مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 44 . العدد 20

144 هـ - 2022 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. ناصر سعد الدين	رئيس هيئة التحرير
أ. د. هايل الطالب	رئيس التحرير

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

بشرى مصطفى

د. محمد هلال	عضو هيئة التحرير
د. فهد شريباتي	عضو هيئة التحرير
د. معن سلامة	عضو هيئة التحرير
د. جمال العلي	عضو هيئة التحرير
د. عباد كاسوحة	عضو هيئة التحرير
د. محمود عامر	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الحسن	عضو هيئة التحرير
د. سونيا عطية	عضو هيئة التحرير
د. ريم ديب	عضو هيئة التحرير
د. حسن مشرقي	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. نزار عبشي	عضو هيئة التحرير

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث , وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر, وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة, اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.
2. دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .
3. دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .
4. دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
النمط الانفعالي للمعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس	د. ريما المودي	40-11
درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور في المعاهد والجامعات السورية	د. نورا حاكمه د. شكريه حقي	78-41
معوقات استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين	د.محمد اسماعيل د. وفاء خليفة صفاء زينو	110-79
درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية من وجهة نظر المديرين	د عتاب قندرية صفاء اتمازالسباعي	154-111

النمط الانفعالي للمعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة ميدانية على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس

الدكتورة ريما المودي *

الملخص

هدف البحث إلى تعرّف النمط الانفعالي السائد لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس. باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (114) معلماً ومعلمةً من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس للعام الدراسي 2020/2019، بالاعتماد على مقياس النمط الانفعالي للمعلمين /عبده(2002)/، وذلك بعد التحقق من صدقه وثباته، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

- تمتلك عينة البحث مستوى مرتفع للأنماط الانفعالية إذ بلغت الدرجة الكلية للمقياس متوسط حسابي (3.5181) وانحراف معياري (37000.)، وجاء النمط المنفتح بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.8098) وانحراف معياري (46417.) وبمستوى مرتفع يليه النمط الملتزم بمتوسط حسابي (3.1738) وانحراف معياري (39386.) ومستوى متوسط.

يتأثر النمط الانفعالي للمعلم بمتغيري نوع التعليم وعدد سنوات الخبرة في حين أنه لا يتأثر بمتغير المؤهل العلمي

الكلمات المفتاحية: النمط الانفعالي للمعلم، الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

* مدرّسة – كلية التربية – جامعة طرطوس – سورية

Teachers Emotional Patterns and its relation with some variables – A field study on a sample of teachers of the first cycle of basic education in the city of Tartous

Dr. Rima Almoudi *

ABSTRACT

The research aimed to identify the emotional pattern prevailing among teachers of the first cycle of basic education in the city of Tartous and its relation with some variables. Using the descriptive method, the sampling consisted of (114) male and female teachers of the first cycle of basic education in the city of Tartous for the year 2019/2020, based on teachers emotional pattern questionnaire / Abdo (2002) /, after verifying the validity and reliability.The research found the following results:

- the students teachers had a high level of emotional pattern, as the value of mean reached (3.5181) with a standard deviation of (.37000) , and the open pattern came first with a mean (3.8098) and a standard deviation (46417.) and a high level followed by the pattern Commit to a mean (3.1738), a standard deviation (39386.) and an average level.

the emotional pattern of the teacher is affected by the variables of the type of education and the number of years of experience, while it is not affected by the educational qualification variable

Keywords: Emotional Patterns of Teachers, the first cycle of basic education.

* **Teacher - faculty of education – Tartous University – Syria**

المقدمة:

حظيت الانفعالات باهتمام الكثير من المفكرين، والفلاسفة من جهة، وعلماء النفس من جهة ثانية، وأخذ كل واحد منهم يصفها، ويفسرها من منظور الخلفية النظرية التي يتبناها، الأمر الذي أدى إلى ظهور نظريات عديدة في تفسير طبيعتها، وربما يعزى مثل هذا الاهتمام بتفسير طبيعة الانفعالات إلى أهميتها البالغة، باعتبارها أحد المكونات الأساسية للسلوك الكلي أو المركب عند الإنسان، فهي بمثابة همزة وصل ما بين المكون المعرفي من جهة والمكون السلوكي من جهة ثانية، فضلاً عن الوظائف الحيوية التي تؤديها، كوظائف التكيف والتواصل، وتوجيه السلوك، وتنظيمه، وتنشيطه، وكبحه، وضبطه. (بني يونس، 2013، 300). وللانفعالات أهمية مُتزايدة في حياة الإنسان، فهي ليست عمليات مُنفصلة عن عملية تفكير ودافعية الإنسان، بل هي عملية مُتداخلة مُكملة لبعضها البعض (الخضر،2006، 11). كما أنها ليست مجرد ظاهرة نفسية محددة وراثياً تقع بصورة بحتة داخل النفس ولكنها نتاج الوعي والخبرة والشعور والتعبير؛ وترتبط ارتباطا وثيقاً بتفاعلات الأفراد مع بيئتهم وتفسيرهم الشخصي وتجربتهم (Saunders, 2012, 4). وقد تنشأ الانفعالات وتتطور بمرور الوقت ويمكن أن تؤدي إلى أنماط معينة في موقف معين. ووفقًا لذلك، لا تشتمل التجارب الانفعالية عادةً على انفعال محدد أو عاطفة واحدة، بل تشكل نمطًا من المشاعر المختلفة، وهو ما يسمى النمط الانفعالي Emotional Pattern (Anttila, et, al, 2017, 449). ويؤثر النمط الانفعالي للمعلم على العملية التعليمية التعلمية بشكل عام، فالتعليم في الأساس ممارسة انفعالية تثير انفعالات قوية، وتتأثر هذه الانفعالات بالتبادلات المعقدة بين الأفراد والأنظمة والهياكل. وإذا تم النظر إلى انفعالات المعلم على أنها منتجات اجتماعية، يتم إنشاؤها بواسطة التفاعلات مع البيئات التي يعمل فيها، فمن المعقول أن نستنتج أن ردود الفعل الانفعالية للتأثيرات البيئية سوف تتوسط بدورها السلوك، بالتالي يوجد ترابط قوي بين الانفعالات، والسياقات التي تنشأ فيها والسلوكيات الفردية (Saunders, 2012, 4). لذلك من المهم تعرّف الأنماط الانفعالية للمعلمين مما يسهم في تفسير سلوكياتهم واتجاهاتهم وفهم ذواتهم بشكل أفضل وتطوير قدراتهم وتنميتها، وبالتالي إدارة الصف

بكفاءة وتحسين العملية التعليمية التعلمية، حيث أظهر بيكر وآخرون (Becker, (2014 et, al,. أن الحماس أو الغضب لدى المعلمين له تأثير على انفعالات التلاميذ في الصف ويتنبأ بها. فقد يشعر المعلم بالحماس في أثناء الدرس، والذي سيكون له بعد ذلك تأثير إيجابي على التعلم (Anttila, et, al, 2017, 450). لذلك جاء هذا البحث للتعرف على النمط الانفعالي للمعلمين وعلاقته ببعض المتغيرات من خلال دراسة ميدانية على عينة من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

مشكلة البحث:

تؤثر الأنماط الانفعالية بشكل كبير في الصحة النفسية، لأن عدم التعبير عن الانفعالات بالشكل المطلوب يؤدي إلى حدوث خلل أو اضطراب أو أمراض عضوية كثيرة بصورة تعكس الحياة الانفعالية اللاشعورية (حمدان، 2010، 26). وعلى الرغم من أهمية الأنماط الانفعالية للمعلمين وعلاقتها بممارساتهم المهنية إلا أنها كما يرى سبيلاني وآخرون (Spillane, et, al,. (411 ,2002 ماتزال منطقة يتم تجاهلها والتقليل من أهميتها، وبالنظر إلى أن المعلمين يُطلب منهم في كثير من الأحيان تغيير ممارساتهم التربوية والتعليمية كجزء من جهود الإصلاح ، فإننا لا نعرف سوى القليل عن الانفعالات التي يواجهها المعلمون عند إجراء هذه التغييرات كجزء من برامج التطوير المهني، لذلك لابد من فهم الدور الذي تؤديه هذه الانفعالات بشكل أفضل في تنفيذ المعلمين لعملية التعليم ونقل المهارات التعليمية الجديدة والمعرفة المكتسبة من خلال التطوير المهني؛ وتحديد أي أنماط واضحة للعواطف التي يواجهها المعلمون في ممارسة مهنتهم.

وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال عملها في مهنة التدريس، حيث يلجأ العديد من المعلمين إلى تجاهل انفعالاتهم أو إخفائها أو التعامل معها بطرق سلبية وغير صحية، مما ينتج عنه العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية والانفعالية والسلوكية التي تؤثر سلباً على العملية التعليمية، كما أظهرت العديد من الدراسات ومنها دراسة كرماش وعبد نور(2015) أنّ مفهوم الأنماط الانفعالية ما يزال في كثير من تفاعلاتهِ وآثارهِ يحتاج إلى المزيد من البحث والتدقيق، ولاسيما مع تزايد عدد المُشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وما تتركهُ من آثار على الأنماط الانفعالية للصغار والكبار، ومن النظرة

السلبية لمفهوم الانفعالات، باعتبارها أمراً مُزعجاً، وبأنهُ يجب احتواء الانفعالات بحيث لا تتداخل في تقييمهم لمواقف الحياة المختلفة وفي قرارتهم. ودراسة سوندرز Saunders(2012) التي أشارت إلى أهمية التلاؤم بين خبرات المعلمين الانفعالية والفهم النظري لعمليات التغيير، والنظر في الآثار التي قد تترتب على نتائج هذه الدراسة بالنسبة لمصممي برامج التطوير المهني للمعلمين ووكلاء التغيير في التعليم، فالمشاركون في هذه الدراسة هم معلمو التعليم والتدريب المهني الذين تطوعوا للمشاركة في برنامج تطوير مهني على نطاق النظام مدته أربع سنوات مصمم لتوسيع ممارساتهم التعليمية، لذلك تبرز مشكلة البحث الحالي في أنَّ الأنماط الانفعالية للمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات كعدد سنوات الخبرة وتبعية التعليم والمؤهل العلمي لا يزال يحتاج إلى المزيد من الدراسة والبحث.

لذلك تكمن مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما العلاقة بين النمط الانفعالي وبعض المتغيرات لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، من وجهة نظرهم؟**

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط الآتية:

- أهمية متغيرات ومجتمع البحث وعينته، لأنه ينطلق من دراسة الأنماط الانفعالية للمعلمين وبالتالي فهم هذه الجوانب الرئيسية في شخصية المعلم وتأثيرها على سلوكياتهم وأدوارهم في إدارة صفوفهم وتحسين العملية التعليمية التعلمية.
- يحاول البحث الحالي معرفة النمط الانفعالي للمعلم وعلاقته ببعض المتغيرات وهذا قد يوجه أنظار المعنيين نحو أهمية انفعالات المعلم وأنماطها المختلفة، ومدى فعاليتها في العملية التعليمية.
- يساعد هذا البحث في فهم الأنماط الانفعالية السائدة لدى المعلمين وبالتالي العمل على إيجاد برامج وتنفيذ دورات تدريبية كفيلة بمساعدة المعلمين على بناء الأنماط الانفعالية الأنسب لأداء مهنة التعليم بنجاح وفعالية.

- قد يفتح المجال لأبحاث جديدة فيما يتعلق بالأنماط الانفعالية للمعلمين من خلال ربطها بمتغيرات أخرى كفعالية الذات وتقدير الذات والضغوط المهنية، فضلاً عن بحث الأنماط الانفعالية لدى عينات أخرى كالطلبة المعلمين والموظفين وطلبة المدارس والجامعات.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرف:

- الأنماط الانفعالية السائدة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- الفروق في مستوى الأنماط الانفعالية تبعاً لبعض المتغيرات: (تبعية التعليم، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أسئلة البحث:

- ما الأنماط الانفعالية السائدة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين على مقياس الأنماط الانفعالية تبعاً لمتغيرات "تبعية التعليم، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين على مقياس الأنماط الانفعالية تبعاً لمتغير تبعية التعليم؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين على مقياس الأنماط الانفعالية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين على مقياس الأنماط الانفعالية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

حدود البحث:

- **الحدود الزمنية:** العام الدراسي 2020/2019
- **الحدود البشرية والمكانية:** معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.
- **الحدود الموضوعية:** بحث العلاقة بين الأنماط الانفعالية وبعض المتغيرات لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

- **الانفعال:** حالة توتر في الكائن الحي تصاحبها تغيرات فسيولوجية وداخلية ومظاهر جسمانية خارجية وتنشأ هذه الحالة من التوتر عن مصدر نفسي. (مطاوع، 2004، 49).
- **النمط الانفعالي للمعلم Teachers emotional pattern:** عدد من السمات والصفات الشخصية التي منها ما يميل إلى المرونة والتفتح، ومنها ما يميل إلى الصلابة والجمود، ويتراوح بين النمط الملتزم (وهو نمط المعلمين الذين يصرّون على العناصر التي تحد بصورة كبيرة من حرية التلميذ داخل المدرسة)، والنمط المنفتح والمرن (وهو النمط الذي يؤكد على حرية اختيار التلميذ ولا يحد من حريته). (عبده وعثمان، 2002). **ويُعرّف إجرائياً بأنه:** درجة استجابة أفراد العينة على مقياس الأنماط الانفعالية للمعلمين.
- **المعلم:** يعرّف إجرائياً بأنه المعلم المسؤول عن العملية التعليمية في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- **الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:** يعرّف النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي هذه المرحلة بأنها: مرحلة تعليمية مدتها ست سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس الأساسي، وهي مرحلة إلزامية ومجانية (وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، 2015، 2). وتعرّف إجرائياً بأنها المرحلة التي تضم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (6–12) في مدينة طرطوس التي شملتها عينة البحث.

الإطار النظري:

مفهوم النمط الانفعالي للمعلم:

قد تنشأ الانفعالات والمشاعر وتتطور بمرور الوقت ويمكن أن تؤدي إلى أنماط معينة في موقف معين. وفقًا لذلك، لا تشتمل التجارب الانفعالية عادةً على انفعال واحد، بل تشكل نمطًا من الانفعالات المختلفة، وهو ما يسمى النمط الانفعالي Emotional Pattern، ويمكن أن يستمر النمط الانفعالي من بضع دقائق فقط حتى عدة ساعات أو حتى أطول، كما يتم إثارة النمط الانفعالي من خلال موقف معين، ويتألف من عاطفتين منفصلتين على الأقل يتبع كل منهما الآخر ويشكلان نمطًا، والعاطفة التي ينشطها الموقف لديه القدرة على تنشيط العواطف الأخرى، وبالتالي قد يكون تأثير العاطفة الأولى في النمط ضئيلًا قبل ظهور العواطف الأخرى، وبالإضافة إلى نوع وشدة المشاعر المنفصلة، فإن تأثير النمط الانفعالي يعتمد بشكل كبير على الصفات الظرفية والفردية. (Anttila, et, al, 2017, 449)

ويؤثر النمط الانفعالي للمعلم على العملية التعليمية التعلمية بشكل عام حيث أظهر بيكر وآخرون (2014).Becker, et, al, أن الحماس أو الغضب لدى المعلمين له تأثير على عواطف التلاميذ في الصف ويتنبأ بها. فقد يشعر المعلم المتحمس بالحماس في أثناء الدرس، والذي سيكون له بعد ذلك تأثير إيجابي على التعلم، هذا يعني أنه يمكن أيضاً مشاركة الأنماط الانفعالية. إذ ليس لدى الناس فقط ميل لتغيير مشاعرهم، بل يفضلون أيضًا الحفاظ على مشاعرهم الإيجابية وتجنب المشاعر السلبية بشكل عام، وتعتبر العواطف الإيجابية مصدراً للنتائج الجيدة والسمة المميزة للصحة النفسية. (Anttila, et, al, 2017, 450)

ولا بد من الإشارة إلى أنّ شخصية المعلم والنمط الانفعالي الذي يتبعه في إدارته لصفه سواءً أكان منفتح أم ملتزم يعد من أهم العوامل المؤثرة في حفظ النظام والانضباط الصفي، خاصةً وأنّ إدارة وضبط الصف تعد في مقدمة الكفايات التعليمية التي ينبغي توافرها لدى المعلمين، وهذا ما اكدت عليه دراسات عديدة كدراسة الياسري(2019)، وذلك في ظل التربية الحديثة التي تؤكد على أنّ الإدارة الصفية تشمل

جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم. (هارون، 2003، 34)

وبالتالي فإن عملية ضبط الصف لا تعني الاستبداد والتسلط من قبل المعلم أو تخويف التلاميذ وتهديدهم، وإنما يقصد بها التزامهم بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك المهذب والاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. (الزغول والمحاميد،2007، 22). ويبدو أنّ المعلمين الذين يظهرون على وجه العموم أنهم منشّطون ومشجعون ومتسامحون ومهذبون وواثقون من أنفسهم ومرنون وديمقراطيون يُحدثون أكثر من غيرهم تأثيرات ملائمة لنجاح تلاميذهم وراحتهم. (غوثيير وآخرون، 2002، 206). ووفقاً لدراسة كوستا وماكري (1992) Costa & MeCrae فإنّ الأشخاص المنفتحين شغوفون بمعرفة ما يجري داخلياً وخارجياً ولديهم قدرة خيالية عالية وليهم تذوق عميق للفن والجمال ويشعرون بالجمال والسعادة أكثر من الآخرين ولديهم فضول عقلي ويميلون للمناقشات الفلسفية والعقلية (القحطاني، 2013، 68).

لذلك فإنّ المعلم المنفتح والمرن يسعى إلى تحقيق النمو الشامل للتلاميذ، القائم على مبادئ نظرية وفلسفية تتيح جواً من المرونة والاتساق والحدود الواضحة من خلال نظام يراعي مصلحة جميع التلاميذ، فالتلميذ له إرادته الحرة في أن يفعل ما يشاء ما دام ذلك لا يزعج الآخرين ولا يتخطى حدود دائرة حرياتهم. (الفتلاوي، 2005، 61).

في حين أنّ المعلم الذي يستغل سلطته في إدارة الصف ويسعى إلى فرض شخصيته وآرائه بكل قوة وعنف فإنه يبذل جهد كبير من الطاقة الانفعالية في معالجة مشاعر الإحباط والغضب ويشعر التلاميذ بأنّ المعلم فرض عليهم بحكم وظيفته وما عليهم إلا تنفيذ ما يؤمرون به في جو مشحون بالخوف والتوتر مما يقودهم إلى استجابات سلوكية متنوعة كالإحجام عن المبادأة والمرونة والإبداع، والتمرد والغضب ومقابلة الدفاع بالهجوم أو الهجوم بالهجوم والمشكلات التأديبية. (الفتلاوي، 2005، 44).

لذلك ينبغي التركيز على منهج عاطفي ذو معنى والتجارب العاطفية للمعلمين جزء لا يتجزأ من عمليات تفكيرهم ووجهات نظرهم للواقع، إذ يمكن للعواطف أن تؤثر على سلوك المعلم وبالتالي فإن التحقيق في مشاعر المعلمين يساعدنا على فهم تفكيرهم

وسلوكهم، وهذا بدوره يتيح فهماً أكثر دقة حول كيفية تحسين الجودة التعليمية في السياقات التعليمية. (Anttila, et, al, 2017, 459)

فمهما تكن طبيعة الدرس ينبغي على المعلمين ربطه بمشاعر التلاميذ وانفعالاتهم، لأن إعطاء الاهتمام الرئيس لتطوير تعلم التلاميذ الاجتماعي والعاطفي من خلال بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ ترتكز على التفاهم والتعاطف والحفاظ على أسلوب عاطفي إيجابي في الصف والمرونة مع التلاميذ من خلال الاستماع إلى الأسباب التي تدفعهم إلى الامتثال أو عدم الامتثال لقواعد الصف والتفاوض على حل، وبناء الثقة من خلال تشجيع التحدث بإيجابية عن الذات. (اليونيسكو، 2014، 57-58)

دراسات سابقة:

- **دراسة تيان جيان وآخرون (2006) .Tian Jian, et, al, بعنوان: Emotional Patterns and undergraduate student achievement in pharmacy course in Medical University النمط الانفعالي والتحصيل العلمي للطلبة في كلية الصيدلة بالجامعة الطبية العسكرية**

هدفت الدراسة إلى معرفة النمط الانفعالي للطالب ومدى تأثيره على التحصيل العلمي، وأجريت هذه الدراسة في كلية الصيدلة بالجامعة الطبية العسكرية في جمهورية الصين الشعبية. وتكونت عينة الدراسة من (264) طالباً. واستعمل الباحثون أداة مايرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب حصلوا على أعلى الدرجات في الأنماط الانفعالية الآتية: الانطوائي والمحكم. وحصلوا على أدنى الدرجات في الأنماط الانفعالية الآتية: (الاستطلاعيون، والإدراكيون)، وتوجد علاقة ارتباطية سالبة بين النمط الانطوائي ونمط المحكم والتحصيل العلمي،. وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الاستطلاعي والنمط الإدراكي والتحصيل العلمي.

- **دراسة شنغ جون وآخرون Sheng Jun, et, al,.(2006) بعنوان: Emotional Patterns of Chinese Dental College Applicants الأنماط الانفعالية للطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان الصينية**

هدفت الدراسة إلى معرفة ما يأتي: 1-الأنماط الانفعالية للطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان. 2- مقارنة نتائج الدراسة مع دراسات سابقة، جرت هذه الدراسة على الطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان في جمهورية الصين الشعبية للعام الدراسي (2005-2006). وكانت عينتها تتكون من (332) طالباً وطالبةً. وقد استعمل الباحثون أداة مايرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية. وكان أهم نتائج الدراسة هي: إن نسبة الذكور من المتقدمين لكلية طب الأسنان من النمط الانطوائي أعلى من النمط الانبساطي. إن الإناث المتقدمات لكلية طب الأسنان كُنّ من النمط الإدراكي. إن الأنماط الانفعالية التي يتميز بها الطلبة المتقدمون لطب الأسنان هي: الانطوائيون، الإدراكيون، المُحكمون، الانبساطيون على التوالي. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان الصينية (الدراسة الحالية)، والطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان في المملكة المتحدة (دراسات سابقة)، ولصالح طلبة المملكة المتحدة، وقد يكون ذلك بسبب اختلاف الخلفيات الثقافية بين الدول.

- **دراسة كرماش وعبد نور (2015) بعنوان: الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة (العراق)**

تتلخص أهداف البحث في ما يأتي: تقنين مقياس مايرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية وتكيفهِ للبيئة العراقية. والتعرف على مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثالثة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل. والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثالثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور- إناث)، والتخصص(علمي - إنساني). وقد تألفت عينة البحث من(400) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الكليات العلمية والإنسانية، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. ولتحقيق أهداف البحث، أعدت الباحثة مقياس مايرز وبريجز (2001) لقياس الأنماط الانفعالية بعد ترجمتهِ وتكيفهِ للبيئة العراقية. وبعد التأكد

مِنْ صدق المقياس وثباتهِ. وتمَّ التوصل إلى النتائج الآتية: تم إعداد مقياس الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة من خلال خطوات الترجمة والتقنين. وإنَّ عينة البحث تتمتع بمستوى مرتفع من الأنماط الانفعالية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين الطلاّب والطالبات في مستوى الأنماط الانفعالية، ولصالح الطلاّب. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى(0,05) بين طلبة التخصصين العلمي والإنساني في مستوى الأنماط الانفعالية، ولصالح طلبة التخصصات العلمية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأنماط الانفعالية تبعاً للتفاعل بين متغيري الجنـــس(ذكور – إناث) والتخصص(علمي– إنساني)

- **دراسة سيدوفا وآخرون (2017) .,Sedova, et, al بعنوان: انفعالات المعلمين في تطور المعلم: هل هي مهمة؟ Teachers' Emotions in Teacher Development: Do they Matter?** (تشيكيا)

هدفت هذه الورقة البحثية إلى تعرف العواطف التي واجهها ثمانية مدرسين خلال مشروع بحثي حول تحول ممارسات التدريس الخاصة بهم .خلال البرنامج الذي صممه الباحثون ، تم تدريب المعلمين لتحويل ممارسات التدريس الخاصة بهم بحيث تشمل المزيد من ميزات التعليم الحواري، تم تحليل البيانات من المقابلات المتكررة مع المعلمين الذين شاركوا في المشروع، على أساس التحليل النوعي للبيانات، تم التمييز بين أربع مجموعات من المعلمين، كل واحدة فريدة مع فهم ذاتي فريد من نوعه .شملت المجموعات المعلمين الذين كانوا: مثاليين، متحمسين للتعلم، في مزاج جيد، وغير مؤكد . تُظهر الورقة البحثية أن كل مجموعة عاشت مشاعر محددة أثناء البرنامج .المجموعة الوحيدة التي لم تواجه مشاعر سلبية كانت المعلمين في مزاج جيد . هؤلاء المعلمين نفذوا أيضا أقل التغييرات في ممارساتهم التعليمية، وهكذا تظهر النتائج أن قلة المشاعر السلبية تحد من فعالية تطوير المعلم.

- **دراسة آنتيلا (2017) بعنوان: From anxiety to enthusiasm: emotional patterns among student teachers من القلق إلى الحماس: الأنماط الانفعالية ضمن الطلاب المعلمين (فنلندا)**

الهدف من هذه الدراسة هو تعزيز فهم الانفعالات الأكاديمية للطلاب المعلمين من خلال استكشاف أنماط انفعالية يتم اختبارها من خلال جلسات غنية بالانفعالات. وأجريت مقابلات مع طلاب معلمين عددهم (19) في المدارس الابتدائية. كشف تحليل المحتوى النوعي عن خمسة أنماط عاطفية مختلفة: إيجابي، سلبي، تصاعدي، تنازلي، ومتغير. معظم الأنماط الانفعالية كانت إيجابية أو متغيرة في الطبيعة. وكل الأنماط الانفعالية كانت شديدة التركيز على الدراسة والتعلم. علاوة على ذلك، أظهرت الدراسة أن الأنماط الانفعالية كانت ناجمة عن العناصر المختلفة بثقافة المعلمين: الأكثر شيوعا، التوقعات المحققة أو غير المحققة ، القدرات الكافية أو غير الكافية وخبرات الدعم الاجتماعي المستلمة أو غير المستلمة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الأنماط الانفعالية وما يرتبط بها من متغيرات، تبين أنّ الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات التي تناولت انفعالات المعلمين كدراسة سيدوفا وآخرون (2017) Sedova, et, al. كما اتفقت مع بعض الدراسات في بحث الأنماط الانفعالية ولكن اختلفت معها في أنها تناولت عينة مختلفة كدراسة دراسة تيان جيان وآخرون (2006) Tian Jian, et, al, ودراسة كرماش وعبد نور (2015) ودراسة آنتيلا وآخرون(2017) التي تناولت عينات من الطلبة الجامعيين. كما أنّ الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات في المنهج, فأغلبها يطبّق المنهج الوصفي باستثناء دراسة سيدوفا وآخرون (2017).Sedova, et, al, التي استخدمت المنهج شبه التجريبي، كما تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنّ أغلبها استخدم الاستبانة كأداة للبحث باستثناء دراسة آنتيلا (2017) دراسة سيدوفا وآخرون (2017)Sedova, et, al التي استخدمت المقابلات، وتتفرد الدراسة الحالية –

في حدود علم الباحثة– بدراسة النمط الانفعالي السائد لدى معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في مدينة طرطوس وعلاقته ببعض المتغيرات من وجهة نظرهم.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي، وهو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث". (الرشيدي، 2000، ص59)

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، والبالغ عددهم (3240) معلماً ومعلمةً، للعام الدراسي 2020/2019، وتكونت عينة البحث من (114) معلماً ومعلمةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية.

جدول (1) توزع عينة البحث حسب المتغيرات المدروسة

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
تبعية التعليم	عام	57	50%
	خاص	57	50%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5	59	51.75%
	بين 5-10	37	32.45%
	أكثر من 10	18	15.78%
المؤهل العلمي	صف خاص	32	28.07%
	معلم صف	44	38.59%
	دبلوم	21	18.42%
	ماجستير	17	14.91%

أداة البحث:

تم استخدام مقياس النمط الانفعالي للمعلمين من إعداد عبده (2002)، وهو أداة لقياس النمط الانفعالي للمعلم، ولقد قامت الباحثة بتعديل المقياس ليتلاءم مع البيئة السورية، وذلك بعد الاطلاع على فقراته وعرضها على المحكمين للتأكد من صلاحيتها

وملاءمتها لأهداف وموضوع البحث الحالي، وتكون في صورته الحالية من (32) فقرة موزعة على مجالين هما نمط المعلم المنفتح، ونمط المعلم الملتزم، فالمعلمون الذين يوافقون بشدة على العناصر التي تؤكد على الترتيب والنظام في غرفة الصف، أو يوافقون بشدة على العناصر التي تحد من حرية التلميذ، مثل هؤلاء المعلمون ملتزمون بالشكل، ومن ثم فهم معلمون جامدون، أما المعلمون الذين يوافقون على العناصر التي تؤكد حرية الاختيار للتلميذ ولا تحد من حريته داخل الصف فهم معلمون منفتحون، وكان تدرج الإجابة وفق سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) ودرجات الإجابة تتراوح بين (5-1) من أعلى درجة إلى أدنى درجة للعبارات الإيجابية، وتم عكسها في العبارات السلبية عند المعالجة الإحصائية.

الخصائص السيكومترية للأداة:

أ- **صدق المقياس:**

- **صدق المحكمين:** اعتمدت الباحثة صدق المحكمين، وذلك بعرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة طرطوس، وعددهم (5) لإبداء آرائهم في صلاحية الفقرات، وبعد الأخذ بآرائهم تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات، ليصبح عددها (32) فقرة، موزعة على مجالين هما:

- **المجال الأول: المعلم الملتزم:** يتضمن الفقرات ذوات الأرقام: (1-2-3-4-5-11-13-14-17-19-21-22-23-26-28-31)
- **المجال الثاني: المعلم المنفتح:** يتضمن الفقرات ذوات الأرقام: (6-7-8-9-10-12-15-16-18-20-24-25-27-29-30-32)

- **صدق الاتساق الداخلي:** قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين المحورين (النمط الملتزم- النمط المنفتح) والدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول (2) الذي يظهر وجود معاملات ارتباط جيدة بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس وهي دالة إحصائياً

عند مستوى الدلالة (0.05)، ويدل على اتساق محاور البحث مع الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2) معامل الارتباط بين كل محور والدرجة الكية للمقياس

المحور	النمط الملتزم	النمط المنفتح
معامل الارتباط	.809**	.885**
قيمة الاحتمال	.000	.000

- **الصدق الذاتي:** ويكون بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي يساوي(0.728), وبعد حساب الصدق الذاتي, كانت النتيجة (0.85) وهو دال إحصائياً ممّا يشير إلى صدق المقياس.

ب-**ثبات المقياس:**

- **طريقة ألفا كرونباخ:** تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بلغت (0.728)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً وفق الجدول الآتي:

جدول (3) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)	عدد البنود
0.728	32

- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية من خلال اعتماد التجانس بين نصفي المقياس، حيث قيمة معامل الثبات وفق معادلة جيتمان (0.721) وهذا يدل على ثبات مقياس الأنماط الانفعالية، كما في الجدول(4):

جدول (4) ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية

المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		معامل الارتباط بين المجموعتين	معامل ارتباط جيتمان	معامل ارتباط سبيرمان
العدد	معامل الارتباط	العدد	معامل الارتباط			
16	.0479	16	.0654	.0567	0.721	0.724

المعالجة الإحصائية:

استُخدِمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل الثبات (ألفا كرونباخ).
- الإحصاءات الوصفية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات.
- معامل الارتباط الخطي بيرسون
- اختبار t لعينتين مستقلتين.
- اختبار شيفيه. وذلك اعتماداً على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم لنفسية والتربوية (SPSS) للقيام بعملية التحليل الإحصائي وتحقيق الأهداف الموضوعة في إطار هذا البحث، كما تم استخدام مستوى دلالة (5%)، ويُعد مستوى مقبول في العلوم النفسية والتربوية بصفة عامة.

النتائج والمناقشة:

السؤال الأول: ما النمط الانفعالي السائد لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات محوري مقياس النمط الانفعالي للمعلم (الملتزم- المنفتح). وتم حساب مستوى النمط الانفعالي السائد لدى المعلمين (الملتزم- المنفتح) من خلال تقسيم (5 درجات) في مقياس ليكرت الخماسي على (3) لنحصل على المستويات الثلاثة الآتية:

من 0 حتى 1.66 (مستوى منخفض)

من 1.67 حتى 3.33 (مستوى متوسط)

من 3.34 حتى 5 (مستوى مرتفع). وكانت النتائج كما في الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للمقياس ومحاوره

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	يجب على التلميذ أن يلتزم بالنظام حتى لا يسبب بعض الأضرار التي قد تقع في بيئة صفه	4.0614	.96198	مرتفع
2	عندما تتعارض حاجات التلميذ مع حاجات المعلم يجب أن يُعطى المعلم الاهتمام الأكبر	2.6754	1.19361	متوسط
3	يجب ألا يُسمح للتلميذ في أي مرحلة تعليمية أن يختار طريقه بنفسه	2.5439	1.18352	متوسط
4	التلميذ الذي لديه مشكلة تعليمية يجب ألا يُسمح له بإبداء رأيه	3.6404	1.23466	مرتفع
5	الطاعة الثابتة والمستمرة للتلميذ أمر مرغوب فيه	3.5263	1.29130	مرتفع
11	يجب عدم مسايرة أهواء التلاميذ ورغباتهم المندفعة	3.2807	1.17125	مرتفع
13	يجب ألا يُسمح للتلميذ بكثير من الحرية	3.3070	1.12200	مرتفع
14	يجب ألا يُسمح للتلميذ أن يعترض على الأمور النمطية الخاصة بصحته	2.3070	1.38977	مرتفع
17	يجب ألا يُسمح للتلميذ بحرية اختيار أصدقائه	2.4561	1.09819	متوسط
19	يجب على التلميذ أن يتعلم طاعة المعلم دون سؤال	2.7368	1.17536	متوسط
21	يجب أن تُقيّد أنشطة التلميذ التي تبدو مرهقة للمعلم	3.1754	1.22109	متوسط
22	أدوات لعب التلميذ ليست ملكه لكي يفعل بها ما يحلو له	3.2456	1.53750	متوسط
23	يجب على المعلم أن يختار للتلميذ المجموعة التي يتعاون معها من رفاقه	3.5877	1.12739	مرتفع
26	يجب أن يُعاقب التلميذ عقاباً قاسياً من أجل المحافظة على نظافة المدرسة والصفوف	2.6053	1.32116	متوسط
28	يجب أن يتبع التلميذ السلوك المثالي في كل تصرفاته	3.2719	1.20680	متوسط
31	يجب أن يأخذ التلميذ الموافقة على قيامه بأي عمل جيد	4.3596	.82147	مرتفع
	الدرجة الكلية لمحور النمط الملتزم	3.1738	.39386	متوسط
6	يجب على المعلم عدم إعطاء مقترحات قد تؤثر على شكل اللعب لدى التلاميذ	3.4386	1.38918	مرتفع
7	يجب عدم إخضاع جميع أنشطة لعب التلاميذ للإشراف	3.5702	1.12862	مرتفع
8	يجب ألا يحد التلميذ من نشاطه إلا عندما يعتدي على حقوق الآخرين	3.6754	1.14826	مرتفع
9	التساهل في تغيير رغبات التلميذ أفضل من القسوة	3.7719	1.19760	مرتفع
10	يجب أن يعرف التلاميذ أسباب القيود المفروضة عليهم	3.5000	.93364	مرتفع
12	يجب أن يعرف التلميذ أنه يستطيع دائماً أن يختار طريقه	3.8509	.97065	مرتفع
15	يجب أن يُقابَل التلميذ بالمرونة عندما لا ينفذ ما يُطلب منه	2.7368	1.25545	متوسط
16	يجب عدم وضع قيود على نشاط التلميذ إلا في الأوقات الخطرة على نفسه وعلى الآخرين	3.7281	.87528	مرتفع
18	المعلم والتلميذ معاً عليهما إنجاز ما هو صحيح بالنسبة إلى العملية التعليمية	3.7982	1.04059	مرتفع
20	يجب أن يستجيب المعلم لاحتياجات التلميذ	3.8158	1.11757	مرتفع
24	من الأفضل أن يكون المعلم أكثر مرونة من أن يكون متصلباً	4.0175	1.13654	مرتفع
25	يجب أن يكون وقت التلميذ ملكه يتصرف فيه وفقاً لرغباته واحتياجاته	3.9737	.85663	مرتفع

27	التلميذ الذي لديه مشكلة يجب أن يعرف الجانب الخاص بمشكلته	4.2193	.89994	مرتفع
29	يجب أن يتعلم التلميذ أنه يستطيع أن يحقق رغباته	4.2281	.87274	مرتفع
30	يجب على المعلم أن يحاول إعطاء التلميذ ما يحتاجه من خدمات	4.2719	.83385	مرتفع
32	يجب على المعلم الإجابة على التلميذ مهما كانت نوعية الأسئلة التي يطرحها	4.3596	.81063	مرتفع
	الدرجة الكلية لمحور النمط المنفتح	3.8098	.46417	مرتفع
	الدرجة الكلية للمقياس	3.5181	.37000	مرتفع

تشير النتائج في الجدول (5) إلى أنّ عينة البحث لديها مستوى مرتفع للأنماط الانفعالية إذ بلغت الدرجة الكلية للمقياس متوسط حسابي (3.5181) وانحراف معياري (.37000)، ولمعرفة أي نمطٍ من الأنماط الانفعالية مُستواه أعلى لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة طرطوس، تُظهر المتوسطات الحسابية للأنماط الانفعالية الدالة إحصائياً عند مُستوى دلالة (0,05) أن النمط المنفتح جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.8098) وانحراف معياري (.46417) وبمستوى مرتفع، يليه النمط الملتزم بمتوسط حسابي (3.1738) وانحراف معياري (.39386) ومستوى متوسط.

ويدل هذا على اهتمام المعلمين بالدرجة الأولى باستخدام أنماط انفعالية تؤكد على أهمية التعامل بمرونة وانفتاح مع التلاميذ والابتعاد عن الأساليب والأنماط التي تحد من حرية الاختيار لديهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ وزارة التربية أكدت على ضرورة امتلاك المعلم سمات انفعالية تركز على المرونة والانفتاح والديمقراطية والهدوء في التعامل مع التلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية، وأوصت بضرورة إشراك التلامذة في عملية التعلم، والتأكيد على أساليب الإشراف والتوجيه الجيد من قبل المعلمين وذلك من خلال استخدام أساليب إرشادية وقائية إيجابية تحول دون وقوع المشكلات السلوكية والابتعاد قدر الإمكان عن أساليب العقاب والتوبيخ. مع التأكيد على ضرورة الابتعاد عن التساهل التام الذي قد يؤدي إلى أشكال من الفوضى التي تعيق العملية التعليمية، وهذا ما أكدت عليه توصيات مؤتمر التطوير التربوي(2019) التي أشارت إلى ضرورة إدراج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلم بما فيها مهارات الإدارة الصفية التي تهدف إلى توفير مناخ صفي صحي يقوم على المرونة والمشاركة والديمقراطية في

اختيار مجموعة من القواعد والقوانين الصفية التي يشترك التلاميذ في وضعها أو التوصل إليها ولا تكون مفروضة عليهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آنتيلا (2017) التي أظهرت أنّ أغلب الأنماط الانفعالية للمعلمين جاءت إيجابية، وربما يعود هذا الاتفاق في النتائج إلى أهمية مهنة التعليم وأنها تتطلب من المعلمين امتلاك أنماط انفعالية تركز على الإيجابية والديمقراطية والمرونة، لأن المعلم هو قائد في صفه ولديه مسؤولية كبيرة في التأثير على سلوكيات تلاميذه وجميع جوانب شخصيتهم وانفعالاتهم بصورة خاصة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائياً بين متوسط درجات المعلمين على مقياس الأنماط الانفعالية تبعاً لمتغيرات "تبعية التعليم، عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟ للإجابة عن السؤال تم وضع الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين على مقياس النمط الانفعالي للمعلمين تعزى لمتغير تبعية التعليم (عام/خاص)

للتحقق من هذه الفرضية تمّ إجراء اختبارt لعينتين مستقلتين وفق الجدول (6):

جدول (6) اختبارt لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير نوع التعليم (عام/ خاص)

	تبعية التعليم	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مؤشر الاختبار(t)	مستوى الدلالة
النمط الانفعالي للمعلم	عام	57	3.3667	.39028	-4.771-	.003
	خاص	57	3.6695	.27798		

نجد من الجدول السابق أنّ مستوى الدلالة 0.003 أصغر من مستوى الدلالة 0.05, وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية, ونقبل وجود فرق جوهري بين متوسطي إجابات المعلمين على مقياس النمط الانفعالي للمعلمين تبعاً لمتغير نوع التعليم، وذلك لصالح التعليم الخاص إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.6695) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للتعليم العام (3.3667), وبالتالي فإن الفروق في مستوى النمط الانفعالي للمعلمين تبعاً لمتغير تبعية أو نوع التعليم دالة إحصائياً. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ التعليم الخاص أصبح له دور كبير في إحداث تغيرات وتحولات جوهرية في النظام التعليمي، وخاصة

فيما يتعلق بالإعداد والتدريب المستمر للمعلمين على مهارات الإدارة والقيادة الصفية من خلال التركيز على امتلاك سمات انفعالية متزنة سواء لدى المعلم أو التلميذ تؤكد على كيفية التعامل مع مختلف المشاعر السلبية كالغضب والحزن والقلق والتشاؤم وتحويلها إلى مشاعر إيجابية ومراعاة الشروط الضرورية لتوفير بيئة صفية ملائمة لاحتياجات التلاميذ، وخاصة فيما يتعلق بتوفير شروط البيئة النفسية التي تتيح للتلاميذ التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم داخل الصف في جو صفي مرن ومنفتح وديمقراطي، كما أن البنية التحتية المادية لمدارس التعليم الخاص تساعد بشكل كبير في توفير مثل هذه البيئة الصفية الإيجابية. لذلك نلاحظ وجود تفاوت بين وجهات نظر المعلمات في المدارس العامة والخاصة حول أسئلة الدراسة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين على مقياس النمط الانفعالي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. وللتحقق من صحة الفرضية تمّ إجراء اختبار تحليل التباين باتجاه واحد ANOVA لتبيان فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفروق بين متوسط درجات المعلمين على مقياس النمط الانفعالي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

الجدول (7) تحليل التباين ANOVA تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	إحصائيّة فيشر	مستوى الدلالة
أقل من 5	59	3.4407	.35754	بين المجموعات	.943	2	.472	3.604	.030
بين 5-10	37	3.6443	.38974	داخل المجموعات	14.527	111	.131		
أكثر من 10	18	3.5125	.31097	الإجمالي	15.470	113			

نجد من الجدول (75) أنّ مستوى الدلالة (0.030) أصغر من مستوى الدلالة (0.05), وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة بوجود فروق جوهرية بين متوسط درجات المعلمين على مقياس النمط الانفعالي للمعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروقات بين المتوسطات، والجدول رقم (6) يوضح الفروق بين المتوسطات تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة:

جدول (8) اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة		الفروق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
أقل	بين	-.20361-*	.031	دال
	اكثر	-.07187-	.762	غير دال
بين	اقل	.20361*	.031	دال
	اكثر	.13174	.451	غير دال
أكثر	اقل	.07187	.762	غير دال
	بين	-.13174-	.451	غير دال

يتبين من خلال الجدول السابق أن دلالة الفروق جاءت لصالح المعلمين ذوي خبرة بين (5–10) سنوات بتقاطعه مع المعلمين ذوي خبرة (أقل من5 سنوات)، إذ جاءت القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وهو بالتالي دال إحصائياً وعند تحليل المتوسطات الحسابية لترتيب كل فئة نلاحظ أن فئة المعلمين من ذوي الخبرة بين (5–10) سنوات حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.6443) بينما حصلت فئة المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) على أقل متوسط حسابي، وربما تعود هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة بين (5–10) سنوات قد اكتسبوا أنماطاً انفعالية مختلفة في أثناء فترة إعدادهم وبدأت ممارستهم هذه الأنماط مع بداية ممارسة مهنة التعليم، ثم تولّدت لديهم قناعات واعتقادات معينة حول كل نمط وصفاته وكيفية ممارسته وواصلوا تعزيزها وتطوير طرائق تدريس تتناسب مع كل نمط وكذلك أساليب في إدارة وضبط الصف، وهذا يتطلب بعض الوقت في الممارسة واكتساب الخبرة، لذلك نلاحظ أنّ متغير الخبرة من المتغيرات المؤثرة في استجابة أفراد العينة. ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمعلم الذي قضى أكثر من 10 سنوات في التدريس في أنه امتلك خبرة كافية وتشكلت لديه أنماط انفعالية محددة، وقد تكون ثابتة نسبياً، وقد تحولت إلى إجراءات

روتينية نتيجة المدة الطويلة التي قضاها في ممارسة المهنة، والابتعاد في بعض الأوقات عن تطبيق أساليب تدريس حديثة تتناسب مع الأنماط الانفعالية الموجودة لديهم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين على مقياس النمط الانفعالي للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية تمّ إجراء اختبار تحليل التباين باتجاه واحد ANOVA لتبيان فيما إذا كان هناك دلالة إحصائية للفروق بين متوسط درجات المعلمين على مقياس النمط الانفعالي للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (9) تحليل التباين ANOVA تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجات الحرية	متوسّط المربعات	إحصائية فيشر	مستوى الدلالة
صف خاص	32	3.5030	.38760	بين المجموعات	.122	3	.041	.292	.831
معلم صف	44	3.4897	.40226	داخل المجموعات	15.348	110	.140		
دبلوم	21	3.5668	.38985	الإجمالي	15.470	113			
ماجستير	17	3.5598	.20810						

نجد من الجدول (9) أنّ مستوى الدلالة (.831) أكبر من مستوى الدلالة (0.05), وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق جوهرية بين متوسط درجات المعلمين على مقياس النمط الانفعالي للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود وعي وقناعة واتجاه إيجابي لدى المعلمين فيما يتعلق بأهمية اكتساب أنماط انفعالية معتدلة ومتزنة تركز على النضج الانفعالي والصحة النفسية للمعلم والتلاميذ على حد سواء، وبالتالي تحويل البيئة الصفية إلى بيئة إيجابية وديمقراطية ومنفتحة، وخاصة في ظل التوجهات التربوية الحديثة التي أكدت على أهمية مراعاة المناخ النفسي والانفعالي والاجتماعي داخل غرفة الصف. وبالتالي فإنّ المؤهل العلمي لا يؤثر في وجهات نظر المعلين نحو أسئلة الدراسة.

مقترحات البحث:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة تتقدم الباحثة بالمقترحات الآتية:

1- عقد ندوات ومحاضرات في المدارس تهدف إلى رفع مستوى فهم المعلمين لعواطفهم وانفعالاتهم وبالتالي زيادة ثقتهم بقدراتهم على أداء مهنة التعليم وتغيير سلوكيات التلاميذ نحو الأفضل.

2- إقامة دورات تدريبية مستمرة للمعلمين وخاصة المبتدئين لمساعدتهم على اكتساب المهارات الضرورية لبناء الأنماط الانفعالية الأنسب لأداء مهنة التعليم بنجاح.

3- التخطيط لورشات عمل لتنمية الأنماط الانفعالية لدى المعلمين والتلاميذ على حد سواء، وتنفيذها في المدارس باعتبارها ضرورية للعملية التعليمية التعلمية.

4- الاستفادة من مقياس الأنماط الانفعالية لأغراض البحث العلمي كأداة بحث في دراسات أخرى.

5- ضرورة تطبيق مقياس الأنماط الانفعالية على عينات أخرى لتعرف مستوى الأنماط الانفعالية لديهم.

6- إجراء دراسات ارتباطية تتناول الأنماط الانفعالية وعلاقتها بمتغيرات أُخرى كتقدير الذات واليقظة العقلية.

7- إجراء دراسات شبه تجريبية تتناول أثر متغيرات الدراسة في العملية التعليمية التعلمية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- بني يونس، محمد (2013). تفسير ماهية الانفعالات من منظور المدرسة السيكولوجية الروسية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، م6، ع2، 2013، 300-314.
- حمدان، محمد (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخضر، عثمان(2006) الذكاء الوجداني، شركة الابداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت.
- الرشيدي, بشير. مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة, دار الكتاب الحديث, الكويت,2000.
- الزغول, عماد عبد الرحيم؛ المحاميد, شاكر عقله (2007). سيكولوجية التدريس الصفي, دار المسيرة, عمان.
- عبده، عبد الهادي السيد؛ عثمان، فاروق السيد(2002) القياس والاختبارات النفسية– أسس وأدوات، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- غوثيير، كليرمونت؛ ديسبيان، جان فرانسوا؛ مالو، آني؛ مارتينو، ستيفان؛ سيمارد، دينيز(2002). من أجل نظرية في البيداغوجيا بحوث معاصرة في معرفة المدرسين العلمية، ترجمة: وجيه أسعد وأنطون المقدسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق.
- الفتلاوي, سهيلة(2005). تعديل السلوك في التدريس, دار الشروق, رام الله.

- كرماش، حوراء؛ عبد نور، كاظم (2015). الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة, كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل، http://www.uobabylon.edu.iq
- مطاوع، إبراهيم(2004). اعرف نفسك علم النفس للجميع، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- هارون, رمزي(2003). الإدارة الصفية, دار وائل, عمان.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية– النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي: القانون رقم 32 الصادر بتاريخ 2002/4/7، والمعدل بالقرار 443/3053/بتاريخ 2004/8/16، وزارة التربية، دمشق.
- اليويسكو (2014) التأديب الإيجابي في الصف الجامع الصديق للتعلم، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية بالدول العربية، بيروت.
- الياسري، متمم(2019). الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المطبقين في كلية التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر المشرف التربوي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،ع45، 256–284.

المراجع الأجنبية:

- JACK, M. and JILL, C. (2003).Relationships between teacher occupation stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulations expectancies, Anxiety. Stress and Coping. 16 (1), 71-82.
- ANTTILA, H. PYHALTO, K. SOINI, T. PIETARINEN. (2017). From anxiety to enthusiasm: emotional patterns among student teachers, European Journal of teacher education, 40(4), 447-464.
- SAUNDERS, R. (2012). The role of teacher emotions in change: experiences, patterns and implications for professional development, Springer Science +Business Media B.V. New York.
- BECKER, T. GOETZ, V. MORGER, J. RANELLUCCI. (2014). "The Importance of Teachers' Emotions and Instructional Behavior for Their Students' Emotions – An Experience Sampling Analysis." Teaching and Teacher Education 43: 15–26.
- SEDOVA, K. SVARICEK, R. SALAMOUNOVA, Z. SEDLACEK, M. (2017). Teachers' Emotions in Teacher Development: Do they Matter?, Studia paedagogica, 22(4), 78-110.
- SHENG, J. et al.(2006) Emotional Patterns of Chinese Dental College Applicants, Journal of Dental Education American, December 1, 71 no. 12 1593-1598, U.S.A. http://www.uobabylon.edu.iq

- SPILLANE, J. P., REISER, B. J., & REIMER, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. Review of Educational Research, 72(3), 387–431.
- TIAN, J. et al.(2006) Emotional Patterns and undergraduate student achievement in pharmacy course in Medical University, Volume 4, No.9 (Serial No.34) Education Review, ISSN1548-6613, U.S.A http://www.uobabylon.edu.iq

المراجع العربية باللغة الإنكليزية:

- BANI YOUNES, M. (2013). Interpreting the nature of emotions from the perspective of the Russian psychological school, The Jordanian Journal of Social Sciences, Vol. 6, No. 2, 2013, 300-314.
- JULENBO, H. (2016). The level of private elementary school teachers' practice of classroom management patterns in the capital Amman governorate and its relationship to their psychological burnout from their point of view, Master's Thesis in Education, College of Educational Sciences, Middle East University.
- HAMDAN, M. (2010). Emotional stability and decision-making ability for Palestinian police officers, Master's thesis, Islamic University, Gaza.
- Al-KHIDR, O. (2006) Emotional Intelligence, Intellectual Creativity Publishing and Distribution Company, Kuwait.
- RASHIDI, B.(2000) Educational Research Methods: A Simplified Applied Vision, Dar Al-Kitab Al-Hadith, Kuwait.
- Al-ZOGOL, I & MAHAMID, S. (2007). The psychology of classroom teaching, Dar Al Masirah, Amman.
- ZAHRAN, H. (2005) Mental Health and Psychotherapy, 4th Edition, World of Books, Cairo.
- SULEIMAN, S. (2004). Behaviourally disturbed, Al-Rashid Library, Riyadh.
- Al-ESAWY, M. (2002) Encyclopedia of Modern Psychology, Volume 6, Dar Al-Ratb Al-Jamieh, Beirut.

- GAUTHIER, C; DESPIEN, J; MALLO, A; MARTINO, S; SIMARD, D. (2002). For a theory in pedagogy, contemporary research on teachers' scientific knowledge, translated by: WAJIH ASAAD and ANTON Al-MAQDISI, Arab Organization for Education, Culture and Science, Damascus.
- Al-FATLAWI, S. (2005). Behavior modification in teaching, Dar Al-Shorouk, Ramallah.
- KERMASH, H; ABED NOUR, K. (2015). Emotional patterns among university students, College of Basic Education/ University of Babylon College of Education for Human Sciences/ University of Babylon, http://www.uobabylon.edu.iq
- HARON, R.(2003). Classroom Administration, Dar Wael, Amman.
- MINISTRY OF EDUCATION IN THE SYRIAN ARAB REPUBLIC - Bylaws for the basic education stage: Law No. 32 issued on 7/4/2002, amended by Resolution 3053/443 of 16/8/2004, Ministry of Education, Damascus.
- UNESCO .(2014). Positive Discipline in the Learning-Friendly Inclusive Class, UNESCO Regional Office for Education in the Arab Countries, Beirut.
- Al-YASIRI, T. (2019). The educational competencies available to students applying in the College of Education for Human Sciences from the point of view of the educational supervisor, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, p. 45, 256-284.

درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور في المعاهد والجامعات السورية

*د. شكريه فايز حقي مدرّس ـ كلية التربية ـ جامعة حماة

** د. نورا سهيل حاكمه مدرّس ـ كلية التربية ـ جامعة حماة

الملخص

هدف البحث إلى تحديد درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور، وذلك من خلال تعرف درجة تضمين مفاهيم البعد (السياسي، الاجتماعي، الثقافي والعلمي) للأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور، واشتملت عينة الدراسة على كتاب الثقافة الوطنية القومية لطلبة المعاهد والجامعات السورية للعام الدراسي 2021-2022، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة مفاهيم الأمن الفكري، وأداة تحليل المحتوى، وقد تم التحقق من ثبات وصدق أدوات الدراسة.

وقد توصلت النتائج إلى: توفر مفاهيم الأمن الفكري بالبعد السياسي بأعلى تكرار (355) وبنسبة بلغت 45,95%، تليه مفاهيم الأمن الفكري بالبعد الاجتماعي بتكرار (101) وبنسبة بلغت 15,63%، وفي مرتبة أخيرة توفرت مفاهيم الأمن الفكري بالبعد الثقافي والعلمي بتكرار بلغ (28) ونسبة 4,33%، وفي ضوء النتائج السابقة قدمت الدراسة عدد من المقترحات.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، الأمن الفكري، كتاب الثقافة الوطنية القومية.

The Extent of Including the Concepts of Intellectual Security in the Improved Curriculum of National Education

Abstract:

The aim of the research is to determine the degree of the concepts of intellectual security which are included in the developed book of the national culture, by knowing the degree of concepts of the (political, social, cultural and scientific) dimension of intellectual security are included in the developed national culture course. The study sample included a book of national culture for students of Syrian institutes and universities for the academic year 2021-2022, The descriptive analytical method was used, and the study tools consisted of:
A list of intellectual security concepts, a content analysis tool, and the reliability and validity of the study tools were verified.
The results reached: The availability of the concepts of intellectual security in the political dimension with the highest frequency (355) and at a rate of 45.95%, followed by the concepts of intellectual security in the social dimension with a frequency of (101), and at a rate of 15.63%, and in the last place the concepts of intellectual security in the cultural and scientific dimension were available With a frequency of (28), and a rate of 4.33%, and in light of the previous results, the study presented a number of proposals.

Keywords: content analysis, intellectual security, the national culture book.

المقدمة:

يعد الفكر البشري ركيزة هامة وأساسية في حياة الشعوب على مر العصور ومقياساً لتقدم الأمم وحضارتها، وتحتل قضية الأمن الفكري مكانه مهمة وعظيمة في أولويات المجتمع الذي تتكاتف وتتآزر جهود أجهزته الحكومية والمجتمعية لتحقيق مفهوم الأمن الفكري تجنباً لتشتت الشعور الوطني أو تغلغل التيارات الفكرية المنحرفة، وبذلك تكون الحاجة إلى تحقيق الأمن الفكري هي حاجة ماسة لتحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي. ويبقى "الأمن الفكري مطلباً شرعياً لكل الأفراد والمجتمعات إذ هو صمام الأمان إزاء ما يعيشه المجتمع من عنف وإرهاب، وانتهاك لأبسط الحقوق الإنسانية، والواجب يحتم اليوم أكثر من أي وقت مضى العمل على تجنيب المجتمع كل محاولات الانزلاق في متاهات الفكر المنحرف" (السعدية، 2008، 124).

ويمكن القول أن الأمن الفكري لكل مجتمع يهدف إلى الحفاظ على هويته إذ إن في حياة كل مجتمع ثوابت تمثل القاعدة التي تبنى عليها، وتعد الرابط الذي يربط بين أفراده وتحدد سلوكهم وتكيف ردود أفعالهم تجاه الأحداث وتجعل للمجتمع استقلاله وتميزه وتضمن بقاؤه في الأمم الأخرى. وهو يهدف فيما يهدف أيضاً إلى حماية العقول من الغزو الفكري، والانحراف الثقافي، والتطرف الديني، بل الأمن الفكري يتعدى ذلك كله ليكون من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن الوطني.

ويمكن القول بأن الأمن مسؤولية الجميع، وتعد المؤسسات التربوية والتعليمية عموماً من أولى الجهات المعنية بالحفاظ على الأمن والاستقرار في المجتمعات، وذلك بسبب دورها الاستراتيجي القائم على إعداد المواطن الصالح، والعناية بعقله وتعزيز سلوكه وحمايته من التطرف والغلو والتفريط. فالمؤسسات التعليمية وبخاصة الجامعات منوط بها تحصين الشباب ضد الأفكار الوافدة، وبناء شخصيتهم وصقلها بما يتوافق مع القيم الاجتماعية والأخلاقية من خلال وضع الخطط المدروسة، والبرامج الرامية لزرع مفاهيم الأمن الفكري في عقولهم ضمن مفردات المناهج الدراسية التي يتم انتقاؤها بعناية فائقة بحيث تحقق مبدأ الأصالة والمعاصرة معاً، بالإضافة إلى تربيتهم على حب الوطن وتعميق شعور الانتماء والحفاظ على موروثاته وقيمه الحضارية ومقدراته وممتلكاته (الملحم، 2009، 84).

وهنا يبرز دور المناهج في تحقيق هذا الأمن، لذا يجب على تلك المؤسسات وضع الخطط المدروسة التي تحقق الوعي الأمني من خلال بثه في مفردات المناهج، ومما لاشك فيه أن الاهتمام بتلك المبادئ يعد من الأسس المهمة لحماية المجتمع من الانحراف والغزو الثقافي، وتوفير الأمن الفكري إن دور مناهج التعليم تربية الطلبة على التوازن والوسطية وإتباع الدليل، وهي كفيلة أن تنمي في أعماق الشباب روح الوطنية الحقيقة، وتساعدهم على تمييز الثقافة الفكرية المسمومة، التي تبثها وسائل الإعلام المشبوهة سواء عن طريق البث الفضائي والشبكة العنكبوتية، أو الصحف والمجلات المشبوهة الوافدة من الخارج.

ولعل الحرب الإرهابية التي شهدتها سورية بما حملته من استهداف للبنى السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية تحتم علينا الانتباه لموضوع الأمن الفكري وما يتعلق به من موضوعات ومفاهيم، وتحصين أفراد المجتمع كافة ضد الانحرافات الفكرية التي قد تطرأ على بعض أفراده حتى يعيش المجتمع كله في استقرار وطمأنينة مواصلاً عجلة التقدم والنماء.

ومما لاشكّ فيه أنّ مناهج التعليم ليست فقط وسيلة تعليمية ولكنها أيضاً وسيلة سياسية وإيديولوجية بامتياز لما لها من دورٍ جوهري في تكوين الهوية الوطنية والقومية سيما أن السوريين مروا في ظروف حرب كونية لأكثر من عشر سنوات عانوا منها الويلات، وقدموا التضحيات الجسيمة.

وينبع التركيز على مقرر الثقافة الوطنية القومية في التعليم الجامعي من كون المجتمع السوري مجتمعاً عربياً أولاً وجزءاً لا يتجزأ من وطن عربي تعرّض لتجزئة استعمارية ومؤامراتٍ مستمرة أطاحت بمعظم المشاريع الوحدوية، الأمر الذي حتم على السوريين التأكيد أكثر وأكثر على الوحدة العربية، والتضامن العربي، ومواجهة التحديات الخارجية الراهنة والظروف الاستثنائية التي تعيشها الأمة العربية، وطرح ممارسة الديمقراطية الشعبية وحكم الشعب وحكم القانون قولاً وفعلاً. ويمثل مقرر الثقافة الوطنية القومية الرؤية السياسية المنشودة للجمهورية العربية السورية، ويمكن أن يتناول موضوعات تسهم في تحقيق الأمن الفكري، وذلك لطبيعتها الوطنية والقومية التي تعزز قيم الولاء والانتماء والحس الوطني لدى الطلبة.

ويأتي الكتاب الحالي الذي يدرس لطلاب السنة الأولى في جميع الجامعات السورية للعام الدراسي 2020-2021 تطويراً لمقرر الثقافة القومية الاشتراكية السابق تحت رؤى موضوعية جديدة، مستنهضة عوامل القوة في الثقافة الوطنية والقومية لأنه قد اتضح فيما بات يعرف بـ

"الربيع العربي" ـ أن للثقافة الدور الأعظم في خلق العقيدة الوطنية القومية، وفي التصدي لكل المؤتمرات ضد المشروع النهضوي العربي، ولذلك فإنه من الأهمية بمكان أن يقدم مقرراً يلبي جزءاً مهماً من طموحات الشباب العربي (كتاب الثقافة الوطنية القومية، 2020، 5).

وفي ضوء ما سبق تبدو الحاجة ملحة للقيام بدراسة علمية تسلط الضوء على معرفة درجة تضمين مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور لطلبة السنة الأولى في الجامعات السورية لمفاهيم الأمن الفكري، مما قد يسهم في تعزيز هذه المفاهيم لدى الطلبة الجامعيين، وتحصينهم ضد المؤثرات الفكرية السلبية مهما كان مصدرها.

مشكلة البحث:

بعد ظهور التنظيمات الإرهابية والمتطرفة، ومحاولة نشر فكرهم الظلامي الهدام بشتى الوسائل المختلفة، بات من الضروري إكساب الطلبة في جميع المراحل عموماً، والمرحلة الجامعية خصوصاً مفاهيم الأمن الفكري الصحيحة التي ستعمل على تحصينهم من هذه التنظيمات الإرهابية بالقدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات السليمة والتفكير العقلاني الناقد، وهذا يحتم علينا تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور بصورة كبيرة، والتركيز عليها ومعالجة أي خلل يحدث في هذه المفاهيم لبناء جيل واع يمتلك مهارات التفكير العلمي والناقد.

وجاءت فصول المقرر لتحقق أهدافاً موضوعية مهمة للطالب العربي من فهم للأهمية الذاتية والموضوعية للدولة السورية ومكانتها الإقليمية والعربية والدولية، وفهم معنى الهوية الوطنية وما يوجد في الوطن العربي من اتجاهات فكرية سياسية لربطها مع المتغيرات الدولية، والوصول إلى نتيجة مهمة وهي المساهمة في بناء الطالب العربي، سعياً نحو هدف كبير هو تحرير إرادة هذا الطالب (المواطن)، وعمق مشاركته في بناء مجتمعه، والدفاع عن قضاياه في تحرير الأرض، وبناء المستقبل المشرق (كتاب الثقافة الوطنية القومية، 2020، 6).

ونظراً لتأكيد عديد من البحوث والدراسات على أهمية دور المناهج في تحقيق الأمن الفكري مثل ودراسة الجهني وحسين (2012)، ودراسة شلدان (2013)، ودراسة حساني والقرني (2017)، دراسة الدغمي والبجيدي (2019)، ودراسات أخرى هدفت تعرف درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في المناهج مثل دراسة الخزاعلة والضمور (2018)، ودراسات أخرى

أكدت على أهمية دور الجامعة في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري لدى طلبتها مثل دراسة منصور (2017)، وباعتبار أن هناك ندرة في البحوث والدراسات، على حسب علم الباحثتين، التي تناولت درجة تضمين المناهج الجامعية عموماً لمفاهيم الأمن الفكري، يأتي البحث الحالي ليكون الأول من نوعه في الجمهورية العربية السورية الذي يهدف لتعرف درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور الذي يدرس لطلبة السنة الأولى في الجامعات السورية. وفي ضوء ما سبق؛ تتحدد مشكلة البحث في السؤال الاتي:

ما درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور؟

أهمية البحث:

1. يتناول البحث الحالي مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور، وتأتي أهمية البحث من أهمية تعرّف هذه المفاهيم التي من شأنها مساعدة الطلبة في التحصين من الأفكار السلبية والخاطئة، ونشر ثقافة الاعتدال والوسطية.
2. قد يسهم البحث الحالي في تعريف القائمين على تأليف المقررات الجامعية عموماً، ومقرر الثقافة الوطنية القومية المطور خصوصاً إلى ضرورة العناية بالأمن الفكري، والاهتمام بتضمين مفاهيمه في هذه المقررات.
3. يتناول البحث مرحلة عمرية هامة، وهي مرحلة الشباب الأمر الذي يتطلب مزيد من التوجيه لعدم الانجراف وراء الأفكار الهدامة التي تؤثر على هويتهم.
4. يمكن أن يفتح البحث الحالي آفاقاً لبحوث جديدة تستهدف تعرّف درجة تضمين المناهج في جميع المراحل التعليمية ـ بدءاً من مرحلة رياض الأطفال وانتهاء بالمرحلة الجامعية ـ لمفاهيم الأمن الفكري.

أهداف البحث، وأسئلته:

يهدف البحث إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور في المعاهد والجامعات السورية؟

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تضمين مفاهيم البعد السياسي للأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور في المعاهد والجامعات السورية؟
2. ما درجة تضمين مفاهيم البعد الاجتماعي للأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور في المعاهد والجامعات السورية؟
3. ما درجة تضمين مفاهيم البعد الثقافي والعلمي للأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور في المعاهد والجامعات السورية؟

حدود البحث:

* اقتصر هذا البحث على تحليل محتوى كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور الذي يدرس لطلبة السنة الأولى في الكليات والمعاهد في الجامعات السورية.
* تحليل محتوى هذا الكتاب بهدف تعرّف مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة فيه، ولذلك فليس من أهداف هذا البحث تعرف درجة اكتساب الطلبة لهذه المفاهيم.
* تحليل النصوص والصور والرسومات والبيانات والخرائط والأنشطة والأسئلة.
* اعتماد الفكرة وحدة لتحليل المحتوى.

مصطلحات البحث:

* الأمن الفكري: يعرف بأنه: "سلامة الفكر من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهم الأمور الدينية والسياسية والاجتماعية، مما يؤدي إلى حفظ النظام العام وتحقيق الأمن والطمأنينة والاستقرار في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها من مقومات الأمن الوطني" (المالكي، 2007، 49).

الأمن الفكري إجرائياً: هو تأمين أفكار وعقول الطلبة الجامعيين من كل معتقد وفكر وسلوك خاطئ من شأنه أن يشكل خطراً على أمن المجتمع، واستقراره، ويتحقق من خلال محتوى مقرر الثقافة الوطنية والقومية المطور الذي يدرس في كليات الجامعات السورية ومعاهدها الذي يقوم على الارتقاء بوعي الطلبة وفكرهم، ويضمن لهم الطمأنينة والوقاية من الانحراف.

تحليل المحتوى: عرفه طعمة (2004، ص71) أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينّة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كماً وكيفاً.

وعرفه البحث إجرائياً كما يلي: منهج البحث الذي تم استخدامه في وصف محتوى كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور في المعاهد والجامعات السورية وتحديد مدى توفر مفاهيم الأمن الفكري من خلال بطاقة تحليل محتوى ومن ثم تحديد توافر هذه المفاهيم.

ويقصد به في البحث الحالي جملة من تقنيات تحليل الاتصالات، تهدف عبر أساليب منهجية وموضوعية إلى وصف محتوى مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور، بشكل تحصل فيه الباحثتان على نتائج ومعطيات منتظمة وكمية بشكل موضوعي.

* مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور: يقصد به مقرر الثقافة الوطنية القومية الذي يدرس لطلبة الكليات والمعاهد في الجامعات السورية للعام الدراسي 2020-2021، وهو تطوير لمقرر الثقافة القومية الاشتراكية الذي كان يدرّس سابقاً.

ويقع الكتاب في خمسة فصول، بالإضافة إلى ملحق على الجدول الآتي:

جدول رقم (1) توزع موضوعات الكتاب على الصفحات

عنوان الكتاب: الثقافة الوطنية القومية		عدد صفحاته: 210
الفصل	عنوان الفصل	عدد صفحاته
الأول	تاريخ سورية المعاصر	11-51 (40 صفحة)
الثاني	الهوية الوطنية	53-83 (30 صفحة)
الثالث	التيارات السياسية في الوطن العربي	85-114 (29 صفحة)
الرابع	القضية الفلسطينية، والصراع العربي الصهيوني	115-151 (36 صفحة)
الخامس	المتغيرات الدولية الراهنة	152-185 (33 صفحة)
الملحق	ملحق ببعض المصطلحات السياسية	187-206 (19 صفحة)

الدراسات السابقة:

* دراسة الشمري، الجردات (2011) بعنوان: "دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة حائل"، المملكة العربية السعودية.

يهدف البحث إلى التعرف إلى دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في جامعة حائل، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق بين أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري باختلاف كلياتهم العلمية ورتبهم ومؤهلاتهم العلمية وخبراتهم العملية،

كما يهدف إلى معرفة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري والمقترحات لتحقيق ذلك.

اتبع البحث منهجية الدراسات الوصفية، وتم بناء وإعداد أداة خاصة لدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري عبارة عن استبانة، وتكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية والآداب في جامعة حائل، والبالغ عددهم (228) فرداً، واختيرت عينة عشوائية طبقية منهم بلغت (173) فرداً.

وأظهرت النتائج الآتي:

جاء دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب في الجامعة بدرجة عالية، كما وجدت فروق بين أفراد عينة ابحث وفق متغيراته. وهناك بعض المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وجاءت المقترحات التي يمكن من خلالها تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الجامعة بدرجة عالية.

* دراسة الجهني، حسين (2012) بعنوان: "تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب"، المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وذلك من خلال تحديد مفهوم الأمن الفكري، والتعرف إلى مدى وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري، وأهم الأسباب المؤدية إلى التطرف، والوقوف على أهم الآليات التي يتم من خلالها تفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استبانتين على عينة بلغت (470) طالباً وعضو هيئة تدريس بالجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها: أن مستويات وعي الطلاب بأهمية الأمن الفكري كانت فوق المتوسطة، وكان من أهم أسباب التطرف وزعزعة الأمن من وجهة نظر الطلاب: قصور الإعلام في توجيه الشباب وتوعيتهم، وضعف الرقابة من الآباء على الطلاب، الأساليب الخاطئة في تربية الأبناء. كم أشارت النتائج إلى أن دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لم يكن مرتفعاً، وأخيراً قدمت الدراسة تصورا مقترحا لتفعيل دور الجامعة في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب.

* دراسة عليان (2012) بعنوان: "تصور مقترح لدور مناهج اللغة العربية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام في مصر"، مصر.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور مناهج اللغة العربية في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب مدارس التعليم العام بمصر، وتحديد الصعوبات التي تواجه مناهج اللغة العربية في تحقيق الأمن الفكري لدى أولئك الطلاب، ثم وضع تصور مقترح لدور مناهج اللغة العربية في تحقيق الأمن الفكري لديهم. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة البحث من (63) معلماً من معلمي اللغة العربية، و(23) مشرفاً من مشرفيها. وقد توصلت الدراسة إلى تصور مقترح لدور مناهج اللغة العربية في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب مدراس التعليم العام بمصر في خطوتين أولهما: تحديد الأهداف التربوية التي ينبغي إدراجها في أهداف مناهج اللغة العربية، ثم عرض المحتوى، والإستراتيجيات التدريسية، والتقنيات الحديثة، والانشطة التعليمي. وثانيهما: آليات تفعيل التصور المقترح.

* دراسة شلدان (2013) بعنوان: "دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها، وسبل تفعيله"، غزة، فلسطين.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها، وسبل تفعيله. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ قام بإعداد استبانة اشتملت على (42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (عضو هيئة التدريس ـ المناهج الدراسية ـ النشطة الطلابية)، واشتملت عينة الدراسة على (395) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

بلغت تقديرات الطلبة حول دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها (72,23%).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، والجامعة، والمعدل التراكمي).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

*دراسة محمد حسن، الثويني (2014) بعنوان: "دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة"، بريدة، المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مفهوم الأمن الفكري والعولمة، وبيان أبرز تحديات العولمة التي تواجه المعلم الجامعي في تحقيقه للأمن الفكري لطلاب الجامعة، ومعرفة واقع الممارسات التي يقوم بها في تحقيقه للأمن الفكري، والمعوقات التي تواجهه لتحقيق الأمن الفكري. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وصمم الباحثان استبياناً للتعرف إلى واقع الأدوار والممارسات التي يستخدمها المعلم الجامعي لتحقيق الأمن الفكري لطلاب الجامعة.

وتكونت عينة الدراسة من (1000) طالباً من كليات جامعة القصيم شملت كليات (المجتمع –التربية –الآداب– الشريعة). وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

– ضعف قدرة المعلم الجامعي على التواصل مع طلابه من خلال التقنيات الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي.

– قيام المعلم بتحفيز طلابه على ضرورة التمسك بقيم المجتمع وقوانينه، وتوضيح خطورة السلوكيات الهدامة الموجهة ضد الدولة والممتلكات.

– قصور المناهج الدراسية فيما يتعلق باحتوائها على المفاهيم والأفكار المتعلقة بالأمن الفكري.

أوصت الدراسة بضرورة تضمين المقررات الدراسية مفاهيم الأمن الفكري وقيمه بصورة كافية، والكشف عن أهم المواقع التي تبث أفكاراً وتيارات تزعزع مقومات الأمن الفكري ومناقشة الطلاب في أبرز التهديدات والتحديات التي تواجه الأمن الفكري.

* دراسة منصور (2017) بعنوان: "تقييم دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها من وجهة نظرهم وأعضاء هيئة التدريس"، مصر.

هدف البحث إلى تقييم الدور الذي يجب أن تقوم به الجامعة لتحقيق الأمن الفكري من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتعرف الفروق في تقدير واقع دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً للدرجة العلمية، وتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري. واستخدم منهج تحليل النظم، وتكونت عينة الدراسة من (96) عضو هيئة تدريس بجامعة المنصورة، و(650) طالباً وطالبة بكليات الجامعة، وفرقها المختلفة. وتكونت أدوات البحث من استبانتين: الأولى موجهة للطلاب والثانية لأعضاء هيئة التدريس.

وقد وافق الطلاب على أسباب الانحراف الفكري بدرجة متوسطة، وعلى دور المناهج في تحقيق الأمن الفكري بدرجة عالية، وعلى دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيقه بدرجة متوسطة، وعلى الأنشطة الطلابية بدرجة متوسطة، وعلى الأساليب الوقائية لتفعيل الأمن الفكري بدرجة عالية، وعلى معوقات تحقيق الأمن الفكري بدرجة متوسطة. بينما وافق أعضاء هيئة التدريس على أسباب الانحراف الفكري بدرجة متوسطة، وعلى دور القيادات في تحقيقه بدرجة عالية، وعلى دور المناهج في تحقيق الأمن الفكري بدرجة عالية، وعلى دور أعضاء هيئة التدريس في تحقيقه بدرجة عالية، وعلى الأنشطة الطلابية بدرجة عالية، وعلى الأساليب الوقائية لتفعيل الأمن الفكري بدرجة عالية، وعلى معوقات تحقيق الأمن الفكري بدرجة عالية. وفي ضوء ذلك تم تقديم تصور مقترح لدور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها.

* دراسة حساني، القرني (2017) بعنوان: "إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية"، المملكة العربية السعودية.

يهدف البحث إلى التعريف بمفهوم الأمن الفكري، وتقديم تصور مقترح لكيفية إسهام مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب. اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأهداف البحث. وكان من أبرز النتائج التي تم التوصل إليها: أن الأمن الفكري يسعى إلى تحقيق الحماية التامة لفكر الإنسان من الانحراف أو الخروج عن الوسطية والاعتدال، وأنه يعنى بحماية المنظومة العقدية والثقافية والأخلاقية والأمنية في مواجهة كل فكر أو معتقد منحرف أو متطرف وما يتبعه من سلوك، كما أن منهج اللغة العربية كغيره من المناهج التعليمية يمكن أن يسهم في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب، وأظهرت كثرة البحوث التي أُجريت في المرحلة الثانوية خطورة هذه المرحلة وأن أعداء الأمن الفكري يركزون على استقطاب طلابها أكثر من طلاب المراحل الأخرى، وأخيراً يستند التصور المقترح لكيفية إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري على طريقتين إحداهما: وقائية والأخرى علاجية.

*دراسة الخزاعلة، الضمور (2018) بعنوان: "درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن"، الأردن.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج

الوصفي التحليلي عبر تحليل محتوى كتب التربية الوطنية والمدنية لصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسية العليا. وتم إعداد أداة الدراسة التي جرى في ضوئها تحليل محتوى الكتب. وأظهرت النتائج أن أعلى توفر لمفاهيم الأمن الفكري كان في كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي، حيث بلغت (581) مفهوماً بنسبة مئوية بلغت (46,40%)، وأدناه توفراً في كتاب الصف التاسع الأساسي حيث بلغت (247) مفهوماً بنسبة مئوية بلغت (19,72%).

* دراسة الدغمي، البجيدي (2019) بعنوان: "دور المناهج التربوية في تحقيق الأمن الفكري لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف ـ مقرر التربية الدينية والاجتماعية نموذجاً"، المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المناهج التربوية في تحقيق الأمن الفكري لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف، وتوضيح مفهوم الأمن الفكري لطالبات كلية التربية، وبيان دور مقرر التربية الدينية والاجتماعية في تحقيق المن الفكري لطالبات كلية التربية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيقه على طالبات كلية التربية (اختصاص رياض الأطفال). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: حققت استجابة الطالبات على استبيان الدراسة درجة مرتفعة، إذ ترى الطالبات عينة الدراسة أن للمناهج التربوية دوراً كبيراً في تحقيق الأمن الفكري للطالبات بجامعة الجوف من خلال مقرر التربية الدينية والاجتماعية.

الدراسات الأجنبية:

* دراسة كول (2004) ((Call, 2013 بعنوان: "prime research on education"

هدفت الدراسة إلى التعرف عن مدى إدراك طلبة الجامعات لمفهوم الأمن الفكري، واستخدم المنهج الوصفي، وتم تطبيق الأداة على طلبة الجامعة. وكان من أبرز نتائج الدراسة: أن خلفية الطلاب المعرفية تؤثر في مفهومهم للأمن الفكري، وحيث أن جميع الطلاب ينتسبون إلى كليات دينية لذلك فإن جميع الطلاب لديهم مفهوماً واحداً للأمن الفكري وفق ما لديهم من خلفيات دينية وثقافية.

* دراسة دانيا وإيبوه (2013) ((Dania & Eboh, 2013 بعنوان: "prime research on education"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور تعليم المواد الاجتماعية في حل مشكلات انعدام الأمن الوطني في نيجيريا، وكذلك الكشف عن دور المواطنين في دعم هذا الأمن. تكونت عينة الدراسة من (396) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن من أهم عوامل انعدام الأمن الوطني الأنانية والفقر والبطالة، وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي، وازدياد معدل الجريمة، ورعب وخوف الشعب من السلطات الرسمية، وكشفت النتائج أيضاً أن دور تعليم الدراسات الاجتماعية في تحقيق الأمن الوطني لدى المجتمع جاء بدرجة مرتفعة، وذلك من خلال تضمين كتبها للمعلومات والمهارات الاجتماعية الإيجابية، وغرس القيم والاتجاهات السليمة في نفوس الطلبة، والحث على سلوك إيجاد المواطن الصالح، وتضمين الكتب الكثير من القضايا التي تعمل على تفعيل التنمية الوطنية المستدامة.

* دراسة نوابني واكفور (2015) (Nwaubani & Okafor, 2015) بعنوان:

"Assessing the Moral Relevance of Peace Education Contents in the Basic Education Social Studies Curricula for Effective Citizenship Participation in Nigeria."

هدفت الدراسة إلى معرفة أهمية دور الدراسات الاجتماعية في ترسيخ قيم الأمن الفكري والتعايش السلمي لدى طلاب المرحلة الأساسية في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من كتب التربية الاجتماعية والمدنية للمرحلة الأساسية، ومن (200) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لكتب عينة الدراسة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من معلمي عينة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن أغلب معلمي عينة الدراسة كان لديهم الوعي والدراية الكافية بأهمية البعد الأخلاقي في تعليم الطلا قيم التعايش والتسامح والسلام والقبول بالآخر، وكشفت النتائج أيضاً أن كتب عينة الدراسة تحتوي بدرجة متوسطة على مفاهيم الأمن الفكري والوطني، وأنها كانت تهتم بشكل كبير بالقيم الأخلاقية والاجتماعية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تمحورت الدراسات السابقة في محورين:

المحور الأول: تناول دور المناهج والكتب في التعريف بمفاهيم الأمن الفكري إن كان من ناحية إكساب هذه المفاهيم مثل دراسة الدغمي والبجيدي (2019)، ودراسة حساني (2017)، ودراسة (Nwaubani & Okafor, 2015)، ودراسة ((Dania & Eboh, 2013، ودراسة عليان (2012) وكانت أداة هذه الدراسات الاستبانة، ومنهجها الوصفي التحليلي، أم من ناحية تضمين هذه المفاهيم في المناهج مثل دراسة الخزاعلة والضمور (2018) إذ اعتمدت في أداتها على استمارة تحليل المحتوى.

المحور الثاني: تناول دور الجامعات والكليات في تعزيز هذه المفاهيم لدى الطلبة مثل دراسة منصور (2017) التي اعتمدت منهج تحليل النظم، ودراسة شلدان (2013)، ودراسة الجهني وحسين (2012)، ودراسة ((Call, 2013، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي والاستبيان أداة للدراسة، والبعض الآخر من الدراسات تناول دور المعلمين في تعزيز مفاهيم الأمن الفكري مثل دراسة محمد حسن والثويني (2014)، ودراسة الشمري والجردات (2011)، واعتمدتا المنهج الوصفي التحليلي، والاستبيان أداة.

اتفقت الدراسات السابقة العربية والأجنبية مع الدراسة الحالية على أهمية موضوع الأمن الفكري، ووجوب الاهتمام به لما له من تأثير على فكر الطلبة. كما اتفقت مع دراسة الخزاعلة والضمور (2018) من حيث الأهداف والمنهج والأداة.

واختلفت مع بقية الدراسات من حيث الأهداف والأداة والعينة.

وما تميز به البحث الحالي عن الدراسات السابقة هو اعتماده على مصادر بحثية حديثة ومتنوعة، وكونه بحث ميداني يهدف إلى تحديد درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية والقومية الذي يدرس في الجامعات السورية، ومن ثم تقديم مقترحات لتعزيز إكساب هذه المفاهيم من قبل الطلبة الجامعيين.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث، وصياغة أسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، ومنهجها وأداتها، وتصميم قائمة مفاهيم الأمن الفكري في بعدها السياسي والاجتماعي والفكري والثقافي ليتم تحليل محتوى كتاب الثقافة الوطنية القومية في ضوئها. كما تم الإفادة منها في الإجابة عن تساؤلات البحث وتفسير نتائجه ومناقشتها، وفي تعرّف الكتب والمجلات العلمية والدراسات السابقة التي تخدم البحث الحالي وتثري مباحثه.

الجانب النظري:

يعد التعليم أحد المداخل الرئيسة لتغيير مفاهيم المجتمعات وأفكارها، لذا فإنه من الضروري تمكينه من الإسهام الفعال في تحقيق الأمن والتنمية الثقافية للمجتمع. فالأمن عموماً جانب يتعلق بالشعور أو الإحساس الذاتي، سواء بالنسبة للمجتمع أو لأفراد، أما الفكر فهو المحصلة النهائية للمعطيات التي يدركها العقل الإنساني بالحواس، أو الاستنباط، باعتبار العقل مركز تقويم كافة المعطيات في إطار ما ترسخ لديه من القيم والعلوم والمعارف والخبرات المكتسبة. وبذلك يتضح بأن مفهوم الامن الفكري بأنه شعور الدولة والمواطنين باستقرار القيم، والمعارف والمصالح محل الحماية بالمجتمع، ووحدة السلوك الفردي والجماعي في تطبيقها.

يشير مصطلح الأمن الفكري إلى" تأمين أفكار أفراد المجتمع، وعقولهم من كل فكر شائب ومعتقد مغلوط، مما قد يشكل خطراً على نظام الدولة وأمنها، وبما يهدف إلى تحقيق الأمن والاستقرار في الحياة الاجتماعية وذلك من خلال برامج الدولة، وخططها التي تقوم على الارتقاء بالوعي العام لأبناء المجتمع من جميع النواحي السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية وغيرها التي تعمل على تحقيقها أجهزة الدولة عبر مؤسساتها وأجهزتها ذات الاهتمام والتي تترابط في خدماتها" (الحيدر، 2003، 31). ويعرف الأمن الفكري بأنه: "سلامة فكر الإنسان وعقله وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للأمور الدينية والسياسية وتصوره للكون" (الوادعي، 1998، 50).

وانطلاقاً مما سبق فإنه يمكن الخروج بتوضيح للمقصود بمصطلح الأمن الفكري بأنه يعني بكل بساطة: "أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم، آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم النوعية، ومنظومتهما الفكرية" (التركي، 2003، 66). إن الأمن الفكري يقصد به صيانة وحماية فكر أبناء المجتمع، وثقافتهم، وقيمهم، وكل شأنهم من أي فكر منحرف، أو دخيل، أو وافد، أو مستورد أو شوائب لا تتفق مع معتقداتنا وقيمنا وتربيتنا وتؤدي إلى انحراف السلوك والأخلاق. وعليه فإنه ينبغي تضمين الأمن الفكري في المناهج التعليمية في سياقها الملائم، وإدخال المصطلح وقضاياه والتأكيد عليه في كل مقررات التعليم العام، كما يمكن أن يدرج كمتطلب جامعي.

العوامل المؤثرة في استقرار الأمن الفكري:

أولاً ـ العلاقة بين العوامل التربوية عموماً، واستقرار الأمن الفكري: تهدف العوامل التربوية من خلال السياسات المعتمدة إلى إعداد الأجيال، وبناء شخصيتهم للدخول إلى معترك الحياة المستقبلية على أساس من التوازن النفسي والمعرفي.

ثانياً ـ العلاقة بين المناهج التربوية خصوصاً، واستقرار الأمن الفكري: تعد المناهج التربوية المعتمدة في جميع مراحل التعليم لإعداد الناشئة هي المحور الرئيس في تحقيق أهداف البقاء المجتمعي الآمن فكرياً، إن هذا الدور المؤسسي هو أكثر الأدوار حسماً لنظام بقاء المجتمع وتقدمه في جميع المجالات، لأنه بحكم التطور والترابط والتخصص، والمساحة الزمنية لتنفيذ المناهج المعتمدة، تتحقق الحاجات النفسية للناشئة من خلال فهمها لموقعها الإنساني والاجتماعي في المجتمع الذي تنتمي إليه، وتأصيل الحاجات الثقافية والإنسانية لها، إضافة إلى تحقيق الإبداع الفردي من خلال اكتشاف المواهب الفردية وتنميتها.

إن القضية المؤسسية الأولى بالنسبة للناشئة هي عدم معاصرة المناهج التربوية، وكذلك عدم توازن تركيزها التربوي والثقافي، وعدم وضعها في إطار المستويات الإنمائية للمتعلمين، إن هذه المناهج هي عمل اجتماعي مؤسسي، وإن محتوياتها وأساليب تصميمها وتنفيذها هي في الأصل من أهم سياسات المجتمع.

وذكر مجموعة من الكتاب دور المناهج في تعزيز الأمن الفكري كما يأتي:

–أن تضاف أهداف مرتبطة بقضايا العصر المختلفة كالمحافظة على الهوية.

–استخدام الوسائل التعليمية وطرق التدريس والأنشطة المناسبة لتعزيز الأمن الفكري مثل الحوار والمناقشة، عرض الأفلام التوضيحية، وتوجيه المتعلمين إلى وسائل الإعلام الهادفة وتوضيح زيف المضللة منها والابتعاد عنها.

– التنوع في استخدام أساليب التقويم التي تعزز الأمن الفكري وعدم التركيز على الأساليب التي تقيس الجانب المعرفي لدى المتعلم بل يجب استخدام مقاييس الأداء والاتجاهات للكشف عن اتجاهات المتعلمين غير السوية وعلاجها، وتعزيز السوية منها.

–استخدام المنهج الخفي للتصدي للقضايا الثقافية والتقنية والفكرية والتربوية. (المالكي، 2008، 292)، (المالكي، 2009، 285–294)، (إسماعيل، 2014، 282).

دور المنهج تجاه استقرار الامن الفكري: يمكن للمناهج أن تحقق الأمن الفكري بأسلوبين أساسيين هما:

* إدراج دروس الفكر ومناقشة الأفكار والحوار والمناقشة ضمن المواد المختلفة من خلال منهج حواري تواصلي.

* إفراد مادة متخصصة تعالج أول بأول الأفكار المنحرفة وذلك بعرض أهدافها ومزاعمها وتفنيدها والرد عليها، وتتدرج عبر سنوات الدراسة مثل بقية المواد التي تتدرج مع مستوى الطالب، وذلك ليقتنع الطالب بخطورة هذه الأفكار ويقف عليها بنفسه على أن يكون تفنيدها بطريقة مقنعة، وذلك من خلال عرض نتائج هذه الأفكار وما يترتب عليها من أعمال إرهابية خطيرة توضح للطالب خطورة وبشاعة هذه الأعمال ونتائجها على الأفراد والمجتمعات، وذلك من خلال التحليل والمناقشة والحوار ليتحرر الطالب من القلق والمخاوف والكبت والعقد النفسية وتوجيه عواطفه التوجيه الصحيح، وتصحيح خطئه بنفسه بالمحاور والمناقشة، وإبداء الرأي بحرية تامة تؤدي إلى الإقناع والاقتناع ومن ثم تحقيق الذات والثقة في النفس والشعور بالمسؤولية وتحقيق الأمن الفكري الذي يؤدي إلى ارتفاع أداء الطالب الدراسي وإبداعه (البغدادي، 2012، 79–80). ولذلك كان لزاماً على المربين والمعلمين والمؤسسات التعليمية ومناهجها وأدواتها ومناخها أن تتضافر جهودهم لتنمية حرية التفكير وحرية الاختيار وإبداء الرأي ورعاية القدرات العقلية عند النشء وتوفير فرص النمو الفكري، ومن لوازم الحوار الصحيح أن يمتلك أطرافه الحرية الفكرية المدعومة بثقة الفرد بشخصيته الفكرية واستقلاليتها حتى لايتهاوى ويسقط أمام الطرف الآخر إحساساً منه بضعفه وقوة الطرف آخر.

دور الجامعات، والمناهج الجامعية في تعزيز الأمن الفكري:

ينتقل الطلبة إلى المرحلة الجامعية التي تمثل قمة الوعي والفهم والإدراك بالنسبة لهم، إذ يتم تزويدهم بجرعات وقائية يراعى فيها التأثير على حس الطالب، وانتمائه الاجتماعي، بما يدفعه نحو الميل التلقائي إلى التمسك والالتزام بالنظم والتعليمات في كافة سلوكاته. كما ينبغي على الجامعات تدعيم انتماء هؤلاء الشباب لمجتمعهم، وارتباطهم بأهدافه وقضاياه الأساسية من خلال التحريك الفاعل لطاقات الشباب (الحوشان، 2005، 8).

وتمثل نسبة الشباب في المجتمع السوري نسبة كبيرة، وغالبيتهم من طلبة الجامعات (كليات ومعاهد)، وبالتالي فإن هذه المؤسسات التعليمية تحمل العبء الكبر في توعية جيل الشباب بمسؤولياته في الحفاظ على مقدرات الوطن، وتمدهم بالفكر الواعي الآمن الذي يوجههم نحو إعادة إعمار الإنسان، وإعادة إعمار البنى التحتية بما يحقق متطلبات مرحلة ما بعد الحرب.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

ليجيب البحث عن أسئلته استخدم المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى القائم على وصف الواقع ومعطياته، من خلال مراجعة الدراسات والبحوث والمصادر الأساسية للأدب التربوي باستخدام تحليل المحتوى، ومنهج تحليل المحتوى هو: "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كمياً وكيفياً" (كنعان، 1995، 23).

مجتمع البحث، وعينته:

يتألف مجتمع البحث من مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور الذي يدرس لطلبة الكليات والمعاهد في الجامعات السورية للعام الدراسي 2020-2021، وضمت العينة مجتمع البحث بأكمله.

أدوات البحث:

أولاً: قائمة مفاهيم الأمن الفكري:

1. أهداف القائمة: تحديد مفاهيم (البعد السياسي، البعد الاجتماعي، البعد الثقافي والعلمي) للأمن الفكري.
2. مصادر إعداد القائمة:

الأدب التربوي المكتوب الخاص بالأمن الفكري، كدراسة (حساني والقرني،2017)، ودراسة (الدغمي والضمور، 2019).

3. القائمة بصورتها الأولية: تم صياغة بنود القائمة، وتتكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسة لمفاهيم الأمن الفكري، هي: (البعد السياسي وتكونت من24 مفهوم، البعد الاجتماعي وتكونت من22 مفهوم، البعد الثقافي والعلمي وتكونت من10 مفهوم).
4. صدق القائمة: بعد الانتهاء من إعداد قائمة التحليل تم عرضها على السادة المحكمين كما ورد أسماؤهم في الملحق(1)، وذلك للتأكد من صدق محتواها، ولتحديد مدى انتماء المفاهيم المختارة من قبل الباحثتان لموضوع الأمن الفكري، ومدى ملائمة تصنيف هذه المفاهيم ضمن الأبعاد المقترحة لها (البعد السياسي ـ البعد الاجتماعي ـ البعد الثقافي

والعلمي)، واعتمدت الباحثتان الآراء التي بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين عليها 80 % فما فوق.

5. القائمة بصورتها النهائية: تكونت القائمة بصورتها النهائية من ثلاث أبعاد كما يلي (البعد السياسي تكونت من23 مفهوم، البعد الاجتماعي تكونت من20 مفهوم، البعد الثقافي والعلمي تكونت من11 مفهوم)، الملحق رقم (2).

ثانياً: أداة تحليل المحتوى:

هدف الأداة: هدفت الأداة إلى تحديد درجة توفر مفاهيم الأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور الذي يدرس لطلبة الكليات والمعاهد في الجامعات السورية للعام الدراسي 2020-2021، وقد اشتملت هذه الأداة على قائمة مهارات مفاهيم الأمن الفكري المعدة في الخطوة السابقة وقد تم بناء هذه الأداة وفق الخطوات الآتية:

1. التعرف إلى طرائق تحليل المحتوى المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الاطّلاع على الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب.

2. تحديد الهدف من عملية تحليل المحتوى، حيث هدفت هذه العملية إلى التعرف إلى درجة توفر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور الذي يدرس لطلبة الكليات والمعاهد في الجامعات السورية للعام الدراسي 2020-2021.

3. تحديد عينة التحليل، حيث اشتملت عينة التحليل مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور الذي يدرس لطلبة الكليات والمعاهد في الجامعات السورية للعام الدراسي 2020-2021.

4. تحديد فئات التحليل أو محاور التحليل حيث اعتمدت الدراسة على ثلاثة أبعاد رئيسة لمفاهيم الأمن الفكري، هي: (البعد السياسي، البعد الاجتماعي، البعد الثقافي والعلمي)، تضمنت عدداً من المفاهيم الفرعية، وقد استخدمت الأخيرة كفئات للتحليل.

5. اعتماد الفكرة وحدة للتحليل، و"تعد الفكرة أكبر وحدات تحليل المحتوى وأهمها وأكثرها فائدة وهي وحدة أساسية في تحليل الاتجاهات والقيم والمعتقدات" (كنعان، 1995، 38)، وتم استخدامها في هذا البحث لتحليل مفاهيم الأمن الفكري، وتم حساب عدد الفكر التي ضمها المقرر، ثم حساب عدد الفكر التي تناولت كل مفهوم من المفاهيم موضع التحليل، وحساب النسبة المئوية للتضمين، وتم اعتماد الفكرة وحدة للتحليل باعتبارها أكثر سهولة ومناسبة من بين المقاييس التي يمكن اتخاذها أساساً للتحليل في بحوث تحليل المضمون.

6. تصميم استمارة التحليل لمفاهيم الأمن الفكري مصنفة بحسب الأبعاد التي تنتمي لها، وخُصص فراغ لحساب تكرار المفاهيم وعددها، وجرى تصديقها بعرضها على السادة المحكمين.

7. استخدام التصنيف الأحادي في تصنيف فئات التحليل أي تصنيف خاص لكل فئة حتى لا يحدث ازدواج في التصنيف.

8. ضوابط عملية التحليل، حيث تحتكم عملية التحليل للضوابط الآتية:

- تحليل محتوى المقرر، حيث تم تحليل كل فكره، مع تحديد الصورة التي ورد فيها المفهوم بالتصريح أو بالتضمين.

9. خطوات عملية التحليل هي:

- قراءة مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور الذي يدرس لطلبة الكليات والمعاهد في الجامعات السورية للعام الدراسي 2020-2021 قراءة تحليلية متأنية للوقوف على الأفكار الرئيسة في الكتاب.
- تصنيف الأفكار حسب فئات التحليل (مفاهيم الأمن الفكري).
- تفريغ نتائج التحليل في الاستمارة المعدة لهذا الغرض، وحساب التكرارات المقابلة لكل فئة من فئات التحليل الثلاث ثم تحويلها إلى نسب مئوية.

10. تقديم التفسيرات والاستنتاجات الموضوعية المبنية على نتائج التحليل.

إجراءات الصدق الظاهري لأداة التحليل :

تم عرض الأداة على محكمّين من أساتذة كليات التربية ملحق رقم (1)، للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وشمولها ومناسبتها للغرض المحدد في الدراسة الحالية، وتم إجراء بعض التعديلات المقترحة والمناسبة.

ثبات أداة التحليل:

تم حساب ثبات قوائم التحليل على الشكل الآتي:

الاتفاق بين المحللين: تم الاستعانة بمحلل خارجي بعد تزويده بقواعد التحليل المتفق عليه مع الباحثتان، وإجراءاته، ثم تم حساب معامل الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة هولتسي (Holisti) والجدول (2) يوضح معاملات الثبات بين المحللين:

الجدول (2) معاملات الثبات بين المحكمين

المهارة	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	معامل الثبات
البعد السياسي	355	360	355	98,61
البعد الاجتماعي	101	98	98	97,02
البعد الثقافي والعلمي	28	30	28	93,33
المجموع	484	453	481	93,94

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، حيث تراوحت بين 93,94 وبين 98,61 بما يشير إلى ثبات جيد لأداة تحليل المحتوى، وقد تم استبعاد المهارات غير المتفق عليها في التحليلين.

المعالجة الإحصائية:

تم استخلاص مجموع تكرار كل مفهوم، وحساب النسبة المئوية لتكرار كل مفهوم.

حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي (Holisti) لحساب معامل الاتفاق بين المحللين.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

هدف هذا البحث الدراسة لتعرّف درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور من خلال الإجابة عن الأسئلة التي طرحها.

بلغت عدد وحدات التحليل (الفكر) في الكتاب 647 وحدة، موزعة وفق الجدول (3):

الجدول (3) عدد وحدات التحليل (الفكر) في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور

الفصل	عدد وحدات التحليل (الفكر)
الأول	160
الثاني	93
الثالث	94
الرابع	128
الخامس	106
ملحق	65
المجموع	646

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص" ما درجة تضمين مفاهيم البعد السياسي للأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الأمن الفكري في البعد السياسي والجدول (4) يبين نتائج التحليل الكتاب كما يلي:

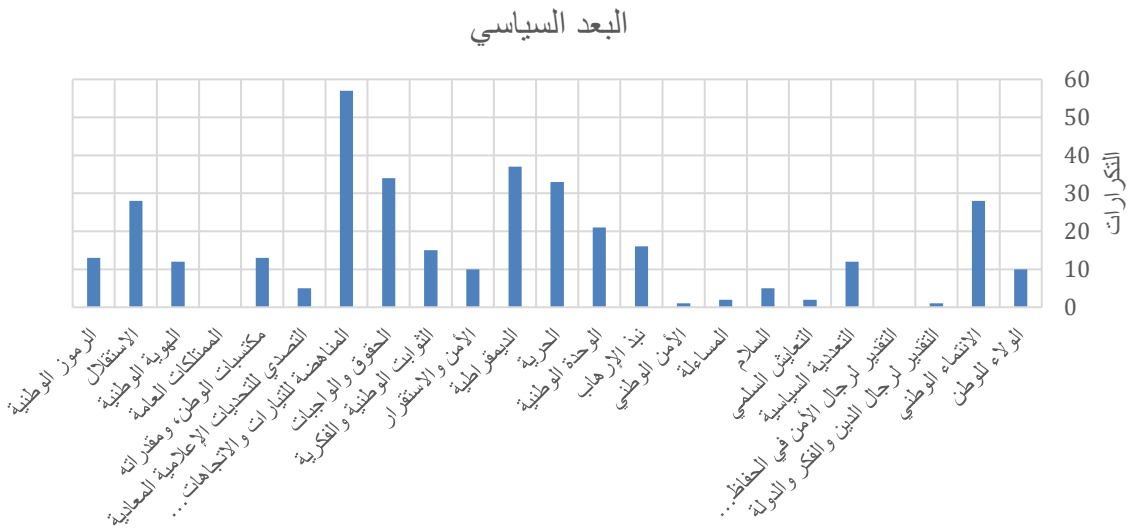
الجدول (4) نتائج تحليل المحتوى لمفاهيم الأمن الفكري في البعد السياسي

المفهوم	التكرار	النسبة المئوية %
الولاء للوطن	10	2,82
الانتماء الوطني	28	7,89
التقدير لرجال الدين والفكر والدولة	1	0,28
التقدير لرجال الأمن في الحفاظ على الوطن والمؤسسات والأفراد	0	0
التعددية السياسية	12	3,38
التعايش السلمي	2	0,56
السلام	5	1,41
المساءلة	2	0.56
الأمن الوطني	1	0.28
نبذ الإرهاب	16	4,51
الوحدة الوطنية	21	5,92
الحرية	33	9,3
الديمقراطية	37	10,42
الأمن والاستقرار	10	2,82
الثوابت الوطنية والفكرية	15	4,23
الحقوق والواجبات	34	9,58
المناهضة للتيارات والاتجاهات الهدامة	57	16,06
التصدي للتحديات الإعلامية المعادية	5	1,41
مكتسبات الوطن، ومقدراته	13	3,66
الممتلكات العامة	0	0

المفهوم	التكرار	النسبة المئوية %
الهوية الوطنية	12	3,38
الاستقلال	28	7,89
الرموز الوطنية	13	3,66
مجموع المفاهيم	355	54,95

من الجدول السابق يتبين أن تكرار مفاهيم البعد السياسي في الكتاب (355) بنسبة مئوية بلغت (54,95%)، وجاء مفهوم المناهضة للتيارات والاتجاهات الهدامة بأعلى ترتيب بين مفاهيم البعد السياسي وبتكرار (57) ونسبة بلغت (16.6%)، وفي المرتبة الثانية مفهوم الديمقراطية بتكرار بلغ (37) ونسبة قدرها (10.42%)، تليها مفهوم الحقوق والواجبات بتكرار بلغ (34) ونسبة قدرها (9.58%) وتراوحت بقية المفاهيم بنسب متفاوتة بين (0.28%) ونسبة قدرها (9.3%)، في حين انعدم تواجد مفاهيم التقدير لرجال الأمن في الحفاظ على الوطن والمؤسسات والأفراد، الممتلكات العامة.

ويمكن توضيح النتائج وفق المخطط البياني الآتي:



الشكل (1) المخطط البياني لتكرارات مفاهيم الأمن الفكري في البعد السياسي

ويفسر البحث النتائج السابقة بما يأتي:

جاء مفهوم مناهضة التيارات والاتجاهات الهدامة بالمرتبة الأولى وبأعلى تكرار في الكتاب من بين مفاهيم البعد السياسي نتيجة الوضع الاستثنائي الذي عاشته سورية في السنوات العشر السابقة، إذ ظهرت عدة تيارات وحركات اتخذت من السياسة والدين غطاء لها، وكان الهدف الأساسي لها هو التخريب وزعزعة استقرار الدولة السورية، وكانت مرتبطة بأجندات خارجية ذات مطامح استعمارية، ولذلك رأى مؤلفو الكتاب أهمية التأكيد على هذا المفهوم في ذهن الطلبة الجامعين، وطرحه بوفرة في الكتاب ليتم فهمه واكتسابه بعمق نظراً لأهمية محاربة مثل هذه التيارات والحركات سياسياً وعسكرياً خلال مرحلة الحرب الكونية على سورية، وفكرياً في هذه المرحلة مرحلة ما بعد الحرب على سورية.

وفي المرتبة الثانية ورد مفهوم الديمقراطية، وأيضاً هذا يتوافق مع أهمية إكسابه للطلبة الجامعيين سيما أن سورية عاشت تجارب ديمقراطية حقيقة في مرحلة الحرب عليها، وفي مرحلة ما بعد الحرب، وكانت هذه التجارب تشكل تحدياً لكل الرهانات الخارجية التي راهنت على أن السوريين لا يعيشون حياة ديمقراطية، أو أنهم غير قادرين على ممارستها بحرية والتزام ذاتي. والمفهوم المرتبط بالديمقراطية هو مفهوم الحقوق والواجبات الذي ورد في الكتاب بترتيب مرتفع، إذ أن التوجه العام في سورية هو التأكيد على الانتماء الوطني والقومي، وتجسيد المواطنة فكراً وسلوكاً، ويترتب على ذلك تمتع المواطن بمجموعة من الحقوق يكفلها له الدستور، ويقابلها مجموعة من الواجبات عليه تأديتها والقيام بها.

في المقابل لم يرد في الكتاب مفهومي (التقدير لرجال الأمن في الحفاظ على الوطن والمؤسسات والأفراد، والممتلكات العامة)، وربما غفل مؤلفو الكتاب عنهما وهذه نقطة ضعف، إذ أن سورية لم تصل إلى مرحلة النصر إلا بفضل جيشها العقائدي البطل، والقوات الرديفة له، الذين سطروا ملاحم البطولات والانتصارات وقدموا أنفسهم قرباناً للوطن، وأعداد شهداء سورية وجرحى الحرب خير دليل على ذلك. كذلك ما ظهر في فترة الحرب من تخريب وتدمير للممتلكات العامة والبنى التحتية يتطلب منا التأكيد بشكل كبير على مفهوم الممتلكات العامة وأهمية الحفاظ عليها وحمايتها.

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص" ما درجة تضمين مفاهيم البعد الاجتماعي للأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الأمن الفكري في البعد الاجتماعي والجدول (5) يبين نتائج التحليل الكتاب كما يلي:

الجدول (5) نتائج تحليل المحتوى لمفاهيم الأمن الفكري في البعد الاجتماعي

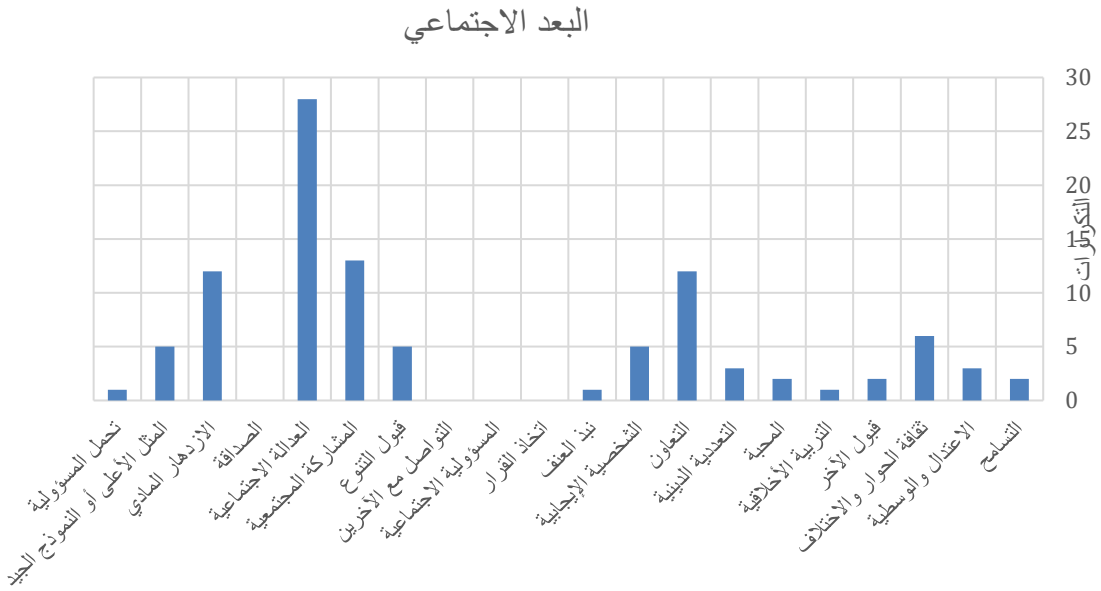
المفهوم	التكرار	النسبة المئوية %
التسامح	2	1,98
الاعتدال والوسطية	3	2,97
ثقافة الحوار والاختلاف	6	5,94
قبول الآخر	2	1,98
التربية الأخلاقية	1	0,99
المحبة	2	1,98
التعددية الدينية	3	2,97
التعاون	12	11,88
الشخصية الإيجابية	5	4,95
نبذ العنف	1	0,99
اتخاذ القرار	0	0
المسؤولية الاجتماعية	0	0
التواصل مع الآخرين	0	0
قبول التنوع	5	4,95
المشاركة المجتمعية	13	12,87
العدالة الاجتماعية	28	27,72
الصداقة	0	0
الازدهار المادي	12	11,88
المثل الأعلى أو النموذج الجيد	5	4,95
تحمل المسؤولية	1	0,99
المجموع	101	15,63

من الجدول السابق يتبين أن تكرار مفاهيم البعد الاجتماعي في الكتاب (101) بنسبة مئوية بلغت (15,63%)، وجاء مفهوم العدالة الاجتماعية بأعلى ترتيب وبتكرار (28) ونسبة بلغت (27,72%)، وفي المرتبة الثانية مفهوم المشاركة المجتمعية بتكرار بلغ (13) ونسبة قدرها

(12,87%)، تليها مفهومي التعاون والازدهار المادي بتكرار بلغ (12) ونسبة قدرها (11,88%)، وتراوحت بقية المفاهيم بنسب متفاوتة بين (0,99%) ونسبة قدرها (4,95%)، في حين انعدم تواجد مفاهيم اتخاذ القرار، المسؤولية الاجتماعية، التواصل مع الآخرين، الصداقة.

ويمكن توضيح النتائج وفق المخطط البياني الآتي:

الشكل (2) المخطط البياني لتكرارات مفاهيم الأمن الفكري في البعد الاجتماعي



ويفسر البحث النتائج السابقة بما يأتي:

جاء مفهوم العدالة الاجتماعية في المرتبة الأولى بين مفاهيم البعد الاجتماعي، ويمكن أن مؤلفي الكتاب عدوه مفهوماً اجتماعياً يلزم إكسابه للطلبة الجامعيين والتأكيد عليه إذ أن سورية بلد الحريات والديمقراطية والمساواة ودستورها نص على تحقيق العدالة الاجتماعية بين أفراد الشعب، وأن الجميع متساوون في الحقوق والواجبات بغض النظر عن الانتماء المناطقي أو الاجتماعي أو الطائفي أو العقائدي.

كذلك ورد مفهوم المشاركة المجتمعية لأن المرحلة القادمة هي مرحلة إعادة البناء (للبنى التحتية والفوقية) وهذا يستلزم مشاركة جميع أطياف المجتمع السوري في عملية البناء، إذ أن تطور المجتمعات وتقدمها يتطلب إسهام جميع الأفراد والمؤسسات الحكومية ومؤسسات

المجتمع الأهلي فيه، وهذا يقودنا إلى التأكيد على مفاهيم مرتبطة بالمشاركة المجتمعية وهي التعاون والازدهار المادي إذ أن المشاركة تتطلب تعاون وتعاضد الجميع والعمل في سبيل تحقيق الصالح العام بغض النظر عن المصالح الشخصية والاعتبارات الذاتية، وبالنهاية نصل بالمجتمع إلى تحقيق الازدهار المادي والرخاء الاقتصادي وهذا يعد أولوية في كل المجتمعات.

في حين أن تغييب بعض المفاهيم الاجتماعية عن الكتاب مثل (اتخاذ القرار، المسؤولية الاجتماعية، التواصل مع الآخرين، الصداقة) هو أيضاً مؤشر خلل لأن هذه المفاهيم لازمة وهامة وهناك اهتمام مجتمعي بتعرفها واكتسابها وذلك في إطار الاهتمامات المطروحة حالياً في مجال التنمية البشرية والدعم النفسي والاهتمام بمهارات الحوار والتواصل.

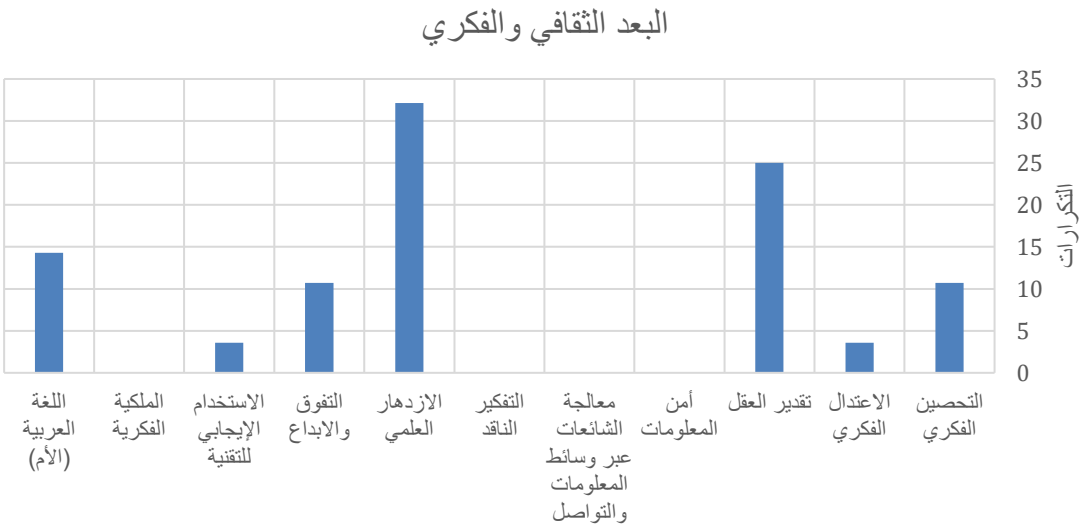
وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص" ما درجة تضمين مفاهيم البعد الثقافي والعلمي للأمن الفكري في مقرر الثقافة الوطنية القومية المطور؟" تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الأمن الفكري في البعد الثقافي والعلمي والجدول (6) يبين نتائج التحليل الكتاب كما يلي:

الجدول (6) نتائج تحليل المحتوى لمفاهيم الأمن الفكري في البعد الثقافي والعلمي

المفهوم	التكرار	النسبة المئوية %
التحصين الفكري	3	10,71
الاعتدال الفكري	1	3,57
تقدير العقل	7	25
أمن المعلومات	0	0
معالجة الشائعات عبر وسائط المعلومات والتواصل	0	0
التفكير الناقد	0	0
الازدهار العلمي	9	32,14
التفوق والابداع	3	10,71
الاستخدام الإيجابي للتقنية	1	3,57
الملكية الفكرية	0	0
اللغة العربية (الأم)	4	14,29
المجموع	28	4,33

من الجدول السابق يتبين أن تكرار مفاهيم البعد الثقافي والعلمي في الكتاب (28) بنسبة مئوية بلغت (4,33%)، وجاء مفهوم الازدهار العلمي بأعلى ترتيب وبتكرار (9) ونسبة بلغت (32,14%)، وفي المرتبة الثانية مفهوم تقدير العقل بتكرار بلغ (7) ونسبة قدرها (25%)، تليها مفهوم اللغة العربية (الأم) بتكرار بلغ (4) ونسبة قدرها (14,29%)، وتراوحت بقية المفاهيم بنسب متفاوتة بين (3,57%) ونسبة قدرها (10,71%)، في حين انعدم تواجد مفاهيم (أمن المعلومات، معالجة الشائعات عبر وسائط المعلومات والتواصل، التفكير الناقد، الملكية الفكرية.)

ويمكن توضيح النتائج وفق المخطط البياني الآتي:



الشكل (3) المخطط البياني لتكرارات مفاهيم الأمن الفكري في البعد الثقافي والعلمي

ويفسر البحث النتائج السابقة بما يأتي:

ربما قصد مؤلفو الكتاب التركيز على مفهوم الازدهار العلمي بما يتوافق مع متطلبات العصر الحالي عصر العلم والمعرفة والتكنولوجيا وعصر التحول الرقمي، وكل تطور منشود يتطلب دراسة علمية توظف نظريات العلم، وتطبيقاته (التكنولوجيا) في سبيل تحقيقه. وهذا مرتبط أيضاً بمفهوم تقدير العقل لأن المعرفة العلمية وتوظيفها لا يكون إلا باستخدام العقل والمنطق. كما جاء مفهوم اللغة العربية بالمرتبة الثالثة فهي اللغة الأم واكتسابها هو الهدف الأسمى للتربية، هذا من جهة ومن جهة أخرى هناك خصوصية للغة العربية فهي تعد من مكونات

الهوية الوطنية والقومية والثقافية، والانتماء العروبي، وهي اللغة التي كتب بها التاريخ العربي المجيد والمشرف.

في حين أن تغييب بعض المفاهيم الفكرية والثقافية من قبيل (أمن المعلومات ـ معالجة الشائعات عبر وسائط المعلومات والتواصل، التفكير الناقد، الملكية الفكرية) يشكل فجوة كبيرة في ظل حرب الجيل الرابع التي دارت في سورية، والتي ركزت على نشر الشائعات والمغالطات والأكاذيب، وأهم أدواتها في ذلك هو وسائل الإعلام والشابكة الالكترونية وما هو متاح عليها من تطبيقات مواقع التواصل الاجتماعي لخلق شكل جديد من الحروب من خلال محو الذاكرة وإلغاء القناعات والهويات والانتماءات عبر أدوات جاذبة خادعة قادرة على غزو الفكر والتأثير على المشاعر، وهذا يتطلب من الجميع المواجهة بتيقظ ووعي، وتحري صحة المعلومة، وبالتالي إعمال التفكير الناقد وتعرف دقة ما يردنا وعدم التصديق إلا بموجب الحجة والبرهان المنطقي، وإتقان فنون التواصل اللفظي وغير اللفظي.

للإجابة عن سؤال البحث الرئيسي والذي ينص:" ما درجة تضمين مفاهيم الأمن الفكري في كتاب الثقافة الوطنية القومية المطور في المعاهد والجامعات السورية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمفاهيم الأمن الفكري بأبعاد الثلاثة (البعد السياسي، البعد الاجتماعي، البعد الثقافي والعلمي) كما يبنها الجدول الآتي:

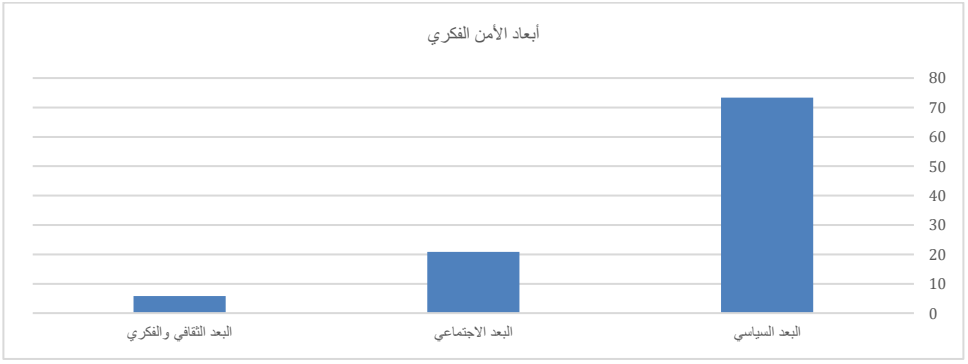
الجدول (7) تكرارات لأبعاد الرئيسة لمفاهيم الأمن الفكري

البعد	التكرار	النسبة المئوية %
البعد السياسي	355	54,95%
البعد الاجتماعي	101	15,63%
البعد الثقافي والعلمي	28	4,33%
المفاهيم ككل	484	74,92%

من الجدول السابق يتبين أن تكرار مفاهيم الأمن الفكري في الكتاب المحلل (484) بنسبة مئوية بلغت (74,92%)، وجاءت مفاهيم الأمن الفكري في بعدها السياسي بالمرتبة الأولى بعدد تكرارات (355)، وبنسبة مئوية بلغت (54,95%)، وفي المرتبة الثانية جاءت مفاهيم الأمن الفكري في بعدها الاجتماعي بعدد تكرارات (101)، وبنسبة مئوية بلغت (15,63%)،

وفي المرتبة الثالثة جاءت مفاهيم الأمن الفكري في بعدها الثقافي والعلمي بعدد تكرارات (28)، وبنسبة مئوية بلغت (4.33%)، ويمكن توضيح النتائج وفق المخطط البياني الآتي:

الشكل (4) المخطط البياني لتكرارات أبعاد مفاهيم الأمن الفكري



وردت مفاهيم البعد السياسي في أكثر من نصف فكر الكتاب، وهذا أمر طبيعي إذ أن الكتاب له توجه سياسي بالدرجة الأولى، ومضامين الموضوعات الواردة فيه هي مضامين سياسية في غالبيتها، وتعرض لأحداث سياسية تاريخية ومعاصرة. بينما حصلت مفاهيم البعد الاجتماعي على الترتيب الثاني بنسبة ورود منخفضة في الكتاب وهذا ربما يعود إلى تناول الكتاب الجوانب الاجتماعية للأمن الفكري من وجهة نظر سياسية أو من ناحية تأثيرها بالسياسة، وتأثرها بها.

أما مفاهيم البعد الثقافي والعلمي فقد وردت في الكتاب بنسبة ضعيفة وهذا نقطة ضعف في الكتاب إذ أن مفاهيم الأمن الفكري في بعدها الثقافي والعلمي كانت لازمة الطرح والمعالجة للطلبة الجامعيين في هذا المقرر الأكاديمي لأن ذلك من شأنه الإسهام في تحقيق أهداف التعليم الجامعي في الإعداد العلمي والفكري للطلبة.

المقترحات:

1. العمل على تدعيم المناهج الجامعية بالموضوعات التي تعزز الأمن الفكري، وتضمين مفاهيم الأمن الفكري، بنسب كافية في الكتب الجامعية بما يحقق مبدأ التوازن الكمي والكيفي في هذه المفاهيم.

2. قيام مدرسي الثقافة الوطنية القومية في الجامعات بالتخطيط لأنشطة تركز على إكساب مفاهيم الأمن الفكري للطلبة الجامعيين، وتنفيذ هذه الأنشطة.

3. إجراء دراسة شاملة يقوم بها فريق عمل للتعرف إلى دور مناهج المرحلة الجامعية المختلفة في تعزيز الأمن الفكري.

المراجع:

* إسماعيل، نجاة عبده. (2014). "مفاهيم الأمن الفكري المتضمنة في منهج التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية "دراسة تقويمية". المجلة التربوية، مصر، 38، ص ص 281-371.

* البغدادي، هيلة علي. (2011). تحقيق الأمن الفكري في التعليم. ط1، السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية.

* التركي، عبد الله عبد المحسن. (2003). الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية. متاح على الرابط:
https://islamhouse.com/ar/books/330478/

* الجهني، فواز عقيل، حسين، محمد فتحي. (2012). "تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب". دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2(25)، ص ص 205- 243.

* حساني، عمر بن محمد بن عمر ـ القرني، دخيل محمد مديس. (2017). "إسهام مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة البحوث والنشر العلمي، المجلد (33)، العدد الخامس، يوليو، ص ص 319- 349.

* حسين، سمير محمد. (1983). تحليل المضمون تعريفاته، مفاهيمه، محدداته. القاهرة: عالم الكتب.

* الحوشان، بركة بن زامل. (2005). "أهمية المؤسسة التعليمية في تنمية الوعي الأمني". ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من 2/21 ولغاية 2/24.

* الحيدر، حيدر بن عبد الرحمن. (2002). الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، أكاديمية الشرطة في جمهورية مصر العربية.

* الخزاعلة، أحمد محمد، الضمور، هند خالد. (2018). "درجة تضمن مفاهيم الأمن الفكري في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد 9، عدد (26)، ص ص 176-183.

* الدغمي، مها عفات ـ البجيدي، حصة غازي. (2019). "دور المناهج التربوية في تحقيق الأمن الفكري لطالبات كلية التربية بجامعة الجوف ـ مقرر التربية الدينية والاجتماعية نموذجاً". مجلة اتحاد الجامعات العربية، 39 (1)، ص ص 263-280.

* السعدية، أصلية سعيد. (2008). "دور التربية في تعزيز الأمن الفكري". مجلة رسالة التربية، العدد 19، سلطنة عمان.

* شلدان، فايز. (2013). "دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها، وسبل تفعيله". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (21)، العدد الأول، يناير، ص ص 33-73.

* الشمري، مسلم خير الله ـ الجردات، محمود خالد. (2011). "دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب جامعة حائل". المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 27، العدد 54، ص ص 153-200.

طعيمة، رشدي (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العرب. القاهرة.

عليان، إيمان أحمد. (2012). "تصور مقترح لدور مناهج اللغة العربية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب التعليم العام في مصر". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 4 (141)، ص ص 249- 290.

* القلا، فخر الدين. (1982). أصول التدريس. ج1، دمشق: مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق.

* كنعان، أحمد علي. (1995). شعر الأطفال في سورية دراسة في تحليل المضمون التربوية. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

* المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله. (2009). "الأمن الفكري مفهومه ومتطلبات تحقيقه". ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني الأول (المفاهيم والتحديات) الذي عقد في جامعة الملك سعود خلال الفترة 22-2/25، المملكة العربية السعودية.

* المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله. (2008). نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب. رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

* المالكي، عبد الحفيظ بن عبد الله. (2007)." الأمن الفكري مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه". مجلة البحوث الأمنية، المملكة العربية السعودية، ١٨(43)، ص ص 16-74.

* محمد حسن، عبد الناصر راضي، الثويني، محمد بن عبد العزيز. (2014). دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة. متاح على الرابط: researchgate.net

* الملحم، بينة. (2009). "الجامعات وصناعة الأمن الفكري قراءة سوسيولوجية لعلاقات الجامعات بالأمن الفكري في المجتمع السعودي". المؤتمر الأول للأمن الفكري مفاهيم وتحديات، جامعة الملك سعود.

* منصور، منار منصور أحمد. (2017). "تقييم دور الجامعة في تحقيق الأمن الفكري لطلابها من وجهة نظرهم وأعضاء هيئة التدريس". مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 172، الجزء الأول، يناير، ص ص 587-638.

* ناصر، يونس. (1996). طرائق تدريس التربية وعلم النفس. دمشق: جامعة دمشق.

* الوادعي، سعيد بن مسفر. (1998). "الأمن الفكري الإسلامي". مجلة الأمن والحياة، مركز الدراسات والبحوث بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ع (187)، ص 51.

* Call, C.: (2004) Intellectual Safety and Epistemological position in the college classroom, Ph, Diss. Abst.Inter, Cornell University, New York.

* Dania, P. & Eboh, B .(2013). prime research on education. (P.R.E) ISSN :2251-12353, 3(6), 566-569.

* Nwaubani, O & Okafor, O .(2015). Assessing the Moral Relevance of Peace Education Contents in the Basic Education Social Studies Curricula for Effective Citizenship Participation in Nigeria. Journal of Education and Practice, 6 (13), 79-87.

الملحق (1) قائمة المحكمين

اسم المحكم	الاختصاص	المرتبة العلمية	مكان العمل	
د. محمد اسماعيل	المناهج وطرائق التدريس	أستاذ	جامعة البعث	
د. خلدون عدرا	علوم سياسية	أستاذ	جامعة دمشق	العلو
د. منال مرسي	تربية الطفل	أستاذ	جامعة البعث	
د. أحمد الكنج	علم النفس التربوي	مدرس	جامعة حماة	
د. دارين سوداح	المناهج وطرائق التدريس	مدرس	جامعة حماة	
د. محمد علي	علم النفس الاجتماعي	مدرس	جامعة حماة	
د. لينا الحسن	الإدارة التربوية	مدرس	جامعة حماة	
د. أسماء الحسن	التقويم والقياس التربوي	مدرس	جامعة حماة	

الملحق (2) قائمة مفاهيم الأمن الفكري في أبعادها الثلاثة

مفاهيم البعد السياسي	مفاهيم البعد الاجتماعي	مفاهيم البعد الثقافي والعلمي
الولاء للوطن	التسامح	التحصين الفكري
الانتماء الوطني	الاعتدال والوسطية	الاعتدال الفكري
التقدير لرجال الدين والفكر والدولة	ثقافة الحوار والاختلاف	تقدير العقل
التقدير لرجال الأمن في الحفاظ على الوطن والمؤسسات والأفراد	قبول الآخر	أمن المعلومات
التعددية السياسية	التربية الأخلاقية	معالجة الشائعات عبر وسائط المعلومات والتواصل
التعايش السلمي	المحبة	التفكير الناقد
السلام	التعددية الدينية	الازدهار العلمي
المساءلة	التعاون	التفوق والابداع
الأمن الوطني	الشخصية الإيجابية	الاستخدام الإيجابي للتقنية
نبذ الإرهاب	نبذ العنف	الملكية الفكرية
الوحدة الوطنية	اتخاذ القرار	اللغة العربية (الأم)
الحرية	المسؤولية الاجتماعية	
الديمقراطية	التواصل مع الآخرين	
الأمن والاستقرار	قبول التنوع	
الثوابت الوطنية والفكرية	المشاركة المجتمعية	
الحقوق والواجبات	العدالة الاجتماعية	
المناهضة للتيارات والاتجاهات الهدامة	الصداقة	
التصدي للتحديات الإعلامية المعادية	الازدهار المادي	
مكتسبات الوطن، ومقدراته	المثل الأعلى أو النموذج الجيد	
الممتلكات العامة	تحمل المسؤولية	
الهوية الوطنية		

مفاهيم البعد السياسي	مفاهيم البعد الاجتماعي	مفاهيم البعد الثقافي والعلمي
الاستقلال		
الرموز الوطنية		

معوقات استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين

دراسة ميدانية لواقع استخدام التكنولوجيا في التعليم في محافظة حماه

طالبة الدراسات العليا: صفاء زينو كلية التربية – جامعة البعث
اشراف الدكتور: محمد اسماعيل + د. وفاء خليفة

الملخص :

هدف هذا البحث إلى التعرف على معوقات استخدام التكنولوجيا في تنمية الأداء المهني للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي ,إضافة إلى التعرف على أهم المشكلات والتحديات التي تحد من استخدام التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ,ولتحقيق ذلك أجرت الباحثة الدراسة على عينة من معلمي التعليم الأساسي قوامها (100) معلم ومعلمة , وقد تم جمع البيانات باستخدام الاستبانة , ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث :

- يعد إعداد المعلم وقدرته على التعامل بفاعلية مع تكنولوجيا التعليم من العوامل الجوهرية في نجاح دمج التكنولوجيا في التعليم، وهو مايبرز أهمية التكنولوجيا كاحتياج تدريبي يجب أن تولى له الأهمية في برامج وخطط التنمية المهنية للمعلمين.

- إن استخدام التكنولوجيا في التعليم يعد مطلب اجتماعي – مطلب تعليمي – مطلب مهني
- إن أبرز المعوقات التي تحد من استخدام التكنولوجيا في التعليم هي ضعف الإعداد المهني للمعلم ,

الكلمات المفتاحية : التكنولوجيا ,التنمية المهنية , الاحتياج التدريبي, الإعداد المهني .

Obstacles to the use of technology in the professional development of teachers:

Abstract:

The aim of this research is to identify the obstacles to the use of technology in developing the professional performance of teachers in basic education schools, in addition to identifying the most important problems and challenges that limit the use of technology in education from the teachers' point of view themselves, and to achieve this the researcher conducted the study on a sample of basic education teachers It consists of (100) male and female teachers, and the data was collected using a questionnaire, and the most important findings of the research are:

- The teacher's preparation and ability to deal effectively with educational technology is one of the essential factors in the success of integrating technology into education, which highlights the importance of technology as a training need that must be given importance in the professional development programs and plans for teachers.
- The use of technology in education is a social requirement – an educational requirement - a professional requirement
- The most prominent obstacles that limit the use of technology ineducation are the lack of professional preparation for the teacher,

- Keywords: technology, professional development, training need, professional preparation

المقدمة :

يشكل المعلمون حجر الأساس في النظام التعليمي , وهي حقيقة تجعل النظام التعليمي في أي دولة من دول العالم في حالة سعي دائم لأجل تنمية المعلمين مهنياً واجتماعياً ونفسياً وفي كافة الجوانب ,لتأهيلهم لأداء دورهم بشكل متزن ودون أي ضغوط وكانت عملية تنمية المعلم فيما مضى بشكل تقليدي مابين ورشات العمل ودورات تدريبية تعتمد في محتواها غالباً على المضمون النظري , ويخلو كثير منها من الجانب التطبيقي العملي الذي يضمن وصول المهارات والخبرات للمعلم

وقد أدى التقدم الحاصل في مجال تكنولوجيا التعليم إلى تغيرات وتحديات فرضت نفسها على مدخلات ومخرجات المنظومة التعليمية بأكملها من معلم ومنهاج استراتيجيات تدريس وأساليب التقويم ,الأمر الذي جعل المؤسسات التربوية تسعى جاهدةً إلى استيعاب تلك التغيرات والوعي بأهميتها والعمل على إيجاد نوعية جديدة من المعلمين ,تمتلك مهارات التعامل معها وتكون قادرة على انتاج المعرفة وتوظيفها مما يساعد في تنمية المجتمع التعليمي بدلاً من أن يكون مستهلكاً للمعرفة ,فقد فرضت هذه الثورة تغيرات في مختلف جوانب الحياة منها التعليم وإدرارته ,والذي يعد من أكبر المجالات وأكثرها تأثيراً بالتطورات المتسارعه في عصر التكنولوجيا , ولم تترك هذه التطورات خياراً للقائمين على التعليم غير الأخذ بما تقدمه التقنيات المختلفة وبما يعود بالنفع على العملية التعليمية .

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للعملمين على أهمية ودور التكنولوجيا في توفير الاحتياجات الفعلية للمعلمين ,حيث إن نجاح أي برنامج للتنمية المهنية يقاس بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية وحصرها وتجميعها ,وإن أي برنامج تدريبي لايبنى على أسس علمية لن تكون له أي قيمة ولن يجدي نفعاً .(يونس ,2012, ص 28).

كما تعد التنمية المهنية للمعلمين وتأهيلهم من القضايا التي تمثل اهتمام التربويين في مختلف دول العالم لما لها من دور فعال في تحسين مستوى أداء المعلم والطالب ,بهدف إحداث تغييرات جوهرية وايجابية مستمرة في أدائهم وخبراتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التعليم (طعماني .2009, ص 45).

ويؤكد هوسكينز (Hoskins,2010) غلى دمج التكنولوجيا بالتعليم ,مبيناً أنه يمثل تحدياً كبيراً حيث يواجه المعلمون جيلاً جديداً من المتعلمين يعرفون بجيل الألفية الثالثة أو الجيل الرقمي ,وهؤلاء المتعلمون يعتمدون بشكل أساسي في تنمية معارفهم على الإنترنت والهواتف المحمولة وعلى أساليب متعددة من الإتصالات الإلكترونية .

مشكلة البحث :

تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمثابة المؤشر الذي يوجه التنمية المهنية للمعلمين نحو الاتجاه الصحيح , بحيث تحقق برامج التنمية المهنية للمعلمين أهدافها من خلال تلبية الاحتياجات الفعلية للمعلمين , حيث أوصت العديد من الدراسات السابقة والبحوث التربوية بضرورة تقصي أهم الاحتياجات التدريبية والضرورية واللازمة والتي تمكن المعلمين من دمج التكنولوجيا بالتعليم , ومن هذه الدراسات دراسة الشرع (الشرع ,2018) والتي أوصت بتصميم برامج تدريبية للمعلمين الجدد لتشمل الاحتياجات التدريبية ,ودراسة (عياصرة ,2016) التي أوصت بتطوير برامج تدريبية بناءً على الاحتياجات التدريبية تبعاً للمتغيرات الحاصلة والمحيطة ,ودراسة (عودة,2014) التي أوصت بضرورة دمج التكنولوجيا بالتعليم وتدريب المعلمين على استخدامها حسب وفرة احتياجاتهم التدريبية , كما وأكدت العديد من المؤتمرات التربوية ضرورة دمج التكنولوجيا في التعليم في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين كمؤتمر كلية العلوم التربوية في الأردن (2018) بعنوان "رؤية مستقبلية لإعداد طلبة كلية التربية في ضوء المتغيرات

العالمية " .ومؤتمر التربية تحديات وآفاق مستقبلية (2017) بعنوان " المؤتمر الدولي للتربية تحديات وآفاق مستقبلية " .حول التعرف إلى أحدث التطورات في مجال دمج التقنيات الحديثة في التعليم في الأردن . كما أوصى مؤتمر تطوير التعليم (2017) الذي عقد في مصر بعنوان " التعليم في مصر نحو حلول إبداعية " بدمج التكنولوجيا في التعليم وإلغاء الكتاب .والمؤتمر التربوي الرابع (2016)الذي عقد في الأردن بعنوان" التعلم بالتمكين منظور رائد للعملية التعليمية " الذي أكد على ضرورة دمج التعليم الإلكتروني في بيئة متمازجة مع التعليم التقليدي بحيث لا نستغني عن التقليدي بل يكونان مكملان لبعضهما البعض ,وبالتالي تكمن مشكلة الدراسة في السؤال التالي :

ما معوقات استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين ؟

أهمية البحث:

- تفيد الدراسة الحالية في التعرف على أهمية دور التكنولوجيا كاحتياج تدريبي لخطط التنمية المهنية للمعلمين
- تعزز الدراسة الحالية الاتجاهات نحو أهمية اعتماد الاحتياجات التدريبية للمعلمين كأساس لإعداد وبناء خطط التنمية المهنية للمعلمين
- قد يفيد هذا البحث الموجهين التربويين وصناع القرار والعاملون على خطط التنمية المهنية في وزارة التربية ليتم أخذ هذه الاحتياج بعين الاعتبار في مراجعة وتطوير خططها .
- قد يتيح هذا البحث المجال لباحثين آخرين لوضع آليات وتصورات وخطط جديدة للتنمية المهنية ويشجع على تبني اتجاهات أخرى في التنمية المهنية للمعلمين .

- إن التنمية والتطوير المهني من أبرز متطلبات نظم إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية وقطاع التعليم بشكل عام والأداء المهني للمعلم بشكل خاص وضرورة للارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية .

أهداف البحث :

1- التعرف إلى أهمية التكنولوجيا في تنمية الأداء المهني للمعلمين

2- التعرف إلى مبررات استخدام التكنولوجيا في التعليم

3- التعرف إلى العوائق التي تحد من توظيف التكنولوجيا في التعليم

أسئلة البحث :

سؤال الدراسة الرئيس : مامعوقات استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

- ما الاحتياجات اللازمة لدمج التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين؟
- مادرجة الاحتياج لاستخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين؟

حدود البحث :

- الحدود الزمانية :تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2021-2022
- الحدود المكانية :تم تطبيق الدراسة في مدارس التعليم الأساسي محافظة حماه على عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية :

- التكنولوجيا : تعرف التكنولوجيا بأنها الإطار الذي يحوي المعلومات ,وعلوم الكمبيوتر ,ونظم المعلومات وشبكات الاتصال وتطبيقاتها في مختلف مجالات

العمل الإنساني المنظم ,لذا يمكننا القول بأن التكنولوجيا هي المنظومة التي تجمع كل مايتعلق بالحواسيب عبر أبعاد ثلاثة : الأجهزة والعتاد (Hard– ware) والبرمجيات (Soft– ware) وأخيراً وهو الأهم – المواد المعرفية (Knowledge– ware) .(الحجازي,2006,ص 33).

- التعريف الإجرائي للتكنولوجيا : هي جميع الوسائط والمعدات والبرمجيات والمواد المعرفية التي يستخدمها المعلم في تحسين مستوى أدائه المهني في التعليم .
- التنمية المهنية للمعلمين : هي تلك العملية المنهجية التي تهدف إلي رفع مستوى كفاءة عضو هيئة التدريس و اكسابه المعارف و المهارات و القيم اللازمة لتطوير أدائه إلي الأفضل، من خلال مجموعة من السياسات و البرامج و الممارسات.(الصادق ,2003,ص 42).
- التعريف الإجرائي للتنمية المهنية للمعلمين : مجموعة من الخطوات المتسلسة والمنهجية والتي تستند إلي مجموعة من الأهداف الرامية إلى النمو والارتقاء المستمر بمستوى أداء المعلم .
- **الإطار النظري:**

أولاً. مفهوم التكنولوجيا : إن المفهوم العلمي للتكنولوجيا من المفاهيم الحديثة نسبياً, وتتمثل باستخدام الوسائل الإلكترونية في عمليات خزن وحفظ واسترجاع وبث ونشر المعلومات بدلاً من الوسائل التقليدية .

وقد اتجهت الدول الكبرى في تقدمها التقني إلى إدخال هذه التقنية في التعليم ,وقد قطعت في ذلك شوطاً كبيراً باستثمارها في المناهج الدراسية وتنمية القوى البشريه في تطوير التقنية وتصديرها للخارج (العريشي ,2007, ص 26).

كما تعرف أيضاً بأنها منظومة متكاملة من المعلومات المنتمية إلى سائر المعارف التربوية والتعليمية التي يمكن الوصول إليها عن طريق الحاسوب وغيره (الحر ,2001,ص 19).

كما يقصد بها : خليط من أجهزة الكمبيوتر ووسائل الاتصال ابتداء م الألياف الضوئية , إلى الأقمار الصناعية , وتقنيات المصغرات الفلمية والاستنساخ , وتمثل مجموعة كبيرة من الاختراعات والتكنيك الذي يستخدم المعلومات خارج العقل البشري (الهادي,1990,ص 32).

وهي تعبر عن كل ما يحتاجه الفرد لكي يعمل بكفاءة في مجتمع يعتمد على المعلومات ,وتتضمن العلم بالمفاهيم الأساسية للحاسب والمهارة في استخدامه لمعالجة المعلومات ,والآثار الاقتصادية والاجتماعية للحاسب في المجتمع التي أصبحت الآن ضرورة حتمية لكل المجتمعات .

عناصر التكنولوجيا :

تحتوي منظومة التكنولوجيا على ثلاثة عناصر رئيسية :

- الأجهزة والعتاد (Hard ware): وهو عبارة عن الأجهزة والمعدات ومكوناتها المادية الصلبة والتي تستخدم في نقل وتخزين ومعالجة المعلومات والبيانات ,ومن الأمثلة على ذلك أجهزة الحاسوب وملحقاتها .والشبكات التي تقوم بنقل المعلومات والبيانات .
- البرمجيات (Soft ware) وهي عبارة عن البرامج الحاسوبية ,ومن الأمثلة على ذلك أنظمة التشغيل المختلفة ,والبرامج المتخصصة في التعليم وغيرها .
- المواد المعرفية : وهي عبارة عن المصادر التي يمكن من خلالها الحصول على المعلومات والبيانات ,ومن الأمثلة على ذلك المكتبات بأنواعها ,شبكة المعلومات

العالمية ,مراكز مصادر المعلومات والموارد البشرية (علي وحجازي ,2006,ص 46)

مبررات ودواعي توظيف التكنولوجيا في التعليم :

أصبحت التكنولوجيا من أعظم أدوات التعليم والاتصال لجميع الفئات والطبقات ,سواءً على مستوى الأسرة أو المؤسسة التربوية أو المجتمع ,ومن الآمال المعقود عليها تطبيقها في ميادين تربوية كثيرة ,فما الداٰواعي والمبررات التي ارتكز عليها التربويون عند دمج التكنولوجيا في التعليم ؟

1- المطلب المهني :

ويكمن في المساعدة في تأهيل المعلمين للحصول على فرص أفضل في نموهم المهني وتحسين مستوى أدائهم , فقد شهدت السنوات الأخيرة تغيرات في تقنية المعلومات وهذه التغيرات ليست كمية فحسب ,بل نوعية أيضاً ولذا فان لهذه التغيرات بالغ الأثر في كافة جوانب المجتمع الإنساني ,حيث

التغير من مجتمع الصناعة إلى مجتمع المعلومات ,والانتقال من العمل البدني إلى العمل العقلي .

وقد أدت التقنيات الحديثة في مجال المعلومات إلى خفض تكاليف الانتاج ,وظهور منتجات جديدة تماماً وظهر نتيجة لذلك الصراع من أجل السيطرة على المعرفة في كل مكان ونتيجة لتلك التغيرات تصبح العديد من التخصصات غير مطلوبة ,وتحل محلها تخصصات جديدة لم تكن معروفة من قبل (ياسين ,2001ص 65).

2- المطلب التعليمي :

يقال إن المسافة بين المعلومة والإنسان تقترب م المسافة التي تفصله عن مفتاح الحاسوب ,ولا يستغرق الوصول إليها سوى دقائق محدودة ,فكان لزاماً على كل

مجتمع يود مواكبة العصر المعلوماتي أن يربي أجياله على الثقافة المعلوماتية ,ويؤهلهم لمجابهة التغيرات المتلاحقة .

ومن هذا المنطلق قامت الكثير من المجتمعات بوضع خطط واستراتيجيات لدمج التكنولوجيا بالتعليم ,والتدريس باستخدام الحاسوب ,وجعل الإنترنت جزءً لا يتجزء من المنهج الدراسي وتوظيف التقنية بما يخدم العملية التعليمية لتحسين مخرجاتها ,ومن المتوقع عند النجاح في ذلك أن يصبح المتعلمون أكثر نشاطاً وأكثر استقلالية في تعلمهم ,ومن الآثار الواضحة للتكنولوجيا في التعليم زيادة في نسبة تحصيل المتعلمين بالمقررات الدراسية ,فقد كشفت نتائج دراسة (دويدي ,2006).عن زيادة واضحة في نسبة تحصيل طلاب الصف الإبتدائي الذين استخدموا برامج تعليمية حاسوبية ,كما أن قدراتهم الإبداعية قد نمت هي الأخرى وبشكل ملفت (الفتوح والسلطان ,1999, ص 43).

3- المطلب الاجتماعي:

يعيش المتعلم اليوم في تدفق الثقافات والأفكار في جميع الاتجاهات ,ورفع القيود عن الثقافة والعلم والفكر والتنمية ,وهذا نتيجة طبيعية إلى انتشار الشبكات الإلكترونية المتمثلة في الحاسوب والإنترنت والفضائيات ووسائط الاتصال ,وهذا يحمل المدرسة المسؤولية بشكل مباشر عن تكثيف العطاء الثقافي الذي ينسجم مع التراث الوطني وفق منهج يستمد وجوده من الأسس والقيم الاجتماعية ويسخر تقنياته في إعداد بيئة تعلم تستثير النشاط لدى المعلم ,وتحقق رغبته وتساعده على التكيف مع المتغيرات الجديدة في عصر المعلومات وتنمي وعيه بذاته ,ولما يجري حوله ,وتحافظ على كياننا الاجتماعي (التدمري ,2002,ص 165).

ولتحقيق الرؤية والأهداف المنشودة من توظيف التكنولوجيا في التعليم يجب أن تتكامل جميع العناصر والعمليات المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم التي تحدث داخل البيئة المدرسية بحيث يؤدي كل دوره بشكل فاعل ,ولعل من أهم تلك العناصر المدرسة والمعلمين والمتعلمين ,والمناهج ,وطرائق التدريس ,والبرمجيات ,والتقويم والبيئة التعليمية .

وهذا ما يؤكد على ضرورة تدريب المعلمين وتأهيلهم لاستخدام التكنولوجيا بالشكل الأمثل في التعليم مما يرفع من سوية الأداء المهني للمعلمين وبالتالي تحسن مخرجات العملية التعليمية التعلمية .

فالدور الذي يلعبه المعلم في حالة استخدام التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم يختلف تماماً عن دوره التقليدي ,ففي مواقف التعلم التقليدية يكون المعلم هو المصدر الأساسي للمعلومات ويقل تفاعل الطلبة ونشاطهم ,أما في نظم التعليم التي تستخدم تكنولوجيا التعليم فان الدور الذي يلعبه المعلم يصبح غاية في التعقيد ويلقي على عاتقه الكثير من المسؤوليات ,وبالتالي ينبغي أن يكون المعلم على درجة عالية من الإعداد والكفاءة للعمل في مثل هذه الظروف ,حيث تختلف المفاهيم والاعتقادات ففي ظل مثل هذه النظم لم يعد المعلم هو المصدر الأساسي للمعرفة والناقل لها ,بل يلعب الدور الأساسي في إدارة العملية التعليمية ويقوم بالإرشاد والتوجيه ويتعامل مع كم هائل من المعلومات (الفار ,2000,ص 47).

ثانياً. التنمية المهنية للمعلمين

مفهوم التمية المهنية للمعلمين : التنمية المهنية عملية متكاملة ومتصلة تبدأ بتوصيف الوظيفة، وتستمر طالما كان المعلم قائماً بالعمل للحفاظ على سلامة المسار المهني، وعملية التنمية المهنية هدفها إعداد العنصر البشرى إعداداً يفي

باحتياجات الوظيفة على الوجه الأكمل وتحقيق أهدافها بمستوى الأداء المطلوب وزيادة الإنتاجية ورفع معدلات الأداء، أي تحقيق الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة للمدرسة.

وتحظى التنمية المهنية بأهمية كبرى في تاريخ التربية فكل اقتراح للإصلاح التعليمي وكل خطة للتحسين المدرسي تؤكد الحاجة إلى تنمية مهنية ذات مستوى رفيع واسباب هذا التأكيد واضحة ترجع إلى نمو قاعدة المعرفة واتساعها وكلما اتسعت هذه القاعدة اصبح هناك حاجة إلى أنواع جديدة من الخبرات على كافة المستويات بالإضافة إلى ضرورة مواكبة كل العاملين بالمدرسة لمتغيرات العصر الذى يعيشون فيه والعمل على تنمية مهاراتهم العملية والفنية.

وتعرف على أنها عملية مستمرة على مدى سنوات الخدمة تعنى بتنوع الخبرات الفردية والجماعية التى تمكن العاملين من تحسين كفاءتهم المهنية في التدريس كأعضاء في محيط المهنة ويضطلعوا بالأدوار المتغيرة المترتبة على التغيير في السياق التعليمي والتربوي، هذه الخبرات تشمل النمو والتنمية المعرفية ومهارات البحث والتحليل ومهارات الإدارة والقيادة وحل المشكلات وتزداد ملامح مدخل التنمية المهنية ومزاياه وضوحاً من خلال مقارنته ببرامج التدريب التقليدية القائمة حالياً لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة (حامد ،1999، 58).

وتعرف التنمية المهنية على أنها الممارسات والبرامج والوسائل والأساليب التي تستخدم لمساعدة المعلمين في الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لتلبية احتياجاتهم والاحتياجات المؤسسية وترتبط بالتعلم الذاتي والرغبة في رفع مستوى الكفاءة وتنمية القدرة على القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلمين وهى عملية مكملة لإعدادهم قبل الخدمة (المجالس القومية المتخصصة، 2000، 199).

كما تعرف على أنها عملية التعلم مدى الحياة من خلال أنشطة تعاونية يمارسها أطراف العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وتستهدف تحسين إنجاز الطلاب في بلوغ مستويات تعلم محلية أو عالمية ودعم ثقافة البيئة التعليمية التي تتميز بالتجريب، وروح الفريق، والحفاظ على البيئة واحترام وتدعيم طموحات الطلاب.(Marsha & Carol, 2001, 248).

ومما تقدم من تعريفات للتنمية المهنية يمكن تعريفها على انها تلك العملية التي يتم من خلالها تدريب المعلمين على كافة الأعمال المنوطة بوظيفتهم وبواجباتهم ومسئولياتهم وتنمية كفاءاتهم المختلفة بما يتوافق مع ما تتطلبه أدوارهم كمعلمين مع ضرورة التأكيد على أهمية استمرار تدريبهم على كل المستحدثات في مجال العمل لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

وعلى هذا فإن العديد من الإصلاحات التعليمية الحديثة يتطلب من المعلمين أن يغيروا أدوارهم ويتحملوا مسئوليات جديدة مثل التغيرات الهيكلية في الطريقة التي يتم بها تنظيم المدارس وصنع القرار والسياسات البديلة والجهود المبذولة لتشجيع مشاركة أولياء الأمور والمشاركة المجتمعية فكل هذا يتطلب أن يغير المعلمين من الطريقة التي يؤدون بها وظائفهم وأن يعيدوا تصميم الثقافة التي يعملون داخلها فالتنمية المهنية ضرورية للمعلمين على كافة المستويات وذلك لأن كل مبادرة للإصلاح أساسها هو توفير تنمية مهنية ذات جودة عالية (Gus key, 2000, 3)

أشكال التنمية المهنية:

فالتنمية المهنية تعتمد على أشكال ووسائل تساعدها على إكساب المعلمين مهارات العمل الذى يتدبرون عليه ولقد أظهرت كتابات عديدة أهمية التنمية المهنية للمعلمين حيث أنها تعمل على زيادة كفايات المعلمين مهنياً وتساعد في

تطوير عملهم وتحسين المهارات والقدرات فالأشكال المستخدمة في التنمية المهنية تتحد وتتنوع ومنها (الحر ، 9،2010) :

– المشاركة في اللجان: المشاركة في اللجان وفرق العمل في المدرسة والتي يمكن للمعلم أن يمارس فيها ادواراً تختلف عن الدور المعروف وهو عملية التدريس. ويمكن للمعلم أيضاً أن يكتسب قيماً إضافية مثل: العمل التعاوني والعمل مع الآخرين، وتحمل المسئولية ومهارات إدارية مثل: التخطيط والتنظيم والمشاركة في الأنشطة المجتمعية التي تعمل على توسيع نطاق عمل المعلم وتأثيره بحيث يصبح أداة فعالة في المجتمع يؤثر ويتأثر به.

– التدريب مع الآخرين: لابد وأن يكون لدى كل معلم مناطق قوية يستطيع أن ينقلها للآخرين بحيث يستفيد هو بتدريب الآخرين على مجموعة من المهارات الإضافية مع تعزيز لجوانب قوته ويستفيد الآخرون منه في تحسين جوانب الضعف لديهم.

– الزيارات المتبادلة: التدريب أثناء الخدمة مرادفا للتنمية المهنية وهو الشكل الأكثر شيوعاً لها ومن خلاله يحصل المعلمون عندما يكونوا في موقع المتدربين على الخبرات اللازمة لهم والتي تؤهلهم للعمل ويعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة ذا أهمية بالغة في تحقيق رفع كفاءة المعلمين داخل المدرسة، حيث أن برامج التدريب تهدف إلى تحقيق التنمية المهنية للمعلمين وتعمل على تحسين المعارف والمهارات والاتجاهات حتى يتسنى لهم مواكبة المتغيرات العالمية المعاصرة (محمد، 2001، 64).

فالتدريب أثناء الخدمة يعتبر أحد ركائز التنمية المهنية الذى يدعم المعلم ويسانده عندما يتحرك لزيادة القدرات المهنية ولكى يتم تعويد المعلم على التدريب اثناء الخدمة فيجب العمل على تيسير عملية القراءات الذاتية في مجال

التخصص العلمي وفى مجال أساليب التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية (Torrington et al., 2002, 412).

والتدريب أثناء الخدمة عبارة عن تلك الجهود التي تقدم من خلال وسائل مناسبة لتطوير وتنمية القائمين على العملية التعليمية من معلمين وغيرهم أثناء قيامهم بالعمل وتتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات ليصبحوا أكثر فاعلية في اداء مهامهم الوظيفية وترجع أهمية التدريب اثناء الخدمة إلى أنها عملية مكملة لعملية الإعداد وإنما تتم بعد احتكاك المعلم بالمشكلات الواقعية وانها تمثل عملية تنمية مستمرة تتيح الفرصة لكى يكون المعلم متجدداً ومتطوراً في مهنته ومتوافقاً مع المتغيرات المحيطة (المجالس القومية المتخصصة، 2001، 41) .

– التوأمة بين المعلمين: وهو أسلوب أخذ في الانتشار بشكل كبير في بعض الدول مثل بريطانيا وهو نظام بديل للتوجيه والإشراف الفني، ويعتمد هذا النظام على ربط المعلمين بعضهم ببعض ربطاً منهجياً بحيث يستفيد كل معلم من الآخر في مجالات التخطيط والتدريس والتقويم والتدريب ويقوم كل معلم في هذا النظام بزيارة زميله ومشاهدة أدائه وكتابة تقرير عن نوع ومستوى الأداء، ويجتمع المعلم بعد ذلك بزميله ليتم مناقشة المشاهدة وتحديد جوانب القوة والضعف وسبل تعزيز جوانب القوة ومعالجة الضعف (نصر، 2002، 56).

– حلقات المناقشة: هذا النشاط له فوائد كثيرة خصوصاً في حل المشكلات التي يواجها المعلم وفى تطوير العمل أو الاتفاق على أفضل البدائل للتعامل مع موضوع معين وتعتبر حلقات المناقشة من الأساليب التدريبية الشائعة في برامج التنمية المهنية، وهى تقوم على أساس تقسيم المتدربين إلى مجموعات صغيرة بغرض النظر في مشكلة معينة في مداولة مفتوحة بهدف التوصل إلى الحقيقة أو اقتراح الحلول لها وتهدف تلك الاجتماعات إلى إعطاء المتدربين والدارسين

فكرة عامة عن الموضوعات المعدة للبحث والتدريب والمهام التي تؤديها والأهداف التي يراد بلوغها والوصل إليها (حامد، 1999، 18).

– التوجيه والدعم من جهات مختصة: هناك جانب هام جداً في عملية التنمية المهنية للمعلمين وهو التوجيه وبشكل عام فهو يعنى الدعم الإيجابي المقدم من هيئة ذات خبرة في مجال التنمية المهنية إلى مجموعة من الأفراد أو هيئة صغيرة أقل خبرة وهذه الخبرة يمكن أن تشمل مجالات عديدة ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة حيث تقوم بعض الدول بإنشاء معاهد للتدريب ومعاهد للتنمية الإدارية أو مراكز للتطوير الإداري أو أكاديمية للعلوم الإدارية وغيرها من الأسماء المختلفة التي يمكن أن تسمى بها هذه المراكز والتي تتفق في الهدف وهو إعداد وتدريب العاملين في كل مجالات العمل المختلفة وتنميتهم مهنياً لكى يتمكنوا من ممارسة دورهم بشكل فعال(Bland ford, 2000, 176) .

– الدورات القصيرة والندوات: فالندوات التي تصب بشكل مباشر في التنمية المهنية لمن يقوم بهذا النشاط فإلقاء المحاضرات وتنظيم الندوات وإلقاء اوراق العمل تقتضى من المعلم أن يقرا ويطلع على آخر المستجدات في مجاله ويتطلب التفكير الجاد في اسلوب العرض وتقديم المادة بشكل فعال كل هذه العمليات تساهم في تطوير أداء المعلم وزيادة حصيلته المعرفية ورفع مستوى أدائه الوظيفي، فهذه الدورات يتم تقديمها كنشاط خارج المدرسة حيث تقوم جهات خارجية بتمويلها ويحاولون فيها تقديم الجديد من العلم بقدر الاستطاعة وتتم الندوات أيضاً خارج المدرسة وداخلها، وتقوم على أساس جمع عدد من الأشخاص لديهم نفس الاهتمامات ولديهم فكرة واضحة عما يريدون تحقيقه ويتبادلون الأفكار والخبرات وهذا النوع من التشابه يبدو مقبولا بشكل كبير لتنمية المعلمين(Glover & law, 1996, 34).

– التعلم الذاتي: فالتعلم الذاتي عبارة عن قراءات ذاتية في مجال التخصص العلمي وفى مجال أسلوب التدريس والتقويم واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، كي يمكن للمعلم أن يقرأ في المجالات العامة لتكوين ثقافة علمية ومهنية ومجتمعية يستفيد منها أثناء التدريس وللتعلم الذاتي أهمية كبيرة في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين حيث يعترف هذا الأسلوب باستقلالية المعلم وتوفير جو من الحرية والديمقراطية أثناء تنميته المهنية وهذا الأسلوب يساعد المعلم على ابتكار الأساليب الفعالة وحيث أن عملية التنمية المهنية عملية مستمرة فيجب أن تكون في إحدى جوانبها موجهة توجيهاً ذاتياً للمعلمين القادرون على تحديد احتياجاتهم المهنية (الأصمعي، 2002، 102)

ويتضمن التعلم الذاتي إحساس المعلم بنفسه وقدرته على تحديد احتياجاته من خلال تصميم برامج تدريبية محددة ذات قدرة عالية تقوم على تفريد التعليم كما أنه يمكن من خلاله التغلب على العقبات التي تحول دون عقد دورات تدريبية إما لأسباب اقتصادية أو لبعد المناطق عن مراكز التدريب الرئيسية أو الفرعية ومن خلال أسلوب التعلم الذاتي يستطيع المعلم أن يطور من معارفه ومهاراته وأن ينمى ممارساته المهنية من خلال القراءة الحرة في المراجع العلمية الإضافية، (Bach & Sisson, 2002, 196) .

فإن ممارسة الأشكال المختلفة للنمو المهني تجعل من المدرسة مكاناً حياً مليئاً بالتفاعلات والأنشطة المفيدة على جميع المستويات فلا يجب أن يقتصر دور المدرسة على تعليم الطلبة فقط وإنما يجب أن تكون المدرسة مكاناً يتعلم فيه الجميع " مدرسة دائمة التعلم بلا استثناء، ولكن عملية تبنى المدرسة للتنمية المهني للمعلم تحتاج لتخطيط جيد يهدف لاستغلال الإمكانات المتاحة بأفضل صورة ممكنة. وتحتاج لمعلم لديه الرغبة في النمو والتطور وتحتاج لجو من

العمل الجماعي الذى يسعى لتحقيق أهداف مشتركة تتوازن فيه حاجات الأفراد مع مصلحة العمل.

تعزيز التنمية المهنية للمعلمين من خلال التكنولوجيا :

عند استخدام التكنولوجيا بشكل مناسب يمكن الاستفادة منها لتعزيز الوصول والمشاركة والانخراط والتطبيق المستمر للمهارات الجديدة في الغرفة الصفية ,ومع خروج أنظمة التعليم من الأزمة الحالية (جائحة كوفيد,19) فانها بحاجة إلى الإستثمار الأمثل في طرق تحسين ودعم التنمية التنمية المهنية للمعلم بشكل مستمر .وهناك اهتمام متزايد بين صانعي السياسات لتوفير خيارات دعم عن بعد وبديلة للمعلمين (كوبو, كريستوبال , باتل ,إيشورا – 2021– كيفية تعزيز التنمية المهنية للمعلمين من خلال التكنولوجيا , Education for Global –Development)

التجارب العالمية التي تستخدم التكنولوجيا بشكل فعال لتمكين التنمية المهنية للمعلم في نطاق واسع :

تعكس هذه التجارب كيف ينبغي النظر بعناية في دمج التكنولوجيا في برامج التنمية المهنية للمعلمين وتنفيذ ذلك لغرض واضح ,كما أن التكيف مع السياق يحتاج إلى تعزيز الدعم للمعلمين بطريقة لا تستطيع التنمية المهنية التقليدية القيام بها .وفيما يلي بعض النقاط الرئيسية التي يمكن أن تدعم تنفيذ وتوسيع نطاق الممارسات الفعالة للتنمية المهنية للمعلمين :

1– التصميم مع مراعاة المستخدم (Comunidad Atena):

صممت هذه النماذج حلولاً للتنمية المهنية للمعلمين معدلة لتتوائم مع البيئات منخفضة التقنية والموارد ,مع الأخذ في الاعتبار كيفية وصول المجتمعات النائية إلى منصاتها ,نظراً لمحدودية الاتصال في سياقاتهم ,وتم

تصميم جميع مواردهم للعمل خارج الانترنت حتى يتمكن جميع المعلمين من الوصول إلى المحتوى ,بغض النظر عن مستوى اتصالهم .

2- استخدام التكنولوجيا الموجودة حيثما أمكن ذلك (Teach 2030):

يهدف هذا البرنامج إلى تقديم معارف ومهارات التدريس الرائعة إلى المعلمين بأقل تكلفة وبأسهل طريقة ,وقد توصلوا ألى أفضل طريقة للقيام بذلك من خلال الهواتف الذكية التي تعمل في جميع أنحاء آسيا وتقدم تدريباً جيداً في مجال التعليم المبكر ومقدمي الرعاية من خلال نهج التعلم المدمج , وأثناء التوسع إلى إلى فيتنام تم تقديم الأجهزة اللوحية لتحسين تجربة التعلم لدى المستخدم ,وكان المعلمون في هذا البرنامج يتمتعون بمستوى عالٍ من المعرفة الرقمية وكان بإمكان كل مستخدم تقريباً الوصول إلى هاتف ذكي وبعد تقديم الأجهزة اللوحية لمجموعة فرعية لم يشهد البرنامج (One Sky) زيادة في الاستخدام عبر الجهاز اللوحي مقابل الهاتف ,وبالتالي استنتج أنه لن يكون من المفيد جداً تقديم الأجهزة اللوحية لجميع المستخدمين وبدلاً من ذلك ,استخدموا الأموال لتطوير تطبيق سهل الاستخدام على الهاتف المحمول ,لجعل التجربة التعليمية عملية سلسة لجميع المستخدمين .

3- منح المستخدمين خيارات الوصول إلى المحتوى :

في ذروة الجائحة قام (Global School Leaders) بتكييف نموذجها لإنشاء وحدات تعلم صغيرة الحجم تزود المديرين بالنصائح العملية حول كيفية تيسير التدريس والتعلم عن بعد أثناء إغلاق المدارس ,ولتسهيل عملية نقل المحتوى هذه ,أدرك قادة المدارس العالمية أهمية تزويد المديرين بخيارات مختلفة للوصول إلى المحتوى .وفي إعدادات النطاق الترددي

العالي ,تمت إتاحة الوحدات عبر الانترنت وتم الوصول إليها عن طريق الهواتف وأجهزة الكمبيوتر

4- تدريب المستخدمين على كيفية استخدام التكنولوجيا :

لا يكون للتكنولوجيا إمكانية تحسين نتائج التعلم إلا إذا تم تدريب المعلمين على المهارات اللازمة لتطبيقها ,وقد أخذ برنامج التعليم الرقمي (ProFuturo Digital Education) الذي يعمل في أكثر من 40 بلد حول العالم هذه الحقيقة على محمل الجد حيث طور أطر كفايات للمعلمين ,لبناء المهارات التربوية الرقمية اللازمة لتوفير تعليم عالي الجودة عن بعد كجزء من مناهجهم الأساسية ,وبالمثل يخصص قادة المدارس العالمية الوقت للمعلمين للتعرف على التكنولوجيا كأداة للتطوير المهني قبل الانتقال إلى المناهج الدراسية الأساسية ويوفر (Teach 30) صفحة تعليمات شاملة مع دروس فيديو لمساعدة المستخدم على استكشاف التحديات التكنولوجية الشائعة وإصلاحها وكانت النتيجة في كلتا الحالتين تركيزاً أوضح على فهم المحتوى بدلاً من استكشاف أخطاء التقنية وإصلاحها .

5- التأكد من أن التكنولوجيا تمكِن ولكن لاتقود التنمية المهنية للمعلمين :

تبدأ (Inspring Teachers) كل برنامج تدريبي بطرح السؤال " ماهي النتائج التي تهمنا ؟"

" وهل يمكن أن تساعدنا التكنولوجيا في تحقيقها بشكل أكثر فعالية ؟"

وعندما تكون الإجابة على كلا السؤالين بنعم فإنهم يشرعون في تنفيذ برنامج تدريب الأقران المنظم جيداً .والذي يجهز المعلمين لاستخدام الأساليب التربوية لمواجهة التحديات التي يواجهونها في غرفهم الصفية ,وبالمثل بعد النظر في المشهد التكنولوجي في المجتمعات منخفضة

التكنولوجيا وقليلة الموارد فإن برنامج (Lead Now) خلص إلى أنه لم يكن خياراً قابلاً للتطبيق أن تحل التكنولوجيا محل التدريب الشخصي والتوجيه , بل يفضل استخدامها كأداة توفر مزيداً من الدعم لمجتمعات المدرسة عن بعد .((كوبو,كريستوبال , باتل ,إيشورا – 2021– كيفية تعزيز التنمية المهنية للمعلمين من خلال التكنولوجيا , Education for Global –Development–)

الدراسات السابقة:

1– دراسة وهبة (2006): بعنوان" تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعليم في فلسطين "

ركزت الدراسة على الجدل العالمي الواسع إزاء الفجوة المتنامية بين من يمتلك تكنولوجيا المعلومات ومن يفتقر لها ,(الفجوة الرقمية) وهدفت بشكل أساسي إلى التعرف على واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال من جانب المعلمين والطلاب ,وأثر ذلك على الفجوة الرقمية . وقد توصلت الدراسة إلى أن مشكلة الفجوة الرقمية سببها انخفاض جودة التدريب الذي يتلقاه المعلمون في فلسطين فيما يخص تكنولوجيا المعلومات والاتصال .

2– دراسة العريشي (2007) :بعنوان "دور تقنيات المعلومات في تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي بقطاعيه العام والخاص"

هدفت الدراسة إلى تعرف دور تقنيات المعلومات في تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي بقطاعيه الخاص والعام في مدينتي الرياض وجده. وقد توصلت الدراسة إلى :

إن أكثر تقنيات المعلومات أهميةً بالنسبة لاستخدامها في التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بالتسلسل كالتالي : شبكة الانترنت والبريد الالكتروني, استخدام الأقراص المدمجة ,ثم التعليم بواسطة الحاسوب ثم نظام نقل الملفات .

3- دراسة كاربوني(Carboni, 1999) :بعنوان "كيف تدعم منتديات المناقشة على شبكة الانترنت التنمية المهنية للمعلمين في الرياضيات ؟"

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استخدام منتديات المناقشة على شبكة الإنترنت في تدعيم

التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات، وهذه الدراسة كانت إطارًا لدراسة الباحث للدكتوراه في عام(2003) بجامعة نورث كارولينا في الولايات المتحدة الامريكية وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام منتديات المناقشة على الإنترنت يدعم برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات من حيث, توضيح تبادل رؤى المعلمين في تدريس الرياضيات و نشر روح التعاون بينهم بصورة " مجتمع التعلم"

4- دراسة شانكازي(Changazai,2000) بعنوان" دراسة مخرجات التعلم وسلوك المتعلم في المدرسة الثانوية أثناء تعلم الطلبة للأعداد الحقيقية من خلال استخدام الحاب الالكتروني"

وقد هدفت إلى دراسة مخرجات التعلم وسلوك المتعلم في المدرسة الثانوية أثناء تعلم الطلبة للأعداد الحقيقية من خلال التعلم باستخدام الحاسب الإلكتروني، حيث بينت النتائج أن أغلبية الطلبة الذين تعلموا باستخدام الحاسب الإلكتروني كانت نتائجهم أعلى بعد الاستعانة بهذا البرنامج بنسبة 50 % من نتائج الاختبار الأولي وأن انتباههم وانضباطهم وتحملهم للمسؤولية حقق أعلى المستويات بعد استخدام الحاسب الإلكتروني

5- دراسة جوي(Joy,2000) بعنوان "دمج التكنولوجيا في التدريس في غرفة الصف "

هدفت إلى بيان أثر استخدام الحاسب الإلكتروني كطريقة للتعليم على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وتغيير مهارات المعلمين واتجاهاتهم نحو هذه الطريقة التعليمية، وذلك في مدينة روان في الولايات الامريكية المتحدة. فقد أكد المعلمون الذين علموا باستخدام الحاسب الإلكتروني، رضاهم عن هذه الطريقة، حيث اكتسبوا مهارات تعليمية إضافية مفيدة لهم للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، كما أشارت النتائج أن الطلبة الذين تعلموا باستخدام الحاسب الإلكتروني زادت دافعيتهم نحو التعلم إذ أشار 95 % رغبتهم بوجود شريك لهم على جهاز الحاسب الإلكتروني وعللوا ذلك بتلقيهم المساعدة عند وجود المسائل الصعبة، كما أكدوا زيادة استمتاعهم بالدرس التعليمي أثناء وجود الشريك.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيدعلى أهمية التكنولوجيا في التعليم وضرورة إدراجها ضمن أولويات الاحتياجات التدريبية للمعلمين ,كما تتفق معها من حيث النتائج التي توصلت إليها بالنسبة للإحتياجات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين و المعوقات التي تحد من استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين. وتختلف مع الدراسات السابقة من حيث الأداة المستخدمة والمنهجية وذلك حفاظاً على خصوصية البحث.

إجراءات البحث :

منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كونه الأكثر ملائمة لأهداف البحث ,ويعتمد هذا البحث على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً كمياً وكيفياً .(عبيدات,1993,ص 69).

مجتمع البحث: يتحدد مجتمع البحث الحالي بمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة حماه للعام الدراسي 2021-2022

عينة البحث: تتألف من (100) معلم ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي محافظة حماه .

أدوات البحث: استخدمت الباحثة الاستبانة بهدف التعرف على أهم المشكلات والعوائق التي تحد من استخدام التكنولوجيا لدى معلمي التعليم الأسي

صدق الأداة : تم التأكد من صدق الاستبانة باستخدام الصدق الظاهري (صدق المحكمين), حيث عرضت الباحثة الأداة على السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البعث للاستفادة من آرائهم وخبرتهم التربوية في التأكد من الصدق المنطقي لمحتوى بنود الأداة بصورتها الأولية , واستطلاع وجهة نظرهم في مدى شمول الأداة .

ثبات الأداة : وقد تم حساب معامل الثبات لها بطريقة التجزئة النصفية حيث تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب معامل الارتباط سبيرمان بين درجات البنود الفردية والبنود الزوجية

حيث :

ر=2رس/1+رس

ر معامل ثبات الاختبار كله

رس معامل الارتباط بين نصفي الاختبار

ومن خلال تطبيق المعامل السابق تبين أن معامل الثبات ر= 0.721 وهي درجة ثبات مرتفعة أي أنه صالح للاستخدام .

عرض نتائج البحث وتفسيرها :

السؤال الأول : ما الاحتياجات االلازمة لدمج التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة أذ يعد إعداد المعلم وقدرته على التعامل بفاعلية مع تكنولوجيا التعليم من العوامل الجوهرية في نجاح دمج التكنولوجيا في التعليم، وفي الوقت نفسه، قد يصبح إعداد المعلم لفترة زمنية معينة قديمًا وغير مناسب للتعامل مع معطيات فترة زمنية أخرى وهو ما يستدعي ضرورة مواكبة التطورات والتطوير الذاتي واعتماد برامج التأهيل المهني للمعلمين أثناء الخدمة. وهو ما يبرز أهمية التكنولوجيا كاحتياج تدريبي يجب أن تولى له الأهمية في برامج وخطط التنمية المهنية للمعلمين وتتلخص أهم الاحتياجات التكنولوجية اللازمة لدمج التكنولوجيا في التعليم بالقائمة التالية:

- احتياجات مادية: تتعلق بالتجهيزات اللازمة لدمج التكنولوجيا بالتعليم
  وصول لشبكة الانترنت
  أجهزة وحواسيب ومعدات
  قاعات مخصصة لاستخدام التكنولوجيا
  برامج وتطبيقات تعليمية
- احتياجات معرفية :وتشمل المحتوى العلمي والمعرفي المصمم بما يتناسب مع طريقة التقديم من خلال التطبيقات الالكترونية
- احتياجات مهارية : تتمثل بدورات الإعداد والتأهيل الفني والمهاري للمعلمين لتضمن تمكنهم من استخدام تكنولوجيا التعليم بفاعلية

السؤال الثاني :ما درجة الاحتياج لاستخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين ؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة تتألف من (100) معلم ومعلمة من معلمي التعليم الأساسي للتعرف على درجة الاحتياج لاستخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين.

الرقم المتسلسل	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف	النسبة المئوية
1	يسهم توفر خدمة الانترنت في تنمية الأداء المهني للمعلمين	4.55	0.68	%91.1
2	تسهم الدورات الفنية التخصصية في تطوير المهارات الفنية للمعلمين	4.47	0.68	%89.5
3	تساعد شبكة الانترنت المعلمين في إثراء المنهاج الدراسي	4.38	0.66	%78
4	تضمن شبكة الانترنت مواكبة المعلمين للمستحدثات التكنولوجية	4.32	0.71	%86.5
5	تسهم المكتبات الالكترونية في توسيع الثقافة العامة للمعلمين	4.28	0.70	%85.5
6	تسهم المنتديات على شبكة الانترنت في زيادة المخزون المعرفي للمعلمين	4.12	0.80	%82
7	تعزز شبكة الانترنت كفايات التعلم الذاتي للمعلمين المهنيين	4.11	0.81	%82.3
8	تدعم شبكة الانترنت مشاركة المعلمين في الأنشطة المدرسية	4.02	0.77	%80.5
9	يعزز استخدام برامج المحاكاة المعلمين في ايصال المهارات للطلبة	4.20	0.70	%85.2
10	تساعد برمجيات الحاسوب المعلمين في استثمار الوقت بشكل فعل	4.20	0.70	%85.2

نلاحظ من الجدول السابق أن النسب التي حصلت عليها الباحثة مرتفعة جداً وهو ما يعد مؤشراً مهماً لضرورة استخدام التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلين لما لها من دور كبير في تطوير أدائهم المهني حيث كانت الاستجابة لها أكثر من (80%) لمعظم بنود الاستبانة

نتائج البحث:

من خلال ما سبق فأن أهم المعوقات والتحديات التي تحد من استخدام التكنولوجيا في التعليم هي كما يلي :

- أسباب تعود إلى عدم توافر الانترنت في التعليم بنسبة 95%
- أسباب تعود إلى عدم توافر الأجهزة والوسائل اللازمة 95%
- أسباب تعود إلى عدم توافر البرمجيات والتطبيقات التعليمية بنسبة 89%
- أسباب تعود إلى عدم توافر الدورات التأهيلية والفنية التخصصية اللازمة للمعلمين لاستخدام التكنولوجيا في التعليم بنسبة 96%

إن هذه النسب المرتفعة التي حصلت عليها الباحثة تؤكد أهمية ودور التكنولوجيا في تنمية الأداء المهني للمعلمين وتطوير أدائهم.

مقترحات البحث:

- بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث تتقدم الباحثة بالمقترحات التالية :
- ضرورة وضع خطط تطويرية تضمن دمج التكنولوجيا في التعليم
- ضرورة العمل على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع الأنش طة الإدارية والتربوية والتعليمية .
- ضرورة تزويد المدارس بشبكات الاتصال بالانترنت

- ضرورة توفير جميع الأجهزة والمعدات التي تضمن الوصول للانترنت في كل مدرسة
- ضرورة تزويد المدارس بالمواد المعرفية والبرمجيات اللازمة لدمج التكنولوجيا بالتعليم
- ضرورة العمل على الإعداد المهني للمعلم وذلك لتحقيق التكامل التوازن بين تطوير وتحديث الأجهزة والوسائل وبين التنمية المهنية للمعلمين

قائمة المصادر والمراجع:

1- الأصمعي, محروس. (2002). أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة. مجلة البحث التربوي. المجلد الأول، العدد الأول، ص 84-88-102).

2- الهادي، محمد .(1990). تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها. دار الشروق، القاهرة، مصر.

3- حامد, كامل جاد. (1999). التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر معالم سياسية مقترحة. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. القاهرة.

4- الحر, عبد العزيز.(2001). مدرسة المستقبل. عمان, التربية العربية لدول الخليج، الرياض المملكة العربية السعودية.

5- طعماني, حسن.(2009).التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها. عمان ,دار الشروق للنشر والتوزيع.

6- قوته, منال.(2021). تعزيز التنمية المهنية من خلال التكنولوجيا. دار الفكر, عمان.

7- ياسين، السيد.(2001). المعلوماتية وحضارة العولمة. دار نهضة مصر، القاهرة، مصر.

8- يونس، عبد الفتاح .(2102) . التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق، الرياض, مطابع جامعة الملك.

9- المجالس القومية المتخصصة. (2000 – 2001). التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة. تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة, القاهرة.

10- عبد الحميد, جمال الدين.(1998). نظم إعداد معلمي الورش للتعليم الصناعي بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول . كلية التربية. جامعة المنوفية، مصر.

11- عبيدات، سهيل أحمد.(2007). إعداد المعلمين وتنميتهم. عالم الكتب الحديثة، عمان، الأردن.

12- علي, سكينة.(2008). أساليب التنمية المهنية للمعلمين. دورة تدريبية للوظائف الإشراقية. وزارة التربية والتعليم، الكويت.

13- العريشي, جبريل.(2007).دور تقنيات المعلومات في تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي بقطاعيه الخاص والعام دراسة تطبيقية على مدينتي الرياض وجدة. كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

14- الفتوح ، عبدالله عبدالعزيز السلطان.(1999). الإنترنت في التعليم مشروع المدرسة الإلكترونية. مجلة رسالة الخليج العربي. مجلد 13 ، العدد 71 ، المملكة العربية السعودية, ص79-80.

15- الفار, إبراهيم.(2000).تربويات الحاسوب وتحديات القرن الحادي والعشرين. دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

- - Bach, Stephen & sisson, keith, (2002)- personnel management. Acomprehensive guide to theory and practice, 3rd ed., Blackwell business, oxford.
- Blandford, Sonia, (2000) - Managing prgionalisms development in schools. Routledge, London
- Glover Drnek & Law, sue ,(1996)- managing professionee development in education. logan page, London.
- Marsha & Carol, (2001)- Why can't we get it right professional development in our school. stick or carrot - corwin press. California.
- Torrington Derek et al, (2002)- Human Resource management 5th,ed. Financial times. prentice hall, London.

درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية من وجهة نظر المديرين (دراسة ميدانية في مدينة حمص)

طالبة الماجستير: صفاء عبد الساتر اتماز السباعي
كلية التربية – جامعة البعث
اشراف الدكتورة: عتاب قندرية

ملخص البحث باللغة العربية:

هدف البحث تعرف درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية في رياض الأطفال من وجهة نظرهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، وتكونت عينة البحث من 117 مديراً من مديري رياض الأطفال في مدينة حمص؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة،

وقد تم تصميم استبانة مؤلفة من ثلاثة مجالات للإدارة التشاركية يندرج تحت كل منها عدة فقرات، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- جاءت درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية في مجال (المشاركة في اتخاذ القرار، تفويض السلطة، العلاقات الإنسانية) بدرجة مرتفعة على معظم فقرات هذه المجالات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات مديري رياض الأطفال حول درجة ممارستهم لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

الكلمات المفتاحية:

الإدارة التشاركية، رياض الأطفال، مديري رياض الأطفال.

The degree to which kindergarten principals practice the participatory management style from the principals' point of view principals

(A field study in the city of Homs)

Abstract

The aim of the research is to know the degree to which kindergarten principals practice the method of participatory management in kindergartens from the point of view of the principals. The sample was 117 managers at kindergarten. From three areas of participatory management, each of which falls under several paragraphs, a set of results were reached, the most important of which are:

-The degree to which kindergarten principals practice the participatory management method in the field of (participation in decision-making, delegation of authority, human relations) was high on most of the paragraphs of these areas.

-There are no statistically significant differences between the average degrees of kindergarten principals' responses about the degree of their practice of the participatory management metho in the city of Homs due to the variable (number of years of experience, educational qualification).

Key words: participatory management, kindergarten, kindergarten principals.

المقدمة:

إن مرحلة الطفولة من المراحل الهامة في حياة الطفل لما لها من تأثير كبير في تشكيل شخصيته وتنميتها من جميع النواحي (الجسدية، العقلية، والاجتماعية). لذلك تعتبر المؤسسات الخاصة بهذه المرحلة من أهم المؤسسات التي تم إنشاءها لتحقيق أهداف محددة، وهي كأية مؤسسة اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية تحتاج إلى وجود شخص يتحمل مسؤولية إدارة وقيادة الجهود الجماعية الموجودة فيها لتحقيق الأهداف المرجوة من خلال ما يقوم به من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم ومتابعة العمل داخل الروضة. الأمر الذي يلقي على عاتق المدير مسؤولية كبيرة؛ حيث يجب أن يكون على درجة عالية من الكفاءة والإعداد والتدريب حتى يتمكن من القيام بالمهام الموكلة إليه على أكمل وجه، ويتحقق ذلك من خلال متابعته للمستجدات المعرفية والمهارية المتصلة بالعملية الإدارية والتربوية بما يمكنه من تطوير الأساليب الإدارية التي يتبعها وفق أحدث النظم الإدارية الحديثة، والتخلي عن الأساليب التقليدية التي اعتاد على ممارستها سابقاً.

ويعد الأسلوب الإداري العامل الأساسي في نجاح المؤسسات التربوية، لما للمدير من دور مهم في التأثير في سلوك المعلمين والطلبة في البيئة التربوية السائدة، فالمدير الفعال حسب العساف (2005) هو الذي يحدث أسلوب إدارته تأثيراً إيجابياً في المناخ التربوي بوجه عام، وفي الروح المعنوية للمعلمين والطلبة وسلوكهم وأدائهم.

ولعل من أبرز الأساليب الإدارية التي فرضت نفسها حديثاً أسلوب الإدارة التشاركية التي تقوم في أساسها على علاقة تشاركية بين مدير الروضة ومن يرأسهم في العمليات التربوية وذلك لكثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتق المدير؛ وأنه مهما كانت قدراته ومهاراته فإنه قد لا يستطيع الإنجاز وتحقيق الأهداف دونما إشراك الكادر التعليمي وأولياء الأمور في تنفيذ العديد من الأعمال، إذ تتحول في ظله كيفية أداء العمل من فردية إلى جماعية، بهدف تحقيق الإدماج الكامل للطاقات البشرية، وهذا الإدماج يتطلب اللامركزية في اتخاذ القرارات وحل المشكلات أو وضع جداول الأعمال أو توزيع المهام أو التدريب. ويشترك الأعضاء في تحديد الأهداف، وفي تقييم أداء

بعضهم البعض، وقد يقررون أيضاً كيفية توزيع المكافآت (رقام، 2002، 4).

ومن منطلق أهمية أسلوب الإدارة التشاركية يسعى البحث الحالي لتعرف درجة توفر الإدارة أسلوب التشاركية لدى مديري رياض الأطفال.

مشكلة البحث:

يعد البحث الحالي محاولة للتعرف على درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية، ولعل من أهم المسوغات التي دفعت الباحثة إلى التطرق لهذا الموضوع:

الاهتمام الكبير بمؤسسات رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية والسعي للارتقاء بها إلى أفضل مستوى بإصدار العديد من القوانين والمراسيم التشريعية الناظمة لهذه المؤسسات ولاسيما المرسوم التشريعي رقم/55/ لعام/2004/ الذي يتضمن رفع نوعية رياض الأطفال والاهتمام بالبيئة التعليمية.

وكذلك البلاغ الوزاري رقم/843/ لعام/2006/ المتضمن اتخاذ الإجراءات اللازمة لافتتاح رياض الأطفال التابعة لمديريات التربية، إلى جانب مؤتمر التطوير التربوي لوزارة التربية والتعليم المنعقد في دمشق في الفترة بين:26-2019/9/28 والذي أقيم بالتعاون مع وزارة التعليم العالي ومكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت.

بالإضافة إلى إجراء العديد من الدراسات المحلية في سوريا التي تناولت موضوع إدارة مؤسسات رياض الأطفال وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات المعاصرة. مثل دراسة (ناصيف، 2014) التي هدفت تعرف مدى إمكانية تطبيق الإدارة بالتكنولوجيا وتعرف واقع نظام إدارة المعلومات في إدارة مؤسسات رياض الأطفال في مدينة دمشق من وجهة نظر المديرات، ودراسة (عباس، 2015) التي هدفت تعرف مدى إمكانية تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر مديري رياض الأطفال في مدينتي اللاذقية وجبلة، ودراسة(محرز،2017) التي هدفت تعرف أكثر الأنماط الإدارية السائدة لدى مديرات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في محافظة دمشق.

ناهيك عن دعوة العديد من الدراسات السابقة إلى ضرورة تبني أسلوب الإدارة التشاركية في كافة الممارسات الإدارية للمدير. كدراسة (الغامدي، 2014) التي أشارت إلى أن الإدارة التشاركية تلعب دوراً بالغ الأهمية في الميدان التربوي والتعليمي، وأوصت بضرورة

ممارسة الإدارة التشاركية في هذا الميدان؛ لما لها من تأثير بالغ في تطويره والارتقاء بنظمه وفعالياته.ودراسة (الشمراني،2015) التي أوصت بضرورة الاهتمام بمديرين أكفاء وتزويد من يشاركونهم من المعلمين بدورات تدريبية فعالة، تسهم في تكوين رؤية واضحة لديهم حول ماهية الإدارة التشاركية ودوافعها وآثارها، وبلورة أفكارها في برامج تنفيذية عملية قابلة للتطبيق، ودراسة (الدواس، 2016) التي أوصت بتعزيز العلاقات الإنسانية في المؤسسات التربوية والتعليمية، ووضع آليات لتطبيق الإدارة التشاركية في إدارة شؤونها وتدبير أعمالها، بالإضافة إلى العديد من الدراسات الأخرى مثل دراسة غايس (Gyas،2015)، ودراسة (الحارثي،2018) ودراسة (الحجيج، 2019) ودراسة (الشمالي، 2020) التي دعت إلى ضرورة تطبيق الإدارة التشاركية في المؤسسات التربوية كونها أثبتت فعاليتها في البيئة التي تم التطبيق بها من أجل الحصول على النتائج المرجوة من تطبيقها من جهة، ولتنمية خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية من جهة أخرى.

ومن خلال عمل الباحثة السابق في عدد من رياض الأطفال في مدينة حمص وجدت ضرورة اتباع التشاركية كأسلوب في الإدارة نتيجة ضغوط العمل؛ وضيق الوقت؛ وتعقد المهام وكثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتق المدير؛ ودخول عصر تكنولوجيا المعلومات وتعدد وسائل المعرفة؛ وزيادة عدد رياض الأطفال؛ وحصول تطور في التربية والتعليم. .... وغيرها من الأمور التي تستدعي تطبيق أسلوب الإدارة التشاركية.

وفي ظل عدم وجود دراسات تحدثت عن درجة توفر الإدارة التشاركية لدى المديرين وخاصة في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية وفي مدينة حمص على وجه التحديد.

واستناداً إلى ما سبق فقد شعرت الباحثة بمشكلة البحث، ووجدت أن الموضوع يستحق الدراسة العلمية، ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص من وجهة نظر المديرين؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

1. قد تفيد القائمين على إدارة رياض الأطفال في تعرف مفهوم وأهمية الإدارة التشاركية وكيفية تطبيقها في إدارتهم.

2. قد تفيد المسؤولين في مديريات التربية في تدريب مديري رياض الأطفال على تطبيق أسلوب الإدارة التشاركية في رياض الأطفال.

3. قد تزود موجهي رياض الأطفال بقائمة تشتمل على عدة محاور للإدارة التشاركية يمكن اتخاذها كأداة لتقويم أداء مديري رياض الأطفال على ضوئها.

4. قد تفتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث أخرى حول الأساليب الإدارية في رياض الأطفال والعمل على تطويرها.

5. قد تكون من أوائل الدراسات العلمية–على حد علم الباحثة–التي تتناول أسلوب الإدارة التشاركية في مرحلة رياض الأطفال في مدينة حمص.

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث في النقاط الآتية:

1. تعرف درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص من وجهة نظر المديرين.

2. الكشف عن دلالة الفروق في استجابة مديري رياض الأطفال لدرجة ممارستهم لأسلوب الإدارة التشاركية تبعا لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

فرضيات البحث:

تم اختيار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة 0,05:

1–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات مديري رياض الأطفال حول درجة ممارستهم لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص تعزى إلى متغير (عدد سنوات الخبرة).

2–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استجابات مديري رياض الأطفال حول درجة ممارستهم لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي).

حدود البحث:

- حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام 2021 /2022.

- حدود مكانية: رياض الأطفال في مدينة حمص.
- حدود موضوعية: أسلوب الإدارة التشاركية.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الإدارة التشاركية:

هي: وظيفة يقوم بها مجموعة من الأشخاص تعتمد على العلاقات الإنسانية والمشاركة وتفويض السلطة بين المديرين والعاملين معه، وتقوم على إشباعه لحاجاتهم، وإطلاق قدراتهم، وطاقاتهم الكامنة، وخلق التعاون فيما بينهم وحل مشكلاتهم (أبو النور، 2010، 125).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها عملية منظمة ترى أن المعلمات والعاملين في الروضة قادرون على تحمل المسؤولية مع المدير باتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه العمل في الروضة، وتفوضهم ببعض الصلاحيات الخاصة به، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها مديرو الرياض في مدينة حمص من خلال إجابة أفراد العينة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

مدير رياض الأطفال:

هو: الموجه التربوي، والمقوم، بحكم مسؤوليته عن سير العملية التربوية في الروضة من خلال وضع البرامج والنشاطات الخاصة بالأطفال في سبيل تحقيق أهداف الروضة تربوياً (القرار الوزاري في الجمهورية العربية السورية رقم 3013، 1991)

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه المسؤول عن سير العملية التربوية وفق استراتيجية إدارية وتربوية حديثة، وهن قادرات على مواكبة التطورات المعرفية في مجال رياض الأطفال من حيث المنهج، الوسائل التعليمية، طرائق التدريس، النمو المهني للمعلمات على ضوء معايير الإدارة التشاركية.

ريــاض الأطـفال:

هي: مرحلة ممهدة للتعليم الأساسي لما لها من دور كبير في رسم وتكوين شخصية الطفل وتحديد سماتها ومقوماتها، وتهدف هذه المرحلة إلى رعاية الأطفال من/3 . 6/ سنوات وتتعهد لهم نموا متوازنا، وتلبي احتياجاتهم المختلفة وتطور شخصياتهم من جميع الجوانب النفسية والجسمية والاجتماعية والعقلية وفقاً لخصائص نموهم وبما يتناسب مع

سمات المجتمع لإعداد جيل واع يؤمن بمبادئ أمته ووطنه (وزارة التربية، النظام الداخلي، 2006، 2).

الإطار النظري:

- تعريف الإدارة التشاركية:

يعرفها (القرشي، 2013، 15) بأنها: نمط يقوم على احترام شخصية الفرد، ومشاركته في صنع القرار، وإدارة العمل من خلال تفويض بعض المهام القيادية للعاملين.

ويعرفها (حرز الله، 2018 ،14) بأنها: أحد الأنماط الإدارية الحديثة القائمة على مشاركة العاملين لمديرهم في صنع القرارات الإدارية، ومشاورتهم، واحترامهم، وتفويض بعض الصلاحيات لهم، والتواصل الدائم معهم، وتوظيف ما لديهم من قدرات إبداعية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

بينما يعرفها (درويش،2018،314) بأنها نمط ديموقراطي يسعى إلى مشاركة العاملين في صنع واتخاذ القرار، مع منحهم بعض السلطات والصلاحيات التي تزيد من ثقتهم بأنفسهم وبالتالي زيادة في الإنتاجية، لتحقيق الأهداف المتفق عليها مسبقاً بأقل وقت وجهد وتكلفة مادية وبشرية وبأكثر فاعلية.

- أهداف الإدارة التشاركية:

إن أهداف الإدارة التشاركية كما ذكرها (العرابيد،2010، 43):

1. الحصول على كفاءة إنتاجية عالية من جميع العاملين.
2. تأكيد الذكاء واللجوء إلى التحليل المنطقي في حل المشكلات.
3. مراعاة السيطرة الذاتية من خلال فهم الآخرين للأهداف.
4. تعويد العاملين الاستفادة من كل مجهوداتهم وطاقاتهم.
5. مواجهة النزاع وحله.
6. تقديم حوافز سلبية وإيجابية.
7. الاتصال بالنسبة للقيادة التشاركية يتم بشكل ثنائي.
8. اتخاذ قرار استراتيجي مع اشراك العاملين للوصول إلى قرار مثالي.
9. إشراك العاملين في الخطط الاستراتيجية.

10. العمل على تنمية القيادات الإدارية في الصفوف الدنيا بأهميتها وبفاعليتها في التنظيم.

11. إتاحة المجال للتعبير عن آرائهم والاسهام بمقترحاتهم مما يؤدي إلى تحسين العلاقة بين المدير والعاملين ويرفع من روحهم المعنوية.

12. ترشيد عملية اتخاذ القرار وذلك لأن المشاركة تساعد على تحسين نوعية القرار والاستفادة القصوى من ذوي الخبرة الواسعة والعقول الناضجة في اختيار البدائل فضلاً عن أن المشاركة تمنع معارضة القرار وتخفف من العقبات التي قد تؤدي للحيلولة دون تنفيذه.

وترى الباحثة أن مثل هذه الأهداف تساعد في دفع العاملين لبذل مزيداً من الجهد، وغرس الرغبة الصادقة في تطوير مؤسسات رياض الأطفال.

- **مزايا الإدارة التشاركية:**

1-احترام شخصية العاملين والاهتمام بمشكلاتهم وإعطاء الاختيار التام لأفكارهم ومقترحاتهم.

2-بناء الروح المعنوية العالية بين أفراد الجماعة داخل المنظمة.

3-سيادة الشعور بالرضا نحو العمل (الحربي،2008، 135).

4-تساعد على تحسين مستوى القرار، وجعله أكثر ثباتاً وقبولاً لدى العاملين فينفذه بحماس ورغبة.

5-الحد من الشكاوى من جانب العاملين والتقليل من المقاومة ضد التنفيذ ومشروعات التطوير (عبوي،2010، 15) (الحجيج، 2019).

وترى الباحثة أنه إذا تم تطبيق الأسلوب التشاركي بطريقة فعلية فإن ذلك سوف يؤدي لبناء الثقة المتبادلة بين المدير والعاملين، وبالتالي جعل القرار أكثر قبولاً لمشاركة العاملين في صنعه، وبالتالي رفع الروح المعنوية لديهم، مما يؤدي لتقليل حدة الصراع داخل المؤسسات التربوية.

- **شروط تطبيق الإدارة التشاركية:**

بين الرفاعي(2009،15) أن هناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها لتطبيق الإدارة التشاركية في المؤسسات التربوية:

1. التواصل المستمر والدائم بين المدير والعاملين لتحقيق أهداف المؤسسة.
2. وجود مؤهلات علمية لدى العاملين تؤهلهم لممارسة الإدارة التشاركية.
3. وعي القيادات التعليمية والعاملين بمفهوم الإدارة التشاركية ومدى أهميتها.
4. وجود رؤية مستقبلية لدى المدير (القدرة على التخطيط المستقبلي).

وترى الباحثة أنه لابد من توافر عدداً من الشروط حتى تكون الإدارة إدارة تشاركية ومن أهمها: وعي القيادات العليا بمفهوم وأهمية الإدارة التشاركية وأن يكون لديهم القابلية لتطبيق المفهوم على أرض الواقع وليس مجرد شعارات وكلام نظري.

- **سمات المدير التشاركي:**

ذكر العرابيد (67،2010) مجموعة من الصفات التي يجب أن يتصف بها المدير التشاركي منها:

1. يتيح فرصة النمو المهني والوظيفي لأفراد المجموعة الذين يعملون معه.
2. يوضح التعليمات للعاملين حتى لا يكون هناك مجال للازدواجية أو اللبس.
3. الاحترام المتبادل بينه وبين مرؤوسيه.
4. التعرف على مشاكل المرؤوسين والعمل على حلها.
5. السماح للمرؤوسين بإبداء الرأي دون تعصب لرأيه الشخصي.

وترى الباحثة أنه لا بد من توفر عدد من الصفات في المدير التشاركي حتى يكون قائداً ناجحاً من أهمها الايمان بمبدأ العلاقات الإنسانية لما لها من دور كبير في كسر الحواجز بين المدير والعاملين معه مما يؤدي لرفع الروح المعنوية لدى العاملين، كما يجب أن تتوفر فيه صفة التحفيز الدائم للعاملين وعدم احباطهم وتوفير كل ما يحتاجونه.

- **مجالات وأبعاد الإدارة التشاركية:**

للإدارة التشاركية مجالات عديدة نوجز منها ما يلي:

1-المشاركة في اتخاذ القرار:

يتفق كثيرون من رجال الإدارة ورجال الفكر الإداري على أنه من الضروري إشراك المرؤوسين والمواقع التنفيذية في اتخاذ القرارات التي تؤثر فيهم أو في أعمالهم، وذلك ضمانا لوضوح الرؤية وتبادل الرأي قبل أن تتخذ القرارات، إذ أن إشراك العاملين والقادة في عملية اتخاذ القرار يضمن تعاونهم الاختياري والتزامهم بتنفيذها، كما أنه يحقق

ديمقراطية الإدارة، وعملية اتخاذ القرار الإداري يتطلب توفر الحقائق التي أساسها المعلومات والبيانات والإحصاءات الدقيقة، ولكي تؤتي المشاركة في اتخاذ القرارات ثمارها المرجوة، فإنه ينبغي على الإدارة مراعاة عدة اعتبارات منها: (الوقت المتاح، العامل الاقتصادي، المسافة بين الرؤساء والمرؤوسين، وسرية القرارات)(أبومسامح،3015، 35).

2 –تفويض السلطة:

يعتبر تفويض الصلاحيات من الضروريات التي تحتمها عملية التنظيم في المؤسسة التعليمية، حيث لا يمكن لشخص واحد أن يقوم بكل الأعمال اللازمة لإدارة المؤسسة، ويتم بواسطتها إنجاز مجموعة معقدة من الالتزامات ضمن هيكل منظم محدد من المسؤوليات (مهنى، 2006).

كما أن تفويض السلطة يساعد المديرين على إنجاز مهامهم من خلال الآخرين، مما يوفر لهم الوقت اللازم لأداء المهام الاستراتيجية المتصلة بالتخطيط وصناعة القرارات، مما يزيد الثقة ويساعد على بناء علاقات إيجابية بين المديرين والعاملين، ومن ناحية أخرى يسهم في تحفيز العاملين لتقديم المبادرات واكتساب المهارات لتنمية القدرات الذاتية ويعزز ثقتهم بأنفسهم (أبومسامح،3015، 35).

3 –العلاقات الإنسانية:

إن تطبيق العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية يعني التركيز على الجانب المعنوي للعاملين، على اعتبار أنه جانباً تكميلياً للجانب المادي، وإن اهتمام الإدارة بهذا الجانب وخلق جو ودي وتعاوني بين الأفراد وتنمية الدوافع والقبول النفسي وخلق الحوافز المادية والمعنوية لدفع الأفراد للعطاء وتقدير أعمالهم واحترام إنسانيتهم سيكون له مردود إيجابي فعال لتقديم أفضل ما يمكن تقديمه المؤسسة التعليمية(محمد،2014).

- **معوقات تطبيق الإدارة التشاركية:**

على الرغم من وجود مزايا وفوائد للإدارة التشاركية إلا أن تطبيقها يواجه مجموعة من المعوقات وقد ذكر عدد من الباحثين مجموعة من المعوقات منها:

1. ترك العاملين يشاركون في صنع القرار يعني استهلاك الوقت أكثر مما لو قام المدير بنفسه بصنع واتخاذ القرار (عساف،2015).

2. حرص المدير على تملك السلطة لاعتقاده بأن تفويض السلطة سيؤدي لفقدان منصبه الإداري (لاحق،2012،69)
3. كبر حجم المؤسسة فكلما كان حجم المؤسسة أكبر كانت مشاركة العاملين أصعب (الرفاعي،2009،102).
4. قلة وجود كفاءات عالية بين العاملين قادرة على تحمل المسؤولية (أبو عيطة،2016،38)

وترى الباحثة أن تلك المعوقات تشكل عائقاً أمام تطبيق الإدارة التشاركية في المؤسسات التربوية وليتم تجاوز وتلافي تلك المعوقات لا بد من تغيير الثقافات والممارسات القديمة واستبدالها بأخرى جديدة من خلال تكثيف البرامج التدريبية التي تركز على مفهوم الإدارة التشاركية وتطبيقها في المؤسسات التربوية.

دراسات سابقة:

تناولت الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث وخاصة موضوع الإدارة التشاركية، بهدف الوقوف على أهم الجوانب التي عالجتها، والنتائج التي توصلت إليها.

أولاً: دراسات عربية:

دراسة العمري (2019): واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط.

الهدف: هدف البحث تعُرف واقع الإدارة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط قي مصر من وجهة نظر المعلمات.

المنهج: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

العينة: بلغت عينة الدراسة (129) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المكون من معلمات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس
مشيط والبالغ عددهن (193).

الأداة: تم تصميم استبانة مكَّونة من ثلاث محاور رئيسة؛ وهي: (العلاقات الإنسانية، المشاركة في صنع القرار، تفويض السلطة).

النتائج: أسفر البحث عن مجموعة من النتائج، ومنها:

. جاء متوسط درجة الإدارة التشاركية (3,17) بمستوى مشاركة متوسط ولم تصل إلى حد الكفاية (3,4).

. لا توجد فروق دالة إحصائِيا بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة الخصاونة (2019): درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في منطقة نجران للقيادة التشاركية وعلاقتها بمستوى الابداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين .

الهدف: هدفت الدراسة تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في منطقة نجران في بغداد للإدارة التشاركية وعلاقتها بمستوى الإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر المعلمين.

المنهج: استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

العينة: طبقت الأداة على عينة بلغت (226) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

الأداة: تم تصميم استبانتين لجمع البيانات، الأولى لقياس الإدارة التشاركية والثانية لقياس مستوى الإبداع الإداري.

النتائج: كان من أهم نتائج الدراسة أن:

. درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام للإدارة التشاركية في منطقة نجران كانت كبيرة .

. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام في منطقة نجران للإدارة التشاركية تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية).

. وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة مديري مدارس التعليم العام في منطقة نجران للقيادة التشاركية ومستوى الإبداع الإداري.

دراسة الشمالي (2020): برنامج تدريبي مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة في ضوء القيادة التشاركية.

الهدف: هدفت هذه الدراسة بناء برنامج تدريبي مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة في ضوء القيادة التشاركية.

المنهج: اتبعت الدراسة المنهج الوصفي.

العينة: تم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (472) من معلمي المدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة يمثلون(25%) من مجتمع الدراسة.

الأداة: تمثلت أداة الدراسة في استبانة استهدفت عينة المعلمين المذكورة، كما تم إجراء مقابلة مع مسؤول فرع التدريب في مديرية شمال غزة؛ بهدف التوصل إلى عدد من المحاور والموضوعات التي يمكن تضمينها في برنامج تدريبي لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة في ضوء الإدارة التشاركية.

النتائج: كان من أهم نتائج الدراسة أن:

. الدرجة الكلية لتقدير عيّنة الدراسة من المعلمين لمستوى أداء مديري المدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة في ضوء الإدارة التشاركية درجة كبيرة.

. ترتيب أبعاد الاستبانة حسب أهميتها النسبية متسلسلة من الأعلى إلى الأدنى على النحو التالي: العلاقات الإنسانية، يليه بعد الاتصال وبناء المعلومات، ثم بعد تفويض السلطة، وأخيرا بعد المشاركة في اتخاذ القرار بدرجة كبيرة.

ثانياً: دراسات أجنبية:

دراسة "هوانج وآخرون" .Huang et.al (2010): هل تعزز الإدارة التشاركية الأداء في العمل عن طريق الحث على الثقة أو تفويض السلطة؟، التأثيرات التباينية للمرؤوسين الإداريين وغير الإداريين بالصين.

الهدف: هدفت الدراسة تعرف عما إذا كان سلوك الإدارة التشاركية مرتبطا بتحسين الأداء في العمل عن طريق عملية تحفيزية، أو عملية قائمة على أساس التبادل والتعاون في الصين.

المنهج: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

العينة: اختار الباحث العينة العشوائية (527) موظفاً من مجموع (500) شركة في الصين.

الأداة: استخدمت الدراسة نموذجين نظريين، وهما النموذج التحفيزي والنموذج التبادلي؛ لاكتشاف الآلية النفسية لأثر سلوك الإدارة التشاركية للمديرين على السلوك العملي للمرؤوسين.

النتائج: توصل الباحث إلى:

. أن النموذج التحفيزي للإدارة التشاركية لديه قوة تفسيرية أقوى من النموذج القائم على التبادل للمرؤوسين الإداريين.

دراسة "أموبود" (omobode, 2012) "مشاركة المعلمين في صنع القرار، وعلاقتها بأدائهم الوظيفي في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في منطقة ايدو نيجيريا".

Influence of teachers participation in making on their job performance in public and private secondary schools in oredo Local Government area of edo state, Nigeria'

الهدف: هدفت الدراسة تعرف تأثير مشاركة المعلمين في صنع القرار، وعلاقتها بأدائهم الوظيفي في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة بناءً على متغيرات المؤهل العملي وسنوات الخدمة والجنس.

المنهج: استخدمت الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 400 معلم منهم 181 من معلمي الثانوية العامة و219 من معلمي الثانوية الخاصة.

الأداة: استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة.

النتائج: من أهم النتائج الدراسة:

. مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار كانت أكبر في المدارس الخاصة وأقل في المدارس العامة.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير مشاركة المعلمين في صنع القرار تعزى المتغيرات (سنوات الخبرة، الجنس) لصالح الذكور والذين لديهم سنوات خبرة أكثر.

دراسة "أولكا وجور"(Olga And Jour–2013) "مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات وتأثيرها على المدارس والمعلمين"

''Teacher participation in decision making and its impact on school and teacher''

الهدف: تعرف مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات وتأثيرها على المدارس والمعلمين

المنهج: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

العينة: تكونت عينة الدراسة من 143 معلماً من معلمي المدارس من مختلف مناطق اليونان وقد اختيرت العينة بالطريقة الطبقية العشوائية.

الأداة: استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة.

النتائج: من أهم نتائج الدراسة:

. مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات الإدارية جاءت بدرجة منخفضة.

. تزيد الكفاءة الذاتية للمعلمين بسبب المشاركة في اتخاذ القرارات.

دراسة "غياسي" (Gyas 2015) واقع تطبيق الإدارة التشاركية في المدارس المتوسطة وسبل تحسينها.

Participative Leadership Practice in Junio High School and Action to Improve the Practice: A Case Study of Sekyere South Distrct.

الهدف: هدفت الدراسة تعرف واقع تطبيق القيادة التشاركية وسبل تحسينها.

المنهج: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي.

العينة: تكونت العينة من (30) مدرسة متوسطة في سيكير في شرق منطقة أشانتي في غانا ومن (150) مشارًكا: (30) من المديرين، و(90) معلما، و (30) من الآباء.

الأداة: تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات.

النتائج: كان من أهم نتائج الدراسة أن:

. ممارسة الإدارة التشاركية تتم بدرجة مرتفعة، حيث اتخذ المديرون القرارات بالاشتراك مع المعلمين والآباء عن طريق الإدارة التشاركية.

. من سبل تطوير الإدارة التشاركية أن يرى المديرون أن المعلمين شركاء لهم في اتخاذ القرار، لا مجرد تابعين أو منافسين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال هذا العرض للدراسات السابقة نجد أن أغلبها قد تعرض لموضوع تعرف واقع القيادة التشاركية لمديري المدارس بشكل عام وفي بيئات مختلفة. لكنها لم تتعرض لتعرف واقع الإدارة التشاركية ودرجة ممارستها لدى مديري رياض الأطفال على وجه التحديد وفي الجمهوري العربية السورية وخصوصاً في مدينة حمص. مما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة التي عرضتها الباحثة في دراستها.

إجراءات البحث الميدانية:

أ- منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسالوبه التحليلي في تعرف درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص من وجهة نظر المديرين كونه يعد من أفضل المناهج التي تتناسب وطبيعة البحث، و"الذي يتناول أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي؛ دون تدخل الباحثة في مجرياتها، وتستطيع الباحثة أن تتفاعل معها مباشرة" (الأغا، 2000، 43).

ب- مجتمع البحث:

تألف المجتمع الأصلي للبحث من جميع المديرين في رياض الأطفال في مدينة حمص؛ والبالغ عددهم (168) في رياض الأطفال الحكومية والخاصة وفقاً للدليل الرسمي لمديرية التربية في مدينة حمص للعام الدراسي 2022/2021

ج- عينة البحث:

تم الاعتماد في تحديد حجم العينة الممثلة للمجتمع الأصلي على معادلة ستيفن ثامبسون الآتية:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

(Thompson, 2012, 59-60).

وبالتالي فقد تكونت عينة البحث من:

المديرين في رياض الأطفال الحكومية والخاصة والبالغ عددها (117) بنسبة 69.64% من المجتمع الأصلي للبحث، وقد تم اختيارها وفقاً لأسلوب العينة العشوائية البسيطة

حيث قامت الباحثة بتدوين أسماء الرياض في مدينة حمص على قصاصات ورقية وقامت بوضعها في إناء ومن ثم قامت بسحب (117) ورقة لتمثل عينة المديرين المختارة، وفيما يلي توصيف دقيق لتقييم عينة البحث لتعرف درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية من وجهة نظر المديرين وفقاً لمتغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة) باستخدام الجداول التوضيحية بما يسهم في تكوين تصور دقيق لتوزيع عينة البحث وتكوينها.

الجدول رقم (1)

عينة المديرين الذين تم تقييمهم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي للمدير

المؤهل العلمي للمدير	التكرار	النسبة المئوية %
ثانوية	42	%17
معهد	48	%19.4
إجازة جامعية	120	%48.5
دراسات عليا	37	%14.9
المجموع	117	%100

الجدول رقم(2)

عينة المديرين الذين تم تقييمهم وفقاً لمتغير عدد سنوات خبرة المدير

عدد سنوات الخبرة للمدير	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 10سنوات	68	%27.5
من 10 إلى أقل من 20سنة	122	%49.3
20سنة فأكثر	57	%23
المجموع	117	%100

د- أدوات البحث:

قامت الباحثة بتطوير استبانة درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية من وجهة نظر المديرين. وقد تألفت في صورتها الأولية من (42) عبارة موزعاً على ثلاثة مجالات كما يلي:

- المشاركة في اتخاذ القرار (8) مؤشرات.
- تفويض السلطة (15) مؤشراً.
- العلاقات الإنسانية (19) مؤشراً.

- صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الأداة بعرضها على عدد من المحكمين من السادة أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة البعث ودمشق وحماه، ووفقاً لاقتراحات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات عليها من حيث إعادة الصياغة وحذف بعض العبارات كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (3)

تعديلات المحكمين

العبارات المعدلة		العبارات المحذوفة
العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل	
أشرك المعلمات في اتخاذ جميع القرارات في الروضة.	أحرص على الأخذ بآراء جميع من يعمل في الروضة بشأن ما يتخذ من قرارات.	أراعي رغبات العاملين في الدوام.
أعطي كل عامل في الروضة المهمة المناسبة لقدراته.	أحرص على تناسب حجم التفويض مع قدرات ومهارات من أفوضهم.	أشرف على العاملين بالمهام المفوضين بها
أوكل المعلمات في إدارة اجتماعات الروضة ومجالس	أفوض المعلمات بمهمة إدارة اجتماعات الروضة	

أولياء الأمور.		
أعامل الجميع بموضوعية أثناء تطبيق القوانين والأنظمة.	أطبق القوانين والأنظمة على جميع من يعمل في الروضة دون تحيز.	

واستناداً إلى آراء السادة المحكمين تكونت الأداة في صورتها النهائية من (40) مؤشراً ضمن ثلاثة مجالات كما يلي:

- المشاركة في اتخاذ القرار (8) مؤشرات.
- تفويض السلطة (14) مؤشراً.
- العلاقات الإنسانية (18) مؤشراً.

- ثبات الأداة:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من المديرين بلغ عددها (22) مديراً ومديرة، ثم تم حساب ثباتها بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كما يلي.

الجدول رقم (4)

ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ لأسلوب الإدارة التشاركية

مجالات الإدارة التشاركية		ألفا كرونباخ
الأول	المشاركة في اتخاذ القرار	9670.
الثاني	تفويض السلطة	930.7
الثالث	العلاقات الإنسانية	8790.
الثبات الكلي		0.858

من الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات الكلي هو (0.858) وهي درجة ثبات عالية مما يدل على صلاحية الأداة للتطبيق.

الجدول رقم (5)

ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية لأسلوب الإدارة التشاركية

مجالات الإدارة التشاركية		التجزئة النصفية
الأول	المشاركة في اتخاذ القرار	580.9
الثاني	تفويض السلطة	0.753
الثالث	العلاقات الإنسانية	0280.
الثبات الكلي		0.805

من الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات الكلي هو (0.805) وهي درجة ثبات عالية مما يدل على صلاحية الأداة للتطبيق العملي.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة تألفت في صورتها النهائية من (40) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات (المشاركة في اتخاذ القرار، تفويض السلطة، العلاقات الإنسانية). وتمت الإجابة على عبارات الاستبانة بوضع إشارة من قبل المستجيب أمام كل عبارة في الحقل الذي يعبر عن رأيه باستخدام مقياس ليكرت الثنائي (نعم، لا)، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت الباحثة المعيار الآتي:

الجدول رقم (6)

المقياس المستخدم في تفسير نتائج الاستبانة

	النسبة المئوية	درجة الموافقة
مقياس ليكرت الثنائي	%25 – %50	منخفضة
	50.5% – %100	مرتفعة

<u>عرض النتائج ومناقشتها:</u>

1- عرض نتائج أسئلة البحث:

ما درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص من وجهة نظر المديرين؟

لغرض الإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة (المديرين) على كل مجال من مجالات الاستبانة، ويوضح الجدول الآتي نتائج هذا السؤال.

الجدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على مجال المشاركة في اتخاذ القرار

م	المشاركة في اتخاذ القرار	التكرار	النسبة المئوية	درجة توفرها
1.	أحرص على الأخذ بآراء جميع من يعمل في الروضة بشأن ما يتخذ من قرارات.	108	%92.30	مرتفعة
2.	أشرك المعلمات في اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير العملية التعليمية من حيث /الأهداف التعليمية، الوسائل، الطرائق، الأنشطة.../.	110	%94	مرتفعة
3.	أشرك المعلمات في التخطيط لبعض الحالات الطارئة التي يمكن مواجهتها في الروضة.	95	%81.19	مرتفعة
4.	أشرك المعلمات في تطوير أهداف الروضة.	25	%21.36	منخفضة
5.	أشرك المعلمات في تنظيم جدول المناوبات.	113	%96.58	مرتفعة
6.	أشرك المعلمات في وضع بعض الخطط الدرسية /أسبوعية، شهرية، سنوية/.	106	%90.59	مرتفعة
7.	أشرك المعلمات في اتخاذ القرار بشأن الخطط العلاجية لمشكلات الأطفال السلوكية.	108	%92.30	مرتفعة
8.	أشرك جميع من يعمل في الروضة في اتخاذ القرار بشأن المشكلات التي تحدث في البيئة المحيطة /حرائق، حوادث، انتشار وباء.../.	104	%88.88	مرتفعة

نلاحظ من الجدول السابق أن درجة ممارسة المديرين لمجال المشاركة في اتخاذ القرار قد جاءت مرتفعة في جميع عبارات المشاركة في اتخاذ القرار باستثناء العبارة رقم (4) فقد جاءت درجة توفرها منخفضة، حيث نلاحظ ما يلي:

حصلت العبارة رقم (5) وهي (أشرك المعلمات في تنظيم جدول المناوبات) على أعلى نسبة مئوية 96.58% **وتفسر الباحثة هذه النتيجة** بأنه قد يرجع إلى قيام مديري الرياض بإتاحة الفرصة للمعلمات للمشاركة في اتخاذ القرار في الروضة ربما لأنها عنصر أساسي في العملية التربوية فهي مسؤولة عن الطفل تربية وتعليماً، ولذلك هي على علم ودراية أوسع بما يحتاجه الطفل من معلومات وكيف ومتى تقدمها له، وهي أقرب للطفل وعلى تماس مباشر معه ولابد هنا من الأخذ برأيها، بينما نلاحظ حصول العبارة (4) وهي (أشرك المعلمات في تطوير أهداف الروضة.) على درجة توفر منخفضة بنسبة 21.36%، **وتفسر الباحثة ذلك** بأنه قد يرجع إلى اعتقاد بعض المديرين بأن المشاركة في الإدارة يهدد مناصبهم الإدارية، وأنه

ليس كل الاعمال والوظائف بحاجة إلى مشاركة كونه يظهر في بعض الأحيان أن المشاركة الجماعية تؤدي إلى ضياع الوقت وعدم الإنجاز خاصة إذا كان العدد كبير.

الجدول رقم (8)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على مجال تفويض السلطة

م	تفويض السلطة	التكرار	النسبة المئوية	درجة التوفر
9.	أفوض جميع من يعمل في الروضة بالصلاحيات الكافية لأداء الأعمال المنوطة بهم.	107	%91.45	مرتفعة
10.	أحرص على تناسب حجم التفويض مع قدرات ومهارات من أفوضهم.	112	%95.72	مرتفعة
11.	أفوض المعلمات الأكفاء في أداء بعض أعمالي الإدارية الخاصة.	89	%76	مرتفعة

12.	أفوض المعلمات والعاملين بتحديد احتياجات الروضة المختلفة.	23	%19.65	منخفضة
13.	أتابع أداء العاملين والمعلمات للمهام التي فوضتها إليهم.	109	%93.16	مرتفعة
14.	أفوض المعلمات بعملية توزيع الأطفال على الصفوف في بداية العام الدراسي.	97	%82.90	مرتفعة
15.	أفوض المعلمات بإعداد الجدول الدراسي.	83	%70.94	مرتفعة
16.	أفوض جميع من يعمل في الروضة بحل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل.	24	%20.51	منخفضة
17.	أكلف المعلمات بالإجابة عن استفسارات أولياء أمور الأطفال.	76	%64.95	مرتفعة
18.	أفوض المعلمات بمهمة إدارة اجتماعات الروضة.	25	%21.36	منخفضة
19.	أفوض المعلمات بتوزيع المهمات فيما بينهم / مربية، مناوبة، مشرفة، مساعدة ...../.	29	%24.78	منخفضة
20.	أحدد موعداً زمنياً لإنهاء المهمة المفوضة.	106	%90.59	مرتفعة
21.	أقيّم أداء المعلمات والعاملين بالمهام التي فوضتها إليهم.	99	%84.61	مرتفعة
22.	أتيح الفرصة للمعلمات للتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي أثناء القيام بأعمال أو أنشطة مشتركة.	94	%80.34	مرتفعة

نلاحظ من الجدول السابق أن درجة توفر مجال تفويض السلطة قد جاءت مرتفعة في جميع فقرات تفويض السلطة باستثناء المؤشرات ذوات الأرقام (12، 16،18، 19) فقد جاءت درجة توفرها منخفضة، حيث نلاحظ ما يلي:

حصلت العبارة رقم (10) وهي (أحرص على تناسب حجم التفويض مع قدرات ومهارات من يفوض له) على أعلى درجة توفر بنسبة 95.72%، **وتفسر الباحثة ذلك:** بأنه قد يكون بسبب أن مدير الروضة هو الشخص الأول والأخير المطلوب منه متابعة كل ما يجري في الروضة لأنه المسؤول الوحيد أمام أولياء الأمور والجهات العليا وفي الاجتماعات الخارجية، مثلاً نجد أن المدير يفوض المعلمات في الأمور التي تخص عملهن داخل الصفوف فيما يخص الجدول الدراسي وتوزيع الأطفال وغيره من أعمال صفية أي يفوضهن بأعمال تتناسب مع طبيعة مؤهلاتهن ومهاراتهن العلمية والشخصية، وهذا ينطبق على جميع من يعمل في الروضة، بينما حصلت العبارة رقم 16 على أدنى نسبة مئوية 20.51% وهي (أفوض جميع من يعمل في الروضة بحل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل) **وتفسر الباحثة هذه النتيجة:** بأنه قد يكون بسبب أن المدير يسعى لتجنب حدوث الصراعات الداخلية التي قد تنشأ من مشكلات بسيطة لا علم له بها، ولذلك حرصاً على تحقيق الأمن الوظيفي يسعى المدير بأن تكون جميع مشكلات العاملين مطروحة للنقاش والحل السليم الذي يرضي جميع الأطراف.

الجدول رقم (9)

التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على مجال العلاقات الإنسانية

م	العلاقات الإنسانية	التكرار	النسبة المئوية	درجة الموافقة
23.	أتعامل مع جميع من يعمل في الروضة بود وإنسانية.	117	%100	مرتفعة
24.	أعمل على توفير بيئة عمل خالية من الصراعات.	117	%100	مرتفعة

25.	أبدي الاهتمام بالحالة الصحية للمعلمات والعاملين.	105	%89.74	مرتفعة
26.	أطلِع أولياء الأمور على كل التغييرات التي تطرأ على أطفالهم.	113	%96.58	مرتفعة
27.	أساعد جميع من يعمل في الروضة في حل ما يعترضهم من صعوبات في العمل.	116	%99.14	مرتفعة
28.	أشجع المعلمات والعاملين للعمل ضمن فريق.	25	%21.36	منخفضة
29.	أساعد المعلمات والعاملين الجدد على التوافق مع بيئة الروضة.	117	%100	مرتفعة
30.	أتعاون مع جميع من يعمل في الروضة على اختلاف مستوياتهم الوظيفية.	117	%100	مرتفعة
31.	أحترم جميع من يعمل في الروضة على الرغم من اختلافه معهم في الآراء.	117	%100	مرتفعة
32.	أقضي جزءاً من الوقت مع المعلمات والعاملين في أوقات الاستراحة.	108	%92.30	مرتفعة
33.	أسهم في تحقيق التفاعل الاجتماعي بين جميع من يعمل في الروضة.	117	%100	مرتفعة
34.	أشرك أولياء الأمور في الأنشطة التي تقوم بها الروضة.	29	%24.78	منخفضة

35.	أطبق القوانين والأنظمة على جميع من يعمل في الروضة دون تحيز.	117	%100	مرتفعة
36.	أشارك المعلمات والعاملين في مناسباتهم الشخصية.	90	%76.92	مرتفعة
37.	أحرص على قياس الرضا الوظيفي لجميع من يعمل في الروضة	23	%19.65	منخفضة
38.	أقيم بعض الرحلات الهادفة لتخفيف ضغوط العمل.	22	%18.80	منخفضة
39.	أختار الألفاظ اللائقة أثناء النقاش مع المعلمات والعاملين.	117	%100	مرتفعة
40.	أقدّر الظروف الخاصة التي قد تواجه المعلمات والعاملين.	117	%100	مرتفعة

نلاحظ من الجدول السابق أن درجة توفر مجال العلاقات الإنسانية لدى المديرين من وجهة نظرهم قد جاءت مرتفعة في معظم عبارات مجال العلاقات الإنسانية باستثناء العبارات ذوات الأرقام (28، 34، 37، 38)، حيث نلاحظ:

حيث حصلت العبارات رقم (23، 24، 29، 30، 31، 33، 35، 39، 40) على أعلى درجة توفر بنسبة 100%، **وتفسر الباحثة ذلك** ربما بسبب أن العلاقات الإنسانية تعتبر المحفز الأول للعاملين والمستفيدين من أولياء الأمور والمؤسسات المجتمعية ذات الصلة، وقد يدل ذلك على ارتفاع وعي المدير بأهمية إيجاد علاقات إنسانية جيدة ترفع من مستوى جودة الخدمات التي تقدمها الروضة تحت إدارته، بينما حصلت العبارة رقم (38) على أدنى درجة توفر بنسبة منخفضة 18.80% وهي (إقامة بعض الرحلات الهادفة لتخفيف ضغوط العمل)، **وتفسر الباحثة هذه النتيجة** ربما بسبب اعتقاد معظم المديرين بأن التواصل البنّاء والاستماع إلى جميع العاملين، واحترامهم هو أكثر ما يساعد على

توطيد أواصر الثقة والمساندة والتعاطف والتفاعل الاجتماعي بين جميع العاملين في الروضة، بينما التخطيط لإقامة بعض الرحلات هو أمر قد يعتبره المديرون على أنه ترفيهي لا يؤثر كثيراً في توطيد العلاقات الإنسانية.

2-عرض نتائج فرضيات البحث:

_ الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات استجابات مديري رياض الأطفال حول درجة ممارستهم لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص تعزى إلى متغير (سنوات الخبرة).

لغرض التحقق من صحة الفرضية سيتم استخدام "تحليل التباين الأحادي

(One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه الفرضية:

الجدول رقم (10)

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F لتحليل التباين	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة 0.05
المشاركة في اتخاذ القرار	**بين المجموعات**	206.954	2	103.477	1.493	0.342	غير دال
	داخل المجموعات	7896.042	114	69.263			
	المجموع	8102.996	116				
تفويض السلطة	**بين المجموعات**	229.038	2	114.519	0.991	0.543	غير دال
	داخل المجموعات	13164.079	114	115.474			
	المجموع	13393.117	116				
العلاقات الإنسانية	**بين المجموعات**	480.867	2	240.433	1.201	0.439	غير دال
	داخل المجموعات	22818.437	114	200.161			
	المجموع	23299.304	116				
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	2216.618	2	1108.309	341.696	0.482	غير دال
	داخل المجموعات	369764808.	114	3243.55095			
	المجموع	371981425.	116				

تحليل التباين الأحادي لفروق المتوسطات وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

نستنتج من الجدول السابق أنّ قيمة sig غير دالة إحصائياً عند الدرجة الكلية، وكذلك بالنسبة للمجالات الثلاثة: (المشاركة في اتخاذ القرار، تفويض السلطة، العلاقات الإنسانية) حيث نجد أن sig>0.05، وبذلك نتوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسطات درجات إجابات المديرين حول درجة ممارستهم لأسلوب الإدارة التشاركية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة. **وتفسر الباحثة هذه النتيجة:** بأن مديري الرياض بجميع سنوات الخبرة لديهم قد يسعون لتنفيذ مهامهم في ضوء الإدارة التشاركية حيث أن ما يميز المدير الناجح هو امتلاكه لحس الإبداع والقدرة على التخطيط والرغبة بالتطوير من أجل الحصول على أفضل النتائج وليس مجرد سنوات يقضيها وراء مكتبه، لذلك فإن مديري الرياض إذا قاموا بممارسة أدائهم في ضوء الإدارة التشاركية فإنهم يقومون بذلك بناء على دراسة وقناعة بأهمية وفوائد ممارسة الإدارة التشاركية، حيث قد نجد مديري رياض جدد يمارسون الإدارة التشاركية مثلهم في ذلك مثل زملائهم أصحاب الخبرة الطويلة، فالنوع الأول قد يصلون إلى ذلك من خلال الدراسة أو القناعة بها بحكم المواقف التي مروا بها خلال فترة عملهم، أما النوع الثاني أصحاب الخبرة الطويلة قد يصلون إلى ذلك من خلال أنهم يمارسون أنواع من الإدارة يجدون أنها غير ذات جدوى مقارنة بالإدارة التشاركية فيلجؤون إليها بعد المرور بهذه الخبرات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمري، 2019)، و(الخصاونة ، 2019).

_ الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 بين متوسط درجات استجابات مديري رياض الأطفال حول درجة ممارستهم لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي).

لغرض التحقق من صحة الفرضية سيتم استخدام "تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق في إجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير سنوات المؤهل العلمي، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه الفرضية:

الجدول رقم (11)

تحليل التباين الأحادي لفروق المتوسطات وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

نستنتج من الجدول السابق أنّ قيمة sig غير دالة إحصائياً عند الدرجة الكلية وكذلك

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F لتحليل التباين	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة 0.05
المشاركة في اتخاذ القرار	**بين المجموعات**	3217.485	3	1072.495	24.806	0.068	غير دال
	داخل المجموعات	4885.510	113	43.234			
	المجموع	8102.996	116				
تفويض السلطة	**بين المجموعات**	6.794	3	2.264	0.0415	0.549	غير دال
	داخل المجموعات	6164.639	113	54.554			
	المجموع	6164.433	116				
العلاقات الانسانية	**بين المجموعات**	124.057	3	41.352	0.818	0.373	غير دال
	داخل المجموعات	5712.170	113	50.550			
	المجموع	5836.227	116				
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	21.732	3	7.244	0.0808	0.896	غير دال
	داخل المجموعات	10130.009	113	89.646			
	المجموع	10151.741	116				

بالنسبة للمجالين (تفويض السلطة، العلاقات الإنسانية) حيث نجد أن sig>0.05، وبذلك نتوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

بين متوسطات درجات إجابات المديرين حول درجة ممارستهم لأسلوب الإدارة التشاركية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن طبيعة الإدارة المركزية المتبعة في وزارة التربية قد تفرض على المديرين قيوداً تحد من قدرتهم على التصرف كما يشاؤون، وبالتالي رغم امتلاك البعض منهم للمؤهلات العلمية العليا فإنهم غير قادرين على ممارسة الإدارة التشاركية وفق ما يجب أن يكون؛ كالمشاركة في اتخاذ القرار وتفويض السلطة، أما بالنسبة للعلاقات الإنسانية كأحد مجالات الإدارة التشاركية فنجد عدم وجود فروق بين المديرين لممارستهم للعلاقات الإنسانية، وهذا قد يكون بسبب إدراك المديرين وقناعتهم بأن العلاقات الإنسانية أصبحت مطلباً أساسياً لا غنى عنه ولا يكتب للعمل النجاح بدونه، ولذلك فهم يسعون للعمل على توفير العلاقات الإنسانية التي يرضى عنها الجميع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العمري، 2019)، و(الخصاونة ، 2019).

مقترحات البحث:

بناءً على ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فإنها تعرض فيما يلي بعض المقترحات التي تهدف إلى تفعيل دور الإدارة التشاركية في رياض الأطفال:

1- المحافظة على المستوي المرتفع لممارسة مديري رياض الأطفال للإدارة التشاركية.
2- عقد دورات تدريبية وورش عمل لمديري رياض الأطفال؛ لمواكبة كل جديد في علم الإدارة وأساليبها الحديثة، وتعريفهم بأهمية الإدارة التشاركية، ورفع مستوى أدائهم وتنمية مهاراتهم.
3- ربط الحوافز المقدمة لمديري الرياض وتقييمهم المهني بممارستهم للإدارة التشاركية.
4- إشراك المعلمات المتميزات ذات الكفاءة العالية في اتخاذ القرار، والاستفادة من جميع الآراء المطروحة، وتفويض بعض من صلاحيات المديرين لهن لتخفيف الأعباء الملقاة على المديرين.
5- تعزيز العلاقات الإنسانية، وتشجيع روح الإبداع والابتكار لدى المعلمات، مما يساعد في رفع الروح المعنوية لديهن ويعزز انتماءهن للروضة، ويزيد من أدائهن.

6- ربط متغير الإدارة التشاركية بمتغيرات أخرى لم يتطرق لها الباحثين.

المراجع العربية:

1. أبو عيطة، عبد الله عفيف عبد الله. (2013). **معيقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسية في محافظات غزة وسبل معالجتها**. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

2. أبو مسامح، أحمد. (2015). **درجة ممارسة مديري مديريات التربية والتعليم الإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة التشاركية.** رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
3. أبو النور، محمود. (2010). علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر. **مجلة كلية التربية التي تصدرها الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.** العدد 27.
4. الآغا، إحسان. (2000). البحث التربوي. **مطبعة الأمل التجارية.** ط3. غزة.
5. البلاغ الوزاري رقم/843/ لعام/2006/
6. الحارثي، عيدة بنت حمدان بن زايد. (2018). **القيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. الرياض. السعودية.
7. الحربي، قاسم بن عائل. (2008). **القيادة التربوية الحديثة.** عمان. الجنادرية.
8. حرز الله، ايمان. (2018). **درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لمديري المدارس الحكومية.** رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
9. الحريري، رافدة. (2010). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. **دار المناهج للنشر والتوزيع.** عمان. الأردن.
10. الحجيج، سمية عودة حسين. (2019). **القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلمين.** رسالة ماجستير منشورة. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.
11. الخصاونة، فؤاد شبيب حسين. (٢٠٠٢). **تقويم أداء المشرفين التربويين في الأردن في ضوء مهماتهم والاتجاهات الإشرافية الحديثة.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. ابن رشد. جامعة بغداد.

12. درويش، زينب عواد مفلح، (2018)، درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج للقيادة التشاركية وعلاقتها بفاعلية اتخاذ القرارات من وجهة نظر المعلمات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.** جامعة الأمير سلطان بن عبد العزيز. المملكة العربية السعودية. المجلد 27. العدد 5.

13. الدواس، ناديا صالح. (2016). **واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات إدارات العموم بوزارة التعليم.** بحث تكميلي لنيل الماجستير غير منشور. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

14.الرفاعي، محمد حسين. (2009). **الإدارة بالمشاركة وأثرها على العاملين والإدارة دراسة ميدانية إحصائية عن مدى تطبيق الإدارة بالمشاركة في إحدى الشركات التي تعمل في مجال الاتصالات.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة سانت كليمانتس. كلية الآداب.

15.رقام، ليندة. (2002). مشاركة العمال في تسيير المؤسسة الوطنية، واقع وتحديات. **مجلة العلوم الإنسانية.** جامعة محمد خيضر بسكرة.

16. شحادة، رائف نايف. (2008). **العلاقة بين أنماط السلوك الإداري وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.

17.الشمالي، هياء موسى. (2020). **برنامج تدريبي مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية بمحافظة شمال غزة في ضوء القيادة التشاركية.** رسالة ماجستير منشورة. جامعة الأقصى. غزة.

18.الشمراني، مريم ثامر (2015). **دور القيادة التشاركية في النمو المهني لمعلمات المرحلة الابتدائية.** رسالة ماجستير غير منشورة. كليات الشرق العربي. الرياض.

19. صبري، عزام. (2006). الإحصاء في التربية ونظام Spss. عمان. **دار الكتاب العربي.**

20.عباس، سوسن. (2015). **مدى إمكانية تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر المديرين**. دراسة ميدانية في رياض أطفال مدينتي اللاذقية وجبلة. رسالة ماجستير منشورة جامعة تشرين. كلية التربية. سوريا.

21.عبوي، زيد منير. (2010). دور القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. **دار الشروق**. عمان.

22.عبيدات. (2002). البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه. **دار أسامة**. الرياض.

23.العرابيد، نبيل. (2010). **دور القيادة التشاركية بمديرية التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة.

24.العساف، ليلى موسى. (2005). **مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بمركز الضبط ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان. الأردن.

25.العمري، منال عبد الله غيثان. (2019). واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط. **المجلة العلمية**. المجلد 35. العدد 5. جزء 2. جامعة أسيوط. مصر.
http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

26.الغامدي، عبد الرحمن غرم الله. (2014). **استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس نظام المقررات الثانوية في ضوء مدخل القيادة التشاركية**. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض.

27.القرار الوزاري رقم443/3013. (1991). **النظام الداخلي الموحد لرياض الأطفال في دمشق**. تاريخ 5/5. الجمهورية العربية السورية.

28.لاحق، يحيى حليمة. (2012). **درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية للقيادة التشاركية في منطقة عسير**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك خالد. أبها.

29.مؤتمر التطوير التربوي. (2019). وزارة التربية والتعليم. دمشق. المنعقد بين:26-9/28.

30.المرسوم التشريعي. (2004). **تنظيم المؤسسات التعليمية الخاصة في الجمهورية العربية السورية**. رقم /55/.

31.محرز، نجاح. (2017). **أنماط السلوك الإداري لمديرات رياض الأطفال في محافظة دمشق وفقاً لنظرية رنسليكرت وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمات**. رسالة ماجستير منشورة. جامعة دمشق. سوريا.

32.مصطفى، أحمد. (2002). **المعايير والاختبارات المهنية على المستوى العربي**. المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين. العربي.

33.معمري، محمد. (2019). **دور القيادة التشاركية في تحسين أداء العاملين، دراسة ميدانية بمستشفى الصداقة لطب العيون الجزائر**، كوبا بولاية الجلفة. جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

34.مهنى، ابراهيم عفيف. (2006). **العلاقة بين تفويض السلطة وفاعلية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين .

35.ناصيف، ابتسام. (2005). **فاعلية برنامج لتدريب مديرات رياض الأطفال على نمط الإدارة الديمقراطية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.

36.النمروطي، يوسف أحمد. (2017). **القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بمستوى أداء المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.

37.وزارة التربية. (2006). **النظام الداخلي**. المؤسسة العامة للمطبوعات. الجمهورية العربية السورية.

المراجع الأجنبية:

1. Gyasi, K. (2015). **Participative Leadership Practice in Junior High Schools and Actions to Improve the**

Practice: A Case Study of Sekyere South District. (Unpublished Thesis Master), University of Jyväskylä, Ghana. (On Line). available: https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/47230#Herbier,J., Arthur, W. and

2. Olga Sarafidou Georgios, Chatziioannidis. (2013). **Teacher participation In Decision Making And Its Impact On School And Teacher**" International Journal of Educational Management .VOl (27).issue(1),pp170-183.
3. Omobode. (2012).**Influence of teachers participation in making on their job performance in public and private secondary schools in oredo Local Government area of edo state**. Nigeria.

4. Huang,X.; Lun, J.; Liu, A.; & Gong, Y. (2010). "Does Participative Leadership Enhance Work Performance by Inducing Empowerment or Trust? The Differential Effects on Managerial and Non-Managerial Subordinates". **Journal of Organizational Behavior**, 31 (1), pp. 122-14

ملاحق البحث:

جامعة البعث

كلية التربية

قسم تربية الطفل

استبانة درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية

حضرة المدير/ة..... الفاضل/ة

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان: **درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية من وجهة نظر المديرين "دراسة ميدانية في مدينة حمص"** وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير/ قسم تربية طفل في جامعة البعث بحمص/.

بهدف الاستفادة من خبرتكم لإغناء بحثنا، وزيادة معلوماتنا فيما يخص تعرف درجة ممارسة مديري رياض الأطفال لأسلوب الإدارة التشاركية في مدينة حمص من وجهة نظر المديرين.

شاكرة لكم حسن تعاونكم، آملة أن تمنحوني جزءاً من وقتكم الثمين للإجابة عن الاستبانة بدقة وموضوعية.

علماً أن المعلومات التي ستقدم من حضرتكم سيتم التعامل معها بسرية تامة ولغايات البحث العلمي فقط.

وقد تم تعريف الإدارة التشاركية إجرائياً: بأنها عملية منظمة ترى أن المعلمات والعاملين في الروضة قادرون على تحمل المسؤولية مع المدير باتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه العمل في الروضة وتفوضهم ببعض الصلاحيات الخاصة به، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها مديرو الرياض في مدينة حمص من خلال إجابة أفراد العينة على الأداة المعدة لهذا الغرض.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: صفاء عبد الساتر اتماز السباعي

- المعلومات الشخصية للمدير:

أرجو من حضرتكم التفضل بوضع علامة (√) أمام العبارة المناسبة:

- المؤهل العلمي للمدير:	**- عدد سنوات خبرة المدير:**
O ثانوية. O معهد. O إجازة جامعية. O دراسات عليا.	O أقل من 10سنوات. O من 10سنوات إلى أقل من 20سنة. O 20 سنة فأكثر.

م	المشاركة في اتخاذ القرار	نعم	لا
.1	أحرص على الأخذ بآراء جميع من يعمل في الروضة بشأن ما يتخذ من قرارات.		
.2	أشرك المعلمات في اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير العملية التعليمية من حيث /الأهداف التعليمية، الوسائل، الطرائق، الأنشطة.../.		
.3	أشرك المعلمات في التخطيط لبعض الحالات الطارئة التي يمكن مواجهتها في الروضة.		
.4	أشرك المعلمات في تطوير أهداف الروضة.		
.5	أشرك المعلمات في تنظيم جدول المناوبات.		
.6	أشرك المعلمات في وضع بعض الخطط الدرسية /أسبوعية، شهرية، سنوية/.		
.7	أشرك المعلمات في اتخاذ القرار بشأن الخطط العلاجية لمشكلات الأطفال السلوكية.		
.8	أشرك جميع من يعمل في الروضة في اتخاذ القرار بشأن المشكلات التي تحدث في البيئة المحيطة /حرائق، حوادث، انتشار وباء.../.		
	تفويض السلطة		
.9	أفوض جميع من يعمل في الروضة بالصلاحيات الكافية لأداء الأعمال المنوطة بهم.		
.10	أحرص على تناسب حجم التفويض مع قدرات ومهارات من أفوضهم.		
.11	أفوض المعلمات الأكفاء في أداء بعض أعمالي الإدارية الخاصة.		

12.	أفوض المعلمات والعاملين بتحديد احتياجات الروضة المختلفة.		
13.	أتابع أداء العاملين والمعلمات للمهام التي فوضتها إليهم.		
14.	أفوض المعلمات بعملية توزيع الأطفال على الصفوف في بداية العام الدراسي.		
15.	أفوض المعلمات بإعداد الجدول الدراسي.		
16.	أفوض جميع من يعمل في الروضة بحل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل.		
17.	أكلف المعلمات بالإجابة عن استفسارات أولياء أمور الأطفال.		
18.	أفوض المعلمات بمهمة إدارة اجتماعات الروضة.		
19.	أفوض المعلمات بتوزيع المهمات فيما بينهم / مربية، مناوبة، مشرفة، مساعدة ...../.		
20.	أحدد موعداً زمنياً لإنهاء المهمة المفوضة.		
21.	أقيّم أداء المعلمات والعاملين بالمهام التي فوضتها إليهم.		
22.	أتيح الفرصة للمعلمات للتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي أثناء القيام بأعمال أو أنشطة مشتركة.		
	العلاقات الإنسانية		
23.	أتعامل مع جميع من يعمل في الروضة بود وإنسانية.		
24.	أعمل على توفير بيئة عمل خالية من الصراعات.		
25.	أبدي الاهتمام بالحالة الصحية للمعلمات والعاملين.		
26.	أطلِع أولياء الأمور على كل التغييرات التي تطرأ على أطفالهم.		
27.	أساعد جميع من يعمل في الروضة في حل ما يعترضهم من صعوبات في العمل.		
28.	أشجع المعلمات والعاملين للعمل ضمن فريق.		
29.	أساعد المعلمات والعاملين الجدد على التوافق مع بيئة الروضة.		
30.	أتعاون مع جميع من يعمل في الروضة على اختلاف مستوياتهم		

	الوظيفية.		
31.	أحترم جميع من يعمل في الروضة على الرغم من اختلافه معهم في الآراء.		
32.	أقضي جزءاً من الوقت مع المعلمات والعاملين في أوقات الاستراحة.		
33.	أسهم في تحقيق التفاعل الاجتماعي بين جميع من يعمل في الروضة.		
34.	أشرك أولياء الأمور في الأنشطة التي تقوم بها الروضة.		
35.	أطبق القوانين والأنظمة على جميع من يعمل في الروضة دون تحيز.		
36.	أشارك المعلمات والعاملين في مناسباتهم الشخصية.		
37.	أحرص على قياس الرضا الوظيفي لجميع من يعمل في الروضة		
38.	أقيم بعض الرحلات الهادفة لتخفيف ضغوط العمل.		
39.	أختار الألفاظ اللائقة أثناء النقاش مع المعلمات والعاملين.		
40.	أقدّر الظروف الخاصة التي قد تواجه المعلمات والعاملين.		