات التنمية الوطنية في العديد من المجتمعات نظراً لتأثيره علي الإنتاجية والتنمية الاقتصادية. والتعليم الفني عبارة عن برنامج مخطط من المقررات والخبرات التعليمية التي تبدأ باكتشاف خيارات المهنة وتدعم المهارات الأكاديمية والحياتية الأساسية وتساعد علي الإنجاز علي مستويات أكاديمية مرتفعة والقيادة والإعداد للصناعة والتعريف بالعمل والتعليم المتقدم والمستمر.

بينما التعليم العالي والجامعي في نيجيريا فيهدف إلي الإسهام في التنمية القومية من خلال مستوى عالي مرتبط بتدريب القوي العاملة، وتنمية القيم الصحيحة التي تساعد علي بقاء الفرد والمجتمع، وتنمية القدرة العقلية للأفراد من أجل فهم بيئاتهم المحلية والخارجية والتمتع بها، واكتساب المهارات البدنية والعقلية التي ستساعد الفرد علي الاعتماد علي نفسه والتي تمكنه من أن يكون مواطن صالح في المجتمع، وتعزيز وتشجيع المنح الدراسية وخدمة المجتمع، وتعزيز الوحدة الوطنية بين الأفراد، وتنمية وترسيخ القيم الصحيحة التي تساعد علي بقاء الفرد والمجتمع.

٣ - أجهزة ومستويات الإدارة التعليمية في جمهورية نيجيريا الاتحادية:

منذ عام ١٨٤٠م كانت إدارة التعليم في أيدي البعثات التبشيرية. ولقد أمتد ذلك من ١٨٤٠م إلى ١٨٨٧م. وبالرغم من أن الحكومة الاستعمارية قد قامت بعمل قرار تعليمي عام ١٨٨٢م إلا أن الحكومة لم تكن مهتمة بإدارة التعليم ولكنها قامت فقط بعمل منح ومساعدات متاحة للمدارس. وكان أول تدخل للحكومة الاستعمارية في إدارة التعليم القومي عام ١٨٨٧م مع إعلان أول مرسوم تعليمي نيجيري بين ١٨٨٧م و ١٩٦٠م فلقد لعبت الحكومة الاستعمارية أدوار هامة في إدارة التعليم القومي. كما أدرك القوميون الدور الهام للتعليم كأداة للتحرير الاستعماري مما جعلهم يقومون بدور نشط في إدارة التعليم النيجيري (٦٧ : ٣-٥، ١٠-١٢).

ولقد كانت إدارة التعليم في عهد الاستقلال عام ١٩٦٠م معتمدة علي النيجيريين أنفسهم، فلقد شهدت هذه الفترة مشاركة فعالة من المنظمات غير الحكومية والمجتمعات والأفراد بالإضافة إلي التدخل الحكومي، وبالرغم من أن الحكومة النيجيرية قد شاركت في إدارة التعليم منذ تشريع ريتشارد عام ١٩٤٦م مع ظهور الحكومات الإقليمية، إلا أن إدارة التعليم النيجيري بشكل كامل من قبل النيجيريين قد بدأت بعد الاستقلال. ولقد كان القرن الحادي

والعشرين علامة تاريخية بالنسبة للنيجيريين فيما يتعلق بإدارة التعليم فلقد استطاعوا السيطرة الكاملة علي مصير التعليم الخاص بهم . (٦٧ : ٣-٥ ، ١٠-١٢)

ولقد استطاعت نيجيريا تحقيق العديد من الآثار الإيجابية علي التعليم مقارنةً بالمائة عام الماضي من فترة الحكم الاستعماري البريطاني للدولة. من هذه الإيجابيات الاهتمام بالعديد من القضايا مثل السياسات القومية للتعليم، التعليم الابتدائي، التعليم الثانوي، التعليم الأساسي للجميع، التعليم الجامعي بالإضافة إلي الإطار المؤسسي لتنظيم التعليم. ولقد استطاعت الحكومات المتتالية في نيجيريا تخصيص ما يزيد عن ٣٠% من ميزانيتها للتعليم. كما تم إنشاء أكثر من خمسين مؤسسة تعليمية خلال الربع الثاني من القرن الحادي والعشرين. إلا أن نظام التعليم النيجيري عاني من بعض النكسات كنتيجة للقيم الاجتماعية الخاطئة والفساد. (٦٧ : ٣-١٢)

ومن المشكلات التي يعاني منها التعليم النيجيري القيادة الإدارية غير المناسبة حيث يؤثر المديرين بشكل سلبي علي الإدارة التعليمية، ذلك لأن المديرين غير فاعلين وينقصهم المهارات الإدارية اللازمة للنجاح في تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية. ويمكن لنظام التعليم النيجيري أن يثبت وجوده إذا استطاع المديرين تعزيز المعرفة للتنمية البشرية. (٣٣ : ٤٨-٤٩)، إلا أن مديري التعليم النيجيري قد انتقلوا تدريجياً بعيداً عن توليد المعرفة والدفاع عنها إلي الساحة السياسية حيث أصبحوا مراكز الفعاليات السياسية. وتتمثل مشكلة نظام التعليم في نيجيريا في الفشل في القيادة التي تتمثل مشكلة النيجيريين في عدم قدرة القادة علي الارتقاء بمستوي المسؤولية والتحدي الذي يعتبر البصمة الرئيسية للقيادة الحقيقية (٥٦ : ٣-١٢).

ويبدو أن إدارة التعليم النيجيري تعتمد إلي حد كبير علي التمويل بمعنى أن تمويل التعليم للإدارة الفعالة قليل، ويعاني قطاع التعليم النيجيري ككل من نقص التمويل اللازم له، حيث ينعكس ذلك علي مرتبات المعلمين القليلة، النقص في الإمكانيات المادية هذا إلي جانب اختلاس التمويل المتاح الخاص بالتعليم من قبل القادة. وبالتالي يوجد ارتباط بين التمويل الغير كافي للتعليم في نيجيريا والتنمية القومية، ومن ثم يعتبر التمويل عامل أساسي وجوهري يمكنه أن يسهم في تحقيق الإدارة الفعالة للتعليم (٦٧ : ٣-١٢).

وقبل استقلال نيجيريا عام ١٩٦٠م كان يتم إدارة التعليم علي المستويات الإقليمية (الغربي، الشرقي، الجنوبي، ومقاطعة لاجوس). ولقد شق الإقليم الغربي الطريق لتقديم التعليم الابتدائي المجاني عام ١٩٥٥م تلاه الإقليم الشرقي ومقاطعة لاجوس عام ١٩٥٧م. ونظام التعليم ٦- ٥- ٢- ٣ كان هو الشائع في هذه الأقاليم في ذلك الوقت، إلا أن سياسات التعليم المبكر قد فشلت في تقديم فلسفة قومية مناسبة أو أهداف قومية أو أهداف تعليمية للشعب النيجيري. ويرى أوسوكويا ٢٠٠٣م أن السياسات التعليمية المبكرة قد فشلت في توفير نظام قومي للتعليم. لذلك تم إعادة تقويم النظام القديم وظهرت الحاجة لسياسة قومية للتعليم توحد الجزئيات وذلك من خلال جهود حكومات الولاية. ولقد حدث تغير في دور السياسة التعليمية فيما بين ١٩٧٠ و ١٩٧٩م عندما شاركت الحكومة بشكل مباشر في قطاع التعليم. ولقد كان تولي الحكومة للمدارس عام ١٩٧٠م علامة مميزة في ملكية المدارس في الدولة. وفي عام ١٩٧٠م أجبرت الحكومة الجهات الخاصة التي تقدم التعليم علي مستوي المرحلة الابتدائية والثانوية علي تسليم مدارسها إلي حكومات الولاية. وفي سبتمبر عام ١٩٧٦م تم تقديم برنامج التعليم الابتدائي للجميع الذي يهدف إلي تقديم تعليم ابتدائي مجاني إجباري وعالمي للأطفال من سن السادسة وحتى الحادية عشر عام (١١٥ : ١٦١).

وتتعدد المستويات الإدارية الخاصة بالتعليم النيجيري، كما تم وضع التعليم علي القائمة التشريعية المتزامنة في تشريع ١٩٩٩م الذي يتيح إطار العمل الشرعي لإدارة التعليم في نيجيريا. أي أن الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات تقوم بمسؤوليات أساسية تتعلق بالتعليم في نيجيريا (٨٤ : ٢٥-٢٦).

فالتعليم في نيجيريا تشرف عليه وزارة التربية، أما الإدارات المحلية تتحمل مسؤولية تطبيق السياسة في التعليم العام الحكومي والمدارس الحكومية في المستوى الإقليمي. فنظام التعليمي ينقسم إلى روضة الأطفال، وتعليم أساسي، وتعليم ثانوي وتعليم عالي (١٦٨).

وتمثل وزارة التعليم الفيدرالية قمة الهرم الإداري الخاص بالتعليم في نيجيريا، وتتكون الوزارة من ثمان أقسام وثلاث وحدات قانونية. كما يكون لدي وزارات التعليم في الولايات تركيب مشابه لوزارة التعليم الفيدرالية مع وجود اختلافات قليلة يتم تحديدها من قبل الولاية؛ حيث تتولي وزارة التعليم الفيدرالية صياغة وتنسيق السياسات وتحديد الجودة في الخدمات

الخاصة بقطاع التعليم. ويقدم المجلس القومي للتعليم النصح لوزارة التعليم الفيدرالية مما يساعدها علي القيام بهذه المسؤوليات؛ ويعتبر هذا المجلس الجهة الأعلى الخاصة التي تقوم بصياغة السياسة التي تتعلق بأمور التعليم ويتألف هذا المجلس من وزارة التعليم الفيدرالية وأعضاء الولاية للتعليم (٨٤ : ٢٥-٢٦).

وتتولي وزارة التعليم الفيدرالية مسئولية التوفيق بين السياسة القومية والإجراءات وضمان أن سياسات الولاية تتوافق مع السياسة القومية التي تم تبنيها من أجل الاحتياجات المحلية. ويقوم المجلس القومي للتعليم بتنسيق السياسة علي المستوي السياسي. ويتم تطوير المبادرات السياسية من خلال اللجنة الاستشارية المشتركة للتعليم التي تتكون من سكرتيرين دائمين ومديرين لوزارات التعليم بالولايات، رؤساء تنفيذيين للمجالس الاستشارية للتعليم، ومديري معاهد التعليم. ويقوم جميع الملاك المهتمين في القطاع التعليمي باقتراح مبادرات خاصة بالسياسة التعليمية (٨١ : ٤).

وتعتبر البنية التنظيمية لقطاع التعليم معقدة. حيث يوجد في قمته وزارة التعليم الفيدرالية، ٣٦ وزارة للتعليم في الولايات، ووزارة للتعليم في المقاطعة الفيدرالية بالإضافة إلي ذلك يوجد لجنة التعليم الابتدائي العالمي و ٣٧ مجلس للتعليم بالولايات و ٧٧٤ سلطة حكومية محلية للتعليم التي تعمل كأقسام لسلطات الحكومة المحلية و ٢٠ مؤسسة شبة حكومية تابعة لوزارة التعليم الفيدرالية وعدد لا يحصى من المؤسسات شبة الحكومية في الولايات. وتقوم الحكومة الفيدرالية بعمل معايير دنيا للتعليم في الاتحاد الفيدرالي (١٦٢ : ١٠٠-١٠١).

وترتبط هذه المعايير بأهداف التعليم ومحتوي المناهج الدراسية، ومعايير خاصة بتوزيع الكتب الدراسية والمواد التعليمية الأخرى والإمكانات المادية والفيزيكية. كما تقوم الوزارة بتحديد تسجيل قومي لمدرسي المرحلة الابتدائية من أجل جمع وتحليل ونشر إحصائيات قومية عن التعليم الابتدائي والثانوي كما تشرف الوزارة علي مدي إتباع وزارات التعليم بالولايات والسلطات الحكومية المحلية للتعليم لهذه المعايير. وتقوم وزارات التعليم بالولايات بإدارة مدارس التعليم الابتدائي والثانوي وما بعد الثانوي طبقاً لهذه المعايير بمساعدة سلطات الحكومة المحلية للتعليم في حالة التعليم الابتدائي ولقد قامت الحكومة الفيدرالية بإنشاء ٢٠ مجلس شبة حكومي منها المجلس القومي للجامعات، المجلس القومي للتعليم المهني، اللجنة

القومية لكلليات التربية التي يتم من خلالها تنفيذ مسؤوليات التعليم الجامعي. ومن المجالس شبه الحكومية أيضاً صندوق ضريبة التعليم، بنك التعليم (١٦٢ : ١٠٠-١٠١).

وتعتبر اللجنة الاستشارية الوطنية لتنمية الطفولة المبكرة أهم آلية لتنسيق الرعاية بالطفولة المبكرة وتعليمهم في نيجيريا؛ والتي تم تأسيسها بمساعدة اليونسيف ومؤسسة برنارد فان ليبير. وتهدف هذه اللجنة إلى تنسيق سياسات وبرامج الطفولة المبكرة التي تقدم في الدولة من قبل المسؤولين والشركاء. فلقد قامت اللجنة بتشكيل فريق عمل من أجل القيام بتنسيق خدمات العناية بالطفولة المبكرة وتعليمهم التي يتم تقديمها وإدارتها من قبل قطاعات حكومية مختلفة، ويتكون فريق العمل من مسؤولين حكوميين عن التعليم وقطاعات الصحة والرفاهية الاجتماعية وتتبع اللجنة للمجلس النيجيري للبحوث التربوية والتنمية (١١٢ : ٤٣).

كما تتولي اللجان التشريعية مثل لجان التعليم لمجلس الشيوخ ومجلس النواب القيام ببعض الوظائف التي تتعلق بقطاع التعليم، وأيضاً تقوم مجالس الولاية التابعة للجان التعليم وما يماثلها علي مستوى الحكومة المحلية بدور كبير في قطاع التعليم.

وتتولي الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات مسؤولية التعليم ما بعد الابتدائي من التعليم الثانوي: العالي والجامعي، حيث إنها تقوم بتشريع وإنشاء وإدارة المؤسسات التي تقع في هذه الفئة. علي الجانب الآخر تتولي الحكومات المحلية مسؤولية تشريعية لتوفير وتحديد مناهج التعليم الابتدائي. وللحكومة الفيدرالية تأثير مباشر علي تمويل وإدارة التعليم الابتدائي من خلال إنشاء مؤسسات خاصة علي المستوي الفيدرالي ومستوي الولاية.

وتتدخل وزارة التعليم الفيدرالية مع هيئاتها شبه الحكومية الإحدى والعشرين في الإشراف علي التعليم. وتنقسم الهيئات شبه الحكومية إلي أربع مجموعات أساسية علي أساس وظائفها حيث يوجد هيئات شبه حكومية إشرافية أو تنظيمية مثل لجنة الجامعات الوطنية، المجلس الوطني للتعليم المهني، اللجنة الوطنية لكلليات التربية، لجنة التعليم الأساسي العالمي، اللجنة الوطنية للتعليم الشامل، وتعليم الكبار والتعليم غير الرسمي، اللجنة الوطنية للتربية البدوية؛ وهناك هيئات من أجل البحث والتنمية والتدريب مثل المجلس النيجيري للبحث التعليمي والتنمية، المركز القومي الرياضي، المكتبة القومية النيجيرية، مؤسسة المعلمين القومية، والمؤسسة القومية للتخطيط التعليمي والإدارة؛ وهيئات أخرى للقياس والتقييم

والامتحانات مثل مجلس غرب أفريقيا للامتحانات، المجلس القومي للامتحانات، والمجلس القومي للتجارة والتعليم المهني؛ وأخري للتدريب والتنمية مثل المجلس النيجيري للغة الفرنسية، المؤسسة القومية للغات النيجيرية، والقرية النيجيرية للغة العربية.

ويمكن تحديد أجهزة ومستويات الإدارة التعليمية في الجمهورية النيجيرية الاتحادية: كما

يلى :

• الإدارة التعليمية على المستوى القومي :

ينقسم النظام الإداري الحالي فيما بين مقاطعة العاصمة الفيدرالية و ٣٦ ولاية. وتعتمد إدارة التعليم في نيجيريا علي النظام الفيدرالي حيث يتم تحديد السياسة التعليمية الأساسية التي تخص البنية والمنهج الدراسي والعام الدراسي بشكل مركزي، كما تشترك حكومة الولايات والحكومة المحلية في إدارة التعليم في نيجيريا. وتتولي الحكومات المحلية إدارة التعليم الابتدائي، أما حكومات الولايات فإنها تتولي إدارة المدارس الثانوية في حين يقع التعليم العالي تحت مسؤولية كل من حكومة الولايات والحكومة الفيدرالية (١٤٤) .

وتتولي وزارة التعليم الفيدرالية مسؤولية المواءمة بين السياسة القومية والإجراءات التي يتم القيام بها وذلك من أجل ضمان أن سياسات الولاية تعمل في ظل السياسة القومية المنصوص عليها. وتتولى اللجنة القومية للتعليم تنسيق السياسة علي المستوى السياسي، وتعتبر هذه اللجنة الهيئة السياسية العليا لصنع السياسة بالتعاون مع وزارة التعليم الفيدرالية ولجان الولاية للتعليم. وتقدم لجنة التعليم الاستشارية المشتركة النصح والمشورة لهذه اللجنة، وتتكون هذه اللجنة من جميع مديري التعليم علي المستوي الفيدرالي ومستوي الولاية والرؤساء التنفيذيين بمجالس التعليم التشريعية بالإضافة إلي مديري المؤسسات التعليمية الجامعية (٨١ : ٤).

كما تتولي الحكومة الفيدرالية وحكومة الولاية والحكومة المحلية مسؤولية المؤسسات التعليمية ذلك بالإضافة إلي المجتمعات والمنظمات الخاصة. إلا أن وزارة التعليم تتولي المسؤولية العظمي للتعليم ولكن يوجد وزارات أخرى تلعب دور هام في هذا المجال منها وزارة المعلومات التي تتولي مسؤولية الإعلان ونشر الوعي عن بعض السياسات التعليمية والبرامج المقدمة، كما تتولي وزارة شئون المرأة دعم تعليم المرأة والفتيات. وتشارك الحكومة

الفيدرالية وزارة التعليم الفيدرالية ووزارات التعليم بالولاية في إدارة النظام التعليمي بالإضافة إلى المجالس التشريعية التي تسمى باللجان. من هذه اللجان اللجنة القومية للتعليم الابتدائي واللجنة القومية للتعليم الثانوي ولجنة تعليم البالغين والتعليم غير الرسمي واللجنة القومية للتعليم الجامعي (٨١ : ٤).

ويتمثل المستوى المركزي في إدارة التعليم في نيجيريا في وزارة التعليم الفيدرالية حيث إنها تتولى إدارة التعليم في نيجيريا. ولقد تم إنشائها عام ١٩٨٨ م. وهي تتولى صياغة السياسة القومية للتعليم وجمع البيانات اللازمة للتخطيط والتمويل التعليمي، كما إنها تقوم بتحديد معايير التعليم علي مستوى الدولة ككل، وتسيطر علي جودة التعليم في الدولة من خلال الدور الإشرافي لقسم خدمات التفتيش في الوزارة، كما تقوم بمواعاة السياسات والإجراءات التعليمية لجميع الولايات من خلال المجلس القومي للتعليم بالإضافة إلى التأثير علي التعاون في المسائل التعليمية في نطاق عالمي إلي جانب تطوير المناهج الدراسية علي المستوى القومي بالاشتراك مع الهيئات الأخرى (١٥٤).

وتتضمن وزارة التعليم الفيدرالية العديد من الوحدات والإدارات التالية: (١٠٨ : ٨)

- إدارة التخطيط والبحث والاحصاء.
- وحدة دعم الخدمات التعليمية.
- وحدة تحليل قطاع التعليم في التخطيط والبحث.
- وحدة دعم خدمات التعليم العام.
- والاحصاء.
- وحدة تنسيق المشروع الوطني.
- إدارة التعليم الثانوي والابتدائي.
- إدارة التعليم الخاص.
- إدارة التعليم العالي.
- إدارة خدمات التفتيش والإشراف.
- إدارة تكنولوجيا التعليم والعلوم.
- الفيدرالية.

أي أن التعليم في نيجيريا يتسم بالطابع المركزي فوزارة التعليم الفيدرالية هي المحرك الأساسي للتعليم في الدولة وهي التي تتولي القيام بجميع المسائل المتعلقة بالتعليم وتعاونها العديد من الهيئات واللجان في القيام بهذه المهام مما يساعد علي نجاح النظام التعليمي في نيجيريا وتحقيقه لأهدافه المنشودة.

وتتمثل الهيئات والمنظمات الإدارية في نيجيريا فيما يلي: (١١١) ، (١٣٠) ، (١٤٤)

- وزارة التعليم الفيدرالية Federal Ministry of Education: التي تقوم بالإشراف علي السياسات والإجراءات التعليمية من خلال المجلس القومي للتعليم.
- اللجنة الاستشارية المشتركة Joint Consultative Committee: تعتبر هيئة مستقلة للمربين المهنيين الذين يعملون كقوي استشارية لكل من وزارات التعليم الفيدرالية والجامعات ومعاهد التعليم والمنظمات التعليمية الأخرى.
- اللجنة القومية للجامعات National Universities Commission: تعمل تحت إشراف وزارة التعليم الفيدرالية، وتكلف بالموافقة علي البرامج ورصد ومتابعة الجامعات واعتماد البرامج. كما إنها تقدم قائمة بالجامعات الفيدرالية وجامعات الولايات والجامعات الخاصة المعترف بها التي توجد في نيجيريا.
- المجلس القومي للامتحانات National Examinations Council والمجلس الغرب أفريقي للامتحانات West African Examination Council وهما مسئولان عن إجراء الامتحانات الخاصة بشهادة المدرسة الثانوية الدنيا والثانوية العليا.
- المجلس القومي للامتحانات الفنية والتجارية National Business and Technical Examinations Board: مسئول عن إجراء الامتحانات الخاصة بالشهادة القومية الفنية والشهادة القومية التجارية إلي جانب المستوى المتقدم من هذه الامتحانات في عدد من التجاريات والمجالات مثل الهندسة والبناء.
- المجلس القومي للتعليم الفني National Board for Technical Education: ويتولى مسئولية الكليات الفنية والمعاهد الفنية ذات المعايير الدنيا والمؤسسات الفنية الأخرى في الدولة. كما إنه يتولى توفير الحد الأدنى من المناهج الإرشادية للتعليم الفني والمهني والتدريب، ويشرف وينظم البرامج التي يتم تقديمها في المؤسسات الفنية علي المستويات الثانوية وبعد الثانوية. كما إنه يشترك في تمويل المعاهد الفنية التي تتبع للحكومة الفيدرالية في نيجيريا، ويوفر قائمة بالمعاهد الفنية والكليات الفنية المعترف بها في نيجيريا.
- اللجنة القومية لكليات التربية National Commission for Colleges and Education: تتولي تنسيق جميع المظاهر للمعلمين الذين ليس لديهم درجات في نيجيريا.

▪ المجلس المشترك للقبول والامتحانات The Joint Admission and Matriculation Board: ويتولى امتحانات القبول التي تؤهل للالتحاق بالجامعات والمعاهد الفنية وكليات التربية في نيجيريا.

▪ المجلس القومي للبحوث التربوية والتنمية National Educational Research and Development Council : تم إنشاؤه عام ١٩٧٢م لتشجيع وتعزيز برامج البحث التعليمي في نيجيريا. حيث إنه يوفر بيانات عن المشكلات التعليمية في نيجيريا ويدعم الإصلاح علي الصعيد الوطني.

ويتضح مما سبق مدي تعدد وتنوع الهيئات التي تساعد وزارة التعليم الفيدرالية في القيام بدور إيجابي تجاه التعليم في نيجيريا، وتعمل جميع هذه الهيئات بشكل تعاوني لأن جميعها تسعى إلي تحقيق هدف مشترك وهو الارتقاء بالنظام التعليمي وتطويره وتطوير أفراد المجتمع النيجيري.

أما بالنسبة لإدارة التعليم الجامعي في نيجيريا فيتم في مستويين المستوي الخارجي والمستوي الداخلي (٤٣ : ٣٤٣) ، (٧٤ : ٥٢٧).

المستوى الخارجي من خلال اللجنة القومية للجامعات وهي هيئة مسئولة عن تنسيق إدارة الجامعات في البلاد. طبقاً للأهداف الرئيسية لضمان التطوير المنظم للتعليم الجامعي في نيجيريا، وضمان التمويل الكافي له . لذلك تعد هذه اللجنة مسئولة عن:

▪ اعتماد الدورات.

▪ الموافقة علي الدورات والبرامج.

▪ مراقبة ومتابعة الجامعات.

ومن الناحية الأخرى، الإدارة الداخلية لكل الجامعة تمثل من قبل Organogram أو رئيس الدولة أو رئيس الحكومة الذي أسسه (او الرئيس في حالة الجامعات الاتحادية والحكّام في حالة الجامعات بالولاية).

فالجامعات في نيجيريا تمثل من خلال أنظمة اللجان التي تكون من مسئولية مجلس الشيوخ، ومن بين هذه اللجان ما يلي: (٥٨ : ٣٤٤)

▪ اللجنة المالية العامة.

▪ لجنة القبول ولجنة التخطيط الأكاديمي.

▪ لجنة التطوير.

▪ لجنة العمداء.

▪ لجنة الترقية والتعيينات. ▪ لجنة منح البحوث.

• الإدارة التعليمية علي مستوى الولاية:

تتولى وزارات التعليم بالولايات والسلطات الحكومية الإشراف على التعليم بها، حيث تقوم وزارات التعليم بالولايات بإدارة مدارس التعليم الابتدائي والثانوي وما بعد الثانوي طبقاً لهذه المعايير بمساعدة سلطات الحكومة المحلية للتعليم في حالة التعليم الابتدائي ولقد قامت الحكومة الفيدرالية بإنشاء ٢٠ مجلس شبه حكومي منها المجلس القومي للجامعات، المجلس القومي للتعليم المهني، اللجنة القومية لكليات التربية التي يتم من خلالها تنفيذ مسؤوليات التعليم الجامعي. ومن المجالس شبه الحكومية أيضاً صندوق ضريبة التعليم، بنك التعليم (١٦٢ : ١٠٠-١٠١).

وتعد نيجيريا جمهورية فيدرالية مكونة من ثلاث مستويات إدارية الحكومة الاتحادية، و٣٦ ولاية حكومية وحوالي ٧٧٤ مجلس حكومي محلي، فالولايات والحكومات المحلية تمارس الحكم الذاتي سياسياً ومالياً، وتتحكم في حوالي ٥٠% من المصادر الحكومية وهي مسئولة عن التعليم الأساسي والرعاية الصحية (١١٣ : ٦).

كما توجد ثلاث لجان قومية تراقب المؤسسات الفيدرالية والتي تتبع للولاية، تتمثل هذه اللجان في لجنة الجامعات القومية، المجلس القومي للتعليم المهني للمدارس العليا للحرف والفنون، اللجنة القومية لكليات التربية. ومن المنظمات القومية الأخرى التي لها علاقة بالتعليم المجلس النيجيري للتنمية والبحث التعليمي، المؤسسة القومية للإدارة والتخطيط التعليمي، والمؤسسة القومية للمعلمين المسئولة عن الارتقاء بمستوي المعلمين من خلال التدريب أثناء الخدمة ومن خلال المؤتمرات وورش العمل والسيمينارات.

كما توجد هيئات تعليمية شبه حكومية مثل مجالس الولاية للتعليم الأساسي العالمي، منظمات الولاية للتعليم الشامل، مجلس الولاية للتعليم ما بعد الابتدائي، لجنة خدمة التدريس، مجلس إدارة المدرسة، مجالس الولاية الحاكمة لمؤسسات المقاطعة، مجالس المنح الدراسية جميعها مسئولة عن تعيين المعلمين، ومسئولة عن أجورهم ورفاهيتهم، وانضباطهم وصرف الأموال اللازمة لهم. وبعضاً منها مسئولة عن تنظيم الأنشطة التعليمية بالولاية والإشراف عليها.

• الإدارة التعليمية علي المستوى المحلي :

تتولى سلطات الحكومة المحلية للتعليم فهي مسئولة بصورة مباشرة عن التعليم علي مستوى الحكومة المحلية. كما يسهم المجتمع المدني بدور كبير في إدارة التعليم في نيجيريا حيث توجد روابط الآباء والمعلمين التي تلعب دور حيوي في توسيع جهود الحكومة في تحسين الفصول الدراسية، دور إقامة الطلبة، الإمكانات الفيزيائية في المؤسسات التعليمية علي جميع المستويات. كما يوجد العديد من الجهات التي تلعب دوراً فعالاً في مجال التعليم في نيجيريا فيما يتعلق بتقسيم خدمات الدعم التعليمية، سعة المباني، التأييد..... الخ التي تهدف إلي تحسين قطاع التعليم وتتمثل هذه الجهات في الرابطة القومية للآباء والمعلمين في نيجيريا، اتحاد الجامعات لهيئة التدريس، اتحاد المدرسين النيجيري، والمجلس القومي للجماعات النسائية.

• الإدارة التعليمية علي المستوى الإداري:

تتمثل الإدارة التعليمية علي المستوى الإداري أو المدرسي في مدير المدرسة وجميع العاملين بالمدرسة حيث تتضافر جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ويمكن التعرف علي مدي فاعلية المدرسة من خلال العلاقة بين عدد مدخلات النظام التعليمي ومخرجاته. وعلي مدير المدرسة أن يدعم وظيفته بجميع قدراته البدنية والعقلية والانفعالية. وإنه لمن المهم لمدير المدرسة أن يدمج الأفراد في مظاهر متنوعة من أنشطته التنظيمية. ويتمثل الهدف الرئيسي لمدير المدرسة في التأكد من أن تلاميذ المدرسة يتلقون الخدمات التعليمية من خلال جهود المعلمين. وبالتالي فهو مسئول عن تعزيز أهداف النظام التعليمي. ويمكن لمدير المدرسة أن يحقق الأهداف الخاصة بالمدرسة عندما يسعى إلي فهم فريق العمل بالمدرسة كأفراد وكمجموعات وعندما يحترم شخصيات جميع المرؤوسين مما يساعد علي خلق مناخ طيب بالمدرسة (٣٣ : ٤٩).

ويطلق علي مدير المدرسة في نيجيريا مسميات مختلفة ففي المرحلة الابتدائية يطلق عليه مدير المدرسة او رئيس المعلمين ، أما في المرحلة الثانوية يطلق عليه الرئيس ، لذلك يعد المدير مسئول عن الموظفين وخدمات موظفي الطلاب، وتطوير المناهج ، والإدارة المالية للمدرسة. هو أيضا مسؤول عن إدارة المدرسة و ترسيخ علاقات المدرسة مع المجتمع (٦٥ : ١٥).

وعلي مدير المدرسة أن يهتم بمشاكل العاملين ويتفهم احتياجاتهم وأفكارهم ومقترحاتهم، وعليه أن يشجع فريق العمل علي المشاركة في صنع القرارات وعليه أن يثق في قدرة فريق العمل علي القيام بالمهام التي تعهد إليهم. وتتمثل واجبات مدير المدرسة في أنه مسئول عن التلاميذ والعاملين بالمدرسة والمعاملات المالية والعلاقات العامة وتقييم البرامج الخاصة بالمدرسة. وعلي مدير المدرسة أن يقوم بإنشاء قنوات اتصال بينه وبين فريق العمل بالمدرسة. وعليه أن يطور قواعد وقوانين محددة من أجل تنفيذ وظائفه ويشمل ذلك تنمية وتحديد البنية التنظيمية وإدراك المتطلبات المستقبلية (٣٣ : ٤٩).

يعتبر مدير المدرسة مخطط ومدير ومسيطر ومنظم وناصح وحال للمشكلات. فهو الشخص الذي يعتمد عليه نجاح الإدارة بأكملها أو فشلها في المدرسة. ويقوم المدير بتحديد الأهداف الخاصة بالمدرسة التي يجب أن تتمشي مع الأهداف القومية كما يقوم بتحليل المهام ويشارك في المسؤوليات الخاصة بفريق العمل طبقاً للتخصص والخبرة (٧٦ : ٢)، (٧٠ : ١٩٠).

ومن المهام والمسؤوليات التي يقوم بها مدير المدرسة ما يلي: (٧٨ : ٤-١)، (٧٠ : ١٩٠)

- إدارة الموارد المالية الخاصة بالمدرسة: فالمدير هو الرئيس التنفيذي بالمدرسة والموظف المحاسب الذي يعهد إليه مسؤولية السيطرة علي العائدات الآتية من المدرسة وضمان الاستخدام الحكيم لهذه الموارد.
- توفير وصيانة المرافق المادية: فمدير المدرسة يجب أن يكون مسئلاً بشكل كامل عن البيئة المادية والمرافق الأخرى التي تحيط بالمدرسة. حيث تؤثر المباني الآيلة للسقوط، المشاريع المتروكة، الأشجار ذات النمو المفرط، المباني الغير نظيفة الخ علي معنويات الأفراد وبخاصة المراهقين. ونتيجة لذلك يعتبر المديرون مسئولون عن ضمان أن هذه المرافق ذات حالة جيد، إلي جانب أنهم مسئولين عن تزويد المدرسين وفريق العمل المدرسي بالموارد الضرورية اللازمة للتدريس الفعال.
- المدير كمحفز: يجب ألا يكون مدير المدرسة مدرب فقط علي الإدارة وإنما يجب أن يكون علي علم جيد بالمبادئ التي توجه وتحكم العمليات الإدارية. فعلي المدير أن يقوم بتعديل سلوك فريق العمل ويقوم بتحفيزهم مما يمكنهم من بذل أقصى جهد لتحقيق

الأهداف التعليمية المنشودة من خلال عملية التدريس والتعليم الفعال. حيث يساعد التحفيز علي تحسين الأداء.

• المدير كمشرف تعليمي ومنهجي: تتضمن وظيفة المدير الإشرافية ما يلي: توفير المعلومات التعليمية اللازمة للمعلمين، زيارة الفصول الدراسية من وقت لآخر حتى يقوم بملاحظة تدريس المعلمين بشكل عملي، التفتيش علي دفاتر تحضير المعلمين ودفاتر الفصل والكشاكيل الخاصة بالطلاب والمعينات التعليمية وتقديم النصح لهم.

كما يحدد مدير المدرسة الواجبات للأشخاص الذين يستطيعون تأديتها. ومن الوظائف الأخرى التي يقوم بها مدير المدرسة : (٤٨ : ٧٤)

- توفير القيادة اللازمة لتحسين المناهج الدراسية.
- توفير القيادة اللازمة لتحسين التدريس وتنميته.
- خلق بيئة مساعدة علي إدراك الخيارات البشرية.
- التأثير علي سلوك فريق العمل بالمدرسة.
- الإشراف علي الأنشطة التعليمية بالمدرسة.

ويمكن لمدير المدرسة القيام بوظائفه بشكل فعال إذا كان لديه القدرة علي القيادة من خلال المعرفة المهنية، الكفاءة التنظيمية والإدارية، القدرة علي العمل طبقاً لسياسة المدرسة إلي جانب القدرة علي تنفيذ هذه السياسة، المهارة في تفويض السلطة، القدرة علي فهم المشكلات المهنية الخاصة بالمعلمين والقدرة علي تقديم التوجيه المهني لهم، القدرة علي إقامة علاقات عمل جيدة مع فريق العمل بالمدرسة وطلاب المدرسة (٤٨ : ٧٥).

وفي ضوء العرض السابق يتضح أن وزارة التعليم الفيدرالية تتولي مسئولية التوفيق بين السياسة القومية والإجراءات وضمان أن سياسات الولاية تتوافق مع السياسة القومية التي تم تبنيتها من أجل الاحتياجات المحلية، ويقوم المجلس القومي للتعليم بتنسيق السياسة علي المستوي السياسي، ويتم تطوير المبادرات السياسية من خلال اللجنة الاستشارية المشتركة للتعليم .

بينما تتولى وزارات التعليم بالولايات والسلطات الحكومية الإشراف على التعليم بها، حيث تقوم وزارات التعليم بالولايات بإدارة مدارس التعليم الابتدائي والثانوي وما بعد الثانوي طبقاً

لهذه المعايير بمساعدة سلطات الحكومة المحلية للتعليم في حالة التعليم الابتدائي . أما الإدارة التعليمية علي المستوى الإجرائي أو المدرسي تتمثل في مدير المدرسة وجميع العاملين بالمدرسة حيث تتضافر جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة .

٤ - تمويل التعليم في جمهورية نيجيريا الاتحادية؛

يعتبر تمويل التعليم من أكثر الموضوعات المؤثرة في التعليم حيث إنه يساعد علي توفير كافة الإمكانيات اللازمة لنجاح النظام التعليمي من كتب دراسية للتلاميذ ودورات تدريبية للمعلمين ومرتبات وحوافز ورحلات علمية وترفيهية وأثاث مدرسي وتوفير كل ما يلزم للمكتبات والمعامل والمبني المدرسي ككل، هذا في حالة توافر التمويل اللازم الذي يمكنه أن يفي بكافة هذه المتطلبات، أما في حالة عدم وجود التمويل الكافي والمناسب، فإن ذلك يؤدي إلي تدني مستوى التعليم وعدم قدرته علي تحقيق أهدافه المنشودة. وبالتالي يعتبر التمويل مورد هام في أي دولة ولأي مجتمع.

وتتبع نيجيريا نظام الحكم الفيدرالي وتعتبر القضايا التي تتعلق بالتمويل الفيدرالي ذات أهمية بالغة فيما يتعلق بالجدل السياسي وتقديم الخدمات العامة. وتحتاج حكومات الولاية والحكومات المحلية إلي حجم كبير من الإيرادات من أجل القيام بمسئولياتهم التشريعية. وفي نيجيريا يتم تقديم تمويل أكبر لمستوي الحكومة الأدنى من خلال تقاسم الإيرادات من الضرائب التي تجمع محلياً. ولقد بلغت المخصصات الدستورية في المتوسط أكثر من ٨٠% من الإيرادات الكلية للولاية منذ عام ١٩٧٥م. ويتم تقسيم الإيرادات المجمعة بين الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والحكومات المحلية من جهة وبين حكومات الولايات والحكومات المحلية من جهة أخرى (١٦٢ : ١٤ - ١٥).

وشهد عام ١٩٧٨م حدوث تغير جوهري في تقسيم الإيرادات من مجرد تقسيم ضرائب محددة إلي تقسيم الإيرادات ككل. ويتم رصد الاعتمادات المالية من الحساب الفيدرالي ومن القيمة المضافة من إيرادات الضرائب المجمعة. وتأتي هذه المخصصات من الضرائب الأساسية ورسوم البترول، الأرباح والصادرات والواردات. وتحتفظ الحكومة الفيدرالية ب ٥٥% من الإيرادات الكلية و ٣٢.٥% لحكومات الولايات و ١٠% للحكومات المحلية و ٢.٥% تخصص لمعايير منفصلة. ولقد تغيرت هذه النسب مرات عدة علي مدار السنوات فقد كان

يخصص ٤٨.٥% للحكومة الفيدرالية و ٢٤% لحكومات الولايات و ٢٠% للحكومات المحلية و ال ٧.٥% الباقية كانت تخصص للمشروعات الخاصة. أما اللجنة المالية للمخصصات فقد قامت بوضع نسب أخرى تتمثل في ٤٦.٦% للحكومة الفيدرالية و ٣٣% لحكومات الولايات و ٢٠.٤% للحكومات المحلية. وتقسم مخصصات حكومات الولايات بين الولايات علي أساس الأسهم المتساوية والسكان ومعدلات الالتحاق بالتعليم الابتدائي والجهد المالي. كما يعتمد تقسيم المخصصات بين الحكومات المحلية علي أسس مشابهة (١٦٢ : ١٤).

ولقد انخفض إجمالي الإنفاق علي التعليم من ١.٤% عام ١٩٩٠م إلي ٠.٩% عام ١٩٩٥م. وطبقاً لإحصائيات ١٩٩٥م؛ يمثل إنفاق التعليم ١١.٥% من إجمالي الإنفاق العام للحكومة. ولقد انخفض نصيب التعليم من الميزانية عامي ١٩٩١م و ١٩٩٢م إلا إنه ظل ثابتاً ما بين ١٢ : ١٤.٥% من إجمالي الميزانية الفيدرالية لعدد من السنين (٨١ : ٦).

ومن خلال النسب المتوقعة لمعدلات الإنفاق الكلي يتبين أن استمرار ارتفاع نصيب التعليم من الميزانية السنوية إلا أنه لا يزال غير كافي لمواجهة المشكلات القائمة ولتلبية الاحتياجات الجديدة. ولقد أدى ذلك إلي السعي إلي إيجاد مصادر أخرى للتمويل كما زادت الحكومة نصيبها من مصاريف كل تلميذ.

كما بلغ إنفاق الحكومة الفيدرالية علي التعليم عام ١٩٨٦م ٩.٨٨% من إجمالي الميزانية الفيدرالية، في حين بلغ ٣.٣% عام ١٩٩٩م. وهذا يدل علي عدم وجود تناسق في الإنفاق علي التعليم. فبدلاً من تحديد نصيب متزايد من الميزانية السنوية للتعليم حدث تذبذب بشكل كبير في التمويل المخصص للتعليم علي مدار السنين. فمنذ أزمة البترول في الثمانينيات انخفضت نسبة التمويل المخصص للتعليم، فلقد تراوحت هذه النسبة فيما بين ١.٧١% : ٩%. ولقد بلغت مخصصات التعليم ٢.٣% عام ١٩٩٨م من إجمالي الناتج المحلي، و ١٤.٢% من المخصصات الإجمالية للمستويات الحكومية الثلاث (الفيدرالي، والإقليمي، والمحلي). ولقد كانت نفقات الحكومة الفيدرالية علي التعليم أقل من ١٠% من إجمالي نفقاتها. ولقد تراوحت نفقاتها ما بين ٩.٩% : ٧.٦% فأقل. إلا أن ٧٠ أو ٨٠% من النفقات تكون مخصصة للأنشطة المتكررة (٤٤ : ٣٤-٣٥).

وتعاني المدارس العامة في نيجيريا كغيرها من الدول الأفريقية من أزمة مالية وخيمة. فلا يوجد لدى كل ولاية ما يلزمها من تمويل للتعليم. حيث يحدث تدني وانحدار في مستوى النظام التعليمي في نيجيريا، إلا أن الموقف كان أسوأ بكثير قبل مجئ الديمقراطية ١٩٩٩م عندما كلف التعليم الأساسي للجميع بتحسين وتوسيع التحاق الأطفال بالتعليم الابتدائي. ولقد تم إدراك مدي أهمية الاستثمار في التعليم الابتدائي علي المستوى العالمي حيث إنه يعتبر أداة للتميز والقضاء علي الفقر. ويتطلب التعليم الابتدائي دعم مالي عام أكثر من أي مستوى تعليمي آخر. ويساعد تعليم الأطفال كيفية القراءة والكتابة علي تعزيز النمو الاقتصادي، ووقف انتشار فيروس الايدز، والقضاء علي دائرة الفقر (٤٢ : ٤٩٤).

وبلغ الإنفاق المتكرر للحكومة الفيدرالية علي التعليم ١٢.٣% عام ١٩٩٧م، ١٢% عام ١٩٩٨م و ١١.٧% عام ١٩٩٩م و ٩.٤% عام ٢٠٠٠م و ٩.٥% عام ٢٠٠١م و ٩.١% عام ٢٠٠٢م، في حين كان الإنفاق الرأسمالي ٦.١% ، ٧.٥% ، ٥% ، ٨.٥% ، ٦% ، ٦% لهذه السنوات علي التوالي. أما بالنسبة لإجمالي إنفاق الحكومة الفيدرالية (الإنفاق المتكرر + الإنفاق الرأسمالي) فبلغ ٩.٩% عام ١٩٩٧م، ٩.٦% عام ١٩٩٨م و ٩% عام ١٩٩٩م و ٩% عام ٢٠٠٠م و ٧.٦% عام ٢٠٠١م، ٨% عام ٢٠٠٢م (٤٤ : ٣٥).

وبالتالي حدث انخفاض في الإنفاق المتكرر للحكومة الفيدرالية فيما بين ١٩٩٧م : ٢٠٠٢م بنسبة مقدارها ٣.٢%. كما انخفض إجمالي إنفاق الحكومة الفيدرالية فيما بين ١٩٩٧م : ٢٠٠٢م بنسبة قدرها ١.٩%. وهذا يدل علي انخفاض الدخل القومي العام وما ترتب علي ذلك من انخفاض النسبة المخصصة لتمويل التعليم.

أما بالنسبة لإنفاق الحكومة الفيدرالية علي كل مستوى تعليمي من ١٩٩٦م : ٢٠٠٢م فكانت كما يلي (٤٤ : ٣٦):

٩.٧% عام ١٩٩٦م و ٩.٨% عام ١٩٩٧م و ١٦.٩% عام ١٩٩٨م و ١٢.٢% عام ١٩٩٩م و ٨.٩% عام ٢٠٠٠م و ١٦.٤% عام ٢٠٠١م و ٥.٠% عام ٢٠٠٢م وذلك بالنسبة للتعليم الابتدائي، أما التعليم الثانوي فكان ١٠.٤% عام ١٩٩٦م و ١١.٣% عام ١٩٩٧م و ١٤.٦% عام ١٩٩٨م و ١٨.٧% عام ١٩٩٩م و ١٥.٣% عام ٢٠٠٠م و ١٥.٥% عام ٢٠٠١م و ١٥.٦% عام ٢٠٠٢م، أما بالنسبة للإنفاق الخاص بكليات التربية فكان ١٠.٤%

عام ١٩٩٦م و١١.١% عام ١٩٩٧م و١٢% عام ١٩٩٨م و ١٠.٦% عام ١٩٩٩م و ٩.٦% عام ٢٠٠٠م و ١١.٩% عام ٢٠٠١م و ٩.٧% عام ٢٠٠٢م، أما المعاهد الفنية فلقد كان الإنفاق الحكومة الفيدرالية المخصص لها ١٦.٢% عام ١٩٩٦م و ٢٣.٢% عام ١٩٩٩م و ١% عام ١٩٩٨م و ١٨.٥% عام ١٩٩٩م و ١٧% عام ٢٠٠٠م و ١٦.٦% عام ٢٠٠١م و ١٦% عام ٢٠٠٢م، أما الجامعات فبلغ إنفاق الحكومة الفيدرالية ٥٢.٥% عام ١٩٩٦م و ٤٤.٦% عام ١٩٩٧م و ٣٩.٤% عام ١٩٩٨م و ٣٩.٩% عام ١٩٩٩م و ٤٩.٢% عام ٢٠٠٠م و ٣٩.٦% عام ٢٠٠١م و ٥١.٢% عام ٢٠٠٢م أما بالنسبة لإنفاق الحكومة الفيدرالية علي التعليم العالي فكان ٧٩.٩% عام ١٩٩٦م و ٨٠.٩% عام ١٩٩٧م و ٦٨.٤% عام ١٩٩٨م و ٦٩% عام ١٩٩٩م و ٥٠.٨% عام ٢٠٠٠م و ٦٨.١% عام ٢٠٠١م و ٧٦.٩% عام ٢٠٠٢م.

وتنقسم تكلفة التعليم إلي قسمين التكاليف الاجتماعية والتكاليف الخاصة حيث يشار إلي إنفاق الحكومة علي أنه التكلفة الاجتماعية في حين تتمثل التكلفة الخاصة في إنها جزء من الاستثمار التعليمي الذي يتم عن طريق التلاميذ أو الآباء. كما تنقسم التكلفة الخاصة إلي التكاليف المباشرة والتكاليف غير المباشرة. وتتمثل التكلفة المباشرة في القيمة التي يتم إنفاقها علي شراء المستلزمات والخدمات التعليمية أما التكلفة غير المباشرة فهي تكلفة الفرصة البديلة للبرنامج. وتنقسم التكلفة المباشرة الخاصة إلي التكاليف الأكاديمية والتكاليف العرضية. وتشير التكاليف الأكاديمية إلي الإنفاق الذي له صلة مباشرة بالتدريس بينما تتمثل التكاليف العرضية في الإنفاق الذي ليس له صلة مباشرة بالتدريس (١٥٧ : ١٤٢).

وتتمثل المكونات الأساسية للتكاليف الأكاديمية لتعليم ما قبل المدرسة في تكلفة نموذج التقدم، مصاريف التسجيل، الرسوم المدرسية، تكلفة الكتب الدراسية، الأناشيد الخاصة بدور الحضانة، الدروس الخصوصية والرحلات. أما التكاليف العرضية فإنها تشمل التغذية، تكلفة التنقل (المواصلات) للمدرسة، تكلفة الزي المدرسي، تكلفة حفلة نهاية العام..... الخ (١٥٧ : ١٤٢).

وما زال تمويل التعليم من القضايا الهامة في نظام التعليم النيجيري. وينعكس الالتزام التمويلي ومدي الاهتمام بالتعليم علي ما تخصصه مستويات الحكومة المختلفة من ميزانياتها لتمويل التعليم. ولقد انخفضت مخصصات وزارة التعليم الفيدرالية من ٩.٣% عام ١٩٨٣م إلي ٩% عام

١٩٩٩م من إجمالي الإنفاق الحكومي، وبلغت ٦٠% عام ٢٠٠١م و ٨% عام ٢٠٠٢م. وفي عام ٢٠٠٣م تم تخصيص ٢% فقط من ميزانية الحكومة الفيدرالية للتعليم (٥٤ : ٢٠).

وتتولى الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والحكومات المحلية مسألة تمويل التعليم حيث تبلغ مخصصات الحكومة الفيدرالية للتعليم أقل من ١٠% من مخصصاتها الكلية. وفيما بين ١٩٩٧ و ٢٠٠٢م تراوح نصيب التعليم من المخصصات الفيدرالية فيما بين ٩.٩% و ٧.٦%. وكان فيما بين ٧٠% و ٨٠% من المخصصات لأنشطة حالية. وفي عام ٢٠٠٠م زاد المخصص الرأسمالي إلى ٤٥% من إجمالي المخصصات وذلك نتيجة للزيادة الكبيرة في الإنفاق الرأسمالي في ميزانية الحكومة الفيدرالية، ولقد تزايدت مخصصات حكومات الولايات للتعليم من ٧.٣% عام ١٩٩٦م إلى ٩% عام ٢٠٠٢م. كما تقوم الحكومات المحلية بتقديم الدعم المالي لمرتبات معلمي المرحلة الابتدائية. ولقد بلغت مرتبات المعلمين فيما بين ١٩٩٨م و ٢٠٠١م فيما بين ٢٤% و ٤٤% من الإنفاق الكلي (١٦٢ : ١٨ - ١٩).

ويتضح مما سبق عدم ثبات الميزانية المالية الخاصة بالتعليم حيث إنها تزداد في فترة وتقل في أخرى ذلك لأنها ترتبط بالدخل القومي العام فهو الذي يحدد ما يتم تخصيصه من ميزانية لتمويل التعليم.

ويأتي تمويل التعليم من مصادر مختلفة وتعتبر الإيرادات العامة من الضرائب أكبر هذه المصادر، حيث يقسم تمويل التعليم فيما بين مستويات التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي بنسبة ٣٠%، ٣٠%، ٤٠% علي التوالي (٥٩ : ١٢٤)، ويشمل تمويل التعليم إنفاق الحكومة المباشرة (لرواتب المعلمين والمواد التعليمية) بالإضافة إلى الإنفاق غير المباشر في شكل إعانات من الأسر مثل التخفيضات الضريبية، والمنح والقروض. كما يشمل أيضاً دفع ضريبة التعليم وبخاصة للإنفاق الرئيسي. و تعتبر الرسوم والضرائب المفروضة علي النفط، والأرباح التي تجني من الصادرات والواردات، والتي تشكل عائداً لحساب الحكومة الفيدرالية وقيمة الضرائب المضافة التي تم جمعها مركزياً من المصادر الرئيسية للتمويل في الحكومة النيجيرية. وتمثل المصادر الخاصة ٢٠% من المنح القومية الكلية، وخاصة في شكل قروض (١٢٣ : ١٢).

وبالتالي يتمتع التعليم الجامعي بالنصيب الأكبر من التمويل مقارنة بالتعليم الابتدائي والثانوي وهذا يدل علي اهتمام نيجيريا بشكل خاص بالتعليم الجامعي حيث إنه يرفع من المستوي العلمي للفرد ويساعده علي النمو والتطور ويُسهّم في حصوله علي وظيفة تتناسب مع قدراته وإمكاناته.

ويقع التعليم الابتدائي تحت مسئولية حكومة الولايات والحكومات المحلية. ويتم إدارة التعليم الابتدائي من خلال مجالس التعليم الابتدائي بالولاية والتي تتلقي الدعم المالي من حكومات الولايات ومن الحكومات المحلية. وتصل نسبة مساهمة حكومات الولاية ١٥% من إسهام الحكومات المحلية للرواتب والموارد الأخرى. ومنذ زيادة الرواتب عام ١٩٩٨/١٩٩٩م انخفضت هذه النسبة إلي ١٠% (١٣٧ : ١٢).

وبالرغم من عدم وجود متطلبات للتمويل الفيدرالي؛ إلا أنه كان من المنفق عليه خلال ١٩٩٠م أنه يخصص من كل منحة لكل تلميذ ٥٠ نايرا للمواد والخامات التعليمية. وتقدم هذه المنح بشكل غير منظم إلا أن الحكومة الفيدرالية في الآونة الأخيرة جعلت الاعتمادات المالية متوفرة لكل من الأثاث والمباني المدرسية. ولقد كانت توفر الاعتمادات المالية للتعليم الابتدائي من قبل جميع طبقات الحكومة وذلك في عام ١٩٩٩م (١٣٧ : ١٢).

وتتولي مجالس التعليم الابتدائي بالولاية الإدارة المالية للتعليم الابتدائي، كما إنها مسئولة عن إدارة المدارس الابتدائية بالولايات، إنفاق التمويل المقدم وضمان مراجعة الحسابات السنوية. أما علي مستوي الحكومة المحلية يقوم مجلس التعليم الابتدائي بالولاية ببعض الوظائف من خلال سلطات التعليم المحلية مثل إدارة المدارس الابتدائية في مجال اختصاصها، تقديم التقديرات السنوية والحسابات والعائدات الشهرية للمجالس، ضمان أن التقارير السنوية تقدم إلي مجلس التعليم عن جميع الأنشطة التي تقوم بها السلطة (٥٤ : ٢٠).

وبالتالي تلعب مجالس التعليم بالولاية دور كبير في مد السلطات والهيئات والمجالس التي تعلوها من حيث السلطة بالمعلومات والبيانات التي تحتاجها والتي تمكنها من التعرف علي مدي التقدم الحادث في النظام التعليمي في نيجيريا.

ولقد قامت الحكومة بخطوات عدة من أجل تحسين توفير الموارد بهدف ملاحقة برنامجها التعليمي وذلك من خلال سن مرسوم ضريبة التعليم عام ١٩٩٣م. فلقد أتاح هذا المرسوم

جمع ٢% من ربح الشركة المسجلة في نيجيريا من قبل المجلس الفيدرالي للإيرادات الداخلية بحيث يتم دفعها كتمويل للتعليم، ويتم توزيع هذا التمويل علي المؤسسات التعليمية الفيدرالية والتابعة للولاية والمؤسسات التعليمية المحلية من أجل تنمية الموظفين، حضور المؤتمرات، وللمكتبات، ولشراء معدات للبحوث، ولشراء الكتب الخاصة بالتعليم العالي. ونتيجة لفشل حكومات الولاية والحكومات المحلية في تمويل التعليم الابتدائي بالشكل المناسب قامت الحكومة الفيدرالية بتولي الشؤون الخاصة بهذا المستوى (٩٠ : ٢-٥).

ويعتبر إنشاء بنك التعليم من أهم مظاهر التطور في تمويل التعليم، حيث يتولى المجلس مسؤوليات عدة فيما يتعلق بمساعدة النيجيريين الذين لديهم فرصة محدودة للالتحاق بالتعليم. وبالرغم من الجهود التي قامت بها الحكومة إلا أن أزمة نظام التعليم النيجيري وبالأخص التعليم الجامعي الذي يشمل الجامعات والمعاهد الفنية وكليات التربية كانت غير منتهية ومن أسباب هذه الأزمة عدم كفاية التمويل الخاص بهذه المؤسسات، وعدم توافر الظروف المناسبة لفريق العمل الأكاديمي الخ. وإنه لمن الواضح أهمية كلاً من الموارد المادية والبشرية من أجل حل هذه المشكلات. فعلي سبيل المثال يمكن حل مشكلة قلة التمويل اللازم للمؤسسات التعليمية من خلال جعل التمويل مسئولية مشتركة بين الحكومة الفيدرالية والقطاع الخاص والمستفيدين من التعليم (٩٠ : ٢-٣).

ونتيجة لأسباب متعددة، حدث تناقص توافر المعلومات المفصلة عن الإنفاق علي التعليم من قبل طبقات الحكومة المختلفة وجميع المستويات التعليمية في نيجيريا خلال الأربعة عقود الماضية. لذلك فإن قاعدة المعلومات تعتبر ضعيفة جداً لمناقشة قضايا أساسية مثل كفاية تمويل التعليم بشكل عام وعلي كل مستوى علي حدة، مصادر التمويل، الكفاءة والعدل في استخدام الاعتمادات المالية العامة، تكلفة التوسع في النظام، والمزج المناسب بين الإنفاق العام والخاص (١٣٧ : ١).

ولقد كان الإنفاق علي التعليم مساو لـ ٢.٣% عام ١٩٩٨ ويمثل ١٤.٢% من إجمالي الإنفاق العام لكل من الحكومة الفيدرالية، حكومة الولايات والحكومة المحلية. وفي منتصف التسعينات كان إنفاق التعليم ٤.٧% من إجمالي الناتج القومي و ١٩.٦% من إنفاق الحكومة. ومنذ عام ١٩٩٨ م حدث تزايد في مرتبات المعلمين. وسيؤدي ذلك إلي زيادة نصيب

التعليم في إجمالي الناتج القومي إلا أنه ليس من الواضح بعد كيف تغير نصيب التعليم من إنفاق الحكومة (١٣٧ : ١).

ففي عام ٢٠٠٢ م بلغت نسبة الإنفاق علي التعليم الابتدائي حوالي ٧.٥ % والتعليم الثانوي حوالي ١٥.٦ %، والكليات التعليمية حوالي ٩.٧ %، والكليات متعددة التقنيات حوالي ١٦.٠ %، والجامعات حوالي ٥١.٢ %، والتعليم العالي كان بنسبة ٧٦.٩ % (٤٤ : ٣٦).

كما انخفضت نسبة الإنفاق علي التعليم كنسبة من ميزانية الدولة من ٨ % في عام ٢٠٠٠، إلي ٥ % في عام ٢٠٠٢ إلي ١.٨ % في عام ٢٠٠٣. ومن أجل التطبيق الناجح لبرنامج التعليم الأساسي العالمي لكل طفل يتوقع بأن الحكومة الاتحادية ستزود على الأقل ٦٥ % من الصندوق الكلي في التمويل لتلبية احتياجات التطبيق الناجح للمخطط، بينما الولايات المختلفة والحكومات المحلية ستسهم بحوالي ٣٥ %. لذا اعتمدت حكومة نيجيريا حوالي ٨٠٠,٠٠٠ دولار لتحسين منطقة التفيتش (٤٦ : ١١-١٢).

فاعتمد المجلس التنفيذي الاتحادي المعايير لاستخدام صندوق الاعتماد المالي في التعليم الأساسي العالمي من خلال الولايات الاتحادية والأقاليم كتعليم قبل مرحلة التعليم الأساسي (٥ %)؛ والتعليم الأساسي (٦ %) ومستوى ثانوي الأدنى (٣٥ %) (٤٦ : ١٤). فكانت حوالي ٢ % من صندوق الدخل المدعوم في السنوات المالية ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦ م.

- فكانت حوالي ٢٤,٣٠٠ بليون في عام ٢٠٠٥ م.

- حوالي ٣٠,٤٨٠ بليون في عام ٢٠٠٦ م.

- حوالي ٣٥ بليون في ميزانية عام ٢٠٠٧ م.

كما بلغت نسبة النفقات الاجتماعية والاقتصادية والخدمات المجتمعية علي التعليم في عام ٢٠٠١ م حوالي ٦.٣٤ %، وفي عام ٢٠٠٢ م حوالي ٣.٧٢ %، وفي عام ٢٠٠٣ م بلغت حوالي ٩.٥٥ %، وفي عام ٢٠٠٤ م بلغت حوالي ٤.٦٠ %، وفي عام ٢٠٠٥ م بلغت حوالي ٩.٤٩ %، وفي عام ٢٠٠٦ م بلغت حوالي ٩.٥٩ %، وفي عام ٢٠٠٧ م بلغت حوالي ٩.١٩ %، وفي عام ٢٠٠٨ م بلغت حوالي ٧.٤٣ % (٧٣ : ١٣).

فبلغت نسبة الإنفاق علي التعليم عام ٢٠٠٥ م حوالي ٦.٦٧ %، وفي عام ٢٠٠٦ م بلغت حوالي ٨.٧٩ %، وفي عام ٢٠٠٧ م بلغت حوالي ١٢.١٣ % (٥٣ : ٣٠)، كما بلغ

الاجمالي الانفاق علي التعليم عام ٢٠٠٩ م حوالي ١٧٧.١٢١.٠ ، وفي عام ٢٠١٠ م بلغ حوالي ٢٠٢.٢٨٤.٧ ، وفي عام ٢٠١١ م بلغ حوالي ٢٠٤.٤٦٩.٠ (٥٧ : ٥٧).

وفي عام ٢٠١٢ م بلغت ميزانية التعليم حوالي ٨.٤٢ % من الميزانية الوطنية المخصصة للتعليم (١٥٠). وبلغت نسبة التمويل الموصي بها من قبل منظمة اليونسكو لقطاع التعليم في نيجيريا حوالي ٢٦ % (٨٧ : ٨٤) ، (٦٧ : ١٢) ، (٤٩ : ٦) ، ولكن في عام ٢٠١٣ م كانت نسبة تمويل قطاع التعليم في نيجيريا حوالي ٨.٤٣ % وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنسبة المحددة من قبل منظمة اليونسكو (٦٨).

وفي ٢٠٠٤ ، بلغت نسبة الإنفاق الحكومي على التعليم أعلى قطاعات الاقتصاد، حيث بلغت حصة الناتج المحلي الإجمالي للإنفاق الحكومي على التعليم ترتفع من ١.٠٤ إلى ٢.٤٠ % عام ٢٠٠٤ م، والزيادة في الإنفاق الحكومي على التعليم ارتفعت حوالي ٦٦ % عام ٢٠١٥ م (٨٨ : ١٦٥-١٦٦).

فإنفاق الوطني حاليا على التعليم بلغ ٥ % الناتج المحلي الإجمالي، وهذا يضع نيجيريا فوق معدل الدول النامية، ولكنه أقل من معدل البلدان المتطورة (٥.٤ %). لذلك احتوت فرضيات السياسة في خطة ١٠ سنوات أن تخصص نيجيريا للتعليم، كنسبة مئوية من الناتج المحلي الإجمالي، وحوالي ٧ % في عام ٢٠١٥ و ٨ % في عام ٢٠٢٠. وهذه النسبة المئوية ستكون عالية جدا في المقارنة بالممارسات الحالية في البلدان (٥٢ : ٣).

ويوجد العديد من المشكلات التي تتعلق بالتمويل في نيجيريا، أولى هذه المشكلات يتمثل في عمل موازنة بين المسؤوليات المالية والموارد المالية علي كل مستوي من مستويات الحكومة (الفيدرالي، الإقليمي "الولاية"، المحلي). الثانية تتعلق بالعدل بين الوحدات الفرعية علي كل مستوي من الحكومة مثل مستوي حكومة الولاية وعلي مستوي الحكومة المحلية (١٣٧ : ١). وفيما يلي جدول يوضح سيناريو الانفاق في ضوء الخطة الاستراتيجية حتى ٢٠٢٠ / ٢٠٢١ م.

جدول (٢)

يوضح سيناريو الانفاق في ضوء الخطة الاستراتيجية (٥٢ : ٨).

السنة	٢٠٠٨/٢٠٠٧	٢٠٠٩/٢٠٠٨	٢٠١٠/٢٠٠٩	٢٠١١/٢٠١٠	٢٠١٦/٢٠١٥	٢٠٢١/٢٠٢٠
تعليم ما قبل المدرسة	٦٥,٣٣٧	٨٢,٤١١	١٠٢,٠٠٤	١٢٤,٤٩٦	٢٩٩,٥٦٩	٦٢٩,٣٣١
التعليم الاساسي	٤٢٢,٧٣٢	٤٥٩,٧٢٥	٤٩٩,٦٥٦	٥٤٢,٧٩٣	٨١٩,١٨٨	١,٢٠٢,٥٠٦
التعليم الثانوي الأدنى	١٠٢,٣٤٥	١٢٠,١٨٦	١٤٠,٦٨٤	١٦٤,٢١٥	٣٤٤,٨٥٢	٦٨٨,١٥٣
التعليم الثانوي الأعلى	٦٧,٤٧١	٧٨,٢٨٦	٩٠,٤٩٢	١٠٤,٢٣٠	٢٠١,١٠٦	٣٥٦,٣٣١
التعليم المهني والفني	٥,٨٥٩	٧,٦٢٦	٩,٧٤١	١٢,٢٥٨	٣٣,٣٥٣	٧٦,٥٠٢
التعليم العالي	١٨٦,٠٤٢	٢٠٢,٢٥٩	٢٢٠,٠٠٧	٢٣٩,٤٣٧	٣٦٨,٣٩٨	٥٧٢,٨٦٢

ومن خلال العرض السابق يتضح أن تنقسم تكلفة التعليم إلي قسمين التكاليف الاجتماعية والتكاليف الخاصة حيث يشار إلي إنفاق الحكومة علي أنه التكلفة الاجتماعية في حين تتمثل التكلفة الخاصة في إنها جزء من الاستثمار التعليمي الذي يتم عن طريق التلاميذ أو الآباء. فتتولي الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات والحكومات المحلية مسألة تمويل التعليم حيث تبلغ مخصصات الحكومة الفيدرالية للتعليم أقل من ١٠% من مخصصاتها الكلية، وبالتالي يتمتع التعليم الجامعي بالنصيب الأكبر من التمويل مقارنة بالتعليم الابتدائي والثانوي وهذا يدل علي اهتمام نيجيريا بشكل خاص بالتعليم الجامعي.

٥ - برامج إعداد وتدريب المعلم في جمهورية نيجيريا الاتحادية:

تعود جذور وتطور إعداد المعلم في نيجيريا إلي بداية التعليم الغربي في الدولة، ولقد أسهمت بعثات الكنيسة المختلفة فيما بين ١٨٤٢م : ١٨٦٠م في تطوير إعداد المعلم في نيجيريا. فلقد قاموا بتخصيص انتباههم إلي تطوير التعليم الابتدائي في الدولة. فلقد قامت البعثات التبشيرية بتدريب معلميه من خلال نظام التلميذ-المعلم. حيث يبقى المعلم التبشيري في المدرسة في المبني المخصص له ويعيش تلاميذه معه كجزء من أفراد عائلته. وبالنسبة للتلاميذ البالغين ١٤ عام عليهم أن يجتازوا مستوي الامتحان الخامس، ثم يتم تعيينهم كمعلمين حيث يتلقون ساعة تدريسية واحدة يومياً من المعلم الأول عن كيفية التدريس. ويستمر الوضع بهذا الحال لمدة عامين ثم يتقدموا لامتحان الطالب/ المعلم (١٢٠ : ١-٣).

ولقد تم تأسيس أول كلية لإعداد وتدريب المعلم في Abeokuta عام ١٨٥٩م من قبل مجتمع الكنيسة التبشيري والتي عرفت بأسم المؤسسة التدريبية، ثم تم نقلها إلي لاجوس عام ١٨٩٦م عندما تم طرد البعثات التبشيرية من Abeokuta. ثم انتقلت إلي Oyo وسميت باسم كلية القديس أندور St. Andrews College. وفي عام ١٨٩٧م قامت البعثة المعمدانية بإنشاء كلية التدريب المعمدانية في Ogobomos. وفي عام ١٩٠٥م أنشأ المجتمع التبشيري الوليزي مؤسسة لتدريب المعلمين في لبادن. ولقد تم افتتاح هذه المؤسسة بأربعة تلاميذ فقط. ثم ازداد عدد التلاميذ حتي وصل إلي ٢٠ تلميذ عام ١٩١٨م وعرفت المؤسسة باسم الكلية الوليزية. ولا يمكن لأي مؤسسة أن تعهد بتدريب المعلمين حيث يوجد مجموعة من المؤسسات التعليمية المسئولة عن هذه المهمة وهي الصف الثاني بكليات المعلمين، كليات المعلمين المتقدمة، كليات التربية، المعاهد التعليمية، والمعهد القومي للمعلمين (١٢٠: ١).

كما شاركت الإدارة البريطانية الاستعمارية في تدريب المعلمين عام ١٩١٤م عندما قامت بإنشاء أحدي المؤسسات الخاصة بتدريب المعلمين في بوني. كما تم إنشاء أحدي المؤسسات التدريبية في الجزء الشمالي من نيجيريا عام ١٩٠٩م في ناساراوا وأخري في كاتسينا عام ١٩٢١م. وبحلول عام ١٩٢٥م كان يوجد ١٤ مؤسسة لإعداد وتدريب المعلمين في نيجيريا. كما تم إنشاء العديد من مؤسسات تدريب المعلمين بعد عام ١٩٦٠م عندما حصلت نيجيريا علي استقلالها من خلال الوكالات التبشيرية المسيحية وتم إنشاء القليل من هذه المؤسسات من خلال الحكومة من أجل إيجاد مدرسي التعليم الأساسي (الدرجة الثالثة) ومدرسي شهادة التعليم الأساسي العليا (الدرجة الثانية) (١١٠ : ٨٥).

كما كان يوجد أيضاً شهادة معلمي الدرجة الأولى التي كان يمكن الحصول عليها بأحدي الطريقتين الآتيتين : مدرس الدرجة الثانية الذي يجتاز مستويين متقدمين من مواد الشهادة العامة في التعليم يمكنه أن يسجل للتفتيش في المادتين الدراسيتين وإذا كان ناجحاً فيتم منحه الشهادة، أما الطريقة الثانية: حملة شهادة الدرجة الثانية يمكنهم حضور تدريب إضافي في كلية الزراعة فيما بعد الصف الثاني لمدة عام أو اثنين ويؤدي النجاح فيها للحصول علي شهادة الدرجة الأولى للمعلمين (١١٠ : ٨٥).

ومنذ عام ١٩٦٢م تم إنشاء كليات تدريب المعلمين المتقدمة (كليات التربية الآن) من أجل تخريج مدرسين مؤهلين جيداً للتدريس في الفصول الدنيا من المدارس الثانوية. وعندما بدأت جامعة نيجيريا ناسيكا في درجات بكالوريوس الآداب والعلوم في التربية التجريبية في عام ١٩٦٠م تم انتقادها بشدة. بالرغم من أن جامعة ناسيكا تعتبر الشرارة التي فتحت الطريق حيث يوجد في الوقت الحالي ٥٣ جامعة فيدرالية وجامعة تابعة للولايات لديها كليات تربية، ٦٢ كلية للتربية ومعهد فني. وجميع هذه المؤسسات يتاح بها الحصول علي درجة بكالوريوس الآداب والعلوم في التربية. كما يوجد أيضاً دبلوم للدراسات العليا في التربية الذي يؤهل المعلمين الغير مؤهلين للحصول علي تخصص أكاديمي ومهني في التربية (١١٠ : ٨٥).

وفي عام ١٩٧٦م كان ٥٧.٥% من معلمي المرحلة الابتدائية في نيجيريا غير مؤهلين فيما يتعلق بحصولهم علي مؤهل دراسي مناسب أو حصولهم علي تدريب مهني رسمي. ولقد كون المعلمين غير المؤهلين الغالبية العظمي من نسبة المعلمين عام ١٩٧٧م حيث بلغ عددهم ٥٩.١%، و ٦٨.٥% عام ١٩٧٨م ووصل عددهم إلي ٧٥% عام ١٩٨٠م. أما معلمي المرحلة الثانوية الغير مؤهلين (الذين لديهم مؤهلات دراسية أقل من شهادة التعليم النيجيرية) بلغ عددهم ٦٣% من معلمي المرحلة الثانوية عام ١٩٨٠م (١١٠ : ٨٥).

ويتم تقديم برامج إعداد المعلم سواء قبل الخدمة أو أثناءها في الدولة من خلال مؤسسات إعداد المعلم المختلفة طبقاً لما تنص عليه السياسة القومية للتعليم. ويشير إعداد المعلم إلي الإعداد المهني للمعلمين الذي يهدف إلي الارتقاء بالمعارف والاتجاهات والمهارات المرغوب فيها لدي المعلمين مما يجعلهم أكثر كفاءة ونشاطاً في عملهم ويُمكّنهم من الارتقاء بالمجتمع. ويشمل إعداد المعلم التدريب والتعليم الذي يتم قبل الخدمة Pre Service Education والتعليم والتدريب الذي يتم أثناء الخدمة In Service Education. ويجب أن يشكل إعداد المعلم عنصر واضح في التعليم المنظم سواء أكان رسمي أو غير رسمي (١٦١ : ٢٩٦).

ولا يمكن إغفال أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة فالتدريس عملية طويلة الأجل. ومع زيادة المعرفة يوماً بعد الآخر وتغير الحقائق علي المعلم أن يهتم بتطوير مستوي معرفته بمادته الدراسية وبطرق تدريسها. وبالتالي يعتبر التطور المهني المستمر للمعلم سواء فيما

يتعلق بمحتوي مادته الدراسية أو طرق تقديمها عملية ضرورية وحيوية حتى يمكن توفير المعلمين الأكفاء وجودة التعليم في النظام المدرسي (٥٥ : ٥).

فعملية إعداد و تدريب المعلم تساعد المعلمين علي التعرف علي المستجدات التعليمية والتدريسية وكيفية الاستفادة منها من أجل الارتقاء بالنظام التعليمي بشكل خاص والمجتمع بشكل عام. فلا يمكن للمعلم أن يعيش في جزيرة منفصلة في ظل ما يشهده العالم من تقدم وتطور وإلا يصبح كشجرة خاوية لا تسمن ولا تغني من جوع.

و تقدم كليات التربية والجامعات حالياً برامج إعداد المعلم. وتخضع كليات التربية للجنة الوطنية لكليات التربية التي تقدم خدمات اعتماد لكليات التربية وتحدد المعايير من خلال زيارات الاعتماد الدورية. وتمنح كلية التربية الشهادة القومية للتعليم والتي تعتبر شهادة مهنية للتدريس. كما تعتبر الشهادة الأدنى التي تؤهل الفرد بأن يقوم بالتدريس في المدارس الثانوية الدنيا والكليات الفنية في نيجيريا. ويتطلب الحصول علي هذه الشهادة دراسة مدتها ثلاث سنوات في كليات التربية. وهي تؤهل الحاصلين عليها للتقدم للجامعة للحصول علي درجة البكالوريوس في التربية. أما بالنسبة لشهادة المعلمين الفنيين فإنها تتطلب عام إضافي من الدراسة بعد الحصول علي الشهادة القومية في التربية. وتقدم الجامعات برامج البكالوريوس في التربية التي تؤهل خريجها للتدريس في المدارس الثانوية (١٥١).

و بالتالي يختلف المستوي التعليمي الذي يعمل به المعلمين تبعاً لاختلاف نوع الدراسة الحاصلين عليها. وهذا إن دل علي شيء فإنما يدل علي مدي اهتمام نيجيريا بالتعليم والنظام التعليمي وضرورة توفر المهارات التي تمكن المعلم من القيام برسالته وتختلف كم وكيف المهارات تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم.

ويمكن للخريج الحاصل علي مقرر الشهادة القومية في التربية ذات الثلاث سنوات من كلية التربية أن يتقدم للجامعة للحصول علي درجة التربية في مدة قدرها ثلاث سنوات بدلاً من أربع سنوات. هذا يعني أن برنامج الشهادة القومية في التربية ذو الثلاث سنوات مكافئ للسنة الأولى في البرنامج الخاص بدرجة التربية في الجامعة. ويمكن للشخص بعد حصوله علي شهادة المستوي المتقدم في الشهادة العامة للتعليم أن يتقدم لبرنامج مدته ثلاث سنوات للدراسة في مجال ذو صلة في الجامعة (١٦١ : ٢٩٦ - ٢٩٨).

ووفقاً للسياسة الوطنية للتعليم هناك اهداف لمؤسسات إعداد المعلم (كليات التربية) في

نيجيريا تهدف إلى تحقيق ما يلي: (٨٤ : ١٦٦) ، (١٢١ : ٨)

- توفير معلمين أكفاء وواعيين ولديهم دافعية عالية لجميع المستويات في النظام التعليمي.
- تشجيع أكبر لروح البحث والإبداع لدي المعلمين.
- مساعدة المعلمين كي يكونوا متكيفين مع الحياة الاجتماعية في المجتمع وتعزيز التزامهم بالأهداف القومية.
- تزويد المعلمين بخلفية فكرية ومهنية مناسبة تمكنهم من التعامل مع المواقف المتغيرة ليس فقط في حياتهم بالدولة ولكن أيضاً في العالم بأسره.
- تعزيز التزام المعلمين بمهنة التدريس.

ومن جهة أخرى تختلف المؤهلات الخاصة بالمعلمين في نيجيريا من معلم لأخر حسب تصنيفه من جهة، وحسب طبيعة المرحلة التعليمية من جهة أخرى ، ويمكن عرض هذه المؤهلات كما يلي : (١٢١ : ٩ - ١٠)

• مؤهلات معلمي المرحلة الابتدائية:

١. معلمين من حملة الشهادات من الدرجة الثانية؛ ولابد من حصولهم علي أحدى مما يلي:
 - خمس سنوات من التدريب في التعليم ودراسة للمواد الأكاديمية بعد شهادة ترك المدرسة الابتدائية (المدرسة الابتدائية).
 - سنتين من التدريب في المواد الأكاديمية والمهنية بعد التعليم الثانوي بمرحلتيه ولكنهم غير حاصلين علي شهادة.
 - سنة تدريبية واحدة في التعليم بعد الحصول علي شهادة المدرسة الثانوية.
٢. معلمين حاصلين علي شهادة الدرجة الأولى؛ ويلزم حصولهم علي ٥ سنوات من التدريب في التعليم ودراسة للمواد الأكاديمية بعد شهادة ترك المدرسة الابتدائية (الشهادة الابتدائية)، سنتين من التدريب في المواد الأكاديمية والمهنية بعد التعليم الثانوي بمرحلتيه ولكنهم غير حاصلين علي شهادة، سنة تدريبية واحدة في التعليم بعد الحصول علي شهادة المدرسة الثانوية ومادتين دراسيتين علي الأقل في الشهادة العامة في التعليم المستوي المتقدم وامتحان مستوي ممارسة التدريس.

٣. معلمين من حملة شهادات الدرجة الثانية وشهادة الزمالة في التعليم التي يتم الحصول عليها بعد عام من الدراسات المهنية في كلية التربية بالجامعة (مؤسسة منضمة لكلية التربية بالجامعة).

٤. معلمين حاصلين علي شهادة المعهد النيجيري للمعلمين التي يتم الحصول عليها بعد عامين أو ثلاثة أعوام من التدريب المهني.

٥. معلمين حاصلين علي الشهادة النيجيرية في التعليم "الابتدائية" بعد الدراسات المهنية لمدة ثلاث سنوات في كلية التربية.

٦. معلمين حاصلين علي درجة البكالوريوس في التربية (البكالوريوس في الآداب، البكالوريوس في العلوم، أو درجة الدكتوراه في التربية).

وبالتالي يتضح أن معلم المرحلة الابتدائية يمكن أن يكون حاصلًا علي درجة الدكتوراه التي تعتبر أعلى الدرجات العلمية الأكاديمية وهذا يدل علي تقدير نيجيريا الشديد بمرحلة التعليم الابتدائي لأنها الأساس في حياة الطفل التعليمية والمهنية والحياتية التالية.

ولقد ازداد عدد معلمي المدارس الابتدائية المؤهلين من حملة الشهادة القومية للتعليم إلي حوالي ٣١ % ، كما انخفضت نسبة المعلمين غير المؤهلين والمدرسين إلي ٢١ % ومثل المعلمين من حملة شهادة التعليم ذات المستوي الثاني ٤٨ % من نسبة المعلمين (٩: ٨١).

• مؤهلات معلمي المرحلة الثانوية:

١. المعلمين الحاصلين علي شهادة التعليم النيجيرية؛ أولئك المعلمين الذين درسوا المواد الأكاديمية والمهنية لمدة ثلاث سنوات من كليات التربية بعد حصولهم علي شهادة المدرسة الغرب إفريقية، شهادة المدرسة الثانوية العليا أو شهادة التعليم القومية.

٢. المعلمين الحاصلين علي الدبلوم القومية العليا بدون دراسات مهنية في التعليم من المعاهد الفنية.

٣. المعلمين الحاصلين علي درجة البكالوريوس في الآداب، درجة البكالوريوس في العلوم، أو درجة الماجستير في الآداب أو درجة الماجستير في العلوم الخ.

٤. المعلمين الحاصلين علي درجة البكالوريوس في التربية الفنية، درجة البكالوريوس في العلوم التربوية، درجة البكالوريوس في التربية، درجة الماجستير في التربية، درجة الماجستير في التربية الفنية، درجة الماجستير في العلوم، درجة الدكتوراه في التربية.

٥. المعلمين الحاصلين علي شهادة بكالوريوس الآداب، بكالوريوس العلوم، الماجستير في الآداب، الماجستير في العلوم، درجة الدكتوراه وشهادة دبلوم الدراسات العليا في التربية بعد قضاء عام دراسي واحد في الدراسات في التربية بالجامعة.

ويتضح مما سبق ارتفاع المستوي العلمي لمعلمي التعليم الابتدائي والثانوي في نيجيريا مما يؤكد أن التأهيل العلمي والأكاديمي والدرجات العلمية الحاصل عليها المعلم تعتبر عنصر هام لا يمكن إغفاله عند تعيينه في مهنة التدريس.

ومن المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في نيجيريا ما يلي: عدم كفاية وملائمة البنية التحتية الأساسية، ازدحام الفصول الدراسية بالتلاميذ، عدم كفاية المواد والإمكانيات التدريسية والتعليمية، الاعتماد المبالغ فيه من قبل المعلم علي طريقة المحاضرة، عدم كفاءة المعلم في المادة الدراسية ونقص المهارات التدريسية الحديثة لديه، نقص المعرفة وعدم القدرة علي تطبيق واستخدام التكنولوجيا الحديثة وبخاصة أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلي جانب ضعف استكمال الفرص التعليمية للمعلمين والطلاب الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم (٥٥ : ٢-٣).

وتختلف الأسباب التي تدعو الناس للامتهان بمهنة التدريس فهناك من يعمل كمعلم لعدم حصولهم علي مهنة سواها، أو لتوقعهم بعض الربح المادي. إلا أن هناك من يعمل بمهنة التدريس لتحقيق بعض القيم الجوهرية. إلا أن الفئة الأخيرة هي الفئة الأكثر نجاحاً في العمل كمعلمين. فالتدريس يعتمد علي وجود أهداف محددة مسبقاً وعلي اختيار الوسائل التي تساعد علي تحقيق هذه الأهداف من خلال مجموعة من البدائل (١٠٣ : ٨).

فالمعلم الذي يسعى إلي الكسب المعنوي والذي يهتم بالارتقاء بمهنة التدريس وصقل شخصيات تلاميذه وتزويدهم بالخبرات التعليمية والحياتية هو المعلم الكفاء الذي يستحق الحصول علي مثل هذا اللقب، فالمعلم قد يكون نقطة تحول فعالة في حياة تلاميذه وهذا هو المكسب الحقيقي والجوهري من مهنة التدريس.

ويجب أن يكون المعلم ذو بصيرة مستتيرة، سريع البديهة، متقد الذهن، يستطيع حل المشكلات Problem Solving بسهولة ويسر وعليه ألا يكتفي بالحل الواحد العقيم بل عليه أن ينوع في البدائل التي يمكن الاعتماد عليها مما يمكنه من حل أية مشكلة يتعرض لها بكل سهولة ويسر.

وبالرغم من ذلك قد تعاني عملية التدريس من بعض جوانب القصور الذي يعود بالسلب علي العملية التعليمية وجميع مدخلاتها البشرية وقد يؤدي ذلك إلي حدوث تدريس غير كفاء وغير فعال. وينتج التدريس غير الفعال بسبب مجموعة من العوامل منها القدرة العقلية المنخفضة، التدريب غير الكافي، مقاومة الطرق التدريسية الحديثة، الاتجاهات المنخفضة نحو مهنة التدريس ونقص التفاني في القيام بالواجبات المهنية إلي جانب ما يلي: (١٢١ : ١٢-١٣)

- التنظيم الغير جيد للفصل الدراسي.
- نقص كفاءة التحفيز والتشجيع.
- نقص المعلومات عن موضوع المادة الدراسية.
- نقص الكفاءة في استخدام المواد.
- الكفاءة المنهجية الغير جيدة.
- البناء غير الجيد لطرق التقييم المختلفة.
- الاستخدام الغير فعال للغات.
- نقص الكفاءة في التفاعل.
- التخطيط والإعداد غير الجيد لخطة الدرس.

وبالتالي فإن القصور في العملية التعليمية لا يعود أثره علي مكون واحد فقط من مكوناتها وإنما يؤثر علي كافة مكونات العملية التعليمية، وقد ترجع أسباب القصور في التدريس إلي المعلم في حالة عدم إعداده الإعداد الكافي والكفاء والفعال، عدم اهتمامه بوضع خطة مسبقة لما سيقوم بشرحه وتقديمه للتلاميذ، تركيز المعلم علي نقل المعرفة وعدم اهتمامه بتنمية جوانب شخصية التلميذ المختلفة، وقد ترجع أسباب القصور إلي الإدارة المدرسية التي لا تهتم بتشجيع وتحفيز المعلمين من خلال تقديم الهدايا المعنوية لهم كشهادات التقدير علي سبيل المثال، تركيز الإدارة علي مجرد تحقيق الأهداف التعليمية بغض النظر عن مدي استفادة التلاميذ من العملية التعليمية، وقد ترجع أسباب القصور إلي وجود نقص في الإمكانيات المادية اللازمة للعملية التعليمية كالنقص في الكتب الدراسية، الوسائل التعليمية، قلة رواتب المعلمين الخ.

ولقد أصبحت شهادة التعليم النيجيرية الآن أدنى مؤهل دراسي في الدولة، وهذا يعني أنه لا يوجد أي معلم في المرحلة الابتدائية في نيجيريا لديه مؤهل دراسي أقل من هذه الشهادة، ويمكن اعتبار ذلك بمثابة محاولة لتحسين جودة المدرسين الذين سيساعدون أولياء الأمور في تحقيق طموحاتهم تجاه أبنائهم. ومن أجل تحقيق ذلك أزداد عدد كليات التربية من ٦ كليات فقط عام ١٩٧٦م إلى حوالي ٧٢ كلية، ولقد أدى ذلك إلى وجود إنتاج وفير من المعلمين من حملة شهادة التعليم النيجيرية لكلاً من المستوى الابتدائي والثانوي من التعليم (٩٢ : ٥).

ومما يؤكد علي وعي نيجيريا بالدور الهام الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية قامت بإنشاء مجلس تسجيل المعلمين عام ١٩٩٣م. ولقد أصبح المجلس جاهزاً للعمل بحلول يونيو ٢٠٠٠م بتعيين الرئيس التنفيذي للمجلس من قبل الرئيس والقائد العام للقوات المسلحة النيجيرية. ولقد سجل المجلس نجاح لم يسبق له مثيل فيما بين عام ٢٠٠٠م و ٢٠٠٥م فيما يتعلق بإضفاء الطابع المؤسسي علي نفسه كمنظمة وطنية. ولقد جذب مجموعة كبيرة من الموظفين الأكفاء مهنيّاً من مختلف قطاعات الاقتصاد والنظام التعليمي (١٦٤ : ٣-٤).

وفي بداية ٢٠٠٥م قام أكثر من ٥٠٠٠ معلم بالتسجيل في المجلس. فلقد تم التسجيل في جميع مستويات النظام التعليمي (الابتدائي والثانوي والتعليم العالي) في المؤسسات التعليمية العامة والخاصة. فلقد غطي التسجيل أكثر من ٩٠% من معلمي المدارس الابتدائية العامة والثانوية في الدولة، وبعض معلمي المدارس الخاصة، وجميع المحاضرين في كليات التربية علي الصعيد الوطني، وبعض معلمي المعاهد المهنية، والعديد من محاضري وأساتذة الجامعات، والعديد من المعلمين في الوظائف الإدارية في النظام التعليمي مثل مديري التعليم، والأمناء الدائمين، والمفوضين ووزراء التربية والمستشارين والمعلمين المخضرمين. كما قام المجلس بتسجيل عدد من النيجيريين بالخارج الذين تقدموا للتسجيل لأن الدول الأجنبية مثل بريطانيا وأستراليا وكندا والولايات المتحدة تحتاج إلي دليل لمثل هذا التسجيل قبل أن تقوم بتعيينهم كمعلمين (١٠٣ : ٣-٤).

وتتمثل مسؤوليات مجلس تسجيل المعلمين في نيجيريا فيما يلي: (١٠٣: ٤)

- تحديد معايير المعرفة والمهارات التي يجب علي الأفراد اكتسابها من أجل أن يصبحوا مسجلين كمعلمين إلي جانب الارتقاء بهذه المعايير من وقت لآخر كيفما تسمح الظروف.
- ضمان إنشاء والحفاظ علي سجل للمعلمين ونشر قوائم بهؤلاء الأشخاص من وقت لآخر.
- تنظيم ومراقبة مهنة التدريس في جميع الجوانب والمجالات.
- تصنيف المعلمين من وقت لآخر طبقاً لمستوي تدريبهم ومؤهلاتهم.

وبالتالي يساعد مجلس تسجيل المعلمين في نيجيريا علي تحديد مستوي تأهيل وإعداد المعلم حتي يتسنى الارتقاء بمستوياتهم العلمية والمهنية، وحتى يمكن عمل حصر بإعداد المعلمين المؤهلين وغير المؤهلين في النظام التعليمي والتعرف علي نسبة العجز في المعلمين من أجل إعداد الخطط التي تساعد علي التصدي لهذا العجز وحله بأسرع وأفضل طريقة ممكنة وذلك من خلال توفير معلمين أكفاء قادرين علي الارتقاء بالنظام التعليمي وطلابه وينعكس ذلك علي ارتقاء المجتمع النيجيري ككل؛ فجودة التعليم هو العامل الأول والمحدد الرئيسي الذي يساعد علي النهوض بأي مجتمع حيث يقاس التقدم لدي الدول من خلال كفاءة وجودة أنظمتها التعليمية بمدخلاتها ومخرجاتها التعليمية.

ومن خلال العرض السابق يتبين أن برامج إعداد المعلم يتم تقديمها سواء قبل الخدمة أو أثناءها في الدولة من خلال مؤسسات إعداد المعلم المختلفة طبقاً لما تنص عليه السياسة القومية للتعليم. ويشير إعداد المعلم إلي الإعداد المهني للمعلمين الذي يهدف إلي الارتقاء بالمعارف والاتجاهات والمهارات المرغوب فيها لدي المعلمين مما يجعلهم أكثر كفاءة ونشاطاً في عملهم ويُمكّنهم من الارتقاء بالمجتمع. ويشمل إعداد المعلم التدريب والتعليم الذي يتم قبل الخدمة **Pre Service Education** والتعليم والتدريب الذي يتم أثناء الخدمة **In Service Education**. ويجب أن يشكل إعداد المعلم عنصر واضح في التعليم المنظم سواء أكان رسمي أو غير رسمي .

وتهدف مؤسسات إعداد المعلم (كليات التربية) في نيجيريا إلي توفير معلمين أكفاء وواعيين ولديهم دافعية عالية لجميع المستويات في النظام التعليمي، وتشجيع أكبر لروح البحث والإبداع لدي المعلمين. مساعدة المعلمين كي يكونوا متكيفين مع الحياة الاجتماعية

في المجتمع وتعزيز التزامهم بالأهداف القومية. وتزويد المعلمين بخلفية فكرية ومهنية مناسبة تمكنهم من التعامل مع المواقف المتغيرة ليس فقط في حياتهم بالدولة ولكن أيضاً في العالم بأسره.

ثانياً : القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فى النظام التعليمى فى جمهورية نيجيريا الاتحادية.

إن النظام التعليمى فى أي مجتمع من المجتمعات هو وليد أو حصيلة للعديد من العوامل والمؤثرات والمعطيات التاريخية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تحكم ذلك المجتمع، ولذلك فإن فهم أي نظام تعليمي لا يتحقق إلا من خلال التعرف على المنحى السياسي والاقتصادي والاجتماعي الذي يوجه برامج الدولة وأوجه نشاطها ، وكذلك العقيدة الدينية لأبنائها ، و بالتالي فإن الفهم السليم لأي نظام تعليمي لا يتحقق إلا فى الإطار الثقافي الذي ينشأ فيه ذلك النظام (١٩ : ٦).

وبالتالي يتأثر النظام التعليمى فى المجتمع النيجيرى بالعديد من القوى والعوامل مثل الجغرافية والتاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية وغيرها، اصطلاح العلماء على تسميتها بالقوى والعوامل الثقافية (٨٤ : ٥ - ١٠).

وهذه العوامل متداخلة ومتفاعلة ومتكاملة فيما بينها لدرجة يصعب الفصل بينها ، فكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، وتحدد ملامحه من خلالها ، ويمكن عرض هذه العوامل كما يلي:

١ - العامل التاريخي:

إن للعامل التاريخي أثر كبير في حياة الشعوب النامية والمتقدمة، ذلك أن تاريخ المجتمع وما قد يتضمنه من فترات استعمار واستغلال لثروات البلاد يعد سبب رئيسي للتأخر الذي عانى منه الشعب، وكذلك فإن البلاد المتقدمة التي أتيح لها استخدام العلم والتكنولوجيا بعيدا عن التبعية قد تطورت تطوراً كبيراً مطابقة العلم فى كل أوجه حياتها.

وبالتالي هناك العديد من الظروف التاريخية التي مرت بها الدول المتقدمة منها والنامية، والتي صنعت تاريخها وأثرت على تطورها فى كافة مناحي الحياة بما فى ذلك نظم التعليم

وأهدافها ومناهجها وأساليب صنع القرار بها، وهذه الظروف التاريخية تقف بدرجة كبيرة وراء ما وصلت إليه اليوم من تقدم أو تخلف (٢ : ٨٠).

وكان شعب اليوروبا Yoruba من الناحية التاريخية هو المجموعة المهيمنة على الضفة الغربية من النيجر. كما تعد إيجالا (Igala) أقرب القبائل المشتركة معهم في اللغة، والذين عاشوا على الضفة الأخرى من بنوي (Benue) المتفرع من نهر النيجر، وقد اعتقد البعض أنهم انقسموا منذ حوالي ٢,٠٠٠ عام. كما نظم اليوروبا أنفسهم في مجموعات أبوية، حيث احتلوا المجتمعات القروية وعاشوا على الزراعة. واندمجت مجتمعات القرى المجاورة التي تسمى إيلي (ile) مع العديد من دول المدينة الإقليمية التي تكونت فيها ولائات العشيرة التابعة لزعماء السلالات منذ القرن الثامن الميلادي تقريباً. وقد اقترن التمدن بمستويات عالية من الإنجازات الفنية، خاصة في تيراكوتا ونحت العاج وتقدم صناعة صهر المعادن المنتجة في إيفي (٢٧).

ويتضح من السجلات التاريخية أن أول سكن للمنطقة المعروفة حالياً بنيجيريا يعود إلى عام ٥٠٠ سنة قبل الميلاد، حيث استوطنتها مجموعات الهاوسا، كانوري، الفولاني، ودخل الإسلام إلى نيجيريا في القرن الثالث عشر من الميلاد، وسيطرت على المنطقة إمبراطورية كانيم من نهاية القرن الحادي عشر وحتى أواسط القرن الرابع عشر ميلادي كما سيطرت إمبراطورية الفولاني على المنطقة من بداية القرن التاسع عشر وحتى احتلال البريطانيين للاجوس عام ١٨٥١ م، وخلال الحرب العالمية الأولى أرسل الحلفاء بقوات بحرية لترابط فيها خشية الغزو الألماني من الكامبيرون ، وأول من احتل نيجيريا هم البرتغاليون (٢٢).

فقبل عام ١٩١٤م لم تكن توجد دولة تسمى نيجيريا، ولقد تكون الشعب النيجيري من أربع إمبراطوريات هي: (١٢٥) المملكة الشمالية، مملكة كالابار وإمبراطورية أويديوا وإمبراطورية بنين، يمكن عرضها كما يلي:

- المملكة الشمالية: التي تكونت من إمبراطورية بورنو Borno وبعض ولايات مثل: Hausa ، جوبر Gobir ، بيروري Birori ، كاتسينا Kano ، كاتسو Katsina وبعض المجموعات الأخرى مثل جوارى Gwari ، كيبى Kebbi ، نوبى Nupe ، يلوا Yelwa.

• مملكة كالابار Calabar: التي تعتبر أقدم مملكة والتي شهدت أقدم اتصال بالأوروبيين. ومن المعتقد أنه تم ظهورها حوالي عام ١٠٠٠م. ويوجد بها أقدم كنيسة بنيت في نيجيريا عام ١٨٥٠.

• إمبراطورية أوديدوا Oduduwa : تكونت من مجموعتين أساسيتين. أحدهما تمثلت في السكان الأصليين؛ الذين كان مركزهم الثقافي والديني Ile -Ife إيل إيف والذين يسموا الآن بإسم يوروبا Yoruba . أما المجموعة الثانية فهي Berbels بربلس الذين يكونون الآن ولايات هوسا Hausa ولايات بورنو Borno .

• إمبراطورية بنين Benin: ولقد كانت قوية أيضاً، وامتدت لتصل إلي غانا Ghana .

وفي القرن التاسع عشر بدأت بريطانيا في الإقامة في أجزاء من هذه الممالك والإمبراطوريات. وفي عام ١٩١٤م تأسست نيجيريا من اتحاد الحكومات الجنوبية والشمالية ومستعمرة لاجوس Lagos ، وانقسمت إلي أربع وحدات نتيجة لأسباب إدارية تمثلت هذه الوحدات في مستعمرة لاجوس Lagos ، ومحافظات الشمال ، ومحافظات الشرق ، ومحافظات الغرب ، ولقد كانت بعض أجزاء الكامبيرون جزء من نيجيريا في هذا الوقت (١٢٥) .

وفيما بين ١٩١٤م و١٩٢٢م تولي رئاسة نيجيريا حاكم عام، وفي عام ١٩٢٢م قدم البريطانيون كجزء من الدستور في ذلك الوقت مبدأ الانتخاب المباشر للمجلس التشريعي. وفي عام ١٩٥١م رفع الدستور الجديد المحافظات إلي مركز إقليمي. ولقد سيطر كل من المجلس القومي النيجيري والكامبيرون علي حكومة الإقليم الشرقي، وسيطر مجلس الشعوب الشمالية علي الإقليم الشمالي، بينما سيطرت جماعة العمل علي الإقليم الغربي. وفي عام ١٩٥٧م حصل الإقليم الغربي والشرقي علي الحكم الذاتي، كما حصل الإقليم الجنوبي علي الحكم الذاتي عام ١٩٥٩م (١٢٥).

كما استولت القوي البريطانية علي نيجيريا في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، وقاموا بتكليف المؤسسات السياسية المحلية كي تلبي احتياجاتهم. ولقد أتاح الحكم غير المباشر للنظام البريطاني من خلال المؤسسات السياسية الأصلية للرؤساء المحليين والصفوة تحديد سلطاتهم المحلية بينما يقومون بتقديم أنفسهم لسلطة الجهاز المركزي للمسؤولين البريطانيين الاستعماريين (٦٣ : ٧). وكان هدف الاستعمار البريطاني إنشاء نظام

إداري يخدم الاهتمامات الاقتصادية للبريطانيين ويدعم نفسه مادياً إلا أن نقص المعرفة الصحيحة لدى البريطانيين وتنفيذ الحكم الغير مباشر أدّى إلي إدارة استعمارية غير فعالة في نيجيريا (٦٤ : ٦).

ويتضح مما سبق أن أي استعمار أياً كان نوعه يكون له أهداف محددة ترتبط هذه الأهداف بشكل مباشر بالمستعمرين وتهدف إلي تلبية احتياجاتهم الذاتية دون عمل أي اعتبار لاحتياجات الشعب الأصلي للدولة المستعمرة، وهذا إن دل علي شيء فهو يدل علي حب المستعمرين لأنفسهم وتجاهلهم لأي شخص ينتمي إلي الدولة التي قاموا باستعمارها للمواطنين الأصليين بالدولة.

وفي الأول من أكتوبر عام ١٩٦٠م حصلت نيجيريا علي استقلالها من المملكة المتحدة وفي ذلك الوقت كان قد تم إعطاء الكامبيرون الشمالية والجنوبية خيار أم أن تبقى كجزء من نيجيريا أو لا. وقد قررت الكامبيرون الجنوبية ترك نيجيريا بينما ظلت الكامبيرون الشمالية جزء من نيجيريا (٢١).

وفي السابع من أكتوبر عام ١٩٦٠م تم الاعتراف بنيجيريا بأنها العضو التاسع والتسعين لدي الأمم المتحدة. ومن أولي وأهم الإسهامات التي قدمتها الولايات المتحدة تقديم قوات لحفظ السلام في زئير (جمهورية الكونغو الديمقراطية حالياً) وذلك في بداية عام ١٩٦٠م. وكان الهدف الأساسي لنيجيريا هو القضاء علي العنصرية Racism في أفريقيا. وفي عام ١٩٦٠م تم إنشاء حكومة فيدرالية تعتمد علي النظام البرلماني. وفي عام ١٩٦٣م أصبحت نيجيريا جمهورية فيدرالية. وفي عام ١٩٦٤م مثلت وحدات الجيش النيجيري العمود الفقري لقوة الأمم المتحدة. وفي يناير ١٩٦٦م قام مجموعة من ضباط الجيش بقتل رئيس الوزراء وسيطروا علي الحكومة وتخلصوا من النظام الحكومي الفيدرالي واستبدلوه بحكومة مركزية. أدّى ذلك إلي حدوث الكثير من أعمال الشغب. وفي يوليو من العام نفسه ثارت مجموعة من ضباط الجيش الشمالي ضد الحكومة وقاموا بقتل الجنرال جونسون إيجيايا إرونسا Johnson Aguiyi-Ironsi وعينوا رئيس أركان الجيش الجنرال ياكيبا جوين Yakubu Gowon كرئيس للحكومة العسكرية الجديدة.

وبموجب قانون صادر عن البرلمان البريطاني، أصبحت نيجيريا دولة مستقلة داخل الكومنولث في ١ أكتوبر عام ١٩٦٠. وفي عام ١٩٦٣ أصبحت نيجيريا جمهورية في إطار الكومنولث. فهذا التغيير دعا إلى تغيير عملي للنظام الدستوري. فالرئيس الذي انتخب لولاية مدتها خمس سنوات من خلال جلسة مشتركة للبرلمان، استبدل التاج كرمز للسيادة الوطنية ومملكة بريطانيا كرئيس للدولة. وأصبح نامدي أزيكيوي Nnamdi Azikiwe أول رئيس للجمهورية (٨٠ : ٤).

كما تأسست الجمهورية النيجيرية الأولى عام ١٩٦٣ على الرغم من أن نيجيريا حصلت على استقلالها عن بريطانيا جزئية في ١ أكتوبر عام ١٩٦٠، فإنها لم تكن مستقلة تماما حتى عام ١٩٦٣ عندما تم التوقيع على إعلان الاستقلال. حيث تم تقسيم البلاد إلى ثلاث مناطق للغرب المنطقة الجيوسياسية، والمنطقة الشرقية والمنطقة الشمالية وأخذت الأحزاب السياسية على الهويات والعقائد من كل منطقة. فحزب الشعب الشمالي يمثل مصالح الهوسا /الفولاني والمجلس الوطني لنيجيريا والكاميرون سمي بـ "المجلس الوطني للمواطنين النيجيريين" ممثلة الإيبو المنطقة الشرقية ذات الأغلبية، وفي ظل استقلال نيجيريا، اكتسبت المنطقة الشمالية المزيد من المقاعد في البرلمان من المنطقتين الشرقية والغربية، وهذا من شأنه أن يرسخ الهيمنة الشمالية في السياسة النيجيرية لسنوات قادمة. إضافة إلى الاستياء بين الساسة الجنوبيين والتي عجلت من حالة الفوضى السياسية في البلاد (٢٢).

ومنذ استقلال نيجيريا في عام ١٩٦٠، شهدت البلاد ما يقرب من ثلاثين عاما من حكم الديكتاتورية العسكرية ومع زوال الجمهورية الأولى في يناير كانون الثاني عام ١٩٦٦، كان الحكم العسكري الديكتاتوري والاستبدادي فقط تقطعها حكم المدني وديمقراطية وجيزة من الجمهورية الثانية ١٩٧٩-١٩٨٣ (٩٣ : ١٩٤-١٩٤).

وفي عام ١٩٦٧م انتقل جوين كي يقوم بتقسيم الأربعة أقاليم النيجيرية إلى ١٢ ولاية. إلا أن الحاكم العسكري للإقليم الشرقي رفض قبول تقسيم الإقليم الشرقي وأعلن أن الإقليم الشرقي جمهورية مستقلة تسمى بيافرا Biafra. ولقد أدى ذلك إلى نشوب الحرب الأهلية بين بيافرا Biafra وباقي نيجيريا. ولقد بدأت الحرب في يونيو ١٩٦٧م، واستمرت حتى استسلام بيافرا Biafra في ١٥ يناير ١٩٧٠م بعد موت أكثر من مليون شخص، ولقد تم

قضاء الكثير من الوقت في بداية ١٩٧٠م لإعادة بناء وتشبيد المناطق التي كانت رسمياً جزءاً من بيافرا Biafra .

وأثناء ذلك الوقت كانت صناعة البترول مزدهرة واستطاع الاقتصاد أن يتعافي من آثار الحرب الأهلية، إلا أنه كان لا يزال هناك مشكلات في تضخم الأسعار وارتفاع معدلات البطالة وانخفاض سعر الفول السوداني والكاكاو ومشكلة الجفاف. وفي عام ١٩٧١م انضمت نيجيريا لمنظمة الدول المصدرة للبترول (الأوبك)، إلا أن الجفاف الممتد في عام ١٩٧٣م قد أدى إلى موت الآلاف من الماشية، ومعاناة المزارع وصناعة صيد الأسماك هذا إلى جانب طفرة النفط التي جعلت الكثير من الناس ينتقلون بعيداً عن المزارع ويتجهون إلى المدن.

وفي عام ١٩٧٩، تحت قيادة أوباسانجو Obasanjo ، اعتمدت نيجيريا الدستور على أساس دستور الولايات المتحدة ينص على الفصل بين السلطات التنفيذية والتشريعية والقضائية. وكانت البلاد على استعداد لإجراء الانتخابات المحلية، التي يجب اتباعها من قبل الانتخابات الوطنية التي ستمكن نيجيريا من العودة إلى الحكم المدني. فبادر أوباسانجو Obasanjo بخطط لنقل العاصمة الاتحادية من لاجوس إلى موقع أكثر مركزية في المناطق الداخلية في أبوجا، فأصبحت أبوجا عاصمة البلاد في ديسمبر كانون الأول عام ١٩٩١. أما في فترة الجمهورية الثانية، ١٩٧٩-١٩٨٣: ففي عام ١٩٧٩ تنافست خمسة أحزاب في الانتخابات الوطنية، معلناً بداية الجمهورية الثانية. فالتعاقب الرئاسي انتقل من أوباسانجو Obasanjo إلى مدني، الرئيس الحاج شيهو شاجارى، وكان أول انتقال سلمي للسلطة منذ الاستقلال. فولدت الجمهورية الثانية في نيجيريا وسط توقعات كبيرة. بارتفاع أسعار النفط ، وبلغت الإيرادات في الازدياد ، ثم بعد ذلك عودة الحكم العسكري: في ٣١ ديسمبر ١٩٨٣، استولى الجيش على السلطة مرة أخرى، وذلك لأنه لم يكن هناك أي ثقة في نظام المدنيين، في نوفمبر ١٩٩٣، تولى الجنرال ساني أباتشا حكومة تسيير الأعمال، وشغل منصب الدكتاتور العسكري حتى وفاته في عام ١٩٩٨. وخلال فترة حكمه، قمع أباتشا المعارضة وفشل في متابعة الانتقال إلى الحكومة المدنية (٨٠ : ٥-٦).

وفي عام ١٩٧٦م انقسمت نيجيريا إلى ١٩ ولاية وقررت نقل عاصمتها إلى أبوجا Abuja. وفي عام ١٩٨٧م تم إضافة ولايتين جديدتين إلى القائمة. وفي عام ١٩٩١م

زاد عدد الولايات في نيجيريا ٩ ولايات آخر وبالتالي وصل عدد الولايات بها إلى ٣٠ ولاية في ذلك الوقت. وفي عام ١٩٩١م تشكلت أبوجا Abuja باعتبارها قسم جديد في البلاد وانتقلت عاصمة نيجيريا رسمياً من لاجوس Lagos إلى أبوجا Abuja. كما تم إضافة ٦ ولايات أخرى مما جعل عدد الولايات في نيجيريا يصل إلى ٣٦ ولاية (١٤١).

وفي عام ١٩٩٢م حدثت اشتباكات رئيسية في الشمال بين المسلمين والمسيحيين، قتل فيها أكثر من ٣ آلاف شخص. كما كان يوجد احتمال حدوث حرب بين نيجيريا والكاميرون في عام ١٩٩٣م. ولقد كانت أراضي أوغوني Ogoni من المناطق الغنية بالبترول في نيجيريا. وفي عام ١٩٩٣م قام ٣٠٠ ألف شخص أوغواني Ogoni بتنظيم مسيرة سلمية من أجل المطالبة بحصة من عائدات البترول وشكلاً من أشكال الحكم الذاتي السياسي. وقاموا بإنشاء منظمة سميت بإسم "حركة بقاء الشعب الأوغواني"، كما طلبوا من شركات البترول القيام بمعالجة بيئية ودفع ضرائب عن الضرر الماضي. ولقد كانوا قلة وشعروا بأنه لم يتم إعطائهم حقوقهم الإنسانية، وأنه كان يتم تعذيبهم لمجرد أن الدولة تبيع المال من البترول الموجود علي أراضيهم (١٤١).

ولقد أدي ذلك إلي حدوث معارضاة كثيرة من جانب الحكومة، وتم سجن القائد كين ويوا سارو Ken Saro Wiwa مرات متعددة. وفي نوفمبر ١٩٩٣م تولي أبانتشيا Abacha الحكومة وبدأت المشكلة الحقيقية للأوغوان. فلقد بدأ الجيش ترويع وتخويف الأوغوانيين من خلال الاعتقالات والاعتصاف والإعدام والحرق والنهب. وفي مايو ١٩٩٤م تم خطف سارو ويوا من منزله وسجن جنباً إلي جنب مع غيره من قادة حركة بقاء الشعب الأوغواني وأتهم بقتل أربع قادة من الأوغوان. وبينما كان كين رهن الاعتقال رفض المساعدة القانونية والطبية، وقد تعرض لأربع أزمات قلبية أثناء وجوده في السجن (١٤١).

وفي ٣١ أكتوبر عام ١٩٩٥م قامت الحكومة العسكرية بمحاكمته هو وثمانية أشخاص آخرين ووجدت أنهم مذنبين لقتلهم أربع أشخاص من الشعب الأوغواني. ولقد وجهت انتقادات دولية من قبل الأشخاص المهتمين والمنظمات مثل منظمة الأمم المتحدة، ومنظمة العفو الدولية ومنظمة أصدقاء الأرض ومنظمة السلام الأخضر وغيرها من المنظمات. وفي ١٠

نوفمبر ١٩٩٥ م تم تنفيذ حكم الإعدام علي سارو والآخرين. ولقد أدى إعدامهم إلي مواجهة انتقادات دولية أكثر (١٤١).

ولقد ساعد أباتشا Abacha سيراليون وليبيريا ضد جيشهم وقام بإعداد خطة لانتقال نيجيريا إلي الحكم الديمقراطي. وعندما جاء الوقت المنتظر لانتقال نيجيريا للحكم الديمقراطي كان أباتشا Abacha المرشح الوحيد في الانتخابات التي تم إجرائها في أغسطس عام ١٩٩٨ م. وتم تعيينه في الأول من أكتوبر ١٩٩٨ م. وفي يونيو ١٩٩٨ م مات أباتشا Abacha أثر أصابته بأزمة قلبية، وتولي أبوبكر مكانه كرئيس مؤقت.. ولقد قام أبو بكر بالعديد من الخطوات الإيجابية تجاه الشعب منها الإفراج عن بعض السجناء السياسيين، محاولة الحصول علي الدعم الاقتصادي، التحقيق في نظام أباتشا Abacha الفاسد ومحاولة استعادة بعض الأموال التي خباها أباتشا Abacha في الدول الأخرى، محاربة فساد المسؤولين القادمين وإقناع بعض المنفيين العودة إلي الوطن (١٤١).

الانتقال إلى الحكومة المدنية: بعد وفاة أباتشا في يونيو ١٩٩٨، تولى رئيس هيئة أركان الدفاع، اللواء عبد السلام أبو بكر السيطرة وبدأ إطلاق سراح السجناء السياسيين، بمن فيهم الزعيم السابق أوباسانجو. وأجريت انتخابات الحكومة المحلية في ديسمبر كانون الاول عام ١٩٩٨، وجاءت الانتخابات التشريعية في يناير ١٩٩٩، وأكملت الانتخابات التشريعية والرئاسية الاتحادية للانتقال إلى حكومة مدنية في فبراير ١٩٩٩ (٨٠ : ٦-٧).

وانتخب أوباسانجو Obasanjo الرئيس وحزبه، ففاز حزب الشعب الديمقراطي بأغلبية المقاعد في مجلسي الشيوخ والنواب، وبذلك دخلت نيجيريا أطول فترة حكم مدني منذ الاستقلال. ونجح أوباسانجو Obasanjo في إقامة حكم مدني يقوم على الديمقراطية التعددية وشن حملة ضد الفساد، ولكن على الرغم من الارتفاع الكبير في عائدات النفط التي عززت خزائن الاتحادية، واجهت إدارته عددا من التحديات الخطيرة. ففي عام ٢٠٠٠ ارتفعت حدة التوترات الدينية في أعقاب فرض الشريعة، أو القانون الإسلامي، في ١٢ ولاية شمالية، ذات الأغلبية المسلمة. فأعاقت هذه التوترات التعاون بين الرئيس والجمعية الوطنية، وبين الولايات والحكومة الاتحادية. ففي عام ٢٠٠٤ اضطر الحكومة لإعلان حالة الطوارئ في موقع مركزي في ولاية بلاتو نتيجة الصراع الديني (٨٠ : ٦-٧).

ولقد اقتنعت دول العالم بنوايا أبوبكر بما فيه الكفاية، وقاموا بإزالة فرض العقوبات ضد الدولة بشكل مؤقت وإعادة نيجيريا إلى الكومنولث بصورة مؤقتة وذلك بهدف مساعدة نيجيريا للانتقال نحو الديمقراطية. ولقد قام أبوبكر بزيارة جنوب أفريقيا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة وقام بتنمية العلاقات الدولية مع الدول الأخرى.

كما تعد نيجيريا قوة إقليمية فاعلة، بما تمتلكه من العديد من المقومات السياسية والاقتصادية والعسكرية والديموقراطية التي تؤهلها للقيان بالدور المحوري والإقليمي في القارة الأفريقية، حيث إنها استطاعت من خلال عملية الإصلاح السياسي وإضفاء الصبغة الديمقراطية على نظام الحكم، تحسين علاقاتها الخارجية، خاصة مع بريطانيا والولايات المتحدة، فعقب انتخابات مايو ١٩٩٩، قامت بريطانيا بإعادة نيجيريا مرة أخرى إلى منظمة "الكومنولث" بعد أن جمدت عضويتها في عام ١٩٩٥. ولم يقتصر الأمر على بريطانيا، بل امتد إلى الاتحاد الأوروبي، الذي قام برفع العقوبات الاقتصادية التي كانت مفروضة على نيجيريا منذ عام ١٩٩٣. أما بالنسبة للولايات المتحدة فقد أشادت بعملية التحول الديمقراطي في نيجيريا، حيث قامت بتقديم ٢ مليون دولار بهدف مساعدتها للاتجاه نحو الديمقراطية منحها الكثير من المساعدات الأخرى (١).

فالسماوات الهامة لسياسة التعليم النيجيري عام ١٩٩٨ م والخطوط العريضة لفلسفة للتعليم في البلاد، تؤكد علي تعزيز تدريس اللغات النيجيرية، وإدخال مبادئ توجيهية والإرشاد في المدارس وتنويع المناهج الدراسية من حيث المهني وما قبل المهني وقد تميزت هذه السياسة أيضا من خلال الهيكل التعليمي ٦-٣-٣-٤، الأمر الذي يتطلب أن الطفل العادي النيجيري يقضي ما لا يقل عن ٦ سنوات في المدارس الابتدائية، و ٣ سنوات في المدرسة الإعدادية، و ٣ سنوات في المدرسة الثانوية العليا و الحد الأدنى من التعليم العالي ٤ سنوات، وفي عام ٢٠٠٤، تم إعادة النظر في السياسة الوطنية في مجال التعليم على الرغم من أن هذه السياسة أحدثت دمج للملامح السابقة، فكانت السياسة عام ٢٠٠٤ بها عدد قليل من الإضافات الجديدة، وكانت أكثر تميزا في بنية التعليم ٩-٣-٤ (٦١ : ١٨٠).

وجدير بالذكر أن التعليم الاستعماري الغربي الذي قَدَم إلي نيجيريا كان به أفكار وممارسات مشابهة للتعليم البريطاني، حيث أسست المدرس التبشيرية المسيحية هناك علي

نحو التركيب البريطاني منهج ومنظمة وثقافة. وتم غرس أفكار وممارسات التعليم الاستعماري البريطاني في عقائد النيجيريين ثقافات وقيم أجنبية (٨٩ : ٢٣٥).

وبالتالي فالظروف التاريخية التي مرت بها نيجيريا أثرت على تطورها في كافة مناحي الحياة بما في ذلك النظام التعليمي وأهدافه ومناهجه وأساليبه، وهذه الظروف التاريخية جعلت كل من الولايات المتحدة الأمريكية و بريطانيا والدول الأخرى تدرك الأهمية الاقتصادية المتزايدة لنيجيريا.

٢ - العامل السياسي: Political Factor

يقصد بالعامل السياسي الأوضاع السياسية العامة للدولة ومنها طبيعة ونظام الحكم سواء كان حكماً ديمقراطياً أم حكماً ديكتاتورياً، والذي يؤثر تأثيراً كبيراً في نظام التعليم وفلسفته وأهدافه وسياسته، فسياسة التعليم وفلسفته تشتق من السياسة العامة للدولة، ومعنى ذلك أن النظام التعليمي يتأثر بالنظام السياسي وفلسفته وتوجهاته وثقافته السياسية.

في عام ١٩٧٩ تأسست الجمهورية النيجيرية الثانية. وتمت صياغة الدستور الجديد، الذي شهد نظام وستمنستر Westminster للحكومة (التي تستخدم سابقاً في الجمهورية الأولى) التخلي عن نظام رئاسي على الطريقة الأمريكية. وقد تم انتخاب الجمعية التأسيسية في عام ١٩٧٧ لوضع مشروع الدستور الجديد، الذي نشر في ٢١ سبتمبر عام ١٩٧٨، عندما تم رفع الحظر على النشاط السياسي في عام ١٩٧٩، وتنافست خمسة أحزاب سياسية في سلسلة من الانتخابات التي انتخب الحاج شيهو شاجاري للحزب الوطني نيجيريا الرئيس. وتم نقل السلطة سلمياً إلى شاجاري Shagari ، ليصبح أول رئيس دولة في التاريخ النيجيري (٢٥).

وتعد نيجيريا جمهورية اتحادية مع نظام رئاسي، كما ينص الدستور على الفصل بين السلطات بين الفروع الثلاثة للحكومة. فتميزت الانتخابات العامة التي أجريت في فبراير ١٩٩٩ نهاية ١٥ عاما من الحكم العسكري وبداية حكم مدني يقوم على الديمقراطية التعددية. فأجريت الانتخابات العامة للمرة الثالثة على التوالي في أبريل عام ٢٠٠٧. وتولي Umaru موسى يارادوا الرئاسة في ٢٩ مايو عام ٢٠٠٧. وفي مايو ٢٠٠٦، رفض

مجلس الشيوخ النيجيري على تعديل دستوري كان من شأنه أن يسمح الرئيس أوباسانجو Obasanjo الترشح لولاية ثالثة (٨٠ : ١٧).

كما يعد رئيس نيجيريا هو رئيس الدولة ورئيس للحكومة أيضاً. وتحدث السياسات النيجيرية في إطار فيدرالي، رئاسي، جمهوري وديمقراطي. وتمثل الحكومة السلطة التنفيذية. وتخول السلطة التشريعية لكل من الحكومة ومجلسي السلطة التشريعية وهما مجلسي النواب والشيوخ. ويكون مجلسي النواب والشيوخ ما يسمى بالجمعية الوطنية في نيجيريا. ويتمثل القضاء الحكومي الأعلى في نيجيريا في محكمة نيجيريا العليا. ويعتمد قانون نيجيريا علي حكم القانون واستقلال القضاء وعلي نظام القانون البريطاني المشترك وذلك نتيجة لتأثر نيجيريا بالاستعمار البريطاني. وبذلك يكون النظام القانوني مشابه للأنظمة القانونية التي يتم استخدامها في إنجلترا وويلز وغيرها من دول الكومنولث. ويقدم الدستور النيجيري الإطار الدستوري الخاص بالنظام القانوني. إلا إنه يوجد أربعة أنظمة قانونية مختلفة في نيجيريا وهي: القانون الإنجليزي، القانون العام، القانون العرفي، وقانون الشريعة الإسلامية (١٥٩).

فيتم انتخاب الرئيس من قبل أفراد الشعب. ويكون رئيس للدولة وللحكومة ويرأس المجلس الفيدرالي التنفيذي أو مجلس الوزراء. ويتكون الفرع التنفيذي من الوزارات الفيدرالية التي يرأسها وزير يعينه الرئيس، والذي يجب أن يكون واحد علي الأقل من كل ولاية من ال ٣٦ ولاية في مجلس وزرائه. ويتم تأكيد تعيينات الرئيس من قبل مجلس الشيوخ النيجيري. وفي بعض الأحيان يكون الوزير الفيدرالي مسئول عن أكثر من وزارة واحدة، كما يمكن أن يعاون الوزير وزير أو أكثر من وزراء الولاية. ويوجد لدي كل وزارة سكرتير دائم ويعتبر كبير الموظفين. ويكون الوزراء مسئولون عن العديد من الهيئات الحكومية مثل الجامعات (التعليم)، لجنة الإذاعة الوطنية (المعلومات)، و شركة البترول الوطنية النيجيرية (البترول). ويوجد مجموعة أخرى من الهيئات تكون من مسئولية مكتب الرئاسة مثل اللجنة الانتخابية الوطنية المستقلة، لجنة الجرائم الاقتصادية والمالية، واللجنة الفيدرالية للخدمة المدنية (١٥٩).

كما أكد الدستور النيجيري الحالي، وهو الرابع منذ الاستقلال، والذي دخل حيز التنفيذ في ٢٩ مايو عام ١٩٩٩. والذي كان على غرار دستور الولايات المتحدة، على فصل السلطات بين سلطة تنفيذية قوية، وهي الهيئة التشريعية المنتخبة، والقضاء المستقل. لذلك

أكد النقاد من أن هذا الدستور يعطي الحكومة الاتحادية الكثير من السلطة على حساب الولايات. على الرغم من أن الدستور أكد على الحرية الشخصية والدولة العلمانية، كما أنه سمح للمسلمين على اتباع شريعتهم، أو القانون الإسلامي (٨٠ : ١٧) .

أما بالنسبة للجانب التشريعي؛ يوجد مجلسان تابعان للجمعية الوطنية النيجيرية هما مجلس النواب ويرأسه رئيس مجلس النواب. عدد أعضاؤه ٣٦٠ عضو يتم انتخابهم لمدة ٤ سنوات في الدوائر ذات المقعد الواحد. أما المجلس الثاني فهو مجلس الشيوخ ويرأسه رئيس مجلس الشيوخ، عدد أعضاؤه ١٠٩ عضو يتم انتخابهم لمدة أربع سنوات في ٣٦ دائرة انتخابية بثلاث مقاعد وبمقعد واحد في الدوائر الانتخابية ذات المقعد الواحد.

أما بالنسبة للجانب القضائي فإنه يتكون من محكمة نيجيريا العليا التي تعتبر أعلى محكمة في نيجيريا، يرأسها رئيس القضاء النيجيري و١٣ قاضي مشاركين يتم تعيينهم من قبل رئيس الدولة وبتوصية من مجلس القضاء الوطني مع الخضوع لمجلس الشيوخ (١٥٩).

ويستند النظام القانوني في نيجيريا على مجموعة من القوانين منها القانون النظامي (التشريعي)، والقانون العام الإنجليزي، والقانون العرفي ، ففي الشمال يطبق القانون الإسلامي (الشريعة). أما المحاكم الاتحادية ومحاكم الولايات في نيجيريا تطبق القانون العام التشريعي والإنجليزي، في حين أن المحاكم المحلية تعترف بشرعية القانون العرفي والإسلامي (٨٠ : ١٨).

كما توجد مجموعة كبيرة من الأحزاب السياسية في نيجيريا منها: حزب الشعب الديمقراطي وهو الحزب الأعلى في معدل الحصول على أصوات في الانتخابات، والحزب الديمقراطي الجديد، حزب التحرير الأفريقي، حزب التحالف من أجل الديمقراطية، وغيرها من الأحزاب السياسية.

ومن حيث التقسيمات الإدارية: تنقسم نيجيريا إداريا إلى إقليم العاصمة الاتحادية (أبوجا) و٣٦ ولاية، والتي يتم تنظيمها في المناطق الست التالية: منطقة جنوب غرب لاجوس، إكيتي، أوجون، أونودو، أوشون، وأويو. المنطقة الجنوبية اكوا، بايلسا، كروس ريفر، ودلتا، إيدو، ايبوم، والأنهار. المنطقة جنوب شرق ، أبيا، أنامبرا، إيبوني، إينوغو. المنطقة شمال غرب كادونا وكانو وكاتسينا وجيغاوا، كيببي، سوكونو وزامفارا. منطقة الشمال والوسطى بينو،

كوجي، كوارا، ناساراوا والنيجر وبلاتو. ومنطقة شمال شرق آداماوا، بوتشي، تارابا، ويوبي. ومن حيث الحكومة الإقليمية والمحلية: كل من الولايات ٣٦ في نيجيريا لديها حاكم منتخب ومجلس النواب. ويتم انتخاب الحاكم لمدة أقصاها فترتين مدة كل منهما أربع سنوات. كما يستند عدد المندوبين في مجلس النواب على عدد السكان (٨٠ : ١٧-١٨).

كما تتكون نيجيريا من ٣٦ ولاية وهي آبيا، آداماوا، أكوة إبوم، أنمبرة، باوتشي، بايلسا، بنوي، بورنو، كروس ريفر، دلتا، إبونبي، إدو، إكييتي، إنوجو، جومبي، إيمو، جيجاوة، كادونا، كانو، كاتسينا، كبي، كوجي، كوارا، لاجوس، نصرارة، نيجر، أوجون، أوندو، أوسون، أويو، بلاتو، ريفرز، سقطو، ترابة، يوبي، زمفرة، بالإضافة إلى منطقة العاصمة الاتحادية (٢٢).

وتدور السياسة الخارجية لنيجيريا في المقام الأول حول الشؤون الأفريقية ويؤكد التعاون السياسي والاقتصادي، على حل المنازعات سلميا، وعلى عدم الانحياز العالمي. ومع ذلك، في ظل إدارة يارادوا الجديدة، تحولت نيجيريا لتركيز سياستها الخارجية تجاه العلاقات الاقتصادية، بما في ذلك جذب ٦٠٠ مليار دولار من الاستثمار الأجنبي المباشر بحلول عام ٢٠٢٠م، وتسعى نيجيريا إلى تحسين الأوضاع الاقتصادية في أفريقيا من خلال القضاء على الحواجز التجارية للصادرات وجذب الاستثمارات والمساعدات التنموية. وفي أغسطس عام ٢٠٠٦، بعد مفاوضات متعددة، تخلت نيجيريا عن مطالبتها لشبه الجزيرة Bakasi المتنازع عليها، والامتثال للقرار الصادر عن محكمة العدل الدولية لصالح الكامبيرون بشأن السيطرة على الأراضي المتنازع عليها (٨٠ : ١٥).

كما أعاد الدستور في نيجيريا التأكيد على أهداف التعليم والتي تتمثل فيما يلي: (٧٥ : ١٩٥)

- ١- المساواة في الفرص التعليمية في كل مستويات النظام التعليمي.
- ٢- تعزيز العلوم والتكنولوجيا.
- ٣- القضاء على الأمية من خلال جعل التعليم الأساسي مجاني وإلزامي وعالمي، وتعليم جامعي مجاني، برنامج محو الأمية للكبار مجاني.

ومن أهم التغييرات التي طرأت على السياسة التعليمية أن الحكومة وحدت السلم التعليمي ليصبح ٧-٥-٢-٣، حيث ٧ سنوات للتعليم الأساسي، و ٥ سنوات للمدرسة الثانوية، وستان للمدرسة الأعلى ، و ٣ سنوات للتعليم الجامعي ، بدلا من السياسة التعليمية ٨-٥-

٣-٢، حيث ٨ سنوات للتعليم الأساسي، و٥ سنوات للمدرسة الثانوية، وستنتن الشهادة المدرسية الأعلى ، و٣ سنوات للتعليم الجامعي (٧٥ : ١٨٢ ، ١٩٥).

وهكذا يتضح إن التعليم ليس عملاً تربوياً فحسب إنما هو عمل سياسي في المقام الأول، لذلك فليس غريباً أن تكون سياسة التعليم في مجتمع معين انعكاساً لنظامه السياسي وما يتضمنه هذا النظام من قيم وفلسفات وإيديولوجيات، ومهما كان الإيمان بالغايات النهائية للعملية التعليمية التي تنبع من تصور معين للإنسان وقيمه ومكانته في المجتمع (٣: ٥٧).

كما توجد علاقة هامة بين الدين والسياسة في نيجيريا فنصف السكان تقريباً مسلمون والنصف الآخر مسيحيون. وبالتالي فإن التأثير المباشر للدين علي السياسة النيجيرية متأثر بشكل كبير بالاختلاف الكبير للتعبير الديني في الدولة. ومازالت الخلفية الدينية للقادة السياسيين موضوع اهتمام بالنسبة للمجموعات الدينية والعرقية. ويرى أوجبو كالو Ogbu Kalu أن الدين يخرق بشكل معقد النسيج السياسي للدولة ويعتبر المحك للشرعية الخاصة بالدولة أو حب الشعب للحاكم، والحافز لممارسة السلطة، والمحدد للمعايير الأخلاقية ونمط القوي والمحرك للحكومة (٧٧ : ١٠٩).

في ضوء العرض السابق يتضح أن نيجيريا جمهورية فيدرالية، ورئيس نيجيريا هو رئيس الدولة ورئيس للحكومة أيضاً. فيتم انتخاب الرئيس من قبل أفراد الشعب، كما يؤكد الدستور النيجيري على المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية، و تعزيز العلوم والتكنولوجيا، و القضاء علي الأمية من خلال البرامج المجانية لمحو الأمية وتعليم الكبار.

٣ - العامل الاقتصادي: Economic Factor

يُعد العامل الاقتصادي من القوى المؤثرة على أوجه الحياة المختلفة في المجتمعات، فهذا العامل قد يقف وراء تقدمها وإحاقها بأول الركب، وقد يكون سبباً في تخلفها وتدهور أحوالها، كما يلعب هذا العامل دوراً مهماً في النظام التعليمي بها ويؤثر عليه سلباً وإيجاباً، حيث يرتبط النمو الاقتصادي ارتباطاً بالتعليم ويتفاعل معه. وإذا كان النمو والتقدم الاقتصادي أداة رئيسية لتلبية متطلبات التعليم والتوسع فيه، فإن التعليم يوفر القوى البشرية المدربة والمتعلمة لقيادة نمو الاقتصاد وتقدمه (٢ : ٥٨)، وبالتالي فإن للعامل الاقتصادي أثر كبير على نظام التعليم بأي دولة وعلى إدارته واتخاذ قراراته.

كما أن الاهتمام بالتعليم وتحسين مستواه وحسن استثماره من القضايا الهامة في القرن الحادي والعشرين، والتي تشغل بال الكثير من رجال التربية والاقتصاد علي السواء ومرد ذلك الاهتمام يرجع إلي الرغبة في نجاح عملية التنمية الشاملة بشقيها الاقتصادي والاجتماعي، وتحقيق التقدم والرفي للفرد والمجتمع؛ حيث يأتي التعليم علي رأس الأنشطة الخمسة التي تسهم في تطوير رأس المال البشري وهي التعليم والتدريب علي رأس العمل وتعليم الكبار والخدمات الصحية والهجرة (٤ : ٢١٢).

ويتأثر حال الأمة بدرجة نموها الاقتصادي، وقدرة بنيانه علي دعم مناحي حياتها وتوفير متطلبات تقدمها واستقرارها، كما يرتبط النمو الاقتصادي ارتباطاً كبيراً بالتعليم ويتفاعل معه، وإذا كان النمو والتقدم أداة رئيسة لتلبية متطلبات التعليم والتوسع فيه، فإن التعليم يوفر القوي البشرية المتعلمة والمدرّبة لقيادة نمو الاقتصاد وتقدمه، وبذلك فالتعليم عملية تنمية اقتصادية تؤدي إلي التقدم الاقتصادي.

في عام ٢٠٠٠ بلغ إجمالي الانفاق علي التعليم ٨.٤%، وفي عام ٢٠٠١ بلغ حوالي ٧% ، وفي عام ٢٠٠٢ ، بلغ حوالي ٥.٩% ، وفي عام ٢٠٠٣ بلغ حوالي ١.٨% (٩٤ : ١٠٣). كما انخفض معدل البطالة من حوالي ٢٠ بالمائة في عام ١٩٩٩ إلى ١٠.٨ بالمائة في عام ٢٠٠٣. أما نسبة البطالة بين الذكور فكانت حوالي ١٨ بالمائة في عام ١٩٩٩ إلى ١٠.٦ بالمائة في عام ٢٠٠٣، بينما نسبة بطالة الإناث انخفضت من ١٨.٢ بالمائة في عام ١٩٩٩ إلى ١١.٢ بالمائة في عام ٢٠٠٣ م (١١٣ : ٦).

وتتسم نيجيريا بالنمو الاقتصادي منذ عام ١٩٩٥م فلقد استطاعت نيجيريا أن تقلل من ديونها من ٣٦ بليون دولار أمريكي عام ٢٠٠٤م إلي أقل من ٣.٧ بليون دولار أمريكي في ٢٠٠٧م. فلقد ساعد ارتفاع أسعار البترول والإدارة الحكيمة للاقتصاد الكلي في حدوث معدلات نمو اقتصادي مرتفعة خلال تلك السنوات (١٠٢ : ٢٣).

ويعتبر اقتصاد نيجيريا ذو دخل متوسط ولقد كانت تحتل المرتبة ٣١ في العالم من حيث الناتج المحلي الإجمالي لعام ٢٠٠٩م، كما إنها تنتج نسبة كبيرة من البضائع والخدمات لمنطقة غرب أفريقيا. ولقد أسهمت الإصلاحات الاقتصادية في العقد الماضي في وضع نيجيريا في المسار الذي يمكنها من تحقيق معدلات مرتفعة في النمو الاقتصادي. ولقد

تضاعف الناتج المحلي الإجمالي لنيجيريا الخاص بتكافؤ الشرائية من ١٧٠.٧ مليار دولار عام ٢٠٠٥م إلى ٣٧٤.٣ مليار دولار عام ٢٠١٠م. ولقد تضاعف الناتج المحلي الإجمالي لكل فرد من ١٢٠٠ دولار للفرد عام ٢٠٠٥م ٢٥٠٠ دولار للفرد عام ٢٠٠٩م. وتعتبر نيجيريا أكبر اقتصاد في منطقة غرب أفريقيا، وثالث أكبر اقتصاد في أفريقيا (١٢٩) (بعد أفريقيا الجنوبية ومصر).

وبلغ نمو الناتج المحلي الإجمالي السنوي في نيجيريا حوالي ٦.٥ % في الفترة من ٢٠٠٥-٢٠٠٨ م، بينما بلغ معدل التضخم حوالي ١٠ % سنوياً (١١٣ : ٩).

وتعتبر نيجيريا مصدراً للبتروöl إلا أنها تنتج ٣.٣ % فقط من الإنتاج العالمي للبتروöl، وتحتل المرتبة الخامسة عشر في إنتاج البتروöl حيث يصل إنتاجها إلى ٢.٢ مليون برميل يومياً، وتعتبر المملكة العربية السعودية وروسيا والولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول في إنتاج البتروöl حيث تنتج المملكة العربية السعودية ١٠.٧ مليون برميل يومياً (١٦.٨ %)، وروسيا ٩.٨ مليون برميل يومياً (١٥.٤ %) أما الولايات المتحدة فإنها تنتج ٨.٥ مليون برميل يومياً (١٣.٤ %). أي أن الثلاث دول الأخيرة تنتج سويّاً ٤٥.٦ % من الإنتاج العالمي للبتروöl. ويبلغ معدل تصدير نيجيريا للبتروöl حوالي ١.٩ مليون برميل يومياً، ويبلغ سعر البيع ٦٥ دولار للبرميل في ٢٠١١م ومن المتوقع أن تبلغ عائدات نيجيريا من البتروöl ٥٢.٢ مليار دولار. وبالرغم من أن قطاع البتروöl يمثل مصدر هام للاقتصاد النيجيري، إلا أنه مازال في الواقع جزء صغير جداً من مجمل الاقتصاد الخاص بالدولة (١٢٩).

ومن الموارد المعدنية الأخرى التي توجد في نيجيريا وتسهم في جعل اقتصادها اقتصاداً قوياً الغاز والزنك والذهب والحديد والفوسفور وغيرها. ولقد أسهم الارتفاع العالي في سعر البتروöl في النمو الاقتصادي لنيجيريا. وتتطلع الحكومة النيجيرية إلى جعل الاقتصاد النيجيري واحداً من أقوى الاقتصاديات في العالم بحلول عام ٢٠٢٠م (٣٧ : ٢٨٠).

كما استوردت نيجيريا حوالي ٣٩ مليار دولار من السلع. حيث كانت المصادر الرئيسية لواردات نيجيريا من الصين (١٠.٧ في المئة)، والولايات المتحدة (٨.٤ في المئة)، وهولندا (٦.٢ في المئة)، والمملكة المتحدة (٥.٨ في المئة) وفرنسا (٥.٦ في المئة)، والبرازيل (٥،١ في المئة)، و ألمانيا (٤.٥ في المئة). والواردات الرئيسية من السلع والآلات ومعدات

النقل، والمواد الكيميائية، والمواد الغذائية والحيوانات الحية. أما بالنسبة للصادرات: صدرت نيجيريا نحو ٦٢ مليار دولار من السلع. حيث كانت الصادرات الرئيسة للولايات المتحدة (٤٨.٩ في المئة)، وإسبانيا (٨ في المئة)، والبرازيل (٧،٣ في المئة)، وفرنسا (٤.٢ في المئة). كما شكل النفط حوالي ٩٥ - ٩٩ في المائة من الصادرات السلعية، وشكلت الكاكاو والمطاط النسبة المتبقية (٨٠ : ١٤).

وتعد نيجيريا من أهم الدول الأفريقية المنتجة للنفط وهي عضو في منظمة الدول المصدرة للنفط (أوبك)، وتحتل المرتبة الثامنة في قائمة أهم الدول المصدرة للنفط على المستوى العالمي. وبحسب تقديرات أوبك يبلغ حجم الاحتياطي النفطي في نيجيريا ما بين ٢٧ إلى ٣١.٥ مليار برميل، في حين يبلغ حجم الاحتياطي من الغاز الطبيعي ٤.٥ تريليونات قدم مكعب. وتستهلك نيجيريا من بترولها ما بين ٢٠٠ إلى ٢٧٥ ألف برميل فقط يوميا، وتصدر إلى العالم الخارجي ٢.٢٦ مليون برميل يوميا. وتعتبر الولايات المتحدة أهم مستورد للنفط النيجيري. كذلك تصدر نيجيريا يوميا ٧.٨٣ مليارات قدم مكعب من الغاز الطبيعي إلى العالم الخارجي على هيئة غاز مسال. وتتركز معظم حقول النفط النيجيرية في منطقة دلتا النيجر جنوب ووسط البلاد. كما يمثل النفط النيجيري ٢٠% من الناتج المحلي الإجمالي، و٩٥% من إجمالي حجم تجارتها مع العالم الخارجي، و٦٥% من مدخولات ميزانية الدولة (٢٢).

ولقد كانت نيجيريا لمرة واحدة فقط مصدرة للأغذية إلا أنها لم تستطع الحفاظ علي الإنتاج الزراعي نتيجة للنمو السكاني السريع وأصبحت الآن تستورد بعضاً من منتجاتها الغذائية. وتناضل نيجيريا من أجل الارتقاء بثرواتها الشاسعة في الوقود الحفري وذلك من أجل التخلص من الفقر المدقع الذي يؤثر علي ٥٧% من السكان. ويشير الاقتصاديون إلي أن وجود ثروات هائلة في الموارد الطبيعية مع وجود فقر شديد في الدول النامية مثل نيجيريا بأنه يعتبر لعنة الموارد. ويعتبر اقتصاد نيجيريا غير كافٍ إلي حد كبير، كما أن الموارد البشرية غير متطورة (١٢٩).

ومن عام ٢٠٠٣ م إلى ٢٠٠٧ م حاولت نيجيريا تنفيذ برنامج إصلاح اقتصادي يسمى الإستراتيجية التنموية لتمكين الاقتصاد الوطني، ولقد هدفت هذه الإستراتيجية إلي الارتقاء بمستوي معيشة الدولة من خلال القيام بمجموعة من الإصلاحات التي تشمل استقرار

الاقتصاد الكلي، ورفع القيود والتحرير والخصخصة والشفافية والمساءلة. ولقد استهدف هذا البرنامج أوجه القصور الأساسية مثل النقص في المياه العذبة اللازمة للاستخدام المنزلي والري، عدم إمكانية الاعتماد على إمدادات الطاقة الكهربائية، تدهور البنية التحتية، وجود عقبات تعترض المشاريع الخاصة إلى جانب الفساد. ولقد طمحت الحكومة من هذا المشروع أن توفر ٧ مليون وظيفة جديدة، تنوع الاقتصاد، زيادة الصادرات غير النفطية، زيادة الاستفادة من القدرة الصناعية وتحسين الإنتاج الزراعي (١٢٩).

وتتمتع نيجيريا بموارد طبيعية متنوعة، وأكثر من نصف أراضي نيجيريا صالح للزراعة والرعي، ولكن المساحة المستغلة بالفعل في زراعة المحاصيل، لا تتجاوز ١٥% من المساحة الكلية للقطر، بينما تغطي الغابات ما يقرب من ثلث مساحة نيجيريا. وتوفر البحيرات والأنهار كميات كبيرة من الأسماك. يحتل النفط المركز الأول من بين الموارد الطبيعية في نيجيريا، من حيث الدخل القومي. وتوجد حقول نفط واسعة في جنوبي نيجيريا، بالإضافة إلى بعض الحقول البحرية في خليج غينيا. كذلك توجد في هضبة جوس بأواسط نيجيريا مناجم مهمة للقصدير، والكولمبيت، وهو معدن يستخدم في إنتاج أنواع معينة من الفولاذ، وتشمل الموارد الطبيعية الأخرى المهمة في نيجيريا: الفحم الحجري، وخام الحديد والرصاص، والحجر الجيري، والغاز الطبيعي والزنك (٢٢).

وفي عام ٢٠٠٧ م بلغ عدد سكان نيجيريا الذين يعيشون تحت خط الفقر حوالي ٧٠ في المائة، وكان معدل البطالة الرسمي في نيجيريا حسب تقديرات البنك الدولي في عام ٢٠٠٧ بنسبة ٤.٩ في المائة (١٠٩ : ٤٨ - ٥١).

وفي أغسطس عام ٢٠٠٧ م، تضمنت مساعدات البنك الدولي إلى نيجيريا ٢٣ مشروعاً بقيمة إجمالية تبلغ حوالي ٢٦٧٠٠٠٠٠٠٠ دولار. ومنذ انضمام نيجيريا للبنك الدولي في عام ١٩٦١، قد ساعد البنك الدولي على إقامة ١٢٣ مشروعاً. وفي أكتوبر عام ٢٠٠٥، وافق صندوق النقد الدولي لمدة عامين على "أداة الدعم السياسية" التي تهدف إلى تعزيز نمو القطاع غير النفطي والحد من الفقر. وفي مارس عام ٢٠٠٨، أشار صندوق النقد الدولي إلى التقدم في أداء الاقتصاد الكلي في نيجيريا، ونمو القطاع غير النفطي بنسبة ٨.٥

في المائة، وانخفاض التضخم إلى نحو ٦ في المائة. ومع ذلك، على الرغم من تحسن الوضع الاقتصادي لغالبية الأسر، ظل ارتفاع معدلات الفقر (٨٠ : ١٥) .

واستطاعت نيجيريا أن تصبح في المرتبة الثانية في السلطة في جنوب الصحراء الكبرى، بعد جنوب أفريقيا. وإجمالي ناتجها المحلي يقرب من ٣١٥ مليار دولار، فهي ثالث دولة في أفريقيا بعد جنوب أفريقيا ومصر في عام ٢٠٠٩ في القوة الشرائية. وهناك نشاط اقتصادي كبير في جنوب المنطقة الساحلية من البلاد، وخاصة في منطقة لاجوس. على الرغم من ذلك تم تطوير الزراعة في البلاد في السنوات الأخيرة وأصبح نصيب الفرد ٣٣٪ من إجمالي الناتج المحلي في عام ٢٠٠٩ مع ظهور الشركات المحلية مثل دانجوت التي تصدر الموز، والكاكاو، والفول السوداني (٢٣).

ومن أهم الصناعات الرئيسية في نيجيريا الإسمنت والكيماويات والملابس والأسمدة والمنتجات الغذائية والأخشاب والمنتجات الفلزية والمنسوجات. بالإضافة إلى ذلك تمتلك نيجيريا مصانع تجميع السيارات ومصافي النفط ومصانع الفولاذ ومصانع لتجهيز المطاط (٢٢).

ومن جهة أخرى لم يعد ينظر إلى المؤسسة التعليمية في نيجيريا في الوقت الراهن تلك النظرة التقليدية باعتبارها "مؤسسة علمية" فقط بل أصبح ينظر إليها باعتبارها مؤسسة علمية واقتصادية في الوقت ذاته. وهذا ما دعا السيناتور الأمريكي إدوارد كيندي في وصفه للصراع الاقتصادي الذي سوف يحدث بين أقطار العالم المتقدمة في المستقبل القريب إلى أن يقول: " إن المعارك الاقتصادية في الغد، يجري الآن حسمها في الفصول الدراسية" (١٠ : ٢٤).

وبصفة عامة تعد نيجيريا شريك الولايات المتحدة الأمريكية التجاري الأكبر في جنوب الصحراء الكبرى بأفريقيا ، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى المستوى العالي لواردات النفط من نيجيريا ، والتي تقدر ب ٨ ٪ من واردات الولايات المتحدة من النفط أي ما يقرب من نصف إنتاج نيجيريا من النفط يوميا. كما تعد نيجيريا خامس أكبر مصدر للنفط إلى الولايات المتحدة بقيمة بلغت أكثر من ٣٤ مليار دولار ، ويرجع ذلك إلى حد كبير إلى الانتعاش في الأسعار الدولية للنفط الخام. وكانت صادرات السلع الأمريكية إلى نيجيريا في عام ٢٠١٠ من الحبوب (القمح والأرز) ، والسيارات ، والمنتجات النفطية ، والآلات والتي بلغت قيمتها أكثر من ٤ مليارات دولار. وفي عام ٢٠١٠ ، كانت واردات الولايات المتحدة من نيجيريا بأكثر من

٣٠ مليار دولار ، وتتكون في معظمها من النفط الخام. وشكلت الكاكاو ، والبوكسيت والألمنيوم والتبغ والشموع ، والمطاط ، والحبوب نحو ٧٣ مليون دولار من واردات الولايات المتحدة من نيجيريا في عام ٢٠١٠ (٢٣).

وفي عام ٢٠٠٤م بلغ معدل النمو السنوي للناتج المحلي الإجمالي حوالي ٦.٠٩ % إلى ٧.٥٨ % في عام ٢٠١٥؛ وهذا يمثل زيادة بمقدار ٢٤.٤٧ % من نمو الناتج المحلي الإجمالي السنوي، فبلغ في قطاع الزراعة، والمنتجات المعدنية، والقطاع الصناعي، والخدمات العامة، ومعدلات النمو للخدمات حوالي ١.٣٧ %، ١.٧٨ %، ١.٥١ %، ٠.٨٦ % و ١.٧٥ % في عام ٢٠١٥ على التوالي. وانخفضت النسبة المئوية للفقر بين السكان من ٥٤.٤ % في عام ٢٠٠٤ إلى عام ٢٠١٤ % بحلول عام ٢٠١٥م (٨٨ : ١٥٠، ١٦٥-١٦٦).

كما يعد برنامج التنمية الاقتصادية على المدى الطويل برعاية الأمم المتحدة لأهداف الألفية بنيجيريا. والذي يغطي السنوات من ٢٠٠٠-٢٠١٥، بحيث تلترم نيجيريا بتحقيق مجموعة واسعة من الأهداف الطموحة التي تشمل على الحد من الفقر، والتعليم، والمساواة بين الجنسين، والصحة، والبيئة والتعاون التنموي الدولي (٢٢).

كما تبنى الرئيس Umaru موسى يار أدوا السياسة المعروفة باسم رؤية عام ٢٠٢٠ لتحويل نيجيريا إلى واحدة من أكبر ٢٠ اقتصادات في العالم بحلول عام ٢٠٢٠. وهذه الرؤية تؤكد علي سبع نقاط وهي البنية التحتية للطاقة ؛ الأمن الغذائي والزراعة؛ خلق الثروات وفرص العمل؛ وسائل النقل، الإصلاح الزراعي، الأمن ، والتعليم (١١٤ : ٣)، (٨٠ : ١١) .

وقد لعبت احتياطات النفط في البلاد دورا رئيسيا في الثروة المتنامية ونفوذها. وتعتبر نيجيريا السوق الناشئة من قبل البنك الدولي ونيجيريا هي عضو في رابطة الأمم المتحدة، والاتحاد الأفريقي، ومنظمة أوبك الأمم المتحدة ومن المنظمات الدولية الأخرى (٢٢).

وفي ضوء الظروف الاقتصادية في نيجيريا يمارس التعليم ضمناً وظائف متكاملة كالتثقيف، والتمهين، والتأهيل، والتربية السلوكية مما يؤدي إلي تكوين وتنمية رأس المال البشري، والذي يفوق في أهميته رأس المال المادي، لأن الأول هو الفاعل والمستثمر وهو الذي يصنع قوة العمل وأدوات العمل وهو الذي ينتج ويزيد إنتاجيته بقدر معرفته ومهاراته ومسلكه (١٠ : ٢٦).

كما يؤثر العامل الاقتصادي علي ميزانية التعليم التي هي العمود الفقري في تحديد إعداد التلاميذ الذين يمكن تعليمهم والمباني المدرسية التي يمكن أنشاؤها ونوعيات هذه المباني وإعداد المعلم والأنشطة التعليمية ومدة الإلزام ونوع التعليم لأن اقتصاديات البلاد تحدد مطالبها من البشر المكلف بإعداده نظام التعليم في كل بلد (٣ : ٥٧) .

ومما سبق يتبين أن الاقتصاد النيجيري ذو دخل متوسط ، حيث أنها تحتل المرتبة ٣١ في العالم من حيث الناتج المحلي الإجمالي ، كما تعتبر نيجيريا أكبر اقتصاد في منطقة غرب أفريقيا، وثالث أكبر اقتصاد في أفريقيا بعد أفريقيا الجنوبية ومصر .

٤ - العامل الاجتماعي: Social Factor

يعد العامل الاجتماعي من أهم العوامل فعالية في تشكيل شخصية الأمة ، والتعليم بطبيعته عملية اجتماعية تستمد أهدافها من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه، لذا يتأثر النظام التعليمي بالأوضاع الاجتماعية السائدة في المجتمع. ومن أهم العوامل الاجتماعية المؤثرة على النظام التعليمي في أي مجتمع اللغة القومية، والتركيب السكاني، والسكان، والدين الرسمي، والثقافة السائدة والتجانس الثقافي.

ولكل مجتمع إنساني في أي زمان أو مكان بناءه الاجتماعي وثقافته التي يتميز بها عن غيره من المجتمعات ، وله تركيبه الاقتصادي والسياسي ، وله عقيدته وتراثه وقيمه ، التي ينشأ حوله فكره وتفكيره وله عاداته وتقاليده ومثله العليا التي تنبثق منها توجهاته الفكرية وانتماؤه العقائدية (١٥ : ٧).

كما أن لكل مجتمع احتياجاته ومتطلباته البشرية، ولا تقوم تنمية بشكل صحيح دون وجود عناصر مدربة وخبيرة تمثل قوي العمل الفعلية، لذلك تأتي أهمية التعليم في تزويد المجتمع ومؤسساته المجتمعية كافة بالقوي العاملة، وهذه القوي لا يتم إعدادها وتقديمها من الناحية الكمية فقط ولكن من الناحية الكيفية أيضًا، وتحمل العملية التعليمية مسئولية توفير القوي العاملة المدربة والكوادر الفنية والعلمية والإدارية التي تحتاج إليها عمليات الإنتاج والتكنولوجيا (٧ : ٣٠).

وتعتبر نيجيريا أكبر دولة ازدهاماً بالسكان في أفريقيا وعاشر أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان. وتبلغ المساحة الكلية لنيجيريا ٩٢٣.٧٦٨ كيلو متر مربع. وتضم نيجيريا

حوالي ٢٠% من إجمالي سكان أفريقيا. ويوزع السكان بالتساوي، إلا أن نسبة كبيرة من العدد الكلي للسكان يعيش بالقرب من الساحل، كما تزداد كثافة السكان علي طول مناطق حوض النهر الشمالي مثل كانو Kano وسوكوتو Sokoto. وتزداد كثافة السكان أيضاً في الجزء الجنوبي الغربي بالقرب من لاجوس والمناطق الغنية بالزراعة حول إنيجو Enugu وأوري Owerri. وعلي النقيض، يوجد أماكن أخرى في نيجيريا ذات كثافة سكانية منخفضة (١٤٨).

ومن أكبر المدن التي توجد في نيجيريا مدينة لاجوس التي كانت عاصمة نيجيريا حتى عام ١٩٩١م وما زالت هي المركز التجاري والصناعي والثقافي للدولة. ولقد أصبحت مدينة لاجوس مزدهمة للغاية فيما بين ١٩٦٠م إلي ١٩٧٠م وبدأت بنيتها التحتية في التدهور، وأدي ذلك إلي اتخاذ قرار عام ١٩٧٦م بنقل العاصمة إلي موقع مركزي. وبعد أكثر من عقد (حوالي عشر سنوات) من التخطيط والتنمية تم بناء مدينة أبوجا وأصبحت عاصمة نيجيريا وفقدت لاجوس مكانتها الرسمية كعاصمة لنيجيريا عام ١٩٩١م (١٠١: ١٥).

ومن أشهر المدن في نيجيريا إيبادان Ibadan، وكانت تستخدم إيبادان Ibadan كوسيلة للدفاع العسكري أثناء الحرب الأهلية Civil War عام ١٨٣٠ م. وكانت إيبادان Ibadan عاصمة نيجيريا الغربية أثناء الاستعمار البريطاني. ويعيش بها العديد من المجموعات العرقية المختلفة التي توجد في مقاطعات متفرقة في إيبادان Ibadan. وتتصل إيبادان Ibadan بالعاصمة الفيدرالية لاجوس من خلال السكة الحديدية وتعتبر ثاني أكبر المدن في نيجيريا (١٠١: ١٦).

وهناك حوالي ٢٥٠ مجموعة عرقية في نيجيريا من أهمها الهوسا / الفولاني في الشمال، قبائل آيبوس في الجنوب الشرقي و اليوروبا في الجنوب الغربي. ويتحدث حوالي ٤٠٠٠ من اللهجات في نيجيريا (٩٣ : ١٩١).

كما يعيش نحو ٨٤% من سكان نيجيريا في الريف. ومنذ منتصف القرن العشرين انتقلت أعداد كبيرة من السكان لتعيش في المدن مثل: لاجوس العاصمة السابقة وأكبر مدينة في البلاد، حيث يعيش ما يقارب من ٨ مليون شخص، وبالإضافة إلى لاجوس توجد في

نيجيريا أربع مدن، يزيد سكانها على ١,٠٠٠,٠٠٠ نسمة هي : إبادان، وأويو، وكادونا، وأوجبوموشو، وكانو (٢٢).

وعلى الرغم من أن فكرة وحدة الأصل أو الجنس - كعامل في تكوين الأمة - تجد مقاومة كبيرة من قبل الكثيرين علي اعتبار أن وحدة الأصل لا يمكن أن تتوافر لأمة من الأمم، علي الرغم من ذلك إلا أن "هناك من يري أنه مهما جادل المجادلون في قيمة العرق في تكوين الأمة، فإنهم لا يستطيعون أن ينكروا وجود ذلك المزيج من الدماء أو تلك المركبات المختلفة من الدم التي تجعل الإيطاليين والفرنسيين والإسبان والألمان والإنجليز وغيرهم شعوباً مختلفة فيما بينها" (١١ : ١٢٨).

ومن المجموعات العرقية الشهيرة في نيجيريا يوروبا، ولقد ظهرت هذه المجموعة العرقية في الجنوب الشرقي من نيجيريا في إيفي Ife، فلقد كانت إيفي Ife عاصمة ممالك اليوروبا إلا أنها لم تحصل علي قوي سياسية أو عسكرية كبيرة بسبب موقعها السيئ في الغابات. وفي الحقيقة فإن معلومات قليلة جداً هي التي توجد عن اليوروبا قبل عام ١٧٠٠م ذلك لأن التراث الشفوي هو التراث الوحيد الذي كان يتم من خلاله تسجيل المعلومات والتاريخ، وقد يختلف هذا التراث من فرد لآخر (٦٩ : ١١).

كما أن هناك ثلاث جنسيات رئيسية في نيجيريا وهي: اليوروبا معظمها من المسيحيين في جنوب غرب، وأغلبية المسيحيين من قبائل آيوس في الجنوب الشرقي والفولاني واليهوسا مسلمين في الشمال. وبين هذه الجنسيات الثلاثة الرئيسية يتكون ٦٥٪ من السكان في حين أن ٣٥٪ المتبقية هي من الأقليات (٩٣ : ١٩٢).

كما تعتبر الأغبو ثالث أكبر مجموعة عرقية في نيجيريا، وهم يوجدون في الجزء الجنوبي الشرقي من نيجيريا. كما يعتمد الأغبو علي التراث الشفوي الذي يمكنهم من خلاله التعبير عن أصولهم وهجراتهم. معظم هذا التراث يؤكد علي أن الأغبو ينحدرون من منطقة أساسية في أوكا وأورلو Orlu & Awka (٣١ : ١٥).

فقد بلغ عدد سكان نيجيريا عام ٢٠٠٣ م حوالي ١٢٤.٠٠٩.٠٠٠ نسمة، ٣٪ تقريباً من السكان فوق سن ٦٥، و ٤٤٪ من السكان أقل من ١٥ سنة طبقاً لإحصائيات عام ٢٠٠٣ م.

وبلغ معدل النمو السكاني ٢٠٠٠: ٢٠٠٥ م ، حوالي ٢.٥٣% ومن المتوقع بلوغ عدد السكان في ٢٠١٥ م، ١٦١.٧٢٦.٠٠٠ نسمة (١٤٦).

كما يبلغ عدد سكان نيجيريا طبقا لتقديرات ٢٠٠٩ م حوالي ١٥٤.٧٢٨.٨٩٢ م نسمة (١١٢)، أما في عام ٢٠١٤ م ، فقد بلغ هذا العدد ١٧٧ مليون نسمة (١٩) ، ويوجد في نيجيريا أكثر من ٢٥٠ مجموعة عرقية من أشهرها هوسا وفيلاني ٢٩% ، يوروبا ٢١% ، أغبو ١٨% وإيجاوا ٦.٥% ، كانيري ٤% الخ. كما زادت نسبة الفقر بين السكان من ١٧.١ مليون عام ١٩٨٠ الي ١١٢.٤٧ مليون عام، ٢٠١٠ م (٣٩ : ١٦١).

وتعد اللغة أهم عامل في شخصية الأمة فهي دعامة الثقافة فكل مجتمع لغته القومية التي يتخذها للتعبير والاتصال ويتوارثها الأبناء عن الآباء ، ويلعب التكوين اللغوي دورا هاما في تشكيل النظم التعليمية حيث يواجه العملية التعليمية مشكلة في الدول التي يتكلم سكانها أكثر من لغة.

وتشجع الحكومة النيجيرية التعليم بأحدي اللغات النيجيرية الرئيسية مثل الهوسا، الإغبو، واليوروبا في المدارس كوسيلة للحفاظ علي ثقافة الشعب النيجيري. وتعتبر اللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية للتدريس في المؤسسات التعليمية النيجيرية، كما يتم تشجيع الطلاب علي تعلم اللغة الفرنسية (١٣١). الأمر الذي يؤكد مدي اهتمام نيجيريا بلغاتها الأصلية كما إنها تترك الفرصة للطلاب كي يختاروا اللغة التي يفضلون دراستها، إلي جانب عدم إهمالها للغات الأجنبية وعدم اكتفائها بتدريس لغة واحدة فقط بل أثنين مما يتيح الفرصة للطلاب للتعرف علي ثقافات الشعوب الأجنبية الأخرى وعدم الانغلاق علي الثقافة المحلية فقط.

كما يذهب فيرنون مالينسون إلي أنه "لا يمكن القول بأن التحدث بلغة واحدة يعتبر مبرراً للقومية، فسويسرا مثلاً لديها ٤ لغات رسمية وبلجيكا لديها ثلاث" (٢١ : ١٢٩) ، أما عبد الناصر رشاد فيري أن " اللغة باعتبارها مخزناً لذاكرة الجنس والأمة يجب أن تعتبر أقوى عامل فعال في تشكيل شخصية الأمة، فاللغة القومية تحدد غالباً انتماء الفرد لأمة بالذات بغض النظر عن مكان ميلاده أو جنسيته، والنظم التعليمية القومية باستخدامها اللغات القومية كأداة في التدريس، إنما تستخدم أقوى أداة ممكنة في تشكيل عقول الجيل الصاعد" (١١ : ١٢٩).

أما اللغات الشائعة في نيجيريا فهي الإنجليزية التي تعتبر اللغة الرسمية للدولة وهوسا ويوروبا وأغبو وفيلاني وإبلبوا وغيرها. ويعيش الكثير من النيجيريين بالخارج حيث يعيش فيما بين ٢٠٠ ألف و ٥٠٠ ألف في المملكة المتحدة وحوالي ١٦٥ ألف في الولايات المتحدة ، كما تعيش مجموعات كبيرة في كندا وأسبانيا وغيرها من الدول (١٢٦).

كما بلغت نسبة التحاق النساء في التعليم الجامعي حوالي ٣٧.٦% مقارنة مع ٦٢.٤% للرجال عام ٢٠٠٨-٢٠١٠ م (١٥٠)، وفي عام ٢٠١٠ بلغ التعداد السكاني حوالي ١٥٩,٧٠٨,٠٠٠ نسمة، حيث كانت نسبة الأفراد في سن ١٥ سنة حوالي ٤٤% ، وما بين سن ١٥-٦٥ سنة كانت حوالي ٥٣.٢%، وفي سن ٦٥ سنة فأكثر كانت حوالي ٢.٧%، وفي عام ٢٠١٣ م بلغ التعداد السكاني لنيجيريا حوالي ١٧٤,٥٠٧,٥٣٩ نسمة (١٦٦)، كما يبلغ عدد سكان نيجيريا حوالي ٢٠٣ مليون بحلول عام ٢٠٢٥ وحوالي ٢٧٩ مليون بحلول عام ٢٠٥٠ (٣٢ : ٢).

وفيما يتعلق بقضية حقوق الإنسان في نيجيريا، مازالت تعاني نيجيريا من نقص حقوق الإنسان بها وقيام المسؤولين علي كافة المستويات بارتكاب انتهاكات خطيرة؛ ومن المشكلات التي تعاني منها قضية حقوق الإنسان بنيجيريا ما يلي: القتل خارج نطاق القضاء، الاستخدام المفرط للقوة من قبل قوات الأمن، حصانة لدي قوات الأمن من الانتهاكات التي يرتكبوها، الاعتقالات التعسفية، الاحتجاز المطول قبل المحاكمة، الفساد القضائي وتأثير السلطة التنفيذية علي السلطة القضائية، الاغتصاب، التعذيب، المعاملة الغير إنسانية للسجناء والمحتجزين والمشتبه بهم، السجن القاسي والمهدد للحياة، ظروف مركز الاحتجاز، الاتجار بالبشر، العنف الاجتماعي وعمالة الطفل، التمييز اعتماداً علي الجنس والعرق والإقليم والدين، القيود المفروضة علي حرية التجمع والصحافة والتعبير والدين، التعدي علي حقوق الخصوصية والانتقاص من حق المواطنين في تغيير الحكومة (١٥٣). وفيما يلي جدول يوضح الاختلافات من حيث الاقليم والجنس في معدلات المتعلمين (٥٠).

جدول (٣)

يوضح الاختلافات من حيث الاقليم والجنس في معدلات المتعلمين

الاقليم	الرجال	النساء
الجنوب الشرقي	٧٥%	٦٥%
الجنوب الغربي	٨٠%	٥٥%
الشمال الغربي	٤٠%	٣٠%
الشمال الشرقي	٤١%	٢٥%

ولقد أدى العنف الطائفي في شمال نيجيريا إلى حدوث أزمة اقتصادية وفجوة واسعة في النظام الاجتماعي. وترجع جذور هذا الصراع العنيف إلى الاضطراب الاجتماعي والاقتصادي الذي حدث في المنطقة بسبب الفقر المدقع والأمية والاختلافات العرقية والدينية، كما يوجد عاملان آخران ساعدا في تصعيد هذه الأزمة؛ يتمثل هذان العاملان فيما يلي: التدهور المستمر في الحماس الوطني للطبقة السياسية في الشمال لتحرير المنطقة من سجن التخلف، والتفرقة بين البشر. وتتمثل الأسباب الرئيسية للفقر في شمال نيجيريا في غياب البيئة التي تساعد الأفراد على التخلص من سجن الفقر، التوزيع غير المتساوي للموارد، نقص التعليم الأساسي والبنية التحتية بالإضافة إلى غياب فرص العمل التي يمكن من خلالها الارتقاء بمستوي معيشة الفرد والتي تمكنه من تحقيق أحلامه على أرض الواقع (٨٢).

ويتضح مما سبق أن لكل مجتمع احتياجاته ومتطلباته البشرية، ولا تقوم تنمية بشكل صحيح دون وجود عناصر مدربة وخبيرة تمثل قوي العمل الفعلية، لذلك تأتي أهمية التعليم في تزويد المجتمع ومؤسساته المجتمعية كافة بالقوي العاملة، فتعتبر نيجيريا أكبر دولة ازدهاماً بالسكان في أفريقيا وعاشر أكبر دولة في العالم من حيث عدد السكان .

٥ - العامل الديني؛ Religious Factor

يلعب الدين دوراً مهماً في حياة الأفراد وفي توجيه سلوكهم ، وإن اختلفت درجة تأثيره من فرد إلى آخر ، فالبعض يعد الدين مجرد علاقة خاصة بين الفرد وربّه ،دون الحرص على تنفيذ جيع الأوامر الدينية التي أمر بها ، في حين يجعله الآخرون مرجعاً لكل سلوكهم وممارساتهم (٨ : ٤٥٩)، كما أنه ليس فقط دعوة للعقل فحسب بل هو كذلك دعوة للضمير

والوجدان ، إضافة إلى إنه موجه مباشر لسلوك الناس وممارساتهم، وعلي هذا يشار للدين علي إنه "الشعور بالاتجاه الروحي للتنبيه إلى قوة عليا واحدة مهيمنة، مع تجلي هذا الشعور في مسالك الحياة وانعكاسه علي شتي التصرفات" (١١ : ٧٣).

كما يعد الدين من أهم العواطف الإنسانية المتصلة بالبشر، والتي تعبر عن مكنون نفوسهم وتوجه - إلى حد كبير - سلوكهم في الحياة؛ فالدين وما يتضمنه من روحانيات لا يتعارض مع مقومات الحياة المادية، بل إنه يدعمها، ويثبت كيائها، ونلمس هذا فيما يقوم به الإنسان من أعمال مبنية على دوافع نفسية، تتصل بالعقيدة والإيمان والتقديس؛ فهو يبذل قصارى جهده، بل ويستमित في أن يصل إلى غاياته تلك، لأنه يرى في الوصول إليها تحقيقاً لذاته وإشباعاً لرغبته الملحة فضلاً عن إحساسه برضا خالقه والتماس المزيد من رضاه (١٢ : ٧٩) (١٧ : ٧٥).

فالعقيدة الدينية هي البداية الأولى التي ينطلق منها وإليها الإنسان في كل زمان ومكان، إذ هي التي تملأ فراغ قلبه، وتسيطر علي جوارحه، وتوجه سلوكه، وتريح نفسه، وتطمئنه علي تصرفاته، لأن الإنسان لا يسمي إنساناً، إلا بمقدار ما يملك من عقيدة، وما يؤمن به من دين، وهي فطرة في الإنسان، لا يستغني عنها؛ فهي تربطه بغيره، حيثما كان وفي أي ظرف وجد، سواء كانت هذه العقيدة حقاً أم باطلاً .

كما أن الدين دائماً يمتزج بحياة الفرد ويجعله قادراً على تحديد موقفه من الحياة واتجاهاته وقيمه التي يتبناها، وباعتبار التعليم جزءاً مهماً في حياة الفرد، الأمر الذي يجعل النظام التعليمي في أي مجتمع يتأثر تأثراً كبيراً بالعامل الديني.

ويوجد العديد من الأديان في نيجيريا ولقد ساعد ذلك علي ظهور فروق إقليمية وعرقية. حيث يسيطر الدين الإسلامي علي الشمال إلي جانب انتشاره بأعداد كبيرة في الجنوب الغربي. وفي أوروبا يوجد البروتستانتية والمسيحية المحلية التوفيقية، بينما تسيطر الكاثوليكية علي إغبو Igbo والأماكن القريبة منها. وتنتشر كل من البروتستانتية والكاثوليكية في إيبيلو، آنانج، وإفك كيوسا .

والجدير بالذكر أن تاريخ انتشار الإسلام في نيجيريا يعود إلي القرن الحادي عشر حيث ظهر في بادئ الأمر في كانيم بورنو Kanem Borno في شمال شرق الدولة. ثم بدأ الإسلام

في زاريا و كانو Kano & Zaria في بلاد الهوسا من خلال أنشطة المجتمع الإسلامي التجارية (٥١ : ٣٩). ولقد ظل الإسلام لبعض الوقت الديانة الخاصة بالمحكمة والتجارة وانتشر بسلام من خلال التجار ورجال الدين المسلمين. وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر حدثت حركة الإحياء الإسلامي في غرب أفريقيا والتي لعب فيها قبائل الرعاة لشعب فولاني Fulani دوراً رئيسياً في نشر الدين الإسلامي في بلاد الهوسا (٧٧ : ١١٢) .

وجاء الإسلام أيضاً في جنوب غرب المناطق الناطقة بلغة يوريا خلال فترة الإمبراطور مانسا موسى المالي. في لغة يوريا يشير إلى الإسلام بالدين القادم من مالي. المسلمين في نيجيريا هم من أهل السنة والجماعة ويتبعون المذهب المالكي والذي تعتمد تشريعاته في سن القوانين. ومع ذلك هناك أقلية شيعية بارزة ويتمركزون في ولاية سقطو ، وفي أوائل القرن التاسع عشر أعلن رجل الدين عثمان دان فوديو الجهاد ضد مملكة الهاوسا في شمال نيجيريا. واستطاع أن يخرج منتصراً وأنشأ إمبراطورية الفولاني وعاصمتها سوكوتو (٢٠).

فيشكل المسلمون حوالي ٥٠.٤% من سكان نيجيريا علماً بأن عدد السكان يبلغ حوالي ١٥٤ مليون نسمة، وجاء الإسلام إلى شمال نيجيريا في وقت مبكر من القرن التاسع الميلادي وكان راسخاً في إمبراطورية كانم برنو في عهد جيلمي هومي. كما انتشر في المدن الرئيسية في الجزء الشمالي من البلاد في القرن السادس عشر وانتقل بعد ذلك إلى الريف ونحو مرتفعات الحزام الأوسط (٢٠).

ويمتاز شمال نيجيريا بأغلبية مسلمة، وهناك أعداد كبيرة من المسلمين والمسيحيين على حد سواء في وسط البلاد بما في ذلك إقليم العاصمة الاتحادية. في غرب البلاد، وخصوصاً في يوريبيلاند، فهناك نسبة متساوية بين المسلمين والمسيحيين، بينما في المناطق الجنوبية الشرقية فيتركز فيها مسيحيين من طوائف مختلفة كالكاثوليك والانجيليين، وكذلك الميثوديون وهم يشكلون الأغلبية ويتبعون المعتقدات التقليدية، في حين أن منطقة دلتا النيجر تقطنه أغلبية مسيحية (٢٠).

وغالبية المسلمين في نيجيريا هم من السنة، مع وجود أقلية من الشيعة والصوفية، وأقلية صغيرة من الأحمدية. بعض الولايات الشمالية أدرجت الشريعة الإسلامية في نظمها القانونية العلمانية السابقة (٢٠) ، كما توجد مجموعة من الديانات الأخرى في نيجيريا مثل

اليهودية بنسبة ٠.٠٢% من سكان نيجيريا، والهندوسية حوالي ٢٥.٠٠٠ شخص من سكان نيجيريا هندوس، والبهاية وديانة تجمع بين الإسلام والمسيحية وتهدف إلى إخماد النزاعات الدينية بين الشعب النيجيري (١٥٥).

كما يتوزع السكان المسيحيين بين البروتستانتية والكاثوليكية، فحوالي ٢٤.٨% من مسيحيين نيجيريا هم من الكاثوليك، وحوالي ٧٤.١% من البروتستانت وحوالي ٠.٩% ينتمون إلى الطوائف المسيحية الأخرى، وعدد قليل منهم هم من المسيحيين الأرثوذكس. أما من حيث المجموعات العرقية الرئيسية في نيجيريا فرعية الهوسا في الشمال تتوزع بين ٩٥% مسلمين و ٥% من المسيحيين، في الغرب حيث تسود قبيلة اليوروبا ٣٥% من سكان القبيلة من المسيحيين و ٥٥% من المسلمين و ١٠% من معتقي الديانات الأفريقية التقليدية، في حين أن شعب الإغبو في الشرق والايجاو في الجنوب هم ٩٨% مسيحيون (الغالبية من الكاثوليك) و ٢% من معتقي الديانات الأفريقية التقليدية. وفي منطقة الحزام الأوسط في نيجيريا حيث تحتوي على أكبر عدد من الأقليات العرقية في نيجيريا والتي هي في معظمها من المسيحيين وأتباع الديانات التقليدية مع قليل من المسلمين (٢٦) .

ويتضح من ذلك وجود العديد من الأديان في نيجيريا ولقد ساعد ذلك على ظهور فروق إقليمية وعرقية. حيث يسيطر الدين الإسلامي على الشمال إلى جانب انتشاره بأعداد كبيرة في الجنوب الغربي. وفي يوروبا يوجد البروتستانتية والمسيحية المحلية التوفيقية، بينما تسيطر الكاثوليكية على إغبو والأماكن القريبة منها. لذلك يعد الدين من أهم العواطف الإنسانية المتصلة بالبشر، والتي تعبر عن مكنون نفوسهم وتوجه - إلى حد كبير - سلوكهم في الحياة.

٦- العامل الجغرافي : Geographical Factor

يُعد العامل الجغرافي من أهم العوامل الطبيعية التي تؤثر في حياة الأفراد وتطبعهم بطابع خاص يتميزون به عن غيرهم من الجماعات والشعوب، سواء فيما يتصل بالموقع الجغرافي، والطقس، والمناخ، وغيرها من العوامل الجغرافية، تؤثر الظروف الجغرافية في جميع جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية وفي توزيع السكان وعاداتهم وتقاليدهم ومعتقداتهم ونوعية التعليم ونظامه وطبيعة قراراته، وكذلك في احتكاك المجتمع بغيره من المجتمعات الأخرى.

كما تعتبر نيجيريا جمهورية فيدرالية علمانية تتكون من ٣٦ ولاية بالإضافة إلى إقليم العاصمة الفيدرالية في أبوجا، وبها حوالي ٧٧٠ مجالس حكومة محلية (١١١)، (١٠٤ : ١٠). وتقع جمهورية نيجيريا الاتحادية أو الفيدرالية غرب أفريقيا، وأصبحت أبوجا العاصمة القومية لنيجيريا منذ ديسمبر ١٩٩١م وأكبر المدن في نيجيريا مدينة لاجوس على الساحل الجنوبي الشرقي (٦٠ : ٦). كما تقع نيجيريا بين خطي عرض ٤٠° و ١٤٠° شمال خط الاستواء وخطي طول ٣٠° و ١٤٠° شرق غرينتش ميريديان. حيث تقع البلد بالكامل داخل المنطقة الاستوائية (٣٢ : ١).

ولقد سميت نيجيريا بهذا الاسم نسبة إلى نهرها الرئيسي النيجر الذي يدخل في الدولة من جهة الشمال الشرقي. كما يدخل نهر بنين الدولة من جهة الشمال الغربي ويتقاطع مع نهر النيجر في مدينة لوكوجا Lokoja في وسط الجنوب حيث يستمر في الجنوب إلى أن يصب في المحيط الأطلنطي في دلتا النيجر (٧٦ : ٥).

وتعتبر نيجيريا أكبر الدول الأفريقية من حيث عدد السكان حيث يبلغ عدد السكان بها حوالي ١٧٧ مليون نسمة (١٩). يعيش معظم السكان في المناطق الريفية إلا أنه توجد أعداد كبيرة تعيش في المناطق الحضرية. وتنتمي نيجيريا إلى العديد من المجموعات العرقية الذين يتحدثون لغات مختلفة مثل الهوسا واليوربا والأغبو كما تستخدم اللغة الإنجليزية في نيجيريا وتعتبر اللغة الرسمية للدولة (١٠١ : ٧).

وتقع نيجيريا في غرب أفريقيا. وتشترك في حدودها مع جمهورية بنين Benin في الغرب، تشاد والكاميرون في الشرق، نيجر في الشمال. وتقع بين خطوط عرض ٤° ١٦ " و ١٣° ٥٣ " شمال وخطوط طول ٢° ٤٠ ' و ١٤° ٤١ ' شرق (٦٦ : ١)، ويقع ساحلها على خليج غينيا في الجنوب كما إنها تحد بحيرة تشاد من الشمال الشرقي. ومن المميزات الجغرافية لنيجيريا مرتفعات أداماوا، هضبة مامبيلا، هضبة جوز، نهر النيجر، ونهر بنو Benue ودلتا النيجر (١٣٦).

وتتسم نيجيريا بالمناخ الاستوائي فدرجة الحرارة مرتفعة بها دائماً حيث تتراوح ما بين ٢٥ : ٢٨ درجة. ففي وديان نهر النيجر ونهر بنين يوجد فصلان هما الفصل الجاف من نوفمبر وحتى مارس والفصل الرطب أو الممطر من أبريل وحتى أكتوبر. أما الشمال فيغلب

عليه الرطوبة العالية علي مدار العام بسبب الدفء والهواء الرطب القادم من المحيط الأطلنطي. وينخفض معدل سقوط الأمطار السنوي شمالاً (٧٦ : ٥).

وتبلغ المساحة الكلية لنيجيريا ٩٢٣.٧٦٨ كيلو متر مربع؛ ٩١٠.٧٦٨ كم ٢ نسبة الأراضي بها وتبلغ نسبة المياه بها ١٣.٠٠٠ كم ٢. ويتسم مناخ نيجيريا بالتنوع، حيث يمكن تمييز أربعة مناطق مناخية إذا انتقل الفرد من الجزء الجنوبي للدولة إلي جزئها الشمالي. حيث يتسم الجزء الجنوبي بالمناخ الموسمي الاستوائي نتيجة لتأثر هذا الجزء من البلاد بالرياح الموسمية الجنوب الغربية القادمة من جنوب المحيط الأطلنطي (١٣٦).

كما تقسم نيجيريا إلى عشر مناطق جغرافية هي: سهول سكوتو، حوض تشاد، و السهول الشمالية العالية، هضبة جوس، حوض نهر النيجر-بنو، المرتفعات الغربية، المرتفعات الشرقية، السهول الجنوبية الغربية، الأراضي المنخفضة الجنوبية الشرقية، دلتا النيجر (١٩).

وتتسم درجة الحرارة بالثبات تقريباً طوال العام، فعلي سبيل المثال تصل درجة الحرارة في أكثر الشهور حرارة في ولاية واري إلي ٢٨ درجة مئوية، في حين تصل درجة الحرارة في أكثر الشهور برودة إلي ٢٦ درجة مئوية. ويكون سقوط الأمطار غزيراً بين ١٨٢٤ ملي متر و لأكثر من ٤٠٠٠ ملي متر بالقرب من الساحل. وتتساقط الأمطار علي مدار العام لكنها تأخذ استراحة قصيرة في شهر أغسطس وتطول هذه الاستراحة من شهر ديسمبر وحتى شهر يناير. وتتسم المنطقة الوسطي في نيجيريا بمناخ استوائي رطب ويوجد في هذه المنطقة فصل ممطر يستمر من شهر مارس وحتى شهر أكتوبر وموسم جاف (تتعدم فيه الأمطار) يستمر من شهر نوفمبر وحتى شهر مارس (١٣٦).

وترتفع درجة الحرارة في الموسم الجاف إلا أن بداية موسم الأمطار تقلل من درجة الحرارة. أما بالنسبة للجزء الشمالي من نيجيريا فإنه يتسم بمناخ استوائي جاف الذي يشهد سقوط الأمطار لمدة ثلاثة أو أربعة شهور فقط (من يونيو وحتى سبتمبر). أما باقي العام فإنه يكون جاف وحار وتصل درجة الحرارة لأكثر من ٤٠ درجة مئوية. وتعتبر الرياح التجارية هي السبب الرئيسي للطقس في نيجيريا، حيث تأتي رياح غرب أفريقيا التجارية من الجزء الجنوبي من الدولة من المحيط الأطلنطي وهي المسنولة عن الفصل الممطر في نيجيريا، كما تأتي الرياح

الشمال شرق أفريقيا التجارية من الجزء الشمالي من الدولة من الصحراء الكبرى وهي المسئولة عن الرياح الترابية الجافة التي تهب علي جميع أنحاء نيجيريا من شهر نوفمبر إلي شهر مارس ويعرف هذا الفصل بإسم هارماتان Harmattan (١٣٦) .

أما بالنسبة للتقسيم الإداري فتتقسم نيجيريا إلي ٣٦ ولاية بالإضافة إلي مقاطعة العاصمة الفيدرالية أبوجا، أبايا، أدماوا، أكوا إبورم، أنامبرا، النيجر، لاجوس، ريفرز، وغيرها.

وتتقسم كل ولاية إلي مناطق حكم محلي؛ ويوجد في نيجيريا ٧٧٤ منطقة للحكم المحلي. ويوجد أكبر عدد من مناطق الحكم المحلي في ولاية كانو Kano حيث يوجد بها ٤٤ منطقة للحكم المحلي، أما ولاية بايلسا فيوجد لديها أقل عدد من مناطق الحكم المحلي حيث يوجد لديها ٩ مناطق فقط. أما مقاطعة العاصمة الفيدرالية أبوجا فيوجد لديها ٦ مناطق للحكم المحلي.

كما يتفاوت التوزيع المكاني للسكان من منطقة إلي أخرى حيث توجد بعض المناطق قليلة السكان ومناطق أخرى بها كثافة سكانية مرتفعة. وبغض النظر عن لاجوس التي تعتبر أكثر مدن نيجيريا ازدحاماً، يوجد في الجنوب الشرقي من نيجيريا أكبر كثافة في عدد السكان فغالبيتهم السكان حوالي ٦٤% يعيشون في مناطق ريفية و٣٦% تقريباً يعيشون في المناطق الحضرية. ويوجد في نيجيريا حوالي ٣٧٤ جنسية عرقية مختلفة تتحدث كل منهم لغتها الخاصة وهذا يدل علي الثراء الثقافي للمجتمع النيجيري، كما ويوجد الإسلام والمسيحية بنسب متقاربة في الدولة هذا إلي جانب بعض الديانات الأخرى (١٦٣ :٢).

ويتبين مما سبق أن نيجيريا تعتبر جمهورية فيدرالية علمانية تتكون من ٣٦ ولاية بالإضافة إلي إقليم العاصمة الفيدرالية في أبوجا، وبها حوالي ٧٧٠ مجالس محلية وتقع جمهورية نيجيريا الاتحادية أو الفيدرالية غرب أفريقيا، وأصبحت أبوجا العاصمة القومية لنيجيريا ، ويتسم مناخ نيجيريا بالتنوع، حيث يمكن تمييز أربعة مناطق مناخية إذا انتقل الفرد من الجزء الجنوبي للدولة إلي جزئها الشمالي. حيث يتسم الجزء الجنوبي بالمناخ الموسمي الاستوائي.

وفي ضوء العرض السابق يلاحظ الباحث من خلال تأثير القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية ما يلي :

- ارتفاع معدلات السكان في نيجيريا يؤدي إلى ازدحام الفصول الدراسية بالطلاب وعدم قدرة المدارس علي استيعاب الأطفال الراغبين في التعلم هذا في حالة عدم القدرة علي توفير المؤسسات التعليمية اللازمة لهم.
- عدم وجود توازن بالنسبة لتوزيع السكان حيث توجد مناطق يكثر بها عدد السكان في حين يوجد مناطق أخرى يقل بها عدد السكان ويترتب علي ذلك ازدحام المدارس في المناطق مرتفعة الكثافة السكانية وقلة أعداد التلاميذ بالمدارس في المناطق التي توجد بها كثافة سكانية منخفضة.
- أدّي الثراء اللغوي في نيجيريا وتعدد الأعراق والأجناس بها إلي وجود تنوع في المواد الدراسية حتى يمكن لهذه الشعوب دراسة لغاتها الأصلية هذا بجانب دراسة أحدي اللغات النيجيرية.
- أدت رغبة نيجيريا في الاعتماد علي ذاتها والاعتماد علي الحكم الذاتي إلي تقسيم الدولة إلي ولايات بحيث تتولي كل ولاية الإشراف علي المهام الخاصة بها والتي من بينها التعليم.
- تتمتع نيجيريا باقتصاد مزدهر وهذا ينعكس علي التعليم من ناحية توفير الاحتياجات اللازمة للتعليم والتي تساعد علي نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه.
- الاهتمام بتعليم اللغة العربية في المناطق التي يكثر بها وجود المسلمون حتى يمكنهم تعلم أصول دينهم وأحكامه بالشكل الصحيح.

ويحدد الباحث أهم السمات والقيم التي يتسم بها المجتمع النيجيري في ضوء عرض القوى والعوامل الثقافية المؤثرة في النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في النقاط التالية:

- (١) تتسم نيجيريا بالثراء اللغوي حيث يوجد بها العديد من اللغات كالهوسا واليوربا والأغبو ، بالإضافة إلي اللغة الإنجليزية التي تعتبر اللغة الرسمية للدولة، كما يوجد فيها أيضاً حوالي ٣٧٤ جنسية عرقية مختلفة تتحدث كل منهم لغتها الخاصة وهذا يدل علي الثراء الثقافي للمجتمع النيجيري.

(٢) قدرة الاقتصاد النيجيري علي أن يتعافى من آثار الحروب الأهلية التي لحقت بالبلاد بسرعة ، وهذا يدل علي ازدهار الاقتصاد النيجيري وقدرته علي التصدي لأي عقبة مهما بلغت قوتها.

(٣) تتسم نيجيريا بمعدلات اقتصاد مرتفعة ولقد ساعدها في ذلك ازدهار صناعة البترول في نيجيريا وارتفاع أسعاره ويساعد ذلك في ارتفاع الدخل القومي وما يترتب علي ذلك من ارتفاع الدخل الخاص بكل فرد.

(٤) توافر العديد من الموارد المعدنية مثل الغاز والزنك والذهب والحديد والفوسفور وهذا يسهم في الارتقاء بمستوي الاقتصاد النيجيري وما يترتب علي ذلك من الارتقاء بمستوي المجتمع ككل..

(٥) اعتماد قانون نيجيريا علي نظام القانون البريطاني المشترك يدل علي تأثر نيجيريا بالاستعمار البريطاني حيث يؤثر الاستعمار إلي حد كبير في معظم الشعوب التي يتم استعمارها من خلال حدوث تبادل للثقافة بين الشعوب.

(٦) وجود ديمقراطية سياسية في نيجيريا وتتمثل في اختيار رئيس الدولة من خلال الانتخاب السري المباشر من قبل أفراد الشعب ،بالإضافة إلى تعدد الأحزاب السياسية هناك ، مثل حزب الشعب الديمقراطي والحزب الديمقراطي الجديد وحزب التحرير الأفريقي وغيرها من الأحزاب ، وهذا يدل علي تنوع الفكر السياسي بالدولة.

(٧) تأثير الدين علي السياسة النيجيرية فنصف السكان تقريباً مسلمون والنصف الآخر مسيحيون، كما أن الدين يخرق بشكل معقد النسيج السياسي للدولة ويعتبر المحك للشرعية الخاصة بالدولة أو حب الشعب للحاكم، والحافز لممارسة السلطة، والمحدد للمعايير الأخلاقية ونمط القوي والمحرك للحكومة

(٨) وجود فروق إقليمية وعرقية في نيجيريا نتيجة لتعدد الديانات بها حيث يوجد الدين الإسلامي في الشمال والجنوب الغربي كما توجد البروتستانتية والمسيحية المحلية التوفيقية في يوروبا والكاثوليكية في غيرها من المناطق في نيجيريا كما توجد مجموعات عرقية ذات انتماءات دينية مثل هوسا في الشمال حيث يمثل المسلمون ٩٥% و ٥% فقط مسيحيون، ويوريا في الغرب ٦٠% مسيحيون و ٣٠% مسلمون و ١٠% يعتنقون ديانات أفريقية أخرى، كما تصل نسبة الكاثوليك في أغبوا و إيجاوا ٩٩% أما وسط

نيجيريا فإنه يحتوي علي أكبر عدد من الأقليات العرقية في نيجيريا ومعظمهم مسيحيين وذوي ديانات تقليدية وقليل منهم اعتنق الدين الإسلامي.

(٩) وجود فصلان مناخيان في نيجيريا حيث يوجد الفصل الجاف في وديان نهر النيجر ونهر بنين من نوفمبر وحتى مارس والفصل الرطب أو الممطر من أبريل وحتى أكتوبر، كما يغلب علي الشمال الرطوبة العالية علي مدار العام بسبب الدفء والهواء الرطب القادم من المحيط الأطلنطي وينخفض معدل سقوط الأمطار السنوي شمالاً، وهذا يدل علي تنوع المناخ في نيجيريا.

(١٠) ٩١٠.٧٦٨ كم ٢ من مساحة نيجيريا عبارة عن أراضي وهذا يدل علي غني نيجيريا فيما يتعلق بالأراضي التي يمكن من خلالها إقامة نشاط زراعي في نيجيريا ليس ذلك فحسب بل ويساعد علي ازدهار النشاط الزراعي في نيجيريا.

(١١) ارتفاع معدلات النمو السكاني في نيجيريا حيث يبلغ عدد السكان بها ١٧٧ مليون نسمة ، وهذا يدل علي زيادة معدلات الإنجاب في الأسر النيجيرية واهتمامهم بتكوين الأسر المتعددة الأفراد.

(١٢) يعيش ٦٤% من السكان في الجنوب الشرقي في مناطق ريفية في حين ٣٦% يعيشون في مناطق حضرية.

(١٣) تأثير العوامل الديموغرافية علي توزيع السكان حيث تعيش نسبة كبيرة من السكان بالقرب من الساحل كما تزداد كثافة السكان علي طول مناطق حوض النهر الشمالي كما يزداد عدد السكان في الجزء الجنوبي الغربي بالقرب من لاجوس والمناطق الغنية بالزراعة.

(١٤) تعاني حقوق الإنسان من أزمة في نيجيريا حيث يوجد بها العديد من الانتهاكات التي تتمثل في التعذيب والمعاملة غير الإنسانية للسجناء والمشتبه بهم، الاتجار بالبشر، العنف الاجتماعي وعمالة الأطفال الخ.

ثالثاً : التحليل الثقافي للنظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه.

يقدم الباحث تحليلاً ثقافياً للنظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه من خلال المحاور التالية.

- ١ - ما يتعلق بأهداف التعليم.
 - ٢ - ما يتعلق بالسُّلم التعليمي والبنية التنظيمية لمراحل التعليم
 - ٣ - ما يتعلق بإعداد المعلم وبرامج تدريبه.
 - ٤ - ما يتعلق بأجهزة ومستويات الإدارة التعليمية.
 - ٥ - ما يتعلق بتمويل التعليم.
- ويتم عرض هذا التحليل الثقافي كما يلي:

١ - ما يتعلق بأهداف التعليم:

●● تهدف السياسة التعليمية القومية في نيجيريا إلى غرس الوعي القومي والوحدة القومية، وغرس القيم الأصيلة والاتجاهات التي تساعد علي بقاء الفرد والمجتمع النيجيري، وتدريب العقل علي فهم العالم المحيط، وتنمية القدرات والمهارات المناسبة وخاصة القدرات العقلية والجسدية مما يساعد الفرد في أن يحيا بإيجابية ويسهم في تنمية مجتمعه، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم، وضمان وصول جميع الأطفال وبخاصة الإناث والأطفال الذين يعانون من ظروف صعبة والأطفال من الأقليات العرقية للتعليم الابتدائي المجاني الذي يتمتع بجودة عالية، وهذا يرجع ذلك الي العوامل الاجتماعية التي تؤثر في النظام التعليمي من خلال اللغة القومية، والتركيب السكاني، والدين الرسمي، والقيم والثقافة السائدة والتجانس الثقافي.

٢ - ما يتعلق بالسُّلم التعليمي والبنية التنظيمية لمراحل التعليم:

●● إن تغيير السُّلم التعليمي والبنية التنظيمية لمراحل التعليم في جمهورية نيجيريا الاتحادية ثلاث مرات حيث تم استبدال النظام التعليمي الذي يخصص ٦ سنوات للتعليم الابتدائي، ومن ٦ سنوات للتعليم الثانوي، ومن ٤ : ٦ سنوات للتعليم العالي والجامعي بنظام ٦-٣-

٣-٤ ، وتم استبدال الأخير بنظام ٩-٣-٤ الذي تم فيه دمج مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة الثانوية الدنيا تحت مسمى التعليم الأساسي، ويرجع ذلك الي العوامل والظروف السياسية والتاريخية.

●● إن اقتصار مرحلة ما قبل المدرسة إلي حد ما علي الأسر الغنية التي تستطيع تحمل نفقات هذه المرحلة التعليمية يرجع الي العوامل الاقتصادية إضافة الي عدم تكافؤ الفرص التعليمية فيما يتعلق بهذه المرحلة، ويستلزم ذلك ضرورة القيام بإنشاء مؤسسات خاصة بمرحلة ما قبل المدرسة تكون متاحة للجميع بحيث يستطيع عامة الشعب إلحاق أبنائهم بهذه المؤسسات مما يسهم في تنمية أبنائهم بغض النظر عن مكانتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.

●● تعتبر ممارسات العناية بالأطفال في نيجيريا جهد تعاوني، حيث إن مسئولية تربية وتدريب الطفل لا تقع علي عاتق الأسرة فقط بل إنها تشمل الجيران وجميع البالغين حيث إنها توجد في أشكال غير رسمية متعددة في المجتمعات الريفية والحضرية في نيجيريا وذلك بهدف إيجاد أفراد بالأنماط السلوكية والقدرات والمهارات اللازمة للمواطنة الفعالة في المجتمع، حيث تهدف إلي تنمية المهارات البدنية الكامنة لدي الطفل وشخصيته والمهارات الفكرية، وغرس مبادئ احترام الكبير والأفراد في مواقع السلطة. ومن الأهداف الأخرى المراد تحقيقها تنمية حس الطفل بالانتماء والمشاركة بفاعلية في شئون الأسرة والمجتمع وتعزيز الإرث الثقافي للمجتمع ويرجع ذلك الي العوامل الاجتماعية والرغبة في وجود مشاركة حقيقية في العملية التعليمية في نيجيريا.

●● لقد أثرت العوامل الاجتماعية والاقتصادية علي برنامج الإصلاح وذلك بهدف زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم الأساسي وضمان جودته في نيجيريا ككل من خلال ضمان الوصول إلي التعليم الرسمي الذي تصل مدته إلي ٩ سنوات (٦ سنوات للتعليم الابتدائي، وثلاث سنوات للتعليم الثانوي الأدنى) من خلال إتاحة تعليم أساسي مجاني وإلزامي لجميع الأطفال الذين بلغوا سن المدرسة الابتدائية، وتقليل معدل الفاقد التعليمي (التسرب التعليمي)، وتحسين الجودة والكفاءة، وتعليم الأطفال ثقافة مجتمعهم هذا إلي جانب تعليمهم القراءة والكتابة والحساب ومهارات الحياة والقيم الأخلاقية والمدنية .

●● كما أثرت العوامل والظروف الجغرافية وتقسيم نيجيريا الي ٣٦ ولاية ، وإلي عشر مناطق جغرافية هي: سهول سكوتو، حوض تشاد، و السهول الشمالية العالية ،هضبة جوس، حوض نهر النيجر-بنو، المرتفعات الغربية ،المرتفعات الشرقية ،السهول الجنوبية الغربية ،الأراضي المنخفضة الجنوبية الشرقية، دلتا النيجر فى المنهج الدراسي الخاص ببرنامج التعليم الأساسي ذو التسع سنوات في نيجيريا، ففي الثلاث صفوف الأولى من المرحلة الابتدائية تتمثل المواد الدراسية الإجبارية فيما يلي: الدراسات الأجنبية، اللغة النيجيرية، الرياضيات، العلم والتكنولوجيا، الدراسات الاجتماعية، التعليم المدني، الفن الثقافي والإبداعي، الدراسات الدينية، التربية البدنية والصحية ودراسات الحاسب الآلي؛ بينما تتمثل المواد الاختيارية في الزراعة والاقتصاد المنزلي واللغة العربية، ويمكن للتلاميذ اختيار مادتين اختياريتين علي الأكثر، و يشمل في الثلاث صفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية المواد الإجبارية التي تدرس في المستوى الأول بالإضافة إلي اللغة الفرنسية ونفس المواد الاختيارية التي تم ذكرها في المستوى السابق، والمستوي الأساسي الأعلى من الصف السابع وحتى الصف التاسع يشمل المواد الإجبارية التي تم ذكرها في المرحلة السابقة والمواد الاختيارية التي تم ذكرها في المرحلة السابقة بالإضافة إلي دراسات الأعمال ويمكن للتلاميذ اختيار ثلاث مواد اختيارية علي الأكثر.

●● ولقد أثرت العوامل السياسية والتاريخية فى مرحلة التعليم الثانوي، حيث حدث تطور ملحوظ في التعليم الثانوي في نيجيريا منذ عام ١٨٥٩م عندما قامت البعثات التبشيرية المسيحية بإنشاء أول مدرسة ثانوية. تلى ذلك إنشاء العديد من المدارس الثانوية في الجزء الثاني من القرن التاسع عشر. ومعظم المدارس الثانوية كانت داخلية يمكن الإقامة بها. وكانت مدة المدرسة الثانوية ست سنوات ويحصل الطلاب في نهاية المرحلة علي شهادة كامبريدج أو أكسفورد. ولقد زاد الطلب علي التعليم الثانوي كحاجة للقوى العاملة والأفراد المتعلمين. فبعد حدوث الحرب الأهلية Civil War أصبح التعليم ذو أهمية كبيرة في الدولة وأدي ذلك إلي إيجاد سياسة قومية للتعليم كما قامت كل ولاية بسن القوانين التعليمية التي تتوافق مع مطالب التعليم الثانوي الخاص بها. وقامت الحكومة الفيدرالية بإنشاء المدارس الثانوية الموحدة كوسيلة لتدعيم وتقوية الوحدة القومية وأطلقت علي هذه المدارس أسم كليات الحكومة الفيدرالية حيث كانت توجد

مدرسة واحدة في كل ولاية يمكن للشباب في كافة أنحاء الوطن النيجيري الالتحاق بها من خلال امتحان القبول المشترك الذي يتم إدارته قومياً.

●● كما أثرت العوامل السياسية والتاريخية علي تعدد أنواع المدارس الثانوية في الدولة وهي المدرسة الثانوية الحديثة، المدرسة الثانوية التجارية، والمدرسة الثانوية العلمية. ولقد قامت المدرسة الثانوية الحديثة علي أساس برنامج مدته ثلاث سنوات وكانت تقدم برنامج تعليم عام معظمه في العلوم الإنسانية لخريجي المدرسة الابتدائية الذين لا يستطيعون اجتياز الاختبار التنافسي الخاص بالمدرسة الثانوية العلمية. وكانت مدة المدرسة الثانوية التجارية أربع سنوات دراسية وكانت تركز بشكل كبير علي المواد التجارية مثل دراسات الأعمال، التجارة، الاختزال، الكتابة علي الآلة الكاتبة، المحاسبة، واستمر النظام الثلاثي في المدارس الثانوية حتى أوائل ١٩٨٠م عندما قامت الحكومة بمحو المدارس الثانوية الحديثة والتجارية. وإعلان سياسة تعليمية أخرى التي قامت بتقسيم التعليم الثانوي إلي التعليم الثانوي الأدنى والتعليم الثانوي الأعلى، مدة كل منهما ثلاث سنوات دراسية .

●● ولقد أثرت العوامل الاجتماعية علي أهداف التعليم الثانوي طبقاً للسياسة القومية للتعليم والتي تتمثل في توفير عدد متزايد من تلاميذ المدرسة الابتدائية يقدم لهم تعليم عالي الجودة بغض النظر عن جنسهم أو خلفيتهم الاجتماعية أو الدينية أو العرقية، وجود تنوع في المنهج الدراسي بحيث يراعي الاختلافات في المواهب والفرص والأدوار المتاحة للطلاب بعد تخرجهم من المرحلة الثانوية، تنمية الثقافة النيجيرية والفن واللغة والإرث الثقافي العالمي، تربية جيل من الأفراد القادرين علي التفكير بأنفسهم واحترام آراء ومشاعر الآخرين واحترام كرامة العامل وتقدير هذه القيم والحياة كمواطنين أسوياء، تشجيع الطلاب ذوي الرغبة في التطور والتنمية الشخصية سواء في المدرسة أو في الحياة ككل.

●● كما أثرت العوامل السياسية والتاريخية في التعليم العالي في نيجيريا وينضج ذلك من خلال أن جذور التعليم العالي في نيجيريا ترجع إلي عام ١٩٣٤م عندما قامت الحكومة الاستعمارية بإنشاء كلية يابا العليا. وفي عام ١٩٤٣م قامت الحكومة بإنشاء لجنة للمشورة خاصة باحتياجات التعليم العالي في المنطقة. وفي عام ١٩٤٨م بدأت الكلية

الجامعة في لبادن بمنح درجات بالاشتراك مع جامعة لندن. وكانت الكلية الجامعة هي الجامعة الوحيدة في نيجيريا وعندما حصلت الدولة علي استقلالها. كما قامت حكومة الإقليم الغربي التي كان لديها جامعتين فدراليتين في مقاطعتها بإنشاء جامعة خاصة بها في إيلي أيف Ile-Ife في العام نفسه.

٣ - ما يتعلق بإعداد المعلم وبرامج تدريبه :

●● لقد أثرت العوامل السياسية والتاريخية في أعداد المعلم في نيجيريا من خلال إن جذور تطور إعداد المعلم في نيجيريا ترجع إلي بداية التعليم الغربي ، حيث أسهمت بعثات الكنيسة المختلفة في تطوير إعداد المعلم في نيجيريا. فلقد قاموا بتخصيص انتباههم إلي تطوير التعليم الابتدائي في الدولة. فقامت البعثات التبشيرية بتدريب معلمهم من خلال نظام التلميذ-المعلم، حيث تم تأسيس أول كلية لإعداد وتدريب المعلم في Abeokuta من قبل مجتمع الكنيسة التبشيري والتي عرفت باسم المؤسسة التدريبية، كما قامت البعثة المعمدانية بإنشاء كلية التدريب المعمدانية في Ogobomoso. كما شاركت الإدارة البريطانية الاستعمارية في تدريب المعلمين عندما قامت بإنشاء أحدي المؤسسات الخاصة بتدريب المعلمين في بوني. كما تم إنشاء أحدي المؤسسات التدريبية في الجزء الشمالي من نيجيريا في ناساراوا وأخري في كاتسينا. حيث كان يوجد ١٤ مؤسسة لإعداد وتدريب المعلمين في نيجيريا.

٤ - ما يتعلق بأجهزة ومستويات الإدارة التعليمية :

●● تتعدد الهيئات والسلطات المسئولة عن إدارة التعليم في نيجيريا وتشمل رئيس الدولة، مجلسي النواب والشيوخ ، وزارة التعليم الفيدرالية، اللجنة الاستشارية المشتركة، المجلس القومي للبحوث التربوية والتنمية، اللجنة القومية لكليات التربية، المجلس المشترك للقبول والامتحانات ، المجلس القومي لامتحانات الفنية والتجارية، المجلس القومي للتعليم الفني ، اللجنة القومية للجامعات، المجلس القومي لامتحانات ويرجع ذلك الي العوامل السياسية والتاريخية.

●● ولقد أثرت العوامل الجغرافية والسياسية في المهام التي تتولها وزارة التعليم الفيدرالية والتي تعد مسئولية التوفيق بين السياسة القومية والإجراءات وضمان أن سياسات الولاية

تتوافق مع السياسة القومية التي تم تبنيها من أجل الاحتياجات المحلية، كما أن المستوى المركزي في إدارة التعليم في نيجيريا يتمثل في وزارة التعليم الفيدرالية .

●● كما أثرت العوامل السياسية والجغرافية في إدارة التعليم في نيجيريا من خلال تقسيم النظام الإداري الحالي فيما بين مقاطعة العاصمة الفيدرالية و ٣٦ ولاية. وتعتمد إدارة التعليم في نيجيريا على النظام الفيدرالي حيث يتم تحديد السياسة التعليمية الأساسية التي تخص البنية والمنهج الدراسي والعام الدراسي بشكل مركزي، كما تشترك حكومة الولايات والحكومة المحلية في إدارة التعليم في نيجيريا. وتتولى الحكومات المحلية إدارة التعليم الابتدائي، أما حكومات الولايات فإنها تتولى إدارة المدارس الثانوية في حين يقع التعليم العالي تحت مسؤولية كل من حكومة الولايات والحكومة الفيدرالية .

●● بينما أثرت العوامل السياسية والاجتماعية في المستوى المدرسي في نيجيريا والذي يعد سمة من سمات اللامركزية والذي يتمثل في مدير المدرسة من مهامه الاهتمام بمشاكل العاملين ويتفهم احتياجاتهم وأفكارهم ومقترحاتهم، وعليه أن يشجع فريق العمل على المشاركة في صنع القرارات وعليه أن يثق في قدرة فريق العمل على القيام بالمهام التي تعهد إليهم. وتتمثل واجبات مدير المدرسة في أنه مسئول عن التلاميذ والعاملين بالمدرسة والمعاملات المالية والعلاقات العامة وتقييم البرامج الخاصة بالمدرسة. وعلى مدير المدرسة أن يقوم بإنشاء قنوات اتصال بينه وبين فريق العمل بالمدرسة. وعليه أن يطور قواعد وقوانين محددة من أجل تنفيذ وظائفه ويشمل ذلك تنمية وتحديد البنية التنظيمية وإدراك المتطلبات المستقبلية.

٥ - ما يتعلق بتمويل التعليم:

●● مصادر تمويل التعليم في نيجيريا مختلفة وتعتبر الإيرادات العامة من الضرائب أكبر هذه المصادر، حيث يقسم تمويل التعليم فيما بين مستويات التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي بنسبة ٣٠%، ٣٠%، ٤٠% على التوالي، ويرجع ذلك إلى العامل الاقتصادي وتميز نيجيريا بمعدلات اقتصاد مرتفعة وازدهار صناعة البترول بها ، وما ترتب عليه من ارتفاع الدخل الفردي ، كما تعد نيجيريا من أهم الدول الأفريقية المنتجة للنفط وهي

عضو في منظمة الدول المصدرة للنفط (أوبك)، وتحتل المرتبة الثامنة في قائمة أهم الدول المصدرة للنفط على المستوى العالمي.

●● والجدير بالذكر، يسيطر على الساحة السياسية في نيجيريا ثلاث قبائل تتصارع فيما بينها، الأمر الذي يؤدي بشكل أو بآخر لعدم وجود استقرار في الأوضاع السياسية هناك، وهذه القبائل هي: في الشمال قبيلة "الهوسا" وتضم المسلمين، وفي الجنوب الغربي قبيلة "اليوروبا"، أما قبيلة "الإيبو" فتقع في الجنوب الشرقي، والقبيلتين تضمان الغالبية المسيحية. وهذا يرجع إلى العوامل الدينية والسياسية حيث يوجد في نيجيريا العديد من الأديان ولقد ساعد ذلك على ظهور فروق إقليمية وعرقية. حيث يسيطر الدين الإسلامي على الشمال إلى جانب انتشاره بأعداد كبيرة في الجنوب الغربي. وفي يوروبا يوجد البروتستانتية والمسيحية المحلية التوفيقية، بينما تسيطر الكاثوليكية على إغبو Igbo والأماكن القريبة منها. وتنتشر كل من البروتستانتية والكاثوليكية في إيبيلو، آنانج، وإفك كيو سا .

رابعاً : جوانب الاستفادة من دراسة النموذج النيجيري في تحسين وتطوير التعليم المصري :

يعرض جوانب الاستفادة من دراسة النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية في ضوء القوى والعوامل الثقافية المؤثرة فيه في تطوير نظام التعليم المصري من خلال المحاور التالية:

٦- ما يتعلق بالطابع القومي للمجتمع.

٧- ما يتعلق بأهداف التعليم.

٨- ما يتعلق بالسياسة التعليمية.

٩- ما يتعلق بالسلم التعليمي والبنية التنظيمية لمراحل التعليم

١٠- ما يتعلق بالخطط والبرامج الدراسية بالمدارس.

١١- ما يتعلق بإعداد المعلم وبرامج تدريبه.

١٢- ما يتعلق بأجهزة ومستويات الإدارة التعليمية.

١٣- ما يتعلق بتمويل التعليم.

ويمكن عرض أوجه الاستفادة كما يلي:

١ - ما يتعلق بالطابع القومي للمجتمع :

- التعرف علي القوى والعوامل الثقافية في المجتمع ضرورة لأن هذه القوى وتلك العوامل تؤثر في التعليم وتؤثر علي جودته ومستوي تطوره.
- العمل علي استثمار الثروات الطبيعية والبشرية الموجودة في المجتمع لما لها من دور كبير في محاربة العديد من مظاهر الفقر والبطالة في المجتمع.
- عدم الانبهار بالموثرات الثقافية والحضارية القادمة إليها من الأمم والحضارات الأخرى المجاورة- وغير المجاورة- وإنما عليها أن تصبغها بصبغتها الحضارية الخاصة بها.
- أن تهتم مصر في سبيل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية ليس فقط بالعناصر المادية للثروة، وإنما عليها أيضاً أن تولي عناية خاصة بالعنصر البشري بوصفه الفاعل الأول في التنمية، وبوصفه الثروة الحقيقية والأساسية اللازمة، وهو القادر علي الاستجابة لتحديات الطبيعة من ظروف جغرافية صعبة ونقص في الثروة المادية (١٢ : ٢٤٦).
- التوزيع العادل للثروة في المجتمع المصري، يحفز علي مزيد من العمل والأداء من ناحية، ويسهم في تخفيض نسب الفقر في المجتمع من ناحية أخرى .
- ألا تقف مصر عند حد تلقي التكنولوجيا المتقدمة فحسب، بل عليها أن تقوم بعملية غربلة وفلترة هذا الوافد التكنولوجي، وأن تنتقي منه وتضيف إليه بما يتناسب مع ظروفها المجتمعية المختلفة وفي ضوء إمكاناتها المتاحة المادية منها والبشرية.
- أن تؤمن مصر إيماناً راسخاً بأن التنمية المجتمعية الشاملة لا يمكن تحقيقها بدون توثيق العلاقة بين المؤسسات البحثية والعلمية من ناحية والمؤسسات الاقتصادية من ناحية أخرى.

٢ - ما يتعلق بأهداف التعليم.

- أن تتضمن أهداف التعليم في مصر تفعيل تنمية الشخصية المتكاملة للفرد، مع مزيد من التركيز علي الجانب الأخلاقي في بناء هذه الشخصية، والذي يستمد دعائمه ومضامينه من ثقافة المجتمع وطابعه القومي.
- أن تدرك الدولة المصرية أهمية تضمين أهدافها التعليمية الدور الذي يقوم به التعليم في التنمية بوصفه قائدها الأول والأوحد.

- الربط بين الأهداف المنشود تحقيقها من التعليم ومحتوي المناهج الدراسية ، بحيث يهدف كلاً منهما إلى الارتقاء بالتلميذ والمجتمع.
- استثمار الثروات الطبيعية والبشرية الموجودة في المجتمع لما لها من دور كبير في محاربة العديد من مظاهر الفقر والبطالة في المجتمع.

٣ - ما يتعلق بالسياسة التعليمية.

- أن تتفق السياسة التعليمية مع الأهداف المنشود تحقيقها من النظام التعليمي والمحتوي وطرق التدريس والمواد الدراسية .
- عدم القيام بتغييرات سريعة غير مدروسة في الأنظمة التعليمية لأن ذلك يؤثر بالسلب علي النظام التعليمي وعدم تغيير هيكل التعليم وسنوات الدراسة كثيراً.
- أن تشترك المؤسسات الاجتماعية الأخرى في العملية التعليمية مثل الأسرة والمنظمات الدينية ووسائل الإعلام وغيرها.
- عدم فرض رسوم دراسية عالية في مرحلة الحضانة ورياض الأطفال حتى يمكن لجميع الطبقات الاجتماعية إلحاق أطفالهم بهذه المرحلة التعليمية.
- دمج مرحلة رياض الأطفال ضمن السلم التعليمي لما لهذه المرحلة من دور كبير في الارتقاء بمستوي الأطفال في مرحلة متقدمة من عمرهم.
- الاهتمام بزيادة أعداد المدارس الخاصة بالتعليم الابتدائي حتى يمكن إلحاق جميع الأطفال في سن الإلزام بالتعليم.
- الارتقاء بالنظام التعليمي ككل من خلال إعداد الخطط والمشروعات التي تستهدف هذه العملية وأن تراعي هذه الخطط وتلك المشروعات الظروف التي يمر بها المجتمع إلي جانب المستجدات التي تطرأ عليه في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر.
- ألا تقتصر الحكومة علي صياغة السياسة القومية للتعليم ، بل ينبغي وجود مشاركة مجتمعية من قبل رجال الأعمال والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور بحيث يمكن صياغة السياسة التعليمية الملائمة لهؤلاء الأفراد بما يتناسب مع ظروف المجتمع.

- إنشاء هيئة خاصة بالمعلمين تهتم بالتعرف علي المشكلات التي تواجههم أثناء قيامهم بعملهم والعمل علي حلها و تهتم بتبصيرهم بالطرق والأساليب التعليمية الحديثة والارتقاء بمستوي أدائهم.
- عقد المؤتمرات العلمية بين مصر والدول العربية والأجنبية حتى يمكن لجميع الدول تبادل العلم والمعرفة.
- توفير المقررات الدراسية والجامعية التي تتسم بسهولة الفهم من قبل الطالب والتي تهدف إلي الارتقاء بمهاراته وقدراته وليس مجرد شحذ ذهنه بالمعلومات إلي جانب تشجيع الطلاب علي التعلم الذاتي.
- ألا يتم إلقاء العبء بأكمله علي الحكومة فيما يتعلق بتعليم الطفولة المبكرة بل ينبغي وجود مشاركة من قبل الجهات المهمة بتعليم الطفولة المبكرة حتى يمكن الارتقاء بمستواهم إلي أكبر درجة ممكنة.
- أن تتبنى الدولة سياسات تعليمية من شأنها تحقيق التوسع الكيفي في التعليم بحيث تتحقق للتعليم الجودة والكفاءة المنشودة.
- أن تدرك الدولة أهمية المشاركة الشعبية في تحمل مسؤولية التعليم، ومن ثم فإنه عليها أن تتبنى من الأساليب والوسائل ما يعمل علي تعظيم دور تلك المشاركة، حتي يمكن للتعليم أن يوفر للمجتمع مخرجات تعليمية قادرة علي تحقيق وتنفيذ خطط التنمية الشاملة.
- أن تهتم الدولة بتوثيق الربط بين سياساتها التعليمية فيما يتعلق بسياسات القبول والالتحاق وتوزيع التخصصات وحجم المخرجات التعليمية من ناحية واحتياجات سوق العمل والتنمية الشاملة في المجتمع من ناحية أخرى.
- إضافة بعض المواد الدراسية المهنية التي يمكن الاستفادة منها في سوق العمل كالملابس والغزل والنسيج، ميكانيكا السيارات، الأعمال الخشبية والمعدنية والمرئيات لجميع أنواع التعليم الثانوي الفني في جمهورية مصر العربية.

٤ - ما يتعلق بالسُّلم التعليمي والبنية التنظيمية لمراحل التعليم:

- الاهتمام بتعليم ما قبل المدرسة والعمل علي تطويره والتوسع في إنشاء مؤسسات ما قبل المدرسة وجعلها بمصاريف عينية حتى يمكن لطبقات المجتمع المتوسطة والفقيرة إلحاق أطفالهم بتعليم ما قبل المدرسة لما له من دور كبير في تنمية الأطفال وشخصياتهم قبل التحاقهم بالتعليم الابتدائي.
- الاهتمام بتنمية أطفال ما قبل المدرسة من خلال التعرف علي قدراتهم ومهاراتهم والعمل علي تنميتها.
- إتاحة المكتبة والمعمل والإمكانيات المهنية والفنية والمعدات بشكل مناسب.
- الاهتمام بتدريس أكثر من لغة أجنبية واحدة في المرحلة الابتدائية والمراحل اللاحقة) كاللغة الإنجليزية والفرنسية والألمانية) ،حتى يمكن للتلاميذ إتقان هذه اللغات مما يساعدهم في المستقبل علي التعرف علي ثقافات الشعوب المختلفة بلغاتها الأصلية مع التركيز علي اللغة الأم (اللغة العربية).
- فرض عقوبات علي الآباء الذين لا يهتمون بإلحاق أبنائهم بالتعليم إلزامي.
- الاهتمام ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار لما لها من دور كبير في تقدم المجتمع وأفراده.
- الاهتمام بإلحاق الأطفال لدور الحضانة ورياض الأطفال لما لهذه المرحلة من دور كبير في نقل شخصيات الأطفال وتنميتهم في مراحل حياتهم الأولى.
- تزويد الطفل بالأدوات الأساسية اللازمة للنمو التعليمي والتي تشمل الإعداد للتجارة والحرف المحلية.
- صقل الشخصية وتنمية الاتجاهات والأخلاقيات لدي الطفل.
- عدم الأثقال علي الأطفال من خلال إعطائهم الكثير من الواجبات المدرسية لأن ذلك يمثل ضغط بدني عليهم لذلك يجب التركيز علي تعليمهم من خلال اللعب.
- إعطاء الطفل الفرص التي تمكنه من تنمية مهاراته مما يساعده علي العمل بفاعلية في المجتمع في حدود إمكانياته.
- توفير الأيدي العاملة المدربة في مجالات العلوم التطبيقية والتكنولوجيا والتجارة.

- توفير مهارات المعرفة الفنية والمهنية اللازمة للتنمية الزراعية والصناعية والاقتصادية.
- اكتساب النظرة الموضوعية للبيئة المحلية والخارجية.
- تقديم تدريب ونقل المهارات الضرورية التي تقود إلى إنتاج الحرفيين والفنيين وغيرهم من ذوي المهارة.
- الاهتمام بتعليم الأطفال كيفية التعامل مع التكنولوجيا الحديثة منذ بداية التعليم الأساسي.
- الاهتمام بالتعليم الثانوي لأنه يساعد الطلاب على تحديد مجال التخصص المهني والمستقبلي الخاص بهم في ضوء قدراتهم ومهاراتهم وميولهم وإمكاناتهم.
- احترام المتعلم وعدم التقليل من شأنه أو كرامته فكما لا تصلح العملية التعليمية بدون معلم فهي أيضاً لا تصلح بدون متعلم.
- تزويد المتعلمين بقدر من المهارات التي تمكنهم من التكيف مع التغيرات التي يشهدها العصر من خلال تمكينهم من التعامل مع التكنولوجيا والتقنيات الحديثة والاهتمام بتنمية شخصياتهم من خلال تقديم المحتوى الدراسي والعلمي الذي يساعدهم على التعرف على ذاتهم والعمل على تنميتها بشتى الطرق الممكنة.
- إتاحة تعليم لجميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم ديانتهم أو مستواهم الاجتماعي.
- الاهتمام بالتعليم الفني والمهني والاهتمام بإعداد الأيدي العاملة الماهرة القادرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة والقادرة على الارتقاء بالمجتمع إلى أقصى درجة ممكنة.
- عدم التقليل من شأن التعليم الفني والمهني أو الحث على التعليم العام لأن كلا منهما على نفس القدر من الأهمية والفائدة للفرد والمجتمع.
- الاهتمام بتوفير جميع الإمكانيات اللازمة للتعليم الفني والتي تساعد على نجاح هذا النوع من التعليم.
- العمل على توفير كافة الإمكانيات اللازمة للتعليم الفني والمهني حتى يمكن له أن يحقق أهدافه ويسهم في تقدم المجتمع وتطوره.
- الاهتمام بتحفيز الطلاب وحثهم على العلم والمعرفة وتقديم الهدايا التشجيعية العينية لهم التي تحببهم في العلم أكثر وأكثر.

- العمل علي الارتقاء بالتعليم العالي والجامعي من خلال عقد الدورات التدريبية لهيئة التدريس وتوفير الدورات التدريبية اللازمة للطلاب برسوم رمزية حتى يمكن لجميع الطلاب الاستفادة من هذه الدورات بغض النظر عن مستواهم المادي أو الاجتماعي.
- الاهتمام بالرعاية الصحية للأطفال والطلاب بالمدارس ومحاربة الأمراض المعدية حيث إنها تكون واسعة الانتشار في المؤسسات التعليمية نتيجة لكثرة أعداد التلاميذ والطلاب بها.
- الاهتمام باكتساب المهارات البدنية والعقلية التي ستساعد الفرد علي الاعتماد علي نفسه والتي تمكنه من أن يكون مواطن صالح في المجتمع.
- توفير قاعدة بيانات علمية واسعة النطاق بحيث يمكن للطلاب وهيئة التدريس البحث عن أي معلومة يريدون التعرف عليها بكل سهولة ويسر.
- تعزيز وتشجيع المنح الدراسية وخدمة المجتمع.
- تعزيز الوحدة الوطنية بين الأفراد.
- تقديم الزى المدرسي والمواد التعليمية مجاناً للتلاميذ.
- الإسهام في التنمية القومية من خلال مستوي عالي مرتبط بتدريب القوي العاملة.

٥ - ما يتعلق بالخطط والبرامج الدراسية؛

- أن تهتم مصر بتضمين خططها الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة - إلي جانب المقررات العلمية والمعرفية - مزيداً من الاهتمام بالتربية الخلقية والسلوكية والتي تستند في صياغتها علي المعايير الدينية والاجتماعية والثقافية المرغوب فيها من قبل المجتمع و المستفاه في أساسها من ثقافة المجتمع وطابعه القومي.
- ألا يقتصر الانتقال من مرحلة تعليمية وأخري علي الامتحانات والاختبارات التي تجري في نهاية العام الدراسي بل يجب أن يتم تقييم الطلاب بشكل مستمر طوال العام الدراسي مما يضمن إلمامهم بما يتعلمونه بشكل جيد.
- ألا يقتصر انتقال الطلاب من مرحلة تعليمية إلي أخري علي الدرجات التي يحصلون عليها في المرحلة التعليمية السابقة، بل ينبغي أن يتم تقييمهم من خلال بعض

الاختبارات العملية التي تظهر مستوي قدراتهم ومهاراتهم حتي يمكن تحديد نوع الدراسة الملائمة لهم.

- إضافة بعض المواد الدراسية المهنية التي يمكن الاستفادة منها في سوق العمل كالملابس والغزل والنسيج وميكانيكا السيارات والأعمال الخشبية والمعدنية والمرئيات لجميع أنواع التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية.
- الاهتمام بتقييم الطلاب خلال المراحل التعليمية المختلفة تقييماً دورياً وعدم الاعتماد علي الاختبارات أو الامتحانات فقط كوسيلة للتقييم إلي جانب الاهتمام بتكليف الطلاب بالعديد من المهام التي تعمل علي تعزيز حبهم للمواد الدراسية المختلفة.
- الاهتمام بتعليم الرسم والموسيقى للأطفال حتى يمكن تنمية حسهم الفني والارتقاء بمشاعرهم وأحاسيسهم بشكل إيجابي.
- تقليل معدل التسرب التعليمي أو الفاقد التعليمي من خلال تبسيط المناهج الدراسية وتخفيف المصروفات الدراسية وتوفير جو صحي للتلاميذ داخل المدرسة يسوده الود والحب والتعاون بين الطلاب بعضهم البعض وبين الطلاب ومعلمهم.
- عدم اقتصار الاهتمام علي مجرد شحذ أذهان التلاميذ بالمعرفة العلمية فقط بل ينبغي تنمية المهارات الجسمية والعقلية والفكرية لديهم إلي جانب تنمية المعرفة العملية لما لها من دور كبير في تثبيت المعلومة في ذهن المتعلم.
- التنوع في المناهج الدراسية بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتوفير الرعاية اللازمة لهم والإمكانيات التي تمكنهم من تحقيق تقدم علي المستوي العلمي والدراسي.
- وجود منهج محوري يمكن للطلاب من خلاله التعاون فيما بينهم وتعلم المشاركة وإبداء الرأي فيما يتعلمونه وذلك يساعدهم علي سهولة التواصل بين بعضهم البعض.

٦- ما يتعلق بإعداد المعلم وبرامج تدريبه :

- الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم وخاصة معلمي مرحلة التعليم الأساسي حيث إنهم يساعدون التلاميذ على التعرف على مهاراتهم وهواياتهم وقدراتهم والعمل على تنميتها ويساعدونهم في اختيار نوع الدراسة التي تتناسب مع ميولهم واهتماماتهم.
- ضرورة استخدام الاختبارات الشخصية التي تقيس القدرات العقلية والشخصية والالتزان الانفعالي لدى الطالب الراغب في الالتحاق بهذا التخصص والابتعاد عن المقابلات الشكلية التي لا تثمر عن شيء.
- ضرورة عقد اختبارات تقيس اتجاهات وميول الطلاب المعلمين لمهنة التدريس .
- أن يكون الطالب المعلم المتقدم حسن السمعة والسير والسلوك وألا يكون عليه أي مخالفات قانونية.
- أن يكون الطالب المعلم خالي من أي أمراض معدية أو أي إعاقات جسمية أو سمعية أو بصرية وأخذ هذا الشرط مأخذ الجدية من قبل لجان القبول بكليات التربية .
- الاهتمام بتقديم البرامج الخاصة بالمعلم قبل الخدمة وأثنائها بحيث يمكن الارتقاء بمستوى المعلمين وقدراتهم مما يمكنهم من تحقيق أهداف العملية التعليمية.
- عدم تعيين المعلمين بمهنة التدريس إلا بعد أن يتم التأكد من توافر المهارات والقدرات لديهم التي تمكنهم من إنجاز عملهم بأفضل طريقة ممكنة و تعزيز التزام المعلمين بمهنة التدريس.
- حث المعلمين على مواصلة التعلم وعدم الوقوف عند مرحلة معينة و تشجيع أكبر لروح البحث والإبداع لدى المعلمين.
- توفير معلمين أكفاء وواعين ولديهم دافعية عالية لجميع المستويات في المراحل التعليمية المختلفة.
- مساعدة المعلمين كي يكونوا متكيفين مع الحياة الاجتماعية في المجتمع وتعزيز التزامهم بالأهداف القومية.
- تزويد المعلمين بخلفية فكرية ومهنية مناسبة تمكنهم من التعامل مع المواقف المتغيرة ليس فقط في حياتهم بالدولة ولكن أيضاً في العالم بأسره.

- الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة للمعلمين مما يجعلهم قادرين علي التعامل مع المخترعات والمبتكرات الحديثة التي تظهر في المجتمع يوماً بعد الآخر.

٧ - ما يتعلق بأجهزة ومستويات الإدارة التعليمية؛

- ليس ثمة تفضيل لنمط إداري علي نمط آخر ، حيث إن المركزية واللامركزية تتبلور نتيجة الظروف والعوامل الجغرافية والتاريخية والدينية والسياسية والاجتماعية والثقافية والحضارية، أي أنها تصبح إفرازاً للطابع القومي للمجتمع من ناحية وتأكيداً علي ملامحه الرئيسية من ناحية أخرى؛ وعليه فإن النمط الإداري السائد يختلف من مجتمع لآخر ومن ثم يصبح الفصيل في الحكم علي مدي نجاح نمط التنظيم الإداري السائد في مجتمع ما في جزء كبير منه هو مدي اتساقه مع طابعه القومي وبالتالي مدي تعبيره عن آمال وطموحات وأهداف هذا المجتمع. (٢٥٠ : ١٢)
- تخصصية المهام فيما يتعلق بإدارة التعليم حتى يمكن لكل مستوى إداري القيام بالوظائف المعهودة إليه بأقصى كفاءة ممكنة.
- توفير البيانات والمعلومات الخاصة بالمدارس والتي تساعد الإدارات التعليمية علي القيام بمهامها بأفضل درجة ممكنة.
- التعاون بين مدير المدرسة والمعلمين وجميع العاملين بالمدرسة فيما يتعلق باتخاذ القرارات التعليمية وتنفيذها.
- أن يهتم مدير المدرسة بتوزيع المهام علي العاملين بالمدرسة بحيث يكلف كل منهم بالمهام التي تتفق مع إمكانياته وقدراته.
- أن يهتم مدير المدرسة بتحفيز العاملين بالمدرسة مادياً ومعنوياً من أجل حث باقي المعلمين علي الوصول إلي مكانة مرتفعة في الإنجاز والولاء للعمل والمدرسة وما يترتب علي ذلك من الارتقاء بالمجتمع وأفراده علي حد السواء.
- توفير فريق توجيه كامل يهتم بالإشراف علي المدارس بكافة مراحلها التعليمية ويقدم لهم الإرشاد والنصح ويطلعهم علي الطرق والأساليب التدريسية الحديثة.

- توفير جو يسوده الود والحب والتعاون داخل المدرسة بحيث يمكن لجميع الأفراد إنجاز مهامهم ومسئولياتهم بكل سهولة ويسر.

٨ - ما يتعلق بتمويل التعليم :

- أن تقوم الدولة المصرية بتوفير التمويل اللازم للتعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص حتي يمكن توفير الإمكانات التي تساعد الطلاب علي مواصلة تعليمهم الجامعي.
- الاهتمام بزيادة تمويل التعليم من خلال مشاركة المجتمع المدني ورجال الأعمال والمنظمات المختلفة في عملية تمويل التعليم حتى يتسنى توفير جميع المتطلبات التي تساعد علي نجاح العملية التعليمية وتحقيقها لأهدافها المنشودة.
- تشجيع الجهات والهيئات الإقليمية والمحلية والمدرسية في هذه الدول علي المساهمة في تمويل التعليم.
- تخفيض الرسوم الدراسية الخاصة بالدراسات العليا حتى يتيسر لجميع الأفراد الحصول علي العلم والمعرفة دون وجود أية عائق يقف حيال ذلك.
- تشجيع المؤسسات الاقتصادية والصناعية المستفيدة من خريجي النظام التعليمي علي المساهمة بفاعلية في تمويل التعليم .
- العمل علي توفير التمويل اللازم للتعليم من أجل الارتقاء بالنظام التعليمي وجودته ومن أجل توفير كل ما يساعد علي نجاح النظام التعليمي وتحقيقه لأهدافه المنشودة.
- أن تغير الدولة المصرية نظرتها إلي الإنفاق علي التعليم، فتنظر إليه علي إنه إنفاق استثماري هام ربما لا يعادل في أهميته الإنفاق علي أي قطاع آخر في المجتمع انطلاقاً من أن الثروة البشرية هي الثروة الحقيقية للأمم.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

- ١- إبراهيم أحمد عرفات (٢٠٠٣) ، الدور الإقليمي لنيجيريا: مراجعة استراتيجية ، مجلة السياسة الدولية ، القاهرة ، العدد ١٥٤ ، أكتوبر ٢٠٠٣ .
- ٢- أحمد إسماعيل حجي (١٩٩٨) ، التربية المقارنة، القاهرة : دار الفكر العربي .
- ٣- أحمد عبد الفتاح الذكي (٢٠٠٤) ، التربية المقارنة ونظم التعليم ، الإسكندرية : دار الوفاء للنشر .
- ٤- حسين الرشدي وآخرون (٢٠١٠) ، "بدائل مقترحة لتمويل التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بدولة الكويت في ضوء تجارب بعض الدول" ، مجلة كلية التربية عين شمس ، الجزء ٣ ، العدد ٣٤ .
- ٥- ديوبولد ب. فان دالين (١٩٨٥) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦- ربحي عليان ، عثمان غنيم ، (٢٠٠٠م) ، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ص ٤٧ .
- ٧- سعود هلال الحربي (٢٠٠٧) ، السياسة التعليمية مفاهيم وخبرات ، تقديم محمود مصطفى قمبر ، الرياض : مكتبة العبيكان .
- ٨- سلوى عبد الحميد الخطيب (٢٠٠٢) ، نظرة في علم الاجتماع في المعاصر القاهرة : مطبعة النيل.
- ٩- عبد الغنى عبود (١٩٩٠) ، الأيدولوجيا والتربية مدخل لدراسة التربية المقارنة ، الطبعة الرابعة ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- ١٠- عبد الله جمعة الكبيسي ومحمود مصطفى قمبر (٢٠٠١) ، دور مؤسسات التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمع ، إبداعات تربوية (٥) ، الدوحة: دار الثقافة.
- ١١- عبد الناصر محمد رشاد (٢٠٠٢) ، التعليم والتنمية الشاملة دراسة في النموذج الكوري ، سلسلة المراجع التربوية والنفسية ، الكتاب الثاني ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٢- عرفات عبد العزيز سليمان (٢٠٠٨) ، الاتجاهات التربوية المعاصرة رؤية في شؤون التربية وأوضاع التعليم ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية.

١٣- عنتر محمد احمد عبدالعال (٢٠٠٨) ، " إدارة التعليم في كل من الصين وكوريا الجنوبية وماليزيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر" ، المجلة التربوية ، كلية التربية - جامعة سوهاج ، العدد ٢٤ ، يناير ٢٠٠٨ .

١٤- فاطمة صابر ، و ميرفت خفاجة ، (٢٠٠٢ م) : أسس ومبادئ البحث العلمي ، إسكندرية ، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية ، ص ٩٧ .

١٥- محمد عثمان كشميري (١٩٩٧) ، مقدمة في أصول التربية ، الرياض: مكتبة العبيكان .

١٦- محمد يوسف محمود احمد (٢٠١١) ، تصور مقترح لتطوير برامج تدريب مديري المدارس الابتدائية بمصر في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، مجلة كلية التربية بالسويس ، العدد الثالث ، يناير ٢٠١١ م .

١٧- مريم محمد إبراهيم الشرقاوي (٢٠٠٥) ، الإدارة الصفية المتميزة ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٨- نبيل سعد خليل (٢٠٠٩) ، التربية المقارنة : الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي القاهرة : دار الفجر للنشر والتوزيع .

١٩- نبيل سعد خليل (٢٠٠٥) ، التعليم والتنمية : دراسة في النموذج الصيني ، القاهرة : دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع .

ثانياً: مراجع عربية من خلال المواقع الإلكترونية:

٢٠- ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، الإسلام في نيجيريا، متاح علي الموقع الإلكتروني التالي: <http://ar.wikipedia.org/wiki/> تاريخ الدخول ٢٠١٥/٦/١٥ م .

٢١- ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، الجمهورية النيجيرية الاتحادية ، متاح عبر الموقع الإلكتروني التالي: <http://ar.wikipedia.org> ، تاريخ الدخول ٢٠١٥/٦/١٥ م .

٢٢- ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، نيجيريا ، متاح علي الموقع الإلكتروني التالي: <http://ar.wikipedia.org/wiki/> ، تاريخ الدخول ٢٠١٥/٦/١٥ م .

٢٣- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة ، اقتصاد نيجيريا ، متاح عبر الموقع الإلكتروني التالي <https://ar.wikipedia.org/wiki/> ، تاريخ الدخول ٢٠١٥/٩/٨ .

٢٤- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة ، ولايات نيجيريا، متاح عبر الموقع الإلكتروني التالي <https://ar.wikipedia.org/wiki/> ، تاريخ الدخول ٢٠١٥/٩/٨ م .

٢٥- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، الجمهورية النيجيرية الثانية، متاح عبر الموقع الإلكتروني التالي <https://ar.wikipedia.org/wiki/> ، تاريخ الدخول ٢٠١٥/٩/٨ م .

- ٢٦- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، المسيحية في نيجيريا، متاح عبر الموقع الإلكتروني التالي [/arabianwiki.in/wiki](http://arabianwiki.in/wiki) تاريخ الدخول ٢٠١٥/٩/٨ م.
- ٢٧- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، تاريخ نيجيريا، متاح عبر الموقع الإلكتروني التالي <https://ar.wikipedia.org/wiki> تاريخ الدخول ٢٠١٥/٩/٨ م.
- ٢٨- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، تصنيف: سياسة نيجيريا - الجمهورية النيجيرية الأولى ، متاح عبر الموقع الإلكتروني التالي <https://ar.wikipedia.org/wiki> ، تاريخ الدخول ٢٠١٥/٩/٨ م.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

- 29- A Babafemi, T.O.(2009), An Assessment of the Implementation of the 6-3-3-4 System of Education in Nigeria: A Case Study of Ilorin, Kwara State.
- 30- Adegbesan, Sunday O.(2011) ,Establishing Quality Assurance in Nigerian Education System: Implication for Educational Managers, Educational Research and Reviews ,Vol. , 6, No. 2, February 2011.
- 31- Adeosun, Oyenike (2010), Quality Basic Education Development in Nigeria: Imperative for Use of ICT, Journal of International Cooperation in Education, Vol. 13, No.2.
- 32- Adewale, Aregbeshola R (2011),The Political, Economic and Social Dynamics of Nigeria: A Synopsis, Africa Institute of South Africa , AISA POLICY brief Number , 39 – February 2011.
- 33- Adeyemi ,T. O.(2009), The Effective Management of Primary Schools in Ekiti State, Nigeria: An Analytical Assessment, Educational Research and Review, Vol. 4, February.
- 34- Afolayan ,Famide Oladiran (2014), A Holistic Review of Public Funding Of Primary Education in Nigeria, IOSR Journal of Research & Method in Education , Volume 4, Issue 6 , Nov - Dec. 2014.
- 35- Ajayi ,Hannah O.(2008), Early Childhood Education in Nigeria: A reality or A mirage?, Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 9 No. 4.
- 36- Ajibola, M. A(2008), Innovations and Curriculum Development for Basic Education in Nigeria: Policy Priorities and Challenges of Practice and Implementation, Research Journal of International Studies, Issue 8, November 2008.

- 37- Aka, Jubril Olabode (2010), Great People, Great Country Nigeria The Beauty- Full, Library of Congress.
- 38- Akinwumi Femi Sunday (2010) , Role of Nigeria in The Development of Higher Education in Africa, US- China Education Review, Vol 7, No. 12, December 2010.
- 39- Akinyemi, Samuel & et. Al.(2012), Educational Financing Reforms in Nigeria: A Survey-Based Cost Implications Analysis for University Education, International Journal of Humanities and Social Science, Vol. 2 ,No. 15; August 2012.
- 40- Akinyemi, Samuel (2013) , Funding Strategies for Qualitative University Education in Developing Economies: The Case of Nigeria, International Journal of Higher Education, Vol. 2, No. 1.
- 41- Akinyemi1,Samuel & Bassey, Ofem Igot (2012), Planning and Funding of Higher Education in Nigeria: The Challenges, International Education Studies, Vol. 5, No. 4.
- 42- Alabi ,A. O.,et al.(2010), Primary Education Funding in Lagos, Nigeria (1990: 2004): Implications for the Period of Global Economic Meltdown, European Journal of Social Sciences, Vol.13, No.3.
- 43- Aluede ,R. O. A.(2006), Universal Basic Education in Nigeria: Matters Arising, The Journal of Human Ecology, Vol.20 .No.2.
- 44- Amaghionyeodiwe, L.A. & Osinubi, T.S.(2006) , The Nigerian Educational System and Returns to Education, International Journal of Applied Econometrics and Quantitative Studies, Vol.3, No.1.
- 45- Amuchie Austine A., Asotibe Ngozi & Christina Tanko Audu(2013), An Appraisal of the Universal basic Education in Nigeria, Global Journal of Management and Business Research Administration and Management ,Volume 13, Issue 11.
- 46- Anibueze, Uchenna Anselm, Okwo, Fredrick .O (2013) , Counterpart funding of the Universal Basic Education in Nigeria: Implication for Counseling , IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS) ,Volume 17, Issue 2 , Nov. - Dec. 2013.
- 47- Arikewuyo, M. Olalekan (2009) , Professional Training of Secondary School Principals in Nigeria: A Neglected Area in the Educational System, Florida Journal of Educational Administration & Policy, Vol. 2, Issue 2, Summer 2009.

- 48- Arikewuyo, M. Olalekan (2001), University Management and Staff Unions in Nigeria: Issues and Challenges, SA- Educe Journal, Vol. 3, No.1.
- 49- Ayo-Sobowale, Mopelola(2011), M.Ed, MPA ,Funding Strategies for Quality University Education in Nigeria: The Principle of Fiscal Justice, Journal of Studies in Education, Vol. 1, No. 1.
- 50- Boyi , Abubakar Aminu(2014),"Education and Sustainable National Development in Nigeria: Challenges and Way Forward ", International Letters of Social and Humanistic Sciences, Vol. 14.
- 51- Bunza, Mukhtar Umar(2015), "Islamic Education in Nigeria :A Brief History Of Stability and Transformation", Volume. III, Issue I, January 2015.
- 52- Chang ,Gwang-Chol(2007), Nigeria 10-Year Strategic Plan for Education: Policy, Cost and Financing Assumptions and their Implication- Working Document, UNESCO, March 2007.
- 53- Clark, Anthonia O. & et.al (2009),The Challenge of Educational Funding In Nigeria as Predictive Dimension Of Teacher Effectiveness: Time Series Budget Analysis, Data 2009 Conference Saturday, August 22.
- 54- Diarra ,Mohamed Cherif (2003), Financial Management of Education in a Decentralized Setting: Case Studies of Mali, Nigeria and Uganda, Working Group on Finance and Education, Association for the Development of Education in Africa, ADEA Biennial Meeting, 3: 6 December.
- 55- Duro, Ajeyalemi (2005) , Challenges of Teacher Education for Secondary Schools in Nigeria, African Centre for Contemporary Studies, Workshop on the Counting Crisis of Secondary School Education in Nigeria: Confronting Old and New Challenges, Chida International Hotel, Abuja, 13& 14 September 2005.
- 56- Ejieh, Michael U. C.(2006), Pre- Primary Education in Nigeria: Policy Implementation and Problems.
- 57- Ejiogu, Uche, Okezie A. Ihugba & Chinedu Nwosu (2008), Causal Relationship between Nigeria Government Budget Allocation to the Education Sector and Economic Growth, Discourse Journal of Educational Research, Vol. 1, No. 8.
- 58- Ekundayo, H. T. & I. A. Ajayi (2009) ,Towards effective management of university education in Nigeria, International NGO Journal ,Vol. 4 , No. 8, August, 2009.

- 59- Enuhora ,Geoffrey O. & et.al.(2003) , Education Sector Status Report, Federal Ministry of Education, May 2003.
- 60- EP-Nuffic (2015) ,Education System Nigeria ,The Nigerian Education System Described and Compared with the Dutch System, Version 5, January 2015.
- 61- Etuk, Grace Reuben & et.al.(2012), "Nigeria's Universal Basic Education (U.B.E.) Policy: A Sociological Analysis", American International Journal of Contemporary Research ,Vol. 2 No. 7, July 2012.
- 62- Fabunmi, Martins(2005), Historical Analysis Of Educational Policy Formulation In Nigeria: Implications For Educational Planning and Policy, International Journal of African & African American Studies, Vol. IV, No.2, July 2005.
- 63- Falola ,Toyin & Heaton ,Matthew M.(2008), A History of Nigeria, Cambridge University Press, 2008.
- 64- Falola, Toyin(2005), Nigerian History, Politics and Affairs, The Collected Essays of Adiele Afigbo, African World Press.
- 65- Fasasi, Y. A.(2011), Managerial Behaviour In Educational Organizations In Nigeria, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol. 1, Special Issue, August 2011.
- 66- Federal Republic of Nigeria(2009), Nigeria Demographic and Health Survey 2008, National Population Commission, November 2009.
- 67- Franca U. Udey & et.al(2009), Management and Administration of Nigerian Education System: Problems, Challenges, And The Way Forward, Being a Paper Presented at the 11th International Conference of Educational Management Association of South Africa (EMASA) 7th – 9th 2009, August 2009.
- 68- Garba, Abdulrashid(2012) ,Secondary Education in Nigeria: A Synthesis of Basic Student-Specific Concerns from Guidance and Counseling Perspective, Journal of International Cooperation in Education, Vol.15, No.2.
- 69- Gordon, April A.(2003), Nigeria's Diverse Peoples A Reference Source Book, Ethnic Diversity Within Nations, Library of Congress.
- 70- Haastrup Timilehin Ekundayo(2010), Administering Secondary Schools in Nigeria for Quality Output in the 21st Century: The Principals' Challenge, European Journal of Educational Studies, Vol.2, No.3.

- 71- Ibadin ,Vincent. O.(2010), An Analysis of Teachers' Utilization in Urban and Rural Secondary Schools in Mid- Western States of Nigeria, European Journal of Educational, Studies 2.
- 72- Ibukun, W. O & Aboluwodi, A.(2010), "Nigeria's National Policy on Education and the University Curriculum in History: Implication for Nation Building", Journal of Education and Practice, Vol. 1, No 2.
- 73- Ifenkwe, G.E.(2013), Educational Development in Nigeria: Challenges and Prospects in the 21st Century, Universal Journal of Education and General Studies , Vol. 2, No. (1), January 2013.
- 74- Igbuzor, Otiye (2006), The State Of Education In Nigeria, 2007, A Keynote Address Delivered at A Roundtable Organized by Civil Society Action Coalition On Education For All Casara On 3rd July.
- 75- Imam ,Hauwa (2012)," Educational Policy in Nigeria from the Colonial Era to the Post-Independence Period ", Italian Journal of Sociology of Education, No. 1.
- 76- International Qualification Assessment Service (IQAS) (2010), International Education Guide for the Assessment of Education, The Federal Republic of Nigeria, Government of Alberta.
- 77- Korieh , Chima J.(2005), Islam and Politics in Nigeria: Historical Perspectives, Religion, History, And Politics in Nigeria, Essays in Honor of Ogbu U, Kalu, University Press of America, 2005.
- 78- Kotirde, Isa Yuguda & et.al.(2014), The Role of Principals in Sustaining/Management of Quality Secondary School Education in Nigeria ,GSE E-Journal of Education, Vol. 1 ,No. 2.
- 79- Lawal, O. B. et al.(2004), Emerging Issues in University Education in Nigeria Implications for Quality Assurance, Towards Quality in African Higher Education.
- 80- Library of Congress (2008), Federal Research Division Country Profile: Nigeria, July 2008.
- 81- Majo, Teboho (2000), Nigeria Education Sector Analysis: An Analytical Synthesis of Performance and Main Issues, The World Bank, January 2000.
- 82- Muhammad, Zayyad I.(2011), Northern Nigeria New Challenge, Republic Report New York, 22 January 2011.

- 83- Nigeria Early Childhood Care and Education (ECCE) Programmes (2006), UNESCO International Bureau of Education (IBE) Geneva, (Switzerland).
- 84- Nwangwu ,Rosemary et al.(2005), Nigeria Education Sector Diagnosis A Condensed Version A Framework for Re-Engineering the Education Sector , Education Sector Analysis Unit, Federal Ministry of Education, May 2005.
- 85- Obiweluzor ,Nkechi & et.al.(2013), Supervision And Inspection For Effective Primary Education In Nigeria: Strategies For Improvement, Academic Research International, Vol.4, No.4.
- 86- Odebiyi, Adetanwa I. & Aina, Olabisi I.(2009), Alternative Modes of Financing Higher Education in Nigeria and Implications for University Governance.
- 87- Odial, L. O. and Omofonmwan, S.I(2007), "Educational System in Nigeria Problems and Prospects" , J. Soc. Sci., Vol. 14, No.1.
- 88- Odior, Ernest Simeon O.(2014), Government Expenditure on Education and Poverty Reduction: Implications For Achieving The Middles In Nigeria A Computable General Equilibrium Micro-Simulation Analysis, Asian Economic and Financial Review , Vol. 4, No. 2.
- 89- Okoro N. P.(2011), Comparative Analysis of Nigerian Educational System, International Journal of Business and Social Science, Vol. 2, No. 21.
- 90- Okuwa, O. B.(2004), Private Returns to Higher Education in Nigeria, African Economic Research Consortium, March.
- 91- Olayemi, Abiodun-Oyebanji (2011), Towards Effective Management of Private University Education in Nigeria, Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies , Vol. 2, No. 6.
- 92- Olusegun ,Akinbote(2007), Problems for Teacher Education For Primary Schools in Nigeria: Beyond Curriculum Design and Implementation, Essays in Education, Vol.22, Fall 2007.
- 93- Olusoji George & et.al.(2012), "Military Interventions in the Nigerian Politics: 'A Timed Bomb' Waiting to Explode? The Avowal of a New Management Elites", International Journal of Business, Humanities and Technology, Vol. 2 No. 5; August 2012.
- 94- Omojimate, Ben U.(2010), Education and Economic Growth in Nigeria: A Granger Causality Analysis, An International Multi-Disciplinary Journal, Vol. 4, No. (3) July.

- 95- Oni ,C. S.(2006), Vocationalism in Nigerian Education, Journal of Social Sciences, Vol. 12,No.2.
- 96- Oseni, Michael (2015) ,Effectiveness and Desirability of Private Higher Education in Nigeria, Journal of Educational and Social Research ,Vol. 5, No.1 January 2015.
- 97- Oye Apo- Obe (2007), The Challenge of Teacher Education in Nigeria: The University of Lagos Experience, The Second Regional Research for Africa, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Accra, Ghana, 22: 24 March 2007.
- 98- Oziengbe ,Victor Uwaifo (2009), Industrializing the Nigerian Society through Creative Skill Acquisition Vocational and Technical Education Program, International NGO Journal, Vol. (4).
- 99- Pai Obanya (2010), Planning and Managing Meaningful Access To Education: The Nigerian Experience.
- 100- Pan-African Early Childhood Education Seminar THEME (2009), “Quality Early Childhood Education: Every Child’s Right”, Mensvic Hotel, Accra, Ghana Report, 29th - 30th September 2009.
- 101- Patricia Levy (2004), Cultures of The World Nigeria, Library of Congress, 2nd Edition.
- 102- Radwan, Ismail & Pellegrini, Giulia (2010) ,Knowledge, Productivity and Innovation in Nigeria Creating New Economy, Directions in Development, Private Sector Development, The World Bank .
- 103- Saint, William et al.(2003), Higher Education in Nigeria: A Status Report, Higher Education Policy.
- 104- Santcross, Nick et al.(2009), Mid-Term Evaluation of the EFA Fast Track Initiative, Country Case Study: Nigeria.
- 105- Sofo, C.A, Akpajiak ,Ali & Pyke, Toni (2003), Measuring Poverty in Nigeria, Oxfam Working Papers.
- 106- Taiwo ,Salako Comfort ,Financing University Education In Nigeria: Implications For Staff And Students’ Management In The South West Geo-Political Zone, Journal of Education and Policy Review, Vol. 4, June 2012.
- 107- The Federal Republic of Nigeria In Collaboration with International Labour Organization Action Program on Education (2005), Teachers for the Future: Meeting Teacher Shortages to Achieve Education For All , National Policy Brief, Nigeria, 2004- 2005.
- 108- The Development of Education National Report of Nigeria (2008), The Federal Ministry of Education for the Forty - Eighth Session

of the International Conference on Education theme: Inclusive Education : the Way of the Future Geneva , Switzerland, 25-28-November 2008.

- 109- Ucha ,Chimobi (2010)," Poverty in Nigeria: Some Dimensions and Contributing Factors", Global Majority E-Journal, Vol. 1, No. 1 , June 2010.
- 110- Ukachi, L. A.(2005), The Historical and Teacher Factors in the Nigerian Pre- Primary and Primary Education.
- 111- Unesco & International Bureau of Education (2011), World Data on Education, Données Mondiales de l'èducation Datos Mundiales de Education, VII Ed 2010/2011 .
- 112- UNESCO (2003),Early Childhood Care and Education in E-9 Countries: Status and Outlook , Section for Early Childhood and Inclusive Education Division of Basic Education, Education Sector UNESCO, Paris, The Fifth E-9 Ministerial Meeting Cairo, Egypt, December 19-21.
- 113- UNESCO (2008) ,National Education Support Strategy(UNESS) For Nigeria 2006 -2015 Efalongo , Abuja, August 2008.
- 114- USAID NIGERIA (2013), Strategy 2010 – 2013, Nigeria.
- 115- Uwakwe, Charles B. U., et al.(2008), Impact of Decentralization and Privatization on the Quality of Education in Sub-Saharan Africa: The Nigerian Experience, European Journal of Social Sciences , Volume 7, Number 1.
- 116- Uzodinma, Eddy C. C. & Margaret Akinware (2001), Early Childhood Education: Indicators in The Structure and Content of the Educational System of Nigeria, The World Forum, Athens, 27-30, April, 2001.
- 117- V. C. Onu et al.(2010), Integration and Innovation in Early Childhood Education In Nigeria: Implications for Quality Teacher Production, African Journal of Teacher Education, Vol. 1, No. 1, October 2010.
- 118- Yin's, Robert K. (2009), "Case Study Research: Design and Methods, 4 th edition, (A very Extensive Summary of Famous book: Case Study Research: Design and Methods).

رابعاً: مراجع أجنبية من خلال المواقع الإلكترونية:

- 119- A. A Jekayinfa, Concepts In Education Related To Teaching III:Aims, Goals and Objectives of Education In Nigeria, available at

- <http://www.unilorin.edu.ng/publications/jekayinoluwa/Book/pdf,6/6/2011>.
- 120- A.A Jekayinfa, Development of Teacher Education In Nigeria, available at <http://www.unilorin.edu.ng/publications/jekayinoluwa/18development.pdf> , 1/3/2011.
- 121- Abdullahi, O. E., Secondary Education in Nigeria, available at <http://www.oabdullahi.com/publications/SECONDARY-EDUCATION-IN-NIGERIA.pdf>, 3/3/2011.
- 122- About Nigeria – Education, Nigeria – Education Profile, available at http://nigeria.usembassy.gov/nigeria_education_profile.html , 30/12/2010.
- 123- Adewale, T.M, et al., Trends in the Federal Government Financing Education in Nigeria, available at http://www.herp-net.org/revitalization_of_african_higher_education.pdf , 5/6/2010.
- 124- Apagu, V. V. & Andural, Aimon Iordye, Refocusing Nigerian Vocational Education for Relevance and Sustainable Development, available at [http://www.wesoedu.com/multidisciplinary/Multidisciplinary,9, No.1.pdf](http://www.wesoedu.com/multidisciplinary/Multidisciplinary,9,No.1.pdf) , 1/3/2011.
- 125- Brief History, available at <http://www.motherlandnigeria.com/history.html> , 10/10/2011.
- 126- Demographics of Nigeria, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Nigerian_people,9/1/2011.
- 127- Durosaro D. O., Crucial Issues in the Management of Primary Education in Nigeria, , available at <http://www.unilorin.edu.ng/publications/durosaro/Management/doc> ,12/1/2011.
- 128- Early Childhood Care and Education: A continuing Challenge in High Population Countries, available at www.un-ngls.org/orf/ECCEReport.eng.doc 23/12/2010.
- 129- Economy of Nigeria, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Economy_of_Nigeria, 8/1/2011.
- 130- Education and Training System in Nigeria, Country Profile: Nigeria, <http://www.qqi.ie/QualRec%20Country%20Education%20Pro> , Retrieved on : 3/9/2015.
- 131- Education In Nigeria, available at <http://www.nigerianembassy-chile.org/nigeria/education.html> ,23/12//2010.

- 132- Education in Nigeria, Primary Education, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Nigeria#Primary_Education ,12/1/2011.
- 133- Education, available at <http://www.motherlandnigeria.com/education.html>, 10/1/2011 .
- 134- Enaigbe A. Patrick, Strategies for Improving Supervisory Skills for Effective Primary Education In Nigeria, available at <http://www.ajol.info/index.php/ejc/article/viewFile/60864/49074> ,24/11/2010.
- 135- Expansion Of Primary Education, available at <http://www.onlinenigeria.com/education/?blurb=538> , 24/12/2010.
- 136- Geography of Nigeria, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Geography_of_Nigeria , 9/1/2011.
- 137- Hinchliffe, Keith, Public Expenditures on Education in Nigeria: Issues, Estimates and Some Implications, Africa Region Human Development , Working Paper Series, available at http://siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/no_29.pdf , 27/5/2010 .
- 138- J. F. Ade Ajayi, Higher Education in Nigeria, , available at <http://afraf.oxfordjournals.org/content/74/297/420.full.pdf> , 1/1/2011.
- 139- Joshua O. Oni, Management of Primary education in Nigeria: Trends, Constrains, and Solutions, The Social Science 4, available at <http://www.medwelljournals.com/fulltext/?doi=sscience.2009.286.290> , 31/7/2010.
- 140- Map, available at <http://www.motherlandnigeria.com/geography.html#Map>, 10/1/2011.
- 141- Nick Clark & Robert Sedgwick, Education in Nigeria, available at <http://www.wes.org/ewenr/04Sept/Practical.htm> 10/1/2011.
- 142- Nick Clark, Education In Nigeria, available at <http://www.wes.org/ewenr/04Sept/Practical.htm>, 20/12/2010.
- 143- Nigeria – Description of Education System, Administration and Organization of Education System, available at http://www.qualificationsrecognition.ie/recognition/int_qual_data

- bse/nigeria/NigeriaAdministrationandOrganisationofEducationSystem.html ,6/1/2011.
- 144- Nigeria – Description of Education System, Non University – Sector Higher Education and Training, available at http://www.qualificationsrecognition.ie/recognition/int_qual_data_bse/nigeria/NigeriaNonUniversity-SectorHigherEducationandTraining.html , 10/1/2011.
- 145- Nigeria – Population, available at <http://www.nationsencyclopedia.com/Africa/Nigeria-POPULATION.html> . 9/1/2011 .
- 146- Nigeria - Preprimary & Primary Education, available at <http://education.stateuniversity.com/pages/1103/Nigeria-Preprimary-Primary-Education.html> ,22/12/2010.
- 147- Nigeria – The Society and its Environment, available at http://www.mongabay.com/reference/country_studies/nigeria/Society.html , 9/1/2011.
- 148- Nigeria- Description of Education System, Higher Education and Training available at http://www.qualificationsrecognition.ie/recognition/int_qual_data_bse/nigeria/NigeriaHigherEducation.html , 31/12/2010.
- 149- Nigeria- Description of Education System, Secondary and Post-Secondary Vocational Education and Training, available at http://www.qualificationsrecognition.ie/recognition/int_qual_data_bse/nigeria/NigeriaSecondaryandPostSecondaryVocationalEducationandTraining.html , 1/1/2011 .
- 150- Nigeria Education Fact Sheet, United States Embassy in Nigeria , photos.state.gov/.../Nigeria/.../pdfs/JanuaryEducationFa, Retrieved on : 3/9/2015.
- 151- Nigeria Education, available at <http://www.mapsofworld.com/nigeria/education/> , 30/12/2010.
- 152- Nigeria, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Nigeria#Societal_issues, 9/1/2011 .
- 153- Nigerian Federal Ministry of Education, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Nigerian_Federal_Ministry_of_Education ,6/1/2011.
- 154- Nwachukwu Prince Ololube, Teacher Education, School Effectiveness and Improvement, A Study of Academic and Professional Qualification on Teachers' Job Effectiveness in

- Nigerian Secondary Schools, available at <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/ololube/teachere.pdf>, 1/1/2011.
- 155- Olubor, Roseline O., Private Cost Analysis of Pre-School Education in Nigerian Private Schools, ,available at <http://www.krepublishers.com/pdf> ,22/5/2010 .
- 156- Osakwe ,R. N., The Effect of Early Childhood Education Experience on the Academic Performances of Primary School Children, available at www.krepublishers.com/.../HCS-03-2-143-09-038-Osakwe-R-N-Tt.pdf , 31/7/2010.
- 157- Osuji, S. N., Teacher Education Curriculum In The Perspective of Lifelong Education, ,available at <http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi8pdf/osuji.pdf> , 1/1/2011.
- 158- Politics of Nigeria, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Politics_of_Nigeria , 8/1/2011.
- 159- Population, available at <http://www.google.com/publicdata?ds=wb=en&hl=en&q=population+in+nigeria> ,9/1/2011.
- 160- Religion in Nigeria, available at http://en.wikipedia.org/wiki/Religion_in_Nigeria, 9/1/2011.
- 161- School Education in Nigeria: Preparing for Universal Basic Education, Human Development III Africa Region The World Bank, available at www.siteresources.worldbank.org/AFRICAEXT/Resources/no_53.pdf, 31/7/2010.
- 162- School Years around the World From Australia to South Korea, available at <http://www.factmonster.com/world/statistics/school-years.html> ,10/1/201.
- 163- Teachers Registration Council of Nigeria, Teachers Handbook, available at <http://www.randaedu.com/docs/TeachersHandbookNigeria.pdf> , 1/3/2011.
- 164- Universal Basic Education Commission, Education For All Is The Responsibility Of All, available at <http://www.ubeconline.com/index.html>, 30/12/2010.
- 165- Victor E.Dike, Technical and Vocational Education: Key to Nigeria's Development, available at <http://www.nigeriavillagesquare.com/articles/victor->

dike/technical-and-vocational-education-key-to-nigerias-development.html , 31/12/2011.

- 166- Wikipedia, the free Encyclopedia, Education in Nigeria , [http://ar.wikipedia.org/wiki/ Education in Nigeria](http://ar.wikipedia.org/wiki/Education_in_Nigeria), Retrieved on : 4/6/2015.**
- 167- Wikipedia, the free Encyclopedia, Demographics of Nigeria, Available on line at :http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Nigeria, Retrieved on : 4/6/2015.**
- 168- Wikipedia, the free Encyclopedia, Female education in Nigeria , at :[http:// en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Nigeria](http://en.wikipedia.org/wiki/Demographics_of_Nigeria), Retrieved on : 4/6/2015.**

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم
العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة
ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع
والمعرضين للضغوط النفسية

إعداد

د/ عالية محمد خليفة
عن أمث
د/ منل على محمد
الخولي

استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية والعلوم بالخرمة
جامعة الطائف
استاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية والعلوم بالخرمة
جامعة الطائف

المجلة التربوية - العدد الثانى
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

ملخص البحث :

تعد تنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة من أهم الأسس التربوية التي تسهم بشكل ايجابي في خلق مواطن واعي بهويته داخل الوطن ومسئوليته تجاهه في وقت مبكر مما يكون له عظيم الأثر على هذا الوطن في المستقبل، ولما كان الاتجاه المضاد للمجتمع وكثرة الضغوط التي يعاني منها الطالب الجامعي من معوقات نمو شخصيته فقد هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية، وتم إعداد البرنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي، ومقياس الاتجاه نحو المجتمع، ومقياس قيم التطوع، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية.

The effectiveness of the training program for the development of the values of volunteerism among university students with the opposite direction of the community and exposed to psychological pressure

The development of values of voluntary work of students at the University is one the most important foundations of education that contributes positively to the creation of a citizen conscious identity within the nation and its responsibility towards him early, which have a great impact on this country in the future, since it was the Anti-Social Attitude to the community and the many pressures afflicting a university student from the constraints the growth of his personality was present study aimed to identify the impact of training on the development of values of voluntary work among students of the university people with the Anti-Social Attitude of the other and exposed to stress , We Prepared A training program for development of the values of voluntary, A measure of the Anti-Social Attitude, A measure of of the values of voluntary and use A measure of stress , Results of the study revealed that effectiveness of a training program for the development of the values of volunteer work in the university students with the Anti- Social Attitud of the last exposed to stress.

مقدمة ومشكلة الدراسة :

تلعب الضغوط النفسية دوراً بارزاً في حياة الإنسان باعتبارها من أهم الموجهات للسلوك الإنساني خاصة في مرحلة الشباب التي تعتبر مرحلة ضغوط في حد ذاتها حيث تتسم هذه المرحلة بالتوترات والتقلبات والصراعات النفسية وتزداد فيها مطالب النمو مما يؤدي لتعرض الشباب للعديد من الضغوط، لاسيما في التعليم الجامعي حيث يتعرض الشاب للكثير من الضغوط الدراسية والأسرية والمجتمعية.

كما تُعد طريقة الحياة العصرية مصدراً رئيساً للضغوط النفسية، فقد أشارت الإحصائيات أن (٨٩%) من البالغين في الولايات المتحدة الأمريكية يمرون بضغوط نفسية مرتفعة من وقت لآخر، وأن (٦) أشخاص من بين كل (١٠) أشخاص يمرون بضغوط نفسية مرتفعة مرة واحدة أو مرتين على الأقل اسبوعياً، في حين أن أكثر من (١) من كل (٤) يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة يومياً، وهذه الضغوط تسبب أشكالاً مختلفة من المشكلات النفسية والفسيولوجية والاجتماعية كالصداع، وارتفاع ضغط الدم، وآلام الظهر، والحساسية، وأمراض الجلد، والاكتئاب، والإدمان على الكحول، وفقدان العمل (السرطاوي والشخص ، ١٩٩٨-٦٢).

كما ترتبط الضغوط النفسية بالعديد من المشكلات وخاصة مشكلة التأخر الدراسي والسلوك العدواني تجاه الذات، والعدوان الإسقاطي وغيرها من المشكلات السلوكية التي تمثل تهديداً للفرد والمجتمع (السيد ، ٢٠١٠-١٧).

ولقد توصلت دراسة السقاف (٢٠٠٢-١٥) ودراسة على (٢٠١٠-١٤٩) إلى أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطالب من الحياة اليومية الدراسية والاقتصادية والاجتماعية قد تتعدى قدرة تحمل الطالب ، فيلجأ إلى العنف للتخفيف من أعباء الضغوط كوسيلة توافقية سلبية ، ولقد احتلت الضغوط المرتبة الثامنة من مسببات العنف في الجامعة في دراسة على (٢٠١٠-١٤٨).

ويشير Seligman (1989-41) إلى أن كثرة الضغوط يكون لها نتائج خطيرة منها ضعف الدافعية والميل إلى الانسحاب والنظر إلى العالم على أنه مصدر للتهديد ومن ثم يتولد الاتجاه المضاد للمجتمع.

ويعتبر الاتجاه نحو المجتمع والآخرين من أهم أنواع الاتجاهات التي توجه سلوك الطلاب الجامعيين فمن بين العوامل المؤثرة في وحدة المجتمع وتفكيكه هو اتجاه الفرد نحو هذا المجتمع ويتبلور هذا الاتجاه لدى الفرد من خلال خبراته الشخصية وتأثير المجموعات التي ينتمي إليها وتقع الجامعة في مقدمة هذه المجموعات ، بما لديها من أساليب فعالة في تكوين اتجاهات الطلاب وتوجيهها ، ونظراً لأن الشباب في المرحلة الجامعية يكون لديهم الحماس والطاقة فإنه لا بد من توجيه هذه الطاقات إلى هدف للصالح العام ولخير الفرد والمجتمع، وإلا تحولت هذه الطاقة عن مسارها الإيجابي.

وعلى صعيد المجتمع فإن وجود نسبة من الشباب من ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع مهما تكن قليلة تمثل في حصيلتها النهائية ضعفاً وخسارة في طاقات عدداً من أفرادها وتؤثر سلباً على مسيرة وتطور هذا المجتمع (freedman& strean,1986,44).

ويرى ويتيج (١٩٧٧-٢٨٦) أن الأشخاص الذين لديهم اتجاه ضد المجتمع يعرفون المعايير الاجتماعية ولكنهم لا يقبلونها ويتصرفون كما لو كانت هناك قواعد خاصة بهم تحكم سلوكهم .

وعلى هذا فإن الاهتمام بدراسة الاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة ، هو اهتمام بالمجتمع بأسره لأن هؤلاء الطلبة هم من سيقودون المجتمع في المستقبل القريب وإغفال طاقاتهم أو تجاهلها، يمكن أن يحولها إلى طاقات مدمرة لذاتها ولمجتمعها في آن واحد إذا لم تجد مخرجاً مناسباً لها بعيداً عن السلوكيات والاضطرابات التي قد تفتك بها. فمع نمو الاتجاه المضاد للمجتمع لدى الشباب يفقد المجتمع وحدته واستقراره وتظهر لدى أفراد نوازع الحقد والشر وتتجه طاقاتهم نحو التدمير والتخريب وقد يتورط المجتمع بأسره في صراعات طويلة.

وإذا أضفنا إلى ذلك أن الاتجاهات السلبية شائعة الظهور لدى معظم الناس وأن اختلفت مظاهرها وصورها إلا أن الواضح أن لها تأثير في صحة الانسان النفسية والفكرية وفي أسلوب حياته ونصرفه (Mc Conhay,1983-551)، ينضج لنا ضرورة الاهتمام بشباب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية بتدريبهم على برامج تدريبية مفيدة تخفف من حدة الضغوط النفسية وتعديل من اتجاههم المضاد للمجتمع.

هذا ويعد العمل التطوعي وحجم الانخراط فيه رمزاً من رموز تقدم الأمم وازدهارها، فالأمة كلما ازدادت في التقدم والرقى، ازداد انخراط مواطنيها في الأعمال التطوعية، ولقد جاء الحث على العمل التطوعي في كافة الشرائع السماوية باعتباره نوعاً من الدعم والموازة فيما بين البشر بعضهم بعضاً وعلى الرغم من ذلك تشير الدراسات إلى أن ثقافة التطوع متدنية بشكل كبير في كثير من المجتمعات العربية (الشايحي، ٢٠٠٧-٢).

ولقد عرف المجتمع السعودي التطوع، بل أن التطوع صفة أصيلة فيه من منطلقات دينية وإنسانية واجتماعية وثقافية ولكنه ما زال فردي الأداء، عفوي التوجه وهذه الصفات معوقات معتبرة في سبيل الوصول للعمل التطوعي الخيري المنظم الذي من أبرز قساماته : المنهجية العلمية، والاستدامة، والشمولية، والشفافية، والثقة، والاستقرار، والانتشار، والإينماء الشامل للفرد والجماعة والمجتمع (الشهري، ٢٠٠٧-١).

وفي ضوء ما سبق فقد وقع الاختيار على تصميم برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية ، وتتبلور مشكلة الدراسة الحالية فى سؤال رئيس هو: ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية ؟.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس سؤال فرعي ينص على : هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقيم العمل التطوعى ؟.

هدف الدراسة :

- ١- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعى لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية.
- ٢- الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقيم العمل التطوعى.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة العمرية للعينة وهي المرحلة الجامعية حيث يتهيأ الطلاب للخروج لميدان العمل وممارسة أدوارهم المتعددة مما يعني أهمية تدريبهم على برامج تدريبية عن التطوع ، كما أن العلاقة التي تربط الانسان بالمجتمع علاقة ضرورية ولا ينبغي أن تكون علاقة سلبية أو علاقة تعارض وتضاد، ومن هنا فإن محاولة الاهتمام بالطلاب ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية وتقديم برنامج تدريبي لهم هي محاولة جديرة بالبحث والدراسة .

مصطلحات الدراسة :

- العمل التطوعي Voluntary Work

بذل مالي أو عيني أو بدني أو فكري يقدمه الفرد عن رضا وقناعة، بدافع ذاتي، بدون مقابل بقصد الإسهام في مصالح معتبرة شرعاً، يحتاج إليها قطاع من الأفراد (العلی، ١٤١٦-٧٦٠) . ويتحدد إجرائيا بالدرجة على مقياس العمل التطوعي المعد بالدراسة الحالية.

الاتجاه المضاد للمجتمع Anti-Social Attitude

تأهب عصبي ونفسي يجعل استجابة الفرد تتسم بمخالفة القانون والتخريب والعمل ضد مطالب المجتمع وضد المعايير والقيم الاجتماعية . ويتحدد إجرائيا بالدرجة على مقياس الاتجاه المضاد للمجتمع المعد بالدراسة الحالية. الضغوط النفسية Stress : شعور بالضيق يؤثر في الجوانب الانفعالية للفرد، وفي عملية تفكيره ، وحالته الجسدية، ويؤثر على نحو سلبي في السلوك والحالة الصحية (Linden, 2002-10) .

ويتحدد إجرائيا بالدرجة على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات والأدوات المحددة، وبالعينة المختارة وهن (٣٦) من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية والعلوم بالخرمة في العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ .

الإطار النظري :

التطوع :

يعرف التطوع بأنه الجهد الذي يبذله الإنسان بلا مقابل لمجتمعه بدافع منه للإسهام في تحمل المسؤولية وتقديم الرعاية الاجتماعية (اللحياني، ١٩٩٤ - ٢٩). ويرى العلي (١٤١٦-٧٦١) أن الهيئات التطوعية مفضلة على الهيئات الرسمية لعدة أسباب منها:

- لعدم تعقدها.
- انتفاء البيروقراطية.
- المتطوع عندما يقدم وقته وخدماته طوعاً يعتبر أدائه أفضل من أداء الموظفين مدفوعي الأجر.

معوقات العمل التطوعي :

يمكن إيجاز معوقات العمل التطوعي في المحاور التالية:

أ) المعوقات المتعلقة بالتطوع :

- الجهل بأهمية العمل التطوعي.
- عدم وجود وقت كاف للتطوع.
- عدم الرغبة في المشاركة في المؤسسات التطوعية بسبب عدم قربها من محل سكن المتطوع.
- استغلال مرونة التطوع إلى حد التسبب والاستهتار.

ب) معوقات متعلقة بالمنظمة الخيرية :

- عدم وجود إدارة خاصة للمتطوعين تهتم بشؤونهم وتعينهم على الاختيار المناسب حسب رغبتهم.
- عدم الإعلان الكافي عن أهداف المؤسسة وأنشطتها.
- عدم تحديد دور واضح للمتطوع.
- عدم توافر برامج خاصة لتدريب المتطوعين قبل تكليفهم بالعمل.
- عدم التقدير المناسب للجهد الذي يبذله المتطوع.
- إرهاق كاهل المتطوع بالكثير من الأعمال الإدارية والفنية.
- المحاباة في إسناد الأعمال.
- البعد عن الطموح والرضا بالواقع دون محاولة تغييره.

- الوقوع تحت أسر عاملين ذوو شخصية قوية غير عابئين بتحقيق أهداف المنظمة وتطلعاتها.

ج) معوقات متعلقة بالمجتمع :

- اعتقاد البعض أن التطوع مضيعة للوقت والجهد.
 - عدم بث روح التطوع بين أبناء المجتمع منذ الصغر.
 - عدم وجود لوائح وتنظيمات واضحة تنظم العمل التطوعي وتحميه.
- (الشايحي، ٢٠٠٧)

- عدم وجود ممولين للمشاريع التطوعية مما يؤدي إلى عدم تنفيذ عدد كبير من الخدمات بسبب ضعف التمويل.

هذا وينبغي على الباحثين السعي لبيان كيف يمكن التغلب على هذه المعوقات ويأتي هذا السعي كاستجابة لتوصيات المؤتمر الثاني للتطوع في المجتمع السعودي والذي عقد بالملكة العربية السعودية عام ١٤٢٦هـ والذي نص على ضرورة حث الجامعات ومراكز البحث العلمي على إجراء الدراسات والبحوث المتعلقة بالأعمال التطوعية، وتخصيص وسام يحمل اسم خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز رحمه الله تمنح للعمل التطوعي المميز المقدم من الأفراد والمؤسسات.

الاتجاه المضاد للمجتمع :

حرص ديننا الإسلامي الحنيف على إفشاء مشاعر المحبة والود والتعاون بين أفراد المجتمع ، ونبذ مشاعر كره واضطهاد الآخر والاعتداء عليه ، وقد ورد في القرآن الكريم آيات تدعو إلى تنظيم علاقة الإنسان مع غيره بما يؤثر بصورة إيجابية في سلوكه ، فعلى سبيل المثال قوله سبحانه وتعالى :

(وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) (المائدة: ٢)

وأشار (Tajfel 1982-15) أن موضوع الاتجاهات بين الجماعات يمثل مشكلة من المشكلات التي ينبغي مواجهتها بالدراسة المكثفة في الوقت الحاضر، حتى نحدد ملامحها وخصائصها بشكل جيد، لأنها مجال خصب مازال في حاجة الى البحث والدراسة. ويعرف الاتجاه بأنه توجه ثابت أو تنظيم مستقر للعمليات المعرفية والانفعالية والسلوكية

(Wrightsman & Deaux 1981-316).

ويعرف (Eagley & Chaiken (1993-11) الاتجاه بأنه ميل نفسي نحو موضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل.

ويعرف (Semin & Fiedler (1996-5) الاتجاه بأنه عبارة عن استجابة الشخص للأشياء والأشخاص بطريقة تعكس التقييم السلبي أو الإيجابي للأشياء أو الأشخاص موضوع الاتجاه.

كما يعرف (Khalil (1998-14) الاتجاه بأنه استعداد أو تأهب عصبي ونفسي يجعل الفرد يستجيب لمؤثر معين فيتحدد شكل إدراكه وشعوره وسلوكه تجاه الأشياء والأشخاص.

أما الاتجاه المضاد للمجتمع فهو كما يرى منسي (١٩٩٩-١٥٨) هو اتجاه سلبي يقوم على معارضة الفرد للقيم وعدم موافقته عليها.

ويعرفه الهاشمي (٢٠٠١-١٣) بأنه ميل أو استعداد للقيام بسلوك يتنافى مع الأخلاقيات العامة للمجتمع والابتعاد عن الالتزام بالقيم والتقاليد الاجتماعية السائدة والأنظمة والقوانين المشرعة في المجتمع .

وهذا الاتجاه بطبيعة الحال يكون ضد معايير الجماعة وقيمها السائدة وهو لا يؤدي في نهاية الأمر إلى خدمة الفرد أو الجماعة بل أن تأثيره ضار وهدام (الجبوري، ١٩٩٥-١٤).

خصائص الشخصية المضادة للمجتمع :

يمكن تحديد بعض الخصائص الدالة على لاتجاه المضاد للمجتمع من خلال الأدبيات المتعلقة بالشخصية السايكولوجيائية أو الشخصية المضادة للمجتمع ومن هذه الخصائص ما يلي :

- ١- انتهاك القوانين المباشرة والضمنية للملكية والحقوق الشخصية.
٢. ضعف القدرة على الانتفاع من الخبرة.
٣. ضعف القدرة على تكوين علاقات ذات معنى اجتماعي.
٤. الاندفاعية والتهور دون حساب لمشاعر الآخرين.
٤. احساس ضعيف بالأخلاق (عدم الشعور بالخجل).
٥. قد يصل الأمر إلى نمط متواتر من السلوك المضاد للمجتمع وارتكاب (عدوان، سرقة، غش، كذب... الخ).
٦. ضعف القدرة على الإحساس بالذنب.

٧. تأخر النضج الاجتماعي.
 ٨. الفشل في أظهر الأنساق ، والافتقار الى الثبات.
 ٩. الميل للأنانية والتمركز حول الذات.
 ١٠. عدم المبالاة بالمعايير الاجتماعية العنزي (١٩٩٨-٤٥).
- هذا والفرد عندما يواجه عائقا يقف حائلاً أمام إشباع حاجاته يصاب بالإحباط الذي يؤدي إلى التوتر والشعور بالضغط الذي يدفع بدوره إلى الاتجاه نحو سلوك يشبع هذه الحاجة لخفض التوتر، واختيار الفعل أو الأفعال التي تؤدي هذا الغرض في أي وقت وفي أي موقف يعتمد على التعلم السابق للفرد وعلى حدوده وإمكانياته التكوينية (دويدار، ١٩٩٢-١٤) ومن هنا سنتناول في السطور التالية مفهوم الضغط .

الضغوط النفسية:

تعد الضغوط من أهم الموضوعات التي لها أثر كبير في مجتمعا ، فهي تأخذ مكان الصدارة كأحد المسببات للعديد من المشكلات، وهي تمثل صعوبات تواجه الإنسان وتتطلب جهداً كبيراً ومطالب عديدة وقد تكون هذه المطالب فوق قدراته وإمكاناته ويترتب على ذلك تولد صراعات وإحباطات واتجاهات سلبية.

وتعرف الضغوط بأنها التفاعل بين الفرد والمواقف الضاغطة لمواجهة الأحداث والاضطرابات التي يمر بها، والتي تسبب له نوعاً من التغيرات السلوكية والجسمية (رمضان، ١٩٩١-١٣) .

ولقد أظهر استطلاع رأي أجراه معهد مراقبة الحياة الدراسية في كندا أن ٤٥.١% من الطالبات يجدن صعوبة في السيطرة على الضغوط النفسية التي تلازمهن أثناء عملية الدراسة والمذاكرة مقابل ٢٣.١% بالنسبة للطلاب، وتوصل باحثون في إحدى الجامعات الكندية وهي جامعة "دي هاليفاكس" إلى ضرورة مساعدة الفتيات على التخلص من الضغوط خاصة أثناء الامتحانات بأن يتركهن يلعبن مع الحيوانات الصغيرة مما يساعدهن على التخلص من هذه الضغوط النفسية التي ترهق أعصابهن أثناء فترة الامتحانات (محمود، ١٩٩١-٢٣) .

وتشير البحوث المتقدمة إلى ازدياد الاضطرابات النفسية والسلوكية وانتشارها يوماً بعد يوم إذا تظهر البيانات الحديثة أن (٣٠%) من مجموع السكان يعانون من أزمات واضطرابات نفسية ، وأن (٧٠%) من الذين يشكون من العصاب هم في مرحلة الشباب (سليمان، ٢٠٠٠-٢٢٩).

ولقد قام فونتانا Fontana بوضع قائمة للتغيرات التي تحدث للكائن الحي عند تعرضه للضغط وهي على النحو التالي:

١. تأثيرات فسيولوجية منها: زيادة الأدرينالين بالدم، أمراض القلب، واضطراب الدورة الدموية ، زيادة إفراز الغدة الدرقية ، نقص الوزن، والإجهاد والانهيار الجسدي، زيادة إفراز الكولسترول ،اضطرابات معدية، تفاعلات جلدية، ضعف مناعة الجسم.
٢. تأثيرات معرفية منها: عدم القدرة على التركيز، اتخاذ قرارات مسرعة وخاطئة، عدم القدرة على الاستيعاب، وعدم القدرة على التنظيم والتخطيط ، تداخل الأفكار مع بعضها البعض.

٣. تأثيرات انفعالية ومنها: حدوث تغيرات في صفات الشخصية، وزيادة التوترات الطبيعية والنفسية، وزيادة الإحساس بالمرض، وظهور الاكتئاب وعدم تقدير الذات.
٤. تأثيرات سلوكية ومنها: النسيان والإهمال وزيادة مشاكل التخاطب، والجلجلة والتلعثم وانخفاض مستوى الطاقة والقلق اثناء النوم وإلقاء اللوم على الآخرين وعدم تحمل المسؤولية. (في محمود ،١٩٩١-٦٣)

البرامج التدريبية:

تشير أبو عيطة (١٩٨٨-١١) الى أن البرامج التدريبية والإرشادية تسعى أساسا إلى تمكين الفرد من التخلص من مشكلاته ومتابعة تكوين اتجاهات عقلية تساعد في التخلص من أنماط الانفعالات التي تعيق تفكيره.

وتعد البرامج التدريبية وسيلة فعالة لتنمية الأفراد وتطوير أدائهم وإكسابهم القيم والاتجاهات المرغوبة وذلك لما تحتويه من أنشطة وبدائل وخبرات توفر فرص التفاعل الإيجابي بين المتدرب والمواد المقدمة له من أجل تحقيق الأهداف المحددة بإتقان عال.

وتوصلت دراسة Palumbo et al. (1993-554) إلى أن الاستراتيجيات والأساليب المتبعة في البرامج التدريبية لخفض وعلاج السلوكيات المنحرفة والمتمثلة في تطوير أواصر العائلة ودعم المؤسسات الاجتماعية كانت لها تأثير كبير في التخلص (٦٥) من اتجاهات السلوك الإجرامي من الأحداث الخطرين والعنيفين.

الدراسات السابقة :

أولاً: دراسات تناولت التطوع :

دراسة العقيل (٢٠٠١): سعت الدراسة إلى استطلاع آراء عينة من الشباب السعودي بجامعة الملك سعود حول العمل الدعوى التطوعي والاعتقاد بأهميته وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين آراء الشباب حول العمل الدعوى والاعتقاد بأهميته، وبين بعض المتغيرات منها: مستوى تعليم الأب، ودخل الأسرة، والمستوى التعليمي للشباب والتخصص، وأوصت الدراسة بإيجاد آليات توعوية وتثقيفية لتوجيه طاقات الشباب وتوظيفها في نشر الدعوة في الداخل والخارج .

دراسة بار (٢٠٠١): وهي دراسة نظرية تناولت عدة موضوعات منها أهمية العمل التطوعي، ومدى استفادة الجمعيات الخيرية بالمملكة العربية السعودية من الأعمال التطوعية، وعوامل نجاح العمل التطوعي ومعوقاته وكذلك ومجالات العمل التطوعي التي يمكن أن يشارك فيها الشباب السعودي، وأساليب تشجيع المتطوعين على المشاركة في الأعمال التطوعية .

دراسة المحاميد (٢٠٠١): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دوافع السلوك التطوعي النسائي المنظم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) امرأة مشاركات في العمل التطوعي في (٢٨) جمعية خيرية بالأردن وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها إن النساء الصغيرات في العمر أكثر إقبالاً على التطوع من النساء كبار السن، وإن النساء المتزوجات أكثر إقبالاً على العمل التطوعي من غيرهن وإن النساء القاطنات في محافظة العاصمة أكثر تطوعاً من النساء القاطنات في المحافظات الأخرى، وإن النساء غير المتقاعدات أكثر تطوعاً من النساء المتقاعدات.

دراسة الباز (٢٠٠٢) : هدفت الدراسة إلى بحث مدى مشاركة طلاب الجامعة في العمل التطوعي، تكونت العينة من (١٦٣) طالب من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وأشارت النتائج إلى أن غالبية عينة الدراسة ليس لهم مشاركة في العمل التطوعي، رغم رغبتهم في المشاركة التطوعية.

دراسة العامر (٢٠٠٤) : هدفت الدراسة إلى بحث مفهوم العمل التطوعي وسبل تفعيله في المجتمع، والوقوف على أهم العوامل المؤثرة في مشاركة أفراد المجتمع في مؤسسات العمل الأهلي التطوعي، أجريت الدراسة بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية ، وتم اختبار عينة طبقية عشوائية من الشباب (ذكور وإناث) تتراوح أعمارهم من ٢٠ إلى ٣٠ سنة من منسوبي

جميع الكليات في المنطقة وبعض المعلمين ومديري المدارس وبلغ مجموع العينة (٥٠٧)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أهم دوافع العمل التطوعي لدى الشباب السعودي تتمثل في : استثمار وقت الفراغ بالمنافع المفيدة، اكتساب خبرات ميدانية وإدارية في العمل الخيري، دعم التكافل بين أفراد المجتمع، وأن أهم موانع العمل التطوعي لدى الشباب السعودي كثرة الأعباء العائلية، استهلاك الدراسة لمعظم الوقت، وعدم وجود برامج إعلامية تعنى بإظهار أهمية العمل التطوعي.

دراسة Calver (2006) : والتي تناولت دور الجامعة في تعليم الطلاب الأمريكيين السياسة والديمقراطية والثقة بالنفس والمشاركة الإيجابية في قضايا المجتمع (التطوع) وتحمل المسؤولية وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها أن الجامعة من خلال أنشطتها ومشروعاتها التي تتيحها للطلاب تساعد في تنمية القدرة على التعبير وإبداء الآراء وتساهم في ارتباطهم بالجامعة وتشعرهم بالأهمية والتقدير لديهم وينبغي أن تبذل جهود أكثر لتشجيع المشاركة الإيجابية في قضايا المجتمع.

دراسة السلطان (٢٠٠٩): هدفت الدراسة إلى عدة أهداف منها الكشف عن اتجاهات الشباب الجامعي نحو ممارسة العمل التطوعي وماهية الأعمال التطوعية التي يرغبون في ممارستها، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٣ طالباً) من الطلاب الذكور بجامعة الملك سعود، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية نحو العمل التطوعي لدى عينة الدراسة إلا أن متوسط ممارسة الشباب الجامعي للعمل التطوعي ضعيف جداً، وجاءت مساعدة ورعاية الفقراء والمحتاجين، يليها زيارة المرضى، ثم المشاركة في الإغاثة الإنسانية، ورعاية المعوقين، والحفاظ على البيئة ومكافحة المخدرات والتدخين، في صدر المجالات التي يرغب الشباب الجامعي المشاركة فيها، وأقل مجالات العمل التطوعي جاذبية لمشاركة الشباب الجامعي هي الدفاع المدني، وتقديم العون للنوادي الرياضية، ورعاية الطفولة.

ثانياً : دراسات تناولت الاتجاه المضاد للمجتمع :

دراسة الجبوري (١٩٩٥) : استهدفت الدراسة بناء مقياس الاتجاه المضاد للمجتمع وكذلك اشتقاق معايير الاتجاه المضاد للمجتمع ومعرفة الفروق في الاتجاه المضاد للمجتمع حسب الجنس والتخصص الدراسي ، تألفت عينة الدراسة من (١٧٥٠) طالباً جامعياً بالعراق، واعدت الباحثة مقياس الاتجاه المضاد للمجتمع، وأشارت النتائج ان هناك

فروقا بين الطلاب والطالبات في الاتجاه المضاد للمجتمع لصالح الطلاب لصالح الاتجاه المضاد للمجتمع ولم تظهر فروق بين التخصصين العلمي والأدبي .

دراسة اللهبي (١٩٩٦) : استهدفت الدراسة بناء مقياس للسلوك المضاد للمجتمع والكشف عن مستوى السلوك المضاد للمجتمع لدى أبناء المعاقين وغيرهم من غير المعاقين، تألفت العينة من (٣٠٠) طالب وطالبة من أبناء المعاقين وغير المعاقين، واعد الباحث مقياس للاتجاه المضاد للمجتمع وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة إحصائية لصالح أبناء المعاقين .

دراسة الهاشمي (٢٠٠١) : استهدفت الدراسة معرفة مستوى قلق المستقبل ومستوى الاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة وفقا لمتغيرات (الجنس-التخصص) ومعرفة العلاقة بين قلق المستقبل الاتجاه المضاد للمجتمع ، تألفت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالب بجامعة بغداد واعد الباحث مقياس الاتجاه المضاد للمجتمع ، وتوصلت الدراسة الى أن شيوخ قلق المستقبل لدى طلبة التخصص العلمي أعلى من مستوى التخصص الإنساني ومستوى الاتجاه المضاد للمجتمع كانت أعلى لدى الذكور من الإناث.

دراسة الربيعي (٢٠٠٩): استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة ، طبقت الدراسة على عينة من طلاب جامعة بغداد وأعد الباحث مقياسين احدهما للاتجاه المضاد للمجتمع والآخر للضغوط وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث يعانون من ضغوط نفسية و توجد فروق دالة احصائية وفقاً لمتغير المرحلة (الأولى - الرابعة) لصالح المرحلة الأولى كما توجد فروق دالة احصائية وفقاً لمتغير التخصص (العلمي - الانساني) لصالح التخصص العلمي ، وتوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الضغوط النفسية والاتجاه المضاد للمجتمع.

ثالثاً: دراسات تناولت الضغوط النفسية :

دراسة Reston (2001) : استهدفت الدراسة التعرف على مصادر الضغط النفسي لدى مديري المدارس وتقديم أفضل الأساليب للتعامل مع الضغط النفسي لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٦) مديراً في المدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الضغط النفسي للمديرين وبين طبيعة العمل، كما أظهرت النتائج أن التقدم والترقي المهني والمشكلات الشخصية للمدير تعد من أبرز مصادر الضغط النفسي لديهم.

دراسة (Roberson & Matthews (2002 : هدفت الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغط النفسي لدى مديري المدارس، وأبرز الاستراتيجيات التكيفية للتعامل معها، وتكونت عينة الدراسة من (٢١) مديراً في المدارس الثانوية العامة في ولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة بين الضغط النفسي ومصادر التكيف والأداء الوظيفي، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن أبرز مصادر الضغط النفسي طبيعة العلاقة مع أعضاء الهيئة التدريسية وأولياء الأمور، كما أظهرت النتائج أن المديرين يعانون من مستويات ضغط نفسي متوسط.

دراسة (Savery & Detiuk (2002 : والتى هدفت إلى التعرف على مستويات الضغط النفسي لدى كل من مديري المدارس الابتدائية والثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) مديراً في المدارس الحكومية الابتدائية والثانوية في استراليا الغربية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الضغط النفسي لدى مديري المدارس تبعاً لنوع المدرسة (ابتدائي، ثانوي) لصالح المدارس الثانوية، كما أشارت النتائج إلى أن غموض الدور وصراع الدور هما أبرز مسببات الضغط.

دراسة (David (2005: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر بعض المتغيرات على أساليب مواجهة الضغوط لدى المتفوقين، حيث بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي وأسلوب المواجهة للضغوط والتمثل في استخدام الدعم الاجتماعي للتغلب على الضغوط الحياتية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) من الطلبة المتفوقين الصينيين، وقد أظهرت النتائج إن للذكاء العاطفي تأثير على خفض الضغوط النفسية بوجود الدعم والتفاعل الاجتماعي، وأن تأثير المشاعر الداخلية تعتبر من العوامل التي تعود للذكاء العاطفي والذي أدى إلى خفض الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة باستخدام أسلوب التجاهل وكذلك أسلوب المواجهة بالتفاعل عن طريق الدعم الاجتماعي.

دراسة السليمان (٢٠١١) : هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب مواجهة الضغوط الحياتية اليومية لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية، وهل هناك فروق في أساليب المواجهة قيد الدراسة وفقاً لمستوى دخل الأسرة، وتعليم الوالدين، تكونت عينة الدراسة من (١٧٢) طالبة، منهن (٨٣) طالبة من المتفوقات و(٨٩) من غير المتفوقات، متوسط أعمارهن (٢١,٤) سنة، تم استخدام مقياس أساليب مواجهة الضغوط (COPE) من إعداد (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات

في أسلوب المواجهة بالتخطيط لصالح الطالبات المتفوقات، وكذلك في أساليب المواجهة (الاستسلام والقبول ١ الإنكار ١ عدم المبالاة ١ صرف الانتباه) لصالح الطالبات غير المتفوقات، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات المتفوقات في أساليب المواجهة وفقاً لمستوى تعليم إبنائهن ومستوى الدخل الشهري لأسرهن.

التعقيب على الدراسات السابقة :

- يلاحظ ندرة الدراسات النفسية العربية والأجنبية التي تناولت تدريب طلاب الجامعة على تنمية قيم العمل التطوعي و تأتي الدراسة الحالية كمحاولة لإثراء الدراسات النفسية بمزيد من البحث والتعمق في هذا الجانب .
- يلاحظ أن معظم الدراسات السابقة قد استعانت بعينات من طلبة الجامعة مثل دراسة الهاشمي (٢٠٠١) ، والباز (٢٠٠٢) ، Calvert (2006) ، الربيعي (٢٠٠٩) ، السليمان (٢٠١١) وستطبق الدراسة الحالية أيضاً على عينة من طالبات الجامعة لمناسبتهم أهداف الدراسة الحالية.

فرض الدراسة :

- تسعى الدراسة الحالية لاختبار الفرض التالي:
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقيم العمل التطوعي.

إجراءات الدراسة:

أولاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، وعلى تصميم تجريبي مكون من مجموعتين تجريبية وضابطة كلاهما من ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية.

ثانياً : العينة :

١-العينة الأساسية : تتمثل العينة الأساسية في (٣٦) طالبة من ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية بكلية التربية والعلوم بفرع جامعة الطائف بمحافظة الخرمة، ولاختيار هذه العينة تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو المجتمع ومقياس الضغوط النفسية باعتبارهم متغيرات تصنيفية على جميع طالبات المستوى السادس بقسم رياض

الأطفال في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، وعددهم (١٣٥) طالبة ثم تم تصحيح المقياس وإدخال البيانات باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) Statistical package for social Science الإصدار (١٦) لتحديد الطالبات ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية فى ضوء النتائج التى تم الحصول عليها وذلك اعتماداً على الإرباعي الأعلى.

٢- عينة التقنين : بغرض تقنين أدوات تم اختيار عينة مكونة من (٩) طالبات بنفس مواصفات العينة الأساسية .

ضبط المتغيرات المتدخلة :

تم التحقق من التجانس فى متغيرات (العمر الزمنى - الاتجاه نحو المجتمع- الضغوط النفسية- قيم التطوع) .

وتم التحقق من التجانس بين المجموعتين باستخدام اختبار Mann Whitney

كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات مجموعتى البحث في المتغيرات المتدخلة

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
العمر الزمنى	التجريبية	١٨	١٤.٣٩	١٨٧.٥٠	٨٢.٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٨	١٣.٦٥	١٩٠.٥٠		
الاتجاه نحو المجتمع	التجريبية	١٨	١٤.٢١	١٩٩.٠٠	٨٨.٠٠	غير دالة
	الضابطة	١٨	١٣.٧٩	١٧٩.٠٠		
الضغوط النفسية	التجريبية	١٨	١٥.١٧	٢٠٤.٠٠	٨٣.٠٠٠	غير دالة
	الضابطة	١٨	١٣.٣٨	١٧٤.٠٠		
قيم التطوع	التجريبية	١٨	١٥.٢٧	١٨٥.٠٠	٨٠.٠٠	غير دالة
	الضابطة	١٨	١٣.٨٥	١٩٣.٠٠		

يتضح من الجدول السابق عدم دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى المتغيرات المتدخلة التى يمكن أن تؤثر فى نتائج الدراسة ، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التجانس بين المجموعتين.

ثالثاً : أدوات الدراسة :

من أجل تنفيذ الدراسة الميدانية للدراسة الحالية تم استخدام الأدوات التالية :

اعداد الباحثتان

(١) مقياس قيم التطوع :

يهدف المقياس إلى قياس قيم التطوع لدى عينة الدراسة وهو يتضمن ثلاثة محاور (الرغبة في التطوع، المسؤولية، معوقات التطوع) ويتكون المقياس من (٣٧) عبارة، وأمام كل عبارة خمسة اختيارات (موافق بشدة - موافق - غير متأكد - معارض - معارض بشدة)

تقدير الدرجات : يتم تقدير الدرجات على أساس (٥ موافق بشدة - ٤ موافق - ٣ غير متأكد - ٢ معارض - ١ معارض بشدة)، بالنسبة للعبارة الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارة السالبة.

صدق المقياس : تم استخدام صدق المحكمين، حيث عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس التربوي، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول المقياس ومدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد ومدى انتماء العبارة للبعد وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين ٨٨.٨% و ١٠٠%.

وقد المحكمون بعض المقترحات لتعديل بعض العبارات وتم الأخذ بها وعدلت بناء على ذلك، وعرض عليهم المقياس مرة أخرى واتفق السادة المحكمون على ملائمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة.

ثبات المقياس : تم حساب ثبات التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات الكلي ٠.٨١، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني أسبوعين على عينة التقتين (ن = ٩)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٢)، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.

(٢) مقياس الاتجاه نحو المجتمع : اعداد الباحثتان

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص الاتجاه نحو المجتمع لدى عينة الدراسة وهو يتضمن ثلاثة محاور (الاتجاه نحو المجتمع، الاتجاه نحو الزملاء، الاتجاه نحو الجامعة) ويتكون المقياس من (٢٤) عبارة، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات (تنطبق تماماً - تنطبق أغلب الوقت - تنطبق نادر - لا تنطبق).

تقدير الدرجات: يتم تقدير الدرجات على أساس (٤ تنطبق تماماً - ٣ تنطبق أغلب الوقت - ٢ تنطبق نادر - ١ لا تنطبق)، بالنسبة للعبارة الموجبة، والعكس بالنسبة للعبارة السالبة.

صدق المقياس : تم استخدام صدق المحكمين، حيث عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس التربوي، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول المقياس ومدى

وضوح وكفاية العبارات في كل بعد، ومدى انتماء العبارة للبعد وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين ٦٦.٦% و ٨٨.٨%.

وقدم المحكمون بعض المقترحات لتعديل بعض العبارات وتم الأخذ بها وعدلت بناء على ذلك، وعرض عليهم المقياس مرة أخرى واتفق السادة المحكمون على ملائمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة.

ثبات المقياس : تم حساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني أسبوعين على عينة التقنين (ن = ٩)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٨) ، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.

(٣) مقياس الضغوط النفسية: اعداد دخان والحجار (٢٠٠٦)

يهدف هذا المقياس إلى تشخيص الضغوط النفسية ويتكون من ستة أبعاد (الضغوط الأسرية الضغوط المالية، الضغوط الشخصية، الضغوط الدراسية، الضغوط الاجتماعية، وضغوط بيئة الجامعة).

وتكون المقياس من (٦٠) عبارة ، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (تنطبق دائماً- تنطبق أحياناً - تنطبق نادراً) .

تقدير الدرجات :يتم تقدير الدرجات على أساس (٣ تنطبق تماماً- ٢ تنطبق أحياناً - ١ تنطبق نادراً) بالنسبة للعبارات الموجبة ، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

صدق المقياس : قام معدا المقياس بحساب صدق الاتساق الداخلي وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠.٢٥٢ و ٠.٧٣١ .

وفي الدراسة الحالية تم استخدام صدق المحكمين، حيث عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس التربوي ، وطلب منهم إبداء الرأي حول المقياس ومدى وضوح وكفاية العبارات في كل بعد، ومدى انتماء العبارة للبعد وتراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين ٧٧.٧% و ٨٨.٨%.

ثبات المقياس : قام معدا المقياس بحساب ثبات التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات الكلي ٠.٨٨ ، كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات الكلي ٠.٩٠٨ وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات باستخدام إعادة الاختبار بفواصل زمني أسبوعين على عينة التقنين (ن = ٩)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٦٩) ، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.

عنوان البرنامج : برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي.

تم تصميم البرنامج في ضوء ما تم الاطلاع عليه من الأطر النظرية في المراجع والدوريات العلمية المتخصصة والإطلاع على البرامج التدريبية المتاحة ذات الصلة بمشكلة الدراسة وتكون البرنامج من (١٢) جلسة .

الأهداف العامة لبرنامج تنمية قيم العمل التطوعي:

- أن ينمي قيم العمل التطوعي .
- أن يزود العينة بخبرات دائمة ومتجددة .
- أن يمثل فرصة للطلاب للابتعاد عما يشعرون به من انفعالات ومشكلات وضغوط.
- أن يناسب ميول عينة الدراسة ويحسن من اتجاههم نحو المجتمع .
- الإجراءات التي تم العمل على تنفيذها خلال الجلسات التدريبية التنفيذية :
- عمل مراجعة لما تم التدريب عليه في الجلسات الإعلامية ، والإعلان عن أهداف الجلسة من خلال لوحة إعلانية بواسطة جهاز البروجكتور ، ويتم لفت انتباه المشاركات إلى أن تلك الأهداف هي المقرر إنجازها خلال هذه الجلسة.
- تدريب المشاركات الاتى يؤدين بشكل سيئ على تفسير حالات فشلهم إلى قلة الجهد وتشجيعهم على بذل جهد أكبر .
- توجيه انتباه المشاركات إلى تحسنهم وتقديمهم ومدحهم على الانجازات التي يؤدونها بشكل جيد.
- تدريب المشاركات على إستراتيجية التحدث الذاتي واستراتيجية النمذجة وذلك بتوجيه من الباحثين في الجلسات الأولى.
- توفير التغذية الراجعة.

التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للتطبيق:

تم عرض الجلسات التدريبية على مجموعة من السادة المحكمين أساتذة التربية وعلم النفس لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وتحقيقها للهدف منها ، واقترح السادة المحكمون إجراء بعض التعديلات، وتم تعديل الجلسات وإضافة آرائهم ومقترحاتهم واتفق المحكمون على صلاحية الجلسات للتنفيذ على عينة الدراسة الحالية.

رابعاً: خطة العمل:

تم إتباع الخطوات التالية:

- إجراء دراسة نظرية مسحية عن الدراسات السابقة والبحوث التي أجريت في مجال الدراسة الحالية .
- تم إعداد أدوات الدراسة.
- تم تطبيق اختبار الاتجاه المضاد للمجتمع ومقياس الضغوط النفسية على جميع طالبات المستوى السادس بقسم رياض الأطفال في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ ، وعددهم (١٣٥) طالبة .
- القيام بإدخال البيانات باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) Statistical package for social Science الإصدار (١٦) لتحديد الطالبات ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية فى ضوء النتائج التى تم الحصول عليها وذلك اعتماداً على الإربعى الأعلى وبلغ عددهن (٣٦) طالبة.
- تم تقسيم العينة عشوائياً بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.
- تم تطبيق مقياس قيم العمل التطوعى تطبيقاً قلياً .
- تم تنفيذ البرنامج المقترح وتطبيق الجلسات التدريبية على المجموعة التجريبية .
- تم تطبيق مقياس قيم العمل التطوعى ومقياس الاتجاه المضاد للمجتمع ومقياس الضغوط النفسية تطبيقاً بعدياً.
- القيام بإدخال البيانات باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) Statistical package for social Science الإصدار (١٦) لتحليل البيانات إحصائياً.
- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء النتائج .

نتائج الدراسة :

يتم فيما يلي عرض النتائج التى أسفر عنه التحليل الإحصائي للدرجات الخام التي تم الحصول عليها عند تطبيق مقياس قيم التطوع بعدياً، ثم يتم تقديم تفسير لهذه النتائج يليه بعض التوصيات والمقترحات للبحوث المستقبلية .

نتائج فرض الدراسة : ينص فرض الدراسة على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لقيم العمل التطوعى).

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري Mann-Whitney – U Test، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة
في القياس البعدي لقيم العمل التطوعي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٨	٢٢.٤٦	٢٩٢.٥٠	١٥.٦٠٠	دالة عند ٠.٠١
الضابطة	١٨	٩.١٢	١١٥.٥٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدي على مقياس قيم العمل التطوعي لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس قيم العمل التطوعي قبل وبعد التدريب.

جدول (٣)

عدد أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس قيم العمل التطوعي قبل وبعد التدريب

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		ع	م	ع	م
التجريبية	١٨	١٢٨.٢٨	١٢.٩	٢٢٩.٥٧	١١.٩٨
الضابطة	١٨	١٢٩.٠٧	١٣.٨	١٣٠.٨٤	١٤.١٥

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس قيم العمل التطوعي قبل وبعد التدريب على البرنامج .



شكل (١)

متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في مقياس قيم العمل التطوعي قبل وبعد التدريب على البرنامج

يتضح من الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في

الأداء البعدي على مقياس قيم العمل التطوعي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي

علي مقياس قيم العمل التطوعي إلى التدريب الذي حصلت عليه المجموعة التجريبية في

البرنامج التدريبي حيث ساهم في زيادة وعي المشاركات بأهمية العمل التطوعي ودوره في

الارتقاء بهن ، مما عزز فيهن التوجه الايجابي تجاه الآخرين والمجتمع ومكنهن من زيادة

مراقبة وتقويم المثيرات الداخلية والخارجية المؤثرة في قدرتهن على التطوع، كما أن التدريب

كان له أثر في مراجعة وتمحيص كل مشاركة لموقفها من التطوع فواجهت نفسها بحقيقة

أنها ضيقت وقتاً طويلاً وفرصاً كثيرة كان يمكن أن تقدم فيها يد العون لمن يحتاجون

للمساعدة والتطوع، كما أن توفير التغذية الراجعة أثناء جلسات البرنامج ساهم في مساعدتهن

على إجراء مثل هذه المراجعات ، كما تضمن البرنامج عدد متنوع من الخبرات والأنشطة

المناسبة التي استطاعت المشاركة في المجموعة التجريبية اجتيازها بنجاح مما ساهم في

زيادة قيم التطوع لديها وزاد من وعي ومعرفة المشاركات بأبعاد كثيرة من الممكن أن تكون

كانت غائبة عنهن قبل ذلك، ومن ثم أصبحن أكثر انسجاماً مع القيم التي ترتبط بالتطوع.

أما المجموعة الضابطة فلم يتاح لها كل هذا ولم يحدث لها تطوراً ظاهراً خلال الفترة ما

بين القياس القبلي والبعدي لقيم التطوع، حيث استمرت على نفس نمط الأداء الذي تعودت

عليه خلال الفترة ما قبل القياس القبلي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العقيل

(٢٠٠١)، بار (٢٠٠١)، الباز (٢٠٠٢)، العامر (٢٠٠٤) ، Calvert (2006).

المناقشة :

تتناول الدراسة الحالية فئة على قدر كبير من الأهمية وهى فئة طلاب الجامعة ، وهم يمثلون ثروة بشرية حقيقية لا يمكن الاستغناء عنها خلال بناء المجتمع ، ويجب رعايتهم وزيادة كفاياتهم، والعناية بهم وتحقيق أفضل الوسائل الممكنة لجذبهم نحو التطوع، فهم الآمال والمستقبل الذين تراهن عليهم المملكة العربية السعودية في سباقها للحاق بركب التطور، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن الاهتمام بهذه الفئة ومحاولة دمجهم مع المجتمع من خلال ممارسة التطوع يزيد من فعاليتهم للقيام بأدوارهم .

وقد جاءت الدراسة الحالية كمحاولة للبحث عن أسلوب علمى لحثهم على التطوع وإكسابهم قيم العمل التطوعي، وعليه فقد تم بحث فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية.

وفى إطار الدراسة الحالية حصلت المجموعة التجريبية على جلسات معلوماتية بهدف اكسابهم الخبرات التى تساعدهم أثناء التدريب الفعلى وعلى جلسات تدريبية فعلية على قيم التطوع ، وعقب ذلك تم تطبيق مقياس قيم التطوع تطبيقاً بعدياً، بهدف معرفة الأثر الحادث من التدريب وتوصلت النتائج إلى تفوق أداء المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في قيم التطوع في القياس البعدى .

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ١- حث المسؤولين عن التعليم العالى على زيادة الاهتمام بتنمية قيم العمل التطوعي لطلاب وطالبات الجامعة.
- ٢- ضرورة استمرارية تنمية قيم العمل التطوعي لدى كل فئات المجتمع وتزويدهم بأحدث الاتجاهات في مجال التطوع.
- ٣ - الاهتمام بجميع العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلاب المضادة للمجتمع والعمل على تحسينها لديهم.
- ٤- العمل على تخفيف الضغوط عن كاهل طلاب وطالبات التعليم العالي وتحسين أوضاعهم الأكاديمية والعامة.

مقترحات بحوث مستقبلية:

- ١- دراسة الخط النمائي لقيم التطوع لدى طلاب وطالبات التعليم العالى في السعودية وعدة أقطار عربية ومقارنة النتائج.
- ٢- دراسة أثر المراقبة الذاتية والدافعية في الاتجاه المضاد للمجتمع، والضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة.
- ٣- إجراء دراسة استقصائية عن واقع وإحصاءات التطوع بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً - المراجع العربية :

القرآن الكريم

- أبو جادو ، عبد العزيز (٢٠٠١) . علم نفس الطفل وتربيته . الاسكندرية : المكتبة الجامعية .
- أبو عطية، سهام درويش (١٩٨٨) . مبادئ الإرشاد النفسي . الكويت : دار القلم .
- الباز، راشد (٢٠٠١) . الشباب والعمل التطوعي . مجلة البحوث الأمنية . الرياض : كلية الملك فهد الأمنية، ٥١-١٤-٨١ .
- الجبوري، ايمان عبد الكريم (١٩٩٥) . بناء مقياس مقلند للاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة المرحلة الاعدادية . كلية التربية ، جامعة بغداد .
- الربيعي، فاضل جبار (٢٠٠٦) . الاتجاه المضاد للمجتمع . مجلة مدارك، السنة الأولى، العدد ١، ٧-١ .
- (٢٠٠٩) . الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة ، مجلة كلية التربية ، عدد خاص ، الجامعة المستنصرية .
- السرطاوي، زيدان والشخص، عبد العزيز (١٩٩٨) . الضغوط النفسية لدى أولياء أمور الأطفال المعوقين وأساليب مواجهتها (دراسة ميدانية) . العين : دار الكتاب الجامعي .
- السقاف ، محمد لطف علي (٢٠٠٢) . أثر برنامج إرشادي في تعديل الاتجاهات نحو السلوك الإجرامي لدى الأحداث الجانحين . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- السلطان، فهد سلطان (٢٠٠٩) . اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي ، دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود . مجلة رسالة الخليج العربي ، ١١٢، ٢-٣٩ .
- السليمان، نوره إبراهيم (٢٠١١) . أساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من الطالبات المتفوقات وغير المتفوقات بالمرحلة الجامعية . المؤتمر العلمي لقسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة بنها (نحو حياة افضل للجميع العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة)، ١٧-١٩ يوليو .
- السيد، ناجي داود (٢٠١٠) . مهارات مواجهة الضغوط النفسية لدى المتأخرين دراسياً قياساً قياستها وتتميتها . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة المنيا .
- الشايحي، حميد بن خليل (٢٠٠٧) . العمل التطوعي أهميته، معوقاته وعوامل نجاحه .

متاح على الرابط في ٢٠١٥/١/١٦

www.asbar.com/ar/monthly-issues/27.article.htm

الشهري، فايز عبد الله (٢٠٠٧). العمل التطوعي في المجتمع السعودي مشكلة العمل التطوعي بين الانتهازية والوجاهة الاجتماعية. متاح على الرابط في ٢٠١٥/١١/١٦

www.asbar.com/ar/contents.aspx?c=27

العامر، عثمان صالح (٢٠٠٤). ثقافة التطوع لدى الشباب السعودي . دراسة ميدانية .

متاح على الرابط في ٢٠١٤/١١/٢٥

www.iua.edu.sd/iua_magazine/sharuea_magazine/6/006.doc

العقيل، سليمان عبد الله (٢٠٠١) . الشباب السعودي والعمل الدعوى ، دراسة في استطلاع آراء الشباب السعودي حول العمل الدعوى التطوعي ، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد ١٤، ٤٠-٥٠.

العلي، سليمان علي (١٤١٦). تنمية الموارد البشرية والمالية في المنظمات الخيرية. واشنطن: مؤسسة أمانة.

العززي، فريح عويد (١٩٩٨) . علم النفس الشخصية . الرياض : مكتبة الفلاح.

الليثاني، مساعد منشط (١٩٩٤). التطوع في الدفاع المدني والحماية المدنية. الرياض: مطابع الجمعة.

الهيبي، عبد الستار عبد الجبار (١٩٩٦). دراسة مقارنة في السلوك المضاد للمجتمع بين أبناء المعوقين وأبناء غير المعوقين في المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.

المؤتمر السعودي الثاني للتطوع (١٤٢٦). الرياض: جمعية الهلال الأحمر السعودي.

المحاميد، محمد (٢٠٠١). دوافع السلوك التطوعي النسوي المنظم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية، عمان.

الهاشمي، رشيد ناصر خليفة (٢٠٠١). قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد.

بار، عبد المنان (٢٠٠١). مدى استفادة الجمعيات والهيئات الخيرية الإنسانية من الأعمال التطوعية في المملكة العربية السعودية . الدمام : مركز الدراسات الاجتماعية والإنسانية بجمعية البر

بالمنطقة الشرقية .

دخان، نبيل كامل، الحجار، بشير ابراهيم (٢٠٠٦). الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلافة النفسية لديهم .مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٤ (٢) ٣٦٩-٣٩٨.

دويدار، عبد الفتاح محمد (١٩٩٢) . ديناميات الاتجاه نحو السلوك السايكوباتي. مجلة الثقافة لنفسية، بيروت: دار النهضة العربية، العدد العاشر .

رمضان، نعمت (١٩٩١). الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية عمان الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية.

سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠٠). بحوث ودراسات في العلاج النفسي. القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

عطوف، ياسين (١٩٨١) . قضايا نقدية في علم النفس المعاصر. بيروت : مؤسسة نوفل.
على، إسماعيل إبراهيم (٢٠١٠). العنف في الحياة الجامعية : أسبابه ، مظاهره ، والحلول المقترحة لمعالجته. الكتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة ، دىالى: المجلد الخامس ، الجزء الثاني. ١٤٨-١٧١.

محمود، نائلة بدوى (١٩٩١). دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين الشمس.

منسي، محمود عبد الحكيم (١٩٨٢) . قراءات في علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.

ويتيج، ارنوف، (ترجمة) محمد عبد القادر وآخرون (١٩٧٧). مقدمة في علم النفس. القاهرة : دار ماكجروهيل.

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Calvert ,R.(2006). **To restore american democracy political education and the modern university**, New York, Roman and little Field Education, united state.
- David ,W.(2005). The relationships among emotional intelligence ,social coping , and psychological distress . **High Ability Students** , 16, 2, 163 -178.
- Eagley, A. & Chaiken, S. (1993). **The psychology of attitudes**. Orlando FL: Harcourt Brace & Jovanovich College Publisher.
- Freedman j. L. ,& Strean ,H. (1986) .**Guilt: letting go** .john Wiley and Sons, New York.
- Khalil, Y. (1998). **Dictionary of the terms of education, English _ Arabic**. Beirut: Libraries du liban Publishers.
- Linden, C. (2002). **What is stress and what is its connection to anxiety?** . New York: Life Wise Publishing Ltd.
- Mc Conahay, J. (1983). Modern racism and modern discrimination: the effects of race, racial attitudes, and context on simulated hiring decisions **.Personality and Social Psychology Bulletin**, 9,551-558.

- Palumbo, C. & Others (1993) . Comprehensive strategy for serious violent and chronic juvenile offenders. **journal counseling and Personal Services** . 18 , 6 ,14-54.
- Reston, V .A. (2001). Dealing with stress, here's how .**Educational Management**. 2(1), 10-12.
- Roberson, F. R . & Matthews , K. (2002) .Stress among principals – reported of two studies discuss causes and prevention strategies. **NASSP Bulletin**, 72(50), 79-85.
- Savery, L. K. & Detiuk, M.(2002) .The perceived stress levels of primary and secondary schools principals. **Journal of Educational Administration** , 24 (36), 272-281.
- Seligman, M. (1989). **Helplessness**. W .H.Freeman and Company San Francisco.
- Semin, G. & Fiedler, K. (1996). **Applied social psychology**. California: Thousand Oaks, Sage Publications.
- Tajfel,H.(1982). **Social psychology of intergroup relations**. Ann, Rev Psycho.
- Wrightman, L. S & Deaux, A.(1981). **Social psychology in the 80s California**. Brooks Cole Publishing Company.

مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية من

وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم الشرعية

أ.خلود عبد الله عبد الرحمن

د. خالد إبراهيم عبد الرحمن

العيان

المطرودي

ماجستير المناهج وطرق التدريس

الأستاذ المشارك في قسم المناهج وطرق التدريس

جامعة الملك سعود- كلية التربية

جامعة الملك سعود- كلية التربية

١٤٣٦هـ الموافق ٢٠١٥م

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية، وقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة الرياض؟
والأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

٢. ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

٣. ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى (للمؤهل-الخبرة-الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر)؟

وقد أعدت استبانة، تمّ بموجبها التعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات، باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٤) معلمة و (٥٧) مشرفة تمّ اختيارهنّ بالطريقة العشوائية.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها:

١. تدريس غير المتخصصات لمقرر التوحيد.
٢. اقتصار المحتوى على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي.
٣. عدم تضمين أسئلة الكتاب للأشكال والرسوم التوضيحية.
٤. المحتوى لا يساعد على الترابط بين الموضوعات.
٥. ضعف اهتمام الطالبات بمواد العلوم الشرعية.
٦. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية.

وفي ضوء ما ظهر من نتائج أوصت الدراسة بما يأتي:

١. توعية معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها بالمرحلة الابتدائية للبنات بخطأ التركيز على مستوى الحفظ والتلقين وإهمال مستويات الجانب المعرفي الأخرى.
٢. إسناد تدريس مقرر التوحيد لمعلمات العلوم الشرعية المتخصصات.
٣. تضمين أسئلة كتب مقررات التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات للأشكال والرسوم التوضيحية.
٤. الاهتمام بتنوع أساليب عرض محتويات مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات.
٥. توفير نسخ كافية لدليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية وتوزيعه على المعلمين والمشرفين حتى يكون لديهم تصور واضح عن نظام التقويم وكيفية استخدامه في تقويم مهارات التلاميذ.
٦. نشر ثقافة التقويم المستمر في المجتمع المحلي، وتزويد أولياء الأمور بالمعلومات الكافية عن نظام التقويم وأهداف تطبيقه في المرحلة الابتدائية، وإطلاعه على المهارات والمعارف لمقررات العلوم الشرعية وغيرها.

مدخل الدراسة

المقدمة:

لاقت العلوم الشرعية اهتمامًا من التربويين؛ لما لها من أهمية في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء؛ وذلك لأنها تهتم بتربية الفرد تربية روحية وخلقية، وتزوده بالعلم النافع الذي تكون ثمرته عملاً صالحاً؛ ليسهم في رقي المجتمع ورفاهيته.

ولذا نلاحظ اهتمام المملكة العربية السعودية بالتربية الإسلامية اهتماماً كبيراً، حيث نصّت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، ١٤١٦) بأن "السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية تنبثق من الإسلام، الذي تدين به الأمة عقيدةً، وعبادةً، وخلقاً، وشرعيةً، وحكماً، ونظاماً متكاملًا للحياة" (ص ١).

وتمثل العلوم الشرعية حجر الزاوية لهذه التربية، حيث إنها العلوم التي تنبثق منها التربية الإسلامية، وقد جاء الاهتمام بهذه العلوم كما ورد في المادة الحادية عشرة من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، ١٤١٦) حيث نصّت هذه المادة على "أن العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بفروعه، والثقافة الإسلامية مادة أساسية في جميع سنوات التعليم العالي" (ص ٢).

وينبغي توجيه الاهتمام بالمرحلة الابتدائية بوجه خاص؛ لأنها قاعدة وبداية سلم التعليم، وكلما كانت القاعدة قوية راسخة كان البناء قويًا، ومن نعم الله التي منّ بها علينا في هذا المجتمع نعمة الإسلام، حيث يدرّس في مقررات وزارة التعليم بالمملكة أربع مواد تتدرج تحت مظلة التربية الإسلامية، ومن أهم هذه المواد مادة التوحيد الذي هو أوجب الواجبات وأساس لجميع الأعمال، فلا يقبل الله أي عمل دونه ولا صلاح ولا محمداً في الدنيا والآخرة إلا به.

وقد نصّت وثيقة منهج العلوم الشرعية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على ما يجب أن تتضمنه المناهج من أهداف واستراتيجيات تدريس وأنشطة واستراتيجيات تقويم، وشمل مشروع الملك عبد الله لتطوير المناهج التقويم المستمر لجميع مقررات العلوم

الشرعية بما فيها مقرر التوحيد في المرحلة الابتدائية. وقد جاء تطبيق التقويم المستمر نتيجة مترتبة على ما نص عليه مشروع الملك عبد الله.

بيد أن هذا الاهتمام بالعلوم الشرعية يستلزم مراجعة مستمرة لمناهجها؛ لمعرفة مدى تحقيقها لأهداف تدريسها من أجل تحسين وتطوير تعليمها، بما يلائم حاجات ومتطلبات الفرد والمجتمع. ويعد التقويم أحد العناصر المهمة في العملية التعليمية، فهو ضروري لمعرفة مدى اتفاق النتائج النهائية مع المجهود المبذول؛ حتى يمكن الكشف عن النقاط الإيجابية والسلبية، ومعرفة أسبابها. (الناجم، ٢٠٠٠، ص ٢).

وللتقويم أثره الكبير على جميع جوانب العملية التربوية وهذا ما يؤكد (الوكيل، والمفتي، ١٩٩٦) حيث إنه يسهم في "تغيير الأهداف أو تعديلها، كما أنه يسهم أيضاً في تغيير أو تعديل الطرق والوسائل التي نتبعها، وهو يساعدنا على رؤية نتيجة عملنا بوضوح، والحكم على هذا العمل وبالتالي فإنه يساعدنا على تحسين العملية التربوية بأكملها وتوجيهها نحو المسار الصحيح المرسوم لها" (ص ٢٢٦).

ومنذ إقرار وزارة التعليم السعودية للتقويم المستمر عام ١٤١٩هـ، بدءاً من الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية لمدة ست سنوات تقريباً، حتى عام ١٤٢٦هـ الذي صدر فيه التعديل؛ ليشمل التقويم المستمر الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تناولت عديد من الدراسات التقويم المستمر، وتوصلت إلى وجود قصور في الممارسات التطبيقية للتقويم المستمر، ومن ذلك ما أشارت إليه دراسة كل من (الناجم، ٢٠٠٠)، ودراسة (آل معيض، ١٤٢٤هـ)، ودراسة (البحيري، ١٤٢٥هـ)، ودراسة (الداود، ١٤٢٥هـ)، ودراسة (السحيم، ١٤٣١هـ)، ودراسة (المطيري، ١٤٣١هـ).

مشكلة الدراسة:

يواجه التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية مشكلة في تطبيقه وانخفاض في مستوى المتعلمين، وهذا ما أثبتته نتائج عديد من الدراسات ومنها دراسة كل من (الناجم، ٢٠٠٠)، (السحيم، ١٤٣١هـ)، (ومنى المطيري، ١٤٣١هـ).

وهذا ما دعا الباحثان إلى إجراء دراسة استطلاعية حول المشكلات التي قد تحول بين المعلمات وتطبيقهنّ للتقويم المستمر في مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية، وطُبقت على ثمان معلمات، وتمثلت الدراسة في سؤال مفتوح بهدف التعرف على طبيعة تلك المشكلات، وكانت نتيجة الدراسة الاستطلاعية: أن هناك عديد من المشكلات التي تواجههنّ مثل: كثرة الحصص التي تقوم المعلمة بتدريسها، وضعف إلمام معلمات العلوم الشرعية بأساليب التقويم الحديثة، وقناعة كثير من التلميذات وأسرهنّ بعدم جدوى التقويم. وقد أسهمت هذه الأمور في تعميق إحساس الباحثين بمشكلة الدراسة، وتأكدهما من ضرورة التعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد، ولما كان تحديد المشكلات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد يساعد على وضع الحلول الناجحة لها، والإسهام بتطوير تدريسها بما يحقق أهدافها، فإن الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة تصبح ضرورية للكشف عن هذه المشكلات واقتراح علاجها.

أهمية الدراسة:

١. مساعدة القائمين على العملية التعليمية التربوية في وزارة التعليم على معرفة أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد في المرحلة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض.
٢. توجيه أنظار القائمين على تدريب معلمات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية إلى أهمية التدريب على تطبيق نظام التقويم المستمر في مقرر التوحيد في المرحلة الابتدائية.
٣. مساعدة معلمات العلوم الشرعية على تحسين أدائهن، إذ إنها ستضع بين أيديهن قائمة بأهم المشكلات التي تواجههنّ في تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد في المرحلة الابتدائية، والتي ينبغي معرفتها عند تقويم الطالبات.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها.
٢. التعرف على أهم المشكلات التي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها.
٣. التعرف على أهم المشكلات التي تعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها.
٤. التعرف على الفروق بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية.
٥. التعرف على الفروق بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى (للمؤهل-الخبرة-الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر).

أسئلة الدراسة:

يتحدد السؤال الرئيس لهذه الدراسة في:

ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة الرياض؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟
٢. ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

٣. ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهنّ التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى (للمؤهل-الخبرة-الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر)؟

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

الحدود المكانية:

تمّ تطبيق الدراسة في مدارس التعليم العام الابتدائية الحكومية للبنات في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية:

تمّ تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥هـ - ١٤٣٦هـ.

الحدود الموضوعية:

١. معلمات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية.
٢. مشرفات العلوم الشرعية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.
٣. المشكلات المرتبطة بتطبيق التقويم المستمر في تدريس مادة التوحيد والخاصة بكل من محاور الدراسة (المعلمة-المحتوى-الطالبة).

مصطلحات الدراسة:

المشكلة:

جاء في معجم متن اللغة: أشكل الأمر: التبس واختلط، فالأمرُ مشكل؛ والأمور مشكلة ومُشكلات وأشكال أي ملتبسة. (رضا، ١٩٩٥م، ص ٣٥٨).

ويقصد بها "أية صعوبة أو موقف معقد أو غيره، يكون من شأنه عدم تحقيق أهداف البرنامج" (مقلد، ١٩٩١هـ، ص ٢٠٠).

ويمكن تعريفها إجرائيًا في هذه الدراسة:

المواقف والصعوبات التي تواجه معلمة مقرر التوحيد في المرحلة الابتدائية عند تطبيق التقويم المستمر، والتي تعزى للمعلمة والمحتوى والطالبة.

التقويم:

جاء في لسان العرب: قوم: أزال عوجه وكذلك أقامه. وقوام الأمر: نظامه وعماده. وقوم السلعة: قدرها، والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم.

فالتقويم لغة معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح مشتقة من الفعل "قوم" المتاع جعل له قيمة معلومة. (ابن منظور، ١٩٩٧م، ص ٣٤٦).

التقويم المستمر:

عرف التقويم المستمر بعدة تعريفات منها:

عرفه الزبيد (١٩٩٨) بأنه "العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية" (ص ٦٥).

وعرفته وزارة التعليم (١٤٢٨) بأنه "عملية تربوية مستمرة تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للتلميذ" (ص ٦).

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة:

عملية بنائية تمكن المعلمة من ملاحظة تقدم طالباتها في مقرر التوحيد وتقديم تغذية راجعة للعملية التعليمية ككل، كما تتمكن المتعلمة من معرفة مستوى تحصيلها وتحديد أوجه القوة وأوجه الضعف في أدائها في هذا المقرر.

الدراسات السابقة

القسم الأول: الدراسات المتعلقة بالتقويم المستمر في التخصصات غير الشرعية:

دراسة البلادي (٢٩٤١هـ):

عنوانها: (المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية).

وهدف من هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم والتلميذ والمقرر الدراسي والنواحي التنظيمية والإدارية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة كأداة له، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) مشرفاً و(٢٥٩) معلماً. ومن أهم نتائجها ما يلي:

١- إن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمعلم كانت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

٢- إن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالتلميذ كانت بدرجة (كبيرة) من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٣- إن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالمقرر الدراسي كانت بدرجة (كبيرة) من وجهة نظر المعلمين، وبدرجة (متوسطة) من وجهة نظر المشرفين التربويين.

٤- إن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالنواحي التنظيمية والإدارية كانت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

٥- من أهم الحلول المقترحة: تقليل أعداد التلاميذ في الصف الواحد، عقد دورات مكثفة للمعلمين في مجال التقويم المستمر، توعية أولياء الأمور بنظام التقويم المستمر وأهدافه وكيفية تطبيقه.

وكان من أهم توصياتها:

١- تقليل الأعباء التدريسية والإشرافية للمعلم ومن ذلك تخفيض نصابه من الحصص الدراسية وعدم تكليفه بأي أعمال خارج نطاق التدريس.

٢- الاهتمام بالتقويم المستمر في برامج إعداد المعلم في كليات المعلمين وذلك بتضمين مقرر مستقل عن التقويم المستمر في الإعداد التربوي.

٣- تفعيل دور الإعلام التربوي في توعية أولياء الأمور بنظام التقويم المستمر ودورهم فيه.

٤- أن يشمل التقويم المستمر الجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية والكشف عن ميول واتجاهات التلاميذ.

دراسة الغامدي (٢٩٤١هـ):

عنوانها: فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم "دراسة تقييمية لصدق المحتوى وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة".

وتهدف هذه الدراسة إلى إجراء تقييم لفاعلية استمارة التقييم المستمر ضمن تصميم تناولها في بعدين، البعد النظري، والبعد الميداني، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠٠) طالبة و(٦٠) معلمة، وتمّ تصميم استمارتين الأولى لتحديد وسائل التقييم المستمر، والثانية لخصر بعض الكفايات المهنية للمعلمات. وقد استخدمت الباحثة لذلك المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن. وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

١- يتحقق صدق المحتوى لاستمارة التقييم في جانب التسلسل المنطقي للكفايات مع عرض موضوعاتها بالكتاب، بينما يتحقق إلى حد ما في جانب الصياغة اللفظية لعبارات الكفايات، ولم يتحقق صدق المحتوى في جانب الدقة العلمية وعدد الكفايات الفرعية ووزنها النسبي.

٢- أكثر الأدوات استخدامًا عند إجراء عمليات التقييم المستمر كان أسلوب الاختبارات من نوع (عبارات صح وخطأ) ثم (اختيار من متعدد) ثم (ملء الفراغات) والواجبات المنزلية، وأقلها استخدامًا الاختبارات المقالية والحقائب التقييمية، وبدرجة متوسطة المزاجية والاختبارات الشفوية والملاحظة المنظمة والأداء العملي للتجارب.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين معاملات الصدق التلازمي تعزى للتنوع في وسائل التقييم. بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقييم المعلمات تعزى للتنوع في وسائل التقييم المستخدمة.

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقييم المعلمات والتي تعزى إلى التخصص لصالح غير المتخصصات. بينما لا توجد فروق تعزى إلى المؤهل العلمي، والتدريب، والأداء الوظيفي، وسنوات الخبرة.

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

١- تحري الدقة عند كتابة الكفايات في الاستمارة بما يحقق الدقة العلمية والشمولية، وذلك بما يتناسب مع الكتاب المدرسي.

٢-زيادة تفعيل دور المعلم الأول ودور الإدارة المدرسية فيما يتعلق بملاحظة دقة تقييم المستوى العلمي للطلاب.

٣-رفع مستوى التعليم في المرحلة الابتدائية بمراعاة التخصص وتشجيع المعلمين على الحصول على مؤهلات علمية أعلى.

٤-رفع مستوى تدريب المعلمين على استخدام وسائل تقويم متنوعة.

دراسة البشر (١٤٣٠هـ):

عنوانها: (واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية).

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنات، ومن ثم التوصل إلى حلول ومقترحات من وجهة نظر معلمات اللغة العربية تساهم في الرقي بمستوى التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية. ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، مستخدمة الاستبانة كأداة للدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمة من معلمات اللغة العربية في الصفوف الأولية. وكانت أهم نتائجها ما يلي:

١-ترى عينة الدراسة أن التقويم المستمر يحقق أهداف تعليم القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنات.

٢-ترى عينة الدراسة أن معظم أساليب التقويم المستمر في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنات مستخدمة من قبل معلمات اللغة العربية.

٣- ترى عينة الدراسة أن هناك مشكلات تتعلق بتطبيق التقويم المستمر، وتحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنات.

٤- ترى عينة الدراسة أن هناك مشكلات تتعلق بإعداد المعلمة لتطبيق التقويم المستمر وتحول دون تطبيقه لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنات.

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

١- إعطاء دورات مكثفة لمعلمات اللغة العربية في التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنات.

٢- تقليل عدد التلميذات في الصف الدراسي الواحد من الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية.

٣- عقد الاجتماعات المنتظمة والمتكررة مع والدات التلميذات أو من ينوب عنهن؛ لتوعيتهن بأهمية دورهن في عملية التقويم المستمر والتأكيد على ضرورة تعاونهن مع المعلمة؛ لتفادي ما قد يعترض بناتهن من صعوبات.

دراسة المطيري (١٤٣١هـ):

عنوانها: (الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة).

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقق من مدى توفرها لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة. والتعرف على وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر تعود إلى تخصصاتهم (دراسات إسلامية، لغة عربية، اجتماعيات، علوم، رياضيات). والتعرف على

وجود فروق بين المعلمين في كفايات التقويم المستمر ترجع إلى عدد سنوات الخبرة لديهم. كما تهدف الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي.

وإستخدم الباحث المنهج الوصفي، معتمداً على استبانة، وقائمة ملاحظة، واختبار في كفايات التقويم المستمر. وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

١-التقويم المستمر نظام تقويمي يتطلب (٨٢) كفاية يجب أن تتوفر في المعلم حتى يستطيع أن يتعامل معه، وبالتالي يستطيع أن يوظفه في عملية التعليم والتعلم بالشكل الصحيح.

٢-كلما زادت خبرة المعلم في التعليم كان تمكنه من الكفايات المهنية، وكفايات التخطيط وبناء أدوات التقويم الخاصة بالتقويم المستمر أعلى.

٣-كلما كانت خدمة المعلم جديدة في التعليم "أقل من خمس سنوات" كلما كان حريصاً على القيام بالتحليل والتفسير لنتائج اختباره والاستفادة من التغذية الراجعة.

٤-وفقاً لنتائج تحليل الاختبار فإنه تتوفر كفايات تحليل وتفسير نتائج أدوات التقويم بدرجة كبيرة لدى أفراد عينة الدراسة.
وكان من أهم توصياتها:

١-إدراج مادة جديدة ضمن مقررات كلية التربية تعنى بتدريس لوائح ونظم وزارة التعليم وخاصة ما يتعلق بلائحة تقويم الطالب (مصطلحاته، وطرق تنفيذه).

٢-إدراج تدريس مفاهيم التقويم المستمر ومتطلباته ضمن مقررات وطرق التدريس المقررة على طلاب كلية التربية.

٣-توفير الإمكانيات المختلفة والبيئات المعينة لضمان التطبيق السليم لهذا النمط من التقويم.

دراسة عايض (١٤٣٣هـ):

عنوانها: (واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات المواد الاجتماعية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية).

وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم المستمر في تدريس المواد الاجتماعية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين في مدينة الرياض.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي (استبانة) للتعرف على آراء المعلمين والمشرفين التربويين نحو التقويم المستمر في تدريس المواد الاجتماعية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) مشرفاً و (١٨٨) معلماً. وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

١- تحقيق التقويم المستمر لأهداف تعلم مهارات المعرفة والاتصال كانت بدرجة متوسطة، وكان من أهم المهارات التي يحققها التقويم المستمر بدرجة كبيرة: -تشجيع الطالب على المحادثة - تنمية مهارة الاستماع لدى الطالب- إسهامه في ارتفاع مهارة التطبيق لدى الطالب- يزيد من إمكانية الطالب على الفهم- يزيد من قدرة الطالب على التذكر.

٢-أهم الصعوبات الناتجة عن تطبيق التقويم المستمر: -يصعب تطبيقه في حالة ارتفاع أعداد الطلاب في الفصل-يتأثر سلباً بزيادة نصاب المعلم من الحصص- يتأثر بكثرة الأعباء الإشرافية والعملية على المعلم -يصعب تطبيقه في حالة غياب الطلاب المتكرر.

٣-لا توجد فروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول مجالات الدراسة باختلاف الوظيفة والمؤهل العلمي.

٤- لا توجد فروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو درجة تحقيق التقويم المستمر لأهداف مهارات المعرفة والاتصال في مجال تدريس مقررات المواد الاجتماعية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين في مدينة الرياض تعزى لأثر الخبرة.

٥- لا توجد فروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة نحو الجوانب الإيجابية الناتجة عن تطبيق التقويم المستمر في مجال تدريس مقررات المواد الاجتماعية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية للبنين في مدينة الرياض تعزى لأثر متغير الخبرة.

٦- توجد فروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول السلبيات والصعوبات لصالح فئة الخبرة أقل من عشر سنوات.

وكانت أهم توصيات الدراسة:

١- التركيز على مهارتي القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٢- التركيز على مهارات المعرفة العليا في التعليم الابتدائي.

٣- وضع التعليمات والضوابط التي تحد من تأثير التقويم المستمر بذاتية المعلم.

٤- رفع كفاءة المعلم المهنية من خلال إعداد البرامج التدريبية في مجال التقويم المستمر.

القسم الثاني: الدراسات المتعلقة بالتقويم المستمر في العلوم الشرعية:

دراسة أبو حثرة (١٤٣٠هـ):

عنوانها: (واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة).

وهدف من هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي معتمداً على

الاستبانة كأداة له، وتكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة والبالغ عددهم (٤٠) مشرفاً. وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

١-أبرز الأساليب المستخدمة في تنفيذ عملية التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم هي: (الاختبارات الشفوية، الملاحظة، المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية).

٢-أن درجة الوعي بأسس ومبادئ التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم كانت متوسطة وكانت أبرز أسس ومبادئ التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم، وعياً لدى معلمي التربية الإسلامية هي: (قدرة المعلم على تقسيم المقرر إلى وحدات دراسية، قدرة المعلم على استمرار التقويم المستمر إلى نهاية العام الدراسي، قدرة المعلم على عدم الانتقال من مهارة إلى أخرى إلا بعد اتقان الطلاب للمهارات السابقة).

٣-أن أبرز معوقات التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية هي: (زيادة عدد التلاميذ في الصف الواحد، عدم فهم أولياء الأمور بآلية التقويم المستمر، زيادة نصاب المعلم، عدم قناعة بعض المعلمين بعملية التقويم المستمر).

٤-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، تبعاً لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية.

وكانت أهم توصيات الدراسة:

١-ضرورة إقامة دورات تدريبية مكثفة حول أساليب التقويم المستمر للمعلمين وتفعيل كل أسلوب بآليات واضحة وملائمة.

٢-توعية المجتمع التعليمي بأسس وأساليب التقويم المستمر وإبراز أهميتها وقيمتها التربوية.

٣- معالجة المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر في المجتمع التعليمي.

دراسة السحيم (١٤٣١هـ):

عنوانها: (واقع التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها).

وهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق أهداف التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية، وكذلك الوقوف على الجوانب الإيجابية والسلبية التي نتجت بعد اعتماد تطبيقه، والصعوبات التي لازمته من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الشرعية، وكذلك التعرف على الفروق بين إجابات أفراد العينة في محاور الدراسة الأربعة (الأهداف، والإيجابيات، والسلبيات، والصعوبات) التي ترجع لمتغير (التخصص- الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر). واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستفتاء كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) مشرفاً و(٣٦٤) معلماً. وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

١- أن المعلمين المتخصصين في العلوم الشرعية يمثلون النصف تقريباً من إجمالي العينة بنسبة ٤٩%، في المقابل بلغ نسبة المعلمين المتخصصين في غير العلوم الشرعية ٥١%، وأن جميع المشرفين متخصصون في العلوم الشرعية.

٢- أن المعلمين الحاصلين على الدورات التدريبية في التقويم المستمر يمثلون النصف تقريباً بنسبة ٤٨%، والذين لم يحصلوا على الدورات التدريبية بلغوا نسبة ٥٢%، والحاصلين على الدورات التدريبية من المشرفين بلغت نسبتهم ٣١%، والذين لم يحصلوا على الدورات التدريبية يمثلون نسبة ٦٩%.

٣- أن هناك اتفاقاً واضحاً بين أفراد عينة الدراسة وكانت الموافقة بدرجة كبيرة لجميع فقرات محوري الصعوبات والسلبيات للتقويم المستمر إلا في فقرتين فقط لمحور الصعوبات.

٤- أن هناك اختلافاً قليلاً بين إجابات أفراد العينة حول فقرات محوري أهداف وإيجابيات التقويم المستمر، وكانت الموافقة بدرجة كبيرة ومتوسطة.

٥- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير التخصص بالنسبة للمعلمين، ولمتغير الدورات كانت الفروق لصالح المعلمين الذين لم يحصلوا عليها، في المقابل كانت الفروق لصالح المشرفين الحاصلين عليها.

وكان من أهم توصياتها:

١- الاهتمام بخفض نصاب معلمي العلوم الشرعية في الصفوف العليا مقارنة بمعلمي الصفوف المبكرة؛ ليتسنى لهم متابعة التلاميذ ومعرفة مدى تمكنهم من المهارات المقررة ومتابعة أثر التعلم لديهم.

٢- زيادة عدد المختصين في القياس والتقويم في إدارات التربية والتعليم ووضع مشرف متخصص بالتقويم المستمر في كل مكتب تربوي للاستفادة من خبرته والرجوع إليه في حل المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء التقويم للتوصل لحلول مناسبة.

٣- الاهتمام بإعداد معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في كليات المعلمين وجعل بعض متطلبات التخصصات برامج تُعنى بالتقويم المستمر من الناحية النظرية والتطبيقية.

٤- التقليل من عدد التلاميذ في الفصل الدراسي الواحد قدر الإمكان بحيث لا يتجاوز عدد التلاميذ عشرين تلميذاً؛ ليتمكن المعلم من قياس مهارة التلميذ والتحقق من دقة إتقانه لها ومتابعة المحتاج للدعم والمساعدة.

دارسة منى المطيري (١٤٣١هـ):

عنوانها: (أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة الرياض).

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية للبنات، وذلك من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة الرياض، والتوصل إلى بعض الحلول المقترحة والتوصيات؛ لتلافي هذه المشكلات. وقد أعدت الباحثة استبانة، تم بموجبها التعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات، باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) مشرفة و(٢٠٠) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ من أهمها:

١- كثرة عدد الحصص التي تقوم المعلمة بتدريسها أسبوعياً.

٢- لا يحقق محتوى مقرر الفقه التكامل بين فروع العلوم الشرعية الأخرى.

٣- كثرة الموضوعات في مقرر الفقه.

٤- عدم اهتمام التلميذات بمواد العلوم الشرعية.

٥- ضعف التعاون بين مشرفة العلوم الشرعية ومعلمة العلوم الشرعية.

وكان من أبرز توصياتها:

١- الاهتمام بإعداد المعلمة المتخصصة في مجال تدريس العلوم الشرعية.

٢- عقد دورات تدريبية للمعلمات قبل وأثناء الخدمة تستهدف كيفية تطبيق التقويم المستمر.

٣- النظر في أعداد الطالبات داخل الفصل بحيث لا يتجاوز ٢٠ طالبة.

٤- قيام إدارة الإشراف التربوي بإعداد نشرات دورية تساعد المعلمات في كيفية الاستفادة من نتائج التقويم المستمر في العلوم الشرعية.

دراسة العريفي (١٤٣٢هـ):

عنوانها: (أساليب التقويم المستخدمة في تدريس مواد العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية ومعوقات استخدامها).

وهدفنا هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التقويم المستخدمة في تدريس مواد العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية ومعوقات استخدامها من وجهة نظر المعلمين والمدرسين التربويين، ومن ثم التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المعلمين بحسب متغيرات الدراسة (جهة التخرج، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، النظام المطبق في المدرسة) حول محاور الدراسة، كما سعت إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات المعلمين والمدرسين حول محاور الدراسة.

واتبع الباحث المنهج الوصفي معتمداً على الاستبانة كأداة له، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩) مشرفاً و(١٧٢) معلماً. وكان أبرز النتائج التي توصلت إليها:

١- من وجهة نظر المعلمين أن أكثر أساليب وأدوات التقويم استخداماً: أسئلة الصواب أو الخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد.

٢- من وجهة نظر المعلمين أن من أبرز معوقات استخدام أساليب وأدوات التقويم المتعلقة بالمعلم: كثرة النصاب التدريسي، عدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم، عدم توفير مناخ يزيد من دافعية الإنجاز لدى المعلم.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل بين إجابات المدرسين التربويين والمعلمين حول محور (معوقات استخدام أساليب وأدوات التقويم المتعلقة بالمعلم) لصالح المدرسين التربويين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي محاور الدراسة.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بين إجابات المعلمين حول محور (معوقات استخدام أساليب وأدوات التقويم

المتعلقة بالمعلم) لصالح المعلمين الذين خبرتهم أكثر من (١٠) سنوات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي محاور الدراسة تبعًا لنفس المتغير.

٥- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل تبعًا لمتغير النظام المطبق في المدرسة بين إجابات المعلمين حول محور (أساليب وأدوات التقويم المستخدمة من قبل المعلم في تقويم تعلم المتعلم) لصالح المعلمين الذين يطبق في مدارسهم نظام المقررات، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في باقي محاور الدراسة تبعًا لنفس المتغير.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل بين إجابات المعلمين في جميع محاور الدراسة تبعًا لمتغير (جهة التخرج، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في التقويم).

وكان من أهم توصياتها:

١- توجيه اهتمام الباحثين إلى أهمية إعداد أدوات تقويم خاصة بمواد العلوم الشرعية، وبخاصة المستخدمة في المجال الوجداني، والمهاري، كمقاييس القيم والاتجاهات، وبطاقات الملاحظة، وسلام التقدير.

٢- التركيز على التدريب على استخدام أساليب وأدوات التقويم في مرحلة التدريب الميداني، والتأكد من إتقان الطالب لها قبل التخرج.

٣- ضرورة العمل على توعية المتعلم بأهمية التعلم من خلال الإرشاد والتوجيه، ومساعدته في تحديد أهدافه المستقبلية؛ ليكون ذلك حافزًا له للتعلم.

٤- ضرورة قيام الجهة أو اللجنة القائمة على سياسة التعليم بإعادة النظر في لائحة تقويم الطالب بالمرحلة الثانوية، والتي اقتصرَت على أساليب التقويم الكمي، وتضمينها أساليب التقويم النوعي (الكيفي).

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض الموجز للدراسات السابقة يمكن أن يقدم الباحثان عدة

ملاحظات قد تفيد هذه الدراسة:

١- تناولت الدراسات السابقة التقويم المستمر من جوانب مختلفة، والتعرف على مدى فاعليته، وماهية أساليبه، والصعوبات التي تواجهه، وكيفية تطبيقه، وأثبتت بعض هذه الدراسات إلى أن الاختبارات التحصيلية هي الأسلوب الأكثر شيوعاً في تقويم المتعلمين، فأشارت دراسة الغامدي (١٤٢٩)، ودراسة أبو حنزة (١٤٣٠)، ودراسة العريفي (١٤٣٢) إلى أن الاختبارات الموضوعية والواجبات المنزلية هي أكثر الأساليب استخداماً وأقلها الاختبارات المقالية، كما أثبتت دراسة البلادي (١٤٢٩) أن معوقات تطبيق التقويم المستمر المتعلقة بالمعلم والنواحي التنظيمية والإدارية كانت بدرجة (متوسطة)، بينما كانت المعوقات المتعلقة بالتلميذ والمقرر الدراسي كانت بدرجة (كبيرة)، وكان من أبرز هذه المعوقات زيادة عدد التلاميذ في الصف الواحد، وزيادة نصاب المعلمين كدراسة أبو حنزة (١٤٣٠)، ودراسة (منى المطيري، (١٤٣١)، ودراسة عايض (١٤٣٣)، بينما دراسة (المطيري، ١٤٣١) أبرزت (٨٢) كفاية يجب أن تتوفر في المعلم للقيام بالتقويم المستمر ومنها الكفايات المهنية، وكفايات التخطيط، وبناء أدوات التقويم الخاصة بالتقويم المستمر، ودراسة عايض (١٤٣٣) التي ورد من ضمن نتائجها أن أهم المهارات التي يحققها التقويم المستمر تشجيع الطالب على المحادثة، ويزيد من امكانية الطالب على التذكر والفهم.

٢- تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في تطبيق الدراسة في المرحلة الابتدائية،

ماعد دراسة العريفي (١٤٣٢)، فقد طبق دراسته في المرحلة الثانوية.

٣-تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق وهي المملكة العربية السعودية.

٤-تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في اتباع المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة.

٥-تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من أبي حنثة (١٤٣٠)، ودراسة السحيم (١٤٣١)، ودراسة (منى المطيري، ١٤٣١)، ودراسة العريفي (١٤٣٢) في تعلقها بالعلوم الشرعية.

٦-تختلف الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة في المملكة العربية السعودية -حسب علم الباحثين- التي تناولت مشكلات تطبيق التقييم المستمر في مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية.

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الجزء إجراءات الدراسة، والتي تتضمن منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينته، وأداة الدراسة وما يتعلق بها من التحقق من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وفيما يلي توضيح ذلك بشيء من التفصيل:

منهج الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف التعرف على مشكلات تطبيق التقييم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية؛ فإن الباحثين استعانوا بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على رصد الواقع دون التدخل في المتغيرات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من:

-جميع معلمات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض وعددهن (٣٥٦٣) معلمة.

-جميع مشرفات العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض وعددهن (١٦٤) مشرفة تربوية.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من:

أ-معلمات العلوم الشرعية: قام الباحثان باختيار عينة عشوائية من المعلمات وعددها (٤٦٤) تمثل تقريباً (١٣%) من معلمات العلوم الشرعية بالمدارس الابتدائية الحكومية النهارية -بنات-بمدينة الرياض.

ب-مشرفات العلوم الشرعية: قام الباحثان باختيار عينة عشوائية من المشرفات وعددها (٥٧) تمثل تقريباً (٣٥%) من مشرفات العلوم الشرعية بالمدارس الابتدائية الحكومية النهارية -بنات-بمدينة الرياض.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان (الاستبانة)، من أجل التوصل إلى إجابات أسئلة الدراسة، وتعتبر أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين.

وقد تم إعداد هذه الاستبانة وفق الخطوات التالية:

أ-تحديد الهدف من الاستبانة:

يتكون الهدف من هذه الاستبانة في التعرف على مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد في المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية في مدينة الرياض (النهارية) من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم الشرعية.

ب- تحديد مصادر بناء الاستبانة:

تمّ بناء الاستبانة من خلال:

- البحوث والدراسات السابقة في مجال تطبيق التقويم المستمر للعلوم الشرعية بصفة خاصة، والعلوم غير الشرعية بصفة عامة.

- الاطلاع على المقالات والمنتديات التربوية التي تناولت التقويم المستمر.

- الاطلاع على نماذج من الاستبانات المتعلقة بالتقويم بشكل عام والمتعلقة بالتقويم المستمر بشكل خاص للاستفادة منها في تصميم أداة الدراسة.

- اللقاءات بالمعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات في مجال العلوم الشرعية، ومناقشتهم بصدد موضوع الدراسة.

ج- صلاحية الاستبانة:

المرحلة الأولى: بناء الاستبانة في صورتها الأولى:

بعد مراجعة الدراسات والأدبيات التربوية المتعلقة بالموضوع، والاستفادة من آراء المختصين وذوي الاهتمام تمّ تصميم الاستبانة في صورتها الأولى وتكونت من قسمين:

القسم الأول:

يتضمن معلومات عامة عن أفراد العينة من حيث المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، حضور الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر.

القسم الثاني:

يتضمن محاور الاستفتاء الثلاثة:

المحور الأول: مشكلات تتعلق بمعلمة العلوم الشرعية ويتضمن (١٢) ثنائي عشرة عبارة.

المحور الثاني: مشكلات تتعلق بمحتوى مقرر التوحيد ويتضمن (١٠) عشر عبارات.

المحور الثالث: مشكلات تتعلق بالطالبة ويتضمن (٦) ست عبارات.

وقد تمّ تصميم الاستجابة على أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي كما يلي:
(كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، معدومة).

المرحلة الثانية: التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة:

١-الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ لإبداء الرأي حول صلاحية كل بند من بنود الاستبانة، أو تعديل صياغته، أو حذفه، أو إضافة بنود أخرى، كل ذلك من أجل تحقيق الأهداف التي رسمت لهذه الدراسة.

وبعد عرض الاستبانة على المحكمين تمّ الاستفادة من آرائهم في إجراء بعض التعديلات.

٢-صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وعلى ضوء بيانات العينة وحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١)

يبين معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور

المحور الأول (المشكلات)		المحور الثاني (المشكلات)		المحور الثالث (المشكلات)	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٨١.٨	١	**٧٦.٥	١	**٧٥.١
٢	**٩٠.٨	٢	**٧٧.١	٢	**٧٩.٠
٣	**٧٠.٤	٣	**٦١.٢	٣	**٧٦.٧
٤	**٨٢.١	٤	**٧٦.٣	٤	**٩١.٣
٥	**٧٠.٤	٥	**٨٤.١	٥	**٩١.٧
٦	**٧٥.٤	٦	**٨٩.٤	٦	**٩٢.٠
٧	**٥١.٢	٧	**٨٨.٧	٧	**٨٩.٥
٨	**٨١.٧	٨	**٩٠.٩	٨	**٩٠.٤
٩	**٧٠.٣	٩	**٩٦.٣		
١٠	**٨٠.١	١٠	**٨٧.٦		
١١	**٨٢.٤				
١٢	**٧٨.٩				

ملاحظة: دالة عند (٠.٠١) (**)

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

٣- ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's (Alpha α)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٢)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

٠.٩٧٤	الثبات العام لمشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠.٩٧٤) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

بعد التصميم النهائي للأداة والتأكد من صدقها وثباتها تم مخاطبة الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض للتطبيق، ثم تم توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة بتاريخ ٢٨/٢/٢٠١٥، بعد ذلك جمعت الاستبانات وحصرت بتاريخ ٢٩/٣/٢٠١٥، حيث كان عددها (٤٦٤) استبانة للمعلمات و(٥٧) استبانة للمشرفات، وجميعها كانت صالحة للتحليل الإحصائي، واستغرق توزيع الاستبانات وجمعها (٢٩) يومًا، وتم ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، وبعد ذلك تم إدخال البيانات، ومعالجتها إحصائيًا بالحاسب الآلي عن طريق برنامج (SPSS)، ومن ثم تم تحليل البيانات واستخراج النتائج.

الأساليب الإحصائية:

تحقيقًا لأهداف الدراسة في التعرف على مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم الشرعية، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى ($5-1=4$)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي ($4/5=0.8$) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١.٨٠ يمثل (بدرجة معدومة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١.٨١ إلى ٢.٦٠ يمثل (بدرجة قليلة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠ يمثل (بدرجة متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠ يمثل (بدرجة كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤.٢١ إلى ٥.٠٠ يمثل (بدرجة كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

كما تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. النسب المئوية والتكرارات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، الرتب.
٢. معامل ارتباط 'بيرسون' لقياس الاتساق الداخلي للأداة بين كل عبارة والدرجة الكلية لمحورها.
٣. معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
٤. اختبار 'ت' T-test لقياس الفروق الإحصائية بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في

تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية، ولل فروق في استجابات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر .

٥. اختبار تحليل التباين الأحادي ' ف ' ANOVA لقياس الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقاً لاختلاف (المؤهل، الخبرة).

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لأسئلة الدراسة، والتعقيب عليها بملاحظات الباحثين، وربطها بالدراسات السابقة.

أولاً: عرض وتحليل البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

يوضح الجدول رقم (٣) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مراكز الإشراف التربوي كما يلي:

جدول (٣)

يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب مراكز الإشراف التربوي:

المعلمات	المشرفات التربويات	مكتب التربية
٥٣٣	٢٢	البدية
٩٥	٤	الحرس
٦٤٣	٢٧	الروابي
٤٢١	١٥	الشفاء
٤٦٢	٢٤	النهضة
٤٨٤	١٣	جنوب
٣٥٥	٢٥	شمال
٢٨٧	١٠	غرب
٢٨٣	٢١	وسط
-	٣	العينة
٣٥٦٣	١٦٤	المجموع

كما يبين الجدولان التاليان (٥:٤) توزيع أفراد عينة الدراسة (معلمات، مشرفات) وفقاً لمتغيرات (المؤهل التربوي أو غير تربوي، والخبرة، وحصولها على دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر أو عدم حصولها).

جدول (٤)

البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (معلمات)

م	البيانات الشخصية	العدد	النسبة
١	المؤهل	دكتوراه	—
		ماجستير	١٩
		بكالوريوس تربوي	٣٧٧
		بكالوريوس غير تربوي	٦٨
		أخرى	—
	المجموع	٤٦٤	١٠٠%
٢	الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٢٧
		من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٨٢
		١٠ سنوات فأكثر	٢٥٥
	المجموع	٤٦٤	١٠٠%
٣	عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر	لا يوجد دورات	١٩٢
		يوجد دورات	٢٧٢
		المجموع	٤٦٤
	المجموع	٤٦٤	١٠٠%

يوضح الجدول السابق أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة تحمل الشهادة الجامعية (بكالوريوس تربوي)، وقد بلغت نسبتهن (٨١.٢%) من مجموع عينة الدراسة بينما كان (١٤.٧%) شهادتهن الجامعية (بكالوريوس غير تربوي) وكان (١٩) من أفراد العينة تحملن شهادة الماجستير تمثلن نسبة (٤.١%).

ويكشف لنا الجدول أن نسبة (٥٥%) تتراوح سنوات خبرتهن من (١٠) سنوات فأكثر، ثم يليهن من كانت خبرتهن أقل من (٥) سنوات بنسبة بلغت (٢٧.٤%)، أما أقل الفئات فهن من كانت خبرتها (٥ إلى أقل من ١٠) سنوات، ويمثلن نسبة (١٧.٧%) من عينة الدراسة.

وأخيراً يتضح من الجدول أن أكثر من نصف عينة الدراسة تلقين دورات تدريبية في التقويم المستمر وقد بلغت نسبتهن (٥٨.٦%) في حين كانت نسبة اللائي لم يتلقين دورات تدريبية في التقويم المستمر (٤١.٤%) من عينة الدراسة.

جدول (٥)

البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (مشرفات)

م	البيانات الشخصية		العدد	النسبة
١	المؤهل	دكتوراه	٢	٣.٥%
		ماجستير	٤	٧%
		بكالوريوس تربوي	٤٦	٨٠.٧%
		بكالوريوس غير تربوي	٥	٨.٨%
		أخرى	—	—
المجموع		٥٧	١٠٠%	
٢	الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٠	١٧.٥%
		من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	١٢	٢١.١%
		١٠ سنوات فأكثر	٣٥	٦١.٤%
المجموع		٥٧	١٠٠%	
٣	عدد الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر	لا يوجد دورات	٢١	٣٦.٨%
		يوجد دورات	٣٦	٦٣.٢%
المجموع		٥٧	١٠٠%	

يوضح الجدول السابق أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة تحمل الشهادة الجامعية (بكالوريوس تربوي) وقد بلغت نسبتهن (٨٠.٧%) من مجموع عينة الدراسة

بينما كان (٨.٨%) شهادتهن الجامعية (بكالوريوس غير تربوي) بينما من يحمل شهادة الماجستير بلغت نسبتهن (٧%) وكان (٢) من أفراد العينة تحملن شهادة الماجستير تمثلن نسبة (٣.٥%).

ويكشف لنا الجدول أن نسبة (٦١.٤%) تتراوح سنوات خبرتهن من (١٠ سنوات فأكثر)، ثم يليهن من كانت خبرتهن من (٥ إلى أقل من ١٠) سنوات بنسبة بلغت (٢١.١%)، أما أقل الفئات فهن من كانت خبرتها دون (٥) سنوات وتمثلن نسبة (١٧.٥%) من عينة الدراسة.

وأخيرًا يتضح من الجدول أن نسبة عالية من عينة الدراسة تلقين دورات تدريبية في التقييم المستمر وقد بلغت نسبتهن (٦٣.٢%) في حين كانت نسبة اللائي لم يتلقين دورات تدريبية في التقييم المستمر (٣٦.٨%) من عينة الدراسة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

١. نتائج الدراسة المتعلقة بإجابة السؤال الأول

السؤال الأول: ما أهم مشكلات تطبيق التقييم المستمر والتي تعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

للتعرف على أهم مشكلات تطبيق التقييم المستمر والتي تُعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة لمشكلات تطبيق التقييم المستمر، والتي تعزى للمعلمة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب

لمشكلات تطبيق التقييم المستمر والتي تعزى للمعلمة

م	الفقرة	درجة المشكلة						المتوسط	الانحراف	الترتيب
		كبيرة	كبيرة	متوسط	قليلة	معد				
١	عدم الإلمام بأهداف التقويم المستمر.	ت	٨٩	١٨٩	١٥٩	٦٢	٢٢	٣.٥٠	١.٠٤ ٢	١٠
		%	١٧.	٣٦.	٣٠.	١١.	٤.٢			
٢	عدم الإلمام بلائحة التقويم المستمر.	ت	٨٩	١٧٩	١٦٥	٥٥	٣٣	٣.٤٥	1.08 8	١٢
		%	١٧.	٣٤.	٣١.	١٠.	٦.٣			
٣	عدم القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.	ت	١٥٤	١٦٠	١١٨	٥٩	٣٠	٣.٦٧	1.17 8	٧
		%	٢٩.	٣٠.	٢٢.	١١.	٥.٨			
٤	زيادة النصاب من الحصص الدراسية.	ت	٢٤٠	١٤٢	٩١	٣٥	١٣	٤.٠٨	1.06 1	٤
		%	٤٦.	٢٧.	١٧.	٦.٧	٢.٥			
٥	ضعف المستوى الأكاديمي.	ت	١٠٠	١٧٨	١٥٠	٦٧	٢٦	٣.٥	1.09 2	١١
		%	١٩.	٣٤.	٢٨.	١٢.	٥			
٦	قلة الدورات التدريبية المتعلقة بالتقويم المستمر.	ت	٢١٤	١٥٣	٩٨	٣٦	٢٠	٣.٩٧	1.10 6	٥
		%	٤١.	٢٩.	١٨.	٦.٩	٣.٨			
٧	التركيز على مستوى الحفظ	ت	٢٤٧	١٥٩	٧١	٣٣	١١	4.15	1.01	٢

م	الفقرة	درجة المشكلة						المتوسط	الانحراف	الترتيب
		كبيرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	معد				
	والتلقين وإهمال مستويات الجانب المعرفي الأخرى.	%	٤٧.٤	٣٠.٥	١٣.٦	٦.٣	٢.١		7	ب
٨	تأثير اتجاه المعلمة العاطفي على سلامة موضوعية التقويم المستمر.	ت	١٣٠	١٨٥	١٣٢	٤٩	٢٥	3.66	1.096	٩
		%	٢٥	٣٥.٥	٢٥.٣	٩.٤	٤.٨			
٩	عدم الاقتناع بفعالية التقويم المستمر.	ت	٢٦٥	١٤٣	٨١	١٨	١٤	4.20	1.002	١
		%	٩	٥٠.٤	٢٧.٥	٣.٥	٢.٧			
١٠	عدم الاهتمام بتزويد أولياء الأمور دورياً بنتائج التقويم المستمر مما لا يساعد على تحقيق أهدافه.	ت	١٧٧	١٦٣	١٠٢	٤٨	٣١	3.78	1.181	٦
		%	٣٤	٣١.٣	١٩.٦	٩.٢	٦			
١١	عدم الاهتمام بالتعليمات والتعاميم المتعلقة بالتقويم المستمر وكيفية تطبيقه.	ت	١٥٤	١٦٤	١١٨	٤٨	٣٧	3.67	1.194	٨
		%	٦	٢٩.٥	٢٢.٦	٩.٢	٧.١			
١٢	تدريس غير المتخصصات لمقرر التوحيد.	ت	٢٥٠	١٤٨	٦٩	٣٩	١٥	4.11	1.077	٣
		%	٤٨	٢٨.٤	١٣.٢	٧.٥	٢.٩			
متوسط المحور										
٣.٨١										

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات على وجود مشكلات تحد من تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة بدرجة كبيرة، وذلك بمتوسط (٣.٨١ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار وجود مشكلة (بدرجة كبيرة) بالنسبة لأداة الدراسة، وجاء هذا المحور في المرتبة الثانية من محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨١ من ٥)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية: دراسة أبو حنزة (١٤٣٠هـ)، ودراسة السحيم (١٤٣١هـ)، ودراسة دراسة العريفي (١٤٣٢هـ) ودراسة عايش (١٤٣٣هـ)، على أن كثرة الحصص وزيادة نصاب المعلم من أهم المعوقات التي تواجه تطبيق التقويم المستمر، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البلادي (١٤٢٩هـ) والتي توصلت إلى أن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمعلم كانت بدرجة متوسطة.

بينما يتضح من النتائج أن أهم ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

(١) جاءت المشكلة رقم (٩) وهي "عدم الاقتناع بفعالية التقويم المستمر" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤.٢٠ من ٥.٠٠)، وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن المعلمة هي المنوط بها تنفيذ وتطبيق التقويم المستمر وفي ظل عدم قناعتها بفعالية هذا التقويم نجد أن تنفيذه يعد من الصعوبة بمكان، وعليه نجد أن أبرز المشكلات التي تحد من تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة تمثلت في عدم الاقتناع بفعالية التقويم

المستمر مما يتطلب بصورة واضحة التركيز على تعزيز قناعة معلمات العلوم الشرعية بجدوى وفعالية التقويم المستمر في العملية التعليمية؛ لمعالجة المشكلات والصعوبات التي تواجه تطبيقه، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبي حنزة (١٤٣٠هـ) والتي توصلت إلى أن عدم قناعة بعض المعلمين بعملية التقويم المستمر من أبرز معوقات التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

(٢) جاءت المشكلة رقم (٧) وهي "التركيز على مستوى الحفظ والتلقين وإهمال مستويات الجانب المعرفي الأخرى" بالمرتبة الثانية بمتوسط (٤.١٥ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن التقويم المستمر يتطلب التركيز على جميع جوانب العملية التعليمية حتى يكون التقييم شاملاً وفاعلاً ودقيقاً، وعليه فإن التركيز على مستوى الحفظ والتلقين وإهمال مستويات الجانب المعرفي الأخرى يعوق تطبيق التقويم المستمر، وهذا يتفق مع ما أكدته عديد من الدراسات، منها دراسة منى المطيري (١٤٣١هـ) التي أشارت نتائجها إلى تركيز المعلمات في تدريسهن على الحفظ، وإهمال مهارات التفكير العليا.

(٣) جاءت المشكلة رقم (١٢) وهي "تدريس غير المتخصصات لمقرر التوحيد" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٤.١١ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن تدريس غير المتخصصات لمقرر التوحيد يقلل من كفاءتهن التدريسية بصورة

عامة ومنها تطبيقهن للتقويم المستمر، وعليه فإن تدريس غير المتخصصات لمقرر التوحيد يعوق تطبيق التقويم المستمر، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي (١٤٢٩هـ)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقييم المعلمات والتي تعزى إلى التخصص لصالح غير المتخصصات.

كما يتضح من النتائج أن أدنى ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

(١) جاءت المشكلة رقم (٢) وهي "عدم الإلمام بلائحة التقويم المستمر" بالمرتبة الثانية عشرة بمتوسط (٣.٤٥ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم الإلمام بلائحة التقويم المستمر لا يتيح المعرفة الكافية بأسس تطبيق التقويم المستمر مما يعوق تطبيق التقويم المستمر، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العريفي (١٤٣٢هـ) والتي بينت أن من أبرز معوقات استخدام أساليب وأدوات التقويم المتعلقة بالمعلم: عدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم.

(٢) جاءت المشكلة رقم (٥) وهي "ضعف المستوى الأكاديمي" بالمرتبة الحادية عشرة بمتوسط (٣.٥ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف المستوى الأكاديمي يزيد من العبء على المعلمات ويجعلهن يركزن على المهام التدريسية الأساسية مما يعوق تطبيق التقويم المستمر، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكرته القرشي (٢٠١١) من أن من أهم السبلات التي ظهرت بعد تطبيق التقويم

المستمر في المرحلة الابتدائية ضعف المستوى الأكاديمي للمعلم، وهذا ما دعا كلاً من البلادي (١٤٢٩هـ)، والبشر (١٤٣٠هـ)، وأبي حنزة (١٤٣٠هـ)، وعايض (١٤٣٣هـ)، إلى المطالبة بإقامة برامج تدريبية للمعلمين لرفع المستوى الأكاديمي للمعلم.

٣) جاءت المشكلة رقم (١) وهي "عدم الإلمام بأهداف التقويم المستمر" بالمرتبة العاشرة بمتوسط (٣.٥٠ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم الإلمام بأهداف التقويم المستمر يجعل المعلمات غير مدركات لواجباتهن الأساسية في عملية التقويم المستمر مما يعوق تطبيق التقويم المستمر، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما جاء ضمن نتائج دراسة الداود، هند. (١٤٢٥) بأن هناك سلبيات برزت بعد تطبيق التقويم المستمر في ميدان تدريس الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية ومن أهمها: أن أهداف التقويم لا تتحقق بدرجة كبيرة.

٢. نتائج الدراسة المتعلقة بإجابة السؤال الثاني

السؤال الثاني: ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

للتعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها تم حساب التكرارات والنسب المئوية

والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة لمشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمحتوى، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب

لمشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمحتوى

م	الفقرة	درجة المشكلة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
١	زيادة عدد الموضوعات لمقرر التوحيد.	١١١	١٤٤	١٥٤	٦٨	٤٤	٣.٤٠	١.١٩٩	٩
		٢١.٣	٢٧.٦	٢٩.٦	١٣.١	٨.٤			
٢	عدم التنوع في أساليب عرض محتويات مقرر التوحيد.	١٥١	١٦٨	١٢٥	٥٨	١٩	٣.٧٢	١.١٠٧	٣
		٢٩	٣٢.٢	٢٤	١١.١	٣.٦			
٣	قلة الزمن المخصص لتدريس مقرر التوحيد.	١٥٦	١٦٣	١١٢	٦٣	٢٧	٣.٦٩	١.١٠٧	٦
		٢٩.٩	٣١.٣	٢١.٥	١٢.١	٥.٢			
٤	اقتصار المحتوى على الجانب النظري دون الجانب	٢١٣	١٧٣	٨١	٣٨	١٦	٤.٠٢	١.٠٦٥	١
		٤٠.٠	٣٣.٠	١٥.٠	٧.٣	٣.١			

م	الفقرة	درجة المشكلة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
	التطبيقي.	٩	٢	٥					
٥	عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.	١٥٦	١٦٩	١١٨	٥١	٢٧	٣.٧٢	١.١٤٤	٤
		٢٩.٩	٣٢.٤	٢٢.٦	٩.٨	٥.٢			
٦	المحتوى لا يساعد على الترابط بين الموضوعات.	١٠٥	١٣٦	١٤٩	٨٣	٤٨	٣.٣٢	١.٢٢٣	١٠
		٢٠.٢	٢٦.١	٢٨.٦	١٥.٩	٩.٢			
٧	المحتوى لا يثير اهتمام الطالبات.	١٦٣	١٤٩	١١٥	٦٠	٣٤	٣.٦٧	١.٢١٤	٧
		٣١.١	٢٨.٦	٢٢.١	١١.٥	٦.٥			
٨	تنظيم المحتوى لا يتفق مع الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر.	١٣٦	١٧٩	١٢٧	٥٨	٢٤	٣.٦٦	١.١١٨	٨
		٢٦.١	٣٣.٨	٢٤.٤	١١.١	٤.٦			
٩	صعوبة بعض الموضوعات على الطالبات.	١٦٤	١٦٧	١١	٣٧	٤٢	٣.٧٢	١.٢٠٩	٥
		٣١.٥	٣٢.١	٢١.٣	٧.١	٨.١			
١٠	عدم تضمين أسئلة الكتاب	١٧٢	١٦٤	١٠٠	٤٣	٤٢	٣.٧٣	١.٢٢	٢

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المشكلة					الفقرة	م
			معدومة	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
ب	٨		٨.١	٨.٣	١٩.٢	٣١.٥	٣٣	%	للأشكال والرسوم التوضيحية.
٣.٦٦			متوسط المحور						

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات على وجود مشكلات تحد من تطبيق التقويم المستمر، والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد بدرجة كبيرة، وذلك بمتوسط (٣.٦٦ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار وجود مشكلة (بدرجة كبيرة) بالنسبة لأداة الدراسة، وجاء هذا المحور في المرتبة الثالثة من محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٦ من ٥)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البلادي (١٤٢٩هـ)، والتي توصلت إلى أن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالمقرر كانت بدرجة كبيرة.

بينما يتضح من النتائج أن أهم ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر، والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

- (١) جاءت المشكلة رقم (٤) وهي "اقتصار المحتوى على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤.٠٢ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)،

وتفسر هذه النتيجة بأن اقتصار المحتوى على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي يجعل المحتوى غير فاعل في تعزيز الفهم التطبيقي للطلّابات مما يحد من تطبيق التقويم المستمر، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البلادي (١٤٢٩هـ)، والتي كان من أهم توصياتها أن يشمل التقويم المستمر الجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية، والكشف عن ميول الطلاب؛ لأن من أهم المعوقات عدم اشتغال المحتوى على الجانب التطبيقي واشتماله على النظري فقط.

(٢) جاءت المشكلة رقم (١٠) وهي "عدم تضمين أسئلة الكتاب للأشكال والرسوم التوضيحية" بالمرتبة الثانية بمتوسط (٣.٧٣ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم تضمين أسئلة الكتاب للأشكال والرسوم التوضيحية يقلل من مستوى الاستيعاب للطلّابات مما يحد من تطبيق التقويم المستمر، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غالب (٢٠٠٤)، في وجود نقص كبير في الخرائط والصور والأشكال والرسوم التوضيحية.

(٣) جاءت المشكلة رقم (٢) وهي "عدم التنوع في أساليب عرض محتويات مقرر التوحيد" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٣.٧٢ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن التنوع في أساليب عرض محتويات مقرر التوحيد يزيد من قدرة الطّالّبات على استيعاب محتويات مقرر التوحيد بالشكل المناسب مما يحد من مشكلات تطبيق التقويم المستمر، وهذا ما يتفق مع ما أورده الفيومي (٢٠١١) من أن التنوع في موضوعات واستراتيجيات التدريس، يساعد في جاذبية المدرسة، وجعل الطلاب يفهمون ما يتعلمون، ويستخدمون تلك المعرفة في سياقات ومواقف حياتية متفاوتة.

كما يتضح من النتائج أن أدنى ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

(١) جاءت المشكلة رقم (٦) وهي "المحتوى لا يساعد على الترابط بين الموضوعات" بالمرتبة العاشرة بمتوسط (٣.٣٢ من ٥.٠٠) وبدرجة (متوسطة)، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم مساعدة المحتوى على الترابط بين الموضوعات يقلل من القدرة على تقييم مستوى الطالبات بشكل متكامل مما يعوق تطبيق التقويم المستمر.

وقد تطرق السعدني (٢٠٠٩) إلى "أن من أهم معايير الحكم على جودة الكتاب المدرسي ارتباط عناصر المحتوى وتناسقها مع بعضها" (ص ١٣٢).

(٢) جاءت المشكلة رقم (١) وهي "زيادة عدد الموضوعات لمقرر التوحيد" بالمرتبة التاسعة بمتوسط (٣.٤٠ من ٥.٠٠) وبدرجة (متوسطة)، وتفسر هذه النتيجة بأن زيادة عدد الموضوعات لمقرر التوحيد يزيد من صعوبة تقييم الطالبات في جميع الموضوعات مما يعوق تطبيق التقويم المستمر، ولقد بينت دراسة المركز العربي للبحوث (١٩٨١) أن ازدحام المناهج الدراسية بالموضوعات الدراسية من أسباب عدم تحقيق التقويم لأهدافه.

(٣) جاءت المشكلة رقم (٨) وهي "تنظيم المحتوى لا يتفق مع الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر" بالمرتبة الثامنة بمتوسط (٣.٦٦ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة)، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم اتفاق تنظيم المحتوى مع الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر يجعل من الصعب تطبيقه مما يعوق تطبيق التقويم المستمر، وهذا ما يؤكد الحارثي (د، ت) بقوله: إن التقويم مرتبط بالمحتوى الذي يفترض أن يكون قد صمم أو حدد على شكل قوائم مهارات تتطلب وعياً من المعلمين، وتتطلب أيضاً أسلوباً وطرائق حديثة في التدريس. (ص ٣٣).

٣. نتائج الدراسة المتعلقة بإجابة السؤال الثالث

السؤال الثالث: ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

للتعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر، والتي تُعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات مفردات عينة الدراسة لمشكلات تطبيق التقويم المستمر، والتي تعزى للطالبات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٨)

يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب

لمشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبات

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المشكلة					الفقرة		م
			كبير جداً	كبير	متوسط	قليل	معدومة			
٨	٠.٩٨٣	٤.١٦	٢٤٦	١٥٦	٧٩	٣٤	٦	ت	ضعف اهتمام الطالبات بمواد العلوم الشرعية.	١
			٤٧.٢	٢٩.٩	١٥.٢	٦.٥	١.٢	%		
٣	٠.٨٣٢	٤.٤٦	٣٢٤	١٤٢	٣٤	١٥	٦	ت	تركيز الطالبات على تحصيل درجة النجاح في الاختبارات فقط.	٢
			٦٢.٢	٢٧.٣	٦.٥	٢.٩	١.٢	%		

م	الفقرة	درجة المشكلة					الانحراف المعياري	الترتيب	م
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	معدومة			
٣	تركيز الطالبات عند دراسة المقرر على الحفظ دون مستويات الجانب المعرفي الأخرى.	٣١٠	١٤٩	٤١	١٦	٥	٠.٨٣٨	٤	٤
		٥٩.٥	٢٨.٦	٧.٩	٣.١	١.٠			
٤	عدم وضوح أهداف التقويم المستمر لدى كثير من الطالبات.	٢٦٠	١٦١	٧١	٢٤	٥	٠.٩٢١	٧	٥
		٤٩.٩	٣٠.٩	١٣.٦	٤.٦	١.٠			
٥	عدم وضوح أهداف التقويم المستمر لدى كثير من أسر الطالبات.	٢٧٩	١٤٩	٧٠	٢١	٢	٠.٨٧٨	٥	٥
		٥٣.٦	٢٨.٦	١٣.٤	٤	٠.٤			
٦	شعور الطالبة بأن التقويم المستمر يساوي بين الطالبة المجتهدة وغيرها.	٣٨٤	٩١	٢٨	١٦	٢	٠.٧٥٩	٢	٦
		٧٣.٧	١٧.٥	٥.٤	٣.١	٠.٤			
٧	توقع النجاح من قبل الطالبات عند استخدام التقويم المستمر.	٣٩٥	٨٢	٣٠	١٤	—	٠.٧١١	١	٧
		٧٥.٨	١٥.٧	٥.٨	٢.٧	—			
٨	عدم وضوح إجراءات وأساليب	٢٨٦	١٣٩	٧٠	٢٤	٢	٠.٨٩	٦	٨

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المشكلة					الفقرة		م
			كبير جداً	كبير	متوسطة	قليلة	معدومة			
ب	٨		٥٤.٩	٢٦.٧	١٣.٤	٤.٦	٠.٤	وأدوات التقويم المستمر لدى كثير من الطالبات.		
٤.٤٠			متوسط المحور							

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (٨) يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقات على وجود مشكلات تحد من تطبيق التقييم المستمر، والتي تُعزى للطالبة بدرجة (كبيرة جداً) وذلك بمتوسط (٤.٤٠ من ٥.٠٠)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤.٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار وجود مشكلة (بدرجة كبيرة جداً) بالنسبة لأداة الدراسة، وجاء هذا المحور في المرتبة الأولى من محاور مشكلات تطبيق التقييم المستمر بمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٠ من ٥)، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البلادي (١٤٢٩هـ)، والتي توصلت إلى أن المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقييم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية والمتعلقة بالتلميذ كانت بدرجة كبيرة.

بينما يتضح من النتائج أن أهم ثلاث مشكلات في تطبيق التقييم المستمر والتي تعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

(١) جاءت المشكلة رقم (٧) وهي "توقع النجاح من قبل الطالبات عند استخدام التقييم المستمر" بالمرتبة الأولى بمتوسط (٤.٦٥ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة

جداً)، وتفسر هذه النتيجة بأن توقع النجاح من قبل الطالبات عند استخدام التقويم المستمر يجعل فشل بعض الطالبات ينسب لتطبيق التقويم المستمر الأمر الذي يقلل من الرغبة في تطبيقه مما يحد من تطبيق التقويم المستمر.

(٢) جاءت المشكلة رقم (٦) وهي "شعور الطالبة بأن التقويم المستمر يساوي بين الطالبة المجتهدة وغيرها" بالمرتبة الثانية بمتوسط (٤.٦١ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة جداً)، وتفسر هذه النتيجة بأن شعور الطالبة بأن التقويم المستمر يساوي بين الطالبة المجتهدة وغيرها يقلل من تجاوب الطالبات مع جهود التقويم مما يحد من تطبيق التقويم المستمر، وهذا ما أكدته السعدوي (٢٠١١) من أن محور شكوى الكثير من أولياء الأمور والمعلمين بأن نتائج التقويم المستمر تساوي بين الطلبة المتميزين والعاديين والمثابرين والمهملين.

(٣) جاءت المشكلة رقم (٢) وهي "تركيز الطالبات على تحصيل درجة النجاح في الاختبارات فقط" بالمرتبة الثالثة بمتوسط (٤.٤٦ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة جداً)، وتفسر هذه النتيجة بأن تركيز الطالبات على تحصيل درجة النجاح في الاختبارات فقط يقلل من اهتمامهن ببعض الموضوعات وبالعلم المستمر مما يحد من تطبيق التقويم المستمر.

كما يتضح من النتائج أن أدنى ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر، والتي تُعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

(١) جاءت المشكلة رقم (١) وهي "ضعف اهتمام الطالبات بمواد العلوم الشرعية" بالمرتبة الثامنة بمتوسط (٤.١٦ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة جداً)، وتفسر هذه النتيجة بأن ضعف اهتمام الطالبات بمواد العلوم الشرعية يقلل من دافعيتهن في التعليم مما يحد من تطبيق التقويم المستمر. وهذا ما أكدته دراسة منى المطيري (١٤٣١)، من أن هناك شكوى من معلمات العلوم الشرعية من جدوى تطبيق

نظام التقويم المستمر، ووصفه بأنه سيؤدي إلى ضعف التعليم لدى التلميذات مما ينعكس سلبيًا على جودة التقويم.

(٢) جاءت المشكلة رقم (٤) وهي "عدم وضوح أهداف التقويم المستمر لدى كثير من الطالبات" بالمرتبة السابعة بمتوسط (٤.٢٤ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة جدًا)، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم وضوح أهداف التقويم المستمر لدى كثير من الطالبات يجعلهن يتهرئن من عملية التقويم في كثير من الأحيان مما يحد من تطبيق التقويم المستمر.

(٣) جاءت المشكلة رقم (٨) وهي "عدم وضوح إجراءات وأساليب وأدوات التقويم المستمر لدى كثير من الطالبات" بالمرتبة السادسة بمتوسط (٤.٣١ من ٥.٠٠) وبدرجة (كبيرة جدًا)، وتفسر هذه النتيجة بأن عدم وضوح إجراءات وأساليب وأدوات التقويم المستمر لدى كثير من الطالبات يقلل من تجاوبهن الإيجابي مع عملية التقويم مما يحد من تطبيق التقويم المستمر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء ضمن نتائج دراسة العصيمي (٢٠٠٢) في أن غموض بعض مصطلحات لائحة التقويم المستمر، وعدم وجود آلية تنفيذ موحدة على مستوى المملكة أدى إلى حدوث تفاوت في تنفيذها.

ومن خلال العرض السابق لمشكلات تطبيق التقويم المستمر كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها، نجد أنها جاءت كما يلي:

جدول رقم (٩)

مشكلات تطبيق التقويم المستمر كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها

م	المشكلات	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	المشكلات المتعلقة بالمعلمة.	٣.٨١	٢
٢	المشكلات المتعلقة بالمقرر.	٣.٦٦	٣
٣	المشكلات المتعلقة بالطالبات.	٤.٤٠	١
الدرجة الكلية		٣.٩٦	

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على مشكلات تطبيق التقويم المستمر بمتوسط عام (٣.٩٦)، حيث تأتي المشكلات المتعلقة بالطالبات بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (٤.٤٠)، تليها المشكلات المتعلقة بالمعلمة بمتوسط عام (٣.٨١)، وأخيرًا تأتي المشكلات المتعلقة بالمقرر بمتوسط عام (٣.٦٦)، وقد انفتحت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة البشر (١٤٣٠هـ) والتي توصلت إلى أن عينة الدراسة ترى أن هناك مشكلات تتعلق بتطبيق التقويم المستمر، وتحول دون تطبيق التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية للبنات، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة السحيم (١٤٣١هـ) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على صعوبات التقويم المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية.

٤. نتائج الدراسة المتعلقة بإجابة السؤال الرابع

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء
معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات استخدم اختبار "ت: Independent
Sample T-test"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test"

للفروق بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات

المحاور	العينة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة.	معلمة	٤٦٤	٣.٨١٢٣	٠.٧٥٤٣٥	٠.٠١١	٠.٩٩١
	مشر فة	٥٧	٣.٨١١٤	٠.٥٦٢٤٥		
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد.	معلمة	٤٦٤	٣.٦٨٧١	٠.٨٩٦٣٦	١.٧١٧	٠.٠٨٧
	مشر فة	٥٧	٣.٤٧٣٧	٠.٧٨٨٢٠		
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة.	معلمة	٤٦٤	٤.٤١٣٨	٠.٦٢٢١٩	١.٨٥٥	٠.٠٦٤
	مشر فة	٥٧	٤.٢٤٧٨	٠.٧٥٣١٥		
الدرجة الكلية لمشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد.	معلمة	٤٦٤	٣.٩٧١١	٠.٦٧٠٠٦	١.٣٦١	٠.١٧٤
	مشر فة	٥٧	٣.٨٤٤٣	٠.٦٠٦٠٢		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة
إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء
مشرفاتهن التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد

بالمرحلة الابتدائية، وقد اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العريفي (١٤٣٢هـ)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين إجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول معوقات استخدام أساليب وأدوات التقويم المتعلقة بالمعلم لصالح المشرفين التربويين.

٥. نتائج الدراسة المتعلقة بإجابة السؤال الخامس

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى (للمؤهل-الخبرة-الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل استخدم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١١)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) للفروق في

إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف المؤهل

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة.	بين المجموعات	٠.٤١٦	٣	٠.١٣٩	٠.٢٥٥	٠.٨٥٨
	داخل المجموعات	٢٨٠.٧٦٩	٥١٧	٠.٥٤٣		
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد.	بين المجموعات	١.٦٢٤	٣	٠.٥٤١	٠.٦٨٧	٠.٥٦٠
	داخل المجموعات	٤٠٧.٤٨٠	٥١٧	٠.٧٨٨		
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة	بين المجموعات	٠.٢٢٩	٣	٠.٠٧٦	٠.١٨٦	٠.٩٠٦
	داخل المجموعات	٢١٢.١٧٤	٥١٧	٠.٤١٠		
الدرجة الكلية لمشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد	بين المجموعات	٠.٥٧١	٣	٠.١٩٠	٠.٤٣٠	٠.٧٣١
	داخل المجموعات	٢٢٨.٦٨٧	٥١٧	٠.٤٤٢		

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور

مشكلات تطبيق التقييم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى للمؤهل، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الناجم (٢٠٠٠)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة من المعلمين والمشرفين التربويين في إجاباتهم عن كل محور من محاور الاستبانة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، كما اتفقت مع ما جاء ضمن نتائج دراسة العريفي (١٤٣٢هـ)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين المعلمين حول معوقات استخدام أساليب وأدوات التقييم المتعلقة بالمعلم باختلاف متغير المؤهل العلمي.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد الدراسة طبقًا لاختلاف متغير الخبرة استخدم "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (١٢)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOV) للفروق في

إجابات أفراد الدراسة طبقًا إلى اختلاف الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مشكلات تطبيق التقييم المستمر والتي تعزى للمعلمة.	بين المجموعات	٠.٢٨٦	٢	٠.١٤٣	٠.٢٦٤	٠.٧٦٨
	داخل المجموعات	٢٨٠.٨٩٨	٥١٨	٠.٥٤٢		

٠.٨٨٧	٠.١٢٠	٠.٠٩٥	٢	٠.١٩٠	بين المجموعات	مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد.
		٠.٧٨٩	٥١٨	٤٠٨.٩١٤	داخل المجموعات	
٠.٢٩١	١.٢٣٩	٠.٥٠٦	٢	١.٠١١	بين المجموعات	مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة.
		٠.٤٠٨	٥١٨	٢١٢.٣٩٢	داخل المجموعات	
٠.٨٨٩	٠.١١٨	٠.٠٥٢	٢	٠.١٠٤	بين المجموعات	الدرجة الكلية لمشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد.
		٠.٤٤٢	٥١٨	٢٢٩.١٥٤	داخل المجموعات	

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى للخبرة، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الناجم (٢٠٠٠) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة من المعلمين والمشرفين التربويين في إجاباتهم عن كل محور من محاور الاستبانة تبعاً لمتغير الخبرة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العريفي (١٤٣٢هـ) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين إجابات المشرفين التربويين والمعلمين

حول معوقات استخدام أساليب وأدوات التقويم المتعلقة بالمعلم باختلاف متغير سنوات الخبرة.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مفردات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر استخدم اختبار "ت: Independent Sample T-test"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار "ت: Independent Sample T-test" للفروق في استجابات

مفردات عينة الدراسة تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر

المحاور	الدورات	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة.	نعم	٣٠٨	٣.٧٧٧٦	٠.٧٤٣٢٩	—	٠.١٩٧
	لا	٢١٣	٣.٨٦٢٣	٠.٧٢٢٥١	١.٢٩٣	
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد.	نعم	٣٠٨	٣.٦٦٢٣	٠.٨٧٢٦١	—	٠.٩٦٦
	لا	٢١٣	٣.٦٦٥٧	٠.٩٠٩٤٤	٠.٠٤٣	
مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة.	نعم	٣٠٨	٤.٤٠٠٢	٠.٦٥٩٥٧	٠.١٩٤	٠.٨٤٦
	لا	٢١٣	٤.٣٨٩١	٠.٦٠٩٨٠	٠.١٩٤	
الدرجة الكلية لمشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد.	نعم	٣٠٨	٣.٩٤٦٧	٠.٦٦٤٣٥	—	٠.٦٦٥
	لا	٢١٣	٣.٩٧٢٤	٠.٦٦٤٧٤	٠.٤٣٣	

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى للدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الناجم (٢٠٠٠)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى أفراد العينة من المعلمين والمشرفين التربويين في إجاباتهم عن كل محور من محاور الاستبانة تبعًا لمتغير الحصول على دورات تدريبية، كما اتفقت مع ما جاء ضمن نتائج دراسة العريفي (١٤٣٢هـ)، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقل بين المعلمين حول معوقات استخدام أساليب وأدوات التقويم المتعلقة بالمعلم باختلاف متغير الدورات التدريبية في التقويم.

ملخص أهم نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بوصف عينة الدراسة:

أن (٣٧٧) من المعلمات يمثلن ما نسبته ٨١.٢% من إجمالي المعلمات مؤهلهن بكالوريوس تربوي وهن الفئة الأكثر عدداً من المعلمات، بينما (٢٥٥) من المعلمات يمثلن ما نسبته ٥٥% من إجمالي المعلمات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر وهن أكثر من نصف العينة، كما أن (٢٧٢) من المعلمات يمثلن ما نسبته ٥٨.٦% من إجمالي المعلمات يوجد لديهن دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر.

أن (٤٦) من المشرفات يمثلن ما نسبته ٨٠.٧% من إجمالي المشرفات مؤهلهن بكالوريوس تربوي وهن الفئة الأكثر عدداً من المشرفات، بينما (٣٥) من المشرفات يمثلن ما نسبته ٦١.٤% من إجمالي المشرفات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر وهن غالبية العينة، كما أن (٣٦) من المشرفات يمثلن ما نسبته ٦٣.٢% من إجمالي المشرفات يوجد لديهن دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس: ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة الرياض؟

مفردات عينة الدراسة موافقات على أن هناك مشكلات في تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات.

وأهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد تمثلت في الآتي:

- مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة.
- مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد.
- مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة.

وفيما يلي النتائج التفصيلية لأهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات في مدينة الرياض:

السؤال الأول: ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

مفردات عينة الدراسة موافقات على وجود مشكلات تحد من تطبيق التقويم المستمر، والتي تعزى للمعلمة بدرجة (كبيرة).

أهم ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر، والتي تعزى للمعلمة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

(١) عدم الاقتناع بفعالية التقويم المستمر.

- ٢) التركيز على مستوى الحفظ والتلقين وإهمال مستويات الجانب المعرفي الأخرى.
٣) تدريس غير المتخصصات لمقرر التوحيد.

أدنى ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للمعلمة كما تراها
معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

- ١) عدم الإلمام بأهداف التقويم المستمر.
٢) ضعف المستوى الأكاديمي.
٣) عدم الإلمام بلائحة التقويم المستمر.

السؤال الثاني: ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر
التوحيد كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

مفردات عينة الدراسة موافقات على وجود مشكلات تحد من تطبيق التقويم المستمر
والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد بدرجة (كبيرة).

أهم ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر، والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد
كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

- ١) اقتصار المحتوى على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي.
٢) عدم تضمين أسئلة الكتاب للأشكال والرسوم التوضيحية.
٣) عدم التنوع في أساليب عرض محتويات مقرر التوحيد.

أدنى ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى لمحتوى مقرر التوحيد
كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

- ١) المحتوى لا يساعد على الترابط بين الموضوعات.
٢) زيادة عدد الموضوعات لمقرر التوحيد.
٣) تنظيم المحتوى لا يتفق مع الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر.

السؤال الثالث: ما أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها؟

مفردات عينة الدراسة موافقات على وجود مشكلات تحد من تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة بدرجة (كبيرة جداً).

أهم ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر والتي تعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

(١) توقع النجاح من قبل الطالبات عند استخدام التقويم المستمر.

(٢) شعور الطالبة بأن التقويم المستمر يساوي بين الطالبة المجتهدة وغيرها.

(٣) تركيز الطالبات على تحصيل درجة النجاح في الاختبارات فقط.

أدنى ثلاث مشكلات في تطبيق التقويم المستمر، والتي تعزى للطالبة كما تراها معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها هي:

(١) ضعف اهتمام الطالبات بمواد العلوم الشرعية.

(٢) عدم وضوح أهداف التقويم المستمر لدى كثير من الطالبات.

(٣) عدم وضوح إجراءات وأساليب وأدوات التقويم المستمر لدى كثير من الطالبات.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية؟

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات آراء

معلمات العلوم الشرعية وآراء مشرفاتهن التربويات حول مشكلات تطبيق نظام التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى (للمؤهل-الخبرة-الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى للمؤهل.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير الخبرة:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى للخبرة.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول محاور مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية تعزى للدورات التدريبية في مجال التقويم المستمر.

التوصيات والمقترحات

توصيات الدراسة:

١. العمل على كل ما يحد من مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات.
٢. العمل على تعزيز قناعة معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها بالمرحلة الابتدائية للبنات بفعالية التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد.
٣. توعية معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها بالمرحلة الابتدائية للبنات بخطأ التركيز على مستوى الحفظ والتلقين وإهمال مستويات الجانب المعرفي الأخرى.
٤. إسناد تدريس مقرر التوحيد لمعلمات العلوم الشرعية المتخصصة.
٥. العمل على تعزيز إلمام معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها بالمرحلة الابتدائية للبنات بأهداف التقويم المستمر.
٦. تعزيز إلمام معلمات العلوم الشرعية ومشرفاتها بالمرحلة الابتدائية للبنات بلائحة التقويم المستمر.
٧. الاهتمام بتضمين محتوى مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات الجوانب التطبيقية اللازمة.
٨. تضمين أسئلة كتب مقررات التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات للأشكال والرسوم التوضيحية.
٩. الاهتمام بتنويع أساليب عرض محتويات مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات.
١٠. التقليل من عدد التلاميذ في الفصل الدراسي الواحد قدر الإمكان بحيث لا يتجاوز عدد التلاميذ عشرين تلميذاً؛ ليتمكن المعلم من قياس مهارة التلميذ والتحقق من دقة إتقانه لها ومتابعة المحتاج للدعم والمساعدة.

١١. توفير نسخ كافية لدليل المعلم في تقييم طلاب المرحلة الابتدائية وتوزيعه على المعلمين والمشرفين حتى يكون لديهم تصور واضح عن نظام التقييم وكيفية استخدامه في تقييم مهارات التلاميذ.

١٢. نشر ثقافة التقييم المستمر في المجتمع المحلي، وتزويد أولياء الأمور بالمعلومات الكافية عن نظام التقييم وأهداف تطبيقه في المرحلة الابتدائية، وإطلاعه على المهارات والمعارف لمقررات العلوم الشرعية وغيرها.

مقترحات الدراسة:

١. إجراء دراسة عن مشكلات تطبيق التقييم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنين، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية لمعرفة مدى التوافق والاختلاف.

٢. إجراء دراسة عن أثر الدورات التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية في تحسين مهاراتهم في استخدام التقييم المستمر.

٣. إجراء دراسة عن مشكلات تطبيق التقييم المستمر في تدريس مقرر التوحيد كما تراها الطالبات وأولياء الأمور.

٤. إجراء دراسة مماثلة في مناطق المملكة العربية السعودية الأخرى، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية؛ لمعرفة مدى التوافق والاختلاف.

٥. القيام بدراسات مستقبلية وإفية حول سبل الحد من مشكلات تطبيق التقييم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية للبنات.

٦. تقديم برنامج مقترح لتطوير نظام التقييم المستمر في المرحلة الابتدائية بعد اكتمال تطبيقه في جميع المراحل.

المراجع:

القرآن الكريم.

آل معيض، سعد. (١٤٢٤). واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج

وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

ابن منظور، جمال الدين. (١٩٩٧). لسان العرب. المجلد الخامس. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

أبو حنرة، عبد الله. (١٤٣٠). واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

البحيري، فهد. (١٤٢٥). واقع التقويم المستمر في تدريس مقرر القرآن بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

البشر، منى. (١٤٣٠). واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

البلادي، حمدي. (١٤٢٩). المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

الحارثي، صلاح. (د،ت). التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق. الإدارة العامة للتربية والتعليم بجدة.

الداود، هند. (١٤٢٥). واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

رضا، أحمد. (١٩٩٥). معجم متن اللغة. المجلد الخامس. بيروت: دار مكتبة الحياة.

الزبيد، نادر. (١٩٩٨). مبادئ القياس والتقويم في التربية. (ط٢). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

السحيم، تركي. (١٤٣١). واقع التوقع المستمر لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مقررات العلوم الشرعية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

السعدني، محمد. (٢٠٠٩). طرق تدريس العلوم. الرياض: مكتبة الرشد. السعدوي، صالح. (٢٠١١). التقويم المستمر كيف طبق ولماذا أخفق؟ بحث مقدم إلى مجلة المعرفة. تم استرجاعه في ١٧/٦/١٤٣٦هـ على الرابط

http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=٣٧٨&Model=M&SubModel=١٧٧&ID=٨٧٢&ShowAll=On

عايض، حسين. (١٤٣٣). واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات المواد الاجتماعية بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العريفي، سليمان. (١٤٣٢). أساليب التقويم المستخدمة في تدريس مواد العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية ومعوقات استخدامها. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العصيمي، حمود. (٢٠٠٢). واقع اللائحة الجديدة لتقويم طلاب الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وأولياء الأمور. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: كلية التربية.

غالب، محمد سعيد (٢٠٠٤). تحليل مقرر الجغرافيا للصف الثاني عشر في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الغامدي، آمنة. (١٤٢٩). فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم "دراسة تقويمية لصدق المحتوى وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض

الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

الفيومي، خليل. (٢٠١١ م). تطبيقات اللغة الوظيفية في كتب اللغة العربية مهارات الاتصال للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، المجلة التربوية، ١٨، ج ٢.

القرشي، خديجة. (٢٠١١ م). معوقات تواجه تطبيق التقويم المستمر. مجلة المعرفة، قسم علم النفس-كلية التربية-جامعة الطائف، العدد ١٩٠.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (١٩٨١). دراسة مقارنة لواقع أساليب التقويم والاختبارات بدول الخليج العربي، المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج العربي، الكويت.

المطيري، عيسى. (١٤٣١). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

المطيري، منى. (١٤٣١). أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية للبنات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

مقلد، محمد. (١٩٩١). مشكلة تدارس البلاغة بالمدارس الثانوية (تشخيص وعلاج). مجلة رسالة التربية، ٨، ٢٠٠.

الناجم، محمد. (٢٠٠٠). واقع التقويم المستمر في تدريب مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

وزارة التعليم. (١٤٢٨). دليل المعلم في تقويم طلاب المرحلة الابتدائية.

وزارة التعليم. (١٤١٦). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. اللجنة العليا لسياسة التعليم، الأمانة العامة، ط ٤، مطابع البيان، الرياض.
الوكيل، حلمي، والمفتي، محمد. (١٩٩٦). المناهج، المفهوم، العناصر، الاسس، التنظيمات، التطوير. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر برنامج تطويري لتنمية الكفايات
المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية
التربية والعلوم بالخرمة وفق معايير
الجودة العالمية

إعداد

ث / ديا عبدالله محمد
سد / دميعة بدوى حسن
البدرى

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية والعلوم بالخرمة جامعة الطائف

د / منى أمين بيومى محمد

أستاذ النحو والصرف المساعد كلية التربية
والعلوم بالخرمة جامعة الطائف

ث / ديا عبدالله محمد
جنيدي

أستاذ الإدارة التربوية المساعد كلية
التربية والعلوم بالخرمة جامعة الطائف

صفاء / د جاهين أحمد

دسوقي
أستاذ النحو والصرف المساعد كلية
التربية والعلوم بالخرمة جامعة الطائف

المجلة التربوية - العدد الثانى
والأربع
٢٠٠٢م

الملخص:

يعتبر أعضاء هيئة التدريس أحد أهم العناصر التي تتضافر لتطوير جودة التعليم العالي، خصوصاً مع المعايير والمقاييس الدولية الناشئة عن التحديات المؤسسية والتنافس للاستمرار في عصر العولمة الجديد ، ويعد تطوير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة العالمية من أهم الأسس التربوية التي تسهم بشكل إيجابي في تطوير أدائهم وتحقيق رسالة الجامعة في تخريج مواطن صالح لمستقبل هذه الأمة، لذا تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر برنامج تطويري لتنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة وفق معايير الجودة العالمية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) عضو هيئة تدريس تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية (١٧) عضو ، وضابطة (١٤) عضو وأعدت الباحثات الأدوات الآتية:

١- مقياس تقرير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

٢- البرنامج التدريبي.

وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية : الكفايات المهنية - معايير الجودة العالمية- أعضاء هيئة التدريس .

Impact of development program for the development of professional competence for faculty members in the College of Education and Science in kherma according to international quality

Faculty members play an important role in developing the quality of teaching in higher education especially with the emerging international standards and benchmarks as institutional challenges and competitions continue in the new age of globalization, The development of professional competence for faculty members in accordance with international quality standards of the most important foundations of education that contribute positively to the development of their performance and achieve the mission of the university in the graduation of a good citizen for the future of this country therefore present study aims to reveal the impact of development program for the development of professional competence for faculty members in the College of Education and Sciences in kherma according to international quality standards. The study sample consisted of 31 faculty members are deployed to the experimental groups (17) member and officer (14) member, The researcher has prepared the following tools :

1. Scale of report professional competence of faculty members. .

2- The training program .

Results of the study revealed that effectiveness of the training program in the development of professional competence of faculty members.

Key words : professional competence - international quality standards- faculty members

مقدمة :

تمثل مؤسسات التعليم الجامعي بجميع أشكالها وأنماطها قمة الهرم التعليمي في جميع أنظمة التعليم في العالم، وللتعليم الجامعي دور إيجابي لا يُنكر في تنمية أي مجتمع، وتمثل الجامعة قمة الطموح للأجيال الصاعدة.

وتعتبر الجامعات محور الاتصال المعرفي والتقدم الثقافي والوعي العلمي والرفي الاجتماعي وتقع على عاتقها مسئولية تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ العلمي، ومساندة الرغبات التعليمية ودفع الكفاءات الأكاديمية إلى درجات الإبداع والإتقان والكشف والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع، وعلى العالم بالآمال المنشودة (الختيلة، ٢٠٠٠: ١١٠).

وتعد كفاءة التدريس الجامعي أحد مكونات منظومة الجودة الشاملة التي يتم في ضوئها تقويم التعليم الجامعي، بشكل يسمح بضمان قدرته على العبور إلى المستقبل بما يحمل بين طياته من ثورة تكنولوجية معلوماتية ومعرفية.

كما أن الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس وإعدادهم وتدريبهم يحتل مكانة كبيرة ، لأن عضو هيئة التدريس يسهم إسهاماً فاعلاً وأساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ونجاح التربية في بلوغ أهدافها التربوية والتعليمية، وتحقيق دورها في تطوير الحياة، لذلك وجب الاهتمام بالعوامل التي تزيد من كفاءتهم وتوافقهم المهني.

ومن المعلوم أن الخصائص المعرفية والمهنية والانفعالية وسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس تؤدي دوراً أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، والذي يشكل أحد المداخل التربوية الهامة التي تؤثر في الناتج التحصيلي للطلاب وفي تنمية شخصيته ؛ باعتباره المستفيد الأول لما يقدمه له عضو هيئة التدريس من معرفة وقدوة ونموذج (الحكمي، ٢٠٠٤: ١٦).

مشكلة الدراسة :

يحتل عضو هيئة التدريس دوراً حيوياً في العملية التربوية لكونه ممثل للمعرفة والعلوم بالنسبة للطلاب، حيث يُسند إليه توصيل الخبرات والمعلومات وتوجيه طلابه ، ويعمل على تقدم الجامعة وتطويرها، وفي ضوء ذلك يجب الاهتمام بعضو هيئة التدريس من حيث التطوير والتدريب والتقويم.

ونظراً للأهمية الكبيرة لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم، تبني التعليم العالي بجامعاته وكلياته ومعاهده هذا النظام، حيث أن ثقافة الجودة وبرامجها تؤدي إلى اشتراك كل

فرد وإدارة ووحدة علمية وطلبة وعضو هيئة تدريس ليصبح جزءاً من هذا البرنامج، ومن ثم فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي دفعاً فعالاً ليحقق أهدافه ورسالته (الحولي ، ٢٠٠٤ : ٥).

وتكمن أهمية اعتماد الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في الارتقاء بمستوى الطلاب في شتى المجالات، وتحسين أداء العاملين، وزيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، وإشراك أعضاء هيئة التدريس في تقديم الاقتراحات، وحل المشكلات بطريقة فردية وجماعية، بما يحقق رضا أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب وأسرهم والمجتمع (أبو ملوح ، ٢٠٠٤ : ٢).

ولهذا لا بد أن تتوفر في أعضاء هيئة التدريس العديد من الكفايات التي تجعلهم قادرين على تنفيذ وتطبيق معايير الجودة، وبالتالي فهم بحاجة إلى المزيد من التدريب المستمر لاكتساب هذه الكفايات، ومن هنا نستطيع القول أن من أهم مداخل الجودة الشاملة عالمياً في نظام التعليم الجامعي التنمية المهنية للأكاديميين الذين يعتمد عليهم بشكل أساسي تطبيق نظام الجودة الشاملة في نظام التعليم الجامعي للحصول على أعضاء هيئة التدريس ذوو جودة عالية قادرين على إحداث التطور والتحسين المجتمعي ويحوزون على ثقة المجتمع.

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية برامج الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة العالمية خاصة وأن بعض الدراسات أشارت إلى نقص الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومن ذلك دراسة (الخوالدة ومرعي ، ١٩٩١) ، (Suzanne & Dale 1999، (الختيلة ، ٢٠٠٠) ، (غالب وعالم ، ٢٠٠٨) ، (et al., 2013) ، (Bader).

وفي ضوء ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي الآتي:
ما أثر برنامج تطويري لتنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة وفق معايير الجودة العالمية؟

وينفرد من هذا التساؤل الرئيسي التساؤل الفرعي الآتي:

١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة في القياس البعدي للكفايات المهنية؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة في القياس التتبعي للكفايات المهنية ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي :

١-الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة في القياس البعدي للكفايات المهنية.

٢-الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة في القياس التتبعي للكفايات المهنية.

أهمية الدراسة:

- إن تنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة وفق معايير الجودة العالمية سيساهم في تحديد مدى تحقيق المؤسسات التعليمية بجامعة الطائف لأهدافها وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور للعمل على التغلب عليها.

-يعد أعضاء هيئة التدريس العنصر المحرك الأساسي في نقل الأهداف والخطط إلى واقع ملموس ويجب تحسين أدائهم ، بصفته مدخلا من مداخل التنمية المستدامة .

- قد تسهم الدراسة الحالية في جذب انتباه الباحثين لمزيد من الدراسات عن المعايير العالمية لجودة الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات الدراسة :

معايير الجودة : هي مجموعة من المحددات الأساسية الفعالة التي تستخدم للحكم على جودة أداء عضو هيئة التدريس الحاصل على درجة الدكتوراه وذلك في ضوء أحدث ما اتفقت عليه الدراسات عالميا.

وتوصل حسن (٢٠٠٩) إلى أن معايير تقييم جودة أعضاء هيئة التدريس عالمياً هي:

- المستوى العلمي والخلفية المعرفية.

-إدراك احتياجات الطلاب.

-الانتظام في العملية التعليمية.

-الالتزام بالمنهج العلمي.

-تقبل التغذية الراجعة.

-العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية.

- الاتصاف بالحس الوطني والوازع الأخلاقي.

-توضيح الهدف من أسلوب التدريس المستخدم.

-تنمية الاتجاه التحليلي.

-تنمية النظرة المتعمقة.

-التفاعل الشخصي.

-الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.

الكفاية المهنية : مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها عضو هيئة التدريس وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها ويقيمها طلابه وآخرون ، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية (الحكمي ، ٢٠٠٤ : ١٠).

حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بالمتغيرات والأدوات المحددة وبالعينة المختارة وهن (٣١) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والعلوم بالخرمة.

الإطار النظري للدراسة :

مفهوم الجودة :

إن أعضاء هيئة التدريس هم عماد العمل الأكاديمي في الجامعة لأنهم هم الذين يتحملون مسؤولية التدريس في الجامعة سواء على مستوى الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا، وهم المسؤولون عن الإرشاد الأكاديمي في الجامعة، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، ويتحملون مسؤولية النشاط البحثي في الجامعة، وهم الذين يضعون المناهج الدراسية ويحددون المقررات الدراسية، ومن خلالهم يمكن خدمة المجتمع.

ويشير الغامدي أنه يجب على مؤسسات التعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين الاهتمام بتدريب وتنمية أعضاء هيئة التدريس إذا ما أرادت تحسين نوعية التعليم المقدم (الغامدي، ٢٠٠٤ : ١٢١).

وتأتى الجودة (Quality) في مقدمة الاهتمامات الإستراتيجية الحيوية التي تواجهنا في حياتنا عموماً، وفي مجالات تخصصاتنا النوعية بصفة خاصة، ويرجع ذلك إلى التقدم

العلمي و التقني المتلاحق وتزايد حدة المنافسة بين المؤسسات الإنتاجية والخدمية في ظل زيادة العرض على الطلب ويتجاوز مفهوم الجودة معناه التقليدي أي جودة المنتج أو الخدمة ليشتمل جودة المؤسسة أو المنظمة بهدف تحسين وتطوير العمليات والأداء، وتقليل التكاليف، والتحكم في الوقت، وتحقيق رغبات العملاء ومتطلبات السوق، والعمل بروح الفريق، وتقوية الانتماء.

والجودة الشاملة (Total Quality) في مجال التعليم الجامعي لا تعني التخطيط لجعل الجامعات منشآت تجارية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه في مدخل الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هو تطوير مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي تحقيقاً لجودته وسعيًا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده .

وتشير الدراسات المتعلقة بهذا المجال بأن نظام الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يعمل على تطوير جميع جوانب العمل الإداري والأكاديمي على مستوى الجامعة، وبالتالي يساعد على إحداث تغيير متكامل يسهل رفع الكفاءة بشكل عام ؛ حيث إن تطوير جزء أو خدمة معينة وبقاء الأجزاء والخدمات الأخرى كما هي يعيق وقد يمنع أي تطبيق لأي تغيير جزئي.

فالكادر الأكاديمي يعد ركن أساسي في النظام التعليمي الجامعي ؛ وذلك لأهمية الدور الذي يؤديه في عملية التعليم الجامعي، و من منطلق مفهوم النظم فإن الكادر الأكاديمي يعد أحد المدخلات الأساسية في التعليم الجامعي ، وحلقة الوصل بين المدخلات التعليمية والمتمثلة بالإدارة العليا وما تمثله من فلسفة الجامعة وأهدافها وبرامجها من جانب، والمخرجات المطلوبة المتمثلة بالطالب من جانب آخر.

ويمكن تنفيذ وتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، من خلال:

- توفر كادر أكاديمي يمتلك كفايات ومهارات في كافة المجالات الأكاديمية والمهنية والثقافية والبحثية ويمارسها في الواقع، والتي يمكن أن تظهر في نتاج عمله في: التدريس، وتطوير البرامج، وتطوير المقررات، والإرشاد الأكاديمي، والإشراف، والترجمة، والتأليف، وإجراء البحوث.

- توفر قيادات إدارية تمتلك كفايات ومهارات كافية تجعلها قادرة على إحداث التطور والتحسين للنظام التعليمي، والتي تشمل: التخطيط ، التنظيم، التنفيذ والرقابة، التوجيه،

والعلاقات مع الجهات، والتسهيلات ، والاهتمام بالبيئة الجامعية (مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة صنعاء ، ٢٠٠٧ ، ٣٢).

لذا فقد اهتمت كثير من مؤسسات التعليم العالي بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الإدارية لتلك المؤسسات ؛ بغرض تحسين وتجويد نوعية التعليم العالي بجميع مجالاته ومصادره وعملياته فعلى سبيل المثال:

- بدأت جامعة هارفارد عام ١٩٤٧ بتقديم مادة التدريس الجامعي لجميع أعضاء هيئة التدريس.
- ظهر الاهتمام بشكل واضح بالتدريب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية والأوروبية في منتصف الستينيات.
- تم إنشاء المركز الأوروبي للإجادة في التعليم العالي عام ١٩٧٢.
- اهتمت منظمة اليونسكو بدعم التنمية المهنية للمعلم الجامعي من خلال دعمها لبرامج إنشاء شبكات بين الجامعات على المستوى العالمي.
- أنشأت جامعة الملك عبد العزيز مركز تطوير التعليم الجامعي عام ١٩٨٧.
- أنشأت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن مركز التطوير الأكاديمي عام ٢٠٠٠.
- (المسعودي وآخرون ، ٢٠٠٧) .

وتتجلى عناية الإسلام واهتمامه بتنمية الفرد وتطوير مهاراته ومعارفه ، من خلال حرص الإسلام على دوام الاستزادة من طلب العلم وإنمائه وتطويره؛ مما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع والأمة ديناً ودنياً، فقد جاء في كتاب الله العزيز، قوله تعالى : (وقل رب زدني علماً) سورة " طه " (الآية ١١٤)

كما قال رسول الله محمد صلى الله عليه وسلم " اللهم انفعني بما علمتني وعلمني ما ينفعني وزدني علماً والحمد لله على كل حال " .

وفي هذا الصدد يصبح عضو هيئة التدريس مطالباً أكثر من غيره بإحداث مثل هذا التطوير في معارفه وقدراته ومهاراته المختلفة التي تمكنه من أداء دوره بفعالية واقتدار، بما يسهم في تحقيق الأهداف والغايات المرجوة في المخرجات والذي ينعكس في تحسين تعلم الطالب وتطوير إمكاناته المعرفية والمهارية ليؤدي دوره في الحياة للإسهام في عمارة الأرض.

وبهذا لا بد أن تتوفر في الأكاديميين العديد من الكفايات المختلفة التي تجعلهم قادرين على تنفيذ وتطبيق هذا النهج الجديد، وبالتالي فهم بحاجة إلي المزيد من التدريب المستمر لاكتساب هذه الكفايات.

ومن هنا نستطيع القول أن من أهم مداخل الجودة الشاملة عالمياً في نظام التعليم الجامعي التنمية المهنية للأكاديميين الذين يعتمد عليهم بشكل أساسي في تطبيق نظام الجودة الشاملة في نظام التعليم الجامعي للحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب تفيد حاضرها ومستقبلها.

ومن تعريفات الجودة

- الجودة هي القدرة على تحقيق أهداف مرغوبة ، باستخدام وسائل صحيحة.
- الجودة هي درجة توافق الخدمة المقدمة مع المقاييس والمعايير المتعارف عليها.
- الجودة هي تلبية حاجات المستفيد وتحقيق رضاه، و الوفاء بتوقعاته باستمرار.
- الجودة هي ممارسة رقابية مجدية على العوامل الرئيسة التي تؤثر في نوعية التعليم العالي وتكاليفه.
- كما تعرف الجودة بأنها تأهيل المؤسسة للحصول على شهادة الجودة، أي تحقيق متطلبات المواصفة ISO العالمية بعد إسقاطها على المؤسسة التعليمية، وإعادة صياغتها ، لتصبح قابلة للتطبيق في التعليم العالي.
- (مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة صنعاء ، ٢٠٠٧ ، ٣٢).

مفهوم الكفاية

ليس من اليسير تقديم تعريف دقيق لكلمة كفاية Competency ومع ذلك فقد عرفها التربويون والباحثون بتعريفات عدة تعكس فلسفاتهم ووجهات نظرهم، فقد عرفها المجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتعلم بأنها : المعارف والمهارات والميول التي تجعل شخصاً ما قادراً على القيام بشكل فعال بأداء عمل أو وظيفة بمستوى من المواصفات المطلوبة والمتوقعة (الهزاني، ٢٠٠٥).

بينما يحددها (طعيمة، ١٩٩٩) " أنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى لتحقيق هدف ما ، فهي عبارة عن مجموعة الاتجاهات والمهارات التي من شأنها أن تيسر العملية التعليمية وتحقق أهدافها العقلية والوجدانية والنفسية حركية".

وتوصل (So Wing-Mue 2004) إلى عدد من التصورات لمفهوم الكفاية، وهي:

أولاً : عبارة عن سلوك أو أداء لعمل شيء محدد بشكل مستقل لتحقيق هدف معين
ثانياً : المعرفة والمهارة التي تستلزم اختيار الأفضل، وهي امتلاك الشخص لعدد من المهارات والأداء والمعرفة والسلوك الجيد والدوافع.

ويرى الناقدة (١٩٩٧) أن للكفاية شكلين كامن وظاهر، فهي في شكلها الكامن القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدي أداءً مثاليًا، وهذه القدرة تصاغ على شكل أهداف تصف السلوك المطلوب ومطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد، أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته ويمكن تفسيره وقياسه، أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله ولذلك يمكن القول بأن الكفاية في شكلها الكامن مفهوم **concept** وهي إمكانية القيام بالعمل، أما في شكلها الظاهر عملية **process** وهي الأداء الفعلي للعمل.

وتعرف الكفاءة بصفة عامة بأنها: مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم وتصوره الواضح المحدد لنواتج التعلم المرغوب (Hall & Jones, 1976, 67).

ويعرفها حمزاوي (١٩٨٩، ٤٦١) بأنها القدرة على ممارسة عمل أو مهنة أو مجموعة من الأعمال نتيجة بعض العناصر مثل: المؤهل، والخبرة العلمية الناتجة عن ممارسة فنية وتطبيقية لمدة تكفي للحصول على هذه الخبرة والقيام ببحوث علمية ونشر نتائجها.

وفي تعريف مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٩) الكفاءة: هي القدرة على القيام بالأعمال التي تتطلبها مهمة من المهام، أو هي القدرة على ممارسة الأعمال التي تتطلبها وظيفة من الوظائف (في: الخياط وذياب، ١٩٩٦، ٣٠).

ويعرفها بنجر (١٩٩٣) بأنها قدرة المعلم التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته.

وتوجد حاجة ملحة لتحديد معيار للكفاءات المهنية للمعلم الجامعي ، حيث إن تقويم الطالب للمعلم يشكل أكثر المحددات التقويمية أهمية في الحكم على مدى كفاءة العملية التعليمية، ووضع معايير لتقويم جودة العملية التعليمية بكافة مداخلاتها ومخرجاتها للتمكن من تكوين صورة واضحة عن واقع الجودة وسبل تطويرها وتحسينها، ومن الأمور المهمة لتحقيق الإصلاح في العملية التعليمية التعليمية ، ولاستمرار المؤسسات التعليمية وبقائها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في الخدمة التعليمية ، وبما أن كليات التربية تعنى بإعداد العنصر البشري (المعلم) الذي يقع على كاهله إعداد الأجيال وهي مهمة تؤثر بشكل ملحوظ في المجتمع وتطوره، فإنه ينبغي تنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكل الكليات خاصة كليات التربية.

ولتقويم أداء المعلم الجامعي دور فاعل ومؤثر على مجريات العملية التعليمية والتدريسية داخل المؤسسة الجامعية وما تسعى إليه من أهداف علمية وتربوية، ويؤثر أيضا على مخرجات هذه المؤسسة من كوادرات بشرية مدربة تعمل على النهوض بمجتمعاتها ومؤسساتها المختلفة، كما يعتبر أحد أهم المؤشرات التي تساعد المعلم الجامعي على تدارك أخطائه وسلبياته .

وتقويم الأستاذ الجامعي عن طريق الطلاب يعتبر من أصدق المحكات وأكثرها ثباتاً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية وتمثل قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه أحد القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية وهو مكون التقويم. وهي على أهميتها في قياس وتقويم كفاءة وفاعلية العملية التعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية (الحكمي، ٢٠٠٤: ١٤).

ويعد تقويم الطالب للمعلم أحد المحاور والمصادر الأساسية في تقويم المعلم التي أشار إليها علماء النفس والتربية، فلقد أشار (أبو حطب و صادق ، ١٩٩٠) و (إبراهيم و على ، ١٩٩٥) و(الغريب ، ١٩٩٦) إلى سبل تقويم المعلم ومنها:-

- قياس كفاءة المعلم بالأثر الذي يحدثه في طلابه.
- تقدير الطلاب للكفاءة العلمية لمعلميهم.
- دوافع المعلم لاختيار المهنة.
- تحليل عمل المعلم ووضع قوائم بمحددات نجاحه المهني.
- تقدير المديرين أو الموجهين التربويين لكفاءة المعلم المهنية.
- تقدير المعلمين لأنفسهم.

ومع أن لكل أسلوب من تلك الأساليب محاذير وأخطاء في استخدامها إلا أن ذلك لا يمنع من الاستناد إليها واستخدامها في تقويم عضو هيئة التدريس واعتبارها مؤشر قوي يمكن الاعتماد على نتائجه، بتحري الدقة واتخاذ سبل الحيطة ومحاولة الوصول بها إلى أفضل درجة من الصدق والثبات وتفسير النتائج بوعي في ضوء مراعاة عيوب الأسلوب المستخدم.

هذا وتقوم الفكرة الأساسية لتقويم الطلاب للمعلمين على مبدأ محوري مهم في كافة أنواع وأشكال العلاقات الإنسانية وهو أن الأقدر على تقويم الجودة النوعية للمنتج هو مستهلكه والمستفيد الأول منه، باعتباره هو العنصر المستهدف من هذا الإنتاج، ومن ثم

يكون رأيه وتقديره وتقويمه لما يقدم إليه يكون له الوزن الأكبر في تطوير هذا المنتج وتحسينه.

الدراسات السابقة :

أولاً : الدراسات العربية: هدفت دراسة (غالب وعالم، ٢٠٠٨) إلى إلقاء الضوء على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته، بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة المخرجات وجودة أعضاء الهيئة التدريسية، وقد أوضحت الدراسة متطلبات الجودة وعلاقتها بأدوار أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات، وأشارت الدراسة إلى وسائل التنمية المهنية، وأهميتها في رفع مستوى المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية الجامعية. واستهدفت دراسة (الشافعي، ٢٠٠٦) إلى الكشف عن وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والمقومين في جوانب أداء عضو هيئة التدريس ومظاهره المختلفة التي تعنى بها عملية تقويم هذا الأداء، وكذلك أهم مصادر المعلومات وخصائصها المختلفة التي يمكن أن تعتمد عليها العملية التقويمية عند تقويم أداء المعلم الجامعي وكذلك التعرف على الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر على من يضطلع بهذه المسؤولية التقويمية، هذا وقد استخدمت الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس والقائمين على العملية التقويمية بكلية التربية (بنين) بجامعة الملك سعود بأقسامها العلمية المتنوعة، وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمين بالعملية التقويمية في أغلب جوانب ومظاهر الأداء التي تعنى بها العملية التقويمية لهذا الأداء، وكذلك مصادر المعلومات التي يمكن الاستناد إليها في تقويمه، وخصائصها المختلفة، وأعدت الدراسة ميثاق عمل يتضمن متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس يمكن أن يفيد في تطوير وتحسين أدائه وتقليل نسبة أخطائه التي يمكن أن تنجم عن عدم درايته بمثل هذه المتطلبات.

وتناولت دراسة (الحكيمي، ٢٠٠٤) إعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلمهم، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالباً، وتم التوصل إلى وجود فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة

الكفاءات للأستاذ الجامعي، ووجود فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العملية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلم توجد فيها فروق بين نوعي الكليات، ولا توجد فروق بين وجهات نظر طلاب المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وهدف دراسة (الختيلة، ٢٠٠٠) إلى تحديد بعض المهارات التدريسية الفعلية التي يمارسها الأستاذ الجامعي، والمهارات التدريسية المثالية التي ينبغي أن يمارسها، وذلك من وجهة نظر طلابه، واتخذت الدراسة مجتمعا من طالبات جامعة الملك سعود المتوقع تخرجهن، وتوصلت الدراسة إلى: أهمية الوقوف على نوعية معارف الطلاب ووجهة نظرهم كأداة نصل بها إلى واقع التعليم، ومن ثم نتجه فيها إلى سبل تحسين مستوى الأداء للتعليم الجامعي، وضرورة تنظيم وبناء المحاضرة على تحديد العمق المناسب للمادة المعطاة من حيث العرض والشرح والوقت والاهتمام بالتغذية الراجعة وأهمية استيعابها لفكر جديد وإضافة في المعرفة، وحاجة الأساليب التدريسية المهنية إلى تطوير في كثير من المهارات التي تؤدي إلى تحسين العطاء الأكاديمي وزيادة الحاجة إلى التحصيل العلمي في سبيل رفع مستوى الأداء.

وأجرى (السنيدي، ٢٠٠٠) دراسة عن الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة السلطان قابوس، وقد أظهرت نتائجها أن أهم الكفايات التي توافرت لدى أفراد عينة الدراسة وتمارس بدرجة عالية جداً أو عالية هي التي تتناول العناصر الرئيسة لعملية التدريس مثل إعداد خطة، وتحليل المحتوى التعليمي، وتحديد الاستراتيجيات التعليمية... الخ، وأظهرت أيضاً وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجة توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى أفراد العينة ودرجة ممارستهم لها.

واستهدفت دراسة (عفانة، ١٩٩٨) تحديد الكفاءات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبة الجامعة، وبلغت عينة الدراسة (٣٢١) طالب وطالبة، وأظهرت النتائج قصوراً في الكفايات التي يمارسونها، حيث وصلت إلى (٣٦) كفاية من أصل (١٠٠) كفاية.

بينما هدفت دراسة (محمد، ١٩٩٤) إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في بعض كليات جامعة الإسكندرية، ومدى تأثير التوافق المهني لعضو هيئة التدريس بهذه المشكلات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب التدريس، والعبء التدريسي، ومدى انعكاسه على إنتاجية عضو هيئة التدريس العلمية احتل المرتبة الأولى،

وقد برز في حيز هذا المحور عدد من المشكلات مثل : العبء التدريسي وحجمه الكبير، وأسلوب التدريس المتبع عند وجود الأعداد الكبيرة من الطلاب ؛ الذي لا يساعد على الابتكار والتجديد ، أما المناخ الجامعي والبحث العلمي بالجامعة فقد احتل المرتبة الثانية ، وبرزت في هذا المحور بعض المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس ، مثل عدم توافر الأجهزة والمعامل اللازمة للبحث العلمي ، وعدم وجود غرفة خاصة لكل عضو هيئة تدريس، وعدم وجود مجلة علمية مختصة لنشر الأبحاث العلمية، في حين احتل المحور الثالث الخاص بالمكتبة وتجهيزاتها المرتبة الثالثة، وحدد أفراد العينة أهم المشكلات، والتي انحصرت في عدم تلبية المراجع العلمية الموجودة لاحتياجات البحث العلمي، وعدم توافر المجلات العلمية، وعدم مناسبة قاعات المكتبة، وعدم وجود حاسب آلي أو بنك معلومات، واحتل محور المشكلات الإدارية المرتبة الرابعة ، إذ أوضح أفراد العينة أن أهم المعوقات التي تواجههم في هذا المجال هي : سوء الأساليب الإدارية المتبعة في الجامعة والتي تعيق إنجاز معاملات أعضاء هيئة التدريس الإدارية، وعدم كفاءة الجهاز الإداري بالجامعة، وكذلك عدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس للقيادات الإدارية في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم، بينما احتلت المشكلات الاجتماعية والثقافية المرتبة الخامسة من وجهة نظر أفراد العينة ، وكان أبرزها مشكلة انخفاض المرتبات، وعدم تقديم مكافآت مالية مناسبة عند القيام بالمهام العلمية، أو نظير القيام بأعمال إضافية أو الإشراف على الرسائل العلمية ، بينما احتلت المشكلات المادية والمعنوية المرتبة الأخيرة ، وأوصى الباحث بمجموعة من التوصيات التي من شأنها وضع الحلول المناسبة لمعالجة تلك المشكلات.

ثانيا : الدراسات الأجنبية

هدفت (Bader et al., 2013) دراسة تحسين (٢٠) مقرر جامعي من أجل ضمان أعلى جودة متوافقة مع معايير الجودة الأكاديمية العالمية وذلك بجامعة غراتس بالنمسا ، شملت الدراسة (١٠) طلاب يدرسون عن طريق شبكة الإنترنت، وأشارت النتائج أن المقررات حققت معايير الجودة العالمية، وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات لمراجعة ضمان الجودة عن طريق تقنيات التعليم التعاونية مثل منصات الويب ومجموعات المناقشة . تناولت دراسة (Pawlowski, 2008) معايير الجودة وإمكانية تصدير البرامج الدراسية عبر الحدود، ومواءمة المناهج لجميع أنحاء العالم ، وحث أعضاء هيئة التدريس على تقديم عروض تعليمية متنوعة، كما حددت الدراسة التحديات الرئيسية لتنفيذ معايير الجودة العالمية في مؤسسات التعليم العالي.

واستهدفت دراسة (Simon,2003) تقييم الكفاءة والفاعلية التدريسية للأساتذة الجامعيين من وجهة نظر طلاب المؤسسات التربوية العليا ، وقد استخدمت الدراسة في تحقيق هذا الهدف استبيان مكون من ثمانية أسئلة بغرض التعرف على آراء عينة من الطلاب الفاعلية التدريسية لعدد (٧) من الأساتذة المتفاوتين في حيث الكفاءة والفاعلية التدريسية (وفقاً للتقارير الرسمية الخاصة بتقويم مستوى أدائهم) ويقومون بتدريس بعض المقررات العلمية لهم وهو مقرر (MIS) وهو مختصر لمقرر إدارة نظم المعلومات Management Information Systems على مدار ثلاثة فصول دراسية متتالية ، وقد تضمنت الأسئلة بعض الجوانب الخاصة بأداء أستاذ المقرر مثل : القدرة على التواصل، الاتجاه نحو الدارسين، غزارة وكفاءة المادة العلمية، المهارات التدريسية، العدل والموضوعية ، المرونة ، وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين آراء الطلاب في جوانب الأداء التي حددتها أسئلة الاستبيان في كل من التطبيقين القبلي والبعدي .

وهدف دراسة (Bartley, 2001) الكشف عن مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجتهم من التطوير في التعليم العالي ضمن توجيه فعال في ولاية أوهايو (Ohio) ، وطبقت الدراسة على (132) عضواً من (27) مؤسسة ، وخلصت النتائج إلى أن (75 %) من عينة الدراسة مقتنعين بمستوى الإعداد لديهم، وأن (62 %) منهم راضون عن أدائهم، وأنهم يفضلون التعلم الذاتي كوسيلة للتطوير المهني، وأن بقية أفراد العينة طلبوا أن يجري تطوير نموهم في مجال استخدام التكنولوجيا، ومجال الارتقاء بفن التدريس .

وقام (Norwell, 2000) بدراسة عن تطوير أعضاء هيئة التدريس وعلاقته بالرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، وطبقت الدراسة على (25) كلية في ولاية ألاباما Alabama ، وتكونت عينتها من (307) عضو، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة قوية بين الرضا عن العمل وثقافة المؤسسة من جهة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، إذ إن الرضا عن العمل يؤثر إيجابياً في تشجيع أعضاء هيئة التدريس على النمو المهني، وإذا كانت ثقافة المؤسسة إيجابية فإنها تكون داعمة لتطوير أعضاء هيئة التدريس .

وهدف دراسة (Suzanne & Dale,1999) إلى الكشف عن الاتجاهات التربوية وعوامل فاعلية التدريس في الكليات الجامعية بجامعة كلورادو الشمالية ،، وشملت الدراسة عينة مكونة من (٩١٢) طالب ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن أفضل أعضاء هيئة التدريس هم القادرون على إعطاء قيمة علمية ووظيفية للمقررات التي يقومون بتدريسها ويعملون على زيادة دافعية طلابهم وحماستهم للعملية التعليمية، كما أن هناك فئة

من أعضاء هيئة التدريس يواجهون مشكلة التواصل والتفاعل مع الطلاب مما يقلل من فاعلية تدريسهم للمقررات، أما الفئة الأخيرة من أعضاء هيئة التدريس فهم الذين يواجهون مشكلة عدم القدرة على تنظيم محتوى المقرر الدراسي بما يتلاءم مع بيئة التعلم في الصف الدراسي والذين مازالوا يعتمدون الطرق التقليدية في التدريس ولا يستخدمون التقنيات التربوية المناسبة.

واستهدفت دراسة (Orata,1999) التعرف على مشكلات أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات التربوية بجامعة أوهايو Ohio وارتباطها بالتوافق الوظيفي لديهم ، في ضوء تطبيق الطرق التقليدية ، ومنظومة النظريات التقليدية . وقد تم التوصل إلى نتائج تفيد بأن أكثر المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس أعداد الطلاب الكبيرة في القاعة إلى حد ما، وأن هناك بعض المقررات الدراسية التي يفرض تدريسها على الطلاب بصرف النظر عن ميولهم واهتماماتهم، مما يشكل صعوبة في تقبل الطلاب لمحتوى المقرر ، وهو أمر لا يحقق التفاعل اللازم له، كما تبين من نتائج الدراسة أن هناك ضعف في المستوى العلمي ، وخلفية إعداد الطلاب في مرحلة التعليم قبل الجامعي لا تساعد أعضاء هيئة التدريس على تنمية طرق التفكير الإبداعي لدى الطلاب أو إكسابهم مهارة استخدام التقنيات الحديثة لينعكس ذلك على مستوى أدائهم بعد التخرج .

وهدف دراسة (McWilliam et el., 1999) إلى تعرف الطرائق التي يمكن استخدامها للاستفادة من المعارف والمعلومات الحديثة في بناء هوية مهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الغربية، وطُبقت دراسة الحالة بجامعة كوينزلاند للتكنولوجيا بأستراليا ومن أهم نتائج الدراسة أن قيادة الأكاديميين بالجامعات لتوفير حاجات المتعلمين بالمجتمع تعني تطوير مهنة التدريس بالجامعة، وأن التنافس بين الجامعات في مجال التطوير المهني يعزز جودة المخرجات التعليمية للجامعات.

واستهدفت دراسة (Latshaw,1997) التعرف على الجوانب الهامة لأداء المعلم الجامعي التي يجب أن تهتم بها عملية تقويم هذا الأداء، واعتمدت الدراسة على مراجعة المقالات العلمية والبحوث والدراسات المتوافرة المنشورة في الدوريات والأطر النظرية التي اهتمت بمجال تقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وقد توصلت الدراسة إلى جوانب أساسية ينبغي أن تهتم بها عملية التقويم وهي : مدى كفايته البحثية ، والتفوق التحصيلي والإبداعي لطلابه، الفاعلية التدريسية، الأنشطة ذات القيمة والخاصة بالمؤسسات العلمية المختلفة، الإسهام في الأنشطة الخاصة بالمؤسسات الدولية.

تتقيب عام على البحوث السابقة :

- استخدمت بعض الدراسات السابقة قوائم الكفايات التدريسية ولم تعتمد معظم الدراسات إلى التدخل ببرنامج لتطوير الكفايات المهنية وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.
- أشارت بعض الدراسات إلى أن أعضاء هيئة التدريس في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عند إعداد الأدوات.
- توصلت نتائج كافة الدراسات العربية والأجنبية إلى أهمية موضوع الكفايات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس.
- يلاحظ ندرة البحوث التي حاولت الكشف عن أثر برنامج تطوري لتنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة العالمية.

فروض الدراسة:تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضين الآتيين:

- ١- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة في القياس البعدي للكفايات المهنية.
- ٢- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة في القياس التتبعي للكفايات المهنية.

طريقة العمل وإجراءات الدراسة :

أولاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي :

يعتمد المشروع الراهن على المنهج شبه التجريبي وعلى تصميم تجريبي مكون من مجموعتين تجريبية وضابطة كلاهما من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والعلوم بالخرمة.

ثانياً: العينة :

- ١- عينة التقنين : تم اختيار (٧) من أعضاء هيئة التدريس خارج نطاق العينة الأساسية وذلك بغرض تقنين أدوات الدراسة ، وللتعرف على المشكلات التي تواجه تطبيق البرنامج .

٢- العينة الأساسية: تتمثل العينة في (٣١) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والعلوم بالخرمة ، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية (١٧) عضو وضابطة (١٤) عضو، وتم مراعاة أن يكون لهما نفس الخصائص مثل الجنس وعدد سنوات الخبرة والمرحلة العمرية، فجميع عينة الدراسة من الإناث، ومتوسط عدد سنوات خبرتهن بالعمل الجامعي خمس سنوات تقريباً، وبلغ متوسط أعمارهن (٥١٠) شهراً بانحراف معياري (١٦.٢) شهراً، وتم ذلك الاختيار في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، ٢٠١٤/٢٠١٥م .

ثالثاً : أدوات الدراسة :

١- مقياس تقرير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس. (إعداد الباحثات)

يهدف هذا المقياس إلى قياس الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وشمل المقياس على أربعة أبعاد (كفايات عامة ، كفايات تدريسية، كفايات بحثية، كفايات في مجال خدمة المجتمع) ، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٨) عبارة ، وأمام كل عبارة أربعة اختيارات (تنطبق دائماً، تنطبق أغلب الوقت، تنطبق نادراً ، لا تنطبق)، ويتم تقدير الدرجات على أساس (تنطبق دائماً=٤، تنطبق أغلب الوقت=٣، تنطبق نادراً=٢، لا تنطبق=١).

صدق المقياس: قامت الباحثات باستخدام صدق المحكمين، حيث عرض المقياس على تسعة محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس ، وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول المقياس :

والجدول الآتي رقم (١) يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عناصر تحكيم مقياس تقرير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس .

جدول (١) النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عناصر تحكيم مقياس تقرير

الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس

عناصر التحكيم	النسبة المئوية
هل العبارة على بعد " الكفايات العامة " واضحة وكافية ؟	٧٧.٧%
هل العبارات على بعد " الكفايات التدريسية " واضحة وكافية ؟	٨٨.٨%
هل العبارات على بعد " الكفايات البحثية " واضحة وكافية ؟	٨٨.٨%
هل العبارات على بعد " الكفايات في مجال خدمة المجتمع " واضحة وكافية ؟	٧٧.٧%

وقدم المحكمون بعض المقترحات لتعديل بعض العبارات وتم الأخذ بها وعدلت بناء على ذلك، وعرض عليهم المقاس مرة أخرى واتفق السادة المحكمون على ملائمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة.

ثبات المقياس: قامت الباحثات بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفواصل زمني أسبوعين على عينة التفتين (ن = ٧)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٦) ، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها.

١- البرنامج التدريبي لتنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير

الجودة العالمية : (إعداد الباحثات)

تعرض الباحثات فيما يأتي ملخص للجلسات التدريبية وهي تتكون من مرحلتين هما الجلسات التدريبية الإعلامية، والجلسات التدريبية التنفيذية.

أولاً الجلسات التدريبية الإعلامية :

تسعى الدراسة الحالية من خلال الجلسات التدريبية الإعلامية إلى إمداد أعضاء هيئة التدريس بمعلومات كجانب معرفي وإعلامي عن الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة العالمية ومدى أهميتها لعينة الدراسة، وذلك بهدف تهيئتهم لممارستها أثناء عملهم ، وقد غلب على الجلسات طابع الحوار والعصف الذهني والتساؤل وتضمنت عدد من التدريبات، وقد بلغ عدد الجلسات التدريبية الإعلامية "أربع جلسات" استغرق تنفيذها أسبوعاً.

ثانياً: الجلسات التدريبية التنفيذية لأعضاء هيئة التدريس:

تسعى الدراسة الحالية من خلال الجلسات التدريبية التنفيذية إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس بصورة فعلية علي كيفية تنمية الكفايات المهنية وفق معايير الجودة العالمية باستخدام البرنامج ، وقد بلغ عدد الجلسات التدريبية التنفيذية ست جلسات واستغرق تنفيذها أسبوعين.

إجراءات التدريب المتبعة في الجلسات :

في هذه الجلسات عُرض على أعضاء هيئة التدريس إطار عمل لتوضيح الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة العالمية وأهميتها لنجاح أعضاء هيئة التدريس في أداء مهامهم ، و استخدم بالجلسات عدد من التدريبات ودراسات الحالة ، المناقشة، والتدريب على إدارة الذات، ومجموعات العمل ، وتبادل الأدوار ، والممارسة . وتم الحرص على مشاركة وفعالية جميع المتدربات، ويتضمن ملحق (٢) الجلسات بالتفصيل.

التحقق من صلاحية الجلسات التدريبية للتطبيق:

تم عرض الجلسات التدريبية على مجموعة من السادة المحكمين أساتذة التربية وعلم النفس لأخذ آرائهم ومقترحاتهم حول الجلسات وتحقيقها للهدف منها ، واقتراح السادة المحكمون إجراء بعض التعديلات، وتم تعديل الجلسات وإضافة آرائهم ومقترحاتهم واتفق المحكمون على صلاحية الجلسات للتنفيذ على عينة الدراسة الحالية.

رابعاً خطة العمل:

- تم اجراء دراسة نظرية مسحية عن الدراسات السابقة والبحوث التي أجريت في مجال الكفايات المهنية وفق معايير الجودة المهنية العالمية .
- تم إعداد أدوات البحث .
- تم اختيار عينة البحث وتطبيق مقياس تقرير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس تطبيقاً قليباً.
- تم تقسيم العينة عشوائياً الى مجموعتين تجريبية وضابطة بعد التحقق من التجانس.
- تم تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
- تم تطبيق مقياس تقرير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس تطبيقاً بعدياً على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة .
- تم تطبيق مقياس تقرير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس تطبيقاً تتبعياً على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بعد مضي شهر من التطبيق البعدي.
- تم تصحيح الاختبارات والقيام بالمعالجات الإحصائية والقيام بإدخال البيانات عبر الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS) Statistical package for social Science الإصدار (١٦) لتحليل البيانات إحصائياً.
- تم تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج .

نتائج الدراسة:

تعرض الباحثات فيما يأتي النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي للدرجات الخام التي تم الحصول عليها عند تطبيق مقياس تقرير الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ثم يقدم تفسيراً لهذه النتائج يليه بعض التوصيات والمقترحات للبحوث المستقبلية.

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول للدراسة الحالية على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة في القياس البعدي للكفايات المهنية) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثات الأسلوب الإحصائي اللابارامتري Mann-Whitney – U Test، والجدول الآتي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للكفايات المهنية

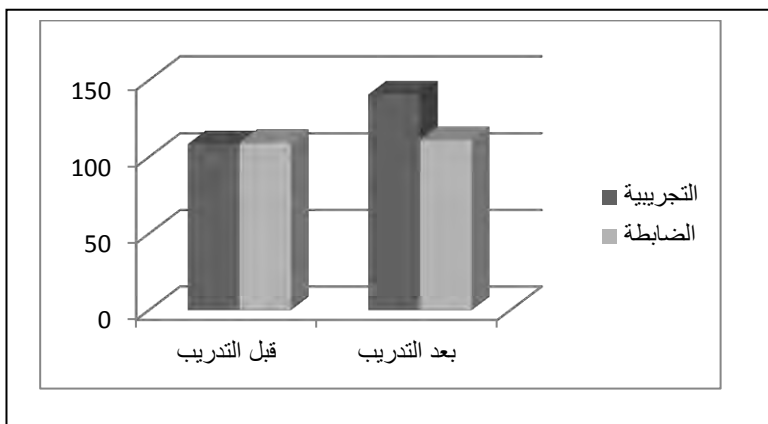
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	١٩.٤٦	٢٧٢.٥٠	١٤.٥٠٠	دالة
الضابطة	١٤	٨.١٢	١٠٥.٥٠		عند ٠.١

ينتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدي على مقياس الكفايات المهنية لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول الآتي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس الكفايات المهنية قبل وبعد التدريب.

جدول (٣) عدد أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس الكفايات المهنية قبل وبعد التدريب

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التجريبية	١٧	١٠٨.٢٨	١٢.٨٥	١٤٠.٥٧	١٢.٩٨
الضابطة	١٤	١٠٩.٠٧	١٦.٨٥	١١٠.٨٤	١٥.١٥

ويوضح الشكل الآتي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس الكفايات المهنية قبل وبعد التدريب على البرنامج.



شكل (١) متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في مقياس الكفايات المهنية قبل وبعد التدريب على البرنامج

ينتضح من الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في

الأداء البعدي على مقياس الكفايات المهنية لصالح المجموعة التجريبية .

وترجع الباحثات تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي

على مقياس الكفايات المهنية ، إلى التدريب الذي حصلت عليه المجموعة التجريبية في

البرنامج التدريبي التطويري للكفايات المهنية حيث ساهم في زيادة وعي المشاركات بأهمية

الكفايات المهنية ومعايير الجودة بالنسبة لعملهن ، مما عزز فيهن التوجه الإيجابي تجاه

عملهن ومكنهن من زيادة مراقبة وتقييم المثيرات الداخلية والخارجية المهددة لطموحن

الأكاديمي، كما أن التدريب كان له أثر في مراجعة وتمحيص كل مشاركة لموقفها المهني

والأكاديمي فواجهت نفسها بحقيقة أنها ضيعت وقتاً طويلاً وفرصاً كثيرة ، كما أن توفير

التغذية الراجعة أثناء جلسات البرنامج ساهم في مساعدة المشاركة على إجراء مثل هذه

المراجعات ، فحرصت الباحثات على تزويد المشاركات بعدد متنوع من الخبرات والأنشطة

المناسبة التي استطاعت المشاركة في المجموعة التجريبية اجتيازها بنجاح ساهم في زيادة

طموحها وكفاياتها المهنية.

أما المجموعة الضابطة فلم يتوفر لها كل هذا ولم يحدث لها تطوراً ظاهراً خلال الفترة ما

بين القياس القبلي والبعدي للكفايات المهنية ، حيث استمرت على نفس نمط الأداء الذي

تعودت عليه خلال الفترة ما قبل القياس القبلي ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة

(السنيدي ، ٢٠٠٠) ، (Bartley, 2001) ، (Simon, 2003) ، (غالب وعالم ، ٢٠٠٨).

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني للدراسة الحالية على أنه (لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة في القياس التتبعي للكفايات المهنية) ، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثات الأسلوب الإحصائي اللابارامتري Mann-Whitney - U Test، والجدول الآتي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي للكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس

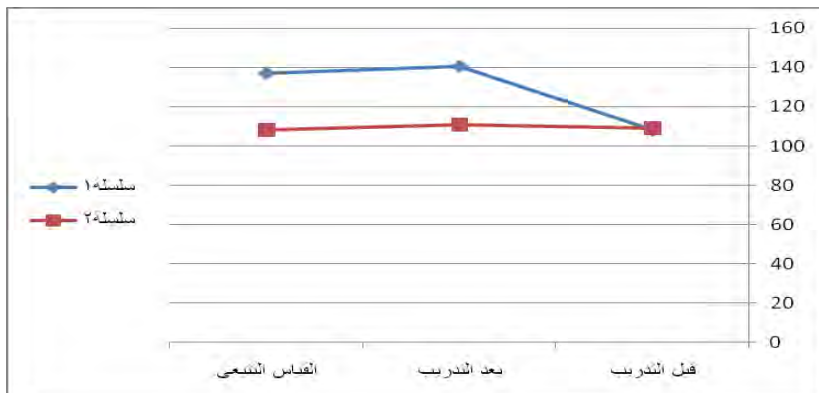
المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٧	١٦.٧١	٢٣٤.٠٠	٥٣.٠٠٠	دالة عند ٠.٥
الضابطة	١٤	١١.٠٨	١٤٤.٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي للكفايات القرار لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول الآتي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس الكفايات المهنية قبل وبعد التدريب وفي القياس التتبعي.

جدول (٥) عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداء على مقياس مهارات الكفايات المهنية قبل وبعد التدريب وفي القياس التتبعي

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب		القياس التتبعي	
		ع	م	ع	م	ع	م
التجريبية	١٧	١٢.٨٥	١٠٨.٢٨	١٤٠.٥٧	١٢.٩٨	١٣٧	٨.٨٢
الضابطة	١٤	١٦.٨٥	١٠٩.٠٧	١١٠.٨٤	١٥.١٥	١٠٨	١٣.٤٥

ويوضح الشكل الآتي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس الكفايات المهنية قبل وبعد التدريب وفي القياس التتبعي.



شكل (٢) متوسطات درجات المجموعتين والضابطة في مقياس

الكفايات المهنية قبل التدريب وعقب التدريب وخلال القياس التتبعي

ينضح من الشكل السابق وجود فروق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في

الأداء القبلي والبعدي والتتبعي على مقياس الكفايات المهنية لصالح المجموعة التجريبية .

وُرجع الباحثات استمرار تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في

القياس التتبعي للكفايات المهنية إلى أثر برنامج التدريبي الذي تم تدريب المشاركات

بالمجموعة التجريبية عليه، حيث ساعد البرنامج على تخلص المشاركات من الأفكار السلبية

التي تؤثر على مهارتهن الخاصة بالأداء المهني الناجح بسبب تزامم الأعمال والمهام

والأعباء المنقل بها كاهل أعضاء هيئة التدريس وزاد البرنامج من حماسهن لاكتساب

الكفايات المهنية وتطويرها لديهن، وأدى التدريب إلى زيادة وعي ومعرفة المشاركات بأبعاد

كثيرة من الممكن أن تكون كانت غائبة عنهن قبل ذلك فأصبحن أكثر انسجاماً مع المواقف

التي تتطلب اتخاذ قرارات حيث تحسنت قدرتهن على التعامل المناسب مع المواقف والمتغيرات

التي يتعرضن لها، وصرن أكثر قدرة على الإدارة الذاتية للتفكير وزادت اليقظة لعمليات التفكير

مما أدى إلى استمرار تحسن كفايتهن.

التوصيات

بناء على ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج تقدم الباحثات التوصيات الآتية:

- ١ - حث المسؤولين عن التعليم العالي على زيادة الاهتمام بتنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.
- ٢ - ضرورة استمرارية تدريب أعضاء هيئة التدريس وتزويدهم بأحدث الاتجاهات في مجال تنمية الكفايات المهنية وفق معايير الجودة.
- ٣ - الاهتمام بجميع العوامل المؤثرة في كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومراعاة الشمولية في تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس.
- ٤ - توفير البيانات اللازمة لإحداث التطوير المنشود لأداء أعضاء هيئة التدريس.
- ٥ - اعتماد مبدأ المشاركة من خلال اشراك عضو هيئة التدريس في التخطيط والتنفيذ في تطوير و تقويم نفسه ذاتياً.

مقترحات بحوث مستقبلية :

- ١ - إجراء دراسة تنبؤية للعوامل المسهمة في الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس.
- ٢ - دراسة الخط النمائي للكفايات المهنية لعينة من أعضاء هيئة التدريس المتعاقدين للعمل في الجامعات السعودية.
- ٣ - دراسة البنية المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس ذوى المستوى المرتفع من الكفايات المهنية.
- ٤ - دراسة أثر المراقبة الذاتية والدافعية في الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

المراجع :

أولا - المراجع العربية :

القرآن الكريم

إبراهيم، عبد الرحمن ؛ على، رشاد (١٩٩٥). **تقويم الطلاب لمعلم المرحلة الثانوية**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو حطب، فؤاد ؛ صادق، آمال (١٩٩٠). **علم النفس التربوي**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

أبو ملح ، محمد يوسف (٢٠٠٤) . **الجودة الشاملة في التدريس** . مركز القطان ، غزة .

البياري، فهد عبد الله ذيب (١٩٨٨). **الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الثانوية لاستخدام الحاسوب كتقنية في التدريس الصفي ومدى توافرها له**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤) . **الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات**. مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ٩٠، السنة ٢٤، ١٣-٥٦.

الحولي ، عليان (٢٠٠٤) . **تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني** . ورقة علمية أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة من ٣ إلى ٥ يوليو .

الخثيلة، هند ماجد (٢٠٠٠) . **مصادر ضغوط العمل كما يدركها العاملون في التعليم الجامعي**. مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية، الدراسات الإسلامية ، المجلد التاسع ، ٨٥ - ١١٢.

الحوالدة، محمد محمود ؛مرعي، توفيق (١٩٩١). **مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك للكفايات الأدائية المهمة لوظائفهم المهنية**. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٢٦، ٦٧-٨٥.

الخياط، عبد الكريم؛ ذياب، عبد الرحيم (١٩٩٦). **نظام تقويم كفاءة المعلم أثناء الخدمة في وزارة التربية بدولة الكويت** "دراسة تقييمية". **المجلة التربوية**، العدد ٣٨ (١٠)، ٢٦-٧٨.

السامرائي، مهدي صالح (١٩٨٧). **وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء**. جامعة بغداد، **مركز البحوث التربوية والنفسية**، من ١٨-٢٠ أبريل.

السلمان، فؤاد (2005) . **دراسة تحليلية لمتغيرات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية .

السنيدي، سعيد راشد سليم (٢٠٠٠). الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الشمري، عبد الرحمن محيسن (١٩٩٩). أساليب تنمية الكفايات المهنية لمديري مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الصباغ، عبد المعطي محمد (١٩٩٤). مدى معرفة مدرسي كليات المجتمع في الأردن بالكفايات التكنولوجية التعليمية وممارستهم لهذه الكفايات ودرجة ضرورتها لهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

العوض، سطحي محمد القاسم (١٩٩٦). الكفايات اللازمة للمشرف التربوي ومدى ممارستها من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الغامدي، حمدان أحمد (٢٠٠٤). الاحتياجات التدريبية التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بالملكة العربية السعودية. رسالة التربية، ٢٠، ١١٧-١٨٦.

الغريب، رمزية (١٩٩٦). التقييم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة : الأنجلو المصرية.

المسعودي، سعد بن بركي؛ الحياي، عبد المنعم عبد السلام ؛ طيب، عزيزة عبد الله (٢٠٠٧). مركز تطوير التعليم الجامعي، الرائد في تطوير التعليم والتعلم، بجامعة الملك عبد العزيز (٢٠) عامًا من الخبرة في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس.

www.ust.edu/uaqe/count/2008/1/6.pdf

النجار، حسن عبد الله محمد (١٩٩٧). مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

النعمي، طه (١٩٨٥). الإعداد المهني والتقني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، جامعة الملك عبد العزيز بجدة .

الهزاني ، نورة بنت سعود. (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية كفايات الدراسة عبر نظم التعليم الإلكتروني لطالبات كليات البنات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

بنجر، فوزي صالح (١٩٩٣). الإشراف التربوي ودوره في تنمية الكفايات لدى معلمي المرحلة الابتدائية. المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. الكتاب العلمي، الجزء الرابع، جامعة أم القرى.

حسن، عماد الدين شعبان (٢٠٠٩). الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية.

d-gawda.yoo7.com/t26-topic

حمزاوي، رياض أمين (١٩٨٩). تقويم كفاية المعلم في مراحل التعليم في دول الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٤٥٥-٤٧٥.

شاهين، محمد عبد الفتاح (2004). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي في جامعة القدس. بحث مقدم لمؤتمر الجودة التعليمية في جامعة القدس المفتوحة.

طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٩). المعلم كفاياته-إعداده-تدريبه. القاهرة: دار الفكر العربي. عفانة، عزو اسماعيل (١٩٩٨). الكفايات التدريسية التي يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبتهم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٤٦، ٣٧-٨٢.

غالب، ريمان محمد سعيد، عالم، توفيق علي (٢٠٠٨). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١، ١٦٠-١٨٨.

محمد، عنتر لطفي (١٩٩٤). المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الإسكندرية. دراسات تربوية - رابطة التربية الحديثة، ١٠، الجزء ٧٣ القاهرة، ١٧٧-٢٣٥.

مركز تطوير التعليم الجامعي (٢٠٠٧). دليل تقويم البرامج الدراسية وتطويرها في كليات جامعة صنعاء. مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة صنعاء.

نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن (١٩٩٠). الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود، ٢٢، ١٠١-١٢٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bader, L; Bereuther, T ; Deutsch, E ; Edlinger, J ; Fureder, S ; Kaspar, E ; Kottstorfer, M ; Mautner, C ; Rossegger, C ; Samonig, A ; Samonig, S ; Schuster, C ; Witz, G ; Zotter, V ; Ahamer, G .(2013). Quality Improvements in Curricula for Global Studies. **Multicultural Education & Technology Journal**, 7 , (2-3), 113-126.

- Bartley, J. M. (2001). Faculty training and development initiatives effective instruction in distance higher education .Ed D .University Cincinnati, AAc3014904, ProQuest Dissertation Abstract.
- Bruwelheide, J. H. (1992). Teacher Competencies for Micro Computer use in The Classroom; A literature Review. **Educational_Technology**, 22(10), 29 – 31.
- Hall E. & Jones L. (1976). **competency Based Education. A Process for improving of education**. Englewood: Prentice-Hall.
- Hudson, C.J. (1994). Teacher Competencies needed to Utilize Microcomputer in Vocational agriculture PH.D Thesis, Virginia polytechnic Institute and state University. **Dissertation Abstracts International**. 45(1), 550A.
- Mims, M.T. (1994). Computer competencies for school Administrators. (PH.D. Thesis, North Texas University, 1983) **Dissertation Abstracts International**, 44(8), 2379 A.
- Norvell, W. H. (2000). Faculty development and its relationship to job satisfaction and institutional Cultures in ATS Institutions .PhD, **southwestern Baptist theological Seminary**, AAc 9952597, ProQuest Dissertation Abstract.
- Pawlowski, J. M. (2008). Global learning quality. **The quality of higher education**, 5, 12-31.
- Simon, A. (2003). An Alternative Method To Measure MIS Faculty Teaching Performance , **The International Journal of Educational Management**, 17 (5) , 195-199.
- So Wing-mui, C. & May-Hung. (2004). An Impact of Teaching Practice: Perception of Teacher competence among Student Practice: Perception of Teacher competence among Student teachers , **Journal of Primary Education**, Vol.6 No,1, available at : <http://sunzi1.lib.hku.hk/hkjo/view/484800041>.
- Suzanne , Y. & Dale, S . (1999). Profiles of Effective College and University Teachers. **The Journal of Higher Education**, 70(6), 671 – 684.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية

المجلة التربوية

فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات
الاجتماعية لدي طفل الروضة باستخدام
مراكز التعلم

*The Effectiveness of A Program designed to develop some
Social Skills of Kindergarten Children using Learning
Centers*

إعداد

د . نجلاء محمد على

إبراهيم

مدرس بقسم رياض الأطفال

كلية التربية النوعية-جامعة بنها

٢٠١٤م/١٤٣٥هـ

المجلة التربوية - العدد الثاني

والأول، ٢٠١٥م أكتوبر، ٢٠١٥م

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلي التعرف علي فعالية برنامج قائم علي استخدام مراكز التعلم لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي أطفال الروضة، طبق البحث علي (٢٤) طفل وطفلة من أطفال الروضة العاشرة بمحافظة حفر الباطن - المملكة العربية السعودية، من الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات من الملتحقين بالمستوي الثاني لرياض الأطفال . استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأدوات التالية :-

١- مقياس المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة (إعداد الباحثة)

٢- البرنامج (إعداد الباحثة)

وتوصلت الدراسة الحالية إلي النتائج التالية :-

١- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح القياس البعدي ..

٢- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة -التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٣- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة -التجريبية) في القياس التتبعي للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٤- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية حسب الجنس والعمر وجاءت النتائج لصالح الإناث من حيث الجنس ولصالح الأكبر سناً من حيث العمر.

Summary: The present study aimed to identify the effectiveness of a program based on the use of learning centers for the development of some social skills of Kindergarten Children, research has been applied to (24) Child (boys and girls) from the 10th kindergarten in the province of Hafr Al Batin - Saudi Arabia, of those aged between (5 - 6) years, who Enrolled in the second level for kindergarten. The researcher used the following tools:

- 1- A Measure of kindergarten social skills. (Prepared by the researcher).
- 2-The program(Prepared by the researcher).

The study found a set of results, including:

- 1-There are significant differences between the Average scores of the experimental group in the pre and post application in favor of dimensional measurement.
- 2-There are significant differences between the Average scores of the two groups (control - experimental) before and after the application of the program in favor of the experimental group.
- 3-There are significant differences between the Average scores of the two groups (control - experimental) in the iterative measurement of the program in favor of the experimental group.
- 4-There are significant differences between the Average scores of the experimental group by sex, age. The results were in favor of females in terms of gender and in favor of the older in terms of age.

مقدمة : -

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من مراحل النمو المهمة والأساسية في حياة الأفراد، ففي تلك المراحل يكتسب الطفل العادات والقيم الاجتماعية، وفيها تتكون سمات شخصيته، ويكتسب مهارات تكوين الصداقات والتفاعل والتواصل مع أقرانه من الأطفال في تلك المرحلة العمرية. ولا شك أن لكل مرحلة من مراحل النمو لدى الطفل طبيعتها، ومظاهر النمو التي تميزها عن المراحل التي تسبقها والتي تليها، كما أن كل مرحلة تسهم في نمو الطفل في المراحل التالية، وأن أي قصور في مظهر من مظاهر النمو في مرحلة ما من شأنه أن يؤثر بالسلب على الطفل في المراحل اللاحقة. وتعتبر المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي. ومن أبرز المزايا المترتبة على ارتفاع مستوى تلك المهارات: تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين؛ والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية يعد من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية فالفرد يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين والأقران والأقارب والمعلمين ومن ثم فإن نمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة ومستمرة معهم، يضاف إلى ذلك أن ذوي المهارات الاجتماعية المنخفضة لديهم صعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين على نحو قد يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلباً على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم. ومن هذا المنطلق فقد أصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة لموقف بفاعلية وفي المقابل فإن ضعفها يعد أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين. (محمود وآخرون، ٢٠٠٣)

(١١٥-١١٧)

ويعد عمر طفل ما قبل المدرسة العمر الذهبي لاكتساب المهارات، لأن الطفل في هذه الفترة يستمتع بالقيام بالأعمال المتنوعة دون أن يشعر بالملل مما يساعده على النجاح في

اكتساب المهارات المختلفة، ويتطلب اكتساب المهارة أن يصل الطفل إلى نضج جسمي وعصبي مناسب، وأن يكون الطفل راعياً في تعلم المهارة، إضافة إلى تقديم التدريب المناسب مع التشجيع المستمر الذي يتيح الأداء السليم للمهارة مع الإشراف والتوجيه. وعندما تكتسب المهارة ويتم تعلمها، تصبح عادة متأصلة في سلوك الطفل، حيث يقوم بها دون سابق تفكير في خطواتها ومراحلها. (فرماوي والمجادي، ١٩٩٩، عبد الهادي والصاحب، ٢٠٠٢)

ويشير (عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٠٥) إلى أن أهمية مرحلة الطفولة المبكرة من أهم فترات عمر الإنسان من حيث التعلم الذي يتم فيها، وما يكتسبه الطفل من خبرات ومهارات ومواقف تعليمية ومهارات اجتماعية وحياتية تمكنه من التفاعل والتعاون مع الآخرين، والنجاح في التعامل مع المستجدات في المواقف المختلفة، فهي مرحلة حاسمة في تشكيل أبعاد نمو الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية. وأن مرحلة الروضة (٣-٦) سنوات أو كما يعتبرها البعض (٤-٦) سنوات تعتبر مرحلة الإعداد للمدرسة، فهي تهدف إلى توفير قاعدة متينة من الخبرات والمعلومات المهمة للأطفال، والتي تساعدهم على التعلم في المراحل اللاحقة.

ويشير (عبد الرحمن، ١٩٩٨) إلى أن هناك الكثير من المهارات التي يحتاج الطفل لإتقانها. ومن أهم هذه المهارات التي يجب أن يتعلمها الطفل عند التحاقه بالروضة هي المهارات الاجتماعية مثل: التعاون، وضبط النفس، والثقة بالنفس، والاستقلال، والفضول، والتعاطف، والتواصل. وإن نجاح الطفل في تنمية واكتساب المهارات الاجتماعية يزيد من قدرته على الاندماج مع جماعة الأقران، والاقتراب من جماعة الكبار، وإقامة تفاعلات اجتماعية ناجحة، مما يؤدي إلى اكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية التي تحقق نمواً اجتماعياً سليماً. ويرى (مرشد، ٢٠٠٣: ٨٦) أن المهارات الاجتماعية يمكن تعلمها من خلال طرق متعددة مثل الألعاب، والمجموعات وتعديل السلوك وتمارين حل المشكلة بالإضافة إلى المدرسين والمرشدين والهيئات الأخرى ونستطيع أن نتعلم فنيات إضافية مثل المشاركة وقص القصص وتبادلها وهناك أيضاً طرق متعددة لمساعدة الأطفال الخجولين مثل الملاحظة الفاعلة وتعليم المهارات الاجتماعية وتكوين المجموعات والتشجيع والنقص في المهارات

الاجتماعية يكون نتيجة الفشل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعي المقبول.

كما أشار (داهم، ٢٠٠٨ : ١٩) إلى أن الاهتمام بالمهارات الاجتماعية يرجع إلى كونها من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والمجتمعي وذلك من منطلق أن إقامة علاقات ودية من بين المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية. وأوضح (مبروك، ٢٠٠٢) أن المهارات الاجتماعية لها دور هام في مدى نجاح الفرد في إقامة تفاعل اجتماعي كفاء مع الآخرين ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل وانخفاض هذه المهارات يفسر الإخفاق الذي يعانيه بعض الأفراد في مواقف الحياة العملية على الرغم من ارتفاع ما لديهم من قدرات عقلية بل الأمر لا يقف في كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعي وانخفاض الكفاءة الاجتماعية، ونقص الفاعلية في المحيط الاجتماعي للأفراد الذين يعانون من انخفاض مهاراتهم الاجتماعية بحيث يقعون فريسة للمرض النفسي بمختلف أشكاله ودرجاته. ويذكر (سليمان، ٢٠٠٨) أنه من أهم أوليات المهارات الاجتماعية عند الأطفال هو ما يتعلمونه في عمر سنتين من تفاعل مع الآخرين من خلال الكلام والتواصل وخاصة بالإيماءات ويتعلم كيف يجب على تساؤلات الآخرين.

ويذكر (عيسوي، ٢٠١٣) أن للعلاقات الاجتماعية السليمة أثراً طيباً في حياة الأفراد والجماعات. فالإنسان اجتماعي بطبعه إذ لا يمكن للإنسان أن يعيش بمفرده حيث لا يستطيع الإنسان سد جميع حاجاته، وكلما كانت علاقة الفرد بالآخرين وطيدة أدى ذلك إلى تكيفه وشعوره بالأمن والانتماء. وتعد العلاقات الاجتماعية السليمة فناً من الفنون وقدرة من القدرات الإنسانية التي تختلف من فرد لآخر لوجود الفروق الفردية بين الأفراد، غير أنه من الممكن تنمية هذه القدرة.

مشكلة الدراسة :

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من المراحل المهمة في حياة الطفل إذ تتيح له الفرصة لاكتساب العديد من الخبرات الكافية لتنمية مهاراته واستعداداته للتعليم (البجه، ٢٠٠٣ : ١٠٠)، وفيها يمكن وضع الأساس للعملية التربوية عبر مراحل التعليم المختلفة. كما تعد

المهارات الاجتماعية إحدى المهارات المهمة التي تساهم الروضة في إكسابها للأطفال، و تستمد أهميتها من كونها مهارة أساسية تساعد الفرد على تحقيق قد كبير من التوافق والتكيف مع نفسه ومع الآخرين ومن ثم يستطيع أن يعبر عن مشاعره وأن يضبط انفعالاته. ويشير (حمدان، ٢٠٠١) أن التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة علي مشاركة الآخرين عوامل مهمة وضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للطفل منذ المراحل المبكرة في حياته لذا تعد المهارات الاجتماعية التي يستطيع الفرد توظيفها بالصورة الصحيحة في حياته أحد المؤشرات المهمة علي الصحة النفسية، لأن هذه المهارات هي التي تؤهل الطفل للاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم بصورة إيجابية.

كما أشار (داود وحمد، ١٩٩٩) إلى أن الدراسات أظهرت أن الأطفال الذي يظهرون سلوكاً اجتماعياً وغالباً ما يعانون من تدني التحصيل المدرسي، في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، كما قد يعانون من صعوبة قرائية وتأخر لغوي ومشكلات في الانتباه، وهذا بدوره يزيد من احتمال تدني تقدير الذات عند هؤلاء الأطفال.

ويؤكد موبيا (Moby, 1993) على أهمية المهارات الاجتماعية حيث يشير إلى أن مفهوم الذات يتأثر بعدة عوامل من أهمها: تقييمات الآخرين للفرد، وخاصة الأفراد المهمين في حياته، وتظهر هذه التقييمات من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي. ويدخل السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد بحيث يؤثر في تكيفه وسعادته ونجاحه وفاعليته في مراحل حياته المختلفة وبشكل خاص خلال مراحل تعلمه المدرسية، فقدرة على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم، وهو ما ينعكس بشكل كبير على ذاته وعلى إدراكه لفاعليتها وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها، لأن فقدان مثل هذه المهارات يرتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي و بالانجاز المدرسي التعليمي المتمثل في ضعف التحصيل الدراسي والتسرب من المدرسة. (الحايك، ٢٠٠٩)، والمهارات الاجتماعية باعتبارها مصطلحاً من مصطلحات علم النفس، تعد مفهوماً مهماً ؛ وذلك لتأثيرها العميق في العلاقات الاجتماعية الجيدة. كما أن تكوين مهارات اتصالية متنوعة مع الآخرين، وللحكم الإيجابي

على الفرد من قبل الآخرين تساعد الفرد على أسلوب التواصل الجيد بين الأشخاص كما يساعده على الإفصاح عن الذات (شوقي، ٢٠٠٣) كما ترتبط بتقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر.

ويشير (جولمان، ١٩٩٥) إلى أنه يمكن تعليم المهارات الاجتماعية للأطفال في وقت مبكر جداً من عمر الطفل وأن أهم مهارة يتعلمها الفرد هي مهارة تهدئة النفس حيث أن الأفراد الأصحاء وجدانياً يتمتعون بعاطفة سليمة ويتعلمون كيف يهدئون أنفسهم. ويشير أيضاً (جولمان، ٢٠٠٦) أن القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية وتنميتها والحفاظ عليها ليست مهارة هامة للنجاح فقط بل للصحة الجسمية والنفسية، وقد دلت على ذلك بالدراسات التي أجريت على (٣٧٠٠٠) من البشر حيث أظهرت أن العزلة الاجتماعية تضاعف فرص المرض والموت بالإضافة إلى أن المهارات الاجتماعية تقوم بدور في تنمية القدرة على الاستعداد للدخول في علاقات بين شخصية مشبعة مع الطرف الآخر فتخفف من الشعور بالوحدة النفسية لأن تسلح المرء بالمهارات الاجتماعية تفيد في إقامة علاقات مع الآخرين كما تكسبه الثقة بالنفس وتكشف الذات وتجعله قادراً على تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات وأعباء الحياة، فنمو المهارات الاجتماعية يساعد على تجنب العلاقات السلبية مع الرفاق .

ويذكر (المصدر، ٢٠٠٨: ١١) أن الكثير من الأطفال تعاني من مشكلات التفاهم مع الآخرين فهم يعانون من مشكلات في توصيل رغباتهم إلى الآخرين وكذلك في فهم احتياجات الآخرين ورغباتهم.

ويشير (خضر، ٢٠١١) إلى أن المهارات الاجتماعية من المهارات المهمة في حياة الفرد ؛ فأنها تساعد على الاندماج مع الآخرين يتفاعل ويتعاون معهم فيعكس المؤشرات الدالة على صحته النفسية، وأي خلل أو افتقار لمثل هذه المهارات قد يكون عائق كبير من الممكن أن يحول بينه وبين إشباع حاجاته النفسية ؛لأن المهارات الاجتماعية من يهيئ للفرد الاندماج والتفاعل بالصورة الإيجابية .

تعتبر المهارات الاجتماعية من أهم المهارات التي يكتسبها الطفل في مرحلة الطفولة، وقد تأتي علي النحو التالي:-

- ١- تقديم المساعدة للآخرين
 - ٢- التواصل الإيجابي مع الآخرين
 - ٣- التعبير عن المشاعر والأفكار
 - ٤- القدرة علي قول (لا) في المواقف التي يتطلب قولها
 - ٥- القدرة علي الدفاع عن الحقوق
 - ٦- القدرة علي التعبير عن الغضب والانزعاج
 - ٧- القدرة علي طلب خدمة
 - ٨- القدرة علي التعبير عن الامتنان والمدح .
- (إبراهيم و سليمان، ١٩٩٨)

ولقد أظهرت دراسة (داغستاني، ٢٠٠١) ضرورة امتلاك الطفل للمهارات الاجتماعية لكي يتوافق ضمن بيئته الاجتماعية ويحيا حياة سوية. كما أكدت دراسة (هبة مصطفى، ١٩٩٧) أن الطفل بحاجة إلى تعلم المهارات الاجتماعية التي تنسجم مع قيم مجتمعه وعاداته وتقاليده. أن الأطفال الذين لديهم قصور (Fraidman & et al. 1882) كما أوضحت دراسة فريدمان وآخرين في مهاراتهم الاجتماعية يجعلهم أطفالاً مرفوضين ومنسحبين، ولا يتمتعون بأية شعبية بين أقرانهم وغيرهم من الأشخاص الآخرين. بينما وجود هذه المهارات يساعدهم في التوجه نحو الآخرين والانسباطية والقدرة على التصرف بنجاح في مواقف التفاعل الاجتماعي. والاهتمام حالياً؛ بدراسة المهارات الاجتماعية منذ مراحل مبكرة من حياة الإنسان؛ دليل على الأهمية الاجتماعية والعلمية التي تتميز بها والدور الذي تقوم به لتوثيق وأاصر المحبة بين أفراد المجتمع الواحد مما يمهد لبناء علاقات اجتماعية سليمة بينهم.

ويشير (المقداد وآخرون، ٢٠١١: ٢٥٦) إلى ما أوضحتته نتائج الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية بين الوظيفة الاجتماعية في مرحلة الطفولة وبين التكيف النفسي والاجتماعي في مراحل العمر اللاحقة. وأوضح أيضاً (عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٢١) أن خصائص النمو الاجتماعي للطفل من (٥-٦) سنوات هي كالتالي:-

- ١- يحبون مصافحة الكبار والصغار .
- ٢- يكونون صداقات حميمة مع الأطفال الآخرين .
- ٣- تقل مشاكل اللعب في المجموعات فقد أصبحوا قادرين على إتباع الأنظمة .
- ٥ - يبدعون في اللعب الخيالي والتعليمي
- ٤- يظهرون مهارة أكثر في الأدوار القيادية.
- ٦- يبدون تعاوناً أكثر مع الكبار ويصبحون أكثر انتماء لمجموعتهم وأكثر ولاء لمعلمتهم.
- ٧- يمكنهم فهم وتوضيح الأدوار التي يلعبونها في أسرهم والتي تحدد المسؤوليات والواجبات المختلفة.

كما يشير(حمدان،٢٠٠١: ١٨-١٩) أن تنمية مهارات الطفل الاجتماعية تساعد علي إقامة وتدعيم علاقته بالآخرين وتساعد علي تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات ومواقف الحياة المختلفة، لذا يعد افتقاد هذه المهارات أمراً خطيراً يهدد الفرد وصحته النفسية لأنها تجعل الفرد وصحته النفسية لأنها تجعل الفرد ضعيف الشخصية غير قادر علي الدخول في علاقات سوية مع الآخرين سواء في المدرسة أو المنزل أو العمل بعد البلوغ. ويؤكد(الحمصيني،٢٠٠٥: ٩) أن فقدان المهارات الاجتماعية يرتبط ارتباطاً مباشراً بالانحراف الاجتماعي والجريمة عند الأحداث ويرتبط بمشكلات الصحة النفسية في مراحل النمو اللاحقة.

ويشير كلاً من(زهير وأحمد،٢٠٠٩: ٨٦) أن دور الحضانة امتداد لخبرات الطفل المنزلية، لذا نجد أن دور الحضانة ورياض الأطفال تهتم بتنمية العلاقات الإنسانية بين الطفل والآخرين سواء داخل المنزل أو الروضة أو المحيطين به، بالإضافة إلي غرس القيم والتقاليد والعادات والمعتقدات السائدة في المجتمع، وتنمية الثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي عن ذاته والشعور بالاطمئنان والتقدير والمحبة واحترام الآخرين وذلك التعاون الوثيق بين المنزل والروضة والأنشطة الجماعية والتعاونية داخل الروضة.

ويري(جلال،٢٠١٠: ١٠٧-١٠٨) أن برامج رياض الأطفال تركز بالدرجة الأولى علي الأنشطة والألعاب الابتكارية، ولذلك فإن معلمة رياض الأطفال لابد وأن تكون دائماً علي وعي بأهمية اللعب في تشكيل خبرات ومهارات الطفل في هذه المرحلة العمرية، كما أنها تكون علي وعي وثقة بأهمية العلاقة بين بيئة الطفل واللعب، ومن مهارات الأطفال التي تتطور باللعب والأنشطة المهارات الاجتماعية وكيفية التعامل مع الآخرين ومن خلال ما سبق أرادت الباحثة تنمية بعض المهارات الاجتماعية باستخدام مراكز التعلم لدى أطفال الرياض من عمر(٤-٦) سنوات، وذلك لأنه عند قيام الباحثة بدراسة استطلاعية على عدد من الروضات(مؤسسات رياض الأطفال) وجدت أن نسبة كثيرة من الأطفال يعانون من قصور في مهاراتهم الاجتماعية، وتفاعلهم مع الأقران، ولاحظت أيضاً أن الاهتمام الأكبر في الروضات فيها ينصب على تلقين الأطفال وحشو أذهانهم بالمعلومات المختلفة بينما لا تلقى الجوانب الأخرى من شخصياتهم الاهتمام الكافي ومنها الجانب الاجتماعي بالرغم من أهميته الكبيرة

فلا يتم الكشف عما يمتلكونه الأطفال من مهارات اجتماعية ومحاولة تنميتها من خلال البرامج المختلفة. لذلك وعلى ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث بالتساؤل التالي: (ما هي فاعلية برنامج باستخدام مراكز التعلم (ركن الأسرة - ركن الفن - ركن القصة) في تنمية بعض المهارات الاجتماعية التالية: (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر الإيجابية) لدى أطفال الرياض من (٥-٦) سنوات. ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة الحالية والتي تحاول معالجة القصور في المهارات الاجتماعية للطفل باستخدام برنامج قائم على مراكز التعلم لتنمية بعض هذه المهارات لديهم بمحافضة حفر الباطن ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات .

أهداف الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات من خلال برنامج قائم على استخدام مراكز التعلم.

أهمية الدراسة :

تتصل المهارات الاجتماعية بمسألة إدارة العلاقات مع الآخرين والمشاركة في المجتمع. وهي تنشط العناصر العاطفية والحافزة التي تتمثل في الاعتماد على الذات والتعاون مع الآخرين، والمواظبة، وقبول النقد، والقدرة على اختيار طريقة عمل بطريقة بناءة، والتصرف بطريقة واعية وديمقراطية. ويكون نجاح العلاقات الاجتماعية رهن معرفة الغير والتعاطف والشعور بالمواطنة. وتترابط المهارات الاجتماعية ترابطاً مباشراً بالقيم والمواقف الاجتماعية. كما تساعد الخبرات الاجتماعية-التي تقدمها الروضة لأطفالها-على تمثيل الحياة الاجتماعية واستدماجها والتوافق معها. وحتى يستطيع الطفل أن يتوجه نحو الآخرين ويتعاطف معهم ويقيم علاقات اجتماعية سوية مع الأقران والراشدين، يحتاج إلى تنمية الثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي عن ذاته وإلى تلبية حاجاته الاجتماعية الأساسية والشعور بالاطمئنان إلى أنه مقبول من الآخرين وجدير بالتقدير والمحبة. فهو في مرحلة التمرکز حول

الذات وليس من السهل عليه أن يأخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار، أو أن يضحي برغباته من أجلهم . ولكن الخبرات الاجتماعية التي يمر بها الطفل في الروضة يمكن أن تساعد علي تحقيق ذلك تدريجياً. ولكي يتفهم الطفل الأدوار الاجتماعية المختلفة المطلوبة منه ومن الآخرين حوله ينبغي إتاحة الفرصة لأن يعيشها ويمثلها بالفعل سواء في مواقف حقيقية أو من خلال لعبه الإيهامي. ويتم ذلك في الروضة من خلال فرص اللعب والعمل مع أطفال آخرين في مثل سنه، واللعب والدراما في ركن المنزل(بيت الدمية) وتمثيل القصص وتقمص الأدوار المختلفة للقصّة، حيث يقوم الأطفال أنفسهم بالتمثيل أو بالاستعانة بالدمى والعرائس المختلفة. (الناشف، ٢٠١١: ١٥٨-١٦٠)

وانطلاقاً مما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (هيثم، ١٩٨٩، هندواي، ١٩٩٣، عبد الكريم، ١٩٩٤، قاسم، العلوان، ٢٠١١) من أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدي إلي العديد من Elliott, 2002، ١٩٩٧، أليوت

الاضطرابات السلوكية ويجعل الأطفال أقل قدرة علي التفاعل الاجتماعي والإيجابي مع الآخرين، وأقل قدرة علي التمسك بالحقوق الشخصية وأكثر عرضة للاستغلال بأنواعه كانت أهمية البرنامج الحالي الذي استهدف تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي أطفال الروضة مما يتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات داخل وخارج قاعة النشاط بالروضة التي تساعده علي العيش والتكيف مع الآخرين.

وتتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:-

(١) الأهمية النظرية: وتتمثل في الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة الذي يعد استثماراً أمثل لبناء مستقبل أي أمة، فمرحلة الطفولة تعد حلقة عمرية تتوقف عليها مراحل النمو الأخرى في المستقبل. وتتناول هذه الدراسة موضوعاً هاماً وهو موضوع تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال، حيث تعد هذه المهارات من أهم وسائل تحقيق التكيف وضبط انفعالاتهم بصورة سليمة. كما يعتبر موضوع المهارات الاجتماعية من الموضوعات الهامة التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين بالإضافة إلى ظهورها حديثاً على الساحة العربية بصفة عامة، وبالمملكة العربية السعودية بصفة خاصة. و يمكن لإدارات التربية والتعليم في ضوء نتائج

هذه الدراسة الاستفادة من البرنامج الذي يمكن أن يسهم في تنمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة باستخدام الأركان التعليمية الموجودة والمتوفرة داخل الروضة.

(٢) الأهمية التطبيقية: تكمن هذه الأهمية في النتائج والتوصيات التي تساعد القائمين على رياض الأطفال في تفعيل دور البيئة التربوية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال. كما تفيد الجهات المختصة والقائمين على تربية الأطفال ورعايتهم، والاستفادة منها في معالجة المشكلات التي تواجه مربين الأطفال.

مصطلحات الدراسة:-

Program me (١) البرنامج :

يعرفه (زهران، ١٩٨٤ : ٤٣٩) بأنه "هو مخطط منظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً".

وعرفه (جلال، ٢٠١٠ : ١٠٧) بأنه هو مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات التي يقوم بها الطفل مما يسهم في إكسابه خبرات ومفاهيم واتجاهات تسهم في تدريبه علي أساليب التفكير السليم وإشباع حاجاته" وتعد البرامج ذات الجودة العالية هي أساس النجاح وتهيئة فرص التعليم المبكر للأطفال، ذلك لأنها تستخدم أساليب وطرق متنوعة تجعل الطفل أكثر ذكاء وفاعلية لبقية حياته.

ويعرفه كلاً من (مصطفى وسالم، ٢٠١٣ : ٨٧) بأنه هو "مجموعة من الخبرات التي يمر بها الطفل داخل البيئة التعليمية، وتسهم في تكوين المفاهيم، وإكسابه المهارات اللازمة لنموه وتكيفه مع المجتمع".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تستخدم ثلاث من مراكز التعلم الموجودة داخل القاعة وهي(التعائيش الأسري، القصة، التعبير الفني)المخطط لها، والتي سنقوم الباحثة باستخدامها مع الأطفال بهدف تنمية بعض مهاراتهم الاجتماعية وهي(المبادأة بالفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الاجتماعي والانفعالي، التعبير عن المشاعر الإيجابية) مستعينة بأنشطة متنوعة(لعب الأدوار- سرد القصة- التعبير الفني..).

(٢) المهارات الاجتماعية Social Skills :

يعرفها (أبو هاشم، ٢٠٠٤ : ١٦) بأنها " القدرة على أداء عمل معين، وهذا العمل يتكون في الغالب من مجموعة من الأدعاءات أو العمليات الأصغر التي تتم بشكل متسلسل ومتناسق فتبدو مؤتلفة مع بعضها البعض. والمهارات جزء مما يحتاج المتعلمون إلى تعلمه، وينبغي على المعلمين تدريسه، وهي تعتبر بعداً هاماً من أبعاد البرامج التعليمية".

وتشير (المذكرة مفاهيمية بخصوص الموضوع الفرعي رقم "١، ٢٠١١ : ٨) إلى أن المهارات الاجتماعية هي مهارات تتصل بمسألة إدارة العلاقات مع الآخرين والمشاركة في المجتمع. وهي تنشط العناصر العاطفية والحافزة التي تتمثل في الاعتماد على الذات والتعاون مع الآخرين، والمواظبة، وقبول النقد، والقدرة على اختيار طريقة عمل بطريقة بناءة، والتصرف بطريقة واعية وديمقراطية. ويكون نجاح العلاقات الاجتماعية رهن معرفة الغير والتعاطف والشعور بالمواطنة. وتترابط المهارات الاجتماعية ترابطاً مباشراً بالقيم والمواقف الاجتماعية، كما هي الحال، مثلاً، إزاء الأشخاص الذين نتقاسم معهم أنشطة الحياة وإزاء الأشخاص المختلفين الآخرين.

وتعتبر المهارات الاجتماعية هي ذلك النوع من المهارات الاتصالية والسلوكية التي يكتسبها المتعلم نتيجة لتفاعل كل من المهارات العقلية والنفس حركية مثل مهارات العمل مع الجماعة - فهم مشاعر الآخرين - احترام أفكارهم - تحمل المسؤولية - حسن الحديث والاستماع - تقبل النقد. وتعرفها الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة " بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل في مقياس المهارات الاجتماعية الذي يتكون من الأبعاد التالية :-

(أ) المبادأة بالتفاعل: وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " قدرة الطفل على بدء التفاعل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظياً أو سلوكياً كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم". ومن أمثلة ذلك (أساعد أصحابي الذين يتعرضون لضرر أو أذي) .

(ب) التعبير عن المشاعر السلبية: وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظياً أو سلوكياً كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له". ومن أمثلة ذلك (اضرب الآخرين وأسبهم عندما أغضب) .

(ج) الضبط الاجتماعي الانفعالي: وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه "قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين، ذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية معهم". مثال ذلك (لا أغضب بسرعة)

(د) التعبير عن المشاعر الايجابية: وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه " قدرة الطفل على أقامه علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجايلتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وعلى ما يحقق الفائدة للطفل ولمن يتعامل معه" ومن أمثلة ذلك (أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عمل جيد) .

(٣) مراكز التعلم Learning Centre:

يشار إلي مراكز التعلم في البرامج المختلفة بتسميات وتعبيرات متنوعة، فتسمى أحياناً بمساحات الأنشطة، أو مناطق الأنشطة، أو وحدات اللعب، أو الأركان، أو المحطات ويصف مركز التعلم التنظيم الطبيعي المادي لبيئة التعلم والتي قد تحتوي على أنشطة مختلفة لكنها متوافقة.

وتعرف (الإدارة العامة لرياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم المصرية) مراكز التعلم بأنها "هي عبارة عن مساحة محددة في القاعة تحتوى على أنشطة وألعاب ومواد تعليمية متنوعة لتساعد الأطفال على تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة مع مراعاة ملائمة أنشطة مراكز التعلم لقدرات واهتمامات الأطفال ودرجة نضجهم وخلفيتهم الثقافية".

(٤) أطفال الروضة Kindergarten Children:

فرياض الأطفال هي عبارة عن مؤسسات تربوية تابعة لوزارة التربية والتعليم وتوجد بالمدارس الحكومية أو مدارس اللغات أو المدارس التجريبية أو مبني خاص بها و يلتحق بها الأطفال ما بين سن (٤-٦) سنوات، ويمارس الطفل في هذه المؤسسة مجموعة، من الأنشطة التي تساعد على النمو الشامل والمتكامل في شتى جوانب النمو وتكون مدة الدراسة بها

عامين، حيث يمر الطفل فيها بمرحلتين هما المستوى الأول و المستوى الثاني وبعدها ينتقل الطفل إلى المدرسة الابتدائية.

وتعرفهم الباحثة بأنهم " أطفال ضمن مرحلة الطفولة المبكرة ويلتحقون بمؤسسة رياض الأطفال وتهتم الدراسة الحالية بأطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات".

- الإطار النظري والدراسات السابقة :

أولاً: المهارات الاجتماعية (Social Skill)

(١) تعريف مهارات الاجتماعية :

هي تلك الفنون الاجتماعية التي يستخدمها الإنسان مع أفراد المجتمع فيؤثر فيهم ويتأثر بهم ويحقق من خلالها المستوى المناسب من التكيف النفسي والاجتماعي. وتعد دراسة المهارات الاجتماعية من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي فهي نمط من أنماط السلوك الذي يرتبط بحياة الطفل وتنشئته الاجتماعية ويؤثر في حياته الاجتماعية بصفة عامة وحياته المدرسية بصفة خاصة لأنه في هذه المرحلة يكتسب مختلف المهارات والعادات السلوكية والاتجاهات الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان ويتمكن الطفل في هذه المرحلة من تنمية قدراته واستعداداته العقلية والعلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها. والمهارة تعني القدرة على أداء عمل معين، وهذا العمل يتكون في الغالب من مجموعة من الأداءات أو العمليات الأصغر التي تتم بشكل متسلسل ومتناسق فتبدو متوتفة مع بعضها البعض. والمهارات جزء مما يحتاج المتعلمون إلى تعلمه، وينبغي على المعلمين تدريسه، وهي تعتبر بعداً هاماً من أبعاد البرامج التعليمية (أبو هاشم، ٢٠٠٤: ١٣-١٦)

ويعرفها (حبيب، ١٩٩٠: ٣) بأنها " درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده لبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج داخل المجموعة، الشعور بالثقة اتجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع حاجاته الشخصية والاجتماعية".

يشير (قاسم، ١٩٩٧: ٥٠) إلى اختلاف العلماء والمتخصصين في التربية وعلم النفس حول مفهوم المهارات الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى اختلاف المواقف الاجتماعية وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناء على إدراك الفرد للموقف الذي يواجهه، وذلك على اعتبار أن المهارة عبارة عن مجموعة من استجابات الفرد الأدائية التي يمكن قياس نتائجها من حيث السرعة والدقة والإتقان والجهد والوقت بناء على نوع الاستجابة الذي يتطلب مستوي عقلياً انفعالياً معيناً لمساعدة الطفل على مواصلة التفاعل الاجتماعي بنجاح. ويعرفها (السيد وعبد المقصود، ١٩٩٨: ١٥٣) إجرائياً بأنها " القدرة على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف، كما يدل على ذلك الدرجة المرتفعة على مقياس المهارات الاجتماعية ".

وعرفها كلاً من (أبو هاشم وحسن، ٢٠٠٤: ١٤٩) بأنها " قدرة الفرد المسئول عن المؤسسة على التعامل مع الأفراد والجماعات داخل المؤسسة وتنسيق جهودهم أثناء العمل وخلق روح العمل الجماعي بينهم والقدرة على القيادة والاتصال مع الأفراد لانجاز أهداف محددة ".

ويعرفها (عبد العزيز، ٢٠٠٨: ١٢) بأنها: " الأفكار، والمشاعر، والسلوكيات التي تؤثر في تفاعل الفرد، ويمكن تصنيفها إلى: مهارات متعددة وهي: مهارات الإدراك والفهم، ومهارات الاتصال، ومهارات الانفعال والتعاطف ومهارات التأثير الاجتماعي التي ورد الحث عليها، أو الإشارة إليها في الكتاب والسنة صراحة أو عرضاً

ويشير (شاش، ٢٠٠٢: ١٠٥ - ١٢٢) إلى اختلاف بعض العلماء المعاصرون في تحديد مفهوم واضح للمهارات الاجتماعية فقد نظر البعض إليها على أنها سمة، ونظر إليها البعض الآخر من منظور سلوكي وآخرون يؤكدون على أنها منبثقة من منظور معرفي، والبعض الآخر يري أهمية تبني وجهة نظر تكاملية من أجل تحديد دقيق لمفهوم المهارات الاجتماعية، وفي هذا السياق يمكن تلخيصها على النحو التالي:-

١- المهارات الاجتماعية كسمة:-

يؤكد هذا التوجه علي أن سمة الاجتماعية نموذج افتراضي يدل علي صفة عامة أو مشتركة بين الأفراد وفي ضوءه عرفت المهارات الاجتماعية بأنها "استعداد نفسي داخلي (حقيقي) كامن يسبق الاستجابة للمواقف الاجتماعية". ومن التعريفات التي تري أن المهارات الاجتماعية سمة اجتماعية ما يلي:-

يعرفها (الكافوري، ١٩٩٢: ٧) بأنها " هي مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المتعلمة والتي تحقق للطفل التفاعل الإيجابي سواء في محيط الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو الغرباء، وتؤدي إلي تحقيق أهدافه التي يتبعها ويرضي عنها المجتمع". ويعرفها (أبو حطب، ٢٠٠٧: ١٠٤) بأنها: السلوكيات الكلية المعرفية التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين، والتي تتراوح بين السلوكيات غير اللفظية، والسلوكيات اللفظية المعقدة "

ويشير (أبو الحلو ، ٢٠٠٨: ١٠ - ١١) إلي وصف لتلك السلوكيات يتضمن ما يلي:-

- ١- التعبير عن الذات (الآراء، المشاعر، التقبل، الإطراء)
 - ٢- تحسين صورة الآخر وتشجيعه (تثمين قيمه، أرائه، ومدحه)
 - ٣- المهارات التوكيدية (التقدم بمطالب، إظهار عدم الاتفاق، رفض مطالب غير مقبولة)
 - ٤- المهارات الاجتماعية كنموذج سلوكي:-
- يري أصحاب هذا الاتجاه أن النماذج السلوكية ترتبط بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته والذي له مدلولات اجتماعية في مواقف محددة . ومن هذه التعريفات التي تري أن المهارات الاجتماعية ذات علاقة وثيقة بالنماذج السلوكية ما يلي:-
- يعرفها كلاً من (إبراهيم، ١٩٩٤: ٩، أبو قورة، ١٩٩٨: ٧ جاد الرب، ٢٠٠٣: ٢٦) بأنها " مجموعة من السلوكيات التي تعلمها الفرد من البيئة والتي تمكنه من التكيف مع المجتمع لتجنبه الاستجابات المؤدية إلى العقوبة أو النبذ من الآخرين كما تدفعه على إدراك حاجات ورغبات وانطباعات الآخرين بدقة. وهي مجموعة من الاستجابات التي تحقق قدراً من التفاعل الناتج مع البيئة سواء في المجتمع أو الأسرة أو في المدرسة أو مع الرفاق وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يقبلها المجتمع"

ويعرفها أيضاً (عبد الحميد و كفاي، ١٩٩٥ : ٣٥٦ وأحمد، ١٩٩٦ : ٢٦١) بأنها هي " قدرة الفرد علي أن يكون ماهراً اجتماعياً أو كفئاً، ويظهر مودته للناس، ويبذل جهده ليسانع الآخرين، ويكون دبلوماسياً (لبقاً) في معاملته لأصدقائه وللأغراب، والشخص الماهر اجتماعياً يتميز بأنه ليس أنانياً يحب الآخرين ويساعدهم".

ويعرفها (حمدان، ٢٠٠١ : ١٨) بأنها " قدرة الفرد علي إدراك المواقف المختلفة ومعرفتها، وترجمة هذه المعرفة إلي سلوكيات محددة يترتب عليها نتائج إيجابية في مواقف الاتصال الشخصية، وهي مهارات متعلمة يكتسبها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي وتؤدي إلي نجاح الفرد في تحقيق أهدافه".

بينما يعرفها (صوفي، ٢٠٠٥ : ٩٤) علي أنها "مجموعه من الخبرات والأعمال المتعلمة والتي تمارس بشكل منتظم بحيث تسهم في تعديل السلوك وذلك بالتخلي عن الاستجابات السلبية الغير مقبولة اجتماعياً، وممارسة الاستجابات الإيجابية المقبولة اجتماعياً كال تقليد، والتعاون، والمشاركة".

ويعرفها كلاً من (علي عبد السلام، ٢٠٠١ : ٥٣، جليلة مرسي، ٢٠٠٦) بأنها "مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية التي يتعلمها الفرد نتيجة الخبرات التي يكتسبها من المواقف التي يمر بها أثناء التفاعل الاجتماعي مع عناصر بيئته والتي يوظفها لحماية نفسه من التعرض للضغوط النفسية التي قد تنشأ من فشله في تحقيق التوافق السليم أثناء هذا التفاعل".

ويعرفها (أبو حلاوة، ٢٠٠٩ : ١٦) بأنها " جملة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يترتب عليها زيادة مستوي تقبل الأقران للطفل وتحسن علاقات الصداقة وغيرها من نواتج أو مخرجات العلاقات الاجتماعية الإيجابية. كما أن النقص في المهارات الاجتماعية يفسر الكثير من صور الخلل في العلاقات الاجتماعية".

ويعرفها (المقداد و آخرون، ٢٠١١ : ٢٥٥) بأنها " مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يسلكها الفرد لتحقيق أهداف مرغوبة علي الصعيدين الشخصي والاجتماعي".

ويعرفها (فتحي وعرفات، ٢٠١٢ : ١٢٢) بأنها "مجموعة من السلوكيات التي تعني اكتساب الطفل لمهارات تحمل المسؤولية وتوكيد الذات وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع

الآخرين وبما يتناسب مع طبيعة الموقف، وكذلك اكتساب الطفل لمهارات التعاون والتعاطف والتواصل اللفظي وغير اللفظي".

٣-المهارات الاجتماعية من منظور معرفي :-

يؤكد الاتجاه المعرفي عند تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية علي العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي ومن التعريفات التي تتبنى هذا الاتجاه ما يلي:-

يعرفها(السيد، ١٩٨١) بأنها" نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين أو أنها عملية تفاعل فرد مع فرد آخر يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو ليصح مسار نشاطه الاجتماعي ليحقق بذلك هذه الموازنة".

وعرفها(جيدة، ١٩٩٧: ٥) بأنها " قدرة الطفل علي معرفة وتحديد الأهداف الاجتماعية واستراتيجيات تحقيقها، ومعرفة سياق التفاعل الذي تؤدي فيه سلوكيات معينة وفي قدرته علي مراقبة أدائه وتعديله وتوجيهه".

٤-المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي :-

ينظر إلي المهارات الاجتماعية باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية اللفظية وغير اللفظية والجوانب المعرفية والانفعالية الوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي. ومن هذه التعريفات التي تؤكد وجهة النظر التكاملية في تحديد مفهوم دقيق للمهارات الاجتماعية ما يلي:-

يري(الدسوقي، ١٩٩٠: ١٣٧، شوقي، ٢٠٠٣: ٥٢) أنها المهارة في" أداء التفاعلات الاجتماعية التي تجري بين فردين أو أكثر، والقدرة علي الاستجابة للتعديل أو التغير في سلوك الآخرين ومهارة الشخص في أن يكون متكيفاً مع مطالب المجتمع والتعاون مع الآخرين في استجابة متفتحة، والمهارة في القدرة علي الاختلاط بحرية في المناشط المختلفة أي أنها المهارات الخاصة بقدرة الفرد علي اكتساب السلوكيات المطبوعة اجتماعياً عند تفاعله مع الآخرين مما يؤدي إلي تزايد قدرته علي النجاح في العيش اجتماعياً، ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ويعدله كداله لمتطلباتها علي نحو يساعد علي تحقيق أهدافه".

ويعرفها (عبد الحميد و كفاي، ١٩٩٥: ٣٥٦، أبو هاشم، ٢٠٠٢: ١٤٨) بأنها " قدرة عالية مكتسبة علي أداء نمط من السلوك الذي يستهدف التأثير في الآخرين والتصرف معهم".

و عرفها (بخش، ١٩٩٧) بأنها "عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفل إلي درجة الإتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية التي تفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي".

ويعرفها (طه، ٢٠٠٥) بأنها تتضمن "القدرة على استخراج استجابات مرغوب فيها عن طريق استخدام الدبلوماسية الفعالة للإقناع (التأثير)، والاستماع بشكل مفتوح، وإرسال رسائل مقنعة (يتصل- ينقل)، وتشجيع وتوجيه الجماعات والأفراد (القيادة)، وتنمية علاقات ذات دور فعال (بناء علاقات وثيقة)، والعمل مع الآخرين نحو أهداف مشتركة (التعاون والتشارك)، وتشجيع فريق العمل على تبادل الخبرات المهارات.

و عرفها (حسونة وأبو ناشي، ٢٠٠٦: ٦٠) بأنها " القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي، ومهارة المشاركة الاجتماعية، مثل التعبير اللفظي والانفعالي، والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة".

ويعرفها كلاً من (الروسان، ٢٠٠٦: ١٠، العمران، ٢٠٠٦: ١٣٧) بأنها " تتمثل في قدرة الفرد على التواصل والتعامل مع الآخرين، وكسب حبهم وتقديرهم وإعجابهم ". ويعرفها (غزال، ٢٠٠٧) إجرائياً بأنها " استعمال الطفل للمهارة المدرب عليها في السلوك الاجتماعي بشكل يساعد علي تفاعله مع المحيطين به".

ويعرفها (المصدر، ٢٠٠٨: ٥٩٨) بأنها "قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقاته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات ناجحة والعمل في فريق بصورة إيجابية فاعلة".

ويعرفها (عبد الحميد، ٢٠١٠) بأنها " قدرة الفرد علي اكتساب أنماط مختلفة من السلوكيات الملاحظة، وإعطاء الاستجابة الملائمة للموقف، سواء بصورة لفظية أو غير لفظية أثناء التفاعل مع عناصر بيئته".

وأشار (المخطي، ٢٠٠٦) إلى أنه لا يوجد تعريف محدد للمهارات الاجتماعية نظراً لاتساع هذا المفهوم من جهة وما يطرأ عليه من تغير بسبب التغير العلمي المستمر في هذا المجال من جهة أخرى، ونظراً لهذا الاتساع تعددت المفاهيم والمصطلحات المرادفة لمصطلح المهارات الاجتماعية، فالمهارات الاجتماعية تعبر عن سلوكيات ملاحظة يمكن قياسها ويستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين، وهي سلوك وليس سمة.

كما أشار (مازن، ٢٠١٠) إلى تعدد تعريفات المهارات الاجتماعية نتيجة اختلاف وجهات النظر حول مفهومها، لأنها مفهوم مرن له استخدامات مختلفة وتضمنيات نظرية وعملية عديدة، ولا يوجد اتفاق بين الباحثين على تعريف موحد يمكن الاعتماد عليه أو قبوله بشكل كامل، لأنها تعكس وجهة نظر صاحبها . ومن التعريفات العديدة نعرض ما يلي:-

١- المهارات الاجتماعية هي سلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها التلميذ إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي الذي هو عملية مشاركة بين التلاميذ من خلال مواقف الحياة اليومية تفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في محيط مجاله النفسي .

٢- المهارات الاجتماعية هي مجموعة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المتعلمة والتي تحقق للفرد قدراً من التفاعل الايجابي مع البيئة الاجتماعية سواء في مجتمع الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو الغرباء وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يتقبلها المجتمع ويرضي عنها .

٣- المهارات الاجتماعية هي القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين والقدرة على إقامة تفاعل اجتماعي ناجح معهم ومواصلة هذا التفاعل .

٤- المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على التعبير الانفعالي الاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهاراته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على أداء الدور وتهيئة الذات اجتماعياً .

<http://www.afaq-n.net/showthread.php?t=20603>

تعقيب علي التعريفات السابقة :-

يتضح مما سبق صعوبة تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية بدرجة كبيرة من الوضوح والدقة، نظراً لما قدمه العلماء والباحثون من تعريفات متعددة لمفهوم المهارات الاجتماعية، ويرجع ذلك إلي اختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة باختلاف الموقف وما يحدث فيه من تفاعلات وإدراك الفرد لذلك الموقف وطريقة أدائه واستجابته، مما يتطلب مستوى معيناً من التنظيم العقلي والانفعالي والمعرفي، وبالرغم من تعدد الآراء حول مفهوم المهارات الاجتماعية، إلا أنه يمكن أن نستخلص منها ما يلي :-

- ١- أن المهارات الاجتماعية تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية.
- ٢- المهارات الاجتماعية سلوكيات مكتسبة وبالتالي يمكن تعلمها وتنميتها. تؤكد هذه التعريفات علي أهمية التعلم في اكتساب المهارات الاجتماعية سواء من خلال الملاحظة، أو النمذجة، أو التغذية الراجعة .
- ٣- المهارات الاجتماعية مهارات تفاعلية، حيث تؤكد التعريفات المختلفة علي التفاعل بين الشخصي الموجب والذي يحقق للفرد أهدافه دون ترك آثار سلبية أو إلحاق الأذى بالآخرين لذا فهي تؤدي إلي زيادة احتمالات حدوث الاستجابات وردود الأفعال الإيجابية لذا تهتم هذه التعريفات بالنتائج المترتبة علي اكتساب هذه المهارات. فتتميتها لدي التلاميذ يساهم في تحقيق بعض الأهداف التربوية مثل التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين.

٤- يميز بعض العلماء بين مرحلتين أساسيتين في تعريف وتصوير المهارات الاجتماعية وهما :-

المرحلة الأولى: يعرف المهارة الاجتماعية بوصفها بناء سلوكياً يتمثل في استجابات مميزة ومحددة بموقف معين.

المرحلة الثانية: يسمى بمدخل السمة وينظر إلي المهارة الاجتماعية بوصفها بناء فرضيا يشير إلي خاصية شخصية أو استعداد عام للاستجابة .

مما سبق يتضح أن المهارات الاجتماعية: تعني قدرة الفرد ومهارته على تهدئة النفس والتغلب على الحالة المزاجية السيئة (أي الذي يستطيع أن يملك نفسه ويسيطر على انفعالاته عند الغضب)، والقدرة على مشاركة الآخرين في المزاج وذلك بالتزامن معهم في المزاج (يفرح عندما يفرح الآخرون ويحزن معهم عندما يحزنون) وحدث هذا التفاعل بين الفرد والآخريين يعكس عمق الاندماج والارتباط بين الأفراد. كما تشمل قدرة الفرد على التفاهم مع الآخرين وأن يكون لديه مهارات التخاطب والتواصل مع الآخرين، وأن يستطيع التعبير عن احتياجاته بوضوح، وأن يشارك مع الآخرين، ويبدى اهتمامه بهم، ويستطيع أن يظهر حبه وعلاقات إيجابية مع الآخرين، ويستطيع قراءة وإدارة انفعالات الآخرين.

ويقصد بالمهارة الاجتماعية في هذه الدراسة (قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف ليصل لدرجة من التكيف الداخلي والخارجي تمكنه من العيش مع الآخرين في سلام".

(٢) مكونات المهارات الاجتماعية:

لقد تعددت البحوث والدراسات التي قام بها علماء التربية وعلم النفس لتحديد مكونات المهارات الاجتماعية واختلفت الآراء والاتجاهات النظرية من عالم لآخر طبقاً لمنطلقاته النظرية وخلفياته العلمية، ومن ذلك ما يلي:-

يصنفها (أبو سريع، ١٩٨٦: ٢٤) في ضوء بعدين أساسيين للسلوك الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد هما:-

١- بعد السيطرة في مقابل الخضوع : ويعكس قدرة الفرد على تأكيد ذاته (مهارة تأكيد الذات) .

٢- بعد الحب في مقابل الكراهية: ويعكس القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين (مهارة الصداقة) ويتحدد السلوك الاجتماعي للفرد باعتبارهم محصلة للتفاعل بين هذين البعدين.

أن المهارات الاجتماعية تتضمن ما يلي:- (Riggio, 1986: 650-651) ويرى

ريجيو

(١) الاتصال غير اللفظي: فالإتصال الفعال يتم عادة من خلال وسائل غير لفظية، والكلمات وحدها لا تكفي للتعبير عن الانفعالات، بل أنه حين لا يتطابق ما يقوله الفرد بألفاظه مع ما يعبر عنه وجهه أو حركات يديه مثلاً فإننا نميل أن نصدق ما يصل إلينا من خلال حركاته وسكناته، وتعبيرات وجهه، أكثر مما نصدق ما تفعله لنا الكلمات، فأنفعالات الآخرين إنما تصل إلينا بفاعلية خلال أشكال الإتصال غير اللفظي.

ووفقاً لتصور ريجيو فإن مهارات الإتصال اللفظي تتمثل في الآتي :-

(أ) التعبير الاجتماعي: ويتضمن الطلاقة اللفظية، التفاعل مع الآخرين بطريقة مناسبة في المحادثات الاجتماعية.

(ب) الحساسية الاجتماعية: وتتضمن قدرة الإنسان علي فهم رموز الإتصال اللفظي مع الآخرين، ومعرفة عادات ومعايير السلوك الاجتماعي المناسبة للمواقف الاجتماعية.

(ج) الضبط الاجتماعي: ويشير إلي قدرة الفرد علي التحدث بثقة أثناء المشاركة الاجتماعية مع الآخرين وقدرته من جهة أخرى علي إبراز قدر مقبول من اللباقة بما يتفق مع الموقف الاجتماعي.

يوضح شكل رقم (١) المكونات الثلاث للمهارات الاجتماعية



(السمادوني، ١٩٩٤ : ٤٥٥)

وهذه المهارات الاتصالية الثلاث تظهر في جانبين من جوانب السلوك هما : الجانب الاجتماعي ويختص بالاتصال اللفظي، الجانب الانفعالي ويختص بالاتصال غير اللفظي. (الزيتوني، ٢٠٠٥: ٨٨)

ويوضح (سلامة، ٢٠٠٠: ٦٣ - ٦٤) وجه التشابه والاختلاف بين الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي كما يلي:-

١- أن الرسائل غير اللفظية ليست مجرد بدائل لاستخدام اللغة المنطوقة، ولكنه كنظام للاتصال بين الأشخاص له خصائص تختلف عن تلك الخاصة باللغة. أن تفسيره والاستجابة لرسالة يتم على الفور كما يحدث بطريقة تلقائية، وعلى عكس ذلك فإن الرسائل اللفظية عادة ما تمر بمتتاليات من التحليل والتفسير كما تستغرق وقتاً أطول نسبياً لفهمها وإعداد الرد عليها .

٢- أن الرسائل غير اللفظية أقل عرضة لتفسيرها على المستوى الشعوري بالإضافة إلى أنها أقل خضوعاً للتحكم والسيطرة مقارنة باللفظية .

٣- أن الاتصال غير اللفظي أكثر كفاءة من اللغة في نقل المعلومات المتعلقة بالاتجاهات والانفعالات .

٤- إن الرسائل غير اللفظية تلعب دوراً له أهميه خاصة في الحياة الاجتماعية إذ يتم من خلال نقل الاتجاهات والقيم والحب والكراهية والغضب. في حيت أن اللغة تناسب بالدرجة الأولى نقل المعلومات عن العالم الخارجي والمهام والمشكلات التي ينبغي حلها ومواجهتها . ويشير (السمادوني، ١٩٩١؛ الجمعة، ١٩٩٦) أن المهارات الاجتماعية تتكون من الأبعاد التالية:-

أ- التعبير الانفعالي: عبارة عن مهارة في الإرسال غير اللفظي والتي تشتمل على المهارة في إرسال الرسائل الانفعالية، ويعكس هذا البعد قدرة الفرد على التعبير بتلقائية وصدق عما يشعر به من حالات انفعالية، كما تشتمل أيضاً على التعبير غير اللفظي للاتجاهات والسيطرة وملاح التوجه الشخصي.

ب- الحساسية الانفعالية: عبارة عن مهارة في استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية.

ج- الضبط الانفعالي: عبارة عن القدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية، ويشتمل على القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات والقدرة على التحكم فيما يشعر به الفرد من انفعالات.

د- التعبير الاجتماعي: عبارة عن مهارة التعبير اللفظي والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية.

هـ- الحساسية الاجتماعية: عبارة عن القدرة على الإنصات اللفظي والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية.

و- الضبط الاجتماعي: عبارة عن مهارة لعب الدور وتحضير الذات اجتماعياً، أي أنه نوع من التمثيل الاجتماعي، وتعتبر هذه المهارة هامة لتنظيم عملية الاتصال في التفاعل الاجتماعي.

إلى أن المهارات الاجتماعية تتضمن المكونات التالية:- (Merrel,1993) ويشير

ميرل

١- التفاعل الاجتماعي: مثل مهارة الطفل في التعبير عن نفسه، والاتصال الشخصي مع الآخرين، ومهاراته في تكوين صداقات ناجحة.

٢- الاستقلال الاجتماعي: ومن ذلك مهارة الطفل في أداء الواجبات المختلفة المكلف بها، وقدرته على المحافظة على أغراضه الخاصة، وقدرته على الدفاع عن حقوقه.

٣- التعاون الاجتماعي: ويتضمن مهارة الطفل في مساعدة زملائه في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة: مثل مشاركتهم في الأنشطة المدرسية المختلفة لإنجاز الأعمال.

٤- الضبط الذاتي: ومن أمثلة ذلك التزام الطفل بالقواعد الاجتماعية في الأسرة والمدرسة.

٥- المهارات البين شخصية: وتتضمن قدرة الفرد على تكوين علاقات وصداقات إيجابية مع الآخرين مثل مشاركتهم في الأنشطة المختلفة، والتقبل الاجتماعي للأقران والإحساس بمشاعرهم.

٦-المهارات الاجتماعية المدرسية: وتتضمن المهارات ذات العلاقة بأداء الواجبات المدرسية، ومشاركة أقرانه في الأنشطة المدرسية المنهجية واللامنهجية.

وصنف أشر (Asher) المهارات الاجتماعية إلى أربعة أنواع هي:-

١-مهارة المشاركة: وتشمل الاندماج مع الآخرين، وبدء النشاطات والمشاريع والمباريات ومحاولة بذل أقصى جهد .

٢-مهارة التعاون: وتشمل تلبية الاحتياجات والمساهمة في المباريات والأدوات واللوازم والاحتياجات المادية وتقديم اقتراحات لأية مشكلة تواجه المجموعة .

٣-مهارة الاتصال: وتشمل التحدث مع الآخرين والتعبير عن الذات والتساؤل عن الأشخاص الآخرين والإنصات عندما يتحدث شخص آخر.

٤-مهارة التأييد والمساندة: وتشمل إعطاء الاهتمام الكافي للشخص الآخر وتشجيعه عندما يقول شيئاً لطيفاً أو ودياً والابتسام والمداعبة المرحّة

ولقد حدد(عبد الرحمن، ١٩٩٨ : ١٦) مكونات المهارات الاجتماعية وفقاً لمقياس ناتسون وآخرون للمهارات الاجتماعية وذلك على النحو التالي :-

(١) المبادأة بالتفاعل: وهى تعنى القدرة على بدء التعامل مع الآخرين لفظي أو غير لفظي أو مد يد العون لهم أو زيارتهم تخفيف الآمهم أو إضحاكهم.

(٢) التعبير عن المشاعر السلبية: وتعنى القدرة على التعبير عن المشاعر لفظي أو غير لفظي كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الآخرين التي لا تروق لهم

(٣) الضبط الاجتماعي الانفعالي: وتعنى القدرة على التروي وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل مع الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية.

(٤) التعبير عن المشاعر الإيجابية: وتعنى القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجايلتهم، ومشاركتهم الحديث.

ويشير(حمدان، ٢٠٠١: ٢٥-٢٨) أن للمهارات الاجتماعية مكونات أساسية هي :-

١-المكونات المعرفية: وتشمل العوامل الخاصة بمفاهيم وقواعد المهارة وأهداف الموقف الاجتماعي والسياق الاجتماعي ومدى تأثير هذا السلوك علي الآخرين، بحيث تؤثر هذه

العوامل بشكل واضح علي المهارات الاجتماعية للفرد وقدرته علي التصرف بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية.

٢- المكونات الأدائية: وهي تتلخص في قدرة الطفل علي معرفة قواعد السلوك الاجتماعي، وتحديد أهدافه ووسائل تحقق تلك الأهداف وأساليبها، والوعي بالسياق الذي تدور فيه تلك السلوكيات وتقييم أدائه السلوكي وتعديله طبقاً للموقف وما يطرأ عليه من تغييرات.

(Hunt & Marshall) ويقدم (عبد الله، ٢٠٠٠: ٢٥٥) نموذجاً آخر حيث ذهب

إلى ما ذهب إليه حيث صنفا المهارات الاجتماعية في ثمان فئات على النحو التالي:-

١- مهارات المحادثة : وتشمل عدة مكونات نوعية هي الاشتراك في المحادثة وبدء المحادثة ومواصلتها واستخدام نبرة الصوت والمسافة واتصال العينين

٢- مهارات التوكيد: وتشمل التساؤل بغرض الاستفسار والإيضاح والمطالبة بالحقوق والدفاع عنها، ورفض المطالب غير المعقولة وإنكارها، والمطالبة بالتفاوض، وإظهار اللطف والتهذيب

٣- مهارات التفاعل (مثلاً: تكوين الصداقات): وتشمل الاشتراك مع الآخرين في التفاعل الاجتماعي، ودعوتهم للعب، وتشجيعهم ومدحهم والثناء على سلوكهم .

٤- مهارات حل المشكلات والتغلب عليها: وتشمل البقاء في هدوء واسترخاء والاستماع للحلول المسكنة، واختيار أفضل الحلول المتاحة والثقة في مسئولية الذات، ومواجهة المضايقات ومعالجتها والبعد عن الإزعاج.

٥- مهارات مساعدة الذات: وتشمل العناية بالذات (النظافة والترتيب) والعناية بالملابس ارتداء الملابس المناسبة وترتيب المائدة، والاهتمام بسلوكيات الطعام .

٦- السلوكيات المرتبطة بمهام الفصل الدراسي: وتشمل العناية والإصغاء للمهام وإكمالها ومتابعة التوجيهات والتعليمات وبذل أقصى جهد في انجاز ذلك.

٧- السلوكيات المرتبطة بالذات: وتشمل تقديم عائد إيجابي للذات، والتعبير عن المشاعر، وتقبل العائد السلبي، وتفهم النتائج.

٨- مهارات المقابلة للعمل: وتشمل تقديم عائد إيجابي للذات والتعبير عن المشاعر وتقبل العائد السلبي .

وأشار (الزيتوني، ٢٠٠٥: ٨٧) إلى تصنيف بيلاك وآخرون المهارة الاجتماعية علي النحو التالي :-

(١) مهارات المحادثة: الفرد الذي لديه مهارات المحادثة هو الشخص الذي يستطيع أن يبدأ المحادثة ويستمر فيها وينهيها، وتشمل مهارة الاستمرار في المحادثة ثلاثة عناصر هي (إلقاء الأسئلة على الآخرين - إعطاء معلومات للآخرين - الاستماع الجيد) .

(٢) المهارات التوكيدية: الفرد الذي لديه المهارات التوكيدية هو الشخص الذي يستطيع أن يعبر بحرية عما يريد، وتقسم المهارات التوكيدية إلى نوعين هما :-

(أ) مهارات التوكيد الموجب: وهي المشاعر الايجابية نحو الآخرين مثل مهارات المجاملة من مدح وثناء على الآخرين لإنجازاتهم وما يمتلكونه من أشياء مادية .

(ب) مهارات التعاطف: وهي المشاركة الوجدانية للآخرين في مواقف الفرح والألم، وتقديم مبررات للسلوك الذي يسلكه الشخص عندما يخطئ في حق الآخرين .

(ج) مهارات التوكيد السلبي: وهي مشاعر الرفض والاستياء والدفاع عن النفس: مثل رفض الطلب غير المنطقي، والاحتجاج، وطلب سلوكيات جديدة، والتعبير عن الغضب، والتفاوض للوصول إلى الحل.

(٣) مهارات الإدراك الاجتماعي: فالفرد الذي لديه هذه المهارات هو الشخص الذي يستطيع أن يعرف متى وأين وكيف يصدر الاستجابات المختلفة، وتشمل فهم الإشارات الاجتماعية، والانتباه، والتنبيه أثناء التفاعل.

ويحدد (المخطي، ٢٠٠٦: ٢ - ٧) أبعاد المهارات الاجتماعية على النحو الآتي:-

- ١- المهارات الاجتماعية العامة: وتشمل السلوكيات المختلفة المقبولة اجتماعياً والتي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي أثناء التفاعل مع الآخرين
- ٢- المهارات الاجتماعية الشخصية : ويقصد بها التعامل بشكل إيجابي مع الأحداث والمواقف الاجتماعية.

٣- مهارات المبادأة التفاعلية : وتشمل المبادرة بالحوار والمشاركة والتفاعل.

٤- مهارة الاستجابة التفاعلية : وتشمل القدرة على الاستجابة لمبادرات الغير من الحوار وطلب المساعدة أو المشاركة.

٥-المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالبيئة المدرسية: وتتمثل في إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد وأحداث البيئة المدرسية وتشمل التعاون مع الطلاب والمعلمين وطاقم الإدارة.

المهارات الاجتماعية المتعلقة بالبيئة المنزلية: وتشمل جميع العلاقات داخل الأسرة. ٦-
وصنف كلاً من (عتريس، ١٩٩٧، المشاط، ٢٠٠٨) المكونات السلوكية للمهارة الاجتماعية التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعلي مع الآخرين إلى:-

(١) المكونات السلوكية للمهارة الاجتماعية: ويمكن وضعها في تصنيفين رئيسيين هما: -
أ - السلوك اللفظي: أن السلوك اللفظي للقائم بالتواصل يكون له أهمية كبرى في تقييم مهاراته الاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي فمحتوى السلوك الكلامي يعمل على نقل ما يقصده الفرد بطريقة مباشرة أكثر من أي مظهر آخر من مظاهر السلوك الاجتماعي لمكونات المهارة الاجتماعية ذات المحتوى اللفظي.

ب- السلوك غير اللفظي: يلعب السلوك غير اللفظي دوراً مهماً في عملية التواصل بين الأفراد وعلاقتهم ببعضهم وغالباً ما تكون مظاهر هذا السلوك غير اللفظي عبارة عن رسائل لها أهميتها في تقييم المهارة الاجتماعية لكل فرد عند القيام بأي محادثة محتوى كلامه.

(٢) المكونات المعرفية : للمهارة الاجتماعية مكونات معرفية، إلا أن بعض المكونات المعرفية للمهارة الاجتماعية يصعب ملاحظتها مباشرة تلك التي تشير إلى تطلعات الفرد وأفكاره وقراراته بشأن ما يجب عليه قوله أو فعله أثناء التفاعل الاجتماعي وحيث أن الأفكار غير مرئية للمشاهد لذا نجد أنهم يستنتجون تكراراً بشكل خاطئ أو صحيح من ما قاله أو فعله الشخص الملاحظ . وفي المهارات الاجتماعية نجد أن القدرات المعرفية تتضمن المهارة المستندة على الإدراك الصحيح لأمانى أو نوايا الشخص الآخر. أو التبصير بنوعية الاستجابة التي يغلب أن تؤثر على رأي الطرف الآخر وتلك القدرات مسئولة عن النجاح أو الفشل في المواقف الاجتماعية .

ويشير (ادعيس و الكساب ، ٢٠١١ : ١٦) إلى أن المهارات الاجتماعية هي (مهارة الضبط الانفعالي، ومهارة التعبير عن المشاعر، ومهارة القيادة، ومهارة العلاقات الاجتماعية، ومهارة صنع القرار) .

وقسم كلاً من (فتحي وعرفات، ٢٠١٢ : ١٢٢ - ١٢٣) المهارات الاجتماعية إلى ست مهارات فرعية تم تعريفهم علي النحو التالي:-

(١) مهارة تحمل المسؤولية: وتعني أداء الطفل للواجبات المطلوبة منه بإتقان والالتزام بتقديمتها في الوقت المحدد لها. وتتضمن مهارتي إتباع التعليمات، والالتزام بالانتهاء من الأعمال في الوقت المحدد لها.

(٢) مهارة توكيد الذات: وتعني قدرة الطفل على المحادثة مع الآخرين والتعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الآخرين والإفصاح عن مشاعره الإيجابية (مدح) أو السلبية (غضب) حيالهم والدفاع عن حقوقه الخاصة، والمبادأة والاستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية. وتتضمن مهارة المحادثة ومهارة التعبير عن الرأي في المواقف الاجتماعية المختلفة.

(٣) مهارة ضبط النفس: وتعني قدرة الطفل على التحكم في انفعالاته خلال مواقف التصادم مع الآخرين والاستجابة بشكل ملائم لمن يحاول استفزازه. وتتضمن مهارة حل المشكلة ومهارة التحكم في الانفعالات.

(٤) مهارة التعاون: وتعني مساعدة الآخرين وتلبية احتياجاتهم وتزكية اقتراح التعاون المتبادل. وتتضمن مهارة تقديم المساعدة ومهارة المشاركة في الأعمال الجماعية.

(٥) مهارة التعاطف: وهي السلوك الذي يوضح قدرة الفرد على تفهم مشاعر الآخرين واحترامها وتتضمن مهارتي الإحساس بمعاناة الآخرين، واحترام مشاعر الآخرين.

(٦) مهارة التواصل مع الأقران: وتعني قدرة الطفل على التفاعل مع أقرانه في المواقف الاجتماعية وقدرته على تكوين صداقات معهم والتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي بصورة مرنة خاصة في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الأقران وتعديله بما يتلاءم مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات وتتضمن مهارتي التواصل اللفظي وغير اللفظي.

وقد أشار (الحلو، ٢٠٠٨ : ١٤) إلى مكونات المهارات الاجتماعية كالتالي:-

١-المكونات السلوكية: تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية إلى كثافة السلوك التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين ويمكن وضعها في تصنيفين رئيسيين هما:-

أ - سلوك اجتماعي لفظي: وهذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر ومن أمثلته : إبداء الطلب مباشرة، رفض طلب معين.

ب - سلوك اجتماعي غير لفظي: ويشمل لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري، وحجم الصوت وتعبيرات الوجه، ويقال أن لها المصادقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي مثل الطالب الذي يقول لك أنه مرتاح وتبدو علي تعبيراته مظاهر التعب .

٢-المكونات المعرفية: وهي غير ملاحظة وتشمل أفكار الفرد واتجاهاته ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية وفهم السياقات الاجتماعية وبالتالي التصرف بما يناسب الموقف.

من العرض السابق لأبعاد ومكونات المهارات الاجتماعية تري الباحثة أن البعض نظر إلى المهارات الاجتماعية بوصفها المهارات الأساسية واللازمة لمواجهة الفرد للحياة، كما أن هناك اختلافاً بينهم حيث أشار بعضهم إلى أنها تنقسم إلى جانب انفعالي وآخر اجتماعي، ويرى البعض أنها جانب معرفي وآخر أدائي وهناك من قسمها إلى ستة مهارات أساسية، ورغم هذا الاختلاف إلا أنهم يتفقون في النهاية علي أنها مهارات تواصل بين الفرد والآخرين، أي أن الفرد يتعلم هذه المهارات حتى يستطيع أداء السلوك المناسب في الموقف المناسب وتوصيل ما يريده للآخرين، ويستطيع فهم ما يريده الآخرون منه حتى يستطيع أداء السلوك المطلوب منه بصورة مقبولة، ويرى العلماء أن مكونات المهارات الاجتماعية مكملة لبعضها البعض حيث أن الفرد لا يمكنه القيام بجانب واحد دون الآخر. وسوف تتبنى الباحثة تصنيف (عبد الرحمن، ١٩٩٨) لمكونات المهارات الاجتماعية لمناسبتها لعينة الدراسة الحالية.

(٣) جوانب العجز في المهارات الاجتماعية :-

يشير (إبراهيم وآخرون، ١٩٩٣ : ١٠٤) إلى أن افتقار المهارات الاجتماعية أو قصورها لدى الطفل يعد من الأسس الرئيسية للاضطراب النفسي نظراً لارتباطه بالعديد من جوانب ضعف التفاعل الاجتماعي الإيجابي، ويتبدى القصور في المهارات الاجتماعية في صوره العديد من الاضطرابات والمشكلات التي يلعب فيها هذا القصور الدور الأساسي مثل حالات القلق الاجتماعي والخجل وعدم القدرة علي التعبير عن الانفعالات الإيجابية مثل العجز عن إظهار مشاعر المودة والاهتمام، كما يتبدى أيضاً في السلبية التي تتمثل في عدم القدرة علي التعبير عن الاحتجاج أو رد العدوان، فقد تبين أن هناك أنواعاً كثيرة من الاضطرابات السلوكية عند الأطفال يصاحبها قصور واضح في المهارات الاجتماعية يتمثل في العجز عن القيام بالحوار مع الآخرين وعدم القدرة علي الاستجابة للتفاعل الاجتماعي، كما يؤدي التزود بالمهارات الاجتماعية أيضاً إلي الانبساطية والتوجه نحو الآخرين والقدرة علي (Fraidman et al. 1982 : 150) التصرف بنجاح .

ويوضح (جولمان، ٢٠٠٠ : ١٧٨ - ١٧٩) أن الأبحاث أظهرت أن هناك واحد من كل عشرة أطفال يعاني من مشكلة أو أكثر في المهارات الاجتماعية، فيذكر أن من تنقصهم المهارات الاجتماعية يتسمون بالسخف ليس فقط في السلوكيات الاجتماعية بل أيضاً في التعامل مع مشاعر من يتقابلون معهم ويتطفلون على الآخرين بالأسئلة وحين يتكلمون لا يقولون إلا كلاماً فارغاً وسطحياً ويشعرون دائماً بالإحباط وإنهم ضعفاء مكتئبون ومهملون فضلاً عن ذلك فهم يعانون من العزلة الاجتماعية وقد يكون العجز الاجتماعي أكثر إيلاًماً ووضوحاً عندما يقترب الطفل من مجموعة من الأطفال بهدف الانضمام إليهم، ولنا أن نتصور منظر طفل يحوم خلف مجموعة من الأطفال يلعبون معاً ويريد الاشتراك معهم ولكنهم يتركونه خارج مجموعتهم أن هذا المنظر مؤثر ويمثل مأزقاً.

ويؤكد (حسيب، ٢٠٠١ : ١٢٤) أن التراث السيكولوجي يؤكد على الارتباط بين القصور في المهارات الاجتماعية والعديد من الاضطرابات الوجدانية وخصوصاً الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية.

ويشير (شقيير، ١٩٩٧: ٣٢) إلى تعدد أوجه العجز في المهارات الاجتماعية، فبعض العلماء يركز علي العجز في الأداء وآخرون يؤكدون علي ضعف السيطرة والبعض يري بأن العجز سببه النواحي المعرفية، ولكن بوجه عام يمكن تصنيف جوانب العجز في المهارات الاجتماعية إلي أربعة أصناف علي النحو التالي :-

- ١- عجز في المهارة الاجتماعية: فبعض الأفراد ليست لديهم المهارة الهامة للتفاعل بطريقة ملائمة مع زملائهم، مثل مهارة العمل الجماعي، ومهارة التعاون مع زملائهم .
 - ٢-عجز في أداء المهارة الاجتماعية: يوجد لدي الأفراد محتوى جيد من المهارات الاجتماعية لكنهم لا يستطيعون ممارستها عند المستوي المطلوب في حياتهم الاجتماعية وقد يرجع ذلك إلي نقص الحافز أو انعدام فرصة أداء السلوك بشكل مستمر .
 - ٣-عجز في الضبط الذاتي المرتبط بالمهارة الاجتماعية: فبعض الأفراد لا توجد لديهم مهارات اجتماعية معينة تناسب مواقف معينة لأن الاستجابة الانفعالية تمنعهم من اكتساب المهارات الملائمة للمواقف، وعلي سبيل المثال قد يصعب علي الأفراد أن يتفاعل مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي قد يعوق تفاعلهم الاجتماعي.
 - ٤- قصور في الضبط الذاتي عند أداء المهارة الاجتماعية: فبعض الأفراد لديهم المهارة الاجتماعية ولكنهم لا يؤيدونها بسبب الاستجابة الصادرة عن الإشارات الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة ، وهذا يدل علي أن الطفل يعرف كيف يؤدي المهارة ولكن ليس بصفة متكررة . أي أن الطفل يتعلم المهارة ولكنه لا يظهرها بطريقة دائمة وهذا ربما يعود إلي الخوف أو القلق أو التوقعات المسبقة حول ردة فعل الآخرين الانفعالية إزاء ما يصدر منه من سلوك لفظي أو غير لفظي.
- وقد وضع جريشام (Gresham .1981) تصوراً عقلياً لمظاهر القصور في المهارات الاجتماعية يتضمن ما يلي:-

- ١-مظاهر قصور في المهارات الاجتماعية : وتعني أن الأفراد ذوي القصور في المهارات الاجتماعية لا يستطيعون التفاعل بشكل ملائم مع الآخرين، وأن التدريب على المهارات الاجتماعية لهؤلاء يتم تحقيقه من خلال التعلم بالملاحظة أو تشكيل النموذج .

٢-مظاهر قصور في الأداء : أما الأفراد الذين يملكون مظاهر قصور في الأداء فقد يكون لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل.

٣-مظاهر قصور في التحكم الذاتي: وهؤلاء غالباً ما يفتقرون إلى ضوابط سلوكية ملائمة لقمع السلوك الاجتماعي العدواني المشوش المندفع، حيث أنهم يؤدون سلوكاً يعتبر غير ملائم لظروف البيئة أو يؤدون سلوكاً بدون تفكير في عواقب استجاباتهم .
(إبراهيم، ٢٠٠٦ : ٢٨)

ويؤكد(شوقي، ٢٠٠٣ : ١٨-١٩) أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعرهم، وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين.

(٤) خصائص المهارات الاجتماعية :

يوضح كلاً من (عبد الله، ٢٠٠٠ : ٢٥٢-٢٥٣، مازن، ٢٠١٠) أن هناك عدة خصائص أساسية للمهارات الاجتماعية ومنها:-

١-يشتمل مفهوم المهارة الاجتماعية على البراعة والكفاءة والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية.

٢-العنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فعالة في الاختيارات .

٣-تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه .

٤-يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي .

٥-تحدد المهارات الاجتماعية في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد، وفي إطار الملائمة للموقف الاجتماعي .

٦- تتسم بالإنسانية وتبدو حاضرة في سلوك الإنسان

٧- يستدل علي المهارات الاجتماعية من السلوك الظاهر فالمواقف السلوكية الاجتماعية المختلفة التي يقع فيها الفرد تعكس ما لديه من مهارات .

ويشير (أبو هاشم و حسن، ٢٠٠٤: ٢٤ - ٢٥) إلي خصائص المهارة وهي :-

١. المهارات نمائية فالتلاميذ يتعلمونها عبر الزمن عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة وهم عادة يبدعون من مستويات منخفضة جداً من حيث الكفاءة ويتقدمون على نحو تدريجي .

٢. معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدي آلياً تم تعلمها عن طريق التدريب والمران.

٣. بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة .

٤. أن الأداء التلقائي للمهارة ينشأ عن استعداد الفرد لاستقباله كمثير متسلسل من الأحداث.

٥. يعتمد هذا الاستعداد للقيام بعمل ما على درجة كبيرة على تنبؤ الفرد بالأحداث المستقبلية .

٦. أن أداء مهارة ما مثلاً (المهارة القرائية) يتطلب نمطاً من السلوك يتصف بالتعقيد والتكامل.

٧. أن الشخص ذي المهارة القرائية يستطيع أن يقوم بهذا السلوك المعقد بتلقائية وعفوية.

٨. التلقائية في السلوك نتيجة التنسيق والتكامل بين النواحي المختلفة للسلوك المطلوب في النمط المعقد.

٩. الفرد يستطيع أن يطور المهارة بحيث ينتقل من مستوى بسيط إلى مستوى معقد.

ويذكر (سليمان، ٢٠٠٨: ٢٣) مجموعة من خصائص المهارات الاجتماعية ومنها:-

١- المهارات الاجتماعية سلوك مكتسب أي يمكن تعلمها .

٢- المهارات الاجتماعية هي فنون التعامل مع الآخرين .

٣- تقوم المهارات الاجتماعية على استعداد نظري بمعنى أن الفرد مهياً لتعلمها .

٤- تقوم على العلاقة بين طرفين هما الفرد وبقية أفراد المجتمع .

٥- تحدث المهارات الاجتماعية في أطار يرتضيه المجتمع الذي يعيش فيه الفرد .

(٥) أنواع المهارات الاجتماعية :

- أشار (العيداني، ١٩٩٦ : ١١-١٣) إلى مجموعة من المهارات الاجتماعية وهي :-
- ١- مهارات اجتماعية مبتدئة مثل (الإصغاء والاستماع، البدء في الحوار، تشكيل الحوار طرح السؤال) .
 - ٢- مهارات اجتماعية متقدمة مثل (طلب المساعدة، الاندماج مع الآخرين، إعطاء التوجيهات).
 - ٣- مهارات لازمة للتعامل مع المشاعر مثل (اعرف مشاعرك، فهم مشاعر الآخرين) .
 - ٤- مهارات تشكل بدائل للحالة العدائية عند المراهقين مثل (طلب الإذن، المشاركة، المناقشة).
 - ٥- مهارات لازمة للتعامل مع الضغط والإجهاد مثل (تقديم الشكوى، التعامل مع الأثر) .
 - ٦- مهارات التخطيط مثل (التقرير لعمل شيء، تحديد سبب المشكلة، وضع هدف) .
- أنواع أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في :- (Hayes 4-3:1994). كما يقدم هايز
- ١- المهارة في إدراك تعبيرات الوجه والدلالات اللفظية
 - ٢- المهارة في فهم اللغة والأعراف
 - ٣- المهارة في المتابعة اللفظية.
 - ٤- المهارة في تقديم المساعدات للآخرين
 - ٥- المهارة في استرجاع المعلومات.
 - ٦- المهارة في إدراك البيئة المحيطة .
 - ٧- المهارات التنظيمية .
 - ٨- أن المهارات الاجتماعية تتنوع حسب الأشخاص واحتياجاتهم
- لقد أوضح (الجبري و الديب، ١٩٩٨ : ٦٩ - ٧٠) بعض المفاهيم التي أضافها كلاً من جونسون وجونسون الخاصة بالمهارات الشخصية والاجتماعية وهي :-
- ١- مهارة الثقة: وتعني قدرة الفرد على التعبير عن أفكاره وآرائه بوضوح والتي يتقبلها زملائه بالترحيب .
 - ٢- مهارة الاتصال: وتعني قدرة الفرد على أن يتصل بزملائه ويبادلهم أفكاره ويشاركهم في المعلومات التي يحتاجون إليها ويحاول كل فرد فهم أفكار الآخرين وأشعارهم حتى يتمكنوا من الوصول إلى الهدف المشترك.

٣- مهارة تتالي الأدوار: وتعني السماح لأي عضو في الجماعي بالقيام بدوره لأداء مهمته وينتظر زملاءه مدة معينة عند أداء دورهم ويعطونه فرصة لإنجاز مهمته ثم يؤدي الآخرون دورهم بالطريقة نفسها.

٤- مهارة القيادة: وتعني القدرة على المحافظة على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد داخل الجماعة بفعالية كما تعني التأثير المتبادل بين أفراد الجماعة من أجل تحقيق الهدف المشترك.

٥- مهارة حل الصراع: وتعني القدرة على حل الآراء المتباينة بين الأعضاء داخل الجماعة والوصول إلى اتفاق يرضي جميع أفراد الجماعة.

٦- مهارة التشغيل الجماعية : وتعني قدرة أعضاء الجماعة على استخدام الإجراءات التجريبية الخاصة بالتعاون أثناء تعلم المادة الدراسية.

أنواع أخرى للمهارات الاجتماعية تتمثل في:- Moos,2000 P 370-371 ويقدم (موس :

١- مهارات اجتماعية تساعد على بدء وتسهيل العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها بين الأشخاص مثل: (تكوين صداقات، والعلاقات المتجانسة مع الأسر والتي تمثل مكافأة في حد ذاتها) .

٢- مهارات اجتماعية تشجع وتدعم الالتزام بالعلاقات الهامة أو النظم الاجتماعية الهامة والشعور بالرضا من ذلك، مثل (التواصل الإيجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي أو دخل الأسرة)

٣- مهارات اجتماعية تساعد في الوقاية من تهيش الآخرين لحقوق المراهق أو تعوق التعزيز، مثل (القدرة على الإصرار أو الرفض) .

٤- مهارات اجتماعية تؤدي إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية لأنها ترتبط بالمعايير والتوقعات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي.

وقدم (أبو هاشم و حسن، ٢٠٠٤ : ١٥٠ - ١٥١) مجموعة أخرى من المهارات الاجتماعية وهي: (مهارات المشاركة -المهارات الجمعية -التعاون).

(٦) النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية :

(١) النظرية السلوكية: تنظر إلى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها. وهذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، والعلاقة التي تربط بين المثيرات واستجاباتها هي علاقة موروثية أي سابقة على الخبرة والتعلم. (منصور وآخرون، ١٩٨٩: ٢٤٥) ويرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسييران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعززون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد محور عملية التعلم .

(٢) نظرية التعلم الاجتماعي: يرى "باندورا" أن كل من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كل من البيئتين الداخلية والخارجية والعمليات المعرفية وهو ما أطلق عليه "باندورا" عملية التحديد المتبادل والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة) وإنما يمكن تفسير الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئة وهنا نجد أن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير وافترض "باندورا" أن التعلم بالعبارة أو النمذجة هو أساس عملية الاكتساب. (عبد الله، ٢٠٠٠)

(٣) النظرية المعرفية: ويفترض أصحابها أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتي هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية. (عبد الله ، ٢٠٠٠ : ٢٥٩)

ويؤكد "آمرى" عام (١٩٨٨) أن لكل منا عدة افتراضات تنطوي على اعتقادات محببة للذات مثل "ينبغي أن أكون محبوباً من الجميع"، أو "يجب أن أكون الأفضل دائماً". وتظل هذه الاعتقادات قابضة في الخلفية حتى تحدث واقعة فشل أو نكسة معينة وهنا تنشط هذه الاعتقادات بشدة مؤدية إلى تحريف التفكير في الاتجاه السالب. ولا يقف الأمر عند هذا

الحد وإنما تقوم هذه الأعراض بتغذية راجعة لهذه الاعتقادات السلبية مرة أخرى الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من تحريف التفكير وقصور المهارات الاجتماعية. (سلامة، ١٩٩٣ : ١٣٣)

(٧) أهمية المهارات الاجتماعية بالنسبة للطفل :-

يشير (بهادر، ١٩٩٠ : ٤٨) إلى أهمية المهارات الاجتماعية للطفل على النحو الآتي:-

١- المهارات الاجتماعية عامل مهم في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها.

٢- المهارات الاجتماعية تفيد الأطفال في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم في البيئة المحيطة.

٣- تساعد الأطفال على الاستمتاع بالأنشطة التي يمارسونها وتحقق الحاجات النفسية لهم.

٤- تساعد الأطفال على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاستمتاع بأوقات الفراغ.

٥- تساعد على اكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم وإمكاناتهم.

٦- تساعد على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية الجسمية.

٧- تجعل التعامل مع الآخرين فعالاً .

ولذلك لابد من الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية للطفل حيث أنها تساعده علي أن يقيم علاقات جيدة بالآخرين وأيضاً تساعده علي تحمل المسؤولية ومواجهة المواقف الحياتية المختلفة والقدرة علي حل المشكلات.

حيث يشير (حسونة، ١٩٩٥ : ١٥) إلى أن إتقان الطفل للمهارات الاجتماعية تزيد من توافقه النفسي الاجتماعي من خلال قدرته علي القيام بالأعمال والأنشطة المميزة لأسلوب تفاعله الاجتماعي مع الأشخاص والأشياء، بينما يشير افتقار الطفل لهذه المهارات يعد أمراً خطيراً ويهدد الفرد وصحته النفسية ولا يستطيع الدخول في علاقات سوية مع الآخرين في كل مراحل عمره.

ويؤكد (عبد العال، ٢٠٠٢ : ٧٩) أنه من المستحيل أن يعيش الإنسان بمفرده وحاجته المستمرة إلي الآخر في سد حاجاته وفي تحقيق تكيفه، والشعور بالأمن والانتماء،

ومع ما يتوفر للإنسان من قنوات اتصال عديدة بشقيها اللفظي وغير اللفظي، فإن نجاح الفرد في تحقيق علاقات اجتماعية سليمة، يعد قدرة من القدرات الإنسانية التي تختلف من فرد لآخر، وذلك لوجود الفروق الفردية بينهما، فنجد بعض الأفراد لا يجيدون فن تكوين علاقات صداقة مع الآخرين ويفضلون البقاء بمفردهم، وقد نجد البعض الآخر يفتقر إلى الحس المرهف الذي يجعلهم يراعون مشاعر الآخرين، فلا يختارون كلماتهم بعناية، وقد يجرحون الغير دون قصد، ويتعاملون معهم بخشونة وأناية وعدوانية دون أي مراعاة لمشاعرهم. ويرجع ذلك كله إلى نقص المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين ويشير (أبو الحلو، ٢٠٠٨: ١٤) إلى أهمية المهارات الاجتماعية كما يلي:-

١- المهارات الاجتماعية ضرورة ملحة للقدرة على بناء علاقات العمل بصورة فعالة.

٢- لا شك أنها تجنب الأفراد حدوث الصراعات وإن حدثت تمكنوا من حلها بصورة فعالة

٣- لا يمكن إغفال دورها في مرحلة الطفولة، فهي بمثابة طوق الأمان للطفل في مراحل نموه المختلفة.

٤- تتبوأ المهارات الاجتماعية مكانة بالغة الأهمية في البرامج التدريبية لجميع الفئات العمرية

٥- ضرورة ومفيدة كأسلوب في التصرف السليم في المواقف المختلفة.

ويشير (سليمان، ٢٠٠٨: ٤٦) إلى الأهمية الكبرى للمهارات الاجتماعية على مختلف المستويات وهي كالتالي :-

أ. المستوى الأسري: حيث يستطيع الطفل من خلال المهارات الاجتماعية أن يحظى بقبول الآباء والأخوة فيتفاعل معهم ويتفاعلون معه بشكل مثمر في جو من الألفة والمودة.

ب. المستوى التعليمي في المدرسة : حيث يواجه الطفل عالم جديد أوسع من محيط الأسرة فلا احترام إلا من خلال فن التعامل مع الآخرين.

ج. المستوى العام: فالمهارات الاجتماعية بالنسبة للطفل هي الأداة التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين.

ويوضح (مازن، ٢٠١٠) أهمية المهارات الاجتماعية بالنسبة للطفل إلى أن :-

أ - اكتساب هذه المهارة يفترض أصلاً توافر القدرة على احترام حق الآخرين في التعبير عن آرائهم.

ب - تنمية قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية مع إرشاده إلى مسؤوليته نحو المجتمع وتقدير ما يقدمه له .

ج - احترام رأيه وقدرته على التفكير، ويتحقق النمو المتوازن لهذه المهارة من خلال إنكاء روح النقاش بين الطفل والمعلمة من ناحية، وبين مجموعة الأطفال من ناحية أخرى، فضلاً عن التدريب على التفاعل الجماعي للآراء خلال الأنشطة المختلفة.

مما سبق يتضح لنا أهمية المهارات الاجتماعية بالنسبة للطفل فهي

١-تساعده علي إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، حيث تساعد الفرد على التفاعل مع الآخرين داخل سياق محدد وبأساليب تلقى قبولاً واستحساناً اجتماعياً .

٢-تكسبه كذلك الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة مشاكل الحياة ومواقفها المختلفة، والقدرة على تحمل المسؤولية، وأي إخفاق في هذه المهارات تجعله يتصف بالحساسية الزائدة وضعف القدرة على التعبير اللفظي، كما تقل قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، ويكون أقل مكانة بين الرفاق وأقل تعاوناً وتواصلاً معهم. ومن الممكن أن يكون القصور في المهارات الاجتماعية من أهم المقدمات لكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية لدى الفرد، والتي يمكنها أن تعوقه في أن يحيا حياة مشبعة وسعيدة. وأن يتكيف معهم، فهذه المهارات تحقق للفرد الثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي عن ذاته وأن يستطيع تحمل المسؤولية .

٣-كما أنه يشعر بالرضا عن نفسه مما يجعله يحقق أعلى درجات التوافق الداخلي والخارجي، ولذلك لابد من الاهتمام بهذه المهارات لدى الطفل منذ الصغر والعمل علي تنميتها من خلال البرامج المختلفة وتوعية الأسرة والمدرسة بأهمية هذه المهارات وخصوصاً منذ الصغر.

٤ - أنها تساعد الطفل على ضبط النفس في مواقف الغضب وأيضاً أن يعبر الطفل عن مشاعره السلبية بصورة لائقة، كما أنها تساعد علي اكتساب الثقة بالنفس وتنمية

التفاعلات الاجتماعية والبيئشخصية لديهم والمشاركة مع المعلمة والأطفال لكي يبدع في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم .

(٨) طرق اكتساب المهارات الاجتماعية :

قدم كلاً من (الجبري و الديب، ١٩٩٨ : ٧٩ - ٨٠) أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية على النحو التالي:-

١- إستراتيجية التعزيز الاجتماعي: يشير "سكنر" إلى أن المعززات الاجتماعية ذات فعالية في دراسة الاشتراط الإجرائي ويركز على التغيرات السلوكية التي يحدث نتيجة المباشرة والتي تعقبها مكافأة للاستجابات التي تبرز على نجاحها وتميل إلى التكرار بينما تميل الخبرات إلى لتضاؤل ويتم تعزيز الاستجابة التي تقترب من الهدف ولو جزئياً حتى تحقق الأداء المطلوب .

٢- عرض "باندور" أسلوباً آخر من خلال نظريته في التعليم الاجتماعي: إستراتيجية النموذج الاجتماعي.

واعتقد أن المعززات العقبات لا يحققان تقوية للسلوك أو أضعافه أوتوماتيكياً وأن التعزيز لا يفسر على نحو تام والأساليب التي تم بها اكتساب السلوك والمحافظة عليه أو تعديله ويرى أن سلوك الإنسان لا يسيطر عليه التعزيز الخارجي المباشر بل يمكن أن تكون هناك خبرات سابقة تميل إلى توقع أنواع معينة من السلوك سيكون له أثر في حدوثها ويؤدي سلوك آخر إلى نتائج لا يرغب فيها الإنسان وأخرى ثابتة أو تأثيرها ضئيل أو ثابت.

ولقد أوضح (مرشد، ٢٠٠٣ : ٨٧) آليات تعلم المهارات الاجتماعية وهي على النحو

التالي:-

وفيها يتم تقديم التعليمات الخاصة بكل مهارة يريد أن يقدمها المعالج إلى العميل.:

١- التعليمات.

٢- النمذجة: تستخدم النمذجة لمساعدة العميل في تعلم السلوكيات الجديدة .

ولعب الأدوار ينمي القدرة والثقة في التعبير عن المشاعر والأفكار.:

٣- لعب الأدوار

٤-التدعيم: إذا كان من شأن حدث ما (نتيجة) تعقب إتمام استجابة(سلوك) أن يزداد احتمال حدوث هذه الاستجابة مرة أخرى يسمى هذا الحدث اللاحق مدعماً أو معززاً وقد يشمل النتيجة التي تعقب استجابة ما على ظهور حدث سار أو علي استبعاد حدث منفر ويطلق على التدعيم في الحالة الأولى (إيجابياً) وفي الحالة الثانية (سلبياً).

٥-الممارسة: وتبني ممارسة المهارات التي فيها يتم إعطاء العميل الواجبات المنزلية التي تعلمها حيث يكون العميل قد اكتسب بعض المهارات التي تساعد على الممارسة خارج جلسات العلاج ومناقشة ذلك قبل الجلسة الجديدة.

ويوضح (عبد العال، ٢٠٠٢ : ٨٤) أن اكتساب المهارات الاجتماعية والتدريب عليها أمر لا يتوقف أهميته عند حد تحقيق المزيد من التكيف والتوافق مع الآخرين، بل يعد اكتساب المهارات الاجتماعية أمراً وقائياً يحول دون الوقوع في الاضطرابات . ولقد أوضح (جبران المخضي، ٢٠٠٦ : ٤) آليات التدريب على المهارات الاجتماعية علي النحو الآتي:-

- ١-التدريب على المهارات الاجتماعية كإستراتيجية علاجية .
- ٢- استخدام المهارات الاجتماعية كإستراتيجية نمائية يمكن استخدام المهارات الاجتماعية بهدف استغلال قدرات الأفراد وتقوية صحتهم النفسية .
- ٣- استخدام برامج المهارات الاجتماعية كإستراتيجية وقائية وتقع هذه الإستراتيجية على عاتق المرشد النفسي في المدرسة ليحصر الطلاب المهيئين للمشكلات النفسية والسلوكية ولديهم استعداد للانحراف فيسعى المرشد لتدريبهم على تأكيد الذات والتعبير عن الرفض لرغبات الآخرين.

وترى (أبو منصور، ٢٠١١ : ٣٢) أن المهارات الاجتماعية تكون مؤثرة على جميع جوانب حياة الفرد النفسية والشخصية والأكاديمية، لذا فمن الضرورة وضع الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد في تنمية وتقوية المهارات الاجتماعية عند الفرد، بحيث تتنوع وتختلف باختلاف مستويات الأفراد الثقافية والاجتماعية وجنس الفرد، ويتم اللجوء إلى أداء الدور بعد أن يكون المتدربون قد تعرضوا لأمثله من النماذج الاجتماعية أثناء النمذجة، فيعطوا الفرصة للتدريب على أشكال السلوك التي تعرضوا لها.

ثانياً: مراكز التعلم Learning Centre " :-

يعتبر الأطفال أمانة غالية، علينا واجب رعايتهم وتأمين جو آمن وفرح ومنفتح لينموا نمواً متوازناً وثاقاً ويطلقوا طاقاتهم المختزنة. هكذا نكون قد ساهمنا بإرساء قاعدة صلبة لانطلاق الطفل في المراحل اللاحقة. فالطفولة تشكل مرحلة التأسيس في بناء شخصية الفرد وتكوين هويته الذاتية والاجتماعية، كما تبني عليها ما يكتسبه من قدرات في المراحل اللاحقة، الأمر الذي يجعل من الصعب العودة إلى الوراء. فإذا لم يتعود الطفل منذ باكورة طفولته على التفكير المستقل، بطريقة علمية ومنتشعبة، تصعب عليه فيما بعد المبادرة والإبداع. ومن خصائص الطفل في هذه المرحلة أنه يتعلم من خلال تفاعله الحسي المباشر مع عناصر البيئة المحيطة به من أشخاص وأشياء، وذلك باللعب والاستكشاف، والحوار والمحادثة. كما يرتفع مستوى تحصيله بالتحفيز والتشجيع وإنماء الثقة بنفسه ووعيه قدراته. وتشكل الروضة الخطوة الأولى في السلم التعليمي النظامي، مما يجعل من أولى مهماتها مساعدة الطفل على الانتقال التدريجي من بيئته الأسرية الصغيرة إلى محيط أوسع ينفصل فيه عن أهله. ولكي يتم الانفصال بمرونة ويخدم تطور الطفل ونضجه، يكون من الضروري أن تتسم العلاقات في الروضة بالحميمة والقرب. ويتصف برنامج الروضة بالمرونة والحركة والإبداع، كما يركز على مجموعة أنشطة، يمكن أن تتمحور حول موضوع واحد (محور) تنتظم حوله مختلف المواد التعليمية.

(١) تعريف مراكز التعلم:-

مراكز التعلم هي " مساحات داخل الروضة يستطيع فيها الأطفال التعرف على موضوعات عديدة ويتعلمون وفقاً لمستوياتهم المعرفية المختلفة، وتعتمد مراكز التعلم على إستراتيجية التعلم الذاتي الذي تتم وفقاً لقدرات كل طفل وخبراته". وتعتبر مراكز التعلم هي " المكون الأساسي والرئيسي لبيئة التعلم، وهي المنطقة أو المكان الذي يتم فيه بداية النشاط كما أنه المكان الذي يستطيع فيه الطفل الاكتشاف والتعلم الذاتي".

وتعرف الأركان التعليمية : بأنها "هي جزء مهم من العملية التربوية الحديثة في رياض الأطفال حيث أنها تركز على التعليم الذاتي للطفل بحيث يقسم الفصل إلى مجموعة أركان رئيسية يتم من خلالها توفير الخبرات والمهارات المطلوب من الطفل اكتسابها ". أي أن

المعلمة توفر الوسائل والنماذج المطلوبة في الأركان ويقوم الطفل بالتعرف عليها واكتشافها بنفسه، وقد وجد أن هذه الطريقة هي الأجدى في تلقّي الطفل للمعلومة في هذه المرحلة العمرية

وهناك شروط أساسية في ترتيب وتوزيع الأركان بحيث يجب أن تتوفر عوامل معينة تسهل العملية التعليمية من ناحية الضوء والهدوء و توفر الأنشطة حسب عدد الأطفال المسموح فيه لدخول الركن .

وتعرف (الإدارة العامة لرياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم المصرية: ٣) مراكز التعلم بأنها "هي عبارة عن مساحة محددة في القاعة تحتوى على أنشطة وألعاب ومواد تعليمية متنوعة لتساعد الأطفال على تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة مع مراعاة ملائمة أنشطة مراكز التعلم لقدرات واهتمامات الأطفال ودرجة نضجهم وخلفيتهم الثقافية " .

ويري (عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٢٥) أن الأركان التعليمية تقوم على لعب الأطفال، فهي بنظائرها وفاعليتها تعمل على تحقيق تفاعلهم الهادف مع البيئة، وذلك بتقسيم بيئة التعلم الداخلية أو الخارجية إلى أركان تعليمية منظمة كل ركن فيها منفصل عن الآخر، وله اسم يحقق أهدافاً واضحة بما يتضمن من أدوات وألعاب يمارس الأطفال من خلالها أنشطة متنوعة تحفزهم على التعلم وفق قدراتهم وميولهم لتلبية جوانب نموهم المختلفة اللغوية هو منطقة أو مكان في حجرة اللعب يحتوى على عدد كبير من الأدوات والخامات التي تساعد فمركز التعلم الطفل على أداء أنشطة معينة.

وتعرفها (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ: ١١٩) بأنها تسمى أحياناً بالزوايا - وهي مساحات محددة يتم فصل مساحة كل منها عن الأخرى بواسطة حاجز طبيعي منخفض، كطاولة أو رف أو ما شابهه. وتخصص كل مساحة لممارسة نشاط معين، فهناك ركن المطالعة، وركن التعبير الفني، وركن التعايش الأسري، وركن البناء. وتزود المعلمة كل ركن بالمواد والوسائل والأدوات والأجهزة التي ترتبط بموضوع الركن، وتعرضها بشكل جميل يجذب الأطفال للاقترب منها، ولمسها وفحصها، ثم تجربتها والتفاعل معها.

ويعرفها (مصطفى وسالم، ٢٠١٣: ١١٢) بأنها "هي المساحة المحددة التي يتم فصل كل منها عن الأخرى بحواجز طبيعية، وتخصص كل مساحة لممارسة نشاط معين ويزود

كل ركن بالمواد والوسائل والأدوات التي ترتبط بموضوعه، بحيث يتم عرض هذه المواد والوسائل والأدوات بشكل جذاب يحقق تفاعل الأطفال معها، وتتسم الأركان بأنه غير ثابتة، بل يجب تغييرها وتطويرها بإضافة أنشطة جديدة حسب ظروف الموقف والنشاط والإمكانات، علي أن يكون التغير علي فترات سريعة حتى يألف الطفل المكان ويشعر بالاطمئنان وينتبه إليه".

وتعرفها الباحثة بأنها "هي عبارة عن مساحة محددة في القاعة تحتوى على أنشطة وألعاب ومواد تعليمية متنوعة لتساعد الأطفال على تنمية المفاهيم والمهارات المختلفة مع مراعاة ملائمة أنشطة مراكز التعلم لقدرات واهتمامات الأطفال ودرجة نضجهم وخلفيتهم الثقافية" و تختار المعلمة رمز لكل مركز يدل عليه، لكي يتعرف الأطفال على المراكز من خلال الرموز المشار ومن هذه الأركان أو المراكز ما يلي:-

- (١) ركن الأسرة (الإيهامي) (٢) ركن الفك والتركيب (٣) ركن العلوم والرياضيات
- (٤) ركن المكتبة (المطالعة) (٥) الركن الاستكشافي (٦) ركن القصة
- (٧) ركن التعبير الفني.

وسوف تقوم الباحثة بعرض لمراكز التعلم المستخدمة في الدراسة الحالية وهي (ركن التعبير الفني - ركن الأسرة "الإيهامي" - ركن القصة "الدراما")

(١) مركز التعبير الفني: يتيح هذا المركز للطفل الفرصة لممارسة الأنشطة الفنية والتشكيلية الممتعة بأنواعها المختلفة كالرسم الحر، التلوين، النحت، الدهان، اللصم، التمزيق، القص، اللصق، البرم، الطباعة، الخياطة، الطي، النسج، التشكيل بالصلصال والعجائن المختلفة، التثقيب، ويفضل أن يكون المركز (الركن) بالقرب من مصدر الماء. كما أنه ركن متوسط بين الصاحب والهادئ ولكنه لا يحتاج لتركيز كبير من الطفل أثناء العمل.

ويذكر (عدلي، ٢٠٠٤: ٥٧) أن الركن الفني يهدف إلى تحقيق عدة أهداف مهمة منها مساعدة الطفل على التعبير عن مشاعره، وتدريب أنامل الطفل وعضلاته الصغيرة، وتنمية ثقة الطفل بنفسه عند إنجاز عمله الفني، واكتشاف الألوان المختلفة. ويتطلب إعداد الركن توفير مواد وخامات يمكن أن يستخدمها الطفل في التعبير الفني، وهي كثيرة ومتنوعة ومن الصعب حصرها، ومنها على سبيل المثال (الألوان بأنواعها، فرش رسم متعددة الأحجام، عجائن وصلصال، خيوط، أوراق مختلفة، ورق جرائد، خرز، ...)

وتشير (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ: ١٥٦) إلى أن هذا الركن ثابت يمارس فيه الطفل شتي أنواع الرسم والطباعة كما يعمل أشكال طريفة من المعجون والطين وغيرها وأيضاً يمارس فيه الطفل عمليات القص واللصق .

ويري كلاً من (الطفي وعبد الله، ٢٠١١: ١٩٨) أن ركن التعبير الفني من الأركان المحببة للطفل، حيث يتيح له الفرصة لممارسة الأنشطة الفنية والتشكيلية الممتعة بأنواعها المختلفة كالرسم الحر والتلوين، النحت، الدهان، اللصق، القص واللصق . ومن فوائد هذا الركن إلى ما يلي:-

- ١- تنمية الحس الفني للطفل.
- ٢- تنمية خيال الطفل .
- ٣- تنمية التآزر البصري اليدوي .
- ٤- التنفيس عن انفعالات الطفل من خلال الرسوم والأعمال الفنية.
- ٥- إمتاع نفسية الطفل من خلال الرسوم والأعمال الفنية.
- ٦- إشعار الأطفال بأهمية أعمالهم وإنجازاتهم.
- ٧- تنمية العضلات الصغيرة للطفل من خلال الأعمال الفنية واليدوية.

*تجهيزات المركز:

- ١- أدوات وحوامل للرسم ملحق بها رف لوضع الألوان والفرش، مرايل، ألوان (شمعية - مائية - فلوما ستر - وخشبية - طباشير طبي - مجلات متنوعة)، أوراق (بيضاء - ملونة)، أدوات أخرى (أقلام الرصاص - مساطر - مقصات بلاستيك - بواقي أقمشة - سلك - صوف - خيوط متنوعة - خرز - ترتر - صمغ بأنواعه)، خامات أخرى (صلصال طبي - عجائن طبيعية متنوعة - خيوط - إسفنج للطباعة - فوط للتنظيف - علب كارتون أو بلاستيك لحفظ الأدوات - قطاعات للعجائن - خامات مختلفة من البيئة - شفطات - قش - عيون ورموش بلاستيك - قشر بيض أو لب أو مكسرات) . وهناك أدوات مختلفة تستطيع المعلمة أن تجهيزها في المركز.

*المهارات التي ينمها المركز للطفل هي:-

- ١- اكتشاف الطفل للألوان. ومساعد الطفل علي الشعور بالراحة النفسية
- ٢- تدريب أنامله وعضلاته والشعور بقيمة نفسه، وتساعده علي قدرة الاختيار الشخصي.

٣- تطوير المهارات الحركية التي تتضمن الاتساق بين العين واليد

٤- تحسين الوظائف الحركية لليد والعين .

٥- ممارسة الوظائف النفسية الحركية عن طريق ممارسة القص واللصق وترتيب المواد.

٦- تنمية صورة ايجابية عن الذات .

٧- يساعد قدرة الطفل عن التعبير عن النفس .

٨- تنمية قدرة الطفل على الاكتشاف والتجريب.

٩- تنمية قدرة الطفل على حل المشكلات.

*دور المعلمة في هذا المركز : -

١- اختيار مساحة من غرفة الصف لتكون مكاناً لهذا الركن ويجب أن يكون قريباً من مغسلة الأيدي.

٢- إحضار طاولتين علي الأقل وتؤمن رفوفاً منخفضة.

٣- وضع المواد بشكل يسهل على الطفل تناولها بنفسه. والحرص علي أن تكون جميع الأدوات في هذا المركز آمنة ومناسبة للأطفال.

٤- تزويد هذا المركز بالخامات المطلوب استخدامها حسب النشاط المخطط له واستبعاد باقي الخامات عن تناول أيدي الأطفال لعدم التشبث.

٥- استخدام رسوم الأطفال كوسيلة للتعرف على نموهم وتطور مفاهيمهم كما يمكن تفعيل هذا المركز لتقييم الطفل.

٦- إتاحة الفرصة للطفل لاستخدام أصابعه في الطباعة والرسم والتشكيل لزيادة تحكمه العضلي الذي يفيد في الكتابة مستقبلاً .

٧- مساعدة الطفل علي ممارسة العمل بالخامات كلما شعر بأنه أكثر إنجازاً وإنتاجاً ونمواً في الشخصية وزيادة في الاتزان النفسي والثقة بالنفس.

٨- إشعار الطفل بقيمته وعززي ثقته بنفسه من خلال عرض أعماله الفنية على أقرانه وإتاحة الفرصة له لشرحها والتحدث عنها.

٩- إكساب الطفل المهارات والخبرات الفنية والجمالية من خلال هذا المركز.

١٠- يقدم مركز الفن فرصاً للتعبير الإبداعي عن طريق تشجيع التقويم الفني

(٢) مركز القصة: مركز القصة من أكثر مراكز التعلم جاذبية ومتعة للطفل، ولهذا ينبغي أن يتوفر فيه بساط أو سجادة ذات ألوان زاهية وعليها مخدات ومجموعة من الوسائد التي يمكن جميعها أن تغرى الطفل وتجذبه إلى المركز لكي يتناول كتاباً أو قصة ويبدأ في تصفحها. والكتب المصورة من أهم ما يجذب الأطفال لتعلم القراءة

ويشير كلاً من (لطفى وعبد الله، ٢٠١١: ٥٧) أن القصة عبارة عن لون أدبي ممتع يميل إليه الغالبية من المتعلمين وينصتون بشغف إلى سماع القصة من أولها إلى آخرها. وهي أحب الألوان الأدبية إلى نفسية المتعلم فهي تزوده بالحقائق والقيم والاتجاهات وتثري لغته وتخطب قلبه وتشبع خياله الجامح، وتحل له الكثير من مشاكله وتعلمه محاسن السلوك وآدابه وتساعد في تكوين شخصيته وهي وسيلة من وسائل تهيئته إذا أحسن استغلالها، لكل هذا اتخذت القصة عنصراً تعليمياً.

ويري (عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٢٥) أن قصص الأطفال الواضحة في كلماتها وتسلسل أحداثها تهدف إلى تسلية الأطفال، وتنمية تطورهم اللغوي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي، فمن خلالها يتعلم الأطفال معلومات تتعلق بأسرهم ومجتمعهم وبيئتهم وما يتعلق بثقافات الآخرين. وهناك ثلاث نقاط هامة يجب مراعاتها في المركز:-

١. توفير بيئة غنية بالمطبوعات والكتب الجذابة .
 ٢. إعطاء الحرية للأطفال لاختيار الكتب والأنشطة.
 ٣. الوقت الكافي للتعمق والتعلق الكامل مع الكتب والأنشطة.
- ويري كلاً من (لطفى وعبد الله، ٢٠١١: ٢٠٢) أن هذا الركن من الأركان الجامعة بين الترفيه والتعليم حيث يتم من خلاله تقديم مجموعة من الفقرات التعليمية المسلية للأطفال عن طريق شخصيات محببة لهم والتي تنقل من خلالها رسالة تعليمية هادفة وتغرس عن طريقها القيم الإيجابية في نفوس الأطفال بطريقة سلسة وممتعة. ويهدف هذا الركن إلى ما يلي:-

- ١- إعطاء الفرصة للطفل للنفيس عن انفعالاته من خلال الحوار وأداء الأدوار.
- ٢- تنمية المهارات اللغوية للطفل.

المهارات التي يكتسبها الأطفال من خلال المركز:-

١. مهارات التواصل مع الآخرين وتكوين الصداقات.
 ٢. الانضمام لجماعات اللعب مع الآخرين بسهولة وتناغم .
 ٣. مراعاة مشاعر الآخرين والاهتمام بهم .
 ٤. الكتب لها معاني قوية ودلائل في اعتناء الأطفال بأنفسهم وبالآخرين وما يدور حولهم في حجرة النشاط .
 ٥. مهارات المشاركة الاجتماعية مع الآخرين .
 ٦. القصص تعلم الأطفال السيطرة على مشاعرهم السلبية (الغضب - الضيق....)
 ٧. مساعدة الأطفال على التعبير عن مشاعرهم بالكلمات .
- دور المعلمة داخل المركز : للمعلمة داخل مركز القصة أربعة أدوار مهمة :-
١. الاختيار الجيد للكتب المناسبة من بين الكتب المصورة التي تلائم مراحل نمو الأطفال المختلفة .
 ٢. قراءة الكتب والقصص للأطفال والمجموعات الصغيرة يوميا .
 ٣. إعطاء الفرصة للطفل لمتابعة الكتاب أو القصة بطريقته .
 ٤. رواية القصص للأطفال من الكتب داخل مركز القصة. ويمكن القيام بتمثيل القصة بمساعدة الأطفال حيث يشير(عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٢١ - ١٢٥) أن الدراما تتيح للأطفال أداء الأدوار المختلفة في المواقف الحياتية ضمن إطار حر موجه يساعدهم على فهم أنفسهم والآخرين حولهم، والتعبير عن مشاعرهم، وتطوير قدراتهم على التكيف إضافة إلى تنمية حب الاستطلاع والخيال والإبداع وإتقان اللغة من خلال تأليف وتمثيل القصص ولعب الأدوار والتمثيل الصامت والحركة واستخدام الدمى.
- (٣) الركن الإيهامي (ركن المنزل) : فهو ركن ثابت وصاخب، ويقوم فيه الطفل بمحاكاة أدوار مختلفة من الواقع كدور الأم أو الأب وغيرها وعادة ينقسم إلى جزئين جزء يحتوي على أثاث يمثل البيئة الطبيعية في المنزل (مطبخ، غرفه نوم، غرفه جلوس) وركن مصاحب يتغير حسب الوحدة فمن الممكن أن يكون (بقالة، بحر، كوفيرة، محل خياطه، محل بيع ملابس، مغسله ملابس، مطافي.....) ويتم وضع أثاث يتناسب مع حجم الأطفال ويسهل تحريكه ونقله مع وضع الإكسسوارات المناسبة، وهو المكان الآمن للأطفال، ليعبروا فيه عن مشاعرهم،

ويقوموا بلعب الأدوار من مخيلتهم. فهو يساعد الأطفال علي تفريغ مشاعرهم بطريقة مقبولة وينمي عندهم روح المشاركة والمرونة، وذلك عندما ينتظرون دورهم في اللعب والمشاركة في الأدوات ، ولعب الأطفال للأدوار يؤدي إلي نتائج إيجابية منها تقبل السلبيات في الواقع بواقعية أكثر ويساعد علي تنمية العمليات الإدراكية وغيرها. كما ينمي مهارة الحوار. وينقسم إلي ركن التعايش الأسري والركن المصاحب(النشاط المصاحب). (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ: ١٤١ - ١٤٢) ويتوفر في هذا المركز كل ما يحتاجه الأطفال لتمثيل ومحاكاة دور الأسرة من أدوات منزلية، وتتميز الألعاب في هذا المركز بأنها ألعاب تعليمية مرحلة يستطيع الطفل من خلالها التعبير عن مشاعره وانفعالاته تجاه أفراد أسرته ومن حوله. وهناك بعض الأدوات التي يمكن الاستعانة بها في هذا الركن منها (أدوات منزلية - دمي - ملابس- أدوات زينه - علب شامبو فارغة - هاتف - مرآة - ثلاجة - فرن مطبخ - غرفة نوم - غرفة جلوس-أواني للمطبخ بحجم صغير - سجادة صغيرة - أدوات تصفيف الشعر - أدوات للبيع والشراء - سلة طعام - بعض العربات - علب فارغة لبعض الأطعمة والمشروبات- أدوات الطبيب - أدوات النجار - المهن المختلفة).

أما عن وسائل وتجهيزات ركن المنزل فيري (قناوي، ١٩٩٨: ٢١٥-٢١٨) أنه في هذا الركن يقوم الأطفال بتمثيل الأدوار الاجتماعية المختلفة، ويحقق هذا الركن أهدافاً مهمة منها تنمية الخيال، وتنمية التفاعل اللفظي بين الأطفال. ويزود هذا الركن بالأثاث والتجهيزات والوسائل التي تتيح للأطفال تمثيل الحياة داخل الأسرة وخارجها، ويوثق الركن بأثاث مناسب لحجم الأطفال كالأثاث الذي يمثل المطبخ، أو غرفة الجلوس. وغالبية أدوات وتجهيزات هذا الركن يمكن تجميعها دون الحاجة إلى شرائها، ومن أمثلتها: ملابس متنوعة لأداء الأدوار المختلفة، علب طعام فارغة، أدوات طبخ، جهاز هاتف، مذياع، أدوات طبيب، أدوات نجار، وغيرها من التجهيزات والوسائل التي تحقق أهداف هذا الركن .

ويري كلاً من (لطي وعبد الله، ٢٠١١: ١٩٣) أن ركن الأسرة من الأركان المحببة إلي نفس الطفل، حيث يخلق بخياله الواسع في إرجاء الشخصية التي يريد تقمصها، ويعيش حياة الكبار بكل حرية. ويهدف هذا الركن إلي ما يلي:-

١- تحقيق التعلم من خلال اللعب .

- ٢- تطوير المهارات الاجتماعية للطفل من خلال التفاعل مع الآخرين.
- ٣- يساعد الأطفال علي استعمال وتدريب المخيلة وتطوير أدائها والوصول للإبداع.
- ٤- يطور ويعزز مهارات حل المشاكل عند الأطفال.
- ٥- يعد وسيلة لتنفيس الطفل عن مشاعره وانفعالاته المكبوتة.
- ٦- يدرّب الطفل علي الترتيب والنظام واحترام الملكية العامة.
- ٧- ينمي ويقوي ذات الطفل. ٨- يعد الأطفال مستقبلاً لحياة الكبار.

دور المعلمة في هذا الركن:-

- ١- اختيار مساحة من غرفة الصف لتخصصها لركن التعايش، ويفضل أن تكون قريبة من ركن البناء
- ٢- يفضل أن تغلق هذا الركن من ثلاث جهات، لمساعدة الطفل علي التفاعل في اللعب.
- ٣- يقسم الركن إلي أجزاء مختلفة تمثل المطبخ، غرفة جلوس، غرفة نوم.... الخ
- ٤- محاولة ترتيب الركن، ليكون محاكياً للواقع قدر الإمكان بحيث يعطي الأطفال الشعور بأنهم في منزلهم.
- ٥- الاهتمام بعمل بخلفية مناسبة لهذا الركن .
- ٦- مراقبة الأطفال والتدخل بطريقة تثير اهتمامهم.
- ٧- إذا لم يوجد مكان في الفصل للركنين تكتفي المعلمة بركن واحد بحيث تبدأ في بداية السنة بالتعايش الأسري، وعندما يتعود الأطفال علي اللعب بالأدوار تقوم بإعداد الركن المصاحب.
- ٨- ترتيب الركن، ليكون جذاباً للأطفال. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١١: ١٤٣)
- ٩- إكساب الطفل القيم والعادات والاتجاهات الإيجابية من خلال تفعيل أنشطة هذا المركز.
- ١٠- زيادة حصيلة الطفل اللغوية بإتاحة الفرصة له للتحدث مع أقرانه مستعيناً بالأدوات المتاحة في هذا المركز.
- ١١- تفعيل ما يتعلمه الطفل في مراكز الرياضيات والعلوم والفنون من خلال التأكيد على مفاهيم اللون والملمس والحجم والتطابق والتسلسل والعد وغيرها.

(٢) أهمية مراكز التعلم :-

يعتبر العمل (بمراكز التعلم) الأركان ذو أهمية كبيرة برياض الأطفال، وذلك لأن الطفل يبدأ التفكير حين يبدأ بعمل النشاط باعتباره جزء مهم من العملية التربوية ويرتكز العمل بمراكز التعلم على التعلم الذاتي للطفل ومراكز التعلم متعددة ولا يشترط إقامتها كلها داخل القاعة يوميا، بل تقوم المعلمة بتفعيل المراكز التي ستستخدمها أثناء النشاط اليومي، وتعمل على إثرائها. ويجب على المعلمة أن تعد الأدوات (بعد التخطيط والتجريب وتلاحظ الأطفال عن كثب) ولا تتدخل إلا لتوجيه سلوك معين أو دفع عملية التعلم، فتوظيف مراكز التعلم بصورة جيدة يحقق كل مجالات ومعايير نواتج التعلم ومحتوى المنهج، ويكسب الطفل في هذه المرحلة جميع المهارات والمعارف والاتجاهات المطلوب معرفتها لتحقيق النمو الشامل المتكامل لطفل الروضة. ويمكن للمعلمة توظيف مراكز التعلم لتقويم أداء الأطفال، وزيادة اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم ، وتنمية مهارات التوجه الذاتي ومعالجة السلوكيات غير المرغوب فيها.

ويشير (لطفى وعبد الله، ٢٠١١ : ١٨٧-١٨٨) إلى أهمية الأركان التعليمية من خلال

أنها :-

* تراعي الخصائص النمائية للطفل.

* تلبي حاجات الأطفال ورغباتهم.

* تعطي الطفل حرية الاختيار وتدفعه للتعلم الأفضل .

* تساعد الأطفال علي الاتصال والتواصل واكتساب الكثير من القيم والاتجاهات.

* تساعد الأطفال علي المرور بالخبرات السلوكية.

* تراعي ميول جميع الأطفال . * تساعد الطفل علي اكتساب مهارة التعلم الذاتي.

* تساهم في معالجة السلوك غير المرغوب فيه لدي الأطفال.

* توفر الراحة والطمأنينة .

* تحقق كافة الأهداف التي تتعلق بتنمية قدرات الطفل المتكاملة والمتوازنة والشاملة.

(٣) الاعتبارات العامة التي يجب أن تراعى عند ترتيبك للقاعة :-

لقد حددت الإدارة العامة لرياض الأطفال بوزارة التربية والتعليم المصرية " الاعتبارات العامة التي يجب أن تراعي عند ترتيبك للقاعة ". كما ورد في النشرة الاسترشادية لمراكز التعلم برياض الأطفال وهي كالتالي:-

١- تحديد أماكن مراكز التعلم في القاعة: يجب علي المعلمة تحديد أماكن مناسبة لمراكز التعلم حسب مساحة القاعة. ويمكن تميز أنواع هذه المراكز بوضع اسمها ورمز لها علي المركز.

٢ . مراعاة تأثير الأنشطة المختلفة ومستوي الضوضاء: حيث أنه معروف أن عمل الأطفال في مجموعات يكون مصحوباً في أغلب الأحوال بالضوضاء كما في مركز (ركن) الحل والتركيب والفن والعلوم والرياضيات، و أما إذا كان الأطفال يعملون بمفردهم فهم يحتاجون إلى قدر من الهدوء كما في مركز (ركن) المكتبة (المطالعة والإطلاع) لذلك لا يجب وضع هذين النشاطين متجاورين على مقربة من بعضهم البعض.

٣ . استخدام الفواصل المرئية لتحديد مناطق الأنشطة: يمكن للمعلمة استخدام الأثاث كوسيلة لتحديد مراكز التعلم المختلفة كما يمكن استخدام لوحات الإعلانات، والسبورات المتنقلة كفواصل. هذه الفواصل المرئية تساعد في تحديد المراكز المختلفة وعزل الأنواع المختلفة من الأنشطة وما يصاحبها من أصوات. ومن المعروف أن معظم عمليات التعلم بالروضة تتم في مراكز التعلم التي تتوافر في أركان غرفة النشاط.

وهناك عوامل أربعة تؤثر علي طبيعة المراكز التي يتم اختيارها وتنظيمها .

١- الغايات والأهداف التعليمية التي تحددها المعلمة لأطفالها.

٢- الخصائص الشخصية لأطفال الفصل. ٣- طول اليوم المدرسي.

٤- مطالب الحياة في جماعة مقابل الحاجة (Taylor.1974)

ومن المهم جداً أن يشارك الأطفال في تنظيم فصلهم ويعرفوا الأسس التي تقوم عليها عملية تنظيم المكان بالشكل الذي اتفق عليه. كما ينبغي أن تحدد أهداف واضحة لكل ركن بحيث يعرفها الأطفال؛ لأن ذلك من شأنه أن يشجع الأطفال علي التعلم ويثير دافعتهم. ومن الضروري أن يتعرف الأطفال علي الإمكانيات الموجودة في

كل ركن لأنهم سيقومون باستخدام هذه المراكز في تعلمهم. ولابد من إعادة النظر في تنظيم الأركان من وقت لآخر، ليس فقط لأن الأهداف تتغير مع تحقيق بعضها وإحلال أهداف مكان آخر مع نمو قدرات واهتمامات الأطفال، ولكن أيضاً لأن مراكز التعلم تفقد قيمتها كمثير للتعلم إذا لم يحدث فيه تغيير وتجديد .

ويري كلاً من (عبد الهادي، ٢٠١٠: ١٢٥، عبد الحميد، ٢٠١١: ١٦٢-١٦٣، الناشف، ٢٠١١: ١١٢-١١٣، لطفي وعبد الله، ٢٠١١: ١٨٨، محمود و فؤاد، ٢٠١١: ١٠٢، مصطفى و سالم، ٢٠١٣: ١١٢-١١٣) أنه لابد للمعلمة عند تنظيم الأركان مراعاة ما يلي :-

- ١- ضرورة وضوح الأهداف التعليمية التي تخدمها الأركان المختلفة سواء بالنسبة لها أو للأطفال.
- ٢- تنظيم الأركان بشكل يتيح للأطفال ممارسة الأنشطة بحرية دون إزعاج الآخرين في الأركان الأخرى.
- ٣- التأكد من وجود التوصيلات الكهربائية اللازمة في الأماكن التي تستخدم فيها الأجهزة الكهربائية.
- ٤- التأكد من وجود ممرات كافية لتحرك الأطفال دون إزعاج للآخرين.
- ٥- ملاحظة مصادر الإضاءة وتحديد الأنشطة التي تحتاج إليها بصفة خاصة.
- ٦- تنظيم الأركان التي لها علاقة ببعضها البعض في أماكن متقاربة.
- ٧- تنظيم الأركان بشكل يسمح للمعلمة بأن تري الأطفال أثناء العمل لتعرف من منهم يحتاج لمساعدة.
- ٨- تجهيز الأركان بما يتناسب وطبيعة النشاط كأن توضع سجادة صغيرة وبعض الوسائد في ركن القراءة.
- ٩- أهمية التغيير والتجديد في تنظيم أركان الفصل وتجهيزاته وإشراك الأطفال في ذلك.

١٠- مراعاة الناحية الجمالية وتنمية الذوق الفني لدى الأطفال من خلال تنظيمهم للفصل

١١- تحديد أماكن مراكز التعلم في القاعة، بحيث يتم تحديد أماكن مناسبة لمراكز التعلم .

١٢- مراعاة تأثير الأنشطة المختلفة ومستوى الضوضاء

١٣- استخدام الفواصل المرئية لتحديد مناطق الأنشطة

١٤- يمكن وصف سلوك الأطفال داخل مراكز التعلم كنشاط .

١٥- وضع أهداف التعلم على مدار فترات زمنية معينة والتأكد من تحققها.

١٦- توفير خبرات تعليمية مناسبة ،ويلزم هذا توفير بيئة غنية داخل حجرة اللعب.

وتشير(وزارة التربية والتعليم،١٤٢٥هـ: ١٢١) إلى مجموعة من العوامل

المؤثرة في تنظيم الأركان التعليمية وهي:-

١- إن المساحة المتوفرة في غرفة الصف تحدد عدد الأركان التعليمية الثابتة، وكمية المواد التي يمكن استغلالها.

٢- تؤخذ عناصر الضوء والحرارة والتهوية بعين الاعتبار عند توزيع الأركان.

٣- تؤخذ مخارج غرفة الصف ومداخلها بعين الاعتبار عند تنظيم البيئة التربوية.

٤- يحدد عدد الأطفال في الغرفة ،واهتماماتهم ، وقدراتهم نوعية الأركان التعليمية وطرائق تنظيم البيئة التربوية.

٥- لابد من توفير تجهيزات صلبة، وتأمين أثاث ثابت ومواد وألعاب تناسب الأطفال من عمر(٣- ٦) سنوات.

٦- توفير أركان تعليمية تشمل مواد تفي بحاجات أطفال في مستويات مختلفة تحقيقاً لمبدأ الفروق الفردية.

٧- تحدد الميزانية المتوفرة أنواع الأركان المتوقع تأمينها ، فبعض الأركان التعليمية تتطلب قسطاً من المال.

٨- إن ركني التعبير الفني والتعايش الأسري يمكن إعدادهما بميزانية محدودة جداً.

(٤) خواص مراكز التعلم:-

هناك خمس خواص لمراكز التعلم:-

١- الموقع المادي الذي يجب أن يتميز بوجود مساحات في حجرة اللعب تسمح بممارسة الأنشطة.

٢- الحدود التي تشير إلى أين تبدأ أو تنتهي مراكز التعلم لتقليل الإزعاج الذي يحدث عند ممارسة النشاط .

٣- تقليل عدد الطاولات والأشياء التي تشغل مساحات كبيرة .

٤- عرض مواد اللعب داخل المراكز، لتوضح للأطفال ما هو متوافر بالفعل داخل كل مركز.

٥-مركز التعلم يجب أن يتفق وطبيعة الأنشطة المستخدمة، فالمراكز تتنوع من حيث الحجم والوظيفة.

(٥) أدوار المعلمة في مراكز التعلم:-

هناك وظائف هامة للمعلمة داخل المركز وهي:-

١- ملاحظة الأطفال والاستماع إليهم في بيئات التعلم. ٢- تسجيل الملاحظات.

٣- الاستجابة للأطفال وهم يعملون ويلعبون.

٤- التمثيل كنموذج سلوكي يحتذي الأطفال به.

٥- المعلمة في بيئة التعلم ذات الإدارة الذاتية لا تلاحظ ولا تسجل سلوك الأطفال فقط وإنما تستجيب أيضاً للأطفال في مراكز التعلم، وردود المعلمة يمكن أن تكون في شكل كلمات أو أفعال بحيث تشجع وتوجيه الطفل في النشاط الذي اختاره.

(٦) تصنيفات مراكز التعلم:-

أولاً : المراكز الدائمة: هي أماكن في القاعة تخصصها المعلمة للتركيز على نشاط معين ويعتبر المكان المخصص للمركز مكان لممارسة الأنشطة، بالإضافة إلى كونه

مكاناً لتخزين المواد الخاصة بهذا المركز، وقد يستمر المركز على نحو واحد طوال العام الدراسي أو يتم تغييره عندما تركز المعلمة على أنشطة معينة خاصة بمجال محدد.

ثانياً : المراكز المؤقتة : وتصمم لتركيز انتباه الأطفال أثناء أدائهم لمهارة ما لفترة زمنية محددة.

ثالثاً : المراكز المتنقلة: وتستخدم عندما لا تسمح القاعة بتواجد المراكز بشكل دائم داخل القاعة وتستخدم في ممارسة المركز في وقت معين من اليوم ثم ينقل المركز إلى مكانه الأصلي (صناديق - دواليب - ١٠٠٠) وتستخدم هذه المراكز في القاعات ذات المساحات الضيقة والتي يصعب وجود مساحات كافية بها تخصص للمراكز. وتحتاج المعلمة في هذه الحالة إلى إعادة ترتيب محتويات المركز في كل مرة قبل الاستخدام وأيضاً بعد استخدام المركز كما يتطلب مشاركة الأطفال في تحمل مسؤولية إحضار الأدوات وإعادتها والمحافظة على ترتيب المركز وتنظيمه. (المصدر: الإدارة العامة لرياض الأطفال : ٤)

وتشير (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٥هـ: ١٢٠) إلى مواصفات الأركان التعليمية حيث أن هناك بعض هذه الأركان الثابتة من حيث المحتويات علي مدار السنة مثل : ركن المطالعة ، وركن البناء وربما تضيف المعلمة إليها مواد جديدة بين فترات وأخرى ، وبعضها متحركة أي أنها تتغير بين فترة وأخرى ، فركن البيع والشراء ربما يتبدل أو يصبح ركناً للمعالجة وذلك حسب الموضوعات التي تطرحها المعلمة. وهناك أيضاً أركان ثابتة يتبدل محتواها باستمرار ، كركن البحث والاكتشاف.

ثالثاً: البرنامج : تلعب البرامج دوراً هاماً في تنمية كثير من السلوكيات والمهارات الإيجابية للأطفال ويعرف البرنامج إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه "مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات التي يقوم بها الطفل بمشاركة الباحثة للمساهمة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للطفل وهي (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر

السلبية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر الايجابية) باستخدام بعض الأركان التعليمية (ركن التعبير الفني - ركن القصة - ركن الأسرة) داخل قاعة النشاط".

(١) أهمية البرنامج : انطلاقاً مما أشارت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (هيثم، ١٩٨٩، هندواي، ١٩٩٣، عبد الكريم، ١٩٩٤، العلوان، ٢٠١١) من أن نقص المهارات الاجتماعية يؤدي إلي العديد من الاضطرابات، السلوكية ويجعل الأطفال أقل قدرة علي التفاعل الاجتماعي والإيجابي مع الآخرين، وأقل قدرة علي التمسك بالحقوق (Elliott.2000) الشخصية وأكثر عرضة للاستغلال بأنواعه مثل دراسة (قاسم، ١٩٩٧،

(٢) الهدف العام للبرنامج: يهدف البرنامج تنمية بعض المهارات الاجتماعية (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر الايجابية) باستخدام بعض الأركان التعليمية (ركن التعبير الفني - ركن القصة - ركن الأسرة) لدي أطفال الروضة مما يتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات داخل وخارج قاعة النشاط بالروضة .

(٣) مدة البرنامج : يستغرق تنفيذ البرنامج (١٢) أسبوع بواقع (٢٤) جلسة موزعة علي النحو التالي:-

١- جلسة خاصة : للقياس القبلي ويتم فيها تطبيق مقياس تقدير المهارات الاجتماعية داخل قاعة النشاط .

٢- جلسة خاصة: بتثقيف إدارة الروضة والمعلمات بأهمية البرنامج وأهدافه والدور المتوقع منهم أثناء البرنامج والإجابة علي الأسئلة الحائرة في أذهانهم بخصوص تطبيق البرنامج.

٣- جلسة خاصة: بتثقيف أولياء الأمور بأهمية البرنامج وأهدافه والدور المتوقع منهم أثناء البرنامج والإجابة علي الأسئلة الحائرة في أذهانهم بخصوص تطبيق البرنامج.

- ٤- عشرون جلسة: تتراوح مدة كل جلسة ما بين (٣٠-٤٥) دقيقة بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً لمدة (١٠) أسابيع.
- ٥- جلسة خاصة : للقياس البعدي ويتم فيها تطبيق مقياس تقدير المهارات الاجتماعية داخل قاعة النشاط .
- ٦- الفئة المستهدفة للبرنامج الحالي: (٢٤) طفل وطفلة من أطفال الروضة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات.

الدراسات السابقة : -

حيث أعد الباحثان برنامجاً قائماً على تنمية المهارات الاجتماعية، Ladd & Mize, 1983 (١) دراسة لاد وميز البرنامج حيث تم تطبيق على المجموعة التجريبية في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة لهذا البرنامج استخدم الباحثان مقياساً للانطواء الاجتماعي، وأظهرت نتائج الدراسة تحسن المفحوصون في المجموعة التجريبية واكتسابهم للعديد من المهارات الاجتماعية. وتحسنت علاقتهم بأقرانهم والأفراد المحيطين بهم وفي مناقشة النتائج أوضح الباحثان فعالية البرنامج العلاجي باستخدام المهارات الاجتماعية في تحسن الأفراد المنطويين والمنسحبين اجتماعياً ركزت هذه الدراسة على الاستعداد Arnkoff & et al (٢, 1987) دراسة ارنكوف وآخرون للتدريب على المهارات الاجتماعية وذلك لعلاج الخجل والانطواء لدى عينة من الطلاب، وقد أعد الباحثون برنامجاً علاجياً لتدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية والمعرفية. استخدم الباحثون مقياساً للخجل والانطواء. وأوضحت نتائج الدراسة أن تدريب الطلاب على المهارات الاجتماعية والمعرفية قد اكسبهم مهارات التواصل مع الآخرين وأصبحوا أكثر رضا عن أنفسهم ومقربين لذواتهم، واستخدموا مهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي في تفاعلهم مع الآخرين كما أوضح الباحثون أن البرنامج السلوكي ذو فاعلية في تحسن الحالة النفسية لأفراد العينة وأصبحوا أكثر اندماجاً واجتماعية وأقل قلقاً وخجلاً .

٤) وأجري (أديس، ١٩٩٧) دراسة بعنوان "دور اللعب الإيهامي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل المتفوق هدفت الدراسة التعرف علي فعالية برنامج تدريبي يتضمن مواقف للعب الإيهامي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال بمرحلة الرياض، تكونت عينة الدراسة من (١٦) طفلاً وطفلة أعمارهم بين (٥-٦) سنوات من رياض الأطفال بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلي: ١- تميز أطفال المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية في القياس البعدي لصالح التجريبية. ٢- استمرارية فاعلية البرنامج بعد انتهاء التدريب لصالح المجموعة الضابطة.

٥) وقدم (الحسانين، ٢٠٠٣) دراسة عن المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكنتاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى وذلك على عينة تتكون من (٢٢٠) طالباً وطالبة من طلاب كلية الآداب جامعة طنطا. استخدام الباحث مقاييس المهارات الاجتماعية الاكنتاب، الشعور بالوحدة النفسية والتوكيدية. وقد افترض الباحث أن المهارات الاجتماعية تتطلب قدراً كبيراً من الاتساق بين المكونات الوجدانية التي تسهم في أنماط السلوك المعبر عن المهارات الاجتماعية ولذلك فإن المتغيرات المزاجية قد تؤدي دوراً بارزاً في تشكيل هذه المهارات وتوجيهها بالإضافة إلى متغير الجنس مع افتراض وجود فروق بين الجنسين. وقد أوضحت نتائج الدراسة عدم تحقق الفرض الأساسي بشكل تام كما أنه توجد فروق بين الجنسين في المتغيرات المزاجية وبعض أبعاد المهارات الاجتماعية، كما أن متغيري الاكنتاب والتوكيدية لهما أثر كبير في المهارات الاجتماعية وأن متغير تأكيد الذات من المتغيرات ذات الارتباط الشديد بالمهارات الاجتماعية.

٦) وأجري (عبد الصمد، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان: "أثر مشاهدة البرامج الفضائية علي المهارات الاجتماعية لدي عينة من الأطفال بدولة الكويت" هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين نوعية البرامج الفضائية التي يشاهدها الأطفال وبين المهارات

الاجتماعية لهؤلاء الأطفال، كما تحاول الدراسة التعرف على العلاقة بين عدد ساعات مشاهدة هذه البرامج الفضائية وبين المهارات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طفل وطفلة ممن تتراوح أعمارهم بين ٥-١٢ سنة بدولة الكويت، والذي أسفرت نتائجه عن عدم اختلاف المهارات الاجتماعية بالنسبة للأبعاد: التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي، والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية باختلاف نوع البرامج الفضائية التي يشاهدها الأطفال. بالإضافة إلى عدم اختلاف المهارات الاجتماعية بالنسبة للأبعاد: التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، بينما اختلف الضبط الانفعالي والضبط الاجتماعي باختلاف عدد ساعات مشاهدة القنوات الفضائية، لصالح الأطفال الذين يشاهدون القنوات الفضائية بصورة أقل.

دراسة هدفت إلى تقييم مدى فعالية برنامج لتحسين مشاركة أطفال (Kinzing

٢٠٠٥, Janet & ٧) أجري

الحضانة والمرحلة الابتدائية في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية، وقد طبق البرنامج علي عينة من أطفال الحضانة والصف الثالث الابتدائي بشمال أليفود بالولايات المتحدة وقد أدى تطبيق البرنامج إلى زيادة مشاركة كل أطفال الحضانة والثالث الابتدائي في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية داخل الصف بالإضافة إلى التحسن بالإحساس بالرضا عن الذات وفعالية الذات وفي اتجاهات هؤلاء الأطفال نحو الصداقة المدرسية.

٨) وقدم(غزال، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان " فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان"، والتي هدفت إلى اختيار فاعلية برنامج تدريبي لتطوير المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية وضابطة) تكونت كلاً

منهما من (١٠) أطفال ذكور يعانون من التوحد وتراوح أعمارهم ما بين (٥-٩) سنوات، وتوصلت الدراسة: (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة علي القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية. (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة علي قياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

(٩) وقدم (حسن، ٢٠٠٩) دراسة بعنوان "دراسة مقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في المهارات الاجتماعية". هدفت الدراسة التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء. وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) تلميذا وتلميذة يعانون من صعوبات التعلم، و(٦٠) تلميذاً من الأطفال الأسوياء، بالصف الرابع، وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقا دالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الأسوياء في الأبعاد الثلاثة ومقاييسها ولصالح الأطفال الأسوياء في بعدي المهارات الاجتماعية والكفاية الاجتماعية، ولصالح الأطفال.

(١٠) كما أجري (سليمان، ٢٠١١) دراسة بعنوان: "بعض المهارات الاجتماعية لدي أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين" دراسة ميدانية لدي عينة من أطفال الرياض من عمر (٤-٥) سنوات في محافظة دمشق" وهدفت الدراسة إلي الكشف عن مدي انتشار المهارات الاجتماعية (التعاون والمشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار النظام) الاجتماعية عند من أطفال الرياض من عمر (٤-٥) سنوات من الذكور والإناث ومعرفة العلاقة بين هذه المهارات لدي الأطفال وتقييم والديهم لها، ولقد تم إجراء البحث علي عينة مؤلفة من (٢٠٠) طفل وطفلة من أطفال محافظة دمشق وعلي (٤٠٠) والد ووالدة وكانت من أهم نتائج البحث (١) تنتشر المهارات الاجتماعية (التعاون والمشاركة الوجدانية ، التفاعل مع الكبار والنظام) انتشاراً طبعياً بين أطفال الرياض

أفراد العينة من (٤-٥) سنوات. (٢) لا فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أطفال الرياض أفراد العينة من (٤-٥) سنوات تبعاً لمتغير الجنس. (٣) لا فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الآباء والأمهات علي مقياس تقييم الوالدين للمهارات الاجتماعية لدي أطفالهم.

(١١) أجري (المقداد و بطانية والجراح، ٢٠١١) دراسة بعنوان مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين والتي هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغيري الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما. شارك في الدراسة (٢٧٨) طالباً وطالبة، منهم (١٨١) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و (٩٧) طالب أو طالبة من ذوي صعوبات التعلم، اختيروا من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم. وأشارت نتائج الدراسة أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسطاً من المهارات الاجتماعية مع أفضلية للطلبة العاديين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الطلبة العاديين على الأداة بشكل عام وعلى أبعادها الفرعية، وأن الطالبات العاديات كن الأكثر امتلاكاً للمهارات الاجتماعية من باقي فئات الطلبة المشاركين وخصوصاً في المهارات المتصلة ببعدي إظهار عادات عمل مناسبة وإتباع لوائح المدرسة وقوانينها، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة العاديين من الفئتين العمريتين الأصغر (٩ سنوات) والأكبر (أكثر من ١٢ سنة) كانوا أكثر امتلاكاً للمهارات (٧-١٢ سنة) وعلى الأخص في- الاجتماعية من الفئة العمرية الوسطى (أكثر من ٩ بعد التفاعل مع الآخرين).

(١٢) ولقد قدم (فتحي و فرحات، ٢٠١٢): دراسة بعنوان " تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي المشكلات السلوكية المدرسية " وهدفت الدراسة إلي التحقق من مدي

فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية والتخفيف من حدة المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية في المدرسة الابتدائية ؟ حيث سعت الدراسة لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية عن طريق تدريبهم على البرنامج التدريبي المعد للدراسة. والتحقق من فعاليته في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية المدرسية التي يعاني منها الطفل الموهوب. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذا وتلميذة من التلاميذ الموهوبين الذين يعانون من مشكلات سلوكية مدرسية تتراوح أعمارهم ما بين (١٠-١٢) سنة، وانتهت الدراسة إلي التحقق من صحة فروض الدراسة، حيث تحسنت المهارات الاجتماعية في جميع أبعادها، كما لوحظ تحسن تقييم التلاميذ على مقاييس المشكلات السلوكية طبقا لصورة التلاميذ وكذا صورة المعلم.

تعليق علي الدراسات السابقة

لقد أشارت دراسة كلاً من (لادوميز، ١٩٨٣، أرنكوف وآخرون، ١٩٨٧، يونس ١٩٩٧، مطر، ٢٠٠٢، الحمصيني، ٢٠٠٤، شريت ومحمد، ٢٠٠٥، غزال، ٢٠٠٧، عبد الصمد، ٢٠٠٧، فتحي و فرحات ٢٠١٢) والتي أثبتت نتائجها أنه يمكن تنمية المهارات الاجتماعية من خلال البرامج، أما دراسة (سليمان، ٢٠١١) فلقد أشارت نتائجها إلي انتشار المهارات الاجتماعية (التعاون والمشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار والنظام) انتشاراً طبعياً بين أطفال الرياض أفراد العينة من (٤-٥) سنوات. ويشير (أبو حلاوة، ٢٠٠٩: ١٦) إلي أن هناك العديد من البحوث والدراسات التي أجريت محاولة الإجابة علي سؤال مفاده لماذا لا يظهر الأطفال المهارات الاجتماعية المناسبة في التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين؟ ركزت دراسات وبحوث الخط الأول علي الاكتساب المبكر للمهارة ونماذج تجهيز ومعالجة المعلومات علي سبيل المثال دراسات، بينما ركزت دراسات وبحوث الخط الثاني علي اكتساب المهارات الاجتماعية وصيغ القصور في سياقات التنشئة الاجتماعية المبكرة (الأسرة) واستمر الباحثون مع

بداية العقد التاسع من القرن العشرين في محاولة تبين محددات العلاقات الاجتماعية للأطفال مع أقرانهم وتأثير سلوكهم علي تكوين واستمرار مثل هذه العلاقات والتركيز بصفة خاصة علي ما يعرف بالسوابق والمتعلقات إضافة إلي نمط العلاقات والمرحلة العمرية. ودرست في هذه الفترة بصورة مركزة مصادر أو أسس المهارات الاجتماعية. وظهرت فروع جديدة للبحث في هذه المرحلة تركز علي سلوكيات الطفل في مقابل العلاقات المتبادلة مع الأقران كأسباب محتملة للتوافق الارتقائي.

ويتضح من خلال الإطلاع علي الدراسات السابقة مدى أهمية الحالة الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية وما لها من آثار واضحة علي جميع جوانب شخصية الفرد علي مدار مراحل نموه المختلفة وعلى الرغم من حصول الباحثة على دراسات سابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة إلا أن العجز واضح في كمية الدراسات المحلية التي تتناول عينة أطفال الروضة بالمقارنة مع باقي شرائح المجتمع وفي تناول المتغيرات المختلفة التي تبرز تفاعلات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالمحيطين به، والتي من شأن هذه الدراسات أن تساهم في تعزيز دورهم الإيجابي في الأسرة المجتمع .

فروض الدراسة :

- (١) يوجد فرق ذو دلالة داله إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الروضة (المجموعة التجريبية) على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي
- (٢) يوجد فرق ذو دلالة داله إحصائية في متوسطي درجات أطفال الروضة (المجموعة التجريبية) و(المجموعة الضابطة) على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

(٣) يوجد فرق ذو دلالة داله إحصائية في متوسطي درجات أطفال الروضة (المجموعة التجريبية) و(المجموعة الضابطة) علي مقياس المهارات الاجتماعية في قياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية.

حدود الدراسة : -

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:-

١- المنهج : استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي باعتبارها دراسة تجريبية تهدف إلي تنمية بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة (٥-٦) سنوات التعرف باستخدام برنامج قائم علي مراكز التعلم، حيث يعد المنهج التجريبي هو أقرب مناهج البحوث لحل المشاكل بالطريقة العلمية .

فالمنهج التجريبي من أدق مناهج البحث التربوي ؛ ذلك لأنه يعتمد علي إجراء التجربة والسيطرة علي العوامل المختلفة التي تؤثر علي الظاهرة السلوكية موضوع الدراسة. من أجل فحص فروض البحث ويقرر علاقة بين متغيرين، كما أنه أقرب للموضوعية(زهران، ٢٠٠٥: ٤٢) ويضاف إلي ذلك أنه يتميز بعزل المتغيرات الدخيلة وإعطاء فرصة للمتغير المستقل لإحداث الأثر، ويتميز بالقياس، يسمح بدراسة العلاقات دون الانتظار للصدفة، أنه أقوى المناهج في اختبار العلاقات السببية (نائل وتاج السر، ٢٠١٠: ٦٦) وذلك عن طريق الدراسة للمواقف المتقابلة التي ضبطت كل المتغيرات ماعدا المتغير الذي يهتم الباحث بدراسته.

٢- العينة: تتكون عينة الدراسة الحالية من(٢٤) طفل وطفلة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم بين(٥-٦) سنوات الملحقين بأحدي الروضات الحكومية (العاشرة) بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية، منهما(١٢) طفل وطفلة يمثلون المجموعة التجريبية منهم (٧) ذكور+(٥) إناث و (١٢) طفل وطفلة يمثلون المجموعة الضابطة منهم (٦) ذكور و(٦) إناث.

٣- الأدوات : استخدمت الدراسة الحالية الأدوات الآتية:-

١- مقياس المهارات الاجتماعية لطفل الروضة (٤-٦) سنوات . (إعداد الباحثة)
ملحق رقم (١)

وصف المقياس: هذا المقياس خاص بقياس أربعة أبعاد من أبعاد المهارات الاجتماعية وهي (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر الايجابية) ويشمل المقياس في صورته النهائية (٥٧) بنداً .

* خطوات إعداد المقياس: -

١- قامت الباحثة بتحديد هدف المقياس وهو قياس المهارات الاجتماعية لطفل الروضة..

٢- تم تحديد أبعاد المهارات الاجتماعية المراد قياسها ؛ وهي (المبادأة بالتفاعل، التعبير عن المشاعر السلبية، الضبط الاجتماعي الانفعالي، التعبير عن المشاعر الايجابية).

٣- لقد قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة والمتخصصين في مجال الطفولة، وعلم النفس، ولقد استفادت الباحثة من آرائهم وتعديلاتهم فيما يختص بتعديل أبعاد المقياس وعباراته. ولقد اتفقت آراء السادة المحكمين بنسبة ٩٦% على إمكانية تطبيق عبارات المقياس على أفراد عينة البحث ولقد تم تعديل بعض هذه العبارات ليسهل فهمها لأفراد العينة، ثم أعيد عرضها على بعض المحكمين السابقين لإبداء الرأي والتعديلات النهائية.

٤- تم تحديد نوع المواقف التي يحتويها المقياس وهي مواقف (أداءات) يقوم بها الطفل في هذه المرحلة.

٥- تم تحديد نوع الاستجابات المناسبة لهذا المقياس بعد الاطلاع على المقاييس السابقة، و أخذ آراء المحكمين وهذه الاستجابات هي (دائماً - أحياناً - نادراً).

٦- تم تحديد مفردات المقياس بناءً على نوعية الأساليب المختارة.

* طريقة تصحيح المقياس: قد راعت الباحثة في صياغة العبارات أنه عند الاستجابة بـ "دائماً" يحصل الطفل على ثلاث درجات.

* وعند استجابة الطفل (أحياناً) يحصل الطفل على درجتين.

* وعند استجابة الطفل بـ (نادراً) يحصل الطفل على درجة واحدة.

* صدق المقياس.

١- صدق المحكمين: لقد اعتمدت الباحثة في هذا النوع من الصدق على آراء المحكمين حيث تم عرض المقياس على المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية ورياض الأطفال للحكم على مدى صلاحية بنود المقياس وصدقها لقياس البعد الذي تنتمي إليه، بعد أن وضعت الباحثة مجموعة من أبعاد المهارات الاجتماعية المشار إليها في الدراسة الحالية، ووضعت الباحثة تعريف إجرائي لكل بعد من هذه الأبعاد تقوم الباحثة من خلال مجموعة من المواقف ولقد تم تعديل هذه المواقف لكي تناسب طفل المرحلة بعد عرضها على مجموعة المحكمين للإدلاء بآرائهم حول صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لعينة الدراسة الحالية وذلك في ضوء الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي وقد أبدى جميع المحكمين مناسبة المقياس لما وضع لقياسه وكذلك مناسبته للتطبيق على العينة الحالية . ولقد تم تعديل هذه المواقف ليظهر المقياس في صورته النهائية كما في ملحق رقم (١).

٢- صدق المقارنة الطرفية: وتم استخدام طريقة المقارنة الطرفية، وذلك بتقسيم درجات المحك الداخلي، أو الخارجي إلى مستويين (المستوى الأعلى - المستوى الأدنى) بالنسبة للدرجات الكلية وذلك لحساب معامل الصدق بالنسبة لمقياس (المهارات الاجتماعية).

جدول رقم (١) معامل صدق مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة المقارنة الطرفية

الأبعاد	المستوى الأعلى		المستوى الأدنى		ت	الدالة
	١م	١ع	٢م	٢ع		
المبادأة بالتفاعل	٢٣.٨	٢.١	٢١.٢	١.١	٩.٤٦	دالة عند ٠.٠١
التعبير عن المشاعر السلبية	٢٤.٩	١.٩	٢٢.١	١.٤	٩.٠٢	دالة عند ٠.٠١
الضبط الاجتماعي	٢٢.٧	٢.١	٢١.٢	١.٢	٩.٤٣	دالة عند ٠.٠١
التعبير عن المشاعر الإيجابية	٢٣.٧	٢.٦	٢٠.٢	١.٥	٨.٩٨	دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين المستويين المرتفع والمنخفض مما يدل على قدرة المقياس على التمييز تمييزاً واضحاً بين المستويين القوي والضعيف في الميزان، أي أن المقياس صادق في قياس تلك الصفة.

ثبات المقياس: -

١- معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:-

قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين نصفى المقياس ثم قامت بتطبيق معادلة سبيرمان - براون للحصول على معامل الثبات للمقياس ككل كما يتضح في جدول (٢).

جدول رقم (٢) معامل الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل الارتباط بين نصفى الاختبار	معامل الثبات للمقياس ككل باستخدام معادلة سبيرمان وبراون
المبادأة بالتفاعل	٠.٨٧	٠.٩٣
التعبير عن المشاعر السلبية	٠.٨٦	٠.٩٢
الضبط الاجتماعي	٠.٨٨	٠.٩٤
التعبير عن المشاعر الإيجابية	٠.٨٩	٠.٩٤

يتضح من جدول (٢) أن معامل الثبات للمقياس ككل ذو قيمة مرتفعة مما يدل على أن المقياس على درجة كبيرة من الثبات في قياسه للمهارات الاجتماعية لطفل الروضة.

٢- معامل الثبات بطريقة إعادة التطبيق:-

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار مرتين بفواصل زمني قدره أسبوعين ثم قامت بإيجاد

معامل الارتباط كما يتضح في جدول (٣)

جدول (٣) معامل الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الثبات
المبادأة بالتفاعل	٠.٩٢
التعبير عن المشاعر السلبية	٠.٩٣
الضبط الاجتماعي	٠.٩١
التعبير عن المشاعر الإيجابية	٠.٩٢

يتضح من جدول (٣) ارتفاع قيمة معامل الثبات مما يدل على أن المقياس على درجة كبيرة من الثبات في قياسه للمهارات الاجتماعية.

٢- البرنامج القائم على استخدام مراكز التعلم (إعداد الباحثة) ملحق رقم (٢) محتوى البرنامج: يشمل البرنامج (٢٠) نشاط من الأنشطة المطبقة داخل الأركان الآتية:-

١- ركن الأسرة : ويشتمل على أربع أنشطة وهي (نزهة في حديقة الأطفال- زيارة لبيت جدي - يلا نتسوق - زيارة جاري)

٢- ركن الفن ويشتمل على ثماني أنشطة وهي (عبر عن انفعالاتك- تسمية الوجه الموجود في الصور- مسابقة في الرسم- التصرف في المواقف المختلفة- ألعب وارسم - ماذا تفعل مع الآخرين - اسمع وارسم - ارسم انفعالك)

٣- ركن القصة (الدرامي) ويشتمل على ثماني أنشطة وهي (الطفل الحزين - ماذا تفعل مع الفقراء- فوز صديقي بالجائزة- مرض صديقي- حريق في بيت جاري- شاجر في الحديقة- ناس لم أعرفهم- مهنتي لم أكبر).

الأساليب الإحصائية:-

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:-

لمعالجة البيانات إحصائياً. (T-Test) ١- اختبار

لدمج برنامج المعالجة الإحصائية بين المتوسطات (spss) ٢- اختبار

تفسير ومناقشة نتائج الدراسة :-

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الباحثة، وذلك من خلال عرض لفروض البحث وتناولها بالتحليل والتحقق منها، بالإضافة لتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة، والإطار النظري، ونتائج الدراسة الميدانية، كما يتناول هذا الجزء عرضاً لأهم أسباب نجاح البرنامج المعد في هذا البحث والتي تم من خلاله تحقيق الهدف العام من البحث وهو تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥- ٦) سنوات باستخدام برنامج قائم على مراكز التعلم.

☒ تم اختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على: يوجد فرق ذو دلالة داله إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الروضة (المجموعة التجريبية) على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي. وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية في المجموعة التجريبية (قبلي- بعدي) لمقياس المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من(٥-٦) سنوات، وذلك قبل وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، كما يتضح في الجدول رقم(٤).

جدول رقم(٤) يوضح الفروق بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية على مقياس

المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من (٥ - ٦) سنوات

المقياس التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
القبلي	١٠٦.٨٣	٨.٥٢٦	١١	٩.٦٠٧	دالة
البعدي	١٢٦.٩٢	٦.٨٥٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبرنامج قائم على استخدام مراكز التعلم لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات في اتجاه القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى ثبوت صحة الفرض الأول. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كلاً من (لادوميز، ١٩٨٣ ودراسة أرنكوف وآخرون، ١٩٨٧ و مطر، ٢٠٠٢، الحمصيني، ٢٠٠٤، و شريت ومحمد، ٢٠٠٥، غزال، ٢٠٠٧، عبد الصمد، ٢٠٠٧، فتحي و فرحات ٢٠١٢) والتي أثبتت نتائجها فعالية البرنامج المعد في كل دراسة في تنمية المهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وهذا يتفق مع ما أشار إليه الإطار النظري بأن المهارات الاجتماعية يمكن تنميتها عند الأطفال.

☒ تم اختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على: يوجد فرق ذو دلالة داله إحصائية في متوسطي درجات أطفال الروضة (المجموعة التجريبية) و(المجموعة الضابطة) على مقياس المهارات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق

البعدي. وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية للمجموعتين (الضابطة- التجريبية) على مقياس المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من(٥-٦) سنوات، وذلك قبل وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، كما يتضح في الجدول رقم(٥).

جدول رقم (٥) يوضح الفروق بين المجموعتين (الضابطة- التجريبية) على مقياس المهارات

الاجتماعية لطفل الروضة من (٥ - ٦) سنوات قبل وبعد تطبيق البرنامج

المقياس التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدالة
القبلي	١١٢.١٣	١٠.١٤٨	٢٣	٤.٧٤٥	دالة
البعدي	١٢٤.٢٩	٨.١١٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة- التجريبية) قبل وبعد تطبيق برنامج قائم على استخدام مراكز التعلم لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات) في اتجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى ثبوت صحة الفرض الثاني. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية.

☒ تم اختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على: يوجد فرق ذو دلالة داله إحصائية في متوسطي درجات أطفال الروضة (المجموعة التجريبية) و(المجموعة الضابطة) على مقياس المهارات الاجتماعية في قياس المتابعة لصالح المجموعة التجريبية. وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات المهارات الاجتماعية للمجموعتين (الضابطة- التجريبية) على مقياس المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من(٥-٦) سنوات، وذلك في قياس المتابعة للبرنامج، كما يتضح في الجدول رقم(٦).

جدول رقم (٦) يوضح الفروق بين المجموعتين (الضابطة- التجريبية) على مقياس المهارات الاجتماعية لطفل الروضة من (٥ - ٦) سنوات في قياس المتابعة للبرنامج

لمقياس المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الضابطة	١١٧.٤٢	٩.٠٣٠	٢٢	٣.٠٦١	دالة
التجريبية	١٢٧.٣٣	٦.٦٦٥			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات المجموعتين (الضابطة- التجريبية) في قياس المتابعة لبرنامج قائم علي استخدام مراكز التعلم لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات في اتجاه المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى ثبوت صحة الفرض الثالث.

☒ تم اختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص على: توجد فروق في المهارات الاجتماعية حسب الجنس و العمر في المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس المهارات وذلك بعد الانتهاء من تطبيق برنامج قائم علي استخدام مراكز التعلم لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات. وللتحقق من صحة ذلك الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية (حسب الجنس والعمر) في القياس البعدي لمقياس اتجاهات المهارات وذلك بعد الانتهاء من تطبيق برنامج قائم علي استخدام مراكز التعلم لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات، كما يتضح في جدول (٧)

جدول رقم (٧) يوضح الفروق في المجموعة التجريبية حسب الجنس والعمر على مقياس المهارات بعد تطبيق

البرنامج

المقياس المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
الجنس	١.٤٢	٠.٥١٥	١١	٢٩.٤١٩	دالة
العمر	٥.٧١	٠.٣٠٣			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية حسب الجنس و العمر بعد التطبيق البعدي لبرنامج قائم علي استخدام مراكز التعلم لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من أطفال الروضة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥ - ٦) سنوات، وذلك لصالح العمر، مما يشير، مما يشير إلى أن البرنامج قد حقق نجاح أكبر على مستوى العمر، وهذا يتفق مع دراسة (الحسانين، ٢٠٠٣) والتي أوضحت نتائجها وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية . وتتفق أيضاً مع دراسة (اليوسف، ٢٠١٣) الذي أوضحت نتائجها وجود فروق في المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

سابعاً: التوصيات والمقترحات: -

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة بضرورة إكساب الأطفال لبعض المهارات الاجتماعية من خلال البرامج والأنشطة المختلفة وخصوصاً في المراحل المبكرة .

وبالنسبة للمقترحات فهي كالتالي:-

١-إعادة إجراء الدراسة علي عينات كبيرة .

٢-إجراء دراسات لمعرفة دور المعلمة في إكساب الطفل هذه المهارات.

٣-دراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدي الأطفال العاديين وغير عاديين.

المراجع والمصادر

أولاً : المراجع العربية : -

١. (الإدارة العامة لرياض الأطفال) النشرة الاسترشادية لمراكز التعلم برياض الأطفال،
gkgmoe@hotmail.com
٢. إبراهيم، سعد أحمد (١٩٩٤): تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم "دراسة تجريبية"، ماجستير، كلية التربية بكفر الشيخ، جامعة طنطا.
٣. إبراهيم، هدى (٢٠١٠): المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين، ماجستير، كلية الآداب، قسم علم النفس، جامعة حلوان.
٤. إبراهيم، وليم (٢٠٠٦): أثر تنمية بعض المهارات الاجتماعية على تحسين الأداء والتوافق المهني والرضا الوظيفي لدى المرضى، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
٥. إبراهيم، فيوليت وعبد الرحمن، سيد سليمان (١٩٩٨): سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة: دار زهراء الشرق
٦. أبو حطب، غسان (٢٠٠٧): ديناميات نشر وتعزيز المهارات الاجتماعية، الأردن، عمان: دار وائل.
٧. أبو حلاوة، محمد السيد (٢٠٠٩): تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية: مراجعة لأدبيات المجال قسم علم النفس التربوي كلية التربية بدمهور، جامعة الإسكندرية، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة www.gulfkids.com
٨. أبو حلو، نعمة (٢٠٠٨): المهارات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار لدى القيادات النسوية في المجتمع المدني الفلسطيني، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
٩. أبو سريع، أسامة (١٩٨٦): اضطراب المهارات الاجتماعية لدى المرضى النفسيين، ماجستير، كلية الآداب، جامعة القاهرة .
١٠. أبو قورة، خليل قطب (١٩٩٨): تعديل بعض الخصائص السلوكية للأطفال المرفوضين من الأقران باستخدام برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية وبرنامج قائم على العلاج السلوكي المعرفي، دكتوراه، كلية التربية كفر الشيخ، جامعة طنطا.

١١. أبو منصور، حنان (٢٠١١): الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعياً في محافظات غزة، ماجستير في علم النفس الإرشاد النفسي من كلية التربية الجامعة الإسلامية- غزة.
١٢. أبو هاشم، السيد (٢٠٠٢): سيكولوجية المهارات، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .
١٣. أبو هاشم، السيد و حلمي، فاطمة (٢٠٠٤): سيكولوجية المهارات، القاهرة: زهراء الشرق.
١٤. أبو هاشم، محمد السيد (٢٠٠٤): سيكولوجية المهارات، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
١٥. طه، أحمد محمد (٢٠٠٥): العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التربوية لمديري المدارس ونظارها ووكلائها كما يدركها المعلمون، مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد (٣)، ص ص ٦٥-١.
١٦. أحمد، مجدي (١٩٩٦): علم النفس المرضي، دراسة في الشخصية بين السواء والاضطراب، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
١٧. ادعيس، أحمد و الكساب، علي (٢٠١١): درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد (١١)، العدد (١)، ص ص ١٣ - ٢٤.
١٨. إيفانز، جوديت و مايرز، روبرت و إلفيلد، أيلين (٢٠٠٥): احتساب الطفولة المبكرة " دليل برمجة رعاية وتنمية الطفولة المبكرة، مؤسسة البنك الدولي تعزيزاً للمعرفة والتعلم من أجل عالم أفضل، الإصدار العربي الاختباري الأول، يصدر عن ورشة الموارد العربية بدعم من شبكة الأغا خان- سوريا ومكتب اليونسكو الإقليمي ببيروت.
١٩. البجة، عبد الفتاح (٢٠٠٣): تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، عمان: دار الفكر، ط٢.
٢٠. بخشن، أميرة (١٩٩٧): فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوي النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقلياً، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢١)، المجلد (١)، ص ص ٩٧- ١٣٣.
٢١. جاد الرب، أحمد (٢٠٠٣): المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان .
٢٢. الجبري، أسماء والديب، محمد (١٩٩٨): سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، القاهرة: عالم الكتب.
٢٣. جلال، عزة (٢٠١٠): الإدارة المدرسية في رياض الأطفال، الرياض: الرشد العالمية للنشر.

٢٤. الجمعة، موسى(١٩٩٦): المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية، ماجستير. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
٢٥. جيدة، صفية محمد(١٩٩٧): مدي فعالية برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال المرحلة الابتدائية، ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٦. الحايك، أحمد (٢٠٠٩): الانتماء للآخرين، القاهرة: دار النهضة العربية.
٢٧. الحريري، رافده(٢٠١١): نشأة وإدارة رياض الأطفال من المنظور الإسلامي والعلمي، الرياض: العبيكان.
٢٨. الحسانين، محمد(٢٠٠٣): المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكنتاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد ١٣، العدد ٢، ص ص ١٩٥-٢٢٥
٢٩. حسونة، أمل(١٩٩٥): تقييم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية، ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.
٣٠. حسونة، أمل و أبو ناشي، منى(٢٠٠٦): الذكاء الوجداني، القاهرة : الدار العالمية للنشر والتوزيع
٣١. حسيب، عبد المنعم(٢٠٠١): المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين المتأخرين دراسياً، مجلة علم النفس، العدد(٩٩)، السنة(١٥)، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.
٣٢. الحمصيني، أحمد علي(٢٠٠٥): فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدي عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
٣٣. خليل، فريال(٢٠١١): بعض المهارات الاجتماعية لدي أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين "دراسة ميدانية لدي عينة من أطفال الرياض من عمر (٤-٥) سنوات في محافظة دمشق، مجلة جامعة دمشق- المجلد(٢٧) ص ص ١٣-٥٦.
٣٤. داهم، أحمد(٢٠٠٨): مستويات المهارات الاجتماعية لدى الوالدين وعلاقتها بالنزعات الشخصية لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من اللجاجة، ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

٣٥. داود، نسيمه وحمدى، نزيه (١٩٩٩): العلاقة بين مصادر الضغط التي يعاني منها الطلبة ومفهوم الذات لديهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمان، العدد (٢٤)، المجلد (١)، ص ص ٢٥٣-٢٦٨.
٣٦. داغستاني، بلقيس (٢٠٠١): التربية الدينية والاجتماعية للأطفال، الرياض: مكتبة العبيكان.
٣٧. الدسوقي، كمال (١٩٩٠): ذخيرة علم النفس، المجلد الثاني، القاهرة: مطابع الأهرام التجارية.
٣٨. الروسان، فاروق (٢٠٠٦): " الذكاء الانفعالي: قياسه وتشخيصه " اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت، مركز دي يونو لتعليم التفكير: عمان.
٣٩. الزيتوني، منى (٢٠٠٥): اختلاط المراهقين في التعليم وأثره على مهاراتهم الاجتماعية، القاهرة: دار الكتاب الجامعي العين
٤٠. زهران، حامد (١٩٨٤): علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب، ط ٥.
٤١. زهران، حامد (٢٠٠٥): علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة: عالم الكتب، ط ٦.
٤٢. زهير، عبير و سعيد، سلوى (٢٠٠٩): الحضانة ورياض الأطفال، الرياض: الرشد.
٤٣. سلامة، ممدوحة (١٩٩٣): قراءات مختارة في علم النفس، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٤. سلامة، ممدوحة (٢٠٠٠): علم النفس الاجتماعي "أنا وأنت والآخرين"، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٥. سليمان، مروان (٢٠٠٨): فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي، ماجستير في علم النفس، بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة .
٤٦. السمدونى، السيد إبراهيم (١٩٩١): مقياس المهارات الاجتماعية، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٤٧. السمدونى، السيد إبراهيم (١٩٩٣): العلاقة السببية بين الخجل والمهارات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية. جامعة طنطا.
٤٨. السمدونى، السيد إبراهيم (١٩٩٤): مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين، مجلة دراسات نفسية، القاهرة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد (٤)، العدد (٣)، ص ص ٤٥١-٤٨١
٤٩. السيد، فؤاد البهي (١٩٨١): علم النفس الاجتماعي، القاهرة: دار الفكر العربي. ط ٣
٥٠. شاش، سهير (٢٠٠٠): التربية الخاصة للمعاقين عقليا بين الدمج والعزل، القاهرة: مكتبة زهرة الشرق.

٥١. الشرقاوي، مصطفى(٢٠٠٠): مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، جامعة الأزهر، القاهرة : المكتب الجامعي الحديث.
٥٢. شريت، أشرف ومحمد، عطية(٢٠٠٥) : فعالية برنامج إرشادي لتحسين تواصل الأمهات مع أطفالهن وأثره في تنمية النضج الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع، ماجستير، جامعة الإسكندرية.
٥٣. شقير، زينب(١٩٩٣): تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة والشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من تلميذات المرحلة الإعدادية في كل من مصر والسعودية، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد ٢١ ص ص ١٢٣-١٤٩.
٥٤. شوقي، طريف(٢٠٠٣): المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .
٥٥. صوفي، نجلاء(٢٠٠٥): تصميم برنامج أنشطة لعب لإكساب أطفال الرياض الصم بعض المهارات الاجتماعية، ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان .
٥٦. الظاهر، دينا حسين(٢٠٠٨): فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقين حركيا، دكتوراه، جامعة عين شمس.
٥٧. عبد الحميد، جابر و كفاي، علاء الدين(١٩٩٥): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء (٧)، القاهرة: دار النهضة العربية.
٥٨. عبد الرحمن، محمد السيد(١٩٩٨):المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكنتاب واليأس لدي الأطفال، دراسات في الصحة النفسية الجزء الثاني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر ص ص٩-٧٠.
٥٩. عبد الرحمن، محمد السيد وعبد المقصود، هانم(١٩٩٨): المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي وعلاقتها بالتوجه نحو مساعدة الآخرين لدي طالبات الجامعة، بحث في دراسات في الصحة النفسية الجزء الثاني، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر ص ص ١٤٩-٢١٥.
٦٠. عبد الرحمن، نائل و عبد الله، تاج السر(٢٠١٠): علم نفس النمو، الرياض: مكتبة الرشد، ط٤.
٦١. عبد السلام، علي(٢٠٠١): السلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الانفعالي للغضب بين العاملين والعاملات، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، العدد(٥٧).

٦٢. عبد الصمد، فاطمة (٢٠٠٧): أثر مشاهدة البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت، كلية التربية- جامعة الكويت، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٠٣)، السنة (٢٨).
٦٣. عبد العال، يحيى (٢٠٠٢): تقدير الشخصية والمهارات الاجتماعية وارتباطهما بالاضطرابات النفسية، ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق .
٦٤. عبد العزيز، موصي (٢٠٠٨): المهارات الاجتماعية من المنظور الإسلامي وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية والسن دراسة على الطالبات الجامعيات في مدينة الرياض، دكتوراه، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٦٥. عبد الله، معتز (٢٠٠٠): بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، القاهرة: دار غريب .
٦٦. عبد الهادي، زينات (٢٠١٠): الأساليب والوسائل التعليمية في رياض الأطفال في الأردن: دار المنهل.
٦٧. عبد الهادي، نبيل والصاحب، فاتن (٢٠٠٢): سيكولوجية الطفولة في الحضانات ورياض الأطفال، الأردن: دار المقدس للنشر والتوزيع .
٦٨. عتريس، هاني (١٩٩٧): المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق .
٦٩. عكاشة، محمود و فرحات، أماني (٢٠١٢): تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد (٣)، العدد (٤)، ص ص ١١٦-١٤٧.
٧٠. العلوان، أحمد (٢٠١١): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (٧)، العدد (٢)، ص ص ١٢٥-١٤٤.
٧١. العمران، جيهان (٢٠٠٦): الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرنيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية، مجلة جامعة دمشق، المجلد (٢٢)، العدد (٢)، ص ص ١٦٨-١٣١.
٧٢. عوض، فاطمة وعلي، ميرفت (٢٠٠٢): أسس ومبادئ البحث العلمي، الإسكندرية: مكتبة الإشعاع الفنية.

٧٣. العيداني، كريمه (١٩٩٦): مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات في دولة الإمارات، ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٧٤. غزال، مجدي (٢٠٠٧): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال التوحد في مدينة عمان، ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
٧٥. فرماوي، محمد والمجادي، حياة (١٩٩٩): مناهج وبرامج وطرق تدريس رياض الأطفال وتطبيقاتها العملية، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٧٦. فهمي، عاطف (٢٠٠٤): معلمة الروضة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٧٧. فؤاد، فيوليت وسليمان، سيد (١٩٩٨): سيكولوجية النمو (الطفولة والمراهقة)، القاهرة : مكتبة دار زهراء الشرق.
٧٨. قاسم، عايدة (١٩٩٧): مدي فعالية برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا، ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٧٩. القضاة، محمد والترتوري، محمد (٢٠٠٦): تنمية مهارات اللغة والاستعداد القرائي عند طفل الروضة، عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع.
٨٠. قناوي، هدى (١٩٩٨): الطفل ورياض الأطفال، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ط٢.
٨١. الكافوري، صبحي (١٩٩٢): تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال باستخدام برنامج للعلاج باللعب وبرنامج للتدريب علي المهارات الاجتماعية، دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
٨٢. مبروك، عزة (٢٠٠٢): محددات المهارات الاجتماعية لدى كبار السن دراسة لحجم ووجهة التأثير. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٤١)، المجلد (١٣).
٨٣. محمد، جيهان وعبد الله، خديجة (٢٠١١): طرق تدريس رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة، الرياض: مكتبة الرشد .
٨٤. محمود، عبد الحليم وآخرين (٢٠٠٣): علم النفس الاجتماعي المعاصر، القاهرة : إيتراك للنشر والتوزيع.
٨٥. محمود، محمد و فؤاد، عبد الخالق (٢٠١١): دراسات في مناهج وطرق التعليم في رياض الأطفال، الدمام: مكتبة المنتبي، ط٢.
٨٦. المخطي، جبران يحيى (٢٠٠٦): حقبة تدريبية في التربية النفسية (١) تنمية المهارات الاجتماعية والمشاركة الوجدانية، مجلة أطفال الخليج العربي.

٨٧. المذكرة مفاهيمية بخصوص الموضوع الفرعي رقم ١ (٢٠١١): قاعدة مشتركة من المهارات من أجل التعلّم مدى الحياة والتنمية المستدامة في أفريقيا، اجتماع يعقد كل ثلاث سنوات.
٨٨. مرسي، جلييلة (٢٠٠٦): فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بكلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٦، العدد ٥١، ص ص ٢١٣ - ٢٦٣ .
٨٩. مرشد، ناجي(٢٠٠٣): فعالية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الخجل لدى الأطفال، مجلة كلية التربية بالزقازيق. المجلد (١) العدد (٤٥).
٩٠. المشاط، هدي (٢٠٠٨): العلاقة: بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة (دراسة وصفية ارتباطية)، بحث منشور في معهد الدراسات التربوية، المجلة التربوية.
٩١. المصدر، عبد العظيم (٢٠٠٨): الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد(١٦)، العدد(١)، ص ص ٥٨٧ - ٦٣٢ يناير ISSN 1726-6807,
- <http://www.iugaza.edu.ps/ara/research>
٩٢. مصطفى، فاطمة و سالم، خضرة (٢٠١٣): مهارات التدريس في رياض الأطفال، الدمام: مكتبة المتنبي.
٩٣. مطر، عبد الفتاح(٢٠٠٢): فاعلية السيكدوراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الطفل الأصم، دكتوراه قسم علم النفس، كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.
٩٤. المطوع، آمنة(٢٠٠١): المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتنّبات، ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة .
٩٥. المقداد، قيس و بطانية، أسامة والجراح، عبد الناصر(٢٠١١): مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٧)، العدد(٣) ص ص ٢٥٣ - ٢٧٠.
٩٦. منصور، طلعت وآخرين (١٩٨٩) : علم النفس العام، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
٩٧. الناشف، هدي (٢٠١١): رياض الأطفال، القاهرة : دار الفكر العربي، ط٤.
٩٨. الناشف، هدي (٢٠٠٥): رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٤.

٩٩. وزارة التربية والتعليم ٢ (١٤٢٥هـ): **منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال، وحدة الحياة في المسكن، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.**
١٠٠. اليوسف، رامي محمود (٢٠١٣): **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص ٣٢٧- ٣٦٥ يناير .**
١٠١. يونس، مني (١٩٩٧): **دور اللعب الإيهامي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطفل المنفوق بمرحلة رياض الأطفال،** <http://www.afaq-n.net/showthread.php?t=20192>

ثانياً: المراجع الأجنبية: -

- 1-Asher, Steven & Renshaw , peter(1981): **Children Without Friends Social Knowledge And Social Skills, The Development Of Childrenm 's Friendships Part , Cambridge university press.**
- 2- Antony & et al, (1987): **Social Skills Training For Young Adolescents, Journal of Child Psychology, vol.11, No.10 p.p.233-241.**
- 5- Arnkaff, D., Glass, C., & shea, A. (1987): **Client. Predisposition toward cognitive and social skills treatment. Journal of integrative and edectic psychotherapy – vol. 6 – No. 2 Pp.154 – 165**
- 6- Elias, M. (1997): **Easing transitions with socialemotional learning. Principal Leadership, 1, 20 –25.**
- 7- Freeman, G. (2003): **Effects of creative drama on self–concept, social skills, and problem behavior. *Journal of Educational Research, Vol. 96, No. 3, pp. 131–139.***
- 8- Golem an . D (1995) **Emotional Intelligence . Why it can mattermore than I.Q. New-York, Bantam.**
- 9- Goleman, Daniel (2006):**Social Intelligence The New Science of Human Relationships , New York. Bantam.**
- 10- Gesten, E. (1987) : **Social Problem – Solving Training : A Skills – Based approach to prevention and treatment. In. C. Maber and E. Zins (eds). Psycho – educational intervention in Schools. New York Pergamson Press**
- 11- Gresham, Frank M.& Evans, Sarach E .(1983): **conceptualization And Treatment OF Social Withdrawal In Schools, School-Based Affective And Social Intervention, vol. No.3,p .p 37- 51.**

- 12- Hayes, M. (1994): Social skills, national center for learning disabilities. New York.
- 13- Kazura, K.L. (2000): Friendship and social competence in a sample of . Loneliness and Love. *New York: Shed and Ward.*
- 14- Ladd , Mizz (1983): A cognitive Social Skills Training Psychological Review, No. 90. PP. 127 – 157.
- 15- Ladd, G. (1981). Effectiveness of social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Journal of Child Development, Vol. 52, pp. 171-178.*
- 16- Matson, I. & Sweizy (1994): Social Skills Training With autistic children .In: Johnny. Matson (ED), Autism in children and adults: Etiology .assessment, and intervention, pacific Grove, California: Books/ cole publishing Company.
- 17- Merrell, Kenneth (1993): School Social Behavior Scales, Brandon Vermont, Clinical Psychology Publishing Company.
- 18- Moby, M. (1993): Parental Behavior and African Adolescents self-concept, School Psychology international, 14(1).
- 19- Moos, R. (2000): Social skills training. In A. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of psychology, Vol. 7. Washington: Oxford University Press.
- 20- Riggio, R. (1986). Assessment of basic social skills. Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 5, No. 3, pp. 649-660.
- 21- Riggio, R. (1987): Suggestions for Time Management in the 1980s. Education Canada. No. 34 .
- 22- Riggio, Ronald E ., et al, (1990): Social skills and self-Esteem., J.OF Personality and Individual Differences, Vol. 11, No. 8, pp. 799-804.
- 23- Roussalov, V. (2000): Loneliness. In A. Kazdin (Ed.) Encyclopedia of psychology, Vol. 7. Washington: Oxford University Press.
- 24- Spencer, Susan H.(1991): Developments in the Assessment Of social skills and social competence in children behavior change. Vol.8, No.(4), p.148-155.
- 25- Yoder, D. (2005): Organizational Climate and emotional intelligence An appreciative inquiry into a "leaderfull " community college. Journal of. Research and practice, 29 (1), 45 – 62.

ثالثاً: المصادر والمواقع الالكترونية

- 1-<http://esraa-2009.ahlamountada.com/t4467-topic>
- 2-<http://kenanaonline.com/users/drhosam2010/posts/201357> – 25-6-2013
- 3-<http://www.afaq-n.net/showthread.php?t=20603>
- 4-<http://www.almarefh.org/news.php?action=show&id=4029>
- 5-<http://www.diwanalarab.com/spip.php?article7946>
- 6-<http://www.indiastudychannel.com/resources/87502-Social-Skills-Definition-7-Types-Of-Social-Skills.aspx>
- 8-http://www.sharjah.ac.ae/Arabic/About_UOS/UOSPublications/SciencesHumanities/Issues/Documents_8-10-2011
- 9-http://www.sharjah.ac.ae/Arabic/About_UOS/UOSPublications/SciencesHumanities/Issues/Documents_8-10-2011
- 10-<http://hamselhabeib.forumegypt.net/t682-topic>
- 11-<http://www.unfpa.org.2004>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



كلية التربية
المجلة التربوية

أثر التعلم المانعكس Flipped
"Learning" وعلاقته بزيادة التحصيل
وتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات
كلية التربية جامعة حائل

إعداد

إيمان د. محمد مكرم مهني شعيب

مدرس تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة الفيوم بمصر
أستاذ مساعد بقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم جامعة حائل بالسعودية

المجلة التربوية - العدد الثاني
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

Abstract

The goal of current research to measure The effectiveness of Flipped Learning and its relationship to increase learning and the development of innovative thinking among students of the Faculty of Education University of Hail number (84) students, divided into two groups, one studied them using reverse learning (experimental group) and number (44 students), and the other studied them in the usual way (control) and number (40) Student, included search tools on the test collection about the decision hearing aids and testing of innovative thinking has been applied tribal and Uday on the two groups, T.Test and used the program statistical package SPSS to analyze the results and their interpretation, The research found the following results:

- There is a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the mean scores of students in the experimental group and the control group-level students in achievement test, and in favor of the experimental group.
- There is a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the mean scores of students in the experimental group and the control group-level students in the testing of innovative thinking, and in favor of the experimental group

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى قياس أثر التعلم المنعكس "Flipped Learning" وعلاقته بزيادة التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل عددهم (٨٤) طالبة، قسموا إلى مجموعتين إحداهما دُرس لها باستخدام التعلم المنعكس (المجموعة التجريبية) وعددها (٤٤) طالبة، والأخرى دُرس لها بالطريقة المعتادة (الضابطة) وعددها (٤٠) طالبة، اشتملت أدوات البحث على اختبار تحصيل نحو مقرر الوسائل السمعية واختبار التفكير الابتكاري تم تطبيقهما قبلًا وبعدياً على المجموعتين، واستخدمت T.Test ببرنامج الحزم الإحصائية SPSS لتحليل النتائج ثم تفسيرها، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- يوجد فرق دال إحصائي عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، ولصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائي عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابتكاري، ولصالح المجموعة التجريبية.

مقدمة:

نشهد الآن عصر التطور التكنولوجي وثورة الاتصالات الهائلة النابعة من الابتكارات والإبداعات المستمرة والتي تفرض علينا متطلبات جديدة في عمليتي التعليم والتعلم لخلق بيئة تعليمية تركز في اكتساب المعارف والمعلومات وتحويلها إلى معرفة متغيرة قابلة للتطبيق العملي باستخدام مستحدثات تكنولوجيا التعليم إضافة إلى إكسابهم القدرات العقلية التي تمكنهم من الاستمرار بل والابتكار وسط هذا العصر، وهو ما يتطلب إعداد المناهج الدراسية لتحقيق هذه الأهداف.

ولكن في معظم المقررات الدراسية يكون التعلم سلبياً، فالطلاب يستمعون فقط للمعلم يستهلكون المعرفة ولا ينتجوها، ليسترجعها في الإجابة عن الاختبارات، وهنا يتم التركيز على أن عدم استخدامهم للمعرفة التي اكتسبوها وعدم تطبيقها في سياق عملي واقعي يؤدي إلى نسيان قدر كبير منها بمجرد انتهاء الاختبار، مما يفقدهم الأهلية للانتقال إلى المرحلة التالية من تعليمهم (الصيفي، ٢٠١٤).

إضافة إلى ذلك نجد أن الطلاب يقضون معظم أوقاتهم على شبكة الانترنت مستخدمين الهواتف المحمولة وأجهزة تقنية المعلومات والاتصالات المتحركة وأجهزة الكمبيوتر المحمول والتابلت والأيباد.

ويمتاز التعليم بكونه أحد المجالات القادرة على التغيير باستمرار والتكيف لتلبية احتياجات الطلاب، مع تغير عادات التعلم لدى الطلاب بفعل التقنيات الجديدة؛ إن لابد للتعليم من أن يتكيف بما يتلاءم وتلك العادات التي استجدت (حايك، ٢٠١٤).

ومع توفر المصادر وتنوعها وسهولة الوصول لها في عصر الانترنت فان المتعلم سرعان ما يجد إجابة لتساؤلاته وشرح لما يصعب عليه فهمه من المفاهيم العلمية، كما أن المعلم أصبح يستعين بكثير من مقاطع الفيديو والمصادر المتوفرة على الانترنت كمورد رئيسية لمقرره وخاصة مع توفر المصادر التعليمية المفتوحة، من هنا نشأت فكرة نموذج جديد وعصري للتعلم، يستغل ويوظف هذه المصادر التعليمية وغيرها من أجل استغلال فترات اللقاء في غرفة الصف لأنشطة أكثر فاعلية، وترسيخ المفاهيم العلمية وتوفير بيئة تعليمية يقوم

فيها المعلم بدور المرشد والموجه، وهو ما يطلق عليه نموذج التعلم المنعكس **flipped Learning** (محفوظ، ٢٠١٤).

والتعلم المنعكس هي الفكرة الرائجة هذه الأيام والتي ينادي بها الجميع ابتداءً من بيل غيتس "Bill Gates" المؤسس والرئيس التنفيذي السابق للشركة العملاقة مايكروسوفت، حيث يرى في هذا النوع من التعليم مثلاً للابتكار التعليمي المثير للوعد.

وفي عام (٢٠٠٠) قدم كل من لارج (Lage, M) وبلات (Platt, G) وتريجليا (Treglia, M) ورقة بحثية بعنوان "Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment" (قلب نظام الفصل الدراسي: مدخل لخلق بيئة تعليمية شاملة)، وقد ناقشوا التعلم المنعكس (الذي يُسمى "التدريس المقلوب" أو "الفصل الدراسي المنعكس") في مقررات دراسية تقديمية في جامعة ميامي، وأكد المؤلفون على كيف أن التعلم المنعكس أتاح تلقيناً متميزاً لاستيعاب مجموعة متنوعة من أنماط التعلم، على الرغم من عدم الإشارة إلى "التعلم المنعكس" و"التلقين المتميز" بهذه الأسماء.

كما قدم بيكر في نفس العام (Baker, J) الورقة البحثية "The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side" (قلب نظام الفصل الدراسي: باستخدام أدوات إدارة المقرر الدراسي عبر الويب لتصبح الدليل) في المؤتمر الدولي الحادي عشر حول التدريس والتعليم الجامعي. وقد تم الاستشهاد مرات عديدة بعبارة "كن دليلاً على الجانب" بدلاً من "الحكيم على المسرح" - شعار حركة قلب نظام الفصول المدرسية. وفي هذا الإطار، يقدم بيكر نموذج قلب نظام الفصول الدراسية حيث يستخدم فيه المدرسون أدوات ويب وإبرامج إدارة المقررات عبر الويب لتقديم التعليم عبر الإنترنت في حين يقوم الطالب بتقييم "الواجب المنزلي". وفي الفصل الدراسي، يكون لدى المدرسين الوقت الكافي للتعلم أكثر مع الأنشطة التعليمية الفعالة والجهود التعاونية مع طلاب آخرين.

والتعلم المنعكس **Flipped Classroom** وهو شكل من أشكال التعلم المدمج الذي توظف فيه التقنية الحديثة بذكاء، ففيه تتجلى مهارات القرن الواحد والعشرين الذي يتحول به الطالب إلى باحث باستخدام التكنولوجيا بفاعلية من خلال التعلم خارج حدود الفصل معزراً

التفكير والتعلم الذاتي ومهارات التواصل والعمل التعاوني بين الطلاب، محدثاً التغيير بتحصيل الطلبة على مخرجات تعليمية عالية (هديل الصيفي، ٢٠١٤)، ويُعرف أيضاً باسم الفصل الدراسي الخلفي والتعليم العكسي وعكس الفصل الدراسي والتدريس العكسي Barseghian, (2011).

ويعتمد هذا النوع من التعلم على عرض فيديو يشاهده الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر قبل حضور الدرس، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات، حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق أو يتم اختيار مقطع فيديو مناسب لهذا الدرس موجود مسبقاً على الإنترنت ويشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي.

ويشير تقرير هورايزون ٢٠١٤ إلى أن التعلم المنعكس هو أحد الأنماط التعليمية التي تعتمد على التكنولوجيا والمرشحة لإحداث تغييرات جوهرية في السياق التعليمي والمؤسسات التعليمية (Johnson et al., 2014)

ويعرف منظمة إيدكوس (EDUCAUSE, 2012) التعلم المنعكس بأنه "النموذج التربوي الذي يتم عكس عناصر المحاضرة والواجبات المنزلية النموذجية للمنهج، وينظر محاضرات فيديو قصيرة من قبل الطلاب في المنزل قبل الفصل الدراسي، في حين يخصص الوقت في الصف لتمرين أو المشاريع أو المناقشات، وغالباً ما ينظر لهذا الفيديو باعتباره العنصر الرئيسي في الفصل المنعكس ومثل هذه المحاضرات يتم إنشاؤها إما من قبل المعلم ونشرها على الإنترنت أو مختارة من مستودع الإنترنت.

ويعرفه الشامي (٢٠١٣) بأنه "قلب مهام التعلم بين الفصل والبيت، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة والإنترنت لإعداد الدرس، عن طريق شريط مرئي (فيديو)، ليطلع الطالب على شرح المعلم في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة التي كانت فروضاً منزلية في الفصل، ما يعزز فهمه المادة العلمية".

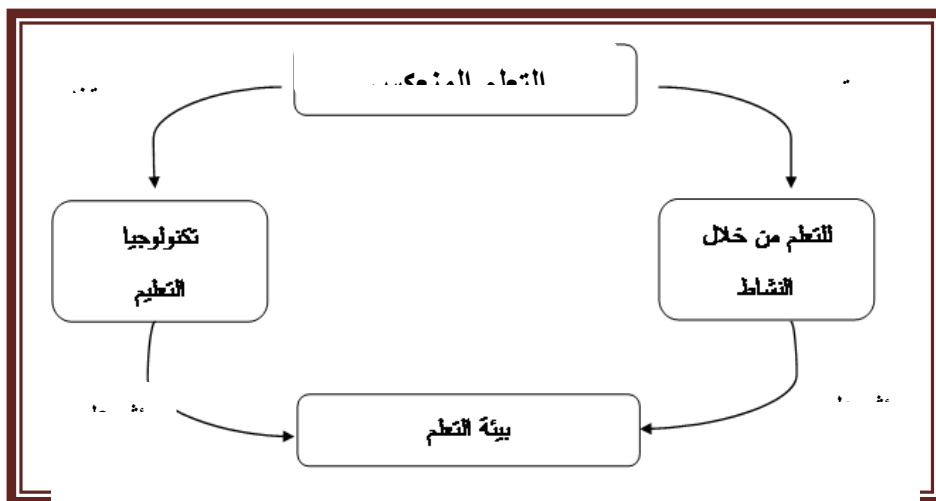
ويعرفه محمد (٢٠١٤) بأنه "نموذج تربوي تنعكس فيها المحاضرة والواجبات المنزلية بكافة أشكالها، ويعتبر شكل من أشكال التعليم المزيج الذي يشمل استخدام التكنولوجيا للاستفادة من التعلم في الفصول الدراسية".

ومن خلال ما سبق يتضح أن التعلم المنعكس إستراتيجية تربوية تقوم على عكس أو قلب التعليم بحيث يتم مشاهدة المحاضرة كواجب في المنزل والقيام بالأنشطة المتعلقة بها داخل القاعة الدراسية.

وبالمقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم المنعكس نجد، أن التعليم التقليدي يبدأ بالتدريس أولاً ثم إعطاء الطالب واجباً للتقييم كواجب منزلي لإثبات إتقانه للموضوع، أما في نظام التعلم المنعكس يقوم الطالب أولاً بدراسة الموضوع من تلقاء نفسه عادة باستخدام دروس عبر الفيديو يتم إعدادها من قبل المعلم (Topp, 2011)، (Ronchetti, 2010) أو مشاركتها من قبل معلم آخر، وفي الفصل يحاول الطالب بعد ذلك تطبيق المعرفة من خلال الأنشطة والقيام بالأعمال التطبيقية (Mehta, (Economist, 2011) (Pink, 2010) (2011) ودور معلم الفصل يتمثل بعد ذلك في توجيه الطالب عندما يواجه صعوبة ما بدلاً من القيام بتدريس الدرس الأول، وهذا يتيح وقتاً داخل الفصل يمكن استخدامه للأنشطة التعليمية الإضافية (Brenda, 2012)، بما في ذلك استخدام التلقين المتمايز والتعليم القائم على المشروعات (Tucker, 2012) .

ويفسر "جوماتان بيرجمان" أحد الرواد وراء بيئة التعلم المنعكس "أنت تقوم بتحريك التعليم المباشر من المكان الجماعي إلى المكان الفردي" من خلال مشاهدة الفيديوهات في المنزل، ثم بعد ذلك يتم تحويل المكان الجماعي الناتج (في حجرة الدراسة) إلى بيئة تعلم ديناميكية حيث يقوم المعلم بتوجيه وإرشاد الطلاب لتطبيق ما قاموا بتعلمه (Hennick, 2014).

ويقدم التعلم المنعكس تمازج فريد بين نظريتين في التعلم كان ينظر لهما على أنهما غير متوافقتان وهما التعلم التقليدي والتعلم النشط (Jacob and Mathew, 2013)، ويرى الحكيم (٢٠١٤) أن استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم النشط القائم على تنظيم ومشاركة الطلبة ضمن مجاميع صغيرة داخل القاعة الدراسية و تكثيف الأنشطة التعليمية هم المفاتيح الرئيسية الثلاثة للتعلم المنعكس، ويوضح جيريمي (Jeremy, 2011) علاقة التعلم المنعكس بتكنولوجيا التعليم والتعلم النشط وبيئة التعلم من خلال الشكل التالي:



شكل (١) علاقة التعلم المنعكس بتكنولوجيا التعليم والتعلم النشط وبيئة التعلم وكنتائج لاستخدام هذا النمط في التعليم، فقد سجل العديد من الباحثين بأن التعلم المنعكس:

- يخفف من ضغط المنهاج واستكمال محتوى الكتاب حسب الخطة بنسبة تصل إلى ٨٠% مقارنة بالطريقة التقليدية.
- توفر وقت الدرس للتطبيق وتنفيذ التجارب بنسبة تصل إلى ٩٠% مقارنة بالطريقة التقليدية.
- يحول قاعة الدرس إلى بيئة صفية نشطة وتفاعلية بنسبة ١٠٠% مقارنة بالطريقة التقليدية.
- يجعل المحاضرة الدراسية أكثر متعة وحماس بنسبة ١٠٠% مقارنة بالطريقة التقليدية.
- يوظف استراتيجيات وأساليب تعليم أكثر تنوعا ونشاطا بنسبة ١٠٠% مقارنة بالطريقة التقليدية.

بالإضافة إلى ما سبق، إتاحة وقت أكبر للتعليم العملي مع توجيه المعلم للطلاب الأمر الذي يتيح لهم مساعدة الطلاب على استيعاب المعلومات وخلق أفكار جديدة وهي النهاية الأسمى لتصنيف بلوم (Bennett et al, 2012)، وتؤكد ذلك سينثيا (Cynthia J., 2013) حيث يتفق التعلم المنعكس مع تصنيف بلوم المنقح عام (٢٠٠١)، وهذا يعني أن الطلاب يقومون بالمستويات الدنيا من العمل المعرفي (اكتساب المعرفة والفهم) خارج الصف،

والتركيز على أعلى أشكال العمل المعرفي (التطبيق، التحليل والتركيب، و/ أو التقييم) في الصف، حيث لديهم دعم أقرانهم والمعلم، وهذا يتناقض من التعليم التقليدي.

وتشير عديد من الدراسات إلى الأثر الإيجابي للتعلم المنعكس في تحسين مستوى الطلبة وزيادة استيعابهم إلى جانب انخفاض نسبة الرسوب السنوية، وهذا يرجع إلى أن هذا النمط من التعلم هو المفتاح الذهبي لتعلم الطلبة فيصبح المعلمون قادرون على تذليل العقاب أمامهم، ومن هذا الدراسات: دراسة (Alvarez, 2012)، ودراسة (Eric, 2013)، ودراسة (Hockstader, 2013)، ودراسة (Keely, 2014)، ودراسة (Arcos, 2014)، ودراسة (Nam, 2014)، ودراسة (Gerald, 2014)، ودراسة (الزين، ٢٠١٥) التي أكدت على ضرورة تشجيع المعلمات على استخدام هذا النمط من التعلم وعقد دورات وورش عمل للمعلمات والطالبات للتدريب على مفهوم التعلم المنعكس قبل تطبيقه.

ولكي يكون التعلم المنعكس ذو فاعلية لابد من توافر أربع دعائم رئيسية (Hamdan et al., 2013) هي:

١. توافر بيئة تعلم مرنة: فالمعلم في التعلم المنعكس يحتاج إعادة ترتيب بيئة التعلم باستمرار بما يتناسب مع الموقف التعليمي ومع مستويات الطلاب، لذلك لابد من وجود المرونة الكافية في بيئة التعلم ولدى القائمين عليها لاستيعاب مثل هذه الديناميكية وتسهيل المهمة أمام المعلم للقيام بذلك.

٢. تغير في مفهوم التعلم: وذلك بالانتقال من فلسفة مركزية التعلم حول المعلم كونه هو مصدر المعرفة لهذه المادة ليصبح المركز هو الطالب.

٣. توافر معلمين أكفاء ومدرسين: وهذا النمط من التعلم لا يهدف إلى الاستغناء عن المعلم بل على العكس فالمعلم يصبح لديه الكثير من القرارات التي لابد منها مثل التنقل بين التدريس المباشر والتدريس غير المباشر؛ لذا هناك حاجة إلى معلم كفؤ ومدرّب.

٤. التفكير الدقيق في تقسيم المحتوى وتحليله: وذلك لتحديد ما سيتم تقديمه من المحتوى عن طريق التدريس المباشر وما الممكن أن يتم تقديمه للطلاب بطرق أخرى وهذا يعتمد على قرار المعلم.

ويتميز التعلم المنعكس عن غيره من أنماط التعلم الأخرى بعدد من المميزات التي تراعي في مجملها الطالب وحاجاته وإمكانياته ومن أهمها:

١. التماشي مع متطلبات ومعطيات العصر الرقمي.
٢. المرونة.
٣. الفاعلية.
٤. الشفافية.
٥. مساعدة الطلاب المتعثرين أكاديمياً.
٦. زيادة التفاعل بين المعلم والطلاب.
٧. التركيز على مستويات التعلم العليا.
٨. مساعدة الطلاب في كافة المستويات على التفوق وبخاصة من ذوي الحاجات الخاصة.
٩. المساعدة في قضية الإدارة الصفية.
١٠. التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء وكذلك غياب المعلم (الشهران، ٢٠١٥، ١٨٤: ١٩٤).

إضافةً لذلك يسعى التعلم المنعكس إلى:

- تحسين كبير في بيئة العمل في الفصول الدراسية.
- تحسين التعليم لكل طالب، اعتماداً على قدراتهم وأسلوب التعلم الأساسي.. الخ.
- تحويل الفصول الدراسية إلى مساحة العمل النشط لجميع أفراد المجتمع التعليمي الحاضر.

- تشجيع على الإبداع والابتكار والتفكير النقدي (Proyecta, 2014).

ويعد التفكير بشكل عام والابتكار بشكل خاص ضرورة من ضرورات عصر التكنولوجيا الحديث، نظراً لوجود العديد من المشكلات التي نادراً ما تقبل حلاً وحيداً كونها تمتد إلى جذور الماضي وتحتاج إلى برامج وحلول أكثر فاعلية لضمان الوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة، وقد أكد التربويون أن أحد أهداف استراتيجيات التدريس الحديثة هو تعليم الطلاب كيف يفكرون لا كيف يحفظون، وأصبح هناك اهتماماً متزايداً بدراسة التفكير ومهاراته والدعوة

إلى تنمية الطلاب حيث أن التفكير لا يحدث كوحدة تطويرية للإنسان وإنما هو نتيجة للتعليم والتدريب المستمر (سلامة، ٢٠٠٧، ٢٤٥).

ولذا نجد أن التربية اتجهت اليوم إلى إعداد الفرد ليتكيف مع تقنيات العصر، ومهما كانت المدرسة رائدة في أداء أدوارها فإنها لن تستطيع أن تقدم للطلاب جميع أنواع المعرفة التي يحتاجها - لتضاعف حجم المعارف يوماً بعد يوم - وهذا بدوره يحث على إعادة النظر فيما تقدمه المدرسة لأبنائها، مما يدعو إلى ضرورة تزويد الطلاب بمهارات التفكير العليا وعلى رأسها مهارات التفكير الابتكاري؛ لأن هذا النمط من التفكير يحمل أهمية خاصة، وله مدلولات على مواجهة المستجدات والتحديات التي تفرضها طبيعة هذا العصر ومتغيراته.

ونظراً لتمييز التفكير الابتكاري بالشمولية والتعقيد؛ فإنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة، فتخلق نشاطاً ذهني أو عملية تقود إنتاجاً يتصف بالخبرة والأصالة والقيمة في المجتمع، لذا يعد نشاطاً عقلياً مركباً وهادئاً يوجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً (جروان، ٢٠١٠، ٧٧).

فالابتكار عملية يحاول فيها الإنسان عن طريق استخدام تفكيره وقدراته العقلية وما يحيط به من مثيرات مختلفة وأفراد مختلفين أن ينتج إنتاجاً جديداً بالنسبة له أو بالنسبة لبيئته شريطة أن يكون هذا الإنتاج نافعاً للمجتمع الذي يعيش فيه (بطرس وعبوى، ٢٠٠٦: ٢٠).

تعددت التعريفات التي تناولت التفكير الابتكاري، نظراً لأنه مصطلح متعدد الأبعاد وغير مفهوم بشكل كامل لدى علماء النفس، فيعرفه شريف (٢٠١٤، ٤) بأنه "محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته".

ويعرفه منصور (٢٠٠٦: ٤) بأنه "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً، والتي تمكن الفرد من إعطاء انتاجات جديدة غير مألوفة ولها قيمتها عند مواجهة موقف مثير، ينطوي على مشكلة أو تناقض معرفي، ثم البحث والاكتشاف في تفاعل اجتماعي لإنتاج أكبر عدد من الحلول المتنوعة والجديدة، والربط بينها للوصول إلى حلول أخرى غير تقليدية، واختبار صحتها.

ويعرفه قرني (٢٠٠١، ٧٣) بأنه "القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والأصيلة والتي تخرج عن الإطار المعرفي للفرد المفكر أو البيئة التي يعيش فيها، ويتميز هذا النوع من التفكير بقدر من الطلاقة والمرونة والأصالة".

ويوضح مصطفى (٢٠٠٢، ٢٣٦) أن التفكير الابتكاري يتضمن:

✓ استنتاج أفكار جديدة.

✓ إدراك العلاقات الجديدة بين الأشياء.

✓ القدرة على إنتاج كثير من الأفكار والحلول الجديدة.

✓ القدرة على تحليل الأفكار.

✓ طلاقة الأفكار والمرونة.

ومما سبق نجد أن التفكير الابتكاري إنتاج شئ جديد، ويتكون من مجموعة من المهارات (القدرات) العقلية هي الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات.

ولكن تختلف بعض وجهات النظر حول هذه المهارات، فيرى العديد من الباحثين أنها قدرات أو مكونات، ومن هذه الدراسات (أبو زيد، ٢٠٠٦؛ الخضراء، ٢٠٠٥؛ القطامي، ٢٠٠٤)؛ وآخرون يروا أنها عناصر أو جوانب أو أوجه للتفكير الابتكاري ومن هذه الدراسات (سعيد، ٢٠٠٧؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٥)، والباقي يروا أنها مهارات ومن هذه الدراسات (يوسف، ٢٠١٠؛ زيتون، ٢٠٠٣؛ سعادة، ٢٠٠٣) ويتفق البحث الحالي أنها مهارات وليست قدرات أو أوجه للتفكير.

وتنمية التفكير الابتكاري أمر لا يترك للصدفة، وأنه ليس هناك وسيلة لتنميتها، إلا أن "تورانس" قد أشار إلى أن كل إنسان يولد ولديه قدر من الابتكارية، والقدرة على التجديد والخروج عن النمط المألوف، ولكن غالباً ما تلعب الظروف البيئية دوراً كبيراً قد يعوق ظهور هذه القدرة، ونموها بالشكل المتوقع (الفار وآخرون، ١٩٩٧).

ويرى الحيلة (٢٠٠٢) أن هناك أساليب ووسائل تسهم في تنمية التفكير الابتكاري:

- تشجيع الأفكار العلمية الجديدة أو الأعمال الابتكارية على اختلاف أنواعها.
- إعطاء الطلاب الحرية في التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، وبالتالي تقبل الأفكار مهما كانت غريبة.

- تأسيس بيئة تعليمية معتمدة على تكنولوجيا التعليم بأنواعه المختلفة والمحافظة عليها.
- استخدام طرق واستراتيجيات مختلفة في التدريس والتي تجعل العمليات والقدرات العقلية هدفا للعملية التعليمية بدلا من المعلومات.
- ويوجد استراتيجيات عديدة ومتنوعة للتفكير الابتكاري منها:
 ١. العصف الذهني.
 ٢. وضع القوائم.
 ٣. لعب الأدوار.
 ٤. التأليف بين الأشتات.
 ٥. التغيير في الخصائص.
 ٦. التخيل.
 ٧. حل المشكلات.
- وتعتبر مهارة حل المشكلات من أعقد الأنشطة العقلية، فهي ليست تطبيقاً للمعارف أو المهارات أو الخبرات، إنما هي تنسيق أو تطوير المعارف والمهارات التي تم تعلمها لينتج عن ذلك شيئا جديداً لم يكن موجود من قبل، لذا اعتمد البحث الحالي مهارة حل المشكلات في قياس التفكير الابتكاري.
- والعملية الابتكارية لها أربع مراحل تتمثل في:
 - إدراك أن هناك مشكلة قائمة.
 - إنتاج عدد من الأفكار المتنوعة المرتبطة بالموضوع (تفكير متباعد).
 - تقييم الإمكانيات المختلفة المنتجة.
 - استخراج استنتاجات ملائمة والتي تقود إلى حل المشكلة (كروبي، ٢٠٠٦: ٨٧).
- و قسم "والاس" (Wallas, 1926) مراحل العملية الابتكارية أيضا إلى أربع مراحل، هي (نقلاً عن: Herrman, N., 1996:1):
- مرحلة الإعداد Preparation : التي تتضمن دراسة المشكلة بالإطلاع والتجربة والخبرة.

- مرحلة الكمون Incubation: التي تتضمن الاستيعاب لكل المعلومات والخبرات المكتسبة الملائمة وهضمها أو تمثيلها عقليا.
- مرحلة الإشراق أو الكشف Illumination: التي تتضمن انبثاق شرارة الإبداع وهي اللحظة التي تنبثق فيها الفكرة الجديدة.
- مرحلة التحقق Verification: التي تتضمن الاختبار التجريبي للفكرة المبتكرة وتقييمها.

ويتفق كلاً من (سعيد ٢٠٠٧؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٥؛ الخضراء، ٢٠٠٥؛ أبو النصر، ٢٠٠٤؛ جراون، ٢٠٠٤؛ قطامي، ٢٠٠٤) مع تقسيم مراحل عملية التفكير الابتكاري وفقاً لنموذج والاس، ويضيف (جراون) إلى هذه المراحل السابقة مرحلة أخرى وهي مرحلة الإصرار والمثابرة.

وبالرغم من ذلك توجد مجموعة من العوامل التي تعيق التفكير الابتكاري صنفها الحارثي (١٩٩٩: ٢٣١ - ٢٣٧) إلى عوامل داخلية تتعلق بالشخص نفسه وعوامل خارجية تتعلق بالبيئة المحيطة ومن هذه العوامل:

- الخوف من الفشل.
- الضغوط النفسية.
- التعب.
- مشتتات الانتباه.
- الغموض.
- عوامل ثقافية.
- الملوثات البيئية.
- بينما يضيف سعادة (٢٠٠٣: ٢٦٣ - ٢٧٠) معوقات أخرى للتفكير الابتكاري منها:
- ضعف الثقة بالنفس.
- الافتقار إلى المرونة.
- قلة التشجيع وضعف الحوافز.
- التقيد ببعض العادات والأفكار والتقاليد الجامدة.
- الأخذ بوجهة نظر واحدة وإهمال وجهات نظر الآخرين.

• نقص المعلومات وضعف الإمكانيات.

• التربية التقليدية السلبية.

• الانشغال الزائد في الأعمال الروتينية.

ويتضح مما سبق أن حجم المسؤولية الملقاة على عاتق كل من الأسرة والمدرسة من حيث تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلاب كبير، فإما أن يوفران مناخ داعم لتنمية الابتكار والتجديد والتميز، أو يعملان على إخمادهما.

ويعد التعلم المنعكس أحد الحلول التقنية لتنمية مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير الابتكاري بصفة خاصة عند الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، مما أوجد لدى الباحثة الإحساس بوجود حاجة لدراسة فعالية التعلم المنعكس في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة حائل، ومن خلال ما سبق وانطلاقاً من تطوير العملية التعليمية واستراتيجيات التدريس وتوظيف تقنيات التعليم التي أصبحت متاحة للجميع، ووجود ندرة في الدراسات العربية، على حد علم الباحثة، التي تناولت فعالية استخدام التعلم المنعكس في التحصيل في العملية التعليمية وتنمية التفكير الابتكاري، فقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن فعالية استخدام برنامج قائم التعلم المنعكس لتنمية التحصيل والتفكير الابتكاري نحو مقرر الوسائل السمعية لطالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حائل.

مشكلة البحث:

بعد استعراض ما سبق من أهمية مهارات التفكير الابتكاري في حياتنا بصفة عامة والتعليم خاصة ووجود العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية في الأسرة التي تحول دون تنميته، ومنها تركيز الأسرة على النجاح والانتهاز من الدراسة دون الاهتمام بما اكتسبه أبنائها وكيفية تطبيقه في الحياة، إضافة إلى عدم توفر الإمكانيات التي تنمي هذه النوعية من التفكير، حيث نجد في وقتنا الحالي أن معظم المحاضرات تعتمد على أسلوب المحاضرة وليس الحوار والمناقشة ودور الطالب الاستماع دون الفهم رغم ما نعيشه من ثروات تكنولوجية ومعلوماتية واتصاليه، ولكي نرقى بالمجتمع ليوكب هذا التقدم يجب أن تعكس أدوار المعلم والمتعلم (التعلم المنعكس) ليصبح المتعلم قادر على توظيف هذه المستحدثات لإنتاج أفكار جديدة ومواقف غير مألوفة للخروج من المشكلات التي تواجهه.

يُعد التعلم المنعكس أحد الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على استخدام الطالب للتقنيات التعليمية وتوظيفها في عملية تعلمه، كما تُعد أحد الحلول التقنية لتنمية مهارات التفكير عند الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم الأكاديمي، مما نبغ لدى الباحثة الإحساس بوجود حاجة لدراسة فعالية برنامج قائم على التعلم المنعكس في التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري، إضافة إلى وجود ندرة في الدراسات العربية على حد علم الباحثة، التي تناولت فعالية استخدام التعلم المنعكس في العملية التعليمية بشكل عام وتحديداً في التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري بشكل خاص.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- تقديم برنامج قائم على التعلم المنعكس في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة لطالبات التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حائل.
- معرفة فعالية التعلم المنعكس في زيادة التعلم في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة.
- معرفة فعالية التعلم المنعكس في تنمية التفكير الابتكاري في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة.

تساؤلات البحث:

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

"ما أثر التعلم المنعكس "Flipped Learning" وعلاقته بزيادة التحصيل وتنمية التفكير

الابتكاري نحو الوسائل السمعية لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما أثر التعلم المنعكس "Flipped Learning" في زيادة تحصيل طالبات التربية

الخاصة المستوى الثاني في مقرر الوسائل السمعية؟

٢- ما أثر التعلم المنعكس "Flipped Learning" في تنمية التفكير الابتكاري لطالبات

التربية الخاصة المستوى الثاني في مقرر الوسائل السمعية؟

فروض البحث:

صيغت الفروض الآتية عند مستوى 99, ثقة تمهيداً لاختبارها بعد إجراء التجربة حتى يمكن الإجابة عن أسئلة الدراسة:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابتكاري البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:

اتضحت أهمية البحث الحالي في:

- يعد البحث الحالي محاولة لتحقيق وتلبية احتياجات التغير السريع، والأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة، والتي تنادى بضرورة التعلم الذاتي وتفريد التعليم، وذلك لدعم وتحسين العملية التعليمية والتغلب على مشكلة تدنى مستوى التعلم.
- يسائر البحث الحالي ما تؤكداه الاتجاهات التربوية المعاصرة من أهمية توظيف المفاهيم التكنولوجية الحديثة والاستفادة من استراتيجيات التدريس الحديثة وذلك لزيادة فاعلية هذه المستحدثات التكنولوجية في عملية التعليم والتعلم.
- دراسة واقع وفعالية التعلم المنعكس في تحقيق العديد من الأهداف التربوية (زيادة التعلم، التفكير الابتكاري).
- تقديم برنامج تدريس لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طالبات التربية الخاصة لمساعدتهن على امتلاك قدرة تنافسية تؤهلهم للحصول على عمل.
- قد يفيد نتائج هذا البحث عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في استخدام التعلم المنعكس لزيادة فعالية العملية التعليمية.

- قد يؤدي استخدام التعلم المنعكس تنمية ميول علمية نحو مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة مما يشجع على استخدامها في تدريس المواد التربوية التي تقدم لطلّابات كلية التربية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- ١- المحتوى الدراسي: ويتمثل في موضوعات (تقنيات الوسائل التعليمية السمعية القائمة على الانترنت، منظومة التوجيه السمعي وتطبيقاتها التربوية، توظيف الحاسب الآلي في البرامج السمعية) من مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة من المستوى الثاني بكلية التربية جامعة حائل.
- ٢- مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة من طالبات المستوى الثاني قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة حائل (بطريقة قصديه)، وتم تقسيمها كالتالي:
 - المجموعة الضابطة وقوامها ٤٠ طالبة بالمستوى الثاني درسوا الموضوعات بالطريقة التقليدية.
 - المجموعة التجريبية وقوامها ٤٤ طالبة بالمستوى الثاني درسوا الموضوعات باستخدام البرامج القائم على التعلم المنعكس.
- ٣- التعلم المنعكس: تم استخدام برنامج قائم على التعلم المنعكس في تدريس المجموعة التجريبية (إعداد الباحثة).
- ٤- التفكير الابتكاري والمتمثل في: حل مشكلات غير نمطية، الخروج عن التفكير التقليدي، تقديم مشكلات جديدة تخدم موضوعات (تقنيات الوسائل التعليمية السمعية القائمة على الانترنت، منظومة التوجيه السمعي وتطبيقاته التربوية، توظيف الحاسب الآلي في البرامج السمعية).
- ٥- حدود زمنية: اقتصر تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤/٢٠١٥ م.

مصطلحات البحث:

- التعلم المنعكس Flipped Learning:

يعرفه زوحى (٢٠١٤) بأنه "نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة و شبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس. في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات، ويعتبر الفيديو عنصراً أساسياً في هذا النمط من التعليم حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق و يشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي".

ويعرف إجرائياً بأنه: " إستراتيجية تربوية تقلب العملية التعليمية بين الصف في المدرسة والمنزل وذلك عن طريق توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة لتحضير الدرس وعرضه، حيث يعطى الطالب ملف مرئي يشرح المفاهيم الجديدة باستخدام التقنيات السمعية والبصرية وبرامج المحاكاة والتقييم التفاعلي لتكون قبل الدرس، وتكون متاحة له على مدار الوقت، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة و الواجبات المنزلية في الفصل، مما يعزز فهمه للمادة العلمية، ففي هذه الحالة يأتي الطلاب إلى الفصل ولديهم الاستعداد التام لتطبيق تلك المفاهيم، والمشاركة في الأنشطة الصفية".

- التحصيل Achievement:

يعرفه أبو حطب (٢٠١١) بأنه "لغة الإنجاز والإحراز وهو يرتبط بآثار مجموعة من الخبرات التي يمكن وصفها بأنها مقننة أو مقصودة ويمكن التحكم فيها". ويعرف إجرائياً بأنه: "المستوى الذي وصلت إليه الطلاب في تحصيلهم لمقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة ويستدل على ذلك من مجموع الدرجات التي حصلت عليها في اختبار التحصيل المعد لهذا الغرض".

-التفكير الابتكاري Creative Thinking:

يعرفه جروان (٢٠٠٧) بأنه "تشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً".

ويعرف إجرائياً بأنه: "قدرة طلاب المستوى الثاني بقسم التربية الخاصة على إنتاج أفكار حديثة ومتطورة تخرج عن إطارها المعرفي التقليدي للمواقف أو المشكلات التي تعرض عليهم من خلال مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة، وتقاس باختبار التفكير الابتكاري الذي أعد لهذه الغرض".

إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١ - مراجعة البحوث والدراسات السابقة في مجال تكنولوجيا التعليم والمرتبطة بمتغيرات الدراسة وذلك بهدف الاستفادة منها في إعداد الدراسة الحالية وإعداد وتصميم أدوات الدراسة.

٢ - تحديد المقرر المناسب لتقديم متغيرات الدراسة وهو مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة على طالبات المستوى الثاني من قسم التربية الخاصة.

٣ - تحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالبحث والمطلوب تحقيقها.

٤ - اختيار مجموعة البحث من طالبات المستوى الثاني قسم التربية الخاصة.

٥ - اختيار عينة عشوائية لأجراء الاستبيان الاستطلاعي.

٦ - إعداد الاختبار التحصيل المعرفي (من إعداد الباحثة) لمقرر الوسائل التعليمية في التربية الخاصة.

٧ - إعداد اختبار التفكير الابتكاري (من إعداد الباحثة).

٨ - تطبيق أدوات البحث كتطبيق قبلي.

٩ - إجراء تجربة البحث على الطالبات.

١٠ - تطبيق أدوات البحث كتطبيق بعدي.

١١ - رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائياً.

١٢ - كتابة التوصيات والمقترحات.

الطريقة والإجراءات:

✓ منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على:

- المنهج الوصفي: وذلك في الإطار النظري لهذا البحث يشتمل على النظريات والدراسات المعتمدة على المصادر العربية والأجنبية المتوافرة في هذا المجال.
- المنهج شبه التجريبي: لقياس فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلم المنعكس.

✓ التصميم التجريبي:

- متغيرات البحث: اشتمل البحث علي المتغيرات الآتية:

■ المتغير المستقل: ويتمثل في التعلم المنعكس.

■ المتغيران التابعان: التحصيل المعرفي، تنمية التفكير الابتكاري.

- نوع التصميم التجريبي: في ضوء طبيعة الدراسة استخدم في هذا البحث تصميم المجموعتين المستقلتين وذلك باختيار مجموعتين من الطالبات، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة بحيث تكونان متكافئتان مع الأخذ بأسلوب القياس القبلي والبعدي.

✓ مادة المعالجة التجريبية: تمثلت في تصميم برنامج مقترح، وتبنت الدراسة الحالية

نموذج المرجعي (ADDIE) في التصميم وفقاً للمراحل الآتية:

١- مرحلة التحليل: يتم فيها تحديد المشكلة وإيجاد الحلول العملية لها، وفي هذه

المرحلة يسعى المصمم إلى الإجابة على عدد من الأسئلة ومنها:

- ما أهداف المحتوى ومبررات اختياره؟
- ما المهام التعليمية المطلوب إنجازها تحقيقاً للأهداف؟
- كيف سيتم عرض المحتوى العلمي؟
- كيف سيتم تقويم الطلاب؟
- ما خصائص طلاب عينة البحث؟

٢- مرحلة التصميم: و فيها يتم وضع المواصفات والإجراءات للخطة المقترحة لتنفيذ العملية التعليمية، وتتكون من:

☒ تحديد أهداف المحتوى التعليمية.

☒ تحديد إستراتيجية التدريس بناءً على الأهداف وهي إستراتيجية التعلم المنعكس.

☒ تحديد كيفية تعلم الطالبات هل هو تعلم نشط أم ذاتي أم تعاوني.. إلخ، الاطلاع على المحتوى العلمي المطلوب من الطالبات إنجازه تحقيقاً للأهداف والذي قامت بتوفيره لهن أستاذة المقرر واستيعابه ذاتياً.

☒ وضع تصور مبدئي مناسب للتقنيات التعليمية والموارد التعليمية التي ستستخدمها الطالبة قبل وقت المحاضرة.

٣- مرحلة التطوير: وتم فيها ترجمة عملية التصميم من مخطط وسيناريوهات إلى مواد تعليمية حقيقة عن طريق تطوير التقنيات التعليمية التي ستستخدم فيه، والموارد الداعمة، ويشمل:

☒ تحديد طريقة عرض المحتوى العلمي للطالبات، وهو عبارة عن مقاطع فيديو تعليمية للمحتوى تم تسجيلها وتحميلها على موقع الأستاذة التعليمي بنظام البلاك بورد "Blackboard" بالإضافة إلى جزء يسير جداً من نصوص مقروءة من الإنترنت.

☒ تحديد طريقة تقويم الطالبات عن طريق إجراء اختبار قبلي وبعدي محكم، بالإضافة إلى ورقة عمل كنشاط صفي.

٤- مرحلة التنفيذ: وتم فيها تنفيذ برنامج التعلم المنعكس فعلياً، وتهدف هذه المرحلة إلى تحقيق الفاعلية في التعليم، وتشتمل هذه المرحلة على إجراء اختبار التحصيل المعرفي واختبار التفكير القبليان والبعديان والأنشطة الصفية والتعلم التعاوني بين الطالبات، بالإضافة إلى التفاعل بين الطالبات والأستاذة، وبين الطالبات بعضهن البعض.

٥- مرحلة التقويم: وهي المرحلة التي يتم فيها قياس مدى فاعلية البرنامج المستخدم، وهو تقويم مستمر ويتم من خلال خطوتين: تقويم بنائي مستمر قبل البدء باستخدام التعلم المنعكس فعلياً في المحاضرة وكذلك خلال الأنشطة الصفية، ويهدف إلى

تحسين العملية التعليمية قبل وضعها بصيغتها النهائية، والتقويم الختامي وقيم هذا النوع الفاعلية الكلية للبرنامج المستخدم.

✓ أدوات البحث:

استخدمت الأدوات الآتية في إجراء البحث الحالي:

(أ) اختبار تحصيلي في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة:

تم إعداد هذا الاختبار لقياس تحصيل طالبات عينة البحث للمعرفة المتضمنة في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة، وفقاً للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاختبار: يتلخص الهدف من هذا الاختبار في كونه أداة تستخدم في قياس زيادة التعلم الدراسي لمحتوى الوحدة التعليمية المختارة (حقائق، مفاهيم، مبادئ وتعميمات) بمقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة لدى طالبات المستوى الثاني بالتربية الخاصة وذلك على مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل)، ولتحديد جوانب التعلم الذي صمم الاختبار على أساسها، تم تحليل المحتوى العلمي للموضوعات (تقنيات الوسائل التعليمية السمعية القائمة على الانترنت، منظومة التوجيه السمعي وتطبيقاتها التربوية، توظيف الحاسب الآلي في البرامج السمعية) من مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة بهدف تحديد أنواع المعرفة التي تحتويها الموضوعات، وكذلك المهارات والاتجاهات التي تشتمل عليها، وبناءً عليه تم وضع جدول المواصفات، وتحديد الأوزان النسبية للأسئلة على مستويات (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل)، وكذلك لتحديد عدد الأسئلة المرتبطة بكل مستوى منها.

٢. تحديد نوع أسئلة الاختبار: حدد نمط الأسئلة المستخدمة في الاختبار من نوع الاختيار من متعدد؛ وذلك لأن هذا النوع من الأسئلة يعتبر من أوسع صور الاختبارات استخداماً.

٣. صياغة أسئلة الاختبار: صيغت أسئلة الاختيار من متعدد بحيث يتكون كل سؤال من مقدمة السؤال، والبداية (الإجابات)، يتبع كل سؤال أربع إجابات وهي بدائل يحتمل أن تختار الطالبة إحداها وتكون إجابة واحدة فقط منها صحيحة علمياً، أما باقي الإجابات تكون خاطئة بغرض التقليل من تأثير التخمين، وفي ضوء أهداف

الاختبار وجدول المواصفات صمم الاختبار بحيث يغطي أوجه التعلم المرغوب فيها والواردة في الموضوعات ومستويات قياسها، وكان عدد أسئلة الاختبار (٢٧) سؤال حيث يتضمن (٦) أسئلة تقيس التعلم على مستوى المعرفة، (٧) أسئلة تقيس التعلم على مستوى الفهم، (٧) أسئلة تقيس التعلم على مستوى التطبيق، و(٧) أسئلة تقيس التعلم على مستوى التحليل.

٤. مراجعة أسئلة الاختبار: تم مراجعة أسئلة الاختبار مرتين بفواصل زمني مدته شهر وذلك للتخلص بقدر الإمكان من تأثير الألفة بالأسئلة، وقد وضعت الباحثة نفسها موضع الطالبات عند قراءة أسئلة الاختبار، خاصة من ناحية ملائمة قواعد اللغة وأسلوب الكتابة ووضوح العبارات وبناءً على ذلك تم إدخال بعض التعديلات على بعض المفردات.

٥. تحديد تعليمات الاختبار: تم كتابتها على الصفحة الأولى من ورقة الأسئلة، وقد روعي فيها أن تكون مباشرة وواضحة كي يسهل فهمها، كما اشتملت على مثال يسترشد به الطالبة في توضيح هذه التعليمات واختصاراً للوقت.

٦. الصورة المبدئية للاختبار: يتكون الاختبار في صورته المبدئية من ٤ ورقات أسئلة تبدأ بصفحة التعليمات يليها مباشرة مفردات الاختبار وعددها (٢٧) مفردة، يليها ورقة إجابة يوجد بأعلىها مكان خاص لبيانات الطالبات.

٧. تجريب الاختبار وضبطه:

▪ صدق الاختبار: عرض الاختبار التحصيل في صورة المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين في مجال تخصص تكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة لإبداء آرائهم فيه من حيث (ملائمة مستويات الأسئلة لمستوى الطالبات، سلامة الاختبار وكذلك الأسئلة والبدايل من حيث الصياغة اللفظية واللغوية والدقة العلمية، أن يقيس الاختبار فعلاً ما وضع لقياسه من أهداف، حذف وتعديل الأسئلة التي يرون أنها غير مناسبة مع إبداء السبب) وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على الصورة المبدئية للاختبار.

■ ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية غير عينة البحث الأصلية، اختيرت من طالبات المستوى الثاني بقسم التربية الخاصة وتكونت من (٢٥) طالبة من كلية التربية جامعة حائل، حيث طبق الاختبار مرتين على العينة الاستطلاعية بفواصل زمني ثلاث أسابيع، ثم حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ من برنامج SPSS فجاءت قيمته (٠.٨٢) وهو معامل ثبات مقبول.

٨. تحديد الزمن المناسب للإجابة: تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة التحصيل من خلال حساب متوسط الزمن بين أول وآخر طالبة حيث بلغ متوسط الزمن (٣٠) دقيقة واعتبر هذا المتوسط الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار.

٩- الصورة النهائية للاختبار: أصبح الاختبار في صورته النهائية بعد المراجعة والتعديل مكون من (٢٤) سؤال بدلا من (٢٧) سؤال وأصبحت الدرجة الكلية (٢٤) درجة بواقع درجة واحدة لكل سؤال ووزعت الأسئلة على مستويات بلوم المعرفية كالآتي (٦) أسئلة تقيس التذكر، (٦) أسئلة تقيس الفهم، (٦) أسئلة تقيس التطبيق، (٦) أسئلة تقيس التحليل.

ب) اختبار التفكير الابتكاري:

تم إعداد هذا الاختبار لقياس مدى اكتساب طالبات عينة البحث (المجموعة التجريبية) لمهارات التفكير الابتكاري، وفقا للخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار في كونه أداة تستخدم في قياس مدى اكتساب طالبات المستوى الثاني بقسم التربية الخاصة لبعض مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، والأصالة) في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة.

٢. تحديد نوع أسئلة الاختبار: اختيرت الأسئلة والمواقف مفتوحة النهاية، كل سؤال يتكون من مقدمة تتضمن موقفاً تعليمياً يعكس مشكلة معينة.

٣. صياغة أسئلة الاختبار: واتبعت الخطوات التالية عند صياغة مفردات الاختبار:

- تحليل محتوى موضوعات (تقنيات الوسائل التعليمية السمعية القائمة على الانترنت، منظومة التوجيه السمعي وتطبيقاتها التربوية، توظيف الحاسب الآلي في البرامج السمعية) من مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة.
- الاطلاع على مجموعة من الاختبارات لقياس التفكير الابتكاري، والكتب والدراسات التي تناولت التفكير الابتكاري لصياغة مفردات الاختبار.
- تكون كل سؤال من جزئين رئيسيين هما: مقدمة السؤال ويعبر عن موقف تعليمي ومجموعة تساؤلات مفتوحة لحل هذه المواقف.
- وراعى عند صياغة مفردات الاختبار أن تصاغ في صورة لفظية، وتكون مفتوحة النهايات، ويقيس كل سؤال المهارات الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة).

٤. مراجعة الأسئلة: بعد كتابة الأسئلة تم إجراء مراجعة شاملة وتفصيلية بعد عشرة أيام للتخلص بقدر الإمكان من تأثير الألفة بالمفردة التي تم إعدادها واحتمال التميز لها، وأثناء ذلك تم تعديل بعض المفردات غير المناسبة، وتم مراعاة أن يكون الاختبار واضحا خاليا من الغموض بالنسبة للطلاب.

٥. تعليمات الاختبار: اشتملت التعليمات على تعليمات خاصة بالإجابة عن أسئلة الاختبار (حاول أن تفكري في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لا يفكر فيها زملائك أو الإجابات غير المألوفة بالنسبة لغيرك من الزميلات)، ثم وصف مختصر للاختبار وطريقة الإجابة عليه.

٦. الصورة المبدئية للاختبار: تكون الاختبار في صورته المبدئية المعدة للتجريب والاستطلاع من (٥) ورقات أسئلة تبدأ بصفحة التعليمات يليها مباشرة أسئلة الاختبار وعددها (١٥) سؤال، ثم يليها ورقة إجابة يوجد بأعلىها مكان خاص لكتابة بيانات الطالبات.

٧. تجريب الاختبار وضبطه:

- صدق الاختبار: عرض اختبار التفكير الابتكاري في صورة المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين في مجال تخصص علم النفس وتكنولوجيا التعليم

والتربية الخاصة لإبداء آرائهم فيه من حيث (تعديل مقدمة بعض المواقف لتناسب الأسئلة المطروحة، تعديل بعض الأسئلة لتناسب مقدمة السؤال، تعديل بعض الصور لتناسب المواقف بشكل أفضل، حذف بعض المواقف التي لم يتفق معظم المحكمين عليها) وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على الصورة المبدئية للاختبار.

- ثبات الاختبار: تم حساب ثبات اختبار التفكير الابتكاري على عينة استطلاعية غير عينة البحث الأصلية، اختيرت من طالبات المستوى الثاني بقسم التربية الخاصة وتكونت من (٢٥) طالبة من كلية التربية جامعة حائل، حيث طبق الاختبار مرتين على العينة الاستطلاعية بفواصل زمني ثلاث أسابيع، وقامت الباحثة بمعالجة الدرجات للاختبار واستخرجت درجات ثبات قدرات التفكير الابتكاري بعوامله (الطلاقة - المرونة - الأصالة - الدرجة الكلية) وذلك بحساب معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان من برنامج SPSS فجاءت قيمته (٠.٨٩) وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ .

٨. تحديد زمن الاختبار: تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة اختبار التفكير الابتكاري عن طريق رصد زمن الإجابات لكل طالبة، ثم حساب متوسط زمن الاختبار لهن، وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (٣٠) دقيقة بالإضافة إلى (٥) دقائق لقراءة التعليمات.

٩. كتابة الصورة النهائية للاختبار: بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته وحساب الزمن المناسب له أصبح الاختبار في صورته النهائية قابل للتطبيق مكوناً (٩) مواقف.

١٠. تصحيح أسئلة الاختبار: ولتصحيح الاختبار تم استبعاد الأفكار غير المناسبة، ثم إحصاء تكرار الإجابات بالنسبة لدرجة الأصالة، ثم إعطاء درجة لكل إجابة بالنسبة للطلاقة والمرونة، وبعدها جمع درجة كل مهارة للحصول على درجة كلية للاختبار.

نتائج البحث ومناقشتها:

يتناول هذا التحليل النتائج التي توصل إليها البحث التجريبي، للتحقق من قبول صحة الفروض أو رفضها، وكانت وحدة تحليل البيانات هي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي للاختبارات التي استخدمت في البحث، حيث لم يظهر أي فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، واختبار التفكير الابتكاري، وبناءً عليه اعتبرت هذه المتغيرات مضبوطة قبلياً، ومما سبق يتضح أن الفرق الذي وجد بين متوسطي درجات المجموعتين قد يرجع إلى المعالجة التجريبية ويمكن توضيح نتائج التطبيق القبلي فيما يلي:

✓ نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث:

- نتائج التطبيق القبلي لاختبار التحصيل:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين فيما يتعلق بأدائهم في اختبار التحصيل، تم القيام بتطبيق الاختبار على طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التدريس لهما، ويوضح جدول (١) قيمة اختبار "T.test" لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل.

جدول (١) نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار التحصيل

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٤٠	٨.٧٧	٢.٢٦	١.٠٨	غير دالة
التجريبية	٤٤	٨.١٦	٢.٤٩		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التحصيل غير دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تقارب مستوى أداء الطالبات عينة البحث في القياس القبلي، مما يعني أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار التحصيل في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة وعليه تكون مجموعتي البحث متكافئتان في التحصيل الدراسي قبل التدريس.

- نتائج التطبيق القبلي لاختبار التفكير الابتكاري:

تم استخدام أسلوب T.test للكشف عن مدى تكافؤ طلاب المجموعتين فيما يتعلق بأدائهم في اختبار التفكير الابتكاري قبل بدء التدريس، وكانت النتائج كما هو موضح بجدول (٢).

جدول (٢)

نتائج اختبار "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في اختبار التفكير الابتكاري

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الضابطة	٤٠	٦.٩	٢.١٤	١.٠٥	غير دالة
التجريبية	٤٤	٧.٥	٢.٢٩		

ويتضح أيضاً من الجدول السابق أن قيمة (ت) بالنسبة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير الابتكاري غير دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تقارب مستوى تفكير الطالبات عينة البحث في القياس القبلي، ومما يعني أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين في اختبار التفكير الابتكاري في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة وعليه تكون مجموعتي البحث متكافئتان اختبار التفكير الابتكاري ككل قبل التدريس.

✓ نتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث:

وللإجابة على أسئلة البحث واختبار صحة الفروض، تم تحليل النتائج باستخدام برنامج SPSS، واستخدم الأساليب الإحصائية التالية:

☒ اختبارات T test لقياس فروق المتوسطات بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

☒ مربع إيتا لحساب فعالية استخدام التعلم المنعكس على تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري نحو مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة.

أولاً: الفرض الأول والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية"، الجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٣) نتائج التطبيق البعدي لاختبار التحصيل على المجموعتين الضابطة والتجريبية

مجموعة الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
ضابطة	٤٠	١٦.٥٨	٢.٤١	١١.٠٠٧	دالة عند ٠.٠٠١	٠.٦٣
تجريبية	٤٤	٢٢.٦٩	٢.٢٩			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى (٠.٠٠١) في اختبار التحصيل لمقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أثر التعلم المنعكس في زيادة تحصيل الطالبات للمقرر مما يشير إلى قبول الفرض الأول.

كما يتضح أيضاً أن قيمة مربع إيتا لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التحصيل (٠.٦٣)، وهي قيمة كبيرة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التعلم المنعكس في التدريس.

وقد يرجع أثر استخدام التعلم المنعكس إلى عدة أسباب منها:

- أن التعلم المنعكس يستخدم التقنية الاستخدام المناسب والأفضل.
- يعمل التعلم المنعكس على الاستغلال الأمثل لوقت المحاضرة وذلك عن طريق الأنشطة التفاعلية وأوراق العمل.
- يتيح التعلم المنعكس العمل في مجموعات صغيرة مما يساعد على الإجابة عن أسئلة الطالبات والتحاور معهن وتثبيت المعلومات لديهن وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهن.
- يقدم التعلم المنعكس تمازج فريد بين نظريتين في التعلم هما التعليم التقليدي والتعلم النشط.
- أصبح التعلم المنعكس أحد الحلول التقنية القادرة على سد الفجوة المعرفية التي يسببها غياب الطالبات عن المحاضرات، فتقوم الطالبات باسترجاع ما فاتهن من المحتوى العلمي مما ساعدهن على عدم تدني مستواهن التعليمي.

ويتفق ذلك مع دراسة كل من (Marcey & Brint (2012، ودراسة (Herreid & Schiller (2013، ودراسة (Bormann (2014، ودراسة (Chipps (2014،

ثانياً: الفرض الثاني والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابتكاري البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية" الجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٤) نتائج التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابتكاري على المجموعتين الضابطة والتجريبية

مستويات التفكير	مجموعة الدراسة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الطلاقة	ضابطة	٤٠	١٥.٨٦	٣.٤٧	٣١.٤	دالة عند ٠.٠١	٩٣
	تجريبية	٤٤	٤٠.٧٢	٣.٢٤			
المرونة	ضابطة	٤٠	٥.٩١	١.٣٨	١٢.٨	دالة عند ٠.٠١	٧٠
	تجريبية	٤٤	١٢.٤٤	٢.٧٣			
الأصالة	ضابطة	٤٠	٤.٨٨	١.٤٢	١٣.٣٢	دالة عند ٠.٠١	٧١
	تجريبية	٤٤	١٠.٦٩	٢.١٨			
الاختبار ككل	ضابطة	٤٠	٢٦.٧	٤.٦٧	٣٢.٦٤	دالة عند ٠.٠١	٩٣
	تجريبية	٤٤	٦٣.٩	٥.٠٠			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى (٠.٠١) في اختبار التفكير الابتكاري ككل وفي مستوياته الثلاثة (الطلاقة والمرونة والأصالة) لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أثر التعلم المنعكس في تنمية التفكير الابتكاري لدى الطالبات في مقرر الوسائل السمعية للتربية الخاصة مما يشير إلى قبول الفرض الثاني.

كما يتضح أيضاً أن قيمة مربع إيتا لدرجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار التفكير الابتكاري ككل (٠.٩٣)، و(٠.٩٣) عند الطلاقة، و(٠.٧٠) عند المرونة، و(٠.٧١) عند الأصالة، وهي قيمة كبيرة تدل على حجم التأثير كبير للمتغير المستقل (التعلم المنعكس).

وقد يرجع أثر استخدام التعلم المنعكس إلى عدة أسباب منها:

- إن التعلم باستخدام التعلم المنعكس تم على أسس علمية مدروسة ومعروفة؛ مما أدى إلى تنمية جوانب التعلم لمحتوى مقرر الوسائل السمعية، وذلك لاعتماده على إيجابية التلميذ ونشاطه في إجراءات وأنشطة التعليم والتعلم، وليس عن طريق الحفظ والاستظهار.
- ساعد استخدام التعلم المنعكس معلمة المجموعة التجريبية على تحقيق تعليم وتعلم متميز وأداء تدريسي جيد.
- أدى استخدام التعلم المنعكس إلى الاعتماد الإيجابي المتبادل، والمسئولية الفردية، والتفاعل وجهاً لوجه بين الطالبات، واستخدام مهارات التفاعل الاجتماعي، وتقييم عمل المجموعة أدى إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى الطالبات.
- تصميم مقرر الوسائل التعليمية وفقاً للتعلم المنعكس ساعد طلاب المجموعة التجريبية على الوصول إلى مستوى أفضل في موضوعات (تقنيات الوسائل التعليمية السمعية القائمة على الانترنت، منظومة التوجيه السمعي وتطبيقاتها التربوية، توظيف الحاسب الآلي في البرامج السمعية) من ناحية التفكير الابتكاري، حيث صيغ المقرر في صورة أنشطة لتحقيق أهدافاً أكثر تحديداً.
- مراعاة التعلم المنعكس لمهارات التفكير الابتكاري، حيث تم تقسيم الطالبات إلى مجموعات صغيرة جعلها عملية ديناميكية تدفع الطالبات للتفاعل والمشاركة مع بعضهم البعض بفاعلية؛ مما أدى إلى زيادة دافعيتهم نحو تعلم مقرر الوسائل السمعية.
- استخدام التعلم المنعكس في التدريس ساعد الطالبات على تبادل الوسائل والأدوات فيما بينهم بعكس الطريقة المعتادة في التدريس التي تعمل على تشكيل فكر الطالبات في قوالب جامدة حيث يقتصر دورهن على الحفظ والاستظهار دون إعمال العقل فيما يتعلمونه، ويقتصر دور المعلم على التلقين دون أن يتيح الفرصة للطالبات لكي يفكرن.

ويوصي البحث الحالي بـ:

- الاستفادة من النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، واستخدامها في مقررات دراسية أخرى.
- إعادة النظر في محتويات المقررات من حيث تضمينها مهارات وأنشطة وتدريبات تنمي التفكير الابتكاري.
- إعداد وتصميم الخطط الدراسية المنهجية ضمن برامج التعلم المنعكس.
- الاهتمام بتدريس مهارات التفكير الابتكاري سواء أكان بمنهج منفصل أم من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة.
- استخدام التعلم المنعكس وتحديد أثره في تنمية مهارات التفكير العليا بأنواعه (التفكير الناقد - التفكير العلمي - التفكير الاستدلالي).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو النصر، م، م (٢٠٠٤). تنمية القدرات الابتكارية "الدي الفرد والمنظمة"، القاهرة: مجموعة النيل العربية.
٢. أبو حطب، ف (٢٠١١). القدرات العقلية، طه، القاهرة: مكتبة الانجلو.
٣. أبو زيد، ع، ح (٢٠٠٦). فاعلية المدخل التكنولوجي في تدريس مادة تكنولوجيا البناء لطلاب التعليم الثانوي الصناعي على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي، المؤتمر السنوي الرابع عشر من ١٩-٢٠ مارس، كلية التربية، جامعة حلوان.
٤. جان، خ، س (٢٠٠٧). اثر طريقة العصف الذهني في تدريس مادة العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا.
٥. جروان، ف، ع (٢٠٠٧). تعلم التفكير، عمان: دار الفكر للطباعة.
٦. جروان، ف، ع (٢٠١٠). تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"، طه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٧. جلدة، س، عبوي، ز (٢٠٠٦). إدارة الإبداع والابتكار، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
٨. الحارثي، إ، أ (١٩٩٩). تعليم التفكير، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
٩. حايك، ه (٢٠١٤). الصفوف المقلوبة تغلب العملية التعليمية: قصص وخبرات المعلمين، متاح علي: <http://blog.naseej.com>.
١٠. الحكيم، م، س (٢٠١٣). التعليم المنعكس Flipped Learning، مجلة علوم الالكترونية، كلية العلوم، جامعة بغداد، متاح علي: <http://scbaghdad.edu.iq/sciencemag/07/Blog%20Posts/article4.html>.
١١. الحيلة، م، م (٢٠٠٢). تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، عمان: دار المسيرة.
١٢. الخضراء، ف، ع (٢٠٠٥). تعليم التفكير الابتكاري والناقد - دراسة تجريبية، عمان: دار ديبونو للطباعة والنشر.

١٣. زوحي، ن (٢٠١٤). ما هو التعلم المقلوب (المنعكس) Flipped Learning، مدونة الالكترونية تعليم جديد" أخبار وأفكار تقنيات التعليم"، متاحة على-<http://www.new-educ.com/about-us>.

١٤. زيتون، ح، ح (٢٠٠٣). تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة، القاهرة: عالم الكتب.

١٥. الزين، ح، أ (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن محمد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد ٤، العدد ١.

١٦. سعادة، ج، أ (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير - مع مئات الأمثلة التطبيقية، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٧. سلامة، إ، أ (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمزدوج في تدريس وحدة الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، مجلة جامعة أم القرى، العدد ١٩، مجلد ٢.

١٨. الشامي، ع (٢٠١٣). صناعة التعليم "الفصل المقلوب"، متاح على:
<http://www.emaratalyoun.com/opinion/2013-04-07-1.563843>

١٩. الشorman، ع، أ (٢٠١٥). التعلم المدمج والتعلم المنعكس، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٠. شريف، ن، م (٢٠١٤). نموذج مقترح في التعلم الالكتروني قائم على حل المشكلات لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ومهارات حل المشكلة لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٤٤.

٢١. الصيفي، ه (٢٠١٤). الصف المقلوب أو المنعكس، متاح على
<https://hadilalsaifi.wordpress.com/category/>

٢٢. عبد الفتاح، إ (٢٠٠٥). الابتكار وتنميته لدى أطفالنا، القاهرة: مكتبة الأسرة.

٢٣. الغنزي، خ، م (٢٠١٤). الفصول المقلوبة (المنعكسة)، متاح على: http://learning-otb.com/index.php?option=com_k2&view=item&id=114:flipped-learning&Itemid=203#.VGJkpk9xnIU

٢٤. قرني، ز، م (٢٠٠١). فعالية استخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي باستخدام الكمبيوتر على التحصيل في مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف

- الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، جامعة عين شمس، المجلد الرابع، العدد الثالث.
٢٥. قطامي، ن (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
٢٦. كروبل، آ، ج (٢٠٠٦). الابتكار في التعليم والتعلم دليل إرشادي للمدرسين ومسؤولي التربية والتعليم، ترجمة: عبد الحكم الخزامي، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
٢٧. محفوظ، ر (٢٠١٤). أبدأ التعلم بالمنزل مع منظومة التعلم المنعكس، مجلة التعليم الإلكتروني، العدد الرابع عشر، متاح علي: <http://emag.mans.edu.eg/index.php>.
٢٨. مصطفى، ف (٢٠٠٢). مهارات التفكير في مراحل التعليم العام، القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٩. يوسف، ر، ي (٢٠١٠). تأثير التدريس باستخدام الكمبيوتر في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو فن البيع والترويج لدى طلاب المرحلة الثانوية التجارية، رسالة دكتوراه، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

30. Arcos, B, D (2014). *Flipping with OER: K12 teachers' views of the impact of open practices on students. In Proceedings of The 10th annual Open Course Ware Consortium Global Conference "Open Education for a Multicultural World"*, Ljubljana, Slovenia.
31. Baker, J, (2000). The classroom flip: using web course management tools to become the guide by the side .
32. Barseghian, T (2011). *Three Trends That Define the Future of Teaching and Learning*, KQED.
33. Bennett, B ; Cockrum, F ; Musallam, O ; Sams, S (2012). *The Flipped Class Manifest*, The Daily Riff, Available at: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php>.
34. Bishopm J and Averleger, M (2013). *The flipped classroom: A survey of the research 120th ASEE annual conference and exposition* , American Society for Engineering Education.
35. Bormann, J (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement*, Master Diss., University of Northern Iowa.
36. Brame, C, G (2013). *Flipping the classroom*, Vanderbilt University for Teaching.
37. Brenda, A (2012). *Flipping the Classroom: Homework in Class, Lessons*

- at Home*, National Education Association, 77(8) .
38. Chipps, J (2014). *The Effectiveness of using Online Instructional Videos with group problem - solving to flip the calculus classroom*, California State University, Northridge.
39. Chwanka, E (2013). *Blended Learning: Achievement and Perception Flipped Classroom: Effects on Achievement and Student Perception*, Master in Science Teaching, University of Minnesota.
40. Coufal, K (2014). *Flipped learning instructional model: Perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math*, Ed. D., LAMAR UNIVERSITY – BEAUMONT.
41. Economist (2011). *Flipping the classroom*, Electronic education, Available at: <http://www.economist.com/node/21529062>.
42. EDUCAUSE (2012). *THINGS YOU SHOULD KNOW ABOUT...™FLIPPED CLASSROOMS*, Available at: <http://creativecommons.org/licenses>.
43. Hennick, C (2014). *FLIP YOUR CLASSROOM*, Scholastic instructs, Available at: <http://www.scholastic.com/teachers/article/flip-your-classroom>
44. Herreid, C, & Schiller, N, A (2013). *Case Studies and the flipped classroom*, Journal of College Science Teaching, National Science Teachers Association.
45. Herrman, N (1996). *The Creative Brain, Wallis' Model Of The Creative Process*, Available at: [Http://www. Ozemail. Com. Au./-Caveman / Creative / Brain / Wallis. Htm](Http://www.Ozemail.Com.Au/-Caveman/Creative/Brain/Wallis.Htm), st .October.
46. Hockstader, B (2013). *Flipped Learning: Personalize Teaching and Improve Student Learning* Pearson, Available at: http://researchnetwork.pearson.com/wpcontent/uploads/Flipped_learning.pdf.
47. Johnson, L ; Becker, S ; Estrada & Freeman, A (2014). *NMC Horizon Report 2014: Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
48. Kim, S ; Park, M (2014). *Effects of classroom on Smart Learning on self-directed and collaborative Learning*, International Journal of control and Automation, vol. 7, No. 12.
49. Lage, M ; Platt, G ; Treglia, M (2000). *Inverting the Classroom: A gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*, Journal of Economic Education.
50. Marcey, D ; Brint, M, E (2012). *Transforming an undergraduate introductory Biology course through cinematic lectures and inverted classes: an assessment of the CLIC model of the flipped*

- classroom, 2012 NABT Biology Education Research Symposium, National Association of Biology Teachers.
51. May, G, O (2014). *The Flipped Classroom Model for College Algebra: Effects on Student Achievement*, PhD thesis, University of Colorado.
52. Mehta. D (2011). *Video in the class keeps savvy students engaged*, The Canadian Press, Available at: <http://www.theglobeandmail.com/technology/digital-culture/video-in-the-class-keeps-savvy-students-engaged/article593547/>.
53. Pink, D (2010). *Flip-thinking - the new buzz word sweeping the US*, *The Daily Telegraph*, Available at: <http://www.telegraph.co.uk/finance/businessclub/7996379/Daniel-Pinks-Think-Tank-Flip-thinking-the-new-buzz-word-sweeping-the-US.html>.
54. Proyecta, P (2014). *Flipped Classroom of la close al reeves*, Available at: <http://www.plataformaproyecta.org/metodologia/flipped-classroom-o-la-clase-reves>
55. Ronchetti, M (2010). *Using video lectures to make teaching more interactive*, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, Available at: <http://online-journals.org/i-jet/article/view/1156>.
56. Strayte, J, F (2011). *Flipped Class Conference*, *Telegraph.co.uk*, Available at: Blendedclassroom.blogspot.com.
57. Topp, G (2011). *Flipped classrooms take advantage of technology*, USA, Available at: <http://usatoday30.usatoday.com/news/education/story/flipped-classrooms-virtual-teaching>.
58. Tucker, B (2012). *The Flipped Classroom*, Education Next, Available at: <http://educationnext.org/the-flipped-classroom/>.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



معوقات الجمع بين الأدوار التربوية
والقيادية للمرأة السعودية (جامعة
تبوك أنموذجاً)

إعداد

د/ حسن بن عاقر الله دبنی د/ خالد محمود الزيود

جامعة تبوك - كلية التربية والآداب
قسم التربية وعلم النفس
جامعة اليرموك
كلية التربية الرياضية

المجلة التربوية - العدد الثاني
والأربعون - أكتوبر ٢٠١٥م

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن المعوقات الاجتماعية والشخصية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية للمرأة السعودية في جامعة تبوك ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة وأهداف الدراسة .

وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات اجتماعية وشخصية لجمع المرأة السعودية بين الأدوار التربوية والقيادية بدرجة تقييم متوسط، ووجود فروق إحصائية في المعوقات الشخصية والاجتماعية لجمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية والقيادية في جامعة تبوك تبعا لمتغير الوظيفة في اتجاه الوظيفة الأكاديمية ، وبينت الدراسة كذلك وجود فروق إحصائية في المعوقات الاجتماعية والشخصية لتولي المرأة السعودية مناصب قيادية عليا في جامعة تبوك تبعا لمتغير الجنس في اتجاه الذكور وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الوعي الثقافي للمجتمع نحو إبراز قدرات المرأة على الجمع بين أدوارها التربوية والقيادية.

الكلمات المفتاحية:- معوقات ، الأدوار التربوية ،الأدوار القيادية ، المرأة السعودية .

***The Obstacles of Combining Educational and Leadership Roles
by the Saudi Woman (University of Tabuk as an Example)***

Abstract.

The study aimed at revealing the social and personal obstacles of combining educational and leadership roles for the Saudi woman at the University of Tabuk. The researcher has used the descriptive method with survey because it suits the nature and objectives of the study.

The study proved the existence of social and personal obstacles for combining educational and leadership roles by Saudi woman with evaluation of average, and the existence of statistically significant differences in the personal and social obstacles for combining educational and leadership roles by the Saudi woman at the University of Tabuk according to the job variable in favor of the academic jobs. The study also showed the existence of statistically significant differences in the social and personal obstacles of woman assuming higher leadership jobs at the University of Tabuk according to sex in favor of males. The study recommended the importance of strengthening the cultural awareness of the society towards highlighting the capabilities of woman in combining educational and leadership roles.

Keywords:Obstacles, educational roles, leadership roles, Saudi woman.

المقدمة

من أكثر ما اشتغل به البشر من قضايا المجتمع في الماضي والحاضر وما سيشغلهم ربما في المستقبل قضايا المرأة، إذ أنهم يتخبطون في معالجاتها بعيداً عن شرع الله، فجاءت أحكامهم مشوية بالظلم مغلفة بهوى النفس، وكانت المرأة ضحية لتلك الاجتهادات البشرية. وإذا عدنا إلى نصوص الكتاب والسنة نجد أن للمرأة نصيبها في بناء المجتمع المسلم كما بين رسول الله صلى الله عليه وسلم "إنما النساء شقائق الرجال" (الألباني: ١٤١٥ هـ، ٦/٨٦٠). وقد أورد (مؤنس: ١٤٠٨ هـ، ١٧-٣٢) مجموعة من الأدلة من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم على أدوار المرأة تجاه البناء الاجتماعي الإسلامي. وتعد القيادة من المسائل المهمة في مجال الإدارة بصفه عامة، وتوجد القيادة حيثما وجدت الجماعة أو ظهرت الحاجة إلى العمل الجماعي، والقيادة تعني ذلك الإنسان الذي يقود مجموعة العاملين ويوجههم ويحفزهم نحو تحقيق أهداف الإدارة العامة، وإن ضخامة حجم التنظيم وتعدد المناصب الإدارية يتطلب ضرورة توافر مهارات قيادية للرؤساء الإداريين حتى يستطيعون بث روح العمل والتعاون الاجتماعي في ذلك الجهاز وتظهر أهميه القيادة أيضاً في القرارات المتخذة والتي تتطلب قدرًا عاليًا في إيصال المعلومات إلى المرؤوسين والحصول على المعلومات منهم أيضاً خصوصاً أنه كلما زاد حجم التنظيم بعدت المسافة بين الرؤساء والمرؤوسين، لذلك فهي تمثل إحدى وظائف المدير الفعال والتي تميزه عن غيره ولذلك تعتبر القيادة من متطلبات الإدارة الناجحة (مالكية: ٢٠١٣م، ٢٧).

والتنمية الشاملة في أي بلد تتطلب مشاركة فعالة من قبل كافة الموارد البشرية، ولما كانت المرأة تشكل نصف المجتمع كان عليها أن تشارك الرجل في عملية التنمية، إذ تؤكد (الرقب، ٢٠٠٩ م) إن المرأة نصف المجتمع من حيث الكم والعدد ولكنها في الواقع وفي التأثير أكثر من النصف، لأن للمرأة تأثيراً في زوجها وتأثيراً في أبنائها، لهذا كانت العناية بالمرأة أمراً واجباً، فبالإضافة إلى أدوار المرأة التربوية تتبوأ المرأة المسلمة أدواراً عملية وقيادية والأدلة على ذلك كثيرة منها ما أورده (دروزة، ١٤١٧ هـ، ١٣٧، ١٣٨) شارحاً قول الله سبحانه و تعالى في سورة الليل (٣) "وما خلق الذكر والأنثى" إذ قال: في جمع الذكر بالأنثى قرينة على نظرة الله تعالى لمبدأ التكليف للذكر والأنثى على السواء، تكليفاً متساوياً بكل ما يتصل بشؤون الدنيا والدين، ولمبدأ ترتيب نتائج سعى كل منهما، وفقاً للعمل الذي

يصدر عن كل منهما، وقد شاركه بهذا الرأي (غاوجي، ١٣٩٥هـ، ٢٩) و (شليبي، ١٤٠٧هـ، ٦٤-٦٥).

ويعتبر حمود (١٩٩٤م: ص ٥٠) و (alzyoud، ٢٠٠٨ p:159) التعليم جزءا مهما في عملية التنمية الشاملة، فالتعليم عامة، والتعليم العالي خاصة يلعب دورا أساسيا في إعداد القيادات الفكرية والعلمية والفنية اللازمة للتنمية الاقتصادية، والاجتماعية الشاملة، خاصة وأننا نعيش في عصر المعلومات، عصر تتحول فيه المعرفة إلى قوة، ويوظف فيه العلم توظيفاً اجتماعياً واقتصادياً وعسكرياً، وبالتالي تبرز وتتأكد الأهمية المتزايدة للتعليم وقد حظيت المرأة في العقد الأخير بالتعليم الأساسي والثانوي ودخلت مضمار التعليم العالي الجامعي كطالبة ومدرسة وإدارية.

ويذكر السويديان وباشراحيل (٢٠٠٣ م) وكذلك الرقب (٢٠٠٩ م) إن الرجال يعتقدون أن المرأة لا تتوافر فيها السمات القيادية اللازمة لأداء الأدوار القيادية، إذ أن للمرأة طبيعتها الخاصة والتي ميزها الله تعالى بها عن الرجل، وتشير الدراسات الحديثة إلى مجموعة من الصفات، والتي تستطيع المرأة الاستفادة منها لتمارس القيادة في الأجواء المناسبة لها ومن بين هذه الصفات: المشاركة، التعاطف، الإبداع، تفهم حاجات النساء، التفويض وإعطاء الصلاحيات، بعد النظر، الاتصال، تكوين علاقات مع الآخرين.

وتشير Bleundeil (2004: p203) إلى وجود صعوبات تواجه المرأة عموماً سواء في عملها داخل المؤسسة أو في المجتمع الكلي، وما يمكن أن يمارسه أفرادها من ضغوطات يمكن أن تعرقل عملها أو تشله نهائياً، وهذا انطلاقاً من القنوات والاتجاهات التي يحملها الأفراد داخل المؤسسة أو المجتمع نحو عمل المرأة واحتلالها منصب القيادة بصفة خاصة. ويدعم بهذا الخصوص (الزيود، ٢٠١٣، ١٧) حيث يرى أن وضع المرأة في الدول العربية والإسلامية، فعلى الرغم من الإرادة السياسية الواضحة، والمجهودات المبذولة لتكريس مبادئ العدالة والمساواة بين الرجل والمرأة، فإن وضع المرأة الحالي لم يرتق بعد إلى مستوى التشريعات والقوانين المتطورة، فالنضرة الاجتماعية للمرأة ما زالت تستمد مقوماتها من رواسب الموروث الثقافي السائد، والذي لا يعترف بأي دور للمرأة خارج دائرة الأمومة والأسرة والبيت، أي خارج نطاق المنظومة الثقافية التقليدية، كما أن اهتمام المرأة لعدد من المجالات المهنية، وللحياة العامة رافقته نظرة ازدرائية مشحونة بالأحكام المسبقة.

مشكلة الدراسة

بالرغم من مناشدة المنظمات والهيئات الإسلامية بضرورة إعطاء المرأة فرصها القيادية- وفق ضوابط الشريعة الإسلامية - ومحاولات المرأة لإثبات مكانتها في المجتمع، متسلحة بالعلم والمعرفة، ويرغم الحاجة الأكاديمية الماسة إلى قيادات أكاديمية خصوصاً مع كثرة تزايد أعداد الطالبات في الجامعات إذ تبلغ نسبة العاملات (أعضاء هيئة تدريس وإداريات من الإناث) في جامعة تبوك ٤٨.٠٢% بينما تبلغ نسبة الإناث اللواتي يعملن في مراكز قيادية في الجامعة ما نسبته ٣٢.١٧% للعام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، إلا أن المرأة ما زالت تعاني من عدم قدرتها على اخذ مكانتها القيادية، إذ ما زالت أسيرة المعوقات والصعوبات التي تضع المرأة في مكانة أقل من مكانة الرجل سواء في الحقوق والواجبات أو في أدوارها واتخاذها القرار (غيث، ٢٠١٣).

وما يزال يرى بعض أفراد المجتمع أن وظيفة المرأة تنحصر في الأدوار التربوية من الأعمال المنزلية وإنجاب الأطفال والقيام على شؤونهم العلمية، هذه النظرة للمرأة وغيرها من المعوقات ساهمت في تأخر نجاح القيادات الأكاديمية النسائية في جامعة تبوك، فأصبحت متأخرة في اكتساب مكانتها القيادية في المؤسسات التعليمية، وعزز ذلك أيضاً فكرة عدم ثققتها بنفسها لتولي مراكز قيادية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي (الحارثي، ١٤٢٥هـ، ٧٢). وعليه رأى الباحثان من خلال هذه الدراسة ضرورة التعرف على أهم المعوقات الاجتماعية والشخصية لجمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية والقيادية في جامعة تبوك.

أسئلة الدراسة

- ما معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك؟
- هل هناك فروق إحصائية في معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي، إداري)؟
- هل هناك فروق إحصائية لمعوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك.
- معرفة معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي، إداري).
- الكشف عن الفروق الإحصائية بين معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في محاولة للكشف عن المعوقات الاجتماعية والشخصية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك، ويرى الباحثان أن هذه الدراسة ستسهم في إلقاء الضوء على مجموعة من السلوكيات التصرفات والأفعال، تحد بطبيعتها من طموحات المرأة من تبوءها لمناصب قيادية ولا تؤثر على دورها التربوي، وبالتالي تمكن أصحاب القرار في الجامعات السعودية والعربية من تشكيل نظرة شاملة عن العراقيل التي تواجه القيادات النسائية، ومحاولة التوعية التي قد تساعد المسؤولين الأكاديميين ومختلف شرائح المجتمع بالحاجة إلى إفساح المجال أمام المرأة لتولي مراكز قيادية نسائية وفق استعداداتها وفطرتها وقدراتها.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: المعوقات الشخصية والاجتماعية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك.
- المجال الزمني: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥هـ/١٤٣٦هـ.
- المجال المكاني: كليات ومرافق جامعة تبوك.

مصطلحات الدراسة

المعوقات: الصعوبات والعراقيل التي تمنع المرأة من الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية.

الأدوار: مجموعة الأنشطة والمهام التي يمارسها الإنسان من أجل الارتقاء بعمله (الصريرية، ٢٠١٢م، ٤١٤) وهو العمل المتوقع القيام به من فرد معين لأنه يشغل منصباً أو مكانة معينة، يكشف من خلاله عن مدى قدراته وإمكاناته في تحقيق الأهداف المنشودة (حسن، ٢٠١٣م، ٣٣) وهذا المصطلح يتفق مع الدراسة الحالية وسوف تأخذ به.

التربية: تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه (الحازمي، ٢٠٠٥م، ١٩)، وقد شاع مصطلح التربية وتعددت معانيه فتارة يقصد بها العلم وتارة يقصد بها التعليم وتارة تعني التأديب والتهديب، وتارة يقصد بها التدريس وتارة يقصد بها رعاية الأطفال وتنشئتهم (زيادة وآخرون، ٢٠٠٦م، ٢٦). ويقصد الباحثان بالأدوار التربوية في هذه الدراسة المهام التربوية التي تقوم بها القيادية السعودية خارج الجامعة من تعليم أطفالها ومتابعة نموهم جسدياً ونفسياً واجتماعياً وعقلياً وتأديبهم وتهذيبهم وداخل الجامعة من تعليم الطالبات ومتابعتهم.

القيادة: تأثير متبادل بين القائد ومروسيه في موقف معين لتحقيق جملة من الأهداف بكفاءة عالية (بن دھيش، ٢٠٠٦م، ١٠١)، وهي القدرة على التأثير في سلوك الآخرين وحفزهم على العمل لتحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها (يوسف، ٢٠١٠م، ٥٣). ويقصد الباحثان بالأدوار القيادية في هذه الدراسة المهام والمسؤوليات القيادية التي تشغلها المرأة السعودية في جامعة تبوك في المستويات القيادية الثلاثة العليا والمتوسطة والدنيا لتحقيق أهداف جامعة تبوك.

دراسات سابقة

قام اليعقوبي وآخرين (٢٠١٢) بدراسة هدفت التعرف على معوقات عمل المرأة في القيادة الإدارية العليا للجامعات العراقية (جامعة كربلاء أنموذجاً) هدفت إلى التحقق من الصعوبات التي تعيق ارتقاء المرأة للمناصب الإدارية العليا في الجامعات العراقية، استخدم الباحثون المنهج الوصفي الذي طبق على عينة البحث البالغ (١٨٥). وقد اعد الباحثون أداة للكشف عن معوقات القيادة الإدارية التي تكونت من (٣٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي: (معوقات أسرية، معوقات اجتماعية، معوقات متعلقة بالخبرة الإدارية، معوقات العلاقات

الاجتماعية والأكاديمية) وقد توصل الباحثون إلى وجود نسبة عالية من المعوقات الإدارية بالنسبة للمرأة لتولي القيادة العليا في جامعة كربلاء وهذا ما بينته النسبة الإحصائية البالغة (٠.٠٠١). لا يوجد فرق بين الأقسام الإنسانية والعلمية في نوع المعوقات التي تعاني منها المرأة العراقية في جامعة كربلاء.

وأجرت الرقب (٢٠٠٩) دراسة هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أكثر المعوقات شيوعاً والتي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملائمة لموضوع الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (301) عامل وعاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على (٣) مجالات: (المعوقات الاجتماعية، المعوقات السياسية، المعوقات الشخصية)، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي عبر عنها أفراد عينة الدراسة هي مجال (المعوقات الاجتماعية) وبدرجة توافر كبيرة، وتلاه مجال (المعوقات السياسية) وبدرجة توافر كبيرة، وتلاه مجال (المعوقات الشخصية) وبدرجة توافر متوسطة. وأظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقديرات العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة للمعوقات التي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي في تلك المؤسسات تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجامعة، التصنيف الوظيفي، سنوات الخدمة). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقديرات العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة للمعوقات التي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي في تلك المؤسسات تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، وأوصت الدراسة بعقد برامج تدريبية لتنمية وتطوير المهارات الإدارية والقيادية للمرأة، بهدف رفع كفاءتها العلمية والمهنية التي تؤهلها لإشغال مواقع قيادية، والتركيز على أهمية استمرارية الدور الذي تلعبه القيادات السياسية العليا في دعم حصول المرأة على حقوقها لما له من أثر على التغيير المجتمعي، حيث أن هذه القيادات تمثل قوة دافعة باتجاه تطوير المرأة وتحسين أوضاعها وظروفها وتعزيز مكانتها ودورها في المجتمع.

وأجرى الحسين دراسة (2004) "تجربة المرأة الأردنية في المراكز القيادية في وزارة التربية والتعليم - مذاكرة حالة: هدفت الدراسة التعرف إلى تجربة المرأة الأردنية في المراكز

الإدارية القيادية في وزارة التربية والتعليم، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي للبحث، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥) فرداً (٢٧ امرأة قيادية، 7 رؤساء، 21 مرؤوسين) والتي هي عبارة عن مجتمع الدراسة، واستخدمت الباحثة لجمع المعلومات أساليب المقابلة والملاحظة ومراجعة الوثائق الرسمية للتعرف إلى الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والسياسية للمرأة القيادية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، ودرجة تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الرجل والمرأة في الوصول إلى المراكز القيادية، والمعوقات التي تواجه المرأة للوصول إلى المراكز القيادية وتواجهها في مركزها، كذلك التعرف على السمات القيادية والمهارات الإدارية التي تتميز بها المرأة القيادية ومستوى فاعليتها كقيادية في وزاره التربية والتعليم، وقد تم تحليل المعلومات حسب الفقرات والمفاهيم الواردة في الأسئلة. وتوصلت الباحثة إلى إن الحالة الاجتماعية (متزوجة، غير متزوجة) لا تعتبر عائقاً أمام وصول المرأة إلى مركز قيادي، وتنتمي المرأة القيادية لأسر مستواها الاقتصادي فوق المتوسط، ولا توجد علاقة بين المؤهل العلمي أو الخبرة أو الدورات التدريبية أو الشكل الخارجي وبين وصول المرأة إلى مركز قيادي.

وأجرى (Richman.R.c& all 2001) دراسة استهدفت النهوض بالمرأة وسد فجوة القيادة (القيادة التنفيذية) في تجربة برنامج أكاديمية الطب (إيلام) حيث انطلقت الدراسة من إن المرأة ما برحت ممثلة تمثيلاً ناقصاً في نيل المستويات الإدارية العليا الأكاديمية في وقت أصبحت المرأة تمثل عدداً كبيراً من الخريجات من كلية الطب. إن هذه الدراسة جاءت لملاحظة عدم المساواة بين الجنسين في الكليات الطبية. ومن ذلك افترضت الدراسة استراتيجيات قيادية من أجل تنفيذها داخل المؤسسات الأكاديمية وعلى نطاق واسع لتحقيق واستمرارية النهوض بالقيادة الجامعية للمرأة لنيلها المناصب العليا. وقد توصلت الدراسة إلى أن هنالك العيد من الصعوبات التي تحول دون هذه الاستراتيجيات مما أوصت إلى تضافر الجهود المضنية لوضع المزيد من البرامج والأنشطة لمعالجة العقبات التي تقف في طريق النهوض بالمرأة.

وقام كذلك (Wallace Michelle 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف عن تطوير المرأة في سن الخدمة المتوسطة على الإدارة الجامعية من أجل العمل على التوازن بين الجنسين (الذكور والإناث) في القيادة الجامعية. وقد قدمت الدراسة استبانة فيها مجموعة

من الأسئلة مفادها هل يفترض على المرأة الاسترالية في الأكاديمية الجامعية أن تملك مؤهلات الخبرة والمهارة اللازمة للقيادة الجامعية العليا وكانت هذه الاستبانة تحمل عنوان (التنمية الوطنية الديمغرافية) على عينة مكونة من (٣٤٣) عاملة في الجامعات الاسترالية وأعربت النتائج من أن (٤٦%) من الاستجابات إن النساء اللواتي يملكن خبرة (من ٥ - ١٠ سنوات) في الجامعة هن ما زلن أصحاب الخبرة القليلة من أجل تقديم فرص التنمية الجامعية من قبلهن كما أن (٦٠%) هن أقل انضباطاً على أساس المؤهلات التي لها علاقة بإدارة القيادة الجامعية العليا.

وكشفت دراسة اوزكانلي ووايت (Ozkanli & White, 2008) عن أنماط القيادة والمساواة بين الجنسين في التعليم العالي عن طريق دراسة تمثيل الأساتذة الإناث في الجامعات الاسترالية والتركية وتحديد الحواجز التي تعترض تحقيق نظام الأقدمية في التعيين والترقية لهن. كما تهدف الدراسة إلى إيجاد العوامل بما فيها أنماط القيادة والتي تفسر ارتفاع نسبة الأساتذة الإناث في الجامعات التركية وانخفاضها في استراليا بالرغم من الأطر التشريعية واستراتيجيات التعيين. كما تكشف المعوقات التي تعترض المرأة الاسترالية في التقدم الوظيفي ومنها اختلاف الثقافات الإدارية وانخفاض الروح المعنوية والعمليات غير الرسمية في التعيين والترقية وقلة التدريب على الإدارة. ومن أهم المعوقات التي تعترض المرأة التركية في التقدم الوظيفي هو عدم القدرة على التنسيق بين عملها داخل وخارج المنزل. وتوصي الدراسة بأهمية وضع استراتيجيات لتكافؤ فرص العمل للجنسين في التعليم في الجامعات.

وفي دراسة كابارووبوش (Kaparou & Bush : ٢٠٠٧) هدفت إلى دراسة التقدم الوظيفي للعاملات في المدارس الثانوية للبنات في اليونان، كما هدفت إلى دراسة واقع تمثيل المرأة في المواقع الإدارية، واستخدم الباحثان المنهج النوعي، واستخدما أداة المقابلة حيث تم مقابلة ستة رؤساء للمرأة في أثينا، لدراسة العوامل التي تؤثر على مشاركة المرأة في إدارة المدارس، بينت النتائج أن المرأة ممثلة تمثيلاً ضئيلاً إلى حد كبير في المدارس الثانوية في وظائف الإدارة، وأن العوامل الرئيسية لهذه النتيجة هي العوامل الشخصية، والتمييز بين الجنسين.

وبينت دراسة ليو (Liu, 2007) ان عدد الرئيسات في كليات المجتمع في لوس انجلوس يتزايد ففي عام ١٩٩١ كانت نسبة الإناث القياديات ١١% بينما أصبحت في عام ٢٠٠١ ما يقارب من ٢٨%. كما بينت الباحثة ان عدد القياديات في المراكز الرئاسية في كليات المجتمع أعلى منها في مؤسسات أخرى في التعليم العالي حيث قامت بدراسة الخصائص والأنماط القيادية وعمليات صنع القرار التي يتبعها وتبين ان لديهن كفاءة كبيرة في إدارة كليات المجتمع. كما هدفت هذه الدراسة إلى توضيح دور المرأة في تحديد ثقافة كليات المجتمع وقدرتها على الاتصال والقيادة وصفاتها الشخصية تساهم في النجاح في رئاسة كلية المجتمع.

التعليق العام على الدراسات السابقة :

سار الباحثان في تعليقهما على الدراسات السابقة وفق المحاور التالية :

(أ) المجالات التي غطتها الدراسات السابقة :

هناك دراسات تناولت عمل المرأة في الإدارة العليا كدراسة اليعقوبي وآخرون (٢٠١٢م)، والتي تناولت المعوقات الأسرية والاجتماعية والخبرة الإدارية والعلاقات الاجتماعية والأكاديمية لعمل المرأة في القيادة العليا في الجامعات العراقية، وكذلك دراسة الرقب (٢٠٠٩م) التي تناولت المعوقات الشائعة التي تحول دون ممارسة المرأة الفلسطينية للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي 'دراسة اوزكانلي ووايت (Ozkanli & White, 2008) التي تناولت المعوقات التي تعترض تقدم القيادات الأكاديمية في الاسترالية والتركية.

وهناك دراسات تناولت تجارب قيادية نسائية كتجربة المرأة الأردنية القيادية في دراسة (حسين، ٢٠٠٤م) وتجربة المرأة اليونانية في دراسة (Kaparou8Bush:2007). التي درست واقع تمثيل المرأة في المواقع الإدارية للعاملات في المدارس الثانوية للبنات 'ودراسة ليو (Liu, 2007) التي تناولت تجربة رئيسات كليات المجتمع في لوس انجلوس.

ونوع ثالث من الدراسات تناولت النهوض بالمرأة قيادياً وسدّ فجوة القيادة النسائية كدراسة (Richman.R.C 8 all 2001) التي استهدفت تكوين قيادات أكاديمية طيبة، ودراسة (Wallace Michelle 2009) التي استهدفت التوازن بين الجنسين في القيادات الجامعية.

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح أنه لا توجد دراسة على حد علم الباحثين - تناولت الموضوع في مجتمع الدراسة ولا تناولت نفس المعوقات التي تناولها الباحثان لاختلاف البيئة والعينة .

(ب) أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة :

أكدت بعض الدراسات وجود معوقات تواجه عمل المرأة القيادي والجمع بينه وبين أدوارها التربوية كدراسة (اليعقوبي وآخرون، ٢٠١٢م) ودراسة (الرقب، ٢٠٠٩م).

(ج) أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات الحالية والدراسات السابقة :

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع معوقات جمع المرأة بين أدوارها التربوية وأدوارها القيادية. واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في محاور هذه المعوقات، وكذلك في زمان ومكان الدراسة وعينتها وأسلوب الطرح النظري لتناول القضية بما يناسب المجتمع السعودي.

(د) مدى إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري والمعالجة الإحصائية، وبناء الأدوات وغيرها.

الإطار النظري للدراسة :

يتناول الإطار النظري لهذه الدراسة، مقدمة تبرز الواقع الاجتماعي والثقافي للمرأة السعودية ، والأدوار التربوية للمرأة، والأدوار القيادية للمرأة، والصعوبات في الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية للمرأة السعودية.

مقدمة

لقد امنت المملكة العربية السعودية منذ وقت طويل بأن تنمية الموارد البشرية عنصر رئيس في مسيرة التقدم لكل أمة. وقد تخرج من المؤسسات التعليمية في المملكة كثير من المتخصصين في مهن مختلفة؛ ذكوراً وإناثاً يشغلون عدداً من المناصب في كثير من الميادين. وكان من بين أهداف التنمية السعودية، إفساح المجال للمرأة لتلعب دور مهم ومؤثر في صناعة التنمية، وذلك من خلال زيادة مشاركتهن في التعليم العالي والوظائف

المهمة؛ حتى يصبح أعضاء فاعلات وناشطات في المجتمع؛ حيث حُدِّت لهن أدوارٌ للإسهام في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع. وازداد عدد الإناث بين طلبة البكالوريوس ثلاثة أضعاف في المدة من (1995 م) إلى (2009 م)؛ حيث وصل العدد إلى (412 893) طالبة (وزارة التعليم العالي السعودي، ٢٠١٠).

واتجهت الخطط التنموية في المملكة إلى رفع كفاءة القوى البشرية السعودية ، وزيادة مشاركتها وفعاليتها في القطاعين العام والخاص فيما أُصطلح على تسميته بالسعودة، فأصبح للسعودة مفهوم عملي تسعى الدولة لتطبيقه، ولم يقتصر ذلك الأمر على الذكور فقط، بل أن حظ الإناث منه كان كبيراً، والزيادة المستمرة في أعداد النساء العاملات عاماً بعد عام، خير دليل على ذلك، إلى إن بلغت نسبة النساء العاملات ٥.٨% من نسبة النساء اللواتي في سن العمل، والتي تبلغ (٤٩%) من مجموع السكان، (٧٢%) منهن في قطاع تعليم البنات (وزارة التخطيط ، المملكة العربية السعودية، خطة التنمية السادسة ، ١٨٤).

وعلى الرغم من التوجه نحو توظيف المزيد من النساء المؤهلات، إلا أن مشاركة المرأة في القوى العاملة ما زالت محدودة أو تعاني من بعض المعوقات والصعوبات. على الرغم من أن الخطط التنموية أكدت على توفير فرص التوظيف للمرأة العاملة فيما يتفق مع الدين الإسلامي، وتأسيس وحدات لشؤون المرأة في المجالات التي توجد بها حاجة لتوظيفها، لتصبح المرأة السعودية قوة فاعلة ومؤثرة، ولعل أحد المعوقات والصعوبات المؤدية لذلك، ثقافة المجتمع السعودي الذي يعد مجتمع محافظ له عاداته وتقاليده التي يحافظ عليها، فهو يمنع الاختلاط بين الجنسين في العمل (السبيعي، ٢٠١٠، ١٣١).

وقد التحقت المرأة السعودية بالوظائف التي تناسب قيم المجتمع وعاداته وتقاليده كالتطبيب والتمريض والتدريس وهي رغبة في ممارسة المزيد من الوظائف التي لا زالت بعيدة المنال، وقد أحدث ذلك تحولات في مكانة المرأة الاقتصادية فأصبحت تمارس الاستقلال الاقتصادي وتتمتع بشخصية سيادية وربما أصبحت تشارك الزوج الإنفاق على البيت الأسري (وزارة التخطيط ، المملكة العربية السعودية، خطة التنمية السادسة ، ١٨٨).

وفي هذا الوقت لم تعد تنظر المرأة لنفسها على أنها ربة بيت فحسب، بل ترى أن لها مكانة ودور فعال، فهي تنظر إلى أدوارها الاجتماعية والثقافية والإدارية، وإلى تطمح لتبوأ مناصب ومهام قيادية مختلفة، فهي تسعى لإثبات ذاتها وقدراتها وإظهار كفاءاتها بلا تردد في كافة

المجالات الاجتماعية والثقافية والتعليمية والسياسية... الخ، ويتجلى ذلك من خلال إصرارها على مشاطرة الرجل لأدواره في مختلف الحقول والمجالات ومناقبته. فالمرأة اليوم أصبحت تمتلك شخصية قوية ومستقلة بأفكارها وشخصيتها ومؤهلاتها العلمية، وخرجت من ثوب المتلقي للامر المهمش، بل أصبحت تعترض وتناقش وتحاور وتنتقد، ومن التحولات الاجتماعية التي حدثت في مكانة المرأة هي اشتراط غالبية الفتيات لشروط شائعة عند الزواج منها إكمال الدراسة الجامعية وعدم ممانعة الزوج في التحاقها بالوظيفة كما تشترط سكنا خاصا، وهذه الشروط لم تكن متاحة للزوجة سابقا، وذلك لبساطة الأعراف المتبعة في ذلك الوقت ومن التحولات المشهودة أيضا تحول رغبة الشباب إلى الاقتران بزوجة موظفة خلافاً لما كان سائداً في السابق ، حيث أصبحت وظيفة الزوجة في سلم الأولويات (الصالح، ١٩٩٤، ٢٠١).

أولاً : الأدوار التربوية للمرأة

يبدو أن من أكثر القضايا التي تثار إعلامياً قضية المساواة بين الجنسين، ويقف الكتاب حيالها بين مبالغ في حقوق المرأة وبين هاضم لحقوقها، وتكثر المؤتمرات العالمية التي تثير هذه القضية (العبد : ٢٠٠٦م، ٦٨ - ٦٩)، والحقيقة أن المساواة المطلقة التي تلغي كل الفوارق بين الرجل والمرأة غير مقبولة علمياً وعملياً، إذ أن للمرأة سماتها الجسمية والعاطفية، وكذلك الإقصاء الذكوري للمرأة غير مقبول علمياً وعملياً، والحل هو التوسط بإعطاء المرأة أدوارها في ضوء قدراتها وإمكاناتها واستعداداتها، ولا شك أن لها في التربية مكانة كبيرة بين أبنائها وطالباتها ويظهر ذلك من خلال الآتي :

١- الدور التربوي الاحتوائي: إذ تشكل المرأة في الأسرة مصدراً للعواطف والمشاعر التي تفيض على الجميع، حيث أن مميزات المرأة التضحيات ونكران الذات بالإضافة إلى تحملها ، وعادة تحرص المرأة على أن تحقق ذاتها من خلال عنايتها بأبنائها (أبو ليلة، ٢٠١٤م، ١١٨).

٢- الدور التربوي البنائي: إذ أن للمرأة دورها البارز مع أبنائها ومع طالباتها في التنشئة الاجتماعية وما تتطلبه هذه التنشئة من غرس القيم والمبادئ والعادات واللغة والمهارات وبناء شخصية المتربي وعقله ووازعه الديني والأخلاقي، والمرأة أقدر من الرجل على الدور التربوي البنائي لما تمتلكه من مقومات تجعل المتربي يرتبط بها بأوثق العلاقات

وأعمقها وأحبها إلى نفسه، والأم تكون أكثر تأثيراً في مرحلة الطفولة إذ أن الطفل في هذه المرحلة يكون أكثر مطاوعة للتشكيل.

٣- الدور التربوي التثقيفي : يولد المتربي . خصوصاً في عصرنا الحاضر . بين ركام من الثقافات ويكون الدور التربوي يتركز في :

- اختيار الثقافة المناسبة للمتربي.

- تفسير الثقافة

- تقييم الثقافة المنقولة للمتربي (زيادة وآخرون، ٢٠٠٦م، ١٢٩).

٤- الدور التربوي الخدمي: إذ أن المرأة تقوم بتوفير الحاجات لأطفالها، ولمن تقوم بتربيتهم في المدرسة أو الجامعة إذ أن المتربين لهم احتياجات من أطعمة وأشربة وعلاج ونظافة تعدها المرأة أو تشرف عليها.

٥- الدور التربوي الاقتصادي: عن طريق تدريب المتربين على العمل وقيمه وإتقانه، وتعليم طرق الكسب والإنفاق والاستهلاك، وترشيد الإنفاق.

٦- الدور التربوي الترويحي: إذ أن من أدوار المرأة التربوية الترويحي عن طريق اختيار الأوقات المناسبة للرحلات الأسرية وتحديد أوقات اللعب وكيفيته.

ثانياً : الأدوار القيادية للمرأة :

اتفق فقهاء الإسلام جميعاً . على اختلاف مذاهبهم . على عدم جواز تولي المرأة لمنصب الإمامة العظمى أو الولاية العامة، وأن الذكورة شرط فيمن يتولى هذا المنصب، ذكر ذلك البغوي في شرح السنة المجلد العاشر ص ٧٧، وابن قدامة في المغني المجلد التاسع ص ٣٩، والنووي في المجموع المجلد التاسع عشر ص ١٩٢، والقرطبي في بداية المجتهد المجلد الثاني ص ٤٦٠، وابن الفراء في الأحكام السلطانية ص ٨٣، وابن حجر في فتح الباري المجلد الثامن ص ١٢٨، وفي حاشية ابن عابدين المجلد الخامس ص ٤٤٠، والشوكاني في نيل الأوطار المجلد الثامن ص ٢٧٣ (العيد، ٢٠٠٦م، ٥١٥)، وجميع أهل القبلة ليس منهم أحد يجيز إمامة المرأة الإمامة العظمى (ابن حزم، ١٤٠٢، ١٧٩/٤)، ودليل هؤلاء الفقهاء قوله تعالى "الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم" (النساء، ٣٤)، ولما بلغ رسول الله صلى الله عليه وسلم أن أهل فارس ملكوا عليهم بنت كسرى قال "لن يفلح قوم ولوا أمرهم امرأة" (البخاري، ١٤٠٧هـ، ١٦١٠/٤).

أما الولايات العامة، والإدارات على النساء، والقيادة التربوية للطالبات والإدارية فضرورة خصوصاً مع كثرة الطالبات في المملكة العربية السعودية إذ يبلغ عددهن (٢٧٠٤٢٣) في جميع مراحل التعليم، وتزايد أعداد المعلمات والأكاديميات (٢٨٧٨٣٣) فيحتجن إلى من يقودهن من النساء، والذي يراه الباحثان أن من مقومات نجاح المرأة في القيادة أن يأذن لها وليها وألا يصرفها عملها القيادي عن الزواج والإنجاب والأدوار التربوية وأن تكون قيادتها تتفق مع طبيعتها وأنوثتها وخصائصها البدنية والجسدية بعيداً عن الخلوة مع الرجال، وعلى هذا يمكن حصر القيادات الأكاديمية النسائية على وكالة العمادات شطر الطالبات، وعمادة كلية الاقتصاد المنزلي إذ أنه لا يوجد بها رجال، والإشراف على الأقسام الأكاديمية والإدارية النسائية كما هو الحال في جامعة تبوك، ومهما يكن فالأدوار القيادية النسائية لا تختلف عن الأدوار القيادية الرجالية ومنها :

- اتخاذ القرارات المتعلقة بالمرؤوسين.
- مشاركة المرؤوسين وحفزهم وتشجيعهم.
- التأثير والسيطرة على الأتباع.
- التواصل مع المرؤوسين والجماهير.
- غرس الثقة في الآخرين.
- تفويض السلطات حسب ظروف العمل.
- تشخيص المشكلات المتعلقة بالأعمال الواقعة تحت الإدارة وحلها.
- تنظيم العمل وتقسيمه.
- التخطيط وتوفير الاستمرارية.
- المحافظة على الانضباط في الجامعة.
- تفعيل الطاقات والإمكانات المتاحة (الخرافة وآخرون، ٢٠١١م، ٢٥٨)
- ويلخص بعض التربويين القيادة الأكثر فاعلية في ثلاثة محاور:
- تحقيق نمو مهني للعاملين من خلال توفير فرص تدريبية ملائمة لتعزيز المهارات وحل المشكلات.
- توفير قاعدة معلومات ملائمة لاتخاذ قرارات عقلانية.

- تطوير نظام تحفيز مناسب يعترف بتحسين الأداء من جميع الجهات المساهمة في عملية التطبيق (آل الشيخ، ٢٠١٠م، ٣٩).

ولكي تقوم القائدة بالأدوار القيادية الأكاديمية تحتاج إلى مهارات فنية وتنظيمية وإنسانية وفكرية، فهناك ملامح قيادية وهي ملامح شخصية تتمثل في القوة والأمانة والقدرة وحسن الأخلاق، ومهارات القدرة على الإقناع وحسن المظهر، ولامح مهنية تتمثل في تحديد الأهداف، والاعتماد على الشورى في اتخاذ القرارات، والموضوعية في التعامل، والقدرة على تحمل المسؤولية والتركيز وإتقان العمل، والقدرة على تجسير العلاقات الإنسانية وتعميقها، ونشر ثقافة الرقابة الذاتية.

ثالثاً : صعوبات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة :

للمحافظة على بقاء المجتمع واستمرار وجوده يتحتم على المرأة القيام بأدوارها التربوية مع أدوارها القيادية حتى ينجح المجتمع علمياً وعملياً وتربوياً واقتصادياً، وفي شواهد التاريخ أدوار كبيرة لنجاح نساء يؤيد قيادة المرأة لمجتمعها الأكاديمي في إطار العفة والرشاد بشرط عدم خروجها عن حدود الإسلام السامية، والحفاظ على رسالتها التربوية نحو زوجها وأطفالها، من أجل ذلك وضع المجتمع السعودي ضوابط لقيادة المرأة تتبثق من الشرع الحنيف وعلى الرغم من ذلك لا يخلو عمل المرأة القيادي الأكاديمي من المعوقات الأسرية، والاجتماعية والإدارية والعلاقات الاجتماعية الأكاديمية كما أشار (اليعقوبي وآخرون، ٢٠١٢م)، أما (الرقب، ٢٠٠٩م) فقد صنف المعوقات إلى معوقات اجتماعية وسياسية وشخصية، ويبدو أن التصنيفان مرتبطان بظروف الدولتين ويرى لمبكين (Lumpkin, 1984, 41) أن الاتجاهات والمعايير والقيم الاجتماعية وأنظمة وقوانين المؤسسات، وسياسات التعيين، عوامل تؤثر في فرص قبول المرأة لتولي مراكز قيادية. لذا فقد رأى الباحثان بعد القراءات والاستشارات تصنيف المعوقات إلى معوقات شخصية واجتماعية لكثرة انتشارهما واندراج المعوقات الأخرى تحت هذين المجالين، إذ أن للمرأة من الناحية الشخصية سمات جسمية وبيولوجية تختلف عن الرجل في الكروموسومات واختلاف الهرمونات والبنية الجسدية (الراشد، ٢٠٠٦م، ٢٥-٢٨) وكذلك عاطفية المرأة وعلاقاتها مع الآخرين وضعفها الجبلي والفرق بين الجنسين ثابت بنص القرآن (وليس الذكر كالأنثى) (آل عمران، ٣٦).

أما المعوقات الاجتماعية فتبرز من خلال مؤشرات عديدة منها النظرة الدونية للمرأة وغبنها فقد أثبتت بعض الدراسات أن المجتمع العربي لا يزال يحصر دور المرأة داخل البيت ويتجاهل أدوارها العلمية والأدبية والسياسية، وغلبة النمط الذكوري في المناهج الدراسية العربية (جرباوي، السعافين، ٢٠٠٤م، ٣٠٢-٣٠٣). مما حدا ببعض المفكرين إلى إعلان المساواة المطلقة والمشاركة بقوة في الأدوار دون ضوابط مما أدى إلى تفكك وانهيار كانت له آثار سلبية على استقرار المجتمع (أبو ليلة، ٢٠١٤م، ٣٢٤)، ومهما يكن الأمر فقد حاول الباحثان حصر المعوقات الاجتماعية والشخصية لجمع المرأة بين أدوارها التربوية والقيادية، في الخطوات الميدانية الآتية.

طريقة وإجراءات الدراسة الميدانية :

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمة طبيعة وأهداف الدراسة .

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة من العاملين جامعة تبوك والبالغ عددهم (٢٦٧٢) عضو هيئة تدريس وأداري.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٧٥) موظف وموظفة في جامعة تبوك تم اختيارهم بطريقة عشوائية بنسبة بلغت (٦.٥%) من مجتمع الدراسة الأصلي، جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية.

جدول (١)

توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية (ن=١٧٥)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٠٢	٥٨.٣
	أنثى	٧٣	٤١.٧
	المجموع	١٧٥	١٠٠.٠
المسمى الوظيفي	أكاديمي	٤٩	٢٨.٠
	إداري	١٢٦	٧٢.٠
	المجموع	١٧٥	١٠٠.٠

أداة الدراسة: بالاعتماد على الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات والتي قام الباحثان بإعدادها بما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها وبيئتها ومع الاستفادة من استبانة دراسة (الرقب، ٢٠٠٩م) ، وبعد أن قام الباحثان بتحكيما لمعرفة آراء (١٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في هذا المجال من أقسام التربية والإدارة التربوية وعلم الاجتماع بجامعة تبوك واليرموك ، لمعرفة مدى ملائمتها ومناسبة تطبيقها، وقد أظهر المحكمون اتفاقهم على استخدام المقياس، وتكون المقياس من (٣٩) فقرة موزعة على مجالين وهما: (معوقات اجتماعية، معوقات شخصية).

ثبات الأداء: للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع فقرات مجالات الدراسة والأداة ككل، جدول (٢) يوضح معاملات الثبات للمجالات والأداة ككل.

جدول (٢)

معاملات الثبات لمجالات الدراسة والأداة ككل (ن=١٧٥)

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المعوقات الاجتماعية	١٦	٠.٩٢
المعوقات الشخصية	٢٣	٠.٩٥
الأداة ككل	٣٩	٠.٩٥

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات لمجال "المعوقات الاجتماعية " بلغ (٠.٩٢)، وبلغ معامل الثبات لمجال "المعوقات الشخصية" (٠.٩٥)، وبلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (٠.٩٥)، وجميعها قيم مقبولة لأغراض تطبيق الدراسة.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض نتائج الدراسة التي تهدف إلى التعرف على " معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك"، وسيتم عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها.

السؤال الأول: ما معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات مجالات الدراسة، جداول (٣-٤) توضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات مجال المعوقات الاجتماعية
مرتبة تنازلياً (ن=١٧٥)

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٥	الموظفون لا يقبلون أن تفودهم امرأة.	3.90	1.07	مرتفعة
٢	١٦	قلة انخراط المرأة في العمل التطوعي مثل (الجمعيات الخيرية ، والأندية الأدبية)	3.74	1.09	مرتفعة
٣	٤	ضعف الحوافز التشجيعية المعنوية للقيادات.	3.67	1.05	متوسطة
٤	١٥	سيطرة الرجل المهنية تحول دون التقدم الإداري للمرأة السعودية في سلم المناصب العليا.	3.54	1.13	متوسطة
٥	١٣	التنشئة الاجتماعية للمرأة السعودية التي تميز بين الرجل والمرأة في المجال القيادي.	3.46	1.11	متوسطة
٦	١	نظرة المجتمع السعودي لدور المرأة كمربية فقط.	3.43	1.24	متوسطة
٧	٨	قلة الفرص التي يوفرها المجتمع السعودي لتطور المرأة في غير المجال التربوي.	3.41	0.98	متوسطة
٨	٦	وجود تفاوت في المكانة الاجتماعية بين الرجل والمرأة.	3.35	1.19	متوسطة
٨	١٠	رفض الرجل لنجاح المرأة وتقلدها المناصب القيادية .	3.35	1.21	متوسطة
١٠	٢	عدم تقبل المجتمع لترشيح المرأة لمناصب إدارية رفيعة.	3.31	0.95	متوسطة
١٠	٩	الفهم الخاطئ للدين، والمعتقدات التي تحد من قدرة المرأة على الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية .	3.31	1.17	متوسطة
١٢	٧	العادات والتقاليد غير مشجعة لقيادة المرأة السعودية .	3.30	1.27	متوسطة
١٣	١٤	قلة تشجيع المجتمع للمرأة على الابتكار والإبداع في العمل الإداري.	3.29	1.02	متوسطة
١٤	١١	معارضة الأهل أو الزوج لتولي المرأة مناصب قيادية.	3.12	1.35	متوسطة
١٥	١٢	محدودية مجالات عمل المرأة السعودية .	3.03	1.27	متوسطة
١٦	٣	ضعف ثقة المسؤولين بأداء المرأة العاملة.	3.00	1.07	متوسطة
		مجال المعوقات الاجتماعية ككل	3.39	0.77	متوسطة

يظهر من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن

فقرات مجال المعوقات الاجتماعية تراوحت بين (٣.٠٠-٣.٩١) حيث كان أعلاها للفقرة (٥)

الموظفون لا يقبلون أن تفودهم امرأة" بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرة (٣) "

ضعف ثقة المسؤولين بأداء المرأة العاملة" بدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي

لمجال المعوقات الاجتماعية ككل (٣.٣٩) بدرجة تقييم متوسطة.

ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى عادات وتقاليد المجتمع السعودي التي لا زالت

تري قيادة المرأة للرجل يعد أهانه له، ولا يجوز للرجل إن يكون تابعا للمرأة، وقد يعود

لقناعات الرجل السعودي، بأن القيادة بحاجة لصفات تتسم بقوة الشخصية والابتعاد عن العاطفة والمجاملة، وهذه الصفات لا تمتلكها المرأة السعودية خصوصاً في قيادتها للرجال. إما فيما يتعلق بثقة المسؤولين بقيادة المرأة فيرى الباحثان أن ذلك يعود إلى طبيعة المرأة وسيطرة العاطفة على قراراتها مقارنة بالرجل ، ولذلك فهم يجدوا دور المرأة مرتبط بالأعمال التربوية وما شابه ذلك وليس في المراكز القيادية. واتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج كل من الرقب (٢٠٠٩) وكذلك (Wallace Michelle 2009) التي أظهرت أن العوامل الاجتماعية تعد من أهم المعوقات لتولي المرأة مراكز قيادية.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن جميع فقرات مجال المعوقات الشخصية

مرتبة تنازلياً (ن=١٧٥)

الرتبة	الر قم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٧	التأثيرات النفسية والتغيرات الجسدية للحمل والولادة.	3.78	1.01	مرتفعة
٢	٦	تعرض المرأة لصراخ الأدوار (ابنه /زوجة /أم/ موظفة) وانعكاساته النفسية السلبية.	3.73	0.99	مرتفعة
٣	١	احتكام المرأة للعاطفة أكثر من العقل في التعامل مع القضايا الإدارية.	3.59	0.97	متوسطة
٤	٤	ضعف مقاومة المرأة للضغط النفسي.	3.45	1.12	متوسطة
٥	١٠	ضعف قدرة المرأة على تحمل مسؤولية العمل القيادي.	3.36	1.21	متوسطة
٦	٨	قلة متابعة المرأة لتعليمها العالي.	3.28	1.04	متوسطة
٧	١٣	ضعف الحزم الإداري للمرأة.	3.27	1.11	متوسطة
٨	١٦	قلة مشاركة المرأة العاملة في البرامج التدريبية أثناء الخدمة.	3.25	0.97	متوسطة
٩	٣	ضعف ثقة المرأة بقدرتها على اتخاذ القرارات الرشيدة.	3.24	1.20	متوسطة
١٠	١٢	ضعف الدافع والرغبة لدى المرأة في تبوء مواقع قيادية.	3.21	0.95	متوسطة
١١	٢	ضعف الموضوعية لدى المرأة في اتخاذ القرارات مقارنة بالرجل.	3.19	1.03	متوسطة
١١	٥	ضعف قدرة المرأة على المواجهة والتحدى.	3.19	1.26	متوسطة
١٣	٩	ضعف الثقافة الإدارية لدى المرأة.	3.17	1.04	متوسطة
١٣	٢٣	العلاقة المتوترة بين المرأة العاملة وزميلاتها.	3.17	1.23	متوسطة
١٥	٢١	ضعف قدرة المرأة على المطالبة بحقوقها.	3.15	1.13	متوسطة
١٦	١٥	كثرة تدمير المرأة من أعباء العمل.	3.11	1.17	متوسطة
١٧	١٧	قلة مشاركة المرأة في دورات إدارية متخصصة لفترة طويلة.	3.07	0.99	متوسطة
١٨	١١	عقدة الخوف الدائم من الفشل في التقدم والتطور لدى المرأة.	3.02	1.04	متوسطة
١٩	١٩	ضعف إدراك المرأة لدورها وأهميتها في المجتمع.	2.94	1.21	متوسطة
٢٠	١٨	اعتذار المرأة عن قبول الفرص المتاحة لها.	2.93	1.02	متوسطة
٢١	١٤	ضعف قدرة المرأة على أداء الأعمال التي تتطلب مهارة ذهنية.	2.90	1.06	متوسطة
٢٢	٢٢	ضعف الخبرة الإدارية للمرأة.	2.84	1.07	متوسطة
٢٣	٢٠	قصور النظرة الشمولية لدى المرأة وتركيزها على الجزئيات.	2.83	1.10	متوسطة
مجال المعوقات الشخصية ككل			3.20	0.76	متوسطة

يظهر من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المعوقات الشخصية تراوحت بين (٢.٨٣-٣.٧٨) حيث كان أعلاها للفقرة (٧) "التأثيرات النفسية والتغيرات الجسدية للحمل والولادة" بدرجة تقييم مرتفعة، بينما كان أدناها للفقرة (٢٠) " قصور النظرة الشمولية لدى المرأة وتركيزها على الجزئيات " بدرجة تقييم متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال المعوقات الشخصية ككل (٣.٢٠) بدرجة تقييم متوسطة.

يرى الباحثان أن السبب في ذلك قد يعود لطبيعة حياة المرأة وتركيبتها الجبلية ، وما يتخلل حياتها من أدوار تربوية من حمل وإنجاب وتربية للأبناء، وزيادة اهتماماتها بأسرتها بشكل عام، وما يرافق ذلك من تأثيرات نفسية وكذلك جسدية على حياتها، شكل عاملاً مهماً في عدم قدرتها على التوفيق بين مسؤولياتها الأسرية ومتطلبات عملها وبالتالي هذه العوامل تعد معوقات لتوليها مراكز قيادية التي تختلف عن الأعمال الوظيفية التربوية من حيث ساعات العمل والسفر والتواجد أحياناً للعمل في أيام العطل الرسمية وتحمل المسؤولية. وفيما يتعلق بتركيزها على الجزئيات وقصور النظر لدى المرأة، فإن الباحث يرى أن سيطرة مفهوم أن مكانه المرأة هي المنزل وتنشئة الأبناء، وعدم تقبل خروج المرأة للعمل، يعد سبباً رئيساً في ذلك، وقد يكون السبب محاولة حصر تبوء المراكز العليا بين الرجال دون الإناث، لا سيما أن المرأة السعودية بقدراتها استطاعت أن تنافس الرجال في مناصب قيادية مرموقة وأن تتواجد على قمة الهرم التنظيمي لبعض المؤسسات الحكومية والخاصة، نتيجة تسليحها بالعلم والمعرفة مما ساهم في تكوين هذه النظرة والتي أدت بدورها لعرقلة تبوء المرأة لمراكز عليا. ومع هذه النتيجة نجد إن نتائج دراسة كل من اليعقوبي (٢٠١٢) و(Richman.R.c& all 2001) وكذلك (٢٠٠٧:كاباروويوش Kaparou& Bush)، اتفقت مع ما خلصت إليه الدراسة الحالية.

السؤال الثاني: هل هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة (أكاديمي، إداري) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة، جدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة
(ن=١٧٥)

المجال	الوظيفة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
المعوقات الاجتماعية	أكاديمي	3.95	0.64	6.66	0.00
	إداري	3.17	0.71		
المعوقات الشخصية	أكاديمي	3.56	0.70	4.07	0.00
	إداري	3.06	0.74		

يظهر من الجدول السابق ما يلي:

١. هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمعوقات الاجتماعية لجمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية والقيادية في جامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة (T) (٦.٦٦) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الوظيفة (أكاديمي) بمتوسط حسابي (٣.٩٥)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لوظيفة (إداري) (٣.١٧).

٢. هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمعوقات الشخصية لجمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية والقيادية في جامعة تبوك تبعاً لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة (T) (٤.٠٧) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح الوظيفة (أكاديمي) بمتوسط حسابي (٣.٥٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لوظيفة (إداري) (٣.٠٦).

ويرى الباحثان أن المجال الأكاديمي يمكن المرأة من الإبداع ومواكبة تطورات العصر من خلال الأبحاث والندوات، وكذلك التأقلم مع متطلبات المجتمع الذي يرى بأن عمل المرأة في المجال الأكاديمي يبعدها عن الاختلاط مع الرجال، وكذلك يعد أكثر مرونة في التوافق بين متطلبات العمل ومتطلبات الأسرة، ويعزو كذلك الباحثان أن المرأة ليست بمنأى عن متطلبات الحياة وضغوطها، وخصوصاً تلك المتعلقة بتربية الأبناء والاهتمام بالزوج ومتطلبات البيت التي من شأنها أن تشكل عبء لتوليها مراكز قيادية في الجامعة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الرقب (٢٠٠٩) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لدرجة تقديرات العاملين في مؤسسات التعليم العالي بمحافظة غزة للمعوقات التي تحول دون ممارسة المرأة للسلوك القيادي في تلك المؤسسات تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجامعة، التصنيف الوظيفي، سنوات الخدمة).

السؤال الثالث: هل هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لمعوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، جدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير

الجنس (ن=١٧٥)

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
المعوقات الاجتماعية	ذكر	3.49	0.78	٢.٠٧	٠.٠٣
	أنثى	3.25	0.74		
المعوقات الشخصية	ذكر	3.40	0.73	٤.١٨	٠.٠٠
	أنثى	2.93	0.72		

يظهر من الجدول السابق ما يلي:

١. هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمعوقات الاجتماعية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (٢.٠٧) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح للذكور بمتوسط حسابي (٣.٤٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣.٢٥).

٢. هناك فروق إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) للمعوقات الشخصية للجمع بين الأدوار التربوية والقيادية لدى المرأة السعودية بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (T) (٤.١٨) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح للذكور بمتوسط حسابي (٣.٤٠)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢.٩٣).

وقد يعود السبب من وجهة نظر الباحثين أن المرأة السعودية ما زالت تدور في فلك مجتمع ذكوري غير متقبل لفكرة خروج المرأة لسوق العمل و تبوئها مراكز متقدمة، وكذلك بأن دور المرأة محصور في تربية الأبناء والاهتمام بالزوج والبيت، ونلاحظ كذلك أن تقبل المجتمع لخروج المرأة للعمل عائد لظروف اقتصادية بحتة والتي أصبحت تثقل كاهل الزوج، وعمل المرأة إلى جانب الرجل يعد وسيلة للمساندة في تحمل ظروف الحياة مع الرجل، وعليه فإن

رضوخ المجتمع لعمل المرأة أصبح امرأ واقعيًا، إلا إن توليها لمناصب قيادية ما زال يتطلب الكثير ومن أهمها ثقة المرأة بإمكاناتها وقدراتها من جهة، والتفهم الاجتماعي لهذه القدرات والإمكانات من جهة ثانية، ومع هذه النتائج اتفقت نتائج دراسة الرقب (٢٠٠٩) ونتائج دراسة كابارووبوش (٢٠٠٧: Kaparou & Bush) والتي أظهرت وجود فروق بين الجنسين لتولي المرأة مراكز قيادية.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- ١- هناك معوقات اجتماعية ومعوقات شخصية، تقلل من فرص المرأة السعودية لتولي مناصب قيادية.
- ٢- تفضل المرأة السعودية العمل بوظيفة أكاديمية لمناسبة هذه الوظيفة لمكانة المرأة السعودية ومراعاتها لعادات وتقاليد وتمكنها من أداء أدوارها التربوية .
- ٣- يتفق أفراد عينة الدراسة (الذكور) على وجود معوقات اجتماعية لتولي المرأة السعودية لمناصب قيادية في جامعة تبوك تبعاً لمتغير الجنس.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بشؤون المرأة والنهوض بواقعها، وتذليل الصعوبات التي تواجه ارتقاء المرأة اجتماعياً ومهنياً تعليمياً.
- ضرورة تعزيز الوعي الثقافي للمجتمع (خصوصاً الرجال) نحو عمل المرأة وقدراتها بتبوء مناصب قيادية في حدود فطرتها وقدراتها ، وذلك من خلال استثمار وسائل الإعلام وعقد الندوات والمؤتمرات التي من شأنها غرس القيم والمفاهيم الإيجابية نحو تنشئة المرأة ودورها في الحياة الاجتماعية والعملية.
- ضرورة العمل على بث الثقة بقدرات وإمكانات المرأة من خلال تسليط الضوء على التجارب الناجحة للقيادات الإدارية النسائية المختلفة في العالم العربي.

دراسات مقترحة

- معوقات جمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية وعملها في المجال الطبي.
- معوقات جمع المرأة السعودية بين أدوارها التربوية وعملها في المجال التطوعي.

المراجع

- القرآن الكريم

- ابن حزم، أبو محمد علي (١٤٠٢هـ)، الفصل في الملل والأهواء والنحل، مكتبة عكاظ للنشر والتوزيع، الرياض.
- ابن دهيش، خالد بن عبدالله وآخرون (٢٠٠٦)، الإدارة والتخطيط التربوي أسس نظرية وتطبيقات عملية، الرياض، مكتبة الرشد، ط٣.
- أبو ليلة، علي محمود (٢٠١٤م)، الأسرة والمجتمع صراع الهوية والتغريب، قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض.
- آل الشيخ، عبدالمحسن عبدالعزيز (٢٠١٠)، قيادة مدرسة المستقبل، مكتبة الرشد، الرياض.
- الألباني، محمد ناصر الدين (١٤١٥هـ): سلسلة الأحاديث الصحيحة، مكتبة المعارف، الرياض.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٠٧هـ): صحيح البخاري، تحقيق : مصطفى أديب : دار ابن كثير، بيروت : ط٣.
- جرباوي، نفيدة، السعافين، ناصر (٢٠٠٤م)، النوع الاجتماعي في الكتب المدرسية الفلسطينية، في ((مستقبل التربية العربية))، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، العدد (٣٤)، المجلد العاشر.
- الحازمي، خالد بن حامد (٢٠٠٥م): أصول التربية الإسلامية، دار الزمان، المدينة المنورة.
- حسن، ماهر محمد صالح (٢٠١٣)، دور القيادة التحويلية لتطوير أداء مديري ومديرات المدارس الأساسية في مدينة إربد، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، الرياض، عدد (٣٥)، المجلد الأول.
- الحسين، إيمان بشير (2004) تجربة المرأة الأردنية في المراكز القيادية في وزارة التربية والتعليم - دراسة حالة ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- حمود، رفيقة سليم (١٩٩٤) دور المرأة العربية في إدارة التعليم العالي في المنطقة العربية، المجلة العربية للتربية، المجلد 14، العدد 2، ص- 51 ص 84 .
- الخزاعلة، محمد سليمان فياض وآخرون (٢٠١١م)، نظريات في التربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- الراشد، صلاح صالح (٢٠٠٦م)، الفرق بين الجنسين، مركز الراشد، الكويت، ط٤.

- الزبيد، خالد. (٢٠١٣). "تقييم دور الإعلام الرياضي في رفع مستوى الثقافة الرياضية للمرأة الأردنية". ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني لمركز البحوث والاستشارات الاجتماعية - لندن - حول موضوع العلوم الاجتماعية والإنسانية في العالم الإسلامي، للفترة ٢٥-٢٧ - فبراير ٢٠١٣ المنعقد في دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي
- السبيعي ، هدى (٢٠١٠) المشكلات الاجتماعية التي تواجه المرأة العاملة في بيئة العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية الدراسات الاجتماعية.
- الرقب، مؤمنة صالح (2009) معوقات ممارسة المرأة للسلوك القيادي في مؤسسات التعليم العالي بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة التربوية بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.
- زيادة، مصطفى عبدالقادر، وآخرون (٢٠٠٦): فصول في اجتماعيات التربية، مكتبة الرشد، الرياض.
- السويدان، طارق وباشراحيل، فيصل (2003) صناعة القائد، ط2 ،دار ابن حزم، لبنان.
- شلبي، عبدالودود (١٤٠٧هـ): في محكمة التاريخ، دار الشروق، بيروت.
- الصرايرة، حسين يوسف صالح (٢٠١٢)، دور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن وسبل تفعيله، مجلة الطفولة والتربية، القاهرة، عدد (٩)، مجلد (٤).
- الصالحي، سوزان، (١٩٩٤): المعوقات الاجتماعية لمشاركة المرأة الأردنية في مجال العمل السياسي، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة.
- وزارة التعليم العالي (٢٠١٠) المرة والتعليم العالي السعودي، مبادرات وإنجازات، الإدارة العامة للتخطيط والإحصاء.
- غيات بوفليجة (٢٠١٣) نظرة النساء القياديات للاتجاهات الاجتماعية نحوهن: الندوة الإقليمية حول: المرأة في مراكز القيادة واتخاذ القرار بالبلدان العربية، الكويت ١٠-١١ مارس ٢٠١٣.
- الحارثي، نداء (١٤٢٥هـ) إستراتيجية عمل المرأة في القطاع الخاص، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، كلية الاقتصاد والإدارة. المملكة العربية السعودية.
- العيد، موال بنت عبدالعزيز (٢٠٠٦م)، حقوق المرأة في ضوء السنة النبوية، جائزة نايف بن عبدالعزيز للسنة النبوية والدراسات المعاصرة، المدينة المنورة.

- غاو جي، وهبي سليمان (١٣٩٥هـ): المرأة المسلمة، دار القلم، دمشق.
- مالكيه، يوسف غسان (٢٠١٣) **الأنماط القيادية السائدة لدى مسؤولي دائرة حكام كرة القدم ، من وجهة نظر الحكام**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.
- مؤنس، حسين (١٤٠٨هـ): المرأة من منظور الإسلام، دار الصحة، القاهرة.
- اليعقوبي، حسن وآخرين (٢٠١٢) **معوقات عمل المرأة في القيادة الإدارية العليا للجامعات العراقية (جامعة كربلاء أنموذجا) مجلة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد ٢٠ ص ٢١ ص ٣٢٧-٣٤٩**
- يوسف، صلاح عبد الباقي (٢٠١٠)، أساسيات الإدارة والتخطيط التعليمي (المفاهيم، الأساليب، التعليمات)، مكتبة الرشد، الرياض.
- Alzyoud .K (2008) "**The Impact of Customs and Traditions on Women's Sport in Jordan**". Unpublished PhD Thesis، Bandios University، Athens.
- Blundell، S. (2004). **Women in Ancient Greece: The Status of Women in Art، society، religion and the family** (translation:-diligence Chatzifoti L.)، Athens: Greek Letters.
- Kaparou، M.& Bush، T.(2007): The Career Progress of Women econdary School Principals in Greece، **A Journal of Comparative ducation، v37، n2، p221-237**
- Richman .R.c، Morahan P.S ، Cohen D.W ، Mcdade S.A. (2001): Advancing Women and Closing the Leadership gap: The Executive Leadership Academic Medicine (ELAM) Program Experience. **Journal of Women s Health & Gender-Based medicice. Apr 10(3) (38 ref) p7-271**
- Wallace Michelle (2009): **Developing female middle-managers in Australian universities .p 797-781**
- Lumpkin, A. (1984): Historical perspectives of female participation in youth sport. paper presented at **the Annual convention of the American alliance for health, physical education, recreation, and dance, CA. USA**
- Liu, A. (2007): UCLA Community College Bibliography: Women Community College Presidents. **Community college journal of research and practice, V 31, n10 p. 833-840. (Eric Document No. EJ777339).**
- Quader, S.; Oplatka, I. (2008): The Power of femininity: exploring the gender and ethnic experiences of Muslim women who accessed supervisory roles in a Bedouin society. **Journal of educational administration V46 n3 p. 396-415. (Eric Document No. EJ796591).**

المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١.	د / أحمد عبد الله الصغير البنا	دور رأس المال الفكرى فى تنمية القدرات التنافسية لدى طلاب جامعة أسيوط (دراسة ميدانية)	٣ - ١٤٠
٢.	د/ فاطمة عاشور توفيق شعبان	درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن	١٤١ - ٢٢٣
٣.	د/ غادة السيد السيد الوشاحي	تصور مقترح لجامعة منتجة مصرية في ضوء خبرات بعض الدول (جامعة أسيوط - أنموذجاً)	٢٢٥-٣٢١
٤.	د/ الحسين حامد محمد حسين	تدعيم ثقافة التسامح لدى الشباب الجامعي تصور تربوي مقترح وفق المنظور الإسلامي	٣٨٧-٤٢٨
٥.	د. عبد الله حلفان العايش	آداب المعلم في الفكر التربوي الإسلامي ومدى تحلي أعضاء هيئة التدريس بها بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا	٤٢٩-٤٩٧
٦.	د/ سمير محمد عقل عقيلي د/ قيس نعيم سليم عصفور	فعالية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعليم المعزز بالحاسوب في التحصيل الأكاديمي وتنمية المهارات الحياتية والوعي الصحي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمرحلة المتوسطة.	٤٩٩-٥٥٧
٧.	د. خديجة عبد العزيز على	استراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول	٥٥٩-٦٨٠
٨.	د نرمين مصطفى حمزه الحلو د/ شيماء بهيج محمود متولى	أثر إستراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية	٦٨١-٧٣٩
٩.	د/ عماد عبد اللطيف محمود	دور التربية تجاه تحقيق التربية الاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء بعض التوجهات العالمية المعاصرة	٧٤١-٨١٥

تابع المحتويات

م	الاسم	الموضوع	الصفحة
١٠.	د. عبد الباسط محمد دياب	النظام التعليمي في جمهورية نيجيريا الاتحادية بين آثار الماضي وتحديات المستقبل (دراسة حالة مقارنة)	٩٦٤-٨١٧
١١.	د/ عالية محمد خليفة عثمان د/ منال على محمد الخولي	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية قيم العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة ذوى الاتجاه المضاد للمجتمع والمعرضين للضغوط النفسية	٩٩٢-٩٦٥
١٢.	د/ خالد إبراهيم عبد الرحمن أ/ خلود عبدالله عبدالرحمن	مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم الشرعية	١٠٤٦-٩٩٣
١٣.	د/ ثريا عبدالله محمد جنيدابى د/ سميرة بدوى حسن البدرى د/ صفاء جاهين أحمد دسوقي د/ منى أمين بيومى محمد	أثر برنامج تطوري لتنمية الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم بالخرمة وفق معايير الجودة العالمية	١٠٧٦-١٠٤٧
١٤.	د. نجلاء محمد على إبراهيم	فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة باستخدام مراكز التعلم	١١٦٤-١٠٧٧
١٥.	د. إيمان محمد مكرم مهني	أثر التعلم المنعكس "Flipped Learning" وعلاقته بزيادة التحصيل وتنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل	١٢٠٢-١١٦٥
١٦.	د/ حسن بن عبدالله القرني د/ خالد محمود الزيود	معوقات الجمع بين الأدوار التربوية والقيادية للمرأة السعودية (جامعة تبوك أنموذجاً)	١٢٣١-١٢٠٣
١٧.	Dr.Hasnaa Sabry	The Effectiveness of a program based on Digital Storytelling Approach in Developing Freshmen's EFL Narrative Writing Skills	3-48