دراسات تربوية ونفسية

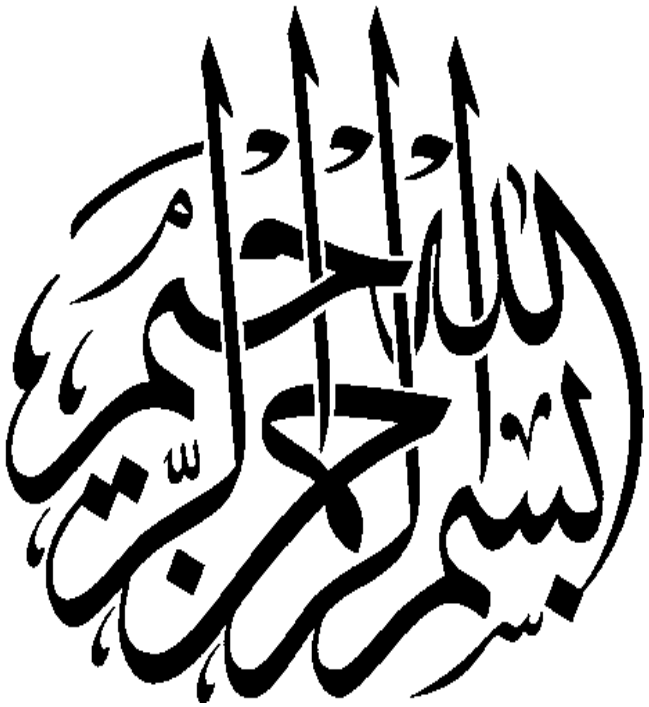
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٧) العدد (١١٩)

أكتوبر ٢٠٢٢م

الجزء الأول


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ حمدي حسن المحروقي

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

سكرتير التحرير

أ.د. محمود عطا مسيل

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

تابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية -	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية -	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية -	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية -	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية -	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية -	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية -	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية -	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية -	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية -	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية –	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية –	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية –	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١ -تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم "**دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير - أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢ -تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣ -يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤ -تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥ -يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦ -يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧ -يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨ -بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩ -ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠ - تؤكد هيئة تحريرالمجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١ - المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢ - المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**استخدام أساليب نظرية القيود فى تخطيط نظام التعليم : شجرة الإستراتيجية والتكتيك نموذجًا** د. سعاد محمد عيد	١-٨٧
٢	**تحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي باستخدام نموذج بورتر "Porter " للقوى الخمس** د. أميرة محمود الشرقاوي	٨٩-١٤٦
٣	**دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية** الدكتور / طارق بن محمد الحناكي	١٤٧-١٩٩
٤	**مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين** أ. ظافر سليمان ناصر الشهري أ.د. محمد حسن سعيد آل سفران	٢٠١-٢٥٧
٥	**واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية** د. غلباء بنت فيصل بن حدجان العتيبي د.خولة بنت عبدالله بن محمد المفيز	٢٥٩-٣٥٦
٦	**تصور مقترح لإنشاء جامعات العمر الثالث في مصر على ضوء بعض التوجهات الدولية المعاصرة لجودة حياة المسنين** أ.م.د/ علا عاصم السيد إسماعيل	٣٥٧-٤٤٨

استخدام أساليب نظرية القيود فى تخطيط نظام التعليم: شجرة الإستراتيجية والتكتيك نموذجًا

د. سعاد محمد عيد

أستاذ التخطيط التربوى المساعد

قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

E-mail:SMNassr@foe.zu.edu.eg

الملخص

أن تنظر إلى القيود التى تعوق النظام .. أى نظام عن تحقيق أهدافه على أنها إيجابيات، أن تصبح مُعوقات النظام مُعينات لتحسينه بصفة مستمرة، هذا هو منطلق نظرية القيود، الذى حاول البحث التأصيل له نظريًا، لتقديم فكر جديد يمكن تطبيقه بالمؤسسات التعليمية التى تأن بالقيود. وكان نتيجته التعرف على تكنيكات هذه النظرية وإمكانية استخدامها فى تحديد قيود النظام وتحسينها للانتقال إلى وضع أفضل فى المستقبل. وجاءت شجرة الإستراتيجية والتكتيك كأحد تكنيكات نظرية القيود وأحدثها، وقدمت النظرية من خلالها تصورًا جديدًا للعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك؛ تمثلت أهم ملامحه فى: الإستراتيجية والتكتيك كيانات موجودة دائمًا معًا، الإستراتيجية والتكتيك كيانات موجودة فى كل مستوى من مستويات الشجرة، كل كيان مكون من إستراتيجية وتكتيك يمثل تغيير ضرورى لتحقيق الهدف الرئيسى للمؤسسة.

الكلمات المفتاحية: نظرية القيود- أساليب التفكير المنطقى- النظام التعليمى كنظام مُقيد- المدارس الفكرية حول الإستراتيجية- شجرة الإستراتيجية والتكتيك.

Using Techniques of Theory of Constraints in Educational System Planning; Strategy and Tactic Tree as A Model

Abstract;

To view the constraints that hinder the system, any system, from achieving its objectives as positive, that the constraints of the system become aids to improve it continuously, this is the starting point of the theory of constraints, which tried to root theoretically, to provide a new thought can be applied to educational institutions that are constrained. As a

result, the techniques of this theory have been identified and can be used to identify and improve system constraints to move to a better position in the future. The strategy and tactic tree came as one of the most recent techniques of the theory of constraints, and the theory presented a new concept for the relationship between strategy and tactic is; Strategy and tactic are always entities together. Strategy and tactic are entities at every level of the tree. Each entity is made up of a strategy and tactic that is a necessary change to achieve the organization's main objective.

Keywords;Theory of Constraints, Logical Thinking Techniques, Educational System As a Constraint System, Schools of Thought on Strategy, Strategy and Tactic Tree.

مقدمة

مع ازدياد درجة التنافسية والتطورات التى تعرضت لها بيئة الأعمال بوجه عام والبيئة الصناعية على وجه الخصوص، ازدادت الحاجة إلى المزيد من النظريات فى مجال تحسين الأداء المؤسسى، والارتقاء بالمؤسسات إلى مصاف المؤسسات العالمية. ومن النظريات التى ظهرت منذ الربع الأخير من القرن العشرين نظرية الجودة الشاملة، ونظرية ستة سيجما، ونظرية القيود. وقد دعت هذه النظريات إلى تغيير فى نموذج إدارة العمليات من خلال التحسين المستمر.

وجاءت الأهداف العامة لهذه النظريات متشابهة، إلا أن نقاط تركيزها مختلفة؛ ففى الوقت الذى تؤكد فيه نظرية الجودة الشاملة على القيام بالأشياء الصحيحة من المرة الأولى، وتهتم فيه نظرية ستة سيجما بالعمل على تقليل نسبة الأخطاء لتصل إلى صفر كلما أمكن، فإن نظرية القيود تركز على قيود النظام، انطلاقًا من أن أى نظام لديه قيود تمنعه من تحقيق أهدافه. وهنا، يجب أن تتجه الجهود صوب تحديد هذه القيود والعمل على كسرها؛ من أجل تحسين الأداء الكلى للنظام.

وقيود النظام هى أى عامل أو عنصر أو شىء داخلى أو خارجى يَحدُ من قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها؛ إذ يتولد عنه صراع بين عمليتين، هما: أداء العمليات الداخلية، ووصول المؤسسة لأهدافها.

ولما كانت القيود تتغلغل فى كافة المجالات، بالدرجة التى يمكن معها القول بأنه من غير المتصور وجود أى نشاط مُحرَرًا من القيود؛ سواء كان ذلك النشاط صناعيًا أو زراعيًا أو تجاريًا أو خدميًا أو غير ذلك، وسواء كانت هذه القيود مادية أو غير مادية؛ متعلقة بندرة الموارد أو بأسلوب الإدارة والقوانين والقرارات والسياسات، أو بمتطلبات سوق العمل والبيئة التنافسية، وغيرها من التحديات الداخلية والخارجية للمؤسسة. لذا، حظيت نظرية القيود بكثيرٍ من الاهتمام؛ نظرًا لتركيزها على قيود النظام، واعتبار كل قيد فرصة للتحسين. ***ولكن.. تحسين ماذا؟، وكيف يتم التحسين؟ وإلى أى شىء تتجه عملية التحسين؟***

وتعتمد نظرية القيود على فكر النظم، وترى التحسين عملية تنظيم جهود جميع مكونات النظام نحو تحقيق الهدف، وأى شىء أقل من تحسين النظام ككل سوف يجلب فى النهاية خسارة لكل مكون فى النظام[١].

وللتعامل مع قيود النظام من أجل تحسينه قدمت نظرية القيود إطار عمل توجيهى لجميع مراحل التفكير والعمل المؤسسى، أُطلق عليه عملية التفكير المنطقى. وعملية التفكير المنطقى لنظرية القيود منهج يُركز على العوامل التى تمنع النظام فى الوقت الحالى من تحقيق أهدافه، ويتبع منطق السبب والنتيجة، ويتألف من ثلاثة أسئلة؛ هى: ما الشىء الذى يجب تغييره؟ وما التغيير المنشود؟ وكيف يتم التغيير؟ مستعينًا بمجموعة من الأساليب للإجابة على تلك الأسئلة، وتمثل فى ذات الوقت خارطة طريق نحو التغيير المنشود.

ومن هذه الأساليب[*]: مُخطَط الواقع الحالى CRT الذى يختص بتشخيص النظام، لتحديد الشىء الأكثر إلحاحًا والواجب تغييره حتى يتسنى تحسين الوضع. ومُخطَط التدرج فى الحل EC لفهم الصراع داخل بيئة النظام، أو بمعنى آخر، فهم الواقع الذى يسبب الصراع، كما تقدم أفكارًا لما يجب تغييره لحل المشكلة الجوهرية

(*) لمزيد من التفصيل عن أساليب نظرية القيود يمكن الرجوع إلى عملية التفكير المنطقى لنظرية القيود ص ص ١٩- ٢٥.

وإنشاء حالة مُحسنة للنظام فى المستقبل. ومُخطَط التحقق المستقبلى FRT، ليأخذ الأفكار التى تم التوصل إليها ويتحقق من أن الواقع الجديد الذى ينشأ فى المستقبل إذا ما تم تطبيق هذه الأفكار لا ينشأ فيه مشكلات أخرى، وأنها سوف تكون حلاً للمشكلة الجوهرية. ومُخطَط المتطلبات المسبقة للحل الأمثل PRT، تحدد معوقات تنفيذ الحل وطرق التغلب عليها. والمُخطَط الانتقالى TT لتقديم خطة عمل تفصيلية تنقل النظام من الحاضر إلى المستقبل المنشود عند اتباعها.

ومن أحدث إصدارات نظرية القيود لنجاح تنفيذ أى تغيير أسلوب يُسمى بشجرة الإستراتيجية والتكتيك؛ وهو من أساليب عملية التفكير المنطقى لنظرية القيود لمعالجة أحد جوانب الإستراتيجية وهى عملية تنفيذها؛ فهى تكنيك للتنفيذ الناجح للإستراتيجية، ومصممة خصيصًا لتقليل معدل الفشل فى تنفيذ مبادرات التغيير داخل المؤسسات؛ من خلال تقديم مُخطَط منطقى تفصيلى للإجراءات المتسلسلة (التكتيكات)، الكافية والضرورية، التى تصف كيف للهدف (الهدف الإستراتيجى) أن يتحقق.

مشكلة البحث

تعمل المؤسسات التعليمية فى ظل بيئة ديناميكية سريعة التغيير، تزداد فيها درجة التعقيد والتشابك، وتعلو فيها حدة التنافسية، وتفوق فيها الأُمنيات عن الإمكانات. ونجاح هذه المؤسسات فى تحقيق مبتغاها فى البقاء والارتقاء، فى ظل هذه الأوضاع، يعتمد على أمور عدة؛ من بينها: التركيز على الموارد؛ سواءً الموارد المحدودة أو الموارد غير المستغلة أو الموارد التى لا يُحسن استغلالها. وتغيير منظومة الفكر التى تحكم عمل جميع أفراد المؤسسة وتغيير فى المهام المختلفة؛ بما يُمكِّن كل فرد بصرف النظر عن موقعه من التسلسل الهرمى من الوعى بدوره فى عملية التغيير، ومدى ملاءمة هذا الدور لهدف المؤسسة ككل. كذلك إضعاف محركات التنافر التى تعوق تحقيق ثقافة التحسين المستمر فى مقابل تعزيز محركات التناغم والانسجام داخل المؤسسة.

ولم تكن هذه القضايا وغيرها، وما تُحدثه من تأثير سلبى على أداء المؤسسات التعليمية بالجديدة، بل الجِدة فيها ما يقدمه الفكر الإنسانى - الذى هو فى حالة ديالكتيك مع الواقع يحكمه المنطق - من نظريات وممارسات واعية للتعامل معها.

فكيف يمكن فعل الأشياء الصحيحة وبالترتيب الصحيح؟ وكيف يعى أفراد المؤسسة التعليمية أدوارهم فى عملية التغيير، ولماذا هذه الأدوار، وما علاقتها بتحقيق الأهداف التعليمية؟ وكيف يمكن تحويل إستراتيجية المؤسسة التعليمية إلى أقصى قدر من الفعل؟ وما الحد الفاصل بين الإستراتيجية والتكتيك؟ جميعها تساؤلات يطرحها الفكر الإنسانى عند البحث عن آلية مناسبة لتحسين الأداء المؤسسى بصورة مستمرة فى إطار نظرية القيود.

يُضاف إلى ذلك، ما ذكره Mintzberg, H.& et.al. (٢٠٠٥) بشأن السبب الذى يقف وراء عدم النجاح عند بناء الإستراتيجيات صنعًا وتنفيذًا، وهو أنه لا يوجد أى نظرية لبناء إستراتيجية جيدة[٢]. كما تبين أن أحد أكثر جوانب الإستراتيجية التى تم تجاهلها هى عملية التنفيذ، التى لم يتم معالجتها والاهتمام بها بدرجة تحقق اكتمال منظومة التخطيط الإستراتيجى الناجح، وقد كان هذا الغياب هو أكبر عقبة أمام نجاح عملية التخطيط الإستراتيجى[٣]. ويتسنى لمنهجية التفكير المنطقى لنظرية القيود من خلال أساليبها تنفيذ الخيار الإستراتيجى بنجاح؛ إذ توفر أساليبه مُخطَطات منطقية تصف كيف للإستراتيجية أن تتحقق، من خلال سلسلة من الخطوات تجمع بين الأهداف أو الإستراتيجيات، والإجراءات أو التكتيكات التى تصف كيف لهذه الأهداف أن تتحقق، بناءً على مجموعة من الافتراضات، هذه الافتراضات تفسر: لماذا تكتيك ما ضروريًا لتحقيق الإستراتيجية؟ ولماذا التكتيك كافٍ لتحقيق الإستراتيجية؟ ولماذا هو ممكنًا لتحقيقها؟ ولماذا تكتيك ما هو الأفضل بين البدائل المتاحة؟

وعليه، يمكن صياغة أسئلة البحث كالتالى:

١- ما الإطار الفكرى لنظرية القيود؟ وما أهم أساليبها؟

٢- ما مدى إمكانية تطبيق نظرية القيود فى نظام التعليم؟

٣- ما المنظور المغاير الذى قدمته نظرية القيود للعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك؟

٤- كيف يمكن بناء شجرة الإستراتيجية والتكتيك من أجل نجاح عملية تنفيذ الإستراتيجية؟

أهداف البحث

يسعى البحث بصورة رئيسة إلى بناء مُخطَط منطقى يُطلق عليه: شجرة الإستراتيجية والتكتيك، تُحقق باتباعها التنفيذ الناجح للإستراتيجية. **والوصول لهذه الغاية يتطلب السعى لتحقيق الأهداف الآنية:**

١- الإحاطة العلمية بالجوانب المختلفة لنظرية القيود.

٢- بيان مدى إمكانية تطبيق نظرية القيود فى نظام التعليم.

٣- إلقاء الضوء على أصل العلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك وتطورها.

٤- تقديم المبررات لرؤية جديدة للعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك.

٥- تحديد ماهية شجرة الإستراتيجية والتكتيك.

٦- بناء مُخطَط منطقى لشجرة الإستراتيجية والتكتيك من شأنه تنفيذ إستراتيجية التحسين المؤسسى بنجاح.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث بصفةٍ عامة إلى أهمية دراسة النظريات الحديثة فى الفكر الإدارى وإمكانية تطبيقها فى النظم التعليمية، فضلاً عن أهمية توظيفها فى مجال التخطيط الإستراتيجى والتنفيذ الناجح للإستراتيجية.

وبصفةٍ خاصة، للبحث أهمية ترتبط **بقيمته النظرية** المتمثلة فى الإطار العلمى الوافى الذى يقدمه عن نظرية القيود ودورها الكبير فى تحسين الأداء المؤسسى على المدى القصير والمدى الطويل؛ من خلال ما تقدمه أساليب عملية التفكير المنطقى من حلول عملية مبتكرة ووضع إستراتيجيات للتخلص من القيود غير المرغوب فيها وخطط عمل تفصيلية للارتقاء بالمؤسسة، وبما يؤدى إلى تجسير الفجوة بين التطور

العلمى ونظم تحسين الأداء المؤسسى. يُضاف إلى ذلك، قيمة البحث من **الناحية التطبيقية** من خلال الدور الذى يقوم به لجذب انتباه الأوساط الأكاديمية بشأن النظريات الحديثة التى يمكن تطبيقها فى مجال التعليم، وبشأن بعض الأساليب العلمية الحديثة التى يمكن الاستعانة بها من أجل التنفيذ الناجح للإستراتيجية.

وتتأكد **القيمة التطبيقية** للبحث أيضًامن تعدد المستفيدين منه، مثل: أعضاء هيئة التدريس، والمهتمون بإصلاح حال التعليم، ومخططو التعليم، والباحثون وغيرهم.

مصطلحات البحث:

من المصطلحات الرئيسة فى البحث ما يلى:

نظرية القيود: Theory of Constraints

تعد نظرية القيود من نظريات تحسين الأداء المؤسسى الموجه نحو تعزيز الأداء الكلى للنظام من خلال تحسين قيوده. إذ تنطلق النظرية من فكرة مؤداها أن: أى نظام عبارة عن سلاسل، وكل سلسلة عبارة عن مجموعة حلقات مترابطة (عمليات مترابطة) ومتتابعة لتحقيق هدف النظام، وكل حلقة ضمن سلسلة يجب أن تؤدى دورها المطلوب منها بكفاءة وفاعلية، والذى يُحدد أداء السلسلة هو القيد الموجود ضمن تلك الحلقات؛ حيث تحتوى السلسلة على قيد واحد على الأقل هو الحلقة الأضعف فى السلسلة، التى تمنع السلسلة ومن ثم النظام ككل من الأداء على نحو أفضل لتحقيق أهدافها[٤]. ويصبح الإجراء الأهم - فى هذه الحالة- هو الاهتمام بتقوية الحلقة الأضعف فى السلسلة التى تمثل قيدًا على النظام، وتمهد للحلقات التالية وتتحكم فى سرعة النظام وأدائه. ويتم ذلك من خلال إدارة القيد بتقوية الحلقة الأضعف حتى تصبح الحلقة التالية لها هى القيد الذى يحد من مخرجات النظام، وهكذا حتى يتم إخراج القيد نهائيًا من حلقات السلسلة[٥].

ومن تعريفات نظرية القيود أنها: منهجية علمية مبنية على كسر كل عوائق النظام، من خلال مساعدة الأفراد والمؤسسات على التفكير بطريقة منطقية فى

المشكلات وتقديم حلول لها وتنفيذ تلك الحلول بنجاح، استنادًا إلى مجموعة من الأساليب تعد بمثابة خارطة طريق للتغيير؛ بما تُقدمه من إجابات على أسئلة تطرحها عملية التفكير المنطقى، وهى: ما الذى يجب تغييره؟، وما التغيير المنشود؟، وكيف يتم هذا التغيير؟.

شجرة الإستراتيجية والتكتيك: Strategy& Tactic Tree

تُعد شجرة الإستراتيجية والتكتيك المعروفة اختصارًا S&T Tree، الأحدث فى سلسلة تكنيكات عملية التفكير المنطقى لنظرية القيود، التى ظهرت نتيجة ضعف معدلات النجاح فى تنفيذ مبادرات التغيير المؤسسى. إذ يقدم هذا التكنيك مستوى مناسب من التفصيل لكيفية تنفيذ التغييرات المطلوبة التى ستؤدى إلى تحقيق الأهداف، وبالترتيب المناسب. وذلك بتقسيم الصورة الكبيرة، أى الهدف الإستراتيجى للمؤسسة، إلى خطوات أصغر، كل خطوة تبحث بدقة عن إجابة عن: ما التغيير المطلوب (هدف)؟ ولماذا هذا التغيير ضروريًا (منطق السبب والنتيجة)؟ وكيف يصبح هذا التغيير ممكنًا (التكتيك)؟.

ومن تعريفات شجرة الإستراتيجية والتكتيك أنها: بنية هرمية تتكون من عددٍ من المستويات المتتالية والمترابطة، أدناها أربعة مستويات وأقصاها سبعة، فى كل مستوى عددٍ من الخطوات، كل خطوة تشتمل على خمسة عناصر مرتبة كالتالى: الافتراض الضرورى، والإستراتيجية (الهدف)، والافتراض الموازى، والتكتيك (الوسيلة)، والافتراض الكافى. وتحقيق الهدف فى كل خطوة وكل مستوى هو المُبتغى.

منهج البحث:

فى سبيل تحقيق البحث لأهدافه، يتم الاعتماد على المنهج الوصفى، الذى يساعد فى جمع المعلومات التى لها صلة بموضوع البحث وتحليلها، بغرض تقديم إطار فكرى واضح عن نظرية القيود فكرًا وممارسةً. وفى سياق هذه النظرية تم الاعتماد على إحدى منهجياتها فى تحسين الأداء المؤسسى، وهى منهجية التفكير المنطقى، وتحديدًا إحدى أساليبها، وهو أسلوب شجرة الإستراتيجية والتكتيك؛ الذى يحقق

باستخدامه نجاح عملية تنفيذ الإستراتيجية، إذ ينطلق من فكرة مؤداها أن: كل إستراتيجية: من أجل ماذا؟ يجب أن يكون لها تكتيك مرتبط: كيف؟. وبالتالي يجب أن تكون الإستراتيجية والتكتيك موجودين دائمًا فى أزواج، ويجب أن يكونا موجودين فى كل مستوى من مستويات المؤسسة؛ فهما متمايزين من ناحية المفهوم، لكن لا يمكن تقسيمهما إلى قسمين منفصلين؛ لأن كل منهما لا يؤثر فقط فى الآخر ولكن يندمج فيه أيضًا.

خطوات السير فى البحث:

يتم تنظيم البحث ليسير وفقًا للخطوات الآتية:

المحور الأول: الإطار الفكرى لنظرية القيود

ويتم من خلاله تقديم تأصيل نظرى مُحْكَم عن نظرية القيود، فكرتها الأساسية ومنهجيتها فى تحسين الأداء المؤسسى.

المحور الثانى: استخدام نظرية القيود فى التعليم

وتعتمد هذه الخطوة على الاستفادة من التأصيل النظرى الذى قدمه البحث خلال المحور الأول عن نظرية القيود فى بيان مدى إمكانية تطبيقها فى نظام التعليم.

المحور الثالث: منظور مُغاير للعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك

وتؤكد هذه الخطوة على أن الفكر الإنسانى فى المجتمعات المتقدمة فى حالة مراجعة مستمرة، كان نتيجتها إعادة النظر فى العلاقة بين كيانين متلازمين هما: الإستراتيجية والتكتيك، وطرح نظرية القيود لأسلوبٍ جديد هو شجرة الإستراتيجية والتكتيك، الذى يُمثل ترجمة عملية لرؤية النظرية لهذه العلاقة. وهنا، تم تناول شجرة الإستراتيجية والتكتيك تفصيلاً بدءًا بماهية هذا الأسلوب وفكرته وتعريفه وأهميته وخصائصه، ومرورًا ببنيته وإجراءات بنائه، ووصولاً إلى هيكل تطبيقى لشجرة الإستراتيجية والتكتيك، وكيفية قراءتها.

المحور الأول- الإطار الفكرى لنظرية القيود

لكل مؤسسة ربحية كانت أم غير ربحية أهداف تسعى إلى تحقيقها، وفى سبيلها لتحقيق تلك الأهداف تحتاج للعديد من الموارد، التى يكون بعضها موجودًا ومتاحًا وبعضها الآخر نادرًا ومحدودًا وهو ما يمثل قيدًا يؤثر على كفاءة وفعالية استخدام الموارد الأخرى المتاحة وعلى القدرة التنافسية للمؤسسة ويعوق تحقيق الأهداف. من هنا، تتعاظم الجهود لتحديد تلك القيود والعمل على إزالتها، فى ظل الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة ودون إحداث تغيير فى هيكل التكاليف. ومن النظريات الحديثة نسبيًا التى يمكن من خلال تطبيقها عمليًاإدارة قيود النظام بكفاءة وفعالية ما يعرف بنظرية القيود. **وللتعرف على النسق الفكرى لنظرية القيود؛ نسعى الدراسة الحالية إلى تناول النقاط التالية.**

أولاً- نشأة نظرية القيود وتطورها

تُشير الأدبيات فى مجال إدارة الأعمال بصفة عامة وإدارة العمليات بصفة خاصة إلى أن الإرهاصات الأولى لنظرية القيود Theory of Constraints ترجع إلى سبعينيات القرن الماضى على يد عالم الفيزياء إلياهو جولدرات Eliyahu M. Goldratt، الذى طرح فكرتها خلال عدد من الروايات، تعكس كل واحدة منها مرحلة من مراحل ظهور وتطور هذه النظرية.

فمنذ أوائل السبعينيات نشأت وتطورت ثلاث طرق تساعد المنظمات على تحقيق مزايا تنافسية فى الوقت والجودة، تحدت كلاً منها الافتراضات القديمة وطرق إنجاز الأعمال؛ وهى: تخطيط الاحتياجات من المواد MRP I ، وتخطيط موارد التصنيع MRP II، والإنتاج اللحظى JIT Production والتوريد اللحظى JIT Purchasing[٦]. وكان جولدرات من المهتمين بدراسة مشاكل جدولة الإنتاج، ولاحظ أن نظم تخطيط الاحتياجات من المواد تفترض أن الطاقة الإنتاجية متاحة ومتوفرة أو يمكن توفيرها، ومن ثم يمكن زيادة المخرجات دون حدود، وهذا خلاف الواقع العملى؛ إذ توجد مراكز إنتاجية ذات طاقة محدودة نسبيًا مقارنة بالمراكز الأخرى

السابقة أو اللاحقة فى سلسلة العملية الإنتاجية يطلق عليها مراكز الاختناق، وغالبًا ما تحدد تلك المراكز المخرجات الإنتاجية ككل. كما لاحظ أن الإنتاج فى المراكز الأخرى السابقة لمراكز الاختناق يؤدى إلى زيادة الإنتاج تحت التشغيل دون زيادة فى المبيعات. هذا التناقض بين أنظمة تخطيط احتياجات الموارد والواقع العملى دفع جولدرات إلى دراسة مشاكل الجدولة فى ظل كون الطاقة الإنتاجية محدودة، وقام بإعداد برنامج تكنولوجيا الإنتاج الأمثل Optimized Production Technology (OPT) الذى يقوم بجدولة الإنتاج فى ظل الطاقة المحدودة [٧]. وقد اُعتبر هذا الجهد المرحلة الأولى لظهور نظرية القيود فى الفترة من (١٩٧٩- ١٩٨٤)، ولكن تحت مُسمى الجدول الزمنى للإنتاج الأمثل عام ١٩٧٩، ثم تغير إسمها إلى تكنولوجيا الإنتاج الأمثل عام ١٩٨٢[٨].

وكان عام ١٩٨٧م بداية استخدام مصطلح نظرية القيود من قِبَل مختلف الممارسين للأعمال والأكاديميين، وذلك بعد أن قدم جولدرات روايته الأولى بعنوان: الهدف (1984) The Goal، التى أرسى فيها المبادئ الأساسية لنظرية القيود. حيث اُعتبرت نظرية عامة لمساندة المؤسسات فى عمليات التحسين المستمر للأداء[٩]، وذلك من خلال التركيز على مراكز الاختناق وإدارتها بالشكل الجيد ودراسة وضع مسارات بديلة للتخفيف عن مراكز الاختناقات. وفى هذا السياق قَدَّم منهجية علمية للتعامل مع قيود المؤسسة على أساس التحسين المستمر، أُطلق عليها خطوات التركيز الخمس FS5، والتى تطورت بإضافة خطوتين تم إدخالهما فى البداية؛ هما: تحديد هدف المؤسسة، وتحديد مؤشرات الأداء المناسبة[١٠]. واُعتبرت هذه الفترة المرحلة الثانية لتطور نظرية القيود التى امتدت من عام (١٩٨٤- ١٩٩٠)[١١].

وخلال عقد التسعينيات من القرن العشرين، وتحديدًا فى الفترة من (١٩٩٠- ١٩٩٧) تطورت نظرية القيود من تقنية لجدولة الإنتاج إلى منهجية للنظم تهتم بإدارة التغيير[١٢]، وذلك من خلال ما تقدمه عمليات التفكير TPs لنظرية القيود من أساليب لحل المشكلات بناءً على فكرة السبب والنتيجة.

وظهرت عمليات التفكير لنظرية القيود حينما تبين أن قيود المؤسسة قد لا تكون مادية ويسهل التعامل معها، بل قد يكون القيد معقد وغير مادى[١٣]، وتم اقتراح TPs للمرة الأولى فى كتاب بعنوان: ما هذا الشىء الذى يطلق عليه نظرية القيود (١٩٩٠)[١٤]. وفى وقتٍ لاحق، قدَّم جولدرات ما يُعرف بعملية التفكير عام ١٩٩٤، فى رواية بعنوان: أكثر من أن تكون محظوظًا(1994)) It's Not Luck، لتصبح خارطة طريق لاكتشاف حلول جديدة لمشاكل غير تقليدية، وذلك بتطبيق عمليات الاستدلال على مختلف المشكلات[١٥]. وبمقتضى تطبيق أساليب عمليات التفكير، تصبح أى تغييرات فى الأداء المؤسسى جزءًا من عملية تحسين مستمرة فى أداء المؤسسة ككل[١٦].

ومنذ عام ١٩٩٧ بدأت مرحلة جديدة من مراحل تطور نظرية القيود، حيث طُبقت مبادئ نظرية القيود على إدارة المشاريع، وعرض لها جولدرات فى رواية بعنوان: Critical Chain (1997)، والسلسلة الحرجة هنا هى المسار الحرج للموارد المقيدة [١٧]، ونظرية القيود هى المنهجية المتبعة لحل الاختناقات المعوقة لانسيابية الأداء، وتهدف إلى تحقيق التوازن الزمنى بين السرعة التى تعمل بها الموارد المقيدة والمخزون[١٨]، وترتكز فى ذلك على محورين، هما: المحور الفكرى، المتمثل فى عمليات التفكير لحل المشكلات. والمحور المادى، المتمثل فى التوازن الديناميكى الكلى للأجزاء Drum Buffer Rope[١٩].

وبحلول الألفية الثالثة حدثت طفرة فى الاهتمام بنظرية القيود فى المفهوم والمنهجية ومجالات التطبيقات، وبدأ الحديث عن مرحلة جديدة من مراحل تطور نظرية القيود، أُطلق عليها مستقبل نظرية القيود؛ حيث صارت نظرية القيود فلسفة إدارية متكاملة تغطى العديد من فروع إدارة العمليات، مثلها مثل: الإدارة على أساس النشاط، وإعادة هندسة العمليات، والتحسين المستمر، وإدارة الجودة الشاملة، وستة سيجما. كما كَثُرَت الأدبيات وحلقات النقاش والدورات التدريبية لإتقان منهجية وتقنيات نظرية القيود، لدرجة أن ٥٠٪ مما كُتب عن وفى نظرية القيود بدأ منذ عام ١٩٩٨، وتحسنت معها جودة نشر الأبحاث والمقالات العلمية والأطروحات. وتتمتع

نظرية القيود بسجل حافل فى مجال التجارة والصناعة والتعليم. ففى مجال التجارة، تُستخدم ١٥٪ من الأنشطة التجارية فى العالم نظرية القيود فى جميع عملياتها. وفى مجال الصناعة، تم تطبيق تقنيات نظرية القيود فى عدد من الشركات، مثل: شركة فورتشين ٥٠٠، وشركة فورد موتور، وشركة جينرال إلكتريك، وشركة بوينج، وشركة أمازون، والخطوط الجوية الأمريكية دلتا إيرلاينز، وشركة ثرى إم. وجميعها أكد على التحسينات الكبيرة التى تحققت من خلال نشر خطوات التركيز الخمس وأساليب تفكير نظرية القيود. ولا يقتصر تطبيق نظرية القيود على الشركات الربحية فحسب؛ بل طبقتها بعض المنظمات غير الربحية والوكالات الحكومية، مثل: هابيتات فور هيومانيتى، والمستشفى التعليمى بريتوريا، ودائرة الصحة الوطنية البريطانية، ومنظمة الأمم المتحدة، ووكالة ناسا الفضائية[٢٠]. وفى مجال التعليم، تطبق العديد من أنظمة المدارس فى سنغافورة وماليزيا والفلبين نظرية القيود، وتستخدم فى بلدان أخرى من آسيا وأوروبا وأفريقيا وأمريكا الجنوبية بالتعليم والعمل المجتمعى. كما يتم تدريس نظرية القيود كموضوع أساسى فى معظم برامج ماجستير إدارة الأعمال فى المدارس التجارية، وفى معظم المؤسسات الأكاديمية يتم تدريس نظرية القيود كموضوع أكاديمى فقط، لكن توجد العديد من كليات إدارة الأعمال التى تستخدم نظرية القيود أو إدارة القيود فى جميع عملياتها[٢١].

وفى عام ٢٠٠١ تأسست منظمة التصديق الدولية لنظرية القيود (TOCICO)، وهى المنظمة المسئولة عن التصديق على ممارسى نظرية القيود والمنفذين والأكاديميين، وتمنح العديد من الشهادات فى المجالات الآتية: أساسيات نظرية القيود، ونظرية القيود لسلسلة التوريد اللوجستية، ونظرية قيود التمويل، وإعداد المشاريع، وعمليات التفكير لنظرية القيود، ونظرية القيود فى بناء إستراتيجية الأعمال. وتقوم العديد من الجامعات وغيرها من المؤسسات التعليمية بتدريس نظرية القيود فى برامج الدراسات العليا للتخرج، وتستخدم نسبة كبيرة من هذه البرامج امتحانات شهادة TOCICO كطريقة للاختبار. وتأسست أيضًامجموعة جولدرات

Goldratt Group فى أكثر من ٢٠ دولة، وتتكون مجموعة جولدرات من: جولدرات للاستشارات، ومدارس جولدرات، ومجموعة جولدرات للتسوق، والانتشار الجغرافى، ومختبرات أبحاث جولدرات. وتمتلك شركة جولدرات للاستشارات حوالى ٢٥ مشروعًايجسدوا رؤية قابلة للتطبيق فى ١٠ بلدان بما فى ذلك الهند واليابان والصين وجنوب إفريقيا الولايات المتحدة الأمريكية وكولومبيا والإكوادور والبرازيل والمكسيك. كما قامت شركة جولدرات للاستشارات بعمليات فى تشيلي وبيرو وأوكرانيا وألمانيا وإيطاليا وتركيا منذ ٢٠١٠[٢٢].

ثانيًا- فكرة نظرية القيود وافتراضاتها

إن نظرية القيود هى نظرية موجه نحو تعزيز الأداء الكلى للنظام من خلال تحسين قيود النظام[٢٣]. وعليه، تنطلق نظرية القيود من فكرة مؤداها: أن أى نظام عبارة عن سلاسل، وكل سلسلة عبارة عن مجموعة حلقات مترابطة (عمليات مترابطة) ومتتابعة لتحقيق هدف النظام، وكل حلقة ضمن سلسلة (كل عملية) يجب أن تؤدى دورها المطلوب منها بكفاءة وفاعلية، والذى يحدد أداء السلسلة هو القيد الموجود ضمن تلك الحلقات؛ حيث تحتوى السلسلة على قيد واحد على الأقل هو الحلقة الأضعف فى السلسلة التى تمنع السلسلة ومن ثم النظام ككل من الأداء على نحو أفضل لتحقيق أهدافها[٢٤]. ومن هنا، يكون الإجراء الأهم هو الاهتمام بتقوية الحلقة الأضعف فى السلسلة (والتى تمثل قيد النظام) وهى التى تمهد للحلقات التالية وتتحكم فى سرعة النظام وأدائه، ويتم ذلك من خلال إدارة القيد بتقوية الحلقة الأضعف حتى تصبح الحلقة التالية لها هى القيد الذى يحد من مخرجات النظام، وهكذا حتى يتم إخراج القيد نهائيًامن حلقات السلسلة، وتسمى هذه العملية بكسر القيد[٢٥].

ولما كانت قيود النظام ليست مادية فحسب، وليست واضحة دائمًا، فإن فكرة تحديدها وتحديد الحل وكيفية تنفيذه، إرتبطت بما يسمى بعملية التفكير فى نظرية القيود، وهى عملية يُطرح من خلالها ثلاثة أسئلة، هى: ما الذى يجب تغييره؟

وإلى أى شىء يكون التغيير؟ وكيف يحدث التغيير؟ ويتم الإجابة عنها بالاستعانة بمجموعة من التكنيكات التى تناسب كل سؤال.

والمنطق الكامن وراء نظرية القيود يستند على شرطين، هما: الشرط الضرورى، والشرط الكافى. لذا، فهى تُطبق عملية التفكير وفقًالمنظور السبب والنتيجة[٢٦].

وتأسيسًاعلى ما سبق، تستند نظرية القيود كمنهجية للتحسين المستمر وإدارة العمليات بطريقة نظامية على الافتراضات الآتية:

١- لأى نظام هدف، إذا لم يتحقق يكون ذلك بسبب عدم التعامل مع قيودها.

٢- لأى نظام قيد واحد على الأقل يمنع تحقيق الهدف بدرجة أكبر.

٣- يمكن أن القيد يمكن أن يكون ماديًاأو غير مادى.

٤- أقصى أداء للنظام يتحقق من خلال أقصى إدارة لقيوده.[٢٧]

٥- كل قيد يمثل فرصة للتحسين، إذ يُنظر لقيود النظام بشكل إيجابى؛ وذلك لأن القيود تحد من أداء النظام وبالتخلص منها بشكل تدريجى يتم تحسين الأداء.

٦- الأداء الأمثل للنظام يكون نتيجة للتوظيف الفاعل لعلاقات السبب والنتيجة بين مكوناته.

٧- السبب الرئيسِ لظهور القيود المادية هو القيود المرتبطة بسياسات النظام.

٨- النظر للمؤسسة كنظام مُكون من عدد من الحلقات المتداخلة معًا، وأن أى قرار يتم اتخاذه يجب أن يراعى تأثيره على النظام ككل.

ثالثًا- تعريف نظرية القيود

يُشير جولدرات إلى أن نظرية القيود تعنى: عملية علمية ومنطقية مبنية على كسر كل عوائق النظام، وتركز على الخطوات الخمس للتركيز[٢٨]. إنطلاقًا من أن نظرية القيود تنظر للقيود نظرة إيجابية، وتُدرك أن القيد على أى نظام يُقيد الحد الأقصى لمستوى الأداء الذى يمكن للنظام الحصول عليه فيما يتعلق بهدفه.

وتُعرف نظرية القيود بأنها: مجموعة من عمليات التفكير القائمة على أساس علمى، والتى يمكن استخدامها لحل المشاكل التنظيمية من جميع الأنواع والأحجام؛

حيث توفر منهجية لتحديد المشاكل الأساسية وتطوير وتحليل وتنفيذ الأفكار لتحقيق تحسينات عملية مستمرة[٢٩]. وفى هذا السياق، تُعد نظرية القيود منهجية أنظمة معقدة، تم تطويرها بشكل تدريجى لمساعدة الأشخاص والمنظمات على التفكير فى المشكلات وتطوير حلول متقدمة وتنفيذ تلك الحلول بنجاح[٣٠].

كما تُعرف أيضًا بأنها: إطار متماسك ومنطقى لإدارة عملية معقدة[٣١]. وتعرف كذلك بأنها: مجموعة من المفاهيم والأسس الهادفة إلى مساعدة الإدارة على تحديد ما يواجهها من مصاعب وهى بصدد السعى لتحقيق أهدافها، وكيفية التغلب عليها من خلال تحديد التغييرات الضرورية، وكيفية إحداثها بكفاءة وفاعلية[٣٢].

ونظرية القيود تعد فلسفة إدارية ذات نظرة شاملة، تركز على الموارد النادرة وعلى تحديد وإدارة القيد، كما أنها فلسفة للتحسين المستمر للأداء، وفلسفة ضرورية فى بيئة المنافسة الحالية، مهمتها الأساسية هى التحقق من الأداء، والتركيز على أضعف الحلقات فى النظام، وبذل الجهود اللازمة لاستغلال فرص التحسين المطلوبة لتقويتها. لذا، تُعرف بأنها: فلسفة إدارية تهدف إلى التحسين المستمر لأداء النظام، لتعظيم مخرجاته وتحقيق أهدافه، من خلال إجراء بعض التغييرات فيه لتفعيل قيوده الداخلية والتعامل معها فى ضوء القيود الخارجية إن وجدت، وقياس أثر التغييرات لضمان الاستغلال الأمثل لموارد النظام[٣٣].

وتمثل نظرية القيود بذلك: طريقة أو عملية تفكير تبدأ بالاعتراف بحقيقة أن الموارد مهما اختلفت طبيعتها وكميتها فهى محدودة، ولكن بعض الموارد بطبيعة الحال تختلف عن البعض الآخر فى الأهمية، والتعامل مع الموارد المقيدة بشكل ملائم يؤدى إلى تحسين الأداء وزيادة الكفاءة[٣٤].

وانطلاقًا من أن محور اهتمام نظرية القيود هو التعامل مع القيود، يتطلب الأمر إلقاء الضوء على ماهية القيد.

إن القيد بصفة عامة هو أى شىء أو أى عامل يمنع أو يعوق تحقيق الأهداف؛ أى هو ما يضع حدودًا على الشىء. وعليه، يُعرف القيد بأنه: حالة التقييد أو الإجبار

على تجنب أو تنفيذ بعض الإجراءات. وأفضل وصف للقيد هو العامل الذى يُسبب الصراع بين عمليتين، هما: أداء العمليات الداخلية، ووصول المؤسسة لأهدافها[٣٥].

كما يُعرف القيد أيضًا بأنه: أى شىء داخلى أو خارجى يحد من قدرة العمليات الداخلية للمؤسسة على زيادة القيمة المضافة لها. أى أن القيد هو أى عامل يمنع المؤسسة من زيادة الأداء المطلوب لتحقيق الهدف. ويُعرف أيضًا بأنه: أى عامل موقفى يجعل تحقيق ما تولده العمليات الداخلية أكثر صعوبة[٣٦]. وذلك على أساس أن تطبيق نظرية القيود يعمل على تركيز مجهودات التحسين على القيد بحيث يتم تحسينه، ثم يتم الإنتقال إلى قيد آخر... وهكذا.

ويتم تصنيف قيود النظام إلى نوعين، هما: قيود داخلية، وقيود خارجية. ولعل فى تصنيف القيود أهمية فى التعرف على مصدر القيد ومدى إمكانية التعامل معه وطرق التعامل[٣٧]. ومن أكثر القيود وضوحًا الوقت والمال والموارد والقدرات، يُضاف إلى ذلك، قيود المنافسة ومتطلبات سوق العمل، وأسلوب الإدارة والقوانين والقرارات والسياسات.

رابعًا- خصائص نظرية القيود

تنفرد كل نظرية بعدد من الخصائص التى تميزها عن غيرها، وتجعلها الأكثر مناسبة فى حالات ما دون غيرها، ومن خصائص نظرية القيود ما يلى:

١- نظرية القيود منهجية للتعامل مع قيود النظام

ترى نظرية القيود أن أى جهد لتحسين أداء النظام ككل يجب أن يستهدف قيود النظام، وليس كما تنظر بعض النظريات الأخرى إلى أى تَحسُن فى العملية بمثابة تحسين للنظام ككل. وعليه، فإن قدرة النظام على تحقيق الأهداف لا تتحسن برفع كفاءة ما هو غير مقيد فحسب، وإنما من خلال إدارة نقاط الاختناق أو الموارد التى تمثل قيودًاعلى النظام[٣٨].

٢- نظرية القيود سيكولوجية للتغيير

تواجه نظرية القيود العديد من القضايا الناعمة المتعلقة بالتغيير، قبولاً ومقاومةً، الأمر الذى يتطلب تغييرات كبيرة فى الثقافة التنظيمية للمؤسسة. وقد

طورت نظرية القيود من منهجياتها ليتسنى لها تحديد أسباب مقاومة التغيير، وكيفية التعامل معها بشكل منهجى من خلال معالجة الأسئلة التى يطرحها الناس بشكل بديهى عند تقييم عملية التغيير، وهى:

- هل المشكلة التى يتم تناولها هى المشكلة الحقيقية؟
- هل الاتجاه العام الذى يرتكز عليه الحل جيداً؟
- هل سيعمل الحل فعلاً على حل المشكلات؟
- ما الخطأ الممكن حدوثه؟ ومن سيتأثر؟
- كيف سنقوم بتطبيق هذا الشيء؟
- هل نحن على حق؟
- هل لدينا القيادة والالتزام لتحقيق هذا التغيير بنجاح؟[٣٩]

٣- نظرية القيود تستند إلى فكر النظم

تجسد نظرية القيود فلسفة تعترف بأن الكل أكبر بكثير من مجموع أجزائه؛ وبالتالى فإنه يجب السعى لتحقيق الهدف من منظور كلى شامل.

٤- نظرية القيود منهجية لتحسين العمليات

تعد نظرية القيود واحدة من أكثر النظريات حداثة فى التركيز على كفاءة جميع العمليات، من خلال الاستغلال الأمثل للقيود بها[٤٠].

٥- نظرية القيود انتقال من عالم التكلفة إلى عالم الإنتاج (النتائج/ المخرجات)

يوجد فى أى مؤسسة نشاط أو أكثر ذو مورد أو طاقات محدودة تمثل قيوداً على العمليات، وهذا يتطلب تنظيم العمليات وجدولتها من أجل استغلال الأنشطة التى توجد فيها اختناق، فضلاً عن الأنشطة التى لا تعانى من اختناق، والهدف من ذلك تعظيم المخرجات عندما يكون هناك بعض الموارد نادرة وأخرى غير ذلك[٤١].

ولفهم نظرية القيود وتطبيقها بفعالية فى مؤسسة ما، يجب أولاً تحديد الأهداف، ووضع مقاييس لمتابعة وتقييم الأداء من حيث صلته بالأهداف. وباستخدام نظرية القيود، يتم استبدال عالم التكلفة بعالم الإنتاجية الذى تحركه المقاييس الرئيسة الثلاثة: الإنتاجية (Throughput (T، والمخزون (Inventory (I،

ومصروفات التشغيل Operational Expenses (O). بحيث تعمل المؤسسة على زيادة المخرجات T مع تقليل كلٍ من المخزون I والمصروفات O فى الوقت ذاته[٤٢].

٦- **تتطرق نظرية القيود إلى ثلاثة مجالات أساسية**، هى: الخدمات اللوجستية، ومقياس الأداء، وحل المشكلات باستخدام عمليات التفكير وأساليبها[٤٣].

خامسًا- أهداف نظرية القيود وأهميتها

إن تحقيق النمو المستمر والاستقرار لأى مؤسسة يعنى إيجاد طريقة للتركيز على مواردها النادرة، تلك الموارد التى تحد فى الوقت الحالى أو تُعيق مزيدًا من التحسين. وفى الأساس، تهدف نظرية القيود لإظهار أن المشكلة الأساسية لاستقرار النمو المستمر لأى مؤسسة هى الخلافات الخاطئة حول: ما يجب التركيز عليه، وما لا يجب. وتوفر نظرية القيود آلية عملية وحلول لوجستية فعلية وعمليات تفكير للمساعدة على التمييز بين جميع الأجزاء التى يمكن تحسينها، وتلك التى تحتاج لتحسينات أقل فى وقت أقصر[٤٤].

ونظرية القيود فى سعيها لتحسين الأداء بشكل مستمر، تعمل فى ذات الوقت على ***تعزيز الوضع التنافسى للمؤسسة***؛ إذ تسعى إلى تسهيل عمليات صنع القرار وتمكين المؤسسات من مواجهة التحديات والصعوبات التى من الممكن أن تواجهها، وتقليل النفقات التشغيلية، بالإضافة إلى استثمار الموارد المادية وغير المادية، وفى النهاية تتجمع كافة الأهداف الفرعية للوصول إلى الهدف الرئيسى والحقيقى لنظرية القيود وهو زيادة قدرة المؤسسات على تحقيق عوائد أكبر مع تقليل الفاقد فى الوقت، من خلال تنفيذ إستراتيجيات تضمن استمرارية النجاح وتحقيق الأهداف[٤٥]. ومن ثم، يصبح للمؤسسة ميزة تنافسية تتمثل فى: زيادة المخرجات التى تلبى احتياجات سوق العمل مع تقليل الفاقد، والاستغلال الأمثل للموارد.

وتهدف نظرية القيود إلى التأكيد على ضرورة تحويل أسلوب الإدارة من أسلوب يركز على الأولويات الخاصة بتخفيض التكاليف إلى إدراك أن نجاح ***تجاوز المعوقات هو أكثر أهمية***، وأن التحول يتطلب من الإدارة التركيز على المخرجات التى ترتبط بالتركيز على القيود[٤٦]. بينما هدف نظرية القيود فيما يتعلق ***بتقليل***

التكلفة وتخفيض دورة الوقت تحدث تباعًا؛ وذلك بتركيز الجهود على الأنشطة التى تعتبر قيودًافى العمليات، بدلاً من تركيز الجهود على كافة الأنشطة سواء التى تشكل قيدًا أم لا لتحسين السرعة والكفاءة[٤٧]، وإعداد جدولة زمنية لخط سير العمليات قبل القيد وبعده، بما يحقق أقصى استغلال ممكن للموارد والطاقات المتاحة بالأنشطة المختلفة.

ويُذْكَر أنه إذا كان الهدف الرئيسِ من نظرية القيود فى المؤسسات الربحية يتمثل فى زيادة المخرجات بدلالة ***زيادة التدفقات المالية النقدية*** الناتجة عن زيادة المبيعات[٤٨]. فإن الهدف من نظرية القيود فى المؤسسات غير الربحية يعنى ***تحقيق مستويات أعلى من رأس المال البشرى أو الاجتماعى بأقل تكلفة***[٤٩].

واستنادًا إلى ما سبق، نكمن أهمية نظرية القيود فيما يلى:

١- تساعد على التفكير بشكل منهجى فى التغلب على القيود التى تمنع تحقيق الأهداف[٥٠]، بما تمتلكه من تكنيكات عملية التفكير، التى تعزز أداء النظام ككل بدلاً من تحسين العمليات الفردية.

٢- تشجع العمل بروح الفريق فى مختلف أنشطة العمليات، والذى بدوره يؤدى إلى الإلمام بمختلف قيود النظام، والعمل على إزالتها.

٣- تساعد المؤسسة فى تحسين أدائها بشكلٍ جيد من خلال كسر قيود النظام، وذلك بالنظر إلى الأنشطة التى لا تضيف قيمة على أنها أنشطة ممكن التعامل معها من خلال خطوات التحسين المستمر.

٤- تعمل على زيادة القيمة المضافة إلى جميع أصحاب المصلحة، دون استنفاذ الموارد وعدم التعرض لمخاطر كبيرة، وذلك بالتعرف على أين ومتى تُستَثمر الموارد النادرة، بما فى ذلك الوقت، لتحقيق ازدهار دائم فى المؤسسة. وللإجابة عن هذا السؤال لابد من آلية للتمييز بين جميع أجزاء المؤسسة: العمليات والسياسات والمهارات والقدرات، التى يمكن تحسينها، من أجل الوصول إلى مزيد من الأهداف حاليًاومستقبلاً. فكل تغيير فى الأداء والقيمة لأصحاب المصلحة يُحدث تغييرًا فى

المؤسسة، لكن ليس بالضرورة كل تغيير فى المؤسسة يصحبه تحسن فى الأداء والقيمة[٥١].

٥- تساهم نظرية القيود فى إنجاز وظيفتين من وظائف الإدارة، هما: التخطيط، والرقابة. بالنسبة لأهميتها فى التخطيط؛ فإنه فى ظل ندرة الموارد يكون على الإدارة ضرورة تخصيص هذه الموارد، وهنا يكمن دور نظرية القيود فى استغلال الموارد المتاحة. وأما بالنسبة لأهميتها فى الرقابة؛ فإن دور نظرية القيود يكمن فى تصحيح الانحرافات[٥٢].

سادسًا- منهجية نظرية القيود

لما كان المبدأ الأساسى لنظرية القيود هو أن أى نظام لديه قيود تمنعه من تحقيق أهدافه، فإن الجهود يجب أن تتركز على تحديد تلك القيود والاستغلال الأمثل لها. ونتيجة للتطور فى أفكار نظرية القيود تولدت أُطر عمل عديدة للتعامل مع قيود النظام، من أهمها: خطوات التركيز الخمس، وعمليات التفكير المنطقى.

وقد تبين أن خطوات التركيز الخمس لنظرية القيود توفر نهجًا بسيطًا ولكن فعالاً للتحسين المستمر، وذلك فى الحالات التى يكون فيها القيد واضحًا إلى حد ما. أما فى حالات أخرى، حيث يكون القيد أكثر تعقيدًا ومن الصعب تحديده وما ينبغى عمله للتخلص منه ليس واضحًا، تكون عمليات التفكير TOC أكثر فائدة.

أ- خطوات التركيز الخمس للتحسين المستمر

يقدم كلٌ من Goldratt& Cox (١٩٩٢) خمس خطوات لتحقيق التركيز على قيود النظام، ومن ثم العمل على التحسين المستمر لأداء النظام. وتعد هذه الخطوات عامة فى أنها يمكن تطبيقها على أى نظام.

وجاءت خطوات التركيز الخمس لنظرية القيود كما يلى:

١- تحديد قيود النظام

فى هذه الخطوة يتم تحديد الحلقة الأضعف فى النظام، وتحديد نوع القيد: ما إذا كان القيد ماديًا أو مشكلة تتعلق بسياسة المؤسسة أو ثقافة أفرادها، وكذلك

تحديد أولوياتها وفقًا لتأثيراتها على أهداف المؤسسة[٥٣]. وذلك لتحديد آليات التعامل المناسبة للقيد.

٢- تقرير كيفية استغلال قيود النظام

إن جوهر عمل نظرية القيود هو الاستغلال الأمثل للقيود، وحتى يتسنى ذلك يجب التركيز على القيد الحاكم؛ وهو ذلك القيد الذى يُحدد معدل تحقيق الإنتاج لجميع المراحل الإنتاجية الأخرى بالمؤسسة، ولتحقيق الاستفادة المثلى من القيد الحاكم يتم إعداد جدولة زمنية لخط سير العمليات قبل القيد الحاكم وبعده، وتتم هذه الجدولة باستخدام نظام Drum Buffer Rope[٥٤].

٣- مساندة الحلقات غير المقيدة للحلقة الأضعف

تعنى هذه الخطوة أن كل عنصر آخر فى النظام ليس به قيد يجب أن يتكامل لمساندة تعظيم فعالية القيد، بما يعنى ضرورة اتجاه الجهود نحو تحسين الأداء عند المهمة أو النشاط الذى به قيد، وأى مهام أو أنشطة أخرى تؤثر مباشرة على المهمة أو النشاط ذات القيد.

٤- استبعاد قيود النظام

إذا وصلت المؤسسة إلى هذه الخطوة فهذا يعنى أن الخطوتين السابقتين عليها مباشرة لم تكن كافيتين فى التخلص من القيد. هنا، ترفع المؤسسة القيود عن طريق اتخاذ أى إجراء مطلوب للقضاء عليها، وقد ينطوى ذلك على تغييرات كبيرة فى النظام ككل، مثل: إعادة التنظيم أو تحسينات رأس المال. وبما أن هذه الأمور تتطلب عادةً استثمارًا كبيرًا مسبقًا، يجب أن تكون المؤسسة على يقين من أن القيد لا يمكن كسره فى الخطوات من ١ إلى ٣ قبل المتابعة.

٥- العودة إلى الخطوة (١)

تمثل هذه الخطوة استعداد النظام للدخول فى عملية تحسين مستمرة؛ فإذا تم كسر القيد فى خطوة سابقة، قد تظهر قيود جديدة أخرى على النظام، مما يستلزم العودة مرة أخرى للخطوة (١) لتحديد القيد الجديد وتكرار نفس الخطوات من جديد، وهو ما لا يدعُ القصور الذاتى يُسبب قيدًاجديدًاللنظام.[٥٥]

ب- عملية التفكير المنطقى

للتعامل مع القيود غير المادية كقيود السياسات، ولمواجهة التحديات الداخلية والخارجية التى تحد من قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها وتضعف من قدراتها التنافسية، طور جولدرات مؤسس نظرية القيود منهج عمل أُطلق عليه: عملية التفكير المنطقى أو أساليب/ أدوات عملية التفكير، وهو منهج يركز على العوامل التى تمنع النظام فى الوقت الحالى من تحقيق أهدافه، ويتبع منطق السبب والنتيجة، ويتألف من: ***ثلاثة أسئلة، ومجموعة من خمسة أساليب للإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة***. ويعد البحث فى/ عن إجابات لهذه الأسئلة بمثابة مراحل وخطوات تسير فى اتجاه تحسين مستوى أداء النظام، وتتمثل فيما يلى:

١- ما الذى يجب تغييره؟ What to Change

٢- ما التغيير المنشود أو إلى ماذا يكون التغيير؟ What to Change to

٣- كيف يتم هذا التغيير؟ How to Change

وللإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة، تقدم عملية التفكير TOC خمسة أساليب تمثل خارطة طريق للتغيير، اعتماداًعلى منطق السبب والنتيجة. ويطلق على هذه الأساليب.. أشجار أو مخططات عملية التفكير، والجدول التالى يوضح الأساليب فى علاقتها بالأسئلة المطروحة.

جدول (١) منهج عملية التفكير المنطقى

السؤال	تكنيكات عملية التفكير
١- ما الذى يجب تغييره؟ What to Change?	مُخطَط الواقع الحالى Current Reality Tree (CRT)
٢- إلى ماذا يكون التغيير؟ What to Change to?	مُخطَط التدرج فى الحلول Evaporating Clouds (EC) مُخطَط التحقق المستقبلى Future Reality Tree (FRT)
٣- كيف يتم هذا التغيير؟ How to Change?	مُخطَط متطلبات الحل الأمثل Prerequisite Tree (PRT) المُخطَط الانتقالى Transition Tree (TT)

المصدر: من إعداد الباحثة

وتمر عملية التفكير المنطقى لنظرية القيود بالمراحل الآتية:

المرحلة الأولى: البحث فى السؤال الأول.. ما الذى يجب تغييره؟

تبدأ عملية التفكير بالبحث عن جوهر المشكلة؛ أى تحديد قيود النظام، التى تعتبر الحلقة الأضعف التى تحد من قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها، وتسبب وقوع التأثيرات غير المرغوبة، ويتطلب ذلك بناء مُخطَط الواقع الحالى(٥٦).

- **مُخطَط الواقع الحالى Current Reality Tree (CRT)**

يستخدم مُخطَط الواقع الحالى فى تحديد المشكلة الأساسية فى النظام، وذلك اعتمادًاعلى التحديد الدقيق لمجمل التأثيرات (الأحداث) غير المرغوبة والتى تكمن وراء المشكلة الأساسية، ثم محاولة الربط بينها بالاعتماد على كل من الملاحظة والتفكير المنطقى، من أجل فهم العلاقة السببية المسئولة عن معظم التأثيرات غير المرغوبة(٥٧).

ويقدم مُخطَط الواقع الحالى وصفًا منطقيًا للواقع فى صورة شجرة؛ أوراقها هى: التأثيرات غير المرغوب، وأطرافها هى: علاقات السبب والنتيجة بين التأثيرات المختلفة والأسباب الرئيسة التى تقف وراءها، وجذور الشجرة تمثل: الأسباب الجذرية والمشاكل الأساسية(٥٨).

ويتم قراءة مُخطَط الواقع الحالى من الأسفل.. بدءًا من المشكلة الأساسية، والتقدم لأعلى عبر الشجرة باستخدام عبارات: ***إذا لم .. يؤدى إلى if-then*** بترتيب منطقى(٥٩).

المرحلة الثانية: البحث فى السؤال الثانى.. ما التغيير المنشود؟

المرحلة الثانية فى عملية التفكير المنطقى هى مرحلة البحث عن حل حقيقى للمشكلة الأساسية، فبمجرد العثور على القيد من خلال المرحلة الأولى يتم الدخول فى عملية تفكير أخرى قوية بما يكفى لتطوير حل لا جدال فيه وتجنب أى عواقب غير مقصودة وغير مرغوب فيها قد تنتج. تسمح هذه المرحلة بتحديد ما يعتزم النظام أن يكون عليه فى المستقبل من خلال توليد واقع مخالف للقيود الموجودة، فالمرحلة تهدف إلى خلق واقع جديد ينشأ فيه عكس المشكلة الأساسية(٦٠).

ويتوقف النجاح فى تحديد الحل الأمثل على صياغة التعارضات التى تعوق تطبيق الحل ومحاولة الوصول إلى حلول جذرية وليس حل وسط، ووضع تصور لكل حل من الحلول المقترحة وماذا سيكون عليه الحال إذا تم تنفيذه[٦١]. وهذا يتطلب استخدام كلٍ من مُخطَط التدرج فى الحلول ومُخطَط التحقق المستقبلى.

- **مُخطَط التدرج فى الحلول Evaporating Clouds (EC)**

يساعد مُخطَط التدرج فى الحلول على إيجاد حل للمشكلة الجوهرية بعد تحديدها من قبل مُخطَط الواقع الحالى، وذلك من خلال قراءة دقيقة للمعوقات التى تعمل على استمرار المشكلة الجوهرية، وطرح مجموعة من الأفكار يمكن استخدامها لمعالجة القيود، ومحاولة اختبار هذه الأفكار والتحقق من صحتها، والمساعدة على تحديد العمل الواجب القيام به لمعالجة القيود وتحقيق الأهداف المستقبلية وخلق واقع عمل جديد عكس الواقع الحالى [٦٢].

ويفترض مُخطَط التدرج فى الحلول أن أى حل يتضمن كحد أدنى خمسة عناصر، تتمثل فى: الهدف المطلوب تحقيقه، واحتياجين أساسيين يعتبران شرطان من أجل تحقيق الهدف، وشرطين أساسيين على الأقل يعتبران مطلبين لتحقيق الاحتياجات، ويتم قراءة المُخطَط من اليسار لليمين باستخدام عبارة: ***من أجل.. يجب علينا*** ***In Order to-We Must***. مع ضرورة عدم تعارض الشرطين لأنه بتعارضهما فإن الهدف لن يتحقق[٦٣].

- **مُخطَط التحقق المستقبلى Future Reality Tree (FRT)**

بمجرد تحديد الحل من خلال مُخطَط التدرج فى الحلول، يتم البدء فى بناء مُخطَط التحقق المستقبلى؛ وذلك لاختبار الحل مرة أخرى باستخدام طريقة تأثير السبب والنتيجة؛ حيث إن مُخطَط التحقق المستقبلى يحدد ما التغيير المطلوب والنظر فى تأثيره على مستقبل المؤسسة. والذى يعتبر عملية تفكير تُمكِّن المؤسسة من بناء حل عندما يُنفذ يستبدل التأثيرات الحالية غير المرغوبة بتأثيرات أخرى مرغوبة[٦٤].

ومُخطَط التحقق المستقبلى عبارة عن رسم بيانى تدفقى قائم على العلاقة السببية من أجل التعبير عن الوضع القائم حول تطبيق الحلول مستقبلاً، حيث يبدأ بالحل المقترح للمشكلة الجوهرية وفحصه خطوة بخطوة بشكل تدريجى لضمان عدم وجود أحداث غير مرغوبة مستقبلية، وبمجرد تنفيذ الحل سوف يتم التحقق من الأحداث غير المرغوبة الناتجة عنه، وذلك بالاعتماد على منطق السبب والنتيجة[٦٥]، ***ويتم قراءته بطريقة مماثلة لمُخطَط الواقع الحالى.***

ولمُخطَط التحقق المستقبلى فوائد عديدة؛ حيث يتيح الفرصة لاختبار فعالية الأفكار الجديدة قبل تخصيص الموارد للتنفيذ، ويحدد ما إذا كانت تغييرات النظام المقترحة سوف تنتج التأثيرات المرغوبة دون خلق آثار جانبية سلبية، ويكشف من خلال الفروع السلبية ما إذا كان التغيير المقترح سيخلق مشاكل جديدة أو ضمنية وما الإجراءات الإضافية اللازمة لمنع أى آثار جانبية سلبية من الحدوث، ويُعد وسيلة لجعل الآثار المفيدة مستمرة بصورة تلقائية من خلال دمج متعمد لحلقات التعزيز الإيجابية، كما يُعد وسيلة لتقييم آثار القرارات الفرعية على النظام بأكمله، وهو أداة فعالة لإقناع صناع القرار لدعم مسار العمل المطلوب، ويعمل كأداة أولية للتخطيط[٦٦].

المرحلة الثالثة: البحث فى السؤال الثالث.. كيف يتم هذا التغيير؟

بعد تحديد المشكلة الجوهرية خلال المرحلة الأولى، وافتراض الحلول المناسبة لها والتحقق من صحة هذه الحلول وتأثيراتها المستقبلية خلال المرحلة الثانية، تأتى المرحلة الثالثة من خطوات منهج التفكير المنطقى، لبناء خطة عمل تفصيلية تقود المؤسسة من الحاضر إلى المستقبل المحسن. فهى إذًا مرحلة تنفيذ الإستراتيجية (الحل) بنجاح، وذلك بالاعتماد على كل من: مُخطَط متطلبات الحل الأمثل، ومُخطَط التحول إلى الحل.

- **مُخطَط متطلبات الحل الأمثل Prerequisite Tree (PRT)**

يستخدم مُخطَط متطلبات الحل الأمثل كأداة لمعرفة وتحديد كل عقبة تحول دون تنفيذ تحقيق الحل الذى تم التوصل إليه، والتأكد من أن كل الأنشطة

المدرجة فى الخطة هى أنشطة ضرورية[٦٧]. وذلك بتجزئة الهدف الرئيسِ إلى مجموعة أهداف مرحلية، وتحديد العقبات التى تحد من كل هدف مرحلى، والعمل على إزالة العقبات التى تحول دون تحقيق هذه الأهداف؛ من أجل الوصول إلى تحقيق الهدف الرئيسِ.

ويرتكز هذا المُخطَط على منطق مختلف عن المُخطَطات السابقة، التى تستخدم منطق الشرط الكافى لإقامة علاقات السبب والنتيجة، إذ يعتمد مُخطَط متطلبات الحل الأمثل على الشرط الضرورى مثل مُخطَط التدرج فى الحلول[٦٨]. وعادةً ما تتم قراءة المُخطَط من أعلى إلى أسفل، بدءًا من الهدف (الأهداف)، وهذا يعنى أن تدفق الأسهم يجب أن يكون نحو الهدف (الأهداف) أو من الأسفل إلى الأعلى[٦٩].

وللتحقق من مدى الحاجة إلى مُخطَط متطلبات الحل الأمثل يتم طرح سؤالين، هما: هل الهدف حالة معقدة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فقد تكون هناك حاجة إلى مُخطَط لتسلسل الخطوات الوسيطة لتحقيق ذلك. وهل كيفية تحقيق ذلك معروفة بالضبط؟ إذا لم يكن الأمر كذلك، فإن المُخطَط سوف يساعد فى تحديد العقبات التى تحول دون تحقيق مسار العمل المطلوب أو الهدف، وتحديد الخطوات التى ينطوى عليها التغلب على أى عقبات تعترض طريق العمل، وكذلك تحديد التسلسل المناسب من الإجراءات اللازمة لتحقيق مسار العمل المطلوب[٧٠].

- **المُخطَط الانتقالى Transition Tree (TT)**

يمثل مُخطَط التحول أسلوب تكتيكى الغرض منه تنفيذ التغيير المطلوب[٧١]، للتحول من الوضع الحالى إلى الوضع المفضل؛ حيث يسمح بتحديد الإجراءات اللازمة لتنفيذ الحل، اعتمادًا على طريقة تأثير السبب لبناء وفحص تفاصيل الخطة الإجرائية المُسماة بمُخطَط التحول[٧٢].

فإذا كان مُخطَط التحقق المستقبلى أسلوب إستراتيجى يمكن من خلاله تحديد التغييرات الرئيسية، فإن تنفيذ هذه التغييرات سيتطلب تدخلات معقدة تحتاج إلى مزيد من التفاصيل عن الإجراءات التى يتعين اتخاذها، وهو الغرض من بناء

مُخطَط التحول. وتتكون بنية هذا المُخطَط من خمسة عناصر، هى: حال الواقع، حاجة غير محققة، إجراء محدد يجب اتخاذه، تأثير متوقع لتكامل العناصر الثلاثة السابقة. ونجاح كل مستوى فى المُخطَط يعتمد على المستوى السابق، مع الأخذ فى الاعتبار التأثير المتوقع للحاجة التى لم يتم الوفاء بها، وهذا المُخطَط عبارة عن بناء تصاعدى تدريجى وصولاً إلى الهدف الكلى أو التأثير المطلوب(٧٣).

ومما سبق، يتضح أن الأساليب السابقة تمثل الخطوات الخمس لعملية التفكير المنطقى فى إطار مراحلها الثلاث، التى تبدأ بخطوة: بناء مُخطَط الواقع الحالى CRT الذى يختص بتشخيص النظام، لتحديد الشىء الأكثر إلحاحًاوالواجب تغييره حتى يتسنى تحسين الوضع. ثم الخطوة الثانية: بناء مُخطَط التدرج فى الحل EC لفهم الصراع داخل بيئة النظام، أو بمعنى آخر، فهم الواقع الذى يسبب الصراع، كما تقدم أفكارًا لما يجب تغييره لحل المشكلة الجوهرية وإنشاء حالة مُحسنة للنظام فى المستقبل. وتأتى الخطوة الثالثة: بناء مُخطَط التحقق المستقبلى FRT، ليأخذ الأفكار التى تم التوصل إليها ويتحقق من أن الواقع الجديد الذى ينشأ فى المستقبل إذا ما تم تطبيق هذه الأفكار لا ينشأ فيه مشكلات أخرى، وأنها سوف تكون حلاً للمشكلة الجوهرية. أما الخطوة الرابعة: بناء مُخطَط المتطلبات المسبقة للحل الأمثل PRT، تحدد معوقات تنفيذ الحل وطرق التغلب عليها. والخطوة الخامسة: بناء المُخطَط الانتقالى TT لتقديم خطة عمل تفصيلية تنقل النظام من الحاضر إلى المستقبل المنشود عند اتباعها.

والجدول التالى يقدم ملخصًا لتكنيكات عملية التفكير المنطقى فى تكاملها معًا من أجل تقديم صورة متكاملة عن القيود الأساسية للنظام وكيفية إدارتها.

جدول (٢) تكامل تكنيكات عملية التفكير المنطقى

التكنيك	عملية التفكير	نقطة البدء	النتيجة
مُخطَط الواقع الحالى CRT	الشرط الكافى	مجموعة من الأعراض غير المرغوبة	السبب الأساسى للأعراض (القيد)
مُخطَط التدرج فى الحلول EC	الشرط الضرورى	الصراع حول القيد	حلول ممكنة
مُخطَط التحقق المستقبلى FRT	الشرط الكافى	حلول مقترحة	تغييرات مطلوبة لتنفيذ الحل وتجنب ظهور مشاكل جديدة
شجرة متطلبات الحل الأمثل PRT	الشرط الضرورى	الأهداف الرئيسة والعقبات التى تحول دون التغلب عليها	معالم للتغلب على جميع العقبات
المُخطَط الانتقالى TT	الشرط الكافى	مجموعة أهداف	خطة تنفيذية

Source: McNally, Robert; Thinking with Flying Logic, Version 1.0.3, Sciral, Glendora, CA, 2016, P.16.

إحدى التكنيكات يعد مادة خام لتكنيك آخر تالٍ له، وأن هذه التكنيكات تقدم مسارًا منطقيًا إذا تم اتباعه يمكن بناء نموذج للطريقة التى تعمل بها نظرية القيود.

المحور الثانى- استخدام نظرية القيود فى التعليم

يسعى البحث خلال هذا المحور إلى التأكيد على إمكانية تطبيق نظرية القيود فى المؤسسات التعليمية، ويتسنى ذلك إذا ما تم التحقق بطريقة علمية من أن تلك المؤسسات يتوافر فيها خصائص تلك النظرية، خاصةً من حيث كونها تتعامل مع المؤسسات التعليمية كنظام، وأن هناك دائمًا قيد واحد على الأقل يحد من كفاءة النظام ويعوقه عن تحقيق أهدافه.

أولاً- مؤسسات التعليم كنظام

صار من البديهى التأكيد على أن المؤسسات على اختلاف أنواعها ومستوياتها تشكل نُظمًا، وأن المؤسسات التعليمية ليست ببعيدة عن ذلك. إلا أن الجديد فى الأمر هنا الحديث عن خصائص التعليم كنظام، وكيف تمثل هذه الخصائص فى الوقت ذاته قيودًا عليه.

ومفهوم النظام يستمد أصوله منذ فجر التاريخ حين بدأ الإنسان علاقاته ببيئته، ومفهوم النظام موجود برمته فيما يُطلق عليه النموذج الأيكولوجى؛ بمعنى أن الأشياء يتصل كل منها بالآخر، أى يتصل بعضها ببعض بطريقة دينامية بحيث تؤثر فى جزء من الأيكولوجيا، ولكن الأيكولوجيا إذا كانت متكاملة بالقدر الكافى فإن هذا التأثير الجزئى سيؤثر بدوره فى الأجزاء الأخرى(٧٤).

ومصطلح نظام System من المصطلح Syst¯ema اليونانى، ويعنى: وضعه معًا(٧٥)، وبدأ تطبيقه فى العديد من المجالات كالهندسة والإدارة والتعليم منذ سبعينيات القرن العشرين بعد أن كان مجرد فكرة فى خمسينيات القرن ذاته(٧٦).

وللنظم خصائص معينة ودراسة هذه الخصائص تساعد على فهم أفضل لأداء النظام ومعوقاته، ويمكن تناولها فى النقاط التالية:

١- النظام كل مركب من مجموعة أجزاء متفاعلة، وكل جزء له أهمية خاصة، وهذا التفاعل بين الأجزاء هو الذى يضفى على سلوك النظام العمق والثراء وتجعل عملية تحليل الأداء عملية معقدة. وتتوقف تلك التفاعلات على درجة الارتباط بين عناصر النظام إلى الحد الذى تكون فيه كلاً معقدًا حيث تكون درجة الارتباط بين عناصر النظام عالية جدًا ومتفرعة. ومن هنا، فإن أى تغيير فى قيمة أى من العناصر يؤثر على العناصر الأخرى وبالتالى يؤثر فى النظام ككل.

٢- للنظام أهداف محددة مسبقًا، فالنظم تبرز وتشكل وتسلك بطريقة مرتبة ومنظمة وليست عشوائية، وهذا يعنى أن هناك وظيفة معينة على النظام أن

يؤديها، وأن من خصائص النظم أن لها أهدافًاوأنها تسعى لتحقيق تلك الأهداف.

٣- للنظام هُوية وخصائص ينفرد بها وتجعله مختلفًا عن غيره من الأشياء، فهو ليس مجموعة من الأشياء ولكنه مجموعة من المكونات التى لها هدف وبينها علاقات ذات مغزى معين.

٤- للنظام بيئته التى تؤثر عليه وتحدده وتتفاعل معه، والوصف الدقيق الكامل لسلوك وأداء النظام يتطلب معرفة العلاقات والتفاعلات بين عناصره بالإضافة إلى سلوك كل عنصر على حده، وتوجد الكثير من المتغيرات والعوامل البيئية التى تؤثر على النظام منها ما يمكن ضبطه وبعضها غير قابل للضبط والتحكم.

٥- النظام يعد تركيبًا هرميًا له أجزاء من خلال أجزاء، وترتبط عناصر النظام مع بعضها البعض وتأخذ صورًا مختلفة، وترتبط النظم ككل بالبيئة المحيطة بها، ويكون النظام ككل أحد عناصرها.

٦- لأى نظام سلطات مختلفة المدى، ومن ثم فإن المسئوليات هى الأخرى لابد أن تكون مختلفة، ويترتب على هذا وجود اهتمامات متصارعة وقرارات لتحقيق الهدف أو الأهداف التى يريد النظام أن يحققها.(٧٧)

وتشير الخصائص السابقة إلى أن كل نظام بحكم تنظيمه الهرمى قد يكون نظامًا كليًا لأنظمة فرعية أخرى، وفى ذات الوقت قد يصبح عنصر فى نظام أكبر منه، كما يشير ترابط عناصر النظام الواحد وتكاملها إلى أنه لا يجوز دراسة عناصر النظام إلا فى إطار الكل الذى ينتمى إليه، نظرًا للاعتمادية المتبادلة بين العناصر وبعضها، ولكن هذا لا ينفى أن لكل عنصر فى النظام وظيفة محددة، بإنجازها يتحقق بعض من أهداف النظام ككل. وبيئة النظام التى تحيط به وتكون خارج حدوده هى التى تجعل النظام فى حركة ديناميكية مستمرة، وتسهم فى جعل النظام فى حالة توازن.

وعند تطبيق الخصائص المميزة للنظم على التعليم، كما ذُكر سلفًا، يتضح أن التعليم يعد نظامًا، وهو ما أقرته لجنة وضع استراتيجية تطوير التربية فى البلاد

العربية التى شكلها مؤتمر وزراء التربية العرب المنعقد فى صنعاء عام ١٩٧٢، حيث ذُكر ما يفيد أن التربية نظامًا يتصف بالسمات الأساسية التى تميز النظم عن غيرها، ونظام فرعى من ضمن نظام أم، ألا وهو نظام الثقافة أو نظام المجتمع ككل، وهناك أنظمة موازية لها مثل نظام الأسرة، كما يشتمل نظام التربية على عدد من الأنظمة الفرعية مثل نظام المناهج، ونظام إعداد المعلمين وغيرها[٧٨].

والنظم التربوية نظم مفتوحة تستمد بقائها واستمرارها من تفاعلها مع متغيرات بيئتها، وهى ذاتية التنظيم تعيد تنظيم مكوناتها حسب ظروف البيئة لتُبقىِ على فاعليتها وديناميتها، وأى تغيير فى أى مكون فرعى يتطلب إحداث تغييرات موازية وبالنسب التى تتطلبها بقية المكونات الفرعية الأخرى[٧٩]. وبيئة تلك النظم متغيرة باستمرار وتؤثر فيها وتتأثر بها، كما أنها لا تسعى إلى تحقيق هدف واحد فقط؛ فالأهداف التربوية متعددة وغالبًا فيها توسع وعمومية، حيث يخدم النظام التربوى النظام الاقتصادى والاجتماعى والسياسى وغيرها.

وإذا كان النظام يُعرف بأنه: عدد من العناصر أو الأجزاء المرتبطة والتى تتفاعل مع بعضها وتعمل سويًا من أجل هدف معين، فإن عناصر وأجزاء نظام ما غالبًا ما تكون هى فى حد ذاتها نظمًا، وتُسمى نظمًا فرعية أو تحتية. ونظام التعليم يمكن النظر إليه من هذا المنطلق؛ فهو نظام كلى يتكون من نظم فرعية أخرى: كالتعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى، وكل من هذه تنقسم بدورها إلى نظم فرعية أخرى تكون هى نظمًا كلية لها. وتسهل تلك النظم الفرعية تحليل النظام الأكبر، وفى نفس الوقت يسهل التحكم فيها لصغرها وبالتالى يسهل تحليلها.

وتفكير النظم هو تفكير الغابة، التفكير الذى يركز على العلاقة السببية وفهم كيف يتم إنشاء السلوكيات، وهو التفكير الحلقى. وعليه، تمثل هذه الرؤية خطوة كبيرة نحو النظام، فكل نظام يتفاعل مع نظام أكبر يأخذ منه موارده، ثم يحول هذه الموارد إلى مخرجات يحتاج إليها المجتمع[٨٠]. وبالمثل نظام التعليم يشتمل على مجموعة من المدخلات المستمدة من بيئة النظام التعليمى، سواءً الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وكذلك التعليمية، وهى مدخلات مستمرة باعتباره من

النظم المفتوحة. ثم تتم مجموعة من العلاقات والتفاعلات المتبادلة بين هذه المدخلات، للحصول على مخرجات النظام التعليمى متمثلةً فى تحقيق أهدافه، التى تصبح مدخلات لنظم أخرى وهكذا.

ثانيًا- خصائص نظرية القيود فى مؤسسات التعليم

عند تطبيق مبادىء ومفاهيم وخصائص نظرية القيود على النظام التعليمى يتضح الآتى: أن النظم التعليمية بحكم كونها من النظم المعقدة نتيجة ارتباطها ببيئة متغيرة باستمرار ولتعدد مدخلاتها، فإنها تشتمل على العديد من القيود التى يصعب التعامل معها، وتعوق النظام عن العمل بكفاءة وفعالية؛ حيث: ندرة الموارد المادية وغير المادية مع سوء الاستثمار الأمثل لما هو متاح منها، وسرعة التغير فى البيئة المحيطة مع انتشار الثقافة التنظيمية المقاومة للتغيير، وتعدد جماعات المصالح مع غياب للدور المجتمعى وغيرها. وعلى ذلك، فإن نجاح النظم التعليمية فى تحقيق أهدافها يعتمد على تحسين الأداء الكلى للنظام التعليمى من خلال تحسين قيود النظام. وهو ما تنطلق منه نظرية القيود التى تعزز أداء النظام ككل من خلال الاستغلال الأمثل للقيود.

والنظم التعليمية فى سعيها لتحقيق أهدافها المتعددة - حيث يخدم النظام التعليمى النظام الاقتصادى والاجتماعى والسياسى والثقافى- بحاجة إلى تطبيق منهجية علمية من شأنها التغلب على القيود التى تحول دون تحقيق هذه الأهداف، وتكون بمثابة آلية لتحسين النظم التعليمية باستمرار، وتعمل فى ذات الوقت على تعزيز الوضع التنافسى. وتقدم نظرية القيود آلية علمية تمثل خارطة طريق للتغيير، اعتمادًا على منطق السبب والنتيجة، وتتألف من ثلاثة أسئلة، ومجموعة من التكنيكات للإجابة عنها، وهى: ما الشىء المطلوب تغييره؟ وما التغيير المطلوب؟ وكيفية الوصول إلى هذا التغيير؟

كما أن الحديث عن النظم التعليمية التى تسعى للارتقاء هو حديث عن نظم تسعى للتواجد الحضارى إستفادةً ومساهمةً، وهذا لن يتحقق إلا من خلال نظم تعليمية تفعل الأشياء الصحيحة بطريقة صحيحة، أى نظم ذات كفاءة وفعالية.

حيث ترتبط الكفاءة بمسألة مقدار المدخلات من الموارد اللازمة لتحقيق مستوى معين من المخرجات؛ بمعنى تحقيق أعلى منفعة مقابل التكاليف، والحصول على ما هو كثير نظير ما هو قليل؛ أى إبقاء التكلفة فى حدودها الدنيا والمكاسب فى حدودها القصوى[٨١]. بينما ترتبط الفعالية بالقدرة على تحقيق الأهداف من خلال تحسين أداء الأنشطة المناسبة؛ بمعنى أداء ما يجب أن يُؤدىَ لتحقيق الأهداف. وهى بذلك تركز على النتائج النهائية دون النظر إلى كمية الموارد المستخدمة. وفى تطبيق نظرية القيود تحقيق لكفاءة الأداء وفعاليته والتكامل بينهما، حيث تهدف هذه النظرية إلى تعظيم المخرجات مع خفض التكاليف وتحسين الإنجاز، من خلال وضع مقاييس لمتابعة وتقييم الأداء من حيث صلته بالأهداف، بحيث تعمل المؤسسة على زيادة المخرجات مع تقليل كلٍ من الفاقد والتكاليف فى نفس الوقت.

يضاف إلى ماسبق، أن المؤسسة التعليمية باعتبارها نظام، بين مكوناته تفاعل، وبين هذا النظام وبيئته تفاعل كذلك؛ فالنظام التعليمى بمكوناته يعد نسيجًا اجتماعيًا ديناميكيًا متحركًا يؤدى التغيير فى أى مكون من مكوناته إلى تغير فى المكونات الأخرى لينتقل التأثير إلى النظام الأكبر. وعليه، يمكن دراسة النظام التعليمى باستخدام نظرية القيود، تلك النظرية التى تتعامل مع المؤسسة - أيًا كان نوعها- كنظام مكون من مجموعة من الحلقات المترابطة بعضها مع بعض ضمن سلسلة تكون فيها مخرجات حلقة معينة هى مدخلات لحلقة لاحقة، وتكون المخرجات النهائية للنظام ككل معتمدة على مخرجات أضعف حلقة ضمن الحلقات المكونة للنظام.

ثالثًا- إسهامات نظرية القيود فى التعليم

تتفرد النظم المعقدة - التى من بينها النظم التعليمية- بمشكلات يمكن لنظرية القيود أن تساعد فى حلها، واحدة من تلك المشكلات التى تواجهها النظم المعقدة ***هى التنسيق بين الوحدات المستقلة والمترابطة فى ذات الوقت***. وتوفر نظرية

القيود تدابير سلاسل التوريد(*) لتحقيق التنسيق؛ حيث يمكن من خلال سلاسل التوريد فى المنظمات المعقدة إنشاء طريقة فعالة للتنسيق بين الوحدات والإدارات، وإعطاء الإدارة العليا جديدة وقدرة أكبر على إدارة الوحدات المستقلة. وتصبح المؤسسة - سواءً كانت مؤسسة صغيرة أو مؤسسة ضخمة- من النظم المعقدة وفقًا لنظرية القيود إذا كانت مواردها محدودة وتسعى إلى تعظيم أدائها(٨٢).

والنظم التعليمية من أكثر النظم التى تعانى من ***مشكلات قلة الموارد وسوء إدارتها***. وجوهر نظرية القيود هو التركيز على تعظيم العائد من خلال التأكيد على ضرورة الاستخدام الكفء والأمثل للموارد المتحكمة فى أنشطة العمليات، ومن ثم الأهداف الكلية للمؤسسة، خاصةً الأنشطة التى لا تضيف قيمة لتصبح ذات قيمة؛ وذلك بإعداد جدولة زمنية لخط سير أنشطة العمليات قبل وبعد مرحلة القيد المؤثر من أجل تحقيق أقصى استغلال ممكن للموارد والطاقات المتاحة بالأنشطة المقيدة.

تواجه المؤسسات التعليمية العديد من التأثيرات غير المرغوبة؛ مثل: عدم وفرة الموارد وسوء استخدام المتاح منها، وضعف التناغم بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، والاعتماد على أهل الثقة لا أهل الخبرة عند تطوير التعليم، وضعف كفاءة وفعالية النظم التعليمية وغيرها. وتمثل ***التأثيرات غير المرغوبة مجرد أعراض لمشكلات أساسية*** تعانى منها المؤسسات التعليمية، وهنا يجب تحديد أصل السبب من معظم التأثيرات غير المرغوبة لضمان نجاح مؤسسات التعليم فى تحقيق أهدافها بصورة حقيقة ومستمرة، وتساعد نظرية القيود من خلال أساليب عملية التفكير المنطقى، وبتتابع استخدام تلك الأساليب بطريقة منطقية يمكن تشخيص وحل

(*) سلسلة التوريد هى تجميع لوحدات منفصلة، وتسمى كذلك بسلاسل القيمة. وتتعلق إدارة سلسلة التوريد بإدارة تدفق المعلومات والموارد والخدمات والأعمال عبر أى نشاط بالطريقة التى تعظم فعالية العمليات، وهى أيضاً تتعلق بتقديم أدوات جديدة أو تغيير أو تعديل أساليب معروفة، وتمثل إدارة سلسلة التوريد مزيجاً من العلم والفن وذلك لتحقيق التحسين فى طريقة حصول المؤسسة على مدخلاتها أو تقديم خدماتها أو تنظيم عملياتها، وهى تنسيق موضوع من الأساليب لتخطيط وتنفيذ كل الخطوات للحصول على المدخلات وتحويلها إلى مخرجات وتطبيق مقاييس الأداء الدولية.

المشكلات الجوهرية بناءً على تحديد علاقات السبب والأثر، وكذلك العلاقات الضرورية، واستخدام تلك العلاقات لتكوين وبناء تمثيل بيانى للمواقف التعليمية والحلول الخاصة بها، بما يحقق التحسين المستمر للأداء التعليمى.

تحتاج المؤسسات التعليمية إلى ***تحقيق كل من الاستقرار والنمو***، ولكن التوفيق بينهما ليس بالأمر اليسير؛ إذ يبدو أنهما هدفين متعارضين ومن شأنهما إجبار المؤسسة على السير فى اتجاهين معاكسين(٨٣)، اتجاه الثبات واتجاه التغير. وحقيقة الأمر أنهما هدفين متكاملين؛ فالاستقرار لا يعنى الثبات، بل يعنى أن النظام فى حالة توازن مع بيئته، وهو أمر نسبى خاصةً فى النظم المعقدة، حيث تعمل النظم التعليمية فى بيئة ديناميكية دائمة الحركة والتغير، فهذه النظم فى حالة من الديالكتيك بين الاستقرار والنمو. وهنا تظهر أهمية نظرية القيود كأداة مناسبة لقرارات الأجل القصير للتعامل مع المشكلات المفاجئة والطارئة بما يحقق للنظم النمو، وتساعد على تحقيق التوازن بين مكونات النظام ككل بما يحقق للنظم الاستقرار الذى تكتسبه من قدرتها على الحفاظ على تكوينها وبنيتها بشكل دائم.

ومنذ أن ظهرت نظرية القيود وهى تُستخدم فى حل مشكلات النظم المعقدة، من خلال تحديد أداء النظام والعمل على تحسينها باستمرار(٨٤). والطرق التى يمكن اتباعها لتحقيق هذه التحسينات المستمرة والمرغوبة تتطلب الإجابة عن ثلاثة تساؤلات، هى: ماذا نغير؟ ففى كثير من الأحيان، تُقدَّم حلول للمشكلات دون فهم أسبابها أولاً. فى مثل هذه الحالات، قد ينتهى الأمر إلى إصلاحات مؤقتة أو جزئية وستظهر المشكلات مرة أخرى. وهنا، يجب التمييز بين الحلول التى تجلب التغيير والحلول التى تحقق التحسينات؛ فعلى الرغم من أن كل التحسن هو تغيير، فإن كل تغيير ليس بالضرورة يمثل تحسن(٨٥). ثم، يأتى التساؤل الثانى: إلى أى شىء نغير؟ أى تقديم حلول عملية للمشكلات التعليمية الجوهرية. وأخيرًا يكون التساؤل الثالث، وهو الأصعب: كيف يحدث التغيير؟

ولا تنتهى عملية التحسين المستمر ولا تتوقف، ففى نظرية القيود، أسئلة التغيير ليست إصلاحًا لمرة واحدة ولكنها تتكرر بشكل منتظم حسب الحاجة. وتهدف

التطبيقات الدورية المتكررة لهذه الأسئلة وأساليب نظرية القيود إلى إنشاء حلزون من التحسينات المزدهرة دائمًا سواء فى شخص أو فصل دراسى أو مؤسسة[٨٦]. وتؤكد نظرية القيود بذلك على أن التغيير هو الشىء الوحيد الثابت.

المحور الثالث- منظور مُغاير للعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك

ساد لفترة طويلة فى الفكر التخطيطى - وما زال- علاقة التتالى بين الإستراتيجية والتكتيك، على أساس أن الإستراتيجية تحدد الاتجاه العام للمؤسسة من أجل تحقيق غايتها، والتكتيك مسئول عن التنفيذ. وعليه، تأتى الإستراتيجية فى أعلى المستويات بينما تأتى التكتيكات فى أدناها. إلا أن جهود تنفيذ الإستراتيجية فى الواقع وفقًا لهذا المنظور لم تحقق النتائج المرجوة.

ولما كان تحسين أى شىء يعنى أن تجعله أفضل، وأفضل وسيلة لجعل شىء ما أفضل هو إذا تغير للأفضل؛ خاصةً إذا استند على نظرية لتنفيذ التغيير بشكلٍ مُخطَط، ولعل فى تطبيق نظرية القيود من أجل التنفيذ الناجح للإستراتيجية من خلال تقديم المُخطَط المنطقى المُسمى بشجرة الإستراتيجية والتكتيك السبيل لتحقيق ذلك؛ حيث علاقة المحاذاة والتزامن والتواصل بين الإستراتيجية والتكتيك فى المستوى الواحد، وحيث التركيز على فعل الأشياء الصحيحة بالترتيب الصحيح.

أولاً- الإستراتيجية والتكتيك.. من أين وإلى أين؟

منذ البدايات الأولى لظهور الفعل الإستراتيجى ويرافقه أمرين، هما: التوافق أو التلاؤم، والمستقبل. وتشير الدلالة الأولى إلى أن ***الإستراتيجية يجب أن تترافق مع الممارسة***، أما الثانية فتشير إلى أن الإستراتيجية شكل من أشكال تخيل المستقبل بأكمله. ومصطلح الإستراتيجية - فى أصل اشتقاقه Strategos، المكون من مقطعين: Stratos بمعنى الجيش، Agein بمعنى الدفع للأمام- يعنى فن قيادة الجيش الذى ندفع به للأمام، وهو ما يشير إلى أن ***الإستراتيجية ليست شيئًا ساكنًا بل هى مرتبطة بالحركة***[٨٧]. من هنا، صارت الصلة وثيقة بين الإستراتيجية والحرب، وظهرت الحاجة إلى ترتيب تسلسلى لمستويات فن الحرب، وأخذت العلاقة بين تلك

المستويات أشكالاً عديدة، كما طرأ عليها تحولات كثيرة، نتيجة للمناخ الفكرى السائد.

أ- فى أصل العلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك وتطورها

ارتبط ظهور مصطلحى الإستراتيجية والتكتيك بفن الحرب، فهما- فى الأصل- مصطلحات عسكرية، وأى دراسة لهما يتطلب أسس فى السياق العسكرى. وقد أُعتبرت الإستراتيجية منذ البدايات الأولى لاستخدامها فى القرن الخامس قبل الميلاد بأثينا العامل الأكبر فى فن الحرب، بحيث كانت تُغطى كل أبعاد الصراع والقوة. حيث ارتبط ظهور الفعل الإستراتيجى فى بادئ الأمر بظهور ما يسمى بالمخطط الإستراتيجى أو الحربى؛ حيث القبائل تختار عشرة إستراتيجيين أو مخططين يؤسسون مدرسة يستطيع أحد من داخلها أن يفرض نفسه على الآخرين، لكن جميع الأعضاء فى هذه المدرسة لديهم الإمكانية فى قيادة الجيش أو جزءًا منه. إستراتيجى من بينهم يقود الجنود المسلحين فى المناطق الريفية، وآخر مكلف بالدفاع عن الإقليم أو الدولة، واثنان آخران مهمتهما الدفاع عن الشواطئ، أما الخامس يهتم بتسليح الأسطول، والخمسة الآخرون يكون لديهم أعمال متعددة ومتغيرة[٨٨].

ويشير ذلك إلى أن الإستراتيجية كانت تتضمن كل فنون الحرب؛ فالرجل الإستراتيجى هو ذلك الشخص الذى يفكر بكل شىء، وكذلك يفعل ويتصرف. كما يشير أيضًا إلى الإنصهار الكامل بين الفكر والممارسة، وهو أمر نادر؛ حيث إن قيادة الحرب هى موجودة ولكن بصورة مستقلة عن قيادة المعركة. فالسياسة.. التى تحدد أهداف الحرب فى إطار حكومة البلد، والإستراتيجية .. التى موقعها ضمن الحرب، لكن خارج دائرة المعارك المرئية من أجل تحقيق أهداف السياسة، والتكتيك .. الذى موقعه ضمن ساحة القتال، بحيث تكون رؤيته قائمة بوجود العدو. جميعهم يمثلون ثلاثية فن الحرب لكن مع الفصل بينهم.

وإذا كانت البدايات الأولى لفنون الحرب شهدت السبق للإستراتيجية على حساب كلٍ من السياسة والتكتيك. فالبرغم من وجودهما إلا أن الإمبريالية كانت للإستراتيجية؛ حيث تعنى الإستراتيجية كل شىء.. التفكير والتخطيط والتنفيذ.

إلا أن الفكر الإنسانى - بطبعه- فى حالة مراجعة مستمرة دون انقطاع، مما أدى إلى صعود وهبوط الإستراتيجية أكثر من مرة بالنسبة للسياسة والتكتيك.

وكان لازدهار المناخ الفكرى الذى ساد خلال عصر النهضة عظيم الأثر فى إحياء مصطلح الإستراتيجية مرة أخرى[٨٩] والتحديد الواضح لكلٍ من الإستراتيجية والتكتيك، واتساع نطاق استخدامهما فى مختلف المجالات الحياتية. ونشأت ثنائية الإستراتيجية والتكتيك التى استمرت حتى أوائل القرن العشرين[٩٠]. تلك الثنائية التى تؤكد على أن التكتيك صار جزءًا من أجزاء الإستراتيجية، الذى يحقق مرحلة من مراحلها، ويخضع لأهدافها ولا يتناقض مع مسارها وإطارها العام، وأن بين الإستراتيجية والتكتيك علاقة تكاملية لا انفصام بينهما.

لكن هناك من طعن بصحة هذا الثنائية كالقائد العسكرى Grouard والأميرال Castex، حيث يعتبر الأول أنه من عدم الدقة القول بأن التكتيك ينفذ ما ترسمه الإستراتيجية؛ لأنهما ليسا التصور والتنفيذ للشىء نفسه، إنهما يعالجان مواضيع مختلفة والقواعد التى يتبعانها تنطبق على مراحل غير متزامنة. أما الثانى فيعتبر أن كل شخص وفى كل مستويات القيادة يقوم بفعل إستراتيجى وتكتيكى فى آنٍ معًا، فالتكتيك هو القتال أما الإستراتيجية فهى كل الحرب قبل وبعد القتال[٩١].

هنا نعود إلى نقطة البدء التى لا تحل مشكلة الدرجة التى منها تبدأ الإستراتيجية، وتصبح ثنائية الإستراتيجية والتكتيك موضع تساؤل.

لما كان فهم العلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك لا يمكن أن يتم بعيدًا عن النظرية العسكرية وتطورها، فإن التطورات التى شهدتها الحروب الحديثة بدايةً من الحرب العالمية الثانية كان لها دورٌ كبير فى نمو درجة شمولية وتجرد الإستراتيجية، بحيث إنها توسعت وارتقت إلى درجة الفكاك عن التكتيك.

فتزايد أعداد المقاتلين فى الجيوش.. جعل من الضرورى تعدد مستويات القيادة. والتطور التقنى.. مكَّن القيادة المركزية متابعة الحرب عن بعد أو التنقل شخصيًا إذا اقتضت الضرورة. والحرب الحديثة وما تتطلبه من حشدًا ضخمًا للوسائل ومن كل الأنواع، وما تتطلبه من تعديلاً للنشاطات الصناعية من أجل إنتاج كميات

ضخمة من الأسلحة والذخائر.. جعل الدولة تأخذ على عاتقها عملية التقنين وضبط التجارة الخارجية وتنظيم دعاية منظمة فيما يتعلق بسكان أكثر تعليمًا واطلاعًا من الماضى. كل هذا أدى إلى التوسع فى مفهوم الإستراتيجية وتقسيمها إلى: إستراتيجية كبيرة، وإستراتيجية عامة ، وإستراتيجية متعلقة بالعمليات العسكرية، كما أدى إلى ظهور مستوى وسيط بين الإستراتيجية والتكتيك سُمى بالفن العملياتى(٩٢).

علمًا بأن تعدد مستويات الإستراتيجية أو تعدد مستويات التكتيك أو ظهور مفهوم جديد بينهما، أو بصفةٍ عامة تعدد مستويات الحرب بوصفها مستويات لإدارة دفة الحرب يكون بهدف تنظيم الحرب إلى مستويات تتوافق مع المستويات المتزايدة من مسئولية اتخاذ القرار، وأيضًا تتوافق مع مستويات جغرافية ومفاهيمية مختلفة(٩٣).

وما انفصال الإستراتيجية عن التكتيك إلا لأن الإدارة لم تعد مغمورة كليةً فى تفاصيل المهمة نفسها، لذا إذا كانت الإدارة تقوم بالتفكير، فيجب فصل التفكير عن العمل. بعبارة أخرى، يجب فصل الإستراتيجية عن العمليات أو التكتيكات، أو فصل الصياغة عن التنفيذ، أو المفكرين عن الفاعلين، وكذلك الإستراتيجيون عن منفذى إستراتيجياتهم ، ويجب على المديرين الإدارة عن طريق التحكم عن بعد(٩٤).

واستنادًا إلى ما سبق، انتقل الفكر الإستراتيجى من النظرة الكلاسيكية التى صاحبته منذ ظهوره فى القرن الخامس قبل الميلاد وحتى عصر النهضة الأوربية، والتى اختزلت الإستراتيجية فى نظرة ضيقة باعتبارها: فن الجنرال؛ فن قيادته للحرب، وما التكتيك إلا مساند له فى أرض المعركة ويقع ضمن مهامه. لتتسع دائرة النظرة الإستراتيجية مع مطلع القرن العشرين؛ حيث لم تعد قاصرة على رؤية المنظرين العسكريين ، بل صار هناك منظرين ومحللين مدنيين للإستراتيجية أيضًا نتيجة للتأثيرات الكبيرة الناتجة عن التطور التقنى والفكرى والاجتماعى، وصارت الإستراتيجية علمًا بعد أن كانت فنًا فقط، وأصبح هناك إستراتيجيات لمختلف المجالات الحياتية، إستراتيجيات للسلم كما توجد إستراتيجيات للحرب، وفى ذات الوقت ومع نمو وتنوع الوسائل زاد الاهتمام بالجانب المتعلق بعلم وفن التوفيق بين العمليات والوحدات، أى زيادة الاهتمام بالتكتيك.

وبعد الحرب العالمية الثانية واتساع دائرة استخدام الإستراييجية إلى حدٍ كبير، مما نقلها خارج المناخ والبيئة العسكرية، وبدأ ظهور تيارات فكرية تتناول قضية الإستراتيجية فكرًا وتحليلاً ونقدًا وبناءً وتنفيذًا.

ب- العلاقة فى إطار المدارس الفكرية المعاصرة حول الإستراتيجية

إن الحديث عن الإستراتيجية كقضية ليس بالأمر اليسير لا لحداثتها بل لفرط استخدامها وما أدى إليه من سوء استخدامها؛ فالإستراتيجية - بصفة عامة- ليست غريبة على الكثيرين، إلا أنها علميًا وعمليًا مفهومًا صعبًا، وغالبًا ما تكون غير محددة. ومن أجل تطوير عملية بناء الإستراتيجية وتنفيذها قدمت الأدبيات عشر مدارس فكرية حول الإستراتيجية بناءً وتنفيذًا، ولكل مدرسة اتجاهاتها ونقاط تركيزها ونقاط قوتها وضعفها.

ويمكن تناول هذه المدارس الفكرية حول الإستراتيجية فيما يلى:

١- مدرسة التصميم Design School

مدرسة التصميم هى إحدى أوائل المدارس الناشئة حول فكرة الإستراتيجية منذ ستينيات القرن العشرين، وتتركز فكرتها حول عملية صياغة الإستراتيجية على قدرة الإدارة العليا على إيجاد حل إستراتيجى عملى يراعى مواطن القوة والضعف الداخلية للمؤسسة وكذلك التحديات والفرص الخارجية، ومن هذا المزيج من القدرات والقيود الداخلية بالإضافة إلى الحالات الطارئة الخارجية، يتم بناء إستراتيجية أو تصميمها لخدمة الموقف الذى تجد المؤسسة نفسها فيه على أفضل وجه. ويتوقف نجاح تصميم الإستراتيجية لا على عملية رسمية صارمة، وإنما على المسئول التنفيذى الذى يُعد الشخص الرئيسِ فى تطوير الإستراتيجية، والحدس لدى الإدارة العليا مهم لنجاح الإستراتيجية.

٢- مدرسة التخطيط Planning School

ظهرت أفكار مدرسة التخطيط فى عقد السبعينيات من القرن العشرين، وجاء الاهتمام بها متوازى ومتكامل مع مدرسة التصميم؛ إذ استفادت مدرسة التخطيط من توجهات مدرسة التصميم وما قدمته من إسهامات، وتجلت خصوصيتها

فى إثارة اهتمام الباحثين والممارسين بعملية التخطيط بعيد المدى والتخطيط الإستراتيجى وما تتضمنه من منهجية مستهدفة، مركزة على موازنات وخطط لعمليات المؤسسة ذات أفق إستراتيجى، وتدعو المدرسة إلى الاستفادة من نتائج التنبؤ الإستراتيجى لوضع توقعات للأهداف الإستراتيجية، وتطوير تقديرات للموارد والقدرات الإستراتيجية لضمان تحقيقها.

٣- مدرسة المكانة الإستراتيجية Positioning School

سادت أفكار مدرسة الموقع الإستراتيجى فى عقد الثمانينيات من القرن العشرين، وتنصرف رؤية هذه المدرسة إلى تحليل البيئة الخاصة بعمل المؤسسة وما تحتويه من قوى وخصائص متصلة بالمنافسين الحاليين والجدد، وتدعو الباحثين والممارسين الاستفادة من أدوات التحليل الإستراتيجى خاصة أداتى: مشروع أثر الربح فى إستراتيجية السوق PIMS، ومصفوفة بوسطن الاستشارية BCG. فالغاية هنا معرفة المركز التنافسى الإستراتيجى للمؤسسة مقارنة بالمجاميع الإستراتيجية المنافسة فى سوقها المستهدف، فلكل مركز تنافسى سيناريوهاته؛ بمعنى أن السيناريو المنسجم مع موقع القيادة الإستراتيجية يختلف عن سيناريوهات مستخدمة لمراكز تنافسية تكون فيها المؤسسة بموقف التحدى أو التابع.

٤- مدرسة الريادة Entrepreneurial School

تتبنى مدرسة الريادة أفكارًا عن التفكير الاحتمالى والتوجه الإستراتيجى والأخطار والتحديات الإستراتيجية الملازمة لعملية صياغة الإستراتيجية، وهى تحث على الاستفادة من منظور التصميم والتخطيط والمكانة الإستراتيجية لغرض رسم تصورات عن التغيير الإستراتيجى، ويتجلى هنا دور المدير التنفيذى والفريق الإستراتيجى بما يحمله من كاريزم وموهبة وروح الريادة وقدرة على المبادرة ومرونة فى التفكير وصنع واتخاذ القرار الإستراتيجى والاستجابة الإستراتيجية الملائمة مع حالات ونوع التغيير فى البيئة الإستراتيجية. وتدعو مدرسة الريادة المؤسسة الاهتمام باستثمار مواردها وقدراتها فى مشاريع ريادية تمكنها من تحقيق التفوق.

٥- المدرسة الإدراكية/ المعرفية Cognitive School

طُورَّت أفكار المدرسة الإدراكية فى عقد الثمانينيات من القرن العشرين، وتبرز المدرسة دور العقل الإستراتيجى وما يتضمنه من: عمليات (تفكير، وإدراك، وتعلم، وتمثيل)، وموارد معرفية (الذكاء الإستراتيجى، والذاكرة بعيدة المدى)، وبُنى معرفية (معقدة، وبسيطة) فى معالجة المعلومات الإستراتيجية ورسم خرائط تكشف مسارات الإستراتيجيات الملائمة، وتدعو لاستخدام المعرفة الإستراتيجية وحالات الإبداع والابتكار لبناء إستراتيجيات كتفسيرات خلاقة للواقع بدلاً من عرض موضوعى للواقع.

وتفترض المدرسة الإدراكية أنه إذا ما أمكن فهم كيف يشكل الأفراد نماذجهم وخرائطهم الذهنية، عندها سنصبح قادرين على أن نرى كيف يتم صنع الإستراتيجية. لذا، تبحث هذه المدرسة فى كيفية تفكير الناس والتوصل إلى وجهات نظرهم الفردية وما هى المخططات التى يستخدمونها لتفسير العالم. كما أن اهتمام هذه المدرسة بدور البيئة المحيطة فى تشكيل القرارات أكد أن الإستراتيجية ليست مجرد خيار من مجموعة خيارات أو نتيجة لعملية سحرية من الفرد، وبينت بوضوح الحاجة إلى فهم أفضل للعقل البشرى من أجل فهم كيفية صنع الإستراتيجية.

٦- مدرسة التعلم Learning School

تستفيد مدرسة التعلم من النتاج الفكرى لجميع مدارس الإستراتيجية، خاصة النتاج العملى، فهى تهتم بالدروس الإستراتيجية المشتقة من تجارب مختلف المؤسسات. وتستند ضمنًا إلى استخدام أسلوب دراسة الحالة كمنهجية فى تدقيق القرارات والخيارات والخطط الإستراتيجية عبر دورة حياة المؤسسات. ويهيئ مؤشر حالات النجاح والتميز وحالات الإخفاق والفشل صورة عن السلوك والأداء الإستراتيجى ليكون أساسًا للتجديد والتحسين المستمر لنماذج صياغة الإستراتيجية وتنفيذها فى المستقبل. فهذه المدرسة تعتبر أن الإستراتيجيات تتطور تدريجيًا - صياغةً وتنفيذًا - بالتعلم، والنتيجة قد تكون شيئًا غيرمتوقع ومتواصل بشكل خلاق.

٧- مدرسة السلطة/ المدرسة السياسية Power School

تتمحور أفكار المدرسة السياسية حول قدرة الإدارة على اختيار الإستراتيجية التى تحقق توازنًا بين قوى الأطراف ذوى المصالح المتعددة داخل المؤسسة وخارجها، ويتطلب ذلك وعى الإدارة لطبيعة الائتلافات الداخلية والتحالفات الإستراتيجية بصيغة مشاريع مشتركة أو شراكة إستراتيجية، وكذلك الاهتمام بمصالح المؤسسة واعتماد الدبلوماسية، والتفاوض والمساومة عند تطوير الإستراتيجيات وتطبيقها، فالسلوك السياسى وما يرافقه من صراع إستراتيجى دالته نتائج التكيف والاحتواء والبقاء بعيد المدى.

وسواءً كانت الإستراتيجية تتطور من الداخل أو كرد فعل للقوى الخارجية للمؤسسة، فإن مدرسة السلطة تنظر إلى الإستراتيجية باعتبارها عملية سياسية فى الأساس. تؤدى المفاوضة والإقناع والمواجهات بين مختلف الأطراف إلى إستراتيجيات هى فى مصلحة السلطة، حيث تتحرك المؤسسة للأمام بناءً على الأفراد الأقوياء وأولوياتهم.

٨- المدرسة الثقافية Cultural School

تأتى أفكار المدرسة الثقافية على عكس أفكار مدرسة السلطة فى صياغة الإستراتيجية؛ ففى الوقت الذى يسعى فيه المشاركون فى مدرسة السلطة لاختيار الإستراتيجية التى تتناسب مع مصالحهم، يهدف المشاركون فى مدرسة الثقافة إلى التعاون والاستمرارية والتماسك لإنتاج إستراتيجية جماعية تتناسب والثقافة المؤسسية. إذ ترتبط أفكار المدرسة الثقافية بفهم الإدارة للمحددات الثقافية للمؤسسة، التى تتمثل فى: المعتقدات والقيم المشتركة والنسيج الثقافى والنضج والوعى الثقافى والتنوع الثقافى. وينصب اهتمام مدرسة الثقافة على دراسة تأثير ثقافة المؤسسة على صياغة إستراتيجياتها، فهى تثير الاهتمام بالمرونة الإستراتيجية والتغير الإستراتيجى إستجابة لحالات التنوع الثقافى، فالمحيط الثقافى يشكل الحاضنة الإستراتيجية لأعمال المؤسسة.

٩- المدرسة البيئية Environmental School

ترى المدرسة البيئية أن صياغة الإستراتيجية يأتى كعملية رد فعل؛ حيث تأتى الإستراتيجية إستجابة للتحديات التى تفرضها البيئة الخارجية. وينصب تركيز هذه المدرسة على كيفية محاولة المؤسسات تقديم تنازلات مع بيئاتها، والمناورة لتحقيق النجاح والتميز فى نطاق الضغوط الخارجية. وتوصف المدرسة البيئية بأنها هجين من مدرستى المعرفة والقوة.

١٠- مدرسة التكوين/ التوافق Configuration School

وتنظر مدرسة التوافق إلى صياغة الإستراتيجية كعملية تحويل وتغيير دراماتيكى؛ فالإستراتيجية نتاج توافق بين خصائص المؤسسة وسلوكياتها عمليًا، وتكامل بين أفكار وإسهامات مختلف المدارس فى مجال الإستراتيجية نظريًا. وترجح مدرسة التوافق الأخذ بمنطق الشراكة والتفاعل بين منظورات متنوعة مما يساعد على تهيئة فضاءات فكرية متعددة الأبعاد تشكل بمجموعها روافد معرفية للإستراتيجية.[٩٥]

ثانيًا- الحاجة إلى منظور جديد للعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك

استهل جولدرات فكرته عن تطوير نظرية للتخطيط الإستراتيجى والتنفيذ الناجح له بطرح السؤال التالى: هل نحن بحاجة إلى تغيير نموذج المفهومات الحالى والافتراضات التى تقوم عليها الإستراتيجية؟

استفاد جولدرات من فلسفة العلم فى تناوله لهذه القضية؛ فقد صار على خُطى أينشتاين حول الزمان والمكان، والتى ابتداءها بالسؤال عن: الزمن والحركة لتحديدهما، حتى توصل لنظريته النسبية. وبالطريقة ذاتها كان على جولدرات أن يبدأ بتحديد معنى الإستراتيجية؛ فقام بتعريف ***الإستراتيجية كإجابة عن السؤال: لماذا؟، والتكتيك كإجابة عن السؤال: كيف؟*** ومن خلال هذا الطرح أكد جولدرات على أن لكل إجراء يمكن، بل ويجب الإجابة عن كلا السؤالين[٩٦]. وكان مبرر جولدرات حول تبنى هذا الطرح الذى يمثل رؤية جديدة للتفكير فى الإستراتيجية والتكتيك، هو إدراكه أنه لم يكن هناك اتفاق فى الأدبيات على تعريف واضح ومحدد

للإستراتيجية، وإنما يميل الكثيرون إلى الاعتقاد بأن الإستراتيجية هى ما يركز عليه المستوى الأعلى للمؤسسة، بينما التكتيكات هى ما ينفذه المستوى الأدنى.

لكن، هذا الأمر يمثل خطرًا كبيرًا؛ حيث إن مجرد وضع إستراتيجية كمجموعة من الأهداف الرفيعة المستوى، يفتح المجال ليكون هناك العديد من المسارات المختلفة التى يمكن أن تتخذها المؤسسة للوصول إلى هذا الهدف، وتشير احتمالات عدم التوافق بين المجالات الوظيفية وارتكاب الأخطاء فى تنفيذ الإستراتيجية إلى الحاجة إلى مزيد من الوضوح والعمق. وتوفر نظرية القيود الوضوح من خلال التسلسل الهرمى للإستراتيجيات والتكتيكات المرتبطة فى عدة مستويات، أو من خلال خريطة طريق مفصلة للسبب والنتيجة بين الأفكار المطلوب تنفيذها والآثار المرغوبة[٩٧].

وفى هذا السياق، يُطرح السؤال التالى: ما المعلومات التى يجب تضمينها عند وصف الإستراتيجية؟

- يجب أن يكون هناك ما يكفى من التفاصيل حتى يتمكن أى شخص، على أى مستوى ويعمل فى المؤسسة، من فهم ما يجب عليهم القيام به من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.
- يجب أن يكون هناك إجابة عن السؤال: لماذا هذه النتيجة ضرورية لتحقيق الهدف أو إستراتيجية المستوى الأعلى التالية؟ ففى عصر المعرفة لا يرغب معظم الناس فى إخبارهم بما يجب فعله، إن إلتزامهم يتطلب منهم أن يفهموا سبب حاجتهم للقيام بذلك.
- يجب أن توضح الإستراتيجية المكونات التى ستكون كافية لتحقيق النتائج الوسيطة المطلوبة والهدف العام. من خلال محاولة فهم السياق الكامل لما هو مطلوب لتحقيق الهدف الرئيس، غالبًا يمكن اكتشاف الأجزاء المفقودة مسبقًا.[٩٨]

وتزداد الحاجة أيضًا إلى تقديم تصور جديد للعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك، نظرًا لأن أحد أكثر جوانب الإستراتيجية التى تم تجاهلها هى عملية التنفيذ، التى لم يتم معالجتها والاهتمام بها بدرجة تحقق اكتمال منظومة

التخطيط الإستراتيجى الناجح، وكان هذا الغياب هو أكبر عائق أمام نجاح عملية التخطيط الإستراتيجى[٩٩]. وجاءت ***شجرة الإستراتيجية والتكتيك*** الأحدث فى سلسلة تكنيكات عمليات التفكير المنطقى لنظرية القيود والمصممة خصيصًا لمنع الأخطاء الشائعة التى تؤدى إلى هذا الفشل فى معدل مبادرات التغيير داخل المؤسسات.

وتقدم شجرة الإستراتيجية والتكتيك التى طُورت فى إطار نظرية القيود نوعًا من إرشادات التنفيذ التفصيلية اللازمة للحفاظ على تركيز الإستراتيجية والتأكد من أن جميع المشاركين فى التنفيذ يتبع خطة تنفيذ متسقة، وتعد أشجار الإستراتيجية والتكتيك مهمة أيضًا فى ترتيب الأحداث الضرورية عند تنفيذ الإستراتيجية، وتؤكد أشجار الإستراتيجية والتكتيك بمستوى مناسب من التفصيل على تنفيذ التطبيقات المهمة، بالترتيب الذى ينبغى تطبيقها، مع تفاصيل الوسائل التشغيلية لوضعهم موضع التنفيذ[١٠٠].

ثم وضع Mintzberg, H.& et.al. (٢٠٠٥) يده على مشكلة خطيرة هى أن: السر الذى يقف وراء عدم النجاح فى صياغة الإستراتيجية هو أنه لا يوجد أى نظرية لبناء إستراتيجية جيدة[١٠١]. فالبرغم مما تقدمه الأدبيات لقوائم طويلة من المعايير التى يجب على الإستراتيجيين أخذها فى الاعتبار عند بناء إستراتيجية قياسية إلى حد كبير، لكنهم لم يقدموا آلية مفيدة لإجراء التحليل أو آلية لاستخدام التحليل للوصول إلى خطة[١٠٢]. وتقدم عمليات التفكير المنطقى لنظرية القيود منهجية لإجراء تحليل شامل لحال المؤسسة، وتحديد الأسباب الجذرية لمشاكلها، والتحقق من أن الأسباب الجذرية المفترضة هى فى الواقع الأسباب الحقيقية، وإكمال خطة لتغيير اتجاه المؤسسة.

ثالثًا- شجرة الإستراتيجية والتكتيك .. رؤية جديدة للعلاقة

إن أحدث إصدارات تطبيق نظرية القيود من أجل التحسين المستمر للمؤسسات تتمثل فيما يُسمى بشجرة الإستراتيجية والتكتيك Strategy& Tactic Tree واختصارًا S&T Tree، التى تأتى كترجمة عملية لرؤية نظرية القيود فى العلاقة بين

الإستراتيجية والتكتيك، تلك العلاقة التى تنظر إلى الإستراتيجية والتكتيك دائمًا كأزواج، يجب أن تكون موجودة فى كل مستوى من مستويات المؤسسة؛ **فكل إستراتيجية .. من أجل ماذا؟ يجب أن يكون لها تكتيك .. كيف؟**

أ- ماهية شجرة الإستراتيجية والتكتيك

جاءت الإرهاصات الأولى لتكنيك شجرة الإستراتيجية والتكتيك منذ عام ١٩٨٥م، إلا أنها لم تُستخدم كأحد تكنيكات عمليات التفكيرالمنطقى لنظرية القيود إلا فى عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، حينما تعثرت تكنيكات عمليات التفكير الأخرى فى تنفيذ عملية التحسين المستمر من أجل تحقيق إزدهار المؤسسة بالنظر إلى القدرات والنجاحات المعروفة لتطبيقات نظرية القيود من قبل، مما أدى إلى إعادة التفكير فى استخدام شجرة الإستراتيجية والتكتيك بعد أن كانت حبيسة الأدراج[١٠٣].

ويُذكر أنه فى عام ٢٠٠٢م عرض جولدرات على مدراء المؤسسات الصناعية تكنيك الشجرة، باعتبارها واحدة من أهم الإنجازات التى تحققت فى ضمان تحديد الإستراتيجيات الشاملة للعمل أو للمؤسسة، وباعتبارها تكنيك يمكن أن يوفر- لأول مرة- ممارسة عملية وبنية منطقية لتحديد وتقديم جميع التغييرات الضرورية والكافية، وكذلك تسلسل تنفيذ هذه التغييرات لتحقيق المزيد من وحدة الهدف؛ إذ لا يُركز تكنيك الشجرة فقط على ما يجب تغييره وكيفية تطبيق تلك التغييرات ولماذا، ولكن الأهم من ذلك، ما لا يجب تغييره أيضًا[١٠٤].

وكما هو الحال مع العديد من الأفكار الجديدة، بدأت فكرة الشجرة بسؤال بسيط من قِبَل جولدرات، وهو: إذا كانت الإستراتيجية هى حقًا توجد وتوضع على أعلى مستوى فى المؤسسة، وتحدد الاتجاه الذى يُملىَ على جميع الأنشطة، وإذا كانت التكتيكات هى أقل فى المستوى، وتحدد الأنشطة اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية، فأين تنتهى الإستراتيجية، وأين تبدأ التكتيكات؟. وأدرك جولدرات أن الإجابة عن هذا السؤال تتطلب أن يكون مصطلح الإستراتيجية والتكتيك أكثر تحديدًا من ذى قبل، فقرر أن يُعرف الإستراتيجية بأنها الجواب عن سؤال: ماذا؟ وسيكون الجواب هو الهدف من التغيير المقترح. والتكتيك يعرف بأنه الإجابة عن السؤال: كيف؟ وسيكون

الجواب هو تفاصيل التغيير المقترح. **وتوصل إلى أن كل إستراتيجية.. ماذا؟ يجب أن يكون لها تكتيك مرتبط بها.. كيف؟، وبالتالي يجب أن تكون الإستراتيجية والتكتيك موجودين دائمًا فى أزواج، ويجب أن يكونا موجودين على كل مستوى من مستويات المؤسسة**[١٠٥]. **فإذا كانت الإستراتيجية والتكتيك متمايزين من ناحية المفهوم، لكن لا يمكن تقسيمهما إلى قسمين منفصلين؛ لأن كل منهما لا يؤثر فقط على الآخر ولكن يندمج فى الآخر أيضًا.**

ونظرًا لأن أى بنية منطقية صالحة فقط وفق الافتراضات التى تقوم عليها. لذلك، فإن شجرة الإستراتيجية والتكتيك تتضمن افتراضات، هى: لماذا كل تغيير ضروريًا؟ ولماذا وتحت أى ظروف يكون ذلك ممكنًا؟ وما السبب فى كون تغيير ما كافيًا؟. وعلى المسئولين على كل مستوى فى المؤسسة ليس فقط المساهمة فى تحديد الإستراتيجية والتكتيك لكل تغيير مقترح، ولكن أيضًا تحديد المنطق وراء التغيير المقترح: لماذا يكون التغيير المقترح ضروريًا لتحقيق هدف المؤسسة؟، ولماذا يدَّعون أنه من الممكن تحقيق الهدف (إستراتيجية التغيير)؟ ولماذا يدَّعون أن التغيير المقترح (التكتيك) هو أفضل أو حتى الطريقة الوحيدة لتحقيق إستراتيجية التغيير؟، وأخيرًا: ما النصيحة التى يمكن تقديمها للإدارة لضمان كفاءة تنفيذ التغيير المقترح؟[١٠٦]

ويذكر جولدرات أنه لأول مرة توجد عملية تفكير وأداة اتصال متوفرة لا تحتوى فقط على منطق الضرورة والكفاية، ولكن أيضًا منطق التسلسل؛ فكل هذه العناصر الثلاثة تساهم فى تحديد والاتصال بدقة بإستراتيجية فى شكل إجابة عن: ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟، المتعلقة بالتغييرات المطلوبة لكل مستوى من مستويات المؤسسة[١٠٧]. حيث تساعد شجرة الإستراتيجية والتكتيك على التفكير فى وتطوير صورة ذهنية للإجراءات اللازمة التى ستؤدى إلى تحقيق الهدف، وذلك بتقسيم الصورة الكبيرة إلى خطوات أصغر يمكن التحكم فيها، كل خطوة لها هدف (إستراتيجية) وعمل (تكتيك)، ويُمكِّن الهيكل المنطقى للشجرة الأفراد فى المؤسسة

من فهم كيف يمكن تحقيق الأهداف، وتقديم توصيات بشأن الطريقة التى يعتقدون أن الأهداف يمكن أن تتحقق بها بأكبر قدر من الكفاءة.

وبمجرد أن أثبتت شجرة الإستراتيجية والتكتيك فعاليتها فى توفير مستويات متتالية من المنطق والتفاصيل اللازمة لكل مستوى فى المؤسسة، وقدرتها على تحقيق الاتصال والتزامن فى الأداء التى لم تكن متوقعة من قبل، لم تعد المؤسسات تتصور أى جهد تغيير دون استخدام تكنيك الشجرة كمُخطَط وخريطة طريق يُمكِّن المؤسسة من تحقيق هدفها بشكل أفضل[١٠٨]. فإذا كان التغيير صعب التحقيق، فإن شجرة الإستراتيجية والتكتيك تعد أداة قوية لمعالجة مسألة: كيف يمكن إحداث التغيير فى المؤسسة؟، إذ أن المتطلبات الأساسية لنجاح تنفيذ أى تغيير فى مؤسسة ما، هى التواصل والإجراءات المتزامنة بفعالية فى الخطة المقدمة، وشجرة الإستراتيجية والتكتيك هى فى الأساس لتحقيق ذلك؛ لأنها تقدم خطة منطقية وسهلة التواصل مع الآخرين[١٠٩].

ب- فكرة شجرة الإستراتيجية والتكتيك

بدأت فكرة هذه الشجرة بطرح تساؤل: أين يمكن التوقف عند التعامل مع الإستراتيجية والبدء فى وضع التكتيكات؟ بمعنى آخر: أين يُرسم الخط الفاصل بين الإستراتيجية والتكتيك؟

تكاد تُجمع الآراء حول النظر للإستراتيجية على أنها: تحديد للأهداف العليا للمؤسسة، والتكتيك على أنه: مجموعة الأنشطة اللازمة لتنفيذ الإستراتيجية. لكن، هل كل ما هو مطلوب لتحقيق الهدف الإستراتيجى يمكن اعتباره تكتيكًا؟ هنا، يستطرد جولدرات قائلاً: يجب أن يكون الجواب لا؛ إذ أن الإستراتيجية التى من المفترض أن تحدد اتجاه المؤسسة بمجرد ذكر أعلى هدف، هذا الهدف الأعلى هو أبعد من أن يكون كافيًا، وعادةً ما تستدعى الإستراتيجية بعض الأهداف الإضافية التى تعتبر شروطًا مسبقة لتحقيق الهدف الإستراتيجى.

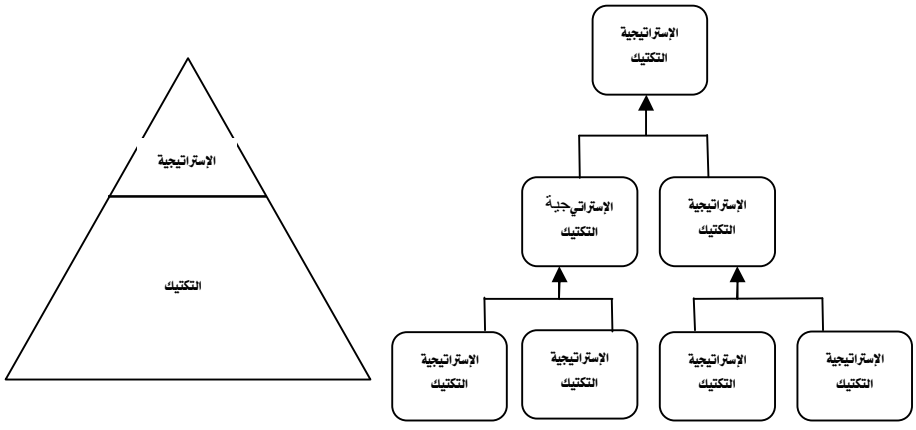
وعليه، فإن ما يمكن إدراكه جيدًا هو أن الإستراتيجية ليست مجرد بيانًا أو مجموعة من التصريحات، ولكن لديها هيكل هرمى، وهناك عدة مستويات من

الإستراتيجية متصلة بالشروط الضرورية. ويخبرنا الحدس أن الإستراتيجية والتكتيكات هى كيانات مختلفة.. مختلفة فى الطبيعة، وهذا الفرق حقيقى لكن لا ينبغى تحديده فقط وفقاً لمستويات التفاصيل. فالواقع يتناقض مع ذلك؛ حيث إن التمسك بتعريف الإستراتيجية كجواب عن: ماذا؟ والتكتيك كجواب عن: كيف؟ يكشف أن الإستراتيجية والتكتيكات يتم تعريفهما فى كل/أى مستوى، مهما كانت مفصلة. ولأى عمل ذى معنى .. كيان التكتيك ينبغى أن نكون قادرين على السؤال عن: لماذا نقوم بذلك؟ ما هو الغرض منه؟ الجواب على هذه الأسئلة هو ما يُعرف بالكيان الإستراتيجى. وهذا يعنى أنه بالنسبة لأى كيان تكتيكى يجب أن يكون هناك كيان إستراتيجى. وبالمثل، لأى هدف إستراتيجى.. كيان إستراتيجى ينبغى الإجابة عن: كيف نحصل على هذا؟ ما الإجراءات المطلوبة لتحقيق ذلك؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة هى ما يُعرف بالكيانات التكتيكية، وهذا يعنى أنه بالنسبة لأى كيان إستراتيجى يجب أن يكون هناك كيان تكتيكى أو أكثر.

ويوضح الشكل التالى النظرة التقليدية للإستراتيجية والتكتيك فى مقابل النظرة المغايرة التى قدمتها نظرية القيود للإستراتيجية والتكتيك.

شكل (١)

النظرة التقليدية للإستراتيجية والتكتيك فى مقابل نظرة



Source; Barnard, Alan; Introduction to TOC's Strategy& TacticTree Thinking Process,Goldratt Research Labs, Singapore, 2008, P.2.

وبالمقابلة بين النظرتين يتضح أن النظرة التقليدية ترى أن الفرق بين الإستراتيجية والتكتيك هو فرق فى المستوى بحيث تتربع الإستراتيجية فى أعلى مستوى والتكتيك يحتل المستوى الأدنى. بينما ترى نظرية القيود هذا الفرق ليس كافيًا بل هما متواجدان معًا فى كل مستوى من مستويات المؤسسة، فكل ماذا(إستراتيجية)؟ تحتاج إلى كيف (تكتيك)؟

ويطرح الشكل السابق قضية أخرى البحث فيها يساهم فى توضيح فكرة الشجرة بصورة أكثر وضوحًا، وهذه القضية هى: ماذا عن الإستراتيجية فى المستوى الأول والإستراتيجية فى المستوى الثانى والإستراتيجية فى المستوى الثالث.. ما الفرق بين تلك الإستراتيجيات؟ وما هى العلاقة بينهم؟ كذلك التكتيك فى مختلف المستويات.. ما الفرق بينهم؟ وما العلاقة التى تربطهم بالإستراتيجية؟

إن كل إستراتيجية فى مستوى أدنى تمثل متطلبات مسبقة لتحقيق الإستراتيجية فى المستوى الأعلى منها، وكل تكتيك فى مستوى أدنى هو تفصيل للتكتيك فى المستوى الأعلى. ولكل كيان إستراتيجى - فى مستوى ما- كيان تكتيكى خاص به، يصف الإجراء المطلوب اتخاذه من أجل تحقيقه، وتُسمى الإستراتيجية والتكتيك الخاص بها خطوة، وكل خطوة فى مستوى أدنى ضرورية لتحقيق الخطوة أعلاها، ومجموع الخطوات (الإستراتيجيات مع التكتيكات) فى المستوى الواحد كافية وضرورية لتحقيق الخطوة أعلاها[١١٠].

وإذا كانت كل خطوة فى شجرة الإستراتيجية والتكتيك تتكون من كيان إستراتيجى (الهدف) وكيان تكتيكى (الإجراء)، فهناك ثلاثة أنواع من الافتراضات يمكن إضافتها إلى كل خطوة، وتمثل هذه الافتراضات المنطق الذى يربط أجزاء الشجرة معًا، ويمكن اعتبارها تفسيرات، وهى:

- **الافتراض الضرورى .. لماذا الخطوة؟**

هو الافتراض الذى يفسر لماذا تعد خطوة ما ضرورية - كجزء من مجموعة خطوات فى نفس المستوى - لتحقيق الخطوة الأعلى، ومن الممكن أن يكون هناك عدة افتراضات ضرورية.

- **الافتراض المتوازى .. لماذا التكتيك؟**

لكل خطوة يُفترض أن تكتيك الخطوة سيحقق إستراتيجية الخطوة، وهذا الافتراض يمكن أن يعترضه تحديات، مثل: ليست هناك حاجة لاتخاذ إجراء لتحقيق الإستراتيجية، ليس من الممكن اتخاذ الإجراء، هناك بديل آخر أفضل، هناك حاجة إلى اتخاذ إجراء إضافى. ومن ثم تحتاج مثل هذه التحديات إلى التعامل معها بطرق مختلفة للتوصل إلى افتراض موازى ذى مغزى، مثل: تسليط الضوء على ما هو مفقود حاليًا والذى يحول دون تحقيق الإستراتيجية، تفسير لماذا هناك حاجة إلى أى شىء آخر بخلاف ما هو مكتوب فى كيان التكتيك من أجل تحقيق الكيان الاستراتيجى، استبعاد تكتيكات بديلة أقل ملاءمة، ومن الممكن وجود عدة افتراضات متوازية.

- **الافتراض الكافى .. لماذا الخطوات كافية؟**

يفسر افتراض الكفاية الإدعاء القائل أن مجموعة خطوات مستوى أدنى كافية لتحقيق الخطوة الأعلى المقابلة. وفى هذا الافتراض تُكتب الكيانات الإستراتيجية التى هى: ضرورية كى تكون المجموعة كافية، يجب اتخاذ إجراء لتحقيقها، واستبعاد ما قد يُعتقد فيه أنه شرطًا ضروريًا، أو أنه شرطًا ضروريًا بالفعل ولا يلزم اتخاذ أى إجراء من أجل تحقيقه.[١١١]

ج- تعريف شجرة الإستراتيجية والتكتيك

يُعرّف قاموس TOCICO شجرة الإستراتيجية والتكتيك على أنها: عملية تفكير (شجرة منطقية) لتحديد وتوصيل جميع التغييرات الضرورية والكافية اللازمة لمزامنة الإجراءات لتحقيق أى هدف أو تحقيق المزيد من وحدة الهدف حاليًا ومستقبلاً، وكذلك تحقيق تسلسل التنفيذ من اليمين إلى اليسار ومن الأسفل إلى الأعلى. وشجرة الإستراتيجية والتكتيك هى أيضًا: إطار هرمى يوجه العمليات المطلوبة لإجراء تغييرات كلية مُخطَطَة فى مؤسسة ما، لتحويلها إلى مؤسسة مزدهرة من خلال التركيز على ثلاث أسئلة: ما يجب تغييره؟ وإلمَّ يكون التغيير؟ وكيف يمكن إحداثه؟، مع التركيز على السؤال الثالث: كيف يمكن إحداث التغيير

المنشود؟. وتمثل شجرة الإستراتيجية والتكتيك خارطة طريق لبناء ميزة تنافسية للمؤسسة والمحافظة عليها؛ من خلال توفير الشروط الضرورية والكافية لتحقيق الإستراتيجية، وتحدد أيضًا التغييرات المحددة فى التركيز والعمليات والسياسات والسلوكيات فى كل مستوى وفى كل وظيفة من وظائف المؤسسة[١١٢].

كما تُعرف شجرة الإستراتيجية والتكتيك بأنها: البنية المنطقية والشروط الضرورية التى تؤدى إلى تحقيق الأهداف[١١٣]؛ فهى صيغة يمكن من خلالها توضيح الخطة، بما فى ذلك جميع الأهداف الوسيطة والإجراءات اللازمة لتحقيقها والافتراضات الكامنة وراءها. وهى أيضًا: بنية هرمية تربط بين خطوات أو عقد فى كل واحدة منها توجد كيانات يمكن التعبير عنها عمليًا على كل مستوى؛ الأهداف أو الاستراتيجيات (S)، والإجراءات أو التكتيكات (T) التى تصف كيف لهذه الأهداف أن تتحقق، والعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك موضحة بصورة يمكن التعبير عنها من خلال سلسلة من الافتراضات، هذه الافتراضات تفسر: لماذا التكتيك ضرورى لتحقيق الإستراتيجية؟، ولماذا التكتيك كافى لتحقيق الإستراتيجية؟، ولماذا التكتيك ممكن لتحقيق الإستراتيجية؟، ولماذا تكتيك ما هو الأفضل بين البدائل المتاحة؟[١١٤].

ويرتبط بناء شجرة الإستراتيجية والتكتيك بعدد من المفاهيم ذات الصلة، يمكن تحديدها فيما يلى:

١- الافتراض الضرورى Necessary Assumption (NAs)

الافتراض هو شرط أو بيان أو اعتقاد حول سبب وجود علاقة منطقية بين الكيانات، وقد تظهر أو لا تظهر الافتراضات أو يتم النطق بها على المُخطَطَات المنطقية، لكنها موجودة دائمًا. والافتراض أو الافتراضات الضرورية هى بيان يوضح سبب الحاجة إلى التغيير؛ فهو يعكس افتراض التأثير(التأثيرات) غير المرغوب فيها و/ أو التأثير (التأثيرات) المرغوبة غير المحققة والتى تخلق الحاجة إلى التغيير المقترح[١١٥].

ويستند الافتراض الضرورى على المنطق القائم على الضرورة، بمعنى أن شيئًا ما هو ضرورى لتحقيق شيئًا آخر، فهو يوفر الدافع الواضح للحاجة لاتخاذ خطوات معينة من أجل التغيير[١١٦]. واختصارًا، ***الافتراض الضرورى يبحث عن: لماذا هناك حاجة إلى التغيير؟***

٢- الاستراتيجية Strategy (S)

الإستراتيجية وفقًا لنظرية القيود تُجيب عن السؤال: ماذا عن؟ من أجل ماذا؟ ما هو الهدف المحدد لهذا التغيير؟

٣- الافتراضات الموازية Parallel Assumptions (PAs)

الافتراضات المتوازية هى افتراضات حول الإستراتيجية الممكنة والمتطلبات المحددة أو الفروع أو العوائق السلبية المحتملة التى يجب أخذها فى الاعتبار عند الاختيار من الطرق البديلة (التكتيك) لتحقيق الإستراتيجية؟. فهى الافتراضات التى ***تربط الإستراتيجية بالتكتيك***[١١٧]؛ حيث تكون حول ما سيحدث إذا لم يتم تنفيذ التكتيك الأفضل، فهى افتراضات تدعم الإجراء وجدوى الإجراء.

لذا، يتم استخدام الافتراضات المتوازية للإجابة بشكل استباقى على الاعتراضات التى لا تتصدى بشكل مباشر للتكتيك الضرورى أو الكافى، مثل: الإستراتيجية موجودة بالفعل ولا يلزم اتخاذ أى إجراء لتنفيذها، ولا يمكن تنفيذ التكتيك[١١٨]. ويمكن تحديد الافتراضات المتوازية من خلال السؤالين التاليين: لماذا الإدعاء بأن الإستراتيجية أمر ممكن أو تحت أى شروط سيكون ذلك ممكنًا؟، ما هى العوامل أو المخاطر المحددة أو عقبات التنفيذ التى ينبغي مراعاتها عند تحديد أفضل طريقة لتنفيذ الإستراتيجية؟[١١٩]

إن الافتراضات المتوازية هى: ***افتراضات التحقق من أن التكتيك سوف يحقق الإستراتيجية***، فالافتراض الموازى يخبر بكيفية فعل ذلك؛ فهو الجزء الأكثر أهمية من شجرة S&T لأنه يوفر المنطق الذى يشرح منطق التكتيك برمته؛ لماذا التكتيك لديه فرصة حقيقية لجعل الإستراتيجية حقيقة، إذ لا توجد مفاجآت مسموح بها فى

التكتيك، بل يجب على الافتراض الموازى أن يوضح سبب الحاجة إلى هذا التكتيك وأنه سيؤدى بالفعل إلى تنفيذ الإستراتيجية[١٢٠].

٤- التكتيك Tactic (T)

التكتيك وفقًا لنظرية القيود يُجيب عن السؤال: كيف سيتحقق هذا التغيير؟ ما يجب القيام به من أجل تحقيق الإستراتيجية، وفى خطوة مكتوبة جيدًا يكون التكتيك واضحًا بمجرد قراءة الافتراضات المتوازية.

٥- الافتراض الكافى Sufficient Assumptions (SAs)

الافتراض الكافى يستند إلى المنطق القائم على الكفاية، كفاية جميع المكونات المدرجة لتحقيق النتيجة المرجوة[١٢١]. فكل مجموعة من الخطوات تصبح مجموعة كافية لتحقيق الخطوة الأعلى المقابلة، إذا كان الافتراض الذى يدعم هذا الإدعاء واضحًا، ويفسر لماذا جميع الخطوات من مجموعة مستوى أدنى، كافية لتحقيق الخطوة الأعلى المقابلة[١٢٢].

٦- الكيان Etity

الكيان عبارة عن بيان يصف جزءًا من النظام الذى تتم دراسته باستخدام مخطط عمليات التفكير، ويُشترط صياغة الكيان كجمل كاملة وألا يكون البيان مركبًا أو جملة معقدة، وألا يحتوى - أيضًا- على علاقة السبب والنتيجة. وتعتبر التأثيرات والأسباب والإجراءات والشروط والأهداف والعقبات كيانات[١٢٣]. وعليه، فإن عناصر شجرة الإستراتيجية والتكتيك تمثل كيانات: الافتراضات، والإستراتيجية، والتكتيك تعد جميعها كيانات.

د- أهمية شجرة الإستراتيجية والتكتيك

ترجع أهمية استخدام شجرة الإستراتيجية والتكتيك إلى ما تحققه من منافع تتمثل فيما يلى:

١- تعد أداة للتنفيذ

يوفر مُخَطَط الشجرة خطة تنفيذ مفصلة؛ حيث جميع الخطوات اللازمة للانتقال من أعلى المستويات إلى أدناها مبررة بالكامل ومرتبة بالتفصيل، وبالترتيب

الضرورى للتنفيذ من أجل تحسين واسع النطاق عبر المؤسسة[١٢٤]؛ إن هذا الأسلوب يقدم نهج جديد لتنفيذ الإستراتيجية.

٢- تعد أداة للمراجعة

تعمل شجرة الإستراتيجية والتكتيك كأداة تدقيق فعالة، مما يسمح بالتحقق من أن الخطوات اللازمة للتنفيذ الناجح لإستراتيجية المؤسسة قد تم تنفيذها كما هو مُخَطَط لها لكل نظام فرعى، وكذلك اختبار الافتراضات الأساسية بانتظام لاستمرار صلاحيتها. وذلك من خلال طرح عدد من الأسئلة، هى: هل تتحقق الأهداف؟ هل تُنفذ التكتيكات المتفق عليها؟ وإذا لم يكن الأمر كذلك، فإن الافتراضات التى أُجريت لم تعد صالحة فكيف يمكن أو ينبغى تصحيح ذلك[١٢٥].

٣- تعد أداة اتصال

تمثل شجرة الإستراتيجية والتكتيك أداة للتواصل من أكثر من ناحية؛ فمن ناحية تعد أداة عملية تُمكِّن الإدارة من توصيل قراراتها وخياراتها الإستراتيجية إلى الأفراد العاملين بالمؤسسة حتى يفهموها ويطبقونها بشكلٍ فعال. ومن ناحية أخرى، تمثل الشجرة أداة لربط أهداف برنامج التغيير بالهدف المؤسسى[١٢٦]. ومن ناحية ثالثة، تعمل الشجرة على الربط بين الإستراتيجيات وتكتيكاتها المقابلة فى كل خطوة بمجموعة من الافتراضات التى تبرر كفايتها وضرورتها.

٤- تعد أداة تناغم

إذا كانت شجرة الإستراتيجية والتكتيك توفر لكل فرد فى المؤسسة من خلال التواصل الوعى الكامل بمسئولياته، فإنها كذلك تتيح له الفرصة لفهم دوره بالنسبة لتحقيق الهدف الكلى للمؤسسة.

فمع كل الإستراتيجيات والتكتيكات يعرف الجميع أدوارهم ومسئولياتهم وكذلك أدوار الآخرين، ومن ثم تعمل الشجرة على التخلص من كافة النزعات الناشئة عن تأثير التفكير وفق منطق الصومعة؛ حيث لا تُدار كل مهمة بمعزل ودون فهم واضح لتأثيرها على المهام الأخرى أو النظام بأكمله. بما يعنى أن تكنيك الشجرة أداة يمكن أن يوفر محركات الانسجام[١٢٧].

٥- تعد أداة شاملة

تغطى شجرة الإستراتيجية والتكتيك النظام بأكمله فى عملية الانتقال من الواقع الحالى إلى الواقع المنشود فى المستقبل؛ حيث توفر إطارًا للتسجيل المنظم للخطوات اللازمة التى يجب اتخاذها أثناء الانتقال وتعطى المبررات المنطقية[١٢٨].

وكانت شمولية شجرة الإستراتيجية والتكتيك الدافع وراء إضافتها إلى أشجار عملية التفكير المنطقى لنظرية القيود؛ إذ تغطى الأشجار الأخرى جانبًا محددًا من النظام. ويوضح الجدول التالى شمولية ومحدودية أشجار عملية التفكير المنطقى لنظرية القيود فى تناولها لجوانب النظام من أجل تحسينه.

جدول (٣)

علاقة أشجار التفكير المنطقى لنظرية القيود بالنظام

جوانب النظام / تكنيكات نظرية القيود	ما هو الشىء المطلوب تغييره؟		ما هو التغيير المطلوب؟		كيفية الوصول إلى هذا التغيير؟	
شجرة الواقع الحالى	المشكلة الجوهرية					
شجرة التدرج فى الحلول	الصراع الأساسى		اقتراح حلول			
شجرة التحقق المستقبلى			الحل			
شجرة متطلبات الحل الأمثل				الأهداف الوسيطة		
الشجرة الانتقالية					الإجراءات	
شجرة الإستراتيجية والتكتيك	الاتصال والتزامن					

Source: Scheinkopf, Lisa J.; Thinking Processes Including S&T Trees, In: Cox, James F.& John G. Schleier, Jr.(eds.); Theory of Constraints Handbook, McGraw-Hill, New York, 2010, P.748.

هـ- خصائص شجرة الإستراتيجية والتكتيك

يتوفر لشجرة الإستراتيجية والتكتيك ثلاثة خصائص تتفرد بها عن غيرها من التكنيكات الأخرى لنظرية القيود، وهى:

١- التسلسل Alignment

التسلسل بالنسبة لشجرة الإستراتيجية والتكتيك له صورتين؛ إحداهما يكون رأسيًا بين مستويات هيكل الشجرة، ويعكس التراتب والتتالى والتدرج واللحاق بين المستويات ليؤكد على ضرورة الانتقال المتتابع المنطقى بينها. أما الأخرى تكون أفقية، حيث التسلسل من اليمين إلى اليسار فى المستوى الواحد، ويشير إلى أنه لا يمكن تنفيذ الخطوة التى على يسار خطوة أخرى فى نفس المستوى قبل أن يتم تنفيذ الخطوة على يمينها فى نفس المستوى أولاً.

٢- التزامن Synchronization

إن التزامن بصفة عامة يعنى أداء شيئين أو أكثر فى ذات الوقت، وبالنسبة لشجرة الإستراتيجية والتكتيك يعنى أداء مهمتين أو أكثر فى وقت واحد. والتزامن يكون أفقيًا بين عناصر المستوى الواحد، كأن يكون التزامن بين تحديد الهدف من التغيير(الإستراتيجية) وتحديد الأفعال اللازمة لتنفيذ التغيير (التكتيكات).

وللتزامن أهميته إذ يضمن القضاء على أحد أكبر مصادر مقاومة التغيير، وهو ما أطلق عليه جولدرات محركات التنافر فى مقابل محركات التناغم، فشجرة الإستراتيجية والتكتيك من خلال تحقيق التزامن قادرة على تمكين المسئولين من إنشاء إستراتيجية عمل متجانسة والتحقق من صحتها وتنفيذها والتى ستقوم بمزامنة جميع الأجزاء داخل المؤسسة حول رؤية مشتركة[١٢٩].

٣- الاتصال Communication

تتضمن كل خطوة فى الشجرة بعض أو كل من العبارات التالية، وبهذا الترتيب: الافتراض (الافتراضات) الضرورية، والإستراتيجية، والافتراضات الموازية، والتكتيك، والافتراض (الافتراضات) الكافية. ويوفر الافتراض الضرورى الاتصال بين خطوة والأخرى فى شجرة الإستراتيجية والتكتيك[١٣٠]. ويعزز هذا الاتصال التنسيق بين الوظائف للعمل نحو هدف مشترك، حيث يركز الاتصال داخل الشجرة على ضمان أن الإجراءات المُنفذة تحقق النتائج المرجوة، وتُمكِّن المؤسسة من تحقيق هدفها بشكل أفضل[١٣١].

و- بنية شجرة الإستراتيجية والتكتيك

تتكون شجرة الإستراتيجية والتكتيك من عدد من المستويات، أدناها أربعة مستويات، وأقصاها سبعة، ويعتمد عدد المستويات على الحاجة إلى تفصيل الإجراءات المطلوبة. ففى بعض الحالات تبدو الحاجة إلى إضافة مستويات تفصيلية أكثر بعد المستوى الرابع؛ وذلك عندما توجد أى صعوبات حقيقية للقيام بالخطوة فى المستوى الرابع، أو تظهر مفاهيم أساسية يجب تغييرها، أو عندما تحدث أخطاء فى التنفيذ، أو إذا كان هناك حاجة لتغيير فى الاعتقاد الرئيسى. فى هذه الحالات تكون الحاجة إلى كتابة مستوى آخر فى شجرة S&T لشرح كيفية تنفيذ خطوة أعلاها لم يكن واضحًا فى تلك الخطوة كيفية تحقيقها(١٣٢).

يتضمن كل مستوى عددًا من الخطوات أو العُقد، فيما عدا المستوى الأول من الشجرة به خطوة واحدة فقط، وكل خطوة تشتمل على خمسة عناصر أو كيانات مرتبة كالتالى: الافتراض (الافتراضات) الضرورية، والإستراتيجية، والافتراضات الموازية، والتكتيك، والافتراض (الافتراضات) الكافية(١٣٣). وتحقيق الإستراتيجية فى كل خطوة وفى كل مستوى هو الهدف من هذه الخطوة، والإستراتيجيات على المستوى الأدنى هى الشروط والمدخلات اللازمة للتكتيكات فى المستوى الأعلى(١٣٤).

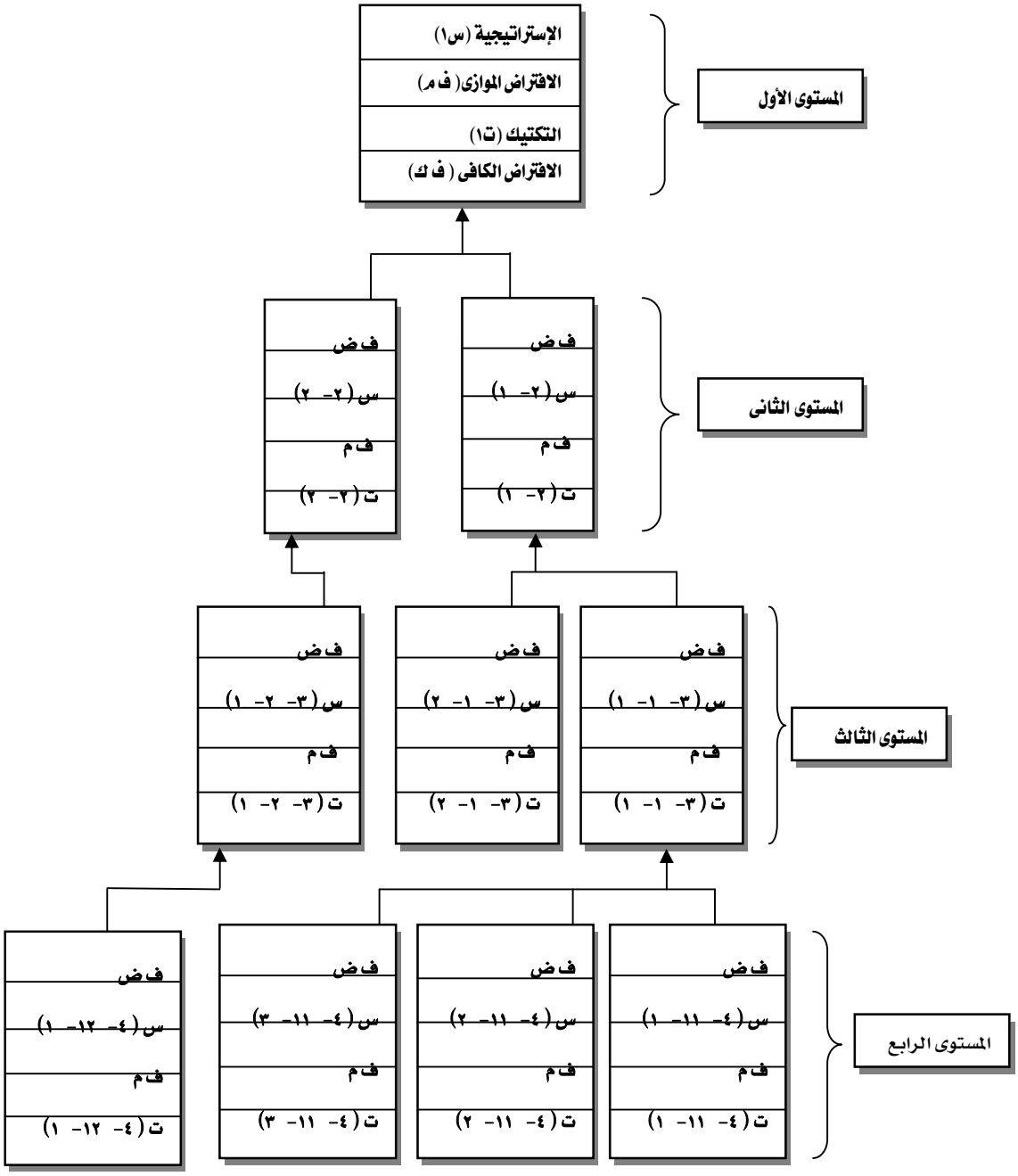
وخطوات نفس المستوى لديها تسلسل من اليمين إلى اليسار فى المستوى؛ فلا يمكن تنفيذ الخطوة التى على يسار خطوة أخرى فى نفس المستوى من شجرةS&T قبل أن يتم تنفيذ الخطوة إلى يمينها من نفس المستوى أولاً، ويجب أن يكون توقيت البدء فى تنفيذ تكتيك محدد مبنيًا على المنطق(١٣٥). بما يعنى أنه عندما يتم سرد أكثر من تكتيك، يتم سردها بالترتيب الذى يتم به تنفيذها.

وتعد خطوة ما جزءًا من المجموعة إذا وإذا كان فقط ذلك ضروريًا على أساس استحقاقها الخاص لتحقيق خطوة المستوى الأعلى المناسبة. ومن الممكن أن تشارك خطوة معينة فى تحقيق خطوتين أعلى مختلفتين، أو أن تحقق مجموعة من الخطوات المختلفة خطوتين مختلفتين أعلى(١٣٦).

ولما كانت الشجرة إجمالاً تحتوى على عدد كبير من الخطوات، كان من الضرورى ترقيمها، بحيث يتضح فى كل خطوة .. فى أى مستوى تقع؟ وإلى أى مجموعة تنتمى؟ والشكل التالى يقدم هيكل عام لشجرة الإستراتيجية والتكتيك.

الشكل (٢)

هيكل شجرة الإستراتيجية والتكتيك



المصدر: من إعداد الباحثة

ويتضح من الشكل السابق التسلسل التفصيلى لمستويات الشجرة كلما تم الانتقال من أعلى لأسفل، ويتضح كذلك العلاقة المنطقية بين المستويات والخطوات. فعلى سبيل المثال، كلا الخطوتين: (٢- ١)، (٢- ٢) ضروريتان لتصبح الخطوة: (١) حقيقة واقعة، وما إنْ تُنفذا فإن إستراتيجية الخطوة: (١) ستتحقق، ويُنجز الهدف العام للمؤسسة.

وكذلك، الخطوتان: (٣- ١- ١)، (٣- ١- ٢) ضروريتان لتحقيق الخطوة: (٢- ١)، وما إنْ تُنفذا الخطوتين فإن الإستراتيجية: س(٢- ١) ستتحقق. وهكذا، بالنسبة لباقى الخطوات والعلاقة الرأسية والأفقية بينها، يوفر هيكل الشجرة السبيل لفهم كيف يساهم أى إجراء فى تحقيق الهدف العام للمؤسسة.

كما يتضح من الشكل أيضًا ما يلى:

المستوى الأول: يتكون من خطوة واحدة فقط، تعكس الصورة الكبيرة للمؤسسة فيما يتعلق بالهدف الطموح الذى ترغب فى بلوغه. ولا تشتمل هذه الخطوة على افتراض الضرورة NA الذى يفسر ضرورة شيئًا ما لتحقيق شيئًا آخر يسبقه، ولا يعلوها خطوات، فهى أول خطوة. وخطوة المستوى الأول تشبه وعاء الذهب، وتأخذ ترقيمًا من خانة واحدة تعبر عن رتبة المستوى، هكذا: الخطوة (١).

المستوى الثانى: يشتمل هذا المستوى على عددٍ من الخطوات توضح المعلومات المطلوبة من أجل تحديد المهام التى يجب تنفيذها لتحقيق الخطوة الأولى. ويمثل المستوى الثانى قلب أو جوهر الميزة التنافسية للمؤسسة؛ حيث تعكس خطواته الميزة التنافسية للمؤسسة بكل وضوح وتحديد.. ما هى؟ ولماذا تعد مناسبة للمؤسسة؟ وما الذى يجعلها مختلفة عن الطريقة التى تنافست بها المؤسسة فى الماضى؟

وتأخذ خطوات المستوى الثانى ترقيمًا عبارة عن فئة مكونة من رقمين؛ الأول: عبارة عن رتبة المستوى .. أى (٢)، والثانى: عبارة عن ترتيب الخطوة بالمستوى الثانى.. أى (١) أو (٢) أو (٣) أو غيرها، فيُكتب

ترقيم الخطوات فى المستوى الثانى هكذا: الخطوة (٢- ١)، وتعنى أن هذه الخطوة موقعها المستوى الثانى من الشجرة وهى أول خطوات يجب البدء بتنفيذها فى هذا المستوى، والخطوة (٢- ٢)، وتعنى أن هذه الخطوة موقعها المستوى الثانى من الشجرة وهى ثانى الخطوات فى التنفيذ بهذا المستوى. وتُكتب الخطوات الأخرى بهذا المستوى بنفس الطريقة.

المستوى الثالث: يشتمل المستوى الثالث على عددٍ أكبر من الخطوات، حيث تزداد الشجرة تفصيلاً، لتتناول التغييرات الواسعة اللازمة فى العمليات والمنطق فيما يتعلق بهذه التغييرات. وعادة يبدأ المستوى الثالث بتنفيذ أحد الحلول اللوجستية، حيث يتم تقديم الإرشادات حول ما تعتزم المؤسسة أن تقوم به للحفاظ على الميزة التنافسية للمؤسسة أثناء نموها، والتعرف على التغييرات المحددة فى الوظائف التى يجب أن يقوم بها كل فرد/ عضو فى المؤسسة يوميًا. وتركز خطوات هذا المستوى على بناء الميزة التنافسية أو الاستفادة منها أو إدامتها.

وتأخذ خطوات المستوى الثالث ترقيمًا عبارة عن فئة مكونة من ثلاثة أرقام؛ الأول: رتبة المستوى .. أى (٣)، والثانى: ترتيب الخطوة بالمستوى السابق مباشرةً، والثالث: ترتيب الخطوة بالنسبة لمجموعة ما من خطوات المستوى الثالث. فمثلاً يُكتب ترقيم الخطوات فى المستوى الثالث هكذا: الخطوة(٣- ١- ١) ، والخطوة (٣- ١- ٢)، هما تفصيلاً للخطوة (٢- ١) بالمستوى الأعلى. وكذلك، الخطوة (٣- ٢- ١) هى تفصيلاً للخطوة(٢- ٢) بالمستوى الأعلى.

المستوى الرابع: إذا كان المستوى الرابع هو المستوى الذى تتوقف عنده الشجرة، فى هذه الحالة لا يوجد افتراض الكفاية ضمن كيانات خطوات هذا المستوى؛ لأنه يتعامل مع المستوى التالى والحاجة إلى تقديم تفاصيل أكثر، وتقرر منطقيًا عدم الحاجة لمستوى تالى للشجرة.

وجدير بالذكر، أنه فى كل مرة يتم فيها الانتقال لمستوى أدنى فى شجرة الإستراتيجية والتكتيك يكون تفصيل الخطوات أوسع مما هو بالمستوى الأعلى.

وتأخذ خطوات المستوى الرابع ترقيمًا عبارة عن فئة مكونة من ثلاث أرقام؛ الأول: عبارة عن رتبة المستوى، والثانى: عبارة عن رقم الخطوة بالمستوى السابق مباشرةً، والثالث: عبارة عن ترتيب الخطوة بالنسبة لخطوات المستوى الرابع. فمثلاً يُكتب ترقيم الخطوات فى المستوى الرابع هكذا: الخطوة (٤- ١١- ١) هى الخطوة الأولى اللازمة لتحقيق الخطوة (٣- ١- ١) أعلاها، كذلك الخطوة (٤- ١٢- ٤) هى الخطوة الرابعة اللازمة لتنفيذ الخطوة (٣- ٢- ١) أعلاها.

ز- إجراءات بناء شجرة الإستراتيجية والتكتيك

إن بناء الشجرة ليس بالأمر اليسير، بل يعترضه الكثير من الصعوبات أسبابها ثلاثة، هى: نظرة خاطئة تتمثل فى أن الشجرة هى أسلوب لإيجاد الحل أو أن هذا الحل سوف ينشأ بطريقة ما فى عملية إضافة خطوات إلى الشجرة، والارتباك حول ما يجب وضعه فى كل من الكيانات الخمسة المختلفة فى كل خطوة، والتشوش حول العلاقة الرأسية بين الخطوات التى تؤدى إلى الميل لنسخ آلى لتكتيكات من الخطوة الأصل إلى خطوات الفروع فى المستوى السفلى. ويزداد الأمر صعوبة عند طرح التساؤلات الآتية: كيف يمكن معرفة بالضبط ما ينبغى كتابته فى كل كيان من الكيانات الخمسة بكل خطوة بالشجرة؟ وكيف يمكن التأكد من أن ما تم كتابته فى كل نوع من أنواع الكيانات هو فى الواقع هذا النوع من الكيانات؟ كيف ترتبط الإستراتيجيات والتكتيكات فى الخطوات على مستويات مختلفة فيما بينها؟[١٣٧]

ولمحاولة التغلب على تلك الصعوبات، والنجاح فى تقديم مخطط منطقى يضمن التوافق بين هدف المؤسسة وأهداف التحسين، ويحقق النمو المتسلسل للمؤسسة فى واحدة أو أكثر من خياراتها الإستراتيجية، يجب مراعاة الأمور التالية عند بناء الشجرة هى كالتالى:

- تحديد الاستراتيجية المناسبة لتحقيق هدف التحسين المؤسسى.
- تحديد التكتيكات اللازمة لاستهداف القيد.
- اتساق الخطوة، أو ما يعرف بالعلاقة المنطقية بين كيانات الخطوة الواحدة.
- اتساق المستويات، أو ما يعرف بالعلاقة العمودية بين الخطوات.
- التعبير بشكلٍ واضح عن الافتراضات.

وتمر عملية بناء شجرة الإستراتيجية والتكتيك بالإجراءات الآتية:

١- تحديد الهدف

يبدأ بناء الشجرة بالتعبير الواضح المحدد عن الهدف من عملية التحسين المؤسسى، وهو ما يُعرف بالكيان الإستراتيجى، الذى بتحقيقه من خلال المستويات المتتالية للشجرة يتسنى للمؤسسة الاستقرار والنمو معًا.

ومن أجل تحديد الهدف رفيع المستوى للمؤسسة، يتطلب ذلك التوافق بين أهداف التحسين والهدف العام للمؤسسة؛ أى التوافق بين الهدف الذى تنوى المؤسسة تحقيقه نتيجة لتنفيذ مبادرة التحسين التى تسعى إلى سد الفجوة التى تحد من الأداء الفعلى للمؤسسة والانتقال إلى وضع أفضل فى المستقبل متعلق بمستوى الأداء المطلوب تحقيقه، وبين الغرض من والسبب فى وجود المؤسسة.

وبذلك، يصبح الهدف الطموح للغاية الذى يُجيب عن السؤال: ***ما الذى نريد تحقيقه؟*** هو الهدف العام للشجرة، وموقعه الكيان الأول بالخطوة الأولى أى أول عنصر فى خطوة المستوى الأول.

٢- استكمال كيانات الخطوة الأولى من الشجرة

٢- ١- تحديد الكيان التكتيكى

تقوم فكرة شجرة الإستراتيجية والتكتيك على أن الغايات ووسائل تحقيقها لا توجد معزولة عن بعضها؛ بما يعنى أن الكيان الإستراتيجى الذى يوفر معلومات عن الهدف رفيع المستوى لابد له من توافر فهم رفيع المستوى لكيفية تنفيذه، وهو ما يعرف بالكيان التكتيكى؛ الذى يُقدم إجراءات محددة لتحقيق أهداف معينة.

جدير بالذكر، أن الشجرة ليست تكنيكًا لتقديم حلول للتحسين المستمر للمؤسسة بالتركيز على قيود النظام، بل هى تكنيك للتنفيذ الناجح للحل أى التنفيذ الناجح للإستراتيجية. وعليه، يتضح مدى أهمية تحديد تكتيك كل إستراتيجية بشكلٍ واضح ومحدد.

ويُجيب التكتيك عن السؤال: ***كيف تتحقق الإستراتيجية؟ من خلال أى الإجراءات يمكن أن تصبح الإستراتيجية حقيقة واقعة؟*** وتكون الإجابة الحصول على عددٍ من الخيارات قد تصلح جميعها أو بعضها لتنفيذ الإستراتيجية، لكن اختيار تكتيك معين ليصبح هو الأنسب لتنفيذ الإستراتيجية يتوقف على الفرض الموازى، الذى يفسر السبب فى اختيار تكتيك معين دون غيره لتحقيق الكيان الإستراتيجى.

٢- ٢- التعبير بوضوح عن الافتراضات الموازية

تقدم الافتراضات التى تشتمل عليها شجرة الإستراتيجية والتكتيك تفسيرات، فهى جميعًا تُجيب عن السؤال: لماذا؟ والافتراضات الموازية كغيرها من افتراضات الشجرة تجيب عن السؤال ذاته، ولكن فيما يتعلق بالتكتيك.

فالافتراضات الموازية تجيب عن: ***لماذا التكتيك؟*** وذلك من خلال شرح الظروف الموجودة فى الواقع التى تقود إلى مسار معين للعمل من شأنه تحقيق الإستراتيجية، فهى تشكل العلاقة المنطقية بين الإستراتيجية والتكتيك[١٣٨]. ويُعبَر عن هذه العلاقة بما يلى: ***لتحقيق الإستراتيجية يجب تنفيذ التكتيك لأن الافتراض الموازى يوضح أن... .***

وللحصول على افتراض موازى واضح ومحدد؛ أى يمكنه تقديم تفسيرات تؤكد على أن التكتيك الذى تم اختياره لتنفيذ الإستراتيجية هو تكتيك ضرورى وكافى وذى جدوى، يجب أن يقدم هذا الافتراض إجابة عن السؤالين التاليين:

- لماذا الإستراتيجية ممكنة وتحت أى شروط؟
- أى العناصر أو المخاطر أو العقبات التى تعترض التنفيذ يجب مراعاتها عندا تقرير أفضل طريقة لتنفيذ الاستراتيجية؟

ويساعد السؤال الأول على التعبير عن الافتراض الموازى لجدوى التكتيك، فى حين يوضح السؤال الثانى (الأكثر تفصيلاً) الافتراض الموازى لضرورة وأفضلية التكتيك وكفايته. فمن خلال التركيز على المخاطر والعقبات يمكن بالفعل التحقق من كفاية التكتيك؛ حيث يجب أن تكون التكتيكات قادرة على إزالة العقبات، واختيار التكتيكات البديلة الممكنة يكون باتباع معيار الفعالية فى إزالة المخاطر والعقبات[١٣٩].

٢- ٣- التعبير بوضوح عن الافتراضات الكافية

تتعلق التفسيرات التى تقدمها افتراضات الكفاية بتوضيح السبب فى وجود المستوى التالى من الشجرة؛ فهى افتراضات تبرر الحاجة إلى توفير مستوى آخر من التفاصيل للخطوة.

وعليه، تُجيب افتراضات الكفاية عن السؤال: ***لماذا جميع الخطوات من مجموعة مستوى أدنى، كافية لتحقيق الخطوة العليا المقابلة؟*** وللتوصول إلى افتراض كافٍ ذى مغزى فى شجرة الإستراتيجية والتكتيك تُكتب فقط الكيانات الإستراتيجية التى هى:

- ضرورية لكى تكون المجموعة كافية.
- يجب اتخاذ إجراء لتنفيذها.[١٤٠]

وذلك لأن تلك الإستراتيجيات بالمستوى الأدنى تعد شروطًا ضرورية ومدخلات لتنفيذ تكتيك المستوى الأعلى، كما ذُكر من قبل. وعليه، يتحدد محتوى كيان افتراضات الكفاية بما يلى:

- تحديد العنصر المهم فى التكتيك.
- إعطاء تحذير بشأن وجود تحدٍ فى الحفاظ على نتائج الإستراتيجية والتكتيكات.
- التذكرة بالشرط الذى يجب تحقيقه لضمان التنفيذ الناجح للتكتيك.
- تحديد مجال التكتيك الذى إذا تم تجاهله أو عدم معالجته ستقوض تنفيذ التكتيك.

- تحفظات مسبقة بشأن العقبات فى تنفيذ التكتيكات.[١٤١]

٣- اتساق الخطوة

عند بناء كل كيان يجب أن يؤخذ فى الاعتبار العلاقة المنطقية بين محتوى الكيان والكيانات الأخرى بالخطوة.

ويعتمد اتساق الخطوة على منطق الاكتفاء؛ فالإستراتيجية والتكتيك يُعدا كزوج متسق حينما يكون التكتيك كافٍ لإنجاز الإستراتيجية، ولكنه - التكتيك- ليس ضروريًا دائمًا؛ فقد يكون أفضل بديل بين التكتيكات الممكنة. ويأتى الاتساق من حقيقة مفادها أنه: لا يجب مناقشة أو إبطال أيًا من الافتراضات المتوازية؛ فوجود الإستراتيجية مع الافتراض الموازى للجدوى أو الضرورة أو أفضل بديل يساعد فى تحديد التكتيك، ووجود التكتيك وافتراض موازى للاكتفاء يساعد فى تحديد الإستراتيجية[١٤٢].

٤- بناء التسلسل من أعلى لأسفل

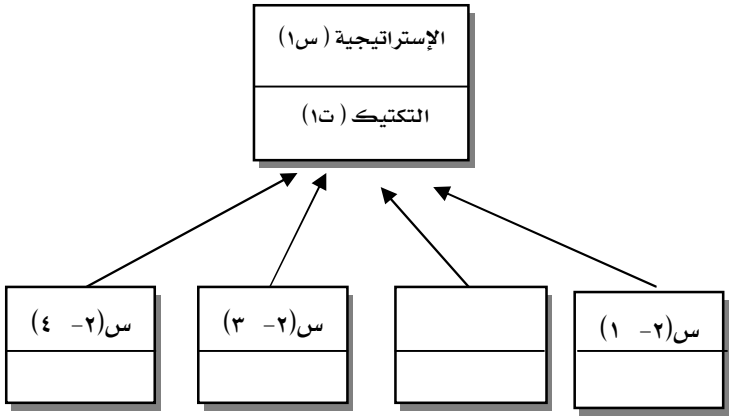
إن الأصل فى شجرة S&T هو تعدد المستويات حسب الحاجة إلى تفصيل الإجراءات المطلوبة لإنجاز الهدف الأعلى. والانتقال عبر المستويات، وتحديدًا من أعلى لأسفل يعنى القيام بالإجراءات التالية:

٤- ١- تحديد الإستراتيجيات لتكتيك فى المستوى الأعلى

يُعد تحديد الإستراتيجية أول إجراء يتم القيام به فى أى خطوة بأى مستوى من مستويات شجرة الإستراتيجية والتكتيك.

وتُجيب الإستراتيجية فى المستوى الأدنى عن السؤال: ***ما الذى نحتاج إليه حتى نكون قادرين على تنفيذ التكتيك بالمستوى الأعلى؟***[١٤٣] وتأتى الإجابة بعددٍ من العناصر تمثل شروطًا ضرورية ومدخلات لتنفيذ تكتيك المستوى الأعلى، وتمثل فى نفس الوقت إستراتيجيات للمستوى الذى هو بصدد البناء. كما يؤكد هذا الإجراء على الاتصال الذى توفره الشجرة بين مستوياتها، والشكل (٣) يوضح ذلك.

الشكل (٣) تحديد الإستراتيجيات لتكتيك المستوى الأعلى



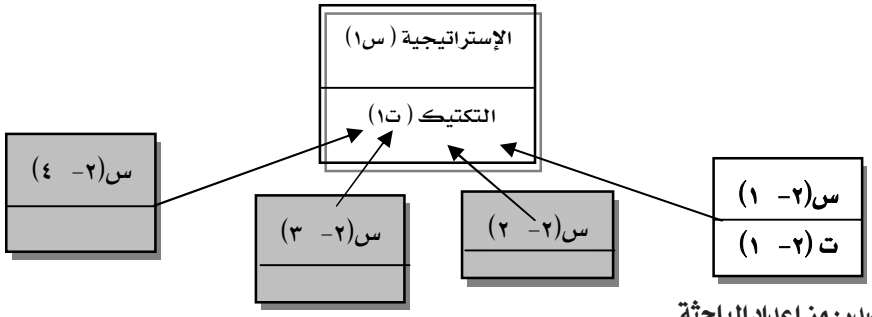
المصدر: من إعداد الباحثة

٤- ٢- تحديد التكتيك على نفس مستوى الإستراتيجية

بعد تحديد إستراتيجيات المستوى الأدنى - كما هو موضح بالشكل(٣)- يأتى تحديد التكتيك المقابل لكل إستراتيجية على حدة، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال: ***كيف تتحقق الإستراتيجية؟ أو من خلال أى إجراءات يمكن تحقيق الإستراتيجية؟***[١٤٤]

وتقدم الإجابة مجموعة من الخيارات التى تمثل تكتيكات لتنفيذ إستراتيجية الخطوة، وفى ضوء معايير الضرورية والكفاية والجدوى يتم اختيار أفضل التكتيكات ليكون هو الإجراء الأمثل لإنجاز الإستراتيجية. فلكل خطوة إستراتيجية واحدة، ولكل إستراتيجية تكتيك واحد فقط، كما هو موضح بالشكل(٤).

الشكل (٤) تحديد التكتيك على نفس مستوى الإستراتيجية



المصدر: من إعداد الباحثة

٤- ٣- التعبير بوضوح عن إفتراضات الخطوة

يُعد منطق السبب والنتيجة هو المبدأ الحاكم للعلاقة المنطقية بين كيانات كل خطوة فى شجرة الإستراتيجية والتكتيك. ويفسر هذا المنطق مجموعة من الافتراضات كما ذُكر فى الإجراءين: (٢- ٢)، (٢- ٣)، ويضاف إليهما إفتراض الضرورة بدايةً من المستوى الثانى للشجرة، ذلك الافتراض الذى يصف سبب الخطوة؛ حيث يصف ضرورة اتخاذ إجراء ما من أجل تنفيذ خطوة أعلى.

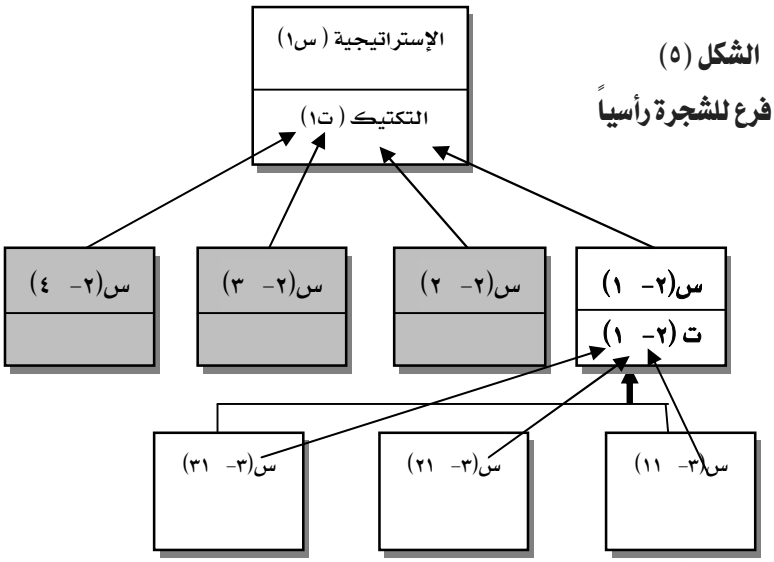
والتعبير بشكلٍ واضح عن افتراض الضرورة يعنى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هى التأثيرات غير المرغوبة التى تحدد الحاجة إلى التغيير، وبالتالى الحاجة إلى تنفيذ التكتيك؟
- لماذا يصعب سد الفجوة؟
- ما أهمية تحقيق الإستراتيجية؟
- إذا لم يُنفَذ التكتيك ولم تتحقق الإستراتيجية، فما هو التأثير الجانبى الذى سيستمر؟
- لماذا يمنع هذا التأثير غير المرغوب فيه تحقيق الهدف (الإستراتيجية) الخاص بالمستوى الأعلى؟[١٤٥]

٤- ٤- بناء فرع عمودى كامل

بعد تحديد محتوى كيانات الخطوة (٢- ١) وتوضيح العلاقة المنطقية بين الكيانات الخمسة للخطوة ذاتها، يتم الانتقال بالخطوة إلى تفريعات أو طبقات أخرى من التفاصيل، وذلك بطرح السؤال: ***ما الذى نحتاج إليه حتى نكون قادرين على تنفيذ التكتيك بالمستوى الأعلى؟***

وتكون الإجابة عبارة عن عددٍ من الإستراتيجيات كما هو موضح بالشكل(٥): س(٣- ١١)، س(٣- ٢١)، س(٣- ٣١)، وهذه الإستراتيجيات تمثل شروطًا ضرورية ومدخلات للتكتيك(٢- ١).

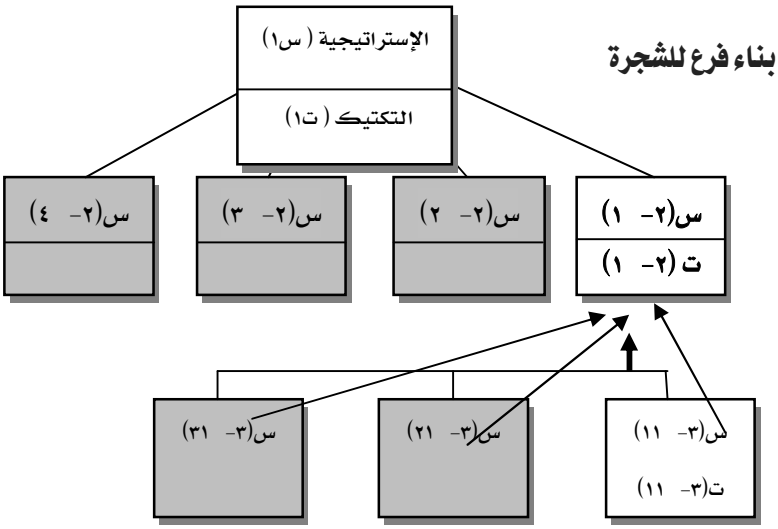


الشكل (٥)

بناء فرع للشجرة رأسياً

المصدر: من إعداد الباحثة

ثم، يتم السؤال - مرة أخرى- عن: ***كيف تتحقق الإستراتيجية؟ أو من خلال أى إجراءات يمكن تحقيق الإستراتيجية؟*** أى كيف تتحقق الإستراتيجية (٣- ١١)، وتأتى الإجابة بعددٍ من التكتيكات يتم اختيار أفضلها فى ضوء معايير الضرورية والكفاية والجدوى للحصول على تكتيك(٣- ١١) فى نفس مستوى الإستراتيجية(٣- ١١)، وهو موضح بالشكل(٦).



الشكل (٦) استكمال بناء فرع للشجرة

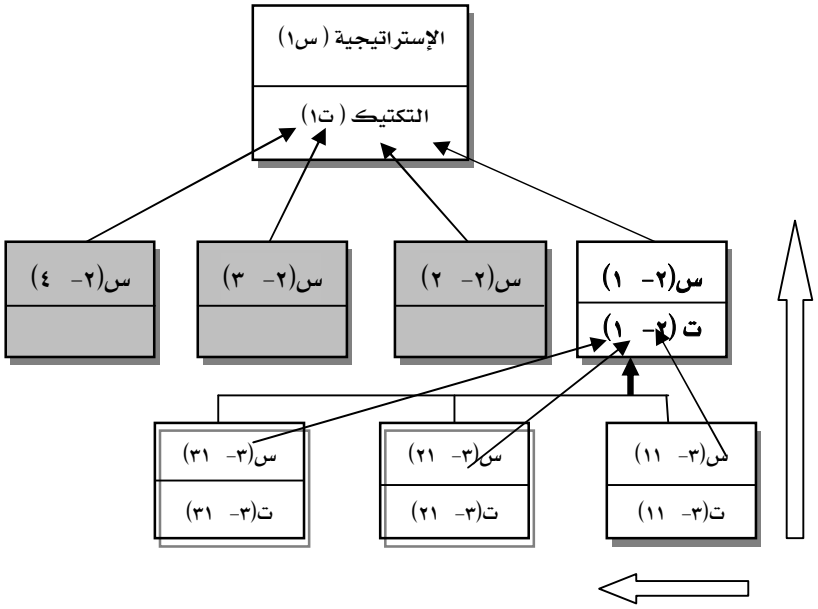
المصدر: من إعداد الباحثة

وبتكرار طرح السؤالين: ***ما الذى نحتاج إليه حتى نكون قادرين على تنفيذ التكتيك بالمستوى الأعلى؟*** ***وكيف تتحقق الإستراتيجية؟ أو من خلال أى إجراءات يمكن تحقيق الإستراتيجية؟*** يمكن الانتقال بالخطوة إلى مستويات أدنى أكثر تفصيلاً.

ولما كان الفرع الواحد من شجرة الإستراتيجية والتكتيك قد يتكون من أكثر من خطوة، فإن ذلك يتطلب ملء خطوات الفرع من اليمين إلى اليسار ومن الأسفل إلى الأعلى حتى يكتمل الفرع كليةً، كما هو موضح بالشكل (٧).

الشكل (٧)

تكملة خطوات الفرع



المصدر: من إعداد الباحثة

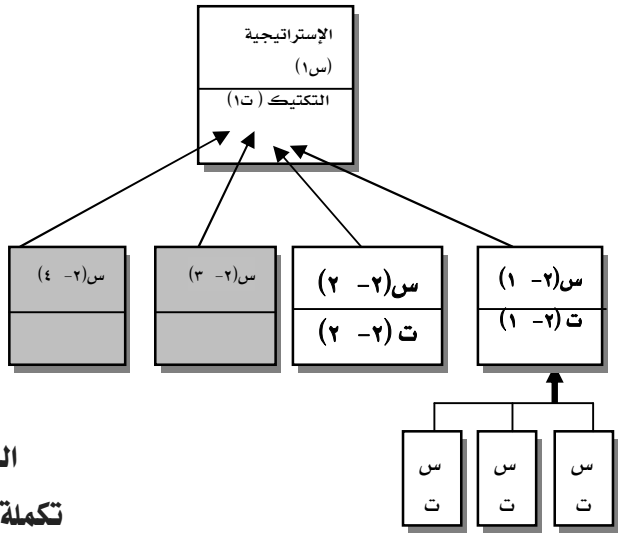
٥- تكملة فروع الشجرة رأسيًا واحد تلو الآخر

يكتمل بناء هيكل الشجرة باكتمال بناء كل فروعها، فرع تلو الآخر رأسيًا،

وباتباع نفس الخطوات السابقة بدايةً من الإجراء(٤- ٢)، يمكن السير قدمًا صوب استكمال باقى فروع الشجرة. والشكلان (٨)، (٩) يوضحان ذلك.

الشكل (٨)

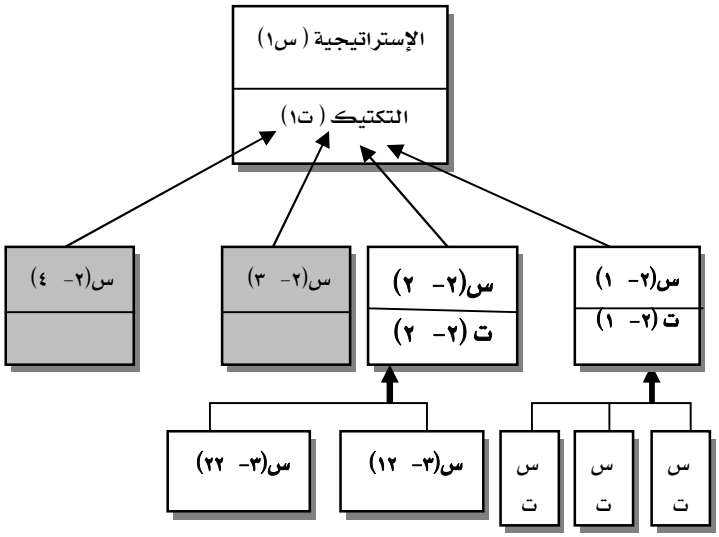
تكملة فروع الشجرة



المصدر: من إعداد الباحثة

الشكل (٩)

تكملة فروع الشجرة



المصدر: من إعداد الباحثة

٦- الاتساق بين المستويات

إن الأساس فى بناء شجرة الإستراتيجية والتكتيك ليس تعدد مستوياتها فحسب، بل أيضًا ضمان اتساق مستوياتها من أجل استخدام الشجرة كأداة رئيسة لتنسيق وتوصيل المؤسسة لهدفها.

ولضمان اتساق هيكل الشجرة من الضرورى الأخذ فى الاعتبار كل من افتراضات الضرورة وافتراضات الكفاية المتعلقة بالإستراتيجيات التى يجب تحقيقها؛ حيث يوفر افتراض الضرورة المنطق الذى يقف وراء كل تغيير تحتاج إليه المؤسسة أى كل خطوة، لماذا تحتاج إليها؟ ويوفر افتراض الكفاية المنطق من وراء كون الخطوات من المستوى الأدنى ذات الصلة كافية (كمجموعة) لتحقيق إستراتيجية الخطوة، أى لماذا تسمح مجموعة خطوات المستوى الأدنى بتحقيق إستراتيجية الخطوة؟ ولماذا تكون أو لا تكون هناك حاجة لخطوات إضافية أخرى؟[١٤٦]

وجدير بالذكر، أن عملية بناء الشجرة يجب أن يصحبه عملية تنفيذها؛ من أجل ضمان تنفيذ التغييرات المؤسسية التى من شأنها الحفاظ على بقاء المؤسسة ونمائها باستمرار. وواحدة من أهم القواعد التى تحكم نجاح عملية تنفيذ الشجرة هى اتباع المبدأ: خطوة واحدة فى كل مرة. فالجمع بين الخطوات يؤدى إلى إطالة الوقت ويعرض التنفيذ للخطر، بينما يساعد اتخاذ خطوة واحدة فى كل مرة على ضمان استمرار التغييرات الجيدة، ومعالجة التغييرات غير الجيدة (المفاجآت) فور اكتشافها، نظرًا لسهولة معرفة سببها[١٤٧].

ح- قراءة شجرة الإستراتيجية والتكتيك

يتم قراءة شجرة الإستراتيجية والتكتيك من أعلى لأسفل، وذلك على النحو التالى: من أجل تحقيق خطوة ما بالمستوى الأعلى، يجب أولاً تحقيق الخطوة أو مجموعة الخطوات المقابلة لها بالمستوى الأدنى بسبب الافتراض الضرورى. فمن أجل تحقيق الخطوة (١) بالمستوى الأول يجب أولاً تحقيق الخطوة أو مجموعة الخطوات بالمستوى الثانى بسبب الافتراض الضرورى، ومن أجل تحقيق خطوة ما بالمستوى الثانى يجب أولاً تحقيق الخطوة أو مجموعة الخطوات بالمستوى الثالث بسبب

الافتراض الضرورى، ومن أجل تحقيق خطوة ما بالمستوى الثالث يجب أولاً تحقيق الخطوة أو مجموعة الخطوات بالمستوى الرابع بسبب الافتراض الضرورى.

ولما كانت الخطوة بالمستوى الأعلى تعد بمثابة مبتغى لخطوة أو مجموعة خطوات بالمستوى الأدنى، وتعد خطوات المستوى الأدنى بمثابة حاجات يجب توفيرها حتى تتحقق الخطوة الأعلى، كان من الممكن قراءة الشجرة باستخدام عبارة: ***من أجل تحقيق ما نريد Want يجب توفير Need بسبب الافتراض الضرورى وهكذا.***

وعند قراءة الشجرة من قِبَل شخص لم يشارك فى كتابتها، يُنصح بالالتزام بالعملية التالية: البدء من أعلى، وعند الانتقال لمستوى أدنى يجب:

١- قراءة جميع الافتراضات الضرورية للخطوات المختلفة فى المجموعة الأدنى.

٢- قراءة الافتراض الضرورى مع الكيانات الإستراتيجية المقابلة لكل خطوة(مرة أخرى).

٣- قراءة الافتراض الكافى للخطوة الأعلى.

٤- قراءة الكيان الإستراتيجى مع الكيان التكتيكى المقابل والافتراض الموازى لكل خطوة (مرة أخرى).[١٤٨]

نتائج البحث وتوصياته

توصل البحث إلى عددٍ من النتائج هى:

١- أى مبادرة لتحسين الأداء المؤسسى، تجلب معها الحاجة إلى التغيير؛ تغيير فى المهام المختلفة التى يقوم بها أفراد المؤسسة، وتغيير فى التفكير الذى يقف وراء هذه المهام.

٢- نظرية القيود إحدى نظريات تحسين الأداء المؤسسى المتمركزة حول قيود النظام.

٣- يمكن تطبيق نظرية القيود على النظم التعليمية؛ بحكم كونها من النظم المعقدة ونظرية القيود من النظريات التى تُستخدم فى حل مشكلات تلك النظم، من خلال تحديد الأداء والعمل على تحسينه باستمرار.

٤- للتعامل مع القيود التى تحد من قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها وتضعف من قدراتها التنافسية، تقدم نظرية القيود منهج عمل يُسمى عملية التفكير المنطقى، الذى يركز على البحث عن إجابة لثلاثة أسئلة، هى: ما الذى يجب تغييره؟ وما التغيير المنشود؟ وكيف يتم هذا التغيير؟

٥- توفر نظرية القيود عددًا من الأساليب يمكنها إجراء تحليل كامل ووصف منطقى لقيود النظام والعقبات التى تحتاج التغلب عليها للانتقال من وضعٍ إلى مستقبل أفضل.

٦- من أحدث أساليب نظرية القيود ما يُعرف بشجرة الإستراتيجية والتكتيك، التى يمكنها أن تحقق التنفيذ الناجح لإستراتيجية المؤسسة؛ من خلال ما تقدمه من خريطة عمل تفصيلية.

٧- يمثل أسلوب الشجرة تصورًا جديدًا للعلاقة بين الإستراتيجية والتكتيك، يقوم هذا التصور على فكرة مؤداها أن: الإستراتيجية والتكتيك يجب أن يكونا موجودين دائمًا معًا كأزواج فى كل مستوى من مستويات العمل المؤسسى. فكل إستراتيجية يجب أن يكون لها تكتيك، وهما متمايزان من ناحية المفهوم، لكن لا يمكن تقسيمهما إلى قسمين منفصلين لأن كل منهما لا يؤثر فقط على الآخر ولكن يندمج فى الآخر أيضًا.

٨- يمكن استخدام شجرة الإستراتيجية والتكتيك لأكثر من مجرد التخطيط لتنفيذ هدف ما، بل يمكن استخدامها أيضًا للتخطيط من أجل النمو المتسلسل للمؤسسة فى واحدة أو أكثر من خياراتها الإستراتيجية.

فى إطار ما تقدم، وفى إطار تكاملية المعرفة الإنسانية، يوصى البحث بالاستفادة من نظرية القيود، واستكمال مسيرة البحث العلمى فى التعرف على مدى إمكانية تطبيقها فى النظم التعليمية. بالإضافة إلى مراجعة الفكر الإستراتيجى فى ضوء نظرية القيود، ومحاولة الاستفادة مما طُرح من تكنيكات خاصةً تكنيك الشجرة فى تنفيذ الإستراتيجيات الجامعية، والبحث فى إمكانية التكامل بين الأساليب المختلفة لضمان تنفيذ ناجح للإستراتيجيات.

الهوامش

(1) Dettmer, H. William; Constraint Management, Quality America, Inc., Tucson, Arizona, 2000, P.4.

(2) Mintzberg, H.& B. Ahlstrand& J. Lampel; Strategy Bites Back, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. Publisher, New York 2005, P.5.

(3) Charan, Ram & Charles Burck; Execution: The Discipline of Getting Things Done, Crown Publishing Company, New York, 2002, P. 5.

(4) Marton, Michal& Iveta Paulová; Applying the Theory of Constraints in the Course of Process Improvement, Research Papers, No.(29), Faculty of Materials Science and Technology in Trnava, Slovak Technical University Bratislava, Trnava, Slovak Republic, 2010, P.72.

(5) نجوى أحمد إسماعيل السيسى: إستراتيجية التحسين المستمر من منظور نظرية القيود ودور المراجعة فى زيادة فعاليتها: دراسة ميدانية، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، العدد (٢)، إبريل ٢٠٠٤، ص ١١١.

(6) Khourshed, Nevien F.; The Relation Between Resistance to Change and Theory of Constraints, The Eight International Conference of Global Academy Of Business& Economic Research(GABER), New York, 2011, P. 4.

(7) ماجدة عبدالمجيد عبدالعزيز وصلاح صاحب شاكر: البعد الاستراتيجى لنظرية القيود وأثره فى ترشيد القرارات بحث تطبيقى فى الشركة العامة للصناعات الجلدية، مجلة دراسات محاسبية ومالية، المجلد (٨)، العدد (٢٥)، المعهد العالى للدراسات المحاسبية والمالية، جامعة بغداد، ٢٠١٣، ص ١٧٢.

(8) Khourshed, Nevien F.; The Relation Between Resistance to Change and Theory of Constraints, Op. Cit., P. 4.

(9) ممدوح عبدالعزيز محمد رفاعى: منهجية نظرية القيود، مجلة المدير الناجح، القاهرة، العدد(١٢٧)، ديسمبر ٢٠٠٩، ص ١٦.

(10) Watson, Kevin J.& John H. Blackstone& Stanley C. Gardiner; The Evolution of a Management Philosophy: The Theory of Constraints, Journal of Operations Management, No.(25),Elsevier B.V., Amsterdam, 2007, P. 390-391.

(11) Balakrishnan, Jaydeep& Chun Hung Cheng& Dan Trietsch; The Theory of Constraints in Academia: Its Evolution, Influence, Controversies, and Lessons, Operations Management Education Review, No.(2), 2008, P. 4.

(12) Mabin, Victoria; Goldratt's Theory of Constraints Thinking Processes: A Systems Methodology Linking Soft with Hard, Systems Thinking for the Next Millennium, Proceedings of the 17th International System Dynamics Conference and 5th Australian and New Zealand Systems Conference, 20-23 July 1999, Wellington, New Zealand, 1999, P. 2.

(13) Preez, ND. Du & Louis Louw; A Roadmap Approach For Implementing Theory of Constraints in Manufacturing Organisations, International Conference on Competitive Manufacturing, 4-6 feb. 2004, Stellenbosch University, South Africa, 2004, P.1.

(14) Júnior, José Antonio Valle Antunes& et. al.; Critical Issues about the Theory Of Constraints Thinking Process : A Theoretical and Practical Approach, Abstract Number: 002-0427, Second World Conference on POM and 15th Annual POM Conference, 30 April - 3 May 2004, Cancun, Mexico, 2004, P.3.

(15) Watson, Kevin J.& John H. Blackstone& Stanley C. Gardiner; The Evolution of a Management Philosophy, Op. Cit., P. 394.

(16) Mabin, Victoria; Goldratt's Theory of Constraints Thinking Processes, Op. Cit., P. 2.

(17) Balakrishnan, Jaydeep& Chun Hung Cheng& Dan Trietsch;The Theory of Constraints in Academia, Op. Cit., P.9.

(18) محمود يوسف الكاشف: دراسة مقارنة لنظرية القيود وأسلوب التحليل الحدى لاتخاذ قرارات المزج الأمثل للمنتجات، مجلة الإدارة العامة، المجلد (٤١)، العدد(٣)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، أكتوبر ٢٠٠١، ص ٥٦١.

(19) ممدوح عبدالعزيز محمد رفاعى: منهجية نظرية القيود، مرجع سابق، ص ١٦.

(20) Watson, Kevin J.& John H. Blackstone& Stanley C. Gardiner; The Evolution of a Management Philosophy, Op. Cit., Pp. 387- 400.

(21) Nagarkatte, Umesh & Nancy Oley; Theory of Constraints (TOC) and Thinking Process (TP) Tools in Academia, Medgar Evers College, The City University of New York (CUNY), 2010, P. v.

(22) Barnard, Alan; What is Theory of Constraints (TOC)?, Goldratt Group 44 (8), CEO Goldratt Research Labs, Cambridge, MA, 2010, P. 488.

(23) Sadat, Somayeh ;Theory of Constraints for Publicly Funded Health Systems, Ph.D. Thesis, Department of Mechanical and Industrial Engineering, University of Toronto, 2009, P.1.

(24) Marton, Michal& Iveta Paulová; Applying the Theory of Constraints in the Course of Process Improvement, Op. Cit., P.72.

(25) نجوى أحمد إسماعيل السيسى: إستراتيجية التحسين المستمر من منظور نظرية القيود ودور المراجعة فى زيادة فعاليتها، مرجع سابق، ص ١١١.

(26) Nagarkatte, Umesh & Nancy Oley; Theory of Constraints (TOC) and Thinking Process (TP) Tools in Academia, Op. Cit., P.11.

(27) Miguel, Sofía Estellés& et. al.; Revision to Theory of Constraints, International Federation for Information Processing(IFIP), Laxenburg, Austria, 2010, P.194.

(28) Goldratt, Eliyahu M. & Jeff, Cox; The Goal: A Process of Ongoing Improvement, Rev.3rd ed., Great Barrington, MA, The North River Press, 2004, P. 351& P. 378.

(29) Riemer, Jeffrey R.; Applying Theory of Constraints to Strategy Analysis, Research Report Submitted to the Faculty in Fulfillment of the Curriculum Requirement, Air WA College, Air University, Montgomery, AL , USA, April 1994, P.2.

(30) Khourshed, Nevien F.; The Relation Between Resistance to Change and Theory of Constraints, Op. Cit., Pp.4-5.

(31) Miguel, Sofía Estellés& et. al.; Revision to Theory of Constraints, Op. Cit., P.199.

(32) محمود يوسف الكاشف: دراسة مقارنة لنظرية القيود وأسلوب التحليل الحدى لاتخاذ قرارات المزج الأمثل للمنتجات، مرجع سابق، ص٤٠.

(33) نشوان طلال سعدالله الطرية: الدور المحاسبى فى بيان تأثير القيود: دراسة لإمكانية تطبيق نظرية القيود، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل، ٢٠٠٦، ص١٢.

(34) شوقى السيد فودة: مفهوم سلسلة القيمة كأداة لبناء إطار متكامل بين مدخل نظرية القيود وتكاليف دورة حياة المنتج لتعظيم الأرباح فى الشركات الصناعية دراسة نظرية وتطبيقية، المجلة المصرية للدراسات التجارية، القاهرة، المجلد (٢٧)، العدد (٣)، ٢٠٠٣، ص٣٠١.

(35) Szilagyi, Ladislau; Testing Techniques and the Theory of Constraints, Testing Experience, The Magazine for Professional Testers, Professional Tester Inc., Orlando, Florida Sep. 2008, P.44.

(36) شوقى السيد فودة: مفهوم سلسلة القيمة كأداة لبناء إطار متكامل، مرجع سابق، ص٣٠١.

(37) ثناء محمد طعيمة: إدارة التكلفة فى التقنيات الحديثة، الفصل الدراسى السابع، كود المقرر (١٧٢)، جامعة بنها، كلية التجارة، مركز التعليم المفتوح، ٢٠١٠م، ص٣٨.

(38) Groop, Johan & Karita Reijonsaari& Paul Lillrank; Applying the Theory of Constraints to Health Technology Assessment, International Journal on Advances in Life Sciences, Vol. (2), No. (3& 4), 2010, P. 116.

(39) Khourshed, Nevien F.; The Relation Between Resistance to Change and Theory of Constraints, Op. Cit., P. 12.

(40) Taylor, Lloyd J. & Soumya Nayak; Goldratt's Theory Applied to the Problems Associated with an Emergency Department at a Hospital, International Open Access Journal on the Science of Administration, Administrative Sciences, Vol. (2), Quarterly Online by MDPI, Basel, Switzerland, 25 October 2012, P. 239.

(41) مؤيد محمد الفضل وعبدالناصر إبراهيم نور: المحاسبة الإدارية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ٢٠٠٢، ص ٣٦.

(42) Wojakowski, Paweł; Production Economics with the Use of Theory of Constraints, Poznan University of Technology, Poland, Poznań, Vol. (6), No. (1), 2016, P. 81.

(43) أمجد خالد حسن الصمادى: أثر التكامل بين نظرية القيود وأسلوب التحسين المستمر فى تخفيض تكاليف الإنتاج فى الشركات الصناعية المساهمة العامة الأردنية من وجهة نظر محاسبى التكاليف، رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة جرش، عمان، ٢٠١٦، ص ١٢.

(44) Barnard, Alan; What is Theory of Constraints (TOC)?, Op. Cit., P. 487.

(45) Nieminen, Jorma.; Using Theory of Constraints to Increase Control in a Complex Manufacturing Environment, Case CandyCo: Make-to-Stock Production with a Broad Product Offering and Hundreds of Components, Master of Science- Economics and Business Administration, School of Business, Aalto University, 2014, P.58.

(46) Massi, Michael **C.**; The Integration of Activity-Based Costing and the Theory of Constraints, Journal of Cost Management, 2002, P. 21.

(47) صالح إبراهيم يونس الشعبانى: دور معلومات نظام إدارة التكلفة ICMS، فى دعم الأسبقيات التنافسية داخل الشركات وإعادة رسم خارطة الأداء والربحية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، العدد (٥)، المجلد (٣)، جامعة الأنبار، بغداد، ٢٠١١، ص٢٦٢.

(48) كريم عبد عيدان الفتلاوى: نظرية القيود ودورها فى التحسين المستمر لمستوى الأداء للنظام الإنتاجى، دراسة حالة لمعمل صناعة الأحذية الرجالية/٧/ الشركة العامة للصناعات الجلدية موقع بغداد، مجلة الإدارة والاقتصاد، السنة (٣٩)، العدد (١٠٦)، جامعة بغداد، ٢٠١٦، ص ص ١٥٦- ١٥٧.

(49) AGI- Goldratt Institute; The Theory of Constraints and its Thinking Processes: A Brief Introduction to TOC, Avraham Y. Goldratt Institute, LP., New Haven, Connecticut 06511 USA, 2009, P. 3.

(50) Nagarkatte, Umesh & Nancy Oley; Theory of Constraints (TOC) and Thinking Process (TP) Tools in Academia, Medgar Evers College, Op. Cit., P.1.

(51) Barnard, Alan; What is Theory of Constraints (TOC)?, Op. Cit., P. 479.

(52) نشوان طلال سعدالله الطرية: الدور المحاسبى فى بيان تأثير القيود، مرجع سابق، ص ٤١.

(53) Rahman, Shams; The Theory of Constraints, Thinking Process Approach to Developing Growth Strategies in Supply Chain, Working Paper ITS-WP-02-09, Institute of Transport Studies, The University of Sydney NSW, Sydney, Australia, May 2002, P.4.

(54) زينب أحمد عزيز حسين: تحقيق التكلفة من خلال التكامل بين مدخلى محاسبة تكاليف الأنشطة ومحاسبة نظرية القيود فى ظل تقنيات الإنتاج الحديثة: دراسة نظرية تطبيقية، مجلة البحوث الإدارية، المجلد (٢٢)، العدد (١)، مركز البحوث والاستشارات والتطوير، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، القاهرة، يناير ٢٠٠٤م، ص ١١١.

(55) Marton, Michal& Iveta Paulová; Applying the Theory of Constraints in the Course of Process Improvement, Research Papers, Op. Cit., Pp. 73-74.

(56) Amonge, Augustine O.; Application of Goldratt's Thinking Process to Constraints Within an Emergency Department, A Case Study, Master Thesis, Faculty of the Department of Architectural and Manufacturing Sciences, Western Kentucky University, Bowling Green, Kentucky, Dec. 2015, P.14.

(57) Taylor, Lloyd J. & Soumya Nayak; Goldratt's Theory Applied to the Problems, Op. Cit., P.239.

(58) Riemer, Jeffrey R.; Applying Theory of Constraints to Strategy Analysis, Op. Cit., Pp.3- 4.

(59) Taylor, Lloyd J. & Soumya Nayak; Goldratt's Theory Applied to the Problems, Op. Cit., P.239.

(60) Nagarkatte, Umesh & Nancy Oley; Theory of Constraints (TOC) and Thinking Process (TP) Tools in Academia, Medgar Evers College, Op. Cit., Pp.2-3.

(61) ماجدة عبدالمجيد عبدالعزيز وصلاح صاحب شاكر البغدادى: البعد الاستراتيجى لنظرية القيود وأثره فى ترشيد القرارات، مرجع سابق، ص ١٨٤.

(62) Taylor, Lloyd J. & Lana Churchwell; Goldrat's Thinking Process Applied To The Budget Constraints of A Texas Mhmr Facility, Journal of Health Human Services, Vol. (26), No. (4), 2004, P.428.

(63) Taylor, Lloyd J. & Soumya Nayak; Goldratt's Theory Applied to the Problems, Op. Cit., P.243.

(64) Chavali, Lakshmi Tulasi& Ramakrishna Rao A.; Review on Theory of Constraints, International Journal of Advances in Engineering& Technology, Vol. (3), Issue (1), March 2012, Pp. 339-340.

(65) أحمد تاتفى: دور نظرية القيود فى الرقابة على تكلفة المخزون وأثرها على تخفيض تكلفة الإنتاج، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد، جامعة حلب، ٢٠١١، ص٨٢.

(66) Chavali, Lakshmi Tulasi& Ramakrishna Rao A.; Review on Theory of Constraints, Op. Cit., P. 340.

(67) McNally, Robert; Thinking with Flying Logic, Version 1.0.3, Sciral, Glendora, CA, 2016, P.61.

(68) Chavali, Lakshmi Tulasi& Ramakrishna Rao A.; Review on Theory of Constraints, Op. Cit., P.340.

(69) McNally, Robert; Thinking with Flying Logic, Op. Cit., P.61.

(70) Dettmer, H. William; Glodratt's Theory of Constraints: A System Approach to Continuous Improvement, ASQC Quality Press, Milwaukee, 1997, P.284.

(71) Ibid., P.284.

(72) Chavali, Lakshmi Tulasi& Ramakrishna Rao A.; Review on Theory of Constraints, Op. Cit., Pp. 340-341.

(73) Dettmer, William H.; Glodratt's Theory of Constraints, Op. Cit., P.284.

(74) جابر عبدالحميد وطاهر محمد عبدالرازق: أسلوب النظم بين التعليم والتعلم، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٨، ص ٣٨٠.

(75) Charles S. Wasson; System Analysis, Design, and Development Concepts, Principles, and Practices , A John Wiley & Sons, Inc., Publication, Hoboken, New Jersey, 2006, P.18.

(76) ناصر جاسر عباس الأغا: إدارة الأنظمة التربوية فى ضوء التفكير النظمى، رؤية منهجية، المجلة العلمية، العدد (٤)، كلية فلسطين التقنية، سبتمبر ٢٠١٧، ص ١٧٣.

(77) سيف الإسلام على مطر: مدخل النظم والتخطيط التربوى، دراسات تربوية، المجلد (٣)، الجزء (١٢)، مايو ١٩٨٨، ص ص ٣٢- ٣٣.

(78) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، لجنة وضع استراتيجية تطوير التربية فى البلاد العربية: استراتيجية تطوير التربية العربية، القاهرة، نوفمبر ١٩٧٦، ص ٥١.

(79) ناصر جاسر عباس الأغا: إدارة الأنظمة التربوية فى ضوء التفكير النظمى، مرجع سابق، ص ١٨١.

(80) المرجع السابق، ص ١٧٥& ص ١٨٢.

(81) Bartuševičienė,Ilona& Evelina Šakalytė; Organizational Assessment: Effectiveness Vs. Efficiency, Social Transformations in Contemporary Society(1), Annual International Conference for Young Researchers, Mykolas Romeris University, Vilnius, Lithuania, 2013, Pp. 48- 49.

(82) Holt, James R.& Lynn H. Boyd; Theory of Constraints in Complex Organizations, In: Cox, James F.& John G. Schleier, Jr.(eds.); Theory of Constraints Handbook, McGraw-Hill, New York, 2010, P. 983.

(83) Ibid., P. 986.

(84) Covington, John; Using TOC in Complex Systems, In: Cox, James F.& John G. Schleier, Jr.(eds.); Theory of Constraints Handbook, Op. Cit., P. 1081.

(85) Suerken, Kathy; TOC for Education, In: Cox, James F.& John G. Schleier, Jr.(eds.); Theory of Constraints Handbook, Op. Cit., P. 789.

(86) Ibid., P. 803.

(87) صلاح نيوف: مدخل إلى الفكر الاستراتيجى، كلية العلوم السياسية، الأكاديمية العربية المفتوحة فى الدنمارك، ٢٠١٣، ص ٤& ص ٩.

(88) المرجع السابق، ص١٠.

(89) جوزيف هينروتين وأوليفييه شميت وستيفان تايات: تاريخ التفكير الإستراتيجى، فى: جوزيف هينروتين وأوليفييه شميت وستيفان تايات: حرب وإستراتيجية، نهوج ومفاهيم (الجزء الأول)، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد (٤٧٢)، مايو ٢٠١٩، ص ٣٧.

(90) صلاح نيوف: مدخل إلى الفكر الاستراتيجى، مرجع سابق، ص١٧.

(91) المرجع السابق، ص١٧.

(92) المرجع السابق، ، ص٢٥.

(93) بنواست بيهان: مستويات الحرب، مفهوم الحرب على الطريقة الأمريكية، فى: جوزيف هينروتين وأوليفييه شميت وستيفان تايات: حرب وإستراتيجية، مرجع سابق، ص ٢٠٦& ص٢١٧.

(94) Mintzberg, Henry& Bruce Ahlstrand& Joseph Lampel; Strategy Safari, A Guided Tourthrough the Wilds of Strategic Management, The Free Press, New York, 1998, P. 68.

(95) نعمة عباس الخفاجى: العدسات الإستراتيجية، دار اليازورى العلمية، عمَّان، ٢٠١٨، ص ص ١٩- ٢٣. (بتصرف)

(96) Ferguson, Lisa A.; Applications of Strategy and Tactics Trees in Organizations, In: Cox, James F.& John G. Schleier, Jr.(eds.); Theory of Constraints Handbook, Op. Cit., P. 1015.

(97) Kendall, Gerald; Theory of Constraints Strategy, In: Cox, James F.& John G. Schleier, Jr.(eds.); Theory of Constraints Handbook, Op. Cit., P.520.

(98) Ibid., P.525.

(99) Charan, Ram & Charles Burck; Execution: The Discipline of Getting Things Done, Op. Cit., P. 5.

(100) Cooper, Marjorie J.; Traditional Strategy Models and Theory of Constraints, In: Cox, James F.& John G. Schleier, Jr.(eds.); Theory of Constraints Handbook, Op. Cit., P. 512.

(101) Mintzberg, H.& B. Ahlstrand& J. Lampel; Strategy Bites Back, Op. Cit., P.5.

(102) Barney, Jay B.; Gaining and Sustaining Competitive Advantage,4th ed., Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ. Publisher, New York, 2010, At; https://trove.nla.gov.au/work/22026660.

(103) Ferguson, Lisa A.; Comparing and Contrasting Writing the S&T Tree Using the Plus and Minus- Minus, Illuminutopia, LLC, TOCICO Webinar, 18 Jan. 2012, Pp.3-4.

(104) Barnard, Alan; Introduction to TOC's Strategy & TacticTree Thinking Process,Goldratt Research Labs, Singapore, 2008, p.1.

(105) Ibid., P.1& Pp.2-3.

(106) Ibid., Pp.2-3.

(107) Barnard, Alan& Riaan Brits; Theory of Constraints Strategy & Tactic Expert System For the Design, Communication, Planning& Execution of TOC Strategic & Tactic Trees, Goldratt Research Labs, Singapore, 2008, P.7.

(108) Ferguson, Lisa A.; Applications of Strategy and Tactics Trees in Organizations, Op. Cit., P. 1016.

(109) Ferguson, Lisa A.; Utilizing the Real Power of the Strategy and Tactics Tree to Cause Change in Organizations, Illuminutopia, LLC, Sedona, New York, 2011, P.1.

(110) Eli Goldratt, Rami Goldratt, Eli Abramov; Strategy and Tactics, Goldratt's Marketing Group, Singapore, 10 May 2013, Pp.1-2.

(111) Ibid., Pp.3-4.

(112) Cox III, James F.& et al.(eds.); The TOCICO Dictionary, Theory of Constraints International Certification Organization Dictionary, 2nd ed., Hamburg, New York 2012, Pp.113-114.

(113) Fedurko, Jelena; Strategic& Tactic Tree for Building an Aligned Strategy and Developing Justification for Managerial Decisions Aimed at Achieving the Strategy, 14th International Conference of the TOC Practitioners Alliance – TOCPA , Moscow, Russia, 25-26 Oct. 2014 , P.19.

(114) Pescara, Filippo; The Link Between the S&T Trees and the Traditional TP Analysis: A Rigorous Approach, TOCICO 2013 Conference, 5th June 2013, P.2.

(115) Cox III, James F.& et al.(eds.); The TOCICO Dictionary, Op. Cit., P.8& Pp.82-83.

(116) Ferguson, Lisa A.; Applications of Strategy and Tactics Trees in Organizations, Op. Cit., P. 1018.

(117) Barnard, Alan; Introduction to TOC's Strategy& Tactic Tree Thinking Process, Op. Cit., p.3.

(118) McNally, Robert; Thinking with Flying Logic, Op. Cit., P.80.

(119) Barnard, Alan& Riaan Brits; Theory of Constraints Strategy, Op. Cit., P.11.

(120) Ferguson, Lisa A.; Applications of Strategy and Tactics Trees in Organizations, Op. Cit., P. 1031.

(121) Ibid., P. 1018.

(122) Eli Goldratt, Rami Goldratt, Eli Abramov; Strategy and Tactics, Op. Cit., P.4.

(123) Cox III, James F.& et al.(eds.); The TOCICO Dictionary, Op. Cit., P.50.

(124) McNally, Robert; Thinking with Flying Logic, Op. Cit., P.77.

(125) Barnard, Alan; Introduction to TOC's Strategy & TacticTree Thinking Process, Op. Cit., p.6.

(126) Al-Hameed, Layla M. M. B.; Exploring Poor Outcomes from Quality Assurance Programs – An Analysis Based Around the Concept of Mechanisms and the Theory of Constraints (TOC) Thinking Process (TP), Thesis Submitted in Fulfilment of the Requirements for the Award of Doctor of Philosophy, School of Business and Law, Edith Cowan University, Perth, Western Australia, 2018, P. 11& P.17.

(127) Barnard, Alan; Introduction to TOC's Strategy & TacticTree Thinking Process, Op. Cit., p.5.

(128) Jelena Fedurko-Cohen; TOCPA Master-Class Insights into a Good Strategy& Tactic Tree, 42th TOCPA International Conference, Johannesburg, 14 May 2019, P.4.

(129) Barnard, Alan& Riaan Brits; Theory of Constraints Strategy, Op. Cit., P.3.

(130) Ferguson, Lisa A.; Applications of Strategy and Tactics Trees in Organizations, Op. Cit., P. 1030.

(131) Ferguson, Lisa A.; Utilizing the Real Power of the Strategy and Tactics Tree, Op. Cit., P.2.

(132) Ferguson, Lisa A.; Applications of Strategy and Tactics Trees in Organizations, Op. Cit., P. 1035.

(133) Scheinkopf, Lisa J.; Thinking Processes Including S&T Trees, Op. Cit., P. 773.

(134) Jelena Fedurko-Cohen; TOCPA Master-Class Insights into a Good Strategy& Tactic Tree, Op. Cit., P. 13.

(135) Ferguson, Lisa A.; Applications of Strategy and Tactics Trees in Organizations, Op. Cit., P. 1030.

(136) Eli Goldratt, Rami Goldratt, Eli Abramov; Strategy and Tactics, Op. Cit., Pp. 5-6.

(137) Jelena Fedurko-Cohen; TOCPA Master-Class Insights into a Good Strategy& Tactic Tree, Op. Cit., Pp. 9-10.

(138)Scheinkopf, Lisa J.; Thinking Processes Including S&T Trees, Op. Cit., P. 770.

(139) Pescara, Filippo; The Link Between the S&T Trees and the Traditional TP Analysis, Op. Cit., P. 4.

(140) Eli Goldratt, Rami Goldratt, Eli Abramov; Strategy and Tactics, Op. Cit., P. 4.

(141) Jelena Fedurko-Cohen; TOCPA Master-Class Insights into a Good Strategy& Tactic Tree, Op. Cit., P.38.

(142) Pescara, Filippo; The Link Between the S&T Trees and the Traditional TP Analysis, Op. Cit., P. 5.

(143) Jelena Fedurko-Cohen; TOCPA Master-Class Insights into a Good Strategy& Tactic Tree, Op. Cit., P.21.

(144) Ibid., P. 23.

(145) Pescara, Filippo; The Link Between the S&T Trees and the Traditional TP Analysis, Op. Cit., P. 9.

(146) Ibid., P. 7& P. 11.

(147) Scheinkopf, Lisa J.; Thinking Processes Including S&T Trees, Op. Cit., Pp. 775-776.

(148) Eli Goldratt, Rami Goldratt, Eli Abramov; Strategy and Tactics, Op. Cit., P. 9.

تحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي باستخدام نموذج بورتر "Porter" للقوى الخمس

د.أميرة محمود الشرقاوي

مدرس التخطيط التربوي

قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة الزقازيق

amiraelshrkawyedu@gmail.com

الملخص

يواجه التعليم الجامعي جملةً من التحديات التنافسية التي أدّت إلى ضرورة الأخذ بالتخطيط الإستراتيجي. وبمرور الوقت، تنوعت وتعددت أساليب التخطيط الاستراتيجي التي تركز جُلَّ اهتمامها على تحليل كل من البيئة الداخلية والخارجية في ظل بيئة شديدة المنافسة . **ومن ثم هدف البحث الحالي إلى** تكييف نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس واستخدامه من أجل تحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي. **واستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي** ،حيث تناول مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي، وتحديد ماهية القوى الخمس لنموذج بورتر، وتكييف ومواءمة استخدامه في تحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي المصري. وتوصل البحث الحالي إلى عدة نتائج، منها : أن التنافسية لم تعد خياراً بل أصبحت من أبرز الملامح الرئيسة التي يتصف بها السياق العالمي للتعليم الجامعي، كما يمثل التخطيط الاستراتيجي بصفة عامة، والتحليل الاستراتيجي بصفة خاصة ركيزة رئيسة لصياغة الاستراتيجيات التنافسية لتحقيق ميزة تنافسية. ومن ثم تتأكد أهمية الحاجة إلى تطبيق نموذج بورتر للقوى الخمس في تحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي المصري.

الكلمات المفتاحية: البيئة التنافسية، نموذج بورتر للقوى الخمس ، التعليم الجامعي .

Analyzing the Competitive Environment of University Education Institutions Using Porter's Five Forces Model

Abstract

University education faces a number of competitive challenges that have led to the necessity of adopting strategic planning. Over time, the strategic planning techniques have diversified, focusing most of their attention on analyzing both the internal and external environment in a highly competitive environment. Hence, the current research aims to adapt Porter's model of the five competitive forces and use it, in order to analyze the competitive environment of university education. The current research used the descriptive analytical method, as it dealt with justifications for interest in analyzing the competitive environment of university education, determining what the five forces of Porter's model are, and adapting and harmonizing its use in analyzing the competitive environment of Egyptian university education. The research reached several results, as: that competitiveness is no longer an option, but has become one of the main features of the global context of university education, and strategic planning in general, and strategic analysis in particular, are main pillars for formulating competitive strategies to achieve a competitive advantage. Hence, the importance of the need to apply Porter's Five Forces Model in analyzing the competitive environment of Egyptian university educationof university education.

Key Words: Competitive Environment -- Porter's Five Forces Model – University Education.

مقدمة

يُعد التعليم الجامعي من أهم محددات التنمية في كل دول العالم، ومعقد الآمال لكل سُبل التطور والنمو بمختلف أبعاده. وتحتل تنافسية التعليم الجامعي مكانة مهمة فى سُلَّم الأولويات المطروحة من قبل المهتمين بقضايا الجامعات، وتمثل الآن اتجاهًا دوليًّا، تُقوَّم من خلاله الحكومات سياساتها نحو امتلاك جامعات متميزة قادرة على المنافسة العالمية[١].

ولم تعد التنافسية خيارًا أمام الجامعات، بل أصبحت من أبرز الملامح الرئيسة التي يتصف بها السياق العالمي للتعليم الجامعي[٢]؛ إذْ يواجه التعليم الجامعي جملةً من التحديات التنافسية التي أدّت إلى تزايد حدّة التنافسية العالمية، وفرضت هذه البيئة التنافسية الجديدة على الجامعات ضرورة السعي نحو امتلاك ميزة تنافسية على غيرها من الجامعات الأخرى[٣].

وأصبح تحقيق الميزة التنافسية هدفًا استراتيجيًّا تسعى إليه جميع الجامعات باختلاف أنواعها فى ظل التحديات التنافسية بين المؤسسات التعليمية؛ وذلك لأنّ بقاء هذه الجامعات أصبح مرهونًا بقدرتها على امتلاك مزايا تنافسية تمكنها من تقديم خدمات تعليمية وبحثية تلبي احتياجات المستفيدين من جهة، واحتياجات البيئة المحلية والعالمية من جهة أخرى، ومن ثم التفوق على الجامعات المنافسة لها[٤].

ولما كانت الميزة التنافسية هدفًا استراتيجيًّا للجامعات، فإن الأمرَ يستلزم الاستعانة بالتخطيط الاستراتيجي؛ فلكي تستطيع أي مؤسسة جامعية من البقاء والنجاح وتحقيق مكانة تنافسية متقدمة في ظل بيئة شديدة التنافس، فإن ذلك يتطلب تحليل استراتيجي شامل يتناول المؤسسة الجامعية؛ داخلياً وخارجيًا، من أجل صياغة خطة استراتيجية تنافسية قائمة على ما لديها من نقاط قوة وضعف وكفاءات متميزة داخلية، وفرص وتحديات خارجية، بما يمكنها من التفوق على الجامعات المنافسة.

ويُعد التحليل الاستراتيجي من أبرز الملامح الرئيسة لمراحل أو مكونات عملية التخطيط الاستراتيجي"؛ انطلاقًا من أنّ النظر لأي مؤسسة على أنها نظام مفتوح يتأثر بديناميكية البيئة الخارجية. ومن ثمّ ظهرت أساليب تركز على الانفتاح على البيئة، من خلال تحليل بيئة المؤسسات "بشقيها الداخلي والخارجي" كأساس لصياغة الخطة الاستراتيجية بما يمكنها التكيف مع البيئة الخارجية[٥].

ويشير(2008) Kaplan &Norton بأنّ هناك عدة أساليب ومنهجيات وأطر عمل متعددة لإجراء عملية التحليل الاستراتيجي كأساس لصياغة الخطة الاستراتيجية، ومن أبرزها: تحليل سواتSWOT، وتحليل PESTLE، ونموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس لتحليل بيئة المنافسة، وأسلوب النظرة القائمة على الموارد؛ لتحديد الكفاءات المتميزة لصياغة الاستراتيجية التنافسية. وثمة من يستخدم إطار جائزة مالكوم بالدريج للجودة والتميز، أو منهجية ستة سيجما كإطار ونموذج منهجي لتقييم آداء المؤسسة[٦].

وعلى ذلك، يستخدم التخطيط الاستراتيجي التحليل الاستراتيجي كمدخل لتعزيز القدرة التنافسية، وتحقيق الميزة التنافسية. وينقسم هذا التحليل إلى تحليل البيئة الداخلية والبيئة الخارجية (العامة والتنافسية) التي تؤثر على الموقف التنافسي للمؤسسة، ويُعد التحليل الاستراتيجي أفضل طريقة لمعرفة قدرة المؤسسة التنافسية مقارنةً مع المنافسين[٧].

وانطلاقًا من أهمية التحليل الاستراتيجي، تعددت أساليبه بهدف مواءمة العملية للسياقات المختلفة من ناحية، وتعزيز وتطوير العملية نفسها في ظل بيئة ديناميكية وشديدة المنافسة من ناحية أخرى.

وفي هذا الصدد، تم تطوير نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس كأحد أساليب التخطيط الاستراتيجي، فهو من أهم الأساليب التي تستخدم في تحليل البيئة التنافسية للقطاع التي تعمل به المؤسسة، والتي تُعد من أهم عناصر البيئة الخارجية التي يجب أن تركز عليها عملية التحليل الاستراتيجي البيئي للمؤسسة

ضمن عملية التخطيط الاستراتيجي؛ وذلك من أجل صياغة الاستراتيجية التنافسية التي تمكن المؤسسة من تحقيق الميزة التنافسية[٨].

ويعتمد نموذج بورتر على تحليل بيئة المنافسة لدى أي قطاع من خلال خمس قوى، هي: احتمالية دخول منافسين جدد، والقوة التفاوضية للمستفيدين، والقوة التفاوضية للموردين، والخدمات البديلة، وحدة المنافسة بين المؤسسات القائمة[٩].

وفي إطار ما تشهده بيئة مؤسسات التعليم الجامعي من منافسة حتمية وحادة ، تتأكد أهمية الحاجة إلى تكييف ومواءمة نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس من أجل استخدامه في تحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي.

مشكلة البحث وتساؤلاته

ينطلقُ البحث من قناعة مؤدَاها أنّ التخطيط الاستراتيجي يسهم بدور حاسم وفعّال نحو تحقيق الميزة التنافسية للتعليم الجامعي، وذلك في ظل بيئة شديدة التنافس. ونظرًا لأنّ تحقيق مكانة تنافسية عالية للتعليم الجامعي لن يتأتى إلا بوجود تخطيط استراتيجي فعّال يسهم في الارتقاء بمستوى أدائه نحو التنافسية. في هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أنّه على الرغم من توجه مؤسسات التعليم الجامعي المصري نحو التخطيط الاستراتيجي من خلال وضع الخطط الاستراتيجية؛ من أجل تطوير منظومة الأداء الجامعي، إلّا أنّ هذه الخطط لم تحقق مستويات النجاح المتوقعة منها؛ مما يعكس ضعف عمليات التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي. ومن هذا المنطلق تتأكد أهمية الحاجة إلى تطوير منهجية التخطيط الإسترتيجي.

وفي سياق الاهتمام بتطوير الطريقة المنهجية للتخطيط للمستقبل؛ تعددت وتطورت أساليب التخطيط الاستراتيجي بصفة عامة وأساليب التحليل الاستراتيجي بصفة خاصة، في ظل بيئة شديدة التنافس. ومن ثم، تتأكد أهمية الحاجة للتعرف على أحد أبرز أساليب التحليل الاستراتيجي، وهو نموذج بورتر للقوى الخمس، وهو من أبرز الأساليب التي يمكن تكييفها من أجل تحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي. **وعلى ذلك تتبلور أسئلة البحث فيما يلي:**

١- ما مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي؟

٢- ما القوى الخمس لنموذج بورتر التي تستخدم في تحليل البيئة التنافسية لأي قطاع؟

٣- كيف يمكن تكييف ومواءمة نموذج بورتر للقوى الخمس من أجل استخدامه في تحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي؟

أهداف البحث

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في تكييف نموذج بورتر "Porter" للقوى الخمس من أجل استخدامه في تحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١ -تحديد مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي.

٢ -التعرف على كيفية استخدام نموذج بورتر للقوى الخمس في تحليل بيئة التنافسية لدى أي قطاع.

٣ -تكييف ومواءمة نموذج بورتر للقوى الخمس من أجل استخدامه في تحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي.

أهمية البحث

تنبثق أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

١ -معالجتها موضوعًا على درجة كبيرة من الأهمية، ألا وهو أحد أساليب التخطيط الاستراتيجي؛ بما يسهمُ في سد الفجوة بين النظرية والممارسة؛ وذلك من خلال تكييف نموذج بورتر للقوى الخمس بهدف تعزيز منهجية التخطيط الاستراتيجي للتعليم الجامعي المصري في ظل بيئة شديدة المنافسة.

٢ -تعدد المستفيدين من الدراسة الحالية، حيث تفيد كافة القائمين والمهتمين بقضايا إصلاح وتطوير التعليم الجامعي وتخطيطيه، مثل: وزارة التعليم العالي، والمجلس الأعلى للجامعات، والكليات المختلفة، وذلك من خلال ما تتوصل إليه الدراسة من تكييف نموذج بورتر واستخدامه كأسلوب للتحليل الاستراتيجي

للبيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي المصري؛ بما يعزز ممارسات التخطيط الاستراتيجي، ويسهم في تحقيق ميزة تنافسية للجامعات المصرية.

منهج البحث واجراءاته

تقتضي طبيعة البحث الحالي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها استخدام المنهج الوصفى التحليلى الذي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وتحليل كافة أبعاده. ويستخدمه البحث الحالي في تحديد مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي، والتعرف على كيفية استخدام نموذج بورتر للقوى الخمس في تحليل بيئة المنافسة لدى أي قطاع ، وإيضاح كيفية تكييفه ومواءمته من أجل استخدامه بما يتناسب مع طبيعة مؤسسات التعليم الجامعي. **وفي ضوء ذلك، تتمثل إجراءات البحث فيما يلي:**

المحور الأول: مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي

المحور الثاني: نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس

المحور الثالث: تكييف نموذج بورتر للقوى الخمس لا ستخدامه في تحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي

ويمكن ايضاح محاور البحث الحالي كما يلي:

المحور الأول : مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي

قبل تحديد مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي، تجدر الإشارة أولا إلى التعرف على مستويات التحليل الاستراتيجي، وأبرز أساليبه.

أ- التحليل الاستراتيجي : مستوياته وأساليبه

يعد التحليل الاستراتيجي/ التحليل البيئي الخاصية الرئيسة في عملية التخطيط الإستراتيجي، وينتج عن هذا التحليل أربع قوائم من الفرص والتحديات الخارجية ونقاط القوة والضعف الداخلية. ويطلق على هذا التحليل (SWOT Analysis) .

ويعرف التحليل الاستراتيجي بأنه تقييم الوضع الحالي للمؤسسة، من خلال تقييم البيئة الدخلية من نقاط قوة وضعف، بالإضافة إلى تقييم تأثيرات البيئة

الخارجية من فرصٍ وتحديات كأساس لصياغة الخطة الاستراتيجية[١٠]. **ويمكن تحديد مستويات التحليل الاستراتيجي لبيئة المؤسسة كما يلي:**

١ - **البيئة الداخلية** Internal Environment: تتضمن كافة العناصر التي تدخل ضمن الحدود الداخلية للمؤسسة من(مدخلات وعمليات ومخرجات)، والتي تستطيع المؤسسة التحكم فيها والسيطرة عليها نحو تحقيق رسالتها ورؤيتها ؛ من أجل تحديد نقاط القوة والضعف الداخلية للمؤسسة.

٢ - **البيئة الخارجية** External Environment: تتضمن كل من عوامل البيئة الخارجية العامة والخاصة، من أجل تحديد القرص والتحديات الخارجية. ويمكن تصنيف عناصر و مستويات تحليل البيئة الخارجية كما يلي:

أ - **البيئة الخارجية العامة** Macro- Environment: وتتضمن كافة العوامل والقوى الخارجية العامة التي تؤثر على كافة المؤسسات، ويطلق عليها تحليل بيستل PESTEL Analysis، هو اختصار للأحرف الأولى لستة عناصر، المكونة للبيئة الخارجية العامة، وهي العوامل :السياسية **P**olitical، والاقتصاديةEconomic**E**، والاجتماعية **S**ocial، والتكنولوجية **T**echnological، والبيئية **E**nvironment، والقانونية أوالتشريعية Legal**L**.

ب - **البيئة الخارجية الخاصة/ بيئة العمل** Industry/Task Environment : يقصد بها كافة العوامل التي ترتبط ببيئة العمل المباشرة للقطاع التي تتنمي إليه المؤسسة، وتحليل البيئة التنافسية للمؤسسة. ومن أبرز الأساليب التي تم تطويرها لتحليل بيئة المنافسة لدى أي قطاع نموذج بورتر للقوى الخمس، وهو ما سيتناوله البحث الحالي.

بـ مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي

إنّ نجاح أي مؤسسة في البقاء والتفوق على منافسيها يعتمدُ على ميزتها التنافسية؛ إذ يجب على كل مؤسسة أنْ تكون قادرة على تحقيق ميزة تنافسية في

المجال الذي تعمل فيه إذا أرادت البقاء وتحقيق التفوق على منافسيها، وهذا ينطبق أيضًا على الكليات والجامعات(١١).

ويواجه التعليم الجامعي جملةً من التحديات التنافسية التي أدّت إلى تزايد حدّة التنافسية العالمية في التعليم؛ حيث أدّت التغيرات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية إلى بزوغ بيئة تنافسية عالمية جديدة، والانتقال من المنافسة الوطنية والدولية إلى المنافسة العالمية، التي تشكل أحد التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم الجامعي، التي تتمثل في كيفية البقاء في النطاق الوطني والدولي من جهة، وكيفية الحفاظ على مكانتها العلمية وسمعتها الأكاديمية والبحثية من جهة أخرى. وفرضت هذه البيئة التنافسية الجديدة على الجامعات ضرورة كسب ميزة تنافسية على غيرها من الجامعات الأخرى(١٢).

وفي هذا الصدد تتحدد تنافسية الجامعات بمدى قدرتها على مواجهة التحديات الخارجية، بحيث تجعل الجامعة في مركز تنافسي أفضل، وتعطيها القدرة على البقاء والاستمرارية. كما تظهر تنافسية الجامعات من خلال الاستغلال الأمثل والمتميز لقدرات الجامعة وإمكانياتها في تدعيم مركزها التنافسي، ومواجهة تحديات المنافسة، إذ أنّ إهمال الجامعة للتغيرات البيئية يجعلها أكثر عرضة للمخاطر المحتملة؛ مما يؤدي إلى ضعف مركزها التنافسي(١٣).

وعلى ذلك أصبح بقاء الجامعات في ظل هذه البيئة التنافسية يعتمد كليًّا على الكيفية التي يدفعون ويوجهون بها مكانهم، ووضعهم الاستراتيجي من خلال التخطيط الاستراتيجي(١٤)؛ إذ أنه يُمكّن الجامعات من مواجهة التحديات التي قد تواجهها؛ لضمان بقائها واستمرار عملها بكفاءة عالية؛ بما يزيد من قدرتها التنافسية، ويمكنها من التفوق بين الجامعات المنافسة لها. وعلى ذلك فإنّ تحقيق الميزة التنافسية للجامعات يتطلب الاستعانة بالتخطيط الاستراتيجي؛ من أجل صياغة الاستراتيجية التنافسية المناسبة التي تمكّن الجامعة من استثمار مواردها وكفاءتها نحو تعزيز الإيجابيات، والتغلب على التحديات التي تواجهها وتعيق تقدمها، وتمكّنها من التفوق على منافسيها، وتحقيق ميزة تنافسية.

وتتمثل أهم مبررات الاهتمام بتحليل البيئة التنافسية للتعليم الجامعي في جملة التحديات التنافسية العالمية التي يواجهها التعليم الجامعي، وتتلخص أبرزها فيما يلي:

١- **تزايد حدّة التنافسية العالمية للتعليم**؛ حيث ازدادت حدّة المنافسة بين الجامعات سواء على الصعيد المحلي أو الإقليمي أو الدولي؛ مما يظهر شدّة التنافس بين الجامعات الحكومية وبعضها البعض، وبين الجامعات الحكومية والخاصة، وبين الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية[١٥]. **وتتخذ التنافسية بين مؤسسات التعليم الجامعي الأشكال التالية:**

- **التنافس على الموارد**، حيث إنّه لا توجد موارد تكفي جميع احتياجات جميع قطاعات الدولة، ومن ثمّ تدخل الجامعات الحكومية، وقطاع التعليم عامة، فى تنافس مع القطاعات والهيئات والمؤسسات الحكومية الأخرى، مما يتطلب من الجامعات إقناع المشرّعين، والمسئولين عن توزيع الموارد، وإقناع الجهات المانحة بجدواها، ومدى مساهمتها فى دعم التنمية المجتمعية، وتحسين المكانة التنافسية للدولة، والمجتمع ككل.
- **التنافس على الطلاب**، حيث ترغب كل جامعة فى اجتذاب طلاب يضيفون المزيد من السمعة والعراقة على الجامعة، طلاب متفوقون لديهم المقدرة على إتمام الدراسة الجامعية بتفوق. وتتلهف كل جامعة أو كلية على أن يختارها أمثال هؤلاء الطلاب المتفوقين، فتقوم بعض الجامعات باتباع طرق معينة لجذب هؤلاء الطلاب مثل: التوسع فى المنح الدراسية، وإنْ كانت مثل هذه المنح تكلفة إضافية لها تأثيراتها على موارد الجامعة.
- **التنافس على اجتذاب الهيئة التدريسية والإدارية المتميزة**، حيث تتنافس الجامعات فى ضم أفضل وأكفأ العناصر من أعضاء هيئة التدريس والإداريين؛ بما يدعم ويحسن من قدرتها التنافسية.
- **بحث الجامعات عن جهات ترعاها (ممولين)**، وذلك فى ضوء الاتجاه نحو البحث عن موارد إضافية للتمويل، ويشترك فى ذلك الجامعات الحكومية والخاصة، وتزيد

هذه المنافسة المتصاعدة حدّة المصاعب التي تواجهها الأنشطة الرامية إلى جمع ما يكفي من الهبات والمنح للجامعات، مما يزيد من حدّة التوتر فى البيئة التنافسية.

- **التنافس من أجل التفوق**، فهناك جامعات وكليات معينة يشار إلى اسمها بالتفوق والتميز يطلق عليها جامعات النُخبة، وهي بمثابة نماذج تحتذى وعلامات مميزة للنوعية الفائقة تهتدي بها الكثير من مؤسسات التعليم الجامعى الأخرى مثل هارفارد وكامبردج. ويمكن القول بأنّه فى وسع كل جامعة أنْ تطور برامجها، وأن تكون لديها الرغبة فى أن تضاهي الجامعات المتميزة، فهناك بعض الجامعات التي اكتسبت سمعة ممتازة لبرنامجها الجامعي في مجال معين مثل علوم البحار، فعلى الجامعة أنْ تتفوق فى برنامج أو أكثر من برامجها، بحيث يكون ذا نوعية فائقة التميز، وهذا التفوق بدوره يجتذب الطلبة والمدرسين الأكفاء، والمنح والهبات والهدايا للمؤسسات التعليمية؛ لمساعدتها فى الحفاظ على ميزتها التنافسية، ونجاحها فى المدى البعيد[١٦].

٢- **ظهور التصنيفات العالمية للجامعات**، واهتمام بعض المؤسسات العالمية بقياس القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي لتصنيف جامعات العالم طبقًا لأدائها الأكاديمي والبحثي.

٣- **العولمة**؛ حيث أدّت العولمة إلى تحول البيئة المحلية إلى بيئة عالمية، وتحولت معايير الجودة من معايير محلية إلى معايير عالمية؛ ممّا أسهم في تشكيل بيئة عالمية للتعليم الجامعي يتم فيه تداول التعليم الجامعي كخدمة من الخدمات التي تحكمها قوى العرض والطلب[١٧]. مما أدّى إلى تزايد حدّة المنافسة بين مؤسسات التعليم الجامعي، وظهور أنماط جديدة من التعليم الجامعي، وتزايد المؤسسات التعليمية والتدريبية الأجنبية التي شرعت في تقديم خدماتها في مختلف الدول لأغراض تجارية وربحية بحتة.

٤- **التطورات التكنولوجية الحديثة**؛ أدّت إلى حدوث ثورة كبيرة في عالم الإنترنت، والبرمجيات المتطورة، والطريق السريع إلى المعلومات، أسهمت بدور فعّال في إنتاج النظم التعليمية الموازية والبديلة، وتيسير التعليم والتعلم عن بُعد، وظهور ما

يُعرف بالجامعات العالمية التي ساهمت في خفض كلفة التدريس، مع الاهتمام بتنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم؛ مما يحد من التضخم الوظيفي، والعمالة الزائدة في الوظائف الإدارية بها.

٥- **تدويل التعليم الجامعي**؛ ففي إطار العولمة برز الاهتمام بتثمين البُعد الدولي في الجامعات للتحول نحو العالمية، اتجهت العديد من الجامعات إلى تبني أشكال تنظيمية جديدة لتدويل أنشطتها مثل: إنشاء فروع للجامعات الأم في دول لتقديم برامجها الدراسية، ومنح درجاتها الجامعية الخاصة بها، وكذلك منح حق الامتياز من جانب بعض الجامعات المتقدمة لجامعات في دول أخرى؛ لتقديم دورات وبرامج دراسية من إعدادها، وبرامج التوأمة بين مؤسسات التعليم الجامعي؛ من أجل توحيد متطلبات ومحتويات البرامج الدراسية في إطار ترتيبات الاعتماد المتبادل. وبالتالي كان لزامًا على الجامعات المحلية أنْ تطور من نظمها التعليمية؛ حتّى لا تفقد أهميتها أمام الجامعات العالمية.

٦- **الاتجاه نحو اقتصاد المعرفة**؛ حيث أصبح التركيز على المعلومات والتكنولوجيا من العوامل الأساسية في الاقتصاد؛ فنجاح المؤسسات يعتمد على مدى قدرتها على جمع وإنتاج المعارف، واستثمارها لزيادة الإنتاجية، وتوليد منتجات وخدمات جديدة، فالمجتمع القادر على امتلاك زمام المعارف وإنتاجها وتعميقها وتطويرها، يكون مؤهلًا أكثر من غيره للسير في ركب التقدم والتميز في كافة المجالات الاقتصادية، والعلمية، والثقافية، والاجتماعية[١٨].

٧- **الحراك بين مؤسسات التعليم الجامعي المحلية والإقليمية والعالمية** نحو امتلاك مسببات التفوق والتميز الواضحة لتلك المؤسسات لرسم مكان لائق لها بين مؤسسات التعليم الجامعي ذات الأداء المتميز، وهو ما يتطلب منها العمل وفقًا لمتطلبات التنافسية وآلياتها[١٩].

٨- **حاجة المجتمع العالمي إلى نوعية متميزة من الخريجين :** ففي ظل التطورات المتسارعة -محليًّا وإقيميًّا ودوليًّا -لا بد من إيجاد آلية واضحة لضبط جودة التعليم الجامعى، وتجويد مخرجاته وتقويم مسار مؤسساته؛ للوصول إلى نوعية متميزة من الخريجين قادرين على المنافسة في الأسواق العالمية[٢٠]. لذا تتأكد أهمية ربط البرامج التعليمية الجامعية بمتطلبات وتقنيات سوق العمل – المحلي والعالمي - لتقديم أفضل خدمة تعليمية وتدريبية لطلابها؛ كي يخرجوا مؤهلين للمنافسة في أسواق العمل المحلية والعالمية.

يتضح مما سبق، أنّ المنافسة أصبحت أمرًا لا مفر منه أمام الجامعات، مما يحتّم على الجامعات ضرورة البحث عن كيفية رفع قدراتها التنافسية؛ من أجل تحقيق الميزة التنافسية ، وتحسين المركز التنافسي لها في التصنيفات العالمية للجامعات. وعلى ذلك تتأكد حاجة الجامعات على الاستعانة بالتخطيط الاستراتيجي لمواجهة مثل هذه التحديات التنافسية، وصياغة الاستراتيجية التنافسية التي تمكّنها من تحقيق الميزة التنافسية، والتفوق على غيرها من الجامعات.

وفي هذا السياق، تؤكد أدبيات التخطيط الاستراتيجي بأهمية الحاجة إلى التحليل الاستراتيجي لكل من البيئة الداخلية والخارجية كأساس لصياغة الاستراتيجية التنافسية لأي مؤسسة تسعى إلى تحقيق الميزة التنافسية. ومن أبرز الأساليب التي تم تطويرها لتعزيز وتطوير عملية التحليل الاستراتيجي، هونموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس، وهوما يتناوله البحث الحالي.

المحور الثاني : نموذج بورترللقوى التنافسية الخمس
Porter's Five Competitive Forces Model

يعود هذ النموذج إلى مايكل بورتر Michael Porter وهو من أبرز أساتذة كلية إدارة الأعمال بجامعة هارفرد في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو من أبرز الخبراء في التخطيط، وصياغة الاستراتيجيات التنافسية، ويعمل خبيرًا استراتيجيًّا لدى كثير من المؤسسات والشركات الكبرى حول العالم. كما يُعد صاحب القيادة الاستراتيجية بشأن تفسير كيفية تحقيق الميزة التنافسية لأي مؤسسة، من خلال تحليل البيئة التنافسية الخاصة بها كأساس لصياغة الاستراتيجية التنافسية؛ من أجل تحقيق الميزة التنافسية[٢١].

ويُعد نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس من أبرز نماذج التحليل الاستراتيجي التي تستخدم لتحليل بيئة القطاع الذي تتنمي إليه المؤسسة لتحديد مدى جاذبيته، والتي يمكن تكييفها لتحليل بيئة التعليم الجامعي التنافسية[٢٢]. ويشير تعبير القطاع إلى بيئة العمل التي تتنمي إليها المؤسسة، فمثلًا الفنادق تتنمي إلى قطاع السياحة، والبنوك إلى القطاع المصرفي[٢٣]، والجامعات تنتمي إلى قطاع التعليم الجامعي. وتتأكد أهمية استخدام هذا النموذج بالنسبة للمؤسسات القائمة؛ من أجل فهم هيكل المنافسة الحالي لبيئة العمل أو بيئة القطاع الذي تتنمي إليه من أجل البقاء وتحقيق الميزة التنافسية، وكذلك المؤسسات الجديدة التي تريد دخول نطاق المنافسة لهذا القطاع؛ من أجل دراسة بيئة العمل التنافسية لهذا القطاع الذي تريد دخوله.

ويركز هذا النموذج على تحليل "البيئة التنافسية الخاصة للمؤسسة " من خلال تحليل خمس قوى تنافسية؛ على اعتبار أنّ تحليل هذه القوى التنافسية لبيئة عمل المؤسسة هو الأساس لبناء الاستراتيجية التنافسية، وهو ما يعرف بتحليل "بيئة الصناعة أو البيئة التنافسية للمجال" [٢٤]. ويطلق عليه - في بعض الأحيان - نموذج الاستراتيجية القائمة على السوق The Market-Based View

Strategy، حيث تفترض أنّ القوى الخارجية لبيئة القطاع هي المحددات الأساسية لأداء المؤسسة، وأنّ صياغة الاستراتيجية التنافسية اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية، يجب أنْ تنطلق من تحليل وتقييم بيئة قطاع عمل المؤسسة من خلال تحليل القوى التنافسية الخمس لنموذج بورتر؛ لتحليل الوضع الحالي للقطاع الذي تنتمي إليه بطريقة منهجية[٢٥].

ويمكن إيضاح نموذج بورتر من خلال تعريفه، وتحديد القوى التنافسية الخمس لبيئة المنافسة، كما يلي:

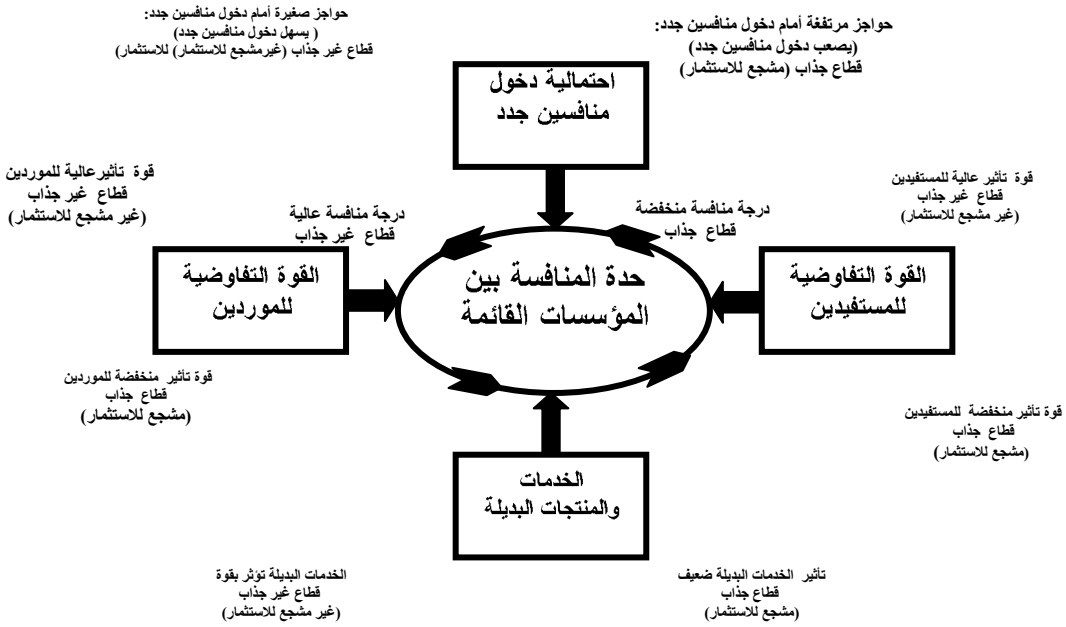
أ- تعريف نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس

يُعرف نموذج بورتر على أنّه إطار عمل لتحليل البيئة التنافسية للقطاع الذي تنتمي إليه المؤسسة من خلال خمس قوى، هي: احتمالية دخول منافسين جدد، والقوة التفاوضية للمستفيدين، والقوة التفاوضية للموردين، والخدمات البديلة، وحدة المنافسة بين المؤسسات القائمة[٢٦]. فهو يُعد إطار عمل لتحليل البيئة التنافسية الخاصة للمؤسسة، ويكون نتاج هذا التحليل مجموعة من الفرص والتحديات المرتبطة ببيئة عمل المؤسسة[٢٧].

ومن ثمّ يسهم هذا النموذج في تحديد مصادر المنافسة في قطاع ما. كما يُعد وسيلة لتحديد مدى "جاذبية هذا القطاع" و "العائد المحتمل" على المدى البعيد، من خلال تحليل هذه القوى الخمس. ويطلق عليه تحليل بيئة القطاع Industry Analysis أو التحليل التنافسي Competitive Analysis، أو تحليل بيئة العمل الخاصة بالمؤسسة Analyzing the Task Environment[٢٨].

ب - القوى التنافسية الخمس لنموذج بورتر

يعبر Michael Porter (2008) عن القوى التنافسية الخمس التي تشكل أساسًا لصياغة الاستراتيجية التنافسية، كما في الشكل التالي:



Source: Porter, Michael E.; The Five Competitive Forces that Shape Strategy, Harvard Business Review, January, 2008, P.80.

شكل (١)

نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس

كما هو موضح بالشكل، يمكن تحليل هيكل المنافسة لأي قطاع من خلال خمس قوى، هي: احتمالية دخول منافسين جدد، و قوة تأثير المستفيدين، وقوة تأثير الموردين، والخدمات البديلة، وحدة المنافسة بين المؤسسات القائمة[٢٩]؛ فإذا كان من الصعب دخول منافسين جدد لقطاع عمل معين، وتقل قوة تأثير الموردين والمستفيدين، وقوة تأثير الخدمات البديلة ضعيفة، وحدة المنافسة ضعيفة بين المؤسسات الموجودة؛ حينئذ تزداد جاذبية هذا القطاع، والعكس صحيح. وعلى ذلك تتحدد مدى جاذبية المنافسة والعوائد المحتملة لأي قطاع عمل اعتمادًا على تحليل هذه القوى الخمس.

ويمكن إيضاح كيفية تحليل هذه القوى التنافسية الخمس كما يلي:

١- احتمالية دخول منافسين جدد

Potential Entry of New Competitors (Threat of New Entrants)

تتضمن هذه القوة تحديد مدى سهولة أو صعوبة دخول منافسين جُدد لمجال المنافسة، فكلما زادت سهولة دخول المنافسين، كلما يؤدي ذلك إلى انخفاض معدلات إقبال المستفيدين على خدمات المؤسسات الموجودة، مما يقلل من عوائدها. لذا يجب على المؤسسة أن تجمع معلومات عن المنافسين الحاليين، واحتمالية دخول منافسين جدد في القطاع الذي تعمل به المؤسسة[٣٠].

ويعتمد تحدي دخول منافسين جدد إلى القطاع الذي تعمل فيه المؤسسة على وجود **حواجز الدخول**، وعلى ردود الفعل المتوقعة من المنافسين الحاليين، فإذا كانت تلك الحواجز منخفضة، ويتوقع الداخلون الجدد مقاومة ضعيفة من المنافسين الحاليين، فإنّ خطر الدخول يكون مرتفعًا، والعكس صحيح [٣١]. وتُعرف **حواجز الدخول** بأنّها عوائق تجعل من الصعب على المؤسسات الجديدة الدخول في مجال المنافسة. أو بعبارة أخرى تُعرف على أنّها العوامل التي يجب التغلب عليها بواسطة الداخلون الجدد إذا رغبوا في المنافسة بنجاح[٣٢].

وتتمثل العوامل التي يتمّ من خلالها تحليل وتحديد مدى احتمالية دخول منافسين جدد، التي يطلق عليها أيضًا حواجز الدخول أمام المنافسين الجدد، فيما يلي :

- **تمّايز الخدمات ودرجة ولاء المستفيدين**: فإذا كانت المؤسسات تقدم خدمات ومخرجات متميزة وفريدة من نوعها، واستطاعت أن تبني درجة عالية من ولاء المستفيدين وأصحاب المصالح، فإنّ ذلك يؤدي إلى ارتفاع حواجز الدخول أمام المنافسون الجدد، حينئذ تقل مخاوف المؤسسة بشأن احتمالية دخول منافسين جدد[٣٣].
- **السياسات الحكومية والقانونية**: حيث قد تعمل العوامل القانونية كحواجز للدخول؛ إذْ يمكن للحكومات تقييد الدخول للمنافسة في مجال أو قطاع ما من خلال متطلبات الترخيص، وتقييد الوصول إلى المدخلات، والقيود المفروضة على الاستثمار الأجنبي[٣٤].

- **متطلبات رأس المال وتكلفة الدخول:** فكلما زادت تكلفة الدخول للمنافسة في قطاع ما، كلما زاد ارتفاع حواجز الدخول، وحينئذ فإنّ المنافسين المحتملين الجدد الراغبين في دخول مجال المنافسة يترددون، أو ربما لن يدخلوا في المنافسة حتى لو كانت المؤسسات القائمة تكتسب مزايا تنافسية. وكلما انخفضت تكلفة الدخول في مجال تنافس معين، انخفض حاجز الدخول، ومن ثمّ أصبح المجال أكثر تنافسية[٣٥].
- **درجة الطلب على الخدمة أو المخرج:** إذا كان هناك تزايد في الطلب على الخدمة أو المخرج تزداد احتمالية دخول منافسين جدد، إذ يحاول الداخلون الجدد استقطاب المستفيدين لمقابلة هذا الطلب المتزايد على الخدمة. أمّا إذا كان الطلب على الخدمات والمخرجات قليل وبطيء في النمو، يرتفع حاجز الدخول أمام الداخلين الجدد، وإذا رغبوا في الدخول للمنافسة تزداد حدة المنافسة مع المؤسسات القائمة لمشاركة الطلب القائم على الخدمات والمخرجات لنفس القطاع.
- **حساسية المستفيدين لتكاليف الانتقال أو التحويل العالية:** فإذا كانت كلفة الانتقال والتحويل من الخدمة الحالية إلى الخدمة الجديدة عالية، يرتفع حاجز الدخول أمام المنافسين الجدد، حينئذ تقل احتمالية دخول منافسين جدد، والعكس صحيح[٣٦].
- **اقتصاديات الحجم الكبير:** تشير اقتصاديات الحجم الكبير إلى انخفاض تكاليف الخدمة أو المخرج مع نمو الحجم، فالمؤسسات الكبيرة التي تتمتع باقتصاديات الحجم الكبير يمكن أنْ تقدم أحجامًا مرتفعة من الخدمات، أوالمخرجات بتكاليف أكثر انخفاضًا من تلك المؤسسات المنافسة الأصغر حجمًا؛ وهذا يؤدي إلى إحباط الداخلون الجدد[٣٧].
- **توقعات المنافس/ المشارك الجديد حول ردود أفعّال المنافسين الآخرين،** حيث يشكل رد الفعل المتوقع من المؤسسات الموجودة حاليًا مهددًا للداخل الجديد، أو

للمنافس الجديد. فإذا كان رد الفعل المتوقع من المؤسسات القائمة سيكون هادئًا، فإنّ ذلك يشجع على الدخول في نطاق المنافسة، أمّا إذا كان رد الفعل المتوقع عنيفاً، فإنّ المنافس الجديد يتردد عن الدخول في مجال المنافسة[٣٨].

وعلى ذلك، تقل احتمالية دخول منافسين جدد كلما ارتفعت حواجز الدخول، وتزداد احتمالية دخول منافسين جدد كلما قلت حواجز الدخول. فعلى سبيل المثال، إذا كانت المؤسسات تقدم خدمات متمايزة، وتحظى بولاء المستفيدين، حينئذ تقل قوة (تحدي) احتمالية دخول منافسين جدد، والعكس صحيح.

٢- قوة المساومة لدى المستفيدين

Bargaining Power of Customers (Buyers)

تتضمن هذه القوة تحديد مدى قوة تأثير المستفيدين، حيث أنهم يؤثرون على مجال ما من خلال قدرتهم على خفض الكلفة، والمساومة؛ للحصول على خدمات أو مخرجات متميزة وعالية الجودة. ومن ثمّ يؤثر المستفيدون الأكثر قوة في انخفاض كلفة الخدمات، أو المخرجات التي يحصلون عليها، أو الحصول على خدمات ومخرجات ذات جودة أعلى[٣٩]. فإذا كان الموردين الأقوياء يعملون على زيادة تكاليف المؤسسة، فإنّ المستفيدين الأقوياء يعملون على تقليل إيرادات وعوائد المؤسسة. **وتتمثل العوامل التي تحدد مدى قوة المساومة لدى المستفيدين فيما يلي:**

- **عدد المستفيدين:** تزداد قوة المساومة لدى المستفيدين حينما يقل عددهم مقابل وجود مؤسسات عديدة تقدم نفس الخدمات أو المخرجات.
- **درجة تميز الخدمة أو المخرج:** تزداد قوة المساومة إذا كانت جودة الخدمة أو المخرج منخفضة، وتوجد مؤسسات أخرى تقدم خدمات ومخرجات بديلة؛ وبالتالي يمكن استبدالها بسهولة.
- **درجة حساسية المستفيدين لكلفة الخدمة أو المخرج:** تزداد قوة المساومة إذا كان هناك ارتفاع في كلفة الخدمة أو المخرج، وبالتالي يتكون لديهم حافزًا للبحث على كلفة أفضل.

- **تكاليف الانتقال والتحويل**: تزداد قوة تأثير المستفيدين إذا كانت تكاليف الانتقال إلى مؤسسات أخرى مزودة للخدمة أو المخرج قليلة، أو تتضمن مخاطر أقل.
- **إمكانية التكامل الخلفي**: تزداد قوة المساومة إذا كان المستفيدون لديهم القدرة على المشاركة في تصميم وتقديم أو إنتاج الخدمة أو المخرج نفسه، وهو ما يعرف بالتكامل الخلفي [٤٠].

وبناءً على ذلك، تعتمد قوة المساومة لدى المستفيدين على درجة إقبالهم على خدمات أو مخرجات المؤسسة، وعلى درجة ولائهم لها، وعلى درجة استعدادهم لتجربة بدائل أخرى لخدمات المؤسسة وغير ذلك[٤١]. كما تتعاظم قوة المستفيدين، إذا كانوا يتحكمون في مدخلات الخدمة أو المخرجات التي يحصلون عليها، وتقل هذه القوة عندما يكون مجال عمل المؤسسة غير خاضع للمنافسة أو أنّ الإقدام إلى مؤسسات أخرى يُعد أمرًا مكلفاً بالنسبة لهم[٤٢].

٣- قوة المساومة لدى الموردين Bargaining Power of Suppliers

إن من أهم التحديات لبيئة عمل المؤسسة هو قوة الموردين ونفوذهم وقدرتهم على المساومة والتفاوض، حيث يوفر الموردون مجموعة واسعة من المدخلات الأساسية الهامة. ويمكن للموردين التأثير على الوضع التنافسي للمؤسسات في قطاع ما، من خلال قدرتهم على زيادة كلفة أو عن طريق تقليل جودة المدخلات والخدمات الخاصة بهم. ولذا يستطيع الموردون الأقوياء الحصول على الجزء الأكبر من القيمة لأنفسهم، بفرض كلفة أعلى لما يقدمونه من مدخلات أو خدمات للمؤسسات، أو التقليل من جودتها. وحينئذ ينشأ صراع القوة بين كل من المؤسسة وموردیها، وتذهب الميزة أو القوة إلى الجانب الذي لديه المزيد من الخيارات، بالإضافة إلى خيارات أقل ليخسرها. **وتتمثل مجموعة العوامل التي تحدد مدى قوة المساومة لدى الموردين فيما يلي:**

- **عدد الموردين:** حيث تزداد قوة الموردين حينما يكون هناك عدد قليل من الموردين، مقابل عدد كثير من المؤسسات التي تتلقى إمداداتهم. أو بعبارة أخرى عندما يكون هناك حالة احتكار أو سيطرة عدد محدود من الموردين على مجال ما، ولكنها تورد للعديد والكثير من المؤسسات.
- **تمّيز خدمات أو مدخلات الموردين:** فإذا كانت الخدمات أو المدخلات التي يقدمها الموردون متميزة وفريدة، ولها سمعة عالية، وخاصة إذا كانت هذه السمعة تمثل شيئًا هامًا بالنسبة للخدمة النهائية أو المخرج النهائي، حينئذ تزداد قوة المساومة لدى الموردين. ومن ثمّ فإن تفرد وتمايز ما يقدمه الموردون يمنحهم قوة تفاوضية كبيرة أمام المؤسسات.
- **إمكانية التكامل الأمامي للموردين:** حيث تزداد قوة الموردين عندما يتمكنون من الدخول في مجال المنافسة والتنافس مباشرة مع المؤسسات المستفيدة الحالية، وهذا ما يسمى بالتكامل الأمامي. وفي هذه الحالة يقدم الموردون الخدمة والمخرج بأنفسهم، وحينئذ يتوقف الموردون عن أنْ يكونوا موردين فقط، ويصبحون موردين ومنافسين في نفس الوقت[٤٣].
- **وجود مصادر بديلة للموردين:** حيث تزداد قوة ونفوذ الموردين، حينما لا يكون هناك مصادر بديلة لمدخلات أو خدمات أو مخرجات الموردين.
- **قوة وأهمية المستفيدين:** فإذا كانت المؤسسات تمثل مستفيد قوي بالنسبة للمورد، تقل قوة الموردين، والعكس صحيح.

وبناءً على ذلك، تزداد قوة المساومة لدى الموردين في حالة توافر عدة مؤشرات، مثل: هيمنة عدد قليل من الموردين مقابل عدد كثير من المؤسسات التي تتلقى إمدادات الموردين، أو تقديم الموردين خدمات ومخرجات متميزة وفريدة للغاية، أو لا يوجد مصادر متنوعة وبديلة لمدخلات الموردين، أو كون الموردين موردين ومنافسين في نفس الوقت، أو إذا كانت المؤسسات لا تمثل أهمية، أي لا تُعد مستفيد قوي لدى الموردين[٤٤].

٤- الخدمات أو المخرجات البديلة Substitute Products

تُعد الخدمات أو المخرجات البديلة إحدى القوى والتحديات التي يكون لها تأثير قوي على طبيعة المنافسة لمجال ما. والخدمة أو المخرج البديل يبدو مختلفًا، ولكنه يمكن أن يلبي نفس حاجات خدمة أخرى. وهذا يعني أن الخدمات أو المخرجات البديلة تعني البحث عن الخدمات والمخرجات التي يمكن أن تؤدي نفس الوظيفة وتلبي نفس الاحتياجات، على الرغم من أنّ مظهرها قد يبدو مختلفًا، وقد لا تبدو قابلة للاستبدال بسهولة.**وبصفةٍ عامة تمثل الخدمات البديلة تحديًا قويًّا في الحالات التالية:**

- إذا كانت تقدم نفس القيمة، ونفس الفوائد للمستفيدين بكلفة متقاربة.
- إذا قلّت تكاليف انتقال وتحويل المستفيدين إلى الخدمات البديلة.
- إذا كان لدى المستفيدين حساسية للكلفة العالية للخدمة أو المخرج الرئيس[٤٥].

وبناءً على ذلك، تعد الخدمات البديلة من التحديات أو العوامل المقيدة للمؤسسات، وخاصة إذا كانت كلفتها منخفضة وجذابة وقابلة للمفاضلة مقارنة بالخدمة أو المخرج الرئيسِ، أي كلما كانت القيمة النسبية للبديل أفضل. فإذا ارتفعت كلفة خدمة أومخرج ما إلى حد كبير، سيبدأ المستفيدون في التحول تدريجيًّا إلى الخدمة أو المخرج البديل[٤٦]. لذا يجب على المؤسسة دراسة قوة الخدمات البديلة؛ لأنها تلعب دورًا هامًا في تقليل الإيرادات والعوائد المالية للمؤسسة، والتأثير على أدائها ووضعها التنافسي[٤٧].

٥- المنافسة بين المؤسسات القائمة Rivalry among Existing Competitors

تُعد درجة المنافسة بين المؤسسات القائمة من أهم التحديات التي تؤثر أيضًا على قدرة المؤسسات على الحفاظ على مستوى أدائها وتحسينه. وتعتمد درجة أو شدة المنافسة بين المؤسسات القائمة على القوى السابقة الذكر، فهناك بعض المؤسسات

ترغب مع مواجهة البعض الآخر، والبعض الآخر يوافق ضمنيًّا على التعايش مع المنافس الآخر، وربما يشكلون تحالفات، وكل ذلك يعتمد على القوى السابقة الذكر. فعلى سبيل المثال: الخدمات البديلة قد تؤدي إلى دفع المؤسسات إلى الاتحاد معًا، في حين قد تحدث منافسة حادة في المجالات التي يتمتع فيه الموردون والمستفيدون بقوى متساوية نسبيًّا[٤٨]. ويتضمن هذا الجزء من التحليل اثنين من الاحتمالات: إمّا أن تقل المنافسة بين المؤسسات القائمة، أو أن تزداد حدة المنافسة بين تلك المؤسسات [٤٩]. **وتتمثل أبرز العوامل التي تحدد درجة وحدة المنافسة فيما يلي:**

- **عدد المنافسين:** يقصد به عدد وحجم المؤسسات في المجال، حيث تزيد حدة المنافسة بين المؤسسات، كلما كان هناك عدد كبير من المؤسسات المنافسة في نفس المجال، وتميل هذه المؤسسات إلى أن تكون بنفس الحجم أو القوة تقريبًا.
- **ظروف الطلب (درجة الإقبال على الخدمات والمخرجات/ درجة نمو القطاع):** فكلما انخفض الطلب على الخدمة أو المخرج، تزداد حدة المنافسة بين المتنافسين، من أجل زيادة معدلات الطلب عليها؛ بما يؤدى إلى زيادة عوائدها وإيراداتها المالية. بينما تقل حدة المنافسة كلما زاد الطلب على الخدمة أو المخرج، حيث تتمكن جميع المؤسسات من الحصول على معدلات طلب وإقبال عالية من المستفيدين بدون منافسة مع المنافسين.
- **ظروف الكلفة:** حيث تزداد حدة المنافسة في المجالات التي تكون فيها التكاليف الثابتة Fixed Costs عالية؛ إذ أنّ كسب عوائد وإيرادات مالية يتطلب تقديم الخدمة أو المخرج لأعداد وأحجام كبيرة؛ لتغطية كلفة التكاليف الثابتة. فإذا كانت درجة الطلب والإقبال على الخدمة أو المخرج ضعيفة، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة حدة المنافسة، ويقلل من عوائد المؤسسة. لذا يجب على المؤسسات أن تضمن أنَّ درجة الطلب والإقبال ستغطي تكاليفها الثابتة[٥٠].
- **التوسعات الكبيرة للخدمات المعروضة:** حيث تزداد حدة المنافسة حينما تلجأ المؤسسات إلى التوسع الكبير فيما تعرضه من خدمات ومخرجات، يؤدي ذلك إلى إحداث خلل في التوازن بين العرض والطلب لهذه الخدمات لفترة طويلة،

ويؤدي ذلك إلى خفض الكلفة والأسعار؛ بما يؤدي لزيادة المنافسة على الكلفة الأقل.

- **تمايز وخصائص الخدمة أوالمخرج**: حيث تزداد حدة المنافسة عندما تكون المؤسسات غير قادرة على تحقيق التمايز في خدماتها ومنتجاتها، أي عندما لا يكون التمايز هدفًا استراتيجيًّا قابلًا للتطبيق، فغالبًا ما تلجأ المؤسسات إلى المنافسة فقط على أساس الكلفة، فالفروقات غير الملموسة بين المخرجات ترفع من درجة المنافسة.
- **درجة التزام المتنافسين**: إذا كانت المؤسسات المتنافسة على درجة عالية من الالتزام، ولهم تطلعات مستقبلية طموحة من أجل التفوق وقيادة المنافسة لتحسين سمعتها ومكانتها، تزداد حدة المنافسة في المجال[٥١].
- **تنوع المنافسين**: فكلما تنوعت المؤسسات المنافسة، كلما تعددت طرق المنافسة، وتعددت الأفكار المختلفة بشأن كيفية المنافسة، ومن ثمّ تزداد حدة المنافسة[٥٢].
- **حواجز الخروج**: يقصد بها الحواجز سواء كانت السياسية أو الاقتصادية التي تمنع المؤسسات من مغادرة مجال المنافسة. فإذا كانت حواجز الخروج مرتفعة، وظروف الطلب والإقبال على الخدمة أو المخرج ثابتة أو تقل، فإنَّ المؤسسات تصبح منغلقة للعمل في مجال غير جذاب وغير مجدي اقتصاديًّا، وهذا يؤدي إلى زيادة حدة المنافسة أكثر على الكلفة؛ حتي تستطيع المؤسسة الحصول على عدد أكبر من المستفيدين لتغطية التكاليف الثابتة للخدمة أو المخرج. وهذا يعني أنّه كلما ارتفعت الحواجز أمام المؤسسات للخروج من محيط المنافسة، لا تجد سبيلًا إلا البقاء والمنافسة[٥٣].

وبناءً على ذلك، تزداد حدة المنافسة في الحالات والمؤشرات الآتية: إذا كان هناك عدد كبير من المنافسين، متساوين في الحجم تقريبًا أو لهم نفس القوة التنافسية، أو إذا كان إقدام المستفيدين على طلب الخدمة أو المخرج في حالة ركود أو

بُطء في النمو، أو إذا كانت الخدمات والمخرجات غير متمايزة، ومن ثمّ إمكانية إنتقال المستفيدين إلى خدمات ومخرجات المؤسسات الأخرى بسهولة، أو إذا كانت تكاليف المستفيدين للانتقال والتحويل إلى الخدمات الأخرى منخفضة، وإذا كانت هناك توسعات في الخدمات والمخرجات المعروضة بزيادات كبيرة، أو بمعنى آخر إذا كانت المؤسسات الموجودة في المجال تتمّتع بطاقة إنتاجية عالية(٥٤).

وبناءً على تحليل هذه القوى الخمس، يعتمد نموذج بورترعلى تحديد الطرق الدفاعية أو بناء الاستراتيجيات اللازمة لصد ومواجهة هذه القوى التنافسية، إذ أنّ تحليل هذه القوى الخمسة يقيم مستوى المنافسة لقطاع أو بيئة عمل ما، وقدرة المؤسسة التي تعمل ضمن هذا القطاع من أجل زيادة عوائدها المالية، والتميز والتفوق على منافسيها(٥٥).

خلاصة القول، يؤكد نموذج بورتر على أنّ صياغة ونجاح الاستراتيجية التنافسية التي تمكن أي مؤسسة من تحقيق الميزة التنافسية يعتمد على الوضع التنافسي لبيئة العمل التي تنتمي إليها، وعلى قدرتها على الدفاع عن نفسها ضد هذه القوى التنافسية الخمسة، أو التأثير عليها لصالحها(٥٦). وفي سياق الطبيعة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي، بدأ التأكيد على ضرورة تكييف نموذج بورتر؛ من أجل استخدامه لتحليل البيئة التنافسية الخاصة لقطاع التعليم الجامعي خلال عملية التخطيط الاستراتيجي(٥٧).

المحور الثالث : تكييف نموذج بورتر للقوى الخمس لتحليل البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي

تتأكد الحاجة إلى تكييف نموذج بورتر لتحليل البيئة الخارجية الخاصة - التنافسية - للتعليم الجامعي، حيث أصبحت بيئة التعليم الجامعي مثلها مثل بيئة الأعمال؛ يواجهها العديد من التحديات الخارجية من مقدمي الخدمات التعليمية الجامعية سواء محليًّا أو عالميًّا. ففي الآونة الأخيرة اختلفت بيئة التعليم الجامعي، كما اختلفت التحديات التي تواجهه، مثل: دخول مؤسسات تعليم جامعي جديدة مدعومة بأفكار وخطط واستراتيجيات تنافسية جديدة؛ مما أدى إلى خلق بيئة

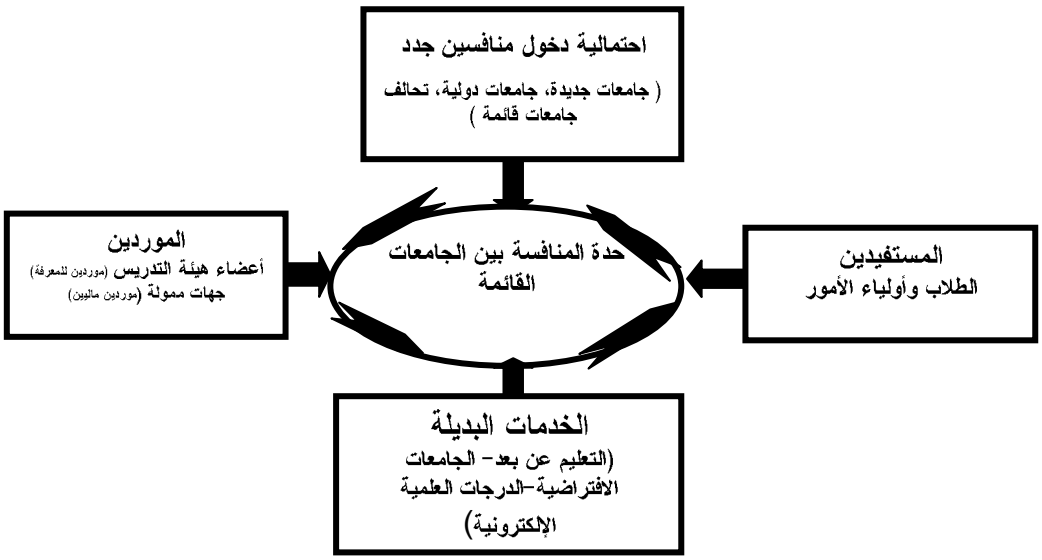
مختلفة تمامًا في قطاع التعليم الجامعي تهدد وجود مؤسسات التعليم الجامعي الأقدم. وفي الماضي القريب، كان هناك العديد من التغيرات في مشهد التعليم الجامعي العالمي بما في ذلك: انخفاض في التمويل الحكومي، زيادة الطلب على التعليم الجامعي، تغيير التركيبة السكانية، نماذج جديدة للتعليم الجامعي، التنمية والنمو الاقتصادي، التطور التكنولوجي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، عولمة التعليم الجامعي، وتغيير السياسات واللوائح الحكومية في التعليم الجامعي. وخلقت هذه التغيرات العديد من الفرص، التي جذبت القطاع الخاص لدخول سوق التعليم الجامعي، لاستغلال الفرص التي تمّ إنشاؤها(٥٨).

وفي هذا الصدد، أصبح التعليم الجامعي مثله مثل مؤسسات الأعمال يحتاج امتلاك قدرات تنافسية عالية. وبالتالي أصبح لزامًا على الجامعات أنْ تعمل على تطوير قدراتها التنافسية؛ كي تستطيع المنافسة في هذه البيئة التنافسية لمؤسسات التعليم الجامعي. وفي التعليم الجامعي، تمّ تحديد ثلاثة عوامل رئيسة للميزة التنافسية المستدامة هي: العلامة أو الصورة التجارية(السمعة الأكاديمية)، والجانب المادي للتعليم الجامعي بما في ذلك الموقع والمرافق، وطريقة التسليم (طريقة تقديم الخدمة التعليمية). كما تتشكل بيئة عمل مؤسسات التعليم الجامعي من خلال علاقتها مع الطلاب (كمستفيدين) وأعضاء هيئة التدريس أوالمحاضرين والمدربين (كموردين للمعرفة)، وحدّة المنافسة بين المؤسسات التي تتنافس على نفس فرص خلق القيمة التي تؤثر على القدرة على توليد الدخل، والتي تتأثر جميعها باللوائح الحكومية. ولعلّ هذا يبرر ضرورة تطبيق نموذج بورتر في بيئة التعليم الجامعي(٥٩).

وفي ظل هذا السياق التنافسي، يؤكد العديد من الباحثين على الطبيعة التنافسية للتعليم الجامعي؛ مما يؤكد الحاجة إلى تحليل بيئة العمل التنافسية للجامعات باستخدام قوى نموذج بورتر؛ من أجل القدرة على المنافسة(٦٠)؛ حيث أصبحت الكليات والجامعات تتنافس على أكفأ الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس الأكثر كفاءة، والمنح الدراسية والبحثية وتمويل البحوث، والمساهمات المالية، وعلى

تعدد مصادر تمويلها من جهات متعددة سواء من القطاع الحكومي، أو المؤسسات الخاصة، وهذه المنافسة أصبحت على حدٍّ سواء أكثر شراسة وقوة وعالمية على نحو متزايد [٦١].

ومن هذا المنطلق بدأ النظر إلى التعليم الجامعي كبيئة عمل تنافسية يمكن خلالها تكييف قوى نموذج بورتر. ويمكن إيضاح ذلك كما هو مبين بالشكل التالي:



Source : Pringle، James& Jeroen Huisman; Understanding Universities in Ontario، Canada: An Industry Analysis Using Porter's Five Forces Framework، Op.Cit.،P.41.

شكل (٢)

نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمس لبيئة التعليم الجامعي

كما هو موضح بالشكل، يمكن استخدام نموذج بورتر في سياق التعليم الجامعي. ويمكن تحليل قوة "**احتمالية دخول منافسين جدد**" من خلال النظر إلى احتمالية افتتاح "جامعات جديدة أو جامعات دولية، أو احتمالية التحالف بين الكليات والجامعات القائمة. كما يمكن تحليل "**القوة التفاوضية للموردين**" من خلال النظر إلى أعضاء هيئة التدريس؛ حيث ينظر إليهم على أنّهم الموردين باعتبارهم مقدمي ومنتجي الخدمة التعليمية. وكذلك يمكن تحليل " **القوة التفاوضية للمستفيدين**"

من خلال النظر إلى الطلاب وأولياء الأمور. كما يمكن تحليل "**الخدمات البديلة**" من خلال النظر إلى الدرجات العلمية الإلكترونية، والجامعات الافتراضية الإلكترونية. وفي ضوء ذلك يتم تحليل" **حدة وشدة التنافس بين الجامعات القائمة**".

وفي هذا الصدد بدأ النظر للتعليم الجامعي كسوق أعمال، أو كصناعة يستلزم تحليلها باستخدام نموذج بورتر؛ للتعرف على طبيعة المنافسة في بيئة التعليم الجامعي"[٦٢]. ومن أبرز أهداف تكييف نموذج بورتر في بيئة التعليم الجامعي، تحديد أنشطة تنافسية تهدف إلي إيراد دخل مادي للجامعات؛ نتيجة انخفاض التمويل الحكومي[٦٣]، وتحقيق التفوق والتمايز على الجامعات المنافسة. وبناءً على ذلك تتأكد أهمية تحليل البيئة التنافسية، أو السياق البيئي لمؤسسات التعليم الجامعي. وتؤكد العديد من الدراسات أن استخدام نموذج بورتر للقوى التنافسية الخمسة لتحليل بيئة الجامعات يمكن أنْ يساعد مؤسسات التعليم الجامعي –الكليات والجامعات - في فهم العوامل الأساسية التي قدْ تغير طبيعة المنافسة. وسيكون من المفيد للغاية للكليات والجامعات أن تفهم ديناميكيات هذه العوامل؛ حتّى يتمكنوا من تحديد استراتيجياتهم وفقاً لذلك. وعلى ذلك تتأكد الحاجة إلى دمج نموذج بورتر ليتكامل مع مراحل وخطوات التخطيط الاستراتيجي للجامعات[٦٤].

وعلى ذلك، أصبح بقاء ونجاح الجامعة يتوقف على مدى قدرتها على تطوير استراتيجيات ملائمة لمواجهة القوى التنافسية الخمسة، والتي تمثل هيكل المنافسة، وهي: الداخلون الجدد، والجامعات القائمة الحكومية، والخاصة والأجنبية والدولية، والجامعات الافتراضية الإلكترونية، وبرامج التعليم عن بُعد، وقوة الطلاب المستفيدين واحتياجاتهم، وقوة أعضاء هيئة التدريس كموردين للمعرفة، والجهات والهيئات الداعمة والمانحة لمؤسسات التعليم الجامعي كموردين ماليين إضافيين. ولذا يجب على الجامعة صياغة الاستراتيجية التنافسية؛ لمواجهة هذه القوى التنافسية من خلال تطوير علاقات وثيقة مع المستفيدين من الطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، وكافة أصحاب المصالح، وتحديد بعض المسارات لمواجهة المنافسين الحاليين

والجدد والمنافسين الذين يقدمون خدمات تعليمية بديلة؛ بما يمكّنها من تحقيق الميزة التنافسية.

ووفقًا لنموذج بورتر، فإن مستقبل أي مؤسسة جامعية مرهون بالقوى التنافسية التي تحيط بها، وهذا ما يدفعها للتعامل مع مجموعة القوى الفاعلة في البيئة والمنافسة مع المؤسسات المناظرة القائمة. ولذلك تؤكد الدراسة على ضرورة فهم كيف تسهم القوى الخمسة لنموذج بورتر في تحديد واختيار الاستراتيجيات المناسبة من أجل تحقيق ميزة تنافسية؟ ومن هذا المنطلق، تؤكد الدراسة على ضرورة أنْ تتضمن عملية التخطيط الاستراتيجي ضرورة تحليل بيئة العمل التنافسية للتعليم الجامعي باستخدام نموذج بورتر للقوى الخمس، كخطوة رئيسة في التحليل الاستراتيجي - تحليل البيئة الخارجية الخاصة - تمهيدًا لصياغة الاستراتيجية التنافسية التي تمكّن المؤسسة من تحقيق الميزة التنافسية.

❖ القوى التنافسية الخمس لبيئة التعليم الجامعي وفقًا لنموذج بورتر

يتضمن هذا الجانب استخدام نموذج بورتر لتحليل القوى التنافسية الخمس لبيئة المنافسة، وتأثيراتها من فرص و تحديات؛ لتحديد أى نوع من الاستراتيجيات التنافسية التي يمكن للمؤسسة أن تنافس بها المؤسسات الأخرى. وتتمثل هذ القوى الخمس فيما يلي:

١- احتمالية دخول منافسين جدد(احتمالية افتتاح جامعات أو كليات جديدة)

يمكن تعريف الدخلون الجدد (المحتملون)على أنها المؤسسات الجامعية التي لا تتواجد حاليًا في بيئة التعليم الجامعي، ولكنها لديها القدرة الاحتمالية للدخول في أي وقت. ويمثل هذا الجانب إحدى قوى نموذج بورتر التي يجب تحليلها من أجل التعرف على ما إذا كانت هذه القوة تمثل تحدي للجامعات القائمة أم لا ؟ وترتبط احتمالية دخول منافسين جدد وافتتاح مؤسسات جامعية جديدة بعدد من العوامل، يطلق عليها حواجز الدخول، من أبرزها ما يلي:

- **عدد الطلاب:** حيث تزداد احتمالية افتتاح دخول جامعات جديدة لبيئة المنافسة، كلما هناك أعداد متزايدة -حالية ومتوقعة - من الطلاب مقابل عدد

محدود من الجامعات القائمة؛ حيث يجب أن يكون هناك حد أدني من الطلاب لتشغيل الجامعة. لذا فالسؤال الذي يطرح نفسه: إذا لم تضمن المؤسسة وجود طلاب للالتحاق بها، فكيف يمكنها البقاء؟

- **السياسات واللوائح الحكومية:** يمكن للحكومات أن تقيد الدخول للمنافسة في قطاع التعليم الجامعي من خلال القوانين والتشريعات المتعلقة بإنشاء الجامعات والمؤسسات التعليمية الجديدة، حكومية كانت أم خاصة ما من خلال القيود المفروضة على الاستثمار الخاص والأجنبي؛ فإذا كانت تتسم بالفضفاضية، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة احتمالية افتتاح الجامعات الخاصة والأجنبية. وتمثل قضية التوزان بين العرض والطلب على التعليم الجامعي مصدر قلق بالنسبة لصناع السياسة التعليمية. لذا من الضروري أن يكون هناك أنظمة أكثر صرامة تحكم إنشاء الجامعات الجديدة، إلا أنه ينبغي فرض لوائح وقيود شديدة لجعل دخولهم منضبطاً، لضمان حماية الجامعات العامة من الغلق[٦٥]. ومن ثم فإن وجود تشريعات وقوانين تخدم الجامعات الخاصة والأجنبية على حساب الجامعات الحكومية يزيد من قوة هذا التحدى، بزيادة احتمالية افتتاح مؤسسات جديدة، ومن ثم إزدياد حدة المنافسة.
- **متطلبات رأس المال(تكلفة الدخول):** يمكن القول بأنه إذا ارتفعت المتطلبات من رأس المال المادي لتأسيس البنية التحتية المادية للجامعات التقليدية، تقل احتمالية دخول جامعات جديدة لسوق التعليم الجامعي التقليدي. إلا أنه في بعض الحالات، يمكن أن يحل الاستثمار التكنولوجي (التوصيل عبر الإنترنت) محل البنية التحتية المادية. وبالتالي تغيير كلفة الخدمات الجامعية.
- **جودة وتمايز الخدمة، ودرجة ولاء المستفيدين:** يمكن القول أن إذا كانت خدمات الداخلون الجدد من الجامعات تحظي بسمعة أكايمية جيدة عالميًا، فإن دخولهم مجال المنافسة يمثل تحديًا قويًا أمام الجامعات القائمة؛ حيث يسعى الطلاب إلى الحصول على شهادات من جامعات تحظي بسمعة عالية ضمانًا

للحصول على وظيفة مرموقة لدى سوق العمل[٦٦]. بينما تقل القوة التنافسية للداخلون الجدد (الجامعات الجديدة)، إذا لم تكن تحظى بسمعة أكاديمية مسبقة بما يضمن توظيف خريجيها وبالتالي لم تتحقق فائدة الطلب عليها، مقابل الجامعات القائمة التي تحظى بسمعة تاريخية وأكاديمية عالية وتحظى بثقة المجتمع وسوق العمل [٦٧].

- **حساسية المستفيدين لكلفة الانتقال أو التحويل العالية**: فإذا كانت كلفة الإنتقال للمؤسسات الجديدة عالية، تقل احتمالية دخول منافسين جدد، والعكس صحيح .

وبناء على ذلك، تزداد أو تقل احتمالية دخول منافسين جدد في التعليم الجامعي، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١)

احتمالية دخول منافسين جدد في مجال التعليم الجامعي

تكون احتمالية دخول منافسين جدد ضعيفة، حينما يكون :	تكون احتمالية دخول منافسين جدد عالية، حينما يكون :
- عدد الطلاب المتوقع قيدهم في الجامعة أو الكلية صغير. - الخدمة التعليمية متمايزة، وتحظى بولاء المستفيدين بدرجةعالية. - إقدام المستفيدين على طلب الخدمة يتباطئ في النمو أو في حالة ركود. - حواجز الدخول قليلة، أمام المنافسين الجدد. - تكاليف الدخول لتقديم الخدمة عالية. - تناضل المؤسسات الجامعية الحالية للتوازن بين برامج البقاء والجودة. - بيئة الجامعات والكليات محفوفة بالمخاطر وغير مستقرة. - هناك صعوبة لجذب الطلاب، وردود فعل عنيفة من المؤسسات الحالية.	- عدد الطلاب المتوقع قيدهم في الجامعة أو الكلية كبير. - الخدمة التعلمية غير متمايزة، ولا تحظى بولاء المستفيدين. - إقدام المستفيدين على طلب الخدمة ينمو بسرعة. - حواجز الدخول قليلة، أمام المنافسين الجدد. - تكاليف الدخول لتقديم الخدمة قليلة. - يتطلع المسئولين عن التعليم الجامعي إلى توسيع نطاق وصولهم إلى السوق في تقديم خدمات جديدة في مناطق جغرافية لا يوجد فيها الخدمة حالياً. - بيئة الجامعات والكليات مستقرة

Source: Shawen, Teay; Developing and Actioning Strategic Planning in Higher Education Institutions , Op. Cit., P.95

ويتضح من ذلك، أن المتطلبات العالية من رأس المال، والحد الأدنى لعدد الطلاب، واللوائح والسياسات الحكومية تعمل كحواجز تمنع الوافد المحتمل لإنشاء

جامعات جديدة بسرعة في سوق التعليم الجامعي لأي دولة[٦٨]. ويجب الإشارة إلى أن تحدي الدخول إلى سوق التعليم الجامعي ليس معناه دخول فعلي لمنافسين جدد ولكن تهديد الداخلين الجدد يدفع إلى زياة حدة المنافسة ويؤثر على العائد المرجو.

ومن أبرز تحديات العولمة الخصخصة، حيث أصبحت احتمالات الخصخصة هي بعض من الخصائص البيئية التي تواجهها المؤسسات الحالية[٦٩]. **وبالنسبة للتعليم الجامعي المصري**، تزداد احتمالية **افتتاح جامعات خاصة** تقدم من خلالها برامج تعليمية وبحثية متمايزة تكون منافسة للجامعات الحكومية. وعلى وجه التخصيص، تزداد احتمالية افتتاح ودخول منافسين جدد من **الكليات العملية للتخصصات والبرامج الطبية والهندسية والتكنولوجية**، التي تحظى بقبول وطلب اجتماعي عالي.

ولعل من أبرز الداخلون أو المنافسون الجدد في مجال التعليم الجامعي **الجامعات الدولية**؛ حيث يشهد سوق التعليم الجامعي العالمي زيادة احتمالات دخول جامعات جديدة للمنافسة مع مؤسسات التعليم الجامعي القائمة؛ نتيجة الجامعات الدولية التي تبحث عن مساحة أكبر وموقع تنافسي في السوق العالمي[٧٠]. وظهرت ظاهرة تفرع الجامعات العالمية، وإقامة فروع لها خارج نطاقها الجغرافي لكسب حصة سوقية أعلى على المستوى العالمي. ومن أبرز الأمثلة على ذلك الجامعات الأمريكية؛ حيث بذلت جهوداً كبيرة في مجال إقامة فروع لها خارج لها تتخطي الحدود الجغرافية للولايات المتحدة الأمريكية. وعلى ذلك أصبحت تتنافس الجامعات فيما بينها نتيجة لظاهرة عولمة الجامعات، والتوسع العابر للحدود بين الجامعات في كثير من البلدان. مما دفع الجامعات إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية والبحثية وتطويرها. لذا أصبح الطلاب يتوجهون إلى جامعات خارج أوطانهم، وهذا التوجه الجديد يعتبر تحولاً كبيراً نحو عولمة التعليم الجامعي، وهو أصبح ما يعرف بـ "حركة الجامعة العالمية المستوى" [٧١].

وبالنسبة للتعليم الجامعي المصري، تزداد احتمالية افتتاح كليات وجامعات دولية، وهذا يمثل تحديًا قويًا أمام كل من الجامعات الحكومية والخاصة. فعلى سبيل المثال يلاحظ أن سوق التعليم الجامعي المصرى يشهد إزديادًا ملحوظًا للجامعات الدولية مثل: الجامعة الأمريكية بالقاهرة، والجامعة البريطانية والألمانية، وغيرها. ويرجع ذلك إلى أن هناك نمو وزيادة في طلب واقبال السوق من الطلاب عليها. كما أن اللوائح القانونية ميسرة لدخول منافسين جدد من الجامعات، هذا فضلاً عن وجودة برامج متمايزة باللغة الإنجليزية لدى هذه الجامعات، والمرونة من خلال التعليم عن بعد، على عكس الجامعات الحكومية. وهنا يجب على الجهات المسئولة من وزراة التعليم العالي والمجلس الأعلى للجامعات بوضع حواجز وشروط قانونية وتشريعية تضمن بقاء الجامعات الحكومية، مثل: تخصيص جزء من الإيرادات المالية للجامعات الجديدة إلى وزارة التعليم العالي لزيادة الميزانية المخصصة لتمويل الجامعات الحكومية، واتخاذ التدابير التي من شأنها الحفاظ على بقاء الجامعات الحكومية ، وارتقاء آدائها في ظل هذه البيئة التنافسية.

ومن أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم الجامعي أيضًا ليس فقط دخول جامعات جديدة للمنافسة، وإنما أيضًا **احتمالية التحالف بين الكليات والجامعات القائمة**، وذلك من أجل زيادة قدراتها التنافسية [٧٢]. واجمالاً لما سبق، يتم تحليل هذا الجانب من خلال تحليل مدى احتمالية افتتاح "جامعات جديدة حكومية أو خاصة أو دولية أو احتمالية التحالف بين مؤسسات جامعية قائمة.

٢- قوة المستفيدين (الطلاب وأولياء الأمور)

يعد الطلاب - بصفتهم المتلقين للخدمة - المستفيدين الأساسيين لمؤسسات التعليم الجامعي؛ إذ يمكنهم تقديم ملاحظات دقيقة حول جودة الخدمة التعليمية. لذلك، فإن رضاهم هو الهدف النهائي لمؤسسات التعليم الجامعي. ويعزي ذلك إلى أن قرار الطالب بشأن اختيار الجامعة التي يرغب في حضورها يعد أحد العوامل التي تؤثر على مركزها ووضعها التنافسي[٧٣].

وهناك من يحدد المستفيدين من مؤسسات التعليم الجامعي في كل من "الطلاب وأولياء الأمور"، حيث يعد أولياء الأمور قوة مؤثرة على وضع المؤسسة لأنهم القوة الموجهة لأبنائهم من الطلاب؛ حيث يؤثر أولياء الأمور عادة على اختيار المؤسسات الجامعية لتحديد مواصفات الخريجين أبنائها. لذا يجب الاهتمام بالمستفيدين من أولياء الأمور(٧٤).

وتزداد قوة الطلاب وأولياء الأمور بتعدد وتمايز الخيارات المتاحة أمامهم من المؤسسات الجامعية؛ مما يسمح لهم بالمقارنة والاختيار بسهولة؛ حيث يوجد أمام الطلاب مزيد من الخيارات الجامعية للاختيار من بينها فيما يتعلق بتحقيق تفضيلاتهم المهنية(٧٥). ويسعى الطلاب للالتحاق بالجامعات التي تحظى بقبول وسمعة أكاديمية أعلى لدى سوق العمل. وعلى ذلك بدأت تتنافس الجامعات على الطلاب من خلال تمايز خدماتها وبرامجها على أساس عوامل مثل: سمعتها الأكاديمية وبرامج الشهادات التي يقدموها(٧٦). ومن ثم، فإن المنافسة الأكثر قوة هي المنافسة على الطلاب؛ فكلما زادت عدد الجامعات، ازدات حدة المنافسة. وزيادة حدة المنافسة تؤدي بدورها إلى مزيد من الكفاءة، والجودة، والإبتكار، ومن ثم التمايز، ومزيد من الخيارات أمام الطلاب(٧٧). **وتتحدد قوة المستفيدين لدى بيئة التعليم الجامعي، كما هو موضح بالجدول التالي:**

جدول (٢)

قوة المستفيدين لدى بيئة التعليم الجامعي

تقل قوة المستفيدين على التفاوض، حينما:	تزداد قوة المستفيدين على التفاوض، حينما:
- يوجد عدد قليل من المؤسسات الجامعية. - تكون الخدمة التعليمية ذو كلفة أقل أو متمايزة. - يوجد درجة طلب وإقبال عالية على المؤسسات الجامعية. - تكاليف انتقال المستفيدين إلى مؤسسات جامعية أخرى عالية.	- يوجد عدد كبير من خيارات المؤسسات الجامعية. - يوجد عدد كبير من المستفيدين لهم قيمة أعلى، وقيمة شرائية أوعائد مالي عالي. - تكون الخدمة التعليمية عالية الكلفة وغير متمايزة. - تكاليف انتقال المستفيدين إلى مؤسسات جامعية أخرى قليلة. - تتوافر معلومات كمية وكيفية متاحة عن الخيارات المتاحة للمؤسسات القائمة.

Source: Shawen, Teay; Developing and Actioning Strategic Planning in Higher Education Institutions, Op.Cit., P.96.

كما هو موضح بالجدول، يتضح أن العلاقة بين توافر الخيارات والبدائل وقوة المستفيدين علاقة طردية، فإذا أتيح أمام المستفيدين مزيد من الخيارات تزداد قوتهم، والعكس صحيح. أما إذا كانت الخدمات التي تقدمها الجامعة فريدة ومتميزة ، فإن ذلك يحد من قدرة المستفيدين (الطلاب وأولياء الأمور)، ويزيد من قوة الجامعة التفاوضية مع المستفيدين. ويمكن تحليل قوة المستفيدين من خلال المعلومات والخيارات المتاحة؛ حيث إن توافر المعلومات يتيح أمام المستفيدين مقارنة الخدمات من حيث الجودة وتوافر المعروض منها. وفي الواقع، تعد السمعة الأكاديمية، والجوانب المادية، والإعلانات المؤسسية، وصورة التصنيفات العالمية المختلفة معايير شائعة ورئيسة في اختيار مؤسسة التعليم الجامعي. ويرتبط الاختيار بشكل لا ينفصم بملفات التعريف للمؤسسات التي تييحها [٧٨].

وفي هذا السياق، تسعى الجامعات إلى تحسين علاقاتها مع المستفيدين (الطلاب) من أجل بناء علاقة مستمرة طويلة المدى من خلال تقديم خدمات تعليمية مستمرة مع المستفيدين، وذلك من أجل زياء ولاء المستفيدين للخدمات المقدمة [٧٩]. لذا يجب على الكليات والجامعات أن تغري الطلاب بعروض التسجيل والقبول المبكر، والمنح والدراسية وعشرات الحوافز لطلابها القدامى الحاصلين على درجات تقدير عالية[٨٠]. ولعل ذلك يبرر وجود مؤشر نسبة طلاب الدراسات العليا إلى طلاب البكالوريوس في بعض التصنيفات العالمية كمؤشر لولاء ورضا الطلاب للخدمة الجامعية وإقبالهم على استمرار دراساتهم العليا بها.

وفي إطار زيادة حدة المنافسة، لا تهتم الجامعات والكليات بحسب بجذب الطلاب، بينما تسعى بعض الكليات أو الجامعات إلى جودة الطلاب الذين تأمل بقبولهم. ولذا يمكن للمخططين تحديد المجالات الخاصة التي يجب أن يتركز فيها استقطاب الطلاب. فعلى سبيل المثال، في حال انخفاض الايرادات المخصصة للجامعة من الحكومة، تسعى الجامعة إلى استقطاب مزيج عدد أكبر من الطلاب بما يوفر لها موارد مالية بديلة لها من خلال الرسوم الدراسية. لذا تخصص بعض الجامعات بعض الموارد لاجتذاب الطلاب الدوليين غير المقيمين، حيث يدفع الطلاب رسوم دراسية أعلى

بما يحسن من الايرادات لتعويض العجز. كما تسعى الجامعات من خلال التخطيط الاستراتيجي إلى الاحتفاظ بالطلاب من خلال تقديم مخصصات مالية للمنح الدراسية، ومنح مالية، ومساعدات أكاديمية وإرشاد أكاديمي، وإسكان الطلاب، والدعم الثقافي، والمواصلات وحتى رعاية الأطفال، من أجل جذب أو الاحتفاظ بفئة معينة مستهدفة من الطلاب(٨١)، مثل: الطلاب الدوليين، والطلاب المتميزين.

ويمكن القول أن الجامعات أصبحت تتنافس كما لو كانت شركات عادية وتتدافع من أجل تحقيق مكانة في السوق الذي تنتمي اليه؛ فإذا كانت الشركات تكافح وتتنافس من أجل جذب أكبر عدد ممكن من العملاء، فإن مؤسسات التعليم الجامعي تتنافس وتكافح من أجل استقطاب الطلاب الدوليين عبر توفير الدرجات الأكاديمية والبحثية وخدمات التعليم الجامعي الأخرى .والواقع أن السبب الرئيس لاهتمامها يتمثل في تقديم الطلاب الأجانب الدعم لميزانية الجامعات التي لم تعد تتلقاه من الحكومات. وفي الوقت نفسه ، فإنه لا ينبغي - بالرغم من ذلك - نسيان أن عدد الطلاب الدوليين يرفع من سمعة المؤسسة بشكل ملحوظ، وهي التي تعد فيما بعد أداة لجذب عدد أكبر من الطلاب مستقبلاً، و يحقق فرصًا أوسع للمنافسة الدولية(٨٢).

ومن ثم، أدى التوجه نحو تدويل التعليم الجامعي إلى زيادة قوة الطلاب الدوليين؛ حيث أدى الحراك الدولي إلى إزدياد عدد الطلاب الدوليين وثراءهم إلى تعزيز قوتهم، مما يجعل المؤسسات الجامعية أكثر خضوعًا للطلاب الدوليين، للاستجابة لقوتهم التنافسية التي قد توجه أنظارهم نحو الجامعات الأخرى(٨٣). لذا أصبحت الجامعات تسعى لاستقطاب أكفأ الطلاب المحليين والدوليين نتيجة ازدياد حدة وضغوط المقارنات الدولية، ومستويات الجودة، والتصنيفات العالمية للجامعات، إذ يؤثر كل ذلك على اختيارات الطلاب(٨٤).

وبالنسبة للتعليم الجامعي المصري، تزداد القوة التفاوضية للطلاب الدوليين؛ فهم مؤشر على السمعة الأكاديمية الدولية للمؤسسة من ناحية، ومورداً ماليًا لها

من ناحية أخرى. لذا تتنافس المؤسسات الجامعية المصرية على استقطاب الطلاب الدوليين. ومن ثم يجب على كل مؤسسة جامعية أن تسعى نحو استقطاب وزيادة حصتها السوقية من الطلاب الدوليين.

٣- قـــوة الموردين

يُنظر إلى الموردين في قطاع عمل ما على أنهم المؤسسات أو الأفراد الذين يقدمون الموارد أو المعلومات أو المعرفة للسماح لمؤسسة ما بإنتاج أوتقديم خدماتها ومخرجاتها. وعلى الرغم من أنه من الممكن اعتبار الخدمات التي تقدمها الجامعات مثل: المكتبات، وخدمات الطعام، والخدمات الصحية وغيرها تشكل جزءًا من قوة الموردين، ويأتي بعدها من حيث الأهمية العمالة الماهرة من الجهاز الإداري غير الأكاديميين، إلا أن الموردين الأكثر قوة بالنسبة للتعليم الجامعي هم أعضاء هيئة التدريس أنفسهم؛ فبدون هيئة تدريس قوية،لا يمكن أن المؤسسة الجامعية ناجحة[٨٥].

ومن ثم، يُنظر إلى الموردين الرئيسين في التعليم الجامعي على أنهم أعضاء هيئة التدريس؛ باعتبارهم الموردين للمعرفة والخدمة التعليمية؛ فهم الذين يؤثرون بشكل مباشر على بناء وتقديم قيمة تعليمية من خلال الخدمات التعليمية المقدمة، فكلما كان أعضاء هيئة التدريس أكثر كفاءة وأكثر تأهيلاً، كلما زادت قدرتهم التفاوضية، وخاصة حينما تكون القدرات والكفاءات نادرة ولا يمكن استبدالها بسهولة. وهناك أيضًا موردين آخرين، مثل: الموردين للموراد المالية، وكذلك الموردون للمدخلات المادية وموارد التعليم، فجميعها يؤثر على القدرة التفاوضية للكليات والجامعات[٨٦]. إلا أن، أعضاء هيئة التدريس يمثلون الموردون الأكثر قدرة تنافسية لدى الجامعة باعتبارهم موردي الخدمة التعليمية؛ فهم يؤثرون على القدرة التنافسية للجامعة بشكل كبير، كونها واحدة من العوامل الرئيسة المولدة للمزايا التنافسية المستدامة[٨٧]. **وتتحدد قوة الموردين لدى بيئة التعليم الجامعي، كما هو موضح بالجدول التالي:**

جدول (٣)

قوة الموردين لدى بيئة التعليم الجامعي

تقل قوة الموردين، حينما :	تزداد قوة الموردين، حينما :
- يوجد عدد كبير من الموردين. - تكون كفاءات وخدمات الموردين /أعضاء هيئة التدريس غير متمايزة. - لا يوجد طلب وإقبال عالي على الموردين - توجد بدائل للموردين. - لا يمثل الموردين أهمية كبيرة بالنسبة للمؤسسة.	- يوجد عدد قليل من الموردين . - تكون كفاءات وخدمات الموردين /أعضاء هيئة التدريس متمايزة. - يوجد طلب وإقبال عالي على الموردين . - لا توجد بدائل للموردين. - يمثل الموردين أهمية كبيرة بالنسبة للمؤسسة.

المصدر: إعداد الباحثة

كما هو موضح بالجدول، تتحدد قوة الموردين من أعضاء هيئة التدريس من خلال عددهم، وتخصصاتهم، وكفاءاتهم وجودة وتمايز خدماتهم، ودرجة الإقبال عليهم، وأهميتهم بالنسبة للمؤسسة. وفي هذا الصدد، ازدات قوة أعضاء هيئة التدريس كموردين للمعرفة بشكل مطرد في السنوات الأخيرة بسبب تزايد الاعتراف بقيمة المعرفة، حيث تم التأكيد على زيادة القيمة الاقتصادية للمعرفة والأفكار الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس أنفسهم. ولذا يحق لأعضاء هيئة التدريس كسب حصة من الفوائد الناتجة عن معارفهم وأفكارهم. وظهر ما يسمى "ظاهرة أعضاء هيئة التدريس المتميزين الأكفاء"Superstar Faculty Phenomenon، حيث أسهموا في المزيد من العطاءات التنافسية لدى مؤسسات التعليم الجامعي[٨٨]. وفي هذ الصدد، تزداد قوة أعضاء هيئة الأكفاء والأكثر انتاجية؛ حيث يفضلون العمل في جامعات رائدة، مدعومة بشكل جيد، وتتمتع بالاحترام والتقدير محليًا ودوليًا[٨٩].

وثمة علاقة مباشرة بين ما تمتلكه الجامعات من أعضاء هيئة التدريس وبين قدرتها على تحقيق الميزة التنافسية؛ حيث يجب على الكليات والجامعات الاهتمام والاحتفاظ بالقدرات والكفاءات من رأس المال البشري والفكري المتمثل في أعضاء هيئة التدريس[٩٠]. وبالنسبة للجامعات الأمريكية، يمثل أعضاء هيئة التدريس ذات قوة

تنافسية كبيرة ، نظير إمكاناتهم البحثية ومقدار إيرادات البحوث التي يدخلونها للجامعة؛ فالجامعات الأمريكية تستفيد من نجاح أعضاء هيئة التدريس لديها في منافستهم المختلفة المتعددة الجوانب للحصول على التمويل الحكومي والخاص للبحوث، فما لايقل عن ثلثي تمويل البحوث التي حصلت عليها أفضل الجامعات البحثية بالولايات المتحدة الأمريكية، يأتي من مصادر عامة، كما تعد الجامعات الكندية الأعلى مرتبة بجداول التصنيفات الدولية أيضًا، من حيث إيرادات البحوث. لذا تسعى جامعات النخبة الأمريكية في الولايات المتحدة بجذب المزيد من كبار الأساتذة والباحثين لها ، ففي كثير من الأحيان تشير الاستطلاعات السنوية للرواتب(الدخول) إلى أن الجامعات الخاصة في الولايات المتحدة تدفع لأساتذتها ٣٠٪ أكثر مما تدفعه في المتوسط الجامعات الحكومية ، فليس من المستغرب إذن ألا تصنف أي من مؤسسات التعليم الجامعي العامة في" الولايات المتحدة" على الصعيد الوطني ضمن أعلى ٢٠ جامعة ؛ فالجامعات الخاصة تكافئ أعضاء هيئة التدريس المتميزون برواتب أعلى، وبالتالي يميل أفضل الأكاديميين إلى البحث عن عمل بها، نظرًا لما تمثله من فرص جاذبة[٩١].

وبالنسبة للتعليم الجامعي المصري، يمكن القول أن من أبرز التحديات هو النزيف المستمر للعقول المتميزة وذوى التخصصات النادرة لوجود عوامل جذب مادية قوية في الغرب والخليج العربي (الهجرة الانتقائية)[٩٢]. وعلى ذلك، تزداد القوة التفاوضية لأعضاءهيئة التدريس المتميزون ذوى السمعة الأكاديمية، والأكثر نشاطًا وانتاجًا للبحوث المنشورة دوليًا، وذوي التخصصات العملية التطبيقية والتخصصات النادرة؛ حيث يتم استقطابهم من قبل الجامعات الخاصة والدولية داخل مصر، أو الجامعات العربية والدولية خارج البلاد .

٤- قوة تأثير الخدمات البديلة

تعرف الخدمات البديلة للتعليم الجامعي بأنها الطرق البديلة لتقديم خدمات مشابهة لخدمات الجامعات التقليدية،التي يمكن أن تحقق للمستفيد هدفه،

وتلبي احتياجاته بأساليب وطرق متنوعة. **ويتم تحديد قوة البدائل لخدمات التعليم الجامعي من خلال ثلاث سمات:**

- **الوقت:** يعتبر عامل الوقت أحد أهم العومل التي تدفع الطلاب للبحث عن خدمات بديلة، بحجة أن الطلاب لا يرغبون في الاستثمار من أربع إلى خمس سنوات للحصول على درجة البكالوريوس، كما لا يريد العاملون ترك وظائفهم لمدة عامين لإكمال دراسة الماجستير. نتيجة لذلك، يطالب العديد من الطلاب بوجود بدائل تقلل من وقت الإكمال للحصول على شهادة جامعية. لذا يبحث المستفيدين عن البرامج التي تقل فيها المدة الزمنية لإكمال الدرجة الأكاديمية، وتقديمها في أوقات وبطرق مخصصة للاحتياجات الفردية.
- **الراحة:** تعد هذه السمة أحد العوامل المسئولة عن دفع الطلاب للبحث عن بدائل وطرق أكثر راحة لتلقي الخدمة لإتمام دراساتهم الجامعية، مثل: التعليم عن بعد، أو فصول مسائية وعطلة نهاية الأسبوع.
- **التطبيق:** ترتبط هذه السمة بامكانية التوسع في تطبيق طرق متنوعة لتلقي الخدمة، وخيارات التسليم الواسعة التي أصبحت ممكنة بفضل التكنولوجيا(٩٣).

وتتحدد قوة تأثير الخدمات البديلة للتعليم الجامعي، كما هو موضح بالجدول:

جدول (٤)

قوة تأثير الخدمات البديلة للتعليم الجامعي

تقل قوة الخدمات البديلة، حينما:	تزداد قوة الخدمات البديلة، حينما:
- لا توجد عروض وخدمات تعليمية بديلة متاحة. - تكون كلفة الخدمة التعليمية البيلة عالية مقارنة بقيمة الخدمة التعليمية المتلقاة. - تكاليف انتقال المستفيدين إلى الخدمة البديلة عالية.	- توجد عروض وخدمات تعليمية بديلة متاحة. - تكون كلفة الخدمة التعليمية البيلة قليلة مقارنة بقيمة الخدمة التعليمية المتلقاة. - تكاليف انتقال المستفيدين إلى الخدمة البديلة قليلة. - يجنى المستفيدين على ملاءمة وراحة أكثر من الخدمة التعليمية البديلة مقارنة بالخدمة التعليمية التقليدية.

Source: Shawen, Teay; Developing and Actioning Strategic Planning in Higher Education Institutions, Op.Cit., P.96.

كما هو موضح بالجدول، تزداد قوة الخدمات البديلة في بيئة التعليم الجامعي، كلما كانت متاحة، وأقل كلفة وأكثر قيمة وملاءمة مقارنة بالخدمات الجامعية التقليدية. ومن أبرز الاتجاهات الحديثة في البيئة العالمية للتعليم الجامعي، التغير في طريقة تقديم أو تسليم الخدمة التعليمية. فقد تعتمد بعض المؤسسات على طريقة واحدة أو طرق متعددة لتقديم الخدمة التعليمية. وفي هذا الصدد، يجب أن تعتمد طريقة تسليم أو تقديم الخدمة حسب احتياجات وطبيعة تفاعل المستفيدين مع الخدمة؛ ففي بعض الأحيان يذهب المستفيدين إلى مزودى الخدمة التعليمية "الجامعات" أو قد ينتقل مزودي الخدمة إلى المستفيدين. فهناك جامعات تقليدية تتطلب من الطلاب الحضور إلى الجامعة لإكمال الدورات والمقررات الدراسية. إلا أن هذا الأمر قد تغير مع إنشاء "**برامج التعليم عن بعد**" ، وبرامج دولية موجهة للطلاب الدوليين عبر الانترنت - يطلق عليها Offshore Teaching - وهي تشير إلى تصميم وتقديم البرامج الأكاديمية المباشرة وجهاً لوجه عبر الإنترنت لجماهير الطلاب في الخارج؛ لتلبية احتياجات الطلاب الدوليين الذين لا يستطيعون أو لا يفضلون القدوم إلى الدولة الأجنبية لأغراض الدراسة، حيث ازدات برامج التعليم عن بعد والبرامج الدولية الالكترونية الموجهة للطلاب الدوليين[٩٤].

ففي الولايات المتحدة الأمريكية، هناك ما يقدر بحوالي ٧٠٪ من الكليات والجامعات يقدمون مقررات إلكترونية من خلال الإنترنت لطلابها. لذا بات من الواضح بأنه لم يعد في وسع الكليات والجامعات أن ينتظرو الطلاب كي يطرقوا أبوابها[٩٥]. وبتحليل الاستراتيجيات التنافسية لبعض الجامعات الخاصة، وتأثيرها على معدلات التحاق الطلاب، وجد أن التحاق الطلاب يتأثر بمستوى التكنولوجيا، واستراتيجية التسويق على شبكة الإنترنت حيث تقدم الكثير من الجامعات الخاصة الآن فصولاً عبر الإنترنت، وتستخدم وحدات التعليم الإلكتروني، ودورات التعليم عن بُعد إلكترونياً ، مما جعل التعلم أسهل وفعّالًا، وبالتالي زيادة التحاقهم[٩٦].

وتؤكد نتائج إحدى الدراسات عام (٢٠١٤) على أهمية التعليم الإلكتروني في سياق التعليم الجامعي المصري؛ إذ أشارت أن عدد سكان مصر - أثناء هذه الدراسة -

يصل إلى ٩٠ مليون نسمة ، والتي من المفترض أن تضم حوالي ٩٠ جامعة ، إلا أنه لا يوجد سوى ٢٠ جامعة حكومية وعشر جامعات خاصة أخرى. وفي هذا السياق يجد الطلاب ذوي الدرجات المتوسطة في المدارس الثانوية الكثير من الصعوبات في الالتحاق بالجامعات الحكومية، ولهم خياران فقط: إما الالتحاق بالجامعات الخاصة برسوم دراسية عالية للغاية أو الدراسة في الخارج. ويعزي ذلك إلى الافتقار إلى البنية المادية المطلوبة، وكذلك الاستعدادات التكنولوجية اللازمة، وكذلك الافتقار إلى التطوير المستمر لأعضاء هيئة التدريس. ولذا فأحد الحلول البديلة هو السماح للجامعات الحكومية بقبول طلاب إضافيين من خلال برامج للتعليم الإلكتروني؛ فهو يستخدم على نطاق واسع كأداة في عملية التعلم في معظم الجامعات الدولية في جميع أنحاء العالم. وبدأ تطبيق مصطلح "التعلم الإلكتروني" في سياقات مختلفة، مثل: التعلم الموزع Distributed Learning، والتعلم الهجين(المدمج) Hybrid Learning[٩٧].

ولكن على الرغم من أن تكنولوجيا المعلومات والإتصالات والتعليم الإلكتروني تقترح أن الخدمة التعليمية يمكن تقديمها وتسليمها بغض النظر عن الوجود المادي للطالب في المؤسسة، وأن هذا الإتجاه قد يزيد من نسبة مشاركة الطلاب غير القادرين على الحضور للجامعة بسبب موقعهم الجغرافي أو ظروفهم الصحية أو أي ظروف وأولويات أخرى، إلا أن التسهيلات الجامعية المادية تلعب دورًا رئيسًا في العملية التعليمية، وأن هذا الإتجاه سوف يقلل من تأكيد وأهمية حضور المحاضرات التقليدية الرسمية والمشاركة الصفية، وهذا سوف يزيد الحاجة إلى أنواع مختلفة من الفضاءات التعليمية التي تمكن الطلاب من العمل بطرق مختلفة. ولذا يجب إيجاد التوازن المناسب بين كل من البيئة المادية والبيئة الإفتراضية للجامعة. وعلى ذلك فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف يمكن دعم احتياجات البيئة الإفتراضية للجامعة من خلال بيئة التعلم المادية[٩٨].

ويمكن تحديد أبرز الأنماط والخدمات البديلة لخدمات التعليم الجامعي التقليدية فيما يلي:

- **التعليم عن بعد Distance Education**: تمثل برامج التعليم عن بعد وبرامج الشهادات عبر الإنترنت، من الأنماط البديلة الأقوى كخدمة بديلة للخدمة الجامعية التقليدية التي زادت وتواصل زيادة أعدادها، لا سيما من الجامعات الأجنبية العاملة في البلاد. ويمكن الجامعات أن تتصدي لتحدي الخدمات البديلة بتقديم برامج للتعليم عن بعد، إذ من شأنها تقليل متطلبات رأس المال المادي، بحيث تحل الاستثمارات التكنولوجية العالية في بعض الحالات محل البنية التحتية المادية، وبالتالي الانتقال من الحرم الجامعي المادي إلى الحرم الجامعي الافتراضي[٩٩]. ويتم ذلك من خلال تعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات وذلك لمقابلة احتياجات كل من الطلاب والباحثين الذين يتزايد استخدامهم للإنترنت، حيث أدى التطور في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى التوسع في برامج التعليم عن بعد، كما ذاعت ثقافة الحصول على الخدمة التعليمية إلكترونيًا، فلم يعد هناك حاجة للحضور المادى للجامعة. وعلى ذلك أصبح التعليم الإلكتروني E-Learning طريقة رئيسة وهامة لتسليم وتقديم الخدمة التعليمية[١٠٠].

- **الجامعات الافتراضية Virtual Universties**: تمثل أحد النماذج الجديدة غير التقليدية للجامعات؛ التي ظهرت كنتاج لتأثير التطور التكنولوجي والانترنت لتقديم الخدمة الجامعية عبر بيئة تعلم افتراضية من خلال الانترنت.

- **جامعات الشركات Corporate Universties**: تمثل أحد النماذج الجديدة الربحية غير التقليدية للجامعات، حيث تسعى بعض الشركات إلى تأسيس جامعاتها الخاصة من أجل التركيز على مجالات تخصصها. ومن أبرز الأسباب التي أدت لظهور مثل هذه الجامعات هو أن الخريجين من الكليات والجامعات التقليدية لايمتلكون المهارات الأساسية المطلوبة منهم، وأن على الشركات أن

تقوم بتدريبهم وإعادة تأهليهم. لذا قامت بعض الشركات ما يسمى "بجامعات" تقدم من خلالها برامج أكاديمية، وبعض هذه الجامعات يعمل بنفس كيفية عمل الجامعات والكليات المتكاملة كأي جامعة أخرى. ومن أبرز مؤسسات الأعمال الخاصة التي تقدم هذا النوع من التعلم غير التقليدي: جامعة موتورلا ، وجامعة أي بي إم IBM [١٠١]. وجامعة ماكدونالدز هامبرغر ، ومعهد ديزني ، ومركز تدريب جنرال إلكترونيكس كروتونفيل، وما إلى ذلك. و تجدر الإشارة إلى أن التطور التكنولوجي الحديث يخلق الفرص للشركات التجارية لتطوير برامج تعليمية توفر بدائل لأجزاء من خبرة التعليم الجامعي التقليدي.

ولذا، أصبح من أبرز التحديات التي تواجه الخدمات الجامعية التقليدية، التنافس مع جامعات الشركات كمؤسسات بديلة. فلم لم يعد يعتبر أصحاب الأعمال توفير التعليم الجامعي أو الدراسات العليا كافياً لتلبية احتياجات التعلم المستمرة لقوة العمل لديهم. وكاستجابةً لاحتياجات التعلم المستمرة ، اتخذ أصحاب الأعمال موقفًا نشطًا من خلال تقديم سلسلة من فرص التدريب لموظفيهم، سواء داخل الشركة أو مع موردين آخرين. ومن المعتقد أن هذا النوع من التعليم غير التقليدي سوف يصبح أكثر وأكثر شعبية وسوف يُمارس بين مؤسسات الأعمال الخاصة في جميع أنحاء العالم. ويقدر أن سوق التدريب والتعليم سوف ينمو بشكل متزايد. وعادة ما يتم استخدام هذا الشكل الجديد من التعليم والتعلم لتعزيز الكفاءة والإنتاجية وكذلك لخفض التكاليف. وهو يمثل بديلاً واحداً للتعليم الجامعي التقليدي. ويستجيب الموظفون أيضًا لنداء برامج التدريب والتعليم الداخلية التي ستعمل على ترقية وتحديث مهاراتهم المهنية . ويتضح من ذلك أن البرامج التدريبية الداخلية في أماكن العمل لدى مؤسسات الأعمال الخاصة تعد بديلاً خطيرًا وتحديًا قويًا أمام التعليم الجامعي، كما أنه يمثل فرصة أيضًا للجامعات بأن تسعى لتزويد

مؤسسات الأعمال بمجموعة من برامج وخيارات التعليم والتدريب في أماكن العمل المصممة خصيصًا لتحقيق الأهداف التنظيمية الفردية[١٠٢].

٥- حدة المنافسة بين المؤسسات الجامعية القائمة

إن المنافسة بين المؤسسات القائمة تأخذ أشكال مختلفة، سواء من خلال: تقديم خدمات وبرامج جديدة، أو درجة التطوير والتحسين المستمر للخدمات الدراسية الحالية، أو الرسوم الدراسية والمنح الدراسية، وحملات الترويج والتسويق للخدمات. وفي سياق التعليم الجامعي، يتم التنافس على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، والممولين، والهيئات المانحة، وعلى التمويل الحكومي، وتمويل البحوث. ويتطلب تحليل حدة المنافسة بين الجامعات القائمة تحديد قائمة وملف تعريفي بأعداد وأنواع المؤسسات الجامعية المنافسة، من أجل تحديد الدرجة التي تتنافس بها كل مؤسسة على الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والهيئات المانحة، و التمويل الحكومي، والبحوث الممولة[١٠٣]. **وتتحدد حدة ودرجة المنافسة بين المؤسسات القائمة، كما هو موضح بالجدول التالي:**

جدول (٥)

حدة المنافسة بين المؤسسات الجامعية القائمة

تقل حدة المنافسة بين المؤسسات القائمة، حينما:	تزداد حدة المنافسة بين المؤسسات القائمة، حينما:
- يوجد عدد قليل من المؤسسات الجامعية المنافسة. - تتزايد معدلات الاقبال والطلب على المؤسسة بسرعة. - لا توجد خدمات ومخرجات ذات قيمة ومتمايزة من المؤسسات المنافسة. - تكاليف انتقال المستفيدين إلى المؤسسات المنافسة عالية.	- يوجد عدد كبير من المؤسسات الجامعية المنافسة. - تتباطئ درجة الإقبال والطلب على المؤسسة. - تتنوع المؤسسات المنافسة، وتختلف طرق واستراتيجيات التنافس. - توجد خدمات ومخرجات ذات قيمة ومتمايزة من المؤسسات المنافسة. - تتشابه المؤسسات المنافسة من حيث الحجم والقدرات. - تكاليف انتقال المستفيدين إلى المؤسسات المنافسة قليلة.

المصدر: إعداد الباحثة

كما هو موضح بالجدول، تتأثر درجة المنافسة بين المؤسسات الجامعية القائمة بعدة عوامل مثل: أعدادها وأنواعها، ومعدلات الاقبال عليها، وتمايز خدماتها، وتكاليف انتقال المستفيدين إلى المؤسسات المنافسة؛ فكلما زاد وتنوع المعروض عن المطلوب زادت حدة المنافسة. **وبالنسبة لبيئة التعليم الجامعي العالمية والمصرية**، بدأت تزداد حدة المنافسة، حيث تتنوع الجامعات ما بين جامعات حكومية وجامعات خاصة وجامعات دولية. وبدأ التنافس على أكفأ الطلاب، والطلاب الدوليين، والتنافس على اجتذاب أفضل أعضاء هيئة التدريس، والتنافس على الموارد، والتنافس على المشروعات التنافسية البحثية الممولة، وعلى الجهات المانحة، والتنافس على تقديم برامج دراسية جديدة باللغة الانجليزية وبرامج دولية؛ بما يمكنها من إعداد خريجين قادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي، والتنافس من أجل التفوق، وغيرها من مجالات وأشكال التنافس الأخرى. **ويمكن ايضاح عدد وأنواع مؤسسات التعليم العالي بمصر كما هو موضح بالجدول التالي:**

جدول(٦)

البيان	الجامعات الحكومية	الجامعات الخاصة	الجامعات المصرية الأهلية	المعاهدوالكليات التكنولوجية الحكومية	جامعات باتفاقيات دولية	الجامعات التكنولوجية	جامعات ذات طبيعة خاصة	الجامعات الدولية	المعاهد الخاصة	الأكاديميات الحكومية
العدد	٢٧جامعة	٢٧جامعة	٢١جامعة	٤٥معهد	٦جامعات	١٠جامعات	جامعة واحدة(زويل)	٤جامعات	١٧٠معهد خاص	أكاديمية واحدة

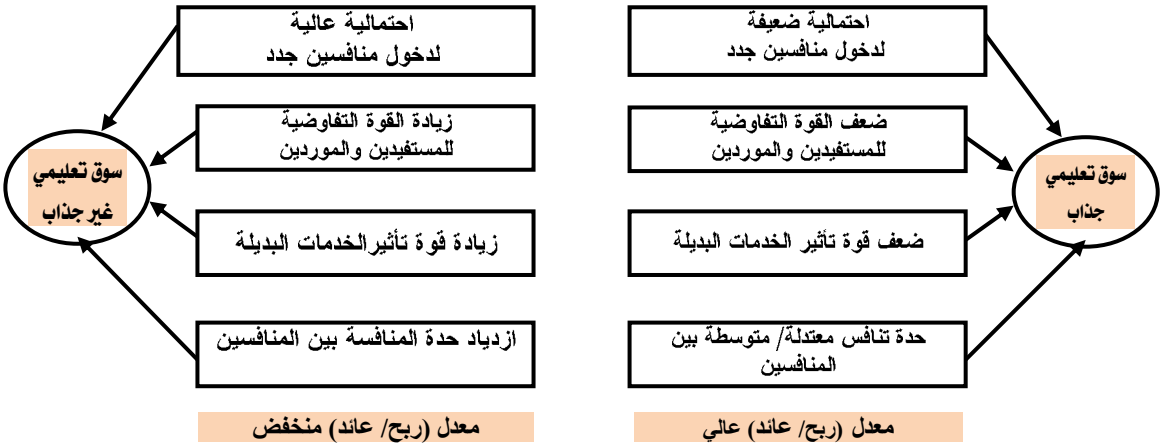
بيان بأعداد مؤسسات التعليم العالي في مصر ٢٠٢١/٢٠٢٢م

المصدر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: بيان بقوائم مؤسسات التعليم العالي المعتمدة في جمهورية مصر العربية، متاح على: -http://portal.mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/Home.aspx

كماهو موضح الجدول، يتضح تنوع وتوسع مؤسسات التعليم العالي الخاصة والأهلية والدولية أمام الجامعات والمعاهد الحكومية. لذا فإن السؤال الذي يطرح

نفسه، هو يمكن للجامعات الحكومية العامة أن تستطيع المنافسة في مثل هذا السياق؟ وتتحد الإجابة في أنه يجب على المسئولين عن إدارة الجامعات ورؤسائها وأعضاء هيئة تدريسها أن يدركو أن طبيعة البيئة التي تعمل فيها الجامعات تتغير بل تغيرت بالفعل. ومن ثم فهم بحاجة إلى أن يدركو ذلك وأن يكونو قادرين على مواجهته.

وبناء على تحليل هذه القوى التنافسية الخمس، تتحدد جاذبية بيئة المنافسة لدى قطاع التعليم الجامعي كما هوموضح بالشكل التالي:



Source: Shawen, Teay; Developing and Actioning Strategic in Higher Education Institutions , Op. Cit., P.96.

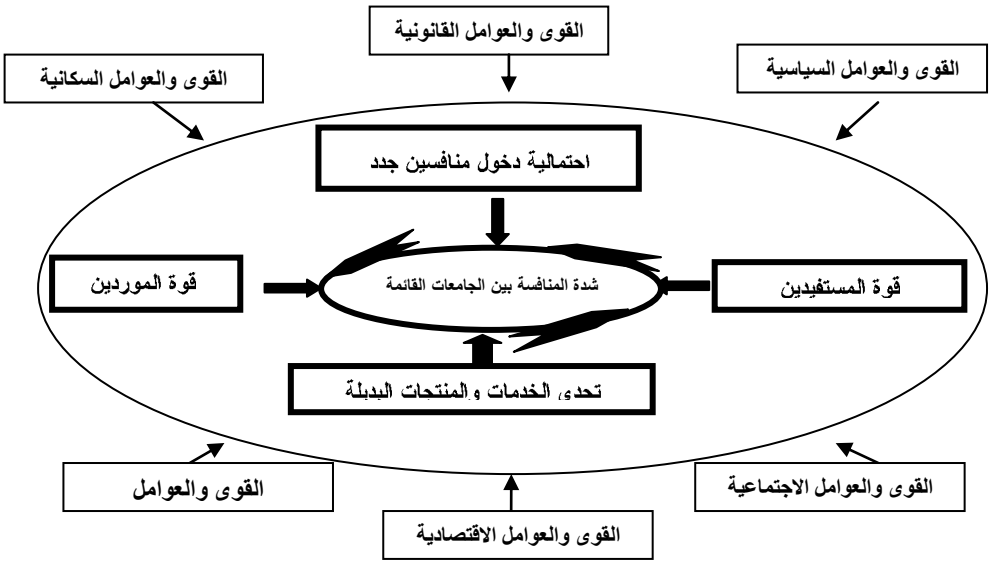
شكل (٣)

القوى التنافسية الخمسة لبورتر، ومدى جاذبية بيئة التعليم الجامعي

كما هو موضح بالشكل، من خلال تحليل وفهم القوى التنافسة الخمس لبيئة المنافسة وفقاً لنموذج بورتر، يمكن تحديد العوامل – الفرص والتحديات - التي تحدد مدى جاذبية بيئة المنافسة لقطاع التعليم الجامعي، إما لاتخاذ قرار محدد بشأن أفضلية الدخول لمجال المنافسة في حال دراسة بيئة المنافسة من أجل الدخول فيه، أو لتحسين القدرة التنافسية للمؤسسات الحالية من أجل الاستجابة مع هذه القوى التنافسية. وعلى ذلك، فإن بقاء ونجاح المؤسسة الجامعية يتوقف على مدى

قدرتها على تطوير استراتيجيات تنافسية ملائمة لمواجهة القوى التنافسية الخمسة؛ لضمان بقائها ونجاحها من أجل تحقيق الميزة التنافسية.

ومن خلال ما سبق، تتأكد أهمية تطبيق نموذج بورتر لتحليل بيئة التعليم الجامعي، إلا أنّه يجب الأخذ في الاعتبار أنّ التعليم الجامعي يتأثر بالعديد من العوامل البيئة الأخرى مثل: العوامل الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية والتكنولوجية والبيئية والقانونية؛ حيث يؤثر مستوى الاقتصاد الوطني على تمويل التعليم الجامعي، وكذلك الاستقرار السياسي يؤثر على اختيار الاستراتيجية الأنسب. كما تؤثر العوامل التكنولوجية في التعليم والبحث العلمي؛ إذ أدّت إلى ازدياد حدّة التنافس، وباتت الجامعات تسعى إلى تعاظم استخدامها؛ من أجل تحسين وتعزيز مكانتها التنافسية[١٠٤]. **ويمكن إيضاح ذلك كما هو بالشكل التالي:**



Source : Hil, Charles&Gareth R.Jones ; Strategic Management Theory: An Ingerated Approach, 9thed., South-Western Cengage Learning, Mason, OH 2008.P.63.

شكل (٤)

البيئة الخارجية (العامة والتنافسية) للمؤسسة

وكما هو موضح بالشكل، يجب أنْ يتضمن التحليل الاستراتيجي على تحليل البيئة الخارجية العامة التي قد تؤثر بدرورها على القوى التنافسية الخمسة لنموذج بورتر لتحليل البيئة التنافسية الخاصة للمؤسسة. ومن هذا المنطلق يعتمدُ تحقيق الميزة التنافسية للجامعات في تحديد الفرص والتحديات الخارجية في كلٍّ من البيئة الخارجية العامة باستخدام تحليل بيستل (PESTELAnalysis)، وكذلك تحليل بيئة العمل التنافسية للتعليم الجامعي باستخدام نموذج بورتر (Porter Model)، هذا إلى جانب تحليل البيئة الداخلية للمؤسسة من أجل تهيئة العناصر، والمقومات الذاتية للجامعة من موارد وقدرات وكفاءات أساسية لاستثمار تلك الفرص، ومواجهة تلك التحديات، وهذا لن يتحققَ بمحض الصدفة، وإنما يتطلب اتباع منهجية علمية متميزة قادرة على تحقيق التوافق بين البيئة الداخلية والخارجية ألا وهي منهجية التخطيط الاستراتيجي؛ وذلك من أجل بناء الاستراتيجية التنافسية الأنسب التي تمكّن الجامعة من تحقيق الميزة التنافسية.

مراجع البحث

1- Shin, Jung Cheol& Robert K. Toutkoushian; The Past, Present, and Future of University Ranking, in Shin, Jung Cheol, et.al (eds.); University Rankings :Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education, Springer,New York, 2011,PP.1-2.

2- Ouma ,Gerald Wangenge & Patrı´cio V. Langa; Universities and Mobilization of Claims of Excellence for Competitive Advantage,Internationl Journal of Higher Education, Vol.(59),2010,P.749.

3- Lewangka,Osman,et.al; Analysis of Competitive Advantage through Private Higher Education Service Quality and Differentiation, Journal Research in Social Sciences, (IJRSS)Vol.(5),No.(5),July2015, P.66.

٤- ماهر أحمد حسن: تدويل التعليم الجامعى كمدخل لزيادة القدرة التنافسية للجامعات المصرية، المجلة التربوية، المجلد(٢٩)، العدد(١٦٣)، الجزء الأول، ديسمبر ٢٠١٤م، ص ١٧٢.

٥- أميرة محمود الشرقاوي: أساليب التخطيط التربوي.. رؤية تحليلية نقدية، سلسلة التربية والمستقبل العربي (٨)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ٢٠١٧م، ص ٢٨.

6 - Kaplan, Robert S. &David P. Norton; The Execution Premium: Linking Strategy to Operations for Competitive Advantage, Harvard Business Press, Massachusetts,2008,PP.6-7&P.9.

٧- عبد الله بن حمد بن ابراهيم العباد: نموذج مقترح لرفع القدرة التنافسية لجامعة الملك سعود في ضوء معايير التصنيفات العالمية للجامعات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، المجلد(٦)، العدد(٣)، آذار ٢٠١٧م، ص ٣١١.

٨ – محمد درويش درويش، السيد على السيد : نموذج التنافسية الخماسي"لبورتر" كأسلوب لتخطيط النظم التعليمية، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية ، المجلد(٢٧)، العدد (١٢٥)، مارس ٢٠٢٠م، ص٦٩.

9 - Porter, Michael E.; Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance: With a New Introduction, 2nd ed., The Free Press, New York, 1998, P.5.

١٠ – عنتر محمد أحمد عبد العال: دراسة تحليلية لأدوات التحليل البيئي المستخدمة في التخطيط الاستراتيجي في ضوء الأدبيات الإدارية الحديثة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،العدد(٤١)، الجزءالرابع، ٢٠١٧م، ص٣٦١.

11 - Lewangka,Osman,et.al; Analysis of Competitive Advantage through Private Higher Education Service Quality and Differentiation,Op.Cit. , P.66.

١٢ – ماهر أحمد حسن محمد: تدويل التعليم الجامعي كمدخل لزيادة القدرة التنافسية للجامعات المصرية وآراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات المصرية، مرجع سابق، ص ١٥٩.

١٣ – علي حسون، وآخرون: أثر المنظمة المتعلمة في تحقيق الميزة التنافسية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية، جامعة بغداد، العدد(٣٢)، ٢٠١٢م، ص١٦.

14 - Nthiiri,CarolineMuthoni,et.al; Effectiveness of Competitive Strategies on Students Enrolment, Staff Attraction and Retention in Kenyan Universities: A Case of Uiversities in Tharaka Nithi and Meru Countries, European Journal of Business and Social Sciences, Vol.(3), No.(9), December 2014,P.163.

١٥ – أمل محمد البدوي: رؤية مقترحة لدور القيادات الأكاديمية لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك خالد، المجلة الدولية التربوية المتخصصة،الجمعية الأردنية لعلم النفس، المجلد(٦)، العدد(١١)، تشرين٢٠١٧م، ص١٣٠.

16- Rowley, Daniel James& Herbert Sherman; From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education, Implementing the Plan in Higher Education, Jossey-Bass Awiley Company, San Francisco,2001,PP.17-19.

١٧ – عبد الباسط محمد دياب: تطوير القدرة التنافسية للجامعات المصرية في ضوء خبرات وتجارب جامعات بعض الدول المتقدمة ، المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر: اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية جامعة بني سويف ، المجلد (٣) ، ٦–٧ فبراير ٢٠١٠م.، ص١٣٢٩.

١٨ – ماهر أحمد حسن محمد: تدويل التعليم الجامعي كمدخل لزيادة القدرة التنافسية للجامعات المصرية ، مرجع سابق، ص ص ١٥٩–١٦٣.

١٩ – أحمد نصحي أنيس الباز: تصور مقترح رفع مستوى الميزة التنافسية في البحث العلمي لمؤسسات التعليم العالي في مملكة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الملجد(١)، العدد(٢٩)، ٢٠١٧م، ص١٣٧.

٢٠ – أحمد سعيدان : معادلة تميز الأداء التنظيمي، مجلة رماح للبحوث والدراسات، العد(٣)، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، الأردن، ٢٠٠٧ م، ص ١٤.

21 - Wheelem, Thomas L., et. al; Strategic Management and Business Policy,15th ed., 15th ed. , Pearson Education Limited, New York, 2018,P. 139.

22- Shawen, Teay; Developing and Actioning Strategic Planning in Higher Education Institutions, Assumption University Press, Bangkok, 2010,P.94.

٢٣ – أحمد سيد مصطفى: تحديات العولمة والتخطيط الاستراتيجي.. رؤية مدير القرن الحادي والعشرين، ط(٢)،الناشر:المؤلف، القاهرة ، ١٩٩٩م، ص ١٢٢.

24- Ceglinski, Pawel, The Concept of Competitive Advantages: : Logic, Sources and Durability, Journal of Positive Management, Vol.(7), No.(3), 2016,P. 58.

25- Wang, Hui-Ling; Theories of Competitive Advantage, in H. Hasan (eds.); Being Practical With Theory: A Window into Business Research, Faculty of Business Papers: THEORI, Faculty of Business, University of Wollongong, December 2013, PP.34-35.

26 - Porter, Michael E.; Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance: With a New Introduction, 2nd ed., The Free Press, New York, 1998, P.5.

27 - Aydin, Oya Tamtekin, Location as a Competitive Advantage to Attract Students. An Empirical Study From a Turkish Foundation University, International Review of Management and Marketing, Vol. (3), No. (4), 2013, P.205.

28- Johnson, Gerry, et. al; Exploring Corporate Strategy: Text and Cases, 7Th ed., Prentice Hall, London, 2005, P.78.

٢٩- حاتم بن صلاح أبو الجدائل: الاستراتيجية..فن تحويل الرؤية إلى واقع، مركز الخبرات المهنية للإدارة "بميك"، الجيزة ، ٢٠١٢م، ص ٨٢.

30- Katsioloudes, Marios I.; Global Strategic Planning: Cultural Perspectives for Profit and Non Profit Organizations, Butterworth-Heinemann, Boston, 2002, P.91.

31- Porter, Michael E.; The Five Competitive Forces that Shape Strategy, Harvard Business Review, January, 2008,P.81.

32- Johnson, Gerry, et. al; Exploring Corporate Strategy, Op. Cit., P.81.

33- Katsioloudes, Marios I.; Global Strategic Planning :Cultural Perspectives for Profit and Non Profit Organizations, Op. Cit.,P.91.

34- Porter, Michael E.; The Five Competitive Forces that Shape Strategy, Op. Cit.,P.82.

35- Shawen, Teay; Developing and Actioning Strategic Planning in Higher Education Institutions, Op. Cit., P.94.

36- William, David, et. al; Strategic Management and Business Analysis, Elsevier Butter Worth- Heinemann, Burlington, 2004, P.81

٣٧ – روبرت أ. بتس: الإدارة الاستراتيجية.. بناء الميزة التنافسية، ترجمة: عبد الحكم الخزامي، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة،٢٠٠٩م، ص ١٤١.

٣٨ – حسن محمد مختار: الإدارة الاستراتيجية.. المفاهيم والنماذج، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة ، ٢٠٠٨م، ص ص ٩٠-٩١.

٣٩ – عنتر محمد أحمد عبد العال: دراسة تحليلية لأدوات التحليل البيئي المستخدمة في التخطيط الاستراتيجي في ضوء الأدبيات الإدارية الحديثة، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،العدد(٤١)، الجزءالرابع، ٢٠١٧م، ص٤١١.

40- Porter, Michael E.; The Five Competitive Forces that Shape Strategy, Op. Cit.,PP. 83-84.

41 - Mintzberg, Henry, et al; Strategy Safari, Op. Cit., P.102.

٤٢ – حسن محمد مختار: الإدارة الاستراتيجية..المفاهيم والنماذج، مرجع سابق، ص٩٢.

43 - Porter, Michael E.; The Five Competitive Forces that Shape Strategy, Op. Cit. ,P.82&P.84.

44 - Barney, Jay B. & William S. Hesterly ; Strategic Management and Competitive Advantage, Concepts and Cases, 5th ed. , Poston Education Limited, Boston, 2015, P.64.

45 - Wheelem, Thomas L.,et. al; Strategic Management and Business Policy,15th ed.,Op.Cit., PP. 142-143.

46- Porter, Michael E.; The Five Competitive Forces that Shape Strategy, Op. Cit., P. 84 .
47 - Barney, Jay B. & William S. Hesterly; Strategic Management and Competitive Advantage, Op.Cit., P.63.
48 - Mintzberg, Henry, et al; Strategy Safari, Op. Cit., P.102.
49 - William, David, et. al; Strategic Management and Business Analysis, Op. Cit, P.83.
50- Hill, Charles W. L.& Gareth R. Jones; Strategic Management Theory: An Integrated Approach, ,9th ed., South-Western Cengage Learning, Mason, OH 2008 ,PP.47- 48.
51- Porter, Michael E.; The Five Competitive Forces that Shape Strategy, Op. Cit.,P.85.
52- Farahat, Mohammed Farahat;Competitive Analysis of The Higher Education Sector in the Gaza Strip by Adapting Porter's Five Forces Model, MBA, Faculty of Commerce, Gaza University,2011,P.20.
53- Hill, Charles W. L.& Gareth R. Jones; Strategic Management Theory: An Integrated Approach, Op. Cit.,P.50.
54 - Thompson, Arthur A., et.al; Crafting and Executing Strategy :The Quest for Competitive Advantage :Concepts &Cases, 21st ed., McGraw-Hill Education, New York, 2018,PP.52-53.
55 - Aydin, Oya Tamtekin, Location as a Competitive Advantage to Attract Students: An Empirical Study From a Turkish Foundation University, International Review of Management and Marketing, Vol. (3), No. (4), 2013,P. 205 .
56 - Mathooko, Francis M.& Martin Ogutu; Porter’s Five Competitive Forces Framework and Other Factors that Influence the Choice of Response strategies Adopted by Public Universities in Kenya, International Journal of Educational Management,Vol. (29) ,No.(3), 2015, P.335.
٥٧ – محمد عبد الجليل المليكي، فهد يحيي محمد الجحافي: أدوات التحليل االبيئي الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية..دراسة تحليلية، مجلة القلم للعلوم الانسانية والتطبيقية،السنة السادسة، العدد(١٢)، يناير/ مارس٢٠١٩م، ٣٢٣.
58 - Mathooko, Francis M.& Martin Ogutu; Porter’s Five Competitive Forces Framework and Other Factors that Influence the Choice of

Responsestrategies Adopted by Public Universities in Kenya, Op.Cit. ,PP.335-336.

59 - Mathooko, Francis M.& Martin Ogutu; Porter's Five Competitive Forces Framework and Other Factors that Influence the Choice of Responsestrategies Adopted by Public Universities in Kenya, Op.Cit. ,PP.335-336.

60 - Pringle, James& Jeroen Huisman; Understanding Universities in Ontario, Canada: An Industry Analysis Using Porter's Five Forces Framework, Canadian Journal of Higher Education, Vol.(41), No. (3), 2011,P.40.

61 - Lynch , Richard &Paul Baul Baines;Strategy Development in UK Higher Education :Towards Reource –Based Competitive Advantage , Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. (26), No. (2) July 2004,P.171.

62 - Pringle, James& Jeroen Huisman; Understanding Universities in Ontario, Canada: An Industry Analysis Using Porter's Five Forces Framework, Op.Cit., P.41&P.46.

63 - Mathooko, Francis M.& Martin Ogutu; Porter's Five Competitive Forces Framework and Other Factors that Influence the Choice of Responsestrategies Adopted by Public Universities in Kenya, Op.Cit.,P.336.

64 - Huang, Hsun- I- ;An Emprical Analysis of Strategic Management of Competitive Advantage : A Case Study of Higher Technical and Vocational Education in Taiwan,Ph.D., Op.Cit.,P.14.

65 - Ibid,PP. 89-90.

66 - Mathooko, Francis M.& Martin Ogutu; Porter's Five Competitive Forces Framework and Other Factors that Influence the Choice of Responsestrategies Adopted by Public Universities in Kenya, Op.Cit. ,PP.337-338.

67 - Nthiiri,Caroline Muthoni, et.al; Effectiveness of Competitive Strategies on Students Enrolment, Staff Attraction and retention in Kenyan universities,Op.Cit.,P.167.

68 - Huang, Hsun I.;An Emprical Analysis of Strategic Management of Competitive Advantage : A Case Study of Higher Technical and Vocational Education in Taiwan, Op.Cit.,P.91.

69- Hosseini, Akram Sadat,et.al; Competitive Advantage and Its Impact on New Product Development Strategy: Case Study Toos Nirro

Technical Firm , Journal of Open Innovation,Vol.(4),No.(17),2018,P.XV.

70 - Mainardes ,Emerson Wagner &João M. Ferreira; Creating A Competitive Advantage in Higher Education Institutions: Proposal and Test of a Conceptual Model, International Journal of Management in Education,Vol.(5),Nos.(2/3),2011,P.146.

٧١- بن وايلدا فسكي : سباق العقول العظيمة.. كيف تعيد الجامعات العالمية تشكيل العالم، ترجمة: خليل عليان عبد الرحيم، مجلة رؤى استراتيجية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، المجلد(٢)، العدد(١)، ٢٠١٣م، ص ص١٦٦-١٦٧.

72 - Pringle, James& Jeroen Huisman; Understanding Universities in Ontario, Canada: An Industry Analysis Using Porter's Five Forces Framework, Op.Cit., P.41.

73 - Huang, Hsun I.;An Emprical Analysis of Strategic Management of Competitive Advantage : A Case Study of Higher Technical and Vocational Education in Taiwan, Op.Cit.,P.91.

74 - Shawen, Teay; Developing and Actioning Strategic Planning in Higher Education Institutions, Op.Cit., P.93.

75 - Mainardes ,Emerson Wagner &João M. Ferreira; Creating A Competitive Advantage in Higher Education Institutions: Proposal and Test of a Conceptual Model, Op. Cit.,P.146.

76 - William,Scott Davied; A Strategic Resource –Based View of Higher Education Education Institutions' Resources, Op. Cit., P.11.

77 - Nthiiri,CarolineMuthoni,et.al; Effectiveness of Competitive Strategies on Students Enrolment, Staff Attraction and retention in Kenyan universities: A case of Universities in Tharaka Nithi and Meru Countries, Op.Cit.,P.167.

٧٨- محمد درويش درويش، والسيد على السيد: نموذج التنافسية الخماسي لـ"بورتر" كأسلوب لتخطيط النظم التعليمية، مرجع سابق، ص ٨٣.

79- Mazzarol, Tim & Geoffrey Norman S.; Sustainable Competitive Advantage for Educational Institutions: A Suggested Model, The International Journal of Educational Management, Vo.(13),No.(6),1999 , P.288.

80- Rowley, Daniel James& Herbert Sherman; From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education, Op.Cit., P. XV.

٨١- دانيال جيمس راولي، وآخرون: التغيير الاستراتيجي في الكليات والجامعات..التخطيط من أجل البقاء والإزدهار، مرجع سابق، ص ص ٢٣٧-٢٣٩.

٨٢- محمد فوزي أحمد بدوي، عماد نجم عبد الحكيم: تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري مدخلاً لتطوير واقع مؤسساته في تصنيف جامعات النخبة العالمية، المجلة التربوية ، كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد(٥٣)، يوليو٢٠١٨م، ص ٣٤٠.

83- Mazzarol, Tim & Geoffrey Norman S.; Sustainable Competitive Advantage for Educational Institutions: A Suggested Model, , Op.Cit., P.289.

84 - Blyth ,Alastair , et.al ; Enhancing University Competitiveness through Educational Facilities , Op.Cit., P.4.

85 - Pringle, James& Jeroen Huisman; Understanding Universities in Ontario, Canada: An Industry Analysis Using Porter's Five Forces Framework, Op.Cit.,P.45.

86- Shawen, Teay; Developing and Actioning Strategic Planning in Higher Education Institutions , Op. Cit., P. 95.

87 - Mainardes ,Emerson Wagner &João M. Ferreira; Creating A Competitive Advantage in Higher Education Institutions: Proposal and Test of A Conceptual Model, Op. Cit.,P.148.

88 - Huang, Hsun I.;An Emprical Analysis of Strategic Management of Competitive Advantage : A Case Study of Higher Technical and Vocational Education in Taiwan, Op.Cit.,PP.93-94.

89 - Ruben, Brent D., et.al; Evaluating the Impact of Strategic Planning in Higher Education, International Society for Educational Planning,Vol.(23),No.(1), 2016,P.38.

٩٠- سلطان غالب الديجاني: تطوير دور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة الكويت، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد(٩٥)، الجزءالثاني، إبريل٢٠١٧م، ص ٣٣٥.

٩١- محمد فوزي أحمد بدوي، عماد نجم عبد الحكيم: تعزيز تنافسية التعليم العالي المصري مدخلاً لتطوير واقع مؤسساته في تصنيف جامعات النخبة العالمية، مرجع سابق، ص ٣٦٢.

٩٢- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: الاستراتيجية القومية للعلوم والتكنولوجيا والابتكار ٢٠٣٠، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، القاهرة ،٢٠١٩م، ص ١٧.

93 - Pringle, James& Jeroen Huisman; Understanding Universities in Ontario, Canada: An Industry Analysis Using Porter's Five Forces Framework, Op.Cit.,PP.48-49.

94- Mazzarol, Tim & Geoffrey Norman S.; Sustainable Competitive Advantage for Educational Institutions: A Suggested Model, The International Journal of Educational Management, Vo.(13),No.(6),1999,P.288.

95- Rowley, Daniel James& Herbert Sherman; From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education, Op.Cit., P. XV.

96 - Nthiiri,CarolineMuthoni,et.al; Effectiveness of Competitive Strategies on Students Enrolment, Staff Attraction and retention in Kenyan universities, Op.Cit.,P.163.

97 - El-Seoud, Samir,et.al; The Impact of E-Learning on Egyptian Higher Education and its Effect on Learner's Motivation: A Case Study, Journal of Computer Science and Information Technology, Vol.(2),No.(3),2014.P.179.

98 - Blyth ,Alastair , et.al ; Enhancing University Competitiveness through Educational Facilities , Conference Report, Op.Cit.,P.2.

99 - Mathooko, Francis M.& Martin Ogutu; Porter's Five Competitive Forces Framework and Other Factors that Influence the Choice of Responsestrategies Adopted by Public Universities in Kenya, Op.Cit. ,P.344.

100 - Blyth ,Alastair , et.al ; Enhancing University Competitiveness through Educational Facilities , Op.Cit.,P.1.

101- Rowley, Daniel James& Herbert Sherman; From Strategy to Change: Implementing the Plan in Higher Education, Op.Cit., P.65&PP. 76-78.

102 - Huang, Hsun -I.;An Emprical Analysis of Strategic Management of Competitive Advantage : A Case Study of Higher Technical and Vocational Education in Taiwan, Op.Cit.,P.87.

103 - Pringle, James& Jeroen Huisman; Understanding Universities in Ontario, Canada: An Industry Analysis Using Porter's Five Forces Framework, Op.Cit.,P.50.

104 - Mathooko, Francis M.& Martin Ogutu; Porter's Five Competitive Forces Framework and Other Factors that Influence the Choice of Responsestrategies Adopted by Public Universities in Kenya, Op.Cit.,P.340.

دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية

الدكتور / طارق بن محمد الحناكي
(tareek9@hotmail.com)

مُلخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث تم استخدام مدخل بحث كمي قائم على المنهج الوصفي المسحي والذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وطُبقت الاستبانة على مجتمع معلمي المرحلة الابتدائية في إدارة التعليم بمحافظة الرس بمنطقة القصيم والبالغ عددهم (١٠٣١) معلماً، و(١٢٢٤) معلمةً، في (١٢٥) مدرسة للمرحلة الابتدائية، واختيرت عينة عنقودية مستمدة من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) معلماً ومعلمةً، وتم جمع البيانات من جميع أفراد العينة، وأُغلقت الاستبانة الإلكترونية عند العدد المحدد ب (٢٠٠)، وتوصلت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة مرتفعة ومتوسطة ضمن مجال دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة متوسطة ضمن مجال دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة متوسطة ضمن مجال دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي للمجالات الثلاثة تبعاً لمتغير الجنس لصالح فئة (أنثى)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي في مجالات الدراسة الثلاثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

لصالح فئة (دبلوم)، وتوصي الدراسة بضرورة توظيف القصص المصورة التي تهدف إلى تنمية بعض القيم الأخلاقية داخل الحصص الدراسية، وضرورة التركيز على الجانب الإنساني خلال تعلم القيم، وضرورة تشجيع المعلمين على الاستفادة من تجارب المدارس الأخرى في توظيف القصص المصورة للأطفال التي تشجع على غرس القيم الأخلاقية لتطبيقها على طلبة المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: دور ، مجلات الأطفال ، المرحلة الابتدائية ، القيم الأخلاقية.

The role of children's illustrated magazines in instilling moral values For primary school students

Dr.Tareek Bin Mohammed Al-Henaky

The Study Synopsis:

The study aimed to identify the role of children's illustrated magazines in instilling moral values among primary school students. Where a quantitative research approach was used based on the descriptive survey method, which is commensurate with the nature of the study and its objectives. The questionnaire was applied to the community of primary school teachers in the education departments in the Qassim region, which numbered (1031) teachers, and (1224) female teachers, in (125) schools for the affiliated primary stage. To manage the education of Al-Rass Governorate in Al-Qassim region, a cluster sample was selected drawn from the study population, and the number of sample members was (200) male and female teachers, and data was collected from all sample members. The electronic questionnaire was closed at the specified number (200). The results concluded that the arithmetic average came to a high and medium degree within the field of the role of children's illustrated magazines in instilling self-values among primary school students. The results also showed that the arithmetic average came to a medium degree within the field of the role of children's illustrated magazines in instilling social values among primary school students. The results showed that the arithmetic average came to a moderate degree within the scope of the role of children's illustrated magazines in instilling human values among primary school students. The results also showed that there were

statistically significant differences in the overall performance of the three domains according to the gender variable in favor of the (female) category. The results also showed that there were statistically significant differences in the overall performance according to the variable years of experience in favor of the category (more than 10 years). The results showed that there were statistically significant differences in the overall performance in the three fields of study according to the educational qualification variable in favor of the (diploma) category. The study recommends the necessity of employing comics that aim to develop some moral values within the classroom, the necessity of focusing on the human aspect during learning values, and the necessity of encouraging teachers to benefit from the experiences of other schools in employing comics for children that encourage instilling moral values to apply them to primary school students.

Keywords: Role / children's magazines / primary school / moral values

أولاً: الإطار العام للدراسة:

مُقدمة الدراسة:

إن مجلات الأطفال بما تتضمنه من توجهات تربوية وأخلاقية لها فعالية وتأثير كبير على الأطفال، حيث أن كاتب المجلات هو مُربي قبل أن يكون مُؤلف، ولأجل هذا الأمر لا بد من الاهتمام بالاعتبارات التربوية لما تأخذه من مكانة بارزة عند كتابة مجلات الأطفال المصورة ودورها في تنمية القيم الأخلاقية لطلبة المرحلة الابتدائية.

وتُعد مجلات الأطفال المصورة أحد أساليب الاتصال الموجه للطفل، وتُسهم في تشكيل شخصيته، فقد تتمكن مجلة الطفل المصورة بما تقدمه من طُرق وأساليب مشوقة وجذابة وما تتصف به من مواد ذات جودة عالية في اخراجها الفني من صور ورسومات، من أن تصل لعدد من المهام والغايات بشكل يُنمي من ثقافة الطفل مُنذ

الصغر ويُسهم في تنشئته العقلية والنفسية والعاطفية والأخلاقية، وينمي من خياله واحساسه بالجمال (حسين، ٢٠١٩، ص٩).

وقد تترك مجلات الأطفال المصورة أثراً في نفوس الأطفال لمدى امكانيتها على تكوين ذوقه وشخصيته، وبالتالي تعيين معالم شخصيته، كما أنها تغرس في نفوس الطلبة الاهتمامات العامة للمجتمع عبر النظر في المشكلات التي تحيط بعالمه لكي لا ينصدم بالمشكلات في المستقبل، وليتمكن من التكيف مع الواقع والتصدي له من خلال ما تقدمه المجلات من قصص مصورة مشابهة للواقع (ابراهيم وأحمد وهلال، ٢٠١٠، ص٦٤٣).

وأضاف هاريانتو (Haryanto, 2019, p.324) بأن مجلات الأطفال المصورة تُمثل طرق التأصيل الأخلاقي للقيم الأخلاقية والاجتماعية، وتؤكد على المشاعر الدينية للطفل، فضلاً عن أنها الطريق الذي يحدد المثل العليا للأخلاق، وأيضاً للسلوك الانساني المتمثل بالأخلاق الحميدة للأطفال وتنشئتهم للمستقبل.

ووضح الحواملة (Al-Hawamleh, 2019, p.22) بأن مجلات الأطفال المصورة يُستفاد منها في زرع الأخلاق والقيم الأخلاقية وغرسها في نفوس الأطفال كالأمانة، والصدق، والايثار، والتعاون، والعدل، والرحمة، والأخوة، والقناعة، والتواضع، والنزاهة؛ وذلك لما تتسم به من سمات تميزها عن غيرها من وسائل الاعلام، إذ أن القيم الأخلاقية هي أساس حياة الإنسان فلا يمكن الاستغناء عنها، ومن أجل يتبين دورها من المهم ايصالها بالواقع، لكي يؤمن الإنسان بأهميتها العملية بالإضافة لأهميتها النظرية، إذ ينبثق عن اتصال الأخلاق بالواقع أسس وركائز من الضروري تطبيقها ليمنحه القيم الأخلاقية المثلى.

وبناءً على ذلك فكلما كان النسق القيمي لمجتمع ما يتضمن على عدد من المبادئ الضرورية يدل ذلك على سمو المجتمع ورقيه وتوجهه نحو الأفضل، بمعنى أن القيم الأخلاقية عبر وظيفتها الاجتماعية ترتقي بالفرد والمجتمع (الزيد، ٢٠١٧، ص٢٦١).

ولأن طلبة المرحلة الابتدائية يشكلون الأساس الذي يقوم عليه المجتمع لما يتسمون به من قدرات هائلة للاكتساب المعرفي وفي التفكير المستقبلي، ولا سيما بأنه الفئة الأكثر عرضة للتأثر بالآخرين والتأثير فيهم، لذا كان من الضروري إلقاء الضوء على مجلات الأطفال المصورة ودورها في غرس القيم الأخلاقية لطلاب المرحلة الابتدائية، حيث أن الاهتمام بمحتوى المجلات الموجهة لطلبة المرحلة الابتدائية تنمي الأجيال المستقبلية، لكونها تعكس مدى احتواءها على القيم الأخلاقية وامكانيتها في زرعها بنفوس الطلبة وتصويب السلوك السلبي لديهم.

مُشكلة الدراسة:

بالرغم من التقدم الذي يعيشه المجتمع في الوقت الحالي نتيجة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية إلا أن هنالك العديد من التأثيرات التي أصابت فكر ووجدان الإنسان وسلوكه وهويته الاجتماعية والتي شكلت خطورة على السلوك والقيم الأخلاقية، لذا فالقيم الأخلاقية تجسد أبرز الأهداف التي تطلع لها الأسرة والمدرسة والمعلمين للعمل على تنميتها لطلبة المرحلة الابتدائية، ومع وجود هذه القيم إلا أن المجتمع في هذا الوقت يعيش في حالة من الأزمة الأخلاقية وتراجع في بعض القيم الأخلاقية كعدم احترام الآخرين، وعقوق الوالدين، واللامبالاة، وانحراف الشباب وغيرها (كاوياني، ٢٠٢٠، ص١٧٦).

وإذا كان طلاب المرحلة الابتدائية أطفال في بداية العمر ويمرون في أهم مراحل حياتهم لكونهم مستقبل المجتمع، فإن المحتوى المصور والذي يقدم في مجلات الأطفال يعد من أبرز المكونات التي تساعد على بناء فكرهم، كما أنها تساعد التربية في الوصول لغاياتها التي تطلع للوصول للنمو المتكامل لسلوك الطفل الأخلاقي، ومن أجل ذلك لابد من الوقوف على القيم الأخلاقية السامية التي تؤثر في سلوك الأطفال وخاصة طلبة المرحلة الابتدائية ومن ثم العمل على تفعيلها من قبل المعلمين من خلال توظيف مجلات الأطفال المصورة. وبناءً على ذلك تتمثل مشكلة البحث في

الكشف عن دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

أسئلة الدراسة:

مما سبق فإن مشكلة الدراسة تتبلور في الأسئلة التالية:

١. ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تُعزى إلى (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف من الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

٢. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث تُعزى إلى (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة:

تستمد الأهمية النظرية للدراسة الحالية لاعتبارات عدة من أهمها:

١. ندرة الدراسات والأبحاث المحلية في هذا المجال حيث لم تتطرق الدراسات السابقة إلى الكشف عن "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الابتدائية".

٢. إلقاء الضوء على دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

٣. إثراء المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة السعودية بشكل خاص بمعرفة جديدة في "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الابتدائية".

وتستمد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية لاعتبارات عدة من أهمها:

١. قد يفيد هذا البحث القائمين في وزارة التعليم وإدارات التعليم والمدارس والجامعات التابعة لها في شتى أنحاء المملكة في إعداد أبحاث ودراسات تتعلق بـ"دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلبة المراحل الدراسية".

٢. تكمن أهمية البحث الحالي في بناء أداة محكمة علمياً تتمثل في استبانة متعلقة بـ"دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الابتدائية".

٣. تقديم دراسة علمية قد تفيد القائمين على إنتاج مجلات الأطفال المصورة ودورها الإنساني والمجتمعي.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

الحد البشـــــري: طُبقت الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في إدارة التعليم بالرس بمنطقة القصيم.

الحد المكـــــاني: طبقت الدراسة على المدارس الابتدائية في إدارة التعليم بالرس بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية.

الحد الزمـــــــاني: تطبيق الجانب الميداني خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م).

مصطلحات الدراسة:

- مجلات الأطفال المصورة:

تُعرف مجلات الأطفال المصورة اصطلاحاً بأنها: "مطبوعة تتم بشكل دوري داخل غلاف ويتم تقديمها للأطفال بشكل مصور حول الفنون والآداب وتعرفه بالقضايا والمواقف والقيم الأخلاقية التي تجعله على علاقة وطيدة بمجتمعه بأسلوب مشوق وجذاب وبما يتوافق وقدرات الطفل الذهنية والفكرية" (معيد وحامد وفراج، ٢٠١٨، ص٦٢).

وتُعرف مجلات الأطفال المصورة إجرائياً بأنها: مجلات مصورة مليئة بالرسومات الموضحة للقيم الأخلاقية والتي تُسهم في غرسها لطلبة المرحلة الابتدائية.

- القيم:

تُعرف القيم لغةً بأنها: "تفيد معنى الاستقامة وهي الاعتدال، ويقال استقام له الأمر "كما جاءت في معجم لسان العرب لابن منظور (١٩٩٣، ص١٩٤).

وتُعرف القيم اصطلاحاً بأنها: "مجموعة من الأفكار والتعليمات والإرشادات الموجهة للفرد نحو موضوع ما لاتباع سلوك متفق عليها بين الأفراد" (المعلوف والعوامرة، ٢٠١٨، ص١٨٢).

- القيم الأخلاقية:

تُعرف القيم الأخلاقية اصطلاحاً بأنها: "القواعد السلوكية التي تحدد سلوك الفرد وتنظمه في علاقاته وتمكنه من الاختيار الخلقي في المواقف الأخلاقية" (البادي، ٢٠٢٠ ، ص٤٢).

وتُعرف القيم الأخلاقية إجرائياً بأنها: المعايير والمبادئ المنظمة والتي تستمد من القرآن الكريم والسنة النبوية للسلوك الإنساني والحكم عليه والتي يمكن تدريب طلبة المرحلة الابتدائية عليها من خلال مجلات الأطفال المصورة.

- المرحلة الابتدائية :

تُعرف المرحلة الابتدائية اصطلاحاً بأنها: "المرحلة التي تقع ما بين مرحلة الروضة والمرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فيها ستة سنوات كما أقرتها وزارة التعليم" (القريشي، ٢٠١٣، ص١٨).

وتُعرف المرحلة الابتدائية إجرائياً بأنها: مرحلة إلزامية يلتحق بها الأطفال من عمر (٦- ١٢) سنة، وهي من أهم المراحل الهادفة إلى زرع القواعد السليمة في نفوس الطلبة، وإكسابهم القيم الأخلاقية.

ثانياً : الإطار النظري والدراسات السابقة :

- مجلات الأطفال المصورة :

تُعد الصور والرسومات من أيسر الرسائل التي يمكن إتاحتها وترتكز في فهم محتوياتها ومضمونها على البصر، لذا يكثر توظيفها في التعليم، وخاصة في مجلات الأطفال المصورة، التي تستند عليها في تصوير معانيها وتجسديها عبر الصور المطبوعة المشوقة والجذابة (علي، ٢٠١٤، ص٧١).

إن من أبرز وسائل الاتصال التي تتمكن من إشباع المتطلبات الإنسانية والاجتماعية والنفسية للفرد في مجلات الأطفال المصورة ما أشار لها حمود ومحمود (٢٠١٩، ص٢٦١) على النحو الآتي:

- مدى الحاجة للانتماء كالانتماء للأسرة مما يتيح للفرد الإحساس بالأمان.
- مدى الحاجة للاستقرار والثبات حيث يُسهم في مساعدة الفرد للتخلص من العزلة والانطوائية.

- مدى الحاجة لتأكيد الذات عبر ما يتركه سلوك الفرد من تأثير في شخصيته.

وأشار هاريانتو (Haryanto, 2019, p.324) إلى أن مجلات الأطفال لها دوراً بارزاً في عملية التثقيف؛ حيث يمكن أن تُسهم في تنمية ذهن الطفل، وإثراء شخصيته، وصقل إبداعاته، وتنمية مواهبه، عبر القصص والرسومات والصور والألوان والكلمات والجمل، ومع مرور الوقت فقد تتحول مجلات الأطفال المصورة لصديق للطفل، حيث تنشئ بينه وبين أبطال المجلة وشخصياتها علاقة وثيقة ويرسم لهم صوراً في مخيلته.

ويرى الباحث بأن مجلات الأطفال المصورة تعمل على غرس القيم والعادات الإيجابية في نفوس الأطفال وتُلبي متطلباتهم واحتياجاتهم من خلال منحه المعلومات بشكل مباشر أو غير مباشر، ولاسيما بأنها تلبي متطلبات الطفل في التوجه للهو والمغامرة والشعور بالمتعة.

- أهداف مجلات الأطفال المصورة:

إن ذهن الطفل دائم الحاجة للنماء والتنوع في تقديم المعارف والخبرات له، لذا جاءت مجلات الأطفال المصورة لأجل تغذية عقله وتنمية حواسه وخاصة الخيال، ولاسيما بأنها أحد أدوات التثقيف وبناء المعارف والوجدان والعواطف الصادقة اتجاه الآخرون، ومن أجل تكوين أهداف وقيم إيجابية؛ لذا تُعد مجلات الأطفال المصورة الدعامة الرئيسية لتصحيح سلوكيات الطفل وتنمية شخصيته (حسين، ٢٠١٩، ص١٦).

وحدد الحواملة (Al-Hawamleh, 2019, p.22) بعض من أهداف مجلات الأطفال المصورة وفق الآتي:

- دفع الأطفال مُنذ النشء للتوجه للاطلاع والقراءة بشكل جاد.
- إيصال الطفل بمجتمعه بتيسير كل ما يدور حوله.

- تنمية الذوق الجمالي للطفل في القراءة وغرس مهارات الاكتشاف والبحث داخله.

- تمثل المجلة أداة للترفيه ومساعدة الطفل على قضاء أوقات فراغه بالفائدة، وأشعاره بالمتعة.

- تلبي متطلبات الطفل الأساسية من خلال إمداده بالمعلومات سواء كانت بشكل مباشر أو غير مباشر.

- مميزات وخصائص مجلات الأطفال المصورة :

إن لمجلات الأطفال المصورة العديد من المميزات التي تميزها عن غيرها من المجلات ومن أبرزها ما ذكرها حسين (٢٠١٩، ص٢١) على النحو التالي:

- تكوين شخصية الطفل، فمجلة الطفل المصورة تتمكن من توجيه وإرشاد الطفل نحو الطريق الذي يتكيف مع ثقافة مجتمعه وقيمه، وتنمي من خبراته في القراءة وتبعد الملل عن نفوس الأطفال.

- أداة ثقافية وتربوية وترفيهية وإعلامية يستحوذها الطفل، وتُعبر عن العصر الذي يعيش فيه، وتقوم مجلات الأطفال المصورة بوظيفة غرس القيم والأسس والمعايير المتعلقة بالسلوك وتعزيزها بشكل إيجابي عبر الصور التي تتضمنها المجلة وبناء الطفل بالقيم والفضائل التي تؤكد عليها، وتقنعه بها عبر القصص المصورة وموضوعاتها.

- إمكانية مجلات الأطفال المصورة على تكوين ذوق الطفل وشخصيته، بل وتُعد مسؤولة عن نوع القراءة في المستقبل سواء الجاد أو التافه.

- أساليب ثقافية إثرائية تتكيف مع متطلبات الطفل وتكون علاقة معه ومع المواقف الجارية في المجتمع وتزرع فيه القيم الإيجابية المرجو

تحقيقها، بحيث تُسهم في بناء شخصيته وتوسيع ثقافته ومعارفه وتجعله فرداً إيجابياً ونشيطاً.

- تُسهم في قضاء الأوقات الممتعة والتسلية والترويح عن النفس بما هو نافع وإيجابي.

وهناك خصائص تنفرد بها مجلات الأطفال المصورة وتكمن فيما يلي (Haryanto, 2019, p.324):

- التباين في مواضيع المجلات فمنها ما هو علمي وآخر ثقافي أو ترفيهي وغيرها.
- الاختلاف في محتوى المجلة ما بين الفكر والأدب والثقافة.
- الإمكانية على تفسير محتوى المجلة وتحليلها.
- الخلط ما بين المحتوى المكتوب وما بين الصور والرسومات المتضمنة عليها.
- الإخراج الفني للمجلة من ورق وألوان وصور.

ويرى الباحث بأن كلٌّ من الأسرة والمعلمين في المدرسة يتقبلون المجلة المصورة لتنمية شخصية الطلبة لكونها مصدراً جديداً للمعرفة، لذا لابد من العمل على تحسين موادها وتجديدها باستمرار؛ لكي تتمكن من إشباع متطلبات طلبة المرحلة الابتدائية وحُب الاطلاع لديهم.

- القيم الأخلاقية:

إن القيم تُعد الدافع الأول لدى الإنسان نحو فعل الخير، ولها دوراً بارزاً في تنشئته، وبناء المجتمعات الإنسانية، فهي تمثل أحد أشكال الرقابة الذاتية للإنسان، وبشكل تجعله بصون أساس مجتمعه ويعمل على توطيد التفاعل والعلاقات الاجتماعية بين

أفراده؛ لذا جاءت لكي تبين سلوكيات الأفراد وتوجهاتهم في الكثير من المواقف والتي يتم عبرها تعيين أحكام القبول أو الرفض من أفراد المجتمع (بسيوني، ٢٠١٨، ص٧٧).

وتعتبر القيم الأخلاقية أحد أهم العوامل التي لها تأثير كبير على سلوك الإنسان في امكانيته على التوافق مع البيئة المحيطة به، فهي تُسهم في مساعدته على ايصال تحديات غاياتهم والتوجه نحو تحقيقها، وأيضاً فهي ترتقي بالطفل إلى الحياة الإنسانية السامية بكافة ما تضُمه من قيم ومبادئ وأسس وعادات وتقاليد ومشاركة عاطفية ووجدانية، كما أنها تُسهم في تقريب أواصر الاتصال والتواصل بين أفراد المجتمع لكونها أحد أساليب الاتصال التي تجمعهم على تحقيق هدف وقيمة واحدة (كاوياني، ٢٠٢٠، ص١٨٥).

ويرى الباحث بأن القيم الأخلاقية تُعد القيم الباعثة في نفوس الأفراد للتوجه نحو العمل، فضلاً عن أنها المرجع لإلقاء الحكم على سلوك الفرد، وتدريب الناشئين على القيم والعادات الاجتماعية التي تفي بمتطلبات الحياة الاجتماعية.

- مفهوم القيم الأخلاقية:

تُعرف القيم بأنها: "مجموعة من التصورات والمفاهيم التي تكون إطاراً للمعايير والأحكام والمثل والمعتقدات والتفضيلات التي تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته ويراها جديرة بتوظيف إمكانياته وتتجسد من خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة" (مصري، ٢٠٢٠، ص٧٣).

ويُعرف كلاً من الخوالدة وأبو قويدر (٢٠٢٠، ص٤٢٨) القيم الأخلاقية بأنها: "مجموعة معايير وأحكام مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة تعمل على تهذيب الفرد وضبط سلوكه وتصرفاته وافعاله في حياته الشخصية والاجتماعية، وتكون مرجعية للفرد ليتم بعدها الحكم على السلوك بالقبول أو الرفض".

وعرفها الزيد (٢٠١٧، ص٢٦٤) بأنها: "المعايير والمبادئ والقواعد والموجهات لسلوك الفرد والتي تصدر عنها الأفعال من غير فكر ولا رؤية، وتتعلق بذات الفرد وصفاته ونمط شخصيته وسلوكه، ويكون مصدرها التربية الإسلامية".

ومن خلال ما سبق يعرف الباحث القيم الأخلاقية بأنها: المعايير والمبادئ المنظمة والتي تستمد من القرآن الكريم والسنة النبوية للسلوك الإنساني والحكم عليه والتي يمكن تدريب طلبة المرحلة الابتدائية عليها من خلال مجلات الأطفال المصورة.

- أهمية القيم الأخلاقية:

إن للقيم الأخلاقية دوراً هاماً في توجيه سلوكيات الأفراد في المجتمع، حيث يُنظر إليها باعتبارها القوة التي تحرك سلوكياتهم، ويتم اتخاذها من أجل الحكم على سلوك الآخرين، فهي بمثابة معياراً يلجأ إليها الأفراد والجماعات عند تقييمهم للأمور المحيطة بهم، وذلك لمدى علاقتها القوية بشخصية الفرد (صيام، ٢٠١٧، ص١٤).

كما وتتمثل أهمية القيم الأخلاقية في توجيه سلوكيات الفرد والمجتمع على حدً سواء وتُعين تصرفاتهم، لاعتبارها تُمثل النسق الذي يضبط تصرفات الفرد في حياته اليومية مما يمكنه ذلك من الوقوف أمام الأزمات ومواجهتها (شرقي، ٢٠١٧، ص٤٩).

وتتجسد أهمية القيم الأخلاقية على المستوى الفردي باعتبارها جوهر الهيكل الإنساني لتشكيل شخصية الفرد والتعرف عليها، إذ تتكون لدى الفرد شخصية معتدلة، لأنها تتبع المبادئ والاعتقادات الدينية، وتقدم له الإمكانية على التوافق الايجابي مع الآخرين، ويشعر بالأمان، وأن القيم الأخلاقية تمثل الوسيلة لتعبير الفرد عن ذاته، وتحميه من الانحرافات. (عبدالله، ٢٠١٩، ص٢٧٤).

أما أهمية القيم الأخلاقية على المستوى الاجتماعي فتكمن في تشكيل الاعتدال الاجتماعي والثقافي للفرد للحفاظ على قوة المجتمع وترابطه، فهي توجه سلوكياته العامة في المجتمع نحو الطريق السليم وحمايته من الانحرافات السلوكية؛ ويؤكد على ذلك قوله تعالى: (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا

مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَفَرَتْ بِأَنْعُمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ)(النحل:١١٢) (السلمي، ٢٠١٩، ص٨٦).

ويرى الباحث بأن تكوين القيم الأخلاقية عند طلبة المرحلة الابتدائية وتنميتها يُمكنها من حمايته وصونه من الوقوع بالانحرافات الأخلاقية والسلوكية في المستقبل.

- أهداف القيم الأخلاقية:

إن من أبرز أهداف القيم الأخلاقية ما أشار لها الزيد (٢٠١٧، ص٢٦٧) على النحو التالي:

- تحقيق العبودية لله تعالى؛ إن أكثر قيمة بارزة في القيم الأخلاقية هي قيمة الإخلاص لله تعالى وافراده بالطاعة، وتكون كافة أعماله لأجل التقرب لله تعالى والالتزام بأوامره.
- إعداد الفرد الصالح؛ فالفرد الصالح هدف في كل تربية، ويتحقق ذلك بالاتسام بالقيم الأخلاقية بالقول والعمل، فإنها تعمل على تربية النشء على القيم الفضيلة وإكسابهم للعادات الإيجابية الحسنة وحب الخير والبعد عن الشرور.
- تهذيب سلوكيات الفرد؛ حيث تُعد القيم الأخلاقية الميزان الذي يراجع الفرد وفقه أعماله وأفعاله وأقواله، ويأخذ منها الموازنة لفعل السلوكيات الحسنة وترك السلوكيات القبيحة.
- بناء شخصية الفرد المعتدلة والمتزنة؛ ولا شك بأنها تقارب ما بين تهذيب السلوكيات وبناء الشخصية المتزنة، وذلك بأن السلوك إذا تهذب انعكس على شخصية الفرد فأصبح معتدلاً، لذا اهتم الإسلام بالقيم

الأخلاقية واعتبرها تساعد في بناء شخصية الفرد السليمة للسمو بالأخلاق.

- توطيد الإرادة وتقويتها؛ فالقيم الأخلاقية تنمي لدى الفرد الأعمال الكبرى كبذل الذات في سبيل الله تعالى، وإحسان الظن، ولأجل تأدية ذلك فالفرد يحتاج لإرادة قوية للالتزام بالقيم الأخلاقية ومنعه من فعل المنكرات.

- تحقيق الرقي المجتمعي؛ إن استمرار قوة الأمم متعلق بما لها من رصيد أخلاقي، حيث أن للقيم الأخلاقية دوراً فعالاً في إيجاد مجتمع متراضي أخلاقياً، فالمجتمع الذي تسود فيه قيم الإيمان بالله تعالى، والإخلاص، والصدق، والأمانة، والعدل والنزاهة، يكون مجتمعاً متماسكاً ويمنع شعوبه من الانهيار الأخلاقي.

وهنا يرى الباحث بأنه كلما ثبتت القيم الأخلاقية في المجتمع كلما ازدادت قوته وترابطه وتطوره أخلاقياً، وتمكن من تحقيق غاياته ومقاصده في تكوين مستقبل أفراده مُنذ النشء، وفي التصدي لأي مخاطر وآفات يمكن أن تواجهه داخلياً أو خارجياً، بينما إذ اختل اعتدال القيم الأخلاقية في المجتمع وواجه الانحرافات فهذا سوف يعرض المجتمع للانهيار.

- خصائص القيم الأخلاقية:

إن للقيم الأخلاقية عدد من الخصائص ومنها ما تطرق لها البادي (٢٠٢٠، ص٤٣) على النحو التالي:

- الذاتية: وذلك لأن القيم تحمل في طياتها الكثير من المعاني، كالاهتمام، والمحبة، وجميعها معاني ذاتية.

- القيم غير قابلة للقياس: وذلك لأنها إنسانية، وذات مسألة شخصية.

- ترتكز القيم على الاعتقاد: حيث تمكن العقل.
- تستند القيم على البناء الهرمي: وفقاً لما تقتضيه من الانتقاء للأفضل.

وأضاف الحق (٢٠١٢، ص٣٣٨) بأن القيم الأخلاقية تتصف بأنها قيم متكاملة، وشاملة، وتتكيف مع طبيعة الإنسان لأجل تحقيق الاعتدال في سلوكياته، من خلال الخصائص التالية:

- الربانية: يكون مصدرها الوحي، وذلك لأن القيم الأخلاقية منبثقة من القرآن الكريم والسنة النبوية.
- الشمولية: تجمع كافة المجالات الإنسانية، وتراعي مقاصد حياة الإنسان تبعاً للعقيدة الإسلامية.
- الوسطية: تتسم القيم الأخلاقية بالوسطية بحيث لا إفراط فيها ولا تفريط.
- الثبات: إن القيم لا تتباين وفق اتجاهات الأفراد لكونها تنفرد بثباتها وعدم القدرة على تغيرها.
- الديمومة والاستمرارية: حيث تتسم القيم الأخلاقية بأنها قيم تصلح لأي زمان ومكان، ولا تتغير بتغير الأفراد والمجتمعات.

واستقراءً لما سبق يتضح بأن الربانية والشمولية والوسطية والثبات والديمومة خصائص رئيسية تتصف بها القيم الأخلاقية، من الضروري على المجتمعات الإسلامية الإيمان بها عند تناولها للقيم، وبالرجوع لمصادرها الأساسية في القرآن والسنة.

ومن التطبيقات على القيم الأخلاقية ما يلي:

- العدل: وهو تحقيق العدل في التعامل مع الآخرين، وهي قيمة ثابتة وناجمة عن الخير؛ وجاء ذلك وفقاً لقوله تعالى: (وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)(الأنعام:١٥٢). (عبدالله، ٢٠١٩، ص٢٨٧).

- الصبر: وهي من أكثر القيم التي أكد عليها القرآن الكريم، لكونها ترفع من قيمة الإنسان لتصل به لموقع يرضى الله عنه، ومنح سمة الهدى لدى الصابرين، وذلك لأن الله تعالى يرغب أن يكون الإنسان المسلم قوياً وصبوراً ويتصدى للتحديات والابتلاءات بكل قوة، وبهذا يقول الله تعالى: (وَلَنَبْلُوَنَّكُمْ بِشَيْءٍ مِنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ❖الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُمْ مُصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ❖أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِنْ رَبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ) (البقرة:١٥٥- ١٥٧). (المزوري، ٢٠١٩، ص٣٠).

- التواضع: وهي تمثل إرضاءً لله تعالى عز وجل، وينبغي على الفرد ادراك مصيره وبأنه بيد الله تعالى، وبذلك يقول الله تعالى:(وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ)(الكهف:٢٨). (حمدون، ٢٠١٥، ص٢١٢).

- العفة وعزة النفس: وهي امتلاك النفس حالة من الامتناع عن الشهوات (ثابت، ٢٠١٦، ص٢٢).

- القناعة: وهي تحقق الراحة النفسية والجسدية، وتفتح باب الكرامة والترفع للإنسان، فقال الله تعالى بمن يتسم بالقناعة والحياء بقوله تعالى: (لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أُحْصِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِي الْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِلْحَافًا وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ)(البقرة:٢٧٣). فمن

يمتلك القناعة يكون غني النفس وراضٍ عنها فهو لا يحتاج لأحد سوى لله تعالى (حجازي، ٢٠١٨، ص١٧٤).

- الصدق والأمانة: من المعروف بأن الصدق مطابقة القول للفعل والواقع الحقيقي، وهو أحد القيم الأخلاقية الكبرى، والتي حفز عليها التشريع الإسلامي، وجاء ذلك في قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ) (التوبة:١١٩)؛ كما أن الأمانة هي: احترام حقوق وممتلكات الآخرين وصونها، وتشمل العديد من النواحي حيث تكون الأمان في العبادات أو في الأموال، وجاء ذلك في قوله تعالى: (وَإِنْ كُنْتُمْ عَلَى سَفَرٍ وَلَمْ تَجِدُوا كَاتِبًا فَرِهَانٌ مَقْبُوضَةٌ فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آَثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ)(البقرة:٢٨٣). (بعجي، ٢٠٢٠، ص١٤٧).

- دور مجلات الأطفال في غرس القيم الأخلاقية:

إن لمجلات الأطفال المصورة دور بارز في تكوين شخصية الطفل وخاصة في المرحلة الابتدائية، إذ تجعله مشاركاً في تكوين المجتمع وبناءه، فهي تعمل على زرع القيم وتنميتها وتغطية متطلباته العقلية والعاطفية وتنميتها، إذ تعمل على التصدي لكل ما علق في ذهنه من معلومات غير سليمة جراء الغزو الثقافي، ولعدم إتاحة الرقابة لكل ما يتم إنتاجه ومتعلق بالطفل، وما يتم ترجمته له بالواقع (Haryanto, 2019, p.324).

كما أن مجلات الأطفال المصورة عبر مواردها السهلة التي تقوم بنشرها أصول المعرفة والآداب تمكنها من دعم الناحية الأخلاقية للطفل، وذلك من خلال غرس القيم المتعلقة بالمجتمع وتقديم المساعدة له على بناء الاتجاهات الإيجابية نحو ذاته وتمكنه من تحقيق الاستقلالية الذاتية والتكيف مع المجتمع، وأيضاً فإنها تمنح

الطفل أشكال السلوك الاجتماعي المتمثلة بالقيام والعادات والتقاليد (Rahiem, Krauss & Rahim, 2020, p.476).

وأضاف لي وآخرون (Lee, et al., 2014, p.2) أن مجلات الأطفال المصورة تقوم بدور في بناء نموذج القدوة، عبر إظهار القيم الأخلاقية المستهدفة للأطفال، ليصبحوا قادرين على إدراكها والتمكن من تطبيقها، ويمكن عن طريقها تشجيعهم للوصول من خلال هذه القيم لمن حولهم.

لذا تحاول أغلبية الدول إتاحة مجلات مصورة خاصة بالأطفال في المرحلة الابتدائية لاعتبارها أداة تربوية بل وثقافية بارزة، مما يستوجب ذلك على القائمين على العملية التربوية على إعداد مجلات مصورة للأطفال وتعيين الغايات التي يطلعوا للوصول إليها، والمعلومات والمعارف والقيم التي لابد من إمداد الأطفال بها حول الحياة الاجتماعية بشكل عام، والقيم الأخلاقية بشكل خاص، وأنجح الطرق لتحقيق هذه الغايات بصورة جذابة ومشوقة تتلاءم ومستوى الطلبة في المرحلة الابتدائية وأيضاً توافق متطلباتهم واحتياجاتهم، فمستوى ما يكون تأثير المجلة المصورة بشكل إيجابي ومدى مناسبتها لمتطلبات الطفل بمستوى ما يكون لها تأثير سلبي إذا تم انتقاء محتواها بشكل سيء (إبراهيم وآخرون، ٢٠١٠، ص٦٤٤).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث بأن الغاية من مجلات الأطفال المصورة رفع مستوى التثقيف والمتعة للطفل وغرس القيم الأخلاقية في نفوسهم، إذ إنها تتمكن من تنمية الأطفال منذ النشء ولها إمكانية فائقة على التحويل والتغيير للأفضل وزرع القيم والعادات والمعتقدات الإيجابية.

- الدراسات السابقة:

قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، من أجل إعطاء خلفية وافية له، والاستفادة من الموضوعات التي أثارها الباحثون في دراساتهم لتشكيل بعض المنطلقات التي يمكن البناء عليها، ومن هذه

الدراسات التي تم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم وذلك على النحو التالي:

أ) الدراسات العربية:

- دراسة كاوياني (٢٠٢٠) بعنوان: أثر القصة في تنمية القيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر القصة في تنمية القيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت، وذلك من خلال تطبيق المنهج التجريبي على صفين من صفوف الخامس الابتدائي، استخدمت الدراسة الأسلوب القصصي على العينة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الأسلوب القصصي في تنمية القيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت، وأوصت بتوظيف قصص تعليمية تهدف إلى تنمية بعض القيم الأخلاقية داخل دروس الوحدات، وضرورة التركيز على الجانب الوجداني خلال تعلم القيم.

- دراسة أحمد (٢٠١٨) بعنوان: دور مجلات الأطفال الورقية والإلكترونية في تنمية القيم الأخلاقية لدي الأطفال المصريين.

هدفت الدراسة إلى رصد وتحليل دور مجلات الأطفال الورقية والإلكترونية في تنمية القيم الأخلاقية للأطفال المصريين، والكيفية التي تقدم بها في المجلات وذلك بالمقارنة بين المجلات العربية والأجنبية المترجمة، ومعرفة آراء الأطفال في هذه القيم ومدى اكتسابهم لها وما إذا كان الطفل يعرف معنى كلمة القيمة أم لا، وكذلك معرفة المجلات التي يقرأها الأطفال بصفة مستمرة وتأثير هذه المجلات في الطفل ، وتم ذلك من خلال تحليل عينة من المجلات الورقية والإلكترونية التي تتمتع بتقديم القيم سواء أخلاقية أو اقتصادية أو دينية، واشتملت هذه العينة على (١٣) مجلة من العربي الصغير الإلكترونية و(٦٦) مجلة من ميكي الورقية، وتم التحليل باستخدام استمارة تحليل المضمون، ومن ثم قامت الباحثة بمسح عينة عمدية قوامها (٤٠٠)

مفردة من الأطفال في أعمار (٩- ١٢) سنة، ممن يقيمون في القاهرة، وتم ملء استمارة الاستبيان من خلال مقابلة مقننة مع هؤلاء الأطفال، وخلصت الدراسة إلى أن الأطفال يفضلون الإصدار الورقي المطبوع عن الإصدار الإلكتروني، وحول القيم والسلوكيات الإيجابية واستجابة المبحوثين لها فكان اكتساب قيمة الصدق من المجلة كانت لصالح الذكور بنسبة (٨٧,٤٪)، في مقابل (١٢,٦٪) للإناث، تليها قيمة الأمانة فقد أظهرت الدراسة اكتسابها من الذكور أكبر من الإناث بنسبة (٨٤,١٪)، في مقابل (١٥,٩٪) للإناث.

- دراسة علي (٢٠١٤) بعنوان: دور الأنشطة المصورة في مجلات الأطفال على تنمية بعض المهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة.

هدفت الدراسة إلى توظيف الأنشطة المصورة المتضمنة في مجلات الأطفال والاستفادة منها في تنمية مهارات الطفل البصرية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة في عمر (٥- ٦) سنوات في الصف الثاني من رياض الأطفال بمدرسة الأنفوشي - وزارة التربية والتعليم بالإسكندرية. واستخدمت المنهج التجريبي ذي التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياسين (قبلي- بعدي) للتحقق من صحة فروض البحث. وطبقت مقياس مهارات الإدراك البصري لطفل الروضة (إعداد الباحثة)، وبرنامج تنمية الإدراك البصري لطفل الروضة (إعداد الباحثة) كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات القياس القبلي والقياس (بعدي- تتبعي) لدرجات الأطفال عينة البحث على جزء الاختبار الخاص (بالتمييز البصري- وبالإغلاق البصري- وبالذاكرة البصرية وبالعلاقات المكانية- بالتمييز بين الشكل والأرضية) لصالح القياس (البعدي- التتبعي).

- دراسة الراشد وعبد الحميد (٢٠١١) بعنوان: دور المجلات السعودية في تنمية القيم الجمالية لدى الأطفال.

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل شكل ومضمون المجلات المقدمة للأطفال واقتصرت على تحليل مضمون مجلتي باسم وسنان السعودية في الفترة الزمنية من أول عام (١٤٢٨هـ) إلى أول عام (١٤٢٩هـ) وبلغ عدد المجلات عينة الدراسة (١٤) مجلة، وقد تناولت الدراسة التحليلية تحليل مضمون وشكل المجلات من ناحية القيم الجمالية متمثلة في المجال البصري واللفظي والأخلاقي وكذلك تعرضت الدراسة للسلوكيات غير المرغوبة التي ظهرت في المضمون، كما تناولت شكل المادة بالتحليل، كذلك الشخصيات التي قدمت مضامين القيم الجمالية والمستويات اللغوية وأسلوب التعبير. وقد أظهرت النتائج أن مضمون مجلات الأطفال قد اهتم بتقديم بعض القيم بكم كبير ووفير بينما أهمل البعض الآخر، كما أنه لم يحقق التوازن في تناوله المضامين المختلفة تلك التي تتفق وطبيعة العصر ومتطلباته وتطلعاته، وفق المضمون بتقديم موضوعات القيم الجمالية باللغة العربية الفصحى المبسطة، وبأسلوب تعبير سهل.

- دراسة الأنصاري (٢٠٠٦) بعنوان: القيم الأخلاقية المتضمنة في مجلات الأطفال الكويتية "دراسة تحليلية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على القيم الأخلاقية المتضمنة في مجلات الأطفال الكويتية، وتنتمي هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي حيث استخدمت أداة تحليل المضمون وطبقتها على عينة من مجلات الأطفال الإسلامية ممثلة في مجلة (براعم الإيمان) ومجلات الأطفال العامة ممثلة في مجلة (العربي الصغير). طبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٤) عدداً من كل مجلة، وهو ما يعادل إصدار كل منها لعامي (٢٠٠٣م/٢٠٠٤م). وجاءت النتائج تؤكد على احتواء كل من المجلتين على مضامين تتناول القيم الأخلاقية، إلا أنها قليلة. كما أظهرت نتائج الدراسة اهتمام مجلة

براعم الإيمان بالمضامين التي تتناول القيم الأخلاقية بصورة أكبر إذا ما قورنت بمجلة العربي الصغير.

ب) الدراسات الأجنبية:

- دراسة كل من رحيم وكروس ورحيم (Rahiem, Krauss & Rahim, 2020) بعنوان: التربية الأخلاقية من خلال سرد القصص المصورة "رؤى وملاحظات من معلمي رياض الأطفال في إندونيسيا".

هدفت إلى البحث في رؤى وملاحظات معلمات رياض الأطفال في استخدام القصص المصورة وروايتها في التربية الأخلاقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي، حيث تمت مقابلة (١٤) معلماً من روضتين في ضواحي جاكرتا في إندونيسيا، كما تم جمع بيانات إضافية من خلال مناقشات وملاحظات جماعية مركزة، وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين يقومون بتمثيل القصص المصورة من خلال: سرد القصص أو قراءتها بطرق تفاعلية ومعبرة، واستخدام تعبيرات الوجه ولغة الجسد، واستخدام الأزياء والدعائم والتكنولوجيا، كما تشير النتائج إلى أن التمثيل الدرامي للقصص المصورة يمكن أن يكون حافزاً مهماً للاستخدام الناجح لسرد القصص في التربية الأخلاقية في رياض الأطفال، كما يعتبر أسلوباً يحافظ على استماع الأطفال والقدرة على التعلم، وفهم المعنى من القصص وتعلم القيم الأخلاقية.

- دراسة هاريانتو (Haryanto, 2019) بعنوان: تطوير مجلة مصورة على أساس القيم الشخصية لتعزيز قيمة الصدق لدى طلاب الصف الثالث.

والتي هدفت إلى إنتاج مجلات مصورة بناءً على قيم الشخصية كمصادر تعليمية لتحسين قيمة الصدق والانضباط لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت العينة الأولية من (١٢) طالباً من معهد المراجعين الداخليين (IIIA) في الولايات المتحدة، وتم تقسيمهم إلى

مجموعتين، المجموعة التجريبية، والتي تم عرض المجلة المصورة التي تم إنتاجها عليهم، وتكونت من (٦) طلاب، والمجموعة الضابطة والتي لم يتم عرض المجلة المصورة عليهم، وتكونت من (٦) طلاب، وتوصلت النتائج إلى أن المجلة المصورة التي تم إنتاجها كانت مجدية، حيث تبين فعالية استخدام المجلات المصورة كمصدر تعليمي يُسهم في تعزيز قيمة الصدق لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يعني أن هناك فرقاً معنوياً في قيمة الصدق بين كلا الفئتين، وبالتالي يتضح أن المجلة المصورة ساهمت في تعزيز قيمة الصدق لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

- **دراسة الحوامله (Al-Hawamleh, 2019) بعنوان: سرد القصص المصورة لتعزيز الوعي الأخلاقي: وجهات نظر معلمي التربية الدينية.**

هدفت إلى البحث في دور رواية القصص المصورة في تعزيز الوعي الأخلاقي كنشاط تعليمي يجمع بين الدين والقصة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم توزيع الاستبيان على عينة من (٥٠) من معلمي التربية الدينية في إربد، الأردن في العام الدراسي (٢٠١٨م- ٢٠١٩م)، وتوصلت النتائج إلى أن رواية القصص المصورة تساعد الطلاب في استيعاب السلوك الأخلاقي في ضوء الأخلاق والقيم الإسلامية، كما تحدد النتائج يقين المعلمين في فعالية دور سرد القصص المصورة في تكوين السلوك الأخلاقي لدى الطلاب.

- **دراسة لي وآخرون (Lee, et al., 2014) بعنوان: هل يمكن للقصص الأخلاقية الكلاسيكية المصورة أن تعزز الصدق عند الأطفال.**

وهدفت إلى البحث في مدى فعالية القصص الكلاسيكية المصورة في تعزيز الصدق عند الأطفال في الولايات المتحدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التحليلي، حيث تم استخدام القصص الكلاسيكية المصورة لتعليم الأطفال والتي

تحمل عواقب الكذب وفضيلة الصدق، حيث قارنت الدراسة فعالية (٤) قصص كلاسيكية مصورة في تعزيز الصدق لدى الأطفال في عمر (٣) سنوات إلى عمر (٧) سنوات، وتوصلت النتائج إلى أن قصص "بينوكيو" و"الفتى الذي ادعى وجود ذئب" فشلت في الحد من الكذب عند الأطفال، في المقابل، زادت قصة "جورج واشنطن وشجرة الكرز" من قول الحقيقة بشكل كبير، كما تشير النتائج إلى أن سبب الاختلاف في فعالية تعزيز الصدق بين قصة "جورج واشنطن" والقصص الأخرى هو أن الأولى تؤكد على النتائج الإيجابية للصدق، بينما تركز الأخيرة على النتائج السلبية للخداع، حيث أنه عندما تم تغيير قصة "جورج واشنطن" للتركيز على النتائج السلبية للخداع، فشلت أيضاً في تعزيز الصدق عند الأطفال.

- **دراسة رحيم ورحيم (Rahim & Rahiem, 2012) بعنوان: استخدام القصص المصورة كتربية أخلاقية للأطفال الصغار.**

وهدفت إلى معرفة كيفية تمكن معلمي رياض الأطفال في إندونيسيا أن يخدموا بشكل أفضل أهدافاً أكثر ملاءمة للتربية الأخلاقية باستخدام القصص المصورة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التحليلي، حيث تمت زيارة (٢٠) مدرسة للتحقق في كيفية استخدام القصص المصورة في وقت مبكر لدى الأطفال، وتوصلت النتائج إلى أن التربية الأخلاقية تعتبر مادة تكميلية في رياض الأطفال في إندونيسيا، كما تبين أن هناك عدد قليل من المعلمين الذين يستخدمون القصص المصورة لتعزيز التربية الأخلاقية في مرحلة رياض الأطفال، كما يلعب المعلمون دوراً مهماً في مساعدة الأطفال على فهم القصة والتوصل للرسالة التي تحملها، كما يواجه المعلمون تحدياً لاستكشاف المحتوى من القصص ومساعدة الأطفال على ربط القصة بحياتهم اليومية، كما تبين أن الطرق التي يرى بها المعلمون الأخلاق تؤثر على الطريقة التي ينقلون بها القيم الأخلاقية في القصة المصورة.

ثالثاً: الإطار الميداني للدراسة:

يتضمن عرضاً للطريقة والإجراءات التي تم اتباعها لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم عرض منهجية الدراسة، وعينتها، ووصف لأداة لدراسة وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها ومن ثم إجراءات تنفيذها، كما يتضمن الفصل الأسلوب الإحصائي الذي استخدم لمعالجة وتحليل البيانات الإحصائية.

أ) منهجية الدراسة:

في ضوء النموذج الفكري الفلسفي الذي تم الاستناد إليه في منهجية الدراسة، تم استخدام مدخل بحث كمي قائم على المنهج الوصفي المسحي والذي يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها. ونظراً لأن المنهج الوصفي يتضمن أكثر من نمط فإن الدراسة تتبع منهج البحث الوصفي المسحي، وهو كما يذكر كريسول (2018, Creswell،p273) أن البحث المسحي يقدّم "وصفاً كمّياً أو رقمياً للاتجاهات أو التوجهات أو الآراء لمجتمع ما من خلال دراسة عيّنة من ذلك المجتمع، وبتحليل نتائج عيّنة الدراسة يمكن للباحث أن يعمم النتائج على مجتمع الدراسة". وفي الدراسة الحالية تم بناء الاستبانة وتطبيقها على عينة الدراسة، وللإجابة على أسئلة الدراسة استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والذي يُعرفه العساف (٢٠١٩، ص٢١١) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يستجوب بواسطته جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط"، من خلال تطبيق أداة الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في إدارة التعليم بمحافظة الرس بمنطقة القصيم، للتعرف على دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

ب) مجتمع وعينة الدراسة:

طُبقت الاستبانة على مجتمع معلمي المرحلة الابتدائية في إدارة التعليم بمحافظة الرس بمنطقة القصيم والبالغ عددهم (١٠٣١) معلماً، و(١٢٢٤) معلمةً، في (١٢٥)

مدرسة للمرحلة الابتدائية، واختيرت عينة عنقودية مستمدة من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) معلماً ومعلمةً، وتم جمع البيانات من جميع أفراد العينة، وأُغلقت الاستبانة الإلكترونية عند العدد المحدد بـ(٢٠٠)، ويوضح الجدول (١) المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة:

جدول (١) المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	معلم	١٠٠	٥٠٪
	معلمة	١٠٠	٥٠٪
المؤهل العلمي	دبلوم	٣٨	١٩٪
	بكالوريوس	١٤٧	٧٣,٥٪
	ماجستير	١١	٥,٥٪
	دكتوراه	٤	٢٪
سنوات الخبرة	من ٥ – ١٠ سنوات	٣١	١٥,٥٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦٩	٨٤,٥٪

يتبين لنا من الجدول (١) أن فئة "معلم" وفئة "معلمة" في متغير الجنس قد حصلت كلاهما على نفس عدد الإجابات والبالغة "١٠٠" عينة لكل فئة من العينة الكلية البالغة "٢٠٠" عينة، بنسبة "٥٠٪" لكل فئة.

ويتبين من الجدول أعلاه أن فئة "بكالوريوس" في متغير المؤهل العلمي قد حصلت على أكبر عدد من إجابات عينة الدراسة حيث حصلت على "١٤٧" عينة من العينة الكلية البالغة "٢٠٠" عينة، بنسبة "٧٣,٥٪" في حين جاءت فئة "دكتوراه" بأقل عدد من إجابات عينة الدراسة والتي حصلت على "٤" عينات، بنسبة "٢٪".

ويتبين من الجدول أعلاه أن فئة "أكثر من ١٠ سنوات" في متغير سنوات الخبرة قد حصلت على أكبر عدد من إجابات عينة الدراسة حيث حصلت على "١٦٩" عينة من

العينة الكلية البالغة "٢٠٠" عينة، بنسبة "٨٤,٥٪" في حين جاءت فئة "من ٥—١٠ سنوات" بأقل عدد من إجابات عينة الدراسة والتي حصلت على "٣١" عينة، بنسبة "١٥,٥٪".

ج) أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها:

هدفت الاستبانة الحصول على بيانات كمية حول دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حيث تم بنائها وتقنينها للتحقق من صدقها وثباتها قبل تطبيقها على عينة الدراسة، وبعد التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، تم تصميم الاستبانة إلكترونياً باستخدام تطبيق drive google. ومن ثَم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م)، وبلغ مجموع الاستبانات الموزعة (٢٠٠) استبانة.

١) صدق الأداة:

- صدق المحتوى لأداة الدراسة

تم عرضُ أداة الدراسة بصورتها الأولية على (١٥) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال التعليم، وقد تم الأخذ بتوصيات المحكمين فيما يتعلق بدقة الفئات ووضوحها، وانتمائها للمجال، ومراعاتها للفئة العمرية، وبناءً على آراء وملاحظات المحكمين حول درجة مناسبة الأداة لأهداف الدراسة تمت دراسة تلك الاقتراحات وتم إجراء التعديلات اللازمة على عبارات بطاقة أداة التحليل لتظهر أكثر وضوحاً وصدقاً، للخروج بالصورة النهائية لأداة الدراسة.

- صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق بناء أداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والبعد الذي تنتمي إليه، حيث تم حساب قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية" مع المجال ككل، كما هو مُبين في الجدول

(٢)، فيما تم حساب قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية" مع المجال ككل، كما هو مُبين في الجدول (٣)، كما تم حساب قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية" مع المجال ككل، كما هو مُبين في الجدول (٤).

الجدول (٢) قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية مع المجال ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
١	٠,٣١**
٢	٠,٢٥**
٣	٠,٣٢**
٤	٠,٣٣**
٥	٠,٣٠**
٦	٠,٣٤**
٧	٠,٤١**
٨	٠,٤٣**
٩	٠,٤١**
١٠	٠,٤١❖❖

❖❖دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يُبين الجدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٥- ٠,٤٣) وهي دالة إحصائياً، وقيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية مع المجال ككل

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
١	٠,٥٧**
٢	٠,٦٣**
٣	٠,٦١**
٤	٠,٦٣**
٥	٠,٦١**
٦	٠,٦٣**
٧	٠,٦٠**
٨	٠,٦٢**
٩	٠,٧٠**
١٠	٠,٢٩**

❖❖دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يُبين الجدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٩- ٠,٧٠) وهي دالة إحصائياً، وقيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

جدول (٤) قيم معاملات ارتباط فقرات بُعد دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية مع المجال ككل.

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
١	٠,٥٧**
٢	٠,٢٩**
٣	٠,٦١**
٤	٠,٦٣**
٥	٠,٦١**
٦	٠,٧٠**
٧	٠,٦٠**

❖❖دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يُبين الجدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة والمجال الذي تنتمي إليه ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٩- ٠,٧٠) وهي دالة إحصائياً، وقيم مقبولة لإجراء هذه الدراسة.

٢) ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات، ويبين الجدول (٥) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة وطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول (٥) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة وطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي

المجال	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية.	١٠	٠,٨١
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية.	١٠	٠,٨٩
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية.	٧	٠,٩٠
الاداء الكلي	٢٧	٠,٩٥

يظهر من الجدول (٥) أن قيمة كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٨١—٠,٩٠)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٥)، وهي قيم مرتفعة تدل على أن الدراسة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

٣) المعالجة الإحصائية:

- استخراج معامل ارتباط بيرسون وطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد ثبات أداة الدراسة.
- استخراج التكرارات والنسب المئوية.
- استخراج المتوسطات الحسابيّة (Means)، والانحرافات المعياريّة (Standard deviations) لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (محور)، والمتوسط الحسابي العام لكل محور.
- استخراج نتائج معامل ارتباط بيرسون.
- استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي لقياس درجة الاختلاف حسب متغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

رابعاً: نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لتحليل نتائج الدراسة، والإجابة عن أسئلتها باستخدام الطرق الإحصائية التي اعتُمدت في منهجية الدراسة من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج.

أ) عرض نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما يتضح من الجدول (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٢	تُنمي مجلات الأطفال المصورة العلاقات المتصالحة للفرد مع ذاته.	3.85	.80	١	مرتفعة
١	تحرص مجلات الأطفال المصورة على توعية الطلبة بعدم التلفظ بكلمات بذيئة داخل وخارج المدرسة.	3.60	1.07	٢	متوسطة
٧	تُسهم مجلات الأطفال المصورة على نشر قيمة احترام الآخرين.	3.56	1.06	٣	متوسطة
٦	تُسهم مجلات الأطفال المصورة على نشر قيمة الصدق.	3.56	1.05	٤	متوسطة
٤	تُنمي مجلات الأطفال المصورة القيم	3.55	1.06	٥	متوسطة

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
	الأخلاقية للطلبة.				
٣	تُنمي مجلات الأطفال المصورة العلاقات المتصالحة للفرد مع الآخرين.	3.55	1.04	٦	متوسطة
٨	يكتسب الطلبة من المجلات المصورة قيمة التواضع.	3.51	1.02	٧	متوسطة
٩	تُنمي مجلات الأطفال المصورة لدى الطلبة قيمة الإخلاص لله تعالى.	3.49	1.03	٨	متوسطة
٥	تغرس مجلات الأطفال المصورة للطلبة الصبر عند الشدائد.	3.47	1.00	٩	متوسطة
١٠	تُكسب مجلات الأطفال المصورة لدى الطلبة ضبط انفعالاتهم والتغلب عليها	3.42	1.02	١٠	متوسطة
	الاداء الكلي	3.55	.95		متوسطة

يظهر من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة مرتفعة ومتوسطة ضمن مجال دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية والذي حصل على متوسط حسابي كُلي "٣,٥٥" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "٠,٩٥"، وفيما يتعلق بفقرات الدراسة فقد جاءت الفقرة "٢" "تنمي مجلات الأطفال المصورة العلاقات المتصالحة للفرد مع ذاته" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي "٣,٨٥" بدرجة مرتفعة وانحراف معياري "٠,٨٠"، كما جاءت الفقرة "١" "تحرص مجلات الأطفال المصورة على توعية الطلبة بعدم التلفظ بكلمات بذيئة داخل وخارج المدرسة" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي "٣,٦٠" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠٧"، في حين جاءت الفقرة "٥" "تغرس مجلات الأطفال المصورة للطلبة الصبر عند الشدائد" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي "٣,٤٧" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠٠"، وفي المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة "١٠" "تكسب مجلات الأطفال

المصورة لدى الطلبة ضبط انفعالاتهم والتغلب عليها" بمتوسط حسابي "٣,٤٢" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠٢".

السؤال الثاني: ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما يظهر في الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
١	تحرص مجلات الأطفال المصورة على توعية الطلبة بالسلوكيات المجتمعية السليمة	3.56	1.02	١	متوسطة
٣	تُرسخ مجلات الأطفال المصورة احترام الأسرة والوالدين.	3.54	1.05	٢	متوسطة
٥	تُسهم مجلات الأطفال المصورة في انتماء الطلبة للمجتمع.	3.53	1.03	٣	متوسطة
٧	تُكسب مجلات الأطفال المصورة ثقافات جديدة لدى الطلبة.	3.52	1.05	٤	متوسطة
٦	تُحفز مجلات الأطفال المصورة الطلبة على القيام بالأعمال التطوعية.	3.51	1.06	٥	متوسطة
٨	تُنمي مجلات الأطفال المصورة المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة.	3.50	1.04	٦	متوسطة
٢	تُسهم مجلات الأطفال المصورة في بناء شخصية الطلبة الاجتماعية.	3.49	1.06	٧	متوسطة

٤	تُساعد مجلات الأطفال المصورة على نشر الثقافة الدينية لدى الطلبة.	3.49	1.03	٨	متوسطة
١٠	تقوي مجلات الأطفال المصورة الوازع الديني لدى الطلبة.	3.46	1.03	٩	متوسطة
٩	ترسخ مجلات الأطفال المصورة الحرية الشخصية كقيمة اجتماعية.	3.44	1.02	١٠	متوسطة
	الاداء الكلي	3.50	1.00		متوسطة

يظهر من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة متوسطة ضمن مجال دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية والذي حصل على متوسط حسابي كلي "٣,٥٠" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠٠"، أما فيما يتعلق بفقرات الدراسة فقد جاءت الفقرة "١" "تحرص مجلات الأطفال المصورة على توعية الطلبة بالسلوكيات المجتمعية السليمة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي "٣,٥٦" بدرجة مرتفعة وانحراف معياري "١,٠٢"، كما جاءت الفقرة "٣" "ترسخ مجلات الأطفال المصورة احترام الأسرة والوالدين" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي "٣,٥٤" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠٥"، في حين جاءت الفقرة "١٠" "تقوي مجلات الأطفال المصورة الوازع الديني لدى الطلبة" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي "٣,٤٦" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠٣"، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة "٩" "ترسخ مجلات الأطفال المصورة الحرية الشخصية كقيمة اجتماعية" بمتوسط حسابي "٣,٤٤" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠٢".

السؤال الثالث: ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الانسانية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية لدى

طلاب المرحلة الابتدائية، كما يتضح في الجدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لمجال ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية لدى طلاب المرحلة الابتدائية

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
٥	تنشر مجلات الأطفال المصورة قيم الاحترام المتبادل بين الطلبة.	3.54	.99	١	مرتفعة
٢	تغرس مجلات الأطفال المصورة لدى الطلبة التعامل مع زملائهم بإنسانية.	3.53	1.01	٢	متوسطة
١	تُنمي مجلات الأطفال المصورة لدى الطلبة المحافظة على ممتلكات المدرسة.	3.52	1.04	٣	متوسطة
٤	تُسهم مجلات الأطفال المصورة في تنمية الالتزام بالصدق لدى الطلبة.	3.51	1.03	٤	متوسطة
٣	تغرس مجلات الأطفال المصورة لدى الطلبة التعامل مع زملائهم بحسن الخلق.	3.51	1.03	٥	متوسطة
٦	تُسهم مجلات الأطفال المصورة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة.	3.49	.98	٦	متوسطة
٧	ترسخ مجلات الأطفال المصورة قيمة العدالة لدى الطلبة.	3.46	1.01	٧	متوسطة
	الاداء الكلي	3.51	.99		متوسطة

يظهر من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة متوسطة ضمن مجال دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية لدى طلاب المرحلة الابتدائية والذي حصل على متوسط حسابي كلي "٣,٥١" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "٠,٩٩"، أما فيما يتعلق بفقرات الدراسة فقد جاءت الفقرة "٥" "تنشر مجلات الأطفال المصورة قيم الاحترام المتبادل بين الطلبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي "٣,٥٤" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "٠,٩٩"، كما جاءت الفقرة "٢" "تغرس مجلات الأطفال

المصورة لدى الطلبة التعامل مع زملائهم بإنسانية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي "٣,٥٣" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠١"، في حين جاءت الفقرة "٦" "تُسهم مجلات الأطفال المصورة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلب" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي "٣,٤٩" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "٠,٩٨"، اما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة "٧" "ترسخ مجلات الأطفال المصورة قيمة العدالة لدى الطلبة" بمتوسط حسابي "٣,٤٦" بدرجة متوسطة وانحراف معياري "١,٠١".

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (&=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية تعزى للمتغيرات التالية "الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة".

للإجابة عن السؤال الرابع تم اجراء اختبار "ت" لمتغير الجنس وسنوات الخبرة

لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي كما هو موضح ادناه.

أولاً: مُتغير الجنس:

جدول (٩) اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة لمُتغير الجنس

المجال	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية	ذكر	3.40	1.00	199	2.354	0.020
	أنثى	3.71	.87			
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية.	ذكر	3.35	1.04	199	2.209	0.028
	أنثى	3.66	.94			
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية.	ذكر	3.34	1.02	199	2.399	0.017
	أنثى	3.67	.94			
الأداء الكلي	ذكر	3.36	1.01	199	2.340	0.020
	أنثى	3.68	.91			

يظهر من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الأول (دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية) تبعاً لمتغير الجنس بين فئة (ذكر) وفئة (أنثى) حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (أنثى) والتي حصلت على متوسط حسابي (٣,٧١)، في حين جاءت فئة (ذكر) بمتوسط حسابي (٣,٤٠).

ويظهر من الجدول (٩) أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني (دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية) تبعاً لمتغير الجنس بين فئة (ذكر) وفئة (أنثى)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (أنثى) والتي حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٦)، في حين جاءت فئة (ذكر) بمتوسط حسابي (٣,٣٥).

ويظهر من الجدول (٩) أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثالث (دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية) تبعاً لمتغير الجنس بين فئة (ذكر) وفئة (أنثى)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٥) وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (أنثى) والتي حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٧)، في حين جاءت فئة (ذكر) بمتوسط حسابي (٣,٣٤).

ويظهر من الجدول (٩) أنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية في الأداء الكلي تبعاً لمتغير الجنس بين فئة (ذكر) وفئة (أنثى)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة له أقل من (&=٠,٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (أنثى) والتي حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٨)، في حين جاءت فئة (ذكر) بمتوسط حسابي (٣,٣٦).

ثانيا: مُتغير سنوات الخبرة:

جدول (١٠) اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات عينة الدراسة تبعا لمُتغير سنوات الخبرة

المجال	فئات المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية.	٥- ١٠ سنوات	3.16	.89	199	2.532	.012
	أكثر من ١٠ سنوات	3.63	.94			
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية.	٥- ١٠ سنوات	3.10	1.04	199	2.449	.015
	أكثر من ١٠ سنوات	3.57	.98			
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية.	٥- ١٠ سنوات	3.11	1.03	199	2.437	.016
	أكثر من ١٠ سنوات	3.58	.97			
الأداء الكلي	٥- ١٠ سنوات	3.12	.98	199	2.494	.013
	أكثر من ١٠ سنوات	3.59	.96			

يظهر من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية" تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بين فئة (من ٥-

١٠ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٠٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات) والتي حصلت على متوسط حسابي (٣,٦٣)، في حين جاءت فئة (من ٥- ١٠ سنوات) بمتوسط حسابي (٣,١٦).

ويظهر من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية" تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بين فئة (من ٥- ١٠ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٠٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات)، والتي حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٧) في حين جاءت فئة (من ٥- ١٠ سنوات) بمتوسط حسابي (٣,١٠).

ويظهر من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الانسانية" تبعا لمتغير سنوات الخبرة بين فئة (من ٥- ١٠ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة اقل من (&=٠,٠٥) وبالرجوع الى قيم المتوسطات الحسابية نجد ان الفروق كانت لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات) والتي حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٨) في حين جاءت فئة (من ٥- ١٠ سنوات) بمتوسط حسابي (٣,١١).

ويظهر من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بين فئة (من ٥- ١٠ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٠٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات)، والتي حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٩)، في حين جاءت فئة (من ٥- ١٠ سنوات) بمتوسط حسابي (٣,١٢).

ثالثا: متغير المؤهل العلمي:

جدول (١١) اختبار تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق ذات الدلالة الإحصائية المتعلقة بالمتغير الديموغرافي المؤهل العلمي

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى المعنوية
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية	بين المجموعات	19.041	3	6.347	7.675	.000
	داخل المجموعات	162.086	196	.827		
	المجموع	181.127	199			
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية	بين المجموعات	18.548	3	6.183	6.592	.000
	داخل المجموعات	183.844	196	.938		
	المجموع	202.393	199			
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الانسانية	بين المجموعات	19.834	3	6.611	7.281	.000
	داخل المجموعات	177.977	196	.908		
	المجموع	197.811	199			
الأداء الكلي	بين المجموعات	19.097	3	6.366	7.287	.000
	داخل المجموعات	171.224	196	.874		
	المجموع	190.321	199			

يظهر من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات والأداء الكلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة للمجالات أقل من (٠,٠٥)، ولمعرفة لصالح من تكون تلك النتائج فقد تم إجراء اختبار شافيه.

جدول (١٢) اختبار شافيه البُعدي للفروقات بين المتوسطات الحسابية

البُعد	الفئات		دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط	٤,١٧	٣,٤٠	٣,٦٣	٣,٧٠
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية	دبلوم	٤,١٧		٠,٠٠٠❖❖	٣,٨٨	٠,١٦٩
	بكالوريوس	٣,٤٠			٠,٨٨١	٠,٩٣٣
	ماجستير	٣,٦٣				٠,٧٩٦
	دكتوراه	٣,٧٠				
البُعد	الفئات		دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط	٤,١١	٣,٣٥	٣,٦١	٣,٨٠
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية	دبلوم	٤,١١		٠,٠٠٠❖❖	٠,٥٢٨	٠,١٩٢
	بكالوريوس	٣,٣٥			٠,٨٥٩	٠,٩١٤
	ماجستير	٣,٦١				٠,٧٥٤
	دكتوراه	٣,٨٠				
البُعد	الفئات		دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط	٤,١٢	٣,٣٤	٣,٧٢	٣,٨٠
دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الانسانية	دبلوم	٤,١٢		٠,٠٠٠❖❖	٠,٦٨١	٠,١٧١
	بكالوريوس	٣,٣٤			٠,٦٥٩	٠,٩١٣
	ماجستير	٣,٧٢				٠,٦٣٦
	دكتوراه	٣,٨٠				
البُعد	الفئات		دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
		المتوسط	٤,١٤	٣,٣٣	٣,٦٦	٣,٧٣
الأداء الكلي	دبلوم	٤,١٤		٠,٠٠٠❖❖	٠,٥٢٥	٠,١٧٠
	بكالوريوس	٣,٣٣			٠,٨٠٣	٠,٩١٨
	ماجستير	٣,٦٦				٠,٧٢٤
	دكتوراه	٣,٧٣				

يظهر من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية" تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئة (دبلوم) وفئة (بكالوريوس)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (دبلوم)، والتي حصلت على متوسط حسابي (٤,١٧)، في حين جاءت فئة (بكالوريوس) بمتوسط حسابي (٣,٤٠).

ويظهر من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية" تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئة (دبلوم) وفئة (بكالوريوس)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (دبلوم)، والتي حصلت على متوسط حسابي (٤,١١)، في حين جاءت فئة (بكالوريوس) بمتوسط حسابي (٣,٣٥).

ويظهر من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية" تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئة (دبلوم) وفئة (بكالوريوس)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (دبلوم)، والتي حصلت على متوسط حسابي (٤,١٢)، في حين جاءت فئة (بكالوريوس) بمتوسط حسابي (٣,٣٤).

ويظهر من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئة (دبلوم) وفئة (بكالوريوس)، حيث جاءت قيمة مستوى الدلالة أقل من (&=٠,٥)، وبالرجوع إلى قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفروق كانت لصالح فئة (دبلوم)، والتي حصلت على متوسط حسابي (٤,١٤)، في حين جاءت فئة (بكالوريوس) بمتوسط حسابي (٣,٧٣).

خامساً: مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات للدراسة:

أولاً: مناقشة النتائج:

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة مرتفعة ومتوسطة ضمن مجال دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ويعزى ذلك إلى أن مجلات الأطفال المصورة ساهمت بدور كبير في تكوين شخصية الطفل وخاصة في المرحلة الابتدائية، إذ جعلته مشاركاً في تكوين المجتمع وبناءه، فمن خلال زرع القيم الذاتية وتنميتها وتغطية متطلباته العقلية والعاطفية وتنميتها، إذ ساهمت في التصدي لكل ما علق في ذهنه من معلومات غير سليمة من خلال الغزو الثقافي، كون المرحلة الابتدائية هي مرحلة حساسة وتحتاج للكثير من العناية والاهتمام بكل ما يتم عرضه لهم، ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة "٢" "تنمي مجلات الأطفال المصورة العلاقات المتصالحة للفرد مع ذاته" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، حيث يشير إلى الدور الكبير الذي ساهمت به المجلات المصورة في الاهتمام بطلاب المرحلة الابتدائية؛ وذلك من خلال تنمية العلاقات المتصالحة للفرد مع ذاته.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كاوياني (٢٠٢٠)، والتي جاء في نتائجها فاعلية استخدام الأسلوب القصصي في تنمية القيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أحمد (٢٠١٨)، والتي جاء في نتائجها اكتساب الأطفال قيمة الصدق من المجلات.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة متوسطة ضمن مجال دور مجلات

الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ويعزى ذلك إلى أن مجلات الأطفال المصورة من خلال أساليبها السهلة التي تقوم بنشرها أصول المعرفة والآداب تمكنت من دعم الناحية الاجتماعية للطفل، وذلك من خلال غرس القيم المتعلقة بالمجتمع وتقديم المساعدة له على بناء الاتجاهات الإيجابية نحو ذاته ومكنته من تحقيق الاستقلالية الذاتية والتكيف مع المجتمع، وأيضاً منحت الطفل أشكال السلوك الاجتماعي المتمثلة بالقيام والعادات والتقاليد، ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة "١" "تحرص مجلات الأطفال المصورة على توعية الطلبة بالسلوكيات المجتمعية السليمة" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كاوياني (٢٠٢٠)، والتي جاء في نتائجها فاعلية استخدام الأسلوب القصصي في تنمية القيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية لدى طلاب المرحلة الابتدائية؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي جاء بدرجة متوسطة ضمن مجال دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ويُعزى ذلك إلى أن مجلات الأطفال المصورة قامت بدور في بناء نموذج القدوة، عبر إظهار القيم الإنسانية المستهدفة للأطفال، ليصبحوا قادرين على إدراكها والتمكن من تطبيقها، وتمكنت عن طريقها تشجيعهم للوصول من خلال هذه القيم لمن حولهم، حيث قامت برفع مستوى التثقيف والمتعة للطفل وغرس القيم الإنسانية في نفوسهم، إذ تمكنت من تنمية الأطفال منذ الصغر والتحويل والتغيير للأفضل وزرع القيم والعادات والمعتقدات الإنسانية الإيجابية، كاحترام الأسرة والوالدين، والقيام بالأعمال التطوعية، وقيم قيم الاحترام المتبادل فيما بينهم، ومما يؤكد ذلك حصول الفقرة

"٥" "تنشر مجلات الأطفال المصورة قيم الاحترام المتبادل بين الطلبة" في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كاوياني (٢٠٢٠)، والتي جاء في نتائجها فاعلية استخدام الأسلوب القصصي في تنمية القيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (&=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية تعزى للمتغيرات التالية: "الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي".

١) الجنس: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي للمجالات الثلاثة، المجال الأول: "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الذاتية"، والمجال الثاني: "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الاجتماعية"، والمجال الثالث: "دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الإنسانية) تبعاً لمتغير الجنس بين فئة (ذكر) وفئة (أنثى) لصالح فئة (أنثى)، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن عينة الدراسة من المعلمات كان لديهن خلفية أكبر حول المجلات المصورة ودورها في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كون لديهن حس أكبر قادر على استكشاف كل ما حولهن مقارنةً مع المعلمين.

٢) سنوات الخبرة: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة بين فئة (من ٥- ١٠ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات)، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات ممن لديهم عدد سنوات أكبر يمكن أن يكون لديهم خلفية أكبر حول كل ما يتعلق بالعملية التعلمية، وكل ما يؤثر على الطلبة ويُسهم في تعزيز العملية التعليمية، ومن ضمنها دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

٣) المؤهل العلمي: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الكلي في مجالات الدراسة الثلاثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بين فئة (دبلوم) وفئة (بكالوريوس) لصالح فئة (دبلوم)، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات من عينة الدراسة ممن لديهم مؤهل علمي (دبلوم) لديهم رغبة بالاضطلاع على كل ما يخص العملية التعليمية بشكل أكبر من غيرهم، ومن ضمن تلك المواضيع دور مجلات الأطفال المصورة في غرس القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

ثانياً: توصيات ومقترحات الدراسة:

أ) توصيات الدراسة:

١. ضرورة توظيف القصص المصورة التي تهدف إلى تنمية بعض القيم الأخلاقية داخل الحصص الدراسية، وضرورة التركيز على الجانب الإنساني خلال تعلم القيم.

٢. ضرورة تشجيع المعلمين على الاستفادة من تجارب المدارس الأخرى في توظيف القصص المصورة للأطفال التي تشجع على غرس القيم الأخلاقية لتطبيقها على طلبة المرحلة الابتدائية.

٣. توعية المعلمين حول أهمية توظيف قصص الأطفال المصورة لدى طلبة المرحلة الابتدائية لغرس القيم الأخلاقية لديهم.

ب) مقترحات الدراسة:

يُعد البحث الحالي بمثابة مقدمة لبحوث ودراسات مستقبلية تتناول جوانب أخرى قد تكمل هذا البحث أو تضيف عليه، ومن البحوث والدراسات المستقبلية المقترحة:

١. القيام بدراسة مشابهة على مراحل تعليمية مختلفة.

٢. القيام بدراسة تستهدف التعرف على دور المجلات المصورة في غرس القيم الجمالية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع:

- المراجع العربية:

١. إبراهيم، محمد؛ وأحمد، محمد؛ وهلال، أحمد. (٢٠١٠). القيم الأخلاقية المقدمة في مجلات الأطفال المصرية (دراسة تحليلية). **مجلة بحوث التربية النوعية- جامعة المنصورة**، ع(١٧)، ص٦٤٠- ٦٦٤.

٢. ابن منظور، جمال الدين الأنصاري. (١٩٩٣). لسان العرب، ط (٣)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

٣. أحمد، أسماء. (٢٠١٨). **دور مجلات الأطفال الورقية والإلكترونية في تنمية القيم الأخلاقية لدي الأطفال المصريين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

٤. الأنصاري، عيسى. (٢٠٠٦). القيم الأخلاقية المتضمنة في مجلات الأطفال الكويتية: دراسة تحليلية. **المجلة التربوية- جامعة الكويت**، ج(٢٠)، ص٥- ٩٩.

٥. البادي، رقية. (٢٠٢٠). دور المدرسة في تنمية القيم الأخلاقية لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي مدارس قصبة المفرق في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤(٣٢)، ص٣٩- ٥٤.

٦. بسيوني، محروس. (٢٠١٨). أخلاق التعامل مع الأزمات من منظور إسلامي. **مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية- جامعة قطر**، ٣٦(١)، ص٧١- ١١٣.

٧. بعجي، سعاد. (٢٠٢٠). دور القيم الأخلاقية في صناعة شخصية القائد الإداري من منظور إسلامي. **مجلة دراسات اقتصادية- جامعة الجلفة**، ١٨(١)، ص١٣٩- ١٥٤.

٨. ثابت، خولة. (٢٠١٦). **مصادر القيم في الفكر الإسلامي عابد الجابري –نموذجًا-** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

٩. حجازي، علي. (٢٠١٨). **أخلاق السالك للنجاة من المهالك**. ط(١)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

١٠. حسين، أسماء. (٢٠١٩). **مجلات الأطفال وتنمية القيم الأخلاقية للأطفال.** ط(١)، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

١١. الحق، محمد أمين. (٢٠١٢). القيم الإسلامية في التعليم وآثارها على المجتمع. **مجلة دراسات: الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ**، ج(٩)، ص٣٤٤- ٣٣٥.

١٢. حمود، جليل؛ ومحمود، يسرى.(٢٠١٩). حدود الخيال في الرسوم الموجهة للأطفال. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، ١٩(٢)، ص٢٥٧- ٢٦٧.

١٣. الخوالدة، ناصر؛ وأبو قويدر، إيمان. (٢٠٢٠). القيم الإسلامية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوي في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٨(٢)، ص٤٢٤- ٤٤٣.

١٤. الراشد، مضاوي؛ وعبد الحميد، سهير. (٢٠١١). دور المجلات السعودية في تنمية القيم الجمالية لدى الأطفال : دراسة تحليلية ناقدة في ضوء تطلعات العصر. **مجلة دراسات الطفولة – جامعة عين شمس**، ١٤(١٥)، ص٢٧- ٥٣.

١٥. الزيد، حصة. (٢٠١٧). مدى تأثر القيم الأخلاقية بالتغيرات المعاصرة بالمجتمع السعودي ودور الدعوة في المحافظة عليها. **مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، ع(١٧٤)، ص٢٥٧- ٣٣٣.

١٦. السلمي، أحلام. (٢٠١٩). مفهوم القيم وأهميتها في العملية التربوية وتطبيقاتها السلوكية من منظور إسلامي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٣(٢)، ص٧٩- ٩٤.

١٧. شرقي، حورية. (٢٠١٧). **النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

١٨. صيام، خليل حسين. (٢٠١٧). **دور برنامج الفتوة الطلابي في تعزيز قيم الانضباط المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

١٩. عبدالله، فاطمة عبدالرحمن. (٢٠١٩). القيم الإسلامية وأثرها في الاستقرار الأسري. **مجلة معالم الدعوة الإسلامية المحكمة**، ع(١١)، ص٢٧٤- ٢٩٩.

٢٠. العساف، صالح (٢٠١٩). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط(٢)، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

٢١. علي، نجلاء. (٢٠١٤). دور الأنشطة المصورة في مجلات الأطفال على تنمية بعض المهارات الإدراك البصري لدى طفل الروضة. **مجلة دراسات الطفولة**، ١٧(٦٢)، ص٧١- ٨٥.

٢٢. القريشي، عائدة. (٢٠١٣). واقع الأداء التدريسي لمعلمي المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ١٠(٣٩)، ص١- ٣٨.

٢٣. كاوياني، ليلى. (٢٠٢٠). أثر القصة في تنمية القيم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت، **مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**، ع(١٨٥)، ص ١٧٣- ٢٠٠.

٢٤. كرسول، جون (٢٠١٨). تصميم البحوث الكمية – النوعية - المزجية (عبد المحسن القحطاني، مترجم). دار المسيلة، الكويت، (العمل الأصلي نشر ٢٠١٤).

٢٥. المزوري، أردوان. (٢٠١٩). **أساليب الوقاية من الالتجاء إلى الطلاق من منظور الشريعة الإسلامية**. ط(١)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

٢٦. مصري، إبراهيم. (٢٠٢٠). دور رياض الأطفال في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة من وجهة نظر أمهات الأطفال. **مجلة التربية والصحة النفسية- جامعة الجزائر**، ٥(٢)، ص٦٨- ٩٠.

٢٧. المعلوف، لينا؛ والعوامرة، عبدالسلام، (٢٠١٨). دور رياض الأطفال في غرس قيم التربية الأخلاقية لدى أطفالها من وجهة نظر المعلمات والمديرات في محافظة عمان العاصمة. **مجلة دراسات: العلوم التربوية**، ٤٥(٤)، ص١٧٩- ١٩٤.

٢٨. معيد، اعتماد؛ وحامد، إيناس؛ وفراج، ريهام. (٢٠١٨). إنقرائية القصة في مجلات الأطفال العربية: دراسة تطبيقية. **مجلة دراسات الطفولة**، ٢١(٨١)، ص٥٩- ٦٥.

- المراجع الأجنبية:

1. Al-Hawamleh, M. (2019). Storytelling as Promoting Moral Consciousness: Religious Education Teachers' Perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(10), 20-33.

2. Haryanto, M. (2019). *Developing Thematic Magazine Based on Character Value to Increase Honesty of Third Grade Student*. International Conference on Meaningful Education, KnE Social Sciences, pages 322–333. DOI 10.18502/kss.v3i17.4654.

3. Lee, K., Talwar, V., McCarthy, A., Ross, I., Evans, A., & Arruda, C. (2014).Can Classic Moral Stories Promote Honesty in Children? *Psychological Science Online First*, 1(1), 1-7.

4. Rahiem, M., Krauss, N., & Rahim, H. (2020). Moral Education through Dramatized Storytelling: Insights and Observations from Indonesia Kindergarten Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 475-490.

5. Rahim, H., & Rahiem, M. (2012). The Use of Stories as Moral Education for Young Children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 454-458.

مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين

أ. ظافر سليمان ناصر الشهري أ.د. محمد حسن سعيد آل سفران

طالب في برنامج الدكتوراه – جامعة الملك خالد أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة بجامعة الملك خالد

ملخص

هدف هذا البحث إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وقد اختيرت عينة البحث بشكل عشوائي؛ حيث أرسلت لحوالي (٧٦٧) معلم ومعلمة وقد استجاب منهم (٥٠٥) معلمًا ومعلمةً في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة لجمع البيانات تكونت من أربعة محاور، و (٥١) مؤشرًا توزعت على المحاور الأربعة، وقد توصل البحث إلى أن المعلمين رأوا أن إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية تأتي "بشكل متوسط"، بمتوسط حسابي كلي (3.13)، وتراوحت متوسطات المحاور الأربعة للأداة بين (3.19) إلى (3.06)، حيث جاء محور "قدرة المعلم على تطبيق منهج النشاط" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.19) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، تلاه محور "متطلبات تطبيق منهج النشاط" بمتوسط (3.14) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، وجاء في المرتبة الثالثة محور "التخطيط لمنهج النشاط" بمتوسط (3.13) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، وأخيرًا محور "عوائق تطبيق منهج النشاط" بمتوسط (3.06) وبدرجة موافقة بشكل متوسط. كما أظهرت نتائج البحث عدم وجود اختلاف في استجابات

أفراد عينة البحث حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيرات البحث: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. وأوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات، من أبرزها: تزويد المدارس الابتدائية بتجهيزات ووسائل تعليمية ومصادر تعلم متنوعة تساعد على تطبيق منهج النشاط، وتكليف عدد من المدارس الابتدائية بتقديم مواقف تعليمية وفق منهج النشاط يمارس فيها التلميذ أنشطة متنوعة وهادفة وذات معنى وتناسب قدراته وإمكانياته وتحقق مطالبه، وتصميم برنامج تدريبي لمعلمي ومشرفي وقادة المدارس الابتدائية قائم على كيفية تنظيم وتخطيط منهج النشاط، وإجراء بحوث مماثلة في باقي إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: منهج النشاط، التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، معلمو المرحلة الابتدائية.

The Extent of the Activity Curriculum Applied at the Primary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia from the Viewpoint of Teachers'

Abstract:

The purpose of this research is to identify the Extent of the Activity Curriculum Applied at the Primary Stage in the Kingdom of Saudi Arabia from the Viewpoint of Teachers, to achieve the research objectives; researchers used the descriptive survey approach. and the questionnaire to collect research data, which consisted of (51) items divided into four domains. The research found that the responses of the complete research sample to the research tool came with a "large" degree of agreement about the possibility of applying the activity curriculum in the elementary stage in the Kingdom of Saudi Arabia from the Viewpoint of Teachers, with an overall arithmetic average (3.13), and the averages of the four domains of

the tool ranged between (3.19-3.06) Where the domain of the teacher's ability to apply the activity curriculum came first with an arithmetic average (3.19) and with a high degree of approval, followed by the domain of the requirements for applying the activity curriculum with an average (3.14) and with a large degree of approval, and the domain of planning and implementation in the activity curriculum came in the third place with an average of (3.13) And with a high degree of approval. The results also showed that there is no difference in the responses of the individuals of the research sample about the extent to which the activity curriculum can be applied at the elementary stage according to the research variables (gender, academic qualification, and years of teaching experience. Each education department in the Kingdom of Saudi Arabia, and the launch of a training program for teachers, supervisors and leaders of primary schools based on how to plan, implement and evaluate the activity curriculum, and conduct similar research in the rest of the education departments in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Activity Curriculum, Primary Stage, Viewpoint of Teachers', Kingdom of Saudi Arabia.

.

مقدمة:

يتبوأ المنهج الدراسي قمة المنظومة التربوية والتعليمية لأي نظام تربوي، وهو محور التربية وأساسها، وهو أحد المحاور الرئيسة للعملية التعليمية والتربوية، والمنهج الجيد هو الذي يتصف بجودة الأهداف وتعمل مكوناته الأخرى على تحقيقها والتأكد من بلوغها حسب نوع الأهداف وتصنيفها، وحسب نوع ومستويات المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وتنظيمها من المعارف الإدراكية الأولية إلى المستويات المعرفية العليا والمعقدة، ومن المهارات البسيطة إلى المركبة، ومن القيم والاتجاهات

الانطباعية المتغيرة إلى الاتصاف بنظام ثابت ومتكامل من القيم وأنماط السلوك المتسقة مع بعضها البعض.

ولقد نال المنهج الدراسي جانبًا مهمًا في الدراسات التربوية القديمة والحديثة، باعتباره أداة المجتمع لتحقيق أهدافه، ووسيلة المجتمع لتشكيل سلوكيات أفراده التي يحتاج اليها المجتمع في حاضره ومستقبله، كما يعد المكون الذي يزود التلاميذ بالخبرة التي تعينهم للانتقال من التعليم إلى التعليم مدى الحياة، إذ لا يمكن النهوض بأي اصلاحات تربوية إلا من خلال إصلاح وتطوير المنهج الدراسي، وجعل التلميذ فيه محورًا أساسيًا للعملية التعليمية والتجسيد الواقعي لها، فجميع الأنظمة التربوية من أنظمة إعداد معلمين، وأنظمة تقويم، أو أنظمة أنشطة مدرسية، لا بد أن تتصل بالمناهج الدراسية، ويجب على أي مؤسسة تعليمية أن تعد مناهجها وفق رغبات وميول التلاميذ (السر، ٢٠١٨).

ولقد تطور مفهوم المنهج ليصبح أعم وأشمل من النظرة القديمة التي كانت تشدد على أن تكون المادة الدراسية محور العملية التعليمية إلى أن يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية، فأصبح يعرف المنهج بمفهومه الحديث بأنه: "عبارة عن مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى الطلبة داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء شخصية الطلبة وفق أهداف تربوية محددة، وضمن خطة علمية مرسومة جسميًا وعقليا ونفسيًا واجتماعيًا وروحيًا" (الدخيل، ٢٠١٠، ص ٢١١). وبالتالي، فإن المنهاج بصورته الحديثة أعم وأشمل مما كان عليه في مفهومه التقليدي، كونه راعى الشمولية في بناء شخصية الطلبة في جميع الجوانب النمائية المعرفية والحركية والنفسية والاجتماعية والقيمية، بينما اقتصر المفهوم التقليدي للمنهاج على الناحية المعرفية فقط (مقبل، ٢٠١٢).

وتعد تنظيمات المناهج الدراسية من أهم مداخل تنمية ميول واهتمامات ورغبات الطلبة، وأشار الصاعدي (٢٠١٣) إلى أن الآراء والأفكار المطروحة قد اهتمت بتحسين تنظيمات المناهج وتطويرها، بما يساعد الطلبة على مواكبة التطورات التقنية والمعرفية الحاصلة، وإكسابهم المعارف والمهارات والخبرات اللازمة، لأن يصبحوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وحياتهم الخاصة.

ولقد كان منهج النشاط أحد هذه الأفكار المطروحة، كونه يركز على الاهتمام بميول وحاجات وقدرات واستعدادات الطلبة، وإتاحة الفرصة لهم للقيام بالأنشطة التي تتفق مع هذه الميول لإشباع حاجاتهم، حيث يتم من خلال هذه الأنشطة والخبرات العمل على تنمية المهارات وتكوين العادات والاتجاهات والقيم (الجعفري، ٢٠١٨).

وقد صنفت تعريفات المنهج الدراسي إلى عدة تصنيفات، حيث نظر الرباط (٢٠١٥، ص ٣٦) إلى المنهج على أنه: "التعليم التراكمي للمعرفة والخبرات المنظمة الموجودة في الموضوعات الدراسية"، بينما رأى الخليفة (٢٠١٠، ص ١٣٤) بأن المنهج: "أسلوب للتفكير والبحث حول ظاهرة ما".

وكون التدريس هو النشاط الذي ينفذ من خلاله المنهج، وكلاهما تحت مظلة التعليم، فلن ينفذ المنهج إلا بالتدريس، والتدريس نشاط من أنشطة التعليم، ومن خلال هذه العلاقة، فإن التدريس لن يتحقق بلا وجود منهج، ولن ينفذ المنهج إلا بالتدريس (عاشور، ٢٠٠٨)، ووفقًا لما سبق، فإن المنهج يشكل وثيقة مكتوبة سابقة للتدريس تجسد الخبرات التي يتعلمها الطلبة، أما التدريس: فهو عملية تنفيذية تترجم من خلالها المناهج وفق تنظيمات معينة تختلف من منهج إلى آخر.

ويقصد بتنظيمات المنهج تلك التصنيفات التي تنظم بها الخبرات للمتعلمين، لذا تبدو تنظيمات المنهج وكأنها تؤكد نقاطاً معينة على متغير متصل في أحد طرفيه مناهج تتمركز حول المادة الدراسية، وفي الطرف الآخر مناهج تدور حول المتعلم (شوقي، ٢٠١٦).

لذلك يمكن تقسيم المناهج حسب أسلوب تنظيماتها إلى مجموعتين رئيستين، يندرج تحت كل منهما عدد من المناهج، وهاتان المجموعتان هما: الأولى: وتضم المناهج التي تدور حول (المادة الدراسية)؛ ومن أمثلتها: منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنهج المواد الدراسية المترابطة، ومنهج المواد الدراسية المندمجة، ومنهج المجالات الواسعة (العجمي، ٢٠١٠).

وتضم المجموعة الثانية: المناهج التي تدور حول (المتعلم)؛ وتقسم هذه المجموعات إلى: مناهج تدور حول ميول الطلبة وأنشطتهم ومن أمثلتها منهج النشاط، ومناهج تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم ومن أمثلتها المنهج المحوري، ومناهج تدور حول تنظيم النشاط التعليمي للتلاميذ مثل منهج الوحدات الدراسية، ومناهج تدور حول تكامل شخصية المتعلم وسلوكه، ومن أمثلتها المنهج التكاملي، إلا أن هذه الأنواع المختلفة للمناهج ليست منفصلة عن بعضها بل أنها متداخلة ومتشابكة، فمناهج المجموعة الثانية والتي تدور حول المتعلم لا تقلل من أهمية المواد الدراسية، ولكنها لا تجعلها غاية، وإن من أهم تنظيماتها تتمثل في تنظيم منهج النشاط (الهاشمي وعطية، ٢٠٠٩).

ويعد منهج النشاط من المناهج المواكبة للتطور العلمي والتكنولوجي التي تشدد على تقديم وتهيئة مواقف تعليمية يمارس فيها المتعلم أنشطة متنوعة وهادفة وذات

معنى، بحيث تناسب قدراته وامكانياته، وتحقق مطالبه ومطالب مجتمعه في جو إيجابي وفعال، وصولاً إلى تكوين خبرات تربوية تتسم بالتكامل والاستمرارية (شاهين، ٢٠١٠).

وبالتالي، أصبح منهج النشاط يتسم بفلسفة واقعية تقوم على النشاط والخبرة، لتحقيق الأهداف المنشودة والمرغوبة والتي تلبي متطلبات الطلبة واهتماماتهم وميولهم ورغباتهم، باعتباره ينظم المعرفة البشرية على شكل خبرات مباشرة أو غير مباشرة يمر بها الطلبة ويتفاعلون معها، ويكتسبون من وراء هذا التفاعل على علم ومعرفة ومهارة تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية، وبشكل يؤدي إلى نمو شخصيتهم من جميع جوانبها سواء العقلية منها أو الجسمية أو الاجتماعية أو الثقافية أو الوجدانية وبشكل سليم (أمين، ٢٠١٥).

وإن ما يميز منهج النشاط أنه يبنى على نشاط التلميذ ودوره الإيجابي في العملية التعليمية (جاد، ٢٠١٠)، ويهتم بميوله وحاجاته ورغباته، بالإضافة الى ذلك أنه يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، ويساعد في تنمية مهاراتهم المختلفة سواء في الجانب المعرفي أو الحركي او الوجداني، كما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة بطريقة ممتعة، كما أنه يتميز بأهميته على الصعيد الأكاديمي، فالطلبة الذين يمارسون الأنشطة المدرسية غالبًا ما يحصلون على خبرات أعلى من غير المشاركين (طلبة، ٢٠١٥).

وقد ظهرت فكرة منهج النشاط كتنظيم في بداية القرن العشرين، كردة فعل على تنظيمات المناهج الأخرى التي أغفلت مراعاة اهتمامات وميول ورغبات الطلبة، وعدم مراعاة التعلم بالعمل والتجربة (السر، ٢٠١٨)، ومع ظهور أفكار التربية

التقدمية على يد جون ديوي، ظهرت فكرة الاهتمام بالمتعلم، وجعل حاجاته، واهتماماته، ومطالب نموه محورًا يتمركز حولها منهج النشاط كتنظيم، فظهر هذا المنهج متمركزًا حول الأنشطة والخبرات التي تتوافق مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم؛ بهدف تحقيق نموهم من خلال الخبرات والأنشطة (منصور، ٢٠١٢).

وقد عرف يونس (٢٠١٥) منهج النشاط بأنه: "كل نشاط يقوم به المعلم والطلبة أو كلاهما بقصد تدريس أو دراسة المقررات الدراسية سواء كان داخل المدرسة أو خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها" (ص. ١٧٩). كما رأى يونس أن الأساس في تنظيم منهج النشاط هو المتعلم الذي يعد الغاية النهائية في العملية التعليمية، وقد جاءت فكرة تنظيم منهج النشاط كرد فعل للعيوب البارزة في منهج المادة الدراسية، والنقد الموجه لهذا المنهج الذي اعتبر المادة العلمية هي الغاية في حد ذاتها، والبعد عن حياة الطلبة، وعدم الاستجابة لمتطلبات نموهم وحاجاتهم الأساسية.

وينظر منهج النشاط إلى المواد الدراسية على أنها وسائل لا غايات، بمعنى أنه يتم توظيفها وتطويعها لخدمة التلميذ فيما يقوم به من ألوان نشاط متعددة ويستفيد منها في حل مشكلة ما، كما أنه يهتم بقيام الطلبة بأنشطة متنوعة يشرف عليها المعلم، لتحقيق هدف التربية الأسمى وهو تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ (أبو عودة والبهنساوي، ٢٠١٩).

ولعل أبرز التجارب لتنظيم منهج النشاط تجربة جون ديوي، والتي قسم فيها المنهج إلى أقسام تمثل نشاطات حياتية تخدم الحياة الاجتماعية، وتمثل العلاقات الأساسية للطالب بعالمه، وتضمنت تلك الأنشطة جانبين: يدوي أو حركي، وجانب عقلي، حيث يمارس المتعلمون هذه النشاطات في الواقع العملي والتجريبي (شوقي، ٢٠١٦). وكذلك تجربة مدرسة مريام التجريبية بجامعة ميسوري عام (١٩٠٤م) والتي

قسمت منهج النشاط كتنظيم إلى أربعة أقسام من الأنشطة، هي: الملاحظة؛ حيث يقوم المتعلمون باستكشاف ودراسة مظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية في محاولة للتكيف مع بيئتهم الطبيعية والثقافية، واللعب؛ والذي لا يعد مجرد وسيلة للترويح بل مكون مهم من مكونات حياة المتعلم، وتشمل ألعاب تنافسية، وألعاب بدنية، وألعاب فنية، والنشاط القصصي الذي يتضمن قراءة القصص، وسرد الحكايات، وتأليف قصص مستوحاة من صور ورسوم، والأشغال اليدوية:؛ وتشمل صنع أشياء للزينة، والديكور، وأشياء مفيدة، ويتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب عندما يعبرون عن حاجتهم إليها (العقيل، ٢٠١١).

وقد استخدم "جون ديوي" منهج النشاط سنة (١٨٩٦م) في مدرسته الابتدائية التجريبية التي أنشأها ملحقة بجامعة شيكاغو، وكانت الدوافع التي تقوم عليها المدرسة هي: الدافع الاجتماعي: وفيها يظهر الطفل رغبته بالمشاركة بخبراته مع الآخرين، والدافع الإنشائي (البنائي): ويظهر عن طريق حركاته الاجتماعية وتشكيل المواد الخام في صورة لعب أو أشياء مفيدة، ودافع البحث والتجريب: وذلك عن طريق قيام الطفل بعمل بعض الأشياء، وذلك لرغبته في معرفة ما يحدث نتيجة هذا العمل، والدافع المعبر، أي (دافع التعبير عن النفس): وذلك عن طريق تعبير الطفل عن ميوله الإنشائية في اتصاله مع غيره (Hodges, 2016).

وقد أحدث تطبيق جون ديوي لمنهج النشاط تغييراً في وظيفة المدرسة ومبادئها وتغييراً في تنظيم المدرسة ذاتها، وبالتالي، عدم تدريس المادة العلمية بصورتها التقليدية، فالمهارات الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب يتعلمها المتعلم عندما يكون مستعداً لها، ولا تفرض عليه في سن معينة، والدوافع المرتبطة بتعلم المهارات

الأساسية تكون نابعة من الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون خلال اندماجهم في أعمال ذات معنى لهم، عندما يكون هذا النشاط موجهًا نحو إشباع حاجة أو تحقيق رغبة (الحوامدة، ٢٠١١).

لذا، احتل اللعب دورًا بارزًا في تنظيم منهج النشاط، وذلك لأنه من خلال النشاط التلقائي تنبع الدوافع الحقيقية لدى المتعلم للتعلم، لذا، فقد اشتمل هذا المنهج على مجموعة من الأنشطة المرتبطة بحرف معينة يراها المتعلم في حياته اليومية، مثل: الحياكة والطهي والنجارة، والتي يعتقد أن المتعلمين يميلون إلى تقليدها، وهذا يعني أن ميول وحاجات المتعلم هي الأساس في اختيار محتوى وخبرات منهج النشاط، وكذلك رغبته في البحث والاستقصاء والتجريب، لأنه يقوم أساسًا على مبدأ إيجابية المتعلم، فالتعلم عملية ايجابية لا تتم إلا إذا أخذ المتعلم دوراً إيجابيًا ونشطًا في عملية التعلم، من خلال الموقف الذي يتفاعل فيه ويتفق مع ميوله الحقيقية ويشترك في حل مشكلات ذات معنى بالنسبة له (علواني، ٢٠١٦).

وفي عام (١٩٠٤م) أنشئت مدرسة "مريام" (MERIAM) الملحقة بجامعة ميسوري منهجًا لا يحتوي على مواد دراسية تقليدية، وإنما بني على أساس أنشطة قسمت فيه إلى أربعة أقسام، هي: الملاحظة، اللعب، والنشاط القصصي، والعمل اليدوي (القطيش، ٢٠١١).

وقد أحدث منهج النشاط تحولًا في ارتكاز المنهج من المادة الدراسية الى المتعلم، فالمتعلم هو محور اهتمام هذا المنهج، وكل ما يجري في المدرسة يجب أن يكون في خدمة نموه الشامل في جميع جوانب شخصيته، ولأن هذا المنهج يوجه عنايته الكبرى للنشاط الذي يرى بأنه وسيلة التعلم الفعال، فهو يقوم على مبدأ الفاعلية والنشاط الذاتي للمتعلم والذي يحفزه نحو الكشف عن الحقائق بنفسه، كونه يهتم بميول

وحاجات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم ويتيح الفرصة لهم للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتفق مع هذه الميول (العجمي، ٢٠١٠).

ولمنهج النشاط معايير لتنظيمه، ومنها، أولًا: تمثيل ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين كما يعبرون عنها، وتعتمد عملية التعلم على ما لدى المتعلم من ميول حقيقية؛ أي ليست الميول الطارئة أو المؤقتة التي سرعان ما تتغير أو تتلاشى، وعلى المعلم أن يبحث على الميول المشتركة بين التلاميذ والأسئلة والمشكلات التي تجذب الانتباه وعن الأنشطة التي تشبع هذه الميول، ثانيًا: الارتكاز على سيكولوجية المتعلم، وأن الخبرات والأنشطة التعليمية مبنية على أساس ميول وحاجات المتعلمين، وعلى خبراتهم الحياتية (لافي، ٢٠١١)، ثالثًا: الحصول على المعرفة في منهج النشاط من عمل المتعلم ومشاركته وإيجابيته في المواقف التعليمية لتحقيق أهداف واضحة يتبناها ويعمل على تحقيقها؛ فالمعرفة وسيلة وليست غاية (مبارك، ٢٠٠٨)، رابعًا: تنظيم منهج النشاط وفق طريقة حل المشكلات (بصفة أساسية)، وأن معظم المواقف التي يقوم عليها تمثل مشكلات حقيقية يشعر التلاميذ بحاجتهم لدراستها، ومن خلال التصدي للمشكلات يقع التفاعل بين الطلبة والخبرات المكتسبة، ويتمثل دور المعلم في التوجيه والإرشاد (Kelevn, ٢٠٠٩)، خامسًا: العمل الجماعي والتخطيط المشترك، وذلك من خلال دراسة وتحديد الميول الحقيقية للطلبة، ويشترك في هذا الطلبة والمعلمون، والباحثون في مجال التربية، وأولياء الأمور؛ وذلك حتى نحقق معرفة سليمة عن ميول التلاميذ وأساليب إشباعها، فالعمل الجماعي يدرب التلاميذ على العمل كفريق مع الآخرين من خلال تحمل المسؤولية، وحرية إبداء الرأي، واحترام آراء الآخرين (أبو عودة والبهنساوي، ٢٠١٩). سادسًا: يصمم وفقًا لميول الطلبة، ولا تم

تخطيطه مسبقاً ولا تقدم جاهزة تبعًا لما يراه الكبار ملائما لميول جميع الطلبة؛ لذا يقوم المعلم بالعمل مع الطلبة بشكل فردي أو جماعي للتعرف على ميولهم واختيار الأفضل منها لمساعدتهم كجماعة على تخطيط وتنفيذ الأنشطة المحققة لهذه الميول وتقديم ما أنجز منها (الجعفري، ٢٠١٨)، سابعًا: مراعاة الاستمرار في الخبرة، حيث أن التعلم عملية نمو مستمر؛ لذلك فالتنظيم الجيد للمنهج هو الذي يساعد على هذا النمو، ثامنًا: مراعاة التتابع في الخبرة، والمقصود بالتتابع هو أن تكون الخبرة الحالية التي يكتسبها المتعلم مبنية على أساس الخبرات السابقة لديه، وأن تكون أساسًا للخبرات اللاحقة (العقيل، ٢٠١١)، تاسعًا: مراعاة التكامل في الخبرة، والتكامل في الخبرة يعني وحدتها، وقد أثبتت الدراسات أن التعلم يكون ذا معنى عندما يتعامل المتعلم مع الموقف التعليمي ككل، عاشرًا: أن يساعد تنظيم منهج النشاط على إعطاء المتعلمين يومًا دراسيًا متوازنًا ويتيح لهم ممارسة أنواع مختلفة ومتنوعة من النشاط، حادي عشر: أن يكون تنظيم منهج النشاط مرنًا بحيث يسمح بمشاركة المتعلمين في تخطيط الخبرات التعليمية، وتحديد أنواع الأنشطة المختلفة التي ستستخدم في تحقيق أهداف التربية (العمري، ٢٠٢٠).

ويتطلب منهج النشاط الإجراءات الآتية لتطبيقه في المرحلة الابتدائية، منها: تعرف حاجات الطلبة ودوافعهم وميولهم ورغباتهم وخصائص المجتمع ومشكلاته، وتحديد المشكلات التي يجب دراستها، وتحديد ميادين الخبرة التي يجب اكتسابها في صفوف البحث المختلفة، على أن يشارك في تحديدها الخبراء والمعلمون والطلاب، تنظيم خبرات منهج النشاط نحو الدراسات القائمة حول وحدات دراسية معينة أو اتخاذ الوظائف الاجتماعية محوراً للدراسة، التخطيط لتنفيذ المنهج باختيار المشكلة وتحديدها تحديدًا دقيقًا، والتخطيط لدراسة كيفية حلها بما يفيد التلاميذ في

الحاضر والمستقبل، وربط محتوى المنهج بما درسه الطلبة بما يؤدي إلى تكامل المعرفة، والتخطيط لأوجه النشاط الفردي والجمعي للتلاميذ، وتحديد نواحي التقويم وأساليبه وأدواته (الرباط، ٢٠١٥).

وقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة المناهج الدراسية وتنظيماتها، وتفعيل الأنشطة المدرسية في التعليم، ومنهج النشاط؛ حيث أجرى مارتنفش (Martincevic, ٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة مشاركة طلبة المرحلة الابتدائية بالأنشطة المدرسية في كرواتيا بميول واهتمامات الطلبة، استخدم البحث المنهج الوصفي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (٣٠) فقرة على عينة تكونت من (٨٠٠) طالب وطالبة، أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية اللامنهجية وبين ميول واهتمامات الطلبة.

أجرى المعشني (٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق تطبيق استبانة تكونت من (٤٥) فقرة موزعة على ست مجالات، وتكونت عينة البحث من (٣٠٠) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية، أظهرت النتائج أن المعلمين يرون إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية وبدرجة مرتفعة.

أما دراسة القطيش (٢٠١١) فهدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي في البادية الشمالية الشرقية في الأردن. استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة تكونت من (٥٣) معلمًا ومعلمة، وطبقت استبانة تكونت من (٤٠) فقرة توزعت على خمسة أبعاد للنشاط المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة أن

المعلمين يمارسون النشاط المدرسي بدرجة متوسطة، وأن النشاط الرياضي والثقافي هو الأكثر ممارسة من قبل الطلبة.

كما أجرى الحوامدة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، وأهمية هذه المشاركة من وجهة نظرهم، وتقصي أثر المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في هذه المشاركة وأهميتها. ولتحقيق ذلك اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تطوير استبانة مكونة من ٣٨ فقرة، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على عينة البحث المكونة من ١٩٣ معلماً ومعلمة للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لعمان الأولى، أظهرت نتائج البحث أن درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، كانت مشاركة بدرجة ضعيفة، أما درجة أهمية مشاركتهم، فكانت مهمة بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة مشاركتهم في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين أصحاب الخبرة العالية (١٠ سنوات فأكثر)، كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير المعلمين لدرجة أهمية مشاركتهم، تعزى إلى متغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير الخبرة.

وهدفت دراسة أبو عودة والبهنساوي (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وفق التصميم من نوع قبلي بعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية،

تكونت عينة البحث من (٨٤) طالبًا من طلبة الصف الرابع الأساسي، و (٤٢) طالبًا للمجموعة التجريبية درست منهج مقترح قائم على النشاط التكاملي، و (٤٢) طالبًا للمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، واستخدم الباحثان للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة اختبار لقياس مهارات التفكير العلمي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير العلمي لصالح المجموعة التجريبية في كافة مهارات التفكير العلمي، كما تبين وجود أثر لاستخدام المنهج المقترح القائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي.

وأجرت العمري (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الأنشطة المدرسية في المدارس المتوسطة بتعليم شرق جدة، واحتياجاتها من مختبرات وتجهيزات لازمة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة، وصممت الباحثة استبانة تكونت من (٥٠) فقرة، وبينت نتائج الدراسة وجود رغبة لدى التلميذات بممارسة الأنشطة المدرسية المختلفة، وجاء في مقدمتها النشاطات المتعلقة بصيانة الحاسوب، وأعمال السباكة والحرف اليدوية.

وفي دراسة قام بها سفران ومحزري (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الوقوف على إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جيزان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٣) فردًا من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين، وصممت الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن استجابات عينة الدراسة

جاءت منخفضة بشكل عام حول إمكانية تطبيق منهج النشاط بالتعليم الثانوي من وجهة كل من قادة المدارس والمشرفين والمعلمين.

يلاحظ من استعراض بعض الدراسات التي تمكن الباحثان من الاطلاع عليها، أنها لم تتناول بالتحديد إمكانية تطبيق منهج النشاط بالتعليم، عدا دراسة المعشني (٢٠١١) التي حاولت التعرف على آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان، ودراسة سفران ومحزري (٢٠٢٠) التي اهتمت بالكشف عن إمكانية تطبيق المنهج المحوري بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية. أما دراسة أبو عودة والبهنساوي (٢٠١٩) فهدفت الكشف عن أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى الطلبة.

وبما أن منهج النشاط يعد من المناهج المتميزة، ولمناسبته لمتطلبات العصر، وما يحققه من تلبية لاحتياجات المتعلم، وما يحققه من نمو لشخصيته فقد تشكل لدى الباحثين مشكلة بحثية ناتجة عن مشكلة بحثية تحتاج إلى البحث فيها.

مشكلة البحث:

يشكل منهج النشاط أحد التنظيمات المناسبة لبناء شخصية التلميذ وصقلها، ولكي يقوم هذا المنهج بدوره بفاعلية وتأثير فلا بد من إعطائه الاهتمام الكافي من قبل القائمين على العملية التعليمية ومناهجها وأن يحظى بالمتابعة والتطوير والتقويم، ولا سيما أن المرحلة الابتدائية من التعليم تركز على بناء شخصية التلميذ في شتى جوانب حياته وليس فقط التركيز على الجانب المعرفي، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تفعيل منهج النشاط في العملية التعليمية الذي يقوم على العمل والتجربة

والخبرة، وذلك لأن منهج النشاط والخبرة هو عبارة عن تنظيم المعرفة البشرية على شكل خبرات مباشرة أو غير مباشرة يمر بها المتعلمون ويتفاعلون معها، بحيث يكتسبون من وراء هذا التفاعل على علم ومعرفة ومهارة تساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية، وبشكل يؤدي إلى نمو شخصيتهم في جميع جوانبها بشكل سليم (مقبل، ٢٠١٠).

ولعل من أبرز الأسباب التي تدعو إلى تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، تتمثل في وجود قصور في تنظيم المناهج الدراسية الحالية للمرحلة الابتدائية، حيث يلاحظ أن هذه المناهج لا تراعي التغيرات التي تطرأ على حياة التلميذ والبيئة والمجتمع والتربية نتيجة لخصائص العصر التقني والمعرفي الذي يعيش فيه الطلبة، فهي ما زالت تركز على حشو المقررات بالمعلومات على حساب العناية بطرق التفكير وحل المشكلات لدى الطلبة، وضعف التنسيق والتكامل الأفقي والرأسي بين الخبرات، وعجز المناهج الحالية عن الإسهام في حل بعض مشكلات المجتمع (سفران ومحزري، ٢٠٢٠)، ويمكن الحكم عليها من خلال دراسة نتائج طلبة المرحلة الابتدائية على الاختبارات، وآراء المعلمين والمشرفين وخبراء التربية، وكذلك من خلال دراسة نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي على اختبار بيزا (PISA) في الدورات المتتالية للاختبار، حيث جاءت النتائج ضعيفة على مجالات الاختبار (العلوم، الرياضيات، والقراءة)، مقارنة بنتائج بعض الدول المتقدمة، كسنغافورا، وشنغهاي، وفنلندا، وكوريا الجنوبية واليابان (علي، ٢٠١٥).

على أثر ذلك، جاء تصنيف التعليم في السعودية ضمن الدول الأكثر انخفاضاً عالميًّا في معدلات الإنجاز سواء في الرياضيات أو في العلوم، وتبين أن هناك فجوة آخذة

في الاتساع بين التعليم بمختلف مكوناته وبين المعايير الدوليّة للتعليم في البرامج والاختبارات (خالدي، ٢٠١٨)، مما ساهم في وضع التعليم في السعودية أمام موجة من التساؤلات الهائلة ومن جملتها: هل ما يحري اليوم في المنظومة التعليمية من متغيرات ومن كثافة في البرامج والخطط هي بالفعل على تماس مع حاجة النظام التعليمي ومتطلباته الحقيقية، أم هي مجرد بانوراما إعلامية تُخفي وراءها العديد من الاستحقاقات في الواقع الميداني التربوي.

وقد أيدت نتائج الدراسات التي أجراها: سخلة (٢٠١٧)؛ وأمين (٢٠١٥)؛ وطلبة (٢٠١٥)؛ وعراقي (٢٠١٣)؛ ومنصور (٢٠١٢)؛ والعقيل (٢٠١١)؛ وإبراهيم (٢٠١١). فاعلية منهج النشاط في تعليم الطلبة.

ومن خلال البحث في تنظيمات المنهج في مقرر نظريات المنهج في مرحلة الدكتوراه، ومقارنة تنظيم المنهج المتبع في المملكة العربية السعودية وتنظيمات المنهج في أكثر من (١٥) دولة من الدول المتقدمة في الاختبارات الدولية، توصل الباحثان إلى أن هذه الدول لم تعد تطبق منهج المواد الدراسية المنفصلة والذي يطبق في السعودية، واتجاه معظمها لمنهج النشاط، وللتكامل بين التنظير والتطبيق بحكم أن أحدهم من الباحثين في هذا المجال، وآخر متخصص في المناهج وممارس للإشراف على المرحلة الابتدائية، ولأن الحديث يدور حول صعوبة تطبيق هذا المنهج في السعودية بدأت فكرة البحث، ولأن الباحثين وجدا أن المعلمين هم من سيطبق مثل هذه المناهج وأعرف بالميدان، وأقرب للطلاب وعلى دراية بإمكانات الميدان، وصعوبات تطبيق مثل هذه المناهج فقد رأى الباحثان الحاجة إلى معرفة وجهات نظرهم حول إمكانية تطبيقه، وبهذا فقد تحددت مشكلة البحث في تعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة البحث:

هدف هذا البحث إلى الإجابة عن السؤال البحثي الرئيس الآتي: **ما مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

س١. ما متطلبات تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ؟

س٢. ما مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ؟

س٣.ما مدى قدرة المعلمين على تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم ؟

س٤. ما عوائق تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

س٥. ما الاختلاف حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات البحث: الجنس، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١. الكشف عن مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

٢. بيان مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

٣. تحديد مدى قدرة المعلمين على تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

٤. تعرف عوائق تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

٥. الكشف عن فروق حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات البحث: الجنس، والخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من تناوله لفجوة بحثية في تخصص المناهج وطرق التدريس فقد توصلت دراسة سفران ومحزري (٢٠٢٠) إلى أن أنواع المناهج تعد من التوجهات البحثية التي لا يوجد بها بحوث كافية، وتعد من ثاني الفجوات البحثية حاجة للبحث. كما أن البحث يستمد أهميته من بحثه في منهج النشاط.

كما أنه يؤمل أن تفيد نتائج هذ البحث القائمين على تطوير المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية للعمل على تطبيق منهج النشاط في العملية التعليمية. وستمدهم نتائج البحث بمدى إمكانية تطبيقه، ومعوقاتها.

مصطلحات البحث:

منهج النشاط: مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة إلى التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، لتحقيق النمو الشامل والمتكامل في بناء التلاميذ وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية مرسومة جسميًا وعقليًا ونفسيًا واجتماعيًا وروحيًا" (العمري، ٢٠٢٠، ص ٢١١).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا على أنه: الخبرات المصنفة وفق نشاط المتعلم العقلي والجسمي والاجتماعي والنفسي، والتي تلبي احتياجاته وتراعي قدراته وميوله ورغباته، وتسعى لتنمية شخصيته في جميع جوانبها.

المرحلة الابتدائية: وتشمل الصفوف الدراسية من الأول الابتدائي إلى السادس الابتدائي وفق تقسيم مراحل التعليم المعتمدة في المملكة العربية السعودية، والتي يلتحق فيه الطلاب من سن السابعة وحتى سن الثانية عشر.

معلمو المرحلة الابتدائية: المعلمون الذين يقومون بتدريس المناهج الدراسية المختلفة لطلبة المرحلة الابتدائية للعام الدراسي ٢٠٢٠م/ ٢٠٢١م في المدارس الحكومية.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته للإجابة عن أسئلته.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية العاملون بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٩٢٧٥٦) معلمًا ومعلمة، منهم (٨٨٩٠٠) معلما، و (١٠٣٨٥٦) معلمة.

عينة البحث:

اختيرت العينة بشكل عشوائي؛ حيث أرسلت لحوالي (٧٦٧) معلم ومعلمة وقد استجاب منهم (٥٠٥) معلمًا ومعلمةً في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وهذه العينة ممثلة وفقًا للجدول الذي أعده كير جيسي ومورجان (Kerjece & Morgam) والذي حدد العدد الممثل للمجتمع الذي يبلغ عدد عناصره أقل من مليون (٣٨٤) عنصرًا (الخليلي، ٢٠١٢)

الجدول (١) : توزيع أفراد عينة البحث وفق لمتغيراتها الديمغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٤٠	٦٧٪
	أنثى	١٦٥	٣٣٪
	المجموع	505	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من (٥) سنوات	١٢٥	٢٥٪
	من ٥ إلى أقل من١٠ سنوات	٢٠٥	٤١٪
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٧٥	٣٤٪
	المجموع	505	١٠٠٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٨٢	٧٦٪
	دراسات عليا	١٢٣	٢٤٪
	المجموع	٥٠٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) أن عدد الذكور في العينة (٣٤٠) بنسبة مئوية (٦٧٪)، بينما بلغ عدد الإناث (١٦٥) بنسبة مئوية (٣٣٪)، وأن (٤١٪) من العينة من ذوي الخبرة من ٥ إلى أقل من١٠ سنوات، وأن (٧٦٪) من العينة من ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس، وهذا يعطي مؤشرًا أن أفراد عينة البحث لديهم المؤهلات العلمية والخبرة المناسبة التي قد تؤهلهم للحكم على مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الابتدائية.

أداة البحث:

قام الباحثان بتصميم أداة البحث والتي تهدف إلى التعرف مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وقد رجع الباحثان إلى: (سفران ومحزري، ٢٠٢٠؛ وأبو عودة والبهنساوي (٢٠١٩)؛ وشوقي (٢٠١٦)؛ والحوامدة (٢٠١١)؛ والمعشني (٢٠١١)؛ ومارتنسيفيس (Martincevic, 2011)؛ والعجمي (٢٠١٠).

وقد تكونت أداة البحث بصورتها الأولية قبل التحكيم من خمسة محاور، و (٦٤) مؤشرًا، حيث ضم محور متطلبات تطبيق منهج النشاط (١٥) مؤشرًا، ومحور محتوى منهج النشاط (١١) مؤشرًا، ومحور تقسيم الخبرات وفق مشاريع (١١) مؤشرًا، ومحور عوائق تطبيق منهج النشاط (١٥) مؤشرًا، ومحور دور المعلم في منهج النشاط (١٢) مؤشرًا.

وتم تصنيف الاستجابات وفق تقسيم ليكرت الخماسي الذي يقابل كل استجابة: (غير ممكن، وتقدر بدرجة واحدة، بشكل بسيط، وتقدر بدرجتين، بشكل متوسط، وتقدر بثلاث درجات، بشكل كبير، وتقدر بأربع درجات، بشكل كبير جداً، وتقدر بخمس درجات. وقد اعتمد الباحثان ترتيب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة بناءً على الحد الأعلى للبدائل (٥)، والحد الأدنى للبدائل (١) وبطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى يساوي (٤) ومن ثم قسمة الفرق بين الحدين على أربع مستويات وهكذا تصبح الأوزان على النحو الآتي:

درجة الموافقة	المدى
غير ممكن	من ١ إلى أقل من ١,٨٠
بشكل بسيط	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠
بشكل متوسط	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
بشكل كبير	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
بشكل كبير جداً	من ٤,٢٠ إلى ٥

وبناءً على ذلك، إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (١ إلى أقل من ١,٨٠) فذلك يدل على إن مستوى الموافقة غير ممكن، أمّا إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠) فذلك يدل على إن مستوى الموافقة بشكل بسيط، أمّا إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠) فهذا يدل على أنّ مستوى الموافقة بشكل متوسط، أمّا إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠) فهذا يدل على أنّ مستوى الموافقة بشكل كبير، أمّا إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة من (٤,٢٠ إلى ٥) فهذا يدل على أنّ مستوى الموافقة بشكل كبير جداً.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أ. الصدق:

تم التحقق من صدق بطاقة التقويم من خلال عرض صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعددهم (١٥) محكمًا لأخذ آرائهم حول صدقها الظاهري؛ لتعرف مدى مناسبة الأداة من عدمها،

والصدق المفهوم؛ لتعرف مناسبة المفاهيم الواردة في عبارات الأداة، وصدقها العاملي؛ لتعرف مدى ارتباط عبارات الأداة بمحاورها، ومحاورها بخصائص ومواصفات منهج النشاط، بالإضافة إلى وضوع عباراتها، وسلامتها اللغوية، وقد طلب من أصحاب السعادة المحكمين الحذف أو الإضافة أو التعديل مع التبرير، وبعد أن قاموا مشكورين بالتحكيم أجرى الباحثان تعديلاتهما في ضوء آراء المحكمين وتصميم بطاقة التقويم في صورة النهائية، حيث تم حذف محوري "محتوى منهج النشاط"، و"محور تقسيم الخبرات وفق مشاريع"، وإضافة محورين، هما: محور "قدرة المعلم في تطبيق منهج النشاط"، ومحور "التخطيط لمنهج النشاط"، وتم حذف (١٣) مؤشرًا، وتعديل وإضافة عدد من المؤشرات بما يتناسب مع محاور الأداة، وتكونت أداة البحث في صورتها النهائية بعد التحكيم من أربعة محاور، و (٥١) مؤشرًا، حيث ضم محور متطلبات تطبيق منهج النشاط (١٢) مؤشرًا، التخطيط لمنهج النشاط (١٣) مؤشرًا، قدرة المعلم على تطبيق منهج النشاط (١١) مؤشرًا، وعوائق تطبيق منهج النشاط (١٥) مؤشرًا.

ب. الثبات:

للتحقق من ثبات الاستبانة، استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة، وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٩٢٪)، وحصل أقل محور على (٨٨٪).وبهذا تأكد الباحثان من ثبات الاستبانة دون حذف أي من مؤشراتها، أو محاورها.

الأساليب الإحصائية:

للتوصل إلى نتائج البحث استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: ألفا كرونباخ، والتكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،

واختبار (ت) لعينتين مستقلتين والمعروف باسم (Independent Sample t-test)؛ تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا). واختبار (One way ANOVA): للكشف عن الفروق وفق متغير عدد سنوات الخبرة.

عرض نتائج البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث الفرعية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على مؤشرات كل محور من محاور إمكانية تطبيق منهج النشاط بشكل منفرد؛ حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجداول (٢ - ٦) التالية:

نتائج السؤال الأول: ما متطلبات إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ؟

الجدول (٢):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور متطلبات إمكانية تطبيق منهج النشاط مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٣	يتطلب تدريب المعلمين على خصائص النمو للطلبة.	3.68	0.72	بشكل كبير
٢	٥	يتطلب تدريب المعلمين على الأصول الفلسفية لمنهج النشاط.	3.65	0.77	بشكل كبير
٣	٢	يتطلب تدريب المعلمين على أسس تنظيم منهج النشاط.	3.58	0.76	بشكل كبير
٤	٨	يتطلب تحديد استراتيجيات التدريس اللازمة لتدريس منهج النشاط.	3.48	0.77	بشكل كبير
٥	١	يتطلب منهج النشاط تحديد الأساليب المناسبة لتقويم	3.31	0.82	بشكل

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
		خبرات التعلم المكتسبة لدى الطلبة.			متوسط
٦	٩	يمكن تهيئة المباني والبيئة المدرسية المناسبة لتطبيق منهج النشاط.	3.25	0.88	بشكل متوسط
٧	١٢	لا تقسم خبرات منهج النشاط بشكل منفصل.	3.05	0.92	بشكل متوسط
٨	٤	يتطلب منهج النشاط دراسة نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بميول واهتمامات الطلبة نحو التعلم.	2.90	0.93	بشكل متوسط
٩	٦	يتطلب منهج النشاط أن يبحث التلميذ عن الخبرات والمعلومات بنفسه.	2.82	0.94	بشكل متوسط
١٠	١١	يتطلب منهج النشاط تحديد الأنشطة والوسائل المناسبة للطلاب.	2.74	0.96	بشكل متوسط
١١	٧	يتطلب منهج النشاط تحديد البرنامج الزمني المناسب لتنفيذ الأنشطة والخبرات التعليمية.	2.64	0.98	بشكل متوسط
١٢	١٠	لا يعتمد التقويم في منهج النشاط للترفيع إلى الصف الذي يليه.	2.60	0.97	بشكل متوسط
		الكلي للمحور	3.14	0.84	بشكل متوسط

من الجدول (٢) يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة البحث عن مؤشرات محور متطلبات تطبيق منهج النشاط جاءت بدرجة موافقة بشكل متوسط، وتراوحت ما بين (٢,٦٠ -٣,٦٨) وجاءت (٤) مؤشرات من هذا المحور بدرجة موافقة بشكل كبير، و (٨) مؤشرات بدرجة موافقة بشكل متوسط، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٣) والتي تنص: " يتطلب تدريب المعلمين على خصائص النمو للطلبة "، بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وبدرجة موافقة بشكل كبير، تلتها الفقرة (٥) والتي تنص "

يتطلب تدريب المعلمين على الأصول الفلسفية لمنهج النشاط"، بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وبدرجة موافقة بشكل كبير، بينما جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (٧) والتي تنص: " يتطلب منهج النشاط تحديد البرنامج الزمني المناسب لتنفيذ الأنشطة والخبرات التعليمية"، بمتوسط حسابي (٢,٦٤) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (١٠) والتي تنص " لا يعتمد التقويم في منهج النشاط للترفيع إلى الصف الذي يليه "، بمتوسط (٢,٦٠) وبدرجة موافقة بشكل متوسط.

ويلاحظ أن المؤشرات التي نصها: (يتطلب تدريب المعلمين على خصائص النمو للطلبة)، (يتطلب تدريب المعلمين على الأصول الفلسفية لمنهج النشاط)، (يتطلب تدريب المعلمين على أسس تنظيم منهج النشاط)، (يتطلب تدريب المعلمين على أسس تنظيم منهج النشاط)، قد حصلت على أعلى المتوسطات، بينما حصلت المؤشرات: (يتطلب تطبيق منهج النشاط أن يبحث التلميذ عن الخبرات والمعلومات بنفسه)، (لا تقسم خبرات منهج النشاط بشكل منفصل)، (يتطلب تطبيق منهج النشاط استخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، تمثيل الأدوار، الألعاب التعليمية)، على أقل المتوسطات.

وتدل هذه النتائج على أن استجابات عينة البحث الكاملة على مؤشرات متطلبات تطبيق منهج النشاط قد حققت درجة موافقة بشكل متوسط حول إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الابتدائية، وربما تعبر هذه النتائج عن وعي معلمي المرحلة الابتدائية بما يتطلبه تطبيق منهج النشاط من خبرات في تنظيم وتخطيط منهج النشاط، ومن موارد مالية أو بشرية أو تقنية، والتي قد تحول دون تطبيق منهج النشاط بشكل فاعل.

كما يعزو الباحثان ذلك إلى أن تنظيم منهج النشاط يتطلب تجهيزات وأدوات ووسائل معينه غير متوفرة بكثير من المدارس مثل مكتبة مدرسية مستقلة، وقاعة مسرح، وعدم قناعة بعض المعلمين بجدوى هذه الأنشطة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى إمكانية تطبيق منهج النشاط بشكل متوسط في التعليم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. ومع دراسة القطيش(٢٠١١) التي أظهرت أن معلمي وطلبة المرحلة الأساسية بتعليم البادية الشمالية الشرقية في الأردن يطبقون الأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

واختلف مع نتائج دراسة سفران ومحرزي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن درجة إمكانية تطبيق متطلبات المنهج المحوري بالتعليم الثانوي بتعليم نجران منخفضة.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ؟

الجدول (٣) :المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور التخطيط لمنهج النشاط مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	١٥	يمكن للمدرسة أن تحدد المحاور العامة لمنهج النشاط.	3.67	0.76	بشكل كبير
٢	٢٠	تصيغ المدرسة أهداف منهج النشاط وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل.	3.66	0.78	بشكل كبير
٣	١٧	تستقل المدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط بما يناسبها.	3.65	0.83	بشكل كبير
٤	١٣	يمكن للمدرسة تصنيف الطلاب وفق ميولهم	3.54	0.84	بشكل

			واهتماماتهم ورغباتهم وأنماط تعلمهم.		كبير
٥	١٩	يمكن للمدرسة عبر تنظيم منهج النشاط عن تنظيمات المناهج المنفصلة.	3.45	0.85	بشكل كبير
٦	٢١	يتكامل معلمو المدرسة الابتدائية في تخطيط وتنفيذ أنشطة وخبرات منهج النشاط.	3.37	0.89	بشكل متوسط
٧	٢٤	في منهج النشاط يستطيع المعلم التخطيط لأنشطة وخبرات التعلم المناسبة للطلاب.	3.31	0.92	بشكل متوسط
٨	١٦	يمكن للمدرسة تخطيط الخبرات على شكل مشروعات بدلاً من المواد الدراسية المنفصلة.	3.15	0.94	بشكل متوسط
٩	٢٢	يمكن للمدرسة في منهج النشاط تنفيذ أنشطة مهنية مناسبة للطلاب.	2.87	0.98	بشكل متوسط
١٠	١٤	تستطيع المدرسة ربط الخبرات في منهج النشاط بخبرات طلاب المرحلة الابتدائية السابقة.	2.60	0.97	بشكل متوسط
١١	١٨	يمكن في منهج النشاط تقسيم الخبرات وفق مشاريع عمل يقوم بها الطلبة.	2.54	0.98	بشكل بسيط
١٢	٢٥	تستطيع المدرسة التخطيط لمنهج النشاط بشكل تكاملي بين مجالات الأنشطة المختلفة.	2.47	0.94	بشكل بسيط
١٣	٢٣	يمكن تنفيذ منهج النشاط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك.	2.43	0.92	بشكل بسيط
		الكلي للمحور	3.13	0.88	بشكل متوسط

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور إمكانية التخطيط لمنهج النشاط، تراوحت ما بين (٢,٤٣ -٣,٦٧) حيث جاءت (٥) مؤشرات من هذا المحور بدرجة موافقة بشكل كبير، وجاءت (٥) مؤشرات بدرجة موافقة بشكل متوسط، و (٣) مؤشرات فقط بدجة موافقة بشكل بسيط، وجاءت

بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (١٥) والتي تنص: " يمكن للمدرسة أن تحدد المحاور العامة لمنهج النشاط "، بمتوسط حسابي (٣,٦٧) وبدرجة موافقة بشكل كبير، تلتها الفقرة (٢٠) والتي تنص " تصيغ المدرسة أهداف منهج النشاط وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل."، بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، وبدرجة موافقة بشكل كبير، بينما جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (٢٥) والتي تنص: " تستطيع المدرسة التخطيط لمنهج النشاط بشكل تكاملي بين مجالات الأنشطة المختلفة "، بمتوسط حسابي (٢,٤٧) وبدرجة موافقة بشكل بسيط، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (٢٣) والتي تنص " يمكن تنفيذ منهج النشاط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك "، بمتوسط (2.43)، وبدرجة موافقة بشكل بسيط، في حين بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣,١٣) وبدرجة موافقة بشكل متوسط.

ويلاحظ من الجدول أن المؤشرات التي نصها: (يمكن للمدرسة أن تحدد المحاور العامة لمنهج النشاط)، (تصيغ المدرسة أهداف منهج النشاط وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل)، (تستقل المدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط بما يناسبها)، كانت في أعلى المتوسطات، بينما حصلت المؤشرات التي نصها: (تستطيع المدرسة ربط الخبرات في منهج النشاط بخبرات طلاب المرحلة الابتدائية السابقة)، (يمكن في منهج النشاط تقسيم الخبرات وفق مشاريع عمل يقوم بها الطلبة)، (تستطيع المدرسة التخطيط لمنهج النشاط بشكل تكاملي بين مجالات الأنشطة المختلفة)، (يمكن تنفيذ منهج النشاط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك)، على أقل المتوسطات.

ونظرًا لأهمية منهج النشاط ولدوره الفاعل في تلبية حاجات وميول واهتمامات الطلبة، يرى الباحثان أن الهدف الأسمى للتربية يكمن في تهيئة خبرات تعليمية تقوم على إعداد مشاريع عمل واقعية تساعد الطلبة على مواجهة مواقف حقيقية على أساس التفكير السليم و العمل المبني على التفكير العلمي، وحل المشكلات وهي الطرق السائدة في منهج النشاط، فالمشروع الذي يقوم به الطلبة مع المعلم تواجه مشكلات أثناء تحقيق الطلبة لميولهم و حاجاتهم، لابد من التوجه نحو تنظيم بعض الموضوعات التعليمية وفق منهج النشاط، والعمل على تقسيم موضوعات التعلم إلى مشاريع عمل واقعية.

كما يرى الباحثان أن منهج النشاط كتنظيم يتصف بالكثير من الجوانب الإيجابية والتي نفتقدها التنظيمات الأخرى للمنهج، ففي منهج النشاط يتميز التلميذ بالإيجابية في ظل هذا المنهج لأنه يقوم باختيار المشروعات ويخططها وينفذها ويقومها ويقوم بالتجارب ويواجه المشكلات ويسجل النتائج، وبذلك فإننا نجده يتيح الفرصة أمام الطلبة لتحمل المسؤولية كاملة في النواحي المختلفة .

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى إمكانية التخطيط لمنهج النشاط بشكل متوسط، ومع دراسة القطيش(٢٠١١) التي أظهرت أن لدى معلمي المرحلة الأساسية القدرة على التخطيط للأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

واختلف مع نتائج دراسة سفران ومحزري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مدى إمكانية التخطيط للمنهج المحوري منخفضة من وجهة نظر قادة ومشرفي ومعلمي المدارس الثانوية بتعليم جيزان.

نتائج السؤال الثالث: ما مدى قدرة المعلم على تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين ؟

الجدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور قدرة المعلم على تطبيق منهج النشاط مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٢٧	لدى المعلم القدرة على تطبيق منهج النشاط داخل مدرسته بشكل مستقل.	3.71	0.78	بشكل كبير
٢	٣٠	يستطيع المعلم في منهج النشاط التركيز على رغبات وميول واهتمامات الطلاب.	3.67	0.79	بشكل كبير
٣	٣٤	في منهج النشاط يستطيع المعلم تطبيق أدوات التقويم البديل، كالملاحظة، والمقابلة، وأدوات التقويم.	3.60	0.82	بشكل كبير
٤	٣١	لدى المعلم القدرة على تحقيق التكامل في منهج النشاط بين المواد الدراسية.	3.44	0.84	بشكل كبير
٥	٣٥	يتطلب من المعلم في منهج النشاط التفاعل بإيجابية مع كل طالب.	3.35	0.87	بشكل متوسط
٦	٢٦	يمارس المعلم في منهج النشاط دور الصداقة والشراكة مع طلابه.	3.25	0.88	بشكل متوسط
٧	٣٦	يستطيع المعلم في منهج النشاط متابعة تفاعل الطلاب الاجتماعي.	3.12	0.94	بشكل متوسط
٨	٣٣	يساعد المعلم طلابه على تحديد الخطوات المناسبة لمواجهة المشكلات وحلها.	3.00	0.97	بشكل متوسط
٩	٢٩	يستطيع المعلم في منهج النشاط مساعدة الطلاب على تحديد مصادر خبرات وأنشطة التعلم.	2.82	0.94	بشكل متوسط
١٠	٣٢	يمكن للمعلم في منهج النشاط اكساب الطلاب معلومات ومفاهيم واتجاهات وميول واهتمامات متكاملة.	2.74	0.97	بشكل متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١١	٢٨	لدى المعلم القدرة على ربط منهج النشاط بواقع التلميذ الذي يعيشه.	2.45	0.95	بشكل بسيط
		الكلي للمحور	3.19	0.84	بشكل متوسط

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات محور قدرة المعلم على تطبيق منهج النشاط تراوحت ما بين (٢,٤٥ -٣,٧١) حيث جاءت (٤) مؤشرات من هذا المحور بدرجة موافقة بشكل كبير، وجاءت (٦) مؤشرات بدرجة موافقة بشكل متوسط، و (١) مؤشر فقط بدرجة موافقة بشكل بسيط، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص: " لدى المعلم القدرة على تطبيق منهج النشاط داخل مدرسته بشكل مستقل "، بمتوسط حسابي (٣,٧١) وبدرجة موافقة بشكل كبير، تلتها الفقرة (٣٠) والتي تنص " يستطيع المعلم في منهج النشاط التركيز على رغبات وميول واهتمامات الطلاب "، بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وبدرجة موافقة بشكل كبير، بينما جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (٣٢) والتي تنص: " يمكن للمعلم في منهج النشاط اكساب الطلاب معلومات ومفاهيم واتجاهات وميول واهتمامات متكاملة"، بمتوسط حسابي (٢,٧٤) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (٢٨) والتي تنص " لدى المعلم القدرة على ربط منهج النشاط بواقع التلميذ الذي يعيشه "، بمتوسط (2.45)، وبدرجة موافقة بشكل بسيط، في حين بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣,١٩) وبدرجة موافقة بشكل متوسط.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على محور قدرة المعلم في تطبيق منهج النشاط، يلاحظ أن مؤشرات: (لدى المعلم القدرة على تطبيق

منهج النشاط داخل مدرسته بشكل مستقل)، (يستطيع المعلم في منهج النشاط التركيز على رغبات وميول واهتمامات الطلاب)، (في منهج النشاط يستطيع المعلم تطبيق أدوات التقويم البديل، كالملاحظة، والمقابلة، وأدوات التقويم)، (لدى المعلم القدرة على تحقيق التكامل في منهج النشاط بين المواد الدراسية.)، (يتطلب من المعلم في منهج النشاط التفاعل بإيجابية مع كل طالب)، (يمارس المعلم في منهج النشاط دور الصداقة والشراكة مع طلابه)، (يستطيع المعلم في منهج النشاط متابعة تفاعل الطلاب الاجتماعي) أنها حلت في أعلى المتوسطات وبدرجة موافقة كبيرة. بينما حصلت مؤشرات: (يستطيع المعلم في منهج النشاط مساعدة الطلاب على تحديد مصادر خبرات وأنشطة التعلم.)، (يمكن للمعلم في منهج النشاط اكساب الطلاب معلومات ومفاهيم واتجاهات وميول واهتمامات متكاملة.)، (لدى المعلم القدرة على ربط منهج النشاط بواقع التلميذ الذي يعيشه)، على أقل المتوسطات.

وتشير هذه النتائج يشير إلى إدراك معلمي المرحلة الابتدائية أهمية التخطيط والتنفيذ في تنظيم منهج النشاط، مقارنة بتنظيم المواد المنفصلة التي تعودوا عليها، وإلى وعيهم لما يحتاجه منهج النشاط من تكامل في الأدوار بين المعلمين، وإذابة الحواجز بين التخصصات التعليمية المختلفة، وربما يعود ذلك إلى ما يعتقده بعض المعلمين حول وجود صعوبة في تنظيم وتخطيط وتنفيذ منهج النشاط، وربما يكون هذا الاعتقاد منطقيًا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار الوضع السائد في الميدان التربوي بالمملكة العربية السعودية ولفترة زمنية ليست بالقصيرة.

كما يعزو الباحثان ذلك إلى أن بعض المعلمين يعتقدون أن تنظيم وتخطيط منهج النشاط ربما يشكل عبئًا زائدًا عليهم، لأنه يضاف إلى الأعمال والحصص

المسندة إليهم، بالإضافة إلى قلة تقديم إدارة المدرسة حوافز تشجيعية للمعلم المتميز على الأنشطة التي يقومون بها داخل المدرسة وخارجها مما يؤدي إلى إحباط المعلم والتقليل من فاعليته أو اتجاهاته نحو تطبيق منهج النشاط.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: المعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى أن قدرة المعلمين في تطبيق منهج النشاط متوسطة، ومع دراسة القطيش(٢٠١١) التي أظهرت أن مستوى قدرة معلمي المرحلة الأساسية على تطبيق الأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الرابع: ما عوائق تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

الجدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث عن مؤشرات محور عوائق تطبيق منهج النشاط

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٣٨	تطبيق أنشطة وخبرات منهج النشاط يحتاج إلى تدريب خاص.	3.82	0.82	بشكل كبير
٢	٤١	دمج المجالات الأكاديمية في منهج النشاط يضعف التركيز على المفاهيم الأساسية لكل مجال.	3.76	0.79	بشكل كبير
٣	٥١	منهج يحتاج إلى بقاء المعلم لفترات طويلة مع طلابه وهذا قد يؤدي إلى الملل.	3.58	0.72	بشكل كبير
٤	٤٠	تنظيم منهج النشاط حول خبرات وأنشطة معينة يشتت المعرفة.	3.48	0.77	بشكل كبير
٥	٤٤	تنظيم منهج النشاط يحتاج إلى وقت وجهد وخبرة واسعة.	3.45	0.71	بشكل كبير
٦	٤٢	صعوبة تحديد ميول واهتمامات ورغبات الطلبة ومشكلاتهم المرتبطة بها.	3.43	0.75	بشكل كبير

٧	٣٩	تحديد ميول واهتمامات ورغبات الطلبة إلى بحث علمي لفترة طويلة.	3.25	0.78	بشكل متوسط
٨	٤٣	رغبات وميول واهتمامات الطلبة متغيرة ومتجددة، وغير ثابتة.	3.15	0.83	بشكل متوسط
٩	٣٧	يتطلب تطبيق منهج النشاط جهداً متنوعاً ومتواصلاً في توجيه الطلبة.	3.15	0.75	بشكل متوسط
١٠	٥٠	يحتاج تخطيط منهج النشاط دراية تامة بخبرات وأنشطة التعلم وتوفير مصادرها.	3.12	0.80	بشكل متوسط
١١	٤٦	معارضة المعلمين لهذا المنهج نظراً لكونه يتطلب منهم التعامل مع خبرات وأنشطة تعليمية لا يجيدونها.	3.10	0.75	بشكل متوسط
١٢	٤٨	عدم وعي أولياء الأمور بمنهج النشاط.	3.08	0.90	بشكل متوسط
١٣	٤٥	عدم جاهزية المباني المدرسية لتوفير الأماكن والتجهيزات اللازمة للقيام بالأنشطة المختلفة لمنهج النشاط.	2.95	0.83	بشكل متوسط
١٤	٤٩	قلة المتخصصين المؤهلين في تطبيق وتصميم منهج النشاط.	2.92	0.95	بشكل متوسط
١٥	٤٧	اكتظاظ الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من التلاميذ تحد من إمكانية تطبيق منهج النشاط.	2.90	0.76	بشكل متوسط
		الكلي للمحور	3.06	0.73	بشكل متوسط

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة عن مؤشرات عوائق تطبيق منهج النشاط تراوحت بين (٢,٩٠ -٣,٨٢) حيث جاءت (٦) مؤشرات من هذا المحور بدرجة موافقة بشكل كبير، و (٩) مؤشرات بدرجة موافقة بشكل متوسط،، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٣٨) والتي تنص: "تطبيق أنشطة وخبرات منهج

النشاط يحتاج إلى تدريب خاص"، بمتوسط حسابي (٣,٨٢) وبدرجة موافقة بشكل كبير، تلتها الفقرة (٤١) والتي تنص " دمج المجالات الأكاديمية في منهج النشاط يضعف التركيز على المفاهيم الأساسية لكل مجال"، بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وبدرجة موافقة بشكل كبير، بينما جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة رقم (٤٩) ونصها: قلة المتخصصين المؤهلين في تطبيق وتصميم منهج النشاط، بمتوسط حسابي (٢,٩٢) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، وفي المرتبة الأخيرة الفقرة (٤٧) والتي تنص " اكتظاظ الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من التلاميذ تحد من إمكانية تطبيق منهج النشاط"، وبدرجة موافقة بشكل متوسط، في حين بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمحور (٣,٠٦) وبدرجة موافقة بشكل متوسط.

ويلاحظ أن جميع مؤشرات محور (عوائق تطبيق منهج النشاط) جاءت بدرجة موافقة مقبولة، وهذا يدل على مستوى وعي عينة البحث بالمعيقات المادية أو التقنية أو البشرية التي قد تحد من مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية. وتشير هذه النتيجة إلى أن تطبيق منهج النشاط بحاجة إلى المزيد من العمل وبذل الجهد، والتدريب، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة للمعيقات التي تواجه تطبيق منهج النشاط.

كما حلت مؤشرات (تطبيق أنشطة وخبرات منهج النشاط يحتاج إلى تدريب خاص)، (دمج المجالات الأكاديمية في منهج النشاط يضعف التركيز على المفاهيم الأساسية لكل مجال)، (منهج النشاط يحتاج إلى بقاء المعلم لفترات طويلة مع طلابه وهذا قد يؤدي إلى الملل)، (تنظيم منهج النشاط حول خبرات وأنشطة معينة يشتت المعرفة)، على أعلى المتوسطات، بينما حصلت مؤشرات (عدم جاهزية المباني المدرسية لتوفير الأماكن والتجهيزات اللازمة للقيام بالأنشطة المختلفة لمنهج

النشاط)، (قلة المتخصصين المؤهلين في تطبيق وتصميم منهج النشاط)، (اكتظاظ الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من التلاميذ تحد من إمكانية تطبيق منهج النشاط.)، على أقل المتوسطات.

وتدل هذه النتيجة على أن استجابات عينة البحث على مؤشرات محور عوائق إمكانية تطبيق منهج النشاط قد حققت أعلى مؤشرات عوائق إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الابتدائية، حيث كانت هذه العوائق بدرجة موافقة كبيرة. وربما يعبر ارتفاع مستوى متوسطات استجابات العينة على جميع مؤشرات عوائق تطبيق منهج النشاط عن وعي معلمي المرحلة الابتدائية بالمعيقات التي قد تواجه تطبيق منهج، وبمتطلبات تنظيم خبراته وأنشطته التعليمية.

وقد بينت النتائج أن أبرز عوائق تطبيق منهج النشاط المدرسي في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين كانت على النحو التالي: ١. عدم وجود تدريب خاص لمعلمي المرحلة الابتدائية على تطبيق أنشطة وخبرات منهج النشاط. ٢. صعوبة تضمين منهج النشاط للمفاهيم الأساسية لكل مجال من مجالات التعلم. ٣. صعوبة تنظيم منهج النشاط حيث أنه يحتاج إلى وقت وجهد وخبرة واسعة من المعلمين. ٤. صعوبة تحديد ميول واهتمامات ورغبات الطلبة ومشكلاتهم المرتبطة بها. ٥. رغبات وميول واهتمامات الطلبة متغيرة ومتجددة، وغير ثابتة. ٦. معارضة المعلمين لهذا المنهج نظراً لكونه يتطلب منهم التعامل مع خبرات وأنشطة تعليمية لا يجيدونها. ٧. عدم جاهزية المباني المدرسية لتوفير الأماكن والتجهيزات اللازمة للقيام بالأنشطة المختلفة لمنهج النشاط.٨. قلة المتخصصين المؤهلين في تطبيق

وتصميم منهج النشاط. ٩. صعوبة تنظيم الخبرات على شكل مشروعات بدلاً من المواد الدراسية المنفصلة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: سفران ومحرزي (٢٠٢٠)؛ والعمري (٢٠٢٠)؛ والمعشني (٢٠١١) والتي بينت وجود العديد من العوائق التي تحد من إمكانية تطبيق منهج النشاط والأنشطة المدرسية في التعليم.

الإجابة عن السؤال الرئيس:

تمت الإجابة عن السؤال الرئيس والذي ينص: ما مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين؟

حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث عن جميع محاور الأداة والأداة الكلية، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث عن محاور الأداة والأداة ككل

الرتبة	الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
٣	١	قدرة المعلم على تطبيق منهج النشاط	3.19	0.78	بشكل متوسط
١	٢	متطلبات تطبيق منهج النشاط	3.14	0.87	بشكل متوسط
٤	٣	التخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط	3.13	0.84	بشكل متوسط
٢	٤	عوائق تطبيق منهج النشاط	3.06	0.91	بشكل متوسط
		الكلي	3.13	0.85	بشكل متوسط

يظهر من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي للاستجابات الكاملة لعينة البحث بلغت (3.13) وبدرجة موافقة بشكل متوسط لمدى إمكانية تطبيق مؤشرات منهج النشاط في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين.

وتراوحت متوسطات استجابات العينة الكاملة على جميع محاور مؤشرات إمكانية تطبيق منهج النشاط ما بين (٣,٠٦ -٣,١٩).

وقد كان أعلى محور (قدرة المعلم على تطبيق منهج النشاط) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,١٩) وبدرجة موافقة بشكل متوسط، مما يشير ذلك إلى امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات والخبرات اللازمة في تنظيم منهج النشاط.

تلاه محور (**متطلبات تطبيق منهج النشاط**) بمتوسط حسابي (٣,١٤) وبدرجة موافقة بشكل متوسط أيضًا، مما يدل على إدراك عينة البحث متطلبات تطبيق منهج النشاط، وما يحتاجه من إجراءات تخطيط وتنفيذ وتقويم، وغير ذلك.

وجاء في المرتبة الثالثة محور مؤشرات (التخطيط والتنفيذ في منهج النشاط)، بمتوسط حسابي (٣,١٣) وبدرجة موافقة بشكل متوسط. مما يدل على وعي عينة البحث بأهمية تنظيم وتخطيط وتنفيذ خبرات وأنشطة منهج النشاط.

بينما جاء محور مؤشرات عوائق تطبيق منهج النشاط بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٦) ولكنه جاء بدرجة موافقة بشكل متوسط أيضًا كبقية محاور مؤشرات تطبيق منهج النشاط. وهذا يدل على مستوى وعي عينة البحث بالمعيقات المادية أو التقنية أو البشرية التي قد تحد من مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية. وتشير هذه النتيجة إلى أن تطبيق منهج النشاط بحاجة إلى المزيد من

العمل وبذل الجهد، والتدريب، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة للمعيقات التي تواجه تطبيق منهج النشاط.

وبعد النظر في المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مؤشرات كل محور، يتبين أنه على مستوى محور قدرة المعلم على تطبيق منهج النشاط، حلت مؤشرات: (لدى المعلم القدرة على تطبيق منهج النشاط داخل مدرسته بشكل مستقل)، (يستطيع المعلم في منهج النشاط التركيز على رغبات وميول واهتمامات الطلاب)، (في منهج النشاط يستطيع المعلم تطبيق أدوات التقويم البديل، كالملاحظة، والمقابلة، وأدوات التقويم)، (لدى المعلم القدرة على تحقيق التكامل في منهج النشاط بين المواد الدراسية.)، (يتطلب من المعلم في منهج النشاط التفاعل بإيجابية مع كل طالب)، (يمارس المعلم في منهج النشاط دور الصداقة والشراكة مع طلابه)، (يستطيع المعلم في منهج النشاط متابعة تفاعل الطلاب الاجتماعي) في أعلى المتوسطات وبدرجة موافقة كبيرة. بينما حصلت مؤشرات: (يستطيع المعلم في منهج النشاط مساعدة الطلاب على تحديد مصادر خبرات وأنشطة التعلم.)، (يمكن للمعلم في منهج النشاط اكساب الطلاب معلومات ومفاهيم واتجاهات وميول واهتمامات متكاملة.)، (لدى المعلم القدرة على ربط منهج النشاط بواقع التلميذ الذي يعيشه)، على أقل المتوسطات.

أما على مستوى محور التخطيط والتنفيذ في منهج النشاط، فقد كانت مؤشرات: (يمكن للمدرسة أن تحدد المحاور العامة لمنهج النشاط)، (تصيغ المدرسة أهداف منهج النشاط وفق الأهداف العامة للمناهج بشكل منفصل)، (تستقل المدرسة بالتخطيط والتنفيذ لمنهج النشاط بما يناسبها)، (يمكن للمدرسة تصنيف الطلاب وفق ميولهم واهتماماتهم ورغباتهم وأنماط تعلمهم)، (يمكن للمدرسة عبر تنظيم

منهج النشاط عن تنظيمات المناهج المنفصلة)، في أعلى المتوسطات وبدرجة موافقة كبيرة، بينما كانت مؤشرات: (تستطيع المدرسة ربط الخبرات في منهج النشاط بخبرات طلاب المرحلة الابتدائية السابقة)، (يمكن في منهج النشاط تقسيم الخبرات وفق مشاريع عمل يقوم بها الطلبة)، (تستطيع المدرسة التخطيط لمنهج النشاط بشكل تكاملي بين مجالات الأنشطة المختلفة)، (يمكن تنفيذ منهج النشاط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط: التعلم الذاتي، الأقران، التعاوني، التعلم باللعب، وغير ذلك)، في أقل المتوسطات وبدرجة موافقة متوسطة.

أما على مستوى " عوائق تطبيق منهج النشاط " فقد حلت مؤشرات (تطبيق أنشطة وخبرات منهج النشاط يحتاج إلى تدريب خاص)، (دمج المجالات الأكاديمية في منهج النشاط يضعف التركيز على المفاهيم الأساسية لكل مجال.)، (منهج النشاط يحتاج إلى بقاء المعلم لفترات طويلة مع طلابه وهذا قد يؤدي إلى الملل)، (تنظيم منهج النشاط حول خبرات وأنشطة معينة يشتت المعرفة)، على أعلى المتوسطات وبدرجة موافقة كبيرة، بينما حصلت مؤشرات (عدم جاهزية المباني المدرسية لتوفير الأماكن والتجهيزات اللازمة للقيام بالأنشطة المختلفة لمنهج النشاط)، (قلة المتخصصين المؤهلين في تطبيق وتصميم منهج النشاط)، (اكتظاظ الفصول الدراسية بأعداد كبيرة من التلاميذ تحد من إمكانية تطبيق منهج النشاط.)، على أقل المتوسطات ولكنها جاءت بدرجة موافقة كبيرة.

أما على مستوى "متطلبات تطبيق منهج النشاط"، " حلت مؤشرات (يتطلب تدريب المعلمين على خصائص النمو للطلبة)، (يتطلب تدريب المعلمين على الأصول الفلسفية لمنهج النشاط)، (يتطلب تدريب المعلمين على أسس تنظيم منهج النشاط.)،

على أعلى المتوسطات وبدرجة موافقة كبيرة، بينما حصلت مؤشرات (يتطلب منهج النشاط تحديد البرنامج الزمني المناسب لتنفيذ الأنشطة والخبرات التعليمية)، (لا يعتمد التقويم في منهج النشاط للترفيع إلى الصف الذي يليه)، على أقل المتوسطات وبدرجة موافقة متوسطة. كما تبين أن جميع محاور تطبيق منهج النشاط جاءت بدرجة موافقة بشكل متوسط.

ويمكن القول: أن هذه النتائج تؤكد أن أفراد عينة البحث يوافقون بشكل متوسط على إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وبالرغم من أنها جاءت بشكل متوسط فإنها تؤكد إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية، وما يؤكد ذلك مجيئ العديد من مؤشرات محاور البحث بدرجة موافقة بشكل كبير.

واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات التي اهتمت بالبحث في إمكانية تطبيق منهج النشاط، كدراسة: المعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى إمكانية تطبيق منهج النشاط بشكل متوسط في التعليم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. ومع دراسة القطيش(٢٠١١) التي أظهرت أن معلمي وطلبة المرحلة الأساسية بتعليم البادية الشمالية الشرقية في الأردن يمارسون الأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة.

واختلف مع نتائج دراسة سفران ومحزري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن درجة إمكانية تطبيق المنهج المحوري بالتعليم الثانوي بتعليم نجران منخفضة.

والخلاصة في ذلك أن تنظيم منهج النشاط بالرغم من وجود السلبيات المختلفة، إلا أننا نستطيع أن نتلافاها أو على الأقل أن نقلل منها وذلك بتنوع استخدام تنظيمات المناهج الأخرى، حتى يحدث نوع من التكامل ونخرج بالفائدة المرجوة وهي الوصول بالتلميذ إلى درجة عالية من الرضا.

نتائج السؤال الخامس: ما الاختلاف حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات البحث:(الجنس، الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي)؟

أولًا: متغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد البحث حول محاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير (الجنس)، حيث تم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على محاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير (الجنس)، وفيما يلي عرض النتائج:

الجدول رقم (٧): تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) **على محاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير الجنس**

المحور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
متطلبات تطبيق منهج النشاط	ذكر	3.18	0.48	1.31	0.520
	أنثى	3.12	0.49		
التخطيط لمنهج النشاط	ذكر	3.12	0.62	2.59	0.780
	أنثى	3.14	0.49		
قدرة المعلم في تطبيق منهج النشاط	ذكر	3.22	0.58	2.74	0.632
	أنثى	3.18	0.45		
عوائق تطبيق منهج	ذكر	3.10	0.62	0.93	0.536

المحور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
النشاط	أنثى	3.02	0.54		
الأداة ككل	ذكر	3.16	0.51	2.16	0.542
	أنثى	3.12	0.41		

يظهر الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث عن محاور الأداة وعلى الأداة ككل تبعًا إلى متغير الجنس، حيث كانت قيم (T) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) على جميع المحاور وعلى الأداة ككل.

وبالرغم من هذه النتيجة فإن الباحثين يعتقدان أن المعلمات لديهن اهتمامات أكبر بمنهج النشاط من المعلمين، وتوظيف الأنشطة التعليمية في تعلم بعض الموضوعات التعليمية التي تحتاج إلى ممارسة اللعب التخيلي، واستخدام الألعاب التعليمية المناسبة، فالمعلمات أكثر اهتمامًا بالأنشطة المدرسية، ووضع الخطط المناسبة لها بسبب أن القيادة المدرسية في مدارس الإناث غالبًا ما تعمل على تفعيل مشاركة التلميذات بالأنشطة، حيث لا يوجد أماكن خاصة للطالبات لممارسة بعض الأنشطة خارج أسوار المدرسة وخاصة الأنشطة الرياضية، باختلاف الطلاب الذين يمكن أن يمارسوا هذه الأنشطة في الأندية والمراكز الشبابية، الأمر الذي يؤدي إلى أن المعلمين اقل اهتمامًا بمنهج النشاط وتخطيطه وتنفيذه من المعلمات، وغالبًا ما يكون التخطيط أو التنفيذ لديهم شكليًا، بالإضافة الاهتمام الزائد من قبل المعلمات بالتدريب واستخدام مصادر البيئة المختلفة بسبب الطبيعة البشرية للنساء التي تهتم بالإعمال اليدوية.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: العمري (٢٠٢٠)؛ والمعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم وجود اختلاف حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في التعليم من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير الجنس.

٢. متغير المؤهل العلمي

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول محاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، وتم تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على محاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير (المؤهل العلمي)، وفيما يلي عرض النتائج:

الجدول رقم (٨)

تطبيق اختبار (Independent Samples T-Test) على محاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
متطلبات تطبيق منهج النشاط	بكالوريوس	3.17	0.56	1.22	0.23
	دراسات عليا	3.11	0.53		
التخطيط لمنهج النشاط	بكالوريوس	3.10	0.62	0.79	0.43
	دراسات عليا	3.16	0.59		
قدرة المعلم في تطبيق منهج النشاط	بكالوريوس	3.24	0.62	0.66	0.51
	دراسات عليا	3.16	0.56		
عوائق تطبيق منهج	بكالوريوس	3.04	0.62	0.28	0.78

المحور	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	الدلالة الإحصائية
النشاط	دراسات عليا	3.08	0.54		
الأداة ككل	بكالوريوس	3.14	0.62	0.73	0.47
	دراسات عليا	3.13	0.61		

يظهر من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث على محاور الأداة والأداة ككل تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت جميع قيم (T) غير دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) على جميع محاور البحث وعلى الأداة ككل.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: العمري (٢٠٢٠)؛ والمعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم وجود اختلاف حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في التعليم من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

ثالثًا: متغير الخبرة

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير (الخبرة)، و تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على محاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير (الخبرة)، وفيما يلي عرض النتائج:

الجدول رقم (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أداة البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متطلبات تطبيق منهج النشاط	أقل من ٥ سنوات	3.14	0.38
	من ٥ إلى أقل من ١٠	3.12	0.51
	١٠ سنوات فأكثر	3.16	0.45
التخطيط لمنهج النشاط	أقل من ٥ سنوات	3.12	0.58
	من ٥ إلى أقل من ١٠	3.14	0.57
	١٠ سنوات فأكثر	3.13	0.58
قدرة المعلم في تطبيق منهج النشاط	أقل من ٥ سنوات	3.20	0.44
	من ٥ إلى أقل من ١٠	3.22	0.71
	١٠ سنوات فأكثر	3.18	0.52
عوائق تطبيق منهج النشاط	أقل من ٥ سنوات	3.10	0.37
	من ٥ إلى أقل من ١٠	3.02	0.66
	١٠ سنوات فأكثر	3.04	0.37
الأداة ككل	أقل من ٥ سنوات	3.14	0.39
	من ٥ إلى أقل من ١٠	3.13	0.57
	١٠ سنوات فأكثر	3.13	0.40

تبين نتائج الجدول (٩) عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد البحث حول إمكانية تطبيق منهج النشاط بالمدارس الابتدائية تبعًا لمتغير الخبرة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على محاور البحث والأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة، الجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠) : نتائج تطبيق تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على محاور الأداة والأداة ككل تبعاً لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
متطلبات تطبيق منهج النشاط	بين المجموعات	2.29	3	1.14	5.45	0.01
	داخل المجموعات	11.94	501	0.21		
	المجموع	14.23	504			
التخطيط لمنهج النشاط	بين المجموعات	0.59	3	0.30	0.89	0.42
	داخل المجموعات	18.97	501	0.33		
	المجموع	19.56	504			
قدرة المعلم في تطبيق منهج النشاط	بين المجموعات	0.56	3	0.28	0.84	0.44
	داخل المجموعات	19.06	501	0.33		
	المجموع	19.62	504			
عوائق تطبيق منهج	بين المجموعات	0.41	3	0.20	0.83	0.44

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
النشاط	داخل المجموعات	14.01	501	0.25		
	المجموع	14.42	504			
الأداة ككل	بين المجموعات	0.63	3	0.31	1.45	0.24
	داخل المجموعات	12.38	501	0.22		
	المجموع	13.01	504			

يظهر الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث عن محاور الأداة والأداة ككل تبعًا لمتغير الخبرة في التدريس، حيث كانت قيم (F) غير دالة إحصائياً.

اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة: العمري (٢٠٢٠)؛ والمعشني (٢٠١١) والتي أشارت إلى عدم وجود اختلاف حول مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في التعليم من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

التوصيات:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

- إطلاق مبادرة تطويرية قائمة على تنظيم منهج النشاط تبدأ أولًا بمدرسة ابتدائية في كل إدارة من إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.
- تزويد المدارس الابتدائية بتجهيزات ووسائل تعليمية ومصادر تعلم متنوعة تساعد على تطبيق منهج النشاط.

- تكليف المدارس الابتدائية بتقديم مواقف تعليمية وفق منهج النشاط يمارس فيها التلميذ أنشطة متنوعة وهادفة وذات معنى وتناسب قدراته وإمكانياته وتحقق مطالبه.

- تصميم برنامج تدريبي لمعلمي ومشرفي وقادة المدارس الابتدائية قائم على كيفية تنظيم وتخطيط منهج النشاط.

- تقديم برامج تعريفية متنوعة في تنظيم منهج النشاط تعرض من خلاله تجارب بعض الدول المطبقة لمنهج النشاط، وكيفية تخطيطه وتنفيذه وتقويمه لنشر ثقافته.

- إتاحة الفرصة للمدارس الابتدائية لتنفيذ بعض الموضوعات الدراسية بتنظيم منهج النشاط.

- القيام بزيارات ميدانية لبعض المعلمين والمشرفين وقادة المدارس لبعض الدول المطبقة لتنظيم منهج النشاط ونقلها لزملائهم.

المقترحات

يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء بحوث مماثلة في باقي إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية.

- إجراء دراسة حول اثر برنامج تدريبي قائم على تنظيم منهج النشاط مقدم للمعلمين والمشرفين وقادة المدارس على مدى إمكانية تطبيق منهج النشاط في المدارس الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

المراجع

أبو عودة، محمد فؤاد، والبهنساوي، آلاء (٢٠١٩). أثر توظيف منهج قائم على النشاط التكاملي في تنمية مهارات التفكير العلمي بمبحث العلوم والحياة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بغزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٤)، ١ -٢٢.

إبراهيم، جمعة (٢٠١١). أثر استخدام الأنشطة العلمية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم العلمية لمادة الأحياء والبيئة، *مجلة جامعة دمشق*، ٣٠ (١)، ٢٥٥ - ٢٧٣.

أمين، إيمان. (٢٠١٥). تخطيط بعض الأنشطة التعليمية المتكاملة لرياض الأطفال وقيا أثرها على تنمية كل من الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء البصري المكاني. *دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة القاهرة*، ١٠٤(٤٣)، ٨٣ -١٠٣.

جاد، منى (٢٠١٠). مناهج رياض الأطفال، ط٢، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

الجعفري، مهند عبد اللطيف (٢٠١٨). متطلبات تطوير مقرر بناء المناهج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١)، ٩٧ -١١٢.

الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١١).درجة مشاركة المعلمين في تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، سلسلة العلوم الإنسانية*، ٢١(٢)، ٣٧١ - ٣٨٢.

خالدي، فاطمة (٢٠١٨).*كيف ينجحون فيما فشلنا فيه: التعليم في كوريا الجنوبية*.

الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٠). *المنهج المدرسي المعاصر*، الرياض: مكتبة الرشد ،٢٠١٠ .

الدخيل، محمد بن عبد الرحمن (٢٠١٠). النشاط المدرسي ومعوقاته في منطقة المينة المنورة من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية، *رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، ١٧(١)*، ٥١ -٨١.

الرباط، بهيرة شفيق (٢٠١٥). *المناهج وتطبيقاتها التربوية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية .

سفران، محمد حسن، ومحرزي، محمد موسى (٢٠٢٠). إمكانية تطبيق المنهج المحوري في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين بتعليم جازان. مجلة *الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٠(٧)، ١٥٥ - ٢٠١.

السر، خالد خميس (٢٠١٨) *أساسيات المناهج التعليمية*، جامعة الأقصى، غزة.

سخلة، محمد، عنان (٢٠١٧). *أثر تدريس وحدة في العلوم مصممة وفق منهج النشاط والخبرة في التحصيل والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة الصف الرابع في مدينة نابلس*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نابلس الوطنية، نابلس.

شوقي، أحمد محمود (٢٠١٦). *الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية*. ط١، *القاهرة* : عالم الكتب.

شاهين، عبد الحميد. (٢٠١٠). *تصميم المناهج*، ط١، المنصورة: جامعة المنصورة، كلية التربية.

الصاعدي، بثينة (٢٠١٣). *فاعلية استخدام وحدة قائمة على منهج النشاط في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات الصف الثالث ثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

طلبة، ابتهاج (٢٠١٥). فاعلية الأنشطة المتكاملة في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طفل الروضة، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٦(١٠١)، ٢٦١ -٢٨٠.

عاشور، راتب (٢٠٠٨). *المنهج بين النظرية والتطبيق*. ط٢، عمان: دار الشروق للطباعة والنشر.

عراقي، شيرين (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لتعليم المفاهيم الاجتماعية لتنمية الوعي السياسي لدى أطفال مرحلة الرياض. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس -السعودية*، ١(٤١)، ٥٧ -٨٧.

العمري، غادة، عاطف (٢٠٢٠). *تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللاصفية المدرسية في المدرسة المتوسطة بدولة الكويت*، الكويت: مكتبة الفلاح.

العجمي، مها محمد (٢٠١٠). *المناهج الدراسية وتنظيماتها*، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٥.

علواني، حيزية. (٢٠١٦). *دور الأنشطة المدرسية في إبراز السمات الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

العقيل، محمد (٢٠١١). *أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية عمليات العلم والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

علي، مهند حسين (٢٠١٥). " *هل تساعد اختبارات بيزا على تطوير الانظمة التعليمية العربية*؟

ابن فارس، أحمد بن فارس الرازي (١٩٨٣). *مقاييس اللغة*، ط٣، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الفكر.

القطيش، حسين (٢٠١١). مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للنشاط المدرسي، *مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية*، ١٥(١)، ٦٤ -٩٢.

لافي، سعيد (٢٠١٠). *النشاط المدرسي بين النظرية والتطبيق*، ط٢، القاهرة: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

منصور، ميرنا (٢٠١٢). *فاعلية منهج الأنشطة في تنمية بعض المفاهيم العلمية واللغوية والاجتماعية لدى أطفال رياض الأطفال*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

مبارك، فتحي (٢٠٠٨). *الأسلوب التكاملي في بناء المنهج، النظرية و التطبيق*. ط١، القاهرة : دار المعارف.

مقبل، فهمي توفيق (٢٠١٠). *النشاط المدرسي: مفهومه وتنظيمه، وعلاقته بالمنهج*، ط٢، عمان: دار المسيرة.

المعشني، سعيد (٢٠١١). *آراء معلمي المرحلة الابتدائية حول تطبيق منهج النشاط في مدارس محافظة ظفار بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ظفار، سلطنة عمان.

الهاشمي، عبدالرحمن؛ وعطيه ، محسن علي (٢٠٠٩). *مقارنة المناهج التربوية في الوطن العربي والعالم*، العين: دار الكتاب الجامعي.

يونس فتحي (٢٠١٥). *المناهج الأسس والمكونات والتنظيمات والتطوير*، ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

Tanner, D. &Tanner F. (2006). *Curriculum Development Theory into practice*, New York: Macmillan publishing Co.

Kelevn, H. (2002). Theoretical dimensions of multicultural education and curriculum development: a content analysis of multicultural textbooks, *Dissertation Abstract, International Journal of Curriculum, 36(10), 2002, P.346-352.*

Martincevic, J. (2011). Extracurricular Activities as A Factor of Education for a Leisure Time**.** *Ukrainian Journal of Education, 62(12), 19-34.*

Michail, M. (2019). *Advantage and Disadvantage of an Activity Curriculum*, Alabama State University.

Hodges, P. (2016). *Models for Curriculum and Pedagogy in Elementary School Physical Education,* Arizona State University.

واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

د. غلباء بنت فيصل بن حدجان العتيبي

إدارة تعليم الرياض – الرياض – المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: galbafaisal1@gmail.com

د.خولة بنت عبدالله بن محمد المفيز

أستاذ التعليم العالي المشارك

كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: kalmufeez@ksu.edu.sa

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج المزجي، التصميم التقاربي المتوازي. واعتمدت الدراسة الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات. وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارة العامة للاستثمار والتخصيص، ومديري وكالة التعليم العام الأهلي بوزارة التعليم، ومديري إدارات التعليم ومساعديهم، ومديري إدارات ومكاتب التعليم العام الأهلي والتعليم العالمي والأجنبي، ومديري وحدة الشراكة (ارتقاء)، في كل من إدارات التعليم التابعة للمناطق الإدارية الثلاث (الرياض، مكة المكرمة، الشرقية)، ومديري المؤسسات والجمعيات الأهلية، بمنطقة الرياض ومكة المكرمة والشرقية، البالغ عددهم (١١٣٨) فردًا، وطبقت عليهم الاستبانة. وتكونت عينة الدراسة النوعية من (٣٠) فردًا من نفس مجتمع الدراسة الأصلي وطبقت عليهم المقابلة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها:

- حصل واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكمية على درجة منخفضة، بمتوسط حسابي عام (٢,٠٧). وحصلت جميع الأبعاد على درجة منخفضة مرتبة تنازليًا حسب متوسطاتها على النحو الآتي: الخدمات التعليمية (٢,٢٠)، الخدمات المساندة (١,٩٥).
- جاء واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام من وجهة نظر عينة الدراسة النوعية بشكل عام وفي بُعد الخدمات التعليمية والمساندة منخفض، واتفقت النتيجة مع النتيجة الكمية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة في القطاع غير الربحي حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام في بُعد الخدمات التعليمية، والدرجة الكلية للمحور ككل، تعود لاختلاف جهة العمل، لصالح المؤسسة الأهلية.

الكلمات المفتاحية: تمويل التعليم العام، الخدمات التعليمية، الخدمات المساندة، القطاع غير الربحي، الجمعيات الأهلية، المؤسسات الأهلية.

Abstract:

This study aimed to diagnose the situation of non-profit sector participation in funding public education in KSA, A mixed methodology of Convergent Parallel Design, a questionnaire and interview were used as research tools to collect data. The society of the study was composed of all directors (1138), of General-Department of Investment and Privatization, Directors of Deputyship of National Public Education, Directors and Assistant-Directors of Education in Departments of Education, Head of Departments and Bureaus of National Public Education, Directors of International and

Foreign Education Bureaus, Directors of ERTIQA- School-Family-Community Partnership Units in Directorates of Education of three administrative areas (Riyadh, Mecca, and Eastern), Managers of National Institutions and Associations in Riyadh province, Mecca province, and Eastern province, to which the questionnaire was administered. Then, a sample of (30) directors from the same society was interviewed. The study revealed a number of findings, the most prominent ones were:

- The overall degree of the non-profit sector participation in funding public education, as perceived by the quantitative study society, was low (*M = 2.07*), whereas all dimensions scored lower degrees ranked from most to least as follows: educational services (*M = 2.20*) and support services (*M = 1.95*).
- The degree of the non-profit sector participation in funding public education in both dimensions of educational services and support services as perceived by the qualitative study society was low, showing agreement with the overall quantitative result.
- There were statistically significant differences at level (0.05) between the responses of the study society on the situation of the non-profit sector participation in funding public education in the dimension of the educational services. The overall degree of the dimension was attributed to workplace in favor of those who were working at nonprofit institutions.

Keywords: Funding Public Education - Educational Services - Support Services - Non-Profit Sector – Foundation – Association.

المقدمة:

تسعى دول العالم على اختلاف توجهاتها وتنوع مستوياتها الاقتصادية إلى الاهتمام بالتعليم العام وجعله على رأس أولوياتها، لما له من مكانة خاصة في منظومة التعليم (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [اليونسكو]، ٢٠٢٠). كما أولت الدول اهتمامًا بالقضايا المتعلقة بالتعليم العام والتي تسهم في إصلاحه وتطويره، ومن أهمها قضية تمويل التعليم (جوهر وآخرون، ٢٠١٨).

وانطلاقًا من أن التعليم عملية اجتماعية يجب أن ينظر إليه على أنه مسؤولية الجميع، وأن يسهم جميع أفراد المجتمع ومؤسساته في تمويله وألا يقتصر ذلك على الجهات الحكومية بل لابد من تعاون القطاع العام والخاص والقطاع غير الربحي (العتيبي، ٢٠٠٤؛ عبد المنعم، ٢٠٠٩).

وتعد مشاركة القطاع غير الربحي في التعليم ركيزة رئيسية في دعم وتحسين العملية التنموية، باعتباره المدخل الذي يسهم في توثيق الروابط والعلاقات بين أفراد المجتمع ومؤسسات التعليم، بالإضافة إلى توفير الموارد الضرورية التي تساعد في تطوير نظام التعليم وتمكينه من مواجهة مشكلاته (النعناعي، ٢٠١٠). وفي سياق متصل تؤكد دراسة جوهر وجمعة (٢٠١٠) على أن مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل العملية التعليمية، تسهم في تجويد التعليم، وتزيد من فاعلية المؤسسات التعليمية وتمكّنها من تحقيق وظيفتها التربوية، وتساعد على حل الكثير من المشكلات التي تحد من قدرة نظام التعليم على تحقيق تعليم متميز للجميع.

وقد أكدت جملة من الدراسات ذات العلاقة كدراسة (الوكيل،٢٠١٢؛ عبد الرفىغ، ٢٠١٨) على أن للقطاع الغير ربحي دورًا رياديًا وهامًا في الوقوف بجانب الدولة في تمويل التعليم، وتقديم الخدمات التربوية، كبناء المدارس وتوفير الأدوات التعليمية وإعداد الكوادر البشرية، ودعم الأنظمة المساندة للتعليم، وتحسين تحصيل الطلاب، وتطوير أداء المدرسة. وفي ذات السياق أكدت دراسة الوكيل (٢٠١٢) على أن المجتمعات

التي يرتفع فيها معدل شراكة القطاع غير الربحي في التعليم حققت درجات عالية من رضا المواطنين عن مجتمعاتهم، باعتبارها أداة لتوفير موارد إضافية متنوعة للتعليم، مما يسهم في تحقيق مخرجات أفضل وتعزيز لقدرات الأفراد لتحسين حياتهم وإحداث التغيير المنشود.

وفي ظل توجه المملكة العربية السعودية نحو تعزيز مشاركة القطاع غير الربحي في الإنفاق على المجالات التنموية، وألّا يقتصر دوره على تقديم الخدمات الرعوية للفئات الفقيرة والمهمشة؛ جاء من ضمن الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠ توسيع نطاق عمل القطاع غير الربحي وأن يكون له دور أكبر في التعليم (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦أ).

وأكدت توصيات العديد من المؤتمرات والمنتديات والملتقيات على إشراك القطاع غير الربحي في التعليم، منها المنتدى السابع لتطوير القطاع غير الربحي (٢٠١٧) على ضرورة إشراك القطاع في تقديم الخدمات التنموية كالتعليم. كما أكد المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول (٢٠٢١) على تفعيل دور القطاع غير الربحي في دعم الأنشطة والبرامج التعليمية.

وبناءً على ما سبق تبرز أهمية دراسة واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بوصفه أحد أهم مصادر التمويل، بالإضافة إلى تعزيز دور القطاع غير الربحي بوصفه شريكًا استراتيجيًا في التنمية إلى جانب الدولة.

مشكلة الدراسة:

يعتمد تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل رئيس على التمويل الحكومي، وبلغت ميزانية التعليم (١٨٥) مليار ريال لعام ٢٠٢٢م، وهذا يشكل ما نسبته (١٩.٣٧٪) من إجمالي الميزانية العامة (وزارة المالية،٢٠٢٢). وعلى الرغم من نسبة الإنفاق العالية على التعليم إلا أن النظام التعليمي يواجه عدة تحديات أمام تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومنها: قلة توفر الخدمات والبرامج التعليمية لبعض الفئات الطلابية، وضعف البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، وتدني جودة المناهج

والاعتماد على طرق تدريس تقليدية، وضعف المهارات الشخصية والتفكير الناقد والتقويم لدى المتعلم، وضعف موائمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل، وضعف بيئة الاستثمار في التعليم الأهلي وغياب الخدمات التي تدعم قيام صناعة تعليم مزدهرة (وزارة التعليم ،٢٠١٨).

وفي ضوء التحديات التي تواجه التعليم العام، والتغيرات العالمية المتسارعة، يتطلب الأمر البحث الجاد عن مصادر بديلة للتمويل للوفاء بمتطلبات الإنفاق التعليمي المتزايد، وقد أكدت جملة من الدراسات ذات العلاقة كدراسة (الخليوي وآخرون، ٢٠٢١؛ الذبياني، ٢٠١٨؛ العمري، ٢٠١٦) على أهمية تنويع مصادر تمويل التعليم العام، وذلك من خلال تشجيع مشاركة المجتمع بجميع فئاته ومؤسساته في تمويل التعليم العام.

وانطلاقاً من مبدأ الاهتمام بمشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم، جاء من ضمن أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ إيجاد صيغة من التعاون المجتمعي بين المؤسسات التعليمية والقطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة لتعزيز الشراكة التعليمية (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦أ). وتضمّن برنامج التحول الوطني على مبادرة إسناد الخدمات الحكومية للقطاع غير الربحي ومن أبرزها التعليم، وتأسيس وتسريع تشغيل الوحدة الإشرافية على المنظمات غير الربحية في وزارة التعليم (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠٢١أ). وتضمن برنامج تنمية القدرات البشرية على مبادرة تفعيل الإطار التنظيمي لإشراك المنظمات غير الربحية في تقديم الخدمات التعليمية وتشجيع استثماراتها في المناهج والتقنية والابتكار (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠٢١ب).

وبالرغم من أهمية مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام، فإن واقع مشاركته في التعليم العام بالمملكة ضعيف؛ حيث كشفت نتائج مسح مؤسسة الملك خالد الأهلية (٢٠١٨) أن هناك ضعفاً في أنشطة التعليم والأبحاث المقدمة من المنظمات غير الربحية حيث بلغت نسبتها (١,٢٠٪).

وبناء على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قيادات التعليم، وقيادات القطاع غير الربحي؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، تُعزى للمتغيرات التالية: (جهة العمل، عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي)؟

أهداف الدراسة:

الهدف الرئيس: تهدف الدراسة إلى تشخيص واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر قيادات التعليم وقيادات القطاع غير الربحي.

الأهداف الفرعية:

- تشخيص واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل الخدمات التعليمية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر قيادات التعليم وقيادات القطاع غير الربحي.
- تشخيص واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل الخدمات المساندة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر قيادات التعليم وقيادات القطاع غير الربحي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها الذي يتناول مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام، والذي يعد أحد الاتجاهات الاقتصادية الحديثة التي تنادي بضرورة الأخذ بمبدأ المشاركة المجتمعية وتقليل الاعتماد على الدولة كمصدر أساسي في تمويل التعليم العام.
- تأتي هذه الدراسة استجابة لأهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، التي أكدت على مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم خدمات التعليم العام.
- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية مرحلة التعليم العام، إذ تعد المرحلة الأساسية لبناء الثروة البشرية والتي تعتبر العنصر الأهم في التنمية، ومن أهمية القطاع غير الربحي إذ أخذ يكتسب أهمية متزايدة على المستوى الوطني والعالمي لِما له من دور فاعل في المجالات ذات الصلة بقضايا التنمية ومن أبرزها التعليم.
- من المؤمل أن تمثل هذه الدراسة إضافة علمية تسهم في إثراء المكتبة المحلية التي تفتقر - على حد علم الباحثتان- إلى الأدبيات ذات العلاقة بمشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام.

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم معلومات دقيقة وحديثة عن واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام، وهذا الأمر من شأنه مساعدة المسؤولين وصنّاع القرار في وزارة التعليم، والمركز الوطني لتنمية القطاع غير الربحي على اتخاذ القرارات الرشيدة، وبحث السبل الممكنة

لتطوير مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام.

- يؤمل أن تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في جوانب لم تشملها حدود الدراسة، ومن خلال توصياتها بموضوعات البحث المرتبطة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على معرفة واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام في الأبعاد الآتية (الخدمات التعليمية، والخدمات المساندة).

- **الحدود المكانية:** طُبقت الدراسة على الإدارة العامة للاستثمار والتخصيص بوزارة التعليم، ووكالة التعليم العام الأهلي، ومكاتب التعليم العام الأهلي، ومكاتب التعليم العالمي والأجنبي، ووحدات شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع (ارتقاء)، وإدارات التعليم التابعة لمنطقة الرياض وهي: (الرياض، والخرج، والدوادمي، والمجمعة، والقويعية، ووادي الدواسر، والأفلاج، والزلفي، وشقراء، والحوطة والحريق، وعفيف، والغاط)، ومنطقة مكة المكرمة وهي: (مكة المكرمة، وجدة، والطائف، والليث، والقنفذة)، ومنطقة الشرقية وهي: (الشرقية، والأحساء، وحفر الباطن). والجمعيات والمؤسسات الأهلية بمنطقة الرياض، والشرقية، ومكة المكرمة.

- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على مديري الإدارة العامة للاستثمار والتخصيص، ومديري وكالة التعليم العام الأهلي، ومديري التعليم ومساعديهم في إدارات التعليم، ومديري إدارات ومكاتب التعليم العام الأهلي، ومديري مكاتب التعليم العالمي والأجنبي، ومديري وحدات شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع (ارتقاء)، ومديري المؤسسات والجمعيات الأهلية.

- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

القطاع غير الربحي (Non-profit Sector):

يُعرّف زيد (٢٠٢٠، ص. ٣٥) القطاع غير الربحي بأنه: "القطاع الذي يقوم على المبادرة الذاتية ويتم تنظيمه بشكل رسمي ويخضع لسلوكيات المساءلة ونظم الحكم الرشيد، ويضطلع بمسؤوليات عامة ويستخدم الموارد بطريقة مستدامة، ويعتمد على التمويل الذاتي سواء من قبل أعضائه أو تبرعات الأشخاص العاديين، وهو ما يضمن استقلاليته في صناعة القرار ويتبنى نهجًا ديمقراطيًا عادلًا في عمله وفي الطريقة التي يود أن يرى المجتمع عليها".

ويُعرّف القطاع غير الربحي إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: المؤسسات غير الربحية من جمعيات ومؤسسات أهلية، والتي يشرف عليها المركز الوطني لتنمية القطاع غير الربحي، ولا تهدف إلى الربح من تقديمها للخدمات، بل تهدف لتحقيق النفع العام لأفراد ومؤسسات المجتمع.

الجمعيات الأهلية (Association):

تُعرّف الجمعيات الأهلية بأنها: "كل مجموعة مؤلفة من أشخاص ذوي صفة طبيعية (أفراد) أو اعتبارية (جهات حكومية، شركات، مؤسسات، جمعيات) أو الاثنين معًا غير هادفة للربح أساسًا، من أجل تحقيق غرض من أغراض البر أو التكافل أو أحد الأغراض التي تحددها الوزارة" (وكالة تنمية المجتمع، ٢٠١٩، ص. ١). وتتبنى الدراسة هذا التعريف.

المؤسسات الأهلية (Foundation):

تُعرَّف المؤسسات الأهلية بأنها: "كيان يؤسسه شخص أو أكثر من ذوي الصفة الطبيعية أو الاعتبارية أو الاثنين معًا، لا يهدف إلى ربح يعود للمؤسس أو المؤسسين، ويعتمد على ما يخصصه المؤسس أو المؤسسون من أموال أو أوقاف أو تبرعات أو هبات أو وصايا أو عوائد استثمارات أو زكاة" (وكالة تنمية المجتمع، ٢٠١٩، ص. ١). وتتبنى الدراسة هذا التعريف.

تمويل التعليم العام (financing education):

يُعرّف الحمدان وآخرون (٢٠١٦، ص.٦٨) تمويل التعليم العام بأنه: "توفير المستلزمات المالية والنفقات اللازمة للتعليم وإعطاؤها للمؤسسات التعليمية من أجل تمكينها بالقيام بأدوارها تجاه الفرد والمجتمع بكفاءة عالية".

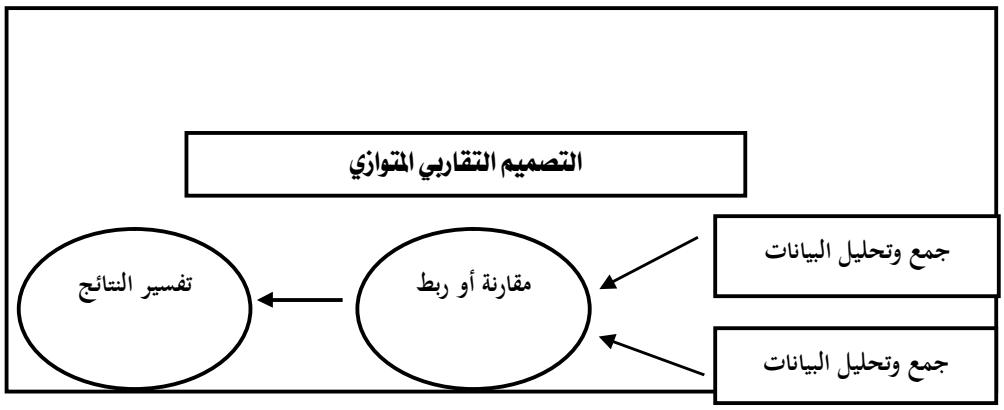
ويُعرّف تمويل التعليم العام إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الخدمات التعليمية والمساندة للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتحت إشراف وزارة التعليم، سواء كانت المشاركة بصورة نقدية أم غير نقدية، أو بصورة منح وتبرعات أم تخصيص واستثمار، بهدف مشاركة الدولة في تحمل نفقات التعليم، وتجويد خدمات التعليم المقدمة ورفع مستوى كفاءتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها والبيانات المراد الحصول عليها؛ استخدمت الدراسة المنهج المزجي أو ما يسمى "المختلط" (Mixed Method)، والذي يعرفه كريسول (Creswell, 2014) بأنه: المنهج الذي يمزج بين منهجي البحث الكمي والنوعي والبيانات الخاصة بكل منهما في دراسة واحدة. واعتمدت الدارسة التصميم المزجي التقاربي المتوازي (Convergent Parallel Mixed Design) باعتباره التصميم العلمي الأنسب للدراسة؛ حيث إن مزج البيانات الكمية والنوعية يوفر فهمًا أفضل

لمشكلة وأسئلة الدراسة، مقارنةً باستخدام أحد المنهجين الكمي أو النوعي بشكل منفصل، كما يتلافى أوجه القصور في كلا المنهجين (Creswell, 2014). وفي هذا التصميم يجمع الباحث البيانات الكمية والنوعية على حد سواء، ويحلل مجموعتي البيانات بشكل منفصل، ويقارن نتائج تحليل مجموعتي البيانات، ويقدم تفسيرًا عما إذا كانت النتائج تؤكد بعضها البعض أو تتناقض فيما بينها (Creswell,2012)، كما هو مبين في الشكل (١).



شكل (١) التصميم التقاربي المتوازي (Creswell, 2014)

شكل (١) التصميم التقاربي المتوازي (Creswell, 2014)

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارة العامة للاستثمار والتخصيص بوزارة التعليم، ومديري وكالة التعليم العام الأهلي بوزارة التعليم، ومديري التعليم ومساعديهم في إدارات التعليم، ومديري إدارات ومكاتب التعليم العام الأهلي، ومديري مكاتب التعليم العالمي والأجنبي، ومديري وحدات شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع (ارتقاء)، في كل من إدارات التعليم في: (الرياض، والخرج، والدوادمي، والمجمعة، والقويعية، ووادي الدواسر، والأفلاج، والزلفي، وشقراء،

والحوطة والحريق، وعفيف، والغاط، ومكة المكرمة، وجدة، والطائف، والليث، والقنفذة، والشرقية، والأحساء، وحفر الباطن)، وهي الإدارات التعليمية التابعة للمناطق الإدارية الثلاث (الرياض، ومكة المكرمة، والشرقية) وعددهم (١٧٩) قائدًا، ومديري المؤسسات والجمعيات الأهلية، بمنطقة الرياض ومكة المكرمة والشرقية، وعددهم (٩٥٩) قائدًا، وبلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (١١٣٨) فردًا. واعتمدت الدارسة أسلوب الحصر الشامل وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على جميع أفراد مجتمع الدراسة. استجاب منهم (٩٦٣) فردًا، ويمثلون ما نسبته (٨٤.٦٪).

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة

م	القطاع	أفراد مجتمع الدراسة	العدد	النسبة المئوية
١	قطاع التعليم	مديري الإدارة العامة للاستثمار والتخصيص بوزارة التعليم.	٥	٠,٥٪
		مديري وكالة التعليم الأهلي العام بوزارة التعليم.	٢٤	٢٪
		مديري التعليم ومساعديهم في إدارات التعليم.	٨٥	٧٪
		مديري إدارات ومكاتب التعليم العام الأهلي.	٢٠	٢٪
		مديري مكاتب التعليم العالمي والأجنبي.	٥	٠,٥٪
		مديري وحدات شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع (ارتقاء).	٤٠	٤٪
٢	القطاع غير الربحي	مديري المؤسسات الأهلية.	٩٠	٨٪
		مديري الجمعيات الأهلية.	٨٦٩	٧٦٪
	الإجمالي العام		١١٣٨	١٠٠٪

المصدر: وزارة التعليم (١٤٤٣أ،١٤٤٣ب،١٤٤٣ج)، وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية (١٤٤٣).

خصائص مجتمع الدراسة:

تم وصف أفراد مجتمع الدارسة بعدد من الخصائص وفقًا لمتغيرات الدراسة، والتي تتمثل في: (جهة العمل، وعدد سنوات الخدمة في العمل الحالي)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لخصائصهم

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
جهة العمل وفقًا لنوع القطاع	قطاع التعليم	١٤٠	١٤,٥٪
	القطاع غير الربحي	٨٢٣	٨٥,٥٪
المجموع		٩٦٣	١٠٠٪
جهة العمل في القطاع غير الربحي	مؤسسة أهلية.	٧٩	٩,٦٪
	جمعية أهلية.	٧٤٤	٩٠,٤٪
المجموع		٨٢٣	١٠٠٪
عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي	أقل من ٥ سنوات.	٣٤٩	٣٦,٢٪
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات.	٢٦٢	٢٧,٢٪
	١٠ سنوات فأكثر.	٣٥٢	٣٦,٦٪
المجموع		٩٦٣	١٠٠٪

عينة الدراسة:

يشترط في التصميم التقاربي المتوازي أن تكون عينة الدراسة النوعية جزءًا من مجتمع الدراسة الكمية. ولا يعد عدم التكافؤ في أحجام العينة في الأساليب المزجية إشكالًا في الدراسة؛ وذلك لأن القصد من إجراء البحث النوعي والكمي يختلف في

هدفه، فالكمي للتعميم على المجتمع، والنوعي لاكتساب منظور متعمق (Creswell,2014).

وبناء على ما سبق اختيرت عينة الدراسة النوعية من مجتمع الدراسة الكمية، بطريقة العينة القصدية (purposeful sampling) التي تشير الأدبيات إلى أنها أكثر الاستراتيجيات استخدامًا في البحوث النوعية، وذلك أن يختار الباحث العينة التي يعتقد أن لها الدور الأكبر في تحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته (Ary et al., 2010)، وتألفت عينة الدراسة النوعية من (٣٠) قائدًا من القيادات في التعليم والقطاع غير الربحي، ممن وافقوا على إجراء المقابلة.

خصائص عينة الدراسة:

تم وصف أفراد عينة الدراسة النوعية وفقًا لعدة متغيرات والتي تتمثل في: (نوع القطاع، وعدد سنوات الخدمة في العمل الحالي)، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة النوعية وفقًا للمتغيرات

المتغير		العدد	النسبة المئوية
نوع القطاع	قطاع التعليم.	١٥	٥٠٪
	القطاع غير الربحي.	١٥	٥٠٪
العدد الإجمالي		٣٠	١٠٠٪
عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي	أقل من ٥ سنوات.	٧	٢٣٪
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات.	٧	٢٣٪
	١٠ سنوات فأكثر.	١٦	٥٤٪
العدد الإجمالي		٣٠	١٠٠٪

أداتا الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات الكمية والنوعية؛ نظرًا لمناسبتهما لأهداف الدراسة ومنهجها ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها، وتم بنائهما استنادًا إلى مراجعة الأدبيات، والدراسات السابقة.

الأداة الأولى: الاستبانة:

استخدمت الدارسة أداة الاستبانة المغلقة لجمع البيانات الكمية اللازمة للإجابة عن سؤال الدراسة. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء: يتناول الجزء الأول مقدمة تعريفية بعنوان الدراسة وأهدافها، وأهم المصطلحات فيها، وتحديد المطلوب من المشاركين، مع التأكيد على سرية المعلومات المقدمة، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. والجزء الثاني البيانات الأولية المتعلقة بخصائص أفراد مجتمع الدارسة، والمتمثلة في المتغيرات الآتية: (جهة العمل، عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي). أما الجزء الثالث فتكون من (٣٦) عبارة تتناول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، موزعة على بعدين رئيسين، البعد الأول يتناول الخدمات التعليمية، واشتمل على (١٩) عبارة، والبعد الثاني يتناول الخدمات المساندة، واشتمل على (١٧) عبارة.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، للحصول على استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات كل الاستبانة، وفق التدرج: (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا).

وقد حددت فئات المقياس المتدرج الخماسي كما في الجدول (٤)، وذلك على النحو التالي:

جدول (٤)

توزيع الفئات وفق مقياس ليكرت الخماسي

الفئات	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدًا
الدرجة	١	٢	٣	٤	٥
حدود الفئة	١,٠٠ - ١,٨٠	١,٨١- ٢,٦٠	٢,٦١- ٣,٤٠	٣,٤١- ٤,٢٠	٤,٢١- ٥

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، عرضت بصورتها الأولية والبالغ عدد عباراتها (٥٠) عبارة على (٣٦) محكما من أعضاء هيئة التدريس والخبراء المختصين في مجال الإدارة التربوية، واقتصاديات التعليم، والقطاع غير الربحي. تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من حذف أو تعديل أو إعادة صياغة بعض العبارات، وبلغ عدد عبارات الاستبانة في صورتها النهائية (٣٦) عبارة.

وبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة حسب معامل ارتباط بيرسون (pearson's correlation coefficient) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة؛ حيث حسب مدى ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تمثله، ومدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمحور، وتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١). مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) باستخدام معامل الثبات "ألفا كرونباخ" لكل بعد من أبعاد الاستبانة ومحورها، ودرجتها الكلية، وقد أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات ثبات أبعاد الاستبانة تراوحت بين (٠,٩١ - ٠,٩٨)، وبلغ معامل

ثبات محور الاستبانة (٠,٩٥)، مما يدل على تمتع الأداة بثبات عالٍ إحصائيًا يمكن الوثوق به في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأداة الثانية: المقابلة:

استخدمت الدارسة أداة المقابلة؛ لجمع البيانات النوعية اللازمة للإجابة عن سؤال الدراسة؛ حيث تساعد المقابلات في استكشاف المعتقدات والمعرفة والخبرات بشكل أكثر عمقًا مما توفره الاستبانة، فقد يكون لدى المشاركين تصورات لا يمكن الحصول عليها بأي وسيلة أخرى غير المقابلة، حيث تهدف إلى فهم المشاركين، وتتيح التفاعل المتبادل، بالاعتماد على الأسئلة المفتوحة (Creswell,2014; yin,2011). وتم تصميم مقابلة شبه منظمة (Semi-Structured Interview)، والتي يتم فيها غالبًا إعداد قدر من الأسئلة المحددة مسبقًا، وينشأ قدر آخر من الأسئلة من السياق. وتكوّن دليل المقابلة من أربعة أجزاء: يتناول الجزء الأول مقدمة تعريفية بعنوان الدراسة وأهدافها، والعينة المستهدفة، وتعهد السرية، وسرد حقوق المشاركين، والجزء الثاني عرض لأهداف المقابلة، ونوع المقابلة، والوسيلة المناسبة لإجراء المقابلة، والمدة الزمنية المتوقعة للمقابلة، ومصطلحات الدراسة، ويحتوي الجزء الثالث على البيانات الأولية للمشاركين وتشمل الآتي: (نوع القطاع، وعدد سنوات الخدمة في العمل الحالي). والجزء الرابع تناول اسئلة المقابلة.

الموثوقية (Trustworthiness):

لتحقيق الموثوقية اتبعت الباحثتان عددًا من الأساليب والإجراءات في جمع البيانات النوعية وتحليلها. ويتضح ذلك من محاولة الالتزام بالمعايير التالية:

١- **المصداقية (Validity):** ولتحقيق المصداقية في الدراسة تم ما يلي: طول الفترة الزمنية لجمع البيانات، حيث استمرت المقابلات قرابة أربعة أشهر ، مما سمح للباحثتين بمراجعة إجابات المستجيبين، وتحليلها، وعقد المقارنات

الأولية بينها، واستخدام التسجيل الصوتي، والتفريغ المبكر للتسجيلات وكتابة الملحوظات، ومراجعة التسجيلات مرات عدة للتأكد من كتابة ألفاظ المشاركين كما وردت أثناء المحادثات دون إقحام استنتاجات الباحثتان، والمتابعات من خلال عرض بعض النسخ المكتوبة للمقابلات المفرغة على المشاركين لمراجعتها؛ والحصول على تأكيد المشاركين للموافقة على المعلومات الموجودة فيها، وطرح الأسئلة على المشاركين، لتقليل سوء تفسير آرائهم وتصوراتهم، ولكشف ما قد يكون في إجاباتهم من عدم وضوح أو تناقض، ومناقشة بعض إجابات المستجيبين مع باحثين وخبراء آخرين، للتأكد من فهم المستجيبين للأسئلة.

٢- **الانتقالية (Transferability)**: سعت الباحثتان إلى توفير معلومات مفصلة عن المشاركين تعتقد أنها كافية للحكم بإمكانية نقل النتائج إلى سياق آخر.

٣- **الاعتمادية (Dependability)**: ولتعزيز الاعتمادية قامت الباحثتان بوصف منهج وتصميم الدراسة، ومحاولة رصد أدق التفصيلات في الإجراءات المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها، حيث يمكن تكرار البحث باتباع هذه الإجراءات.

٤- **التطابقية (القابلية للتأكيد) (Confirmability)**: وقد اتبعت الباحثتان بعض الإجراءات التي يمكن أن تعزز حيادية البيانات، وأهمها: تسجيل جميع إجراءات البحث الميدانية، وعرض نتائج البحث بطريقة تجعلها موضحة بواسطة البيانات وليس بمفاهيم الباحثتان، ودعم نتائج البحث ببعض الشواهد والاقتباسات من أقوال المشاركين، دون تدخل الباحثتان في إعادة صياغتها؛ وذلك للحفاظ على مقاصدهم منها، وتوظيف مراجعة الأقران لمراجعة النتائج والتفسيرات؛ لزيادة التأكد من صحة النتائج وتفسيرها والموافقة عليها.

إجراءات تطبيق أداتي الدراسة:

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، حُصل على الخطابات اللازمة لتوزيع الأداة على أفراد الدراسة، وتم الرد على الأداة خلال أربعة أشهر، حيث حصلت الباحثتان على (٩٦٣) استجابة مكتملة وجاهزة لعلمية التحليل.

أما بالنسبة لأداة الدراسة (المقابلة) فبعد الحصول على الخطابات اللازمة تم مع التواصل مع أفراد عينة الدراسة، وتنوعت أساليب المقالة ما بين (٦) مقابلات مباشرة، و(١٠) مقابلات هاتفية، و(١٤) مقابلات افتراضية عبر تطبيق (ZOOM)، واستمرت المقابلات قرابة أربعة أشهر، وتم تسجيل جميع المقابلات صوتيًا، ماعدا مقابلة واحدة لعدم موافقة المشارك على التسجيل الصوتي، واكتفت الباحثتان بالتسجيل الكتابي وبلغ متوسط وقت المقابلات (٤٥) دقيقة، وامتدت أطول مقابلة إلى (٧٥) دقيقة، وأقصرها امتدت إلى (٣٠) دقيقة.

أساليب تحليل البيانات:

استخدمت الدراسة أساليب متنوعة في تحليل البيانات الكمية والنوعية، ورغم اختلاف طرق التحليل بينهما فإن الدراسة سعت لإيجاد علاقة تكاملية بين البيانات بدمجها، والربط بينها للتوصل إلى الاستنتاجات الرئيسة، والإجابة عن أسئلة الدراسة (Creswell, 2012; yin, 2011).

١- تحليل البيانات الكمية (الأساليب الإحصائية):

تم تحليل البيانات الكمية الخاصة بأداة الدراسة الاستبانة، باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، (الإصدار،٢٢)، وتضمنت المعالجة الإحصائية الأساليب التالية: معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ ؛ لقياس ثبات أداة الدراسة، والتكرارات والنسب المئوية؛ لوصف خصائص أفراد الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات الاستبانة

التي تتضمنها أداة الدراسة، والمتوسط الحسابي الموزون؛ لمعرفة مدى ارتفاع استجابات أفراد مجتمع الدراسة أو انخفاضها على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون، والانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، عن متوسطها الحسابي، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول أبعاد الدراسة باختلاف متغير (جهة العمل)، وتحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على الفروق بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول أبعاد الدراسة باختلاف متغير (عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي)، واختبار شيفيه؛ للتعرف إلى صالح الفروق التي بيّنها اختبار تحليل التباين الأحادي.

٢- تحليل البيانات النوعية:

تم تحليل البيانات باستخدام استراتيجيتين هما: تحليل سطر سطر (line by line coding)، وفيها يتم تحليل مقابلة كاملة، وترميزها بالكامل، ومن ثم الانتقال إلى المقابلة الثانية وترميزها، وهكذا. أما الاستراتيجية الثانية فهي استراتيجية مقارنة الحالة بالحالة (case by case comparison)، ويتم فيها تحليل جميع المقابلات، ومقارنة البيانات لسؤال أو عنصر واحد فقط. وبدأت بعد الانتهاء من جمع البيانات والانتهاء من تطبيق الاستراتيجية الأولى، وامتدت حتى مرحلة كتابة النتائج.

واستخدمت الباحثتان طريقة التحليل الموضوعي (Thematic analysis)، فهو يعتمد على تحديد وتحليل وتفسير أنماط الموضوعات داخل البيانات النوعية، ويتميز بأنه أسلوب مرن يساعد في استخراج البيانات الهامة، وترميزها وتصنيفها في موضوعات تجيب عن أسئلة البحث، فهو لا يقتصر على تلخيص البيانات وإنما يلخصها وينظمها ويفسرها ويتناول البيانات الظاهرة والكامنة (Braun & Clarke, 2006). وبالرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة مثل: (باجنيد وباعظيم،٢٠١٩؛ العبد

الكريم، ٢٠١٩؛ وكريسول وبوث، ٢٠١٦/٢٠١٩؛ Creswell,2014)، تم اعتماد الخطوات التالية في تحليل البيانات النوعية للمقابلة:

أ- **إعداد البيانات وتنظيمها**: تم تفريغ البيانات إلكترونيًا بعد إجراء المقابلة بشكل مباشر، وروجعت للتأكد من اكتمالها وصحتها. واستُعين في هذه الخطوة ببرنامج ماكس كيو دي أي (MAXQDA).

ب- **استكشاف البيانات وكتابة الملاحظات الأولية**: تمت قراءة البيانات المفرغة عدة مرات لمحاولة فهم المعنى العام لتلك البيانات، واستبعاد البيانات التي لا علاقة لها بالدراسة، وتحديد الأفكار الرئيسة لأقوال المشاركين. وترافقت هذه الخطوة مع جميع مراحل جمع البيانات؛ لتكوين ألفة مع البيانات، ولمعرفة هل هناك حاجة إلى التقصي لمزيد من التفصيلات، وتحويل الموضوعات، والتعديل وفق المستجدات (yin,2011).

جـ- **تصنيف (ترميز) البيانات**: تهدف هذه العملية إلى إعادة ترتيب البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات ضمن محاور ورموز للحصول على فهم عام للبيانات، وهي فئات تصف المفاهيم والأفكار العامة، وذلك باستقراء البيانات، وتصنيفها، أو اشتقاقها من نظريات سابقة (Maxwell, 2009). وفي هذه الدراسة تم تصنيف البيانات بطريقة التصنيف المسبق، وفي المرحلة هذه يكون لدى الباحثتان هيكلة للتصنيف، وتقوم بترميز البيانات بما يتوافق مع ذلك التصنيف (العبد الكريم، ٢٠١٩). حيث تم البدء بمحاور وأبعاد حُددت سابقاً، وفق ما توصلت إليه نتائج الدراسة الكمية وبالاستفادة من الإطار النظري.

د- **كتابة المذكرات**: بعد إجراء التحليل الأوّلي قامت الباحثتان بقراءة البيانات وما نشأ عنها من رموز وفئات قراءةً متأنية، واستخدام المذكرات في كتابة الملحوظات المطولة التي تربط بين المعاني (Maxwell, 2009)، مما سهل تطويرها، وتوظيفها في مناقشة النتائج.

ه- **تلخيص النتائج وتفسيرها**: وبعد انتهاء مرحلة ترميز البيانات تم تلخيص النتائج باستخدام الاقتباسات المعبرة، والجداول والأشكال مما يسهم في اختصار

البيانات، وربطها وتكاملها ومقارنتها مع النتائج الكمية. ويتضمن ذلك مناقشة النتائج وتفسيرها وربطها بنتائج الدراسات السابقة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من الفصل عرضًا للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم تقسيمها إلى دراسات (عربية، وأجنبية)، مرتبة وفقًا لتاريخها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ثم تعليق على الدراسات السابقة، وبيان أوجه الشبه والاختلاف مع الدراسة الحالية، والجوانب التي انفردت بها الدراسة، وجوانب الاستفادة من الدراسات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

١- الدراسات العربية:

دراسة عطية (٢٠١٧) بعنوان: "الدور التربوي لبعض منظمات المجتمع المدني واستدامة التنمية المجتمعية: الجمعيات الأهلية نموذجًا دراسة تحليله".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور التربوي لبعض منظمات المجتمع المدني بمصر في استدامة التنمية المجتمعية، والكشف عن المعوقات التي تحد من دورها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واعتمدت على الوثائق أداة لجمع البيانات. وتمثَّلت أهم النتائج في أن المجالات التعليمية والتربوية التي يمكن أن تقدمها منظمات المجتمع المدني لاستدامة التنمية المجتمعية هي: بناء المدارس وتجهيزها بالأدوات والأجهزة الداعمة لعمليتي التعليم والتعلم، وتقديم برامج رعاية المبتكرين والمبدعين، وإعداد برامج تعليمية وتدريبية.

دراسة مسعود (٢٠١٧) بعنوان: "دور منظمات المجتمع المدني في تطوير المناهج وتحسين طرق التدريس في الضفة الغربية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منظمات المجتمع المدني بالضفة الغربية في إصلاح المناهج وتحسين طرق التدريس، والمعوقات التي تحد من دورها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واعتمدت على الاستبانة، والمقابلة أداتين لجمع البيانات. وطبقت الاستبانة على عينة من القيادات في منظمات المجتمع المدني بالضفة الغربية،

البالغ عددهم (١٢٨)، وأُجريت المقابلة مع تسعة من القيادات في وزارة التربية والتعليم والقيادات في منظمات المجتمع المدني. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: أن درجة قيام منظمات المجتمع المدني بدورها في البيئة التعليمية، وتدريب المعلمين عالية، أما درجة قيامها في تطوير المناهج وطرق التدريس فمتوسطة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور منظمات المجتمع المدني في المناهج وطرق التدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

دراسة محمد (٢٠١٨) بعنوان: "الشراكة المجتمعية بين المدارس ومنظمات المجتمع المدني لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الشراكة المجتمعية بين المدارس ومنظمات المجتمع المدني في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية بمصر، والمعوقات التي تواجهها، وتقديم مقترحات لتفعيل الشراكة المجتمعية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٩) من الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس وخمسة من مديري المدارس، و(٣٣) من أعضاء مجالس الآباء والأمناء والمعلمين بالمدارس، و(٣٤) من أعضاء مجالس الإدارة بالجمعيات الأهلية، و(٢٢) من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالجمعيات الأهلية، وبلغ إجمالي عينة الدراسة (١١٣) فردًا. واستخدمت الدراسة الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وتوصلت الدارسة إلى أن واقع الشراكة المادية بين المدرسة ومنظمات المجتمع المدني لتحقيق الأمن الفكري جاء بدرجة مرتفعة.

دراسة السومحي (٢٠١٩) بعنوان: "دور العمل الخيري في النهوض بالتعليم بمحافظة حضرموت".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور العمل الخيري في النهوض بالتعليم بمحافظة حضرموت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واعتمدت الدراسة على الوثائق أداة

لجمع البيانات. وتمثلت أهم النتائج في أن العمل الخيري في حضرموت له أثر كبير في التعليم سواء أكان بالمشاريع التي تنفذها المؤسسات الخيرية بالشراكة مع كل من مكتب التربية والتعليم بالمحافظة أم التي تنفذها بشكل مستقل، وبرز دور العمل الخيري في التعليم الأساسي والعملية التعليمية في ثلاثة عناصر أساسية وهي: البيئة التعليمية، والتنمية المهنية، ورعاية الطلاب وتطوير أدائهم.

دراسة بلعيد (Belaid, 2021) بعنوان: "الحوكمة التشاركية في التعليم المغربي: ما هو دور منظمات المجتمع المدني؟".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور منظمات المجتمع المدني في التعليم المغربي، والتحديات التي تواجهها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٢) قائدًا في منظمات المجتمع المدني المهتمة بالتعليم. واستخدمت الدراسة الاستبانة، والمقابلة أداتين لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن منظمات المجتمع المدني أسهمت في حل مشاكل التعليم في المناطق الريفية.

دراسة شديد (٢٠٢٢) بعنوان: "دور منظمات المجتمع المدني في تحسين مستوى العملية التعليمية لتحقيق التنمية المستدامة في ضوء رؤية الدولة ٢٠٣٠: دراسة تطبيقية على الجمعيات الأهلية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الجمعيات الأهلية في تحقيق التنمية المستدامة في قطاع التعليم بمصر في ضوء رؤية الدولة (٢٠٣٠). واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٠٠) قائد في الجمعيات الأهلية المهتمة بالتعليم. واستخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى أن الجمعيات الأهلية تدعم العملية التعليمية، وتقدم المساعدات المادية داخل المجتمع المحلي بدرجة متوسطة؟

٢ـ الدراسات الأجنبية:

دراسة قيزاو (Gizaw, 2013) بعنوان: "دور المنظمات غير الحكومية في الحصول على التعليم الابتدائي الشامل مع التركيز على القراءة والكتابة والحساب: حالة مدارس أدا بيرقا وردا الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المنظمات غير الحكومية بأثيوبيا في التعليم الابتدائي الشامل في الحساب والقراءة والكتابة، وتقييم الفرق بين الطلاب الذين يتعلمون في المدارس التي تدعمها المنظمات غير الحكومية والمدارس الحكومية في تحصيلهم للقراءة والكتابة والحساب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكوَّنت عينة الدراسة من رئيس مكتب التعليم، وأربعة من مشرفي مجموعة التعليم، و(٣٢٠) طالبًا وطالبة في الصف الرابع، و(١٤) معلمًا، وسبعة مديرين، في ثماني مدارس ابتدائية، أربعة منها تدعمها الحكومة وأربعة تدعمها المنظمات غير الحكومية، وبلغ إجمالي عينة الدراسة (٣٥٤) فردًا. واستخدمت الدراسة المقابلة والملاحظة، والاختبارات أدوات لجمع البيانات. وتوصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن المنظمات غير الحكومية أحدثت تأثيرًا كبيرًا على التعليم الابتدائي وأسهمت في تحسين معرفة القراءة والكتابة والحساب من خلال: بناء المدارس وتأثيثها بالتجهيزات اللازمة، وبناء وتجهيز المرافق المدرسية، ودعم الطلبة من الخلفيات الاقتصادية الفقيرة بالزي المدرسي لتقليل التسرب من المدرسة، وتدريب المعلمين والقيادات المدرسية.

دراسة مادزيير (Madziyire, 2015) بعنوان: "تقييم تأثير الأنشطة الخيرية في المدارس الثانوية العامة في مقاطعة موتاسا، زيمبابوي: منظور إدارة التعليم".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع الأنشطة الخيرية التي تقدم في المدارس الثانوية العامة في مقاطعة موتاسا في زيمبابوي، وتقييم تأثير هذه الأنشطة الخيرية على المدارس والطلاب. واستخدمت الدراسة المنهج المزجي التصميم التفسيري التتابعي. واعتمدت على الاستبانة والمقابلة والوثائق أدوات لجمع البيانات. وطبقت

الاستبانة على مديري المدارس الثانوية البالغ عددهم (٣٠) مديرًا، وأجريت المقابلة مع اثنين من ممثلي المنظمات غير الحكومية، واثنين من المتبرعين في المنطقة. وتوصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: من الأنشطة الخيرية التي قدمت في المدارس الثانوية دعم الرسوم المدرسية وتوفير الزي المدرسي للأطفال الفقراء، وتطوير البنية التحتية للمرافق التعليمية، ودعم المعلمين من خلال ورش العمل التدريبية. ومن تأثير الأنشطة الخيرية على المدراس والطلاب أنها حسّنت من شكل البنية التحتية للمرافق التعليمية، وزادت معدلات الالتحاق بالمدارس الثانوية وانخفضت معدلات التسرب، وارتفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب.

دراسة لوي (Lowe, 2017) بعنوان: "التأثير الخيري في التعليم العام: دراسة للأعمال الخيرية عالية النفوذ من خلال الاستثمارات التعليمية لمؤسسات التعليم المحلي في ولاية تينيسي".

هدفت الدراسة إلى تحليل الاستثمارات الخيرية لمؤسسات التعليم المحلية في ولاية تينيسي بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. واعتمدت على الوثائق، والمقابلة أدوات لجمع البيانات، حيث جمعت وثائق وبيانات أفضل (١٥) مؤسسة تقدم التعليم في ولاية تينيسي، وحللت اتجاهات المنح للأعوام (٢٠٠٥، ٢٠١٠، ٢٠١٥). وأجريت المقابلة مع (١٥) مديرًا تنفيذيًا لتلك المؤسسات. وتمثلت أهم النتائج في أن العمل الخيري للمشاريع عالية النفود كان ثابتًا لجميع المؤسسات التي تمت دراستها، إلا أن أفضل ثلاث مؤسسات محلية تحولت بشكل مطرد في تمويلها للتعليم إلى المزيد من المبادرات عالية النفوذ وهي النماذج الخارجية (التعليم الأهلي غير الربحي، والمدارس المستقلة)، والبحث والتطوير (التدريب على القيادة التعليمية، وإصلاح الفصول الدراسية)، والدعوة (إصلاح السياسات، والتوعية بالقضايا). وكان الخيار الشائع للتمويل بأسلوب المشاريع عالية النفوذ المدارس غير الربحية، والمدارس المستقلة، وبرامج القسائم، وفي المقابل انخفض الدعم المباشر (المنح) للتعليم العام.

دراسة ييمينو (Yimenu, 2017) بعنوان: "مشاركات المنظمات غير الحكومية في تقديم الخدمات التعليمية في منطقة جيديو: إثيوبيا".

هدفت الدراسة إلى تقييم مشاركة المنظمات غير الحكومية في تقديم الخدمات التعليمية في منطقة جيديو بأثيوبيا. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي. واعتمدت الدراسة على تقارير المنظمات غير الحكومية والحكومية التي لها صلة بالموضوع، والمقابلة، ومجموعات التركيز، أدوات لجمع البيانات. وأجريت المقابلة مع تسعة من ممثلي المنظمات غير الحكومية. وتمثلت أهم النتائج في أن درجة مشاركة المنظمات غير الحكومية في تقديم الخدمات التعليمية كتطوير البنية التحتية للمدارس، وتوفير الأثاث المدرسي، وأدوات المختبرات، وتدريب العاملين في التعليم، وتقديم التعليم الأساسي ضعيفة جدًا، كما اقتصرت على مناطق جغرافية محددة.

دراسة أدو- بافو وبوني (Adu-Baffoe & Bonney, 2021) بعنوان:"دور المنظمات غير الحكومية في تقديم التعليم الأساسي في غانا: الآثار المترتبة على النظرية والسياسة والممارسة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المنظمات غير الحكومية في تقديم التعليم الأساسي. واستخدمت الدراسة المنهج المزجي التصميم الاستكشافي التتابعي. وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٦) موظفاً في مديرية مدينة تامالي للخدمة التعليمية في غانا، و(٢٥) من مديري المدارس، و(٢٥) من لجان إدارة المدارس/مجلس الآباء، و(٢٥) من مشرفي الدوائر في المدارس المدعومة من منظمة "أكشن إيد"، و(١٣) من موظفي منظمة "أكشن إيد"، وبلغ إجمالي عينة الدراسة (١١٤) فردًا. واعتمدت الدراسة على الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات. وتمثلت أهم النتائج في أن المنظمات غير الحكومية لها دور في تقديم التعليم الأساسي كتطوير البنية التحتية، وتوفير الوسائل التعليمية، والتنمية المهنية للمعلمين، وتوفير احتياجات التعلم للطلبة.

دراسة أوكين (Okine, 2021) بعنوان: "تأثير المنظمات غير الحكومية على السياسة التعليمية في ريف غانا".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المنظمات غير الحكومية في نظام التعليم في غانا. واستخدمت الدراسة المنهج النوعي. وتكوَّنت عينة الدراسة من عشر قيادات في التعليم والمنظمات غير الحكومية. واستخدمت الدراسة المقابلة أداة لجمع البيانات. وتمثلت أهم النتائج في أن المنظمات غير الحكومية لها دور مهم في النظام التعليمي في غانا خاصة في المناطق الريفية؛ نظرًا لأن الميزانية المخصصة لها من قبل وزارة التعليم محدودة، ومن الخدمات التي قدمتها المنظمات غير الحكومية تأثيث المدارس، وتقديم الكتب المدرسية، وتجهيز المرافق التعليمية، وتقديم التغذية المدرسية، وتوفير الزي المدرسي المجاني، وبناء فصول دراسية، وتوفير المواد التعليمية، وتوظيف المعلمين، وإدارة المدارس، وتعزيز فرص حصول الأطفال ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم على التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن الدراسات العربية والأجنبية بشكل عام تناولت مسميات متنوعة ومرادفة للقطاع غير الربحي كالمجتمع المدني، والمنظمات غير الحكومية. كما تناولت بعض الدراسات دور القطاع أو أحد مؤسساته في تمويل التعليم العام أو المجالات التي يمكن للقطاع غير الربحي تمويلها وتقديمها كخدمات تعليمية.

وتتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في هدف التعرف على واقع مشاركة القطاع غير الربحي في التعليم العام. ومن جهة أخرى تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة أدو- بافو (٢٠٢١)، ودراسة مادزيير (٢٠١٥)، في منهج الدراسة حيث اتبعت المنهج المزجي، كما تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة مادزيير (٢٠١٥)، ودراسة مسعود (٢٠١٧)، ودراسة بلعيد (٢٠٢١)، ودراسة أدو- بافو (٢٠٢١)، في استخدام الاستبانة والمقابلة أدوات للدراسة. كما تلتقي الدراسة مع دراسة محمد (٢٠١٨)، ودراسة شديد (٢٠٢٢)، في استخدام الاستبانة كأحد أدوات جمع البيانات. ودراسة

قيزاو(٢٠١٣)، ودراسة لوي (٢٠١٧)، ودراسة ييمينو (٢٠١٧)، ودراسة أوكين (٢٠٢١) في استخدام المقابلة كأحد أدوات جمع البيانات.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة قيزاو (٢٠١٣)، ودراسة لوي (٢٠١٧) ودراسة عطية (٢٠١٧)، ودراسة مسعود (٢٠١٧)، ودراسة محمد (٢٠١٨)، ودراسة السومحي (٢٠١٩)، ودراسة بلعيد (٢٠٢١)، ودراسة شديد (٢٠٢٢)، في استخدامهم المنهج الوصفي. ودراسة مادزيير (٢٠١٥)، ودراسة أوكين (٢٠٢١)، في استخدامهما المنهج النوعي. كما تختلف الدراسة الحالية عن دراسة عطية (٢٠١٧)، ودراسة السومحي (٢٠١٩) في استخدامهما الوثائق أداة لجمع البيانات.

وانفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعدها المكاني حيث تعد الأولى محليًا – على حد علم الباحثتان – في تناولها لواقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة، حيث تميزت بتطبيقها بعد صدور وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي أكدت على الاهتمام بالقطاع غير الربحي كأحد أهم القطاعات في الدولة، وجعله شريك استراتيجي بجانب الحكومة في إحداث التنمية لاسيما في مجال التعليم. وفي استخدام المنهج المزجي بأسلوب التصميم التقاربي المتوازي ، كما اشتمل مجتمع الدراسة على عدة قطاعات، وشملت الحدود المكانية على ثلاث مناطق ولم تقتصر على مدينة أو محافظة كما في معظم الدراسات السابقة.

واستفادت الدارسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة مشكلة الدراسة الحالية، وصياغة أسئلتها وأهدافها، وبناء الإطار النظري، واختيار منهجية الدراسة الحالية، ومناقشة النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة الحالية ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة من حيث أوجه الاتفاق والاختلاف مما يدعم نتائج الدراسة.

الإطار النظري:

أولًا: تمويل التعليم العام:

مفهوم تمويل التعليم العام:

تعددت تعريفات تمويل التعليم وتباينت، ولم تتفق الأدبيات على مفهوم عام وموحد، ويرجع ذلك إلى حداثة علم اقتصاديات التعليم، وتعدد الاتجاهات الفكرية والفلسفية للباحثين، وتنوع المداخل والمجالات التي تناولت التمويل، بالإضافة إلى تنوع وتعدد مصادر تمويل التعليم، وفيما يلي عرض لأبرز تلك المفاهيم.

يُعرّف عزوز وعامر (٢٠٠٩، ص. ١١٧) تمويل التعليم على أنه: "الوظيفة الإدارية التي تختص بعمليات التخطيط للميزانية الخاصة بالتعليم والحصول عليها من مصادر التمويل المناسبة لتوفير الاحتياجات المالية اللازمة لأداء الأنشطة المختلفة، بما يساهم في تحقيق أهداف هذه الأنشطة وتحقيق التوازن بين الرغبات المتعارضة للفئات المؤثرة في نجاح واستمرار المنظومة التعليمية".

وعرّفه الحريري (٢٠١٤، ص.١٠٢) بأنه: "كل ما تستطيع الدولة تعبئته من موارد مالية لخدمة أغراض مؤسسات وأجهزة التربية والتعليم".

بينما عرّفه جوهر والباسل (٢٠١٥، ص. ١١) بأنه: "كيفية قيام الدولة بإيجاد مصادر مالية قادرة على تغطية احتياجات المؤسسات التعليمية بصفة تسمح لها بتحقيق أهدافها وتنفيذ رسالتها التربوية والبحثية والاقتصادية والاجتماعية، ويتضمن هذا المفهوم أيضًا مجموعة المصادر وأشكال الدعم المالي للتعليم مثل التبرعات والهبات والأوقاف والمعونات المالية المختلفة وكيفية إدارتها بفاعلية وكفاءة لتحقيق أهداف المؤسسات التعليمية المختلفة".

في حين يُعرّفه القحطاني وبوطيبة (٢٠١٥، ص. ٥٣) بأنه: "توفير وإدارة ما يلزم من موارد مالية وعينية لمؤسسات التعليم؛ وذلك بقصد تمكينها مما تحتاجه حتى تقوم بمهامها المنوطة بها، وتستمر في نشاطاتها، وقد يكون مصدر هذا التمويل الحكومة أو القطاع الخاص أو القطاع الثالث".

ويعرّفه جوكسو وجوكسو Goksu & Goksu (2015) على أنه: المبلغ الإجمالي للأموال، أو الأموال المخصصة من ميزانيات القطاعين العام والخاص للتعليم.

ويعرّفه نايت وتونيس Knight, Toenjes (2020) بأنه: توزيع واستخدام الأموال لغرض تقديم الخدمات التعليمية.

يتضح مما سبق مدى التباين في مفهوم تمويل التعليم، حيث يتسع ويضيق المفهوم بقدر شموله على مداخل ومصادر التمويل، حيث ركزت بعض التعريفات على المدخل الاقتصادي الذي يعبر عن التمويل كوظيفة اقتصادية تهتم بتوفير الأموال للمؤسسات التعليمية، بينما ركزت التعاريف الأخرى على المدخل الإداري والذي يعبر عن التمويل كوظيفة إدارية تهتم بكيفية إدارة تلك الأموال والتخطيط لها لتحقيق أهداف التعليم بكفاءة وفاعلية. بينما دمجت بعض التعريفات المدخلين الاقتصادي والإداري وهو المفهوم الأشمل والأوسع لتمويل التعليم، حيث لا يرتبط التمويل بتوفير الأموال فقط بل بكيفية إدارتها. ويتبين أن بعض التعريفات ركزت على تنوع مصادر تمويل التعليم وإشراك قطاعات المجتمع الثلاثة (القطاع الحكومي، والخاص، وغير الربحي) في تمويل التعليم، بينما البعض الآخر اقتصر على المصدر الرئيس لتمويل التعليم العام وهو المصدر الحكومي. كما يتضح أن تمويل التعليم لا يقتصر على الموارد النقدية (المالية) فقط، بل يشمل غير النقدية (العينية).

مصادر تمويل التعليم:

يتميز تمويل التعليم بالتنوع البارز في مصادره والتي تعمد إليها الدول لتسيير العملية التعليمية وتغطية نفقاتها التربوية، وتختلف تبعًا لاختلاف النظام الاقتصادي والسياسي وفلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه (العتيبي، ٢٠٠٤). ويقصد بمصادر تمويل التعليم الجهات التي يمكن الحصول منها على التكاليف اللازمة لبرامج التعليم (السيالي، ٢٠٢٠). ويمكن تقسيم مصادر تمويل التعليم العام إلى مصادر أساسية تتمثل في (الميزانية المخصصة للتعليم، والقروض، والضرائب المخصصة

للتعليم)، والمصادر الثانوية وتتمثل في (المصادر المحلية، والمصادر الذاتية، والمصادر الخارجية).

أولًا: المصادر الأساسية لتمويل التعليم (التمويل الحكومي):

ويقصد بها المصادر التي تعتمد عليها مؤسسات التعليم العام بصورة رئيسة في تمويلها، وتغطية تكاليفها الرأسمالية والجارية (الزهراني، ٢٠١٧). ويشمل التمويل الحكومي الميزانية المخصصة للتعليم، والقروض، والضرائب المخصصة للتعليم، وذلك على النحو الآتي:

الميزانية المخصصة للتعليم: تقوم الحكومات في معظم دول العالم بتخصيص مبالغ معينة من الميزانية العامة للدولة للإنفاق على التعليم بجميع فروعه ومستوياته. ويتفاوت الإنفاق الحكومي على التعليم تبعًا للسياسات التمويلية التي تتبعها الدول وتبعًا للظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والنمط الإداري المتبع في الإدارة الحكومية (الخالدي،٢٠٠٨؛ السيالي، ٢٠٢٠).

القروض: تلجأ الدول إلى الاقتراض كوسيلة للحصول على الإيرادات في حال عجز إيرادات الحكومة ومصادر التمويل الأخرى عن توفير التمويل اللازم للتعليم، وقد تكون القروض من مؤسسات خارجية كالمنظمات الدولية أو من مؤسسات داخلية كالبنوك والشركات الكبيرة. ولا تفضل كثير من الدول القروض الخارجية؛ لارتباطها بشروط قد تتعارض أو تؤثر على قرارات وتوجهات الدولة (خلف، ٢٠٠٦؛ الغامدي، ٢٠٠٦).

الضرائب المخصصة للتعليم: تشكّل الأموال الناجمة عن الضرائب في أغلب الدول المصدر الأساسي لتمويل التعليم العام، حيث تفرض بعض الحكومات ضرائب على فئات وقطاعات اجتماعية معينة كضريبة الدخل والملكية والمبيعات، لحساب مؤسسات التعليم العام، يتم الصرف من خلالها على البرامج التعليمية (الرشدان، ٢٠١٥).

ثانيًا: المصادر الثانوية: ويقصد بها المصادر التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية بصورة ثانوية في تمويلها وتغطية تكاليفها الرأسمالية والجارية (الزهراني، ٢٠١٧). وتشمل المصادر الذاتية، والمصادر الخارجية، والمصادر المحلية (القطاع الخاص، القطاع غير الربحي، التمويل من قبل أفراد المجتمع)، وفيما يلي عرض لهذه المصادر:

المصادر الذاتية: تلجأ الكثير من المدارس إلى أسلوب التمويل الذاتي، وذلك ضمن إطار أسلوب المدرسة المنتجة (ادم،٢٠١٦). والذي يتضمن قيام المدرسة باستثمار إمكانياتها المادية والبشرية وتحويلها إلى مصادر إنتاج حيث يتم توفير مصادر مالية مساندة في تمويل بعض الخدمات التعليمية كالتغذية المدرسية والنقل المدرسي والصيانة (عون،٢٠١٠). وذلك من خلال أساليب ووسائل متعددة منها: الأنشطة، والمشروعات، الإنتاجية التي يقوم بها منسوبوها، وتسويق المنتجات، أو تقديم الخدمات، أو تأجير المنشآت والمرافق التي يمكن أن تقدمها المدرسة، ودخل الخدمات الاستشارية، والدورات التدريبية (Gilmore,2013).

المصادر الخارجية: تشمل المصادر الخارجية المساعدات والمنح التي تقدمها الدول أو المنظمات الدولية (كاليونسكو، وهيئة اليونيسيف، والبنك الدولي، ووكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية) أو الإقليمية (البنك الإسلامي للتنمية) من أجل مساعدة الدول المحتاجة على تحقيق أهدافها التربوية وتنفيذ الإصلاحات التربوية المطلوبة أو من أجل تنفيذ برامج تربوية محددة (القحطاني وبوطيبة، ٢٠١٥). وقد تكون هذه المعونات على شكل مساعدات مالية أو عينية، وتتضمن المساعدات الفنية تقديم بعض المعلمين والأساتذة من قبل الدولة المتبرعة أو تقديم بعض المنح الدراسية للدراسة في بلد أجنبي، وقد تكون مشروطة بشروط خاصة أو غير مشروطة (ادم، ٢٠١٦؛ الراشدان، ٢٠١٥؛ السيالي، ٢٠٢٠؛ عزوز وعامر، ٢٠٠٩؛ القحطاني وبوطيبة؛ ٢٠١٥).

المصادر المحلية: تتمثل المصادر المحلية في كل ما يسهم به المجتمع المحلي من مؤسسات وشركات وهيئات وجمعيات وأفراد بدعم التعليم من خلال تقديم الأموال النقدية، أو العينية، أو المشاركة بالجهود البدنية، أو الأفكار الإبداعية المنتجة بما لا يتعارض مع أهداف المؤسسة التربوية (عزوز وعامر، ٢٠٠٩؛ القحطاني وبوطيبة، ٢٠١٥؛ Gulla, 2014).

ويمكن تقسيم المصادر المحلية إلى مساهمات أفراد المجتمع، والقطاع الخاص، والقطاع غير الربحي، وذلك على النحو الآتي:

التمويل من قبل أفراد المجتمع: يشمل التمويل من قبل الأفراد رسوم الدراسة في الدول التي لا تقدم تعليمًا مجانيًا في كافة مراحل التعليم أو في بعض مراحله، بالإضافة إلى بعض الأمور التي يتحملها الطلاب مثل الأثاث والوسائل التعليمية (عزوز وعامر، ٢٠٠٩). وكذلك المساعدات التطوعية التي يقدمها أفراد المجتمع مثل تقديم إعانات مادية أو التبرع بالأراضي التي يقام عليها المبنى أو تقديم المبنى التعليمي كاملاً أو القيام ببعض نفقات المدرسية أو المساهمة في تدريس بعض الحصص أو الأنشطة الترفيهية (عزوز وعامر،٢٠٠٩؛ fasbett,2011)

القطاع الخاص:

يحتل القطاع الخاص مكانة كبيرة في كثير من دول العالم ولاسيما الدول المتقدمة، ووفقاً لهذا المصدر؛ تقوم بعض الشركات الخاصة والمؤسسات التجارية المختلفة التي لا تنضم إلى القطاع العام ولا تتبع لإدارة جهات الحكومية بتمويل التعليم (السيالي، ٢٠٢٠؛ عزوز وعامر، ٢٠٠٩).

ويأخذ هذا المصدر صورًا متعددة منها: التبرعات والهبات حيث تلجأ الدول إلى حث رجال الأعمال والمؤسسات الخاصة على التبرع للتعليم بتقديم الأموال أو الأجهزة والمعدات أو إقامة المباني أو التبرع بالأرض، وإتاحة الاستثمار للقطاع الخاص في التعليم من خلال إنشاء المدارس وتقديم التعليم (عزو وعامر، ٢٠٠٩).

ومن الجوانب الإيجابية لهذا النوع من التمويل تخفيف العبء المالي عن كاهل الحكومة؛ مما يفيد في توجيه الأموال المخصصة له إلى قطاعات أخرى يحتاجها المجتمع، كما يسهم في رفع كفاءة التعليم الداخلية والخارجية، ويقلل من الهدر المتمثل في الرسوب والتسرب نتيجة لتحمل الطالب نفقات التعليم وهذا أيضًا يجعله أكثر حرصا على حسن استخدام المستلزمات التعليمية، واختيار أفضل نوع من التعليم الذي يتوافق مع طموحاته وإمكاناته (المالكي، ٢٠١٣). بالإضافة إلى توفير الخدمات التعليمية ذات التنافسية العالية (Tang,2008).

وفي المقابل فإن هذا المصدر من التمويل يضع عقبات مادية أمام الأفراد خاصة ذوي الدخول المنخفضة من الحصول على التعليم أو الاستمرار فيه، ويضاف إلى ذلك أن خضوع التعليم لمعايير تجارية قد يؤدي في بعض الأحيان إلى تدني نوعية التعليم (المالكي،٢٠١٣). كما أن الغرض الأساسي للمؤسسات الخاصة هو تعظيم الأرباح؛ لذا يجب على الحكومة تعزيز الرقابة على توفير الخدمات التعليمية من قبل القطاع الخاص (Tang,2008).

القطاع غير الربحي:

يعد القطاع غير الربحي من أقدم أنماط التمويل للتعليم في التاريخ الإنساني، حيث تقوم الأوقاف والمؤسسات الأهلية والجمعيات الخيرية بتمويل التعليم (مدكور، ٢٠٠٩).

ويرى تانق (2008) tang أن القطاع غير الربحي أحد أهم المصادر في تمويل التعليم في معظم دول العالم، حيث تقوم منظمات القطاع غير الربحي بتوفير الأموال والموارد من أجل التعليم وتقديم الخدمات التعليمية، إما عن طريق التطوع أو استخدام آلية السوق (التخصيص) في توفير الخدمات التعليمية.

ويأخذ القطاع غير الربحي صورًا متعددة في تمويل التعليم حيث يقدم المساعدات المالية وكذلك المساعدات العينية مثل الكتب الدراسية والمستلزمات التعليمية من أجهزة حاسوبية وغيرها، والتوسع في إنشاء المدارس، وتقديم الدعم الفني للعاملين في المدارس من خلال تأهيلهم وتدريبهم (أحاندو، ٢٠١٦).

وتتميز مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم بأنها تعوض إخفاقات الحكومة، حيث لا تستطيع الحكومة بمفردها تلبية الاحتياجات التعليمية لجميع المواطنين في ظل الموارد المحدودة، كما تعوض إخفاقات القطاع الخاص، وتسهم في زيادة الموارد التعليمية وتقلل من تكلفة تقديم الخدمات التعليمية، وتحقق تنويع الخدمات التعليمية لتلبية احتجاجات المتعلمين المختلفة (Tang,2008).

ويتضح مما سبق تنوع أساليب ومصادر تمويل التعليم. ومهما يكن الأسلوب المتبع في التمويل في أي مجتمع فإنه في ظل التحديات التي تواجه التعليم وما يصاحب ذلك من زيادة النفقات التعليمية بات تنويع مصادر التمويل أمرًا ملحًا ومطلبًا استراتيجيًا، حيث يجب على المجتمع بجميع أفراده ومؤسساته المشاركة في تمويل ودعم العلمية التعليمية (العتيبي، ٢٠٠٤).

ثانيًا: مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام:

مفهوم القطاع غير الربحي:

تعددت المفاهيم التي تناولت القطاع غير الربحي، نظرًا لاختلاف تخصصات الباحثين ومنطلقاتهم الفكرية وخلفياتهم العلمية، ولتنوع المداخل والمدارس الفلسفية التي تناولت دراسة القطاع غير الربحي، بالإضافة إلى تنوع أنشطة القطاع ومجالاته ومكوناته، وفيما يلي عرض بعض هذه المفاهيم.

عرّفت دراسة تابعة لمشروع البحث المقارن في القطاع غير الربحي بجامعة جونز هوبكنز بالولايات المتحدة الأمريكية القطاع غير الربحي بأنه: مجموعة من المنظمات ذات الطبيعة المؤسسية، والمستقلة عن الحكومة، والتي لا توزع أرباحًا، والحاكمة لنفسها، وتقوم على التطوع. ويعد هذا التعريف تعريفًا موحدًا وعالميًا للقطاع غير الربحي، حيث عُرّف وفقًا للمنظور الهيكلي والتشغيلي والذي يركز على البنية والعمليات الأساسية للقطاع وليس على الغرض من القطاع أو مصادر دخله، أو الشكل القانوني له حسب ما نص عليه قانون الدولة (salamon, Anheier, 1992).

ويرى إيدن (2012) Eden أن القطاع غير الربحي عبارة عن منظمات رسمية، منفصلة عن نظام الدولة، تطوعية، لا يسمح لها بمشاركة الأرباح، لديها آليات مستقلة لصنع القرارات المتعلقة بالمجموعات التي يدعمونها.

بينما عرّفه قاموس كولينز (د.ت) collins بأنه: كيان غير تجاري أو مؤسسة غير ربحية مكرسة لتعزيز قضية اجتماعية معينة أو الدعوة لرأي مشترك من الناحية الاقتصادية فهي منظمة تستخدم فائضها من الإيرادات لتحقيق هدفها النهائي بدلا

من توزيع دخلها على المساهمين أو الأعضاء أو قادتها. والمنظمات غير الربحية معفاة من الضرائب، بمعنى أنهم لا يدفعون ضريبة الدخل على الأموال التي يتلقونها لمنظمتهم.

ويُعرّفه زيد (٢٠٢٠، ص. ٣٥) بأنه: "القطاع الذي يقوم على المبادرة الذاتية ويتم تنظيمه بشكل رسمي ويخضع لسلوكيات المساءلة ونظم الحكم الرشيد، ويضطلع بمسؤوليات عامة ويستخدم الموارد بطريقة مستدامة، ويعتمد على التمويل الذاتي سواء من قبل أعضائه أو تبرعات الأشخاص العاديين، وهو ما يضمن استقلاليته في صناعة القرار ويتبنى نهجًا ديمقراطيًا عادلًا في عمله وفي الطريقة التي يود أن يرى المجتمع عليها".

يتضح من خلال العرض السابق أن بعض المفاهيم تناولت القطاع من حيث المدخل الاقتصادي، حيث ركزت على مصادر التمويل واستخدام عوائد الأرباح، وبعضها ركزت على المدخل السياسي من حيث العلاقة بين الحكومة والقطاع غير الربحي ودور الحكومة تجاه القطاع من الناحية التنظيمية والإشرافية، وبعضها ركزت على المدخل الوظيفي، حيث تناولت أغراض وأنشطة القطاع غير الربحي. وعلى الرغم من هذا التنوع في المداخل وآراء الباحثين، إلا أنها لم تصل إلى حدود الافتراق، بل نجد الكثير من القواسم المشتركة والمتمثلة في خصائص القطاع غير الربحي.

مبررات مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام:

هناك العديد من المبررات والأسباب التي تؤكد على أهمية مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام، ويمكن تصنيفها إلى مبررات تاريخية، وعالمية، واقتصادية، واجتماعية، وتعليمية، وطبيعة القطاع غير الربحي، وذلك على النحو الآتي:

أ- المبررات التاريخية:

فكرة تقديم خدمات التعليم من غير القطاع الحكومي، بصورة كلية أو جزئية، ليست فكرة وليدة فرضتها الظروف الاقتصادية، والأوضاع الاجتماعية، فالتعليم في نشأته التاريخية كان تعليمًا أهليًا (غير ربحيًا)، تولّى أمر تقديمه مؤسسات أهلية (غير ربحية)، وأفراد من المجتمع، وكانت تتمتع تلك المدارس باستقلال مالي وإداري. إلا أن فكرة تولّي الدولة مسؤولية التعليم في مختلف صوره ومراحله خلال القرنين التاسع عشر والعشرين أدى إلى انحسار نشاط التعليم الأهلي غير الربحي (الذبياني، ٢٠١٨).

ب- المبررات العالمية:

ظهور العديد من المفاهيم والاتجاهات العالمية الحديثة مع مطلع القرن الحادي والعشرين ومنها: المفهوم الجديد للدولة الحديثة وتغير دور الحكومة وحدود مسؤولياتها في تقديم الخدمات التعليمية مسايرة للعولمة، الأمر الذي يتطلب وجود أطراف جديدة لا تتوجه نحو الربح تقوم بتقديم هذه الخدمات لإحداث التكافل والتنمية في المجتمع (جوهر وجمعة، ٢٠١٠؛ السلومي، ٢٠٢٠). وكذلك تنامي الاتجاه العالمي في الاهتمام بالمشاركة المجتمعية في التعليم، فلم تعد الدول المسؤولة الوحيدة في تقديم التعليم بل أصبح قضية مجتمعية تشارك فيه كافة قطاعات المجتمع (مسعود، ٢٠١٧). إضافة إلى تنامي توجهات وسياسات المنظمات العالمية ومؤسسات التمويل الدولية في إشراك القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام للحد من سلبيات القطاع الخاص في التعليم وآثاره على الفئات المهمشة في المجتمعات (حسين، ٢٠١٦).

جـ- المبررات الاقتصادية:

من أهم المبررات الاقتصادية التي أدت إلى تشجيع مشاركة القطاع غير الربحي في التعليم تزايد الأزمة الاقتصادية العالمية، مما أدى إلى تراجع الدول عن تقديم الخدمات الأساسية كالتعليم (البندراوي، ٢٠١٢؛ حسين، ٢٠١٦). وفي المقابل فإن ضعف ميزانية الدول، مع وجود منافسة شديدة عليها من قبل الوزارات الأخرى، أدى إلى

ضعف الميزانيات المخصصة لقطاع التعليم العام (البندراوي،٢٠١٢). كما أن ارتفاع نفقات التعليم وتكاليفه أدى إلى عدم قدرة الحكومات على تحمل نفقات التعليم بمفردها (الوكيل، ٢٠١٥). ومن زاوية أخرى فإن القطاع غير الربحي يُعد محركًا للاقتصاد المحلي للدول ويسهم في رفع الناتج المحلي؛ لقدرته على تقديم الخدمات الاجتماعية وتشغيل مشاريع الخصخصة (السلومي،٢٠٢٠).

د- المبررات الاجتماعية:

هناك العديد من المبررات الاجتماعية التي أسهمت في دعم هذا التوجه، ولعل من أهمها زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، والتي ترجع إلى سببين رئيسين، أولهما ارتفاع الوعي لدى الأسر بأهمية التعليم وما يترتب على ذلك من زيادة في المؤسسات التعليمية لتوفير فرص تعليمية كافية بغضّ النظر عن جودتها (البندراوي،٢٠١٢؛ جوهر وجمعة،٢٠١٠؛ حسين، ٢٠١٦). وثانيهما النمو السكاني وزيادة الرقعة الجغرافية بشكل كبير مما أدى إلى صعوبة تحقيق التكافل الاجتماعي والتعليمي مما دعا الدول إلى البحث عن مصادر تمويلية بديلة من خلال إشراك القطاع غير الربحي (جوهر وجمعة، ٢٠١٠؛ حسين، ٢٠١٦).

من زاوية أخرى يرى البندراوي (٢٠١٢) أن التضخم السكاني وما صاحبه من ارتفاع في معدلات الاقتصاد، وسوء توزيع الدخل المحلي الإجمالي، أدى إلى إحساس المواطنين بعدم قدرتهم على مواجهة تكاليف الحياة عامة وإشباع الحاجات الأساسية خاصة ومنها التعليم، مما أدى إلى تضحية الآباء بتعليم أبنائهم، وهذا يدعو إلى مشاركة القطاع غير الربحي لرفع أعباء التعليم عن كاهل الأسر محدودة الدخل.

ه- المبررات التعليمية:

تُعد قضايا التعليم ومشكلاته متشعبةً ومتشابكةً ومتنوعةً وتمثل تحديًا كبيرًا أمام الدول مهما كانت قدراتها وإمكاناتها أن تتصدى لكل القضايا وأن تأخذ على عاتقها حل جميع المشكلات بمفردها، وهنا تظهر أهمية مشاركة القطاع غير الربحي للتغلب على هذه المشكلات (البندراوي،٢٠١٢). بالإضافة إلى الحاجة إلى الابتكار فيما

يتعلق بالعملية التعليمية، والتي قد توفرها المنظمات غير الربحية بشكل أفضل من الحكومات بسبب بعدها عن التعقيدات البيروقراطية. ومن زاوية أخرى أدى انتشار مبادئ الديمقراطية والشراكة واللامركزية في اتخاذ القرارات التعليمية إلى ضرورة إشراك القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام (الوكيل، ٢٠١٥).

و- مبررات طبيعة القطاع غير الربحي:

يتميز القطاع غير الربحي بالمرونة والابتكار في تقديم خدمات التعليم، والقدرة على الوصول إلى المجتمعات الفقيرة والمناطق النائية، كما يتميز بأنه القطاع الأكثر استجابة للقضايا المحلية، والأكثر كفاءة في تقديم الخدمات التعليمية (Bradaschia, 2009). والأكثر قدرة على إحداث التوازن والتكامل في مسؤوليات قطاعات الدولة حيث يسدّ النقص في الخدمات الحكومية، ويقلل من إخفاقات القطاع الخاص والقائم في معظمه على تعظيم الأرباح، خلافًا للقطاع غير الربحي القائم على تعظيم المنافع الاجتماعية (السلومي، ٢٠٢٠؛ Bradaschia, 2009).

ومما سبق تتضح أهمية مشاركة القطاع غير الربحي في التعليم نتيجة للتغيرات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين، والتغيير في المفاهيم الاقتصادية وأدوار الحكومات تجاه تقديم خدمات التعليم من مزوّدي للخدمة إلى منظمي ومشرفي على القطاعات الأخرى، بالإضافة إلى ما يميز القطاع غير الربحي من خصائص تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية ورفع كفاءة التعليم وتجويده والحدّ من سلبيات القطاع الخاص في التعليم العام، وتعويض النقص في الخدمات الحكومية.

مجالات مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام:

تتعدد وتتنوع مجالات مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام، وهي بمجملها تنقسم إلى مجالين رئيسين هما: مجال الخدمات التعليمية، ويُقصد بها الخدمات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعملية التعليمية وتشمل الطلبة والممارسات العلمية للمعلمين وما يتصل بهما من عمليات تعليمية مثل: البرامج الدراسية، والمناهج، وتدريب منسوبي التعليم، ومجال الخدمات المساندة ويقصد بها الخدمات

اللازمة لتهيئة البيئة التعليمية، وتتعلق بإكمال التجهيزات في البيئة المحيطة بعملية التعلم لتسهل مهمتها وإتمامها في ظروف مناسبة مثل: مشاريع الصيانة والتجهيزات، والنقل، والتغذية، وغيرها (الفايز، ٢٠١١). ويمكن عرض أبرز المجالات كما يلي:

أ- الخدمات التعليمية:

- تقديم التعليم العام الأهلي غير الربحي (شحاتة، ٢٠١٣؛ Lowe, 2017).
- إدارة وتشغيل المدارس المستقلة (Madziyire, 2015; Lowe, 2017).
- تشييد المباني التعليمية (السومحي، ٢٠١٩؛ عطية، ٢٠١٧؛ Gizaw, 2013; Rasoleianm & Mansoori, 2015;Yimenu, 2017).
- التبرع بالأراضي (Rasoleianm & Mansoori, 2015).
- تجهيز المرافق التعليمية كالمكتبات والمختبرات العلمية والمرافق الصحية (السومحي، ٢٠١٩؛ محمد، ٢٠١٨؛ Gizaw, 2013; Rasoleianm & Mansoori, 2015; Madziyire, 2015; Mohamud, 2018; Okine, 2021; Matula & Yimenu, 2017).
- تطوير المناهج الدراسية (مسعود، ٢٠١٧).
- تصميم مواد إثرائية داعمة للمناهج الدراسية (مسعود، ٢٠١٧).
- تأمين الوسائل التعليمية (مسعود، ٢٠١٧).
- تصميم برامج التعليم الرقمي (السومحي، ٢٠١٩؛ Madziyire, 2015).
- تقديم البرامج التدريبية للطلبة (شيخو، ٢٠١٥؛ عطية، ٢٠١٧؛ مسعود، ٢٠١٧؛ Kaur & Sandhu ,2014; Kennedy-Salchow,2018; Nombo & Nyangarika,2020).
- تأهيل الطلبة المتسربين من المدرسة (حسين، ٢٠١٦).

- رعاية الموهوبين (السومحي،٢٠١٩؛ عطية، ٢٠١٧؛ المهدي وإسماعيل، ٢٠١٨).
- تقديم خدمات الإرشاد النفسي والاجتماعي للطلبة (محمد ٢٠١٨؛ Madziyire, 2015).
- تقديم برامج التنمية المهنية لمنسوبي التعليم (السومحي، ٢٠١٩؛ عطية، ٢٠١٧؛ مسعود، ٢٠١٧؛ محمد، ٢٠١٨ & Adu-Baffoe & Bonney, 2021; Domiter & Marciszewska, 2017; Gizaw, 2013; Kaur & Sandhu, 2014; Lowe, 2017; Madziyire, 2015; Matula & Mohamud, 2018; Park et al., 2015; Yimenu,2017).
- تطوير معايير وأدوات تقييم الأداء المؤسسي (عبدالحي، ٢٠١٤؛ مسعود، ٢٠١٧).
- رعاية الأنشطة اللاصفية (تره، ٢٠١٨؛ شيخو ،٢٠١٥؛ محمد، ٢٠١٨).
- تقديم الدعم للرحلات العلمية (حسين، ٢٠١٦؛ عبدالحي، ٢٠١٤).
- رعاية المسابقات العلمية (حسين، ٢٠١٦).

ب- الخدمات المساندة:

- طباعة الكتب الدراسية (Kaur & Sandhu, 2014; Madziyire, 2015).
- تأمين المستلزمات المدرسية بأنواعها (السومحي،٢٠١٩؛ عطية،٢٠١٧؛ مسعود، ٢٠١٧؛ Gizaw, 2013; Okine, 2021; Yimenu, 2017).
- تقديم خدمات الصيانة بجميع أنواعها (سليمان، ٢٠١٩).
- توفير وسائل الأمن والسلامة العامة للمدارس (عبدالحي، ٢٠١٤).
- تقديم خدمات النقل المدرسي (محمد، ٢٠١٨).
- توفير الخدمات المساندة اللازمة للطلبة ذوي الإعاقة (Okine, 2021).

- دعم الطلبة من ذوي الدخل المحدود كتوفير الزي، والوجبات، واللوازم المدرسية (السومحي،٢٠١٩؛ طايع وآخرون،٢٠٢٠ ,Adu-Baffoe & Bonney, 2021; Gizaw, 2013; Madziyire,2015; Okine, 2021).
- تقديم الخدمات الصحية في المدارس (Gizaw, 2013).
- تقديم خدمات التغذية المدرسية (Kaur & Sandhu ,2014; Okine, 2021).
- دعم برامج مشاركة الأسرة في العملية التعليمية (مسعود، ٢٠١٧).
- تقديم المنح الدراسية لمساعدة الطلبة لإكمال التعليم العالي(Gizaw, 2013; Madziyire, 2015).
- تقديم الجوائز التعليمية (Madziyire, 2015).
- دعم الدراسات والبحوث العلمية (سليمان، ٢٠١٩؛ عبدالحي، ٢٠١٤).
- رعاية اللقاءات والمؤتمرات والندوات والمعارض التربوية (عبدالحي، ٢٠١٤).

يتضح مما سبق أن دور القطاع غير الربحي في التعليم العام لا ينحصر على تقديم الخدمات الرعوية والمتمثلة في خدمة الطلبة من ذوي الدخل المحدود بل يمتد لتقديم خدمات متنوعة وواسعة، باعتباره شريكًا في تنمية المجتمع وتقديم خدمات التعليم العام بجانب الحكومة والقطاع الخاص.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر قيادات التعليم والقطاع غير الربحي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم عرض نتائج تحليل الأداة الكمية (الاستبانة)، ثم عرض نتائج تحليل الأداة النوعية (المقابلة)، ثم دمج نتائج تحليل البيانات الكمية

والنوعية، باستخدام منهجية المقارنة جنبًا إلى جنب (side – by – side comparion) أو ما يسمى بالمقارنة التقابلية، بالإضافة إلى جدول العرض المشترك للنتائج الكمية والنوعية، حيث يتم مقابلة النتائج الكمية بالنوعية ومقارنتها لمعرفة هل تؤكد النتائج النوعية النتائج الكمية أم تناقضها. وتفسير النتائج وفق ما يتم التوصل إليه، وربطها بالدراسات السابقة وذلك على النحو الآتي:

١- عرض نتائج تحليل الأداة الكمية (الاستبانة):

للتعرف على درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على أبعاد مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام، كما رتبت الأبعاد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل منها، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول أبعاد مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (ن= ٩٦٣)

رقم البعد	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المشاركة
١	الخدمات التعليمية	٢,٢٠	٠,٩٤	١	منخفضة
٢	الخدمات المساندة	١,٩٥	٠,٧٣	٢	منخفضة
الدرجة الكلية للمحور الأول		٢,٠٧	٠,٧٤	-	منخفضة

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي العام للمحور الأول (٢,٠٧) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (١,٨١- ٢,٦٠)، وهي الفئة التي تشير إلى (منخفضة) في أداة الدراسة. وهذا يدل على أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة منخفضة. وبلغ الانحراف المعياري العام (٠,٧٤)، مما يدل على تجانس استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

وحصلت جميع أبعاد مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة على درجة منخفضة، وجاء بُعد الخدمات التعليمية في الرتبة (الأولى)، بمتوسط حسابي (٢,٢٠)، يليه بعد الخدمات المساندة في الرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (١,٩٥) وجميعها متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (١,٨١- ٢,٦٠)، وهي الفئة التي تشير إلى (منخفضة). وبلغ الانحراف المعياري لبعد الخدمات التعليمية (٠,٩٤)، ولبعد الخدمات المساندة (٠,٧٣)، مما يدل على تجانس استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

ولعرض النتائج التفصيلية الخاصة بكل بُعد من أبعاد مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ حسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب في ضوء قيم المتوسطات الحسابية، لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات كل بُعد، كما رتبت العبارات في كل بعد تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

البعد الأول: الخدمات التعليمية:

جدول (٦)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في بعد الخدمات التعليمية (ن=٩٦٣)

رقم العبارة	العبارات	التكرار / النسبة	درجة المشاركة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المشاركة
			عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				

رقم العبارة	العبارات	التكرار	درجة المشاركة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المشاركة
		النسبة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
١٢	دعم الأنشطة غير الصفية.	ك	٧٥	١٣٢	٣٠٥	٢٣٣	٢١٨	٢,٦٠	١,١٩	١	منخفضة
		٪	٧,٨	١٣,٧	٣١,٧	٢٤,٢	٢٢,٦				
٨	دعم البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة.	ك	٧٦	١١٤	٣٢٦	٢١٩	٢٢٨	٢,٥٨	١,٢٠	٢	منخفضة
		٪	٧,٩	١١,٨	٣٣,٩	٢٢,٧	٢٣,٧				
٩	تقديم برامج تعليمية إثرائية لرعاية الموهوبين.	ك	٦٤	١١٩	٢٦٤	٢٤١	٢٧٥	٢,٤٤	١,٢١	٣	منخفضة
		٪	٦,٦	١٢,٤	٢٧,٤	٢٥,٠	٢٨,٦				
١٥	دعم خدمات الإرشاد الطلابي	ك	٦٠	١١٢	٢٥٤	٢٧٤	٢٦٣	٢,٤١	١,١٨	٤	منخفضة
		٪	٦,٢	١١,٦	٢٦,٤	٢٨,٥	٢٧,٣				
١٤	رعاية المسابقات العلمية.	ك	٦٠	١٠٣	٢٤٩	٢٦٣	٢٨٨	٢,٣٦	١,١٩	٥	منخفضة
		٪	٦,٢	١٠,٧	٢٥,٩	٢٧,٣	٢٩,٩				
٧	تقديم خدمات التعليم الرقمي.	ك	٦٠	٩٨	٢٣٩	٢٦٤	٣٠٢	٢,٣٣	١,١٩	٦	منخفضة
		٪	٦,٢	١٠,٢	٢٤,٨	٢٧,٤	٣١,٤				
٦	تأمين الوسائل التعليمية.	ك	٥٩	١٠٣	٢٢١	٢٧٥	٣٠٥	٢,٣١	١,١٩	٧	منخفضة
		٪	٦,١	١٠,٧	٢٢,٩	٢٨,٦	٣١,٧				
١٠	دعم المسارات التعليمية المتخصصة للمرحلة الثانوية.	ك	-	١٦٥	٢٦٩	١٨٢	٣٤٧	٢,٢٦	١,٢٤	٨	منخفضة
		٪	-	١٧,١	٢٧,٩	١٨,٩	٣٦,٠				
١٣	تقديم الدعم للرحلات العلمية.	ك	٥٣	٨١	٢٢٣	٢٦٠	٣٣٠	٢,	١,١	٩	منخ

رقم العبارة	العبارات	التكرار	درجة المشاركة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المشاركة
		النسبة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
					٢	٦	١				
		٪	٥,٥	٨,٤	٢٤,١	٢٧,٦	٣٤,٤	٢٣	٦		فضة
١٦	دعم برامج التطوير المهني لمنسوبي التعليم العام.	ك	٤٩	٧٦	٢١١	٢٦٣	٣٦٤	٢,١٥	١,١٦	١٠	منخفضة
		٪	٥,١	٧,٩	٢١,٩	٢٧,٣	٣٧,٨				
١٨	دعم مبادرات الهيئة التعليمية المتميزة في التعليم.	ك	٥٢	٧٢	١٩٨	٢٥٥	٣٨٦	٢,١٢	١,١٧	١١	منخفضة
		٪	٥,٤	٧,٥	٢٠,٦	٢٦,٥	٤٠,١				
١٧	تطوير معايير وأدوات تقييم الأداء.	ك	٤١	٩٢	١٨٦	٢٥٧	٣٨٧	٢,١١	١,١٦	١٢	منخفضة
		٪	٤,٣	٩,٦	١٩,٣	٢٦,٧	٤٠,٢				
٤	تجهيز المرافق التعليمية.	ك	٤٩	٧٣	١٧٧	٢٥٨	٤٠٦	٢,٠٧	١,١٦	١٣	منخفضة
		٪	٥,١	٧,٦	١٨,٤	٢٦,٨	٤٢,٢				
٣	تطوير البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات.	ك	٣٨	٨٣	١٩٦	٢٢٧	٤١٩	٢,٠٦	١,١٥	١٤	منخفضة
		٪	٣,٩	٨,٦	٢٠,٤	٢٣,٦	٤٣,٥				
١١	تقديم برامج تعليمية دولية (برامج مختلفة في المحتوى أو الطريقة أو اللغة عن البرامج الحكومية).	ك	٣٩	٧٢	١٩٨	٢٤٣	٤١١	٢,٠٥	١,١٣	١٥	منخفضة
		٪	٤,٠	٧,٥	٢٠,٦	٢٥,٢	٤٢,٧				
١٩	تقديم الخدمات التعليمية للأطفال المقيمين في المستشفيات	ك	٤٧	٦٣	١٧٧	٢٥٦	٤٢٠	٢,٠٢	١,١٥	١٦	منخفضة
		٪	٤,٩	٦,٥	١٨,٤	٢٦,٦	٤٣,٦				

رقم العبارة	العبارات	التكرار	درجة المشاركة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المشاركة
		النسبة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
٥	تطوير المناهج الدراسية.	ك	٤٥	٢١٧	١٥٤	٢١٧	٤٦٤	١,٩٩	١,١٨	١٧	منخفضة
		٪	٤,٧	٢٢,٥	١٦,٠	٢٢,٥	٤٨,٢				
١	إنشاء المدارس الأهلية غير الربحية.	ك	٤١	٢٤١	١٥٧	٢٤١	٤٧٢	١,٩١	١,١١	١٨	منخفضة
		٪	٤,٣	٢٥,٠	١٦,٣	٢٥,٠	٤٩,٠				
٢	تشييد المباني التعليمية.	ك	٣٣	٢٤٨	١٤٨	٢٤٨	٤٧٣	١,٨٩	١,٠٩	١٩	منخفضة
		٪	٣,٤	٢٥,٨	١٥,٤	٢٥,٨	٤٩,١				
الدرجة الكلية للبعد الأول								٢,٢٠	٠,٩٤	منخفضة	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الأول (الخدمات التعليمية) بلغ (٢,٢٠) من أصل (٥)، وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (١,٨١- ٢,٦٠)، وهي الفئة التي تشير إلى (منخفضة) في أداة الدراسة. وهذا يدل على أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام في بعد الخدمات التعليمية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة منخفضة. وبلغ الانحراف المعياري العام للبعد الأول (٠,٩٤)، مما يدل على تجانس استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (١,٨٩- ٢,٦٠)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى

(منخفضة) في أداة الدراسة. وحصلت جميع عبارات هذا البعد على درجة منخفضة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

البعد الثاني: الخدمات المساندة

جدول (٧)

التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في بعد الخدمات المساندة (ن=٩٦٣)

رقم العبارة	العبارات	التكرار	درجة المشاركة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المشاركة
		النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
١٠	تقديم الدعم للطلبة من ذوي الدخل المحدود كتوفير الزي، والوجبات، واللوازم المدرسية.	ك	٩٧	١٣٤	٢٩٢	٢٢٣	٢١٧	٢,٦٦	١,١٢	١	متوسطة
		٪	١٠,١	١٣,٩	٣٠,٣	٢٣,٢	٢٢,٥				
٢	تأمين المستلزمات المدرسية بأنواعها.	ك	-	١٢٧	٢٨١	٢٢٦	٣٢٩	٢,٢١	١,٠٥	٢	منخفضة
		٪	-	١٣,٢	٢٩,٢	٢٣,٥	٣٤,٢				
١٥	تقديم الجوائز التعليمية.	ك	-	١٢٤	٢٤٨	٢٣٩	٣٥٢	٢,١٥	١,٠٥	٣	منخفضة
		٪	-	١٢,٩	٢٥,٨	٢٤,٨	٣٦,٦				
١٢	تقديم الدعم لبرامج مشاركة الأسرة في العملية التعليمية.	ك	-	١٣٧	٢٠٥	٢٦٥	٣٥٦	٢,١٣	١,٠٦	٤	منخفضة
			-	١٤	٢١	٢٧	٣٧,				

درجة المشاركة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المشاركة					التكرار	العبارات	رقم العبارة
				منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا	النسبة		
				٠	٥٠	٣٠	٢٠		٪		
منخفضة	٥	١,٠٧	٢,٠٣	٤١٨	٢٢٠	٢٠٥	١٢٠	-	ك	رعاية اللقاءات والمؤتمرات والندوات والمعارض التربوية المحلية والدولية.	١٧
				٤٣,٤	٢٢,٨	٢١,٣	١٢,٥	-	٪		
منخفضة	٦	١,٠٥	١,٩٦	٤٣٨	٢٣٢	١٨٣	١١٠	-	ك	تقديم منح دراسية لطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين للالتحاق بالجامعات.	١٣
				٤٥,٥	٢٤,١	١٩,٠	١١,٤	-	٪		
منخفضة	٧	١,٠٢	١,٩٦	٤٢٤	٢٥٢	١٨٥	١٠٠	-	ك	توفير الخدمات المساندة اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس.	٩
				٤٤,٠	٢٦,٢	١٩,٢	١٠,٤	-	٪		
منخفضة	٨	١,٠٤	١,٩٢	٤٦٠	٢٢٢	١٧٨	١٠٣	-	ك	تقديم الدعم للبحوث والدراسات التربوية.	١١
				٤٧,٨	٢٣,١	١٨,٥	١٠,٧	-	٪		
منخفضة	٩	٠,٩٨	١,٩٢	٤٢٦	٢٧٥	١٧٨	٨٤	-	ك	تشغيل المقاصف المدرسية.	٨
				٤٤,٢	٢٨,٦	١٨,٥	٨,٧	-	٪		
منخفضة	١٠	١,٠٠	١,٨٧	٤٦٩	٢٣٢	١٧٩	٨٣	-	ك	تقديم خدمات النقل المدرسي.	٧
				٤٨,٠	٢٤	١٨	٨,٠	-			

رقم العبارة	العبارات	التكرار	درجة المشاركة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المشاركة
		النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
		٪		٧	٦٠.	١٠.	٧				
٦	تقديم الخدمات الصحية في المدارس.	ك	-	٧٠	١٧٨	٢٥٣	٤٦٢	١,٨٥	٠,٩٦	١١	منخفضة
		٪	-	٧,٣	١٨,٥	٢٦,٣	٤٨,٠				
٥	توفير وسائل الأمن والسلامة العامة للمدارس.	ك	-	٧١	١٦٨	٢٤٥	٤٧٩	١,٨٢	٠,٩٦	١٢	منخفضة
		٪	-	٧,٤	١٧,٤	٢٥,٤	٤٩,٧				
١٤	تقديم منح دراسية لمنسوبي التعليم العام للالتحاق ببرامج الدراسات العليا.	ك	-	٨٤	١٤٩	٢٢٧	٥٠٣	١,٨١	٠,٩٩	١٣	منخفضة
		٪	-	٨,٧	١٥,٥	٢٣,٦	٥٢,٢				
١٦	تطوير القنوات الفضائية التعليمية.	ك	-	٧٠	١٤٩	٢٦٥	٤٧٩	١,٨٠	٠,٩٥	١٤	منخفضة جداً
		٪	-	٧,٣	١٥,٥	٢٧,٥	٤٩,٧				
٤	تقديم خدمات النظافة للمباني والمرافق التعليمية.	ك	-	٦٧	١٤٧	٢٣٥	٥١٤	١,٧٦	٠,٩٥	١٥	منخفضة جداً
		٪	-	٧,٠	١٥,٣	٢٤,٤	٥٣,٤				
٣	تقديم خدمات الصيانة بجميع أنواعها.	ك	-	٧١	١٣٨	٢٢٧	٥٢٧	١,٧	٠,٩٥	١٦	منخفضة

رقم العبارة	العبارات	التكرار	درجة المشاركة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة المشاركة
		النسبة	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا				
		٪	-	٧,٤	١٤,٣	٢٣,٦	٥٤,٧	٤			جدًا
١	المساهمة في طباعة الكتب الدراسية.	ك	-	٦١	١٣١	٢٢٩	٥٤٢	١,٧٠	٠,٩٢	١٧	منخفضة جدًا
		٪	-	٦,٣	١٣,٦	٢٣,٨	٥٦,٣				
الدرجة الكلية للبعد الثاني								١,٩٥	٠,٧٣		منخفضة

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني "الخدمات المساندة" بلغ (١,٩٥) من أصل (٥)، وهو متوسط حسابي يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي (١,٨١- ٢,٦٠)، وهي الفئة التي تشير إلى (منخفضة) في أداة الدراسة؛ وهذا يدل على أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام في بعد الخدمات المساندة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة منخفضة. وبلغ الانحراف المعياري العام للبعد الثاني (٠,٧٣)، مما يدل على تجانس استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (١,٧٠- ٢,٦٦)، وهي متوسطات تقع في الفئات الأولى والثانية والثالثة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى (منخفضة جدًا – منخفضة - متوسطة) في أداة الدراسة. وحصلت جميع عبارات هذا البعد على درجة منخفضة، ما عدا خمس عبارات وهي العبارات رقم (١،٣،٤،١٦) فقد حصلت على درجة منخفضة جدًا، وعبارة رقم (١٠) حصلت على درجة متوسطة من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

٢- عرض نتائج تحليل الأداة النوعية (المقابلة):

للكشف عن تصورات القيادات في الدراسة النوعية حول مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ أجريت مقابلات مع (٣٠) من قيادات التعليم والقطاع غير الربحي، وحُللت البيانات التي جُمعت من المقابلات.

وكشفت نتائج تحليل البيانات النوعية عن ضعف في مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بشكل عام، حيث أجمع المشاركون على وصف مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالضعف. فقد ذكر المشارك (م١٦.ب) أنه "يوجد مشاركات وإسهامات للقطاع غير الربحي لكن في مجالات ضيقة ومحدودة جدًا جدًا". كما كشفت نتائج التحليل عن الخدمات التي شارك القطاع غير الربحي في تمويلها للتعليم العام بشكل محدود. والتي تم تصنيفها إلى فئتين رئيستين وهما: الخدمات التعليمية والخدمات المساندة. ويبين الجدول (٨) الفئات الرئيسة والفرعية الناتجة عن تحليل المقابلات والمتعلقة بتصور القيادات المشاركين في الدراسة النوعية لمشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام، وأمثلة مقتبسة من تصورات المشاركين لتوضيح المقصود من كل فئة فرعية، وقد اختيرت الاقتباسات الأكثر تمثيلًا لغيرها من الاستجابات المقاربة لها.

جدول (٨)

نتائج تحليل المقابلات المتعلقة بتصور القيادات المشاركين في الدراسة النوعية لمشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	اقتباسات من المقابلة تشير إلى الفئات الفرعية
الخدمات التعليمية	دعم الأنشطة غير الصفية.	"يدعم القطاع غير الربحي الأنشطة والبرامج في الأيام العالمية" (م١.أ). "من الأشياء التي يقدمها القطاع غير الربحي دورات تدريبية في جوانب توعية وتثقيفية" (م٩.أ). "إقامة البرامج والأندية الصيفية والبرامج والأنشطة

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	اقتباسات من المقابلة تشير إلى الفئات الفرعية
		المسائية غير الصفية" (م١٩.ب).
	دعم البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة.	"المشاركة في تقديم برامج لدعم الطلاب الضعاف دراسيًا من خلال دروس تقوية" (م٢٧.ب). "تقديم برامج تعليمية متعلقة بتعزيز المهارات المتعلقة باختبارات القدرات والتحصيلي، والدورات التأهيلية للحاسب" (م١١.أ).
	تقديم برامج تعليمية إثرائية لرعاية الموهوبين.	"قدم القطاع غير الربحي عناية بالموهوبين من خلال مؤسسة الملك عبد العزيز (موهبة) لكن بحاجة لتفعيل دوره بشكل أكبر للعناية بهذه الفئة المتميزة" (م١٤.أ). "نجد بعض الأنشطة التي تقام عن طريق الجمعيات للعناية بالموهوبين ولها برامج متنوعة مثلا جمعية تحفيظ القرآن تعنى بالموهبة في جانب حفظ القرآن، وبعض الجمعيات تعنى بالمواهب المختلفة بس بسيطة وتحتاج إلى عناية أكبر وأنشطة متنوعة"(م٢٣.ب).
	تقديم خدمات التعليم الرقمي.	"بعض القطاعات غير الربحية تجهز المدارس بأجهزة كمبيوتر ولكن بنسبة قليلة جداً جداً وتقتصر على مدارس تحفيظ القرآن" (م٢.أ).
	دعم برامج التطوير المهني لمنسوبي التعليم العام.	"تقديم برامج تطويرية وتأهيلية للمعلمين وكذلك المرشدين الطلابيين والمشرفين، لكنها برامج قصيرة وليست مستمرة أو تطبق على جميع المعلمين" (م٢٠.ب).
	تجهيز المرافق التعليمية.	"تجهيز غرف العزل، والمصليات في المدارس"(م٢٦.ب). "تجهيز المرافق التعليمية خاصة الملاعب وما يتعلق بها من تجهيزات" (م١٨.ب).
	تقديم برامج تعليمية دولية.	"من مشاركات القطاع وجود مدارس تقدم برامج تعليمية دولية نوعية وخريجي هذه المدارس من الطلبة يشاركون في المسابقات الدولية، كما أن لهم الفرصة للالتحاق

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	اقتباسات من المقابلة تشير إلى الفئات الفرعية
		بالجامعات العالمية، وحصول هذه المدارس على اعتمادات من منظمة الاعتماد الأكاديمي للبرامج الدولية، ومن مؤشرات نجاحها الإقبال الكبير عليها رغم ارتفاع رسومها ولكن لجودة خدماتها" (م٤.أ).
	إنشاء المدارس الأهلية غير الربحية.	"قدم القطاع غير الربحي مدارس أهلية غير ربحية لكن مازالت قليلة ومحدودة" (م٥.أ).
	تشييد المباني التعليمية.	"قدم القطاع غير الربحي خدمة بناء المدارس بعضها وقفية نص عليها بالوقفية، مثل أوقاف صالح الراجحي حيث بنوا عدداً من المدارس على مستوى المملكة وكانت نموذجية وسُلمت للتعليم العام"(م٢٠.ب).
الخدمات المساندة	تقديم الدعم للطلبة من ذوي الدخل المحدود كتوفير الزي، والوجبات، واللوازم المدرسية.	"في كل إدارة تعليم هناك مكتب اسمه وفاء لدعم الطلبة، ساهم القطاع غير الربحي في دعمهم" (م٦.أ). "دعم الطلاب ذوي الدخل المحدود تعليميًا مثل: موارد مدرسية كالشنط والوجبات الغذائية"(م٢٢.ب).
	تأمين المستلزمات المدرسية بأنواعها.	"ساهم القطاع في توفير المستلزمات الدراسية ولكنها قليلة جدا"(م٣.أ).
	تقديم الجوائز التعليمية.	"هناك جوائز للمعلم المتميز أو الطالب، لكنها على مستوى ضيق وليست متوسعة فمازالت في بدايتها"(م٤.أ).
	رعاية اللقاءات والمؤتمرات والندوات والمعارض التربوية المحلية والدولية.	"شارك في تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية المتعلقة بالتعليم لكن في المجمل العام تعد قليلة جدا"(م٢٩.ب).
	تقديم منح دراسية لطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين للالتحاق بالجامعات.	"تقديم المنح التعليمية المجانية للطلبة للالتحاق بالتعليم العالي"(م١٧.ب).
	توفير الخدمات المساندة اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في	"هناك مساهمات في تقديم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة كتقديم أجهزة ألعاب، وجبات صحية لذوي

الفئات الرئيسة	الفئات الفرعية	اقتباسات من المقابلة تشير إلى الفئات الفرعية
	المدارس.	الاحتياجات الخاصة "(م١٨.ب).
	تقديم الدعم للبحوث والدراسات التربوية.	"له إسهام بسيط في دعم أوراق العمل والدراسات والأبحاث التي تقدم بغرض تحسين العملية التعليمية، أو حل بعض المشكلات التعليمية في الملتقيات العلمية"(م٢٠.ب).
	تشغيل المقاصف المدرسية.	"استثمر القطاع غير الربحي في المقاصف المدرسية هذا قبل الجائحة حيث أسندت المقاصف للأسر المنتجة" (م٢٧.ب).
	تقديم خدمات الصيانة بجميع أنواعها.	"دعمَ القطاع صيانة المدراس ولكن تبقى مشاركته قليلة في جانب الصيانة والترميم" (م٨.أ).

٣- مناقشة نتائج السؤال الأول الكمية والنوعية:

في هذا الجزء سيتم مناقشة نتائج السؤال الأول، ووفقاً لمنهجية التصميم التقاربي المتوازي يتم مناقشة النتائج التي ظهرت في الجزء الكمي والنوعي معًا، من خلال دمج نتائج تحليل البيانات الكمية والنوعية، باستخدام منهجية المقارنة جنبًا إلى جنب، وجدول العرض المشترك للنتائج الكمية والنوعية، وذلك بهدف تحديد ما إذا كانت النتائج النوعية تؤكد النتائج الكمية أو تناقضها، ولإعطاء مزيد من الفهم العميق لواقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وتفسير تلك النتائج، وربطها بالدراسات السابقة، وقد تم ترتيب الخدمات تنازليًا وفقاً لمتوسطاتها الحسابية التي أظهرتها النتائج الكمية، وذلك على النحو الآتي:

جدول (٩)

العرض المشترك للنتائج الكمية والنوعية المتعلقة بواقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

العنصر	النتائج الكمية	النتائج النوعية	طبيعة دمج النتائج
واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بشكل عام.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة بشكل عام منخفضة، حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمحور (٢,٠٧).	يشارك القطاع غير الربحي في تمويل الخدمات التعليمية والمساندة في التعليم العام ولكن بشكل محدود. ويظهر ذلك في قول المشارك (م٢.أ): "مازالت الخدمات التي يقدمها القطاع غير الربحي للتعليم العام ضعيفة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
الخدمات التعليمية			
دعم الأنشطة غير الصفية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم الأنشطة غير الصفية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٦٠).	يشارك القطاع غير الربحي في دعم الأنشطة غير الصفية بشكل محدود. ويظهر ذلك فيما أشار إليه المشارك (م٢٠.ب) بأنه "يوجد مساهمات جيدة في تقديم وتفعيل الأنشطة اللاصفية بس في الحقيقة إذا نظرنا لها بشكل عام مساهمات قليلة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
دعم البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٥٨).	يشارك القطاع غير الربحي في دعم البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة بشكل محدود. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٧.ب): "البرامج التعليمية التي تتبناها الجمعيات والمؤسسات الأهلية محدودة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تقديم برامج تعليمية إثرائية لرعاية الموهوبين.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم برامج تعليمية إثرائية لرعاية الموهوبين منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٤٤).	يشارك القطاع غير الربحي في تقديم برامج تعليمية إثرائية لرعاية الموهوبين بشكل محدود. ويظهر ذلك فيما أشار إليه المشارك (م٢٢.ب): "فيه اهتمام بالموهوبين	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.

العنصر	النتائج الكمية	النتائج النوعية	طبيعة دمج النتائج
		لكن في نطاق ضيق جداً ما هو على المستوى اللي نطمح له".	
دعم خدمات الإرشاد الطلابي.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم خدمات الإرشاد الطلابي منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٤١).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
رعاية المسابقات العلمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في رعاية المسابقات العلمية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٣٦).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
خدمات التعليم الرقمي.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم خدمات التعليم الرقمي منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٣٣).	يشارك القطاع غير الربحي بشكل محدود في توفير خدمات التعليم الرقمي. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٣.أ): "يشارك في تقديم أجهزة كمبيوتر ولكن بنسبة قليلة جداً".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تامين الوسائل التعليمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تأمين الوسائل التعليمية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٣١).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
دعم المسارات التعليمية المتخصصة للمرحلة الثانوية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم المسارات التعليمية المتخصصة للمرحلة الثانوية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٢٦).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
تقديم الدعم للرحلات العلمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الدعم للرحلات العلمية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٢٣).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
دعم برامج التطوير المهني لمنسوبي التعليم العام.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم برامج التطوير المهني لمنسوبي التعليم العام منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,١٥).	يشارك القطاع غير الربحي بشكل محدود في دعم برامج التطوير المهني لمنسوبي التعليم العام. ويظهر ذلك في قول المشارك (م٣.أ): "المساهمة في تأهيل المعلمين لكن برامج قليلة وبسيطة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.

العنصر	النتائج الكمية	النتائج النوعية	طبيعة دمج النتائج
دعم مبادرات الهيئة التعليمية المتميزة في التعليم.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم مبادرات الهيئة التعليمية المتميزة في التعليم منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,١٢).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	—
تطوير معايير وأدوات تقييم الأداء.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تطوير معايير وأدوات تقييم الأداء منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,١١).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	—
تجهيز المرافق التعليمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تجهيز المرافق التعليمية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٠٧).	يشارك القطاع غير الربحي بشكل محدود في تجهيز المرافق التعليمية. ويظهر ذلك في قول المشارك (م٧.أ): "مشاركة محدودة جداً جداً في تجهيز وإنشاء قاعات أو مرافق مدرسية".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تطوير البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي تطوير البنية التحتية لتقنية المعلومات والاتصالات منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٠٦).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	—
تقديم برامج تعليمية دولية (برامج مختلفة في المحتوى أو الطريقة أو اللغة عن البرامج الحكومية).	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم برامج تعليمية دولية (برامج مختلفة في المحتوى أو الطريقة أو اللغة عن البرامج الحكومية) منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٠٥).	شارك القطاع غير الربحي في تقديم برامج تعليمية دولية في المدارس غير الربحية إلا أنها قليلة. ويظهر ذلك في قول المشارك (م٨.أ): "من مشاركات القطاع تقدم برامج تعليمية دولية ذات جودة عالية إلا أنها قليلة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تقديم الخدمات التعليمية للأطفال المقيمين في المستشفيات.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الخدمات التعليمية للأطفال المقيمين في المستشفيات منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٠٢).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	—

العنصر	النتائج الكمية	النتائج النوعية	طبيعة دمج النتائج
تطوير المناهج الدراسية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تطوير المناهج الدراسية منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٩٩).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	—
إنشاء المدارس الأهلية غير الربحية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في إنشاء المدارس الأهلية غير الربحية منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٩١).	يشارك القطاع غير الربحي بشكل محدود في إنشاء المدارس غير الربحية. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٥.أ) "أسهم القطاع غير الربحي بتوفير مدارس غير ربحية لكن مازالت قليلة على مستوى المملكة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تشييد المباني التعليمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تشييد المباني التعليمية منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٨٩).	شارك القطاع غير الربحي في تشييد قليل من المباني التعليمية. ويظهر ذلك في قول المشارك (م٢٧.ب): "للقطاع غير الربحي جهود في إقامة مباني تعليمية لكن من قبل القليل من المؤسسات الأهلية مازالت الجهود في هذا الجانب قليلة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
الخدمات المساندة			
تقديم الدعم للطلبة من ذوي الدخل المحدود كتوفير الزي، والوجبات، واللوازم المدرسية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الدعم للطلبة ذوي الدخل المحدود كتوفير الزي والوجبات واللوازم المدرسية متوسطة، بمتوسط حسابي (٢,٦٦).	يشارك القطاع غير الربحي في تقديم الدعم للطلبة ذوي الدخل المحدود والمحتاجين. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٧.ب): "مساهمة الجمعيات والمؤسسات الأهلية في دعم الطلاب المحتاجين بالحقائب التعليمية ونحوها".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تأمين المستلزمات المدرسية بأنواعها.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تأمين المستلزمات المدرسية بأنواعها منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٢١).	يشارك القطاع غير الربحي بشكل محدود في توفير المستلزمات المدرسية بأنواعها. ويظهر ذلك في قول المشارك (م٢٣.ب): "يوفر القطاع بعض المستلزمات الدراسية لقليل من المدارس".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.

العنصر	النتائج الكمية	النتائج النوعية	طبيعة دمج النتائج
تقديم الجوائز التعليمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الجوائز التعليمية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,١٥).	يشارك القطاع غير الربحي في تقديم الجوائز التعليمية ولكنها مازالت محدودة. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٤.أ) "يقدم القطاع غير الربحي بعض الجوائز للتعليم لكن مازالت تجربة حديثة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تقديم الدعم لبرامج مشاركة الأسرة في العملية التعليمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الدعم لبرامج مشاركة الأسرة في العملية التعليمية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,١٣).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	—
رعاية اللقاءات والمؤتمرات والندوات والمعارض التربوية المحلية والدولية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في رعاية اللقاءات والمؤتمرات والندوات والمعارض التربوية المحلية والدولية منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٠٣).	يشارك القطاع غير الربحي بشكل محدود في رعاية ودعم المؤتمرات والندوات واللقاءات والمعارض التربوية. حيث ذكر المشارك (م١٩.ب): "يشارك في تنظيم المؤتمرات الخاصة بالتعليم لكن قليلة جدا".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تقديم منح دراسية لطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين للالتحاق بالجامعات.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم منح دراسية لطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين للالتحاق بالجامعات منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٩٦).	يشارك القطاع غير الربحي في تقديم المنح التعليمية للطلبة المتفوقين من الأيتام وذوي الدخل المحدود، إلا أن هذه المشاركة مازالت قليلة. ويظهر ذلك في قول المشارك (م٢٨.ب): "تقدم المؤسسات الأهلية منح للطلاب للدراسة بالجامعات وتقتصر على طلبة متفوقين من الأيتام والطبقة اللي دخلها قليل جداً وفق شروط وبنسبة معينة من المقبولين بحاجة لتوسيع دائرة	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.

العنصر	النتائج الكمية	النتائج النوعية	طبيعة دمج النتائج
		المقبولين وتوسيع مشاركة القطاع في هذا الجانب".	
تقديم الخدمات المساندة اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الخدمات المساندة اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٩٦).	يشارك القطاع غير الربحي بشكل محدود في تقديم الخدمات المساندة اللازمة لذوي الإعاقة. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٩.ب): "القطاع حقيقة له مساهمات واهتمامات بهذا الجانب لكن في نطاق خارج المدرسة، أما داخل المدارس قليل حقيقة، وفعلًا هذه الفئة الغالية علينا بحاجة إلى عناية داخل المدارس".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تقديم الدعم للبحوث والدراسات التربوية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الدعم للبحوث والدراسات التربوية منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٩٢).	يشارك القطاع غير الربحي في دعم الدراسات والأبحاث التي تهدف إلى تطوير التعليم العام ولكن بشكل محدود. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٧.ب): "يوجد دعم للمؤتمرات اللي تخص التربية بشكل عام لكن جهود قليلة".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تشغيل المقاصف المدرسية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تشغيل المقاصف المدرسية منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٩٢).	يشارك القطاع غير الربحي في تشغيل المقاصف المدرسية، بشكل محدود. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٢.أ): "فيه مشاركات من الجمعيات للبيع في المقاصف بس أقل بكثير جدًا من مشاركات القطاع الخاص".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
تقديم خدمات النقل المدرسي.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم خدمات النقل المدرسي منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٨٧).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
تقديم الخدمات الصحية في	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الخدمات الصحية في المدارس	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ

العنصر	النتائج الكمية	النتائج النوعية	طبيعة دمج النتائج
المدارس.	منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٨٥)		
توفير وسائل الأمن والسلامة العامة للمدارس.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في توفير وسائل الأمن والسلامة العامة للمدارس منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٨٢).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
تقديم منح دراسية لمنسوبي التعليم العام للالتحاق ببرامج الدراسات العليا.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم منح دراسية لمنسوبي التعليم العام للالتحاق ببرامج الدراسات العليا منخفضة، بمتوسط حسابي (١,٨١).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
تطوير القنوات الفضائية التعليمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تطوير القنوات الفضائية التعليمية منخفضة جداً، بمتوسط حسابي (١,٨٠).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
تقديم خدمات النظافة للمباني والمرافق التعليمية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم خدمات النظافة للمباني والمرافق التعليمية منخفضة جداً، بمتوسط حسابي (١,٧٦).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ
تقديم خدمات الصيانة بجميع أنواعها.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم خدمات الصيانة بجميع أنواعها منخفضة جداً، بمتوسط حسابي (١,٧٤).	يشارك القطاع غير الربحي بشكل محدود في تقديم خدمات الصيانة. ويظهر ذلك في قول المشارك (م١٨.ب) "يقوم القطاع بصيانة القليل من المدارس وترميمها".	تتفق النتيجة النوعية مع النتيجة الكمية وتؤكدها وتدعمها.
المساهمة في طباعة الكتب الدراسية.	درجة مشاركة القطاع غير الربحي في المساهمة في طباعة الكتب الدراسية منخفضة جداً، بمتوسط حسابي (١,٧٠).	لم تظهر هذه الخدمة في النتائج النوعية.	ـــ

يتضح من الجدول (٩) أن النتائج النوعية اتفقت مع النتائج الكمية على أن مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بشكل عام وفي الخدمات التعليمية والمساندة بشكل خاص منخفضة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى حداثة التشريعات التي تشجع على مشاركة القطاع غير الربحي في التنمية بشكل عام والتعليم بشكل خاص، حيث لم يكن في السابق أي تشريعات تسمح بمشاركته في التعليم إلا بعد صدور رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، والتي أكدت أهدافها الاستراتيجية على تعزيز الشراكة التعليمية مع القطاع غير الربحي في تقديم المزيد من البرامج والفعاليات المبتكرة (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦أ)، وعلى الرغم من صدور التشريعات إلا أنها بحاجة إلى ممكنات وحوافز وتسهيلات لمشاركته في التعليم من قبل وزارة التعليم. كما قد تعزى إلى قناعة المجتمع بأن التعليم العام مسؤولية الدولة وحدها، وضعف إيمانهم بأهمية مشاركة القطاع غير الربحي في التعليم وتصوره كقطاع رعوي وإغاثي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ييمينو (Yimenu, 2017) التي توصلت إلى أن مشاركة المنظمات غير الحكومية في تقديم خدمات التعليم العام في منطقة جيديو بأثيوبيا ضعيفة جدًا، كما اقتصرت على مناطق جغرافية محددة.

في حين تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة قيزاو (Gizaw, 2013) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في أثيوبيا أحدثت تأثيرًا كبيرًا على التعليم الابتدائي، وأسهمت في تحسين معرفة القراءة والكتابة والحساب؛ ودراسة لوي (Lowe,2017) التي توصلت إلى أن المؤسسات غير الربحية المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية لها دور في تمويل التعليم من خلال تقديم التعليم الأهلي والمدارس المستقلة والتدريب وإصلاح السياسات، والتوعية بالقضايا؛ ودراسة محمد (٢٠١٨) التي أشارت إلى أن واقع الشراكة المادية بين المدرسة ومنظمات المجتمع المدني لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية في محافظة أسيوط بمصر مرتفع؛ ودراسة السومحي (٢٠١٩) التي أكدت على أن المؤسسات الخيرية في حضرموت لها أثر كبير في التعليم، سواء كان بالمشاريع التي تنفذها المؤسسات الخيرية بالشراكة مع كل من مكتب التربية

والتعليم بالمحافظة وجامعة حضرموت أم التي تنفذها بشكل مستقل؛ ودراسة بلعيد (Belaid, 2021) التي توصلت إلى أن دعم منظمات المجتمع المدني أسهم في حل مشاكل التعليم في المناطق الريفية بالمغرب؛ ودراسة أوكين (Okine, 2021) التي توصلت إلى أن المنظمات غير الحكومية لها دور مهم في النظام التعليمي في غانا خاصة في المناطق الريفية نظرًا لأن الميزانية المخصصة لها من قبل وزارة التعليم محدودة؛ ودراسة شديد (٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن الجمعيات الأهلية تدعم العملية التعليمية بمصر بدرجة متوسطة.

وفيما يلي عرض مفصل لنتائج واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام في بعد الخدمات التعليمية والخدمات المساندة، التي أظهرتها النتائج الكمية وكشفت عنها النتائج النوعية وأضافت إليها مزيدًا من التفصيل وساعدت في تفسيرها، مرتبة تنازليًا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية، وذلك على النحو الآتي:

أ- الخدمات التعليمية:

دعم الأنشطة غير الصفية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم الأنشطة غير الصفية منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك بشكل محدود في دعم الأنشطة غير الصفية، ويتركز هذا الدعم في مجالات محددة كالبرامج التطوعية، وبعض الدورات التدريبية ذات الطابع الثقافي والتوعوي أو الفنون، وإقامة بعض البرامج والأندية الصيفية، والبرامج التدريبية في أندية الحي، ودعم ورعاية بعض المناسبات الوطنية والعالمية في المدارس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى مركزية وزارة التعليم وكثرة الإجراءات الإدارية المعقدة للحصول على الموافقات من عدة جهات؛ لإقامة الأنشطة اللاصفية داخل المدارس مما يحد من رغبة القطاع غير الربحي في المشاركة. وقد يعزى أن غالبية الأنشطة اللاصفية التي نفذت كانت خارج حدود المدرسة وأوقات اليوم الدراسي، إلى أن القطاع غير الربحي يهتم بتمكين الطلبة من الفئات المحتاجة من خلال تقديم

الدورات التدريبية وغيرها من الأنشطة في أندية الحي والأندية الصيفية، بالإضافة إلى قلة المركزية والإجراءات الإدارية المطلوبة لإقامة الأنشطة اللاصفية خارج المدرسة، ووجود تسهيلات تنظيمية لإقامة الأنشطة في الأندية الصيفية وأندية الحي، بخلاف ما هو موجود في المدارس. ويعزو المشاركون ذلك إلى أن بعض العاملين في التعليم في مجال الأنشطة اللاصفية يعملون أيضًا في القطاع غير الربحي، فلديهم وعي بدور القطاع غير الربحي مما يسهل عقد شراكات لتنفيذ الأنشطة اللاصفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محمد (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن منظمات المجتمع المدني تقدم الدعم المالي لتنفيذ الأنشطة في مدارس محافظة أسيوط بمصر بدرجة مرتفعة.

دعم البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك بشكل محدود في دعم البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة. ومن صور هذه المشاركة تقديم برامج تعليمية مساندة لرفع التحصيل الدراسي، وتقديم برامج ودورات تدريبية متخصصة في تنمية مهارات طلبة التعليم العام، وغالبية البرامج المقدمة عبارة عن دورات قصيرة ومحدودة وغير متنوعة، ويفسر المشاركون قلة تنوع البرامج التعليمية المقدمة من قبل القطاع لأن البرامج تخضع لكثير من الضوابط والآليات مما يحد من توسعها وتنوعها.

ويبرر المشاركون في المقابلة أسباب الضعف إلى غياب العمل المؤسسي في وزارة التعليم؛ حيث تتوقف البرامج بتغير القيادات، ولضعف الحوافز المقدمة للمعلمين لتنفيذ هذه البرامج. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ضعف التنسيق بين قطاع التعليم والقطاع غير الربحي في تحديد البرامج التعليمية المراد من القطاع غير الربحي دعمها وتمويلها، مما نتج عنه قلة معرفة القطاع غير الربحي باحتياجات الطلبة من البرامج التعليمية المساندة لعملية التعليم العام.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عطية (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن منظمات المجتمع المدني تقوم بإعداد وتقديم برامج تعليمية وتدريبية في مدارس مصر.

تقديم برامج تعليمية إثرائية لرعاية الموهوبين:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم برامج تعليمية إثرائية لرعاية الموهوبين منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك بشكل محدود في رعاية الموهوبين من خلال تقديم برامج تعليمية إثرائية، حيث تقوم بعض الجمعيات والمؤسسات الأهلية برعاية الموهوبين حسب نشاط ومجال عملها، فمثلًا جمعية تحفيظ القرآن تعنى بالموهبة في جانب حفظ القرآن. وعلى الرغم من الجهود المقدمة من مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع والتي تعد مؤسسة غير ربحية، فإن هذه الفئة بحاجة إلى دعم ورعاية وتقديم برامج متنوعة تلائم احتياجاتهم، وتستوعب كافة الطلبة الموهوبين على مستوى المملكة. ويؤكد ذلك ما جاء في تقرير وزارة التعليم (٢٠١٩) أن من التحديات التي تواجه وزارة التعليم قلة الدعم والرعاية للطلبة الموهوبين؛ حيث بلغ عدد الطلبة الموهوبين الذين لم تتمكن الوزارة من خدمتهم بالرعاية والدعم اللازمين (١٣٢٨٥) طالبًا.

ويبرر المشاركون في المقابلة هذا الضعف بقلة التنسيق بين القطاعين وضعف قناعة قطاع التعليم بإمكانيات القطاع غير الربحي في هذا المجال؛ مما نتج عنه ضعف في إشراكهم وإعلامهم باحتياجات الموهوبين لدعمهم ورعايتهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن هذه البرامج تتطلب إمكانيات مالية عالية للكشف عن الموهوبين وتقديم البرامج الملائمة لهم واستمراريتها، بالإضافة إلى قلة المؤسسات والجمعيات الأهلية المتخصصة في رعاية الموهوبين.

وتختلف هذه النتيجة عمّا توصلت إليه دراسة عطية (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن منظمات المجتمع المدني تقوم بتقديم برامج رعاية المبتكرين والمبدعين في مدارس

مصر؛ ودراسة السومحي (٢٠١٩) التي أكدت على أن المؤسسات الخيرية في حضرموت تقوم برعاية ودعم الطلاب الموهوبين.

تقديم خدمات التعليم الرقمي:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم خدمات التعليم الرقمي منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك بشكل محدود في توفير خدمات التعليم الرقمي. وتتمثل صور هذا الدعم في توفير أجهزة الحاسوب للطلبة والمدارس، إلا أنها في الغالب اقتصرت على مدارس تحفيظ القرآن والطلبة المحتاجين.

ويبرر المشاركون هذه النتيجة بأن وزارة التعليم متقدمة في الخدمات التقنية، لذلك يجب على القطاع غير الربحي أن يقدم خدمات متميزة في هذا المجال ليفتح له باب المشاركة. ويعزو المشاركون كون الخدمات التقنية اقتصرت على مدارس تحفيظ القرآن والطلبة المحتاجين إلى أن بعض العاملين في القطاع غير الربحي ما زالوا ينظرون إلى التعليم بأنه ليس من المجالات الخيرية كالمساجد ومدارس تحفيظ القرآن وكفالة الأيتام.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة السومحي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن المؤسسات الخيرية في حضرموت تدعم مشروع المدرسة الإلكترونية بشكل كبير.

دعم برامج التطوير المهني لمنسوبي التعليم العام:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في دعم برامج التطوير المهني لمنسوبي التعليم العام منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في تقديم برامج لتأهيل وتطوير منسوبي التعليم (المشرف، والمدير، المعلم، والموجه الطلابي) إلا أن هذه المشاركة محدودة، حيث تمثلت في برامج تدريبية قصيرة، ولا تستهدف أعداداً كبيرة من منسوبي التعليم.

ويبرر المشاركون في المقابلة هذه النتيجة بأن هناك ضعفاً في قيام وحدة الجمعيات والمؤسسات الأهلية التعليمية بأدوارها، وإشراك الجمعيات والمؤسسات في تقديم برامج

متخصصة لمنسوبي التعليم، بالإضافة إلى أن الجمعيات الأهلية التعليمية مازالت ناشئة، لذلك فالبرامج المتخصصة مازالت قليلة. ويمكن عزو النتيجة إلى ضعف التخطيط والتنسيق بين القطاعين لتنفيذ برامج تدريبية نوعية لمنسوبي التعليم قائمة على الاحتياج الفعلي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ييمينو (Yimenu, 2017) التي أشارت إلى أن مشاركة المنظمات غير الحكومية في تدريب العاملين في التعليم في منطقة جيديو بأثيوبيا ضعيفة جدًا. في حين تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة قيزاو (Gizaw, 2013)التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في أثيوبيا أسهمت في تدريب المعلمين وقيادات المدارس؛ ودراسة مادزيير (Madziyire, 2015) التي أشارت إلى أن من الأنشطة الخيرية التي تقدَّم دعم المعلمين من خلال ورش العمل التدريبية في زيمبابوي؛ ودراسة لوي (Lowe,2017) التي أشارت إلى أن من الاستثمارات الخيرية لمؤسسات التعليم المحلية في ولاية تينيسي والتي زاد تمويلها في الأعوام الأخيرة الاستثمار في مجال تدريب القيادات؛ ودراسة مسعود (٢٠١٧) إذ جاءت درجة قيام منظمات المجتمع المدني بالضفة الغربية في فلسطين بدورها في تدريب المعلمين عالية؛ ودراسة محمد (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن منظمات المجتمع المدني تقوم بتدريب الأخصائيين الاجتماعيين والمعلمين في مدارس محافظة أسيوط بمصر بدرجة مرتفعة؛ ودراسة السومحي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن المؤسسات الخيرية في حضرموت تقدم برامج تنمية مهنية للمعلمين والقيادات التربوية؛ ودراسة أدو- بافو وبوني (Adu-Baffoe & Bonney, 2021) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في غانا لها دور في التنمية المهنية للمعلمين.

تجهيز المرافق التعليمية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تجهيز المرافق التعليمية منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في تجهيز بعض المرافق التعليمية، ولكن مازالت

مشاركته قليلة بشكل عام. ومن صور التجهيزات تجهيز الملاعب، والصالات الرياضية، والمصليات، وغرف العزل للمشتبهين بإصابة كوفيد - ١٩.

ويعزو المشاركون في المقابلة هذا الضعف إلى رغبة بعض العاملين في القطاع غير الربحي في تجنب الأعباء المترتبة من هذه التجهيزات، خشية الدخول في مُساءلات في حال حدوث خلل في سلامة وجودة التجهيزات المقدمة. بالإضافة إلى قلة رغبة القطاع غير الربحي في تجهيز المرافق نتيجة ضعف استخدام وتفعيل المختبرات والمرافق المدرسية داخل المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ييمينو (Yimenu, 2017) التي توصلت إلى أن مشاركة المنظمات غير الحكومية في تطوير البنية التحتية للمدارس وتوفير الأدوات للمختبرات في منطقة جيديو بأثيوبيا ضعيفة. في حين تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة قيزاو (Gizaw, 2013) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في أثيوبيا تقوم بتجهيز المرافق المدرسية؛ ودراسة مادزيير (Madziyire, 2015) التي أشارت إلى أن من الأنشطة الخيرية التي تقدم للمدارس بزيمبابوي تحسين البنية التحتية للمرافق الأساسية بما في ذلك المكتبات والمختبرات؛ ودراسة محمد (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن منظمات المجتمع المدني تهتم بتطوير المرافق المدرسية لتنفيذ الأنشطة في مدارس محافظة أسيوط بمصر بدرجة مرتفعة؛ ودراسة السومحي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن المؤسسات الخيرية في حضرموت تقوم بتجهيز المرفق المدرسية كالمكتبات المدرسية ومختبرات العلوم والرياضيات؛ ودراسة أوكين (Okine, 2021) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في غانا لها دور في تجهيز المرافق التعليمية.

تقديم برامج تعليمية دولية (برامج مختلفة في المحتوى أو الطريقة أو اللغة عن البرامج الحكومية):

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم برامج تعليمية دولية (برامج مختلفة في المحتوى أو الطريقة أو اللغة عن البرامج الحكومية) منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في تقديم برامج تعليمية دولية في المدارس غير الربحية، إلا أنها

قليلة نتيجة لقلة المدارس غير الربحية في المملكة، وعلى الرغم من قلتها إلا أنها برامج نوعية ومتميزة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى كثرة الجهات المشرفة على التعليم الأهلي، والبيروقراطية وكثرة الخطوات الإجرائية لتطبيق تلك البرامج، وارتفاع تكاليف الإقامة للعاملين غير السعوديين في مدارس التعليم الأهلي بما فيهم المعلمين والمعلمات الذين يقدمون برامج دولية، مما يحد من رغبة العاملين في القطاع غير الربحي في تقديم هذه البرامج.

إنشاء المدارس الأهلية غير الربحية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في إنشاء المدارس الأهلية غير الربحية منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في تمويل التعليم عن طريق الاستثمار في التعليم الأهلي من خلال إنشاء المدارس غير الربحية، إلا أن إسهامه في هذا الجانب ضعيف ويقتصر على المدن الكبرى. كما أكد معظم المشاركين على أهمية دخول القطاع غير الربحي في مجال الاستثمار في التعليم الأهلي غير الربحي؛ نظرًا لأن هذه المدارس تقدم خدمات تعليمية نوعية ومتميزة.

ويبرر المشاركون في المقابلة هذه النتيجة بضعف الحوافز والتسهيلات المشجعة للتوسع في الاستثمار في قطاع التعليم العام، بالإضافة إلى أن اللوائح والأنظمة الخاصة بالتعليم الأهلي وضعت بشكل عام دون مراعاة القطاع غير الربحي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تعدد الجهات الحكومية ذات العلاقة بالتعليم الأهلي غير الربحي (وزارة التعليم، ووزارة المالية، وشركة تطوير التعليم ممثلة بمركز خدمات الاستثمار التعليمي، ووزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان، ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، والدفاع المدني)، وبالتالي تعدد الإجراءات والاشتراطات، وبيروقراطية الأنظمة وكثرة الإجراءات الخاصة بالحصول على التراخيص لإنشاء المدارس، والاشتراطات الخاصة بمنح التأشيرات وارتفاع أنظمة رسوم الخدمات (رسوم

العمل برنامج نطاقات، تكلفة رسوم الكهرباء والماء والهاتف، ورسوم البلدية) مما يؤدي إلى ارتفاع تكاليف الاستثمار في التعليم وبالتالي عزوف المستثمرين.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة لوي (Lowe,2017) التي أشارت إلى أن من الاستثمارات الخيرية لمؤسسات التعليم المحلية في ولاية تينيسي والتي زاد تمويلها في الأعوام الأخيرة مجال التعليم الخاص والمدارس المستقلة.

تشييد المباني التعليمية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تشييد المباني التعليمية منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي شارك في تشييد قليل من المباني التعليمية النموذجية الوقفية للتعليم العام على مستوى المملكة، وما زال تشييده للمباني من خلال المنح والتبرع وليس استثمارًا أو تخصيصًا.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع قيمة الأراضي لبناء مدارس نموذجية، والصعوبات في اشتراطات الأراضي ومباني المدارس الأهلية الصادرة عن وزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان من حيث المساحات، واشتراط وقوع المباني التعليمية على شوارع تجارية، وتخصيص الأراضي، الأمر الذي يقابله ندرة وجود أراض بمساحة كافية لبناء مبنى تعليمي داخل المدن، وكذلك توحيد الاشتراطات في جميع مناطق المملكة ومحافظاتها دون مراعاة الاختلافات الطبيعة الجغرافية في المملكة، وضعف دعم المستثمرين من قبل الوزارات المعنية بتسهيل عملية الاستثمار بتوفير الأراضي للمستثمرين، وصعوبة الحصول على تصاريح البناء، وتراخيص التشغيل، وصعوبة الحصول على القروض المالية، وقلة وجود مصادر مالية لتشجيع المستثمرين من القطاع غير الربحي على بناء المباني التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ييمينو (Yimenu, 2017) التي توصلت إلى أن مشاركة المنظمات غير الحكومية في إنشاء المدارس في منطقة جيديو بأثيوبيا ضعيفة. في حين تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة قيزاو (Gizaw, 2013) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية بأثيوبيا أسهمت في بناء المدارس؛ ودراسة عطية

(٢٠١٧) التي أشارت إلى أن منظمات المجتمع المدني تقوم ببناء المدارس في مصر؛ ودراسة السومحي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن المؤسسات الخيرية تقوم ببناء المدارس في حضرموت.

ب- الخدمات المساندة:

تقديم الدعم للطلبة من ذوي الدخل المحدود كتوفير الزي، والوجبات، واللوازم المدرسية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الدعم للطلبة ذوي الدخل المحدود متوسطة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في تقديم الدعم للطلبة ذوي الدخل المحدود والمحتاجين، ومن صور الدعم تقديم الحقائب التعليمية، والوجبات المدرسية، والمستلزمات المدرسية. وتمثلت طرق المشاركة من خلال مؤسسة تكافل أو مكتب وفاء لرعاية أبناء الشهداء ومنسوبي التعليم المتوفين، أو عن طريق المدارس بشكل مباشر.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن من أدوار القطاع غير الربحي دعم الفئات المحتاجة، فما زال العمل الرعوي والإغاثي مهيمنًا في أدوار القطاع غير الربحي أكثر من العمل التنموي، حيث يوجد العديد من الجمعيات التي تقوم بالعمل الإغاثي وكفالة الأيتام، والتي تقدم هذه الخدمة، ولكنها في الغالب تقدمها خارج إطار المدرسة، كما أن معظم الفئات المستهدفة في الجمعيات تتقاطع مع عدد كبير من فئة الطلبة. بالإضافة إلى وجود مؤسسة تكافل التي تقدم الدعم للطلبة المحتاجين في مدارس المملكة ماديًا ومعنويًا ويشارك في تمويلها القطاع غير الربحي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قيزاو (Gizaw, 2013) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية بأثيوبيا أسهمت في دعم الطلاب من الخلفيات الاقتصادية الفقيرة بالزي المدرسي لتقليل التسرب من المدرسة؛ ودراسة مادزيير (Madziyire,2015) التي أشارت إلى أن من الأنشطة الخيرية التي تقدم دعمًا للطلبة

الفقراء في المدارس الثانوية العامة في زيمبابوي بالزي المدرسي؛ ودراسة السومحي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن المؤسسات الخيرية في حضرموت تقوم برعاية الأيتام وكفالتهم دراسيًا؛ ودراسة أدو- بافو وبوني (Adu-Baffoe & Bonney, 2021) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في غانا توفر احتياجات التعلم للطلبة المحتاجين؛ ودراسة أوكين (Okine, 2021) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في غانا لها دور توفير الزي المدرسي المجاني للطبة المحتاجين.

تأمين المستلزمات المدرسية بأنواعها:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تأمين المستلزمات المدرسية بأنواعها منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك بشكل محدود في توفير مستلزمات البيئة التعليمية للمدارس، مثل القرطاسية، أو تأثيث المدارس وفي الغالب تقدم لمدارس تحفيظ القرآن الكريم.

ويبرر المشاركون في المقابلة هذا الضعف إلى اعتقاد بعض الجمعيات والمؤسسات الأهلية بأن هذه الخدمات من مسؤوليات وزارة التعليم، وأن هذه المستلزمات متوفرة في المدارس. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ضعف وجود قاعدة معلومات تحوي على احتياجات المدارس من المستلزمات المدرسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة ييمينو (Yimenu,2017) التي توصلت إلى أن مشاركة المنظمات غير الحكومية في الأثاث المدرسي في منطقة جيديو بأثيوبيا ضعيفة. وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة قيزاو (Gizaw, 2013) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية أسهمت في تأثيث مدارس أثيوبيا بالتجهيزات اللازمة، ودراسة عطية (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن منظمات المجتمع المدني في مصر تجهز المدارس بالأدوات والأجهزة الداعمة لعمليتي التعليم والتعلم؛ ودراسة مسعود (٢٠١٧) إذ جاءت درجة قيام منظمات المجتمع المدني بالضفة الغربية في فلسطين بدورها في توفير البيئة التعليمية عالية؛ ودراسة السومحي (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن المؤسسات الخيرية في حضرموت تقوم بتزويد المدارس بكافة المستلزمات؛ ودراسة أوكين

(Okine, 2021) التي توصلت إلى أن المنظمات غير الحكومية تقوم بتأثيث المدارس في غانا خاصة في المناطق الريفية.

تقديم الجوائز التعليمية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الجوائز التعليمية منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في تقديم الجوائز التعليمية للمعلم أو الطالب أو القائد أو المدرسة المميزة، بهدف رفع مستوى الأداء في التعليم وتجويده، ولكنها ما زالت محدودة.

ويبرر المشاركون هذه النتيجة بأن خبرة قطاع التعليم غالبًا مع رجال الأعمال والقطاع الخاص في تقديم الجوائز، وبالرغم من أن القطاع غير الربحي يشارك بجوائز على مستوى القطاع غير الربحي، فإن ضعف معرفة مؤسسات التعليم بدور وإمكانيات القطاع غير الربحي أدى إلى قلة دعوته إلى تقديم هذه الجوائز في التعليم.

رعاية اللقاءات والمؤتمرات والندوات والمعارض التربوية المحلية والدولية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في رعاية اللقاءات والمؤتمرات والندوات والمعارض التربوية المحلية والدولية منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك بشكل محدود في رعاية ودعم المؤتمرات والندوات واللقاءات والمعارض التربوية.

ويعزو المشاركون في المقابلة هذه النتيجة إلى تخوف القطاع غير الربحي من المساءلة الإدارية والقانونية نتيجة لما يعرض في هذه اللقاءات والمحافل، بالإضافة إلى تعدد الجهات التي يؤخذ موافقتها لتنظيم مثل هذه اللقاءات والمعارض. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اعتقاد بعض العاملين في قطاع التعليم بأن هذه اللقاءات والمحافل المحلية والدولية يجب أن تدار وتنظم من قبل الجهات الحكومية، خاصة أنها تمثل الدولة وتظهر صورتها وتعكس سياستها التعليمية، ولضمان عدم سيطرة القطاعات الأخرى على التعليم في هذه اللقاءات والمحافل الدولية.

تقديم منح دراسية لطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين للالتحاق بالجامعات:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم منح دراسية لطلبة المرحلة الثانوية المتفوقين للالتحاق بالجامعات منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في تقديم المنح التعليمية للطلبة المتفوقين من الأيتام وذوي الدخل المحدود، إلا أن هذه المشاركة مازالت دون المستوى المأمول.

ويبرر المشاركون في المقابلة هذه النتيجة باكتفاء وزارة التعليم بمبادرات المؤسسات والجمعيات الأهلية التي تطلقها عبر مواقعها الرسمية وفق ضوابطها. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف توجه وزارة التعليم إلى إشراك القطاع غير الربحي في تقديم المنح للطلبة، وغياب الإطار المنظم لمثل هذه الخدمة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة مادزيير(Madziyire,2015) التي أشارت إلى أن من الأنشطة الخيرية دعم الرسوم المدرسية للأطفال الفقراء في مدارس الثانوية العامة بزيمبابوي.

تقديم الخدمات المساندة اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الخدمات المساندة اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك بشكل محدود في تقديم الخدمات اللازمة لذوي الإعاقة، كتقديم الأجهزة اللازمة لهم، والوجبات الصحية، والألعاب.

ويبرر المشاركون في المقابلة هذه النتيجة بتخوُّف القطاع غير الربحي من التعرض للمساءلة في تقديم هذا النوع من الخدمات المساندة. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى ارتفاع تكلفة الخدمات المساندة للطلبة ذوي الإعاقة، ويؤكد ذلك ما جاء في تقرير وزارة التعليم (٢٠١٩) أن من التحديات التي تواجه وزارة التعليم محدودية الخدمات المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة نتيجة ارتفاع تكلفة الخدمات التعليمية والمساندة.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة أوكين (Okine, 2021) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في غانا تعزز من فرص حصول الأطفال ذوي الإعاقة وصعوبات التعلم على التعليم.

تقديم الدعم للبحوث والدراسات التربوية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم الدعم للبحوث والدراسات التربوية منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في دعم الدراسات والأبحاث التي تهدف إلى تطوير التعليم العام وحل المشكلات التي تواجهه ولكن بشكل محدود.

ويبرر المشاركون ضعف توجه وزارة التعليم في إشراك القطاع غير الربحي في تقديم الدعم للبحوث والدراسات إلى تخوفهم من أن الجهات تستخدم بيانات التعليم لأغراض بعيدة عن أغراض البحث العلمي، كاستخدامها مثلًا لغرض التسويق لخدمات معينة أو طلب تبرعات وغيرها. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اعتماد وزارة التعليم على الجامعات في هذا الجانب، بالإضافة إلى قلة المراكز البحثية المتخصصة التي تشجع البحث العلمي في القطاع غير الربحي.

تشغيل المقاصف المدرسية:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تشغيل المقاصف المدرسية منخفضة. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك في تشغيل المقاصف المدرسية، من خلال عقود الشراكة بين المدرسة والجمعيات الأهلية لإسناد تشغيل المقاصف للأسر المنتجة. إلا أنها مؤخرًا مع ظهور الجائحة وتحول التعليم عن بعد، لم يعد هناك تشغيل للمقاصف، ومع العودة إلى التعليم الحضوري للعام ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ، أصبحت المشاركة قليلة جدًا بسبب إجراءات الاحترازات الصحية.

ويبرر المشاركون ضعف الإقبال بسبب الاشتراطات كالحصول على شهادة صحية وأن تملك المؤسسة سجلًا تجاريًا. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى كثرة الإجراءات

الإدارية وضعف المرونة التنظيمية لتشغيل المقاصف، مما أدى إلى عزوف القطاع غير الربحي.

تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة أوكين (Okine, 2021) التي أشارت إلى أن المنظمات غير الحكومية في غانا لها دور مهم في تقديم التغذية المدرسية.

تقديم خدمات الصيانة بجميع أنواعها:

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة مشاركة القطاع غير الربحي في تقديم خدمات الصيانة بجميع أنواعها منخفضة جدًا. وأكد المشاركون في المقابلة على أن القطاع غير الربحي يشارك بشكل محدود في تقديم خدمات الصيانة وترميم المدارس.

ويبرر المشاركون هذه النتيجة بتدني ترتيب هذ النوع من الخدمات في سلم الأولويات لدى القطاع غير الربحي. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى قلة خبرة القطاع في تقديم خدمات الصيانة، واعتقادهم بأنها من مسؤوليات وزارة التعليم فقط.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، للمتغيرات التالية: (جهة العمل، وعدد سنوات الخدمة في العمل الحالي)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين(Independent-Samples T Test)، وحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الحرية، والدلالة الإحصائية؛ لبيان الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة، حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية باختلاف متغير جهة العمل (قطاع التعليم - القطاع غير الربحي)، وجهة العمل في القطاع غير الربحي (مؤسسة أهلية - جمعية أهلية)؛ واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA one way)، وحساب المتوسط

الحسابي، والانحراف المعياري، ودرجة الحرية، والدلالة الإحصائية؛ لبيان الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي (١٠ سنوات فأكثر - من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات - ١٠ سنوات فأكثر)؛ فجاءت النتائج على النحو الآتي:

١- الفروق باختلاف متغير جهة العمل:

أ- الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام، باختلاف متغير جهة العمل (قطاع التعليم- القطاع غير الربحي).

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت)، لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة، باختلاف متغير جهة العمل (قطاع التعليم – القطاع غير الربحي) (ن= ٩٦٣)

المحور	البعد	جهة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية	أولًا: الخدمات التعليمية	قطاع التعليم	١٤٠	٢,٢٩	٠,٨٣	٥,١٩	٠,٧٥	٩٦١	٠,٤٥	غير دال إحصائيا
		القطاع غير الربحي	٨٢٣	٢,٢٣	٠,٩٥					
	ثانيًا: الخدمات المساندة	قطاع التعليم	١٤٠	١,٨٧	٠,٦١	١٢,٠٥	١,١٦	٩٦١	٠,٢٤	غير دال إحصائيا
		القطاع غير الربحي	٨٢٣	١,٩٤	٠,٧٥					

المحور	البعد	جهة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
	الدرجة الكلية للمحور	قطاع التعليم	١٤٠	٢,٠٨	٠,٦٥	٥,٦٤	٠,٠٧	٩٦١	٠,٩٤	غير دال إحصائيا
		القطاع غير الربحي	٨٢٣	٢,٠٨	٠,٧٥					
		القطاع غير الربحي	٨٢٣	٤,٣٥	٠,٦١					

يتضح من الجدول (١٠) أن نتائج اختبار (ت) غير دالة إحصائيًا في البعدين: (الخدمات التعليمية، والخدمات المساندة)، وفي الدرجة الكلية لدرجة مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغت (٠,٧٥، ١,١٦، ٠,٠٧) عند درجة حرية (٩٦١)، وبمستوى دلالة بلغ (٠,٤٥، ٠,٢٤، ٠,٩٤) على التوالي وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في تلك الأبعاد والدرجة الكلية للمحور ككل، تعود لاختلاف جهة العمل (قطاع التعليم - القطاع غير الربحي).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القيادات في القطاعين (التعليم والقطاع غير الربحي) هم المسؤولون عن موضوع مشاركة القطاع غير الربحي في التعليم والأكثر خبرةً ودرايةً واطلاعًا في الواقع، كما أن بعض القيادات في التعليم يعملون أيضًا في القطاع غير الربحي مما أعطى تقاربًا في الاستجابات، والتي تؤكد على أن مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام منخفضة، ولم تصل إلى المستوى المطلوب.

ب- الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في القطاع غير الربحي حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام باختلاف متغير جهة العمل (مؤسسة أهلية- جمعية أهلية).

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت)، لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة في القطاع غير الربحي، باختلاف متغير جهة العمل (مؤسسة أهلية- جمعية أهلية) (ن= ٨٢٣)

المحور	البعد	جهة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية	أولًا: الخدمات التعليمية	مؤسسة أهلية.	٧٩	٢,٥٧	٠,٨٧	٢,٢٩	٣,٦٠	٨٤١	٠,٠٠	دال إحصائيا
		جمعية أهلية.	٧٤٤	٢,١٧	٠,٩٤					
	ثانيًا: الخدمات المساندة	مؤسسة أهلية.	٧٩	١,٩٦	٠,٥٩	١٠,٥٥	٠,٢٠	٨٤١	٠,٨٤	غير دال إحصائيا
		جمعية أهلية.	٧٤٤	١,٩٤	٠,٧٦					
	الدرجة الكلية للمحور	مؤسسة أهلية.	٧٩	٢,٢٧	٠,٥٩	١٠,٠٢	٢,١٩	٨٤١	٠,٠٢	دال إحصائيا
		جمعية أهلية.	٧٤٤	٢,٠٦	٠,٧٦					
		جمعية أهلية.	٧٤٤	٤,٣٥	٠,٦٢					

يتضح من الجدول (١١) أن نتائج اختبار (ت) دالة إحصائيًا في بُعد الخدمات التعليمية، وفي الدرجة الكلية لواقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغت (٣,٦٠، ٢,١٩) عند درجة حرية (٨٤١)، وبمستوى دلالة بلغ (٠,٠٠، ٠,٠٢) وهي قيم أصغر من (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد الدراسة في القطاع غير الربحي حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في بعد الخدمات التعليمية، والدرجة الكلية للمحور ككل، تعود لاختلاف جهة العمل (مؤسسة أهلية- جمعية أهلية)، لصالح الذين جهة عملهم مؤسسة أهلية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤسسات الأهلية تمتلك موارد مالية مستدامة، ولديها قدرة مالية عالية مما جعل مشاركتها في مجال الخدمات التعليمية وفي تمويل التعليم العام بشكل عام أكثر من الجمعيات الأهلية والتي تعاني من قلة الموارد الثابتة، حيث تعتمد على التبرعات وتلقي المنح والدعم من المؤسسات الأهلية المانحة.

كما يتضح أن قيمة اختبار (ت) غير دالة إحصائيًا في بُعد الخدمات المساندة، حيث بلغت (٠,٢٠) عند درجة حرية (٨٤١)، وبمستوى دلالة بلغ (٠,٨٤) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد الدراسة في القطاع غير الربحي حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في بعد الخدمات المساندة، تعود لاختلاف جهة العمل (مؤسسة أهلية- جمعية أهلية).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤسسات والجمعيات الأهلية تتشابه في سياسات الإنفاق على التعليم، فحسب اللوائح المالية وأوجه الصرف المعتمدة لا تعد الخدمات المساندة ضمن أولويات الإنفاق على التعليم بعكس الخدمات التعليمية مما أعطى تقاربًا في الاستجابات، والتي تؤكد على أن مشاركة المؤسسات والجمعيات الأهلية في تقديم الخدمات المساندة منخفضة، ولم تصل إلى المستوى المطلوب.

٢- الفروق باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي:

جدول (١٢)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لتحديد دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة، باختلاف متغير عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي (ن= ٩٦٣)

المحور	البعد	المجموعات	العدد	المتوسطات الحسابية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية	أولًا: الخدمات التعليمية	أقل من ٥ سنوات.	٣٥٢	٢,٢٣	بين المجموعات	٠,٠٧	٢	٠,٠٤	٠,٦٧	غير دال إحصائيا
		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات.	٢٦٢	٢,٢٣	داخل المجموعات	٨٤٣,٠٦	٩٦٠			
		١٠ سنوات فأكثر.	٣٤٩	٢,٢١	المجموع	٨٤٣,١٤	٩٦٢			
	ثانيًا: الخدمات المساندة	أقل من ٥ سنوات.	٣٥٢	١,٩٥	بين المجموعات	٠,٠٥	٢	٠,٠٤	٠,٧٠	غير دال إحصائيا
		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات.	٢٦٢	١,٩٥	داخل المجموعات	٥٣٢,١٣	٩٦٠			
		١٠ سنوات فأكثر.	٣٤٩	١,٩٤	المجموع	٥٣٢,١٩	٩٦٢			
	الدرجة الكلية للمحور	أقل من ٥ سنوات.	٣٥٢	٢,٠٩	بين المجموعات	٠,٠٦	٢	٠,٠٥	٠,٦٢	غير دال إحصائيا

المحور	البعد	المجموعات	العدد	المتوسطات الحسابية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات.	٢٦٢	٢,٠٩	داخل المجموعات	٥٤٢,٦٠	٩٦٠			
		١٠ سنوات فأكثر.	٣٤٩	٢,٠٨	المجموع	٥٤٢,٦٦	٩٦٢			
		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات.	٢٦٢	٤,٤٠	داخل المجموعات	٣٦٤,٥٢	٩٦٠			
		١٠ سنوات فأكثر.	٣٤٩	٤,٣٥	المجموع	٣٦٤,٩٢	٩٦٢			

يتضح من الجدول (١٢) أن نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي غير دالة إحصائيًا لجميع أبعاد الاستبانة حيث بلغت (٠,٠٤، ٠,٠٤، ٠,٠٥) عند درجة حرية (٩٦٢)، وبمستوى دلالة بلغ (٠,٦٧، ٠,٧٠، ٠,٦٢) على التوالي، وجميعها قيم أكبر من (٠,٠٥)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع مشاركة القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، تعود لاختلاف عدد سنوات الخدمة في العمل الحالي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى حداثة مشاركة القطاع غير الربحي في التنمية بشكل عام وفي التعليم العام بشكل خاص، وحداثة التشريعات التي تنص على إسناد الخدمات الحكومية كالتعليم للقطاع غير الربحي، مما صنع تقاربًا في استجابات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف عدد سنوات خدمتهم في العمل الحالي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مسعود (٢٠١٧) التي توصلت إلى أنه لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور منظمات المجتمع المدني الفلسطيني في الضفة الغربية في المنهاج وطرق التدريس تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

توصيات الدراسة:

بناء على ما أظهرته نتائج الدراسة، يمكن تقديم عدد من التوصيات، وهي كما يأتي:

١. ضرورة إشراك القطاع غير الربحي في تمويل التعليم العام وتقديم الخدمات التعليمية والمساندة باعتباره شريكًا في تحقيق التنمية.

٢. تعزيز دور القطاع غير الربحي في تقديم الأنشطة اللاصفية من خلال سن حزمة من التسهيلات الإدارية والتنظيمية.

٣. تحديد البرامج التعليمية الإثرائية المراد من القطاع غير الربحي دعمها وتمويلها، وفقًا لاحتياجات الطلبة في جميع مراحل التعليم العام.

٤. إنشاء المؤسسات والجمعيات الأهلية المتخصصة في رعاية الموهوبين، والتنسيق بينها وبين وزارة التعليم لتقديم برامج اثرائية لرعاية الموهوبين.

٥. التنسيق بين القطاع غير الربحي والتعليم لتنفيذ برامج تدريبية نوعية لمنسوبي التعليم قائمة على الاحتياج الفعلي.

٦. فتح المجال للقطاع غير الربحي لتقديم خدمات التعلم الرقمي، والاستثمار في مرافق المدرسة.

٧. تقديم حزمة من التسهيلات التنظيمية لمشاركة القطاع غير الربحي في التعليم العام مثل: (تعديل آلية الإعانة السنوية للمدارس الأهلية غير الربحية، تسهيل إصدار التأشيرات، وتخفيض تكاليف رسوم الخدمات، وتقديم

منح على شكل أراضي، وتعديل اشتراطات البلدية الخاصة بالمدارس غير الأهلية، ودعم رواتب المعلمين في المدارس الأهلية غير الربحية).

٨. إنشاء قاعدة معلومات تحوي على كافة البيانات عن احتياجات المدارس من المستلزمات المدرسية والسماح للقطاع غير الربحي باختيار الخدمة التي تتناسب مع نشاط المنظمة.

٩. فتح المجال أمام القطاع غير الربحي في تقديم الجوائز التعليمية، ورعاية اللقاءات والمؤتمرات والندوات والمعارض التربوية المحلية والدولية.

١٠. إشراك القطاع غير الربحي في تقديم المنح التعليمية للطلبة المرحلة الثانوية لمواصلة التعليم العالي، ووضع الأطر المنظمة لها.

١١. تشجيع القطاع غير الربحي على تقديم الخدمات المساندة اللازمة لدمج الطلبة ذوي الإعاقة في المدارس، وتقديم خدمات الصيانة بجميع أنواعها.

١٢. التشجيع على إنشاء المراكز البحثية غير الربحية المتخصصة في عمل الأبحاث والدراسات عن دور القطاع غير الربحي في التنمية بشكل عام والتعليم بشكل خاص.

١٣. تعزيز دور القطاع غير الربحي في تشغيل المقاصف المدرسية، من خلال تطوير الإجراءات الإدارية وإعادة النظر في بعض الاشتراطات الصحية.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

تقدم الدراسة بعض المقترحات لإجراء دراسات تتناول ما يلي:

- تصور مقترح لدور القطاع غير الربحي في تقديم أحد الخدمات التعليمية، مثل: (رعاية الموهوبين، الأنشطة اللاصفية، البرامج التعليمية الإثرائية للطلبة، التنمية المهنية لمنسوبي التعليم، رعاية ذوي الإعاقة، رعاية الرحلات والمسابقات العلمية، دعم المسارات التعليمية المتخصصة للمرحلة الثانوية،

تجهيز المرافق التعليمية، تطوير المناهج الدراسية، تطوير معايير وأدوات تقييم الأداء المؤسسي، تقديم الخدمات التعليمية للأطفال المقيمين في المستشفيات).

- تصور مقترح لدور القطاع غير الربحي في تقديم أحد الخدمات المساندة مثل: (النقل المدرسي، تشغيل المقاصف المدرسية، الصيانة والنظافة، الخدمات الصحية في المدارس، الجوائز التعليمية، دعم برامج مشاركة الأسرة في العملية التعليمية، القنوات الفضائية التعليمية).
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مكونات أخرى من القطاع غير الربحي (الأوقاف، الجمعيات التعاونية، لجان التنمية الاجتماعية) والمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.

المراجع:

المراجع العربية:

احاندو، سيسي. (٢٠١٦). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العربي في دول غرب إفريقيا الناطقة باللغة الفرنسية. *مجلة قراءات إفريقية: المنتدى الإسلامي*، (٢٩)، ٦٠- ٧١.

آدم، طلعت. (٢٠١٦). *الموجود والمنشود في اقتصاديات التعليم*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

باجنيد، أيمن، وباعظيم، ثامر. (٢٠١٩). *تصميم وإجراء البحث العلمي باستخدام المنهج المزيج*. مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.

البندراوي، عيد. (٢٠١٢). *أثر الشراكة بين وزارة التربية والتعليم والجمعيات الأهلية في دعم العملية التعليمية في مصر مع دراسة حالة بعض الجمعيات الأهلية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة القاهرة.

تره، مريم. (٢٠١٨). *استراتيجية لدعم دور منظمات المجتمع المدني في تطوير ممارسة الأنشطة اللاصفية بمدارس التعليم العام بمصر* [رسالة ماجستير، جامعة دمياط]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

جوهر، على، سليمان، أمجد، وصيام، إيمان. (٢٠١٨). متطلبات تنويع مصادر تمويل التعليم العام لتطوير التعليم الابتدائي بمصر. *مجلة الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ١٩ (١٣٣)، ٧١- ٩٦.

جوهر، علي، والباسل، ميادة. (٢٠١٥). *الاستثمار الأمثل في تمويل التعليم*. المكتبة العصرية.

جوهر، علي، وجمعة، محمد. (٢٠١٠). *الشراكة المجتمعية وإصلاح التعليم قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني*. المكتبة العصرية.

الحريري، رافده. (٢٠١٤). *اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسين، أمل. (٢٠١٦). دور منظمات المجتمع المدني للارتقاء بجودة التعليم العام: رؤية تحليلية. *آفاق جديدة في تعليم الكبار: جامعة عين شمس- مركز تعليم الكبار*، (٢٠)، ٢٠٩- ٢٧٦.

الحمدان، جاسم، القحطاني، عبد المحسن، والعازمي، مزنة. (٢٠١٦). *أسس في اقتصاديات التعليم*. دار المسيلة.

خلف، فليح. (٢٠٠٦). *اقتصاديات التعليم وتخطيطه*. عالم الكتب الحديث.

الخالدي، موفق. (٢٠٠٨). الانفاق الحكومي والطلب على التعليم ما قبل العالي في الأردن. *مجلة جمعية الثقافة من اجل التنمية*، ٨(٢٤)، ٤٢- ٥٩.

الخليوي، أبرار، العريفي، أحلام، السالم، جنان، والتويجري، فاطمة. (٢٠٢١). بدائل مقترحة لتمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج*، ١(٨)، ٨٤- ١٢٤.

الذبياني، خالد. (٢٠١٨). *تنويع مصادر تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء النماذج العالمية- نموذج مقترح* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الرشدان، عبد الله. (٢٠١٥). *في اقتصاديات التعليم* (ط.٣). دار وائل للنشر.

الزهراني، حنان. (٢٠١٧). *واقع اسهام القطاع الخاص في تمويل التدريب التربوي بالإدارة العامة للتعليم بالرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زيد، عبد الحميد. (٢٠٢٠). *القطاع الثالث تحديات وإشكاليات الجمعيات الأهلية في مصر*. شركة مركز إنسان للدراسات والاستشارات والتدريب والطباعة والنشر.

السلومي، محمد. (٢٠٢٠). *التنمية والقطاع التطوعي (الأبعاد الحضارية للقطاع غير الحكومي)*. مركز القطاع الثالث للاستشارات والدراسات الاجتماعية.

سليمان، منال. (٢٠١٩). آليات الشراكة المجتمعية بين المنظمات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني للتخفيف من مشكلات التسرب الدراسي من خلال مدارس التعليم المجتمعي. *مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*، ٦١(٤)، ١٦- ٨١.

السومحي، عائشة. (٢٠١٩). دور العمل الخيري في النهوض بالتعليم بمحافظة حضرموت. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الأندلس للعلوم والتقنية*، ٦(٢١)، ١٥١- ١٧٥.

السيالي، فايزة. (٢٠٢٠). *التخصيص والاستثمار في التعليم*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

شحاتة، عمر. (٢٠١٣). *دراسة المؤسسات الخيرية الوقفية في دعم التعليم: دراسة حالة دولة الكويت* [رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

شديد، مصطفى. (٢٠٢٢). دور منظمات المجتمع المدني في تحسين مستوى العملية التعليمية لتحقيق التنمية المستدامة في ضوء رؤية الدولة ٢٠٣٠: دراسة تطبيقية على الجمعيات الأهلية. *المجلة العربية للإدارة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، ٤٢(٤)، ٣- ٣٤.

شيخو، أشرف. (٢٠١٥). *دور المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم لتحقيق التنمية المستدامة في محافظات غزة وسبل تطويره* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية (غزة)]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

طايع، فيصل، عبد المحسن، أحمد، وعبداللاه، حمدي. (٢٠٢٠). واقع دور مؤسسات المجتمع المدني تجاه مشكلات التعليم الأساسي بالقرى الأكثر فقراً: دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج*، ٦(٦)، ٤٣٩- ٤٧١.

عبد الرفىغ، عبد الجلىل. (٢٠١٨). أدوار منظمات المجتمع المدني بنىجىريا في تطوىر التعلىم المستمر .*مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*، ١ (٦٠)، ١٥- ٣٠.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية* (ط.٢). مكتبة الرشد.

عبد المنعم، نادية. (٢٠٠٩). *تفعيل الشراكة في المجتمعية في إدارة النظم التعليمية*. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عبدالحي، عواطف. (٢٠١٤). *دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي ومعوقات ذلك من وجهتي نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني التربوية في فلسطين* [رسالة ماجستير، جامعة القدس]. https://cutt.us/EBivc

العتيبي، فهد. (٢٠٠٤). *إسهام القطاع الخاص في تمويل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

عزوز، رفعت، وعامر، طارق. (٢٠٠٩). *اقتصاديات وتمويل التعليم*. مؤسسة طيبة للطبع والنشر.

عطية، سعيد. (٢٠١٧). الدور التربوي لبعض منظمات المجتمع المدني واستدامة التنمية المجتمعية: الجمعيات الأهلية نموذجًا دراسة تحليلية. *دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ٣٢(٩٤)، ١- ٢٨.

العمري، محمد. (٢٠١٦). *جهود القطاع الخاص في تمويل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام للبنين في مدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

عون، وفاء. (٢٠١٠). *المؤسسة التربوية المنتجة: النماذج والواقع: اقتصاديات التعليم*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الغامدي، عبد الله. (٢٠٠٦). *الإنفاق على التعليم ومشاركات المؤسسات المجتمعية في تحمل تكاليفه ومواجهة متطلبات النهضة التعليمية في دول الخليج العربي*. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

الفايز، هيلة. (٢٠١١). *استراتيجية مقترحة لخصخصة بعض الخدمات التربوية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

القحطاني، عبد المحسن، وبوطيبة، فيصل. (٢٠١٥). *اقتصاديات التعليم قضايا معاصرة*. لجنة التأليف والتعريب والنشر.

كريسول، جون، وبوث، شيري. (٢٠١٩). *تصميم البحث النوعي – دراسة معمقة في خمسة أساليب* (أحمد الثوابيه، مترجم). دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٦).

المالكي، عبد الله. (٢٠١٣). بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتعليم العالي: وزارة التعليم- مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي*، (١٠)، ١١٣- ١٤٧.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦أ). *رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*. https://www.vision2030.gov.sa/

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠٢١أ). *الخطة التنفيذية لبرنامج التحول الوطني ٢٠٢١-٢٠٢٥*. https://cutt.us/M994W

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠٢١ب). *الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥*. https://www.vision2030.gov.sa/media/kumdady3/hcdp_ar.pdf

محمد، عصام. (٢٠١٨). الشراكة المجتمعية بين المدارس ومنظمات المجتمع المدني لتحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية. *مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين*، *٨*(٥٩)،٨٦- ١٤٢.

مدكور، علي. (٢٠٠٩). *الاستثمار في التعليم بين خبرات الماضي ومشكلات الحاضر وتصورات المستقبل*. دار الفكر العربي.

مسعود، هناء. (٢٠١٧). *دور منظمات المجتمع المدني في تطوير المناهج وتحسين طرق التدريس في الضفة الغربية* [رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

المنتدى السابع لتطوير القطاع غير الربحي. (٢٠١٧، ديسمبر ٢- ٣). *توصيات المنتدى السابع لتطوير القطاع غير الربحي*. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، المملكة العربية السعودية.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [اليونسكو]. (٢٠٢٠). *التقرير العالمي لرصد التعليم: التعليم شامل للجميع: الجميع بلا استثناء*. https://cutt.us/647KU

المهدي، مجدي، وإسماعيل، علا. (٢٠١٨، إبريل ٢٥- ٢٦). *المسؤولية الاجتماعية لمنظمات المجتمع المدني في دعم الإصلاح التعليمي في مصر: دراسة تحليلية* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة، جمعية الثقافة من أجل التنمية وجامعة سوهاج وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، سوهاج، مصر.

المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول. (٢٠٢١، يناير ٢٢- ٢٦). *توصيات المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول*. منصة زووم، المملكة العربية السعودية.

مؤسسة الملك خالد الأهلية. (٢٠١٨). *آفاق القطاع غير الربحي*. https://cutt.us/qoXuM

النعناعي، عبير. (٢٠١٠). المعوقات التي تواجه الجمعيات الأهلية في تحقيق الشراكة المجتمعية في مجال التعليم. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ٣(٢٩)، ١١٤٥-١٠٨٨.

وزارة التعليم. (٢٠١٨). *التقرير السنوي العام المالي ١٤٣٨- ١٤٣٩*. https://cutt.us/IR3V3

وزارة المالية. (٢٠٢٢). *بيان الميزانية العامة للدولة للعام المالي (٢٠٢٢م)*. استرجع في ابريل ٦، ٢٠٢٢ من https://www.mof.gov.sa/budget/2021/Documents/Budget2021_AR.pdf

وكالة تنمية المجتمع. (٢٠١٩). *مقارنة بين الجهات الأهلية*. وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية.

الوكيل، مصطفى (٢٠١٢). المشاركة المجتمعية (ماهيتها وأهدافها). *مجلة الثقافة والتنمية*، ١٣(٥٩)، ٣٤- ٨٦.

الوكيل، مصطفى. (٢٠١٥). *المشاركة المجتمعية وتطوير مدارس التربية والتعليم*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Adu-Baffoe, E., & Bonney, S. (2021). The Role of Non-Governmental Organizations in Basic Education Delivery in Ghana: Implications for Theory, Policy, and Practice. *International Education Studies*, *14*(4), 35-47. https://doi.org/10.5539/ies.v14n4p35

Ary, D. Jacobs, L., Sorensen,C., & Razavieh, A.(2010). *Introduction to research in education Cengage Learning* (8th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

BELAID, Y. (2021). Participatory governance in Moroccan education: What role for civil society organizations (CSOs)?. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, *9*(6), 35-45. http://www.questjournals.org/

Bradaschia, L. (2009). *Non-governmental organizations and public primary education in Nicaragua* [Doctoral dissertation,Indiana University]. ProQuest Dissertations and theses Globle.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

Collins. (n.d.). *Thesaurus*. Retrieved 2021, February 19, from https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/nonprofit

creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mied methods approaches* (4th ed.). Sage publictions. https://cutt.us/yjcnx

Creswell,J. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). pearson.

Domiter, M., & Marciszewska, A. (2017). The role of non-profit organizations in teacher education–case study. *Ekonomia XXI Wieku*, *2* (14), 39-55. https://doi.org/10.15611/e21.2017.2.03

Eden, D. (2012). "Whose responsibility is it?": The third sector and the educational system in Israel. *International Review of Education*, *58*(1), 35-54. https://doi.org/10.1007/s11159-012-9272-x

Fasbett, N. (2011). *Strategy, external -relations and marketing.* paul chapman pul.litd.

Gilmore, B., & Rush, J. (2013). When Mission and Market Forces Intersect: How Independent Schools Navigated Economic Uncertainty. *Independent School, 72*(3),18-22.

Gizaw, G. (2013). *The Role of NGOs in Attaining Universal Primary Education with a Focus on Reading, Writing and Numeracy: The Case of Ada Berga Woreda Primary Schools* [Doctoral dissertation, Addis Ababa University]. ProQuest Dissertations and theses Globle.

Goksu, A., & Goksu, G. (2015). A comparative analysis of higher education financing in different countries. *Procedia Economics and Finance*, *26*, 1152-1158. https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00945-4

Gulla, J., & Jorgenson, O. (2014). Measuring Our Success: How to Gauge the" Value Added" by an Independent School Education. *Independent school*, *73*(3),29-36. http://www.nais.org/Magazines-Newsletters/ISMagazine/Pages/Measuring-Our-Success.aspx

Kaur, N., & Sandhu, P. (2014). ROLE OF NON GOVERNMENTAL ORGANISATIONS IN IMPARTING ELEMENTARY EDUCATION IN CONTEXT TO RTE. *Scholarly research journal for humanity science & English language*, *4*(194), (740-746).

Kennedy-Salchow, S. (2018). *Corporate Philanthropy Practices in K-12 Education in the U.S. and Germany: Are they Converging in STEM and MINT Education?* [Doctoral dissertation, der Humboldt-Universität]. ProQuest Dissertations and theses Globle.

Knight, D., & Toenjes, L. (2020). Do charter schools receive their fair share of funding? School finance equity for charter and traditional public schools. *education policy analysis archives*, *28*(51),1-40. http://orcid.org/0000-0002-4067-155X

Lowe, A. (2017*). Philanthropic Influence on Public Education: A Study of High-leverage Venture Philanthropy through Educational Investments of Local Education Foundations in Tennessee* [Doctoral dissertation, The University of Tennessee]. ProQuest Dissertations and theses Globle.

Madziyire, T. (2015). *Evaluating the impact of philanthropic activities in public high schools in Mutasa District, Zimbabwe: an educational management perspective* [Doctoral

dissertation,University of South Africa]. ProQuest Dissertations and theses Globle.

Matula, P.& Mohamud M. (2018). Influence of Non- governmental Organizations' Activities on Reconstruction of Education in Benadir Region, Somalia. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 7(12). 32-48. https://doi.org/10.5281/zenodo.1968281

Maxwell,J. (2009). Designing a qualitative study. In leonard bickman & Debra J. Rog (Eds.), *The Sage handbook of applied social research methods* (2nd ed.214-253). SAGE.

Nombo, N., & Nyangarika, A. (2020). Perception of Local Participation in Non-Governmental Organization Educational Projects in Mtwara District Council. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, *6*(3),115-126.

Okine, S. (2021). *Non-Governmental Organizations' Impact on Educational Policy in Rural Ghana* [Doctoral dissertation, *Walden University*]. ProQuest Dissertations and theses Globle.

Park, H., Lee, H., & Cho, S. (2015). Perceptions of Korean NGOs for education and educational development projects. *International Journal of Educational Development*, *45*, 31-41. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.07.007

Rasoleianm, A., & Mansoori, E. (2015). The role of school building donors in financing education: case study. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, *55*,160-168. https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.55.160

Salamon, L., & Anheier, H. (1992). In search of the non-profit sector. I: The question of definitions. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, *3*(2), 125-151. https://doi.org/10.1007/BF01397770

Tang, B. (2008). *On multi-funding for education—— and on the functions of the third sector in education funding* [Doctoral

dissertation,Huazhong Normal University]. ProQuest Dissertations and theses Globle.

Yimenu, G. (2017). The Participations of Non Governmental Organizations in Education Service Delivery in Gedeo Zone: Ethiopia. *International Affairs and Global Strategy*, *54*, 5-12. https://www.iiste.org/

Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. the Guilford press.

تصور مقترح لإنشاء جامعات العمر الثالث في مصر على ضوء بعض التوجهات الدولية المعاصرة لجودة حياة المسنين

أ.م.د/ علا عاصم السيد إسماعيل
أستاذ مساعد بقسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة المنصورة

ملخص البحث

يستهدف البحث الحالي صياغة تصور مقترح لإنشاء جامعات العمر الثالث في مصر من أجل تحقيق جودة الحياة المعيشية للمسنين، وذلك من خلال: تحديد واضح لما يفرضه مفهوم جامعات العمر الثالث من أطروحات فكرية متنوعة، توضيح بعض معالم التوجهات الدولية التي تعمل على إبراز العلاقة بين جامعات العمر الثالث وجودة الحياة المعيشية لكبار السن، إبراز أهم معالم جودة الحياة المعيشية لكبار السن، وضع مجموعة من المتطلبات تساعد على إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر لتحقيق جودة حياتهم. وقد اعتمد البحث في خطواته على المنهج الوصفي، لأنه المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة، وذلك للتعرف على الرؤي التى تقدم للجامعات العمر الثالث، وأهدافها، ومجالاتها، وبعض التوجهات العالمية في هذا المجال، ، ثم إبراز مفهوم جودة الحياة المعيشة للمسنين وضروراته له، وبعض المؤشرات التى تدل عليها في إطار نظري، في محاولة للتوصل إلى تصور مقترح يساعد على إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر. وتوصل البحث إلى أن جامعات العمر الثالث تحقق جودة الحياة للمسنين، وتصنع الفرص للمشاورة وتقبل آراء الآخرين اللجوء إلي المعارف والأصدقاء وقت حدوث الأزمات وإشباع الحاجات الاجتماعية وتحقيق مبدأ التنمية الإنسانية، ومساعدتهم على التقرب من المجتمع وتزويد الأجيال الحالية بخبراتهم الاجتماعية والحياتية وتحقيق جودة الحياة الصحية والترفيهية والتعليمية والثقافية .

الكلمات المفتاحية : جامعات العمر الثالث - كبار السن - جودة حياة المسنين – التعليم المستمر.

Aproposed Vision for Establishing the Third- age Universities in Egypt in the Light of some Contemporary International Orientations for The quality of Elderly life.

the current research aims to formulate a proposed vision for the establishment of third age universities in Egypt in order to achieve the quality of life for the elderly, through: A clear definition of the various intellectual propositions imposed by the concept of third age universities.

And clarifying some of the features of the international trends that work to highlight the relationship between the third age universities and the quality of life for the elderly, and to highlight the most important features of the quality of life, the quality of life for the elderly, and to set a set of requirements that help establish the universities of the third age in Egypt to achieve the quality of their lives.

he study proceeded in its steps based on the descriptive approach, because it is the approach that fits with the nature of this study, in order to identify the visions that are presented to the third age universities, their objectives, fields, and some global trends in this field, then highlighting the concept of quality of life for the elderly and its necessities, And some indications of it in a theoretical framework, in an attempt to reach a proposed vision that would help establish third-year universities in Egypt.

the research concluded that the universities of the third age achieve the quality of life for the elderly, create opportunities for consultation and accept the opinions of others, resort to acquaintances and friends in times of crises, satisfy social needs, achieve the principle of human development, help them get closer to society, provide current generations with their social and life experiences, and achieve the quality of healthy, recreational and educational life. and cultural.

مقدمة

يمثل الاهتمام بقضايا المسنين اليوم أهمية محورية في اقتصاديات معظم الدول المختلفة، المتقدمة منها والنامية على حد سواء، وتبدأ هذه الأهمية في التأثير على تقدم المجتمعات وتطورها، ودورها في تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة، انطلاقا من دورهم الهام الذي يمارسونه في نقل الخبرات للأجيال القادمة، فالمجتمع يحتاج إلى هذه الفئة العمرية باعتبارهم كوادر موهوبين وعلى درجة عالية من التدريب وأصحاب المهارات والخبرات المتعددة.

حيث يُعد التوجه نحو الاهتمام بكبار السن من الموضوعات الهامة في الدراسات التربوية، هذا النوع من الاهتمام الذى يفرض أهميته داخل معظم المجتمعات في الوقت الحاضر، حيث اتجهت معظم أنظار المجتمعات على تجديد برامجها التربوية وتنمية أفكارها في إطار دعم الأدوار التربوية للمسنين، وتحقيقا لفلسفة التربية المستمرة نظرا للدور الكبير الذى يمكن أن يقدمه هؤلاء الأفراد داخل آية مجتمع، فمما لاشك فيه تعدد أوجه الإفادة من أدوار كبار السن يساعد في تنمية المجتمعات من الناحية الحضارية التي تحقق تفاهم أفضل بين الأجيال، بما يستدعي تطوير برامج تربوية وتعليمية وتثقيفية ترقى بهم إلى تحقيق التقارب الفكري بين أبناء المجتمع وتجعلهم منتجين على امتداد أعمارهم؛ بحيث يشكلون دافعًا قويًا لتطور المجتمعات.

ولما كان التطوير والتنمية من المهارات والكفايات المجتمعية التى تتطلب توفير التربية المستمرة دونما حساب أعمار الأفراد، فإنه يتطلب توسيع القاعدة العريضة لهذه التربية لانتساب جميع الأفراد الذين يريدون مواصلة التعليم والتدريب، واكتساب المهارات والأنشطة، فأصبح البحث عن الصيغ غير المؤسسية لتحسين حياة كبار السن أحد الشعارات التي ترفعها المنظمات الدولية بحيث لا تقتصر برامجها على اكتساب المعارف والمهارات فقط، إنما لابد من التركيز على مهارات إنتاج المعارف والإبداع والابتكار مع مرور الزمن من خلال مؤسسات تربوية تراعى احتياجات المسنين.

فقد أكدت اليونسكو في تقريرها (٢٠١٩، ٧)،الذى كان بعنوان "الأطر الدولية التي تعالج قضايا كبار السن والشيخوخة "، على أهمية تطوير برامج رعاية المسنين وبصفة خاصة المتقاعدين عن العمل من خلال ثلاثة أنماط مؤسسية ترعي كبار السن، الأول هى المؤسسات الخدمية والرعائية، الثانى المنظمات التنموية، والأخير منظمات ومؤسسات حقوقية تظهر مدى تطور المجتمعات والنهوض بدعائم وخبرات هذه الفئة، إن تقدم المجتمعات المتقدمة فرض توليد التجارب الإيجابية، وتمكين كبار السن أصحاب الخبرات من صناعة واتخاذ قرارات لصالح مجتمعاتهم المحلية باستخدام المنهجية التشاركية وبدراسة احتياجاتهم وتنفيذها مرورا بالتقييم والتطوير واعتبارها قضية أساسية داخل المجتمعات للنهوض بها من خلال السعي وراء تحسين جودة حياة المسنين بما يمكنها من النهوض بالمجتمعات.

وحتي يتمكن المجتمع من الولوج نحو الاصلاح المجتمعي ومواصلة تطوره، فإنه ينبغي عليه الوقوف بالرصد والتحليل للكشف عن الأدوار التربوية والمجتمعية والتنموية للمسنين، والمتقاعدين عن العمل بصفة عامة، والوقوف على احتياجاتهم الحقيقة التي تساعدهم على الارتقاء بحياتهم، والإفادة من خبراتهم وأدوارهم، ليس هذا فحسب بل إلقاء الضوء على قضاياهم، وعلى نوعية المشكلات التي تواجههم، حيث يهتم العالم اليوم بكبار السن بتقديم مؤسسات يطلق عليها "جامعات العمر الثالث"، التي هي تعبير عن حياة جديدة لمراحل متقدمة من العمر يكون فيها الأمل لكثير من الدينامية والعطاء مواكبة للتطورات العلمية والتكنولوجية من أجل تحسين نوعية حياتهم.

إن جامعات العمر الثالث لها أثر إيجابي في تحقيق جودة الحياة كونها تعمل على دعم أدوار كبار السن ولاسيما بعد التقاعد عن العمل بحيث تصنع لهم الأمل في حياة جديدة تحقق لهم بعض متطلباتهم النفسية والاجتماعية والصحية، وتتعهد بتوفير شبكة من العلاقات الاجتماعية تسعي إلى تنوع أدوارهم بما ينعكس إيجابا على المجتمع في إطار مبدأ التكافل الاجتماعي بين الأجيال، وهو اتجاه لجأت إليه كثير من دول العالم.

ففي لبنان شاع مفهوم العمر الثالث من خلال ارتفاع سن التشيخ، والتي تتنوع حالاته الاجتماعية وفق الواقع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، وأنظمة التقاعد، والمعاش، وارتفاع عدد المعاقين من كبار السن، والإشكاليات الخاصة بهم والتي تتعلق بالصحة العامة، ودورهم في تقديم النصح والمشورة للأجيال القادمة، وأتى الاهتمام بهذا المفهوم في لبنان كما أكد تقرير اليونسكو حول الأولويات الاجتماعية والاقتصادية لكبار السن في لبنان (٢٠١٩، ١٤) انطلاقا من رفع الحكومة شعار " كرامة المسن من كرامة المجتمع"، فهم يتوقعون زيادة أعداد الشيخوخة بسبب الحروب التى لاحقت بالبلاد، مما يترتب ازدياد نسبة الإعالة لهذه الفئة.

وقد أقامت اليابان جامعات العمر الثالث كما أشار مات ليسكفوا (Matulckikvon, 2020,51) من خلال برنامج أطلق عليه المرافق الكبير، يقوم هذا البرنامج على صنع مجموعات صغيرة من الأفراد الذين بلغوا الستين عاما، هدفها بناء علاقات صداقة إنسانية للمسنين المتقاعدين، وتأخذ صفة المؤسسات غير الرسمية، وتنطلق من مساعدتهم على إنجاز بعض الأعمال التي يستفاد بها من خبراتهم ومعارفهم، وتوفير الدعم المادي لتعليمهم ورعايتهم صحيا ومعنويا من أجل شعورهم بضرورة جودة حياتهم.

وفي كندا انطلقت جامعات العمر الثالث كما أشارت دراسة سيدل (Siedle, 2012, 571) من كونها جامعات تحاول تطوير حياة كبار السن إلى الأفضل إلى كونها جامعات تمنحهم حق الحياة من جديد حيث امتدت لتقدم خدماتها إلى ربات البيوت بتوفير مجموعة من المقررات الدراسية التي تخدم النساء المتقاعدين عن العمل، وأيضا امتدت أنشطتها لتشمل الترفيه في تقديم رحلات لهم بمقابل مادى زهيد ينظمها القائمون على أمر هذه الجامعات ليسافروا في رحلات خارج أو داخل البلاد بما يشعرهم بالحيوية والإقبال المتزايد على الحياة.

وتحتضن كوريا كما يشير إلياس (Ellis, 2018, 119) مشروع يعرف بمدينة التعلم مدي الحياة والذى يعد من أهم التطورات في مفهوم جامعات العمر الثالث، ويسعي إلى تغيير النظرة إلى كبار السن التي تنهي حياتهم عند سن التقاعد،

بحيث تمكن مدينة التعلم مدي الحياة الجميع من الحصول على كافة أنواع البرامج التربوية والتعليمية التي يمكن أن يكتسبها كبار السن بصفة خاصة بما يساعد على تحقيق الرفاهية والارتقاء بجودة حياتهم.

إن تحقيق جودة الحياة هي أحد اهتمامات جامعات العمر الثالث، وبصفة خاصة أن هناك بعض الدول تتميز بتقديم الرفاهية للمسنين داخلها، ففي بريطانيا كما يرى اسجين(Esgin,2014,1166) تقوم الأمانة الوطنية لحركة العمر الثالث التي تعتبر الممثل لكافة جامعات العمر الثالث، والتي يزيد عددها على ألف جامعة وعدد أعضائها ما يقارب (٤٠٠) الف في الوقت الحالي، يتم تزويد أعضائها بالتدريب والخبرات والمهارات المطلوبة للتعامل مع المسنين، الأمر الذى يؤكد ضرورات إنشاء مثل هذه الجامعات في مصر.

لقد بلغ عدد المسنين في مصر كما أشار الجهاز المركزي للتعبئة والاحصاء لعام (٢٠٢٠) في مصر (٧) مليون مسن ممن بلغ أعمارهم (٦٠) سنة فأكثر بنسبة (٦,٨) من إجمالي عدد السكان ومن المتوقع ارتفاع هذه النسبة في السنوات المقبلة نظرا للتطورات الطبيبة التي تحدث بصفة مستمرة، الأمر الذى جعل يحي (٢٠٢٠، ١٦٨) يؤكد على أن "التحولات المجتمعة التي يعيشها كبار السن في معظم المجتمعات العربية وتنامي أعدادهم هي التي أوجبت، العمل الحثيث على ضرورة ظهور إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر، والتي تتطلب من الحكومة التشريعات بخصوص إقرار جودة حياة المسنين بما يكفل لهم الحصول على خبرات تعليمية ومجموعة من المعارف دون ربطها بعمر محدد"، وإنما تتم في مكان متعارف عليه يقدم مجموعة من البرامج التدريبية أو التدريسية أو الانخراط في بعض المهن والوظائف التي تناسب خبراتهم وطبيعة المرحلة السنية التي يمرون بها لمواكبة التطورات الحياتية المتسارعة، ولمواكبة احتياجاتهم العمرية.

لقد رسخت هذه الجامعات فكرة "الانسانية" النبيلة التي تقدم لكبار السن خدمات جليلة باشتراكات سنوية سهلة لا ترهق المتقاعدين من ذوي الدخل المحدود، فاستمرار التربية داخلها للجميع من كل عضو حسب مقدرته، فالكل يكتسب معارف

في مجال اختصاصه، وغير اختصاصه، أو طبقًا لخبراتهم، وكل ذلك يتم في أجواء ودية تخفف من همومهم وتنشئ صداقات جديدة بينهم لتخفف من وحدتهم، فبالإضافة إلى الجانبين التربوي والمهني، يتم فيها أيضا ممارسة بعض الألعاب كالطاولة والدومينو والشطرنج، فالعمر الاول للطفولة والدراسة، والعمر الثاني للعمل وتنشئة الأولاد، والعمر الثالث للتعلم والهوايات والترفيهية والسفرات وغيرها من متع الحياة.

إن تعدد حاجات المسنين ما بين الحاجات العضوية التي ترتبط بالنواحي الجسمية للمسن، وحاجات معنوية ترتبط بالحاجات النفسية، وحاجات ترتبط بالجانب العاطفي في الرفقة والعشرة وضرورة مواصلة الحياة بطريقة لائقة للمرحلة العمرية التي يمرون بها من أجل أن يشعرون بالاحترام والتقدير، وهو ما يثري قدراتهم ويمنحه فرصة آخري للحياة وإدراك أفضل لإبداعات عقولهم. والتساؤل الذى يطرح نفسه الآن هو هل أنشئت جامعات العمر الثالث من أجل انتفاع جميع كبار السن؟ هل تتوافر الموارد المادية والبشرية من أجل نجاح هذه الجامعات؟ هل تتوفر فيها جميع البرامج التي تلبي احتياجات كبار السن المتقاعدين عن العمل؟

الأمر الذى يتطلب تبني نماذج أو اتجاهات جديدة في مجال الاهتمام بالمسنين من الفئة العمرية الثالثة من خلال برامج أو دورات تدريبية أو جهات نظامية أو غيرها تتبني حاجاتهم وتتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية وتصبح اختيارا استراتيجيا لكافة الدول التي تسعي إلى تحقيق التقدم والازدهار وتحقق متعة وبهجة الحياة لكبار السن، وهي الفكرة التي تضمن تعزيز نوعية حياة كبار السن وتجنب اعتبارهم عبئا على المجتمعات.

مشكلة البحث وتساؤلاته :

إن الرؤية العالمية للاهتمام بالمسنين تتجاوز التركيز على تعلم مهارات الأبجدية، أو اكساب المهارات اللازمة للتعامل مع العجز والوهن الجسدي، لتشمل ربطهم بالمجتمع ومتابعة كافة المستجدات التي تتعلق بممارسة حياة اجتماعية لائقة تواكب متطلبات روح العصر الحالي من خلال مؤسسات التربية النظامية وغير

النظامية في ظل سياق مجتمعات تتنامي فيها أعداد كبار السن تتطلب تحقيق جودة حياتهم التي يعيشون فيها.

ويشير التقرير الصادر عن الأمم المتحدة لعام (٢٠٢٠، ٤) والذى جاء تحت عنوان "إدماج المسنين على مستوى السياسات في المنطقة العربية"، إلى أن هناك ازيادًا مستمراً في أعداد كبار السن داخل كافة الدول سواء في بلدان العالم المتقدم أو النامي، كما أنه من المتوقع أن يزداد نسبة كبار السن الذين تبلغ أعمارهم ٦٠ عاما بحلول عام (٢٠٣٠) أكثر من نسبة ٥٦٪ من سكان العالم، بحيث يزداد عدد كبار السن إلى أكثر من الضعف، الأمر الذى يجعل لهم حاجات مختلفة تتنوع ما بين الحاجات الجسمية والعضوية والحاجات النفسية والحاجات الاجتماعية التي ترتبط بالعشرة والحب والرفقة والرغبة في المشاركة المجتمعية بهدف تحسين صورة وجودهم في المحيط الاجتماعي الذى يعيشون داخله.

يواكب ذلك ضرورة النظر إلى استمرار حياتهم في الانغماس في متطلبات العيش في القرن الحادي والعشرين، ومحاولة التعامل مع كافة التطورات التي تنجم عنه فهو لا يقف عند حد تطور معين، وأصبح تطوره لا يتقيد بزمان محدد إنما فائق التطور بامتداد حياة الإنسان بما يستلزم تحقيق التنمية البشرية والاقتصادية باختلاف الأعمار والتركيبات السكانية.

الأمر الذى يفرض على المجتمعات ضرورة تعبئة جميع جهود أفراد المجتمع وجماعاته وتنظيماته للعمل مع الأجهزة الرسمية وغير الرسمية لتحسين وتطوير طرق التعامل مع كبار السن داخل المجتمعات وتعزيز طرق الإفادة من خبراتهم ومعارفهم السابقة، بما يضع جامعات العمر الثالث أمام تساؤلات عديدة في كيفية تأمين حق كبار السن في الحماية الاجتماعية؟ وهل يمكن أن تصبو مصر في هذا الاتجاه؟ وكيف يمكنها تحقيق جودة الحياة المعيشية للمسنين ؟ وما هو دور جامعات العمر الثالث في تهيئتهم للحاق بتطورات العصر في محاولة لإلغاء كافة أنواع التمييز بين هذه الفئة والمجتمع الذين يعيشون داخله؟

بما يجعل المشكلة بصورتها الحالية ليست رؤية ذاتية فقط، بل دعمتها رؤي فكرية، وأكدتها توصيات المؤتمرات، وأبرزتها الدراسات العلمية، وأظهرتها الملاحظة الواقعية لحال غالبية كبار السن، ففيما يتعلق بالرؤى الفكرية فإنها تتفق على ضرورة وضع آليات تربوية وعملية لتحقيق جودة حياة كبار السن المعيشية، والتعرف على الأدوار التي يمكن أن تقدمها هذه الفئة داخل المجتمع، ومحاولة تعزيز الإفادة من هذه الأدوار والكشف عن نوعية الأعمال التي يمكن أن يقوموا بها إحساسا لمكانتهم ولدورهم الهام داخل المجتمعات لتجاوز الإشكاليات الصحية والنفسية التي قد يواجهونها في هذه المرحلة العمرية.

وإنه فيما يتعلق بالتوصيات الصادرة عن بعض الندوات والمؤتمرات فإنها في مجملها تشير إلى البحث الحقيقي عن فلسفة جامعات العمر الثالث في دحض المعتقدات والآراء التي تصف المسنين بالاعتمادية والسلبية وجمود الحياة وضعف الذاكرة وضعف الإحساس بالأمن الاجتماعي والأسري، وكذلك ضرورة ممارسة بعض الأدوار الاجتماعية بحيث يشعرون بإيجابية الانتماء والانضمام لهذه الجامعات، وقد أجمعت المؤتمرات والندوات المختلفة على عدد من التوصيات التي تبرز أهمية جامعات العمر الثالث في إبراز جودة الحياة للمسنين، إذ رأت:

مؤتمر العمر الثالث التحولات الحقوق والسياسات (١١ -١٣ فبراير٢٠١٤) الذى عقده معهد الفنون الجميلة بالجامعة اللبنانية، بضرورة تفعيل دور جامعات العمر الثالث كإحدى المحاولات في تحقيق تكامل التربية المستمرة مع أنشطة الحياة الأخرى تلك التى تعطي للمسنين الفرص الجديدة في إشباع حاجاتهم وقضاء أوقات فراغهم بطريقة آدمية يتعلم فيها الفرد من الحياة بالحياة.

والمؤتمر الاقليمي الذى جاء تحت عنوان "تحدى الأمية وتعليم الكبار في المنطقة العربية التحديات والفرص" (٢٤ -٢٥ فبراير٢٠٢٠) الذى عقد في الإمارات بالاشتراك مع مؤسسة اليونسكو، بأهمية اتخاذ كافة التدابير التي تكفل حماية قضايا الكبار المتقاعدين، والاعتراف بخبراتهم في تحقيق نتائج إنمائية وتحويلية شاملة تعترف

بأهمية تعزيز حقوق كبار السن في وجود مؤسسات تضمن لهم تحقيق التربية المستمرة الشاملة، وتزيد من خبراتهم وتجاربهم في الحياة.

وأشار تقرير مؤتمر المركز الأوروبي لتطوير مهارات التدريب يوليو (The European center for the development of Vocational traning,2020,15) إلى تنامي أعداد كبار السن ولا سيما المتقاعدين عن العمل الذين كانوا يمارسون أنشطة مختلفة، بما يجعلهم في حاجة ماسة إلى استمرار حياتهم، وإدراكهم لمضامين حياته وتحقيق جودة حياتهم بما يؤدي إلى الشعور بالإيجابية تجاه الحياة وصولا إلى حياة متناغمة مع الذات.

ومؤتمر تعليم الكبار وريادة الأعمال في الوطن العربي (٥ فبراير ٢٠٢٢) الذى عقده مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس بالتعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار، الذى أوصى بضرورة بذل الجهد الإنساني المطلوب من أجل تحقيق جودة الحياة لكبار السن في إطار من الحقوق والوجبات والقدرات المتاحة، بحيث تحقق لهم قدرًا من التكافل الاجتماعي من خلال ثراء البيئة التربوية المحيطة بهم، ورقي الخدمات المتعددة التي تقدم لهم، وحسن إدارة الوقت والإفادة منه.

ومن ناحية ما يتعلق بالدراسات العلمية وبحوثها، فإنها اتخذت نفس النهج الذى خلصت إلى نتائج المؤتمرات حول ضرورات جامعات العمر الثالث في تحقيق جودة الحياة لفئة كبار السن، وأهميتها في تغيير النظرة إليهم، فقد عرضت دراسة سليمان (٢٠١٣) لعدد من ميزات جامعات العمر الثالث في تمكين كبار السن من التنمية الشاملة، وتحقيق قدر كبير من الاندماج مع التقدم التكنولوجي وتحسين حياتهم وتلبية احتياجاتهم من المعارف المتعلقة بالمرحلة العمرية التي يمرون بها.

أكدت دراسة حجى (٢٠١٤، ١٣) على ضعف انتشار فكرة جامعات العمر الثالث في مصر، وأن الجهود التي توجه نحو كبار السن تتعلق ببرامج موجهة نحو أمية كبار السن من خلال مراكز محو الأمية المنتشرة في أنحاء الجمهورية، أو من خلال الحديث عن أدوار مراكز تعليم الكبار لمحو الأمية، وهي بعيدة الصلة عن فلسفة جامعات العمر الثالث التي تنتهج التربية المستمرة هدفا ومفهوما لها.

كشفت دراسة العاصي (٢٠١٨) عن بيان الأسس النظرية لجامعات العمر الثالث وتوضيح أبرز الجهود التي تقوم بها مصر في تعليم الكبار، من خلال عرض وتحليل للنموذجين الفرنسي والبريطاني في تجربة جامعات العمر الثالث، وأشارت إلى ضرورة إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر لتحقيق حلم التربية المستمرة لغالبية المسنين، أما دراسة ماتوليسكفوا (Matulcikvoa,2020,52) أشارت إلى ضرورة توجه جامعات العمر الثالث من الاهتمام بالأفراد المتقاعدين عن العمل (٦٠) عاما فأكثر بتقديم برامج لائقة تتوافق مع خبراتهم وتجاربهم في الحياة من خلال مؤسسات غير رسمية لا ترهقهم ولا تتطلب الحضور إليها بانتظام أو حتى الحصول على شهادات معينة، إنما تعتمد على الفكر التطوعي في الانضمام إليها.

وأكدت دراسة أبو عيشة وعدائكة (٢٠٢٠) إلى الكشف عن جودة حياة المسنين وأهيمتها في ارتقاء بحياتهم، وهدفت أيضا إلى بيان أهمية الرعاية التي توفرها الأسرة والمؤسسات التربوية بكبار السن سعيا منهم لتحقيق حياة جيدة وآمنه لهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي للربط بين متغيرات الدراسة وتحليل مفاهيمها.

وفي إطار فكرة البحث الحالى حول دور جامعات العمر الثالث في تحسين حياة المسنين؛ سعت دراسة باتشيكو وبيريز ومانتسيل وباميلا (Pacheco ,Perez, Montecel& Pamela 2021)؛ إلى معرفة الطرق التي يستخدمها كبار السن في تحسين نوعية حياتهم، والارتقاء بهذه الأساليب، وبحثت الدراسة عن سن التقاعد، وهدفت إلى الكشف عن بعض المشكلات التي توجه كبار السن حين سن المعاش والتقاعد، ومن خلال تحليل الأدب النظري وتطبيق توصلت الدراسة للعديد من النتائج، منها: تؤثر أنظمة التقاعد على نوعية ومستوي حياة كبار السن تأثيراً مباشرا على مختلف أوجه حياتهم، أن كبار السن يشتكون في كثير من الأحيان.

وأكدت دراسة حريري (٢٠٢١) إلى على صعوبات إنشاء جامعة العمر الثالث في السعودية ، وأكدت على ضرورة التوصل إلى صياغة في إنشائها حيث ستساعد

على نشر ثقافة التعلم مدى الحياة، وإقامة المؤتمرات والندوات التي تؤكد على حقوق المسنين في المجتمعات، وضرورة توفر إدارة قوية داعمة تستطيع إدارة هذه الجامعات لضمان نجاحها وانتشرها داخل المجتمعات.

أما الملاحظة الواقعية فإنها تعكس عددا من الحقائق التي تدعم المشكلة، ومن أهمها:

١- افتقار غالبية دول الوطن العربي إلى وجود جامعات العمر الثالث تسمح بتجمع كبار السن مع بعضهم بعض في سياق يحقق لهم التقارب الفكري، والخروج من عزلتهم، وتعليمهم تنوع المهارات والإفادة من خبراتهم من خلال بيئة تربوية تُثري الفكر والحركة، وإنما كل الاهتمام يوجه إلى مؤسسات دار العجزة أو المسنين.

٢- على الرغم من أهمية جامعات العمر الثالث، إلا أن الواقع يشير أن الوطن العربي كله به محاولة حقيقية على أرض الواقع تم إنشاؤها وهى جامعة الكبار في الجامعة الأمريكية في بيروت، والتي تم إطلاقها في عام ٢٠١٠.

٣- القصور في وجود بيئات آمنه تتوافر فيها أساليب مستحدثة من شأنها أن تعطى لفئة العمر الثالث أهميتهم في الحياة، وتحقق لهم التوازن النفسي بين حياة ماضية كانت مليئة بالعمل إلى حياة مليئة بالعمل أيضا ولكن في شكل غير مؤسسي، بعيدا عن التقيد بوقت محدد لإنهاء الأعمال تراعي الأبعاد الإنسانية في التعامل.

٤- يؤكد الواقع أنه لابد من استحداث مؤسسات تربوية تهيئ لكبار السن الفرصة للاستفادة من التطورات التكنولوجية والاجتماعية والثقافية والمهنية التي تطرأ على المجتمعات بصفة مستمرة.

كل هذه التصورات والرؤي الفكرية والمؤتمرية والبحثية والملاحظة الواقعية تستدعي دراسة فلسفة جامعات العمر الثالث، وما يصدر عن فلسفاتها من مصاحبات تربوية تستطيع أن تحقق جودة الحياة لجميع الأعمار من فئة كبار السن، بحيث يساعد البحث حول هذه القضية على محاولة البحث عن الأنماط التي تجعل فئة

العمر الثالث تشعر بالرضا عن حياتهم والبعد عن العزلة الذاتية، وتوفير احتياجاتهم من التربية المستمرة في إطار شموليتها.

من كل ما سبق يمكن صياغة مشكلة هذا البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما معالم التصور المقترح لإنشاء جامعات العمر الثالث في مصر لتحقيق جودة الحياة المعيشية للمسنين في ضوء التوجهات الدولية المعاصرة بالصورة التي تكفل لهم استمرار أدوارهم الحياتية؟ ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الآتية:

١- ما التوجهات الفكرية لجامعات العمر الثالث؟

٢- ما التوجهات العالمية لجامعات العمر الثالث في تحقيق جودة الحياة المعيشية للمسنين؟

٣- ما الإطار المفاهيمي لجودة الحياة المعيشية للمسنين؟

٤- ما أهم متطلبات إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر لتحقيق جودة الحياة المعيشية للمسنين على ضوء توجهات بعض الدول؟

أهداف البحث

استهدف البحث الحالي صياغة تصور مقترح لإنشاء جامعات العمر الثالث في مصر من أجل تحقيق جودة الحياة المعيشية للمسنين، وذلك من خلال:

١- تحديد واضح لما يفرضه مفهوم جامعات العمر الثالث من أطروحات فكرية متنوعة.

٢- توضيح بعض معالم التوجهات الدولية التي تعمل على إبراز العلاقة بين جامعات العمر الثالث وجودة الحياة المعيشية لكبار السن.

٣- إبراز أهم معالم جودة الحياة المعيشية لكبار السن.

٤- وضع مجموعة من المتطلبات تساعد على إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر لتحقيق جودة حياتهم.

أهمية البحث

تنطلق أهمية البحث الحالي مما يلي:

١- تعالى النداءات التي تطالب بتحسين حياة كبار السن المتقاعدين من خلال تلبية احتياجاتهم التربوية وإلقاء الضوء على فئة العمر الثالث ممن لديهم الرغبة في تحقيق الذات وتعلم المهارات الحياتية لاستمرار الحياة العصرية بما يؤكد تدعيم فعالية مشاركة كبار السن في الحياة العامة.

٢- إن الاهتمام بجامعات العمر الثالث لا ينطلق من باب العطف والشفقة بكبار السن فقط، إنما من ضرورات واعتبارات إنسانية وأخلاقية وحقوقية بناء على اعتبارات تتعلق بعملية التنمية المجتمعية الشاملة والاستدامة، فهي تحقق الأهمية المجتمعية كونها تلبي متطلبات المتقاعدين من فئة كبار السن وتحقق لهم الاندماج الاجتماعي والرغبة في تحقيق الذات والانجاز.

٣- تأتى أهمية هذا البحث أيضا ؛ من أنه أصبح من الصعب تجاهل قضايا كبار السن، وهم فئة أصبحوا يشكلون ارتفاعًا ملحوظًا من مجموع سكان أي دولة، وما ينعكس على ذلك من قضايا الصحة العامة ونوعية الحياة الاجتماعية التي يعشونها في جميع أنحاء العالم فآثار هذه القضية عميقة وممتدة لغالبية المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء.

٤- إلقاء الضوء على ضرورة تبصير المسئولين في مصر بفلسفة جامعات العمر الثالث، تلك الفلسفة التي تشجع كبار السن على ممارسة حياتهم التربوية والتعليمية في سياق الحفاظ على ذاتهم من فئة العمر الستين عاما بما يرسخ فكرة عمل هذه الجامعات التي تستبعد عامل الزمن كمؤشر لأداء الفرد وحيويته في الحياة بما يتناسب مع أعمارهم.

منهج البحث

إن طبيعة المشكلة هي التي تحدد طريقة تناولها وما يستخدم فيها من مناهج بحثية ملائمة، لذا سوف يسير البحث الحالي في خطواته معتمدا على المنهج الوصفي،

لأنه المنهج الذي يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة، وذلك للتعرف على الرؤي التى تقدم للجامعات العمر الثالث، وأهدافها، ومجالاتها، وبعض التوجهات العالمية في هذا المجال، ، ثم إبراز مفهوم جودة الحياة المعيشة للمسنين وضروراته له، وبعض المؤشرات التى تدل عليها في إطار نظري، في محاولة للتوصل إلى تصور مقترح يساعد على إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر.

مصطلحات البحث

تتمثل مصطلحات البحث فيما يلي:

(١) جامعات العمر الثالث

يعرف البحث الحالي جامعات العمر الثالث: على أنها تلك مؤسسة تربوية تتيح لكبار السن إمكانية مواصلة حياتهم، و تحسن من فرص مشاركتهم في بناء المجتمعات، ومحاولة تحسين مستوي الصحة العامة وتضمن مشاركتهم في الحياة العامة من أجل تحسين جودة الحياة وتقديم التربية المستمرة والتعلم الذاتي وينضم إليها فئة (٦٠ - ٧٥)عاما.

(٢) جودة الحياة للمسنين

يعرف البحث الحالي جودة حياة كبار السن في هذا البحث على أنها: مجموع الأنشطة المجتمعية التي تسهم في تحسين نمط الحياة الرياضية والترفيهية والتراثية والثقافية والترويحية والمشاركة المجتمعية وتوفير الحياة الصحية الملائمة، وبناء على هذه التعريفات يصبح التعرف على خصائص المسنين أمرا ضروريا للوقوف على طرق التعامل معهم، ومحاولة تحسين مستوى معيشتهم.

إجراءات البحث

تحقيقا لأهداف البحث ستقع إجراءاته في معالجة القضايا الآتية:

١. التوجهات الفكرية لجامعات العمر الثالث.
٢. التوجهات الدولية لجامعات العمر الثالث.
٣. الإطار المفاهيمي لجودة الحياة المعيشية للمسنين.
٤. رؤية مقترحة في إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر.

المحور الأول- التوجهات الفكرية لجامعات العمر الثالث

يعرض هذا الجزء لجامعات العمر الثالث من حيث نشأتها وأهدافها وضروراتها من خلال مايلي:

أولا- نشأة ومفهوم جامعات العمر الثالث

إن فكرة جامعات العمر الثالث أتت من كونها فكرة إنسانية نبيلة تقدم خدمات جليلة لغالبية المسنيين؛ فهي تقدم التربية المستمرة، وتطرح بعض المعالم لشمولية المعارف وتنوع المهارات، والتعلم المستمر كل على حسب قدراته، وفي مجال تخصصه، وقد أكد ويليامسون (Williamson,1998,116) على أنها مؤسسة غير ربحية تأسست في فرنسا بجامعة تولوز عام (١٩٧٣)، ثم تلاها الاتجاه إلى" تأسيس شبكة الدراسات الدولية للعمر الثالث"، والتي تضم عددا من الدول مثل: (الأرجنتين واستراليا وإيطاليا وألمانيا وكندا والنمسا وبلجيكا والبرازيل والصين وإسبانيا ونيوزلندا وإيرلندا وسويسرا وتركيا والولايات المتحدة الأمريكية)، وكان نشاطهم الأساسي تنظيم حلقات دراسية لكبار السن الذين يريدون مواصلة حياتهم وتعليمهم لتبادل الخبرات واكتساب بعض المهارات والخبرات الجديدة.

وفي نهاية القرن العشرين تأسست المنظمة الدولية لجامعات العمر الثالث والتي حصلت كما أشار فيلوسو (Velso,2018,466) في نهاية عام (٢٠٠٨) على عضوية جامعات العمر الثالث والذى أصبح هو المصطلح الرائد في تحسين جودة حياة كبار السن من خلال الانضمام إليه وهدفت إلى مواصلة الحياة مهما تقدم عمر الإنسان، ثم بعد ذلك انطلقت لتصل إلى ما يطلق عليه الأمانة الوطنية لحركة العمر الثالث ومقرها في بريطانيا هي الممثل الوحيد لكافة جامعات العمر الثالث والتي أصبح يزيد عددها عن ألف جامعة ووصل عدد أعضائها إلى ما يقارب من (٤٠٠) ألف فردا، وشركة خيرية تقوم بتوفير غالبية مستلزمات هذه الجامعات، وتدرس المشكلات التي تواجه استقرارها وتزود المنتسبين إليها بكافة المعلومات وتزودهم بالخبرات والمهارات اللازمة.

إن حركة العمر الثالث تعد حركة فريدة وحيوية، تقوم على فروعها المسماة (جامعات العمر الثالث) وتعمل على توفير الفرص والحوافز اللازمة لتغيير وإغناء

نظم الحياة لأعضائها، فهي تقوم كما يرى أسجين (Sign,2014,1168) بإتاحة الفرص لعقد الاجتماعات بين المتقاعدين وشبة المتقاعدين عن العمل من رجال ونساء للحصول على المعرفة، وتبادل الخبرات والمهارات في أجواء ودية، ليس من أجل الحصول على الشهادات، وإنما لمجرد الشعور بلذة الاكتشاف والتعلم فحسب، فليس هناك امتحانات ولا ألقاب علمية أو مؤهلات دراسية، فالأعضاء متساوون فلا فرق بين البروفسير والعامل أو ربه البيت أو مديرة المدرسة، فالكل ينتمى إلى الفرع الذى يشبع هوايته ورغباته بدون تمييز مراعاة لشيخوختهم.

إن الكتابات التربوية في هذا الشأن، تؤكد أن جامعات العمر الثالث تعمل في سياق نظام تربوي غير رسمي يقدم فيه مجموعة البرامج والأنشطة الترفيهة والثقافية والصحية والنفسية أيا كان مستوي هذه البرامج أو محتواها فهي تقدم وفقا لاحتياجات كل مسن ومتطلبات مجتمعهم رغبة منهم في إثراء واقعهم المعاش، لذا تعددت الرؤي التي قدمت لهذا المفهوم، وكان منها:

١- يعرفها سحاسي (٢٠١٦، ١٩٨) بأنها "تجمع مجموعة من الأفراد داخل مكان معين معترف به من قبل هذه الجماعة، لهم مجموعة من الاهتمامات والانتماءات يجمعهم برنامج مشترك من الأنشطة يشرف عليه متخصصون، ولكن لايضمن الحصول على شهادات."

٢- عرفها سليمان (٢٠١٣، ٢٢) على أنها "جامعات تقدم مجموعة من الخدمات للأشخاص الذين تنتهي مده خدمتهم في العمل، أو الذين تقل مسئولياتهم الوالدية والمهنية والمجتمعية، بما يتطلب الحصول على فرص جدية للحياة."

٣- التعريف المبني على فلسفة التربية المستمرة وفيه عرفها ميشيل (Michal,2017,153) بأنها "جامعات تجسد فلسفة التعلم مدى الحياة، والسعي وراء المعرفة في حد ذاتها في إطار جو مشجع على التعليم والتعلم لفئة المتقاعدين عن العمل".

٤- التعريف المبني على القيمة المضافة للمجتمع حيث عرفها سيدل (Siedle, 2012, 574) على أنها:" مؤسسات غير نظامية أنشأها المجتمع

بهدف تعزيز كبار السن داخل مجتمعاتهم وقبول ذواتهم في إطار من مطالبهم واحتياجاتهم من أجل تنفيذ مطالبهم وإحساسهم بأهميتهم داخل المجتمع."

٥- عرفها العاصي (٢٠١٨، ١٥) على أنها: "توجه جديد يعمل على مراعاة الحاجات المتغيرة التي تنشأ نتيجة ظروف التقاعد أو الوهن الجسدي لتستوعب من يريد أن يتواصل مع الحياة وتعقيداتها المختلفة من خلال إقامة العلاقات المتبادلة بين جميع المنتسبين إليها".

٦- أشار إليها حنفي (٢٠١٩ ،١٨٨) على أنها: "جامعات غير نظامية تقدم فرص واضحة المعالم لكبار السن من أجل تشجيعهم على الإبداع واكتساب المعارف المتجددة لتعزيز ثقافة الحياة المستمرة وحب الحياة."

٧- عرفها كل من إبراهيم ومحمد (٢٠١٩، ١٢)على أنها: "تجمع منظم من قبل مجموعة من الأفراد من أصحاب الشيخوخة النشطة يتجمعون معا في مكان محدد يتبادلون فيه المعارف والأنشطة وفقا لاحتياجات المرحلة السنية التي يعيشون فيها من أجل استثمار أوقات الفراغ".

٨- أشار إليها ماتوليسكفوا (Matulcikvoa, 2020, 49) من ناحية تحقيق الهدف منها حيث عرفها بأنها " نظام تربوي يهدف إلى تقديم مجموعة من الخدمات لتحسين وتطوير حياة كبار السن من أجل خدمة أغراض معينة بغض النظر عن المكان الذى يقدم هذه الخدمات من أجل مواصلة الحياة بكل تطورتها".

وفي ضوء هذه الرؤى المتعددة، يمكن التأكيد على أن جامعات العمر الثالث لها مجموعة من السمات والملامح التي تشكل فلسفاتها، ومنها:

أ- تعتبر جامعات العمر الثالث إحدى مؤسسات التعليم غير الرسمي، تعتمد على تجميع فئة كبار السن من عمر (٥٠ - ٧٥) عاما، يتم التعامل داخلها في أجواء ودية لتبادل المعارف والخبرات بين كافة الأفراد في إطار الإيمان بقدرة المجتمعات على تحقيق المسئولية الاجتماعية والعدالة الاجتماعية

وتحقيق الكرامة الإنسانية لكبار السن دعما لسنة التغيير الكوني والمنهج العلمي في التعامل الإنساني.

ب- لا تندرج تبع فئة الجامعات التعليمية، ولا تندرج تحت رعايتها إنما أطلق عليها جامعة نسبة إلى تجميع مجموعة من الأفراد داخلها تستهدف تعليم كبار السن من المتقاعدين عن العمل أو الذين يريدون مواصلة الحياة الأمر الذى يجعلها تأخذ صيغ مختلفة.

ج- استعمال غالبية مرافق الجامعات المختلفة كالملاعب وقاعات الدرس والأجهزة التكنولوجية والمعامل التعليمية وكذلك الالتحاق ببعض الأنشطة والرحلات التي تقدمها الجامعات المختلفة.

د- لا تهدف إلى الحصول على الشهادات إنما يكون التقييم فيها على حسب تعلم الهوايات والاكتشاف وروح المغامرة والسفر والترحال، ونقل الخبرات الوظيفية والمهارية والخبرات التراكمية، فالأعضاء متساوون لا فرق بينهم كل على حسب هواياته ومهاراته.

ويعرف البحث الحالي جامعات العمر الثالث على أنها: مؤسسة تربوية تتيح لكبار السن إمكانية مواصلة حياتهم،وتحسن من فرص مشاركتهم في بناء المجتمعات، ومحاولة تحسين مستوي الصحة العامة وتضمن مشاركتهم في الحياة العامة من أجل تحسين جودة الحياة وتقديم التربية المستمرة والتعلم الذاتي وينضم إليها الأفراد من فئة (٦٠ - ٧٥)عاما.

ثانيًا- مبادئ جامعات العمر الثالث

تعتمد جامعات العمر الثالث في تحقيق مفهومها على أن وجود كبار السن في الحياة له معنى وطابع خاص يشعرهم بالتفاؤل ويصنع فرصا تساعدهم على الاندماج في المجتمعات، وتحسين جودة حياتهم بالاشتراك فيها دعما لدورهم وخبراتهم في الحياة، وتعزيز التعلم من أجل الاستمتاع الشخصي والرفاهية من أجل إبقاء الدماغ نشطا، وتكوين صداقات جديدة تساعد كبار السن على زيادة فرصهم بالتمتع بالحياة، وتقوم على مجموعة من المبادئ منها:

١- تعزيز رأس المال الاجتماعي : انطلاقا من أنه مع تقدم العمر يميل معظم الأفراد إلى المشاركة بالأنشطة المختلفة في الحياة المجتمعية والمدنية من خلال مجموعة من الأعمال التطوعية، والمشاركة في المؤسسات المجتمعية مما يسهم في تعزيز رأس المال الاجتماعي بتفاعل كبار السن داخل المجتمعات هو ما يجعل جامعات العمر الثالث بيئات تربوية تتفاعل فيها فئة كبار السن ويثقلون المجتمع بخبراتهم ومهاراتهم الاجتماعية كون هذه الجامعات تصنع بيئات اجتماعية خاصة ومناسبة للأعمار الأكبر سنا (Siedle ,2012,579).

فقد أشار تقرير الأمم المتحدة (٢٠١٩، ١١) والذى جاء بعنوان "شيخوخة سكان العالم لعام ٢٠١٩"؛ على مبدأ تعزيز رأس المال الاجتماعي من فئة كبار السن، وهو ما يعد من أهم مبادئ جامعات العمر الثالث لأنه يوفر فرصا للاندماج الاجتماعي لكبار السن كون هذه الجامعات تصف بأنها مراكز اجتماعية وثقافية تحرص على الالتقاء وتبادل وجهات نظر في سياق تفاعلي يحقق الصداقة والتقارب والتفاهم والمشاركة الفعلية في غالبية أمور الحياة.

٢- اللانظامية وهو ما أكدت عليه دراسة حنفي (٢٠١٩، ٢٠٠) كون هذه الجامعات مجهودات غير مدرسية أو جامعية تبذل من أجل النمو الذاتي الهادف إلى الارتقاء بمعارف واحتياجات كبار السن تمارس دون ضغوط رسمية تصنع القدرة على تغيير الاتجاهات وبناء الشخصيات معتمدة في ذلك على الشراكة القوية مع المؤسسات التربوية والخدمية التي تربط كبار السن بالحياة وتحقيق جودتها على كافة المستويات من أجل ارتقاء بالمجتمعات بما يرسخ تعزيز نظم اللا نظامية لكبار السن.

٣- شمولية المعارف، تعد جامعات العمر الثالث إحدى المؤسسات التربوية والتعليمية التي توفر فرصا لتقديم المعارف المختلفة لكبار السن، حيث تساعدهم على إضافة معلومات جديدة، وتنويع مصادر التعلم والحصول على

المعارف لأنها تشجع على تحقيق متطلبات التربية المستمرة بالإضافة إلى أنها توفر لهم غالبية الأنشطة العملية والترفيهية وتبادل المعارف مع أعضائها .

٤- الفردية في التعامل؛ تلك الفردية التي تشجع على الاستقلال الذاتي والتعامل مع مشكلات كبار السن النفسية والعملية وفقا للفروق الفردية فيما بينهم التي تتطلب في مثل هذا السن تنويع وتعزيز أساليب التعامل المجتمعي، والتعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة وتقبل العمل في مجموعات، والطرق التي تتم بها تغيير طريقة التفكير، وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية في التعامل مع المرحلة العمرية التي يمر بها كل فرد على حسب طاقاته ومزاجه ومعنوياته.

٥- المرونة في التعامل لأنها تعتمد أساسا على اختلاف العوامل النفسية والفسيولوجية بكبار السن وبالتالي مراعاة الاختلافات التي تمكنهم من التكيف والاندماج الاجتماعي، خاصة وأن هذه الجامعات يتوفر داخلها سجل خاص بطبيعة كل شخصية داخلها ، تتيح له اختيار البرامج والمهارات وأسلوب التعامل التى يود أن يستمر بها في الحياة داخل هذه الجامعات.

٦- تتعامل هذه الجامعات مع فئة العمر الثالث؛ وقد أكد الشريف (٢٠١٥، ٤٥٤)، على أنها "فترة التقاعد التي يبلغ الإنسان فيها (٦٠) عاما فأكثر لتعطيهم هذه الجامعات فرصة جديدة لتجديد أدوارهم داخل المجتمع ومواصلة تقديم إسهاماتهم"، الأمر الذى يعطى لحياتهم قيمة ويدعهم من الناحيتين النفسية والفكرية، فالمعيار المحدد للالتحاق بجامعات العمر الثالث بعد بلوغ الفرد سن التقاعد ويكون الفرد نشطا على وعى تام بما يفعله، ويمتلك من القدرات العقلية والبدنية بما يؤهله بأن يقوم بمجموعة من المهارات والأنشطة التي تتناسب مع مرحلتهم العمرية، وطبيعة الحالة الصحية والجسدية لكل فرد.

ثالثا- أهداف جامعات العمر الثالث

تهدف جامعات العمر الثالث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة المتنوعة، من أهمها الحفاظ على الصحة العقلية والبدنية للكبار، وتحسين جودة الحياة والإحساس بمكانتهم في الحياة وتحقيق الاندماج مع مختلف فئات أفراد المجتمع، وكذلك الإفادة من خبراتهم وتجاربهم في الحياة، وتقديم مجموعة من البرامج والأنشطة وفقا لاحتياجاتهم المختلفة، ولكن تتمتع جامعات العمر الثالث بمجموعة من الأهداف الخاصة، ومنها:

١- تحقيق التربية المستمرة

تعرف التربية المستمرة في هذا السياق كما يرى بوجحى(٢٠١٥،٢٨) على أنها: "مجموعة من المهارات المختلفة التي تشكل وعى كبار السن وتدفعهم نحو التعلم ومواكبة المستجدات وتطوير المهارات الخاصة، بما يمكنهم من استمرار حياتهم بأسلوب عصري يجعلهم مقبلين على الحياة"، بما يؤكد هدف التربية المستمرة من تزويد كل فرد داخل المجتمع بالأدوات والامكانيات اللازمة التي تساعدهم على التفاعل مع تطور المجتمع بشكل إيجابي، ويشترط هذا الأمر نوع من التربية تتسم بجودة الحياة للأفراد المنتسبين إلى هذه الجامعات، وذلك لمواجهة المشكلات العامة للتربية وتحديات التنمية.

إن الأدوار الأساسية للتربية المستمرة داخل جامعات العمر الثالث تتمثل كما يشير حجى (٢٠١٤، ٤) إلى "الاستثمار في الموارد البشرية وزيادة تعلم الأفراد، وتحويل المؤسسات التعليمية إلى مؤسسات متعددة الأغراض التعليمية، وتخدم كل من يريد الحصول على التعليم في أي وقت"، فالتربية مدي الحياة تسعي إلى إعداد كبار السن لتحقيق أفضل اندماج مع مجتمعهم بما يستلزم التطوير والتغير الدائم لاكتساب الكفايات والمهارات التي يتطلبها العصر الذي يعيشون فيه، وبما يساعدهم على الانخراط الايجابي في مجتمع المعرفة.

لقد أصبحت التربية المستمرة مفهوم يساعد على امتداد الحياة، بما يقتضي مراجعة نظم الاهتمام بالكبار ليشمل المفهوم كل مراحل حياة الإنسان من الطفولة

وحتي النهاية، بالإضافة إلى أنها تربية شاملة لمختلف الأنشطة التي تتيح للفرد اكتساب المعارف الجديدة، وبطريقة مرنة ومترابطة، وهو ما أشار إليه كوردزاذ (Kordzad, 2020, 73) "بجعل التعليم والتدريب شعار داخل المجتمع، وتساعد على بناء أسس حافزة للاشتراك في المؤسسات التعليمية في تنمية مفهوم التربية المستمرة، وضرورة إشراك منظمات المجتمع المحلي في هذا الأمر وتعزيز شبكات الاتصال والتعلم عن بعد"، ويؤكد هذا الشعار على تنمية مهارات التربية المستمرة من خلال مزيج من المواقف، والخبرات الحياتية، والعلاقات الاجتماعية، والقيم، والاتجاهات العامة في الحياة، والاعتقادات التي اكتسبوها طيلة حياتهم السابقة والتي شكلت لهم امتلاك الدافع الداخلى للاستمرار في مواكبة مهارات العصر الذى يعيشون فيه.

وحدد ميشيل (Michale,2017,153) نموذج لأهمية التربية المستمرة داخل جامعات العمر الثالث تتمثل أبعاده في: استمرارية حب التعلم، وإظهار المعتقدات الفكرية، وبناء العلاقات الايجابية نحو المجتمع فيما يتعلق بالخيال والمشاعر و الجماليات والأفعال والأفكار والقيم حيث امتلاك المسنين هذه المهارات يساهم في جعلهم يتوجهون ذاتيا نحو الاكتشاف و التفكير العميق وامتلاك مهارات البحث والاستقصاء، وتعديل معارفهم ومعلوماتهم، وبذل الجهد في تعلم الأشياء الجديدة ليكونوا منفتحين على محيط العالم المتجدد.

بما يؤكد أن فلسفة التربية المستمرة داخل جامعات العمر الثالث توفر لكبار السن أنواعا مختلفة من التدريب للأفراد الذين دخلوا عالم العمل، أو لم يلتحقوا بوظيفة أصلا والذين يرغبون في إكمال التعليم والتدريب رغبة منهم بهدف تحسين مستوي معيشتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم، أو بغرض الحصول على تدريب معين بهدف التعامل مع العصر الرقمي شديد التعقيد في مهاراته، وفي التعامل مع متطلباته.

٢- تعزيز العمل التطوعي

إذا كان العمل التطوعي كما يؤكد حسب النبي (٢٠١٨، ٧٥) هو نشاط اجتماعي حضاري يشمل ممارسة بعض السلوكيات الإيجابية تجاه الآخرين، أو بذل جهد ووقت أو مال أو استخدام أفكار في مساعدة مجموعة من الناس أو إسعادهم دونما انتظار أي مكان

مقابل مادي، فإن العمل التطوعي بصفة خاصة لكبار السن يهدف إلى توطيد العلاقات مع الآخرين واكتساب مجموعة من الخبرات الجديدة، وتعزيز التكاتف مع المجتمع، ورغبة في الشعور بالإنجاز، ويشمل مجموعة من الضرورات حددها سونغري (Sungsri, 2021, 133) في: انخراط كبار السن في كثير من النشاطات داخل مجتمعاتهم، والخروج من عزلتهم الاتصال بالمجتمع من جديد في صورة إنسانية نبيلة، و رفع الحالة المعنوية لهم من خلال شعورهم بأن المجتمع مازال في حاجة إليهم بما يقلل الشعور بالوحدة من خلال عدة صور للعمل التطوعي.

وتتنوع صور العمل التطوعي داخل جامعات العمر الثالث لتبرز مدى التفاعل مع الأفكار والممارسات العلمية السليمة والاسهام في مشاركة معظم مؤسسات المجتمع بالأفكار والخبرات التراكمية التي بالضرورة تعود بالنفع عليها، بالإضافة إلى أن هذه الجامعات تبث روح العمل التطوعي بين كبار السن وتستثمرها من خلال تقديم مجموعة من البرامج التدريبية والأنشطة التطوعية، كما أنها تحاول تطبيق الأسلوب العلمي من خلال خبراء متطوعين منهم في كافة الميادين التي كانوا يتخصصون فيها وبصفة خاصة الأعمال التطوعية في مجال الطب والتدريس والاهتمام بالصغار لتحقيق تبادل الخبرات.

وفي هذا السياق ولنجاح هدف العمل التطوعي تنطلق جامعات العمر الثالث كما يؤكد سيدل (Siedle, 2012,567) من حسن اختيار المتطوع وتضعه في المكان المناسب وفقا لمهنته وقدراته الذهنية وقدرته على التعامل مع الآخرين من خلال وضع خطة تتمثل في تحديد المهام والأعمال التي سوف يقوم بها وتحديد الوقت الذى سيقوم به في العمل التطوعي وتحديد الاحتياجات الفعلية التي يحتاجها سواء أكانت شخصية أو تتعلق بطبيعة العمل التطوعي الذى يمارسه تحت إشراف مجموعة من الهيئة التدريسية والمتخصصين في نمط ومجال العمل التطوعي نفسه.

إن جامعات العمر الثالث تتبع تقليدا مهما في بث ثقافة العمل التطوعي يشمل تكريم المتطوعين عن طريق منحهم شهادات معينة، وإبراز جهودهم وخبراتهم في هذا المجال من خلال تكريمهم، وتقديم كلمات الشكر والثناء والعرفان لما قدموه من جهد،

ومنحهم مكانه اجتماعية خاصة بين الأفراد المنتسبين لهذه الجامعات. فقد نشرت وكالة أنباء "شينخوا" الصينية لعام (٢٠١٤) كما أكدت دراسة هرست وستيبنز (Hirst & Stebbins, 2017, 111) أنه يوجد أكثر من (١٧) ناديا ينضم إليها كبار السن من أجل نقل خبراتهم التطوعية للشباب من أبناء الصين يقومون بنقل خبراتهم في مجال تربية الأبناء، وخبراتهم في مجال المهن والوظائف التي تركوها وبصفة خاصة في الأماكن والأحياء التي يتكدس فيها السكان داخل الصين.

وتقدم جامعات العمر الثالث مجموعة من الخدمات التطوعية تتمثل في خدمات الرعاية النهارية وتوفير الواسطة العائلية وزيارة مجموعة من الأقارب والأصدقاء وتنظيم جمعيات التضامن التي تشجع كبار السن المحتاجين للدعم الاقتصادي والاجتماعي، وفي هذا السياق قامت الحكومة الكندية كما أكد وينستن (Weinstein,2015,14) بإعداد سجل خاص بالأشخاص المسنين الذين يريدون الالتحاق بنوادي كبار السن حيث هدفت تلك المبادرة إلى دعم كبار السن من الناحية النفسية و التكفل بهم ووضع آلية خاصة لتنسيق احتياجاتهم من جراء الانضمام لجامعات العمر الثالث، ودعم الدفاع عن حقوق كبار السن.

إن ضرورات العمل التطوعي لكبار السن له دور ينبع من مساعدة أنفسهم ومشاركة الآخرين لمشاكلهم حيث تقوم جامعات العمر الثالث بتشجيع بعض المؤسسات بالاستفادة من خبرة هذه الفئة في اللجوء إليهم كمستشارين نظراء لإفادة حديثي السن من خبراتهم المهنية والوظيفية ما يعزز دورهم النشط في الحياة، وفي هذا السياق أشار إبراهيم ومحمد (٢٠١٩، ٣٤٤) بأن جامعات العمر الثالث في الصين تعتبر مبادرة جديدة تمنح كبار السن الذين يزيد عمرهم عن (٥٠) عاما الفرصة لتعزيز العمل التطوعي لخدمة كبار السن حيث تعتمد على عدد من الأنشطة التي يقوم بها كبار السن من السيدات في تعليم الفتيات الصغار فنون الطهي.

٣- شغل أوقات الفراغ

لقد ظهرت فكرة جامعة العمر الثالث من أجل إحساس المسن بأهمية الوقت في حياته وأنه ليس لديهم أوقاتا للفراغ فحين الانضمام لمثل هذا النوع من الجامعات

تساعدهم على إكمال بعض البرامج التعليمية التي يختارونها، وإنجاز برامج بحثية في علم الشيخوخة وكبر السن والقيام بالأعمال الانتاجية للغير، حيث تقوم بأنشطة توعوية بالتعاون مع المنظمات المختلفة، والأفراد المهتمة بفئة كبار السن، ويتم الاعلان عن هذه الأنشطة داخل جامعات العمر الثالث بفترة كافية تعزز من اشتراك غالبية المنتسبين إليها في هذه الأنشطة.

وتهدف هذه الأنشطة إلى ممارسة كافة أنواع الألعاب الرياضية المناسبة لهم، وتوفير أوقاتا لتعارف الأفراد مع بعضهم البعض، بالإضافة إلى تحديد بعض الأيام في الشهر الواحد يكون هدفه التنزه في الحدائق العامة و التسوق في مختلف الأسواق، وزيارة الأماكن التي تهتم بتربية الحيوانات، وزيارة بعض المصحات العلاجية لتقديم الدعم المعنوي للمرضي بكافة أنواع مرضهم، كما يقدم هذا اليوم أيضا دعما لأصحاب الهوايات المختلفة من الموسيقي والغناء والرسم والنحت والتصوير وترتيب الزهور وغيرها في سياق دعم المواهب.

لقد أكدت دراسة حريري (٢٠٢١، ٧٩٨) بأن أهم ما تقوم به جامعات العمر الثالث في سبيل قضاء أوقات الفراغ هي الاستماع بالطبيعة، وزراعة بعض النباتات في الأماكن المخصصة لها، والحفاظ على وقت جماعي يمارس فيها الجميع رياضة المشي، والتأكيد على ممارسة بعض الحرف اليدوية لما لها من قدرة الحفاظ على العضلات بما يساعد على استرداد الطاقة الإيجابية والتأقلم مع التغييرات الحياتية والتكييف معها باكتساب مجموعة من العادات التي تجعلهم التي تعزز الاستفادة من الوقت أكبر فترة ممكنة.

وتعزز جامعات العمر الثالث فكرة شغل أوقات الفراغ بإرساء الأهداف المنشودة لخدمة كبار السن للمجتمع الذى يعيشون فيه حيث تدرب الأفراد على العمل أثناء فترات الفراغ وتوجيه الطاقات والقدرات لخدمة الذات والمجتمع، وتوفر جامعات العمر الثالث للمنتسبين إليها فرص إلقاء المحاضرات والندوات وتقديم المساعدة والمساهمة في أعمال البر والإحسان وتنمية الاحساس بالآخرين للقضاء على أوقات الفراغ.

٤- تنمية المهارات الحياتية

إن الحياة في القرن الحادي والعشرين أصبح سماتها التطورات والتعقيدات التكنولوجية، التى تتطلب اكتساب القدرات الجديدة، وفي حاجة أيضا إلى مهارات جديدة في كافة الميادين للتعامل مع الآخرين، و تنمية المهارات المتعددة التى أصبحت ضرورية للعيش والعمل في هذا العصر سريع التغير، فأصبحت تنمية المهارات كما يري شنجل (Shinagle, 2013, 24) تعبيراً عن "مجموعة من أنماط من السلوك التي تمكن الفرد من تحمل المسؤولية بشكل أكبر خاصة ما يتعلق بحياته من القيام باختبارات حياتية صحية واكتساب قدرة أكبر على مقاومة الضغوط المختلفة التي يواجهونها في الحياة"، وتنمية المهارات الحياتية لكبار السن لمالها من مجموعة من الخصائص يتمثل بعضها في السماح بتقبل وجهات النظر المتعددة، وتنمية فلسفة التعلم مدي الحياة، وتنمية المعارف المتجددة وتقبلها والقدرة على التعامل معها، وأنه يمكن تنميتها والتدريب عليها.

وتؤكد تنمية المهارات الحياتية كما يرى سعد (٢٠١٦، ٤٩٩) على" التواصل بكافة أشكاله واكتساب مهارات اتخاذ القرار والحفاظ على الوقت ومهارة اتقان بعض الحرف والمهن التي تتناسب مع مستواهم العمري، ومهارة حل المشكلات، بالإضافة إلى مهاراتي السلامة الشخصية والمهنية وتقييم الذات"، ولما كان الطريق الأساسي لتعلم المهارات هو التعليم المستمر مدي الحياة الذى يحقق فرص متساوية لجميع الأفراد داخل المجتمع للحصول على التعليم الذى ينمى المهارات سواء أكان بطريقة رسمية أو غير رسمية بما يؤكد أن جامعات العمر الثالث محاولة جيدة لكبار السن في تطوير مهارات الاتصال والتفاعل مع المجتمع وتنمية مهارات التفكير الناقد و المهارات الاجتماعية المختلفة ومتابعة طرق وأساليب التعلم مدي الحياة وتمتعهم بمهارات جيدة تحقيق لهم التكيف مع تطورات الحياة من حولهم.

إن تنمية المهارات الحياتية لكبار السن إنما تنبع من استمرارية الحياة التي تتطلب استثمار كل أنشطة كبار السن في حياتهم العامة والخاصة مع مراعاة جوانب الشخصية المتعددة لمواجهة مطالب الحياة والتي يتم التدريب عليها من خلال

تأدية فعل أو نشاط جديد يتمكنوا من إتقانه، أومن خلال تدريبهم المستمر على منجيات التفكير في التعامل اليومي مع الأمور التي تحدث من حولهم والتي تتعلق باكتساب مجموعة ثلاث من المهارات (الإدراكية و الاجتماعية وإدارة الذات) لتحقيق التكامل بين الفرد والمجتمع بشكل يشتمل على عنصري المرونة والفاعلية بما يحقق التكيف الايجابي في التعامل مع القضايا المستحدثة على كبار السن.

٥- ترويج الصورة الإيجابية للمسنين

إن ترويج الصورة الإيجابية للمسنين إنما ينبع من توجيه الأنظار نحو احتياجاتهم المختلفة والمتعددة، حيث يعد وعي المجتمعات باحتياجات كبار السن هي امتداد لقيم ثقافية مجتمعية وأسرية، بالإضافة إلى تسليط الضوء على المساهمات المختلفة لكبار السن في المجتمع وتزويدهم لسبل حماية أنفسهم ورفاهيتهم والاستغلال الأمثل لقدراتهم، والالتزام بحرياتهم وتأمين المساواة في التمتع بحياة كريمة دون تمييز في محاولة لإزالة العقبات والتحديات التي تقف في طريقهم؛ وفي ذلك أشارت دراسة زيدان (٢٠١٧، ٤٣٢) إلى: تحسين حياة المسنين بتهيئة الظروف التي تساعد على ذلك وإشراكهم في غالبية الفعاليات التربوية التي تحث على ذلك بحيث يتم تقديم كبار السن والاعتراف بهم كأعضاء فاعلين داخل مجتمعاتهم .

وتعتمد جامعات العمر الثالث في تحسين صورة المسنين داخل مجتمعاتهم من خلال عقد اللقاءات والدورات حول الترابط الأسري الذى يظهره مدى سماع الأجيال الحالية لنصائح أجدادهم، وإلقاء الضوء داخل هذه الجامعات على ضرورة قيام الأجداد بتقديم النصح والمشاورة التي تنقلهم من دور المريض الذى يحتاج إلى رعاية، إلى دور المرشد القائد الذى له فاعلية في حياة جميع الأفراد من حوله.

إن جامعات العمر الثالث تنطلق في كل أنشطتها وأهدافها كما يشير حنفي (٢٠١٩، ١٩٤) من ضرورة تغير صورة المسنين باحترامهم وتعميق التفاهم والتبادل الفكري بين الأجيال فيشعر الصغار والشباب بأهميتهم كفاءات اجتماعية، وبدورهم في تكوين علاقات اجتماعية مستمرة، واللجوء إليهم في تصريف الأمور، ومشاركتهم في حل المشكلات الاجتماعية، الأمر الذى يتطلب رسالة مجتمعية داعية إلى تعزيز

احترام الأخرين وحقوقهم ليعيش الجميع داخل مجتمعاتهم مواطنين على قيد من القيام بالمسئوليات لتعزيز احترام التنوع في الأعمار في إطار قيمي للعلاقات الاجتماعية الجيدة التي تحترم الآخر، وتدعو إلى توفير احتياجات كبار السن في إطار طبيعة المجتمعات التي يعيشون فيها.

رابعًا- وظائف جامعات العمر الثالث

إن من أهم الوظائف العامة التي تقوم بها جامعات العمر الثالث تعزيز القيم التي ترتبط بحقوق كبار السن، انطلاقا من ترديد الشعارات إلى الانغماس في تحقيق احتياجاتهم، وهي وظيفة تستجيب لتزايد هذه الشريحة السكانية، وتطالب بالانفتاح على ثقافة الحقوق والواجبات بهدف تعزيز المثل العليا والعدالة الاجتماعية داخل المجتمعات، إلا أن هذه الوظيفة العامة تندرج تحتها ثلاث من الوظائف الأكثر خصوصية؛ ومنها:

(١) الوظيفة التربوية الاجتماعية

تنطلق هذه الوظيفة من تحقيق بعض متطلبات كبار السن فعند انتمائهم لجامعات العمر الثالث يتمتعون ببعض خدمات الرعاية الصحية والنفسية مع الحفاظ على كرامتهم فبناء العلاقات بين المنتمين لها والحفاظ عليها هو السمة المميزة لهذه الجامعات، حيث إنها تزرع الثقة بين أعضائها كونهم يتعاونون في كافة الأعمال والأنشطة التي يؤدونها، ويكتسبون فيها أشكال جديدة لقيم ومهارات التواصل الفعال القائم على احترام الآراء والاستماع إليها، وقد أجملت دراسة فيلوسو (Veloso, 2018, 469) مجموعة من الوظائف التربوية والاجتماعية لجامعات العمر الثالث، منها ما يلي:

١- مساعدة كبار السن في حل المشكلات التي تواجههم بشكل تعاوني.
٢- تقديم الإرشاد التربوي في كافة المجالات.
٣- مراعاة قدراتهم النفسية والعقلية والوجدانية في التعامل مع المجتمع.
٤- الإعداد النفسي والتربوي لما بعد سن التقاعد.
٥- تعزيز منظور جودة حياة كبار السن .

٦- تحقيق التوافق النفسي الذى يساعدهم على التكيف الاجتماعي ويوفر لهم الراحة والطمأنينة على حياتهم داخل هذه الجامعات.

٧- الإفادة من خبراتهم وطاقاتهم في كافة المجالات والمهارات التى يتقنونها.

وهذه الوظيفة تعد من الوظائف التي تساعد كبار السن على شعورهم بأن لهم قيمة في الحياة بما يساعدهم على الدخول في معترك الحياة، وإحداث نوع من الامتزاج بين ماضيهم وحاضرهم بتأكيد الاعتراف بالقيم التربوية التي تعلى من شأن الخبرات والارتقاء بإنسانيتهم بتوفير بيئة تربوية داعمة لكبار السن لمواجهة التغييرات الحياتية.

إن هناك تغييرات كثيرة يتعرض لها فئة كبار السن تولد لديهم احتياجات اجتماعية متنوعة مما دفع بجامعات العمر الثالث للبحث عنها في ضوء سماتهم وخصائصهم العمرية وتعويضا عما يطرأ على حياتهم من تغير في الأدوار الأسرية والاجتماعية، وهو ما جعل ويليامسون (Williamson,1998,65) يؤكد أن من أهم الأدوار التربوية لجامعات العمر الثالث تتمثل في تحقيق وقياس "الرضا عن الحياة المتمثل في الانشراح النفسي والسعادة التي تؤثر فيه العوامل الاجتماعية والتربوية ومدى تقدير الأفراد لهم".

ويرجع نجاح جامعات العمر الثالث في تحقيق هذه الوظيفة من أنها توفر أشخاصا مقبولين لدى المنتمين إليهم تجعلهم يوضحون التغييرات الطبيعية للتقدم في العمر على أنها نتاج للتفاعل بين التغييرات الاجتماعية الخارجية والتغييرات البيولوجية بما يدفعهم للتحكم في الذات والانفتاح على الحياة في ضوء خبراتهم وتجاربهم التي مروا بها، بالإضافة إلى القدرة على التحكم في الانفعالات، وتمتد أهمية هذه الوظيفية لتشمل حل بعض مشكلاتهم الاجتماعية كشغل أوقات الفراغ والتخفيف من الشعور بالوحدة والشعور بالأمن النفسي والرغبة في معاملة اجتماعية وسط محيط من الأقران والأقارب بعيدا عن توترات الحياة ومشكلاتها إضافة إلى كل ذلك الثقة المتبادلة في قيامهم بأعباء حياتية جديدة واندماجهم في الحياة.

(٢) الوظيفية الثقافية الاجتماعية

هذه الوظيفة تقدم مجموعة من البرامج والأنشطة المخططة والمنظمة التي تقوم بها الجامعات مع بعض المؤسسات التربوية سواء أكانت خاصة أو تطوعية تسعى من خلالها إلى توفير أفضل الخدمات التي يعتبر كبار السن في حاجة إليها من النواحي التي تنمى الجانب المعرفي والثقافي على ضوء التطورات والتغييرات العصرية من أجل تأمين نوعية حياة جيدة، ودمج قضايا كبار السن في الأولويات الثقافية لأية مجتمع، ومن أبرز المهام التي تقتضيها الوظيفة الثقافية لجامعات العمر الثالث كما حددها كل من فاسيلا وسويندل (Vassella & Swindell, 2000, 87) فيما يلي:

١- السعي إلى تأمين مصادر حصول كبار السن على المعارف والمعلومات.

٢- مساعدتهم على مواصلة الحياة الفكرية أطول مدة ممكنة.

٣- تقديم مجموعة من الدورات التدريبية في كافة مجالات الحياة.

٤- توفير الدعم المادي والمعنوي.

٥- تطوير القدرات الذهنية والبدنية.

٦- تسهيل التعاون مع مختلف المؤسسات الثقافية المهنية بكبار السن.

وتحاول هذه الوظيفة الحد من العزلة التي يعاني منها بعض كبار السن، والتي تبرز ضرورة تركيز هذه الجامعات على تحقيق جودة حياتهم وتغيير النظرة السائدة حول ارتباط التقدم العمر بالعجز والضعف والشيخوخة، بما يؤكد أن جامعات العمر الثالث تركز على المهارات الأساسية من حيث تعليم الكتابة ليس بدافع محو الأمية، وإنما لأن مهارات الكتابة والإلقاء أصبحت من المهارات التى تم التغافل عنها في ظل امتلاك بعضهم وظائف كانت تتعامل مع تكنولوجيا العصر الرقمي والأيقونات والرموز التعبيرية في المناسبات، فأصبحت تنمي عندهم مهارات التواصل المكتوب والمحكي وتنمية مهارات العمل الجماعي والمرونة في الشخصية في التفكير.

(٣) الوظيفية التنموية

لقد تطورت مفاهيم كبار السن والشيخوخة لتصبح مرتبطة باستمرار الحياة تلك التي تتعلق بمجموعة من الرهانات في تطوير كفاءاتهم وقدراتهم للولوج إلى تحقيق التنمية المستمرة بكافة أشكالها داخل المجتمعات بما يحقق أهداف جامعات العمر الثالث من انخراطها بفعالية في مسلسل تنمية حياة كبار السن وفق صيغ آليات تضعها هذه الجامعات في ضوء أساسين: الأول منها احتياجات كبار السن، والآخر احتياجات المجتمع من كبار السن.

حيث إن هذه الوظيفة لجامعات العمر الثالث لديها القدرة على تغيير نظرة كبار السن إلى الحياة، وتمكينهم من مواصلة أدوارهم بحيث تضعف من فرص تهيمشهم بما يصنع الفرص لتعزيز مشاركتهم في الحياة العامة، وهذه الوظيفة بصفة خاصة تتطلب رعاية ومشاركة المجتمع لأنها هذه الجامعات تنطلق كما يري موكان وأبوت (Mackean & Abbot, 2012) من "التعامل مع فئة كبار السن المتقاعدين حديثا، بما يمكنهم القيام ببعض الأعباء المهنية والوظيفية باعتبارهم قوة بشرية كبيرة ذات خبرات متنوعة، تتيح لهم القدرة على القيام بالأعمال التطوعية أيضا".

وهذا الأمر لا ينفي احتياج هذه الجامعات حتى تقوم بهذا الدور إلى دعم مادي ونفسي ومعنوي وإدارة خاصة مدربة على تحقيق هذه الوظيفة تحافظ على حيوية كبار السن، وتنمى الجانب الابستمولوجي الذى يجعلهم يدركون كيف يفكرون بآليات الزمن الحالي ومتغيراته، وتنمية القدرة على التواصل مع الأخرين في سياق تنمية ثقتهم بأنفسهم وقد أكد سيدل(Siedle , 2012, 578) أن "معظم جامعات العمر الثالث تقوم بالتنسيق مع وزارة التنمية من أجل توفير فرص عمل مناسبة لغالبية كبار السن الذين يرغبون في ذلك، وتوظيف مهاراتهم وخبراتهم في بعض المشروعات إما من أجل الاستفادة من خبراتهم، أو من أجل العمل بمقابل أجر، ويتوقف حجم الأجر على نوعية العمل سواء أكان كخبيرًا أو تطوعيًا وفقًا لاحتياجات جهات العمل".

خامسا: نظم جامعات العمر الثالث

إن الهيكل التنظيمي لجامعات العمر الثالث يتسم بمجموعة محددة من السمات، تختلف في مجملها عن الجامعات والمنظمات ذات الهيكل التعليمي العام، حددته دراسة سليمان (٢٠١٠، ٤٨٨) في مجموعة من السمات، منها:

١- أنها جامعة غير هادفة للربح، تعتمد على الجهود الذاتية للمنتسبين إليها، أو تعتمد على دعم بعض رجال الأعمال والمؤسسات والهيئات الداعمة لفئة كبار السن.

٢- أنه يتوفر لها شكل رسمي في الانتظام والدوام إليها، ومتابعة كافة الأنشطة والفعاليات المختلفة التي تقدم لهم في محاولة لتحقيق جودة حياتهم.

٣- أنها جامعة ذاتية الحكم، أي أنها تحكم نفسها بنفسها عن طريق وجود مجموعة من القواعد واللوائح الخاصة بهذه الفئة فقط، وتدار بواسطة أفرادها.

٤- أنها جامعة تطوعية، سواء في إدارتها أو في أنشطتها، وتهتم بالأعمال التطوعية التي يقدمها كبار السن داخل مجتمعاتهم كل في مجال الميدان الذى يهتم به.

٥- أنها جامعة غير حزبية، وليس لا علاقة بالانتماءات السياسية أو التيارات المختلفة، ولكنها تهتم بغالبية القضايا المجتمعية المختلفة لرفع الوعي بالقضايا المجتمعية المختلفة. ن

ولما كانت جامعات العمر الثالث تدافع عن قضايا حقوق المسنين وحقهم في تحقيق جودة حياتهم، فإن هناك مجموعة من السمات والتى تجعل جامعة العمر الثالث فريدة في النظام الذى تتبعه؛ ومنها:

(١) **إدارة الجامعات**

إن كل جامعة من هذه الجامعات تدار من قبل المتطوعين من أعضائها، وبصورة كاملة حيث يمكن اعتبار كل جامعة منها كأي نادي من النوادي المنتخبة من

أعضاء الجامعة نفسها وبطريقة ديمقراطية، وتختلف كل جامعة في طريقة إدارتها، حيث إن كل جامعة تقوم بانتخاب هيئة إدارية لها من بين أعضائها لمدة سنتين.

وتعتمد الإدارة كما أكد ميشيل (Michal,2017,158) بصورة مباشرة على "النمط الديمقراطي؛ فتقوم الإدارة بالإشراف على الأنشطة التي تقدمها هذه الجامعات، وتختلف كل جامعة عن آخري في طبيعة الإدارة وفقا لنمط الخدمات والمهارات التي تقدمها للمنتسبين إليها، ووفقا لحجم التمويل وعدد الأفراد المتوفر داخلها"، وفي هذا الصدد أشار فيلوسو(Veoso,2018l,466) بأن هناك فريقا خاصا بإدارة الفعاليات الموسيقية، وفريقا يعمل على إدارة المهارات التكنولوجية، وفريقاً ثالث يعمل على إدارة المهارات الصحية والاجتماعية، وأخيرا الفريق الخاص بإدارة الأنشطة والرحلات الخارجية والداخلية، فتعدد أفراد إدارة هذه الجامعات لأنها قد تتسع لتشمل ألوانا من الفروع الخاصة بالآداب والفلسفة والتاريخ والتصوير والفنون اليدوية والتشكيلية كل حسب على احتياجاته ورغباته.

لقد أشارت دراسة سليمان (٢٠١٣، ٦٠) إلى أن هناك بعضاً من هذه الجامعات يتولى أمورها الفنية والأكاديمية مجلس يطلق عليه المجلس التوجيهي يتألف من (١٥) عضوا يتم انتخابهم كل عام تكون مهمتهم متابعة طريقة سير العمل داخل الجامعة والإشراف على أساليب التدريس، واختيار مجموعة من البرامج والدورات التدريبية، بالإضافة إلى الاشراف علي برامج الرحلات الداخلية والخارجية، وتنظيم الأحداث الثقافية وتقييم طريقة سير العمل إيجابا أو سلبا.

وتتميز جامعات العمر الثالث كما يري كل من أكراج وسيشمبو وبنشكورن (Akrajet, Seechopoo & Benchakorn, 2019, 55) بتنوع إدارتها حيث إنه لها جهاز إداري يختص بتسيير الأمور المادية والمالية ويدير شئون المنضمين إليها، وولها إدارة فنية تختار من قبل أفرادها أيضا تشرف على مجموع البرامج والدورات التي تقدم، وتتابع محتواها وأنماط المعارف التي تقدم داخلها، وهناك الهيئة الإدارية الفنية التي أنشئت بهدف مساعدة كبار السن على مشاركتهم في الحياة العامة وتلقيهم مجموع من الجوانب المهارية والمعرفية التي تحسن من حالتهم النفسية وتقدير الفنون

والابداعات والمشاركة فيها وفقا لأذواقهم وأنماطهم المختلفة والإفادة من خبراتهم وتجاربهم الحياتية، وتوفير البرامج الترفيهية و الإثرائية التي يستفيدون من معالمها، وزيادة العمل التطوعي داخل المجتمع بهدف مساعدتهم على كل ما يواجههم كمواطنين مقبلين على الحياة.

(٢) الأنشطة والأساليب

تتنوع الأنشطة التدريبية والتعليمية التي تقدم داخل جامعات العمر الثالث، وفقا لطبيعة التوجه في البلاد المختلفة، حيث تهدف أنشطتها في فرنسا كما يري كل من فاسيلا وسويندل (Vassella & Swindell, 2000, 43) حيث تتنوع فتقدم محتوى معرفي متنوع عن غالبية أمور الحياة العامة من خلال طباعته في كتب صغيرة الحجم، يقوم بشرح هذا المحتوي مجموعة من أساتذة الجامعات المتخصصين في علم الشيخوخة، وأيضا يشرح مجموعة من الأفراد الذين ينتسبون إلى جامعة العمر الثالث، بالإضافة إلى اللجوء بعض الدورات التدريبة التي تقدم محتوي يعتمد على احتياجات كبار السن من المحتوى والأنشطة.

وتعتمد الأساليب على استخدام نفس التجهيزات التي يستخدمها الطلاب المنتسبين للدراسة، وذلك في أثناء إجازتهم الصيفية، أو عقب انتهاء الطلاب من دراستهم اليومية إذا كانت داخل الجامعة أما إذا كانت جامعة العمر الثالث خارج أسوار الجامعة مثل النوادي أو المنظمات الأخرى أو عبر وسائل التواصل الاجتماعي فإنها تنوع في الأساليب مثل الذهاب إلى المكتبات أو استخدام العالم الافتراضي، وتتنوع الأساليب وفقا لطبيعة النمط التربوي الذى يقوم به هؤلاء الأفراد ووفقا لتنوع الموارد التي تتوفر بشكل يؤكد على أن هذه الجامعات لا تتطلب أو تشترط وجود واجبات أو تقييمات أيا ما كان نوعها.

وقد أشار فيلوسو (Velso, 2018, 462) أن جامعات العمر الثالث تنوع في أساليبها وفقا للبرامج التي تقدمها فبعض منها يعتمد أسلوب التعلم والبحث بالاكتشاف من خلال تعميق بعض الظواهر محط اهتمام المنتسبين إليها وبعض منها يعتمد التفسير والتحليل من خلال القراءات والاطلاع وربطها بواقع الخبرة

الحياتية أو الوظيفية التي كان يتمناها الفرد، وبعض من هذه الأساليب يعتمد على طريقة السرد وكتابة بعض الأفكار الجديدة في الميادين التي يحبونها بناء على خبراتهم الحالية والسابقة.

في لبنان كما أشارت دراسة القاسمي (٢٠١٨، ١١١) تقدم جامعات العمر الثالث ، فصليين دراسيين بمناهج وأنشطة تغطى ألوانا من الموضوعات مثل: الصحة والسياسية والاقتصادية واللغات والأدب والتأمل وتنظم مجموعة من الرحلات داخل لبنان، وفي السياق ذاته أشار بأن جامعات العمر الثالث إنما تتنوع أساليبها لتشمل ورش عمل في الفنون بكافة أطيافها والاعتماد على وسائل تكنولوجية حديثة واعتماد المحاضرات والدورات التدريبية لتقريب الأفكار والمعلومات والقيام بالرحلات التعليمية والترفيهية لتنمية روح المغامرة واكتشاف الجديد وزيارة العديد من المستشفيات والمدارس والجامعات لربطهم بعديد من القضايا المجتمعية المختلفة، وجميعها أساليب متاحة للجميع دون شروط محددة.

إن الأنشطة التي تقوم بها جامعات العمر الثالث لا يشترط فيها كما يرى بروان (Browne, 2009, 21) أن تتم داخل قاعات الدرس الجامعية، ولكن يمكن أن تتم في الأماكن المفتوحة أو المؤسسات العامة التي تملكها الدول، وأحيانا تقام في الأماكن الثقافية والترفيهية مثل المتاحف والحدائق والمنتزهات العامة، خاصة أنها كلها تركز على تطوير المهارات التكنولوجية، وإبراز بعض الهويات مثل الرسم بالألوان الزيتية، وقراءة بعض الكتب والمقالات، وإلقاء الشعر والغناء وتبادل التجارب والخبرات في طهي بعض المأكولات البسيطة ذات الطابع الصحي.

وهي أمور كلها تؤكد أن الأنشطة والمناهج تصمم وفق احتياجات كبار السن لا تفرض عليهم ولكن الحقيقة التي ينبغي التأكيد عليها أن هناك تمييزاً بين الأنشطة الترفيهية، وبين الدورات التدريبة والتعليمية التي تصمم بهدف إكسابهم مهارات ومعارف مقصودة حيث تستند جميع الأنشطة والمناهج والدورات إلى مبدأ حب التعلم والرغبة في اكتشاف الأشياء الجديدة من خلال مجموعة من المحاضرات والمناقشات ذات الطابع التعاوني.

(٣) الهيئة التدريسية بجامعات العمر الثالث

إن الأساتذة الذين يقومون بالتدريس وتقديم البرامج والدورات التعليمية غالبا ما يكونون مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتقاعدين من جامعات مختلفة، وبالتالي تخصصاتهم بها وفرة وتنوع، أو من أساتذة بكليات المجتمع، وكثيرا ما تعتمد في التدريس على بعض المنتسبين أنفسهم الذين لهم القدرة على القيام بمثل هذه المهمة، وأحيانا كثيرة ينضم إلى الهيئة التدريسية المتخصصين في علم الشيخوخة والراغبين في إجراء مزيد من الأبحاث النظرية أو المعايشة العملية على هذه الفئة.

ففي بعض جامعات العمر الثالث، ومنها بريطانيا يؤكد أكراج وسيشمبو وبنشكورن (Akrajet, Seechopoo & Benchakorn, 2019, 55) أنه يقوم بالتدريس متطوعون من طلاب الجامعة وبعض الأساتذة والأطباء من المستشفى الجامعي في إلقاء المحاضرات وعقد الدروس بحيث يمكن لهؤلاء الأشخاص الدخول في عالم جامعات العمر الثالث، والمشاركة فيها بما يعزز من القيمة المعنوية للجميع، فالقائمون بالتدريس مطالبون بإعداد موضوعات حول المعارف المختلفة، وطرق اكتسابها بما يحقق الجو الإيجابي الذى يعمل على تكوين الصداقات.

ويعتمد الدوام للهيئة التدريسية كما تؤكد دراسة سليمان (٢٠١٣، ٨٤)على حسب حالتهم واحتياجاتهم فهناك من يرغب بدوام كامل مع المنتسبين أنفسهم يبدأ من الساعة السابعة صباحا حتى الساعة الخامسة مساءً، وهناك من يرغب بنصف يوم يبدأ من الساعة الثامنة صباحا حتى الساعة الواحدة ظهرا لانشغاله بأسرته وأولاده، وخاصة لو ما زال على رأس العمل، والأساليب التي تتبع في عملية التعليم والتدريس والإشراف هى أسلوب النقاش الحر، والاعتماد على السرد الحكائي في إطار تبادل المعارف والخبرات.

وأكدت دراسة إلياس وليهي (Ellis & Leahy, 2013, 241) على أن "الهيئة التدريسية تتوفر فيهم القدرة على إقامة علاقات إنسانية يسودها الاحترام والتقدير بينهم وبين كل المنسبين لجامعات العمر الثالث، وضرورة اختيار الأساليب التربوية الحديثة في التدريس أو في التعامل الحياتي لإحداث التقارب الفكري خاصة في ظل

ضعف التجانس بسبب اختلاف العمر أو الفكر أو المهارات والخبرات، وبذل الجهد المستمر في سبيل الوقوف على نواحي القوة والايجابية في شخصية هؤلاء الأفراد"، بما يعكس أهمية المناخ العام الذى يهيئه القائم بالتدريس والتدريب، وتبرز دور الهيئة التدريسية في تقديم المعارف انطلاقا من مفهوم التربية للجميع وهو ما يستدعى توفير كافة الفرص والمهارات والخبرات أمامهم، وتعلم الأشياء الجديدة، وتحسين معارفهم تجاه المستجدات التكنولوجية، ومساعدتهم على المشاركة مع الآخرين في تنمية المجتمع، فهي مؤسسة أنشئت من أجل "التعلم للمتعة" تعلم الأمور والمعارف العادية في جو يحقق لهم جودة الحياة المعيشة وتنال رضا المستفيدين منهم.

(٤) **تمويل جامعات العمر الثالث**

تعتمد مصادر تمويل جامعات العمر الثالث في بعض دول أوروبا كما يرى فورموزا(Formosa,2012,45) على بعض المنح الحكومية التي حاول توفيرها، إلا أن هذه المنح تعتبر ضئيلة في تحقيق أهداف هذه الجامعات، إلا أن الحكومات وبعض مؤسسات المجتمع المدني المهتمة بتعليم الكبار تحفز هذه الجامعات وتقوم بتوفير بعض الدعم المالي وتوفير كثير من احتياجات هذه الجامعات بل وتحفز كثير من أصحاب المهن في الاستثمار المادي في هذه الجامعات مثل الأطباء وأصحاب الشركات الكبرى، فقد تقدم فئة كبار السن نوعاً من الدعاية لهم مقابل رعايتهم داخل هذه الجامعات.

فيما يأتي المصدر الثاني للتمويل والمتمثل في التبرعات التي تقوم بها المنظمات الدينية والمؤسسات الخيرية التي تدعم هذه الفئة حيث تقوم بتقديم المنح والهبات لهذه الجامعات دونما رغبة منها في الحصول على عوائد مالية سوي إشعار هذه الفئة بأهميتهم داخل المجتمعات التي يعيشون فيها ومحاولة الاستفادة من خبراتهم الحياتية، ويعتبر تمويل المنتسبين إلى هذه الجامعات مصدرا ثالثا للتمويل حيث يقوم الأثرياء منهم بتقديم التبرعات والهبات لإدارة هذه الجامعات، وقد أشارت دراسة العاصي (٢٠١٨، ٤٦) بأن هذه الجامعات تعتمد في تمويلها أيضا على الاعلانات التي تنشرها علي المواقع التواصل الاجتماعي مما يساعدها في التوسع في أنشطتها وانتشار

فروعها، ويمكن تفسير ضعف تمويل جامعات العمر الثالث إلى كونها مؤسسة غير ربحية لا تقدم اعمالها نظير مبالغ مادية طائلة، حتى أن بعض الهيئة التدريسية ترفض تقاضي مبالغ مادية، لأنها تعتبره عملا إنسانيا يساعدون به الآخرين.

وأشارت دراسة رشاد وسليمان (٢٠١٩، ٢٥٤) إلى أن جامعات العمر الثالث لا تتطلب مبالغ مادية كبيرة، نتيجة إشراك ومساهمة بعض الجمعيات الخيرية في تقديم الدعم المخفض لها مثل المتاحف ودور السينما وأصحاب المكتبات الخاصة، وبعض أماكن التسوق الكبيرة، وفي كثير من الأحيان يقوم بعض الأطباء بزيارتهم داخل مقر الجامعة للاستفسار والرد على أسئلتهم كدعاية لبعض المستشفيات الخاصة التي تحمل اسما تجاريا كبيرا أو تريد الدعاية لها.

وأحيانا يتم تنظيم بعض الأنشطة الرياضة والمسابقات العامة في إلقاء الشعر والطبخ أو حتى القيام بمجموعة من الرحلات العلمية والثقافية ذات الطابع الداخلي لبعض مرافق البلاد سواء لزيارة هذه الأماكن أو لنقل الخبرات والتجارب بشكل مجاني أو مدعم من قبل بعض رجال الأعمال، على أن تكون مصحوبة بمرشدين من داخل الجامعة ويتقاضون أجرا زهيدا بما يحقق استثمارا في الأصول الإنسانية عالية الانتاج مهما بلغت أعمارهم.

وعادة ما تهتم جامعات العمر الثالث بتطوير الخلفيات الثقافية للمسنين، ورفع مستوي معيشتهم حيث قدمت حكومة انجلترا برنامج الدعم الحكومي لتغطية الأثر السلبي الذى قد ينشأ من جراء ضعف التمويل المقدم مما قد يحرم بعض الأفراد من الالتحاق بهذا النوع من التعليم، وقد قامت بعمل قروض التطوير الشخصي كإحدى البرامج التي تقدمها المملكة المتحدة والتي تهدف إلى حصول الأفراد الذين أكملوا تعليمهم ويريدون اللحاق بإحدى مؤسسات التعليم المستمر وهي نوع من القروض التي تقدمها بعض البنوك وتكون مؤجلة السداد الهدف منها تحقيق التعليم مدي الحياة وتشجيع الأفراد الكبار في السن على مواكبة تطورات الحياة التكنولوجية وتمويل برامج التعليم عن بعد للفئات المهمشة تعليما والفئات الذين تقدم بهم العمر.

المحور الثاني- توجهات دولية في جامعات العمر الثالث

ويشمل هذا المحور ما يلي:

أولا- توجهات خاصة بأنماط جامعات العمر الثالث

إن أنماط جامعات العمر الثالث متعددة ومتنوعة؛ تسعي جميعها إلى تحقيق مجموعة من الاحتياجات الحياتية لكبار السن سعيا لتحقيق جودة معيشتهم، وأيضا تسعى إلى تبادل الخبرات من جميع الأعمار، وتوفير مجموعة من البرامج ذات العلاقة بهذه الفئة تتمثل بقضايا الصحة والشيخوخة والتقاعد عن العمل والاهتمامات والميول والأنشطة الثقافية، ومن هذه الأنماط كما وردت في عدد من الأدبيات ذات الشأن بكبار السن ما يلى:

(١) نمط جامعات المتقاعدين

وهى جامعات يتم الانضمام إليها من خلال الشراكات الجامعية؛ والمقصود بها جامعات الشراكات الدولية التي تقوم على الإفادة من الجامعات الحكومية والخاصة في تقديم خدماتهم التعليمية والترفيهية لجامعات العمر الثالث، والتي تشمل أيضا الشراكة في تبادل المعارف للمسنين فقط.

وقد أنشئت جامعة المتقاعدين كما أكد كل من هيرست وستينيز(Hirst & Stebbins, 2017, 112) في اليابان حيث أنشئت عام (٢٠٠١) وتقع في مدينة (كاكاجود)، ويشترط للانتساب إليها أن يكون الشخص قد بلغ (٦٠) عاما، ومدة الدراسة فيها من (٣ - ٤) سنوات تضمن الاطلاع على مجموعة من المواد والمناهج تتمثل في الثقافة العامة، ودراسة الفلسفات المختلفة، والبرامج الخاصة بالتدبير المنزلي، وطرق زراعة بعض النباتات، وتربية الحيوانات، والاطلاع على أنماط التعامل مع المسنين في مختلف دول العالم، وزيارة كثير من الأماكن الأثرية داخل اليابان وخارجها.

ومن أشكال جامعات المتقاعدين أيضا، جمعية المتطوعين المتقاعدين في الولايات المتحدة الأمريكية، وينتسب إليها من يبلغ (٥٥) عاما فأكثر، تعمل على مساعدة كبار السن المتقاعدين عن العمل على إيجاد العمل التطوعي في مجالات خدمة

المجتمع المحلي بمقابل مادى زهيد، وتتراوح عدد ساعات الدراسة حوالى ثلاث ساعات يوميا، ومساعدتهم على العمل التطوعي في بعض المستشفيات والمكتبات وحملات التوعية وغيرها. (Kactel & Klimova, 2021, 315)

(٢) نمط نموذج شبكة العمل العنكبوتية

إن نموذج شبكة العمل العنكبوتية تعمل كما يرى جرينوفا وسيمكزيك (Grynova & Shymczk. 2020, 119) على تعزيز برامج التعلم مدي الحياة من خلال التعليم غير الرسمي فهي تعمل على توصيل وتبادل تعليمي على أساس الثقة والتعاون غير الرسمي بين جميع كبار السن من خلال المحفزات التكنولوجية، وفي هذا النمط أكد على أن نموذج شبكات العمل العنكبوتية تعمل على" تجميع أكبر عدد ممكن من المسنين .

لقد أكدت دراسة حجى (٢٠١٤، ١٢) أن نموذج شبكات العمل العنكبوتية لجامعات العمر الثالث تستهدف وصول فكرة هذه الجامعات إلى فئة المسنين الذى يصعب عليهم فكرة الحضور الجسدي لقاعات الدرس والتدريب، فتم العمل بها وفق لنظام الانترنت الذى يسمح لهم بإقامة المنتديات الإلكترونية، و اللقاءات الافتراضية، وهناك علاقة وثيقة بين نموذج شبكة العمل العنكبوتية وتحسين نوعية حياة كبار السن حيث تدعم الأشخاص الذين يعانون ظروف صحية ، أو بسبب البعد المكاني للجامعة، وأيضا للتعامل مع المهارات التكنولوجية المتجددة دوما، الأمر الذى يساعدهم على اختبار مهاراتهم الجديدة .

(٣) نمط برنامج المرافق الكبير

وقد أنشئت هذا الخدمة الوطنية التعاونية للكبار بالولايات المتحدة الأمريكية، من خلال صنع مجموعات صغيرة ممن بلغوا سن الستين عاما فيما فوق، تساعد على تجمع هذه الفئة من الأفراد في مكان محدد، ويهدف برنامج المرافق الكبير إلى بناء علاقات صداقة إنسانية للمسنين المتقاعدين ومساعدتهم على إنجاز بعض الأعمال التي تتعلق بأبسط أمور حياتهم اليومية، بالإضافة إلى تنظيم الأنشطة الترفيهيه من أجل الترويح عنهم، وتحسين حالتهم المزاجية والنفسية بشكل يبعدهم عن الوحدة.

(٤) نمط نوادي العمر المديد

وهي نوادي تقوم على مفهوم الشيخوخة النشطة التي تهدف إلى استمرار كبار السن في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والروحية والمدنية، وهي عبارة عن أندية للمسنين يلتقون فيها فترات الصباح أو المساء من أجل الإفادة من برامج تعليم الكبار في إطار الشراكة المجتمعية، تلك الأندية تعمل على توجيه مختلف الرعاية الاجتماعية والصحية والنفسية والترفيهية من أجل دمجهم داخل المجتمع والإفادة من خبراتهم التراكمية.

وتقدم نوادي العمر المديد مجموعة من الخدمات المتنوعة تنطلق كما أشار تقرير المركز الأوروبي لتطوير مهارات التدريب (the European center for the development of vocational traning, 2015, 14)، من الإفادة من خبرات كبار السن والتي تتمثل في زيارة أماكن الاهتمام بكبار السن من أجل توفير فرص التحاور بين الأجيال، ومحاولة تقديم مجموعة من الأعمال التطوعية، وتهتم في الأساس بزيارة المراكز والأماكن التي تعتني بكبار السن وزيارة المسارح والمعارض وتقديم البرامج الوقائية والصحية في محاولة للتصدى لبعض مظاهر العجز النفسي والبدني.

وتنتشر نوادي كبار السن في العالم المتقدم بصفة مستمرة، حيث أكدت دراسة العزام (٢٠١٧، ٧٦)، بأنه ينضم إليها فئة المسنين حيث هدفت نوادي كبار السن إلى ضرورة تفعيل المتقاعدين من كبار السن في الحياة، وبصفة خاصة من الناحية الاجتماعية، وتطرح مجموعة من البرامج والخطط التي توجه للإفادة من خبرات كبار السن التي اكتسبوها على مر الزمان بحيث تعيد لم مكانتهم ويرفع من قدرهم بين الأجيال.

إن نوادي كبار السن تدعم تعليم فئة كبار السن من خلال متابعة غالبية التغيرات التي تطرأ عليهم لحدوث تكيف بينهم وبين المجتمع الذى يحيط بهم في محاولة لاستمرار حياتهم بشكل لائق مع متطلبات العصر الذى يعيشون فيه،

بالإضافة إلى أن هذه النوادي تضع مجموعة من البرامج اليومية التي تحدد لهم عدد الساعات التعليمية، والقيام ببعض البرامج ذات الجانب الترفيهي، وأيضا لا تغفل هذه النوادي راحة واستقرار كبار السن.

(٥) الجامعات صديقة العمر

تستقبل الجامعات صديقة العمر كبار السن من المتقاعدين عن العمل مما لديهم الرغبة في تحقيق الذات وممارسة الوقت الكافي للدراسة، والرغبة في تعلم المهارات الحياتية المتناسبة مع متغيرات العصر، وتعلم المعارف الجديدة، وإشباع رغباتهم في إثراء حياتهم الاجتماعية، وهذه الجامعات تعمل كما أشارإلياس وليهي (Ellis& Leahy,2013,234) على إيجاد مجتمع واع يحترم جميع الأفراد كبار السن ويبث قيم احترام الفروقات الشخصية واختلاف الفئات العمرية وتنفيذ الأنشطة والفعاليات الاجتماعية التي تقوم على التقاء وتفاعل الأجيال المختلفة من خلال إصدار تشريعات لحماية حقوق الأشخاص من كبار السن من الإهمال والإساءة، والوصول إلى تحقيق مجتمع ومدينة صديقة ومراعية لكبار السن تعمل على التطوير والتحسين المستمر لهم.

(٦) جامعات العمر الثالث الافتراضية

وقد ظهرت جامعات العمر الثالث الافتراضية كما أكدت دراسة المطيري (٢٠٢١، ٣٢٤) في يناير عام (٢٠٠٩) وطبقت أحدث المستحدثات التكنولوجية للمعلومات والاتصالات في مجال التعليم المستمر والتعليم مدي الحياة، وهي جامعات افتراضية تستخدم أساليب التواصل عن بعد، وتقدم الجامعة جميع أهدافها وأنشطتها، وتوفر احتياجات ورغبات كبار السن عبر العالم الافتراضي من خلال مجموعة من الوسائل تتمثل في: (الهواتف – اللاب توب - أجهزة الكمبيوتر).

ويتطلب من المسن أن يكون مواكبا للثورة التكنولوجية في استعمال أجهزتها التي منه توافر عدد معين من البر مجيات الذكية بحيث يتوفر لدية بريدا إلكترونيا ويكون قادرا على التواصل مع منصات التواصل الاجتماعي المختلفة حتي يستطيع أن يتقاسم الأعمال والتوجيهات المطلوبة منه من قبل القائمين على جامعات العمر

الثالث، أو من أجل عرض احتياجاته منها، فيشعر بأنه منضما للجامعة من خلال التواجد المشترك الذى يساعده على تنفيذ المهمات.

ثانيا- توجهات دولية خاصة ببرامج جامعات العمر الثالث

يظل الاهتمام بالمسنين حقا واجباً تأديته من قبل الدولة والمجتمع من أجل تحقيق استمرارية حياتهم في إطار فلسفة التربية المستمرة التى تقوم في كثير من الأحيان على العمل التطوعي والاعتماد على الذات في التحصيل واكتساب المعارف وتغيير المهارات، وهو ما جعل توجهات جامعات العمر الثالث متعددة للتوسع في البرامج الحياتية لفئة العمر الثالث؛ لتأتي على النحو التالي:

(١) توجهات برامج مجتمع التعلم

تضع برامج مجتمع تعليم المتقاعدين عن العمل في صميم أولويات جامعات العمر الثالث، من خلال أنشطتها المختلفة بشكل يشجع على الانتساب إليها، حيث تعرف برامج مجتمع التعلم في هذه الجامعات كما يرى فورموزا (Formosa,2012,47) على أنها: "مجموعة من الأفراد المتقاعدين عن العمل الذين ينتسبون إلى مؤسسات تهتم بالعمر الثالث، تقدم برنامجا تعليما محددا ومعروفا، ويعمل المنتسبون إليه معا بروح الفريق من خلال توفير نمط وأساليب تعليمية تناسب الجميع دونما التقيد بعمر محدد في محاولة لاستمرار تعلمهم."

إن برامج مجتمع التعلم تهدف إلى تمكين كبار السن من أهم مفاتيح المعارف من علم وتقانة وتواصل متميز لكافة القوي والعوامل المختلفة التي تؤثر في سلوكياتهم وتعرف برامج التنمية الذهنية داخل جامعات العمر الثالث وهو ما يؤكد أن الإنسان مهما بلغ مقدار ثقافته أو عمره أو مهاراته والمؤهلات التي حصل عليها أن يطور من ذهنيته ومن نفسه في أي وقت من الأوقات ؛ وتتميز مجتمعات التعلم داخل جامعات العمر الثالث، بمجموعة من الخصائص حددها ويليامسون (Williamson,1998, 130) منها ما يلي:

١-الاعتماد المتبادل وهو يتم بين الفرد والآخر وبين الفرد ومجتمعه والجماعات التي تحيط به من حوله مما يفرض أنماطا يتم فيها التشارك الفعال في طرق التعلم واكتساب المهارات من خلال مجموعة من البرامج.

٢-تقديم مصادر ذهنية متطورة من خلال مجموعة من المناهج والتقنيات والاستراتيجيات للاندماج في قضايا المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية لتطوير مهاراتهم وأفكارهم.

٣-استخدام مهارات الذكاء العاطفي في توجيه سلوكيات كبار السن في تقبل المعلومات والأفكار الجديدة التي يتلقونها أثناء الاطلاع وتجديد المهارات.

٤-مساعدتهم على التكيف والتأقلم مع المعارف المتجددة بطريقة تقلل من حدوث التوترات في التعلم، ومشاركة الرفاق الجدد و شغل أوقات الفراغ وتقديم مجموعة من الانجازات في مجال التعلم المحبب إليهم وفقا لاختياراتهم.

لقد بدأت كندا عام (١٩٥٤) كما يري راتسوى (Ratsoy, 2017, 81) بتقدم مجموعة من البرامج التي تنمي من تصورات القدرة العقلية لدى فئة كبار السن من أجل اكتساب مجموعة من المعارف التصورية خاصة مع زيادة برامج التنمية الذهنية يدرك أصحاب هذه الفئة القدرة على اكتساب المعارف والقدرات والمهارات، وتقدم النمسا في هذا التوجه مجموعة من برامج التنمية الذهنية التي تقدم اهتماما متزايدا بالصحة من حيث النوم والغذاء وتعلم بعض المهارات الأساسية في الحفاظ على الصحة البدنية والصحة الذهنية إيمانا من هذه الجامعات بأن قوة العقل تزداد بزيادة القوة الجسدية.

إن التوجه الذى تتبعه ألمانيا كما يؤكد كل من هرست وستينيز (Hirst & Stebbins, 2017, 100) يقوم على توجه مجتمعات التعلم الذى يقوم على "أساس منظم يشارك فيه كبار السن بدعم التعليم والتدريب عبر نظم مؤسساتية، ويعد النظام الألماني من الأنظمة الجيدة التي تدعم المهارات الفردية التي تكون مطلوبة في التفاعل في العلاقات الصناعية والسياسة والاقتصادية"، بما يدل على أن هناك عدة

مبررات للأخذ بتوجهات الدول التي تطبق جامعات العمر الثالث منها دعم وتحسين منظومة الكبار داخل المجتمعات، وملاحقة التغييرات السريعة للمجتمعات من خلال تدريبهم، والمساهمة في تماسكهم الاجتماعي لمعظم الفئات الضعيفة، تجهيز الأفراد كبار السن لدعم العيش وفقا لطبيعة المرحلة العمرية والتطورات الثقافية والبيئية، بالإضافة إلى رفع مهارات القوي العاملة من هؤلاء الأفراد وهو ما يدعو لمزيد من ضمان تعليم وتدريب كبار السن.

في تنزانيا أشارت دراسة إدوارد (Edward, 2021, 147) أن مجتمعات التعلم الثالث تعتبر وسيلة لتعزيز الثقة المتبادلة بين كبار السن والمجتمع لزيادة فرص الحصول على تسهيل التنقل والتعلم مدي الحياة، وتعتبر فرصة لتوفير الطمأنينة حول مستقبلهم الصحي، وتتميز المناهج هناك بتوفير المساواة التي تتعلق بالحصول العادل لجميع كبار السن في جميع مستويات التعليم والتدريب، والكفاءة التي تتعلق بمستويات التعليم المختلفة.

لقد هدفت مجتمعات التعلم للمسنين كما أشارت دراسة حريري (٢٠١٩،٧٦٨) إلى تحديد أسباب سعى هذه الفئة إلى التعلم، وبيان طرق التعلم والأساليب التى تتبع في سبيل تحقيق هذا الهدف من خلال معرفة دوافعهم الشخصية التى تجعلهم ينضمون لهذه المجتمعات، في محاولة لتحديد نوعية المؤسسات التربوية التى تلبي متطلباتهم التعليمية والمهنية المختلفة، حيث أسلوب العمل لمجتمعات التعلم يتم من خلال دعم مجموعة من التدريبات التي تشمل كبار السن أثناء تواجدهم داخل الجامعة أو خارجها، ويلتزم الأفراد كما أكد فيلوسي (Velso,2018,459) بحضور ما لا يقل عن (٣٠) ساعة تدريبة متنوعة في كافة المجالات أثناء السنة، ويمكن الاعتماد على شبكات التعليم الالكتروني في هذا الأمر، مؤسسة لتأهيل كبار السن والاعتراف بأهمية مواصلة تعليمهم خدمة للمجتمع.

(٢) توجهات تعزيز الشيخوخة النشطة

إن اتجاه الشيخوخة النشطة في جامعات العمر الثالث، إنما يؤكد على تحسين فرص الحياة مع التقدم في العمر بعد أن أخذت أعمار البشرية في الارتفاع، فأصبح

مطلوباً من المجتمعات إشعار كبار السن بقيمة وجوهم في الحياة من وهو ما جعل أبو حمدان وصالح (٢٠١٨، ١٤٨) يعرف الشيخوخة النشطة على أنها:" استمرار إسهام كبار السن في الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والروحية والمدنية إضافة إلى استمرار الانتاجية في الأعمال الخاصة بهم".

وهذا الاتجاه إنما يؤكد على أن المسنين يظلوا ناشطين وقادرين على الإسهام في مختلف الأنشطة التعليمية والعائلية، فهو اتجاه يركز على مرحلة النشاط والخبرة التي تمثل موارد إنسانية مفيدة للمجتمع، وذلك من أجل محاربة الصورة النمطية الراهنة، وظهور صورة إيجابية عن استمتاع كبار السن بحياتهم، وقد وضعت دراسة بيزات (Bezta 2018, 23) والتي أجريت على مجموعة من كبار السن باستخدام المنهج الأتنوجرافي مجموعة من المحددات التي تخدم الشيخوخة النشطة منها:

١- محددات تتعلق بالصحة العامة والخدمة الاجتماعية، وهذا المحدد يهدف إلى تزويد كبار السن بالخدمات الصحية والاجتماعية على قدم المساواة، وتيسير الحصول على كافة الخدمات الصحية والخدمات الاجتماعية .

٢- محددات تتعلق بالسلامة البدنية، وبالجانب الرياضي.

٣- محددات تتعلق بسلوكيات المسن مع الأفراد الآخرين من حولهم، وهي محددات تشير إلى قدرة كبار السن على تغيير أساليب حياتهم النمطية بما يتناقص مقدار تدهور حالتهم الذهنية والحيوية .

٤- محددات اقتصادية، وهي ترتبط بعوامل الدخل والضمان الاجتماعي ونوعية العمل بحيث تساعد على تشكيل أنظمة تخفض من تكاليف إعالة كبار السن.

٥- محددات شخصية تتعلق بقدرة كبار السن على تلقى الخدمة التعليمية والتربوية والثقافية والصحية .

ومن بين التجارب الناجحة في مجال تجارب الشيخوخة النشطة ما قامت به كورويا التي أطلقت المشروع الخاص بتعليم كبار السن "معا نحو مستقبل الكبار" الذى بدأت العمل به عام (٢٠١٤)، والذى مازال العمل به، والذى يهدف إلى إلحاق

معظم كبار السن بمؤسسات تعليم العمر الثالث وبصفة خاصة العمال الموسمين الذين تم إنهاء خدمتهم، وتقدم لهم جامعات العمر الثالث مواضيع التعليم المتعلقة بالتغذية والحفاظ على السلامة البدنية، والصحة العقلية والتواصل مع مؤسسات المجتمع المدني لضمان الكفالة الاجتماعية في ضوء ما يحتاجونه من تعليم يساعدهم على بقاء واستمرار وضعهم الاجتماعي.(AbdelFatah ,Mourad &Mohamed, 2020,270)

ويظهر دور جامعات العمر الثالث في الصين من خلال اهتمامه بالشيخوخة النشطة حيث يشير إلى أن عدد المسجلين في جامعة شنغهاي للمسنين يزداد يوما بعد يوم طلبا لنوع من الحياة الكريمة والجديدة حيث الأصدقاء والاهتمام بتعليم مهارات جديدة، وقد أشار ماتوليسكفوا (Matulcikvoa, 2020, 49) بأن الانتساب لهذه الجامعات يبدأ من سن (٥٠) عاما وتعمل جامعة شنغهاي على تعليمهم مهارات الرقص والغناء وفن التسويق عبر الانترنت وزيارة بعض مناطق المهمشين داخل المجتمع الصيني، وهي أمور تساعدهم على تغيير نمط حياتهم بعد تقدمهم في العمر.

وقد أكد برون (Browne, 2009, 44) أن نجاح اتجاه جامعات العمر الثالث في مجال الشيخوخة النشطة أخذ اتجاهاً جديدا أطلق عليه الشيخوخة المنتجة ليس بإنتاج السلع والخدمات إنما تركز على الانتاج واكتشاف الذات، ويدرس القدرة الداخلية للفرد والتي تشير إلى مجموع القدرات البدنية والنفسية التي يستطيع الشخص الإفادة منها في آية مرحلة عمرية، وكذلك من خلال القدرة الوظيفية التي تحدد المواصفات المرتبطة بالسلامة الصحية والبدنية لتطوير نظام الرعاية داخل جامعات العمر الثالث ليتمتعوا بنوعية الحياة.

وتلتزم جامعات العمر الثالث في تايوان كما يري كل من فاسيلا وسويندل (Vassella & Swindell, 2000, 41) بتوفير الإفادة من كافة القطاعات المهتمة بالشيخوخة لتوفير الدعم الموجه في بناء ثقافة تحترم الشيخوخة وتعزز مكانتهم بتوفير كافة أنواع الأنشطة التي يحتاجون إليها، والإفادة من التجارب الإنسانية في

هذا المجال، وعرضها على إدارة هذه الجامعات، بما يؤكد أن هناك استراتيجية تؤكد على إبقاء المسنين منتجين لأطول فترة ممكنة.

إن الشيخوخة النشطة تشير في أهدافها على غياب المرض والعجز، والانخراط التام في الأنشطة الاجتماعية والتطوعية التي تقدمها جامعات العمر الثالث في سياق تعظيم دور الأنشطة البدنية والذهنية لتحقيق الروحية الإيجابية بتقييم هؤلاء الأفراد لأنفسهم في سياق تمتعهم بالمرحلة العمرية التي يعيشون فيها، وهو ما يؤكد أن هذا الاتجاه لجامعات العمر الثالث هو توجها إنسانيا وأخلاقيا لسيادة العطاء النشط من الخبرات المختلفة التي تمثل ثروات خبراتية لتقدم الأمم والمجتمعات.

(٣) توجهات بيئات التعلم للمسنين

وهي تلك المدن التي تحقق التعلم لجميع الأجيال، ولكل المستويات عبر المؤسسات النظامية وغير النظامية باستخدام مختلف الطرق، وبما يحقق فرص كبير لكبار السن في الاستمرار التعليمي، خاصة وأن فلسفة مدن التعلم إنما تتحقق فرص أوسع للجامعات المهمشة تعليميا أو التي تلك التي تريد مواصلة التعليم بعد سن الالتحاق ولم تستطيع بما يعزز تلبية الاحتياجات التربوية والتعلمية لكبار السن، وتهدف مدن التعلم للكبار كما يؤكد لوراني وسانتوس ونوغير (Lorran,Santos&Nogueir,2019,12) إلى :

١- توفير البرامج التعليمية التي تساعد غالبية الكبار في السن من الالتحاق ببرامج تعليمية تنمي مهاراتهم الاجتماعية والصحية وتنمي خبراتهم التراكمية عبر سنوات العمر الطويل.

٢- إنشاء أماكن للدراسة عبر الانترنت تمكنهم من حضور المحاضرات ومتابعة الأنشطة المختلفة التي توفرها لهم جامعات العمر الثالث.

٣- توفير مكتبات متنقلة توفر الفرص المختلفة للاطلاع وتنمية حب القراءة حسب هوايات هؤلاء الأفراد ووفقا لاحتياجات المرحلة العمرية.

٤- إتباع منهج مختلف وفقا للظروف الدول وطبيعة كبار السن يشجع على الالتحاق بجامعات العمر الثالث تحت أى ظرف ودون أي قيد أو شرط.

وفي رؤية البيئات صديقة لكبار السن إنما تنطلق من تمكينهم من الانخراط في حياة ذات مغزى وتضيف إلى رؤيتهم الثقافية التي تربوا عليها من ذي قبل، فقد أشار المطيري (٢٠٢١،٣٢٧) بأن هذه البيئات إنما تعمل على توفير " التكنولوجيا المساعدة في عملية التربية المستمرة، وتساعدهم على دعم نظم تعليمية يحتاجون إليها، وتمكينهم من المشاركة في أوجه الحياة المختلفة، ومعالجة أوجه التهميش في التعاملات اليومية التي قد يتعرض لها هذه الفئة من المجتمع لتعزيز فرص انخراط جميع كبار السن في ممارسة الحياة والمشاركة والمجتمعية."

وفي تركيا تعمل البيئات المرعية لكبار السن كما يشير كل من بلوج وكيزر ولوى (Ploeg, Keizer & Lowie 2020, 99)على تحقيق التغطية الصحية الشاملة، والمحددات الاجتماعية للصحة، وتحقيق الرعاية المتكاملة التي تحقق لهم السلامة من بعض الأمراض مثل الخرف والزهايمر وتحقيق السلامة الصحية وتوفير التدريب العلاجي على بعض الأعراض الشائعة لبعض الأمراض غير المزمنة، وتقييم قدرة المدن التركية على إيجاد بيئات ملبية لغالبية احتياجات الكبار.

وفي أمريكا يؤكد المطيري (٢٠٢١ ،٣٣٤) على ضرورة تحقيق الذات الإنسانية من جديد، حتى أنها تهيئ لهم فرص إتمام الدراسات العليا لمن شغله عمله ووظيفته عن تحقيق هذا الأمر، وتقدم الجامعة هنا مجموعة من البرامج في جامعات أخري يمكن لكبار السن فيها مواصلة دراساتهم والحصول على شهادة الماجستير وفقا للتخصصات المختلفة، وتحدد هدفها في ارتقاء هؤلاء الأفراد بذاتهم، والحصول على طاقة إيجابية.

وهو ما يؤكد على ضرورات تحسين القدرات الوظيفية لكبار السن من خلال إنشاء بيئات تعليمية مراعية للسن، وتعمل على تحسين الخدمات التربوية لهم، ومراعاة اهتماماتهم من أجل تمكينهم من أن يكونوا ناشطين داخل المجتمع من دون تمييز وليتمتعوا بحياة مستقلة، حيث أضحت فكرة إنشاء جامعات صديقة للمسنين هي استجابة ضرورية ومنطقية لإنشاء مجتمع داعم لكبار السن، تظهر فيه مقومات البيئة الصديقة للمسن كعامل مهم في رفاهية هؤلاء الأفراد، والتي تؤكد من ضمن

أهدافها التضامن بين الأجيال من جميع الأعمار، بحيث تعزز الشيخوخة النشطة للعيش في أمان والتمتع بصحة جيدة، وتأمين البيئة الصديقة لكبار السن.

إن من أكثر التوجهات التي تعبر عن طموح جامعات العمر الثالث ما يطلق عليه "المدن صديقة المسنين" وهي تركز على عدد من المجالات تتمثل في: (الصحة والاحترام والاندماج في الحياة وتوفير المساحات الخضراء وتفادى العزلة) وتعمل جامعات العمر الثالث على إعداد دليل معين حول سبل تحويل المجتمع إلى بيئية صديقة تهتم بكبار السن من جميع الفئات والأطياف من أجل تحسين نوعية حياتهم واقتراح الحلول التي تيسر لهم سبل حياة كريمة.

بما يؤكد للبحث الحالي أن الهدف من المدن صديقة البيئة ضمان الأمن الاجتماعي لكبار السن، وتحقيق التغطية الصحية، وتعزيز الشيخوخة النشطة المعززة بالأمل وإكمال مسيرة الحياة، وضمان احترام حقوق الإنسان، و دعم إجراء الدراسات والأبحاث المتعلقة بالشيخوخة في جميع التخصصات والقطاعات من أجل استشراف مستقبل كبار السن إلى الأفضل.

(٤) توجهات تعزيز الشراكة المجتمعية

ظهر أكبر تحدي للجامعات العمر الثالث فيم أطلق علية الشراكة المجتمعية لإظهار الدور المحورى الذي تقوم به جامعات العمر الثالث في خدمة قضايا كبار السن، فقد قامت سلسلة من المشاريع بالشراكة بين أعضاء هيئة التدريس، وبعض كبار السن المنتسبين لهذه الجامعات، بجامعة في وكانت نتائج هذه الشراكة تعزز أهداف جامعات العمر الثالث في خدمة المجتمع، وقد استفاد المشاركون من خلال القيام بمجموعة من الأبحاث تعمق الاهتمام بقضايا كبار السن، وتحسين أساليب ممارستهم الحياتية، وقد قام بعض أعضاء هيئة التدريس على ضوء نتائج هذه الشراكة بتقديم مجموعة من الدورات التدريبية تقدم الطرح الحياتي الملائم لفئة كبار السن.

حيث أشارت دراسة راتسوى (Ratsoy, 2017, 78) جامعة في ولاية ميتشجن حيث يشارك كبار السن الذين كانوا يعملون في مهنة التدريس مع

جامعاتهم في الاشتراك في عملية التدريس داخل المدارس، والاشتراك في فعاليات الأنشطة العلمية التي يقوم بها الطلاب، وتوجيه بعض سلوكيات المعلمين في سياق تعاوني للإفادة من خبرات المسنين الذين مروا بالعمل داخل المدارس، بهدف نقل الخبرات، وتنمية مهارات وصقل القائمين على التدريس.

وقد جاءت دراسة العاصي (٢٠١٨، ٣٦) لتؤكد أن جامعة استراليا تدعم تجربة الشراكة المجتمعية لجامعات العمر الثالث في دعم المسنين المهتمين بالزراعة داخل المنازل، أو الذين يعملون في هذه المهنة بتقديم مجموعة من البرامج الزراعية، وتوفير الدورات الزراعية المطلوبة، وعمل ورش عمل بالتعاون بين هذه الجامعات والمؤسسات الزراعية، ومشاركة كبار السن في زيارة المؤسسات الزراعية، وكذلك محاولة توفير فرص عمل في المجال الزراعي لكبار السن. ومن هذه الإجراءات كما حددتها دراسة كل من إلياس وليهي (Ellis & Leahy, 2013, 245):

١- تشجيع النقاش المجتمعي حول حقوق كبار السن الذين ينعمون بالحيوية في الاشتراك في كافة الأعمال التي تليق بهم في دعوة لدحض التمييز في الأعمار.

٢- توفير بعض الموارد المخصصة من بعض المؤسسات والقطاعات التي تؤمن بضرورة اشراك كبار السن في المشاركة المجتمعية وتمكين خبراتهم المكتسبة من الحياة، ومشاركة الأعمار المختلفة وجهات النظر .

٣- دعم المنصات والمنتديات ذات الطابع التكنولوجي من الناحتين المادية والعملية من أجل التحرك لتحقيق بعض أهداف جامعات العمر الثالث من خلال تقديم الخدمات التي تيسر الأداء التكنولوجي، ودعم صنع المعارف عليها بناء على احتياجات هذه الفئة.

٤- سن التشريعات لحماية أدوار جامعات العمر الثالث في تعزيز جودة حياة كبار السن الذين في سن يسمح لهم لهم العطاء وتبادل الخبرات وإعطائهم الحق في قضاء أوقات الفراغ بطريقة تضمن لهم استمرار الحياة.

٥- إزالة الحواجز التي من شأنها أن تحول دون معرفة كبار السن بجامعات العمر الثالث وأدوارها المتنوعة والهدف من وجودها، لأن هناك الكثير الذى لا يعلم بهذه الجامعات في الأساس.

٦- تعزيز التعاون المجتمعي والتأكيد على تنوع الأعمار والإدماج في التربية المستمرة.

ولدعم أهداف هذا الاتجاه، وضمان إنجاحة فإن الأمر يتطلب ضرورة إقامة روابط رسمية بين جامعات العمر الثالث وجميع الأنظمة التي تهتم بفئة كبار السن والتي تستطيع أن تساعدها في تقديم كافة أنواع الرعاية الأولية والثانوية وتقديم الخدمات ومراعاة احتياجاتهم في صورة تنسيقة تتمثل في تحديد استراتيجيات لضمان قيام هذه الجامعات بتحقيق جودة حياتهم.

(٥) توجهات حماية الصحة البدنية والعقلية

تشكل حماية الصحة البدنية والعقلية مصدر الأمان الأساسي لكبار السن الذين غالبا ما تضعف قوتهم العقلية والبدنية مع مرور الزمن، ويعرف حماية البدن بالنسبة لكبار السن كما قدمها السيد (٢٠٢٠، ٢٢٥) على أنها " تطوير السياسات الرامية إلى تحقيق الرفاهية الصحية التى تهدف إلى تقليص تعرض كبار السن لمخاطر اعتلال الصحة"، وحماية الصحة البدنية والعقلية داخل جامعات العمر الثالث إنما تأتي على أشكال؛ منها:

١- خدمات الرعاية البدنية

وتشمل الخدمات الصحية تعزيز مفهوم الصحة العامة، والوقاية من الأمراض من خلال التنسيق بين القائمين على أمر هذه الجامعات و بين مختلف قطاعات الصحة ووفقا للاحتياجات العمرية لكبار السن وفيها تشارك أيضا مؤسسات رعاية الكبار في محاولة منها للبحث عن سبل للتمويل والتعاون مع القطاع الخاص، ويعتبر التحدي الرئيس الذى يواجه هذا التوجه هو توفير مجموعة من الخدمات الجيدة الخاصة بالتغذية وبعض الأنشطة البدنية والروحية وتوطيد الصلة مع بعض الأفراد داخل المجتمع وتزويد خبراتهم بمختلف مراكز الخدمات الصحية .

ويمكن الاستشهاد في هذا التوجه بجامعات العمر الثالث في فرنسا كما أكدت دراسة ميشيل (Michale,2017,151) التي تدعم خدمات الرعاية الصحية للمنتسبين إليها من خلال توفير الرعاية الطبية، والرعاية المخففة لبعض الآلام من خلال توفير بعض الأطباء الذين يوفرون خدمات الاستشفاء والوقاية من بعض الأمراض المزمنة، واستطاعت أن تضع مجموعة من الإجراءات الوقائية في الجامعة بالشراكة مع بعض شركات التأمين الصحي و صناديق المعاشات وبعض شركات الأدوية.

وتركز خدمات الرعاية البدنية لكبار السن كما يرى موكان وأبوت (Mackean& Abbot, 2012, 11) أيضا على إظهار الأنشطة البديلة وتحقيق النتائج الإيجابية لاستمرار ارتباط الفرد بمحيطه العائلي والمجتمعي الذى يتعامل معهم فترات طويلة، وهذا الاتجاه يركز على دعم الفرد الذى يكون قد فقد أحد أحبائه في الحياة، والأفراد الذين يتقفون عن ممارسة أعمالهم بعد نهاية خدمة العمل بحيث تعودهم جامعات العمر الثالث على شغل أوقات الفراغ في محاولة لنسيان بعض الأشياء التي تعكر مزاجهم، وتعرضهم للكبت النفسي.

إن خدمات الرعاية البدنية في بريطانيا كما يؤكد سوسوفي (Soosova, 2016, 488) إنما تركز على جودة الحياة البدنية التي تحدث نتيجة التغييرات التي تحدث للكائنات الحية نتيجة للعوامل البيولوجية والزمنية والعقلية والسيكولوجية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في حياتهم، بما يجعل البرامج المقدمة إليها تركز على ضرورة توافقهم مع التغيرات التي تطرأ مع المسنين للتكيف مع مظاهرهم الجسمية والنفسية، وبما يتناسب مع المواقف الحياتية التي يمرون بها.

حيث إنها تقوم على استمرار الفرد المسن على أداء مجموعة من أشكال السلوكيات وأنماط الحياة بطريقة مختلفة عما كان يؤديها من قبل انطلاقا من فلسفة مؤداها أن الفرد لا يولد من جديد عندما يصل إلى سن الستين ولكنه يستمر ويعيش بطرق تكون أفضل إذا أراد ذلك، وتقوم بتعويد الفرد على أن هذا السن إنما هو مجموعة من التغييرات البيولوجية المختلفة، حيث تركز جامعات العمر الثالث على

تعليم الفرد درجات مرتفعة من القدرات المعرفية والدفاعية، ودرجة التحكم في التغييرات والتطورات المختلفة التي تحيط بهم بحيث يتعودون التحكم في التصرفات والأفعال الشخصية تجاه السلوكيات التي تبدو بالنسبة إليهم جديدة أو غير مألوفة بما تمكنهم من مواجهة المشكلات الاجتماعية.

٢- خدمات الصحة الذهبية

تعرف الشيخوخة الصحية على أنها عملية تطوير وصيانة القدرة الوظيفية التي تمكن الفرد من الرفاهية في العمر، هدفها تحسين القدرات الوظيفية بما يعزز قدرات المسنين، وفي جامعات العمر الثالث تتم من خلال أربعة محاور حددها باتشيكو وبيريز ومانتسيل وباميلا(Pacheco, Perez, Mantcel, Pamela, 2021,14) فيما يلي:

١- مراعاة الصحة العامة لكبار السن وسلامتهم البدنية والنفسية.

٢- إنشاء بيئات تربوية ترعي كبار السن.

٣- الانخراط النشط في الحياة.

٤- المحافظة على إنتاجية كبار السن.

تلك الخدمات التي تؤدى إلى الوقاية من المشاكل الصحية قبل حدوثها، والتمكن من التعامل معها في حال حدوثها، فهي تساعد الفرد على أعراض بعض الأمراض والتعرف على بعض النوبات المرضية للتعامل معها في بواكيرها الأولي، ويقوم الأطباء المتخصصون بالانتقال إلى جامعات الغمر الثالث لزيارة بعض المرضي المنتسبين إليه، وأحيانا يتم توجيههم إلى أقرب مؤسسات الرعاية الصحية على حسب الحالات المختلفة، وفي كثير من الأحيان يقوم طلاب كليات الطب بزيارة هذه الجامعات بدافع المشاركة المجتمعية في محاولة لتقديم عمليات النصح والمشاورة الطبيبة، وتقديم أنسب طرق الرعاية الصحية وأكثرها توافقا للحالات المختلفة، وذلك في سياق الاهتمام بهم بما يجعل هناك تقاربا بين الأجيال.

وفي هولندا تقوم جامعات العمر الثالث كما يرى سونغري (Sungsri, 2021,134) بنشر الوعى الصحي، ومحو الأمية الصحية للحد من بعض

السلوكيات التي تضر بالصحة العامة وتنفيذ هذا الأمر بالاشتراك مع منفذي الرعاية الصحية لكبار السن، وأيضا بتوفير الرعاية الصحية اللازمة والخدمات الحيوية التي تقلل من الإجهاد وتحسن من نوعية حياة كبار السن، وأضافت دراسة حنفي (٢٠١٩، ١٨٨) أنه في لبنان يتم استخدام مجموعة من المداخل المتكاملة التي تعزز من الصحة الذهبية وتحاول الإفادة من البرامج الصحية والبدنية التي تقدم في المستشفيات وتعتمد على برامج العلاج والمتابعة بما يساعد على رفع مستور رضا حياة كبار السن عن أنفسهم وعن مجتمعاتهم.

وفي هذا السياق يؤكد ويليامسون (Williamson,1998,137) أنه لابد أن تتوفر داخل كل جامعة هيئة من هيئة استشاري الطب والتمريض المؤهلة لهذا العمل في إطار حفظ كرامة كبار السن وحتى لا يشعرون بالعجز أو بأن المؤسسة التي يقضون فيها أوقاتا مسلية ومشجعة للقيام بأعباء الحياة لا تهتم بالحالة الصحية لهم، التي تشكل في ذلك السن أهم مقومات البقاء على الحياة، إن توجه خدمات الرعاية الوقائية في المجال الصحي إنما يهتم أيضا بحل غالبية المشاكل النفسية التي قد تكون سببا في حدوث بعض التعب الجسمي والإرهاق الذهني، وتقدم أيضا بعض النصائح الوقائية بالتعرف على أساليب الإرشاد الغذائي الصحيح، والتعامل مع بعض الأزمات غير المزمنة وطرق الاعتناء بالنظافة الشخصية، وتوفير مجموعة من الدورات التدريبية في التعامل مع بعض الأجهزة التعويضية إذا احتاج بعضهم للتعامل معها حسب الامكانيات المتاحة.

وتنطلق جامعات العمر الثالث من تطوير السياسات والبرامج التي تعمل على منع أو تخفيف الأعباء للعجز أو الأمراض المزمنة بحيث تضمن توفير معالجة فعالة خالية من العوائق متحققة فيها معايير البيئة النظيفة والصحة الذهنية، وزيادة عوامل الوقاية العمرية التي تتمثل في الابتعاد عن التدخين وأنواع الكحوليات وممارسة الرياضة وأنواع التغذية الصحية وتوفير ما يلزم لذلك، وتضع جامعات العمر الثالث الضوء على أربعة مجالات أساسية في مجال الشيخوخة الذهبية تتمثل

في(النشاط الجسدي وعادات الطعام الصحية والاتصال الجماعي والأعمال ذات المعني والمغزى).

وهذه التوجهات مجتمعة إنما تنطلق في فلسفاتها وأهدافها وأنشطتها كلها تجتمع لتؤكد علي أن جامعات العمر الثالث تساعد على:

١- توفير برامج تدريبية ودورات مختلفة غير نظامية هدفها تحقيق جودة حياة كبار السن.

٢- تنظيم فعاليات وأنشطة التربية المستمرة من أجل التوعية بضرورة بقاء الحياة نشيطة ومفعمة بالحيوية والأمل، ومن أجل الشعور بتقدير الذات والاحترام.

٣- توفير فرص التعلم لجميع الأجيال عبر مؤسسات وأطر التربية غير النظامية، باستخدام طرق تعلم متعددة ومرنة وتوفير إمكانيات الحاق بها خاصة للفئات الكبيرة في السن.

٤- تصحيح الصورة النمطية عن كبار السن بحيث تضعهم في صورة إيجابية وهم يستمتعون بالحياة على نحو كامل يشعرهم بالرضا عن الحياة التي يعيشونها.

٥- تشجيع وتعزيز الشراكات العامة والمؤسسات التربوية في دعم جامعات العمر الثالث و نتائجها داخل المجتمعات خاصة في تنظيم البرامج التي تلبي احتياجاتهم المختلفة.

المحور الثالث- جودة الحياة المعيشية للمسنين

تعتبر شيخوخة السكان من الظواهر التربوية التي تنمو بصفة مستمرة، وتستحق إلقاء الضوء عليها باعتبارها من أبرز التحديات المجتمعية التي تواجه معظم الدول لما لها من تأثيرات متعددة على مختلف مناشط الحياة، وتشكل تحديًا مجتمعيًا أمام أجندة بعض للحكومات للبحث عن سبل جودة حياة كبار السن، حيث إن التقدم في السن ليس نهاية المطاف أو خريف العمر أو الاستسلام لبداية النهاية ، بل بداية يمكن فيها توظيف خبرات المسنين المتعددة سواء أكانوا عاملين في الشركات أو

المؤسسات الحكومية أو التعليمية أو الطبية أو المهنية والحرفية وغيرها، فالخبرة تزداد بصورة تركمية مع مرور العمر، ويعد مفهوم جودة حياة كبار السن مفهوما واسعا ومعقدا يحمل عدة تعريفات، ومنها:

أولا- تعريف المسنين

١- يعرفها زيدان(٢٠١٧، ٤٢١) من ناحية التركيبة السكانية على "أنهم الأشخاص الذين ينتمون إلى فئات عمرية تبدأ من سن الستين مع بداية سن التقاعد من العمل، وبالتالي يزداد اعتماده على غيره نتيجة نقص في معظم وظائفه المختلفة".

٢- أشار إليها ليدبر وسعيد (٢٠٢٠، ٦٥) من الناحية الجسمية على أنها " مجموعة من التغييرات الجسمية والنفسية التي تحدث بعد سن الخمسين يصحبها ضعف عام في القوامة البدنية، وضعف في الانتباه والذاكرة بسبب عامل السن".

٣- أشار إليه إدوارد (Edward,2021,134) من زواية التقاعد بأنه " الشخص الذى يتوقف عن ممارسة نشاطه الوظيفي نتيجة بلوغه سن المعاش، وهو ما يؤثر على الحالة المزاجية للفرد نتيجة شعوره بالفراغ، وأن المجتمع العملي لم يعد في حاجة إلى خبراته".

٤- عرفها مبروك (٢٠٠٨، ٣٨١) من الزاوية النفسية على أنها تلك المرحلة التى "تتضمن مجموعة من التغيرات التي تحدث في العمليات الحسية وتؤثر على الحالة المعنوية للفرد نتيجة شعوره بضعف مكانته الاجتماعية بين الأفران والأهل والأقارب والخروج عن سن التقاعد."

ويركز البحث الحالي على تعريف كبار السن على أنها المرحلة التي يتوقف فيها الفرد عن العمل، والذين بلغوا (٦٠) عاما، يمرون فيها بمجموعة من التغييرات النفسية والجسمية و يحتاجون فيها إلى منظومة تربوية متكاملة تقدم الخدمات الاجتماعية والاقتصادية والصحية والنفسية والتأهيلية بطريقة تساعد على استمرار الحياة.

ثانيًا- مفهوم جودة حياة المسنيين

يعتبر مفهوم جودة الحياة بصفة عامة من المفاهيم التي يصعب قياسها وتحديدها بدقة، لأنه مفهوم عام يعتمد على التصورات الذاتية لكل فرد، وعلى تعدد القيم الاجتماعية والبيئية والنفسية والجسدية، الأمر الذى يجعل هذا المفهوم حوله عديد من الآراء خاصة إذا ما تعلق بفئة كبار السن، ومن هذه الآراء ما يلى:

١- عرفها نيتوفيلى وبلان (Netuveli& Blan,2016,115) جودة حياة كبار السن على أنها " مفهوم يشير إلى حالة الرضا والسعادة والرفاهية التي يعيش فيها كبار السن وفقا لاحتياجاتهم."

٢- عرفها إبراهيم وعبدالحميد (٢٠١٦،٢٥٥) على أنها: "إدراك وتصور الأفراد لوضعهم وموقعهم في سياق النظم الثقافية والقيمية والتربوية وعلاقته بأهدافهم وتوقعاتهم من الحياة التى يعيشونها".

٣- عرفها كل من بلوج وكيزر ولوى (Ploeg, Keizer & Lowie, 2020, 101) " الحالة التي يكون فيها الفرد راضيا عن نفسه وعن البيئة المحيطة به قادرا على تعزيز ذاته، وجميع الأفراد الذين يعيشون من حوله فيشعر بالكرامة والعزة".

٤- عرفها لويس (Lewis, 2012, 2015)على أنها "نتاج لمجموعة من التفاعلات الفردية بين الإنسان والمواقف الحياتية التي يمر بها بحيث تضع الفرد في ثلاث مجالات رئيسة للحياة هي: الأسرة والوظيفة والصحة".

٥- عرفها سوسوفي (Soosova,2016,485)" مجموع تقييمات الأفراد لجوانب حياتهم اليومية في وقت محدد، وفي ظل ظروف معينة وإدراكهم لمكانتهم ووضعهم في الحياة العامة وفي محيط المنظومة الثقافية والقيمية التي يعيشون فيها"

٦- هناك من نظر إليها من الزاوية الصحية فقد عرفها كمسان وسينغ وتان (Kamsan, Singh & Tan, 2020, 18) على أنها " تحسين نوعية الحياة لمعظم الأفراد الذين يعانون من بعض الأمراض البدنية والجسمية عن

طريق الاحساس بتلقي الرعاية الصحية المناسبة التي تحسن من نوعية حياتهم". وهذه التعريفات والرؤي جميعها تركز على عدة مؤشرات مرتبطة بشكل مباشر بجودة حياة كبار السن، وهي:

٧- عرفها أبوعيشة (٢٠٢٠، ٥٢) بأنها "مستوي الرضا العام عن الحياة الصحية والاجتماعية والاقتصادية من أجل مزاولة الحياة اليومية بصورة إيجابية تبعث على التفاؤل والرضا عن الذات والمجتمع".

وتؤكد هذه المفاهيم مجتمعة علي:

أولا: طبيعة نمط الحياة: وهو مرتبط بتوفير مجموعة من الخيارات الحياتية تحقق لهم حياة ممتعة ومسلية تركز على الجانب الإنساني وتنظر إليهم على أنهم مجموعة من الأفراد لهم آدميتهم التي تحترم نتيجة أنهم تعرضوا لتغييرات طبيعة تحدث في وظائف كل كائن حي على وجه هذه الأرض.

ثانيًا: القابلية للعيش، بحيث تهيئ الظروف المناسبة للعيش من أجل حياة مرضية لغالبيتهم انطلاق من حاجتهم إلى الشعور بالتوافق النفسي في التعامل مع التغيرات التي تطرأ عليهم لأنها سنة الحياة.

ثالثًا: أكدت هذه المفاهيم أيضا على أن التغييرات التي يمر بها كبار السن لا تحدث فجأة، وإنما تحدث نتيجة مجموعة من التراكمات الزمنية والبيولوجية والعقلية والسيكولوجية والاجتماعية تحتاج إلى أنواع مختلفة من الرعاية.

وتعرف جودة حياة المسنين في هذا البحث على أنها: مجموع الأنشطة المجتمعية التي تسهم في تحسين نمط الحياة الرياضية والترفيهية والتراثية والثقافية والترويحية والمشاركة المجتمعية وتوفير الحياة الصحية الملائمة، وبناء على هذه التعريفات يصبح التعرف على أهداف جودة حياة المسنين أمرا ضروريا للوقوف على طرق التعامل معهم، ومحاولة تحسين مستوى معيشتهم.

ثالثا- أهداف جودة حياة المسنين

إن جودة حياة المسنين توظف من خلال تسهيل كافة إمكانيات المجتمعات لصالحهم بحيث تعطيهم احساسا إيجابيا بدورهم في الحياة يمكن الحكم على

مؤشراتها من خلال ارتفاع مستويات رضاهم عن ذاتهم وحياتهم بشكل عام بشكل يبعث الاحساس بالسعادة والرضا كل وفقًا لتصوراته واحتياجاته من الحياة، لذا تهدف جودة حياة كبار السن كما جاءت في دراسة العزام (٢٠١٧ - ٥٨ - ٥٩) فيما يلى:

١- تحقيق الحيوية والسعادة والإقبال على الحياة والثقة في الذات والصراحة والأمانة مع الذات في الشعور بالراحة مما يعكس البهجة والسعادة على المسن.

٢- تطوير أنظمة الرعاية الاجتماعية، والبحث عن الضمانات الاجتماعية والتربوية ودراسة مدى سلامتها وملاءمتها للمتطلبات الجديدة التي تفرضها المستحدثات المجتمعية بصفة عامة والتي ينعكس آثارها على هذه الفئة.

٣- الارتقاء بالأنظمة والقوانين والتشريعيات المتعهدة برعاية كبار السن في مختلف المجتمعات والدول، والتي أصبحت مطالبة بمراعاة التغييرات الديموجرافية التي تحدث نتيجة ارتفاع الأعمار ونسب التشيخ داخل المجتمعات، بما يحتم دراسة الهياكل السكانية وما تفرضها من تحديات مختلفة.

٤- القضاء على فكرة الاقصاء والتهميش لكبار السن في محاولة جادة لتفعيل خبراتهم المختلفة في الحياة بما يمكنهم من تخليصهم من غالبية أنماط التمييز لتحقيق جودة حياتية تتلاءم مع المرجعيات المختلفة للمجتمعات.

٥- إبراز دور مؤسسات المجتمع المدني في النهوض بحياة كريمة للمسنين، في محاولة لتطوير الجهود التي تبذلها المجتمعات في رعاية فئة كبار السن وحمايتهم بما يكفل لهم تأمين حقوقهم في كافة أنواع الرعاية .

٦- بناء شراكات متعددة بين الجهات الحكومية والخاصة والمؤسسات التربوية لمشاركة كبار السن في مختلف مناشط الحياة إنطلاقًا من إتاحة فرص التنمية الفردية وتحقيق الذات، والتأكيد على ضرورة مشاركتهم الفعالة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

وتحقيق هذه الأهداف، إنما يقتضي وجود مجموعة من الخصائص التي تساعد جامعات العمر الثالث على تحسين جودة حياة المنتسبين إليها، حددتها وزارة الشئون

الاجتماعية بلبنان (٢٠١٨، ٢١) في ستة أسس، هي: (البيئة المادية، والحفاظ على الهوية الشخصية للمسنين، وتحقيق التواصل الاجتماعي، والشعور بالأمن النفسي، التعاون الوثيق لحل غالبية مشكلات هذه الفئة، والشعور بالاستقلالية).

وتوفير هذه الخصائص إنما يعمل على تعزيز حقوق المسنين في الحصول على جودة الحياة من حولهم في إطار أخلاقي يضع جامعات العمر الثالث في مصاف تقدير داخل المجتمعات كونها إحدى المؤسسات التربوية التي تحترم حق كبار السن في إكمال مسيرة حياتهم بطريقة لائقة وبأساليب مختلفة تحفز على ذلك، بما يؤكد أن جودة حياة كبار السن بصفة خاصة تتحقق إما على المستوي الشخصي في إحساس الفرد بذاته وحالته النفسية، وإما من خلال المستوي الاجتماعي الذى يتمثل في شعور الفرد بالمجتمع وقدراته على المشاركة فيه.

رابعا- ضرورات تحسين الحياة المعيشية للمسنين

لقد تغيرت النظرة الاجتماعية التي تنظر إلى كبار السن من زاوية حتمية خروجهم من الحياة، أو أنهم أصبحوا في حاجة إلى من يعولهم ويتقيد بنفقاتهم بل أصبحت ظاهره التقدم في العمر في غالبية المجتمعات ينظر إليها الآن من نظرة جديدة تعطي المسن الحق في المشاركة في مختلف قطاعات الحياة نظرا لما يمتلكونه من خبرات ومهارات تستوجب مشاركتهم في الحياة ليكونوا عونا للأجيال القادمة في حياتهم، وأسباب الاهتمام بجودة حياة كبار السن إنما ترجع إلى مجموعة من الأسباب حددها زيدان (٢٠١٧، ٤٣٧) في : تغير الأدوار الاجتماعية لهذه الفئة وبخاصة بعد التقاعد عن العمل، ونقص الكفاءات الاجتماعية في تكوين شبكة من الأصدقاء، وأيضا نتيجة تقلص المهام الأسرية التي كانوا يقومون بها والشعور ببعض الوهن العام في الصحة، الأمر الذى يقتضي وجود ضرورات من شأنها تحسين جودة حياة المسنين؛ ومنها مايلي:

(١) تحقيق الدعم الاجتماعي

يعد الدعم الاجتماعي لكبار السن أحد الضرورات المهمة للاهتمام بهم حيث يساهم في تحسين علاقة كبار السن بمن حولهم ويزيد من تحسين شروط الصحة

النفسية لديهم ويقلل من التوتر والاكتئاب وبعض الاضطرابات النفسية، وتوفير علاقات اجتماعية ودية توفر دعما ومساندة للكبير في السن، حيث عرف أحمد (٢٠٤٨، ١٦٦) الدعم الاجتماعي على أنه "عملية إنسانية تتضمن تقديم معونة ومشاورة ومساندة من فرد إلى آخر، ومن جماعة إلى آخري تساعد في التقليل من مخاوف الحياة وتقلل من التوترات نتيجة وجود أشخاص داعمين في الحياة".

وقد أشارت دراسة إدوارد (Edward, 2021, 135) إلى أن الدعم الاجتماعي لكبار السن إنما يهدف إلى: توفير الفرص للمشاورة وتقبل آراء الآخرين اللجوء إلي المعارف والأصدقاء وقت حدوث الأزمات وإشباع الحاجات الاجتماعية وتحقيق مبدأ التنمية الإنسانية، وكلها أهداف إنما تساعد على زيادة الأداء الاجتماعي لهذه الفئة العمرية، في محاولة لمساعدتهم على التقرب من المجتمع وتزويد الأجيال الحالية بخبراتهم الاجتماعية والحياتية، والتى يقصد بها: جميع الجهود التي تبذل من أجل إسعاد الأفراد الآخرين والتي تشمل الحياة الصحية والترفيهية والتعليمية والثقافية لأنها تتعمد على تتداخل الأنشطة والرعاية التي تقدمها المؤسسات والتي تؤدي إلى تحقيق منافع للأفراد وأحيانا يغلب عليها الصفة التطوعية.

وهو ما يؤكد أنها مجال واسع من الأنشطة المنظمة للهيئات التطوعية والحكومية التي تسعى إلى تحسين حياة الجماعات والأفراد من خلال التفاعل المباشر أو غير المباشر مع الأفراد، الأمر الذى يجعل الرعاية الاجتماعية أحد أهم مؤشرات جودة حياة كبار السن كونها تنطلق من نظام مجتمعي يساعد هذه الفئة على مقابلة وتحقيق حاجاتهم المختلفة، وبما يعبر عن الحاجات الأساسية للحفاظ على المجتمعات، ويأخذ الدعم الاجتماعي مجموعة من الأشكال حددها لويس (Lewis, 2012, 2017) فيما يلى:

١- الأنشطة المنظمة التي تنتهجها المؤسسات الحكومية وغيرها بهدف تخفيف وطأة الشيخوخة عليهم في سبيل زيادة رفاهيتهم .

٢- الجهود التي تحدث من أجل تحقيق التوافق الايجابي مع متطلبات العمر الثالث بهدف تحقيق مستوى أفضل للتأقلم مع أدوارهم الجديدة داخل المجتمع.

٣- التأكيد على حقوق الإنسان دون تمييز بسبب الفارق الزمني بين الأجيال بدعم القدرات الفردية في سياق مساعدات تضعها المؤسسات التربوية لتحقيق العدالة الاجتماعية.

٤- التشجيع على استحداث مسالك جديدة في مجال الاهتمام الاهتمام بالمتقاعدين عن العمل من أجل تحقيق مقاربات متجددة تحسن من نوعية حياتهم، وتفعل من أدوارهم التربوية وتحقق لها العمق المجتمعي في التعامل معها.

(٢) تحقيق السعادة النفسية

يسعي جمع الأفراد إلى تحقيق السعادة النفسية لأنها أسمى أهداف الحياة، ولأنها ترتبط بالحالة المزاجية، والرضا عن الحياة وتحقيق الذات والتفاؤل بالوجود حيث إن السعادة النفسية للمسنين إنما تأتي من قدرتهم على استثمار وقت الفراغ، وتحسين الصحة النفسية ومزاولة الأعمال الرياضية ذات الجانب البدني البسيط وهو ما يبعدهم عن الشعور بالاكتئاب، وتحقيق السعادة النفسية أيضا، وتحقيق السعادة النفسية لهم مرجعه كما يرى أحمد (٢٠١٨، ٢٠١) إلى الارتباط بالحالة المزاجية التي تمكن كبار السن من تحقيق بعض أهدافه وقيمه الخاصة، والتي تتمثل في استثمار وقت الفراغ بشكل إيجابي، وتحسين الصحة العامة التي تؤدي إلى تأخير بعض أعراض الشيخوخة وممارسة بعض أنواع الهوايات المختلفة بالنسبة لهم .

الأمر الذى يؤكد أن السعادة النفسية للمسنين هي انعكاس لدرجة الرضا عن الحياة التي يعيشون فيها، ولذلك فهي تأخذ أربعة عناصر يمكن عليها قياس مستوي سعادتهم حددها بيزات (Bezta, 2018, 31) في (الرضا عن الحياة العامة وتحسن الصحة العامة ونقص القلق والاكتئاب و العلاقات الناجحة مع الآخرين، وهذه المحددات الأربع إنما تجعل المسن يحقق جمله من أهدافه في وافع الحياة يكون لها

توجه مستقبلي تنعكس بالإيجاب عليه، وعلى المجتمع فيتقبل ذاته ووضعه العمرى بحيث يكون شخص منتج ومنفتح على الحياة من جديد.

ويشجع وعى كبار السن بشعورهم بسعادتهم النفسية في تخفيف وطأة بعض أنواع العجز البدني، وتحويل هذا الشعور إلى طاقة إيجابية نابعة من إيمانهم بتقديس المجتمع لهم، وبقدرتهم على النهوض المجتمعي، والمشاركة في التطبيقات الحياتية، بما يؤكد أن جامعات العمر الثالث تعتمد في تحقيق الصحة النفسية على توفير أشكال جديدة للتفكير والسلوك، وتمكينهم من ترجمة المواقف والخبرات التي سبق التعامل بها إلى الأشكال والأساليب الجديدة للتفكير.

(٣) تحقيق الذات

إن كبر السن لا يعتبر نهاية الحياة، إنما يعد بداية نوع حياة جديدة، وفرصة لاكتشاف الذات والجلوس مع الذات، وتقييم الامكانيات المختلفة بعد سنوات من العمل، وتقديم نوع من التعليم الذى يساعدهم على ترقية الذات والنفس واكتشاف آفاق جديدة من التطورات الحياتية، إن تعليم الكبار يحقق الذات كونه يمنحهم فرصا لاكتشاف الحياة من حولهم، ويساعدهم على حل مشكلات واقعهم الحياتي، كما أن التعلم الذاتي للمسنين قد يكون فرصة لنقل مهاراتهم للأجيال القادمة في عالم سريع التطورات العلمية والتكنولوجية.

وتحقيق الذات للمسنين إنما يتطلب كما يشير كل من لبديري وبودبوده (٢٠٢٠، ٧٧) إلى التفاعل الإيجابي مع الأفراد، ووجود البيئة التربوية المساندة، وتوفير مجموعة من الأنشطة والتطبيقات التي تساعدهم على الارتقاء بذواتهم، وإحساسهم بحرية الإبداع، وتشجيعهم على التفكير الإيجابي، ونظرة المجتمع إلى احترام التنوع البيولوجي كمدخل يساعد على تنمية ذات الفرد، إن هذا المنطلق يعزز من فكرة جامعات العمر الثالث كونها تتم عن طريق برامج تركز على تحقيق الذات من خلال القضايا التعليمية والثقافية والحضارية والمهنية ومواصلة التعليم والتدريب الذى يلبي احتياجاتهم المتنوعة.

ويمثل تحقيق الذات أحد أهم اهتمامات كبار السن لأنه يوازن بين احتياجاتهم والواقع المجتمعي والإحساس بتوفير مقومات الحياة الكريمة، والمشاركة الفعلية في نقل خبراتهم للأجيال القادمة، بالإضافة إلى وجود مؤسسات تربوية توفر لهم أماكن للالتقاء والتزود بالخبرات والاطلاع على المستجدات العصرية وتعطيهم الثقة بالنفس بأن حياتهم وبقائهم مهم وحيوي، بالإضافة إلى قدرتها على توفير مجموعة من الأنشطة المتعددة وهو ما يهيئ لهم فرص تحقيق الذات.

والحفاظ على تحقيق الذات يتطلب الانفتاح الدائم على التغييرات والتطورات الحياتية وتبادل المعارف والخبرات وإشباع الحاجات المتبادلة مراعاة للتدفق الثقافي والمعلوماتي وتمكنهم أيضا من القدرة على المشاركة في الأحداث المجتمعية والقضايا الاجتماعية ونقدها ومتابعة الأحداث الجارية والقدرة على اتخاذ قرارات حكمية بما يمكنهم من أن يكونوا على درجة عالية من التكيف والانسجام مع تطورات المجتمع تحقيقا لجودة حياتهم.

خامسا- الأدوار التي تقوم بها جامعات العمر الثالث لتحسين حياة المسنين

إن الأهمية التى تقوم بها جامعات العمر الثالث إنما تنبع من شعور بعضهم بفقدان العمل الذى كان يقوم به، وبالتالي خسارة العائد المادي ونقص المكانة الاجتماعية التي يشغلها وبالتالي انصراف كثير من الأشخاص الذين كانوا حوله، وكانوا يمثلون عنده قيمة معينة وتناقص الأدوار الاجتماعية والأسرية التي كانوا يقيمون بها داخل المحيط العائلي مما ترتب عليه وجود وقت فراغ كبير يختلف حجمه من فرد إلى آخر، بما يتطلب إشعارهم بأنه مازال لديهم عديد من الأدوار التي تشعرهم بجودة حياتهم من جديد، ومن أهم هذه الأدوار ما يلي:

(١) المشاركة في الحياة الاجتماعية

تنبع أهمية تقديم الرعاية الاجتماعية لكبار السن من قاعدة عامة تتمثل في أن الإنسان اجتماعي بطبعه يمارس كل أدواره في الحياة من خلال جماعات ينتمى إليها بحكم صلات الأنساب أو العلاقات والروابط تتشابك لتفرض في النهاية نوعا من العلاقات الاجتماعية، بما يجعل الرعاية الاجتماعية لكبار السن والاهتمام بهم تتعلق

في كونهم يشكلون مجموعة من الخبرات المعرفية والحياتية التي يمكن نقلها للأجيال القادمة، بالإضافة إلى أن رعايتهم تعد واجب ديني واجتماعي كونهم بحاجة ماسة للاهتمام بمعنوياتهم، وتقديم الدعم الصحى الأمر الذى يشعرهم بضرورة رعايتهم الاجتماعية والصحية بناء على معرفة أعدادهم ونسبة تمثلهم السكاني.

وقد أشارت دراسة بخش وحمزة ومحمد (٢٠١٨، ٤٥) إلى أن هناك مجموعة من الأهداف تسعى نظم الرعاية الاجتماعية إلى كبار السن إلى تحقيقها منها: (توفير ضمانات التماسك الأسري والاجتماعي داخل المجتمعات، والحفاظ على القيم الثقافية للمجتمعات في إطار العموميات الثقافية لكل مجتمع، توفير مجموعة من الخدمات الصحية والاجتماعية التي تحسن من المناخ العام المتعلق بكبار السن، ونشر ثقافة العدالة الاجتماعية بين جميع فئات أبناء المجتمع والإيمان بقيمة الكرامة الإنسانية) .

وفي هذا الإطار شكلت دراسة أحمد (٢٠١٨، ٢٠٥) إطارا مهما في مجال دعم الرعاية الصحية لكبار السن حيث أكدت أنه يمكن توفير هذه الرعاية من خلال وجود مقياس يوضح نسبة هذه الفئة من السكان، وهذا المقياس ينطلق من مقياس "البينات السكانية" ويحسب نسبة كبار السن عن طريق تحليل مؤشرين هما: نسبة المسنين إلى نسبة السكان، ونسبة إعالة المسنين، وهو مقياس يبين مدي تزايد سرعة الشيخوخة.

وقد أوصى تقرير الأمم المتحدة لعام (٢٠١٧،١٢) الذى جاء بعنوان "متابعة نظم الرعاية الدولية لكبار السن"؛ أنه يتعين على السياسات الصحية أن تأخذ في الاعتبار احتياجات كبار السن، المترواحة بين الوقاية وإعادة التأهيل لرعاية المرضي الذين قد يعانون من بعض الإعاقات، والبحث عن سبل تدابير التأهيل النفسي والجسدي التي تهدف إلى الحفاظ على توفير الرعاية الصحية المستمرة، إن خدمات الرعاية الاجتماعية تتم في معظم دول العالم المتقدم من خلال نظام محدد من البرامج، والخدمات التي تساعد كبار السن على تلبية احتياجاتهم الصحية والاجتماعية لتحقيق مستوى أفضل من الأداء وزيادة الكفاءة الاجتماعية للمسنين في المجتمع.

(٢) المشاركة في الأنشطة الفكرية

تعد هذه الضرورة إحدى الضمانات لمشاركة المسنين في المجالات الفكرية المتطورة، واتخاذ التدابير التي تساعد على منحهم ذلك الأمر بدون عوائق خاصة مع تزايد عددهم داخل المجتمعات، فقد تضمن إعلان الشيخوخة الصادر عام (١٩٩٢) عن الجمعية العامة للأمم المتحدة تحت دعم المبادرات الوطنية المتعلقة بالشيخوخة، بحيث يدعم فئة كبار السن على مشاركتهم الفكرية والثقافية لتحسين نوعية حياتهم وذلك نتيجة التراكم المعرفي الذى ينادي بمشاركة كبار السن داخل المجتمع وتفهم معطيات الثورة المعرفية وتداعياتها .

وفي هذا السياق فقد أشار سحاسي (٢٠١٦، ١٩٧) إلى أن مشاركة كبار السن في المجالات الفكرية من "شأنه النزوع إلى تحقيق جودة حياتهم والارتقاء بنمط التفكير والاستمتاع بتقدم مختلف المجالات الفكرية وما يتطلبه من تنوع المهارات ونمط التفكير في محاولة للعيش وفق أسلوب يمكنهم من التكيف على الحياة بجوانبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وغيرها". حتي يستطيعوا أن يستوعبوا ما يحدث من تطورات تعليمية ومعرفية وتكنولوجية مستمرة وآثرها على المنظومة المجتمعية التي يعيشون داخلها، وقد قدمت مجموعة من المبررات الهامة منها : تشجيع الفهم لتقلب الأدوار المجتمعية للأفراد والسعي نحو تحسين جودة الحياة والبحث المستمر عن الخدمات الثقافية والفكرية من خلال تنوع المهارات الحياتية.

وتستطيع فئة كبار السن تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية من خلال الإطار الفلسفي للأنشطة الفكرية الذى يمثل بالنسبة لهم مجموعة من الخبرات التي مروا بها والتي تتمثل في الخبرات الاجتماعية، والمشاركة الإنسانية والخبرات المتعلقة بقيمة التغيير وأثره في بناء الحضارات والمجتمعات والخبرات المتعلقة بالتعاون في شتي الميادين، ومشاركتهم في الأنشطة المجتمعية من شأنه تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، أشار إليها كل من بخش وحمزة ومحمد (٢٠١٨، ٥٥)في: (الحفاظ على التنمية المتواصلة داخل المجتمع الواحد، وحماية حقوق كبار السن الاجتماعية منها

بصفة خاصة، والحفاظ على القيم التراثية لكل مجتمع من المجتمعات في نطاق الأعراف والتقاليد والقيم الدينية، وتنمية الخبرات والتجارب المختلفة).

(٣) المشاركة في الدخول إلى عالم المعرفة

إن دخول كبار السن إلى عالم المعرفة يعد من أهم الأدوار التربوية التي ينبغي أن يقوموا بها، وذلك من أجل استمرار شخصيتهم الإنسانية التي أصبحت مطالبة بمواكبة العالم المعرفي سريع التغيير، وهو ما يعني أن جامعات العمر الثالث يقع عليها العبء في نشر ثقافة التعلم الذاتي بين أطياف كبار السن، ويذكر أن هناك مجموعة من العوامل تساعد على اكتساب كبار السن مهارات عالم المعرفة حددها سعد (٢٠١٦، ٤٨٨) فيما يلى:

١- الضرورة الحيوية لتكيف كبار السن مع المعرفة والتكنولوجيا وأدوارهما المتغيرة حتى لا يتخلف عن ركب التطور الحاصل داخل المجتمعات، وبصفة خاصة إذا كان من الأفراد الذين كانوا يشغلون منصبا أو موقعا له تأثيره في المجتمع.

٢- تدريب كبار السن وإعادة تدريبهم على معارف ومهارات جديدة لم يألفوها من قبل، في سياق دعم فلسفة التربية المستمرة.

٣- مواكبة التقدم في الأساليب التكنولوجية واستخداماتها في كافة الميادين والمجالات من أجل تنمية العنصر البشري مهما كان عمره بما يساعد على توسيع فرص دخول كبار السن إلى عالم المعرفة وبما يلبي مطالبهم المعرفية والتكنولوجية.

٤- إن جامعات العمر الثالث حين تنتوي مساعدة كبار السن على الدخول في عالم المعرفة المتطور فإنها مطالبة بأن تلبي الاحتياجات الأساسية للتعامل معهما وأن يتوفر لها القدرة على اقتناء التكنولوجيا من أدوات وأجهزة حديثة وتوافر شبكات الانترنت وغيرها وأدوات المشاركة في عالم المعرفة والدخول فيه بخبرات الفئة العمرية التي تتعامل معها هذه الجامعات، بالإضافة إلى

امتلاكها مقومات بشرية تستطيع أن تدرب الأفراد على استيعاب عالم المعرفة والتكنولوجيا .

(٤) تنمية ثقافة التغيرات الحياتية

تلك التنمية التي تتطلب التوفيق بين القيم والاتجاهات التي تربوا عليها، وبين متطلبات العصر الحالي، وتعودهم التعامل مع ما ينتج من مشكلات ناتجة عن التغيير الاجتماعي السريع، ونشر الوعي في التعامل مع كافة القضايا المستجدة على أفكارهم من خلال الاعتماد على برامج التنمية المستمرة بما يساعدهم على اكتشاف المجتمع من حولهم بطريقة تتلاءم مع التطورات العصرية المختلفة وتكسب جامعات العمر الثالث أفرادها القدرة على أن يكونوا أشخاصًا متميزين في قدراتهم على تلبية متطلبات الحياة المتغيرة تتمثل في صورة من الصفات والخصائص المرغوب فيها توجه سلوكهم نحو التعامل العصري .

الأمر الذى جعل نيتوفيلي وبلان (Netuveli&Blan.2016,118) يعرفا التغييرات الحياتية على أنها مجموعة من الموجهات التي تضبط وتوجه الفرد وتجعله قدارا على مواجهة المواقف العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والثقافية بما يتلاءم مع متغيرات العصر، بحيث تأخذ منهجية التفكير العصري عندما يواجه مجموعة من المشكلات وهي تختلف من فرد إلى آخر وفقا لمدى وعيه بالتغييرات الحياتية.

وتستهدف جامعات العمر الثالث هنا المساعدة على نشر ثقافة التغير وتطبيقاتها لدى فئة كبار السن، والمساهمة في تحديد النواحي الإيجابية للتعامل مع المتغيرات الحياتية، وتعمل على تدعيمها في سياق إثراء مهاراتهم المجتمعية، وتحمل المسئولية عند التفكير في الأمور العصرية وتحقق لهم الاحساس بالأمان وتأكيد الذات وتحسين المدركات والمعتقدات لأنها إحدى المؤشرات إلى الكيفية التي يتعامل بها الفرد في المواقف الحياتية المستقبلية، وتحدد له الأساليب والوسائل التي يختارها في تفسير عديد من السلوكيات المستقبلية.

إن تقبل التغييرات الحياتية يساعد المجتمعات على مواجهة التغييرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة، مما يسهل عليهم حياتهم، ويحفظ

للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد للوصول إلى صيغة يستطيع أن يتعاملون بها مع العالم المتجدد في إطار الوعي بالذات الثقافية والاجتماعية والمهنية والتي تتغير وفقا لتحول الواقع المجتمعي.

سادسا- المؤشرات التربوية التي تحدد جودة حياة المسنين

تعرف المؤشرات على أنها مواصفات معينه تفسر الأداء أو السلوك المتوقع أن يؤديه شخص معين من خلال أداة معيارية لتحقيق هدف محدد، إن مؤشرات جودة الحياة هي طريقة لقياس حيوية المجتمع تعطى مجموعة من المعلومات المتعددة عن حياة المجتمعات حيث يستفيد منها صناع القرار والمخططون لوضع البدائل والحلول للقضايا الحياتية التي تواجه المجتمعات، وقد تعددت مؤشرات جودة الحياة لأنها كفلسفة تختلف باختلاف قناعات الأفراد إلا أن دراسة سحاسي (٢٠١٦، ١٩٩) حددتها في سبعة مؤشرات لجودة الحياة تتمثل في(التصنيف العالمي لقابلية العيش – مؤشر السعادة العالمي – مسح مرسر لجودة الحياة – قائمة مونوكل - مؤشر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لجودة الحياة – مؤشر إرب لجودة الحياة – مؤشرات منظمة الصحة العالمية ، ورغم اختلافها في التعريف إلا أنها تتفق في مجملها على مجموعة من مؤشرات جودة الحياة هي:

المؤشر الفلسفي

يعرفه على أنه الاتجاه نحو تحقيق السعادة المنشودة من خلال ما تضمنه من الأخلاقيات والتعاملات المختلفة المتصلة بجوانب الحياة العامة التي يشتركون فيها كمواطنين، وكأفراد تحت مظلة وطن واحد، بما يسهم في تحقيق جودة الحياة التي ينشده بعض الأفراد من المسنين بحيث ينعكس مردود هذه القناعات على هؤلاء الأفراد أنفسهم والمجتمع من حولهم بما يحقق التوازن بين متطلبات الحياة، ويساعد على المشاركة في الحياة العامة من خلال السياقات الأسرية ومجموعة الرفاق التي تشمل مجموعة من الأعمار المختلفة، والمشاركة في فعاليات المجتمع العامة، وتبادل المعارف والرأي والمشورة في محاولة لبناء رأس اجتماعي للمجتمعات بحيث تحقق شكلا من أشكال المساندة والدعم لهم في ضوء العلاقات الاجتماعية الناجحة.

لذا وضعت جامعات العمر الثالث مجموعة من المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الجودة الحياتية للمسنين حددها كل من أبو عيشة وعدائكة (٢٠٢٠، ٥٣) في مجموعة من الأمور تضع للمجتمع مطالب بتوفير الحماية الصحية، ودعم الأنشطة المهنية التي تتطلب دعم إنشاء المرافق والنوادي المجتمعية لفئة كبار السن، وتشجيع غالبية مرافق الدولة في إطلاق برامج خاصة لهم بما في ذلك مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الدينية والصحية لتوفير البرامج الترفيهة، واكتساب هوايات جديدة، وضروة تعهد الحكومات بتحقيق بيئية الشيخوخة الجيدة.

وهو ما جعل بيزات (Bezta, 2018,25) يضع نموذج للمؤشر الفلسفي لجودة حياة المسنين يتمثل فيما يلي: (تقبل العمر الزمني، تقبل الذات، هادفية الحياة، العلاقات الإيجابية، الكفاءة البيئة)، وهذه المعايير كلها كى تتحقق لابد وأن تنطلق من معرفة المشكلات التي يعانى منها المجتمع بشأن التعامل مع فئة كبار السن وتحديد جهود المجتمعات في ذلك الأمر وتحديد اللوائح والتنظيمات والمؤسسات التي تتكفل بمعرفة وقياس جودة حياة كبار السن بالإضافة إلى وضع أهداف مجتمعية للمؤسسات التربوية التي تلبي احتياجات كبار السن في محاولة لتعديل وتغيير أنماط هذه الفئة من الأفراد لتحقيق جودة حياتهم.

المؤشر الاجتماعي

يشير مسعودى (٢٠١٦، ٢٠٨) إلى أن هذا الاتجاه إنما يركز على تحقيق الموضوعية في الحياة والتي تتمثل في حجم معدلات المواليد والوفيات ونوعية السكن وأنواع الأمراض والأوبئة ونوعية المستويات التعليمية لأفراد المجتمع، وجودة العمل ومدي توافر الحياة الاقتصادية، وما يعود على الفرد من جراء العمل الذى يقوم به بحيث تكون كلها مؤشرات تعكس مدى الرضا العام للأفراد عن حياتهم بصفة عامة.

والمؤشر الاجتماعي بصفة خاصة إنما يعبر عن الرضا العام للحياة لأنه كما يؤكد يحي (٢٠٢٠، ١٨٦) يعتمد على جانبين أساسين، الأول معرفي يتمثل في إدراك الأفراد لطبيعة الحياة التي يعيشون فيها وفقا لظروفهم وإمكانيتهم، والآخر تقيمي يتمثل في تقييم الأفراد لحياتهم بناء على الخبرات والتجارب التي مروا بها في حياتهم

والتي سببت لهم الشعور بالسعادة والارتياح من عدمه بحيث تكون مؤشرات لجودة الحياة من حولهم.

ومن جانب آخر أكدا كل من أبو عيشة وعدائكة (٢٠٢٠، ٥٥) بأن هناك أهمية لهذا الاتجاه في تحقيق جودة الحياة كونه يتيح لهم فرص التمكن من التعامل مع الأمور المجتمعية العامة مثل التعامل المادي والتعامل داخل الأسواق والتعامل مع التقنيات التكنولوجية والتعامل مع القضايا الحياتية العامة والمشاركة فيها بما يؤكد تعزيز المهارات المختلفة التي تضمن له جودة حياتية ترتبط بشكل كبير بالطريقة التي يعيشها والطرق التي يتعامل بها مع ظروف الحياة كي تصبح مفهومة بالنسبة له وقابلة للتعامل معها بما يكسبها القيمة المضافة لمجموع خبراته السابقة بحيث يكون ناشطا، ويشعر بأن هناك حاجة إليه وتكون لديه علاقات جيدة مع الجميع بحيث يتزود بالمساندة الاجتماعية التي تضم غالبية الأشخاص الذين يتعامل معهم من الأسرة والأصدقاء والمعارف وزملاء العمل بما يمكنه من التفاعل مع الحياة بجودة عالية تجعله يستشعر الرضا.

المؤشر الطبي

ويهدف هذا المؤشر كما يرى يخش وحمزه و محمد (٢٠١٨، ٥٦)إلى تحسين جودة حياة الأفراد الذين يعانون من بعض الأمراض الجسمية بكافة أنواعها، وكذلك بعض الأمراض النفسية بحيث تكون جودة الحياة الصحية مؤشرا عن بعض المخاطر الصحية التي يتعرض لها فئة كبار السن خاصة وأنهم قد يمرون بمجموعة من التغييرات الجسمية والنفسية التي تؤدي إلى الضعف العام، وهذا الاتجاه إنما ينبع من تأكيد الاستراتيجية العالمية وخطة العمل لمنظمة الصحة العالمية بشأن الشيخوخة والصحة الموجهة نحو رؤية أنه " يمكن لمعظم الأفراد أن يعيشوا حياة طويلة إذا ما تمتعوا بالخدمات الصحية الجيدة التي تتوفر داخل مجتمعاتهم"، بما يؤكد تطوير السياق الوظيفي من خلال زيادة الوعي باحتياجات كبار السن من المجال الطبي.

المؤشر النفسي

يعرف هذا المؤشر كما يشير يحي (٢٠٢٠،١٧٠)على أنه "الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد من خلال مجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة في تحديد وجهة مسار حياته، وإقامة علاقات اجتماعية ايجابية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها"، ويندرج فيه ما يطلق عليه بالانشراح النفسي وهو الشعور السائد الذى ينطلق بأن سن الإنسان لا يرتبط بالعمر الزمنى أو بالتقاعد عن العمل بحيث يبتعد الأفراد عن الشعور بالبؤس والاكتئاب واليأس وهو ما يتطلب الاندماج في المجتمع والبعد عن العزلة والتعاون مع الآخرين في غالبية الأشياء التي يستطيعون القيام بها.

إن المؤشر النفسي كما يري كمسان وسينغ وتان (Kasman, Singh & Tan, 2020, 18) غالبًا ما يرتبط لدى كبار السن بقياس تناقص قدرة الفرد كلما تقدم السن وطبيعة التغيرات الكمية والكيفية التي تحدث في أسلوب ونمط التفاعل بين الفرد والآخرين والبيئة المحيطة به إضافة إلى التغيرات الشخصية حيث ينتقل الأفراد في مرحلة التقدم في السن من الاهتمام بالآخرين إلى البحث عن من يهتم بهم في كثير من الأحيان، وذلك الأمر مرجعه تراجع عمليات التفاعل النفسي بين كبار السن وغيرهم.

لذا فجودة الحياة النفسية تعتمد على تقييم الفرد لنوعية الحياة أو الحكم بالرضا عن الحياة بحيث يشمل هذا التقييم على الجانبين المزاجي والمعرفي بحيث يشعرون بجودة الحياة حينما يمرون بالخبرات السارة وغير السارة، وهي أمور تؤكد أن جودة الحياة النفسية لكبار السن بصفة خاصة تشمل ثلاثة مكونات تعمل بطريقة متكاملة حددها كل من عمامرة ومأمون (٢٠١٩، ٦) فيما يلى:

١-الرضا عن الحياة.

٢-الوجدان الإيجابي (المكون الانفعالي للارتياح بوصفة حالة انفعالية).

٣-الوجدان السلبي (العناء النفسي أو الانهاك المفسي).

وكل هذه الأمور تؤكد أن منظور جودة الحياة النفسية إنما "يؤكد على رد فعله تجاه المواقف الحياتية، سواء تجسدت في الرضا عن الحياة وما تحمله من العمليات المعرفية ونتائجها أو تمثلت في رد الفعل الانفعالي المستمر بحيث تكون كلها تعبيراً عن شعور الناس بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين"، بحيث تكون هي الهدف الأسمي للحياة أفضل.

وكلها مؤشرات إنما تهدف إلى تحقيق رفاهية كبار السن وتحسين العلاقة بينهم، وبين مجتمعاتهم، واتخاذ القرارات المنظمة في ضوء شعورهم بالمسئولة والتقدير الذاتي، وتجلب لهم الرضا والامتنان، والحفاظ على سلامة أرواحهم وعقولهم لتطوير قدراتهم من خلال بيئة تربوية داعمة لاستثمار خبراتهم وعقولهم في ضوء علاقات ودية في ضوء تنوع الأعمار، الأمر الذى يتطلب البحث عن صيغ لإنشاء جامعات العمر الثالث في مصر سعيا لتحقيق جودة حياتهم كمطلب لاستمرار الحياة ، وبصفة خاصة بعد التقاعد.

التصور المقترح لإنشاء جامعات العمر الثالث في مصر لتحقيق جودة حياة المسنين

انطلاقا مما عرض له البحث الحالي من إطار فكري في ضوء رؤي وقراءات تربوية ترسخ لفلسفة جامعات العمر الثالث، بما يتطلب إعادة النظر في حجم الأدوار التي يمكن أن تقوم بها هذه الفئة العمرية من أدوار مجتمعية، ومحاولة إيجاد العلاقة بين جامعات العمر الثالث و تحقيق جودة حياة كبار السن، فإنه يمكن إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر انطلاقا من مجموعة من القواعد توضح دور هذه الجامعات في الارتقاء بحياة كبار السن المنتسبين إليها، وذلك من خلال:

أولاً :نتائج البحث

توصل البحث الحالي في ضوء الرؤي الفكرية والأدبية إلى عدد من النتائج منها:

١. النظر إلى كبار السن على أنها مرحلة عمرية يمرون بها، وليست على أنها حالة من العجز البدني، إنما مرحلة طبيعية لها إيجابياتها داخل المجتمع وليست مرحلة سلبية يشعر عنده الفرد بسلبية دوره في الحياة، حيث ؛ وقد توصل الإطار الأدبي

والنظري للبحث أيضا إلى الفلسفة العامة لجامعات العمر الثالث تكمن في أن الإنسان هو غاية الحياة ينبغي الحفاظ على كرامته، وتفهم التغيرات الصحية والجسمية التي يمر بها من منطلق أن لكل مرحلة عمرية إيجابياتها وسلبيتها التي هي سنة الحياة.

٢. وتوصل البحث أيضا إلى ضرورة إعادة النظر في المنظومة الاجتماعية للمسنين في مصر بحيث تدرج ضمن شبكة الأمان الاجتماعي كخيار استراتيجي في سياسات المجتمع المصري، وفي المخططات التنموية القادمة واعتبارها أحد الشروط لتحقيق المعاني النبيلة للعدالة الاجتماعية في مصر .

٣. وتوصل البحث إلى أن توجهات جامعات العمر الثالث الدولية قائمة على المنهج العلمي في تحديد احتياجات المسنين بحيث تقوم على تداخل وتكامل لكافة القضايا المتعلقة بهم في إطار التفاعل والتنسيق مع الجهات المعنية بهذه الشريحة العمرية من السكان في محاولة لتقديم كافة الخدمات المتعلقة بهم.

ثانيًا : أسس التصور المقترح

تتمثل الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح فيما يلي

١- الانطلاق من أن جامعات العمر الثالث إحدي الصيغ التى تلبي متطلبات فئة المسنين، وتحقق لهم الرغبة في تحقيق الذات والانجاز لتبرز مستوي الاستقلالية؛ ولتوضح أنهم خبرات لايمكن تجاهلها بمرور الزمن.

٢- الانطلاق من أن جامعات العمر الثالث بإمكانها تحقيق جودة الحياة المعيشة لأصحاب العمر الثالث في مصر كونها مؤسسة تربوية تكشف عن احتياجاتهم ومشكلاتهم وتتغلب عليها من خلال جهودها التنشيطية والترويحية والإرشادية .التكامل بين جامعات العمر الثالث والمؤسسات التربوية لدعم ثقافة التعايش مع الآخرين.

٣- دعم مفهوم التضامن بين الأجيال؛ هذا المفهوم الذى يتضمن تكامل الأشخاص المتقدمين في العمر في حياة الأسر وحياة مجتمعاتهم من خلال

تضمين هذه المفاهيم في المناهج التربوية التي تقدم نهجا متكاملا عن أساليب التعامل مع كبار السن، وتهيئة ظروف المعيشة المناسبة.

٤- وضع اتجاهات إيجابية عن أساليب التعامل معهم في إطار المحافظة على القيم السائدة داخل المجتمعات، وضرورة التوسع في الخدمات التي تقدم لهم دعم للتربية المستمرة. أن تتصف الخدمات التي تقدم داخلها بالاستمرارية كعملية رئيسة طوال سنوات العقد الثالث من العمر.

٥- الإفادة من توجهات وخبرات الدول المتقدمة في تطبيق صيغ وأشكال جامعات العمر الثالث، تلبية لاحتياجات المسنين في مصر، ودعما لمواجهة التغيرات المستقبلية في حياة المجتمعات بما يساعده على استثمار ما يمتلكونه من خبرات ومهارات.

٦- أن نجاح جامعات العمر الثالث في أداء أدوارها وتحقيق فلسفاتها بصفة خاصة يستلزم سياق يضمن تمتع كبار السن بحقوقهم الإنسانية واتخاذ التدابير لتجنب تهميشهم وضمان استفادتهم من كافة الخدمات التي تقدمها من أجل تعزيز نوعية الحياة التي تقدمها.

٧- إن التعامل مع احتياجاتهم تعتبر قضية كبري تنطلق من التعامل الإنساني الذى يترتب عليه مسؤوليات جماعية وفردية، وهو ما تظهره الأديان السماوية وغالبية القيم الحاكمة ذات المرجعية الاجتماعية والأخلاقية لغالبية الشعوب، من خلال تطوير الإطار التشريعي والقوانين المعتمدة لرعاية كبار السن في مصر استجابة للتغييرات العمرية التي تحدث في مرحلة الشيخوخة.

ثالثًا- أهداف التصور المقترح

تنطلق أهداف التصور المقترح من خلال إلقاء الضوء على دور جامعات العمر الثالث كسياسية واضحة المعالم تستثمر خبرات المسنين باعتبارهم عنصر بشري متميز؛ فتستثمر خبراتهم، من خلال مؤسسة تربوية غير نظامية تراعي احتياجاتهم من الحياة ، وتعزيز مفاهيم التعلم مدي الحياة، والمشاركة في أوجة الأنشطة المختلفة بالتعاون مع كل الفئات والجهات التى تهتم بكبار السن وطرق معيشتهم، والجهات

المعنية بفلسفة العدالة الاجتماعية سعيا لتكريس مفهوم التربية الحياتية المستمرة بين مختلف الأجيال، وتعزيز الإفادة من فلسفة جامعات العمر الثالث في ضوء توجهات بعض الدول التى لاقت نجاحا في هذا الأمر

رابعًا- متطلبات تحقيق التصور المقترح:

تتمثل متطلبات تحقيق التصور المقترح لجامعات العمر الثالث في مصر فيما يلى:

(١) رسالة الجامعة

الانفتاح على كافة أنواع المعارف، واكتساب الخبرات بحيث تكون حياة الإنسان حافلة بالتجارب والخبرات بحيث يكون لدى كبار السن القدرة على الشغف العالي لاكتساب وتعلم المعارف التي تعودهم الاعتماد على الذات، وتفعيل القدرات الذاتية في إدارة شئون الحياة، بالإضافة إلى دراسة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتعليمية ذات الصلة بمجتمع كبار السن، وتقديم برامج التنمية البشرية المختلفة وتنظيم فعاليات حضورها، بالإضافة إلى دعم رسالة إشراك الفئات المهمشة في العمل المجتمعي، بالإضافة إلى تبني الجامعة لمجموعة من القيم الحاكمة التى تبرز صور العدالة الاجتماعية، والتعاون، والابتكار، والالتزام.

(٢) أهداف إنشاء الجامعة

لإنشاء جامعات العمر الثالث في مصر فإن الأمر يتطلب وضع مجموعة من الأهداف التى تفعل من دورها داخل المجتمع؛ ومن هذه الأهداف؛ ما يلي: تحسين النظرة إلى كبار السن ، وتخفيف العبء الاجتماعي والاقتصادي عن أسر المسنين، وتعزيز مشاركتهم في الحياة العامة، وتأمين نوعية حياة جيدة لهم ودمج حقيقي لكبار السن، بالإضافة إلى تحقيق جودة حياتهم التي تؤدى إلى زيادة رضاهم عن حياتهم، والاندماج في العيش المجتمعي مما يؤدي إلى إيجابيتهم في الحياة من خلال تدعيم فكرة المواطنة النشطة، واستثمار كافة الجهود التى تكفلها الوزارات المصرية في الارتقاء بفكر المسنين وحياتهم.

(٣) قواعد الالتحاق بالجامعة

وحين إنشاء الجامعة يمكن وضع مجموعة من القواعد المرنة التى من شأنها تحقق القدر الأكبر من انضمام المسنين لها ؛ ومنها:

١. وجود الرغبة في الانضمام إلى مثل هذه الجامعات، وأن يكون الفرد وصل إلى مرحلة عمرية معينة يكون قد بلغ فيها (٦٠) عاما وأكثر.
٢. أن يكون من فئة الأفراد الذين يكتبون ويقرءون لأنه لا ينضم إليها الأفراد الأميين، لأن هدف هذه الجامعات ليس تعليمي، وإنما تسهيل سبل مشاركة كبار السن في مواصلة الحياة، وتحقيق التربية المستمرة.
٣. أن يكون الفرد لدية القدرة الصحية والنفسية على الاشتراك في الأنشطة التى تقدمها هذه الجامعات.
٤. أن تكون إجراءات التقدم لهذه الجامعة سهلة مبسطة في الفهم والكتابة إما أن تكون عبر وسائل الانترنت أو من خلال التقدم بها مباشرة وفقا لحالة العضو المتقدم.

(٤) نظام الدراسة بالجامعة

تصنف جامعات العمر الثالث على أن الدراسة داخلها غير نظامية؛ أى أنها لا تعد جزء من نظام التعليم الرسمي، فالتعليم غير مقصود وغير مخطط، إنما الانضمام إليها وفقا لاحتياجات المسنين الفئة من (٦٠) فأكثر فالإنضمام إليها وفقا لمن يمتلك الرغبة في الحياة الاجتماعية مع من هم ذات السن، بالإضافة إلى أنه :

١. لابد من تحديد نظام الدوام والعام الدراسى داخل هذه الجامعات ؛ حول ما إذا كان سيتع نظام (السنة الكاملة - الفصول الدراسية – الساعات المعتمدة).
٢. تحديد نظام مراحل الانضمام لهذه الجامعات سواء وفق مرحلة معينة أو أكثر من مرحلة وفقا لاحتياجات المسنين من كل مرحلة يمرون بها.
٣. كذلك تحديد طبيعة ونوعية المقررات والمناهج بحيث تراعي نظام الدراسة التى سوف تعتمد عليه جامعة بحيث تكون هذه المقررات والمناهج مرنه ومتمشية مع طبيعة المسنين داخل المجتمع المصري في الإفادة من التوجهات الدولية.

٤. تنظيم اليوم الدراسي، والنط الذى سوف يسير عليه، وتوضيح أشكال حلقات اللقاءات الدراسية الفردية والجماعية وأوقات الراحة والزيارات المدينة والعملية، وعدد الساعات وفق مجموعة من القوانين للعمل اليومي المرن والمريح.

٥. تحديد عدد من ساعات النهار للالتحاق بالجامعة، وعدد من أيام الأسبوع.

٦. أن تكون الأنشطة والبرامج التى تقدمها الجامعة مرنة تراعي ظروف المنتسبين إليها من كافة النواحى النفسية والجسدية والتعليمية والبدنية وغيرها، بما يتطلب تنويع البرامج والأنشطة وفقا للفئات المستهدفة.

(٥) الإدارة الخاصة بجامعات العمر الثالث

يدير جامعات العمر الثالث مجموعة من أعضاء هيئة التدريس الذين لهم خبرات في مجال تعليم الكبار والشيخوخة النشطة، ويساعد في ذلك مجموعة من المسنين أنفسهم المنتسبين إلى الجامعة، بالإضافة إلى ضرورة إشراك وكالة شئون خدمة المجتمع في هذا الأمر، بالإضافة إلى أن نمط الإدارة لابد أن يكون ديمقراطيا، لأن نمط الإدارة بها بسيط جدا غير مرهق، بحيث يتكون الهيكل الإداري من عدد من الأفراد يكون لديهم القدرة على اتخاذ القرارات التى تفعل من أنشطة هذه الجامعات داخل المجتمع المصري.

ويمكن أن يكون هناك إدارة خاصة للبحث في شئون المنتسبين للجامعة من خلال عمل ملف خاص لكل عضو، وإدارة خاصة بالقائمين على التدريس بحيث يسهل متابعة استمرارهم في العمل داخل الجامعة، سواء من يريد إنهاء العمل أو من يريد مواصلة العمل داخل الجامعة بما يعزز ويسهل العمل .

(٦) أعضاء هيئة التدريس القائمون بالتدريس

يمكن أن يكون القائمون بالتدريس مجموعة من أعضاء هيئة التدريس القائمين المنتسبين إلى الجامعات المصرية سواء من الأساتذه المتفرغين أو غير المتفرغين، على أن يكونوا على إيمان عميق بقضايا كبار السن، بالإضافة إلى أنه يمكن أن يشارك التدريس أيضا داخل هذه الجامعات مجموعة من الأفراد المنتسبين إلى الجامعة بما يساعد على نقل الخبرات والتجارب فيما بينهم، وبالإضافة إلى مشاركة نخبة من

التربويين في عملية التدريس وتقديم الأنشطة والبرامج بما يدعم من تسويق نتائج هذه الجامعات.

(٧) مجالات وأنشطة جامعات العمر الثالث

لما كانت جامعات العمر الثالث ينضم إليه ممن لديه الرغبة في تحقيق الذات، والرغبة في تقديم المهارات الحياتية المتناسبة مع متغيرات العصر، وتجديد المعارف، والرغبة في إثراء الحياة، فإن مجالاتها متعددة، وتتطلب مايلي:

١- تقديم مجموعة من المساقات أو البرامج التي تقدم محتوى مفيد أو تحرص على تقديم مجموعة من البرامج التدريبية في المجالات المختلفة تجعل الفرد محققا لذاته متناسق الفكر مع ما يفرضه المجتمع والعصر تفتح له مجال الإبداع .

٢- تقديم البرامج والأنشطة الموجهة لخدمة قضايا كبار السن وتحقيق مجموعة من احتياجاتهم المختلفة من المجتمعات التي يعيشون فيها.

٣- تقديم الرعاية الثقافية والفكرية والتعليمية والتقنية والاجتماعية والاقتصادية وفقا لتوفير مجموعة من الأنشطة الاجتماعية المتميزة التي تخدم فئة كبار السن من خلال تقديم مجموعة من البرامج المتميزة التي تحقق طموح هذه الفئة في الارتقاء والاهتمام بهم.

٤- إجراء مجموعة من الدورات التدريبية المتخصصة، والبرامج التأهيلية والصحية لكبار السن، وذلك في إطار المساهمة في تنمية القوي البشرية من كبار السن على مختلف مستوياتهم وطرق تعليميهم وخلفيتهم المهنية والوظيفية.

٥- التأهيل للعمل التطوعي أو العمل في مجالات جديدة تتوافق مع رغباتهم واحتياجاتهم.

٦- المشاركة المجتمعية من خلال إظهار الخدمات التي تقوم بها بعض الجامعات التي تشارك في مفهوم جامعات العمر الثالث، في توطيد علاقتها بالمجتمع في خدمة قضايا كبار المسنين، في محاولة لتلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم من خلال الاعتماد على مجموعة من الوسائل والأنشطة التي تقدمها خدمة لهذه الفئة من أفراد المجتمع.

٧- دعم التعلم المستمر وبرامج التربية المستمرة من خلال المساهمة في الأنشطة والبرامج التي تقدم لكبار السن بواقع تشريعيات تنظم عمل جامعات العمر الثالث تتسق فيها جميع الأجهزة المعنية بكبار السن.

(٨) الموازنة المالية للجامعة

وعند التفكير في إنشاء الجامعة يمكن دعم الموازنة العامة لجامعات العمر الثالث، من خلال عدد من الآليات منها:

١- ترشيد الميزانيات المخصصة للخدمات والأنشطة والبرامج والدورات التي تقدمها جامعات العمر الثالث من خلال الأخذ بمنطق الأولويات.

٢- تشكيل هيئة تكون مسئولة عن كل ما يتعلق بالأمور المادية، ويكون لديها كافية الصلاحيات في الإشراف على إدارة الأموال المخصصة للصرف، بما يسهل من عمليات المراقبة على كافة أوجه الصرف، والبحث عن نظم بديلة في حالة وجود تقصير في البرامج والأنشطة.

٣- دعم التبرعات من أصحاب الأعمال الخيرية والمنظات الأهلية، وبعض مؤسسات المجتمع المدني التي تكفل نظم رعاية كبار السن والاهتمام بهم في إطار جودة حياة كبار السن والارتقاء بالمجتمعات مع تعاظم البنية الطبيبة.

(٩) أماكن تواجد هذه الجامعات

استخدام بعض إمكانيات المدارس والجامعات الحكومية في فترة ما بعد اليوم الدراسي كأحد أشكال ونماذج دعم جامعات العمر الثالث، وبصفة خاصة في بعض محافظات الجمهورية التى يصعب فيها الوصول إلى الجامعات نظرا لبعد المسافات، وأيضا يمكن الاعتماد على بعض الأماكن التى توفرها وزارة الشباب والرياضة والمنتشرة في مختلف أنحاء الجمهورية للاعتماد على بعض مرافقها من ملاعب، وصالات رياضية، ومراكز للشباب التابعة لها في تقديم الجانب الترفيهي لكبار السن.

(١٠) الإفادة من التوجهات الدولية في مجال العمر الثالث

وتتطلب ما يلي:

١. عقد اتفاقيات دولية مع الدول التى لها شأن تربوي، وتحمل توجهات دولية عميقة الأثر في نفوس المسنين بحيث تساعد هذه التوجهات على نقلها بسهولة إلى المجتمع المصري وفق الدعائم والمرجعيات التربوية والاجتماعية التى يقوم عليها المجتمع المصري.

٢. إظهار دور المجتمع المصري في التعاون مع هذه التوجهات الدولية لتقديم الحماية الكاملة للمسنين ضد أشكال الإقصاء والتهميش والتمييز وفق مجموعة من القرارات والتشريعات التي تضعها السياسات الدولية بحق كبار السن بتمتعهم بحياة جيدة المعيشية.

٣. تعزيز البرامج الدولية التي تلقي الضوء على نماذج مشرفة من كبار السن ترسخ لاحترامهم وتأمين حياتهم بعد سن التقاعد بما يساعد على صنع بيئة تمكينية تحترمهم وتقدر جهودهم وخبراتهم في الحياة، وفي بناء الأجيال القادمة.

٤. التسويق الناجح لمنتج هذه جامعات العمر الثالث على المستوي الدولي؛ باتباع سياسية تربوية مناسبة تدعم هذه التوجهات في تلبية احتياجات المسنين من هذه الجامعات.

خامسا: المعوقات التى تواجه إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر

يركز هذا الجزء من التصور المقترح على مجموعة من التحديات التى تواجه إنشاء جامعات العمر الثالث في مصر؛ والتى تتمثل فيما يلي:

١. وجود ندرة حول عدد البيانات والإحصاءات للأفراد الذين يتقاعدون عن سن العمل، بالإضافة إلى ندرة البيانات حول كبار السن الذين يعيشون بمفردهم، وفي ظل هذه الندرة يصعب إتاحة الإمكانيات لكبار السن للاستفادة من البرامج التعليمية المناسبة التي يمكن أن تقدمها جامعات العمر الثالث، ونقص في ضعف البرامج التعليمية الموجهة نحو تعليم المسنين بما يقلل من فرص وصول المسنين إلى مؤسسات التعلم غير الرسمية بما يقلل من الممارسات التربوية لهم.

٢. إن أهم عقبة تواجه تحقيق حلم جامعات العمر الثالث في مصر هو التمويل، لأن معظم مؤسسات المجتمع المدني مازال لديها النظرة الضيقة التي تضع كبار السن في حيز انتهاء الحياة، وأيضا ندرة في البحث الجاد عن موارد جديدة تشجع على تمويلها .

٣. تهميش أدوار المسنين في المجتمع واستبعادهم من معظم أنماط التفاعلات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية بحيث يتم تقليص أدوارهم، وهو أحد أهم الأسباب التي تجعلهم يشعرون بصعوبة الإبقاء على علاقاتهم وارتباطهم بيئتهم الاجتماعية، وموقف المحيطين بهم بما يؤثر على توافقهم النفسي والاجتماعي، ويجعلهم يعزفون عن اللجوء أو حتى المعرفة بالمؤسسات التربوية التي تستوعب احتياجاتهم.

٤. ضعف في تسويق لطبيعة ونوعية الأنشطة التي تقدمها هذه الجامعات بالإضافة إلى القصور الموجه في توضيح المهام والمسئوليات الممنوحة لهذه الجامعات بما يؤدى إلى أن تكون مجرد ترديد شعارات الهدف منها كسب تعاطف المجتمع مع فئة كبار السن فقط.

٥. ضعف في توضيح الأهداف العامة التي تسعي جامعات العمر الثالث تحقيقها داخل المجتمعات العربية، وندرة في إدراك الأفراد الذين يمكنهم المشاركة في مثل هذا النوع من الجامعات،قصور في الإعلام عن جو المناخ المؤسسي الذى يتوقف نجاحه على تلبية احتياجات هؤلاء الأشخاص وطبيعة الأدوار التي يؤديها داخل هذه الجامعات، وقدرة هذه الجامعات على تحقيق جودة الحياة لكبار السن، والعائد المعنوي من جراء الانضمام إليها.

ونهاية إن تحقيق جامعات العمر الثالث على أرض الواقع في مصر؛ إنما يتطلب تنسيق الجهود التربوية التي تتعلق بالكشف عن احتياجات كبار السن المتقاعدين عن العمل بصفة خاصة، وإنشاء قواعد للبيانات حول هذه الفئة السكانية ومعالجة التحديات المستمرة التي تواجه جامعات العمر الثالث والتي تتعلق بصفة خاص بالدعم المجتمعي؛ وطبيعة النظرة لهم، وأيضا تلك التي تتعلق بالتمويل المادي،وتنظيم

المؤتمرات والندوات حول وضع الساسيات الكفيلة بتحقيق هذه الفكرة ومحاولة إيجاد البدائل والحلول في مجال تطوير حياة كبار السن وذلك في إطار التكييف مع التغييرات الديمجرافية التى تشهدها كافة الدول. إن العمل على توفير الخدمات المختلفة بطريقة عادلة لكبار السن وتوفير سبل الرعاية الشاملة لهم هو عمل يستهدف معاونتهم على تحقيق جودة حياتهم الشخصية والاجتماعية والنفسية، إلا أن من الصعب على جامعات العمر الثالث إيجاد رؤية موحدة لشكل ونوعية الخدمات التي تقدم للمنسبين إليها، حتى أنه في بعض الأحيان تفتقر إلى تحديد موعد مناسب لاستمرار الأنشطة والدورات التي تقدمها نظرا إلى ضعف الامكانيات المادية المتاحة.

المراجع

١- إبراهيم، إبراهيم السيد وعبد الحميد، أحمد محمد (٢٠١٦):" مؤشرات جودة الحياة، وجودة أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي، دراسة مقارنة تنبؤية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد١٧٠، أكتوبر ٢٣٥ - ٣٢٠.

٢- إبراهيم، رحاب أحمد ومحمد رشاد عبد القادر (٢٠١٩): " رؤية مقترحة لإنشاء جامعة العمر الثالث للكبار بمصر على ضوء خبرات بعض الدول لتحقيق أهداف التنمية المستدامة"، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد١٢٢، مجلد٢٦،أكتوبر ٢٨٧ - ٣٦٦.

٣- أبو حمدان، ماجد ملحم و صالح حلا محمد (٢٠١٨):" بعض المشكلات الاجتماعية والنفسية المرتبطة بمرحلة الشيخوخة وآلية التعامل معها"، مجلة جامعة تشرين، سوريا، العدد٤، المجلد ٤٠، ١٤١ - ١٥٧.

٤- أبو عيشة، آمال و عدائكة، سامية (٢٠٢٠) :" جودة الحياة لدى المسن، دراسة تحليلية"، مجلة السراج في التربية وقضايا العصر، العدد٣، مجلد٤، ٤٢ - ٦٥.

٥- أحمد، إيمان محمد (٢٠١٨): " آليات تطوير خدمة الفرد مع المسنين، دراسة في تحليل مضمون بحوث الفرد للتخفيف من مشكلات المسنين"، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعين، العدد٦٠، مجلد٢، يونيو، ١٥٧ - ٢٢٨.

٦- السيد، ولاء شعبان (٢٠٢٠): "فعالية المشاركة المجتمعية للشباب في رعاية مجتمع كبار السن بين الواقع والمأمول من منظور طريقة تنظيم المجتمع"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، جامعة كفر الشيخ، العدد٤٩، مجلد١، يناير، ٢٢١ - ٢٥٨.

٧- الشريف، خالد بن سعود (٢٠١٥): " مؤشرات تحسين نوعية الحياة لدى كبار السن بين الرعاية الأسرية والرعاية المؤسسية"، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، العدد١ مجلد، يوليو١ ٤٤٧ - ٤٨٤.

٨- العاصي، نهي (٢٠١٨): "دراسة مقارنة للنموذجين الفرنسي والبريطاني لجامعات العمر الثالث، وإمكانية الإفادة منها في مصر"، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية،العدد٩، السنة٤، يونيو،١١ - ١٧٩.

٩- العزام، عبدالباسط (٢٠١٧):" نوعية الحياة عند كبار السن في المجتمع الأردني"، مجلة الخدمة الاجتماعية، جامعة اليرموك، المجلد ٢٣، مارس، ٥٥ - ١٠١

١٠- الغامدي، عادل بن مشعل (٢٠١٧):" الاحتياجات الاجتماعية والنفسية والصحية والمادية للمسنين من وجهة نظرهم مع لتضمينها في مناهج التعليم بالمملكة العربية السعودية"، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة الباحة، العدد١١، المجلد الأول، شوال،٢٩٩، ٣٥٦.

١١- القاسمي، أحلام راشد (٢٠١٨): الشيخوخة النشطة التحديات والمؤشرات والتجارب الناجحة وتطبيقاتها في دول مجلس التعاون الخليجي، سلسلة الدراسات الاجتماعية والعمالية (المنامة: مجلس التعاون لدول الخليج العربية).

١٢- المطيري، فيصل بن فرج (٢٠٢١):" تصور مقترح لجامعة العمر الثالث في ضوء أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة ٢٠٣٠"، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد٢، المجلد٤٥، يوليو٣٢٢ - ٣٥٧.

١٣- بخش، طالب عبدالرحيم وحمزه، أحمد إبراهيم ومحمد، أسماء عادل (٢٠١٨): " فعالية خدمات الرعاية الاجتماعية وتحسين نوعية حياة المسنين بالمجتمع الكويتي"، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، العدد٦٠، الجزء٩، يونيو،٤٣ -٦٣.

١٤- بوحجي، محمد جاسم (٢٠١٥): التعلم مدي الحياة (البحرين، دار لبنة للنشر والتوزيع).

١٥- حجى، أحمد إسماعيل (٢٠١٤): جامعة العمر الثالث الافتراضية في المملكة المتحدة، مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد٣٩، المجلد١٦، فبراير، ١٠ -١٧.

١٦- حريري، هند حسن (٢٠٢١): تصور مقترح لانشاء جامعات العمر الثالث لتعليم الكبار بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاستفادة من خبرة جامعة العمر الثالث في استراليا، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، الجزء٨٦، يونيو ٧٥٥ - ٨١١.

١٧- حسب النبي، أحمد محمد (٢٠١٨):"أدوار ومؤسسات المجتمع المدني التطوعية في تحقيق العدالة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية والسويد وإمكانية الإفادة

من خبراتها في مصر"، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، العدد٣٧، أكتوبر، ٦٣ - ٢٢٠.

١٨- حنفي، محمد ماهر (٢٠١٩):" جامعة العمر الثالث صيغة مقترحة لتفعيل التعليم المستمر مدى الحياة كأحد متطلبات مجتمع المعرفة"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد١٠، مجلد١، ١٨٤ - ٢٦٦.

١٩- رشاد، عبدالناصر محمد و سليمان، شريف عبدالله (٢٠١٤): اتجاه جامعات العمر الثالث، مؤتمر تقويم تجارب تعليم الكبار في الوطن العربي (جامعة عين شمس بالاشتراك مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للاستشارات التربوية، ١٤ - ١٧أبريل).

٢٠- زيدان، محمد عبدالحميد (٢٠١٧): دور الأنشطة الاجتماعية من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة القلق لدى المسنين، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعين، العدد ٥٧، مجلد١، يناير، ٤١٩ - ٤٥٠.

٢١- سحاسي، مهدي نبيل (٢٠١٦):" فئة العمر الثالث الشيخوخة ودوافع إقبالها على ممارسة النشاط الرياضي"، مجلة العلوم الانسانية، جامعة خضير بسكره، العدد٤، مارس، ١٩٥ - ٢٠٥.

٢٢- سليمان، شريف عبدالله (٢٠١٠): المنظمات غير الحكومية لتعليم الكبار، دراسة مقارنة لبعض الخبرات المعاصرة، وإمكانية الافادة منها في مصر، مؤتمر المنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي الواقع والرؤية المستقبلية (مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس) .

٢٣- سليمان، شريف عبدالله (٢٠١٣): "دراسة تحليلة لبعض جامعات العمر الثالث في عالمنا المعاصر، وإمكانية الإفادة منها في مصر، المجلة المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد٤٠، المجلد١٦، إبريل، ١٧ - ١٣٠.

٢٤- سعد، نهله جمال (٢٠١٦):" دراسة مقارنة لدور مركزي تعليم الكبار في جامعة ريجينا بكندا وجامعة فيرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية في خدمة المجتمع، وإمكانية الافادة منها في مصر، مجلة التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية جامعة عين شمس.http//search.mandoma.com /22-1-2022

٢٥- عبدالله، بلقيس عبدالوهاب (٢٠١١): التعلم مدى الحياة برامجه وآليات تنفيذه، مجلة دراسات تربوية، العدد ٨، تشرين الأول، ١٩٣ - ٢١٥.

٢٦- عمامرة، سميرة محمود و عبدالكريم، مأمون محمد (٢٠١٨):" المساندة الاجتماعي وعلاقتها بجودة الحياة لدى كبار السن دراسة ميدانية"، مجلة جامعة قاصدي مرباح، العدد٢٥، يناير، ١٩٣ - ٢١٧.

٢٧- مبروك، عزة عبدالكريم (٢٠٠٨):" أبعاد الرضا العام عن الحياة، ومحدداته لدى عينة من المسنين المصريين"، مجلة رابطة الأخصائيين النفسين التربويين، مجلة دراسات نفسية، جامعة عين شمس، العدد٢، المجلد١٧، أبريل، ٣٧٧ - ٤٢٢.

٢٨- مسعودي، محمد محمدي (٢٠١٦): " بحوث جودة الحياة في العالم العربي، دراسة تحليلة"، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة وهران بالجزائر، العدد ٢٠، سبتمبر، ٢٠٣ - ٢٢٠.

٢٩- لبديري، ملكية وبوبوده، مليكة (٢٠٢٠):" المسنون وواقع التنمية المستدامة في الفضاءات العمومية لمدينة الجزائر، دراسة ميدانية لوضعتي الاندماج والتهميش، مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية، العدد٢، المجلد٨، فبراير، ٦٣ - ٩١.

٣٠- يحي، نسمة رجب (٢٠٢٠): "العلاقة بين الاتجاه نحو التقاعد والرضا هن الحياة لدى كبار السن"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، العدد٥٢، المجلد ١، أكتوبر،١٥٥ - ١٨٨.

المراجع الأجنبية

31- Abdel-Fatah ,Wafaa, Mourad ,Ghada& Mohamed,Ashgan (2020): "Quality of Life among Elderly people at Geriatric Home",Journal for Geriatric & Gerontology", October,N.3.V.3, 271,292.

32- Akrajet, Atcharaphat & Seechopoo, Karuna& Benchakorn, Benchawan (2019)" The Management OF University OF Third age ,Driven by Elderly: A case Study OF THE Third Age University", Journal of HRD,N.2,V.10,December,51- 68.

33- Bezta, Beta (2018) "Conducting Interviews with Elderly IN Formants For the Purposes OF Educational Ethnography: Select Aspect OF Gerontological Fieldwork, Journal OF

Psycho Educational Science, Journal of Psycho Educational Science,N.3,V.7, December, 20-36.

34- Broad, Molly Corbett (2010): Higher education for older adults (American Council Education, MetLife foundation).

35- Brown, Ron(2009): U3AS in Australia and New Zealand, the Successful Ageing organization, October, www.ERIC,12-3-2022.

36- Edward, Joshua (2021):" interplay between literacy and heahth services access the case of elderly exemption beneficiarie in tanzaina", Journal of learning for Development,N.1,V.8,129-148.

37- Ellis, Bronwyn & Leahy, Michal (2013)" A mutually beneficial relation university of the third age and regional university campus", Journal of Community research an engagement,V.3,230- 251.

38- Esgin, Esma (2014):"Third age perspective on LifeLong Learning Third Age University", Prcedia Social &Behavioral Science, N.9,1165- 1173.

39- Formosa, Marvin (2012):" Four decades OF Universities OF the Third Age:past present, future, http// Journal .Cambrige,.org, 5Dec 2021.

40- Hirst, Sandra & Stebbins, Robert (2017):" University of the 3RD Age, Coming Calgary", Journal of education, n.9,April,99-121.

41- Pacheco, Paola, Perez, Rafael, Mantecel, David &Pamela, Nancy(2021):" Quality of life in older adults evidence from Mexico and Ecuador", journal of geriatrics,N.92,2-21.

42- Ploeg, Mara, Keizer, Mearal & Lowie,Wande (2020)" Methodological Concerns and their Solution IN Third Age Language Learning Studies", Journal OF Applied Linguistics,N.2, October,79- 129.

43- Kordzadze, Maka (2020):" The role of Universities Georgia in Providing Continuing Education OF Local Self Government Public Servants", World Journal EducationN.2,V.10,APRIL,69-80.

44- Grynova, Maryna & Shymczy, Katarzyna (2020):"development of collaboration, research and mentoring skills of preservice teachers faciliationg ICT learning by older adults, Journal of advanced education, N.1,October, 112-123.
45- Kamson, Siti, Singh, Devinder & Tan, Maw(2020)" The Knowledge and Self- management educational needs OF older adults with knee osteoarthritis: aqualitative study", Journal of Plos ONE, N.30, March,12- 24.
46- Lorran, Femanda, Santos,Julyanna & Nogueir, Lidday (2019): "Technologies that promote health education for the community elderly: integrative review, Journal of Revista Latino Americana de- enfermagem,N.14 ,2-25.
47- Lewis, Gillian (2012)"Education and learning for the Elderly, what, how, how", Education Gerontology,N.5, 213-234.
48- Mackean, Rowena& Abbot, Joan (2012)" Leisure Activities as A source OF Information Learning For Older People THE Role OF Community based Organization, Australian Journal adult learning,N.2,V.5, July,22- 35.
49- Matulcikvoa, Marta (2020):"Career guidance Service IN Employer Entities and Life long Education", Research of Education, V. 5, 47- 58.
50- Michal, Small (2017):" analysis of an organization a university of the third age (U3A) morning ton Victoria, Australian Journal of Adult Learning,N01,V.57,April, 148- 166.
51- Neuamen, Minnamari& Tukiainen, Markku (2008):" Seniors club- learning and blogging together, International", Conference on web based communities, www.eric,25-3,2022.
52- Rastoy, Ginny (2017):" the role of Canadian universities in heterogens third age learning a call for transformation", Journal of higher education, N.1,V.46,76- 92.
53- Shinagle, Michal (2013):" Demographics and Life long Learning Institutes IN the 21 st Century", Journal of Continuing higher education, V.76, 20- 32.
54- Siedle, Rob (2012):" Principle and practices of mature age education at U3AS", Australian Journal of Adult Learning, N.3,V.50, Nevomber, 566- 588.

55- Soosova, Maria Sovariova (2016):"Determinants OF Quality OF Life the Elderly" ,Central European Journal OF Nursing &Midwifery,N.4,484-497.
56- Sungri, Sumalee (2021):" Knowledge Provision modle through distance learning method for promoting quality of life the elderly in Rural areas of Thailand", Journal of education and learning,N.2,V.10, 129- 139.
57- Vassela, Ken& Swindell, Richard(2000):Older learners Online An evaluation of internet courses for isolated older persons(U.S.A, National library OF Education).
58- Velso, Costa (2018)"learning eor older adults in Portugal universities of the third age in astate of change", Australian journal of adult learning ,N.3,V.57,November ,459- 479.
59- Weinstein, Lenore (2015):" Lifelong Learning Benefits Older Adults", Journal OF education and Science" N.3, 2- 25.
60- Williamson, Alan (1998)" The University OF The Third Age(U3A)Movement and Its Rise IN New South Wales: IN The Great Tradition OF Liberal Adult Education, Journal OF Western, 111- 145 www.Eric,15-4-2022.

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772