

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

INTERNATIONAL JOURNAL OF
EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICAL STUDIES

المجلد ٢- العدد ١ - أغسطس ٢٠١٧

Vol. 2 issue . 1 Aug 2017



ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

فهرس المحتويات

١. Teachers' of English Attitudes towards the new Palestinian English Curriculum for the 8thGrade ١
٢. التقويم الذاتي للمدرسة في إيرلندا الجنوبية وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عُمان..... ٢٨
٣. تنمية التفكير في ضوء نظرية التفكير المتزامن..... ٩٢
٤. أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام نمط التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية..... ١٠٩
٥. رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي في الجامعات المصرية..... ١٣٩



المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن رفاذ للدراسات والابحاث - الاردن

International Journal of Educational Psychological Studies (EPSR)

ISSN 2520-4149 (Online)

ISSN 2520-4130 (Print)

 for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1,

Abdalqader al Tal Street –21166 Irbid – Jordan

Tel: +96227279055 Mobile: +962-797-621651

Email: editoreps@refaad.com info@refaad.com

<http://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx>

Teachers' of English Attitudes towards the new Palestinian English Curriculum for the 8th Grade

Ahmed Awad Amin Raba'

Associate Professor in TEFL

Faculty of Education and Teacher Training

An-Najah National University- Palestine

Abstract

This study aims to investigate the teachers of English attitudes towards the new Palestinian English Curriculum for the 8th Grade in Jenin and Qabatia Directorates. To achieve this aim, the researcher used a 20-item questionnaire that covers five domains: Book general shape domain, book content domain such as structures, terms, grammar, methods, aids teacher's book domain and the communicative material.

The main finding of the study revealed that the score of evaluating the eighth grade of “English for Palestine “from teachers' attitudes in Jenin and Qabatia Educational Directorates areas was (73.0%) which was moderate. The findings indicated that the physical appearance of the textbook domain scored (66.4%); the book content scored (68.6%); however, the structure of language, grammar and terms in addition to methods and communicative material scored (71.8%), (75.2%) and (77.2%) respectively. Results also showed that there were no significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of evaluation of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade due to gender, level of education or years of

experience. Based on these findings, the researcher recommended that the eighth grade English textbook of "New English for Palestine " should be modified to be more relevant to the students' levels, environments and individual differences. The researcher also recommended conducting an experimental study between the uses of the curriculum in private and public schools.

Key words: Teachers' Attitudes; new Palestinian English Curriculum; 8th Grade

Introduction:

Evaluating language content is of great value for language teachers, and asking for teachers' perception in evaluating language content adds to the value of evaluation. Such ongoing evaluation helps a lot in improving the content through facilitation, simplification and organization of the activities included in the content. Tomlinson (2008 and 2003). According to (Ellis, 1998 and Rubdy, 2003), the appropriate choice of content should be in accordance with the teachers' and students' needs and interests. Hammad and Abdellatif (2012) said that involving teachers in the evaluation process can offer insightful information about the usefulness of the content. The same idea is overemphasized by Tok (2010). Thus, this study aimed to investigate the teachers of English attitudes towards the new Palestinian English Curriculum for the 8th Grade in Jenin and Qabatia Educational Directorates.

English is one of the foreign languages taught officially in Palestinian government schools from the first grade up to the twelfth grade. Because English is nowadays the language of economy, education and technology, it is very essential to teach. Teaching English as a foreign language (TEFL) depends basically on three major elements: curriculum, students and teachers. Richards (2001) overstressed the importance of the proficiency level of the learner whereas, Miekley (2005) emphasized the appropriate selection of content to serve the set national goals of the curriculum. Therefore, so many studies have concentrated on the most appropriate approaches for teaching the language and on how to make it more interesting to be learnt as well as to allow students to become more successful learners. However, which skills are taught and how they are taught differ from course to course and program to program; therefore, the effectiveness of each textbook in helping learners acquire the necessary skills must be considered. (Khalil and Kattan, 1994 and

Mahmoud 2006 /2008) Many studies showed that the textbook is the most important source for the students' learning (Chinoda, 1982). Additionally, Seif (1994) maintained that the textbook is the synonym for curriculum and it is the student's guide which supplies him with information and nourishes his mind with knowledge.

Josephine (1985) pointed out that there are two ways in which the word "evaluation" has been used in education over the past two decades. In one sense, it has been used to describe an ability or a higher order skill, i.e. the ability to make judgments about the value ideas, works, solutions, etc. on the basis of Bloom's taxonomy of educational objectives (Bloom et al 1965: 185).

Sawin (1969: 258-259) argued that evaluation is important to eliminate gaps and unnecessary repetition to provide a smoother development of content through the various grade levels to remove the in-consistencies among several textbooks in different subjects and levels, and, in general, to provide a programme of instruction in English more in line with the needs of the students. Because analyzing and evaluating textbooks are crucial for both selecting the most suitable and for modification, many criteria have been developed to be taken into consideration in evaluating language-learning textbooks. This paper is based on the teachers' attitudes towards the curriculum. (Mahmoud 2013).

Statement of the Problem:

Many teachers have complained about the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade. Some of them said the material is in accordance with students' level; some said that the material is too much to be covered within the allotted time and some said the content is not relevant to the students' culture and environment. Therefore, the researcher finds it necessary to conduct a study to shed light on the different aspects of the textbook. So he set out on this study hoping it will be beneficial to more comprehensive studies in the future for him and for other researchers as well.

Objective of the study:

This study aims to find out the teachers' attitudes towards the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade.

Questions of the study:

This study seeks to answer these questions

1. What are the teachers of English attitudes towards the new Palestinian English language curriculum for the eighth grade?
2. Are there any statistical significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of teachers of English evaluation of the new Palestinian English language curriculum for the eighth grade due to gender?
3. Are there any statistical significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of teachers of English evaluation of the new Palestinian English language curriculum for the eighth grade due to educational level?
4. Are there any statistical significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of teachers of English evaluation of the new Palestinian English language curriculum for the eighth grade due to years of experience?

Significance of the study:

The importance of this study is stemmed from being a source of assessment of the validity of the textbook and whether it suits the objectives and methods employed for the achievement. In addition, this study provides an instrument and an evaluation scale which may be adopted or adapted by other researchers in investigating the strengths and weaknesses of other syllabuses in Palestine. Moreover, the teachers of English will get benefit from the findings of this study as it sheds light on different issues which are relevant to the teaching-learning process.

Limitations of the Study:

This study is limited to the evaluation of the eighth grade English textbook of "New English for Palestine "curriculum from the teachers 'of English perspectives. The study is also limited to the population in Jenin and Qabatia Directorates.

Review of Related Literature

A lot of research was carried out to provide feedback to textbooks designers and educationists because of the importance of evaluation and assessment as an integral

part in the teaching and learning process. For the sake of clarity and systematicity, the researcher divided this section into three subsections where he showed the local and regional studies, the global studies and the gap filled by the present study. All the studies are linked together topically and in terms of agreement and/or disagreement.

Local studies:

In the area of training teachers, there are some studies that show the positive correlation between appropriate training and better accomplishment. For example, Khalil and Kattan (1994) in their evaluative study of PETRA Materials used at the eight, the ninth and tenth grades in the West Bank Government schools revealed the gap between the teachers' pedagogical competence and their real classroom performance; thus teachers need more training in teaching the functional-notional syllabus. Supervisors should help teachers in this sense via workshops, training courses and research work. This is in line with Alghazo, Obeidat, Al- Trawneh, & Alshraideh (2009) because all of them recommended two basic issues: holding more training sessions for the teachers to assist them in accomplishing multi intelligences for better achievement of the goals of the curriculum. Additionally, the researchers recommended the designers of the textbooks to use a scale for multiple intelligences for each textbook and each grade so that it flows in a logical way that suits the developmental characteristics of the learners. Additionally, Masri (2003) showed that teachers of English for the first graders in Palestine needed more training in the field of pedagogy. The content of the mentioned textbook is valid for the first graders provided that it should contain more Arabic names, more relevant pictures rather than animal pictures. Additionally, the number of the weekly periods is not enough for covering the whole textbooks. Here is a consensus on the insufficiency of the allotted time and the material with Mahmoud (2006 and 2013), Labadi (1983).

As for the inadequate time for appropriate accomplishment of the content, there are also some studies that showed the strong power of time on accomplishing the content in a good way. For example, Mahmoud (2006 and 2008) in his evaluative studies of English for Palestine 4 and 10 found out that the number of periods per week is enough to cover the material. Therefore, he strongly recommended modifying the time used to cover the included materials. He also overstressed the active participation of parents, supervisors and teachers in the choice of the included materials. In this respect, he agreed with El Mustafa (1988) and Al- Jarah (1987) as they all

overstressed the necessity of involving teachers and parents in choosing the material included in the textbooks.

In regard to content to be included for learning English for Palestine, some research emphasized the importance of reading; others emphasized the inclusion of suitable literature and authentic materials. For example, Aqel (2009) pointed out that the Palestinian 11th grade textbook should be enriched with a variety of literary forms such as poems and essays in addition to reducing the number of units in this textbook for the sake of covering the material effectively. In addition, Abu-Alhumous (2010) recommended immediate remedial activities and strategies for improving the mastery levels of reading skills in addition to increasing the number of weekly periods. Furthermore, Al Mazloun (2007) in his evaluative study of the content of English for Palestine 10 recommended making some modifications to gain balance in the distribution of the standards of foreign language learning in the textbook. He also suggested establishing a follow-up research committee in the Curriculum Department at the Ministry of Education to attain more innovations and developments. Furthermore, Hamdona (2007) in his analytical study for "English for Palestine 6 stressed the importance of critical thinking and authentic leadership life skills activities to be included in the textbooks. In this regard, he agreed with Aytuğ (2007) Miekley (2005) and Jayakaran (2007) who emphasized the inclusion of sufficient useful speaking material which has a positive impact on learners.

International studies:

Kragler, Walker and Martin (2005) recommended the enrichment of the school textbooks with worksheets, puzzlers and charts which can bring real and authentic situation to class environment. This is an indirect invitation to teachers and textbook designers to design activities that are really representative to the local environment and local cultures. In this regard, there is an agreement with Chen & Hoshower (2003) because they all agree that authentic material can help students to become more active in language learning and may lead to the development of learners' autonomy.

Simao (2003) in his evaluative study to the content of the secondary schools EFL textbooks currently used in Angola in terms of the current theories of foreign language curriculum recommended the authorities in his country to replace these

textbooks and to find alternatives following some guidelines suggested by the researcher.

Grainger (2002) said that textbooks that seem to be good in the surface often lack many of the characteristics of a good textbook. Therefore, teachers should be equipped with skills needed to evaluate materials to ensure that students are using the highest quality text so as to enhance their learning. The present researcher agreed to some extent with Grainger 2001 regarding the quality of the textbook content, but the shape of the textbook cover is important as well. Therefore, there should be balance between the textbook cover and the content.

Talebinezhad and Aliakbari (2001) argued that teaching English in Iran is heading towards English as an International Language (EIL). Therefore, the government is called for a paradigm shift in the ELT context and this is a call for all educators, textbook designers to consider this in all the textbooks and the teaching pedagogies.

Hartley (1994) sees three content areas that must be addressed and advises assessors to ask the following questions. Firstly, does the book meet their teaching objectives? Secondly, is there sufficient depth and breadth of material? And lastly, will it need to be supplemented?

To sum up, most of the work presented in the literature review overstates a lot of important issues to be considered and followed by all people who are concerned with the teaching and learning process. For example, the lack of accordance between the number of allotted periods and the material in the English textbooks (Masri, 2003; Mahmoud, 2006 and 2008, Hamdan, 2012 and Aqel, 2009). Additionally, the idea of collaboration among all the stakeholders mainly teachers, supervisors, parents, students and the local society is overlooked (Khalil and Kattan1994; and Mahmoud, 2006 and 2008). Another important issue which has been overstressed by the previous literature review is the lack of harmony between the content and the cover and between the content and the learners' needs (Brown1998; Alul, 2001; Grainger, 2001; Ian, 2006; Aytuğ,2007; and Mahmoud, 2006 -2008) The gap between teachers' competence and performance is another important issue which requires focus and consideration (Grainger, 2002; and Mahmoud, 2006 and 2008). The inadequate or inappropriate use of teaching aids in facilitating the content is another common issue

pinpointed by researchers (Khalil and Kattan 1994; Alghazo et al, 2009 and Aqel,2009). Consequently, the present researcher suggested strongly considering all these issues in any further modifications.

Keshta (2008) employed content analysis to examine the skills enabling students to deal effectively with the demands of everyday situations in *English for Palestine 5*. The study found that communication and social interaction were the highest emphasized life skills in *English for Palestine 5*, whereas problem solving and critical thinking were the least emphasized. The present researcher agreed with Hammad 2014 in the sense that both found that teachers of lower elementary and upper elementary schools complain about the readability problems of the new textbooks, including the irrelevance of these textbooks to pupils' needs and interests. Adding to the afore-said the same teachers showed their dissatisfaction with the large number of key words in each unit. What is stressed by the present study is the lack of showing the Palestinian ID, cultural and religious areas should be shown instead of demonstrating less important content on the cover page of the textbooks. Someone might say there are other subjects where cultural and religious issues can be taught but the researcher overstressed the inclusion of such solid and stable issues in English to be shown by all nations outside Palestine.

Methodology

Design of the Study

The study adopted the descriptive method of research for describing Palestinian teachers' attitudes toward English for Palestine for the eighth graders, employing both quantitative and qualitative instruments. Thus this section covers the following items: population and sampling, instrumentations and Data collection as well as statistical analysis

1) Population of the study

The population of this study consisted of all EFL teachers (males and females) of eighth grade level of New English for Palestine curriculum in the public schools of Jenin and Qabatia Directorates of Education during the scholastic year 2016-2017. The total number of teachers was (75). Table (1) identifies the population distribution according to gender, educational level and years of experience.

2) **Sample of the study:** The sample of this study was selected randomly from EFL teachers of eight grade in Qabatia & Jenin Educational Directorates. The sample

included (50) male and female English teachers. Tables: 1, 2 and 3. identify the sample distribution according to gender, educational level and years of experience respectively.

Table (1)

Sample distribution according to directorate

Directorate	Male	Female	Total
Jenin	14	10	24
Qabatia	15	11	26

Table (1) shows the sample distribution according to gender variable 24 male and female teachers are from Jenin Directorate and 29 male and female teachers are from Qabatia Directorate.

Gender

Table (2)

Sample distribution according to gender

Gender	Number	Percent %
Male	29	58%
Female	21	52%
Total	50	100%

Table (2) shows the sample distribution according to gender variable. The males were (29) from both directorates while the females were (21) from both directorates.

Educational level:

Table (3)

Sample distribution according to the educational level

Educational level	Number	Percent %
Diploma	5	10%
Bachelor	42	84%
Master	3	6%
Total	50	100%

Table (3) shows the sample distribution according to the educational level. The diploma degree holders were (5) teachers; bachelor degree holders were (42) teachers and M.A degree holders were (3).

Experience:

Table (4)

Sample distribution according to years of experience

Experience	Number	Percent %
Less than (5) years	12	24%
(6 – 10) years	17	34%
11- more	21	42%
Total	50	100%

Table (4) shows the sample distribution according to the experience variable: (12) teachers had less than (5) years of experience; (17) teachers had less than (10) years of experience while (21) teachers had more than (10) years of experience.

Instrument of the study:

For the sake of this study, the researcher used a 20 - item questionnaire to investigate the attitudes of EFL teachers of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade in Jenin and Qabatia Educational Directorates according to teachers' perspectives. The questionnaire is composed of (5) domains as shown below:

1. Book shape domain: 4 items
2. Book content domain: 4 items
3. Structure of language, grammar and terms: 4 items
4. Methods, aids and teacher’s book domain: 4 items
5. Communicative material: 4 items (13-20)

Validity of the instrument:

The questionnaire was reviewed by five professionals in the area of TEFL and curriculum from three universities in Palestine (An-Najah, BirZeit and Bethlehem). In

addition, supervisors of English in the three directorates gave the same opinion; they all assured the quality of the questionnaire without change.

Reliability of the instrument:

Reliability was achieved through using Cronbach Alpha. According to Johnson and Christensen (2012), Cronbach Alpha is used for measuring reliability, and an internal consistency of 0.70 or above will be accepted. Cronbach Alpha reliability coefficient of the questionnaire

Category	Number of Items	Alpha Cronbach
Content	4	0.902
Shape of the book	4	0.819
language, grammar and terms'	4	0.808
Methods, Aids and Teacher's Book Domain:	4	0.776
Communicative Material Domain	4	0.960
Total	20	0.070

Data collection

The researcher himself distributed the questionnaire by hand and then collected it from EFL teachers of eighth grade in Qabatia& Jenin Directorates governmental schools. It was fully answered and fully collected.

Statistical analysis

The data obtained from the questionnaire was statistically analyzed using the following methods:

6. Means and percentages
7. Independent samples T-test
8. Frequencies and percentages
9. One-Way ANOVA

Results of the Study

Introduction:

In this section, the researcher presented the findings of the research. The major aim of this study is to investigate the attitudes of EFL teachers towards the new Palestinian English language curriculum of eighth grade in Qabatia & Jenin Educational Directorates. It also seeks to determine the role of gender, educational level and experience variables in the degree of evaluation. To achieve this purpose, the study was conducted on (50) male and female English teachers in these two directorates. For data analysis, the researcher used the following scale

-(76% and more) is a high degree.

(50.2% -75.9%) is a moderate degree.

(50% and less) is a low degree.

1- Results related to the first question “What is the degree of EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade?”

To answer this question, means percentages and degree of evaluation for each item of each domain and total score were used in tables 5,6,7,8 and 9.

A- Book Shape Domain:

Table (5)

Means and percentage for book shape domain

No	Items	Means*	Percent of Means %	Degree of Evaluation
1.	Colors of the book are attractive	3.44	68.8%	Moderate
2.	The size of letters is suitable for students.	3.38	67.6%	Moderate
3.	The outside book shape is attractive and expressive.	3.36	67.2%	Moderate
4.	The size of the book is suitable.	3.30	66%	Moderate
Total		3.32	66.4%	Moderate

*** Maximum points of response are (5).**

Table (5) shows that the degree of EFL teachers evaluation of the Palestinian textbook for the eighth grade in Qabatia& Jenin Directorates concerning the book shape domain were moderate on all items 3 where the percentages of responses on these items were between 50.2- 75.9%.

For the total score of the book shape domain, the level was high where the percentage of response was 66.4%.

There is no difference in the EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade concerning the book shape domain.

B-Book Content Domain:

Table (6)

Means and percentage for book content domain

No	Items	Means	Percent of Means	Degree of Evaluation
1.	The book content suits the needs of student.	3.67	75.2%	Moderate
2.	The book content is related to the students' environment.	3.78	75.6%	Moderate
3.	The material is modern and keeps up with evolution.	3.28	65.6%	Moderate
4.	The book contains integrated skills which suit the students.	3.42	68.4%	Moderate
	Total	3.43	68.6%	Moderate

***Maximum points of response are (5).**

Table (6) shows that the degrees of evaluation of EFL teachers of the new Palestinian English textbook for the eighth grade in Qabatia & Jenin Directorates concerning the book content domain were moderate on all items. For the total score of the book content domain, the degree was high where the percentage of response was 68.6%.

C. Structure of Language, Grammar and Terms' Domain

Table (7)

Means and percentages for language, grammar and terms' domain.

No	Items	Means*	Percent of Means %	Degree of Evaluation
1.	Structures are graded from the easy to the difficult.	3.50	70%	Moderate
2.	The level of the difficulty if the included vocabulary is suitable.	3.58	76.6%	High
3.	The various exercises suit the individual differences.	3.40	68%	Moderate
4.	The exercises encourage the students' thinking level.	3.48	69.6%	Moderate
	Total	3.59	71.8%	Moderate

***Maximum points of response are (5).**

Table (7) shows that the degrees of evaluation of EFL teachers of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade concerning the domain of structure, language, grammar and terms were high on item (2) where the percentages were 76.6%. The degrees were moderate on items (1) and (3) where the percentages were 70% and 68% respectively. For the total score, the degree was moderate where the percentage was 71.8%.

D- Methods, Aids and Teacher's Book Domain:

Table (8)

Means and percentages for methods, aids and Teacher's Book

1	The pictures of the book are too many.	2.68	53.6%	Moderate
2	The aids used are relevant to students' environment and culture.	3.68	73.6%	Moderate
3	The Teacher's Book which integrates with	4.30	86%	High

	the textbook, explains clearly how to present the material.			
4	The textbook basically pays attention to using the language in relevant situations.	4.38	87.6%	High
	Total	3.76	75.2%	Moderate

***Maximum points of response are (5)**

Table (8) shows that the degree of evaluation of EFL teachers of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade in Qabatia & Jenin Directorates on methods, aids and teachers book domain were high on items (3) and (4) where the percentages of response on these items were 86% and 87.6% respectively. However, the degrees of evaluation were moderate on items (1) and (2) where the percentages of response were 53.6% and 73.6% respectively. For the total score, the degree was moderate where the percentage was 75.2%.

E- Communicative Material Domain:

Table (9)

Means and percentages for communicative material

NO.	Items	Means*	Percent of Means %	Degree of Evaluation
1.	The concern of the book isn't limited to memorizing vocabulary and meanings without using them in sentences.	2.94	58.8%	Moderate
2.	The material of the book isn't apart from daily-use language.	3.06	61.2%	Moderate
3.	The book material assists students integrate easily with native speakers.	3.60	72.0%	Moderate
4.	The clear well-prepared cassettes help students pronounce perfectly.	3.92	78.4%	High
	Total	3.86	77.2%	High

***Maximum point of response are (5)**

Table (9) shows that the degrees of evaluation of EFL teachers of the new Palestinian English textbook for the eighth grade in Qabatia & Tubas Directorates

concerning the book communicative material domain were high on items (3) and (4) where the percentages of responses were 72.0 and 78.4% respectively. The degrees of evaluation were moderate on items (1) and (2) where the percentages of responses were 58.8% and 61.2% respectively. For the total score of the book communicative material domain, the degree was high where the percentage of response was 77.2%. There is difference in the degrees of evaluation of EFL teachers of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade. This difference is clear through the differences in the means and percent degrees as table (9) shows.

F-Summary of Domains and Total Score of Evaluation:

Table (10)

Ranks, means and percentages for domains and total score of evaluation

Rank	Domains	Means*	Percent of Means %	Degree of Evaluation
1.	Book general shape	3.32	66.4%	Moderate
2.	Book content	3.43	68.6%	Moderate
3.	Structure of language, grammar and terms.	3.59	71.8%	Moderate
4.	Methods, aids and teacher's book.	3.76	75.2%	Moderate
5.	Communicative material	3.86	77.2%	High
	Total	3.65	73.0%	Moderate

***Maximum points of response are (5)**

The results of Table (10) show high degrees of evaluation of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade in Qabatia & Tubas Directorates on one domain, namely communicative material “while the results show moderate degree on the other four domains, and the final total score on all domains was moderate. The ranges of percentages of response on the domains were between 66.4%- 77.2 and 73.0% for the total score of evaluation.

Furthermore, the results indicated that the ranks of domains were as follows:

First rank: Book general shape domain: 66.4%

Second rank: Book content domain: 68.6%

Third rank: Methods, aids and Teacher's Book domain: 71.8%

Fourth rank: Structure of language, grammar terms domain: 75.2%

Fifth rank: Communicative material domain: 77.2%

2- Results related to the hypotheses

1. There are no significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the degree of EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade due to gender. To check if this hypothesis was true, a T- test was used and table (11) showed the result

Table (11)

Independent Samples t- Test

Gender	Number	Mean	Std. Deviation	t	Sig.*
Male	29	3.61	0.47	-1.463	0.079
Female	21	3.78	0.30		

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Table (11) shows that there are no significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the degree of EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade due to gender. The significant value is (0.079) which is more than (0.05).

2. there are no significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the degree of EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade due to the educational level. To check the correctness of this hypothesis **means and std. deviations** were used and tables (12 and 13) show the result.

Table (12)**Means and std. deviations for the responses**

Educational level	Number	Mean	Std. Deviations
Diploma	05	3.51	0.21
Bachelor	42	3.63	0.43
Master	03	3.79	6.789E-02
Total	50	3.65	0.42

Table (13)**The One-Way ANOVA analysis for the evaluation of teachers**

	Sum f Squares	DF	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	0.666	02	0.333	1.954	0.153
Within Groups	8.003	47	0.170		
Total	8.668	49			

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Table (13) shows that there were no significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the degree of EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade due to educational level. The significant value is (0.153) which is more than (0.05).

2. There are significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade due to years of experience. To test the correctness of this hypothesis, a One-Way ANOVA test was used. Tables 14 and 15 show the result

Table (14)

Means and std. deviation for responses

Experience	Number	Mean	Std. Deviation
1-5 years	12	3.66	0.26
6-10	17	3.70	0.34
11- more years	21	3.64	0.54
Total	50	3.65	0.42

Table (15)

The One-Way ANOVA analysis for the evaluation of teachers

	Sum of Squares	Degrees of Freedom	Mean of Squares	F-value	Level of Indication
Between groups	0.126	2	6.324E-02	0.348	0.708
Within groups	8.542	47	0.182		
Total	8.668	49			

***. The mean difference is significant at the 0.05 level.**

Table (15) shows that there were no significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the degree of EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of eighth grade due to educational level.

1. Discussion of the first question:

What is the degrees of EFL teachers' evaluation of the eighth grade English textbook of New English for Palestine as table (10) shows? In other words, the degree of evaluation of the two domains " Book general shape", " Book content" , Structure of language, grammar and terms and Methods, aids and teacher's book was moderate while the degree of evaluation to the other fifth domain " Communicative material", was high.

1-1. According to the level of evaluation to the first domain, the researcher attributed such a moderate degree to the symbolism that the shape of the book indicated. The colors and pictures were attractive and useful, easy to differentiate between characters. These findings agree with Hatamleh and Jarradat (1984) in which they evaluated elementary TEFL textbook. They concluded that the textbook format was clear in addition to paper printing letters durability and general appearance.

1-2. Book content domain results were shown in table (10) which also showed moderate evaluation degree. The researcher attributes such a result to the great interest which the textbook of the eighth grade received from the administration of curriculum planning. The content of the book was designed to satisfy the students' needs and was also suitable for the age of the students. These findings were consistent with those of Al-Jarrah (1987). He revealed that the content of the lessons of "PETRA" textbook and units were logically ordered and regularly reviewed.

1-3, 1-4 and 1-5: "Book structure, aids and methods" were moderate and "communicative material" domain is high, as table (10), shows. The researcher attributes such results to some shortcomings in the textbook planning. This result agreed with Keshta (2008) who found that communication and social interaction were the highest emphasized life skills. The structure of the language, methods and aids and the communicative material should receive more attention to suit the levels and age of students. This result does not agree with the three evaluated studies in Irbid Governorate on "PETRA" textbook between (1987-1990) which showed that "PETRA" was good concerning rationale, objectives, language skills, vocabulary, grammar, teacher's book and technical factors.

2. Discussion of the hypotheses

1. There are no significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of evaluation of the new Palestinian EFL textbook of the eighth grade due to gender according to teachers' opinions.

Results of tables (11) and (12) show that there were no significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of evaluation of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade in Jenin and Qabatia areas due to gender. This means that the null hypothesis was not accepted. Such results oppose the results of Al-Mustafa (1988) who concluded that there was a significant difference at ($\alpha=0.05$) between male and female teachers.

2. There are significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of EFL teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade due to educational level. Results of tables (13) and (14) revealed that there are no significant differences at ($\alpha=0.05$). The researcher attributed this finding to two factors: One is that teachers are so familiar with the methods of teaching. Second, the material is carefully prepared to suit with different levels of students and teachers. This finding was also found by Al-Mustafa (1988) who found that there were no significant differences at ($\alpha=0.05$) among teachers due to experience or educational level.

3. There are significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of EFA teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade due to years of experience. Results of tables (15) and (16) showed that there are no significant differences at ($\alpha=0.05$). The researcher attributed this result to the fact that those teachers are all aware of methods, content, aids and curriculum. This result agrees with the results of Mu'men study (1992) and Saleh's research study (1990) who found that there were no significant differences at ($\alpha=0.05$) among teachers' responses due to qualification or experience.

Conclusions:

After presenting the findings of this study, concerning teachers' evaluation of the new Palestinian English language curriculum for the eighth grade in Jenin and Qabatia areas with a sample drawn from Jenin and Qabatia areas, the evaluations of teachers towards the English textbook were as follows:

1. There were high degrees of evaluation of the new Palestinian English language curriculum of the eighth grade in Qabatia & Jenin Directorates on one domain.
2. There were no significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of evaluation due to gender.
3. There were no significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of evaluation due to educational level.
4. There were no significant differences at ($\alpha=0.05$) in the degree of evaluation due to experience.

Implications for teachers:

Teachers should keep up with modern trends in teaching English as a FL. They should create new methods and techniques in teaching English for Palestine – Grade 8. They should also keep concentrating on using tapes and cards and giving more attention because these activities encourage students to be more interested. Finally, organizing school workshops should help teachers exchange experience and discuss recent educational trends such as promotion of self-learning and life-long education skills.

Recommendations for the Ministry of Education in Palestine:

The researcher would like to offer the following recommendations for the ministry of education:

1. The eighth grade English textbook of New English for Palestine should be modified to be more relevant to the students' levels, environments and individual differences. This recommendation sprang from the statistical analysis which showed moderate responses on items: (6), (9), (10) and (11).
2. Finally, it is recommended to conduct an evaluative study on upper and lower classes.

References:

Al – Jarrah, K (1987). Analysis and Evaluating of New TEFL Textbook "PETRA" for the Fifth and Sixth Elementary Classes in Jordan. Unpublished Master's thesis. Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Al – Masri, Saeda N. (2003). Teachers Evaluation of First Graders' English for Palestine in the Northern Directorates of Palestine. Unpublished Master's Thesis. An- Najah National University, Nablus, Palestine.

Ching-Wang, L-H (1996). A formative Evaluation of the English Language Programme in Fong Shin Senio School, koohiung Country, Taiwan. China Progeest, p.p. 204, Florida State University, U.S.A

Ellis, R. (1998). The evaluation of communicative tasks In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 217-238). Cambridge: Cambridge University Press.

Hammad, E (2014). Palestinian EFL Teachers' Attitudes towards English Textbooks Used at the First Three Grades of Elementary School. *The Electronic Journal for English as a Second Language Volume 18, Number 1*

Hammad, E., & Abdellatif, M. (2012) English reading materials used at Gaza prep schools as perceived by students and teachers: A qualitative study. In H. Emery & F. Gardiner-Hyland (Eds.), *Contextualizing EFL for young learners: International perspectives on policy and practice* (pp. 133-148). Dubai: TESOL Arabia Publications.

Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.

Mahmoud, A. (2013). Evaluating English for Palestine 12 in Terms of the EFL/ESL Textbook Evaluating Checklist from the Teachers' Perspectives in Nablus Directorate Schools. *An-Najah Univ. J. Res. (Humanities)*. Vol. 27(11)

Mahmoud, A. (2006). "Analyzing 'English for Palestine 4th Textbook' in terms of the characteristics of a good English Textbook". *The Islamic University Journal*. 15/1.

Mahmoud, A. (2008). "Analyzing 'English for Palestine 10th Textbook' in terms of the characteristics of a good English Textbook". *Al-Quds Open University Journal*. 13/1.

Masri, N. S. (2003). Teachers' evaluation of first graders' English for Palestine in the northern directorates of Palestine. Unpublished M.A. dissertation. An-Najah National University, Palestine.

Mu'men, G (1992) Teachers' Evaluation of PETRA. The English Language Textbooks for the Seventh and Eighth Graders in Jordan. M.A. Thesis. University of Jordan, Amman, Jordan.

Saleh, N. (1990). An Evaluation of the TEFL Text book (PE TRA) for the Second Preparatory Class in Jordan. Unpublished M.A. Thesis. Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Omar, Tawfiq M. (2000). The Effect of Literature – Based Reading Instruction on Tenth Grade Students' Attitudes toward Reading. Unpublished Master's Thesis. An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Rubdy, R. (2003). Selections of materials. In B. Tomlinson (Ed.), Developing materials for language teaching (pp. 37-57). London: Continuum International Publishing Group.

Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. In B. Tomlinson (Ed.), Developing materials for language teaching (pp. 15-36). London: Continuum International Publishing Group.

Tomlinson, B. (2008). Language acquisition and language learning Materials. In B. Tomlinson (Ed.), English language learning materials: A critical review (pp. 3-14). London: Continuum International Publishing Group.

Appendix (A)
A Questionnaire

"In the Name of God, the Most Merciful, the Most Compassionate"

Dear Teacher:

The researcher is conducting a study on evaluating the new Palestinian English language curriculum textbook of the 10th grade in Qabatia& Tubas areas with a sample drawn from Qabatia& Tubas Educational Directorates governmental schools. The following questionnaire is used for the purpose of a research study. As your answers have an important effect on the results of this study, please answer the items accurately and objectively.

The researcher:

Personal Information:

Gender: Male: Female:

Academic Degree: Diploma: Bachelor: MA:

Years of Experience: 1-5: 6-10: More:

=====

Dear Teacher:

Tick() in the suitable square which reflexes your opinion:

No	Domains and Items	Strongly	Agree	Neut- ral	Strongly disagree	Disa- gree
First	Book General Shape Domain					
1	The print size is appropriate and easy to be real					
2	The colours of the book are attractive and harmonious					
3	The outside cover of the book is attractive and expressive.					
4	The size of the textbook is suitable.					
Second	Book Content Domain					
5	The book content suits with the student's needs.					
6	The content of the book is relevant to the student's environment.					
7	The book material is modern and up-to date.					
8	The book content includes integrated skills suit the learners.					
Third	Structures , Terms and Grammar Domain					
9	Structures are graduated from easy to difficult.					

10	The vocabulary number and the degree of its difficulty are suitable.					
11	Exercises are miscellaneous and they meet the individual differences.					
12	The exercises encourage students' thinking ability.					
Fourth	Methods , Aids and Teacher's Book Domain					
13	The pictures of the book are too many.					
14	Aids used are relevant to the students' environment and culture.					
15	The teacher's book integrates with the textbook and explains the material.					
16	The textbook concentrates on using the language in suitable situations.					
Fifth	The Communicative Material					
17	The book interest is limited to keeping up by heart vocabulary with Arabic meanings.					
18	The book material is not relevant to daily communicative language.					
19	The book material assist the students to integrate easily with native speakers.					
20	The cassettes are carefully prepared and they are easily understood which helps the students to pronounce accurately.					

School Self-evaluation in southern Ireland and the possibility of benefiting from it in the Sultanate of Oman

Hossam El Din El Sayed Mohamed Ibrahim

University of Nizwa-Oman
h.ibrahim@unizwa.edu.om

Ahmed bin Saeed bin Abdullah Al Marzouqi

Ministry of Education - Oman

Abstract:

The present study aimed at identifying the school self-evaluation in southern Ireland and the possibility of benefiting from it in the Sultanate of Oman. The study used the descriptive method. Also used analysis of documents in collecting data and information. The results of the study found that there is a limited role for the school councils in following up and supervising the self-evaluation processes, the lack of tools for collecting data and information, and limiting the evaluation in three areas: Teaching, learning and school Management. The study recommended that school boards and parents councils be responsible for supervising, monitoring and evaluating all school self- evaluation processes, Increase the members of the self- evaluation from students, parents and the community, And increase the areas of self- evaluation to include curricula, teachers, school climate, school resources, and community partnership.

Keywords : School Self-evaluation, southern Ireland, Sultanate of Oman.

التقويم الذاتي للمدرسة في إيرلندا الجنوبية وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عُمان

د. حسام الدين السيد ابراهيم

كلية العلوم والآداب بجامعة نزوى - سلطنة عُمان
h.ibrahim@unizwa.edu.om

أحمد بن سعيد بن عبدالله المرزوقي

وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التقويم الذاتي للمدرسة في إيرلندا الجنوبية وإمكانية الإفادة منه بسلطنة عُمان ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود دور محدود للمجالس المدرسية في المتابعة والإشراف على عمليات التقويم الذاتي، وقلة أدوات جمع البيانات والمعلومات،

واقْتصار التقيِيم على ثلاث مجالآت هي التعلِيم والتعلم والإدارة المدرسية. وأوصت الدراسة بتولي مجالس إدارات المدارس ومجالس الآباء والأمهات مسؤولية الإشراف والمتابعة والتقيِيم لكافة عمليات التقيِيم الذاتي ، وزيادة أعضاء المشاركين في التقيِيم الذاتي من الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وزيادة مجالآت التقيِيم الذاتي بحيث تتضمن المناهج الدراسية، والمعلمين، والمناخ المدرسي، والموارد المدرسية، والشراكة المجتمعية.

الكلمات المفتاحية: التقيِيم الذاتي للمدرسة - إيرلندا الجنوبية - سلطنة عُمان.

المقدمة:

تحرص النظم التعليمية المعاصرة على تقيِيم الأداء المدرسي بصورة شاملة ومستمرة للتأكد من جودة خدمات العملية التعليمية الموجودة بالمدارس، والتعرف على ما بها من جوانب قوة فيتم تدعيمها، وما بها من جوانب قصور وضعف فيتم علاجها من خلال برامج تحسين وتطوير مخطط لها وتنفذ بصورة منظمة وفق أولويات محددة .

ويُعتبر التقيِيم الذاتي للمدرسة أحد مداخل تقيِيم الأداء الذي يركز على معايير محددة تركز على عمليات تعليم وتعلم الطلبة، ويستخدم أدوات متنوعة مثل الاستبانآت والمقابلات والملاحظات والاختبارات وتحليل الوثائق وتقارير الأداء وغيرها، ويُشارك فيها كافة المهتمين بالعملية التعليمية من إدارة مدرسية ومعلمين وطلبة وأولياء أمور وأعضاء من المجتمع المحلي في ضوء الخطة الاستراتيجية للمدرسة.

لذا اهتمت كثير من دول العالم باستخدام مدخل التقيِيم الذاتي للمدرسة ففي ولاية أونتاريو بكندا ارتبط التقيِيم الذاتي للمدرسة بإطار الفعالية المدرسية بوزارة التربية والتعليم بالولاية الذي يركز على تحقيق مستويات عالية من تعلم وإنجاز الطلبة، وتتناول مجالآت تقيِيم الأداء عدة

معايير هي: المناهج الدراسية وما يرتبط بها من تعليم وتعلم، والتخطيط والبرامج، والتعلم المهني، والمدرسة والقيادة الصفية، ومشاركة الطلبة في الحياة المدرسية، والشراكة بين المدرسة والمنزل والمجتمع. (Gallagher and Griffiore, 2013)

وفي إنجلترا تدعم السلطات التعليمية المحلية التقييم الذاتي في المدارس كنوع من الرقابة والمحاسبة الذاتية للمدرسة في ضوء معايير الجودة، وتركز عمليات التقييم على تعليم وتعلم الطلبة واحتياجاتهم الفردية والجماعية وإنجازاتهم المختلفة، وتتسم عمليات التقييم بأنها شفافة وعادلة، كما تُعتبر إعداد لعمليات التفتيش التي يتولى مسؤولياتها مكتب المعايير التربوية، كما أن برامج التحسين والتطوير المدرسي تعتمد على نتائجها. (Rudd and Davies, 2000)

وفي إيرلندا الشمالية يُركز التقييم الذاتي للمدرسة على معايير إنجاز المتعلمين وجودة عمليات التعليم والتعلم والتدريب، وفعالية الإدارة والقيادة في كافة المستويات وفي كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي، ويهتم بتحديد جوانب القوة والمجالات التي تتطلب تحسين وتطوير، وأولويات التنفيذ، كما أن التقييم الذاتي يُعد ويهيئ المدرسة لعمليات التفتيش الخارجي التي يتولى مسؤولياتها قسم التفتيش على المدارس، ويتولى قسم التربية مع قسم التوظيف مسؤولية تطوير عمليات التقييم الذاتي للمدرسة بصورة مستمرة.

(Education and Training Inspectorate in Northern Ireland, 2010)

وفي اسكتلندا يشارك العاملون بالمدرسة وأولياء الأمور والطلبة والمجتمع المحلي في عمليات التقييم الذاتي، وتركز على المناهج الدراسية، والإنجاز، والتعليم والتعلم، والدعم للطلبة، والمناخ المدرسي، والموارد المدرسية، والإدارة والقيادة وتوكيد الجودة. (Osler, 2001)

وفي هولندا بدأ الاهتمام بالتقويم الذاتي للمدرسة في بداية تسعينات القرن العشرين حيث نص قانون التعليم على قيام المدرسة بعمليات التقويم الذاتي لتطوير أدائها وإعداد المدرسة للتفتيش الخارجي، وينطلق التقويم الذاتي من خطة المدرسة ويعتمد على معايير ومؤشرات وضعتها وزارة التربية والتعليم، ويهتم بإعداد تقرير أداء سنوي للمدرسة يوضح جودة أدائها.

(Scheerens and Others, 2012)

وفي فنلندا ارتبط التقويم الذاتي للمدرسة بتطبيق لا مركزية التعليم والإدارة الذاتية للمدرسة، حيث تتولى السلطات توفير كافة الموارد البشرية والمادية للمدرسة لتمكينها من عمليات التقويم الذاتي، ويعتمد التقويم على أدوات عديدة لجمع البيانات والمعلومات: مثل الاستبانات والمقابلات والملاحظات والاختبارات، كما يعتمد على التخطيط الاستراتيجي المدرسي من خلال التحليل الرباعي (SWAT) الذي يتضمن جوانب القوة والضعف والفرص والتهديدات.

(Webb and Others, 1998)

وفي ويلز يُعتبر التقويم الذاتي للمدرسة عملية نظامية تهدف إلى إحداث تغييرات في العملية التعليمية بهدف تطويرها في ضوء نتائج التقويم، ومن خلال استخدام أدوات متنوعة مثل الاستبانات والمقابلات والملاحظات وتحليل الوثائق، ويعتمد على مؤشرات معيارية لقياس الأداء، كما يتسم بأنه عملية مفتوحة وصادقة وشفافة، ويركز على إنجاز الطلبة، ويعتمد على التخطيط الاستراتيجي، ويُشرك كافة المهتمين بالعملية التعليمية في التقويم. (Keane, 2014)

وفي ولاية فيكتوريا بأستراليا تتولى إدارة المدرسة مع مجلس الأمناء مسؤولية عمليات التقويم الذاتي، وتركز عمليات التقويم على إنجاز الطلبة والتخطيط الاستراتيجي، ويتم توظيف نتائج

التقويم في تصميم وتنفيذ برامج التطوير بالمدرسة وتحديد توجهاتها المستقبلية، كما تركز على إعداد تقرير سنوي يتم فيه رصد كافة إنجازات المدرسة والصعوبات التي واجهت العملية التعليمية والجهود التي بُذلت للتغلب عليها، وأهم التحديات المستقبلية، وتعتمد عمليات المراجعة الخارجية على تقارير التقويم الذاتي في عمليات الفحص والمراجعة والتفتيش الخارجي .

(Department of Education and Early Childhood Development, 2010)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يُشارك في عمليات التقويم الذاتي كافة المهتمين بالعملية التعليمية، وتهدف عمليات التقويم إلى تحسين فرص التعلم لجميع الطلبة سواء بصورة فردية أو جماعية، والتأكد من جودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم ، كما أنه يُعد مرتكزاً رئيساً للمحاسبة والمسائلة الخارجية للمدرسة، ويُعتمد على نتائجه في برامج التحسين والتطوير المدرسي ومواجهة التحديات المدرسية . (Ryan and Others, 2013)

وفي نيوزيلندا يُعرف التقويم الذاتي للمدرسة بالمراجعة الذاتية وتنطلق من الخطة السنوية التنفيذية للمدرسة التي هي جزء من خطتها الاستراتيجية العامة، وتعتمد المراجعة على إعداد تقارير عن أداء المدرسة تكون ركيزة لعمليات التطوير والتنمية المهنية للعاملين، كما تركز على معايير قومية للتعليم تجعل عمليات تعليم وتعلم الطلبة بؤرة اهتمامها، ويشارك في عمليات المراجعة فريق يضم ممثلين عن المجتمع المدرسي ومجلس الأمناء .

(Nusche and Others, 2011)

وفي المملكة العربية السعودية يهدف التقويم الذاتي للمدرسة إلى جمع المعلومات التشخيصية الدقيقة لبناء خطة التطوير على أسس علمية ومنطقية، وجمع البيانات والمعلومات عن مستويات

أداء عناصر العمل المدرسي، وتفعيل شأن المدرسة باعتبارها وحدة التخطيط والتطوير، وترسيخ مفهوم الرقابة الذاتية لدى مدير المدرسة والعاملين فيها من خلال تقويم أدائهم، مما يدفعهم إلى تعديل سلوكهم العملي ذاتياً، وتقوية روح التعاون بين العاملين بالمدرسة والمستفيدين منها، والاستعداد لأي نوع من أنواع التقويم الخارجي.

(مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١٢)

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة يتولى كادر من المدرسة مسؤولية عمليات التقويم الذاتي والذي يركز على تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف في الأداء مدرستهم، كما يُركز على التأثير الذي يُحدثه عمل المدرسة على مخرجات التعلم عند الطلبة، ويتم استخدام النتائج التي يتوصل إليه التقويم الذاتي في تحديد الأولويات المستقبلية للمدرسة في مجالات تطوير التدريس والتعلم، والقيادة والإدارة. (هيئة المعرفة والتنمية البشرية بالإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٢)

وفي هونج كونج بدأت عمليات التقويم الذاتي للمدرسة عام ١٩٩١م، وتعتمد هذه العمليات على أسلوب الإدارة الذاتية في ضوء لا مركزية التعليم، وهو يُعدُّ المدرسة للمراجعة الخارجية التي يتولى مسئوليتها قسم التعليم والقوى العاملة بالوزارة في إطار نظام المحاسبة والتطوير والتحسين المدرسي، ويشارك في التقويم ممثلين عن المجتمع المدرسي بالإضافة إلى أولياء الأمور والمجتمع المحلي لزيادة الشفافية في التقويم. (Chan, 2004)

وفي جمهورية مصر العربية تعتمد عمليات التقويم الذاتي للمدرسة على تشكيل فريق قيادة التقويم الذاتي للمدرسة، وإعداد خطة التقويم الذاتي، والتهيئة والإعلان عن دراسة التقويم الذاتي، وتشكيل وتدريب فرق العمل، والاتفاق على نوعية البيانات المطلوبة وأساليب الحصول عليها، وتحليل البيانات، وكتابة التقرير النهائي لدراسة التقويم الذاتي.

(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمصر، ٢٠٠٨)

وفي سوازيلاند بإفريقيا اهتمت الحكومة بالتقويم الذاتي للمدرسة واعتبرته مشروعاً رئيساً لتحسين وتطوير التعليم، وتم تشكيل لجنة مركزية بوزارة التربية والتعليم ولجان فرعية في

السلطات التعليمية المحلية، وتولت هذه اللجان نشر ثقافة التقويم الذاتي من خلال ورش عمل لتدريب العاملين بالمدارس، ويُعد التقويم الذاتي للمدرسة ركيزة رئيسة لدعم المحاسبة والمسائلة التعليمية و عمليات التحسين والتطوير المدرسي، وارتبط بالتخطيط الشامل لكافة جوانب العملية التعليمية، ويركز التقويم الذاتي على عمليات تعليم وتعلم الطلبة. (Quist, 2003)

وفي إيرلندا الجنوبية صدر قانون جديد للتعليم عام ١٩٩٨م ونصت المادة ٢ في القسم السابع على وجوب قيام المدارس بعمليات التقويم الذاتي لأدائها في كافة مجالات العملية التعليمية وهي : جودة التعليم والتدريس في المناهج الدراسية، وجودة الدعم المقدم للطلبة، وجودة الإدارة المدرسية، وجودة التخطيط المدرسي، وجودة المناهج الدراسية. (Carr, 2009)

ويعتبر التقويم الذاتي للمدرسة في المدارس الايرلندية أحد مداخل توكيد الجودة لمواجهة تحديات النظام التعليمي، ويعتمد على المشاركة الفعالة من كافة المهتمين بالعملية التعليمية من إدارة مدرسية ومعلمين وآباء وأعضاء مجتمع محلي وطلبة. (Hislop, 2012)

وفي سلطنة عمان قامت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦، ١-٢) بتبني مشروع تطوير الأداء المدرسي وفقاً للقرار الوزاري رقم(١٩) لعام ٢٠٠٦. وتضمن المشروع قيام المدارس بالتقويم الذاتي لأدائها في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، وذلك من خلال أدوات علمية مقننة مثل الملاحظات والاستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق.

(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ٢٠٠٩، ٣٠-٣٢)

مشكلة الدراسة :

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود مشكلات تتعلق بالتقويم الذاتي للمدرسة في المدارس العُمانية، حيث توصلت نتائج دراسة النعمانية (٢٠١٠) إلى وجود أوجه قصور

ومشكلات تتعلق بالاستعانة بالخبراء والمختصين في مجال تقييم الأداء والمعايير التقييمية، وتوافر أنظمة معلومات علمية ودقيقة يعتمد عليها التقييم، و ضعف موازنات البرامج والخطط لتنفيذ معايير التقييم وأدواته، وافتقار أدوات التقييم لشروطي الصدق والثبات، وقلّة الكفاءات المتخصصة في تقييم الأداء بموضوعية، و ضعف برامج تدريب القائمين على التقييم على كفاءته ومعايير، ومحدودية مراعاة الأهمية النسبية للمعايير عند تصميم نماذج التقييم للأداء المدرسي، و ضعف دعم معايير تقييم الأداء للقيم الأساسية للمدرسة، وقلّة الوعي بأهمية تقييم الأداء في تطوير العمل، و ضعف توظيف التغذية الراجعة من عمليات التقييم في ممارسات العاملين بالمدرسة، وقلّة توافر أدلة العمل الموضحة لمعايير الأداء ومؤثراته، وقلّة مراعاة معايير التقييم لأهداف نظام تطوير الأداء المدرسي، ومحدودية المتابعة من قبل الجهات العليا للقائمين على التقييم في المدرسة، و ضعف نظام المتابعة والرقابة على الأداء .

وكشفت نتائج دراسة اليعزبي (٢٠١٢) عن ضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقييم الذاتي، وقلّة مصادر التمويل اللازمة لدعم تنفيذ التقييم الذاتي بالمدرسة، و ضعف البنية الأساسية للمهياة لممارسة التقييم الذاتي بالمدرسة، ورؤية التقييم الذاتي وفلسفة تطبيقه في المدارس غير واضحة لدى جميع، ووجود ثقافة مقاومة للتقييم الذاتي لدى بعض الهيئات الإدارية والتدريسية بالمدرسة، و ضعف الدعم الخارجي للمدرسة في تطوير طرائق وأساليب التدريس، وعدم وجود دعم خارجي للمدرسة لتدعيم قدرتها على إجراء التحسينات، وعدم وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقييم الذاتي، و ضعف مواجهة المدرسة التحديات في تحديد أولويات التطوير حسب أهميتها، وقلّة الاستفادة من نتائج التقييم الذاتي في تحسين وتطوير الأداء المدرسي، وقلّة وجود مصادر متنوعة لتحديد طرائق وآليات جمع بيانات التقييم الذاتي، و قصور معرفة مستوى كفاية الإدارة المدرسية ودورها في تطوير العملية

التعليمية، وقصور مشاركة المعلمين في تحديد أساليب متابعة تنفيذ التقويم الذاتي، وضعف الإشراف على تطبيق أدوات جمع بيانات التقويم الذاتي بدقه.

وأظهرت نتائج دراسة الزاملي وآخرون (٢٠١٢) أن المدرسة لم تعمل على نشر ثقافة التقويم الذاتي بين أفراد المجتمع المحلي، إضافة إلى الصعوبات المالية المتمثلة بمحدودية المخصصات المالية، سواء في المناطق التعليمية أو إدارات المدارس المشمولة بتطبيقه، حيث إن المبنى المدرسي والأجهزة والمصادر لا تلبى متطلبات تنفيذ المشروع. في حين أشارت دراسة عيسان والعامري (٢٠١٣) إلى غياب الجانب التحفيزي للمدارس المشاركة في نظام تطوير الأداء المدرسي حيث إنه لا يوجد تحديد لمستويات التحفيز التي تحصل عليها المدارس نتيجة هذا التقويم، وأن الزيارات الصفية للمعلمين في نظام تطوير الأداء المدرسي غير كافية ولا تعطي مؤشراً فعلياً على حقيقة الأداء المدرسي.

وأبرزت نتائج دراسة المنوري (٢٠١٤) وجود صعوبات خاصة بالتقويم الذاتي للمدرسة مثل: ضعف الدعم الخارجي للمدرسة في تطوير طرائق وأساليب التدريس، وندرة وجود دعم خارجي للمدرسة لتدعيم قدرتها على إجراء التحسينات الفعالة، وضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقويم الذاتي للمدرسة لدى العاملين بالمدرسة، وضعف ثقافة المجتمع المدرسي حول فاعلية التقويم الذاتي، وضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، وضعف البنية الأساسية للمهياة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة، وقلة مصادر التمويل اللازمة لتنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وندرة وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي، وضعف الالتزام بممارسة التقويم الذاتي حسب رؤية زمنية مخططة، وقلة مشاركة العاملين بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة، وغياب التخطيط للتقويم الذاتي للمدرسة، وقلة الاستفادة من نتائج التقويم الذاتي في تحسين عملية التعلم والتعليم، وصعوبة تحديد أولويات التطوير للمدرسة حسب أهميتها.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما واقع خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة؟

٢- ما واقع التقويم الذاتي للمدرسة في سلطنة عُمان؟

٣- ما أوجه الإفادة من خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على واقع خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة.

٢- الوقوف على واقع التقويم الذاتي للمدرسة في سلطنة عُمان.

٣- تحديد أوجه الإفادة من خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة :

تمثلت أهمية هذه الدراسة في كونها يمكن أن تفيد الأعضاء المشاركين في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة، والسلطات التعليمية العليا الممثلة في وزارة التربية والتعليم والمديريات التعليمية التابعة لها في المحافظات في التعرف على أدوات وأساليب ومعايير وأفكار جديدة بشأن عمليات التقويم الذاتي للمدرسة تساهم في تحسين وتطوير عملياته وإجراءاتها الحالية.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الذي يتضمن " البحث والتقصي حول الظواهر التعليمية ووصفها وصفاً دقيقاً، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين الظواهر التعليمية الأخرى". (جابر وكاظم، ٢٠١١، ٦٤-٦٥)

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

١- الحدود الموضوعية: حيث اقتصر على خبرة إيرلندا الجنوبية وسلطنة عُمان في مجال

التقويم الذاتي.

٢- الحدود البشرية: حيث اقتصرت على المشاركين في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة.

٣- الحدود المكانية: مدارس إيرلندا الجنوبية وسلطنة عُمان .

٤- الحدود الزمنية: حيث أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧م.

مصطلحات الدراسة:

*التقويم الذاتي للمدرسة

يُعرف التقويم الذاتي للمدرسة بأنه "تقويم داخلي يقوم به فريق من داخل المؤسسة وفق معايير حُدِّدت مسبقاً". (الغنبوصي، ٢٠١١، ٤٩)

ويقصد بالتقويم الذاتي للمدرسة "مجموعة الخطوات الإجرائية التي يقوم بها أفراد المجتمع المدرسي لتقييم مؤسستهم بأنفسهم استناداً إلى معايير ضمان الجودة والاعتماد، وذلك من خلال جمع البيانات والمعلومات عن الأداء المدرسي في الوضع الحالي، ومقارنته بمعايير الجودة والاعتماد". (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٨، ١٦).

كما يعرف بأنه "آلية علمية مستمرة ذات أهداف محددة، تعتمد على أدوات علمية، وفق إجراءات ومعايير وضوابط تستهدف الكشف الدقيق والموضوعي، وإصدار تقرير متكامل حول مستوى أداء المدرسة بكامل عناصرها، ومن ثم رصد الإيجابيات والسلبيات"

(مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١٢، ٧)

ويقصد به أيضاً "تقويم المدرسة لأدائها ذاتياً من خلال الكوادر العاملة بها في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية بما ينعكس على بناء شخصية الطالب في جميع الجوانب، وذلك باستخدام أدوات علمية مقننة للوقوف على نقاط القوة وأولويات التطوير وتضمينها في خطة المدرسة". (وزارة التربية والتعليم وسلطنة عمان، ٢٠٠٩، ٣٠)

وفي ضوء ما سبق يُعرّف التقييم الذاتي للمدرسة إجرائياً بأنه مجموعة الخطوات الإجرائية يقوم بها فريق من داخل المدرسة يُمثل كافة المهتمين بالعملية التعليمية، وذلك لتقييم مؤسستهم بأنفسهم استناداً إلى معايير محددة وباستخدام أدوات مقننة، وإصدار تقرير متكامل حول مستوى أداء المدرسة بكامل عناصرها، للوقوف على نقاط القوة وأولويات التطوير وتضمينها في خطة المدرسة.

الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية وترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني على النحو الآتي:

أولاً؛ الدراسات العربية:

وتمثلت أهم هذه الدراسات في الآتي:

١- دراسة النعمانية (٢٠١٠) وهدفت إلى تطوير معايير تقييم الأداء في مدارس سلطنة عُمان، وتوصلت نتائجها إلى أن تطبيق معايير تقييم الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان والمطبقة لنظام تطوير الأداء المدرسي جاءت بدرجة كبيرة في مجالات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، كما أظهرت الدراسة أن أهداف النظام واضحة بالنسبة للمقومين وتلبي الأغراض التي وضعت من أجلها.

٢- دراسة البيمانية (٢٠١١) وهدفت إلى التعرف على دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان. وأشارت نتائجها إلى أن المشرفين الإداريين يمارسون أدوارهم في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي بدرجة متوسطة في التخطيط ونشر الثقافة التنظيمية والإشراف والمتابعة والتقييم.

٣- دراسة عبد الكبير وآخرون (٢٠١١) وهدفت إلى التعرف على نظام تقييم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. وكشفت نتائجها عن وجود قصور في استخدام مدير المدرسة التقارير في تقييم أداء العاملين، وقصور في دور الإدارة المدرسية في تحسين كفايات المعلمين التعليمية، وقصور دور المدير في متابعة وتنفيذ المناهج الدراسية، .

٤- دراسة الزاملي وآخرون (٢٠١٢) وهدفت إلى تقييم نظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عُمان والذي يعد التقييم الذاتي أحد دعائمه. وخلصت نتائجها إلى أن عملية تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي تواجه صعوبات فنية ترتبط بقلّة عدد الفنيين الذين يتولون عملية الإشراف على تطبيقه، إضافة إلى الصعوبات المالية المتمثلة بمحدودية المخصصات المالية، سواء في المناطق التعليمية أو إدارات المدارس المشمولة بتطبيقه.

٥- دراسة اليعربي (٢٠١٢) وهدفت إلى التعرف على فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقييم الذاتي في سلطنة عمان . وأبرزت نتائجها وجود ضعف في التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقييم الذاتي، وقلّة مصادر التمويل اللازمة لدعم تنفيذ التقييم الذاتي بالمدرسة، وضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقييم الذاتي بالمدرسة، وضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقييم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة، وضعف مشاركة العاملين بالمدرسة لممارسة التقييم الذاتي.

٦- دراسة الروقي (٢٠١٢) وهدفت إلى تطوير نظام التقييم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام للبنين في المملكة العربية السعودية. وأبرزت نتائجها أن نظام التقييم الشامل يواجه عدة سلبيات مثل الحاجة إلى فريق للتقييم الذاتي في المدارس، وعدم وجود ميزانية مستقلة، وغياب الحوافز المادية والمعنوية للعاملين، وضعف متابعة الفريق لتوظيف الموارد البشرية والمادية في المدرسة، وضعف المتابعة لتوظيف نتائج التقييم

للمتعلمين، وغياب المتابعة لخطة المدرسة، وضعف الاستفادة من الموارد المتاحة في المجتمع المحلي، وضعف متابعة توفر التجهيزات لجميع مرافق المبنى المدرسي، وضعف وجود نظام متابعة دورية للتقويم الذاتي، وخطة لتحسين المدرسة.

٧- دراسة عيسان والعامري (٢٠١٣) وهدفت إلى استكشاف واقع التقويم المؤسسي المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان ودولة قطر . وبينت نتائجها غياب الجانب التحفيزي للمدارس المشاركة في نظام تطوير الأداء المدرسي حيث إنه لا يوجد تحديد لمستويات التحفيز التي تحصل عليها المدارس نتيجة هذا التقويم، وأن الزيارات الصفية للمعلمين في نظام تطوير الأداء المدرسي غير كافية ولا تعطي مؤشراً فعلياً على حقيقة الأداء المدرسي.

٨- دراسة المنوري (٢٠١٤) وهدفت إلى التعرف على واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان . وأوضحت نتائجها ضعف الفهم لأبعاد معايير ومؤشرات التقويم الذاتي لدى العاملين بالمدرسة، وقلة ثقافة المجتمع المدرسي حول فاعلية التقويم الذاتي، وضعف التأهيل والتدريب للموارد البشرية بالمدرسة لممارسة التقويم الذاتي، وضعف البنية الأساسية المهيأة لممارسة التقويم الذاتي للمدرسة، وقلة مصادر التمويل اللازمة لتنفيذ التقويم الذاتي بالمدرسة، وندرة وجود جهات خارجية تساعد المدرسة على مراجعة نتائج التقويم الذاتي.

ثانياً؛ الدراسات الأجنبية

وتمثلت أهم هذه الدراسات في الآتي:

١- دراسة نيل وجونسون (Neil and Johnston, 2005) وهدفت إلى تحليل القضايا المهنية المرتبطة بمشروع التقويم الذاتي للمدرسة في مدارس إيرلندا الشمالية الذي بدأ عام ٢٠٠١م بمشاركة تسع مدارس ثلاث ابتدائية منها واحدة تربية خاصة وست ثانوية . وكشفت نتائج

الدراسة أن من أهم أسس نجاح التقويم الذاتي وجود مناخ مدرسي إيجابي وثقافة تنظيمية واتصالات فعالة، وتعاون بناء بين القائمين بالتقويم، وتنمية مهنية للقائمين بالتقويم للارتقاء بمهاراتهم التقويمية، والالتزام بالتحسين والتطوير الذي يؤدي إليه التقويم.

٢- دراسة ماكباث (MacBeath, 2006) وهدفت إلى الكشف عن العلاقات الجديدة بين التفتيش القديم والتقويم الذاتي للمدرسة في إنجلترا وهونج كونج. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عمليات التفتيش على المدارس أصبحت تدعم التقويم الذاتي للمدرسة في كل من إنجلترا وهونج كونج، وأن الجهات المسؤولة عن التفتيش سواء في إنجلترا وممثلة في مكتب المعايير التربوية أو في هونج كونج ممثلة في مكتب الموارد البشرية بالتعليم التابع لوزارة التربية والتعليم تُعد نماذج للتقويم الذاتي حيث تعتمد عليها في عمليات التفتيش وتتأكد من مصداقية المدرسة في كتابة تقارير التقويم الذاتي حيث تقارن بين الأداء الحقيقي الواقعي وبين ما كُتب في هذه التقارير.

٣- دراسة كارلسون (Carlson, 2009) وهدفت إلى التعرف على أدوار الأصدقاء الناقدون في عمليات التقويم الذاتي في مدارس جنوب أفريقيا . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأصدقاء الناقدون هم عبارة عن مجموعة من الأعضاء من خارج المدرسة من أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي يقدمون كافة أشكال الدعم في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة مثل جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها، والمشاركة في صياغة تقرير التقويم الذاتي، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي التي يتضمنها التقويم الذاتي.

٤- دراسة شنج (Cheng , 2011) وهدفت إلى التعرف على العلاقة بين التقويم الذاتي للمدرسة وكفاءة هيئة العاملين في عمليات التخطيط الاستراتيجي في المدارس الثانوية بهونج كونج . وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم الذاتي للمدرسة ساهم في زيادة مهارات وقدرات المعلمين، وزاد

فعالية التخطيط الاستراتيجي، كما أن أولويات التخطيط الاستراتيجي وخطط التحسين والتطوير والخطط التنفيذية السنوية تعتمد بشكل أساسي على نتائج التقييم الذاتي.

٥- دراسة بريجك وآخرون (Brejc and Others, 2011) وهدفت إلى التعرف على الدور الذي يقوم به المعلمون في عمليات التقييم الذاتي في مدارس سلوفينيا . وأبرزت نتائج الدراسة أن المعلمين يقومون بأدوار متعددة في عمليات التقييم الذاتي مثل المشاركة في تحديد أهداف التقييم، والمشاركة في التخطيط لأنشطته ، وإعداد وتطبيق وتحليل أدوات التقييم تقديم الدعم المستمر لأعضاء فريق التقييم، إجراء الاختبارات التي تقيس معدلات إنجاز الطلبة، والمشاركة في عمليات التحسين والتطوير وتحديد أولوياتها، .

٦- دراسة ريان (Ryan, 2011) وهدفت إلى مراجعة عمليات التقييم الذاتي في المدارس الابتدائية بولاية أونتاريو بكندا. وخلصت نتائج الدراسة أن عمليات التقييم الذاتي ساعدت المدارس على معرفة الكفاءة الذاتية والنقد الذاتي والتركيز على الأداء المدرسي وأداء الأفراد، وأن عمليات التقييم الذاتي ركزت على أفضل الممارسات للمعلمين والطلاب في القراءة والكتابة ومهارات الحساب، وجوانب القوة والمجالات التي تحتاج لتحسين وتطوير، وأن نجاح عمليات التقييم الذاتي تتوقف على عدة عوامل منها الاتصالات المفتوحة بين كافة المشاركين في التقييم، والمشاركة في القيادة وفي صنع واتخاذ القرارات، ودعم برامج التنمية المهنية المدرسية، واستعداد أعضاء هيئة التدريس لتبادل الأفكار، والاستكشاف، وبناء الالتزام مع بعضهم البعض.

٧- دراسة مكنامارا وآخرون (McNamara and Others, 2011) وهدفت إلى التعرف على واقع عمليات التقييم الذاتي في مدارس إيرلندا الجنوبية وأيسلندا . وبينت نتائج الدراسة أن إيرلندا الجنوبية سبقت أيسلندا في تطبيق مدخل التقييم الذاتي، وأن كلاً منهما يعتمد على معايير

ومؤشرات وضعتها وزارة التربية والتعليم، وأن عمليات التقييم تحظى بدعم من وزارة التربية والتعليم في كلتا الدولتين، وأن أهداف التقييم في إيرلندا تركز على المحاسبة والمسائلة والرقابة وتمكين المعلمين، أما في أيسلندا فتركز على الشفافية والمشاركة، وفي إيرلندا يتم التركيز على التقييم النهائي وتقارير الأداء، أما في أيسلندا فيتم التركيز على التقييم التكويني والتقييم الختامي، وفي أيسلندا تقوم وزارة التربية بمراجعة عمليات التقييم الذاتي كل خمس سنوات وهذا غير موجود في إيرلندا حيث يترك للمدارس حرية كاملة في تطوير إجراءات التقييم الذاتي.

٨- دراسة روشا (Rocha, 2012) وهدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التقييم الخارجي للمدرسة والقيادة المدرسية والتقييم الذاتي لها في المدارس البرتغالية . وأوضحت نتائج الدراسة أن التقييم الخارجي والذاتي يهدفان إلى ضمان جودة الأداء المدرسي، وأن التقييم الخارجي يدعم عمليات التقييم الذاتي ويتأكد من مصداقيتها، وأن نجاح عمليات التقييم الذاتي تعتمد على وجود قيادة إدارية فعالة تسهل وتوفر الموارد البشرية والمادية اللازمة للتقييم الذاتي، وكذلك على تقاسم المسؤوليات و إشراك المجتمع المدرسي بأسره في عمليات التقييم.

٩- دراسة فان هوف وفان بيتجيم (Vanhoof and van Petegem, 2012) وهدفت إلى التعرف على عمليات ونتائج التقييم الذاتي للمدرسة من وجهة نظر الخبراء في المدارس البلجيكية . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من المتطلبات لنجاح التقييم الذاتي مثل: أن يكون عملية دورية مستمرة، ويرتكز على مبادرات ذاتية في التصميم والتنفيذ والمتابعة ، ويعتمد على رؤية واضحة تدعم ضمان الجودة، ويهتم بجمع وتحليل البيانات والمعلومات بصورة منهجية نظامية، ويدعم عمليات التحسين والتطوير المستمر المرتكزة على نتائجه.

١٠- دراسة كاباكاتسيو وكاكانا (Kapachtsi and Kakana, 2012) وهدفت إلى التعرف على أهمية التقويم الذاتي للمدرسة في دعم بحوث الفعل التعاونية في المدارس اليونانية . وكشفت نتائج الدراسة أن نتائج التقويم الذاتي للمدرسة هي مرتکز رئيس في قيام المدرسة ببحوث تعاونية لتحسين وتطوير الأداء المدرسي، كما يتم الاعتماد عليها في تصميم وتنفيذ برامج تنمية مهنية للعاملين بالمدرسة، وفرصة للمعلمين لإجراء تغييرات وتحسينات في الأداء، وتعزيز علاقات الزمالة بين المعلمين، وتفعيل المشاركة بين المعلمين والطلبة والآباء والمجتمع المحلي.

١١- دراسة ديميتريو وكيرياكيدس، (Demetriou and Kyriakides, 2012) وهدفت إلى التعرف على أثر التقويم الذاتي للمدرسة على تحصيل الطلاب في المدارس القبرصية . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التقويم الذاتي للمدرسة ساهم في الارتقاء بمعدلات إنجاز الطلبة في كثير من المواد الدراسية مثل: الرياضيات والعلوم، كما أتاح للمعلمين فرصة لطرح أساليب واستراتيجيات جديدة لتحسين العملية التعليمية، وتشجيع المدارس على العمل مع أولياء الأمور والوكالات الخارجية في المجتمع المحلي المحيط بالمدرسة .

١٢- دراسة شيلدكيمبا وآخرون (Schildkampa and Others, 2012) وهدفت إلى التعرف على توظيف التقويم الذاتي للمدرسة في المدارس الهولندية والبلجيكية . وأبرزت نتائج الدراسة أن التقويم الذاتي للمدرسة في هولندا يعتمد على أدلة وبراهين موثوق بها، ويتناول جميع مجالات العمل المدرسي، وأن عمليات التطوير والتحسين المدرسي تستند بشكل رئيس على نتائج التقويم الذاتي، وأن من عوامل نجاح التقويم الذاتي هو التعاون والمشاركة بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية من طلبة ومعلمين وإدارة وأولياء أمور ومجتمع محلي، أما في بلجيكا فإن التقويم الذاتي

المدرسة يتطلب وجود رؤية واضحة وتهيئة المدرسة لعمليات التقويم، ووجود قيادة فعالة مبدعة ومبتكرة تؤمن بالتعاون والمشاركة في التقويم من خلال العمل الفريقي .

١٣- دراسة لوشبييتك (Ljubetić,, 2012) حيث هدفت إلى بناء قائمة فحص وتدقيق للتقويم الذاتي لمعلمي العليم ما قبل المدرسي في كرواتيا. وخلصت نتائج الدراسة إلى بناء قائمة فحص وتدقيق لمعلمي التعليم ما قبل المدرسي تعتمد على عدد من المعايير (العناصر) أهمها: العلاقة مع الأطفال فرادى ومجموعات، والعلاقة مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد احتياجات الأطفال وتلبيتها في الحال، وضمان مصادر متنوعة لتعلم الأطفال، والتعاون مع الزملاء، والتعاون مع أولياء الأمور، وبرامج التنمية المهنية، وبناء المناهج الدراسية.

١٤- دراسة سميث (Smith,, 2012) حيث هدفت إلى التعرف على واقع التقويم الذاتي في مدارس جاميكا. وكشفت نتائج الدراسة أن نجاح التقويم الذاتي يعتمد بشكل على وجود قيادة إدارية فعالة تؤمن بأهميته وتوفر متطلباته، وتخطط له تخطيطاً جيداً، كما لا بد أن تركز عمليات التفتيش الخارجي على دعم عمليات التقويم الذاتي، وأن عمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي لا بد أن تركز على نتائج التقويم الذاتي.

١٥- دراسة إيدولي وتوين (Ayodele and Toyin ,2013) وهدفت إلى الكشف عن طبيعة التقويم الذاتي بالمدارس الثانوية في ولاية أوندو Ondo بنيجيريا ، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافات كبيرة في مستوى أداء المدارس القديمة والحديثة لصالح القديمة، ولم يكن هناك اختلاف كبير في الأداء بين المدارس الثانوية الحضرية والريفية، وأن التقويم الذاتي يمارس بانتظام لتحسين مستوى التعليم، وأن التقويم الذاتي يعتمد على معايير الولاية في التعليم.

تعليق على الدراسات السابقة:

- أشارت كثير من الدراسات السابقة إلى أن التقويم الذاتي يحقق للمدرسة العديد من الفوائد مثل: التعرف على جوانب القوة الضعف في الأداء، ودعم عمليات لتطوير والتغيير المدرسي من خلال عمليات التخطيط الاستراتيجي، وتحسين عمليات تعليم وتعلم الطلبة، والارتقاء بمعارف ومهارات جميع العاملين بالمدرسة، ودعم الشراكة بين المدرسة والمجتمع، وذلك مثل دراسات ماكباث، (MacBeath,2006) وكارلسون (Carlson, 2009)، وشنج (Cheng , 2011)، وريان (Ryan,2011) ، والنعمانية (٢٠١٠)، والبيمانية (٢٠١١) ، وروشا (Rocha ,2012) ، وكاباكاتسيوكاكانا (Demetriou and كيرياكيدس (Kapachtsi and Kakana ,2012) وشيلدكيما وآخرون، (Schildkampa and Others,2012) ولوشبيتك (Ljubetić,, 2012) ، وسميث (Smith, 2012) ، وإيدوليوتويين (Ayodele and Toyin ,2013).

- أكدت كثير من الدراسات السابقة أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على عدد من الأسس مثل: المناخ المدرسي الفعال ، والاتصالات المفتوحة، والتعاون والمشاركة ، والتنمية المهنية ، والالتزام، والمصداقية، والمسائلة والمُحاسبة والشفافية، والقيادة الإدارية الفعالة، وتوفير الموارد المادية والبشرية المناسبة، وذلك مثل دراسات نيل وجونسون (Neil and Johnston, 2005) ، وماكباث ، (MacBeath,2006) وكارلسون (Carlson, 2009)، وبريجك وآخرون ، (Brejc and Others ,2011) وريان (Ryan,2011)، ومكانمارا وآخرون (McNamaraand Others ,2011) ، والبيمانية (٢٠١١)، وروشا ، (Rocha ,2012) وهوف وفان بيتجيم ، (Vanhoof and van

Petegem ,2012) وشيلدكيمبا وآخرون ،(Schildkampa and Others,2012) وسميث (Smith, 2012).

- اهتمت كثير الدراسات بمراحل التقويم الذاتي للمدرسة من حيث التخطيط المّتميز، وجمع البيانات والمعلومات، وكتابة تقرير الأداء، والتحسين والتطوير، والمتابعة الخارجية، وذلك مثل دراسات نيل وجونسون (Neil and Johnston, 2005)، وماكبات (MacBeath,2006) وكارلسون (Carlson, 2009)، وبريجك وآخرون ، (Brejc and Others ,2011) والبيمانية (٢٠١١)، وهوف وفان بيتجيم (Vanhoof and van Petegem ,2012) ، وسميث (Smith, 2012) .

- أشارت كثير من الدراسات السابقة أن التقويم الذاتي للمدرسة يرتكز على معايير ومؤشرات ومقاييس محددة، وذلك مثل دراسات النعمانية (٢٠١٠)، واليعربي (٢٠١٢)، والمنوري (٢٠١٤)، وبريجك وآخرون ،(Brejc and Others ,2011)، ومكنامارا وآخرون ،(McNamaraand Others ,2011) لوشبيتك (Ljubetić, 2012) ، وإيدوليو تويين (Ayodele and Toyin ,2013).

- ركزت كثير من الدراسات على المشكلات التي تواجه عمليات التقويم الذاتي للمدرسة مثل: قلة الموارد المادية، وافتقار الموارد البشرية المشاركة في التقويم للمعارف والمهارات اللازمة للقيام بمهامهم ومسئولياتهم بكفاءة وفعالية، وذلك مثل دراسات الزاملي وآخرون (٢٠١٢)، وعبد الكبير وآخرون (٢٠١١)، واليعربي (٢٠١٢)، والروقي (٢٠١٢)، وعيسان والعامري (٢٠١٣)، والمنوري (٢٠١٤).

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة ثلاثة مباحث: الأول يشتمل على واقع خبرة إيرلندا

الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة ، والثاني يشتمل على واقع التقويم الذاتي للمدرسة في سلطنة عُمان، والثالث أوجه الإفادة من التقويم الذاتي للمدرسة بإيرلندا الجنوبية في سلطنة عُمان وذلك النحو الآتي:

المبحث الأول: واقع خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة:

وسوف يتم تناول خبرة إيرلندا الجنوبية في التقويم الذاتي للمدرسة وفقاً للمحاور الآتية:

أولاً: التطور التاريخي للتقويم الذاتي للمدرسة

بدأت فكرة التقويم الذاتي للمدرسة في إيرلندا الجنوبية منذ عام ١٩٧٠م من خلال ما عرف بالتقويم الداخلي internal evaluation أو المراجعة الذاتية self-review وارتبط ذلك بعمليات التخطيط لتحسين أداء المدرسة، حيث أتاحت السلطات التعليمية للمدارس في متابعة ومراقبة جوانب الأداء المدرسي والقيام بعمليات تغيير لتطوير وتحسين الأداء .

(Mathews, 2010)

في عام ١٩٩٨م صدر قانون جديد للتعليم في إيرلندا الجنوبية، ونص على أنه يتطلب من مجلس الإدارة المدرسية Board of Management القيام بالإجراءات والترتيبات اللازمة لإعداد خطة لتحسين وتطوير الأداء المدرسة، وضمان المراجعة والمتابعة المستمرة لهذه الخطة وتحديثها باستمرار، ولمراجعة هذه الخطة كان لزاماً على المدرسة أن تقوم أدائها ذاتياً من خلال مجموعة من العمليات. (European Commission, 2001)

وفي نفس العام شاركت إيرلندا في المشروع الأوروبي للتقويم الذاتي والذي عُرف بتقويم الجودة في المدارس Evaluating Quality in Schools ، ومن خلال هذا المشروع كان هناك

تعاوناً على مستوى المدارس الأوروبية وتم تقديم أدوات للتقويم الذاتي لجميع المدارس، وتولت الإدارة المدرسية ومجالس الأمناء تدعيم عمليات تحسين التخطيط والتقويم الذاتي للمدرسة، ومن خلال هذا المشروع تم تحديد مجالات تقويم الأداء. وفي عام ١٩٩٩م قسم التربية والعلوم مشروع تحسين التخطيط المدرسي School Development Planning Initiative ويهدف إلى تشجيع وتقوية ثقافة تحسين التخطيط التعاوني في المدارس لضمان جودة أدائها وفعاليتها، وزود هذا المشروع المدارس بإرشادات وأطر مرجعية وتدريب وموارد ونماذج وأمثلة للخبرات الجيدة لتحسين التخطيط المدرسي والتقويم الذاتي للمدرسة، وكان للمدارس يمكنها طلب النصيحة أو الإرشادات من المنسقين والميسرين على مستوى المناطق التعليمية . (Cuthbert, 2003)

وفي عام ٢٠٠٣ قسم التربية والعلوم Department of Education and Science أصدر إطار منهجي عام للتقويم الذاتي للمدرسة، وحدد هذا الإطار خمس مجالات رئيسة للتقويم الذاتي هي: جودة التعليم والتدريس في المناهج الدراسية، وجودة الدعم المقدم للطلبة، وجودة الإدارة المدرسية، وجودة التخطيط المدرسي، وجودة المناهج الدراسية (McNamara and O'Hara , 2012) . وفي عام ٢٠١٢ قام قسم التعليم والمهارات Department of Education and Skills بإصدار دليلين توجيهين إرشاديين للتقويم الذاتي للمدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية.

(The Organization for Economic Co-operation and Development, 2013, 12)

ثانياً: مفهوم التقويم الذاتي

عرف قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland,) (2012 A) التقويم الذاتي للمدرسة بأنه عملية تعاونية تأملية للمراجعة الداخلية للأداء المدرسي، وتتم بمشاركة كافة المهتمين بالعملية التعليمية من الإدارة المدرسية والمعلمين والآباء والطلبة

وأعضاء مجلس الإدارة والمانحين، بهدف تحسين وتطوير جودة التعليم الذي يقدم للطلبة، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير، والإجراءات التي تتخذ لتنفيذ تلك التحسينات والتطويرات .

ثالثاً: مبادئ التقويم الذاتي

حدد قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland, 2012)
B) تسعة مبادئ يركز عليها التقويم الذاتي للمدرسة أهمها:

١- التعاون والشمول: Collaborative and inclusive

حيث يشارك فيها ممثلين من كافة المهتمين بالعملية التعليمية مثل الإدارة المدرسية، والمعلمين والآباء والطلاب ومجلس الأمناء، حيث يعملون مع بعضهم البعض في مناخ يسوده الثقة والاحترام لتحسين الأداء المدرسي.

٢- القيادة: Leadership

حيث يحتاج التقويم الذاتي للمدرسة قيادة مدرسية فعالة تؤمن به وأهميته وتوفر له كافة أشكال الدعم من موارد بشرية ومادية.

٣- التأمل: Reflective

حيث يعتمد التقويم الذاتي الفعال على التفكير الناقد التأملي لأهدافه وأولوياته، وإجراءات اللازمة لتحسين أداء وإنجاز الطلبة.

٤- الاعتماد على الدليل: Evidence based

حيث يعتمد اتخاذ القرار على براهين وأدلة ومعلومات سليمة وصادقة ومتخصصة.

٥- المرنة: Flexible

حيث إن التقويم الذاتي الفعال على استعداد لإعادة النظر ومراجعة وتعديل وإعادة تصميم إجراءات العمل الخاصة بالإدارة المدرسية والمعلمين للحفاظ على فعالية التقويم الذاتي.

٦- الاستمرارية: Continual

كل خطوة ومرحلة من مراحل التقويم الذاتي الفعال جزء من دائرة تركز على التحسين المستمر في العمل المدرسي وتحسين إنجاز الطلبة، كما أن تقويم النتائج يقود إلى خطط واستراتيجيات التحسين والتطوير المدرسي.

٧- تحسين التدريس: Improves teaching

حيث إن التقويم الذاتي للمدرسة يركز على تحسين عمليات التدريس لتكون إيجابية وتراعي الفروق الفردية للطلبة.

٨- تحسين تعلم الطلبة: Improve student teaching

حيث إن التقويم الذاتي للمدرسة يركز على التحسين والارتقاء بإنجاز الطلبة .

٩- الاتصالات: Communication

حيث إن التقييم الذاتي للمدرسة يعتمد على اتصالات مفتوحة وشفافة بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية داخل وخارج المدرسة .

رابعاً: أهداف التقييم الذاتي

أشار لوفتس (Loftus,2012) إلى أن التقييم الذاتي للمدرسة بإيرلندا يهدف إلى:

- تحسين الجودة الشاملة للتعليم في المدارس وعلى وجه الخصوص تحسين مخرجات تعلم للطلاب، ومن أجل تحقيق ذلك، ينبغي أن يصبح التقييم الذاتي للمدرسة جزءاً لا يتجزأ من ممارسات العمل المدرسي والفصول الدراسية، وينبغي التركيز على التعليم والتعلم.
- يساعد في دعم المعلمين لتحسين جودة التعليم والتعلم، والتركيز على جودة جوانب عمليات التعليم والتعلم بما في ذلك القراءة والكتابة والحساب عبر جميع المناهج والبرامج الدراسية.
- التعرف على جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تنمية وتطوير وتحسين في كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.
- وضع أهداف لتحسين نتائج وإنجازات الطلبة.
- وضع خطة لتحسين أداء المدرسة.

خامساً: سمات أهداف التقييم المدرسي

أشار قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland,) إلى أن سمات أهداف التقييم المدرسي تتسم بأنها أهداف ذكية SMART وتكون:

[١] محددة: Specific

حيث إنها تركز على نتائج تعلم الطلبة.

[٢] قابلة للقياس: Measurable

حيث إنها واضحة ودقيقة.

[٣] يمكن تحقيقها: Attainable

حيث إنها تعكس قدرة واحتياجات الطلاب بشكل مناسب وتثير تحدياتهم وطموحهم.

[٤] واقعية: Realistic

حيث إنها تنطلق من السياق المدرسي وتعتمد على بيانات أساسية وإجراءات محددة.

[٥] محددة الوقت: Timed

حيث إنها تتيح الوقت للإجراءات المزمع تنفيذها.

سادساً: أهمية التقويم الذاتي

أشار قسم التعليم والمهارات بايرلندا (Department of Education and Skills in Ireland, 2012)

(A) أن التقويم الذاتي للمدرسة يحقق العديد من الفوائد أهمها:

- تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم التي تقدم للطلبة.
- دعم عمليات التحسين والتطوير المدرسي.
- بناء وتثبيت إطار سليم للعمل المدرسي.
- تحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير وتحديد الخطوات والإجراءات العملية لذلك.
- دعم الشراكة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي .

- دعم وتحسين وتطوير عمليات التخطيط المدرسي.
- دعم عمليات التنمية المهنية للمعلمين وغيرهم من هيئة العاملين بالمدرسة.
- دعم وتشجيع ثقافة العمل التعاوني بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية.
- دعم تنفيذ الاستراتيجيات والمبادرات والمشروعات والبرامج القومية لتطوير التعليم.

سابعاً: العوامل التي تؤثر على التقويم الذاتي

حدد قسم التربية والعلوم بإيرلندا (Department of Education and Science in Ireland, 2003)

عدة عوامل تؤثر على التقويم الذاتي للمدرسة أهمها:

- حجم المدرسة وموقعها الجغرافي .
- الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلبة والمجتمع المحيط بالمدرسة.
- الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الموارد البشرية والمادية المتاحة بالمدرسة.

ثامناً: القائمون بالتقويم الذاتي

أشار قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland, 2012)

(A) أن عملية التقويم الذاتي للمدرسة بإيرلندا يتولى مسؤولياتها فريق عمل يتشكل من مدير المدرسة ومساعديه وممثلين عن المعلمين والآباء والطلبة وأعضاء من مجلس إدارة المدرسة، وكل عضو يقوم بمجموعة من الأدوار وذلك على النحو الآتي :

[١] مدير المدرسة:

يتولى مدير المدرسة قيادة عمليات التقويم الذاتي، ويجب عليه أن يرى أن التقويم الذاتي أداة فعالة لتنفيذ التغييرات، ويبني اتجاهات إيجابية نحو عملياته، وربما يفوض بعض مسؤولياته وصلاحياته لقيادة عمليات التقويم الذاتي لفرد معين أو فريق مصغر ولا سيما في جمع البيانات والمعلومات عن مجالات معينة وتحليلها وتقديم تغذية راجعة عليها، كما يجب أن يضمن الآتي:

- أن التقويم الذاتي يكون جزء لا يتجزأ من العمل اليومي للمدرسة.
- أن التركيز الرئيس للتقويم الذاتي للمدرسة يكون على تحسين نتائج المتعلمين.
- تمكين المشاركين في عمليات التقويم الذاتي من التواصل مع بعضهم البعض وتوفير الوقت اللازم لهم للقيام بأدوارهم ومهامهم في عمليات التقويم.
- تمكين المعلمين من الوعي والإدراك بمهامهم ومسئولياتهم في التقويم الذاتي.
- تحديد جوانب القوة والمجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير في الأداء المدرسي.
- الاستماع والإنصات إلى آراء ووجهات نظر الطلبة وأولياء الأمور في عمليات تقويم الأداء.

- تشجيع المعلمين على اتخاذ خطوات لزيادة خبراتهم الحالية عندما يجمعون الأدلة والبراهين ويتخذون الإجراءات العملية للتحسين والتطوير.

[٢] المعلمون:

يشارك المعلمون في جميع أنشطة وعمليات التقويم الذاتي ويستفيدون منها حيث إنهم يلعبون الدور الرئيس في تحديد المجالات التي ينبغي أن يركز عليها التقويم الذاتي، كما يجعلون التقويم الذاتي جزء لا يتجزأ من عملهم اليومي داخل قاعات الدروس، ويشاركون في جمع الأدلة والبراهين على الأداء مثل جمع بيانات ومعلومات عن نتائج اختبارات الطلبة في القراءة والكتابة

والحساب وكيفية توظيفها لتحسين أدائهم التدريسي، كما أنهم يقومون بالتعرف على آراء الطلبة ووجهات نظرهم فيما يقومون به من أنشطة تعليمية وتدرسية، كما يستفيدون من عمليات التقويم الذاتي في برامج وأنشطة التنمية المهنية الموجهة إليهم، كما يتمكنون من المشاركة في الخبرات وإثراء معارفهم وخبراتهم ، كما يجب أن يضمن الآتي:

- وعي وإدراك المجالات التي ينبغي أن يركز عليها التقويم الذاتي .
- المشاركة في تبادل الخبرات مع الزملاء .
- جمع الأدلة والبراهين الضرورية اللازمة للحك على جوانب القوة والجوانب التي تحتاج لتحسين وتطوير مدرسي.
- الاستماع والإنصات إلى آراء ووجهات نظر الطلبة في العملية التعليمية المدرسية.
- المعرفة الكاملة بمعايير ومؤشرات تقويم الأداء .
- يكون منفتحاً لإحداث تغييرات في ممارساته لتحسين خبرات التعلم ونتائجه لجميع الطلبة.

[٣] عضو مجلس الإدارة:

إن عضو مجلس الإدارة مسئول عموماً عن ضمان قيام المدرسة بتقديم تعليم مناسب للطلبة وذي جودة عالية، ووجود سياق ومناخ مدرسي يتسم بالأخلاق وروح التعاون والاحترام، ومسئول عن إجراء الترتيبات والإجراءات لتحسين وتطوير خطة المدرسة باستشارة الآباء والطلبة وهيئة العاملين ، كما يجب أن يضمن الآتي:

- أن المدرسة لديها المهارة والقدرة على دعم عمليات التقويم الذاتي، وهذا يتطلب التنمية المهنية لجميع المعلمين أو بعضهم .

- إجراء الترتيبات المتاحة في المكان التي تمكن هيئة التدريس من المشاركة الفعالة في عمليات التقويم الذاتي.
- بناء مناخ تنظيمي فعال يدعم الصدق والتعاون والشفافية والأمانة بين كافة المشاركين في عمليات التقويم الذاتي .
- أن عمليات التقويم الذاتي تكون في جدول أعمال كل اجتماعات مجلس الإدارة حتى يتمكن أعضاء المجلس من طرح الأسئلة عن التقدم والإنجاز الذي تحقق.
- إعداد ملخص لتقرير التقويم الذاتي، وملخص عن خطة تحسين المدرسة، وتقديمهما إلى المجتمع المدرسي كل عام، بما لا يتجاوز صفحة واحدة لكل تقرير يتم إثبات فيها جوانب القوة والإيجابيات والإنجازات التي تحققت، والمجالات التي تحتاج إلى تحسين وتطوير العام القادم.

[٤] الآباء :

- يُعتبر الآباء عُنصر رئيس ومهم في العملية التربوية في المدارس بشكل عام والتقويم الذاتي بشكل خاص، حيث إنهم يقدمون رؤى وتصورات وأفكار لتحسين وتطوير الأداء المدرسي وما يرتبط به من تقويم ولا سيما فيما يتعلق بعمليات تعليمهم وتعلمهم، فهم يتابعون بصورة منتظمة مستويات التقدم والنمو في إنجاز أبنائهم التعليمي كما يجب أن يضمن الآتي:
- يكون جزء مهم من عمليات التقويم الذاتي ويؤدي ما يُطلب منه من أدوار .
 - يكون جزء مهم من الدراسات المسحية عندما يُطلب منه ذلك.
 - يكون جزء مهم من مقابلات الآباء وتركيز المجموعات عندما يتم توجيه الدعوة لهم.

- يكون على وعي بمجالات التحسين والتطوير في المدرسة.
- يعرض المساعدة ويقدم ما لديه من مساعدات وإمكانات متاحة عندما تطلب منه المدرسة المساعدة أن يكون له دور عملي في عمليات التحسين والتطوير.
- تقديم المساعدة لأعضاء الجمعية العمومية للأباء ليكون لهم دور متكامل في عمليات التقويم الذاتي.

[٥] الطلبة:

يجب على الطلبة أن يدركوا العوامل التي لها تأثير مهم في عمليات تعلمهم وتعليمهم، ولهم رؤى وتصورات لبيئة تعلمهم وتأثيرها على خبراتهم، وا أفضل الطرائق التي يمكن أن تساعد على تحسين عمليات تعلمهم ، كما يجب أن يضمن الآتي:

- يكون جزء مهم من المناقشات التي تتعلق عن كيفية تعلمهم وتعليمهم عندما يُطلب منهم ذلك .
- الإجابة عن الدراسات المسحية عندما يُطلب منهم ذلك.
- التعاون مع مجلس الطلاب في المشاركة في عمليات التقويم الذاتي.
- المساهمة فيما يطلب منه من أعمال لتحسين وتطوير المدرسة.

[٦] الرعاة:

يتعاون الرعاة مع أعضاء مجلس الإدارة في المشاركة في عمليات التقويم الذاتي، ويقدمون المشورة والدعم لتحسين وتطوير الأداء المدرسي، كما يشاركون في اتخاذ القرارات المدرسية كما يجب أن يضمن الآتي:

- تقديم كافة أشكال الدعم التي تساعد في عمليات التقويم الذاتي للمدرسة.

- يستقبل ملخص تقرير التقويم الذاتي للمدرسة وخطة تحسين المدرسة من مجلس الإدارة.

تاسعاً: أدوات التقويم الذاتي:

أشارت لورجان وهورجان (Lorigan and Horgan , 2012) أن عملية التقويم الذاتي

للمدرسة في إيرلندا تستخدم مجموعة أدوات لجمع البيانات والمعلومات أهمها:

- قائمة فحص وتدقيق لمراجعة الوثائق.
- قائمة فحص وتدقيق لمراجعة الوثائق وخطط المواد الدراسية وسجلات التقويم.
- قائمة فحص وتدقيق لملفات إنجاز الطلبة.
- قائمة فحص وتدقيق لبيانات الأمن والأمان المدرسي.
- قائمة فحص وتدقيق لصيانة الفصول.
- قائمة فحص وتدقيق لاستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
- قائمة فحص وتدقيق للميثاق الأخلاقي المدرسي في ضوء إرشادات المجلس القومي التربوي للرفاهية.
- قائمة فحص وتدقيق لأدوات ومواد التعلم.
- المقابلات (الطلاب- الآباء- المعلمين).
- الاستبانات (الطلاب- الآباء- المعلمين).
- ملفات الإنجاز.
- مجموعات التركيز.
- الملاحظات.

- التصوير .

وأشار قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland,)

(2012 C,) إلى عدة سمات يجب أن تتوفر بأدوات التقويم الذاتي أهمها:

[١] الصلة: Relevance

أي يجب أن تكون أدوات جمع المعلومات والأدلة ذات صلة وثيقة بالموضوع الرئيس للتقويم أو الموضوعات الفرعية المنبثقة عنه، ولا ينبغي أن تصمم أو تستخدم الأدوات لجمع معلومات غريبة عن الموضوع المراد تقويمه.

[٢] البساطة والوضوح: Simplicity and clarity

أي يجب أن يتم تجنب الأدوات الطويلة أو المعقدة.

[٣] الكفاءة: Simplicity and clarity

أي ينبغي أن تكون الأدوات سهلة نسبياً وتستخدم بصورة مباشرة.

[٤] القواعد والتوجيهات: Protocol

أي يجب استخدام الأدوات وفقاً للقواعد والتوجيهات المدرسية الخاصة بالتقويم الذاتي والمتفق عليها من قبل المشاركين في عمليات التقويم.

[٥] الصدق: Validity

أي ينبغي النظر إلى كيف أن الأدوات يمكن أن تساعد في جمع ومقارنة الأدلة من مجموعة من المصادر المتنوعة، وهذا يساهم في بناء صحة الاستنتاجات المستخلصة.

عاشراً: معايير التقويم الذاتي:

حدد قسم التربية والعلوم بإيرلندا (Department of Education and Science in Ireland,) (2006) خمس معايير للتقويم الذاتي المدرسي في إيرلندا هي: جودة الإدارة المدرسية، وجودة التخطيط المدرسي، وجودة المناهج الدراسية، وجودة التعليم والتعلم في المناهج الدراسية، وجودة الدعم المقدم للطلبة.

وفيما يلي عرض هذه المعايير بالتفصيل في الجدول الآتي:

جدول (١)

يوضح معايير التقويم الذاتي بإيرلندا الجنوبية

المعيار	المظاهر	العناصر والمكونات
جودة الإدارة المدرسية.	السمات والخصائص الحيوية للمدرسة	- بيانات السمات والخصائص الحيوية للمدرسة. - العلاقات والاتصالات مع المجتمع المدرسي.
	إدارة ومُلكية المدرسة	- دور الأمناء والرعاة والمانحين . - دور ووظائف مجلس إدارة المدرسة.

<p>- عمليات مجلس الإدارة</p> <p>- إجراءات وسياسات مجلس الإدارة.</p>		
<p>- إدارة هيئة العاملين. - إدارة الطلبة.</p> <p>- إدارة العلاقات مع الآباء والمجتمع المحلي.</p> <p>- إدارة الموارد. - التقويم الذاتي</p>	إدارة المدرسة الداخلية	
<p>- عمليات التخطيط. - محتوى خطة المدرسة.</p>	خطة المدرسة.	جودة التخطيط المدرسي.
<p>- تنفيذ خطة المدرسة وتأثيرها.</p> <p>- متابعة وتقويم خطة المدرسة بصورة مستمرة.</p>	تنفيذ خطة المدرسة.	
<p>- الاستعداد للمناهج وتوفير متطلباته.</p> <p>- التوازن بين جميع مجالات المنهج.</p> <p>- تنمية هيئة العاملين والجدول الدراسي</p>	تخطيط وتنظيم المنهج الدراسي.	جودة المناهج الدراسية.
<p>- الأنشطة التي تدعم وتعزز التعلم.</p> <p>- المناهج الإضافية.</p>	أنشطة المناهج والمناهج الإضافية.	
<p>- التخطيط للعمل. - التخطيط للموارد.</p>	الإعداد والتخطيط	جودة التعليم والتعلم في مجالات المناهج الدراسية
<p>- المنهجية. - إدارة البيئة الصفية.</p> <p>- المناخ الصفّي. - التعلم.</p>	التعليم والتعلم	
<p>- نماذج ونتائج التقييم. - التقارير وسجلات الأداء.</p> <p>- مشاركة الطلبة في مجالات المناهج.</p>	التقييم والإنجاز	

<p>- إنجاز الطلبة العام في مجالات المناهج.</p>		
<p>- مبادئ الاستعدادات الأساسية للتعامل مع الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.</p> <p>- الاستعداد للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم عامة وخاصة.</p> <p>- الاستعداد للتعامل مع الطلبة أصحاب المواهب والقدرات الخاصة.</p> <p>- الاستعداد للتعامل مع الطلبة أصحاب الصعوبات الحسية والبدنية.</p> <p>- الاستعداد للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية وقلق واضطراب عاطفي.</p> <p>- الاستعداد للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات النطق واضطرابات الكلام.</p> <p>- الاستعداد للتعامل مع الطلبة الذين يعانون من مشكلات التوحد.</p>	<p>الاستعداد للطلبة ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.</p>	<p>جودة دعم الطلبة</p>
<p>- مبادئ الاستعدادات الأساسية ودعم الطلبة.</p> <p>- مبادئ الاستعداد المدرسي ودعم الطلبة.</p>	<p>الاستعداد للطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية الصعبة والمحرومة.</p>	
<p>- السياسة والاستعداد. - التنفيذ.</p>	<p>التربية الصحية والشخصية والاجتماعية.</p>	
<p>- العناية والاهتمام بالطلبة داخل المدرسة.</p>	<p>دعم العلاقة بين الطلاب والمنزل والمدرسة والمجتمع.</p>	

<p>- الاستعداد للتعاون بين المدرسة والمنزل والمجتمع.</p> <p>- مشاركة الطلبة في الأنشطة المدرسية المدعمة من قبل المجتمع المحلي.</p>		
--	--	--

Source:(Department of Education and Science in Ireland, 2003)

حادي عشر: مداخل وطرائق التقويم الذاتي

حدد قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland,)

(2012 B,) عدة مداخل وطرائق للتقويم الذاتي للمدرسة أهمها:

- تدقيق الميثاق الأخلاقي للمدرسة ومدى ارتباطه بإرشادات المجلس القومي التربوي للرفاهية.
- تدقيق سياسة التقويم المدرسي.
- تدقيق بيانات نظم الأمن والأمان المدرسي.
- تدقيق الإجراءات الصحية المدرسية.
- إجراءات الصحة والأمان في قاعات الدروس.
- الاستشارة بين أعضاء مجلس إدارة المدرسة والمعلمين لتوفير احتياجات الطلبة وحمايتهم.
- تحليل معدلات الإخفاق والحرمان.
- مراجعة استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات.
- مراجعة الخطط المكتوبة.

- استنباط آراء المعلمين .
- استنباط آراء الآباء .
- استنباط آراء أولياء الأمور .
- مراجعة ملفات الطلاب .
- مراجعة سجلات التقييم الحالية.
- مراجعة سجلات تقدم الطلبة.
- مراجعة نتائج الاختبارات أينما تكون متاحة.
- تحليل البيانات والمعلومات الكمية والكيفية المرتبطة بإنجاز الطلبة وتقديمهم.
- مقارنة النتائج بالمستويات المعيارية للاختبارات القومية متى يتاح ذلك.
- تحليل البيانات والمعلومات الكمية والكيفية المتاحة حول إنجاز الطلبة في الحساب ومدى تقدمهم ومقارنة النتائج بالمستويات المعيارية للاختبارات القومية.
- مناقشة المعلمين وتأملاتهم.
- الملاحظة الذاتية للمعلمين.
- تعلم الفريق، ومراجعة الفريق.
- المراجعة المهنية التعاونية لعمليات التعليم والتعلم.

ثاني عشر: مراحل التقويم الذاتي

أشار مورتاج (Murtagh,2010) ، وقسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland, 2012 C) أن عملية التقويم الذاتي للمدرسة في إيرلندا تمر بست مراحل هي :

[١] جمع الأدلة: Gathering evidence

وتتضمن هذه المرحلة جمع المعلومات من عدد من المصادر المتنوعة، وجميع المعلومات والأدلة التي يتم تجميعها تعتمد على التركيز في التقييم الذاتي للمدرسة، كما تتضمن هذه المرحلة جمع بيانات كمية ونوعية، وتتعلق البيانات الكمية بالبيانات التي يمكن التعبير عنها عددياً أو إحصائياً، وتتعلق البيانات النوعية بالبيانات المرتبطة بأراء الناس ووجهات نظرهم، ويمكن جمع البيانات الكمية والنوعية من مجموعة من المصادر بما في ذلك المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع وأعضاء مجلس الإدارة. ويتم جمع بيانات ومعلومات عن جميع جوانب العملية التعليمية، من خلال عدة أدوات أهمها: سجلات التقييم والبيانات (المرحلية والنهائية)، والدراسات المسحية للطلبة وأولياء أمورهم، ومجموعات التركيز (المعلمين، ومجلس إدارة، والطلاب وأولياء الأمور)، ومقابلات (المعلمين، ومجلس إدارة، والطلاب، وأولياء الأمور) وغيرها من الأدوات.

[٢] تحليل الأدلة: Analyse your evidence

بعد جمع الأدلة من خلال البيانات والمعلومات المتاحة عن الأداء المدرسي، يتم تحليل ما تم جمعه في ضوء سياق المدرسة، وفي ضوء المعايير المحددة للتقييم الذاتي للمدرسة، فمثلاً إذا أرادت أن تُقوِّم المدرسة جودة أداء الطلبة في القراءة والكتابة ينبغي على المعلمين أن يفحصوا المعارف والمهارات المرتبطة بالاستماع والقراءة والكتابة، كما ينبغي أن يفحصوا اتجاهات الطلبة وتحفيزهم ومدى ارتباطهم بالتعلم.

[٣] حكم الجودة : Judge quality

وتتضمن هذه المرحلة استخلاص الاستنتاجات استناداً إلى البيانات التي تم تحليلها، وتحديد جوانب القوة التي تم تحقيقها والاحتفال بها، والمجالات التي تحتاج لتحسين وتطوير.

[٤] تقرير التقويم الذاتي: self-evaluation report

وتتضمن هذه المرحلة إعداد تقرير التقويم الذاتي للمدرسة من خلال مشاركة كافة المهتمين بالعملية التعليمية مثل: مجلس الإدارة ومجلس الآباء والإدارة المدرسية والمعلمين من خلال مناقشات فعالة، ومن المفضل أن يتراوح عدد صفحات التقرير بين صفتين وثلاث صفحات، ويجب أن يسجل جوانب الممارسات التي تم اختيارها للتقويم الذاتي، ونبذة مختصرة عن السياق المدرسي، والنتائج، والتقدم بشأن الأهداف التي تم تحديدها سابقاً، ملخص لنقاط القوة (تأكيد واحتفال)، وملخص للمجالات التي تتطلب التحسين، والمتطلبات التشريعية والتنظيمية التي يتعين معالجتها، وينبغي أن توفر المدارس تقريراً مختصراً للمجتمع المدرسي ككل، وسوف يكون هذه التقارير قصيرة جداً وسوف تقدم تفاصيل عن النتائج فيما يتعلق بتحديد نقاط القوة ومجالات تعترم المدرسة إعطائها الأولوية في التحسين .

[٥] خطة تحسين المدرسة: school improvement plan

إن التقويم الذاتي للمدرسة لابد أن يكون له أثر واقعي ملموس، وبعد تشكيل الحكم بناء على المعلومات أو الأدلة ذات الصلة، سوف تكون المدرسة في وضع يمكنها من اتخاذ قرار بشأن مجموعة من الإجراءات المرتبطة بالمجالات التي تحتاج لتحسين وتطوير، والتي تتطلب وضع أهداف ذكية محددة وقابلة للقياس، ويمكن تحقيقها، واقعية ومحددة زمنياً لإحداث التحسين والتطوير المطلوب، وينبغي أن تتضمن خطة التحسين والتطوير ملخصاً لنقاط القوة ومجالات التحسين، وأهدافاً للتحسين مع التركيز على نتائج المتعلم، والتطبيقات المطلوبة لتحقيق الأهداف، وتحديد المسؤولين عن اتخاذ إجراءات التحسين، ووضع جدول زمني لتحقيق الأهداف، وينبغي ألا تزيد الخطة عن صفتين، كما ينبغي أن توفر المدرسة خطة مختصرة للمجتمع المدرسي ككل .

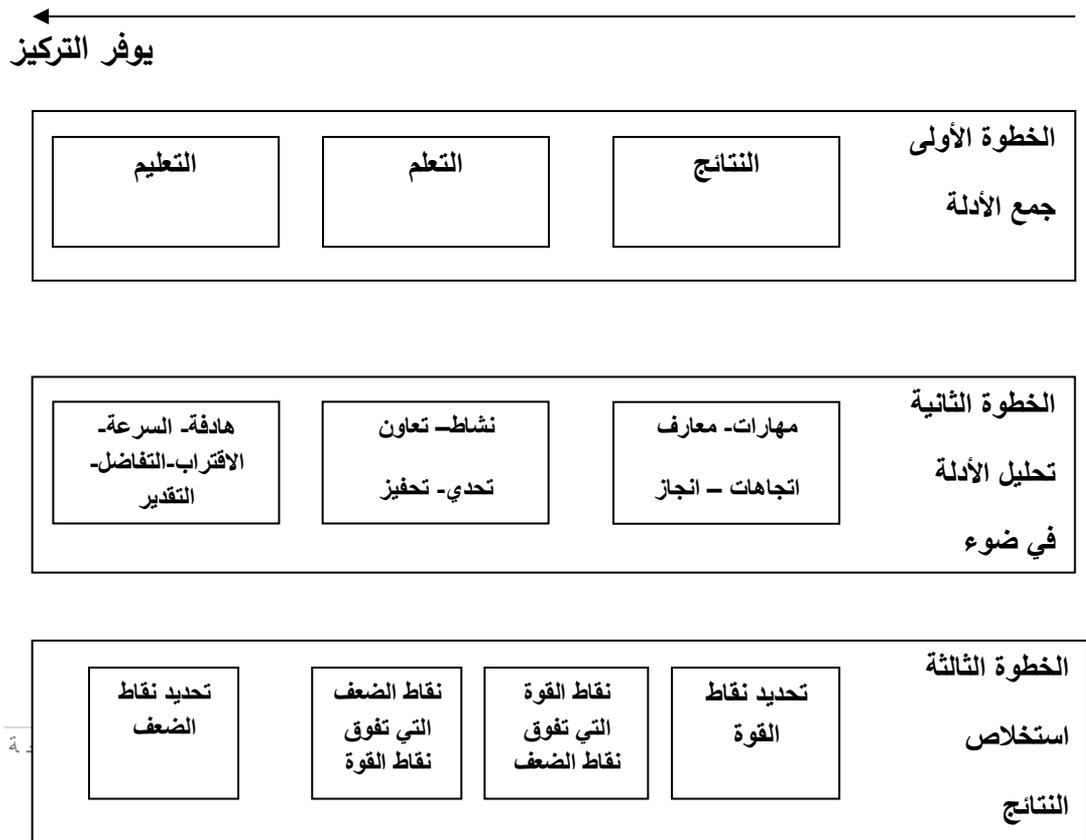
[٦] التنفيذ والمتابعة والرقابة: Implement and monitor

إذا أريد لخطه تحسين المدرسة أن تحقق أهدافها وتحافظ على فعاليتها وحيويتها على أرض الواقع فلا بد من متابعة تنفيذ خطواتها وإجراءاتها العملية التطبيقية، وينبغي على جميع العاملين في المدرسة أن يكونوا على بينة بتلك الخطوات والإجراءات، كما ينبغي أن تكون هذه الإجراءات جزءاً من عمليات التعليم والتعلم داخل المدرسة، وفي هذه المرحلة تحتاج المدرسة أن تقرر كيف ستحدث عمليات المتابعة، ومن سيكون مسؤولاً عنها، وكيف سيتم تحديد التقدم، والتقارير التي تكتب عنه ، وتحديد دور مدير المدرسة ونائبه والمعلمين في المراقبة المستمرة والمنظمة لتنفيذ الخطة هو المهم، وجمع واستخدام المعلومات في فترات زمنية محددة للاطمئنان على وجود أو عدم تراجع التحسينات المطلوبة أمر ضروري، فتنفيذ خطة تحسين المدرسة يؤدي في النهاية إلى دورة جديدة من التقويم الذاتي للمدرسة .

وكل مرحلة من المراحل السابقة تركز على عدد من القضايا يوضحها الشكل الآتي:

شكل (1)

يوضح القضايا التي تركز عليها مراحل التقويم الذاتي



جوانب القوة- مجالات التحسين المتطلبات التشريعية.	التركيز على التقويم السياق - النتائج	الخطوة الرابعة إصدار تقرير التقويم الذاتي
---	---	---

الإطار الزمني- قياس النتائج. تاريخ المراجعة	الأهداف- الإجراءات المسئوليات	الخطوة الخامسة خطة التحسين
--	----------------------------------	-------------------------------

الإجراءات على مستوى المدرسة. التقدم في الأهداف.	إجراءات على مستوى الفصل الدراسي.- إجراءات على مستوى أقسام المواد الدراسية	الخطوة السادسة التنفيذ والمتابعة
--	---	-------------------------------------

تقدم التوجيه

Source:(Department of Education and Skills in Ireland, 2012 C, 50)

ثالث عشر: نماذج التقويم الذاتي

يوجد نموذجين للتقويم الذاتي المدرسي بإيرلندا ، الأول خطة التحسين المدرسي، والثاني

تقرير التقويم الذاتي، وفيما يلي عرض النموذجين بالبيان والتفصيل على النحو الآتي:

[١] خطة التحسين المدرسي:

أشار قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland, 2011,)

(32) أن نموذج خطة التحسين المدرسي في التقويم الذاتي للمدرسة يتضمن الآتي:

- ملخص لجوانب القوة الرئيسة في الأداء المدرسي التي تم تحديدها في آخر تقويم ذاتي

للمدرسة.

- ملخص للجوانب الرئيسية في الأداء المدرسي التي تحتاج إلى تطوير في آخر تقييم ذاتي للمدرسة.
- أهداف التطوير والتحسين.
- متطلبات الأعمال
- مسؤوليات الأفراد
- الإطار الزمني للأعمال.
- معايير النجاح/ قياس النتائج.
- يوم/أيام المراجعة.

[٢] نموذج تقرير التقييم الذاتي:

أشار قسم التعليم والمهارات بإيرلندا (Department of Education and Skills in Ireland,)

62 (2012C,) أن نموذج تقرير التقييم الذاتي يتضمن الآتي:

ويشتمل على شعار المدرسة واسمها وعنوانها وكودها، وفترة التقييم محددة بالشهر والعام، وتاريخ إصدار التقرير، كما يتضمن الآتي:

أ- المقدمة وتتضمن:

١- تركيز التقييم:

أجري التقييم الذاتي للمدرسة لعمليات لتعليم والتعلم في (اسم المدرسة) خلال الفترة (الشهر / السنة) إلى (شهر / سنة). خلال تقييم التدريس والتعلم في المواد الدراسية والبرامج، تم تقييم:

- القراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية والاييرلندية.
- مهارات الحساب من خلال فهم واستخدام الرياضيات.

- الجوانب الأخرى للتعليم والتعلم عبر أقسام المواد الدراسية.

٢- سياق المدرسة:

التعليق على سياق المدرسة والعوامل التي تؤثر على العمل المدرسة (على سبيل المثال، المشاركة في برامج المدرسة أو غيرها من المبادرات، والتغيرات في معدلات الالتحاق).

ب- النتائج:

ويتضمن النتائج الخاصة بمجالات القراءة والكتابة، ومهارات الحساب، وتحقيق أهداف البرامج والمواد الدراسية، وبيئة التعلم، ومشاركة الطلبة في التعلم، والإعداد للتعلم، والإعداد للتدريس، وأساليب التدريس، وإدارة الطلبة، والتقييم.

ج- التقدم المحرز: بشأن الأهداف التي سبق تحديدها للتحسين والتطوير.

د- ملخص نتائج التقويم الذاتي:

- مجالات ا:

- يتم ترتيب أولويات المجالات التالية للتحسين:

- تحتاج المدرسة إلى المتطلبات التشريعية والتنظيمية الآتية لتنفيذ التحسين والتطوير:

المبحث الثاني: التقويم الذاتي للمدرسة في سلطنة عُمان

وسوف يتناول البحث خبرة سلطنة عُمان في التقويم الذاتي للمدرسة وفقاً للمحاور الآتية:

أولاً: التطور التاريخي للتقويم الذاتي للمدرسة

أشارت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠٠٨) إلى أن نشأة التقويم الذاتي للمدرسة في المدارس العمانية ارتبط بمشروع تطوير الأداء المدرسي، حيث بدأ المشروع تحت مسمى تقويم

الأداء المدرسي وتطويره في العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣م، حيث تم الاستعانة ببيت خبرة وهو مكتب المعايير التربوية (ofsted) بالمملكة المتحدة للاستفادة من خبراتهم في بلورة المشروع، وتم عقد مجموعة من اللقاءات والاجتماعات بين أعضاء اللجنة الرئيسية المشكلة من دائرة تطوير الأداء المدرسي حالياً، والمكتب الفني للدراسات والتطوير وبعض الخبراء بالوزارة لمراجعة المشروع قبل اعتماده وإعداد تصور للأدوات التي تستخدم في تقييم الأداء المدرسي في ضوء بيئة عمل المدارس العمانية.

وفي عام ٢٠٠٦ قامت الوزارة بدمج المشروع مع مشروعين آخرين هما مشروع رؤية المعلم الأول (المشرف المقيم)، والمشروع التكاملي للإنماء المهني تحت مسمى جديد هو نظام تطوير الأداء المدرسي. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٠٧)

وقامت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) بإقرار مشروع تطوير الأداء المدرسي وفقاً للقرار الوزاري رقم (١٩) لعام ٢٠٠٦، وهو نظام لتطوير الأداء المدرسي تسيير على نهج المدرسة وكل من يعمل في الحقل التربوي كونه مدخل للتجديد والتجويد، ووسيلة لتشخيص الأوضاع وتحديد المشكلات والمعوقات واقتراح الحلول الناجحة.

كما أشارت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان (٢٠٠٩) إلى قيام المدارس بالتقويم الذاتي لأدائها في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية، وذلك من خلال أدوات علمية مقننة مثل الملاحظات والاستبانات والمقابلات وتحليل الوثائق، وتجمع بواسطتها الأدلة للحكم على المجالات الثلاثة وفق المعايير الموضوعية لكل مجال لتحديد نقاط القوة وألويات التطوير ومن ثم تضمينها في خطة المدرسة بهدف تحسين مخرجات عمليتي التعليم والتعلم للارتقاء بها إلى مستويات الجودة العالية.

ثانياً: مفهوم التقويم الذاتي

أشارت النعمانية (٢٠١٠) أن التقويم الذاتي للمدرسة يقصد به تقويم المدرسة لأدائها ذاتيا من خلال الكوادر العاملة بها في مجالات التعلم والتعليم والإدارة المدرسية بما ينعكس على بناء شخصية الطالب في جميع الجوانب وذلك باستخدام أدوات علمية مقننة للوقوف على نقاط القوة وأولويات التطوير وتضمينها في خطة المدرسة.

ثالثاً: مبادئ التقويم الذاتي

أشارت البيمانية (٢٠١١) إلى أن المدرسة تتبنى في تقويمها الذاتي فلسفة قائمة على عدة مبادئ تتمثل في الآتي:

- إدراك المدرسة بأن عملية التطوير والتحسين تبدأ من الداخل.
- تبني عملية تطوير الأداء ونشرها كثقافة تنظيمية لكافة العاملين بالمدرسة.
- عملية التقويم الذاتي للمدرسة نظام حيوي مستمر لا يتوقف عند وقت محدد.
- عملية التطوير بالمدرسة مسئولية جميع أعضاء الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب.
- استخدام المدرسة أدوات علمية مقننة لتحديد مواطن القوة وأولويات التطوير.
- محصلة نتائج عملية التقويم الذاتي للأداء المدرسي تعيد في بناء خطة المدرسة وتنفيذها وتقويمها باستمرار.

رابعاً: أهداف التقويم الذاتي

- أشارت البيمانية (٢٠١١) أن التقويم الذاتي للمدرسة يهدف إلى مساعدتها على:
- إيجاد آلية تشخيص فاعلة لتطوير أداء العاملين بها وتحسينه.
 - إدراك أهمية النقد الذاتي البناء من أجل النجاح المتميز.

- تلمس الاحتياجات التعليمية للمستفيدين منها والعمل على تحقيقها.
- تنمية المدرسة لأداء العاملين بها حتى تواكب المستجدات التربوية.
- تقوية أواصر التعاون بين العاملين بالمدرسة والمستفيدين منها.
- الاستعداد والتهيئة لعملية التقويم الخارجي.

خامساً: مراحل عملية التقويم الذاتي

حددت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) ست مراحل للتقويم الذاتي للمدرسة تتمثل في:

١- جمع البيانات:

تتم هذه المرحلة من خلال تطبيق أدوات عملية التقويم الذاتي أي تجميع أدلة لمعرفة مستوى الأداء المدرسي بعناصرها الثلاثة: التعلم، التعليم، الإدارة المدرسية. حيث يقوم الكادر الإداري بالمدرسة والمعلمون الأوائل بالإشراف على تطبيق تلك الأدوات (استمارات، مقابلات، استبانات، ملاحظات صفية، ولا صفية، تحليل أعمال). وذلك خلال السنة الدراسية بأكملها. وقد تم تفصيل تطبيق هذه الأدوات في الدليل بالكشاف التوضيحي لاستمارات التقويم الذاتي.

٢- التحليل:

تواكب هذه العملية عملية جمع البيانات، حيث يُنظر إلى نقاط القوة وأولويات التطوير التي اتضحت بعد تطبيق الأدلة فمثلاً في الملاحظة الصفية ننظر إلى نقاط القوة وأولويات التطوير التي اتضحت في أداء المعلم، وبعد تحديدها يجب تحديد السبب أي سبب التميز لتعزيزه، أو الضعف للقيام بمعالجته، وهذه العملية تعد أهم العمليات، فبقدر ما كان التشخيص ناجحاً سيؤدي ذلك إلى تحديد أنسب للتنمية المهنية، وتتم عملية التشخيص من خلال اجتماع المعلم الأول

بأسرة المادة، واجتماع الهيئة الإدارية مع جميع المعلمين الأوائل، واجتماع مجلس إدارة المدرسة، وذلك لتحديد الأولويات المهمة والمشاركة وتصنيفها ضمن محاور تمهيداً لوضع خطة العمل.

٣- تقييم جودة الأداء :

يتم تقييم جودة الأداء لكل من التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية ، حيث يحكم على المستوى الذي وصل إليها الأداء المدرسي بعناصره المختلفة وهي ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، غير مرض.ومن خلال إعطاء التقدير ستعرف المدرسة المستوى الذي وصل إليها أداؤها في تلك الفترة.

٤- وضع خطط العمل:

لا تستطيع المدرسة وضع كل أولويات التطوير التي اتضحت في أداؤها في السنة الواحدة، وإنما تقوم في كل عنصر من العناصر الثلاثة :التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية بوضع أهداف محددة تتراوح بين 8-5 أهداف فقط(حسب الإمكانيات) وذلك بناءً على الحكم المعطى لتلك الأولوية، إضافة إلى عدد الأدلة المتوفرة عند الحكم على تلك الأولوية. ويجب أن تكون الأهداف واضحة ويمكن تحقيقها في الفترة المحددة، مع تحديد أساليب الدعم والإشراف فيها. وتقوم الإدارة المدرسية والمعلمون الأوائل بوضع أهداف خاصة بهم ويعقد اجتماع نهائي بين الكادر الإداري والمعلمين الأوائل للاتفاق على أي من الأهداف التي ستدرج في الخطة المدرسية.

٥-تنفيذ خطط العمل:

تؤكد ثقافة التقويم الذاتي على ضرورة مشاركة كل المنتمين للمدرسة لتطوير الأداء بها وهنا تشتق من الخطة العامة للمدرسة خطة تفصيلية مبرمجة لكل من المدير، والمساعد، والمعلمين

الأوائل، والأخصائي الاجتماعي، وباقي المعلمين والفنيين والأخصائيين بالمدرسة لتنفيذ الأهداف الخاصة بكل منهم وبمشاركة المعنيين معه مثلاً المعلم الأول مع معلميه ومع المدير... وهذه الخطة يوضح فيها الإجراءات والدعم وأساليب الإشراف على أن يكون المشرف الأول لتنفيذ الخطة هو مدير المدرسة.

٦- الإشراف والمتابعة:

ويتم الإشراف على سير عملية التقويم الذاتي من قبل مدير المدرسة ومساعدته والمعلمين الأوائل، كما يتابع المعلم الأول معلميه في تنفيذ الإجراءات الخاصة بأهدافهم، وإذا طبق على المدرسة عملية التقويم الخارجي يشرف على تنفيذ الخطة المشرفون التربويون والمشرفون الإداريون بالتعاون مع مدير المدرسة.

سادساً: القائمون بالتقويم الذاتي

أشارت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩)، واليعربي (٢٠١٢) إلى أن فريق التطوير والتحسين المدرسي هو الذي يتولى مسؤولية التقويم الذاتي للمدرسة، ويتشكل الفريق من (مدير المدرسة ومساعدته والمعلمين الأوائل وممثلين للأخصائيين والفنيين بالمدرسة والطلاب وأولياء الأمور) بهدف صياغة خطة المدرسة التطويرية ومتابعة تنفيذها، بحيث يكون مدير المدرسة رئيساً للفريق ويختار أحد الأعضاء مقرراً للفريق، ومن أبرز مهام وأعضاء الفريق الآتي:

أ- مهام مدير المدرسة ومساعدته:

يعتبر مدير المدرسة المشرف العام على تطبيق نظام تطوير الأداء المدرسي وصياغة الخطة التطويرية للمدرسة والإشراف على تنفيذها، ومن أهم أدواره:

- تعريف جميع العاملين بالمدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي، وكيفية سير عملياته عن طريق اللقاءات وأوراق العمل وغيرها.
- تكوين فريق التطوير والتحسين بالمدرسة والإشراف على عمله.
- الإشراف على عملية نشر ثقافة نظام تطوير الأداء المدرسي بالمدرسة.
- الإشراف على تدريب المجتمع المدرسي للقيام بدوره تجاه النظام حسب فئاته المختلفة.
- المشاركة في وضع خطة المدرسة في ضوء نتائج التقييم الذاتي /الخارجي.
- الإشراف على تطبيق أدوات النظام.
- وضع آليات مشاركة جميع أفراد المدرسة في عمليات التقييم الذاتي، وإعطاء التغذية الراجعة المناسبة لتحقيق أولويات التطوير .
- الإشراف العام على تطبيق الخطط المدرسية.
- عقد اجتماعات دورية مع المعلمين الأوائل (المشرفين المقيمين) والأخصائي الاجتماعي بالمدرسة للوقوف على سير عملية التقييم الذاتي وتحديد نقاط القوة وأولويات التطوير.
- القيام بزيارات صفية لجميع المعلمين حسب الخطة الموضوعية وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- متابعة أعمال الكادر الفني والإداري بالمدرسة وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- الإشراف على تخطيط برامج الإنماء المهني وتنفيذها، وتقييمها، ومتابعة أثر التدريب.

ب- أدوار فريق التطوير والتحسين:

يقوم فريق التطوير والتحسين بالإشراف على تنفيذ جميع مراحل التقييم الذاتي للمدرسة ووضع خطة المدرسة التطويرية والتنفيذية ومتابعتها تنفيذها، كما يقوم بتعريف المجتمع المدرسي بنظام تطوير الأداء المدرسي وأدوارهم المتوقعة فيه، ومن أهم أدوار الفريق في هذا الجانب:

[١] دور فريق التطوير والتحسين تجاه المعلمين والعاملين بالمدرسة

- تعريف العاملين بالمدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي والتركيز على أهدافه وأدواته.
- اطلاعهم على نتائج التقييم الذاتي والخارجي.
- إشراكهم في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها التطويرية.
- تدريبهم على كيفية تعبئة الاستمارات الخاصة بالنظام، التي من شأنهم تعبئتها.
- توعيتهم بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في الارتقاء بمستوى المدرسة ككل.

[٢] دور فريق التطوير والتحسين تجاه الطلاب:

- توعية طلاب المدرسة بنظام تطوير الأداء المدرسي وأهدافه بطرق مختلفة منها الإذاعة المدرسية واللوحات الإرشادية بالمدرسة واجتماعات مجالس الفصول ومن خلال أعضاء الإدارة الطلابية.
- اطلاعهم على نتائج التقييم الذاتي والخارجي التي تتعلق بأدائهم.
- إشراكهم في صياغة رؤية المدرسة ورسالتها وخطتها التطويرية.
- توعية الطلاب بأهمية آرائهم ومقترحاتهم في سبيل الارتقاء بمستوى مدرستهم، وجعلها بيئة محفزة لتعلمهم.
- تدريب الطلاب على كيفية تعبئة استمارات آراء الطلاب في الحياة المدرسية.
 - متابعة أداء الطلبة ونموهم المتكامل.
 - تهيئة الفرص للطلبة لتحمل المسؤولية والمشاركة في أدوار متنوعة لتفعيل النظام.

[٣] دور فريق التطوير والتحسين تجاه أولياء الأمور:

- تعريف أولياء الأمور بالنظام ومبادئه وأهدافه وأدواته.
- إيصال نتائج التقويم الذاتي والخارجي إلى أولياء الأمور.
- مشاركة أولياء الأمور في صياغة الخطة التطويرية للمدرسة.
- تعريفهم برؤية المدرسة ورسالتها وخطةها السنوية.
- توعية أولياء الأمور بأهمية مقترحاتهم في النهوض بمستوى أبنائهم.
- توعية أولياء الأمور بأهمية إبداء آرائهم ومقترحاتهم من خلال استمارة آراء أولياء الأمور، وتقديم الفريق التسهيلات لولي الأمر فيما يتعلق باستفساراته حول بنود الاستمارة أو أية معلومات من شأنها أن تساعدهم على ملء الاستمارة بموضوعية.

سابعاً : أدوات التقويم الذاتي

أشارت الزاملية وآخرون (٢٠١٢) إلى أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على مجموعة

أدوات أهمها:

- استبانة آراء أولياء الأمور.
- استبانة آراء الطلاب.
- استبانة آراء المعلمين في الإدارة المدرسية.
- استمارة المعلومات المدرسية.
- الاطلاع على وثائق المدرسة وسجلاتها وملفاتها.
- التوظيف الفعال لمصادر التعلم (مكتبات، مختبرات، مركز مصادر التعلم... إلخ).
- دراسة خطط المدرسة.
- أنشطة المدرسة وخدماتها الداخلية والخارجية.

- متابعة المبنى المدرسي بمرافقه المختلفة (ملاعب، ودورات المياه، وبردات المياه، والجمعية التعاونية، إلخ) .

ثامناً : معايير التقويم الذاتي

أشارت عيسان وآخرين (٢٠١٣) أن التقويم الذاتي للمدرسة يعتمد على ثلاثة معايير هي التعلم، والتعليم، والإدارة المدرسية وذلك على النحو الآتي:

[١] معايير التعلم، وتتضمن:

- اكتساب الطالب المعارف والمهارات الجديدة، ومدى فهمه واستيعابه لها.
- توظيف الطالب للمعارف والمهارات التي اكتسبها.
- اكتساب الطالب القيم والاتجاهات الإيجابية.

[٢] معايير التعليم؛ وتتضمن:

- جودة التعليم والتعلم في كل مادة على حده، وجميع المواد بصورة شاملة.
- تلبية احتياجات التعليم الخاصة بجميع الطلبة.
- فاعلية أساليب التقويم وتحفيزها لتعلم الطلاب.
- تقويم المعلم لأدائه ذاتياً.
- فاعلية المعلم الأول (المشرف المقيم).

[٣] معايير الإدارة المدرسية، وتتضمن:

- تفعيل التخطيط المدرسي.
- تنظيم العمل الإداري.
- الإشراف والتقويم لعمليتي التعليم والتعلم.

- رعاية الطلاب.
- توثيق العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي.
- التطوير الذاتي للإدارة المدرسية.
- تنمية القيم التنظيمية للمدرسة.
- فعالية الاستفادة من الكوادر العاملة. بالمدرسة.

المبحث الثالث؛ أوجه الاستفادة من خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة بسلطنة عُمان:

بعد عرض خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة ، وواقع التقويم الذاتي

للمدرسة في سلطنة عُمان ، يمكن الاستفادة من خبرة إيرلندا الجنوبية على النحو الآتي:

- ارتباط التقويم الذاتي للمدرسة بعمليات التحسين والتطوير والتغيير المدرسي.
- تولي مجلس الإدارة المدرسية Board of Management إدارة عمليات التقويم الذاتي للمدرسة.
- اهتمام قانون التعليم بإيرلندا الجنوبية بعمليات التقويم الذاتي للمدرسة لضمان المراجعة والمتابعة المستمرة للعملية التعليمية، وتحسين وتطوير الأداء المدرسي.
- ارتباط نشأة التقويم الذاتي للمدرسة بالمشروع الأوروبي الخاص بتقويم جودة المدارس والذي يركز على التقويم الذاتي للمدرسة.
- شمولية مفهوم التقويم الذاتي للمدرسة حيث اشتمل على القائمين بالتقويم، وهدفه، ومجالاته، وإجراءاته.

- انطلاق التقييم الذاتي للمدرسة من مجموعة من المبادئ تتضمن: التعاون والشمول، والقيادة، والتأمل، والمرونة، والاعتماد على الأدلة والبراهين، والاستمرارية والتحسين المستمر، والاتصالات الفعالة.
- تركيز أهداف التقييم الذاتي للمدرسة على عملية تعليم وتعلم الطلبة وتحسين إنجازاتهم الأكاديمية، وتقديم الدعم المستمر للمعلمين، واستكشاف جوانب القوة في الأداء المدرسي والجوانب التي تحتاج لتحسين وتطوير من خلال خطط تتضمن مجموعة من البرامج والأنشطة.
- مراعاة أهداف التقييم الذاتي للمدرسة للتوجه العالمي في صياغة الأهداف بأن تكون "ذكية" أي التحديد، والقابلية للقياس، وإمكانية التحقيق، والواقعية، والوقت المحدد.
- تعدد وتنوع فوائد التقييم الذاتي للمدرسة حيث تتضمن تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم، ودعم عمليات التخطيط التحسين والتطوير المدرسي، ودعم الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ودعم وتشجيع ثقافة العمل التعاوني بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية، وتنفيذ الاستراتيجيات والمبادرات والمشروعات والبرامج القومية لتطوير التعليم.
- مُراعاة التقييم الذاتي للمدرسة الظروف السكانية، والجغرافية، والاقتصادية، والاجتماعية، للطلبة والعاملين والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة، والموارد البشرية والمادية المتاحة بالمدرسة، والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.
- تولي مسؤولية التقييم الذاتي للمدرسة فريق عمل يتشكل من مدير المدرسة ومساعديه وممثلين عن المعلمين والآباء والطلبة وأعضاء من مجلس إدارة المدرسة، وأعضاء من الرعاة بالمجتمع المحلي، وكل عضو يقوم بمجموعة من الأدوار والمهام والمسئوليات المحددة له.

- اعتماد التقويم الذاتي للمدرسة على مجموعة مُتعددة ومتنوعة من الأدوات مثل الاستبانات، والملاحظات، والمقابلات، وملفات الإنجاز، ومجموعات العمل، والتصوير، وقوائم الفحص والتدقيق لكافة ميادين ومجالات العمل المدرسي.
- مُراعاة أدوات التقويم الذاتي للمدرسة لمجموعة من السمات والخصائص مثل كونها ذات صلة وثيقة بالموضوع، والبساطة والسهولة والوضوح في استخدامها، ووجود قواعد لاستخدامها، وتكون صادقة أي تقيس ما وُضعت لقياسه.
- وجود معايير يركز عليها التقويم الذاتي للمدرسة تتضمن كثير من ميادين ومجالات العمل المدرسي مثل: الإدارة المدرسية، والتخطيط الاستراتيجي، والمناهج الدراسية، والتعليم والتعلم، ودعم الطلبة.
- وجود عدة مداخل وطرائق للتقويم الذاتي للمدرسة مثل: تدقيق الميثاق الأخلاقي للمدرسة، وتدقيق سياسة التقويم المدرسي، وتدقيق بيانات نظم الأمن والأمان المدرسي، وتدقيق الإجراءات الصحية المدرسية، وتحليل معدلات الإخفاق، ومراجعة استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، واستنباط آراء العاملين والطلبة وأولياء الأمور، ومراجعة نتائج الاختبارات.
- مرور التقويم الذاتي للمدرسة بست مراحل محددة هي: جمع الأدلة، وتحليلها، وحكم الجودة، وتقرير التقويم الذاتي، وخطة تحسين المدرسة، والتنفيذ والمتابعة والرقابة.
- وجود نموذج لخطة التحسين المدرسي وتتضمن ملخص لجوانب القوة وملخص للجوانب التي تحتاج لتحسين وتطوير، وأهداف التطوير ومتطلباته ومسئولية الأفراد، والإطار الزمني للأعمال، ومعايير النجاح والمراجعة.

- وجود نموذج لتقرير التقويم الذاتي للمدرسة يتضمن شعار المدرسة واسمها وعنوانها وكودها، وفترة التقويم محددة بالشهر والعام، وتاريخ إصدار التقرير، ومجالات التقويم، والعوامل التي تؤثر على الأداء المدرسي، والنتائج، والتقدم الذي تم تحقيقه بشأن الأهداف التي سبق تحديدها للتحسين والتطوير.

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما تم عرضه عن خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة ، وواقع التقويم الذاتي للمدرسة في سلطنة عُمان وأهم المشكلات التي تواجهه ، وأوجه الاستفادة من خبرة إيرلندا الجنوبية في مجال التقويم الذاتي للمدرسة بسلطنة عُمان تُوصي الدراسة بالآتي :
- تولي مجالس إدارات المدارس ومجالس الآباء والأمهات مسئولية الإشراف والمتابعة والتقويم لكافة عمليات التقويم الذاتي للمدرسة.
- تضمين مفهوم التقويم الذاتي للمدرسة المشاركين فيها من الإدارة المدرسية، والمعلمين، والهيئة المعاونة، والطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي.
- تركيز مبادئ التقويم الذاتي للمدرسة على وجود القيادة المدرسية الفعالة التي تؤمن به وتوفر كافة متطلباته المادية والبشرية، والتفكير الناقد التأملي لأهدافه وأولوياته، والاعتماد على براهين وأدلة ومعلومات صحيحة وصادقة، ووجود مرونة لإعادة النظر أو مراجعة أو تعديل أو إعادة تصميم لإجراءات العمل، ووجود اتصالات مفتوحة بين كافة المشاركين في التقويم.
- اهتمام أهداف التقويم الذاتي للمدرسة بعملية تعليم وتعلم الطلبة وتحسين أداءاتهم وإنجازاتهم الأكاديمية، واستكشاف جوانب القوة في الأداء المدرسي والجوانب التي تحتاج لتحسين وتطوير.
- صياغة أهداف التقويم الذاتي للمدرسة بحيث تكون محددة، وقابلة للقياس، ويمكن تحقيقها، والواقعية، ومحددة الوقت.
- وضع مجموعة من الوظائف المحددة للتقويم الذاتي للمدرسة لبيان فوائده وأهميته لكافة المشاركين فيه مثل: تحسين جودة عمليات التعليم والتعلم، ودعم عمليات التخطيط

والتحسين والتطوير المدرسي، ودعم الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ودعم وتشجيع ثقافة العمل التعاوني بين كافة المهتمين بالعملية التعليمية، وتنفيذ الاستراتيجيات والمبادرات والمشروعات والبرامج القومية التي تتولاها وزارة التربية والتعليم والسلطات والتعليمية التابعة لها.

- مراعاة التقويم الذاتي للمدرسة الظروف السكانية، والجغرافية، والاقتصادية، والاجتماعية، للطلبة والعاملين والمجتمع المحلي المحيط بالمدرسة بها.
- زيادة أعضاء المشاركين في التقويم الذاتي للمدرسة من الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وتحديد لهم مجموعة من المهام والمسئوليات في هذا المجال، وذلك لتوفير البيانات والمعلومات بصورة أكثر شمولية ودقة.
- إضافة عدد من أدوات جمع البيانات والمعلومات للتقويم الذاتي للمدرسة مثل الملاحظات، والمقابلات، وملفات الإنجاز، ومجموعات العمل، والتصوير، وقوائم الفحص والتدقيق.
- مراعاة الصدق والبساطة والسهولة والوضوح في أدوات جمع البيانات والمعلومات المستخدمة في التقويم الذاتي للمدرسة.
- زيادة مجالات التقويم الذاتي للمدرسة بحيث لا تقتصر على التعليم والتعلم والإدارة المدرسية، بل تتضمن كافة ميادين ومجالات العمل المدرسي الأخرى مثل: المناهج الدراسية، والمعلمين، والمناخ المدرسي، والموارد المدرسية، والشراكة المجتمعية.
- الاهتمام بوجود خطة للتحسين والتطوير في مراحل التقويم الذاتي للمدرسة وإعداد نموذج مخصص لها، وذلك لعلاج جوانب القصور والضعف التي تظهر في الأداء المدرسي.
- تصميم نموذج موحد لتقرير التقويم الذاتي للمدرسة يتضمن اسم المدرسة وشعارها وعنوانها ورقمها الكودي، وفترة التقويم محددة باليوم والشهر والعام، وتاريخ إصدار التقرير والمشاركين في كتابته، ومجالات التقويم، والنتائج، والتقدم الذي تم تحقيقه.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

١. البيمانية، كاذبة بنت علي بن سليمان (٢٠١١). دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بجامعة نزوى - سلطنة عُمان.
٢. جابر، عبد الحميد جابر؛ كاظم، أحمد خيري (٢٠١١). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الكويت: دار الزهراء.
٣. الروقي، مطلق بن مقعد بن مطلق (٢٠١٢). تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة لقسم الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
٤. الزالملي، على عبد جاسم؛ السليمانية، حميراء سليمان؛ العاني، وحيهة ثابت (٢٠١٢). دراسة تقييمية لنظام تطوير الأداء المدرسي في مدارس سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين . ١٣(٢). ٢٧٣ - ٣٠٤.
٥. عبدالكبير، صالح عبدالله وآخرون (٢٠١١). نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية: دراسة ميدانية. عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.
٦. عيسان، عبدالله صالح؛ العامري، إيمان بنت حميد (٢٠١٣). واقع التقويم المؤسسي المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة وسلطنة عمان ودولة قطر. دراسات تربوية واجتماعية - مصر . ١٩(١). ٣٣٣ - ٣٧٥.
٧. الغنبوصي، سالم بن سليم بن محمد (٢٠١١). التقويم الذاتي والخارجي للمدرسة كوحدة تعليمية متكاملة وتطوير الأداء . رسالة التربية - سلطنة عمان . ٤٤ - ٥٣.
٨. مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٢) . دليل التقويم الذاتي، الرياض: برنامج تطوير المدارس.
٩. المنوري ، سعيد بن سيف بن سعيد (٢٠١٤). واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى - سلطنة عُمان.
١٠. المنوري ، سعيد بن سيف بن سعيد (٢٠١٤). واقع التقويم الذاتي في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى - سلطنة عُمان.
١١. النعمانية، سلامه بنت سلطان بن حمد (٢٠١٠). تطوير معايير تقييم الأداء في مدارس سلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بجامعة نزوى - سلطنة عُمان.
١٢. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨). دليل الاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. القاهرة.

١٣. هيئة المعرفة والتنمية البشرية بالإمارات العربية المتحدة (٢٠١٢). دليل الرقابة المدرسية ٢٠١١ - ٢٠١٢. دبي .
١٤. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٦).، قرار وزاري رقم(١٩) لعام ٢٠٠٦ بشأن مشروع تطوير الأداء المدرسي . مسقط.
١٥. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٧). التقرير السنوي لإنجازات التنمية المهنية لعام ٢٠٠٧ ، مسقط: المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية .
١٦. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٨). تقويم الأداء المدرسي مدخل لجودة الأداء التعليمي في سلطنة عمان . مسقط: المديرية العامة للتعليم.
١٧. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٩). دليل مشروع تطوير الأداء المدرسي . مسقط.
١٨. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٦). ، قرار وزاري رقم(١٩) لعام ٢٠٠٦ بشأن مشروع تطوير الأداء المدرسي . مسقط.
١٩. اليعربي، سلطان بن سيف بن حمود (٢٠١٢). فاعلية نظام تطوير الأداء المدرسي في غرس ثقافة التقويم الذاتي في مدارس سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم الأصول والإدارة التربوية بجامعة مؤتة- الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ayodele, C. S. ; Toyin D, Adebayo (2013).Self-assessment: Schools' internal assessment of their performances in Ondo state secondary schools. **Universal Journal of Education and General Studies**.2(2) 66-70.
2. Brejc,Mateja; Gradišnik,Sanja; Koren,Andrej (2011). **Teachers' Roles in the Implementation of Self-Evaluation**.the Management, Knowledge and Learning International Conference 2011. 22nd to 24th .Celje. Slovenia,1-7.
3. Carlson, Carlson (2009). School self-evaluation and the 'critical friend' perspective. **Educational Research and Review**. 4(3). 78-85.
4. Carr, John (2009). **Whole School Evaluation**. Dublin: Irish National Teachers' Organisation..
5. Chan, Yee-wah (2004).**School self-evaluation: a whole school approach**. Master of Education. The University of Hong Kong . Pokfulam. Hong Kong.pp.19-21.
6. Cheng, Eric C. K (2011). An examination of the predictive relationships of self-evaluation capacity and staff competency on strategic planning in Hong Kong aided secondary School . **Educational Research for Policy and Practice**. (10). 211-223.
7. Cuthbert, James (2003). **Effective School Self- Evaluation. European Commission :Final Report**. Brussels:Doctorate- General for Education and Culture.
8. Demetriou, Demetris ;Kyriakides, Leonidas (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. **Oxford Review of Education**,38(2). 149-150.
9. Department of Education and Early Childhood Development (2010). **School Self-evaluation Guidelines 2011**. Melbourne: School Improvement Division.

10. Department of Education and Science in Ireland (2006). **A Guide to Whole-School Evaluation in Primary Schools** .Dublin: Evaluation Support and Research Unit.
11. Department of Education and Science (2003). **Looking at our School :An aid to self-evaluation in primary schools**. Dublin.
12. Department of Education and Skills in Ireland (2011). **School self-evaluation: getting started**. Dublin.
13. Department of Education and Skills in Ireland (2012B). **School Self-Evaluation Guidelines for Primary Schools :Inspectorate Guidelines for Schools**. Dublin.
14. Department of Education and Skills in Ireland (2012C). **School Self-Evaluation Seminar for Post-Primary School Principals**. Dublin.
15. Department of Education and Skills in Ireland (2012A). **An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Primary Schools**. Dublin.
16. Education and Training Inspectorate in Northern Ireland (2010). **An Evaluation of the Support for Self-Evaluation Leading to Improvement within a range of Educational Settings in the Downpatrick Area** .Belfast: Crown Copyright.
17. European Commission (2001). **Self- evaluation in Ireland**. Brussels: Directorate of Education and Culture.
18. Gallagher, Mary Jean; Griffore, Janine (2013). **School Effectiveness Framework: A support for school improvement and student success**. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
19. Hislop, Harold (2012). **The Quality Assurance of Irish Schools and the Role of Evaluation: Current and Future Trends**. Dublin :Department of Education and Skills in Ireland.
20. Kapachtsi ,Venetia ;Kakana,Domna-Mika (2012). Initiating Collaborative Action Research After the Implementation of School Self-Evaluation. **International Studies in Educational Administration**.40(1).35-45.
21. Keane, Ann (2014). **A self-evaluation manual for primary schools 2014**. Wales: Her Majesty's Chief Inspector of Education and Training in Wales.
22. Ljubetić, Maja (2012) Self-Evaluation of Pre-School Teacher Competences – Check Lists for Self-Evaluation. **Journal of Educational and Social Research**. 2(2). 11–20.
23. Loftus,Hubert (2012). **To Boards of Management, Principal Teachers and Teaching Staff of Post-Primary Schools :Implementation of School Self-Evaluation**. Dublin: Department of Education and Skills in Ireland.
24. Lorigan, Maria; Horgan, Miriam (2012). **School Self-Evaluation**, Dublin: Department of Education and Skills in Ireland.
25. MacBeath ,John (2006). New Relationships for Old Inspection and self-evaluation in England and Hong Kong .**International Studies in Educational Administration**.34(2).2-18.
26. Mathews, Deirdre (2010). **Improving learning through whole-school evaluation: moving towards a model of internal evaluation in Irish post-primary schools**. NUIMaynooth: Faculty of Social Sciences.
27. McNamara A, Gerry ; O'Hara A, Joe; Lisi b, Penelope L ; Davidsdottir, Sigurlina (2011). Operationalising self-evaluation inschools: experiences from Ireland and Iceland. **Irish Educational Studies**. 30(1). 63-82.
28. McNamara, Gerry; O'Hara, Joe (2012). From looking at our schools (LAOS) to whole school evaluation -management, leadership and learning (WSE-MLL): the evolution of inspection in Irish schools over the past decade. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability (EAEA)**. (24).79–97.

29. Neil, Peter; Johnston, John (2005). An approach to analysing professional discourse in a school self-evaluation project. **Research in Education**. (73). 73–86.
30. Nusche, Deborah; Laveault, Dany; MacBeath John; Santiago Paulo (2012). **OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: New Zealand 2011**. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
31. Osler .Douglas A (2001). **How good is our school?: Self-evaluation using quality indicators**. Norwich: Crown Copyright.
32. Quist, Dawn (2003). **School Self-Evaluation: The Path to a Better School**. Paris: Association for the Development of Education in Africa.
33. Rocha,Lima (2012). External Evaluation of Schools: Leadership(s) and self-evaluation: what kind of relationship, **EDUSER: revista de educação**. 4(2),44-64.
34. Rudd, Peter ; Davies, Deborah (2000). **Evaluating School Self Evaluation**. Slough:National Association for Educational Research.
35. Ryan, Katherine E.; Gandha, Tysza; Ahn, Jeehae (2013). **School Self-Evaluation and Inspection for Improving U.S. Schools?**, Colorado: National Education Policy Center. School of Education, University of Colorado Boulder.
36. Ryan,Thomas G (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. **International Electronic Journal of Elementary Education**.3(3).171-191.
37. Scheerens, Jaap; Ehren, Melanie; Slegers, Peter; de Leeuw, Renske (2012). **OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes: Country Background Report for the Netherlands**, Paris. Organization for Economic Co-operation and Development.
38. Schildkampa,Kim ;Vanhoof b, Jan ; van Petegemb ,Peter ;Visschera, Adrie (2012).The use of school self-evaluation resultsin the Netherlands and Flanders .**British Educational Research Journal**.38(1).125-152.
39. Smith, Maurice D (2012). School Self-Evaluation: A Jamaican Perspective. **Journal of Third World Studies**. 29(1). 137–135.
40. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).(2013). **Education Policy Outlook: Ireland**, Paris.
41. Vanhoof, Jan ;van Petegem,Peter (2012).The Process and Results of SchoolSelf-Evaluation through the Eyes of Experts: A Delphi Study. **International Studies in Educational Administration**. 40(1).47-61.
42. Webb, Rosemary; Vulliamy, Graham; Hakkinen, Kirsti; Hamalainen, Seppo (1998). External inspection or school self-evaluation? A comparative analysis of Policy and Practice in Primary School in England and Finland. **British Educational Research Journal**. 24(5),539-556.

Development of Thinking in the Light of the Theory of Simultaneous Thinking

Samar Abdulaziz Abdain

University of Taiba - Kingdom of Saudi Arabia

Samar_abdeen@yahoo.com

Abstract

This research presents a strategy for the development of thinking in the light of the theory of simultaneous thinking, a theory that adds to the patterns of thinking a new pattern known as simultaneous thinking, which is more than one thing, At the same time and with high efficiency, the research is divided into 5 main parts as it discusses the weakness of thinking and then sheds light on brain and neuroscience then discusses the concept of synchronous thinking and discusses the strategy of synchronization and finally draws conclusions.

Keywords: theory of simultaneous thinking, creativity, talent, thinking.

تنمية التفكير في ضوء نظرية التفكير المتزامن

سمر عبدالعزيز عابدين

جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

Samar_abdeen@yahoo.com

الملخص:

يقدم هذا البحث استراتيجية لتنمية التفكير في ضوء نظرية التفكير المتزامن، وهي نظرية تضيف على أنماط التفكير نمط جديد يعرف بالتفكير المتزامن، وهو التفكير في أكثر من شيء في آن واحد أي القيام بأكثر من عملية عقلية واحدة بنفس الوقت، وبالتالي بأكثر من مهمة وبأكثر من أداء بنفس الوقت وبكفاءة عالية، وينقسم البحث إلى ٥ أجزاء رئيسية حيث أنه يناقش ضعف مزاوله التفكير ثم يلقي الضوء على علم الدماغ والأعصاب ثم يناقش مفهوم التفكير المتزامن ويناقش استراتيجية التزامن وأخيرا توجه الاستنتاجات.

الكلمات المفتاحية: نظرية التفكير المتزامن، الإبداع، الموهبة، مزاوله التفكير.

المقدمة:

تعاني البشرية بشكل عام من ضعف في ممارسه التفكير، وحيث ان دماغ الانسان غير قادرا من الناحية العضوية على توفير الذكاء والإبداع اللازمين لإنتاج مستوى عال من العمليات الفكرية (عبد الجليل ٢٠٠٦)، لذا فإن تعليم الفرد كيفية التفكير تعمل على زيادة قدراته على معالجة المعلومات (عابدين ٢٠٠٩، البلمفاني ٢٠١٤). ومن هنا فإن اكتشاف أنماط جديدة للتفكير تساعد على الاستخدام الامثل للدماغ مما يؤثر ايجابيا على عملية التفكير فاكتشاف الفرد لقدرات الدماغ تجعله يطوع هذه القدرات وينتقي الاساليب الافضل وبالتالي يطور من كيفية ادائه ومن كم انجازاته.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث الى التعرف على استراتيجيه التفكير المتزامن لتنمية قدرات التفكير.

أهمية البحث:

١- التعرف على استراتيجيه التفكير المتزامن.

٢- إثراء الأبحاث العربية في مجال التفكير، الموهبة والابداع.

منهج وحدود البحث:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات والبيانات من المراجع والمصادر ذات العلاقة لبناء الإطار النظري للبحث.

وذكر فاندالين (٢٠٠٧) فيما يتعلق بالمنهج الوصفي التحليلي انه من المناهج المهمة في الدراسات المتعلقة بالجوانب الإنسانية والدراسات التربوية، وتكمن الأهمية انه من خلال المنهج الوصفي سيتم الحصول على وقائع دقيقة عن متغيرات الدراسة وتطوير الوضع الراهن وتحديد العلاقة بين الظواهر وتفسير معنى البيانات ومن ثم وضع التنبؤات عن الاحداث المستقبلية والتطورات من خلال تطبيق النظرية على متغيرات البحث ثم عرض النتائج بطريقه كيفية (توصيف لفظي).

مصطلحات البحث:

- مزولة التفكير: الاستخدام الأمثل لقدرات التفكير المتنوعة.
- نظرية التفكير المتزامن: القيام بأكثر من عملية عقلية واحده بنفس الوقت.

حدود الدراسة:

- ١- حدود تختص بدراسة المتغير المستقل (نظرية التفكير المتزامن):
 - التعرف على مفهوم نظرية التفكير المتزامن.
 - التعرف على مفهوم استراتيجية التفكير المتزامن.
- ٢- حدود تختص بدراسة المتغير التابع وهو التفكير:
 - التعرف على قدرات التفكير.

مشكلة البحث:

تمثل نظرية التفكير المتزامن تحدياً للتفكير التقليدي والذي يتمثل في التفكير الروتيني، وحيث ان ظاهرة ضعف استخدام القدرات العقلية كشفت عن العديد من المشاكل في ظل التقدم المعرفي، فانه يتوجب البحث في أساليب وطرق واستراتيجيات لتنمية قدرات التفكير حتى يتماشى الفرد مع متطلبات عصره.

ومن خلال العرض السابق تتحدد مشكله البحث في التساؤل الرئيسي:

كيف يمكن تنمية التفكير في ضوء نظرية التفكير المتزامن؟

مزاوله التفكير:

موسوعة علم النفس التربوي عرفت التفكير على انه كل نشاط عقلي او ذهني يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة او مسألة تحتاج الى حل.

مزاوله التفكير يقصد به الاستخدام الأمثل لقدرات التفكير المتنوعة، فقد بات واضحا جليا في ظل الانفجار المعرفي والتسارع التكنولوجي وفي ظل تعقيدات الحياة المتزايدة، بات واضحا وجود ضعف في استخدام قدرات التفكير واصبحت مواكبة الحياة في ضوء الاستخدام البسيط لقدرات الدماغ ولقدرات التفكير لا تفي باحياجاتنا ومتطلباتنا ضمن تحديات الحياة المعاصرة.

وحيث أن الخلايا العصبية للدماغ مرتبطة بما يقارب من مليون ميل من الالياف العصبية، وحيث ان الدماغ ينطوي على مساحة كبيرة غير مستخدمة في القشرة الدماغية (Howard,1994)، فان القضاء على امية التفكير يكون بمزاوله التفكير اي بالتدريب المكثف على أنماط التفكير المختلفه الى أن يصبح استخدامها عادة وتصبح ممارستها تلقائية مما يؤدي

الى استثمار وتوظيف لقدرات الدماغ الخاملة، فبتلاشي الفجوة بين قوة التفكير وعصر الفكر ويتلاشي القصور في استخدام مساحة أكبر من الدماغ.

يقدم هذا البحث نظريه جديده في علم التفكير، وهي نظريه التفكير المتزامن والتي يعتقد انها تعمل على توظيف قدرات الدماغ ليعمل بطريقه أفضل في عمليات التفكير.

علم الدماغ والاعصاب

تستند نظرية التفكير المتزامن على ابحاث الدماغ والاعصاب، و leslie hart هو من اوائل من كتب حول الدماغ من وجهة نظر تربويه (frank 2001) وتشير التوقعات بشأن علم الدماغ والاعصاب ان علم الدماغ سوف يستوعب جميع العلوم السلوكيه والعلوم المعرفيه(rosenzweig1999).

يتكون الدماغ من الخلايا العصبية neurons والتي تجعل الدماغ عضو التعلم والتفكير وتكون ١٠% من خلايا الدماغ وتسمى عصبون neuron والباقي خلايا غير عصبية مسؤوله عن معالجة المعلومات ونقل الاشارات الكهربائية والكيمائية فيما بينها (المشاعله ٢٠١٠) والنوع الاخر من الخلايا هو الخلايا الصمغية galial وهي الاكثر من حيث العدد اذ تبلغ نسبتها ما يقرب من ٩٠% من خلايا الدماغ ووظيفتها الربط بين الخلايا المخصصة للتفكير(العصبونات) وبين اجزاء الدماغ ولها وظائف اخرى منها القيام بتغذية العصبونات وتنشئتها وتوفير وسط مناسب، كما تبين ان العصبونات تستخدم الياف الخلايا الصمغية بمثابة احبال تمسك بها اثناء انتقالها في الدماغ وكلما زاد استخدام الدماغ في التفكير زادت الحاجه الى الخلايا الصمغية، ويعد تكديس الخلايا الصمغية في منطقه ما في الدماغ دليلا على كثرة استعمال تلك المنطقة في عمليات التفكير وكلما كانت الخلايا الصمغية بحاله جيده كانت

تغذيتها للعصبونات وحفظها لها افضل وكانت عمليات الاتصال بين العصبونات اسهل واسرع الامر الذي يعني ان عمليات التفكير تسير وفق ما يرام(الحرثي ٢٠٠١)

فالخلايا العصبية هي التي تجعل الدماغ العضو المسؤول عن التفكير وهي مسؤولة عن معالجة المعلومات والتي تنقلها على شكل اشارات كيميائية او كهربائية الى الخلايا الاخرى وتوصل بينها الوصلات والمستقبلات فهي الاساس في حدوث عملية التفكير والتعلم وكلما زادت فرص التعلم والتفكير كان ذلك يعني زيادة عدد الارتباطات بين الخلايا وتكوين وصلات جديدة (محمد عبد الهادي (حسن ٢٠٠٨) وكلما كان المثير جديدا ويحمل تحديا كلما تنشط خلايا الدماغ أكثر (Jensen 2000).

الدماغ بتركيبه المعقد وقدراته اللامحدودة مرن بشكل كبير ، يغير باستمرار من كينونته التي تشكلت بواسطة خبرات الفرد خلال مرحلة الطفولة وطيلة المراحل التالية (السلطي ٢٠٠٩) فما تتعلمه وما تفعله في الحياه يغير شكل الدماغ ماديا وكيفية اتصال خلاياه العصبية فالمناطق المختلفة في الدماغ تنمو بمعدلات مختلفة لدى مختلف البشر (medina2008) وقد جد حصول تغييرات في الاعصاب في مده ٤٨ ساعه بعد التعرض للمثيرات (السلطي ٢٠٠٤)وتساهم الخبرات بتطوير الترابطات والشبكات العصبية(القطامي والمشاعله ٢٠٠٧)فاهم ميزه للدماغ هو قدرته على العمل على عدة مستويات وبطرق عديده في وقت واحد فالأفكار والعواطف والخيال ووظائف الاعضاء تعمل في وقت واحد بشكل تفاعلي كنظام بأكمله(caine&CAINE 2002)والدماغ مثله مثل أي عضو بشري يزداد نشاطا بالعمل ويتعطل بالكسل (jensen2012).

لذا فان التعلم او تكوين الارتباطات حول موضوع معين ياتي نتيجة لتعرض الفرد لخبره جديده حيث تختص مجموعه من العصبونات بهذا التعلم الجديد ومن ثم تزيد الروابط بينها وكلما زادت

الخبره تشكلت روابط جديده بين هذه العصبونات وعصبونات اخرى ومن الجوانب التي تقوي التكرار وذلك لان تكرار ممارسه العصبونات للاتصال مع بعضها البعض يزيد من سرعة انجاز الارتباطات فيما بينها، (جنسن ٢٠٠٠)

وعلى الرغم من ان الانسان يفقد كل يوم خلايا دماغيه فانه يمكن ان تثبت خلايا جديده في بيئه خصبه وغنيه بالمشيرات(جنسن ٢٠٠٠)و استطاع علماء الاعصاب من الكشف عن انه بالامكان اعاده توليد خلايا عصبية في الدماغ نتيجة الاثراء البيئي لا سيما في الجزء المسؤول عن تشكيل الذاكره في الدماغ(diamond1999) فيستطيع الانسان ان ينمي ترابطاته ووصلاته العصبية في جميع الاعمار وهذا يعني قدرته على زيادة ذكائه من دون حدود ولذلك فان الدماغ يعدل تركيبه اعتمادا على نوعية الاستخدام وكميته فقد وجد علماء الاعصاب عند تشريحهم الجثث ان الطلبة خريجي الجامعات لديهم زياده في الترابطات العصبية ما نسبتها ٤٠% مقارنة بهؤلاء ممن تخلفوا عن الدراسه في الثانويه(jensen2000)،فقد قام اندروز andrews1997 بدراسه عن ماذا تخبر ابحاث الدماغ المربون وقد هدفت الدراسه الى وضع اطار نظري في مجال الاهتمام بالتعلم المستند للدماغ وتبنيه القائمين على وضع المناهج الى الاسهامات التي تقدمها ابحاث الدماغ واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تطبيق دراسته وتوصلت الى عدة نتائج وهي:ان الدماغ يعمل كنظام متكامل بدون الفصل بين النصفين الكرويين له ،وانه من الممكن فتح مواقع لذاكره مضاعفه في الدماغ اذا تيسر وجود مناهج علميه على قدر كبير من الثراء المعرفي،وان المناهج يجب ان تتغير بصفه مستمره لان الدماغ يتغير مع الخبره المستخدمه.

وكما ذكرنا فان خلايا الدماغ تتكون من نوعين رئيسيين من الخلايا هما الخلايا المختصه بالتعلم والتفكير ويطلق عليها العصبونات والخلايا الصمغيه المختصه بتوفير الغذاء لخلايا

التفكير ويحدث التعلم حينما تشتبك العصبونات مع بعضها البعض في مناطق مختلفه من الدماغ محدثه شحنات كهروكيميائية داخل الخليه بهدف تبادل المعلومات وبذلك فان علماء الدماغ يعرفون التعلم بانه عملية تكوين ارتباطات بين مجموعه من العصبونات (الحارثي ٢٠٠١) وتشير ابحاث الدماغ الى ان الدماغ يميز بين حالتين من التعلم الاولى عندما نعمل او نفكر في شي نعرفه سابقا والثانيه حينما نعمل او نفكر في شي جديد فنندما نعيد شيئا تعلمناه سابقا تتفاعل مسارات الدماغ بسهولة لان مسار الارتباطات العصبية معروف ومعد حيث قام الدماغ باعداد تلك المسارات من خلال العمليه النخاميه وترسب مادة المايلين على المحاور الناقله لذا فان مسارات الدماغ تنقل الرسائل المتعلقة بانجاز العمل المعروف سابقا بسهولة ويسر وعلى العكس فان العمل غير المعروف من قبل يحتاج الى جهد اكبر ويستهلك طاقة كبيره لتكوين ارتباطات جديده (freeman1995).

تنقل الخلايا العصبية المعلومات على شكل اشارات كيميائية او كهربائية الى الخلايا الاخرى عن طريق الموصلات بين الخلايا وهو الاساس في كل سلوك بشري فكل فكره تفكر بها وكل كلمه ننطقها قائمه على هذا الاتصال الكهربائي او الكيميائي ما بين الخلايا العصبية وكلما زاد معدل الاتصال بين الخلايا العصبية كلما زادت مقدره الفرد على التعلم (Jensen,2003)، فالدماغ عملية متوازيه والمخ جهاز حيوي فالجسم والمخ والعقل وحده ديناميكيه واحده ويدرك كل مخ او كل عقل ويبتكر الاجزاء والكل بشكل متزامن (caine,caine,2002).

التفكير المتزامن

تعد نظرية التفكير المتزامن The Theory of Concurrent Thinking من أحدث النظريات التي تبحث في علم التفكير والموهبة والابداع، وقد ظهرت النظرية لأول مره عام

٢٠١٤ في قاعدة البيانات العالمية SCOPUS، ورغم ان النظرية حديثة العهد الا انها استخدمت في اجاث علميه وفي بناء برامج لتنمية التفكير مثل في برنامج المدينه العالمي لتنمية التفكير الابداعي (الجباب،٢٠١٦)، وفيما يلي مناقشه لنظريه التفكير المتزامن:

قوة الدماغ ترتقي بنوع جديد من التفكير يمكن ان ندعوه التفكير المتزامن أي التفكير باكثر من شي في ان واحد،فالتفكير المتزامن هو نموذج جديد من التفكير يهدف في الاساس الى اعاده ادراك الفرد لذاته وقدراته وامكانياته وذلك من خلال الاستثمار الامثل لتوظيف قدرات وطاقت الفرد،وهو يبحث في امكانية مزاوله اكثر من نشاط عقلي واعي بنفس الوقت والقيام باكثر من عملية عقليه واعي بنفس الوقت(Abdeen,2014)، وذلك في مقابل التفكير الراسي vertical thinking (الذي يعتمد على تسلسلات وخطوات متتاليه) والتفكير الجانبي lateral thinking.

التفكير المتزامن هو نمط من انماط التفكير،ويعتقد Sternberg 1994 ان انماط التفكير المستخدمة عبر الحياه ليست ثابتة وتختلف تبعا لاختلاف النماذج التي نحاكيها في اوقات مختلفة من حياتنا ويختلف الافراد في درجة المرونة في الانتقال من نمط تفكير لآخر وفي نقاط القوه في تفضيلاتهم المعروفة ومع ان الفرد قد يمتلك انماط تفكير يفضلها على غيرها الا ان هذه الانماط متغيره ليس ثابتة،ويرى kolb ان نمط التفكير الخاص بالفرد يتمثل بالطريقة التي يستقبل فيها المعرفة والمعلومات والخبرة وبالطريقة التي يرتب وتنظم بها المعلومات وبالطريقة التي يسجل ويرمز ويدمج فيها المعلومات ويحتفظ بها في مخزونه المعرفي وبالتالي يسترجعها بالطريقة التي تمثل طريقته في التعبير عنها اما بوسيله حسيه ماديه او شبه صوريه او بطريقه رمزيه عن طريق الحرف والكلمة والرقم(قطامي واخرون ٢٠٠٥) حيث يعرف نمط التفكير بانه

الطريقة المفضلة في استخدام الفرد لقدراته ويمكن للفرد ان ينوع في استخدام انماط التفكير باختلاف المهام والظروف (Sternberg 1994).

تتبع قوة هذه النظرية في انها تواكب السرعة الهائلة في الثورة المعرفيه والتي هي احدى سمات هذا العصر وذلك باستثمار قدرات الدماغ وطاقاته للنهوض بالفرد من اجل ان يكون قادرا على مواكبة التطورات السريعه ومواجهة متطلبات وتحديات العصر الحالي، فطلاب اليوم ليسوا كطلاب الامس ودماغ الطالب اليوم مختلف عن دماغ الطالب قبل ١٠ سنوات لذلك فان التفكير بانماط مختلفه وجديده تستوعب الكم الهائل من تغييرات العصر أصبح ضرورة ملحه في عالم التفكير (Abdeen,2015).

ان نظريه التفكير المتزامن لا تتحدث عن عمليات غير واعيه مثل نبضات قلب او تنفس او غيرها من عمليات اللاواعي والتي يقوم الدماغ بتنظيمها ، انما تركز هذه النظرية على العمليات العقلية الواعيه المتعدده في ان واحد والتي تكون بمستوى العقل الواعي مثل سماع الاخبار وتصفح نت وكتابة رساله والحديث مع شخص بنفس الوقت وبكفاءه عاليه وبمثال اخر يوضح عمليه التفكير المتزامن فان كان الشخص يفكر بموضوعين بوقت متزامن فممكن ان نرى ذلك جليا من خلال المخرجاته او من خلال القنوات التي تجسد ذلك فقد يفكرالفرد بصوت مسموع بالموضوع الاول ويفكر بالموضوع الثاني كتابا على ورقه فنرى انه يفكر بالموضوعين ولكن قناة تجسيد ذلك مختلفه فقد جسد عملية التفكير الاولى من خلال كلام بصوت مسموع وبوقت متزامن تحدث عمليه التفكير الثانيه وبرزت من خلال الكتابه بكلام مقروء وهكذا تتم العديد من عمليات التفكير الواعيه المتزامنه ذلك ان الدماغ يحتوى على ملايين الخلايا العصبية فعملية التفكير تتم من خلال تضافر مجموعات من الخلايا، فالكثير من الخلايا الاخرى يمكن استخدامها وتوظيفها

بعمليات تفكير اخرى خاصه مع امكانية توليد خلايا عصبية جديده اضافه انه تتم معالجة المدخلات الحسيه والتجارب دون المستوى الواعي مما يستدعي توظيف قدرات الدماغ بشكل اكبر واوسع (Abdeen,2016).

استراتيجيه التفكير المتزامن

يرى المربون الأكاديميون ان هناك فجوه كبيره بين بعض النظريات وممارستها وان النظريات تفقد الكثير عند تطبيقها، وبالتالي يجب تجسير الهوة بين النظريات والممارسات التربويه وذلك من خلال الوضوح التام ومعرفة كيفية ترجمة النظريات النفسيه والتربويه الى ممارسات تعليميه (ابو جادوا ٢٠٠٦).

وتقدم نظريه التفكير المتزامن إحدى الحلول المحتمله لهذه المشكله من خلال تزويد المربين والأكاديميين باستراتيجية تفيد في التدريب والتدريس، وتساعد في ترجمة وتحويل الافكار الى ممارسات عمليه على ارض الواقع بتقديم مجموعه من التطبيقات العمليه.

تمتاز نظرية التفكير المتزامن بقابليه عاليه للتطبيق من خلال اطارها النظري الذي يزود المدرب والمعلم والمربي بتوجيهات عامه وتفصيليه، وذلك من اجل استثمار وتوظيف طاقاته وامكانياته بشكل أكبر واوسع. ويمكن التدريب عليها من خلال استراتيجيه التزامن، وهي اسلوب عقلائي منطقي نحو انتاج مبدع متنوع له ادواته وتقنياته في تنفيذ مهام عقليه متعددده بنفس الوقت، وكمثال على ذلك يمكن للفرد ان يستمع لشخص وان يتكلم مع شخص اخر وان يقرأ ويكتب وذلك بنفس الوقت وبكفاءه عاليه (Abdeen,2014) ،ويحتاج ذلك الى تدريب حيث تشير

(السلطي ٢٠٠٤) ان الدماغ البشري مبرمج ليكون مبدعا فتفحص الانماط من اجل حل المشكلات من اختصاص الدماغ لكنه يحتاج الى الممارسه والتدريب، ونلاحظ ان ندرة من الافراد يمتلكون هذه الخاصيه وهي خاصيه يمكن ان يمتلكها الافراد بالتدريب والممارسه.

ولا تقتصر هذه النظرية على الافراد الموهوبين والمتفوقين انما تشمل كذلك الافراد العاديين مع مراعاة اختلاف الزمن المستغرق بالتدريب والممارسه للوصول الى مرحلة الاتقان، فقد يكون ممارستها من قبل الموهوبين أكثر سهوله واقل تدريب بينما الافراد العاديين فقد يحتاجون وقت اطول للممارسه والتدريب وذلك ايضا بمراعاة الفروق الفردية (Abdeen,2014).

الاستنتاجات:

هذه النظرية هي اضافة جديدة الى أنماط التفكير تتماشى مع مستجدات العصر وسرعة التغييرات، حيث أن العديد من الافراد وفي ضوء الانفجار المعرفي والتكنولوجي أصبح يمتلك مهارات أعلى وقدرات أفضل تتماشى مع عصره، لذا فان الاستثمار الأمثل لتلك القدرات والطاقات تكمن من خلال نمط التفكير المتزامن والذي يلبي احتياجات الموهوبين والمبدعين، وكذلك الافراد العاديين فإن التفكير المتزامن يعمل على تقوية عضلات التفكير لديهم مما يضاعف من مخرجاتهم ويضاعف من عمليات الإنتاج. ولا يتعارض التفكير المتزامن مع التفكير الرأسي المتسلسل ولا مع التفكير الجانبي اوغير ذلك من أنماط التفكير إنما هو نمط جديد يضاف لأنماط التفكير السابقة.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الاسود،نعيم والشراري ،سلطان.(٢٠١٦). اثر فاعلية برنامج المدينة على تنمية التفكير الابداعي لدى الموهوبين في الاردن،المنظمة العالمية لتطوير الموهبه،ماليزيا.
٢. الفلمباني ،دينا خالد .(٢٠١٤). اثر برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند الى الدماغ ومستوى دافعية الاتقان في تنمية مهارات ما وراء التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طالبات كلية التربية بالمملكة العربية السعودية ،معهد الدراسات التربويه-جامعة القاهرة
- ٣.الحارثي ،ابراهيم احمد .(٢٠٠١).التفكير والتعلم والذاكره في ضوء ابحاث الدماغ ،الرياض مكتبة الشقري للنسخ والتوزيع،الرياض ،المملكة العربية السعوديه.
- ٤.الجباب ،محمد.(٢٠١٦).اثر فاعليه استخدام برنامج المدينة في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الموهوبين في الاردن، نظمه العالميه لتطوير الموهبه،ماليزيا.
- ٥.ايرك جنسن.(٢٠٠٨).ترجمة مدارس الظهران الاهليه ،كيف نوظف ابحاث الدماغ في التعليم،الدمام ،دارالكتاب التربوي للنشر والتوزيع،المملكة العربية السعوديه.

٦. عبدالرؤف، طارق ومحمد، ربيع. (٢٠٠٨). توظيف ابحاث الدماغ في التعليم ، عمان دار
اليازوري العلميہ للنشر والتوزيع

٧. مجدي سليمان المشاعله. (٢٠١٠). توظيف ابحاث الدماغ في حفظ آيات القرآن الكريم ، دار
الفكر، عمان، الاردن

٨. حسن، محمد. (٢٠٠٥). مدرسة الذكاءات المتعدده ، غزه دار الكتاب الجامعي .

٩. السلطي ،ناديا. (٢٠٠٩). التعلم المستند الى الدماغ ، عمان المسيره للنشر والتوزيع
والطباعة، عمان، الاردن.

١٠. السلطي ،ناديا. (٢٠٠٢). أثر برنامج تعليمي مبني على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في
تطوير قدره على التعلم الفعال، اطروحة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،
الاردن.

١١. قطامي، يوسف والمشاعله، مجدي. (٢٠٠٧). الموهبه والابداع وفق نظرية الدماغ، مركز
ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الاردن.

١٢. ابو جادوا، محمد. (٢٠٠٦). نظرية الذكاء الناجح ،ديبونو للنشر والتوزيع، عمان، الاردن

١٣. قطامي، يوسف وابوجابر، ماجد وقطامي، نايفه. (٢٠٠٥). تصميم التدريس عمان دار الفكر
للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٤. عابدين، سمر (2009). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التخيل والمناقشه والتكرار
في تنمية التفكير الابداعي، مؤتمر المجلس العربي للموهوبين، عمان، الاردن.

١٥ . فالدالين، ديويولدب - ترجمه نوفل، محمد نبيل، واخرون. مناهج البحث العلمي في التربية

ولم النفس، مكتبة الانجل المصرية (٢٠٠٧)

ثانياً:المراجع الاجنبية:

1. Abdeen, S. (2014). Theory Concurrent thinking. Life science journals,11(12) , USA.
2. Abdeen, S. (2015). Think out the box with Concurrent thinking theory. *IPCiRE2015*, USM.
3. Abdeen, S. (2016). The design and Effect of Al-Madinah Program on Creative Thinking Abilities of Talented EFL Students in Jordan, USM, Malaysia.
4. Al-Mesha'lah, M. (2010). The Implementation of Brain Researches in memorizing verses of the holy Quran, Version 1, Amman, Dar Al-Fikir.
5. Al-Salitti, N. (2004). The Effect of an Education Program Based on the Theory of Learning Based on the Brain on the development of the capability of effective Learning, PhD Thesis, Amman Arabic University For Higher Education .
6. Andrews.d.(1997). what brain research has to tell educators, mandates and metaphors,apaper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago,march..
7. Cain,R. & cain,G. (1997) making connection: teaching and brain,Alexandria, va:ascd.
8. Caine,R & Caine ,G.(2002). "understanding a brain-based approach to learning and teaching " educational leadership.
9. Frank,s.(2001).laurie,theinitiative,the caring classroom ,1st.ed.,nicoly publishing,new york.
10. Freeman,w,j.(1995). societies of brains: astudy in the neuroscience of love and hate, n.j,Hillsdale.
11. Jensen, E. (2003). tools for engagement, California:corwin press, a sage publications company.
12. Jensen,E.(2000).brain-based learning,academic press icn,Alexandria,virginia.
13. Jensen, E. (2005). teaching with the brain in mind,2nd edition, Alexandria,verginia :ascd.

14. Medina.J.(2008) brain rules, seattle: pear press.
15. Rosenzweig, M. (1999). implication of neuroscience on socialsciences, inkazancibil & makinson, world social science report, unesco, paris, france.
16. Howard, P. (1994). Owner's manual for the brain, Austin, tex: leornian press.
17. Sternberg, r.j.(1994)b.allowing for thinking styles. Educational leadership,52

The Effect of Teaching the Holy Qur'an by Using the Blending Learning on Correcting the Recitation for the learners of the Universal Qur'anic Academic Rings

Abdulaziz bin Germain bin Abdulaziz Al-Shihri

agshehry@gmail.com

Ahmed bin Zaid Al-Massaad

Associate Professor - Department of Curriculum and Teaching Methods

King Saud University

Abstract :

The research aimed to know the effect of teaching The Holy Qur'an by using the blended learning on correcting the recitation of memorization rings' learners in the universal Qur'anic academy. The researcher used the quasi-experimental method. The participants were (34) academy learners in the first semester 1436/1437 AH. They were divided into two groups: control and experimental. The control group consisted of (17) students received traditional teaching. On the other side, the experimental group consisted of (17) students were taught via the blended learning by utilizing the Google's Hangouts. The researcher relied on an achievement test (orally) as a main

tool. The tool was testing four skills, which are (avoiding mistakes, modulation, rhythmic recitation, fluency). The findings showed that using the blended learning

had a statistical functional effect on improving all of the four recitation skills of the experimental group learners at the level of (0.05), compared with the control group which was (0.000). This finding was due to the advantages of the blended learning, compared with the traditional way of teaching Qur'an. The research recommended benefitting from the available free applications for teaching the Holy Qur'an, which increases the motivation of the learners.

أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام نمط التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية

عبدالعزیز بن غرمان بن عبدالعزیز الشهري
agshehry@gmail.com

أحمد بن زيد آل مسعد
أستاذ مشارك - قسم المناهج وطرق التدريس
جامعة الملك سعود

المستخلص:

هدف البحث إلى معرفة أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٤) طالباً من طلاب الأكاديمية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، موزعين على مجموعتين: الأولى ضابطة (١٧) طالباً تُدرست بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية (١٧) طالباً تُدرست عن طريق التعلم المدمج باستخدام أداة الهانق أوتس (Hangouts) من شركة قوقل. واعتمد الباحث على الاختبار التحصيلي (الشفوي) كأداة

رئيسة في البحث بحيث يقيس أربع مهارات وهي (تفادي اللحن - التجويد - الترتيل - الانطلاق)، وتم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على عدد من المحكمين المختصين ذوي الخبرة والكفاءة في تخصص علوم القرآن والإشراف التربوي لمجال الدراسات الإسلامية، وأظهرت النتائج أن استخدام التعلم المدمج كان له تأثيراً دالاً إحصائياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية في تنمية جميع مهارات التلاوة الأربع عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة حيث بلغت (٠,٠٠٠)، وتعزى هذه النتيجة إلى ما يتمتع به التعلم المدمج من مميزات تجعله يتفوق على الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القرآن الكريم، ويوصي البحث إلى الاستفادة من التطبيقات المجانية المتاحة في تدريس القرآن الكريم والتي تزيد من الدافعية لدى الطلاب.

المقدمة

القرآن الكريم هو مصدر فخر هذه الأمة، وهو نبراس طريقها، وعنوان مجدها، وبتعلم القرآن الكريم تتفتح آفاق العلوم الأخرى للمتعلم . وقد وردت العديد من الأدلة التي ترغب المسلم بتلاوته وحفظه وترتب على ذلك الأجور العظيمة، ومنها قوله صلى الله عليه وسلم : "خيركم من تعلم القرآن وعلمه" [أخرجه البخاري]، فالخيرية للمعلم والمتعلم.

وقد اهتم المسلمون على مر العصور بحفظ القرآن الكريم وتعليمه وضبط تلاوته على الوجه الصحيح كما أنزل على محمد صلى الله عليه وسلم. وإن من تيسير الله تعالى لهذا القرآن أن هياً سبل حفظه وعدد وسائل تعلمه وتعليمه، وسهل طرق الاستفادة منه، وأخضع الوسائل والوسائط قديماً وحديثاً لخدمته، فما من باب مشروع من أبواب الحضارة والتقدم يفتح إلا وللقرآن الكريم فيه مدخل يخدمه به، ويتيح للعالم الاستفادة منه، مواكبة لحاجات الناس وبرهاناً على أن هذا القرآن نزل للجميع في كل زمان ومكان، وأنه صالح لهم مصلح لأحوالهم (السبيعي، ١٤٢٨).

ومن ينظر إلى حال أمتنا مع تعلم القرآن الكريم في زمننا هذا . ويقارنه بما كانت عليه الحال منذ عشر سنوات تقريباً أو تزيد . سيدرك أن ثمة تغيرات لا يستهان بها طالت المعلم والمتعلم، والبيئة التي حولهما (اسكندراني ، ١٤٣٤). ومن تلك التغيرات وجود الحواسيب والأجهزة التقنية التي باتت وسيلة متميزة لتطوير تعليم القرآن الكريم والدعوة إلى الله تعالى ، لأنها اللغة المناسبة لعصر تفجر المعرفة العلمية وتطور وسائله التقنية الذي نعيشه (الراوي، ١٤٣٤). لذا فإن الاستفادة من هذه التقنية في عملية تعليم القرآن الكريم من شأنه أن يضيف السهولة والمتعة في التعلم (الغانمي، ١٤٣٤).

وقد أجريت عدة دراسات حول استخدام التقنية في خدمة القرآن الكريم، حيث يؤكد الشهري (٢٠٠٥) أن التقدم المتنامي والمتسارع لتقنيات المعلومات والاتصالات دفع الكثير من مؤسسات التعليم العالي الحكومية منها والخاصة، سواء في الدول المتقدمة أو النامية إلى الاهتمام والتنافس المحموم للاستفادة من إمكانيات تلك الوسائط الحديثة وتوظيفها في مجال تقديم وبث مقررات دراسية وبرامج تدريبية من خلال ما يعرف بنظام التعليم عن بعد (Distance Learning) أو التعليم الافتراضي (Virtual Education) وذلك كأسلوب بديل كلياً للتعليم التقليدي الذي يتطلب وجود الدارس والمعلم في مكان وزمان محددين أو كوسيلة مساندة للتعليم التقليدي.

فالتعليم عن بعد وسيلة عصرية تقلل الكثير من العبء المالي والإنساني على المحاضن القرآنية، و تختصر الوقت وتعطي مجالاً أكبر لتقييم الأداء (الشهري، ١٤٣٤). وكما ركزت بعض الأبحاث والدراسات على تقنية الحواسيب اللوحية والتطبيقات الذكية في مجال القرآن الكريم، حيث تناول الغانمي (١٤٣٤) التطبيقات الذكية كجزء ضروري من المعامل القرآنية الذكية، والتي تعتمد على الوسائل المستحدثة والمواكبة لتدريس القرآن الكريم في بيئات تقنية متقدمة، كذلك التعليم بالهاتف المحمول أصبح شكلاً جديداً من أشكال نظم التعليم الحديثة، والذي أصبح اليوم منتشراً في جميع أنحاء العالم نظراً لما حققه من سرعة الوصول إلى الأفراد في أي مكان وفي أي وقت (خليل، ١٤٣٤).

ومع هذا التنوع في تعليم القرآن الكريم إلا أن صناعة البرمجيات في مجال القرآن الكريم بحاجة لدعم وتحديث لتلائم التطور الهائل في تقنية الاتصالات المعاصرة، وتحقيق الجودة من توظيف

تقنيات الحاسب الحديثة في خدمة دراسات القرآن الكريم (الراوي، ١٤٣٤). ويؤكد عطار (١٤٣٢) أن التطور التكنولوجي لا يغني عن الطرق التقليدية في التعليم والتعلم، فمع انتشار أنماط التعليم الإلكتروني وزيادة الإقبال على استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية - ومنها تعليم القرآن الكريم - ، ظهرت بعض الصعوبات التي قد تحول دون تطبيقها أو فاعليتها، ومنها غياب الاتصال الاجتماعي المباشر بين عناصر العملية التعليمية المعلمين والطلاب والإدارة مما يؤثر سلباً على مهارات الاتصال الاجتماعي لدى المتعلمين، وكما أن تطبيق أنماط التعليم الإلكتروني تحتاج إلى بنية تحتية من أجهزة ومعدات تتطلب تكلفة عالية، قد يصعب توفيرها في كثير من الأحيان لدى المؤسسات التعليمية المختلفة ونتيجة لهذه التحديات ظهرت الحاجة لنموذج جديد يجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم التقليدي وهو ما سمي بالتعلم المدمج (Blended learning)، كتطور طبيعي للتعليم الإلكتروني، حيث هناك العديد من التعريفات فيما يتعلق بالتعلم المدمج، والتي تجمع على أنه الدمج بين عدة أنماط من التعليم، مثل التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني والتعليم الذاتي، ويقصد بالتعلم المدمج هو مزج أو دمج أدوار المعلم التقليدية في الصفوف الدراسية التقليدية مع الصفوف الافتراضية والمعلم الإلكتروني، أي أنه تعليم يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني.

لذا أصبح التعلم المدمج كما يؤكد عمار (٢٠١٠) من أهم أساليب التعلم المتطورة ويعد محور اهتمام الكثير من التربويين والمسؤولين عن التعليم في معظم دول العالم، وتذكر الغامدي (٢٠٠٧) بأن التعلم المدمج يوفر مرونة التعلم للمتعلمين ويركز على كون التعلم يتم بطريقة تفاعلية بعيداً عن الطرق التقليدية. ويلجأ العديد من التربويين لهذا النوع من التعلم كما يذكر

عطار (١٤٣٢) من أجل الدمج بين الراحة التي يحتاجها من لديهم التزامات أسرية أو غيرها دون أن يفقدوا التواصل الاجتماعي والإنساني والذي نلمسه في الصفوف التقليدية، ووصولها لأكبر عدد من المتعلمين في أقصر وقت وأقل تكلفة ممكنة.

ويضيف الموسوي (٢٠١٢) بأن التفاعلية الموجودة في هذا التعلم بين الطلبة بعضهم مع بعض، وبين المعلم والطلبة، وزيادة نسبة التعلم لدى الطلبة، هي من أهم مزايا التعلم المدمج. ويؤكد إسماعيل (٢٠٠٩) و شوملي (٢٠٠٧) و الغريب (٢٠٠٩) على أن من العوامل التي تساعد وتسهم في نجاح التعلم المدمج هو قابلية قياس مخرجاته والتأكد من فاعليته، وتوافر البنية التحتية من انترنت وأدوات متوفرة.

كما يسهم التعلم المدمج في التخلص من المشكلات التي تواجه المعلم سواءً في حال اللجوء إلى التعليم الإلكتروني أو اللجوء إلى التعليم التقليدي، وذلك بالدمج بينهما، مما يوفر مرونة وفهم وسهولة في التطبيق وجاذبية وبعد عن الملل، دون حرمانهم من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم أو مع معلمهم، فأصبح التعليم عملية تفاعلية فعالة، فيتعلم الشخص في هذا النوع من التعليم حسب ما يحتاج إليه (أبو زيد، ٢٠١١). لذا يُعد التعلم المدمج مكملاً لطرق وأساليب عمليتي التعليم والتعلم العادية، إذ أن تقنية المعلومات ليست هدفاً أو غايةً بحد ذاتها، بل هي وسيلة لتوصيل المعرفة وتحقيق الأغراض المعروفة من التعليم والتربية، وهي تساعد المتعلم وتعدّه لمواجهة متطلبات الحياة، التي أصبحت تعتمد بشكل أو بآخر على تقنية المعلومات (مخلص، ٢٠١٥).

أما فيما يتعلق بالتعلم المدمج وتنمية بعض المهارات في التعليم، فكما ذكر خلف الله (٢٠١٠) بأن التعلم المدمج يعتمد على التعليم من خلال النشاط، حيث يركز دور الطالب النشط وتفاعله في الحصول على تعلمه من خلال الدمج بين الأنشطة الفردية والتعاونية والمشاريع بدلاً عن دوره السلبي والمتمثل في تلقي واستقبال المعلومة فقط، وكما يساعد وبشكل ملحوظ على زيادة فاعلية التعليم من خلال تحسين المخرجات التعليمية وذلك بتوفير ارتباط بين حاجات الطالب والبرنامج التعليمي.

ولتطبيق التعلم المدمج هناك استراتيجيات وطرق أربع ذكرها زيتون (٢٠٠٥) وهي:

- الاستراتيجية الأولى: ويتم من خلالها تقسيم الدروس فيما بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وذلك حسب طبيعة الدروس، ويتكرر ذلك في التقويم.
- الاستراتيجية الثانية: يتم فيها تقسيم الدرس الواحد أو الجلسة الواحدة بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، بحيث تكون البداية للتعلم التقليدي يليه التعلم الإلكتروني، ويتم التقويم بأحد الأسلوبين.
- الاستراتيجية الثالثة: يتم فيها تقسيم الدرس الواحد أو الجلسة الواحدة بين التعليم التقليدي والتعلم الإلكتروني، بحيث تكون البداية للتعلم الإلكتروني يليه التعلم التقليدي، ويتم التقويم بأحد الأسلوبين.
- الاستراتيجية الرابعة: يتم فيها تبادل الاعتماد على كل من التعلم التقليدي و التعلم الإلكتروني عدة مرات في الدرس الواحد.

كما يذكر عطار (١٤٣٢) بأن التعلم المدمج يحتوي على العديد من العناصر التي يمكن دمجها للحصول على هذا النوع من التعلم، وذلك بدمج أي عدد من هذه العناصر مع بعضها، وهي صفوف تقليدية و صفوف افتراضية ومعلم حقيقي وفيديو تفاعلي وبريد إلكتروني ورسائل إلكترونية مستمرة والمحادثات عبر الانترنت.

أداة الهانق آوتس من شركة جوجل:

جوجل هانق آوتس أو بالإنجليزية (Google Hangouts) هو عبارة عن خدمة للتواصل عبر الإنترنت، تضم المحادثة الفورية والتواصل عبر الفيديو، وتم تطوير هذه الخدمة من قبل شركة جوجل وتم اطلاقها في ١٥ مايو عام ٢٠١٣ وتوجد هذه الخدمة ضمن حزمة خدمات جوجل+ بحيث يمكن لـ ١٠ أشخاص أن يتواصلوا عبر الصوت والصورة والكتابة. بعد تجاوز عدد مستخدمي جوجل+ حازر الـ ٤٠٠ مليون مستخدم خلال عام واحد من طرح الخدمة في ٢٠١١، أثبتت جوجل أنها إحدى الدعائم الأساسية في فضاء التواصل الاجتماعي، إذ أصبحت خدمة جوجل+ بمثابة "الركيزة الاجتماعية" التي تضم جميع منتجات جوجل وخدماتها بدءاً من البحث ومروراً بالخرائط ووصولاً إلى اليوتيوب وبذلك تكون خدمة جوجل+ منصة واحدة تشمل في طياتها جميع الخدمات والميزات التي تقدمها جوجل للمستخدمين.

أداة الهانق آوتس على جوجل+ هو تقنية اجتماعات الصوت والفيديو الخاصة بشركة جوجل والتي يمكنها استضافة ما يصل إلى ١٠ أشخاص في آن واحد ومن خلال جلسة واحدة، كما أنها توفر إمكانية بث الجلسة على نطاق عام وبشكل متزامن عبر ميزة البث المباشر على اليوتيوب، وقد جذبت ميزة الهانق آوتس شعبية كبيرة منذ طرحها على جوجل+، كما أثبتت كفاءتها وأهميتها المتزايدة بالنسبة إلى وسائل الإعلام حول العالم، كما يوفر الهانق آوتس على جوجل+ للفرد طريقة فريدة من نوعها في التواصل مع جمهوره نظراً لأنها تتيح له إمكانية إجراء

مناقشة تفاعلية للغاية، سواءً أكان يريد مشاركة مستندات أو المشاركة في مشاهدة مقطع فيديو على يوتيوب أو مجرد استخدام بعض التأثيرات السطحية المثيرة.

كما ترجع الشعبية الكبيرة التي شهدتها أداة الهانق أوتس إلى أنها مكنت المستخدمين من إجراء نقاش على مستوى عالمي، ولقد استفاد عدد كبير من القنوات الإخبارية من إمكانيات أداة الهانق أوتس على جوجل+ عن طريق إجراء حوارات مع شخصيات شهيرة وضيوف بارزين على الهواء مباشرة عبر صفحاتهم على جوجل+، حيث يمكن لعدد غير محدود من الجماهير مشاهدة الحوار في الوقت الفعلي والتفاعل معه أيضًا من خلال التعليقات، وبذلك يتحول المستخدمون من مجرد مشاهدين إلى شركاء في الحوار.

كما تستخدم الشركات والكيانات التجارية في جميع أنحاء العالم الهانق أوتس لعقد اجتماعات الفيديو، بالإضافة إلى استخدام هذه التقنية بين طلاب الجامعة للتعاون مع بعضهم على إعداد المشروعات الجماعية، علاوة على أنها وسيلة للتواصل بين الأحاباب على بعد آلاف الأميال (ويكيبيديا العربية، ٢٠١٥).

مشكلة البحث

لاحظ الهمزاني (١٤٢٣) وجود قصور ملحوظ في استخدام تقنيات التعليم المساعدة في تعليم التلاوة، وأن استخدامها يكاد ينحصر في السبورة وجهاز التسجيل، وقد ساهم ذلك في تدني مستوى التلاوة لدى الطلاب، وهذا التدني اتضح من خلال مقابلة ومناقشة لعدد من مشرفي ومعلمي القرآن الكريم، ويبرز الضعف في مهارة التلاوة لدى الطلاب في مدارس تحفيظ القرآن الكريم خاصة، لقلة التقنيات التعليمية التي تخدم القرآن الكريم، حيث أوصت بعض الدراسات للجهات التعليمية بضرورة مراجعة التقنيات الموجودة، والاستفادة من التقنيات الحديثة (الزعاقي، ١٤١٦ و الهمزاني، ١٤٢٣).

من هنا برزت مشكلة البحث والتي تكمن في وجود متعلمين يرغبون بتصحيح تلاوتهم على معلمين متميزين لكن تواجههم عدة عقبات، منها:

- عدم إمكانية الحضور لحلقات التحفيظ في المساجد والقراءة على المعلمين بسبب تعارضها مع أوقات العمل لدى بعض المتعلمين.

- عدم استطاعة المعلم من التسميع لجميع الطلاب في نفس الوقت لكثرتهم.

- عدم وجود معلمين متوفرين في جميع الأوقات لتصحيح التلاوة للطلاب.

وبناءً عليه تتحدد مشكلة الدراسة في أنها تسعى للتعرف على أثر استخدام التعلم المدمج في تصحيح التلاوة، وعليه يمكن صياغة سؤال الدراسة كالتالي: ما أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية ؟

أهمية البحث

يستمد البحث أهميته من:

١. أهمية القرآن الكريم بالنسبة للمسلم، وفضل تعلمه وتعليمه .
٢. ندرة البحوث التي أجريت في تدريس القرآن الكريم باستخدام تقنيات تعليمية حديثة على حد علم الباحث.
٣. توفير طريقة مناسبة لتصحيح التلاوة للمعلمين والمتعلمين في أي زمان ومكان.

أهداف البحث

يسعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة عند المستوى المهاري.
٢. توفير بدائل في مجال تعليم القرآن الكريم.
٣. المساهمة في معالجة عجز معلمي القرآن الكريم.

أسئلة البحث

ولتحقيق الأهداف السابقة؛ فإن البحث أجاب عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس أجاب البحث عن الأسئلة التالية:

١. هل هناك فرق في مهارة تغادي اللحن بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟
٢. هل هناك فرق في مهارة التجويد بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟
٣. هل هناك فرق في مهارة الترتيل بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟
٤. هل هناك فرق في مهارة الانطلاق بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

متغيرات البحث

اشتمل البحث على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغير المستقل (طريقة التدريس) وله مستويان:

- المستوى الأول: طريقة التدريس باستخدام التعلم المدمج.
- المستوى الثاني: طريقة التدريس التقليدية.

ثانياً: المتغير التابع: تصحيح التلاوة.

حدود البحث

تحدد نتائج الدراسة بالحدود التالية:

- الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مدينة الرياض - الأكاديمية القرآنية العالمية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ.
- الحدود البشرية: عينة من طلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية.

مصطلحات البحث

التلاوة: قراءة القرآن الكريم قراءة سليمة من النواحي التالية:

- الضبط الدقيق.
- الوقف والوصل في مواطنهما.
- إخراج الحروف من مخارجها.
- تطبيق أحكام التجويد (الحمادي، ١٤٠٧).

الطريقة التقليدية: يقصد بها تعليم الطلبة القرآن الكريم من خلال المشافهة بحيث يلقي المعلم طلابه القرآن الكريم تلقيناً شفويّاً (بادحدح، ٢٠٠٣).

التعلم المدمج: يُعرف التعلم المدمج أنه نمط من أنماط التعلم التي يتكامل فيها التعلم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم التقليدي وجهاً لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد، وبحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو المعتمدة على شبكة الإنترنت في أنشطة التعلم للمحاضرات، والدروس العملية، في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية (الباتع و السيد، ٢٠٠٨).

ويمكن تعريف التعلم المدمج إجرائياً بأنه: تصحيح التلاوة عن طريق التعلم المدمج للمجموعة التجريبية بحيث يستخدمون أداة الهانق أوتس (Hangouts) بمعدل (٨) لقاءات ويصححون تلاوتهم في الأكاديمية (وجهاً لوجه) بمعدل (٤) لقاءات.

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وهو "المنهج الذي يقوم في الأساس على دراسة الظواهر الإنسانية كما هي دون تغيير" وفي تعريف آخر هو "دراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات" (صالح وآخرون، ٢٠٠١).

وهو بذلك يعد المنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة التي تعتمد على مجموعتين (تجريبية وضابطة) حيث ستكون المجموعة التجريبية تعتمد على تصحيح التلاوة عن طريق التعلم المدمج بحيث يستخدمون أداة الهانق أوتس (Hangouts) بمعدل (٨) لقاءات ويصححون تلاوتهم في

الأكاديمية (وجهاً لوجه) بمعدل (٤) لقاءات، في حين أن المجموعة الضابطة تستخدم الطريقة التقليدية وهي تصحيح التلاوة في الأكاديمية (وجهاً لوجه) مع المعلم.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

أ. مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية والمسجلين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ وقد بلغ العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (٣٥٠) طالب.

ب. عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من قبل إدارة الحلقات في الأكاديمية بطريقة قصدية، وذلك بسبب توفر الأجهزة الذكية و أداة الهانق أوتس عليها لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث تكونت العينة من (٣٤) طالباً من الطلاب المسجلين في الأكاديمية لنفس الفصل الدراسي، حيث تكونت المجموعة الضابطة من (١٧) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية من (١٧) طالباً درسوا باستخدام التعلم المدمج.

ثالثاً: أدوات البحث:

أ. بعد الاطلاع على العديد من الأدوات المستخدمة في التعليم عن بعد والتعلم المدمج، وجد أن هناك عدم اكتمال بعضها في الخصائص واللغة مثل (ادمودو)، أو صعوبة في استخدامها لمختلف المتعلمين مثل (أكادوكس)، لذا تم الاختيار على أداة متيسرة وسهلة الاستخدام للمعلم والمتعلم وهي أداة (هانق أوتس) من شركة جوجل وهي عبارة عن خدمة للتواصل عبر الإنترنت، تضم المحادثة الفورية والتواصل عبر الصوت والفيديو.

ب. تم الاعتماد على الاختبار التحصيلي (الشفوي) كأداة رئيسة للبحث، وذلك لمناسبته لطبيعة تدريس القرآن الكريم، والمهارات المراد تنميتها، وقد مر نموذج الاختبار قبل وصوله إلى صورته النهائية بالخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى معرفة مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التلاوة للسورة المقررة، ومعرفة أثر استخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب الأكاديمية القرآنية العالمية.

٢. صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاختبار تم عرضها على عدد من المحكمين وبلغ عددهم (١٠) محكمين من المختصين ذوي الخبرة والكفاءة في تخصص علوم القرآن والإشراف التربوي لمجال الدراسات الإسلامية، للتأكد من أن أسئلة الاختبار تقيس الأهداف التي بُني الاختبار من أجلها.

٣. اختيار السورة القرآنية:

تم اختيار سورتي (الفاتحة) و(الكهف) كمنهج للتلاوة، بناءً على خبرة معلم القرآن ومدى أهمية سورة الفاتحة للطلاب حيث أنها أحد أركان الصلاة والخطأ في قراءتها قد يفسد الصلاة، وسورة الكهف لأن المسلم يستحب له قراءتها كل جمعة.

٤. صياغة نموذج الاختبار في صورته الأولية:

تم إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي والتي تتكون من سورة الفاتحة ومقطعين من سورة الكهف، طول كل مقطع ستة أسطر (تقريباً)، من (أول - وسط - آخر) السورة.

وقد وزعت درجات الاختبار على عدة مهارات وهي: مهارة تقادي اللحن خمسة عشر درجة، وخمس درجات لكل من مهارة (تطبيق أحكام التجويد والترتيل والانطلاق) كلاً على حده، بحيث يكون مجموع الدرجات ثلاثون درجة، وبالتعاون مع المعلم وإدارة الحلقات تم وضع معيار لاحتساب درجة كل مهارة لوحدها كما في الجدول (1):

جدول (1): توزيع درجات الاختبار على المهارات

إعادة الخطأ	الخطأ	التنبيه	تقادي اللحن
حسم درجتان	حسم درجة كاملة	حسم نصف درجة	
إعادة الخطأ	الخطأ في تطبيق الحكم		التجويد
حسم درجة كاملة	حسم نصف درجة		
إعادة الخطأ	الخطأ في الوقف		الترتيل
حسم درجة كاملة	حسم نصف درجة		
إعادة التعثر	التعثر في التلاوة		الانطلاق
حسم درجة كاملة	حسم نصف درجة		

رابعاً: خطوات تطبيق التجربة:

وبعد اكتمال الاستعدادات والتجهيزات اللازمة لتطبيق التجربة وضبط متغيرات البحث، تم الاجتماع بمعلم القرآن في الأكاديمية حيث تم شرح بعض التعليمات الخاصة بأداة الهانق أوتس وكيفية استعماله وتجربة الاتصال الصوتي فيه والتأكد من عدم وجود أي مشاكل قد تواجه المعلم أثناء تطبيق التجربة، ومن ثم تم الإجابة عن أسئلة البحث وذلك بإتباع الخطوات التالية:

١. التنسيق مع الجهات المختصة لإجازة تطبيق التجربة:

وذلك بالحصول على خطاب من سعادة مشرف البحث الموجه للمشرف العام على الأكاديمية القرآنية العالمية، بتطبيق التجربة على طلاب الأكاديمية.

٢. التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بتطبيق التجربة قام المعلم بتطبيق اختبار تحصيلي (شفوي) قبلي على المجموعتين: التجريبية والضابطة قبل التدريس لهما، بحيث يكون متوسط الدرجات مناسب بين المجموعتين، ثم تم استخدام (اختبار-ت) لدلالة الفروق بين مجموعتي البحث في الاختبار القبلي للاختبار التحصيلي، والجدول (٢) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٢): المتوسط الحسابي وقيمة (ت) بين مجموعتي البحث للاختبار القبلي

الاختبار القبلي	المجموعة	العدد	المتوسط	قيمة ت	الدلالة (٠,٠٥)
	الضابطة	١٧	٢٢,٨٨	٠,٨٧٢	٠,٣٩٠
	التجريبية	١٧	٢٤,٢٩	-٠,٢٢٣	٠,٨٢٥

* نجد أن الدرجات للمجموعتين لا يوجد بينهما فرق عند مستوى (٠,٠٥)

٣. تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة:

بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي، تم البدء بتدريس سورتي (الفاتحة) و(الكهف) لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة مع بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، وذلك بواقع (٣) لقاءات في الأسبوع وعلى مدار أربعة أسابيع. وذلك على النحو الآتي:

أ. التدريس للمجموعة التجريبية:

تم تدريس السورة المحددة (تلاوة) باستخدام التعلم المدمج، وقد قام معلم القرآن بالأكاديمية بتدريس هذه المجموعة، حيث اتبع الخطوات التالية مع هذه المجموعة قبل البدء بالتدريس لها:

- قام الباحث بتدريب المعلم على استخدام أداة (هانق أوتس).
- بعدها قام المعلم بتدريب طلاب المجموعة التجريبية على كيفية تشغيل الأداة، والتعامل معها.
- تم تخصيص لقاءين من كل أسبوع لتدريس وتلاوة السور المقررة باستخدام أداة (هانق أوتس)، وتخصيص اللقاء لتدريس الطلاب في الأكاديمية وجهاً لوجه مع المعلم.

ب. التدريس للمجموعة الضابطة:

تم تدريس السور المقررة نفسها عن طريق المعلم نفسه بالطريقة التقليدية داخل الأكاديمية، والتي تعتمد المشاهدة والتلقين من المعلم لطلابه تلقيناً شفويًا.

٤. التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي:

بعد الانتهاء من دراسة السور المقررة للتجربة، قام المعلم بتطبيق الاختبار البعدي التحصيلي (الشفوي) على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، لقياس أثر استخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة للطلاب.

٥. الانتهاء من تطبيق التجربة:

تم تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ، واستمرت التجربة لمدة أربعة أسابيع، بواقع ثلاث لقاءات أسبوعية.

نتائج البحث

عرض النتائج:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، والاختبار البعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية تم تحليل النتائج للإجابة على سؤال البحث الرئيس والذي ينص على " ما أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية القرآنية العالمية؟ " .

وللإجابة عن السؤال الرئيس لابد من الإجابة عن الأسئلة الفرعية، وهي على النحو التالي:

أ. هل هناك فرق في مهارة تفادي اللحن بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة

التجريبية؟

تم بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة تفادي اللحن، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت)، والجدول (٣) يبين النتائج على النحو التالي:

جدول (٣): دلالة الفرق في مهارة تفادي اللحن بين التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية

الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التطبيق	مهارة تفادي اللحن
٠,٠١		١,٥٣٩	١٢,٣٥	١٧	القبلي	
٠,٠٠١	-٢,٣١٣	١,٠١٥	١٣,١٨	١٧	البعدي	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي في مهارة تفادي اللحن لصالح القياس البعدي في المجموعة التجريبية.

ب. هل هناك فرق في مهارة التجويد بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة

التجريبية؟

تم بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة التجويد، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت)، والجدول (٤) يبين النتائج على النحو التالي:

جدول (٤): دلالة الفرق في مهارة التجويد بين التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية

الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التطبيق	مهارة التجويد
٠,٠٥					القبلي	
٠,٠٣٧	-٢,٢٧٩	١,٢٣٧	٣,١٨	١٧	البعدي	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي في مهارة التجويد لصالح القياس البعدي في المجموعة التجريبية.

ج. هل هناك فرق في مهارة الترتيل بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة

التجريبية؟

تم بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة الترتيل، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت)، والجدول (٥) يبين النتائج على النحو التالي:

جدول (٥): دلالة الفرق في مهارة الترتيل بين التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة

التجريبية

الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التطبيق	مهارة الترتيل
٠,٠٥						
٠,٧٧٣	٠,٢٩٣	٠,٧١٢	٤,٥٩	١٧	القبلي	
		٠,٨٧٤	٤,٥٣	١٧	البعدي	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي في مهارة الترتيل.

د. هل هناك فرق في مهارة الانطلاق بين التطبيق القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية؟

تم بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في مهارة الانطلاق، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت)، والجدول (٦) يبين النتائج على النحو التالي:

جدول (٦): دلالة الفرق في مهارة الانطلاق بين التطبيق القبلي والبعدي في

المجموعة التجريبية

الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التطبيق	مهارة الانطلاق
٠,٠٥						
٠,١٨٨	-١,٣٦٧	١,١٤٧	٤,٢٤	١٧	القبلي	
		٠,٧٩٥	٤,٥٩	١٧	البعدي	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي في مهارة الانطلاق.

كما تم بحساب متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في جميع المهارات، وحساب الانحرافات المعيارية، وحساب قيمة (ت)، للوصول إلى إجابة على السؤال الرئيس وهو: " ما

أثر تدريس القرآن الكريم باستخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لطلاب حلقات الأكاديمية
القرآنية العالمية؟".

تبين معه من خلال الجدول (٧) على النحو التالي:

جدول (٧): دلالة الفرق في جميع المهارات بين التطبيق القبلي والبعدي في المجموعة

التجريبية

الدلالة	قيمة	الانحراف	المتوسط	العدد	التطبيق	جميع المهارات
٠,٠٥	(ت)	المعياري	الحسابي			
		٣,٩٨٨	٢١,٨٢	١٧	القبلي	
٠,٠٠٠	-٤,٥١٣	٣,٠٢٠	٢٤,٦٥	١٧	البعدي	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي في جميع المهارات لصالح المجموعة التجريبية، مما يعني ذلك تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم المدمج على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية.

مناقشة النتائج

من خلال العرض السابق للنتائج التي توصل لها البحث، يتضح من النتيجة الأولى أن استخدام التعلم المدمج كان له تأثيراً دالاً إحصائياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية في تنمية جميع مهارات التلاوة الأربع (تفادي اللحن، التجويد، الترتيل، الانطلاق) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة حيث بلغت (٠,٠٠٠).

إنَّ تأمل تلك النتائج السابقة يوضح مدى الأثر الإيجابي لاستخدام التعلم المدمج على تصحيح التلاوة لدى الطلاب المستهدفين في تلاوة سورتي الفاتحة والكهف في مهارات التلاوة الأربع.

فقد كان للتعلم المدمج أثر واضح على أداء الطلاب في الاختبار بوجه عام، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي درست تلاوة سورتي الفاتحة والكهف باستخدام التعلم المدمج عن طريق أداة الهانق آوتس.

وهذه النتيجة منطقية، نظراً لما يتمتع به التعلم المدمج من مميزات تجعله يتفوق على الطريقة التقليدية المتبعة في تدريس القرآن الكريم بحلقات تحفيظ القرآن.

وعلى وجه العموم فإن نتيجة هذا البحث، والتي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، تتفق مع نتائج الدراسات الواردة سابقاً والمتعلقة باستخدام التقنيات التعليمية في تدريس القرآن الكريم مثل: دراسة (السبيعي، ١٤٢٨) ودراسة (الراوي، ١٤٣٤) ودراسة (الغانمي، ١٤٣٤) ودراسة (الشهري، ١٤٣٤) حيث أظهرت هذه الدراسات بأن استخدام التقنية في تعليم القرآن الكريم له أثر إيجابي لدى الطلاب.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث بما يلي:

١. استخدام التعلم المدمج في تدريس القرآن الكريم.
٢. الاستفادة من التطبيقات المجانية المتاحة في تدريس القرآن الكريم والتي تزيد من الدافعية لدى الطلاب في التعليم.

٣. حث المسؤولين في جمعيات تحفيظ القرآن الكريم على عقد دورات تدريبية مستمرة في استخدام التعلم المدمج لمعلمي ومعلمات القرآن الكريم.
٤. إجراء دراسة لمعرفة أثر استخدام التعلم المدمج على تصحيح تلاوة القرآن الكريم لغير الناطقين باللغة العربية.
٥. إجراء دراسة أثر استخدام التعلم المدمج على تصحيح تلاوة القرآن الكريم بالنسبة للطالبات.

المراجع

١. أبو زيد، د. عمرو صالح عبدالفتاح. (٢٠١١م). تفعيل التعليم المدمج لتدريس العلوم. مجلة كلية التربية بالفيوم - مصر، ١٠٤ .
٢. اسكندراني، حفصة. (١٤٣٤هـ). تطوير أداء معلم القرآن في مهارة تصحيح أخطاء التلاوة المتأصلة لدى الفئة العمرية ما فوق الثلاثين. المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية. المملكة العربية السعودية، الرياض.
٣. إسماعيل، الغريب زاهر. (٢٠٠٩م). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، عالم الكتب، القاهرة.
٤. بادحدح، علي بن عمر. (٢٠٠٣م). كيف تحفظ القرآن ، وثيقة إلكترونية من موقع: صيد الفوائد.
٥. الباتع، حسن و السيد، عبد المولى. (٢٠٠٨م). أثر استخدام كل من التعلم والتعلم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم، تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ٢٠٠٧ بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية وعنوانه " تكنولوجيا التعليم والتعلم نشر العلم ... حيوية الإبداع "، بمركز المؤتمرات بجامعة القاهرة.
٦. جاسم، صالح عبدالله. (٢٠٠١م). فاعلية استخدام دائرة التعلم في تحسين تحصيل العلوم لدى تلاميذ الصف الأول متوسط بدولة الكويت . رسالة الخليج العربي، البحرين.
٧. الحمادي، يوسف. (١٤٠٧هـ). أساليب تدريس التربية الإسلامية . دار المريخ للنشر، الرياض.

٨. خلف الله، جابر محمد. (٢٠١٠م). فاعلية كل من التعليم الإلكتروني والمدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية بينها، ع ٨٢، ج ٢، أبريل
٩. الراوي، د. قتيبة. (١٤٣٤هـ). أحدث تقنيات الحاسوب والأجهزة اللوحية ودورها في تطوير دراسات القرآن الكريم. المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية . المملكة العربية السعودية، الرياض.
١٠. الزعاقى، إبراهيم سعود. (١٤١٦هـ). أثر استخدام بعض الوسائل التعليمية على حفظ مقرر القرآن الكريم وتلاوته لدى طلاب الصف الأول متوسط - بنين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
١١. زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥م). رؤية جديدة في التعليم: التعليم الإلكتروني المفهوم - القضايا - التطبيق - التقييم . الدار الصولتية للتربية. الرياض.
١٢. السبيعي، عبدالله بن منصور. (١٤٢٨هـ). استخدام معمل القرآن الكريم في تنمية مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدارس تحفيظ القرآن الكريم بمدينة الرياض . رسالة ماجستير بقسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
١٣. الشهري، منصور بن علي. (٢٠٠٥م). التعليم عن بعد أسلوب للتطوير المهني لاختصاص المكتبات والمعلومات في المكتبات الأكاديمية، مركز بحوث كلية الآداب، عمادة البحث العلمي، جامعة الملك سعود.
١٤. الشهري، د. نوح بن يحيى. (١٤٣٤هـ). استثمار التقنية في خدمة القرآن الكريم. المؤتمر الولي لتطوير الدراسات القرآنية . المملكة العربية السعودية، الرياض.

١٥. شوملي، قسطندي. (٢٠٠٧م). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط والتعليم المتميز. ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي. جامعة بيت لحم.

١٦. صالح وآخرون، أبو القاسم عبد القادر. (٢٠٠١م). المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية. مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، سلسلة الأوراق العلمية.

١٧. عطار، د. عبدالله إسحاق. (١٤٣٢هـ). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل لدى طلبة الكلية الجامعية في جامعة أم القرى. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٨. عمار، محمد عيد حامد. (٢٠١٠م). فاعلية استخدام التعلم المزيج في تنمية التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الهندسة الكهربائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحوه. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول، التعليم المزيج والمتنقل: الإمكانيات والتحديات، الجمعية العمومية لتكنولوجيا التعليم: ص (٦-٧)، مسقط.

١٩. الغامدي، خديجة. (٢٠٠٧م). التعلم المؤلف. مجلة العلوم الإنسانية، ع(٣٥) السنة الخامسة.

٢٠. الغانمي، عبدالعزيز. (١٤٣٤هـ). المعامل القرآنية الذكية التكوين والأبعاد المعرفية. المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، المملكة العربية السعودية، الرياض.

٢١. مخلص، د. محمد محمدي محمد. (٢٠١٥م). تجربة الجامعة السعودية الإلكترونية في التعليم المدمج والاستفادة منها في تطوير التعليم الإلكتروني بالجامعات المصرية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة.

٢٢. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٠٥م). الاستراتيجية العربية للتعليم عن بعد. إدارة التربية، تونس.

٢٣. الموسوي، سالم عبدالله. (٢٠١٢م). أثر التعليم المدمج في تحصيل طلبة كلية التربية. العلوم التربوية والنفسية، العراق، ٨٩ع.

٢٤. الهمزاني، خالد غني. (١٤٢٣هـ). معوقات تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية - بنين بنات. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢٥. ويكيبيديا العربية. (٢٠١٥م). جوجل هانق أوتس. تمت الزيارة في ٣ ديسمبر ٢٠١٥

<https://goo.gl/3lD4zj>

A proposed vision for the development of educational psychology in Egyptian universities

Dr. Waleed Mohammad Abu-Alma'aty

Professor of Educational Psychology

Faculty of Education - Mansoura University – Egypt

Abstract:

This study aimed to formulate a vision for the future development of the specialization of educational psychology in Egyptian universities by describing and analyzing the reality of specialization. The strategic planning methodology was adopted in the study by describing the reality of educational psychology in Egyptian and International universities and analyzing this reality and identifying the strengths, weaknesses, opportunities and the challenges it faces. Accordingly, the future vision for the development of specialization was formulated as a vision, mission and objectives and developing the proposed mechanisms for its implementation and identifying key performance indicators to measure the success rate in implementing the plan.

رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي في الجامعات المصرية

د. وليد محمد أبو المعاطي

أستاذ علم النفس التربوي

كلية التربية - جامعة المنصورة - جمهورية مصر العربية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى صياغة رؤية مستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي في الجامعات المصرية من خلال وصف واقع التخصص وتحليله وقد تبني الباحث منهجية التخطيط الاستراتيجي في الدراسة من خلال توصيف واقع تخصص علم النفس التربوي بالجامعات المصرية والعالمية، وتحليله وبيان جوانب القوة والضعف والفرص المتاحة والتحديات التي يواجهها وبناء على ذلك تم صياغة التصور المستقبلي لتطوير التخصص رؤيةً ورسالةً وأهدافاً، ووضع بعض الآليات المقترحة لتنفيذ خطة تطوير تخصص علم النفس التربوي وتحديد مؤشرات أداء رئيسية لقياس معدل النجاح في تنفيذ الرؤية .

المقدمة:

يُعد علم النفس علماً قديماً حديثاً؛ فاهتمام الإنسان بنفسه ودراستها قديم قدم البشرية، ولكن (Herbart) 1841-1776 صياغة الحقائق العلمية في علم النفس مسألة حديثة ويعتبر هيربرت (Barth) في عملية التعلم هو مؤسس علم النفس التربوي. وقد بدأ علم النفس الحديث على يد فونت (Wundt) 1879م الذي يعد رائد المدرسة البنيوية. ومع بداية القرن العشرين ظهرت المدرسة Wundt ، وكلاهما اهتم John Dewey وجون ديوي William James الوظيفية على يد وليم جيمس التي اهتمت Freud بدراسة الشعور، ثم ظهرت مدرسة التحليل النفسي على يد مؤسسها فرويد لدراسة السلوك Watson بدراسة اللاشعور. وتلا ذلك ظهور المدرسة السلوكية على يد واطسون لتهتم بموضوع Wertheimer الملاحظ، وعلى التوازي ظهرت مدرسة الجشتالت على يد فرتهايمر لدراسة العمليات Jean Piaget الإدراك. تلى ذلك ظهور المدرسة المعرفية على يد جان بياجيه للتركيز على إنسانية الإنسان. Maslow العقلية، ثم ظهرت المدرسة الإنسانية على يد ماسلو وفي مصر لم ينهض تدريس علم النفس على نحو أكاديمي سليم، مشجع على البحث والتأليف إلا بعد تأسيس جامعة القاهرة عام (1925م)، وافتتاح قسم الفلسفة وعلم النفس فيها. ومما ساهم أيضاً في تطوير علم النفس تأسيس المعهد العالي للتربية عام 1928م الذي اقتص بالعلوم التربوية والنفسية، وأصبح يعرف فيما بعد باسم كلية التربية، ثم تم إيفاد المبعوثين إلى الخارج من خريجي معهد التربية وكلية الآداب وبعد عودة الأساتذة المصريين الذين أنشأوا دراساتهم العليا في أوروبا وأمريكا في الأربعينيات إلى مصر، حدثت نقلة كبيرة في تطور العلوم النفسية وفي هذه المرحلة انفصل علم النفس عن الفلسفة والتربية، وتأسس قسم خاص به في جامعة عين شمس، كما تأسس قسم آخر للأبحاث النفسية- الاجتماعية.

وفي الخمسينيات برزت في مصر ثلاثة اتجاهات في تطور العلوم النفسية؛ يرتبط الاتجاه الأول بأسماء أساتذة علم النفس المصريين خريجي بريطانيا (إسماعيل القباني، عبد العزيز القوصي، محمد فؤاد) وخضعوا لتأثير أساتذتهم البريطانيين وقد طور أساتذة هذا الاتجاه علم النفس التجريبي والإحصائي وكانوا أول من استخدم الاختبارات النفسية ومقاييس الذكاء في مصر.

أما الاتجاه الثاني فيمثله مختصوا علم النفس التكاملي وعلى رأسه الدكتور يوسف مراد أستاذ علم النفس وتلاميذه، وامتاز أصحاب هذا الاتجاه بدراساتهم السيكلوجية المتكاملة، ونظرتهم إلى الإنسان من حيث هو كائن حي متكامل، وأصدروا مجلة "علم النفس" خلال الفترة الواقعة بين [١٩٤٥ - ١٩٥٣م] وهي أولى المجلات العربية المتخصصة في علم النفس.

أما الاتجاه الثالث فقد تأثر بالتحليل النفسي الفرويدي، وقد مثل أصحاب هذا الاتجاه التيار الفرويدي في علم النفس بمصر وكان على رأس هذا التيار الدكتور مصطفى زيور.

وقد أسهم الدكتور عبد العزيز القوصي إسهاماً كبيراً في تطوير البحوث والدراسات السيكلوجية في مصر، فقد أسس أول مختبر لعلم النفس بجامعة القاهرة، وهو يعد مؤسس علم النفس التجريبي في مصر والوطن العربي، وارتبط اسمه في الأوساط العلمية بمجموعة الباحثين الذين كشفوا عن القدرات المكانية، كما أنه مكتشف العامل المكاني (K).

وتتعدد فروع علم النفس ما بين فروع نظرية وتطبيقية، ومن فروعه التطبيقية: علم النفس التربوي.

ويختص علم النفس التربوي بالدراسة العلمية لسلوك الإنسان في مختلف المواقف التربوية، كما يسعى علم النفس التربوي إلى تحقيق هدفين أساسيين هما:

١- إنتاج المعرفة الخاصة بالتعلم والمتعلمين وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالتعلم والتلاميذ ويشير هذا الهدف إلى الجانب النظري الذي ينطوي عليه علم النفس التربوي، فهو يتناول دراسة سلوك المتعلم في الأوضاع التعليمية المختلفة، ويبحث في طبيعة التعلم ونتائجه وقياسه، وفي خصائص المتعلم ذات العلاقة بالعملية التعليمية التعليمية.

٢- صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكّن المعلمين والتربويين من استخدامها وتطبيقها في المواقف التعليمية التعليمية.

ويستمد علم النفس التربوي أهميته من أهمية موضوعه ألا وهو التعلم الذي يعد من أكثر ما تهتم به المجتمعات على أساس أنه يقود قاطرة التنمية فيها ويتم تدريس مقررات علم النفس التربوي تحت مظلة قسم علم النفس التربوي، كأحد أقسام كليات التربية في الجامعات المصرية، ويقوم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بدورهم في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ ونظراً لأهمية علم النفس التربوي والحاجة إلى تفعيل دوره في المجتمع فإن هذه الدراسة تسعى لوضع تصور مقترح لتطوير تخصص علم النفس التربوي.

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى صياغة رؤية مستقبلية مقترحة لتطوير تخصص علم النفس التربوي في الجامعات المصرية.

أهمية البحث: تمثلت أهمية البحث فيما يلي:

١- تناوله لدراسة واقع تخصص علم النفس التربوي بالجامعات المصرية وتحليله وهو بذلك يوفر أساسا لكثير من البحوث التي سوف تتناول هذا الواقع بالتطوير.

٢- يلفت النظر إلى أهمية تطوير العلوم التربوية لتؤدي دورها الذي ينبغي في خدمة المجتمع.

٣- يكشف البحث عن نقاط الضعف والقوة في تخصص علم النفس التربوي وكيفية الاستفادة منها وهو بذلك يعد مراجعة للممارسات القائمة للاستفادة منها في المستقبل.

٤- يقارن البحث بين واقع دراسة علم النفس التربوي في الجامعات المصرية والجامعات العالمية وبذلك يلفت النظر إلى أهمية تكوين هوية عربية لتخصص علم النفس التربوي.

٥- يقدم هذا البحث رؤية مستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي بالجامعات المصرية يستفيد منها الباحثين والمهتمين بعملية التخطيط التربوي.

منهجية إعداد الرؤية المستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي

اعتمد الباحث في بناء الرؤية المستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي في الجامعات المصرية على منهج التخطيط الاستراتيجي وفق ثلاث مراحل على النحو التالي:

المرحلة الأولى: وصف الواقع وتحليله، وتشمل:

- جمع المعلومات.
- تقييم الوضع القائم (SWOT Analysis).

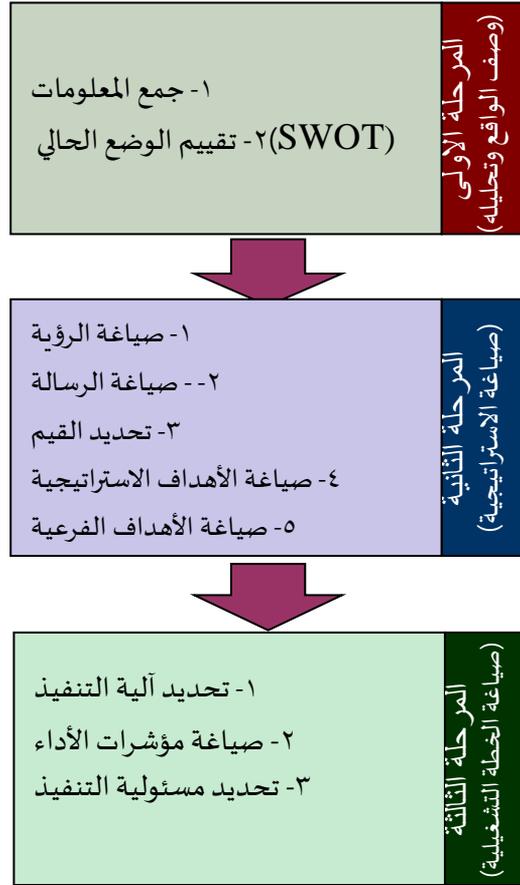
المرحلة الثانية: صياغة الرؤية المستقبلية، وتشمل:

- تحديد الرؤية.
- صياغة الرسالة.
- تحديد القيم.
- صياغة الأهداف الاستراتيجية.
- صياغة الأهداف الفرعية.

المرحلة الثالثة: وضع الخطة التشغيلية، وتشمل:

- تحديد آلية التنفيذ .
- تحديد مؤشرات تقييم الأداء.
- تحديد مسؤولية التنفيذ.

والشكل (١) يوضح مخطط بناء الرؤية المستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي.



شكل (١) مخطط بناء الرؤية المستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي

المرحلة الأولى: وصف الواقع وتحليله

تتضمن المرحلة الأولى عددا من الأجزاء منها:

الجزء الأول: جمع المعلومات

ويتمثل هذا الجزء بعدد من العناصر الأساسية منها:

أ- القوة البشرية للتخصص

بلغ عدد الجامعات في مصر (٢٧) جامعة حكومية، تضم:

- ٢٦ قسما من أقسام علم النفس بكليات التربية تحت مسمى علم النفس التربوي أو علم النفس التعليمي أو علم النفس والصحة النفسية.
- يعمل بأقسام علم النفس التربوي بكليات التربية ما يزيد على (٥٠٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة.
- يوجد برنامج علم النفس كأحد برامج كلية التربية في مرحلة البكالوريوس في (١٧) كلية ومدة الدراسة فيه أربع سنوات، ويعمل خريجو التخصص في المدارس والمؤسسات التربوية ومراكز البحوث وغير ذلك من الجهات المرتبط عملها بالتعلم، مع إمكانية عملهم في الشركات والمصانع ليقوموا بدور هام جدا في تحفيز العمال وتنمية التفكير والانتماء وقياس مشكلات العمل والرضا عنه وغير ذلك.
- يوجد قسم علم نفس بأكثر من كلية داخل الجامعة الواحدة (كلية التربية، كلية الآداب، كلية التربية النوعية، كلية رياض الأطفال) بالإضافة إلى المعاهد التابعة للجامعة وكل هذه الأقسام تعمل مستقلة.

ب- المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص

يوجد (٨) مراكز ذات طابع خاص يشرف عليها متخصصون في علم النفس في عدد (٨)

جامعات تحت مسمى:

- وحدة القياس والتقويم
- مركز البحوث التربوية والنفسية

- مركز الإرشاد النفسي والتربوي
- مركز التدريب والاستشارات التربوية
- مركز التنمية النفسية والتربوية
- مركز القياس والتقويم النفسي
- مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية
- وحدة تطوير نظم تقويم الطلاب والامتحانات

ج- معامل علم النفس التربوي

يتضمن معمل علم النفس التربوي بأغلب كليات التربية:

- معمل علم النفس التجريبي ويشمل تجارب: المتاهة المكشوفة وغير المكشوفة، تجارب الرسم في المرآة، تجارب التأزر الحركي البصري، حل المشكلات، والتذكر.....إلخ.
- معمل الاختبارات والمقاييس النفسية ويشمل مجموعة من الاختبارات الورقية في الذكاء والقدرات العقلية والتفكير والشخصية.
- أمين معمل علم النفس وهو في الغالب غير متخصص، أو غير مؤهل التأهيل المناسب.

د- البحث العلمي

يوجد ثلاث جهات رئيسية هي المسئولة عن البحث في تخصص علم النفس، هي:

- الجامعات وذلك من خلال ثمانية أنواع من الأقسام وهي : أقسام علم النفس بكليات الآداب، وأقسام الصحة النفسية وعلم النفس التعليمي بكليات التربية، أقسام الطب النفسي بكليات الطب، معهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، كليات

رياض الأطفال، وأقسام علم النفس في كليات التربية النوعية، وكلية البنات بجامعة عين شمس، وكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة.

• الجمعيات مثل الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ورابطة الأخصائيين النفسيين، والهيئة المصرية العامة للكتاب.

• مراكز البحوث مثل المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، مركز معوقات الطفولة بجامعة عين شمس، مركز معوقات الطفولة بجامعة الأزهر، مركز الطب النفسي بجامعة عين شمس، مركز البحوث والدراسات النفسية بجامعة القاهرة، ومركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس .

ولا توجد دراسات مسحية أو تحليلية حديثة تتناول تقييم البحوث النفسية في تخصص علم النفس التربوي، لكن توجد بعض الدراسات التي تعد مؤشرا عن وضع البحوث النفسية في مصر مثل:

• دراسة أبو حطب والشرقاوي وأبو عوف والمفتي وإبراهيم والشخبي (١٩٨٩) في ندوة المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر والتي جاء فيها أن بداية البحث النفسي والتربوي في مصر ترجع إلى مطلع الثلاثينات من القرن الماضي وكانت في المعهد العالي للمعلمين، ثم شهدت الأربعينات إسهامات كلية الآداب بجامعة القاهرة، ثم كلية الآداب في الإسكندرية التي أنشئت في نفس الفترة، وجامعة عين شمس في الخمسينات ... تم في هذه الندوة توضيح الخطة الرئيسية لمشروع تحليل البحوث النفسية والتربوية وتمثلت الخطة في تحديد مصادر البحوث التربوية والنفسية، ثم تحليل مصادر المعلومات، وإعداد استبيان يوجه إلى الأفراد العلميين والهيئات العلمية، وإعداد النظام التصنيفي للبحوث التربوية والنفسية، وإعداد القائمة البيبلوغرافية، وتحليل محتوى عينات من

رسائل الماجستير والدكتوراه، ثم القيام بتقويم هذه البحوث من خلال تحديد المحكات المناسبة غير أن هذه الدراسة لم تنشر نتائجها.

- **دراسة خضر (١٩٩٩)** والتي استعرض فيها محاور البحث في مجلة علم النفس من (يناير ١٩٨٧ حتى يونيو ١٩٩٩)، ومجلة دراسات نفسية من (يناير ١٩٩١ حتى يناير ١٩٩٩) وصنف الدراسات إلى: (١) دراسات اهتمت بالتعرف على الخصائص النفسية في مراحل العمر المختلفة (٢) دراسات اهتمت بالتعرف على خصائص الشخصية (٣) دراسات اهتمت بمجال علم النفس الإكلينيكي (٤) دراسات اهتمت بمجال القياس النفسي (٥) دراسات في علم النفس الاجتماعي (٦) دراسات في علم النفس عبر الحضاري (٧) دراسات في علم النفس الجنائي (٨) دراسات اهتمت بمجال علم النفس الصناعي والتنظيمي (٩) دراسات في علم النفس التعليمي (١٠) دراسات في علم النفس الفسيولوجي (١١) دراسات في علم النفس التجريبي (١٢) دراسات في علم النفس المعرفي. (١٣) دراسات في علم نفس الفن. (١٤) دراسات في علم النفس السياسي. (١٥) دراسات في علم النفس الاتصالي. (١٦) دراسات في علم النفس الإداري. (١٧) دراسات في علم النفس الفارقي. (١٨) دراسات في مناهج البحث في علم النفس، كما وصف السلبيات الموجودة في البحث النفسي في مصر مثل: العمل الفردي، عدم الاهتمام بالتخصص الدقيق، عدم تعاون الأقسام العلمية مع بعضها، عدم وجود خطط بحثية لتوجيه مسار البحث النفسي، عدم توفر الدعم المالي المناسب للبحوث النفسية، قصور الاختبارات السيكولوجية.

- **وقد أشار عيون السود (٢٠٠٠، ١٣)** إلى أن تنوع الاتجاهات والتيارات النفسية بمصر قد أغنى الأبحاث والدراسات في العلوم النفسية، لكن هذا التنوع يكمن وراءه

انعدام التصور النظري العام المتسق بين الباحثين النفسيين والافتقار إلى منطلقات ومسلمات أساسية واحدة، وهذا ما أدى إلى تشتت جهود الباحثين والمختصين النفسيين، وعدم تركيز بحوثهم ودراساتهم على دراسة المشكلات الاجتماعية في مصر، وعلى تعزيز دور العلوم النفسية في عملية التنمية الاجتماعية.

• **كما أضاف الصاوي (٢٠٠٧)** أن من خطايا البحث التربوي هو كون هدفية كثير من البحوث شخصية، أو لحظية بمعنى أن يكون بناء البحث العلمي قائم على غرض مؤقت قد يتمثل في الحصول على درجة علمية (ماجستير أو دكتوراه)، وقد يكون عملاً لاستكمال متطلبات الترقية، أو اشتراك مع فريق بحثي من أجل القيام ببحث أعلن عنه في مسابقة تتبع جهة ما.

• **وأشار الفرماوي (٢٠٠٩، ٥٧)** واصفاً حال الدراسات العليا في الجامعة أن الطالب يجد نفسه أمام تيسير مختل يقوده نحو ماجستير ثم دكتوراه منسوخة، وبقليل من الإجراءات التي تنتهي إلى مجموعة من الورقات بين غلاف جميل ليمثل دور رسالة ماجستير أو دكتوراه .. وبهذا يكون المتخرج أداة متجددة لزيادة التحطيم والتسطيح لعقول أجيال قادمة . لقد أفرز التعليم بصفة عامة شخصية مفقودة الهوية ذات علاقة مضطربة بالدين وباللغة وبالمعرفة وبالتاريخ، أما إرادة البحث العلمي فليس لها وجود على المستوى الرسمي في الجامعات وما تسمى معاهد بحوث.

• **كما أضاف الفرماوي (٢٠١٠)** عن واقع دراسات علم النفس وبحوثه في مجتمعاتنا بأنها تتصف بعدم الشمولية وذلك على مستوى النظرية والتطبيق في آن واحد وما زال يعاني العزلة في المجتمع، وربما العزلة بين المتخصصين فيه أيضاً، كذلك بين

مؤسساته المختلفة، وهناك أدوات القياس النفسي التي يكون من الصعب أحياناً تقنينها، كما يوجد نوع من الازدواجية في تناول علم النفس وبحوثه داخل المجتمع الواحد.

• **وكتب البديوي (٢٠١١)** أن ظاهرة خطيرة، انتشرت مؤخراً في المجتمع المصري وهي ظهور مراكز إعداد رسائل الماجستير، والدكتوراه، وبيعها - وخص بالذكر تخصص علم النفس - كما يوجد عشرات الباحثين والمعידين بالجامعات الذين يلجؤون إلى هذه المراكز للحصول على رسائل الماجستير والدكتوراه، ووجود عشرات من الطالبات الجامعيات والخريجات والخريجين وأساتذة جامعيين هم المسؤولون عن إدارة نشاطه.

• **وذكر معمريّة (٢٠١٦، ٢٤)** أنه بالنسبة لوضعية علم النفس في البلدان النامية، ومنها بلدان الوطن العربي، أنه لا يكاد يخرج عن نطاق نتائج البحوث والافتراضات والنماذج والنظريات ومناهج البحث وأدواته ونتائجه التي استوردت من الغرب .. بل وصلت التبعية إلى درجة التقبل والتأكيد والتهيل حتى لبعض الأفكار التي ما تزال موضع شك حتى في بلدها الأصلي، وغابت في الممارسات البحثية العلمية في البلدان النامية وبلدان الوطن العربي، ثلاث ممارسات علمية، هي: التنظير، التجريب، و استثمار المعرفة النظرية ونتائج البحوث في إصلاح ما فسد في الوسط الاجتماعي وتطويره.

• كما يواجه تخصص علم النفس التربوي مجموعة من التحديات كتعدد الجهات التي تهتم بالبحث في علم النفس، وتزايد مشكلات المجتمع، والتطور التكنولوجي (عكاشة وحوالة، ٢٠١٠)، وقلة دقة المصطلحات والمفاهيم، وأزمة القياس النفسي والتقويم التربوي (رياض ومحمد، ٢٠٠٩)، والتصدي للمعتقدات المجتمعية التي تتعارض مع العلم والتربية الثقافية للمجتمع وغيرها.

ويرى الباحث أن أكثر مشكلات علم النفس هي مشكلة هوية علم النفس العربي حيث إن علم النفس التربوي لا يزال يعتمد بصورة رئيسة على النظريات والمنطلقات والاختبارات والمقاييس النفسية ذات المنشأ الغربي، الأمر الذي أدى إلى اتسام العلوم النفسية العربية بالسمة الغربية بدلا من أن تكون لها هويتها المتميزة القائمة على معطيات الثقافة العربية والواقع العربي ويمكن القول بأن المتخصصين في علم النفس بالعالم العربي قد أصبحوا وكلاء لعلماء علم النفس الغربيين الذين ينتجون المعرفة فيتلقونها المختصون العرب عنهم ثم ينتشر المصطلح بسرعة فائقة أكثر من البلد التي نشأ فيها وما مصطلحات مثل الذكاء الوجداني والذكاء المتعدد والميتا معرفيه منا ببعيد، فأصبحت المعرفة تستورد كما يستورد أي منتج آخر، وإن علي المختصين في علم النفس التربوي أن يتصدوا لمشكلات المجتمع وفتح الباب لدراساتها أمام الباحثين حتى ولو كانت مشكلات بمتغيرات قديمة لأنها لم تحل أصلا وعدم التعلل بضرورة حداثة المتغيرات.

هـ - المجالات المتخصصة

يتم نشر البحوث في تخصص علم النفس التربوي بجمهورية مصر العربية في واحدة من

المجلات التالية:

١- المجلة المصرية للدراسات النفسية وتصدر عن الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

٢- مجلة الإرشاد النفسي وتصدر عن مراكز الإرشاد النفسي مثل مركز الإرشاد النفسي

بجامعة عين شمس وجامعة المنيا.

٣- مجلة دراسات نفسية وتصدر عن رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية.

٤- مجلة علم النفس تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥- مجلات الكليات.

و - مؤتمرات علم النفس

تم عقد عدد كبير من مؤتمرات علم النفس في مصر تمثلت في (٣٣) مؤتمرا عقدتها الجمعية المصرية للدراسات النفسية، و(١٩) مؤتمرا عقدها مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس بالإضافة إلى المؤتمرات التي عقدتها أقسام علم النفس بكليات التربية وقد تبين من مراجعة الباحث لهذه المؤتمرات ما يلي:

- غالبية المؤتمرات تعتبر من نوع المؤتمرات العامة غير المحددة بموضوع نوعي أو قضية محددة، وبخاصة مؤتمرات الجمعية المصرية للدراسات النفسية والتي تأخذ مسمى مؤتمر علم النفس، وفي الغالب يتكون المؤتمر من عدة محاور مختلفة تغطي أكثر من فرع لضمان مشاركة أكبر عدد من الباحثين.

- تناولت أغلب المؤتمرات موضوعات تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة والإرشاد النفسي.
- تخرج المؤتمرات بكثير من التوصيات ولا تجد أغلبها طريقها للنور نظرا لعدم وجود آلية محددة لمتابعة تنفيذ هذه التوصيات ودون النظر إلى كيفية تحقيق هذه التوصيات فلم تخرج عن كونها كلام نظري يفنقذ إلى التطبيق.
- بعض الكليات تحرص على عقد مؤتمر سنوي بدون مبرر مما جعله يأخذ صفة الروتينية أكثر من تناوله لحاجات مجتمعية ملحة.

ز- واقع تخصص علم النفس التربوي بالجامعات الأجنبية

- معظم أقسام علم النفس تندرج تحت مظلة كلية العلوم أو العلوم الطبية التطبيقية
فبالرجوع لموقع QS (Quacquarelli Symonds) المعني بتصنيف الجامعات نجد أنه

يصنف علم النفس على أنه ينتمي للعلوم العلمية الصرفة أكثر من انتمائه للتخصصات الأدبية أو الإنسانية أو حتى العلوم الاجتماعية، كما يلي:

Life Sciences & Medicine

- Agriculture & Forestry
- Biological Sciences
- Dentistry
- Medicine
- Nursing
- Pharmacy & Pharmacology
- Psychology
- Veterinary Science

(The QS World University Rankings by Subject, 2016)

ومبرر هذه الجامعات أن معظم المواد التي تدرس في أقسام علم النفس تنتمي لمتطلبات الكليات العلمية وليس الأدبية مثل، القياس والتقويم ، الاختبارات النفسية ، الإحصاء، علم النفس الفسيولوجي، علم النفس العصبي، علم النفس التجريبي، والتفكير العلمي، وغيرها. وهذه المواد تناسب الطالب ذي الخلفية العلمية. مع وجود معامل علم النفس التي تماثل معامل الكليات العلمية، كما أن وجود القسم بكية العلوم يكون دافعا لتطوير التخصص وأسلوب البحث فيه.

- يوجد خطط استراتيجية لغالبية أقسام علم النفس التربوي بالجامعات الأجنبية، تضمنت الرؤية والرسالة والأهداف والخطط التشغيلية، وقد تم الاطلاع على بعض هذه الخطط مثل:

- Department of Educational Psychology in Texas A& M University.

- Department of Psychology in Illinois State University

- Department of educational Psychology in university of Georgia
 - Department of Psychology Memorial University of Newfoundland
 - يتركز العمل الأكاديمي والبحثي بأقسام علم النفس التربوي بالجامعات على خدمة المجتمع لدرجة ارتباط مسمى القسم أحيانا بالمجتمع مثل (community educational psychology) وذلك بهدف تحقيق التطور والتعلم والرفاهية الانفعالية والاجتماعية والقدرة على حل المشكلات.
 - يتم العمل بنظام المجموعات البحثية والتي وصلت في جامعة أكسفورد University of Oxford إلى (٢٠) مجموعة بحثية يشترك فيها طلاب الدراسات العليا مع أعضاء هيئة التدريس.
 - كثير من البحوث مشتركة على قلة متغيراتها إما مع نفس التخصص أو مع تخصصات مختلفة وقد يصل عددهم إلى (٦) أو (٩) باحثين للبحث الواحد.
- من العرض السابق يتبين ما يلي:
- ١- أن تخصص علم النفس التربوي بمصر يمتلك قوة بشرية كبيرة من العلماء المتخصصين وله كيان داخل كل كلية من كليات التربية .
 - ٢- يوجد عدد محدود جدا من المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص المنتمية لتخصص علم النفس التربوي بعدد محدود من الجامعات.
 - ٣- تعاني معامل علم النفس التربوي من قلة التحديث.
 - ٤- عقد عدد كبير من المؤتمرات في تخصص علم النفس التربوي بدون عائد يكون موضع تقدير .

٥- يعاني البحث في مجال علم النفس التربوي من قلة تأثيره في المجتمع وتشتت جهود الباحثين لعدم وجود خطة بحثية للتخصص وقلة الوجود العربي للتخصص على شبكة المعلومات الدولية.

٦- يوجد توجه بالجامعات العالمية لإدراج أقسام علم النفس بكليات العلوم أو العلوم الطبية التطبيقية.

٧- تتميز الجامعات الأجنبية بوجود خطط استراتيجية للتخصص وكذلك العمل بنظام المجموعات البحثية.

وبعد العرض السابق لواقع تخصص علم النفس التربوي بالجامعات المصرية يبرز السؤال: ماذا قدم أعضاء هيئة التدريس للمجتمع؟ وماذا أحدثت بحوث علم النفس من تغيير في المجتمع عامة وفي التعليم خاصة؟ وماذا قدمت المؤتمرات لتخصص علم النفس التربوي؟

وهذه الصورة عن تخصص علم النفس تحتاج إلى وضع رؤية مستقبلية لتطويره على أن تكون محددة بفترة زمنية يتوقع الباحث أن تتم خلال ثلاث سنوات على الأكثر فليس بالنقد وحده يحدث التطوير ولكن لابد من العمل الجماعي على تحسين الصورة القائمة وهو ما تستهدفه الدراسة الحالية.

الجزء الثاني: تحليل الوضع الراهن (SWOT)

جدول (١) مصفوفة تحليل البيئة الخارجية والبيئة الداخلية للتخصص (SWOT)

Weaknesses نقاط الضعف	Strengths نقاط القوة	البيئة الداخلية
١- تعدد أقسام علم النفس بالجامعة الواحدة. ٢- تعدد الجهات المسؤولة عن البحوث في علم النفس.	١- وجود عدد كبير من المتخصصين بدرجات علمية متنوعة. ٢- وجود برنامج علم نفس بمعظم كليات التربية.	

<p>٣- قلة مواكبة المحتوى العلمي للتطورات المعرفية.</p> <p>٤- قلة تأثير التخصص في المجتمع.</p> <p>٥- الاعتماد على ميزانية الدولة وعدم اشتراك الجهات المستفيدة الأخرى.</p> <p>٦- عدم وجود جهة واحدة مسؤولة عن التخصص.</p> <p>٧- نقص قواعد البيانات والمسح الميداني للبحوث والدراسات في التخصص.</p> <p>٨- تعدد المصطلحات ومشكلة القياس.</p> <p>٩- قصور معامل علم النفس التجريبي</p>	<p>٣- وجود برنامج للدراسات العليا (ماجستير وكتوراه) تخصص علم نفس تربوي بمعظم كليات التربية.</p> <p>٤- إمكانية النشر بالمجلات المحلية والدولية.</p> <p>٥- سهولة عقد مؤتمرات وندوات في التخصص.</p> <p>٦- وجود الجمعية المصرية للدراسات النفسية التي تعد ملتقى لعدد كبير من العاملين بالتخصص.</p>	
<p>Threats التهديدات</p>	<p>Opportunities الفرص</p>	
<p>١- الزيادة في الطلب على الدراسات العليا في التخصص.</p> <p>٢- نقص الميزانية اللازمة لتمويل البحوث.</p> <p>٣- ضعف الوعي بأهمية تخصص علم النفس.</p> <p>٤- تقدم العلوم الطبيعية بالمقارنة بالعلوم الإنسانية.</p> <p>٥- منافسة أقسام علم النفس بالجامعات العالمية.</p>	<p>١. حاجة المجتمع لتخصص علم النفس لعلاج المشكلات المتزايدة.</p> <p>٢. وجود بعض الجهات المانحة للمشروعات.</p> <p>٣. التطور التكنولوجي ووفرة مصادر المعلومات والمكتبات الرقمية.</p> <p>٤. توافر مجتمعات الدراسة من طلبة ومعلمين وغيرهم.</p> <p>٥. وجود برنامج لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.</p> <p>٦. إمكانية الحصول على بعثات علمية.</p>	<p>البيئة الخارجية</p>

المرحلة الثانية: صياغة الرؤية المستقبلية

أ- صياغة الرؤية

تخصص علم النفس التربوي تخصصا رائدا في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ب- صياغة الرسالة

تطوير تخصص علم النفس التربوي في مجالات التعليم والبحث العلمي وترجمة نتائجه لخدمة المجتمع باتباع منهج التخطيط الاستراتيجي .

ج- تحديد القيم

لتحقيق الرؤية والرسالة فإنه توجد مجموعة من القيم الأساسية الداعمة للعمل تتمثل في:

- **المعايير الأخلاقية:** ومنها الأمانة العلمية والمسئولية الأخلاقية والاجتماعية والانفتاح على الآخر جنبا إلى جنب مع القيم الأكاديمية.
- **المسئولية:** الالتزام بالمسئولية تجاه التخصص والمجتمع.
- **التوازن:** تحقيق التوازن بين التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بما يسهم في تحسين جودة مخرجات التخصص.
- **الحرية الأكاديمية** بما يضمن حرية الرأي والفكر .
- **الإبداع:** الذي يحقق مواكبة المتغيرات المستمرة والمتلاحقة في التخصص بما يضمن تبوء دورا قياديا في مجال التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

د- تحديد الأهداف الاستراتيجية للرؤية

١- الجودة والتميز في التعليم.

٢- تطوير وتنمية إمكانات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وطلبة الدراسات العليا.

٣- الجودة والتميز في البحث العلمي بتخصص علم النفس التربوي.

٤- توفير مصادر لتمويل البحث العلمي والمشاريع والحملات القومية.

٥- تحقيق شراكة مجتمعية فاعلة وتحسين الصورة الذهنية للتخصص.

٦- تعزيز المكانة الدولية لتخصص علم النفس التربوي.

هـ - صياغة الأهداف الفرعية

الهدف الأول: الجودة والتميز في التعليم

الأهداف الفرعية

١- وضع معايير لخريجي التخصص بمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا.

٢- تحسين استراتيجيات التعلم والتعليم بقسم علم النفس التربوي في ضوء نواتج التعلم

المستهدفة.

٣- تطوير مقررات علم النفس في ضوء التطور المعرفي.

٤- التوظيف الأمثل لتكنولوجيا التعليم بمعامل علم النفس.

الهدف الثاني : تطوير وتنمية إمكانات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وطلبة الدراسات العليا

الأهداف الفرعية

١- تطوير العمل بأقسام علم النفس التربوي.

٢- اختيار أفضل المتقدمين للقسم بمرحلتى البكالوريوس والدراسات العليا والعمل على

رفع كفاءتهم.

٣- توفير نظام فعال للتدريب يسهم في تنمية الموارد البشرية بالتخصص.

الهدف الثالث-الجودة والتميز في البحث العلمي بتخصص علم النفس التربوي

الأهداف الفرعية

- ١- تدعيم البنية التحتية للبحث العلمي بتخصص علم النفس.
- ٢- دعم التميز البحثي بتخصص علم النفس التربوي.
- ٣- بناء قاعدة بيانات بحثية متطورة لتخصص علم النفس تغطي مختلف فروع التخصص.
- ٤- تشجيع البحوث التطويرية والمسحية بالتخصص.
- ٥- دعم الشراكة العالمية في البحث العلمي بالتخصص.
- ٦- زيادة التعاون والتنسيق بين أقسام علم النفس التربوي بداخل الجامعة الواحدة وبين الجامعات.
- ٧- توظيف المؤتمرات العلمية لتطوير التخصص.

الهدف الرابع: تحقيق شراكة مجتمعية فاعلة وتحسين الصورة الذهنية للتخصص

الأهداف الفرعية

- ١- الوفاء بمتطلبات سوق العمل بإعداد خريجين متميزين تتلاءم قدراتهم ومهاراتهم مع متطلبات عملهم.
- ٢- توجيه إمكانات قسم علم النفس التربوي في البحث العلمي والاستشارات والتدريب لحل مشكلات المجتمع والمساهمة الفعالة في تحقيق أهدافه.
- ٣- تعزيز دور تخصص علم النفس التربوي في الحياة الثقافية والاجتماعية لمختلف قطاعات المجتمع.
- ٤- تحفيز منظمات المجتمع للمشاركة الفعالة في تطوير سياسات وخطط تخصص علم النفس المستقبلية.

٥- تعميق الهوية العربية الإسلامية لتخصص علم النفس التربوي.

الهدف الخامس: توفير مصادر لتمويل البحث العلمي وتبني فكرة المشاريع والحملات القومية.

الأهداف الفرعية

١- تفعيل دور الوحدات ذات الطابع الخاص بالتخصص لدعم البحث العلمي وخدمة

المجتمع.

٢- تطوير شراكات بحثية مع الجهات المانحة.

٣- إنشاء كرسي علمية في التخصص.

٤- تبني فكرة المشاريع والحملات القومية التي تتناول قضايا تهم المجتمع.

الهدف السادس : تعزيز المكانة الدولية لتخصص علم النفس التربوي

الأهداف الفرعية

١- دعم أنشطة التعاون الدولي والعلاقات الثقافية مع أقسام علم النفس بالجامعات

العالمية والمنظمات الدولية والمراكز البحثية.

٢- توفير منح دراسية للمعيدين والمدرسين المساعدين بالتخصص في الجامعات

المتقدمة.

٣- تشجيع المشاركة في البحوث والمؤتمرات الدولية.

٤- تشجيع النشر في الدوريات العالمية المتميزة.

المرحلة الثالثة: صياغة الخطة التشغيلية

الهدف الأول: الجودة والتميز في التعليم .

جدول (٢) الهدف الأول وآلية تنفيذه ومؤشرات الأداء والمسؤول عن التنفيذ

الهدف الفرعي	آلية التنفيذ	مؤشرات الأداء	المسؤول عن التنفيذ
وضع معايير لخريجي التخصص بمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا	عقد ورش عمل للعاملين بالتخصص يشارك فيها أفراد من المؤسسات التربوية للخروج بمجموعة من المعايير لطالب البكالوريوس والدراسات العليا.	عدد ورش العمل.	لجنة صياغة المعايير.
	الاستفادة من المعايير العالمية في صياغة معايير محلية للخريجين.	وجود قائمة بالمعايير.	لجنة صياغة المعايير.
	توظيف المعايير في بناء مقررات علم النفس التربوي.	عدد المقررات التي بنيت في ضوء المعايير.	القسم
تطوير مقررات علم النفس في ضوء التطور المعرفي	تشكيل لجان لمراجعة محتوى الكتب الجامعية بالتخصص وتطويرها في ضوء النظريات والتوجهات الحديثة وتخليصها من القديم واعتباره مقدمة للجديد.	عدد المقررات المطورة.	لجنة المقررات بالقسم
	الأخذ في الاعتبار رؤية ورسالة الكلية في إعداد الطالب المعلم النافع لنفسه ووطنه.	استطلاع رأي الطلاب والمؤسسات المشغلة.	لجنة المقررات بالقسم
	تقييم المقررات بالقسم دوريا وعلى مستوى الأقسام بالجامعات المختلفة	عدد المقررات التي تم تقييمها.	لجنة المقررات بالقسم
	الاستعانة بالمناهج التعليمية المناظرة في التخصص عالميا وإقليميا.	عدد المراجع الأجنبية بالكتب.	أعضاء هيئة التدريس .
	تدعيم مكتبة الكلية بالكتب الحديثة في التخصص.	عدد الكتب الحديثة بالتخصص.	القسم مع الكلية
	تحويل المقررات إلى مقررات إلكترونية يمكن تحميلها ومشاهدتها وتبادلها بين الجامعات.	عدد المقررات الإلكترونية	عضو هيئة التدريس بكل مقرر

الجامعة	عدد الكتب المؤلفة في كل العام	تشجيع تأليف الكتب في التخصص.	
القسم	عدد ورش العمل	عقد ورش عمل لتحديد استراتيجيات التعلم المناسبة لتحقيق نواتج التعلم المختلفة.	تحسين استراتيجيات
القسم	استطلاع رأي اعضاء هيئة التدريس.	تحقيق التوافق بين التخصص الدقيق لعضو هيئة التدريس والمقررات التي يقوم بتدريسها.	التعلم والتعليم بقسم علم النفس في ضوء نواتج التعلم المستهدفة
القسم	مصفوفة نواتج التعلم	تحديد نواتج التعلم المطلوبة بدقة واختيار الاستراتيجيات التي تحققها.	
لجنة المعامل بكل قسم	عدد الأجهزة الحديثة.	عمل دراسات باحتياجات المعامل من الأجهزة والاختبارات في ضوء الاتجاهات المعاصرة	التوظيف الأمثل للتكنولوجيا بمعامل علم النفس
لجنة على مستوى التخصص.	خطة إنشاء المعمل المركزي.	إنشاء معمل مركزي لتخصص علم النفس التربوي يلبي احتياجات الباحثين.	
القسم	عدد البرامج الحديثة.	تزويد معامل علم النفس بالبرامج الحديثة.	
القسم	عدد الاختبارات الإلكترونية	تحويل الاختبارات الورقية إلى اختبارات إلكترونية.	
القسم	عدد مرات الصيانة	توفير الصيانة الدورية للأجهزة والبرامج.	

الهدف الثاني : تطوير وتنمية إمكانات أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم وطلبة الدراسات العليا

جدول (٣) الهدف الثاني وآلية تنفيذه ومؤشرات الأداء والمسؤول عن التنفيذ

الهدف الفرعي	آلية التنفيذ	مؤشرات الأداء	المسؤول عن التنفيذ
تطوير العمل	وضع خطة استراتيجية لكل قسم	نسبة المتحقق من الخطة إلى المستهدف منها.	القسم
بأقسام علم النفس التربوي	دمج أقسام علم النفس المتناظرة بالجامعة الواحدة (تربوية، آداب، تربوية نوعية، رياض أطفال، معاهد)	عدد الأقسام المتناظرة في الجامعة.	المجلس الأعلى للجامعات.
	تكوين لجنة من الحكماء بكل قسم وذلك لتقديم المشورة وإمداد	قرار تشكيل اللجنة.	القسم

		أفراد أسرة القسم بالخبرة والأفكار المتنوعة.	
الجمعية المصرية للدراستات النفسية	رابط قاعدة البيانات ونشرها	توفير قاعدة بيانات عن أعضاء هيئة التدريس بالتخصص	
القسم	عدد المعيدین بعقود مؤقتة.	تعيين المعيدین لفترة اختبار بعقود مؤقتة للتأكد من كفاءته علمياً وأخلاقياً فالتحصیل وحدة لیس مؤشر الكفاءة	
القسم	عدد المعيدین وتخصصاتهم.	تعيين المعيدین على تخصصات فرعية (اختبارات، إحصاء، علم نفس معرفي، تعلم..... إلخ)	
الجمعية المصرية للدراستات النفسية	عدد المشاركين في المؤتمر.	عقد مؤتمر عام للعاملین بالتخصص لمناقشة أفكار ومتطلبات أعضاء هيئة التدريس لتطوير التخصص.	
القسم	عدد طلاب الدراستات العليا المشاركين.	عقد اجتماع مع طلاب الدراستات العليا لمناقشة معوقات إجراء البحث العلمي وطرق تذليلها.	توفير نظام فعال للتدريب
القسم	وجود قائمة بالاحتياجات.	عمل دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية للعاملین بالتخصص.	يسهم في تنمية
الجمعية المصرية للدراستات النفسية	عدد الحقائق التدريبية في التخصص.	تحديد مجموعة من الدورات التدريبية للعاملین في التخصص نابعة من احتياجاتهم الفعلية.	الموارد البشرية بالتخصص.
القسم	عدد الاتفاقات التدريبية وتبادل الخبرات	عقد اتفاقيات لتدريب أعضاء هيئة التدريس مع الجامعات المتتميزة في التخصص.	
القسم	تقييم الطلبة للإرشاد الأكاديمي.	تفعيل الإرشاد الأكاديمي للطلاب وتخصيص ساعات له بجداول هيئة التدريس.	اختيار أفضل
مع الجامعة	قرار إنشاء المدرسة..	السعي لإنشاء مدارس تجريبية ملحقة بكل كلية تحت إشراف أساتذة من التخصص لتكون مجالاً خصباً لتجريب النظريات الحديثة في التعلم.	المتقدمين للقسم من الطلبة
القسم	قرار اعتماد الجمعية	إنشاء جمعية علمية لطلاب الدراستات العليا تختص بنشر النشاط العلمي للطلاب.	بمراحلتي البكالوريوس
القسم	عدد الدورات التدريبية	عقد دورات تدريبية لطلبة الدراستات العليا في التخصص	والدراستات العليا

القسم	عدد الطلاب الذين قدموا سيمينارات	عقد لقاءات حوارية دورية للطلاب الذين تم تسجيلهم لعرض تقدمهم في البحث والمشكلات التي تواجههم	والعمل على رفع كفاءتهم.
-------	----------------------------------	---	-------------------------

الهدف الثالث: الجودة والتميز في البحث العلمي بتخصص علم النفس التربوي

جدول (٤) الهدف الثالث وآلية تنفيذه ومؤشرات الأداء والمسؤول عن التنفيذ

الهدف الفرعي	آلية التنفيذ	مؤشرات الأداء	المسؤول عن التنفيذ
تدعيم البنية التحتية للبحث العلمي بتخصص علم النفس	تشكيل هيئة قومية أو نقابة ترعى البحوث النفسية وتنظيمها.	قرار تشكيل اللجنة	الوزارة المختصة
	تشكيل لجنة من المتخصصين في مجال علم النفس لوضع معايير محددة للخطط العلمية المقدمة للبحث بمرحلتى الماجستير والدكتوراه.	قرار تشكيل اللجنة	القسم
	حصر أدوات القياس التي تقيس نفس السمة ودمجها وتكوين فرق متخصصة لتقنينها وضبطها.	عدد المقاييس لجنة على المستوى التخصص	المطورة
	عقد ورش عمل لتحديد المصطلحات في التخصص وعمل قاموس للمصطلحات في علم النفس التربوي.	وجود كتيب إرشادي بالمصطلحات	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
دعم التميز البحثي بتخصص علم النفس	عقد عدة ورش عمل وندوات للمتخصصين لوضع خطة بحثية معتمدة في مجال التخصص.	عدد ورش العمل لهذا الغرض.	لجنة على مستوى التخصص.
	حصر للرسائل والأبحاث بالتخصص وتصنيفها للتعرف على الفجوات فيها.	قوائم بالرسائل والأبحاث وتصنيفها.	لجنة بكل قسم
	تشجيع البحوث المشتركة في مقابل البحوث الفردية	نسبة البحوث المشتركة إلى الفردية	المجلس الأعلى للجامعات
بناء قاعدة بيانات بحثية	تشجيع البحوث البيئية من تخصصات مختلفة ليست تربوية فقط بل من تخصصات طبية وهندسية وزراعية وتجارية وغيرها	عدد البحوث البيئية	القسم
	تبني مشروع يشترك فيه لجان من جميع الأقسام لتجميع البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه لبناء قاعدة بيانات موحدة للتخصص على مستوى الجامعات.	وجود قاعدة بيانات بالتخصص.	لجنة على مستوى التخصص مع

مختصين			متطورة لتخصص علم النفس تغطي مختلف فروع التخصص
الجمعية المصرية للدراستات النفسية	رابط الموقع.	وجود تصميم موقع إلكتروني على غرار المواقع العالمية المتخصصة في مجال التخصص وتحديثه بصفة مستمرة.	
القسم	عدد البحوث والرسائل المعدة لهذا الغرض.	توجيه الباحثين لإعادة اختبار النظريات القديمة في النمو والتطور العقلي مثل نظرية جان بياجيه في النمو العقلي وغيرها.	تشجيع البحوث التطويرية والمسحية والنقدية في التخصص
القسم	عدد البحوث المسحية والتقويمية.	تضمن الخطة البحثية دراسات مسحية وتقويمية للبحوث التي أجريت في التخصص على فترات زمنية محددة.	
القسم مع الكلية	عدد المشروعات المدعمة	توفير دعم مادي للمشروعات البحثية التطويرية	
القسم	عدد الشراكات الدولية.	عمل شراكات دولية مع أقسام علم النفس بالجامعات العالمية.	دعم الشراكة العالمية في البحث العلمي بالتخصص
كل عضو هيئة تدريس بالتخصص.	عدد البحوث المترجمة والمنشورة.	ترجمة البحوث العربية للغة الأجنبية ونشرها لدعم التواجد العربي على شبكة المعلومات الدولية.	
القسم	عدد رسائل الإشراف المشترك.	الأخذ بنظام الإشراف المشترك بين الأقسام في الجامعات المختلفة.	زيادة التعاون والتنسيق
القسم	عدد الأساتذة المشاركين.	دعوة أساتذة التخصص من جامعات مختلفة لحضور سيمنارات أقسام في جامعات أخرى.	بين أقسام علم النفس
القسم	عدد الأساتذة المنتدبين.	انتداب أساتذة التخصص للتدريس بجامعات مختلفة.	التربوي بداخل
المجلس الأعلى للجامعات	نسبة الاتفاق في المقررات.	توحيد المقررات في مجال التخصص بحيث يكون إعداد الطالب متشابه في كل الكليات.	الجامعة الواحدة وبين
المجلس الأعلى	عدد البحوث المشتركة.	تشجيع البحوث المشتركة بين أكثر من عضو من أعضاء هيئة التدريس وأكثر من قسم.	الجامعات الأخرى

للجامعات			ويبين الأقسام المختلفة
القسم	عدد المجموعات البحثية.	العمل بنظام المجموعات البحثية	
اللجنة العمومية للتخصص	قرار تشكيل اللجنة.	تشكيل لجنة مشتركة خاصة بالمؤتمرات على مستوى العاملين بالتخصص.	
لجنة المؤتمرات بالتخصص	وجود خطة للمؤتمرات.	وضع خطة عامة للمؤتمرات على مستوى أقسام علم النفس التربوي بالجامعات.	
الجمعية المصرية للدراسات النفسية	قرار تشكيل اللجنة.	تشكيل لجان لتحويل توصيات المؤتمرات إلى إجراءات تنفيذية.	توظيف المؤتمرات العلمية لتطوير التخصص.
الجمعية المصرية للدراسات النفسية	من نسخة منشورات المؤتمر.	تخصيص محور في كل المؤتمرات لتقويم الوضع الحالي للتخصص ومتطلبات التطوير.	
الجمعية المصرية للدراسات النفسية	عدد المؤتمرات في التخصص.	عقد مؤتمر واحد شامل للتخصص كل عام يتم تدويره في كل الأقسام يعالج قضايا ملحة.	

الهدف الرابع: توفير مصادر لتمويل البحث العلمي وتبني فكرة المشاريع والحملات القومية

جدول (٥) الهدف الرابع وآلية تنفيذه ومؤشرات الأداء والمسؤول عن التنفيذ

المسؤول عن التنفيذ	مؤشرات الأداء	آلية التنفيذ	الهدف الفرعي
القسم مع الجامعة	عدد المراكز بكل قسم	تأسيس مراكز ذات طابع خاص بكل أقسام علم النفس التربوي لخدمة الباحثين والمجتمع مثل: مركز للتدريب والتنمية البشرية، مركز لتنمية الموهبة. - مركز لصعوبات التعلم، مركز للقياس والتقييم والتحليل الإحصائي، مركز للاستشارات التربوية.	تفعيل دور الوحدات ذات الطابع الخاص بالتحصيص لدعم البحث العلمي وخدمة المجتمع..
أعضاء هيئة التدريس بالتحصيص	عدد المشروعات المقدمة	التقدم للجهات المانحة الدولية للبحوث العلمية مثل صندوق العلوم والتنمية التكنولوجية وأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ووزارة التعليم العالي من خلال وحدة إدارة مشروعات التميز وبرامج الاتحاد الأوروبي.	تطوير شراكات
لجنة بالقسم	عدد الورش التعريفية	عقد ورش عمل تعريفية بالجهات المانحة للمشاريع البحثية	بحثية مع الجهات المانحة
مكتب المنح بالجامعة	عدد الورش المتعلقة.	عقد ورش عمل في كيفية كتابة المشاريع البحثية والتقدم بها للجهات المانحة.	
القسم	عدد الطلاب المشاركين	تشجيع مشاركة طلاب الدراسات العليا والهيئة المعاونة في المشاريع البحثية.	
القسم.	عدد الكراسي العلمية.	دعوة رجال الأعمال للإسهام في تمويل البحوث العلمية في التخصص بعمل كرسي بحثي يتناول قضية من قضايا التخصص مثل الموهبة أو صعوبات التعلم.	إنشاء كراسي علمية في التخصص.
القسم	عدد اللقاءات التعريفية	توعية أفراد المجتمع بما يمكن أن يقدمه علم النفس لخدمة المجتمع	
القسم	عدد ورش العمل	عقد ورشة عمل لتحديد أبرز مشكلات الميدان والمنتشرة بالمدارس أو المجتمع لدراستها في إطار مشاريع قومية.	تبني فكرة المشاريع والحملات القومية التي تتناول قضايا تهم المجتمع
القسم	عدد ورش العمل	عقد ورش عمل للقيام بحملات قومية وقائية لنشر الثقافة النفسية وخفض الضغوط، والمشكلات النفسية لدى أفراد المجتمع.	

الهدف الخامس: تحقيق شراكة مجتمعية فاعلة وتحسين الصورة الذهنية للتخصص

جدول (٦) الهدف الخامس وآلية تنفيذه ومؤشرات الأداء والمسؤول عن التنفيذ

الهدف الفرعي	آلية التنفيذ	مؤشرات الأداء	المسؤول عن التنفيذ
الوفاء بمتطلبات سوق العمل بإعداد خريجين متميزين تتلاءم قدراتهم ومهاراتهم مع متطلبات عملهم.	تحليل للمهارات المطلوبة للخريج للعمل في مجال التخصص ووضع المقررات لتحقيق هذه المهارات.	قوائم تحليل للمهارات.	لجنة المقررات.
	تطوير التدريب الميداني وعمل معامل للتدريس المصغر في التخصص.	عدد معامل التدريس المصغر في التخصص	القسم.
	تقويم أداء العاملين بالتخصص من معلمين أو معيدين ومدرسين مساعدين على فترات زمنية.	نتائج تقييم الأداء	لجنة التقويم بالتخصص.
	تعميم نظام المرشد النفسي التربوي في مختلف مراحل التعليم.	عدد المرشدين النفسيين	وزارة التربية والتعليم
	مشاركة أفراد من المؤسسات التربوية والمجتمعية في مجالس وسيمينارات القسم.	عدد المشاركين بالمجالس والسينارات	القسم
توجيه إمكانات قسم علم النفس التربوي في البحث العلمي والاستشارات والتدريب لحل مشكلات المجتمع والمساهمة الفاعلة في تحقيق أهدافه	عقد ورش عمل بين العاملين بالمجال والمؤسسات التربوية للتعرف على المشكلات في الميدان.	عدد ورش العمل.	الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
	فتح فرص عمل لخريجي التخصص بالشركات والمصانع لتعليم التفكير وتنمية الدافعية والانتماء وقياس مشكلات العمل والرضا عنه.	عدد العاملين بالشركات والمصانع	وزارة القوى العاملة
	دعوة المؤسسات التربوية بالمجتمع للمشاركة في وضع الخطة البحثية للتخصص من خلال ورش عمل وندوات.	عدد المشاركين من مؤسسات المجتمع.	القسم.
	تحفيز أعضاء هيئات التدريس والهيئة المعاونة للتصدي لحل مشاكل المجتمع عن طريق بحوث متعددة التخصصات.	عدد البحوث التي شارك فيها تخصصات مختلفة.	المجلس الأعلى للجامعات (لجان الترقية)
	فتح قنوات للتواصل مع وزارة التربية والتعليم والوزارات الأخرى ذات الصلة	عدد المشاركات مع الوزارة	القسم
	توجيه نظر الباحثين إلى دراسة موضوعات مختلفة تخدم المجتمع مثل: الهوية والانتماء، والمواطنة، العنف والتطرف والانحرافات الفكرية، والوسطية،	عدد البحوث التي تناولت قضايا مجتمعية.	القسم

		والتعليم السعيد والتعليم المبني على النواتج، الآثار النفسية لاستخدامات التكنولوجيا الحديثة والفنيات الأفضل لاستخدامها، الآثار المترتبة على انتشار المدارس والجامعات الأجنبية، النظريات الحديثة في علم النفس المعرفي والتي تتناول الميّا معرفية والميّا انفعالية وتناول ومعالجة المعلومات الاجتماعية والتحميل الإدراكي والجانب العصبي وغيرها.	
القسم	صور من المعارض.	تنظيم معارض علمية لنشر الوعي العلمي والثقافة العلمية المتخصصة في المجتمع.	تعزيز دور تخصص علم النفس التربوي في الحياة الثقافية والاجتماعية لمختلف قطاعات المجتمع
القسم	نسخة من النشرات والدوريات.	طبع دوريات أو نشرات لمد المهتمين بالمجال بالأسس العلمية للتعامل مع المشكلات النفسية والتربوية.	
القسم	عدد الدورات المقترحة.	اقترح دورات تدريبية لشرائح المجتمع المختلفة.	
القسم	عدد اللقاءات التعريفية	في القائمة والتخصصات بالأبحاث المجتمع توعية منها. الاستفادة وأوجه القسم	
لجنة عليا على مستوى التخصص	عدد ورش العمل.	عقد ورش عمل دورية على شبكة المعلومات الدولية بين المتخصصين والعاملين.	
لجنة عليا على مستوى التخصص	استطلاع رأي العاملين.	تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي بين المتخصصين والعاملين.	
لجنة عليا على مستوى التخصص	عدد اللقاءات التليفزيونية والمقالات المتخصصة.	التنسيق مع وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة لنشر الثقافة النفسية الصحيحة، وتحسين صورة متخصصي علم النفس بوسائل الإعلام.	
لجنة المقررات بالقسم.	عدد ورش العمل.	عقد ورش عمل بين المتخصصين وأفراد من مؤسسات المجتمع لمناقشة خطط القسم واحتياجات المجتمع.	
	عدد بروتوكولات التعاون.	عقد شراكات للتعاون مع المؤسسات التربوية لإجراء البحوث الميدانية والتطبيقية والقيام بالاستشارات لمواجهة القضايا التربوية.	
لجنة من التخصص مع مختصين	وجود رابط الموقع.	تصميم موقع خاص بالتخصص وببريد إلكتروني مشترك خاص بالعاملين بالتخصص والمجتمع لتداول أي مقترحات وتعميمات (مكاتبات / وإعلانات) وكذلك تبادل التواصل في المناسبات المختلفة.	
الجمعية	نشرة المؤتمر	عقد مؤتمر يتعلق بالهوية العربية الإسلامية لتخصص	تعميق الهوية

المصرية للدراسات النفسية		علم النفس.	العربية الإسلامية لتخصص علم النفس التربوي
	لجنة إعداد الخطة	نسخة من الخطة.	تضمين الخطة البحثية للتخصص محورا للهوية العربية الإسلامية لعلم النفس.
القسم	عدد الدراسات النقدية		تشجيع الدراسات النقدية لتوجهات البحوث الغربية ومدى ملاءمتها للهوية العربية الإسلامية.
القسم	عدد البحوث التطبيقية		تشجيع البحوث التطبيقية لمعالجة مشكلات واقعية من الميدان التربوي والمجتمع.

الهدف السادس: تعزيز المكانة الدولية لتخصص علم النفس التربوي

جدول (٧) الهدف السابع وآلية تنفيذه ومؤشرات الأداء والمسؤول عن التنفيذ

المسؤول عن التنفيذ	مؤشرات الأداء	آلية التنفيذ	الهدف الفرعي
القسم	عدد الشراكات .	عمل شراكات بحثية مع المراكز البحثية العالمية.	الهدف الفرعي دعم أنشطة التعاون الدولي والعلاقات الثقافية مع الجامعات العالمية والمنظمات الدولية والمراكز البحثية
القسم	عدد الأساتذة الحضور في الندوات.	دعوة أساتذة بارزين في التخصص لحضور ندوات وسيمنارات التخصص.	
لجنة المؤتمرات	عدد المؤتمرات المشتركة.	تنظيم مؤتمرات مشتركة مع جامعات عالمية وإقليمية متميزة.	
الجمعية المصرية للدراسات النفسية	عدد اتفاقيات الشراكة	تفعيل الشراكة مع جمعيات وروابط علم النفس في الوطن العربي	
القسم	عدد المنح بالتخصص.	السعي لتخصيص منح دراسية للتخصص لدى وزارة التعليم العالي.	
من مكتب المنح	عدد اللقاءات	عقد لقاءات مع المعيدین والمدرسین المساعدين لإكسابهم مهارات التواصل مع الجامعات المتقدمة.	

	المتعلقة بمهارات التواصل.		الجامعات المتقدمة
القسم	عدد الرسائل بنظام الإشراف المشترك	التوسع في نظام الإشراف المشترك بين الأقسام في الداخل والخارج.	
القسم.	عدد أعضاء هيئة التدريس المشاركين.	دعوة المتخصصين لحضور المؤتمرات الدولية ونشر مواعيد انعقادها.	تشجيع المشاركة في البحوث والمؤتمرات الدولية
لجنة التواصل	عدد البحوث المشتركة. بالتخصص.	فتح قنوات للتواصل مع أساتذة من التخصص في جامعات عالمية لعمل بحوث مشتركة.	
وكيل الكلية للدراسات العليا.	عدد الحاصلين على جوائز نشر.	وضع حوافز للنشر العلمي في مجلات متخصصة وعالمية.	
الكلية	عدد الاشتراكات في المجلات.	الاشتراك في المجلات العلمية الدولية في مجال التخصص.	تشجيع النشر في الدوريات العالمية المتنيزة
المجلس الأعلى للجامعات (لجنة الترقيات)	عدد البحوث المطلوبة للترقية	جعل النشر بمجلات عالمية متطلب من متطلبات الترقية.	

خلاصة الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة بهدف وضع رؤية مستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي بالجامعات المصرية وقد اتبع الباحث منهج التخطيط الاستراتيجي، فقد تم وصف واقع علم النفس التربوي بالجامعات المصرية والعالمية، وكذلك تحليل هذا الواقع وبيان جوانب القوة والضعف والفرص والتحديات وبناء على نتائج هذا التحليل تم صياغة الرؤية المستقبلية لتطوير تخصص علم النفس التربوي في الجامعات المصرية عبر تحديد الرؤية التي ينبغي أن يتبناها، والرسالة التي يجب أن يحملها، والقيم التي يستوجب عليه استهدافها، والأهداف الاستراتيجية المطلوب تحقيقها، ثم الأهداف الفرعية المنبثقة عنها، ولكي تكون الدراسة قابلة للتطبيق فقد تم صياغة آليات لتنفيذ هذه الرؤية المستقبلية ووضع مؤشرات أداء رئيسية لقياس مدى التقدم في تحقيقها.

التوصيات:

في ضوء الرؤية المستقبلية التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، يقترح الباحث تبني مخرجات الدراسة وخاصة أبرز ما ورد فيها على النحو التالي:

١- إنشاء جمعية عمومية لتخصص علم النفس التربوي أو نقابة للعاملين بالتخصص لتكون مسؤولة عنه.

٢- تبني مشروع لتطوير مقررات علم النفس التربوي على مستوى الجامعات المصرية.

٣- توحيد توصيف مقررات علم النفس التربوي على مستوى الجامعات المصرية.

٤- تبني دراسة مسحية على مستوى التخصص للتعرف على اتجاهات البحوث والفجوات في المعرفة بالمجال.

٥- تبني مشروع لربط الدراسات والبحوث باحتياجات المجتمع.

٦- عقد مؤتمر عام في التخصص يتناول واقع علم النفس والتحديات التي يواجهها وكيفية مواجهتها.

٧- تبني مشروع لترجمة البحوث العربية إلى اللغة الانجليزية لتعزيز الوجود العربي على شبكة المعلومات الدولية لإبراز هوية علم النفس العربي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو حطب، فؤاد والشرقاوي، أنور وأبو عوف، فاروق و المفتي، محمد وإبراهيم، عبد الراضي والشخبي، علي (١٩٨٩). البحوث النفسية والتربوية في مصر في نصف قرن. بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر، ٢٢-٢٣ يناير.

٢. أبو حطب، فؤاد (١٩٩٨). الجمعية المصرية للدراسات النفسية ٢٣ فبراير

١٩٤٨ - ٢٣ فبراير ١٩٩٨ خمسون عاما من الإنجاز: كتاب تذكاري.

<http://eapsegypt.tripod.com/presentation.html>

٣. البديوي، محمد (٢٠١١). مراكز لإعداد رسائل دكتوراه وماجستير «ديليفرى» مقابل

٣٠ ألف جنيه في ٦ أشهر . جريدة اليوم السابع، الخميس، ٦/يناير .

٤. خضر، عادل كمال (١٩٩٩). وضع البحث النفسي في مصر. الهيئة المصرية

للكتاب: مجلة علم النفس، ٥٢، ٢٠-٣٨ .

٥. رياض، أنور وإبراهيم، محمد (٢٠٠٩). أزمة التعليم ، بحث ضمن مؤتمر "

تحديات التعليم في العالم العربي " المنعقد بكلية التربية جامعة المنيا من تاريخ

١٠-١١/١١/٢٠٠٩ ، ٢١٧ - ٢٥٤ .

٦. الصاوي، محمد (٢٠٠٧). سبل الاستفادة من البحوث التربوية لخدمة قضايا الأمة. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة الأزهر بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية (توجيه بحوث الجامعات الإسلامية في خدمة قضايا الأمة) المنعقد في الفترة من ١٨ - ١٩ فبراير .
٧. عكاشة، محمود وحوالة، سهير (٢٠١٠). تقييم جودة التعليم الجامعي المفتوح بمصر من وجهة نظر مقدمي الخدمة والمستفيدين منها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. ٥(٣)، ١ - ٤٥.
٨. عيون السود، نزار (٢٠٠٠). مسيرة العلوم النفسية في الوطن العربي وآفاق تطويرها. عالم الفكر، ٢٩ (١)، ١٥٥ - ١٨٣.
٩. الغالي أحرشواو. (١٩٩٢). الخصائص المعرفية والأبعاد التطبيقية للبحث السيكلوجي في الوطن العربي. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، ٦ - ٨ يونيو، ٥٢٤ - ٥٣٨.
١٠. الفرماوي، حمدي (٢٠١٠). البحث العلمي في علم النفس بين الواقع واحتياجات المجتمع الاسلامي . ورقة بحث مقدمة لـ: مؤتمر " استراتيجيات البحث العلمي بجامعة العالم الاسلامي: الواقع والافاق" المنعقد في الجامعة الاسلامية العالمية المعهد العالمي لوحدت الامة الاسلامية بماليزيا خلال الفترة من ٦ - ٨ مايو .
١١. الفرماوي، حمدي (٢٠٠٩). الشعور بالقرف في دنيا العنف والصلف.

<http://kenanaonline.com/users/Educpsychology/downloads/339>

١٢. معمرية، بشير (٢٠١٦). إسهامات علماء النفس العرب في التنظير في مجال

العمليات المعرفية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة

لخضر، ٢٠، ٢٣ - ٣٩.

١٣. منسي، محمود والطواب، سيد وصالح، أحمد وقاسم، ناجي وهاشم، مها ومكاري،

نبيلة (٢٠٠١). المدخل إلى علم النفس التربوي. الإسكندرية.

http://sst5.com/Books/almdkhl-aly-alm-alnfs-altrbwy-mns-ar_ptiff.pdf

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Hergenhahn, B.R. (2009). An introduction to the history of psychology. Belmont, CA: Wadsworth.
2. The QS World University Rankings by Subject(2016)
<https://www.topuniversities.com/subject-rankings/2016>
3. Department of educational psychology in Texas A& M University;2017 February7;<https://psychology.tamu.edu/wp-content/uploads/sites/8/2015/09/Strategic-Plan-2015-2020-final.pdf>
4. Department of Psychology in Illinois State University.
https://psychology.illinoisstate.edu/About/files/PSY_Strategic_Plan.pdf
5. Department of educational Psychology in university of Georgia.
<https://coe.uga.edu/directory/departments/educational-psychology>
6. Department of Psychology Memorial University of Newfoundland;2017 February9;http://www.mun.ca/psychology/news/2014_Strategic_Plan.pdf
7. University of Oxford;2017 February15; <https://www.psy.ox.ac.uk/about-us>