# المَجَلَّةُ العَرَبِيَّةُ لِدِرَاسَاتِ وَ بُحُوثِ العُلُومِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالإِنْسَانِيَّة

(دَوْرِيَّةٌ عِلْمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ )

تصْدُرُ رُبْعَ سَنَوِيَّةٍ

السَّنة (5) العدد (16)

سبتمبر 2019

المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التّربويّة والإنسانيّة

(دوريَّة علميَّة محكمة )

المراسلات

كافَّة المراسلات من مشاركاتٍ للنَّشر أو للاشتراك للحصول

على أعداد المجلَّة

د.حنان درويش

Awuegypt@yahoo.com

العنوان البريديّ

مصر..القاهرة .. النُّزهة (2) من ش جسر السويس

2 ش محمَّد عبده مع محمد متولِّي الشَّعراوي

ت : 00201152555122

رئيس مجلس أمناء المؤسّسة

أ.د.حنان درويش

رئيس هيئة التَّحرير

أ.د محمد عبد الظَّاهر الطيب

هيئة تحرير العدد مرتَّبة أبجديًّا

أ.د أحمد كامل الرَّشيدي

أ.د إيمان محمد صبري إسماعيل

أ.د تهاني محمّد عثمان منيب

أ.د عبد الرَّازق مختار محمود

أ.د مهنَّى محمَّد إبراهيم غنايم

أ.د ناهد نصر الدِّين عزَّت حسن

أ.د محمود عبد الحليم منسي

أ.د مختار أحمد السَّيِّد الكيَّال

# قواعــد وشروط النَّشــر
# في المجلَّة العربيَّة لدراسات وبحوث العلوم التَّربويَّة والإنسانيَّة

تنشر المجلّةُ البحوثَ والدراساتِ العلميّةَ في مجالِ العلومِ التربويّةِ والإنسانيّةِ الّتي يُجريها أو يَشترك في إجرائها أعضاءُ هيئة التّدريس والباحثين في الجامعات والمعاهد العلميّة ومراكز وهيئات البحوث وغيرهم من المهتمّين بالبحث العلميّ.

طلبُ المؤلّف للنّشر بالمجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة يُعتبَر في حدِّ ذاته إقرارًا ضمنيًّا بالموافقة على نظم النّشر الّتي تقرّرها المجلّة .

تُقدَّم البحوث بإحدى اللّغتين العربيّة أو الإنجليزيّة ،أو غيرهما (في حال تقديم ملخّصٍ وافٍ للمقال باللّغة العربيّة ).

يشترط للنّشر بالمجلّة : أن يتميّز البحث بالأصالة العلميّة والابتكاريّة والمنهجيّة السَّليمة.

تكون أولويّة النّشر للأعمال المقدّمة وفقًا لأهميّة الموضوع ،وتاريخ الاستلام والالتزام بالتّعديلات المطلوبة .

تعبِّر الأعمال الَّتي تنشرها المجلَّة عن آراء المؤلِّفين ولا تعبِّر عن رأي الهيئة الاستشاريَّة أو هيئة التَّحرير بالمجلَّة .

يرفق مع البحث ملخَّصٌ ما بين (150 إلى 200 كلمةً) ، باللّغة العربيّة وآخر باللّغة الإنجليزيّة وتحدَّد بنهايته الكلمات المفتاحيّة للبحث.

يذكر عنوان البحث مع اسم الباحث ووظيفته ومكان عمله وبريده الإلكترونيّ الشخصيّ (مع إرسال مستندٍ رسميٍّ لإثبات الإسم والوظيفة ) .

تكتب البحوث بخط **Traditional Arabic** مقاس **12 Bold** الورقة **A5** والمسافة بين السطور **1.15** سم والمسافة اليمنى واليسرى **1** سم والمسافة أعلى وأسفل **1** سم.

لن يتم استلام البحث للطّباعة بعد التّحكيم والتّعديل إلّا بعد قيام الباحث بمراجعة البحث لدى مختصٍّ في اللّغة .

ترسل البحوث إلكترونياً مع إقرارٍ من الباحث بعدم نشر البحث لا سابقًا ولا لاحقًا بأيِّ جهةٍ أخرى.

تُعرَض البحوث والدراسات المقدّمة للنّشر بما فيها بحوث الأساتذة على اثنين من المُحكّمين ويكون رأيهما مُلزِمًا وفي حالة اختلاف الرأي بين المُحكّمين يعرض البحث على محكّمٍ ثالثٍ يكون رأيه قاطعًا.

يعاد البحث إلى الباحث لإجراء التّعديلات اللّازمة بعد التّحكيم عند قبول نشر البحث ،وفي حال عدم قبوله يتمُّ إخطار الباحث مع تقارير المحكّمين .

يتمُّ تسديد الرُّسوم –قبل تحكيم البحث على حساب المؤسّسة البنكيّ– أو نقدًا بمقرّ المجلّة .

يجب مراعاة الالتزام بالأصول العلميّة في إعداد وكتابة البحث العلميّ من حيث كتابة المراجع و أسماء المؤلّفين والاقتباس ( اسم عائلة الباحث ، السّنة : رقم الصّفحة) ،و الهوامش ،وتكتب المراجع في نهاية البحث كما يلي : اسم الباحث يبدأ بالعائلة (السّنة ).عنوان البحث . بلد النّشر : دار النّشر .

تراجع نسبة الاقتباس بالمؤلّفات المقدّمة للمجلّة بواسطة البرامج الإلكترونيّة اللّازمة لذلك ،تحقيقًا لمبدءِ الأمانة العلميّة بالبحوث المقدمّة .

يُعرَض البحث بعد تنسيق المجلّة على الباحث ليُقِرَّ بصحّتها قبل الطّباعة.

كلُّ ما يُنشَر في المجلّة لا يجوز نشره بأيّةِ طريقةٍ في أيِّ مكانٍ آخر إلّا بعد موافقةٍ موثّقةٍ من مجلس أمناء المؤسّسة الّتي تصدر عنها المجلّة .

- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه **700** جنيهًا مصريًّا (**20** صفحةً) ، وتضاف **10** جنيهاتٍ عن كلِّ صفحةٍ تزيد (للمصريّين سواءً مقيمين بمصر أو خارجها ممن يسجّلون الوظيفة الخاصّة بهم داخل مصر ) .
- قيمة رسوم نشر البحث وتحكيمه **150** دولارًا أمريكيًّا (**20** صفحةً) ،وتضاف **10** دولاراتٍ عن كلِّ صفحةٍ تزيد لغير المصريّين. ( أو للمصريّين ممَّن يسجّلون الوظيفة الخاصّة بهم خارج مصر ) .
- لا تُقْبَلُ البحوث المقدَّمة للمجلّة بأيِّ حالٍ في حال زيادتها عن (**8000**) كلمةً ،بخلاف الرُّسوم البيانيّة والجداول .
- يُحَصَّل مبلغ (**150**) جنيهًا مصرياً عن الملخّص المكوّن من صفحتين فقط للمصريّين مقابل مبلغ (**25**) خمسةٍ وعشرين دولاراً من غير المصريّين .
- يسمح بنشر الإعلانات المتعلّقة بالمجلّات العلميّة والمؤتمرات والجمعيّات الأهليّة بواقع **200** جنيهًا مصرياً عن الصّفحة للمصريّين ،**25** دولاراً أمريكياً عن الصّفحة لغير المصريّين أو المقيمين بالخارج .

**لن يُقْبَل أيُّ بحثٍ للنّشر دون مراجعةٍ لغويّةٍ كاملةٍ .. ولن يُقْبَل بحثٌ يخالف أسلوب التّوثيق وكتابة المراجع كما هو مذكورٌ بقواعد نشر المجلّة .**

## افتتاحيّةُ المجلَّة

بسم الله نتوكّل على الله آملين أن يُشَكِّل هذا العدد من المجلّة العربيّة لدراسات وبحوث العلوم التربويّة والإنسانيّة إضافةً قيّمةً للباحثين والبحث العلميِّ في مصر والوطن العربيّ ،راجين من كلِّ قارئٍ ألّا يبخل علينا بأيّة مقترحاتٍ أو مداخلاتٍ ،كما نتشرّف بجميع الأساتذة من ذوي الخبرة والكفاءة الرّاغبين في الانضمام للهيئة الاستشاريّة للمجلّة أو لهيئة المحكِّمين ،إذ أنّ كلَّ عملٍ بشريٍّ لا يخلو من أخطاءٍ ،وتجويد العمل العلميّ يتطلّب قبول كافة الآراء والانتقادات والمقترحات أملاً في الوصول بها للوجه الأكمل الذي يجعل منها نبراساً يهتدي به الباحثون والمهتمّون بقضايا العلوم التربويّة والإنسانيّة.

كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع الأساتذة الذين بادروا بالانضمام لهيئة تحرير العدد أو تفضّلوا بالموافقة على انضمامهم للهيئة الاستشاريّة للمجلّة ،نفع الله بهم دومًا ،ونأمل أن تكون لمؤسّسات المجتمع المدنيِّ مساهماتٍ فاعلةً لدعم مجالات التعليم والبحث العلميّ.

وفي هذا العدد (السادس عشر) للعام الخامس ،تُعرَض عدد ( 4 ) أربعة من البحوث ،وعدد (3) ثلاثة من الأوراق العلميّة ، ومقالاً واحداً . .

والله المُستعان ،،،

هيئة تحرير العدد

## محتويات العدد السادس عشر


| العنوان | الموضوع |
|---|---|
| بحوث علمية | تقويم برنامج تقويم المعلم من خلال مبادئه الأساسية<br>(دراسة حالة على القطاع التعليمي لمحافظة بدر_المملكة العربية السعودية)<br>د. حمدي عبدالكريم حمدي الرويثي |
| | العوامل المؤثرة في توظيف معلم المستقبل لمنصات الموارد التعليمية المفتوحة<br>رفيدة عدنان حامد الأنصاري |
| | دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية الجامعية في تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة "دراسة ميدانية على جامعة الكويت"<br>د. كلثوم حسين عوض بهزادي |
| | المرونة النفسية وإدراك الضغوط والرضا عن الحياة لدى المراهقين<br>د.نادية وحيد محمد الزهيري |
| أوراق علمية | |
| | دور الأسرة في تفعيل قيمة الوسطية كمنهج حياة للشباب<br>د.حنان محمد محمد درويش |
| | حب الاستطلاع لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم<br>د/ شيماء عبد الرؤف السيد عبد الرحمن عليوة |
| | تشتت اللإنتباه – أسبابة و تشخيصة و علاجة<br>أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب |
| | |
| مقال | تكريم الإنسان بالعلم ( إنسانية الإنسان في الإسلام )<br>أ.د آمنة محمد نصير |
| | الهيئة الإستشاريّة |
| | التّعريف بالمؤسّسة |

**المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية**

**تعريف : مجلة علمية دورية ربع سنوية محكمة تختص بشتى فروع العلوم التربوية والإنسانية تصدر عن مؤسسة د.حنان درويش للخدمات اللوجستية والتعليم التطبيقي بمصر .. رقم الإيداع للمجلة 18978 لسنة 2015 – الترقيم الدولي للمجلة ( ISSN 2356– 9220) – الاسم المتخصرِ AJEHSSR**

**تقبل بحوث النشر للترقيات وتقبل بحوث طلاب الدراسات العليا ، كما تقبل بحوث الأساتذة والخبراء الميدانيين باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها من قبل ، كما تقبل ملخصات الرسائل الجامعية ، وتقارير المؤتمرات ، ومقالات كبار الأساتذة ، وتقبل أي أفكار للتطوير من الخبراء والمختصين حتى تصل المجلة للشكل العلمي العالمي الذي يجعل منها مجلة عربية عالمية متميزة**

**وتتضمن المجلة أبواباً ثابتة ؛ بحوث علمية ، أوراق علمية ، كما تتضمن أبواباً متغيره : مقالات الحكماء ، رسائل من القرن الماضي ، قدوة في حياتهم ، أحدث الرسائل الجامعية ، عروض الكتب ، مؤتمرات قادمة ، حكمة تقودهم ، مصطلحات علمية وغيرها .**

**الرؤية : المجلة وعاء علمي يستقبل ويحكم وينشر البحوث المتميزة في شتى فروع العلوم التربوية والانسانية ليقدم إنتاج الباحثين العرب للعالم .**

**الرسالة : تسعى المجلة لأن تكون نبراساً للباحثين ومنبراً لعرض إنتاجهم العلمي المحكم ، بمعايير الجودة الدولية والتميز .**

**الأهداف**

**تأسيس منبر جديد مطور غير تقليدي يعين الباحثين على نشر بحوثهم بالوقت المناسب**

**توفير مرجعاً علمياً يجمع دراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية في ظل حتمية النظرة التكاملية المعاصرة**

**نشر مقالات كبار الأساتذة ضمن أعداد المجلة لتكون مراجعاً علمية مباشرة للباحثين .**

**عرض ملخصات أحدث الرسائل الجامعية والتي تسلط الضوء للباحثين الجد للبدء في موضوعات بحثية مكملة**

**تكوين حصيلة متراكمة للبحوث العلمية الأصيلة الجديدة المحكمة في العلوم التربوية والإنسانية من خلال الأعداد الربع سنوية المتتالية .**

# بُحُوثٌ عِلْمِيَّةٌ

# تقويم برنامج تقويم المعلم من خلال مبادئه الأساسية

## (دراسة حالة على القطاع التعليمي لمحافظة بدر_المملكة العربية السعودية)

# Evaluating Teacher Evaluation Program through its Main Principles

## (A case study of Badr Educational District, Saudi Arabia)

د. حمدي عبدالكريم حمدي الرويثي

**Dr. Hamdi Abdulkarim H. Alruwaithi**

أستاذ القيادة والتخطيط وسياسة التعليم المساعد بكلية التربية جامعة طيبة– المملكة العربية السعودية

**hamdi633@hotmail.com**

**مستخلص**

**يتم تقويم المعلمين في المملكة العربية السعودية من قبل المشرفين ومديري المدارس باستخدام نموذج مقتضب من صفحة واحدة. تعتبر الشمولية، والتمكن، والمشاركة، والدقة، والتطوير المستمر المبادئ الرئيسية لتنفيذ برنامج فعال لتقويم المعلمين. تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد درجة الأهمية المرتبطة ببرنامج تقويم المعلمين الحالي، ومدى ممارسة مبادئ التقويم المذكورة أعلاه. أيضاً الدراسة تأخذ في الحسبان المتغيرات التي تؤثر على تقديرات المجيبين فيما يتعلق بالاستفسارات السابقة، وكشفت الحواجز التي تؤثر سلباً على أهمية البرنامج أو تنفيذ تلك المباديء. تم استخدام المنهج المختلط، وبالتحديد نموذج التصميم الشرحي التتابعي مع مدخل دراسة الحالة؛ حيث تم التواصل مع جميع المشرفين ومديري مدارس ومعلمي المرحلة المتوسطة في القطاع التعليمي لمحافظة بدر– المدينة المنورة. تم تعبئة الإستبيان من 95.80% من مجتمع الدراسة. واستناداً إلى التحليل الكمي للبيانات، أُعدت مقابلة شبه منظمة وأُجريت لثمانية مشاركين لتقديم المزيد من الشرح واكتشاف القيود التي تواجه التطبيق. في العموم، تُظْهِر النتائج أن المقيِّمين (المشرفين والمديرين) يرون أهمية البرنامج والممارسة العامة لمبادئ التقييم أعلى من المعلمين. واتفق جميع المجيبون على أن ممارسة المشاركة كانت في المركز الأخير وبدرجة ضعيفة. وكشفت الدراسة على أهمية التدريب. وانتهت بالتوصية على دراسات إجرائية مستقبلية.**

# Evaluating Teacher Evaluation Program through its Main Principles (A case study of Badr Educational District, Saudi Arabia)

**Dr. Hamdi Abdulkarim H. Alruwaithi**
**Faculty of Education, Taibah University, Al-Madinah Al-Munawwarah, Saudi Arabia**

**Abstract**

**Teachers in Saudi Arabia are evaluated by the supervisors and principals using a succinct one-page form. Comprehensiveness, familiarity, participation, accuracy, and on-going development are deduced to be the main principles for the implementation of an effective teacher evaluation program. The study aimed at determining the degrees of attached importance to the current teacher evaluation program and the practice of the above evaluation principles. Moreover, variables affecting the respondents' rates, regarding previous inquires, were analyzed and barriers that negatively affect the importance of the program or the implementation of these principles were revealed. A mixed methods approach, more specifically, an explanatory design-follow-up explanations model and a case study approach, were used in combination. All supervisors, principals and teachers of intermediate-level male schools in Badr Educational District were approached and 95.80% responded to the study questionnaires. Based on the quantitative analysis of the data, a semi-structured interview was prepared and conducted to eight participants to provide more explanation and discover the application's constraints. Generally, the findings show that evaluators (supervisors & principals) see**

**the program's importance and the overall practice of evaluation principles higher than teachers. All respondents agreed that the participation's practice was extremely poor, in the last place. The study revealed the importance of training. Procedural and future studies were recommended.**

**Introduction**

**There is no doubt that teachers are one of the educational process' most important elements. Therefore, knowledge of their strengths and weaknesses and developing their professional performance is a vital issue to educators. As explained by Alqarni, (2006), teacher evaluation, in Saudi Arabia, has evolved over five stages; starting with the teachers' inspection practices known as Inquisition (1964 to 1967) to the current practice of exercising a systematic gearing of Educational Supervision (1995 - present). The school's administration role was reinforced in the supervision programs; the teacher is evaluated through visits conducted by the educational supervisor and the principal, based on the teacher evaluation card: A one-page form focusing on general performance, personal characteristics and administrative practices.**

**The supervisor and principal's visits in this program aim to monitor teachers and examine their performance and needs for professional development purposes. However, the program's implementation, in its current form, poses a question of effectiveness (Alqarni, 2006). The teacher evaluation literature outlines five principles or prerequisites that must exist**

**for a teacher's evaluation program to be effective. These principles are deduced as: comprehensiveness, familiarity, participation, accuracy and objectivity, and on-going development. In this study, I aim to determine the extent of the current evaluation program's importance for evaluators and teachers. Secondly, I want to establish the degrees of practice given to these principles by evaluators and teachers. Also, I want to identify the variables affecting the program's importance or affecting the principles practice. Finally, the study examines the reasons for the shortcomings, if any, in the practice of these principles, or the program's importance and propose solutions through procedural recommendations.**

**The current study derives its importance from three angles. First, teacher evaluation's importance arises from the objective it serves. Danielson and McGreal (2000) note that the main purposes for evaluation cited in the literature are accountability and improvement of performance. Within those two dimensions, teacher evaluation will be a tool to facilitate and assess the effectiveness of both the teacher and the school. Second, the Ministry of Education's sponsorship of the school's whole evaluation program, particularly, teacher's evaluation has resolved to form a committee to study the current teacher's evaluation (Kharsan, 2009). Therefore, I believe that the results of the current study will be of interest to the Ministry and will be taken into account. Finally, there is a strong desire of researchers and educational institutes to develop both the theory and practice of teacher evaluation (Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Most local studies about teacher evaluation, such as (Al-Qarni, 2006; Madadeen,**

**2006; Aljofree, 2000) recommended studying it from different perspectives. Following are the questions; I try to answer in this study.**

**Q1: To what extent do respondents value the importance of the program of teacher evaluation?**

**Q2: To what extent are the principles of evaluation practiced in the teacher's evaluation program as per respondents' views in accordance with the variables of the study and are there causal correlations between these variables and the extent of practice?**

**Q3: What are the main constraints affecting the program's importance or the practice of the evaluation principles and how to overcome them?**

**Literature Review**

**While many different definitions of teacher evaluation have been expressed throughout literature (Wanzare, 2002), the process can be understood through an examination of the main functions that it undertakes; that is, its summative and formative functions. The reason for this, as Taras (2008) argues, is the substantial confusion in understanding these functions and the relationship between them; a confusion that can negatively impact on evaluation practice. Cullett and Ballard (1998, p. 13) define the summative evaluation as "A judgmental decision of the quality and worth of an individual teacher over a special time frame". However, 'formative evaluation' includes all development activities, self-assessment and feedback**

**from different sources (Howard & McColskey, 2001). These two kinds of evaluations are complementary (Zepeda, 2006). Therefore, the ideal definition of teacher evaluation has to contain these two dimensions; summative and formative. Thus, Goldrick (2002) defines teacher evaluation as "the process by which teachers are assessed professionally and usually conducted by principals or school administrators, it may include classroom observation as well as verification of continuing education and professional-development activities" (p. 2).**

**To understand the teacher evaluation process, it is necessary to first understand the principles of teacher evaluation. Attinello, Lare and Walters (2006) emphasize the importance of accuracy and comprehensiveness as well as the reliability in the teacher evaluation process. The familiarity and knowledge of the evaluator regarding the teachers work and the job content is another important factor for a reliable teacher evaluation process (Kimball & Milanowski, 2009; Conley & Glasman, 2008). Starkman and Bellis, (1977) recommend that objectivity should not be compromised to have an accurate teacher evaluation process. Moreover, it has been repeatedly stated by several researchers that ongoing professional development should be the main purpose of the teacher evaluation process (Barnet & McCormick, 2004; Peterson & Comeaux, 1990; Darling-Hammond, Wise & Pease, 1983). In the following sections, I have compiled those principles.**

**Comprehensiveness**

**In general, one condition for evaluation to achieve its purpose is to cover all aspects of a discipline (Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Therefore, for a program of teacher evaluation to be comprehensive, it will have to cover all aspects of teacher performance and that requires. Many writers recognize that comprehensiveness is essential for teacher evaluation (see Attinello, Lare & Waters, 2006; Nolan & Hoover, 2004; Walberg, 1983). One of the simplest, and most inclusive classifications of teaching responsibilities' dimension was mentioned by Danielson (2007). Nolan and Hoover (2004), who mentioned many standards of evaluations, also confirmed Danielson's classification as "a well-convinced set of standards for assessing teaching because it serves as the basis for many school-based evaluation models" (p. 213).**

**Planning and preparation, classroom environment, instruction and professional responsibilities are the four main dimensions that refer to distinct aspects of teaching performance. Teaching's plan contains the essential decisions on which the rest of the decisions on teaching are built (Costa & Garmston, 1994). Teachers, as planners, consider the subject nature, their knowledge, the school's resources and their students' knowledge, needs and interests when they choose the teaching strategy (Danielson, 2007; Killen, 2007; Nolan & Hoover, 2004). On the other hand, one important function of teacher's evaluation is to improve teaching through changing the classroom environment (McGreal, 1983, p. vii). In fact, it is one of the main tasks of the constructivist teacher (McCarty &**

**Schwandt, 2000). Evidence from many studies revealed that the dimensions of classroom environment are a good indicator of the learning process and students' outcomes (Koul & Fisher, 2006; Wahyudi & Treagust, 2006; Costa & Garmston, 1994). For that importance, the classroom environment has its apportion in many teacher evaluation standards. The third dimension is 'instruction' which is considered as the core of teaching processes and the essential mission of schools (Danielson, 2007, p. 29). According to Danielson (2007); Butt (2005) and Nolan and Hoover (2004) the main skills required for instruction are: (a) Effective communicating with students; (b) flexibility in the delivery method to meet the needs of individual students, (c) using constructive assessment through instruction; and (d) Engaging students in learning by helping them to recognize the subject's importance.**

**Over the years researchers and policy analysts have argued that teacher professionalism must increase if education is to improve (Louis, Marks &Kruse 1996). Louis and Kruse (1995) believe that while individual professionalism is desirable, active work in a professional group and the community is also important in increasing the teachers' commitment and motivation. Danielson (2007) indicates that evaluators find it difficult to base a judgment regarding a teacher's skill in communicating with families and other non classroom-based aspects of teaching, such as collaborating with colleagues and contributing to the school and the community. Crozier and Kleinsasser (2006) believe that supervising students outside the classroom to exercise good discipline and punctuality are expected to be the professional responsibility of the teachers. However, they mention that this**

**could depend on the sociocultural environment where discipline and punctuality are considered very important.**

**Familiarity**

**Familiarity of the teacher's subject should be an essential criterion while deciding the evaluator for a teacher. Darling-Hammond, Wise and Pease (1983) believe that evaluators, who are familiar with classroom experience, the subject matter and demands on a teacher, can render specific and practical suggestions for improvement.**

**Kimbal and Milanowski, (2009) observe that evaluators with teaching experience or prior evaluation experience are in a better position to judge the teachers based on these standards. As such, experienced evaluators are able to set specific and objectively measurable targets for the teachers along with the cooperation of the teacher (Darling-Hammond, Wise and Pease, 1983). The more skilled the evaluators, the more likely that they will give ratings that accurately reflect how the teacher actually performs on the dimensions defined by the evaluation system (Kimbal & Milanowski, 2009).**

**Kimbal and Milanowski (2009) suggest that if the program designers want evaluation scores to be more highly related to some specific criterion, the evaluators should be given some training prior to the evaluation process and the rating scales should be explained in detail. In order to increase the reliability and effectiveness of the evaluation, administrators and teachers should cooperatively assess and, if necessary, revise the teacher evaluation form (King, 1978).**

**Participation**

**The development and assessment of high-quality teacher evaluation system should be collaboratively constructed by various stakeholder groups (Nolan & Hoover, 2004; Shinkfield & Stufflebeam, 1995). Moreover, Ostrander (1996), in his empirical study, concludes that the use of different stakeholders' judgments leads to distinctive perspectives on teacher performance. Such variety of the participants' views leads to more effective evaluation processes (Nolan & Hoover, 2004; Sawa, 1995). Participation, which provides variable data resources, is vital for two main reasons. Firstly, it offers much more fair judgments because the ambiguous definition of the 'good teacher' states (Epstein, 1985). Secondly, participation offers a better solution to what Danielson and McGreal (2000) mention as the incompatibility between the two main purposes of teacher evaluation accountability and development: Generally, evaluators and parents value the accountability, while teachers look for the professional development. Therefore, incorporating the different groups' interests enhances the possibility of much more rational, balanced decisions.**

**Many writers concentrate on these three models; peer evaluation, student evaluation and self-evaluation (see Sun, 2005; Goldstein, 2004; Ponticell & Zepeda, 2004). 'Peers' refer to teachers in the same duties, experience and conditions (Peterson & Peterson, 2006). Peer evaluation therefore means that the teacher is reviewed by teachers, in similar experience and conditions or in a higher rank, in an informal way (Sun, 2005, p. 57) or in a formal way such as peer assistance and review program (Goldstein, 2004, p. 173). The second model is students' rating for teachers' performance which**

**is highlighted by many researchers (Stronge & Ostrander, 2006; Follman, 1992; Larson, 1984). The reliability of K-12 students' rating is an issue in this topic. Follman (1992) discussed the issue of students' rating reliability. After conducting a study on secondary students, he concluded that students' rating is reliable regardless of their age or ethnicity. In Bisha, Saudi Arabia, Al-Qarni (2006) conducted a study to examine the efficiency of the secondary students' evaluation of their teachers. He concluded that evaluation is accurate and objective, and teachers have a positive attitude towards it. The final participation model is self-evaluation, which is defined as "a process in which teachers make judgments about the adequacy and effectiveness of their own knowledge, performance and beliefs, for the purpose of self-improvement" (Airasian & Gullickson, 2006, p. 186). The teacher, as adult professional, can determine his/her needs. Teacher self-evaluation is significant for teachers and schools. Primarily, integrating self-evaluation with other sources will enrich the evaluation value (Sun, 2005; Withers, 1995). Moreover, it eliminates the passive position of teachers and provides a 'bottom-up' or the 'reflective' model (Airasian & Gullickson, 2006, p. 188; Sun, 1995, p. 57) which gifts them the professionalism.**

## Objectivity

**Objectivity is defined as the method that eliminates or aspires to eliminate the scope of bias or personal judgment (Heshusius, 1994, p. 20). The evaluation is ultimately defended by its objectivity and the need to make decisions. Since decisions must be made, it is better to make them on the basis of objective data than subjective information, even if the evaluation is flawed. It is quite important that the evaluation is based on facts and not on**

**rumors and gossip and that the information gained from students, other teachers and parents should be checked personally by the evaluator if it has to be included in the assessment report (Sawa, 1995). The author also indicates that the evaluation process should be monitored continually for consistency and fairness as it addresses both the organization's and the individual's interests.**

**Johnston and Yeakey (1979) mention that there is no uniform program of teacher evaluation that operates in all school districts. Staff evaluation programs in most districts are designed in terms of purposes, procedures and schedules which are, usually, officially established and approved by the school board. The approved purposes of many evaluation programs are identification of the needs for supervision and determination of whether teachers should be retained or dismissed. Teachers are evaluated, usually by the principal and often with the assistance of a supervisor, on the extent to which they meet the district's established criteria for effectiveness (Johnston & Yeakey, 1979). Costa and Garmston (1994) declare that the judgment by specialists of teaching and research ability is crucial and care must be taken in setting evaluation criteria so that the criteria are scientifically rational and operational to reduce randomness or lack of definition**

**Ongoing Development**

**One of the primary goals of teacher evaluation is the improvement of individual and collective teaching performance in schools. Effectively changing the behavior of another person requires enlisting the cooperation and motivation of that person, in addition to providing guidance on the**

**steps needed for improvement to occur. At the individual level, change relies on the development of two important conditions within the individual: knowledge that a course of action is the correct one and a sense of empowerment or efficacy, that is, a perception that pursuing a given course of action is both worthwhile and possible (Darling-Hammond, Wise and Pease, 1983).**

**The teacher evaluation process would be expected to improve the teacher's methods of assessing students but objective methods of evaluation result in teachers encouraging students simply to perform better on tests to receive an excellent evaluation result (Johnston & Yeakey, 1979). This could result in teachers fostering routinization and limiting one's creativity and rob the teaching-learning process from its qualities of being fresh, original, personal and human. Peterson and Comeaux (1990) observe that teachers do feel threatened with the evaluation process as there is a lot of pressure when the evaluation is mainly to decide the future of their employment rather than professional development.**

## Research Design and Methodology

**In this study, a mixed methods approach, more specifically, an explanatory design-follow-up explanations model and a case study approach were used in combination. With its combination of quantitative and qualitative methods, the mixed methods approach is represented as "the third research paradigm in educational research" (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, p. 14). Considering the research questions of this study, a quantitative method was needed to determine the degree of importance associated with teacher evaluation program. Moreover, provides precise degrees of the actual**

**practice of teacher evaluation principles from the different participants' opinions. However, quantitative approaches are less likely to cover the reasons for findings (Denscombe, 2010); therefore, a qualitative method is used to provide explanations for the responses (Johnson & Christensen, 2004). Therefore, sequential explanatory design is employed with its two separated but connected phases: quantitative followed by qualitative (Creswell & Plano Clark, 2007).**

**Many writers indicate that the case study may be individual or large as a single group of things such as a single community, an organization or a family (see Punch, 2009; Lichtman, 2006; Opie, 2004). All supervisors, principals and teachers of intermediate-level male schools in Badr Educational District were approached and 95.80% responded to the study. Case study approach is associated with the mixed methods approach due to two main advantages. Firstly, devoting efforts to one instance gives a greater opportunity to better understanding of the issue (Denscombe, 2010; Bryman, 2008; Gall, Gall & Borg, 2007). This is the first study about teacher evaluation, conducted in Saudi Arabia, that concentrates on a whole educational district (for example, see Al-Qarni 2006; Madadeen, 2006; Al-Jofree, 2000). Secondly, "a strength of the case study approach is that it allows the use of a variety of methods depending on the circumstances and the specific needs of the situation" (Denscombe, 2010, p. 54). Although case studies are conventionally predominantly qualitative (Punch, 2009), the shortage of data collecting time lets this study predominantly quantitative.**

**"The criteria used for the selection of cases need to be made explicit and needs to be made explicit and need to be made justified as an essential part of the methodology" (Denscombe, 2010, p. 56). I chose Badr Educational District because of two reasons. Firstly, regarding the implemented policy of education, it provides a typical instance. I assume the findings should be of value to other related districts. This is because of the centralization of the educational system in Saudi Arabia. Secondly, Badr District provided a great opportunity for a high response rate. Educational districts inside the city of Al-Madina, or near it, have been subjected to many researches, because they are not far from researchers and postgraduate students' universities. Teachers fill questionnaires frequently, so it is hard to get a high response rate. However, Badr district is more than 100 kms from the nearest university and is very rarely approached by researchers. Of a possible 143 respondents 137 returned the survey (95.8%) including 14 supervisors and 16 principals (96.77%) and 107 teachers (95.53%). The proportion of evaluators in the sample was 21.9% while teachers made up 78.1**

**Constructing the Measuring Instrument**

**Primarily, the research was conducted to clarify the degrees of practice of teacher evaluation principles from the respondents' points of view. I expected that the background information about supervisors, principals and teachers had a major effect on their responses. "Concepts are the building blocks of theory and represent the points around which social research is conducted" (Bryman, 2008, p. 143). Therefore, teacher evaluation principles: comprehensiveness, familiarity, participation, objectivity and on-going development, are my main concepts.**

**Two types of information were required in my questionnaires: observed constructs and latent constructs. One direct question for every background information variable was asked. Ordinal options were used to determine the school's distance to the supervision centre (Zone), levels of qualification and experience with four, two and three categories respectively. Moreover, two-option questions were designed to gain information for nominal (dichotomous) variables: training and seeking transfer. Number of students in the school was measured in numerical-interval level. The second part of my questionnaires was about the practice of the principles of teacher evaluation program. This part begins with a general interval question about the importance attached to teacher evaluation program. Then, comprehensiveness and participation are divided to dimensions as their components in the theoretical frame. Multiple indicators or items were asked for every principal of teacher evaluation program.**

**A Likert seven-point scale was used for every latent question which provided opposite positions. I found that scale was the best position between the many categories scale with its lake of reliability (see De Vaus, 2002, p. 164) and the few categories scale with its discrimination (p. 96). Moreover, one open-end question is offered to enable respondents to write additional comments. Items were worded to suit the respondent's position; supervisor, principal or teacher.**

**Questionnaires' Evaluation (Validity & Reliability)**

**As De Vaus (2002) says, there is no ideal method to determine the validity of a measure. I adopted the content validity and the face validity. As Punch (2009) suggests, the questionnaire's indicators were from the theoretical definitions, discussions, readings and my experience. Moreover, face validity' improves content validity. Therefore, I gave the questionnaires to a number of professors in educational faculties, postgraduate students and teachers to judge them.**

**Reliability is essentially focused on measures' consistency. Many authors deal with the main two meanings of consistency; stability and internal consistency (see Punch, 2009; Bryman, 2008; Gall, et al., 2007). A variant Cronbach's sample was chosen with five supervisors, four principals and 50 teachers. As De Vaus (2002) believes, I consider alpha of 0.7 is the 'satisfactory level'. However, I considered alpha over 0.6 as a satisfying value for small subscales such as 'classroom environment' and 'Professional responsibilities' while the Inter-Item Correlations between .2 to .4 (see Pallant, 2007). Cronbach's alpha was calculated for the importance dimension and the practice dimension. Test-retest was conducted after Cronbach's alpha because the latter only requires one administration. Eleven teachers out of Cronbach's sample (59 respondents) were chosen to be the first to apply the test-retest. They voluntarily filled up the questionnaires again after 13 days. The correlation between every item and itself was strong.**

**Missing Data and Normality**

**The missing data were replaced by the mean of the scale for the specific case. Even though Pallant (2007) warns that this approach is misleading, I**

**found that to exclude the case if it is missing the data required for the particular analysis (Exclude cases pairwise) can be more misleading to my data. The reasons for that are: (a) There is no missing data in categorical variables; (b) missing data was random among items; and (c) only 34 responses were missed out of all respondents' answers.**

**Regarding Normality of the distribution, every latent item was checked for skewness. "A rule of thump is that if the skewed statistic is twice as large as the standard error of skewness then the distribution is skewed" (De Vaus, 2002, p. 227). In additional to that, as Tabachnick and Fidell (2007) suggest that the distribution graph for every skewed variable were needed to determine the right way for transforming.**

**The Analysis Plan**

**Statistical analysis is based initially on the differences between categories of variables and the correlation between these variables (De Vaus, 2002). Pallent (2007) advises to take the research questions into consideration, the level of the variable and the assumptions needed for different statistical techniques. At first, I tested the correlation between the independent variables for evaluators and teachers before starting the analysis, in order to answer the research questions. The reason being is that, later on, this procedure would give more understanding to the analysis results, especially that the partial correlation requires three continuous variables (Pallent, 2007); something that is not available in my research data.**

**Kendall's tau rank correlation coefficient (tau-c) was used to investigate the correlation between zone, experience, training and students' number. Since**

**the trained are more skilled than others, training can be considered as an ordinal variable. I preferred using this coefficient instead of Kendall's tau-b because the latter is suitable for variables being equal in number to the categories (Argyrous, 2008). And since the number of categories of my background variables is relatively small, I preferred to use it instead of Spearman's rho) see De Vaus, 2002, p. 289). The relationship between teachers who seek transferring, which is a nominal variable, and other background variables, was investigated using Lambda correlation coefficient (λ).**

**To answer the first two questions of the study, I looked to the differences between the categories of variables and the correlation between these variables (De Vaus, 2002; Pallent, 2007). The differences between categories among independent variables were observed by comparing means and standard deviations. This parametric statistical technique was used after checking skewness and transforming. Table 1 shows how means were interpreted.**

**Table 1: Interpreting for means and correlation coefficients.**

| Means | | Correlation Coefficients | |
|---|---|---|---|
| 1 to 1.99 | Extremely low | .10 to .29 | Weak |
| 2 to 2.99 | low | | |
| 3 to 3.49 | Lower than medium | .30 to .49 | Medium |
| 3.50 to 4.49 | Medium | | |
| 4.5 to 4.99 | Upper than medium | | |
| 5 to 5.99 | high | .50 to 1.0 | Strong |
| 6 to 7 | Extremely high | | |

**Eta correlation coefficient is suitable when independent variable is nominal and dependent is interval (De Vaus, 2002). Therefore, Eta was used to investigate the correlation between transferring and respondents' rates of practice and importance. On the other hand, Spearman's rho was used to investigate the correlation between the rest of the background variables and responses' rates. The statistically significant correlations were reported and interpreted as Cohen (1988, pp.79-80) suggests (see Table 1).**

**"Semi-structured interviews are appropriate when the researcher knows enough about the study topic to frame the needed discussion in advance" (Morse & Richards, 2002, p. 94). In this study, it was constructed to serve two main purposes. Firstly, explain the differences and correlations among participants' rates. This will reveal which of the background variables has 'causal' relationships with the evaluation program's importance or the practice of teacher evaluation principles. Secondly, explore the barriers behind the deficiencies in practice, to come up with some practical solutions. Phone interviews were held, in Arabic language, with eight participants who were willing and available.**

**Results Interpretation**

**The majority of teachers were from zone 1 (Badr town). More than half the teachers were highly experienced, followed in number by the mid-experienced then the less experienced, being 60, 36 and 11 teachers, respectively. However, evaluators' experience levels (high and low) were evenly matched, being 14 and 16, respectively. In regards to training, the trained and non-trained evaluators were equal in number,**

**being 15 evaluators per category. It is also, relatively, the case with the teachers; the number of trained and non-trained teachers was somewhat close, being 55 and 52, respectively. Table 2 shows the values of Kendall's tau rank correlation coefficient (tau-c) between the background variables except transferring.**

**Table 2:**

**The relationships between the zone, training, experience and the number of students**

| Variables | Experience | Training | Students' number |
|---|---|---|---|
| Zone | -.547*** | -.249* | -.724** |
| Experience | - | .533**a<br>.384*** | 4*** |
| Training | | - | .215 |

**a=correlation for evaluators.**

***p < .05. **p < .01. ***p < .001.**

**The relationships between the number of teachers who seek transferring and other variables were investigated using Lambda λ. There was a strong correlation between transferring and the distance to supervision centre (Zones), λ = .530, n = 107, p < .001, half of teachers in Zone 2 and almost all teachers in Zone 3 want to transfer from their schools. Moreover, there was a strong correlation between the transferring and experience, λ = .539, n = 107, p < .001. Similarly, there was a strong, correlation between the number of students and the teachers' desire to transfer from schools, λ = .530, n = 107, p < .001.**

## Results of the Importance Attached to the Current Teacher Evaluation Program

**Table 3 shows the differences in the importance rates of the program while Table 4 shows the significant correlations between independents variables and the program's importance.**

**Table 3:**

**Means and standards deviation of respondents' views regarding the importance of current evaluation program.**

| The Job | Evaluators, n=30 | | Teachers, n=107 | | |
|---|---|---|---|---|---|
| M (SD) | 6.10 (1.02) | | 4.95 (1.40) | | |
| Experience | Low, n=14 | High, n=16 | Low, n=11 | Medium, n=36 | High, n=60 |
| M (SD) | 5.86 (1.09) | 6.31 (0.94) | 6.27(0.46) | 5.61 (1.24) | 4.31 (1.25) |
| Training | Trained, n=15 | Non-trained, n=15 | Trained, n=52 | Non-trained, n=55 | |
| M (SD) | 6.60 (0.50) | 5.50 (0.78) | 5.04 (1.15) | 4.87 (1.09) | |
| Zones | | | Zone1, n=49 | Zone2, n=30 | Zone3, n=28 |
| M (SD) | | | 4.14 (1.04) | 5 (1.03) | 6.32 (0.66) |
| Transferring | | | Yes, n=42 | No, n=65 | |
| M (SD) | | | 6.21 (0.81) | 4.14 (1.05) | |

**Table 4:**

**The statistical significant correlations between the program' importance and participants' attributes.**

| | Evaluators, n=30 | Teachers, n=107 |
|---|---|---|
| **Experience** | | **-.537*** ** |
| **Receiving training program** | **.445*** | |
| **Zones** | | **.638**** |
| **Number of students** | | **-.441**** |
| **The transfer need (Eta)** | | **.728 a** |

**a= Eta value**

***p < .05. **p < .01. ***p < .001.**

## Results of the Practice of Teacher Evaluation Principles

**Tables 5 to 9 show the differences in the practice of teachers' evaluations principles. Moreover, statistically significant correlations between respondents' attributes and the practice also were displayed after their relevant tables.**

**Table 5:**

**The means and standard deviations of the respondents' views regarding the practice of teacher evaluation principles according to their professions.**

| | Evaluators (n=30) | | Teachers (n=107) | |
|---|---|---|---|---|
| **Principles of teacher evaluation** | **M (SD)** | **The order** | **M (SD)** | **The order** |
| **Comprehensiveness** | **5.16 (1.03)** | **2** | **4.26 (0.85)** | **1** |
| **Familiarity** | **5.24 (0.86)** | **1** | **3.99 (0.98)** | **2** |
| **Participation** | **1.58 (0.37)** | **5** | **1.62 (0.32)** | **5** |
| **Objectivity** | **5.09 (0.78)** | **3** | **3.36 (0.97)** | **3** |
| **On-going development** | **2.15 (0.27)** | **4** | **1.72 (0.28)** | **4** |
| **The Total Practice** | **3.84 (0.40)** | | **2.99 (0.47)** | |

**Table 6:**

**The means and standard deviations regarding practicing teacher evaluation principleS**

| | Evaluators | | | | Teachers | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Experience Level** | **Low (n=14)** | | **High (n=16)** | | **Low (n=11)** | **Med (n=36)** | **High (n=60)** | |
| **The Principles** | **M (SD)** | | **M (SD)** | | **M (SD)** | **M (SD)** | **M (SD)** | |
| **Comprehensiveness** | **5.08 (0.80)** | **1** | **5.27 (0.22)** | **2** | **4.62 (0.67)** | **4.19 (0.93)** | **4.23 (0.82)** | **1** |
| **Familiarity** | **4.93 (0.97)** | 2 | **5.56 (0.61)** | **1** | **4.61 (0.92)** | **4.09 (1.04)** | **3.81 (0.90)** | **2** |
| **Participation** | **1.53 (0.35)** | **5** | **1.63 (0.40)** | **5** | **1.42 (0.22)** | **1.64 (0.35)** | **1.65 (0.32)** | **5** |
| **Objectivity** | **4.88 (0.80)** | 3 | **5.21 (0.77)** | 3 | **3.48 (0.99)** | **3.51 (1.13)** | **3.24 (0.85)** | **3** |
| **On-going development** | **2.15 (0.20)** | **4** | **2.17 (0.33)** | **4** | **1.59 (0.18)** | **1.72 (0.32)** | **1.75 (0.26)** | **4** |
| **The Total Practice** | **3.71 (0.33)** | | **3.96 (0.43)** | | **3.15 (0.38)** | **3.03 (0.53)** | **2.94 (0.44)** | |

**The correlations between experience and the practice of these principles were checked. There was a moderate, positive correlation between the practice of familiarity and the evaluators' experience, rho= .414, n = 30, p < .05. However, for teachers, the reverse is true, there was a weak, negative correlation between the two variables, rho = -.241, n = 107, p < .05.**

**Table 7: The mean and standard deviation values accordance with the reception of a training**

| | Evaluators | | | | Teachers | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Training** | **Done (n=15)** | | **Have Not (n=15)** | | **Done (n=52)** | **Have Not (n=55** | |
| **The Principles** | **M (SD)** | **order** | **M (SD)** | **order** | **M (SD)** | **M (SD)** | **order** |
| **Comprehensiveness** | **5.53 (0.61)** | **2** | **5.11 (1.24)** | **1** | **4.09 (0.93)** | **4.42 (0.74)** | **1** |
| **Familiarity** | **5.65 (0.78)** | **1** | **4.90 (0.91)** | **2** | **3.55 (0.76)** | **4.40 (0.99)** | **2** |
| **Participation** | **1.58 (0.42)** | **5** | **1.58 (0.33)** | **5** | **1.69 (0.28)** | **1.40 (0.34)** | **5** |
| **Objectivity** | **5.30 (0.81)** | **3** | **4.88 (0.72)** | 3 | **3.27 (0.79)** | **3.44 (0.11)** | **3** |
| **On-going development** | **2.22 (0.30)** | **4** | **2.09 (0.23)** | **4** | **1.71 (0.24)** | **1.75 (0.31)** | **4** |
| **The Total Practice** | **4.02 (0.35)** | | **3.67 (0.37)** | | **2.86 (0.41)** | **3.11 (0.49)** | |

**There was a moderate positive correlation between evaluators' training and the total practice of the evaluation as noted by evaluators, rho = .420, n = 30, p < .05. However, for teachers, there was a weak, negative correlation between training and the total practice of these principles, rho = -.230, n = 107, p < .05. Moreover, there was a moderate negative correlation between training and the teachers rating of the practice of familiarity, rho = -.423, n = 107, p < .01. As for the participation, there was a weak positive correlation between it and the training, rho = .286, n = 107, p < .01.**

**Table 8:**

**The mean and standard deviation values regarding the evaluation principles' practice according to the distance from the supervision center.**

| The Zones | Zone 1 (n=49) | Zone 2 (n=30) | Zone 3 (n=28) | The same |
|---|---|---|---|---|
| The Principles | **M** (*SD*) | **M** (*SD*) | **M** (*SD*) | order |
| Comprehensiveness | 4.02 (0.84) | 4.54 (0.92) | 4.37 (0.69) | 1 |
| Familiarity | 3.59 (0.85) | 4.39 (1.03) | 4.26 (0.88) | 2 |
| Participation | 1.67 (0.31) | 1.61 (0.33) | 1.55 (0.33) | 5 |
| Objectivity | 3.14 (0.84) | 3.72 (1.01) | 3.34 (1.04) | 3 |
| On-going development | 1.73 (0.26) | 1.76 (0.28) | 1.68 (0.30) | 4 |
| The Total Practice | 2.83 (0.41) | 3.20 (0.51) | 3.04 (0.44) | |

**There was a weak, positive correlation between the distance from supervision centre and the practice of comprehensiveness, rho = .221, n = 107, p < .05. Moreover, there was a moderate, positive correlation between the distance and the practice of familiarity, rho = .347, n = 107, p < .001.**

**Table 9:**

**The mean and standard deviation values regarding the evaluation principles' practice according to the desire to transfer.**

| Transferring | Want (n=42) | Do not want (n=65) | The same |
|---|---|---|---|
| The Principles | M (SD) | M (SD) | order |
| Comprehensiveness | 4.41 (0.80) | 4.17 (0.87) | 1 |
| Familiarity | 4.30 (0.99) | 3.78 (0.92) | 2 |
| Participation | 1.55 (0.33) | 1.67 (0.31) | 5 |
| Objectivity | 3.50 (1.07) | 3.26 (0.89) | 3 |
| On-going development | 1.69 (0.28) | 1.74 (0.27) | 4 |
| The Total Practice | 3.09 (0.48) | 2.92 (0.46) | |

**By examining the relationships between the number of students in schools and how teachers view the evaluation principles' practice. There was a weak, negative correlation between the number of students and the total views of practicing these principles, rho = -.215, n = 107, p < .05. Similarly, there was a weak, negative correlation between the number of students and the teachers' view of practicing familiarity, rho = -.272, n = 107, p < .01.**

## Discussion

**The relationship of independent variables to one another will be discussed. After that, the previous results will be discussed under three themes that are compatible with the first four questions.**

## Independent Variables Correlations

**Table 2 shows a strong negative correlation for zone and experience. The nearer to Badr town, the higher proportion of teachers with more experience. This is due to a preference to teach in the schools of the town or**

**in the vicinity of the town to be close to their place of residence where services are better. The relationship between number of students shows that higher student numbers in the schools closer to Badr town. Moreover, the distance from supervision centre was strongly associated with the increase of teachers who seek transferring. This indicates that the education sector is typical and attractive to teachers. Table 2 also shows that evaluators with the highest experience are the most likely to receive a training course. For teachers, the relationship between the two variables was a medium positive correlation. Moreover, experienced teachers are found in high proportion in schools with the highest numbers of students, because these schools are located in the town or in the vicinity of it.**

**Lambda correlation coefficient does not give the direction of the relation because it measures the correlation between two variables, one of them is nominal (Argyrous, 2008). However, Lambda value between seeking transferring and experience, $\lambda = .539$, $n = 107$, $p < .001$, can be interpreted conceptually as a negative relationship. A strong desire for a transfer was also associated with lower level of experience. Moreover, Teachers who want to transfer from their school are currently in schools with smaller numbers of students. This is because teachers who want to transfer are more highly concentrated in Zone 2 and particularly in Zone 3.**

**The Extent of the Program Importance**

**The mean of the evaluators' rates on the importance of the evaluation program was extremely high; while teachers believe its degree of importance to be above average (see**

**Table 3). Table 3 also shows that highly experienced and trained evaluators believe that the teacher evaluation program's importance was extremely high whereas the less experienced and non-trained evaluators believe it to be important. Similarly, for the teachers, trained teachers believe that the program is highly important 5.04 whereas the non-trained believe its degree of importance is above average 4.87.**

**However, regarding teachers' experience, the reverse is true, the less experienced believe that the teacher's evaluation program is extremely high in importance whereas the average experienced believe it to be highly important and the highly experienced believe it to be moderately important. In fact, the correlation shows that the high level of teachers' experience strongly associated with lower perceived of the program importance. Even though the relationship between training and the evaluators' experience was strong, trained evaluators were moderately associated with higher level of perceived attached importance of the program whereas there was no significant correlation between evaluators' experience and the importance.**

**Table 3 shows that teachers in Zone 3 believe that the teacher evaluation's importance is extremely high whereas those in Zone 2 believe it to be highly important and those in Zone 1 believe it to be moderately important. The correlation shows strongly that the farthest the teacher teaches from the supervision centre, the more he perceives the importance of teacher evaluation program. It is not surprising to discover that the increase of student number in the school was moderately associated with the low importance of the program because the correlation between Zones and students' number was a strong negative.**

**The highest rang between the independent variables categories' responses were for transferring. Teachers who want to transfer from their current schools believe that the teacher evaluation program's importance is extremely high 6.21 whereas those who do not want to transfer believe it to be moderately important 4.14 (see Table 3).**

**Eta correlation coefficient value .726 shows that teachers who want to transfer were strongly associated with the higher rate of the program importance.**

**The Extent of Practicing the Teacher Evaluation Principles**

**Although there are differences in practice rates, there is constancy for some principles through all independent variables. These constancies indicate that the results are reliable. All evaluators, regardless of their attributes, perceived the overall practice of teacher evaluation principles as average. Moreover, all participants, from all categories, rated the practice of participation as very poor, in the last place. Similarly, all teachers from all categories agree that on-going development is very poorly practiced and evaluators rated it as poorly practiced. Both placed it second to last. Objectivity was the third principle in practice for all participants. Moreover, the orders of the practice of each principle of the teacher's evaluation were the same for all teachers through all categories. See Tables 5 to 9.**

**Table 5 shows that the evaluators believe that the evaluation principles' practice rate is average whereas teachers believe it to be low. This may be due to the fact that evaluators believe that evaluation is their responsibility so they gave it higher rates, whereas teachers believe otherwise. The**

**evaluators believe that familiarity is the most practiced principle followed by comprehensiveness with high degrees. On the other hand, teachers believe that comprehensiveness is the most practiced principle followed by familiarity with medium degrees.**

**The rates of practice according to experience levels and training were very similar. As Tables 6 and 7 show, even though all evaluators rated overall principles' practice moderately, the evaluators who are highly experienced and those who are trained rated the total practice higher than the less experienced and non-trained. Moreover, highly experienced and trained evaluators rated each principle of the evaluation principles higher than others. This denotes that they believe they perform their jobs better than others. However, participation, which does not relate directly to their work, the trained and non-trained evaluators rated it the same.**

**However, for the teachers, the reverse is true. Tables 6, 7 and 9 show that the low, mid-experienced, untrained and teachers who are willing to transfer rated the overall practice as less than average whereas the more experienced, trained and the unwilling to transfer teachers rated it in a low degree. However, regarding participation and on-going development, even though all teachers believe that they are very poorly practiced, the highly experienced teachers and the unwilling to transfer believe that their degree of practice is higher than their colleagues. This might be because the higher experienced teachers are more likely to receive training programs and progress more in their careers. These similar results for experience and transferring might be due to the strong correlation between them.**

**Despite the closeness in values of the total means of the principles' practice according to distance from the supervision center, teachers in Zone 2 believe that the principles are practiced in a higher degree than those in Zone 3, followed by those in Zone 1. Teachers in Zone 2 are giving the practice of comprehensiveness, familiarity and objectivity a slightly higher rate than those in Zone 3, followed by those in Zone 1. Refer Table 8.**

**The total practice of teacher evaluation principles and the principle of familiarity were the most correlated with the independent variables. Trained evaluators were moderately associated with the higher total rates of practicing the principles of evaluation. Moreover, the more the evaluator has experience, the more he sees higher level of practicing familiarity. Even though evaluators' experience and their training were strongly associated (see Table 2), they do not significantly correlate with the same dependent variables. This makes my further investigations regarding evaluators simpler and merely concentrated on why these correlations occurred. However, for teachers, receiving a training course is slightly related to the minimum total mean of the practice. Moreover, with a slight correlation, teachers with the higher level of experience see the practice of familiarity lower than others.**

**Contrary to evaluators, teachers' views about the total practice of teacher evaluation principles and the practice of familiarity were associated with other variables. To a small extent, the more students in the school, the lesser teachers rate the practice of teacher evaluation principles. In regards to familiarity, teachers receiving a training course and the distance from supervision centre were moderately associated with minimum rates of**

**practicing familiarity. The more students in the school, the lesser teachers rate the practice of familiarity. One reason for this might be because those schools have more experienced teachers who have the same degree of correlation with familiarity. As Table 2 shows, teachers' experience has moderate correlations with training and students' number. Therefore, why and which of these variables affect teachers' views will be investigated through the interviews. However, even though training was well associated with some other independent variables, it had a slight positive correlation with participation. Trained teachers might have more awareness about participation. Moreover, the distance from supervision centre (Zones) is slightly associated with the higher rates of comprehensiveness' practice.**

**Discussion of Sequential Qualitative Data**

**The interviewees affirmed the quantitative results reached by the study; something that increases its credibility. Moreover, through their experience of the evaluation program, they provided explanations to the respondents' rating of its practice and importance. They also provided valid reasons for the low level of practice referring to some obstacles and proposing solutions.**

**The interviewees believed that the reason for the program's importance decline to a moderate degree, for the teachers, is the lack of real incentives. This is consistent with 13 respondents' answers to the questionnaire's opened question. Presently, they believe the real incentive is (transfer). This is in line with those wishing to transfer as they rated the importance as very high, while others rated it as moderate.**

**Therefore, the interviewees were not surprised by the strong inverse correlation between teachers' experience and the program's importance because teachers with high expertise are within and around Badr and do not need to transfer. Similarly, this justifies the direct strong correlation between the distance from the supervision centre and the program's importance. Interviewees, unanimously, do not believe there is a causal correlation between the number of students and the program's importance; it seems its statistical association with the importance was because of its direct association with experience.**

**Other incentives are illustrated by the interviewees in the College such as the promotion to the post of director, deputy or to work abroad. The reason these are minor and ineffective incentives, as confirmed by the interviewees, is their unattractiveness to teachers. The interviewees stressed the importance of linking the annual increment to teachers' performance. The annual increment, presently, is a routine procedure; the excellent teacher is not distinguished from others. According to interviewees, evaluators rated the program's importance higher than teachers because they are specialists in this area and attach high importance to their work. Then again, evaluators believe the reason is that they are more aware and knowledgeable about the evaluation and its objectives than the targeted.**

**On-going Development and Teachers' Training**

**Initially, on-going development and training must be discussed for three reasons. Firstly, on-going development is what distinguishes the evaluation from the assessment as it takes care of formative duty. Secondly, on-going development is the most important principle, as seen by the interviewees and the second-least poorly implemented. Thirdly, development is**

**associated with training which is the most related variable to the evaluation principles. In the following, we will discuss the reasons for the training and evaluation principles correlation, as stated by the respondents, in order to utilize it in the program's development and the reasons for the low training.**

**The interviewed supervisors and principals and three trained teachers believe that training is the most influential independent variable, according to their perception of the level of practice and importance. This is due to the unanimity that training raises awareness and earns the evaluator and teacher knowledge and skills, which explains the total principles' practice direct medium correlation with the evaluators training. Training allows the evaluator to do a better job. Yet, evaluators believe that it raises their awareness.**

**As for teachers, for the same previous reasons, there was a weak negative correlation between training and their rating of the practice principle, because the trained teachers are better able to offer criticism especially regarding the awareness principle. This is confirmed by the fact that the trained teachers believe they practice participation, which depends on the teacher's awareness, better than their peers. Experience is not seen as important by the evaluators and teachers unless it is paired with training.**

**There are three barriers to training as seen by the respondents. The first barrier, mentioned by everyone, was the lack of material or moral incentive to improve performance, in general, or to attend courses, in particular. Supervisors agree and assert that financial incentives are not in their power. It seems that courses are available in Badr where the supervision centre is; therefore, it was moderately linked to experience, because of the presence of highly experienced teachers in Badr and not because the highly**

**experienced deserve it more. The second barrier is the courses' lack of professionalism. As the directors and teachers claim, they are not scientifically founded on teachers' needs, are not undertaken by specialists and they stress on theory more than practice. The third barrier is the lack of a development culture and linking training to negligence. Supervisor B said:**

> **"Some teachers link training programs to their performance ...., therefore they refrain from attending so that others wouldn't think that the reason for attending is their poor performance .... Whilst everyone needs on-going training".**

**Participation**

**Participation came last in terms of practice. By consensus, it is very poorly exercised. Interviewees agreed that the main reason for this non-practice is the lack of faith in its importance. They also affirm the impact of training in raising the participation awareness. The trained view its practice a little higher than others. Interviewees state that experience or lack of desire to transfer does not affect the participation practice. The differences came because the majority was trained.**

**The reasons that led to the lack of faith in the credibility of participating in the evaluation can be summarized into three reasons. First, reasons specific to teachers such as self-esteem and not giving importance to collective work. This was confirmed by the supervisors and principals and affirmed by three teachers. Secondly, the educational system does not encourage teachers to interact by visiting each other or encourage them to allow students to criticize them. Finally, the nature of teacher-student relationship, which affects 'Student Evaluation'. Interviewees distinguish**

**two impediments. First, the teacher's perception of the student, especially at this age 13-15, as being unable to criticize. The second and most important, mentioned by the majority of teachers, is the fear and dread of the teacher.**

**Comprehensiveness, Familiarity, and Objectivity**

**Comprehensiveness, Familiarity and Objectivity are closely practiced. Evaluators rate their practice highly and teachers moderately. However, teachers believe objectivity is practiced less than average (see Table 5). In fact, teachers in Zone 2 rated the practice of these three principles more than other teachers. The reason for this, as stated by Supervisor B and teachers G and H, is the typical status of Zone 2 schools where they combine between the availability of options such as laboratories and learning resources, like Badr schools. Moreover, the number of least compared students is within Badr. This gives the teachers in Zone 2 a feeling of comfortableness more than others; hence, they rated the principles practice higher than others.**

**As for the positive moderate correlation between the distance from the supervision centre and the practice of familiarity or the simple correlation between distance and comprehensiveness, the interviewees do not believe that distance has an impact on practice. They associate this to the fact that the trained as well as the highly experienced teachers are within or around Badr; hence they have a greater ability to criticize.**

**After conducting the interviews, it became clear that these principles face common barriers. For example, the factor affecting familiarity also affects**

**the comprehensiveness and objectivity practice and vice versa. These barriers can be summed up in two aspects: the evaluator himself and the teacher evaluation card. There were 11 untrained principals and 4 untrained supervisors. Principals C and D believe that was because principals concentrate in their evaluation on administrative aspects more than Instructions. Moreover, the supervisors' number was very few comparing with the schools' number. 15 supervisors supervise 16 intermediate schools, 10 secondary schools and elementary schools. Interviewed teachers agreed that there were not accurate criteria for choosing supervision members. Moreover, as teachers E and F and principal C indicated, being an evaluator for the same teachers for many years could cause favoritism. All interviewed affirmed that the one-page evaluation card is not detailed and it has not been updated since many years. Teachers did not see beneficial feedback from it especially with the absence of verbal feedback and discussion.**

**Conclusion**

**In the following, I will answer the questions of this study through emphasizing the causal statistical significant correlations. Moreover, procedural and research recommendation will be suggested.**

**The Importance of the Program**

**As found, evaluators see the program's importance as very high, while teachers see it as above average, because evaluators are more aware of the program's objectives and importance than the teachers. The interviewees indicated that awareness increases with training. Therefore, a medium positive correlation exists between the evaluator's**

**training and his rating of the program's importance. Likewise, trained teachers see the program's importance as high and the non-trained as medium.**

**Clearly, the main influential variable responsible for the difference in teachers' rating of the program's importance is (transfer), as there are no effective incentives for the competent and no deterrent consequences for the delinquent. The strong correlation between the desire to transfer from school and the rating of the program's importance confirms this. Yet, the correlations between the distance from the supervision center, the teachers' expertise and the number of students with the program's importance were not causal; they resulted from these variables being linked to transfer.**

The Extent of Practice of the Evaluation Principles

**Evaluators believe that the evaluation principles are averagely practiced, while teachers rated them poorly. Evaluators rated Familiarity principle in the first place and Comprehensiveness in the second as being highly practiced. However, teachers rated Comprehensiveness in the first place and Familiarity in the second with a medium degree of practice. The reason is that evaluators, due to their work nature, are more in contact with the program or because they believe that evaluation, in general, and Familiarity, in particular, are at the heart of their work. The evaluators' lower rating of the practice of participation confirms that it is not their direct responsibility. Generally, participation was very poorly practiced and on-going development was poorly practiced.**

**The Effects of Variables on Practice**

**Training is the main influential variable according to the evaluators and teachers' rating of practice. Generally, Interviewees believe that awareness**

**is raised by training. They also believe that training helps them gain experience and skills. Evaluators, with high degree of expertise and training, trust that they are doing a better job than others. They gave the practice of each principle a higher rating than others, apart from the principle of participation. They gave familiarity high degrees, as being the most practiced principle, although other evaluators only rated it as above-average. Training enables teachers to criticize teacher evaluation programs, especially, the principle of familiarity. Moreover, because trained teachers are more aware about participation, there was a weak, positive correlation between practicing participation and the training.**

**A small positive correlation exists between distance from supervision center and the comprehensiveness practice and a medium correlation with familiarity practice. The main reason is that distance has a strong and weak negative correlation with experience and training respectively. Another reason may be the evaluators' focus on new teachers in remote areas to identify their levels. Interviewees attributed the weak negative correlation between the number of students and the total practice or the familiarity practice to the majority of students being in Badr schools and its surroundings, where trained and experienced teachers are.**

Application Barriers

**As found, barriers can be classified into three groups; training barriers, participation barriers and barriers that affect other evaluation principles. Training Barriers are: (a) The lack of material or moral incentives for performance improvement; (b) the lack of professionalism in training courses; and (c) the lack of development culture. Participation Barriers are: (a) the high self-esteem and the absence of team work importance; (b) the negativism of the educational system in encouraging participation; and (c)**

**the traditional relationship between teachers and students, which characterized by students' fear from teachers and neglecting of their opinions.**

**In addition, this study also found that, the major causes for the other principles' inadequate application are: (a) Lack of training for evaluators and especially for principals; (b) The severe shortage in both the quantity and quality of supervisors as some fields have no supervisors; (c) The lack of precise criterion for evaluators' selection; (d) The disadvantages of the evaluator supervising the same teachers for a long time, which results in favoritism; and (e) the brief and old teacher evaluation card and the absence of verbal feedback.**

**Procedural and Research Recommendation**

**I found that, increasing the program's importance raises teachers' performance. I therefore, recommend tying the annual increment to the level of functionality and to diversify the financial and moral incentives for outstanding teachers. In order to increase the efficiency of Badr Educational Supervision Center, I recommend the following: (a) Increase the number of supervisors, in quantity and quality, to cover areas such as research, library, biology, geography and laboratories; (b) establish precise and genuine criterion for selecting supervisors, design a competitive policy to appoint the distinguished teacher as a supervisor and to replace the supervisor after a certain time.(c) hold training courses for principals on teachers' evaluation and for the supervisors on the importance of feedback and unofficial guidance.**

**The researcher finds the need to conduct signature programs for teachers in order to guide them in three areas: (a) The importance of training and**

**self development; (b) the importance of participation and teamwork; and (c) finding a healthy relation with the student based on the acceptance of views.**

**This study finds the need to motivate teachers financially and morally to attend training courses. These courses should be well planned and compatible with the teachers' various needs. I also recommend conducting training courses outside Badr, in forms of mobile workshops to overcome the difficulty facing teachers in remote schools in attending training courses. These programs should be far from monotony, by making them more practical than theoretical and to select qualified trainers. In addition, the researcher recommends creating a system to allow teachers to visit each other in order to exchange expertise and constructive criticism.**

**I recommend the following studies to be conducted in the future: (a) Similar case studies in other educational districts and phases and to compare the findings; (b) similar study in female schools by female researchers in order to have full access to the population; (c) studies about supervision career, especially the choice criteria and main roles; (d) studies to improve the machinery of formative evaluation; (e) studies about the application of participation in teacher evaluation and its difficulties; (f) studies about improving the training and consulting programs; and (g) analytical studies for improving the current teacher evaluation card.**

## References

**Airasian, P., & Gullickson, A. (2006). Teacher self-evaluation. In J. H. Stronge (Eds.), Evaluating teaching: A guide to current thinking and best practices (pp. 125- 151), 2nd ed., California: Corwin Press.**

**Al-Jofree, A. (2000) The participation of female students with school administration in teacher evaluation in Jeddah secondary schools. Unpublished Master Thesis, Umm Al-qura University, Macca, Kingdom of Saudi Arabia. (Orginal work in Arabic)**

**Al-Qarni, A. (2006). The extent of efficiency of the secondary school students evaluation of the teacher in Bisha Educational Directorate. Unpublished Master Thesis, Umm Al-qura University, Macca, Kingdom of Saudi Arabia. (Orginal work in Arabic)**

**Argyrous, G. (2008). Statistics for research with a guide to SPSS (2nd ed.). London: SAGE Publication Ltd. (Original work published 2005)**

**Attinello, J. R., Lare, D., & Waters, F. (2006). The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth. NASSP Bulletin, 90(2), 132-152.**

**Barnet, K., & McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. Educational Administration Quarterly, 40(3), 406-434.**

**Bryman, A. (2008). Social research methods (3rd ed.). New York: Oxford University Press Inc.**

**Butt, R. (2005). Quality teaching in Pakistan: The study of productive pedagogy. Unpublished Master Thesis, Monash University, Melbourne, Vic., Australia.**

**Cohen, J. W. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.**

**Conley, S., & Glasman, N. S. (2008). Fear, the school organization, and teacher evaluation. Educational Policy, 22(1), 63-85.**

**Costa, A., & Garmston, R. (1994). Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools. Norwood, MA: Christopher-Gorden.**

**Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2007). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.**

**Crozier, N., & Kleinsasser, R.C (2006). Home country teachers' advice to non-home**

**country teachers: Some initial insights. RELC Journal, 37(1):27-45**

**Cullett, D., & Ballard, L. (1998). Choosing the right process for teacher evaluation. American Secondary Education, 26(3), 13-17.**

**Danielson, C. (2007). Enhancing professional practice: A framework for teaching. (2nd Ed.), Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.**

**Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). Teacher evaluation: To enhance professional practice. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.**

**Darling-Hammond, L., Wise, A.E., & Pease, S.R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. Review of Educational Research, 53(3), 285-328.**

**De Vaus, D. A. (2002). Survey in social research (5th ed.). Crows Nest, NSW: Allan & Unwin.**

**Denscomble, M. (2010). The good research guide: For small-scale social research projects (4th ed.). Maidenhead, England: Open University Press.**

**Epstein, J. (1985). A question of merit: principals' and parents' evaluation of teachers. Educational Researcher, 14(7), 3-10.**

**Follman, J. (1992). Secondary school students' ratings of teacher effectiveness. High School Journal, 75, 168-178.**

**Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). Educational Research: An introduction (8th ed.). New York: Person Education.**

**Goldrick, L. (2002). Improving teacher evaluation to improve teaching quality: Issue Brief. (A full text Document on EWRICA Database No. ED480159).**

**Goldstein, J. (2004). Making sense of distributed leadership: The case of peer assistance and review. Educational Evaluation and Policy Analysis, 26(2), 173-197.**

**Howard, B. B., & McColskey, W. H. (2001). Evaluating experienced teachers. Educational Leadership, 58(5), 84-51.**

**Heshusius, L. (1994). Freeing ourselves from objectivity: managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness?. Educational Researcher, 23(3), 15-22.**

**Johnson, B., & Christensen, L. (2004). Educational research: Quantitative, qualitative,**

**and mixed approaches (2nd ed. ). Boston, MA: Pearson Education Inc.**

**Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Research, 33(7), 14-26.**

**Johnston, G.S., & Yeakey, C.C. (1979). The supervision of teacher evaluation: A brief overview. Journal of Teacher Education, 30(2), 17-22.**

**Kharsan, M. (2009, June 10). The performance evaluation for teachers. Okaz, p. 13. (Orginal work in Arabic)**

**Killen, R. (2007). Effective teaching strategies: Lessons from research and practice. (4th ed.). South Melbourne, VIC: Thomson Social Science Press.**

**Kimball, S.M., & Milanowski, A. (2009). Examining teacher evaluation validity and leadership decision making within a standards-based evaluation system. Educational Administration Quarterly, 45(1), 34-70**

**King, R.A. (1978). Reliable rating sheets: A key to effective teacher evaluation. NASSP Bulletin, 62(1), 21-26.**

**Koul, R. B., & Fisher, D. L. (2006). A contemporary study of learning environments in Jammu, India. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), Contemporary approaches to research on learning environments (pp. 273-296). Singapore: World Scientific Publishing Co.**

**Lichtman, M. (2006). Qualitative research in education: A user's guide. Thousand Oaks, CA: Sage.**

**Louis, K.S., Marks, M.H. & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. American Educational Research Journal, 33(4): 757-98.**

**Madadeen, S. (2006). Female teachers' job performance appraisals according to total quality management principles. Unpublished Master Thesis, Umm Al-qura University, Macca, Kingdom of Saudi Arabia. (Orginal work in Arabic)**

**McCarty, L. P., & Schwandt, T. A. (2000). Seductive illusions: Von Glasersfeld and Gergen on epistemology and education. In D. C. Phillips (Ed.), Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues (pp. 41-85). Chicago, Illinois: The National Society for The Study of Education.**

**McGreal, T. (1983). Successful teacher evaluation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.**

**Morse, J. M. & Richards, L. (2002). Read me first for a user's guide to qualitative methods (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publication.**

**Nolan, J., & Hoover, L. (2004). Teacher supervision and evaluation: theory and practice. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, INC.**

**Opie, C. (2004). Research approaches. In C. Opie, P. Sikes, D. Hyatt, J. Scaife, A. Bathmaker, & M. Pomerantz (Eds.), Doing educational research: A guide to firs-time researchers (pp. 73-94). London: Sage.**

**Ostrander, L. P. (1996). Multiple judges of teacher effectiveness: comparing teacher self-assessments with the perceptions of principals, students, and parents. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New York, April 8-12.**

**Pallant, J. (2007). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS (3rd ed.). Crows Nest, NSW: Allan & Unwin.**

**Peterson, P. L., & Comeaux, M. A. (1990). Evaluating the systems: teachers' perspectives on teacher evaluation. Educational Evaluation and Policy Analysis, 12(1), 3-24.**

**Ponticell, J. A., & Zepeda, S. J. (2004). Confronting well-learned lessons in supervision and evaluation. NASSP Bulletin, 88(639), 43-59.**

**Punch, K. F. (2009). Introduction to research methods in education. London: Sage.**

**Sawa, R. (1995). Teacher evaluation policies and practices: A summary of a thesis. Retrieved on June 12, 2009. http://saskschoolboards.ca/research/instruction/95-04.htm.**

**Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. (1995). Teacher evaluation: Guide to effective practice. Kalamazoo, Michigan: Kluwer Academic Publishers.**

**Starkman, S.S., & Bellis, D. D. (1977). A novel approach to assessment of teacher preparation program effectiveness. Evaluation Quarterly, 1(2): 329-339.**

**Stronge, J. H., & Ostrander, L. P. (2006) Client survey in teacher evaluation. In J. H. Stronge (Eds.), Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practices (pp. 125-151), 2nd ed., California: Corwin Press.**

**Sun, C. (2005). A preliminary look at system evaluating teachers in institutions of**

**higher education and at evaluation methods. Chinese Education and Society, 38(5), 48-60. Translated by Sue Wiles for M. E. Sharp, Inc.**

**Taras, M. (2008). Summative and formative assessment: Perception and realities. Active Learning in Higher Education, 9(2), 172-191.**

**Tabachnick, B. G., & Fidell, L. C. (2007). Using multivariate statistics. (5 th ed.). Boston: Pearson Education.**

**Wahyudi, W., & Treagust, D. F. (2006). Science education in Indonesia: A classroom learning environment perspective, India. In D. L. Fisher & M. S. Khine (Eds.), Contemporary approaches to research on learning environments (pp. 221-246). Singapore: World Scientific Publishing Co.**

**Walberg, H. J. (1983). Science literacy and economic productivity in international perspectivity in M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. Synthesis of research on teaching. Washington, DC: American Educational Research Association.**

**Wanzare, Z. (2002). Rethinking teacher evaluation in the third world: The case of Kenya. Educational Management & Administration, 30(2), 213-229.**

**Withers, G. (1995). Getting value from teacher self-evaluation. In A. J. Shinkfield. & D. Stufflebeam (Eds.), Teacher evaluation: Guide to effective practice (pp. 261-271). Kalamazoo, Michigan: Kluwer Academic Publishers.**

**Zepeda, S. J. (2006) Classroom-based assessments of teaching and learning. In J. H. Stronge (Eds.), Evaluating teaching: a guide to current thinking and best practices (pp. 101-124), 2nd ed., California: Corwin Press.**

# العوامل المؤثرة في توظيف معلم المستقبل لمنصات الموارد التعليمية المفتوحة

# Factors affecting the recruitment of a future teacher for open educational resource platforms

رفيدة عدنان حامد الأنصاري

أستاذ تقنيات التعليم المساعد – كلية الآداب والعلوم الإنسانية ( ينبع) – جامعة طيبة

ro_ans@hotmail.com

**ملخص**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في توظيف واستخدام معلم المستقبل لمنصات الموارد التعليمية المفتوحة بما يسهم في تحسين جودة الأداء وزيادة فاعليته. وتلخصت مشكلة الدراسة في سؤالها الرئيس: ما العوامل المؤثرة في توظيف معلم المستقبل لمنصات الموارد التعليمية المفتوحة؟. حيث تفرعت عنه تساؤلات الدراسة الأخرى. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت الاستبانة أداة الدراسة الرئيسة. وشمل مجتمع الدراسة معلمو المستقبل الحاصلين على البرامج التدريبية الخاصة بمنصة الموارد السعودية المفتوحة (شمس) في الفصل الثاني للعام الدراسي 1440/1439 هـ وتكونت عينة الدراسة من مائة وأربعة وأربعين تمَ اختيارهم كعينة عشوائية قصدية. وأظهرت نتائج الدراسة أن معدل اتجاه عينة الدراسة نحو توظيف منصات الموارد التعليمية المفتوحة كان عالياً جداً. وأن متوسط التحديات التي تواجه عينة الدراسة نحو توظيف واستخدام منصات الموارد التعليمية المفتوحة كان بنسبة متوسطة. واختتمت الدراسة بتقديم عدد من المقترحات التي من شأنها أن تسهم في الارتقاء المعرفي.

الكلمات المفتاحية: الموارد التعليمية المفتوحة، الموارد الرقمية، المصادر الإلكترونية، المنصات التعليمية، المنصات الإلكترونية.

**summary**

**Factors affecting the recruitment of a future teacher for open educational resource platforms**

**The study aimed to identify the factors affecting the recruitment and use of the future teacher for open educational resource platforms in a manner that contributes to improving the quality of performance and increasing its effectiveness. The study's problem was summarized in its main question: What are the factors affecting the recruitment of the future teacher for open educational resource platforms? Where the other questions branched from him. The study adopted the descriptive analytical method, and the questionnaire was the main study tool. The study community included future teachers who obtained training programs for the Saudi Open Resources Platform (Shams) in the second semester of the academic year 1440/1439AH. The study sample consisted of one hundred and forty-four who were chosen as a random, intentional sample. The results of the study showed that the average trend of the study sample towards employing open educational resource platforms was very high. And that the average challenges facing the study sample towards employing and using open educational resource platforms were average. The study concluded with a number of proposals that would contribute to the advancement of knowledge.**

**Key words: open educational resources, digital resources, electronic .resources, educational platforms, online platforms**

**مقدمة**

**شهد العالم تطوراً سريعاً في مجال التقنية مما كان له الأثر البالغ في بناء المجتمعات وتطورها ونتج عن ذلك تطور مجالات التعليم من خلال دمج التقنية بالمناهج وطرق التدريس وبرز عن ذلك مفهوم الموارد التعليمية المفتوحة. وتكمن أهمية هذه الموارد من خلال المزايا الاستثنائية التي تميزت بها مقارنة مع المصادر التعليمية الأخرى إذ تتمحور**

فكرتها في حفظ الموارد التعليمية وإعادة استخدامها ومراجعتها وجمعها وإعادة توزيعها والوصول إليها والاستفادة منها بأقل تكلفة وعلى نطاق واسع ومما يسمح بالتطوير والابتكار والإبداع والاستخدام المستدام لتلك المصادر بجودة عالية (الشمراني؛ 2019)

وتعتبر المنصات التعليمية أحد أشكال الموارد التعليمية المفتوحة، وقد عُرفت بأنها إحدى أشكال المساقات التعليمية الحديثة في مجال التعليم عن بعد وقد يكون المحتوى المقدم بشكل مجاني أو بسعر رمزي، وهو أسلوب يسمح بتعليم أعداد غفيرة من الجماهير ويزيد فرصة انتشار العلم بشكل كبير وسريع. ويعتبر اندفاع الطلبة نحوها عامل مساعد لانتشارها كونها فرصة لاستكشاف التعلم عبر الانترنت وفرصة داعمة للتعلم مدى الحياة (الشمراني؛2019). وعادةً ما يبحث التعليم عن مصادر تعلم جديدة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم وزيادة كفاءتها وفعاليتها وقد فتحت الثورة التقنية المجال واسعاً للإفادة وتحسين أساليب التعليم والتعلم ويجمع العلماء المختصون على أن ثورة الانترنت تُعد أهم انجاز تقني تحقق حيث استطاع الانسان أن يلغي حواجز الزمان والمكان وأصبح العالم أشبه ما يكون بقرية كونية صغيرة تتمثل أمام شاشة الحاسوب في عصر امتزج فيه تقنية المعلومات والإعلام مع الثقافة والتقنية وأصبح الاتصال الكترونياً مما أتاح سرعة الوصول إلى مراكز العلم والمعرفة ومصادر المعلومات مما سهل الاطلاع على كل جديد لحظة بلحظة (اطميزي والسالمي؛ 2019). وتُعد الموارد التعليمية المفتوحة أحد الروافد المهمة والمساندة للتعليم التقليدي والحل الأمثل لمواجهة تحديات عصر المعرفة والاستثمار الأنفع للتقدم التقني ومن هذا المنطلق أدركت المملكة العربية السعودية أهمية اعتماد الموارد التعليمية المفتوحة في مجال التعليم فعمدت إلى إنشاء منصة الموارد التعليمية المفتوحة (شمس) بلغتها الأم وقد كان للمشروع الوطني أهدافه الخاصة التي يسعى إلى تحقيقها من خلال إثراء المحتوى التعليمي ومما يسهم في توفير المزيد من الفرص التعليمية للمتحدثين باللغة العربية.

وحيث أن محور نجاح الموارد التعليمية المفتوحة يرتكز من خلال دور المعلم كمحور رئيس في دعم التحول في النموذج التعليمي وتعزيز أهدافه التي تمثل العمود الفقري في الإصلاحات التربوية الحديثة من خلال عملية محددة واضحة المعالم لضمان الجودة وبناء على هذا كان المنطلق للدراسة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

**يعُدُ معلم المستقبل أحد تحديات التنمية فهو مطالب ألا يعايش متغيرات بيئته المحلية والإقليمية فحسب بل أن يعايش عصر المعرفة التي يشهدها عالم اليوم؛ وتلعب العوامل المؤثرة في توظيف واستخدام المعلم لمنصات الموارد التعليمة المفتوحة دوراً بالغ الأهمية فالتعرف عليها وتوظيفها إيجابياً في العملية التعليمية ضرورة لابد منها. وكما أشارت (الشمراني؛2019، 99) في دراستها بأن من أبرز وصايا اليونسكو في المؤتمر العالمي للموارد التعليمية المفتوحة دعم الوعي باستخدام الموارد التعليمية المفتوحة لزيادة الانتفاع بها في العملية التعليمية مما يمكن من تلبية الاحتياجات التعليمية والارتقاء بمستوى نتائج التعليم والتعلم وهذا ما يدعم توجه الدراسة الحالية. ويرى ( اطميزي و السالمي؛ 2019) بأن التغير السريع في نظم التعليم وأساليبه وتقنياته يفرض على إدارة مؤسسات التعليم مواكبة تلك التطورات ورسم الخطط لدمج التقنية في منظومتها ومن نافلة القول التأكيد بأن الإخفاق في التكيف مع هذا لعصر يفرض على مؤسسات التعليم بأن يكون مصيرها إلى الزوال والعتمة. وتعد الموارد التعليمية المفتوحة الجزء الحيوي من منظومة التقنية الرقمية مما يُحتم على مؤسسات التعليم التأكيد على ضرورة الاستفادة منها والأخذ بأساليبها. وتتلخص مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن سؤالها الرئيس: ما العوامل المؤثرة في توظيف معلم المستقبل لمنصات الموارد التعليمية المفتوحة؟. حيث تتفرع عنه تساؤلات الدراسة التالية:**

- **ما هي اتجاهات معلم المستقبل نحو توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة؟**
- **ماهي التحديات التي تواجه معلم المستقبل عند توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة؟**
- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (النوع البشري – المؤهل الدراسي – طبيعة التخصص– الخبرة التدريسية) في توظيف واستخدام شبكة الموارد المفتوحة؟**
- **أهداف الدراسة : يمكن تحديد أهداف الدراسة في النقاط التالية:**
- **التعرف على العوامل المؤثرة في توظيف واستخدام معلم المستقبل لمنصات الموارد التعليمية المفتوحة بما يسهم في تحسين جودة الأداء وزيادة فاعليته.**

- التعرف على اتجاهات معلم المستقبل في توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة بما يُمكِّن من الاسترشاد بها والعمل في ضوئها.
- التعرف على أبرز التحديات التي تواجه معلم المستقبل في توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة مما يمكن من السعي الجاد في سبيل ازالتها والتغلب عليها.
- التعرف على مقترحات عملية من الممكن أن تسهم في تحقيق جودة توظيف واستخدام معلم المستقبل لشبكة الموارد التعليمية المفتوحة ويُمكِن من فتح آفاق جديدة بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التعليم الإلكتروني.

أهمية الدراسة : يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- أن التعرف على العوامل المؤثرة في توظيف واستخدام معلم المستقبل لشبكة الموارد التعليمية المفتوحة يُعُدُ بمثابة نقطة البداية فهي محاولة لبدء تأسيس قاعدة معرفية في المجال التربوي خاصةً مع حداثة منصة الموارد التعليمية المفتوحة (شمس).
- التعرف على اتجاهات معلم المستقبل في توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة من شأنها أن تسهم في تطوير نظام الموارد التعليمية المفتوحة باعتبار ذلك ضرورة للوصول إلى التميز في الأداء مما يمكن من استثمارها وبشكل فعال.
- الحاجة إلى بلورة مشروع متكامل يستطيع من خلاله معلم المستقبل مواجهة تحديات عصر المعرفة مما يُمكن من رسم صورٍ تستشرف آفاق الموارد التعليمية المفتوحة.
- الخروج بدائرة الموارد التعليمية المفتوحة إلى ساحات الإبداع بإعادة النظر في دور معلم المستقبل في مواجهة تحديات تحقيق جودة الأداء من خلال توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة وذلك من منطلق حرص المربين التربويين على الرقي بأسلوب التعليم الإلكتروني نحو الأفضل.

- قد تسهم نتائج الدراسة في تقديم معلومات للمسؤولين في المركز الوطني للتعليم الإلكتروني مما يُمكن من الأخذ بنتائج الدراسة في الحسبان في الخطط التطويرية ويمكن من الارتقاء بجودة العملية التعليمية مما يتوافق مع هدف إنشاء منصة شمس.
- قلة الدراسات التي تناولت دور معلم المستقبل في توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة في عصر المعرفة مما يجعل الدراسة من الممكن أن تثري المكتبة العربية ولأن تكون عاملاً محفزاً لدراسات علمية أخرى.

**حدود الدراسة**

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي **1439/ 1440** هـ.
- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: العوامل المؤثرة في توظيف واستخدام معلم المستقبل لمنصات الموارد التعليمية المفتوحة.
- الحدود البشرية: معلمو المستقبل الحاصلين على البرامج التدريبية الخاصة بمنصة الموارد التعليمية المفتوحة (شمس) والبالغ عددهم سبعمائة وخمسة عشرين.

**منهج الدراسة**

يتبع أسلوب الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك باعتباره أحد أساليب التحليل والتفسير العلمي المنظم بغرض الوصول إلى إجماع حول الأسس العلمية المقننة وتصنيفها وتحليل مضمونها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

**مصطلحات الدراسة**

معلم المستقبل ويعرف إجرائياً على أنه: شخص قادر على مزاولة مهارات التعليم الإلكتروني ونقل المعارف والأفكار والخبرات للمتعلمين وله خصائصه المتميزة إذ يُعد علمياً وثقافياً وتربوياً بما يؤهله للعمل في مؤسسات التعليم.

منصات الموارد التعليمية المفتوحة وتعرف إجرائياً على أنها: نمط من أنماط التعليم الإلكتروني تعتمد على إمكانات التقنية وشبكة المعلومات الدولية في تقديم المحتوى التعليمي؛ حيث يعمد فيه المعلم إلى تجهيز المادة العلمية وتقديمها من خلال الوسائط المتعددة والإمكانات التقنية المتاحة.

الدراسات السابقة

- دراسة (الشمراني؛ 2019) هدفت الدراسة إلى معرفه مدى قابليه أعضاء هيئه التدريس بالجامعات السعودية لاستخدام منصة شمس ومعرفة علاقة (الأداء المتوقع، والجهد المتوقع، والتأثير الاجتماعي، والتسهيلات المتاحة) بالنية السلوكية لقابلية الأعضاء بناء على النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا. وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة حيث شارك في البحث 153 عضو من خمسة عشر سعودية واظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد علاقه موجبة بين الاداء المتوقع والجهد المتوقع والتسهيلات المتاحة والتأثيرات الاجتماعية بالنية السلوكية وتوجد فروق ذات دلاله إحصائية بين الجنس (الذكور والاناث) والنية السلوكية بينما لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين العمر والخبرة على النية السلوكية واظهرت النتائج بعض الصعوبات التي تعيق استخدام المنصة كما اوضحت بعض الاسباب التي دعت الأعضاء لاستخدام المنصة و بعض الطرق التي تشجع على استخدامها و بعض الاقتراحات التي تزيد من تقبلها ويختم البحث بذكر بعض التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلي.
- دراسة (آل مبارك؛ 2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام أعضاء هيئه التدريس بجامعه الأميرة نوره بنت عبد الرحمن لموارد التعلم المفتوحة في التدريس وأهم التحديات التي يواجهنها الأعضاء عند استخدام موارد التعلم المفتوحة وذلك باعتماد المنهج الوصفي وطبقت الدراسة على عينه تكونت من 353 عضو هيئة تدريس وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام اعضاء هيئه التدريس جاء ضعيفاً وان هناك اتجاه نحوه تشجيع الطالبات على استخدم تلك الموارد والذي قد يعود لشعورهم بأهميتها. وتعد أبرز التحديات التي واجهت الاعضاء تمثلت في

قلة المتخصصين في تصميم الموارد التعليمية المفتوحة، وقلة المتخصصين علمياً والمتواجدين للمساعدة في عملية التواصل والمتابعة المستمرة عند استخدام موارد التعلم بالإضافة إلى ضغوط العمل الأكاديمي والتكليف الإداري.

- دراسة (الحسن؛ 2018) هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في توظيف أعضاء هيئه التدريس لمنصات التعلم في المقررات المفتوحة في التدريس الجامعي بجامعه الخرطوم وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات وتكونت عينه الدراسة من 181 عضو. وأظهرت النتائج أن درجة المعرفة التي يمتلكها الأعضاء حول أهمية المنصات التعليمية جاء بدرجة متوسطة وأن اتجاهات اعضاء هيئه التدريس نحو توظيف منصات التعلم ذي المقررات المفتوحة جاء بدرجة متوسطة. وأن هناك تحديات تعيق توظيف منصات التعلم بدرجة كبيرة. وانتهى البحث بجملة من التوصيات كان من أبرزها التأكيد على ضرورة تمليك اعضاء هيئه التدريس المهارات التقنية في التعامل مع المنصات واعتماد المقررات الإلكترونية كأحد المستحدثات التقنية لزيادة فاعلية التدريس الجامعي بديلاً عن الأساليب التقليدية

التعليق على الدراسات السابقة

ظهر من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية في موضوعها الرئيس وعلى كون الموارد التعليمية المفتوحة تعمل على تحسين وتعزيز العملية التعليمية كما واتفقت معها في منهجها وأداتها المستخدمة وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وبناء أداتها.

الإطار النظري

الموارد التعليمية المفتوحة

ذكر (اطميزي؛ 2018، 17) تعريف الموارد التعليمية المفتوحة على أنها: " المواد المعروضة بحرية وبشكل مفتوح للاستخدام والتكييف لأجل التعليم والتعلم والبحث والتطوير".

وتمتاز هذه المصادر بتنوعها فتشمل المقررات والمناهج والنماذج التعليمية وخطط المقررات والدورات وأنشطة المختبرات والمواد التربوية والألعاب التعليمية والمحاكاة وقد تتكون من أشكال عديدة منها: (المحاضرات المرئية

والمسموعة والمقاطع الصوتية والتسجيلات المسموعة والكتب النصية والصور والرسوم والأشكال والخرائط والأدلة والمقالات والتقارير والأبحاث).

والموارد التعليمية المفتوحة **Open Educational Resources** عبارة عن موارد تدريس وتعليم وبحث متوفرة للجميع كملك عام مشترك أو كمشاع، أو تم إصدارها باستخدام رخصة ملكية فكرية معينة، تسمح بتوزيع وتعديل هذه الموارد والتعاون مع الآخرين لإعادة استخدامها ولو لأهداف تجارية. وتشمل موارد التعليم المفتوحة العديد من المواد مثل الكتب الدراسية المجانية والمواد التعليمية والمحاضرات الصوتية والمرئية والاختبارات وبرامج الحاسوب والعديد من الأدوات أو التقنيات الأخرى التي تستخدم في نقل المعرفة ولها تأثير واضح على أساليب التدريس والتعليم وتكون متوفرة للاستخدام مجاناً. وتعتمد حركة الموارد التعليمية المفتوحة على الفلسفة التي تؤمن بأن التعليم يجب أن يكون متاحاً للبشر جميعا وبدون أي عوائق وان يكون قائم على "الانفتاح" والذي يعني بان المعرفة يجب أن تنشر وتكون تشاركيه بحرية تامة من خلال شبكة الانترنت لصالح البشرية جمعاء.

وأهم ما يميز الموارد التعليمية المفتوحة هو أنها ملك عام تصدر برخصة مفتوحة تسمح بتوزيعها أو التعديل عليها أو إعادة نشرها واستخدامها من قبل مستخدمين آخرين مع حفظ حقوق المؤلف الأساسي حيث هو من يقوم بتحديد نوع الرخصة التي يود استخدامها لمصدره التعليمي. ويمكن تعريف منصة (شمس) بأنها اختصار لشبكة الموارد السعودية التعليمية المفتوحة وهي منصة إلكترونية توفر بيئة تعليم مستدامة تدعم ممارسات التعليم المفتوح وتعزز دقة وموثوقية المحتوى المفتوح عن طريق توفير احتياجات المشاركين في صناعة المحتوى/**http://oer.elc.edu.sa** .

أهداف الموارد التعليمية المفتوحة:

- المساهمة في جودة التعليم المستمر.
- تحسين جودة وإمكانية الوصول إلى موارد التدريس والتعلم.
- التعاون لتطوير خدمات المحتوى الرقمي الإبداعية والممارسات التعليمية في الإطار التربوي.
- تعزيز التعاون في مجال تصميم وتطوير وضمان جودة الموارد التعليمية المفتوحة.

- تحديد أفضل الممارسات التعليمية المفتوحة، والمنتجات والعمليات المتميزة من خلال التقييم الذاتي ومراجعات النظراء.
- تشجيع الباحثين والمطورين على إجراء دراسات وطرح مقترحات لتحسين منظومة الموارد التعليمية المفتوحة.

مميزات الموارد التعليمية المفتوحة:

- تعميم الوصول إلى المعرفة باستخدام مجموعة متنوعة من الأشكال الرقمية والوسائط المتعددة.
- اشتراك الطلبة في المحتوى الدراسي.
- تحديث دائم للمعلومات والمناهج بما يتوافق مع التطورات الأكاديمية والعلمية.
- تنويع وإثراء المصادر.
- دعم التعليم الجامعي المفتوح كحركة ومجال.
- الاستفادة من التنوع الثقافي والمعرفي لخدمة أهداف التعليم.
- الاستفادة من الموارد التعليمية المقدمة من خبراء عالميين مشهورين في كافة المجالات.

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة معلمو المستقبل الحاصلين على البرامج التدريبية الخاصة بمنصة الموارد السعودية المفتوحة (شمس) في الفصل الثاني للعام الدراسي 1440/1439 هـ؛ والبالغ عددهم سبعمائة وخمسة عشرين، وتكونت عينة الدراسة من مائة وأربعة وأربعين تمَ اختيارهم كعينة عشوائية قصدية ممن تلقوا التدريب.

أداة الدراسة

تمَّ بناء أداة الدراسة وإعدادها بعد مراجعة الأدبيات التربوية المرتبطة بموضوع الدراسة مثل دراسة (آل مبارك؛ 2018 )، ودراسة (الحسن؛ 2018)، ودراسة (الشمراني؛ 2019).

صدق وثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

**صدق الاتساق الداخلي:**

- **صدق الاتساق الداخلي لأداة (الاستبانة):**

**تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل عبارة من عبارات أداة الاستبانة، من خلال إيجاد مدى ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتم استخدام معاملات الارتباط باستخدام معامل الإرتباط بيرسون (Pearson correlation)، وذلك بقياس عبارات البعد مع القيم الكلية للإستبانة، والجداول الآتية توضح ذلك:**

**جدول (1) معاملات الارتباط بين عبارات كل آلية والدرجة الكلية وجميع المحاور**

| م | المحور | معامل الارتباط | الدلالة |
|---|---|---|---|
| 1 | الاتجاه | 623** | عالي |
| 2 | التحديات | .761** | عالي |

**دال إحصائياً عند 1****

**يلاحظ من الجدول رقم (1) أن هنالك معامل إرتباط بين محوري الاستبانة وبين الدرجة الكلية للأداة، وقد كانت معامل الارتباط بالنسبة للأداة ككل دالة إحصائيا عند مستوى 01. مما يدل أن الأداة تتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة. وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لمحاور الإستبانة مما يدل أن الاستبانة تعدّ صادقة لما وضعت لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على نتائج الدراسة الحالية.**

**ولمعرفة مدى ارتباط عبارات المحاور بشكل منفصل مع متوسط الدرجات الكلية للأداة، فإن الجدول رقم (2) يبين بالتفصيل مدى إرتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور وما إن كان هذا الارتباط دال إحصائياً.**

**جدول رقم (2) معامل ارتباط بيرسون**

| المحور الأول الاتجاه | معامل الارتباط | المحور الثاني: التحديات | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|

| المحور الأول الاتجاه | معامل الارتباط | المحور الثاني: التحديات | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| 1 | .651** | 13 | .579** |
| 2 | .631** | 14 | .684** |
| 3 | .695** | 15 | .659** |
| 4 | .363** | 16 | .738** |
| 5 | .726** | 17 | .779** |
| 6 | .814** | 18 | .759** |
| 7 | .751** | 19 | .618** |
| 8 | .758** | 20 | .741** |
| 9 | .769** | | |
| 10 | .749** | | |
| 11 | .833** | | |
| 12 | .712** | | |

(**) دالة إحصائيًا عند (0,01)

من خلال الجدول رقم (2) يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بمحاورها قد إتسمت جميع العبارات باتساق داخلي مرتفع حيث كانت دالة إحصائياً وحصلت على معامل إرتباط عال عند مستوى (0.01) فكل عبارة من عبارات المحاور تعدّ صادقة لما وضعت لقياسه، وتحقق الهدف من الدراسة؛ مما يؤكد إمكانية الاعتماد على فقرات الإستبانة في الدراسة الحالية وأنها تقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة.

وللتحقق من ثبات درجات الاستبانة، تم حساب ثبات الإتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الثبات (ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha) لدرجات محاور الإستبانة، وجمع هذه الدرجات لكي نحصل على درجة كلية

تعبر عن درجة ثبات الإستبانة، والتي تأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في درجات الاستبانة فإن قيمة المعامل تساوي صفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات في درجات الإستبانة فإن قيمة المعامل تساوي الواحد الصحيح، حيث أن زيادة قيمة المعامل تعني زيادة مصداقية وثبات درجات الإستبانة، مما يعني إمكانية تعميم نتائج العينة على مجتمع الدراسة، كما يتضح في الجدول رقم (3)

جدول رقم (3) معامل الثبات لأداة البحث (الإستبانة)

| م | المحور | عدد العبارات | معامل الثبات | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الإستبانة | 20 | .803 | جيد |

ويتضح من الجدول (3) أن بنود ومحاور الاستبانة ذات ثبات عالي وذلك وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (8030.)، وهو معامل ثبات مرتفع، حيث يعتبر ثباتا قابلاً لتعميم نتائج الدراسة. ولمعرفة ثبات عبارات الإستبانة على حدة، فإن الجدول رقم (4) يوضح معامل ثبات كل عبارة.

جدول رقم (4) معامل الثبات لأداة البحث (الإستبانة)

| م | المحور | عدد العبارات | معامل الثبات | الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الإتجاه | 12 | .889 | جيدة |
| 2 | التحديات | 8 | .87 | جيدة |
| 3 | الإستبانة ككل | 20 | .803 | جيدة |

ويتضح من الجدول (4) أن بنود ومحاور الاستبانة ذات ثبات مرتفع وذلك وفقًا لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.803)، وهو نسبة ثبات جيدة، فبحسب **Cronbach and Shavelson** . (2004) أن معامل الثبات ≤9. فإن نسبة الثبات ممتازة، وعندما تكون ≤8. فإن نسبة الثبات جيدة، ≤7. مقبولة، يتبين من الجدول رقم (4) ارتفاع قيم معاملات الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة، حيث تراوحت ما بين (0,89.–

0.87)،كما أظهرت الاستبانة معاملًا عاليًا من الثبات للمحاور كلها بلغ (0.803)، وهي نسبة مرتفعة عن النسبة المقبولة إحصائيًّا (0,70)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج في دراستنا الحالية، وأن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ لذلك يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

وقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية **SPSS** كالتالي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون **Pearson Correlation** للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach** للتأكد من ثبات الاستبانة.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام:

التكرارات **Frequencies** والنسب المئوية **Percent** والمتوسطات **Mean** والانحرافات المعيارية **Std. Deviation**: في الكشف عن اتجاهات العينة نحو توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة.

السؤال الأول

- ما اتجاهات معلم المستقبل نحو توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة؟تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول الذي يتكون من 12 عبارة تتناول اتجاهات عينة الدراسة نحو توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة . والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات العينة

| م | العبارة | التكرارات والنسب | الاستجابات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| 2 | أرى أن توظيف منصات الموارد التعليمية المفتوحة يدعم عمليتي التعليم والتعلم | ك | 66 | 68 | 8 | 2 | | 4.69 | .47 | موافق بشدة | 1 |
| | | ٪ | 45.8 | 47.2 | 5.6 | 1.8 | | | | | |
| 11 | يسهم في دعم المحتوى الإلكتروني للمقرر الدراسي | ك | *99* | 41 | *5* | 0 | 0 | 4.66 | 0.54 | موافق بشدة | 2 |
| | | ٪ | *68.8* | 28.5 | *3.5* | *0* | *0* | | | | |
| 10 | يسهم في إثراء المحتوى الإلكتروني للمقرر الدراسي بالوسائط المتعددة | ك | 99 | 40 | 5 | *0* | *0* | 4.73 | 0 .49 | موافق بشدة | 3 |
| | | ٪ | *68.8* | *27.8* | *3.5* | *0* | *0* | | | | |
| 3 | يثري المقررات الدراسية بالخبرات المطلوبة. | ك | 102 | 35 | 5 | 2 | 0 | 4.64 | 0 .62 | موافق بشدة | 4 |
| | | ٪ | 70.8 | 24.3 | 3.5 | 1.4 | 0 | | | | |
| 12 | يسهم في تبادل المعلومات والخبرات مع الآخرين. | ك | 99 | 40 | 4 | 1 | 0 | 4.64 | .57 | موافق بشدة | 5 |
| | | ٪ | 68.8 | 27.8 | 2.8 | .7 | 0 | | | | |
| 9 | يسهم في تنويع طرق عرض المحتوى الإلكتروني. | ك | 91 | 48 | 4 | 1 | | 4.59 | .58 | موافق بشدة | 6 |
| | | ٪ | 63.2 | 33.3 | 2.8 | .7 | | | | | |
| 8 | يساعد في انتاج محتوى تعليمي ذو جودة عالية من خلال أدوات التأليف المتاحة | ك | 92 | 45 | 5 | 1 | 1 | 4.56 | .66 | موافق بشدة | 7 |
| | | ٪ | 63.9 | 31.3 | 3.5 | .7 | .7 | | | | |

| م | العبارة | التكرارات والنسب | الاستجابات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| 6 | تجربة رائدة يجب أن تعمم على جميع المقررات الدراسية. | ك | 92 | 42 | 9 | 1 | 0 | 4.56 | .64 | موافق بشدة | 8 |
| | | ٪ | 63.9 | 29.2 | 6.3 | .7 | 0 | | | | |
| 5 | يؤدي إلى اتقان عمليتي التعليم والتعلم | ك | 76 | 61 | 7 | 0 | 0 | 4.48 | .59 | موافق بشدة | 9 |
| | | ٪ | 52.8 | 42.4 | 4.9 | 0 | 0 | | | | |
| 7 | تتيح فرص للتواصل بين أستاذ المقرر وبقية الزملاء | ك | 86 | 43 | 12 | 3 | 0 | 4.47 | .73 | موافق بشدة | 10 |
| | | ٪ | 59.7 | 29.9 | 8.3 | 2.1 | 0 | | | | |
| 1 | تُسهم في التغلب على مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين | ك | 66 | 68 | 8 | 2 | 0 | 4.37 | .65 | موافق بشدة | 11 |
| | | ٪ | 45.8 | 47.6 | 5.6 | 1.4 | 0 | | | | |
| 4 | أرى أن توظيف منصات الموارد التعليمية المفتوحة يحتاج إلى امكانات تقنية عالية | ك | 42 | 56 | 24 | 21 | 1 | 3.8 | 1.03 | موافق | 12 |
| | | ٪ | 29.2 | 38.9 | 16.7 | 14.6 | .7 | | | | |
| | المحور ككل | | | | | | | 4.51 | .43 | موافق بشدة | |

وفقا (Krosnick, Jon, Presser, Stanley. (2010 فإن توزيع ليكرت ليكرت لمستوى الأوزان كما يلي:

| م | المتوسط الحسابي | | القيمة |
|---|---|---|---|
| | من | إلى | |
| 1 | 1 | 1.80 | منخفض جداً |
| 2 | 1.81 | 2.60 | منخفض |
| 3 | 2.61 | 3.40 | متوسط |
| 4 | 3.41 | 4.20 | عالي |
| 5 | 4.21 | 5 | عالي جداً |

وبالنظر إلى المتوسط العام لإستجابات العينة نحو إتجاهات العينة نحو توظيف واستخدام منصات الموارد التعليمية المفتوحة، فإن المتوسط الحسابي العام للمحور هو 4.51 وانحراف معياري 43. مما يدل أن الاتجاه نحو توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة كبيرة جداً من وجهة نظر عينة الدراسة. وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فجميعها حصل على درجة موافق بشدة ما عدا العبارة رقم (4) وكانت أعلى عبارة العبارة الثانية والتي نصها "أرى أن توظيف منصات الموارد التعليمية المفتوحة يدعم عمليتي التعليم والتعلم" والتي حصلت على متوسط حسابي رقم 4.69 وانحراف معياري قدره 47. وبدرجة كبيرة جداً، فيما حصلت العبارة الرابعة والتي تنص على" أرى أن توظيف منصات الموارد التعليمية المفتوحة يحتاج إلى امكانات تقنية عالية" على أقل تقدير؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي 3.81 والانحراف المعياري 1.03 ويفسر هذا ما أشارت إليه دراسة (الحسن؛ 2018، 23) فمعطيات التقنية فرضت نفسها على المجال التعليمي وأضحت ملائمة لتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم لا سيما بعد انخفاض تكاليفها وسهولة استخدامها وسرعة الحصول على المعلومات وبأشكال متنوعة من خلالها؛ وباعتبار أن أفراد عينة الدراسة لديها القدر الكافي من الفهم السليم لمستحدثات التقنية وما يرتبط بها من مهارات وإدراكهم بأن للتقنية دورها الفعال في تحقيق أهداف العملية التعليمة بأعلى كفاءة وجودة الأمر الذي يوحي بمدى الوعي التقني لدى أفراد العينة.

السؤال الثاني

- ماهي التحديات التي تواجه معلم المستقبل عند توظيف واستخدام شبكة الموارد التعليمية المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لإستجابات العينة حول المحور الثاني الذي يتكون من ثماني عبارات، والجدول رقم (6) يوضح نتائج التحليل الوصفي الخاص بالمستجيبين عن تصوراتهم نحو هذه التحديات عند إستخدام شبكة الموارد المفتوحة.

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات العينة للمحور الثاني

| م | العبارة | التكرارات والنسب | الاستجابات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| 13 | عدم وجود خطة واضحة ومحددة لتوظيف الموارد التعليمية المفتوحة في عمليتي التعليم والتعلم. | ك | 49 | 54 | 28 | 13 | 0 | 3.96 | .94 | عالية | 1 |
| | | ٪ | 34.0 | 73.5 | 19.4 | 9.0 | 0 | | | | |
| 15 | عدم امتلاك المهارات التقنية الضرورية يكون عائق يحول دون الاستفادة المثلى من إمكانات منصات الموارد التعليمية المفتوحة المتعددة والمختلفة | ك | 49 | 56 | 16 | 21 | 2 | 3.89 | 1.07 | عالية | 2 |
| | | ٪ | 34.0 | 38.9 | 11.1 | 14.6 | 1.4 | | | | |
| 18 | عدم توفر البرامج التدريبية المناسبة للتأهيل واكتساب مهارات التعامل معها. | ك | 49 | 56 | 16 | 18 | 5 | 3.87 | 1.2 | عالية | 3 |
| | | ٪ | 43.0 | 18.8 | 2.9 | 12.5 | 3.5 | | | | |
| 14 | عدم امتلاك المهارات التقنية الضرورية يكون عائق يحول دون الاستفادة المثلى من إمكانات منصات الموارد التعليمية المفتوحة المتعددة والمختلفة | ك | 42 | 57 | 26 | 15 | 4 | 3.81 | 1.1 | عالية | 4 |
| | | ٪ | 29.2 | 39.6 | 18.1 | 10.4 | 2.8 | | | | |
| 17 | عدم توفر الوسائل المساعدة والتعليمات المهمة لكيفية الاستخدام الأمثل. | ك | 46 | 48 | 25 | 18 | 7 | 3.75 | 1.17 | عالية | 5 |
| | | ٪ | 31.9 | 33.3 | 17.4 | 12.5 | 3.5 | | | | |

| م | العبارة | التكرارات والنسب | الاستجابات | | | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | | | | |
| 16 | صعوبة تأقلم المتعلم مع المقررات الدراسية المقدمة عبر الموارد التعليمية المفتوحة كونها تعتمد على التعلم الذاتي. | ك | 27 | 57 | 25 | 29 | 6 | 3.48 | 1.13 | عالية | 6 |
| | | ٪ | 19.8 | 39.6 | 17.4 | 2.1 | 4.2 | | | | |
| 20 | عدم تمتع المنصة بإمكانات تقنية تواكب المستجدات الحديثة. | ك | 17 | 23 | 26 | 39 | 39 | 2.58 | 1.35 | منخفضة | 7 |
| | | ٪ | 11.8 | 16.0 | 18.1 | 17.1 | 27.1 | | | | |
| 19 | كونها تجربة غير مجدية فهي سبب لمضيعة للوقت. | | 10 | 15 | 25 | 50 | 49 | 2.21 | 1.21 | منخفضة | 8 |
| | | | 7.0 | 10.4 | 13.9 | 34.7 | 34.0 | | | | |
| | | ٪ | | | | | | | | | |
| | المحور ككل | | | | | | | 3.44 | .79 | متوسطة | |

من الجدول أعلاه، يتبين أن إستجابات العينة تفاوتت في تقدير التحديات التي يواجهونها في توظيف وإستخدام شبكة الموارد المفتوحة. ويلاحظ أن العبارة رقم (13) حصلت على أعلى تقدير وهي "عدم وجود خطة واضحة ومحددة لتوظيف المحتوى التعليمي المفتوح في عمليتي التعليم والتعلم". وحصلت على تقدير عالي حيث كان المتوسط الحسابي 3.96 وانحراف معياري 94. في حين حصلت العبارة رقم (19) على تقدير منخفض " كونها تجربة غير مجدية فهي سبب لمضيعة للوقت" بمتوسط حسابي ( 2.21) وانحراف معياري قدره ( 1.21) مما يشير إلى أن درجة تقدير هذا التحدي منخفض ولا يشكل عائقا كبيرا بالنسبة لاستخدام وتوظيف شبكة الموارد المفتوحة. وبالنسبة لتقدير عبارات المحور ككل فقد حصلت على متوسط حسابي 3.44 وانحراف معياري 79. مما يدل أن درجة تقدير التحديات بنسبة

متوسطة. وهذا ما يفسر ما ذهبت إليه دراسة (الحسن؛ 2018، 24) فوجود التحديات أمراً طبيعياً لا مفر منه إذ لا يوجد نظام تعليمي مثالي لا يعاني من التحديات أو نواحي القصور التي تحول دون تحقيق أهدافه إلاَّ أن الوقوف عندها يمكن من الكشف عنها والتصدي لها ومن ثمَّ وضع الخطط المستقبلية لتذليلها.

السؤال الثالث:

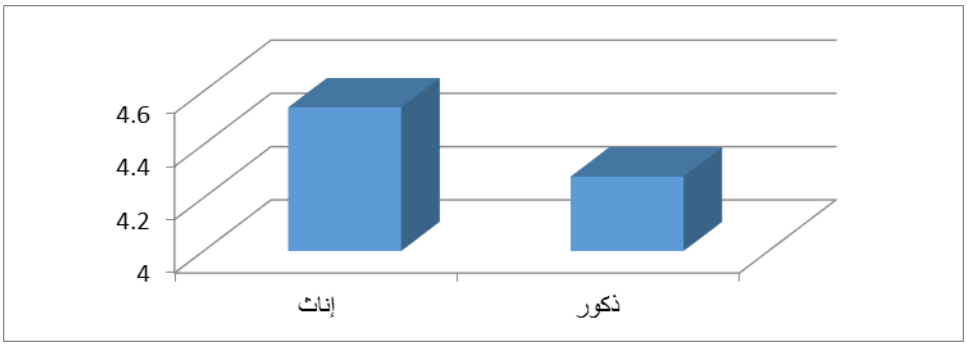
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (النوع البشري – المؤهل الدراسي – طبيعة التخصص– الخبرة التدريسية) في تقدير معلم المستقبل نحو توظيف واستخدام شبكة الموارد المفتوحة؟.

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي تعزى لعامل النوع البشري في مستوى توظيف واستخدام شبكة الموارد المفتوحة قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وفقاً للنوع البشري، كما تم إستخدام الإختبار التائي المستقل Independent Sample T–Test والجدول رقم ( 10) يوضح ذلك.

جدول (10) نتائج اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Sample t-test لكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عيّنة البحث وفقا للنوع

| توظيف واستخدام سفراء شمس | | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النوع | إناث | 127 | 4.54 | .40 | 142 | 3.65 | .025 | .63 |
| | ذكور | 17 | 28. | .60 | | | | |

يلاحظ من الجدول أعلاه، أن هنالك فروق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث حيث كانت قيمة ف(4،142)=3.65، وقيمة ألفا دالة إحصائياً ($\alpha$ =0.25) ، كما أن قيمة حجم الأثر بلغت 63. وهي قيمة متوسطة. والشكل رقم ( 2)يوضح ذلك.




شكل رقم (2) إستجابات عينة الدراسة وفقا للنوع

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي تعزى لعامل المؤهل الدراسي في مستوى توظيف واستخدام شبكة الموارد المفتوحة تمَّ استخدام الإحصاء الوصفي أنظر الجدول رقم (7) والشكل رقم ( 1 )، وكذلك إستخدام إختبار تحليل التباين الأحادي **One Way ANOVA**، والجدول رقم ( 7 ) يوضح ذلك.

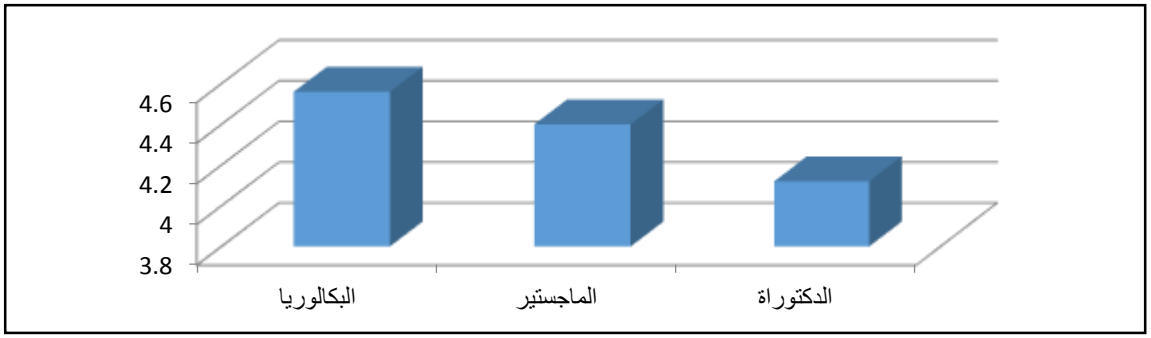
| م | المؤهل | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| 1 | بكالويوس | 110 | 4.56 | .38 |
| 2 | ماجستير | 28 | 4.40 | .52 |
| 3 | دكتوراة | 6 | 4.12 | .67 |
| | المجموع | 144 | 4.51 | .43 |

وبسبب أن عدد العينة متفاوت بحسب المؤهل الدراسي فقد إستخدمت الباحثة إختبار **Brown Forsythe** و **Welch** لضبط عدم تجانس العينة من حيث العدد.

جدول رقم (8) نتائج تحليل التباين الحادي (**One Way Anova**) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل.

| المتغير | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل | بين المجموعات | 1.51 | 3 | .75 | 4.11 | .018 | .98 |
| | داخل المجموعات | 25.94 | 141 | | | | |
| | الكلي | 27.46 | 144 | | | | |

من خلال الجدول (8) يتبين وجود فروق ذو دلالة إحصائية، إذ بلغت قيمة ف(3،141)=4.11 وقيمة ألفا هي ($\alpha$ =0.18) وهي قيمة دالة إحصائيا كونها أقل من مستوى الدلالة 05. مع أن حجم الأثر جاء بنسبة عالية جداً مما يشير أن حجم الدلالة الإحصائية مرتفع، ولمعرفة لصالح من تمون هذه الفروق بين المجموعات الثلاث، فقد إستخدمت الباحثة إختبار شيفية وتظهر نتائج إختبارات شيفه أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات حاملي درجة البكالوريوس وبين حاملي درجة الدكتوراة لصالح درجة البكالوريوس، بينما لم تسجل أي فروق ذات دلالة إحصائية بين حملة البكالريوس والماجستير وكذلك بين حملة الماجستير والدكتوراة. والشكل رقم (1) يبين ذلك.



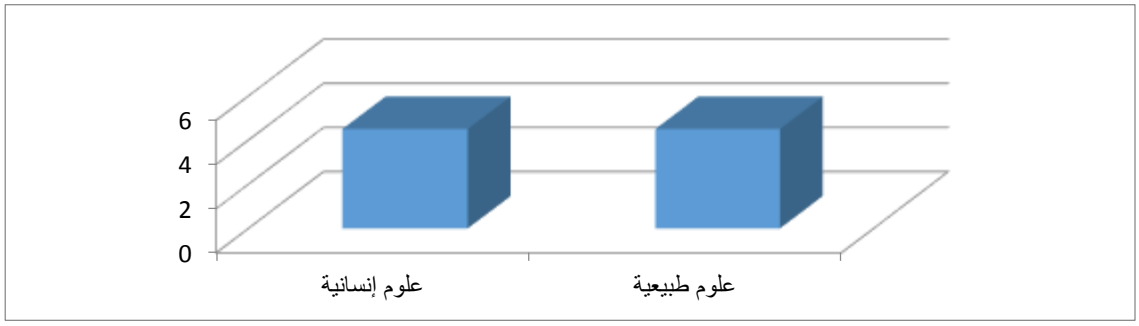

شكل رقم (1) إستجابات عينة الدراسة وفقا للمؤهل

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي تعزى لعامل النوع التخصص في مستوى توظيف واستخدام شبكة الموارد المفتوحة تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وفقا للتخصص، كما تم إستخدام الإختبار التائي المستقل **Independent Sample T-Test** والجدول رقم ( 11) يوضح ذلك.

جدول (11) نتائج اختبار "ت" للمجموعات المستقلة **Independent Sample t-test** لكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عيّنة الدراسة وفقا لطبيعة التخصص

| توظيف واستخدام سفراء شمس | | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخصص | علوم إنسانية | *83* | 4.50 | .*44* | 142 | .234 | ..81 |
| | علوم طبيعية | *61* | 4.50 | .*43* | | | |

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص العلمي لعينة الدراسة حيث كانت قيمة ألفا أكبر من 05. وقيمة ت _2،142) =234. وقيمة الدلالة 81. وهي قيمة غير دالة إحصائياً.




شكل رقم (3) إستجابات عينة الدراسة وفقا لطبيعة التخصص

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعامل الخبرة التدريسية لمستوى توظيف واستخدام شبكة الموارد المفتوحة؟

ولمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية والتي تعزى لعامل الخبرة التدريسية في مستوى توظيف واستخدام شبكة الموارد المفتوحة تمَّ إستخدام الإحصاء الوصفي أنظر الجدول رقم (9) والشكل رقم (2)، وكذلك إستخدام إختبار تحليل التباين الأحادي **One Way ANOVA**، والجدول رقم ( 9 ) يوضح ذلك.

| م | الخبرة التدريسية | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أقل من 5سنوات | 10 | 4.25 | .63 |
| 2 | أكثر من 10 سنوات | 98 | 4.55 | .39 |
| 3 | من 5–10 سنوات | 36 | 4.47 | .47 |
| | المجموع | 144 | 4.51 | .43 |

وبسبب أن عدد العينة متفاوت بحسب سنوات الخبرة فقد إستخدمت الباحثة **إختبار Brown Forsythe و Welch** لضبط عدم تجانس العينة من حيث العدد.

جدول رقم ( 9 ) نتائج تحليل التباين الحادي (**One Way Anova**) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

| المتغير | المجموعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل | بين المجموعات | .831 | 3 | .41 | 2.20 | .14 |
| | داخل المجموعات | 25.94 | 141 | | | |
| | الكلي | 27.46 | 144 | | | |

يتضح من نتائج الجدول أن قيمة ف (3, 141)=14. وقيمة الدلالة الإحصائية أكبر من 05. وهي غير دالة إحصائيا مما يشير أنه لا توجد أي فروق ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

**الخلاصة**

مما سبق يتبين أن معامل صدق وثبات أداة الدراسة كان مرتفعاً جداً، وهذا يؤكد موثوقية نتائج الدراسة وإمكانية تعميمها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معدل اتجاه عينة الدراسة نحو توظيف منصات الموارد التعليمية المفتوحة كان عالياً جداً،

كما وتبين من خلال نتائج الدراسة أن متوسط التحديات التي تواجه عينة الدراسة نحو توظيف واستخدام منصات الموارد التعليمية المفتوحة كان بنسبة متوسطة، أما من ناحية الفروق وفقاً لمتغيرات المؤهل الدراسي فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية إيجابية في اتجاهات عينة الدراسة نحو توظيف واستخدام منصات لموارد التعليمية المفتوحة، وسجلت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع البشري في اتجاهات عينة الدراسة نحو توظيف واستخدام منصات الموارد التعليمية المفتوحة حيث كان اتجاه الإناث أفضل من الذكور، في حين لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة التخصص ما إن كان طبيعيا أو إنسانيا، كما لم يكن لعامل سنوات الخبرة أي فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات العينة نحو توظيف واستخدام منصة الموارد التعليمية المفتوحة

مقترحات الدراسة

تمثل هذه الدراسة لبنة من لبنات الكشف عن موضوعها ومن ثمَّ فإنه لا بد من الإشارة لبعض المقترحات ومنها ما يلي:

- المسارعة بوضع خطط تهتم بدور معلم المستقبل من خلال أنظمة الموارد التعليمية المفتوحة تنطلق من رؤية واضحة وأهداف محددة لتحقيقها.
- البدء بإصلاح أنظمة التعليم الإلكتروني وتقديم استراتيجية جديدة تبدأ من الميادين التربوية والتعليمية، وذلك بهدف تنمية الفاعلية عند معلم المستقبل مما يتطلب المراجعة الجريئة والواعية لهذه الأنظمة وإعادة النظر في فلسفتها وأهدافها وميادينها والطرق والأساليب المتبعة فيها ومن ثم إعادة صياغتها لتكون قادرة على مواجهة التحديات وتلبية احتياجات المعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بتفعيل دور المعلم في توظيف منصات الموارد التعليمية المفتوحة بحيث تتناول العلاقة بين عناصر العملية التعليمية في ضوء منظومة تعليمية متكاملة ذلك لأن الدراسات لا زالت قليلة ونادرة.

**المراجع**


- **اطميزي، جميل (2015). ضرورة تبني الموارد التعليمية المفتوحة في المؤسسات التعليمية والتدريبية العربية. المجلة العربية للمعلومات، المجلد الخامس والعشرون، العدد الخاص، الصفحات 16-30**
- **اطميزي، جميل؛ وَالسالمي، فتحي (2019). الموارد التعليمية المفتوحة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: تونس.**
- **الحسن، عصام إدريس (2018). العوامل المؤثرة في توظيف عضو هيئة التدريس لمنصات التعلم ذي المقررات الإلكترونية المفتوحة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (58)، الصفحات 1-32.**
- **الشمراني، أسماء علي (2019). قابلية أعضاء هيئة التدريس لاستخدام منصة شمس بالجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد (28)، الصفحات 96-130**
- **المركز الوطني للتعليم الإلكتروني http://oer.elc.edu.sa**
- **آل مبارك، ريم بنت عبد الرحمن (2018). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن لموارد التعلم المفتوحة المصدر في ممارساتهم التدريسية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس العدد (19)، الجزء الأول، الصفحات 425- 456**

# دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية الجامعية في تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة "دراسة ميدانية على جامعة الكويت"

# Role Of Professional Development For Faculty Members And Academic Leaders In Achieving Objectives Of Education For Sustainable Development

**د. كلثوم حسين عوض بهزادي**

مستشار تربوي بوزارة التربية والتعليم – دولة الكويت

**Kalthom.behzadi@hotmail.com**

**ملخص:**

**يهدف البحث الحالي إلى التعرف على دور التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية بالجامعات، ودواعي الاهتمام بالتنمية المهنية بالتعليم الجامعي، وجوانب وأبعاد التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالجامعات، وتوضيح أهمية وأهداف التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية، بالتعليم الجامعي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واستعانت الباحثة باستبانة مكونة من (4) محاور، اشتملت على (28) فقرة، وتكونت عينة البحث من (40) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الجامعي، و(10) من القيادات الأكاديمية الجامعية، وتوصلت نتائج البحث، إلى أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية مع الطلاب، تسهم في تعزيز العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الجامعية مع الطلاب، وتطوير نظم توفير المعلومات والخدمات التربوية، وتهدف إلى تعزيز المهارات الفنية والتطبيقات التكنولوجية المتطورة لديهم؛ كما يهدف التعليم من أجل التنمية المستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، إلى اشتراك الطلاب الجامعيين في عمليات التعلم النشط، واكتساب أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الجامعية لغة الحوار البناء الهادف، وقدمت الباحثة تصوراً مقترحًا لتنمية أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية الجامعية مهنياً، ولتحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة.**

**الكلمات المفتاحية:**

**التنمية المهنية– أعضاء هيئة التدريس الجامعي– والقيادات الأكاديمية الجامعية– التعليم من أجل التنمية المستدامة.**

**ABSTRACT:**

**The aim of this research is to find out the reasons for interest in professional development for faculty and academic leaders in universities, and also the reasons for interest in professional development in university education, aspects and dimensions of professional development for faculty members and academic leaders in universities, and to clarify the importance and goals of sustainable development for faculty and academic leaders in university education. The researcher used the descriptive method, and the researcher used a questionnaire consisting of (4) axes, which included (28) paragraphs.**

**The research sample consisted of (40) members of the university faculty members, and (10) university academic leaders, the results of the research found that the professional development of faculty members and academic leaders with students contributes to strengthening the relationship between faculty members and university leaders with students, Developing systems for providing educational information and services, as well as aiming to enhance their technical skills and advanced technological applications; Also, education for sustainable development of faculty members and university leaders aims at the participation of university students in active learning processes, and the acquisition of faculty members, university leaders, the language of meaningful constructive dialogue.**

**The researcher presented suggested vision for developing the academic staff and university academic leaders professionally, in order to achieve the goals of education for sustainable development.**

**Key words:**
**Professional Development- faculty Members- and University Academic Leaders- Education for Sustainable Development.**

**مقدمة:**

**تعد التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، والقيادات الأكاديمية الجامعية، الدعامة الأساسية التي يمكن من خلالها إكسابهم العديد من المهارات القيادية والإدارية اللازمة لتحقيق أدوارهم المتوقعة.**

**وتعتبر التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات مدخلاً أساسياً من مدخلات العملية التعليمية ومحوراً رئيساً لإحداث التغيير بهدف تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية من خلال إكسابهم المهارات والقدرات المعرفية، والمقومات السلوكية التي تمكنهم من القيام بأدوارهم المختلفة (حسين، 2006 : 766).**

**ويستخدم مصطلح التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، لأنه أوسع وأشمل من مصطلح التدريب أثناء الخدمة، على الرغم من أن المصطلح الأخير شائع في الكتابات التربوية.(خليل، 2007 : 495)**

**وعليه يمكن القول إن الفكر التربوي تحول من فكرة "تدريب" إلى فكرة "تنمية"، وقد يقال إنهما مترادفان، مما يدل على خلط في المفهوم، فالتنمية المهنية تولي اهتماماً كبيراً للتعليم والتدريب والتوجيه والإرشاد باعتبارهم الأساليب الرئيسة لتكوين المهارات الإدارية والقيادية لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية.**

**ولذلك جاء مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية في مصر في السنوات الأخيرة، نتيجة للاهتمام العالمي المتزايد بضرورة العمل على تطوير معدلات الأداء في التعليم الجامعي والنهوض بالقدرات والمهارات الأكاديمية والإدارية التي يتمتع بها القائمون على أمر إدارته، وفي هذا السياق يشير "سميث" إلى ضرورة توفير الجامعات لمشروع تنمية القدرات لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية (Smith, 2003, 51).**

كما تشير "تشان" (Chan, 2000, 2) إلى ضرورة توفير برامج للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات نتيجة لتعدد الأدوار المكلف بها عضو هيئة التدريس.

كما أكد كل من "ميلوتر" و"يارو" (Millwater & Yarrow, 2001,1:2) على أن برامج التنمية المهنية تشتمل على العديد من المميزات التي تساعد على تنمية قدرات هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية.

إن الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية يساعد على تطوير التعليم، فالتعليم بالإضافة إلى كونه حقاً من حقوق الإنسان، فهو شرط لابد منه لتحقيق التنمية المستدامة، وأداة لا غنى عنها لصلاح الحكم واتخاذ القرارات السليمة وتعزيز الديمقراطية.

(الأمم المتحدة، 2005)

والتعليم الجامعي له دور فعال في التنمية المستدامة، وتحسين نوعية الحياة يعني تغير في التعليم، فالتعليم محرك التغيير (Unesco, 2014, 3).

والتعليم من أجل التنمية المستدامة هو التعليم الذي ينشد تمكين الناس من أن يأخذوا على عاتقهم مسؤولية إيجاد مستقبل مستدام (Unesco, 2011, 7).

إن الدعوة إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، يحقق الوعي بالتنمية المستدامة لدى الطالب، الذي يمكن أن يؤثر فيه من خلال ما يتعلمه من معارف ومهارات من أستاذه الجامعي في تنمية مجتمعه المحلي الذي يتواجد فيه من خلال السلوك الإيجابي الذي يمكن أن يغير سلوكيات العديد من المواطنين في ظل معاناة المجتمعات العربية بما تواجهه من تحديات اقتصادية وبيئية وصحية، ومن ثم يتوقع أن تكون الاستجابة سريعة للتخلص أو تقليص التحديات.

**مشكلة البحث:**

**تعتبر التنمية المهنية أحد المرتكزات الأساسية في الإصلاح والتحسين التعليمي، ومن خلال استقراء واقع الجامعات تبدو الضرورة إلى تنمية مهنية تعمل على الارتقاء بمستوى أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة، فضلاً عن إكسابهم أساليب وطرق عمل جديدة ومبتكرة لتحسين ممارساتهم، كما أن أعضاء هيئة التدريس غير مهيأين للقيام بمسئولياتهم في تحقيق التنمية المستدامة في التعليم، حيث تنعدم وجود استراتيجية طويلة المدى لدور البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في التنمية المستدامة، وعدم تبلور سياسة واضحة المعالم للبحث والتخبط في هذه السياسة، ويضاف لذلك تدني مستوى الأداء بالجامعات العربية بوجه عام، كما عدد المشروع القومي لتطوير منظومة التعليم العالي أنه من بين المشكلات التي يعاني منها التعليم الجامعي هي غياب مشروعات لتطوير عضو هيئة التدريس وتنميته مهنياً (عبد الكريم، 2006، 444).**

**وعليه يمكن القول أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية يمكن أن تحقق أهدافه.**

**لذا تركز مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية في تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة؟**

**ويتفرع منه الأسئلة الآتية:**

1. **ما مفهوم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية؟ وما أسبابها؟ وما مبرراتها؟**
2. **ما دواعي الاهتمام بالتنمية المهنية في التعليم الجامعي؟**
3. **ما جوانب وأبعاد التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية؟**
4. **ما أهمية التنمية المستدامة في التعليم؟ وما أهداف التنمية المستدامة في التعليم الجامعي؟**
5. **ما أهداف التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية؟**

**أهداف البحث وأهميته:**

1. **تعرف على مفهوم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية، وأسبابها، ومبرراتها.**
2. **تحديد دواعي الاهتمام بالتنمية المهنية في التعليم الجامعي.**
3. **تحديد جوانب وأبعاد التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية.**
4. **توضيح أهمية التنمية المستدامة في التعليم وأهداف التنمية المستدامة في التعليم الجامعي.**
5. **التوصل إلى أهداف التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.**

**منهج البحث:**

**استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، حيث أنه يعتبر أفضل منهج للبحث الحالي في حصر الأدبيات التربوية الخاصة بالبحث، وتصنيفها وتبويبها بهدف الوصول إلى التحليل والتوصل إلى نتائج ووضع توصيات.**

**مصطلحات البحث:**

1. **التنمية المهنية Professional Development:**

**التنمية المهنية هي اكتساب المعارف والمهارات والقدرات اللازمة لممارسة العمل والاستمرار في الوظيفة بهدف تحسين جودة الأداء ورفع مستوى الكفاءة.(Alkin, 1992, 1043)**

**ويقصد بالتنمية المهنية في هذا البحث: بأنها عملية مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم، وذلك لإكساب أعضاء هيئة التدريس الجوانب والمعرفية والمهارية والسلوكية التي تساعدهم في عملهم.**

2. **التنمية المستدامة Sustainable Development:**

عرفتها رئيسة وزراء الترويج "برونتلاند" بأنها التنمية، التي تضمن استجابة التنمية لحاجات الحاضر من دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة على الوفاء بحاجاتها (اللجنة العالمية للبيئة والتنمية، 1987، 9) ويقصد بالتنمية المستدامة في البحث الحالي استمرارية التنمية في محاولة لتحمل المسئولية التعليم للأجيال الحالية والتالية من الطلاب ورفع كفاءتهم التعليمية.

الإطار النظري للبحث:

تتناول الباحثة الإطار النظري للبحث من خلال ما يلي:

أولاً– مفهوم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية:

يرى "جلوفر" و"لاو" (Glover & Low) أنه على الرغم من عدم وجود مفهوم محدد للتنمية المهنية، فإنها تحتوي على العديد من المفاهيم المتصلة بالتعليم والتدريس والدعم المالي والإداري من خلال المشاركة في العديد من الفعاليات التي تتم من خلال مجموعة من القنوات، وتتمثل أبرزها فيما يلي: (Glover & Low, 1996, 2-3)

1. التدريب المهني: ويتم توفيره من خلال دورات تدريبية.
2. التعليم المهني: ويتم من خلال تنظيم دورات تعليمية طويلة المدى وبرامج تدريبية ترتكز على تعليم المشتركين من خلال النظريات والمعارف البحثية المتعلقة بالمهنة التي يتم التدريب عليها.
3. الدعم المهني: ويتم من خلال توفير الدعم المشتركين أثناء تنفيذ المهام والمسئوليات المكلفين بها على أرض الواقع.

كما أشار "سكيرت" (Skerritt, 1992, 145-146) إلى أن التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الجامعية عبارة عن التطوير الذاتي والتطوير التنظيمي الأكاديمي والإداري لأعضاء هيئة التدريس على كافة المستويات من مدرسين وأساتذة ووكلاء وعمداء للكليات، وذلك من خلال محاولة الجمع بين مهامهم ووظائفهم الأكاديمية كمدرسين في الجامعات ومهامهم ووظائفهم الإدارية كعمداء ووكلاء للكليات، ويتم ذلك من خلال توفير بعض

البرامج المتواصلة والمستمرة والتي تضع في مقدمة أولوياتها ضرورة العمل على تطوير القدرات الإدارية الأكاديمية للجامعات.

كما أشار "سكوت" (Scott, 2002, 17) أن التنمية المهنية إلى البرامج التي يتم توفيرها بغرض الارتقاء بالمستوى الفردي والإداري والأكاديمي والشخصي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وللإدارة الجامعية بغرض وقوفهم على الإجراءات الواجب إتباعها لبلوغ معدلات الجودة المرتفعة في الأداء الإداري.

كما تم الإشارة إلى التنمية المهنية على أنها: مناهج ومقررات أكاديمية وتدريبية، تضم العديد من المؤتمرات والندوات للمشتركين فيها، والعديد من الفعاليات والأنشطة الأخرى التي تهدف جميعها إلى إعادة تعليم وتدريب أعضاء هيئة التدريس وتطوير قدراتهم وخبراتهم الإدارية والوظيفية والأكاديمية، وتدريبهم على كيفية استقلال المعلومات والموارد المتاحة للجامعة في تطوير القدرة الاستعابية والمكانة المجتمعية للجامعة في سوق العمل الخارجي.( Mississippi Department Of Education, 2002, 7-8)

بالإضافة إلى أن التنمية المهنية منظومة من منظومات التربية المستمرة والتعليم مدى الحياة، ومن أبرز مفاهيمها (حجي، 2005، 162).

1. المفهوم العلاجي: إذ إنها تكشف نواحي القصور لدى الأستاذ الجامعي، وتسعى إلى علاجها، والقضاء على السلبيات المتصلة بها.
2. مفهوم النمو: ويتمثل في النمو المهني للأستاذ الجامعي، ووقوفه على كل جديد في مجال مهنته.
3. المفهوم السلوكي: ويتم من خلال تفاعل المدرس الجامعي مع غيره، وما يرتبط بذلك من تعديل السلوك نحو الاتجاهات الرغوبة.
4. مفهوم الاحتياجات التدريبية: إذ تلبي التنمية المهنية الاحتياجات التدريسية للأستاذ الجامعي عن طريق الوقوف على متطلبات العمل، وقدراته الأدائية للوصول بها إلى تلبية هذه المتطلبات.

**ثانياً– أسباب الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة:**

**حدد كلاً من (كمال حسني، انتصار محمد، 2000، 130-132) و(Lireh& Bell, 2003, 3-4) و (Eleming Et Al, 2004, 167)، أسباب الاهتمام فيما يلي:**

1. **المساهمة في تضيق الفجوة بين الأطر النظرية للتعليم الجامعي وبين التطبيق الواقعي والفعلي لتلك الأطر والمفاهيم.**
2. **المساهمة في تعزيز العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية وبين الطلاب الذين يعتبرون المحرك الأساسي لحركات التطوير في العمل الجامعي.**
3. **تعزيز وتدعيم الاستفادة من النظم التكنولوجية الحديثة في تفعيل النظم الإدارية والتدريسية في المجال الجامعي.**
4. **تيسير عملية إعداد الطلاب للعمل الخارجي، حيث تساعد برامج التنمية المهنية في تحديد الأولويات التي يجب أن يتم وصفها في المقررات والمناهج الدراسية.**
5. **تنظيم مهارات التفاوض والمناقشة لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، وذلك ييسر من تطبيق النظم العملية للبحث العلمي القائمة على التفاعل المتبادل والبناء بين عضو هيئة التدريس والطلاب، كما يسهم في تفعيل منظومة الإدارة والقيادة الجامعية.**
6. **تطوير نظم توفير المعلومات والخدمات التربوية والإدارية والمهنية للطلاب، وذلك من خلال تنظيم وتطوير نظام العمل الجماعي ونظم المشاركة الفعالة بين القائمين على أمر التعليم العالي، مما يزيد من قدراتهم على التخطيط الفعال والمتوازن للمتطلبات المطلوبة في المجال الأكاديمي والإداري.**
7. **تسهم عمليات التنمية المهنية في زيادة الثقة لدى أعضاء هيئة التدريس في النظم الإدارية التي تنتجها إدارة الجامعة، مما يزيد من مستويات الشعور بالالتزام الوظيفي.**

8. توفير الفرص لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من الخبرات الوظيفية والإدارية لدى زملائهم مما يعد عملية من عمليات التعلم غير المقصود.

ثالثاً– مبررات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

1. الثورة المعرفية والتفجر المعرفي في جميع مجالات العلم والمعرفة.
2. الثورة في تقنيات المعلومات والاتصالات أدت إلى أن يكون العالم قرية صغيرة تتنقل فيها المعرفة المتطورة بسرعة هائلة.
3. تعددية أدوار ومسئوليات أعضاء هيئة التدريس في المجال التعليمي، فبعد أن كان ملقناً للمعلومة ومصدرها، أصبح مساعداً للمتعلم على استكشافها من خلال طرق تدريسية متطورة ومعاصرة.
4. المستجدات المتسارعة في مجال استراتيجيات التدريس والتعلم.
5. التوجه العلمي نحو الاتجاه إلى الجودة الشاملة للعملية التعليمية والاعتماد الأكاديمي في عملية التعلم.
6. مواكبة كل ما هو جديد ومتطور في العملية التعليمية وتطبيقه وفق المعايير الدولية.
7. تعدد الأنظمة التعليمية وتنوع أساليب التطوير والتعلم الذاتي وفق التطور والتنوع في التقنيات المعاصرة. (شريف، 2017، 2–27)

رابعاً– دواعي الاهتمام بالتنمية المهنية في التعليم الجامعي والأهداف العامة لها:

أشار كلاً من (Harrison, 2002, 2-4) و(Fetter, 2003, 12-13) إلى دواعي الاهتمام فيما يلي:

1. تحقيق التوازن بين عمليتي: التدريس والبحث العلمي، فالتنمية المهنية هي الأداة الوحيدة التي تتمكن من تحقيق ذلك التوازن المفقود، وعدم ترك الفرصة لأحد المجالات للتفوق على حساب المجال الآخر.

2. برامج التنمية المهنية تسهم في تغيير وتعديل مستويات الجودة في العمل الجامعي ككل: من خلال المساهمة في تحديد المتطلبات والمهارات التي تتطلبها التنمية المهنية وتفعيلها وتطويرها، وتجهيز البيئة والمناخ التعليمي الذي يساعد على تطوير مستويات الجودة، ويتوقف ذلك على عمليات التخطيط الاستراتيجي في التعليم الجامعي.

3. تفعيل نظم تقييم الأداء الجامعي: فالتنمية المهنية تسعى إلى تحقيق جودة عمليات تقييم الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس، وذلك لأنها تمثل أفضل الآليات التي تسهم في تحديد ووضع النظم والقواعد الثابتة التي يتم عليها تقييم الأداء الجامعي، وتتضح ضرورة تطوير نظم تقييم الأداء من خلال الرغبة لدى القيادات الجامعية في فرض المزيد من الضوابط التي تحكم عملية الترقية المهنية والأكاديمية في المجال الأكاديمي، لأن عمليات تقييم التدريس والقيادة الجامعية تعتبر من أولي الضوابط التي تراعيها النظم الخارجية التي تقوم على وضع التقييم النهائي للجامعة.

ونخلص مما سبق أن برامج التنمية المهنية تسهم بصورة كبيرة في تفعيل وصياغة النظم التي يتم من خلالها تقييم عمليات التدريس والبحث العلمي، والتي تعتبر مؤشر للحكم على مستوى الجامعات (**Kalanidhi, 2001, 20–22**) و (**Pegler, 2005, 55–56**).

أما عن الأهداف العامة لعملية التنمية المهنية التي تسعى كل جامعة إلى بلوغها والارتقاء بالمستوى الإداري والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس فتتمثل فيما يلي:

1. تدريب القيادات الجامعية على تحديد المتغيرات الوظيفية والمهنية التي تمثل ضرورة قصوى لتحقيق وتطبيق المعايير الوظيفية المحددة.

2. المحافظة على المعارف المهنية والوظيفية والإدارية للإدارة الجامعية وتعزيزها من خلال التدريب المستمر.

3. مساعدة القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس على تلبية المطالب الإدارية والمهنية للموظفين في الجامعات، وتعزيز مهاراتهم الفنية في التعامل مع الطلاب.

4. توفير العديد من التطبيقات التكنولوجية المتطورة وإتاحتها للجامعات التي لا تمتلك القدرة على الوصول إليها، وتطوير نظم أداء الخدمات التربوية والجامعية للطلاب ولأعضاء هيئة التدريس الجامعي.

ولتحقيق تلك الأهداف تسعى عملية التنمية تسعى التنمية المهنية إلى بناء القدرات والكفاءات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، من خلال العمل على تحقيق الأهداف التالية: (Fairley, 2002, 33-39)

1. بناء وتعزيز المعارف والمهارات المهنية والأكاديمية والوظيفية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية.

2. تشجيع الإدارة الجامعية على تحقيق أعلى مستوى من الأداء الأكاديمي.

3. توفير نموذج محاكاة جيد للإدارة الجامعية للتدريب على أفضل أساليب صنع القرار، وإعادة تأهيل الإدارة الجامعية لامتلاك المهارات التي تحقق لهم مستوى جيد من الجودة في صنع القرار.

ومما سبق تبين أهمية التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، لتحقيق الأداء الجيد الذي يتسم بالجودة الشاملة والعمل على استدامة هذه التنمية يحقق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة.

خامساً- التنمية المستدامة في مجال التعليم ومحاورها:

إن خطة التنمية المستدامة لعام (2030) هي التزام بين الحكومات وخطة عمل من أجل الناس والكوكب والازدهار، وتتضمن (17) هدفاً للتنمية المستدامة التي تتسم بكونها: متكاملة وغير قابلة للتجزئة وتحقق التوازن بين الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة: البعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي والبعد البيئي، وتدل على نطاق وطموح الخطة العالمية الجديدة.

وهذه الأهداف هي ثمرة أبرز عمليات التشاور شمولاً في تاريخ الأمم المتحدة، وهو ما يعكس مدخلات أساسية في كافة قطاعات المجتمع وجميع الأطراف الفاعلة في المجتمع الدولي وكافة أرجاء العالم، ويتبلور التعليم في خطة التنمية المستدامة لعام (2030) في الهدف (4) وهو ما يلي: الهدف (4) للتنمية المستدامة: يشكل التعليم عاملاً أساسياً في تحقيق خطة التنمية المستدامة لعام (2030).

أما عن محاور التعليم من أجل التنمية المستدامة فتتمثل فيما يلي:

1. تحسين فرص الوصول والاحتفاظ بالجودة في التعليم الجامعي.
2. إعادة توجيه البرامج التعليمية القائمة لمعالجة الاستدامة.
3. زيادة فهم الجمهور وتوعيته بالاستدامة.
4. توفير التدريب لجميع قطاعات القوى العاملة.

سادساً– التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريب والقيادات الأكاديمية: جوانبها وأبعادها:

إن مراجعة الأدبيات الخاصة بتنمية عضو هيئة التدريس تشير إلى عدد من المصطلحات التي تستخدم أحياناً كمترادفات، وإن كان ثمة اختلافات بينها في المعنى والمضمون، وفيما يلي بعض هذه المصطلحات:

1. التنمية التعليمية (التدريسية) **Instructional Development:** والتي تركز على تنمية مهارات العضو الخاصة بتقنيات التعليم وطرائق التدريس، والتعامل مع المقررات الدراسية (Gery, 1975, 33).
2. التنمية المهنية **Professional Development**: وتركز على تنمية عضو هيئة التدريس في أدواره المهنية (Marry, 1978, 36).
3. التنمية التنظيمية **Organizational Development**: تركز على تنمية عضو هيئة التدريس في أدواره المهنية المتنوعة والخاصة بالجامعة كنظام.(Marry, 1978, 35)

4. التنمية الوظيفية **Career Development**: وتركز على الإعداد للارتقاء الوظيفي في إطار المهنة التي يعمل بها كعضو هيئة التدريس (الخميس، 2003، 360).

5. التنمية الشخصية **Personal Development**: وتعني تنمية مهارات التخطيط الحياتي، وإقامة علاقات شخصية وظيفية ونمو مجتمع الكلية أو المعهد التعليمي كأفراد إنسانية (**Rodney, 1980, 54**).

ونخلص مما سبق أن كل الأشكال السابقة تصب في مجرى واحد وهو تنمية المؤسسة الأكاديمية برمتها، ولكن أكثر المصطلحات المرتبطة بالبحث الحالي هي: التنمية التدريسية والتنمية المهنية، والتنمية البحثية، ولذلك تضح أهمية استجلاء معانيهما مطلباً مهماً في هذا السياق.

1. التنمية المهنية **Professional Development**:

يفضل كثير من الباحثين والمهتمين بتنمية أعضاء هيئة التدريس استخدام مصطلح التنمية المهنية، كما وجهت العديد من مراكز التنمية الجامعية كل اهتمامها لتنمية جوانب أساسية تشمل التدريس، البحث، الخدمة العامة، وهو ما أطلق عليه "التاج المثلث للأكاديمية"**The Triple Crown Of Academic**، وإن كانت الخدمة العامة تقع خارج حدود هذه الأدوار في بعض الأقطار (**Radney, 1987, 53**).

2. التنمية التدريسية **Instructional Development**:

وتتمركز تنمية أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي حول تحسين وتطوير العملية التدريسية، وثمة دلائل تشير إلى أن أولئك الأعضاء الذين يسعون إلى تطوير مهاراتهم التدريسية غالباً ما يحصل طلابهم على معدلات مرتفعة من الإنجاز الدراسي، كما ينظر الطلاب إليهم كمدرسين أكفاء (**Patricia, 1982, 401**).

3. التنمية البحثية **Research Development**:

وتركز على تنمية عقد هيئة التدريس كباحث من خلال تنمية كفاياته البحثية بدءاً من أساليب جمع المعلومات حول المشكلات البحثية وانتهاءً بتوجيه مخرجات البحث ونتائجه لمجالات التطبيق ذات العلاقة لحل بعض المعلومات (محي الدين، زاهر، 1989، 44).

سابعاً– مفهوم التنمية المستدامة في التعليم:

التنمية المستدامة مفهوم معقد ومثير للجدل، وليس من السهل بناءه في المناهج الدراسية، ولكنه بات من الضروري أن نفهم العالم ونستعد للمستقبل (Marcus, 2010, 92)، وتعاريف التنمية المستدامة كثيرة، ولكن من بين أكثر أشكال التعبير شيوعاً هي التعريف الأصلي للجنة العالمية المعنية بالبيئة والتنمية، بأن "التنمية المستدامة هي التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال المقبلة على تلبية احتياجاتها الخاصة" (WCED, 1987)، والتعريف الأكثر توجهاً علمياً من الاتحاد العالمي لحفظ الطبيعة، بأن "التنمية المستدامة تعني تحسين نوعية الحياة بينما تعيش ضمن القدرة الاستيعابية للنظم الإيكولوجية الداعمة" (IUCN, 1991, 10)، وقد تم تعريفها مؤخراً بأنها "إيجاد سبل لتحسين نوعية حياة الناس دون الإضرار بالبيئة، ودون تعبئة مشاكل في المستقبل، أو نقلها إلى أجزاء أخرى من المجتمع أو بلدان أخرى" (Dfes, 2006)، وأيا كانت الطريقة التي نميز بها المفهوم، فمن المتفق عليه عموماً أن التنمية المستدامة تتضمن ثلاثة جوانب مترابطة على الأقل: التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية وحماية البيئة، ويترتب على ذلك أنه لدينا دور حاسم في النهوض بالعلوم التي تقوم عليها حماية البيئة كمعلمين علوم، وكذلك كيفية ارتباطها بالشؤون الاجتماعية والاقتصادية، وسيكون من المستحيل على الطلاب رؤية الصورة كاملة دون درجة معينة من المعرفة العلمية، وكما يظهر بوضوح في أن الطلاب حريصون وقادرون على الانخراط بشكل كامل مع قضايا الاستدامة.

وقد وصف "راندال كيرين" في وثيقة مناقشة سياسية حديثة التعليم من أجل التنمية المستدامة بأنه "يمكن القول بأنها التحدي التعليمي المحدد في عصرنا" (Curren, 2009, 55)، ودعا إلى اتخاذ إجراءات عاجلة، ويشير إلى

هذا الرأي التقارير العلمية الرئيسية من جميع أنحاء العالم، وقد قدر تقرير الكوكب الحي لصندوق الطبيعة العالمي 2008

أن طلب البشرية على الموارد الحية للأرض (أي بصمتنا البيئية العالمية) يزيد بنسبة 30% عما هو مستدام، وأن "إزالة الغابات الناتجة عن ذلك، ونقص المياه، وتناقص التنوع البيولوجي، وتغير المناخ، تضع الرفاهية وتطوير جميع الدول المعرضة لمخاطر متزايدة" (WWF, 2008: 2). وأفاد تقييم الألفية للنظم الإيكولوجية "MEA, 2005"، وهو رأي متفق عليه لأكثر من (1300) من العلماء الاجتماعيين والطبيعيين من 95 بلداً، أن 60% من النظم الإيكولوجية في العالم آخذة في التدهور أو استخدامها على نحو غير مستدام.

وتوصل التقارير إلى أن انعكاس هذا التدهور سيتطلب تغييرات جوهرية في السياسات والممارسات التي لا تحدث حالياً، لكنهم اتفقوا أيضاً على أنه لا يزال من الممكن تحقيقه إذا ما نفذنا التدابير بسرعة، ويبدو من المناسب جداً بالنسبة لنا أن ننظر في الدولة ووضع العليم من أجل التنمية المستدامة الآن لسببين معينين.

1. نحن في منتصف الطريق من خلال عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة (2005–2014)، ولذلك فإن الوقت مناسب لتقييم مدى تقدم الأمور، والهدف الرئيسي للعقد هو تشجيع الحكومات على اعتماد نهج للتعليم يجمع بين قيم ومبادئ وممارسات التنمية المستدامة، ودمجها في نظمها التعليمية.

وللعقد أربعة أهداف رئيسية هي:

أ. تيسير الربط الشبكي والتعاون بين أصحاب المصلحة في التعليم من أجل التنمية المستدامة.

ب. تعزيز جودة التعليم والتعلم في المواضيع البيئية.

ج. دعم البلدان في تحقيق أهدافها الإنمائية للألفية من خلال جهود التعليم من أجل التنمية المستدامة.

د. تزويد البلدان بفرص وأدوات جديدة لإصلاح التعليم (UNESCO, 2010).

وقد وقعت حكومة المملكة المتحدة على "التنفيذ الإقليمي للعقد" "Deves, 2006"، وعززت التنمية المستدامة من خلال مبادرات مثل بناء 28 مدرسة في عام 2010 و 92 مدرسة في 2010 (Scottish, 2010) (أيرلندا الشمالية)، وفي 2006 (OFMDFM, 2006)، وفي 2009 (استجابت أيضاً للعقد مع تحديث دوري للتقدم المحرز).

2. هناك دلائل مبكرة على أن الحكومة الائتلافية الجديدة في المملكة المتحدة سوف تتخذ نهجاً مختلفاً فيما يتعلق بدعم التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس، وبعد فترة وجيزة من الانتخابات أعلن رئيس الوزراء، ديفيد كاميرون، أنه يريد أن تكون الإدارة الجديدة "أكثر حكومة جادة على الإطلاق" والتي تعهدت بأن تخفض الإدارات الحكومية انبعاثاتها الكربونية بنسبة 10% على مدى الـ12 شهراً التالية.( The Guardian, 2010)

وأثنى على هذا الإعلام رئيس لجنة التنمية المستدامة، وهي الهيئة الحكومية الرسمية للرقابة، والهيئة الاستشارية، وبعد بضعة أسابيع، وكجزء من تخفيضات الحكومة في الإنفاق، أعلن وزير البيئة عن خطط لفصل لجنة التنمية المستدامة (Defra, 2010a). وهناك أيضاً دلائل على أن الحكومة ستسحب التمويل لدعم شبكات المدارس المستدامة الإقليمية؛ ومع ذلك، ومع انتقال هذه المسألة إلى موضوع الصحافة، أطلقت الحكومة للتو وثيقة مناقشة "لتشجيع النقاش حول أفضل السبل التي يمكننا بها حماية وتعزيز بيئتنا الطبيعية، والخدمات القيمة التي نستمدها منها" (Defra, 2010b)، وذلك بهدف إعداد ورقة بيضاء عن البيئة الطبيعية، والموعد النهائي الذي يتعين علينا جميعاً الرد عليه هو 30 أكتوبر 2010.

التنمية المستدامة "هي جزء إلزامي من العلوم وينبغي دمجها في المناهج بأكملها (Dessif, 2008)، ولكن كما نعلم فإن تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس الثانوية يمكن أن يكون مزعجاً كما اكتشفت ( Ofsted, 2008: 4)، "معظم المدارس التي تمت زيارتها كانت محدودة المعرفة بالاستدامة أو المبادرات ذات

الصلة، ويميل العمل المتعلق بالاستدامة إلى أن يكون مجزأ وغير منسق، وغالباً ما يقتصر على الأنشطة الصيفية والمناسبات الخاصة بدلاً من أن يكون جزءاً لا يتجزأ من المنهج الدراسي؛ ولذلك فإن تأثيره يميل إلى أن يكون قصير المدى ويقتصر على مجموعات صغيرة من التلاميذ. "ومن الواضح أننا كمعلمين ليس لدينا كل الإجابات، ولكن دورنا هو إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة بشكل صحيح مع قضايا الاستدامة استعداداً للتحدي المقبل، ومن المأمول أن مجموعة واسعة من المقالات في هذه القضية تحت هذا العنوان سوف تلهم القراء بطرق جديدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة لربط تعليمهم العلوم مع قضايا الاستدامة، وتنشيط تلك التي تشارك بالفعل مع أنشطة التعليم من أجل التنمية المستدامة، ونحن محظوظون بالحصول على إذن لطباعة النص الكامل لمحاضرة (ريتشارد ديمبلبي 2009) ( Welsh Assembly Government, 2009: 674) التي قدمها صاحب السمو الملكي أمير ويلز بعنوان "مواجهة المستقبل" وتطرح المحاضرة مسألة الاستدامة بشكل حاد في التركيز، ويمكننا جميعاً أن نتفق معه عندما يقول "إن ما يحافظ علينا يجب أن يستمر أيضاً"، ويقدم مقال "جاستن ديلون" و "جينغ هوانج "نظرة عامة مفيدة عن استجابة الحكومة البريطانية لعقد التعليم من أجل التنمية المستدامة، بتقييم تقرير "أوفستد" الأخير عن حالة التعليم من أجل التنمية المستدامة في المدارس، وهم يفترضون بأن الطبيعة المعقدة والزلقة للتعليم من أجل التنمية المستدامة وهدفها النهائي من تغيير السلوك قد تجعل التعليم من أجل الاستدامة "جسراً بعيداً جداً عن دوائر العلوم للنظر فيه"، ومع ذلك فإنها تعترف بالوظيفة الهامة التي يقوم بها معلمو العلوم في تقديم التعليم حول الاستدامة.

ويؤكد ماكس هوج أيضاً على الدور الأساسي الذي يمكن أن يلعبه معلمو العلوم في تعزيز التعلم حول قضايا الاستدامة العالمية، مثل تغير المناخ من خلال تحقيق التوزان بين "التشوهات" السياسية والتحليل النقدي للعلم الذي تقوم عليه هذه القضايا، وهو يناقش تعريف إدارة التعليم للجميع للتعلم العالمي ويقدم أمثلة عن كيفية استخدام معلمي العلوم للتعلم العالمي عملياً، ومن منظور عالمي أيضاً يوضح كلاً من "ستيفان هاردينغ" و "جيسون هولبروك"، وجيفري نيومان في مقالهم عن ميثاق الأرض، وهو مبادرة لتعزيز الانتقال إلى الاستدامة والمجتمع العالمي، ويطالب الميثاق

بمعرفة وتفهم علميين مفصلين، ويشرح المؤلفون كيف يمكن أن تكون أداة مفيدة لإدارات العلوم لتطوير الاستدامة في العمل.

**ثامناً– أهداف التنمية المستدامة في التعليم الجامعي:**

أصبحت الجامعات أكثر اندماجاً في الأنشطة الاقتصادية أكثر مما كانت عليه سابقاً بسبب التغيرات السريعة في المجتمع، فهي مطالبته باستمرار إنتاج معرفة جديدة ومفيدة لطلابها وللمجتمع ( **Alexandra& Et Al, 2014, 130**).

حيث أن للجامعات دور في توفير التعليم مدى الحياة بحكم طبيعتها في تقديم الدرجات العلمية باختلافها، كما أن لها دور في تقديم التعليم المستمر الذي يخدم قطاعات عريضة من المجتمع (**Papescu, 2011, 79**) كما أن للجامعات دوراً لا يمكن إغفاله في تحقيق التنمية المستدامة، وذلك لمعالجتها للقضايا التالية:

1. الاهتمام بالبحث العلمي.
2. تحسين نوعية وكفاءة الأبحاث.
3. تعزيز التفاعل مع الجهات الخارجية ولاسيما المجتمعات المحلية (**Unsco,2015,1**).

وتلتزم الجامعة بتطبيق الاستدامة في حرصها الجامعي، من خلال تشجيع جميع العاملين على تبني أنماط حياة مستدامة (**Sustainable Development At Uneversities, Program, 2013, 13**)، وعليه تتطلب التنمية المستدامة نوعاً خاصاً من التعليم الذي يضمن توفير المعرفة للمجتمع لمعرفة طريقهم إلى الاستدامة من خلال تمكين المجتمع من التكييف مع التحديات الحالية والمستقبلية. (**Khateeb, Et Al, 2014, 323**).

ويهدف التعليم من أجل التنمية المستدامة في الجامعات إلى ما يلي:

1. تغيير العمليات في مؤسسات التعليم العالي، بمعنى تمكين المشاركين من تحسين تصوراتهم وفهمهم والتعامل مع عمليات التغيير في مؤسساتهم.
2. تمكين المشاركين من وضع وتنفيذ البحوث استجابة لتحديات التنمية.
3. تمكين المشاركين من تحديد الحاجات للدعم المؤسسي.
4. تمكين المشاركين من تداول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتنمية المستدامة وانتظار الآثار المرتبة على مختلف مجالات المعرفة. (**Advanced International Training Programme, 2013, 3**).
5. ضمان أن الطلاب قادرون على:
   أ. اكتساب المعرفة لأبعاد التنمية المستدامة.
   ب. تنمية الوعي بأهمية هذه الأبعاد في حياتهم الخاصة وفي حياة الآخرين.
   ج. تطوير المهارات اللازمة لاتخاذ قرارات تسترشد بهذه الأبعاد.
   د. الوعي بقيمة وأهمية هذه الأبعاد في الحفاظ على سلامتهم الخاصة بالإضافة إلى رفاهية المجتمع والاقتصاد.
   هـ. القدرة على فهم روابط وآثار التفاعل بين الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتنمية المستدامة.

(**Sustainable Development Education Liaison Group, 2006, 3**)

**تاسعاً– أهداف التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات والقيادات الجامعية:**

**تهدف التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية إلى تحقيق التكامل في المجالات التالية:**

**المجال الأول: الإدارة التشاركية:**

**تساعد التنمية المهنية المستدامة أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية على كيفية إدارة الكلية أو الجامعة بطريقة ديمقراطية، ونظم المشاركة وكيفية حل الصراعات، وكيفية المشاركة في صياغة رؤية الكلية أو الجامعة ورسالتها وأهدافها وبرامجها.**

**المجال الثاني: القيادة التحويلية: وتعني تيسير عمليات التنمية المهنية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس والعمل من خلال الفريق واستخدام أسلوب فرق العمل الجماعية والتعاون بديلاً عن الفردية والسلطوية، وإصدار الأوامر والتعليم، وتدعيم الالتزام وبناء الثقة وبناء المهارات التي تدعم القيادة التحويلية.**

**المجال الثالث: التدريس المتمركز حول الطالب: ويعني ذلك اهتمام برامج التنمية المهنية بالفكر البنائي القائم على الطالب أولاً، والعمل على البناء على ما يمتلكه الطالب من معارف ومهارات واتجاهات، وتضمين الطلاب في عمليات التعلم من خلال التعلم النشط والتعليم التعاوني والمشاركة في تقييم الأوامر.**

**المجال الرابع: الجماعية والحوار:تهدف التنمية المهنية إلى إكساب أعضاء هيئة التدريس لغة الحوار البناء والهادف من خلال الجماعية والحوار المهني والتخطيط الجماعي والنقد البنائي.**

**الدراسة الميدانية ونتائجها: تهدف الدراسة الميدانية إلى تعرف دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية في تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة، وذلك من خلال المحاور التالية:**

- **أسباب الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية.**
- **الأهداف العامة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية.**
- **أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة.**

- **أهداف التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية.**

1. **إجراءات الدراسة الميدانية: تعتمد الدراسة الميدانية على تعرف آراء أعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية في دور التنمية المهنية في تحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة.**

2. **أدوات الدراسة الميدانية: اعتمدت الدراسة الميدانية على استبيان مكون من (4) محاور، (28) فقرة.**

**عينة البحث: تم تطبيق الاستبيان على عينة مناسبة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية بجامعة الكويت، وتكونت العينة من (40) مفردة من أعضاء هيئة التدريس الجامعي، و(10) من القيادات الأكاديمية الجامعية.**

**نتائج تحليل الاستبانة: تبين من خلال نتائج تحليل المحور الأول ما يلي:**

**جدول (1) المحور الأول: أسباب الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية**

| العبارات | متوفر بدرجة كبيرة (5) | متوفر بدرجة متوسطة (3) | متوفر بدرجة قليلة (1) | النسبة المئوية | الوزن النسبي | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المساهمة في تضييق الفجوة بين الأطر النظرية للتعليم الجامعي وبين التطبيق الواقعي لتلك الأطر | %38 | %30 | %32 | %62.4 | 156 | 5 |
| المساهمة في تعزيز العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية وبين الطلاب الذين يعتبرون المحرك الأساسي لحركات التطوير الجامعي | %50 | %36 | %14 | %74.4 | 186 | 1 |
| تيسير العملية إعداد الطلاب للعمل الخارجي من خلال تحديد الأولوية التي يتم وضعها في المقررات والمناهج الدراسية. | %30 | %32 | %38 | %56.8 | 142 | 6 |
| تنظيم مهارات التفاوض والمناقشة لدي أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية وبين الطلاب. | %44 | %36 | %20 | %69.9 | 174 | 2 |
| تطوير نظم توفير المعلومات والخدمات التربوية والإدارية. | %40 | %28 | %32 | %63.2 | 158 | 4 |
| زيادة الثقة لدي أعضاء هيئة التدريس في النظم الإدارية التي تنتجها إدارة الجامعة. | %44 | %24 | %32 | %64.8 | 162 | 3 |
| توفير الفرص لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من الخبرات الوظيفية والإدارية لزملائهم. | %34 | %24 | %42 | %56.8 | 142 | 6 |

- **يتضح من خلال الجدول السابق أتفق 38% من عينة الدراسة علي أن هناك فجوة بين الأطر النظرية للتعليم الجامعي وبين التطبيق الواقعي لتلك الأطر، بينما 30% متوفرة بدرجة متوسطة و32% متوفرة بدرجة قليلة.**

- أتفق 50% من عينة الدراسة علي أن هناك تعزيز في العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية، وبين الطلاب الذين يعتبرون المحرك الأساسي لحركات التطوير الجامعي، و36% أبدوا وجودها بدرجة متوسطة، بينما 14% رأوا أنها متوفرة بدرجة قليلة داخل المؤسسة التعليمية (كلية الآداب).

- أما عن تيسير عملية إعداد الطلاب للعمل الخارجي من خلال تحديد الأولويات التي يتم وضعها في المقررات والمناهج الدراسية فجاءت متوفرة بشكل كبير بنسبة 30%، متوفرة بشكل متوسط بنسبة 32% بينما جاءت 38%غير متوفرة.

- جاءت النسبة كبيرة في تنظيم المهارات التفاوض والمناقشة لدي أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية وبين الطلاب بنسبة 44%، 36% متوفرة بشكل متوسط، بينما جاءت النسبة قليلة في أنها متوفرة بشكل قليل بنسبة 20%.

- تقاربت النسبة بين متوفرة بشكل كبير ومتوفرة بشكل قليل بنسبة 40% و32% في تطوير نظم توفير المعلومات والخدمات التربوية والإدارية والمهنية للطلاب، بينما جاءت 28% من عينة الدراسة أتفقوا علي أنها متوفرة بنسبة متوسطة.

- اتضح من الجدول السابق أن هناك ثقة لدي أعضاء هيئة التدريس في النظم الإدارية تنتجها إدارة الجامعة بنسبة 44%، في حين 32% أكدوا علي أنها متوفرة بشكل قليل داخل المؤسسة، أما 24% من عينة الدراسة وجدوا أنها متوفرة بشكل متوسط.

- تبين من الجدول هنا توفير الفرص لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من الخبرات الوظيفية والإدارية لزملائهم بنسبة 42%، بينما 34% من أفراد العينة أكدوا علي توفير الفرص لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من الخبرات الوظيفية والإدارية لزملائهم بشكل كبير بينما 24% فقط وجدوا أنها متوفرة بشكل متوسط.

- كما تراوحت النسبة المئوية لآراء عينة الدراسة في عبارات المحور الأول: أسباب الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية ما بين (56.8%: 74.4%) وبذلك أجمعت عينة الدراسة علي وجود أهمية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية ولكن هناك ثغرات وقصور داخل المؤسسة (كلية التربية).

مما يعرقل فعليا مسيرة النمو العلمي المهني للأستاذ الجامعي، وعادة ما يأتي أعضاء هيئة التدريس إلي مؤسسات التعليم العالمي بعد تخرجهم وحصولهم علي الدرجة العلمية المرغوبة وهم في غاية الحماس والدافعية إلا انهم سرعان ما يحبطون نتيجة هذه المعوقات، وقلة منهم هي التي تواصل مسيرة العمل الدؤوب والإنتاجية الفاعلة في حقل المهنة والتخصص، أما الأغلب منهم فتتحول اهتماماته إلي أشياء أخري لا تمت للعمل الأكاديمي بصلة. وذلك من خلال الوزن النسبي لكل عبارة، حيث نجد الاتي:

بعد التحليل الإحصائي يمكننا أن نرتب أسباب الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية من وجهة نظرهم وذلك من خلال الوزن النسبي لكل عبارة، حيث نجد الآتي:

جاءت في المرتبة الأولي المساهمة في تعزيز العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية وبين الطلاب الذين يعتبرون المحرك الأساسي لحركات التطوير الجامعي بنسبة 74.4% بين الطلاب، ثم تنظيم مهارات التفاوض والمناقشة لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية بين الطلاب، يلي 69.6% زيادة الثقة لدي أعضاء هيئة التدريس في النظم الإدارية التي تتيحه إدارة الجامعة بنسبة 64.8% ثم تطوير نظم توفير المعلومات والخدمات التربوية والإدارية بنسبة 83.2% يلي المساهمة في ضيق الفجوة بين الأطر النظرية للتعليم الجامعي وبين التطبيق الواقعي لتلك الأطر بنسبة 64.2%، واتفقت كل من توفير الفرص لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من الخبرات الوظيفية والإدارية لزملائهم مع تيسير عملية إعداد الطلاب للعمل الخارجي من خلال تحديد الأولويات التي يتم وضعها في المقررات والمناهج الدراسية في المرتبة الأخيرة بنسبة 56.8%.

- **تبين من نتائج المحور الثاني ما يلي:**

- **جدول (2) : المحور الثاني: الأهداف العامة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية**

| العبارات | متوفر بدرجة كبيرة | متوفر بدرجة متوسطة | متوفر بدرجة قليلة | الوزن النسبي | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. تدريب القيادات الجامعية علي تحديد المتغيرات الوظيفية والمهنية التي تمثل ضرورة قصوي لتحقيق المعايير الوظيفية المحددة. | %30 | %36 | %34 | 146 | %58.4 | 2 |
| 2. المحافظة علي المعارف المهنية والوظيفية والإدارية للإدارة الجامعية وتعزيزها من خلال التدريب المستمر. | %20 | %30 | %50 | 120 | %48 | 4 |
| 3. مساعدة القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس علي تلبية المطالب الإدارية والمهنية للموظفين في الجامعات. | %20 | %26 | %54 | 116 | %46.4 | 5 |
| 4. تعزيز المهارات الفنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية في التعامل مع الطلاب. | %34 | %34 | %32 | 152 | %60.8 | 1 |
| 5. توفير العديد من التطبيقات التكنولوجية المتطورة وإتاحتها للجامعات التي لا تملك القدرة علي الوصول إليها. | %28 | %20 | %52 | 126 | %50.4 | 3 |

- **خلال إحصاءات الجدول السابق 36% من عينة الدراسة أكدوا علي توفير تدريب القيادات الجامعية وعلي تحديد المعدات الوظيفية المهنية بنسبة متوسطة، بينما 34% أكدوا علي توفيرها بشكل قليل، 30% وجدوا أنها متوفرة بشكل كبير داخل المؤسسة التعليمية (كلية الآداب).**

- **جاءت 50% من أراء عينة الدراسة بعدم المحافظة علي المعارف المهنية والوظيفية والإدارية للإدارة الجامعية وتعزيزها من خلال التدريب المستمر، بينما ال50% جاءت ما بين متوفرة بشكل متوسط وكبير داخل المؤسسة التعليمية.**

- تبين أن أكثر من نصف العينة 54% أكدوا علي مساعدة القيادة الجامعية وأعضاء هيئة التدريس علي تلبية المطالب الإدارية والمهنية للموظفين في الجامعات متوفرة بشكل قليل، بينما جاءت 26% متوفرة بشكل متوسط و20% متوفرة بشكل كبير.
- تقاربت النسبة بين عينة الدراسة الحالية في تعزيز المهارات الفنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية في التعامل مع الطلاب ما بين متوفرة بنسبة كبيرة 34% وبين متوفرة بنسبة قليلة 32% ومتوسطة.
- بينما جاءت اكثر من نصف أفراد العينة 52% أكدوا علي قلة توفير العديد من التطبيقات التكنولوجية المتطورة وإتاحتها للجامعات التي لا تمتلك القدرة علي الوصول إليها، وبينما جاءت 28% متوفرة بشكل كبير و20% متوفرة بشكل متوسط.

تؤكد الباحثتان من خلال النتائج السابقة أن هناك ثغرات في داخل المؤسسة التعليمية للأهداف العامة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

التدريس والقيادات الجامعية، وخاصة أن تعزيز التدريب علي المهارات الفنية لأعضاء هيئة التدريس تحقق أهداف تربوية شاملة معرفية ووجدانية، كما تعمل علي إيجاد طرق مختلفة من التعليم والأنشطة تتيح الفرصة للمتعلمين لتطبيق المعارف والمهارات التي اكتسبوها، تشجع علي التعليم الذاتي من قبل المتعلمين.

وهنا تؤكد الباحثة أن هناك اعتقاد خاطئ مفاده فصل الأنشطة عن المنهج الدراسي علي اعتبار أن الأنشطة أو التدريب تضيع الوقت الذي ينبغي علي أي معلم استثماره واستغلاله في إنهاء المقررات الدراسية المكثفة والتي لا تستطيع أن يقدمها المتعلمين من خلال سنة كاملة، إذا لم يتخلص من تلك الأنشطة التي لا فائدة ترجي منها.

لذلك تتفق الباحثة مع دراسة (القبيسي، 1999) في أنه لابد من تنمية هيئة التدريس المتميزة في كافة التخصصات والمحافظة عليها، إيجاد قوة فنية عاملة مستمرة داخل الجامعة، رفع كفاءة العملية التعليمية والبحثية، علاوة

علي تحقيق مناخ ملائم وحوافز أدبية ومعنوية ومادية مشجعة وإدارة واعية ومصادر واقية تسهم في توفير إمكانيات الابتكار والتطوير والإبداع والعمل العلمي والبحثي الخلاق لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

كما نلاحظ من خلال الجدول السابق ترتيب الأهداف العامة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية من خلال الوزن النسبي للعبارات، حيث جاءت النسبة المئوية

في المرتبة الأولى هدف تعزيز المهارات الفنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية في التعامل مع الطلاب بنسبة 60.8% ثم تدريب القيادات الجامعية علي تحديد المتغيرات الوظيفية والمهنية التي تمثل ضرورة قصوي لتحقيق المعايير الوظيفية المحددة بنسبة 58.4%، يلي توفير العديد من التطبيقات التكنولوجية المتطورة وإتاحتها للجامعات التي لا تملك القدرة علي الوصول إليها بنسبة 50.4%، ثم المحافظة علي المعارف المهنية والوظيفية والإدارية الجامعية بنسبة 48% جاءت المرتبة الأخيرة بنسبة 46.4% هدف مساعدة القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس علي تلبية المطالب الإدارية المهنية للموظفين في الجامعات[1].

- تبين من خلال نتائج تحليل المحور الثالث ما يلي:

جدول (3) : المحور الثالث: أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة

| العبارات | متوفر بدرجة كبيرة | متوفر بدرجة متوسطة | متوفر بدرجة قليلة | الوزن النسبي | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. تمكين المشاركين من تحسين تصوراتهم وفهمهم والتعامل مع عمليات التغيير في مؤسساتهم | %62 | %36 | %0.02 | 220 | %88 | 1 |
| 2. تمكين المشاركين من وضع وتنفيذ البحوث استجابة لتحديات التنمية | %44 | %30 | %26 | 168 | %67.2 | 3 |

[1] القبيسي، محمد حسن، الجامعة بين النقد والتقويم، دراسة حالة جامعة قطر، دراسات في المناهج، كلية التربية، عين شمس، (39)، 1999، ص ص 125 – 169.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 3. تمكين المشاركين من تداول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتنمية المستدامة. | %40 | %34 | %26 | 164 | %65.6 | 5 |
| 4. ضمان أن الطلاب قادرون علي اكتساب المعرفة لأبعاد التنمية المستدامة | %30 | %40 | %30 | 150 | %60 | 7 |
| 5. تطوير المهارات اللازمة لاتخاذ القرار لدي القيادات | %38 | %30 | %32 | 156 | %62.4 | 6 |
| 6. الوعي بقيمة وأهمية أبعاد التنمية المستدامة في الحفاظ علي سلامة الطلاب. | %40 | %36 | %24 | 166 | %66.4 | 4 |
| 7. تحقيق الرفاهية للمجتمع وللأفراد | %48 | %30 | %22 | 176 | %70.4 | 2 |

- يتضح من الجدول السابق أن 62% من أفراد العينة يؤكدون على قدرة أعضاء هيئة التدريس في تحسين تصوراتهم وفهمهم والتعامل مع عمليات التغير داخل المؤسسة التعليمية (كلية الآداب) يلي 36% يروا أنها متوفرة بشكل متوسط، بينما 2% يرون أنها غير متوفرة بشكل قليل.
- أكد 44% من أفرد العينة على تمكين أعضاء هيئة التدريس من وضع وتنفيذ البحوث استجابة لتحديات التنمية، بينما 30% يروا أنها متوفرة بشكل متوسط، و26% متوفر بشكل قليل.
- نلاحظ من خلال الجدول السابق تقارب النسبة بين من يروا تمكين أعضاء هيئة التدريس في المشاركة في تداول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتنمية المستدامة ما بين 40% و34% بينما 26% يروا أنها متوفرة بشكل قليل.
- يؤكد 40% من عينة الدراسة علي الطلاب قادرين علي اكتساب المعرفة لأبعاد التنمية المستدامة بشكل متوسط، بينما اتفق كل من يروا أنها متوفرة بشكل كبير وأنها متوفرة بشكل قليل بنسبة 30%.
- تقاربت الآراء بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بتوافر المهارات اللازمة لاتخاذ القرار لدي القيادات داخل المؤسسة حيث أن 38% يروا أنها متوفرة بنسبة كبيرة، 32% متوفرة بشكل قليل، بينما 30% متوفرة بشكل متوسط.

- **أما عن الوعي بقيمة وأهمية أبعاد التنمية المستدامة في الحفاظ علي سلامة الطلاب داخل المؤسسة التعليمية فأنها متوفرة بشكل كبير بنسبة 40%، و36% متوفرة بشكل متوسط، وبينما 24% يروا أنها متوفرة بشكل قليل.**
- **وأخيراً أكد 48% من عينة الدراسة على تحقيق التعليم الرفاهية للمجتمع وللأفراد متوفر بشكل كبير، و30% يروا أنها متوفر بشكل متوسط، بينما 22% يؤكدوا على أنها متوفرة بشكل قليل.**

**نلاحظ من خلال الجدول السابق توافر المؤسسة التعليمية أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة بما يوصي على أعضاء هيئة التدريس ناهية البحث العلمي بعملية تحقيق التنمية المستدامة ودعم هذه الأبحاث وتطويرها والعمل من أجل تطبيقها، وإعداد الخريجين ذوي مؤهلات عالية ومواطنين مسئولين في وسعهم وإشباع حاجات مجالات النشاط البشري كافة، وإدراكهم بإسهام الجامعة في تقدم المعارف ونشرها من خلال البحوث، وتكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل.**

**تبين من خلال نتائج تحليل المحور الرابع ما يلي:**

**جدول (4) المحور الرابع: أهداف التنمية المستدامة لأعضاء التدريس والقيادات الجامعية**

| العبارات | متوفر بدرجة كبيرة | متوفر بدرجة متوسطة | متوفر بدرجة قليلة | الوزن النسبي | النسبة المئوية | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. تساعد إدارة الكلية أو الجامعة في العمل بطريقة ديمقراطية. | %32 | %44 | %24 | 158 | %63.2 | 2 |
| 2. توضيح كيفية المشاركة في صياغة رؤية الكلية أو الجامعة ورسالتها وأهدافها وبرامجها. | %34 | %24 | %42 | 142 | %56.8 | 5 |
| 3. تيسير التنمية الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس. | %30 | %30 | %40 | 140 | %56 | 6 |
| 4. تمكن من استخدام فرق العمل الجماعية. | %34 | %28 | %38 | 146 | %58.4 | 4 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. تحقق التعاون كبديل عن الفردية والسلطوية | %34 | %28 | %38 | 146 | %58.4 | 4 |
| 6. تدعم الالتزام وبناء الثقة وبناء المهارات | %30 | %36 | %34 | 146 | %58.4 | 4 |
| 7. تنمي الفكر البنائي القائم على الطالب أولا وما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات | %36 | %34 | %30 | 156 | %62.4 | 3 |
| 8. تشترك الطلاب في عمليات التعلم من خلال التعلم النشط ومشاركة في تصميم الأوامر | %40 | %30 | %30 | 160 | %64 | 1 |
| 9. تهدف إلى اكتساب أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية لغة الحوار البناء الهادف | %38 | %34 | %28 | 160 | %64 | 1 |

- **تبين من الجدول السابق أن إدارة الكلية تساعد في العمل بطريقة ديمقراطية بشكل كبير بنسبة 32% 44.2% بشكل متوسط، بينما 24% تعمل بطريقة ديمقراطية بشكل قليل بما يوصي بضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة داخل المؤسسة.**
- **كما اتضح أن 42% وهي نسبة كبيرة يروا مشاركة الكلية في صياغة رؤيتها ورسالتها وأهدافها متوفرة بشكل قليل، بينما 32% وجدوا أنها متوفرة بشكل كبير، و24% متوفرة بشكل متوسط.**

- **اكد 40% من عينة الدراسة أن التنمية الذاتية لدي أعضاء هيئة التدريس متوفرة بشكل قليل، بينما أتفق كل من يروا أنها متوفرة بشكل كبير ومتوسط بنسبة 30%.**
- **تبين أن استخدام فرق العمل الجماعية متوفرة بشكل قليل في المؤسسة التعليمة بنسبة 38%، وأنها متوفرة بشكل كبير بنسبة 34% بينما 28% متوفرة بشكل متوسط، وبالتالي جاءت نفس النسبة في تحقيق التعاون كبديل عن الفردية والسلطوية أنها متوفرة بشكل قليل بنسبة 38% بينما أنها متوفرة بشكل كبير بنسبة 34% و28% متوفرة بشكل متوسط.**

- نلاحظ من الجدول السابق تقارب النسب في توافر الالتزام وبناء الثقة وبناء المهارات، بحيث جاءت متوفر بشكل متوسط بنسبة 36%، 34% متوفر بشكل قليل، بينما 30% متوفرة بشكل كبير، وأيضاً نلاحظ تقارب النسبة بين عينة الدراسة فيما يتعلق بانها الفكر البنائي القائم علي الطالب أولا وما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات بأنها متوفرة بشكل كبير 36% ومتوفرة بشكل متوسط 34%، وبينما جاءت 30% بشكل قليل.
- تبين أن النسبة العالمية جاءت بأن الطلاب تشارك في عمليات التعلم من خلال التعلم النشط والمشاركة في تصميم الأوامر بنسبة 40% أنها متوفرة بشكل كبير، بينما أتفق كل من أنها متوفر بشكل متوسط وقليل بنسبة 30% لكل منهما.
- كما تبين من آراء أعضاء هيئة التدريس أن 38% وجدوا أن النسبة المهنية داخل المؤسسة تهدف إلي اكتسابهم لغة حوار بناء وهادفاً و34% وجدوا أنها متوفرة بشكل متوسط، بينما جاءت النسبة قليلة 28% من يجدوا أنها متوفرة بشكل قليل.

يتضح من خلال التحليل الإحصائي انه علي الرغم من توجه كلية الآداب هو العديد من التطبيقات الطموحة والنظم الداعمة لعمليات تطوير أدائها وضمان مواءمة مخرجاتها مع احتياجات سوق العمل ومطالب التنمية الشاملة، إلا أن دوافع التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية الآداب بشكل خاص لا زال يعاني من بعض المشكلات التي قد يؤثر علي أداء هيئة التدريس مما ينعكس سلبا علي تطبيق نظم التطوير وتقليص فرص نجاحها أو تأخيرها علي اقل تقدير، وذلك اتضح من خلال النسبة المئوية للوزن النسبي لكل عبارة حيث جاءت في المرتبة الأولي اشتراك الطلاب في عمليات التعلم من خلال التعلم النشط والمشاركة في تصميم الأوامر بنسبة 64% يلي مساعدة الإدارة الكلية في العمل بطريقة ديمقراطية بنسبة 63.2% ثم تنفي الفكر البنائي القائم علي الطالب أولاً وما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات بنسبة 62.4%، واتفقت ثلاث أهداف في المرتبة الرابعة بنسبة 58.4% متمثلة في تحقيق التعاون بحق بل

عن الفردية والسلطوية، تدعم الالتزام وبناء الثقة وبناء المهارات، وتنمي الفكر البنائي القائم علي الطالب أولا وما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات، ثم جاءت في المرتبة الخامسة المشاركة في صياغة رؤية الكلية أو الجامعة ورسالتها وأهدافها وبرامجها بنسبة 56.80% وجاءت في المرتبة الأخيرة تيسير القيمة الذاتية لدي أعضاء هيئة التدريس بنسبة 56%.

نتائج الدراسة الميدانية:

فيما يلي عرض لأهم نتائج الدراسة الميدانية في كل محور من محاورها:

المحور الأول– أسباب الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية:

أتفق عينة الدراسة على ترتيب أسباب الاهتمام بالتنمية المهنية داخل الكلية وجاءت كالآتي:

1. المساهمة في تعزيز العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية وبين الطلاب الذين يعتبرون المحرك الأساسي لحركات التطوير الجامعي بنسبة 56.8%.
2. تنظيم مهارات التفاوض والمناقشة لدى أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية وبين الطلاب بنسبة 69.6% زيادة الثقة لدى أعضاء هيئة التدريس في النظم الإدارية التي تنتجها إدارة الجامعة بنسبة 64.8%.
3. تطوير نظم توفير المعلومات والخدمات التربوية والإدارية بنسبة 63.2%.
4. المساهمة في تضييق الفجوة بين الأطر النظرية للتعليم الجامعي وبين التطبيق الواقعي لنص الأطر بنسبة 62.4%.
5. تيسير عملية إعداد الطلاب للعمل الخارجي من خلال تحديد الأولويات التي يتم وضعها في المقررات والمناهج الدراسية بنسبة 56.8%.

المحور الثاني– أهداف التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية:

اتفقت عينة الدراسة على توافر الأهداف العامة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس داخل الكلية بالترتيب الآتي:

1. تعزيز المهارات الفنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية في التعامل مع الطلاب بنسبة 60.8% الوظيفية المحددة بنسبة 58.4%.
2. توفير العديد من التطبيقات التكنولوجية المتطورة وإتاحتها للجامعات التي لا تملك القدرة على الوصول إليها بنسبة 50.4%.
3. المحافظة على المعارف المهنية والوظيفية والإدارية للإدارة الجامعية وتعزيزها من جلال التدريب المستمر بنسبة 48%.
4. مساعدة القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس على تلبية المطالب الإدارية والمهنية للموظفين في الجامعات بنسبة 46.4%.

المحور الثالث– أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة:

اتفقت عينة الدراسة على أن الكلية تتوافر فيها أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة ولكن مختلفة وجاءت كالتالي:

1. تمكين المشاركين في تحسين تصوراتهم وفهمهم والعامل مع عمليات التغيير في مؤسساتهم بنسبة 88%.
2. تحقيق الرفاهية للمجتمع بنسبة 70.4%.
3. تمكين المشاركين من وضع وتنفيذ البحوث استجابة لتحديات التنمية بنسبة 67.2%.
4. الوعي بقيمة وأهمية أبعاد التنمية المستدامة في الحفاظ على سلامة الطلاب بنسبة 66.4%.
5. تمكين المشاركين من تداول الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتنمية المستدامة بنسبة 65.6%.
6. ضمان أن الطلاب قادرون على اكتساب المعرفة لأبعاد التنمية المستدامة بنسبة 60%.

**المحور الرابع: أهداف التنمية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي والقيادات الأكاديمية الجامعية:**

**ترتبت الأهداف وفقا للنسب المئوية للوزن النسبي كالتالي:**

- **تشترك الطلاب في عمليات التعلم من خلال التعلم النشط والمشاركة في تصميم الأوامر بنسبة 64%.**
- **تهدف إلى اكتساب أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية لغة الحوار البناء الهادف بنسبة 64%.**
- **تساعد إدارة الكلية أو الجامعة في العمل بطريقة ديمقراطية بنسبة 63.2%.**
- **تنمي الفكر البنائي القائم على الطالب أولاً وما يمتلكه من معارف ومهارات واتجاهات بنسبة 62.4%.**
- **تمكن من استخدام فرق العمل الجماعية بنسبة 58.4%.**
- **تحقق التعاون كبديل عن الفردية والسلطوية 58.4%.**
- **تدعيم الالتزام وبناء الثقة وبناء المهارات بنسبة 58.4%.**
- **توضح كيفية المشاركة في صناعة رؤية الكلية أو الجامعة ورسالتها وأهدافها وبرامجها بنسبة 56.8%.**
- **تيسير التنمية الذاتية لدي أعضاء هيئة التدريس بنسبة 56%.**

**وبعد عرض نتائج البحث، قامت الباحثة بإعداد تصور مقترح لتنمية أعضاء هيئة التدريس الجامعي.**

**تصور مقترح لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً في جامعة الكويت:**

**تواجه جامعة الكويت تحديات عنيفة يغلب عليها أي صبغة العالمية أكثر من كونها تحديات محلية وذلك بفعل توجه معظم العالم والمؤسسات التعليم فيه إلى الأخذ بنظم تعليمية ترتكز على المعرفة والجودة والتميز والتكنولوجيا المتقدمة والمنافسة العالمية والإنتاج الثقافي والاعتماد الإيجابي.**

وإزاء هذه التحديات، فإن جامعة الكويت مطالبة ببذل المزيد من الجهد في سبيل تجويدا أدائها، وامتلاك مقومات التطوير المستمر لكافة عناصر العملية التعليمية فيها، وعلي رأسها عضو هيئة التدريس، حيث بعد الارتقاء به وتنميته مهنياً أحد أهم سبل تجويد هذه المؤسسات ورفع قدرتها التنافسية.

وفي ضوء الإطار النظري والتحليل الإحصائي الاستبانة، قدم البحث تصور مقترح للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي مهنياً بجامعة الكويت.

أولاً– مبررات التصور المقترح:

تتنوع مبررات التصور المقترح لتنمية عضو هيئة التدريس مهنياً في جامعة الكويت وتتركز بشكل عام في مبررات داخلية منها ما يتعلق بحاجة العضو إلى التنمية المهنية أو حاجة الكلية إلى خطط علمية وكيانات مستقلة تعمل على تطوير مواردها البشرية، وتقودها إلى تحقيق أهدافها، بالإضافة إلى عدد من المبررات الخارجية والمتمثلة في بعض القيود المفروضة على مخرجات هذه الكلية، ومدى استجابتها لكثير من التوجهات المعاصرة والمستقبلية التي تحد ظروف عملها، ويمكن إجمالاً توضيح أبرز هذه المبررات من خلال ما يأتي:

1. قصور برامج التنمية لعضو هيئة التدريس الجامعي بجامعة الكويت وفقاً للجزء التحليلي من الدراسة الحالية.
2. مطالبة جامعة الكويت بتحقيق تطوير الجودة والاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرنامجي، وهذا بدوره يتطلب مزيد من التنمية المهنية المنظمة لعضو هيئة التدريس.
3. التوجه المعاصر الملحوظ بجامعة الكويت نحو تطوير الاعتماد الأكاديمي من هيئات اعتماد محلية.
4. الاعتماد الأكاديمي يجب أن لا يكون هدفاً في حد ذاته ولكنه وسيلة للتأكد من مستوى الجودة والمحافظة عليها، وتقديم الدلائل والبراهين على ذلك.

**ثانياً– منطلقات التصور المقترح:**

**تتحدد أهم المنطلقات الفكرية للتصور المقترح لتنمية عضو هيئة التدريس مهنياً في جامعة الكويت، فيما يلي:**

1. **إن التغيير حقيقة لابد من قبولها واستيعاب المتغيرات والتعامل معها بدلاً من تجاهلها أو تجنبها.**
2. **إن العنصر البشري هو المورد الأهم، والأقوى في تحقيق أهداف المنظمات وتميزها، ومن ثم يجب أن تحتل تنمية الاهتمام الأكبر من جانب الإدارات المعاصرة.**
3. **إن التنمية الفعالة لعضو هيئة التدريس هي التنمية المستمرة القادرة على استثمار جهوده وتطوير قدراته مما يتسق مع متغيرات العصر المتجددة.**
4. **إن التنمية المهنية المعاصرة لعضو هيئة التدريس تتبعه نحو التنمية الذاتية والمؤسسية وتعدان ركنان أساسيان في تميز العضو والمؤسسة على حد سواء.**
5. **إن استحداث كيانات مستقلة متخصصة في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس هو أحد توجهات الجامعات المتقدمة.**
6. **إن الاعتماد الأكاديمي لجامعة الكويت مطلب مهم لضمان الجودة والمحافظة عليها.**
7. **الابتعاد عن منطق العشوائية والصدفة، والأخذ بمفاهيم الخطط العلمية المؤسسية.**

**ثالثاً– أهداف التصور المقترح:**

**يهدف التصور المقترح لتنمية عضو هيئة التدريس مهنياً إلى إكسابه عضو هيئة التدريس في جامعة الكويت المهارات المهنية التي تتفق مع متطلبات ومعايير الاعتماد الأكاديمي، وبما ينعكس إيجابياً على تجويد أدائه الأكاديمي، وتحسين مخرجات جامعة الكويت بما يتلاءم مع متطلبات أسواق العمل المحلية والعالمية، وعلى وجه التحديد يسعى التصور المقترح إلى تحقيق الأهداف التالية:**

1. المساهمة في تقديم إطار عمل للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية الآداب بجامعة القاهرة يشتمل على عدة أبعاد هي: المبررات، المنطلقات الفكرية، الرؤية، الرسالة، الأهداف، المحتويات، الفئة المستهدفة، الكيانات المسئولة، مقومات النجاح، التقويم.
2. تحديد مجالات وبرامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في جامعة الكويت
3. تقديم بعض الرؤى المقترحة حول الأساليب الملائمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، وبيان أبرز معوقات تنفيذها.
4. نشر ثقافة التنمية المهنية المؤسسية والذاتية لعضو هيئة التدريس، وتكوين أستاذ جامعي قادر على التميز في الأداء، بما يخدم رؤية ورسالة الكلية ويحقق أهدافها.
5. تحسين مخرجات جامعة الكويت بما يتلاءم مع متطلبات أسواق العمل المحلية والعالمية.

**رابعاً– محتويات التصور المقترح:**

يشتمل محتوى التصور المقترح على ثلاث مصفوفات للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في جامعة الكويت، وتمثل في الآتي:

- مصفوفة مجالات التنمية المهنية وحزم البرامج التدريبية لعضو هيئة التدريس الجامعي.
- مصفوفة أساليب التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي.
- مصفوفة معوقات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي.

وذلك كما يلي:

1. مصفوفات مجالات التنمية المهنية وحزم البرامج التدريبية لعضو هيئة التدريس الجامعي:

تتكون هذه المصفوفة من خمسة مجالات رئيسة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة الكويت، وضمن كل مجال حزمة برامج تدريبية تسهم في تنمية قدرات عضو هيئة التدريس الجامعي بما يحقق هذا المجال، وتتضمن الآتي:

أ. الإطار المفاهيمي والمعرفي:

- أنظمة التقويم في جامعة الكويت.
- مواصفات الخريج في جامعة الكويت (المعارف– المهارات– التوجهات....).
- المشاركة في وضع الأسس العلمية لصياغة رسالة المؤسسة التعليمية وتحديد أهدافها.

ب. البرامج والخطط الدراسية

- المساهمة في بناء المجتمع والمعرفة.
- أساليب تحديد المخرجات التعليمية.
- طرق ونماذج إدارة التعلم الإلكتروني.

ج. تقييم الأداء ومخرجات التعلم

- إعداد الدراسة الذاتية.
- دفع التنمية المناسبة لنظم التقويم في الجامعة.
- مهارات ومعايير إعداد تقدير التقسيم الذاتي.

د. التنوع وتكافؤ الفرص

- أساليب وإثارة الدافعية لدي الأفراد والجماعات.
- تفعيل دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تغريز وتوكيد قيم الديمقراطية والمنوع.
- استراتيجيات تحسين التنوع في الكمية.

هـ. التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس

- آليات تحقيق التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.
- تطوير الممارسات المهنية لعضو هيئة التدريس تدريبية بحثية خدمة مجتمع.
- تفعيل دور المؤسسة التعليمية في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.
- انعكاسات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس نحو الممارسات المهنية، الطالب المعلم.
- أسس تخطيط وتنفيذ وتقيم أنشطة التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.
- طرق تقدير احتياجات التنمية المهنية لعضة هيئة التدريس.

2. مصفوفة أساليب التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس:

تتضمن هذه المصفوفة مجموعة من الأساليب يمكن استخدامها في تنفيذ يرامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية الآداب في القاهرة، حيث تتنوع الأساليب نتيجة تنوع برامج التنمية المهنية، وهي تتضمن في الاتي:

أ. المؤتمرات والندوات.

ب. الأنشطة البيئية في مجال التخصص.

ج. دورات تدريبية لفترات قصيرة.

د. حضور ورش العمل وحلقات النقاش.

هـ. تفعيل بعض المبادئ الإدارية.

و. المشاركة في اللجان الإيجابية والعلمية والإدارة المختلفة.

ز. البرامج التدريبية طويلة المدي.

3. مصفوفة معوقات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس

تتكون من عدة معوقات تأكد أنها تحد من تنفيذ التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كلية الآداب بجامعة القاهرة وهي كالآتي:

أ. ندرة وجود مراكز منخفضة للتنمية المهنية على مستوى الكلية.

ب. الافتقار إلى خطة علمية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس على مستوى الكلية.

ج. ضعف قدرات عضو هيئة التدريس في استخدام التقنيات الحديثة.

د. ضعف مهارات عضو هيئة التدريس في التعامل مع قواعد البيانات.

هـ. زيادة العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

و. قلة عقد حلقات البحث العلمي.

ز. تدني ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الكلية.

ح. عدم توافق جدول محاضرات عضو هيئة التدريس مع برامج التنمية المهنية المقدمة.

ط. قلة الاهتمام باختيار المدربين المناسبين وإعدادهم.

خامساً– الفئة المستهدفة:

**أعضاء هيئة التدريس (مدرس– أستاذ مساعد– أستاذ) القائمون بالتدريس في مختلف مراحل التعليم الجامعي في جامعة الكويت.**

**سادساً– مقومات نجاح التصور المقترح:**

**إن نجاح تطبيق التصور المقترح لتنمية عضو هيئة التدريس مهنياً في جامعة الكويت من خلال تواجد هيئة توافر مجموعة من المقومات التنظيمية والبشرية والمادية الرئيسية التي يقود توافرها إلى تحقيق التصور المقترح لأهدافه، وهذه المقومات هي:**

1. **المقومات التنظيمية:**

**ترتكز هذه المقومات على مجموعة ركائز من أهمها:**

أ. **تنظيمات ذات بناء أفقي، تأخذ بمفهوم المشاركة في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.**

ب. **تنظيمات تقوم على المشاركة في السلطة والعمل من خلاله أدلة وأنظمة حاكمة للأداء.**

ج. **تنظيمات تعمل من خلال خطط علمية واتصالات مفتوحة.**

د. **تنظيمات تدعم وتنشر ثقافة المنظمة المتعلمة والتحسين المستمر.**

هـ. **تنظيمات يتجسد فيها مبدأ الاستقلالية وتدعم الحريم الأكاديمية.**

2. **المقومات البشرية:**

**تتمثل المقومات البشرية في توفير الهيئة الإدارية المناسبة، الإدارة مركز التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس ويتم تشكيل هذه الهيئة من المتخصصين ويتم إخضاع أدائهم لتقييم سنوي، ومن ناحية أخرى ينطوي هذا المقوم على تشكيل فريق يضم أعضاء من ذوي الخبرة والكفاءة والاختصاص في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، يوكل إليهم تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية المدرجة ضمن التصور المقترح.**

3. المقومات المادية:

وذلك من خلال:

أ. تأسيس مراكز منخفضة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس تلحق بوكالات الجامعات للتطور الأكاديمي وتأمين مباني مناسبة تحتوي على قاعات ومعامل تدريبية مجهزة بكافة الوسائل الملائمة لتنفيذ برامج التنمية المهنية.

ب. توفير الدعم المالي اللازم لقيام هذه المراكز بمهامها وذلك من خلال ميزانية مستقلة ضمن بنود ميزانية الجامعة، كما يمكن الاستفادة من بعض المؤسسات الداعمة لبرامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، وكذلك الجهات المستفيدة من خدمات المراكز البحثية.

سابعاً– التقويم:

يعد التعرف على نواحي القوة ودعمها، وتحديد نقاط الضعف ومعالجتها من أهم المراحل التي يجب تفعيلها في أي نشاط تطويري، ويمكن تقويم كفاءة وفاعلية التصور المقترح من خلال الآتي:

- يتم الوقوف على جوانب القوة والضعف في مكونات التصور المقترح:

والمتمثلة في الآتي:

1. مصفوفة المجالات وبرامج التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس ويتم تقويم هذه المصفوفة من خلال تحديد درجة ارتباط المحتوى بما يشتمل من معارف، مهارات، قيم واتجاهات، وسلوك.. بمهام عضو هيئة التدريس.
2. مصفوفة أساليب التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، ويتم تقويم هذه المصفوفة من خلال تحديد درجة فاعلية الأساليب المستخدمة في تنفيذ برامج التنمية المهنية.
3. مصفوفة معوقات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، ويتم تقويم هذه المصفوفة من حلال رصد المعوقات والصعوبات التي قد تواجه العضو، أو البرنامج ودرجة تأثير كل معوق.

**التوصيات:**

1. **إنشاء مراكز متخصصة مستقلة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كل جامعة.**
2. **إقامة المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة على مستوى كلية الآداب بجامعة القاهرة وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المشاركة فيها.**
3. **تطوير أنظمة ولوائح التعليم العالمي بما يخدم ويشجع التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس.**
4. **جعل التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس جزءاً رئيسياً من مهام القيادات الأكاديمية بحيث تعمل على ورش العمل وحلقات النقاش، تفعيل بعض المبادئ الإدارية، المشاركة في اللجان الأكاديمية والعلمية والإدارية المختلفة، البرامج التدريبية طويلة المدى، البعثات والمنح الدراسية، التفاعل الأكاديمي مع الزملاء، التعلم والتدريب من خلال الإنترنت.**
5. **مطالبة القيادات الأكاديمية على مختلف المستويات بإعداد خطط علمية سنوية لتنمية أعضاء هيئة التدريس مهنياً، ومتابعة تنفيذ هذه الخطط وقياس نتائجها.**
6. **توفير كافة مقومات الاستقرار الكامل لعضو هيئة التدريس لضمان تفرغه لتنمية قدراته والإبداع والتميز في كافة مجالات عمله.**
7. **الاهتمام بنشر ثقافة التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس داخل الكلية.**

**مراعاة إمكانات عضو هيئة التدريس من حيث العبء التدريسي، والأعباء الأخرى واستثمار وقته بما يخدم تنميته مهنياً**

**المراجع**


- **الأمم المتحدة. (2005). اللجنة الاقتصادية لأوروبا، لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لأوروبا للتعليم من أجل التنمية المستدامة.**
- **الخميس، السيد سلامة. (2003). المعلم العربي، بعض قضايا التكوين، ومشكلات الممارسة المهنية، الاسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.**
- **القرار A/ RES/ 70/1 للأمم المتحدة: 21 أكتوبر، 2015.**
- **اللجنة العالمية للبيئة والتنمية: مستقبلنا المشترك (1987). ترجمة محمد كامل عارف، عالم المعرفة، الكويت، يناير، العدد (142)، ص9.**
- **توفيق، محي الدين، زاهر، ضياء الدين. (1989). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربي، الرياضي، مكتب التربية العربي.**
- **حجي، أحمد أسماعيل. (2005). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي.**
- **حسين، سلامة عبد العظيم. (2006). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية بالجامعة، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس) بعنوان: الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين "الواقع والرؤى"، 26–27 نوفمبر، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ص ص 73–149.**
- **خليل، نبيل سعد. (2007). التنمية المهنية للقيادات التربوية، المؤتمر الخامس عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي، 28يناير، جامعة عين شمس.**
- **شريف، السعيد عبد القادر. (2017). التنمية المهنية المستدامة لمعلمة رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.**

- عرض تفصيلي للهدف (4) للتنمية المستدامة، التعليم 2030، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2016، ص ص1–37.

- **A Dvanced International Training Programme. (2013). Education For Sustainable Development In Higher Education, Swedish International Development Cooperation Agency, Stockholm, Sweden.**
- **Al Khateeb, Mukdad, Et Al. (2014). Sustainable University Journal, Model For Higher Education In Irac, Creative Education Journal, Vol.5, Pp.318-328.**
- **Alexandra, Staning& Mihaela. (2014). Universities Facing Change And Competition, *Journal Of Economics*, Business And Management, Vol.2, No.2, Pp.130-132.**
- **Alkin, Et Al. (1993). Professional Development Of Teacher, Encyclopedia Of Educational Research, Vol.3, New York: Macmillan Publishing Company.**
- **Chan, R. (2002). Professional Development For University Teachers, A Project Commissioned By The Committee For The Advancement Of University Teaching. Final Report, Australian Government Publishing Service, Canberra.**
- **Curren, R. (2009). Education For Sustainable Development: A Philosophical Assessment (Impact No.18). Philosophy Of Education Society Of Great Britian. DCSF (Department For Children, Schools And Families). (2008). Brighter Future- Greener Lives: Sustainable Development Action Plan 2008-2010. Available At: -- - Http://Aka.Education.Gov.Uk/Aboutus/Sd/Docs/Sustainable Devactionplan_2008.Pdf.**

**Defra. (2010a). (Department For Environment. Food And Rural Affairs). Defra Announces Changes To Arm's Length Bodies (Press Release, 22 July). Available At: Www.Defra.Gov.Uk /2010/07/22Arms-Length-Bodies.**

**Defra. (2010b). (Department For Environment. Food And Rural Affairs).An Invitation to Shape the Nature of England. Available At: Www.Defra.Gov.Uk/Evironment/ Natural/ Document/Newp-Discussion-260710.Pdf.**

**Deter, W. (2003). A Conceptual Model For Integrating Field Experience, Professional Development School, And Performance Assessment In A World Of NATE, *A Paper Presented* At The 55th Annual Meeting Of The American Association Of Colleges For Teacher Education, January 14-27, New Orleans, Louisiana.**

**DFES. (2006). (Department For Education And Skills). Kearning For The Future The DFES Sustainable Development Action Plan 2005/06/ Available At: Publications. Education.Gov.Uk/ Eorderingdownload/ Learning%20for%20the%20future.Pdf.**

- **Fairley, S. (2002). The Effects Of Professional Development On Ministerial Leaders, Thinking And Practice, Unpubbshed Doctoral Dissertation, The Caculty Of Education, Griffith University.**
- **Fleming, S.& Et Al. (2004). Continuing Professional Development: Suggestions For Effective Practice, *Journal* Of Further And Higher Education, Vol. 28, No.2, Pp.165-177.**
- **Gardon, Stephen P. (2004). Professional Development For School Improvement: Empowering Learning Communities: Baston: O Pear Son Education, INC.**

**Glover, D.& Law, S. (1996). Managing Professional Development In Education: Issues In Policy And Practice, Kagwn Page Limited, London.**

- **Harison, J. (2002). The Quality Of University Teaching: Faculty Performance And Accountability, Aliterature Review, Canadian Society For Study Of Higher Education (Csshe) Professional File, Spring, No.21, Pp.1-20.**
- **IUCN – The World Conservation Union (1991) Caring For The Earth: A Strategy For Sustainable Living Gland, Switzerland: The World Conservation Union.**

**Jerry, G. Goff (1975). Toward Faculty Rerwal, Sam Francisco: Jossey Bass.**

- **Kalanidki, A. (2001). The Role Of Anna University In Continuous Professional Development: A Model For Development Countries, Global Journal Of Engineering Education, Vol.124, No.3, Pp.19-23.**
- **Lireh, M,& Bell, E. (2002). Implementing Faculty Professional Development: The Product. Based Model, *A* Paper Presented At The Preparing: Tomorrow's Teacher To Use Technology, Grantee Conference, July 25-28, Washington.**
- **Marcus, Grace. (2010). Education For Sustainable Development, SSP September, 92 (338).**
- **Marry, L. Crow (1978). *The Future In Journal Of Teacher Education*, No-29 May/ June, Pp33-36.**
- **Millennium Ecosystem Assessment. (2005) Available At: Www.Millenniumassessment.Org/En/Index.Aspx.**

- **Millwater, J.& Yarrow, A. (2001). School And University Partnership: Professional Development School, *Paper Presented At The ATEA Conference*. Teacher Education: Change Of Heart, Mind And Action, 24-26 September, Melbourne.**
- **Mississippi Department Of Education. (2002). Professional Development For The New Millennium Professional Development Model, A Mississippi: State Department Guide, Mississippi.**
- **OFMDFM (Office Of First Minister And Deputy First Minister For Northern Ireland). (2006). First Steps Towards Sustainability: A Sustainable Development Strategy For Northern Ireland. Available At: Www. Ofmdfmni.Gov.Uk/Sustain-Develop.Pdf.**
- **Ofsted. (2008). Schools And Sustainability: A Climate For Change? Available At: Www.Ofsted.Gov.Uk/Ofsted-Home/Publications-Andresearch/Browes-All-By/Documents-Bytype/Thematic-Reports/School-And-Sustainability.**
- **Papescu, Alina. (2011). The Investigating Of The Role Of Universities In Providing Lifelong Learning In Pomania, *European Journal Of Interdisciplinary Studies*, Vol.3, No.2, Pp.77-86.**
- **Patricia, E. Van West. (1982). Forward, Agreying Profess Ariate: A Study Of Faculty Stages, Ph.D- Diss, Lllinois State University.**
- **Pegler, C. (2005). Objects And Issues, A Sunday Supplement View Of Continuing Professional Development In Higher Education, Copen Learning, Vol.20, No.1, Pp.51-64.**

- **Rodney, P. Riegle. (1987). Conceptions Of Faculty Development, In: Educational Theory, Board Of Trustess Of The University Of Llliois, Val.37, No.1.**
- **Scottish Government. (2010). Learning For Chang: Scotland's Action Plan For The Second Half Of The UN Decade Of Education For Sustainable Development Available At - -- Www.Scotland.Gov.UK/Resource/Doc/312576/0098842/Pdf.**
- **Skerritt, O. (1992). Professional Development In Higher Education, A Theatrical Framework For Action Research, Kogan Page Limited, London.**
- **Smyth, R. (2003). Concepts Of Change: Enhancing The Practice. Of Academic Staff Development In Higher Education, *International Journal For Academic Development,* Vol.8, No.1/2, November, Pp.51-60.**
- **Sustainable Development At Universities Programme. (2013). Call For Project Proposal, 13 June, Sweden.**
- **Sustainable Development Education Liaison Group. (2006). Sustainable Development Education In A Curriculum For Excellence, Network Events Sterling Management Center, 22-23 August.**
- **The Guardian. (2010). Cameron Commits Government To 10:10 (14 May). Available At: -Www.Guardian.Co.Uk/ Environment/ 2010/May/14/Cameron-Wants-Greenst Government-Ever.**
- **UNESCO. (2010). UN Decade Of Education For Sustainable Development, Details Available At: Www.Unesco.Org/En/Esd/ Decade-Of-Esd.**
- **UNESCO. (2011). Education For Sustainable Development For Changing The Climate Of Jakarta, Unesco, P.7.**

- **UNESCO. (2014). UND Decade Of Education For Sustainable Development (2005-2014), The DESD At Glance, Education For Sustainable Development In Everyone's Business.**
- **UNESCO. (2015). Higher Education For Sustainable Development In The Lower Secondary Geography Curricula Of Institute, Berlin, Germany.**
- **UNESCO. Education For Sustainable Development Toolkit, Learning& Training Tools, No.1- Http: Unesco. Org/ Inages/ 0015/ 001524/ 152453eo.Pdf.**
- **WCED (World Commission On Environment And Development). (1987). Our Common Future. Available At: Www.Un-Documents.Net/Wced-Ocf.Htm.**
- **Welsh Assembly Government. (2009). Education For Sustainable Development And Global Citizenship: A Strategy For Action- Updates (January 2009). Available At: Www.Esdgc-Walse.Org.Uk/English/Esdreports/Pdf.**
- **Wwf. (2008). Living Planet Report 2008. Available At: Assets.Panda.Org/Downloads/Living_Planet_Report_2008 Pdf.**

# المرونة النفسية وإدراك الضغوط والرضا عن الحياة لدى المراهقين

# Relationship between Psychological resilience, Perceived-stress, and Life satisfaction among Adolescents

د.نادية وحيد محمد الزهيري

**Dr.Nadia Waheed Mohamed Elzohairy**

مدرس بكلية التمريض جامعة دمنهور

**n_waheed50@yahoo.com n_w**

**مقدمة**

لقد أكتسبت المرونة النفسية أهمية كبيرة خلال العقد الماضى. وهى بمثابة عامل مقاوم للضغط حيث أنها تحسن من قدرة الشخص على التكيف الناجح عندما يتعرض لضغوط مختلفة. بالإضافة إلى ذلك فإن القدرة على التعافى من التجارب العاطفية السلبية والتكيف بمرونة مع الأحداث الضاغطة هى من الأمور الضرورية لرفاهية الشخص وتحقيق الرضا عن الحياة. وقد تبين أن وجود مستوى عالى من المرونة وإدارة ما ندركه من الضغوط مهم جداً لتحسين الرضا عن الحياه لكل شخص وبالأخص لطلبة التمريض حيث أنهم يتعرضون لضغوط مختلفة خلال الخبرات العملية. وتهدف الدراسة الحالية الى تقييم مستويات المرونة النفسية وإدراك الضغوط ودرجة الرضا عن الحياة لدى طلاب كلية التمريض . جامعة دمنهور. بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين هذه العوامل الثلاث لدى هؤلاء الطلاب.أدوات وطرق البحث: وقد تم إجراء الدراسة فى كلية التمريض جامعة دمنهور وشملت الدراسة 520 طالباً. وجُمعت البيانات بإستخدام أربع أدوات : " استبيان البيانات الاجتماعية والديموجرافية والأكاديمية " " مقياس كونور– ديفدسون للمرونة" و" مقياس إدراك الضغوط" و"مقياس الرضا عن الحياة.أهم النتائج: أكثر من نصف الطلاب لديهم مستوى عالٍ من المرونة النفسية ومستوى عالٍ جداً من إدراك الضغوط . كما أن ثلثى الطلاب كانوا راضيين عن حياتهم. الخلاصة يمكن من خلال هذا البحث أن نستخلص أن أكثر من نصف الطلاب محل الدراسة لديهم مستوى عالٍ من المرونة ومستوى عالٍ جداً من إدراك الضغوط . كما أن ثلثى الطلاب كانوا راضيين عن حياتهم بنسب مختلفة. أما بالنسبة إلى للمرونة فأن لها علاقة

إيجابية مع الرضا عن الحياة وعلاقة سلبية مع إدراك الضغوط. كما وجدت علاقة سلبية بين الرضا عن الحياة وإدراك الضغوط.

**Over time, researches in the area of resilience have been essentially unfolded in four different directions which include:**

**First ,resilience as an aspect of child development and response to adverse condition.**

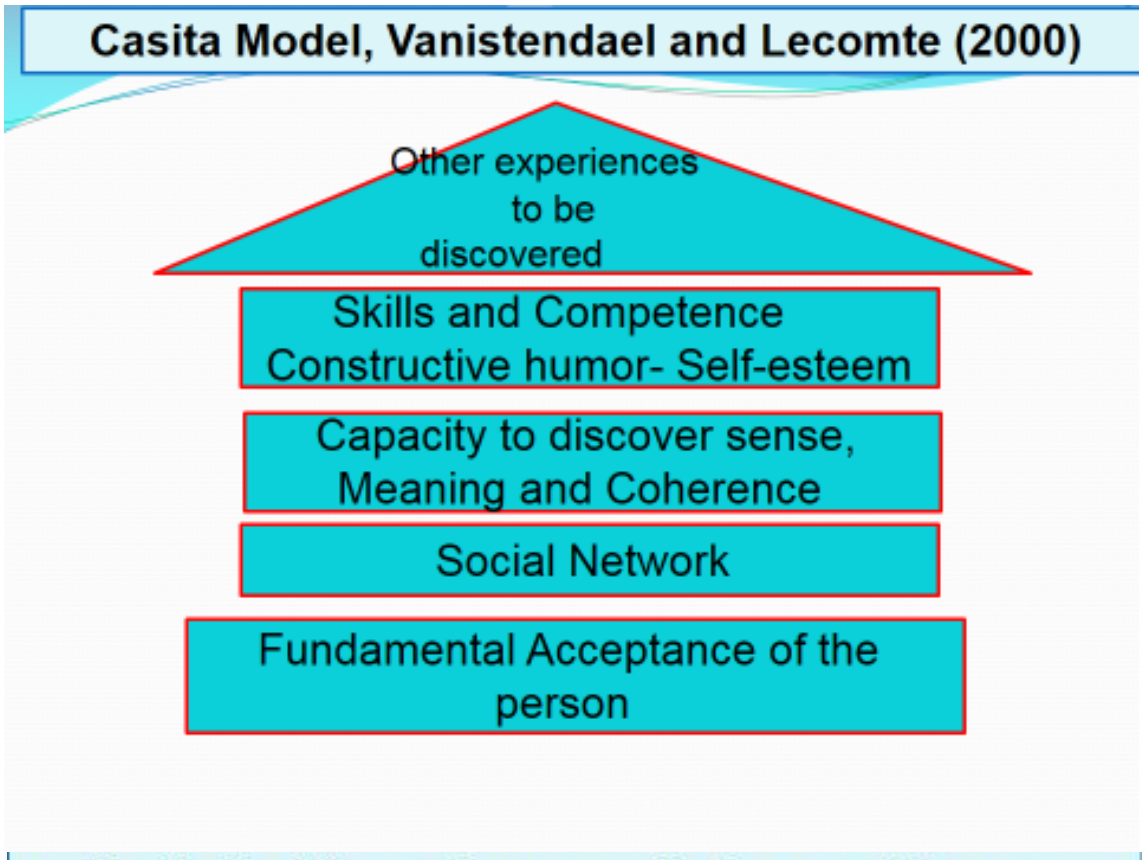
**Second , resilience as a theoretical construct of personality, this approach promotes the constructs of ego and defense mechanisms as significant and stable aspects of personality contributing to adaptability.**

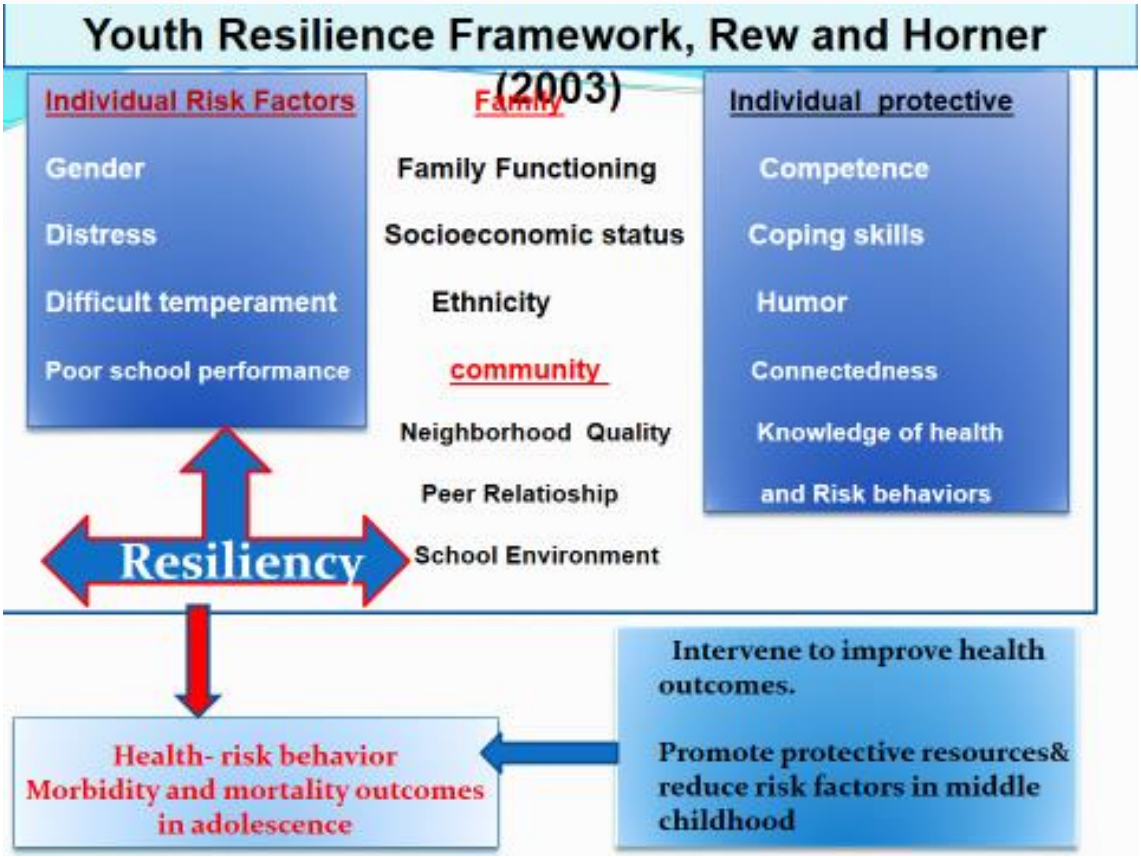
**Third , resilience as a feature of positive coping in response to life stresses.**

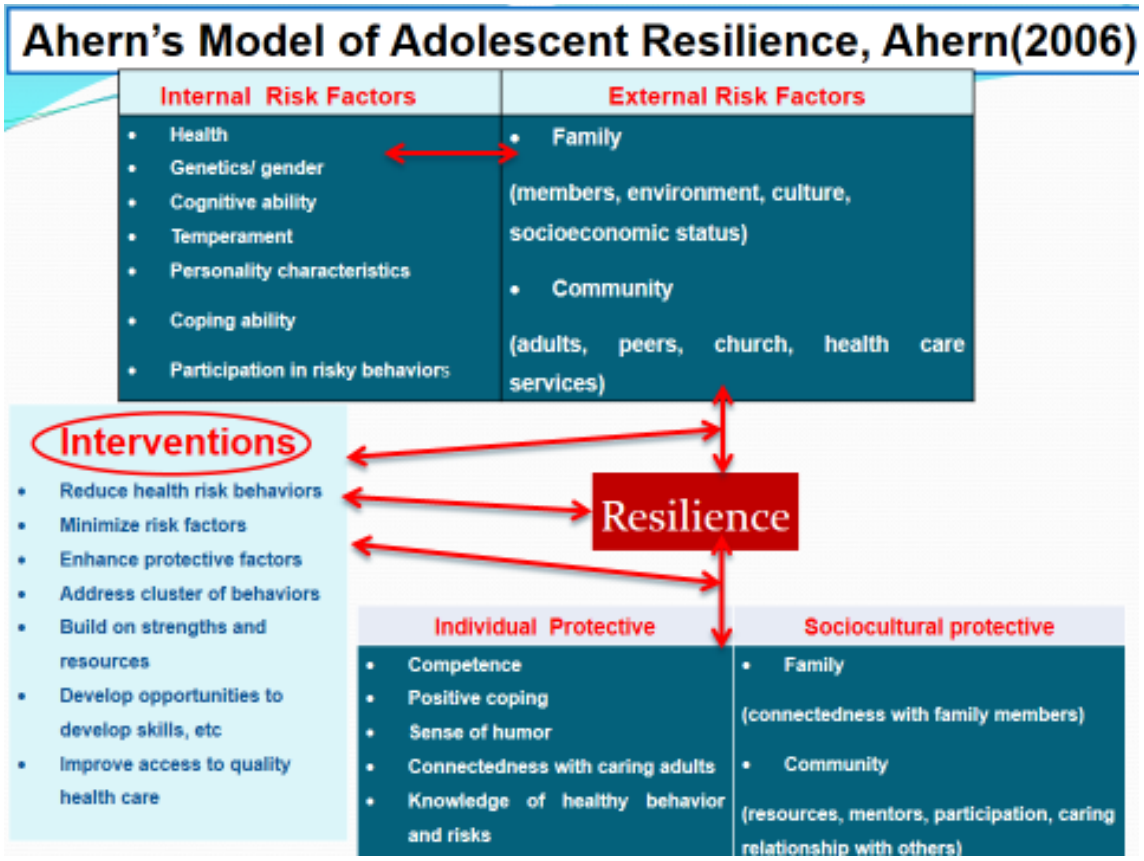
**Finally , resilience in terms of enhanced coping following trauma, in which resilience is viewed as a stable and global attribute that permits the individual to respond similarly to whatever stressor he is confronting with relative confidence and ease.**

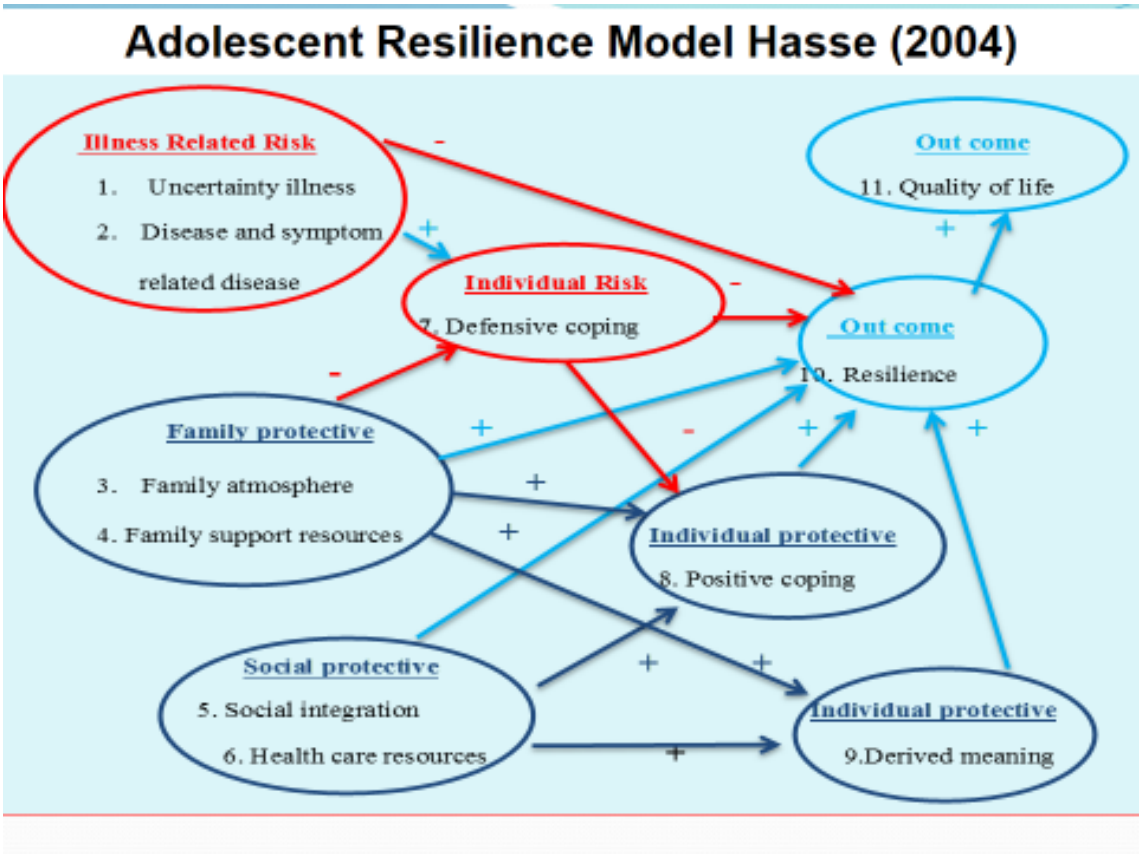
**Within the study of adolescents' resilience, four models have been recognized which represented the risk and protective factors that may contribute to resilience**

**Casita Model, Vanistendael and Lecomte (2000)**


Casita Model, Vanistendael and Lecomte (2000)
Other experiences to be discovered
Skills and Competence Constructive humor- Self-esteem
Capacity to discover sense, Meaning and Coherence
Social Network
Fundamental Acceptance of the person


Youth Resilience Framework, Rew and Horner (2003)
Individual Risk Factors
Gender
Distress
Difficult temperament
Poor school performance
Family
Family Functioning
Socioeconomic status
Ethnicity
community
Neighborhood Quality
Peer Relatioship
School Environment
Individual protective
Competence
Coping skills
Humor
Connectedness
Knowledge of health and Risk behaviors
Resiliency
Health- risk behavior Morbidity and mortality outcomes in adolescence
Intervene to improve health outcomes.
Promote protective resources& reduce risk factors in middle childhood


Ahern's Model of Adolescent Resilience, Ahern(2006)
Internal Risk Factors
Health
Genetics/ gender
Cognitive ability
Temperament
Personality characteristics
Coping ability
Participation in risky behaviors
External Risk Factors
Family
(members, environment, culture, socioeconomic status)
Community
(adults, peers, church, health care services)
Interventions
Reduce health risk behaviors
Minimize risk factors
Enhance protective factors
Address cluster of behaviors
Build on strengths and resources
Develop opportunities to develop skills, etc
Improve access to quality health care
Resilience
Individual Protective
Competence
Positive coping
Sense of humor
Connectedness with caring adults
Knowledge of healthy behavior and risks
Sociocultural protective
Family
(connectedness with family members)
Community
(resources, mentors, participation, caring relationship with others)


Adolescent Resilience Model Hasse (2004)
Illness Related Risk
1. Uncertainty illness
2. Disease and symptom related disease
Individual Risk
7. Defensive coping
Out come
11. Quality of life
Out come
10. Resilience
Family protective
3. Family atmosphere
4. Family support resources
Individual protective
8. Positive coping
Social protective
5. Social integration
6. Health care resources
Individual protective
9.Derived meaning

**The way in which an individual appraises a situation may be more important to psychological well-being than the actual presence of stress. Perceived stress is defined as the individual's response to life events that could be perceived as stressful. It was evident that stress perception depends on the individual's stage of development, life experiences, personality, and coping strategies**

**Researchers reported that there was a statistically significant inverse relationship between resilience and perceived stress among students. Thereby, resiliency serves as a stress resistance variable because it promotes successful adaptation when one is faced with various stressors. University students are going through the critical time of adolescence; therefore stress in university students' life is an important concern of recent studies. They are exposed to many sources of stress such as time pressure, worrying over exams, case and assignments presentation.**

**Nursing students encounter extra sources of stress due to the nature of their clinical practice such as, going through different clinical experiences that are full of stress including communication with different types of patients such as intensively cared, dying, psychiatric and burn patients which are highly stressful for them.**

**People who adapt well to changes, stress, and demands of the environment may experience less negative emotions in the face of adversities and they are more likely to be resilient and satisfied with their overall life.**

**Satisfied people feel good about themselves and their life, they tend to be happier and treat others better, are open-minded and creative in their thinking.**

**Helping students to attain well-being, and live a fulfilling and satisfactory life is a major concern of any society. Thus, for university nursing students preparing for future professional responsibilities, resilience is a major predictor of their successful adaptation to university life.**

**As future nursing professionals who will act as health care providers in the community after graduation, they should be prepared to cope flexibly with stress, anxiety, and challenges in life.**
**Increased resilience could prove useful in helping nursing students confidently face challenges, successfully move forward, and beneficially manage their future professional life.**

**Aims of the study**
**1. Assess levels of resilience, perceived stress, and degree of life satisfaction among Faculty Nursing Students, Damanhour University.**
**2. Determine the relationship between levels of resilience, perceived stress, and degree of life satisfaction among Faculty Nursing students, Damanhour University**

**Research Questions**

**1. What are the levels of resilience, perceived stress, and degree of life satisfaction among Faculty Nursing Students, Damanhour University?**

**2. Is there a relationship between levels of resilience, perceived stress, and**

**degree of life satisfaction among Faculty Nursing Students, Damanhour university?**

**Materials and Method**

**Research Design:**

**A descriptive correlational research design was used for the current study.**

**Setting:**

**This study was conducted at the Faculty of Nursing, Damanhour University**

**Subjects:**

**A representative sample of 50% of the students was randomly selected using systematic random sampling method. The actual number of students participated in this study was 520 students.**

**Tools**

**Tool 1: A Socio-demographic and Academic Data Questionnaire**

**Tool 1: A Socio-demographic and Academic Data Questionnaire**

**It has three categories of data namely; socio demographic, academic, and health risk behaviors**

**Tool 2: Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC):**

**It was originally developed in 2003, translated into Arabic language by Tomah et al. (2013). The scale comprises 25 self-report statements used to measure the levels of resilience, which are rated on a five-point likert scale.**

**Tool 3: Perceived Stress Scale (PSS):**

**It was developed by Cohen et al. (1983). The 10 items version modified by Cohen & Williamson (1988) to assess level of perceived stress was used. It is rated on a five-point likert scale. Total score ranging from 0 to 40.**

**Tool 4: Satisfaction With Life Scale (SWLS):**

**It was developed by Diener et al. (1985)·It is a 5-items scale designed to measure global cognitive judgments of one's life satisfaction. Subjects were**

**asked to respond to the 5 items on a seven-point Likert scale. The total score is ranging from 5 to 35**

**Method**

**I. Administrative steps:**

**Official permissions were obtained from the responsible authorities of the Faculty of Nursing, Damnhour University.**

**II. Preparation of the study tools:**

- **A Socio-demographic and Academic Data Questionnaire (tool 1) was developed by the researcher**

**The Arabic version of Connor-Davidson Resilience Scale (tool 2) was used in this study.**

**Perceived Stress Scale (tool 3), and Satisfaction with Life Scale (tool 4) were translated into Arabic language, then submitted to a jury composed of seven experts in the field of psychiatric nursing to test translation and content validity of the scales**

**Reliability of tools 2, 3, and 4 was tested using Cronbach's Alpha and Test, Re-test reliability on 20 students. Tools proved to be reliable, tool 2 (α= 0.885), and a coefficient correlation (0.833), tool 3 (α= 0.806), and a coefficient correlation (0.812), and tool 4 (α= 0.871), and a coefficient correlation (0.860).**

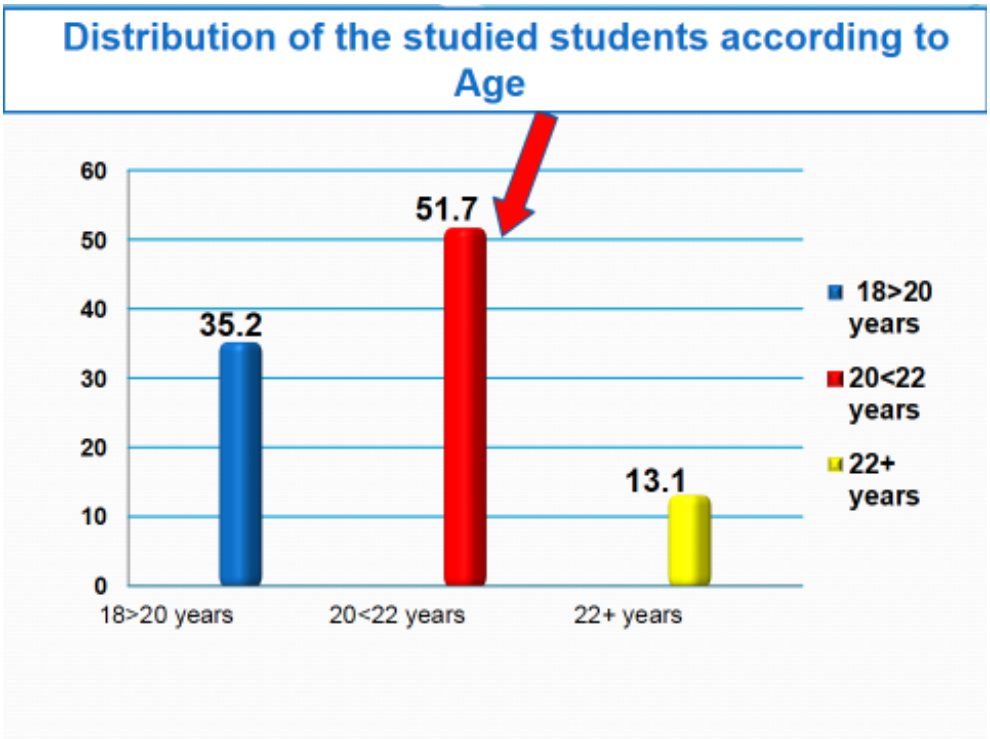
**III. pilot study:**

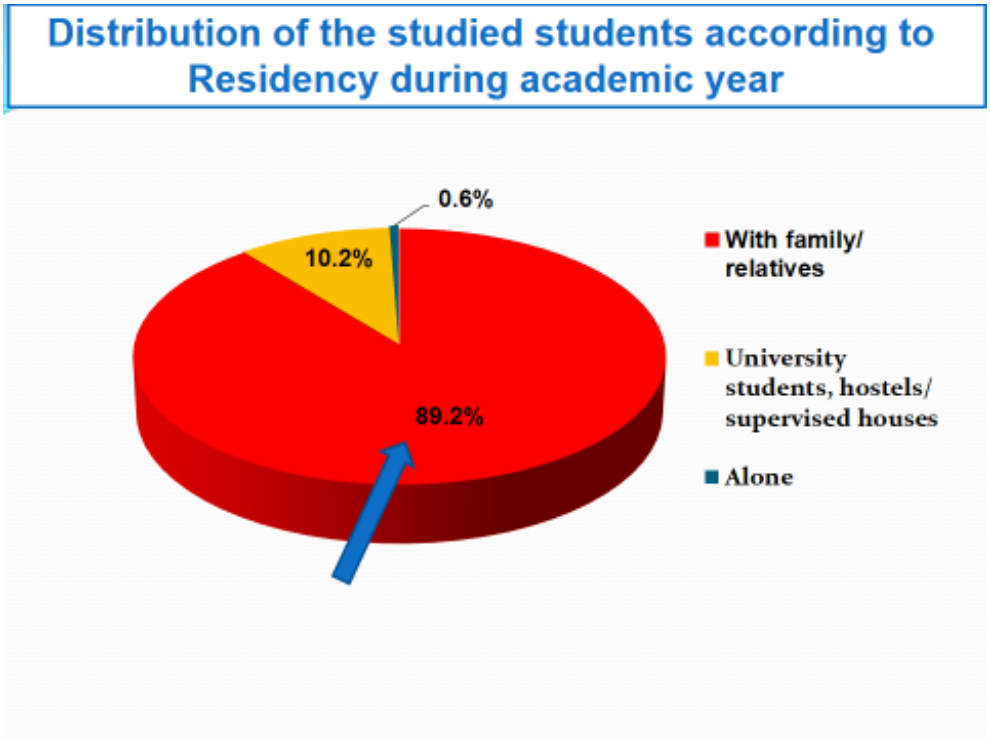
**A pilot study was carried out on 52 students. It revealed that tools were clear, understood and applicable.**

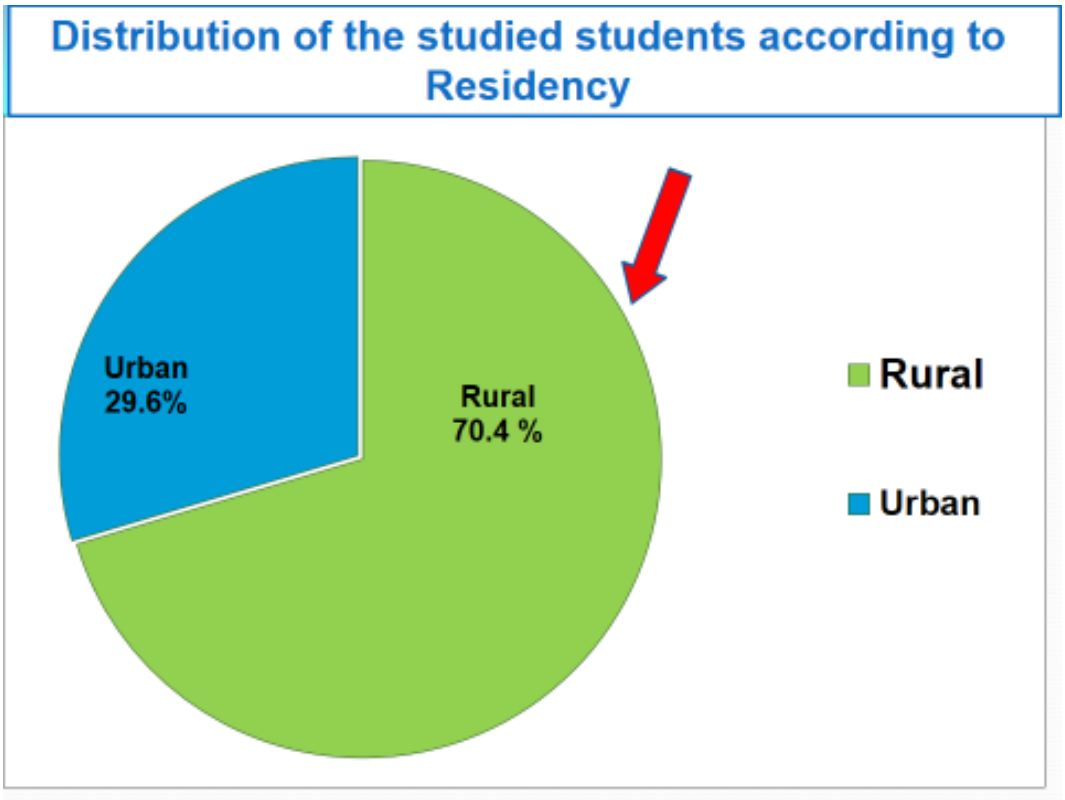
**IV- Actual study:**

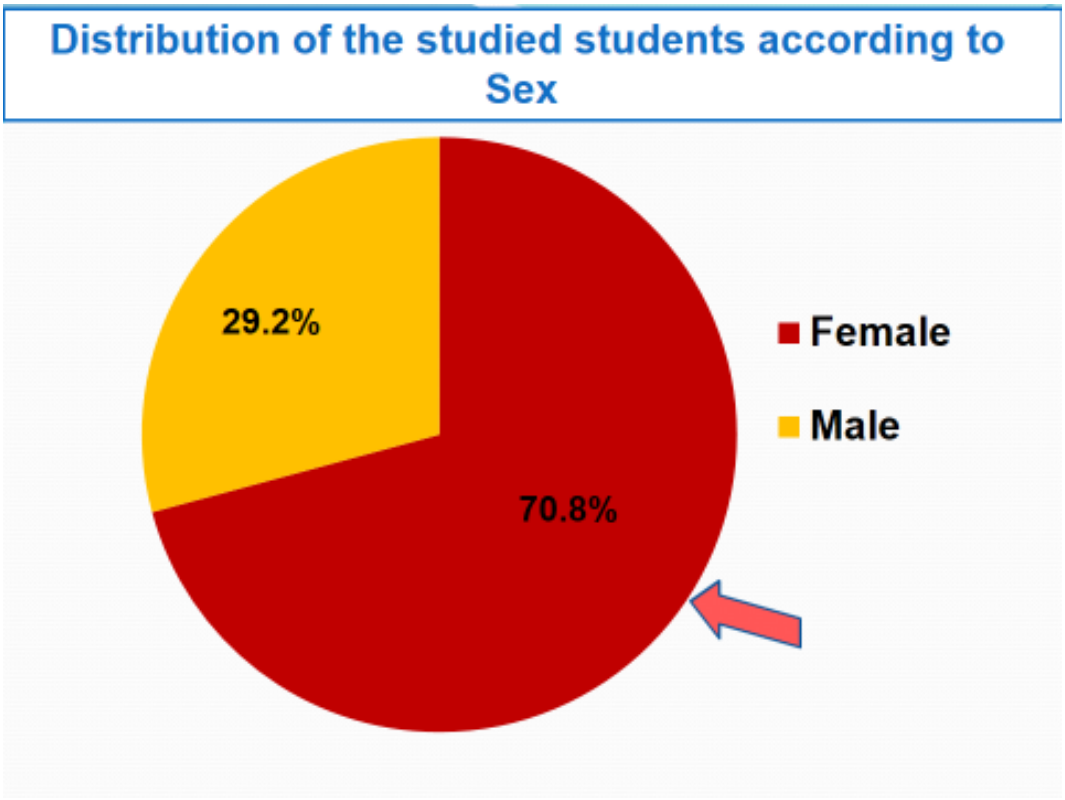
**The researcher started the actual data collection by meeting the randomly selected students on a group basis in their classroom lectures, and clinical areas in order to answer study tools**

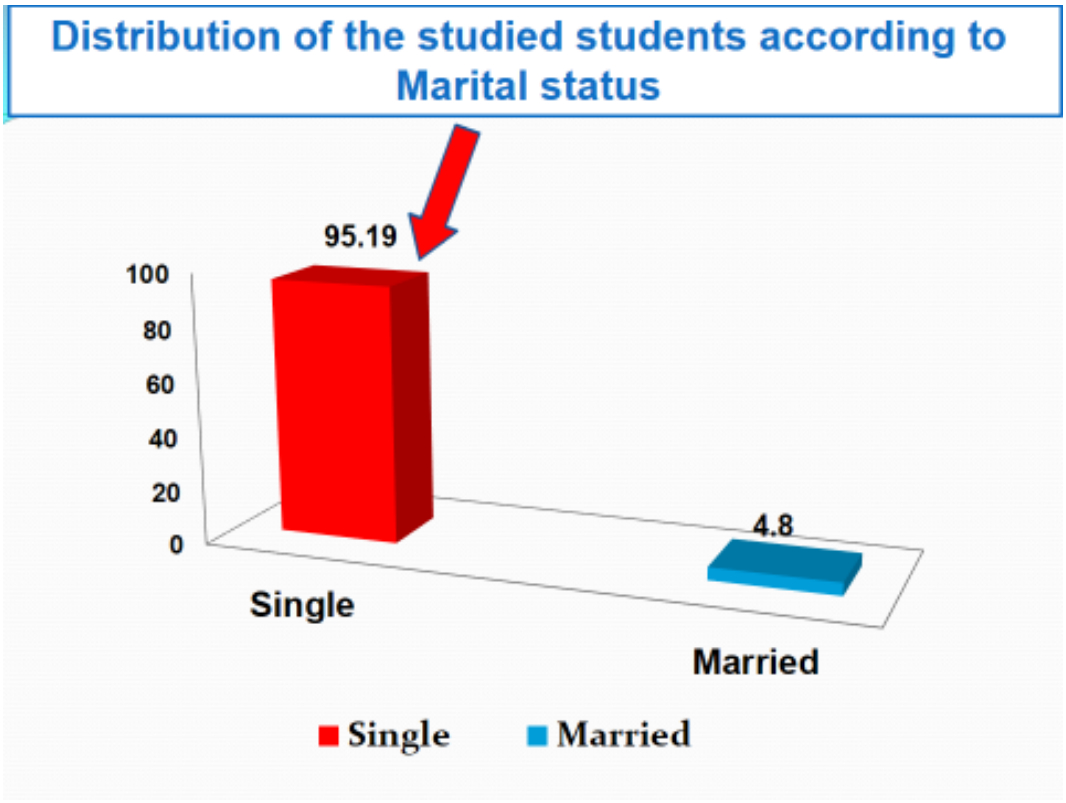
**Results**

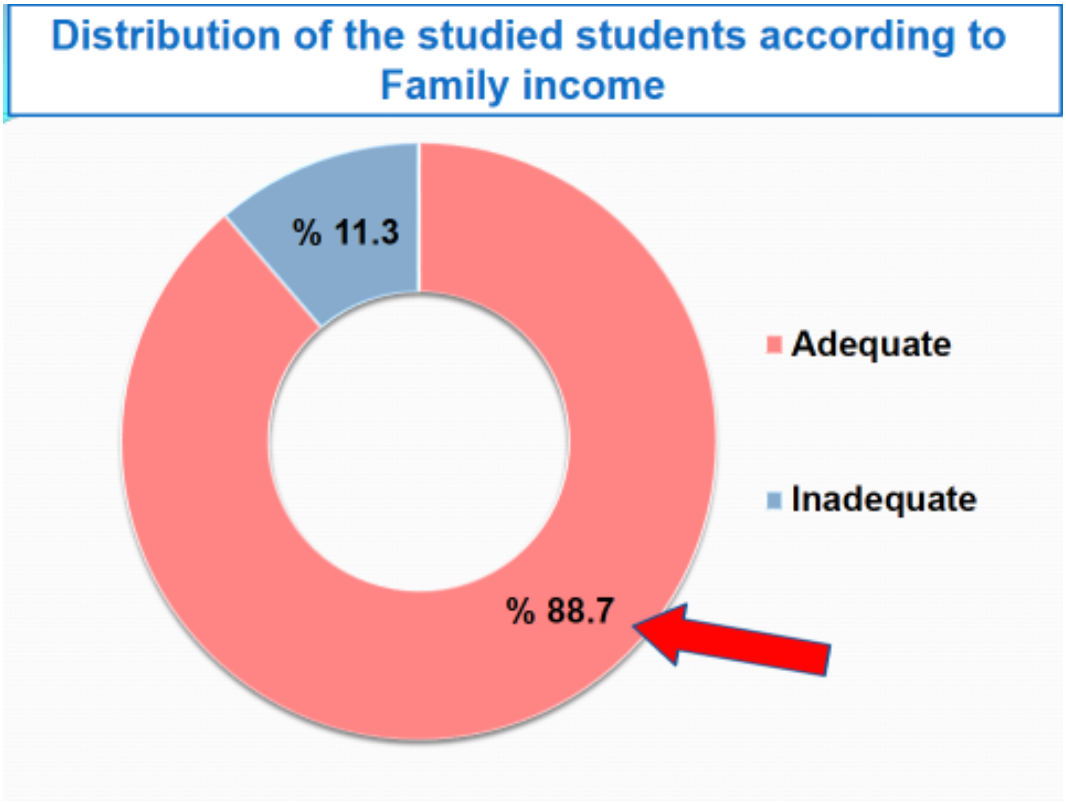



Distribution of the studied students according to Residency
Urban
29.6%
Rural
70.4 %
Rural
Urban


Distribution of the studied students according to Sex
29.2%
70.8%
Female
Male


Distribution of the studied students according to Marital status
95.19
100
80
60
40
20
0
4.8
Single
Married
Single
Married


Distribution of the studied students according to Family income
% 11.3
% 88.7
Adequate
Inadequate

(1): Distribution of the studied students according to types and sources of social support

| Types and sources of social support N= 520 | Yes | % | No | % |
|---|---|---|---|---|
| Social support | 508 | 97.7 | 12 | 2.3 |
| Types of social support | | | | |
| Emotional support | 465 | 89.4 | 55 | 10.6 |
| Esteem support | 425 | 81.7 | 95 | 18.26 |
| Interaction, Network support | 408 | 78.5 | 112 | 21.5 |
| Knowledge support | 385 | 74.2 | 135 | 25.96 |
| Financial support | 312 | 60.0 | 208 | 40.0 |
| Satisfaction with social support | 460 | 88.5 | 60 | 11.5 |

(2): Distribution of the studied students according to their exposure to traumatic events and types

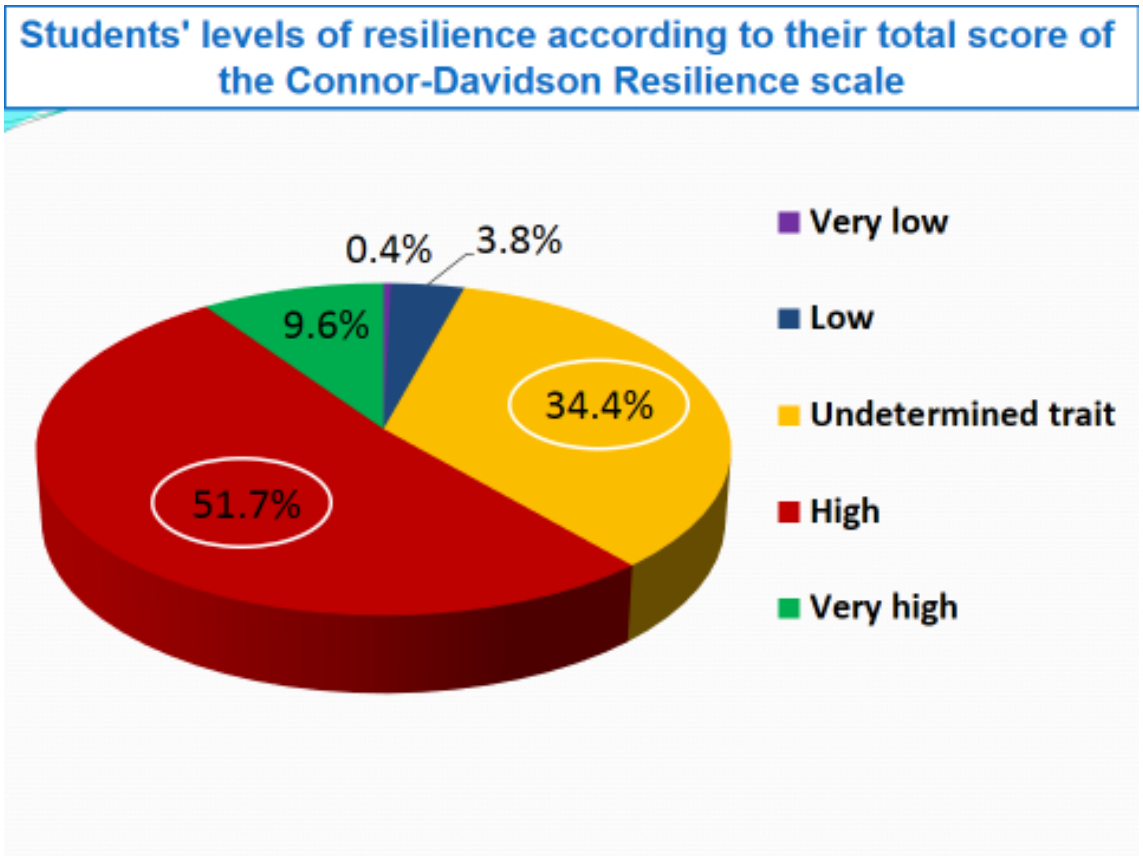
| Traumatic events | Frequency N= 520 | % |
|---|---|---|
| Exposure to traumatic events | | |
| ▪ yes | 351 | 67.5 |
| ▪ No | 169 | 32.5 |
| Types of traumatic events | | |
| ▪ Student physical or psychiatric illness | 54 | 10.4 |
| ▪ Parents/ sibling chronic physical or psychiatric illness | 70 | 13.5 |
| ▪ Death of parents | 60 | 11.5 |
| ▪ Death of sibling/ second degree relative/friend | 114 | 22 |
| ▪ Love story failure/ unfaithful friend | 27 | 5.2 |
| ▪ Family conflicts/ parental divorce | 22 | 4.2 |
| ▪ Academic failure | 12 | 2.3 |
| ▪ Being admitted to the faculty of nursing | 65 | 12.5 |

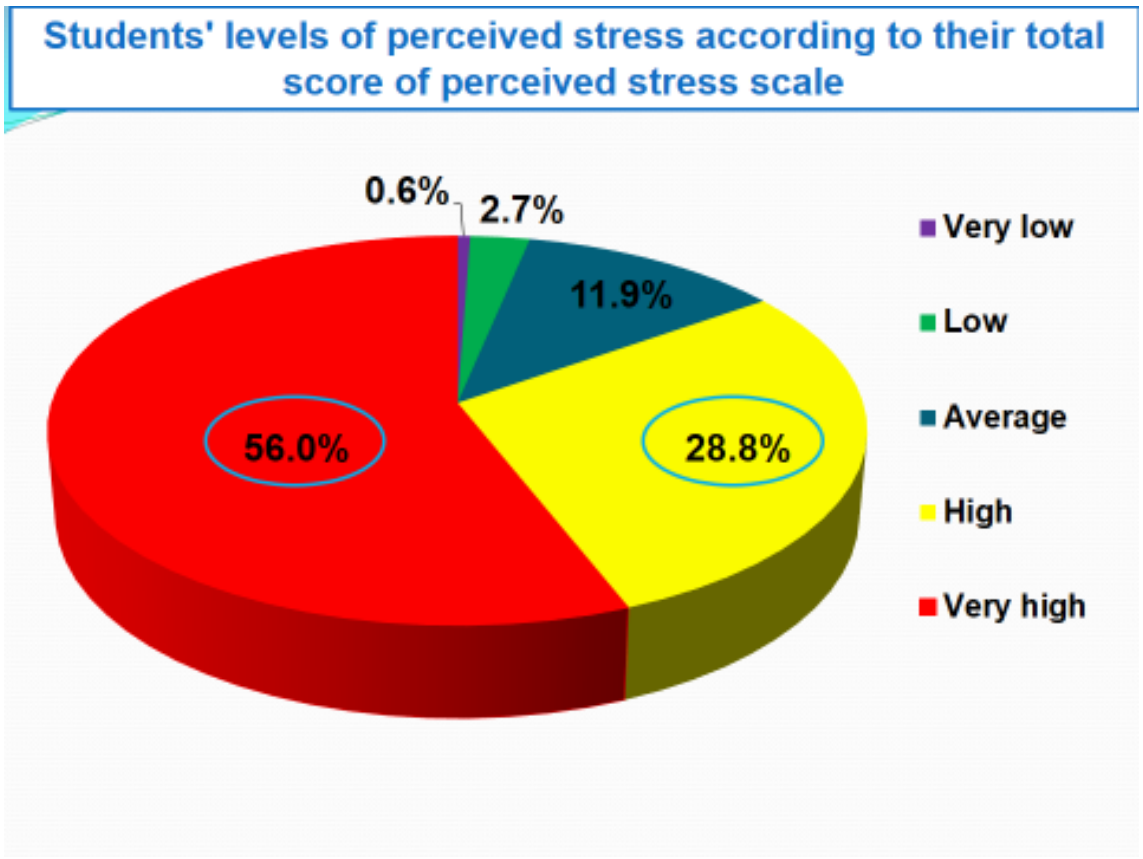
## (3): Distribution of the studied students according to their academic characteristics

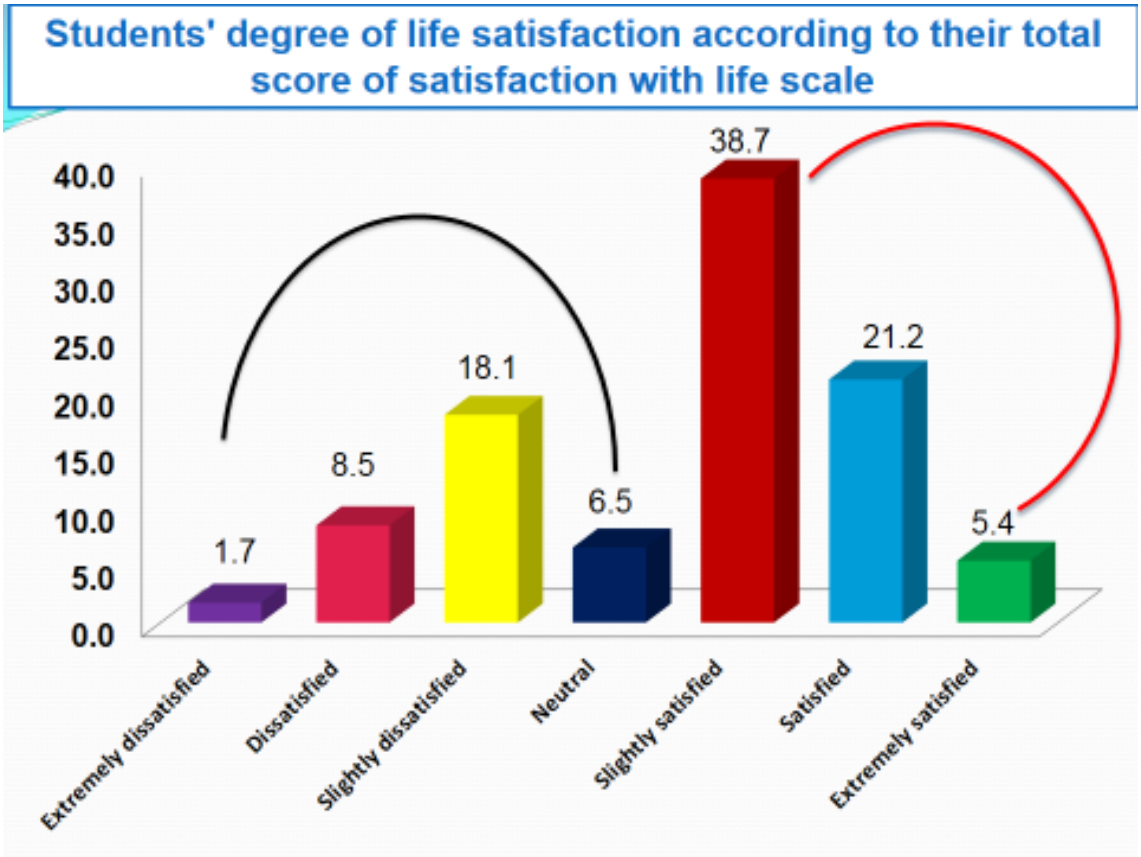
| Academic characteristics | Frequency N = 520 | % |
|---|---|---|
| **Year of enrollment** | | |
| • First | 133 | 25.6 |
| • Second | 119 | 22.9 |
| • Third | 180 | 34.6 |
| • Fourth | 88 | 16.9 |
| **Student's grade in previous academic year** | | |
| • Excellent | 115 | 29.7 |
| • Very good | 177 | 45.7 |
| • Good | 69 | 17.8 |
| • Acceptable | 6 | 1.6 |
| • Residual subject | 15 | 3.9 |
| • Failure | 5 | 1.3 |
| **Academic / social activities** | | |
| • No | 320 | 61.5 |
| • Yes | 200 | 38.5 |
| **Types of academic / social activities** | | |
| • Scout and Camps | 29 | 14.5 |
| • Music, Art, Drawing and Histrionics | 67 | 33.5 |
| • Trips | 43 | 21.5 |
| • Sports | 97 | 48.5 |

## (4): Distribution of the studied students according to their practice of healthy and risky behaviors

| Healthy and risky behaviors | Yes | % | No | % |
|---|---|---|---|---|
| • Sleep at least 7- 8 hours/night (on average) | 338 | 65.0 | 182 | 35.0 |
| • Eat breakfast every day | 212 | 40.8 | 308 | 59.2 |
| • Exercise at least 3 times per week, 20-30 minutes per/ session | 184 | 35.4 | 336 | 64.6 |
| • Relax at least 20-30 minutes each day | 360 | 69.2 | 160 | 30.8 |
| • Smoke cigarettes or use other forms of tobacco | 21 | 4.0 | 499 | 96.0 |
| • Use drugs or others Substances | 12 | 2.3 | 508 | 97.7 |
| **Type of substance use *** | | | | |
| Hashish | 6 | 1.2 | 513 | 98.8 |
| Tramadol | 4 | 0.8 | 516 | 99.2 |
| Using caffeine extensively | 7 | 1.3 | 513 | 98.7 |


Students' levels of resilience according to their total score of the Connor-Davidson Resilience scale
0.4%
3.8%
9.6%
34.4%
51.7%
Very low
Low
Undetermined trait
High
Very high


Students' levels of perceived stress according to their total score of perceived stress scale
0.6%
2.7%
11.9%
56.0%
28.8%
Very low
Low
Average
High
Very high




**(5): Relationship between levels of resilience, and its related factors, perceived stress, and degree of life satisfaction of the studied students**

| Ego resilience, Perceived stress, and Satisfaction with life (N = 520) | Ego resilience | perceived Stress | Satisfaction with life |
|---|---|---|---|
| | r | r | r |
| Ego resilience | 1 | - 0.51* | 0.39* |
| Factors of ego resilience | | | |
| Personal competence, high standards, and tenacity (0- 32). | 0.89* | -0.50* | 0.39* |
| Trust in one's instincts, tolerance of negative affect, and strengthening effects of stress (0- 28). | 0.79* | -0.31* | 0.19* |
| Positive acceptance of change, and security in interpersonal relationship (0- 20) | 0.78* | -0.43* | 0.33* |
| Controlling the environmental situations (0- 12) | 0.74* | -0.46* | 0.41* |
| Spiritual influences (0- 8) | 0.43* | -0.07 | 0.06 |
| Perceived Stress | -0.51* | 1 | -0.47* |
| Satisfaction with life | 0.39* | -0.47* | 1 |

## (6): Relationship between the mean scores of ego resilience, perceived stress, satisfaction with life and socio demographic characteristics of the studied students

| Socio-demographic characteristics | Mean scores of ego resilience, perceived stress, and life satisfaction | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ego resilience (0- 100) | | | Perceived stress (0- 40) | | | Satisfaction with life (5- 35) | |
| (N= 520) | Mean | SD | t(p) | Mean | SD | t(p) | Mean SD | t(p) |
| **Sex** | | | | | | | | |
| ▪ Female | 65.1 | 14.4 | 1.5 (0.123) | 21.8 | 5.2 | 4.6 (0.001)* | 22.0 5.5 | 0.72 (0.047) |
| ▪ Male | 67.2 | 13.4 | | 19.5 | 5.0 | | 22.4 5.3 | |

## (7): Relationship between the mean scores of ego resilience, perceived stress and satisfaction with life and socio demographic characteristics of the studied students

| Socio-demographic characteristics | Mean scores of ego resilience, perceived stress, and life satisfaction | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ego resilience (0- 100) | | | Perceived stress (0- 40) | | | Satisfaction with life (5- 35) | | |
| (N= 520) | Mean SD | | t(p) | Mean | SD | t(p) | Mean | SD | t(p) |
| **Residency during academic year** | | | 1.0 (0.303) | | | 2.2 (0.031)* | | | 3.0 (0.002)* |
| ▪ With family/ relatives. | 65.5 | 14.0 | | 21.3 | 5.2 | | 21.9 | 5.5 | |
| ▪ University students' hostel/supervised students' houses or Alone | 67.6 | 15.3 | | 19.7 | 5.3 | | 24.2 | 5.0 | |

## ( 8): Relationship between the mean scores of resilience, perceived stress and satisfaction with life and socio demographic characteristics of the studied students

| Socio-demographic characteristics | Mean scores of ego resilience, perceived stress, and life satisfaction | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Resilience (0- 100) | | | Perceived stress (0- 40) | | | Satisfaction with life (5- 35) | | |
| (N= 520) | Mean | SD | t(p) | Mean | SD | t(p) | Mean | SD | t(p) |
| Family income | | | | | | | | | |
| ▪ Adequate | 66.0 | 14.0 | 1.1 (0.296) | 21.0 | 5.2 | 1.7 (0.087) | 22.4 | 5.4 | 3.1 (0.001)* |
| ▪ Inadequate | 63.9 | 15.3 | | 22.2 | 5.2 | | 19.9 | 5.4 | |

## (7): Relationship between the mean scores of ego resilience, perceived stress and satisfaction with life and socio demographic characteristics of the studied students

| Socio-demographic characteristics | Mean scores of ego resilience, perceived stress, and life satisfaction | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ego resilience (0- 100) | | | Perceived stress (0- 40) | | | Satisfaction with life (5- 35) | | |
| (N= 520) | Mean | SD | t(p) | Mean | SD | t(p) | Mean | SD | t(p) |
| Residency during academic year | | | 1.0 (0.303) | | | 2.2 (0.031)* | | | 3.0 (0.002)* |
| ▪ With family/ relatives. | 65.5 | 14.0 | | 21.3 | 5.2 | | 21.9 | 5.5 | |
| ▪ University students' hostel/supervised students' houses or Alone | 67.6 | 15.3 | | 19.7 | 5.3 | | 24.2 | 5.0 | |

(9): Relationship between the total mean scores of ego resilience, perceived stress, satisfaction with life, and different types of social support perceived by studied students

| Ego resilience Perceived stress, and Satisfaction with life (N=520) | Number of social support | | | | | | F (P) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 (n= 9) | 1 (n=39) | 2 (n=40) | 3 (n=81) | 4 (n=123) | 5 (n=228) | |
| | Mean SD | Mean SD | Mean SD | Mean SD | Mean SD | Mean SD | |
| Ego resilience (0-100) | 48.2 12.8 | 61.3 15.9 | 62.8 13.0 | 62.1 16.1 | 67.4 12.5 | 68.1 13.3 | 6.9 (0.001)* |
| Perceived stress (0-40) | 25.1 4.7 | 22.1 5.2 | 21.7 5.0 | 21.7 5.1 | 20.2 5.6 | 21.0 5.1 | 2.4 (0.041)* |
| Satisfaction with life (5-35) | 14.8 6.2 | 21.9 6.0 | 21.0 6.2 | 20.3 5.1 | 22.4 5.5 | 23.2 4.9 | 7.6 (0.001)* |

(10): Relationship between mean scores of ego resilience, perceived stress, satisfaction with life, and students' exposure to traumatic events

| Ego resilience, Perceived stress, and Satisfaction with life (N=520) | Exposure to traumatic events | | t(p) |
|---|---|---|---|
| | Yes | No | |
| | Mean SD | Mean SD | |
| Resilience (0-100) | 66.3 14.4 | 64.6 13.6 | 1.3 (0.194) |
| Perceived stress (0-40) | 21.3 5.4 | 20.7 4.9 | 1.1 (0.261) |
| Satisfaction with life (5-35) | 22.1 5.5 | 22.2 5.5 | 0.31 (0.750) |

**(11): Relationship between the total mean scores of ego resilience, perceived stress, satisfaction with life, and students' participation in academic/ social activities**

| Ego resilience, Perceived stress, and Satisfaction with life (N= 520) | Participation in academic/ social activities | | t(p) |
|---|---|---|---|
| | Yes | No | |
| | Mean SD | Mean SD | |
| Resilience (0-100) | 68.6 13.1 | 64.0 14.5 | 3.7 (0.001)* |
| Perceived stress (0-40) | 19.9 5.6 | 21.9 4.9 | 4.3 (0.001)* |
| Satisfaction with life (5-35) | 33.7 5.3 | 21.8 5.5 | 1.7 (0.085) |

**(12): Relationship between the total mean scores of ego resilience, perceived stress, satisfaction with life, and number of healthy behaviors practiced by the studied students**

| Ego resilience, Perceived stress, and Satisfaction with life (N=520) | Number of healthy behaviors | | | | | | F (P) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 (n= 4) | 2 (n=52) | 3 (n=103) | 4 (n=177) | 5 (n=126) | 6 (n=58) | |
| | Mean SD | Mean SD | Mean SD | Mean SD | Mean SD | Mean SD | |
| Ego resilience (0-100) | 58.0 9.3 | 61.3 16.7 | 66.2 13.1 | 65.1 13.6 | 65.7 14.7 | 71.6 12.6 | 3.4 (0.005)* |
| Perceived stress (0-40) | 23.3 5.9 | 23.6 4.1 | 22.0 5.0 | 21.3 5.1 | 20.7 5.0 | 17.5 5.6 | 9.5 (0.001)* |
| Satisfaction with life (5-35) | 15.0 8.1 | 20.3 5.6 | 21.5 5.2 | 22.1 5.4 | 22.5 5.5 | 24.6 4.4 | 5.5 (0.001)* |

## (13): Factors predicting resilience among studied students according to ordinal logistic regression analysis

| Parameter | | B | Std. Error | Hypothesis Test | OR | 95% Wald Confidene Interval for Exp(B) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Sig. | | Lower | Upper |
| Threshold | [RISC_C=1.00] | -3.965- | 0.8559 | 0.000 | 0.02 | 0.00 | 0.10 |
| | [RISC_C=2.00] | -1.510- | 0.5288 | 0.004 | 0.22 | 0.08 | 0.62 |
| | [RISC_C=3.00] | 1.251 | 0.5057 | 0.013 | 3.50 | 1.30 | 9.42 |
| | [RISC_C=4.00] | 4.079 | 0.5356 | 0.000 | 59.06 | 20.67 | 168.76 |
| Participate in academic/ social activities | | 0.507 | 0.1801 | 0.005 | 1.66 | 1.17 | 2.36 |
| Number of social support | | 0.311 | 0.0649 | 0.000 | 1.37 | 1.20 | 1.55 |
| Year of enrollment | | 0.152 | 0.0864 | 0.078 | 1.16 | 0.98 | 1.38 |
| Perceived stress | | -0.20 | 0.019 | 0.001 | 0.81 | 0.78 | 0.85 |
| Satisfaction with life | | 0.13 | 0.016 | 0.001 | 1.14 | 1.10 | 1.17 |

## (14): Factors predicting perceived stress among studied students according to ordinal logistic regression analysis

| Parameter | | B | Std. Error | Hypothesis Test | OR | 95% Wald Confidence Interval for Exp(B) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Sig. | | Lower | Upper |
| Threshold | [PSS_C=2.00] | -1.588- | 2.4647 | 0.519 | 0.20 | 0.00 | 25.61 |
| | [PSS_C=3.00] | 0.178 | 2.4588 | 0.942 | 1.20 | 0.01 | 148.01 |
| | [PSS_C=4.00] | 1.843 | 2.4596 | 0.454 | 6.32 | 0.05 | 783.57 |
| Female | | 0.760 | 0.2167 | 0.000 | 2.12 | 1.40 | 3.22 |
| Living with family/ relative | | 0.806 | 0.2826 | 0.004 | 2.24 | 1.29 | 3.90 |
| Not participate in academic / social activities | | 0.363 | 0.2018 | 0.047 | 1.44 | 1.01 | 2.14 |
| Number of healthy behavior | | -.443 | 0.0823 | 0.000 | 0.64 | 0.55 | 0.75 |
| resilience | | -1.57 | 0.085 | 0.001 | 0.21 | 0.17 | 0.26 |
| Satisfaction with life | | -1.20 | 0.041 | 0.001 | 0.30 | 0.12 | 0.48 |

(15): Factors predicting satisfaction with life among studied students according to ordinal logistic regression analysis

| Parameter | | B | Std. Error | Hypothesis Test | OR | 95% Wald Confidence Interval for Exp(B) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Sig. | | Lower | Upper |
| Threshold | [Satisfaction_c=.00] | -1.883- | 0.6453 | 0.004 | 0 .15 | 0.04 | 0.54 |
| | [Satisfaction_c=1.00] | 0.034 | 0.5768 | 0.953 | 1.03 | 0.33 | 3.20 |
| | [Satisfaction_c=2.00] | 1.351 | 0.5755 | 0.019 | 3.86 | 1.25 | 11.93 |
| | [Satisfaction_c=3.00] | 1.677 | 0.5768 | 0.004 | 5.35 | 1.73 | 16.57 |
| | [Satisfaction_c=4.00] | 3.454 | 0.5922 | 0.000 | 31.61 | 9.90 | 100.91 |
| | [Satisfaction_c=5.00] | 5.376 | 0.6217 | 0.000 | 216.15 | 63.19 | 731.07 |
| Living in students' hostel/ supervised student's houses/ alone | | 0.785 | 0.2567 | 0.002 | 2.14 | 1.32 | 3.71 |
| Adequate family income | | 0.830 | 0.2528 | 0.001 | 2.29 | 1.40 | 3.76 |
| Number of social Support | | 0.225 | 0.0620 | 0.000 | 1.25 | 1.11 | 1.41 |
| Number of health behaviors | | 0.295 | 0.0728 | 0.000 | 1.34 | 1.16 | 1.55 |
| Year of enrollment | | 0.140 | 0.0799 | 0.050 | 1.15 | 1.04 | 1.34 |
| Perceived stress | | -0.17 | 0.017 | 0.001 | 0.84 | 0.81 | 0.86 |
| Ego resilience | | 0.07 | 0.052 | 0.001 | 1.15 | 1.09 | 1.29 |

## Conclusion

- **Based on the results of the present study, it can be concluded that more than half of the students have high level of psychological resilience, very high level of perceived stress, and two third are satisfied with their life.**

**Resilience is negatively correlated with perceived stress and positively correlated with life satisfaction. However, a negative correlation is reported between perceived stress and life satisfaction**

## Recommendations

**1.Nursing educators should be aware of the importance of developing 1 and enhancing the students' level of resilience to produce graduate professional nurses who are not only academically and clinically competent, but also to be able to adapt to workplace adversities.**

**2. Students' resilience could be promoted through giving continuous encouragement, enhancement of their self-esteem and self-confidence as well as promoting their independence.**

**3. Monitoring students' stress level on a regular base could help implementing appropriate interventions to students in order to cope better with stress.**

**4. Further research is required to study the effect of implementing intervention programs to enhance resilience and decrease stress among nursing students.**

# أوراق علمية

# دور الأسرة في تفعيل قيمة الوسطية كمنهج حياة للشباب

# The role of the family in activating the value of moderation as a way of life for young people

د.حنان محمد محمد درويش

**Dr.Hanan M. M. Darwish**

كلية الشرق العربي للدراسات العليا بالرياض المملكة العربية السعودية

**awuegypt@yahoo.com**

لقد أمر الله سبحانه وتعالى عباده بالاستقامة والاعتدال ونهاهم عن الغلو والانحلال، و"إن الدين الإسلامي يعارض التطرف والتعصب، ويحترم التعددية الثقافية والدينية والحضارية وينبذ العنصرية"[2]،ويدعو للوسطية.

فقد قال الله تعالى:- ( يَاأَهْلَ الكِتَابِ لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ) الآية 171 سورة النساء.

وقال سبحانه وتعالى:(وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَةً وسَطاً لِتَكُونُواْ شهداء على النَّاسِ وَيَكُونَ الرَسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيَداً ) الآية 143 سورة البقرة.

قد يفتقد الأبناء الوعي السليم، والقدوة الرشيدة، ويقعوا فرائس الصراعات النفسية بين الحلال والحرام، بين الفطرة ومستجدات العصر، يبحثون عن سبل وأساليب أخرى يجدون فيها تعبيراً عن الرفض للصور غير المقبولة بالمجتمع ويتمردون على واقع يرون أنه لا يعبر عن حاجاتهم ومتطلباتهم؛ كاللجوء إلى شكل من أشكال التطرف أو التكفير وهجرة المجتمع، أو الغلو في العبادة أو التعصب في الأفكار والممارسات،أو حتى التفريط والتهاون في الأصول[3].

[2] عبد الله المعتوق، في تقرير عن مؤتمر الوسطية في الكويت،
http://www.montadaalquran.com/articles/readarticle.php?articleID=105

[3] حنان درويش : التطرف الديني ،في رسالة دكتوراه ، كلية التربية جامعة عين شمس ،2003 ، ص 140.

وتعد الوسطية في كل الأمور من أهم مزايا المنهج الحياتي للإنسان العربي ، بمعنى أنها تسعى لتوجيه جميع طاقاتها وجهودها في البناء والعمران المادي والتربوي والعلمي والثقافي من غير إفراط ولا تفريط، فهي تحقق التوازن بين الفرد والجماعة، وبين الدين والدنيا وبين العقل والقوة وبين المثالية والواقعية وبين الروحانية والمادية وغيرها[4].

لا شك أن أهم أهداف التربية قديماً وحديثاً، هو إيجاد الفرد الصالح النافع لنفسه وأمته، وإن جنوح الفرد يميناً أو يساراً بالغلو والتطرف،أو اللامبالاة والتهاون، لهو مؤشر خطير يستوجب صحوة كل من يضطلع بمسئولية التربية النظامية وغير النظامية لبحث أسباب هذا التطرف وسبل علاجه للجيل الحاضر، وإعداد العدة لوقاية الجيل الجديد من استفحال تلك الظواهر فيه، و خير وسائل العلاج هي اللجوء لفقه النظرية الوسطية في الحياة.

تساؤل الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل التالي:-

كيف يمكن للأسرة العربية بإعتبارها أهم الوسائط التربوية غير النظامية بالمجتمع العربي أن تفعل قيمة الوسطية كمنهج بحياة الأطفال ؟

وتجيب الباحثة عن هذا السؤال في محاور تلك الدراسة التي تتلخص في:-

المحور الأول : مفهومي الغلو أو التطريف وأسبابه ومظاهره وأنواعه .

المحور الثاني : مفهوم التفريط ومظاهره بالمجتمعات العربية

المحور الثالث : مفهوم الوسطية ، وأهميتها كمنج لحياة الانسان

المحور الرابع : دور التربية في تطبيق الوسطية كمنهج حياة للأطفال

المحور الأول : مفهومي الغلو أو التطرف وأسبابه ومظاهره وأنواعه .

الغلو في لغة العرب:" مجاوزة الحد "،وكل من غلا فقد تجاوز الحد،والمعنى الاصطلاحي للغلو كما عبّرعنه كثير من العلماء:"المبالغة في الشيء والتشدد فيه بتجاوز الحد"[5].

[4] مرزوق بن صنيتان بن تنباك : موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية والإسلامية ، الوسطية (51)،الرياض،دار رواح للنشر والتوزيع ، 1421 هـ ، ص ، ص10 ،19

يقال غلا فلان في الدين غلوًّا، تشدد وتصلب حتى جاوز الحد[6] ، ويقال: غلا القدر إذا ارتفع ماؤه وفار بسبب شدة الحرارة، ويقال: غلا السعر إذا ارتفع عن الحد المعروف، فالغلو شرعاً: هو مجاوزة الحد بأن يزاد في الشيء في حمده أو ذمه على ما يستحق.

أسباب الغلو

وللغلو دوافع وأسباب، منها [7]:-

1. البيئة المغالية، أو المستخدمة للشدة والضغط والإكراه والتي ينتج عنها ومنها: التكوين النفسي والفكري لبعض المغالين، والفراغ وعدم البصيرة بالأولويات، والاعتماد على النفس من أول الأمر في تحصيل العلم أو المعرفة،أو التلقي عن الجاهلين، مع خلو الساحة من العلماء الذين يضبطون الفكر والتصور والسلوك، والتصدر للفتوى والاجتهاد قبل الاستواء والنضج.

2. الرغبة في الطاعة مع الجهل.

3. وقد يحدث الغلو في مجتمع شهد المغالون فيه كثرة البدع والعقائد ، وشيوع الفساد، وشيوع الظلم ،والجفوة بين العلماء والشباب،والخلل في مناهج التعليم"[8]،كل هذا مع وجود قوة العاطفة والرغبة الأكيدة في حب الله وطاعته من قبل المغالين إلا أنهم ضلوا السبيل بالتشدد والتعصب الأعمى.

"وليس دائما سبب الغلو فساد الأوضاع؛ بل تغير الشيء، وقد يكون التغير صحيحا في نفسه لم يفقهه الذي غلا فغلا "[9]

أنواع الغلو وبعض مظاهره

(1)الغلو في الدين

---

[5]، الغلو معالمه ومخاطره http://islameiat.com/doc،http://islameiat.com/doc/article.php?sid=331 http://www.islamdoor.com/K3/kolo1.htm

[6] انظر الصحاح للجوهري / مادة (غلا) والسان لإبن منظور (غلو)

[7] عبد الحكيم بن محمد بلال: الوسطية من أبرز خصائص هذه الأمة، مجلة البيان، http://www.islamdoor.com/k/368.htm

[8] عبد الحكيم بن محمد بلال: مرجع سابق

[9] صالح بن عبد العزيز آل الشيخ: التحذير من الغلوّ في الدين، http://www.sahab.net/sahab/showthread.php?threadid=325614

فالإسلام ينفر أشد النفور من الغلو في الدين، ويحذر منه حيث يقول الحق سبحانه وتعالى: "قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيراً وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ "الآية 77 سورة المائدة.

وإن الله سبحانه وتعالى الرحمن الرحيم الرؤوف بعباده، وقد يسر على الإنسان في أمور العبادة ولم يقضي بشقائه فقال جل وعلا: " مَا أَنزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى"الآية 2 سورة طه ، كما قال سبحانه وتعالى ".... وَنُيَسِّرُكَ لِلْيُسْرَى" الآية 8 سورة الأعلى.

وقال تعالى "رَبَّنَا وَلاَ تُحَمِّلْنَا مَا لاَ طَاقَةَ لَنَا بِهِ.." الآية 286 سورة البقرة.

وقد روى عن أنس بن مالك:أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقول:(( لا تشددوا على أنفسكم فيشدد عليكم، فإن قوماً شددوا على أنفسهم، فشدد عليهم فتلك بقاياهم في الصوامع والديارات رهبانية ابتدعوها ما كتبناها عليهم ))سنن أبي داوود.

أبى الإسلام أن يغلو الإنسان في العبادة فالأصل في التكليف هو طاقة النفس البشرية، فقد قال الله تعالى:-

"لاَ يُكَلِّفُ اللّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ....." الآية 286 سورة البقرة.

وقد جاء ثلاثة رهط إلى بيوت أزواج النبي صلى الله عليه وسلم يسألون عن عبادة النبي صلى الله عليه وسلم فلما أخبروا كأنهم تقالوها فقالوا وأين نحن من النبي صلى الله عليه وسلم قد غفر له ما تقدم من ذنبه وما تأخر قال أحدهم أما أنا فإني أصلي الليل أبدا وقال آخر أنا أصوم الدهر ولا أفطر وقال آخر أنا أعتزل النساء فلا أتزوج أبدا فجاء رسول الله صلى الله عليه وسلم إليهم فقال أنتم الذين قلتم كذا وكذا أما والله إني لأخشاكم لله وأتقاكم له لكني أصوم وأفطر وأصلي وأرقد وأتزوج النساء فمن رغب عن سنتي فليس مني) رواه البخاري ومسلم عن أنس بن مالك رضي الله عنه.

وقد يحدث غلو الإنسان حتى في وضوئه، وطهارته فبدلا من أن يستن غسل كل عضو ثلاث مرات، ربما يغسل كل عضو عشر مرات، وهكذا يغلو في طهارته غلوا خرج به عن المشروع.

(2) الغلو في أساليب التربية

" من كان مرباه العسف والقهر، سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث؛ وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر

والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالا على غيره" [10].

وبذلك تستهدف القسوة سلب إرادة الطفل وجعله عاجزاً عن إلجام نفسه بنفسه، وتكون مشفوعة بمجموعة من الانفعالات والأحقاد العمياء، فلا تعرف القسوة حدوداً لها، ولا تحقق سوى العبودية و فقدان الإحساس بالمسئولية وامتناع تبلور الشخصية، فالقسوة لا تعرف إلا القهر وقمع كل ما ينم عن الخروج على الخط المرسوم من جانب الأب، فتجعل الطفل مستقبلا غريباً عن المجتمع غير متكيف مع الحياة الاجتماعية.

ومما سبق فإن القسوة تنال السخط والاحتقار من المجتمعات و الأفراد المحيطين [11].

فليجعل كل مرب ولده شريكاً له في التربية،لا يسلبه بالقهر إرادته، وليتخير أنسب الأوقات التي يكون فيها الشاب موثوقاً به ،وفي قدرته على إدارة شئون حياته ،ويبدأ في فطامه النفسي وتحلله من تبعية قرارات الوالدين ،حتى لا يجعل منه فرداً تابعاً في كافة مراحل عمره ، اتكالياً لا يستطيع اتخاذ القرارات في حياته ،وتدور دورة الحياة ويصبح الشاب أباً ،وعندئذ تكون المعضلة أكبر مما كانت، وليكن الأب أيضاً رفيقاً رحيماً .

فعن عائشة رضي الله عنها قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لم يعطي على العنف " رواه مسلم .

(3) الغلو في الحياة الاقتصادية

* الإسراف (الإنفاق ببذخ)

- قال تعالى " يَا بَنِي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ" ﴿٣١﴾ سورة الأعراف.

[10] مقدمة بن خلدون :بيروت ،دار القلم ،1978،ص 540.

11 –انظر :

* يوسف ميخائيل أسعد : رعاية المراهقين ، القاهرة، مكتبة غريب،1977، ص ص 41–43 .

* محمد سليم العوا : الإدارة بالإرادة ، الرياض ،وزارة المعارف،مجلة المعرفة،العدد 57 ،مارس 2000 ،ص ص 99–101.

وقد أمر الله تعالى بالتوسط في الإنفاق، فلا إسراف ولا تقتير، ولا إمساك ولا تبذير، بل قصد وتدبير، وإنفاق بحساب وتقدير، ومع الوسطية تتحقق الخيرية والأفضلية، ودون ذلك التخبط والتطرف أو الخمود والتفريط[12]:-

- فقال تعالى" وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا" ﴿٢٩﴾ الآية 29 سورة الإسراء.

ولأن الاعتدال في الإنفاق من التدبير الذي دعت إليه الأخلاق السليمة والفطرة البشرية، لأنه توسط بين طرفين مذمومين هما البخل والتبذير، فقد وصف الله عباده المؤمنين الذين استقاموا على الطريقة، واهتدوا للوسطية بقوله تعالى:-

"وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا" ﴿٦٧﴾ سورة الفرقان.

وعلى ما سبق فإن الوسطية ينشدها كل مجتمع في سلوك أبنائه، لينعم بحياة مستقرة بعيدة عن المنغصات التي تنتج عن الغلو والإفراط والتفريط

فقال تعالى"..وَآتِ ذَا الْقُرْبَى حَقَّهُ وَالْمِسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَلاَ تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا ﴿٢٦﴾ إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُواْ إِخْوَانَ الشَّيَاطِينِ.." ﴿٢٧﴾ سورة الإسراء.

* الغلو في المعاملات

وهو التشديد بتحريم كل شيء، وقابل هذا التشدد تساهل ؛ من قال: يحل كل شيء ينمي المال والاقتصاد حتى الربا والغش، والوسط أن يقال بحل المعاملات المبنية على العدل وهي ما جاءت بها النصوص من الكتاب والسنة[13] .

(4) الغلو في الحياة الاجتماعية (التعصب)

* غلاء المهور

يؤدي غلاء المهور بأي مجتمع إلى أزمات اجتماعية يصعب حلها نتيجة لعزوف الشباب عن الزواج أو تأخر سن الزواج بشكل عام، وليس أفضل من سنة الله في خلقه وتحقيق الاستقرار العائلي والنفسي،إذ أن زواج الشاب والفتاة في سن

[12] مرزوق بن صنيتان بن تنباك، مرجع سابق ، 21، 46،89

[13] في : عايض بن فدغوش الحارثي :الغلو في الدين ، http://jmuslim.naseej.com/Detail.asp?InNewsItemID=124036

متأخرة يعرض حياتهما في الغالب للفشل،وإن أحد أسباب هذا الفشل اعتياد كل منهما ولفترة طويلة على حياة مستقلة يصعب التغير بعدها، كما أن تأخير سن الزواج يقلل من عدد المواليد في الغالب.

* المبالغات

يتبع بعض الأشخاص أسلوب المبالغة بشكل عام في الحياة، مما يجعلهم صورة مثيرة للسخرية، ذلك أنها نوع من الكذب المرضي الذي يصور لصاحبه أنه يملك من البلاغة واللعب بعقول الآخرين ما يمكنه من إقناعهم بأفكاره أو خواطره أو هواجسه، وهي دليل أيضاً على عدم النضج النفسي والفكري الذي يفقد الفرد قدرته على عرض الأفكار بموضوعية منطقية وهدوء ورزانة[14].

ومن صور المبالغات:-

1- في الجدال والحوار

إن " موضوع الحوار والعلم بتفاصيله والتسلح بالحجج والبراهين المؤيدة له سلاح فعال في يد المحاور الناجح، يمكنه من الوقوف على أرض ثابتة وليس على رمال متحركة، وحق الاعتراض والتصدي للمحاورة والجدال لا يتأتى لجاهل في مواجهة عالم،بل ولا يقبل منه، ومن لا يعلم لا يصح له أن يتصدى لمن يعلم،فلا بد أن يكون المحاور صادقاً مع نفسه ومع أفكاره التي يدعو إليها "[15]حتى لا يصبح جداله العقيم مجرد غلو في الحديث لا معنى له.

وإن الحوار هو الوجه الحضاري المضيء في مقابل التعصب والانغلاق والاستبداد والإقصاء، وعليه تقوم قاعدة التواصل والاحترام الفكري المتبادل، وتبرز روح (التسامح)والقدرة على استيعاب أفكار الآخرين والتعامل معها.

2- في التهور مقابل الجبن

يجب على المسلم أن يتسم بالشجاعة والجرأة و الإقدام ومع العقل والحكمة والمبادرة و هي فضيلة بين التهور و الجبن و هي تتولد من الفزع و الغضب إذا كانا متوسطين، والمبالغة في الشجاعة تهور والتهاون والتساهل فيها جبن.

وقد قال رسول الله (شر ما في رجل شح هالع و جبن خالع) رواه أبو داوود

[14] نبيل راغب : الكلمة بين البلاغة والمبالغة ، القاهرة ، المجلس الأعلى للشباب والرياضة ، مجلة القادة ، العدد 13 ، مايو 1996,ص ص 22-23.

[15] الندوة العالمية للشباب الإسلامي، وحدة الدراسات والبحوث:في أصول الحوار ، الرياض ، 1995،ص 45.

**3- في الكلام والصمت**

**"إن التزايد في الكلمات والمبالغة، تستبدل البلاغة بالمبالغة التي لا تعني سوى استخدام العبارات الطنانة والنبرات الرنانة، والألفاظ ذات الجرس الفخيم، والتركيز على أفعال التفضيل للإيحاء بأنه ليس في الإمكان أكثر بلاغة مما كان، وقد تدل المبالغة على عدم ثقة المتحدث بنفسه في مجال إقناع الآخرين"[16].**

**« عن النبي صلى الله عليه وسلم قال " ثَكِلَتْكَ أُمُّكَ وَهَلْ يَكُبُّ النَّاسَ عَلَى مَنَاخِرِهِمْ فِي جَهَنَّمَ إِلا حَصَائِدُ أَلْسِنَتِهِمْ " مسند أحمد**

**عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: ( من حسن إسلام المرء ترك ما لا يعنيه ) حديث حسن رواه الترمذي وغيره.**

**قال النبي صلى الله عليه وسلم " يا غلام، إني أُعلمك كلمات ..احفظ الله يحفظك،احفظ الله تجده تجاهك ، إذا سألت فاسأل الله ، وإذا استعنت فاستعن بالله ..... ) . رواه الترمذي.**

**4- في اللباس والزينة**

**ومن صور المبالغات أيضا التي تظهر بالمجتمع الإسلامي المبالغات في اللباس والزينة فيبحث الفرد عن أغلى الثياب، وأرقى الماركات، وأحدث الصيحات، ويكثرون من اقتناء الثياب وأدوات الزينة بما يزيد ويفيض عن حاجته.**

**وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم (كلوا واشربوا والبسوا وتصدقوا من غير مخيلة ولا إسراف فإن الله يحب أن يرى نعمته على عبده ). أخرجه البخاري في اللباس**

**5- في اللهو واللعب**

- **قال علي بن أبي طالب رضي الله عن : "روحوا القلوب ساعة بعد ساعة فإن القلوب إذا كلت عميت"[17].**

**إن النفس مؤثرة للهوى جانحة إلى اللهو أمارة بالسوء مستوطئة للعجز طالبة للراحة نافرة عن العمل فإن أكرهتها أضنيتها وإن أهملتها أرديتها.**

[16] حنان درويش : المبالغات ،في رسالة دكتوراه ، مرجع سابق ،2003، ص 121.

[17] http://www.awkaf.net/manaber/mawsmeyat.html

لقد منحنا الإسلام حق الترويح عن أنفسنا وقلوبنا بوسطية، لكن المبالغة فيه صورة من صور إهدار أوقات المجتمع الإسلامي حيث يقضون ساعات طويلة في اللهو واللعب أمام شاشات التلفاز والحاسب الآلي، وبالمقاهي وجلسات الرفاق غير الهادفة.

ومما سبق رأينا أن المبالغات قد تؤدي بالإنسان للتفريط في حق من حقوق الله، وحقوق المجتمع، وحقوق النفس أيضاً فالتفريط هو: التضييع، والتقصير، والترك، ومنشؤه التساهل والتهاون.

فالتساهل في أمور الدين لايقل خطورة عن الغلو بل هو شر منه، فالمتساهلون يصفون المتمسكين بالدين والوسطية بأنهم متشددون وغلاة ومتطرفون ويرون الإباحية والتحلل من الدين والأخلاق تقدما ورقيا وحضارة ويقولون إن التمسك بالدين فيه كبت للحريات وعائق عن الانطلاق مع الحضارة العالمية[18]

**6- الغلو في التمسك بالتقاليد البالية**

وهو التشدد في التمسك بالعادات القديمة ولو كان غيرها خير منها، أما إذا لم يكن غيرها خيراً منها أو كان مساوياً لها في المصالح فالبقاء عليها خيراً من الانتقال والتحول إلى العادات الوافدة [19].

**المحور الثاني : مفهوم التفريط ومظاهره بالمجتمعات العربية**

التفريط لغة: هو التقصير في الأمر، وتضييعه حتى يفوت، وفرّط في الشيء، وفرّطه: ضيّعه وقدّم العجز فيه، وفي القرآن الكريم { أَنْ تَقُولَ نَفْسٌ يَاحَسْرَتَا عَلَى مَا فَرَّطْتُ فِي جَنْبِ اللَّهَ[56]} "سورة الزمر . وتتمثل بعض مظاهر التفريط أيضاً ما يلي:-

**1- التفريط في العبادات**

- تأخير الصلاة عن أوقاتها
- عدم الالتزام بالنوافل والسنن
- عدم الاكتراث بحساب الزكاة المستحقة على اختلاف أنواعها بالتمام والكمال.

[18] صالح الفوزان: الغلو مقابل التساهل، المفاهيم والآثار، http://www.islamspirit.com/article027.php

[19] في :عايض بن فدغوش الحارثي : الغلو في الدين مرجع سابق .

- عدم حساب ما يجب قضاؤه من أيام الصيام والصلاة لمن أفطروا بعذر أو غير عذر، أو فاتهم بعض الصلوات سهوا أو عمداً.

2- التفريط في التربية

ومن مظاهر اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية عند الفرد؛ التهاون: أي تأدية العمل على غير الوجه الذي ينبغي أن يكون عليه من الدقة والتمام والإجادة والإتقان.. واللامبالاة، وهي برود يعتري الجهاز التوقعي التحسبي عند الإنسان كما يصيب سائر الأجهزة النفسية بما يشبه التجمد، والعزلة النفسية: وهي تعبير عن ضعف الثقة بالجماعة، وضعف الرجاء في حاضرها ومستقبلها [20]، ومن تلك المظاهر ما يلي :-

* إهمال الآباء لتربية الأبناء وإطلاق حريتهم

إن إطلاق الدعوة لحرية الأبناء أيضاً له عواقب غير مرضية، فلا ينبغي على الآباء أن يرفعوا أيديهم عن الأبناء، لأن" الحرية في التربية يجب ألا تفهم بأنها التسيب والانفلات من كل قيد.. فالحرية وظيفة تربوية يجب أن يكون لها أهداف واضحة، وألا تكون غاية في حد ذاتها[21].

ومع أهمية وجود الحرية لتربية الأبناء، والتخلي عن القهر والتسلط، لا يجب أن تلغي سلطة الأب الجبرية في أمور كثيرة ومواقف لا تتطلب إلا الحزم مهما كان الأب ديموقراطياً، فيجب ألا يفقد الأب دوره الرقابي التخويفي التأديبي الحازم داخل الأسرة بوسطية وعدم مغالاة أو قسوة، لأنها في معظم الأحيان تشكل وقاية وحماية من شرور كثيرة قد يتعرض لها الأبناء.

فينبغي على"الوالد في ولده أن لا يستبد عليه في التأديب "[22]، وفي ذات الوقت لا يلين ولا يفقد الزمام، فالحرية ليست الانحلال والفوضى، إنما هي تحرير الطاقات الإبداعية، متمثلة في العقل والوجدان، لا انفلات السلوك وحرية التقليد الأعمى.

*إهمال الطلاب لمتابعة دروسهم وعدم الحرص على حسن تحصيلها.

[20] سيد أحمد عثمان : التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ص 86-88.

[21] -يوسف ميخائيل أسعد : رعاية المراهقين ، مرجع سابق، ص 25 .

[22] مقدمة بن خلدون، مرجع سابق، ص540.

**3- التفريط في الحياة الاجتماعية**

***سلبية الأفراد تجاه الاهتمام بواقع مجتمعاتهم .**

***التقريع واللاّمبالاة.**

*** عدم المحافظة على المال العام.**

- **عدم الولاء والانتماء والوفاء للوطن.**
- **عدم تقدير قيمة الوقت**

**كثيرا ما نرى مواعيد بعض الناس تكون غير محددة، كأن يقول الشخص للآخر نتقابل بعد صلاة العشاء أو بعد صلاة الجمعة،دون ضبط محدد لموعد المقابلة ودون تقدير لقيمة الوقت، ويفقد الأفراد إمكانية التعود على ضبط المواعيد، كما أنه يؤثر أيضاً على أداء الصلاة في أوقاتها.**

**4- التفريط في الصحة**

- **السهر**

**إن طول السهر الليلي في السمر وأمام شاشات التلفاز، كما أنه مرتبط بالانضباط فهو مرتبط أيضاً بالصحة العامة والحيوية، مستويات الإنتاج.**

**فالأصل أن النهار للعمل واللي للنوم فقد قال تعالى:" وجعلنا الليل لباساً (10) وجعلنا النهار معاشاً (11)"سورة النبأ.**

- **إهمال الطهارة والنظافة**

**قال الله تعالى: { إِنَّ الله يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ} الآية 222 سورة البقرة.**

**الاهتمام بالنظافة العامة من الأمور الهامة التي تحافظ على صحة الإنسان، فاهتمام الإنسان بنظافة جسده ونفسه وبيئته من الأمور التي لا يجب التفريط فيها، لأن إهمالها يصيب الإنسان بالأمراض ويعرضه للأخطار.**

***ويبدو خطر التفريط واضحاً لشكل عام في كونه عين العجز والكسل، وقد يعرض الإنسان للوعيد والعقوبة، وقد يجره إلى الانحراف.**

وقد يكون سبب التفريط الجهل، أو الكسل، وقد يكون السبب في التفريط: الاستجابة لضغط الواقع، أو الهروب من تهمة التطرف والغلو.

فأما الكسل: فما أكثر ما استعاذ النبي صلى الله عليه وسلم من العجز والكسل؛ الكسل الناتج من إيثار العاجلة، ونسيان الآخرة، وهو نوع من الظلم.

وأما الجهل: فداء عضال، وأَقْبِحْ باتصاف الداعية به، خاصة إذا كان الإخلال بالقدر الواجب من العلم.

.. والتفريط عامة هو انحراف في المنهج، ومظهراً من مظاهر الانحراف في الفهم[23] .

المحور الثالث : مفهوم الوسطية ، وأهميتها كمنهج لحياة الانسان

إن الحديث عن الوسطية يستدعي الوقوف لتكوين مفهوم حول الماهية العلمية للوسطية، باعتبارها منهجاً شرعياً بعث به سائر الرسل عليهم الصلاة والسلام أولاً، وباعتبارها قانوناً يمثل أفضل صياغة للمعادلة بين العقل والنفس ثانياً[24].

وربما كان الاعتراف بصحة مفهوم الوسطية، وتأهيله للتأسيس والصياغة في العلم والعمل، يعد حقيقة مسلمة لا جدال حولها، بما أن "الوسطية هي الميزان والموازنة والتوازن بين الثبات والتغيير بين الحركة والسكون"[25].

والوسطية في العرف الشائع في زمننا تعني الاعتدال في الاعتقاد والموقف والسلوك والنظام والمعاملة والأخلاق، وهذا يعني أن الإسلام دين معتدل غير جانح ولا مفرط في شيء من الحقائق، فليس فيه مغالاة في الدين،ولا تطرف ولا شذوذ في الاعتقاد،ولا استكبار ولا خنوع ولا ذل ولا استسلام ولا خضوع وعبودية لغير الله تعالى،ولا تشدد أو إحراج،ولا تهاون ،ولا تقصير،ولا تساهل أو تفريط في حق من حقوق الله تعالى،ولا حقوق الناس،وهو معنى الصلاح والاستقامة[26].

[23] عبد الحكيم بن محمد بلال: مرجع سابق

[24] http://www.forsan.net/books/ahdat_makalat/wasatia.htm

[25] عبد الله المعتوق، في المرجع السابق

[26] وهبة الزحيلي: إذا اختل ميزان الحق والعدل والتوسط في الأمور ، مجلة الوعي الاسلامي، العدد 481،وزارة الأوقاف والشئون الاسلامية الكويت ،2005-10-09

يدل الصراط المستقيم على الوسطية في مفهومها الشرعي الاصطلاحي فمثلاً في سورة الفاتحة جعله الله طريق خيار الذين أنعم عليهم، وهو بين طريقي المغضوب عليهم والضالين،وفي سورة البقرة ذكره ثم ربطه بالوسطية، فقال:" يَهْدِي مَن يَشَاءُ إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ " الآية 142 سورة البقرة

ولا تخرج معاني الوسطية عن:العدل والفضل والخيرية،والنِّصف والبينية،والتوسط بين طرفين، فقد استقر عند العرب أنهم إذا أطلقوا كلمة (الوسط) ،أرادوا معاني:الخير والعدل،والجودة والرفعة والمكانة العالية.

ولا يصح إطلاق مصطلح (الوسطية) على أمر إلا إذا توفرت فيه الملامح التالية[27]:-

1- الخيرية: وهي تحقيق الإيمان الشامل، يحوطه الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

2- الاستقامة:وهي لزوم المنهج المستقيم بلا انحراف، فالوسطية لا تعني التنازل أو التميع أبداً.

3- البينية: وذلك واضح في كل أبواب الدين، فالصراط المستقيم بين صراطي المغضوب عليهم والضالين.

4- اليسر: ورفع الحرج: وهي سمة لازمة للوسطية.

5- العدل والحكمة: وقد فسر النبي صلى الله عليه وسلم الوسط بالعدل [28]، وذلك هو معنى الخيار؛ وذلك لأن خيار الناس: عدولهم.

وقد قال الله تعالى:- ((إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ)) الآية 90 سورة النحل

فالتوازن في الشريعة الإسلامية:النظر في كل الجوانب، وعدم طغيان جانب على آخر، وذلك باجتناب الغلو والجفاء..

وهكذا:فإن الوسطية سمة ثابتة بارزة في كل باب من أبواب الإسلام:في الاعتقاد، والتشريع، و التكليف، والعبادة، والشهادة والحكم،والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر،والجهاد في سبيل الله،والأخلاق والمعاملة، وكسب المال وإنفاقه، ومطالب النفس وشهواتها [29] .

[27] عبد الحكيم بن محمد بلال: مرجع سابق

[28] أخرجه النسائي، وانظر صحيح سنن النسائي، ح/2863.

[29] عبد الحكيم بن محمد بلال، مرجع سابق.

وبهذا المعني فإن الوسطية تفترض وجود الإفراط والتفريط، التحلل والتزمت. الإسراف والتقتير الخ... ولا يمكن تصور وسطية حيوية بدون تعددية، وإلا تصبح هي الوسطية الرياضية التي تعنى التوسط بين نقطتين أو أنها تتجمد في قالب واحد وتأخذ طابعاً ثبوتيا، وهو ما يتنافى مع حيوية وديناميةالإسلام[30].

فالحياة لاتعدو أن تكون واحدة من حالات ثلاث:إفراط في شيء،أي مبالغة فيه،أو تفريط في شيء،أي تقصير فيه،وحالة بين بين، وهي ما نسمِّيه بالاعتدال، فالمغالاة انحراف، كما أنّ الإجحاف انحراف و خير الأمور أوسطها .

فتؤدي الوسطية إلى نقاء النفس من الأدران الأخلاقية، والأحقاد القلبية وكل ما من شأنه إيقاد نار العداوة والبغضاء، وتؤدي إلى نظافة المجتمع من آفات الشقاق والنفاق وسوء الأخلاق، وأمراض الأثرة والأنانية وحب الذات ولها غير ذلك فوائد كثيرة ينعم بها كل مجتمع هيمنت عليه الوسطية، وكانت سمته البارزة في تعامله وفي سلوكه وحياته[31].

ففي الاعتدال في الملبس مثلاً أثر اقتصادي على المجتمع بأسره حيث يقلل من النفقات غير الضرورية، ويوفر على المجتمع مالاً يمكن إنفاقه في مشروعات أخرى تعود عليه بالنفع، فهو من الناحية الاقتصادية دعامة لدفع عملية التنمية والبناء، وعليه يتوقف رافد أساسي في ضبط إهدار المال وصرفه في غير فائدة وبالإضافة إلى ما تنتجه العولمة من هيمنة طبقة الأغنياء على حساب الطبقة الفقيرة وتطبيق القوانين لصالح الأقوى، ونرى أحوالاً تنذر بالشر، وتعد مقدمات لانهيار الأخلاق، والمجتمعات والشعوب حيث الأنانية والشخصية والابتزاز وانتشار الفقر والجوع، وحيث تعيش مجتمعات بأكملها تعاني الفقر والمجاعات في الوقت الذي تلقي فيه الأطعمة في النفايات أو للحيوانات في كثير من الدول الغنية التي لا تشعر بحاجة الفقراء وضرورة مواساتهم،فمن أشد ما يسبب انهيار المجتمعات أن لا تشعر بحاجة الفقراء، وضرورة مواساتهم.

المحور الرابع : دور التربية في تطبيق الوسطية كمنهج حياة للأطفال

30 التعدّدية في مُجتمع إسلامي ، http://www.islamiccall.org/Taaddudiyya1.htm

31 مرزوق بن صنيتان بن تنباك : مرجع سابق ، 1421 هـ ،ص ، ص 12 ، 63 ،89.

لاشك أن الوسطية منهج حياة وسمة في كل الأحوال.. في السراء والضراء.. في السلم والحرب.. في معاملة الأحباء ومعاملة البغضاء لا يتغير ذلك كما هي الصفة اللازمة الدائمة، وكما كان سؤال النبي صلى الله عليه وسلم ودعاؤه أن يرزقه الله– سبحانه وتعالى– العدل في الرضا والغضب،والقصد في الغنى والفقر.

إن الوسطية في الإسلام تعني العدل والتوازن والحكمة ووضع الشيء في موضعه في حين انه حذر من كل ما يخالف الوسطية من مفاهيم خاطئة كالإلحاد والشرك والفواحش والتهور والإسراف كما حذر من الرهبنة والبخل واللامسؤولية أو تجاوز الحد مما يهدد الأمن الاجتماعي أو الفكري والبيئي والسياسي والاقتصادي، وهي تعفي من جملة الأسباب التي تؤدي إلى ظاهرة الإرهاب والتي منها انتشار الجهل وروح التعصب وتفشي الفقر والجوع والظلم والاستبداد والقهر وفقدان الوازع المعنوي.

وترصد كثير من الأدبيات الأسباب التربوية لغلو الشباب وتطرفهم وانحرافاتهم عن الوسطية، وقد توصلت الباحثة إلى أن أهم أسباب الابتعاد عن الوسطية في منهج الحياة الاجتماعية ، قصور التربية المنزلية ؛ حيث تضاءل دور الأسرة في التوعية الدينية وعدم الحرص على حث الأبناء وتحريضهم على أداء الشعائر الدينية بانتظام، الأمر الذي يجعل الشاب يتخاذل بسند قوي،ألا وهو علم أسرته بعدم صلاته أو صيامه وعدم اعتراضها،بل وعدم معاقبته بأي شكل من العقوبات.

الأمر الذي يجعله يعتقد أن تأدية الفرائض والالتزام بالسلوك الديني السليم، أمر اختياري يرجع لإرادته واختياره أو اقتناعه فمنهم من يختار الجنوح بالتفريط والتساهل،ومنهم من يقع فريسة لمن يستقطبونهم ليرغبوهم في الالتزام بالشعائر الدينية ثم يحدث النفور من المجتمع والأسرة لأنهم يرون أنها محضن غير آمن وغير موجه وغير ملتزم.

* عدم الاهتمام بتفعيل مناهج ومقررات التربية الإسلامية في المؤسسات التعليمية، وجعلها مجرد نشاط لزيادة المعلومات الدينية.

* قصور دور المساجد في توجيه أفراد المجتمع، وارتباطهم، وفي هذا يجب تحقيق الأمور التالية:

أ–ربطها بالمؤسسات التعليمية والمصالح الحكومية والمصانع والأسواق.

ب– تأكيد دور الدعاة في القيام بواجب الدعوة والتوجيه والتعليم، فلابد من اختيار الدعاة ممن تم تأهيلهم علميا ومسلكياً، مع الإلمام بطرف من علوم الحياة والكون والاقتصاد والفلسفة، وأن يكونوا ممن عرفوا بحسن الخلق وسلامة السلوك والتدين الواعي، والشخصية القائدة المؤثرة لينعكس ذلك كله على عطائهم وأدائهم.

ج– ربط الأنشطة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها بالمساجد فتصبح أماكن تربية وتوجيه وتثقيف وإرشاد، وتكون مؤسسات اجتماعية للمناسبات المختلفة في حياة الناس، وتكون جمعيات بر وإحسان ورعاية اجتماعية، وتكون أماكن لفض المنازعات، والإصلاح بين الناس، وأن تلحق بها قاعات للمحاضرات العامة والخاصة، ومكتبات للإطلاع والدرس،ومكتبات للتوجيه النسائي والطلابي،غير ذلك من الأنشطة المختلفة.

هـ– توسيع نشاط المسجد، ليكمل النقص في وسائل توجيه الشباب ولتكون أماكن لنشر الوعي بمشكلات المجتمع، وغير ذلك من النشاطات التي يمكن للمسجد أن يؤديها إذا توفرت له القيادة الواعية.

وعلى ماسبق فهناك ضرورة لتفعيل دور المؤسسات التربوية في ترسيخ قيمة الوسطية والترهيب من الغلو والتطرف وأيضا التفريط ،لأن التربية التي نحتاجها اليوم هي التي تأخذ الإسلام جملة وتفصيلاً،وتراعي شخصية الفرد بجميع جوانبها وأبعادها، مع التوازن في تربية الجوانب المختلفة: العقلية، والمعرفية، والوجدانية، كما توازن أيضاً في رعاية كل جانب على حده[32].

ومن الوسائط التربوية الهامة التي لها دور فاعل في ترسيخ قيمة الوسطية:–

(أ) الأسرة (كامل أفرادها الأم والأب والجد ...)

لإن أهم مقاصد الشريعة وغاياتها الأساسية الكبرى، وهي ؛حفظ الدين، والنفس، والعقل، والنسب أو العرض، والمال، لتحقيق مصلحة الفرد والجماعة والأمة، وإيجاد التوازن والاعتدال الذي به تدوم الأوضاع والأحوال على منهج حسن ووضع مستقر، فالتوسط في الأمور ينسجم مع إمكانات البشر وقدراتهم وعطاءاتهم، وبه ينعم الناس في مظلة الحرية، ومتابعة الفعاليات والإنجازات، فيتحقق الأمن النفسي والاجتماعي والصحي والمعيشي، ويتجنب الناس كل ألوان الخوف والقلق واليأس والإحباط، ومن خلاله تنتعش الأحوال الاقتصادية، ويعم الاستقرار والوئام، ومن ثم ويقبل الأفراد والجماعات على التنمية وزيادة الإنتاج، وتوفير الثروة[33].

[32] عبد الحكيم بن محمد بلال : مرجع سابق

[33] وهبة الزحيلي:مرجع سابق .

وعلى الأم بادئة بنفسها وقدوة لأبنائها وراعية لمالها ولمال زوجها أن تعتدل وتتوسط في كافة أمور حياتها فيتعود أبناؤها وتصبح العادة سلوكاً قويماً يكون قيمة توجه سلوكياتهم الاقتصادية.

ودور المرأة في تفعيل قيمة الوسطية عظيم، فالمرأة متهمة دائماً بأنها مصدر الإنفاق والتبذير لسهولة التأثير عليها وإغرائها بالسلع والأسواق، ومع تحديات العولمة وزحف الفقر وظهور الطبقية لابد من تفعيل المرأة لقيمة الوسطية، لتبصر الأجيال الجديدة بحقائق واقعة نظراً لطبيعة تغيرات العصر، وتبين لهم أصول الاقتصاد الإسلامي.

وما البذخ في إقامة الحفلات والولائم بأي أسرة إلا حباً للمفاخرة بين الناس، وقد يكون لصاحب الوليمة أو من كانت الحفلة له أقارب في أمس الحاجة للعون والمساعدة، فلو توسط في حفلته أو مأدبته وساعد من هو بحاجة لكان ذلك من الكمال لأن التكلف والمبالغة في الولائم والحفلات مذموم فهو يرهق صاحب الدعوة وربما يقترض المال من أجل هذه المظاهر التي سرعان ما تزول ولا تترك أثراً إلا الرياء وحب الثناء والأمة التي تبتلى بالتبذير والإسراف يستغل أغنياؤها فقراءها وينحصر المال في أيد قليلة يقابلها كثرة فقيرة فيقوم الشقاق بينهم، ولو ترك مكان للعدالة ومساحة للوسطية والاعتدال لما نتج انهيار المجتمع.

فيجب على الوالدين –خاصة الأم – أن يعودا أولادهما على الاقتصاد في كافة جوانب الحياة وخاصة الإنفاق والاعتدال في المأكل والمشرب والملبس حتى يشبوا معتدلين غير مبذرين ولا مسرفين.

- في الحديث " قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم كُلُوا وَتَصَدَّقُوا وَالْبَسُوا فِي غَيْرِ إِسْرَافٍ وَلا مَخِيلَةٍ " سنن النسائي.

والاعتدال في الطعام والشراب بحيث لا يكون هناك نقص غذائي يؤدي إلى الضعف ولا يكون هناك إسراف وإفراط يؤدي إلى تخمة وبدانة وسمنة.

كما يجب على الأباء ترسيخ قيمة القناعة والرضا بما قسمه الله تعالى بالأسرة، والتخلي عن الطمع والنظر لأرزاق العباد، إذ أنّ القناعة تعني عدم اللجوء إلى الأساليب المنحرفة والملتوية لتحصيل ما نتمنّى، فإذا عاقت الموانع من بلوغ الأماني، فلا توسل بالوسائل الرخيصة أو المذلّة أو العوجاء لبلوغها، وإنّما نحاول أن تتذرع بالقناعة كلون من ألوان الصبر والتهدئة النفسية، وليس كحالة من حالات التجميد للطاقات العقلية أو البدنية.

على الصعيد الاجتماعي يجب أن يبصر الأبناء بأن الإسلام قد نظم العلاقة بين الآباء والأبناء والأزواج والزوجات، وكذلك بين الأهل والأقارب..والعلاقات الاجتماعية بني البشر من الجيران والأصدقاء [34]باعتدال متناهي لا يجب التجاوز فيه.

- ينبغي تبصير الأبناء بأن الإسلام وضع نظاماً دقيقاً للصدقات والزكاة لتؤخذ من الأغنياء فترد على الفقراء ليخلق ذلك التكافل والتكامل الاقتصادي الذي يجعل من المجتمع الإسلامي مجتمعا يتحقق فيه الاكتفاء الذاتي ويرقى بالإنسان المسلم عن الذل والاضطهاد في سبيل الحصول على لقمة العيش .. كما نظم العلاقة في معاملات البيع والشراء والرهن والدين وتوزيع المواريث [35].
- كما يجب تربية الأبناء على العلاقات الاجتماعية القائمة على منهج الإسلام من تراحم وتعاون وعفو وإغاثة الملهوف والتفريج على أهل الكروب

(2) المؤسسات المجتمعية التربوية المختلفة

يجب تعامل مؤسسات المجتمع مع ظاهرة الغلو والتطرف تعاملاً عقلانياً، والنظر إليها نظرة واقعية، باعتبارها ظاهرة موجودة، ولا بد من التعامل معها، حتى يتم احتواؤها، وبالعقل وحده يمكن الاهتداء إلى العلل الحقيقية الكامنة، وراءها، وعدم الانسياق وراء أحكام آنية، تنجم عادةً من موقف عاطفي متشدد، ولا تصدر من دراسة متأنية مستبصرة [36] .

والمؤسسات المجتمعية قد تكون وسائل الإعلام على اختلافها سواء كانت مسموعة أو مرئية،وقد تكون الأندية الثقافية أو الأدبية، وقد تكون نوادي الشباب ومراكزهم وغيرها.

وقد تتمثل المؤسسات المجتمعية في المؤسسات المعنية بالصحة في المجتمع، فلكل دوره المجتمعي الهام بالتوعية الصحية السليمة من حيث عدم التفريط في الصحة والاهتمام بالنظافة وعدم الإفراط في الطعام، وكلها تطبيقات للمنهج الإسلامي الوسطي.

[34] الوسطية الإسلامية،http://www.adabihail.com/books.php?verid=10&secid=211

[35] المرجع السابق .

[36] يوسف أحمد أبو حجر :ظاهرة التطرف والغلو في الدين ، مرجع سابق

هذا إلى جانب المسجد كأهم وأخطر مؤسسة مجتمعية بالمجتمع الإسلامي فيجب التأكيد على دور العلماء الأجلاء بالمساجد لمعالجة موضوعات مهمة مثل:التعصب الديني، التعصب المذهبي، أسباب الاختلاف بين الفقهاء، الخلاف المشروع وغير المشروع، المعنى القرآني للدين والتدين، محاربة البدع والخرافات، معنى العقيدة الصحيحة.

والتأكيد على أن الإسلام قد حث على طلب العلم واحترام العلماء والمسارعة إلى أعمال الخير.. ولم يهمل الإنسان في نفسه.. فقد أمره بالصلاة وكان مفتاح الصلاة الوضوء.. وهيكل الوضوء الطهارة في الجسم والملبس والمكان لتتحقق النظافة مظهراً أو مخبراً.. كما حثه على التداوي وطلب الأسباب ..وأمر بأكل الطيبات واجتناب الخبائث

(ج) المؤسسات التربوية النظامية

لاشك في دور المدارس والمعاهد والجامعات في ترسيخ قيمة الوسطية وذلك بتوافر المعلمين والمعلمات المعتدلين سلوكيا وفكريا وعقائديا، وبتوافر المناهج التي تبعد عن الغلو والتطرف والتعصب،وإتاحة مزيد من الحرية للطلاب في التعبير عن أنفسهم ،والإجابة عن استفساراتهم في المسائل الفقهية والدينية بتوافر العالم الذي يستطيع تقديم إجابات علمية وافية شافية لتوص لفقه النظرية الوسطية في التوفيق بين: العلم،والعبادة،والدعوة،والجهاد وبين كافة الأمور الحياتية الأخرى[37].

التوصيات

1–توصي الباحثة باستخدام أسلوب العقل في معالجة ظواهر الغلو والتطرف والتخلي عن العنف "فالضغط والإرهاب والتعسف لا يزيد الغلو إلا مضاء وقوة وإصراراً، وهذا الضغط يعتبر من أكبر المسوغات لأولئك الغلاة"[38].

2–ينبغي إقامة الحوار البناء مع الغلاة، على أسس شرعية، فقد سن رسول الله صلى الله عليه وسلم أسلوب المحاورة مع الغلاة، ودحض شبهاتهم إذ قال عليع الصلاة والسلام : ((ويحك من يعدل إن لم أعدل)) رواه البخاري.

3–ما حاور علي رضى الله عنه الخوارج، وحاورهم عبد الله بن عباس رضي الله عنهما. وهو أسلوب ناجح لأن نور الحق ساطع، ولكن لابد من ضوابط لهذا الحوار:

أ– أن يكون مبنياً على الثقة، فيكون العالم المناقش والمحاور محل ثقة المتهمين بالغلو.

[37] عبد الحكيم بن محمد بلال: مرجع سابق.

[38] محمد حامد الناصر بدع الاعتقاد وأخطارها على المجتمعات الإسلامية، http://www.alkashf.net/

ب– أن يعامل المتهمون بالغلو على أنهم متهمون، لا أنهم مدانون يقفون في ساحة محكمة.

جـ– أن يتوفر للطرفين حرية الحوار، فلا يملى على العالم جوانب الحوار، ولا يكون حوار المتهمين بالغلو في ظل القوة والعنف.

د– أن يكون القصد من الحوار البحث عن الحق، وليس جمع أدلة لإدانة المتهمين بالغلو [39]

2–كما توصي بأن يضطلع كل فرد بدوره بدلا من ضياع المسئولية، فالأم تبدأ بنفسها ،والأب يبدأ بنفسه والمعلم والداعية والمدرب وكل في موقعه، ليتعرف كل فرد على دوره التربوي في ترسيخ تلك القيمة حيث أن القدوة هي خير السبل لترسيخ القيم الحميدة.

3–توصي الباحثة بتوعية الأمهات بمدارس محو الأمية وتعليم الكبار بأسلوب الإنفاق وترشيد الاستهلاك، حيث تجهل الكثيرات أسلوب التطبيق العملي في التوسط في الإنفاق والاستهلاك.

4– توصي الباحثة بتقديم منهج تربية الأولاد في الإسلام لطالبات الكليات على اختلاف أنواعها وتخصصاتها لتقديم المنهج الوسطي في تربية الأولاد للتخلي عن أسلوب القهر والاستبداد في التربية وأيضا التخلي عن إطلاق حرية الأبناء على الغارب.

5– توصي الباحثة بأن تكون حصص التربية الإسلامية بالمدارس بها تطبيقات عملية على القيم الإسلامية الحميدة وضرب الأمثلة والنماذج بالمجتمع على تطبيق القيم الإسلامية وأثرها على المجتمع ترغيباً في تبنيها من قبل الأطفال والشباب .

[39] في المرجع السابق ، عن : عبد الرحمن اللويحق :الغلو في الدين، ص533–534.

# حب الاستطلاع لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم

# Curiosity Among Educable Mentally Retarded.

د/ شيماء عبد الرؤف السيد عبد الرحمن عليوة

**Dr.Shaymaa A. E. A. Eleawaa**

أستاذ علم النفس التربوي المساعد – كلية العلوم والأداب بضريه – جامعة القصيم

**Shimorouf@gmail.com**

إن حب الاستطلاع يمثل الأداة الأولى لدى الأطفال لاستكشاف واستطلاع البيئة المحيطة بهم وهو وسيلتهم للتعلم واكتساب المعلومات والمعرفة التى تحقق عملية الاتزان المعرفي لديهم. ويظهر حب الاستطلاع لدى الاطفال من خلال محاولاتهم المستمرة فى تناول الأشياء من البيئة المحيطة لفحصها وفهمها، ولعب الطفل ما هو إلا محاولة منه لاستكشاف كل ما يحيط به والحصول على المعلومات الجديدة التى تحقق له التوافق النفسي والاجتماعي كما يبدو حب الاستطلاع أيضا بشكل أساسي فى الأسئلة الكثيرة التى يطرحها الأطفال لإشباع الحاجة إلى المعرفة والفهم لديهم. فعندما يتعرض الطفل لمثير ما(أسئلة–صور) يتصف بالجدة أو الغرابة أو التعقيد أو الغموض هنا يثار حب الاستطلاع وعملية القلق المعرفي لدى الطفل " الدافع للمعرفة والفهم " فيبدأ الطفل محاولات الحصول على المعلومات الجديدة لفك هذا الغموض والتعقيد وتحويل المعلومات الجديدة والغريبة إلى معلومات معروفة ومألوفة بالنسبة للطفل فيتخلص من القلق المعرفي ويشبع دافع حب الاستطلاع لديه.

ويعرف حب الاستطلاع **Curiosity** بأنه الرغبة والدافع في استكشاف المثيرات الرمزية والغير رمزية الجديدة والغريبة والمعقدة والغامضة واكتساب الفرد لمعارف وخبرات جديدة عن نفسه وبيئته وهو من مظاهر الدافعية المعرفية لدى الفرد تدفعه لطرح الاسئلة والاستفسار لإشباع هذا الدافع.

ويتصف الافراد المحبين للاستطلاع بالكثير من الصفات منها حب المغامرة وتحدى المخاطر، الفضول المعرفي، الحماس، النشاط ، الخيال، كثرة الاسئلة، الاستجابة الايجابية للمثيرات الجديدة والغريب والغامضة والمعقدة، حب القراءة والبحث، كثرة المعلومات، المثابرة فى الاستكشاف.

إن لحب الاستطلاع أهمية كبيرة لدى الأطفال وقد قام العلماء بوضع نظريات لتفسيره منها نظرية ماسلو ،ونظرية مكرينولدز، ونظرية العمليات المعرفية لتفسير حب الاستطلاع لبيسويك، ونظرية التوجه المعرفى لكريتلر، ونظرية ماو و ماو، ونظرية التعلم الاجتماعى "بندورا"، ونظريتى التعلم الإجرائى والكلاسيكى، ونظرية برلاين والتى أشارت إلى وجود نوعان لحب الاستطلاع هما: حب الاستطلاع الإدراكي: **Perceptual Curiosity** وهو ميل الفرد إلي اختيار المثيرات الغير المتسقة أو غير المألوفة من الأشكال (أو الصور)، وحب الاستطلاع المعرفي: **EPistemic Curiosity** وهو حالة من عدم التأكد تنشأ عن منبهات رمزية (لغة أو فكرة) وهذة الحالة تدفع الكائن إلى نشاط يتعلق بالحصول على تنبيهات أو معلومات أكثر عن موضوع بعينه.

ويعانى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم من انخفاض مستوى الدافعية بصفة عامة وانخفاض مستوى دافع حب الاستطلاع بصفة خاصة، وذلك نتيجة خبرات الفشل الطويلة التى يمر بها هؤلاء الأطفال نتيجة عدم قدرتهم على حل المشكلات التى تواجههم والفشل فى أداء المهام التى توكل لهم فهو لا يستطيع أن يحدد الأبعاد المرتبطة بالمهمة المستهدفة والمشكلة المعروضة عليه بسبب عدم الانتباه للمهمة وانخفاض دافعية، ولتجنب الفشل يعتمدون على إرشادات وتوجيهات الآخرين لذلك فهم من ذوى التوجة الدافعى الخارجى ويعانون من انخفاض السلوك الاستكشافى والدافع إلى الاستطلاع، حيث يتمثل انخفاض مستوى دافع حب الاستطلاع لديهم في انخفاض معدل طرح الأسئلة، والتعبير عن أفكارهم وعن أنفسهم، والتواصل والحوار مع الآخرين، وعدم الرغبة في الاستكشاف، ويؤثر ذلك بالسلب علي العديد من جوانب النمو مثل انخفاض مفهوم الذات، التفكير الابتكاري، التحصيل الدراسي، الانتباه، التذكر، عدم الرغبة في التعلم والفهم.

ولحب الاستطلاع أربعة ابعاد هى أولاً: الجدة وهى من أهم خصائص مثيرات حب الاستطلاع، وتشمل تلك المثيرات عناصر مألوفة للطفل، ولكن يتم تجميعها بصورة أخرى بحيث تدفع الطفل إلى التحرك نحوها محاولاً استكشافها للحصول على معلومات عن هذا المثير الجديد، وتعرف الجدة فى ضوء الخبرة السابقة للفرد بالمثير، فكلما كان المثير جديداُ فإنة يكون أكثر إثارة لدافع حب الاستطلاع لكن إذا كانت الجدة كاملة فإن عرض المثير عرضاً مفاجئاً قد يثير الخوف والابتعاد لدى الطفل وعموماً فإن المثيرات تفتقد خاصية الجدة بالتعود والتكرار، ويتكون دافع المعالجة اليدوية للأشياء، ثانياً:الغموض: وهى مثيرات غير واضحة وغير مكتملة وتؤدى إلى إحداث حيرة لدى الفرد مما يدفعه إلى فحصها وجمع المعلومات عنها حتى يتعرف عليها، ثالثاً: التعارض وهو تلك المثيرات التى تختلف مع صورتها المدركة لدى الخبرة السابقة للفرد وأجزاء هذا المثير المتعارض تكون غير متجانسة فتحدث حيرة وتثير الأسئلة لدى الفرد، رابعاً: التعقيد وهو يشير إلى اشتراك عدد من العناصر المختلفة فى تكوين المثير المعروض على الطفل . ويكون هذا المثير هو المحرك لسلوك حب الاستطلاع، ويختلف مقدار تعقيد المثير تبعًا لعدد مكونات هذا المثير، ويعتبر الطفل محبا للاستطلاع عندما يختار المثير الأكثر تعقيداً، حيث أن المثير الأكثر تعقيدا أكثر قدرة على جذب انتباه الطفل ولكن ينخفض دافع حب الاستطلاع لدى الطفل إذا كان المثير معقداً بدرجة كبيرة جداً تجعله يفشل، أو قد تكون قليلة فى التعقيد فتجعل الطفل يشعر بالملل منها فيبتعد عنها أيضاً، ولكن لابد من أن يتناسب مقدار صعوبة المثيرات مع حدود امكانات استيعاب الطفل لها.

وعلى ذلك يفضل أن يتم تنشيط وتحسين حب الاستطلاع لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم وتشجعيهم للاستكشاف والاستطلاع وتعزيز محاولاتهم فى ذلك ويمكن إحداث هذا التنشيط والتحسين لديهم من خلال التدريب على أبعاد ومثيرات حب الاستطلاع فدافعيتهم تثار بنفس مثيرات الدافعية لدى الأفراد العاديين ولكن بمعدلات مختلفة. فمن خلال تزويد المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالمعلومات الملائمة والضرورية وتدريبهم على الانتباه للبيئة من حولهم وطرح الاسئلة وشعورهم بالامن والأمان والتدريب على الرسم وقراءة القصص والنحت وتحسين المهارات اللغوية .

إن تحفيز وتنمية دافع حب الاستطلاع من خلال تقديم مثيرات تتصف بالجدة، والغموض، والتعارض، والتعقيد، وطرح الأسئلة المفتوحة من أهم متطلبات النمو العقلى المعرفى لدى الأطفال المعاقين عقيا القابلين للتعلم ومهم جداً للعملية التعليمية

لأن حب الاستطلاع يمثل المحتوى الأمثل للدافعية الداخلية، وتنمية حب الاستطلاع له تأثيره الإيجابى والسريع ويجعل لدى الطفل المعاق عقلياً الرغبة المستمرة فى التعرف على بيئته، وفهم الأشياء من حوله والحصول على خبرات جديدة ،والتعرف على نفسه ، وقدراته ، وإمكانياته العقلية، ويحقق ذاته، فيتكون لدية مفهوم موجب عن ذاته، ويحقق توافقه النفسى والاجتماعى مما يحسن الصحة النفسية، ويكون أكثر إيجابية وقوة فى مواجهة المشكلات والتفكير فى حلول لها ويشكل الأساس للتفكير الابتكارى والابداع، ويحسن من انتباه وإدراك الأطفال للمثيرات المختلفة من حولهم وبالتالى تزداد قدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات واستدعائها عند الحاجة إليها وبالتالى يتحسن مستوى أداء المهام لديهم ويحسن كفاءة تجهيز المعلومات والفهم القرائى والتحصيل الدراسي.

# تشتت اللإنتباه – أسبابة و تشخيصة و علاجة

# Attention Deficit -Causes, diagnosis and treatment

أ.د. محمد عبد الظاهر الطيب

**Prof. Mohamed Abdel-Zaher Al-Tayeb**

أستاذ الصحة النفسية كلية التربية طنطا

eltayeb1944@gmail.com

**مقدمة**

يعتبر مصطلح اضطراب الانتباه جديدا حيث أنه لم يتم التحديد الدقيق لهذا الاضطراب إلا في بداية الثمانينات من هذا القرن (1980) حيث كان يشخص قبل ذلك على أنه ضعف في القدرة على التعلم أو أنه خلل بسيط في وظائف المخ أو أنه إصابة بسيطة في المخ أو أنه نشاط حركي مفرط عبد ذلك جاء دليل التشخيص الإحصائي الثالث للاضطرابات العقلية (DSM3) عام (1980) يشير على أنه « اضطراب له زملة أغراض سلوكية تميزه.»

ثم أجرى لاهي بيلهام (1988) دراسة توصلت إلى نتائج بينت أن عجز الانتباه وفرط النشاط الحركي عرضان متلازمان لاضطراب واحد وليس نمطين منفصلين ، وفي مراجعة لدليل (DSM4) عام (1994) أكد « أن جميع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم نشاط حركي مفرط ولكن مستواه يختلف من طفل لآخر.»

**معدل انتشار اضطراب الانتباه بين الأطفال:**

لقد ورد تقرير عن وكالة الصحة العقلية الأمريكية جاء فيها أن نصف الأطفال المحالين للعلاج بها كانوا يعانون من هذا الاضطراب،كما بينت الدراسات العلمية الوبائية الحديثة في الطب النفسي أن هذا الاضطراب يصيب 10٪ تقريباً من أطفال العالم وأن معدل انتشاره بين الأطفال في عمر المدرسة يتراوح بين( 5٪ )

**أسباب اضطراب الإنتباه:**

**من خلال غالبية الدراسات أكدت أن الإنتباه يرجع لعدة أسباب منها ما يتعلق بالمخ ومنها ما يتعلق بالوراثة ومنها ما يتعلق بالبيئة ومنها ما يتعلق بالتغذية**

**1/ الأسباب المتعلقة بالمخ:**

**ويرجع ذلك لوجود خلل في وظائف المخ وإما لاختلال التوازن الكيميائي في القواعد الكيميائية للناقلات العصبية ولنظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ.**

**أ/ خلل في وظائف المخ:**

**التعرف على مصدر التنبيه مركزه العصبي في الفصوص الخلفية للمخ بينما توجيه الإحساس للمنبه مركزه العصبي وسط المخ ( PONSER،1982).**

**وأخيرا فإن التركيز على المنبه مركزه العصبي في القفص الجبهي الأيمن وكل مركز عصبي يقوم بمعالجة العملية الانتباهية الخاصة به،ثم ربطها بمحصلة العمليات الانتباهية الصادرة عن المراكز العصبية الأخرى،أما إذا وجد خلل في وظائف المخ تصبح مشوشة وغير واضحة.**

**ب/ الناقلات العصبية:**

**يرى العلماء أن اختلال التوازن الكيميائي لهذه الناقلات يؤدي إلى اضطراب ميكانيزم الانتباه فتضعف قدرة الفرد على الانتباه والتركيز ويزداد اندفاعه ونشاطه الحركي.**

**2/ العوامل الوراثية:**

تلعب الوراثة دورا هاما في إصابة الأطفال باضطراب الانتباه ولك إما بطريقة مباشرة من خلال نقل الموروثات التي تحملها الخلية التناسلية لعوامل وراثية خاصة بتلف أو ضعف بعض المراكز العصبية المسؤولة عن الانتباه بالمخ،أو بطريقة غير مباشرة من خلال نقل الموروثات لعيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ والتي بدورها تؤدي إلى ضعف نموه بما في ذلك المراكز العصبية الخاصة بالانتباه.

**3/العوامل البيئية:**

- **مرحلة الحمل :**

قد تتعرض الأم أثناء فترة الحمل لبعض الأشياء التي تؤثر على الجنين وتجعله عرضة بعد الولادة للإصابة باضطراب الانتباه وذلك مثل تعرضها لقدر كبير من الأشعة،أو تناولها للمخدرات أو الكحوليات أو بعض العقاقير الطبية التي تؤثر على الحمل في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل أو إصابتها ببعض الأمراض المعدية أثناء فترة الحمل:كالإصابة بالحصبة الألمانية،الزهري ،الجدري،السعال الديكي.

- **مرحلة الولادة: وتتمثل في :**

* إصابة الجنين أو جمجمته أثناء عملية الولادة.

* إتلاف الحبل السري أثناء عملية الولادة وتوقف وصول الاوكسحين إلى مخ الجنين.

تتمثل في وقوع الطفل على رأسه من أماكن مرتفعة أو حدوث ارتجاج في المخ لتعرضه إلى حادث.كما أن الإصابة ببعض الأمراض كالحمى القرمزية مثلا تؤدي إلى إصابة بعض المراكز العصبية بالمخ خاصة المسؤولة عن الانتباه والتركيز.

**4/العوامل المتعلقة بالعلاقة بين الطفل ووالديه:**

قام بار كلي وزملاؤه(1993) بدراسة استهدفت فحص العلاقة بين أسلوب المعاملة الو الدية وإصابة الطفل باضطراب الانتباه. وقد أوضحت نتائج دراستهم أن أساليب المعاملة الو الدية الخاطئة التي يشعر الطفل منها بالإهمال والرفض من قبل والديه تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه.

كذلك قام كابلان وزملاؤه 1994بدراسة كان هدفها التعرف على طبيعة العلاقة بين الحرمان العاطفي من الوالدين وإصابة أبنائهم باضطراب الانتباه ،وقد تكونت عينة دراستهم من أطفال يعيشون في مؤسسات إيداع نتيجة تصدع لأسرهم،وأطفال يعيشون في بيئة طبيعية مع أسرهم ولقد أظهرت النتائج إن اضطراب الانتباه يرتفع لدى الأطفال المودعين مقارنة بالأطفال الذين يعيشون مع أسرهم مما يدل علىان الحرمان العاطفي من الوالدين الذي ينجم عن التفكك الأسري يؤدي إلى وجود اضطراب الانتباه.

أعراض اضطراب الانتباه لدى الأطفال في عمر المدرسة:

1/ الانتباه القصير:

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لا يستطيع تركيز انتباهه على منبه أكثر من بضعة ثوان متتالية،ثم ينقطع انتباهه عن هذا المنبه في نفس الوقت الذي تكون فيه المعلومات مازالت تنبعث منه،ولذلك نجد أن انتباه الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب ينتقل بسرعة شديدة بين المنبهات المختلفة لدرجة أن بعض العلماء قد شبهوه بالطلقات النارية من حيث مدى استمراره،وسرعة تنقله بين المنبهات المختلفة.

2/ ضعف القدرة على الإنصات:

إن الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه لديه ضعف في القدرة الإنصات ،ولذلك فإنه يبدو وكأنه لايسمع،ولهذا السبب نجده لا يستطيع فهم المعلومات التي يسمعها كاملة،ولكنه قد يفهم بعض الحروف،أو الكلمات،أو المقاطع ويترتب على ذلك أن المعلومات التي يكتسبها عن طريق حاسة السمع تكون مشوشة ومختلطة وغير واضحة، وهذا بدوره يؤدي إلى ضعف قدرته على التفكير.

**3/ تأخر الاستجابة:**

**إن العمليات العقلية التي تقوم بمعالجة المعلومات بطيئة جدا لدى الطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه،ولذلك أنها لا تسعفه في استدعاء المعلومات سابقة التخزين التي يحتاجها من الذاكرة بعيدة المدى ،ويترتب عن ذلك أن هذا يستغرق وقتا طويلا في عملية التفكير،مما يؤدي إلى تأخر استجابته،ومثال ذلك الطفل الذي يقوم بالعد على أصابع يديه عند قيامه بحل مسالة حسابية ما يجعله يستغرق وفقتا طويلا في عملية التفكير،وتكون المحصلة إن هذا الطفل لا يستطيع إنهاء العمل الذي يقوم به في المقرر لذلك ،ولهذا السبب نجده دائما على درجات منخفضة الاختبارات المختلفة للمواد الدراسية .**

**4/ النشاط الحركي المفرط :**

**يتسم الطفل المصاب باضطراب الانتباه بكثرة حركته البدنية بدون سبب أو هدف ،ولذلك نجده دائما يترك مقعده ويتجول ذهابا و إيابا في القسم،ويقوم بوضع الأشياء التي تقع في متناول يده في فمه مثل الأقلام والأدوات الهندسية وغيرها،كما يقوم أيضا ببعض الحركات الجسدية التي تحدث ضوضاء وتزعج زملاؤه فثملا قد يفرك في الأرض بقدميه ليحدث صوتا،أو يضرب جوانب طاولته،أو يدق الأقلام على كرسيه،وكذلك أيضا على المنضدة،وكذلك قد يلقى بكتبه وأدواته الدراسية على الأرض،ويزحف بالكرسي في المكان الذي يجلس فيه،هذا بالإضافة إلى قيامه بعدد من السلوكيات غير المقبولة والتي يمكن ورائها فرط النشاط الحركي.**

**5 / ضعف القدرة على التحدث:**

**عندما يقوم الطفل المصاب باضطراب الانتباه بالحديث عن واقعة معينة أو سرد قصة،فإنه لا يستطيع تقديم المعلومات التي يتحدث عنها بصورة منطقية وتسلسل،كما أنه لا يستطيع وصف الأشياء،ودائما ينسى الأسماء وفضلا عما سبق فإن جمل حديثة دائما تكون ناقصة.**

**المشكلات التعليمية المصاحبة لاضطراب الانتباه:**

رغم أن الدراسات الحديثة قد أوضحت أن اضطراب الانتباه يرتبط بالضعف المعرفي والتأخر الدراسي،إلا أنها بينت في نتائجها انه منفصل عن صعوبات التعلم حيث انه يوجد اضطراب الانتباه وحده لدى الطفل،وينجم عنه الكثير من المشكلات التعليمية

التي تؤدي بتأخر الطفل دراسيا،كذلك قد توجد صعوبات التعلم وحدها بدون هذا الاضطراب مما يؤدي أيضا إلى تأخر الطفل دراسيا،وقد يجتمع هذا الاضطراب مع صعوبات التعلم مما يزيد المشكلة تفاقما.

**أولا– صعوبات التعلم:**

لقد قام كل من سينثيا وجورج **1993** بدارسة استهدفت فحص العلاقة بين اضطراب اللغة و صعوبات التعلم لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه،وقد أوضحت نتائج الدراسة أن اضطراب اللغة يرتبط بعلقة موجبة مع صعوبات التعلم ،حيث أن اضطراب اللغة يجعلهم يعجزون عن تقديم الاستجابة الصحيحة التي تدور بمخيلتهم.

كما قام كافا نو**1997** وزملاؤه بدراسة العلاقة بين صعوبات التعلم بصفة عامة ،واضطراب الانتباه فبينت نتائج دراستهم أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين صعوبات التعلم وهذا الاضطراب ،كما أوضحت النتائجأيضا ان صعوبات التعلم تنتشر بنسبة ثلاثون بالمائة من الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب.

كذلك أجرى ستيفن **1996** دراسة كان الهدف منها التعرف على قدرة الأطفال يعانون من اضطراب الانتباه على القراءة الصحيحة،وقد تكونت عينة الدراسة من **21** طفلا بالمرحلة الابتدائية يعانون من هذا الاضطراب ،و **21**طفلا من أقرانهم الأسوياء ،وقد أوضحت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه ل يستطيعون قراءة المادة المقروءة شاملة حيث أنهم يقفزون من جملة إلى أخرى ومن فقرة إلى أخرى تاركين بعض السطور أو الفقرات دون قراءة،ولذلك فان ما يستقبلونه من معلومات مقروءة تكون غير مترابطة وغير مفهومة مما يجعلهم يصنفون أنهم يعانون من صعوبات التعلم.

**ثانيا– التأخر الدراسي:**

**1**/ضعف القدرة على الفهم :

فالنسبة للمعلومات الشفهية فقدا وضحت نتائج الدراسات الحديثة أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لا يفهمون اكثرمن 30 بالمائة من جميع المعلومات التي يسمعونها،وهذه حقيقة علمية توحي بان الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب لا يفهم إلا ثلث المعلومات التي يتلقاها خلال اليوم الدراسي .

كما نود الإشارة أن ضعف القدرة على الإنصات لدى هؤلاء الأطفال ليس لها علاقة بالقدرة على السمع ،حيث أن حاسة السمع لديهم سليمة و تعمل بطريقة جيدة ،ولكن الجهاز العصبي لديهم يتصف بضعف القدرة على معالجة المعلومات المسموعة و ربطها بالمعنى .

أما بالنسبة لمعلومات المكتوبة فان الجهاز العصبي للطفل الذي لديه اضطراب الانتباه لا يستطيع معالجة كل مايستقبله من معلومات مقروءة،لذلك نجد أن هذا الطفل يخطئ كثيرا في القراءة ،ويزداد معدل أخطائه كلما زادت المادة المقروءة،حيث أن الطفل قد يقرا الصفحة الأولى بدون أخطاء،أما في الصفحة الثانية فانه يخطئ وتصل نسبة أخطائه فيها إلى 20 بالمائة تقريبا، وفي الصفحة الثالثة ترتفع نسبة الأخطاء لتصل إلى نسبة60 بالمائة تقريبا وهكذا يزداد معدل الأخطاء كلما زادت المادة المقروءة ولذلك يجب على المعلم أن يقسم ما يجب على المعلم قراءته إلى وحدات صغيرة بحيث يجعله يقرأ وحدة منه ،ثم يستريح الطفل بعضا من الوقت ويعود بعدها لقراءة الوحدة الثانية ،ودواليك حتى أخر وحدة .

2/الكتابة الرديئة :

إن كتابة الطفل الذي لديه اضطراب في الانتباه ،مليئة بالأخطاء اللغوية حتى ولو كان الطفل يقوم بالنقل من كتاب أمامه وزيادة على ذلك فان الصفحة التي كتبها تكون أيضا مليئة بالمحو والشطب ،مما يجعل الشكل العام لها رديئا،ما يجعله يخفي دفاتره على المعلم حتى لا يرى ما بها من أخطاء و محو وشطب ،و إذا اضطر إلى تقديمها للمعلم فانه يقدمها له بحياء وخجل لسوء ما تحتويه .

3/تجنب الموقف التعليمي :

كما يحاول أيضا هذا الطفل ذو اضطراب الانتباه أن يبتعد بشتى الطرق عن المواقف التعليمية بصفة عامة والتي تحتاج إلى تفكير وجهد عقلي بصفة خاصة ،فمثلا نجده يشتكي من صداع في رأسه أو ألم في بطنه أو أنه يخرج من حجرة الدراسة لكي يذهب إلى دورة المياه ،أوالاستعارة شيء من صديقه الموجود معه في آخر صف المدرسة.

أما داخل حجرة الدراسة فانه يتجنب الموقف التعليمي من خلال قيامه ببعض الأفعال التي تستهلك وقتا طويلا مثلا مسح السبورة،أو بري القلم ،أو البحث عن شيء في حقيبة أدواته، وإذا عجز عن هذا كله فانه يجلس على مقعده ويهيم بخياله في عالم أخر من أحلام اليقظة بعيدا عن العملية التعليمية .

عــلاج اضطراب الانتباه:

1/العلاج الطبي:

إن العقاقير الطبية التي تستخدم في علاج هذا الاضطراب والتي ثبتت فعاليتها في إعادة التوازن الكيميائي للقواعد الكيميائية للمخ خاصة في الناقلات العصبية ،و نظام التنشيط الشبكي لوظائف المخ هيٌ " الميثايلفينيديت" والذي يعرف تجاريا باسم ريتالين وأيضا " البيمولاينّ" والذي يعرف تجاريا باسم سيليرت ،وكذلك " دكستروأمفيتامين" والذي يعرف تجاريا باسم ديكسادرين .

ولقد أدى استخدام هذه العقاقير الطبية إلى تحسين مستوى الانتباه لدى الأطفال المصابين بهذا الاضطراب،كما أنها قللت من شرود الذهن ،الاندفاعية،العدوانية،النشاط الحركي المفرط لديهم.

والى كل هذا فلقد أوضح بار كلي 1990 أن هناك نسبة تصل إلى 25 بالمائة من الأطفال المصابين باضطراب الانتباه يرجع لأسباب تتعلق بتلف في المخ لا يستجيبون للعلاج بالعقاقير الطبية ،ولذلك نادى بضرورة تنوع الأساليب العلاجية ،بحيث إذا لم يظهر تأثير لإحداها ،فقد يظهر تأثير لأخرى أو تتعاون هذه الطرق معا لتأدية العلاج،سواء كانت سلوكية أو نفسية أو تعليمية.

2/العلاج السلوكي:

يعتبر العلاج السلوكي من الاساليب العلاجية الناجحة في علاج هذا الاضطراب ويقوم هذا الأسلوب على نظرية التعلم حيث يقوم المعلم بتحديد السلوكات غير المرغوبة لدى المتعلم و تعديلها بسلوكات مرغوبة من خلال تدريب الطفل عليها في مواقف تعليمية.

وعادة يستخدم التعزيز الايجابي مع العلاج السلوكي لهؤلاء الأطفال مما يجب على من يقوم بتدريب الطفل أن يقدم التعزيز عقب السلوك المراد تعزيزه مباشرة لان تأجيله قد يؤدي إلى نتائج عكسية.

ونرجع هنا لفاعلية العلاج السلوكي لهذا الاضطراب فقد أجرى كيندل وزملاؤه 1985 دراسة هدفت إلى التعرف عل مدى فاعلية هذا العلاج في خفض مستوى الاندفاع لدى الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب،وقد بينت نتائج دراستهم أن استخدام فنيات العلاج السلوكي في التدريب قد أدى إلى خفض مستوى اندفاعهم،ونمى لديهم القدرة على التحكم في سلوكا تهم غير المرغوبة.

**3/ طرق العلاج النفسي الاخرى :**

إن اضطراب الانتباه يجعل المصاب به ،و كذلك والداه عرضة لبعض الاضطرابات الانفعالية. فبالنسبة للطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب نجد أن المشكلات التعليمية التي تنجم عن هذا الاضطراب تؤدي إلى تأخره دراسيا،كما أن قيامه ببعض السلوكات غير المرغوبة يؤدي أيضا اضطراب علاقته الاجتماعية مع المحيطين به خاصة أقرانه،و محصلة ذلك كله أن الطفل يشعر بالفشل و ينخفض تقديره لذاته،كما يشعر بالوحدة النفسية ،القلق،الاكتئاب.

وفضلا عما سبق فان العلاج النفسي يقدم للوالدين المعلومات الكافية عن هذا الاضطراب و يبين لهم الاضطرابات الانفعالية المصاحبة له،كما أنهم يقدم لهم بعض التوجيهات التي تساعدهم على التعامل مع طفلهم الذي يعاني من هذا الاضطراب.

**4/العلاج التربوي:**

أجرى جون في 1995 دراسة كان هدفها التعرف على طبيعة علاقة كل من المعلم والأقران بالطفل الذي يعاني من اضطراب الانتباه،و أثرها على سلوكه المشكل في حجرة الدراسة ،وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال يعانون من اضطراب الانتباه ،وأقرانهم الأسوياء في حجرة الدراسة و معلم الفصل،وقد تراوحت أعمار الأطفال في العينة بين{7–9}،وقد بينت النتائج أن التفاعل السلبي بينهم كان يؤدي إلى زيادة المشكلات السلوكية لدى الأطفال المصابين باضطراب الانتباه،بينما كان التفاعل الايجابي بينهم يقلل من عدد السلوكيات المشكلة لديهم.

– الشروط الواجب توافرها في العلاج التربوي:

يحتاج العلاج التربوي إلى بعض الشروط حتى يكتب له النجاح ونشير إلى أهمها فيما يلي :

أ– يجب أن يحسن اختيار المعلم الذي سيقوم بالتدريس مع هاته الفئة ،بحيث يتمتع بالصبر،ويكون لديه الاستعداد النفسي والبدني للعمل مع هؤلاء الأطفال.

ب– أن يتم تدريب المعلم على كيفية التدريس للأطفال المصابين باضطراب الانتباه.

ج– يجب أن يتم تكوين فريق العمل بالمدرسة المكون من:"المدير– المعلم – الأخصائي النفسي – الأخصائي الاج الطبيب " ويجب تزويدهم بالمعلومات الكافية عن هذا الاضطراب وكل الأعراض المصاحبة له.

د– يجب أن يقوم فريق العمل بوضع خطة علاجية شاملة يشترك فيها أعضاء هذا الفريق كل حسب تخصصه، كما يجب أن يقوم كل عضو بمتابعة الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب كل حسب تخصصه.

هـ– يجب أن يكون هناك اتصال بين فريق العمل ،و أسرة الطفل لكي يحصلوا من الوالدين على بعض المعلومات المتعلقة بالتاريخ التطوري لهذا الاضطراب.

5/العــلاج الأسـري:

إن الهدف الأساسي للعلاج الأسري هو تعديل البيئة الأسرية للطفل المصاب باضطراب الانتباه لكي تصبح ملائمة لهذا النوع من العلاج،و ذلك أن المشكلات العائلية والخلافات الزوجية تعوقه عن تحقيق الأهداف المرجوة منه ،كما يهدف أيضا إلى تدريب الوالدين على كيفية تعديل السلوك المشكل لدى طفلهم في بيئته الطبيعية بالمنزل حيث يتم ذلك من خلال تدريب الوالدين على برامج صممت من اجل تحقيق هذا الهدف مثل:

*برنامج فورها ند و ماكماهون:

يستند هذا البرنامج على نظرية التعلم الاجتماعي حيث يقوم المعالج بتدريب الوالدين على طريقة التفاعل الصحيحة مع السلوك المشكل لدى طفلهم بهدف تعديله الى سلوك مقبول اجتماعيا ويقترح فورهاند وزميله انه يجب تقديم التعزيز الايجابي للطفل عقب كل محاولة ناجحة لتعديل السلوك غير المرغوب.

هدف البرنامج: يهدف هذا البرنامج الى تدريب الوالدين على طريقة التفاعل الصحيحة مع السلوك المشكل لدى طفلهم وتعميم هذا التفاعل مع الانماط السلوكية غير المرغوبة التي يظهرها الطفل في المنزل.

برنامج جماعى :

1– ولد حاول ثلاث مرات أنه يشعل كبريتة – تبقى الكبريته ولعت فى أى مرة الاولى أم الثانية ام الثالثة.

2– اية هو الشهر العربى المكون من (5) حروف لو جمعت :

1–3 – 2 – 4 – 5 = ممتلئ البطن .

3 – 1 – 2 = بمعنى قبيح .

5 – 3 – 2 = مصدر يأخذ منة المية .

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

3– عائلة فيها 5 أخوات بنات وكل واحدة منهن لها أخ واحد يبقى كام عدد الأخوة الصبيان والبنات مع بعض ؟

4– أكتب الحرف قبل الاخير من الكلمة قبل الاخيرة فى الجملة الاخيرة :

فلسطين دارى – ودرب انتصارى – تظل بلادى – هوى فى فؤادى .

5– كان فى نيتنا اليوم أن نأكل خبزا ولحما وموزا وشيكولاتة ، ولكن تبين أن الجزار مغلق والفكهانى مسافر و الحلوانى باع كل حاجة عنده والفران قاعد فى محله يبقى حناكل اية ؟

**6- جدتى جدتة وابويا جوز عمتة يبقا هوة مين ؟**

**7- أعد العبارة التالية :**

- **قضى القاضى فى الماضى ان نذبح بقرة راضى لكن راضى مش راضى عشان مش فاضى .**

**8- فاز فريق النمور على فريق النسور ثم فاز النسور على فريق الصقور ثم فاز فريق الصقور على فريق النمور .**

- **كم مرة خسر فريق الصقور ؟**

**9- لعب الاهلى أمام الزماك ، ولعب الزمالك أمام الاسماعيلى ولعب الإسماعيلى امام الزمالك ولعب الزمالك أمام الأهلى ، كم مباراة لعب الزمالك ؟**

**10- هؤلاء اربعة أولاد وائل اطول من فؤاد ومحمد أطول من وائل وعلى أطول من فؤاد ووائل أطول من على . فمن تعتقد من بين هؤلاء يكون – وائل – على – محمد – فؤاد .**

**11- دخل إالى المكتبة التى أذاكر بها (9) اشخاص ثم خرج منها (4) ثم دخل (3) اشخاص ثم خرج (4) ثم دخل (2) ثم خرج (4) ثم دخل (1) وخرج (4) كم شخصا بقى فى المكتبة .**

**12- دخل رجلان إلى متجر لشراء علب الوان وكان الرجل الأول اخرس والثانى أعمى ولكى يشرح الرجل الأخرس للبائع عن طلبه حمل معه قماشة لون احمر واشار له بيده عن الألوان الحمراء ماذا يفعل الأعمى ليحصل على علبة ألوان خضراء ؟**

**13- قتل رجل افعى فاتسخت يداه بسمها ففتح المياه وغسل يدية ولم ينسى أن يغلق الصنبور ثم أحس بالجوع فتناول وجبتة بسرعة شديدة واستسلم للنوم وفى الصباح الباكر وجدوا الرجل ميتا – لماذا ؟**

المراجع

– ---------- (2000) : بعض الخصائص الدافعية المعرفية المرتبطة بمستوى الأنجاز الأكاديمى لدى التلاميذ ذوى مشكلات تعليمية (دراسة عاملية – مقارنة) . مجلة كلية التربية ، جامعة طنطا ، العدد (28) ، ص ص 1– 89.

– السيد على سيد أحمد وفائقة محمد بدر (1999) : اضطرابات الانتباه لدى الاطفال اسبابه وتشخيصة وعلاجة . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

– خالد ابراهيم الفخرانى (1995) : التازر البصرى – الحركى لدى عينة من الاطفال مضطربى الانتباه مع النشاط الزائد وبدونه . بحوث المؤتمر الدولى الثانى لمركز الإرشاد النفسى ، جامعة عين شمس ، ص ص 109 – 130.

– سعيد بن عبد الله دبيس ، السيد ابراهيم السمادونى (1998) : فعالية التدريب على الضبط الذاتى فى علاج أضطرابات عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركى الزائد لدى الاطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم . مجلة علم النفس ، العدد السادس والاربعين ، السنة الثانية عشر ، ابريل ، مايو ، يونيو ، ص ص 88 – 121 .

– عبد الستار ابراهيم ، عبد العزيز الدخيل ، رضوى ابراهيم (1993) : العلاج السلوكى للطفل ونماذج من حالتة . سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والاداب ، (180)

**- Cooper , P. & O'Regan , F.J. (2001) : Educating Children with AD/HD . Routled Gefalmer , new Yourk , USA.**

**-Eghblieh , B. , Crinella , F.M , Humt , L.E, Swanson , J.M., (2000): Alerting & Executive Control in six & six & seven years old , Journal of attention disorders V.4 , N.1 , pp. 102 – 110.**

**-Fredrick , B. , Olmi ; J. (1994) : Children with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder : A review of Literature on social skills deficits . Psychology in the schools . V. 31 , N. 4 , pp. 288 – 294.**

**- Jackeson , Belinda , Farrugia & David (1997) : Diagnosis and treatment of adults with attention deficit hyperactivity disorder. Journal counseling & development. V. 75 , N.4 , pp. 312-8.**

**-Keogh & Maryellen , J.(1998): The effects of neuropsychological training on the attention and concentration skills of children with attention deficit disorder with hyperactivity. Dissertation abstracts international . V. 51 , 06 p.3179 B.**

# مقـــال العـــدد

# تكريم الإنسان بالعلم ( إنسانية الإنسان في الإسلام )

# Honoring man with knowledge (Humanity of man in Islam)

أ.د آمنة محمد نصير

**Prof. Dr. Amna Mohammad Nosair**

أستاذ العقيدة الإسلامية بجامعة الأزهر

مما لا شك فيه أن تكريم الله للإنسان بالعمل كان جزءاً أصيلاً في تهيئة الإنسان للإستخلاف في الأرض، ويؤكد الشيخ محمد عبده على هذا المعنى : " وعلم آدم الأسماء كلها " إلى " ما تهيأ في فطرة هذا الخليفة الإنساني واستعداده من علم ما لم يعلموا – الملائكة – فتبين وجه استحقاقه لمقام الخلافة في الأرض ، وأن كل ما يتوقع من الفساد وسفك الدماء لا يذهب بحكمة الاستخلاف وفائدته ومقامه وناهيك بمقام العلم وفائدته وسر العالم وحكمته " (1)

ولذا فعلينا أن ندرك عظمة هذا التكريم بالعلم ، ونقدر ما أودع في فطرتنا لتلقيه ، وأن نسعى ونجتهد في تكميل أنفسنا بالعلوم لتظهر حكمة الله فينا ، ولعلنا نشرف على معنى إعلام الله الملائكة بفضلنا ومعنى سجودهم لأصلنا ، ويضرب الله الأمثال للناس لعلهم يتفكرون .

ويخبرنا الزمخشري على خلافه آدم في الأرض وفي علمه الأسماء إلى عموم الجنس الآدمي ، ويلفت النظر إلى أن الإكتفاء بذكر آدم عن ذكر بنيه ، كما يستغنى بذكر القبيلة في قولك : مضر وهشام ، وذلك التعميم ، هو ما يفهم من عبارة الشيخ محمد عبده ، فيصح أن يكون معنى الخلافة عاماً في كل ما يميز الله به الانسان على سائر المخلوقات ".

وأنبه إلى ما جاء في قول الملائكة : " سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا " نفي كل علم كسبي عن جنس الملائكة ، على حين يتميز الإنسان دون سائر الكائنات الأخرى ، بالقدرة على تحصيل العلم الكسبي واستعداده لكسب المعارف الوضعية وهذا ما ذهب إليه الشيخ محمد عبده : " ... وكل حي من الأحياء المحسوسة والغيبية فأن له استعداداً محدوداً وعلماً إلهامياً محدوداً ، وعملاً محدوداً .

" وأما الإنسان فقد خلقه الله ضعيفاً ، وخلقه جاهلاً ، لكنه على ضعفه وجهله عبرة لمن يعتبر ، وموضع لعجب المتعجب ، لأنه مع ضعفه يتصرف في الأقوياء ، ومع جهله في نشأته يعلم جميع الأسماء ويعطي قوة أخرى تتصرف بشعوره وإحساسه تصرفاً يكون له بها السلطان على هذه الكائنات فيسخرها ويذللها كما تشاء تلك القوة الغريبة التي يسمونها العقل ولا يعقلون سرها . فالإنسان بهذه القوة غير محدود الاستعداد ولا محدود الرغائب ولا محدود العلم ولا محدود العقل . نعم إن هذا العلم الواسع لا يعطاه فرد من أفراد الإنسان ولا مجموع النوع الإنساني دفعة واحدة فيشابه علم الله تعالى ... فهو على سعة علمه لم يؤت من العلم الإلهي إلا قليلاً، وهو مع ذلك أوسع مظاهر العلم (2)

هذا هو المقصود بتكريم الله للإنسان بالعلم الذي فطر فيه الإستعداد لتحصيله والتفوق فيه إلى أعلى الدرجات ، بقى أن نتعرف على المقصود بهذا العلم الذي خص به أدم ، وأفرده وميزه به عن الملائكة .

يقول عز من قائل : " وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا ۖ إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32 (قَالَ يَا آدَمُ أَنبِئْهُم بِأَسْمَائِهِمْ ۖ فَلَمَّا أَنبَأَهُم بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ(33)

واختلف اللغويون والمفسرون في تأويل هذه الأسماء التي علمها الله آدم ، فقال الراغب قي " المفردات " إنها الحروف والأفعال والأسماء وهو قريب ممن ذهبوا إلى أن الأسماء هي اللغات واستدلوا بالآية على أن اللغات توقيفية تلقاها آدم من ربه ، لا يقتصرون فيها على لغة واحدة كان آدم يتحدث بها ، وإنما هي كل اللغات التي جرى بها لسان بني آدم القديم منها والحديث . ونقل الطبري في تفسيره للآية مرويات شتى في تأويل الأسماء ، فهي أسماء الملائكة عند بعض المفسرين .

وعم بها آخرون : اسم كل شيء كالبعير والبقرة والشاة وأضاف بعضهم ، والجن والوحش .

وذهب نفر منهم إلى أنها أسماء ذرية آدم

ثم يستطرد الطبري في قوله :

وأولى هذه الأقوال بالصواب وأشبهها بما دل على صحته ظاهر التلاوة قول من قال إنها أسماء ذريته وأسماء الملائكة ، دون أسماء سائر أجناس الخلق ، وذلك أن الله قال : ثم عرضهم على الملائكة ، يعني أسماء أعيان المسمين بالأسماء ، ولا تكاد العرب تكنى بالهاء والميم ( هم ) إلا عن أسماء بني آدم والملائكة ، وأما أسماء البهائم وسائر الخلق سوى في وصفنا ، فإنها

تكنى بالهاء والآلف او الهاء والنون – يعني عرضها ، عرضهن ز ولم يلتفت " الطبري " أن القرآن نفسه أضمر عن غير العاقل بصمير العاقل في مثل قوله تعالى " }وَاللَّهُ خَلَقَ كُلَّ دَابَّةٍ مِنْ مَاءٍ فَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى بَطْنِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى رِجْلَيْنِ وَمِنْهُمْ مَنْ يَمْشِي عَلَى أَرْبَعٍ يَخْلُقُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ } [النور 45[ فكني عنها ب " هم " وهي أصناف مختلفة فيها الأدمي وغيره (3) .

" وذلك وإن كان جائزا فإن الغالب المستفيض في كلام العرب ما وصفنا من إخراجهم كناية الأجناس المختلفة ب : هاء وهن ، فلذلك قلت : أولى بتأويل الآية أن يكون الأسماء التي علمها آدم ، أسماء أعيان بني آدم وأسماء الملائكة ، وقرأ ابن مسعود ثم عرضهن وقرأ أبى : ثم عرضها (4)

والذي استعبده الطبري أقره " الزمخشري " قال : " أراد الأجناس التي خلقها ، وعلمه أن هذا اسمه فرس وهذا اسمه بعير ، وهذا اسمه كذا وكذا ، وعلمه أحوالها أو ما يتعلق بها من المنافع الدينية والدنيوية .\

والذي ألفت النظر إليه هو تكريم الله للإنسان وفخره على الملائكة حينما استنبأهم وقد علم عجوهم من الإنباء – على سبيل التبكيت وإن كنتم صادقين في أعمالكم أني استخلف في الرض مفسدين سفاكين .. إرادة للرد عليهم وأن فيمن يستخلفه من الفوائد العلمية التي هي أصول الفوائد كلها ، ما يستحقون لدله أن يستخلفوا فأراهم بذلك وبين لهم بعض ما أجمل من ذكر في اختلافهم (5) .

وفي بيان العلم الذي علم الله لآدم ما أورده العلامة الألوسي ، بأنه هو العلم بالألفاظ المفردة والمركبة تركيبا خبريا أو إنشائيا يستلزم العلم بالمعاني التصورية والتصديقية .

وهناك قول : بأن المراد بالأسماء صفات الأشياء ونعوتها ، وخواصها لأنها علامات دالة على ما هياتها فجاز أن يعبر عنها بالأسماء

وقيل المراد بها أسماء ما كام وما يكون إلى يوم القيامة ، وعزى إلى ابن عباس رضي الله عنهما – وقيل : اللغات ، وقيل أسماء الملائكة ، وقيل : أسماء النجوم .

وقال الحكيم الترمذي : أسماؤه تعالى

ومن بين هذه الأقوال فإننا ننظر لهذا الرأي بالاعتبار والتقدير الذي تقتضيه منصب الخلافة التي بنيت وقدرت على العلم وبه تفوق وتميز آدم وذريته ، وهو أنها أسماء الأشياء علوية أو سفلية ، جوهرية أو عرضية ، ويقال لها أسماء الله تعالى عندهم باعتبار دلالتها عليه وظهوره فيها غير متقيد بها .

ولهذا قالوا : إن أسماء الله تعالى غير متناهية إذ مامن شيء يبرز للوجود إلا وهو اسم من أسمائه تعالى وشأن من شئونه عز شأنه وهو الأول والآخر والظاهر والباطن (6)

ومهما اختلفت الأقوال حول مفهوم الأسماء التي علمها الله لآدم فإننا نخرج بحقيقة هامة وهي: إن العلم بأنواعه ومسمياته المختلفة.

من المراتب السامية التي كرم الله بها آدم وذريته ، وبه فضله على جميع ما خلق .

وحينما نواصل الكلام في تكريم الله للإنسان بالعلم أبين عناية الإسلام به وذلك عن طريق مكانة العلماء وجعل العلم مقابل تحرير الأسرى في إحدى الغزوات .

غكلنا نعلم أن أول آية نزلت على النبي صلى الله عليه وسلم من عند الله هي : ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ *خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ *اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ *الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ *عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾ ]العلق: 1 – 5.[

هذا شيء جديد لم يكن للعرب به عهد من قبل

إنه تشريف وتكريم له ، حين يقرأ ويتعلم ، ويكتب بالقلم ، ليست قيمة للإنسان في هيبته وصورته ، ولا في بأسه وقوته ، ولا في إقباله على شهواته الحسية ، فهذه يشاركه فيها الحيوان ، وإنما الذي يمتاز به الإنسان حقاً على غيره من أنواع الحيوان ، وما به يشرف ويرقى ويتحضر ويعمر الأرض ويستحق أن يكون خليفة الله هو اكتسابه العلم ، والبدء بأول درجة من درجاته وآلة من آلاته وهي القراءة والكتابة (7) .

كان النبي – عليه الصلاة والسلام أمياً لا يقرأ ولا يكتب ، ولكنه وهو النبي الأمي آثر أن يفتدي أسرى غزوة بدر (8) بتعليم كل أسير عشرة من أبناء المسلمين القراءة والكتابة ، ففي هذا الصنيع حكمة سامية تدل على القيمة الكبيرة التي رفع النبي إليها منزلة القراءة والكتابة وعمله صلوات الله عليه سنة اقتدى بها المسلمون في عصر الخلفاء والعصور التالية ، فانتشرت

الكتاتيب ، ومجالس العلم واهتم العلماء بجميع أنواع المعرفة وأرسو للحضارة الأوربية أعمق القواعد وأقواها – بني عليها علماء أوربا كثيراً من العلوم والمعرفة

قال تعالى في الحض على العلم وبيان مكانته الرفيعة المتميزة " قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ( الزمر 9)

وبين الله درجات العلماء وميزاتهم التي يخصهم بهم يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ۚ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ (المجادلة 11)

كما أن الله اعتد بشهادة أهل العلم في وحدانيته فقال :

شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا هُوَ وَالْمَلائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لا إِلَهَ إِلا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ (آل عمران 18)

وقد ساوى الله شهادتهم بشهادته ، وشهادة الملائكة ، وفي هذا رفع من قدر أهل العلم

وقد زخر تاريخ الخلافة الإسلامية بأعظم تراث للبشرية في جميع أنواع العلم والمعرفة – وهذا الازدهار مرجعه الأساسي هو عناية الإسلام بالعلم والعلماء وإنزالهم أسمى المراتب من التقدير وعدم الحجر على العقل الإسلامي في الإختراع والإبداع أو إرهاب لعالم أو مفكر – لذا فإن العلم صفة سامية في إنسانية الإنسان وبه استحق التكريم والاستخلاف

المراجع

(1) تفسير الذكر الحكيك 1 / 252

(2) سورة البقرة 31–32

(3) د.عائشة عبد الرحمن – القرآن وقضايا الإنسان ص 44–45 .

(4) المرجع السابق .

(5) الكشاف : ج 1 ، سورة البقرة .

(6) الألوسي " ج 1 – ص 224

(7) د.فؤاد الأهوائي : القيم الروحية في الاسلام

(8) البخاري بشرح العيني ج 20 ص 114 .